

「領域・教科を合わせた指導」から考える重度・重複児の授業作り

—領域・教科と関連したコアカリキュラムによる指導方法—

渡 邊 実

特別支援教育への転換の中で、今後は重度・重複児への教育が重要になる。重度・重複児の教育は「領域・教科を合わせた指導」が中心となり、その中でも自立活動を主とした生活単元学習が現在でも行われている。しかしながら、「領域・教科を合わせた指導」として、たとえば、生活単元学習等では「合わせた指導」として領域や教科との相互関係を密にした教育課程を作成する必要がある。本論文では、コアカリキュラムの歴史的な経過を踏まえ、コアカリキュラムの方法を用いて、重度・重複児の領域・教科を合わせた学習における有効な教育課程と方法を提案する。

キーワード：重度・重複児、領域・教科を合わせた指導、コアカリキュラム、教育課程、生活単元学習

With Japan's shift to special needs education instead of separate education according to type of disability, the education of children with severe/multiple disabilities has become more important. Integrated study (study aligned with areas and subjects in the core curriculum) forms the main part of education of children with severe or multiple disabilities. Life unit learning, which mainly consists of self-independence activities, continues within the category of integrated study. However, to conduct integrated study, curricula that are closely correlated with core curriculum areas and subjects are required, such as correlated curricula for life unit learning. After examining the history of the core curriculum as a basis for discussion, this paper proposes an effective curriculum and instruction method for integrated learning by children with severe/multiple disabilities using core curriculum methods.

Key words : children with severe/multiple disabilities, integrated study, core curriculum, curriculum, life unit learning

I. はじめに

平成 19 (2007) 年に学校教育法が改正され、日本の障害児教育は法的にも「特殊教育」から「特別支援教育」と名称が改められた。教育制度だけではなく教育内容も大きく改革され、昭和 54 (1979) 年の養護学校義務化に続く、障害児教育の質的な転換点ともなった。今回の学校教育法の改正に先立ち、平成 17 (2005) 年 4 月から文部科学省の中央教育審議会において、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の各学校学習指導要領改定の審議が行われ、平成 20 (2008) 年 1 月に「幼

稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申)」が出された。その答申では、特別支援教育改善の基本方針が 3 点示された (文部科学省 2008)。

1. 社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、多様化に着目する
2. 複数の障害種別に対応した教育を行うことのできる特別支援学校制度の創設
3. 幼稚園、小学校及び高等学校等における特別支援教育の制度化などに対応した教育や必要な支援を行う

その後、平成21年3月に、この答申を踏まえた内容で特別支援学校学習指導要領が改訂された。その改訂の基本方針について、特別支援学校学習指導要領解説総則編（文部科学省2015a pp.5-7）では、次の具体的な2つの要点が示された。

1. 次に示す①から③の基本方針に基づき、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善に準じた改善を図る。

①教育基本法改正等で明確となった教育の理念を踏まえ「生きる力」を育成すること。

②知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること。

③道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること。

2. 社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実する。

ア 障害の重度・重複化、多様化への対応

・自立活動の内容について「他者とのかかわりの基礎に関すること」が示された。

イ 一人一人に応じた指導の充実

・すべての幼児児童生徒について、「個別の指導計画」の作成が規定された。

ウ 自立と社会参加に向けた職業教育の充実

エ 交流及び共同学習の推進

1. の項目では、特別支援教育が通常の学校教育と連携していることが明確に示されており、特別支援学校の教育内容は、一般校の教育と結びつけて進められる必要がある。

2. の項目においては、幼児児童生徒の重度・重複化、多様化への対応が、今回の改訂の大きな課題であることを示している。

本論文では、こうした特別支援教育に至る経過や、改訂された特別支援学校学習指導要領の具体的な内容を踏まえて、特に「障害の重度・重複化、多様化」の指摘に応じた特別支援教育の教育内容や教育方法の検討及び提言を行う。

II. 問題と目的

前述したように、今後の特別支援教育においては、重度・重複障害児への教育が大きな課題となっている。これまでも重度・重複児の教育課程の編成や授業実践については、様々な提案がなされている（たとえば京都府総合教育センター 特別支援教育部 2014、2015）が、ここでは領域や教科との関連をより密接に考え、特別支援教育における特徴的な授業形態である「領域・教科を合わせた指導」の設置理念が、指導実践の中で生かされるような具体的な教育課程の編成と、それに伴う教育方法を提起していきたい。

この「領域・教科を合わせた指導」については、「合わせた指導」なのか、それとも「分けない指導」なのか議論がある（清水・玉村2003）が、どちらも一つのまとまりのある生活経験の中で、具体的な学習を進めていこうとしていることには違いはない。また、重度・重複児の指導においては、障害の困難さを根拠に領域・教科には「分けられない」とする視点から、自立活動が指導の中心とならざるを得ないとする考えもある。

しかし、自立活動に置き換えられた生活単元学習は、指導項目としては生活単元学習だとしても、実際の教育内容としては自立活動の授業となってしまう、そのような生活単元学習でいいのかという疑問も浮かぶ。生活単元学習を例にあげると、生活単元学習の目的は、「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に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するものである。生活単元学習では広範囲に各教科等の内容が扱われる（文部科学省2015b p.247）」とされる。生活行事や文化を学ぶ中で、たとえば「お誕生会をしよう」という単元設定の中で、重度・重複児なので「健康の保持・心理的な安定・人間関係の形成・環境の把握・身体の動き・コミュニケーション」といった自立活動の項目（表1. 特別支援学校小学部中学部学習指導要領自立活動（文部科学省2009a））だけを主とした活動をするのではなく、自立活動の学習で培

表 1. 特別支援学校小学部中学部学習指導要領 自立活動 (文部科学省 2009a)

第7章自立活動
第1 目標
個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培う。
第2 内容
1 健康の保持
(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。
(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。
(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。
(4) 健康状態の維持・改善に関すること。
2 心理的な安定
(1) 情緒の安定に関すること。
(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。
(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。
3 人間関係の形成
(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。
(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。
(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。
(4) 集団への参加の基礎に関すること。
4 環境の把握
(1) 保有する感覚の活用に関すること。
(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること。
(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。
(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること。
(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。
5 身体の動き
(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。
(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。
(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。
(4) 身体の移動能力に関すること。
(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。
6 コミュニケーション
(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること。
(2) 言語の受容と表出に関すること。
(3) 言語の形成と活用に関すること。
(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。
(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

われた身体技能や心理的関心を基礎として学習を行うことこそが重度・重複児の生活単元学習であり、自立活動の項目を生活単元学習の中で生かすことを授業実践に組み込む必要があると考える。

一方で生活単元学習が領域・教科に「分けない指導 (名古屋 2010)」として、大きなまとまりだけがある授業でいいのかという疑問も同時に湧いてくる。たとえば生活単元学習において、「お誕生会をしよう」という題材を設定すると、そのお誕生会を「楽しく過ごす」ということだけが単元の目標となり、「楽しくあればいい」という、その場の雰囲気だけで授業が展開されていくことになりかねない。「この授業で何を教えるのか、何を育てようとしているのか」という、教育目標や授業改

善のための教師自身の授業評価も曖昧になり、明確な指導目標のないままに重度・重複児の教育が流されているだけでは学校教育としての使命を果たしていることにはならない。

ここでは、特別支援学校学習指導要領の「領域・教科を合わせた指導」という原則に立ち返って、「合わせた指導」が教育実践の中で有効に機能するように、領域や教科と関連のある重度・重複児の教育課程と教育方法について改善点を提案していく。

