

## 第5章

### 主要国における特殊教育に対応する教育課程の概要

## 第5章 主要国における特殊教育に対応する教育課程の概要

### I はじめに

我が国の特殊教育に対応する教育課程の基準は、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」に示されてきた。これは国の基準であり、10年を周期に、改訂されてきている。この改訂については、教育課程の編成・実施の実態等の調査・分析しつつ、不断に見直し、その改善に向けた検討を行っていくことが必要であるとされている。このため、従来、基準の改訂時に必要に応じて設置されてきた教育課程審議会の在り方が見直された。

特殊教育における教育課程の基準を検討していく上では、現行の学習指導要領の実施状況の検討、実施上の課題の検討に加え、海外の教育動向を踏まえることも必要となる。情報化社会の発展とともに、グローバルな状況を考慮した教育政策が求められ、特に障害児者の施策については、国際的な取組から影響を受ける部分が強いいため、海外の情報は欠くことのできない要素であろう。

しかしながら、通常の教育における教育課程や教科書に関する国際比較研究<sup>1) 2)</sup>はあるものの、特殊教育に関する国際比較研究は少ない。さらに、特殊教育に関する研究でも統合教育・インクルージョン教育<sup>3)</sup>、関係者の連携・協力について<sup>4)</sup>や生涯学習に関する研究<sup>5)</sup>はあるが、教育課程についての研究はない。

そこで、本研究においては、主要国（イギリス、ドイツ、イタリア、アメリカ、フランス）の特殊教育に対応する教育課程の基準を中心に、教育の目標、教育課程の構造、教育課程とその評価について検討し、各国の教育課程についての課題、我が国の教育課程の基準を改善していく上での視点を検討することを目的とする。なお、これらの点を検討する上で、整理する項目を表1に示した。

### II 主要国の教育課程

特殊教育に対応する教育の教育課程について検討する前提として、各国の教育の概要を整理したものが資料1である（Sharon,O.,2002）<sup>6)</sup>。資料1

は、通常の教育に関する教育制度等の概略であり、別表で教育の目的、初等教育における教科、前期中等教育の教科を示した。

表1の基礎情報の項目を基に、各国の状況を整理した一覧表が表2である。表2は、特殊教育に対応する教育について、その教育課程の基準の有無、通常の教育課程とのつながり、個別の指導計画等について要点をまとめたものである。

#### 1. 通常教育と特殊教育の区別、教育の目標

特殊教育に対応する教育課程について検討していく前提として、その教育の目標がどのように規定されているかが問題となる。さらに、基本的に学校教育の在り方として、通常教育と特殊教育が区別されているかが重要であろう。この問題は教育の制度が単線か、複線かという議論であるが、教育課程の在り方の基本となる問題である。

イギリスでは、1981年教育法により「障害カテゴリー」に替わって、「特別な教育的ニーズ」という概念が導入されて、その結果として特別学校と小中学校を明確に区別する概念はなく、特別な教育的ニーズのある子どもの教育という領域となっている。

ドイツでは、通常教育と特殊教育の区別があり、それぞれの教育課程が異なる。教育目標は同じだが、学習指導要領に目標達成について、異なる手段の規定がある。憲法第3条3項第2で、「何人といえども障害のため不利益を受けてはいけない」と規定され、学校教育では学校での教育と授業が生徒の能力に対応し、特別な出費を必要とせず、また妥当な投資で特殊教育促進が可能であれば、通常学校への通学は障害の理由だけで拒否できない。特殊学校においては、どの特殊学校が相応しいかでなく、どのような支援が受けられるか、によって教育の場が検討されるようになってきている。

イタリアでは、通常教育と特殊教育との区別はない。1948年の共和国憲法の基本原理第3条において、「すべての国民は、同等の社会的尊厳を有し法律の前に平等で、性別、人種、言語、宗教、政

表1 各国の特殊教育に対応した教育課程に関する基礎情報の項目

項目1	1 通常教育と特殊教育の区別はあるのか。 2 通常教育と特殊教育の目標について、同じか、違うのか。 3 それぞれにどのように考えられているのか。
項目2	1 通常教育で、国で定めた教育課程の基準である「学習指導要領」に類似したものはあるのか。それが適用される範囲はどうなっているのか。 2 通常教育で、州又は県の教育委員会において、教育課程の基準はあるのか。 3 さらに、盲・聾・養護学校の教育において、上記の基準はあるのか。
項目3	1 項目2で、盲・聾・養護学校に基準がある場合、その基準と通常教育における基準は、どのような関係、どのようなつながりがあるのか、ないのか。 2 つながりがある場合に、どのような工夫をして、個々の子どもの状態に応じた教育課程の基準を記述しているのか。
項目4	1 項目2の基準において、幼児、児童・生徒、移行教育（職業教育、進路指導）における特徴がある場合、通常教育と特殊教育に分けて、その特徴は何か。
項目5	1 個別教育計画、個別の指導計画等に類似したものはあるのか。ある場合に、その対象となる児童生徒、また指導計画の作成手続きは、どのようなものなのか。
項目6	1 障害のある子どもの学習において、取りうるべき手だてを規定した法律等があるか。 (障害特性に応じた拡大鏡の使用、文書による指示、パソコンの使用等)

治的意見、個人的及び社会的条件によって差別されることはない」とされ、同憲法第1部第2章第34条の第1項において、「学校は、すべての者に開かれる。」とし、1977年からすべての特殊教育学校が廃止された。1992年の法律104号「障害者の援助、社会的統合および諸権利に関する基本法」に基づいて、現在、通常の教育にすべての障害のある幼児児童生徒が統合されている。

