

I 研究基調

研究の概要

本研究は教育課程の研究である。

本研究においては、

- ① 教育課程に関連した学校教育の動向、
- ② 教育課程のとらえ、
- ③ 内容表試案の作成、
- ④ 今後の教育課程の研究の手がかり、

を明らかにしようと試みた。

①の現行の学校教育の動向としては、○パーソナルプログラムへの動き、○保護者などと連携、○完全学校週5日制と新学習指導要領、○生涯教育－生涯発達のとらえ、○社会のバリアフリーへの志向、○新しい教育観（発達観）のめばえ、いわゆるデューイやヴィゴツキーの再評価などがあげられる。

②の教育課程のとらえであるが、それはカリキュラムの訳語であり、本研究では、学校の実践的側面での教育計画の中心である子どもに提供する内容と、それをどのような手立てで提供するかという指導計画・システム化ということを中核にすえて、狭義の意味で「教育課程は、主に子どもたちにどのような内容を準備するかという指導の内容と、それを子どもにどのようなまとまりの計画・方法で提供するかという戦略的な手立てからなる」とした。そこで、本研究では内容を厳選することから取り組んだ。また現行の本校の教育課程について、そのベースになっている研究紀要第5集を読み直すことで共通理解を図り、本校の教育のベースになっている知的障害児教育の生活・経験主義の流れを文献などから確認することで、今後も本校教育の基本的考え方とすることの共通理解を図った。

③の今回作成した内容表試案は、

- 個々の子どもの実態を客観的にとらえ、次に指導すべき内容を把握するためのアセスメント機能をもつこと、
 - どの子どもにも必要とされる厳選された内容であること（これを以後中核的内容と記す）、
 - 小・中・高等部の内容を一貫性のあるものとしてとらえることができること、
- からなる。以上の共通理解のもとで、学部別の研究会を柱にして各学部における中核的内容を抽出し、その過程においては、小・中・高等部のメンバーからなる縦割り研究会を設け、内容の追加・修正などを行い、統一した一つの内容表試案を作成した。本研究の中心的研究成果である内容表試案の内容は、本校における基礎・基本としての内容にあたる。

④の今後の教育課程の研究の手がかりとしては、

- plan-do-see の経験から教育システムの構築、
 - 一人ひとりに注目した指導・・・内容表試案のアセスメント機能、
 - 生活・経験主義的教育を柱にして、
 - 子どもの時間的空間的变化に対応した複眼的な視座、
 - 現行の指導形態をベースにしての検討、
- などが示唆された。

Keyword: 教育課程, 内容表試案, 中核的内容, アセスメント機能, 生活・経験主義的教育

1 はじめに

ア 学校像と指導者の視座

私たち指導者は、子どもたちと日々接しているが、そこで営まれる教育の骨格である教育課程について、ほとんど意識することなく過ごしていることが少なくない。

学校には、日々の教育的活動を成り立たせている運動場、ほぼ同じサイズの多くの教室からなる建物があり、それらのほとんどの教室には、スクール形式やU字型に並んだ机と椅子、正面の壁面を占める黒板などというような物理的環境が整っている。学校では、子どもを教育する立場の指導者としての大人たちと、それらの人々や環境などから学ぼうとする子どもたち、それにそれらの教育的営みをスムーズに行わせるための周辺の事務を担っている人々が、相互にかかわりをもちつつ、およそ決められた時間の流れに沿って動いている。学校で扱う指導すべき内容は、学習指導要領で示され、さらに幾分地域性を考慮し、調整された内容が、学校目標、そして各学年の目標、さらにそれぞれの指導形態の目標として準備され、それらの内容≒目標を子どもたちに習得させるために、所定の指導形態別に、学習の時間配分や時期などについて記した年間の計画が作成され、指導者は日々それらに則って教育という営みを行っている。教育に携わる人でなくとも、多くの人々は学校像を以上のように描いていると思われる。

概して、一般の学校ではほぼ同様な教育課程で行われているが、知的障害児の学校においては、それぞれの学校の実状に応じて教科としての指導形態や生活単元学習などの教科と領域を合わせた指導形態など、一般の学校にはみられないそれぞれの学校で独自の教育課程が編成され、指導が行われている。すなわち、それぞれの学校においては、その地域や子どもの実態、さらに学校独自に培ってきた指導の技能などを背景にした伝統との関連のなかでの指導のありようが存在し、それらと一体となった厳然として設定されている指導形態などがある。

指導者は、上記のような既にそれぞれの学校において定められた教育の戦略である指導形態などに盛り込まれた教育の内容を、子どもの実態などを鑑みつつ、内容のレベル調整と具体化を行ったうえで指導を行う。そのようななかで、多くの指導者が最も意識して取り組んでいることは、自らがレベル調整と具体化を図った内容を、どのように子どもとかかわり、教材・教具を構成することで子どもに習得させることが可能であるかということである。すなわち、指導者はそれぞれの学校の教育課程を前提として、自らが培ってきた指導の技法や子どもへの構えなどと、それにその背景となる指導観を基盤として、目前の子どもに対して最適化を図りつつ指導を行う。そこでの指導者の視線の位置とその方向すなわち指導者の視座は、子どもに教育する内容とその戦略からなる教育課程でなく、むしろ目前の一人ひとりの子どものに対しての指導の手立てなどに向けられている。指導者は、具体的には実態に即した指導形態別の月毎の計画、あるいは週計画を作成し、教材研究を行ったり、実践のフィードバックをとおして指導技術・手立てなどの修正を行ったり、また教育をスムーズに成り立たせるための子どものコンテキストや周辺の関係性のなかでの変化をとらえようとフル回転している。そのような状況のなかでのほとんどの指導者は、学校教育を成り立たせている全体構造やその機能などについて、ほとんど意識することなく過ごしているといっても過言でない。そのように、普段指導者に意識されない教育課程であるが、今回の研究ではまさにそれについて取り組む。

イ 日常性のなかにみられる本校の独自性

知的障害児の学校においては、子どもの障害の程度や地域のありようなどに応じて、そこで指導する内容や指導形態などを学校独自に設定して行えることから、それぞれの学校の具体的な教育のあり方が異なる。

本校は国立大附属の養護学校であり、小学部が1・2年、3・4年、5・6年と二学年を一緒にした複式、中学部、高等部は一学年一学級という学級編成で知的障害の程度が中度以上からなる学校で

ある。それぞれの学級は特定の疾病などや障害の程度に偏ることがないように配慮された集団からなり、結果的にすべての子どものほぼ1/3程度が自閉症あるいは広汎性発達障害の子ども、残りの内1/3がダウン症の子ども、あと1/3の子どもがその他の子どもである。

本校は、そのような子どもたちからなる養護学校であるが、本校の教育の日常的姿のなかに存在する独自性、いわゆる伝統的雰囲気といえるような学校の構えや学校文化に目を向けると、幾つかの特徴が浮かんでくる。それらとして、

- ① 指導者が、長年、あまり入れ替わることなく教育が行われていること、
- ② 指導者間に暗黙の共通理解が存在し、言語化される以上に指導法に連続性をもたせながら指導が進められていること、
- ③ 多くの教育現場がそうであるように、日々の授業の実践を重視していること、
- ④ 一人ひとりの子どもに応じた指導ということを意識しつつであるが、集団をベースにした指導が行われていること、
- ⑤ そこでの授業や行事、そしてそれらを包括する教育上の全般的な機構について、plan-do-seeの徹底がなされていること、
- ⑥ そしてそれらの授業や行事などは、学校という特定の環境の枠組みのなかのみで行われているのではなく、長崎という多様な生活様式の人々や山や海などが、コンパクトに混在する街や自然を積極的に活用することですすすめられていること、
- ⑦ 多様な場面においてチームティーティングが行われ、そのありようについて深く関心をもち、それぞれの指導者が様々な指導にかかわり、相互に指導を見せ合うなど、指導者間を密にして指導が行われていること、
- ⑧ 保護者ときめ細かく連携を保ちつつ、教育が行われていること、
- ⑨ 多様な形で学生などの授業への参加や参観がみられるなど、日常的に開かれたなかで授業実践が行われていること、

があげられる。

本校の教育においては、このような本校の日常性のなかに存在する独自性のなかでの指導実践と、それらを支える教育課程が多面的に関連を保ちつつ行われている。

ウ 教育課程研究の動機と研究の進め方

本校の日常的姿のなかにみられる独自性は上記の通りであるが、このような日常的姿のなかで、本校は、これまで共同研究として、長年指導法の研究を行い、それらの研究などと日々の教育実践の相互的なかわりから、本校の教育的高まりがみられてきたといえる。

本研究は、長年本校で様々なテーマで行ってきた指導法の研究でなく、教育課程の研究であるが、本研究を取り組む理由は、現行の教育課程が運用という側面から支障をきたし、今日の時代にそぐわなくなったからというわけではない。しかし、現行の教育課程を編成してからおよそ20年経過し、指導者の移動が少ないといっても、その編成当時の指導者は少数になり、今後現行の教育課程の適切な理解が薄れるのではないかと危惧されたことが、今回の教育課程研究を行うことになった主な動機の一つである。

教育現場の私たち指導者にとって教育課程の理解は、日々の指導実践をメタ的にとらえ直すことであり、そのことを、先にも記したように日々の実践のみでとらえることは困難である。本研究を取り組むことで本校の教育課程を正しくとらえ、そのよさや改善点を明らかにすることができると思われる。

二つ目の動機として、平成14年から完全学校週5日制の実施、新しい学習指導要領、個別の指導計画の作成など、教育界やその周辺においてこれまでみられなかった新たな動きがみられ、学校教育の

骨格である教育課程の研究をとおして、その動向をより確かにとらえ、一層確かな教育課程にしたいということがあった。

三つ目の動機として、これまで私たち指導者が、当然のこととして暗黙の内に共通理解し、指導を進めてきた知的障害児の指導における基礎・基本ともいえる中核的内容を、今日的な社会状況などに伴い、具体的に言語化することが必要である、と思われたことがあげられる。今日の学校教育の指導では、社会の複雑化と一人ひとりの子どものニーズの多様化に伴い、様々な内容を準備するようになり、実質的にその量は増大の傾向があり、指導者間においても教育観などの違いから拡散の傾向がみられる。本来、知的障害児を対象とした私たちの教育は、一人ひとりの子どもに焦点を当てての教育であり、そのような意味においては、多様な内容を準備する必要があるが、学校教育をとおして一貫した指導を行うにおいて、どの子どもにもぜひ身につけさせたい厳選された内容が存在する。それらの内容を本研究において明らかにしたいと考えた。しかもそれらの内容を一人ひとりの能力の違いに応じて適切に指導できるように、アセスメント機能をもった内容表試案^{※1}としてまとめ、活用できるようにしたいと考えた。そのような内容表試案は、指導者が一人ひとりの子どもの課題を探し、指導の計画を作成するうえで、また、指導者間や保護者などと連携するうえで役立つ。それに中核的内容からなる内容表試案の作成は、私たち指導者の日々の実践で蓄積した指導経験としての力があってはじめて可能であると思われた。

さらに、共同研究として進めるために、多様に解釈される「教育課程」という文言についても共通理解を深めること、そのことも一つの課題として進めることにした。

全体としては、教育課程の研究を前期と後期の研究に分け、前期の研究である今回の研究において、主に現状の教育課程のよさなどを理解し、アセスメント機能をもった中核的内容からなる内容表試案を作成し、後期の研究において、主にその内容表試案の検証と、そのなかの内容をいかなる手立てで指導するかという戦略について、取り組むことにした。

