

知的障害教育における「教育課程2重構造論」の課題

名古屋 恒彦*

(2002年3月20日受理)

Tsunehiko NAGOYA

Problems with Regard to "Constructing a Double-structure of Subjects and Methods for Curriculum" in Education for Children with Intellectual Disabilities

1 問題と目的

1999年3月、障害教育における教育課程の基準である「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」(以下、「新学習指導要領」)が改訂、告示された。これに伴って、2000年3月には、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説」(以下、「新解説書」)が刊行された。

上記新学習指導要領は、これまで同様に通常の教育における学習指導要領改訂と連動して改訂された。通常の教育において学習指導要領の最大の改訂点である、「総合的な学習の時間」も障害教育の教育課程に位置づけられ、従来の教育課程の構造に変化が見られた。

新しい教育課程の基準を解説した新解説書は、3分冊に及ぶ大冊であり、「総合的な学習の時間」の位置づけを含めた改訂点に関する、改訂経緯や理解のあり方が詳説されている。

これらの改訂点の記述の他に、新解説書には、知的障害教育の教育課程の特徴として、従来の解説書で明示されていた記述に関する大きな変更が見られる。すなわち、教育課程を指導内容と指導の形態の2重構造として構造化して、「領域・教科を合わせた指導」を主軸の指導の形態と位置づける記述(以下、「教育課程2重構造論」)が、不明確になっている¹⁾²⁾。

しかし、この記述の変更に関して、その変更の趣旨や経緯を説明する記述は見られない。

一般に教育課程は、教育内容・指導内容の組織を中心に考えられるが、指導の形態・指導方法のあり方を大きくとらえ、教育課程に位置づける教育課程2重構造論は、知的障害教育課程の特徴と言えるものである。

この教育課程2重構造論は、知的障害教育独自の指導形態として発展してきた「領域・教科を合わせた指導」の位置づけにかかわる教育課程論として重視されてきたものであるだけに、この変更は、実践にも大きな影響を及ぼすことが懸念される。

そこで、本研究では、教育課程2重構造論の概念や意義を明確にしつつ、新解説書での記述の変更部分を検討し、この変更をどう受け止め、今後の知的障害教育における実践研究を方向づけていくべきかの課題を考える。

*岩手大学教育学部

2 教育課程2重構造論の概念と意義

(1) 従来の学習指導要領解説での記述

知的障害教育の学習指導要領は、1963年に初めて制定されたが、以来、新学習指導要領に至るまで、学習指導要領本体には、教育課程2重構造論は記述されていない。

法規定である学校教育法施行規則第73条の7から第73条の9には、知的障害養護学校の教育課程は、小学部では各教科、道徳、特別活動、自立活動、中学部では必修教科、選択教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間、高等部では各教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間によって、それぞれ編成するものとされている。これらの規定は、指導内容の枠組みを示すに止まっており、法規定上も教育課程2重構造論に関する記述は見られない。

1989年改訂の養護学校学習指導要領の解説書である「特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－」（文部省、1991年刊行。以下、「91年解説書」）には、「学校において編成する教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である」³⁾と、教育課程が規定されている。ほぼ同様の文言による記述が、新解説書にも見られる⁴⁾。この記述も、「教育の内容」の扱いを主としており、教育課程2重構造論を示すものとは言えない。

したがって、前述の法規定上のみならず、従来の学習指導要領解説でも、直接的な規定としては、教育課程2重構造論は示されていない。

従来の学習指導要領解説で、教育課程2重構造論が示されるのは、むしろ指導の形態を解説する段階である。91年解説書は、この点で、「指導の形態と指導計画」という章で、「領域・教科を合わせた指導」を解説する中で、最も明確に教育課程2重構造論を示している。そこでは、「精神薄弱養護学校では、指導内容を選択、組織し、配列する段階では、各教科、道徳、特別活動及び養護・訓練の各領域に分類し、さらに、各教科を小学部では、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育に、中学部では、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭に分けている。しかし、精神発達の未分化な児童生徒に対しては、総合的な学習活動が、適合しやすいため、実際の指導を計画し、展開する段階では、指導内容を教科別又は領域別に分けない指導、すなわち、領域・教科を合わせた指導の形態が大切にされる。（中略）以上のような指導内容の分類と指導の形態との関係を構造化してまとめると、小学部の場合、次のようになる。」⁵⁾とし、図1の構造図を掲げている。

