

プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成15年度）

21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましい
あり方に関する基礎的研究

平成16年3月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

まえがき

この報告書は、平成13年度から平成15年度に行われたプロジェクト研究「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」の研究成果をまとめたものである。

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（・科目）、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。しかし、どのように準じるのか、どのような特別の教育課程が望ましいのかについては、教育関係者の間で種々論議がなされてきているところである。また、このことについては、各学校・学級が障害のある子どもの「生きる力」をどのようにとらえて教育を進めていくかということとも大きく関係している。

本研究においては、このような状況を踏まえて、学校教育の目的及び役割は何かということを念頭におきながら、改めて特殊教育における教育課程の基本的あり方を整理するとともに、どのような教育内容をいかに編成し、提供していくことが望ましいかについて検討することをねらいとした。このようなねらいのもとに、教育課程の在り方について、研究協力機関のご協力を得ながら検討を進めてきた。本報告書では、さまざまなテーマについて検討を行ってきた成果をまとめている。

また、本研究の一環として行った海外調査及び盲・聾・養護学校教育課程調査の詳細については、別冊で資料集としてまとめている。

文部科学省では、今後の在り方として特殊教育から特別支援教育へという方向性を打ち出しているが、本報告書がこれからの特別な教育的ニーズのある児童生徒への学校での取組の充実に寄与することを願うとともに、この領域の研究のさらなる進展のために、忌憚のないご意見をいただければ幸いである。

最後に、本研究を進めるに当たりご協力をいただいた研究協力機関、研究協力者の方々に、深く感謝の意を表する次第である。

平成16年3月

研究代表者

独立行政法人国立特殊教育総合研究所

総合政策情報センター

プロジェクト研究部門長

穴 戸 和 成

プロジェクト研究「21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」

研究組織

研究代表者

穴戸 和成
(総合政策情報センター・プロジェクト研究部門長, 聴覚・言語障害教育研究部長)

研究推進会議メンバー

千田 耕基 (視覚障害教育研究部長)
笹本 健 (肢体不自由教育研究部長)
牟田口 辰己 (視覚障害教育研究部弱視教育研究室長)
竹林地 毅 (知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室長)
徳永 豊 (知的障害教育研究部軽度知的障害教育研究室長) *
齋藤 宇開 (知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室研究員)
當島 茂登 (肢体不自由教育研究部肢体不自由教育研究室主任研究官)
武田 鉄郎 (病弱教育研究部病弱教育研究室主任研究官)
渡邊 章 (情報教育研究部情報教育研究室長) *
(* は研究推進会議幹事)

文部科学省

鈴木 篤 (初等中等教育局視学官 兼 特殊教育調査官)
柘植 雅義 (初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官)
藤本 裕人 (初等中等教育局特別支援教育課特殊教育調査官)
石塚 謙二 (初等中等教育局特別支援教育課特殊教育調査官)
古川 勝也 (初等中等教育局特別支援教育課特殊教育調査官)
島 治伸 (初等中等教育局特別支援教育課特殊教育調査官) (平成 15 年度)

研究協力者

安藤 隆男 (筑波大学心身障害学系助教授)
太田 俊己 (千葉大学教育学部教授)
大南 英明 (帝京大学文学部教授)
香川 邦生 (筑波大学大学院教育研究科教授)
川住 隆一 (東北大学大学院教育学研究科教授)

川間 健之介（山口大学教育学部助教授）
河野 哲也（防衛大学校人文科学教室助教授）
真城 知己（千葉大学教育学部助教授）
高橋 和明（北海道教育庁生涯学習部小中・特殊教育課特殊教育班指導主事）
谷本 忠明（広島大学大学院教育研究科助教授）
中島 外男（元群馬県総合教育センター特殊教育課長，現群馬県立聾学校長）
（平成 13 年度）
西川 公司（国立久里浜養護学校校長）
早坂 方志（青山学院大学文学部助教授）
山下 皓三（独立行政法人国立特殊教育総合研究所名誉所員）
山本 昌邦（横浜国立大学教育人間科学部教授）
横田 雅史（愛知みずほ大学教授）

所内研究協力者

松村 勘由（聴覚・言語障害教育研究部言語器質障害教育研究室長）
棟方 哲弥（情報教育研究部教育工学研究室長）

研究協力機関

北海道札幌盲学校
北海道拓北養護学校
青森県立八戸第一養護学校
千葉県立養護学校流山高等学園
筑波大学附属桐が丘養護学校
新潟大学教育人間科学部附属養護学校
山梨県立富士見養護学校旭分校
岐阜県立長良養護学校
愛知県立岡崎聾学校
大阪府立高槻養護学校
宮崎県立宮崎赤江養護学校

目 次

まえがき

研究組織

第1章 21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究	1
－研究の概要と経緯－	
第2章 障害別の検討	
I 盲・聾・養護学校における教育課程に関する歴史的経緯	5
II 障害別の検討	
1. 盲学校における課題	11
2. 聾学校における課題	21
3. 知的障害養護学校における課題	31
4. 肢体不自由養護学校における課題	49
5. 病弱養護学校における課題	58
III 盲・聾・養護学校における教育課程に関する課題	66
第3章 横断的な検討	
I 教育理念	
1. はじめに	69
2. ノーマライゼーションと障害児の教育－環境と主体の相互関係性の観点から－	70
3. 教育課程の捉え方－その歴史的変遷－	74
4. 今後の教育の展開に向けて－意識改革の本来的意義－	80
II 自立活動	
1. 自立活動の基本的理念	87
2. 自立活動と教科等との関連等	94
3. 自立活動における今後の課題	97
III 評価	
1. 盲・聾・養護学校における学習評価の基本的な考え方	99
2. 個別の指導計画に基づく学習評価の在り方	104
3. 目標に準拠した評価の進め方と障害への配慮	109
4. 盲・聾・養護学校における学習評価の課題	154

第4章 盲・聾・養護学校における教育課程の実施状況に関する調査結果の概要	157
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	171
第6章 学校事例	
I 北海道札幌盲学校における教育課程の見直しと整備について	185
II 愛知県立岡崎聾学校における個々の子どもの教育的ニーズへの対応	193
III 新潟大学教育人間科学部附属養護学校における小・中・高の一貫性のある取組	198
IV 千葉県立養護学校流山高等学園における教育課程に関する取組について	203
V 北海道拓北養護学校における個別の指導計画を中心とした取組	212
VI 岐阜県立長良養護学校における教育課程に関する取組 －教育課程の類型化と個別の指導計画による指導の個別化－	217
VII 青森県立八戸第一養護学校における自己評価活動を生かした指導と評価	225
第7章 21世紀における望ましい教育課程の展望	
I 望ましい教育課程の在り方	235
II 教育課程に関する課題の整理	
1. 教育課程編成上の基本的な事項	240
2. 教育課程と個別の指導計画のつながりについて	242
3. 自立活動の位置づけと内容の整理	244
4. 小中学校における教育課程の課題	246
III 「特別支援学校（仮称）」の教育課程の今後の在り方	
1. 特別支援学校（仮称）を想定した場合の課題について	247
2. 今後の教育課程の基準の在り方について	249

第 1 章

21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の 望ましいあり方に関する基礎的研究 －研究の概要と経緯－

第1章

21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究

－研究の概要と経緯－

I 研究の目的

盲・聾・養護学校においては、新学習指導要領の趣旨を踏まえ、創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開することが求められており、それに伴い学校の教育課程を吟味することが重要な課題のひとつになっている。また、障害のある子どもたちの「生きる力」をどのように捉えて指導を行うか、あるいは児童生徒の学習の評価をどのように行うかなど、盲・聾・養護学校における教育課程のあり方に関して多くの課題が存在している。

このような状況を踏まえて、本研究においては、盲・

聾・養護学校の教育課程の現状を把握するとともに、特殊教育の目的等を踏まえながら、改めてその教育課程の基本的なあり方を整理し、どのような教育内容を用意して提供することが望ましいか、より適切な教育課程編成の仕方はどうなものかについて検討を行うことを目的とした。併せて、児童生徒の学習の評価についても、事例を収集しながら、評価のあり方についての検討を行うこととした。

II 研究体制

本研究は、図1に示すような研究体制で実施した。

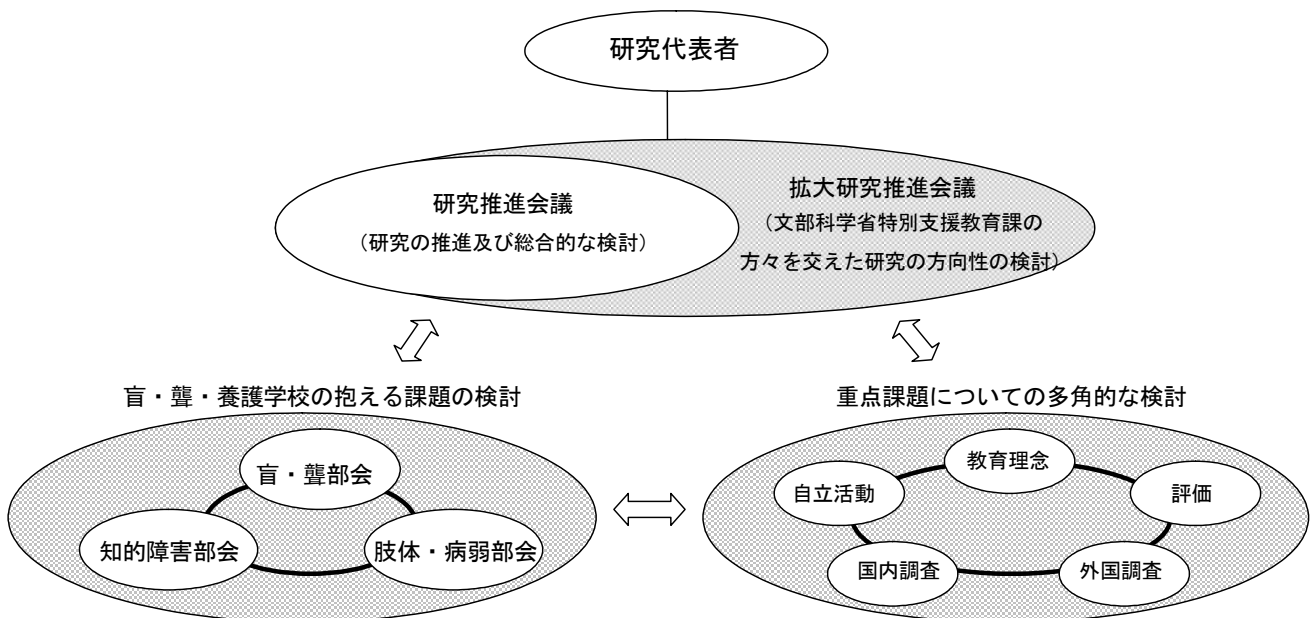


図1 「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」の研究体制図

図に示されているように、大きく二つの研究グループを編成して研究を進めた。

第一のグループは、障害種別の課題を検討するグループである。このグループ内には、盲・聾部会、知的障害部会、肢体・病弱部会という三つの部会を編成し、各障害種別における現状と課題について検討を進めた。

第二のグループは、教育課程に関する重点課題について検討を行うグループである。このグループ内には、教育理念、自立活動、学習評価、国内調査、外国調査の各班を編成し、それぞれの重点課題について検討を行った。

これらの二つのグループにおける研究活動を調整する役割を果たす機能をもつものとして、所内の研究推進メンバーから構成される研究推進会議を定期的に開催して研究の進め方について検討を行った。

また、各年度に1回、文部科学省特別支援教育課と合同で拡大推進会議を持ち、研究の進め方について検討を行った。

Ⅲ 研究の経緯

本研究は平成13年度から15年度にかけて行われた。

1. 平成13年度

1) 所内研究推進会議の実施

所内研究推進メンバーによる会議を月1回の頻度で開催した。この所内研究推進会議において、研究の進め方についての検討を行った。

2) 拡大推進会議の実施

拡大推進会議は、文部科学省特別支援教育課の関係者の協力を得て、平成13年8月31日に開催した。この拡大研究推進会議では、各研究グループの活動計画について検討を行った。

3) 研究協議会の実施

研究協力者を交えた研究協議会は、平成13年10月17日に実施した。この研究協議会では、外部の研究協力者に、この研究を進めていくための研究体制及び各研究グループの活動計画について説明を行った。

4) 各研究グループの活動

所内研究推進会議での検討に基づき、各研究グループの研究活動を行った。平成13年度は、盲・聾・養護学校における障害別の課題の検討に重点を置いた。また、平成13年度の盲・聾・養護学校の教育課程に関する取組の現状についての資料を得るため、平成14年3月に全国の盲・聾・養護学校を対象とした質問紙調査を実施した。

2. 平成14年度

1) 所内研究推進会議の実施

所内研究推進メンバーによる会議を月1～2回の頻度で開催した。この所内研究推進会議において、研究の進め方についての検討を行った。

2) 拡大推進会議の実施

文部科学省特別支援教育課の関係者を交えた拡大推進会議は、平成14年6月26日に開催し、平成14年度の研究の進め方について検討を行った。また、国立教育政策研究所教育課程研究センター・工藤文三総括研究官を招いて、「教育課程研究の最新動向について」というテーマで話題提供をいただいた。この話題提供を踏まえて、盲・聾・養護学校の教育課程に関する課題について意見交換を行った。

3) 研究協議会の実施

外部の研究協力者を交えた研究協議会は、平成14年8月29日及び30日に実施した。8月29日は、全体協議と重点課題別の協議を行った。8月30日は、障害別の協議を行った。この協議会において各研究グループの活動報告と今後の進め方について討議を行った。

4) 各研究グループの活動

平成14年度は、重点課題についての検討を中心として各班の活動を行った。また、海外の教育課程に関する取組についての資料を得るために海外調査を実施した。

3. 平成15年度

1) 所内研究推進会議の実施

研究推進会議メンバーによる所内会議を、月に2回のペースで開催し、教育課程に関する課題について検討を行ってきた。平成15年度の後半においては、報告書の作成に関する検討を行った。

2) 拡大推進会議の実施

文部科学省特別支援教育課の方々を交えた拡大推進会議は、平成15年7月17日に開催し、平成15年度の研究計画及び報告書の目次案について検討を行った。

3) 研究協議会の実施

外部の研究協力者を交えた研究協議会の実施状況は、以下のとおりであった。

まず、平成15年4月24日には、帝京大学の大南英明教授より、「知的障害養護学校における教科と小・中学校における教科の関係について」というテーマで話題提供をいただき、それを踏まえて討議を行った。

また、平成15年11月13日に、研究協議会を実施し

た。この研究協議会では、養護学校6校より教育課程に関する取組と課題について話題提供をいただいた。話題提供をいただいた方々は次のとおりである。

久富正規（北海道拓北養護学校・教諭）

石原敏晴（群馬大学教育学部附属養護学校・教諭）

長野清恵（岐阜県立長良養護学校・教諭）

朝野 浩（京都市立西養護学校・校長）

吉田 巽（大阪府立高槻養護学校・校長）

黒瀬堅志（岡山県立岡山東養護学校・校長）

各校における教育課程に関する取組と課題についての話題提供を踏まえて、これからの特別支援教育において教育課程に関してどのような課題があるかを協議した。

4）報告書の作成

上記の平成13年度から15年度にかけての研究活動のまとめとして、研究報告書の作成を行った。

Ⅳ 報告書の構成

本報告書は、以下の構成となっている。

まず、続く第2章では、障害別の課題の検討を行っている。ここでは、盲・聾・養護学校における教育課程に関する歴史的な経緯、盲学校における課題、聾学校における課題、知的障害養護学校における課題、肢体不自由養護学校における課題、病弱養護学校における課題について報告を行っている。

第3章では、障害種別を超えた横断的な検討を行っている。ここでは、教育理念に関する検討、自立活動の在り方についての検討、評価の在り方についての検討の結果について報告している。

第4章では、本研究の一環として実施した盲・聾・養護学校の教育課程調査の結果について報告を行っている。

第5章では、海外調査の結果について報告を行っている。

第6章では、教育課程に関する取組事例について報告を行っている。

第7章では、21世紀における望ましい教育課程の展望についてまとめている。

（渡邊 章）

第 2 章

障害別の検討

第2章 障害別の検討

I 盲・聾・養護学校における 教育課程に関する歴史的経緯

1. 教育課程の定義

学校において編成する教育課程については、「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である」と定義することができる。

2. 盲・聾・養護学校の目的、目標

盲・聾・養護学校の目的は、学校教育法第71条に規定されている。その内容は、次のとおりである。

「盲学校、聾学校又は養護学校は、それぞれ盲者（強度の弱視者を含む。以下同じ。）、聾者（強度の難聴者を含む。以下同じ。）又は知的障害者、肢体不自由者若しくは病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする。」

しかし、この目的を実現するための教育目標については、同法には規定されておらず、盲・聾・養護学校の学習指導要領に示されている。例えば、盲・聾・養護学校小・中学部の教育目標については、「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」の第1章第1節に次のように示されている。

「小学部及び中学部における教育については、学校教育法第71条に定める目的を実現するために、児童及び生徒の障害の状態及び特性等を十分考慮して、次に掲げる目標の達成に努めなければならない。」

- 1 小学部においては、学校教育法第18条各号に掲げる教育目標
- 2 中学部においては、学校教育法第36条各号に掲げる教育目標
- 3 小学部及び中学部を通じ、児童及び生徒の障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと。」

高等部についても「盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領」の第1章第1節に同趣旨の内容が示されている。

3. 特殊教育における最初の学習指導要領

昭和22年に学校教育法が制定され、その第73条で、盲・聾・養護学校の小・中学部の教科、高等部の学科及び教科、幼稚部の保育内容などについては、小・中・高等学校又は幼稚園に準じて、監督庁がこれを定めると規定されていた。そして、同23年および32年の同法施行規則の一部改正により、盲・聾・養護学校の各部にも、それぞれ小・中学校の教科、高等学校の学科及び教科、又は幼稚園の保育内容が準用されることになった。また、昭和32年の同法施行規則の一部改正により、新たに盲・聾・養護学校小・中学部の教科に関する規定が設けられ、さらに、教育課程の基準については、同法施行規則に定めるもののほか、学習指導要領によることとされた。

文部省では、昭和22年に小・中学校の学習指導要領の一般編や各教科編を「試案」という形で編集し、同26年同改訂版を編集した。しかし、いずれも盲・聾・養護学校については、ふれられていなかったのが、当時の盲学校や聾学校では、小・中学校等の例を参考にして教育課程を編成していた。こうした中で、文部省では、昭和24年に盲学校と聾学校の教育課程研究協議会を組織して、盲学校、聾学校の学習指導要領の作成に着手し、翌25年末に一応の成案を得た。しかし、当時の盲学校や聾学校の実態や、すでに前述の小・中・高等学校の学習指導要領の改訂が進められていたことなどから、文部省としてこれを公表することを見合わせた。その結果、この資料は財団法人青鳥会から発行され、各盲学校や聾学校は、これを参考にして教育課程を編成した。

このような状況の下、昭和30年度から、盲学校、聾学校の学習指導要領の作成が本格的に開始された。教材等調査研究会盲学校小委員会、同聾学校小委員会において原案が作成され、教育課程審議会の了承を得て、同32年3月に「盲学校小学部・中学部学習指導要領一般編」、「聾学校小学部・中学部学習指導要領一般編」が、また、同35年2月に「盲学校高等部学習指導要領一般編」、「聾学校高等部学習指導要領一般編」が、いずれも文部事務次官通達という形で示され、それぞれ通達が出された年の4月1日から実施されたのである。これらの学習指導要領の特色は、およそ次のとおりである。

① 教育の目標は、小・中・高等学校における教育の目標に準ずるが、それは盲児童生徒の視力障害や聾児童生徒の聴力障害との関連において理解され、その

目標の達成に当たっては、それぞれの児童生徒の特性と発達に応じて必要な方法をとるべきこととしたこと。

② それぞれの児童生徒には、視力障害や聴力障害の程度、障害が生じた時期、入学年齢、教育歴等を異にしている場合が多いので、教育課程の基準に弾力性をもたせ、各学校の必要に応じうるようにしたこと。

③ 小・中学部の各教科の目標は、小・中学校の各教科の目標を掲げ、この目標を達成するための留意事項を、盲児童生徒や聾児童生徒の特性を踏まえて示すにとどめ、教科の内容等については、当分の間、小・中学校の学習指導要領各教科編の基準に準ずることとしたこと。

④ 聾学校においては、「音楽」に替えて「律唱」を設けたこと。

⑤ 高等部における各課程の目標を規定し、各課程ごとに教科・科目及び単位数等を定めたこと。

4. 文部省告示による最初の学習指導要領

前述の通達によって示された盲学校および聾学校各部の学習指導要領は、昭和39年度、40年度、41年度にかけて、小学部から順次改訂され、文部省告示という形で制定された。これらの学習指導要領の特色は、およそ次のとおりである。

① 盲学校および聾学校各部の教育目標を、学校教育法の第71条を受けた形で、明確に規定したこと。

② 盲学校、聾学校ともそれぞれ各教科等の目標、内容は、小・中学校に準ずるとともに、盲児童生徒または聾児童生徒の特性に応ずるよう特別の事項を加えて定めたこと。また、道徳については、指導計画の作成および指導上の留意事項においてその特殊性を示したこと。

③ 強度の弱視者または強度の難聴者等については、盲学校または聾学校の学習指導要領の各教科等の目標、内容の一部を除き、または他の目標、内容を加え、小・中学校等の学習指導要領を参考にして教育課程を編成できるようにしたこと。

④ 高等部では、学科制を採用し、学科の目標を明らかにするとともに、学科ごとに履修すべき教科・科目およびその単位数を定めたこと。

5. 最初の養護学校学習指導要領

養護学校は、昭和22年の学校教育法の制定によって制度化されたが、養護学校の教育課程については、従

来その基準となるべきものが示されていなかった。しかし、昭和38年2月に、教育課程審議会、特殊教育調査研究会等の審議を経て、養護学校における最初の学習指導要領が作成された。この養護学校学習指導要領は、小学部・中学部の精神薄弱教育（現、知的障害教育、以下同じ。）編、小学部の肢体不自由教育編および病弱教育編として作成され、文部事務次官名で通達され、同年4月1日から実施された。また、中学部の肢体不自由教育編および病弱教育編は、昭和39年3月に同様の通達によって示され、同年4月1日から実施された。この学習指導要領の特徴は、次のとおりである。

① 各教科等の構成は、小・中学校の場合と同じようにし、それらの目標、内容は、特に示すものを除いて、小・中学校の学習指導要領の示すところに準ずることとしたこと。

② 肢体不自由教育および病弱教育の特殊性に対応する教科として、肢体不自由教育にあっては「体育・機能訓練」（小学部）、「保健体育・機能訓練」（中学部）を、病弱教育にあっては「養護・体育」（小学部）、「養護・保健体育」（中学部）を新たに設け、多くの授業時数を配当するようにしたこと。

③ 各教科の授業時数は、標準とする時数（精神薄弱教育にあっては、各教科の計について標準とする時数）を示したこと。ただし、道徳の授業時数については、週当たり最低1単位時間としたこと。

④ 病弱教育においては、その特殊性にかんがみ、1単位時間の時間数を、小学部は35分、中学部は40分としたこと。ただし、「養護・体育」、「養護・保健体育」については45分としたこと。

⑤ 精神薄弱教育においては、各教科の内容を、精神薄弱（現、知的障害、以下同じ。）の児童生徒が、将来社会的に自立していくために必要な事項をできるだけ具体化し、それらを教科の名称に従って分類するとともに、比較的単純なものから複雑なものへと系統性を考えて配列するようにしたこと。また、必要に応じて各教科を合わせたり、各教科、領域（道徳を除く。）の内容を統合したりするなどの工夫をして、適切な教育課程を編成できるようにしたこと。

