

知的障害教育における教育課程編成の在り方

—小・中・高等学校の教科との一本化を中心に—

河村 久

How to organize a Curriculum for Intellectual Disabilities — Focusing unification of Subjects for elementary schools, junior high schools, senior high schools, and special need schools —

KAWAMURA, Hisashi

要旨

特別支援教育においては、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶことを追求するインクルーシブ教育が推進されている。2017年に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領においても、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教育課程との連続性を重視する観点から、知的障害教育の各教科等の目標・内容の示し方を改善したところである。しかし、各教科等の一本化を図ることについては将来の課題として残された。そこで本稿では、知的障害教育における「教科」の取扱いを中心に検討し、小学校等の各教科も含めて人間発達の基本的な筋道に沿って目標・内容の再構成を図り、最も初期の発達段階から「教科」として取り扱う方向を提言した。そのことにより、自立活動を主体とした教育課程を適用してきた重度・重複障害の児童生徒に対しても、教科を含めた教育指導もできると考えられた。

キーワード

特別支援教育、インクルーシブ教育、知的障害教育、教育課程、教科

Abstract

In special needs education, inclusive education is being promoted in pursuit of learning together between children with disabilities and children without disability. Based on importance of continuity in curriculum between preschools, elementary schools, junior high schools, and senior high schools, the goals and the contents of each subject for children with disabilities have been improved in the government course of study for elementary schools and junior high schools for special need education, which is published in 2017. However, such unification of subjects remains to be elucidated. Therefore, this paper focuses on the subjects in intellectual disability education and the processes to reconstruct its goals and contents on the way of basic human development. Furthermore, we proposed the necessity of treatment of children with intellectual disability by offering "subjects" from the earliest stage of life. This enables us to provide subject-based education to children with severe multiple disabilities whom self-support activity based education had been applied.

Key words

Special Needs Education, inclusive education, education for intellectual disabilities, curriculum, subjects

研究の背景及び目的

障害のある幼児児童生徒などに対する特別支援教育は、2007年に学校教育法等の一部改正により制度化され、その後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た取り組みが進められているところである。2013年に学校教育法施行令の一部改正により、就学先の決定の仕組みを障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学・医学・心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な観点から決定する仕組みに改め

た。その際、就学後の障害の状態等の変化を踏まえた特別支援学校と小・中学校間の転学手続きについても規定が整備された。また、特別支援学校や特別支援学級に在籍する幼児児童生徒と小・中・高等学校等（以下、小学校等と記述）の通常の学級に在籍する児童生徒との交流及び共同学習の推進について、障害者基本法の規定を踏まえて、小・中・高等学校の学習指導要領及び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及び高等部学習指導要領に明記された。

インクルーシブ教育の一層の推進を図るためには、上記のよ

うな法令等における規定を整備するだけでなく、小・中学校と特別支援学校との間での転学や、中学校から特別支援学校高等部への進学などの際に、円滑な移行が実現するよう、教育課程上の規定の整備も欠かすことができない。また、知的障害特別支援学校の各教科等によって学んでいる児童生徒が、交流及び共同学習によって通常の学級の授業に参加する際にも支障を生じないように連続性のある教育課程としていくことが求められる。文部科学省は、2017年（小学部・中学部）及び2019年（高等部）に公示した新学習指導要領において、このようなニーズを考慮し、知的障害者である児童生徒のための各教科等の目標・内容について、①生きて働く「知識・技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等の育成、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等の涵養という、教育課程全体を通して育成を目指す3つの柱に基づいて整理したほか、各教科等の各段階に目標を設定したり、小学校等の各教科等の目標・内容の一部を取り入れることができる旨の規定を新設したりするなど、小学校等の教育課程との連続性を考慮した改訂を実施したところである。今回の学習指導要領の改訂では、知的障害児を教育する特別支援学校においても、各教科等の目標・内容の示し方を小学校等と共通化することによって、教育が目指すところは小学校等と同じであることをより明確にした。しかし、知的障害者を教育する特別支援学校における各教科のとらえ方そのものについては、従来のとらえ方を変えることはなかった。このことについては、今回の学習指導要領の改訂の方向について示した中央教育審議会答申（平成28年12月21日）では、次のように述べ、今後の課題としている。

「長期的には、幼稚園、小・中・高等学校、特別支援学校等との間で、教育課程が円滑に接続し、子供たち一人一人の学びの連続性を実現していくために、国として、学校種別にかかわらず、各教科の目標・内容を一本化する可能性についても検討する必要がある。」

本稿では、この提言を受け、特別支援学校の教育課程において、知的障害者を教育する特別支援学校のみが、独自の各教科等の目標・内容を示してきた歴史的経緯をたどることにより、その意味を確認しつつ、近年の研究成果や各学校における取り組みの状況を踏まえて、インクルーシブ教育時代にふさわしい各教科等の在り方について、その基本的な考え方を提言することを目的とした。

