

2. 研究1 知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」についての具体的検討

(1) 目的

現在の世界の教育の大きな潮流として、コンテンツ・ベースの教育からコンピテンシー・ベースの教育へと転換が起こっている（奈須，2015）。我が国においても、「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する検討会（論点整理）」が2014(平成26)年3月31日にまとめられた。その後、2014(平成26)年11月20日に文部科学大臣から中央教育審議会に「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」諮問がなされたことを受け、学習指導要領の改訂に向けた検討が中央教育審議会においてなされてきた。本研究の開始2年目に当たる2016(平成28)年の8月26日には、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会による「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ついて（報告）」において、育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方が示された。その後、2016(平成28)年の12月21日に中央教育審議会により「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）」が出され、日本における育成を目指す資質・能力が確定した。そして、2016(平成28)年度末には、新しい学習指導要領が公示されることとなる。

答申（中央教育審議会，2016）に示された、これからの21世紀を生きる子供たちに求められる育成を目指す資質・能力は全ての子供に求められるものであり、知的障害教育もこの方向性に沿って、教育実践を更に深化させていかなければならない。しかし、これらの考え方がどのように知的障害教育の学校現場で実現されていけば良いのか、またその具体像については明らかになっていない。

そこで、本項では中央教育審議会教育課程部会による審議のまとめ（報告）や答申（中央教育審議会，2016c）において示された「育成を目指す資質・能力」について、知的障害教育における具体像をどのようにイメージすればよいのかについて検討することとする。まず本項の（2）では、関連文献を概観し育成を目指す資質・能力についての理解を深める。また、本項（3）では、ある特別支援学校（知的障害）の小・中・高の全学部にわたる指導内容を単元の系統でまとめたデータを元に、OECDのキー・コンピテンシーに対応すると考えられる指導内容がどのように扱われているのかを分析する（この分析を行った研究1年目の時点では、まだ中央教育審議会において「育成を目指す資質・能力」について議論の途中であったため、世界的に「育成を目指す資質・能力」として影響を与えているOECDのキー・コンピテンシーを分析の視点として採用した）。さらに、（4）イギリスの知的障害教育において、育成を目指す資質・能力はどのように教育課程上位位置付しているか調べる。また（5）では小・中学校で扱う育成を目指す資質・能力と知的障害教育

において育成を目指す資質・能力の具体の類似について論考し、最後に（6）では、（2）～（4）に基づいて知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」の具体像をまとめ、今後の課題について検討することとする。

（2）育成を目指す資質・能力に関する文献の概観

本章では育成を目指す資質・能力に関して、世界と日本の動向を文献によって概観し、中央教育審議会が2016年に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」で示した「資質・能力の三つの柱」について報告する。

①世界における育成を目指す資質・能力の動向

世界において欧米を中心に、領域や対象を超えて機能する汎用性の高い資質・能力（コンピテンシー）を軸とした教育が検討されている（奈須・久野・齊藤, 2014）。まず1997年から2003年に掛けて、経済協力開発機構（OECD）の「能力の定義と選択」（DeSeCo）プロジェクトがキー・コンピテンシーを提起した。この概念はコンピテンシー教育改革の源流とされ、生徒の学習到達度調査（PISA）や国際成人力調査（PIAAC）等の国際学力調査に導入されている。その後、EUでは、キー・コンピテンシーを独自に定義し、EU内各国における教育政策を推進する枠組みとした。また、北米を中心に21世紀型スキルが定義され、評価のあり方を検討するプロジェクトが進められた。21世紀型スキルもまた、その成果がPISAにも反映されている。このような動向を受けて、各国でキースキル（イギリス）や汎用的能力（オーストラリア）、キー・コンピテンシー（ニュージーランド）等のコンピテンシーが定義され、それに基づくカリキュラムの整備が進められてきている（国立教育政策研究所, 2013; 奈須, 2014）。このような各国の教育改革における資質・能力は、国立教育政策研究所（2013）によって、表2-2-1のように整理されており、どの目標も言語や数、情報を扱う基礎的なリテラシーと、思考力や学び方の学びを中心とする認知スキル、社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキルの3層に大別できると指摘されている。以下では、国際学力調査に導入されている資質・能力である、コンピテンシー教育改革の源流であるOECDのキー・コンピテンシーと、産業界が軸となって提唱した21世紀型スキルについて概観したい。

ア OECDのキー・コンピテンシー

OECDは、1997年から2003年に掛けてDeSeCoプロジェクトを実施した。DeSeCoプロジェクトは、グローバリゼーションの進む社会で、国際的に共通する鍵となる能力を定義し、その評価と指標の枠組みを開発することを目的としたもので、諸学問領域の専門家と各国の政策担当者の協働を通して、最も重要とされるコンピテンシーが検討された（国立教育政策研究所, 2013）。その中で、コンピテンシーは、人が「特定の状況の中で（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力」と定義され、鍵となる3つのキー・コンピテンシーとして表2-2-2の具体的内容が示され

た。このキー・コンピテンシーの枠組みの中心にあるのは、個人が深く考え、行動することの必要性である。そして、深く考えることには、目前の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはまることのできる力だけではなく、変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え、行動する力が含まれる。このような背景には、「変化」、「複雑性」、「相互依存」に特徴付けられる世界への対応の必要性が挙げられる（中央教育審議会、2006）。また、OECD のキー・コンピテンシーは、各国で提唱されている資質・能力に大きな影響を与えている。そのため、表 2-2-2 に示された通り、キー・コンピテンシーの具体的内容は、他の資質・能力の具体的内容と重なる部分が極めて大きい。

表 2-2-1 諸外国の教育改革における資質・能力（国立教育政策研究所，2013）

DeSeCo	EU	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	(アメリカほか)	
キーコンピテンシー	キーコンピテンシー	キースキルと思考スキル	汎用的能力	キーコンピテンシー	21世紀スキル	
相互作用の道具活用 力	言語、記号の活用	第1言語 外国語	コミュニケーション	リテラシー		基礎的な リテラシー
	知識や情報の活用	数学と科学技術のコンピテンス	数学の応用	ニューメラー	言語・記号・テキスト を使用する能力	
	技術の活用	デジタル・コンピテンス	情報テクノロジー	ICT技術	情報リテラシー ICTリテラシー	
反省性(考える力) (協働する力) (問題解決力)	学び方の学習	思考スキル (問題解決) (協働する)	批判的・創造的思考 力	思考力	創造性とイノベーション	認知スキル
					批判的思考と問題解決	
					学び方の学習	
					コミュニケーション	
自律的活動力	大きな展望	進取の精神と起業精神	倫理的行動	自己管理能力	キャリアと生活	社会スキル
	人生設計と個人的プロジェクト					
異質な集団での交流 力	権利・利害・限界や要求の表明	問題解決 協働する			個人的・社会的責任	
	人間関係力	社会的・市民的コンピテンス 文化的気づきと表現	個人的・社会的能力 異文化間理解	他者との関わり 参加と貢献		
	協働する				シティズンシップ	
	問題解決力					

イ 21世紀型スキル

2009年に開催された「学習とテクノロジーの世界フォーラム」において、「21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト」(ATC21S)が立ち上げられた。本プロジェクトは、世界

表 2-2-2 キー・コンピテンシーの具体的内容（中央教育審議会，2006）

	A 言語、シンボル、テキストを 活用する能力	・様々な状況において、話したり書いたりする言語のスキルや数学的なスキル等を効果的に活用する力。【PISA調査・読解力、数学的リテラシー】
1 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力	B 知識や情報を活用する能力	・情報それ自体の本質について、例えば、その技術的なよりどころや社会的・文化的な文脈などを考慮して、批判的に深く考えることができる力。【PISA調査・科学的リテラシー】 ・他人の意見や選択肢の理解、自らの意見の形成、意思決定、確実な情報に基づいた責任ある行動を可能とする基盤。
	C テクノロジーを活用する能力	・個人が日々の生活においてテクノロジーが新しい方法で活用できることに気付くことが第一。 ・テクノロジーには、遠隔地間の協働、情報へのアクセス、他人との双方向のやりとりなど新たな可能性。そのためには、E-mailの送信など単なるインターネットの活用スキル以上の力が必要。
2 多様な集団における人間関係形成能力	D 他人と円滑に人間関係を構築する能力	・個人が知人や同僚、顧客などと個人的な関係を作り出し、維持し、発展させる力。 ・具体的には、「共感する力」、「感情を効果的にコントロールする力」。
	E 協調する能力	・協調に当たっては、各個人が一定の能力を持っていることが必要。グループへの貢献と個々人の価値とのバランスを図ることができる力が不可欠。また、リーダーシップを共有し、他人を助けることができることも必須。
	F 利害の対立を御し、解決する能力	・利害の対立に建設的にアプローチするには対立を否定するのではなく、それを御するプロセスを認識すること。他者の利益や双方が一定の利益を得るための解決方法への深い理解が必要。
	G 大局的に行動する能力	・自らの行動や決定を、自身が置かれている立場、自身の行動の影響等を理解したうえで行える力。【PISA調査・問題解決能力】
3 自立的に行動する能力	H 人生設計や個人の計画を作り実行する能力	・人生の意義を見失いがちな変化し続ける環境のなかで、自らの人生に一定のストーリーを作るとともに意味や目的を与える力。
	I 権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力	・成文のルールを知り、建設的な議論のうえ、調整したり対案を示したりする力。 ・自分自身の権利などを表明するためのみの力ではなく、家庭、社会、職場、取引などで適切な選択をすることができる。

的に有名なテクノロジー会社であるシスコシステムズやインテル、マイクロソフト、及びメルボルン大学等が立ち上げに関わっており、2010年にはアメリカやオーストラリアを始めとする国々が参加国として加わった（Griffin, McGaw & Care, 2012）。21世紀型スキルはこのプロジェクトから提唱された。21世紀型スキルは、これまで評価や教育の目的で深く検討されることがなかった「デジタルネットワークを使った学習」と「協調的問題解決」の2領域が対象とされ、グローバル社会を生き抜くために必要とされる能力である。21世紀型スキルの具体的内容を表 2-2-3 に示す。表 2-2-3 で示した初歩レベルと高次レベルとは、21世紀型スキルの具体的内容を連続的に捉えたものであり、最終的には高次レベルを見据えて指導をデザインすることが必要である（Griffin et al., 2012）。

②日本における育成を目指す資質・能力の動向

文部科学省は「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 - 論点整理 -」（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, 2014) において、日本における育成すべき資質・能力を以下のように述べている。

日本における教育の普遍的な目的・目標は、教育基本法と学校教育法に記されている。

表 2-2-3 21 世紀型スキルの具体的内容 [Griffin, McGaw, & Care (2012; 三宅監訳, 2014) を元に作成]