アメリカでは、障害のある子どものために、特別な教育基準は規定されていない。教育の目標は通常の教育と同じである。個々の子どもの状況に応じた支援プログラムを用意するというのである。教育サービスの連続体（Continuum of Service）という用語が示すとおり、通常教育と特殊教育の区別は不明確である。

フランスでは、通常教育と特殊教育の区別が存在すると言えるが、特定の障害がある、あるいは、規定された障害の程度によって、特殊教育への措置が、あらかじめ定められているわけではない。

European Agency for Development in Special Needs Education(2003) 7) は、特殊教育に対応する教育を含めた学校教育の在り方を3つのタイプに分けている。

第1が「単一アプローチ」であり、ほとんどの障害のある児童生徒に小中学校で教育を提供しようと政策や実践を展開している国である。これら

の国は、イタリアやノルウェー等であり、小中学校で幅広い教育サービスを工夫している。

第2が「多重アプローチ」であり、インクルージョンに対して多重政策的な国であり、通常教育と特殊教育を連続的な教育と考え、両者の間に多様なタイプの教育サービスを提供する国である。これらの国には、イギリスやフランス、フィンランド等がある。

第3が「二重アプローチ」であり、通常教育と特殊教育が明確に区別され、障害があると判断された児童生徒は、特別学校か特殊学級で教育を受ける。これらの児童生徒は通常のカリキュラムでは学習できないとしている国であり、スイスやベルギーがある。

また、ドイツやオランダは、二重アプローチの国であるが、近年はその仕組みを、多重アプローチに変更しようと模索している。

このような学校教育の在り方の違いは、その特殊教育に対応する教育課程に大きな影響を与えることが推測される。

## 2. 国で定めた教育課程の基準について

次に、障害のない児童生徒の教育である小中学校の教育課程について、国として何らかの基準又はガイドラインがあるかが問題になる。

イギリスでは、1988年教育改革法で、ナショナル

表2 主要国の特殊教育に対応する教育の教育課程の基準等について

項目	イギリス	ドイツ	イタリア	アメリカ	フランス
項目1-1 通常教育と特殊教育の区別はあるのか	明確に区別する概念はない	区別がある。教育課程が異なる	区別はない 通常の教育にすべての障害のある幼児児童生徒が統合	目標は通常の教育と同じ、教育サービスの連続体と いうように区別は不明確	統合教育を原則とし、特別な児童生徒に対する教育の場と特別なサービスが提供されている。
項目1-2 通常教育と特殊教育の目標について、同じか、異なるか	教育の目的・目標は同じである。目標に向かうために必要な援助は異なる（ウォーノック報告）	教育目標は同じ	教育目標は同じ	全州における学力検査の実施	通常教育と同じ。厚生省系については、施設ごとに別の根拠による
項目1-3 目標の内容は、どのように記述されているか	知識、経験、創造的な理解、道徳心を獲得し、楽しむことであり、社会に参加し、貢献し、自立して過ごすこと	知識と技能、能力を開発する、独自に判断し、独自の責任で行動する、文化的宗教的価値を評価する、など（Bavaria州）	各学校教育段階に規定	州の教育基準の設定とこれに基づく学力テストの実施、基準達成に向けた学校や地域の取組みの説明責任	各学校教育段階に規定
項目2-1 通常教育の教育課程の基準はあるか	1988年教育改革法で、初めてナショナルカリキュラムが導入された	連邦国家であり、国としての教育課程はなく、州毎に作られている	教育省が定めたナショナルカリキュラムがある	連邦政府のカリキュラム基準のガイドライン	教育基本法（法律第89-486号）を根拠にして省令に規定
項目2-2 州又は県に通常教育の教育課程の基準はあるか	州のレベルではない、すべての公立の学校はナショナルカリキュラムによる	州毎に学習指導要領を作成している	なし	各州毎に、カリキュラムの基準	ナショナル・カリキュラムによるが、教員が子どもに合わせて編成する
項目2-3 特殊教育の教育課程の基準はあるか	適用外の規定あり 達成基準の明記：評価重視	州が主に障害学校種別に学習指導要領を作成しているが、障害種毎の支援重点領域の学習指導要領に変更しつつある	なし	基準はない 通常の基準を適用しない場合は理由を明記	通常教育と同じ、厚生省系については、施設ごとに別の根拠による
項目3-1 通常と特殊の基準どうし のつながりはあるのか	基本的に共通のナショナルカリキュラム、インクルージョン声明、厳選・修正	州によって異なるが、通常学級に在る障害のある子どもにも、支援重点領域の学習指導要領が用いられる		州のカリキュラムの基準に従う：州により機能的基準、機能的課程の活用	それぞれの段階の基準に照らして
項目3-2 つながりのための工夫はあるか	ナショナルカリキュラムのレベル1以下の生徒の達成目標を設定	州によって異なるが、障害種毎の支援重点領域の学習指導要領が用いられる	なし	障害に応じて、代替カリキュラムと代替試験の実施	統合学級という通常学級への移行制度
項目4-1 年齢に応じた基準の特徴はないか	幼児；基礎ステージ移行教育計画の作成	個別の指導計画による	個別教育計画による	個別家族サービス計画	通常教育は、学習段階(cycle)制で、それぞれに応じた基準
項目5-1 個別教育計画、個別の指導計画に類似した計画はあるか	判定書（法的書類） 個別教育計画 教師によって準備される教育計画	文部大臣会議勧告で「個別の指導計画」が作成されてきている。NRW州では新学習指導要領には規定される	認定書（法的書類）ICD-10による疾病分類による 個別教育計画 教師によって準備される教育計画	個別教育計画 早期幼児期介入プログラムにより各学区は支援の必要な子供を積極的に見つける努力	個別の指導計画がある。個別集団統合学級では、個別の統合計画
項目6-1 障害のある子どもの学習において、取らなければならない手だてを規定した法律はあるか	1995年障害者差別禁止法 2001年 特別な教育的ニーズと障害法	1994年文部大臣会議「ドイッ連邦共和国における特殊教育の促進を目的とする勧告」、1994年「学校における特殊教育促進を継続的に展開するための法律」（NRW州）	1992年法律104号「障害者の援助、社会的統合及び諸権利に関する基本法」1993年第81号 法「障害の認定及び学校日常生活の支援に関する法律」	1973年リハビリテーション法504条 1990年ADA 1997年IDEA修正 2001年 No Child Left Behind方針	1975年 障害者基本法（法律第75-534号） 1989年教育基本法（法律第89-486号） 1991年CLISを規定する通達（通達91-304号）

