

学校教育の各現場で求められる特別支援教育の今日的な課題（その2） —千葉大学教育学部附属特別支援学校の事例から—

細川かおり^{1,2}・横山健司²・石田祥代¹・
平田正吾¹・真鍋健¹・宮寺千恵¹・北島善夫¹

1: 千葉大学教育学部 2: 千葉大学教育学部附属特別支援学校

Current topics on special need education in regular school,
school for special needs education, and university for teacher training course -part 2:
the practice of School of Special Needs Education Attached to Faculty of Education, Chiba
University

HOSOKAWA Kaori^{1,2}, YOKOYAMA Kenji², ISHIDA Sachiyo¹, HIRATA Shogo¹,
MIYADERA Chie¹, MANABE Ken¹, KITAJIMA Yoshio¹

¹Faculty of Education, Chiba University

²School of Special Needs Education Attached to Faculty of Education, Chiba University

本稿では、知的障害特別支援学校における実践教育の展開と今日的な課題を明らかにすることを目的として、千葉大学教育学部附属特別支援学校の事例に基づいて、その意義と役割を論じた。千葉大学教育学部附属特別支援学校における歴史と概要をまとめ、「合わせた指導」を教育課程の中心に据えた実践の変遷を述べた。小・中・高等部の実践研究を俯瞰し、特色ある教育課程の提案、発達段階を考慮した授業づくり、地域の特別支援教育のセンター的機能の充実など各学部の課題が挙げられ、今後の取り組みの方向性が示唆された。また、千葉大学教育学部との連携研究を数多く行っており、実践・実態の分析、事例検討、教材や実施方法の開発など、様々な視点から共同での研究がなされている。附属特別支援学校は保護者のみならず、地域、大学からのニーズにもこたえる学校であることが求められており、三者のニーズをバランスよく追及することが必要である。

キーワード：生活単元学習 (Life-units learning), 合わせた指導 (Integrated study),
生活経験中心型カリキュラム (an educational curriculum emphasizes learning through experience),
連携研究 (collaborative research),

はじめに

知的障害教育は、他の障害種とは異なる独自性があることが指摘されている（名古屋，2003；米田，2009）。それは、学習指導要領においては、「通常の教科とは名称が同じでも内容の異なる独自の設定がなされている」、「生活教育に原点がある教科等を合わせた指導が認められている」ことである（米田，2009）。知的障害教育では、「重度・重複障害の児童生徒に対しても、「自立活動」中心の内容に替えた指導よりも、教科等を合わせた指導が行われる事が多いこと」も他の障害と異なる点として指摘されている（米田，2009）。

なぜ知的障害教育にはこのような独自性があるかといえば、それは知的障害の障害特性による。知的障害は、「知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものをいう」（文部科学省学習指導要領解説教科編，2018）と説明されている。知的障害は成人になっても、知能検査で測定すれば平均と比較して遅れを有する。しかし滝川（2017）が指摘す

るように「未熟な者」ではなく、知的障害は「遅れを含みこんだおとな」である。このように考えると、知的障害の教育においては、児童生徒の実態（発達）を考慮しながらも、典型的な発達で求められる課題（つまり生活年齢が求める発達課題）に取り組むことが求められるといえる。

知的障害教育の実践は、こうした知的障害の障害特性と向き合い、児童生徒の実態（発達）と生活年齢が求める課題に対して、教師の試行錯誤が積み重ねがなされてきた。そのような知的障害教育の指導実践は、「未分化な指導内容を教科・領域別に整理することよりも、未分化なままの内容でどのように指導するか指導方法に重点をおいて指導実践を重ねて」きているとされる（米田，2009）。

知的障害の学校での教育は、松本尋常小学校の1880年の「落第生学級」とであるとされる。これは「通常学級」において成績不良児のための学級であったとされる（八幡，2008）ものの、対象児童生徒の中に軽度の知的障害が含まれていたであろうことは容易に推測できる。知的障害教育は、まずは現在の「特別支援学級」において「軽度の知的障害」を対象に指導実践がなされてきたが、1979

連絡先著者：細川かおり：hosoka@chiba-u.jp

年の養護学校の義務化や、義務化に伴う学校整備の過程で新たに「中度、重度の知的障害」が学校教育の対象となっていく。そのことにより指導実践においては軽度知的障害を対象として開発してきた指導内容、方法の見直しが求められることになる。合わせた指導を中心として行っていた千葉大学教育学部附属特別支援学校においても、そのことが問われ、指導実践が行われていった。さらに 2008年には特殊教育から特別支援教育に変わり、2016年には障害者権利条約が批准され、general education systemへのアクセスなどインクルーシブ教育システムの構築が目指されている。

本稿では「合わせた指導」を教育課程の中心に据えて実践を積み重ねてきた千葉大学教育学部附属特別支援学校の実践指導の展開についてふりかえり、インクルーシブ教育システムの構築がめざされる時代の知的障害教育の独自性、そして知的障害独自の教育方法である「合わせた指導」の今後の指導実践についての示唆を得ようとするものである。(細川)

1. 千葉大学教育学部附属特別支援学校の歴史と概要

千葉大学教育学部附属特別支援学校の今日までの歴史と概要について以下に述べる。

＜昭和40年度＞

教育学部に養護学校教育養成課程が開設されるに伴い附属第一小学校(千葉市市場町)に特殊学級(精神薄弱)1学級設置認可。公開研究会で初めて特殊教育分科会が持たれ、「特殊学級開設に伴う諸問題」について協議する。

＜昭和41年度＞

「小学校精神薄弱教育課程の研究」を主題に、小学校下学年の体育指導のあり方。題材「元気な子ども」。身につく生活単元学習の指導はどうしたらよいか。単元「おみせ」。教えることと興味づけを、どう図ったらよいか。題材「かずあそび」などの研究授業が行われた。年度末には、「望ましい精神薄弱教育課程のあり方とその編成」について報告書がまとめられ、中学部との一貫した教育計画をたてるための基礎ができあがった。

