

# 特別支援学校（知的障害）の教育課程の変遷に関する研究 －37 年間の学校要覧や校内研究紀要を手がかりとした中心的な指導形態の変容－

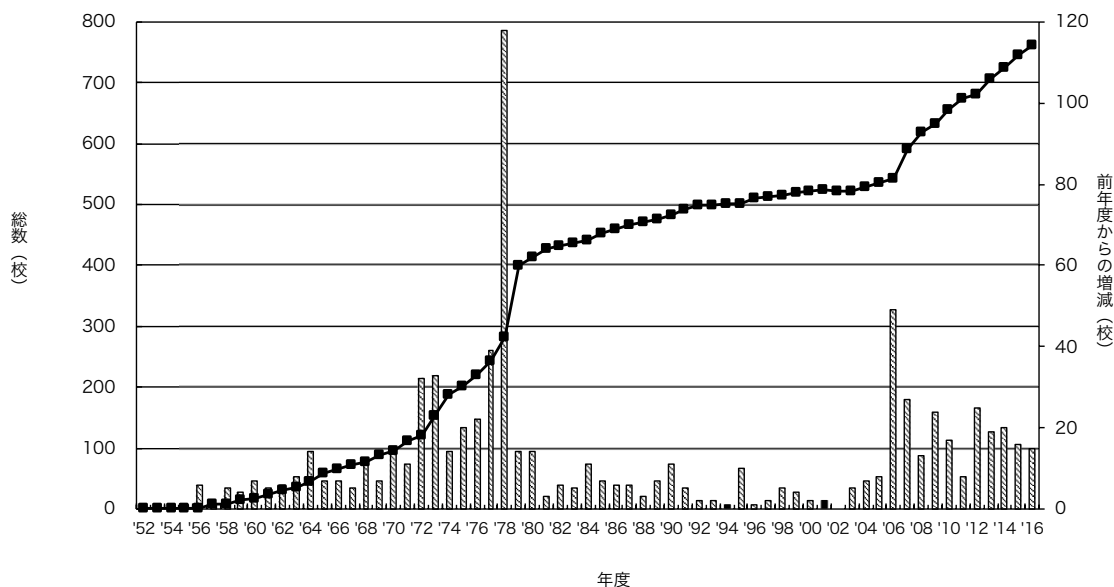
佐野 友俊\*

Tomotoshi SANO

## I. はじめに

我が国の知的障害者を教育する特別支援学校（以下、特別支援学校（知的障害）とする）は図 1 に示す通り、2017 年度現在で 776 校存在している。前年度からの増減について、増加は開校、減少は統廃合した数とみなすことができ、1970 年から 1980 年の 10 年間に注目すると 332 校が増加、つまり開校されている。これは、2017 年度の総数の約 43% にあたり、我が国の特別支援学校（知的障害）は 1979 年の養護学校の就学及び設置の義務制（以下、義務制とする）施行までの前後 10 年間（1970 年から 1980 年）にかけて促進的に設置された学校であり、現在それらの多くが学校創立 40 年、50 年を迎えているのである。また義務制施行の時期に採用された教師の退職時期と重なり、次世代を担う教師や学校の姿勢が問われている。

学校教育の中核は教育課程である。教育課程について高橋（2018）は、「教育課程には国が基準として示すもの（国レベル）、各学校の教職員が学習指導要領に基づき合議により具体的に編成・計画するもの（学校レベル）、個々の教師が計画し、実施する教育課程（教室レベル）など様々なレベルでのものがある」としている。「学校レベル」の教育課程を編成するにあたり考慮



図中の棒グラフは前年度からの増減を表し、黒塗りは減数を示している。

図 1 知的障害者を教育する特別支援学校の総数推移と前年度からの校数増減  
文部科学省（2018b）「特別支援教育資料（平成 29 年度）」より筆者作成

\* 山梨大学大学院教育学研究科修士課程教育支援科学専攻／山梨県立やまびこ支援学校

することとして文部科学省（2018a）は①児童生徒の実態，②学校の実態，③地域の実態を挙げ，「学校や教師の多様な創意工夫を前提とする」としている。つまり児童生徒をどのように捉え，何を願って日々の指導を行っているかという教師の考えが重要である（広瀬，1980）。総じて，知的障害特別支援学校は次世代を担う教師の姿勢，とりわけ上記のような教師の考えが今，問われていると考える。

本稿では，「学校レベル」で編成する教育課程に着目し，義務制施行（1979 年）時に知的障害養護学校として開校した A 県立 B 特別支援学校（以下，B 校とする）の 37 年間の教育課程について，教育課程を構成する中心的な指導形態の変遷とそれを支えていた教師の考えの関係性を明らかにすることを目的とする。なお，B 校は 2007 年より知的障害者と肢体不自由者を教育する特別支援学校（以下，知肢併置特別支援学校）へ移行している。本稿では，児童生徒が学校へ登校することによって教育を実施する知的障害特別支援学校の教育課程の変遷を主題にしていることから，2007 年以降も B 校の知的障害教育に分析の主眼を置くことを付記しておく。

## II. 方法

### 1. 検討資料

教育課程を構成する中心的な指導形態の変容を外面的に捉える資料として B 校の「学校要覧」を，それを支えていた教師たちの考え方や願いなどの内面的に捉える資料として B 校の校内研究紀要「実践」を検討資料として用いる。いずれの検討資料も対象とする期間は 1979 年（B 校開校年度）から 2017 年までとする。なお，B 校はその時々の実情に応じて訪問教育も実施してきた。訪問教育の果たしてきた役割は多大であるが，本研究では，上記目的の通り，あくまで児童生徒が登校することによって教育を実施する特別支援学校（知的障害）の教育課程に主眼をおいていることから，訪問教育は分析の対象から除外して検討した。