2 目的

本研究は、教育課程の再編成を目的にした研究であり、全体として、前期と後期の研究からなる。

※1 内容表試案；本研究での内容表試案は本校の小学部から高等部をとおして、数多く指導している内容の中の中核的内容をスコープとシークエンスによるマトリックスとしてまとめたものであり、さらにそれにアセスメント機能をもたせようとするものである。その内容表試案であるが、かつて多くの養護学校・特殊学級において作成された内容表（経験内容表など）とは以下のような点で（その一部であるが）類似し、また異なる。すなわち経験内容表などは使用の前提として、（歴史的な社会背景として社会・生活の弱者である知的障害児が最小限の生活ができるようにということから）、個々の子どもに共通した必要最小限の内容からなり、それらの内容を指導すれば社会参加・職業自立というような将来に向けての礎ができるという考えから作成されていたと推察される。その背景としてミニマム・エッセシャルズの考え方があったと思われる。實際上、知的障害を伴う個々の子どもの知的な側面などにおける実態は著しく異なるが、経験内容表などはそれぞれの子どもの、ある種の動かしがたい価値観・現実からなる社会に自立して参加するために必要な具体的内容を身につけるため、能力に応じて漸次それぞれの段階の内容を学ぶことは大切なことであるということから作成されていた。そのような子どもにも必要な最小限の内容で、学校で指導すべきすべての内容でもある、スコープとシークエンスからなるマトリックスがかつての経験内容表などである。またそれらはそれぞれの学校において、個々の指導者の違いや学年をとおして一貫性のある教育を行うためでもあった。どの子どもにも、指導すべき共通した内容を、おさえておくことは十分に価値あることであり、この考え方は本研究で作成しようとする内容表試案においても重要な基盤になっている。しかし、今日のように価値観が多様化し、変化があり多様な方向性が考えられる社会では、だれもがこれだけを身につければよい、と絞りきれぬものではなく、むしろそうすることは危険でさえある。それぞれの子どものはそれぞれの子どもの将来に向けて個性的な存在であり、学校教育においても可能な範囲において、その個に応じた内容を準備する必要があると思われる。しかし、一方、先に記したような経験内容表に準じるような子どもたちが生きていくのに必要な共通した内容が存在するのも事実である。本研究において作成した内容表試案は、まずそのような子どもにも必要とされる共通した内容を学校として押さえておくことが必要であるということから出発している。それが「中核的内容」からなる内容表試案である。

前期の研究である本研究においては、

- ① 「教育課程とは」ということについて、共通理解を深め、
 - ② 教育課程に関連した学校教育や、その周辺についての動向をとらえ、
 - ③ 現状の教育課程の構造と機能などを理解することで、そのよさを明らかにし、
 - ④ アセスメント機能をもった中核的な内容からなる内容表試案を作成する、それに
 - ⑤ それらの研究の取り組みをとおして、後期の研究の基本的手がかりを明らかにすること、
- を目的としている。

後期の研究においては、本研究で明らかになった後期の研究に向けての手がかりを柱にして、

- ① 内容表試案の検証、
 - ② それらの戦略的な手立てとしての指導の計画と方法、さらに
 - ③ 保護者などとの連携システム、
- などを取り組むことを目的とする。

3 研究の基本姿勢と方法

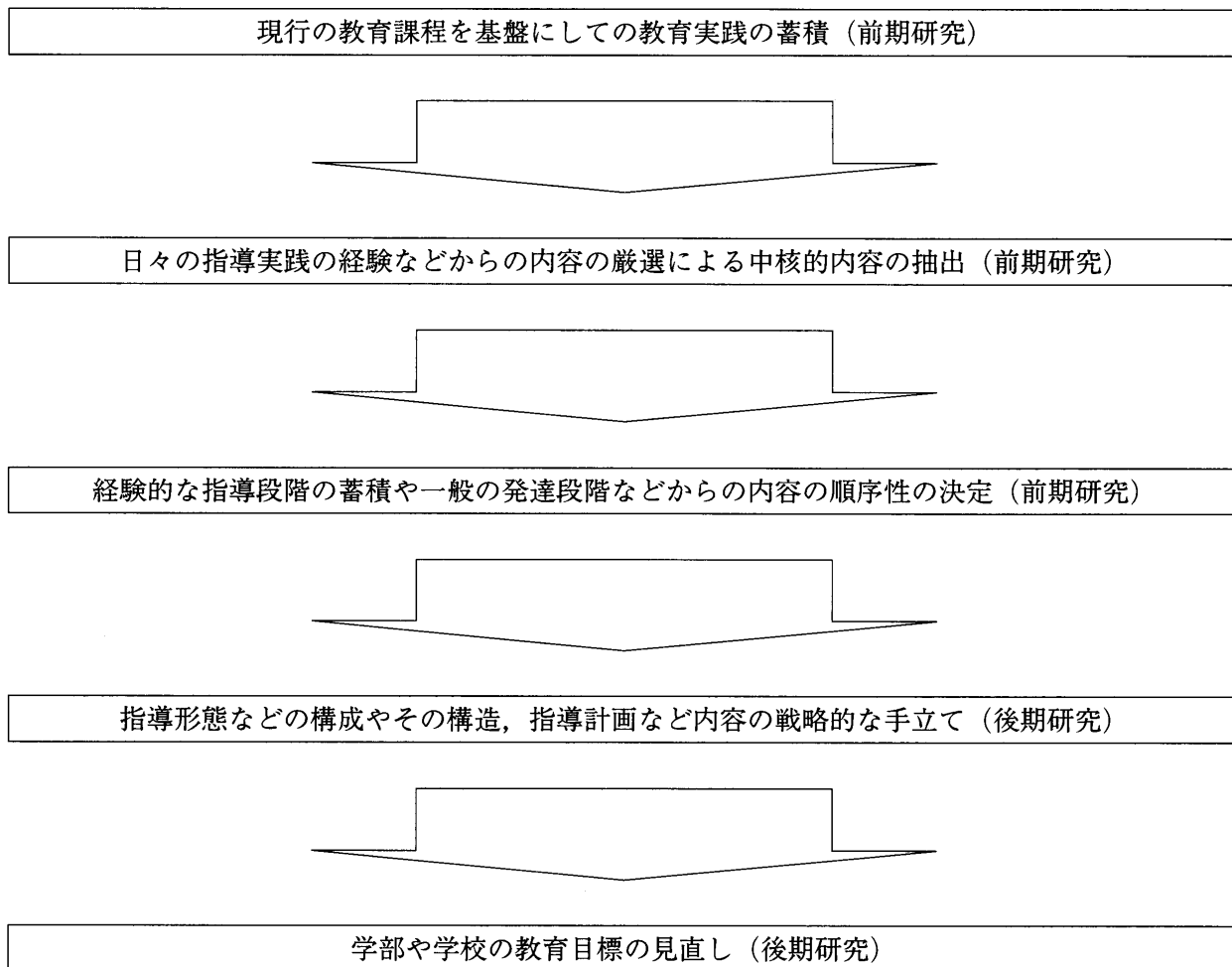
本研究は、本校の指導者全員が研究同人となり、共通理解を図りつつ行う共同研究であり、しかも本校のほとんどの指導者が、経験したことの無い教育課程の研究である。研究計画は、教育課程研究に必要な基本的な事柄も課題として取り上げられていること、核にすべき研究内容やその手続き、それに研究の構えが示されていること、しかも一定の基本姿勢を維持しつつ、その時々状況での課題や変化に対応できるように柔軟性のあるものを、ということで設定された。

(1) 本研究の基本姿勢

教育現場の共同研究は、私たち指導者が日常的に関心を抱いているものであり、日々の実践において培っている力が活かされ、だれもが積極的に参加できるものでなくてはならない。そのことから、教育現場の共同研究は、日々の指導実践に結びつけやすい指導法の研究を取り上げて行うことが多いのであるが、先に記したように、今回の研究は教育課程の研究である。教育課程は日々の教育的営みの基盤であり欠かせられない存在であるが、私たち指導者の日常の視座の範疇にないことがらである。そのような意味において、教育課程は共同研究として取り組みがたい研究内容であるため、研究の方向性を見失うことなく行うための基本姿勢を定めておくことにした。

その研究の基本的な姿勢であるが、

- ① 本研究では、教育現場でよくみられるような教育課程の一部を研究として取り組むのではなく、教育現場の教育課程全体像が理解できるように、ほぼ教育課程全般について取り組む。
- ② だれもが最も力を入れている日々の授業の実践が、大きく反映する手続きをとる、また可能な限り、研究の過程において、そのような日々の実践からの視座に立ち戻れるようにする。
- ③ 可能な限り、どの研究同人にとっても、自らの研究として取り組めるように、「教育課程とは」ということなど、研究のベースになるようなことがらも、研究を進めるなかで共通理解を深めつつ取り組むことにし、
- ③ 現行の教育課程を理解することなく、教育課程の再編成を行うということにならないように、現行の教育課程を理解することも、重要な研究課題の一つとする、とした。本研究においては、
- ④ 基本的に、日々の指導実践の蓄積を礎にしての内容表試案の作成、指導形態の検討、指導計画の作成、さらに小・中・高等部のそれぞれの教育目標、学校の教育目標、という日々の指導実践から出発したボトムアップの手続きで行う（図－1参照）。そうすることで、徐々に教育課程の中心的な課題が明らかになり、日々の実践に沿った教育課程の改善ができると考えられる。



図－1：主な研究内容の手続き

すなわち、私たち現場の指導者がもっとも得意とすることは、一人の子どもを前にして、かかわりをもつなかから、子どもにはこのようなことが今できて、次にこのような内容をぜひ学ばせたいということが見え・わかることであるが、私たちはそれを活かした研究に取り組むことにした。本研究は教育理念から出発した教育課程研究としての、例えば最初に教育目的としての子どもの自己実現像などをイメージし言語化し、その構成要素を拾い出して、さらに分析したうえで具体的な内容を拾い出し、この子どもには、これこれの内容を指導するというトップダウン的に研究を進めるのと大きく異なり、私たち現場の指導者が、子どもと日々接するなかで培ってきた経験知を常に手元に置きながら教育課程の研究に取り組むことにした。

そのほか、後期の研究とも関係するが、

- 本校の実態に即した形で、現行の教育改革の方向性の一つであるパーソナルプログラムの流れに沿った教育課程の改訂を行う。内容表試案のアセスメント機能の重視はそのことからである。
- 保護者などと連携した学校教育のあり方に対応できるシステム化した教育課程を作成する。そのことから、アセスメント機能をもつ内容表試案の作成は意義をもつと考えられる。

また、研究技法として、

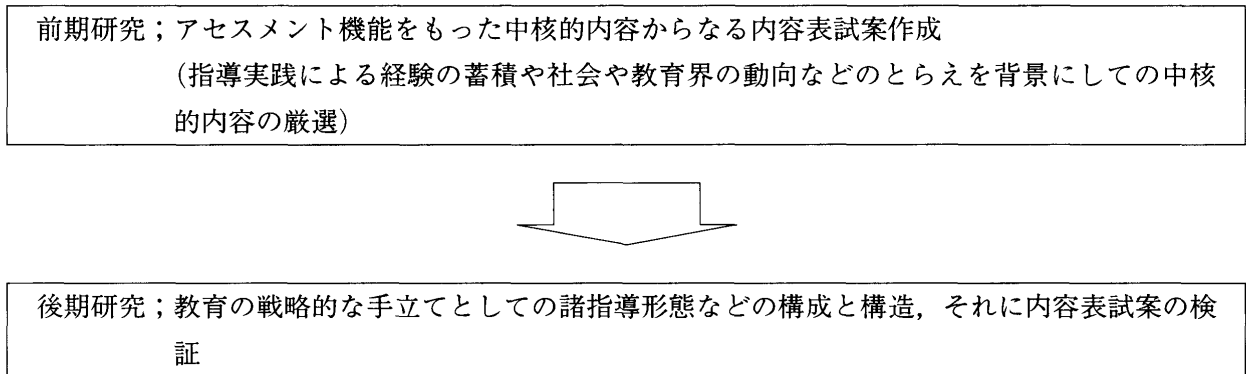
- ・kj法の積極的活用、
- ・研究部における積極的な資料提供と各研究同人の努力、
- ・随時、全体会と学部研究それに縦割りのグループによる研究会を設定、

