

### Ⅲ 主要国における特殊教育に対応する教育課程

# イギリスにおける特殊教育の教育課程について

徳永 豊 ・ 穴戸 和成  
(知的障害教育研究部) (聴覚・言語障害教育研究部)

## I. はじめに

イギリスでは、1988年教育改革法で、教育課程の国家基準として、ナショナルカリキュラムが導入された。教育水準の向上、達成目標、達成度評価の基本的な枠組みである。ナショナルカリキュラムとは、①すべての子どもにとって、その学ぶ権利を明確に、不足なく、法律的に規定するもの、②教える内容を示し、学習の達成目標を設定し、その実行を評価するためもの、③学校で獲得すべき技術と知識の明確な共通理解の枠組み、④個々の学習ニーズを満たし、その地域の特徴を伸ばすためのもの、⑤子どもの学習を支援する人々にとっての学習の枠組み、とされている。ナショナルカリキュラムの目的には、①学ぶ権利の保障、②学びの水準の維持、③学びの連続性と共通化の促進、④学校教育に対する公的理解の促進があげられていて、教育は、その社会の価値と目的に影響を受けるものとされている<sup>1)</sup>。

なお、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。各学校は、ナショナルカリキュラムを手がかりに、独自の学校の教育課程を作成することになっている。

現在、英国におけるナショナルカリキュラムの策定は、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドごとに行われている。ここでは、イングランドにおけるナショナルカリキュラムについて取り上げ検討する。イングランドにおいては、資格と教育課程局 (Qualifications and Curriculum Authority: QCA) が政府の付託によって「ナショナルカリキュラム」を作成している。ナショナルカリキュラム策定の手続きは、3年間で現行のカリキュラムを評価し、2年間で改訂作業を行う5年サイクルで実施されている<sup>2)</sup>。

## II. 小中学校等の教育課程の基準

ナショナルカリキュラムは、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している。そして、5歳から16歳の子どもが学習する内容を4つ段階に分けて規定している。この段階がキーステージ (KS) 1, KS 2, KS 3, KS 4の4段階である。

ステージは、学年のブロックであり、KS 1は、5歳から7歳で、2年間続くブロックである。その枠組みに示されている内容から、学校は教える内容を構成できる。学校は、学期ごと、学年ごとで、その内容を構成する。また、各教科を、別々に教えないだけでなく、教科を統合して教えることも可能である。

各ステージにおいて、表1のような教科が位置づけられている。各KSが示す年齢段階の終わりに、ナショナルカリキュラムの各教科ごとでその達成目標が設定されている。これらの目標がどの程度達成されたかが評価される。子どもの進み具合の評価と個々の子どものニーズに応じた教え方の工夫が可能となる仕組みである。

それぞれの教科については、その内容が下位の項目ごとに示されている。例えば、英語であれば、下位項目として「読み」「書き」「話す・聞く」であり、算数であれば、「数」「形・スペース・測定」「位置・方向・動き・角度」である。これらの教科については、独自の学習名をつけることができる。歴史と地理を一緒にして、なじみのある名称等で授業を行う場合もある。

ナショナルカリキュラムは2つのエリア、つまり①学習のプログラム (programmes of study) と②達成目標 (attainment targets) 及び水準 (level) から構成される。学習のプログラム (programmes of study) とは、各KSの各教科の内容と学習の進め方のことである。また、達成目標及び水準とは、達成目標は、各KSにおいて、到達すべき目標であり、8水準で記述されるものである。つまり、英語の「読み」は、14歳まで8つの水準があり、各ステージごとにその内容に取り組み、年齢に応じてその水準に到達することが求められる。その水準と各ステージで期待される達成目標は表2である (レベルの記述についての具体例は表9に示す)。

具体的には、5歳から7歳に子どもは、レベル1からレベル3の内容を選択して学習し、7歳の子どもの達成目標は、レベル2である。このレベル2は、多くの子どもが達成すべき水準を示すもので、基礎レベルの水準となる。この段階の多くの子どもは、すでにレ

表1. ナショナルカリキュラムに規定されている教科

	K S 1	K S 2	K S 3	K S 4
年齢	5-7	7-11	11-14	14-16
学年	1-2	3-6	7-9	10-11
英語	○	○	○	○
算数	○	○	○	▲
科学	○	○	○	▲
デザインと技術	○	○	○	▲
情報と伝達技術	○	○	○	○
歴史	○	○	○	
地理	○	○	○	
外国語			○	▲
芸術とデザイン	○	○	○	
音楽	○	○	○	
体育	○	○	○	▲
市民教育			◎	◎

○ 2000 8月から ▲ 2001 8月から ◎ 2002 8月から

表2. 各キーステージについて

	年齢	学年	取り組むべき水準	そのK Sで期待される達成目標水準
K S 1	5-7	1-2	1-3	2
K S 2	7-11	3-6	2-5	4
K S 3	11-14	7-9	3-7	5
K S 4	14-16	10-11		<u>卒業認定試験</u> (G C S E A - C)

ベル2からレベル3の内容の学習を経験していることになっている。場合によれば、容易にレベル2に到達することが困難な子どもがいる。学校は、子どもの何割が、このレベル2を達成できたかについて報告することが求められる。このレベル2は、さらに3分割で評価される。レベル2c, レベル2b, レベル2aであり、詳細な評価が実施される。

7歳段階で、達成水準がレベル2cであれば、11歳段階で、レベル4に到達するのは、多くの努力が必要であると考えられる。

### 1. キーステージ (K S) について

K Sという概念は、内容を規定するものでなく、大まかな生活年齢による区分である。そこで期待される学習内容もあるが、内容を習得しなければ、ステージは進まないというわけではない。生活年齢とともにステージは進み、そのステージで、必要な内容を学習するという仕組みである。その学習内容の配列に類似するものが、到達目標となる。生活年齢に応じてステージは進むが、学習する内容は、その子どもの実態に合わせて、必要なものを学習することが基本となっている。

原理的には、児童生徒は、同じ生活年齢の学級において、異なるレベルの学習を行うことになる。すなわち学習の進み具合や学力等に応じて、教育課程が分化(differentiation)していることになる。

## 2. 幼児教育のカリキュラム

幼稚園で使用されるカリキュラムとして、「**基礎ステージ (Foundation Stage)**」と呼ばれるものがある。すべての4歳の幼児(多くの場合には、3歳から)が学校教育を受けるシステムであり、義務教育のナショナルカリキュラム前に、基礎ステージ(KS1の前に基礎ステージ)があり、3歳から5歳を対象とした内容が規定されている。このカリキュラムに従うのは、幼稚園・準備学年(レセプション)学級、プレイグループ等である。これは、教科(subjects)の枠組みでなく、領域(areas)で構成されている。6領域で示されていて、①個人的、社会的、感情の成長、②コミュニケーション、言語及び読み書き、③数概念の発達、④知識と外界の理解、⑤運動、⑥創造的発達となっている。これらの領域について、遊びを通して、その力が伸びるように計画しなければならないこととされている。