	初歩レベル	高次レベル
	A 創造性とイノベーション	・与えられた情報を自分のものにする。他の誰かが正解や事実を知っているという信念をもっていけり、それをもとに行動する。 ・未解決の問題に取り組むこと。理論やモデルをついたり、リスクを覚悟して取り組む。有望なアイデアやプランを追及していく。
1 思考の方法(高次の思考スキル)	B 批判的思考、問題解決、意思決定	・指導者や教師、カリキュラム設計者によってデザインされた有意義な活動。学習者は、予め用意された課題に取り組む。 ・真正な知識労働の中で高次の思考スキルを発揮する。自分で問題発見し有望なアイデアへ発展させる活動を通して、達成の基準は継続的に上がっていく。参加者は、複雑な問題と体系的な思考に取り組む。
	C 学び方の学習、メタ認知	・児童生徒や労働者は、組織に対して関与することができると思っておらず、他の誰かが上位レベルのプロセスをコントロールしていて、意思決定等には参加しない。 ・児童生徒や労働者は、最も高いレベルで、自分の活動に責任をもつことができる。評価は、組織の運営と統合されていて、個人レベルのメタ認知だけでなく、社会的なメタ認知能力が必要とされる。
2 仕事の方法(他者とともに働けるスキル)	D コミュニケーション	・仲良くおしゃべりできる。会話の目的は、事前に決められている目標に全員が到達すること。仲間どうしでやりとりできる場は限られている。 ・会話の目的は、話し合う対象の分野を進展させ、より包括的で高次の分析を行うこと。開かれた場所で仲間どうしあるいは自由なやりとりが促進される状況がある。
	E コラボレーション・チームワーク	・小グループによる活動ができる。最終成果を作成する上で一人ひとりが責任を分担する。最終成果は分担したものを合わせただけのもので、それを超えるものではない。 ・協調や競争によって共有された知識によって、既存の知識を進展させる。個人が生産的に相互作用し、ネットワーク化されたICTを使って活動する。コミュニティの知識が発展することが、個人の成功よりも価値があると考え、個人それぞれが貢献できる。
3 仕事のツール(道具を用いる)	F 情報リテラシー調査活動	・問いに対して答えを探す。情報を見つけてきてそれをまとめる。変数を変えたらどうなるのかを検討するような調査。 ・調査活動は知識を進展させるために不可欠なものとして行われ、それをもとに協力的にさらにもアイデアを作り出して、誰でも共有できる場所に社会的に蓄積していく。
	G ICTリテラシー	・一般的なアプリケーションやWeb上のリソースや各種サービスに慣れ親しみ、使うことができる。 ・ICTは組織の日常的な活動に埋め込まれている。共有されたコミュニティ空間が生まれ、そこでは世界規模の組織やリソースとの関係も構築しつつ、継続的に参加者によって改善される。
4 社会生活(個として社会の一員として市民的生活を担う)	H シチズンシップ	・組織・コミュニティの規範を守る。その中で最善を尽くす。個人的な権利を優先する。 ・市民として、知識創造社会の一員であると認識し、グローバルな取り組みに貢献することを目指す。チーム活動では、チームメンバーの多様な視点を尊重して価値を置き、フォーマルな学校や職場だけでなく、インフォーマルな場面でも社会的に共有された知識を構築していく。そのような中でリーダーシップを発揮し、あらゆる立場の権利を支持する。
	I 人生とキャリア発達	・個々の特性にあったキャリアのゴールをめざす。キャリアの目標を達成するために必要な条件や可能性を、現実的に評価しながら進む。 ・継続的に「生涯にわたって」「生涯の様々な場で」様々な学習機会に参画する。人生を取り巻く状況や文脈にかかわらず、知識創造者としての自己アイデンティティをもつ。
	J 個人と社会的責任	・個人として責任をもつ。それは狭い文脈の中で判断される。 ・チームのメンバーは、コミュニティの知識資産を構築し改善し続ける。そこでは、文化的な影響も重視することで、多文化・多言語で変化し続ける社会には利益をもたらすようなアイデアを活用、改善しようとする。

具体的には、教育基本法第 1 条において、教育の目的は「人格の完成を目指し、平和で民

主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」と規定されている。また、教育基本法第2条において、教育の目標は、「幅広い知識と教養」「豊かな情操と道徳心」「健やかな身体」「創造性」「自主及び自律の精神」「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度」「伝統や文化の尊重を尊重する態度」を養うことなどが規定されている。学校教育法（第21条）では、義務教育の目標は「自主、自律及び協同の精神」「規範意識」「公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度」などが規定され、学校教育法（第51条）では高等学校の目標は、義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて国家及び社会の形成者として必要な資質を養うことなどが規定されている。あわせて、学校教育法（第30条第2項）

では、各学校における教育に当たり、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう「基礎的な知識及び技能の習得」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等の育成」「主体的に学習に取り組む態度の養成」に特に意を用いる必要性を定め、これらは「学力の三要素」というべき重要性を持つものとして捉えられている。学習指導要領には、これまで初等中等教育の目指すべき理念に「生きる力」が掲げられてきた（図2-2-1参照）。これは1996年の中央教育審議会答申（「21世紀を展望した我が国の教育の

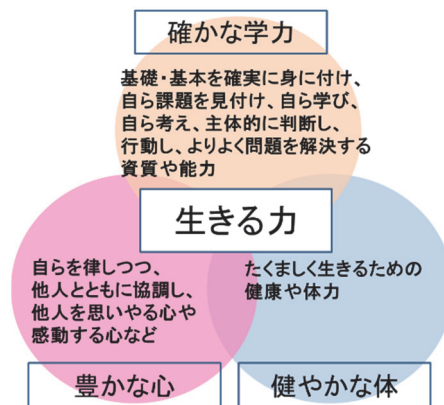


図 2-2-1 生きる力の具体的内容（中央教育審議会，2014）

在り方について)」で提言され、国際化や情報化の進展など、変化が激しい時代にあって、いかに社会が変化しようとする必要な資質や能力として位置付けられている。また、2008年の中央教育審議会答申（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」）でも、「生きる力はその内容のみならず、社会において子供たちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キー・コンピテンシー）という考え方を先取りしていたと言ってもよい」と整理している。しかし、「生きる力」は、構成する資質・能力の具体化や、それらと各教科の教育目標・内容の関係についての分析がこれまで十分でなく、学習指導要領全体とし

て教育内容中心のものとなっている。そのため、より効果的な教育課程への改善を目指すためには、学習指導要領の構造を、育成すべき資質・能力を起点として改めて見直し、改善を図ることが必要である（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, 2014）。

③資質・能力の三つの柱

上記の動向をふまえ、文部科学省は 2015 年 1 月から教育課程企画特別部会を全 14 回開催し、育成を目指す資質・能力に関する整理を行い、中央教育審議会は 2015 年 8 月に「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」を取りまとめた。その後、この「論点整理」を踏まえ、各学校段階等や教科等別に設置された専門部会において、学びや知識の本質や、教科等を学ぶ本質的な意義に立ち返り、深く議論が重ねられた。そして、中央教育審議会は、2016 年 8 月に「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ついて（報告）」において、知識に関するもの、スキルに関するもの、情意（人間性など）に関するものという育成を目指す資質・能力の三要素を議論の出発点とし、学習する子供の視点に立ち、育成を目指す資質・能力を三つの柱で整理した。また、この際にこれまで用いられた「育成すべき資質・能力」という文言は、「育成を目指す資質・能力」に変更された。2016 年 12 月の「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）」においても、「育成を目指す資質・能力」という文言が採用され、三つの柱は、以下のように説明され述べている。

①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」

各教科等において習得する知識や技能であるが、個別の事実に限らず、個々の社会的な知識のみを指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、更に社会の中で生きて働く知識となるものを含むものである。

例えば、「何年にこうした出来事が起きた」という歴史上の事実に限らず、その出来事はなぜ起こったのかや“その出来事がどのような影響を及ぼしたのか”を追究する学習の過程を通じて、当時の社会や現代に持つ意味などを含め、知識相互がつながり関連付けられながら習得されていく。それは、各教科等の本質を深く理解するために不可欠となる主要な概念の習得につながるものである。そして、そうした概念が、現代の社会生活にどう関わってくるかを考えさせていくことも重要である。基礎的・基本的な知識を着実に習得しながら、既存の知識と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、学習内容（特に主要な概念に関するもの）の深い理解と、個別の知識の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる概念としていくことが重要となる。

技能についても同様に、一定の手順や段階を追って身に付く個別の技能のみならず、獲得した個別の技能が自分の経験や他の技能と関連付けられ、変化する状況や課題に応じて主体的に活用できる技能として習熟・熟達していくということが重要である。例えば、走り幅跳びにおける走る・跳ぶ・着地するなど種目特有の基本的な技能は、それら

を段階的に習得してつなげるようにするのみならず、類似の動きへの変換や他種目の動きにつなげることができるような気付きを促すことにより、生涯にわたる豊かなスポーツライフの中で主体的に活用できる習熟した技能として習得されることになる。

こうした視点に立てば、長期的な視野で学習を組み立てていくことが極めて重要となる。知識や技能は、思考・判断・表現を通じて習得されたり、その過程で活用されたりするものであり、また、社会との関わりや人生の見通しの基盤ともなる。このように、資質・能力の三つの柱は相互に関係し合いながら育成されるものであり、資質・能力の育成は知識の質や量に支えられていることに留意が必要である。

②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」

将来の予測が困難な社会の中でも、未来を切り拓いていくために必要な思考力・判断力・表現力等である。思考・判断・表現の過程には、大きく分類して以下の3つがあると考えられる。

・物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程

・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程

・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」

前述の①及び②の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。

・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。一人一人が幸福な人生を自ら創り出していくためには、情意面や態度面について、自己の感情や行動を統制する力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが求められる。こうした力は、将来における社会的な不適應を予防し保護要因を高め、社会を生き抜く力につながるという観点からも重要である。

・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの。

各学校では、この資質・能力の三つの柱に基づき再整理された学習指導要領等を手掛かりに、「カリキュラム・マネジメント」の中で、学校教育目標や学校として育成を目指す資

質・能力を明確にし、家庭や地域とも共有しながら、教育課程を編成していくことが求められる（中央教育審議会, 2016）。また、中央教育審議会（2016）では、言語能力や情報活用能力といった教科等の枠を越えて全ての学習の基盤として生まれ活用される資質・能力についても、資質・能力の三つの柱を軸に整理し、教科等の関係や、教科等の枠を越えて共通に重視すべき学習活動との関係を明確にし、教育課程全体を見渡して確実に育んでいくことができるようにすることが重要であると指摘している。

（3） 知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」の具体例に関する検討

①目的

知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」の具体例を探るため、特別支援学校（知的障害）における指導内容に、どのような内容の資質・能力が扱われているのかについて分析を行う。