して行うことにした。

(2) 全体研究の構想

今回の教育課程研究の柱となる内容は、概して、

- ① 一人ひとりの異なる子どもに対して、どのような中核的な内容を学校として用意するか、という指導の内容の厳選と、
 - ② それらをどのような戦略的な手立てで子どもたちに提供するか、という指導形態などでの指導のシステムであり、いわゆる指導形態とモデルとしての単元別指導内容計画表、保護者などを含めた個に応じた教育システムの再構築からなり、
- 本研究においては、これらを前期、後期の研究に分けて行う（図－2 参照）。



図－2：前期研究と後期研究の主な内容

教育課程研究全体での主な研究内容の概要は下記の通りである。

表－1：教育課程研究で取り組む主な研究内容

	内 容	備 考
前期研究	○研究に対するコンセンサスと基本計画	<ul style="list-style-type: none"> ・研究内容の決定 ・研究内容の焦点化（コンセンサス） ・研究計画の概要の決定
前期研究	○研究課題の確認 <ul style="list-style-type: none"> ・教育課程のとらえ ・教育界とその周辺の動向 ・知的障害児の教育（教育課程）の流れ ・現行の教育課程 ・内容表試案の作成 ・紀要執筆 ・研究発表会	<ul style="list-style-type: none"> ・文献検索「教育課程とは」 ・新学習指導要領のキーワード ・生きる力、個別の指導計画、基礎・基本、保護者・地域との連携、総合的な学習の時間、自立活動、 ・教育界とその周辺の動向についての諸文献からの要約 ・雑誌「精神薄弱児教育」などの文献から ・研究紀要第5集の読み直し ・内容表試案の構造；マトリックスでの範囲と順序性 ・内容表試案の構成；具体的な内容 ・内容表試案の機能などの確認；小学部・中学部・高等部をとおしての厳選された内容，アセスメント機能 ・内容厳選上の視点の明瞭化 ・内容表試案の枠組みの決定 ・内容の厳選 ・学部間の調整

	内 容	備 考
後期研究	○指導形態と指導内容計画表の確認と内容表試案の検証	・指導形態などの選択・決定 ・内容表試案で個々の子どもの実態評定 ・内容表試案の内容を盛り込んだ指導内容計画表の作成と実践
後期研究	○内容表完成と指導内容計画表の作成 ○教育課程のシステムの明瞭化 ・紀要執筆 ・研究発表会	・内容表試案での評価 ・内容表試案の修正とモデルとしての指導内容計画表試案の作成と修正 ・実態に合わせ（実践をとおして）内容表試案を内容表に修正・改善（内容表を数年分の児童・生徒分を含めて冊子にまとめる） ・保護者などを含めた教育課程システムの文言化 ・モデルとしての指導内容計画案の作成（年間分を冊子にまとめる） ・本校の目標・特色などの確認

(3) 本研究の手続き

本研究を進めるにおいて、研究部が研究同人の研究のとりえの一助になるような資料提供を積極的に行い、研究当初においては、研究同人全員が揃っての研究全体会中心に提案－質疑－応答を繰り返す、そこで出された課題や文献などをもとにして、それらの理解を深めるために学部研究会を行った。研究の後半においては、主に小・中・高等部別の研究会をもち、内容表試案の厳選の視点の明瞭化、さらに内容の抽出と中核的内容の厳選を行い、その後、四つの縦割り研究会^{※2}別に小・中・高等部からもち寄った厳選した内容を、一つの一貫した内容表試案にするための作業を行い、さらにそれを小・中・高等部別に再検討・調整するということを繰り返し、小・中・高等部を通した一貫性のある内容表試案を作成する、という内容表試案作成を中心に本研究を進めた。

本研究の手続きの概要は、下記の通りである。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○現行の教育課程の検討 <ul style="list-style-type: none"> ・研究紀要第五集の読み直し ○「教育課程」のとりえ <ul style="list-style-type: none"> ・諸文献をとおして ○各学部において中核的内容の厳選の手立ての検討・決定と内容の厳選 |
|--|



※2 縦割り研究会；縦割り研究会は、情報処理・知的内容班，仕事班，日常生活班，情操身体班からなる。それぞれの班は、小・中・高等部のおよそ六名の研究同人で構成される。

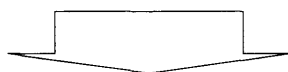
- 知的障害児教育史の文献をとおして
 - ・知的障害児教育の理念
 - ・教育課程のとらえ
 - ・知的障害児教育史のなかでの本校教育の位置づけ
- 教育界やその周辺の動向
 - ・学習指導要領や教育審議会などの資料の検討
 - ・諸文献・学会などの動向
- 内容表試案の枠組みの作成
 - 1. 枠組み案の決定
 - ① 大・中・小項目を決める
 - ② 段階数を決める
 - ③ 段階の基準を決める大枠としての各部の範疇を決める



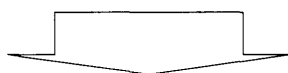
- 小・中・高等部別の内容表試案の作成；小・中・高等部の部別研究会で中核的内容の厳選（部別研究会）
 - ・中核的内容を厳選するための手続きの決定
 - ・中核的内容を厳選するための視点の明瞭化
 - ・中核的内容の厳選
 - ・それぞれの部別による内容表試案における内容の段階の範囲
 - ・内容表試案における中核的内容のシーケンスの仮決定
 - ・内容表試案における内容に対しての小項目の仮決定



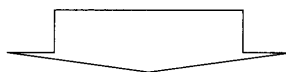
- 縦割り研究会別の小学部から高等部までの一貫性のある内容表試案の作成；小学部・中学部・高等部からもち寄った中核的内容の調整（縦割り研究会）
 - ① 類似した内容の集合化
 - ② 内容の文言の調整と段階化
 - ③ 内容の補填など
 - ④ 内容から見出される小項目名，さらに中・大項目名



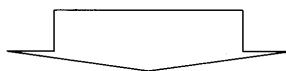
- 研究部による内容表試案の調整
 - ・縦割り研究会別の内容表試案を一つの内容表試案への操作
 - ・その課題の明瞭化



- 小学部・中学部・高等部の部別研究会での中核的内容の厳選
- ・内容の文言やレベルなどの検討
- ・内容の補填の検討・修正



内容表試案の完成



研究紀要執筆

図-3：本研究の手続きの概要

4 結果と考察

(1) 教育課程に関連した学校教育の動向

① パーソナルプログラムへの動き

知的障害児の教育は、当初から個に応じた教育を行ってきた、といっても過言でない。知的障害児教育は、子ども一人ひとりが個性としての違いのほかに、障害の症因や発達のレベルなどの著しい違いにより、集団での共通した教材を提供しての同一目標での一斉指導が困難である。そのことから、同一授業場面で異なる課題での取り組みを行わせる生活単元学習や作業学習などが押し進められてきた。いわゆる知的障害児教育に携わる指導者は、多くの場合、子どもは状況・かかわりのなかで育つとして小集団での指導を柱にしてきたが、常に一人ひとりの子どもは異なるということを念頭におきつつ指導を行ってきたといえる。そのような意味において、知的障害児教育は個に応じた教育そのものであった。今日教育は量から質がさせられるようになり、マスプログラムからパーソナルプログラムへ移行しつつある。既に本校においても、個別の指導計画を明記する方向で、相当の指導形態において試行されつつある。今回の学習指導要領においても重複の児童・生徒に対して、また自立活動に対して個別の指導計画を作成するように定められている。いうまでもなく、教育は常にプログラムすなわち計画が要求される。指導に対しての計画立案は、本校においては単元別指導内容計画表、より具体的なレベルでは授業案としてこれまでも行ってきた、そこには常に個を意識したものが存在した。しかし、その計画のなかで一人ひとりの子どものねらいや手立てなどを、指導者その人でなく第三者の人が理解できるように、常に文字でもって明記されていたかは疑わしい。今日の動きは、一人ひとりの子どもへの計画が、他者に理解できるように明記された形であるか、ということの重視である。その動きの根底には、アメリカの障害児教育の IEP の流れが存在する、と言われている。そのことは、学校に内在する「教育的行為の公共性」と、そこでの「教師の専門性」が問われていると思われる。すなわち学校は、教育の専門家としての教師が計画段階から、一人ひとりの子どもとその保護者などに対し、共通理解できる手立てとしての計画を作成し、教育的営みを行い、またその成果をも指し示すことのできるものではない、という考えが存在すると考えられる。

このような動きから、個に応じた指導の内容やその計画の明記は、必然的な方向性にとらえることができ、そのことを前提として、教育課程の改訂を行うことが大切であると思われる。

② 完全学校週5日制と新学習指導要領

ア 完全学校週5日制

完全学校週5日制の実施と、学習指導要領の改訂が、今回、誰もが共通して認識できる学校教育での変革である。これらのことは、本研究で教育課程の改訂を取り上げることになった主な動機にもなっている。

学校週5日制は、平成4年(1992)から月1回の学校週5日制が行われるようになり、その後平成7年(1995)から月2回実施されるようになった。そして、平成14年4月から学校週5日制が完全実施される。このように徐々に実施されてきたことから、実施に伴う保護者の了解や地域の環境などの条件整備が順調にすすみ、無理なく受け入れられていった、といえる。学校週5日制の実施の背景として、

- ① 家庭や地域社会など学校以外の教育的な力の充実、
- ② 社会全体における週休2日制の浸透があり、それに
- ③ 学校教育の知識や技能の詰め込み中心に対する見直し、があったと思われる。

上記のなかで、本教育課程の研究に関連して注目していることは③である。本校のような知的養護学校においては、知的内容の詰め込みということは本来行っていないが、そこで叫ばれている「自ら学び自ら考える教育へと転換を図り、教育内容を厳選するとともに、各学校がゆとりある教育活動を展開し、一人一人の子供たちに『生きる力』を育成する」ということについては、日々知的障害児教育に携わる者において、必要な内容として実感されるものであり、今回の教育課程の研究において、常に着目しておきたいことがらである。知的障害児の教育では、概して教科書を中心にする教科学習的な知識獲得を中心にした指導でなく、生活に役立つ知識や技能を具体的な場面で習得させるということで、知識や技能が直接生活に役立つものであったり、獲得の方法が違ったりするが、基本的には知的障害児への内容は、そのような意味での知識や技能の獲得が主である、と語れることが多かったのではなかろうか。しかし、知的障害児の教育現場の人々のなかには、生活単元学習や作業学習、あるいは、例えば本校における中学部の買い物学習などを行うなかで、具体的な場面で獲得される知識や技能とは、質的に異なる“ある種の力”の重要性に気づいていた人々も少なからずいた。すなわち、質的に異なる“ある種の力”とは、“生きる力”に通ずる内容であり、具体的な状況の相互関係性の経験の蓄積から培われる、その場その場での無理のない判断力の向上、あるいは現場実習などで培われる状況にあった自然なコミュニケーション能力や、学び方などである。

イ 総合的な学習の時間

“生きる力”に通ずる内容は、様々な指導形態で取り上げられるが、特に今回新設された総合的な学習の時間において扱われる。それは、学習指導要領の第1章総則、第2節教育課程の編成の「第4総合的な学習の時間の取り扱い」に記してある。

学校教育法施行規則第73条の11の特例による生活単元学習や作業学習など、知的障害児教育において、長年行われてきた具体的な経験を伴う教科・領域を合わせた指導形態を、これまで通り存続させ、さらに新たに総合的な学習の時間が導入されたことは、上記の“生きる力”というこれまでの学校教育のなかで、あまり語られず意識化されずにきた、あるいは現場の指導者が気づいてはいたが、文言化してこなかった内容すなわち方法知に対する重要性からである。ある意味では、生活単元学習などと総合的な学習の時間との指導形態は非常に類似しているが、それらの違いは“主体的な判断や学び方などの生きる力”に対するウエイトのおき方であると受け止めてよいようである。

ウ 自立活動

また「自立活動」についても注目しておく必要がある。

自立活動は養護・訓練の名称の変更によるものであるが、学習指導要領の総則において自立活動の

目標を「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々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。」している。このことから自立をめざし、調和的発達の基盤を培うことをねらっていることが窺える。