評価については、ナショナルカリキュラムの各KSの終了段階ではその評価テストがあるが、この基礎ステージでは評価テストはない。しかしながら、KS1に進む前に、基本的評価(baseline assessment)が行われ、特別な教育的ニーズの有無が確認される。この評価は、テストでなく、また検査用具を使う評価でもない。日常的な遊びなどの活動において、教師により評価されるもので、子どもも保護者も評価されていることに気づかない場合が多い。

## 3. 学習の評価について

イギリスにおける児童生徒の学習の評価については、教師による通常の評価に加えて、全国的に統一された評価が行われている。これは、ステージの4段階において、各段階の終了時に、英語、算数、科学の教科において実施されている。この4段階の終了時というのは、2学年(7歳)、6学年(11歳)、9学年(14歳)である。この終了時の評価は、QCAが評価基準にもとづいて作成する標準評価試験によって行われ、KS4の終了時については、中等教育一般証明書(GCSE)試験の試験委員会が作成する試験要目によって示される。

## Ⅲ. 特殊教育における教育課程の基準と評価

通常教育(Ordinary Education)と特殊教育

(Special Education)の明確な区分けは、障害カテゴリーが明確であった時代において存在した。しかしながら、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(Special Educational Needs)」という概念が導入され、小中学校でもそのニーズに応じた支援が必要と考えられるようになった。その結果、通常教育と特殊教育の区分けは曖昧となった。特別な教育的ニーズに応じる教育サービスは、連続的なものと考えられ、特別学校(Special School)や特殊学級(Special Class or Unit)は存在するものの、これらの教育サービスを特別なものと区別する概念はない。なお、特別な教育的ニーズのある子どもに対する支援という領域は存在する。

### 1. 教育の目標

ウォーノック報告(1978)は、「すべての子どもにとっての教育の目的は同じであり、その目標は同じである。これらの目標に向かって進むために必要な援助は異なるであろう」と述べている<sup>3)</sup>。その目的又は目標として「第1に、知識、経験、創造的な理解、道徳心を獲得し、生活を楽しむことであり、第2に社会に参加し、貢献し、自立して過ごすことである」としている。障害がある等によって「これらの2つの目標に向かって、それぞれに乗り越えるべき障害は異なっている」とするが、その目的や目標は同じものと位置づけている。

### 2. 国で定めた教育課程基準と特別学校の教育基準

国で定めた教育課程の規準については、ナショナルカリキュラムがある。公立の学校は、1988年教育改革法で、教育課程の国家基準として導入されたこのナショナルカリキュラムの枠組みを基本として、独自に教育課程を作成することが求められている。その基本は、特別学校(Special School)においても当然のこととされている。具体的には、特別学校であっても教科の枠組によって、教育課程が編成されている。

### 3. インクルージョン声明

#### ー各教科の解説書に含まれるつながりの工夫ー

ナショナルカリキュラムにもとづき学校が教育課程を編成する際、インクルージョンに取り組むための指針がある<sup>4)</sup>。その指針とは、すべての教科の学習指導要領に掲載されている実施項目(インクルージョン声明)である。それは、「インクルージョン：すべての生徒に効果的な学びの機会を」の章であり、特別な教育的ニーズのある子どもへの対応のポイントが要約されている。3つの原則とは、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）をなくすことである。特に障壁をなくす項目では、特別な教育的ニーズのある子ども、障害のある子ども、英語が第1言語でない子どもについての記述がある。これらの原則にもとづき学校が教育課程を編成する際に、ナショナルカリキュラムが適用されない部分を最小限とするように努めることが求められている。つまり、どのような特別な教育的ニーズがあるとしても、基本的にはナショナルカリキュラムを基礎に、学校の教育課程を編成し、特別なニーズがない子どもと同じ目標、内容を提供していくという姿勢である。

#### 4. 個別教育計画 (Individual Education Plans)

個別教育計画は、特別な教育的ニーズのある子どもについて、教師が中心になりその保護者や他の関係者と協議しながら、小中学校内で準備される教育計画である。これは、米国のIEP (Individualized Educational Program) ; 英国でIEPに類似したものは判定書: Statement である)とは異なり、より実践的な授業の計画である。特別な教育的ニーズのある子どもが5人にひとりとするれば、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。この個別教育計画が規定されたのは、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においてである<sup>5)</sup>。しかしながら、このような個別の教育計画については、1978年のウォーノック報告に類似する書類の記述があり、各地方教育局は学校で活用する個別の書類を改善させてきていた。

1994年の実施規則 (Code of Practice) は、どの児童生徒に特別な教育的ニーズがあるかを特定する手続きであり、この実施規則は、2001年に改訂されて3段階モデルが設定されている。通常学校のみで対応する段階 (学校の行動) があり、その段階で個別教育計画は作成される。この取り組みは以下のものである。

通常の学校で、担任やその他の教師が、子どもの生活で問題や学習上の困難さがあると気づいた場合に、学校内の特別な教育的ニーズについて統括する教師 (SENコーディネーター) と連絡を取り、そのことが親に伝えられる。親に伝えられると同時に、学校において、親を含めて話し合いの場が持たれ、①これまでの子どもの発達の経過、②現在の家庭や学校での子どもの様子、③考えられる原因とそれを解決する手だてなどが話し合われる。もし可能であれば、必要に応じて子ども自身から話を聞くこともある。この話し合いで、検討された手だてが実践され、それによって問題が解

決されなければ、次の段階の対応となる。

次の対応として、SENコーディネーターは、親や関係する教師と話し合いを持ち、その子どもに適切な個別教育計画 (Individual Education Plans) を作成する。この教育計画には、①教育内容、②目標、③次の見直し時期などが定められ、必要に応じて子どもの担当医や校医の意見も参考にされる。家庭での協力も求められ、学校と家庭の緊密な連携が必要とされる。次の見直しにおいて、明らかな解決がみられない場合に、次の学校行動プラスの段階となる。

学校行動プラスにおいて、学校が子どもにさらなる手だてを必要と考えた場合に、学校外の専門家 (地方教育局の教育心理士やそれぞれのニーズに関する専門教師など) に、これまでの経過を示し、助言を受けながら、新たな教育計画を作成し、実践する。多くの場合は、この段階で子どもの学習における困難さは軽減し、その手だての効果が確認されることが多い。

しかし、もしこの段階で期待した成果が得られない場合には、次の法定評価、判定書の段階と進む。法定評価 (Statutory Assessment) は、特別な教育的ニーズを総合的に評価するための作業と手続きで、地方教育局が責任を持って、教師、教育心理学者、医者、両親等と協力しながら実施する評価である。さらに、判定書 (Statement) とは、法定評価で得られた特別な教育的ニーズとそれに対応する手だてを具体的に成文化した書類である。この中には、子どもが必要とする教育的手だて、通学手段の手だて、また学校名等が示されている<sup>5)</sup>。