本分析を行う直前において最新情報であった教育課程企画特別部会の資料（第1回～第7回）から、第2期教育振興計画ならびに諸々の政府関係資料において、OECDのキー・コンピテンシーとも共通する「自立」「協働」「創造」のキーワードが多く取り上げられていること、また、教育課程企画特別部会第8回資料の資料4：教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料 ver. 6の「1. 教育目標・内容と育成すべき資質・能力について」では、OECDのキー・コンピテンシーが冒頭に挙げられていることから、これを重要視していると考えられた。そこで、国際的にも注目されているOECDのキー・コンピテンシーの各定義を「新しい時代に求められている資質・能力」の重要構成要素として着目し、分析を行う。今回は、一つの学校事例について予備的分析を行うものであり、データ数が極めて少数であるため量的な比較は行わないこととする。

②方法

ア 対象

対象データは、研究協力校である広島県立庄原特別支援学校で作成している単元系統表のうちの単一障害学級における生活単元学習に関わる単元とした。ただし、生活単元学習の「季節単元」「学校行事」「生活上」のうち、「季節単元」「学校行事」は授業時間が短く単発の取組であると予想されるため、「生活上」のみデータの分析対象とした。

広島県立庄原特別支援学校では、小・中・高の全学部にわたる詳細な指導内容を単元の系統でまとめ、更に生活単元学習などの各教科等を合わせた指導においては、教科との関連性について学習指導要領と対照して整理した単元系統表が作成されている。このデータを分析する理由として、小・中・高の全学部にわたる分析が可能であること、また、小学部、中学部、高等部と年齢や学部段階が上がるにつれて、育成を目指す資質・能力のレベル分け等があるのか分析可能ではないかと考えられることが挙げられる。さらに、広島県立庄原特別支援学校では各教科等を合わせた指導を中心とした教育課程編成を行っているため、生活単元学習の中に広範囲の各教科の指導内容が含まれており幅広く指導内容につ

いての分析が可能であり、その内容がどの教科と関連しているかも示すことができるという利点がある。加えて、各教科等を合わせた指導である生活単元学習は、教科横断的な能力を育成しやすい、または育成している指導の形態と考えられることから、本データを分析対象とした。

イ 分析方法

世界の教育の潮流はコンテンツベースドの教育からコンピテンシーベースドの教育へと向かっている（奈須, 2015）。このコンピテンシーベースドの教育に大きな影響を与えているものの一つが OECD のキー・コンピテンシーである。これは我が国における様々な、今後子供や成人に必要な育成を目指す資質・能力の検討にも大きく影響を与えている。

そこで、本分析では OECD のキー・コンピテンシーの具体的内容（表 2-2-2）に基づいてデータの分析を行った。広島県立庄原特別支援学校の単元系統表の内、対象とした生活単元学習に関わるもの全てについて、まず2名の知的障害教育を専門とする研究者や指導主事経験者が独立し、どのキー・コンピテンシーに当てはまるかどうか分類した。分類の際には、各キー・コンピテンシーの原初的レベル、あるいは初歩レベルの様相に該当するものも含めた上で、いずれにも当てはまらない場合は、該当なしとした（原初的レベルとは、当該のキー・コンピテンシーの起源となるような行動や態度や、初歩レベルのキー・コンピテンシーを構成要素の一部分の行動や態度であるもの。例えば「A：言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力」の場合、相互的に意思伝達ができなくとも指差しができる場合を原初的レベル、指差しによって選択した物を伝えるといった簡単なやりとりが可能な場合は初歩レベルと捉えることができる）（表 2-3-1 参照）。その後、2名の分類結果が異なる場合には、合議によって分類を決定した。なお、2名による分類の一致率を $[\text{一致率} = \text{一致数} / (\text{一致数} + \text{不一致数})]$ という算出式によって算出した。

さらに、その結果について、各学部段階において各キー・コンピテンシーの概念を最も象徴し、反映していると考えられるものを合議によって一つ選定した。

表 2-3-1 本研究における各キー・コンピテンシーの発達レベル分類

原初的なレベル	初歩レベル	高次レベル
当該のキー・コンピテンシーの起源となるような行動や態度や、初歩レベルのキー・コンピテンシーの構成要素の一部分の行動や態度であるもの。	高次レベルに至らない、発達的に初歩的なレベルでキー・コンピテンシーが現れているもの。	当該のキー・コンピテンシーの定義そのものに当てはまるもの。
例：「A：言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力」の場合		
相互的に意思伝達ができなくとも指差しができる、など。	指差しによって選択した物を伝えるといった簡単なやりとりが可能である、50音や単語などの簡単な読み書きができる、など。	様々な状況において、話したり書いたりする言語のスキルや数学的なスキル等を効果的に活用できる。

③結果と考察

広島県立庄原特別支援学校の単元系統表（単一障害学級版）の内、対象とした生活単元学習に関わるもの全てについて、どのキー・コンピテンシーに当てはまるか分類した。さらに、分類結果について各キー・コンピテンシーの内、各学部段階において各キー・コンピテンシーの概念を最も象徴し、反映していると考えられるものを各単元のまとまりの中から学部ごとに一つ選定し、まとめたものを表 2-3-1、表 2-3-2 と表 2-3-3 に示した。なお、2名による分類の一致率は、単元のまとまりごとに挙げると、「学校の仕組み」で 73.4%、「保健体育」で 71.4%、「進路学習（キャリア）」で 63.5%、「防災教育」で 81.5%、「社会の仕組み」で 63.8%であった。

さて、表 2-3-2、表 2-3-3 と表 2-3-4 にあるように、「F：利害の対立を処理し、解決する能力」については小中高のどの学部段階においても、単元目標として挙げられていなかったが、それ以外のカテゴリーに関しては何かしら当てはまる単元目標があった。また、小学部においては「C：テクノロジーを活用する能力」と「H：人生設計や個人の計画を作り、実行する能力」に該当する単元目標はなかったが、中学部や高等部では該当するものがあつた。

「A：言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力」や「E：協調する能力」、「G：大局的に行動する能力」に関しては、小学部では原初的レベル、あるいは初歩レベルの内容が扱われる傾向にあり、中学部、高等部と学部段階が上がるにつれて、より高次のレベルの内容へと変化する傾向がみられた。

以上のことから、知的障害のある子供に対しても、原初的レベル、あるいは初歩レベルの内容を含めれば、キー・コンピテンシーのような汎用的能力を既に指導で取り扱っており、またそのような指導内容を扱うことが可能であることが示された。

なお、「F：利害の対立を処理し、解決する能力」については小中高のどの学部段階においても、単元目標として挙げられていなかったことについては次のような考察が考えられる。「F：利害の対立を処理し、解決する能力」に対応する、生活に身近で発達課題的にも初期段階のものとして、一つの遊具を二人で取り合う場面での建設的な問題解決が想定できる。このような状況は特別支援学校（知的障害）の教室場面でもみられる光景の一つであると考えられるが、本対象データの範囲では、単元目標に掲げられてはいなかった。これは、このような状況が指導として想定するよりも、偶発的に発生するためであると考えられる。しかしながら、発達障害のある子供を対象としたソーシャルスキルトレーニングなどでは、このような社会的問題解決についてロールプレイ等の指導技術が開発されている。偶発的に状況の発生を待つだけでは、教育機会が乏しくなることも考えられるため、このような利害が対立しても建設的に問題解決する方法について、知的障害のある子供に対しても、意図的に指導目標を掲げ、指導場面を設定する必要性を指摘できる。

表 2-3-2 小学部の生活単元学習に関わる単元目標と「キー・コンピテンシー（OECD）」の分類対応代表例-広島県立庄原特別支援学校の単元系統表（単一学級版）の分析から一

		単元目標 小学部								
		大カテゴリ	小カテゴリ	左記の説明・定義	学校の仕組み	保健体育	進路学習	防災教育	社会の仕組み	
OECDにおいて、単なる知識や技能だけでなく、人が特定の状況の中で技能や態度を含む心理社会的な資源を引き出し、動員してより複雑な需要に応じる能力とされる概念として選択されたもの	社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力	A:言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力		・様々な状況において、話したり書いたりする言語のスキルや数学的なスキル等を効果的に活用する力。【PISA調査・読解力、数学的リテラシー】	・簡単な文字を書いたり、なぞったりしてお礼の手紙を作ることができる。(国2(4))【学校の仕組み】	☆身体部位を、指さしや音声、言葉などで伝えることができる。(国1(2))【保健体育】	・簡単な語句や短い文を平仮名で書くなどして、メニューなどを作ることができる。(国3(4))【進路学習】		・簡単な語句や短い文を書いたり、なぞったりしてお礼の手紙を作ることができる。(国3(4))A	
		B:知識や情報を活用する能力		・情報それ自体の本質について、例えば、その技術的なよりどころや社会的・文化的な文脈などを考慮して、批判的に深く考えることができる力。【PISA調査・科学的リテラシー】 ・他人の意見や選択肢の理解、自らの意見の形成、意思決定、確実な情報に基づいた責任ある行動を可能とする基盤。	☆学校内の教室などに関心をもち、簡単なきまりやマナーに気付き、それらを守って行動することができる。(生2(4)(7)道徳、人権)【学校の仕組み】			☆地震避難訓練や火災避難訓練の流れが分かり、安全に避難することができる。(生3(2))【防災教育】	・いろいろな材料や用具を工夫しながら、目的に合わせて使うことができ、しおりを作ることができる。(国3(2))	
		C:テクノロジーを活用する能力		・個人が日々の生活においてテクノロジーが新しい方法で活用できることに気付くことが第一。 ・テクノロジーには、遠隔地間の協働、情報へのアクセス、他人との双方向のやりとりなど新たな可能性。そのためには、E-mailの送信など単なるインターネットの活用スキル以上の力が必要。						
	多様な社会グループにおける人間関係形成能力	D:他人と円滑に人間関係を構築する能力		・個人が知人や同僚、顧客などと個人的な関係を作り出し、維持し、発展させる力。 ・具体的には、「共感する力」、「感情を効果的にコントロールする力」。		☆教師の援助を受けながら、口くをすることができる。(生2(1)道徳、人権) (*口には、手洗い、歯磨き、うがい、乾布摩擦が入る)【保健体育】				(秋の遠足) ☆教師と一緒に遊んだり、自然や生き物に興味や関心をもちたりすることができる。(生1(3)(10)道徳、人権)
		E:協調する能力		・協調に当たっては、各個人が一定の能力を持っていることが必要。グループへの貢献と個々人の価値とのバランスを図ることができる力が不可欠。また、リーダーシップを共有し、他人を助けることができることも必須。			☆教師と一緒にこにこパーティーの簡単な手伝いや仕事をすることができる。(生1(6)キャリア、人権)【進路学習】		(宿泊学習、修学旅行)☆進んで集団活動に参加し、自分の当番や役割を果たすことができる。(生3(5)道徳、人権)	
		F:利害の対立を御し、解決する能力		・利害の対立に建設的にアプローチするのには対立を否定するのではなく、それを御するプロセスを認識すること。他者の利益や双方が一定の利益を得るための解決方法への深い理解が必要。						
	自律的に行動する能力	G:大局的に行動する能力		・自らの行動や決定を、自身が置かれている立場、自身の行動の影響等を理解したうえで行える力。 【PISA調査・問題解決能力】					☆口口の行程を日程表で確認しながら、見直しをもって行動することができる。(生3(7)(8)) (口には、宿泊学習、修学旅行が入る。)	
		H:人生設計や個人の計画を作り実行する能力		・人生の意義を見失いがちな変化し続ける環境のなかで、自らの人生に一定のストーリーを作るとともに意味や目的を与える力。						
		I:権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力		・成文のルールを知り、建設的な議論のうえ、調整したり対案を示したりする力。 ・自分自身の権利などを表明するための力ではなく、家庭、社会、職場、取引などで適切な選択をすることができる。					・交通のマナーに気付き、安全に気をつけて歩くことができる。(生2(7))なし	