1 知的障害教育の教育課程の特徴

（1）独自の教科設定

特別支援学校（知的障害）小学部の教育課程については、学校教育法施行規則第126条第2項において、「前項¹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、特別の教科である道徳、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。ただし、必要がある場合には、外国語活動を加えて教育課程を編成することができる」と規定されている。また、中学部の教育課程については、同規則第127条第2項において、「知的障害者である生徒を教育する場合は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科、道徳、総合的な学習の時間、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。ただし、必要がある場合には、外国語科を加えて教育課程を編成することができる」とされている。

小学部の場合、小学校（通常の学級）と異なるのは、自立活動が特設されているほか、社会、理科、家庭、外国語の各教科及び外国語活動、総合的な学習の時間が設けられていないことである。社会、理科、家庭及び総合的な学習の時間については、知的障害者を教育する特別支援学校においては、小学部全学年に総合的な教科である「生活」科が設定されており、その中で取り扱うこととされていることによる。

（2）二重構造の教育課程

知的障害者を教育する特別支援学校の教育課程の2つ目の特徴は、学校教育法施行規則第130条第2項に規定されているように、「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」ことである。いわゆる「各教科等を合わせた指導」であり、教育課程を指導内容と指導の形態の二重構造として指導内容は各教科等別に示すが、実際の授業は「各教科等を合わせた指導」という指導の形態を中心において実施することが通例行われてきた。このことには、知的障害教育における各教科の性格が大きく関係していると考えられる。

2 知的障害教育における「教科」の性格

平成30年3月に示された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）第4章第2節「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」において、「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」を10項目示している。その特徴は、以下の2点に集約できる。①望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する（2）。そのため、生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実質的な状況下で指導する（7）。②職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性が育つよう指導する（3）。

この基本を踏まえて、知的障害特別支援学校の各教科は、日常生活や社会生活に必要な知識・技能・態度を身に付けることを主眼として目標・内容が独自に設定されているのである。

そもそも、1963年（昭和38年）に知的障害教育に係る初めて

の学習指導要領が「養護学校小学部・中学部学習指導要領－精神薄弱教育編－」として制定（事務次官通達）されたとき、その制定の経緯について、文部省（当時）はその解説の中で次のように述べている（1966）。

「昭和35年度から文部省は、さきに述べた指導者講座の精神薄弱教育の教育課程に関する資料を素材に、『養護学校小学部中学部学習指導要領精神薄弱教育編』（以下単に養護学校学習指導要領または学習指導要領という）の作成に着手した。（中略）中心的な論争は、精神薄弱教育の教育内容を記述する場合、いづれにせよ、これをいくつかの領域に分類して記載しなければならないが、それらの呼称として通常の小・中学校の教科の名称に従うべきか、それとも独自の名称を選ぶかという点であった。（昭和34年の文部省主催による精薄教育の「指導者養成講座」では、精神薄弱児の教育は教科カリキュラムではなく、生活カリキュラムであるから国語とか算数とか理科とかいう教科をそれぞれ切り離して単独に系統的に教えるということはない。また、生活カリキュラムの中では数的経験とか言語的経験を能力に応じて与えるのであるが、それらは普通児の場合の「算数」とか「国語」と同じと考えるべきではない。だから、それらが普通児教育における教科と混同されないように、たとえば、数的経験領域、言語的経験領域、情操的経験領域……というようによぶべきであるとして、いわゆる六領域－生活領域、生産領域、健康領域、情操領域、言語領域、数量領域－による教育課程が生まれ、（中略）最終案とされた。²⁾（中略）この問題は幾多の曲折を経たのち、名称は普通の小・中学校の教科名をとるが、その内容は異質なものであり、しかもその指導形態は教科

別に実施されるということではなく、実際の授業は、これらの内容が統合された形でおこなわれるようにする（下線：引用者）ということと解決された」。

ここに知的障害教育における「教科」のとらえ方の基本が象徴的に示されている。すなわち、教育内容を区分する呼称として教科の名称を用いるが、その内容は日常生活や社会生活において必要となる様々な経験を便宜的に分類し配列したものであって、小学校等の各教科のように学問的な系統性に基づいて選択・配列されたものではないということである（全日本特殊教育研究連盟、1964）。

知的障害特別支援学校の教育課程がいわゆる二重構造となっているのは、子どもの生活活動を教育活動として重視する生活中心教育を基盤としながら、各教科等によって教育内容を示すことになった矛盾を解決するためであった。すなわち、指導内容と指導の形態を分け、指導内容については各教科等に示された内容から児童生徒の実態に応じて選択・組織するが、実際の指導の計画を組織する場合には「各教科等を合わせた指導」を中心とし、「教科別の指導」、「領域別の指導」を組み合わせる教育課程を編成するという手法をとったのである。そして、このような教育課程の構造は、小学部・中学部学習指導要領では1963年以降6次にわたって改訂されてきている（表1）が、現今に至るまで基本的に維持されている。小学校等の「教科」とは性格の異なる知的障害教育における「教科」の性格の違いを無視して、文言上の整合性を図ろうとしても、それは教育現場の混乱を招くばかりである。

