

論文

学習指導要領と埼玉県教育課程編成要領の変遷

齋藤 一 雄*

知的障害教育における教育課程編成は、各教科や領域に分けて教育内容が示されているが、実際は各教科や領域を合わせて指導することができるという二重構造がある。また、教科を重視する考え方と生活を中心とする考え方がある。さらに、特別支援教育に転換し、多様なニーズに応えられる教育課程編成が求められている。教育課程編成の基準としては学習指導要領があり、社会や児童生徒の変化等により、改訂が行われている。一方、地方や学校の特色に応じた教育課程編成も求められている。そこで、学習指導要領と埼玉県教育課程編成要領等を対比しながら、知的障害教育課程編成についてどのような考え方でどのような変遷をたどったのかを概観することにした。その結果、養護学校小学部・中学部学習指導要領は小・中学校学習指導要領の改訂に準ずる部分と知的障害児教育の独自性がみられ、埼玉県特殊教育教育課程編成要領は埼玉県の特殊教育の歴史と学習指導要領との整合性を図ることに課題があり、養護学校義務化以後の具体的な実践と内容表の検討が必要であることが示唆された。

キー・ワード：知的障害教育課程編成、学習指導要領、埼玉県教育課程編成要領

I 問題と目的

戦後日本の知的障害児教育については、教科による指導を中心とした枠組みではなく、教育内容を5領域案や6領域案として整理した教育課程が試みられてきた（小出、1977；文部省、1983）。しかし、1963年の養護学校学習指導要領は、「準ずる教育」という目的から、教科を中心とした枠組みで教育内容が示された。ただし、各教科の目標・内容は、知的障害児に必要な生活経験によって構成されていた。法的には、各教科を合わせた指導や領域を合わせた指導を行うことができるように整備されたので、実際に指導するに当たっては、生活単元学習や作業学習などの授業を行うことができた（藤島、1970；小出、1977；望月、1979；菅田、1988；文部省、1983；小出、1992；藤本、1992；大久保、1993；名古屋、1996；八幡、2000）。

このように、知的障害教育における教育課程編成では、幼稚園・小学校・中学校・高等学校の目的、目標、教育課程編成に準ずることにより、教育内容は各教科と領域に分けて示されたが、実際は生活単元学習や作業学習などの指導の形態で指導するという「教育課程の二重構造性」が存在することになる（小出、1973；森、1992；浦崎、2002）。また、知的障害教育における各教科の内容は、小学校・中学校等と同じ教科名を使っているが、その内容は知的障害児の実態に即した生活に必要な内容になっており、いわゆる「精薄教育教科」（小出、1973）であり、「容器は同じでも中身には異なるところがある」（文部省、1983）ものだという。これらのことは、各教科の内容を系統的・組織的に学習し生活を豊かにしていこうという教科主義の考え方と、各教科に分けて学習するよりも様々な教育内容を含んだ生活に基づいた活動を実際に展開することにより学習していこうという生活主義の考え方の違い（小出、1992；藤本、1992；森、1992、荒川、1993；大久保、1993）としてとらえる

こともでき、これも知的障害教育における教育課程編成をわかりにくくしている要因ではないかと考える。

このような「教育課程の二重構造性」については、各教科を中心に学習指導を進めてきた教員や学習してきた学生にとっては、各教科や領域の内容を合わせて指導する遊びや日常生活学習、生活単元学習、作業学習については、経験のないことで、理解しにくい状況がある。

埼玉県では、学習指導要領の改訂を受けて、埼玉県教育課程審議会を設置し、埼玉県特殊教育教育課程編成要領（以下、教育課程編成要領とする）を作成してきた（埼玉県教育委員会、1962、1971、1980、1990、2001、2010）。著者は、1980年、1990年、2001年の教育課程編成要領の作成協力委員であった。教育課程編成要領では、知的障害教育における教育課程編成の基本に、知的発達が未分化な状態であれば総合的な学習活動であるいわゆる領域・教科を合わせた学習の必要があり、生活に結びついた具体的な題材を設定し、実際の活動を展開する「総合学習」の考え方をおいている。この「総合学習」は、各教科や領域を合わせるのではなく、もともと生活に結びついた実際の活動に様々な教育内容が含まれているという考え方であり、教科に分けて指導してきた教員は理解しにくい考え方だった。

さらに、1999（平成11）年の学習指導要領の改訂では、「総合的な学習の時間」が新設され、「養護・訓練」が「自立活動」と名称が変更された。これまで実践してきた生活単元学習と「総合的な学習の時間」との違いや似ている点について、どう整理して教育課程に位置づけるのかが議論となった（宮崎、1999；清水、2001；小出、2002；齋藤、2005）。

2006（平成18）年には、学校教育法が一部改正され、2007（平成19）年に施行された。複数の障害に対応した教育を実施することができる特別支援学校の創設とともに、幼・小・中・高等学校でも一人一人の教育的ニーズに応じた教育的支援を行うこ

* 上越教育大学学校教育研究科臨床・健康教育学系

とになった。そして、2010(平成22)年に特別支援学校となって初めての学習指導要領が告示された。特別支援教育に転換し、多様な特別な教育的ニーズのある児童生徒に幅広く対応しなくてはならなくなった。

このように、戦後65年間の知的障害児教育における教育課程編成については、児童生徒の成長・発達や社会情勢の変化、国際的な情勢の影響等を受けて、学習指導要領の改訂が行われ、各学校における教育課程編成も変化している。しかし、教育課程の二重性を乗り越え、幅広い特別な教育的ニーズに応じた教育課程編成を構想することについては、今後の課題といえる。