ルカリキュラムが導入された。義務教育の対象である5歳から16歳までの子どもを対象とする。このナショナルカリキュラムが適用される対象は、公立の学校である。私立の学校等は独自の教育課程による。

ドイツは、連邦国家であり、国の教育課程はなく、各州が独自に教育課程の基準を決めている。

イタリアでは、公教育省が定めた各学校の教育指針がある。例えば、教育省令で定められた「幼稚園のための指針」、大統領令で定められた「小学校の教育プログラム」がある。これらの指針等は、国立、公立、私立すべての学校に適用される。

アメリカでは、連邦法より各州毎に、カリキュラムの基準(SOL: Standards of learning)を設けることが規定されている。

さらに、フランスでは、通常教育において、国で定めた教育課程の基準がある。1989年教育基本法により、学習指導要領が定められる課程について、第4条中に、幼稚園、小学校、コレージュ、リセが規定されている。

このように国として小中学校の教育課程の基準を規定しているのが、イギリス、イタリア、フランスであり、州ごとの規定しているのがドイツ、アメリカとなっている。つまり、どのレベルかを問題としなければ、どの国においても学校教育で学習する内容を規定している。

### 3. 特別学校の教育における教育課程について

次に特別学校における教育課程の基準についてである。

イタリアは、1977年法律第517号によって、「障害のある児童は通常の教育を受けること」とされ、すべての特別学校が廃止された。その点からは、特別学校の教育課程の基準という設問自体が意味をなさない。

その他のイギリス、ドイツ、フランス、アメリカには特別学校(分離された特殊学級を含む)があり、在籍する児童生徒の割合は、European Agency for Development in Special Needs Education(2003)によれば、1.1%、4.6%、2.6%、0.6%である。

それぞれに特別学校の教育課程の基準があるのか、また小中学校における教育課程の基準とのつながりが問題となる。

イギリスは、基本的に小中学校と同じナショナルカリキュラムに従いつつ、ナショナルカリキュラムのレベル1以下の生徒の達成目標をどのように設定するかについての教育技能省ガイドライン

がある(Supporting the Target Setting Process: Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs)。8)

ドイツでは、教育課程の基準は、州毎に決められている。特殊学校の呼称も各州によって異なり、学習指導要領の示し方も様々である。しかし、1994年に「ドイツ連邦共和国学校教育における特殊教育の促進を目的とする勧告」が常設文部大臣会議で議決された。この勧告の中で特殊教育における8つの支援重点領域が示された。これにより各州の学習指導要領は学校種毎ではなく、支援重点領域毎の学習指導要領に改訂されきている。最近の傾向として、ドイツには自閉症の学校はないが、自閉症に関連にした支援重点による学習指導要領が新規に作成されたり、作成を計画している州もある。この支援重点領域の学習指導要領は通常の学校にいる障害のある子どもにも用いられる。

アメリカでは、通常教育と特殊教育の区別はないために、障害のある子ども(特殊教育)の教育課程の基準はない。特殊教育の領域では、個別教育計画に基づき学習内容が構成されている。アメリカの特殊教育政策の枠組を規定するIDEAでは、障害のある子どもが低い就職率にあることや教師等の関係者が子どもの学習に低い期待しか持っていないことが指摘された。そして改善の方法の一つとして、障害のある子どもも通常の教育課程や評価に、可能であれば参加することが強調されている。つまり、個別教育計画を作成する上でも、通常の教育課程と評価を前提とすることが求められている。

フランスでは、1989年教育基本法により、幼稚園、小学校、コレージュ、リセにおいて、教育課程が定められ、それらの学習指導要領はあるが、他の規定は見あたらない。したがって、特殊教育の範囲で言えば、コレージュに置かれる特殊教育部門(SES)/一般教養及び職業適性部門(SEGPA)(SESは、1989年にSEGPAに転換するとされたが、両方が存在する。)に対して学習指導要領が規定される。一方、地域適応教育機関(EREA:旧国立ペルフェクションモン学校、多くは全寄宿舎制を持つ障害のある生徒の職業自立学校;国民教育省の特殊教育学校)には、教育活動計画(L'action Pédagogique)があり、教育の原理と目標が規定されている。SES/SEGPAを終えた場合、16歳以上の生徒は職業リセ等で延長して教育を受けること、あるいは、EREAは、順次適応教育リセ(lycées d'enseignement adapté)へ切り替えること(学