さらにその指導計画の作成と内容の取扱いにおいては、「1 自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階など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。その際、第2に示す内容のなかからそれぞれに必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付け、特に次の事項に配慮して、具体的に指導内容を設定するものとする。(1)個々の児童又は生徒について、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げること。」と明記されているということは、知的障害児教育の現場の指導者にとって、まず個があり個別の計画が教育には先立つという当然のことを再認識させられる。

エ 教科の新設

今回の学習指導要領において、中学部の選択教科として「外国語」、高等部の選択教科として「外国語」と「情報」が新設されている。それに高等部の専門教育に関する教科として、「流通・サービス」が新設されている。これらが新設されたから設定する必要があると考えるのではないが、これらのことも、どこかに意識しつつ本研究を進めたいものである。

③ 生涯教育

生涯教育は生涯学習と言われたりするが、そのことが今日の学校教育において強く叫ばれている。知的障害児の卒業後の状況においても、教育的環境に恵まれた職場や作業所あるいはハートセンターなどでのサークル参加している子どもたちを眺めると、生涯教育という視座の重要性に気づかされる。学校を生涯教育の視座から眺めると、学校では基礎づくりの段階であるといえる。

生涯教育は、1965年のユネスコ国際成人教育会議において、その基本理念が提唱されたことで知られている。日本においても、1981年中央教育審議会答申「生涯教育について」の「我が国における生涯教育の意義」において、「人間は、その自然的、社会的、文化的環境とのかかわり合いのなかで自己を形成していくものであるが、教育は、人間がその生涯を通じて資質・能力を伸ばし、主体的な成長・発達を続けていくうえで重要な役割を担っている。」と、主体的な成長・発達を行ううえで教育の重要性をうたい、「今後の教育の在り方を検討するに当たっては、人々の生涯の各時期における人間形成上及び生活上の課題と、社会の各分野における多様な教育機能とを考慮に入れることが必要である。」と記してあることは、学校教育が、その後の教育ということを考慮した教育を行うことの必要性をうたっている。さらに「今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、・・・」と記してあることは、自己理解、自己判断・自己決定の能力を培っておくことの重要性を語っている。

以上のことから、学校教育では、生涯をとおして、学ぶ基礎的な力としての子どもの主体的な構えを培うことが重要であると考えられるが、それは、具体的には今日度々叫ばれる①学び方の学習、②学ぶ楽しみ、③学ぶ意味の理解、④自己理解、⑤自己判断、⑥自己決定、⑦自己主張（自己の意見発表）、⑧他者理解、という力であると思われる。

このことが、中教審の1996年（平成元年）の第一次答申「二一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」や今回の学習指導要領の「生きる力」ということと結びつくと思われようである。

る。

④ バリアフリー社会への志向

障害者にとって、社会がバリアフリーの社会へ志向していることは、大変望ましいことで、そのことは、学校の教育のあり方においても多くの示唆を与える。バリアフリーは、社会における物理的、制度的、文化・情動的障壁だけでなく、人々の心のなかに内在する偏見などのような人的な障害のないことをさす。ということは、そこには、社会の障害の削除ということでの社会環境との関係性へ着目した視座が存在する。

バリアフリーの概念は、ノーマライゼーションの理念に関連して生まれてきたもので、対社会環境の改善を目指したものであるといえるが、社会においてそのような障壁を取り除く努力が行われた場合においても、それを受け止める側の障害者の意識のもちようや構えにより、障壁はいつまでも残り取り除くことはできない。そのようにならないためには、障害者自身が能力を高めようとする積極的な努力が必要であることはいうまでもないが、まずは、そのような社会に働きかけ、その時々状況における主体的な構えとしての、自己理解、自己判断、自己決定の力を培っておくことが重要であると思われる。今日の教育の実践場面では、このような力が培われるように日々行われてもいるが、これらのことから、意識下において教育課程の研究に取り組むことが大切であると思われる。また、バリアフリーの考え方から、発展的にユニバーサルデザインという考えのもとでものづくりがはじまっている。これは1990年代から叫ばれはじめられたことであるが、今日のテクノロジーなどを活用し汎用性のものをつくるということで、障害者、またその他の人にとっても使いやすいものにするということである。そこで“だれにでも”という視点は、それまで障害ということを前提にして考えがちであったのを、障害ということを含み込むような一人ひとりの違いとしての教育を気づかせるものである。さらにそのような障害者にとって使いやすいテクノロジーなどの活用という考え方は、ハードルを低くした教育的働きかけと関連して、今後益々私たちの教育のなかに取り入れる必要があると思われる。

⑤ デューイやヴィゴツキーの再評価

知的障害児教育に携わる私たちにとって、デューイやヴィゴツキーは身近に感じるが、最近再評価されてきていることに私たちは一層注目せざるをえない。

デューイの経験主義的教育観は、知的障害児教育の中心的な指導形態である生活単元学習や作業学習に大きな影響を与えてきたし、またヴィゴツキーの発達における言語のかかわりや発達の最近接領域というとらえも知的障害児教育のすすめ方にとって気になる考え方であった。知的障害児の教育では二人とも重要視される存在でありながら、二人のとらえに対し、共通点より違いに注目し位置づけることが多かった。デューイの場合は教師主導より子ども中心であり、言葉よりも経験を重視するように受け取れ、一方ヴィゴツキーの場合には、レディネスに近い位置づけとして発達の最近接領域をとらえ、言語を重視した系統学習としてとらえる傾向があったと思える。今回、再評価されていることの共通点は、どちらも人や社会とのかかわりをとおして、子どもが育まれるという点であると思われる。デューイ教育観での社会への働きかけ・活動をとおしての教育的な営みは、まさに人やものへのかかわりそのものであり、ヴィゴツキー教育観での発達の最近接領域のとらえも人による支援・援助をうけて行うという領域であり、そこにおいては社会とのかかわりを構成する活動・状況・文脈などとしての相互作用をとおして、内的に再構成・構築され育まれるということ、両者は類似した教育思潮として位置づけられる。このような両者に共通した考え方を正しく理解するためにはより詳細に記す必要があるが、この考えは人が活動を通しての社会的な相互作用のなかで育まれるとい

うことであり、このことは現行の本校の教育課程が生活・経験主義をベースにしていることから、今後もこれまでの基盤に則っての教育の広がり多くの示唆を与える。

⑥ 本校の近年の研究から

平成3年に発表を行った研究紀要第10集から前回の研究紀要第14集までを紐解くと、近年本校で取り組んできた研究の傾向と、本校の教育実践として歩んできた方向を理解することができる。

研究紀要第10集（「社会生活を豊かにするコミュニケーションの指導（その2）～コミュニケーション指導内容表，コミュニケーション基本指導プログラムの作成と実践事例をとおして～」研究紀要第10集，1991）では、教育におけるコミュニケーションの重要性に着目し、指導者と子ども、あるいは子どもと子どもなど、それらの関係のあり方を問い直すことから取り組み、社会生活を豊かにするうえで、学校教育のなかにおけるコミュニケーションのありようを、具体的なコミュニケーションの指導内容や基本指導プログラムを作成することなどから、場面や状況との関係性から見直しを行った。その研究は、人が人として発達するためには、様々な場面や状況での能動的な人と人との相互関係性が成立することの重要性を気づかせるものであった。

研究紀要第11集（「“自らが生活を充実させようとする”教育を求めて」研究紀要第11集，1993）では、その研究が子どもにとって充実した生活、満足した生活である教育を求めて、望ましい指導内容やその内容を効果的に達成するための興味、関心、意欲などについての指導法の研究であるばかりでなく、内発的動機づけのための指導方法、いわゆる子ども自らが生活を充実させようとする力や姿勢を培う指導のあり方の手がかりを得るための取り組みを行った。そこにおいては、今後の知的障害児教育の基盤としての方向性を、ノーマライゼーションの原理（Principal of Normalization）であるとし、今日の教育において、当然のこととして受け入れられつつある自己理解・自己選択・自己決定という、それまでの知的障害児教育において語られることの少なかった自立を培うための指導のあり方に取り組んだり、そのような視点からの卒業生の状況についての実態調査を行ったりした。

研究紀要第12集（「自立を支える指導法の研究～自ら考えて行動する子供を育てる授業のあり方を探る～」研究紀要第12集，1995）では、先の研究において自立とは「自らの判断と決定により自らの責任で行動することである」とし、そこで自己選択と自己決定などの力を培い、その力を維持することの重要性が明らかになったことを受け、そのような力を培うための具体的な指導法のあり方について行った。小学部の低学年では「してみたい」という欲求を充足させる授業を行い、中学年では、「やり方がわかれば、おもしろい」ということに気づかせる授業、高学年では「何とかしたい・もっとおもしろくしたい」という内発的な意欲を引き出し、「自ら考えて工夫する」という主体的な活動をねらった授業の取り組みの重要性に着目した成果を明らかにした。中学部においては、「なぜだろう」を「どうすればできるかな」という内面の変化に注目し、疑問から理解・解決の願望と、その手立てへの移行ということ、好奇心の維持・満足ということを柱にしての指導の重要性について明らかにした。高等部においては、「やってみよう→どうすればできるかな→あのやり方でできないかな→うまくいったぞ→なにか変だぞ→なぜだろう→どうすればいいかな→・・・」というような行動の成立に伴う内面の変化に注目し、様々な状況や場面における、そのような力を培う指導のあり方を明らかにした。

研究紀要第13集（「子どもの内面に焦点を当てた評価のあり方と授業改善～一人ひとりが主体的に取り組める授業をめざして～」研究紀要第13集，1997）では、主体性につながる内面を育てることの重要性に注目し、一人ひとりの子どもが自らの内面を大切に作る習慣をつけ、その望ましい方向に向けての教育的働きかけということから、評価という視座から診断的評価に着目し、その評価を生かした単元の目標分析から、本時の目標設定までの方法についての取り組みを行った。

研究紀要第14集（「子どもの内面に焦点を当てた評価のあり方と授業改善、～一人ひとりが主体的に取り組める授業をめざして（その2：形成的評価から授業改善の方法を考える）～」研究紀要第14集、1999）では、前研究の継続研究として、形成的評価のありようということから、一人ひとりの子どもが、主体的に取り組むための授業の分析表や、子どもをとらえるチェック表などを作成するなかから、具体的な授業をとおしての子どもの内面の動きに着目した評価システムを明らかにした。

以上の研究の動向から理解されることは、子どもの主体性の存在する教育の重要性である。本研究に関連してとらえると、そこにおける取り上げられていることがらは、知的障害児教育で長年語られてきた指導法と、教育の内容を分けられない相互関係的なものとしてとらえ、具体的に指導の関連のなかで生まれ、場面や状況それに人との相互のかかわりのなかに存在する、子どもの主体的に働きかける力としての新たな視座の内容が含まれている。このことは、本研究における内容表試案作成での内容の厳選においても留意され、後期の研究である戦略的な手立ての検討においても重要である。誤解をまねかないために記すが、今日の知的障害児教育において、生活に必要な知識・技能という内容が、必要なくなったというわけではなく、それらの内容の重要性は失われていない。

(2) 教育課程のとらえ

① 教育課程とは

教育課程という用語を、私たち現場の指導者は日常的に口にしてはいるが、教育課程について研究をしようとか、自分たちの学校の教育課程について考えてみようとするときに、各々の指導者の教育課程に対するとらえ、考え方が一定でないことに気づかされる。そこで教育課程の研究をすすめつつ、教育課程の定義や意味について共通理解を図ることにした。そこで広辞苑をひくと教育課程は「学校の教育内容の組織。望ましい学習が展開されるように配慮して、教科・科目を設け、教材を配列し、編成する。カリキュラム」であると記されている。平凡社の世界大百科事典によると、教育課程は「カリキュラムともいう。学校の教育目標を達成するために、選択された文化財や学習活動を教育的に編成して、それらの学習が、いつ、どこで、いかに行われるか、体系的に示した全体計画をいう。・・・」と記してある。さらに広辞苑には「カリキュラム」は「curriculum。教育課程。教科の体系を重視するものを教科カリキュラム、生活経験を重視して編成したものを経験カリキュラムと呼ぶ。」と記されている。また辞書によっては、curriculumはcourse of studyのこととして記してある。「課程」ということばもどちらかという教育の世界、あるいはそれに類似した世界だけに使われる独特なことばであり、広辞苑をひくと「課程」は「(学校などで)ある期間に割り当てさせる仕事。」と記されている。そこで、教育課程という用語は本来カリキュラム(curriculum)の訳語であり、概して教育課程は、「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である」(「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－」1991)と説明される。また教育課程は学校教育の骨幹であるとか、教育課程は教育の総体であるともいわれる。