このような段階的な手だてとその評価において、個別教育計画は、学校の行動段階で作成される。対象となる児童生徒は、通常の学習に困難を抱える児童生徒であり、特別な教育的ニーズのある児童生徒が20%であるとすると、その中の10%以上に対して、この個別教育計画が作成されていると考えられる。つまり、我が国の養護学校や特殊学級に在籍する子どもは当然のこととであり、通常の学級に在籍し、学習に困難があったり、行動的あるいは情緒的な課題を抱える子どもに対しても個別教育計画は作成されることになる。

この個別教育計画は、特別な教育的ニーズのある子どもにとって、適切に目標設定し、学習の進み具合をモニターし、レビューする上で有効であり、複数の教師が、その子どもの目標を共有し、協力するために必要である。またその計画を作成し、レビューすることは、教職員の研修、成長にもつながる。

この個別教育計画の要素としては (The SENCO Guide : 1997) <sup>6)</sup>,

- 手短で、行動につながること

- ・現在の子どもの達成レベルを示すこと
  - ・子どもの困難さの特性、領域を示すこと
  - ・学習プログラムと達成すべき目標を示すこと
  - ・保護者や養育者が参加し、保護者等をどのように支援するかを示すこと
  - ・子ども自身の見解を含むこと
  - ・医療ニーズや相談等、付加的な支援を含むこと
  - ・記録、そしてモニターを明確にすること
  - ・保護者と教師によるレビューを決めること
- 等があげられる。

具体的な書式等については、各地方教育局で工夫することとされているが、教育雇用省のガイドブック *The SENCO Guide (1997)* の「Individual Education Plans」では、書式1は、「読み」「スペル」「発声」「運動」「行動」「視覚記憶」等の困難さの領域のチェックリストである。書式2は、学期ごとの取り組みで「取り組む領域」「学期目標」「介入の方法、スタッフ」「保護者のかかわり」「モニター、レビュー」を記入する欄がある。書式3は、学期ごとの評価で、「進歩」「子ども、保護者の評価」「さらなる行動」の記入欄がある。書式4は、関連領域や目標設定、取るべき行動等の設定した日付とレビューする日付を記載するものである。

この個別教育計画は、ナショナルカリキュラムを踏まえて、特別な教育的ニーズのある子どもの目標設定、手だて、評価の基本的な計画であり、多方面の専門家や保護者、教師の協力によって作成される。

## 5. ナショナルカリキュラムの適用外の規定

特別な教育的ニーズがありながら、小中学校で教育を受ける児童生徒は、その教育的ニーズも単純であり、支援も部分的な場合が多い。そのような場合には、指導内容については、ナショナルカリキュラムの幅の中で対応できる。しかしながら、特別な教育的ニーズが複雑で、多くの支援を必要とする子どもの場合は、その学習内容とナショナルカリキュラムのつながりについては、どのようになっているのだろうか。どのような特別な教育的ニーズであろうと、基本的にはナショナルカリキュラムの従うけれども、学習の内容がレベル1に達しない場合には、どのような対応が取られているのだろうか。

教育技能省は報告書「ナショナルカリキュラムの適用外について」を出している<sup>9)</sup>。その報告書では、ナショナルカリキュラムは柔軟性に富むものであり、適用外になる場合は少ない。しかしながら、校長が手続きを取り、短期間（6ヶ月）であれば、ある児童生徒をナショナルカリキュラムの適用外とすることが可能とされている。一方で、そのことに対して保護者が学校側を訴える手続きについても規定されている。この適用外の対象になるものに、①KS4の終了前において特別な目的がある場合、②教育課程の改善計画や研究開発の場合に加えて、③特別な教育的ニーズについての判定書がある場合が規定されている。

表3. 学習に困難がある児童生徒のための教育課程：総説（2001）の項目

<p><b>1. 学校の教育課程を決めよう</b></p> <p>学校の目標を定め、児童生徒のニーズを応じて、法的な規定に従い、①大人の生活に向かって重要とするニーズと、②特定の生徒集団に必要なニーズ（例えばコミュニケーションスキルの発達のニーズ）や生徒個人のニーズ（例えば理学療法や言語療法等）を考慮して、教育課程を編成する</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 教育課程についての学校の目標</li> <li>2) 教育課程の要素と学習に優先順位</li> <li>3) 生徒個別のニーズ；療法の位置づけ</li> <li>4) 関係者の協力；巡回専門家、補助者、家庭の貢献、他の学校スタッフとの連携</li> </ol> <p><b>2. 教育課程の計画</b></p> <p>計画を作成する際に、ナショナルカリキュラムのインクルージョン声明が基本となる</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 時間設定と教育課程の要素、</li> <li>2) 教育課程の編成</li> <li>3) 進歩の計画、</li> <li>4) 長期計画と中期計画、</li> <li>5) 短期計画</li> </ol> <p><b>3. 進歩と達成の記録</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ニーズの特定、</li> <li>2) 進歩の記録、</li> <li>3) 学習の評価と記録保存</li> <li>4) 達成度の記録、</li> <li>5) 達成度を確かめるための遂行記述の活用、</li> <li>6) KS4の達成度の評価</li> </ol> <p><b>4. 学校の教育課程の改善</b></p> <p>Department for Education and Employment (2001) Planning, teaching and assessing the curriculum for pupils with learning difficulties; General guidelines.</p>
--

判定書がある場合にも、判定書があれば適用外になるわけではなく、可能な限りナショナルカリキュラムに従うように規定されている。特別な教育的ニーズに応じて、長期にナショナルカリキュラムの適用外となる場合には、そのことが判定書に記載されていて、さらに①適用外になるナショナルカリキュラムの内容について、②その代替の内容について、③バランスの良い幅広い内容がどのように維持されているかについての記載が必要とされている。さらに、この適用外の措置も年間レビューにおいてそれが妥当か否か検討されることになっている。

#### IV. 障害のある子どもの学校の教育課程について

学習に困難がある生徒のための教育課程：総説（2001）が示されていて、5歳から16歳までの学習に困難がある児童生徒の指導のためのガイドラインである<sup>10)</sup>。これは、KS4においてもレベル2に到達できない生徒を想定している。このガイドラインは、通常の学校、特別学校、特別ユニットや私立学校で活用することができ、校長や担任教師等の教育関係者はこのガイドラインにそって、指導内容を展開し、評価を実施することが求められている。ここでは、すべての生徒にとって適切な教育が実現できるように、法的な規定を守り、ナショナルカリキュラムに規定されているインクルージョン声明を考慮し、教育課程を改善していかねばならない。そのガイドラインの項目を表3に示した。