Ⅲ. 特別支援学校における教育課程の編成

(1) 教育課程編成の基準

特別支援学校における教育課程全般における目的を押さえておきたい。教育課程についての明確な定義はされていないが、文部科学省の特別支援学校学習指導要領解説総則編（2015c p.120）によれば「教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育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と言える」と述べられている。また、大沼（2011 p.42）は、「教育課程とは、教育目標を達成するために望ましい学習が展開されるよう学校が児童生徒の心身の発達状態、能力、特性等を考慮して、教育内容を組織した教育計画」であると述べている。つまり、児童生徒にとって必要な教育内容を、具体的に実践できるように組織的に計画することが求められている。

この教育課程は、各学校が教育活動を進めていく上での基本的な学習計画であり、文部科学省は、この学習計画を学習指導要領として示しており、その学習指導要領に則った教育活動が日々行われることになる。その教育課程を各学校では、「どのような児童生徒を育てようとするのか、そのためにどのような教育を行おうとするのか」という各学校の教育活動の基本的な考え方のもとに教育課程を編成することになる。そのためには、各学校が児童生徒の実態を踏まえた上で、学校として何をめざすのか、そして子どもたちの向かう先を見据えた中で、たとえば自立を旨とすれば教育内容として何を用意するのか、確固とした考えをもつことが重要となる。

このような意味から、特別支援学校においても、教育課程編成の持つ意義は、児童生徒の育ちを支えるための学校教育の目的や目標を達成するためにある。そこで、特別支援学校自らの教育目標を設定し、児童生徒の集団を適切に編成し、指導内容を組織化し、授業時数の配分を決めることが、個々の特別支援学校においても基本的な重要な要素となる。

特別支援学校の教育課程も、一般校と同様に公教育として全国的に一定の水準を確保することが求められている。そのためには、特別支援学校の設置目的や教育目標を達成するために学習指導要領を定めて、国全体としての統一性を保つことを保障することになる。

一方で、児童生徒の発達段階や能力特性に応じた教育内容が求められることは言うまでもなく、地域資源の活用や学校の状況に応じた特色のある指導が求められている。学校としての特色ある指導内容の実現には、学校や教員の創意工夫も必要となる。

特別支援学校学習指導要領で示される国としての特別支援教育における考え方と、児童生徒の生活年齢や発達年齢を考慮した実態と、学校や地域の支援資源や実情を考慮した、国・児童生徒・学校と教員の三者それぞれが、お互いに深く関連しながら教育課程が編成されることとなる。

(2) 教育課程編成の歴史的経過

知的障害児の教育課程の編成については、普通教育の影響を受けながら変遷を重ねてきた。普通教育においては、戦後、アメリカにおけるデューイのプラグマチズムによる経験主義教育の名の下に、生活単元学習が授業実践の一方法として「コアカリキュラム」の考え方と共に導入された。1947年の当時の文部省の学習指導要領試案（文部省1947a、1947b、1947c）においても経験主義教育を意識したものとなり、戦後の日本においても小学校の普通教育の中で、「個々での教育は生活と生産に直結するものでなくてはならない」とする経験主義教育が取り入れられてきた。

その一方で、当時のソビエト連邦が人工衛星を打ち上げるという、いわゆる「スプートニクショック」として科学振興の成果を見せつける事件が起こる。たとえば、生活単元学習として家を建てることを中心課題として、図面設計することで計算をする、木材の調達をすることから社会性を育てる等の経験から学習する。あるいは、掃除洗濯等の実生活の訓練等をいくらしても、人工衛星は飛ばないことに経験主義教育中心だった国が気づくことになる。経験主義教育が「はい回る経験主義」と呼ばれ、学力低下を招くと批判され、教

科主義や理科教育の振興といった方向に教育課程が大きく変更されていくことになる。

しかし、これが児童生徒の実態からは難しい教育課程とされ、逆に「落ちこぼれ」や「不登校」を生むことになる。そこで、今度は「ゆとり教育」として人間性の回復を目指すことになるが、これが再び「学力不足」を生む原因とされ、再度、学力保障のための「ゆとり脱却」を旨とした教育課程が示されることになる。

普通教育の教育課程は、時代や時の政府の考え方によって大きく揺さぶられながら変遷してきたといえ、特別支援教育もその流れの中で教育課程が作られてきたと言える。ただ、ここで特筆すべきことは、普通教育の中で1950年代後半には姿を消した経験主義カリキュラムによる生活単元学習が「領域・教科を合わせた指導」として歴史と生き残っているのである。実生活の中での生きる力の育成は、特別支援教育にとっては必要なことであるからだと言える。その必要であるとされた「領域・教科を合わせた指導」のめざす意味と、具体的な授業作りについて次章で考察していく。

IV. コアカリキュラムによる教育課程の再検討

「領域・教科を合わせた指導」においては、従来から「生活単元学習」「日常生活の指導」「遊び」「作業学習」の4つの指導方法が文部科学省(2015c)によって示されてきた。各学校では、こららの内容を踏まえて、各学校独自に「課題学習」や「テーマ学習」という名称をつけて「領域・教科を合わせた学習」として行われている。

しかしながら、実際の指導は「分けない」指導(名古屋2010)として、大きなまとまりとしての生活単元学習や遊びの指導として行われ、教科や領域との関わりがはっきりとしないと思われる指導が行われているのが現状ではないだろうか。しかしながら、その授業そのものを領域・教科に分けることができない、ひとつのまとまりとしての授業と考える「分けない」指導では、文部科学省が示す「合わせた学習」という学習指導要領の意図を反映させていないことになる。そこで、「領域」や「教科」の指導を行うことを前提とした「領域・

教科を合わせた学習」としての生活単元学習をコアカリキュラムの様式で組み立て直すことによって、授業のねらいや児童生徒の発達の様相がつかみやすくなり、児童生徒の次の学習ステップへの見通しが立てやすくなると言える。重度・重複児における教育方法として、コアカリキュラムによる教育課程の編成と指導方法が有効になると考える。

(1) コアカリキュラム (core curriculum) とは何か

コアカリキュラムは、第二次大戦後、文部省(現在の文部科学省)が、1947年に出した学習指導要領(試案)(文部省1947a、1947b、1947c)の中で示された、日常生活を中心に、その生活を遂行する上での必要な知識や技能を習得させるという観点で考えられた教育方法である。コアカリキュラムは一般的には、「学習者の生活上の問題を解決するための学習を中核におき、その周辺に基礎的な知識・技術を学習する課程を配する教育課程(松村編2006)。」と言われ、「教科の枠にとらわれず、生活問題を核とし、それを解決する経験の過程を共通必須とする。アメリカの進歩的教育において実施し、我が国でも第二次世界大戦後数年間試みた(新村編1991)。」と言われるカリキュラムの作成方法である。

コアカリキュラムを教育学的な視点から見ると、梅根(1949)は、コアカリキュラムのとらえ方は二つあるとして、一つは「コアカリキュラムは、中心課程と訳され、元来学校全体の全教育課程を、ひとつのリングにたとえた場合、その中心にあるリングの核と同じような中心になる部分を置こうと言う考えで、この中心になる部分をコアカリキュラムと言う。コアカリキュラムがあれば、その周りには、必ずこれを取り巻く部分、すなわち周辺カリキュラムがある。全体カリキュラムは、ちょうどリングのように、中核カリキュラムと周辺カリキュラムがある。」と述べ、梅根は教育課程の中心にあるカリキュラムのことを、コアカリキュラムと考えている。その一方で、二つ目について梅根(1949)は「世間では、この中核カリキュラムと周辺カリキュラムの二つの部分からなるカリキュラム全体を呼ぶのに、やはりコアカリキュラムとい

う言葉を使っているようです。これは『コアのあるカリキュラム』『コアを持つカリキュラム』と言うべきです。そうしたコアと周辺とから成る新しいカリキュラムを統一カリキュラムと呼ぶ人もいます。」と述べている。つまり、コアカリキュラムと言う用語は、使う人によって、リングの核だけをさす場合と、核のあるリング全体を表す、二つの意味を持つ用語であることに注意する必要がある。