その混乱は、小学校等の特別支援学級において顕著に現れて

表1 知的障害教育に関わる学習指導要領の変遷

年・月	制定・改訂	主な内容
1963.2 (昭38)	養護学校小学部・中学部 学習指導要領精神薄弱教育編 (制定)	<ul style="list-style-type: none"> ・名称は小学校等と同じ教科名とするが、内容は生活経験を分類し配列したものであり、「生活教科」と言えるものであった。 ・小学部の各教科は、国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭、体育の8教科、中学部の各教科は、国語、社会、数学、理科、音楽、図画工作、保健体育、職業・家庭、選択教科（外国語、職業・家庭）で構成した。各教科以外は小学部・中学部共通で、道徳、特別教育活動、学校行事等で構成した。 ・各教科の目標・内容は小学部では低学年、中学年及び高学年の段階別に、中学部では3学年一括して示した。 ・学校教育法施行規則第73条の10第2項（当時）に、上記各教科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いう特別の規定が設けられていた。
1971.3 (昭46)	養護学校（精神薄弱教育） 小学部・中学部学習指導要領 (第1次改訂)	<ul style="list-style-type: none"> ・対象者の障害の多様化、重複化傾向に対応するため、各教科の目標・内容を3つの学年段階別に示すのをやめ、6学年一括して示した。小学部、中学部の各教科の内容をそれまで以上に概括的に示した。例えば小学部の国語の内容は2項目、算数の内容は3項目のみとなっている。そして、各教科の内容としていたものを「資料」として低学年、中学年、高学年別に示した。【内容の概括化】 ・小学部の教科に「生活」を新設し、生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育の6教科で構成することとした。中学部の各教科では、図画工作を「美術」とし、選択教科は「その他特に必要な教科」として示した。 ・「養護・訓練」を各障害共通に設けた。内容は、心身の適応、感覚機能の向上、運動機能の向上、意思の伝達の4区分で示した。また特別教育活動は小学校等と同様に「特別活動」に変更した。 ・特に必要な場合には、各教科の目標・内容の一部欠、その全部若しくは一部の下学年適用、重複障害の特例として他の障害の特殊教育諸学校の各教科の一部取り入れ、学習が著しく困難な場合、養護・訓練を主として指導できるという教育課程編成の特例を示した。

