

重度・重複障害児における「学びの連続性」に基づいた教育課程のあり方 — A特別支援学校の取り組みを通して —

Curriculum based on “continuity of learning” in children with severe and multiple disabilities

— Through the efforts of A Special School —

平 田 真 二* 劔 物 和 弘**
(令和3年12月17日受理)

要約

本研究では、2018（平成30）年度から順次施行される特別支援学校学習指導要領において、改訂のポイントにあげられている「学びの連続性」が重度・重複障害児の教育課程にどのように反映させるべきかをA肢体不自由児特別支援学校（以下、A校と略す）の教育課程の変遷を通して検証した。その結果、「学びの連続性」に重点を置いた教育課程における教育実践は、各教科のねらいから授業を組み立てていくことで、教員自身に発達の道筋への理解が深まり、重度・重複障害児に「何を、どのように教えるか」が明確となりつつあることがわかった。

キーワード：重度・重複障害児、教育課程、学びの連続性

keywords：Children with severe, Educational courses, Continuity of learning

1. はじめに

2017（平成29）年3月に幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領が告示され、幼稚園（幼稚部）は2018（平成30）年度より全面実施となり、以降、小学校（小学部）、中学校（中学部）、高等学校（高等部）と順次全面実施となった。今回、改訂学習指導要領の考え方は「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を共有し、社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む「社会に開かれた教育課程の実現」¹⁾である。

また、同時期に改訂特別支援学校学習指導要領等の改訂のポイント「幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性（以下、学びの連続性）」²⁾があげられている。坂木ら（2019）は、今回の改訂学習指導要領は、「学びの連続性」を確保するために、「特別支援学校（知的障害）における各教科の改善と充実」や「重複障害者等に関する教育課程の取扱いの充実」が図られていると述べてい

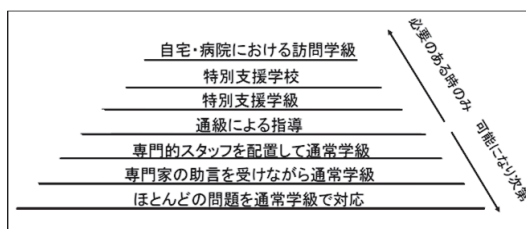


図1 日本の義務教育段階における多様な学びの場の連続性

る³⁾。「学びの連続性」については、2012（平成24）年7月に中央教育審議会初等中等教育分科会から示された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」⁴⁾において、図1のように示された。

特別支援学校の教育課程は、学校教育法第72条に、「特別支援学校は、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とす

(*ひらたしんじ 加古川市立加古川養護学校主幹教諭 特別支援教育)
(**けんもつかずひろ 障がい学生支援オフィス主査 特別支援教育)

る」とあり、「小・中・高等学校に準ずる教育」と「自立活動」が基本となる。さらに、子供達の実態にあわせて特別支援学校学習指導要領 第1章総則 第8節1から4においては特別支援学校の教育課程例（図2参照）に示すように細分化することができる⁵⁾。

小・中・高等学校に準ずる教育課程と自立活動
下学年代替による教育課程と自立活動
知的障害特別支援学校の各教科と代替した教育課程と自立活動
自立活動を主とする教育課程

図2 特別支援学校の教育課程例

図2に記してある自立活動は、1999（平成11）年の学習指導要領の改訂でそれまでの「養護・訓練」から「自立活動」に名称が変更となり、自立活動の指導においては、個別の指導計画の作成が学習指導要領に明示された⁶⁾。自立活動は「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授ける」（学校教育法第72条）ための、特別支援学校教育課程による独自の指導領域である。自立活動の指導は、特設の時間での指導もさることながら、学校の教育活動全体を通して行うこととされており、その際には、各教科等との密接な関連を図ることとされた。大沼（2002）は、図3に示すL字型自立活動において、横の部分は「関する指導」として、各教科・領域の指導において密接な関連を図り、縦の部分は「時間の指導」として、個別学習を中心として、課題に取り組むとしている⁷⁾。