そこで、養護学校小学部・中学部学習指導要領と埼玉県特殊教育教育課程編成要領を対比しながら、知的障害教育課程編成についてどのような変遷をたどったのかを概観し、わかりやすく、多様なニーズに応えられる教育課程編成を構想するために、教育課程の変化や編成上の問題点について検討することにした。

II 養護学校小学部・中学部学習指導要領の制定と改訂

1 養護学校小学部・中学部学習指導要領の制定

特別支援学校としての学習指導要領は、2010(平成22)年3月に告示されたばかりであるが、知的障害養護学校の学習指導要領は1963(昭和38)年に小学部、1964(昭和39)年に中学部の学習指導要領が制定され、文部事務次官通達として公示された。

それ以前は、特殊学級を中心に生活主義の教育が展開され、文部省主催の特殊教育指導者養成講座などでの教育課程編成のための資料収集や教育実践から、1956(昭和31)年に教育内容を品川5領域案(道徳的なもの、情緒的なもの、知識的なもの、技術的なもの、身体的なもの)、1959(昭和34)年には6領域案(生活、情操、健康、生産、言語、数量)として教育課程の試案がまとめられた(藤島、1970;小出、1977、文部省、1983;名古屋、1996)。

しかし、1963(昭和38)年に示された養護学校学習指導要領は、小・中学校に準ずる教育を施すという養護学校の目的から、教育課程についても、教育内容を教科を中心とした枠組みで示されることとなった。実際は、各教科を合わせた指導や各教科及び領域を合わせた指導を行うことができることが明示されたので、生活単元学習や作業学習などの指導を行うことができたが、同時に知的障害児の実態に応じた内容で各教科を中心とする教育指導が展開されることにもなった(藤島、1970;小出、1977;文部省、1983;森、1991;大久保、1993;名古屋、1996)。

1967(昭和42)年の養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編解説では、教科を合わせることと領域の内容を統合することの必要性を強調し、その「学習形態」の例として、「生活単元学習」「作業を中心とした学習」「日常の生活指導」を示した(文部省、1983)。

2 養護学校義務制以後の改訂

その後、対象となる児童生徒の障害の状態が重度化することや多様な状況が考えられることから、障害の状態に即応してより一層きめ細かな教育を行うことができるように、1971(昭和46)年に養護学校の小学部・中学部学習指導要領が告示され

た。また、1972(昭和47)年にはじめて高等部学習指導要領が告示された。この学習指導要領には、養護学校の目標が明示され、「養護・訓練」(現在の「自立活動」)という新しい領域が設定された。この「養護・訓練」は、これまでも行われてきた障害を克服・改善するための指導を領域として設定され、4つの内容「心身の適応」「感覚機能の向上」「運動機能の向上」「意思の伝達」が示された。合わせて、一定数の教員を配置できるようになった。また、重複障害者に関する規定や学習が著しく困難な場合は養護・訓練を主として指導を行うことができることが規定された。また、小学部には、社会科、理科、家庭科を廃し、「生活科」が設定された。「生活科」の目標は、「日常の生活習慣を確立し、集団生活への参加に必要な態度や技能を身につけ、社会や自然のしくみやはたらきなどについて理解をもたせ、社会的自立のための基礎的能力と態度を養う」であった(文部省、1971)。

1974(昭和49)年の養護学校(精神薄弱教育)学習指導要領解説では、領域・教科を合わせた指導の例として、「学習形態」を「指導の形態」と改め、「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」とした(文部省、1983)。

1979(昭和54)年には、戦後34年を経て養護学校の義務制(学校設置の義務と就学の義務)が施行され、全国にたくさんの養護学校が開設され、同時にこれまで就学猶予・免除していた中度・重度の知的障害児、しかも、集団活動の参加の機会がなかった、また、集団参加に課題のある自閉症状を示す児童生徒が開校と同時に入学し、学校教育が展開されたのである。一方、養護学校義務制の完全実施のために訪問教育の制度も養護学校に位置づけられた。これまでの実践では対象にしてこなかった児童生徒が入学してきたわけであるので、教育課程編成についても未知の部分に対応するなどの混乱が予想された。1979(昭和54)年の学習指導要領の改訂では、中度・重度の知的障害児と重複障害児、さらには訪問教育の対象児に応じた弾力的な教育課程編成が示された(文部省、1983)が、具体的には現場での児童生徒の実態に応じた創造的で弾力的な教育課程を試行錯誤しながら編成せざるを得なかった。

1983(昭和58)年刊行の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－では、各教科の具体的内容を小学部低学年、小学部中学年、小学部高学年、中学部、高等部で示したものをⅠ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ、Ⅴ段階で示し、巻末に「各教科の具体的内容」として示している。また、「精神発達の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」とした。領域・教科を合わせた指導の形態としては、「日常生活の指導」「生活単元学習の指導」「作業学習の指導」をあげている(文部省、1983)。また、各教科の内容は、「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」としている(文部省、1983)。

1989(平成元)年の学習指導要領の改訂では、幼稚部の教育課程の基準を示すこと、障害に応じた指導の一層の充実、高等部における職業教育の充実を図ることが改善点としてあげられた。そして、幼稚部教育要領が作成され、小学部の各教科の内