年・月	制定・改訂	主な内容
1972.1 (昭47)	養護学校（精神薄弱教育） 高等部学習指導要領（制定）	・各教科は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業及び家庭、並びにその他特に必要とする教科とし、各教科、養護・訓練、道徳、及び特別活動で教育課程の基準を示した。各教科の目標、内容は小学部・中学部と同様、3年間一括して概括的なものとなっている。
1979.7 (昭54)	盲学校・聾学校及び養護 学校小学部・中学部学習 指導要領 （第2次改訂） 盲学校・聾学校及び養護 学校高等部学習指導要領 （第1次改訂）	・ 特殊教育諸学校の学習指導要領の一本化 を図った。 ・各教科の目標・内容は、障害の重度化傾向に対応する観点から、より基礎的な内容を追加したり、表現を変更したりした。例えば、「生活」の内容（1）を「身近生活を自分で処理する」から「身近生活の処理を求めたり、自分で処理したりする」に変更。「音楽」の内容（1）を「音楽が流れているなかで、いろいろな遊びや仕事などをする」から「音楽を楽しく聴く」に変更など。 【各教科の内容を概ね精神年齢1歳程度まで引き下げ】 【訪問教育の規定】 ・各教科の具体的な内容は解説書で示した。 ・養護・訓練の指導計画の作成と内容の取扱いに、「必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求め、適切な指導ができるようにするものとする」を追加した。
1989.10 (平1)	盲学校・聾学校及び養護 学校幼稚部教育要領（制定） 盲学校・聾学校及び養護 学校小学部・中学部学習 指導要領 （第3次改訂） 盲学校・聾学校及び養護 学校高等部学習指導要領 （第2次改訂）	・各教科の内容を、障害の多様化に対応する観点から、小学部については3段階に分けて示した（中学部、高等部は3学年一括）。指導計画の作成に当たっては「児童の精神発達の遅滞の状態や経験等を考慮して、各教科の相当する段階の内容の中から実際に指導する事項を選定し、配列して、効果的な指導を行うことができるよう配慮するものとする」 【教科内容を学年別から段階別に】 ・養護・訓練の内容を、身体健康、心理的適応、環境の認知、運動・動作、意思の伝達の5区分に改めた。
1999.3 (平11)	盲学校・聾学校及び養護 学校幼稚部教育要領（第1次改訂） 盲学校・聾学校及び養護 学校小学部・中学部学習 指導要領 （第4次改訂） 盲学校・聾学校及び養護 学校高等部学習指導要領 （第3次改訂）	・「養護・訓練」について、障害の重度化・重複化に対応するとともに、自立を目指した主体的な活動であることを一層明確にする観点から、名称を「自立活動」と変更した。また障害の状態等に応じた「個別の指導計画」の作成について規定した。内容区分を健康の保持、心理的な安定、環境の把握、身体の動き、コミュニケーションに改め、内容を18項目から22項目に改めた。 【養護・訓練から自立活動への変更】 ・幼稚部において、3歳未満の乳幼児を含む教育相談に関する事項を新たに規定。 ・高等部における職業教育を充実する観点から、「情報」「流通・サービス」を、また、社会の変化に対応するため、中学部及び高等部に「外国語」を選択科目として新設。 ・中学部及び高等部に総合的な学習の時間を新設。 ・各教科の内容を小学部3段階、中学部1段階、高等部2段階で示した。高等部では中学校特殊学級からの入学者の増加等により、生徒の実態が多様となったことから、普通教科は基礎的な内容と発展的な内容の2段階で示すこととした。
2009.3 (平21)	特別支援学校幼稚部教育 要領（第2次改訂） 特別支援学校小学部・中 学部学習指導要領（ 第5次改訂 ） 特別支援学校高等部学習 指導要領（第4次改訂）	・幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善に準じた改善を図ったほか、以下の改訂を実施。 ・自立活動の内容区分に「人間関係の形成」を新設し、6区分27項目で構成することとした。また、解説において指導計画作成の手順等を詳細に示した。 【発達障害を念頭に入れた自立活動の内容変更】 ・すべての幼児児童生徒について、各教科等にわたる「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」を作成することを規定した。 ・職業教育を充実するため、高等部の専門教科として「福祉」を新設。 ・幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等の幼児児童生徒と交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことを規定。
2017.4 (平29)	特別支援学校幼稚部教育 要領（第3次改訂） 特別支援学校小学部・中 学部学習指導要領 （第6次改訂）	・幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善に準じた改善を図ったほか、以下の改訂を実施。 ・インクルーシブ教育システムの推進により、障害のある子ども達の学びの場の柔軟な選択を踏まえ、 幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視 した改訂を実施した。 ・各教科等の目標・内容を育成を目指す資質・能力の3つの柱に基づいて整理するとともに、小・中学部の各段階に目標を設定した。 ・中学部に2段階を新設。 ・小学部の教育課程に外国語活動を設けることができることとした。 ・小学部3段階、中学部2段階の内容を習得し目標を達成している者については、小学校又は中学校の各教科等の目標・内容の一部を取り入れることができるよう規定した。 ・自立活動の内容に、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実する観点から、「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」を示した。 ・自立と社会参加に向けた教育の充実を図るため、幼稚部からのキャリア教育の充実を図ること、障害を通して主体的に学んだり、スポーツや文化に親しむなどの態度を育成することなどを規定した。
2019.2 (平31)	特別支援学校高等部学習 指導要領（第5次改訂）	・幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善に準じた改善を図った。また、小学部・中学部学習指導要領と同様の改善を図った。そのほか、以下の改訂を実施。 ・高等部の各教科の各段階に目標を設定。 ・高等部2段階の内容を習得し目標を達成している者については、高等学校の各教科・科目、中学校の各教科、小学校の各教科・外国語活動の目標・内容の一部を取り入れることができることとした。 ・道徳を「道徳科」（特別の教科道徳）とし、総合的な学習の時間を「総合的な探究の時間」に改めた。

※太字は「教科」の取扱いを中心に、特に本稿の記述に関連する事項を示した。

いる。例えば、小学校の知的障害特別支援学級において、「生活」という名称の授業を行っている場合、それが小学校の生活科なのか、知的障害特別支援学校小学部の生活科なのか、担当教員に明確な区別がついていない場合がある。特別支援学校の生活科であるなら、基本的には日常生活の指導や生活単元学習といった各教科等を合わせた指導の中で取り扱うことが本来の教科の趣旨に沿った方法であるが、教科別の指導として行っていることを多く見受ける。2016年小学校学習指導要領では、初めて総則に特別支援学級において特別的教育課程を編成する場合の基本的な考え方を示した。「(ア) 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、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。(イ) 児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。」である。

小・中学校の特別支援学級における教育課程編成の実態を調査している全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会の2019年調査によると表2のような結果であった。本調査は各都道府県において知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級を設置する小・中学校の校長を対象とし、各都道府県理事を通して約10%の学校を抽出し質問紙法により回答を求めたものである（調査期間：令和元年7月8日～9月13日）。