各教科 （知的障害との重複障害の場合、合科・統合の授業をおこなってもよい。本校では、それが「基礎学習」である。）	外国語活動	総合的な学習の時間	道徳	特別活動	自立活動（時間の指導）

図3 L字型自立活動

また、特別支援学校の授業形態の特徴は、「各教科等を合わせた指導」がある。これは、学校教育法施行規則第130条において、「知的障害児や重複障害児の場合において特に必要のあるときは、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」と規定され、特別支援学校や特別支援学級の多くでは、「各教科等を合わせた指導」として「日常生活の指導」「生活単元学習」「遊びの指導」「作業学習」等が実施されている。

1979年の養護学校教育義務制実施以降、肢体不自由特別支援学校においては、障害の重度・重複化及び多様化が進み、認知発達で1歳前後の重度・重複障害児の在籍者数が年々増えている。本研究における研究対象校であるA校でも、2021（令和3）年度に各教育課程で学ぶ子ども達の割合は「小・中・高等学校に準ずる教育課程と自立活動」（以下、Ⅰ類型）3.6%、「下学年代替による教育課程と自立活動」（以下、Ⅱ類型）5.5%、「知的障害特別支援学校の各教科と代替した教育課程と自立活動」（以下、Ⅲ類型）3.6%、「自立活動を主とする教育課程」（以下、Ⅳ類型）87.3%で、多くの子ども達はⅣ類型の教育課程で学んでいた。

野崎ら（2012）は、重度・重複障害児の指導において、特別支援学校の教師の6割が「実態把握」「目標設定」「進め方」「学習評定」「実践評価」のいずれについても困難さを感じている傾向が明らかとなった⁸⁾と述べている。そんな中、菅野（2020）は、重度・重複障害児の教育において、特に自立活動を主とする教育課程を編成している場合、各教科の目標及び内容の取扱いについて検証することの重要性を示唆している⁹⁾。つまり、今回の学習指導要領の改訂を受け、重度・重複障害児が多く在籍する肢体不自由特別支援学校では、「学びの連続性」を踏まえた教育課程の策定を模索・検討している。

2. 研究の目的

A校では、30数年前から、「自立活動を主とする教育課程」から小学校段階の教科学習までの「学びの連続性」に視点を置き、重度・重複障害児の

教育課程を学校全体で検討・策定・検証を繰り返して、現在に至ってきている。本研究では、A校の事例を通して、多くの重度・重複障害児が学ぶ「自立活動を主とする教育課程」において、教科へのつながりが教員にどう意識づけられてきたのかを検証することで、改訂特別支援学校学習指導要領のポイントとして掲げている「学びの連続性」に視点を置いた教育課程のあり方について考察する。

3. 研究の方法・内容

- (1) A校の「障害の重い子どもたちの教育課程と個別の指導計画2002年度版」「個別の指導計画をさらに豊かにするために2004年度版」「個別

の指導計画（2002～2021年度）」「個別の指導計画<作成の手引き>（2018～2021年度）」等より、1990～2021年度までの教育課程検討の変遷をたどった。

- (2) A校における個別の指導計画より、各教科等を合わせた指導として、クラス集団で実施しているテーマ学習（以下、テーマ学習）における「主な教科」の記載数をクラスごとに比較検討した。^{※1)}