容を発達段階に応じて1～3段階ときめ細かく示し、高等部においては、専門教育に関する各教科として家政、農業、工業を新設した。また、「養護・訓練」の4つの柱と12の項目を5つの柱と18項目に再編成した。

1991(平成3)年の学習指導要領解説では、領域・教科を合わせた指導の形態としては、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習の指導」「作業学習の指導」をあげている。

次に、1999(平成11)年の学習指導要領の改訂では、「平成14年度から実施される完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、幼児児童生徒が豊かな人間性や基礎・基本を身に付け、個性を生かし、自ら学び自ら考える『生きる力』を培うこと」が基本的なねらいとされた。そして、小・中・高等学校に準じて「総合的な学習の時間」が新設された。「総合的な学習の時間」は、「横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う」時間とし、ねらいを「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」「学び方や者の考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」とした。ただし、小学校1・2年と知的障害養護学校小学部では「生活科」の関連で設定しなくてもよいことになった。知的障害児教育では、これまで教育課程に位置づけてきたいわゆる領域・教科を合わせた指導と「総合的な学習の時間」との違いや似ている点について、どう整理して教育課程に位置づけるのが議論となった(宮崎、1999;清水、2001;小出、2002;齋藤、2005)。

また、「養護・訓練」については、「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」「自立活動」と名称が変更された。内容も「1健康の保持」「2心理的な安定」「3環境の把握」「4身体の動き」「5コミュニケーション」と改訂された。さらに、指導計画の作成と内容の取扱いにおいては、「個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成するものとする」とされた。また、重複障害者の指導に当たっても、「個々の児童又は生徒の実態を把握し、個別の指導計画を作成すること」とされた。教育課程の編成・実施の際には、「長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定」すること、目標を達成するために「必要な内容を段階的に取り上げる」ことが求められた。

2000(平成12)年刊行の盲学校、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-では、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、「各学校が指導計画を作成する際には、児童生徒の障害の状態等、学校や地域の実態に即して、各教科の内容を具体化し、指導内容を設定する必要がある」とし、巻末の「各教科の具体的内容」は掲載されなくなった。そこで、全国知的障害養護学校校長会(1999)は、「各教科の具体的内容-全国知的障害養護学校校長会試案-」を示している。また、「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・教科等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」とし、

「教科別の指導」「領域別の指導」「領域・教科を合わせた指導」の順で解説している。「領域・教科を合わせた指導」について、各学校で一般的に取り扱われているものを例示し、解説するので、参考にして指導計画を作成する必要があるとしている。例示しているものは、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」である。

3 特別支援学校学習指導要領

2010(平成22)年には、特別支援学校となって初めての学習指導要領が告示され、特別支援学校の教育目標が、「児童及び生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと」となった。改訂の基本的考え方は、①幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の改善に準じた改善、②障害の重度・重複化、多様化に対応し、一人一人に応じた指導を一層充実、③自立と社会参加を推進するため、職業教育等を充実の3点である。その中で、すべての幼児児童生徒に「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」を作成することを義務付け、特別支援学校(知的障害)高等部の専門教科として「福祉」を新設、交流及び共同学習を計画的・組織的に行うことの規定、障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため「自立活動」の指導内容として「人間関係の形成」が追加された。また、小学校に「外国語活動」が新設されたが、知的障害児を対象とする場合には外国語活動は含まれない。

内容等の取扱いに関する共通事項では、各教科に示す内容をもとに、教科等を合わせて指導する場合も、具体的に内容を設定するものとしている。指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項は、個別の指導計画に基づき指導方法や指導体制の工夫改善に努めること、学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるよう工夫すること、児童生徒のよい点や可能性、進歩の状態などを積極的に評価すること、長期的な視点で教育的支援を行うために個別の教育支援計画を作成すること、地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めることなどが示された。

2009(平成21)年の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)では、「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」とし、「各教科等を合わせて指導する場合」、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の説明を参考にすることが有効だとし、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、同様に「領域別の指導」と呼ばれているとしている。いずれの場合でも、総則にあるように、具体的に指導内容を設定することが必要であるという。

Ⅲ 埼玉県特殊教育教育課程編成要領の変遷

1 特殊学級の教育課程編成

埼玉県では、学習指導要領の改訂に伴い、埼玉県教育課程審議会を設置し、埼玉県の学校教育における教育課程編成の基本方針並びに編成に係る基本的事項について審議している。併せて、これまでは埼玉県特殊教育教育課程編成要領改訂協力委員

会を組織し、幼稚園教育要領、小・中・高等学校学習指導要領に基づき、埼玉県教育課程審議会の報告を尊重して、盲学校、ろう学校および養護学校の幼稚部・小学部・中学部・高等部、小・中学校の特殊学級・通級による指導の教育課程編成要領を作成・改訂してきた。この埼玉県の教育課程編成要領は、各学校・各学部等において、教育課程を編成する際のよりどころとなるものと参考となる資料を提示している。

最初に作成されたのは、1962(昭和37)年度版の「精神薄弱特殊学級における教育課程編成要領」で、このときは知的障害の特殊学級の教育課程に関して、生活を中心とする考え方を強調しながら、通常の教育に準じた教科指導についても留意点を示している。学習の形態については、「生活を中心として総合学習」「作業を中心とした総合学習」「題材系統学習」とした。