＜昭和42年度＞

附属中学校特殊学級認可。研究主題は、「個人差に応じた教育計画と指導」

＜昭和43年度＞

「精神薄弱児の人間関係をよくするための指導」を研究主題に、小学部下学年では、「遊びをとおした人間関係の指導」。上学年では、「係や仕事を通した人間関係の指導はどのようにしたらよいか」。中学部では、「木工・調理など作業実習のなかでの人間関係を育てる」などの授業を公開する。

＜昭和46年度＞

「対話の能力を高めるための指導」をテーマに研究が進められ、授業に個人別の指導目標や評価などをとりあげることが強調された。

＜昭和48年度＞

附属養護学校として開校。小学部29名、中学部30名。研究では生活単元学習をとりあげ、第1回特殊教育公開研究会が開かれた。

＜昭和49年度＞

高等部開設。小学部28名、中学部29名、高等部6名が在籍。

＜昭和50年度＞

小学部「日常生活指導の指導課程の編成」、中学部「体力を高めるための指導と計画」、高等部「職場適応性を高めるための指導」を研究主題に公開研究会を開催。11月には研究紀要第1号が発刊された。

＜昭和53年度～昭和56年度＞

研究テーマ「生活単元学習再考」として、子どもと共につくる生活単元学習、どの子も生き生きと生活することをねがって、子どもたちの生き生きとした姿をみつめてといった副題がつき、全学部で生活単元学習についての公開授業が行われた。4年間にわたる「生活単元学習再考」の取組みは、生活単元学習の本質を生かし、それを教育課程全体に敷衍していく方向を生み出した。この4年間の実践研究は多くの変革をもたらした。その中の一つは、教師の授業観・学校観の変革であった。教師の役割は、「なにをどう教えるか」ではなく、「子どもが生き生きと活動し、生活できるようにするためにどのするか」にあるのだと考えるようになった。

＜昭和57年度～昭和61年度＞

昭和57年度9月新校舎に移転。研究テーマ「新しい学校生活づくり」～教育課程編成を生活づくりと捉えて～として、教育課程全体を“領域・教科を合わせた指導”を中心にして、大胆に組立てることになった。

＜昭和62年度～平成3年度＞

5年間続いた研究主題「新しい学校生活づくり」の発展として、研究主題「学校生活の集団化と個別化～よりきめ細やかな学校生活づくりを意図して～」が掲げられた。個別化と集団化を対立するものととらえないで、集団化を図りながら、個別化を図ることについて、共通理解をもつことに努めた。この5年間の教育実践を「実践作業学習」と「実践遊びの指導」の2冊の本にまとめ刊行。

＜平成4年度～平成8年度＞

「生活のための 生活による 生活の教育～子ども主体の生活を大切に～」を研究主題とした。学校生活の中心となる生活単元学習と作業学習で、テーマ設定、活動の選択・構成、場の設定、グループ編成、活動中の支援など様々な視点から、子ども主体の活動を促す方策等を検討。

＜平成9年度～平成13年度＞

「生活のための 生活による 生活の教育Ⅱ～一人ひとりの主体的活動を願う支援の最適化～」を研究主題とした。

＜平成14年度～平成16年度＞

「子どものための、子どもによる、子どもの学校生活～子ども主体を支える状況づくりに努めて～」を研究主題とした。

＜平成17年度～＞

時代は特殊教育から特別支援教育へと転換し、特別支援教育のキーワードの一つとして「ニーズ」が挙げられていた。「ニーズ」を子どもの豊かな学校生活を展開するための、教育的支援の必要性和と捉え、その教育的支援

の中心を「子ども主体の状況づくり」と考えた。本校が二十年以上にわたり、子どもたちの学校生活の充実・発展を願い、子どもが主体的に活動する、子ども主体の学校生活の実現をめざして取り組んできた実践をさらに一歩進めて「一人ひとりの主体性を実現する学校生活づくり」にまで、実践の個別化を図り、追求してく理念の元、新研究主題「一人ひとりの思いを大切にしたい豊かな学校生活作り～子ども主体の状況づくりを深めて～」を掲げた。

＜平成19年度＞

校名が附属特別支援学校に変更となる。

＜平成22年度～平成26年度＞

「共に豊かに生きる学校生活をめざして～子どもの思いに寄りそい、子ども主体を支える～」を研究主題とし、子どもたちのより良い将来の生活をめざして、学校生活だけにとどまらない大きな研究テーマを掲げた。本校の大切にしている「一人ひとりの思い」「みんなで取り組む良さ」「一人ひとりに合わせた状況づくり」など、この大切なことを全国に発信していくこととした。

＜平成27年度～平成30年度＞

研究テーマを2年ごととして「今日的な課題に応える領域・教科を合わせた指導の授業づくり」「確かな学びを支える領域・教科を合わせた指導の授業づくり」を研究テーマとした。

＜平成31年度～＞

「深い学びを生み出す知的障害特別支援学校の授業づくり～各教科等を合わせた指導を中心に～」を研究テーマとした。

（参考） 十周年記念誌，創立20周年記念誌，創立30周年記念誌，創立40周年記念誌

（横山）

2. 小学部における実践研究の展開と今後の課題

小学部ではここ数年「合わせた指導と教科との関係」

を中心に、自校の教育課程の説明責任を果たすことに焦点を当ててきた（表1）。「遊びの指導」を中心に「合わせた指導と教科との関係」を再確認した経験と成果は、いわゆるカリキュラム・マネジメントの基礎としても大きな財産である。ただしこの議論は「やって終わり」ではなく、むしろ、今まで説明しにくかった「合わせた指導」の意義を説明するための基本的な枠組みを得たという点で「スタート地点に立てた」と捉えるべきである。同校小学部において、このスタート地点からどの方向に、いかに出発すればいいのかについて、附属校としての使命や役割も視野に入れながら、以下2つの課題を指摘する。

