

各教科等を合わせた指導の概念について

－改訂特別支援学校学習指導要領の解説の分析から－

On Concept of Integrated Studies: A Survey of a Teacher's Manual of Revised Course of
Study in Schools for Children with Disabilities

古 屋 義 博
Yoshihiro FURUYA

各教科等を合わせた指導の概念について

—改訂特別支援学校学習指導要領の解説の分析から—

On Concept of Integrated Studies: A Survey of a Teacher's Manual of Revised Course of Study in Schools for Children with Disabilities

古屋 義博

Yoshihiro FURUYA

I. はじめに

2017年4月に『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』が改訂された。文部科学省は公式サイト上で『特別支援学校学習指導要領等の改訂のポイント』として「1. 今回の改訂の基本的な考え方」を以下のように説明している。

- 社会に開かれた教育課程の実現、育成を目指す資質・能力、主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた指導改善、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立など、初等中等教育全体の改善・充実の方向性を重視。
- 障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視。
- 障害の重度・重複化、多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実。※下線は筆者。以下、同様。

文中にある「幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視」や「卒業後の自立と社会参加」が強調されたことについて、我々（里見・古屋，2018）は次のように指摘した。

軽度知的障害や単一障害（除・知的障害）の子どもの教育が充実するであろう、とした。一方で、中重度知的障害や重複障害の子どもへの教育の後退や、各教科等に分けられない指導および特別支援学校（知的障害）の各教科、自立活動の変質などが心配される。

時代の要請によって、学習指導要領は改訂されるが、改訂によって生じる可能性や危険性について、関係者が自覚的か否かが問われるという趣旨である。

そこで本稿では先の指摘（里見ら，2018）の中の「各教科等に分けられない指導の変質」に絞り、2009年3月告示『特別支援学校学習指導要領』の解説（文部科学省，2009）と2017年4月告示『特別支援学校学習指導要領』の解説（文部科学省，2018a）とを詳細に比較することを通して、「各教科等に分けられない指導（一般的には「各教科等を合わせた指導」）」の概念について整理・検討することを目的とする。

II. 文部科学省による学習指導要領解説の新旧の比較

各教科等を合わせた指導についての説明は、2009年3月告示版の解説（文部科学省，2009（以下，2009年版））の場合、250頁から253頁までの全3110文字である。2017年4月告示版の解説（文部科学省，2018（以下，2018年版））の場合、30頁から35頁までの全4732文字が、その該当箇所である。

両解説の段落構成には変化はなく、「各教科等を合わせて指導を行う場合の基本的な考え方」が冒頭に説明され、続いて「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、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから、従前から」実施されてきた「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」が順に

説明されている。以下、その段落構成に従い、新旧解説を比較しながら考察を行う。なお、改変がなかった箇所は紙面の制約と著作権法上の理由で省略し、また改変箇所には下線を引き、考察で引用した箇所はゴシック体とした。

1. 各教科等を合わせて指導を行う場合の基本的な考え方について

2018年版	2009年版
<p>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。</p> <p>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^(a)、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^(b)である。</p> <p>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、<u>児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的^(c)であることから、従前から、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして実践されてきており、それらは「各教科等」を合わせた指導」と呼ばれている。</u></p> <p>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を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、<u>合わせて授業を行うことができる</u>」とされていることである。</p> <p>なお、中学部においては、総合的な学習の時間を適切に<u>設けて指導</u>することに留意する必要がある。</p> <p>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。</p> <p>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^(a)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。</p> <p>【各教科等を合わせた指導の特徴と留意点】</p>	<p>各教科等を合わせて指導を行う場合とは、各教科、道徳科、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことをいう。</p> <p>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、<u>この各教科等を合わせて指導を行う</u>ことが効果的であることから、従前____、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして実践されてきており、それらは「<u>領域・教科を合わせた指導</u>」と呼ばれている。</p> <p>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<u>知的障害者を教育</u>する場合において特に必要がある場合は、各教科、道徳科、<u>特別活動及び自立活動の全部又は一部について</u>合わせて授業を行うことができる<u>と</u>されていることである。</p> <p>なお、中学部においては、総合的な学習の時間を適切に時間を設けて指導することに留意する必要がある。</p> <p>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<u>実態</u>に即し、<u>以下の説明</u>を参考とすることが有効である。</p>

a. 「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」と「各教科等の目標を達成していくこと」について

2018年版では、各教科等を合わせた指導の第一義的な使命は「各教科等の目標を達成していくこと」であり、授業の計画に先立ち、児童生徒の生活上の必要性よりも、「各教科等で育成を目指す資質・能力を明確」にすることが強調されている。しかし、かつて文部省（1986）は以下のように説明していた。

生活単元学習等の領域・教科を合わせた指導の偏りを補正し、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ために、必要に応じて教科別の指導が設けられる。(p.18)