図を明示して記述したのは、91年解説書のみであるが、同様の記述内容は、さらにそれ以前の養護学校学習指導要領解説にも見られる⁶⁾。

91年解説書では、教育課程の編成を、「①指導内容を選択・組織する」「②指導の形態別の指導計画を作成する」「③授業時数を配当する」の三つの段階で解説している⁷⁾。三つの段階のうち、②が、「領域・教科を合わせた指導」の計画を中心に大きく位置づけて解説されており、この記述も、教育課程2重構造論を基本にしていると考えられる。

以上のように、教育課程2重構造論は、概念規定としては、法規定上でも従来の学習指導要領解説の記述でも明確ではない。しかし、従来の学習指導要領解説の中で、主に91年解説書において、構造図を示しての解説及び、教育課程編成の段階説明において示されたものである。

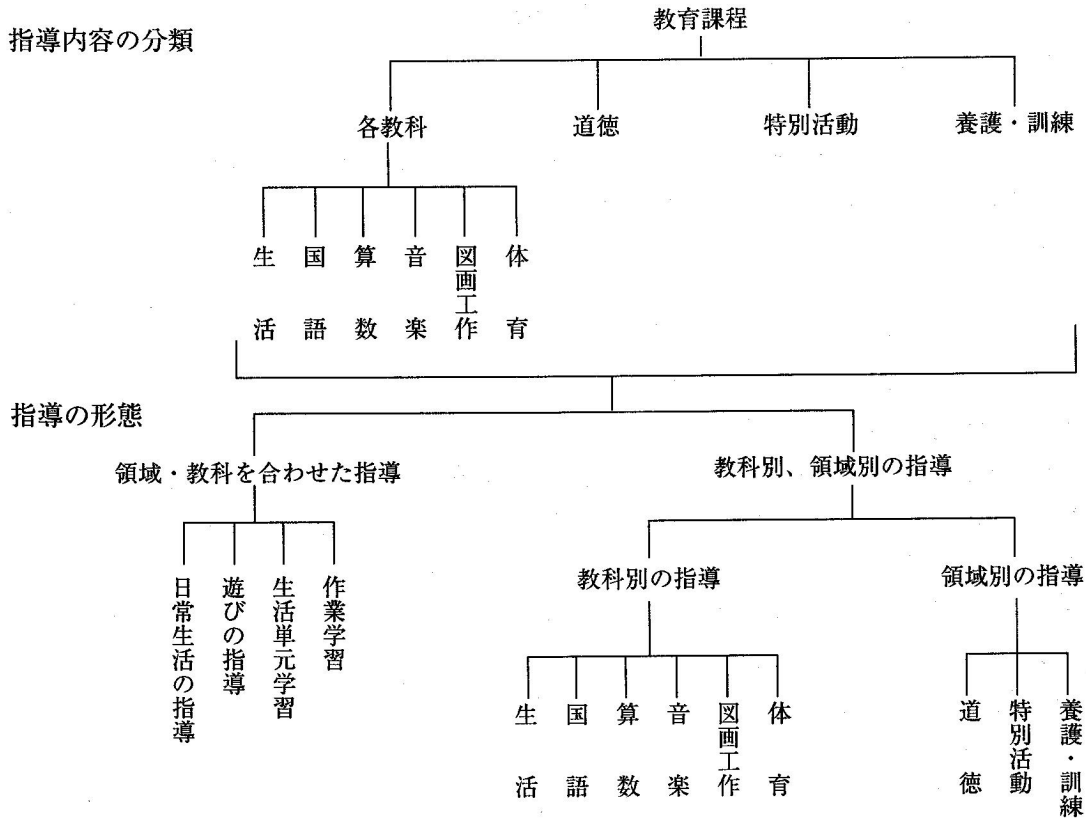


図1 教育課程構造図⁵⁾

(2) 教育課程2重構造論の主張

学習指導要領解説において示された教育課程2重構造論を理論的に提起したのは、養護学校学習指導要領第1次改訂（1971年）以降、知的障害教育の学習指導要領作成にかかわってきた小出進である。