また、水内（1971）は「コアカリキュラムは教科の生活化・統合を意図したカリキュラムの一種であって、通常、子どもの生活上の諸問題を解決するための単元学習からなる中心過程（コア・コース）と、これを支えるものとしての専門分化した体系的な知識・技術・芸術などをふくむ周辺過程によって成り立っている。」と述べ「コアのあるカリキュラム」としてとらえている。金馬（2003）も同様に、「コアカリキュラムとは、コアの中心に位置づけられた各教科の知識・技能を含み込むカリキュラムの全体構造をも意味する用語となった」と述べている。つまり、学習すべき社会生活に必要な項目を単元の中心に設定し、その単元で学習すべき内容や、単元を構成する教科や技能等をその周囲に配置するという教育課程の設定方法である。本論文では、梅根の言う「コアのあるカリキュラム」ととらえて考えていく。

戦後日本の黎明期に示された具体的なコアカリキュラムの例として、1947年の文部省の学習指導要領試案（文部省1947b）の実践例を挙げる。たとえば国語科においては、「学校新聞」の作成を通じて、次のような指導目的があげられている。

（一）一般目的

- 1 新聞を読んだり、つくったりすることによって、真実を伝え、正論を主張し、美を愛好する精神をやしない、社会的責任感を高める。
- 2 共同作製をすることによって、協同・友愛の精神がふかまる。
- 3 各教科・学校・家庭・社会の研究調査によって、児童生徒に、自分の才能や、個性について自覚させる。

美的感覚を養ったり、共同作業による友愛の精

神の育成であったり、他教科との関連における調査を通じて、自己の自覚を促すことが求められている。

また、戦後新たに創設された社会科においては、学習指導要領社会科（試案）（1947c）では、第二章第六学年までの社会科第一節の「社会科の特性」では、次のように述べられている。

「初等科における社会科は、その内容において、極めて未分化であり、したがって他の教科との間にはっきりした境界線がひけないことが一つの大きな特性である。これは児童の抱いている問題が具体的全体的なものであり、その心意が未分化であることから生まれる当然の結果である。この際社会科の意図するところ、他の教科の意図するところは、それぞれはっきりしているのであるからその意図を失なわないように、社会科の中に他の教科の学習が取り入れられることも、また他の教科の中に、社会科の学習が入りこんで行くことも、自然なことである。」

上記の文章では社会科の特性として他教科との関連があることが当然のこととして明記されている。各学年の学習すべき課題としては、ある問題が提示され、その問題を解く形で授業が展開していく。たとえば、第三学年においては、「問題四 動植物はどのように人間に頼っているか」という単元テーマが与えられ、動物、植物、についての視点として次のような項目があげられている。

- （動物）天候や季節の変化、食物、対敵能力、人間による保護、子の世話
- （植物）生育と繁殖、養分、人間によってなされる保護

このような例示項目について調べたり、討論等を行うことで学習を進めていく。「食物や子の世話」「生育と繁殖」といった項目は、現在では理科的要素として考えられる。

また、コアカリキュラムの要素をもった指導例が、作業単位として巻末にあげられ、たとえば、第三学年の例として、「船と港の生活」がある。ここ

での基本的学習として次のような項目が示されている。

「イ. 船の作り方、ロ. 船の形と用途、ハ. 船会社のこと、ニ. 船が浮かぶわけ、ホ. 貨物船の貨物の積み卸し」

他にも、「船の歌」等があげられている。そして、ここで修得あるいは発展させられる技能としては、

「イ. 道具の使用、ロ. 手紙を書くこと、ハ. ペンキの取り扱い、ニ. クレヨンの取り扱い、ホ. 読むこと、ヘ. 書くこと、ト. 教えること」

等としている。まさに、社会科の学習を通じて、生活を営む中で必要な知識や技能を身につけたいという意図をもって考えられた教育内容と方法である。

また、同じ第二章第一節には注目すべき記述として、現在の特別支援教育におけるインクルーシブ教育理念の基礎基本を示す記述がなされ、コアカリキュラムは特別支援教育実践の中でも、教育方法のひとつとして重要な位置をしめている。

「また異なった能力の児童、すなわち優秀児も知能の低い児童も、すべて参加し、なんらかの役割を受け持つことができるように工夫することが望ましい。また異なった興味を持つ児童たち、個性の異なる児童たちが、みなその活動を楽しむことできるように、活動を工夫する必要がある。そうしてこのことは、内容の豊富な自発的活動を選ぶことによって、十分実現できるはずである。これはすべての児童に自信を持たせ、自己の個性及び能力に応じて、なんらかの寄与を社会に対してなそうとする心がまえをいだけせる上において、またすべての人がそれぞれの立場で協力しているということを理解させる上において、またすべての個人への尊敬の念を養う上に、極めて重要である。」

と述べられ、学級の中で、児童生徒同士の理解力に差があるとしても、また異なった個性を持つ児童生徒同士が活動を楽しめるように工夫することの重要性を記している。これは、現在のインクルーシブ教育に繋がる記述でもあり、戦後日本の教育の方向性を示すものとして、この時代にすで

に書かれていたことに注目すべきである。

(2) 特別支援教育におけるコアカリキュラムの実践

1947年に出された文部省の学習指導要領の試案におけるコアカリキュラムの考え方は、当時の障害児教育にも反映されていく。新潟市舟栄中学校や名古屋市立旭白壁小学校の「特殊学級」では、社会科を中心にした単元を設定して、コアカリキュラムの授業実践を行っている（特殊教育連盟1949）。舟栄中学校では、「海浜について」というテーマで自分の経験や興味について話し合い、学校の裏が浜であることから、「うらの浜」という単元を設定している。社会科の授業であるが、ここで学ぶ内容はそれぞれの教科にまたがり、13項目（下記①～⑬）があげられており、担当教師の学んで欲しいと思う熱意とともに、中心に学習目的とする生活単元のテーマを配置し、その周辺には別途に学ぶべき題材を設定している。

- ① 浜までの地図を作って距離を計り、歩いたり走ったりしてどれほど時間がかかるか
- ② 砂浜から新潟灯台までの立体模型（箱庭）
- ③ 海藻採取と調べ
- ④ 松林の虫を飼育観察
- ⑤ 灯台付近での魚釣り、魚調べ
- ⑥ 浜や海の歌を歌う
- ⑦ 海水浴と身体の浮かび具合
- ⑧ 毎日、浜へ行って水温、砂の温度、気温、風の方向、波の大小、形を記録しておく
- ⑨ 浜でどんな色の着物を着ていると涼しいか
- ⑩ 海水の塩分についての研究
- ⑪ 海浜でどんな遊びをどのようにするとおもしろいか
- ⑫ 砂山、松林の草木を調べ、分布図と標本を作る
- ⑬ 海の俳句、短歌、詩、作文、図画

これらのテーマでグループ学習を行っている。この「うらの浜」の単元では反省も述べられており、主な項目を下記にあげる。

- a. 結局ボンヤリすごす生徒がある
- b. やっている中に何時の間にか主眼点をはずれ

- てしまうグループもある
- c. 40人の生徒を一人の教師が指導するには無理がある
 - d. 経費がかかる
 - e. 図書を与えても読解力が不足して役に立たない
 - f. 教師の方で予め指導の眼目、方針、方法、結果処理に対する用意計画が必要である

等を反省としてあげている。この単元以外にも「私たちの学校」「冬の新潟」という単元を設定して、コアカリキュラムを設定した授業を行っている。

名古屋市立旭白壁小学校では、社会科の作業単元として、小学校1年生から3年生までの社会科の作業単元を設定し授業実践を行っている（表1. 旭白壁小学校作業学習単元の表参照、特殊教育連盟編1949 pp.104-105）。それぞれの単元は、国語、算数、理科、音楽、図工、体育における学習過程と連携し、社会科中心の単元学習案に置き直して「楽しい学校」という単元として指導案を作成している。