### 2. 手続き

#### （1）学校要覧より示される学校の外面的な変遷の整理

①中心的な指導形態の側面，②児童生徒の実態に関する側面，③地域の実態に関する側面を学校要覧から数量的に整理し，図示する。

#### （2）校内研究紀要「実践」より示される教師の考えの変遷の整理

B 校の校内研究の基本構造は，教師が研究したいと考える事柄を集約し，全体の研究主題として設定する。これをもとに各学部（小学部低学年，小学部高学年，中学部，高等部）単位の研究体制で実践的，理論的に研究協議を行う。小学部は 1996 年以降，低学年・高学年と分けず学部として一本化している。また，2016 年～2017 年は各学部単位から学部の枠組みを越えたテーマ別の研究グループによる研究体制をとっている。また，その研究協議の内容を年度毎に校内研究紀要「実践」（以下，研究紀要）としてまとめ，冊子を作成している。研究という名称も用いるが，いわゆる学術研究ではなく，各年版研究紀要の巻頭言に多く示させるように「現場の教師たちの実践や考察を綴った記録」という方が正確であろう。研究紀要の概要（発行年，研究主題，計画年，研究体制）と，本稿が対象とする頁数の関係は表 1 に示した通りである。なお，実践 8（1987 年），実践 26（2005 年），実践 28（2007 年）は B 校に保管されておらず検討資料とし

特別支援学校（知的障害）の教育課程の変遷に関する研究

表1 B校の校内研究の概要と本稿の対象とする頁数の関係

西暦	元号	実践No	研究主題		計画年	研究体制	該当頁	総頁数	区分			
1979	S54	実践1	ことばを育てるための指導		3年	学部 +グループ	39-69 113-161	197	第1期			
1980	S55	実践2					1-69	102				
1981	S56	実践3					1-62	102				
1982	S57	実践4	社会生活に必要な基礎学力を育てるための指導		3年	学部 +グループ	3-46	82		第2期		
1983	S58	実践5					1-72	114				
1984	S59	実践6					1-55	81				
1985	S60	実践7	「ひとりひとりが生き生きと取り組む」学習指導		3年	学部 +グループ	1-58	81			第3期	
1986	S61	実践8					1-73	120				
1987	S62	実践9					1-59	73				
1988	S63	実践10	教育課程の見直し		3年	学部	1-52	77				第4期
1989	H1	実践11					1-48	90				
1990	H2	実践12					1-168	234				
1991	H3	実践13	教育目標を具現化する学習指導のあり方ー一人ひとりを生かす学習指導のあり方ー		2年	学部	1-121	175	第5期			
1992	H4	実践14										
1993	H5	実践15										
1994	H6	実践16	子どもたちとの関わり合いの視点を求めてー国語・算数等の授業を通してー		3年	学部	1-76	117		第6期		
1995	H7	実践17					1-129	138				
1996	H8	実践18					1-107	122				
1997	H9	実践18A	実践を通して教育課程を考える		2年	学部					第7期	
1997	H9	実践18B										
1998	H10	実践19										
1999	H11	実践20	一人ひとりを生かす学習指導のあり方		単年	学部	1-134	185				第8期
2000	H12	実践21	一人ひとりを生かす学習指導のあり方		3年	学部	1-75	91				
2001	H13	実践22					1-61	65				
2002	H14	実践23					1-67	83				
2003	H15	実践24	生きる力をはぐくむ指導のあり方		単年	学部	1-75	98	第9期			
2004	H16	実践25					1-52	71				
2005	H17	実践26					1-92	131				
2006	H18	実践27	小・中・高等部および寄宿舎の特性に応じた指導のあり方		単年	学部				第10期		
2007	H19	実践28			単年	学部	1-63	74				
2008	H20	実践29	個々のニーズに応じるための支援の充実をめざして		単年	学部						
2009	H21	実践30	生きる力をはぐくむ支援の充実をめざして		単年	学部	1-50	66				
2010	H22	実践31	生きる力をはぐくむ指導のあり方		単年	学部	1-53	66				
2011	H23	実践32	生きる力をはぐくむ指導の実践		単年	学部	1-61	87				
2012	H24	実践33	一人一人に合わせたよりよい指導を目指して		単年	学部	1-49	81				
2013	H25	実践34	一人一人に合わせたよりよい指導を目指して		単年	学部	1-47	75				
2014	H26	実践35	子どもの能力や可能性を最大限に引き出す指導のあり方ー個々の実態に応じた自立を目指してー		単年	学部	1-49	78				
2015	H27	実践36	子どもの能力や可能性を最大限に引き出す指導のあり方ー個々の実態に授業づくりを目指してー		単年	学部	1-57	79				
2016	H28	実践37	本校に必要な指導力と専門性の向上を目指してー現状における指導面の課題に焦点を当ててー		単年	学部	1-68	94				
2017	H29	実践38	児童生徒一人一人の自立と社会参加をめざしてー発達・自立支援と合理的配慮の視点を通してー		単年	グループ	1-104	104	第11期			
		実践39	県・インクルーシブ教育システム構築に向けた合理的配慮研究指定校		2年	グループ		未刊				
		実践40										
		実践41										
		実践42										
		実践43										
		実践44										
		実践45										
		実践46										
		実践47										
		実践48										

て用いることができなかった。以上のような資料の性格を踏まえ、以下の手続きで分析を行う。

- ① 1次抽出：研究紀要の中から巻頭言，研究概要，各学部の実践（小学部低学年，小学部高学年，中学部，高等部）の内容が書かれた頁より「教師の考え」が書かれた部分を表2の枠に従って抽出する。
- ② 2次抽出：1次抽出によって得られた情報から，200字程度に要約をする。
- ③ 考察：2次抽出資料と（1）より得られた情報を合わせ，中心的な指導形態とそれを支えていた教師の考えを整理し，考察する。

学校要覧および校内研究紀要を用いて変遷を整理するにあたり，時期区分を設定した。B校は1988年から1990年の3年計画で教育課程の見直しを行っているが，実質は1年目（1988年）の授業名称の変更，2年目と3年目（1989年と1990年）は算数科／数学科の指導内容表作成であり，中心的な指導形態の見直しや変更は行われていなかった。その後，1991年から2年計画

表2 研究紀要の1次抽出表枠

発行 年度	紀 要 番 号	巻 頭 言	研究主題 設定理由 ・まとめ	小学部 低学年	小学部 高学年	中学部	高等部

で、文部省「特殊教育教育課程研究」の指定校として教育課程の見直しを行い、1992年以降、各教科等を合わせた指導の減少が進んでいった。以上より、各教科等を合わせた指導が中心であった時期として第1期（1979～1992年）、各教科別の指導への移行期として第2期（1993～2002年）とした。2003年以降は、中心的な指導形態の大きな変更は行われず、支援方法に関することや国から示される新しい用語の解釈へと教師の注目が注がれた。この時期を第3期（2003～2017年）とした。