キー・コンピテンシー

*複数対応する単元目標が見られた場合は、そのキー・コンピテンシーの概念を最も反映していると考えられるものを挙げた。
*黄色いセルは原初的レベル、緑色のセルは初歩レベル、青色のセルは高次レベルを示す。

表 2-3-3 中学部の生活単元学習に関わる単元目標と「キー・コンピテンシー（OECD）」の分類対応代表例—広島県立庄原特別支援学校の単元系統表（単一学級版）の分析から—

大カテゴリ			単元目標 中学部					
小カテゴリ	左記の説明・定義	学校の仕組み	保健体育	進路学習	防災教育	社会の仕組み		
社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力	A:言語、シンボル、テクニクを相互作用的に活用する能力	様々な状況において、話したり書いたりする言語のスキルや数学的なスキル等を効果的に活用する力。 【PISA調査・読解力、数学的リテラシー】	学校のきまりについて、簡単なメモをとりながら聞き、分からないときは聞き返すことができる。(国(1))	心と身体の健康について、自分の意見をみんなに分かるように話したり、人に尋ねられたときに、はっきりと応答したりすることができる。(国(2)) 【保健体育】	相手を意識した簡単な手紙、作業日誌などの内容を、句点、読点の使い方、長音、拗音、促音、はつ音、助詞の使い方、漢字や片仮名の使い方などに気を付けて書くことができる。(国(4)) 【進路学習】	地震避難訓練や火災避難訓練の練習に関する話について、指示や説明を聞き取り行動したり、簡単な放送を聞いて、およその内容を聞き取ったりすることができる。(国(1))	☆見学施設に関して、時間的な順序や事柄の順序などを考え、およその内容を確かめながら読むことができる。(国(3))A	
	B:知識や情報を活用する能力	情報それ自体の本質について、例えば、その技術的なよりどころや社会的・文化的な文脈などを考慮して、批判的に深く考えることができる力。 【PISA調査・科学的リテラシー】 ・他人の意見や選択の理解、自らの意見の形成、意思決定、確実な情報に基づいた責任ある行動を可能とする基礎。	(学校のきまり) ☆学校内にはいろいろなきまりがあることを知り、それらを地域社会でも守ることができる。(社(2)道徳、人権)	・家庭生活に必要な衣服とその着方、食事や調理、住まいや暮らし方などに関する基礎的な知識と技能があることを理解し、自分で処理することができる。(職・家(7))【保健体育】	・進路先で扱う電気、洗剤や石けん、食品などについて、用途、使用手順、取扱いを自分で理解し、自分で処理することができる。(理(3))【進路学習】	・地震や火災が起きた時に家庭生活に必要な、住まいや暮らし方などに関する基礎的な知識と技能があることを理解し、自分で処理することができる。(職・家(7))【防災教育】	・秋の遠足の学習を通して、けがや病氣、事故の予防に関することや、健康な生活に関することについて、初歩的な事柄を理解することができる。(保(3))	
	C:テクノロジーを活用する能力	・個人が日々の生活においてテクノロジーが新しい方法で活用できることに気付くことが第一。 ・テクノロジーには、遠隔地間の協働、情報へのアクセス、他人との双方向のやりとりなど新たな可能性。そのため、E-mailの送信など単なるインターネットの活用スキル以上の力が必要。			☆コンピュータなどの情報機器を活用して職業に関する知識を得たり、学校周辺の事業所へ徒歩で出向き得た情報を地図としてまとめ、身近な職場に関心をもったりすることができる。(職・家(2)キャリア)【進路学習】 BとC		☆修学旅行を通して、新聞、テレビ、ラジオ、インターネットなどの情報メディアに関心をもち、我が国や隣国の出来事など、世の中のおよその流れを知ることができる。(社(4))	
多様な社会グループにおける人間関係形成能力	D:他人と円滑に人間関係を構築する能力	・個人が知人や同僚、顧客など個人的な関係を作り出し、維持し、発展させる力。 ・具体的には、「共感する力」、「感情を効果的にコントロールする力」。			☆仕事の内容に応じた適切な服装、言葉遣いをすることができる。(職・家(2)キャリア)【進路学習】		(修学旅行) ☆修学旅行を通して、友達に困っているのを見たら、手助けをしたり、自分の意見を述べたり、相手の意見を聞いたりすることができる。(社(1)道徳、人権)	
	E:協調する能力	・協調に当たっては、各個人が一定の能力を持っていることが必要。グループへの貢献と個人の価値とのバランスを図ることができる力が不可欠。また、リーダーシップを養い、他人を助けることができることも必須。			(進路学習) ☆自分の分担の仕事をしたり、必要な時以外は人の仕事に口出し、手出ししないことを理解したりすることができる。(職・家(4)キャリア、人権)【進路学習】		(秋の遠足) ☆用具の準備や片付けを友達と協力して取り組み、運動をすることができる。(保(2)道徳、人権)	
	F:利害の対立を御し、解決する能力	・利害の対立に建設的にアプローチするには対立を否定するのではなく、それを御するプロセスを認識すること。他者の利益や双方が一定の利益を得るための解決方法への深い理解が必要。						
自律的に行動する能力	G:大局的に行動する能力	・自らの行動や決定を、自身が置かれている立場、自身の行動の影響等を理解したうえで行える力。 【PISA調査・問題解決能力】	☆学校の中での役割を理解し、集団生活の流れに乗り、一緒に活動したり、分担された役割を果たしたりすることができる。(社(1))【学校の仕組み】	(進路学習・おもてなし) ☆家庭で自分の身の回りのことを自分で理解することができる。(職・家(6)キャリア、人権)		(宿泊学習) ☆宿泊学習を通して、ふさわしい行動をしたり、困った時、分からない時は、人に尋ねたり教えてもらったりすることができる。(社(1)道徳、人権)		
	H:人生設計や個人の計画を作り実行する能力	・人生の意義を見失いがちな変化し続ける環境のなかで、自らの人生に一定のストーリーを作るとともに意味や目的を与える力。	・学校生活の流れの学習を通して、生活の中で必要に応じて時刻や時間を求め、大まかに時間の経過が分かることができる。(数(4))					
	I:権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力	・成文のルールを知り、建設的な議論のうえ、調整したり対案を示したりする力。 ・自分自身の権利などを表明するための力ではなく、家庭、社会、職場、取引などで適切な選択をすることができる。			(進路学習) ☆分からないときは人に尋ねたり、仕事場の決まりを理解したりすることができる。(職・家(4)キャリア、人権)【進路学習】	・地震避難訓練や火災避難訓練の練習を通して、社会生活に必要ないろいろなきまりを知り、それらを地域社会で守ることができる。(社(2))【防災教育】	・社会生活に必要ないろいろなきまりがあることを知り、それらを学校で守ることができる。(社(2))I	

キー・コンピテンシー

* 複数対応する単元目標が見られた場合は、そのキー・コンピテンシーの概念を最も反映していると考えられるものを挙げた。
* 黄色いセルは原初的レベル、緑色のセルは初歩レベル、青色のセルは高次レベルを示す。

表 2-3-4 高学部の生活単元学習に関わる単元目標と「キー・コンピテンシー(OECD)」の分類対応代表例-広島県立庄原特別支援学校の単元系統表(単一学級版)の分析から一

		単元目標 高等部						
大カテゴリ	小カテゴリ	左記の説明・定義	学校の仕組み	保健体育	進路学習	防災教育	社会の仕組み	
(OECDにおいて、単なる知識や技能だけでなく、人が特定の状況の中で技能や態度を含む心理社会的な資源を引き出し、動員してより複雑な需要に応じる能力とされる概念として選択されたもの) キー・コンピテンシー	社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力	A:言語、シンボル、テクニクを相互作用的に活用する能力 ・ 様々な状況において、話したり書いたりする言語のスキルや数学的なスキル等を効果的に活用する力。【PISA調査・読解力、数学的リテラシー】	☆目的や意図などに応じて生徒総会資料内の文章の概要や要点などを適切に読み取ることができる。(国2(3))【学校の仕組み】		☆ようこそ先輩やJSTの授業などで話の内容の要点を落とさないように聞き取ることができる。(国1(1))【進路学習】		・ 宿泊学習に向けて金銭や時計・暦などの正しい使い方を理解することができる。(数1(4))	
		B:知識や情報を活用する能力 ・ 情報それ自体の本質について、例えば、その技術的なよりどころや社会的・文化的な文脈などを考慮して、批判的に深く考えることができる力。【PISA調査・科学的リテラシー】 ・ 他人の意見や選択肢の理解、自らの意見の形成、意思決定、確実な情報に基づいた責任ある行動を可能とする基盤。	(高校生活) ☆学校内にはいろいろななきまりがあることを知り、それらを適切に守ることができる。(社1(2)道徳、人権)【学校の仕組み】				(秋)のウォーキング(2) ☆ウォーキングを通して心身の発育・発達に応じた適切な行動や生活に必要な健康・安全に関する事柄の理解を深めることができる。(保2(3)道徳、人権)	
		C:テクノロジーを活用する能力 ・ 個人が日々の生活においてテクノロジーが新しい方法で活用できることに気付くことが第一。 ・ テクノロジーには、遠隔地間の協働、情報へのアクセス、他人との双方向のやりとりなど新たな可能性。そのためには、E-mailの送信など単なるインターネットの活用スキル以上の力が必要。					☆修学旅行のしおり作成時などにコンピュータなどの情報機器を利用した情報の収集、処理及び発信の方法が分かり、実際に活用することができる。(情2(4))	
	多様な社会グループにおける人間関係形成能力	D:他人と円滑に人間関係を構築する能力 ・ 個人が知人や同僚、顧客など個人的な関係を作り出し、維持し、発展させる力。 ・ 具体的には、「共感する力」、「感情を効果的にコントロールする力」。						
		E:協調する能力 ・ 協調に当たっては、各個人が一定の能力を持っていることが必要。グループへの貢献と個々人の価値とのバランスを図ることができる力が不可欠。また、リーダーシップを共有し、他人を助けることができることも必須。					☆家庭の機能や家族の役割を理解し、楽しい家庭づくりのために積極的に役割を果たすことができる。(家2(1))	
		F:利害の対立を御し、解決する能力 ・ 利害の対立に建設的にアプローチするには対立を否定するのではなく、それを御するプロセスを認識すること。他者の利益と双方が一定の利益を得るための解決方法への深い理解が必要。						
	自律的に行動する能力	G:大局的に行動する能力 ・ 自らの行動や決定を、自身が置かれている立場、自身の行動の影響等を理解したうえで行える力。【PISA調査・問題解決能力】	☆係りや役割決めなどの際に自分の立場や意図をはっきりさせながら、意見を整理して、相手や目的、場に応じて適切に話すことができる。(国2(2))【学校の仕組み】					
		H:人生設計や個人の計画を作り実行する能力 ・ 人生の意義を見失いがちな変化し続ける環境のなかで、自らの人生に一定のストーリーを作るとともに意味や目的を与える力。		☆職業生活に必要な健康管理や余暇の有効な過ごし方が分かることができる。(職1(6))			・ 職業生活に必要な健康管理や余暇の計画的な過ごし方についての理解を深めることができる。(職2(6))	
		I:権利、責任、限界、ニーズを表明する能力 ・ 成文のルールを知り、建設的な議論のうえ、調整したり対案を示したりする力。 ・ 自分自身の権利などを表明するための力ではなく、家庭、社会、職場、取引などで適切な選択をすることができる。	(高校2年生) ☆学校内にはいろいろななきまりや社会の慣習、生活に関係の深い法制度があることを知り、必要に応じて生活に役立てることができる。(社2(2)道徳、人権)【学校の仕組み】				・ 社会の慣習、生活に関係の深い法や制度を知り、日常生活で生かすことができる。(社2(2))	