次に、1971(昭和46)年度版の「精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引き」が作成されている。ここでは、対象となる知的障害児の知能をIQ50～75程度とし、境界線児や中度以上の児童生徒については留意事項として取り上げている。学習の形態については、「生活総合学習」「作業学習」「題材学習」とし、構造的に示した。また、一部の学習の形態について、指導計画作成に当たっての事例や資料を提示した。

2 養護学校義務制以後の教育課程編成要領

1979(昭和54)年の養護学校義務制の施行と学習指導要領の改訂を受けて、1980(昭和55)～1981(昭和56)年度に4分冊の「埼玉県特殊教育教育課程編成要領」が作成された。

- 第1分冊 盲学校、ろう学校及び養護学校 小学部・中学部編
- 第2分冊 小学校及び中学校 特殊学級編
- 第3分冊 盲学校、ろう学校及び養護学校 高等部編
- 第4分冊 小学校及び中学校 特殊学級資料編

この教育課程編成要領においては、これまで特殊学級を中心に展開されてきた知的障害教育が、養護学校という独立した学校においても展開される画期的な段階に入ったときに作成されている。しかも、これまで就学猶予・免除されていた中度・重度の知的障害児が、つまり、学校教育を受けてこなかった知的障害児も含めて、一気に養護学校に入学してきたのである。埼玉県では、1972(昭和47)年に知的障害養護学校を1校開設し、1975(昭和50)年に1校、1977(昭和52)年に1校、1978(昭和53)年に2校、1979(昭和54)年に分校を3校開設し、市立養護学校が1校県立に移管され、1980(昭和55)年に分校の本校化も含めて6校、1981(昭和56)年に1校開設し、県立養護学校13校、大学の附属校1校、市立養護学校2校、計16校となった。しかし、教育課程及び教育指導のノウハウを積み重ねるのに十分な時間はなかった。そのようなときに、教育課程編成要領が作成された。

このときの第1分冊、盲学校、ろう学校及び養護学校 小学部・中学部編の教育課程編成要領の知的障害養護学校においては、領域・教科を合わせた指導(日常生活の指導、生活単元学習、作業学習)と教科別・領域別指導(教科別指導:国語・算数・音楽・図工・体育、領域別指導:特活、注:養護・訓練と道徳は特設しない方が一般的)を指導形態とし、学習の形態ともしている。また、特殊学級編にはなく、これまでの編成要領には例示されてこなかった「散歩」や「調理遊び」「課題

(別)学習」など、新たな学習形態が日課表に示された例が紹介されている。

第2分冊、小学校及び中学校 特殊学級編では、教育内容表の必要性和教科・領域を合わせた指導(生活総合学習:生活単元学習、日常生活学習、「遊び」の学習、作業学習)と教科別領域別指導(教科別学習:題材学習、領域別学習:道徳、特別活動、養護・訓練)の学習形態が設定されている。

次は、1989(平成元)年の学習指導要領の改訂を受けて、1991(平成3)～1993(平成5)年度に4分冊の「埼玉県特殊教育教育課程編成要領」が作成された。

- 第1分冊 盲学校、ろう学校及び養護学校 幼稚部編
- 第2分冊 盲学校、ろう学校及び養護学校 小学部・中学部編
- 第3分冊 小学校及び中学校 特殊学級編
- 第4分冊 盲学校、ろう学校及び養護学校 高等部編

このときの第2分冊、盲学校、ろう学校及び養護学校 小学部・中学部編と第3分冊、小学校及び中学校 特殊学級編の知的障害に関する部分は整合性が図られ、教育課程編成についての基本的な考え方や原則・手順、各学校が教育課程を編成する際の判断のよりどころを示した「II 教育課程の編成」は共通になった。学習形態については、領域・教科を合わせた学習(遊び学習、日常生活学習、生活単元学習、作業学習)と教科の学習(領域・教科を合わせた学習で総合的に扱うとともに教科別に系統的に指導することも必要)、領域の学習(道徳、特別活動、養護・訓練)としている。また、これまで学習指導要領の解説編の付録として掲載されていた内容表が、各都道府県や各学校において作成することになり削除された。そこで、埼玉県では知的障害養護学校における「学習指導内容表」を作成し、この教育課程編成要領で例示した。この点はこれまでにない部分であった。

次に、1999(平成11)年の学習指導要領の改訂では、「総合的な学習の時間」が新設され、「養護・訓練」が「自立活動」と名称が変更された。その改訂を受けて、2000(平成12)年度に3分冊の「埼玉県特殊教育教育課程編成要領」が作成された。

- 第1分冊 盲学校、ろう学校及び養護学校 幼稚部・小学部・中学部編
- 第2分冊 盲学校、ろう学校及び養護学校 高等部編
- 第3分冊 小学校及び中学校特殊学級・通級による指導編

このときは、「II 教育課程の編成」の「第1章 教育課程編成の基本的な考え方」については小学部・中学部編と高等部編は共通だが、幼稚部と特殊学級・通級による指導編はそれぞれ別に作成された。知的障害教育における学習形態については、各教科、道徳、特別活動及び自立活動のそれぞれの時間を設定して学習を行う指導の形態として教科別の学習〔題材学習〕、領域別の学習、各教科等の学習内容を総合化して領域別・教科別に分けない学習、いわゆる領域・教科を合わせた学習を行う指導の形態として遊び学習、日常生活学習、生活単元学習、作業学習を適切に組み合わせる必要があるとされた。そして、知的発達未分化な状態であれば総合的な学習活動であるいわゆる領域・教科を合わせた学習の必要があり、知的発達がより分化した状態になれば、いわゆる領域別の学習や教科別の学習の指導ができるようになるが、生活に結びつい