この説明によれば、各教科等を合わせた指導とは、児童生徒の生活そのものから立ち上げ、結果的に各教科等の目標や内容が達成されるが、その達成状況を評価しながら、必要に応じて設けられた各教科別の指導でその偏りを補正するという順序性であった。しかし、2018年版では、その順序の起点が「児童生徒の生活そのもの」ではなく、「(学習指導要領に記されている)各教科等の目標」に変化した。よって、文部省のかつての説明と、文部科学省の現在の説明との間に齟齬が生じている。現在はあくまでも学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を起点にして指導計画を作成するという立場である。このような立場は、「(各教科等の)目標」という語句の使用頻度が、6回(2009年版)から14回(2018年版)に跳ねあがったことにも表れている。

b. 「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」について

今回(2017年)の学習指導要領の改訂では、特別支援学校に限らず、すべての学校種別に共通して、「カリキュラム・マネジメント」や、いわゆる「PDCAサイクル」が強調された。2018年版での、各教科等を合わせた指導の説明でもあえて言及された理由は、(あくまでも想像の範囲ではあるが)一部の学校や教師が行っていたかもしれない、各教科の系統性を十分に考慮しない授業を防ぐためと考えられる。

指導計画作成の起点が、これまでのような「児童生徒の生活そのもの」であろうと、「(学習指導要領に記されている)各教科等の目標」であろうと、教師の意図性や計画性が常に問われることには変わりはない。なお、「計画」という語句の使用頻度が、先の「(各教科等の)目標」と同じく、6回(2009年版)から14回(2018年版)に跳ねあがっていることにも注目したい。

c. 「児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的」について

各教科等を合わせた指導は「児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的」であることは言うまでもなく、そのことが2018年版には明記された。また、「生活を基盤」の「基盤」という語句は2009年版には使用されていなかったが、2018年版には4回使用されている。これについては、各教科等を合わせた指導の本来の趣旨を再評価したものと解釈でき、指導計画作成上、この説明を十分に反映すべきと考える。

2. 各学校で実践が重ねられてきた各教科等を合わせて指導の代表的な例について

(1) 「日常生活の指導」について

2018年版	2009年版
日常生活の指導は、児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動について、 <u>知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を踏まえながら計画的に指導するものである。</u>	日常生活の指導は、児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動_____を適切に指導するものである。
<u>日常生活の指導は、生活科を中心として、特別活動の〔学級活動〕など広範囲に、各教科等の内容が扱われる^(a)。</u>	日常生活の指導は、生活科の内容だけでなく、_____広範囲に、各教科等の内容が扱われる。
それらは、例えば、衣服の着脱、…略…、きまりを守ることなどの日常生活や社会生活において、 <u>習慣的に繰り返される、必要で基本的な内容である。日常生活の指導に当</u>	それらは、例えば、衣服の着脱、…略…、きまりを守ることなどの日常生活や社会生活において_____必要で基本的な内容である。日常生活の指導に当

<p>たつては、以下のような点を考慮することが重要である。</p> <p>(ア) 日常生活や学習の自然な流れに沿い、その活動を実際的で必然性のある状況下で<u>取り組むことにより、生活や学習の文脈に即した学習ができるようにすること。</u></p> <p>(イ) 毎日反復して行い、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら<u>取り組むことにより習慣化していく指導の段階を経て、発展的な内容を取り扱うようにすること。</u></p> <p>(ウ) できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な支援を行うとともに、<u>生活上の目標を達成していくために、学習状況等に応じて課題を細分化して段階的な指導^(b)ができるものであること。</u></p> <p>(エ) …略…</p> <p>(オ) <u>学校と家庭等とが連携を図り、児童生徒が学校で取り組んでいること、また家庭等でこれまで取り組んできたことなどの双方向で学習状況等を共有し、指導の充実を図るようにすること。</u></p>	<p>たつては、以下のような点を考慮することが重要である。</p> <p>(ア) 日常生活の_____自然な流れに沿い、その活動を実際的で必然性のある状況下で<u>行うものである</u>_____こと。</p> <p>(イ) 毎日反復して行い、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら、_____発展的<u>に</u>取り扱うようにすること。</p> <p>(ウ) できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な援助を行うとともに、_____目標を達成していくために、_____段階的な指導ができるものであること。</p> <p>(エ) …略…</p>
--	--

a. 「日常生活の指導は、生活科を中心として、特別活動の〔学級活動〕など広範囲に、各教科等の内容が扱われる」について

日常生活の指導と各教科等との関係について、かつて文部省（1994）は次のように説明していた。

日常生活の指導では、したがって、各教科、道徳、特別活動及び養護・訓練の内容を総合的な形で指導することになる。児童生徒の日常生活を教育的に援助することが、結果的に、各教科等の内容を指導することになるのである。（p.3-4）