*複数対応する単元目標が見られた場合は、そのキー・コンピテンシーの概念を最も反映していると考えられるものを挙げた。
 *黄色いセルは原初的レベル、緑色のセルは初歩レベル、青色のセルは高次レベルを示す。

また、小学部においては「C：テクノロジーを活用する能力」と「H：人生設計や個人の計画を作り、実行する能力」に該当する単元目標はなかったが、この結果から、小学部段階では知的障害のある子供には、「C：テクノロジーを活用する能力」を指導目標にするのは難しいと判断するのは早計であろう。現在でも iPad 等のタブレット端末は、タッチパネル式で知的障害のある子供でも直感的に操作しやすいものが既にあり、小学部段階でテクノロジーを活用することは十分考えられる。このような指導内容の実施には、機器の必要台数の整備状況や、教員のITスキル等も関わってくる問題であり、子供の発達の側面以外の要因のために、このような結果となった可能性もある。また、本分析では一部の生活単元学習のみを対象としているため、他教科等において当該の内容が扱われている可能性もある。

一方、「H：人生設計や個人の計画を作り、実行する能力」については、内容的にある程度の年齢、すなわち人生経験や認知的な発達を経てから挙がってくる発達課題の一つであると考えられる。このことから、キー・コンピテンシーの中にも、小学部段階でも扱われている能力もあれば、より高次の認知的な理解力を背景とし、中学部や高等部といったより年長段階で扱われている能力もあることがわかった。

次に、キー・コンピテンシーの小カテゴリーの分類結果の内容をみると、「A：言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力」では、指さしに関する記述があった以外は、シンボルに関する単元目標はなかった。子供によっては、マカトンサインやピクトグラムを用いたスケジュール、あるいは PECS (Picture Exchange Communication System：絵カード交換式コミュニケーションシステム) など、絵カードや写真によるコミュニケーション能力を指導目標にしている場合もあると想定されたが、本対象データからはみられなかった。これは、本対象データが単元目標についてのものであり、集団全体で統一的に目標として扱われるものが挙げられ、個別で種々異なるような指導内容については取り上げにくいという性質が影響していると考えられる。

「B：知識や情報を活用する能力」については、教室内のきまりやマナー、地震避難訓練等における流れの理解、家庭生活に必要な衣服は食事等、進路先で使用する電気や洗剤等、健康・安全に関する知識や情報について取り扱われていた。このことから「B：知識や情報を活用する能力」については、様々な内容の知識内容が取り扱われていることがわかった。ただし、単元目標の記述からは、その知識や情報の認知的な質のレベルや量については判断できなかった。実際の授業では、個々人の実態に応じて目標が設定されていることが想定される。

また、「D：他人と円滑に人間関係を構築する能力」については、本対象データでは、教員との関わりに関するものがほとんどであった。特別支援学校(知的障害)においても、協同学習の実践が近年報告されるようになり、子供同士が関わり合いの中で学び合い、また人間関係のスキルを獲得したり、仲間関係が好ましい方向へ変化したりすることが示されている(藤原, 2015, 村中, 2013, 静岡大学教育学部附属特別支援学校, 2013)。これらの

実践についても情報収集し、知的障害のある子供の「D：他人と円滑に人間関係を構築する能力」の具体的なイメージについて検討する必要がある。また同時に、どのような知的発達の実態の対象集団で構成され、どのような単元目標が設定されているのか、子供集団の実態と併せて単元目標を分析する必要がある。

④考察のまとめ

今回得られた結果に対する考察をまとめると以下のようなになる。

知的障害のある子供に対しても、原初的レベル、あるいは初歩レベルの内容を含めれば、キー・コンピテンシーのような汎用的な能力を既に指導で取り扱っており、またそのような指導内容を扱うことが可能であることと、キー・コンピテンシーの中にも、「A：言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力」のように小学部段階でも扱われている能力もあれば、「H：人生設計や個人の計画を作り、実行する能力」のように、より高次の認知的な理解力を背景とし、より学年の上がった年長段階で扱われている能力もあることがわかった。

さらに、今後知的障害教育における育成を目指す資質・能力」の分析に当たっては、実際の授業では個々人の実態に応じて目標が設定されていることや、対象集団の構成によって指導の目標の内容が影響されることが考えられるので、今後は対象集団の実態も合わせて分析する必要性が指摘された。特別支援学校（知的障害）に在籍する子供の知的発達の程度は最重度の者から軽度の者まで様々であり、また生活年齢が上がるたびに伸長していく発達の進度も人それぞれ異なっている。そして一方で、知的発達の程度が幾ら重度の遅れがあっても、生活年齢の高まりに見合った生活経験が与えられるべきである。したがって、各キー・コンピテンシーの中にも、発達的に原初的又は初歩から高次までの段階が想定されることがわかったが、単純に学部段階で、「育成を目指す資質・能力」の段階分けをしてよいとは言い切れないだろう。知的障害の程度、コミュニケーションの手段や言語理解と言語表出のレベルなど子供の実態も合わせて今後分析する必要があるだろう。

最後に、従前の知的障害教育において重要であるとされてきた指導内容でありながら、キー・コンピテンシーの分類には当てはまらなかった指導内容がないか考えてみると、体力作りに関する内容については挙げられていないことを指摘できる。これまで、特別支援学校（知的障害）では、社会自立や就労のために体力づくりも重要な指導内容として取り組んできた。しかし、キー・コンピテンシーのみに焦点化した分析の場合、それらに関する内容は除外されてしまった。社会や時代の変化に対応するために新しい時代に必要な育成を目指す資質・能力のほかに、従前の知的障害教育において重要であるとされてきた指導内容についてもきちんと押さえておく必要があると考えられる。

（４）イギリスの知的障害教育における教育課程と育成を目指す資質・能力

① イギリスにおけるナショナルカリキュラムの概要

ア ナショナルカリキュラムの概要

イギリスの教育課程はナショナルカリキュラム (National Curriculum) によって定められている。このナショナルカリキュラムは日本の学習指導要領に似たもので、1988年制定の教育法により導入されたものである。このカリキュラムそのものに法的拘束力はないが、教育規準局 (Ofsted)が行う定期的な査察やナショナルテストによる学力評価はこのナショナルカリキュラムに基づくため、学校で行う学習内容はこのカリキュラムの内容にそって行われることになる。

イギリスの義務教育は5歳から15歳であり、子供たちは公立学校の場合、日本の小学校に当たるプライマリースクールに5歳から11歳まで、中学校に当たるセカンダリースクールに12歳から15歳まで通学することになる。この義務教育期間は4段階に分けられ、それぞれの段階をキーステージ (Key Stage、以下KS) と呼ばれ、プライマリースクールの1、2学年をKS1、3から6学年をKS2、セカンダリースクールの7から9学年をKS3、10、11学年をKS4と区分している。

ナショナルカリキュラムは、学年ごとに内容が示されているのではなく、教育プログラム (Programme of study) と到達目標 (Attainment target) のレベルが定められている。教育プログラムは、各KSにおける各教科の教育内容を大まかに示したものであり、これを基に到達目標が作成されている。到達目標では、各教科毎に1から8までのレベルが設けられ、各KS毎に期待される到達目標を規定している。この到達目標は全ての子供に一律に定められているわけではなく、例えば、KS2では、取り組むべきレベルは2から5、達成目標水準は4とするなど、一人一人の子供にあわせられるよう緩やかに設定されている (横尾・渡部、2010)。

イ 障害児教育の教育課程

障害児の教育制度は、Special Educational Needs and Disability(以下SEND)と呼ばれている。この制度では、障害カテゴリーで教育を考えるのではなく、一人一人の特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)を元に特別な教育的な手立て(Special Educational Provision)を考えることを中心概念としている。知的障害は学習困難(Learning Difficulties)の教育的ニーズに含まれている。

教育課程については、日本と違い障害児教育に特化したものではなく、原則としてナショナルカリキュラムが知的障害などの学習困難を教育的ニーズとする児童生徒に対しても適用される。実際に、プライマリースクールやセカンダリースクールで学習する学習困難のある子供の場合、特別な教育的な手立てによって、ナショナルカリキュラムの範囲の中で学習が可能であることが多い。しかしながら、特別学校などで学習する子供で、特に重い知的障害のある子供の場合、その教育的なニーズは複雑で通常のカリキュラムが適用できない場合がある。ナショナルカリキュラムは柔軟性があるので、適用外になることは少ないが、学校長が所定の手続をとれば、6か月以内の短期間であれば適用外にすることが可能とされている (Department for Education and Skills, 2004)。この適用外の対象になるものとして、KS4の終了前において特別な目

的がある場合、カリキュラムの改善計画や研究開発の場合、SEN を認定する法的な文書（EHC プラン(Education, Health, Care Plan)）を保有している場合が規定されている。