小出は、戦後当初より、知的障害教育が各教科や領域にとらわれずに、生活単元学習や作業学習を中心にした子どもの生活に即した教育を展開してきた事実と、1963年の養護学校学習指導要領制定後、教育課程として各教科や領域で教育内容を示すことになった事実を踏まえ、両者の矛盾を解消するために、教育課程の構造化を図ったのである。

小出が、教育課程2重構造論を文献的に初めて示したのは、1971年の養護学校学習指導要領改訂後、当時の国立特殊教育総合研究所で行った教育課程に関する講義録においてである。そこでは、次のように述べられる。

(引用者注：1963年制定の養護学校学習指導要領では、)小中学校の学習指導要領と全く同様の領域及び教科で教育内容を分類組織しているけれども、このことは、実際の教育活動あるいは実際の授業を、小学校、中学校で一般に行われているように、領域別あるいは教科別に展開することを意味しないということであります。(中略)旧学習指導要領の解説書等でも、特にこのことが、ひじょうに強調されています。(中略)この時点から、この教育における教育課程は一般に2重構造型もしくは2層構造型をもつことになったのです。すなわち、教育内容を組織する段階では、各教科、道徳、特別教育活動、学校行事等という枠組を使いますが、実際に指導の計画を立てる場合には、上の組織様式とはかなり違った枠組で、学習活動を組織するわけです。

ですから、この上段での教育課程の構造と、下段での教育課程の構造とは必ずしも対応していないわけです。これを称して私は、2重構造型とっているのです⁹⁾。

前節で述べた、学習指導要領解説書における一連の教育課程2重構造論の解説も小出によるものであり、上記引用が、91年解説書等の趣旨を補足して説明するものと見ることが可能である。なお、小出は新解説書の執筆には関与していない。

小出は、上記引用文献以降も、一貫して教育課程2重構造論を展開しているが、そこでは、この論を「教育課程の概念の拡大」と意味づけている。たとえば次のように言われる。

領域・教科を合わせた指導を大きく位置づけると、教育内容を選択・組織し、配列するだけでは、ただちに実施できる教育計画にはならない。(中略)教育内容を選択・組織することに加え、指導の形態別の計画を作成することが教育計画に必要不可欠になる。教育内容を選択・組織すること以上に、指導の形態別の計画を作成することが大切になる。教育内容を選択・組織する作業をしなくとも、指導の形態別の計画を作成しないわけにはいかない。指導の形態別の計画を、教育課程編成後の指導計画と意味づけるよりは、教育課程に含めて考えるほうが実情に合っていて实际的である。このことは、教育課程の概念の拡大を意味する⁹⁾。

上記引用から、教育内容の選択・組織以上に、実際の教育活動の計画を重視する、という意味での、「教育課程の概念の拡大」は、「領域・教科を合わせた指導」を重視する知的障害教育の思潮を背景とすると考えられる。この点でも、教育課程2重構造論が、知的障害教育の実情を踏まえた独自の論であると判断できる。

「領域・教科を合わせた指導」を重視するという点について小出は、次のように述べる。

子どもの学校生活を实际的な本物の生活にするために、学校生活の全部または多くを、領域別や教科別に分けず生活にする。週日課表の全部または多くを、領域・教科を合わせた指導で編成することになる¹⁰⁾。

私たちは、教育計画の中心事項である教育課程編成を、『教育内容を選択・組織すること』というようには考えない。教育課程を編成することを、『学校生活を、教育的に組織すること』ととらえている¹¹⁾。