##### 1. 特別学校の教育課程と週時定表

###### － Woodfield School の教育課程と評価－

今回の研究で実施した実地調査で、学校の教育課程、週時定表、また学習の評価等について情報収集した。その中から一部を紹介する。

ロンドンの北部にある11歳から16歳の中度の学習困難（知的障害）の生徒のための知的障害養護学校であり、定員は100名であった。そのうち定員の12名は複雑な言語障害を伴う生徒であり、さらに7名は自閉症

の生徒であった。学年からすると、第7学年から第11学年である。生徒の多くは、特別な教育的ニーズの判定書を有していた<sup>11)</sup>。

##### 1) 学校の教育課程

学校の教育課程は、ナショナルカリキュラムに従って、幅広い内容で、バランスよく編成されていた。1単位時間は、50分の授業で、KS3（7, 8, 9学年）では、英語 250分、数学 250分、科学 150分、人間性 150分、家庭技術 100分、情報工学 100分、体育（PE）100分、芸術 50分、フランス語 50分、音楽 50分、PSHE と市民教育 200分であり、歴史、地理、宗教教育は、人間性の教科で対応していた。これらの教科によって、表4のような週時定表であった。

この学校は、ナショナルカリキュラムに示されていた教科について、比較的そのままの形式で使用していた。しかしながら、障害が重度になると表5のような週時定表になる学校もある<sup>12)</sup>。障害が重度であっても、比較的教科は教科として取り扱っている点が特徴的である。

##### 2) 学習の評価

児童生徒の学習の評価については、教師による通常の評価に加えて、全国的に統一された評価が行われている。この学校では、KSの3段階の終了時（9学年；14歳）に、英語、算数、科学の教科において実施されている。表の6がその結果である。在籍18名の評価であり、①テスト結果の情報と②教師の評価による情報に分かれている。

テストの結果による情報をみると、横軸は各教科のレベルである。この年齢で期待されるのはレベル5であり、誰も到達していないことが示されている。スコアの数値は割合であり、6%は1人を示す。Nはテストは受けたが評価できるレベルでなかったことを、Aは長期欠席等でテストを受けなかった、登録なしは、テストがその生徒に適切でなく、テストを受けなかったことを示している。

表4. Woodfield School（7学年）の週時定表

	1	2	3	4	5	6
月	人間性	科学	英語	算数		音楽
火	家庭技術	家庭技術	体育	英語	P S	算数
水	情報工学	英語	算数	芸術	P S	科学
木	算数	情報工学	人間性	科学	P S	英語
金	英語	算数	体育	人間性	P S	フランス語

P S：個人、社会、健康教育・市民教育  
Woodfield School (2003) Prospectus 2002/03 より

表 5. 重度・重複障害のための学校；時間割の例

	月	火	水	木	金
8:45- 9:10	.....	.....	.....	.....	.....
9:10-10:00	英語	文字	芸術	科学/ 隔週半分乗馬	英語 (水泳)
10:00-10:30	数	英語	↓	↓	↓
10:30-11:00	.....	.....	.....	.....	.....
11:10-11:45	文字/ 低学年集会	人間性 (歴史)	算数/数	文字	人間性 (地理)
11:45- 1:00	.....	.....	.....	.....	.....
1:00- 1:45	音楽	算数/数	文字	数	文字
1:45- 2:00	.....	.....	.....	.....	.....
1:45- 2:30	PHSE (着替え) / 情報技術	情報技術	家庭技術	情報技術 / 体育	音楽
2:30- 3:00	体育	体育	体育	(感覚室) ↓	情報技術 / 感覚室
3:00- 3:15	.....	.....	.....	.....	.....
3:15- 3:30	.....	.....	.....	.....	.....

The Dochester Curriculum Group (2002) Toward a Curriculum for All. より

表 6. 2002年 キーステージ 3 最終成績 Woodfield School (在籍18名の割合)

テスト結果の情報

- ・ K S 3 は、英語、算数、科学において実施。他の教科の達成度の評価は、教師による評価のみで実施される。
- ・ 英語の試験においては、うまくやるためには、レベル 4 又はそれ以上の力が必要である。
- ・ 算数と科学においては、うまくやるためには、レベル 3 又はそれ以上の力が必要である。
- ・ これらのレベルより低い生徒は、登録なし。教師による評価を実施する。試験を実施した生徒についても評価を行う。

生徒の達成割合

	登録なし	A	N	1	2	3	4	5
英語	78	17					6	
算数	44	17	17			17	6	
科学	44	17				17	22	

教師の評価による情報

	A	W	1	2	3	4	5
英語	6	11	11	56	11	6	
算数	6	17	6	44	22	6	
科学	6	11	28	6	17	33	
歴史	6	17	44	22		11	
地理	6	17	44	22		11	
デザインと工学	6	22	56	17			
情報工学	6	6	11	28	50		
フランス語	6		33	39	22		
芸術	6	17	61	17			
音楽	6	44	33	17			
体育	6	17	28	28	22		

A：教師が評価に値する明確な証拠を持ち合わせていず、試験を受けていない（多くの場合には、長期欠席や残り少ない時期での移動等）。

N：テストにおいて、十分な成績でなく、最も低いレベルにも位置づかないことを意味する（数学と科学はレベル 2）。

W：レベル 1 に向かう生徒を意味する。



この学年18名で、算数をみると、レベル4が1名、レベル3が3名、テストを受けたが評価できずが3名、欠席が3名、テスト不適切が8名だったことを示している。

次に、教師の評価による情報をみると、教科が3教科からすべての教科となっている。横軸は各教科のレベルである。期待されるのは同様にレベル5で、誰も到達していないことが示されている。スコアの数値は割合であり、6%は1人を示す。W (working towards level 1) はレベル1に向かっている段階を示し、Aは長期欠席等で評価できなかったことを示している。

この学年18名で、算数をみると、レベル4が1名、レベル3が4名、レベル2が8名、レベル1が1名、Wが3名、Aが1名となっている。テストでは評価できなかったレベル1や2の段階が教師の観察による評価では可能になっている。

このように各KSの最終段階では、標準評価試験であるテストを実施し、その評価を公表することが法令で規定されていて、特別学校であってもそれに従う。しかしながら、テストを受けることができない生徒の場合も多いために、教師による評価でその情報を補っている。

公表する情報はレベルについてであるが、Wについても、W以下の評価基準を活用して、それぞれの段階

が評価されていて、それは学校の個々の生徒の評価情報となっている。

さらに、表7には、学校のKS3終了段階における評価について、1996年から2002年までの変化を示したものである。99年から3年間は到達度に変動が少なかったことが示されている。

## 2. 特別学校における工夫— 達成基準の整理—

特別学校においてナショナルカリキュラムの枠組で、教育課程を編成し、教育活動を実施していく際には、その内容をどのように準備するかという視点でなく、どのような達成目標を、どのような手続きで設定するかが重視されている。

### 1) レベル1以下の評価

具体的には、ナショナルカリキュラムのレベル1以下の児童生徒の達成目標をどのように設定するかについて、ガイドラインが示されている。それは、教育雇用省(1998)の「達成目標を設定する上での支援 (Supporting the Target Setting Process: Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs)」であり、特別な教育的ニーズのある子どものための目標設定のガイドラインであり、1998年12月に公開された。