このように、ナショナルカリキュラムへのアクセスを全ての子供に対して保障することは法的要件とされているが、これは、教育の権利として教育内容の保障が捉えられているからである。しかしながら、実際にはナショナルカリキュラムのレベル 1 に達していない子供がいるため、教育の権利を保障することと実際の教育活動を保障することの間に矛盾が生じることになる。こうした矛盾を合理化することを目的として達成目標を示した P スケール(P-Scales)がある。P スケールはあくまでもカリキュラムではなく細分化された到達目標基準で、ナショナルカリキュラムのレベル 1 に達していない子供の到達目標の概要と重要なスキルについて設定している（QCDA、2009）。1998 年に作成され、その後何度か改訂されて現在に至っている。

Department for Education の Web サイト「What are 'P' scales and how do I get hold of a copy?」では、P スケールについて下記のように説明されている。

P スケールはナショナルカリキュラムの最初のレベル（レベル 1）に向けて取り組んでいる特別な教育的ニーズ（SEN）を持つ児童生徒のアチーブメントを記録するための、記述セットである。8つの異なったレベルに分かれており、P1 が最も低く、P8 が最も高いレベルです。P8 レベルはナショナルカリキュラムのレベル 1 につなげるためのものです。P1 から P3 レベルは、初期の学習の、そして概念の発達を記述するためのもののため、教科が特定されていないものです。これらの初期のレベルでは、カリキュラムの教科は学習のための特定の状況を提供します。（後略）

また、P スケールの目的としては、①総括的な評価をする、②継続的観察による専門的な評価をする、③ナショナルカリキュラム レベル 1 に向けての段階的発達を評価する、④P スケール内あるいは教科の枠を超えて横断的な発達を評価する、⑤個々の生徒あるいは生徒集団の到達目標を設定するための手段の一つとして活用すると説明されている（Department for children, schools and families, 2009）。

この P スケールはあくまでもナショナルカリキュラムにアクセスできるようにするための達成目標の基準の位置付けであるため、原初的なレベルの活動目標からナショナルカリキュラムレベル 1 の一歩手前のレベルの学習内容まで、段階的に述べられている。したがって、内容はナショナルカリキュラムの文脈を踏まえているものと考えて良いだろう。

②イギリスにおける育成を目指す力の捉え

2014 年のナショナルカリキュラム(Department for Education,2014)では、英語、算数、理科、社会などのコア教科のほかに、ICT や体育、音楽、宗教教育、市民教育などについて内容が定められ、思考スキル(thinking skills)、キースキル(key skills)、精神・倫理・社

会性・文化の発達(SMSC : spiritual, moral, social and cultural development)の3つの力を、カリキュラムを横断して行うとされている。これらの3つの力は、表 2-4-1 のように整理できる。この3つの力のうち、キースキルについては中央教育審議会の教育課程部会の中でも、我が国で検討されている育成を目指す力に対応する海外の情報の中で取り上げられている。

このキースキルについては、2012年に改訂が行われ、functional skills と名称が変更された。また、キースキルのそれぞれの力を、英語、算数（数学）、ICT の領域の中に位置付けるといった枠組みの変更も行っている。

しかしながら、本節の目的である知的障害教育における育成を目指す資質・能力については、知的障害児教育のガイドブックを作成している EQUALS では、依然としてキースキルに対するガイドブックを出し続けていることなどから、障害児教育分野においてのキースキルの位置付けはまだ重要であると考えられる。

表 2-4-1 ナショナルカリキュラムにおいて目指している3つの力

思考スキル	社会性・倫理・精神のコンピテンシー	キースキル
・情報処理スキル	・自分についての知識と精神的気づきを高めることができる	・数の応用力
・推論スキル	・他者の感情と価値、そして信念を理解しそれを尊重することができる	・コミュニケーション能力
・探求スキル	・正しいことと誤っていることを区別する原理を理解しそれを応用することができる	・情報活用能力
・創造的思考スキル	・地域社会にすむ責任を理解しその責任を果たすことができる	・チームワーク力
・評価スキル	・自己と他者のそれぞれの文化的伝統の良さを認めることができる	・自己改善力 ・問題解決力

③ 知的障害教育におけるキースキルの考え方

ここでは、2009年に出された資格課程局（以下、QCA）の文献をもとに、イギリスでキースキルを知的障害教育でどのように考えているかについて紹介する。2009年にQCAは知的障害のある子供に関してのスキルのガイドブック「スキルの育成—学習困難のある児童生徒のカリキュラムの計画と授業とアセスメント—（Developing Skills : Planning, teaching and assessing the curriculum for pupils with learning difficulties）」を刊行している。このガイドブックは学習困難のニーズのある児童生徒が所属する様々な学校において、適切な学習課題の設定、生徒の多様な学習ニーズへの対応、学習の潜在的な障壁があったとしても全ての学習者を評価できるように学校が包括的なカリキュラムを作成するときに役立つとされている。

対象となる生徒は5～16歳の全ての生徒であり、人種、文化、宗教、家庭の言語、家族の背景や性別、又は知的障害など学習するのに困難さのある（キーステージ4レベル2以上であり、学習するのに深刻な難しさがある）生徒を含めている。

このガイドブックの対象は、生徒の教育に関係するクラス教員、コーディネーター、特別教育ニーズコーディネーター（SENCo）などの教育関係者をはじめ、両親、介護士、セラピスト、地方自治体、福祉関係者等の専門家に向けて書かれている。ガイダンスには、カリキュラムの計画と開発のサポート、カリキュラム全体でのスキルの向上、ナショナルカリキュラムのそれぞれの教科を学ぶための計画・指導・アセスメントに関する教科の構成要素の三点が含まれている。

また、一般的な能力開発に焦点をあてた構成するスキルとしてキー・ファンクションスキル(key function skills)、学習のためのスキル(skills for learning)、思考スキル(Thinking skills)、個人のスキルや他の優先スキル(Personal skills and other priorities)に分け、表のようにそれぞれの項目について例を挙げている（表 2-4-2～表 2-4-5）。この内容は、対応するキーステージでのナショナルカリキュラム内容を行うことが難しい知的障害のある子供であっても、ナショナルカリキュラムで目指している力を、学習活動に組み入れることができることを示している。表は項目が下になるにつれて、発達段階的に高次なものへなるように配列されているものもあれば、その項目を構成する要素が示されているものもある。

表 2-4-2 キー・ファンクションスキルに関する目指すべき力の例

コミュニケーション (Communication)	<ul style="list-style-type: none"> ・他の人に対応する(例:表情やジェスチャーを通じて) ・他の人とコミュニケーションする(例:好みやニーズを表す) ・他の人と交流する(例:参加している他の人と相互に見つめ合うことを通じて) ・他のグループの人と適切なコミュニケーション手段を用いて効果的にコミュニケーションをする(例:教員と一緒に小さなピアグループや学校の集まりの中で一対一で) ・多様な目的でコミュニケーションをする(例:感覚を表す、友好を形成し維持する、記述したりコメントする) ・異なった文脈において適切なコミュニケーションをおこなう(例:教室、地域のお店、作業場所、家で) ・情報を識別してとりいれる(例:写真、絵、記号、テキスト、材料から食べ物を準備するレシピ) ・いろいろな方法で情報を記録し、思い起こす(例:行動マネージメント用の自己査定シートを用いる) ・出現している読み書き能力カスキルの適用 (例:コミュニティーで使われるロゴや記号や案内標識を認識する)
数の応用力(Application of mathematical and number skills)	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの物の永続性への理解と適応を助ける対象物を探したり、操作したりする ・パターンとルーチンを認識したり、予測したり、解釈すること(例:一日の活動を順序立てて並べること、太鼓のリズムを真似すること、演劇や体育の中で止まれや進めの指示に従うこと) ・マッチング、並べ替え、グルーピング、比較、分類の活動(例:物を購入するためにレジでお金を払う) ・データを集めたり、記録したり、解釈したり、表現すること(例:ひまわりの成長を観察することや家の類型や目の色に関連した調査を実行したり、おもちゃを作ったり、あるいは好きなサンドウィッチの詰め物を調理したりする計画を立てること) ・実際的な問題を解決するための数学的な言語の使用を理解すること(例:集会のために椅子を準備すること、テーブルを整理すること、正しいバスに乗ること、旅行のタイムテーブルを利用すること)
情報活用能力(Using information and communication technology)	<ul style="list-style-type: none"> ・広範な刺激に関心を持つ(例:コンピュータ画面に現れる画像を追視する、あらかじめ録音されたサウンドエフェクトを聞く) ・コンピュータによって提示される指示で活動する(例:スクリーン上に現れた2つのオプションからの選択する) ・環境に影響する(例:音楽を始めるためや、他の人の注意を引き付けるためや会話を始めるためにスイッチを使う) ・自立的な能力を伸ばすこと(例:電動車椅子のジョイスティックを使って学校内を移動する) ・コミュニケーションを円滑に行えるようにする(例:提示方法を進歩するために写真撮影をする、スピーチアウトプット装置で自分の選択を示す、電子メールを使う) ・情報源として利用する(例:テレビ、電子メール、インターネットあるいはDVDを使うこと)

