

2017 年告示学習指導要領における特別支援教育の「資質・能力」

澤田 淳太郎・三木 裕和

“Competencies” of special need education
in the 2017 Notification Course of study at school

SAWADA Juntaro, MIKI Hirokazu

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要） 第17巻 第3号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol.17 / No.3

令和3年 3月 26日発行 March 26, 2021

2017年告示学習指導要領における特別支援教育の「資質・能力」

澤田淳太郎*・三木裕和**

"Competencies" of special need education in the 2017 Notification Course of study at school

SAWADA Juntaro*, MIKI Hirokazu**

キーワード：知的障害教育、「資質・能力」論、2017年告示学習指導要領

Key Words: Education for Intellectual Disability, "Competencies" theory, The 2017 Notification Course of study at school

I. 研究の目的と方法

1. 研究の背景

我が国の障害児教育の歴史には、1979年の養護学校義務制実施に至った「障害児の就学権保障運動」、2000年から訪問教育が高等部で本格実施された「高等部全入運動」を経て、現在の障害のある青年たちにも18歳以降も学ぶ場を保障していこうとする運動につながる流れがある¹。

学校教育においては、2007年に学校教育法を改正した「特別支援教育」が始まった。特別支援教育とは、「特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものであり、「障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるもの」とされている²。一方で、特別支援教育になってからの10年間を統計資料や政策文書で振り返り検証した荒川(2018)は、「通常学級に在籍する発達障害等の子どもの支援」が特別支援教育の「目玉」であったが、「特別支援学校のセンター的機能など通常学級教員への助言や援助による間接的支援の施策はあっても、通常学級在籍者を直接指導する制度は通級による指導のみであり、「支援員のような通常学級の中で直接指導する施策は制度化していない」ため、「特別支援学級や通級指導の子どもの急増の一因となっている」と指摘している。さらに、「特別支援教育の基本理念」としての「一人一人の教育的ニーズに応える」ための「個別の指導計画」にも着目し、「その取り扱い次第では、

要素主義的な子ども把握と指導のマニュアル化を招き、数値目標が独り歩きし、子どものねがいや生活・文化的文脈が無視される恐れもある」ことを指摘している。そして、特別支援教育となったこの10年に対して、「様々な整備体制という量的な面」での拡大は認めつつ、「通常学級在籍の障害のある子への支援を謳いながら、実際にはそうした子どもを通常学級に居づらくさせてないか」と疑問を呈している³。状況もある。

2. 研究の目的と方法

こうした障害児教育の流れがある中で、特別支援学校教員である筆者(澤田、以下同じ)は、最近自己防衛的な姿の生徒によく出会うようになってきた。それは、教員を信頼できないという姿にも見えた。そんな折、大学院研修の機会を得て、小学校や中学校の特別支援学級に勤務経験のある教員に話を聞くことができた。それらの話からは、「学校マネジメント」と呼ばれる取り組みなどにより、教員が子どもと向き合うことができない状況や、次階梯の学校に向けた準備として学習を遅れさせることができないといった状況であった。併せて、赤木(2014)は「悲しい授業」として、「子どもたちにとって難しすぎる課題」を「勇ましく伝え」る授業を紹介し、教育実践の現場の状況について報告している⁴。

こうした状況からは、各学校や個々の教員の問題ということではなく、我が国の教育政策、特に学習指導要領で求められている内容により、現場が疲弊している状況が考えられた。そのため、我が国の教育政策はどのように定められるのかを明らかにし、特別支援教育の現場に何を求められているのかを検討

*鳥取大学附属特別支援学校教諭 2020年鳥取大学大学院持続性社会創生科学研究科修士

**鳥取大学地域学部地域学科人間形成コース

する必要があると考えた。

ちょうど、2017年告示学習指導要領が2020年4月より小学校で実施されている。「平成29年度小・中学校新教育課程説明会(中央説明会)」における文部科学省の説明資料などを見ると、その内容は「三つの柱」として「何を学ぶか(教科・科目等の内容の検討が行われたもの。学習内容の削減は行わないとされている。」「どのように学ぶか(主体的・対話的で深い学びの視点からの学習過程を検討したもの)」「何ができるようになるか(新しい時代に必要となる資質・能力の育成と学習評価の充実を検討したもの)」が示されている。中でも、今までのような学習内容だけではなく、児童生徒が「何ができるようになるか」という能力観まで含んだものである「資質・能力」の育成を前面に押し出している。そして、その取扱いは知的障害の特別支援学校においても同様とされている⁵。

そこで、本論文においては、2017年告示学習指導要領の策定過程に注目し、議事録や報告文書などを用い、資料による実証的検討を行う。そして、特別支援教育、中でも知的障害教育における「資質・能力」が何を求めて策定されているかを明らかにすることを目的とする。

II. 2017年告示学習指導要領の検討過程

1. 政策立案の全体像

まず、政策立案の全体像をつかむために、策定過程全体の概要を調べた。その際、先述したように、2017年告示学習指導要領では児童生徒に育むべき「資質・能力」を中心に検討されていることから、議論過程も「資質・能力」に関する議論を中心に調査を行った。主に文部科学省のホームページなどから議論の過程をさかのぼっていくと、表1⁶に示すような教育再生実行会議と中央教育審議会の相関する関係が見えてきた。

表1から分かるように、策定過程において首相の私的諮問機関である教育再生実行会議⁷で議論された方向性を引き継ぎ、中央教育審議会で内容を検討されていることが分かる。

なお、さらに調べ進めると、文部科学省の調査協力研究者会議として「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」(2012年12月13日から2014年3月17日までの13回)が開かれていたことも分かった⁸。この検討会の座長を務めた安彦(2016)によると、この検討会での検討事項は「①『児童生徒に育成すべき資質・能

力』を明確化すること」、「②そのために、各教科等でどのような教育目標・内容を扱うべきか」、「③また、資質・能力の育成の状況を適切に把握し、指導の改善を図るための学習評価はどうあるべきか」の3点だったということだ⁹。また、安彦(2016)は表1にある2017年告示学習指導要領策定過程の「論点整理」までの議論について、諮問されている「育成すべき資質・能力を踏まえた新たな教科・科目等の在り方、既存の教科・科目等の目標・内容の見直しについて」については、「検討会では一切議論しなかったことで、中教審で初めから検討したものである」とし、「一部の人がこれは『政治介入』であるとして、その実態をしっかりと見る必要があると言われており、『教育の政治的中立性』への侵害に当たらないかという問題に、もっと関心を強める必要がある」と指摘している¹⁰。さらに、「今回の学習指導要領改訂では、『内容』重視から『資質・能力』重視への転換をしたいということで、関心の目や作業がどうしても『資質・能力』の方に向きがちで、しかも『コンピテンシー』ベースの『資質・能力』観であるため、実社会・実生活における『能力の働き具合』に視野が狭められる憾みがある。」とし、「今回、軽視されている『教育内容』に関しても、正面からその価値や意義を捉えなおす必要がある」とも指摘している¹¹。

本節で示した内容からは、政策立案の過程が、教育再生実行会議の議論で方向づけられた内容を受け、中央教育審議会で検討されていることが分かる。

2. 求められる「資質・能力」の実像

次に、策定内容である「資質・能力」が何をねらって策定されたのかについて検討していく。

(1) 教育再生実行会議「第七次提言」

教育再生実行会議で議論されてまとめられた「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について(第七次提言)」(以下、第七次提言)¹²では、「はじめに」において、産業変化について(これまでの工業中心の時代から高度の情報・知識に基づく付加価値の高い製品・サービスの時代に入ること)述べられている。この内容は、コンピュータの性能が飛躍的に伸び、2045年には、コンピュータの能力が人間の能力を上回る技術的な転換点が来るという予測があること、それに伴って、私たちの仕事や生活に、現在の常識を覆すような変化もたらされる可能性があることを背景とすること、加えてグローバル化が一人一人に押し寄せるため、これからの時代を生きる人たちに必要な

<表1 新学習指導要領（特に「資質・能力」）に関する議論の相関表>（筆者作成）

教育再生実行会議	中央教育審議会
<p>●第25回<2014（平成26）年9月17日> ※この会議から第2段階に入っていくという表現で委員に2人が追加 ※また、分科会を開催することを決定 教育再生実行会議分科会の第1分科会が始まる 【以降、実行会議：●、第1分科会：▽で表示】 ▽第1回<2014（平成26）年10月24日> ※イノベーションを創出する人材や起業家、ICTを活用した教育方法の転換などが具体的な検討課題 ●第26回<2014（平成26）年10月28日> ※分科会の議論の状況を確認 ▽第2回<2014（平成26）年11月17日> ※前回に引き続きの議論。 ※下村文科大臣（当時）より 「11月20日の中教審総会において学習指導要領の改訂について諮問を行い、これからの時代に求められる能力をどう育成していくか、新たな教科を設けるかどうかだけではなく、既存の教科も含めた抜本的な検討を行っていたきたい」ということで文科省で準備をしている。」ということで、諮問より前に会議で言っている。 ▽第3回<2014（平成26）年12月16日> ※大学改革やグローバル人材育成について議論 （※加戸委員の発言） 「委員の中で恐らく戦前の小学校教育を受けたのは私1人なので、戦前のよい点も紹介するのが私の役割と思っている。」 ▽第4回<2015（平成27）年1月27日> ※アクティブラーニングについて議論 ※経済産業省からのヒアリング（平井大臣官房審議官：経済社会政策担当） ここで「破壊的技術」のことに言及している。人工知能のことも、産業構造的観点から見た意見を言っている。 ●第27回<2015（平成27）年1月28日> ※第六次提言に向けての検討 ▽第5回<2015（平成27）年2月17日> ※教員養成の改革について ※提言骨子案の審議 ●第28回<2015（平成27）年3月4日> ※第六次提言がとりまとめられた。 ※第四次提言のフォローアップ（つまり、中教審の答申の確認） ▽第6回<2015（平成27）年4月7日> ※第七次提言のとりまとめ（1回目） ●第29回<2015（平成27）年4月7日> ※第1分科会との合同開催だった。 ▽第7回<2015（平成27）年4月22日> ※第七次提言のとりまとめ（2回目） ※下村文科大臣の発言 「本提言案はどれだけ科学技術が進歩しても人間に必要な資質とは何であり、その資質を教育によっていかに培っていくか。その教育を実践できる教師をいかに養成・確保していくか。教育の本質的な課題についての具体的な改革が盛り込まれている（後略）。」 ●第30回<2015（平成27）年5月14日> ※第七次提言がとりまとめられた。 ※下村文科大臣（当時）の発言 「私からも第七次提言の取りまとめに当たり、一言御挨拶を申し上げる。今回の提言を受け、私としては、具体的な取組を速やかに進めてまいりたい。 第1点に、これからの時代に求められる資質・能力の育成について、中教審にしっかりと説明した上で、それを踏まえて審議を行っていただき、次期学習指導要領等の改訂を着実に実施してまいりたい。 第2点として、ICT活用による学びの推進について、地方財政措置を活用した環境整備の促進、ICT支援員の養成・配置等、必要な予算について、早速、来年度の概算要求に盛り込みたい。 3点目に、教師の育成指標の策定や、国としての教師の採用・研修拠点の整備について、今回の提言を踏まえ、今後、中教審の議論等を加速していただきながら、今年中に答申をいただき、必要な制度改正を実施してまいりたい。」</p>	<p>★中央教育審議会（第95回） 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」 <2014（平成26）年11月20日> ★初等中等教育分科会（第94回） <2014（平成26）年11月27日> ※諮問を受けて最初の検討（ただし、議題はほかにも2つある） ★教育課程部会（第90回） <2014（平成26）年12月4日> ※諮問を受けた後の、教育課程部会としての検討</p> <p>☆教育課程部会 企画特別部会 <2015（平成27）年1月29日～2016（平成28）年12月6日> ※このうち、第14回会議<2015（平成27）年8月20日>までの議論で「論点整理」が出されている。それ以降は、「論点整理を踏まえた教育課程の改善・充実について」や「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ（案）」、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に関する関係団体からの意見聴取、「OECD生徒の学習到達度調査（PISA2015）等の結果について」といった審議がなされている。</p> <p>★教育課程部会（第92回） <2015（平成27）年4月20日> ※意見交換が行われる。（この日も他に2つの議題あり）</p> <p>★教育課程部会（第93回） <2015（平成27）年6月22日> ※意見交換（他に1つ議題） ★初等中等教育分科会（第99回） <2015（平成27）年7月16日> ※審議状況の確認（他4議題） ★教育課程部会（第94回） <2015（平成27）年7月28日> ※「論点整理のイメージ（たたき台）（案）」について ★教育課程部会（第95回） <2015（平成27）年8月26日> ※審議を進める。 ◆「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」が出される。 <2015（平成27）年8月26日> ★初等中等教育分科会（第100回） <2015（平成27）年9月14日> ※学習指導要領改訂の議論報告（他4議題） ★教育課程部会（第96回） <2016（平成28）年4月20日> ※「論点整理」を受けた、学校段階別・教科等別ワーキンググループ等の検討状況について意見交換（他2議題） ★教育課程部会（第97回） <2016（平成28）年7月19日> ※論点整理を踏まえた教育課程の改善・充実について意見交換（中心議題となっている） ★教育課程部会（第98回） <2016（平成28）年8月26日> ※次期指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（案）の審議 ★初等中等教育分科会（第106回） <2016（平成28）年9月12日> ※次期学習指導要領審議のまとめについて（他5議題） ★教育課程部会（第99回） <2016（平成28）年10月26日> ※「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に係る意見聴取の結果等について ★教育課程部会（第100回） <2016（平成28）年11月21日> ※「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に関する関係団体からの意見聴取の結果等について、答申に向けた意見交換 ★教育課程部会（第101回） <2016（平成28）年12月8日> ※答申（案）について意見交換 ★初等中等教育分科会（第111回） <2017（平成29）年4月18日> ※幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領への意見交換（他4議題） ★教育課程部会（第102回） <2017（平成29）年4月24日> ※「学習指導要領に関する報告」 ★教育課程部会（第103回） <2017（平成29）年10月26日> ※特別支援学校幼稚園教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領について、小・中学校学習指導要領の移行措置について、学習指導要領の趣旨の周知に向けた取り組みについて意見交換 ★初等中等教育分科会（第113回） <2017（平成29）年8月22日> ※特別支援学校小学部・中学部学習指導要領についての意見交換（他3議題） ★教育課程部会（第104回） <2016（平成28）年10月26日> ※「時期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に係る意見聴取の結果等について ★初等中等教育分科会（第117回） <2018（平成30）年5月15日> ※高等学校学習指導要領の改訂について意見交換（他2議題）</p>