学校教育の骨幹にあたる教育の内容は、国の学習指導要領において定められ、それに沿った教科書においてより具体的な内容が示され、また指導(学び)のあり方としての方略が示されている。そのことから、概して、学習指導要領－教科書という一連のラインで規定されたことがらと、具体的な教育実践との間に存在するような時間割や行事の内容あるいは選択教科のあり方、あるいは今回の学習指導要領で具体的な内容が示されていない総合的な学習の時間のあり方などが、現場での教育課程の研究対象として取り扱われることが少なくない。

しかし、知的障害児教育の場合には、教育課程編成の多くが個々の学校に委ねられている。すなわち、本校のような知的障害児養護学校の対象児は、子どもの年齢と子どもの知識や理解力などがほぼ

同じということではなく、一人ひとりが著しく異なることから、子どもの実態や環境などに応じて指導の内容を、学部を越えて取り上げたり、指導のあり方としての指導形態の組み方を学校独自に柔軟に編成したりしてよいなど、多くの点で教育現場に任されている。

本研究は、文部科学省の示す学習指導要領を念頭において、また現行の本校の教育課程にそった教育実践を行うなかでの教育課程研究である。そのようなことから、本研究は、学校の実践的側面での教育計画の中心である子どもに提供する内容と、それをどのような手立てで提供するかという指導計画・システム化ということの中核にすえ行うことにした。知的障害児の教育の場合には、一人ひとりの実態が異なることから、まず子どもに接して、一人ひとりの子どもに合わせて内容を選び、グループなり、活動の手立てを考えて、基本的に一人ひとりに応じた教育を行うという考えが存在する。ここでは教育実践の前やその連続性のなかで、常に一人ひとりの実態を評定（アセスメント）し、次の指導のありように結びつけられるようにしておくことが重要である。いわゆる一人ひとりの学びの状況に応じて教育が組み立てられる必要がある。

以上のことから、本研究では「教育課程とは、学校教育の時間的空間的環境のなかでの教育の内容と、一人ひとりに応じたその組織的で戦略的な手立てである。そこでの教育の内容とは、学校教育の教育目標、学部の目標や具体的な内容であり、そこでの組織的で戦略的な手立てとは、学校教育のなかでの一人ひとりの子どもが、必要とする内容を学ぶための計画とシステムなどである」と考えることにした。また狭義の意味で（指導者サイドから）「教育課程は主に子ども一人ひとりにどのような内容を準備するかという指導の内容とその構造化と、それを子どもにどのようなまとまりの計画・方法で提供するかという戦略的な手立てからなる」と定義付けることにした。

② 知的障害児教育史からの教育課程

教育課程の研究を押し進めるに、現行の知的障害児教育のベースになっている知的障害児に対する教育史についての共通理解は欠かせられない。そこで諸文献に記されていることと現場経験の蓄積からの実感を重ね合わせるなどから、以下のことがらの確認を行った。

我が国で、はじめて知的障害児教育が行われたのは、明治23年長野県松本尋常小学校であるといわれている。それは懇切丁寧な指導を行うことをとおして、学業成績向上をねらった教育であり、また明治29年から行われた長野小学校の取り組みでは、尋常4カ年を5カ年かけて指導する個別指導法に重点をおいた指導であったという。概して、戦前の知的障害児教育は、一般の教科内容に時間をかけたり、指導技法を工夫したりしての水増しの、指導技法重視の教育であったが、明治40年代から知的障害児の実態把握の仕方や適合する教育の方法が、模索される場所もごく一部にみられるようになった。知能テストを翻訳利用したり、教材の遊戯化・作業化・生活化が行われたり、自己活動または自発性や反復性を重視した指導が行われ、日常の生活に耐えるようにし、最低限社会的自立に導くような指導が行われていた。いわゆるこれは今日の知的障害児教育のあり方の柱になっている生活教育のめばえである。その考えの根底には、身近な生活を指導することにより、生活力を育てようとする考え方であった。ちなみに、大正11年発行の青木誠四郎著「低能児劣等児心理と其教育」には、「伝統的な、正常の學科課程を課することは、實際上、何の利益もないこととなるのである。であるから、これ等児童の心理的事實を研究した人々は、すべて直接實際的の科目を課することの正常であることを主張している。即、彼等は、教育に於て、實際の生活に有益な訓練を受けることが、正常の児童より甚だしく早く行われなくてはならないのである。彼等に對して決して熟達することのできない課業を課することのない様にしなくてはならない。・・・何ものよりも實生活を基調としなくてはならぬ。即その實生活に直ちに役立つべき實科を以て大部分としなくてはならない。これは男にしては、農業を第一とし、拭掃除、洗濯、手工、指物、土工、牧畜の如きもの、女では、洗濯、裁

縫・・・・・・卒業生に対しては、職業との連絡をとってやらなくてはならない。」と記してある。

戦後の知的障害児の教育は、一時的に模索の時期があったが、そこでの教育方法は、先に記した生活教育を基本にした経験主義教育である（それを本紀要では生活・経験主義教育として記す）。

このような指導に移行した要因の一つは、CIEからの日本のすべての学校教育に対する要請であった。それはアメリカの教育の根底に流れるデューイの考えを基底にした児童中心主義としての経験主義的教育の方法である。プラグマティズムの思潮、プロジェクト・メソッドの考え方、コア・カリキュラム方法などとともに、そして授業の枠組みとして、日常の活動、遊び、仕事などを生かして子どもたちの興味や欲求を手がかりにしての子どもたちの自発的行為、問題解決的行為による教育である。当時、このような教育観を背景して書かれた昭和26年の文部省、学習指導要領一般編（試案）には、「本来、教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または諸活動の全体を意味している。・・・児童・生徒は、一定の地域社会に生活し、かつ、それぞれの異なった必要や興味をもっている。それゆえ、児童・生徒の教育課程は、地域社会の必要、より広い一般社会の必要、およびその社会の構造、教育に対する世論、自然的な環境、児童・生徒の能力・必要・態度、その他多くの要素によって影響されるのである。これらのいろいろな要素が考え合されて、教育課程は個々の学校、あるいは個々の学級において具体的に展開されることとなる・・・このように考えてくると、教育課程の構成は、本来、教師と児童・生徒のよって作られるといえる。・・・」と記してある。まさにここに記されてある児童・生徒を、知的障害児という文言に置き換えてもおかしくないほど、この内容は私たち知的障害児教育に携わる者にとってごく自然に受け取れる。

二つ目の要因は、当時の社会の状況から世間に忘れられがちな知的障害の子どもたちが、戦中・戦後の窮乏生活を生き抜くために生まれてきた方法である。だれが餓死してもおかしくない時期において、農作物を作ったり、簡単な細工物を作ったりと、体を使い働くことで窮乏のなかから、生き抜くための途を切り開いていった。それは理屈ぬきに喰える人間の育成として最も有効な方法であった。それが知的障害児教育に受け入れられたのである。その方法には施設教育の影響があるといわれている。それがその後のバザー単元法や学校工場方式などの作業学習という指導形態に発展していった。

いうまでもなく、その生活・経験主義教育の教育観は、知的障害をなおすことではなく、生活による生活のための教育であり、生活力の育成をめざし、生活をとおして生活に必要な知識、技能、態度を身につけることであった。

その後、養護学校が義務化され、社会環境が整い、豊かさが増し、ノーマライゼーションの思潮や障害のとらえや子どもの発達観のとらえなどの進歩を背景にしつつ、人として自然なコミュニケーション能力や文化・教養生活の基礎を培うための教育内容の必要性などから教科的内容が加味されたり、生活単元学習や遊びの活動的な要素が発展的に積極的に取り入れられたりしたが、先のような二つの要因からなる生活・経験主義教育の考え方は、（大分曖昧になったが）今日でも知的障害児教育の考え方の根底に存在すると思われる。本校においてもまさにそうである。このようなことを共通理解したうえで教育課程の研究を進めていきたいものである。

③ 本校の教育課程

ア 教育課程の基本的な考え方・・・研究紀要第5集より

本校の教育課程の基本的な考え方は、研究紀要第5集（昭和56年6月）によっている。本校は小学部で「意欲づくり」、中学部で「基盤づくり」、高等部で「適応づくり」ということばでその学部の性格をおさえている。それらは本校の教育課程の編成において柱とした考え方である「混沌とした状態を芽生えさせ（小学部）分化させて、深化させ（中学部）、いかに総合した形で生活に活かしていく

か（高等部）」（研究紀要第5集）ということの意味し、主体的に社会参加できる生きた力を培うための教育課程のステップを示している。また教育課程での基本的な考え方は、○すべての子どもに対する発達（教育）の可能性の存在、○一人ひとりの子どもが異なる、ということ为前提として、その内容は「子どもたちの現在の生活や将来の生活に必要なものがある。たとえば、自分で着替えをすとか、みんなといっしょに仕事をするとか、お金を使って電車に乗ったり、買い物をしたりするような力である。私たちは、そのような子どもたちの現在の生活や将来の生活に必要なと思われる内容を生活するための内容とし、その生活のための内容を経験させていくことが、この子どもの教育であると考える」（研究紀要第5集）と記してあるように、生活に役立つ内容からなる。そのような内容の指導の手立ては「この子どもたちは、実際の行動を離れて思考したり、学習したことを他の場面で応用したりすることが苦手・・・」ということから「この子どもたちには、なるべく具体的な生活経験をとおして学習させることが望ましい。」ということで、生活的な内容を具体的な生活に即して経験させることで習得させるという方法であり、また子どもたちの相互交渉的ななかから子どもが育まれることから、集団による指導を重視したとらえを行っている。そこでの教育課程編成の手続きは、①教育目標の設定、②教育目標からの教育内容の選択と組織、③指導形態の設定と指導内容の再編成、④指導内容計画の作成、⑤実践、であった。いわゆるそれは目標分析から、その構成要素である内容の分析を行い、そして指導形態別の指導の手立てとしての指導計画を作成するというトップダウンとしての手順であった。

イ 教育課程の構造

現行の教育課程は、長年特に改訂を行わずに活用してきたという歴史が語るように、基本的に子どもの実態、指導者の力量、社会の変革などに柔軟に対応できるようにできている。それは本校の教育課程の構造が、当初から本校独自の教育課程の構造によるところが少なくない。本校の教育課程の構造は基本的に国の学習指導要領をうけて、小学部、中学部、高等部それぞれの内容が選択されていることはいうまでもないが、その構造の共通した特徴の概要を記すと次の通りである。

- ① 基本的には先にも記したように生活・経験主義的な思想が流れ、教育は学校で行うものであるということにこだわることなく、可能な限り具体的経験を盛り込んだ独自の指導形態を設け行っている。
- ② 理念レベルでは、小学部、中学部、高等部という順序で「意欲づくり」、「基盤づくり」、「適応づくり」と、段階的に一貫した教育課程として設定してあるが、基本的にその精神年齢に暦年齢などを加味したそれぞれの年齢に重要な課題をトータルに学習するように構成されている。それは一般の学校において、行われているような教科により知識や技能の習得というのではなく、主に身体的生理的側面の成長、身辺的生活の広がり、対社会的な生活習慣などというように、身体・活動を中心とした生活するということでの同心円的な広がりの内容として押さえられている。
- ③ 教育課程の構造は、細部まで指導内容の選択や指導のあり方を決定するものでなく、社会や時代の変化や、子どもの違いに応じて、柔軟に運用できるようにいわゆる軟構造になっている。
- ④ 特別な指導形態を中核にすえ、特にこれだけは重点をおいて指導を行うという内容のおさえをしてなく、できるだけ偏ることなく幅広い内容を、様々な指導形態で行うような構造になっている。