校のための新しい契約 ソルボンヌ158の決定(16 juin 1994))となれば、現在のEREAがリセになった時点でナショナル・カリキュラム/学習指導要領が整備されると読める。また、集団統合学級(CLIS: 障害別に4種類があり、コレッジには、1995年に規定されたCLIS1の受け皿である統合ユニット(UPI)がある。)について、障害に応じた教育を行うが、あくまで、通常の幼稚園の指針、小学校における教育プログラムや指導に照らして目標が設定されること(CLISを規定する通達: Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991)になっており、個別の指導計画、個別の統合計画が義務づけられている。一方、厚生省系のEMP等では、ナショナル・カリキュラム/学習指導要領は存在しない。それぞれに独自の教育目標、カリキュラム、個別の指導計画を有している。また、CLISや通常学級の子どもがEMPの在籍である場合も報告されており、実態はさらに複雑と思われる。

特別学校における教育課程の基準が規定されている国として、ドイツとフランスがあげられるが、今後は小中学校の教育課程の基準とのつながりについて検討していくことが課題であろう。

#### 4. 個別教育計画、個別の指導計画について

特殊教育に対応した教育課程を検討していく際に、学校の教育課程と個別の指導計画(個別教育計画)との関連性やつながりが問題となる。

イギリスでは、特別な教育的ニーズを明記とし、それに応じる手だて等を明記した公的書類(Statement)と具体的な指導計画である個別教育計画(Individual Education Plans)が活用されている。個別教育計画は、ニーズのある子どもについて、その保護者や他の関係者と協議しながら、学校内で、教師によって準備される実践的な授業の計画である。ニーズのある子どもが5人にひとりとなれば、子ども10人にひとり以上程度はこの個別教育計画を作成していると考えられる。この個別教育計画は、1993年に教育法に基づく、1994年の教育施行令における実施規則で規定された。

ドイツでは、文部大臣会議の勧告により各州で、個別の指導計画について、学習指導要領に規定する動きがある。既に各学校で自主的に個別の指導計画を作成している学校がある。ノルトライン・ヴェストファレン州では、新しい学習指導要領には、個別指導計画が規定される予定である。

イタリアでは、この個別教育計画(Piano Educativo Individualizzato)が学習内容を定める際に鍵となって

いる。個別教育計画は、1992年法律第104号第12条に規定された教育・学習の権利の実現を目的として一定の期間、障害を持った状態にある生徒のために準備されるものである。障害の状態にある児童の教育、知育、学校での統合の権利の完全な実現を目的とした種々の実務を提案するものである。それは、1994年共和国大統領令及び「障害を持った児童に対する地方保健衛生局の職務についての方針と調整の法律文書に基づいて、①家族が地域保健機構(Unita Sanitaria Locale)に対して、機能診断書作成を申請、②(新就学の場合)家族が入学申請の際に学校へ機能診断書を提出、③(進学、転校の場合)在籍校から、生徒に関する情報、動態-機能プロフィール(Profilo Dinamico Funzionale)、個別教育計画をこれから通う学校に提出、④必要な人材を派遣するよう要求、⑤教育委員会を通して、専門の教員が派遣される、⑥地方自治体(コムーネ)からアシスタント、教育スタッフ、コミュニケーターが派遣される、⑦関係者のミーティング、⑧学校とUSLの関係者が、障害児の家族の協力の下で動態-機能プロフィールを作成、USLのスタッフが学校内での必要性について協議、⑨USLの専門家と、支援教師等の教員、コムーネから派遣されるスタッフにより、個別教育計画を作成、障害児の家族はその作成、結果確認に協力、⑩USLの専門家は、就学後学校を定期的に訪問し、関係教師との協議、支援教師等の研修等によりフォローアップ、という手続きを取る。

アメリカでは、IDEA(Individuals with Disabilities Act)のもと、障害のある子どもについて、個別教育計画(IEP: Individualized Education Program)が作成され、この計画に基づいて教育が行われている。また、0-2歳までは、子どものニーズと同時あるいはより多く家族のニーズに焦点をあてた個別家族サービス計画(IFSP)がある。作成の手続きは、州によって異なる。

親は教育の場にかかわるあらゆる決定に参加する権利がある。会議は少なくとも毎年一回行い、生徒の個別的ニーズに基づいて行うこと。決定は、アセスメントの情報に基づかなければならず、障害のレベルあるいはスタッフの都合によって行われてはならないことが法律及び規則で規定されている。

フランスでは、厚生省系のIMP等においては、我が国でいう「自立活動中心」あるいは、保護された環境における職業的自立を目指すための、独自の教育目標とカリキュラムをもつ。また、これ

らは個別の指導計画に基づいて実施される。この場合、サービスの関わる医師や療法士などの意見を明記して、両親と提供されるサービス(SESSAD, SSEFIS等)の責任者が署名する。

さらに、通常学校内に設置されるCLIS等では、個別の指導計画、個別の統合計画が位置づけられている。個別の統合計画は、学校の長、地方の特殊教育委員会(CDES)あるいは、より狭い学区の特殊教育委員会(CCSD/CCPE)の責任者、両親の3者がサインをする。

ドイツを除き、法的に個別の指導計画作成が規定されていて、類似した教育計画が作成されている。

## 5. 障害のある子どもに対して取り得べき手だてを規定した法律等について

児童生徒に障害がある場合には、小中学校の教育課程の内容をそのまま学習することが困難となり、何らかの方法で、障害の特性や学習の困難さに応じて、その内容を修正しなければならない。このような教育課程の修正、教授方法の工夫について、どのように法的に規定しているかが問題となる。