資質や、それを育む教育を実践できる教師育成について議論を重ねたものとされている。

第七次提言でまとめられている「資質・能力」は、「想定外の事象や未知の事象に対しても、持てる力を総動員して主体的に解決していこうとする力を培っていくことが必要」と前置きしたうえで、

- ①主体的に課題を発見し、解決に導く力、志、リーダーシップ
- ②創造性、チャレンジ精神、忍耐力、自己肯定感
- ③感性、思いやり、コミュニケーション能力、多様性を受容する力

の3点が示されている。そして、この3点の「資質・能力」を子どもたちに培うために必要な内容として、

- ①アクティブ・ラーニングの推進、世界に伍する教育体制の確立
- ②ICT活用による学びの環境の革新と情報活用能力の育成
- ③新たな価値を生み出す創造性、起業家精神の育成
- ④特に優れた才能を有する人材の発掘・育成

という4点が示された。

示されているものは、個別具体的に見れば必要かもしれないと思えるような内容もある。しかし、「想定外の事象や未知の事象」に対応できるよう、志を持ち、リーダーシップをとれるような「資質・能力」をつけるという全体の文脈から考えると、リーダーシップをとれる人とそうでない人という序列化を行い、今の子どもたちを階層化し、格差をつけるような内容にならないか危惧される。何より、教育の内容が、見通しのつかない将来に向けてイノベーションができたり起業できたりするという意味でのリーダーシップが謳われており、経済政策のための人材育成として示されていることが分かる。

ここでの議論内容は、表1に示すように教育再生実行会議第1分科会の第2回会議において、下村文部科学大臣(当時)の発言の通り、中央教育審議会の議論へ引き継がれていく¹³⁾。

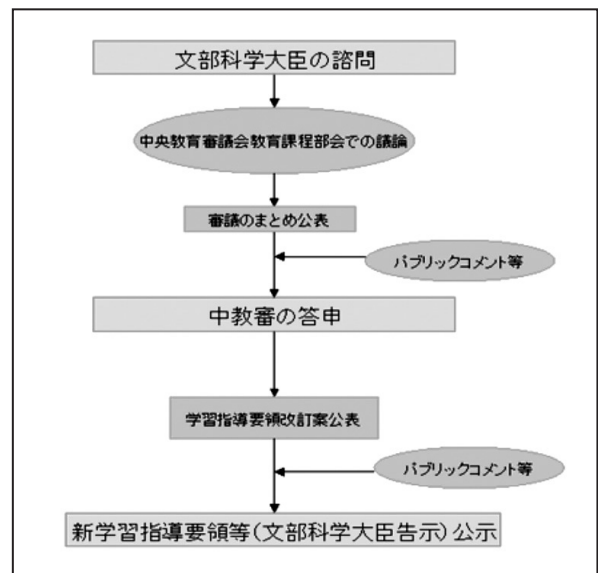
(2) 教育再生実行会議を受けた中央教育審議会

先述の通り、先行する教育再生実行会議の議論を引き継ぐように中央教育審議会での議論が始められている。

2014(平成26)年11月20日の中央教育審議会(第95回)において諮問されている。諮問に際して、丹羽文部科学副大臣(当時)は、「子供たちが成人して社会で活躍する頃には、社会構造や雇用環境は大きく変化し、厳しい挑戦の時代を迎えていると予想されます。」という、教育再生実行会議でも主張されて

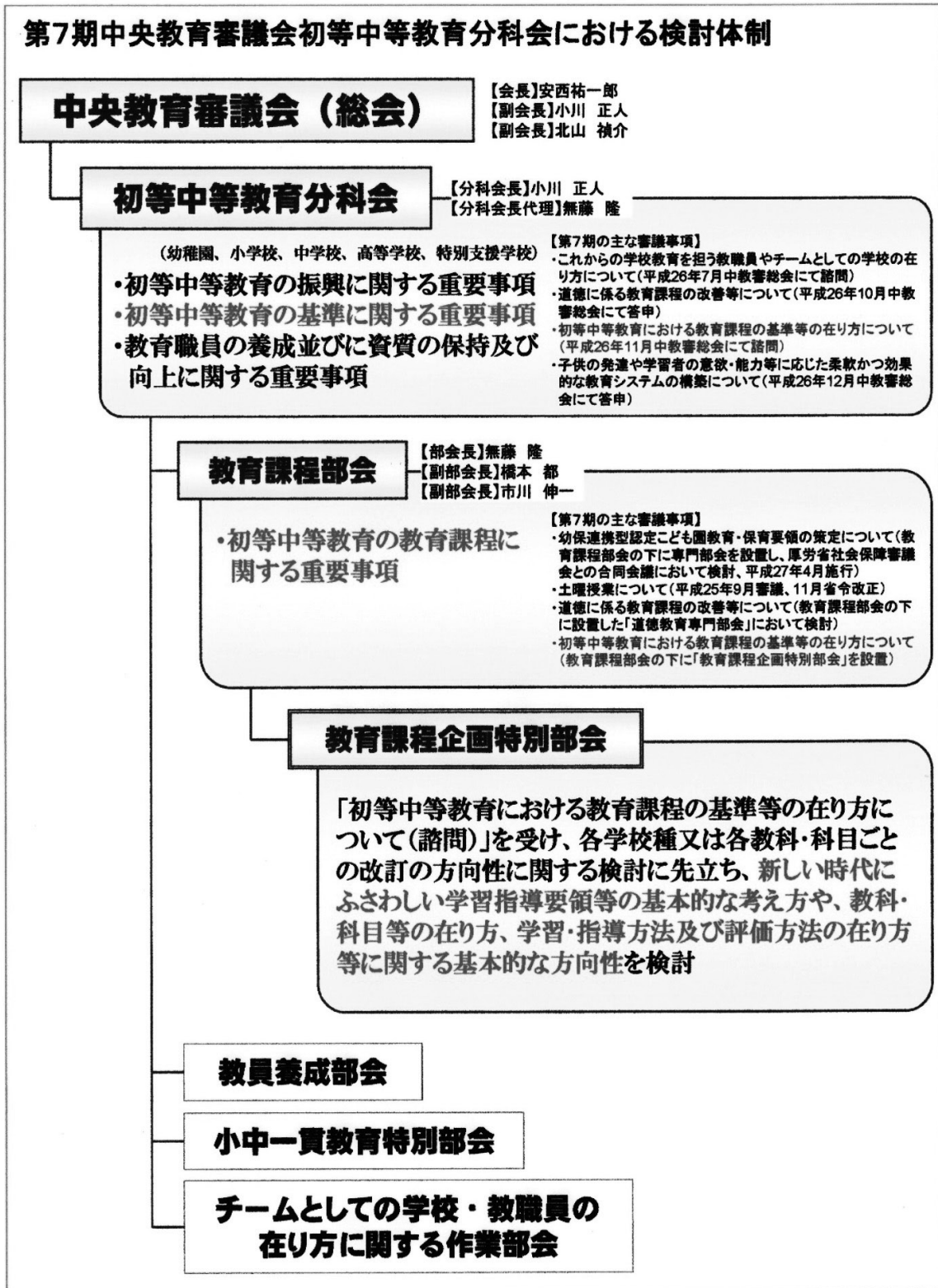
きた将来の社会情勢に対応するための教育改革であることと、「特に、本日も高大接続改革について答申案の御審議を頂きますが、この高大接続改革は、単なる大学入学者選抜の改革にとどまらず、我が国の教育全体の大改革につながるものであると認識いたしております。」と明言している。さらに、「一人一人が将来に夢や希望を持ち、主体的に、積極的にチャレンジしながら、自らの可能性を伸ばし、国家と社会の形成者として充実した人生を歩む上で必要な力を育むためには、初等中等教育、大学入学者選抜、大学教育を一貫した方向性のもと、一体的に改革することが求められています。初等中等教育の教育課程についても、こうした観点から既存の教科・科目の見直しを含め抜本的に改革し、新たな在り方を構築していく必要があります。」とも述べ、大学入学者選抜の改革と学習指導要領改訂が一体のものとしている¹⁴⁾。

こうした発言からは、教育再生実行会議で議論された予測のできない未来において、我が国の経済発展を支えていける人材育成を基盤とされた諮問がなされていることが分かる。学習指導要領改訂に際して、文部科学省は図1に示すような過程で告示にいたってきたことをホームページに示していた。



<図1「学習指導要領ができるまで」平成23年2月登録の文部科学省ホームページより引用¹⁵⁾>

今回の改訂の議論過程は、これまでと違う<教育再生実行会議⇒中央教育審議会>という変遷をたどり、国力増強のためにより効果的な高大接続を目指した教育改革につながる内容が目指されていることが分かる。



<図2「第7期中央教育審議会初等中等教育分科会における検討体制」教育課程部会 教育課程企画特別部会（第1回）
配付資料の資料4より引用^{16）}>

なお、2017年告示学習指導要領の改訂では、教育課程部会の設置された教育課程企画特別部会において最初に審議を行われている(図2)。そこでは「論点整理」という形で、2017年告示学習指導要領で目指す育成すべき資質・能力の方向性を決めている。この点について、加藤(2018)は2017年告示学習指導要領の特徴として「下から作りあげていない」ことを指摘している。すなわち、「今回は教科担当者に投げかける前に論点整理というかたちで学習指導要領の構造を変えるというワンステップを置いて各教科の担当に投げられました」ということである¹⁷。

3. 特別支援教育分野での議論の特徴

本章では、ここまで示した議論の流れの中で、特別支援教育についてどのように検討されたのかを見ていく。

(1) 「第七次提言」における特別支援教育の議論

まず、中央教育審議会の議論を方向付けた教育再生実行会議の議論に注目する。「第七次提言」の中で特別支援教育について語られているのは、提言の「2. これからの時代を見据えた教育内容・方法の革新 ～求められる資質・能力を教育によっていかに培うか～」における「発達障害のある子供や不登校の子供に十分な学びの機会が確保され、自己肯定感を高められるようにすることが重要であり、通常の学級に在籍するこうした子供たちへの支援や周囲の子供たちの理解を促進するための教育のほか、国における就学義務や経済的支援の在り方などに関する検討の結果を踏まえて、フリースクール等における多様な学びを支援する。その中には、将来、大きく開花する可能性を秘めた、優れた才能を持つ者もあり、こうした子供たちの潜在的な才能を見出して伸ばす取組を支援する。」とされている部分と、「3. 教師に優れた人材が集まる改革～教育の革新を实践できる人材に教壇に立つてもらうために～」における、「教師の養成・採用・研修の各段階を通じて、教師の能力形成を体系的に支援するため、国、地方公共団体、大学等が協働して、教師がキャリアステージに応じて標準的に修得することが求められる能力の明確化を図る育成指標を策定する。その際、英語教育、特別支援教育、アクティブ・ラーニングや効果的なICTの活用等の指導方法の改善、地域と連携した学校運営などの新たな課題に対応した内容とすることが不可欠である。」という部分であった¹⁸。