表 2-4-3 学習のためのスキル(Skills for learning)に関する目指すべき力の例

<p>チームワーク力 (Working with others in a team)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ ソーシャルスキルの育成（例：他の人を認識して寛容さを示す、他の人の感情と考えを認識し共感する、自分の考えを変える、共有する、聞くことと話すことのバランスをとる、交渉する、助ける） ・ 他の人の注意を得たり、維持したり、方向付けたりする（例：グループ活動に参加することを頼むために声をだしたり合図したりする） ・ 状況にあった異なった役割を取り入れて受け入れる（例：グループリーダー、記録係や報告者） ・ グループの大きさや環境によって違う、公式・非公式のルールと習慣を認識する（例：パーティー、遊び場でのゲーム、1対1の会話、実務経験） ・ 共通の目的を認識する（例：演劇で場面を作るための協働） 								
<p>自己改善力 (Reflecting on learning)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ タスクがなぜ実行されるか、そしてそれが何を伴うかを認識する（例：これが軽食の準備であることを理解した上で広げたり切ったりする台所での活動に参加する） ・ どうなれば仕事の完成なのかを認識する（例：仕事場で示された結果を達成を状況を示したシンボルを意識する） ・ 好みや選択について表現する（例：作業スタイルや教育課程領域において） ・ 好みの理由を伝える（例：ある教科の好みが友人たちと協働を意味する理由から） ・ 個人的な達成を認識する（例：カリキュラムの1つの領域に対して自信が深まると楽しくなることを知る） ・ 経験される困難を認識する（例：缶切りを使う、見知らぬ大人と話しをする、助けを求めること） ・ 得意と苦手を識別し評価する（例：「私は…が得意です」「私は…で手助けを必要とします」をいえる） ・ 失敗から学び、自身のパフォーマンスを改善する（例：給食の給送に歩調を合わせるために、支援員をガイドするために表情を使うことを忘れずにいる） ・ 目標を設定する（例：支援員の言葉がけに「次に何をしますか？」と応える） ・ 注意と集中力、他人による管理から自己管理に成長する、作業の間に注意を切り替える能力を身につける 								
<p>問題解決能力(Problem solving and independent enquiry)</p>	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="470 1444 598 1512"> <p>認識 (Perception)</p> </td> <td data-bbox="614 1433 1380 1534"> <ul style="list-style-type: none"> ・ 機会を認識する(例:問題を解決するグループの試みに参加する) ・ 問題を認識して確認する(例:手が届かない大好きなおもちゃ、旅行の前に見つからないバスの定期、心地が悪い姿勢) </td> </tr> <tr> <td data-bbox="470 1624 598 1668"> <p>考え(Thinking)</p> </td> <td data-bbox="614 1545 1380 1736"> <ul style="list-style-type: none"> ・ 問題の要素を分割する(例:食事には食物を買い、食物を料理し、盛り付けし、片付けることが伴うこと) ・ 問題の適切な特徴を熟慮する(例:台所のシンクから水があふれているときに何をすべきか) ・ 問題を解決するプランニング方法(例:他の生徒と以前にあった似た困難の解決について話しあう) </td> </tr> <tr> <td data-bbox="470 1758 598 1803"> <p>行動 (Activities)</p> </td> <td data-bbox="614 1747 1380 1803"> <ul style="list-style-type: none"> ・ どのように問題を解決すべきか覚える(例:リハーサルや視覚化あるいはシンボリックスクリプトのようなストラテジーを用いる) </td> </tr> <tr> <td data-bbox="470 1848 598 1915"> <p>評価 (Evaluation)</p> </td> <td data-bbox="614 1814 1380 1937"> <ul style="list-style-type: none"> ・ 計画がどのようにうまくいったかを評価する(例:誠実に問題解決の試みの後に、どのくらい貢献したかについて11の発達スキルをアセスメントする) ・ 既存のプランと戦略をいつ変えるべきかを認識する(例:行動を始める前に、他の生徒と考えたり話をするをやめる) </td> </tr> </tbody> </table>	<p>認識 (Perception)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 機会を認識する(例:問題を解決するグループの試みに参加する) ・ 問題を認識して確認する(例:手が届かない大好きなおもちゃ、旅行の前に見つからないバスの定期、心地が悪い姿勢) 	<p>考え(Thinking)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 問題の要素を分割する(例:食事には食物を買い、食物を料理し、盛り付けし、片付けることが伴うこと) ・ 問題の適切な特徴を熟慮する(例:台所のシンクから水があふれているときに何をすべきか) ・ 問題を解決するプランニング方法(例:他の生徒と以前にあった似た困難の解決について話しあう) 	<p>行動 (Activities)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ どのように問題を解決すべきか覚える(例:リハーサルや視覚化あるいはシンボリックスクリプトのようなストラテジーを用いる) 	<p>評価 (Evaluation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 計画がどのようにうまくいったかを評価する(例:誠実に問題解決の試みの後に、どのくらい貢献したかについて11の発達スキルをアセスメントする) ・ 既存のプランと戦略をいつ変えるべきかを認識する(例:行動を始める前に、他の生徒と考えたり話をするをやめる)
<p>認識 (Perception)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 機会を認識する(例:問題を解決するグループの試みに参加する) ・ 問題を認識して確認する(例:手が届かない大好きなおもちゃ、旅行の前に見つからないバスの定期、心地が悪い姿勢) 								
<p>考え(Thinking)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 問題の要素を分割する(例:食事には食物を買い、食物を料理し、盛り付けし、片付けることが伴うこと) ・ 問題の適切な特徴を熟慮する(例:台所のシンクから水があふれているときに何をすべきか) ・ 問題を解決するプランニング方法(例:他の生徒と以前にあった似た困難の解決について話しあう) 								
<p>行動 (Activities)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ どのように問題を解決すべきか覚える(例:リハーサルや視覚化あるいはシンボリックスクリプトのようなストラテジーを用いる) 								
<p>評価 (Evaluation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 計画がどのようにうまくいったかを評価する(例:誠実に問題解決の試みの後に、どのくらい貢献したかについて11の発達スキルをアセスメントする) ・ 既存のプランと戦略をいつ変えるべきかを認識する(例:行動を始める前に、他の生徒と考えたり話をするをやめる) 								

表 2-4-4 思考スキル (Thinking skills)

	視覚の使用(例:固定する、探索する、追視する、焦点を合わせる)
感覚意識と知覚 (Sensory awareness and perception)	聴覚の使用(例:聞く、音に反応する)
	触覚の使用(例:異なる質感のものを触る、異なる密度の物を握る)
	感覚の使用の協調(例:視覚と運動、触覚と味覚)
<hr/>	
	予測し、先取る
	思い出す(例:絵に描くことや、口頭でのリハーサルとクラスタリングによって)
初期の思考スキル (Early thinking skills)	原因と結果の理解
	オブジェクト、イベントや経験を結びつける
	創造的で想像力豊かに考える(例:遊びや経験を通して。新しい関係やアイデアに関する発見と応用を通して。活動的な探索を通して)
<hr/>	

表 2-4-5 個人のスキルや他の優先順位の高いスキル (Personal skills and other priorities)

<p>身体的、環境適応、移動のスキル (Physical, orientation and mobility skills)</p>	<p>体の一部分の運動能力(例:つかむ、握る、放す、操る) 運動の協調を含めた体全体の運動能力(例:手足を伸ばす、回転する、歩く) 姿勢保持(例:頭部の位置のコントロール) 環境に適応する(例:部屋間を移動する) 移動するための補助具を扱ったり管理する(例:添え木、杖、車いす)</p>
<p>組織・勉強スキル (Organisation and study skills)</p>	<p>出席し注意を向ける(例:言語の指示を聞いて学ぶ) 関心と意欲を維持する(例:長時間の仕事中) 自身の環境を選んだり整えたりする(例:自身のロッカーや作業スペースを飾る) 自身の時間を管理する(例:スケジュールを用いて管理する) 定型的な業務を行う(例:昼食のために必要な食器類を人数分並べる) 自身の責任をはたす(例:経験のある業務を自主的に取り組む)</p>
<p>個人・社会的スキル (Personal and social skills)</p>	<p>身回りに関するスキル (Personal care skills) 着衣・着脱 飲食 衛生管理 トイレの使用 日常的な医療行為</p> <p>自身の行動管理 (Managing their own behavior) 自傷行動 対立的な不履行 極端に避けたり、やめたりする状態 (簡単なことでも)パニックを起こしそうな課題や行動を避ける 不適切な性行動</p> <p>自身の感情管理 (Managing their own emotions) 家や学校など身近な状況の変化を経験する 思い通りにならないことや失敗に対処する 新しいことや難しい状況に対応する 他人への極端にポジティブもしくはネガティブな反応を表現する (人生の中で)大切なものを失うことや悲しみに対処する 青年期と成人期の変化に順応する 低い自己肯定感を経験する</p>
<p>日常生活スキル (Daily living skills)</p>	<p>家庭スキル (Domestic skills) 軽食を準備する 食材の準備、料理および家の管理 バランスの良い飲食物をとることを計画する能力 説明書やレシピに従う 料理スキル(例:スライス、おろす、泡立てる、切る、混ぜる、注ぐ) 器具を使う(例:やかん、トースター、電子レンジ、炊飯器、フードプロセッサ) キッチンでの健康と安全を理解する(例:衛生、安全な行動と動作)</p> <p>地域スキル (Community skills) 社会的な場所に関する語彙を獲得する 地域の施設や設備を使用する(例:カフェ、公園、レジャーセンター、運動場、図書館、公衆トイレ) 限られた地域を知る 買い物スキルを獲得する(例:店の場所、店内での商品の場所、リストの使い方、支払方法) 電話を使える 助けの呼び方を知る(例:警察、地域の看護師・医者) お金を実際に使う 公共交通機関を計画的に使う</p>
<p>余暇・レクリエーションスキル (Leisure and recreational skills)</p>	<p>好きなことや選びたいことの意味表示ができる(例:学校でよく知っている二つの活動から選ぶ、クラブ活動でゲームのグループを選ぶ、余暇活動を選ぶ【広範囲～狭範囲】) 授業以外の時間を楽しめる(例:休憩時間、昼食時間、家での時間) 集団活動に参加する(例:スカウト、スポーツクラブ、青少年団体) 限られた地域の外部設備を使用する(例:スイミングプール、ポーリング、映画) ラジオやテレビを選んで見たり聞いたり感想を言う</p>

(5) 小・中学校で扱う育成を目指す資質・能力と知的障害教育において育成を目指す資質・能力の具体の類似性

育成を目指す資質・能力について、通常教育と知的障害教育において基本的な方向性は変わるものではない。まず、キー・コンピテンシー、21世紀型スキル、国際バカロレアから見ていくことにする。

キー・コンピテンシーにおいては、「DeSeCoで定義されたキー能力の概念は3つの一般的な基準に基づいている。」として、そのうちの1つに「全ての個人にとって重要である」を挙げ、「エリートの利益を促進するのではなく、むしろ社会的平等に貢献するように能力を高めることにこだわる」(ドミニク・S・ライチェンら, 2006)とあるし、21世紀型スキルにおいては、「私たちは、『最も良い』場合を想定して、何が知識創造の構築要素となるのか、そしてどんな特性や能力がそれを可能にするのかを考えることから始めるとよいかもしれません。それは、あらゆる種類の『ソフト』スキルの特徴であり、全ての人が既にある程度もっているものです」(Griffin, McGaw, & Care, 2012 三宅監訳, 2014, p.84)「こうしたスキル(例えば、コミュニケーション、コラボレーション、柔軟性)は「ソフトスキル」と呼ばれることが多く…」(Griffin et. al., 2012 三宅監訳, 2014, p.94)、「21世紀型スキルを知的エリートだけのものとしておくのではなく、誰にでも使えるようにするためには、知識創造を支援する環境を全ての人に利用可能なものにする必要があります。」(Griffin et. al., 2012 三宅監訳, 2014, p.102)とあるように、一部の知的エリートだけではなく、全ての人を対象にしていることがわかる。国際バカロレアの初等教育プログラム(PYP)の枠組みにおいても、「それ(筆者注:PYP)は、一人ひとりの児童が個々の発達に合った方法で意欲的に参加するプログラムであり、学校がこれを、誰にでも開かれた、インクルーシブな方法で実施することを意図しています。」(国際バカロレア機構, 2016)とあり、インクルーシブな概念は尊重されていることがわかる。

日本の具体についてみていくと、『特別支援教育部会における審議のまとめ』では、以下のように初等中等教育全体の改善・充実の方向性は特別支援学校においても重視すべきことが述べられている。