(3) コアカリキュラムの衰退

コアカリキュラムは、戦後の日本教育界に新たな教育方法として導入されたが、1950年代に入ると、「這い回る経験主義」として生活単元学習が批判されるようになり、やがて、一般校の教育課程からは消えて行くことになる。金馬（2003）は、「コアカリキュラム論を先駆的に批判したのは民教協（日本民主主義教育協会）のメンバーである」としている。その批判を行った一人である矢川（1950/1973a）は、このようなコアカリキュラムによる経験主義カリキュラムについて次のように批判している。

「社会生活の経験をいく十年重ねてみても、ただそれだけでは、社会生活に対する批判力や理解力が得られるものではない。自然現象であっても、その現象の事実をいくらたびたび経験してみても、いくら種類を多く経験してみても、自然現象の理解や批判に到達することはできない。たとえば、肉眼で太陽や星の動きをいくら観察していても地球

が動くことはわからない。経験的に知りうることは、太陽も星も東から西に動くというだけである。経験知では、天動説しかわからない。地動説がわかるためには、多くの経験が整理され組織され、その組織に基づいて推理されねばならなかったのである。」

と述べ、経験主義教育では、社会現象を主観的観念論でしか見ることができないと批判した。しかし、引用の最後の文にあるように、経験主義自体が悪いのではなく、「多くの経験の整理と組織化からの推理」が必要であることを訴えていると言える。

また「這い回る経験論」については、矢川（1950/1973b）は次のように述べている。

「社会生活の経験を、たとえばA・D・C・Bと四つかさねてみても、それは、その四つ間をうろついていることにしかすぎない。そういうのを口の悪いロシア人は『はいまわる経験論』と言ったのである。それらの四つの経験はA・B・C・Dという秩序をもっているのものであることを知るためには、四つの経験A・D・C・Bのおのおのにおいて、直接的には自覚されなくとも、実は共通的に存在しているところのあるものが、認識されねばならないのである。その或るものを契機として経験が整理され・組織されて理論となり、科学となるのである」と述べ、ただ事象を並べただけでは、いつまでたっても科学的な知識や技能、客観的な視点にはたどり着けないことを「這い回る経験論」として述べている。

そして、このような問題を含んだ「経験主義カリキュラム」が生まれた原因として、矢川（1950/1973c）は、「指導力の喪失が経験カリキュラムを案出させたのである。経験カリキュラムによる教育は自然成長的・社会的成形であり、個人主義的自由教育である。この「経験」は個人個人の経験であって、それ以上のものではない。これは全く『はいまわる』経験主義である」と述べている。

教師の「指導力の喪失」とまでは言えないが、教師自身の指導力の向上が求められる中で、はじめから重度・重複児には教科指導は無理だと、教師自身があきらめてはいないだろうか。重度・重複児の生活単元学習では、授業の構成要素としての領

表2. 旭白壁小学校作業学習単元の表（特殊教育連盟 1949 pp.104-105 より筆者が再構成）

作業単元名		楽しい学校	1年生2学期	予定時間数	40時間		
目標		楽しい学校生活の基礎的態度習慣を養い規律正しい生活へ出発させる					
理解	・注意することによって学校が美しくなる ・学校には健康で安全な生活ができるようにいろいろの施設があること	態度	・人前に出てもものおじしない ・友達どうし仲よくする ・きまりにしたがう	技能	・一緒に遊ぶ時の作法 ・挨拶 ・道具を決まった場所におく ・物を大切に扱う		
	社会科学学習活動例		国語		算数	理科	音楽
1. 持ち物の置場 2. 挨拶のしかた 3. 友達と仲よく遊ぶ a. 遊びの絵を描く b. 危険な場所を知る 4. 教室をきれいにする (学校ごっこ) a. 花をかざる b. 自分たちの作品を教室にはる c. 掃除をする筈、雑巾のかけ方ごみはおとさぬ d. 絵本玩具の整頓 5. 便所の使い方 a. 水洗便所の使い方 b. 手洗い、手の拭き方を おぼえる		1. 2. 4. 7. 9. 10. 11. 12. 16. 18 19. 15.	1. 2.	花の観察	みんないい子 むすんでひらいて	思想画 (あそび) 写生画 (教室の花) 思想画 (掃除) 折り紙	よい姿勢手の清潔規則的に便所に行く

筆者注：教科欄の数字は指導の観点で、次に示す。番号は原文のまま。

(国語) 1. 話し手に注意を集中して聞く 2. 最後まで注意して聞く 4. 学習中遊びの途中でも説明を聞く 7. 会話のとき聞くべきときと話すべきときを辨えている 9. 正しく明瞭に話す 10. 元気に臆せず話す 11. 話しをおわりまで続ける 12. 遊びながら気軽に話しをする 13. わかりやすくはなす 19. 大勢の前で話しができる 15. 質問をする

(算数) 1. 1から5まで数え、よみ、かく 2. 10まで数え、よみ、かく

域や教科に分けることが困難であるという思い込みが、教師の側にあるのではないだろうか。その思いの中で、避難的な形での「分けない指導」として生活単元学習を設定していないか。本当に目の前の重度・重複児と言われる児童生徒は「領域・教科を合わせた学習」が難しいのか。重度・重複児における領域・教科の指導の可能性を見いだすことも必要ではないかと考えている。

支援を必要とする児童生徒の今ある能力や経験を的確につかみ、一方で、教科の内容を問い直し児童生徒のニーズに応じた生活単元学習の設定が行われているのか。実際の授業では、教師主導での領域・教科を合わせた授業となっていないか、真摯な点検が必要である。

こういった意味で、矢川（1950/1973d）は続けて「われわれは子供の生活経験を尊重する。それを無視しては真の教育は成り立たない。だが、われわ

れは、教育とは子供の経験を、法則によって実地的に指導することであると考えるのである」と述べている。

矢川の引用をするまでもなく、学校教育は経験の再構成の場と言われる。子どもの経験を再統合し、再構成する中で知識を体系化し技能を習得していく。そして、次の機会に、既に習得した知識や技能を使って新たな世界を獲得していく。そこに子どもの育ちと成長があり、それを系統的に支えるのが学校である。その指導内容を体系化し、組織的に指導するツールとしてカリキュラムがある。

また、金馬（2003）は、このような矢川（1950/1973e）の一連の批判をまとめて、「経験主義カリキュラムという教育が、『一定の生得的な素質を供えた子供を、一定の社会環境の中において、極端に言えば、ほったらかしにしておいても、餓死しないかぎり、環境から雑多な影響をうけながら、

おのずと育てゆく』という教育観と見て批判した」と述べている。

この金馬（2003）のまとめは、近年では知的障害児の統合教育における課題と共通した点があると言える。「知的障害児を通常学級に入れることで、子どもは伸びる」と言われたことがある。これは、知的障害児における通常学級での学習権保障を強く訴えたことばでもあるが、一方で、児童の実態や支援の度合いによって、一概に教育効果があるかはわからないとする考えもある。教室における一人一人の児童へのきめ細かな指導が求められている点で、矢川の批判は、かつての統合教育のあり方の問い直しと共通している。

一方で、このようなコアカリキュラムによる単元設定によって、児童生徒の学習過程ではどのような弊害が起こるのであろうか。金馬（2003）は、木下（1971）のコアカリキュラムにおける批判を引用して、「手段」と「目的」という観点からコアカリキュラムの運用の課題を指摘している。木下（1971）のコアカリキュラムの批判は、『読・書・算』能力の形成を周辺に位置づけ、基礎学力の拡散化をもたらすことにより、その固有の教育的指導を軽視することになった。つまり『読・書・算』を『用具教科』として位置づけるとともに、問題解決過程において自然発生的に、自動的に形成されるものととらえられる立場をとった」という批判である。つまり、基礎学力となる「読・書・算」の指導を、単元学習の周辺に位置づけ、児童が習得すべき教科としての指導が、ないがしろになったのではないかという批判である。