### III. 結果

B校での用語の使い方について、冒頭に解説する。一斉指導と集団指導の表記について、B校では児童生徒1人～2人に対して教師1人で行う指導を個別指導と呼び、児童生徒の実態により選定された児童生徒4～10人程度に対してティーム・ティーチング（教師2～8人程度、以下、T・Tとする。）で行う小集団の指導を集団指導と呼んできた。本稿では、集団指導について、個別指導に対して、一般的に用いられる一斉指導の表記を用いる。なお、研究紀要からの引用文は、原文のママ、集団指導と表記する。なお、各教科別の指導の「各教科」とは、特別支援学校（知的障害）の各教科を指す。

#### 1. 学校要覧より示される学校の外面的な変遷

各学部の中心的な指導形態の変遷を図2および図3に、児童生徒の実態に関する変遷を図4と図5に、通学区域に関する変遷を図6と図7にそれぞれ示す。

中心的な指導形態は各教科等を合わせた指導から各教科別の指導へと移行したことが大きな特徴である。児童生徒は、その総数が1996年に大幅減少する。これは図6の児童生徒の居住地とも関連するが、「学校南部1市2町4村」を通学区とする新設のC養護学校開設に伴う通学区再編によるものである。B校は知的障害養護学校として開校したが、1996年より知的障害と肢体不自由を併せ有する（以下、重複障害とする）児童生徒が、重複障害学級を設置することで在籍するようになった。2007年に知肢併置特別支援学校へ移行するが、その在籍割合はほぼ一定である。障害種別や障害の程度に応じ週時程表（いわゆる日課表）を作成したことから、2003年より学部毎の週時程表は増加していった。また、2014年より「類型化」と呼ばれる障害種別や障害の程度に応じた教育課程のコースを編成し、コースに応じた週時程表を用意した。

特別支援学校（知的障害）の教育課程の変遷に関する研究

区分	第1期												第2期												第3期																	
年度	'79	'80	'81	'82	'83	'84	'85	'86	'87	'88	'89	'90	'91	'92	'93	'94	'95	'96	'97	'98	'99	'00	'01	'02	'03	'04	'05	'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16	'17	'18		
小学部（低学年・B・Ⅱ類型）	あそび学習												遊びの指導																													
	生活単元学習																								生活単元学習																	
	課題学習												国語/算数												生活科																	
	音楽																								音楽																	
	図工																								図工																	
	体育																								体育																	
	総合学習																																									
													特別活動																													
													遊びの指導																													
																									生活単元学習																	
小学部（高学年・A・Ⅲ類型）	遊び学習																																									
	生活単元学習																								生活単元学習																	
	国語/算数												国語/算数												国語/算数																	
	総合学習																																									
	生活科												生活科												生活科																	
	課題学習																																									
	音楽												音楽												音楽																	
	図工												図工												図工																	
	体育												体育												体育																	
	特別活動												特別活動												特別活動																	

\*1 毎日繰り返し行う、各教科等を合わせた指導である。給食を含む「日常生活の指導」および「朝の体育」の時間は除いた。

\*2 小学部については、午前（およそ9:50～12:00）に重心が置かれていることから、同時時間帯のみを抽出した。

\*3 表中の囲みの高さはそれぞれ時間数を示し、白抜きセルは「各教科等を合わせた指導」を、黒塗りセルは「各教科ごとの指導」を示す。

図2 A県立B特別支援学校の知的障害教育の代表的な教育課程の変遷（小学部）

区分	第1期												第2期										第3期																	
年度	'79	'80	'81	'82	'83	'84	'85	'86	'87	'88	'89	'90	'91	'92	'93	'94	'95	'96	'97	'98	'99	'00	'01	'02	'03	'04	'05	'06	'07	'08	'09	'10	'11	'12	'13	'14	'15	'16	'17	'18
中学部（B・Ⅲ・Ⅳ類型）	生活		生活単元学習										生活単元学習																											
	職業 家庭		作業学習										職業・家庭																											
	国語/数学		課題学習										国語/数学																											
	社会												社会																											
	理科												理科																											
	音楽												美術																											
	美術												美術																											
	体育												体育																											
	特別活動												特別活動																											
	英語												英語																											
													総合的な学習の時間																											
	高等部（A・Ⅲ・Ⅳ類型）	生活		生活単元学習										生活単元学習																										
作業学習		作業学習										作業学習																												
職業・家庭		職業・家庭										職業・家庭																												
国語/数学		国語/数学										国語/数学																												
社会		社会										社会																												
理科		理科										理科																												
音楽		音楽										音楽																												
美術		美術										美術																												
体育		体育										体育																												
特別活動		特別活動										特別活動																												
養護・訓練		養護・訓練										養護・訓練																												
英語		英語										英語																												

\*1 毎日繰り返し行う、各教科等を合わせた指導である。給食を含む「日常生活の指導」および「朝の体育」の時間は除いた。

\*2 中学部、高等部ともに、10:00~12:00、13:30~14:30の時間帯を抽出した。

\*3 表中の囲みの高さはそれぞれ時間数を示し、白抜きセルは「各教科等を合わせた指導」を、黒囲みセルは「各教科ごとの指導」を示す。

図3 A県立B特別支援学校の知的障害教育の代表的な教育課程の変遷（中学部・高等部）

## 2. 中心的な指導形態とそれを支えていた教師の考えの変遷

研究紀要より2次抽出資料（第1期の研究概要／主題設定の理由および研究のまとめ）を表3に示す。なお、同様の表が、時期区分ごとに小学部、中学部、高等部と存在するが、本稿では紙面の関係上省略して、表3のみを具体例として掲載する。