(1) 授業作りの「ソフト構造」も併せて、合わせた指導のモデルを地域に示すこと

合わせた指導による授業作りでは、PDCA循環の随所で教員集団間の関係性が影響を与えている。例えば、同校の遊びの指導では、授業実施前の「単元の企画」から「遊具の配置・場づくり」の段階で、単元テーマをめぐる思惑の交錯をはじめ多くのやりとりが発生している（真鍋・綿引・段木・菅原・鈴木・丹野・日向，2016）。実際の授業時間でも、子どもと教員がやり取りしている姿を横目に、他教員の意図を肌で感じ取りながら「自分も入るか、ちょっかいをだすか、それとも離れるか」など、オンタイムでふるまいを調整している。決められた計画に固執しすぎず、役割さえも時に流動的である。自由度が高い活動において、子どもの偶発的な動きに加え、異なる子どもも観や遊び観を持つ教員らの即興的な動きにより授業が進行する。実践としても研究としても非常に扱いづらいこうした事項は、同校ならずとも遊びの指導の授業実践に影響を与えている（例えば、進藤・今野，2015；櫻田・武田，2018）。

これについて、複数の構成員が関わる「組織」の中で

表1 実践研究のテーマ(平成[H]26～30年度)

年度	小学部	中学部	高等部
H30	「遊びの指導における児童の目標・評価に視点を当てた授業づくり」～遊びの指導で育むことができる教科等の目標の検討～	「対話的な学びを取り入れた一人一人が主体的になれる生活単元学習の授業づくりと評価の充実」～授業づくりに視点を当てて（振り返り・自己評価）～	「勤労観・職業観を高める授業づくり」～発達段階に応じた目標設定や評価の在り方～
H29	同上	「対話的な学びを取り入れた一人一人が主体的になれる生活単元学習の授業づくりと評価の充実」～授業づくりに視点を当てて（自己選択・自己決定）～	「勤労観・職業観を高める授業づくり」～「職業/家庭」のグループ別学習と「作業学習」とのつながりに視点を当てて～
H28	「授業の計画・子どもへの支援に焦点を当てた遊びの指導の授業づくり」～PDCAサイクルに沿って～	「中学部で育てたい力からの授業づくりと教育課程の改善」～個に視点をあてた授業同士のつながりを探って～	「卒業後の生活を見据えた作業学習における授業づくり」～チェックリストと評価シートの活用を通じた授業改善～
H27	「子どもの評価・支援の改善に視点を当てた遊びの指導の授業づくり」～PDCAサイクルに沿って～	「中学部で育てたい力からの授業づくりと教育課程の改善」～生活単元学習と課題別グループ学習のつながりを意識した授業づくりに視点をあてて～	「卒業後の生活を見据えた作業学習における授業づくり」～チェックリストの活用を通じた日々の授業改善～
H26	「遊びの記録表を活用した、遊び場での支援と子どもの変容について」	「自立活動に視点をあてた生徒の主体性を育む生活単元学習の授業づくり」	「共に豊かに生きる学校生活をめざして」～卒業後の進路を見据えた生徒一人一人の目標の捉え方と評価について～

何らかの活動を展開させようとする際、その活動には「誰もが目に見えるハードな部分」と時間的・空間的に正確な再現が難しい価値観・指向性・集団内の暗黙のルールなど「目には見え難いソフトな部分」の二層（あるいはセミハードを含めた三層）が存在しており（古川，1990），その理解は特別支援学校における授業にも通ずるとする指摘がある（肥後，2013）。ある学校で展開されている教育実践の目に見える部分（ハード構造）は、見えないソフト構造という土台があってこそ成立しているという理解である。これは本校の遊びの指導等の授業実践にも当てはまっており、安定的に見える実践の裏で、どうにか授業を安定させようと、教員間の関係性を巻き込んだ無数の努力が散在している（真鍋ら，2016）。優雅に進む白鳥が、水面下では足を絶えず動かしもがいている姿をイメージすればいいだろうか。

一方で、同校が研究校として地域の県立校から求められるのは、水面を優雅に進む白鳥の上半分の姿であり、おそらくノウハウ的でハードな構造に該当する部分である（例えば、「遊び場の作りこみ方」「具体的な支援の方法や関わり方」「評価の方法」など）。そのような中、本校は公開研究会などで毎年以下のようなコメントをいただく。「準備など手間をかけられているのですね。やりたいです。でもうちでは時間的にも予算的にもたぶん無理です」。しかし、これは半分正解で半分間違いである。「遊び場の作り方」や「指導案に書きだせる具体的な支援方法」などのハード構造が分かっても、教職員集団の志向や関係性を原動力とする“もがき方”が分からなければ／うまくいかなければ、授業実践を浮上させることはできない。あるいは教職員の異動や学部児童の入れ替えなどの不可避な出来事のたびに、ソフト構造は一旦崩れ、結果的に授業実践は危機に陥る。

研究校としての本校の実践が、同校で完結せず、真の意味で他校の参考となるためにも、見えづらいソフト構造を水面下から浮上させたいというハード構造を示すことが必要である。例えば、H27・28年度の実践研究テーマを前進させたツール「遊びの記録表」は、元々教員個人が担当児童の姿を、客観的に評価すべく加えられたものである。その評価指標は必ずしも洗練・完成されたものではないと内心思いつつも、週末の回覧とカンファレンスを挟み、教員同士で意見が付き合わされることで、個々の思い込みや教員間の認識のずれなど見えない部分の補正が促され、「遊び場の修正・微調整」や「役割の再設定」「新たな手立ての検討」など、『単元進行に合わせた各種判断』に寄与した。これは思わぬ副産物であった（詳しくは菅原・真鍋・綿引・段木・鈴木・丹野・日向，2016）。ここ2年実施している「SICSによるカンファレンス（真鍋ら，2017）」も当初の実施意図を超えて、異動直後の教員が、他教員の思いを知り、一見何をやっているのか分かり難い同校の実践に慣れることに幾何か役立っているようである。