すなわち、「領域・教科を合わせた指導」を重視する教育思潮は、子どもの生活活動を教育活動として重視する生活中心の教育に根拠を置くのである。したがって、教育課程2重構造論も、知的障害教育が指向してきた生活中心の教育を基盤とした論であると考えられる。

(3) 教育課程2重構造論を巡る種々の見解

教育課程2重構造論は、知的障害教育実践における、生活中心の教育を基本とした「領域・教科を合わせた指導」重視という特質を背景として成立していると考えられる。

前節まででは、教育課程2重構造論そのものあるいは立論の当事者の発言から、その概念なり意義なりを検討した。以下には、この論がどのように受け止められてきたか、知的障害教育課程論の中で、教育課程2重構造論を取り上げている種々の見解をあげ、検討したい。

渡辺は、「障害児教育課程の構造と編成」を論ずる中で、「学習指導要領解説にみる教育課程の構造」

として、2重構造を紹介しているが、指導の形態について「範例的なものとして示されているのであり、これを参考にして各学校でそれぞれ工夫した教育課程や指導の形態が創出されるべきである」と述べる¹²⁾。91年解説書にも、「指導の形態の部分については、例示であり」とされており¹³⁾、基本的には、教育課程2重構造論への批判的な論ではない。ただし、渡辺は、教育課程自主編成の例を示しながら、いわゆる教育学での一般的な教育課程構造である「『教科』と『教科外』(生活指導)」などの領域論的教育課程構造論をも、「障害児教育課程の構造化」として紹介している¹⁴⁾。

伊勢田は、「公に位置づけられた『教育課程の二重構造化』によって、教育現場においては本来の教育課程を再編成し、それぞれの学校・学級の実態に合わせて編成している」とし、指導の形態部分での独自の案として、「各教科を中心としながら」の「教科の指導」「特別活動」「療育」「教科・領域を合わせた指導」による教育課程の基本構造を提案している¹⁵⁾。基本的に教育課程2重構造論を認めるの論であると見られるが、「本来の教育課程」という表現からは、全面肯定ではない語感も伺われる。また、「領域・教科を合わせた指導」を重視しての教育課程2重構造論とは異なり、各教科中心を主張していることも間接的な意味での批判的見解とも考えられる。

戦後の知的障害教育草創期からこの教育の発展に理論面での大きな影響を及ぼし、1963年の制定期から養護学校学習指導要領に深い関わりもつ山口は、近年の著作の中で、図1と同じ図によって教育課程の構造を示している¹⁶⁾。

森は、教育課程2重構造論について、詳細かつ批判的な検討を行ってきている。その論のいくつかを見てみる。

まず、森は、教育課程2重構造論の機能について、小出の論に基づき「教育内容組織」と「指導形態」を「二段階の手順」として確認した上で、次のように述べる。

前者(引用者注:「教育内容組織」にかかわる手順のこと)は、学習指導要領の編成に代表されるような「生活のための」教育内容の組織化を指しており、一般的な意味での教育目標=内容論を構成するということができる。これに対し後者(引用者注:「指導形態」決定にかかわる手順のこと)は、指導形態の特定のもとになされる「教育内容の再編成」といわれ、前者の内容を、その組織様式にかかわりなく「豊富に含む生活活動の選択・組織」を意味する。(中略)「教育内容の再編成」といわれる過程が、「教科」という形式をはなれて「生活活動」の論理のもとに進められ、これが指導形態の内実となって授業を構成することを考えると、組織様式から相対的に自立した教育内容論を内に含むといつてよいであろう。ここでいう「相対的」自立性とは、前者の教育目標=内容が前提されていれば、「生活活動」が結果的に含む生活経験のバリエーションは積極的に認められていたという意味である¹⁷⁾。