以下、時代区分に沿って、2次抽出資料と学校要覧から得られた情報を整理し、中心的な指導形態とそれを支えていた教師の考え、教育課程の捉え方を帰納的に記述する。

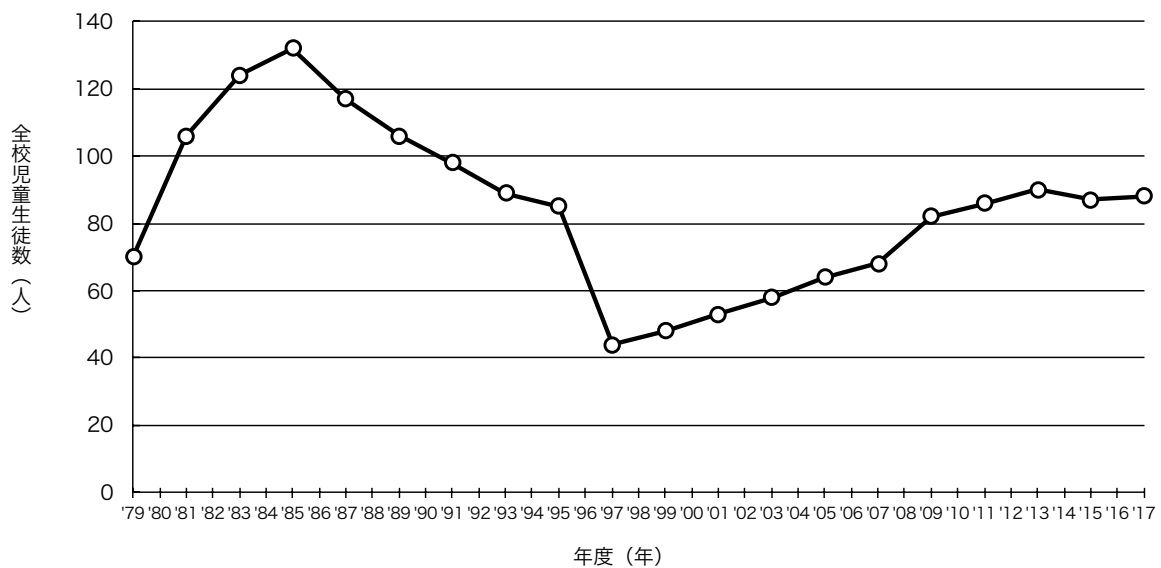


図4 B校の全校児童生徒数

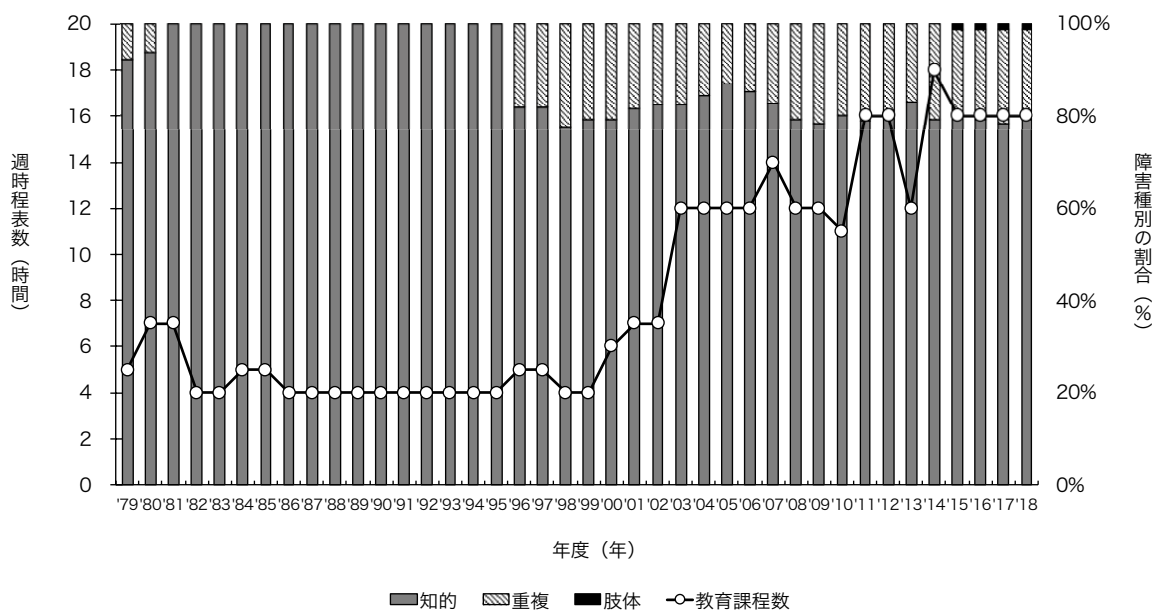


図5 児童生徒の障害種別毎の在籍割合と週時程表数

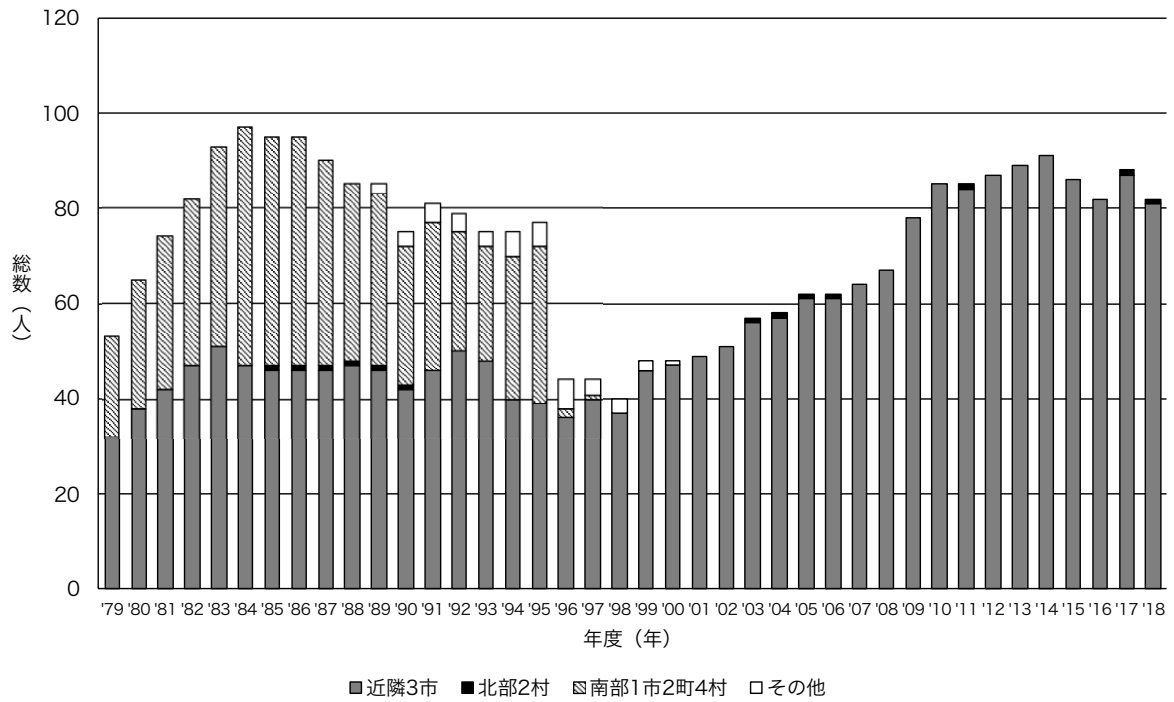


図6 児童生徒の居住地割合

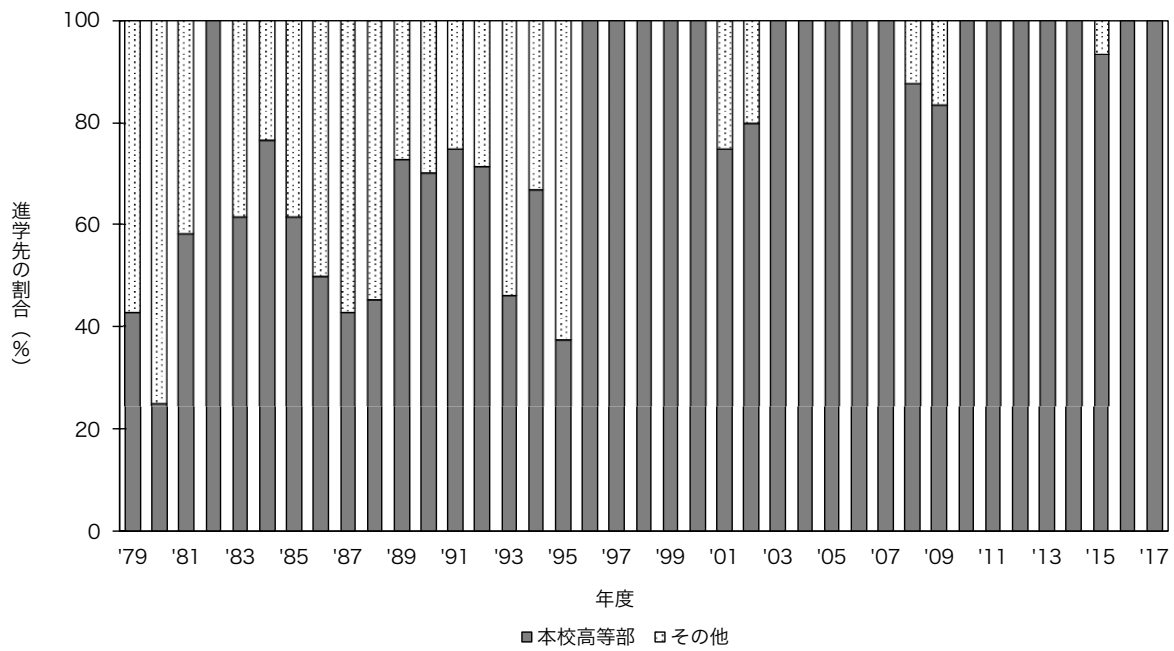


図7 中学部卒業生の本校高等部への進学割合



特別支援学校（知的障害）の教育課程の変遷に関する研究

表3 第1期（1979年～1992年）の研究概要の2次抽出結果

年度	実践番号	要約
79 80	実践1	開校当初は各学部で毎日の授業をどうするかで精一杯だったが、共通理解の上に研究を確立する機運が高まり、年度途中から校内研究が始まった。各種講演会での示唆を受け、知恵遅れという共通点をもつ本校児童生徒にとって、ことばの指導の意義とは何か、言語はその社会的役割と成長発達への影響を考えればコミュニケーションの、自己実現の手段であり、欠かすことはできないと考えた。我々の研究は毎日の実践であり、その補強をすべく発達の道筋や指導法を学びたい。
81	実践2	表現しようする意欲をどう育てるか。表現意欲が沸く場面設定やかわり方について研究したい。言語発達の遅れは知恵遅れのある子どもの特徴であり、ことばを育てる指導は重要な柱である。ことばを広義に捉え、単に表出言語や発話のみに限定しない。講演会での講師からの“ことばの発達が手足の発達とも深く関連している”という内容は、本校の実践に影響を与えた。
82	実践3	指導内容の系統化と具体的な指導法が前年度までの課題に挙がる。本校の指導重点として①基本的生活習慣の形成②基礎学力の養成③社会参加の基礎づくり④強い体力の養成があるが、この中から「社会生活に必要な基礎学力」という方向で校内研究を進めることになった。基礎学力を単に知識・技術だけと考えているのではない。社会生活と基礎学力という概念をどう結び付けるかである。学部指導目標の実践的指導法を明らかにすることが目的である。基礎学力について、「学習することによって得られた知的能力や技能の程度に、それらを活用できる力、学びとらえる態度や意欲を包括したもの」とすることにした。
83	実践4	
84	実践5	
85	実践6	昨年までの研究を基盤に、具現化・進化を目指す。検討で出てきたのは①自立を促す指導②子どもの発達と指導③教育課程の編成と実践④児童生徒の可能性を見つけて育てる指導⑤ひとりひとりが生き生き取り組む学習指導である。研究主任は自主的にかつ意欲的に学習に取り組む姿勢がもてるようになってほしいと考える。一人一人を見つめながら各自に応じた具体的な指導方法や内容を考え、地道に継続して実践するだけでなく、最も期待される。
