

論 文

知的障害教育における教科別の指導と各教科等を合わせた指導の 学習指導要領解説上の記述の変遷について

Changes in the Description of “Subject-Specific Teaching” and “Teaching of Integrated Subjects” in the Guidelines
for the Course of Study in the Education for Children with Intellectual

佐藤 貴宣（高知大学教育学部）

SATO Takanori

Faculty of Education, Kochi University

ABSTRACT

This study examines the changes in the description of “subject-specific teaching” (*kyouka-betsu no shidou*) and “teaching of integrated subjects” (*kaku-kyouka-to wo awaseta-shido*) in the Guidelines for the Course of Study in the education for children with intellectual. From 1962 to 1989, teaching of integrated subjects was described as the core of instruction. On the other hand, subject-specific teaching was described as supplementary. After that, both teaching of integrated subjects and subject-specific teaching were described together. The Guidelines for the Course of Study for Special Support Schools, published in 2017, call for the development of the competencies it is aiming for through teaching, and this perspective is important regardless of the form of teaching. To this end, it is necessary to improve the teaching based on the evaluation of learning achievement state by several viewpoints and to consider teaching from the perspective of an inclusive education system.

I. 問題の所在

平成 29 年 3 月に特別支援学校学習指導要領が告示された。今回の改訂においては、『知・徳・体にわたる「生きる力」を子供たちに育むために「何のために学ぶのか」という各教科等を学ぶ意義を共有しながら、授業の創意工夫や教科書等の改善を引き出していくことができるようにするため、全ての教科等の目標及び内容を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で再整理した。』と示されている。菅野(2019)は、児童生徒の「生きる力」を育むことを目指すに当たっては、各教科等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図ることが重要である、と述べている。

また、今回の改訂において重要なポイントである「学びの連続性」について「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及び必要な方策等について(答申)」(中央教育審議会, 2016)は、「障害者の権利に関する条約に掲げられたインクルーシブ教育システムの構築を目指し、子供たちの自立と社会参加を一層推進していくためには、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校において、子供たちの十分な学びを確保し、一人一人の子供の障害の状態や発達の段階に応じた指導や支援を一層充実させていく必要がある。その際、小・中学校と特別支援学校との間での柔軟な転学や、中学校から特別支援学校高等部への進学などの可能性も含め、教育課程の連続性を十分に考慮し、子供の障害の状態や発達の段階に応じた組織的・継続的な指導や支援を可能としていくことが必要である。」と示している。さらに同答申では知的障害者である児童生徒に対する教育課程において

「小学校等の学習指導要領等の改訂において、各学校段階の全ての教科等において育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、各教科等の目標や内容が整理されたことを踏まえ、知的障害者である児童生徒のための各教科の目標や内容について小学校等の各教科の目標や内容の連続性・関連性を整理することが必要である。」と報告している。

今回の特別支援学校学習指導要領は、小学校等の各教科の目標や内容に基づいて知的障害者である児童生徒のための各教科の改善・充実を図っている(丹野, 2017b)。このことは、小学校等と特別支援学校の「学びの連続性」を確保していくことである(阪木・木船・阿部, 2019)。また、小学部の3段階及び中学部の2段階の目標に到達した児童生徒については、特に必要がある場合には、小学校及び中学校の各教科の内容等を一部取り入れることが可能となった(文部科学省, 2017)。このこと踏まえて宍戸(2017)は、今回の改訂では、小学校等の教科と知的障害者である児童生徒のための各教科の「連続性」を説明できるようにすることが重要である、と述べている。このようなことから、特別支

援学校においてはより一層、小学校等との関連から教育課程や授業について説明できる力が求められる。

このような背景を踏まえつつ、特別支援学校においては教育課程を編成していくことが求められる。特別支援学校(知的障害)の小学部の教育課程は、学校教育法施行規則第126条の2において、「前項の規定にかかわらず、知的障害者である児童を教育する場合は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成するものとする。」と示されている。また、文部科学省(2018)では、学習指導要領は「基準性」を有することから、学習指導要領に示している内容は、確実に指導しなければならないものであると示している。このように、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いては、特別支援学校学習指導要領に示す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の各教科をもとに各教科の内容の指導を行うこととなる。

各教科等の内容を学ぶための指導の形態として、文部科学省(2018)では、「教科別の指導を行う場合」、「道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けて指導を行う場合」、「各教科等を合わせて指導を行う場合」を示している。これまでの知的障害教育で大切にされてきた各教科等を合わせた指導について、文部科学省(2018)では、「各教科等を合わせて指導を行う場合とは、各教科、道徳科、特別活動、自立活動及び小学部においては外国語活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことをいう。各教科等を合わせて指導を行う際には、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にした上で、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第4節の1の(1)に留意しながら、効果的に実施していくことができるようにカリキュラム・マネジメントの視点に基づいて計画(Plan)-実施(Do)-評価(Check)-改善(Action)していくことが必要である」と示している。丹野(2017a)は、各教科等を合わせた指導を行う場合には、各教科の目標・内容に基づき、児童生徒の知的障害の状態や生活年齢、学習状況、経験等に応じて、具体的な指導内容を設定していくことである、と述べている。また、分藤(2016)は、学校教育法施行規則から、合わせた指導は、あくまでも指導の方法であり、合わせて指導を行う際の指導内容については、各教科等の視点で整理をすることが前提とされ、その上で、何と何を合わせて指導を行う必要があるか否かを検討していくプロセスが重要となる、と述べている。今回の学習指導要領の改訂において、文部科学省(2017)は指導計画の作成と各教科全体にわたる内容の取扱いでは、「個々の児童の実態に応じて、教科別の指導を行うほか、必要に応じて各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動を合わせて指導を行うなど、効果的な指導方法を工夫するものとする。その際、各教科等において育

成を目指す資質・能力を明らかにし、各教科等の内容間の関連を十分には図るように配慮するものとする。」(筆者下線)と明記されている。この内容や今回の改訂の趣旨を踏まえると各教科等を合わせた指導を行う際には、教師は学習指導要領に示されている各教科等の目標や内容を理解して説明をすることが求められる。

今回の学習指導要領では育成を目指す資質・能力から各教科等を整理されており、教科についての理解のもと教育課程を編成したり、日々の授業を行っていったりすることが求められる。加賀谷・奈良岡・木村・天海(2022)は、「学習指導要領評価表」を用いて各教科等を合わせた指導における目標設定や評価について検討し、その結果、生活単元学習の授業を計画するにあたり、学習指導要領における各教科等の児童の目標を明確におさえて、授業を整理することができたと報告している。

また三浦(2021)は、知的障害特別支援学校が合わせた指導から教科別の指導に転換した例を紹介している。教育課程を転換した理由として以下の6点を挙げている。

①教科等を学ぶ意義の明確化、②特別支援学校における教育課程編成の規定、③各教科等における内容の系統性の規定、④(合わせた指導の)授業の形骸化と学習評価の不明確、⑤各教科の目標や内容と関連付けるとの困難さ、⑥転入生に対する教育課程の連続性