4. 結果

- (1) A校における教育課程検討の変遷

A校の教育課程の変遷をたどっていくと、図4に示しているように、第1期（1990～2013年度）

	年度	内 容
第1期	1990	「幼・小・中・高一貫した教育課程」策定に向けて研究開始
	1991～2000	・学習課題別教育課程（試案）作成
		・集団編成、週時程、教育内容、教育方法、子どものとらえ方、教科につながる「学習領域」、個別の指導計画等の検討
	2001	「障害の重い子どもたちの教育課程と個別の指導計画2002年度版」完成
	2003	「個別の指導計画をさらに豊かにするために2004年度版」完成
2010	「障害の重い子どもたちの教育課程と個別の指導計画改訂版」完成	
第2期	2014	教育課程作業部会発足
		・A校独自の「領域」「学習領域」を「領域・教科」等や指導の形態に整理。
	2015	・個別の指導計画作成の流れの整理
・成績2回制の検討		
第3期	2016	「学習領域」ごとに立てていた個別の指導計画における目標設定・評価を「教科」「領域」「各教科等を合わせた指導」ごとに変更
	2017	・知的特別支援学校小学部の目標・内容にA校独自の1段階基礎を策定
	2018	・道徳の取り扱い検討
		・個別の指導計画の各教科等を合わせた指導に中心となる教科を明記 ・新学習指導要領改訂に向けての検討
第4期	2020	新学習指導要領対応に向けて教育課程の具体的検討
		・A校版学びの履歴シート作成
		・3観点による目標設定・評価のあり方検討
	2021	新学習指導要領対応教育課程のに基づき実践、課題の検討

図4 A校の教育課程検討の変遷

階梯	発達段階	学習領域						
第Ⅱ階梯	4ヶ月～10ヶ月	自分・交流	せいかつ	からだ		ことば		
第Ⅲ階梯初期	10ヶ月～1才6ヶ月	自分・交流	せいかつ	からだ		ことば	うた・リズム	
第Ⅲ階梯中期	1才6か月～5才	自分・交流	せいかつ	しぜん	からだ	えがく・つくる	ことば・かず	うた・リズム
第Ⅲ階梯後期	5才～6才	自分・交流	生活	自然	運動	創作	ことば	かず 歌・リズム

↓

小学校段階	6才～	特別活動等	社会	理科	体育	図工	国語	算数	音楽
-------	-----	-------	----	----	----	----	----	----	----

図5 学習領域

は、「幼・小・中・高一貫した教育課程」を策定し、小学校の教科につながる「学習領域」に基づいた教育課程の時期、第2期（2014～2015年度）は、教育課程作業部会を発足し、A校独自の枠組みや用語を使用せず、一般的な用語を使用した枠組みに変更した時期、第3期（2016～2019年度）は、それまでの「学習領域」ごとの目標設定・評価を「教科」「領域」「各教科等を合わせた指導」ごとの目標設定・評価とした時期、第4期（2020～現在に至る）は、現学習指導要領に対応した教育課程の時期である。このように、A校では、1990年度の教育課程の検討段階から、重度・重複障害児の教育について、「小学校の教科へのつながる教育課程とは、どうあるべきか」を学校全体で検討・検証・変更を繰り返し、現在に至っている。

授業形態Ⅳ類型は、従来より自立活動の時間の指導が「身体の学習」として個別学習、「各教科等を合わせた指導」として「朝の会」「テーマ学習」等を集団学習の形態としており、集団学習では、同一教材において子どもの発達に即した個別目標を設定した授業を行っている。

①第1期（1990～2013年度）

A校の教育課程の変遷は、1990年度から約10年をかけて「幼・小・中・高一貫した教育課程」を完成させた。教育課程をつくる上で、子供を理解するために「発達」「障がい」「生活」の3つの視点から総合的に捉えている。また、「発達」につい

ては、「どの子供も同じ発達の道を歩む」「発達は単なる量的変化ではなく、質的变化の過程である」「発達の主体は子供である」の視点で捉えている。学習グループの編成は、発達段階を田中昌人の「発達保障の階梯論」を参考に「教育階梯」といういくつかの段階に分け¹⁰⁾、各授業のねらいは、小学校の教科学習につながる内容を「学習領域」（図5参照）とし、「学習領域」「教育階梯」ごとに設定した。「学習領域」にある「自分・交流」は子供達が生活の中の困難さ等から自己否定につながりやすいことを踏まえ、他者との交流を通して、自分を肯定的に捉えることを目指したものであった。