この結果をみると、小学校で81%、中学校で74.6%の学校が、通常の学級の各教科等を中心に教育課程を編成（当該学年及び下学年）しており、知的障害特別支援学校の各教科等を中心に教育課程を編成していたとした学校は、小学校で11.6%、中学校で17.8%でしかなかった。このような教育課程編成の傾向は、調査対象校を変えて行った他の年度の調査（2013,2016,2018）でも同様の結果となっていることから、2019年度だけの特異的な現象ではないことがうかがえる。通常の学級の各教科等を中心に編成していたとした学校においても、一部は各教科等を合わせた指導を取り入れている（2018年調査）ことから、知的障害特別支援学校の各教科等の指導を組み合わせていることが分かる。しかし、知的障害特別支援学級において特別的教育課程を編成する際、知的障害特別支援学校の各教科等を参考とする

という従来の基本的な教育課程編成の考え方は、ほとんど崩れていると言ってよい実態が浮かび上がった。この背景には、知的障害の程度がきわめて軽度である児童生徒の増加など、在籍児童生徒の実態の多様化、通常の学級において各教科等の授業に参加する交流及び共同学習が推進されている状況などが影響を与えている可能性がある。このような児童生徒の変化や教育を巡る環境の変化は、予め設定した教育課程に児童生徒を当てはめるという教育課程編成の仕組みから、一人一人の児童生徒の教育的ニーズに応じて最適化する教育課程編成へのパラダイムシフトが教育の現場から要請されていることの現れと捉える必要があるのではないかと考える。

また、特別支援学級に関しては、教育課程編成の実務を中心的に担っていると考えられる特別支援学級主任の特別支援学校教諭免許状の保有状況が小学校で38.8%、中学校で33.2%という結果（2019年調査）から、特別支援教育についての理解が十分担保されていない可能性があることも推測される。この問題については、教員養成、教員採用、現職研修の充実を通じて急ぎ改善を図る取り組みを進める必要がある。

3 知的障害教育における教育課程の今後の改革の方向

(1) 前提

今後インクルーシブ教育が一層推進されていくことを考えれば、特別支援学校や特別支援学級に在籍する知的障害のある児童生徒も、通常の学級において障害のない児童生徒と共に学ぶ機会が増えてくることが想定される。その場合、通常の学級以外の時間に学んでいる各教科等の目標・内容に整合性がないとすれば、子ども達にとって学習の成果を実感できるものとはなり得ない。では、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒も通常の学級における各教科等に準じた指導を行うこととすればよいかといえば、そういうことにはならない。これまで知的障害児に対して、通常の学級とは別に目標・内容を示してきたのは、知的障害児の発達の状態や学習上の特性に応じた教育を行うためであった。この知的障害児の教育的ニーズを無視して、通常の学級における学習を強いるとすれば、それは特別支援教育の基本的理念である、一人一人の教育的ニーズに応える教育とはならないからである。

連続性のある教育課程を設計するためには、教育課程の中心

表2 知的障害特別支援学級における教育課程編成状況

n=1,409（校） 小学校：962、中学校：445、義務教育学校：2

	小学校	中学校	義務教育学校
当該学年の各教科等を中心に編成	33.1%	28.3%	50.0%
下学年の各教科等を中心に編成	47.9%	46.3%	0.0%
知的障害特別支援学校の各教科等を中心に編成	11.6%	17.8%	0.0%
自立活動を中心に編成	7.4%	7.6%	50.0%

をなす「各教科」を子どもの発達過程に則って一本化していくことが重要である。そのことを小学校等においても特別支援学校においても認めることが不可欠である。小学校等の通常の学級においては、既に発達障害等のある児童生徒や不登校による学習の遅れがちな児童生徒、外国籍の児童生徒など、様々な特別な教育的ニーズを有する子ども達が在籍していることを踏まえ、個々の児童生徒の教育的ニーズに適切に応える教育が進められている。これらの児童生徒の中には、従来の小学校の各教科等以前の基礎的な内容の指導が一部必要な者も含まれていることにも留意し、一人一人の発達や学習遂行の実態を踏まえた弾力的な指導が可能となるよう、各教科等の内容や取扱いについて検討を行う必要があると考える。

(2) 知的障害の各教科と通常学級の各教科との一本化の可能性

知的障害教育における各教科は、そもそもの成り立ちにおいて、子どもの自立を目指し、そのために必要な生活経験を「教科」という枠で整理したものであった。その点で、通常の学級における各教科とは異なる系統性の上に形作られてきた。また、6次にわたる改訂の過程で、「教科」の内容を、児童生徒の障害の重度化に対応できるよう、乳幼児期の発達段階に相当する内容も含め、「教科」の概念を人間発達の基礎的な内容にまで拡大してきた。すなわち両者は、同じ「教科」という名称は用いていても、その概念には大きな違いがあり、簡単に一本化を図るわけにはいかない。