これらの理由から教科別の指導に転換をした。ただしこれまでの指導を否定しているのではなく、合わせた指導ありきではないことを理解する必要があると述べている。

田淵・佐々木・東・名古屋・最上(2020)は各教科等を合わせた指導を分けない指導として理解することは「実際の生活上の目標や課題に沿って指導目標や指導内容を組織した具体的な活動を通して、あるいはその中に必然として含まれた国語や算数等における目標や内容を取り扱う」ことが授業づくりの要点であり、「教科内容の生活化」であると述べている。さらに、田淵ら(2020)は教科内容の生活化、2017年の特別支援学校学習指導要領の「育成を目指す資質・能力」を踏まえた教科観に共通し、この教科観に立つことにより、「分けない指導」が優れた教科指導としての意義を有することも明確になると述べている。

このように現在の知的障害教育においては、様々な視点や考えから授業が実践されている。安藤(2021)は、各学校は、多様な障害の状態等にある子どもの主体的で、継続的な学習を実現するために、弾力的な教育課程を編成し、教師はその教育課程のもの、個別の指導計画の作成による授業のデザイン、実施、評価・改善を行うと述べている。現行の特別支援学校学習指導要領(文部科学省, 2017)の前文においては「学習指導要領とは、こうした理念の実現に向けて必要となる教育課程の基準を大綱的に定めるものである。学習指導要領が果たす役割の一つは、公の性質を有す

る学校における教育水準を全国的に確保することである。」と示しており、学習指導要領を踏まえた教育課程の編成、授業づくりが求められている。そこで、様々な視点から知的障害教育が実施されてきた背景を検証するために、これまでの学習指導要領で何が求められていたのか、それが現行の学習指導要領にどのようにつながっているのかを理解する必要があると考える。そこで、これまでの学習指導要領の改訂で、知的障害教育の教育課程について、特に各教科等に焦点を当てて、何が重視されていたのか、その背景理由を検討し、教科別の指導、各教科等を合わせた指導の記述内容にどのような変化があったのかを明らかにし、今後の知的障害教育について検討をする。

宮崎(1977)は、昭和37年度版の精神薄弱養護学校学習指導要領作成の趣旨および経過において「精神薄弱養護学校学習指導要領は国が定める教育課程の基準である。今後統続として新設される精神薄弱教育のための養護学校が、いかなる教育内容を選択し配列していかかに教育するか、その教育計画立案の大枠を規定する尺度が示される必然性は誰も否定できない。今後わが国の養護学校が精神薄弱教育を行う場合には、ここに示された基準に従うことになる」と述べている。このように最初の学習指導要領から現行の学習指導要領まで教育課程の基準を有しているため、その当時の学校教育において大きな影響を与えていると考え、学習指導要領について詳細に示してある解説を検討資料とした。

II. 研究の方法

養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編昭和37年度版から平成29年告示特別支援学校学習指導要領の各学習指導要領解説(以下、昭和37年版解説(文部省, 1966)、昭和46年版解説(文部省, 1974)、昭和54年版解説(文部省, 1983)、平成元年版解説(文部省, 1991)、平成11年版解説(文部省, 2000a)、平成21年版解説(文部科学省, 2009)、平成29年版解説(文部科学省, 2018))において教科別の指導や合わせた指導に関する文章を比較し、どのように内容が変化してきたかを明らかにする。各学習指導要領解説の記述の方法が違うが、基本的には「指導の形態」に関する記述の箇所を検討した。「指導の形態」に関しては、各学習指導要領解説に示してあり、そこに合わせた指導、教科別の指導の記述がある。それに加えて、関係する箇所を付け加えた。また各学習指導要領の改訂の方向性を示す「答申」についても検討資料とした。表記に関しては原文をそのまま引用した。

III. 各学習指導要領解説の記述について

昭和37年度版解説から平成29年版解説までにおいて、合わせた指導の記述(Table1)と教科別の指導の記述

(Table2)、合わせた指導と教科別の指導、両者に関する記述(Table3)について比較した。

(1) 昭和37年度版解説について

昭和37年度版解説では、合わせた指導ができる特例に関して、「このことは、精神薄弱教育において教育課程を編成する場合、教育技術の基準を逸脱しないかぎり、かなりのひろい範囲で、独自のくふうがなされてよいことを示しているのである。そして、そのようにひろい範囲で独自のくふうをすることが許されるということは、精神薄弱教育では、普通教育でしつらえた枠組にはめた教育課程では教育ができないからであって、その基本的な相違は精神薄弱教育では“普通教育では教育以前の段階”とされるものに教育の重点があること、いいかえれば、いわゆる教科的なものよりも、身近生活の処理とか、集団生活に参加させることとか、生活目標を与えることとか、もっと基礎的には、閉ざされた心を開いて、生活のよこびを与え、情緒の安定をとりもどすとかいったことが必要で、人間形成の基本的教育というべきことがなされなければならないからである。」と記述されている。このように、教育以前の段階の教育が、精神薄弱教育では重要であった。そのため、合わせた指導では、「普通教育とは異なって」や「普通教育のように教科別に学習させることは適当でない」ことや、教科別の指導においては、「精神薄弱教育における”教科”の意味は普通学級におけるそれと以上に異なるものであり、そこでは、普通学級におけるような教科の区分や系統性とは異なった意味をもっていると考えてもよいであろう。」という記述がある。

しかし、この学習指導要領では学校教育法で規定されていることでもあり各教科等により教育内容が組織された(小出, 1979)。その影響として、教科に対する全面否定的態度が弱まり、いわゆる「精神薄弱教育教科」を追求する気運が高まった(小出, 1979)。辻村(1972)は、「そもそも戦後の精神薄弱教育は、いわゆる生活教育主義とも称すべき考え方をとって、通常の学校教育一般のような、教育内容を教科の枠に分けて、これに従って教科別に教育するいわゆる教科主義的方法と鋭く対立していた。このことは、精神薄弱という障害の特質上、必然妥当な方法であるが、さて、この生活教育主義的方法といえども、これにもとづく精神薄弱教育のカリキュラムの基準を作ろうとする場合には、どうしてもまず、その内容を分析抽象して、これを系統的に組織立てて記載しなければならないのは当然である。」と、述べている。小出(1993)は、この学習指導要領では、関係者の強い反対を受けながらも、法的制約もあって、小学校・中学校の各学習指導要領と同じように、各教科等によって教育内容が分類され、提示されたと述べている。このように、学習指導要領の性格上、小学校等と同じ教科で示さなければいけない理由があったが、知的障害教

育においては、生活中心教育が重要視されている。

(2) 昭和46年版解説について

昭和46年の養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領は告示として、正式の学習指導要領の性格になったため、昭和37年度版(次官通達)のように指導書的な記述ではなく、答申の趣旨を尊重して、目標、内容について、精選、集約の方向を取るようになった(松原, 1979)。昭和46年度版解説では合わせた指導に関しては、普通教育とは異なるという文言はないものの、「精神薄弱の児童、生徒であればただちに適用し得るわけである。」という記述がある。教科別の指導に関しては「生活単元学習や作業学習でおこなわれる学習内容の偏りを補正し、学習の過程に系統性を与え、さらに反復練習の機会を与えるなどの必要から設けられているものである。」と、昭和37年度版解説と同じように記述してある。また指導の形態について「生活単元学習、作業学習、日常生活の指導は、各教科の組織様式からみれば、総合的あるいは科学的な指導の形態といえる。これらの総合的な指導の形態は、精神薄弱教育においては、重要な位置を占めると考えられるが、一方、そうしたやり方では、必要な経験をもれなく与えることができるかどうか、また、十分身につくまで系統的に学習させたり、反復学習をさせたりすることができるかどうかという点で問題になる。そこで、生活単元学習、作業学習、日常生活の指導で行われる学習内容の偏りを補正し、指導に系統性を与え、さらに、反復練習の機会を与えるために、教科別・領域別の学習がとり上げられる。」と記述してあり、合わせた指導が精神薄弱教育では重要な位置づけであることがわかる。