子どもたちの諸活動が、あくまでも「結果」として各教科等の内容の指導につながるという説明であった。このことは、先の2018年版の「各教科等を合わせて指導を行う場合の基本的な考え方」で示された指導計画作成の手順の起点に関する同様の齟齬となっている。各教科等を合わせた指導の本質にかかわる問題がここにも存在している。

b. 「段階的」について

この「段階的」という語句が2009年版と2018年版で文脈上、意味が異なっている。2009年版は「児童生徒の発達に応じて」、2018年版は「日常生活行為の難易度に応じて」という意味になる。これについては、文部科学省の「新しい学習指導要領の考え方—中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ—」に示された、「新しい時代に必要となる資質・能力の育成と、学習評価の充実」として「何ができるようになるか」を重視する立場の反映であると考えられる。つまり、短期的な視点で「何ができるようになったか」という容易に観察可能な能力を重視する立場に変化した。児童生徒の発達に依拠するというより、日常生活行為を獲得させることを重視し、例えば「食事、用便、清潔等の基本的な生活習慣（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「生活」の第2段階(2)内容アより引用）」の確実な獲得が、児童生徒に一律に要求されると解釈できる。一方で、その生物学的な障害（impairment）によって、現実的にそれらを獲得できない児童生徒は存在する。よって、2018年版

境を設定)」に改変された。遊びの概念について、かつて文部省（1993）は次のように説明していた。

遊びは一般に、それ自身が目的であり、活動自体を楽しむ自発的な活動であるといわれる。子供は、自発的な興味や関心に沿い、遊びの中で主体的、意欲的に自分の周りの環境にかかわり、心身を働かせて活動をつくり出し発展させていくものである。また、仲間とともに遊ぶことで種々の体験を重ね、心身の調和のとれた発達の基礎を身につけていく。(p.4)

主体性（自分の意志・判断で行動しようとする態度：デジタル大辞泉より）という「子供」自身の心の動きは、遊びを支える基本事項であるとの認識であった。しかし、2018年版では、主体性の乏しい遊びであれば、主体的な遊びとなるような環境を設定するという意味になる。そもそも遊びとは何か、文部省（1993）のかつての説明と2018年版の説明との間の齟齬に教育施策上の何らかの意図があるのか、などについての再整理が必要かと考えられる。

(3) 生活単元学習について

2018年版	2009年版
<p>生活単元学習は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的・体系的に経験することによって、<u>自立や社会参加のために必要な事柄を实际的・総合的に学習するものである。</u></p> <p>生活単元学習では、広範囲に各教科等の<u>目標や内容</u>が扱われる。</p> <p>生活単元学習の指導では、児童生徒の学習活動は、<u>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</u>されることが大切である。</p> <p>また、小学部において、児童の知的障害の状態等に応じ、<u>遊びを取り入れたり、作業的な指導内容を取り入れたりして、生活単元学習を展開している学校がある。どちらの場合でも、個々の児童生徒の自立と社会参加を視野に入れ、個別の指導計画に基づき、計画・実施することが大切である。</u></p>	<p>生活単元学習は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的<u>_____</u>に経験することによって、<u>自立的な生活に_____必要</u>な事柄を实际的・総合的に学習するものである。</p> <p>生活単元学習では、広範囲に各教科等の<u>_____内容</u>が扱われる。</p> <p>生活単元学習の指導では、児童生徒の学習活動は、<u>_____生活的な目標や課題に沿って_____組織</u>されることが大切である。</p> <p>また、小学部において、児童の知的障害の状態等に応じ、<u>遊びを取り入れた_____</u></p> <p><u>_____生活単元学習を展開している学校もある。</u></p>
<p>生活単元学習の指導計画の作成に当たっては、以下の<u>ような点を考慮することが重要である。</u></p>	<p>生活単元学習の指導計画の作成に当たっては、以下の<u>ような点を考慮することが重要である。</u></p>
<p>(ア) 単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態や生活年齢等及び興味や関心を<u>踏まえた</u>ものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。</p>	<p>(ア) 単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態<u>_____等</u>や興味・関心などに<u>応じた</u>ものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。</p>
<p>(イ) 単元は、必要な知識や技能の習得とともに、<u>思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等の育成を図る</u> (a) <u>ものであり、生活上の望ましい態度や習慣が形成され_____</u>、身に付けた<u>指導内容が現在や将来の生活に生かされるようにすること</u> (b)。</p>	<p>(イ) 単元は、必要な知識・技能の獲得とともに、<u>_____生活上の望ましい習慣・態度の形成を図る</u>ものであり、身に付けた<u>_____内容が_____生活に生かされるものであること。</u></p>
<p>(ウ) 単元は、<u>児童生徒が指導目標への意識や期待をもち</u> (c)、見通しをもって、単元の活動に<u>意欲的に</u>取り組むものであり、目標意識や課題意識、課題の解決への意欲等を<u>育む活動</u>をも含んだものであること。</p>	<p>(ウ) 単元は、児童生徒が<u>_____目標</u>をもち、<u>_____見通し</u>をもって、単元の活動に<u>積極的に</u>取り組むものであり、目標意識や課題意識<u>_____</u>を<u>育てる活動</u>をも含んだものであること。</p>