しかし、人間発達の基本的な筋道は、障害の有無にかかわらず、基本的には同じと考えられる。小学校等で「教科」としている事柄も、人間発達のある段階において、ある時期、ある年齢において習得することが期待される事柄を、習得内容の分野ごとに整理したものと考えれば、両者の違いを強調する必要はないと考えられる。子ども達の教育的ニーズは無限のグラデーションの帯のどこかに位置付けられるのであって、知的障害教育を受ける子どもの教育的ニーズも一律ではなく、多様なものである。我が国が目指している共生社会を構成する一員として求められる資質・能力は障害の有無にかかわらず共通のものであるとすれば、これまで知的障害教育において根本に置いてきた、生活自立を目指すことに限定すべきではないのではないだろうか。知的障害教育においては、これまで彼らの社会的「適応」こそが重要であり、その延長にある生活を重視した自立と社会参加とを目指すという考えに偏っていたのではないだろうかとの指摘もされている（菅野，2015）。

近年、障害の重い子どもの教育内容について「教科」の視点で再整理し、それを個々の子どもの学習目標の設定、学習評価に活用しようとする研究・実践が行われている（徳永，2014）。徳永らは、スターン、ロシヤ、徳永などの文献を手がかりに、1歳半程度までの段階の内容を7段階に整理し、その後の2歳

程度から5歳程度までの内容を保育所保育指針や幼稚園教育要領を参考にして4段階に整理し、計11段階としている。徳永らの研究では、スコア1からスコア18（概ね月齢に対応するものと考えられる）では国語で「受け止め」「表現・要求」「見ること」「操作」に分け、算数で「外界の知覚認知」としている。また、24段階から60段階まででは、国語の内容を「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」とし、算数で「数と計算」「量と測定」「図形」に分けて内容の整理を行っている。また、それ以外の内容はスコア1から一貫して「生活」と「運動・動作」でくくって示している。これらの分野については、教科という枠での整理は行われていない。教科の一本化を図るためにはさらなる検討が必要がある。

知的障害教育においては、特に系統的な学習が必要とされる算数・数学分野において一般的には幼児期に習得する内容を知的障害教育の立場から系統化するための研究・実践が古くから進められてきた。都立八王子養護学校での研究・実践を踏まえて発表された「原数学」「原教科」（1972）もその一つであるし、藤原ら（1978）が東京学芸大学附属養護学校での研究・実践をもとに「数の基礎概念（準数概念）」を提起している。藤原らは数の基礎概念として、「ものの認知、弁別」「集合づくり」「対応付けによる同等・多少」「数の保存性」の理解をあげている。現在の知的障害特別支援学校の算数には、小学部1段階において、「数と計算」等に分かれる前の内容区分として「数量の基礎」が設けられているが、これらの先人の研究・実践の成果が反映されているものと考えられる。教育内容を教科として整理する際、これら小学校等の教科前の内容として取り扱われてきた内容も含めて再構築していくことが必要である。

また、教科の一本化を図る際、「生活」科の扱いをどうするかが大きな課題となる。知的障害者を教育する特別支援学校小学部の「生活」科は、1971年の養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領（第1次改訂）の際に早くも設けられている。知的障害の特性を踏まえて、日常生活や社会生活における自立を図る教育を教育課程の柱とするため、そのための学習内容を明確にしたものであった。「生活」は小学部における授業の中心である領域・教科を合わせた指導の内容の柱をなすものとして位置付けられ、小学部6年間を通じて履修するものとされてきた。一方、小学校の「生活」科は、平成元年度の学習指導要領の改訂時に第1学年・2学年に新設された。その趣旨は、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かした教育を充実する」という改訂の基本方針に沿って、低学年の教科の総合化を図り幼稚園教育との関連を緊密化することにあった。そこで、生活科の目標を「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立

への基礎を養う。」と示した（平成元年度学習指導要領）。内容については、その後の改訂を経て、2017年学習指導要領では9項目で構成され、「学校・家庭及び地域の生活に関する内容」、「身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容」、「自分自身の生活や成長に関する内容」の3つの内容区分に整理されている。

それに対し、特別支援学校（知的障害）小学部の「生活」の目標は、今回の学習指導要領の改訂に当たって、小学校学習指導要領との整合性を図るため、目標の記述を小学校と共通した視点で整理が行われた。内容については、（1）基本的生活習慣、（2）安全、（3）日課・予定、（4）遊び、（5）人との関わり、（6）役割、（7）手伝い・仕事、（8）金銭の扱い、（9）きまり、（10）社会の仕組みと公共施設、（11）生命・自然、（12）ものの仕組みと働きの12項目で構成されており、小学部6年間を通じて学習する幅広い内容を含んでいる。