この学習指導要領は①養護学校に就学してくる児童・生徒の障害が重度化・重複化してきたこと、②特別の指導分野の充実を図る必要があること、③各教科の分類を再検討する必要があること、④道徳の取り扱いについて再検討する必要があることを理由として、改訂の必要性がでてきた(松原, 1979)。そこで1970(昭和45)年10月23日に教育課程審議会は「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」を答申した。その中では従来合わせることはできなかった、道徳についても付け加えられた。また「養護・訓練」を新設された。

精神薄弱養護学校小学部においては、「生活」が新設された。答申では「小学部および中学部における各教科の目標、内容を定めるにあたっては、精神薄弱者の特性である知的発達の遅れや精神構造の未分化性に即するようになるとともに、より重度の児童生徒が就学するようになってきた傾向に応ずるようにすること。このため、各教科の目標をいっそう明確にし、内容については基本的事項の精選と集約を図ること。なお、小学部と中学部との関連性について特に配慮すること。」と示しており、その趣旨

Table1 各学習指導要領解説における『合わせた指導』に関する記述(抜粋)

年	内容
昭和37年度版	<p>【第2章第1節 教育目標と教育課程の編成】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・普通教育とは異なって、学校行事等や特別教育活動を中心として、これに各教科を合わせたものをもって、生活を中心とした学習ができる内容が考えられてくる。 ・普通教育のように教科別に学習させることは適当ではないので、特に「養護学校で精神薄弱者を教育する場合においては…(中略)…教科の全部または一部について合わせて授業を行うことができる。」というように、認められているのである。
昭和46年版	<p>【第1章第2節第4 教育課程編成の特例】</p> <p>(1)合科及び統合授業</p> <ul style="list-style-type: none"> ・統合授業についての規定は、精神薄弱者養護学校であれば「特に必要があるときに」は、…(中略)…精神薄弱の児童、生徒であれば、ただちに適用し得るわけである。 ・統合教育の規定は、単に各教科の中で合わせて指導することとどまらず各教科、道徳、特別活動及び養護・訓練のすべての領域の全部又は一部について、合わせて指導することが一層効果的であることが考えられるために特にもうけられたものである。 <p>【第1章第2節第5 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項】</p> <p>(2)領域・教科を合わせた指導について解説してある。</p>
昭和54年版	<p>【第6章第1節 指導の形態と指導計画】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・精神発達未分化な児童生徒に対しては、総合的学習活動が適しやすいため、実際の指導を計画し、展開する段階では、教育内容を領域別又は教科別に分けない指導、すなわち、領域・教科を合わせた指導の形態が大切にされる。 <p>【第6章 指導計画の作成 第2節 領域・教科を合わせた指導】</p> <p>(1)日常生活の指導、(2)生活単元学習の指導、(3)作業学習の指導について解説してある。</p>
平成元年版	<p>【第8章第1節 指導の形態】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・精神発達未分化な児童生徒に対しては、総合的な学習活動が、適しやすいため、実際の指導を計画し、展開する段階では、指導内容を教科別又は領域別に分けない指導、すなわち、領域・教科を合わせた指導の形態が大切にされる。 <p>【第8章 指導の形態と指導計画 第2節 領域・教科を合わせた指導】</p> <p>1 日常生活の指導、2 遊びの指導、3 生活単元学習の指導、4 作業学習の指導について解説してある。</p>
平成11年版	<p>【第5章第1節 2教科別の指導、領域別の指導及び領域・教科を合わせた指導各教科の基本的な考え方】</p> <p>(4)領域・教科を合わせた指導</p> <ul style="list-style-type: none"> ・領域・教科を合わせた指導とは、学校教育法施行規則第73条第11項第2項の規定による、各教科等の全部又は一部を合わせた指導のことである。 ・知的障害者を教育する養護学校においては、従前から領域・教科を合わせた指導として、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などが実践されてきている。 ・以下、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習についての解説
平成21年版	<p>【第3章第1節 2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】</p> <p>(2)各教科等を合わせて指導を行う場合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各教科等を合わせて指導を行うことに係る法的な根拠は、学校教育法施行規則第130条第2項に、特別支援学校で知的障害者を教育する場合において特に必要がある場合は、各教科、道徳、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とされていることである。 ・以下、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習についての解説
平成29年版	<p>【第4章第2節 3 指導の形態について】</p> <p>(3)各教科等を合わせて指導を行う場合</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各教科等を合わせて指導を行うことに係る法的な根拠は、学校教育法施行規則第130条第2項に、特別支援学校において「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、道徳科、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」とされていることである。 ・各学校において、各教科等を合わせて指導を行う際は、児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等に即し、次に示す事項を参考とすることが有効である。また、各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。 ・以下、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習についての解説

Table2 各学習指導要領解説における『教科別の指導』に関する記述(抜粋)