86	実践7	82年～84年度は「基礎学力」を主題にした。しかし、教育目標に示される人間像に焦点を当てると児童生徒の中には①自ら人や物に働きかけることの少ない子ども②内容を発展させる力の乏しい子ども③自らの感情の抑制が上手でできず集団の場で不適応な行動を現す子ども等、多く見られるという現実がある。児童生徒自ら積極的に学習しようとする態度や意欲を培う教育の在り方について研究を進める必要性があるのではないかと。児童生徒は皆、生きる喜びや生きている実感を味わうという基本的欲求をもち、自発的に試みようとする意欲がある。これは知恵遅れの子どもであっても基本的には同じであると考えられる。潜在能力をいかに引き出し伸ばしていくかは教師の責務である。「生き生き」としている姿とは、教師の意図的かつ計画的な学習課題に対して児童生徒が意欲的に取り組む姿であり、学習活動に取り組む情動的側面に重点を置いた。常同行動や自分の興味あることだけを継続することではない。（興味や常同行動も考慮にいれることで）学習課題の検討をする。
87	実践8	
88	実践9	開校10年の研究や実践の整理を行い、より効果的な教育の在り方を追求する「教育課程の見直し」を行う必要がある。アンケートでもその要請が最も多かった。年度の始めと終わりに教育過程について検討しているがじっくり時間をかけていないこと、小学部から高等部まで一貫した指導が大切であるが、各学部が「棟」に分散していることもあり、施設面でも内容面でもつながりが薄い等の課題がある。これらを克服するためにも「やまびこの教育」というべき指導内容をまとめた。県内の他の養護学校は「指導内容表」があり養護学校の「教科書」と呼べるような物である。開校10年を迎えた本校も作成するべき時が来た。教育課程の見直しと指導内容表の作成を並行して行う。講演会では教育課程編成の手順、学習指導要領の基準性、生単・遊びの指導・生活科についてその歴史や現状・問題点が解説を受け、本校の教育課程の課題について示唆を受けた。
89	実践10	教育課程の見直しの一環として、「算数・数学」の指導について、基本的な考え方や系統的な指導の在り方を模索し、小学部から中学部までの学部の枠組みを超えた指導内容表を作成することにした。理由は国語や体育を望む声もあったが、先行研究の豊富さ、全校で取り組んでいる教科である、内容がはっきりしている等である。文部省著作本（「さんすう指導書」「数学指導書」等）を中心とした文献研究と事例研究を通して主題に迫りたい。
90	実践11	各学部のまとめを踏まえた「算数・数学」の全校版指導内容表（研究部原案）を下地に各学部で検討することとした。また、文部省著作本に示される5領域より以前の「（数・量・形の基礎概念領域）」の内容も特に検討する。よりわかりやすく、使いやすい「算数・数学の指導内容表」の作成を目指した。作成に向けた話し合いがよりよい教育課程（指導内容に関する）を考えるきっかけとなった。
91	実践12	実践11までの約10年間では、教育内容や教育方法について研究してきた。「算数/数学」の指導内容表作成過程で日々の実践の振り返りと、「算数・数学」の視点から教科・領域の指導内容が検討できた。反省として、表作成に時間を費やし、教育課程の見直しができなかった点があげられた。「日々の実践を反省し、その反省をまた実践に生かしていくこと」が教育課程の見直しである。引き続き、見直しを行ないたい。対象の教科・領域を絞り、その中で個に即した指導内容や方法、ひとりひとりを生かす指導のあり方を探りたい。
92	実践13	本校の教育課程は集団指導が大半であり、集団指導の利点を生かしてきた。しかし、（実践12の小中学部の報告にある通り）とすると集団指導では個がぼやけるのである。教材はお互いの考えを交換する媒体である。思考は行動であり、行動は思考であるから、教材ができた・できないではなく、行動を思考と捉え、行動の背景を考えたい。児童生徒の考えを受け入れ、認め、自信や信頼で結ばれた関係を楽しみたい。（個別指導の充実の）相乗効果としての集団指導である。