<p>(エ) 単元は、一人一人の児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、<u>学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組める</u> (d) のものであること。</p>	<p>(エ) 単元は、一人一人の児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、 _____ 集団全体で単元の活動に<u>共同</u>して取り組めるものであること。</p>
<p>(オ) 単元は、各単元における児童生徒の<u>指導目標を達成するための課題の解決に必要かつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。</u></p>	<p>(オ) 単元は、各単元における児童生徒の _____ 目標あるいは _____ 課題の<u>成就に必要かつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。</u></p>
<p>(カ) 単元は、<u>各教科等に係る見方・考え方を生かしたり、働かせたりすることのできる内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な意義のある経験ができるよう計画されていること。</u></p>	<p>(カ) 単元は、 _____ <u>豊かな内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な _____ 経験ができるよう計画されていること。</u></p>
<p>生活単元学習の指導を計画するに当たっては、<u>一つの単元が、2、3日で終わる場合もあれば、1学期間など _____ 長期にわたる場合もあるため、年間における単元の配置、各単元の構成や展開について組織的・体系的に検討し、評価・改善する必要がある。</u></p>	<p>生活単元学習の指導を計画するに当たっては、<u>1つの単元が、2、3日で終わる場合もあれば、1学期間、あるいは、1年間続く場合もあるため、年間における単元の配置、各単元の構成や展開について十分検討する _____ 必要がある。</u></p>

a. 「人間性等の育成を図る」について

生活単元学習に、2018年版は「人間性等の育成」をも要求している。この要求は、2017年告示の学習指導要領を支える基調である「(1) 知識及び技能が習得されるようにすること。(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。」からの引き写しであると考えられる。

各教科等の目標と内容を統合して行う授業であるとされることになった生活単元学習で、「人間性(人間として生まれつきそなえている性質：デジタル大辞泉より)」を「涵養(自然に水がしみこむように、徐々に教え養うこと：デジタル大辞泉より)」するための授業の設計の具体例あるいはその実現性の可否について、検討をしなければならないと考えられる。

b. 「将来の生活に生かされるようにすること」について

2009年版では、現在の学習活動の成果が現在の生活の充実につながることを期待していた。一方、2018年版では、「将来の生活に生かされるようにすること」と、現在のみならず未来についても言及され、さらに生かされるように指導することと、人事異動もあろう教師に要求がなされた。ちなみに、「将来」という語句が、2009年版の1回から平成29年版の5回に激増したことにも注目したい。

「将来」を見据えるという基調については、例えば、自立活動の指導計画作成の留意事項として、以下の事項(特別支援学校学習指導要領小学部・中学部学習指導要領第7章第3, 2, (3), 力)が追加されたこととも関連する。

個々の児童又は生徒が、自立活動における学習の意味を将来の自立や社会参加に必要な資質・能力との関係において理解し、取り組めるような指導内容を取り上げること。

「将来の生活に生かされるようにすること」という基調は、2017年告示の学習指導要領のいくつかの基調の中の一つであり、例えば、現在の経験そのものの充実が常に問われている「中重度知的障害や重複障害の子どもへの教育(里見ら、2018)」の在り方という観点から再検討すべき事項であると考えられる。また、このような基調の危険性について、以下のような中田(1996)の指摘も参考になる。

したがって例えば養護学校は、彼ら(著者註「重障児」)にとっては閑暇の場ではなく、そのつど現実に生かされている切実でリアルな場となっている。例えば、給食時に「イタダキマス」まで待つ、スプーンを

使って食べる、他の子どもの食べ物には手を出さない、みんなが食べ終わるまで席に座って待っていると
いったことは、「将来のために」とか「或る目的のために」という暗黙の前提を分かちあうことのない子ども
にとっては無意味になる。…略…そして、「将来のために」とか「実生活のために」という暗黙の前提を
分かちあうことのない子どもにこうした行為を要求することは、教師の側からの一方的な押しつけにしか
ならない。例えば食事の途中で席を離れた子どもをふたたび席に座らせようとする教師のはたらきかけは、彼
らの実存にとっては、食事の作法を身につけたり集団生活をするためには我慢が必要であること等を学習さ
せてくれるための手段としてではなく、自分の行動を抑制するだけのものとしてとらえられてしまう。…略
…

障害が重くなればなるほど、授業形態や教育方法のちがいが、さらには授業と訓練と遊びといった、われ
われにとっては明確なちがいが、彼らにとっては意味がない。なぜならば、その区別をつけるのも彼らの実
存でしかないからである。そのため、そのつどの一瞬一瞬の経験が、彼らの実存にとっては、われわれとは
比べようもないほど切実なものとなっている。しばしば彼らが起こすパニックに近い状態や血が滲むほどの
激しい自傷行動は、彼らの実存がいかに由々しい仕方では脅かされているのかを如実に示している。…略…