年	内容
昭和37年度版	<p>【第2章第1節 精神薄弱教育における教科の意義】</p> <ul style="list-style-type: none"> 精神薄弱教育の実際においては、それぞれに学習能力に限界があり、また、個人差が大きいので普通教育のような教育内容の規定は困難である。 精神薄弱教育における“教科”の意味は普通学級におけるそれと以上に異なるものであり、そこでは、普通学級におけるような教科の区分や系統性とは異なった意味をもっていると考えてもよいであろう。 <p>【第3章第1節 学習指導要領といろいろな学習形態】</p> <ul style="list-style-type: none"> 生活単元や作業の中で基本的にはおこなわれる学習の偏りを補正し、系統性を与え、さらに反復練習させるために生活単元、作業以外の学習形態が必要になってくる。 教科別の学習も、基本は生活単元や作業を中心とした学習にあり、普通教育での教科学習とは違うということである。 教科別の学習は生活単元や作業を中心とした学習に関連させて学習させることが望ましい。
昭和46年版	<p>【第1章第2節第5 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項】</p> <p>(3)教科別・領域別の指導 ①教科別の指導</p> <ul style="list-style-type: none"> この教科別の学習は、生活単元学習や作業学習でおこなわれる学習内容の偏りを補正し、学習の過程に系統性を与え、さらに反復練習の機会を与えるなどの必要から設けられているものである。教科別の学習としてとりあげられる教科は、国語、算数(数学)、音楽、図画工作(美術)、体育(保健体育)等である。 しかし、国語や算数(数学)などの各教科の内容は、生活単元学習や作業学習の中で多く指導されているので、生活単元学習や作業学習と教科別の学習との関連を絶えず考慮して指導することが大切である。
昭和54年版	<p>【第6章第3節 教科別、領域別の指導】</p> <p>(1)教科別の指導</p> <ul style="list-style-type: none"> 各教科の内容は、日常生活の指導、生活単元学習、作業学習等、領域・教科を合わせた指導で総合的に扱われるが、内容によっては、教科別に系統的に指導を行う必要のあるものもある。教科別の指導を行う教科や時間数の定め方は、対象児童生徒の実態によっても異なるが、一般的にいて、児童生徒の発達水準が低い場合には、教科別の指導の位置づけは小さくなる。また、学習集団の発達水準等に関する異質度が高い場合には、一斉授業で進める教科別の指導は困難となる。 教科別の指導を、生活単元学習等と関連づけながら、その発展的なものあるいは補足的なものとして計画する場合と、個々の教科の系統をより重視して、比較的独立したものとして進める場合があるが、一般的に言えば、前者の方が望ましい。後者の場合には、特に習得したことが実際の生活に生かされるよう配慮しなければならない。 教科別の指導を計画するに当たっては、それぞれの教科に関する学習能力が同程度の児童生徒で小集団を編成するなどして個別指導を徹底する必要がある。教科別の指導で扱う内容についても、個々の児童生徒の実態に合わせて、個別に選択・組織しなければならないことが多い。その場合、個々の児童生徒の学習レディネスに関する十分な考慮が必要である。教科別の指導を行うに当たっては、小学校及び中学校の通常の学級で一般に行われている授業の形態にとらわれず、対象児童生徒に適合するように学習活動に生活的なねらいをもたせたり、学習活動を遊戯化あるいは生活科するなどの授業を創意工夫することが必要である。一方で、段階的・系統的指導を、より徹底する努力をはらうことも必要である。
平成元年版	<p>【第8章第3節 教科別、領域別の指導】</p> <p>1 教科別の指導</p> <ul style="list-style-type: none"> 各教科の内容は、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習等、領域・教科を合わせた指導で総合的に扱われることが多いが、児童生徒の実態や内容によっては、教科別に系統的に指導を行う必要があることもある。教科別の指導を行う教科やその授業時数の定め方は、対象となる児童生徒の実態によっても異なるが、一般的に、児童生徒の発達の程度が低い場合には、教科別の指導の位置づけは小さくなる。また、学習の集団の児童生徒の個人差が大きい場合にも、一斉授業の形態で進める指導は困難となる。 教科別の指導を計画するに当たっては、生活単元学習等との関連を図ることが大切である。教科別の指導が、生活単元学習等の発展的な指導になることもあり、補足的な指導になることもある。教科別の指導を進めるに当たっては、習得したことを実際の生活に役立てる配慮が大切である。 教科別の指導を計画するに当たっては、それぞれの教科に関する学習能力が同程度の児童生徒で小集団を編成するなどして、個別指導を徹底する必要がある。教科別の指導で扱う内容についても、一人一人の児童生徒の実態に合わせて、個別に選択・組織しなければならないことが多い。その場合、一人一人の児童生徒の学習レディネスについて十分考慮することが大切である。教科別の指導を行うに当たっては、小学校及び中学校の通常の学級で一般に行われている授業の形態にとらわれず、児童生徒に合わせて適切な授業を創意工夫する必要がある。学習活動に生活的なねらいをもたせたり、学習活動を遊戯化したり、生活化したりする一方で、児童生徒の実態によっては、段階的・系統的指導をより徹底する努力をはらうことも必要である。

【第5章第1節2 教科別の指導、領域別の指導及び領域・教科を合わせた指導】

(2) 教科別の指導

平成
11年
版

- ・教科別の指導を計画するに当たっては、教科別の指導で扱う内容についても、一人一人の児童生徒の実態に合わせて、個別的に選択・組織しなければならないことが多い。その場合、一人一人の児童生徒の興味・関心、学習状況、生活体験等を十分に考慮することが大切である。
- ・また、指導に当たっては、学習指導要領における各教科の目標を踏まえ、児童生徒の実態に合わせて適切な授業を創意工夫する必要がある。学習活動に生活的なねらいをもたせ、児童生徒の実態に即して、生活に即した活動を段階的に指導する必要がある。
特に、児童生徒の個人差が大きい場合には、一斉授業の形態で進める教科別の指導は困難であることから、それぞれの教科の特質や指導内容に応じて小集団を編成するなどして、個に応じた指導を徹底する必要がある。
- ・さらに、指導計画を作成するに当たっては、他の教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間(小学部を除く)との関連、また、領域・教科を合わせた指導との関連を図るとともに、児童生徒が習得したことを実際の生活に役立てるようにする必要がある。

【第3章第1節2 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】

(3) 教科別に指導を行う場合

平成
21年
版

- ・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いては、各教科等を合わせて指導を行う場合でも、各教科の内容の指導を行うことができるが、教科ごとの時間を設けて、各教科等を合わせないで指導を行う場合もあり、それは「教科別の指導」と呼ばれている。指導を行う教科やその授業時数の定め方は、対象となる児童生徒の実態によっても異なる。したがって、教科別の指導を計画するに当たっては、教科別の指導で扱う内容について、一人一人の児童生徒の実態に合わせて、個別的に選択・組織しなければならないことが多い。その場合、一人一人の児童生徒の興味・関心、学習状況、生活経験等を十分に考慮することが大切である。
- ・また、指導に当たっては、学習指導要領における各教科の目標を踏まえ、児童生徒の実態に合わせて、適切な授業を創意工夫する必要がある。学習活動に生活的なねらいをもたせ、児童生徒の実態に即して、生活に即した活動を十分に取り入れつつ段階的に指導する必要がある。
特に、児童生徒の個人差が大きい場合には、一斉授業の形態で進める教科別の指導は困難であることから、それぞれの教科の特質や指導内容に応じて小集団を編成し個別的な手立てを講じるなどして、個に応じた指導を徹底する必要がある。
- ・さらに、指導計画を作成するに当たっては、他の教科、道徳、総合的な学習の時間(小学部を除く)、特別活動及び自立活。)動との関連、また、各教科等を合わせて指導を行う場合との関連を図るとともに、児童生徒が習得したことを実際の生活に役立てるようにする必要がある。

【第4章第2節3 指導の形態について】

(1) 教科別に指導を行う場合

平成
29年
版

- ・指導を行う教科やその授業時数の定め方は、対象となる児童生徒の実態によっても異なる。したがって、教科別の指導を計画するに当たっては、教科別の指導で扱う内容について、一人一人の児童生徒の実態に合わせて、個別的に選択・組織しなければならないことが多い。その場合、一人一人の児童生徒の興味や関心、生活年齢、学習状況や経験等を十分に考慮することが大切である。また、指導に当たっては、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第2章第1節第2款及び第2章第2節第2款における各教科の目標及び段階の目標を踏まえ、児童生徒に対しどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、指導を創意工夫する必要がある。その際、生活に即した活動を十分に取り入れつつ学んでいることの目的や意義が理解できるよう段階的に指導する必要がある。
教科別の指導を一斉授業の形態で進める際、児童生徒の個人差が大きい場合もあるので、それぞれの教科の特質や指導内容に応じて更に小集団を編成し個別的な手立てを講じるなどして、個に応じた指導を徹底する必要がある。
- ・更に、個別の指導計画の作成に当たっては、他の教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間(小学部を除く。)、特別活動及び自立活動との関連、また、各教科等を合わせて指導を行う場合との関連を図るとともに、児童生徒が習得したことを適切に評価できるように計画する必要がある。