このように、A校は幼・小・中・高等部で一貫性をもたせた教育課程を策定した。また、個別の指導計画は学習領域ごとの目標設定・評価の様式（図6参照）であった。

②第2期（2014～2015年度）

第2期の教育課程は大きな変更はなかった。自立活動と教科との関連において、「実態分析表」が自立活動の区分ごとの様式へと変更となり、実態把握から個別の指導計画の長・短期の目標設定、各授業における目標設定・評価の内容や流れを改めて学校全体で統一となった。また、それまでのA校独自の用語を一般的な用語に整理した。

③第3期（2016年度～2019年度）

第3期は、A校がそれまでの約15年間、独自に

学習領域	目 標	授業目標・内容	活動の様子
自分・交流	・大人や友だちと一緒に活動することを期待し、楽しみ、安心して関わる力を育む。	〈朝の会〉〈テーマ学習〉3 - (1) 大人や友だちとのふれ合い活動に安心して身を任せ自ら楽しませるために、「仲良しみかん体操」や「おすもうピンポン」等でゆっくりと身体に関わる。	
せいかつ	・四季の変化を感じ取ったり、季節の行事（生活体験）や遊び文化を体験したりさせて、肌や耳などの五感で感じ楽しむ力を育む。	〈朝の会〉〈テーマ学習〉〈行事〉4 - (4) 身近な自然や生活体験、遊び文化に親しませるために、暖かい（暑い）日差しや風を感じたり、自然の音（鳥や川）や楽器の音に耳を澄ませたりして、その心地よさを体感させ、楽しませる。また、「かごめ」等の集団遊びを通して、遊び文化の楽しさを味わわせる。	

図6 第1期 個別の指導計画記入例 一部抜粋

年間重点目標	①好きな物や人に向かって、肘這いで一・二歩進む。 ②イスでの立ち上がりや座る動きをスムーズにする。 ③手指で道具や素材に一人で触れている時間を長くする。 ④自分の要求を相手に伝える方法を身に付ける。
--------	--

領域	学習名	学習目標（短期目標）	学習内容 （主な教科・領域）	指導の手立て	評価
		各教科等合わせた指導	朝の会		
	テーマ学習	○マイクを向けられたときに、声で応えることができる。	「マイクで『あ』」 国語 自立活動	○高い声・低い声・震える声（普段の声ではない声）で楽しい雰囲気作りをし、マイクに興味を持たせる。 ○声が出ないときには、低い声や高い声で楽しませるように呼びかける。	

	重点内容項目	学習の状況や成長の記録
道徳	・身近にいる人の働きかけをまねようとすること ・自分の役割を教師と一緒に経験すること	・毎日、朝の会の給食調べの役割を担当し、パンかごはんのカードを自分で選んでボードに貼り、友だちに伝えることができました。

図7 第3期 個別の指導計画記入例 一部抜粋

設定していた「学習領域」ごとの目標設定・評価を「各教科」「領域」「各教科等を合わせた指導」ごとに変更した大きな転換期となった。2017年度のA校独自の「小学部1段階基礎」は、知的障害特別支援学校の「小学部1段階」を子供達の実態に合うように、発達段階が10か月頃までの目標・

内容を細かく補足設定したものであった。それに合わせて、図7に示すように、個別の指導計画の「各教科等を合わせた指導」に「主な教科・領域」が明記された。

小学部【算数】 1段階 基礎 「A 数量の基礎」 (※本校独自に設定)						
目 標						
知識及び理解	思考力・判断力・表現力等			学びに向かう力・人間性等		
ア 身の回りの物を、遊びの道具として捉える。	イ 身の回りの物を使って、置く、取る、並べる、積むなどの遊びをする。			ウ 数学的活動に興味・関心を持つ。		
内 容				小1	小2	小3
ア 具体物に関わる数学的活動 (ア) 知識及び技能 ⑦ 具体物に気付き、持ったり、持ちかえたり、操作したりすること。 ⑧ 身近なものや人の名前が分かること。 (イ) 思考力・判断力・表現力等 ⑦ 身近なものを捉え、取ろうとしたり、隠れたものを探そうとしたりして、変化するものへの関心を示すこと。						
イ ものともを対応させることに関わる数学的活動 (ア) 知識及び技能 ⑦ 身近なものを食べ物、入れ物、身に付ける物等、その属性に応じた使い方に気付き、(教師とともに) 使うこと、使おうとすること。 (イ) 思考力・判断力・表現力等 ⑦ 身近なものを食べ物、入れ物、身に付ける物等、その属性に応じた使い方に気付き、(教師とともに) 使うこと、使おうとすること。						