この批判について金馬（2003）は、「全てのコアカリキュラムが、各教科の知識・技能を、指導せずとも『自然発生的』に形成されるものとして位置づけていたのではない。重要な岐路は、教科の知識・技能を生活・経験・活動するための用具、道具として教えたか、より『目的意識的』に教えたかであったといえる。つまり、〈生活活動〉を〈自己目的的〉に展開し、その〈手段〉として知識・技能を教えたか、また知識・技能を教授の目的として〈生活活動〉はその〈手段〉に使ったかにすぎないかと言う違いである」と述べている。

金馬（2003）はコアカリキュラムを「コアカリ

キュラムの中心あるいは全体を包括する形で設定される単元目標としての〈生活活動〉があり、その周辺に〈手段〉としての知識・技能が配置されていることを前提としている。その上で、単元の目的を達成するためには、手段としての知識・技能の教授が必要になる。また、逆からみて、知識・技能の教授を目的として〈生活活動〉を〈手段〉として使ったか」と述べている。どちらにしても、単元の主題と、その周辺の知識・技能それぞれが授業を構成する要素として考えられ、お互いが有機的に関連することで授業が組み立てられていく。この考えは現在の特別支援教育で言われる「領域・教科を合わせた学習」の主旨に合致していると言える。

確かに、前述した、名古屋市旭白壁小学校の社会科におけるコアカリキュラムの実践では、国語、算数、理科、音楽等の教科の学習過程を社会科の単元学習に関連させて設定している。障害を持つ児童においては、「自然発生的」に自ら、たとえば「読・書・算」といった教科を学んで行くには無理があったと考えられることから、ことさら丁寧に、国語、算数、理科、音楽等の教科を指導する必要があったと推測される。

一方で、前述した1947年の文部省の学習指導要領試案では、社会科を中心とした生活単元学習の題材として、たとえば「船と港の生活」をあげ、具体的な指導内容を提示してあるが、読み書き計算といった基礎学力との関連が希薄であると言わざるを得ない。また、新潟市舟栄中学の特殊学級の実践（特殊教育連盟1949）では、40人の生徒にこの生活単元学習を行うことは、生徒の学力も異なることから困難であると反省している。

一般校の通常学級において、このコアカリキュラムによる生活単元学習が衰退した大きな要素は、生活単元学習における学習内容の積み上げが分かりにくい点である。児童生徒の学習は、成長発達に伴ってより高度な知識や技能に発展していく。それを育てるのが教育であるとする、たとえば「郵便屋さんごっこ」という生活単元を設定して、その単元の授業をやり終えたとき、どのような評価を行うのか。そして、「郵便屋さんごっこ」の次に来る単元は、どのような題材が設定できるの

か。児童の中にどのような知識・技能が前回の学習で身につくのか、次にどのような育ちを促す題材を設定するのか。その評価基準や尺度も明確でない点も生活単元学習の弱点であった。その弱点を補うためには教科との密接な関係が欠かせない。

一般校では、経験主義カリキュラムとしての生活単元学習は衰退していったが、特別支援教育においては、領域・教科との関連や、社会経験の少ない児童生徒にとっては生きる力としての生活単元学習が必要だったことから、領域・教科を合わせた指導として引き継がれてきた。しかしながら、現在の領域・教科を合わせた指導が、これまで述べてきた一般校と同様の「這い回る経験主義」の生活単元学習に陥っているのではないかという懸念がある。そこで、次に授業としての積み上げを、教科との関連で組み立てる領域・教科を合わせた指導について提案をしたい。

現在、特別支援学校で行われている生活単元学習が「這い回らない」ためには、設定された生活単元の授業が児童生徒の発達段階を踏まえ、領域や教科との関連の中で、領域・教科としての学習の発展性を見据えた上での「合わせた指導」が求められると考えている。

IV. 重度・重複児における領域・教科を合わせた学習の再構築

ここでは、特別支援教育における生活単元学習を「領域・教科を合わせた学習」として実践する方法として、コアカリキュラムの考え方を示していききたい。コアカリキュラムとして具現化していくには、前述したような経験主義カリキュラムとしての生活単元学習の長所短所を十分理解した上での実践活用が必要である。「領域・教科を合わせた学習」の具体的な教育課程を構想する上で、コアカリキュラムによる考え方が、生活単元学習全体の単元設定の目的や手段を考える上で明確になると言える。

また、新潟市舟栄中学や名古屋市立旭白壁小学校の生活単元学習としてのコアカリキュラムは、知的障害でも支援の程度の少ない児童生徒に対しての領域・教科を合わせた指導としてのコアカリ

キュラムであり、主として教科としての指導が可能であるとされる児童生徒に対する指導である。しかしながら、本稿のはじめにでも述べたように、特別支援教育の今後の課題は重度・重複化、多様化する児童生徒に対する授業作りであることから、教科以外に自立活動等の特別支援学校独自の学習指導を含んだコアカリキュラムが必要となる。そこで、特別支援学校の児童生徒に対する教育課程を編成する上で必要とされることを3点、次に示す。

(1) 領域・教科を合わせた指導の法的根拠

特別支援学校における重度・重複児の教育課程を作成する上での特徴的な教育課程が「領域・教科を合わせた学習」である。

学校教育法施行規則第8章特別支援教育の第130条2では「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、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する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。」と記されている。

この法的根拠によって、実際の教育現場においては「領域・教科を合わせた授業」が行われているが、この「領域・教科を合わせた授業」には注意すべき欠点もあり、その欠点の改善方法についても述べていきたい。

「領域・教科を合わせた指導」については、文部科学省はその一例として、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」をあげている（文部科学省2015d）。ほぼすべての知的障害特別支援学校は、授業名としては、たとえば「課題学習」など各学校独自の名称をつけて「領域・教科を合わせた指導」を行っている。

しかしながら、「領域・教科を合わせた学習」として各学校で行われている「課題学習」等が、前述してきたように、授業構成として領域や教科を意識した授業である場合と、領域や教科に「分けない」という前提であったり、授業理念や内容はそれぞれ異なっているのが現状だと言える。

(2) 特別支援学校学習指導要領での編成の基準

特別支援学校学習指導要領(文部科学省 2009a)、第1章総則、第2節教育課程の編成、第5では「重複障害者等に関する教育課程の取り扱い」が示されており、重複障害者においては、幼児児童生徒の実態に応じて、柔軟に教育課程を編成することができるが示されている。その3では「重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。」と記されている。学習指導要領の示す基準を満たした上での教育課程の編成が求められる。

重複障害者における実際の教育活動では、自立活動が指導の柱になることも多く、自立活動を指導の基礎として、各教科や領域と関連を持たせた教育内容と方法を考えることが求められる。

(3) 幼児児童生徒の発達に応じた指導から

上記の学校教育法施行規則や特別支援学校学習指導要領における「領域・教科を合わせた指導」は、国や文部科学省が示した国としての特別支援教育における指導内容の一定の基準や指導方法であり、上からの指示という一面もある。

しかしながら、特別支援教育は幼児児童生徒の実態に応じた指導及び、一人一人のニーズに応じた指導が求められることから、幼児児童生徒の実態や発達段階をつかんだ上で、上記の法律や学習指導要領等を踏まえた教育実践が求められる。そこで、重度・重複児においては、個別の教育支援計画や個別の指導計画等に基づいたアセスメントから、児童生徒の実態に応じて教科としての指導が困難である場合は、自立活動を主とした授業に置き換えることができる。その中で、生活単元学習を計画する時には、自立活動が主となる中でも、各教科や他の領域が生かせる授業計画が望まれる。