そもそも、自閉症児や自閉的傾向の強い重障児は、あらかじめ決められた一定の仕方では活動することに強
くこだわる。…略…それゆえ彼らの実存にとってみれば、手で食べ物をつかむことは、それを口に入れるこ
とであり、したがってそれを飲み込むことを意味している。キネステーゼ的に述べれば、手で食べ物をつか
んだときの彼らの身体活動は、それが飲み込まれることによってリアルな食べ物として経験されることをめ
ざした活動となっている。そうすると、彼らの実存にとっては、一回手にした食べ物がとりあげられるこ
とは、われわれの実存にとっては、すでに飲み込まれ胃の中に入ってしまった食べ物がむりやり吐き出される
場合に相当すると考えられる。(p. 71-73)

「そのつど現実に生きられている切実でリアルな場」に身を置き、「そのつどの一瞬一瞬」を生きている
「重障児」に対して、「将来の生活に生かされるようにすること」という基調に従い、あるいは「将
来のために」とか「実生活のために」という関与を行えば、その関与は彼らにとっては「自分の行動
を抑制するだけのもの」となりかねない。中田(1996)の例示では、「すでに飲み込まれ胃の中に入っ
てしまった食べ物がむりやり吐き出される」ような体験を児童生徒に授業で繰り返し強いることになる。

里見ら(2018)のいう「中重度知的障害や重複障害の子ども」や、中田(1996)のいう「重障児」
への教育の在り方については慎重かつ緊急の検討が必要である。

c. 「児童生徒が指導目標への意識や期待をもち」について

2009年版の「児童生徒が目標をもち(活動に取り組む)」という表現が、2018年版では「児童生徒が
指導目標への意識や期待をもち(活動に取り組む)」という表現に、つまり「目標」が「指導目標」に
変更されている。2009年版の「目標」の場合、一人一人の児童生徒が自己決定した、その児童生徒固
有のねらいと解釈できる。一方、2018年版の場合は「指導目標」であり、教師が児童生徒に課したね
らいとなり、日本語としての意味上、教師が設定したであろう指導目標を推しはかりながら活動に取
り組むことを児童生徒に要求することになる。教師の心中を推しはかることと生活単元学習の趣旨と
の関係について、整理が必要である。

d. 「協働して取り組める」について

2009年版の「共同(複数の人や団体が、同じ目的のために一緒に事を行ったり、同じ条件・資格で
かかわったりすること: デジタル大辞泉より)」という語句が、2018年版では「協働(同じ目的のため
に、協力して働くこと: デジタル大辞泉より)」という語句に変更されている。辞書的な意味では、「一
緒に事を行う」から「協力して働く」への変更である。この変更を導いた教育施策上の意図について
の再整理が必要かと考えられる。

(4)「作業学習」について

2018年版	2009年版
<p>作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである。</p> <p><u>とりわけ、作業学習の成果を直接、児童生徒の将来の進路等に直結させる</u> (a) ことよりも、児童生徒の働く意欲を培いながら、将来の職業生活や社会自立に向けて基盤となる資質・能力を育むことができるようにしていくことが重要である。</p> <p>作業学習の指導は、<u>中学部では職業・家庭科の目標及び内容が中心となるほか、高等部では職業科、家庭科及び情報科の目標及び内容や、主として専門学科において開設される各教科の目標及び内容を中心とした学習へとつながるものである。なお、小学部の段階では、生活科の目標及び内容を中心として作業学習を行う</u> (b) ことも考えられるが、児童の生活年齢や発達段階等を踏まえれば、学習に意欲的に取り組むことや、集団への参加が円滑にできるようにしていくことが重要となることから、生活単元学習の中で、道具の準備や後片付け、必要な道具の使い方など、<u>作業学習につながる基礎的な内容を含みながら単元を構成</u> (c) することが効果的である。</p> <p>作業学習で取り扱われる作業活動の種類は、農耕、園芸、紙工、…略…、クリーニングなどのほか、<u>事務</u>、販売、清掃、接客なども含み多種多様である。</p> <p><u>作業活動の種類は、生徒が自立と社会参加を果たしていく社会の動向なども踏まえ、地域や産業界との連携を図りながら、学校として検討していくことが大切である。</u></p> <p>作業学習の指導に当たっては、以下のような点を考慮することが重要である。</p> <p>(ア) 児童生徒にとって教育的価値の高い作業活動等を含み、それらの活動に取り組む<u>意義や価値に触れ</u>、喜びや完成の成就感が味わえること。</p> <p>(イ) 地域性に立脚した特色をもつとともに、<u>社会の変化やニーズ等にも対応した永続性や教育的価値のある作業種</u>を選定すること。</p> <p>(ウ) <u>個々の児童生徒の実態に応じた教育的ニーズを分析した上で、段階的な指導ができるものであること。</u></p> <p>(エ) 知的障害の状態等が多様な児童生徒が、<u>相互の役割等を意識しながら協働して取り組める作業活動</u>を含んでいること。</p>	<p>作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである。</p> <p>作業学習の指導は、<u>単に職業・家庭科の</u>内容だけではなく、各教科等の広範囲の内容が扱われる。</p> <p>作業学習で取り扱われる作業活動の種類は、農耕、園芸、紙工、…略…、クリーニングなどのほか、<u>販売</u>、清掃、接客なども含み多種多様である。</p> <p>作業学習の指導に当たっては、以下のような点を考慮することが重要である。</p> <p>(ア) <u>生徒にとって教育的価値の高い作業活動等</u>を含み、それらの活動に取り組む<u>喜びや完成の成就感が味わえること。</u></p> <p>(イ) 地域性に立脚した特色をもつとともに、<u>原料・材料が入手しやすく</u>、永続性<u>のある作業種</u>を選定すること。</p> <p>(ウ) <u>生徒の実態に応じた</u>段階的な指導ができるものであること。</p> <p>(エ) 知的障害の状態等が多様な<u>生徒が</u>、<u>共同で取り組める作業活動</u>を含んでいること。</p>