6. 「養護・訓練」の新設

これまでの学習指導要領は、それぞれ教育課程の基準として盲・聾・養護学校の教育の質的充実に相当の成果を収めてきた。しかし、その後の医学的、社会的要因等により、障害のある児童生徒の実態が多様であることが次第に明らかにされてきたため、盲・聾・養

護学校の教育内容に検討を加え、障害の状態に即応して、より一層きめ細かな教育を行う必要性が生じてきた。このため、文部省では、小・中学校等の教育課程の改善に合わせて、「盲学校、聾学校、養護学校の教育課程の改善について」教育課程審議会に諮問し、同審議会の答申を得て、学校教育法施行規則の一部を改正するとともに、各学校種別ごとに文部省告示による学習指導要領を制定した。これらの学習指導要領は、小学部は昭和46年度から、中学部は同47年度から、高等部は同48年度から順次実施された。

ところで、これらの学習指導要領は、小・中学校等の学習指導要領の改善に準じて、次のような基本方針の下に、作成されたものである。

① 教育目標を明確にし、障害を克服し、積極的に社会に参加していくための能力を養うこと。

② 児童生徒の障害の種類、程度及び能力・適性等の多様性に応ずるため、教育課程の弾力的な編成が行われるようにすること。

③ 心身の発達上の遅滞や障害を補うために必要な特別の指導分野を充実し、心身の調和的発達を図ること。

また、学習指導要領改訂の要点について、小・中学部を中心に示すと、次のようになる。

① 教育目標を各障害種別に対応して明確にしたこと。盲学校、聾学校および肢体不自由・病弱養護学校については、小・中学校の教育目標と同様であることを示すとともに、盲学校は視覚障害、聾学校は聴覚障害、肢体不自由・病弱養護学校は肢体不自由または病弱・身体虚弱に基づく種々の困難を克服するために必要な知識、技能、態度および習慣を養うこととした。

また、精神薄弱養護学校の教育目標については、児童生徒の精神発達の遅滞や社会適応の困難性などを考慮して、盲学校、聾学校または他の養護学校とは異なった形式で別個の教育目標を規定した。

② 精神薄弱養護学校の小学部の各教科は、生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育とし、新たに生活科が設置され、同中学部においては、中学校の「技術・家庭」に替えて「職業・家庭」とし、また、中学校における選択教科の「外国語」を除き、各教科とも独自の目標・内容を示したこと。

なお、盲学校、聾学校及び精神薄弱以外の養護学校の各教科の目標・内容については、小・中学校に準ずることとした。しかし、肢体不自由養護学校における脳性まひ等の児童については、学校教育法施行規則の一部改正により、特に必要があるときは、養護学校学習指導要領で特に定める各教科とすることとし、当該学習指導要領において、この規定による「生活、国語、

算数、音楽、図画工作、体育」を設け、精神薄弱養護学校とは異なった示し方でその内容を規定したこと。

③ 盲・聾・養護学校の小・中学部において、特に必要がある場合は、各教科の全部または一部を合わせて授業を行うことができることとした。また、精神薄弱及び二つ以上の障害を併せ有する児童生徒を教育する場合において、特に必要があるときは、各教科、道徳、特別活動及び養護・訓練の全部または一部について合わせて授業を行うことができることとしたこと。

④ 学習が困難な児童生徒について、各教科の目標・内容の一部を欠き、またはその全部もしくは一部を下学年の各教科（中学部にあっては、中学部の各教科に相当する小学部の各教科を含む。）の当該学年の前各学年の目標・内容の全部または一部によって替えることができるようにしたこと。

⑤ 重複障害の児童生徒の特例として、他の特殊教育諸学校の各教科の目標・内容の一部を取り入れることができることとした。また、学習が著しく困難な者については、各教科、道徳、特別活動の目標・内容の一部を欠き、養護・訓練を主として指導を行うこととした。

⑥ 障害の状態を改善し、または克服するために必要な特別の指導分野の重要性にかんがみ、新たに養護・訓練の領域を設け、教育課程における位置づけを明確にした。

養護・訓練の目標としては、心身の諸機能の調和的発達の基盤を培うことを強調し、内容は「心身の適応」、「感覚機能の向上」、「運動機能の向上」、「意思の伝達」をもって構成した。指導に当たっては、個々の児童生徒の障害の状態、発達段階および経験の程度に応じた適切な指導が行われるようにした。

また、養護・訓練の指導については、養護・訓練の時間を設けることとしたほか、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとした。

この養護・訓練の新設は、盲・聾・養護学校の教育において画期的なことであるといえる。

なお、高等部についても、以上の趣旨とほぼ同様の改正が行われた。

7. 昭和54年の盲・聾・養護学校の教育課程の基準の改善

文部省では、昭和53年10月の教育課程審議会の答申を受けて、昭和54年7月に学校教育法施行規則の一部改正と「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」及び「盲学校、聾学校及び養護学校高

等部学習指導要領」の改訂を行った。

これらの新しい教育課程の基準は、小学部については昭和55年度から、中学部については昭和56年度から実施され、高等部については昭和57年度から学年進行によって実施された。

今回の改訂は、小・中・高等学校の教育課程の基準の改訂に準じて、人間性豊かな児童生徒の育成を重視し、教育内容を基礎的・基本的な事項に精選して、ゆとりのある学校生活の中で学校や教師の創意工夫などと相まって、知・徳・体の基礎と基本を確実に身に付けさせることを目指して行われた。また、養護学校教育の義務制実施や特殊教育をめぐる社会情勢の変化を踏まえ、児童生徒の障害の状態及び能力・適性等に応じて可能な限り積極的に社会自立することを目指した教育の充実を図った。

今回の学習指導要領改訂の要点を、小・中学部を中心に示すと、次のようになる。

① 障害のため通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合（いわゆる訪問教育）について、その教育課程編成の特例を示した。

② 盲・聾・養護学校は、児童福祉施設等に分校や分教室を併設するなどして、これら施設等との協力のもとに教育を実施している場合が少なくないことにかんがみ、これら施設等との連携を一層密にして、指導の効果を上げるように配慮する必要があることを示した。

③ 障害のある児童生徒の経験を広め、社会性を養い、好ましい人間関係を育てるため、学校の教育活動全体を通じて、小学校、中学校の児童生徒等と活動を共にする機会を積極的に設けるように配慮する必要があることを示した。

④ 学習指導要領の編成の形式を改めたこと

盲・聾・養護学校の学習指導要領は、従来、盲学校、聾学校及び養護学校（精神薄弱、肢体不自由、病弱）の種類ごとに、それぞれ作成されていたが、今回は、特殊教育諸学校共通の学習指導要領とした。

⑤ 養護学校の教育課程について、肢体不自由者を教育する場合における脳性まひ等の児童生徒に係る特例を削除したこと。

なお、高等部についても、以上の趣旨ではほぼ同様の改正がなされた。

8. 平成元年の盲・聾・養護学校の教育課程の基準の改善

文部省では、昭和63年12月の教育課程審議会の答申を受けて、平成元年10月に学校教育法施行規則の一部を改正するとともに、「盲学校、聾学校及び養護学校幼稚部教育要領」、「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」及び「盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領」を告示した。

これらの新しい教育課程の基準は、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の実施時期に合わせて、幼稚部については平成2年度から、小学部については平成4年度から、中学部については平成5年度から実施され、高等部については平成6年度から学年進行で実施された。

今回の改訂は、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善に準じて、心豊かな人間の育成、基礎・基本の重視と個性教育の推進、自己教育力の育成、文化と伝統の尊重と国際理解の推進を図ることを踏まえて行われた。また、障害者を取り巻く社会環境の変化や幼児児童生徒の障害の多様化に対応するため、障害のある幼児児童生徒に対し、障害の状態及び能力・適性等に応じる教育を一層進めて、可能な限り積極的に社会参加・自立する人間の育成を図ることを基本的なねらいとしたものである。

今回の学習指導要領改訂の要点を示すと、次のとおりである。

① 幼稚部教育要領を作成したこと。

幼稚部の教育課程については、従来、幼稚園教育要領を準用することとされていた。しかし、特殊教育諸学校における幼稚部から高等部までの調和と統一のとれた教育を進めるとともに、早期教育の充実を図るために、幼稚部における教育課程の基準を独自に示す必要があることから、今回の改訂において、幼稚園教育要領の改訂の趣旨を踏まえて、新たに幼稚部教育要領を作成した。

幼稚部教育要領の作成に当たっては、幼稚園教育要領を基盤とするとともに、幼児の発達段階や障害の状態に応じた適切な指導が行われるようにすることを基本方針とした。

② 盲学校、聾学校及び肢体不自由者または病弱者を教育する養護学校の小学部において、小学校と同様に、第1学年及び第2学年に、新教科として「生活」を設定することとし、これに伴い、第1学年及び第2学年の社会科及び理科を廃止した。

③ 盲学校、聾学校及び肢体不自由者または病弱者を教育する養護学校の各教科について、指導上の配慮事項を充実したこと。

④ 精神薄弱者を教育する養護学校の小学部の各教科については、発達段階に応じて内容を3段階に分け

て示したこと。

⑤ 養護・訓練については、これまでの実施の経験を踏まえ、内容等の再構成を行ったこと。

⑥ 高等部における職業教育の充実を図ったこと。

特殊教育諸学校の高等部においては、障害のある生徒の社会参加・自立の推進を図る観点から、職業教育の一層の充実を図っていく必要がある。このため、既存の職業に関する教科について、時代の要請に対応した教育内容の充実を図るとともに、精神薄弱者を教育する養護学校の高等部の教科に家政、農業及び工業を新設し、新たな学科が設置できるようにした。

9. 平成11年改訂の新学習指導要領

教育課程審議会は、平成10年7月に幼稚園、小・中学校、高等学校、盲・聾・養護学校の教育課程の基準の改善について、同時に答申を行い、これを踏まえて、学校教育法施行規則を改正するとともに、平成11年3月に、盲学校、聾学校及び養護学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領の改訂を行った。

新しい盲・聾・養護学校の学習指導要領等は、幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の新学習指導要領等の実施時期に合わせて、幼稚部については平成12年度から、小学部と中学部については平成14年度から全面实施され、高等部については、平成15年度から学年進行により段階的に実施されている。

この盲・聾・養護学校の学習指導要領等は、平成14年度から実施された完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、幼児児童生徒が豊かな人間性や基礎・基本を身に付け、個性を生かし、自ら学び自ら考える「生きる力」を培うことを基本的なねらいとして、次の方針に基づき改訂されたものである。

① 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善に準じ、豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること、自ら学び、自ら考える力を育成すること、ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること、各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

② 幼児児童生徒の障害の重度・重複化や社会の変化等を踏まえ、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導を一層充実するため、障害の重度・重複化への対応、早期からの適切な対応、職業的な自立の推進等を図ること。

今回の学習指導要領改訂の要点は、次のとおりである。

① 障害の状態を改善・克服するための指導領域である「養護・訓練」について、自立を目指した主体的な活動を一層推進する観点から、目標にその旨を明記し、内容についても、コミュニケーションや運動・動作の基本的技能に関する指導等が充実されるよう改善するとともに、その名称を「自立活動」に変更した。また、障害の状態等に応じた個別の指導計画の作成について規定した。

② 総合的な学習の時間を創設した。

各学校が、地域や学校、児童生徒の障害の状態や発達段階等に応じて、横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う時間として、盲学校、聾学校及び肢体不自由者又は病弱者を教育する養護学校については、小学部、中学部及び高等部に、また、知的障害者を教育する養護学校については、中学部及び高等部に総合的な学習の時間を創設することとした。

③ 盲学校、聾学校及び肢体不自由者又は病弱者を教育する養護学校の中学部の「外国語」を必修教科にした。

また、知的障害者を教育する養護学校の中学部の選択教科に「外国語」を加えた。

④ 高等部の各教科・科目について、普通教科として「情報」を、専門教科として「情報」及び「福祉」を新たに設けるとともに、各教科に属する科目について見直しを行った。

また、知的障害者を教育する養護学校の高等部の各教科については、「外国語」、「情報」及び「流通・サービス」を新たに設けた。

⑤ 幼稚部において、3歳未満の乳幼児を含む教育相談に関する事項を新たに規定した。また、小・中・高等部においても特殊教育に関する相談のセンターとしての役割について新たに規定した。

⑥ 重複障害の幼児について、専門機関との連携に特に配慮することなど、指導上の留意事項を新たに示すとともに、障害に応じた適切な配慮がなされるよう指導計画作成上の留意事項を充実した。

⑦ 各学校が創意工夫を生かした時間割編成ができるように、授業の1単位時間や授業時数の運用の弾力化を図った。

⑧ 高等部段階では、学校設定教科等の導入など教育課程や時間割編成の弾力化を図った。

⑨ 高等部においても訪問教育ができるようにし、これに係る規定を整備した。

⑩ 盲学校や聾学校の専門教科・科目については、

学校が特色ある教育課程を編成できるよう科目構成を大綱化するとともに、内容の範囲等を明確にした。

⑪ 交流教育について、その意義を一層明確に規定した。なお、幼・小・中・高等学校の学習指導要領等においても、交流教育について新たに規定した。

(鈴木 篤)

Ⅱ 障害別の課題

1. 盲学校における課題

1) 盲学校における教育課程の現状と課題

教育課程は、それぞれの学校において、児童生徒を調和のとれた人間として育成するために、児童生徒の障害の状態や発達段階、地域や学校の実態等を総合的に考慮して適切に編成されるものである。

ところで、盲学校の現状をみると、平成 14 年度の盲学校の数 は 71 校（分校 1 を含む。）で、児童生徒数は 3,926 人（幼稚部 265 人、小学部 672 人、中学部 510 人、高等部 2,479 人）である。また、重複障害学級の在学者数は、幼稚部が 67 人（25.3%）、小学部が 331 人（49.3%）、中学部が 187 人（36.7%）、高等部が 206 人（8.3%）である。

これらについて、この 10 年間の推移をみると、学校数は 1 校増えたが、児童生徒数は、幼稚部ではやや増加傾向にあるものの、全体的には、年々減少している。特に、小・中学部における減少が目立っている。また、重複障害学級の在学者数も増加しており、小・中学部での重度・重複化が顕著である。したがって、盲学校における教育課程について考えるに当たっては、この点に留意する必要がある。

(1) 盲学校における教育課程編成の状況

盲学校の教育課程をみると、各教科、道徳（小・中学部）、特別活動と「総合的な学習の時間」は、基本的には、小・中学校等と同じであるが、具体的な内容の取り扱いについては、個々の児童生徒の視覚障害の状態等に応じて配慮し、適切な方法を創意工夫することによって効果的な指導が行われるようにしている。また、盲学校の教育課程には、特別の指導領域として自立活動が位置づけられている。自立活動は、児童生徒が自立を目指し、視覚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、心身の調和的発達の基盤を培うことを目標とした指導領域である。

また、先に述べたように、近年は、盲学校における児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が顕著であり、いわゆる小・中学校等に準じた教育課程だけではなく、児童生徒の実態に応じて、学習指導要領に示された重複障害者等に関する特例により、下学部・下学年適用の教育課程、知的障害養護学校代替の教育課程、自立活動を主とした教育課程などを編

成する例も多くみられる。

ここで、独立行政法人国立特殊教育総合研究所が平成 13 年度に行った盲・聾・養護学校の教育課程編成状況調査（以下「特殊研調査」という。）の結果をもとに、盲学校各部ごとに教育課程の編成状況を整理すると、表 1 のようになる。

表 1 盲学校の教育課程の編成状況

	小学部	中学部	高等部
小・中学校等に準じた教育課程	41.8%	48.0%	60.3%
下学部・下学年適用の教育課程	15.8	19.2	13.7
知的障害養護学校代替の教育課程	27.6	18.1	17.7
自立活動を主とした教育課程	14.2	13.5	8.1
訪問教育による教育課程	0.2	0.3	0.2
一部幼稚部教育要領を取り入れた教育課程	0.4	0.9	

これを、表 2 に示すような昭和 62 年度に文部省（当時）が行った盲・聾・養護学校の教育課程実施状況等調査の結果と比較すると、高等部では、それほど変化はみられないものの、小・中学部においては、「小・中学校等に準じた教育課程」を編成している割合が減少し、逆に、下学部・下学年適用の教育課程、知的障害養護学校代替の教育課程を編成している割合が増加している。これは、盲学校小・中学部における児童生徒の障害の重度・重複化、多様化と符合している。

表 2 昭和 62 年度の教育課程実施状況等調査の結果

	小学部	中学部	高等部
小・中学校等に準じた教育課程	61.0	62.3	65.8
下学部・下学年適用の教育課程	11.1	12.0	12.1
知的障害養護学校代替の教育課程	10.4	10.3	13.1
自立活動を主とした教育課程	17.2	14.8	9.0

訪問教育による教育課程	0.3	0.6	
一部幼稚部教育要領を取り入れた教育課程			

ア 「小・中学校に準じた教育課程」の編成状況
 特殊研調査をもとに、小・中学部の実施授業時数について、小・中学校の標準授業時数と比べてみると、各学年の総授業時数は、小学部で約 20 時間、中学部で約 30 時間上回っているが、各教科では、全体的に少なくなっている。特に、国語、社会、体育（保健体育）は、小学部で 10～15％、中学部で 5～10％少なくなっている。この分、小学部では、「自立活動」に約 80 時間、移行措置による「総合的な学習の時間」に約 60 時間、中学部では、「自立活動」に約 60 時間、「総合的な学習の時間」に約 45 時間が振り向けられている。したがって、学習指導要領に示された学習内容の定着を図るためには、専門性の高い指導の下に、学習集団が少人数である利点を生かしたり、自立活動での学習の成果を各教科の学習に生かすようにしたりすることが必要である。この点への配慮が十分でないと、盲学校における教育の意義が問われることになる。

イ 「下学部・下学年適用の教育課程」の編成状況
 「下学部・下学年適用の教育課程」の編成について、国語、算数（数学）での実態をみると、1，2 学年下の教育課程を適用しているグループと 3，4 学年以上下の教育課程を適用しているグループに大きく分かれ、後者の割合が高い。しかし、学年が進むにつれて後者の割合は低下している。これは、児童生徒の実態が多様であることによるが、下学部・下学年の教育課程を編成することによって、その教育効果がみられることを示している。

ウ 「知的障害養護学校代替の教育課程」の編成状況
 「知的障害養護学校代替の教育課程」を編成している場合、小学部では、「日常生活の指導」が中心であり、中学部では、「自立活動」や「生活単元学習」、「日常生活の指導」のほかに、国語、数学、音楽、保健体育などの各教科も取り入れている。また、高等部では、各教科や「自立活動」のほかに「作業学習」を加えて教育課程を編成しているのが特徴である。

エ 「自立活動を主とした教育課程」の編成状況
 小学部では、「自立活動」のほかに「日常生活の指導」を加えて教育課程を編成し、中・高等部では、「日常生活の指導」をやや少なくして、「生活単元学習」を増やすようにしている。なお、高等部では、

「自立活動」をやや減らして、「作業学習」を増やすようにしている。

(2)各教科における指導上の配慮

視覚に障害があると、視覚を活用することができず、触覚や聴覚などの視覚以外の感覚を活用して外界の認知を行ったり、視覚を活用することができても、細かい部分がよく分からないとか、視知覚の速度が遅かったり、不正確であったりするために、視経験の量が不足したりする。

このため、視覚に障害があると、行動が制限されたり、視覚を通しての情報の入手が制約されたり、視覚による模倣が困難であったりすることから、体験や概念の形成が十分でない場合がある。

そこで、視覚障害児の指導に当たっては、次のような配慮が必要となる。

- ① 視覚的な情報を触覚や聴覚で把握できるようにすること。
- ② 具体的な事物・事象や動作と言葉とを結び付けて具体的に指導し、正確に言語の意味を理解できるようにすること。
- ③ 限られた情報を基に全体を予測し、それを確かめながら学習を進めるようにすること。
- ④ 弱視レンズなどの視覚補助具を活用して普通の文字や図等を正確に速く読み取ることができるようにすること。
- ⑤ 教材の文字や図等を拡大したり、単純化、明確化したりして見やすくすること。
- ⑥ 視覚障害児のために工夫、開発された教材・教具を活用すること。

以上のことから、視覚に障害のある児童生徒に、学習指導要領に示されている各教科等の内容を実に身に付けさせるためには、これらの配慮事項を踏まえた指導を行うことが重要である。しかし、近年、盲学校教育における専門性が十分ではないという指摘がある。また、文部科学省が行った平成 14 年度の盲・聾・養護学校教員の特殊教育教諭免許状保有状況等調査においても、盲学校教員における盲学校教諭免許状の保有率は約 25％で、他の校種に比べて低い。この点からも、上記配慮事項の意義を改めて問い直す必要がある。

今回の学習指導要領の改訂において、盲学校における各教科指導上の配慮事項の見直しが行われ、指導方法の工夫として触覚教材や拡大教材の活用に加えてコンピュータ等の情報機器の活用の重要性が強調された。したがって、盲学校における各教科の指導においては、これらの配慮事項を踏まえた上で、例えば、国語科における点字の読み書きの系統

的な指導，社会科における地図の指導や見学・調査の際の配慮，算数・数学科における盲児に対するそろばんの指導（筆算に代わるもの），図形の書き表し方や表・グラフの読み取り方，計測機器の使い方，点字数学記号の指導，理科における実験・観察の指導の際の工夫や点字理科記号の指導，音楽科における点字楽譜の指導，英語科における英語点字略字の指導などの充実を図る必要がある。

(3)自立活動における指導

盲学校における自立活動の指導内容としては，例えば，上手な触覚の活用，的確な周囲の状況の把握，白杖を用いた一人での歩行，視覚的な認知能力の向上，視覚補助具の活用，目の病気を悪化させないための視覚管理，情報機器や情報通信ネットワークの活用に関する指導などを挙げることができる。

全国盲学校長会が平成7年度に行った自立活動（当時は，「養護・訓練」）に関する調査結果から，実際に盲学校で行われている自立活動の指導内容を挙げると，次のとおりである。

① 盲児に対して小学部では，歩行指導，点字指導，手指操作の向上，パソコン，A D Lの順に上位を占め，中・高等部では，歩行指導，点字指導，パソコン，生活訓練の順に上位を占めている。

② 弱視児に対して小学部では，歩行指導，弱視レンズなどの視覚補助具の活用，漢字練習・書写の順に上位を占め，中学部では，漢字練習・書写，弱視レンズなどの視覚補助具の活用，パソコンの順に，高等部では，漢字練習・書写，パソコン，点字指導の順に上位を占めている。

③ 重複障害児に対して小・中・高等部を通じて，生活訓練，歩行指導を中心に，運動動作，手指の巧緻性，作業などが行われている。

また，同調査によると，自立活動の各部ごとの週当たりの授業時数は，表3のとおりで，小学部は週2～3時間，中学部は週1～2時間，高等部は週1時間が中心である。

表3 自立活動の各部ごとの週当たりの授業時数

	小学部	中学部	高等部
1時間	9.9%	36.5%	66.8%
2時間	60.6	46.1	21.5
3時間	27.8	13.2	11.7
4時間	1.4	4.2	0.0
5時間以上	0.3	0.0	0.0

自立活動の指導上の課題としては，専門的な知識を持った教師がいないという指摘が最も多く，次いで一貫して統一された指導が不十分，障害の程度や実態の把握が複雑でとらえにくい，教材・教具が整備されていない，評価診断に苦勞している，自立活動と教科や他の領域との関係が明確にされていないなどの順になっている。これらの指摘は，盲学校教育の根幹にかかわる重要な問題であるといえる。研修を通して教師の専門性を高め，自立活動の指導の質を高める必要がある。

(4)「総合的な学習の時間」における指導

全国盲学校長会の平成14年度の調査によると，「総合的な学習の時間」の授業時数は，小学部では，各学年とも70時間（週2時間）が最も多く，次いで105時間（週3時間）となっている。3，4年時は35時間，5，6年時は70時間，あるいは，3年時のみ35時間，4年時から70時間というように，発達段階を考慮して学年進行で時数を増やしている学校もある。中学部では，70時間（週2時間）の学校が圧倒的に多く，高等部では，35時間（週1時間）の学校がほとんどである。高等部保健医療科では，半数の学校が「課題研究」との代替を行っている。