V. 領域・教科を合わせた指導におけるカリキュラム例

(1) コアカリキュラムで考える生活単元学習

図1。(図1. コアカリキュラムのイメージ図)は、コアカリキュラムによって例示された領域・教科を合わせた指導の指導内容を模式図で表したものである(渡辺 2009)。中央に単元が設定され、その周囲に、単元を進めるあたりの必要な教科の指導項目が並べられている。たとえば、図1. の例では、領域・教科を合わせた学習単元として「カレーライスを作って食べよう」が設定される。その単元を実行するために必要な教科や、習得させたい教科や技能及び領域が周辺に設定される。

図1. では、対象となる児童集団が、自分でカレーのレシピを読んで、作り方がわかることを学んで欲しいことから、国語としての教科学習が設定され、国語の能力と知識が求められる。この単元は学級集団での活動を想定した単元設定であるが、一方で個別の指導内容も含んでいる。たとえば、A君には「レシピを読んで作る手順を理解する。食べた後の感想を発表する。」という個人の単元目標が掲げられる。B君では、B君の発達段階を考慮して「友だちにレシピを読んでもらい、カレーを作ることができる」というB君の単元目標が設定される。

ここでの生活単元学習は、教科学習で身につけた国語等の教科の能力を使って、実生活での力を養うためにコアカリキュラムとして統合された学習として実践される。実際に予想される生活の中で使える教科としての力が再構築されることが、この生活単元学習の主たるねらいとなる。それが、学習指導要領で示される「生きる力の育成」につながっていくことであり、その現実生活で使える力を育成することが「領域・教科を合わせた指導」としての生活単元学習の目的でもある。

ここで、A君がレシピを十分に読み取れないと判断された場合は、国語の教科指導にフィードバックして必要な文字や文章を読む学習に戻り、レシピに出てくる漢字や語彙の意味を調べて、再度、国語の能力をそなえる学習をすることになる。つ

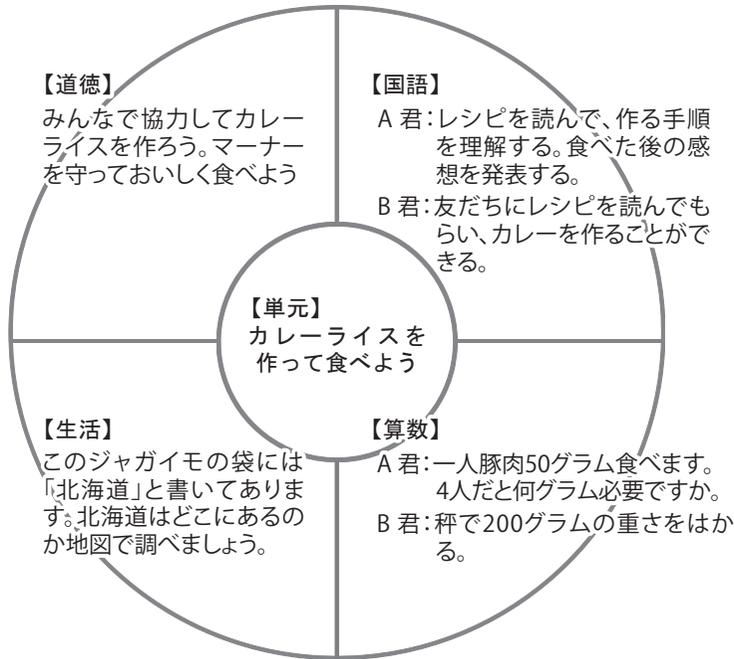


図1. コアカリキュラムのイメージ図

まり、教科と生活単元学習が相互に連携していることが、それぞれの領域や教科と、領域・教科を合わせた指導の双方にとって効果的で有意義な学習が行われることになる。これは、生活経験の少ない重度・重複児にとって、生活単元学習の中で実際の生活を経験するにより、自分の持ち合わせる知識や技能を再認識することになる。その生活単元の授業の中で使えるものは使うが、未知の知識や不十分な技能については、児童生徒自身が自分にとって必要な知識や技能であることを再認識して、教科学習に戻って個別に習得することになる。教科学習が、実際の生活に必要な知識や技能であることを児童生徒自身が認識することによって、再学習の意欲関心も高まると言え、教科と生活単元学習の行きつ戻りつの中で児童生徒の「生きる力」としての能力が身についていく。

図1. では、他の教科としては、算数、生活を例示し、領域として道徳の指導をあげた。算数や道徳においても、例示した国語の教科と同様に、領域や教科の力を使って生活単元学習の内容をこなしていくことになる。

(2) 自立活動を加えたコアカリキュラム

次に、このような特別支援学校における生活単元学習を、コアカリキュラムの形式に置き換えて考えた教育課程から、重度・重複児のコアカリキュラムによる生活単元学習を考えていく。図2. (図2. 自立活動を加えたコアカリキュラムのイメージ図)に例示したコアカリキュラムでは、図1. と同様に中央に生活単元としての単元を設定する。単元は「カレーライスを作って食べよう」としたが、その周囲に単元を進めるにあたっての必要な教科が並べられ、その外周に自立活動が関わるというコアカリキュラムの模式図(図2.)を示した。図2. の模式図は、領域・教科を中心に据え、その領域や教科活動を行うための身体・心理機能の育成を考えるコアカリキュラムである。

前述したように、重度・重複児において自立活動での身体・心理機能の成果を生かすと考えるコアカリキュラムであれば、自立活動が生活単元学習全体を取り囲み、自立活動での身体活動等の成果を、領域・教科が使う形で周辺に位置するイメー

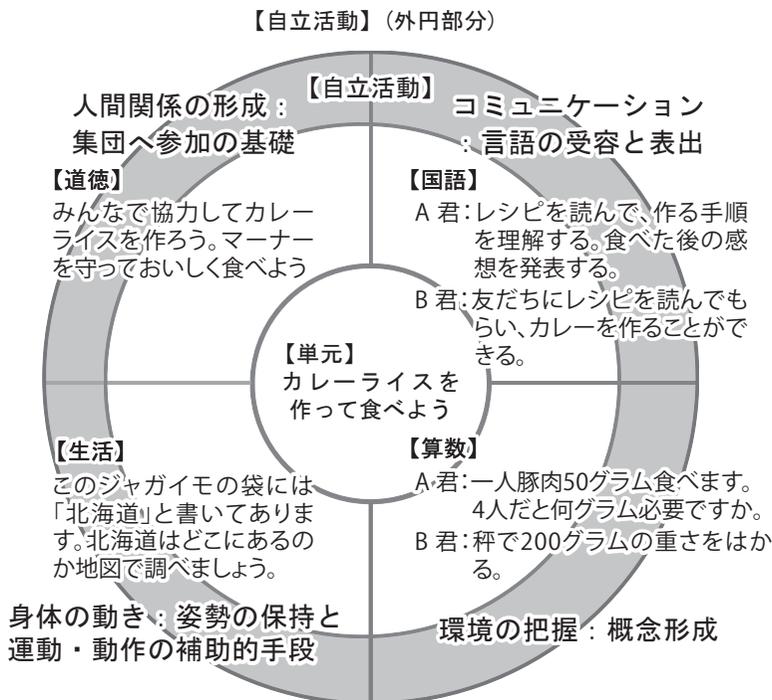


図2. 自立活動を加えたコアカリキュラムのイメージ図

ジになると言える（図3. 自立活動を主としたコアカリキュラムのイメージ図）。

自立活動の実施にあたっては、前述した特別支援学校学習指導要領にあるように、あらゆる領域・教科において実施されることが示されており、いずれにせよ教科活動を行う上での基礎的な技能や、学習に向かうための心理的な動機や対人関係における技能の育成が、生活単元全体に含まれることになる。

VI. 領域や教科から領域・教科を合わせた学習を考える

授業を構想し実践することは、自分の授業実践を振り返り、点検することが当然含まれる。生活単元学習においても、教科学習と同様に児童生徒の学習習得の程度を計り、同時に教師は授業改善のための自己評価を行い、次の授業につなげていかななくてはならない。このような授業評価方法は「形成的評価」といわれ、木原（2000）は、「子ど