<p>(オ) 作業内容や作業場所が安全で衛生的、健康的であり、作業量や作業の形態、実習時間及び期間などに適切な配慮がなされていること。</p>	<p>(オ) 作業内容や作業場所が安全で衛生的、健康的であり、作業量や作業の形態、実習_____期間などに適切な配慮がなされていること。</p>
<p>(カ) 作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れと社会的貢献 (d) などが理解されやすいものであること。</p>	<p>(カ) 作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れ_____が理解されやすいものであること。</p>
<p>中学部の職業・家庭科に示す「産業現場等における実習」(一般に「現場実習」や「職場実習」とも呼ばれている。)を、他の教科等と合わせて実施する場合は、作業学習として位置付けられる。その場合、「産業現場等における実習」については、現実的な条件下で、生徒の職業適性等を明らかにし、職業生活ないしは社会生活への適応性を養うことを意図_____するとともに、働くことに関心をもつことや、働くことの良さに気付くことなど、将来の職業生活を見据えて基盤となる力を伸長できるように実施していくことに留意したい。更に、各教科等の目標や広範な内容が包含されていることに留意する必要がある。</p>	<p>中学部の職業・家庭科に示す「産業現場等における実習」(一般に「現場実習」や「職場実習」とも呼ばれている。)を、他の教科等と合わせて実施する場合は、作業学習として位置付けられる。その場合、「産業現場等における実習」については、現実的な条件下で、生徒の職業適性等を明らかにし、職業生活ないしは社会生活への適応性を養うことを意図して実施するとともに、_____</p> <p>_____各教科等の_____広範な内容が包含されていることに留意する必要がある。</p>
<p>「産業現場等における実習」は、これまでも企業等の協力により実施され、大きな成果が見られるが、実施に当たっては、保護者、事業所及び公共職業安定所 (ハローワーク) などの関係機関等との密接な連携を図り、綿密な計画を立て、評価・改善することが大切である。また、実習中の巡回指導についても適切に計画し、生徒の状況を把握するなど柔軟に対応する必要がある。</p>	<p>「産業現場等における実習」は、これまでも企業等の協力により実施され、大きな成果が見られるが、実施に当たっては、保護者、事業所及び公共職業安定所_____などの関係機関等との密接な連携を図り、綿密な計画を立てる_____ことが大切である。また、実習中の巡回指導についても適切に計画する_____必要がある。</p>

a. 「作業学習の成果を直接、児童生徒の将来の進路等に直結させる」について

2018年版には作業学習を計画する際の注意事項として、「作業学習の成果を直接、児童生徒の将来の進路等に直結させる」ことではないと念押しをしている。ただ、この説明について、文部省 (1995) は以下のようにすでに行っている。2018年版はこれまで概観したとおり、過去の文部省の説明との齟齬が多いのみならず、冗長性も一部にあると考えられる。

作業学習のねらいは、その結果が直ちに将来の進路に直結するものではなく、働く力ないしは生活する力を高めることを意図し、そのために必要な一般的な知識、技能及び態度を身に付けさせることにある。(p. 4)

b. 「小学部の段階では、生活科の目標及び内容を中心として作業学習を行う」について

「児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習する」という作業学習の目的に従い、2018年版には「小学部の段階では、生活科の目標及び内容を中心として作業学習を行う」ことが想定されるということが追加された。一方で、学習指導要領小学部・中学部学習指導要領の冒頭 (第1章、第2節) には以下のように記されている。

各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童又は生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに学校や地域の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。

「心身の発達の段階」という語句は、平成29年3月告示で新規に挿入された語句である。これを含めて「発達の段階」という語句は51回も同学習指導要領では繰り返されている。作業学習のこのねらいと、障害のある小学部児童の心身の発達の段階との関係について、どのような整合性があるのか、整