表7 概要 キーステージ3最終成績 Woodfield School (1996年から)

		英語の試験結果							
		達成割合							
年	14歳の生徒数	登録数	A	N	1	2	3	4	5
1996	16							区分なし	
1997	19			11			5		
1998	14								
1999	19								
2000	18								
2001	8								
2002	18		17					6	

  

		英語の教師による評価						
		達成割合						
年	14歳の生徒数	A	W	1	2	3	4	5
1996	16		32	19	31	19		
1997	19		26	32	37	5		
1998	14	7	29	21	21	21		
1999	19		5	47	47			
2000	18			39	61			
2001	8			50	50			
2002	18	6	11	11	56	11	6	

これは、ナショナルカリキュラムの各教科のレベル1以下の児童生徒に、どのように学習内容を準備するか、またレベル1から3程度の子どもに、どのように学習内容を準備するかのモデルである。レベル2やレベル3の段階について、特に英語、算数のコアカリキュラムについて、詳細な記述がある。

つまり、英語と算数のナショナルカリキュラムのレベル3以下への対応であり、レベル1以下のスケールであるPスケールの導入とレベル1、2、3の細分化であった。さらに教科前の発達段階にあたる学習内容を領域として取り上げた「個人的及び社会的発達 (Personal and Social Development)」という枠組みが提案された。この領域の下位の項目には「相互交渉と社

会性の発達 (Interaction and Social Development)」「社会生活スキル (Independent and Organizational Skills)」「注意行動 (Attention)」に区分けされた。

このガイドブック改訂版が、2001年3月に公開された<sup>13)</sup>。それは、「改訂版達成目標を設定する上での支援; Supporting the Target Setting Process(revised March 2001): Guidance for effective target-setting for pupils with special educational needs」であり、PスケールのP1からP3を2分割し、さらに「科学」のPスケールが導入され、個人的及び社会的発達 (Personal and Social Development) が削除された。その構造の詳細を表8に示した。

表8 それぞれのスケールにおける基準の枠組み

	英語			算数			科学
P1(i)	共通基準						
P1(ii)	共通基準						
P2(i)	共通基準						
P2(ii)	共通基準						
P3(i)	共通基準						
P3(ii)	共通基準						
	初期 読み	初期 書く	発話・表現と 聞く・理解	数	使用	形・空間 ・図る	科学の基準
P4							
P5							
	読み	書く					
P6							
P7							
P8							
			話すと 聞く				
1C							
1B							レベル1
1A							
2C							
2B							レベル2
2A							

表9. 「読み」におけるPスケールの達成基準(performance criteria)の内容

<p><b>1) 共通基準</b></p> <p>P1 (i); 活動に出会う: 反応的段階: 突然の音や動きに驚く</p> <p>P1 (ii); 活動に気づく: 人や物に短い時間注意を向ける: 人の関わりへの短い参加</p> <p>P2 (i); 人物に応答し始める: 人物に興味を示す: 注意を向け, 微笑む</p> <p>P2 (ii); 人物に働きかける: 人に手を伸ばす, 発声やしぐさで訴える: やり取りの形成</p> <p>P3 (i); 意図的なやり取りの開始: 指さし, 自分の行為を確かめる, 学習したことを繰り返す</p> <p>P3 (ii); 相互的なやり取りの形成: うなづく, 拒否する: 課題解決的な行動</p> <p><b>2) 初期読み(early reading)</b></p> <p>P4; 馴染みのあるリズムや物語がある。 本をめくる等正しく扱う</p> <p>P5; 本の中の言葉や絵, シンボルを選択する: 言葉と絵, シンボルのマッチング</p> <p><b>3) 読み(reading)</b></p> <p>P6; 言葉と発音のつながりを理解して, 言葉のまとまりを選択して認識する:</p> <p>P7; 読む活動に興味を持つ: 右, 左, 最初, 終わり, 次のページがわかる: いくつかのアルファベットに興味を持つ</p> <p>P8; 単語, サイン, シンボル, 絵の区別がつく; 自分の名前など, 好みの単語がわかる; アルファベットの形, 名前, 音がわかる</p> <p><b>4) ナショナルカリキュラム (小学校の教科の基準)</b></p> <p>レベル1; 単純な読み物で, 馴染みのある単語がわかる。声を出して読む際に, 文字を読み, その意味を成すために, 文字, 音とシンボルの関係に関する知識を使う。詩, 物語, 実際の話について, 自らの好みを示す。</p> <p>1C; 単純な読み物で, 馴染みのある単語, サイン, シンボルが理解できる。短い文章を読んで, 場合によれば, 催促されて, 意味が分かる。単純な読み物の好き嫌いがある。</p> <p>1B; 馴染みのある単語, サイン, シンボルの幅が広がる。馴染みのない単語の頭文字か, 最後の音がわかる。声を出して読むと, 援助があれば, 文字, 音, 単語の知識を使える。詩, 物語, 実際の話について, その出来事に反応する。</p> <p>1A; 単純な読み物で, 文字, 音, 単語に関する知識を使い, 意味を理解する。詩, 物語, 実際の話の内容にコメントできる。</p> <p>以下レベル8まで, 各レベルで3段階の記述がある。</p> <p style="text-align: center;">Department for Education and Employment (2001) Supporting the Target Setting Process(revised March 2001): Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs</p>
---

**2) Pスケールの具体例**

これらのガイドラインでは, 英語の下位区分のPスケールとして「書く」「読む」「話す」があり, コミュニケーションの基礎や対人関係の基礎を含むものとされている。

英語の「話す」の到達目標を取り上げると, 義務教育のナショナルカリキュラムがレベル1からレベル8までにおいて, 各レベルabcの3段階評価であり, 24

段階で評価される。それ以前の段階には, Pスケールがあり, そのスケールP1からP3が各2水準, P4からP8が1水準で, 11段階で評価される。これらの両者を合わせると, 英語の「話す」については, 合計で35段階で評価が可能となる。

2002年の改訂において, このPスケールを「Pレベル」として, すべての教科において評価するようになっている。

表10. 子どもに対応する際に活用する学習の評価基準 (EQUALS, 1998)