森のこの論は、知的障害教育課程においては、教育課程2重構造論によって、指導の形態レベルでは、各教科等の枠組みや系統の制約を意識しない自由な活動計画が立案できるとする指摘と思われる。この指摘は、教育課程2重構造論の特質としては、妥当な一面をもつと思われる。その意味では、教育課程2重構造論は、前述の渡辺が紹介した領域論や伊勢田の教育課程構造案など多様なプランについて、指導の形態レベルでの実施可能性を開き得るものと言えるのである。

一方、森は、教育課程2重構造論の問題点として、次を指摘する。

このような議論は、総合的活動への関心を指導法あるいは授業論の問題として位置づけること

になるのだが、半面、教育目標＝内容論への関心を希薄化し、教育課程論の視角からこれに接近する経路を閉ざすことになる。そして結果的には、学習指導要領に示された目標＝内容についての実践的検討の課題を現場から吸い上げ、逆にこれを実践における規定の前提に定着させることに連なるように思われる¹⁸⁾。

森は、ここで、教育課程2重構造論は、教育目標に即した教育内容のあり方を問題にする本来的な教育課程に関する議論への関心の「希薄化」につながると見ていると考えられる。この批判は、教育課程2重構造論の基盤となっている知的障害教育における生活中心の教育実践への批判にも連動するものである。

上記引用で展開する論に関連して、森は、教育課程2重構造論によって教育課程の自主編成が受ける制約を次のように指摘している。

「自主編成」とはいつても、指導要領の「法的拘束力」を無視して、その「基準」から自由に編成することは建前上できないとされる。その典型的関係は、知的障害教育の「教育課程編成の二重構造」に見ることができる。指導要領の支持する指導形態が、領域・教科を合わせた総合的活動であることと相まって、学習指導要領と実践での教育課程とがそれぞれ独自のものとみなされ、特定の指導形態（「生活単元学習」などの総合的活動）での計画＝教育課程が自主編成の対象とされるのである。その目標や内容は学習指導要領に基づいており、結果的に、指導要領のレベルでの自主編成は問題の外に置かれる¹⁹⁾。

上記の論で、森は、教育課程2重構造論によって、教育課程の自主編成は、指導の形態レベルでの創意工夫は確保されるものの、学習指導要領に規定される教育内容レベルでの検討の道がかえって閉ざされたと見ていると思われる。教育内容への関心の希薄化を指摘するのみならず、そこへのアプローチ自体ができなくなったという認識である。その意味では、たとえば前述の伊勢田の教育課程構造型案のような形であれば、具体化可能であるが、渡辺が紹介した領域論などは、教育内容組織の形式として解釈されれば、学習指導要領の基準を侵すことにつながり具体化できないことになる。

森による、教育課程2重構造論の批判的検討を要約すれば次のようになると思われる。すなわち、教育課程2重構造論によって、教育課程編成は下部構造の指導の形態レベルでの自由を得た反面、上部構造の教育内容組織については、関心を向けることが困難になったということである。森は、知的障害教育における生活中心の教育を「活動主義」として批判しているが、その論点に通じるものがある²⁰⁾。

以上、教育課程2重構造論を取り上げている種々の見解について検討した。検討の範囲では、森の批判的検討を除けば、基本的に教育課程2重構造論に対する積極的な批判は見出せない。森の論も、むしろ、教育課程2重構造論の基盤となる生活中心の教育への批判であり、教育課程2重構造論そのものを否定する文脈ではないと思われる。

教育課程2重構造論自体は、概ね知的障害教育の独自性を踏まえた論として認識されている。

3 教育課程2重構造論にかかわる新解説書の記述及び関連する論

(1) 新解説書と91年解説書の記述の相違

新解説書は、従来障害種別ごとに作成されていた学習指導要領解説を合わせた形で作成されている。この意図については、「従前、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説は、各学校種別に作成していたが、今回、幼稚部から高等部までの一貫した指導の充実や重複障害児への指導の充実等を図る観点から、できるだけ共通化を図ることとした」と説明されている²¹⁾。