ウ 教育課程の運用の現状から

上記のようにして作成された教育課程を、今日までの運用という視点から眺めることにする。本校の教育課程は、基本的な考えを研究紀要第5集によっているが、その運用は教育課程委員会が担っている。教育課程委員会は各学部の主事からなり、教育課程の運用それに管理、改善、調整を行っている。

それは、○学部の教育課程の運用、管理、改善、と○学部間の教育課程の調整であり、具体的には

○学部の目標の維持・修正，○教育内容の状況に伴う指導形態種のありようの維持・改善，○月別指導内容計画の表記方法とその維持，○月別の日程の調整・作成と維持，○個別の指導計画の作成など法改善に伴う伝達・運用，○他学部間との行事などの調整，○他学部間と連動しての目標，指導形態などの改善・調整，○教育課程の運用・改善の状況報告を担っている。

現在，教育課程委員会を中心に，今日まで学校の全体的な行事や各学部における行事，さらにそれぞれの指導者が受けもつ指導形態について，plan-do-see が徹底して行われ，次の plan において常に先の反省が活かされるというシステムがスムーズに遂行されている。

そのようなことから，教育課程を運営する側にとって，現行の教育課程の課題という点では特に問題なく，また完全週5日制や個別の指導計画への対応も，教育課程委員会を中心にして具体的な実施へ移行できるという見通しがあったが，本研究をとおして，現行の教育課程の運用のシステムなどを一歩離れてメタ的に見直すことができ，より確かな教育課程の運用や個別の指導計画への対応，それに完全週5日制への移行ができると考えた。

④ 本研究での教育課程

教育課程研究を端的に述べると，教育の内容の選定とその内容をいかに提供するか，という二つのことからなることから，教育課程研究を，主に内容の検討を柱にした前期の研究と，その戦略的な手立てである指導形態別の指導計画のありようの後期の研究に分けて取り組むことにした。本研究は前期の研究であるが，本研究における成果である教育課程再編成における骨子は，次の通りである。

○基本的な枠組みである現行の小・中・高等部の内容の分類は変更しない。

○これまでの教育課程と同様に生活・経験主義的な教育課程を柱にする。

○ただし主に生活的な内容を，経験をとおして習得させようとするにかわりはないが，生活的な内容が生きた生活に役立つ知識や技能の習得ということのみでなく，自ら獲得しようとする主体的な構えや方法としての方法知的な内容を盛り込む。

○これまでと同様に集団指導を柱にした教育課程を作成する。すなわち集団指導のなかでの個を大切にしたい指導を行う。

○現行の指導の内容と指導形態の良さを，最大限活かす方向で教育課程を改訂する。

○学校で指導する中核的な内容のスコープ（範囲）を，内容表試案を作成することで明らかにする。

○その内容表試案は，アセスメント機能をもったものとする。

○内容表試案のアセスメント機能を，保護者などと連携した個に応じた指導のあり方として活用できるように，教育課程のシステムのなかに新たなシステムづくりを行う。

(3) 内容表試案の機能と構造など

① 内容の傾向

内容表試案は，私たち指導者がどの子どもにもぜひ学ばせたい厳選された内容の範囲と順序性を明らかにしたものであり，アセスメント機能をもたせたものである。私たち指導者は，子どもたちの全体像を見失うことなく適切な教育を行うために，一人ひとりの子どもの実態に応じた必要十分な教育の内容を準備する必要がある。内容表試案はそのような役割の一端を担う。すなわち本研究で作成する内容表試案は，指導者が経験のみに頼るのでなく（あるいは経験の差に関係なく），まず一人ひとりの子どもが，今なにごできて，なにごできる可能性があり，そのなかでなにを学び，将来なにを学ぶ必要があるのかということ把握するための一助になると思われる。

知的障害児教育の内容は，概して身辺活動の自立や社会自立などということを強く打ち出し，ミニマム・エッセンシャルズ思想をベースにし，一人ひとりの子どもの障害の程度に応じてレベル調整

が行われつつ、学校が意図的・組織的に準備したすべての内容≡どの子どもにも必要とされる内容からなる傾向があるが、本校の場合、創立当初からそのような内容を含みつつ、学校が意図的・組織的に準備した内容≡〇〇君にとって必要とされる内容としても取り組めるように、軟構造の教育課程になっている。本研究で取り上げる内容表試案の内容の位置づけは、下図の①である。

② 学校が意図的・組織的に準備した内容でどの子どもにも必要とされる内容ではないがA君にとっては必要とされる内容

③ 学校が意図的に準備しない内容でA君が自ら学びとる内容

※上図のすべてが学校で子どもたちが学ぶ内容であるが、そのなかでの①が本校の基礎・基本としての中核的内容であり、本研究の内容表試案の内容である。

①の内容は下記のような内容からなる。

- | |
|---|
| ○人間として、生を長らえるうえで必要なもの（生存のための教育内容：健康・安全・食事などの周辺生活など）、 |
| ○また、子どもがよりよく社会生活や働く場に適合するためのもの（社会参加・勤労生活参加のための教育内容：買い物など社会ルール，基本的なコミュニケーション，作業態度，作業でのスキルなど） |
| ○子どもが自ら知り，自らの可能性，生涯をとおして生きる喜びを見出すためのもの（生きる喜びを見出す，価値あるものを求める力を培う教育内容：表現，楽しみ，好み，意欲など）， |

教師の意図する教育内容のなかで、どの子どもにも必要とされる重要度の高い内容を網羅したのが、今回作成した内容表試案の内容である。しかし内容表試案はひとりの子どもに目を向ければ、その子どもにとって重要な内容のすべてを網羅しているわけではない。あくまでも（個々の内容によっては障害の程度・学習のレベルによって学習できないこともあるが）どの子どもにも共通して必要とされる内容を網羅してあるのが内容表試案である。ということは、本校の教育において今回作成したこの内容表試案の内容のみを、子どもたちに学ばせればよいということではない。実際、子どもたちを目の前にした場合、教えるべき共通の内容と、あるひとりの子どもだけに必要とされる内容があることがわかる。すなわち私たち指導者は、一人ひとりの子どもは個性的であり、異なるということを知っている。むしろ一人ひとりの子どもに応じた内容を豊かにするために、内容表試案は厳選された内容からなるものでなくてはならないと考えられる。（後期の研究で）指導形態別の単元別指導内容計画表に、モデル的にその内容表試案の内容を戻すときには、そのことを十分に留意する必要がある。

② 内容表試案の機能

内容表試案にどのような機能があるかという点、その重要な機能としてアセスメント機能があることが、今回作成した内容表試案の最大の特徴であるといえる。かつて経験内容表が多くの養護学校において作成された時にも、そのような機能をもたせて作成されている場合が多かったが、その個々の子どもの実態をチェックする機能は、当初カリキュラムを作るときには活用されたが、カリキュラムの運用での個別の課題を設定するうえでの、その時々において指導者が他者と共有でき客観化できる資料の重要性に着目することなく、その後活用されない学校が少なからずあったと推測される。今回は経験内容表とは異なり、中核的内容からなる内容表試案であるが、個々の課題を設定するうえで役立つようなアセスメント機能をもっている点は、そのような経験内容表の機能を踏襲している。

○ アセスメント機能としての内容表試案の活用の手立て（案）

内容表試案をアセスメントとして活用することで、子どもへの指導可能な内容を明らかにし、そのなかから指導課題の必要性や内容を検討し、その後の指導の計画の立案、修正、評価するうえでの基盤となる。

すなわち、

- ① 一人ひとりの子どもに対して内容表試案の冊子を作成し、それに保護者も参加しつつ子どもの実態を評定し、
- ② 個別の課題選定において共通理解など（アカウントビリティ、インフォームドコンセント、セカンドオピニオンへの対応）を図りつつ決定し、
- ③ それぞれの指導形態の指導内容計画表に盛り込み、指導する。また
- ④ その結果を内容表試案で評定する。

そのアセスメントとしての評定の方法（案）は、下記のとおりである。

・アセスメント機能・・学年毎に、できる・・・○、だいたいできる・・・△、で評定。ただし○△のなかに学年を表す数字を入れる。

内容表試案を一人ひとりの子どもの本校入学時から準備し、それに毎年チェックし、本校の高等部卒業まで活用する。多くの場合、それぞれの子どものがだいたいできる内容、すなわち△として記してある内容のなかから課題選定し取り組むようにするが、いうまでもなく、どの子どもも全ての内容の10段階まで学習し達成する必要はない。内容表試案は、それにチェックすることをおして、子ども一人ひとりの実態、そして指導可能な課題を指導者間また保護者と共通理解したり、今後の指導のあり方を決定したりするうえで役立つと考えられる。

知的障害児教育では、その当初から保護者との連携は欠かせられないこととして行われてきたが、先に記したような近年のアカウントビリティ、インフォームドコンセント、セカンドオピニオンなどの考えから、今日一層強く叫ばれるようになった。これまでは、主に学校の教育を押し進めるために、保護者との連携を抜きにしての指導はありえない、という学校サイドの必要性から叫ばれてきたのであり、そのことは今後も欠かせられないが、今回叫ばれる保護者との連携は、個々の子どもの課題に対して説明を行い、共通理解してからの指導を行うことと、指導の過程と結果においても明示しておく必要があることなどの公教育の当然の姿としての要請であり、今後このような教育課程を構築・維持するために、内容表試案のアセスメント機能、その積極的な活用は必要なものであると思われる。

③ 内容表試案の具体的な運用方法

内容表試案は具体的に運用されて意味をなす。その運用と理由などについて、以下に想定していることがらを記す。

- ① 一人の児童・生徒に対し内容表試案を二部作成する。一部は学校保存用。
- ② もう一部は、家庭と連絡・連携用に活用する。本校高等部卒業時に、本校での学びの記録として、また、その後の生活において活用できるように保護者に渡す。
- ③ 指導にあたった指導者を中心にして、それぞれの学部の指導者全員で変化のみられた内容に○△の印を押す。ただし、この時には指導の内容として取り上げてあった内容に限定することなく向上したすべての内容のチェックを行う。
- ④ その評定は年一回とし、年度末に行う。
- ⑤ 学年末直前に保護者に渡す。家庭において向上したと思われる内容について、保護者が鉛筆などでチェックを行う。一週間ほどで返してもらう。
- ⑥ 次年度の課題設定において、保護者と教師との課題の共通確認（アカウントビリティ、インフォー

ムドコンセントなど)の資料として活用する。指導者は、内容表試案のいくつかの△のなかから、子どもができる可能性のある内容を示すことができ、保護者の了解も得やすい(これまでは指導者の説明しがたい幾分恣意的に選択された課題(内容)の提示しかできなかったが、内容表試案を活用することで、選択の根拠が明瞭化される)。また、保護者からも提示しやすい。

- ⑦ 一人ひとりの内容表試案のなかから、個別の課題を単元別指導内容計画表のなかに盛り込む(ただし、単元別指導内容計画表の内容は、内容表試案のみから拾い出すわけではない)。
- ⑧ 本校の入学時から高等部卒業時まで継続して同一の内容表試案を活用する。
- ⑨ 学校保存の内容表試案は、生徒が高等部卒業後も保存し、およそ5年毎に内容の見直しを行い、内容表試案を改善する。また内容表試案のデータを使って諸実践研究に役立てる。
- ⑩ 今後の社会の変化や学習指導要領の改訂に伴い、内容表試案の内容の達成率や利用度を統計処理することなどで、内容の改善・教育課程の見直しを行うのに役立てる。
ただし内容表試案の試案は本研究の後期の研究後に削除する。

④ 内容表試案の構造

内容表試案の構造は、基本的に中核的な内容からなるスコープとシーケンスからなるマトリックスである。作成の手順は、小・中・高等部別において指導している内容と、さらに今後必要とされる内容を拾い出し、そのなかから、ぜひどの子どもにも学ばせたい内容を厳選し、それを各学部からもち寄り、一つのマトリックスの枠組みのなかに入れ、その段階でさらに厳選したり、あるいは全体を見渡して追加したりするという手続きで行った。以下にスコープとシーケンスの構造を記す。