<b>国語</b>	
<b>話すこと</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 やりとりを楽しむ</li> <li>2 慣れた大人とのやりとりを開始する</li> <li>3 声やしぐさで、大人や環境を操作する</li> <li>4 友達をコミュニケーションを開始する</li> <li>5 適切な情報を要求する、提供する</li> <li>6 20個の言葉やサインを使う</li> <li>7 自信が高まり、目的に応じて、適切な言葉を使う</li> </ol>
ナショナルカリキュラム レベル1	8 経験について話す、サインする
<b>聞くこと</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 物音に反応する</li> <li>2 音のする方を向く</li> <li>3 馴染みのある音に反応する</li> <li>4 音の違いを聞き分ける</li> <li>5 集団で単純な指示に従う</li> <li>6 複雑な指示に従う</li> <li>7 注意深く聞いて、適切に行動で応じることが出来る</li> </ol>
ナショナルカリキュラム レベル1	8 注意深く聞いて、適切に言葉やサインで応じることが出来る
<b>読むこと</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 人、物、パターンに注意を向ける</li> <li>2 物を追視する</li> <li>3 意味あるものを見分ける</li> <li>4 写真や絵に関わる (interact)</li> <li>5 物語を楽しむ</li> <li>6 言葉や句を予測する</li> <li>7 文章の中の馴染みのある単語を読む</li> </ol>
ナショナルカリキュラム レベル1	8 単語や絵は、左から右に、上から下に意味があることを理解する
<b>書くこと</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 触られて反応する</li> <li>2 物を操作する、腕や手を動かす</li> <li>3 物をつかむ、離す</li> <li>4 自発的操作や指先でつかむ</li> <li>5 左右の動きを指で追う</li> <li>6 形の初期段階、追跡、色塗り、なぞる、描く</li> <li>7 形をえがく、文字を写す</li> </ol>
ナショナルカリキュラム レベル1	8 適切に小文字と大文字で名前を書く

### 3. Pスケール等による評価の具体例

Pスケールは、2001年の「改訂版達成目標を設定する上での支援； Supporting the Target Setting Process(revised March 2001)： Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs」で詳細に示された。

#### 1) イクォール (EQUALS) の評価システム

しかしながら、重度・重複障害の児童生徒を評価していく際に、P 1 から P 3 の内容が共通である点、また各教科の達成基準の見直しと、教科だけでなく発達領域の評価も必要な点などいくつかの課題があった。特別学校の教師グループが開発した評価システムを、政府機関である「教育技能省」や「資格と教育課程局

(Qualifications and Curriculum Authority: QCA)」が支援し、その評価システムを発展させてきた。この組織がイクォール (EQUALS) である 14)。この評価基準について、表10に国語における「話す」「聞く」「読む」「書く」のそれぞれの水準の達成目標を示した。この評価基準を用いて評価した重度・重複障害の事例について、表11で示した。

#### 2) イクォール (EQUALS) の評価例

表11は、4歳9ヶ月の重度の肢体不自由を主とする重度・重複障害の子どもの評価例である。項目として、国語、算数と個人・個人社会性の発達(Aspects of Personal & Social Development)で示されている。スコアがPのスケールに相当する。

表11. EQUALS を活用した評価について

スコアの事例 (エミリー)

EQUALS 1998

スケール		スコア
国語	話すこと	3
	聞くこと	2
	読むこと	2
	書くこと	1
算数	初期認知発達	2
	計量	2
	図形	2
	探索	2
	数	2
個人、社会性の発達	個人的発達	1
	社会的発達	2
総計スコア		21

エミリーは4歳9ヶ月で、重度・重複障害がある。重度の肢体不自由があり、身体の動きに厳しい制限がある。身体的コントロールを高めるために、理学療法を受けている。また、コミュニケーション活動においても、言語療法士から支援を受けている。発作を抑制するために、医学的対応を受けている。エミリーは、特別学校に通っている。

エミリーの到達している水準から導き出された総スコアは21である。これは、ピアジェのいう「第2次循環反応」段階の典型的なタイプである。日に数回、エミリーは注意深く (attentive) なり、これは、医療的検診 (medication intake) のパターンに関係しているようだ。「書くこと」と「個人的発達」のスコアが低いのは、身体運動能力に制限があるためである。

この評価から導き出された教授プログラム (the teaching programmes) は、エミリーが機能している認知レベルにおける「環境の把握」に焦点があてられたものである。学習は、日常生活、特に食事場面とおして展開され、社会的、現実的な学習場面 (context) が重視されている。それ以外には、エミリーがリラックスできる理学療法の前に、エミリーの注意のレベルを考慮した焦点化された学習が行われている。教授内容は、エミリーが好きな玩具を使った遊び活動である。ガイドブック (Equals, 1997) に示されている学習のプログラムを活用して、安心できる大人に発声で応じることは、「話すこと」の領域である。「聞くこと」のために、多様な「音を配置する」、「読むこと」のために、「物を追視する」機会を準備する。算数において、エミリーは周囲の出来事に、確実に反応するように促される。国語や算数のそれぞれの領域において、エミリーは、特定の大人とやり取りするように促される。

#### 4. Manor School の評価例

ロンドンの北部にある4歳から11歳の重度から中度の学習困難（知的障害）の生徒のための特別学校であり、定員は135名で、在籍が115名であった（15）。そのうち43名が自閉症であり、増加傾向にあった。コミュニケーション障害や情緒・行動障害を伴う子どもも多く、肢体不自由、視覚障害を伴う子どももいた。この地域は、ロンドン北部で外国籍の子どもが多い場所であり、社会経済的な状況はよくない地域であった。

##### 1) 学校の教育課程

学校の教育課程は、ナショナルカリキュラムに従って、幅広い内容で、バランスよく編成されていた。英語、算数、科学、技術、情報、地理、歴史、美術、体育、音楽、P S H E、宗教教育の教科で対応していた。学校の教育課程は、児童一人一人の学習における困難さで修正され、特別な教育的ニーズの判定書に基づく個別の教育計画で展開されていた。その計画は、目標設

定も含めて、年に1度の割合で改訂されていた。

##### 2) 事例の年間報告とその評価

表12に示したのは、この学校のある児童の学年報告である。最後の部分に校長がサインするもので、学校の公的な報告書であり、この報告書をもとに個別教育計画が見直される。この学校では、児童の学習の評価として、Pスケールとイクォールの達成基準を活用していた。評価の項目ごとで、使いやすい方の基準を使っていた。

このようにレベル1に至らない児童生徒の評価においても、明確な達成基準を用いて評価している。その評価スコアについては、すべての項目について、児童生徒名で一覧となっていた。さらに昨年度のスコアとの差を出し、この1年でどの程度のスコアが伸びたかが検討されていた。当然ではあるが、障害の状態によっては、スコアが下がることもあり、そのことをデータとして教師間で確認していた。

表12. マナー・スクール（知的障害養護学校）  
年間報告書

児童氏名 \_\_\_\_\_ ジム・クルーズ（自閉症）  
日 付 \_\_\_\_\_ 2003 2月 \_\_\_\_\_

教育的達成		E : イクォール, P : Pスケール
数/ 算数		レベル
コミュニケーションにおける困難さが改善され、数的なものに対応できるように進歩してきた。		
<b>測量</b> 測量に関するいくつかの簡単な用語を理解していることが示された。		E 3
<b>図形</b> 探索的な活動で、形の特性を理解していることが示された		E 4
<b>探索</b> 探索する活動を好み、彼自身の探索基準を決めている。 このスキルを、実際の活動で使う。		E 5
<b>数</b> 実際の状況で、数を数える力を使っている。しかし、言葉として、数を口にしたり、サインで示したりは難しい。		E 3
文字(読み/書き/綴り)		レベル
<b>読み</b> 本や物語を好み、楽しむ 何が起るかについて、予測し始めている。 馴染みのある物語で、行為やしぐさで、参加する		E 4
<b>書き</b> 書くスキルは、よく発達している。 名前を書くことができる。 模写できる。 クラスの掲示物から、選んだ文字を、模写できる。		E 7

