

第3節 障害が重度な子どもの実態把握，目標設定， 学習評価，そして教育課程について

1. はじめに

特殊教育，又は特別支援教育の目的は，「その児童生徒等が持つ能力や可能性を最大限に伸ばし，将来，社会的に自立し，社会参加することができるよう，その基盤となる『生きる力』を培うこと」にある。この目的は，障害の有無や障害の程度で変わらない。どのように障害が重度で，重複していても，その「能力や可能性を最大限に伸ばすこと」が学校教育の目的である。

子どもの能力や可能性を最大限に伸ばすためには，学校組織や教師が，そして授業そのものが，どのように機能するかが鍵となる。この学校組織や指導，授業をよりよく改善していく上では，実態把握，目標設定，実行，評価，計画の修正のマネジメントサイクルで，自らの行動を管理する必要がある（徳永，2004）。

学校組織や指導，授業がよりよく機能することを示す指標のひとつは，子どもがその力や能力をどのように改善させたかが基本となる。この改善のために授業の内容や方法，また子どもの学習の質をどのように高めるかが重要になる。それらの取組の核になるものは，目標設定である。目標設定は，実態把握を基礎とし，さらに授業の評価においても，その規準となる。

ここでは，障害が重度な子どもの指導において，確かな生きる力を培うために，どのように実態把握を行い，目標設定していくのかについて検討し，教育課程や指導計画の課題について考察することを目的とする。

2. 子どもの力の把握から

学校組織がよりよく機能するために，また指導や授業を改善させていくためには，まず，「子どもの現在の力や能力はどの程度なのか」を把握する必要がある。この実態把握によって，すでに子どもが学んで身につけていることが明らかとなり，次に取り組む目標が設定され，その実現の程度が学習評価として把握される。学校教育の場合は，学校の教育課程を基礎とする実態把握，目標設定が求められる。つまり，学校組織の機能や指導，授業を改善させていく最初の重要な問いは，子どもの現在の学習到達レベル（例えば，聞く・話すなど）を的確に把握することである。

次の段階は，これらの実態把握の情報をもとに，学習し到達する可能性がある個々の子どもの指導目標を設定することになる。そして，これらの目標に向けての取組を評価するために，個々の子どもの学習到達度について，学習の成果についての情報を集め，分析し，その評価をまとめることが求められる。この状況把握，目標設定，実行，評価のマネジメントサイクルを自ら管理することで，実態把握のレベルを向上させることが，学校組織や授業の改善につながる。

3. 個別の指導計画における実態把握，目標設定等の課題

障害が重複している子どもについては，自立活動に加えて教科指導等を含めて「個別の指導計画」を作成し，指導を行うことが多い。重度・重複障害の子どもの学習において，その基本に「個別の指導計画」

がある。個別の指導計画の作成に当たって、個々の子どもの障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、指導計画を作成するものとされている。

(1) 実態把握の課題

実態把握にあたって、学習上の配慮事項や学力、基本的な生活習慣、特別な施設・設備や教育機器の必要性、興味・関心、人やものとの関わり、心理的な安定の状態等、病気の有無、生育歴、教育歴、進路、家庭や地域の環境などが考えられる。さらに、医療機関や保護者等第三者からの情報による実態把握も必要とされる。

障害の重度な子どもの場合、地域生活の状況や家庭での生活、また医療福祉等における対応、身体機能や発達の程度など幅広い情報が必要とされる。

これらの実態把握、状況把握の情報は多岐にわたるが、授業や学習活動の核となる情報は、どのような情報であろうか。授業を展開していく上で、教員間でお互いに確認する必要がある情報は、何であろうか。

このような視点で、実態把握、状況把握の情報を整理していく必要があり、優先順位の高いものから3水準程度で整理することも必要となる。

授業や学習活動の核となる情報の前に、前提となる情報として、健康や病気の有無を含めた医療関連の情報がある。これらの健康管理等を前提として、授業等の学習活動が成り立つ。そして、学習活動の基礎となるものには、興味・関心、人やものとの関わりなどの発達の状況や外界をどのようにとらえるかの知覚・認知等の情報があげられる。肢体不自由養護学校等では、この実態把握を進めていく際に、自立活動の5区分を手がかりに情報を整理する試みも多い。また、発達検査等を活用して、子どもの発達状況を把握する試みがある。