この両者を一本化するためには、特別支援学校の「生活」の内容のうち1段階に示した内容など、基礎的な内容も「生活」の内容として残しつつ、一部を算数、社会、理科、家庭など小学校の各教科を取り入れ再整理するなどの検討が必要であろう。

（3）重度・重複障害の教育課程編成

特別支援学校（知的障害）の各教科を小学校等と整合性のあるものに整理することにより、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱者を教育する特別支援学校において、知的障害を併せ有する児童生徒に対する教育を行う場合においても、いわゆる「準じた指導」との教育内容面での整合性を図ることが容易となることが考えられる。また、発達の諸側面の発達が不均衡が大きい場合においても、個々の児童生徒の障害や発達の状態に応じた教育内容の選択・組織化がしやすくなる効果が期待できる。

さらに、各教科の内容を人間発達の最も初期の段階から組み立てることによって、重複障害児のうち特に障害の程度が重度の子どもについても、連続性のある教育課程を編成することが可能となる。

現在は、「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、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。」（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領総則第8節）という規定に基づき、いわゆる重度・重複障害児については、特別活動を除く各教科等の指導に替えて自立活動を主として指導することができることになっている。自立活動の目標は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」と示されている。学校教育法第72条に規

定された特別支援学校の目的である「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、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ことを目的とする。」の後段に対応するものとして設けられた特別の指導領域である。したがって、本来は小学校等に準じた教育（各教科等を含む）を行い、その上で、障害による学習上又は生活上の困難、例えば、視覚障害者の場合、視覚を用いて周囲の環境を認知することが困難であったり、普通の文字を読み取ることが困難であったりすることを克服するため、視覚以外の諸感覚を働かせて環境を把握することができるようになり、普通の文字に替えて点字を用いて読み書きができるようにするための指導が行われる。その指導の中核として自立活動（旧・養護・訓練）が位置付けられたはずであった。しかしながら、障害の重度化・多様化の進行を受け、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、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素とを抽象的なレベルで抜き出し、それを5つ（平成11年）の内容区分に分類・整理するという方法で示」（香川、2000）すことになった。この前段の部分が自立活動を主として教育課程を編成することができる根拠となっている。知的障害以外の各障害者を教育する特別支援学校においては、各教科の指導は小学校等の各教科の目標・内容に準じて設定されるのが基本のため、小学校の内容の学習が困難な場合の教育内容の整理を教科以外に求めざるを得ず、それを「自立活動」の目標の「心身の調和的な発達の基盤を培う」という表現に込めることで解決しようとしたとも考えられる。しかし、「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」を教科として位置付けることが可能となれば、あえて教科とは別扱いする必要もなくなり、自立活動の趣旨をより明確に「障害による学習上又は生活上の困難の克服」に焦点化することができる。

人間発達の基本的な筋道が障害の有無によって大きく変わるものでないとするれば、これまでの先人の様々な研究の知見を参考にすることは可能であろう。

例えば、津守式乳幼児精神発達診断法（0歳～3歳、3歳～7歳）（1961、1965）は月齢1か月から7歳までの乳幼児の発達指標を示しているし、「遠城寺式乳幼児分析的発達検査法」（1977）は簡便な発達検査として特別支援学校等でも多く用いられている。

これらを直接的に教科内容として取り入れることは当然でないわけであるが、少なくとも人間発達の基礎段階にある子どもの教育内容を検討する際の参考とすることはできる。また、（2）で紹介した徳永らの研究・実践は、現行の学習指導要領を前提に、知的障害特別支援学校の小学部の教科の各段階の幅が広すぎることから、実際の授業を組み立てる際の補助的な手がかりが必要と考えたものであるが、教育内容を教科の視点で

整理しようとした意欲的な提言である。今後、さらに研究の知見を集め、整理していくことにより、よりシンプルな教育課程編成が可能となっていくのではないだろうか。

(4) 総括

以上のことを踏まえれば、知的障害教育における今後の教育課程編成の方向として、予め設定した教育課程に児童生徒を当てはめるのではなく、一人一人の児童生徒の教育的ニーズに基づき、個別的教育支援計画及び個別の指導計画を基盤として教育課程を編成するという考え方に転換していくことを明確にしつつ、次のような検討を加えていくことが必要であると考え。