図8 小学部算数1段階基礎 A校版「学びの履歴」シート

④第4期(2020年度～)

第4期は、現学習指導要領に対応した教育課程に基づき、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点による学習評価を採用した。図8に示したA校版「学びの履歴」シートは、福島県特別支援教育センターの取り組みを参考とし「各教科等を合わせた指導」の教科をチェックすることで、1年間で学ぶ教科に偏りがなく、バランスよく学べるようにしたものである。また、図9に示すように、第3期に引き続き個別の指導計画の「各教科等を合わせた指導」に主な教科・領域を明記した。

(2) 「テーマ学習」における取り扱い教科の割合の変化

A校における2018年度、2020年度、2021年度の個別の指導計画より、「テーマ学習」における「主な教科」の記載数をクラスごとに比較検討した。

①小学部

表1に示すように、2018年度、2020年度ともに、「生活」が約半数を占め、算数が極端に少なくな

表1 小学部における教科の割合

年度	生活	国語	算数	音楽	図画工作	体育
2018	49%	20%	1%	7%	8%	14%
2020	51%	10%	4%	14%	10%	10%
2021	31%	22%	19%	6%	11%	11%

っていた。2021年度はそれ以前の年度に比べ、算数が顕著に増加し、各教科の割合が平均化した。

②中学部

表2に示すように、2018年度記載されていた教科数は5教科となっていた。2018年度、2020年度ともに体育の割合が高く、数学が低かったのが、2021年度は数学、体育の割合が極端に変化した。

③高等部

表3に示すように、2018年度記載されていた教科数は9教科だったのが、2021年度は、5教科に減っていた。2018年度中学部同様、2018年度、2020年度ともに体育の割合が高く、数学が低かったのが、2021年度は数学、体育の割合が極端に変化した。

年間重点目標									
領域	学習名	評価の観点	学習目標 (短期目標)	学習内容		指導の手立て	評価		
				(主な教科・領域)					
領域・教科を合わせた指導	朝の会	知技	VOCA スイッチをタイミングよく押して号令をかけることができる。	・司会			○「きをつけ」「れい」「なおれ」の言葉かけを聞いて、自分からVOCAスイッチに手を伸ばして押し、号令をかけることができました。		
		思判表		社会 (生活：小1：役割)					
		主		国語 道徳 特別活動					
	テーマ学習	知技		「だるまさんが・・・」					
		思判表		国語 (小1基：いろいろな言葉に親しむ)					
		主		保健体育 (小1基：体づくり運動あそび)					
	総合的な学習の時間		知識・技能 思考・判断・表現力 主体的に学習に取り組む態度	「買い物に行こう」 「加養まつりでお店を出そう」					
道徳	重点内容項目					学習の状況や成長の記録			
	<ul style="list-style-type: none"> ・身近にいる人の働きかけをまねようとする事 ・自分の役割を教師と一緒に経験すること 					<ul style="list-style-type: none"> ・毎日、朝の会の給食調べの役割を担当し、パンかごはんのカードを自分で選んでボードに貼り、友だちに伝えることができました。 			

図9 第4期 個別の指導計画記入例 一部抜粋

表2 中学部における教科の割合

年度	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	体育	職業家庭	外国語
2018	13%	21%	4%	38%	0%	0%	25%	0%	0%
2020	39%	8%	3%	16%	0%	3%	24%	5%	3%
2021	38%	15%	15%	15%	0%	0%	8%	8%	0%