こうして、新解説書は3分冊に及ぶ大冊で刊行されたが、実際に知的障害教育に関する記述は随所で割愛ないし、縮小されている。物理的な頁数の問題もあろうが、上記引用にある障害種別ごとの「共通化」という意図が見逃せない。

このような作成方針で刊行された新解説書において、最も明確に教育課程2重構造論を展開している前解説書である91年解説書に見られた記述が、どう扱われているかを見てみる。

前述したように、91年解説書が教育課程2重構造論にかかわる記述をしている箇所は2カ所である。

一つめは、指導の形態を解説する部分である。しかし、新解説書では、そもそも「指導の形態」という表現が見あたらない。91年解説書で、「指導の形態と指導計画」という章で論じられていた「領域・教科を合わせた指導」の記述は、新解説書では、「知的障害者を教育する養護学校の各教科」という章の中で扱われている²²⁾。ここでは、「領域・教科を合わせた指導」という表現が用いられているものの、新解説書では、主に「いわゆる領域を合わせた授業」という表現が用いられている。新解説書では、教育課程2重構造論の下部構造をなす「指導の形態」の概念自体を取り除き、「領域・教科を合わせた指導」も、「・・・合わせた授業」という言い方で、1授業の工夫程度の位置づけとしていると言える。この「授業」も、各教科を解説する章で扱われていることから、91年解説書にあるような教科別、領域別の指導に並立するほどの位置づけも与えられていないのである。

次に、91年解説書が、教育課程2重構造論を示しているもう一つの箇所として、教育課程編成の部分での記述がある。これについては、新解説書にも相当する箇所がある。そこでは、91年解説書同様に編成の段階が3段階で示されているが、その内容は異なる。すなわち、新解説書では、これを「ア 指導内容を選択する」「イ 指導内容を組織する」「ウ 授業時数を配当する」としている²³⁾。91年解説書では、「①指導内容を選択・組織する」「②指導の形態別の指導計画を作成する」「③授業時数を配当する」の三つの段階で解説していた。両者を比較すれば明らかだが、いずれも3段階での解説であるが、新解説書は、91年解説書の一つめの記述を単に二つに分け、91年解説書の一つめの記述「指導の形態別の指導計画を作成する」を全削除しているのである。この記述では、教育課程2重構造論の下部構造が教育課程編成から完全に切り除かれている。

以上の検討から、新解説書では、教育課程2重構造論自体が削除されていることがわかる。教育課程2重構造論を要請した知的障害教育独自の指導の形態である「領域・教科を合わせた指導」についても、一部にその表現を残すのみで、各教科の授業方法の1バリエーションに過ぎないものとされているのである。

教育課程2重構造論が削除された論理的な理由は、新解説書には見出せない。しかし、これまで検討してきたように、教育課程2重構造論自体が、知的障害教育の独自性に基づく、知的障害教育課程独自の論であることが、削除の理由と考えられる。前述のように、新解説書は、各障害種との「共通

化」が作成意図としてうたわれているからである。

ただし、教育課程2重構造論が、知的障害教育においてすでに広く受け入れられているだけでなく、その意義が知的障害教育における独自性を基盤としている以上、実践的あるいは学問的な検討を経ない形での削除は、今後の知的障害教育の発展に少なからぬ影響を及ぼすと思われる。

(2) 新学習指導要領告示以降の論説の検討

新学習指導要領が告示されたことに伴い、公式には新解説書が刊行されたが、それとは別に、新学習指導要領作成にかかわった関係者や実践の場に影響力の大きい全国組織などから、独自に新学習指導要領の解説的な図書の刊行や雑誌特集がなされている。

これらの記述から、教育課程2重構造論にかかわる記述を検討し、新学習指導要領以後のこの論を巡る周辺の状況を考えたい。

教育課程2重構造論は、従来の学習指導要領においても、新学習指導要領においても、学習指導要領本文には言及されていない。したがって、新学習指導要領に関する種々の解説的論説にもこの点を明らかに示したものは少ない。