学習内容は，小・中学部では，修学旅行や宿泊学習，キャンプ，文化祭などの学校行事に関することを取り上げている学校が最も多く，次いで交流活動となっている。このほかに，小学部では，国際理解，情報，環境が上位を占め，中学部では，進路，自己の生き方が上位を占めている。高等部では，進路が最も多く，次いで学校行事に関連した内容となっている。このほかに，自己の生き方，福祉，情報が上位を占めている。

各部とも4割の学校で外部講師を導入している。小学部では，国際理解の学習との関連でA L T等の外国人が多い。中学部は，地域の住民が多く，高等部では，卒業生や視覚障害関係者が多い。

課題としては，教育的に価値の高い学習テーマの設定の仕方と評価の在り方を挙げている学校が多い。

(5)個別の指導計画の作成と活用

特殊研調査をもとに，盲学校の視覚障害のみの児童生徒の学級（単一障害学級）で自立活動以外に個別の指導計画を作成している状況を示すと，次のとおりである。

表4 盲学校の単一障害学級における個別の指導計画の作成状況

	小学部	中学部	高等部
各教科	37.5%	26.8%	14.1%
道徳	18.5	18.8	
特別活動	16.1	14.5	10.5
総合的な学習の時間	29.2	25.4	15.2
領域・教科を合わせた指導	13.7	11.6	9.8

また、全国盲学校長会の平成 12 年度の調査によると、個別の指導計画を、どのような期間で作成するかについては、年間が 53.3%で最も多く、次いで学期ごとが 40.0%となっており、月単位、週単位、単元ごとの学校は、少数である。

個別の指導計画の様式については、学校内で統一している学校が 48.3%，学部内で統一している学校が 38.3%，教育委員会で示された様式を使っている学校が 3.3%，様式が統一されていない学校が 10.0%であり、多くの学校では、学校独自で様式を工夫して、個別の指導計画を作成していることが分かる。

個別の指導計画の作成に当たっては、約半数の学校で外部の協力者があった方がよいと考えているが、実際に外部の協力を得ている学校は、10%強にすぎない。なお、この場合の協力者としては、医師、他校の関係者、福祉関係者、歩行訓練士、教育研究機関関係者等を挙げることができる。

(6)交流教育

盲学校の児童生徒数は少ないので、きめ細かな指導ができる反面、児童生徒相互で考えたり、協力し合ったりする学習が困難である。そこで児童生徒の経験を広めて積極的な態度を養い、社会性や豊かな人間性をはぐくむために交流教育を積極的に行う必要がある。

全国盲学校長会の平成 13 年度の調査によると、各盲学校が、交流教育においてどのような力をはぐくもうとしているかについては、人間関係と社会性を挙げる学校が 91.4%で最も多く、次いでコミュニケーション能力の向上（64.3%），個人の尊重と共に活動すること（48.6%），障害克服への意欲（22.9%），生活意欲の向上（22.9%）となっている。

ところで、同調査によると、盲学校における交流教育の実施状況は、幼稚部 50.0%，小学部 100.0%，中学部 83.3%，高等部 62.3%で、交流回数は、表 5

のとおりである。幼稚部では、毎週定期的に交流を行っている学校が 3 分の 1 程度あるが、他の部では、学期や年間に数回という学校が多く、高等部では、特にその傾向が強い。

表5 盲学校における交流教育の実施状況

		幼稚部	小学部	中学部	高等部
週	1 回	30.8 %	7.6 %	0.0 %	0.0 %
	2 回	3.8	0.0	0.0	5.3
	3 回	0.0	1.5	0.0	2.6
月	1 回	11.6	3.0	0.0	0.0
	2 回	3.8	7.6	5.5	0.0
	3 回	0.0	4.5	0.0	0.0
学期	1 回	3.8	7.6	3.6	2.6
	2 回	11.6	6.1	12.7	7.9
	3 回	3.8	7.6	1.8	0.0
	4 回	3.8	0.0	9.1	0.0
	5 回	11.6	6.1	3.6	0.0
年間	1 回	3.8	4.5	9.1	26.2
	2 回	0.0	7.6	14.6	21.1
	3 回	7.8	12.1	21.8	21.1
	4 回	0.0	10.6	5.5	7.9
	5 回	3.8	13.6	12.7	5.3

また、各部における交流内容は、表 6 のとおりである。1 回当たりの交流時間は 2 時間が多く、交流内容は、小・中学部では、行事交流と授業交流が相半ばするのに対し、高等部では行事交流が中心である。行事交流の内容は、交流会や学芸会、文化祭、運動会などが多い。授業交流では、小学部の場合は、特別活動のほかに、国語、音楽、図画工作、体育などの教科での交流がみられ、中学部では、音楽、体育などの教科での交流が多い。また、中・高等部では、「総合的な学習の時間」における交流が多いのが特徴的である。なお、交流教育における盲学校教員の役割は、交流校の教師と T T の授業を行う場合と、交流校の教師の補助を行う場合とに大きく分かれる。

表6 各部における交流内容

① 1 回当たりの交流時間

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
1 時間	25.0%	30.0%	13.9%	8.9%
2 時間	46.5	36.2	33.8	44.5

3 時間	7.1	8.8	9.2	4.4
半日	7.1	17.5	29.2	28.9
1 日	14.3	7.5	13.9	13.3

② 行事交流の内容

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
学芸・発表会	18.9%			
季節行事	32.5			
運動会	13.5	15.6%	18.5%	13.1%
対面会	2.7			
遠足	10.8	13.2		
交流会		22.9	21.0	22.9
学芸会, 文化祭		22.0	27.7	37.7
祭り		3.9		
音楽会		6.8	12.6	6.6
歓迎会		4.9		
集会		2.9		
スポーツ大会			4.2	8.2
その他	21.6	7.8	16.0	11.5

③ 授業交流の内容

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
自由遊び	38.9%			
年齢別保育	38.9			
体操, 散歩	13.9			
全教科		10.3	5.3	0.0
国, 社, 数, 理			3.6	0.0
国語		12.2	0.0	0.0
生活		8.9		
音楽		13.5	25.0	3.8
図画工作, 美術		10.3	3.6	0.0
体育		12.8	12.5	3.8
家庭		3.2	0.0	0.0
特別活動		12.8	0.0	0.0

総合的な学習の時間		0.0	25.0	23.1
クラブ		4.5	3.6	15.4
その他	8.3	11.5	21.4	53.9

④ 教育課程上の位置づけ

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
学校行事		41.5%	45.2%	53.3%
H R, クラブ		6.1	9.6	8.9
各教科		46.3	35.6	15.6
教育課程外		6.1	9.6	22.2

⑤ 盲学校の担任の役割

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
相手教師と T T	34.6%	40.0%	37.9%	41.5%
補助的役割	53.9	46.7	42.4	39.0
連絡調整のみ	0.0	9.3	15.2	14.6
その他	11.5	4.0	4.5	4.9

また、児童生徒が居住している地域における交流（いわゆる居住地交流）についても、幼稚部では 21.2%，小学部では 71.2%，中学部では 28.8%，高等部では 8.2%の盲学校で実施している。

なお、今回の学習指導要領の改訂で、小・中学校等の学習指導要領に盲・聾・養護学校や障害のある児童生徒などとの交流が盛り込まれたこともあって、90%以上の盲学校で、小・中学校等の「総合的な学習の時間」での交流依頼が増加している。

交流を行うに当たっての問題点としては、次のような点を挙げることができる。

- ・交流の目標が、盲学校と小・中学校等で異なり、対等な交流になりにくい。
- ・行事交流が多く、その場限りの交流に終わってしまうことが多い。
- ・中・高生の盲学校に対する認識が不十分である。
- ・移動手段の確保と経費の捻出が困難である。
- ・児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に伴った個に応じた交流内容の工夫が不十分である。
- ・教育課程上の位置づけ、ねらい、方法等が不明確である。

- ・教科の指導法や重複障害児への指導法が不十分。個別の指導計画の充実と指導法の改善が必要。

- ・授業時数の確保という面も含めて教育課程の編成や週時程等についての工夫が必要。

その対応として、次のような工夫をしている。

- ・交流相手の人数を制限するなどして、交流する人数のバランスに配慮する。
- ・小集団をつくり、児童に合わせた交流内容にする。
- ・「総合的な学習の時間」やインターネットなどを活用して、個別に交流が図れるようにする。
- ・相手校職員に対する研修会を開催し、担任の理解と意思疎通を図る。
- ・日程調整や年間計画の作成などの事前の打ち合わせを重視する。
- ・教科交流においては、教材を別途準備して対応する。
- ・多様な障害の理解や授業時数の確保の観点から、適切な交流の回数、時間などを検討する。
- ・少ない交流を補ったり、逆に交流依頼の増加に対応するため、ビデオレター、テプレター、メールによる交換を行う。
- ・教育課程上の位置づけやねらい、内容、方法、指導体制などを明確にするための事前の検討を十分に行う。
- ・保護者が、主体的に居住地での行事や活動に参加できるように、学級懇談会等を通じて支援していく。
- ・交流対象を同年齢の児童生徒のほかに、高齢者や他の障害を有する人々、地域やボランティア団体などに拡大していく。
- ・学校週5日制の実施に伴い、土曜日、日曜日を地域で過ごすことが多くなるので、居住地校での交流を更に進めていくように学校全体で考えていく。
- ・視覚障害者への正しい理解者を一人でも多く育てるために、盲学校の設備見学や点字、介添え歩行の学習を一緒に行ったり、小・中学校等における「総合的な学習の時間」での交流依頼などを積極的に受け入れるようにする。
- ・長期休業期間を活用した交流の実施。

(7)教材・教具等の工夫と活用

視覚に障害のある児童生徒の教育を適切に行うためには、視覚障害を補うために工夫された各種の触覚教材や拡大教材をはじめ、コンピュータ等の情報関連機器など、特別な施設・設備や教材・教具が

必要である。

具体的には、盲児に対しては、例えば、次のような特色のある教材・教具や設備が活用されている。

- ・各種の点字図書や録音図書
- ・凸線で描かれた地図などの触覚教材
- ・盲人用各種計測器（上皿秤、方位磁石、時計等）
- ・表面作図器（硬質ゴムをはり付けた作図版の上に特殊な用紙をのせ、その上からボールペンなどで線や図を書くとその部分が凸線になるので、盲児が手で触って分かるように作図することができる教具）
- ・点字器（各種点字盤、携帯用点字器、点字タイプライタ等）
- ・立体図形複写装置（図表や文字等を特別な樹脂で加工された用紙に、凸線でコピーすることができる装置）
- ・視覚障害者のためのコンピュータ：点字や通常の文字で入力し、点字、通常の文字、音声で出力できるように工夫されているシステム）

一方、弱視児に対しては、例えば、次のような特色のある教材・教具や設備が活用されている。

- ・各種の拡大教材
- ・教材拡大映像設備（文字や絵などをテレビカメラでとらえ、テレビ映像として30数倍まで自由に拡大して映し出す機器）
- ・各種の弱視レンズ類（弱視の児童生徒が、近くや遠くの文字や絵、図などを拡大して見るためのレンズ類。遠用弱視レンズと近用弱視レンズに大別され、それぞれ形状や倍率の異なる各種のものがある。）
- ・書見台（弱視の児童生徒が姿勢良く読書できるように工夫された台）
- ・視覚障害者のためのコンピュータ（拡大ソフトや音声ソフトにより、見やすい大きさに提示したり、音声で出力できるよう工夫されているシステム）

これらの教材・教具等を活用したり、児童生徒の実態に合わせて、各種の自作教材を工夫したりして、指導の効果を高めるようにすることが大切である。

(8)教育相談の充実

視覚障害児に対しては、その障害を早期に発見し、できるだけ早い時期から治療を開始するとともに早期からの教育的対応を行うことが、その子供の発達を促す上で極めて重要である。この早期からの教育相談をも含めて、今回の盲・聾・養護学校の学習指導要領等の改訂においては、盲・聾・養護学校

が教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めることが盛り込まれたのである。

現在、ほとんどの盲学校では、早期からの教育相談をはじめ、障害のある児童生徒や保護者、小・中学校等に対する支援などを実施している。相談や支援の内容としては、点字や歩行の指導、視覚補助具の活用、各教科の補充指導、教科書の拡大、感覚の活用、養育や就学、進路に関する相談など、多岐にわたっている。また、相談や支援の形態も定期的なものを中心に、巡回相談や教材・教具の貸し出し、サマースクールの実施、教員に対する研修など、様々である。

現在は、視覚に障害のある子どもや保護者、視覚障害児が在籍する小・中学校等の学級担任に対する相談や支援が中心であるが、今後は、幅広い障害に対応できるようにしていくことが求められている。

(9)視覚障害教育の専門性

視覚に障害のある児童生徒一人一人の障害の状態や特性等に応じて、最も適切な教育を行うためには、視覚障害教育の専門性が重要である。この専門性としては、例えば、次のような内容についての知識・理解と実践力を挙げることができる。

- ① 視覚障害児の行動上の特性
- ② 視覚障害児のための指導方法の特色
- ③ 視覚障害児のための教材・教具の工夫と活用
- ④ 各教科における特有の指導内容や指導上の工夫や配慮
- ⑤ 自立活動の指導内容・方法
- ⑥ 視覚障害の原因となっている主な目の病気やその悪化を防ぐための日常生活や学習上の配慮
- ⑦ 視覚障害が子どもの発達に及ぼす影響
- ⑧ 視力検査の実施や弱視レンズの処方
- ⑨ 視覚障害者のための情報機器等の活用
- ⑩ あん摩マッサージ指圧師等の養成などの特色ある職業教育

校内研修などを通して、この専門性を高めていく必要がある。

(10)重複障害児教育

重複障害児に対する教育は、従来の視覚障害教育の考え方、方法では十分に対応できない面がある。したがって、重複障害児に対する指導内容・方法等についての一層の実践や研究が必要である。重複障害児の教育では、学校教育法施行規則や学習指導要領に示されている重複障害者等に関する特例を適用して教育課程を編成することが多い。その際に

は、児童生徒の実態を的確に把握して、特例を適用する根拠を明確にすることが大切である。また、この実態把握を基に、個別の指導計画を作成して、系統的な指導を展開するとともに、適切な評価基準や評価方法を工夫して児童生徒の変容やよい点を明確にすることが重要である。その上で更に指導計画を改善し、実践、評価するといった Plan, Do, See を繰り返していく必要がある。

(11)職業教育と進路指導

視覚障害者に対する職業教育は、あん摩マッサージ指圧師等の養成を中心に行われてきた。今回の盲・聾・養護学校高等部の学習指導要領の改訂においては、特色のある教育、特色のある学校づくりに対応して、弾力的な教育課程を編成できるように、保健理療、理療、理学療法等の教科・科目について内容の大綱化と一層の充実を図ったところである。今後も、医学の進歩や国民の東洋医学に対する関心の高まりなど、時代の変化や要請を踏まえて、盲学校における職業教育の充実・発展を推進して、資質の高いあん摩マッサージ指圧師等を育成していく必要がある。

また、盲学校高等部卒業生の進路は、専攻科や大学等への進学、民間企業への就職、治療院への就職や開業、施設への入所など多様である。今後は、特に、あん摩マッサージ指圧師等の多様な就業の場を確保すること、理療以外の進路の拡大を図ること、点字受験など視覚障害者が大学等に進学しやすい条件を整えること、重複障害者のための収容施設、通所施設、作業所等への進路を確保すること、あん摩マッサージ指圧師等の資格取得が困難な生徒に対する進路指導の充実を図ること、個別の移行支援計画の作成と活用を工夫することなどが大切である。

以上、盲学校における教育課程の状況を概観した。これを踏まえて、盲学校における教育課程編成・実施上の課題を挙げると、次のとおりである。

(1) 視覚に障害のある児童生徒に「確かな学力」を身に付けさせるために必要な授業時数を確保すること。

(2) 児童生徒の実態に応じて、「小・中学校等に準じた教育課程」、「下学部・下学年適用の教育課程」、「知的障害養護学校代替の教育課程」、「自立活動を主とした教育課程」等を編成するに当たっては、そのような教育課程を編成する根拠を明確に説明できるようにすること。

(3) 各教科の指導上の配慮事項を踏まえた各教科の指導や個別の指導計画に基づいた自立活動の指

導などにおいて、専門的な指導が行われているか、児童生徒の能力や可能性を最大限に伸ばしているかどうかの評価を的確に行うこと。

(4) 例えば、点字指導や漢字練習・書写などのように、「自立活動」の時間における指導内容と各教科における指導とが明確でない場合がみられるので、それぞれの目標に沿った指導内容を整理すること。

(5) 「総合的な学習の時間」の指導の充実を図る観点から、指導目標や学習テーマの設定、評価の観点や方法を工夫すること。

(6) 重複障害児の個別の指導計画の作成に当たっては、児童生徒の実態と指導目標設定の関係を明確にすること。

(7) 各教科の指導においても個別の指導計画の作成を工夫し、指導と評価の一体化を図るようにすること。

(8) 教育効果をより高めるための交流教育の在り方を創意工夫すること。また、中・高等部においては、交流教育の内容の幅を広げるように取り組む必要があること。

(9) 地域におけるセンター的機能の一環としての教育相談の教育課程上の位置づけを明確にするとともに、視覚障害以外の子供にも対応できるようにすること。相談活動の教育課程上の位置づけを明確にすること。

(10) 個別の移行支援計画を作成して、進路指導の充実を図ること。

(鈴木 篤)

2) 盲学校における重点課題について

(1) 個々の子どもの教育的ニーズへの対応

盲学校においても、他の特殊教育諸学校と同様、障害の重度化や重複化が進んでおり、その上に在籍児童生徒数の減少による学習集団の形成困難や、高等部においては中途視覚障害者の受け入れなど、多様な児童生徒に対応している現状がある。少人数化と多様化ということで、まさに、個々の子どもの教育的ニーズへの対応をしていくことが課せられている。

これからの盲学校における視覚障害教育の重点課題は、一般教育の教育目標でもある「生きる力」の育成と「確かな学力」の向上にむけての専門性のある指導と、在籍児童生徒数の著しい減少の中で、障害の状態に応じた最適な学びの場の提供と、個々の実態に応じた教育課程の編成や個別の指導による教育の充実があげられる。

ア 実態に応じた教育課程の編成と指導の評価

前項でも述べたように、小・中学部は児童生徒数の減少と障害の重度・重複化が顕著であり、いわゆる小・中学校等に準じた教育課程だけでなく、児童生徒の実態に応じて、下学部・下学年適用の教育課程、知的障害養護学校代替の教育課程、自立活動を主とした教育課程など編成している。

ア 小・中学校等に準じた教育課程における課題

小・中学部の義務教育段階では、在籍者の減少と重度重複化の傾向がますます強まっており、準じた教育課程による学習集団が形成しにくくなっている学校も多い。また、準じた教育課程を編成できたとしても、点字等による指導と拡大教材等による指導とで、指導内容が異なり、視覚障害教育特有の教材・教具の活用や指導上の配慮が必要となる。今後は、準じた教育課程が編成できる児童生徒は、さらに減少し、下学部・下学年適応や知的障害養護学校代替の教育課程を編成する割合がより増加していくにしても、盲学校の特色である視覚障害を補う専門的指導による特別な教育は不可欠である。

準じた教育課程においては、学習集団の形成と、点字による指導や教材・教具の活用など、各教科等において特有の指導が実践できる専門性を持った教師集団の確保があげられる。この教師集団が、教育課程の特色や内容を理解した上で、児童生徒の評価をし、かつその指導内容を保護者や地域社会にも理解・評価されるようなシステムが求められている。教員の人事異動が定期的に行われている現状では、専門性を持った教員の採用や校内の研修や授業研究を通して専門性を高め、視覚障害なるが故の特

有の専門的指導力を維持・高めることが課題である。

イ 重複障害学級における教育課程の課題

重複障害学級における教育課程は、別途編成されている。知的障害を併せ持つ子どもたちに対しては、その発達段階に応じて、知的障害養護学校等で行われている教育課程を編成し指導している。しかし、知的障害養護学校の教育課程を取り入れることは必要であるが、それをそのまま取り入れるのではなく、主として視覚障害を配慮した個別的指導が行われなければならない。特に、義務教育段階においては、ますます重複障害教育が中心になっていくと思われる。そこでは、視覚障害を併せ持つ重複障害教育の専門性を重視することが必要であり、多様化する子どもたちの的確な実態把握や保護者の願いを取り入れ、教育課程や指導内容の評価を行うなど、視覚障害を伴った重複障害の教育課程を確立して行くことが必要である。

イ 障害に基づく「生きる力」と「確かな学力」の向上

教育の場としての盲学校は、どんなに障害の重い児童生徒であっても、一人ひとりが大切にされ、一人ひとりが伸び伸びと楽しみながら自己を発揮し、成長できる環境が求められている。教育の目標である「生きる力」の育成とともに、障害に基づく種々の困難を改善・克服するという独自の教育目標が規定されている。重度・重複化が顕著になってきており、教科指導体制が継続されにくい盲学校も生じているが、盲学校なるが故の専門的視覚障害教育部門をきちんと確保していくことが必要である。盲学校は、これからも一般的な教科の指導内容を支える点字等の教材・教具の活用による、専門的かつ特有の指導法を継承し、「確かな学力」を身につけさせるため、視覚障害教育の専門機関としての役割を果たしていかなければならない。

ア 交流教育による「生きる力」の育成

交流教育は、視覚障害児にとって社会性や人間性を育むうえで必要である。小・中学校等の「総合的な学習の時間」による交流の依頼が増加している現状の中で、盲学校側と小・中学校側とで交流の目標が異なっていることが生じており、教育課程上の位置づけやねらい、方法等をお互いに確認しあい、適切な交流の回数や週時程等についての工夫が必要である。

イ 個別の指導計画の作成と「確かな学力」の育成

少人数化でこれまでも個別的指導が行われてき

ているが、単一障害の視覚障害児童生徒に対して、自立活動以外に各教科等の個別の指導計画を作成している盲学校は多い。今後は、さらに一人ひとりに対して個別の指導計画を実施し、児童生徒の主体的学習活動を進めていくことが課せられるものと思われる。

(2) 専門性ある視覚障害教育の場の提供

ア 専門性（ゼネラリストとスペシャリスト）の維持と向上

盲学校は、自立活動の指導や高等部専攻科の職業教育など、視覚障害教育の専門組織の集まりである。このため、盲学校の教師は、視覚障害教育について広く基礎的な知識・技能を有していることは（ゼネラリストとして）必須であり、その上にそれぞれが得意とする専門領域を持つことが（つまりスペシャリストとして）望まれる。視覚障害児童生徒の教育課程を遂行するには、個々の教師の力量もさることながら、視覚障害についての一般的な知識や教育の手立てなどの、ゼネラリストとしての専門性を持つことが基本であり、さらには、視覚障害に対応した各教科や点字の知識・技能を伴った指導、自立活動の歩行指導など、ある部分に特化したスペシャリストとしての高度な専門性も要求される。

しかしながら、この専門性については、大学など教育機関で養成するところが少なく、かつ資格認定するシステムも十分ではない。スペシャリストとしての養成・維持は、現実にはなかなか難しい課題である。この視覚障害教育の専門性を維持・向上するには、個人の資質向上とともに以下のような校内外の組織的対応が必要である。

- ・校内の専門性維持必要性の認識と共通理解
- ・校内専門家集団の連携による指導体制作り
- ・校内外の現職教育（研修や授業研究など）による専門性の維持・向上
- ・教員採用・異動等の適性人事配置化
- ・関連機関・地域の専門家等とのネットワークの構築

イ 自立活動の指導上の課題

自立活動の指導に関しては、専門的な知識を持った教師の不足が課題として挙げられている。盲学校における自立活動の指導内容は、例えば、手による探索操作と空間概念形成、歩行指導、日常生活諸技