では、どのように議論されて、「第七次提言」でどのように表記されたのであろうか。「第七次提言」は、表1に示した教育再生実行会議の第1分科会(「これ

からの時代に求められる能力を飛躍的に高めるための教育の革新」が検討テーマ)で議論されていた。そこで、主に第1分科会の議事録を確認した。その議論は、大学における特別支援教育まで含めた教員養成機能の必要性や、障害のある子へのICTの効果的な学習活用、オリンピック・パラリンピックに向けた学習についてであった。第1分科会の議事録からは「第七次提言」で示された内容すべてが出てこなかったため、他の分科会も調査した。すると、第2分科会(「生涯現役・全員参加型社会の実現や地域創生のための教育の在り方」が検討テーマ)において話題に上っていた。そこでは、発達障害が増えていることに言及しながら、なるべく地域の学校で障害のある子もない子と一緒に学ぶことが望ましいという論調になっている。また、「ギフテッド」として「発達障害は、ある場面においての能力は非常に高いということがある」ことにも言及されている。この意見は、「第七次提言」で触れられている内容と合致している。障害のある人にも目を向ける必要があるという意味では貴重な意見がなされているかもしれないが、どちらかと言うと発達障害の人への対応に主眼が置かれている¹⁹。障害のある人たちは固有の困難を有しており、独自の教育課程の検討が必要であることを考えると、より障害児教育の目線に立った検討が必要であろう。

(2) 論点整理までの議論

上記のような教育再生実行会議の議論を経て、特別支援教育について中央教育審議会の論点整理までにどのような議論がなされているか調査した。先に述べたように、中央教育審議会の教育課程部会教育課程企画特別部会(以下、企画特別部会)の議論を中心に、関連する教育課程部会や中央教育審議会本会の議論も確認した。なお、企画特別部会は全部で26回会議が設けられているが、論点整理は14回会議までの議論でまとめられているため、その間の特別支援教育に関する議論に注目してみる²⁰。

議論の過程を追ってみると次にあげるような特徴が見られた。

① 「発達障害」支援に偏る議論

特別支援教育に関して、「全国での特別支援学校で子供があふれているという状況」であることを指摘した後、「障害種別の指導は言うまでもなく大事ですし、何らかの生得的な課題があればあるほどより高度で専門性の高い指導が必要なことは言うまでもありません。」としながらも、「通常学級内にいる教育

的ニーズのある児童生徒のことを踏まえれば、教師の教育観のパラダイムシフト、そこに基づく組織経営や指導法、評価の多様性の導入は必至」であると議論が進められている。「12 年に出されましたけれども、実際に 4.5%の子供たちが通常の学び方では学べないというところで義務教育の中にいる」ことも示しながら、「特別支援学校の学習指導要領と小・中学校の学習指導要領が非常に分断されているなどのことを常に感じています。やはり文部科学省のおっしゃっているように連続的な学びというのを保障するには、その辺を両者が一緒に考える場というのを是非どこかで作っていただいで、議論していただけたら」という発言もある。通常の学級に在籍する発達障害の子どもたちに対応した教育課程編成に主眼を置いた議論が展開されていることが分かる。

②能力の高い「発達障害」への支援

その後の議論の中では、「教育的ニーズに応じて指導すれば、ノーベル賞を取るような学者になったり、作家さんになったり、スピルバーグだって、最近、ディスレクシアだとカミングアウトしましたけれども、起業家になったりとか、そういうことが実際にある」ことや、「学習障害のある子供、あるいは可能性のある子供、あるいは未学習で訓練を受けてこなかった子供のトレーニングを早くやることによって、落ちこぼさないようにしているところがあります」といったことが言及されている。これらの発言からは、発達障害やグレーゾーンとされる児童生徒の中に、「ノーベル賞をとるような」人や「起業家になったり」する人がおり、その力をいかんなく発揮できるようにするためにも、社会適応や社会参加が難しくなる状態にならないための「トレーニング」をする必要性を訴えている。将来才能を発揮するであろう能力のある発達障害や近い状態の児童生徒への支援が議論の中心となっていた。

なお、これらの議論の中で、鈴木大臣補佐官（当時）が PISA の結果に触れ、「34 か国中、科学的リテラシーは 1 番ですし、読解力は 1 番ですし、数学力は 2 番で」あり、「OECD・PISA ショックを乗り越えて」おり、「幼・小・中については復活した」としながら、一方で「OECD の大事なメッセージは、引き続き現場の努力にかかわらず、我が国の 15 歳段階の学ぶ意欲というのはワースト 2 であるということ、こちらのメッセージをどう酌み取るかということが、恐らく一番大事なことの一つ」とされている。教育の成果として PISA の結果を意識していることが伝わってくる。

③特別支援教育と小中学校の教育課程の連続性

次に「論点整理」において、特別支援教育と小中学校の教育課程の連続性を求められていることについてである。この連続性が求められる発端と考えられる議論は、企画特別部会の第 7 回会議から第 9 回会議（「高等学校の教育課程等に関して改革が必要な事項について（意見交換）」が議題）の中で見られた。

第 7 回会議において事務局から「全ての学校が急に発達障害を含めた子供たちが在籍する可能性があることを前提として、どのような対応を考えていくべきかということでございます。」という問題提起から議論が始まっている。議論の中では、「18 歳において身に付けておくべき必要な力を、通常学校にいる特別支援が必要な子どもや、診断はなくても教育的ニーズのある子供たちにも高校の段階で付けていくことをしっかりと視野に入れる必要がある」といった発言があった。これらは高等学校入試に関わる観点で、特別支援学校と小・中学校との連続性や、発達障害のある生徒や特別支援学校在籍生徒の 18 歳までにつけるべき力の明確化の必要性を求めている。

続いて、事務局から「創造性、起業家精神の育成ということで、一部の子供たちということではなく、どのような立場にあっても社会で活躍するためにはこういった力が求められ」、「優れた才能を有する人材の発掘・育成ということでは、発達障害のある子供や不登校の子供を含め、多様な学びの機会が保障されることが必要である」と提起されている。その後、「能力が高くて一般の高等学校の教育レベルを超えてしまう子供たちに対してもやっぱり特別な支援をするという考え方もあるわけです。」といった特別支援教育が能力の突出して高い生徒への対応をしていく必要があるという意見も出されている。

これらの企画特別部会での検討内容は第 93 回教育課程部会において報告されている。同会の議論の中では「従来の学校教育法の改正以前の特殊教育のときからずっと続いている、障害を持っているお子さん、はっきりと障害を持っているお子さんのための個人教育」と「グレーゾーンと言われている、通常の学級にいて、普通の小・中学校にいて、あるいは高校、あるいは大学にもいますけれども、そういう児童生徒の中にある特別支援教育」とを、はっきり「二つに分けて考える必要がある」とした上で、「通常のグレーゾーンと言われている、障害があるかないか、はっきりと分からない、診断がほとんどないというお子さんたちを中心とするところの教育」の充実の必要性を訴えつつ、「教育課程が特別な

教育課程と通常の教育課程が全く切り離されてしまっている、連続的でないというところから、より柔軟で連続的なものになっていくということを期待したい」という意見が出されている。

ここまで見てきた意見からは、先述した能力の高い「発達障害」への支援充実と関連し、さらに高等学校入試に向けて、特別支援教育と小中学校の教育課程の連続性が求められていることが分かる。

④整理されていない「資質・能力」と求められる連続性

ここまでの議論を受けて、2017年告示学習指導要領が「教科の体系を習得していくという意味合いが強かったものから、社会活動への参加という感じが出てきて、私はそれは非常にいいことだと思います。これは、文部科学省が言ってきた生きる力、内閣府での人間力、経済産業省でしたら社会人基礎力とか、この一連の流れの中にあるものだと思います。」という感想が述べられている。また、論点整理に向けた事務局の提案に対して、『「各学校段階の教育課程の基本的な枠組み」というタイトルが付いている」部分について、「こうやって各校種ごとに書くのであれば、その段階に必要な資質・能力のようなことを、ある程度例示をすとかしないとイメージが付きにくい」という指摘されている。それに対し、事務局は「ここがなかなか分かりにくいことの原因は、おっしゃるとおり、資質・能力が具体的にまだ整理をされていないと。これは、秋以降、小学校部会、中学校部会、高校部会の中で、まさにこのお題を出していただいた検討の方向性に従って整理をしていくと。」(傍線筆者) という意味で、学校種ごとにきちっとお題を出していただくことも併せて必要になりますので、接続と両方をしっかり見えるように工夫を、御相談させていただければと思います。」と返答している。「資質・能力」が整理されていない中で議論が進んでいたためである。

さらに、「論点整理」がまとめられる段階で、再度「次期学習指導要領改訂に向けた検討体制の中では、どのように実際に、具体的に特別支援学校のカリキュラムと、それを幼小中高に存在する4.5%の学べない子供たちに考えなければならない特別な教育課程にどう反映させていくのか。」という発言にみられるように、特別支援学校と小中高等学校の教育課程の連続性が求められている。

その後、まとまった「論点整理」について、教育課程部会(第95回)で意見交換がなされている。その中で、「インクルーシブ教育システムの構築のため

の特別支援教育の推進というところで、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』において、子供たちの十分な学びを確保していく必要がある」とことに関連して、「実際に特別支援学校の指導要領というのがありますが、それが通常、幼小中高の学習指導要領とどのように有機的に関連付けられていくのかということをきちんと担保していかなければならない」と、「はっきりと明確な障害がある特別支援学校の学習指導要領を参考にして、グレーゾーンにある、はっきりしない幼児、児童生徒のための特別な教育課程をどのように組んだらいいのかという、その連続性がどうも私には見えてこない」と指摘され、連続性を明確にしていくことを求められている。

⑤「特別支援学校」と「特別支援教育」の問題は別物

続いて、初等中等教育分科会(第100回)において議論がなされている。ここでは、「特別支援学校の問題」と「教育課題としての特別支援教育」を分けて考えるべきという意見が出ている。前者は、「近年特に高等部生徒数の増加とありますが、これは通常の小・中学校の中で学べなかった子供たちが、以前はあり得なかったような軽度の子供までが特別支援学校の高等部に入っているという状況が、特に都市部では見られます。そのために特別支援学校の狭あい化というような様々な問題が生じていますけれども、この子供たちは職業を持って将来自立できる、社会参加できる子供たちがたくさん含まれておりまして、このことについて、現在の特別支援学校がどのくらい対応できる教育課程を持っているのか、あるいは指導をしているのかということが問題にされている」としている。後者は、「特に一人一人の学び方の違いによって個別の指導計画を立てることという観点を、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、全ての教育課程の底に横に流れるものとしてきちんと位置付けていただきたい」としている。その上で、「この二つのことは、同じ視点では捉えられないと思いますので、できれば項目を分けて書き直していただきたい」と指摘しているためである。

この指摘は、対応されていなかった通常学級に在籍するニーズを有する児童生徒への対応として必要な面はあるかもしれない。しかし、特別支援学校と特別支援教育の問題を分けて考えることになると、障害の重い児童生徒と、労働力になる児童生徒との間で教育システムの分断が行われることにならない

か危惧される。

⑥教育のビジネス化

ここまでの議論を受けた「論点整理」は中央教育審議会（第101回）においても報告されている。なお、この議論では、2017年告示学習指導要領の根幹にかかわる部分として、下村文部科学大臣（当時）が「来年度概算要求の中で、文部科学省として是非教育を輸出産業にしたいということを位置付けております。これは単にODAのような形で発展途上国に支援するというのではなく、教育をビジネスとしてとらえていくと、それは国によって相当ニーズの違いはありますので、それぞれの国に合わせた輸出産業にしていきたいと思っておりますが、一番求められているのは、例えば国立高専、高等専門学校のような、中堅技術者、しかし着実にそれぞれの国にとっては人材として必要な技術者、こういうのを是非日本から、ソフト・ハード、学校だけを建てるということではなく、教員まで含めた、あるいはカリキュラムを含めた、それを是非輸出してほしいという、ビジネスとして、単なるODAではなくて、そのような要望がかなりあります。これを是非、来年度から積極的にやっていきたいと思っております。」と発言し、教育をビジネス化していくことがはっきりと示されている。

ここまでまとめてきたような内容を含んだ「論点整理」を受けて、議論は各教育部会に引き継がれることになった。

（3）中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会での議論

次に、「論点整理」を受けた中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会（以下、特別支援教育部会）での議論に着目した。なお、ここでは文部科学省ホームページ「教育課程部会 特別支援教育部会 議事要旨・議事録・配付資料」を参照している²¹。