(1) 第1期（1979年～1992年）

1) 中心的な指導形態

全校的に各教科等を合わせた指導を中心とした教育課程が編成された。特に、小学部では「総合学習」や「あそび学習」という授業名称で、劇遊びを題材とした一斉指導が展開された。中学部では「生活単元学習」や「作業学習」、高等部では「作業学習」（いずれも各教科等を合わせ

た指導の代表例)が中心的に取り上げられて、一斉指導として展開された。

## 2) 教師の考え

### ① 児童生徒の全体的な発達の道筋の把握

目の前の児童生徒との日々のかかわりを大切にしながらも、様々な「発達理論」や「発達段階」に注目し、全体的な発達の道筋を把握しようとしていた。また、実践的にも理論的にも児童生徒の姿を浮かび上がらせようとしていた。その結果、発達段階での現段階の充実が次の段階の充実、すなわち将来の生活を豊かにすることにつながると考えていた。

### ② 各教科の要素ではなく生活に即した「まとまり」として指導

特に小学部では、児童の実態を見つめ、指導形態として各教科に分化して、また日課的にも単位時間ごとに「細切れ」に分けて指導することに対する疑問が示されていた。「現実の生活と切り離された訓練的なものではなく、現実の生活場面をそのまま指導場面にしていく」(小学部低学年, 1981; 小学部高学年, 1981)と考えた。そこで、指導形態は、各教科として分化せず統合した指導形態で、児童の生活に即し、日課表(週時程表)も毎日4校時は生活単元学習とするような「带状」とし、指導形態・日課の両面で「まとまり」のある構成で指導することで、生活する力そのものを獲得させたいと考えていた(小学部高学年, 1984)。図7より、当時(1979~1992年)のB校中学部生徒のB校高等部進学率は60%前後であり(現在は、ほぼ100%)、「学校教育の出口」としての中学部であった。中学部と高等部の教師たちは、「社会が要請する」(中学部, 1982)生徒像と実際の生徒像との間に葛藤を感じていたようである。生徒は成長しているのか、指導は積み重なっているのかという不安も示されている。発達の限界を許容しながらも一人一人を丁寧に見つめ、学習活動の意味を考えることで、その葛藤を乗り越えようとした。各生徒の実態の幅が広がるほど、作業学習に重点を置こうと考えた。

### ③ 個別指導はもとより、一斉指導でも「個」を重視

児童生徒の成長のために「個」を見つめることを重視ながらも、その答えを個別指導に求めようとしていなかったようである。「みんなと一緒にできた」「集団力動」(小学部低学年, 1984; 小学部高学年, 1984)という実践からの言葉に裏付けされるように、児童生徒の成長の場として、「個別や特設時間で指導するよりも学校生活全般で集団指導が必要」(小学部低学年, 1986; 小学部高学年, 1986年)であると考えていたからである。

## (2) 第2期(1993年~2002年)

### 1) 中心的な指導形態

全校的に「国語科/算数科(数学科)」(以下、国語/算数(数学))として行われた個別指導が教育課程の中核をなすようになった。小学部、中学部では、各教科等を合わせた指導から、各教科別の指導の指導形態を中心とした教育課程の編成へと移行していった。高等部では、各教科等を合わせた指導(生活単元学習と作業学習)と各教科別の指導を混在させて教育課程を編成し、一斉指導として展開された。