理することが必要になると考えられる。

c. 「作業学習につながる基礎的な内容を含みながら（生活単元学習の）単元を構成」について

2018年版には、「作業学習と生活単元学習の接続」「作業活動を軸にした小学部・中学部・高等部の接続」という説明が追加された。時には各教科の系統性やその目標や内容と整合性が曖昧になっていたかもしれない様々な形態の各教科等を合わせた指導の間の関連について検討することが要請されている。これについては、知的障害児教育の今後のよりよい在り方、特に教育課程の在り方を方向付ける好材料になると考えられる。

d. 「社会的貢献」について

作業学習で取り扱われる作業活動の種類について、2018年版では「社会的貢献」について子どもが理解しやすいようにすることが要求された。これは2017年告示の学習指導要領の基調の一つ「社会に開かれた教育課程」と関連していると考えられる。作業の結果が、その学校内だけに留まることなく、身近な地域や一般社会との繋がりを児童生徒が実感できるような指導計画を作成することが要求されている。ただ、この社会的貢献についても、文部省（1995）は以下のようにすでに説明しており、また筆者が知る範囲の作業学習ではいずれも社会的貢献をめざした指導計画になっており、ここにも2018年版の冗長性が表れている。

作業学習では、多くの場合、原材料の入手の段階から製品の活用の段階までの全てが学習場面である。それぞれの段階では、教師の指導のもとに可能な限り生徒の自主的な活動となるように配慮し、更に地域社会との交流を明確に位置付けておくことが望ましい。

中でも製品の活用の仕方は、生徒の学習意欲や作業学習の継続に直接影響するものであり、地域の人々との交流という大切な役割を担うものである。作業学習による製品は、多くの場合、お世話になっている駅などの人々に感謝の気持を表わすものとして寄贈したり、バザー等を通したりして保護者や地域の人々に利用される。委託作業の場合は、地域の工場などで使用されることが多い。したがって、社会生活で有効に活用される商品となるような、できるだけ質の高い製品を作るように配慮することが大切である。それによって、地域の人々との信頼のある触れ合いが進展される。また、作業に取り組む生徒の様子を紹介する見学の機会を設定したり、地域の文化祭や各種のイベントに参加したりして、作業学習の活動や製品などを地域の人々に知ってもらうように工夫することが大切である。会場を借りて、地域の人々を対象にした製品の展示会等を計画することによって、地域の人々との人間関係が深められることになる。(p. 41-42)

Ⅲ. おわりに

本来、各教科等を合わせた指導とはどのようなものであったのか。かつて文部省（1966）はその導入の意図を次のように説明していた。

そこで、現在の教育法規では「盲学校、聾学校又は養護学校は、夫々盲者、聾者又は精神薄弱（原文ママ、以下同様）、肢体不自由、その他心身に故障のよる者に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、併せてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする。」（学校教育法第71条）とあるが、とくに精神薄弱教育では、教育内容においては普通教育に準じたものを授けることはできないので、精神薄弱者を教育する養護学校の学習指導要領では、随所に精神薄弱者の精神構造の特徴を知って、これに対応した教育を授けるようにと注意し、教育内容も、精神薄弱者が社会生活に参加していくのに必要な最低線を想定しながら、内容の量的指示をさけて、学習の順序、段階を示し、しかもこれを生活中心に総合的に与えていけるように、教科の全部または一部を合わせたり領域の内容を統合して授業をしてもよいという特例（学校教育法施行規則第73条の11第2項）が設けられているのである。(p. 23)

すなわち、「精神薄弱（原文ママ、本文中でも以下同様）者の精神構造の特徴を知って、これに対応した教育を授ける」ために、「普通教育に準じたものを授けることはできない」ことを踏まえて、「生活中心に総合的に与えていけるように、教科の全部または一部を合わせたり領域の内容を統合して授業をしてもよいという特例」を設けたということである。つまり、各教科等の目標や内容が起点ではないという認識である。

さらに文部省（1974）は、知的障害児教育では各教科等を合わせた指導を中心に教育課程を編成する理由について以下のように説明していた。

その理由の第1として、挙げられるのは、精神薄弱（原文ママ、以下同様）の児童、生徒の心理的特性である。すなわち、精神の構造が未分化であり、抽象、一般化、応用等の能力に著しい発達遅滞があるため、教科のように分化された知識・技能をたとえ習得させ得たとしても、それだけではある課題場面に直面した時に、教科別に習得した教育内容を総合し応用して、その課題を解決することが極めて困難であること。…略…

第2の理由としては、精神薄弱の児童、生徒の性格行動の特性（二次的心理特性といった方が適切であろう。）を挙げることができる。

一般的に精神薄弱の児童、生徒は、ある課題場面に直面した場合、たとえそれが彼の全能力を投入すれば解決できるはずの課題であっても、他への依存心や過去の失敗経験からくる恐れなどから、解決のためへの積極的な行動を見せることは極めて少ない。…略…