特別支援教育部会での議論では、「論点整理」から引き継がれた内容でも特に、「幼・小・中・高の特別支援学校との間の学びの連続性ということが書かれていて、これをどう整備していくのかというのが非常に大きな課題」であることや「特別支援学校間でも、あるいは特別支援学校の中にも、準ずる教育課程からいろんな教育課程を持っていて、その連続性をどう考えていったらいいのかということが大きな課題」という認識で議論が進められている。この特別支援教育部会は全部で9回開催している。議論の内容は次のようにまとめられる。

①中学校と高等部の学びの接続問題

まず、最初の方に出されている意見は『『中学校の学びが、高等部に入学してなかなか目に見えた形で通じていかないんだよね。』という相談をよく受けました。』という内容である。「教科として中学校までの学びの教科とか、それが高等部の教育の中でどうなっているのか」というのが、「なかなか見えてこないという現状」が問題視されている。背景には、特別支援学校高等部が「しっかり働く力を付けて社会に出ていくというコンセプト」であることや、「通常と言われているお子さんたちが入っているところに、これだけ障害のあるお子さんが入ってきて、幼稚園、小学校、中学校、高校の問題でもあるんだということをやっぱり突き付けられている」ということ、「特別支援学校の高等部を選ぶのか、高等学校を選ぶかの違いで一番大きく左右するのは、就労の問題があります。」といった状況があるという認識であった。つまり、この連続性の議論は、「論点整理」までの議論同様、特別支援教育部会においても高等部や高等学校への学びの接続に関わる問題が念頭におかれている。

②「教育課程の連続性」から「教科の連続性」

こうした議論を経た後、文科省事務局より「発達に応じた目標・内容の系統性というような軸と、現代的な課題に教科横断的に対応していくという軸の双方を意識しながら、資質・能力の在り方について検討を進めていただきたい」と求められている。具体的には、「卒業後、子供たちが特定の学問分野や職業に進む場合だけではなく、どのような職業に就くとしても生かすことができるような教科の本質的な学びを御検討いただきながら、資質・能力を検討していただきたい。」と示されている。その提案に対して、「子供たち一人一人が、障害のある子が学校で」、「教科の学びをその教科の目標に沿ってどれだけ学んでいるか」ということが重要だとする意見が出されている。この意見は「特に準ずる教育の場合は」とされた発言であるが、議論全体が、「教育課程の連続性」から「教科の連続性」の議論に移ってきていることが分かる。

③知的障害特別支援教育の教科と小・中学校の教科の本質

続く議論では、『『知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科』と小・中学校の各教科の本質が異なるのか、あるいは同じなの

か、これはやっぱり明らかにする必要がある」ことが提起されている。同時に知的障害教育においては「どのような指導内容や指導方法の工夫が考えられるのかについて具体的に示すことが重要」であり、「各教科を合わせて指導する場合には、指導の意図、あるいは、具体的にどのような力を身に付けようとしているのかが明確ではない場合があるため、「育成すべき資質・能力を明らかにすると同時に各教科の個別の知識・技能や思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力など育成すべき資質・能力の育成に向けた学習過程を重視した学びを確保することの必要性について言及しておくことというのは重要」であるという意見が出されている。こうした意見に続き、「結局、今の規準の中で、どうも各学校の取り方によって、解釈によって、大きく学習内容が規定されてしまう」という点や「卒業後の生活を見据えたときに、読み書き算数のニーズってどんな重度の子供さんでも必要ですし、そこに向けていきたいという積み上げ、系統的に作っていく必要性のある部分」という意見が出されている。

ここまでの議論で出ていた「教科の連続性」を目指すときに、知的障害特別支援教育の教科と小・中学校の教科の本質が違うのか、同じなのかという重要な問題が指摘されている。こうした議論が出る前提としては、「教科の連続性」が、軽度の知的障害や知的障害のない発達障害の子どもたちをターゲットとしている背景があると考えられる。

④「教科の連続性」と「資質・能力」

続いて、「教科の連続性」の議論は「資質・能力」と関わらせた議論へ移行している。

まず、「知的障害教育の各教科は、子供たちが自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視しています。各教科の目標・内容もそれによって示されて」いることが確認された。そして、「合わせた指導においても、各教科間の関連を重視した上で、合わせた指導と各教科で示された目標や内容との関連を示す方法とか、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持つ形で、学習評価の在り方、合わせた指導における学習評価の在り方についても検討する必要がある」ことが指摘されている。また、生徒が社会に出ていくことから、「小学校等の各教科の目標と内容の整理の仕方を踏まえまして、キャリア発達を支援するという視点からも知的障害教育の各教科の改善充実を図ることが必要である」ことも指摘されている。

ここで、次のような発言がなされている。すなわ

ち、「小学校等の各教科を通して育成される資質・能力と知的障害教育の各教科を通して育成される資質・能力については、同じものであると考えられるのではないかと思」うということである。「例えば、具体的に言えば、小学校で体積を求めてそれぞれを比較することと、知的障害の特別支援学校で身近にある実物を使ってその大きさを比較するというのであれば、問題解決能力は同じものであると考えられるのではないか」と具体的に説明されている。そして、「知的障害のある児童生徒の学習上の特性とか生活経験、社会性、職業能力などを考慮しながら体系化されたものが知的障害教育の各教科であると考えられますので、今後は、両方の教科において連続性のある学びを確保することが必要であり、小学校等の各教科の目標・内容と関連付けて整理すること、そして小・中・高の連続性を踏まえた上で、各教科で育成すべき資質・能力を整理することが必要ではないかなと思います。」という教科教育で育成する「資質・能力」の整理の必要性が求められている。ただ、ここで言われる「面積を求めて大きさを比較する」という学習と「実物を比較して大きさを比べる」という学習では、教科の目標としては別物になる。そう考えると、同じ目標の教科内容を扱わなくても「資質・能力」は育成できることになる。しかし、「教科の連続性」は求められる。そうすると、「教科の連続性」は教科の内容の連続性ということになり、これまでの議論内容と齟齬が生じる。こうした議論は、企画特別部会の議論で整理されていなかった「資質・能力」の影響を受けているように見える。

続く議論で、教育課程の可視化に関して、「知的障害教育の教科は知的障害に対応した教科となっている」が、「平均よりも有意に発達が遅れているとか、いろいろな障害に伴って配慮しなければいけないことがある場合は、「当然自立活動で行うという考え方は維持していった方がいい」という考え方で議論が進んだ。個別の対応の必要があるということであろう。個々の障害の程度への対応については、「日本の知的障害教育の特別支援学校の各教科の目標と内容は一つの標準化を示したものであり、「その中で障害の程度に合わせてどのようにしていくのかというのが、各学校に課せられた課題」ということであった。

⑤特別支援学校高等部と高等学校の溝

議論の中では、「余りにも特別支援学校の高等部と高等学校の間に連続性が全くない。物すごい（原文ママ）距離がある。溝というか、もう渡れないぐら

いのものがある。それで、その中間的な領域に何かを作らないことには両方ともまずい」という意見も出ており、当初から問題にされていた特別支援学校高等部と高等学校との接続に関する問題意識の強さがここでも伺える。

⑥ 知的障害児童生徒の学習上の特性と教科の本質

会議の中で、知的障害児童生徒学習上の特性として、「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という形で定義しております。また、認定（原文ママ：後の議論の中で「認知」と改められる）や言語に関わる知的機能が著しく劣っていたり、他人との意思交換、それから適応能力なども不十分であるといったことが言われてきております。」とした上で、「学習上の特性としまして、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいこと、生活経験が少ないことなどによって、活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられております。また、実際の・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的であるということが、これまで言われてきております。」と示されている。

このように示された知的障害児童生徒の学習上の特性を受け、教科について次のような発言があった。

「果たして教科は、子供たちにとって重要なことは分かるのですけれども、社会生活とだけつながるということを保障するものなのかなという、非常にある種純粋な算数とか、純粋な国語の読み取りとか、理科学的な要素の中の自然の驚きと言ったらいいんですかね、そのようなものも知的障害の子供たちの中にもあるというのを見ていると感じます。そうすると、その部分を社会とは余りつながらないからというところで、どうしても考えが、現場の中で生活にとってどうなのかといった視点が優先されかねない部分があります。そうするとどうしても、子供たちにとってはある種つまらないというか、そういう側面を持ってしまうような気がします」という指摘である。この発言には、知的障害児童生徒が教科を学ぶ意義が含まれているように考えられる。ただ、この意見に対して、「社会がすごく変容していく、ロボットが進化して AI がすごく変わっていくということを踏まえたときに、今のこれだけでは 10 年後には使えないものができてしまうのではないかという危惧が非常にあります。」とし、「例えば、知的障害があろうが、ほかの障害があろうが、18 歳の段階でこういうスキルを付けていかなければいけないという

ことを、思考、判断、表現という大きなくくりではなくて、実は知的障害がある子供たちほどより細かくターゲティングしていく必要がある」ということも発言されている。

⑦ 「教科の連続性」の難しさ

ここまでの議論を踏まえ、「子供が学びの場を一つのところではなくて幾つか転々とするという現状を踏まえたと、それでも、その子にとって連続性のあるカリキュラムということを我々は追求して」、「あらゆる教科の一本化ということが時代として求められる現状にある」ことが確認された。この「教科の一本化」について、「学年進行に合わせて下学年適用の子供が下学部適用になり、高等部段階になるときには下学部適用というよりは知的代替の方がいいのではないかということが生じ」、「通常の教科と知的の教科の連続性をどのように捉えたらいいのだろうかというところが現場の悩みとしてある」状態となるため、「そういった意味からも教科の一本化ということを模索していくということは必要」という意見が出されている。

こうした意見に対して、「特に障害の重い方の教育課程の実施・評価をどのように考えるのか」という観点から、「保護者の方から『毎年同じような目標を立てられていて』と」言われることがあり、学習指導要領の『「解説」』に示されている適用する際の留意点の中に、『「取り扱わなかった事項や替えた事項を、学年進行とともに、どのように事後措置するかを十分考慮した指導計画を作成することが必要』』という表記があるように、「何を取り扱って、何を取り扱わなかった、では、取り扱わなかったことはどのように考えていくのか、そういうことをカリキュラム上きちんと考えて」いくことも「内容の取扱い等」に入れていくことを望む声が上がっている。

こうした議論の後に、文科省事務局から「小学校等の各教科の各学年等の内容の配当比較」が示されている。その内容は、「数と式」について「小学校から高校までの教科の系統性」と「知的障害のある子供たちのための教科の段階を表にしてまとめたもの」であったが、示された資料では知的障害の教科お高等部段階で取り扱う内容が「小 5 程度」と示されていた。この提案に対して、「高等部になっても小 5 程度に逆にはいかない子もいるわけなので、そうすると小 5 程度にいかないからというような考え方にならないかというようなことも少し心配」や、「何を扱うかという内容の話と、それから子供にどのような力を育むのかという目標の話、それから子供の実

態を踏まえてどのように学ばせると子供の力になるかという指導の話、これを区別して議論することが大事」という意見が出てきた。

ここまでの「教科の連続性」が掲げられてきていたが、その難しさが認識されている議論であろう。また、「内容」と「目標」と「指導方法」について、区別して考えるという意見が出されているが、本当に区別していいのであろうか。知的障害特別支援教育を検討するこうした発言からは、整理されていない「資質・能力」同様に、「教科の連続性」においても議論に混乱が生じている。

⑧検討できていない重複障害と下学年適用の児童生徒

こうした議論を経て、知的障害の各教科について「重複障害の子供は想定していないということです。知的障害の学習上の特性を踏まえていますという説明になっていますので、重複障害の子供の特性全てを踏まえて検討したものではない」ということが指摘されている。

また、「小・中学校の改訂作業に合わせて、育てたい資質・能力を踏まえて検討していますという御説明もありましたけれども、そうするといわゆる通常の教科であれば、小学校の5年生は皆5年生の目標・内容で学ぶわけですが、特別支援学校の子供たちというのは、生活年齢と学ぶ目標の水準に差がある子供たちもたくさんあるわけです。つまり、下学部適用の子供たちもたくさんいると。そして、下学部適用の子供たちについては、十分に検討できているかというところ、そこもどうかと思う」とも同時に発言されている。そのために、「多様な子供たちの実態に対応するというのは、国レベルで示すということはやはり限界があり、「多様性への対応というのは、各学校に求めるところになるだろうというふうに考えている」という意見が出ている。加えて、「重度重複の子供たちの在学期間の教育内容を見ていきますと、小学部に入学してから高等部を卒業するまで、どうしても発達年齢に照らせば8か月に満たないという子供たちもたくさんいらっしゃいます。そうすると、このつながりの見せ方によっては、つまり8か月未満の子供たちについては、学校教育として教科は難しいですよ、提供しませんよというメッセージにもつながってしまう。子供たちの一生の中で、学校教育として用意する教育内容について、そのようなメッセージとして伝わっていいものかというところは懸念もするところ」といった意見もあった。こうした意見があることから、「今回示せる段階とい