こうしたソフト構造、あるいはソフト構造とハード構造の関係性に自覚的になり、「合わせた指導を支える、見えない／見えにくい部分の努力は何なのか」が分かれば、その後の遊びの指導の具体的なやり方（ハード構造）は、

学校の実情に応じて様々であっていいはずである。研究校と「同じ条件・内容を地域の県立校にもぜひ」というスタンスではなく、教育実践の見えないところも可視化しながら、その総合的・有機的な営みのプロセスをうまく見せ、汎用性のある部分を自発的にピックアップしてもらえるような伝え方の工夫が今求められている。

(2) 学童期段階の知的障害児に経験させたいこととは何なのか？

先述のように、直近の研究（H29・30）では、教育課程と教科等との関係に重きが置かれた。結果、「運動」「社会性」などの発達領域と実践との関係が明らかになり、それを媒介に生活科をはじめとした「各教科の目標」とのつながりを示すことができた。ただし、実践の中で扱うことのできる目標や学習機会が明確になればなるほど、子どもにかかる大人の期待が大きくなりがちで、「その目標が今、なぜ必要なのか」という前提を忘れがちである。「教科等とのつながり」を議論できた今だからこそ、子どもにとっての「学童期」の意義を今一度考えたい。またこのヒントとして、入口である6歳と出口である12歳という具体的な年齢をイメージすることが参考になる。

例えば、6歳の新入児童らは、「幼児期」という段階を経ている。昨今子どもたちの多くは、障害児の通園施設だけでなく、地域の幼稚園等での集団生活も経験している。そこでは、生活や遊びを中心とした環境の中で、一人ひとりの意思や選択が大切に扱われながら、人格形成の基盤が作られていく。ただし、障害児の場合、保育活動が子ども達を含みこむ“許容の幅”からはみ出しがちで、自分の意志で「動く」「選ぶ・決める」「物と物、事象と事象とを関係づける」など、積みあがっていくはずの経験が十分でないものも多い。就学時点での精神年齢が2・3歳以下の子どもも多いことから、小学部の入り口の段階で、こうした経験を得やすい遊びや生活が重視されることは自然であり、またそれは幼児期保育や家庭生活からの延長線上で考えるべきことなのかもしれない。新学習指導要領（文部科学省，2018）で指摘されている「幼児期から特別支援学校小学部への接続における引継ぎや教育課程や指導の工夫（第一章総則第三節）」に向けた議論も今後視野に入れるべきだろう。

一方、小学部の出口である12歳ではどうか。この頃の子ども達をめぐっては「あの子、もう遊びには満足してるよね」という会話を耳にすることがある。「遊びつくした」ということにどのような意義があるのかは、稿を別にした議論が必要だが、この頃の子どもたちの姿を見ると「よりよく生活するために、自分を発揮させるということと、抑制すること」という相反する状況に身を置くことを求められつつも、積極的に環境に挑み、活躍の場を広げている姿を目にする。そうした姿は、中学部以降の作業学習で存分に発揮されているようにも感じる。小学部高学年と中学部のカリキュラムの関係については、学部を超えた議論のため本校に限らずこれまで注目が少ないが、上述の新学習指導要領の内容を踏まえても、今後検討が求められる事項の一つではないだろうか。（真鍋）

3. 中学部における実践研究の展開と今後の課題

小学部では日常生活を営む上で必要となる着替えや食事などの生活スキルを育み、高等部では実習や作業学習を通して、社会に出るための準備を実際に行っている。そして、中学部では小学部で培ったスキルを活かしながら、生活するためのスキルや社会に出るためのスキルを少しずつ身に付けていくこと、国語や算数などのそれぞれ教科の視点に沿いながら学習を深めていくことが目標となる。

本中学部の教育課程は、長年にわたって生活単元学習や作業学習（「各教科などを合わせた指導」）を柱としている。実践研究においても生活単元学習と作業学習を軸とした取り組みがなされている。高倉・中坪・藤田・高瀬・太田（2011）によると、昭和53年度には「生活単元学習再考」を掲げ、「子ども主体の、子どもの学校生活を、どのようにつくりだすか」という観点から、子ども主体の実践研究を開始するようになった。生活中心教育論（小出，1993）の理念に基づき、子どもの実際の生活を大切にし、子どもの主体的な取り組みを実現するために、教師は支援者として関わる。当初、子どもの主体性とは、「できる状況下での子どもは、めいっばい取り組み、首尾よく成し遂げる経験を積み重ねて、よりよくできるようになり、その過程で、できる力を確実に身につけていく」（千葉大学教育学部附属養護学校，1992）ことと捉え、教師の支援のあり方として「できる状況づくり」が挙げられた。

現在、本中学部の目指す生徒像は、「自立と社会参加に向けた主体的な生活ができる」である。「主体性」を「周囲の環境との相互作用の中で、自分の意思や判断に基づいて自ら行動しようとする態度や能力」と定義づけ、中学部では生徒の主体性を目指した授業実践がなされている。平成30年に告示された新学習指導要領総則編では、小中学部における「主体性・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」を示しており、実施に向けて「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童又は生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと」が掲げられている。中学部は教育課程の改善を目指し、平成26年度には、中学部の授業同士を関連付ける目的で、グループ学習、個別課題学習、発見タイムを新設した。