まず、「3. 特別支援学校」の「(1) 基本方針」の「改善・充実の方向性」において「今回の学習指導要領等の改訂が目指す、①教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化に視点を向け、柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」の考え方、②育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方、③課題の発見や解決に向けた主体的・協働的な学びである「アクティブ・ラーニング」の視点を踏まえた指導方法の充実、④カリキュラム・マネジメントなど、初等中等教育全体の改善・充実の方向性は、特別支援学校においても重視することが必要である。」として、資質・能力についての基本的な考え方を小中高等学校と同様に重視すべきことが述べられている。また、同じく「3. 特別支援学校」の「(3) 知的障害者である子供たちに対する教育課程」の「改善・充実の方向性」では「今回の小学校等の学習指導要領の改訂において、各学校段階の全ての教科等において、

育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、各教科等の目標・内容が整理される方向であることを踏まえ、知的障害者の子供たちのための各教科において育成を目指す資質・能力の三つの柱は小学校等の各教科と同じであることを明確に示すとともに、知的障害者である子供たちのための各教科の目標・内容について小学校等の各教科の目標・内容との連続性・関連性を整理することが必要である。」としている。あるいは、「4. 幼稚園等、小・中・高等学校と特別支援学校との連続性」「(2) 改善・充実の方向性」では「今回の学習指導要領改訂における小・中学部を中心とした知的障害のある子供たちのための各教科の目標・内容の整理を踏まえ、長期的には、幼稚園、小・中・高等学校、特別支援学校との間で、教育課程が円滑に接続し、子供たち一人一人の学びの連続性が実現されるよう、国として、学校種別にかかわらず、各教科の目標・内容を一本化する可能性についても検討する必要がある。」として、知的障害者の子供たちのための各教科において育成を目指す資質・能力の三つの柱は小学校等の各教科と同じであり、幼稚園、小中高等学校と特別支援学校との間で教育課程の円滑な接続を目指すべきことを述べられている。

答申（中央教育審議会、2016c）においては、「第5章 何ができるようになるか」の「6. 資質・能力の育成と、子供たちの発達や成長のつながり」において「資質・能力の三つの柱など、育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方を、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校において共有することで、子供の障害の状態や発達の段階に応じた組織的、継続的な支援が可能となり、一人一人の子供に応じた指導の一層の充実が促されていくと考えられる。こうした方向性は、障害者の権利に関する条約に掲げられたインクルーシブ教育システムの理念を踏まえ、子供たちの十分な学びを確保し、子供たちの自立と社会参加を一層推進していくためにも重要である。」(p.43) とあり、新学習指導要領において育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方は同一であることがわかる。

なお、付言すれば、小・中学校に置かれた特別支援学級では、答申（中央教育審議会、2016c）の「第5章 何ができるようになるか」の「2. 全ての資質・能力に共通する要素に基づく教育課程の枠組みの整理」にあるように「教育課程全体を通じてどのような資質・能力の育成を目指すのかは、各学校の学校教育目標等として具体化されることになる。」とあり、育成を目指す資質・能力は学校として定めるものであり、通常の学級と特別支援学級で変えるべきものではないことがみてとれる。

知的障害教育はこれまでも「つきたい力」の育成を図ってきた。その中身は、①教科等の内容であったり、②生活に密着した内容やスキルであったり、③生きていくために必要な能力であったりする。例えば「買い物学習」では、①は数の計算、②は買い物ができることそのもの、③は店員とのコミュニケーション能力、であろう。小・中学校における通常の教育課程においても「つきたい力」は大切な指導事項である。例えば、小学校算数の目標は「…進んで生活や学習に活用しようとする態度を育てる」ことである。全国学力・学習状況調査平成22年度算数B問題では、えんぴつと消しゴムの買い物という状況にお

いて、児童自身が「つくった問題が適切かどうかを現実の場面に即して吟味し修正できるようにする」「不十分な考え方や式の表現を吟味したり修正したりすることの大切さを理解できるようにする」という力をつけることが求められている。前者は②や③に相当し、後者は①の一部に当たるところであるだろうし、残る①の一部である計算そのものは全国学力・学習状況調査でいえばA問題で扱う部分であろう。また、平成27年度算数Bでもトマトの買い物という状況において、「買物を例にとっても、どちらの商品が得になるのかを考える際には、示された情報から合理的、能率的に処理することが求められる場合がある。」ことが扱われている。これはまさに日常生活の中での合理的・能率的な問題解決であり、その典型例として買い物という文脈が選ばれている。このようにみると、知的障害教育においても小・中学校で育成を目指す資質・能力とは、(扱う文脈についても)一致していることがわかる。

(6) まとめと今後の課題

『3. 知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」の具定例に関する検討』により、知的障害のある子供に対しても、原初的レベル、あるいは初歩レベルの内容を含めれば、OECDのキー・コンピテンシーのような汎用的能力を既に指導で取り扱っており、そのような指導内容を扱うことが可能であることと、キー・コンピテンシーの中にも、発達的に初期段階でもみられる能力もあれば、より高次の認知的な理解力を背景とする能力もあることがわかった。知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」の具体像の一端を示せたと言えるだろう。表2-2-3の21世紀型スキルの具体例で示されている各スキルの初歩レベルと高次レベルの内容や、表2-4-2～表2-4-4イギリスの知的障害のある子供を対象としたキー・ファンクションスキルの内容例等を参考に、日本の知的障害教育においても、学校現場での実践を積み重ねながら、育成を目指す資質・能力が発達・伸長していく段階を明らかにすることが今後の課題となるだろう。

また、その際には知的発達や認知発達のレベルだけでなく生活年齢も考慮しつつ、知的障害の実態の多様性に対応できる分類を考える必要がある。このような情報は、特別支援学校(知的障害)だけでなく、知的障害特別支援学級においても役立つ情報となるだろう。

ところで、山田・米田(2011)は、1962(昭和37)年の学習指導要領改訂において、生活年齢に応じた生活能力の育成を重視する教育観や学校内での学習が学校外の生活や将来の生活に生かされることを重視する考え方により、知的障害教育の独自の教科が設定されたが、同様の考え方には現行の小・中学校の各教科における指導の留意事項や教科外課程の内容として記述されており、特別支援教育と通常の教育がより接近しつつあることを指摘している。

過去には、系統主義か経験主義かといった教育論争もあったわけであるが、国内外の教育の潮流は、国語なら国語の領域固有知識である「内容」(コンテンツ: content)を基盤としたコンテンツ・ベースの教育から、領域を超えて機能する汎用性の高い「資質・能力」

(コンピテンシー: competency) を軸としたコンピテンシー・ベースの教育へと軸足を移しつつある(奈須・江間, 2015)。奈須・江間(2015)は、これについて、これまでの学力論に非認知的能力を含めた大幅な拡張と刷新を求めるものであると述べている。

このような国内外の潮流を反映した今回の学習指導要領改訂により、特別支援教育と通常の教育の連続性についての議論が進むことが予測される。新学習指導要領は、障害の有無にかかわらず、教科の本質や育成を目指す資質・能力は変わらないという立場をとっている。本稿(5)において福本も指摘したように、知的障害児を対象とする特別な教育課程においても、小・中学校における通常の教育課程においても、それぞれの学習内容の中で、同様の資質能力の育成に関する指導が可能である。新学習指導要領の育成を目指す資質能力の3つの柱である、生きて働く「知識・技能」の習得、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養(下線部は筆者による)が挙げられているが、下線が引かれた文言の趣旨をよくよく吟味して、何を学ぶか、すなわち指導内容を考えていくことが重要になるだろう。

ところで、知的障害児を対象とする特別な教育課程と、小・中学校における通常の教育課程との近接性は、障害のある子供と障害のない子供が共に同じ場で学んだり交流したりする「交流及び共同学習」にも好影響を与えることだろう。知識・理解の獲得を求めるコンテンツ内容は障害のある子供とない子供で異なっても、同じ領域のコンピテンシー、すなわち資質能力を指導目標として、授業を計画することもできるだろう。もちろん、障害のある子供に対して、学習内容や子供に求める学習到達度の変更・調整などの検討も合わせて必要だろう。新学習指導要領が実施された場合、「交流及び共同学習」について、どのような実践の広がりや深まりが実現できるのか、今後これらの視点を考慮した研究の積み重ねが必要である。

(涌井恵・半田健・横尾俊・松井優子・福本徹・村井敬太郎)

引用文献

中央教育審議会(2006) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会(第15回)配付資料[資料2] OECDにおける「キー・コンピテンシー」について, 文部科学省.

中央教育審議会(2016a) 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ついて(報告), 文部科学省.

中央教育審議会(2016b) 特別支援教育部会における審議のまとめ, 文部科学省.

中央教育審議会(2016c) 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), 文部科学省.

Department for Education, QCA(2004) National Curriculum Handbook for secondary teachers in England.

<http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-04-1374.pdf> (アクセス日 2015/12/05)

Department for Education (2014) The national curriculum in England Framework document.

ドミニク・S・ライチェン&ローラ・H・サルガニク 立田慶裕 (監訳) (2006)キー・コンピテンシー, 明石書店.

藤原義博 (2015)「知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの在り方」国立特別支援教育総合研究所大学連携研究力向上事業(知的班)講演会資料.

Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Press, New York. 三宅なほみ監訳 (2014) 21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち. 北大路書房.

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 (2014) 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 - 論点整理 -, 文部科学省.

国際バカロレア機構 (2016) PYP のつくり方: 初等教育のための国際教育カリキュラムの枠組み

<http://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/pyp-making-pyp-happen-jp.pdf> (アクセス日 2017/02/02)

国立教育政策研究所 (2010) 平成 22 年度全国学力・学習状況調査解説資料小学校算数 https://www.nier.go.jp/10chousa/10kaisetsu_shou_sansuu.pdf (アクセス日 2017/02/02)

国立教育政策研究所 (2013) 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理. 平成 24 年度プロジェクト研究調査研究報告書.

国立教育政策研究所 (2015) 平成 27 年度全国学力・学習状況調査解説資料小学校算数 http://www.nier.go.jp/15chousa/pdf/15kaisetsu_shou_sansuu.pdf (アクセス日 2017/02/02)

村中智彦 (編著) (2013) 「学び合い、ともに伸びる」授業づくり, 明治図書.

奈須正裕(2016):コンピテンシー・ベースの教育とアクティブ・ラーニング. LD 研究, 25, 406-413.

奈須正裕・江間史明 (2015) 教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり. 図書文化社.

奈須正裕・久野弘幸・齊藤一弥 (2014) 知識基盤社会を生き抜く子供を育てるーコンピテンシー・ベースの授業づくりー. ぎょうせい.

QDCA (2009) Developing skills: Planning, Teaching and Assessing the Curriculum for Pupils with Learning Difficulties. http://archive.teachfind.com/qcda/www.qcda.gov.uk/resources/assets/P_scales_developing_skills.pdf (アクセス日 2015/12/05)

静岡大学教育学部附属特別支援学校（2013）特別支援教育のコツ：今、知りたい！かかわる力・調整する力，ジース教育新社.

横尾俊・渡部愛理（2010）イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だてについて．世界の特別支援教育，24，43-52.