その中で、全国知的障害養護学校長会が編集した『新しい教育課程と学習活動Q&A 知的障害教育』では、教育課程の構造として、新学習指導要領に対応した形で前掲図1に総合的な学習の時間等を加えるなどの修正をした教育課程2重構造図を作成、掲載している²⁴⁾。また、教育課程編成について、91年解説書と同じ3段階、つまり指導の形態別の指導計画作成を含めた段階を記述している²⁵⁾。同書は新解説書に先立って刊行されたものだが、編者には、新解説書の作成に責任をもつ関係者も含まれていることから、関係者の中にも、教育課程2重構造論を維持できるという判断があったことが伺われる。

この他にも、新解説書刊行と前後して、新学習指導要領に関する図書が刊行されているが、「総合的な学習の時間」や「個別の指導計画」など、改訂の主眼とみなされる点での論説が主である^{26) 27) 28)}。これらの改訂点がそれ自体、確かに大きな論点をもつことに加え、前述のように、教育課程2重構造論に関する問題は改訂方針に則った事柄ではないことも考え合わせれば、当然のことと思われる。

全日本特殊教育研究連盟（現全日本特別支援教育研究連盟）機関誌「発達の遅れと教育」では、新解説書刊行前に、新学習指導要領作成関係者を執筆陣に、特集を組んでいるが、そこでも教育課程2重構造論にかかわる記述はない。しかし、従来の知的障害教育における学習指導要領作成の中心であった、小出の以下の発言は、注目に値する。

学習指導要領が改訂されるごとに、知的障害教育の内容や方法を、他の障害種の教育のそれと共通にするという傾向が強くなってきた。知的障害教育には、他の障害児教育や一般教育と共通する一般性と、この教育固有の独自性があるわけですが、独自性が時代とともに弱くなってきたように思います。理念的には一般性を大切にしながらも、具体的・実際的には、独自性を大切にしなければ、一人ひとりの子どもの障害等にあった教育や指導はできません。学習指導要領で示されている教育課程の基準を大切にしながらも、実際の指導を展開する段階では、この教育に必要な独自性を大切にしたいものです²⁹⁾。

4 まとめと課題

知的障害教育の学習指導要領の改訂に伴って刊行された新解説書において記述変更がなされた教育課程2重構造論について、この論の概念及び意義を明らかにし、新解説書での記述の変更部分を検討した。

まとめとして、以下を指摘する。

教育課程2重構造論については、「領域・教科を合わせた指導」を大切にする生活中心の教育という、知的障害教育の独自性を基盤とした教育課程構造論であった。基盤となる生活中心の教育に対する態度の差こそあれ、自由な教育実践を保障する論として、その否定ないし見直しを要請するような批判の対象とはなっていなかったと考えられる。

一方、新解説書の記述の変更は、明らかに教育課程2重構造論の削除というべきものであった。この削除に併せて、「領域・教科を合わせた指導」も教育課程の構造に大きな位置をもつ指導の形態としての理解よりも、教科等を指導する「授業」として矮小化して取り扱われている。これらの変更は、実践的な検討や学問的検討を経たものではなく、新解説書作成の意図である、障害種別ごとの記述の「共通化」を背景にもつと思われる。

以上をまとめとして、次に課題を考える。

何より問題なのは、この変更が、実践的あるいは学問的検討を経ていないことである。

さらにその変更が周延的な問題ではなく、これまでの知的障害教育の中心的取り組みである「領域・教科を合わせた指導」のあり方にかかわる変更であることも看過できない。

教育一般の共通性を重視して、知的障害教育の方法の独自性をその蓄積への検討を経ずに修正することには問題があろう。特に新解説書での記述の共通性は、編集上の重複の解消程度のものとなえとれる。教育課程2重構造論が無批判に解消された結果、新解説書で共通化されたような内容、方法とも教科主導のあり方が、無批判に具体化されることが懸念される。前述した、知的障害教育の独自性が弱まっているという小出の指摘も、この懸念を表明したものとして重みがある。今後、このあり方の是非を実践的に明らかにするために、教育課程2重構造論と実践上密接に関係する「領域・教科を合わせた指導」の実践研究にいっそうの力を注いでいく必要性が高い。