Table3 各学習指導要領解説における『合わせた指導』、『教科別の指導』の両者に関する記述

年	内容
昭和37年度版	<p>【第3章第2節 学級編成に応ずる学習形態】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習形態が種々の形に組み合わせられて教育課程が編成されるのであるが、その組み合わせ方は、学級編成の形態によって、異なった点がでてくる。どのような条件によって組み合わせがかわるかを考えて見ると、 <ol style="list-style-type: none"> 1 小学部では、生活単元の占める割合が大きい、中学部になると作業の割合が大きくなる。 2 軽度の精神薄弱児童・生徒の多い学級は、教科別の学習の割合がより大きい。 3 等質的な学習集団に近づくにつれて、教科別の学習の割合が大きくなる。などの点があげられる。 ・したがってかなり規模の大きな養護学校で、しかも現状として軽度の精神薄弱児童・生徒がかなりいるような場合には、年齢、知能年齢、性別、行動特性等を考慮して、ある程度等質的な、しかも、かなり程度の高い学級を編成することが考えられる。また人数が多くなればそれだけ全体をまとめた一つの集団として活動させるのが難しくなるから、その点からも生活単位という学習形式よりも、教科別の学習の方がやり易い理由がでてくる。 ・教科別の学習の比重が重くなるといっても、普通学級のような教科別の指導がそのまま用いられるわけではない。精神薄弱者を対象とする以上、彼らの心理的特性を当然考慮に入れなければならないからである。
昭和46年版	<p>【第1章第2節第5 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項】</p> <p>(1)指導計画の作成 (2)指導の形態</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生活単元学習、作業学習、日常生活の指導は、各教科の組織様式からみれば、総合的あるいは合科的な指導の形態といえる。これらの総合的な指導の形態は、精神薄弱教育においては、重要な位置を占めると考えられるが、一方、そうしたやり方では、必要な経験をもれなく与えることができるかどうか、また、十分身につくまで系統的に学習させたり、反復学習をさせたりすることができるかどうかという点で問題になる。そこで、生活単元学習、作業学習、日常生活の指導で行われる学習内容の偏りを補正し、指導に系統性を与え、さらに、反復練習の機会を与えるために、教科別・領域別の学習がとり上げられる。
昭和54年版	<p>【第6章第1節 指導の形態と指導計画】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・精神薄弱養護学校における指導の形態は、①領域・教科を合わせた指導と、②教科別、領域別の指導に大別される。指導の全体計画を立てるに当たっては、まず、各種の指導形態の位置づけの仕方、各種の指導形態に割り当てる時間数等について考える必要がある。 ・一般に、領域・教科を合わせた指導を主軸にし、教科別、領域別の指導を補足的なものとして位置づける。しかし、位置づけについては、対象児童生徒の年齢段階、発達段階及び学習集団の異質度の大きさ等の条件いかにによって異なる。
平成元年版	<p>【第8章第1節 指導の形態】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・精神薄弱養護学校における指導の形態は、1. 領域・教科を合わせた指導と、2. 教科別、領域別の指導とに大別される。指導の全体計画の作成に当たっては、まず、それぞれの指導の形態の位置づけ方、それぞれの指導の形態に配当する授業時数等について検討する必要がある。 ・一般に、領域・教科を合わせた指導を主軸として、教科別、領域別の指導が補足的なものとして位置づけられている。しかし、位置づけ方については、対象となる児童生徒の年齢、発達段階及び学習の集団における個人差の大小等の条件によって異なる。
平成11年版	<p>【第5章第1節2 教科別の指導、領域別の指導及び領域・教科を合わせた指導】</p> <p>(1)知的障害の特徴及び学習上の特性等</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各学校においては、児童生徒の障害の状態等に即して、教科別の指導、領域別の指導及び領域・教科を合わせた指導が適切に行われるよう指導計画を作成し、指導を行う必要がある。一般に、知的発達の状態が未分化であれば、総合的な活動、すなわち領域・教科を合わせた指導の必要性が高くなり、他方、知的機能の分化の程度が高くなるに従って各教科等別に指導できることとなる。
平成21年版	<p>【第3章第1節2 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】</p> <p>(1) 知的障害のある児童生徒の学習上の特性等</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるため、各教科、道徳、特別活動及び自立活動(以下「各教科等」という)を合わせて指導を行う場合と、各教科等それぞれの時間を設けて指導を行う場合がある。各学校においては、児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、そうした指導が適切に行われるように指導計画を作成し、指導を行う必要がある。
平成29年版	<p>【第4章第2節2 知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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いては、児童生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるため、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間(小学部を除く。)、特別活動及び自立活動(以下、「各教科等」という)それぞれに、各教科等の時間を設けて指導を行う場合と、それら(ただし、中学部における総合的な学習の時間は含まない。)を合わせて指導を行う場合がある。 いずれの場合においても、カリキュラム・マネジメントの視点から、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた指導目標及び指導内容等を設定し、指導を行うことが重要である。

そったものである。またもう一つの理由として、松原(1979)は、昭和37年度版学習指導要領では精神薄弱教育において基礎的、中核的である基本的生活習慣の確立と処理や集団生活への参加などの内容が各教科に分散されて、教育課程の編成、実施がされてきた反省として、中核となるべき教科の設定が必要であり、生活が新設されたと述べている。

また、川間(2008)は「児童生徒の障害の程度が重度化したこと、及び合科授業の中心とするために、小学部に生活科が新設された。既存の各校かの内容を並列的、機械的に合わせても望ましい授業内容の構成とならない、との反省の上に、各教科を合わせる際の中心教科として新設された。」と、述べて、法令上の整備がなされ、より一層各教科等を合わせた指導の実践が重視されたと考えられる。

(3) 昭和54年版解説について

昭和54年解説では、養護学校の義務制の実施に伴い「各教科の内容を選択・組織する際に、一定の知能水準の児童生徒を念頭におくという従来の方式を改め、より障害の程度が重い児童生徒にも適用できる各教科の内容を選択・組織することに努めた。」と示している。また、「過去には、教科以前の内容とかがえられていたものを、教科そのものの内容としてとらえるようになってきた」と示されている。また各教科の内容が発達年齢1歳程度まで下げられている。

合わせた指導については、「分けない指導」という文言が追記されている。小出(1993)は日常生活、遊び、生活単元学習、作業学習などの指導には、領域や教科の内容が未分化な形で含まれており、それらの活動を分析すれば、領域や教科の内容が検出されるはずであるため、領域・教科を分けない指導と言うほうがこの指導の形態の本質を言い表していると述べており、学習指導要領解説に示された「分けない指導」の意味を示していると考えられる。

教科別の指導については「教科別の指導を行う教科や時間数の定め方は、対象児童生徒の実態によっても異なるが、一般的にいて、児童生徒の発達水準が低い場合には、教科別の指導の位置づけは小さくなる。」「教科別の指導を、生活単元学習等と関連づけながら、その発展的なものあるいは補足的なものとして計画する場合と、個々の教科の系統をより重視して、比較的独立したものとして進める場合があるが、一般的にいえば、前者の方が望ましい。後者の場合には、特に習得したことが実際の生活に生かされるよう配慮しなければならない。」と記述してある。

指導の形態と指導計画については、「一般に、領域・教科を合わせた指導を軸とし、教科別、領域別の指導

を補足的なものとして位置づける。しかし、位置づけについては、対象児童生徒の年齢段階、発達段階及び学習集団の異質度の大きさ等の条件いかんによって異なる。」と記述している。

1978(昭和53)年10月23日に教育課程審議では「盲学校、聾学校及び養護学校の小学部、中学部及び高等部の教育課程の基準の改善について」を答申した。通常の学校の教育課程の基準の改善のねらいの達成を目指すものであり、それに加えて障害のある児童生徒に関連して改善を示していた。