しかしながら、多くの場合には、学校や学部等に実態把握の方針は任されていて、学校間で共有する場合は少ない。また特に障害が重度な場合は、発達検査や心理検査の実施が困難であり、担任教員による行動記述の場合が多い。

このような状況で、教員間で子どもの実態把握を共有し、適切な目標設定のためのその実態把握を手がかりとし、授業等の学習活動につなげることが課題であろう。そのような実態把握のためのツールを開発することが大きな課題となっている。

(2) 目標設定の課題

本人や保護者の意見を参考にしつつ、実態把握に基づき、達成をめざす目標を設定する。一年程度の長期的な観点に立った目標及び一学期程度の短期的な観点に立った目標を設定する。この目標設定においては、将来の可能性を広い視野から見通した検討も必要となる。

この目標設定は、第1に、まずどのような実態把握を行ったかに左右される。教員間や保護者と共有できる実態把握が必要になる。

第2に、設定した目標と把握された実態とのつながりを説明できることである。実態からみて、既に獲得された行動では意味がない。また、反対に達成不可能な目標も意味がない。つまり、指導によって達成可能な目標を適切に設定することが大切になる。

第3に、その行動が子どもの生活に必要な知識や技能であって、この段階で身につける必要のある内容であるかがある。これらの点を吟味しつつ、数年の単位で継続され、一貫される目標である必要がある。

これらの点が目標設定の課題であるが、実態と長期目標、短期目標のつながりを考えていく上では、指導目標や指導内容の系列について検討することが大切となる。

(3) 学習評価の課題

学習活動の評価は、個別に設定した目標に照らして、それがどれだけ実現できたかを評価することになる。設定された目標があいまいであるとその評価が難しくなる。その意味で目標設定の段階で評価の仕方を検討しておくことが重要である。

学習評価を実施していく上では、その他に、次のような点が課題としてあげられる。学習評価の客観性や信頼性を高め、目標に準拠した評価を効果的に行うためには、評価方法について工夫することが大切になる。例えば、①評価の規準や評価基準を明確にする、②分析的な（数値による）評価と記述的な評価を併用する、③学習後の評価だけでなく、学習前の実態、学習過程の遂行状況、学習によって身に付いた力の評価など多様な評価を工夫する、④授業でのやりとり、観察、作品など、また試験などを組み合わせて評価する、⑤自己評価や保護者による評価を工夫するなどがあげられる。

特に、障害が重度な子どもの場合には、学習によって生じた変化を段階や数値としてとらえるには至らない場合もある。その場合には、段階などの変化はなかったとして、わずかな変化を記述的に表現することが重要になる。さらに、病気などの体調不良や疲労により、学習できている状態が変化することがある。場合によっては、出来ていたことが出来なくなることも生じる。このような子どもの評価は、毎回の授業の記録を手がかりに、細かな変化を大切にしつつ一学期間や一年間という長いスパンで評価していくことになる。

4. 小・中学校の学習評価

平成10年に幼稚園、小学校及び中学校の学習指導要領等が改訂され、基礎的・基本的な内容の確実な習得を図り、自ら学び自ら考える力など、子ども一人一人に「生きる力」を育成することが基本的なねらいとされた。このねらいを実現するため、平成12年に文部省は、教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」の答申を公表し、特にこれからの学習評価の在り方について重要な提言を行っている。その答申で強調された点が「目標に準拠した評価」と「評価と指導の一体化」である。

(1) 目標に準拠した評価

この答申においては、観点別学習状況の評価を基本とする現行の評価方法を発展させ、目標に準拠した評価を一層重視するとともに基本的な考え方が強調されている。また、子ども一人一人のよさや可能性、進歩の状況などを積極的に評価していく観点から、個人内評価を一層充実していくこととされている。

これからの評価の基本的な考え方を整理すると、①目標に照らした評価（いわゆる絶対評価）を一層重視し、子どもの学習の到達度を適切に評価していくこと、②個人内評価（子どもごとのよい点や可能性、進歩の状況などの評価）を工夫すること、③集団に準拠した評価については、目的に応じて指導に生かすこととされている。

これは従来から集団における五段階の相対評価から、どれだけ学習したものが定着したかの絶対評価への変更であり、学習評価の考え方を大きく変えることになった。現在でも多くの混乱がみられるが、「目標に準拠した評価の手続きについて」「評価規準の在り方」などが課題となり、国立教育政策研究所は「評価規準・評価方法等の研究開発」の報告書を示し、評価手続きの指針を提供している。