能の指導、視覚認知の基礎指導、視覚補助具の活用、情報機器や情報通信ネットワークの活用等が挙げられるが、これらをみていくと、一つ一つはスペシャリストとしての専門性が要請される。さらには、空間概念形成や視覚補助具の活用など、教科の中でも指導していくものが多く、自立活動と教科や領域との関連を図っていくことが要求される。また、点字の指導や情報機器の活用など、教材・教具の整備を充実することが課題となっている。

教材等の物的資源の整備は、何らかの対応が可能であるが、専門性を持った教員等の配置や関係機関等の連携など、教育環境の整備と、これまで以上の学部を通した一貫的・統一的な自立活動の指導体制を構築することが、自立活動の専門性の向上につながっていくものと思われる。

ウ 地域教育支援機能としての対応

盲学校は視覚障害教育の専門部門としての役割を、より一層果たせるようにしていかなければならない。まずは、校内の指導体制を整備し、障害のある子どもの養育・教育に関する相談や就学や学習に関する相談、さらには、卒業後の進路・就職に関する相談機能を整備・充実することが必要である。いま、盲・聾・養護学校は、特別支援教育における地域のセンター的機能を発揮することが求められている。

盲学校におけるセンター的機能としては、以下の機能が提言され実施されてきている。

- a 視覚に障害のある乳幼児から中途失明者までの相談機能
- b 盲学校以外に在籍している幼児児童生徒や担当者への指導機能
- c 地域の小・中学校や福祉施設などの機関を対象にした教職員への研修機能
- d 地域の視覚に障害のある子どもの教育支援に関わる情報の提供機能
- e 地域の人々や視覚障害者の生涯学習支援機能

これらのセンター的機能がさらに推進していくには、教職員の意識改革と校内体制の整備を進めるとともに、教育相談等の教育課程上の位置づけを明確にし、教材や情報等の提供と教育支援システムの構築を図ることが望まれる。

（千田 耕基）

2. 聾学校における課題

1) 聾学校における教育課程の現状と課題

現在の聾学校の状況は、平成14年5月1日の時点で、聾学校数は106校、児童生徒数は6,719人(幼稚部1,410人、小学部2,055人、中学部1,383人、高等部1,871人)である。また、小・中学部の重複障害在籍率は、17.9%である。

これらについて、この10年間の推移を見ると、幼児

児童生徒の在籍数は、聾学校総数で、平成4年度の7,997名から平成14年度6,719名へと、約1000名の減少(表1)となっている。平成5年度から小・中学校に教員の加配が開始された「通級による指導」及び平成12年度から聾学校に加配が始まった「聾学校の通級による指導」など、聴覚障害児童生徒への教育形態の広がりという背景もあり、聴覚障害児に対する聾学校、難聴特殊学級、通級による指導の特殊教育全体で見ると、大きな児童生徒数の増減は見られない。

表1 聾学校、難聴特殊学級、難聴通級指導教室の在籍者数等の推移(H1～14)

聾 学 校						難聴特殊学級・難聴通級指導教室					在籍者数 (人)
年度	幼稚部	小学部	中学部	高等部	小計	小 特	小 通	中 特	中 通	小計	
H1	1,578	2,586	1,630	2,525	8,319	1,136		432		1,568	9,887
H2	1,531	2,456	1,748	2,434	8,169	1,038		450		1,488	9,657
H3	1,680	2,416	1,669	2,384	8,149	1,011		410		1,421	9,570
H4	1,655	2,417	1,456	2,469	7,997	1,028		358		1,386	9,383
H5	1,658	2,407	1,236	2,541	7,842	931	1,065	321	76	2,393	10,235
H6	1,374	2,488	1,255	2,440	7,557	911	1,029	312	108	2,360	9,917
H7	1,286	2,406	1,334	2,231	7,257	835	1,077	366	129	2,407	9,664
H8	1,309	2,285	1,372	2,033	6,999	825	1,107	362	168	2,462	9,461
H9	1,350	2,242	1,300	1,949	6,841	753	1,220	347	169	2,489	9,330
H10	1,402	2,193	1,222	2,009	6,826	714	1,234	320	169	2,437	9,263
H11	1,296	2,263	1,202	2,063	6,824	749	1,210	312	159	2,430	9,254
H12	1,282	2,112	1,400	2,024	6,818	744	1,197	306	223	2,470	9,288
H13	1,357	2,078	1,421	1,973	6,829	745	1,235	323	231	2,534	9,363
H14	1,410	2,055	1,383	1,871	6,719	762	1,325	347	285	2,719	9,438

(1)聾学校の教育課程編成の状況

聾学校における教育課程は、国の定める基準に基づき、学校において、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動及び学校行事等について、その学年に応じて、その目標、指導に充てる時間等を組織的に配列したもので、このことを踏まえて、それぞれの聾学校の設置者・学校において、幼児児童生徒の聴覚障害の状態や発達段階や、実態等を考慮して適切に編成されることになる。

小学部では、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭科及び体育の各教科、道徳、特別活動、自立活動並びに総合的な学習の時間によって編成される。中学部では、必修教科（国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語）、選択教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間で編成される。高等部では、高等学校と同様に、必修教科、学科に関する選択教科、特別活動、総合的な学習の時間、自立活動を履修する。聾学校の教育課程には、小学校、中学校、高等学校に加えて、特別な教育課程として自立活動が位置づけられており、これは聴覚障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的な発達の基盤を培う領域である。

教育課程の編成においては児童生徒の実態に応じて、特に必要がある場合には、各教科又は、高等部においては各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができるようになっている。

ここで、平成 13 年度に独立行政法人国立特殊教育総合研究所が行った盲・聾・養護学校の教育課程編成状況調査（表 2）に基づいて、現在の教育課程の状況を整理すると、次のようになる。

表 2 平成 13 年度教育課程編成状況

教育課程	小学部	中学部	高等部
小・中学校等に準じた教育課程	63.4%	59.4%	79.2%
下学年・下学部適用の教育課程	23.2%	29.2%	11.0%
知的障害養護学校代替の教育課程	11.7%	11.2%	8.6%
自立活動を主とした教育課程	1.7%	0.1%	1.2%
訪問教育による教育課程	0%	0.1%	0 %

小学校・中学校・高等学校に準じた教育課程を実施している割合は、小学部で 63.4%、中学部においては 59.4%、高等部では 79.2%である。下学年又は下学部適用の教育課程を実施しているのは小学部では 23.2%、中学部では 29.3%、高等部では 11.0%である。知的障害養護学校代替の教育課程を実施しているのは、小学部で 11.7%、中学部で 11.2%、高等部で 8.6%である。自立活動を主とした教育課程は、小学部で 1.7%、中学部で 0.1%、高等部で、1.2%という状況である。平成 13 年度の重複障害（小・中）生徒の在籍率が、17.4%（表 5）であることから、総じて、重複障害であっても教科の指導が実施されている状況が分かる。

次に、昭和 62 年の教育課程の実施状況調査（表 3）と比較した結果について整理すると、次のようになる。

表 3 盲学校、聾学校及び養護学校教育課程実施状況調査（昭和 62 年文部省）

教育課程	小学部	中学部	高等部
小・中学校等に準じた教育課程	36.4%	22.9%	63.1%
下学年適用の教育課程	52.2%	68.9%	29.6%
知的障害養護学校代替の教育課程	7.3%	5.0%	5.5%
自立活動を主とした教育課程	4.1%	3.2%	1.8%
訪問教育による教育課程			

ア「小・中学校に準じた教育課程」の編成状況

小学校・中学校・高等学校に準じた教育課程の実施状況は、小学部において昭和 62 年度の 36.4%は平成 13 年度は 63.4%になり、27%の増加となっている。中学部では昭和 62 年度 22.9%が平成 13 年度に 59.4%になり 36.5%の増加となっている。高等部では昭和 62 年度は 63.1%であったのが 79.2%で、16.1%の増加という結果となった。このことは、平成 13 年度では、聾学校において多くの児童生徒が当該学年の教科指導を行っているという結果が明らかになったといえる。小学校・中学校・高等学校に準じた教育課程の実施状況が増加した背景には、教科指導方法の工夫や教科の評価規準が最低規準としての学習指導要領の目標に準拠した評価、いわ

ゆる絶対評価の影響が考えられる。準じた教育課程が拡大した結果として、大学進学者が増加してきたこと（後述（6））などとの関連も推察されるが、今後も、指導方法の工夫の更なる改善を望みたいところである。

「準じた教育」は、教育の目的や目標は小学校・中学校・高等学校と同一であるが、障害があるがゆえに、小学校や中学校と同じ方法の学習では、同じ目標に達することができないため、障害の特性に配慮した特別な指導方法で対応するという教育であり、今回の結果から、昭和 62 年から平成 13 年の間に、教育課程の実施に際して相当の工夫や改善が学校現場でなされたと解釈できる。この教育課程の実施状況は、学校の教育課程なので直ちに一人一人の学力の評価とはつながらないため、学習評価は注意をして把握しなければならない。教育課程上、当該学年どおりの学習が成立していることは、交流教育や学籍異動、小学校や中学校との教科指導の連携において、従来以上に教育内容面において通常の学校と聾学校の違いが減少したといえる。

イ「下学年・下学部適用の教育課程」の編成状況
下学年・下学部の教育課程とは、障害の状況等に応じて、内容の精選が行われた結果、教科書の採択において、当該学年より下学年・下学部の教科書を使用して学習を行う教育課程である。昭和 62 年の状況調査と平成 13 年の状況調査（表 3・4）を比較してみると、小学部で昭和 62 年度 52.2%が平成 13 年度は 23.2%になり 29%の減少である。中学部でも昭和 62 年度の 68.9%が平成 13 年度に 29.2%となり 39.7%の減少である。高等部では平成 62 年度 29.6%が平成 13 年度には 11.0%となり 18.6%の現象となっている。準じた教育課程の実施が増えている状況が、ここに反映されているといえる。

ウ「知的障害養護学校代替の教育課程」

「知的障害養護学校代替の教育課程」を編成している場合、小学部では「生活単元学習」「日常生活の指導」「遊びの指導」「自立活動」と教科「国語」「算数」「体育」等で教育課程が編成される。中学部では、「生活単元学習」「作業学習」「日常生活の指導」「自立活動」と「国語」「保健体育」「数学」「美術」などの教科が取り入れられる。高等部では、

「作業学習」「自立活動」と教科では「国語」「保健体育」「算数」「家庭」などが取り入れられる。

昭和 62 年度小学部 7.3%が平成 13 年度には 11.7%となり 4.4%増加している。中学部では、昭和 62 年度 5.0%が平成 13 年度には 11.2%となり 6.2%の

増加がある。高等部では、昭和 62 年度 5.5%が平成 13 年度には 8.6%となり 3.1%の増加が見られる。いずれの学部においても、数パーセントの増加がある。

エ「自立活動を主とした教育課程」の編成状況

小学部では、「自立活動」と「日常生活の指導」を中心に行われている。各教科では「音楽」「図工工作」などが取り入れられている。中学部では「自立活動」「生活単元学習」「日常生活の指導」が行われている。高等部では「自立活動」「生活単元活動」「日常生活の指導」が行われている。

小学部では、昭和 62 年度 4.1%が平成 13 年度には 1.7%となり、2.4%減少している。中学部では、昭和 62 年度 3.2%が平成 13 年度では 0.1%となり 3.1%減少し、この教育課程を履修している生徒は、ほとんどいないことがわかる。高等部では、昭和 62 年度 1.8%が平成 13 年度となり 1.2%に減少している。

(2)各教科における指導上の配慮

聾学校の教育活動は、言語概念の形成、保有する聴覚の活用、的確な視覚的教材の工夫、コミュニケーション手段の配慮などが重要である。聴覚障害児の教科の指導に当たっては、次のような配慮が必要となる。

ア 小学部・中学部

- ① 体験的な活動を通して的確な言語概念の形成を図り、児童の発達に応じた思考力の育成に努めること。
- ② 児童の言語発達の程度に応じて、主体的に読書に親しむ態度を養うように工夫すること。
- ③ 児童の聴覚障害の状態等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置いて指導すること。
- ④ 補聴器等の利用により、児童の保有する聴覚を最大限の活用し、効果的な学習活動が展開できるようにすること。
- ⑤ 視覚的に情報を獲得しやすい教材・教具やコンピュータ等の情報機器を有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。
- ⑥ 児童の言語発達の程度に応じて、言葉による意思の相互伝達が発達に行われるように指導方法を工夫すること。

イ 高等部

- ① 生徒の積極的な言語活動を促すとともに、抽象的、論理的な思考力の伸長に努めること。

- ② 生徒の言語力等に応じた読書指導を行い、適切な読書習慣の形成を図るとともに、主体的に情報を獲得し、適切に選択・活用する態度を養うようにすること。
- ③ 生徒の聴覚障害の状態等に応じて、指導内容を適切に精選し、基礎的・基本的な事項に重点を置いて指導すること。
- ④ 補聴器等の利用により、生徒の保有する聴覚を最大限に活用し、効果的な学習活動が展開できるようにすること。
- ⑤ 視覚的に情報を獲得しやすい教材・教具やコンピュータ等の情報機器を有効に活用し、指導の効果を高めるようにすること。
- ⑥ 生徒の聴覚障害の状態等に応じ、音声、文字、手話等のコミュニケーション手段の適切な活用を図り、意思の相互伝達が正確かつ効率的に行われるようにすること。

聴覚に障害のある児童生徒に、学習指導要領に示されている各教科の内容を身に付けさせるためには、これらの配慮事項を踏まえた指導を行うことが重要である。聴覚障害教育を担当する教員は、教科指導のための基礎免許として、小学校、中学校、高等学校の免許状を所有している。しかしながら、聴覚に障害がある子どもの特性を踏まえた授業が可能かという点、それだけでは十分とはいえない。平成 14 年度盲学校、聾学校及び養護学校教員の特殊教育教諭免許状保有状況等調査結果（文部科学省）では、聾学校に勤務している教員で、聾学校教諭免許を所持している割合は、全国平均で 31.1%、県別では最高 55.9%～最低 7.7%という状況であり、教科指導の配慮事項を踏まえた授業展開を行う上で、言語概念形成への配慮、補聴器等の効果的活用、コミュニケーション手段の特性の理解及び実技能力の点で、免許状所有者を増やして、専門性を向上すべき課題があると思われる。

今回の学習指導要領の改訂では、聾学校の教科指導における基本的な内容に加えて、コンピュータ等の情報機器の活用の重要性が強調されたところがある。平成 15～16 年度の文部科学省研究協力校として、宮城県立ろう学校において「数学・理科における情報通信ネットワークの活用」について研究に取り組んでおり、コンピュータ等が、聴覚障害児への教材提示や授業方法等に有効であるかどうか、その意義と評価の研究に取り組んでいるところである。

(3)自立活動における指導

聾学校における自立活動の内容としては、保有す

る聴覚を活用すること、体験等のイメージ等の概念形成をもとに言葉を習得していくこと、発達段階に応じて自然な身振りで表現したり声を出したりして相手とかかわることができるようコミュニケーションを行う基礎的な能力を養うこと、聴覚に障害があることにより音・音声情報を受け取りにくいことから結果として発音が不明瞭になったりすることへの対応、聴覚以外にも視覚を活用すること、言語理解においても年齢を追って、次第に抽象的な理解力を育てることなどが課題となる。自立活動での成果が、充実した教科指導につながることをしっかりと踏まえる必要がある。

(4)「総合的な学習の時間」における指導

総合的な学習の時間の実施状況は、平成 14 年度の全国聾学校長会の調査では、次のような結果となっている。

表 4 総合的な学習の時間の年間授業数と学校数
(平成 14 年度 全国聾学校長会)

学年 時数	小 3	小 4	小 5	小 6	中 1	中 2	中 3	高 1	高 2	高 3
21～ 40	14	12	10	11	18	17	15	40	36	35
41～ 60	4	4	3	1	4	5	4	5	4	3
61～ 80	44	43	48	48	59	55	57	8	11	11
81～ 100	3	2	1	1	4	5	4			
101～ 120	23	26	25	26	1	0	1			
121～	1	1	1	1	0	1	2			

小学部では週当たり 2 時間を行っている学校が半数で、次いで週に 3 時間を行っている学校が約 3 割、週 1 時間という学校が約 1 割となっている。中学部では週 2 時間を行っている学校が約 7 割、次いで週 1 時間が約 2 割となっている。高等部では週 1 時間という学校が多い。平成 13 年度に独立行政法人国立特殊教育総合研究所が行った盲・聾・養護学校の状況調査によると総合的な学習の時間の取組では、小学部では「児童の興味・関心に基づく課題」「交流活動」「地域や学校の特色に応じた課題」が多く、その内容は、「興味のある課題を調べること」「小学校との交流」「地域の調査」などである。中

学部での、総合的な学習の時間の取組は、「生徒の興味・関心に基づく課題」「交流活動」「地域や学校の特色に応じた課題」であり、その内容は「興味のある課題」「中学校との交流」「地域の調査」などである。高等部での総合的な学習の時間の取組は、「生徒の興味・関心に基づく課題」「環境」「交流活動」が多く、その内容は「興味のある課題」「野菜づくり」「高等学校との交流」である。このほかにも、各学部とも「国際」での「ALT との交流」や「情報」での「コンピュータの利用」・「インターネットの活用」などに取り組まれている。総合的な学習の時間の評価をどうするかということや、教科学習などの基礎基本を踏まえた上で、総合的な学習の時間の内容をどのようにしていくかが課題となってきた。

(5)重複障害児の教育

小・中学部の重複障害在籍率の推移については、平成 12 年度 17.9%、平成 13 年度 17.4%、平成 14 年度 17.9%と、ここ数年では大きな変化はないが、昭和 60 年当時 12.7%時点と比較した場合、18 年間の 5 %の重複障害児の在籍率の増加が傾向が見られる。

表 5 聾学校における重複障害学級在籍率の推移

年度	S60 年度	H2 年度	H7 年度	H12 年度	H13 年度	H14 年度
小・中学部 (%)	12.7	12.7	15.7	17.9	17.4	17.9
高等部 (%)		5.3	6.0	7.9	7.3	7.1

平成 14 年現在、聾学校には、小・中学部では 17.9 %、高等部では 7.1%の重複障害児童生徒が在籍している。聾学校で学習している児童生徒は、主たる障害が聴覚障害であるという判断のもと、聾学校で勉強しているわけである。重複障害の状況を踏まえた授業は、他の障害の教育の専門性と連携が必要となる。聴覚障害と視覚障害を併せ有する場合は、コミュニケーション手段で特段の配慮が必要であり、知的障害を併せ有する場合は、知的障害の教科や領域について、専門の配慮が必要となる。聴覚障害の重複障害の子どもたちへの支援や学習評価については、一人一人の子どもの実態が多様なため、全国の聾学校間の連携のみならず、盲学校や養護学校と連携し、その効果的な指導方法や進路指導を進展させていくことが重要である。聾学校内の教育だけでなく地域の特殊教育のセンターとしての機能を発揮

して、盲学校や養護学校に在籍する聴覚に障害のある子どもへの教育相談などの支援も必要なことである。

(6)職業教育と進路指導

聾学校高等部学習指導要領には、聾学校の代表的な職業学科として、印刷科、理容・美容科、クリーニング、歯科技工科について示している。この他にも、産業工芸科、被服科、機械科などの学科が数多くある。後述の学科については、高等学校の学習指導要領で示した内容と同一であるため聾学校の専門教科としては、特に示していない。

今回の、盲・聾・養護学校高等部の学習指導要領の改訂においては、特色ある教育、特色ある学校づくりに対応して、弾力的な教育課程を編成できるように教科・科目について内容の大綱化を図った。

印刷科においては、社会における情報化の進展、印刷技術の革新等に対応するため、コンピュータグラフィックの応用や「図案・製図」の内容を等の改善を図ったところである。また、理容・美容においては、理容師・美容師に必要な実践的な能力や態度を育成するとともに、専門性を確保する観点から内容等の改善を図った。理容・美容に関しては平成 10 年に理容師法、美容師法の改正が行われ、理容師養成学校の入所資格が中学卒業から高等学校卒業に変わるなど、理容師・美容師ともに資質の向上が求められている背景が生じてきている。理容科は聾学校に伝統的な学科として、中学部卒業における理容師養成が認められているが、世の中の全体の動向として理容師・美容師養成を見た場合、学力面・知識面において、より高い水準になってきていることへの対応が求められている。

表 6 受験特別措置（聴覚障害）人数の推移（大学入試センター）

年度	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12
人数	80	64	66	66	61	94	117	106	108	138	145

進学の間では、聴覚に障害のある生徒の大学等への進学者が近年、増加してきている状況も顕著なっている。大学等という進路希望者が増加している現状も踏まえて、聾学校における教科指導について、準ずる教育を行うという意義を踏まえることが必要と思われる。

以上、聾学校における教育課程の状況を踏まえると、聾学校における教育課程編成・実施上の課題は、

次のとおりである。

① 聴覚に障害のある児童生徒に「確かな学力」を身に付けさせるために必要な教育課程をこなすための授業時数を確保するとともに、教科内容の精選等を行う際の観点を明確にすること。

② 児童生徒の実態に応じて、「小・中学校等に準じた教育課程」、「下学部・下学年適用の教育課程」、「知的障害養護学校代替の教育課程」、「自立活動を主とした教育課程」等を編成するに当たっては、当該教育課程を編成する根拠をはっきりさせるとともに、小学部、中学部、高等部という一貫した教育課程の中での位置づけを明確にすること。

③ 各教科の指導上の配慮事項を踏まえた指導や、個別の指導計画に基づいた自立活動の指導において、聴覚障害児の特性を踏まえた専門的な指導が行われているか、児童生徒の能力や可能性を最大限の伸ばしているかどうかの評価を的確に行い、次の教科指導に反映すること。

④ 「総合的な学習の時間」

総合的な学習の時間の評価や、教科学習などの基礎基本の育成を踏まえた上で、総合的な学習の時間の内容をどのようにしていくか明確にすること。

⑤ 重複障害児の教育

盲学校、養護学校等の専門性と連携する上で、多種別の教育課程についての理解を深める同時に、聴覚障害教育にける地域の特殊教育のセンターとしての機能を発揮すること。

⑥ 職業教育と進路指導

従前からの職業指導についてはその良さを継承するとともに、国家資格に関する学科では、その高等学校卒業が基礎要件となるなど、基礎資質の向上が求められていること。大学進学者の増加傾向等も踏まえ、十分な準じた教育の実施を学校で取り組むこと。

⑦ 準じた教育課程の実施状況と一人一人の確かな学力の育成

学校としての教育課程の実施状況の評価は、一人一人の学力の評価の視点でどういう評価を行うかということが重要であること。

(藤本 裕人)

2) 聾学校における重点課題について

(1)言語指導の充実と基礎学力の向上

聾学校教育における言語指導の充実や基礎学力の向上の必要性はこれまでたびたび指摘されてきた。今、改めてそのことが重点課題として指摘されるのは、教育の新たな時代を迎え、これまでの歴史的経緯を踏まえた対応が求められていることによる。特に、教育課程編成の観点からみると、聴覚障害児の示す言語習得上、学習上の諸課題への教育的な手だては、乳幼児段階から高等部段階までの学校教育期間全体を見通した、連続性のある教育課程の中に位置付けられたものにすることが求められている。同時に、それは聾学校教育の独自性や専門性も含んだものにすることが必要である。

教育課程は、教育の様々な領域を組織的系統的に構成した全体であり、障害児教育においては、その運用において通常の基準よりも一層の弾力化が求められている(細村 2000)。このことは、教育課程の中に何を含めるかだけでなく、それらを障害児の特性に応じてどう扱うかという方法論も含んだものにしていく必要があることを意味している。