イギリスでは、すべての教科の学習指導要領にインクルージョン声明が示されている。その内容は、①学校はすべての子どもに対して、幅広いバランスの良い教育課程を提供する、②学校は、子どもの多様な学習ニーズに応じる、③個別又は集団における学習や評価の際に生じる障壁(バリア)をなくすであった。この声明にもとづき学校の教育課程を編成することを通して、ナショナルカリキュラムが適用されない部分が最小限になるように努めることが求められている。<sup>9)</sup>

また、1995年障害者差別禁止法(Disabilities Discrimination Act 1995)、さらに2001年特別な教育的ニーズと障害法(Special Educational Needs and Disabilities Act 2001)において、学校教育における差別を禁止し、教育委員会は、「学校の教育課程に参加できる範囲を広げること」「児童生徒が理解できる方法で情報提供をすること」等について行動戦略計画を作成することが求められている。

ドイツでは、1994年の文部大臣会議で決議された「ドイツ連邦共和国の学校教育における特殊教育の促進を目的とする勧告」により、各州で法整備が行われ特殊教育の促進が図られている。ノルトライン・ヴェストファーレン州では1994年に「学校における特殊教育促進を継続的に展開するため

の法律」を基礎に、新しい障害児教育を展開している。特殊教育促進が特殊学校と同様に通常の学校の課題であることを明言している。これにより障害のある子どもが通常の学校に通うことが可能となった。前述の文部大臣会議の勧告により、障害学校種毎の学習指導要領から支援重点領域別の学習指導要領に改められている。例えば、肢体不自由のある子どもの学習指導要領は「身体的及び運動的発達の支援重点に関する学習指導要領(Bayern州, 2001)」となっている。

イタリアでは、1992年法律104号「障害者の援助、社会的統合及び諸権利に関する基本法」により、「障害によってその権利は妨げられない」とし、すべての学校段階で、障害のある生徒が通常の教育を受ける権利が保障された。さらに、1993年第81号法「障害の認定及び学校日常生活の支援に関する法律」によって、具体的に学校生活を送る上での様々な支援が行われるようになった。

アメリカでは、1973年のリハビリテーション法504条において、連邦政府の補助金を受ける事業やプログラムにおいて、障害者に対する差別を禁止した。このなかには、小学校や中学校の学校教育も含まれる。この規定は、1990年のADA(American with Disabilities Act)において、より包括的な禁止が確立した。

フランスでは、学校のための新しい契約ソルボンヌ158の決定(16 juin 1994)において、教育一般における視聴覚テクノロジー等の利用に関する記述が見られる。障害のある子どもへの教育では、CLISを規定する通達(Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991)において、2.5個別の指導計画と同様に、3.2支援テクノロジーの活用(Utiliser les aides technologiques)が規定される。全ての障害のある子どもが対象であるが、とりわけ、感覚障害と運動障害への適用を促している。コンピュータ、計算機、アンプ、拡大鏡、電話、ミニテル(現在はインターネットに転換。)、また、創造的な学習へのマルチメディアなどに触れている。実際に、通常学校への統合教育を推進するための特殊教育サービス(SESSAD等)においては、支援機器、教材等が用意されており、上記の工夫が行われている。EREAやIMP等においても支援機器やコンピュータが整備されており、通達等があると思われる。

このようにいくつかの国では、障害を理由に通常の教育課程にアクセスすることを制限することを禁止し、同じ構造の中で、その学習における困

難さに応じて、適切な内容と支援方法が提供される権利があることが規定されている。

さらに、イギリスやアメリカにおいては、通常の教育課程に含まれない内容を指導する場合には、その根拠等について個別教育計画に明記することを求めている場合があった。

### Ⅲ 主要国の教育課程における課題について

主要国の特殊教育に対応する教育課程についてその特徴を取り上げてきた。それぞれの国の考え方や取組には異なる部分もあるが、ここでは、比較的共通する課題について検討する。

#### 1. 教育水準の向上とインクルージョンの展開

イギリスやアメリカにおいては、すべての子どもの教育水準を上げることが国としての方針となっている。そして、読み書き及び計算能力を向上させる政策が展開されている。それを評価するために、国及び州の学力検査が実施されていて、イギリスでは学校の評価スコアが公表される。このような教育水準を上げる政策と共に、すべての子どもにとっての学校というインクルージョン政策も強調されている。インクルージョンを推進しつつ、障害のある子どもも障害のない子どもも共に学力を高めていこうと模索している。この2つの政策を同時に達成するためには、子どもの学習内容である教育課程が重要になり、個別のニーズに応じつつ、共通の基準に基づくカリキュラム開発が課題となっている。

障害が重度な子どもであっても、教師がその可能性を信じて、期待を持つことは重要であり、その取組の評価をどのようにしていくかが課題となる。適切な評価が教育水準の向上の指標であり、保護者を含めた関係者に学校の取組を説明するアカウントビリティの基礎となる。その意味で、カリキュラム開発と共にその学習評価が重要な課題となっている。