表3 高等部における教科の割合

年度	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	体育	職業	家庭	外国語
2018	31%	14%	7%	10%	7%	3%	14%	7%	8%	0%
2020	40%	3%	8%	15%	13%	0%	23%	0%	0%	0%
2021	40%	10%	20%	20%	10%	0%	0%	0%	0%	0%

5. 考察

(1) A校における教育課程検討の変遷

①第1～第2期（1990～2015年度）

第1～第2期にかけては、A校の教育課程は、独自で小学校の各教科に繋がっていく「学習領域」（図5参照）に基づいたものとなっており、1990年度教育課程の検討に入った時期から「学びの連続性」に視点をおいた教育課程を策定していた。午前中の授業は、どの学部も共通して自立活動の時間の指導として「からだの学習」を個別学習で週あたり5時間、「各教科等を合わせた指導」として「朝の会」「テーマ学習」「日常生活の指導」を集団学習で週あたり15時間であった。集団学習の時間が多く設定された背景として、他者との交流を通して、自分を肯定的に捉えることを目的とした「自分・交流」（図5参照）をA校では特に重要と捉えていたことがあった。集団学習は、教育課程策定当初より、大沼（2003）も指摘している同一教材に基づく集団学習の中で個に応じた「指導方法の個別化」の重要性¹¹⁾を根底に考えられていた。また、実態把握から個別の指導計画の作成、授業計画、評価の流れも明確化されており、「幼・小・中・高一貫した教育課程」策定に約10年の年月を費やし、発達の捉え方から具体的な授業づくりまで、基本的なところは30年経った現在も大きく変わることはない深く考え抜かれた教育課程となっていた。

しかし、授業を考えるにあたり、渡邊（2016）の指摘する「分けない指導」の弊害としての「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評価も曖昧になり、明確な指導目標のないままになっていった¹²⁾ことも事実だった。その要因として、徳永（2014）が、チェックリストが本来の目的から逃れて安易な指導マニュアルとして使用されかねない¹³⁾と懸念したように、よく考え抜かれた「個別の指導計画をさらに豊かにするために2004年度版・改訂版」「障害の重い子どもたちの教育課程と個別の指導計画2002年度版」がマニュアル化されていた傾向は否めない。また、大沼（2003）も述べているようにIV類型の子ども達は学習が積みあがる

のに時間を要し、縦の発達だけでなく横への発達が大切¹⁴⁾なことから、「学習領域」が教科につながることは理解していても、日々の授業においては、教科につながる視点を持って授業を捉えることはできなかった。このように「学習領域」が重度・重複障害児の授業において、「学びの連続性」を意識した教育課程として全教員が消化しきれていなかったことが、第2期から発足した教育課程作業部会の検討内容からも窺えた。

②第3期（2016～2019年度）

第3期は、第1期に策定された教育課程のねらいが形骸化し、他校から来た教員に上手く伝えることができず、A校において長年活用してきた「学習領域」から移行した大きな転換期となった。

A校独自の「小学部1段階基礎」作成作業は、渡邊（2016）の指摘する各教科等を合わせた指導において、授業のねらいをその単元を構成する周辺の領域や教科に戻して考える¹⁵⁾機会となったとともに、教科につながる発達の道筋の気づきにもなった。また、2018年度から個別の指導計画における各教科等を合わせた指導は、「主な教科」を明記するようになったことから、日々の授業が、教科学習につながる意識づけとなった。

③第4期（2020年度～現代に至る）

第4期のA校版「学びの履歴」シート作成過程で、教員に各教科の連続性がより意識されることとなった。作業部会のエピソードとして、「かくれんぼ」を題材とした各教科等を合わせた指導の「主な教科」は何かをメンバーで意見を出し合ったところ、一部、算数と答えた教員がいた。そこで、あらためて「隠されたものを探す」「ものの有無に気づく」等が算数の内容となっていることを全員が再確認する機会となった。これは、徳永（2014）が示唆する重度・重複障害のある子ども達の授業づくりには、複数の教員で協議を重ねながら共有していく大切さ¹⁶⁾を実感する一場面であった。