もの理解の程度を授業の課程で点検し、その結果をその後の教材の選択や指導法の改善に生かす形成的評価がある。」と述べる。授業を行えば、必ず児童生徒の学習習得の評価と同時に、授業改善のための自らの授業実践の評価がついて回ることを忘れてはならない。

近年では、授業実践においてもPDCAサイクルによる授業改善が求められている。PDCAサイクルとは、Plan（計画）→Do（実行）→Check（評価）→Act（改善）の4段階を繰り返すことにより、授業を継続的にスパイラルして改善する考え方で、PDCAサイクルを当てはめて、実践及び評価から授業改善を行うことが学校教育においても一般化している。特別支援教育における領域・教科を合わせた指導においても、PDCAサイクルを用いた授業改善が必要である。しかしながら、前述したように「分けない」あるいは「分けられない」と考える授業構想では、この授業評価をどのような観点で行うのか、様々な要素が絡み合い複雑な視点での評価を強いられることになり、次につな

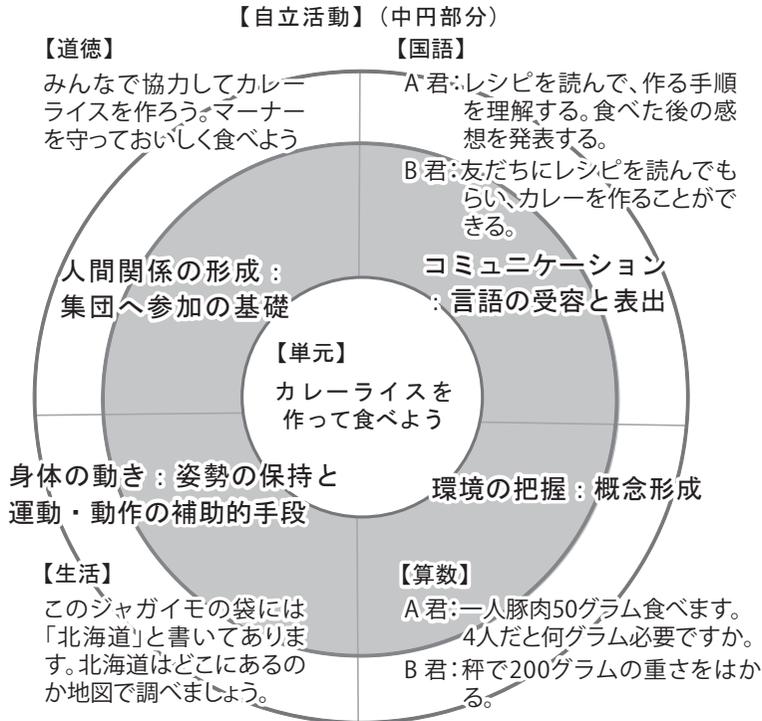


図3. 自立活動を主としたコアカリキュラムのイメージ図

げるための授業評価や改善が難しいと言える。

「分けない」授業実践では、授業の評価が難しいことから、生活単元学習が、「授業のやりっぱなし」や「楽しかった」と言う感想だけで、形成的評価もなく終わってしまいかねない。それがひいては「這い回る経験主義」と言われる生活単元学習に繋がりがかねない。

そういった評価の困難な授業実践ではなく、教師の側には領域・教科を合わせた指導として、授業実践としては同じ生活単元学習でも、「合わせた」授業であるという認識のもとに授業を構想することの方が、評価の観点からも有益だと言える。そのためにも、領域・教科を合わせた指導を、一旦、その単元を構成する周辺の領域や教科に戻して、児童生徒の成長発達や学習の習得度に合わせた基礎教科の力として見極めることによって、単一教科の評価となり、評価は容易となる。そこで行われた単一教科の評価を、今度は逆に生活単元として全体の評価に統合して、次の段階としての発展的な授業作りへとつなげることが必要である。

領域や教科に立ち返って領域・教科を合わせた指導を見直すことは、特別支援学校学習指導要領の知的障害支援学校小学部の「国語」の項目からも考えることができる。表3.（表3. 特別支援学校学習指導要領、知的障害特別支援学校「国語」（文部科学省2009b））のように、児童の発達と習得度に応じて指導項目が段階的に設定されている。この指導段階を参考にして、発展的に授業を構想することが可能である。たとえば、教師の側が児童の実態を詳細に分析して、はじめに1段階の「(1) 教師の話の聞いたり絵本などを読んでもらったりする。」を使って、生活単元学習の教科の部分を考える。そして次の段階として可能ならば、2段階の「(1) 教師や友達などの話し言葉に慣れ簡単な説明や話し掛けが分かる。」という方向性をもった授業を構想することが可能になる。こういった教科としての段階を踏んだ学習の見通しが立てられるようになる。

ここでの第1段階の内容は、重度重複児においても教科の指導内容として十分成立すると言える。

表 3. 特別支援学校小学部中学部学習指導要領 知的障害者小学部 国語（文部科学省 2009b）

〔国語〕

1 目標

日常生活に必要な国語を理解し、伝え合う力を養うとともに、それらを表現する能力と態度を育てる。

2 内容

○1 段階

- (1) 教師の話の聞いたり、絵本などを読んでもらったりする。
- (2) 教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉で表現する。
- (3) 教師と一緒に絵本などを楽しむ。
- (4) いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ。

○2 段階

- (1) 教師や友達などの話し言葉に慣れ、簡単な説明や話し掛けが分かる。
- (2) 見聞きしたことなどを簡単な言葉で話す。
- (3) 文字などに関心を持ち、読もうとする。
- (4) 文字を書くことに興味をもつ。

○3 段階

- (1) 身近な人の話を聞いて、内容のあらましが分かる。
- (2) 見聞きしたことなどのあらましや自分の気持ちなどを教師や友達と話す。
- (3) 簡単な語句や短い文などを正しく読む。
- (4) 簡単な語句や短い文を平仮名などで書く。

学習指導要領に示された内容は、ひとつの基準でしかないが、その基準をもとに教師が児童生徒の実態に応じて授業を組み立て、その子の成長発達をうながす中で、より発展した次への段階を目指した指導を行うことになる。

また、図 2、図 3、で示した、重度・重複児におけるコアカリキュラムで自立活動を周辺に加えた生活単元学習の指導例でも、自立活動（文部科学省 2009b）のどの項目の指導内容を生活単元学習の中で生かそうとしているのかが、領域や教科との関連や単元の全体構造の中で設定しやすいと言える。図 2、図 3、においては、自立活動として、教科の関連では「国語」にはコミュニケーションとの関連があり、特に「(2) 言語の受容と表出に関すること」が当てはまる。「算数」では「環境の把握」が考えられ、特に「(5) 認知や行動の手がかりとなる概念形成に関すること」が当てはまる。教科の「生活」としては「身体の動き」が考えられ、調べ学習をする上での「(2) 姿勢の保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること」などが考えられる。領域としての「道徳」では、「人間関係の形成」が考えられ、特に「集団への参加の基礎」が具体的な指導項目としてあげられる。

このように、身体・技能・他者関係等の学習活動の基礎となる自立活動を生活単元学習の中に「領域・教科を合わせた学習」として組み込むことが

可能であり、育てたい児童生徒の身体機能や心理状態が、生活単元学習の授業の中で、明確に反映されることになる。また、自立活動の項目を設定することは、自立活動中心の生活単元学習であっても重度・重複児の指導目標の点検や、授業内容の評価が容易になる。

このような、重度・重複児の領域・教科を合わせた指導における生活単元学習と、教科や領域を関連させた単元の例を表 4.（表 4. 領域・教科を合わせた指導の単元例：遠足に行こう）で示す。重度・重複児においても、「遠足に行こう」という単元設定の中で、領域・教科を合わせた学習を行うことが可能である。