ア スコープ

スコープは大項目、中項目、小項目からなる。それは本校で指導する厳選した中核的な内容を、項目として記したものである。各項目はそれぞれの列のまとまりをあらわす短いことばで記してあるが、基本的には、この項目名は、①内容表試案を活用する立場から、わかりやすいことばであらわしてあり、②それぞれの内容を包括することばで表してある。③結果的に、その大項目は子どもを中心にする“身体”、“身辺生活”などを中心にしての同心円的な生活範囲のまとまりとしての分類と、それにそれらの生活を支え、子どもの生活を構成する基礎的な要素である“言語”、“数量”、“情操”、“自己認知”に分類された。

イ シーケンス

内容表試案のシーケンスであるが、10段階からなっている。各段階でのそれぞれの内容の順序は、基本的に子どもの発達の積み重ねである精神年齢(MA)などを柱にしたいわゆるボトムアップとしての内容、卒業後の社会の要請からのいわゆるトップダウンとしての内容、生活年齢からの内容、それに指導上の経験から明らかにされた内容のレベルなど、様々な角度から検討され作成されている。いわゆるボトムアップという視座からの各段階の内容は、幼い知的障害児の場合に、その子どもの精神年齢の状況に影響を受けた指導が要求されることから設定された内容である。そこでその視座から内容を組み込むために、内容表試案作成の過程で、各段階には一応の目安としての精神年齢を設定することにした。それは、MAで1段階を0歳、2段階を1歳、3段階を2歳、4段階を3歳、5段階を4歳、6段階を5・6歳、7段階を7・8歳、8段階を9・10歳、9段階を11・12歳、10段階を13歳以上と想定した。一方、トップダウンという視座からの各段階の内容は、(主に本校のこれまでの卒業生から想定される)卒業後の社会生活の要請に沿って指導内容のステップを考え、段階的に降ろした内容である。また生活年齢という視座からの各段階の内容は、年齢を経ると生活環境や社会的なかわりが異なってきて、それぞれの生活年齢に応じて、自立した構えや生活的また社会的知識や技能の受けとりが異なってくることからの内容である。それに、それらを総括するような、日々子

どもたちに接している私たちの経験上から導き出された内容がある。そのことから、在校生や卒業生の実態から、10段階が数量や言語のなかには9歳レベルの内容のものもある。実際には、このようなマトリックスを作成するうえで、まず小学部においては、主に1段階から6段階、中学部では主に3段階から8段階、高等部では主に4段階から10段階に、それぞれの主な内容を入り込むようにとすることで作成し、その後各学部からもち寄り、それぞれの内容の類似したものを集め、互いに所属する学部の子どものかかわりでの状況や実態、あるいは自らの学部を離れ小・中・高等部の全体の立場にたった鳥瞰的視座からの意見・討論・調整・追加・検討などを繰り返し、一つの内容表試案にした。いうまでもなく、そのようななかで大きく影響を与えたのが、私たちの日々の子どもとのかかわりのなかでの指導実践の蓄積から語られる内容の指導上のステップである。

⑤ 内容表試案の項目について

内容表試案の項目は表-2の通りである。

表-2：内容表試案項目の一覧

大項目	中項目	小項目
言語	話す	話し方、内容の伝達、自己紹介、台詞
	読む	ひらがな、カタカナ、漢字、単語・文章、文章の読み取り、物語の読み取り
	書く	ひらがな、カタカナ、漢字、文章、意味理解
	聞く	聞き方、指示理解、聞き取り
数量	数	書く、読む、かぞえる、数え方
	計算	合成・分解、たし算、引き算、式をたてる
	時計・暦	時計の仕組み、時計の読み、時刻合わせ、カレンダー
	お金	金種、等価関係、組み合わせ
	量と測定	長さの比較、長さの測定、重さの比較、重さの測定、大小の比較、多少の比較
	図形	○を描く、△□を描く、形の構成、辺と角
	図表	図表の読み取り、位置
身辺生活	分類	色形大きさ、用途
	着脱衣	着替え方、手順、マナー、身だしなみ、衣服の調節
	排泄	トイレに行く、トイレの仕方、トイレのマナー
	清潔	身だしなみ、入浴の仕方、入浴のマナー、月経の処理
	食事	食事用具の操作、食べ方、食事のマナー、偏食
	就寝・起床	就寝の準備、朝の準備・みじたく
	健康	病気やけがの予防、病気やけがへの対処
	コミュニケーション	意思伝達、応答、呼名の応答、挨拶、尋ねる、会話、電話
学校生活	遊び	社会的な遊び、知的な遊び
	登下校	道路の歩き方、安全の判断、交通機関
	係活動	役割の理解・実行
	集団活動	役割の理解・実行、集団意識、指示行動、活動の意味の理解、協力、集合・整列
	整理整頓	もち物の整理、もち物の管理、整理整頓の仕方
	掃除	ふく、はく、掃除への意識、ゴミ処理
儀式	証書・賞状等授与、儀式への参加、よびかけ	

大項目	中項目	小項目
学校生活	学級園	生き物への興味・関心，天候，学級園の準備・管理，草花への興味・関心，種まき・定植，草取り，収穫，くわ，スコップ・移植ごて，一輪車
	危険の回避	危険の認知，避難の仕方
	生活リズム	一日の生活，一年の生活，時間を考えた行動，日程表(日課表)を考えた行動，活動の準備
家庭・地域生活	被服	手縫い，アイロン，ミシン，手芸
	洗濯	手もみ洗い，洗濯機
	調理	材料の理解，洗う，皮むき器，包丁，ガスコンロ，料理
	家庭工作	はさみ，接着剤，セロテープ，ドライバー，金槌，のこぎり，カッター，工作
	余暇	移動，外食，映画館，ボーリング場，図書館，写真，地域行事
	施設利用	郵便局・銀行，ハートセンター，相談機関，プール
	乗り物の利用	電車，バス，マナー
	買い物	自動販売機，買い方，金銭処理
	将来の生活	卒業後の生活，いろいろな職業，卒業後の楽しみ
身体	基本の動き	這う，くぐる，かわす，運ぶ，押す，引く，登る，跳ぶ，とびつく・ぶら下がる，腕の動き，脚の動き，体幹の動き，体操，方向変換，姿勢
	手指の動き	つかむ・にぎる，つまむ，むすぶ・ほどく，物の操作，道具の操作
	歩く	歩行，バランス歩行，行進，長距離歩行
	走る	短距離走，長距離走，リレー，競走の勝敗
	ボール運動	両手投げ，片手投げ，両手で捕る(大きいボール)，片手で捕る(小さいボール)，ドリブル(バスケット)，蹴る，蹴り返す，ドリブル(サッカー)，打つ，ボールゲームの理解
	器械運動	鉄棒，前転，後転，跳び箱
	なわ跳び	長なわ跳び，短なわ跳び
	水泳	つかる，もぐる，息つぎ，浮く，クロール，平泳ぎ
	スケート	滑る，巧みに滑る
	トレーニング	サーキットトレーニング，筋力トレーニング
情操	からだと心	性被害，男女の違い，赤ちゃん誕生，命の尊さ，異性とのかかわり
	歌唱	歌う，リズムによって歌う，気持ちを込めて歌う，歌い方に気をつけて歌う
	楽器	リズム楽器，メロディ楽器，リズム作り，楽器の扱い方
	身体表現	歌遊び，ステップ，ダンス，創作ダンス
	造形表現	造形遊び，共同での造形遊び，描く，描写，彩色，紙版画，もよう，型押し・はんこ遊び，粘土，折り紙，紙工作，紙飾り・ちぎり絵，木工作，素材を活かした制作，共同制作，飾りつけ・作品への愛着
	音楽の鑑賞	聴く鑑賞，歌や楽器や身体表現を通じた鑑賞
仕事	作品の鑑賞	良さや特徴をとらえる，作品への興味・関心，作品のよさを活かす
	取り組み	内容の理解，手順の理解，役割の理解，就業時間，持続，静的体力，協力，向上心
	対人関係	挨拶・返事，報告，対話
	安全	危険場所，道具・機械
	確実	作業の確実，手順の確実，良否の判断，作業の能率
	操作	道具，機械
	丁寧	材料，道具，製品

大項目	中項目	小項目
仕事	やりがい	収穫・完成，納品・販売
自己認知	自己理解	めあての決定，めあてと行動，めあての反省，適性と行動
	自己選択・自己決定	活動計画，外出計画，余暇の過ごし方，進路選択・進路決定，選ぶ

内容表試案の作成は，同一の学校という基盤での経験的に共有されている教育課程，それに子どもを中心にすえての連続性のなかで，一丸となった指導者集団としての教育のとらえ方があってこそ可能であったと考えられるが，結果的にそれぞれの項目のまとまりの傾向について記すと次の通りである。

- ① 「言語」「数量」は，主に中学部を中心に指導が行われているもので，系統性の要求される内容である。高等部の実状から鑑み，10段階においても9歳レベル程度の内容になっている。
- ② 「身近生活」の内容は，知的障害児教育において，長年重要課題として叫ばれてきたものであるが，小項目からも理解できるように技能の習得のみからでなく，その時々のマナーとかかわりをもたせた内容が多く取り上げられている。それは社会との絡みのなかで「身近生活」での課題を培う，という今日的な障害観が反映していると考えられる。
- ③ 「学校生活」の内容は，日常的な学校文化を背景として，学校生活のなかで当然のこととして行われ，結果的に子どもたちが習得している内容である。それらのなかには，これまで指導しながら，指導者である私たちが意識することの少なかった内容の明瞭化を図った，といってもよい内容も含まれる。
- ④ 「家庭・地域生活」の内容は，いわば家庭生活や地域の生活において必要とされる具体的な知識や技能，それにマナーなどが含まれている。
- ⑤ 「身体」の内容は，身体の健康保持・理解・向上などに必要な内容が，具体的教育活動から取り上げられてある。ここでの根底に流れる自らの身体を自らが知り，管理することは，知的障害児教育において，自立という視点から，長年重視されてきた内容である。
- ⑥ 「情操」は造形と音楽の内容からなる。実用的な内容に傾きがちな知的障害児教育において，情意面を豊かにし，さらに全人格的な発達を促すということでも，情操における内容は欠かせられない。その内容は，具体的な活動に関連させて取り上げられてある。
- ⑦ 「仕事」の内容は，知識や技能の内容ということだけでなく，働く場でのコミュニケーション能力やエチケットやマナーそれに作業態度についての内容からなる。
- ⑧ 「自己認知」の内容は，その中項目にあげてあるように「自己選択・自己決定」に必要とされる計画性や選択などの内容であり，いわば自己のメタ的なとらえ方に関連する内容からなる。

⑥ 学部間による評定の違い

内容表試案の評定を行う時，その子どもがどの学部にも所属しているかにより，評定が異なってくるものが推測される。

概して小学部の子どもがあることがらができるということは，その時々状況が相当に整えられたなかでのできたということが少なくない。例えば小学部での子どもの衣服の着脱の場合には，指導者の目が行き届き，特定の手順のみでの着脱であったり，着替える場所やハンガーの位置など，子どもの身体能力や場所，それに文脈から無理のない状況設定されたなかでの着脱であったりする。一方，高等部になるとそうではない。高等部での衣服の着脱というと，狭いロッカー室での着脱で全く指導者の手助けも視線もない。状況に応じて判断し着脱の手順や技法を工夫したり，他者がいるときには素早くしたり，あるいは周りに迷惑にならないように少々我慢したりして行う必要がでてくる。そう

した状況のなかでできて、はじめて衣服の着脱できたという。そのように指導者の子どもに要求するなかに、子どもの生活年齢的な要求からの視座が含まれてくることから、“できる”ということの水準が異なってくることがある。