た具体的な題材を設定し、実際の活動を展開するなどの総合学習としての工夫が必要であるとしている（図1）。

問題は「総合的な学習の時間」である。これまで埼玉県では、知的発達未分化な知的障害児には総合的な学習活動、つまり総合学習が適していると一貫した考え方を持ってきたが、「総合的な学習の時間」の新設によって、総合学習という考え方を示すことにより混乱が生ずるという議論が生じた。しかし、「総合的な学習の時間」は分化した学習を統合し、発展させる学習にとらえ、未分化な学習のし方を総合学習としてとらえることに問題はないとした。さらに、横断的・総合的な課題などを「総合的な学習の時間」の学習内容にとらえ、総合学習の一部として扱うことにした。

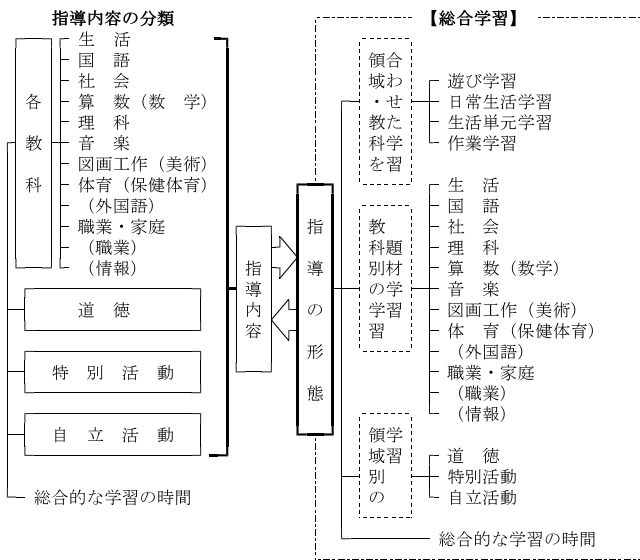


図1 平成12年度版における知的障害教育の教育課程構造図

3 特別支援教育教育課程編成要領

埼玉県では、これまで埼玉県教育課程審議委員会を組織し、学校種別に教育課程編成の基本的な事項を審議してきたが、特別支援学校となって初めての教育課程編成要領の改訂にあたっては、埼玉県教育課程検討委員会を組織し、「埼玉県幼稚園、小・中学校教育課程編成要領の改訂について（報告）」（2008）と「埼玉県高等学校、特別支援学校教育課程編成要領の改訂について（報告）」（2009）をまとめた。この二つの報告書には、特別支援学校としての独自の教育課程編成方針や基本的な事項は盛り込まれていないが、2010(平成22)年に、「埼玉県特別支援教育教育課程編成要領」が作成された。

第1分冊 (1) 特別支援学校編【教育課程の編成】

第2分冊 特別支援学校編【教育課程・指導計画作成のための資料】

第3分冊 (2) 特別支援学級・通級による指導編

(1) 特別支援学校編【教育課程の編成】のはじめには、これまでの埼玉県特殊教育教育課程編成要領にはなかった「教育課程の要点」が示され、「4 知的障害のある児童生徒の教育課程」において「教育課程の構造図」を各学部別に示し、「知的障害特別支援学校の教育課程を編成するに当たっては、指導内容を選択し、組織する際に、指導の形態を設定することが必要

となる」としている。そして、「各学校においては、その内容をどの指導の形態で指導することが有効であるのか、児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて適切に設定する必要がある」「また、指導の形態は、すべてを設定しなければならないものではない」とした。なお、埼玉県では「領域・教科を合わせた学習」「教科別の学習（題材学習）」「領域別の学習」「日常生活学習」「遊び学習」等と呼んでいたが、「領域・教科を合わせた指導」「教科別の指導」「領域別の指導」「日常生活の指導」「遊びの指導」と名称を訂正した（図2）。

また、「Ⅰ 特別支援教育教育課程編成要領改訂の趣旨と方針」には、「総合学習について」抜き出して記述している。「総合学習」は、「知的障害のある児童生徒の学習に適したものとして、埼玉県の知的障害教育の根幹となる考え方」であったが、「生活のまとまりを大切にした『総合学習』と『学習指導要領で示されている知的障害のある児童生徒の教育』がほぼ同じ観点で述べられている」ので、教育課程上の名称としては、学習指導要領に合わせることにしたという。もう一つ、特別支援教育に転換し、盲・聾・養護学校が特別支援学校になり、通常の学級でも特別支援教育を行うことになったので、知的障害以外の障害の教育や通常の学級での教育においても幅広く理解しやすい表現にするために、知的障害児独自でわかりにくい「総合学習」の記述をはずすことにしたということである。

「Ⅱ 教育課程の編成」の第5章では、「個別の支援計画の中に個別の指導計画の機能を取り込み」、「教育支援プランA・B」とし、個別の指導計画である「教育支援プランB」には、自立活動の6区分ごとに実態を記入し、指導の形態ごとではなく、教科・領域ごとに学習指導要領、埼玉県教育課程編成要領に基づいた名称を使用して、学習課題・目標、指導内容・方法・手だて、評価を記入することとしている。