聾学校教育についていえば、聴覚障害児に言語習得や学習にかかわって、何をいつ指導するのかという側面に加えて、個々の子どもの言語の習得状況に応じて、それをどのように進めていくかという個別的方法論的側面を融合した教育課程の構築が求められている。聴覚障害児にとって言語習得上の課題は、同時に学習上の課題でもある。これらの解決を図るためには、聴覚障害児が直面する種々の課題の低減、克服に向けた、長期的かつ個別対応的な側面を含んだ教育課程を作ることが必要である。そのためには、個々の聴覚障害児が示す諸課題の元にある要因を分析検討し、考えられる手だてを系統化、構造化していく作業がそこに含まれなければならない。

以上のことを具体化していくに当たっては、これまでの歴史的経緯を振り返る中で示唆される課題を踏まえた取り組みを行っていく必要がある。ここでは、言語指導と基礎学力の形成にかかわる二つの側面について概観する。

ア 言語指導充実の手だてとコミュニケーション手段の問題

近年、聾学校教育における多様なコミュニケーション手段と言語習得との関係について議論されることが多くなってきた。そのことを反映して、言語獲得の初期段階から聴覚障害児に対して手話を用いる聾学校が増加する傾向にあるといわれている

(我妻 1998)。

わが国の戦後の聾学校教育において、手話を学校全体の教育手段として採用した学校が見られ始めたのは 1960 年代末である。これは、米国においてトータルコミュニケーションの理念が教育現場に広がり始めた時期とほぼ同じである。いずれも、音声言語の表出に添う形で手話、指文字を併用して伝達の効率を高めようとする方法であった。米国ではこの方法が公立聾学校を中心に急速に広まっていたのに対し、わが国においては学校全体の教育手段として手話を使用する動きはその後しばらくみられなかった。

その後、平成 5 (1993)年に聴覚障害児のコミュニケーション手段に関する調査研究協力者会議による報告が、その 2 年後に「聴覚障害教育の手引—多様なコミュニケーション手段とそれを活用した指導—」(文部省 1995)が出され、それを契機としてわが国における聾学校教育においても、子どもの実態に応じて言語習得の初期段階から多様なコミュニケーション手段を使用することを巡る議論が盛んになり始めたように思われる。

しかし、90 年代以降の米国やわが国における議論や動きは、純粋に教育実践的な観点からのみ進んだとはいえない。そのことは、1980 年代末に米国において連邦議会に提出された聴覚障害児教育の現状と課題に関する報告書「Toward Equality」(1988)と、その後の米国における一連の動きからも伺える。同報告書では、聴覚障害児教育の現状と課題を示し、その改善に向けた提言もなされた。特に注目されたのが、全米の聴覚障害児の読書力が健聴児に比較して依然として低い成績に留まっていた点である。これに関して同報告書の提言では、現行の音声言語と併用する手話ではなく、アメリカ手話を導入することと、読み書き能力の向上のための集中的な教育プログラムの必要性が述べられていた。これを契機として米国では 1990 年代初頭より、教育的な手段としてアメリカ手話を導入することの是非について議論が盛んになっていった。

しかし、米国におけるその後の動きは、手話を教育場面に導入することへの議論が中心となり、どういった教育的な方法を確立するかについての議論は顕著にならなかった観がある。それと同時に、アメリカ手話は同国における聴覚障害者の社会的な認知の向上をめざす役割を持つものとしての側面を持っていった。それを象徴的に示した出来事が、1988 年に起きたギャローデット大学における歴代初の聴覚障害学長の誕生を巡る騒動である。

こうした動きの中で、教育の手段として用いられるアメリカ手話はそれまでのトータルコミュニケーションや口話法教育の反対極に位置づくものとなった。そのため、言語習得（特に学習を支える書記言語の習得）における手話の役割について、従来の教育方法と比較検討しながら教育実践的にその意味を明らかにする検証の機会を逃すことになった。そのため、手話の使用を巡って現在でも検討が必要な問題が残されることとなった。

一つは、聴覚障害児の言語習得過程において、聴覚学習や発音指導といったそれまでの教育で扱われていた内容と手話の使用との関係はどのように捉えればよいかという問題である。たとえば、健聴児においては「音韻意識」の形成が文字習得にかかわっていることはこれまで多くの研究で示されている。手話を使用する場合に、指文字が音韻に代わるものとして主張される場合もあるが、実際には、指文字で表記できても書けない場合が見られる。言語習得におけるこれまでの指導方法との関連の枠組みの中での検証が必要である。

もう一つは、聴覚障害児が示す書記言語の習得（読み書き能力の習得）の困難さを改善するために、手話を使用しながらどのような教育的な手だてをとって書記言語を獲得させていくのかという、具体的な指導方法や教育課程の内容の問題である。

1990年代以降、わが国においても諸外国における動向が多く紹介されるようになり、聾学校教育にも影響を与えてきたといえるが、手話から書記言語への橋渡しの問題は、諸外国においてもまだ十分に検討され、一定の方向性が得られているという状況にあるとはいえない。たとえば、米国の動向と同時期にわが国に紹介されるようになった北欧諸国におけるいわゆるバイリンガル教育についても、方法論としての確立には至っていない。

スウェーデンを例にとれば、1980年代初頭からこの教育が開始された。しかし、Bagga-Gupta(2001)は、同国におけるそれまでの聾教育の流れを概括する中で、これからの聾教育の課題は、それまで手話を導入することを中心に行ってきたバイリンガリズムの、中身について検討することであると指摘している。この背景には、手話を用いた教育の方法論としての確立がまだ十分でなく、教育の効果についても手段の効果と個人差の要因とを分けて述べるまでに至っていない段階にあることがあげられる。書記言語によらないで子どもの言語習得の状況を評価する方法についてもこれからの検討課題である。

なお、補足ながら、バイリンガル教育は、書記言語の習得を強く意識しながら手話の使用を進めていくという点に特徴がある。この方法はわが国にも紹介されているが、しかし、その内容が誤って紹介されている資料がある。実際のバイリンガル教育では手話導入と「並行して」書記言語（文字の読み書き）の学習を言語習得の初期段階から図っている。しかし、誤った情報では、まず聾者手話を最初に獲得させ、その後に書記言語の習得を図る方法という紹介がなされている。これによって、就学前から小学部低学年にかけて手話を優先して習得させるという考えで指導がなされているとすれば、わが国の聴覚障害児教育において読み書きの指導開始が大きく遅れるおそれがある。

以上の流れを概観して明らかなことは、これからの聾学校教育において優先して検討すべき課題は、各教科を中心とした学習が成立するための手だてを整えること、つまり「読む、書く」ことの指導、「聞く、話す」（手話では受発信することに相当すること）と同等あるいはそれ以上に意識した言語指導の体制を整えることである。

読み書きの習得に至る過程は聴覚障害児にとって長期にわたり、また、その習得過程は複雑な側面を持っているために、指導の具体的な方法については、当面は、個々の具体的な実践事例を少しずつ蓄積することによって、教育課程としての構造化を図らねばならない。そのことが、教育課程の中に個々の子どもへの対応を含んだものを作ることにもつながるといえる。ただ、これまで指摘されてきた聴覚障害児の言語指導上の課題は、その改善に向けた取り組みが教育課程にまで般化されたものが少ない。個々の事例への教育的な手だてを教育課程にまで構成していく作業は、学校全体としての取り組みの中で進めていくことが必要である。

イ 基礎学力の形成につながる言語指導の視点

これまで、学習を支える言語である書記言語の習得を意識した取り組みの必要性を述べてきたが、実際、聾学校教育において就学前から小学部低学年段階にかけての書記言語の指導について、教育課程編成の視点から議論されたことはあまりなかったように思われる。

それは就学前段階での教育活動の特徴から、必要とされなかった面もあるだろう。しかし、就学前段階での指導が就学後の教科の学習に直接に結びつきにくい状況があることは、「わたりの指導」の必要性が現在でも多く指摘されることから伺えよう。

前述したように、障害のある子どもの教育における教育課程は、弾力的な運用が可能であり、必要であることからすれば、まずは、小学部からの教科学習の開始を視野に入れた就学前教育と初期の就学後教育との結びつきの在り方を言語指導的な観点から考える必要があるだろう。

では、文字の読み書きができ、ことばの数が多ければ、そうした学習は成立するであろうか。確かにそうしたことも必要条件ではあるだろうが、学習を支える言語の習得を図るためには、さらにそこに含めておくべき視点があると思われる。

たとえば、次に紹介している文章を読んで理解するには、書かれている文のことばや意味が理解できているだけでは難しい。書かれていないことを、書かれていることから推測、理解する力が必要になる。教科の学習を考えると、むしろ書かれている形態的な内容にすべての情報が含まれていることの方が少ない。しかし、その手がかりは、書かれている内容から導き出さねばならない。たとえば、「春」ということばは知っていても、それが単に、季節の中の一つの呼び方、といった辞書的な意味としてしか習得していない子どもにとって、以下に示した文章に描かれている季節が春ということが容易に導き出されるであろうか。「春」ということばが担う、春になると目にするさまざまな風景や生活の変化などの意味的情報が同時に獲得されていなければ、ここでの文章の学習は深まらない。

このように考えるならば、言語指導は、書きことばの習得を視野に入れながら、学習を支える基礎学力になっていく形をめざす必要がある。これまで、小学部以降でそうした段階に至らない聴覚障害児の課題がたびたび指摘されてきた。書かれたことから書かれていないことを推測する力の形成は、言語習得の初期段階から意図的に構成されねばならない。そのための取り組みを小学部に入ってから開始するのでは学習の進度に間に合わないことが多い。

就学前の段階から、ことばの習得に合わせて、ことば遊びなどの形を通して、ことばの形態や意味の操作、また、ことば相互の結びつき、ことばと経験との関係などを身につけていく手だてが必要である。繰り返しになるが、そのための教育課程を、就学後との連続性の中で作っていく必要がある。書記言語のもつ規則性を読み出すための基盤をどう作るのかは、どういった話しことばの手段を用いるかよりも重要な課題である。

また、就学後においても解決すべき課題がある。これまでの聾学校の授業には、1時限の授業の間に

机の上に置かれた教科書を開いたり、児童生徒がノートやプリントに書いて作業をしたりすることが全くない授業が見られていた。授業は聞く、話す(手話でのやりとりも含む)ことを媒介として展開されるが、その展開の基礎は常に読むこと、書くこととのバランスの上に成り立つことの意識化が必要である。これらの手だてが考慮されるところから、新たな教育課程や基礎学力の形成への展望が開けてくるといえる。

(2)個々の子どもの教育的ニーズへの対応

現行の教育課程における重要な観点の一つが「個に応じた」教育の展開である。個に応じるとは、個々の子どもの違いをふまえて指導し、指導の効果を個別に評価できる体制を作ることである。「個人差」ということばに結果を帰結することではない。

これまで述べてきた内容から、聾学校教育における教育課程の編成と個々の子どもの教育的ニーズを踏まえることとは、一体をなす過程であることが示唆されるであろう。個々の子どもの教育的ニーズに対応するためには、まずニーズの把握、評価が求められる。そしてその結果が指導における仮説設定、さらには方法論的視点を含んだ教育課程の編成へとつながっていく。一連のプロセスは、個人から出発し、個人に還元されるという、循環的な過程である。突き詰めれば、これからの教育に求められているのは、今まで以上に個々の子ども、あるいは子ども相互の関係を意識して展開される授業である。

国語教科教科書の文章(光村図書「こくご一上かざぐるま」「はなのみち」(P.26-29))を例として取り上げてみよう。なお、文中の「/」および「//」は、それぞれ原文の改行の位置および改ページの位置を示している。

くまさんが、/ふくろを/みつけました。
「おや、なにかな。/いっぱい/はいっている。」//くまさんが、/ともだちの/りすさんに、/ききに/いきました。//くまさんが、/ふくろを/あけました。/なにもありません。/「しまった。/あなが/あいていた。」//あたたかいかがが/ふきはじめました。/ながい　ながい、/　はなの/いっぽんみちが/できました。

この文章の内容を読み取るためには、直接書かれていない様々な情報(たとえば、くまがたまたま家の中で何かが(種ということばは文中に出てきていない)入った袋を見つけたのだろう、など)につい

て予め理解しておかねばならない。そうした学習の前提となる事項がクリアできていなければ、教科本来の学習に入ることや目標を達成することは困難である。

その前提となる事項には何があるのか、この単元の指導を聾学校児童に行った経験のある山下睦子教諭（広島）と検討してみた。山下教諭からあげられた、指導の際に課題と感じられたさまざまな事項を整理してみると、それらは語彙、文型、知識、言語のきまり、場面展開の理解など多様な側面に分かれるものとなった。

たとえば、この文章には、二つの挿絵が描かれている。しかし、二つの絵に描かれている内容の違いが十分に意識化されなければ、たとえ挿絵があってもそれを手がかりとして場面と文章の時間的な変化を捉えることはできない。また、文章の学習に入る前にその他に確認しておくことが押さえられていなければ、「はなのみち」ができたことの意味も十分に理解できないであろうし、それが行われて初めて、文章だけの読み取りの指導に入る準備ができたといえる、というのが共通した見解であった。

細かな事項については省略するが、こうした事項をきちんと洗い出すことは、すなわち、児童それぞれの学習前の評価にも直結する。健聴児であればすでにわかっていると思える事項であっても、聴覚障害児においてはそのことを確認し、その結果、指導が必要な事項が出てくることがむしろ一般的である。しかも児童による個人差もしばしば認められる。こうした事項の整理を通じて、個別のニーズをつかむとともに、対応の手だてを構成していくことが、「個に応じる」ことになる。

また、こうした一連の作業から導き出される学習活動は、その教科以外の学習との関連性も高い。たとえば、春をめぐる概念化の活動は、生活科や自立活動の時間における指導などとも関係してくる可能性がある。それを整える作業は、長期的な教育課程の編成への出発点である。こうした取り組みが各聾学校においてなされることが、特色ある教育課程の編成につながっていくといえる。

参考・引用文献

- 1)細村迪夫：障害児教育の教育課程－その進展と創造に向けて－。コレール社，2000.
- 2)我妻敏博：聾学校における手話の使用状況に関する研究。上越教育大学研究紀要，17(3)，653-663. 1998.

3)The Commission on Education of the Deaf : Toward Equality:Education of the Deaf, 1988.

4)文部省：聴覚障害教育の手引－多用なコミュニケーション手段とそれを活用した指導－。海文堂出版，1995.

5)Bagga-Gupta, S. : Critical reflections-Swedish Deaf Education (*draft*), 2001.

6)Gannnon, J.R. : The Week the World Heard Gallaudet. Gallaudet University Press, 1989.

（谷本 忠明）

3. 知的障害養護学校における課題

1) 知的障害養護学校における教育課程の現状と課題

本稿では、学習指導要領に示されている知的障害養護学校の各教科等について、学習指導要領解説（以下、解説という）における説明を踏まえながら、現状と課題を概観することにする。

(1)教科内容の示し方に関すること

ア 知的障害養護学校の各教科の概要

学習指導要領に示されている知的障害養護学校の各教科について、まず整理しておく。

学習指導要領では、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けるために、障害の状態や学習上の特性等を踏まえて、名称は同じであることが多いが、小学校等とは異なる目標、内容、指導計画の作成と各教科全体及び各教科の内容の取扱いが示されている。

小学部は、生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育の6教科で構成されており、第1学年から第6学年を通して履修するようになっている。中学部については、必修教科は国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の8教科で構成されている。選択教科は、外国語のほか、その他特に必要な教科である。高等部については、普通教科、専門教科及び学校設定教科で構成されている。普通教科の国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業及び家庭の9教科については、すべての生徒に履修させることとなっている。外国語と情報については、各学校の判断により、必要に応じて設けることができる。専門教科は、家政、農業、工業及び流通・サービスの4教科で構成されている。また、学校設定教科は、学校が独自に設けることができる。

各教科の内容の示し方が概括的になっていることから、総則において、児童生徒の知的発達の遅滞の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとするになっている。

イ 具体的な目標や内容

具体的には、例えば、算数・数学で言えば、その目標は、小学部では、「具体的な操作などの活動を通して、数量や図形などに関する初歩的なことを理解し、それらを扱う能力と態度を育てる。」、中学部では、「日常生活に必要な数量や図形などに関する初歩的な事柄についての

理解を深め、それらを扱う能力と態度を育てる。」、高等部では、「生活に必要な数量や図形などに関する理解を深め、それらを活用する能力と態度を育てる。」としている。

内容は、例えば、数概念や計算などの観点からの内容のみを示すと、小学部では、「1段階(1)

具体物の有無が分かる。」「2段階(1) 身近にある具体物を数える。」「3段階(1) 初歩的な数の概念を理解し、簡単な計算をする。」、中学部では、「(1) 初歩的な数量の処理や計算をし、日常生活の中で使う。」、高等部では、「1段階(1)

数量の処理や計算をし、日常生活の中で使う。」「2段階(1) 数量の処理や計算をし、生活の中で活用する。」と概ね6段階である。

算数・数学で言えば、もののあるなしがわかるという、極めて未分化な発達の状態に応じた内容から、生活の中で計算を活用するというレベルまで示されており、基本的には、一般の発達の道筋に応じて内容が構成されている。

学習指導要領解説及び小学校学習指導要領によれば、高等部の2段階の内容は、数概念や計算などについて言えば、小学校の4年生程度の相当するとしてことが理解できる。つまり、知的発達のレベルが通常で言えば、おおよそ9歳レベルに該当する程度の内容でかつ生活における活用を重視した内容となっていることが特徴である。

(2)知的障害養護学校の各教科の課題

知的障害養護学校の各教科は、小学校等の各教科の内容と照らし合わせながら、知的障害の特性を踏まえ、実際の生活に活用できる知識や技能を修得することを目途に構成されているが、それぞれの段階の内容の妥当性や順序性、あるいは小学校等の各教科との関係の明確化が必要であるという意見もあり、今後の障害のある子どもの教育制度及び対象者の広がりなどとの関連も考慮しながら検討が必要と考えられる。

また、実際の指導においては、領域・教科を合わせた指導において、それらの内容が一人一人の子どもの状態に応じて指導されていることも多いが、例えば、高等部において、生活に活用することなどが十分に指導されているかどうか懸念される状態が見られることがある。

それは、おそらく小学校等の教科概念が一般的に理解されており、知的障害養護学校の各教科の内容等の理解が不十分である面があるからと考えられる。そうした状況を踏まえると、障

害のある子どもの教育担当者にとって、知的障害のある子どもの適切な教育のために、理解しやすく、効果的な指導につながりやすい教科内容等の示し方についても、実際の各部における指導状況（領域・教科を合わせた指導を含めて）を踏まえて、検討することも必要と考えられる。

なお、自閉症教育においては、時折、高機能自閉症の子どもを含めて、社会生活スキルの指導が重要であるとの意見を聞くことがある。今後、それらの内容は、知的障害養護学校の各教科と同じなのか、あるいは、独立した指導内容として確立すべきことなのか、その他の指導領域と合わせて再編・構築すべきことであるかを吟味すること、合わせて知的障害のあり子ども以外にも適用できるとすべきなのか検討が必要と考えられる。

(3)知的障害養護学校における自立活動の指導に関すること

ア 知的障害教育における自立活動

知的障害養護学校に在籍する子どもには、知的発達のレベルからみて、言語、運動、情緒・行動などの面で、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が知的障害に随伴してみられる。このような場合には、知的発達の遅れに応じた各教科等の指導のほかに、そのような随伴してみられる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての特別な指導が必要であり、これを自立活動で指導することとなる。

随伴する様々な状態とは、例えば、「不定期に睡眠のリズムが不規則になり、食事や排泄などの行動も不安定となる」「過去に喉に薬を詰まらせたことがあるため、錠剤を上手に吞み込めない」「自閉症があるため、環境になじめず、教員や教室に慣れない」「機械等の音や物の動きに対して敏感で、次々に注意が移り活動が持続しにくい」「行動の制止や禁止に対し、感情が高ぶりやすく自らの腕を噛んだり頭を叩いたりすることが頻発する」「水槽や池の水を飲んだり綿ゴミなどを口に入れてしまうなど異食がある」「身体の動きが硬く、バランスをとることが困難」などが想定されている。

知的障害養護学校においては、そのような随伴する状態を明らかにし、個別の指導計画を作成し指導するが、具体的な指導内容としては、例えば、「睡眠と覚醒を分けて体験する指導により、睡眠と覚醒のリズムを形成すること」「疲

労と休息を体験する指導により健康状態の維持・改善に必要な生活のリズムを形成すること」「肥満の解消に役立つ生活の仕方を学習し、食生活の習慣を変えること」「障害物の越え方や階段の昇り降り、ころんで手をつくなどをスムーズに行えるようにそれらの動作を習得すること」「作業に応じた全身の力のコントロールの仕方を考えて体験として、学習すること」「視線、表情、身振り、発声、発語、シンボルマークなど、保有するコミュニケーション能力を活用すること」などがある。

これらは、自立活動の時間における指導以外でも、領域・教科を合わせた指導や教科別の指導等においても指導される。個別の指導計画の作成においては、随伴する状態を明らかにするとともに、指導内容や指導方法が示されることが肝要であるが、領域・教科を合わせた指導等における指導の充実に向けた取組が重要である。

イ 自立活動と各教科の関係

自立活動においては、例えば、「身体の動き」において、「(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること」や「(5) 作業の円滑な遂行に関すること」が示されており、知的障害養護学校の小学部における「生活科」や中学部における「職業・家庭」などとの関係について、検討を要するという意見もある。

学習指導要領解説では、自立活動における「日常生活に必要な基本動作に関すること」とは、食事、排泄、衣服の着脱、洗面、入浴などの身辺処理及び書字、描画等の学習のための動作などの基本動作を身に付けることができるようにすることを意味しているとしている。基本動作とは、姿勢保持、移動、上肢の諸動作などとしており、座位、立位を保持しながら、上肢が十分に動かせることがその基礎になるとしている。具体的には、「安定した座位を確保しながら、両腕が体の前へ伸ばせること」「身体の正面で両手が合わせられ、指を握ったり開いたりすること」「身体のほとんどの部位へ指先が届くこと」「手の動きを目で追うこと」であり、つまり、フィジカル面での動きを中心に課題としている。

一方、自立活動における日常生活に基本動作に関係が深い教科として、知的障害養護学校の「生活科」があり、その内容のうち、例えば、「基本的生活習慣」を観点とする内容は、「1段階(1) 身辺生活の処理を求めたり、教師と一

緒に行ったりする」「２段階(1) 教師の援助を受けながら、身辺生活の処理をする」「３段階(1)

日常生活に必要な身辺生活の処理を自分でする」と示されており、解説では、食事に関する内容では、手洗い、配膳、食事、食後の片付けなどが内容として挙げられ、食事の前に手洗いをする、配膳をすること、食事後に片付けをすること、こぼしたときは拭いたり、片付けたりすることなどの活動により、徐々に食事の流れと基本的な行動の方法が理解できるようにすること、スプーンやフォーク、食器などの使い方等を指導したり、よく噛んで食べたり、適量を口に入れたりするなどのほか、食事のマナーを含み、食事の一連の内容を示しており、全ての子どもにおしなべて指導するというのではないが、食文化の伝承や態度、マナーなどを含み、食事をするにに必要な事柄全てを教育内容としている。

また、自立活動においては、例えば、「身体の動き」において、「(5) 作業の円滑な遂行に関する事」が示されているが、これは、作業に必要な基本動作を習得し、その巧緻性や持続性の向上を図るとともに、作業を円滑に遂行する能力を高めることを意味している。また、作業に必要な基本動作を習得するためには、姿勢保持と上肢の基本動作の習得が前提として必要であり、両手の協応、目と手の協応の上に、正確さなどの巧緻性や速さ、持続性などの向上が必要であり、さらに、その正確さと速さを維持し、条件が変わっても持続して作業を行うことができるようにする必要があるとしている。この内容についても、フィジカルな側面を念頭に示していることが特徴である。