また、教育水準を上げていく取組は、国として学習内容をどのようにコントロールするかの課題となる。中央集権的な対応が必要か否かも検討課題であろう。

#### 2. 対象とする子どもの拡大

特殊教育に対応する教育が対象とする子どもは国によって異なっている。アメリカは学習障害、ADHD等の障害のある子どもであり、イギリス

は、障害（disability）に限定しない特別な教育的ニーズ(special educational needs)のある子どもで、子どもの20%が対象となっている。一方ドイツでは、日本にはない学習困難学校（Schule fuer Lernbehinderte）、行動障害学校（Schule fuer Erziehungshilfe）がある。学習困難学校は「LD」の学校ではなく「スローラーナ（slow learner）」のための学校である。また行動障害学校は、様々な問題行動のある子どものための学校であり、その状態が改善されると通常学校で学習する。このように対象の違いはあるものの、いずれの国においても、その教育サービスを受ける子どもの割合は増加している。このように対象の拡大は、それらの子どもの個別のニーズに応じた学習内容を、どのように準備するかにつながる課題である。通常の教育課程をわずかに修正、変更することで対応できる子どもであり、その修正や変更の仕方が課題となっている。

さらに初等教育から中等教育になるにしたがって、学習内容は高度になり、教育課程の修正や変更が複雑になり、それに対応することや卒業資格、修業証明等の在り方も課題であろう。

#### 3. 同じ教育課程の基準を基礎に

近年のインクルージョンの動向は、どこで教育を受けるかという点よりも、教育の改革として議論されている<sup>11)</sup>。そこで強調されている点の一つは、教育課程がすべての子どもを対象とするような枠組か否かという点である。基本的には、通常の教育課程をその子どもの状況に合わせて修正することが必要となり、さらに個別教育計画が作成される。この個別教育計画には、子どものニーズ、目標、方法が記載されるが、さらに通常の教育課程（内容や達成の評価を含む）を、どの程度、どのように修正したものであるかの詳細な情報を記載することが求められるようになってきている。なお、通常の教育課程の基準からはずれて学習する場合には、その根拠を明確にすることが求められている<sup>11)</sup>。

#### 4. その他として

情報化社会の発展に伴い、教育における情報機器の活用はすべての学校の課題となっている。特に障害がある子どもにとっては重要な取組であり、障害の状態に応じて、効果的に情報機器やコミュニケーションエイドを活用することで、学習の可能性が大きく拡大する場合がある。教育課程との

つながりで、検討が必要な課題であろう。

#### IV 我が国の教育課程の基準を 検討する上での視点として

特殊教育に対応する教育課程についてその特徴を取り上げ、比較的共通する課題について検討してきた。このような国際的な動向を視点にとして、我が国の特殊教育における教育課程の基準の在り方を考える際に、重要となる視点について検討する。

##### 1. 教育課程の改善と学校教育

主要国と我が国の教育の歴史を検討した場合に、大きく異なる点は個のとらえ方にあり、そのことが教育課程の在り方の鍵となると考えられる。近年、特殊教育において個別のニーズという発想が広まりつつある。また、小中学校において「個に応じた」という点が強調されてきた。

我が国の教育、教育課程の在り方は、子ども集団を前提とし、すべての子どもが同じ内容を学習できるものという前提に立って考えられてきた。近年において個が重視される理由は、歴史的に個々の違いを重視してこなかった結果ではないだろうか。そのような態度が学校の文化となり、画一的な学校教育を作り上げてきたと考えられる。子どももそして教師にも違いがあるし、そのことを認めながら、学校が組織として、それらの違いに応じる力をどう高めていくかが問われている。また、その力を高めることが教育課程の改善につながると考えられる。

##### 2. 盲・聾・養護学校の学習指導要領について

我が国では、小・中学校の学習指導要領とは別に、盲・聾・養護学校の学習指導要領がある。盲・聾・養護学校の教育は、基本的には小中学校の教育に準じるとされている。しかしながら、知的障害養護学校の教科の内容や自立活動の内容などは、小中学校には示されていない内容である。また、養護学校では特例を活用して、小中学校の教育課程の基準には示されていない内容で学習が構成されている場合も多い。

この在り方は、「はじめに」で指摘した「二重アプローチ」とも言えよう。区別された2つの教育があり、障害があると判断された子どもの多くは、通常の教育課程では学習が困難であるとされている。

欧米の多くの国では、この「二重アプローチ」の教育が見直され、「単一アプローチ」や「多重アプローチ」と変化してきている。それとともに共通の教育課程の基準を基礎として、個別のニーズに応じた内容を検討していく方向にある。今後は、盲・聾・養護学校の学習指導要領が必要なのか否かが、一つの検討課題である。

##### 3. どの子どもにも同じものを前提として

障害の有無にかかわらず、共通の学習内容を準備するという発想が大切であろう。準備した上で個別のニーズに応じて、その内容を修正・変更し、その教育を提供する必要がある。そのためには個別の指導計画が大切になる。その際にも個のニーズに基づき目標を設定し、その目標が教育課程の基準にどのように位置づくかを明確にすることが求められる。学習内容の質の向上は、個別のニーズに応じながら、かつ教育課程を意識しつつ、バランスのいい幅広い内容を検討することで可能となる。また、障害が重度な子どもの場合に、教育課程の基準からはずれる場合には、その根拠を個別の指導計画において明らかとすることが求められる。

##### 4. 障害種別による学習指導要領

盲・聾・養護学校の学習指導要領等の特別な基準が必要と判断した場合に、いくつかの工夫が可能である。盲・聾・養護学校の学習指導要領という発想は、教育を提供している「教育の場」を基本にした考えである。今後、特別支援学校となり、複数の部門となった場合に、知的障害養護学校等の教育課程では、子どもの実態に合わなくなる。その際に、ドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州では、学校種毎の学習指導要領に加え重度障害者用の学習指導要領が用意されていた。また、今回の改訂作業の中では自閉症用の重点支援領域の学習指導要領が検討されている。最近の学習指導要領の改訂で注目すべきことは、特殊学校種毎ではなく障害種毎の支援重点領域の学習指導要領になってきている。このような発想も現状を改善する上では、一つの考え方である。