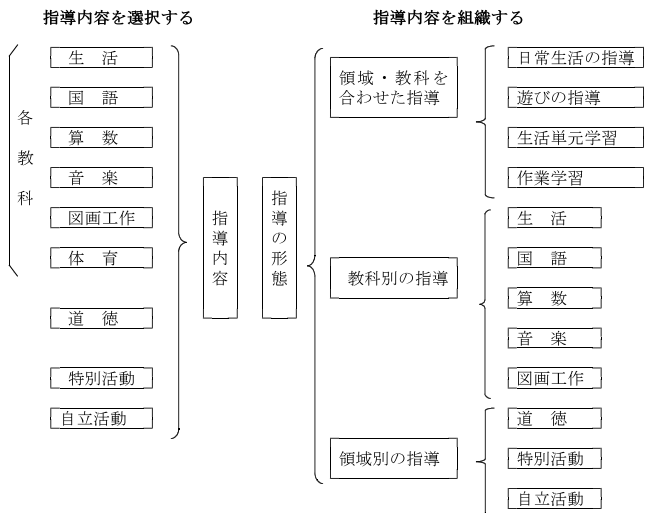


図2 平成22年度版知的障害教育における教育課程の構造図（小学部）

V 考察

1 「準ずる教育」と学習指導要領

1963(昭和38)年に養護学校学習指導要領が示される以前は、特殊学級を中心に生活主義の教育が展開され、教育内容を5領域や6領域でまとめる試案があったが、養護学校の目的が小・

中学校に準ずることから、教育内容を教科を中心とした枠組みで示されることとなった。実際には、各教科を合わせた指導や各教科及び領域を合わせた指導を行うことができるようにし、生活単元学習や作業学習などの指導を行うという内容と方法の二重構造ができてしまった（藤島、1970；小出、1977；文部省、1983；森、1991；大久保、1993）。

しかし、各教科の目標と内容の記述をみても、各学年ごとに示しているのではなく、小学部は低・中・高学年（後にⅠ・Ⅱ・Ⅲ段階）、中学部、高等部ごとに、知的障害児の実態に応じた内容で示されている。また、知的障害教育独自に小学部に「生活科」が教科として新設され、「養護・訓練（後の自立活動）」という領域も設定されている。逆に、総合的な学習活動を展開してきたのに、小学校3年生以上、中学校、高等学校に「総合的な学習の時間」が新設されると、「生活科」がある小学部以外の中学部・高等部でも「総合的な学習の時間」を設定することになった。

小学部の「生活科」の内容は、小学校の1・2年生に新設された「生活科」とはかなり異なるものであるが、名称が同じという状態が生じている。このことは、「生活科」だけではなく、他の教科においても同様である。大久保（1993）は、知的障害教育の「生活科」の内容はしつづきのであり、子どもの発達に即して分化していく視点や系統性に欠けており、教科とはいえないと批判している。しかし、小出（1973）は、そもそも知的障害教育における教科は、教科名は同じであってもその内容や性格は同じではなく、「容器は同じでも中身は異なるということである」といっている。そして、「伝統的な教科の概念を変革し、いわゆる『精薄教育教科』を確立することに努力し続けた史的流れからすれば、何ら不自然さはない」と言いきっている。

宮崎（1990）は、知的障害教育における各教科は、「経験や活動をさせたい事柄を便宜的に教科名のついた引き出しに入れて整理したもの」と考えているので、「それぞれの教科ごとに指導するものとは考えておりません」といっている。ただし、「教科別の指導は、国語の指導でなく国語を中心とした指導」だといいい、「生活教育においても補完的意味やドリルの意味において教科別による指導が必要」だといっている。

また、教科を合わせることで領域の内容を統合することの必要性を「学習形態」として、「生活単元学習」「作業を中心とした学習」「日常生活指導」を例示したが、その後、「学習形態」を「指導の形態」と改め、「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」としている。これも、小・中学校では「学習形態」を学習を行う上での様々な集団編成のことをさす用語であるので、混乱を避けるために変えたのではないかと考える。

学校教育法における特別支援学校（養護学校）の目的は、「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校に準ずる教育を施す」とことと「障害による学習上または生活上の困難を克服し自立を図るための知識技能を授ける」ことからなり、そのことが学校教育法施行規則の教育課程の編成にも影響し、教育課程は「各教科、道徳、特別活動並びに自立活動によって編成するものとする」と定められている。しかし、それでは知的障害児の実態に応じた学習指導は困難であり、「特に必要がある場合、各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、

各教科・領域についても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規定が設けられている。

さらに、学習指導要領においても、各教科・領域の目標と内容を学年ごとには示さず、身に付けてほしいことを具体的な経験や活動として表現しており、知的障害教育独自の目標・内容となっている。いわば、小・中学校学習指導要領の改訂に準ずる部分と知的障害児教育の独自性との二重構造のせめぎ合いの上に成り立っていることが、知的障害教育の教育課程編成をわかりにくくさせているのではないかと考える。

2 埼玉県特殊教育教育課程編成要領と学習指導要領

埼玉県では、主に知的障害の特殊学級の実践を基礎に、1962（昭和37）年度版「精神薄弱特殊学級における教育課程編成要領」、1971（昭和46）年度版「精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引き」を作成してきた。教育課程編成の基本には、生活に根ざした総合学習を大事にし、「生活総合学習」「作業学習」「題材学習」を「学習形態」とした。この考え方は、1963（昭和38）年に養護学校学習指導要領が示される以前から、一貫した考え方をとっている。