一方、自立活動における作業に関係が深い教科として、例えば、知的障害養護学校中学部の職業・家庭科があり、それは、明るく豊かな職業生活や家庭生活が大切なことに気付くようにするとともに、職業生活及び家庭生活に必要な基礎的な知識と技能を習得し、それらを日常生活や実習などで生かすことによって、実践的な態度を育成することを目標としていることに特徴がある。

職業・家庭科の内容としては、職業に関して言えば、働く喜びを味わうなどの働くことの意義に関する事、職業に就くための基礎的な知識に関する事、道具や機械の使い方に関する事、役割の理解と協力に関する事、産業現

場等における実習に関する事、情報機器等の扱いに関する事が取り上げられており、将来の職業生活に役立つ内容を総合的に示している。

具体的な内容として、例えば、道具や機械の使い方や安全な作業や実習に関して、作業に必要な工具類や農具、工作機械の名称や簡単な操作の仕方を理解すること、安全に関するいろいろな用語や表示に関心をもったり、危険な場所や物に注意をはらったり、自分や他人の安全に気を付けたりして仕事をする事が挙げられている。

以上のように、知的障害養護学校の各教科と自立活動の内容は、基本的には、その考え方が大きく異なることが分かる。ただし、解説においては、自立活動の「環境の把握」における、例えば、上下、左右の認知などに関する事、あるいは、「コミュニケーション」における、例えば、日常生活における会話や電話での応対などが述べられており、知的障害養護学校の算数や国語の内容と極めて近い表現である。

また、実際の指導において、例えば、知的障害養護学校の各教科の理解が不十分であった場合などには、双方の区別が明確にされていないことが見受けられる。また、領域・教科を合わせた指導において、自立活動の内容が明確になりにくいという意見もある。

そうした点を考慮すると、知的障害養護学校の各教科の内容と自立活動の関係について、実際の指導状況を踏まえて検討することも必要と考えられる。さらに、自閉症の子どもについては、現行の自立活動の内容では、実際の指導プログラムが作りにくいという意見もあり、その点も考慮して検討することが求められる。

なお、学習指導要領には、特性に応じた各教科が示されており、かつ、発達が極めて未分化であっても、その状態に応じた内容が示されているが、一方では、学習が特に困難な場合には、自立活動を主として指導することができるという規定があることから、学習が特に困難な場合の基準はあるのかなどの疑問が寄せられることを付記する。

(4)教育課程の編成と実施段階における主要課題

ア 領域・教科を合わせた指導の位置付け

知的障害養護学校においては、子どもの発達段階や経験などに応じ、各教科、道徳、特別活動及び自立活動のそれぞれの時間を設けて行う

授業（教科別の指導，領域別の指導）や，学校教育法施行規則第73条11第2項の規定による各教科等（総合的な学習の時間は含まれない）の全部又は一部を合わせた授業（領域・教科を合わせた指導）を適切に組み合わせるなどして指導計画を作成し，指導を行っていることが多い。

従前から領域・教科を合わせた指導として，日常生活の指導，遊びの指導，生活単元学習，作業学習などが実践されている。その成果から，それぞれの指導形態におおよそのねらいや主旨が設定され，独立した領域に近い位置づけで指導されていることもある。

解説においても，日常生活の指導は，子どもの日常生活が充実し，高まるように日常生活の諸活動を適切に援助するもの，遊びの指導は，遊びを学習活動の中心に据えて，身体活動を活発にし，仲間とかかわりを促し，意欲的な活動を育てていくもの，生活単元学習は，生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験することによって，自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するもの，作業学習は，作業活動を学習活動の中心にすえ，働く意欲を培い，将来の職業生活や社会自立を目指した総合的に学習するものとしている。

これらの領域・教科を合わせた指導を，学校において，より一層独立した領域に概念的に近い形で位置付けると，もともと各教科等のコンテンツを含んだものでもあることから，教育課程の構成要素と同等の意味合いを有するという意見もある一方，教育課程は各教科等で構成するものとされていることから，構成要素とはなり得ないという考えがある。

今後，小学校における合科的・関連的な指導の教育課程への位置付けや教育制度の改正などを考慮しながら，この課題を検討することが必要と考えられる。

イ 知的障害教育における評価等

学習指導要領において，知的障害養護学校においては，各教科に示す内容を基に，児童又は生徒の知的発達の遅滞の状態や経験等に応じて，具体的に指導内容を設定するものとするとしてされていることから，個別に設定された目標に照らして評価がなされることが自然である。

そうした考えを踏まえると，現行の小学校等の教育課程編成における絶対的な評価とは異なる方法で評価することを，例えば，個別の教育課程編成に近い概念で考え方で整理することを

含めて検討が必要と考えられる。

なお，その他の課題として，総合的な学習の時間と領域・教科を合わせた指導の関係については，実践状況を踏まえながら，これまで述べてきた課題と合わせて検討する段階がくると考えられる。

（石塚 健二）

2) 児童生徒主体の学校生活と教育課程の編成

(1) 知的障害養護学校の実践と教育課程

知的障害養護学校では、在籍する児童生徒の状態（発達段階、障害の状態、生活経験等）の違いも概して大きい。学習指導要領の上では、このような実状に立ち、また知的障害の学習上の特性等から、学校により幅のある教育課程編成を可能としてきた。この影響もあり、知的障害養護学校における教育課程は、学校の独自色強く編成されてきた感もある。

実践の上では、児童生徒に合わせて柔軟な内容、授業を可能にする「生活単元学習」に代表される「領域・教科を合わせた指導」（以下、「合わせた指導」とする）を実践的に多くとり入れた年間計画を組み、実質的に教育課程編成にも留意する知的障害養護学校は少なくない。

知的障害養護学校等で「合わせた指導」を実践する論拠には、学校教育法施行規則第73条の11第2項が挙げられる。これにより、個々の児童生徒の状態に応じ選定した指導内容は、「授業」段階で「合わせて」実践できることとなる。これは、知的障害の特性により、生活に即した实际的で総合的な活動を繰り返すことにより、確実に日常生活や社会生活に生きる力、および社会自立や社会参加の拡大につながる自立的な力など、生きる力の育成ができるとの観点からと考えられる。このため、知的発達の状態が未分化な児童生徒の実状に即し、「合わせた指導」の時間を実質上多くとる知的障害学校は少なく、結果として、子どもたちは实际的で具体的で、生活に即した総合的な活動に取り組みやすい体制にある。

生活に即し、实际的な活動を多く取り入れた実践はまた、子どもが進んで取り組むことのできる、子ども主体の教育活動を時間数多く取り入れて、教育課程を組むことに他ならない。さらにその発展として、知的障害はあっても児童生徒が主体的に活動することができ、児童生徒が学校における諸活動の主体者にもなりうる学校生活の実現、すなわち、児童生徒主体の学校生活を希求する教育課程編成にも連なるものと考えられる。

本稿では、このような「合わせた指導」を大きく位置付けて週日課表を組む教育課程編成上の特徴が、どのようなねらいや実践のもとに行われているか、実践紹介も含め、知的障害養護学校における児童生徒主体の学校生活を追求す

る教育課程について述べる。

(2) 児童主体の学校生活－「合わせた指導」を重視した小学部の学校生活づくり

「合わせた指導」を、図1に示すように週日課に大きく位置づけるような場合がある。

曜 時	月	火	水	木	金
	登 校				
9:00	着 替 え ・ 係 の 仕 事				
9:30	全校朝会	お は よ う 広 場			
10:00	生 活 単 元				
11:50	昼 休		食 み		
1:00	児 童 生 徒 会	学 級 の 生 活			
2:00					
3:00					

図1 小学部高学年学級の週日課

五月の小学部の例では、その時期の子どもたちの生活にふさわしい単元、例えば、「生活単元学習・単元『のりものひろば』」にとり組んだりする。スケートボードや箱車などでの乗り物遊びを中心に、小学部全員で三週間、遊ぶ活動を繰り返す単元である。単元期間中は、午前の中心的な時間に、この単元での乗り物遊びの活動に取り組む。期間中は、子どもたちの遊びに合わせて、遊び場の設定や乗り物への工夫を種々に変更したりする。しかし、一貫しているのは、子どもたちがいろいろな仕方で乗り物遊びを繰り返すという点である。子どもたちは三週間にわたり、普段味わえないみんなでの乗り物遊びを存分に楽しむ生活を送る。繰り返される遊びの日々を通し、子どもは一人ひとりが、自発的に物や人と関わる遊びの活動に取り組み、（支援を受けながらも）自身の力で主体的に遊び、楽しみ、活動的に過ごす。

この間の昼食後の午後の時間は、学級別に過ごしたりもする。例えば低学年は、場と遊具を変えて個々の遊びを楽しむ。中学年は、午前に遊んだ「のりものひろば」の装飾物を作ったり

して過ごし、高学年はこの時期から始めた学級の畑の手入れをする。いずれも「遊びの指導」だったり、「生活単元学習」だったりの「合わせた指導」である。

こうした活動例では、一日の中でも中心軸にあたる午前中にまず、その時期の学校生活のテーマとなり、生活全般を特徴づけたりもする「単元」を設ける。例えば、「生活単元学習」、「遊びの指導」などである期間の「単元」を設けるのである。午前の単元活動・時間をはさんでの朝方の時間帯には、着替え・トイレ・係り活動・朝の学級などの「日常生活の指導」で過ごす。「日常生活の指導」も「合わせた指導」である。下校前の着替えや準備、学級の時間も「日常生活の指導」である。

かくして、その時期の単元活動が営まれる午前の主要時間帯も「合わせた指導」であり、前後の時間も「合わせた指導」で組まれるため、結局、週のほとんどの時間が「合わせた指導」で組まれたりもする。全て教科別に実践を組み、週の既定時間枠に分散的に各教科等を配分して週日課を組む場合に比べ、このようにある期間の学校生活上の「単元」を軸に、「合わせた指導」を中心に据える形で週日課を組む場合には単元にかかわる中心的な活動（遊びの単元ならば遊ぶ活動）が、一定の時間帯に、一定の仲間との間で日々繰り返されることとなる。

この過程で、どの子にも取り組みへの適切な支援があれば、結果として子ども達は、教師の指示や促しを待たずとも、徐々に自発的に活動を開始するようになったり、仲間とともに活動を繰り返したりするようになる。その結果、自然に、そこに含まれる、操作や動作や行為の習得、向上も現われ、また試行錯誤や工夫なども見込むことができる。教師や子ども同士の相互作用や相互の関係も増し、社会性も促される。子どもたちは、生活に即し、实际的で総合的な、遊びやものづくり等の活動に、自ら取り組み、工夫し、そして繰り返しの中で徐々に自力でできるようになり、意欲的な取り組みや社会性も増すのである。

小学部段階では、こうして一日の生活の中に一定の流れとリズムがあり、時期によって仲間とともにテーマのある生活に取り組んだりすることが、子どもが主体的に活動する上で重要であると考えられる。また、生活に即した実際の活動が一定期間繰り返され、目あてと見通し

のもてる学校生活にする等の週日課や指導計画上の配慮も、子ども主体の学校生活にする上で必要である。

(3)生徒主体の学校生活－「合わせた指導」を重視した中・高等部の学校生活づくり

ア 生活単元学習の場合

中学部で「生活単元学習」と「作業学習」、高等部で「作業学習」を、週日課の上で大きく位置づける場合がある。図2、図3のような場合である。これらも、子ども主体の学校生活づくりに関連深い。例を挙げる。

時	曜	月	火	水	木	金
		登 校				
9:00		学 級				
9:30		部 の つ ど い				
10:00	全校朝会	生 活 単 元				
11:00						
12:00		作 業				
12:45		昼 休 食 み				
2:00		児 童 生 徒 会	総合的な学習の時間	学 級 の 生 活	総 合 的 な 学 習 の 時 間	
3:00		学 習 の 生 活			学 習 の 生 活	

※その時期の生活によって、生活単元と作業を統合したり、生活単元の盛り上がりにつれ作業を縮小したりする。

図2

曜	時	月	火	水	木	金	
		登 校					
	9:00	学 級					
	9:30	部 の つ ど い					
	10:00	全校朝会					
	11:00	作 業					
	12:00	昼 休 食 み					
	12:45	児 童 生 徒 会	総合的な 学習の時間	学 級 の 生 活	総 合 的 な 学習の時間		
	2:00	学習の生活			学習の生活		
	3:00						

図3

中学部では例えば、学級での「生活単元学習」で、単元「鳥の巣箱をつくろう」に取り組む。野鳥がよくエサをついばみに来るので、生徒たちも関心が増し、巣箱作りへと発展したものである。三週間の単元期間中、午前の主要な時間帯では、学級のメンバー五名全員で、巣箱作りに手分けして取り組む。巣箱を取り付ける木々と位置を確かめ、材料を買いに行き、教師とも相談して活動の分担を決める。巣箱は、生徒それぞれが、取り組みそうな活動を分担しつくり上げていく。分担する活動には、部材の切断、面取り、接着・組み立て、塗装などがある。生徒が力を発揮し、よい姿で取り組めるように、補助具やガイドを取り付けたり、生徒によって電動の工具を使う際には安全確保のカバーを付け、なるべく自力で的確に活動できるよう支援状況を整える。声をかけたり、励ましたりなどの支援が必要な場合には、個に合わせて行う。こうして三週間の単元期間中、巣箱作りの単元活動に、生徒それぞれが力を発揮し、自らの力で主体的に携わっていくことができる。

午後の時間にも、出来上がった巣箱を校庭の木の枝に取り付けたり、えさ台を設置したりといった、午前の単元活動と関連する種々の活動を行ったりもする。このように、単元に関する活動を取り入れれば、子どもにとってその時期の学校生活は、その単元に関する活動に満ち、単元に関する生活のテーマ色の生活となる。「巣箱作り」のように、その単元で生徒の目指す目標があり、関連する活動にも多く取り組むことによって、単元の期間中、生徒は目当て・見通しをもち、個々に応じて自立的に、そして主体的に活動することができていくのである。

イ 作業学習の場合

中学部、そして高等部では特に、作業活動を単元化した「作業学習」が多く実践される。「作業学習」では、年間を通して、あるいはかなりの期間、製品や生産物をつくる作業活動に取り組む。午前中は毎日、あるいは時期によっては午後の時間にも「作業学習」の時間を設けたりする。そして一定期間、「販売会」や「納品」などを目指して「作業学習」に取り組むといった単元化を行い、その時期をその（販売会や納品に向けての）テーマ色の生活にして、作業へ生徒が意欲的に、主体的に取り組めるよう図ったりする。

例えば、高等部では、その年の「作業学習」

への総仕上げも目指し、単元「ものづくりフェア」に取り組む。農耕班、木工班、手織り班、レザークラフト班の四班合同で取り組む。年度末の三月初めの二日間、近隣のデパートの場所を借りて、「ものづくりフェア」を開催する。他校の作業製品や水産・農業高校等からの出展品、そして各学校紹介パネル展示も加えて、学校・実践紹介、ものづくり教育の啓発を目的にして実施する。作業班にとっては、年間のまとめの意味をもった製品販売の機会となる。

単元開始前には、班代表生徒による実行委員会が作られ、必要な活動に取り組む。デパートや他校との連絡、ポスターやチラシの図案検討や印刷の手配、販売活動のための区画割りや掲示物の準備などである。各作業班では、班長の生徒を中心に、製品目標数の検討、日程表の作成、材料の手配などを行うことはもちろん、「ものづくりフェア」での販売を目指してたくさんの品物づくりに取り組むこととなる。

合間には、各作業班代表による進行確認や打ち合わせを行ったり、後半には学校での多くの時間を作業で費やす時期を設けたりする。直前には最終準備会を行い、また終了後には合同打ち上げ会、さらに作業納会なども行うが、それらなるべく生徒たち自身の手で行うようにする。教師は要所で必要な支援を行い、生徒たち自身が自ら、自分たちで、よく力を発揮して、主体的に取り組めるように支える。作業活動でも、補助具や安全カバーをつけることはもちろん、道具や場の設定、材料準備等をよく工夫して、生徒たち自身が自立的に、主体的に作業に取り組めるよう、よく支援状況を整える。これらを通じて、生徒主体の「作業学習」となるように留意するのである。

このように中学部、高等部での「合わせた指導」を多く取り入れた実践では、子どもの主体的な活動への的確な支援があれば、単元期間の子どもたちの取り組みは、個に即してより主体的なものとなり、そうした単元期間が積み重ねられれば、生徒たちにとって学校生活は、生徒たち主体の学校生活として意味をもつこととなる。

中学部・高等部にあっては、以上に加え、総合的な学習の時間、生徒会活動での取り組み、そして「作業学習」の単元や学校行事等での実行委員会を設けての取り組み、また毎日の中での学級活動、係活動などで、生徒の主体性を重

視する取り組みに留意するようにし、的確な支援を行えば、学校生活はより生徒主体の度を強めるものとなろう。

(4)「合わせた指導」を重視した学校生活づくり

以上のように、「合わせた指導」を重視し、生活に即した実際的な活動を多く取り入れた学校生活をつくることは、児童生徒主体の学校生活づくりにつながる。実践上は、このような学校生活づくりを行う過程は、実質的に教育課程編成の意味をもって来る。

「合わせた指導」を重視した学校生活づくりの意味について改めて述べると、次のようになる。

一定期間、ある単元などのテーマあるいは目標のもとで、生活に即した、実際的な活動が意欲的に繰り返されれば、児童生徒にとっては目当て・見通しをもち、自ら主体的に取り組むことのできる学校生活が実現する。

児童生徒一人ひとりが、目当て、見通しをもって自ら取り組める学校生活が、年間の中で何度も多く設けられれば、児童生徒がより主体的に活動する学校生活が実現する。

児童生徒が主体的に活動できる学校生活が年間で繰り返されれば、年間を通して、児童生徒が主体的に取り組める学校生活、すなわち児童生徒主体の学校生活づくりが実現していく。

このように児童生徒主体に学校生活が送られていけば、知的障害ゆえにもつ「～ができない」といった能力障害（disabilities）はあっても、学校生活への種々の場面に参加する上の社会的不利（handicaps）や障壁（barrier）は減ぜられていく。すなわち、認知、推察、思考、判断、意思決定等の能力障害をもちやすい知的障害であっても、「合わせた指導」等で学校生活で主体的に取り組むことのできる実際的な活動を多く取り入れることにより、児童生徒が主体的に関与し、参加できる学校生活に近づき、障壁は薄れていくのである。教育課程編成において、「合わせた指導」を多く取り入れた実践を行い、かつ的確な支援を整うことにより、知的障害養護学校における児童生徒主体の学校生活は次第に実現し、結果として、知的障害の「障害性」の低減に向けた対応を行うことにもなると考えられる。

(5)児童生徒主体の学校生活実現をめざす教育課程の実践的課題

「合わせた指導」を適切に実践することにより、個々の児童生徒の特徴や意思、障害の状態に応じた柔軟な実践も可能になり、個に適切な支援を行うことができる。子どもの意欲や関心、能力に正しく応じた対応も可能となり、ここから個に即した主体的な活動の取り組みの余地が開ける。これらが、知的障害はあっても児童生徒主体の学校生活を生む要素となるのである。しかし、こうした実践を生み出す上での教育方法学上の課題、ならびに教育課程編成の論理上の課題も以下のように指摘できる。

ア 教育方法学上の課題

児童生徒の主体的な活動を生む教育の観点からは、「合わせた指導」はあくまで個々の児童生徒の実状に即して始められなければならない。しかし、児童生徒の実状よりも教科指導で教科の目標・内容を優先するかのように、対象児童生徒に一律の活動内容と目標を設け、「合わせた指導」を実践する風潮もないわけではない。法制に則って、字義通り、指導内容を「合わせ」、その内容習得を図る方法的手段として「合わせた指導」をとらえればこの傾向は増す。

一方、「合わせた指導」成立の経緯を踏まえれば、一般の学習方法では指導内容の習得成果が上がりにくい特性を有する「知的障害」の「効果的対応」として「合わせた指導」が経験的に見出され、実践的に確立してきたと考えることもできる。すでに成立したり、成立しかかっている活動を、子どもたちも見通しのもてる目標到達の系列に含ませ、この目的的な過程の中でそれらの活動をくり返すことによって、活動の定着と発展を見込む—このような子どもの活動ベースの一連のプロセスが、視点を変えた見方としての「合わせた指導」ということもできる。以上の見方に立つと、ここでの効果の本質は、子どもの活動優位に、教育実践が考えられているということである。

「合わせた指導」を教育方法学的にとらえれば、それは指導内容習得の手段ととらえるよりは、そもそも子どもの活動優位にかつ目的的に実践形態を組み、その過程や結果として、必要な指導内容も含みこむ対応との見解に立つことになる。このように「合わせた指導」を教育方法学的に眺めると、まず子どもの実状から可能な活動、意欲や関心の増す活動など、子どもの活動実態優位に教育活動を構想し、その上で個々に必要な内容を組み合わせることになる。この時点で、

結果的に整理される指導内容の枠組みの総体を、学校が備える教育課程とすることもできるのではあるまいか。

法制度の観点から教育課程や実践の論拠を整備する観点以外にも、このように障害の特性をふまえた教育方法学上の観点から、実践を整備した上で、実勢に見あった教育課程観を検討していくことも必要であるように思われる。

イ 教育課程編成上の課題

おそらく全ての知的障害養護学校で、「合わせた指導」が何らかに実践されているにもかかわらず、この実勢がただちに教育課程編成上の論拠として強くは認知されていない問題がある。「合わせた指導」の計画のみで、どの地域でも教育課程とみされる実状ではないようである。

一方、同じ範疇の問題ではないものの、いわゆる知的障害を伴う重複障害児童生徒への実践では、自立活動の内容の比重が高いと考えられるが、どんなに多様な活動がそこに含まれようと、ただ自立活動として包括的に示され、それが教育課程編成上の論拠として認められる現実がある。

一般に、教育課程は、教育対象者に学校が果たし、説明として示す必要のある教育計画と思われるが、対象者も共通し、実際の活動の性質の上で共通点も見られると思える「合わせた指導」と「自立活動」とでは、説明のあり方が大いに異なる現状にあると思えるのである。教育課程の編成論拠と実践の実状に、格差があると思える。特別支援学校（仮称）のように、教育対象者の障害が同じ学校内で混交して現れる場合、教育課程編成上の論拠は矛盾なく説明される必要がある。自立活動の概念の再検討、ならびに合わせた指導の定義との関係の検討、さらに実践上の実勢との関係などが課題となろう。

（太田 俊己）

3) 知的障害養護学校高等部の教育課程編成の現状と課題

(1) 知的障害養護学校高等部学習指導要領の改訂をめぐって

平成11年3月の学習指導要領の改訂において、知的障害養護学校高等部における職業教育の充実が改訂の基本方針の一つになった。

ア 改訂に至る経緯

中央教育審議会第一次答申(平成8年7月)では、盲・聾・養護学校の高等部の拡充整備と訪問教育の実施、職業教育や進路指導体制の改善・充実などが課題として取り上げられ、これらについての検討の必要性が提言された。

特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議第一次報告(平成9年1月)では、社会参加・自立を促す高等部教育の推進、高等部の計画的な整備、適切な重複障害学級の設置の促進、高等部における訪問教育の試行的実施が提言された。続いて、特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議第二次報告(平成9年9月)では、「高等部卒業後の企業等への就職率が低くなってきている状況を踏まえ、職業観や勤労観を育成し職業的な自立を一層推進する観点から、学科の編成、教育内容・方法等の改善・充実を図る必要がある」と提言された。

教育課程審議会答申(平成10年7月)では、高等部卒業後の進路の多様化や雇用状況の変化等を踏まえ、生徒の職業観や勤労観を育成し、職業的な自立を一層推進する観点から、学科の編成、教育内容等の改善・充実が図ることが述べられた。その結果、平成11年3月の改訂では、知的障害養護学校高等部の新たな選択教科として「外国語」及び「情報」を設けること、流通業やサービス産業に関する基礎的・基本的な内容で構成する教科として「流通・サービス」を新たに設けること、「盲学校、聾学校及び養護学校の高等部の学科を定める省令」において、弾力的な学科の設置が可能となるよう大枠で学科が示されたこと、高等部学習指導要領における訪問教育に関する規定の整備がされたこと等の改善が図られた。