(2) 「テーマ学習」における取り扱い教科の割合の変化

「テーマ学習」における主な教科の記載数（表1～3参照）は、2018年度と2020年度を比較すると、各教科によっては増減があるものの調査件数の母数が少ないことから考えると、大きな変化とは捉えがたい。それに比して、どの学部も2020年度以前と2021年度では、算数・数学の割合が極端に大きくなっていった。また、中・高等部においては、体育が大きく減少していた。その背景としては、高橋（2021）は「自立活動を主とする教育課程」においても、教科等の目標や内容を取り扱うことができないかを検討することが重要である¹⁷⁾と指摘したよう、A校の授業づくりが、2021年度のA校版「学びの履歴」シート（図8参照）を活用し、子供に授業でつけさせたい力を各教科のねらいに照らして考えた結果と思われる。

このように、「テーマ学習」における「主な教科」は、A校版「学びの履歴」シートの活用により、教科のバランスがよくなっていた。これは、一木（2021）が、学校教育に関する評価を「実施したカリキュラム」や「達成したカリキュラム」との関連でとらえ、教育課程の評価・改善に生かさなければならぬ¹⁸⁾と示唆するよう、教育課程を評価する上での一つの方策となったと考えられた。

(3) まとめ

本研究では、A校の事例をもとに、肢体不自由特別支援学校の「自立活動を主とする教育課程」における「学びの連続性」について検証を行った。A校のあるB県では、A校と同様に肢体不自由特別支援学校が複数校ある。2017年度の「自立活動を主とする教育課程」における「自立活動の時間の指導」「教科」「各教科等を合わせた指導」の時間を調べると、「自立活動の時間の指導」が4～25時間、「教科」が2～13時間、「各教科等を合わせた指導」が1～11時間となっていた。特別支援学校では、学校の実態に合わせて教育の内容や授業時間数を決められるものの、谷村（2021）は特別支援学校の教員は「自立活動と教科の指導の違いが曖昧である」「授業で取り扱う内容は同じもの

であり、指導上はどこが違うのか分からない」と悩んでいる実態がある¹⁹⁾と指摘しており、B県の実態からも「自立活動を主とする教育課程」の策定についての難しさが窺えた。

教員が個別の指導計画を策定するにあたり、まずは子どもの実態把握が重要となる。肢体不自由児の場合、発達検査では、身体機能の制限やコミュニケーション課題等から、発達の状態を検査者が正しく把握することが難しく、教員は学校での活動の様子から、実態把握や発達課題を探っていくこととなる。その場合、肢体不自由児は、身体機能の制限があらゆる面に影響を与えていることを理解しておく必要がある。また、「自立活動を主とする教育課程」で学ぶ子ども達は、認知発達が3歳未満であるに関わらず、A校では、これまで就学前教育に携わった経験がある教員は57名のうち1名のみで、ほとんどの教員が、就学前教育に携わった経験がない。特別支援学校では、もともと小・中・高等学校の教員が多く、教科書に沿って系統的な学習に携わってきた経験はあるが、就学前教育の経験がほとんどない。重度・重複障害児の教育において、教員はこれまでの教職経験が活かされにくく、就学前教育を一から学ぶこととなっていた。このことから、重度・重複障害児の教育に関わる教員の困難さが窺える。

本研究でA校の事例をもとに、発達段階が3歳未満の重度・重複障害児の教育における「学びの連続性」に重点を置いた教育課程のあり方を検証した結果、「各教科等を合わせた指導」において、各教科のねらいから授業を組み立てていくことで、教員自身に発達の道筋への理解が深まり、重度・重複障害児に「何を、どのように教えるか」が明確となりつつあることがわかった。A校においては、教育課程を模索・検討する中でも、第1期教育課程における「学びの連続性」の視点が継承されてきたことは特筆すべきことと思われた。A校の事例から、重度・重複障害児の教育において、「学びの連続性」を重視した教育課程のねらいを全教員に根付かせるには、特別支援教育に初めて携わる教員にとって理解しやすく、さらに、教育課程のねらいを定着させていく仕組みづくりが