昭和54年には、養護学校の義務制が実施され、学習指導要領が一本化された。また教育目標も他の障害種と同じように示された。一方で、解説においては「教育の一般目標は共通にし、精神薄弱教育の特殊性に応じた具体目標の設定については、教育課程の編成の際に考慮することとした。」と、示している。学習指導要領や教育目標の一本化がされた経緯を受けて、各教科の授業時数に配慮することとしながらも、小学部低学年時期においては合科の指導の形態を行うことが望ましいとされ、合科の指導形態について項目を示すようになった。宮崎(1980)は、学習指導要領を共通化させたため、小学部の低学年より上の学年では合わせた指導をしていけないと受け止めるのではなく、学校教育法施行規則の規定を念頭に置くことが必要であると述べており、精神薄弱教育においては、合わせた指導の重要性が念頭にあることがわかる。このように養護学校義務制で学習指導要領や教育目標の一本化や教科の内容が障害の程度が重い子どもにも適用されるようになってきたが、知的障害のある子どもの教育においては、これまでの合わせた指導の必要性が示されている。

(4) 平成元年版解説について

教育課程審議会は1988(昭和63)年12月16日に「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」を答申した。その答申では、各教科の内容について「精神薄弱者を教育する養護学校の小学部、中学部及び高等部の各教科の目標及び内容については、児童生徒の多様な心身の障害に応じた教育の一層の充実を図る観点から改善を図ることとし、特に小学部については、生活科の目標及び内容を小学校の低学年に新設される生活科の目標及び内容との関連に留意して見直すとともに、各教科の内容を発達段階に応じて3段階に分けて示すこととする。」と示している。そのため学習指導要領では、小学部の生活科の目標を改正したこと、小学部の教科の内容が3段階で示された。

精神薄弱養護学校以外に、小学校も含めて生活科が新設された。そのことから、特殊教育諸学校の学習指導要領解説において小学部低学年における合科的な指導について詳しく説明している。波多野(2011)は、小1プロブ

レムと言われる児童の発達上の特徴の問題の克服、社会の変化に主体的に対応できる能力の育成の2つが生活科の誕生の背景に存在している、と述べている。一方で、文部省(1974)は、養護学校において、生活科を新設した理由として「各教科の内容を合わせる際の中心教科とするために、もしくは、各教科に内容を分けない際の中心的内容とするために、「生活」を設ける必要性が認められたのである。」と示している。このように同じ名称であっても、生活科の誕生の背景には違いがあることがわかる。

平成元年版解説では、合わせた指導、教科別の指導、指導形態について、言葉の使い方に若干の違いはあるものの記述してある内容に関しては大きな変更はない。小出(1993)は、昭和38年制定の養護学校の学習指導要領で、領域・教科を合わせた指導が初めて問題にされて以来、30年を経てその指導の形態が確立されつつある、と述べている。その一方で、特殊教育58号(文部省,1989)では、教科指導の工夫の特集がされており、精神薄弱養護学校の国語科指導が事例(中島,1989)として掲載されている。また石部(1987)は領域・教科を合わせた指導について、具体的・現実的な学習活動の場を準備しやすい利点がある一方で、子どもの発達段階を押さえた指導の系統性の不十分さや、単に活動の経験だけになる可能性を指摘しており、教科別の指導を計画することも場合によっては必要であることを指摘している。

(5)平成11年版解説について

平成11年版解説から盲学校、聾学校、及び養護学校学習指導要領解説は、各学校種別に作成していたが、今回は重複障害児への指導の充実を図る観点などから、できるだけ共通化を図り、一本化された。

合わせた指導については、「領域・教科を合わせた指導とは、各教科等の全部又は一部を合わせた指導のことである。」と記述されており、「分けない指導」の記述はなくなった。教科別の指導についても「補足的」、「発達の程度が低いと教科別の指導の位置づけは小さくなる」という記述がなくなった。一方で、知的障害の特徴及び学習上の特性等では、「一般に、知的発達の状態が未分化であれば、総合的な活動、すなわち領域・教科を合わせた指導の必要性が高くなり、他方、知的機能の分化の程度が高くなるに従って各教科等別に指導できることとなる。」と記述されている。合わせた指導の重要性は示しつつも、合わせた指導を中心に行うことや、教科別の指導、領域別の指導が補足的であるという記述がなくなった。

また文部省(2000b)は生活単元学習で示されている自立的な生活に必要な事柄とは、学習指導要領で示されている知的障害養護学校の各教科等の内容を基に、児童生

徒の様々な実態に応じて具体的に設定されるものであり、すなわち生活単元学習は、学習指導要領の各教科等を指導する形態として位置づけられると述べている。これらの記述を踏まえると、従来の結果的に各教科等を学ぶという分けない指導ではないと捉えているのではないかということが伺える。さらに安彦(1998)は、「体験・経験」、「作業」、「身体表現」などの価値は認めつつも、学校や教師が行う必要はないとし、教師として行うのであれば、「体験」から「概念」へ、「感性」から「知性」への道筋を用意し、必ずそれをたどらせるという教師としての責任と独自の役割を果たすように努めることであり、特殊教育の教師にとっては特に意識されると述べており、教科指導の在り方について述べている。また、特殊教育91号(文部省,1998)では、各教科の指導を集録しており、知的障害養護学校の教科別の指導として算数・数学科の指導を紹介している。この指導では個別指導計画を基づいて指導を行い、題材を「お金」として計算の学習をして、それを生活単元学習の買い物学習と関連付けて指導をしており、系統的な教科別の指導が買い物につながったと報告している(栗屋,1998)。

(6)平成21年版解説について

合わせた指導、教科別の指導の記述については、平成11年版解説の記述と大きな違いはないが、知的障害のある児童生徒の学習上の特性等については、「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いては、児童生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるため、各教科、道徳、特別活動及び自立活動(以下「各教科等」という)を合わせて指導を行う場合と、各教科等それぞれの時間を設けて指導を行う場合がある。各学校においては、児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、そうした指導が適切に行われるように指導計画を作成し、指導を行う必要がある」と記述されており、合わせた指導と教科別の指導が併記され、知的機能の分化の程度に関する記述がなくなった。

また総則の中に、「各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部を合わせて指導を行う場合には、各教科、道徳、特別活動及び自立活動に示す内容を基に、児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとする。」が示された。尾崎(2009)は、学校教育法施行規則に根拠があったが、学習指導要領で合わせた指導について示されたことにより、その充実の方向性が示されたと考えられると述べている。また、石塚(2011)は、今回(平成21年)の改訂では、各教科等を合わせて指導を行う場合においても学習指導要領に示す内容を基に、児童生徒の知的障害の状態等に応じて、具体的に指導内容を設定することとなった、と述べている。さらに、石塚(2011)は、各教科等を

合わせて指導を行う場合においても、個々の児童生徒の障害の状態等に即して、学習指導要領に示している各教科の目標を達成させることの必要性を述べている。

平成 21 年版解説については、「今回の改訂では、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の各教科について、社会の変化や児童生徒の実態の多様化等に応じた指導をより充実することや、具体的な指導内容を設定しやすくする観点から、各教科の目標及び内容等の見直しを行った。」とある。そのため各教科に改定の要点が示されている(例えば音楽では、近年、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視点から内容を改めた)。このように、平成 21 年版解説では、各教科等の目標や内容を基に合わせて指導を行うことが示されてきた。