一方、新解説書の記述変更が重要な根拠をもたない上、否定ではなく単なる削除であることは、前述の校長会の見解のように、従来どおり、教育課程2重構造論を継続して展開できる余地も残している。また、位置づけが矮小化されたとはいえ、「領域・教科を合わせた指導」も依然として認められているのである。今後、これらの実践研究の活発化を通して、教育課程2重構造論の実践的、思想的な基盤自体は、知的障害教育の独自性として確かに存在していることを訴えていくことが求められよう。

- 1) 文部省『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説－総則等編－』（海文堂出版株式会社，2000年），122－125頁，168頁。
- 2) 文部省『盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説－各教科，道徳及び特別活動編－』（東洋館出版社，2000年），369－376頁。
- 3) 文部省『特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－』

- (東洋館出版社, 1991年), 20-21頁。
- 4) 文部省, 前掲書1), 117頁。
 - 5) 文部省, 前掲書3), 153-156頁。
 - 6) 文部省『特殊教育諸学校学習指導要領解説-養護学校(精神薄弱教育)編-』(東山書房, 1983年), 65頁。
 - 7) 文部省, 前掲書3), 51-52頁。
 - 8) 小出進「教育課程」(辻村泰男・松原隆三『精神薄弱教育講義録』(財)日本児童福祉協会, 1978年), 363-396頁。
 - 9) 小出進『講座 生活中心教育の方法』(学習研究社, 1993年), 37-38頁。
 - 10) 同上, 51頁。
 - 11) 小出進「どの子ども生き生きする学校生活づくりを旨として」(千葉大学教育学部附属養護学校『実践生活単元学習』学習研究社, 1981年), 11-25頁。
 - 12) 渡辺健治「障害児教育課程の構造と編成」(清水貞夫・玉村久二彦『障害児教育の教育課程・方法』培風館, 1997年), 13-24頁。
 - 13) 文部省, 前掲書3), 153-155頁。
 - 14) 渡辺健治, 前掲論文12), 13-24頁。
 - 15) 伊勢田亮『新訂教育課程をつくる』(日本文化科学社, 1999年), 104-107頁。
 - 16) 山口薫・金子健『改訂特殊教育の展望』(日本文化科学社, 2000年), 114-120頁。
 - 17) 森博俊『「精神薄弱児」教育における生活主義の検討』(『都留文科大研究紀要』第31集, 1989年), 1-20頁。
 - 18) 森博俊「教育課程編成と総合的活動」(『発達障害研究』第13巻第4号, 1992年), 26-33頁。
 - 19) 森博俊「教育課程編成の意義と課題」(渡辺健治・清水貞夫『障害教育方法の探究』田研出版, 2000年), 23-35頁。
 - 20) 森博俊, 前掲論文17), 1-20頁。
 - 21) 文部省, 前掲書1), まえがき。
 - 22) 文部省, 前掲書2), 367-376頁。
 - 23) 文部省, 前掲書1), 124頁。
 - 24) 全国知的障害養護学校長会『新しい教育課程と学習活動Q&A 知的障害教育』(東洋館出版社, 1999年), 12-13頁。
 - 25) 同上, 45-46頁。
 - 26) 全教障害児教育部『私たちの障害児教育と新学習指導要領批判』(全障研出版部, 1999年)。
 - 27) 大南英明『改訂盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領の展開』(明治図書, 2000年)。
 - 28) 宮崎直男『改訂学習指導要領で知的障害者への教育はどう変わるか養護学校編』(明治図書, 2000年)。
 - 29) 小出進「座談会 新学習指導要領とこれからの知的障害教育」(『発達の遅れと教育』No. 501, 1999年), 4-13頁。