このようなことから、どのような内容に、どういう評定の傾向がみられるかチェックしてみることで、その後の各学部における指導に役立つものと思われる。

⑦ 定期的な内容の見直し

今回作成した内容表試案は、その試案をとるまでに範囲や順序性あるいは文言などを改善する必要があることはいうまでもないが、その後においても、その改善は定期的に行う必要があると思われる。それは、今回作成した内容表試案には、社会と連動して変えていく必要がある内容が含まれると考えられるからである。

(4) 今後の教育課程の研究の手がかり

後期の研究においては、幾つかのことがらを重複させながら取り組む必要がある。それらを記すと次のとおりである。

- 本研究において作成した内容表試案の検証を行い、内容表試案から内容表への変更、
 - 内容を子どもに提供するための手立てとしての、現行の指導形態の検討、
 - 個別の指導計画の視座を含んだ単元別指導内容計画表の形式などの検討、
 - 内容表試案からの内容が、盛り込まれたモデル的な単元別指導内容計画表の作成
 - 保護者などとの連携など、多面的な視座を組み込んだ教育課程の遂行における流れとしてのシステムづくり、
 - 学部の目標、学校の教育目標などの検討、
- などがあげられる。後期の研究に向けて、本研究をとおして得られた示唆を次に記す。

① plan-do-see の経験から教育システムの構築

現在子どもたちに指導を行う時、単元別指導内容計画案を作成し、その計画に沿って指導を行い、その指導の実践後の結果と考察などについて丁寧に記すというという手続きで行っている。また行事などにおいては、学部での検討を行いきめ細かい計画案を作成し、起案することをおして、さらに検討を行い、了承されたうえで実施するという手続きをとり、さらに実施後は反省記録を残し、次回の計画に生かすようにしている。現在このように一つひとつの直接的な教育的営みの前後に相当の時間と労力をさいて行っているが、その効果は著しいものがある。さらに学期末の検討、年度末の教育課程の全般の検討など、本校における plan-do-see は徹底している。後期の研究においては、そのような現行の plan-do-see の経験を生かし、個に応じた教育課程を共有できる資料などをモデル的に準備するなどし、保護者との連携などを含む教育課程のシステムを構築したい。

② 一人ひとりに注目した指導・・・内容表試案のアセスメント機能

本研究において内容表試案を作成したが、そこにおいて重視していることの一つがアセスメント機能である。内容表試案の内容は、私たち指導者が十分に吟味した重要度の高い厳選された内容からできており、そのアセスメント機能は、一人ひとりに応じた重要度の高いレベルの内容を選択決定するうえで役立つ。結果的に内容表試案のアセスメント機能は TEACCH プログラムの PEP やポーターページの診断表の役割と類似しているが、その機能は本来経験内容表に備えられていたものであり、その点に着目することで、個に応じた教育課程のシステム化を構築するうえで重要な役割を担うと考えられ

る。このことについては、後期の研究において十分に留意しつつ進めたい。

③ 生活・経験主義的教育を柱にして

本校において、生活・経験主義的教育を柱にして教育が行われていることを、本研究において再確認し、研究を進めた。小・中・高等部のどの学部においても、具体的な指導形態のありようについては、後期の研究に委ねるが、後期研究においても、教育課程の骨格は生活・経験主義的教育であることを柱にすえて、さらに今日的視点、また現状の子どもたち、それに私たちの指導上の経験的蓄積などを加味し、適正な指導形態などを明らかにしていきたい。

④ 子どもの時間的空間的变化に対応した複眼的な視座

本研究を進めるにおいて明らかになってきたことは、これまで私たち指導者は学校教育の枠組みのなかにおける視座からのみ、その内容をとらえがちであったが、より多面的な立場から、学校教育の教育課程のありようを考えてみる必要があることを気づかされた。概して、私たち指導者という立場から一人ひとりの子どものレベルを知り、ある内容が必要ということで、多様な手立てを用い指導を行う、あるいは指導者の目から眺めた子どもの変容に注目しての指導を行う。そのことをスムーズに行わせるための教育課程を作成しようと考えがちであるが、それのみでは不十分である。これまで記してきたように、子どもの内面からの視座、地域から学校教育に向けた視座、子どもの生涯からの視座など複眼的な視座を教育課程の後期研究のなかで維持することが大切であると考えられる。

現在、学校は日常的に保護者を含めた多様な人々の授業参観や学生の授業参加などがみられるが、今後益々開かれた学校へと移行すると思われる。そのような意味においても、教育課程が多様な人々にもわかり、みえる形にしていくことが必要であり、そのためにも複眼的な視座をもって教育課程の再編成に取り組む必要があると思われる。

⑤ 現行の指導形態などをベースにしての検討

後期の研究を行うにおいても、現行の教育課程をベースにして取り組むことが大切であると考えられる。現在の指導形態や月別指導内容計画表の検討を行った後に、内容表試案の内容をそれらにいかように盛り込むかというような操作的なことがらのみでなく、指導者がそれぞれもっている教育観や、学校文化として存在する教育上の手続きなど、一つひとつを吟味しつつ、教育課程としての後期研究に取り組むことが大切であり、そのような取り組みのなかから、新しい視座が見出されてくると思われる。

5 最後に

本研究を進めるにおいて、教育課程の研究に取り組むか、あるいはこれまでと同じように指導法の研究に取り組むかを問うことからはじめたが、私たち指導者のなかから教育課程について“わからない”“現場で取り組みにくい”というような意見がみられた。そのような意見は、現場の共同研究として教育課程研究の難しさを物語っていると受けとられた。そこで本研究を行うにおいて、現場の指導者として培ってきた経験知あるいは臨床知といわれるようなものが、可能な限り生かされる現場人としての視座から取り組めるいわばボトムアップの研究的手法を用いることにした。また現場的な共同研究の手法として、先に記したように教育課程の理解や教育界の動向などについても、十分な時間をかけ共通理解を図るようにしたのであるが、そのことは、研究同人自らが自らの研究として主体的に取り組む、日々の指導実践の骨格としての教育課程を共有するうえで、十分に意義あるものであったと確信する。

教育課程の前期研究である本研究では、アセスメント機能をもった中核的内容からなる内容表試案の作成を、研究の中心にすえてすすめてきたが、そこでは、スコープやシーケンスからなる内容を明らかにすることが主な取り組みであった。小学部では、指導経験や目前の子どもを念頭におきつつ低・中・高の三つの段階で示してある「領域別指導内容表」から内容の厳選の視点を明らかにしつつ厳選を行い、内容の順序については、MAを考慮した発達での質的变化をステージと位置づけ、そのことを柱にしてのボトムアップという視座を重視して見出していった。中学部では、内容の厳選において、それぞれの指導形態の意味を問いつつ、内容の厳選の視点を明らかにしたうえで厳選を行い、その内容の順序は、主に子どもの発達段階に基づいたボトムアップからと、中・高等部を卒業してからのトップダウンとしての視座からのみでなく、日々の指導実践の取り組みとしての指導経験などから明らかにした。また高等部においては、間近に控えた卒業後を念頭において、トップダウンとしての視座を柱にして内容の厳選の視点を明らかし、内容の厳選、それに内容の順序を明らかにした。以上のように内容の厳選や順序を見出す手続きにおいて、小・中・高等部それぞれで違いがあるのであるが、どの学部においても、日々子どもたちに接する教育の現場人として蓄積している子どもたちとの状況や関係性で培われた教育的営みのなかに存在する子どもの状態像のとらえを大切にしつつ、内容を厳選し、その順序性を明らかにしていったといえる。どの段階の子どもにおいても、周りの社会や人々とのかかわりの状況のなかで変わるということを深く認識し、そのありようの教育的営みに喜びを見出している私たち指導者にとって、後期の研究においても、そのような視座を大切にしていってほしい。

引用・参考文献

- 長崎大学教育学部附属養護学校（1981）：「教育課程の編成」長崎大学教育学部附属養護学校研究紀要第5集
- 長崎大学教育学部附属養護学校（1991）：「社会生活を豊かにするコミュニケーションの指導（その2）」長崎大学教育学部附属養護学校研究紀要第10集
- 長崎大学教育学部附属養護学校（1993）：「“自らが生活を充実させようとする”教育を求めて」長崎大学教育学部附属養護学校研究紀要第11集
- 長崎大学教育学部附属養護学校（1995）：「自立を支える指導法の研究」長崎大学教育学部附属養護学校研究紀要第12集
- 長崎大学教育学部附属養護学校（1997）：「子どもの内面に焦点を当てた評価のあり方と授業改善」長崎大学教育学部附属養護学校研究紀要第13集
- 長崎大学教育学部附属養護学校（1999）：「子どもの内面に焦点を当てた評価のあり方と授業改善」長崎大学教育学部附属養護学校研究紀要第14集
- 広辞苑第二版（1969）：岩波書店
- 世界大百科事典6（1965）：平凡社
- 青木誠四郎（1922）：低能児劣等児心理と其教育，中文館書店
- 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）編一，東洋館出版
- 文部省（1951）：学習指導要領一般編（試案）
- 宮本茂雄・細村迪夫編（1983）：「障害児の発達と教育8，教育・教育課程」，学苑社
- 細村迪夫編（1983）：「心身障害児の教育課程」，福村出版
- 精神薄弱指導法研究会編（1973）：「精神薄弱養護学校特殊学級指導要録必携－解説と記載例－」，第一法規出版
- 宮崎直男編（1977）：「心身障害教育シリーズ 精神薄弱教育の教育課程」，教育出版
- 教員養成大学・学部教官研究会特殊教育部会編（1981）：「特殊教育の研究－精神薄弱教育の理論と実践－」，金子書房
- 精神薄弱教育実践講座刊行会編（1993）：「クロワール精神薄弱教育実践講座第3巻教育課程と指導計画」，ニチブン
- 小出進（1973）：「精神薄弱と教科－教科観の変革を－」精神薄弱児研究180，8－15，日本文化科学社
- 藤島岳（1973）：「教育内容のおさえ方と指導」精神薄弱児研究180，24－31，日本文化科学社
- 山田栄（1969）：「教育課程と学習指導」精神薄弱児研究128，2－5，日本文化科学社
- 上田薫（1969）：「経験学習の必要性」精神薄弱児研究128，6－9，日本文化科学社
- 山口薫（1969）：「教科学習と経験学習」精神薄弱児研究128，10－14，日本文化科学社

- 杉田裕 (1969)：「精神薄弱児の学習指導」精神薄弱児研究133, 8-13, 日本文化科学社
 - 宮本茂雄 (1969)：「精神薄弱教育の経験主義と教科主義の背景にあるもの」精神薄弱児研究133, 14-19, 日本文化科学社
 - 井上弘 (1968)：「教育課程の基礎的概念」精神薄弱児研究117, 14-17, 日本文化科学社
 - 太田俊己・名古屋恒彦 (1995)：「個別化と個別の指導計画」発達の遅れと教育 No. 461, 8-12, 日本文化科学社
 - 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
 - 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-総則等編-, 海文堂出版
 - 日本教育方法学会編 (1997)：「新しい学校像と教育改革」, 明治図書出版
 - 「悠」編集部 (1997) 編, 「教育キーワード「生きる力」の読み方」, ぎょうせい
 - 望月勝久他 (1970)：精薄児教育における生活単元学習の改造, 明治図書
 - 全日本特殊教育研究連盟 (1962)：精神薄弱児講座2 精神薄弱児教育の教育原理, 日本文化科学社
 - ジョン・デューイ, 宮原誠一訳 (1957)：学校と社会 (School and Society 1899), 岩波書店
 - 筑波大学附属大塚養護学校 (1983)：精薄児教育, 筑波大学附属大塚養護学校研究紀要第27集
 - 筑波大学附属大塚養護学校 (1978)：経験内容表, 筑波大学附属大塚養護学校
 - ヴィゴツキー L. S. 柴田義松 (訳) (1962)：思考と言語 上・下 明治図書
 - 佐藤公治 (1999)：対話の中の学びと成長 金子書房
 - 茂呂雄二 (1999)：具体性のヴィゴツキー 金子書房
 - 大野由三 (1992)：精神遅滞児の教育 めいけい出版
- その他, 文部科学省中央教育審議会答申の文書類等

(岡元和正)