- ① 知的障害児を教育する特別支援学校の教育課程における各教科と小学校等の各教科の目標・内容を、人間発達の基本的な筋道という視点で再整理し、両者の一本化を図る。その際、小学校以前の指導内容のまとまりは学年をもとに整理することはできないので、引き続き「段階」を用いるのか、あるいは一般的に習得が期待される年齢段階を指標とするのか検討する必要がある。
- ② これまで知的障害児を教育する特別支援学校の各教科としていたものは、他の各障害への配慮等は行われていないので、教科の一本化を図る際、内容の検討を行う必要がある。
- ③ 知的障害のある児童生徒を教育する場合、知的障害者を教育する方法として確立してきた「各教科等を合わせた指導」等の指導方法は、今後も可能とする。すなわち、指導内容は各教科等として整理するが、指導方法については知的障害児の学習特性に十分配慮できるようにすることが必要である。
- ④ 各学校において教育課程を編成する際、個々の児童生徒の発達の状態、障害の特性等を検討し、一本化された各教科の内容を選択して、個別の指導計画を作成する。
- ⑤ 自立活動については、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための指導という視点に特化し、これまでの自立活動を主体とした教育課程編成をやめて、一本化した各教科等を取り入れて指導できるよう改める。

4 今後の課題

今回提言した内容は、知的障害教育の現状とインクルーシブ教育推進という大きな課題を踏まえた今後の在り方についてのアウトラインを提言することに終わっている。改革の実現に至るためには、さらに研究と各地での実践的な取り組みを進めつつ、検討を加えていく必要がある。

文献

小畑伸五、井上典子、北岡大輔、久保田真由子、辻岡麻起子、中筋千晶、西本一史、古井克憲、知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題—インタビュー調査より—、2019、和歌山大学教育学部紀要「教育学」第69集、p.7-11

香川邦生、藤田和弘編、自立活動の指導、教育出版、2000、p.42

小出進、講座 生活中心教育の方法、学研、1993

辻村康男編、精神薄弱教育講義録、財団法人・日本児童福祉協会（文部省、精神薄弱児教育講座、昭和34年速記録）、1960

津守真、稲毛教子、乳幼児精神発達診断法（0歳～3歳まで）、大日本図書、1961

津守真、磯部景子、乳幼児精神発達診断法（3歳～7歳まで）、大日本図書、1965

遠山啓編、歩きははじめの算数、国土社、1972、p.20

徳永豊著、障害の重い子どもの目標設定ガイド、慶應義塾大学出版会、2014、p.11

中沢和彦、花熊四郎、杉田裕、精薄教育における教科と領域について、全日本特殊教育研究連盟編、精神薄弱児講座3 精神薄弱児指導法、日本文化科学社、p.38-39、p.40-50、1964

長崎県立諫早特別支援学校、児童生徒の生きる力を育み、自立や社会参加を目指した肢体不自由教育における小・中・高12年間を見通した指導の在り方—知的障害を併せ有する児童生徒への国語及び算数・数学の授業改善の取組、同校平成29年度研究報告書、2018

名古屋恒彦、小出進監修、知的障害教育方法史—生活中心教育 戦後50年、大揚社、1996

名古屋恒彦、知的障害教育における「教育課程2重構造論」の課題、岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第1号、pp.33-42、2002

藤原鴻一郎編著、ちえ遅れの子どもの算数・数学1数と編、学研、1978、p.8、10、11

船山謙次、続 戦後日本教育論争史—戦後教育思想の展望—、東洋館出版社、第十章 教科論争、81-132、1965

山口薫、なぜこのような教科が定められたか、全日本特殊教育研究連盟編、精神薄弱教育実践講座3 学習指導Ⅱ、日本文化科学社、p.4-5、1966

山口薫、精薄の判別とカリキュラム作成の留意点、都立教育研究所編、講座 特殊教育、明治図書、p.96-98、1955

全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査部、平成25年度全国調査報告書、2014、p.11

同上、平成28年度全国調査報告書、2017、p.5、6

同上、平成30年度全国調査報告書、2019、p.11

同上、令和元年度全国調査報告書、2020、p.6、7、9

文部省、養護学校小学部・中学部学習指導要領—精神薄弱教育編—、教育図書、1963

文部省、養護学校小学部・中学部学習指導要領—精神薄弱教育編解説、教育図書、1966

文部省、特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領 養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領、慶應通信、1971

文部省、特殊教育諸学校高等部学習指導要領 養護学校（精神薄弱教育）高等部学習指導要領、慶應通信、1972

文部省、盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部・高等部学習指導要領、大蔵省印刷局、1979

文部省、盲学校、聾学校及び養護学校 幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領、大蔵省印刷局、1989

文部省、盲学校、聾学校及び養護学校 幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領、大蔵省印刷局、1999

文部科学省、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、高等部学習指導要領、海文堂出版、2009

文部科学省、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、2017

文部科学省、特別支援学校高等部学習指導要領、2019

文部科学省、小学校学習指導要領解説・生活編、2017、p.25

注

1 同条第1項。知的障害以外の各障害の場合。自立活動が特設されているほかは、小学校の通常の学級における各教科等の目標・内容に準じて教育課程を編成することとしている。

2 山口薫「いわゆる『六領域案』について」全日本特殊教育研究連盟編「精神薄弱教育実践講座3 学習指導Ⅱ」1966、日本文化科学社、p.6-8、文のつながりを一部改変