うところに余り強くこだわり過ぎずに、個々の子供の発達のレベルというところに焦点を当てて、適切な指導ができるように、現場レベルで使いやすいような指導というものを作るというような方向性を示していくことも非常に大事なこと」とする意見も出されている。

ただ、こうした意見に対して「もちろん発達段階で、18歳になったらここまできつちりというふうにはいかないのはよく分かる」としながらも、「やはり18歳までに時間をかけてここまでの力をつけるのだという明確な目標があって、例えばこの力をつけるために、この教科の中のこういう教科教育を通してこういうふうにつけていくのだということがもう少し分かりやすく書かれてあるとよい」という意見で議論が終わっている。「要は必要な、どういう力というのが先にあって、それをフィードバックして、かつ個々の発達を踏まえながらという書き分け」があるのだという意見であった。

つまり、「教科の連続性」とその学習を通じた「資質・能力」の育成を狙っていくが、重複障害や下学年適用の必要な児童生徒は個別の対応を学校ごとで行うとされている。一方で、教科教育を通して18歳までにつけておく力は示しておくことである。

⑨特別支援教育部会の小括

ここまでの議論でまとまった内容は、次のように策定されている²²。

III 知的障害教育の各教科等の目標や内容の改定等について

(1) 目標の改定の要点

知的障害教育の各教科等の目標については、小学校等の各教科等の目標の連続性・関連性を整理し、充実・改善を図った。

今回の改訂では、高等部卒業までに育成を目指す資質・能力を明確にしたうえで小学部、中学部段階における教科の目標を、育成を目指す資質・能力の三つの柱（「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」）で構造的に示した。

また、これまではなかった段階ごとの目標を新設した。知的障害教育の各教科等は学年ではなく、段階別に内容を示している。その理由としては、発達期における知的機能の障害が、同一学年であっても、個人差が大きく、学力や学習状況も異なるからである。そのため、段階を設けて示すことにより、個々の児童生徒の実態等に即して、各教科の内容を選択して、効果的な指導ができるようにしている。

今回の改訂では、各段階における育成を目指す資

質・能力を明確にすることから、段階ごとの目標を新設し、小学部は三段階、中学部は新たに段階を新設し二段階により目標及び内容を示している。²³

小中学校の教科との連続性を整理していることや高等部卒業までに育成する「資質・能力」を明確にすることなど、議論内容が盛り込まれていることが分かる。また、重複障害者等への教育課程は以下のようにまとめられている。²⁴

⑧重複障害者等に関する教育課程の取扱い(総則第8節)

重複障害者等に関する教育課程の取扱いについては、ほぼ従前どおりであるが、次の三点が改訂のポイントである。

ア 本節の各規定もカリキュラム・マネジメントの流れに沿ってその充実を促している。具体的には、従前は、該当する規定(第8節の1の(2)と(4), 3, 4)について「全部又は一部によって、替えることができる」としていたが、「一部又は全部によって、替えることができる」とした。

教育課程の編成における共通的事項(第3節の3)に示されているとおり、すべての児童生徒は、特に示す場合を除き、第2章以下に示す各教科等に加えて、自立活動を取り扱うことが前提となる。例えば、重複障害者である児童生徒は、自立活動を主とした教育課程で学ぶことを前提とするなど、最初から既存の教育課程の枠組みに児童生徒を当てはめて考えることは避けなければならない。そうならないためにも、個々の児童生徒が前学年までに各教科等の何を目標に学び、どの程度の達成基準なのかなど、第2章以下に示す各教科等のそれぞれの目標及び内容に対し、一人一人の学習状況等の把握に努めるような教師の意識を一層高めるために、段階的な示し方とした。

イ 小学部の児童については、外国語科の目標及び内容の一部又は全部を、外国語活動の目標及び内容の一部又は全部によって、替えることができることとした(第8節の1の(3))

ウ 知的障害者である児童生徒の各教科及び外国語活動の学習状況に応じた弾力的な教育課程の編成ができることを示した。

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の知的障害の状態等は多様であり、これまでの学習指導要領で想定していた知的障害の状態よりも有意な遅れが見られない程度の者が在籍している場合もある。このような児童生徒の中には、例えば、中学部の生徒で、中学部の2段階に示すある教科の内容を習得し目標を達成している者も想定される。よって、この場合には、中学校学習指導要領第2章に示す各教科の目標及び内容並びに小学校学習指導要領第2章に示す各教科及び第4章に示す外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れる

ことができることとした。なお、小学部においても同様としている。(第8節の2)²⁵

重複障害児童生徒についても、教科を前提とした内容になっており、教師が一人一人の教科の学習状況を把握することが求められている。

特別支援教育部会での議論を経て上記のように決まった内容は、高等学校への接続問題からはじまり、「教育課程の連続性」としての「教科の連続性」が打ち出されたものの、知的障害児童生徒への教育を考える段階で、育成する「資質・能力」とそれを育むための教科学習のあり方について混乱が生じていることが分かる。

最終的には「18歳までにつける力」を目標として「資質・能力」を設定する必要性が押し出されており、重複障害や下学年適用の児童生徒については、個々の実態に応じて各学校で対応していく必要があるとされている。しかも、「教科の連続性」の問題があるため、学習内容の取扱い方についての説明も学校現場がしていくことになる。

ここまで議論を検討してきたが、今回示されている「資質・能力」が知的障害や重複障害の児童生徒までを含み込むような「資質・能力」ではないことが見えてきた。

Ⅲ. PISA 結果から求められる「資質・能力」と知的障害特別支援教育

1. 求められる PISA の結果

ここまでの議論の中にあつたように、2017 年告示学習指導要領の検討過程では PISA の結果について触れられている。「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)」²⁶の「第1部 学習指導要領等改訂の基本的な方向性」の「子供たちの現状と課題」の中でも、「学力については、国内外の学力調査の結果によれば近年改善傾向」として「経済協力開発機構(OECD)が平成27年に実施した生徒の学習到達度調査(PISA2015)においても、科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの各分野において、国際的に見ると引き続き平均得点が高い上位グループに位置して」いることを示している。また、「第2部 各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性」の「第2章 各教科、科目等の内容の見直し」の中では、国語科や算数、数学において PISA や TIMS (国際数学・理科教育動向調査) や「全国学力・学習状況調査」の結果概要が説明され、「今回の学習指導要領の改訂においては、これらの課題に適切に対応できるよう改善を図っていくこと

が必要」と謳われている。

こうした文脈から考えると、前述している教科学習とそれを活用していく力が、「連続性」という形で特別支援教育にも影響を与えようとしているように考えられる。

では、そうした学習調査に知的障害特別支援学校の生徒たちも組み込まれていくのであろうか。本節では、調査結果が詳細に示されている OECD の学習到達度調査である PISA に注目して見ていくことにする。

2. PISA 調査の概要と調査対象

PISA 調査とは、経済協力開発機構 (2016) ²⁷によると、『『市民にとって、何を知り、何ができることが重要であるか?』』という「疑問に答えるために、また、生徒の成績について国家間で比較可能なエビデンスの必要性に応じ」て、経済協力開発機構が「1997年に生徒の学習到達度調査(PISA: Programme for International Student Assessment)に着手した」ものである。「PISA 調査は、義務教育修了段階にある 15 歳の生徒が現代社会に参加する上で欠かせない主要な知識と技能をどの程度習得しているかを測ろうとするもの」ということである。調査としては 3 年に 1 度行われており、「科学、読解、数学といった学校教育における主要な教科に焦点を当てるとともに、「革新分野 (innovative domain) における生徒の習熟度についても調査が行われる (2015 年調査では、協同問題解決能力がこれに当たる)」ものである。また、「PISA 調査は単に生徒が知識を再生できるかどうかを確かめるだけでなく、学校の内外で遭遇するなじみのない場面において、自らが学んできたことから推定し、その知識をどれだけうまく活用できるかどうかを調査するものである。こうしたアプローチが反映しているのは、現代社会において個人が報われるためには、何を知っているかではなく、その知識を使って何ができるかが大切であるということだ。」ともされている ²⁸。

PISA 調査で評価するのは、<科学的リテラシー>、<読解力>、<数学的リテラシー>であり、調査対象は以下のように示されている。

15 歳児に関する国際定義に従って、日本では、調査対象母集団を「高等学校本科の全日制学科、定時制学科、中等教育学校後期課程、高等専門学校」の 1 年生、約 115 万人と定義し、層化二段抽出法によって、調査を実施する学校 (学科) を決定し、各学校 (学科) から無作為に調査対象生徒を選出した。調査には、全国の 198 校 (学科)、約 6,600 人の生徒が

参加。 ²⁹

上記の記述からは、調査対象の中に特別支援学校が含まれていないことが分かる。なお、特別支援学校でも障害対象が肢体不自由や病弱、盲、聾の単一障害の学級では、学年に準じた教科内容を扱っている。

このように見てみると、学習指導要領の改訂において PISA 調査等が重視され、そうした教科の目標の連続性を特別支援学校で求められていることの意味があいまいになるのではなからうか。

3. PISA の結果と知的障害特別支援学校高等部在籍者数の関係

特別支援教育部会の議論でも語られているように、現在は知的障害特別支援学校への在籍者数が増えてきている。また、今回の改訂でも「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の知的障害の状態等は多様であり、これまでの学習指導要領で想定していた知的障害の状態よりも有意な遅れが見られない程度の者が在籍している場合もある。このような児童生徒の中には、例えば、中学部の生徒で、中学部の 2 段階に示すある教科の内容を習得し目標を達成している者も想定される。よって、この場合には、中学校学習指導要領第 2 章に示す各教科の目標及び内容並びに小学校学習指導要領第 2 章に示す各教科及び第 4 章に示す外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができることとした。なお、小学部においても同様としている ³⁰」とされている。

そこで、こうした特別支援学校在学者の増加と PISA 調査結果がどのように関係しているのかを検討する。

まず、PISA 調査対象となる高等学校 1 年生に当たる生徒数について調べてみた (表 2)。高等学校入学者数と高等専門学校入学者数については文部科学省統計資料 ³¹ を参照した。知的障害特別支援学校高等部入学者数については、当該データがなかったため、文部科学省ホームページにある特別支援教育資料関連 ³² にある知的障害特別支援学校高等部本科在籍者数から、同卒業生数を引き、在校生数を算出したうえで、次年度の知的障害特別支援学校高等部本科在籍者数から算出した在校生数を引くことで入学者数を算出した。なお、転入出者数については、盲学校や聾学校なども含む特別支援学校全体のデータしかないため、今回の計算には含めないことにした ³³。なお、特別支援教育資料関連のデータの残っている 2005 (平成 17) 年以降で比較検討している。

表 2 を見ると、高等学校及び高等専門学校への入学者が減少している状態に対し、知的障害特別支援学校高等部の入学者数が増えていることが分かる。2017 年告示学習指導要領の策定過程で議論されていた内容がここでも裏づけられる。

続いて、「高等学校及び高等専門学校及び知的障害特別支援学校高等部入学者総数」に対する「知的障害特別支援学校高等部」入学者数の割合を出したのが表 3 である。特別支援学校高等部への入学者数の割合も増加していることが分かる。

<表 2 高等学校及び高等部入学者数変遷表>

PISA 調査年	高校・高専入学者数	知的特支高等部入学者数
2006 年	1,168,621	11,860
2009 年	1,141,314	13,882
2012 年	1,145,508	16,153
2015 年	1,125,193	18,636
2018 年	1,083,740	19,096

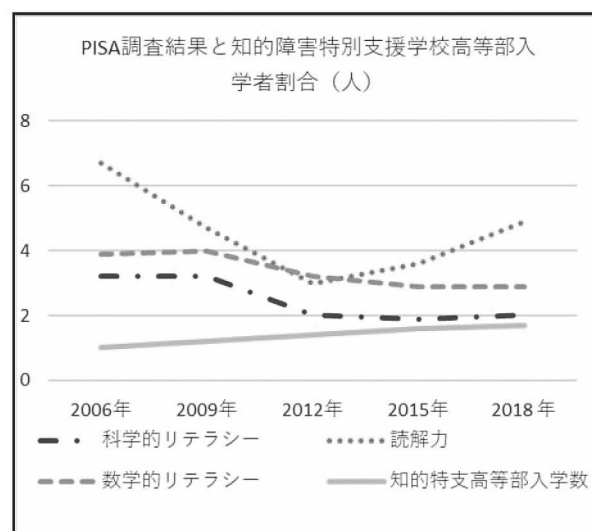
<表 3 知的特支高等部入学者の割合>

PISA 調査年	高等学校及び高等部入学者数(A)	知的特支高等部入学者数(B)	高校入学者総数に対する知的特支高等部の人数割合(B/A*100)
2006 年	1,180,427	11,860	1.0%
2009 年	1,155,196	13,882	1.2%
2012 年	1,161,662	16,153	1.4%
2015 年	1,143,827	18,636	1.6%
2018 年	1,102,836	19,096	1.7%