イ 最近の報告から

「21世紀の特殊教育の在り方について」(最終報告平成13年1月)においては、後期中等教育機関への受け入れの促進と障害のある者の生涯学習の支援として、高等部の整備及び配置、高等養護学校の設置促進等の検討と地域の実態に応じた整備について提言された。

(2) 知的障害養護学校高等部の現状

ア 高等部設置学校数、在籍生徒数

盲・聾・養護学校の高等部を設置している学校数(在籍者生徒数)は、平成14年5月1日現在、盲学校59校(2,479名)、聾学校70校(1,871名)、知的障害養護学校454校(29,537名)、肢体不自由養護学校159校(6,161名)、病弱養護学校49校(1,158名)である。知的障害養護学校高等部在籍生徒数の増加傾向が継続している。

盲学校や聾学校は以前から高等部の整備が進められてきたが、養護学校は昭和54年度の義務制以降、整備されてきている。

養護学校全体における高等部の設置状況は、平成元年度が60.8%であったが、平成14年度には81.1%にまで増加し、高等部の整備が進んできている。しかし、その設置状況は、学校種別によって異なっており、知的障害養護学校86.8%、肢体不自由養護学校80.3%、病弱養護学校51.6%となっている。また、各都道府県等地域によっても差異がみられる。

イ 中学部等卒業者の高等部への進学状況

盲・聾・養護学校中学部卒業者の高等部への進学者の割合が年々増加しており、平成14年3月卒業者の進学率は、盲学校92.5%、聾学校94.5%、知的障害養護学校94.4%、肢体不自由養護学校95.5%、病弱養護学校46.4%である。特に、知的障害養護学校においては、平成元年3月には63.2%であったものが、平成14年3月には約1.5倍となっている。この増加は、高等部や高等養護学校等の整備が進んだことによるものと考えられる。

また、中学校特殊学級卒業者の高等部への進学者の割合も年々上昇しており、平成元年3月には37.8%であったものが、平成14年3月には64.9%に増加している。

表1 知的障害養護学校中学部卒業者の高等部進学者数

卒業年(3月)	中学部卒業者	高等部進学者	進学率
平成7年	4401	3574	81.2%
平成8年	4215	3516	83.4%
平成9年	4149	3591	86.6%
平成10年	4226	3808	90.1%
平成11年	4126	3826	92.7%
平成12年	4278	4015	93.9%
平成13年	4241	4008	94.5%
平成14年	4396	4149	94.4%

表 2 中学校特殊学級卒業者の高等部進学者数

卒業年(3月)	中学校卒業生	高等部進学者	進学率
平成7年	8229	4285	52.1%
平成8年	7946	4224	53.2%
平成9年	7795	4412	56.6%
平成10年	8126	4648	57.2%
平成11年	7839	4703	60.0%
平成12年	8018	5046	62.9%
平成13年	8346	5190	62.1%
平成14年	8284	5374	64.9%

ウ 高等養護学校等の設置状況

知的障害養護学校のうち高等養護学校数は、平成15年5月1日現在、36校、高等部単独校数は16校である。

高等養護学校の設置都道府県をみると、北海道13校、群馬県3校、宮城県、山形県、愛知県、兵庫県、福岡県が各2校、青森県、岩手県、茨城県、千葉県、神奈川県、新潟県、奈良県、長崎県、熊本県、沖縄県が各1校である。北海道・東北地方に多く設置されており、中・四国地方には設置されていない。

高等部単独校の設置都道府県をみると、東京都7校と集中しており、岐阜県、大阪府が各1校、北海道、岩手県、宮城県、群馬県が私立として各1校、埼玉県、岐阜県、京都府が市立として各1校である。

エ 学科の設置状況

知的障害養護学校高等部の学科の設置状況（生徒数）は、平成14年5月1日現在、普通科425（25,855名）、農業関係の学科20（473名）、工業関係の学科36（1,017名）、家庭関係の学科21（486名）、産業一般に関する学科32（1,578名）となっている。専門教育を主とする学科については、工業関係と産業一般に関する学科が多い。

高等養護学校では、普通科のみの設置、普通科と

職業学科の併置、職業学科のみの設置、の3つのタイプがある。職業学科を5学科以上を設置している学校は北海道に集中している。例えば、北海道立白樺高等養護学校では、産業科、木工科、工業科、家庭科、クリーニング科、生活園芸科、生活窯業科の7学科を設置している。

専攻科は私立養護学校7校に設置されており、平成14年5月1日現在、普通科7（128名）となっている。

学科ではなく「コース」という呼称で、履修する教科や授業時数が異なるように設定されている場合もある。例えば、埼玉県立大宮北養護学校高等部では、普通科に職業専門、職業基礎、生活の3コースを設定している。また、福岡県立養護学校福岡高等学園では、普通科に機械、工芸、窯業、被服、クリーニングの5コースを実施している。

オ 高等部の重複障害学級在籍状況

盲・聾・養護学校高等部への進学者の増加に伴い、重複障害のある生徒が増加しており、特に養護学校において顕著になっている。重複障害学級在籍率は、平成14年5月1日現在、盲学校8.3%、聾学校7.2%、知的障害養護学校16.5%、肢体不自由養護学校60.8%、病弱養護学校44.5%である。

カ 高等部における訪問教育の実施状況

高等部における訪問教育は、平成10年度から試行され平成11年度から実施された。平成14年5月1日現在では、全都道府県の269校（生徒数1,012名）で実施されている。

キ 高等部卒業生進路状況

経済状況の低迷等により、知的障害養護学校高等部卒業者の就職率が低下し続けている。平成11年以降30%下回り、減少傾向が続いている。

職業別就職者数では、生産工程・労務作業が減ってサービス職業が増加してきている。

表 3 知的障害養護学校高等部（本科）卒業者の進路状況

	平成元年	平成4年	平成7年	平成10年	平成11年	平成12年	平成13年	平成14年
進学	1.0%	0.5%	0.6%	1.0%	0.8%	0.7%	0.7%	0.8%
教育機関等入学	1.6%	1.3%	2.0%	2.4%	2.4%	2.3%	2.4%	2.8%
就職	37.9%	39.0%	33.4%	30.8%	28.8%	27.0%	25.5%	23.7%
社会福祉施設・医療機関入所	22.8%	49.3%	52.9%	53.0%	55.9%	58.0%	56.7%	58.5%
その他	36.7%	9.9%	11.1%	12.8%	12.0%	11.9%	14.6%	14.1%

表4 知的障害養護学校高等部（本科）卒業者の職業別就職者数（人）

	平成元年	平成4年	平成7年	平成10年	平成11年	平成12年	平成13年	平成14年
専門的・技術的職業従事者	0	2	4	5	9	15	4	8
事務従事者	2	3	12	9	11	34	21	12
販売従事者	38	70	89	124	171	240	204	187
サービス職業従事者	347	463	549	492	514	550	534	620
保安職業従事者	7	1	0	13	4	1	5	0
農林漁業従事者	57	36	59	63	69	79	46	56
運輸・通信従事者	9	8	10	16	19	34	24	41
生産工程・労務従事者	1738	2161	1655	1565	1338	1313	1285	1041
上記以外のもの	144	182	106	133	142	114	89	100
合 計	2342	2926	2484	2420	2277	2380	2212	2065

(3) 知的障害養護学校高等部の教育課程編成状況

知的障害養護学校の高等部教育課程の実施状況は、第4章の国内調査に示されているので参照されたい。筆者が行った週時間割表の調査では、次のような結果になっている。

回 答 者：平成13年度国立特殊教育総合研究所短期研修知的障害教育コース受講者高等部（普通科）担当者（33名）

調査時期：平成14年2月

調査方法：調査用紙の手交、回収

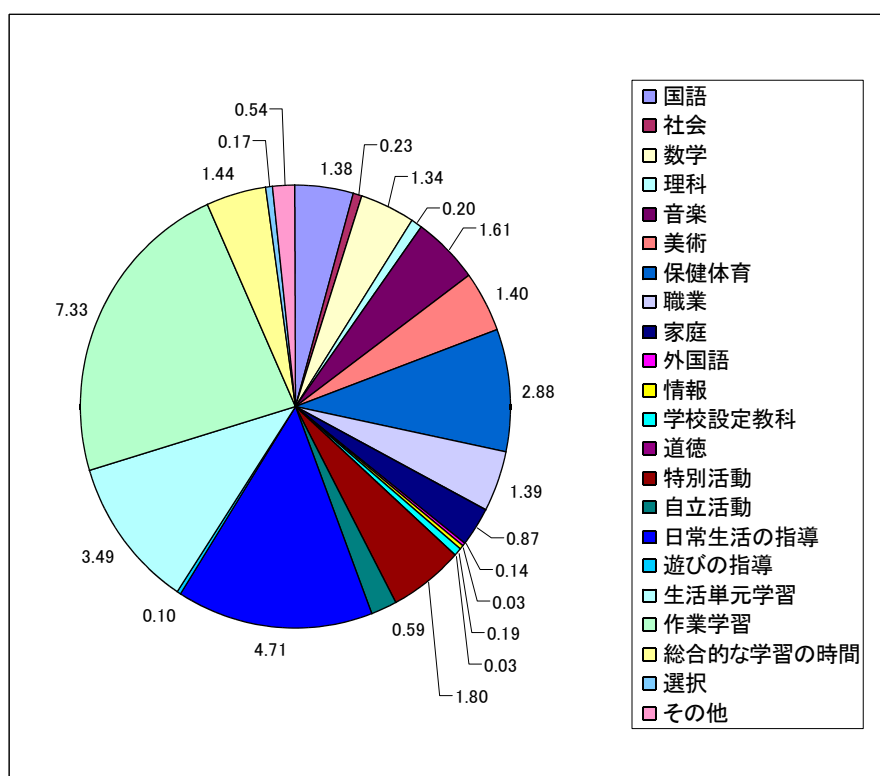


図1 知的障害養護学校高等部三学年平均授業時数（単位時間）

国内調査や筆者の調査から、実際の授業においては、領域・教科を合わせた指導である作業学習を中心として生活単元学習や日常生活の指導が週時数の半分を占めている。小・中学部と比べると教科別の

指導の時数が多くなっているといえる。

作業学習についてみると、筆者の調査では、平均週授業時数は7.33単位時間、最大14単位時間、最小4単位時間であるが、緒方³⁾の知的障害養護学校高等

部設置校（452校）を対象とした調査では、平均は8.03単位時間、最大19時間、最小2時間となっている。

教科別の指導の職業、家庭については、次のようになっている。

表5 教科別の指導の職業、家庭の授業時数

	筆者の調査			緒方の調査		
	平均	最大	最小	平均	最大	最小
職業	1.39	14.0	0	3.14	16.0	0
家庭	0.87	3	0	1.90	6.0	0.5

以上のことから、職業や家庭等の内容を作業学習の形態で多くの時間を設定して指導している学校と職業や家庭の教科別の指導の時間として多くの時間を設定して指導している学校があることが推測される。

(4) 知的障害養護学校高等部教育課程編成の課題

知的養護学校高等部の生徒は、卒業後、様々な生活を送っている。現在は、高等部が学校教育の最終段階であり、卒業後の社会生活に必要な力を培う大切な教育の場となっている。従って、生徒の生きる力を育むために、社会参加・自立を促す高等部教育の実現とそのための教育課程の編成が求められている。

知的障害養護学校高等部には、専門教育を主とする学科（職業に関する学科）を設置したり、普通科のなかに職業に関するコースを設けたりするなど、様々な職業教育が行われている。

職業教育とは一般的に特定の職業に就くために必要な知識・技能・態度を学習させる教育として理解されるが、大南¹⁾は、知的障害養護学校高等部における職業教育は「特定の職業につくための専門的な知識・技能・態度を育成することよりも、自立的な社会生活が営めるような働く力を育てることである」と述べ、その具体として、普通科における作業学習、職業、家庭等の教科別の指導、産業現場等における実習、専門教育を主とする学科における教育を挙げている。

ア 作業学習の充実

作業学習の内容や指導方法を充実するため、関係諸機関や特例子会社等の企業が参加して作業学習の授業研究を進めたり、企業などで教師が研修し専門的な技能を身に付けたり、企業や地域の専門家を講師として招き、指導を受けたりしている。このような取り組みを通じて、作業学習の指導内容や方法等の充実を図っていく必要がある。

イ 職業、家庭等の教科別の指導の充実

知的障害養護学校の各教科の目標と内容は、知的障害のある子どもが自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視している。高等部学習指導要領には、「生徒の知的発達の遅滞の状態や経験等を考慮して、実際に指導する内容を選定し、配列して、効果的な指導を行うことができるよう配慮するものとする」と述べられている。高等部学習指導要領には、職業の内容として2段階、合計14項目、家庭科の内容として2段階、合計10項目、農業、工業、流通・サービスにはそれぞれ4項目が示されている。これらの項目をよりどころとして、各学校で実際に指導する具体的な内容を選定していく必要があり、各学校では各教科の具体的な指導内容の一覧表を検討する必要がある。また、指導にあたっては、生徒にとって必要性のある具体的な経験を通して学習することで生きる力となることを十分に考慮し、教科別の指導が行われるべきである。

ウ 産業現場等における実習の充実

産業現場等における実習は、一般に作業学習の一部として計画・実施されたり、職業科の授業の一部として計画・実施されている。実習は生徒自身の自己理解を深め、生き方を考える学習の場でもある。実習の期間や回数の検討、教師の巡回や支援の在り方の検討、関係諸機関との連携等により充実を図る必要がある。

エ 専門教育を主とする学科における教育の充実

専門教育を主とする学科を設置する利点として、大南²⁾は次の事柄を指摘している。

- ・職業自立を目指して積極的に職業教育を進めている。
- ・就職に向けての意識が向上する。
- ・普通科の生徒についても刺激になり、施設・設備の有効利用が図れる。
- ・専門教員の配置が推進される。
- ・施設設備が充実する。

また、課題として次の事柄を指摘している。

- ・都道府県内の高等部の設置状況により、学科の設置を検討する。再検討を必要とする県もある。
- ・職業学科の意義（学科設置の目的、対象とする生徒、専門教員の確保、進路指導、等）再認識する必要がある。
- ・職業学科と普通科を設置している場合、生徒指導、実習室の確保・有効利用等について、全教職員の共通理解を図る必要がある。
- ・進路については、生徒の居住地を中心に職場開

拓を行う必要がある。

- ・アフターケアについては、学校がどこまで責任をもつのか、それを引き継ぐのはどこか等について労働関係機関、教育委員会、学校が協議する必要がある。

前述したように、高等部卒業生の就職率が30パーセントを下回っており、これまで述べてきた職業教育の充実や関係諸機関と連携した移行支援計画の取り組みが課題となっている。

オ 進路学習の充実

進路指導に関する指導内容として、大南¹⁾は、「自己理解（適性、個性）」「進路情報の収集、活用、理解」「進路先の見学」「現場実習への参加」「進路相談（自己選択・自己決定）」「余暇活動への参加」の6項目があり、計画的・継続的に指導を進める必要があることを述べている。

緒方³⁾は、進路学習の内容として「自己理解に関する学習」「将来設計に関する学習」の内容を扱っていない学校がそれぞれ49校、63校あり、回答校全体の15%から20%を占めていること、進路学習の成果として、「現場実習に前向きになった」「自己選択の広がり」「進路希望の明確化」「作業学習に前向き」を挙げた学校の割合が多いことを報告している。

高等部の総合的な学習の時間の内容として、卒業生の講話や職場見学、余暇や趣味の内容等の卒業後の生活に関する内容が設定されている。高等部における様々な学習における具体的な体験等から生徒の肯定的な自己認識を育て、生徒自身が将来の生活の具体的なイメージを持てたり、そのために必要な事柄について考えたりする等の進路学習の充実が求められている。

カ 中学部・高等部の継続性、一貫性のある教育課程の編成

高等部の設置率が86.8%であり、中学部からの高等部進学率が94.4%である現状を踏まえれば、生徒の生きる力を育み、社会参加・自立を促すために、中学部・高等部の継続性、一貫性のある教育課程の編成がもっと指向されるべきではないだろうか。

キ 中学校の特殊学級や通常学級からの入学者へ対応した教育課程の編成

高等部入学生徒の半数以上を中学校の特殊学級や通常学級の生徒が占めるようになってきている。前述したように、専門教育を主とする学科（職業に関する学科）を設置したり、普通科のなかに職業に関するコースを設けたりするなどがされており、高等養護学校、専門教育を主とする学科の設置やコースの設定等の積極的な検討が必要になっている。

参考・引用文献

- 1)大南英明. 平成12年1月. 知的要害養護学校の高等部における職業教育と進路指導の現状と課題.
- 2)大南英明. 平成12年3月. 知的要害養護学校の高等部における職業教育の現状.
- 3)緒方直彦. 平成13年4月. 知的障害養護学校高等部における進路指導の実際と情報提供の現状.
- 4)文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. 特別支援教育資料. 平成15年.

(竹林地 毅)

4) 知的障害養護学校に在籍する自閉症を併せ有する児童生徒の教育課程の編成について

(1)はじめに

養護学校に在籍している自閉症の障害のある児童生徒の割合は、年々増加傾向にあり、全国平均で在籍児童生徒数の約3割に達している。「21世紀の特殊教育の在り方について」(平成13年1月15日)でも提言されたとおり、知的障害を伴う自閉症児については、知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合もあり、知的障害と自閉症を併せ有する児童生徒等に対し、この二つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について研究が必要である。そこで本稿では、コミュニケーションや社会性などの自閉症の特性に対応した指導のための教育課程の編成について、知的障害養護学校で培われてきた教育内容との関連に着目しながら、その現状と課題について述べる。

(2)自閉症の特性に応じた教育課程の編成

ア なぜ知的障害の教育課程だけでは不十分なのか

自閉症は、医学的には脳機能の障害が強く推測され、3歳以前に発症する。また、以下の三つの症状が行動的に認められる症候群であるとされている(DSM-IV)。

○対人的相互反応の質的な障害

○言語性、または非言語性コミュニケーションの質的な障害

○行動、興味、及び活動の限定された反復的で常同的な様式

また、過敏性等の感覚の問題や、パニックなどの情動のコントロールの問題等の行動障害を随伴する場合がある。知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない理由として、このような行動的側面における自閉症の特性が挙げられる。対人的相互反応の質的な障害は、双方向のやりとりで授業を展開していく指導方法が困難なことを意味しているし、反復的で常同的な行動は、しばしば着席や移動などの学習体制の基本を成立させることさえ困難にしている場合もある。また、言語や想像力を必要とする教科に比べ、算数の計算や図形、絵画配列等の能力が卓越しているなど、知的障害に比べて知的水準のアンバランスが認められることがある。また、この卓越した能力は、障害の特性に応じた配慮等が少ない状態でも発揮されることがあるため、「やればできる。特別な配慮がなくても、こんなことまでできるのだから。」と、かえって障害の特性に応じた配慮等を行うことを否定的に見てしまう場合もある。このような理由から、構造化などの自閉症の特性に応じた指導方法を用いることに加えて、知的水準のアンバランスに対応していく教育内容を明らかにしていく必要がある。

イ 自閉症の特性に応じた指導を進めるために - 個別の指導計画を作成する -

従来の知的障害の教育課程で十分に機能するケースもあるが、自閉症は、先述したように、個によって示す特性が様々である。そのため、自閉症児教育においては、アセスメントや保護者・本人のニーズに応じて作成された個別の指導計画のもと、個に応じた指導内容と指導方法を選択し、それぞれをバランスよく組み合わせることが必要である。

ウ 自閉症に特化した学校、教室の事例

自閉症の特性に応じた対応が、緊急な課題として求められている中、自閉症児教育に特化したプログラムの開発に取り組んでいる養護学校がある。特に自閉症の障害のある児童生徒の占めるクラスでの割合が70%を超える学校では、学校行事の精選や、そこで行う活動と場所を一定にする「物理的構造化」などの指導方法を用いて対応を進めている。

自閉症を併せ有する児童生徒の占める割合の低いクラスでの実践はまだ少ない。そこで本論では、必要に迫られながら研究開発に取り組んできた自閉症を併せ有する児童生徒のクラスに占める割合の高い学校での研究を例に取り上げ、現段階における自閉症の特性に応じた教育課程の在り方についての考察をする。

a. 鳴門教育大学学校教育学部附属養護学校

鳴門教育大学学校教育学部附属養護学校は、自閉症児のための指導プログラムとして、自立活動の指導を活用する提案を行っている。具体的には自立活動の5区分22項目に、「社会との関わり」という区分を新たに設け、6項目とし、22項目で示された指導内容を、自閉症の特性に合わせて再構築している。自閉症の特性に対応した指導内容のうち「社会性の障害」を自閉症の中核的な症状の一つとして捉え、ここから生起する学習上、生活上の不利益の改善・克服に焦点を当てて「ルールの理解や遵守」、「人との関わりのスキル」といった社会性に関する内容に注目している(表1参照)。

b. 国立久里浜養護学校

国立久里浜養護学校は、自閉症に特化した教室での実践をベースに、自閉症の特性に応じた指導内容を決定するにあたって、三つの視点を定めている。

(7) 現在及び将来の生活のためのスキルの獲得

(4) 社会的行動を獲得するための行動形成

(9) 認知発達を促すための発達課題

また、自閉症の障害特性を、①想像性の障害、②社会性の障害、③コミュニケーションの障害と定義して、その障害に直接アプローチする指導内容を「自律生活」として整理している。(表2参照)

(表1) 鳴門教育大学学校教育学部附属養護学校(2003)自閉症のための自立活動

自閉症のための自立活動 (区分と内容に関する整理)		
区分	自閉症の特性	考えられる指導内容
健康の保持	飲食、睡眠の異常	偏食・肥満指導、生活リズムの調整
心理的な安定	感覚刺激への異常な反応、気分の異常、想像力の障害とそれに基づく行動、障害の自己理解困難	カームダウン ^{*1} 、パニック・攻撃性の背景分析と軽減措置、こだわりへの対応、獲得した行動の般化、終了概念、自己刺激行動の軽減、障害の自己理解
環境の把握	認知発達の異常	環境の構造化、自立課題のワークシステム ^{*2} 、スケジュールの個別提示
身体の動き	姿勢・運動の異常、作業・学習場面での不適応	身体図式の確立、姿勢の改善、触覚機能の改善
コミュニケーション	偏ったコミュニケーションの発達	コミュニケーショントレーニング、絵・写真・具体物等のコミュニケーション、問題行動の機能分析
社会との関わり	偏った社会性の発達	ルールの理解、人との関わりスキルのトレーニング、趣味・余暇活動の指導

* 1) カームダウン；自らの情動をコントロールする

* 2) ワークシステム；作業等をする際の活動の流れが見通しやすい工夫

(表2) 国立久里浜養護学校(2003) 自閉症の障害に応じた指導内容

自閉症の障害に応じた指導内容(試案)		
名称	ねらい	成果と課題
1. 日常生活の指導 (衣服の着脱、食事、排せつ)	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活に必要な、基本的な知識・技能の向上を図る。 ・日常生活における基本的なルールやマナーに応じる力を育成する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚的な支援により、自立的に行動に移る様子が見られてきた。 ・般化の場として、家庭との更なる連携が必要である。
2. 国語／算数	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活に必要な、読む、書く、数概念、計算などの機能的な知識の理解を図る。 ・教師と1対1のかかわりの中で、やり取りを続けたり、褒められることを理解したりすることで、人の働きかけに応じる社会性の向上を図る。 ・子供の発達に応じた課題を行うことで、認知の向上を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・数字の順を理解し、スケジュールやカレンダーなど生活の流れを理解し始めてきた。 ・言葉の理解が高まったり、絵カードの意味が分かったりすることで、生活が安定した。 ・発達に応じた認知の向上が見られた。 ・着席などの学習態勢が整ってきた。 ・指示に応じたり、自ら要求したりする行動が増えてきた。 ・強化システムを理解することができた。
3 自律生活 (想像性の障害、社会性の障害、コミュニケーションの障害に直接アプローチ) ①宝探し	<ul style="list-style-type: none"> ・指示に従った行動をする。 ・数字やマークを見分ける力を育成する。 ・題材を媒介にコミュニケーションの基礎を培う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの刺激の中から特定な物を見分ける力が高まった。 ・友達の動きを活動の手掛かりとすることができた。 ・支援を求めるなどの他者への働き掛け方や、やり取り関係を維持することができた。
②戸外学習	<ul style="list-style-type: none"> ・安全な道路の歩行についての知識と技術の向上を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・横断歩道で止まったり、歩道を歩いたりする様子が見られた。