また、表1に示すように、近年は「対話的」「主体的」をキーワードとして実践研究に取り組んでいる。平成29年度は、発達段階の異なる生徒について生徒自身が自らの意思を伝えるための手段や手がかりについて検討し、生徒の選択や決定を生み出す授業づくり、環境設定、そして教員の関わり方について、発達段階別の支援方法を提案している。発達段階が大きく異なる生徒が在籍する状況は、知的障害特別支援学校の独自の環境である。その環境を踏まえて、主体性を育み、対話的な授業を行うための課題を明らかにすることが附属特別支援学校中学部の使命となる。個々の生徒の個別目標の達成を目指しながら、授業の展開や評価を検討するため、平成30年度は、振り返りとしての自己評価に焦点を当て、主体性に特化した行動の変容を検証した。その結果、主体性

を育てる集団構成や発達段階の異なる生徒同士の集団編成に関する工夫のあり方、発達段階ごとの振り返りの仕方とその効果について提案がなされた。このように、特にここ2年間の実践研究においては、「できる状況づくり」に再び着目し、知的障害の子どもたちの気付きや思考をとらえ、意図的な支援の重要性と子どもの発達段階を考慮した新たな視点を踏まえた授業づくりを実施した。

附属特別支援学校は、小学部から高等部までの一貫した、系統立った教育が特徴である。その中で、中学部は小学部からの教育の取り組みを十分理解し、小学部までの学びを生活単元学習につなげていくことに意義を持つ。中学部における生活単元学習は、生活中心教育に根ざした考えと教科教育を含めていくことの考えとの間で揺れ動いてきた経緯を持つが、近年はその双方の考えを取り入れた授業づくりを目指している。附属特別支援学校の中学部としての役割の一つとして、新しい生活単元学習を提案することが挙げられるだろう。また、生活単元学習での実践を通して、高等部そしてその先の社会人としての生活に必要なスキルの獲得を目指し、その授業づくりの評価を今後も着実にやっていくことが必要であろう。（宮寺）

4. 高等部における実践研究の展開と今後の課題

平成30年12月末に特別支援学校高等部における新たな学習指導要領案等に関するパブリックコメントの募集が開始された後、平成31年2月に関連する法改正や告示と共に、新しい特別支援学校高等部学習指導要領が示された（文部科学省、「特別支援学校高等部学習指導要領の全部を改正する告示及び平成31年4月11日から新特別支援学校高等部学習指導要領が適用されるまでの間における現行特別支援学校高等部学習指導要領の特例を定める告示等の公示について（通知）」）。この新たな学習指導要領は、令和4年4月1日より施行されることとなっているが、移行期間においても新たな学習指導要領の趣旨の実現を図ることが留意事項として挙げられている。新しい高等部の学習指導要領（特別支援学校高等部学習指導要領，平成31年文部科学省告示）では生徒に「生きる力」を育むために、1)基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用するために必要な 2)思考力・判断力・表現力等を育むと共に、3)主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との共同を促していくことの3点が教育活動の柱として、その総則でまず挙げられ、この柱に基づき各教科等の教育内容が具体的に整理された。また、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善や障害の重度・重複化、多様化への対応に加え、卒業後の自立と社会参加に向けたキャリア教育の更なる充実が総則で挙げられていることも、新しい学習指導要領の特色である。更に、総則では各学校の特色を生かした「カリキュラム・マネジメント」を計画的・組織的に行うことが規定されている。

このカリキュラム・マネジメントとは、総則によると「教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」であり、他の資料では「各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学

習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し、改善していくこと」(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及び必要な方策等について(答申))とされている。カリキュラム・マネジメントには重要な3つの側面があり、「各教科等の関連を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」、「教育内容の質の向上に向けて、子どもたちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること」、「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら

効果的に組み合わせること」が挙げられる。

こうした各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントの実現が求められる今後の特別支援教育において、国立大学に附属する特別支援学校においては、特色ある教育課程及びその運用の実際を提案していくという役割が期待されるように思われる。千葉大学教育学部附属特別支援学校は、これまで長きにわたり「領域・教科を合わせた指導」や「各教科等を合わせた指導」を中心とした教育課程を採用してきた。特に、高等部では「作業学習」が教育課程の中心に据えられ、それと関連した研究活動が継続的に行われてきた。表1には、そうした過去5年における高等部の実践研究のテーマが示されている。このようなこれまでの研究成果を、これから新し

表2 平成26年度から30年度までの連携研究課題

連携研究課題	連携者の所属講座
実践・実態の分析に重点	
生徒の主体性を育む生活単元学習の授業づくりー包含される領域・教科等の内容の整理を通して	障害児教育講座
特別支援学校でのストレス軽減化のための音楽療法ー補完代替医療(CAN)の一つとしての音楽療法	養護教育講座
卒業後の生活を見据えた作業学習における授業づくりーチェックリストを活用した日々の授業改善	障害児教育講座
卒業後の生活を見据えた作業学習における授業づくりーチェックリストと評価シートの活用を通じた授業づくり	障害児教育講座
知的障害特別支援学校におけるヘルスプロモーションの研究(5)ープロセスモデルの実践に向けて	障害児教育講座
知的障害特別支援学校におけるヘルスプロモーションの研究(6)ーHPS認証システムの取り組みとプロセスモデルの実践	障害児教育講座
知的障害特別支援学校におけるヘルスプロモーションの研究(7)ーHPS認証システムの取り組みとプロセスモデルの実践	障害児教育講座
附属特別支援学校での外傷発生状況と予防教育	養護教育講座、身体・スポーツ教育講座
知的障害特別支援学校におけるスクールカウンセラーの活用	障害児教育講座 教育養成開発センター
事例検討に重点	
進路を見据えた一人ひとりの目標の整理と自己評価のあり方について	障害児教育講座
中学部段階の教育課程を考えるー一個のニーズに応じた教育を目指して	障害児教育講座
ダウン症児の児童期から思春期・青年期への移行期における教育上の配慮についてー事例検討による公道上の課題と教育支援	障害児教育講座
知的障害児の学びの視点からの特別支援学校における交流及び共同学習の授業づくり	障害児教育講座
身体活動の視点から見た知的障害児にとっての学校生活ー遊びや生活で見られる姿から	障害児教育講座
教材・実施方法の開発に重点	
遊び場における「遊びの記録表」の作成と活用	障害児教育講座
教育課程「遊びの指導」に適したケース検討会の実施方法に関する研究	障害児教育講座
遊びの指導における「遊具と子どもの関係ブック」作成の試み	障害児教育講座
組織の危機管理に重点	
附属小学校・附属特別支援学校における病院受診外傷事例の検討	養護教育講座
附属特別支援学校における病院受診外傷事例の検討	養護教育講座
附属特別支援学校での外傷発生状況と予防教育	養護教育講座、身体・スポーツ教育講座
教職員の養成に重点	
教員の専門性向上を目指した校内研修会の実施方法に関する検討	障害児教育講座
勤労観・職業観を高める授業づくりとその評価の方法	障害児教育講座
学部学生の養成に重点	
養護教諭養成課程の観察実習・養護実習の実態に即した「養護実習記録簿」および、「養護実習の評価の観点」についての検討	養護教育講座
附属特別支援学校における教育実習の評価についての検討	障害児教育講座