こうした人数の変遷と、PISA の調査結果の間に関連について考えていくうえで、注目したのは習熟度レベルの「1b」または「1 未満」に該当する割合である。「DSM-5」において、軽度の知的障害の人でも「学齢期の子どもおよび成人においては、読字、書字、算数、時間または金銭などの学習技能を身につけることが困難であり、年齢相応に期待されているものを満たすために、1 つ以上の領域で支援を必要とする」³⁴とされている状況で、PISA の習熟度尺度の表記と照らし合わせたとき、知的障害特別支援学校の生徒が「1b」または「1 未満」に属する可能性が高いと考えたからである³⁵。

<表 4 PISA 調査結果と知的障害特別支援学校高等部入学者割合 (%)>

PISA 調査年	科学的リテラシー	読解力	数学的リテラシー	知的障害特別支援学校高等部入学者割合
2006 年	3.2	6.7	3.9	1.0
2009 年	3.2	4.7	4.0	1.2
2012 年	2.0	3.0	3.2	1.4
2015 年	1.9	3.6	2.9	1.6
2018 年	2.0	4.9	2.9	1.7



<図 3 PISA 調査結果と知的障害特別支援学校高等部入学者割合>

なお、PISA2018 年調査から読解力の習熟度尺度の変更が行われ、「レベル 6 以上、レベル 5、レベル 4、レベル 3、レベル 2、レベル 1a、レベル 1b、レベル 1c、レベル 1c 未満」と尺度が増えている。本調査では、2015 年以前の調査の尺度との調整を行うため、2018 年調査の結果は「1b」以下の数値を合計して、2015 年調査までの「1b」の数値とすることとした。

こうした観点で PISA 調査結果と知的障害特別支援学校高等部入学者割合を比較したのが表 4 と図 3 である³⁶。

これらのデータを見ると、読解力を除いて知的障害特別支援学校への在籍率の増加とともに、PISA 調査でレベル 1b およびレベル 1 未満に属する割合が減少してきていることが分かる。

なお、読解力については、2015年調査と2018年調査で1b以下の割合が増えている。これについて2015年調査については「調査の方式がコンピュータを用いたテスト(CBT)に全面移行する中で、子供たちが、紙ではないコンピュータ上の複数の画面から情報を取り出し、考察しながら解答することに慣れておらず、戸惑いがあったものと考えられること、また、情報化の進展に伴い、特に子供にとって言葉を取り巻く環境が変化する中で、一定量の文章に接する機会が変化してきていることなどがあると考えられ、そうした中で、読解力に関して指摘されてきた前述のような諸課題が、より具体的な分析結果として浮かび上がってきたものと見ることができる」³⁷とされ、全体的な傾向と解されている。また、2018年調査については、文部科学省及び国立教育政策研究所合同で作成している「OECD生徒の学習到達度調査2018年調査(PISA2018)のポイント」³⁸の中で、「読解力の問題で、日本の生徒の正答率が比較的低かった問題には、テキストから情報を探し出す問題や、テキストの質と信ぴょう性を評価する問題などがあった。」ことや「読解力の自由記述形式の問題において、自分の考えを他者に伝えるように根拠を示して説明することに、引き続き、課題がある。」としながらも、「日本の生徒にとって、あまり馴染みのない多様な形式のデジタルテキスト(Webサイト、投稿文、電子メールなど)や文化的背景、概念・語彙などが使用された問題の数が増加したと考えられる。」という日本にとって不利だった要因についても示されている。また、先述の習熟度尺度変更の影響も考えられる。

本データは、先述のとおり転出入者を計算に入れておらず、一定の傾向を示したものである。ただ、読解力を除くその他のリテラシーに関しては、知的障害特別支援学校高等部への入学者は増え続けている現状に対して、「1b」や「1未満」の割合が下がってきている。こうした傾向から、知的障害の子どもたちが知的障害特別支援学校へ行くことによって、PISA調査という到達度調査から隔離されている可能性は否定できないように考えられる。

IV. 総合考察

本論で検討してきた内容をもとに、2017年告示学習指導要領の特別支援教育において求められている「資質・能力」について考察する。

1. 策定過程から見る「資質・能力」の問題点

本論で検討してきた2017年告示学習指導要領の

策定過程の議論を見てみると、教育再生実行会議における、AIや情報技術の急速な進展、グローバル社会の広がりなど、予測のつかない将来に対して、イノベーションや起業ができる人材育成を重視した議論が進められていることが分かる。しかも、リーダーシップをとることが難しい人は労働力として活躍することを求められている。

それは、特別支援教育についても同様であった。障害の状態や発達段階を考えた教育課程を考えなければならないという意見が出ながらも、最終的には18歳での社会の経済活動に資する力の育成を標榜した「資質・能力」論が特別支援教育においても導入されている。障害の状況や発達の遅れがあっても、「18歳までに育むべき力」として示される「資質・能力」に沿える人材育成を主とした議論になってしまっている。

「教科の連続性」の議論においても、特別支援教育で「資質・能力」を育成するために必要なものとして小・中学校及び高等学校とも教科の目標の連続性が求められている。特に特別支援教育の議論の中では「資質・能力」と「教科の連続性」についての認識が混乱しながら議論が進められていた。そうした中でも「ギフテッド」などと呼ばれる高い能力を発揮する児童生徒への支援を充実させることに重点を置かれている。

一方で、重複障害や下学年対応の必要な児童生徒については、その目標に至らなかった場合に、現場教員が説明することが求められているものの、こうした児童生徒が社会でどのように活躍するかについては言及されていない。

こうした「資質・能力」は経済政策を中心に据えた人材育成を目指したものとなっていることが分かる。能力によって子どもたちを階層化させることにつながりかねない。

こうした内容の2017年告示学習指導要領策定過程からは、首相の私的諮問機関である教育再生実行会議が教育施策の方向性を決めてしまっており、これまでにない形での政治主導で策定されている<策定過程の問題>と、その中で求められる「資質・能力」が経済政策に主眼を置いた内容であるという<策定内容の問題>があることが分かった。

次項からは、子どもたちへの教育に直結してくる<策定内容の問題>について考察していく。

2. 1958年版学習指導要領との類似点

2017年告示学習指導要領の策定過程を追ってみると、先行する形で「特別な教科道徳」として道徳

が教科化されたり、AI や情報技術の急速な発展の観点から「教科の連続性」を求められたりするなど、その特徴は 1958 年版学習指導要領に似通った部分があることが分かる。

早田 (2016)⁴⁰ は、教育課程の法制と学習指導要領についてまとめる中で、1958 年版学習指導要領について、次のようにまとめている。

- ・1958 年の学校教育法施行規則改正に伴い、「試案」がとれて、「告示」でしめされるようになった。
- ・以後、政府は学習指導要領が法的拘束力をもつ国家基準であることを強調するようになった。
- ・一般編とそれぞれの教科編から成っていた学習指導要領が、一つの告示にまとめられた。
- ・道徳教育を推進するために、「道徳の時間」が特設された。
- ・それまでの経験主義に依拠した教育課程編成原理から、科学技術向上の観点から系統性を重視する編成原理を指向した。
- ・系統性の追求は、算数・数学、理科において顕著であり、国語、社会でも方向性が具体化された。

なお、早田 (2016) は学習指導要領の変遷を押さえる中で、「1858 年改訂学習指導要領以降、次第に系統主義に基礎を置く教育課程編成の骨格へと姿を変えていった。」としている。こうした学習指導要領の変遷は「敗戦直後の学習者中心の経験主義、生活体験主義に根差す教育課程編成方針」と「系統主義」の間で反復してきたということである。

そう考えると 2017 年告示学習指導要領は「系統主義」としての内容が指向されているのであろうか。こうした疑問点を検討するために、策定過程でも強く意識されている PISA を重視する能力観について検討していく必要があると考えた。

3. PISA 重視の経済政策的「資質・能力」

「系統主義」的な内容に流れているかのような 2017 年告示学習指導要領において、経済政策を中心とした「資質・能力」を進めるために PISA 調査を重視していることはすでに検討してきた。検討の際には PISA 調査や高等学校への接続を意識していることが分かった。では、PISA が測っているものは何なのであろうか。

松下 (2010)⁴¹ は、「PISA リテラシーは、DeSeCo キー・コンピテンシーの中の『道具を相互作用的に用いる』能力の一部を測定可能な程度にまで具体化したものである」としている。ただ、それにもかか

わらず、「日本では、PISA リテラシーは他のキー・コンピテンシーと切りはなされ、『PISA 型学力』、『PISA 型読解力』、『活用力』といった形で初等・中等教育の現場に浸透してきている」と指摘している。それは、「キー・コンピテンシーのうちの指標化された一部だけが、ある種の屈折を経て移入されている」としている。また、「キー・コンピテンシーの一部である PISA リテラシー」が「シンボリック・アナリスト (引用者注：松下は同書の中で、シンボリック・アナリストという仕事の内容について、ライシユ.R.B. (1991) 『ザ・ワーク・オブ・ネーションズ—21 世紀資本主義のイメージ—』 (中谷巖訳) ダイヤモンド社 P245 より引用し、「現実をいったん抽象イメージに単純化し、それを組み替え、巧みに表現、実験を繰り返し、多分野の専門家と意見交換したりして、最後には再びそれを現実に変容する」ものと示している。) に求められる能力と重なりあっている」のだが、「すべての人がシンボリック・アナリストになるわけではない」ため、「すべての子どもに身に付けさせるというのは一種のまやかし」と指摘している。なお、PISA リテラシーは、「簡単に個人評価向けにも変換できる」ため、能力による「選抜体制を呼び込みかねない」と警告している。

さらに、松下 (2014) では、「PISA の影響が肥大化した」要因として、「企業から投資を引きつけることのできる国家経済」である『『マグネット経済 (magnet economy)』のグローバル化』があるとみている。そして、「PISA は、知識労働者の育成が経済成長にとって重要だという認識において、依然としてマグネット経済の考え方に依拠しているようにみえる」ともしている⁴²。

こうした考え方は、今回の改定で示されている教育再生実行会議の第 7 次提言や、その議論中にも語られた「世界に伍する」経済大国になるための教育方針とも重なる。

つまり、2017 年告示学習指導要領で示されている内容は、「系統的な学習」で多くの教育内容を身に付け、「シンボリック・アナリスト」のようにそれを使いこなしたり意見交換したりする能力や、リーダーシップをとりながらイノベーションできたり起業できたりする経済を如何に発展させるかという視点での「資質・能力」が求められていることがわかる。なお、「シンボリック・アナリスト」に成り得ない人は労働力として働くことが想定されている。

そのような「資質・能力」の育成がすべての子どもたち対象にできるのだろうか。むしろ、「資質・能力」を育成できる人とできない人の分断が生じかね

ないことに危機感を覚える。憲法26条では「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」⁴³とされているが、2017年告示学習指導要領で示されている「資質・能力」は、すべての子どもたちに向けたものではないことが明らかであろう。

4. 「資質・能力」の能力観

ここまで考察したように、2017年告示学習指導要領で示されている「資質・能力」は、経済政策に偏ったものであった。ここでは、その能力観について問題点を考察する。

筆者としても、経済政策が不必要と考えているわけではない。ただ、今改定のように「経済再生＝教育再生」という偏った能力観には強い違和感がある。この点について、教育社会学の本田(2020)⁴⁴の言説が参考になると考えた。

本田(2020)は、現代の日本社会が直面する諸問題の原因の一つとして『『どんな人』が望ましいかをめぐり、この国の独特な言葉とその用法という側面を付け加えておく必要があると考え』まとめる中で、次のような指摘をしている。

論稿では、人間の「望ましさ」に関する考え方が「教育」という領域で典型的に現れるとして、教育の歴史を振り返りながら『『学力』という垂直軸による評価や選抜(日本型メリトクラシー)』や『『生きる力』『人間力』と呼ばれるより包括的な垂直軸による評価や選抜(ハイパーメリトクラシー)』という「垂直的序列化」⁴⁵があることをまず示している。

次に「水平的画一化」について言及されている。

「水平的画一化」とは、「すべての人々に一定の価値や規範を一律に注入」し、「人々間の差は許容されない」という「教化」だとしている。また、「特に今世紀に入り、「法律の変更、学習指導要領改訂、様々な教育ツールの導入」といった、「制度的な圧力の体制が整備されて」おり、それを「ハイパー教化」と位置付けている。「その体制の要となる言葉」が「態度」と「資質」である⁴⁶とし、2007年の教育基本法改訂によって「ハイパー教化」の基盤が整えられたとしている。それは、条文比較する中で、改正された教育基本法は「教育を、(「能力」よりも)主として『資質』≡『態度』を形成するためのものとして、強力で定義し直しているに他ならない」ということである⁴⁷。そして、2017年告示学習指導要領の「三つの柱」や「資質・能力」に着目する中で、「この学習指導要領をもって、新教育基本法で定められた『資質』≡『態度』の形成の『義務化』は、具体的なプ