言語/ コミュニケーションスキル	レベル
<p><b>話す</b></p> <p>しぐさを使うことができる</p> <p>PECsを使うプログラムに良く取り組んでいる。</p> <p>いくつかのマカトンサインといくつかの単語が使える。</p>	E 4
<p><b>聞く</b></p> <p>クラスに対する、集団に対する指示において、ジェスチャや状況的な手がかりが必要である。</p>	E 5

### 学習スキル / 発達

自立スキル	レベル
日常生活において、馴染みのある活動に必要なものを手にすることはできる。視覚的な予定表に注意を向けることができる。	P 9
<b>注意</b>	レベル
<p>馴染みのある楽しい活動であれば、ある時間、一人での課題や小グループでの課題に取り組むことができる。</p> <p>本や絵を使って、興味のある事柄について、やりとりする。</p> <p>おもちゃをもって、しぐさでやりとりする。</p> <p>大人が提示した、準備した課題に明確に取り組むためには、最低限の大人の援助が必要である。</p>	P 9
<b>運動</b>	レベル
<p><b>移動</b></p> <p>さまざまなスタイルで移動可能であり、コントロール可能である。</p> <p>音楽のトーンに合わせて、動くのは難しい。</p>	E 1 – 5 7, 8 達成 E 6
<p><b>空間における身体意識</b></p> <p>レベル7に必要な概念のいくつかは理解している（例えば、中、上、下など）。しかし、いくつかの概念については、援助が必要である（例えば、上方、外になど）。</p> <p>走りながら、床に落ちている物を拾うことはできる（レベル8の1部分）。</p>	E 5
<p><b>操作スキル</b></p> <p>器具や道具を幅広く使えるが、正確性はまだ低い。</p>	

### 個人的発達と社会的発達

個人的発達	レベル
言語的な指示があれば、時間を延長して、課題に取り組むことができる。時たま、グループの一員として、活動できる。	E 7
<b>社会的発達</b>	レベル
<p>遊びの活動に、他の子どもと一緒に取り組めるようになってきた。</p> <p>新しい状況や環境では、大人の援助が必要だが、徐々にその状況に慣れることができるようになった。頼らないで、一人で出来ることが増えた。</p>	E 5

事務所の人が変わっても、それを受け入れることが出来るようになった（レベル6の一部）。	
クラスで他の子どもとのつながりが芽生え始めた（レベル7の一部）。	
<b>他者とのやりとりや活動</b>	レベル
クラスの他の子どもと一緒に活動する、遊ぶことが芽生え始めた。お互いに平行しながらの活動で、一緒に過ごしている。活動を共有したり、役割交替をするには、大人の援助がまだ必要である。	P 6
<b>校長の要約</b>	
<p>ゆっくりだが進歩していて、遊びで他の子どもと一緒に活動し始めたことは注目すべきである。さらに、進歩するためには、TEACCHなどのより構造化した環境が必要と考える。</p>	
<p>サイン</p> <p>校長 ジョン・フォックス 日付 2003,2,11</p>	

## V. まとめとして

イギリスのナショナルカリキュラムと我が国の教育課程の基準である「学習指導要領」とを比較検討し、どちらが優れているかという判断は難しい。イギリスでは1988年に初めて、すべての公的な学校に対してその指導内容を決定する際のガイドラインが示された。それに比べると我が国の「学習指導要領」の歴史は長く、繰り返し改訂されて、現行のものがある。ここでは盲・聾・養護学校の学習指導要領を視点に、イギリスのナショナルカリキュラムを検討し、その特徴的と考えられる点について述べる。

### 1. 教育の目標と内容

第1に、イギリスでは「適用外の規定」はあるものの、すべての公的な学校がナショナルカリキュラムに従う。この学校には障害の重度な子どものための特別学校も含まれる。つまり、すべての学校教育において、その教育の目標は同じとされている。ナショナルカリキュラムに従って、各学校が幅広い内容で、バランスの取れた学校の教育課程を編成することになっている。すべての子どもは、学校においてナショナルカリキュラムに示された内容を学ぶ権利があり、学校が適切な教育内容を提供できない場合は、保護者が訴える

手続きが明確に示されている。

この点は、我が国においても盲・聾・養護学校であってもその教育課程は基本的に小中学校等の教育課程に「準じる」形式であり、基本的には同じ構造と考えられる。しかしながら、我が国では、知的障害養護学校独自の教科や「学習が困難な児童生徒に関する特例」「重複障害者等に関する特例」があり、盲・聾・養護学校に在籍する多くの児童生徒のために、小中学校とは異なる教科の目標や内容が示されている。そのために我が国の教育課程は、「複式」「二重アプローチ」の教育と批判されることがある。

European Agency for Development in Special Needs Education(2003) 16) 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つにタイプ分けしている。

第1が「単一アプローチ (one-track approach)」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。第2が「多重アプローチ (Multi-track approach)」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。第3が「二重アプローチ (two-track approach)」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が困難とされている国である。

それぞれのアプローチにはメリット、デメリットがあるものの、「二重アプローチ」の多くの国が、近年は「単一アプローチ」「多重アプローチ」に変更しようと模索している。

世界的な動向からすると、子どもの障害特性や発達に応じた教育内容を適切に提供することを基本として、障害の有無で区別せずに、同じ教育目標で、同じ内容という枠組みで、教育課程を弾力的に運用することにより、単式の教育課程、「単一アプローチ」「多重アプローチ」とできるよう課題を整理することが必要であろう。

## 2. 教科の枠組みでの整理

第2に、イギリスの多くの特別学校が教科の枠組みで、その指導内容を準備している点である。知的障害の特別学校においてもナショナルカリキュラムに規定されていた英語、算数、科学の教科の時間があつた。調査において、「知的障害教育に独自の内容はあるのか」と質問したら、質問の意味が相手に伝わらず、真意を理解してもらった後、「なぜそのような特別なものが必要なのか」「子どもには同じものを学ぶ権利がある」との答えであつた。各教科の内容と達成基準が明確に示されていて、子どもがどの段階まで理解しているのかについての評価が徹底されていた。KSに応じて学ぶべき内容が示されているが、達成度の評価に基づき学習内容が選定され、小グループの指導等で対応していた。さらに小学校開始時のレベルであるレベル1に至るまでの評価基準がPスケールで示され、教科の枠組みで子どもの活動を評価する構造となっていた。指導内容の組立は柔軟であり、評価基準を明確にすることで、教育活動の評価を行っていた。