このように、彼らの意欲や興味、必要感を掘り起こすにふさわしい課題（単元）を設定し、これを中核として学習活動を展開しようとするなら、その学習に含まれる内容は、教科別に分節されたものではなく、「合科・統合」の方式によったほうが適切である場合が多い。

第3の理由として、精神薄弱の児童、生徒の学級集団の特質を挙げることができる。

能力に応じた教材を与えるということは、学習指導の前提であり、普通学級で教科別のいっせい授業が行えるのは、各学級がほぼ等質的な集団だからである。養護学校の各学級は、この点極めて異質的で、同一教材を用いたいっせい授業は極めて困難である。…略…

学習指導要領にも、教育目標の一つとして「集団生活に参加する能力や態度を養うこと」が挙げられているように、精神薄弱児の社会的適応性を高めてゆくためには、集団生活に参加できるとゆうことが重要な意味をもってくる。また、学習指導の場面でも、競争とか協同とかの集団活動を通してこそ、児童、生徒の学習意欲が高まり、したがって学習効果も上がるのである。（p.26-27）

第一に、「教科のように分化された知識・技能をたとえ習得させ得たとしても、それだけではある課題場面に直面した時に」、「その課題を解決することが極めて困難」であるために、第二に、「他への依存心や過去の失敗経験からくる恐れなどから、解決のためへの積極的な行動を見せることは極めて少ない」児童生徒に対して、「彼らの意欲や興味、必要感を掘り起こすにふさわしい課題（単元）を設定」するために、第三に、学級集団として「極めて異質的で、同一教材を用いたいっせい授業は極めて困難」な集団であっても、「精神薄弱児の社会的適応性を高めてゆくためには、集団生活に参加できる」ことが求められ、そのために「教科別に分節されたものではなく、「合科・統合」の方式によったほうが適切である場合が多い」という説明であった。

このように知的障害児教育に関する2018年版の基調と当時の基調との間にはいくつかの齟齬がある。この齟齬をどのように克服するかが、当面、関係者に求められることであろう。関係者の努力の仕方としては、先に引用した文部省（1966）の解説の冒頭に以下のような説明があり、参考になると考えられる。

この新しい方向へ進むためには、一方では既成の考え方を捨てる努力をしながら、他方で新しい考え方を組み立てていかなければならない。その点では、全くの無からの出発以上に大きな困難を伴ったのである。殊

に、この新しい考え方を、現場でどう具体的に実践したらよいか、という問題になると、誰も手をとって教えてくれる者はいない。参考書にも書いてない。専ら、現場の実践者が、各自自分の流儀で、試行錯誤的に自分の学級で試みる。そういう実践を通じながら、比喩的ないい方をすれば、ふじゅうぶんな点は「精神薄弱者から教わって」この教育推進の途を探索していくという真剣な努力が、各地の数少ない（原文ママ）関係者たちによっておこなわれてきたのである。こういう段階では、教育課程の基準などというものは誰にも作れないし、実践家たちは自らの創意とくふうで、日々に新たな教育課程を作っていくほかはなかった。

当時（昭和30年代）と現代とは諸事情は異なるものの、「一方では既成の考え方を捨てる努力をしながら、他方で新しい考え方を組み立てていかねばならない」という発想は普遍である。つまり、「現場の実践者」が「精神薄弱者から教わって」探索していく努力が必要ということである。

一方で、2018年版には知的障害児教育の本質について再検討するための好材料が多数配置されており、2017年告示の学習指導要領がよりよく活用されるための手がかりとなると考えている。

文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課「特別支援学校学習指導要領の改訂のポイント」。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/09/1399950_1.pdf（2018年7月17日取得）。
- 2) 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf（2018年7月30日取得）。
- 3) 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説／総則等編（幼稚部・小学部・中学部）。教育出版。
- 4) 文部科学省（2018a）特別支援学校学習指導要領解説／各教科等編（小学部・中学部）。開隆堂。
- 5) 文部科学省（2018b）特別支援学校学習指導要領解説／総則編（幼稚部・小学部・中学部）。開隆堂。
- 6) 文部省（1966）養護学校小学部・中学部学習指導要領／^{原文ママ}精神薄弱教育編解説。教育図書。
- 7) 文部省（1974）養護学校（精神薄弱教育）学習指導要領解説。東山書房。
- 8) 文部省（1986）生活単元学習指導の手引。慶應通信。
- 9) 文部省（1993）遊びの指導の手引。慶應義塾大学出版。
- 10) 文部省（1994）日常生活の指導の手引き [改訂版]。慶應義塾大学出版。
- 11) 文部省（1995）作業学習指導の手引（改訂版）。東洋館出版社。
- 12) 中田基昭（1996）教育の現象学。川島書店。
- 13) 里見達也・古屋義博（2018）改訂特別支援学校学習指導要領への期待。教育実践学研究（山梨大学教育人間科学部附属教育実践センター研究紀要），21，9-24。