(7)平成 29 年版解説について

合わせた指導については、「カリキュラム・マネジメント」の記述と「各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。」という記述がある。教科別の指導においては、「各教科の目標及び段階の目標を踏まえ、児童生徒に対しどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしなが、指導を創意工夫する必要がある。その際、生活に即した活動を十分に取り入れつつ学んでいることの目的や意義が理解できるよう段階的に指導する必要がある。」という記述がある。また、知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本においては「いずれの場合においても、カリキュラム・マネジメントの視点から、児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた指導目標及び指導内容等を設定し、指導を行うことが重要である。」ことが記述されている。

2016(平成 28)年 8 月 26 日「特別支援教育部会における審議の取りまとめについて(報告)」では、知的障害教育の現状と課題として、以下の点を示している。

○知的障害のある子供たちのための各教科の目標・内容的に示されているため、各教科等を合わせて授業を行う場合、各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十

分に生かしくいという指摘がある。

○各教科等を合わせて指導を行う場合に、各教科等の目標に照らした観点別の学習評価規準を設定して評価する先行的な取組も行われている一方で、必ずしも各教科等の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われている場合があることも指摘されている。

そのため、改善・充実の方向性として、

○ 知的障害のある子供たちにとって、各教科の指導は、将来の生活に必要な豊かな「見方・考え方」を育む機会であり、子供たちの日常生活に直接つながる学習活動のみにとどまらず、子供たちの将来の自立や社会参加に向けて必要な資質・能力を育成する視点から指導計画を立てることが重要である。

○ その上で、実社会や実生活に関連した課題に注目して、基礎的・基本的な知識・技能等の確実な定着や活用を図る学習活動の充実を一層重視することにより、学びが人生や社会に生かされるよう、主体的に学ぶ意思や意欲を喚起することが必要である。

○ 知的障害のある子供たちのための各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等において定められている目標を達成する必要がある、各教科等の学習を通して育成する資質・能力を明確にして指導を行うことが必要である。このため、各教員が、教科別や領域別に指導を行う場合の基本的な考え方を十分に理解した上で、各教科等を合わせて指導が行われるよう、学習指導要領等における示し方を工夫することが重要である。これらを踏まえて、中央教育審議会は 2016(平成 28)年 12 月 21 日「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及び必要な方策等について(答申)」において、以下の点を示している。

○ 教科別や領域別に指導を行う場合の基本的な考え方を十分に理解した上で、各教科等を合わせた指導が行われるよう、学習指導要領等における示し方を工夫することが重要である。

この答申に基づいて学習指導要領の改訂が行われている。

IV. 今後の知的障害教育について

これまでの学習指導要領の改訂を踏まえた上で、今回の改訂では、教科別の指導、各教科等を合わせた指導の

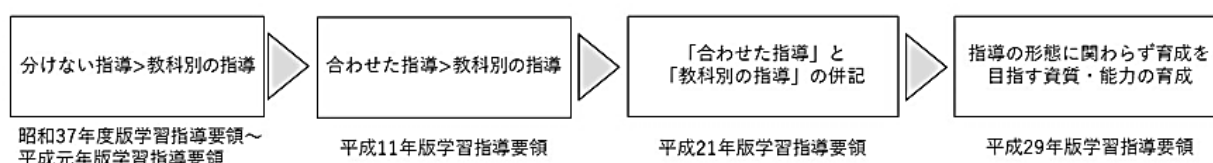


Fig.1 学習指導要領解説における指導の形態の考え方の記述の変遷について

両者においても学習指導要領に示されている各教科等の目標や内容を理解した上で授業を考えていくことが求められる (Fig. 1)。中央教育審議会は 2016 (平成 28) 年 12 月 21 日「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及び必要な方策等について (答申)」においては、「児童生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできる PDCA サイクルを確立することが必要である。」と示されている。さらに、児童生徒の学習評価の在り方について (報告) (中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 2019) 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の各教科においても、文章による記述という考え方を維持しつつ、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れることとする」と示されている。しかしながら窪田・藤井 (2020) の調査では学校としての観点別学習状況評価の実施状況について「学校として行っている」が 20.5% の回答であった。また、学級担任の観点別学習状況評価の実施状況においても、「行っている」が 25.7% の回答であった。児童生徒の学習評価の在り方について (報告) が示される前の調査 (2017 年に調査を実施) であり、観点別学習状況評価を実施している学校は増えていることが想定されるが、今後は子ども一人一人の実態を踏まえて実施された授業の観点別学習状況評価を基に日々の授業の改善やカリキュラムの改善に活かしていく取組を明らかにする必要があるだろう。そのためには、一木 (2018) が指摘するように個別の指導計画、年間指導計画、単元計画などの各指導計画において、教育内容に照らした実態把握、目標設定、学習評価が求められる。さらに西岡 (2015) は、目標に準拠した評価を行うにあたっては、あらかじめ設定した目標にとらわれて評価をすれば、当初の目標からはみ出す部分にある学習の可能性を見逃す危険性があるため、目標そのものの妥当性を問い直すとともに、目標に捉われずに幅広く子どもの実態や可能性を捉える視点も重要である。

さらに、インクルーシブ教育システムの構築のために、学びの連続性の観点から整理されたことを踏まえると、学校教育として教育課程編成は通常の学校との共通性を認識しつつ、特別支援学校としての独自性を強調していく必要がある。特に特別支援学校の教師においては、自立活動の視点や重複障害者等の取扱いなどを理解する必要があると考える。安藤 (2009) は、準ずる教育を除いては、いつ、何を指導するか、どのくらいの時間を充てるか詳細な規定がないため、各学校は教育課程の決定過程や指導の成果を含めて、根拠に基づいた説明が求

められると述べているように、学校教育として日々の教育活動を根拠に基づいて説明していくことが必要であると考えられる。

知的障害教育では生活に生きる教育の視点はこれからも重要であるため、合わせた指導だけでなく教科別の指導においても学んだことを生活に活かすという視点は必要である。解説においては、知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本として 10 の項目が示されている。それを踏まえて教科別の指導、合わせた指導を検討していくことが重要である。今回の改訂では、通常の学校においても育成を目指す資質・能力を育み、社会に出てからも学校で学んだことを活かせるようにするためには今まで培ってきた知的障害教育の考え方は通常の学校の教育にも活きると考える。

そのためには、安彦 (2015) は障害のある子どもたちの実社会・実生活における経験・体験の質や種類をよく吟味して目標設定し、その問題・課題解決の能力を育成するよう、今まで以上に丁寧な授業づくりが必要であり、その際には各教科で身につける「資質・能力」を意識的に使わせる活動が基盤となるので、教科学習の中での「活用型」学習が求められ教科学習の成果を活用することが、どれほど快いことかを実感させるとよい、と述べているような視点も必要であると考えられる。このように知的障害が今まで培ってきた生活に即した教育と、今回の学習指導要領で目指している育成を目指す資質・能力の 3 本の柱の両者を踏まえた学校教育を検討していくことが考えられる。その際に学習指導要領は基準となるため、学習指導要領を踏まえた教育課程を編成し、それに基づいて日々の教育活動の根拠を説明できる力が教師には求められることが考えられる。

さらに米田 (2018) は、児童生徒一人ひとりの学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが重要となり、このような取り組みを各学校で進めていき、その授業の検証をしていくことが求められると述べているように、今後授業研究を積み重ねていくことがより一層必要となる。そのためには、指導の形態に関わらず教師が子ども一人一人の実態に基づいて、子どもたちに何を学んでほしいか、子どもたちに何が身につけてほしいか、という視点から授業の在り方を検討していくことが必要であると考えられる。