しかし、1979（昭和54）年の養護学校義務制の施行と学習指導要領の改訂を受けて、1980（昭和55）年に「盲学校、ろう学校及び養護学校 小学部・中学部編」を作成したときに、学習指導要領の解説書で使っていた「領域・教科を合わせた指導」の「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」、それに「教科別・領域別指導」で教育課程を編成するように示されている。第2分冊の特殊学級編では、これまでの埼玉県の教育課程の考え方を踏襲した形で展開され、学習指導要領で示された教育内容を「総合学習」として再編成する考え方で示している。

1979（昭和54）年の義務制前後の知的障害養護学校では、就学猶予・免除されていた児童生徒が一举に入学してきたなど、児童生徒の実態の問題もあるが、養護学校としての教育課程や教育実践の積み重ねが少なく、かつ、担任の教員も新任教員が多かったこともあり、埼玉県で積み重ねてきたものを踏襲することができなかつたのではないかと推察する。

また、「総合的な学習の時間」が新設された1999（平成11）年の学習指導要領の改訂を受けて、2000（平成10）年度に3分冊の「埼玉県特殊教育教育課程編成要領」が作成された。この時に埼玉県では、知的発達が未分化な知的障害児には総合学習が適しているという一貫した考え方を持ってきたが、「総合的な学習の時間」の新設によって、総合学習という考え方を示すことにより混乱が生ずるとい議論が生じた。つまり、「総合学習」という考え方を取り除いてしまおうとする意見が出た。しかし、「総合的な学習の時間」は分化した学習を統合し、発展させる学習ととらえ、未分化な学習のし方を総合学習としてとらえることに問題はないとし、これまでの考え方を踏襲することになった。

しかし、2010（平成22）年の「埼玉県特別支援教育教育課程編成要領」では、本文の前に「教育課程編成の要点」を示し、これまでの「日常生活学習」「遊び学習」や「教科別の学習（題材学習）」等の呼称に訂正したこと、総合学習という考え方は学習指導要領（解説）と「ほぼ同じ観点」であるということから、「総合学習」という表記をやめるということが示された。

埼玉県特殊教育教育課程編成要領は、学習指導要領の改訂に

応じながら、埼玉県の特設教育の歴史をふまえつつ、「総合学習」という考え方を一貫してとってきた。しかし、埼玉県という地域の特色や独自性をより進めていこうとしないで、学習指導要領で使用している用語にもどってしまったと考える。知的障害教育の独自性と埼玉県という地域で大事にしてきたことを後退させ、教育課程編成の二重構造をさらに大きくしてしまったのではないかと考える。

3 多様なニーズに応えられる教育課程編成

特別支援教育に転換し、盲・聾・養護学校が特別支援学校になって複数の障害に対応できるようになり、通常の学級でも特別支援教育を行うことになった。そのことにより、特別支援学校でも知的障害教育を行う機会が増え、通常の学校の特別支援学級や通級の指導教室、さらには通常の学級においても知的障害教育対応のニーズが広がってきたということが考えられる。それだけに、すべての学校の教員は、知的障害児の理解、知的障害教育の基本と実際について身につける必要がある。また、知的障害教育も特別支援学校（知的障害）や特別支援学級（知的障害）という場で行うことから、目の前にいる児童生徒の教育的ニーズに応じて指導していく必要がある。

教育課程編成については、各学校において、地域や学校の実態、児童生徒の実態に応じて総合的に立案する教育計画であり、創意工夫を生かし、特色ある教育、特色ある学校づくりを推進することが重要である。その教育課程編成については、学校教育法や学校教育法施行規則、学習指導要領に基づいて行う必要がある。さらに、地方公共団体においては、地域の実態に応じて、教育課程編成のよりどころと指導計画を作成するための資料を提供することが重要である。その一つとして、埼玉県教育課程編成要領がある。

しかし、教育課程編成は各学校で行うことから、学校種別に教育課程編成の基本的な考え方や指導計画作成のための資料等が示されている。埼玉県では、学校としての教育課程編成と個別の教育支援計画A・Bを有機的に関連させて指導計画を作成するような試みを行っている。このような取り組みを、特別な教育的ニーズに基づいて支援を行うことができるように、各学校での教育課程編成の段階から構想できるようにすることが必要なのではないかと考える。それは、特別支援学校だけでなく、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学においても必要なことだと考える。

そのような観点からすると、知的障害教育における独自でわかりにくい教育課程編成について、すべての教員が理解し、教育的ニーズに応じて支援できるようにしていくことが必要である。「総合学習」という考え方も埼玉県では大事にしてきた考え方であり、これは教科・領域に分けて示した教育内容と教科・領域等を合わせた指導方法の二重構造とは異なる考え方であり、知的障害教育の独自性から教育課程編成や指導計画の立案を可能とするものだと考える。

最近、幼保連携や幼小連携の必要性がいわれているが、教育課程編成においても必要なことではないかと考える。その点から、特別支援学校（知的障害）の教育課程編成は、養護学校義務制後の教育課程編成を授業実践の状況から分析整理する必要があるのではないかと考える。養護学校が義務化されて入学してきた発達段階1歳前後の児童生徒に対して、保育園、幼稚園

や重度の障害児者のための入所施設での実践に学んできた面もあったのではないかと考える。たとえば、養護学校義務制の時の埼玉県教育課程編成要領に例示されていた「散歩」や「調理遊び」「課題（別）学習」などについて、再度検討し、教育課程にどう位置づけるか、実際にどのような実践を展開していたのかを分析しつつ検討することが必要だと考える。