##### 5. 教育課程の具体的な基準を

我が国の行政の在り方からすると地方分権が大きな流れである。国が詳細を決めるのではなく、基本的な基準を決め、地方自治体の判断と責任で教育行政を展開していくことが求められている。ド

イッやアメリカにおいては州の裁量が大きかった。地方分権が進む中で、国の教育課程の基準として何を示すかが課題であろう。国の役割としては、理念、基本的な考え方や最低限の基準を示し、その基準を運用していくガイドブック等の作成が必要であろう。障害の特性に応じた内容や指導方法については、基準としてでなく、ガイドブックのレベルで示し、地方自治体の独自の取組が期待される。

そのような取組を展開していく上でも学習した力をどのように評価して、確実に力をつけたかを確認するために、国としての評価が必要となろう。基準として示すものに、子どもが身につけた力を確認する評価の在り方を含める必要がある。

## 6. その他として

障害のある子どもの場合には、共通の内容が準備されたとしても、視覚障害や聴覚障害のために、その内容を学ぶことが困難な場合がある。障害があるがゆえに学習内容にアクセスできない場合には、他の子どもと同じようにその内容にアクセスできる手段を学校が準備することが求められる。主要国では、このようなアクセスに制限がある場合に、必要な手だてを取らないことは、障害を理由に差別していると批判されている。この点にどのように取組むかは緊急の課題であろう。

## V おわりに

本研究においては、主要国の特殊教育に対応する教育課程の基準を中心に、教育の目標、教育課程の構造、教育課程とその評価について検討し、各国の教育課程についての課題、我が国の教育課程の基準を改善していく上での視点について考察した。

我が国の教育課程の基準については、10年を周期としないで、継続的に見直し、その改善を行うようになった。さらに、特殊教育においては、戦後から整備されてきた基本的な法令制度の見直しが検討されていて、その基本的な方向がいくつかの報告書で示されてきた。

このような動向において、学校教育の基本である教育課程の基準をどう整備するかは、核心となる課題であり、緊急の対応が求められている。

学校教育は、児童生徒の教育ニーズに応じた学習内容を提供し、確実に生きる力を育むことを目指して、その役割と責任を果たすことが期待され

ている。特に、特別支援支援学校への名称変更が検討されている盲・聾・養護学校の教育課程について、さらには今後より重要となる小中学校における教育課程の在り方について、児童生徒の教育ニーズに応じたバランスある、幅広い教育課程が必要となる。

これらの点を検討していく上では、特別支援学校の教育課程の在り方だけでなく、小中学校での教育課程の在り方を考えても、障害を理由に特別の教育課程という発想でなく、共通（障害のない場合と）の教育課程の基準やその修正や変更が重要となる。共通の教育課程によって、通常の教師と特別支援教育に携わる教師が、よりよく連携・協力しやすくなり、通常教育における教育課程が柔軟なものになる。

この教育課程の課題については、主要国における特殊教育に対応する教育課程の在り方の課題でもあり、多様な子どもに対して適切な教育を提供しようとする理念とも同じ方向にあるものである。この政策方針を実現していく上での教育課程の基準のあり方については、今後も継続的に検討が必要な課題である。

## 引用・参考文献

- 1) 海外教育課程研究会（1999）主要国における教育課程規準・評価及び教科書に関する調査研究 平成10年度文部省委託研究「教育改革の推進のための総合的調査研究」報告書、国立教育研究所
- 2) 海外教育課程研究会（2000）主要国における教育課程規準・評価及び教科書に関する調査研究－第二次報告各国編（イギリス）－平成10～11年度文部省委託研究「教育改革の推進のための総合的調査研究」報告書、国立教育研究所
- 3) 国立特殊教育総合研究所（2002）主要国の特別な教育的ニーズを有する子どもの指導に関する調査研究 科学研究費補助金(特別研究促進費(2))研究成果報告書、国立特殊教育総合研究所
- 4) 国立特殊教育総合研究所（2000）障害児教育分野における協力・連携（パートナーシップ）の形成に関する調査研究 科学研究費補助金国際学術研究報告書、国立特殊教育総合研究所
- 5) 障害のある人の生涯学習に関する研究会（2003）障害のある人の生涯学習に関する調査研究 平成14～15年度「生涯学習施策に関する調査研究」報告書 国立特殊教育総合研究所
- 6) Sharon,O.(2002) International Review of

Curriculum and Assessment Frameworks;  
Comparative tables and factual summaries tables  
and factual summaries-2002. Ninth edition.  
Qualifications and Curriculum Authority/National  
Foundation for Educational Research, U.K. [New  
version(2004) is available at: [http:// www.inca.org.uk](http://www.inca.org.uk)].

7) European Agency for Development in Special  
Needs Education(2003) Special Education across  
Europe in 2003; Trends in provision in 18 European  
countries. [Available at: [http:// www. european- agency.org](http://www.european-agency.org)].

8) The Department for Education and Skills ; UK  
(2001) Supporting the Target Setting Process :  
Guidance for effective target setting for pupils with  
special educational needs.

[Available at: [http:// www.teachernet.gov.uk](http://www.teachernet.gov.uk)].

9) The Department for Education and  
Employment ; UK (1999) Mathematics; Key stages  
1-4.[Available at:<http://www.nc.uk.net/index.html>].