(2) 指導と評価の一体化

この評価の見直しについては、目標に準拠した評価の手続きが課題となっているが、もう一つ重要な点は、「指導と評価の一体化」が強調されたことである。学校の教育活動は、計画、実践、評価という一連

の活動が繰り返されるものであり、指導と評価は別物でなく、評価の結果を指導に生かすことが重要である。評価そのものは、学習の結果に対して行うだけでなく、学習指導の過程における評価を行い、指導の質を高めることが一層重要になると考えられる。

さらに、平成15年12月に、小学校、中学校、高等学校並びに盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領等の一部が改正された。

その概要は、①学習指導要領の基準性を踏まえた指導の一層の充実、②総合的な学習の時間の一層の充実、③個に応じた指導の一層の充実、であった。特に「個に応じた指導の一層の充実」では、個に応じた指導の充実のための指導方法等の例示として、小学校については、学習内容の習熟の程度に応じた指導、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取入れた指導等を、中学校については、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取入れた指導等が加えられた。

(3) 障害のある子どもの学習評価

盲・聾・養護学校等における教育は、原則は、小・中学校等に準じて行われる。そのため、「自ら学び自ら考える力など、児童生徒一人一人に『生きる力』を育成すること」を重視するという考え方についてもその目標に違いはない。学力を、知識の量や技能の習熟度だけでとらえるのではなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力なども含めてとらえることが大切となる。

このように考え方の基本は同じだが、障害のある子どもの場合には、個々の障害に基づく困難さが多様であり、その多様性に応じるために、個別の目標、指導計画が基本となる。つまり個別の学習、個別の指導計画が重要となる。

小中学校における評価が「目標に準拠した評価」に変更されたことに従って、障害のある子どもの学習評価についても基本的には「目標に準拠した評価」とする必要がある。

これまで、障害のある子どもは、その個人差が大きく、学習を進める際は、個別的な目標を設定し、その指導に取り組んできた。従来から実施してきた「目標を設定しての評価」と、いわゆる「目標に準拠した評価」の違いは何であろうか。

小中学校での「目標に準拠した」の目標は、学習指導要領に示された目標に従って、評価規準を設定し評価する手続きといえる。一方、障害のある子どもの「目標」は、個々の子どもの実態把握等から設定された目標であり、その子どもに限定された目標となる。つまり、障害のある子どもの学習評価については、個人内で設定された目標について評価してきたことになる。

今後は、学習指導要領に示された目標と個人内で設定された目標との関係や位置づけを明確にし、活用できる評価規準や評価基準を検討することが必要となる。

5. 教育課程の課題から

障害のある子どもが学習する盲・聾・養護学校の教育課程は、基本的には、幼稚部については幼稚園に準じた領域と自立活動で、また、小学部・中学部・高等部については、小学校・中学校・高等学校に準じた各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間及び自立活動で編成されている。特殊学級についても、特に必要がある場合には、盲・聾・養護学校小学部・中学部学習指導要領を参考として、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。

さらに、教育課程を編成する上での工夫として、学習が困難な児童生徒に関する特例や重複障害者に関する特例があり、これらの規定に基づいて盲・聾・養護学校においては、子どもの障害の状態等に応じて複数の教育課程を編成することができ、各学校において特色のある教育課程を編成し教育活動を展開している。

しかしながら、子どもの障害の状態等に応じて複数の教育課程を編成する中で、目標設定や学習評価においていくつかの課題が生じている。

(1) 知的障害養護学校における目標設定と学習評価

知的障害養護学校においては、小中学校の教科とは異なる知的障害養護学校の各教科とその内容が示されているが、多くの指導は、「領域・教科を合わせた指導」によって展開されている。「領域・教科を合わせた指導」としては、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」が例示されている。「領域・教科を合わせた指導」は、単に領域や各教科の内容を合わせるのではなく、知的障害のある子どもの教育的対応の原則である「生活に結びついた実際の具体的な活動を学習活動の中心に据え、子どもにとって自然で必要性のある具体的な経験を通して学習すること」を重視し、工夫していく指導である。