必要であることが明らかとなった。

6. 今後の課題

今回は、A校の1校のみの教育課程に基づく研究となったが、今後は他の肢体不自由特別支援学校にも研究対象を拡げていくつもりである。複数校の教育課程を比較検討することを通して、各校が模索している「自立活動を主とする教育課程」のより良い形について明らかにし、今後のスタンダードとなり得る教育課程を提起できればと考えている。

〈脚注〉

- * 1) A校での「テーマ学習」において、單元ごとに中心となる教科をクラスごとに個別の指導計画に明記している教科数とした。2018年度と2020年度は前後期通算の割合だが、2021年度は前期のみの割合である。

〈引用文献・資料〉

- 1) 文部科学省H P 平成29・30・31年改訂学習指導要領(本文、解説)「学習指導要領改訂の考え方」 1
https://www.mext.go.jp/content/1421692_6.pdf
(閲覧日2021年8月7日)
- 2) 文部科学省H P 特別支援学校学習指導要領等(平成29年4月公示・平成31年2月公示)「特別支援学校学習指導要領改訂のポイント」 1
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_1.pdf
(閲覧日2021年8月7日)
- 3) 阪本啓二・木船憲幸・阿部敬信「特別支援教育における「学びの連続性」～平成29年4月公示の学習指導要領に基づいて～」『人間科学』1(0) 2019 49-59
- 4) 文部科学省「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」2012 70
- 5) 文部科学省『特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・学習指導要領(平成29年告示)』2018

331-343

- 6) 文部科学省「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領(平成11年告示)第5章 自立活動」1
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320854.htm (閲覧日2021年8月7日)
- 7) 大沼直樹「重度・重複障害児の自立指導の在り方—興味的自立と感覚運動学習—」『大阪教育大学障害児教育研究紀要』25 2002 33-46
- 8) 野崎義和・川住隆一「「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難さとその背景」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』60(2) 2012 225-241
- 9) 菅野和彦「障害の重い子供における授業づくり」『肢体不自由教育』247 2020 4-9
- 10) A校『個別の指導計画をさらに豊かにするために2004年度版』2003 2-6
- 11) 大沼直樹『重度・重複障害児の自立活動と個別の指導計画』2003 明治図書出版 85-90
- 12) 渡邊実「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」『花園大学社会福祉学部研究紀要』24 2016 1-18
- 13) 徳永豊『障害の重い子どもの目標設定ガイド』2014 慶応義塾大学出版会 50-52
- 14) 大沼直樹 前掲書11) 2003 32-57
- 15) 渡邊実 前掲書12) 2016 1-18
- 16) 徳永豊 前掲書13) 2014 20-28
- 17) 高橋幹則「障害の重い子供たちの学び」『肢体不自由教育』247 2020 2-3
- 18) 一木薫『特別支援教育のカリキュラム・マネジメント』2021 慶応義塾大学出版会 63-66
- 19) 谷村佳則「重複障害教育課程における教科別指導の実践例—肢体不自由特別支援学校授業研究会の指導助言を通して—」『秋田大学教育学文化学部教育実践研究紀要』43 2021 71-77

〈参考資料〉

- 1 A校『障害の重い子どもたちの教育課程と個別の指導計画2002年版』2001
- 2 A校『個別の指導計画をさらに豊かにするた

めに2004年度版』2003

3 福島県特別支援教育センター「学びの履歴シート」2020

[https://special-center.fcs.ed.jp/blogs/blog_entries/view/224/d18d128ae57d561bba9181c966149f40?](https://special-center.fcs.ed.jp/blogs/blog_entries/view/224/d18d128ae57d561bba9181c966149f40?frame_id=266)

frame_id = 266

(閲覧日2021年8月7日)