10) 當島茂登(2003)NRW州及びBayern州におけ  
る特殊教育の動向 世界の特殊教育(XVII), 国立特  
殊教育総合研究所

11) McLaghaughlin, M.J. & Tilstone, C (1999);  
Standards and curriculum-The core of  
educational reform. Special Education and  
School Reform in the United States and  
Britain, McLaughlin, M. & Rouse, M(eds),  
Routledge; London and New York..

(徳永 豊・武田 鉄郎・當島 茂登・棟方 哲弥・松村 勘由)

資料1-1 主要国における社会状況, 教育行政, 教育改革, 教育課程と評価

	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
<b>社会情勢</b>						
99年15歳以下の割合%	19.2(UK)	15.5	14.6	14.8	18.9	21.4
失業率%	6.0 (UK)	8.7	11.5	4.7	11.3	4.2
98年教育費GDP比%	m (UK)	5.7	4.8	4.8	6.3	6.9
<b>教育行政</b>						
国のレベル	教育担当省 地方教育局 (150)	連邦政府 Länder (16)	教育担当省 地方 (20) provinces communes 学校評議員	教育担当省 地方・県 (47) 3000+	教育担当省 academies (31) 地方 (22), 県 (101)	連邦政府 州 (50) 地方地区 学校
第3レベル 学校	学校理事会	地方地区				

別表1

教育の目的	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
<b>改革</b>						
枠組み	88/96/98/02	49/71/90/94	48/94/01	47/02	89/94	89/94/99/02
教育課程	88/96/00	該当しない	該当しない	89/99	89/94/95	該当しない
評価	88/96/97	該当しない 71/94/97	77/96/97		85/89	69/02
幼稚園改革	98	93/96	68/91	02	89	該当しない
初等教育課程	95/97/98/00	94	85/91	89/99/00-02	91/95/02	該当しない
中等教育課程	95/97/00	93/96	79/01	89/99/00-02	95/99/01	該当しない
入試改革	88/99/00/02	71/94/97/99	79/92/97		85/87/99/01	該当しない

義務教育期間

義務教育期間	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
開始	5	6	6	6	6	6
卒業最低年齢	16	18	15	15	16	16
期間	11	9/10+3(部分)	9	9	10	10

別表2

初等教育課程	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
前期中等教育課程						
教育課程						

別表3

評価及び入試	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
全国/標準テスト	○	なし	○	なし	○	なし
就学年齢	4/5	6	なし	なし	なし	多様
評価年齢	7/11/14	15/16	11/14	15	8/11/15	多様

UK; 連合王国, m ; データなし

Sharon O'Donnell (2002), International Review of Curriculum and Assessment Framework Qualifications and Curriculum Authority (QCA) and National Foundation for Educational Research (NFER).

資料 1-2 主要国における教育の目的

	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
優秀さ・教育水準の向上			×	×		
個人の発達			×			
価値、英知・規範			×			
精神・人格的発達			×			
社会性の発達						
個人的資質						
機会均等・多様な文化						
国としての経済		×			×	
職業、大人の生活への準備						
基礎スキル 読み書き計算						
科学的技術的スキル						
継続高等教育の基礎						
知識・スキル・理解						
市民教育・地域・民主主義						
文化(遺産・文学)						
創造性						×
母国語以外の言語スキル	×	×	×			
環境			×		×	
健康・体育・余暇						
生涯学習			×		×	
親の参加				×		
特別な教育的ニーズへの対応 (社会的不利, 優秀児を含む)						

UK; 連合王国, m ; データなし

Sharon O'Donnell (2002), International Review of Curriculum and Assessment Framework Qualifications and Curriculum Authority (QCA) and National Foundation for Educational Research (NFER).

資料1-3 主要国における初等教育の教育課程

	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
01 国語 (読み書き)						
02 地方言語の選択	×	×	×	×		×
03 外国語 1				×		
04 算数						
05 科学						
06 環境			×			
07 情報技術			×	×		
08 工学・技術			×	×		
09 歴史				×		
10 地理						
11 社会経済						
12 演芸・文化教育・ドラマ			×	×		
13 芸術・工作						
14 音楽・ダンス						
15 体育・スポーツ			×	×		
16 健康			×			
17 道徳			×			
18 宗教教育	オプショナル			プライベート	×	
19 技術・家庭			オプショナル			×
20 社会・生活スキル		×				
21 欧州主義・文化			×	×	×	

× 該当なし

Sharon O'Donnell (2002), International Review of Curriculum and Assessment Framework Qualifications and Curriculum Authority (QCA) and National Foundation for Educational Research (NFER).

資料1-4 主要国における前期中等教育の教育課程

	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
01 国語 (読み書き)						
02 地方言語の選択	×	×	×	×		×
03 外国語 1				×		
04 外国語 2				×		
05 算数						
06 科学						
07 環境			×	×		
08 工学・技術				×		
09 情報技術・コンピュータ				×		
10 古典・ギリシャ			×	×		×
11 歴史				×		
12 地理				×		
13 社会						
14 経済・ビジネス			×	×		
15 演芸・文化芸能・ドラマ		×	×			
16 芸術・工作						
17 音楽・ダンス						
18 体育・スポーツ						
19 健康			×			
20 道徳			×			
21 宗教教育	オプショナル	オプショナル	オプショナル	プライベート	×	
22 技術・家庭			×			
23 社会・生活スキル			×			
24 職業			×	×		
25 欧州主義・多文化			×	×		

× 該当なし Sharon O'Donnell (2002), International Review of Curriculum and Assessment Framework Qualifications and Curriculum Authority (QCA) and National Foundation for Educational Research (NFER).