コアカリキュラムでの授業実践の模式図（図 1、図 2、図 3.）からも分かるように、コアカリキュラムでの授業は、その授業の内容をわかりやすくし、実際の具体的な授業実践と授業後の授業評価の観点も明確にし、次への授業構想や授業改善にも有効な手段となる。

単なるルーチンとして日々の「領域・教科を合わせた指導」実践を行うのではなく、その授業を構成する領域や教科の要素を踏まえた上での「領域・教科を合わせた指導」が求められる。その観点を怠ると、毎日の実践が単に「遊んでいる」だけ、「生活単元学習を楽しんでいるだけ」となりかねない。やはり、学校教育は積み重ねであって、ひ

表4. 領域・教科を合わせた指導の単元例：遠足に行こう

領域・教科	単元名 指導内容
生活単元	「遠足に行こう」：前回の遠足のビデオを見て、行き先を相談する
国語	「遠足のしおりを書こう」：行き先、集合時間、持ち物を
算数	「遠足の集合時間」：電車の時刻や乗っている時間を調べる
音楽	「遠足の歌」：遠足で歌う歌を練習しよう
図工	「遠足の絵」：遠足の思い出を絵に描こう
自立活動	「山道を歩こう」：学校裏の山で、歩く練習をしよう
道徳	「決まりを守って楽しく歩こう」：道路や山道では一列で歩こう

とつの授業を行ったあとでは、その授業の評価があり、その評価に基づいた次回の授業計画を立てるときは児童生徒の発達に応じた授業を組み立てなければならない。子どもにとっては「楽しい授業」の中にも、指導者においては、「その授業で子どもに何を伝え、何を育てるのか」という授業の意図を明確に持った指導であることが必要である。

領域や各教科の中で培った力が「領域・教科を合わせた授業」の中で再構成されることで、重度・重複児の日常生活を支える「生きる力」として身につくことを学習目的とすることが、今後の特別支援教育では求められている。

あるひとつの単元としての領域・教科を合わせた指導ではあるが、授業に参加する児童生徒それぞれの能力や興味関心に応じた、個に応じた指導目標の設定が可能である。コアカリキュラムの授業設定の方法をとることで、児童生徒一人一人の授業での指導目標についても、個別の指導計画の目標設定にそくして考えることが容易となる。また反対に生活単元学習からも領域・教科等における学習習得の状況を掴むことができることになり、個別の指導計画の作成や変更にも反映させることができる。

VII. 結語

今回の学習指導要領の改訂が平成30年頃には行われるとされ、たとえば普通教育においてはアクティブラーニングを取り入れた学習方法など、新たな指針が示されることが予想される。特別支援教育も普通教育に準じて、その時代に応じた教育内容や教育方法が求められるが、長い歴史の変遷

の中で積み上げられ発展してきた点もある。

特別支援教育にとっては、平成19(2007)年の学校教育法の改正は、「特殊教育」から「特別支援教育」に変わる大きな変換が行われた一時代でもある。この時期に、特別支援教育ではどのような教育理念が掲げられ、どのような改革が行われたのかを掴んでおくことが、次の新たな特別支援教育時代を理解する上で不可欠である。

特に平成19(2007)年の法律改正が伴った特別支援教育の改革は、この教育が徐々に定着していく中で、重度・重複児への教育が今後の残された大きな課題となっている。その中で重度・重複児においては様々な授業作りの提案がなされているが、特別支援教育の在り方や児童生徒の実態を踏まえた上での教育内容や教育方法となっているのか。効果的な授業作りや授業改善が行われているのかを点検する必要がある。

特に重度・重複児の教育実践においては、児童生徒における教科の力が見えにくい故に、生活単元学習は領域・教科に分けることが難しいという考えも根強い。しかしながら、ここではコアカリキュラムの手法を持ちいて、生活単元学習を領域や教科と関連させる中で領域・教科を合わせた学習としての在り方を提案してきた。「合わせた学習」である要求に応えるべく今後とも、児童生徒一人一人の生きる力をはぐくみ、教員の教育実践力向上をうながす教育内容と教育方法の研究を積み上げ、提言していきたい。

参考文献

- ・金馬国晴 2003 「はいまわらない」 経験主義はありえたか：コア・カリキュラムの全体構造における〈単元〉と

「領域・教科を合わせた指導」から考える重度・重複児の授業作り

- 知識・技能の関係を手がかりに 日本教育方法学会紀要
教育方法学研究 29 pp.73-84
- ・木原成一郎 2000 授業作りの基礎理論 天野正輝編著
2000 新しい教育の探求 p.166 文化書房博文社
 - ・木下繁彌 1971 学力論争の展開 肥田野直・稲垣忠彦編
「講座戦後日本の教育改革 6 教育課程総論」p.601 東京
大学出版会
 - ・京都府総合教育センター 特別支援教育部 2014 「各教
科等を合わせた指導」ガイドブック 京都府総合教育セ
ンター 特別支援教育部
 - ・京都府総合教育センター 特別支援教育部 2015 「各教
科等を合わせた指導」ステップアップガイド学習指導案
集 京都府総合教育センター 特別支援教育部
 - ・松村明編著 2006 大辞林 三省堂 p.827
 - ・水内宏 1971 カリキュラム運動の実態 肥田野直・稲
垣忠彦編 戦後日本の教育改革 6 教育課程（総論）
p.466-477 東京大学出版会
 - ・文部省 1947a 文部省学習指導要領試案 一般編
 - ・文部省 1947b 文部省学習指導要領試案 国語編
 - ・文部省 1947c 文部省学習指導要領試案 社会科編
<http://www.nier.go.jp/guideline/s22ej/index.htm>
 - ・文部科学省 2008 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及
び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答
申）文部科学省
 - ・文部科学省 2009a 特別支援学校学習指導要領 pp.67-
69 海文堂出版
 - ・文部科学省 2009b 特別支援学校学習指導要領 p.58
海文堂出版
 - ・文部科学省 2015a 特別支援学校学習指導要領解説総則
編（第二版）pp.5-7 教育出版
 - ・文部科学省 2015b 特別支援学校学習指導要領解説総則
編（第二版）p.247 教育出版
 - ・文部科学省 2015c 特別支援学校学習指導要領解説総則
編（第二版）p.120 教育出版
 - ・文部科学省 2015d 特別支援学校学習指導要領解説総則
編（第二版）pp.245-248 教育出版
 - ・名古屋恒彦 2010 特別支援教育「領域・教科を合わせた
指導」のABC pp.20-28 東洋館出版
 - ・新村出編 1991 広辞苑第四版 p.842 岩波書店
 - ・大沼直樹 2011 新しい学習指導要領の要点 大沼直樹、
吉利宗久共編著 特別支援教育の基礎と動向（改訂版）
p.42 培風館
 - ・清水貞夫・玉村公二彦共編 2003 障害児教育の教育課
程・方法（改訂版）培風館
 - ・特殊教育研究連盟編 1949 精神遅滞児の教育の実際
牧書店
 - ・梅根悟 1949 コア・カリキュラム pp.13-14 光文社
 - ・渡邊実 2009 教育実践で大切にしたいことと学習指導
要領の改訂 発達 119 pp.65~72 ミネルヴァ書房
 - ・矢川徳光 1950/1973a 新教育への批判 刀江書店 / 矢川徳
光教育著作集 3 p.139 青木書店にて再版
 - ・矢川徳光 1950/1973b 新教育への批判 刀江書店 / 矢川徳
光教育著作集 3 p.140 青木書店にて再版
 - ・矢川徳光 1950/1973c 新教育への批判 刀江書店 / 矢川徳
光教育著作集 3 p.141 青木書店にて再版
 - ・矢川徳光 1950/1973d 新教育への批判 刀江書店 / 矢川徳
光教育著作集 3 p.141 青木書店にて再版
 - ・矢川徳光 1950/1973e 新教育への批判 刀江書店 / 矢川徳
光教育著作集 3 青木書店にて再版