ログラムとして学校教育に組み込まれたのである。」⁴⁸としている。

本田(2020)が言う「垂直的序列化」や「水平的画一化」という捉え方は、本論で見てきた「資質・能力」の捉え方とも重なる。本田(2020)は「垂直的序列化」では階層を生み出し、「水平的画一化」では、「ハイパー教化」にそぐわない一定層の排除を招くとしているが、本論で触れてきた重複障害や下学年適用の必要な子どもたちがそうした序列化や排除の対象にさせられる可能性が高いということになる。

さらに、本田(2020)は「垂直的序列化」や「水平的画一化」からの支配や弊害を打破するために、「水平的多様化」の要素を強化する必要性を示している。「水平的多様化」とは、「互いに質的に異なる様々な存在が、顕著な優劣なく併存している状態」である。そして、「垂直的多様化」を強化するために「高校の学科の多様化」として、「現在の専門学科の種別と定員を拡大することや高等学校や大学での入学者選抜のあり方の改革などを提案している⁴⁹。また、「現行の教育基本法は再改正し、個人の内面の自由と権利の尊重、学修機会の保障を宣言する内容の基本法へと改めることが不可欠である。」とし、「学習指導要領も簡素化し、義務教育および高等学校において最低限修得しておくべき事柄の規定にとどめる」といった内容も示している⁵⁰。ただし、本田(2020)は「仮説の域にとどまる」⁵¹という前提での提案をしている。

参考になる提案だとは考えられるが、障害児教育の視点が含まれていない。そのため、特別支援教育の立場から、すべての子どもを対象とする「資質・能力」や教育政策のあり方を考える上で、どのような論点があるか考える必要がある。

5. 生活単元学習がねらってきたもの

すべての子どもを対象とする「資質・能力」や教育政策に向けた論点を考察する前に、これまでの特別支援学校の実践の中心的な学習になっていた生活単元学習が何をねらっていたのかを確認しておく。

木村(2006)⁵²は、養護学校学習指導要領における変遷を追いながら、文部省の「生活科指導の手引」から引用しながら1971年版養護学校小学部・中学部学習指導要領の解説で「各教科の内容を合わせて授業を行うことの本来の趣旨は、各教科に内容を分けずに授業を行うこと」⁵³と述べられているとしている。また、知的障害養護学校の教育課程編成構造として、「指導内容の分類」と「指導の形態」という「二

重構造」になっていることについて、「教科の内容をばらばらに指導するのではなく、様々な内容を生活に結びつくまとまりとして指導計画を作成し、実際の・体験的活動をとおして現実の生活に生きる力を育む知的障害教育の基本概念を具現化するための構造である」と説明している。そのため、「指導内容の分類である『教科』から内容を選択し、それらを合わせて『指導の形態』に振り分けて指導するという一方向的な考えは適切ではありません。」ということである。そして、『領域・教科を合わせた指導』や『教科別・領域別の指導』は、いずれであっても内容を生活化して学習する形態であり、生活に密着した内容のまとまりとして指導計画を作成する必要があります。その上で、子どもの生活経験の発展性を各教科等の内容との関連で検討することが大切⁵⁴としている。

ここで示されている内容の、生活単元学習が決して教科を組み合わせたものではないということは注目に値する。なぜなら、2017 年告示学習指導要領では、生活単元学習でも教科の目標を示すことを求めているからである。一方で、ここで示される生活単元学習の内容としては、「現実の生活に生きる力」を教える生活を中心としたものであり、逆に言えば、生活に生きる能力を身に付けさせようとするものとも受け取れる。

また、荒川（2003）⁵⁵は、「1980 年代以降の子どもの重度重複化は、教育内容・方法についても変容をもたらした。」とし、次の点を示している。それは、「知的障害教育では、将来の生活に必要なことを教えるという生活主義が依然として根強いもの（原文ママ）、たとえば生活単元学習も、重度化によって、乗り物学習や買い物学習という直接体験型の学習が難しい子どもが増えたことで、遊び的な要素が多くなってきている」ことと「子どもの全人的発達や内面的な育ちを重視する立場、あるいは生活準備ではなく、主権者として生活を主体的に切り開くという意味で、教育と生活を結合するという立場からの教科学習や作業（労働）学習の実践も広がっている」⁵⁶ことである。

生活単元学習が生活準備をするような内容で、かつ生活に役立つ力を身に付けさせる性格が強くなるに従い、教科学習や作業学習への要請が出てきていることを示している。

ここで、本論へ立ち返る。2017 年告示学習指導要領では「教科の連続性」を求め、その学びを上手に使って「何ができるか」という能力まで求められている。もちろん、「何ができるか」という視点は、教

育的に子どもをとらえる際に重要となるが、今回求められているのは、社会からの「経済発展」という強烈なバイアスを加えられたものである。その中で、子どもたちが序列化され、排除される場合もあることはここまで示してきた。先述した生活準備の学習は、捉えようによらず、社会に迷惑をかけないように生活に役立つ力を付けておくことが求められているともれよう。

ここで筆者が考えたいのは、子どもたちの人生は子どもたち自身のものであるということである。確かに次世代を担うのは今の子どもたちであるのだが、今ある、あるいは未だ見えていない未来の不安を擦り付けられるようなことを目的に教育を受けさせられて良いのであろうか。そういった観点を強くした教育を子どもたちが受けた場合、初めに述べた通り、劣等感や自己否定感を感じる子どもたちがより多くなってしまわないだろうか。

糸賀（1968）は「発達保障という考え方の中身」について重症児心身障害児施設の役割を考える過程で、「この重症児が普通児と同じ発達のみちを通るといって、どんなにわずかでもその質的転換期の間でゆたかさをつくるのだということ、治療や指導はそれへの働きかけであり、その評価が指導者との間に発達の共感をよびおこすのであり、それが源泉となって次の指導技術が生みだされてくるのだ。そしてそういう関係が、問題を特殊なものとするのではなく、社会の中につながりをつよめていく契機になるのだということ。そこからすべての人の発達保障の思想の基盤と方法が生まれてくるのだということをつかんだのである。」⁵⁷としている。

障害があっても、我々と同じ発達のみちを通るといって、その発達の質的転換期と、そこに働きかける大切さを語っているのである。糸賀の論述は、福祉の立場から教育を問い直されているものと言われることもある。そこには、どんなに障害が重くても、その人生の主体者はその人であることを示しているだろう。どのような障害の子どもたちも人生の主体者となるということは、「どうなりたいか」や「なにをしたいか」などの必要感を子どもたち自身が抱くということではないだろうか。そう考えると、我々教育現場に従事する者は、その子どもたちの必要感を膨らましていけるような教育課程を用意しなければならない。それはここまで見てきたように、社会からの強い圧力や、誰かに言われて抱かされる必要感ではない。成長とともに広がっていく社会とのかかわりの中で、子ども自身が抱く必要感を意味している。

こうした観点も加えて、今後の「資質・能力」や教育政策のあり方に向けた論点を考える。

6. 特別支援教育から「資質・能力」と教育政策を考える論点

2017年告示学習指導要領で求められている「資質・能力」が経済政策に偏ったものであり、その中身が「垂直的序列化」や「水平的画一化」をはらんだものであることが分かった。そのような教育政策の中で、排除されそうな重複障害や下学年対応の子どもたちも含めて、すべての子どもたちを包み込むような「資質・能力」を検討した上での、教育政策の策定が必要だと考える。その中には、子どもたち自身が必要感を抱けるような内容や枠組みが必要だと考える。

ただ、知的障害特別支援教育に携わる現場教員としては、そのような「資質・能力」や教育政策は一朝一夕でできるようなものではないと考えている。そこで、本論のまとめとしては、特別支援教育に携わる教員としての立場からすべての子どもたちを対象とする「資質・能力」や教育政策を考えていくための論点を示したい。

(1) 「課程主義」の可能性

すべての子どもたちへの教育を考えた時、知的障害があると、どうしても理解に時間がかかることは否めない。現在の日本の教育制度は定められた年数で義務教育も修了を迎える。こうした状況に対し、山根(2014)⁵⁸は、「『すべての人にすべてのことを』教え学ばせる」ことを障害児教育に当てはめて考え、「子ども達は、義務教育で教えられる共通の一定の目標をわかるまで教えてもらえる権利をもっている、わかるように教えてもらえなかった場合は、9年間(15歳)を越えても、わかるまで教えてもらえる権利を持ち続けている、このように考えることはできないでしょうか。」⁵⁹としている。それは「課程主義」という考え方だとする。高等学校や特別支援学校高等部への進学率が高い現在⁶⁰では、この考え方は高等部卒業年限を延長し、18歳以降の学びまで伸ばすことまで考えられる。教育年限延長の運動はすでに起こっており多くの研究がなされているが、今回本研究で指摘した教育政策の事実も含めながら議論を進める必要があるだろう⁶¹。積極的な意味での留年制度の活用があってもいいのかもしれない。

(2) 生活的概念と科学的概念を結びつける

筆者は現在、鳥取大学附属特別支援学校高等部専

攻科の担任として教育実践にあっている。知的障害の青年たちへの授業を考える際、三木(2017)⁶²を参考にしている。

すなわち、三木(2017)は知的障害の青年と接してきた経験をもとに「彼らは、いわゆる『9・10歳の発達の節目』に困難を抱えていると見られる。」としながら、「知的障害青年の教育課題を、9・10歳の発達の節目との関係においてとらえ直す場合」に念頭に置く諸点を示している。その中でも「論理的、抽象的思考」である。知的障害青年は障害ゆえの困難を有しているが、生活経験の質的深まり、量的広がりとともに、知的活動でも新たな可能性をもたらすことに留意し、科学的概念の獲得が追及されるべきだということに注目したい。ここで示されている生活経験を土台とした科学的概念の獲得という視点が特別支援教育にも必要ではないかと考える。

ただし、この考え方には論争がある。窪島(1988)は、「どの子にも教科を」という主張に対して、「『知識』、『技術・技能』の分野がどのようにおこなわれるかは発達的に十分な検討を要する。田中昌人氏の発達理論でおよそ第四の教育階梯(通常の発達年齢で五歳半以後)においては発達との関係で到達目標を明確にしたうえで、基礎学力に重点をおいた指導が行われる。第三の教育階梯(通常の発達年齢で一〇カ月レベルから五歳半の前まで)では、話ことばの指導、表現・伝え合いの指導が『教科』の主な内容になるだろう」⁶³としている。

一方で、渡部(1993)⁶⁴は「系統的に組織された『教育内容のまとめ』」は田中氏の言う第1から第3の教育階梯でも存立するとして、「『第4の教育階梯』の質を有したものを『狭義の教科』(従来の教科)、系統的に組織された『教育内容のまとめ』を『広義の教科』(従来の教科と区別するために『』を付けて『教科』)としておこう」と提案している⁶⁵。

このような発達観を含んだ議論をもとに、実践を重ねながら何歳頃から生活的概念と科学的概念を結びつけていくような学習が可能なのかを議論していく必要がある。

(3) 子どもたちの事実から始める教育

以上、本論では2017年告示学習指導要領の策定過程に目を向け、求められている「資質・能力」の中身を中心に検討してきた。繰り返しになるが、それは経済政策優先のものであることが分かった。その中では、教育内容を超えた「何ができるか」という能力まで求められており、特別支援教育の視点から検討すると、重複障害や下学年適用の児童生徒は排

除されることが危惧される。場合によっては、障害のあるなしに関わらず、小・中学校においても、リーダーシップのとれる人と労働者になる人という階層化、序列化が生じかねない。

では、教育本来の役割とは何であろうか。その点については多くの議論が必要になってくる。ただ、中内（1998）が教育思想史を振り返る中で、学校と社会の関係について触れている項において、「新教育」に対するデューイの論説を次のように述べているものが参考になるのではないかと考えた。すなわち、『『新教育』の基礎概念として『経験』の新しい概念を提起し、子どもの主体的経験の再構成

(reconstruction) が教育の本質だとする。しかるに、この経験は他方では社会的な性格のことがらだから、教育的な人づくりは、経験の再構成としての子どもの自己実現の過程であると同時に社会の再構成になるはずである。」⁶⁶ ということである。これは、決して社会の要請に合致する子どもを育成しようとするのではないだろう。子どもたちが次世代の社会を担うことができるように、我々が生きる世の中のことを広く学ぶ教育を、すべての子に保障する必要があるということになるだろう。