い学習指導要領におけるカリキュラム・マネジメントという形とどのように結び付け、提案・発信していくかが、千葉大学教育学部附属特別支援学校・高等部が、国立大学に附属する特別支援学校としての役割を果たすための今後の課題となるのではないだろうか。

また、特色ある教育課程の提案のみならず、地域の高等学校における特別支援教育についてのセンター的機能の充実も、国立大学に附属する特別支援学校に期待される役割ではないかと思われる。学校教育法施行規則の一部改正により、平成30年度から高等学校でも「通級による指導」が、新たに制度化され実施されることとなった。こうした高等学校における新たな制度に関しても、高等部におけるこれまでの取り組みの成果を生かすことができないか今後、検討していく必要があるだろう。（平田）

5. 千葉大学教育学部と附属特別支援学校の連携研究

(1) 連携研究について

千葉大学教育学部障害児教育講座は、これまで言及してきたように、附属特別支援学校の小学部、中学部、高等部と共同研究を積み重ねてきた。共同研究は、附属特別支援学校に就学する児童生徒の実態を踏まえ、各年の学校全体のテーマと各部の研究テーマに即して、実践的に行われてきた。

そして、共同研究を進めると同時に、共同研究と連動した特定の問題を掘り下げて分析したり、共同研究とは異なる教育的課題を検討するためや、学部をこえて浮上する疑問や課題に取り組むことも行ってきた。このような研究は、教育学部と附属学校園の連携研究を通じて蓄積されている。

教育学部と附属学校園の連携研究は千葉大学教育学部の教育支援ステーションによる取り組みの一つである。教育支援ステーションは千葉大学の教育学部と教育学研究科、附属学校園、附属教員養成開発センターにランチを設け、基盤の強化とさらなる研究促進のためのネットワーク構築を図っている。

(2) 近年の連携研究課題について

附属特別支援学校と教育学部間の連携研究は主に障害教育講座を中心に展開されており、過去5年間の連携研究課題は表2の通りである。附属特別支援学校が連携した研究課題は5年間で24件であった。

連携研究課題のうち、実践・実態の分析に重点をおいている研究課題は最も多く9件で、続いて事例検討が5件であった。教材や実施方法の開発に重点をおいている課題と組織の危機管理に重点をおいている課題がそれぞれ3件あり、教職員と学生の養成に重点をおいている課題がそれぞれ2件であった。

実践・実態の分析に重点をおいている研究を通しては、分析から見いだされた改善点を次の実践に生かすPDCAのサイクルが見られた。また、事例検討においては、児童生徒一人ひとりの観点が明確になり、達成したい目標に沿った授業や支援を行うことができた。加えて、これらの研究を通じて、研究に関わった教職員の計画から評

価のそれぞれの段階で行うことを理解するとともに児童生徒を観る眼が培われた。

一方、教材や実施方法の開発に重点を置いている研究、組織の危機管理に重点をおいている研究、養成に重点をおいている研究は、附属特別支援学校のみならず他の特別支援学校の知見となり得るものである。また、附属特別支援学校で連携研究に参加した教職員が異動先の学校でのランチとなり、葉を茂らせていくことで千葉県下の学校全体の教育力が高まることが期待される。

(3) 連携研究の今後の課題について

附属特別支援学校が障害児教育講座と連携して行う研究が多くを占め、附属特別支援学校養護教諭と養護教育講座が連携して行う研究が5件みられた。

附属特別支援学校では、教科と領域を合わせた指導として、遊びの指導、作業学習が行われている。また、近年は体育や音楽、美術といった教科教育にも力を入れている。そのため、今後は、教育学部の他講座、たとえば幼児教育講座、生活科教育、造形教育講座等との連携研究も積極的に行い、実践と教育のさらなる基盤強化を目指したい。（石田）

6. 附属特別支援学校の意義と役割（総合考察）

本項では、今後の本学部附属特別支援学校（以下、附属特支と略記）の役割を、主として学習指導要領改訂（以下、改訂と略記）と関わって論じる。なお、本稿は平成30年度千葉大学教育学部附属特別支援学校公開研究会講演の内容を要約しており、同左研究紀要第44号（北島、2019）を参照されたい。