我が国の場合には、盲・聾・養護学校においては、基本的に準ずる教育課程であり、教育内容を教科で検討することが基本となっている。しかしながら、児童生徒の障害の状態が重度で、重複している場合には、自立活動の内容により教育課程が編成される場合が多い。その場合には、教科による整理は行われず、小中学校とは全く異なる枠組みで整理されていることになる。

また、知的障害養護学校においては、学習指導要領によって、「(知的障害者を教育する養護学校の)各教科に示す内容を基に・・・(筆者略)・・・具体的に内容を設定するものとする。」として、各教科の目標と内容に関して、知的障害者を教育する学校のためのものが示されている。小中学校の教科と比較して、教科

という枠組みも、教科名も共通であるが、その目標や内容は異なるものとなっている。これらの点については、①子どもは同じものを学ぶ権利があること、②同じ教科の名称をであっても、異なる目標と内容であること等、基本的な構造に大きな課題がある。

さらに、知的障害養護学校の各教科の内容は、発達初期の段階の学習内容を含むものであり、自立活動の内容との重なりが生じていて、この点も解決しなければならない課題となっている。

これらの課題を解決する上で、イギリスの教科の構造、またPスケールの発想は、貴重な情報を提供するものと考えられる。

## 3. 各教科のインクルージョン声明

第3に、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点である。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。つまり、どのような特別な教育的ニーズがあるとしても、基本的にはナショナルカリキュラムを基礎に、学校の教育課程を編成し、特別なニーズがない子どもと同じ目標、内容を提供していくという姿勢である。

我が国の学習指導要領をみると、小中学校における特殊学級の教育課程を編成する場合において、養護学校等の学習指導要領を参考とした特別の教育課程を編成することができることとされている。具体的には、学校教育法施行規則の第七十三条の十九(教育課程編成の特例)において、「小学校又は中学校における特殊学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、・・・(筆者略)・・・の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」とある。さらに、小学校学習指導要領の総則、第5 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として、「障害のある児童などについては、児童の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫すること。特に、特殊学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。」とされている。

今後は、特殊学級や通級による指導が「特別支援教室」に移行することを念頭に置きながら、教育課程の在り方や学習指導要領にどのように表現するかの検討が必要となる。特に、小中学校が基本的に理解できる教育課程の基準の構造や示し方の工夫が求められる。

イギリスのナショナルカリキュラムをみると、特殊学級や通級による指導などの教育の場における教育課程の違いではなく、基本的に同じ目標と内容で、小中学校と同じ構造となっている。ただ運用に際して、インクルージョン声明等いくつかの配慮事項がある部分については今後参考となるものであろう。

#### 4. 本プロジェクト研究が提案するモデルとしての位置づけ

イギリスでは、すべての学校が従うべき枠組みとしてナショナルカリキュラムがあり、その教科のガイドラインに、インクルージョン声明がある。障害のある子どものためのナショナルカリキュラムはなく、1つのナショナルカリキュラムの基づきながら、特別な教育的ニーズに応じて、それをどのように修正、変更するかが示されていた。また「適用外規定」については、ガイドラインのレベルで示している。特別な教育のためのナショナルカリキュラムがなく、各教科にインクルージョン声明がある点など、イギリスはモデル3に該当すると考えられる。

#### 5. 今後の課題

ここでは盲・聾・養護学校の学習指導要領を視点に、イギリスのナショナルカリキュラムを検討し、特徴的と考えられる点について考察した。ナショナルカリキュラムを基準とした学校の教育課程の編成の実際や学校における授業とのつながりについて、詳細に論述できなかった。

また、大きな課題として次の点が残された。①ナショナルカリキュラムの適応外の規定について、その子どもに、どのような学習内容を準備するか。その子どもの学習内容と学校の教育課程とのつながりはどのように整理されるのか。②我が国の教育課程は、教材等を含めて、人、物の資源に関する法的根拠とされている場合がある。イギリスにおいて、学級編制やスタッフの配置と教育課程のつながりがどうなっているか。これらの点について今後検討していく必要がある。

#### 引用・参考文献

1) The Qualifications and Curriculum Authority (2003) National curriculum 5-14, <http://www.qca.org.uk/ages3-14/232.html>

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) Department for Education and Science(1978) Special Educational Needs: Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People(The Warnock Report). London: HMSO.

4) Department for Education and Employment (1999) Mathematics The National Curriculum for England [www.nc.uk.net](http://www.nc.uk.net) Key stages 1-4.

5) 徳永 豊 (2001) 英国の特別支援教育の動向について IEP JAPAN Vol.4 , 37-43

6) Department for Education (1994) Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs. London, HMSO.

7) Department for Education and Skill (2001) Special Educational Needs; Code of Practice. London, HMSO.

8) Department for Education and Employment (1997) The SENCO Guide. The Stationery Office, London.

9) Department for Education and Skill (2003) Disapplication of the National Curriculum (Revised). <http://www.dfes.gov.uk/disapply/>

10) Department for Education and Employment (2001) Planning, teaching and assessing the curriculum for pupils with learning difficulties; General guidelines. The Qualifications and Curriculum Authority, <http://www.qca.org.uk/ages3-14/inclusion/303.html>.

11) Woodfield School (2003) Prospectus 2002/03

12) The Dochester Curriculum Group (2002) Toward a Curriculum for All. David Fulton Publishers, London.

13) Department for Education and Employment (2001) Supporting the Target Setting Process(revised March 2001): Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs). <http://www.standards.dfes.gov.uk/otherresources/publications/targetsetting>

14) Equals (1998) Baseline Assessment Scheme & Curriculum Target Setting.

15) Manor School (2003) Working Together. Brent Education Authority.

16) 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>].

17) Department for Education (1996) Education Act. London: HMSO.

18) 徳永 豊(1997) 通常学級における障害のある子どもの教育について—英国の教育制度とその取り組みからの考察—。世界の特殊教育(X I), 51-58, 国立特殊教育総合研究所。

19) 徳永 豊(1997) 通常学級にいる障害のある子どもに対応す「支援教師」の役割と課題について－英国のアシスタントの現状と課題からの考察－. 世界の特殊教育(X I), 101-109 国立特殊教育総合研究所.

20) 徳永 豊・石塚謙二(1999) 小中学校における特別な教育的ニーズのある子どもへの支援について - 英国でのパートナーシップ形成の新たな試み -. 世界の特

殊教育 (X III), pp.39-47, 国立特殊教育総合研究所.

21) Department for Education and Employment(1997) Excellence for all children-Meeting Special Educational Needs-. The Stationary Office U.K.1997. 国立特殊教育総合研究所(1999) すべての子どもに、よりよい教育を -特別な教育的ニーズに応える-英国：教育・雇用省. 世界の特殊教育 (X III), pp.69-109.