しかしながら、「領域・教科を合わせた指導」の特性として、集団での活動を基本とするものであり、個別の目標設定やその評価の視点が弱い。さらに、領域・教科を合わせたとしながら、具体的な指導内容の順序性や配列等が考慮されることが少ないことがあげられる。

そのために、個別の指導計画を作成することが多くなった近年では、学校ごとに指導内容の取扱いに違いが生じている。子ども個々の実態に応じた目標設定、評価を実施していく上での教師間の基本的な枠組みが必要と考えられる。

(2) 自立活動を主とする教育課程における目標設定と学習評価

重複障害者のうち学習が著しく困難な児童生徒の場合、各教科、道徳、特別活動の目標内容の一部又は各教科総合的な学習の時間に替えて自立活動を主として指導することができるとされている。特に肢体不自由学校においては、平成16年度の小・中学部における重複障害学級在籍率は75.3%であり、多くの子どもがこの教育課程で学習している。

この自立活動は、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培うこと」を目標とする。

自立活動の内容については、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素である。その内容については、子どもの個々の障害の状態や発達段階に応じた課題に対応できるよう、また障害の重度・重複化、多様化に対応し、適切にかつ効果的な指導を進めるために、五つの区分で示してある。

この区分とは、具体的に指導内容を選定する際の観点であり、「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」となっている。

また、この五つの区分のそれぞれの内容は、22の項目で示されている。例えば、「コミュニケーション」の区分において、「言語の受容と表出に関すること」がその一項目である。また、「身体の動き」の区分では、「姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」がその一項目である。

これらの内容については、各区分ごと又は各項目ごとに別々に指導することを意図しているわけではない。個々の子どもに必要とする項目を、五つの区分ごとに示された内容の中から選定し、それらを相互に関連付けて具体的に指導内容を設定する必要がある。

自立活動の目標を達成するために、このように指導内容を設定していくが、その目標設定や評価においていくつかの課題が生じている。

1) 自立活動に替えた領域・教科の確認と子どもの実態等に応じた各教科等の指導の必要性

第1に、自立活動を主とした教育課程とは、各教科等の学習が著しく困難な児童生徒に対して、各教科等に替えて自立活動を主として指導を行うものである。肢体不自由養護学校においては、子どもの障害の

重度化、重複化に伴い自立活動を主とする教育課程を活用することが多くなった。しかしながら、①どの領域・教科を自立活動に替えたかが曖昧で、②子どもの実態等に応じて、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの指導が必要か否かの検討が十分でないことが指摘される。

さらに、学習が著しく困難な場合は、知的障害を併せ有するとも考えられ、その場合には知的障害養護学校の各教科の内容を活用することも可能である。

これらの学習指導要領の規定をどのように活用したかが曖昧なままで、指導の全てを自立活動で指導しているとして、内容の整理が行われないまま、指導が展開されている場合がある。

このような混乱を整理する上でも、学校教育としての活動を再度位置づけ直し、教育課程を明確にし、活用可能な教科の枠組みで、指導内容を整理する必要があると考える。そのような整理を行った後に、再度、自立活動としての内容を再構築することが重要となろう。

2) 「特例」を活用した教育課程の位置づけ

第2に、自立活動を主とした教育課程、及び知的障害学校の教科という枠組みは、特別な教育課程である。障害が重度で重複している場合には、柔軟に対応可能である利点はあるものの、その位置づけを再度検討する必要がある。

つまり、特例をどのようにとらえるかは難しい課題であるが、「障害が重度だから、『例外』とした対応」とも理解されかねない。また、特例であるがゆえに、教育課程の基本的な枠組みとのつながりが不明確であり、肢体不自由養護学校におけるその他の教育課程や小・中学校との教育課程との連続性が不明確である。この点については、どのように障害が重度で、重複していても教育課程の基本的な軸は同じにする必要があると考えられる。

3) 自立活動の内容について

第3に、自立活動の内容についての課題である。その内容は、子どもの個々の障害の状態や発達段階に応じた課題に対応できるよう、また障害の重度・重複化、多様化に対応し、適切にかつ効果的な指導を進めるために、五つの区分で示してある。そして、その内容は「障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する要素」の要素と「調和的発達の基盤を培う」の要素が含まれているとされている。この内容の示し方について香川（2003）は、①標準発達に対応する考え方ではない、②具体的な指導内容の構成要素を示している、③示されている内容は必要に応じて選択するメニュー形式である、としている。