また、学習指導要領解説編に掲載されていた内容表や埼玉県で知的障害養護学校における「学習指導内容表」（平成4年度版教育課程編成要領）などを参考にして、発達段階や学習課題にそった内容を組織していく必要があるのではないかと考える。合わせて、自立活動を主とした教育課程についても、内容と方法を関連させながら、明確な指導計画にすることが課題だと考える。つまり、個々の児童生徒の教育的ニーズに対応できる指導計画と学校としての教育課程編成の有機的な連携が図れるようにすることが大きな課題ではないかと考える。

文献

- 荒川智（1993）新教育運動における「生活」「作業」と障害児教育. 障害者問題研究, 21(3), 19-29.
- 藤島岳（1970）養護学校学習指導要領精神薄弱教育編作成とその特徴. 杉田裕編, 精神薄弱教育論. 日本文化科学社, 91-98.
- 藤本文朗（1992）ふたたび「教科」学習か、生活単元学習か. 発達障害研究, 13(4), 11-17.
- 小出進（1970）精神薄弱教育における生活教育－戦後における成立と推移－. 杉田裕編, 精神薄弱教育論. 日本文化科学社, 73-91.
- 小出進（1973）精神薄弱教育と教科－教科観の変革を－. 精神薄弱児研究, 180, 8-15.
- 小出進（1977）戦後の精神薄弱教育における「教育内容・学習活動統合化」の動向. 精神薄弱児研究, 227, 8-13.
- 小出進（1992）日本における生活中心教育の源流. 発達障害研究, 13(4), 1-10.
- 小出進（2002）学習活動総合化の一環として. 発達の遅れと教育, 540, 4-5.
- 三木安正編（1966）精神薄弱児の教育. 東京大学出版会.
- 宮崎直男（1981）養護・訓練の実践の経緯. 精神薄弱児研究, 270, 12-17.
- 宮崎直男（1990）精神薄弱養護学校学習指導要領の改訂と新教育課程づくり. 明治図書.
- 宮崎直男（1999）生活単元学習と総合的な学習の時間との関係はどのように考えたらよいのでしょうか？. 障害児の授業研究, 73, 74-75.
- 文部省（1971）特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領. 慶応通信.
- 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－. 東山書房.
- 文部省（1989）盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成元年10月）.
- 文部省（1998）盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）.
- 文部省（2000）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－. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説総則編 (幼稚園部・小学部・中学部・高等部). 教育出版.
- 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (幼稚園部・小学部・中学部・高等部). 教育出版.
- 望月勝久 (1979) 戦後精神薄弱教育方法史. 黎明書房
- 森博俊 (1991) 学習指導要領をどうみるか. 大久保哲夫・額建史・三島敏夫・茂木俊彦編著, 障害児教育実践ハンドブック. 労働旬報社, 66-82.
- 森博俊 (1992) 教育課程編成と総合的活動. 発達障害研究, 13(4), 26-33.
- 大久保哲夫 (1993) “生活と教育” をめぐる若干の考察 小学校生活科とかかわって. 障害者問題研究, 21(3), 4-18.
- 埼玉県教育委員会 (1980) 埼玉県特殊教育教育課程編成要領 (1) 盲学校、ろう学校及び養護学校 小学部・中学部編.
- 埼玉県教育委員会 (1981) 埼玉県特殊教育教育課程編成要領 (3) 盲学校、ろう学校及び養護学校 高等部編.
- 埼玉県教育委員会 (1991) 埼玉県特殊教育教育課程編成要領 (2) 盲学校、ろう学校及び養護学校 小学部・中学部編.
- 埼玉県教育委員会 (1993) 埼玉県特殊教育教育課程編成要領 (4) 盲学校、ろう学校及び養護学校 高等部編.
- 埼玉県教育委員会 (2001) 埼玉県特殊教育教育課程編成要領 (1) 盲学校、ろう学校及び養護学校 幼稚園部、小学部、中学部編.
- 埼玉県教育委員会 (2001) 埼玉県特殊教育教育課程編成要領 (2) 盲学校、ろう学校及び養護学校 高等部編.
- 埼玉県教育委員会 (2010) 埼玉県特別支援教育教育課程編成要領 (1) 特別支援学校編「教育課程の編成」.
- 埼玉県教育委員会 (2010) 埼玉県特別支援教育教育課程編成要領 (1) 特別支援学校編「資料」.
- 齋藤一雄 (2005) 知的障害児教育における「総合的な学習の時間」を考える. 上越教育大学障害児教育実践センター紀要, 11, 29-38.
- 清水貞夫 (2001) 生活単元学習から「総合的な学習の時間」へ. 埼玉教育, 627, 4-7.
- 菅田洋一郎 (1988) 日本の生活教育. 溝上脩・西本順次郎・東正, 5つの類型化による精神遅滞児の教育理論と方法 発達・生活・行動の原理とその指導法入門. 川島書店, 66-79.
- 八幡ゆかり (2000) 教育方法の歴史から学ぶ. 渡辺健治・清水貞夫編著, 障害児教育方法の探求. 田研出版, 9-21.
- 浦崎源次 (2002) 教育課程からみる「準ずる教育」の検討 (1). 群馬大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編, 59, 125-132.
- 全国知的障害養護学校長会編著 (1999) 新しい教育課程と学習活動Q & A 特殊教育<知的障害教育>. 東洋館出版社.