このような観点での「資質・能力」や教育政策のあり方については、子どもたちと向き合っている教育実践現場から実践と議論を重ねて検討していく必要がある。

注および引用・参考文献

- 1 國本真吾（2017）「教育年限延長の要求運動と青年期教育の意義」鳥取大学附属特別支援学校著、三木裕和監修『七転び八起き「自分づくり」』今井出版 PP.138-157
- 2 文部科学省（2007）「特別支援教育の推進について（通知）」文部科学省ホームページ
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm（最終アクセス：2020.8.4）。
- 3 荒川智（2018）「特別支援教育 10 年を検証する」全国障害者問題研究会「障害者問題研究」(45) No.4 PP.2-9
なお、本論文中には荒川智（2010）「特別支援学校学習指導要領の改訂と教育実践」全国障害者問題研究会「障害者問題研究」(38) No.1 PP.9-19 からの引用もされている。
- 4 赤木和重（2014）「目からウロコ！障害児の発達を学ぶ自閉症の子どもの発達と保育・教育」全国障害者問題研究会『みんなのねがい 2014 年 11 月号』PP.14-17.
- 5 文部科学省ホームページ「学習指導要領『生きる力』」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm（最終アクセス：2019.2.13）
- 6 表 1 に関しては、文部科学省ホームページ内の「中央教育審議会 議事要旨・議事録・配付資料」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/giji_list/index.htm)
「教育課程部会 議事要旨・議事録・配付資料」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/giji_list/index.htm)
「初等中等教育分科会 議事要旨・議事録・配付資料」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/giji_list/index.htm)
「教育課程部会 教育課程企画特別部会 議事要旨・議事録・配付資料」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/giji_list/index.htm)」及び、
首相官邸ホームページの「教育再生実行会議」(<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/>)
内の「開催状況」や「教育再生実行会議分科会」における議事録をもとに作成した。なお、「教育課程部会教育課程企画特別部会」第 11 回や「教育課程部会」第 91 回など、議事録が示されていないものもある。
- 7 西川明子（2007）「審議会等・私的諮問機関の現状と論点」『レファレンス平成 19 年 5 月号』国立国会図書館調査及び立法考査局 PP.59-73 によると、「法令によらず、『閣議決定』や大臣等の『決裁』のみで開催されるもの」として、国家行政組織法第 8 条の規定に抵触するのではないかと議論があることを事例とともに述べている。その上で、「私的諮問機関が審議会等に類似した機能を果たしているのは事実」としている。また、西川は「そこで話し合われていることに対しては、各省のホームページなどだろうかを知ることができる」ため、「より多くの国民が諮問機関の審議の動向に注意を払うことは、そこでの議論の公平性を保ち、内容・質の向上に寄与することとなる」としている。
- 8 文部科学省ホームページ「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/index.htm（最終アクセス：2020.1.9）
- 9 安彦忠彦、梅本大介（2016）「次期学習指導要領の方向性とその吟味」『神奈川大学心理・教育研究論集 第 40 号』神奈川大学 PP.5-16 PP.5-6.
- 10 前掲 9 P9
- 11 前掲 9 P11
- 12 首相官邸ホームページ「教育再生実行会議」内の「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）」（2015 年 5 月 14 日）
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai7_1.pdf（最終アクセス：2019.9.27）
- 13 首相官邸ホームページ「教育再生実行会議第 1 分科会 第 2 回」
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/bunk>

- a/dai1/dai2/gijiroku.pdf (最終アクセス: 2019.9.17)
- なお、この発言以外にも、文部科学省ホームページ「中央教育審議会と教育再生実行会議との意見交換会」〔2015(平成27)年5月26日開催〕
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo00/gaiyou/1358759.htm (最終アクセス 2019.9.30) において、下村文部科学大臣(当時)は「これからそれぞれ発信をしていただきながら、またしっかり提言をしていただきながら、それに合った中教審のいろんな御議論をしていただきながら、それを早くしていかねければ、これは文科省だけの問題ではなくて、この国そのものがもう二度とはい上がれないような、そういうパワーのない、そして、一人一人の国民も未来に対して夢も希望も抱いてもそれが実現もできない、そういう絶望的な社会になってしまうかもしれないターニングポイントに今来ているのではないかと思いますので、きょう貴重な御意見を頂きます、今後、我々もしっかりそれを把握いたします。また、皆さんもそれぞれの会議の中で、またふだんの中で更に発信をしていただきながらムーブメントをつくっていただきますようお願い申し上げます。」と発言している。さらに、中央教育審議会の北山会長(当時)はその発言を受けて「本日、いろいろな御意見がありました、両会議は共に目的を共有していますので、大臣のお話にもありましたように、この国の未来のために、本日集まった三十数人や、両会議それぞれの分科会などのメンバー全員が、思いを一にして、相連携しながらスピード感を持って教育の改革を進めていきたいと思えます。文科省、内閣官房の皆さんには、パイプ役としての役目も引き続きお願いしたいと思います。」とまとめている。会議の内容は、大学を出て社会の企業で役立つ人材を育てるために、小・中・高等学校の教育の質を保障し、国民に示していく必要があることや、教育が未来への投資という費用対効果としての考え方といった内容の意見交換がなされている。
- 14 文部科学省ホームページ「中央教育審議会(第95回)議事録」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo00/gijiroku/1357382.htm (最終アクセス: 2019.9.7)
 - 15 文部科学省ホームページ「学習指導要領ができるまで」平成23年2月登録の文部科学省ホームページ
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304373.htm (最終アクセス: 2019.10.10) より引用.
 - 16 文部科学省ホームページ「教育課程部会 教育課程企画特別部会(第1回) 配付資料」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/053/siryu/1354855.htm (最終アクセス: 2019.10.14) 中の「資料4 教育課程企画特別部会の設置について」から引用.
 - 17 加藤聡一(2018)『『可逆操作の高次化における階層一段階理論』は学校教育にどう向き合うか(1)』人間発達研究所『人間発達研究所通信 Vol.34(2)』PP.1-7.
 - 18 首相官邸ホームページ「教育再生実行会議」内の「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について(第七次提言)」(2015年5月14日)
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/kuusaisei/pdf/dai7_1.pdf (最終アクセス: 2019.9.27)
 - 19 前掲5のうち、首相官邸ホームページ「教育再生実行会議」内にある議事録を参照した.
 - 20 文部科学省ホームページ「教育課程部会 教育課程企画特別部会 議事要旨・議事録・配付資料」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/053/giji_list/index.htm (最終アクセス: 2019.10.14) や文部科学省ホームページ「教育課程部会(第92回) 議事録」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/004/gijiroku/1381920.htm (最終アクセス: 2019.10.28)、文部科学省ホームページ「教育課程部会(第93回) 議事録」、文部科学省ホームページ「教育課程部会(第94回) 議事録」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/004/gijiroku/1381977.htm (最終アクセス: 2019.10.29)、文部科学省ホームページ「教育課程部会(第95回) 議事録」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/004/gijiroku/1382055.htm (最終アクセス: 2019.10.29)、文部科学省ホームページ「初等中等教育分科会(第100回) 議事録」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/gijiroku/1363259.htm (最終アクセス: 2019.10.29)、文部科学省ホームページ「中央教育審議会(第101回) 議事録」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo00/gijiroku/1366000.htm (最終アクセス: 2019.10.29) などを参照した.
 - 21 文部科学省ホームページ「教育課程部会 特別支援教育部会 議事要旨・議事録・配付資料」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo03/063/giji_list/index.htm (最終アクセス: 2019.6.23)
 - 22 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2017)「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科等の改定の要点」文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編『特別支援教育 秋 No.67』東洋館出版 PP.4-7
 - 23 前掲 22 P6
 - 24 青木隆一(2018)「新特別支援学校学習指導要領総則の改定の要点と移行措置」文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編『特別支援教育 秋 No.71』東洋館出版 PP.4-11
 - 25 前掲 24 P10
 - 26 文部科学省ホームページ「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)(中教審第197号)」(平成28年12月21日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo00/toushin/1380731.htm (最終アクセス: 2019.6.22)
 - 27 経済協力開発機構編著(2016)『PISA2015年調査 評価の枠組み—OECD生徒の学習到達度調査』明石書店
 - 28 前掲 27 P16
 - 29 文部科学省(2016)「OECD生徒の学習到達度調査—2015年調査国際結果の要約—」P6
 - 30 前掲 24 P10
 - 31 文部科学省(2018)『文部科学省統計要覧』株式会社ブルーホップ
 - 32 文部科学省ホームページ「特別支援教育資料関連」より
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm (最終アクセス: 2019.6.23)
 - 33 なお、算出に当たって、在校生数については、特別支援教育資料関連 H17 と H18 は「8 盲・聾・養護学校高等部の学科数及び学科別生徒数—国・公・私立計—」のウの総計より、H19~R 元年までは「第1部集計編」の「2 特別支援学校の現状」「(6) 特別支援学校(設置学級基準) 障害種別学級数及び在籍者数—国・公・私立計—」における単一障害の知的障害特別支援学校

- を参照した。卒業生数については、「特別支援教育資料関連」1部1(7)②特別支援学校高等部(本科)卒業後の状況を参照している。
- 34 高橋三郎, 大野裕 監訳, 染矢俊幸, 神庭重信, 尾崎紀夫, 三村将, 村井俊哉 訳 『DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引』医学書院 P19
- 35 前掲 27 PP.62-63, P87, P110 で示されている習熟度表記を参照した。
- 36 国立教育政策研究所編 (2019) 『生きるための知識と技能 OECD 生徒の学習到達度評価 (PISA) 2018 年調査国際結果報告書』明石書店 も加えて参照した。
- 37 文部科学省ホームページ「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)(中教審第197号)」(平成28年12月21日)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm (最終アクセス: 2019.6.22) P6
- 38 国立教育政策研究所ホームページ「OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査(PISA2018)のポイント(2019年12月3日)」
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf (最終アクセス: 2020.12.3)
- 39 解説教育六法編集委員会 (2018) 『解説教育六法 2018 平成30年度版』三省堂 P26
- 40 早田幸政 (2016) 『教育制度論 教育行政・教育政策の動向をつかむ』ミネルヴァ書房
- 41 松下佳代 (2010) 「<新しい能力>概念と教育—その背景と系譜」松下佳代編著『<新しい能力>は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房 PP.1-42 P23 を要約しながら引用
- 42 松下佳代 (2014) 「PISA リテラシーを飼いならすがローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容—」『教育学研究』第81巻 第2号 2014年6月 PP.14-27 の中の PP.18-19 より引用
- 43 前掲 39 P31
- 44 本田由紀 (2020) 『教育は何を評価してきたか』岩波新書
- 45 前掲 44 P149
- 46 前掲 44 P156-157
- 47 前掲 44 PP.162-169
- 48 前掲 44 P184
- 49 前掲 44 PP.215-227
- 50 前掲 44 PP.230-234
- 51 前掲 44 Pvi
- 52 木村宣孝 (2006) 「生活単元学習の考え方」独立行政法人国立特殊教育総合研究所編著『生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック〜「これまで」、そして「これから」〜』独立行政法人特殊教育総合研究所 PP.84-93
- 53 前掲 52 PP.87-88
- 54 前掲 53 PP.88-89
- 55 荒川智 (2003) 「権利としての障害児教育の展開と課題」中村満紀男・荒川智編『障害児教育の歴史【オンデマンド版】』明石書店
- 56 前掲 55 P152
- 57 糸賀一雄 (1968) 『福祉の思想』NHK ブックス P172
- 58 山根俊喜 (2014) 「『すべての人にすべてのことを』『すべてのこと』は障害児教育にもあてはまるのか？」三木裕和, 越野和之, 障害児教育の教育目標・教育評価研究会編 (2014) 『障害のある子どもの教育目標・教育評価 重症児を中心に』クリエイツかもがわ PP.142-143
- 59 前掲 58 P143
- 60 前掲 1
- 61 文部科学省ホームページ「障害者の生涯学習の推進について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/index.htm (最終アクセス: 2020.1.19) に示されるように, 障害者の生涯学習についての動きが進められている。
- 62 三木裕和 (2017) 「知的障害と青年期教育—『9・10歳の節目』に挑む人たち」鳥取大学附属特別支援学校著『七転び八起きの「自分づくり」』今井出版 PP.158-179
- 63 窪島務 (1988) 『障害児の教育学』青木書店 P219
- 64 渡部昭男 (1993) 「重症心身障害児の『授業』」鳥取大学教育学部教育実践研究指導センター研究年報「鳥取大学教育学部附属教育実践研究センター」 PP.91-108
- 65 前掲 64 P93
- 66 中内敏夫 (1998) 『教育思想史』岩波書店 P170