(1) 附属特支の役割と学習指導要領改訂との関わり

附属特支の学校要覧は、「1. 沿革」から始まり、次に「2. 本校の役割」が記載されており、学校教育目標の記載がない。役割が存在意義を明示しており、附属特支の基本方針を示すものといえる。要覧の役割を概観すると、文言の一部の変更は見られるものの、大きな変更なく以下（略記）が掲げられてきた。①学部教員・学生と共に行う実践的研究、②左記成果の公開・発信、③教育実習の充実による有為な教員養成、④教員の資質向上・人材育成、⑤県・地域における特別支援教育の推進。

しかし、役割の実際は、学部附属という設置の独自性から、次の三者のニーズに応じて変化すると考えられる。①児童生徒・保護者のニーズ、②県立特別支援学校・地域のニーズ、③大学・学部のニーズ。三者のニーズに十分に答えられる学校が、健全な附属特支といえるだろう。改訂によって、①では目指す子ども像が変わり、学校に期待するつけない力が変わるだろう。②では教育課程（目標、内容、方法）の変更・改善モデルの提案が求められるだろう。③では、先進的研究や学生指導の内容に変化をもたらすだろう。

従来、附属特支の大きな役割の一つは、「合わせた指導」に関する教育の理念から指導法に至るまでの総合的知見の蓄積とその発信にあったと考えられる。改訂では教科の視点が強調され、それとの関わりで「合わせた指

導」が議論されているが、改訂の経過とその後を見ると(全日本特別支援教育研究連盟, 2018), 「合わせた指導」が直接的に批判・否定されているわけではないため、従来から果たしてきた役割に大きな変更を要するものではないと考えられる。

(2) 「合わせた指導」のさらなる追求

今後の果たすべき役割を考察するために、「合わせた指導」の知的障害教育における長所・有用性について整理する。「合わせた指導」については、教科カリキュラム(Subject curriculum)と生活経験中心型カリキュラム(Experience curriculum, 以下、生活中心型と略記)との間で、主に「生活単元学習」に関して議論されてきた(例えば、木村, 2015)。「合わせた指導」は生活中心型の考え方に基づくものと考えられる。両者の長所と短所は表裏の関係にあり、知的障害の特性に基づいて、両者を取り入れた教育課程が編成されている知的障害特別支援学校が大部分である。

中・重度知的障害のある児童生徒は教科別の教育課程が不適切なため特別な教育課程を編成することが認められており、特別支援学校の果たす役割として、この点は今後も変更はない。知的障害の特性から「生活文脈に即した指導」や「具体的な指導」が効果的なことは明らかであり、生活中心型が有効であると考えられる(「合わせた指導」の有用性)。改訂との関連では、教育目標を教科から説明できることが求められているのであって、教育目標から教材の精選を行うものではないと考えられる。

生活中心型では、羅生門的アプローチがなされる(今尾, 2010)。このアプローチでは、目標は方向性を指示する一般的で緩やかなものであり、評価は量的であるよりも質的になされる。しばしば「合わせた指導」で掲げた教育目標の根拠を問われたり、評価が主観的になりがちだ、教育内容が場当たり的で系統性に欠ける等と批判されたりする。これらは生活中心型や羅生門的アプローチの性質から生じる「合わせた指導」の弱さであり、それらを克服する教育実践や研究が改訂との関連で求められている。

ところで、「合わせた指導」は教育形態を表す用語であるため、「合わせた指導」から自ずと生まれる教育目標はない。しかし、日常生活指導を除く「遊び」「生活単元学習」「作業学習」の3つの「合わせた指導」は集団で活動することが多いため、伸長を得意とする力はある。そのようなものには、例えば「主体性」「社会性」「役割・仲間意識」等が挙げられる(荒木, 2017)。改訂により教科別指導が重視され、知識・技能の伝達の側面が強調されがちだが、上記の目標は改訂でも変わらず重視されている。改訂によってこれらの目標が軽視されがちだからこそ、「合わせた指導」が重視されて良いと考えられ、現代的ニーズに応える「合わせた指導」のあり方を研究・発信することがこれまで以上に大きな役割となると考えられる。

(3) 今後の附属特別支援学校の課題

三者のニーズの観点より、今後の課題を述べる。

①児童生徒・保護者のニーズに応える学校：家庭生活、子育て観、進路希望等が変化する中で、学校へのニーズも変化してきている。従来にも増してPTAとの密な意思疎通や連携・協力が必要となる。進路先が多様化する中で、卒業時までに生徒につけたい力も多様化しており、「合わせた指導」に他の教育活動(自立活動、職業・家庭科、グループ指導、児童生徒会活動等)を効果的に組み合わせ、より個に応じた指導を展開し、その子らしく生きていく力を身に着けさせることが課題となる。

②県立特別支援学校・地域のニーズに応える学校：改訂に応じた「合わせた指導」の研究と提案。具体的な方向性は先述の通りである。また、すべてが県の教職員との人事交流で運営されている点からは、附属特支の教育課程を生かした教職員の専門性の向上も課題となる。

③大学・学部のニーズに応える学校：学部・大学院の改組の経過では、特別支援教育に強い教員や実践力の高い教員の養成が求められている。教育実習のあり方や学部・大学院カリキュラムへの積極的なコミットメント等が課題となる。

三者のニーズは時代や社会の変化に応じて変化するが、知的障害教育に普遍的な価値ある教育もある。両者をバランスよく追求することが肝要である。(北島)

おわりに

インクルーシブ教育は持続可能な開発目標(SDGs)にも引き継がれているが、ユネスコ(2005)ではインクルージョンにおける「特別なニーズ」とは、「学校が組織的に行っている教育方法や厳格な教授法によって生徒が経験している困難さ」と捉えている。つまり「教育的ニーズとは、子どもの障害や家庭環境といった子どもの持っている課題ではなく、学校に多様性を扱う装備がないという教育システムの問題として考えることである」としている(中村, 2019)。そのような視点から考えると、知的障害という特性に合わせた、どの子どもも学習に参加していけるという実感、達成感をもてる教育、知的障害の児童生徒が学ぶ喜びを実感し、生きる力をつける教育、そのための包括的なアプローチとしての教師の授業の工夫がますます求められるだろう。そうした指導実践の積み重ねが知的障害の児童生徒を専門的に教育する教師の専門性向上につながるだろう。