## 2) 教師の考え

### ① 個別指導と一斉指導のバランス

第2期前半(1993年)では「B校の教育課程の大半は集団指導であり、集団の利点を生かして指導してきた。しかし、ともすると集団指導は個がぼやける」(研究概要, 1993)と省察している。その背景として「自分の中にとどまる子(小学部高学年, 1993)、集団の中で置き去りにさ

れる子（中学部，1993）の存在も見逃せない」，「児童生徒が集団指導の場面でも力を発揮するためには教師との1対1の関係（個別指導）を基盤にしたい」（小学部低学年，1993；小学部高学年，1993）という教師たちの考え方が示させている。また第2期の半ば（1996年）に，学区内に新設のC養護学校が開校し，通学区域の再編が行われたことにより，図4に示す通り，全校児童生徒数は半数に減少した。「少人数の利点を生かす」と教師たちは考え，1対1の個別指導，または1人の教師に対して2～3人程度の児童生徒の少人数指導で教具を活用した指導（国語／算数（数学））に重点を移す。一方で，第2期後期では，「集団授業と言っても人のかたまりの中で授業をしている」（小学部，2001）と一斉指導の在り方について疑問が示されている。具体的には，T・Tで行われる一斉指導の中での，副たる役割の教師（サブティーチャー）と児童生徒間の個別指導傾向を課題として，集団の利点を生かす指導の検討の必要性を挙げている。

### ② 個別指導（国語／算数（数学））を基盤にした児童生徒理解

国語／算数（数学）の指導では，人間の行動の成り立ちや系統性を研究した心理学的な理論を拠り所として，その分野の研究者の助言も受けることで，教具を用いた言葉や数に関する指導を全校的に活発に展開した。「教材（教具）は子どもと教師とをつなぐやりとりの媒介であり，課題ができた・できないではない。」（小学部，1993；1994；1995），「誤答と呼ばれる行動に子どもの考え方が反映されている。なぜその行動を起こしたのか，行動の意味や背景を考えることが大切である」（中学部，1993；1994；1995），「国語／算数（数学）の指導が教師にとって児童生徒の実態把握の場である」（高等部，1994）との教師の考え方が示されている。この国語／算数（数学）の指導は，教科の指導に留めず，児童生徒理解の基盤として考えていたようである。「外界の受け止め方の多様性を重視し，教え込むものではなく，行動の理由や原則，子どもの側にある基準を解明していきたい。」「生活の中でもその原則で子どもが行動している。」（中学部，1993；1994；1995）といった教師の考え方が全校的に示されている。

### ③ 各教科等を合わせた指導から各教科別の指導へ

各教科等を合わせた指導の概念として，「各教科で学んだことを統合する，知識を応用する」，「個々の力を集団の場で発揮する「見せ場」である」（1993年），という考え方を教師たちはもっていた。一方で「各教科等を合わせた指導の柔軟さが逆に教師の指導性を曖昧にしている」（1993年）という疑問も生じていたようである。「劇遊びは多くの指導の可能性を秘めているが，依然として不明確な部分が多い」「（劇遊びは）何をしたらよいのかわかりにくく，準備に膨大な時間がかかる」「各教科等を合わせた指導＝劇遊びと考えていた時期がある」（小学部低学年，1988；小学部高学年，1988）等の反省も示されている。小学部では劇遊びを題材とした「あそび学習」や「総合学習」としていた授業名称を，低学年では遊びの指導，高学年では生活単元学習（いずれも各教科等を合わせた指導の代表例）に名称変更した。指導内容としても劇遊びは取り上げられなくなった。さらに「遊びの指導（音楽）」「同（体育）」「生活単元学習（社会的単元）」「同（理科的単元）」「同（家庭科的単元）」のいうように「各教科風」の名称を付け，各教科の要素に分けて指導内容を構成した。背景として「遊びを学習活動の手段」（小学部低学年，1992）とする教師たちの考え方が示されている。つまり，遊びで各教科の指導内容を指導することを考えたのである。そして，それらは「生活科」「音楽科」「体育科」として各教科別の指導形態へと移行していった。「教科学習は単元の配分，系統性を考えられることが利点」（小学部，2003），「普段漠然としていることを整理，概念化していくことが重要である」（小学部，

2003) といった教師たちの考えが示している。さらに「生活科は、小学校の生活科を参考に、さらに理科、社会科へと分化していくような指導内容を考えて」(小学部低学年, 1992)を組織したようである。中学部では生活単元学習や作業学習から理科、社会科へと各教科別の指導へと移行した。このような指導形態をとった理由として、「文化の伝承者として生徒に必要な教科を指導したい」、「(国語／算数(数学)の指導で)児童生徒の行動の原理原則がわかれば、図工や社会、音楽も指導も説明ができる」(1994年)という教師たちの考え方が示している。なお、ここで「図工」は図画工作科を、「社会」および「音楽」は社会科、音楽科をそれぞれ示す。

### (3) 第3期(2003年～2017年)

#### 1) 中心的な指導形態

全校的に各教科別の指導を中心とした教育課程が編成された。「国語科／算数科(数学科)」として行われた個別指導が中核をなし、他は各教科別の指導が取り上げられて、一斉指導として展開された。小学部は2003年から2007年まで生活科から社会科、理科、家庭科として一部で展開されたが、2008年には再度、生活科とし、2011年以降、生活単元学習が一部で「復活」して現在に至っている。中学部も2010年に生活単元学習が同じく一部で「復活」している。高等部は、各教科等を合わせた指導(作業学習)と各教科別の指導を混在させて、一斉指導として展開された。

#### 2) 教師の考え

##### ① 学習指導要領に示される新しい語句に関する指導実践に基づく解釈

「生きる力」(1999年版学習指導要領)、「キャリア教育」(2009年版学習指導要領)など、学習指導要領改訂により示される新しい語句をどのように捉え、解釈するか検討している。「生きる力」については、2003年及び2009年に検討を行っている。その方法は、各学部の教育課程の中核としていた小学部、中学部では国語／算数(数学)、高等部では作業学習に関する指導実践発表に基づき、その語句の意味を考えていたようである。