この指摘について「障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する要素」の側面では、適切と考えられる。しかしながら、「調和的発達の基盤を培う」の側面を考えると、ある領域の発達を取り上げれば、その中に何らかの順序性や内容の配列が想定され、実態把握や課題設定においては、そのことを考慮せざるを得ない場合がある。そして、その内容は知的障害養護学校の教科の内容と重なりがある部分であり、その位置づけについて検討する必要がある。つまり、自立活動の目的とその内容の示し方を再度整理する必要があると考える。

(3) 教育課程に関する根本的な課題

障害のある子どもの教育課程の基準を検討する上での視点として、諸外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検討すると、次のような点が課題となる（国立特殊教育総合研究所、2004）。

1) 教育課程の改善と学校教育

諸外国と日本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。

日本の教育、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

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「二重アプローチ」とも言えよう。区別された2つのタイプの教育があり、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1つ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。そのためには、小・中学校の教育課程の構造と重度・重複障害のある子どもの教育における教育課程の構造を同じものとする必要がある。

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。共通の内容を準備した上で、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ことは避けることが必要であるが、その場合には、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。

6. 求められる確かな力 —よりよい社会参加に向けて—

2006年4月に障害者自立支援法の施行及び障害者雇用促進法の改正等により、障害のある人を取り巻く環境が大きく変化してきている。このような中で、学校教育における職業教育や移行支援教育が課題となってきた。

しかしながら、平成15年3月に盲・聾・養護学校の高等部を卒業した生徒の進路状況をみると、就職者の割合は19.4%であり、全体の5分の1程度である。また、授産施設等を利用しながら、就職を理由にそこを退所した者の割合は、1%程度と極めて低い状況にある。

そこで、学校又は福祉的就労から雇用の場への移行、就業の機会をどのように拡大していくかが重要であり、就労を支援していくネットワークの整備とともに、学校教育で身につける力や高等部等での職業教育を充実させることが鍵となろう。

進路先をいかに決定し、その就業をいかに継続できるかが重要であるが、一方で、小学部や中学部にどのような力をつけ、高等部の進路指導や就業体験でどのような力をつけたかも検討することが必要であろう。

このような視点からも小・中学部段階で、子どもがその力や能力をどのように高めてきたかを評価する実態把握が重要となり、その可能性を追求する適切な目標設定が大切となる。

就労に向けて、どのような力が必要になり、それをどのように評価するかは、大きな課題であり、どのような枠組みが適切かについては検討が必要となろう。

7. おわりに

特別支援教育の目的は、「その児童生徒等が持つ能力や可能性を最大限に伸ばし、将来、社会的に自立し、社会参加することができるよう、その基盤となる『生きる力』を培うこと」にある。この目的は、障害の有無や障害の程度で変わらず、どのように障害が重度で、重複していようとも、その「能力や可能性を最大限に伸ばすこと」が学校教育の目的である。学校教育から大人としての生活へ移行する際にも、それぞれの力に応じた社会参加を実現し、可能であれば就業に挑戦することも意義があろう。

そのためには、大人として生きていく力を確実に身につけることが必要であり、個別の指導計画を基本とし、個々の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を設定し、質の高い授業を展開することが求められる。その際には、教員間や保護者と子どもの実態把握を共有し、適切な目標を設定した授業展開が必要となり、共有可能な実態把握が鍵となる。

このような実態把握を検討する場合には、小中学校における新たな動向である「目標に準拠した評価」の理念についても考慮する必要があるであろう。障害のある子どもの学習評価においても、学習指導要領に示された目標と個人内で設定された目標との関係や位置づけを明確にし、活用できる評価規準や評価基準を検討することが必要となる。

さらに、この実態把握や学習評価の在り方は、盲・聾・養護学校における教育課程に左右される問題である。現行の養護学校の教育課程の課題として、①「領域・教科を合わせた指導」においては、個別の実態把握や目標設定やその指導の評価の視点が弱い、②自立活動を主とした教育課程において、特例による対応であり、小中学校の教育課程との連続性が整理されていず、柔軟に対応できる利点はあるが、教員間や保護者との共通理解が難しい点がある。

「児童生徒等が持つ能力や可能性を最大限に」との目的を実現する上で、これらの課題についてどのような方向で解決していくかが重要である。