知的障害教育における指導実践においては、「教科中心」か「合わせた指導」かについてもこれまでも議論がなされてきているが、これらはいずれも知的障害の障害特性に基づき、いかに彼らの生きる力をつけるかを中心において議論されてきたと考えられる。本校は「合わせた指導」の実践から、知的障害教育の発展、充実に寄与すべく実践を積み重ねていきたい。(細川)

付記

千葉大学教育学部附属特別支援学校の実践研究については、毎年度発行される「千葉大学教育学部附属特別支援学校研究紀要」を参照したものであり、詳しくは研究紀要に記載がある。

引用文献

- 荒木 誠（2017）知的障害特別支援学校における領域・教科を合わせた指導の教育効果と教育課程編成上の課題. 千葉大学大学院教育学研究科学校教育学専攻平成28年度修士論文.
- 千葉大学教育学部（2015）平成26年度 千葉大学教育学部一附属学校間連携研究成果報告書.
- 千葉大学教育学部（2016）平成27年度 千葉大学教育学部一附属学校間連携研究成果報告書.
- 千葉大学教育学部（2017）平成28年度 千葉大学教育学部一附属学校間連携研究成果報告書.
- 千葉大学教育学部（2018）平成29年度 千葉大学教育学部一附属学校間連携研究成果報告書.
- 千葉大学教育学部（2019）平成30年度 千葉大学教育学部一附属学校間連携研究成果報告書.
- 千葉大学教育学部附属養護学校（1992）実践 作業学習. 小出進（監修）, 学習研究社.
- 中央教育審議会（2016）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及び必要な方策等について（答申）（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, 2019年10月17日最終アクセス）.
- 古川久敬（1990）構造こわし－組織変革の心理学. 誠信書房.
- 肥後祥治（2013）特別支援教育の学習指導案と授業研究. ジアース教育新社
- 今尾佳生（2011）カリキュラム編成の原理. 加藤幸次（編）教育課程編成論[第二版]. 玉川大学出版会. 43-80.
- 木村宣孝（2015）「生活単元学習」の実践－これまでとこれから－. 特別支援教育研究, No.694, 2-7.
- 北島善夫（2019）附属特別支援学校のこれから. 千葉大学教育学部附属特別支援学校研究紀要, 第44号, 95-102.
- 小出進（1993）講座 生活中心教育の方法. 学習研究社.
- 真鍋健・綿引朝香・段木佐知子・菅原宏樹・鈴木幸加・丹野祐介・日向登里（2016）遊び場づくりに対して教員集団が込める意図の検討. 平成27年度千葉大学教育学部－附属学校園連携研究成果報告書, 87-88.
- 真鍋健・綿引朝香・福田智香子・菅原宏樹・丹野祐介・齋藤しおり・日向登里・佐藤那々子（2017）教育課程「遊びの指導」に適したケース検討会の実施方法に関する研究. 平成28年度千葉大学教育学部－附属学校園連携研究成果報告書, 89-90.
- 文部科学省（2019）特別支援学校高等部学習指導要領の全部を改正する告示及び平成31年4月1日から新特別支援学校高等部学習指導要領が適用されるまでの間における現行特別支援学校高等部学習指導要領の特例を定める告示等の公示について（通知）（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_6.pdf, 2019年10月17日最終アクセス）.
- 文部科学省（2019）特別支援学校高等部学習指導要領等（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/10/03/1399950_11.pdf, 2019年10月17日最終アクセス）.
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚園・小学部・中学部）（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_3.pdf, 2019年10月21日最終アクセス）.
- 名古屋恒彦（2003）「領域・教科を合わせた指導」の概念と教育課程上の位置づけの原型（Ⅱ）. 発達障害研究, 25, 175-188.
- 中村信雄（2019）インクルーシブ教育の視点による学校教育の変革の可能性について－ユネスコのインクルーシブ教育の理念と実践について－. 東京理科大学教職実践教育, 4, 119-128.
- 櫻田佳枝・武田篤（2018）知的障害特別支援学校における自由遊びを中心とした「遊びの指導」についての検討－教育実践に取り組んだ教師へのインタビュー調査から. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 40, 213-225.
- 進藤拓歩・今野和夫（2015）知的障害特別支援学校における「遊びの指導」についての教員の意識－「遊びの指導」の意義及び課題を中心に－. 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門, 70, 125-141.
- 菅原宏樹・真鍋健・綿引朝香・段木佐知子・鈴木幸加・丹野祐介・日向登里（2016）遊びの記録表が「遊びの指導」の授業作りにもたらした影響に関する研究－フォーカス・グループ・インタビューを通して. 千葉大学教育学部研究紀要, 64, 295-300.
- 高倉誠一・中坪晃一・藤田俊明・高瀬浩司・太田俊己（2011）知的障害教育の作業学習のあり方に関する検討～昭和50年代の千葉大学教育学部附属特別支援学校における教育実践を基に～. 植草学園短期大学研究紀要, 12, 43-54.
- 滝川一廣（2017）子どものための精神医学. 医学書院.
- UNESCO（2005）Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.
- 八幡ゆかり（2008）知的障害教育の変遷過程にみられる特殊学級の実在意義－教育行政政策の実践との比較検討をとおして－. 鳴門教育大学研究紀要, 23, 128-141.
- 米田宏樹（2009）日本における知的障害教育試行の帰結点としての生活教育－戦後初期の実践教育を中心に－. 障害科学研究, 33, 145-157.
- 全日本特別支援教育研究連盟 2018 平成29年版特別支援学校新学習指導要領ポイント整理特別支援教育. 東洋館出版社.