キャリア教育については、2010年から2011年にかけて全校的にその意義やその視点を取り入れた指導について検討した。「キャリア教育は生きる力を育む指導事例として」(研究概要, 2010)考えており、「キャリア教育のために新たな学習活動を設定するのではなく、今ある授業の指導内容をキャリア教育の視点で見直し・整理した。結果、これまでの指導内容がキャリア教育の指導内容と重なっていることがわかった」「長期的な視点で現在の指導がどこにつながるのか」(小学部, 2010)という教師たちの考え方が示されている。学習指導要領に示させる新しい語句に対して新たな実践を作るのではなく、これまでの実践に対して自己点検と補正を加えるという、積極的かつ抑制的な姿勢であったようである。「これまでの実践には「生涯に渡る」という点が薄かった」(中学部, 2010)と省察し、「各学部で将来の生活を見据えながら、各学部段階の指導の充実をめざす」(研究概要, 2010)という共通確認をしている。

##### ② 国語／算数(数学)を基盤にした児童生徒理解(継続)

第2期同様に、全校的に国語／算数(数学)の個別指導が積極的に展開された。児童生徒の物の見方や考え方、行動を理解するといった実態把握の基盤としても重視された。小学部では、実態把握のみならず、児童の発達の基盤である学習活動として指導内容を整理したり、おおまかな系統性を示したり、国語／算数(数学)に関する学部研究を活発に行った。国語／算数(数学)の指導を断片的なものとし、生活にどのように役に立つのかという点でも協議された。個別指

導の充実を教師が実感する一方で、一斉指導をどのようにしたらよいかという課題も示されていた。

③ 各教科別の指導と類型化（障害種別・障害の程度に応じた授業時数の配当による週時程表作成）による教育課程の編成

「教科の要素と遊びの要素の利点、欠点を考える中で、体験（遊び）を通して、概念の整理、概念形成、経験拡大を図っていくことを考えた。教科の内容を遊びを通して教えるということである」（小学部，2004）という教師たちの考え方が示されている。2003 年～2005 年では、「系統性や指導内容のバランス」，「教科の内容を体験を通して教え，概念の整理していく」をキーワードにしながら，各教科別の指導形態で指導が展開された。教育課程の中心的な指導形態は，第 2 期に見られた各教科別の指導から見直されることはないに等しかった。2007 年，特別支援教育への移行に際し，知肢併置特別支援学校となったことに伴い，医療的ケアを必要とする重複障害のある児童生徒，発達障害や軽度の知的障害のある児童生徒など，多様な実態や障害のある児童生徒が在籍することになった。これらに対応すべく障害種別・障害の程度等の実態に応じた「類型」と呼ばれる，授業時数の配当を設定した編成が見られるようになった。これにより，日課表（週時程表）は増えた。しかし，知的障害教育に注目すると教育課程の中心的な指導形態は各教科別の指導である。中心的な指導形態に関する検討や見直しはないに等しく，支援方法の工夫という視点に教師の関心が変化してきている。

#### IV. まとめ

本稿では，ある知的障害特別支援学校（B 校）の 37 年間の教育課程について，教育課程を構成する中心的な指導形態の変遷とそれを支えていた教師の考えの関係を明らかにすることを目的としてきた。B 校の研究紀要の引用だけでは，当時の教師の考えの全てを説明しきれない部分があるが，その概要として以下の姿が明らかになった。中心的な指導形態は，各教科等を合わせた指導から各教科別の指導へと移行してきたことである。その理由として，第 1 期では「現実の生活場面をそのまま学習場面にする」という考えのもと，指導形態も日課も「まとまり」のある指導を大切にしたいと考えていた。しかし，開校 10 年を経過した 1991 年から 1992 年に行われた教育課程の見直しでは，「遊びは学びの手段として小学校の教科を参考または拠り所として授業実践を行う」（小学部低学年，1992），「対人関係の基盤となる教師との 1 対 1 の関係が必要である。生活単元学習の指導では，生活を題材とした単元と教科を題材とした単元で指導をする。生活単元学習で全てを指導することは難しい」（小学部高学年，1992），「生活単元学習，作業学習は，各教科で学んだことや知識を統合，応用する場であり，個々の生徒にとっては『見せ場』である。しかし，一方で各教科の系統性や要素，バランスを十分におさえられていない」（中学部，1992 年）というように各教科等を合わせた指導への疑問が多く示されている。結果として各教科等を合わせた指導は見直された。第 2 期では「個別指導で明らかになった行動の原則を他の教科へ応用する」「教科指導では系統性が追えるという利点」「教科内容を体験を通して概念化していく」「文化の継承者としての教科を学ばせたい」という考え方も各教科別の指導へと移行する原動力となったことが明らかになった。指導形態に関する議論に付随して，個別指導と一斉指導についての考え方やその変遷も明らかになった。「個」を見つめるという点は共通であるが，

第1期ではそれを個別指導と結びつけなかった。児童生徒の成長の場として集団，すなわち一斉指導が必要であり，集団のもつ個への作用を期待していた。第2期では，実態把握の場として個別指導が重視され，個別指導の充実が一斉指導の充実へとながると考えた。全校児童生徒数の大幅な減少という学校の実態もあり，学校の特長を「活かす」という点も作用したことが明らかになった。個別指導に重点が偏ると，その反動として一斉指導への揺れ戻しがあり，バランスを取り直す姿も明らかになった。第3期はその流れを維持しながらも，指導形態に関する議論は鳴りを潜め，指導形態は第1期，第2期に比べて変容することはないに等しかった。支援方法に関することや国から示される新しい用語や基準の解釈へと教師の注目が注がれていることが背景として明らかになった。

総じて，中心的な指導形態の変遷は，それを支えていた教師の考え方の変化によりもたらさせていたことが明らかになった。

## 文 献

- 1) 広瀬信雄（1980）日本特殊教育学会における教育課程研究の現状－精神薄弱児教育課程論と肢体不自由児教育課程論を中心に－．障害者問題研究，21，78-83.
- 2) 文部科学省（2018a）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚園・小学部・中学部）．開隆堂出版，160，162，173.
- 3) 文部科学省（2018b）特別支援教育資料（平成29年度）第1部集計編．文部科学省初等中等教育局，2018年5月1日，[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/27/1406445\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/06/27/1406445_001.pdf)（2019年2月18日閲覧）．
- 4) 高橋英児（2018）教育課程とカリキュラム・マネジメント．藤田由美子・矢田川ルミ（編），ダイバーシティ時代の教育の原理：多様性と新たなつながりの地平へ．学文社，79-94.