また今回の研究に関しては、自立活動や学習評価についての記述、また社会的な背景については十分に検討することができていないため、今後は多角的に検証していく必要がある。

引用文献

- 安藤隆男(2009)特別支援教育における教育課程の開発. 安藤隆男・中村満紀男(編著), 特別支援教育を創造するための教育学. 明石書房, 233-238.
- 安藤隆男(2021)特別支援学校の現状と課題. 安藤隆男(編著), 特別支援教育基礎論. 放送大学教育振興会, 80-94.
- 安彦忠彦(1998)教科指導の在り方-その現状と課題-. 特殊教育, 91, 4-7.
- 安彦忠彦(2015)障害のある児童生徒の学習評価の在り方. 特別支援教育研究, 697, 2-5.
- 栗屋岬海(1998)個別指導計画に基づく算数・数学科の指導. 特殊教育, 91, 22-25.
- 分藤賢之(2016)特別支援学校における各教科等を合わせた指導. 肢体不自由教育, 223, 6-17.
- 中央教育審議会(2008)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(答申), 平成20年1月17日, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/20230210-mxt_kouhou02-1.pdf (2023年10月1日閲覧).
- 中央教育審議会(2016)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及び必要な方策等について(答申), 2016年12月21日, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyuo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (2023年10月1日閲覧).
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2019)児童生徒の学習評価の在り方について(報告), 平成31年1月21日, https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf (2023年10月1日閲覧).
- 波多野達二(2011)生活科の成立過程の現状: 総合的な学習の時間との関連を中心に. 教育実践研究紀要, 11, 135-144.
- 一木薫(2018)特別支援教育の教育課程. 小林秀之・米田宏樹・安藤隆男(編著), 特別支援教育-共生社会の実現に向けて-. ミネルヴァ書房, 43-58.
- 石部元雄(1987)児童生徒の実態に応じた指導体制の工夫-教育課程の主要類型との関連における-. 特殊教育, 52, 5-10.
- 石塚謙二(2011)各教科等の指導の充実-知的障害教育の視点から-. 特別支援教育, 43, 28-31.
- 加賀谷紀・奈良岡孝信・木村亮・天海丈久(2022)特別支援学校(知的障害)に在籍する小学部児童への「学習指導要領評価表」を活用した目標設定と評価に関する検討-生活単元学習を中心に-. 弘前大学教育学部研究紀要クロスロード, 26, 117-126.
- 菅野和彦(2019)特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の改訂の要点. 肢体不自由教育, 239, 4-9.
- 川間健之介(2008)領域・教科を合わせた指導の考え方とその課題. 肢体不自由教育, 185, 4-9.
- 小出進(1979)教育課程・指導法の変遷. 全日本特殊教育研究連盟(編), 日本の精神薄弱教育-戦後三十年-第二卷教育の方法. 日本文化科学社, 2-37.
- 小出進(1993)生活中心教育の方法. 学習研究社.
- 窪田幸子・藤井和子(2020)知的障害教育における教科指導の実態と困難に関する調査研究. 上越教育大学研究紀要, 39(2), 447-456.
- 教育課程審議会(1970)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(答申). 初等教育資料, 260, 70-73.
- 教育課程審議会(1978)盲学校, 聾学校及び養護学校の小学部、中学部及び高等部の教育課程の基準の改善について(答申). 中等教育資料, 390, 95-100.
- 教育課程審議会(1988)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). 特殊教育, 59, 19-29.
- 教育課程審議会(1998)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), 平成10年7月29日, https://www.nsl.go.jp/info:ndljp/pid/2532009/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/980703.htm (2023年10月1日閲覧).
- 松原隆三(1979)養護学校学習指導要領第一次改訂. 全日本特殊教育研究連盟(編), 日本の精神薄弱教育-戦後三十年-第二卷教育の方法. 日本文化科学社, 210-229.
- 三浦光哉(2021)「合わせた指導」から「教科別の指導」への転換. 三浦光哉・岩松雅文・川村修弘(編著), 知的障害教育の「教科別の指導」と「合わせた指導」-新学習指導要領を踏まえた19の学習指導案-. ジアース教育新社, 41-52.
- 宮崎直男(1977)精神薄弱教育の教育課程. 教育出版.
- 宮崎直男(1980)精神薄弱養護学校. 特殊教育, 27・28, 13-16.
- 文部省(1966)養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱解説.
- 文部省(1974)生活科指導の手引き.
- 文部省(1974)養護学校(精神薄弱教育)学習指導要領解説.
- 文部省(1983)特殊教育諸学校学習指導要領解説-養護学校(精神薄弱教育)編.
- 文部省(1989)教科指導の工夫(特集). 特殊教育, 58, 7-43.
- 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)-.
- 文部省(1998)各教科の指導(特集). 特殊教育, 91, 4-41.

- 文部省(2000a) 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-各教科, 道徳及び特別活動編-
(幼稚園・小学部・中学部・高等部).
- 文部省(2000b) 新しい学習指導要領 Q&A. 特殊教育,
98, 23-24.
- 文部科学省(2009) 特別支援学校学習指導要領解説総則等
編(幼稚園・小学部・中学部).
- 文部科学省(2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導
要領.
- 文部科学省(2018) 特別支援学校学習指導要領解説総則編
(幼稚園・小学部・中学部).
- 中島永二(1989) 精神薄弱養護学校における国語科指導
の工夫-題材カードを活用した授業の展開-. 特殊教
育, 58, 26-32.
- 西岡加名恵(2015) 教育評価とは何か. 西岡加名恵・石井
英真・田中耕治(編), 新しい教育評価入門-人を育てる
評価のために. 有斐閣, 1-22.
- 尾崎祐三(2009) 学習指導要領の改訂と今後の知的障害教
育の課題. 特別支援教育, 34, 16-17. 菅野和彦(2019) 特
別支援学校小学部・中学部学習指導要領の改訂の要
点. 肢体不自由教育, 239, 4-9.
- 阪木啓二・木舩憲幸・阿部敬信(2019) 特別支援教育にお
ける「学びの連続性」-平成 29 年 4 月告示の学習指導
要領に基づいて-. 人間科学, 1, 49-59.
- 宋戸和成(2017) 「連続性」の意味. 特別支援教育, 66, 4-
5.
- 田淵健・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・最上一郎(2020)
学習指導要領に基づく「各教科等を合わせた指導」の授
業づくりの要点. 岩手大学大学院教育学研究科研究年
報, 4, 205-211.
- 丹野哲也(2017a) 知的障害のある児童生徒に対する教育
課程の充実について. 特別支援教育, 65, 34-37.
- 丹野哲也(2017b) 知的障害者である児童生徒のための各
教科の改訂の要点. 特別支援教育, 66, 26-33.
- 特別支援教育部会(2016) 特別支援教育部会における審議
の取りまとめについて(報告), 平成 28 年 8 月 26 日, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377130_01.pdf(2023 年 10 月 1 日閲覧).
- 辻村泰男(1972) 転形期の特殊教育. 日本文化科学社.
- 米田宏樹(2018) 知的障害の理解と教育. 小林秀之・米田
宏樹・安藤隆男(編著), 特別支援教育-共生社会の実現
に向けて-. ミネルヴァ書房, 83-96.