	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的なルールに従いながら、施設を利用したり、歩行したりする社会性を養う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達と手をつないだり、教師の後を続いて歩いたりする様子が見られた。
③まねっこ	<ul style="list-style-type: none"> ・小集団の活動をとおしてルールやマナーを身に付ける。 ・教師や友達の活動を見て、模倣する力を高める。 ・教師や友達とのやり取りをとおしてコミュニケーション能力の拡大を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・着席行動が定着し、かかわりが広がった。 ・活動のバリエーションの拡大が課題である。
④ティータイム	<ul style="list-style-type: none"> ・教師や友達とのやり取りをとおしてコミュニケーション能力（特に表出）の拡大を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個に応じたコミュニケーション手段で、相手に伝えようとする機会が増えてきた。 ・生活場面での般化と手段が拡大した。
4. 自立課題 (一人で、自立的にできる活動を増やす。個別の課題学習の般化を目指す。)	<ul style="list-style-type: none"> ・一人で、自立的にできる活動を増やす。 ・個別の課題学習の般化を目指す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシステムを理解し、行動を調整することが増えた。 ・一人でできる課題が増え、集中して取り組むことが増えた。
5. 体育	<ul style="list-style-type: none"> ・歩く、走る、跳ぶなどの基本的な技術の向上をとおして、健康の保持増進と体力の向上を図る。 ・簡単なルールに従って、運動する力の育成を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・模倣力が向上した。 ・相手の意図を理解し、目的をもって活動することができるようになった。
6. 図画工作	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールに従った道具の操作を獲得する。 ・造形表現についての興味や関心の広がりを図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚的な支援を取り入れて教師とやり取りをすることで、道具を操作する技術が高まった。 ・手順どおりに取り組むことに留まり、独自の表現を楽しむことへの広がりを作り出すには時間を要する。
7. 音楽	<ul style="list-style-type: none"> ・身体表現や器楽演奏をとおして音楽に親しみ、教師の動きを真似ることで、模倣能力の向上を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一点を見る力及び模倣力を向上する。 ・集団における個々の能力に合わせた活動内容を用意する必要がある。

(表3) 国立久里浜養護学校小学部第1教室
第5学習室(自閉症に特化した教室)(2003)週時程表

	月	火	水	木	金
9：00	登校				
9：45	日常生活の指導 (着替え, 朝の会等)				
9：55	休憩				
10：40	国語／算数				自律生活
10：50	休憩				
10：50	自律生活, 音楽, 図画工作				
11：35	休憩				
11：45	日常生活の指導 (準備, 食事, 片付け, 歯磨き等)				
12：30	休憩	日常生活の指導			休憩
13：15					
14：00	自律生活				体育
14：10	休憩				休憩
14：55	日常生活の指導				日常生活の指導

(3)今後の課題

ここでは、鳴門教育大学学校教育学部附属養護学校及び国立久里浜養護学校の両校を紹介した。東京都立小金井養護学校、東京都立中野養護学校など、自閉症を併せ有する児童生徒の教育課程の編成について取り組む学校が全国に広がっている。紹介した両校で提案された自閉症の特性に応じた指導内容は、現在及び将来の豊かな生活に役立つ重要な課題として「社会性」や「コミュニケーション」に注目し、その具体的な指導内容まで明らかにしている。両校とも指導内容の実践レベルでの活用を進めており、来年度は、各校とも今年度提案した教育課程について、他校での試行などをおして、検討、改善を行うとしている。

全国の知的障害養護学校における自閉症を併せ有する児童生徒の教育課程は、大きく「従来からの知的障害を中核的な障害とする児童生徒のために用いられてきた教育課程」、「特例による自立活動を主とした教育課程」、あるいは本稿で紹介したような「新たに自閉症の障害特性に応じた自立活動の区分、項目を設けて内容とする教育課程など」(試行)に分けることができる。今後は、どのような教育課程を編成するにしても、個によって様々な対応を必要とする自閉症を併せ有する児童生徒に対して、その教育的ニーズに応じた指導を行うための教育課程を検討しながら、自閉症児教育の指導内容及び方法の研究開発を進めていく必要がある。

(齊藤 宇開)

4. 肢体不自由養護学校における課題

1) 肢体不自由養護学校における教育課程の現状と課題

(1) 肢体不自由養護学校の現状

平成元年度と平成14年度でその推移をみると、学校数は、188校から198校と微増しているが、在学者数は、19,600人から18,362人と減少している。しかし、少子化による全児童生徒数の減少からすると、割合としてはむしろ増加傾向と捉えることもできる(表1)。

また、重複障害学級の在籍率は、48.7%から69.6%と他の障害種の学校と比較して激増している現状は、肢体不自由養護学校の特筆すべき傾向である(表2)。

(2) 教育課程の実施状況

ア 教育課程の編成状況

肢体不自由養護学校では、小・中学校及び高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うことを目的としている。このため、教育課程は、各教科、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間(高等部にあっては、各教科・科目、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間)によって編成されることになる。

肢体不自由養護学校に在学する児童生徒の起因疾患で最も多いのは、脳性まひを中心とする脳原性疾患である。そのため、肢体不自由のほか、知的障害、言語障害等の他の障害を一つまたは二つ以上併せ有している重複障害者が表2でわかるように多く在学している。また、重複障害の児童生徒であっても、非常に障害の重い重複障害者まで多様に在学している現状である。このため、教育課程の編成に当たっては、学習指導要領に示されている重複障害者等の特例を適用するなど多様な教育課程の編成が必要になってくる。

肢体不自由養護学校の教育課程については、個に応じた指導の充実を図るため、主に小・中・高等学校に準ずる教育課程(A類型)、下学年若しくは下学部代替による教育課程(B類型)、知的障害者を教育する養護学校の各教科と代替した教育課程(C類型)及び自立活動を主とする教育課程(D類型)、訪問による教育課程(E類型)の5つに類型化され編成されている。独立行政法人国立特殊教育総合研究所が平成13年度に行った盲・聾・養護学校の教育課程編成状況調査の結果と昭和62年度に文部省(当時)が行った調査を比較してみると、肢体不自由養護学校の教育課程の編成状況は表3のようになる。

表1 肢体不自由養護学校数・在学者数
各年度5月1日現在

年度 (平成)	学校数	児童生徒数				計
		幼稚部	小学部	中学部	高等部	
元	188	127	8,305	4,871	6,297	19,600
2	188	106	8,183	4,640	6,319	19,248
3	193	106	8,329	4,603	6,075	19,113
4	191	94	8,330	4,636	5,799	18,859
5	190	93	8,272	4,491	5,582	18,438
6	191	77	8,293	4,467	5,559	18,396
7	192	72	8,114	4,474	5,471	18,131
8	191	55	8,133	4,556	5,570	18,314
9	192	79	7,820	4,630	5,517	18,046
10	195	76	7,886	4,680	5,822	18,464
11	196	75	7,836	4,658	5,898	18,467
12	196	74	7,475	4,496	5,841	17,886
13	198	63	7,588	4,585	6,053	18,289
14	198	70	7,649	4,482	6,161	18,362

表2 肢体不自由養護学校部別重複障害学級在学者の割合の推移

年度(平成)	各年度5月1日現在				
	幼稚部	小学部	中学部	高等部	平均
元	28.4	59.1	55.8	29.9	48.7
2	26.4	61.4	57.3	32.3	50.6
3	28.3	64.1	58.9	35.3	53.5
4	31.9	67.4	62.5	40.4	57.6
5	4.3	70.4	66.7	46.7	62.0
6	2.6	71.9	67.3	48.7	63.5
7	9.7	73.3	67.9	51.8	65.0
8	10.9	74.9	67.6	52.8	65.4
9	11.4	74.8	68.7	54	66.6
10	13.1	75.2	70.8	57.4	68.2
11	20.0	75.9	71.8	59.6	69.4
12	13.5	76.5	72.6	60.5	70.0
13	27.0	76.8	71.7	59.5	69.6
14	17.1	75.7	72.1	60.8	69.6

表3 学部別・類型別在学率

	小学部		中学部		高等部	
	S62年度	H13年度	S62年度	H13年度	S62年度	H13年度
A類型	16.4%	9.9%	18.0%	12.1%	25.3%	9.3%
B類型	13.9	5.9	19.4	8.8	28.1	11.9
C類型	28.6	27.7	27.4	30.8	33.0	37.1
D類型	29.6	50.3	22.8	40.5	13.6	34.3
E類型	11.5	6.2	12.4	7.8		7.4

近年の在学する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化とともに、医学等の進歩や療育の在り方などの変化に伴い、医療的ケアの必要な児童生徒が、肢体不自由養護学校へ通学するニーズが高まり、平成14年5月1日現在で、全児童生徒の21%（3,500名、訪問教育を含む）の医療的ケアの必要な児童生徒が在学するようになってくるなど、障害の重度・重複化が顕著である。そのため、教育課程の類型においても、A類型及びB類型の教育課程で学習する児童生徒の割合が減少し、D類型の教育課程の割合が増加している。特に小学部においては、その傾向が顕著である。なお、高等部の訪問教育については、平成9年度から試行的な実施が行われ、平成12年度から本格実施されたため、平成13年度のデータとして示されている。

イ 自立活動の指導の状況

従前、学習指導要領においては、小学部、中学部の各学年の養護・訓練の時間に充てる授業時数は、年間105単位時間を標準として示していた（高等部においては、週あたり3単位時間）。しかしながら、児童生徒の障害が重度・重複化、多様化してきていることから、個々の児童生徒の実態に応じて、弾力的

に対応できるようにするため、年間105単位時間（高等部においては、週あたり3単位時間）を標準として示さず、各学校がより実態に応じた適切な指導ができるように標準授業時数を示していない。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所が平成13年度に行った盲・聾・養護学校の教育課程編成状況調査の結果（表4）によると、各教科（高等部においては、各教科・科目）を中心として教育課程を編成しているA、B類型においては、おおむねこれまで同様の時間を設けている。小、中学部においては、学年が低いほど時数が多く設けられている。小、中学部については、各学年の総授業時数は、小、中学校に準ずることとしているため、各教科の授業時数との関係において、児童生徒の負担加重にならない限度においてバランスをとりながら設定されている。

知的障害の教科と代替する教育課程（C類型）においては、重複障害者であるため、その障害に適切に対応するため授業時数を多く設定する傾向にある。

自立活動を主とする教育課程（D類型）の場合、重複障害者等の特例を適用しているため、おおむね総授業時数の半分以上を設定している。

表4 各学部における類型別の自立活動の時間に充てる授業時数

	小 学 部	中 学 部	高 等 部
A・B類型	105～128時間	90～93時間	2.5単位時間
C類型	171～183時間	145～150時間	4単位時間
D類型	532～614時間	562～576時間	519～541時間

* 授業時数は、各学部における実施時数の平均

ウ 総合的な学習の時間における指導

肢体不自由養護学校においては、総合的な学習の時間に充てる授業時数は、児童生徒及び学校の実態に応じて、適切に定めるものとされている。小学校においては、第3～4学年（105時間）、第5～6学年（110時間）、中学校においては、第1学年（70～100時間）、第2学年（70～105時間）、第3学年（70～130時間）を標準として示している。高等学校においては、卒業までに105～210単位時間を標準として示している。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所が平成13年度に行った盲・聾・養護学校の教育課程編成状況調査の結果によると、表5に示すとおりである。

肢体不自由養護学校においては、各教科の授業時数の確保や自立活動の時間に充てる授業時数を確保する必要があることから、小、中、高等学校の標準時数より少ない状況である。

平成14年度の全国肢体不自由養護学校の実施状況の調査によれば、その時間の設定の方法については、約30%の学校で、週時程に位置づけて行う方法と、特定の期間に行う方法とを組み合わせるなど、活動内容によって工夫している。学習活動の集団構成については、各学部での異年齢集団で活動を展開している学校が約50%と、肢体不自由養護学校における各学年の小人数化を踏まえた取組だと言える。

また、総合的な学習の時間の取組としては、小学

部では、「児童の興味・関心に基づく課題」、「情報」、「環境」、「交流活動」、中学部においては、「生徒の興味・関心に基づく課題」、「地域や学校の特色に応じた課題」、「環境」、「情報」、高等部においては、「地域や学校の特色に応じた課題」、「生徒の興味・関心に基づく課題」、「福祉・健康」、「情報」の順に多く取り組んでいる。各学部ともに、その内容は「興味ある活動に取り組む」、「興味ある課題を調べる」、「交流活動」、「インターネットによる調べ学習」、「コンピュータの利用法」などがあげられる。

エ 職業教育と進路指導

肢体不自由養護学校高等部の進路状況の推移を平成元年度と平成14年度を比較してみると、障害の重度・重複化に伴い、就職が17.1%から6.6%と激減し、一方で社会福祉施設等への入所が23.3%から65.3%と激増している（表6）。その中では入所型から自宅から作業所や授産所に通所する者が増加の傾向にあることが言える。また、例年、1.5%と極めて少数ではあるが、大学等への進学者がいることは見逃せない。

また、高等部に職業学科を設置している学校は6校で、工業科、工芸科、商業科（2）、総合職業科、職業科、産業工芸科、生活文化科が置かれている。その他の多くの学校は普通科のみの学校である。普通科の中でも商業コース、家庭コース等を設けているところもある。

表5 各学部における類型別の総合的な学習の時間に充てる授業時数

	小 学 部	中 学 部	高 等 部
A・B類型	67時間	60時間	54時間
C類型		58時間	54時間
D類型	44時間	48時間	90時間

* 授業時数は、各学部における実施時数の平均

表6 肢体不自由養護学校高等部卒業者の進路の推移

年(平成)	進学	教育・訓練	就職	福祉・医療	その他
元	0.9	12	17.1	23.3	46.6
2	1.0	10.7	20.2	23.5	44.7
3	0.7	7.5	21.6	29.2	41.0
4	0.7	8.0	21.1	45.3	25.0
5	1.3	7.6	20.0	49.9	21.2
6	0.8	8.3	13.7	54.6	22.6
7	1.5	8.0	13.0	57.5	20.0
8	1.3	7.7	12.1	59.6	19.3
9	1.4	6.4	11.2	58.7	22.3
10	1.2	6.9	10.1	58.6	23.3
11	0.7	6.2	9.2	61.8	22.0
12	1.1	5.4	7.4	63.9	22.2
13	1.4	4.8	6.6	63.4	23.8
14	1.5	5.2	6.6	65.3	21.4

(3)肢体不自由養護学校における教育課程編成・実施上の課題

ア 各教科を中心とした教育課程（A類型、B類型）
 先の表に示したように、小学部の場合、昭和62年度は30.3%(A類型とB類型の計)の割合であったが、平成13年度は約15.8%と半減している。また、中学部においても、同様に37.4%から20.9%と半減し、高等部においては、53.4%から21.2%とその減少の割合は顕著である。

a 教科の基礎・基本の定着を図る

各学年の単一障害の児童生徒数が激減している状況の中で、適切な集団の確保が困難になってきている。そのため、いかに教科の専門性のある教員や学習集団を確保するか、また、小学校等との合同による授業を展開していくかが課題である。

また、肢体不自由養護学校は、スクールバス登校や肢体不自由児施設等と併設されていることから、各教科の授業の1単位時間が、小学部で40分、中学部、高等部で45分の学校はほとんどであり、小・中・高等学校よりそれぞれ5分程度短い現状である。そのため、各教科等の指導内容をいかに精選し、指導を効果的に進めることが求められる。

b 自立活動の指導の充実

各学年の総授業時数は、小・中学校等に準じているため、自立活動の時間における指導時間を増やせば増やすほど、各教科の授業時数の確保が困難になってくる。そのため、児童生徒の負担加重にならない範囲で、自立活動に充てる授業時間と各教科に充てる時間をバランスよくとっていく必要がある。

また、この類型で学習する児童生徒の自立活動の主な指導内容は、身体の動きに関する指導内容が中心である。そのため、自立活動の専任制を設けるとともに、外部の専門家を活用した指導体制の充実を図り、児童生徒の心身の調和的発達を基盤を培うことが求められる。

イ 重複障害のある児童生徒の教育課程（C類型、D類型）

a 総合的な学習の時間の取扱い

C類型の教育課程の場合、小学部においては、第3学年～第6学年の場合、総合的な学習の時間を設けないことができるとしている。各教科を知的障害者を教育する養護学校の教科と代替する場合、教科の一部であったり、全部であったりするので、その点を考慮し、総合的な学習の時間の位置づけについて検討してみる必要がある。また、今回示した生きる力を身に付けるためには、各教科等で基礎・基本の確実な定着を図り、さらに総合的な学習の時間のねらい、すなわち自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力が必要である。そのことから考えると、総合的な学習の時間の位置づけについて十分検討していく必要がある。

D類型の教育課程の場合、総合的な学習の時間を自立活動に替えることができると示している。障害が重度で重複しているから必要ないということではなく、各教科等の一部を残している場合など（表7）あることから、知的障害者を教育する養護学校の各教科との代替の教育課程と同様に学校で十分な検討が必要である。

表7 自立活動を主とする教育課程の編成（小・中学部）

例1	各教科の一部	道徳	特別活動	自 立 活 動	総合的な学習の時間
例2	各教科の一部	道徳	特別活動	自 立 活 動	
例3	道徳	特別活動	自 立 活 動		総合的な学習の時間
例4	道徳	特別活動	自 立 活 動		

b D類型の教育課程

D類型の場合、表7で示すように自立活動を主として、表4に示すように総授業時数のおおむね半分は、自立活動の時間が設けられ、その他は、領域・教科を併せた授業（日常生活の指導、生活単元学習、遊びの指導等）で構成されている。自立活動の指導内容としては、感覚・知覚に関する指導、姿勢や運動・動作の基本的技能に関する指導、健康状態の維持・改善に関する指導、コミュニケーションに関する指導等が中心にあげられている。そのため、知的障害の教科なのか、自立活動の指導なのか明確にされない部分が多く、目標、内容がはっきりしない場合がある。

ウ 生徒の進路選択に応じた指導の充実

児童生徒の重度・重複化、多様化により、進路選択が幅広くなっている現状であるが、高等部においては、特に個々の進路を十分踏まえ、教育課程の編成を行っていくべきである。少数であるが大学等進学を希望する生徒には、学力を十分身に付けさせる

ために、各教科に関する専門的な知識・技能を有する教員を配置して教育課程編成のもとに、いかに計画的・継続的な指導を工夫して展開していくかが課題である。

また、就職や作業所・授産所へ希望する生徒には、職業に関する科目を履修させるとともに、就業体験の機会を増やしていくことが大切であるとともに、在学中の早い時期から卒業後の支援体制を整備していくことが重要である。各学校では保護者との連携、就労先や公共職業安定所、障害者職業センターなどの関係機関、または、就労支援機関との連携を図り、一人一人に応じた個別の移行支援計画を具体的に作成する必要がある。

さらに、通所施設等への通所や在宅の割合増加を考えると、地域の福祉関係機関、医療関係機関等と連携して、個々のライフプランにそった個別の移行支援計画を作成し、支援するシステムを構築し、教育活動の中で何が指導として必要か吟味し教育課程を編成することが今後求められる。

(古川 勝也)

2) 肢体不自由教育の重点課題

(1) 類型化された教育課程

類型化された教育課程とは、「学年相応に準ずる教育課程（以下、準ずる課程）」、「下学年適用による教育課程（以下、下学年適用）」、「知的障害養護学校の教育課程（以下、知的障害代替）」、「自立活動を主とする教育課程（以下、自立活動主）」である。

「準ずる教育課程」は、肢体不自由単一の障害のある児童生徒で、小・中・高等学校の学年相応の各教科の内容を学ぶ場合である。

「下学年適用」は、基本的には肢体不自由等のため学年相応の各教科の内容ではなく、下学年の内容を学ぶ場合であり、「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（以下、小中学部指導要領）」第1章第2節第5の1及び「盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領（以下、高等部指導要領）」第1章第2節第6款の1に示されている特例に基づくものである。

「知的障害代替」は、肢体不自由に加えて知的障害も合わせ有する児童生徒の場合で、知的障害養護学校の各教科の内容を学習する場合であり、小中学部指導要領の第1章第2節第5の2の(1)、及び高等部指導要領の第1章第2節第6款の2の(1)に基づくものである。

「自立活動主の教育課程」は、一般的には肢体不自由の程度も知的障害の程度も共に重度で、各教科の学習が著しく困難なため、それに代えて主として自立活動の内容を学習する方が適切であると考えられる場合であり、小中学部指導要領の第1章第2節第5の2の(2)、及び高等部指導要領の第1章第2節第6款の2の(2)に基づくものである。

以下、各教育課程の類型ごとに課題を考えていく。

(2) 学年相応に準ずる教育課程及び下学年適用による教育課程における課題

この教育課程の対象となる児童生徒は、肢体不自由単一の障害であり、小中学校あるいは高等学校の教科の内容を学習していく。昭和40年から50年代では、その対象人数も多かったが、養護学校義務制以来、肢体不自由養護学校の児童生徒の障害の重度・重複化という変化のなかで、児童生徒全体の中では非常に少数となった。

小学部・中学部における準ずる教育課程の年間の授業時数は、小学校・中学校に準ずることとなっている（小中学部指導要領の第1章第2節第6の1）。一方、総授業時数が同じ中で各教科の授業に加えて自立活動の指導も行うことになる。自立活動の授業時数は

各児童生徒の障害の状態に応じて適切に定めること（小中学部指導要領の第1章第2節第6の2）になっている。一般的に、肢体不自由単一の障害の児童生徒の場合、小学部では、週3時間、中学部では2時間が自立活動の授業時数と言われている。すなわち、自立活動の指導を適切に行うためには、小中学校の教科の内容を精選する必要がある。問題は、これが適切に行われているか、あるいは適切に定める仕組みが各校で機能しているかということである。実態として、各教科の授業が、下学年適用の対象児童生徒だけでなく、知的障害代替の対象の児童生徒と共に行われていることがあり、内容的に知的障害養護学校の教科になっている場合を散見することである。

下学年適用の対象となる児童生徒の教科の指導では、どの教科を何学年下がって授業を行うのか、児童生徒の実態に基づいて定められなくてはならない。個別の指導計画において、各教科の実態把握を行い、教科の内容を精選している学校もあるが、多くの場合、曖昧なまま授業が行われているのではない。算数など積み上げが必要な教科においても、学年を数学年下がって、単に薄めているとしか思えない授業がある。また、下学年適用と次に述べる知的障害代替の区別も曖昧である。

準ずる教育課程の場合も下学年適用の場合も、各教科の内容は児童生徒の実態に応じて精選される必要がある。この手続きをおろそかにすることは、児童生徒の学力を保証していないことになる。また、評価においても適切な内容を授業していないため問題が生じることになる。各教科ごとに評価規準を設け、観点別の評価基準で評価している例もあるが、この教育課程の対象となる児童生徒数がある程度なければ難しいかもしれない。

準ずる教育課程、下学年適用各教科の授業における障害に対応した指導技術の低下という問題を指摘したい。この教育課程の対象となる児童生徒は、この20年来年々少数となってきた。そのため指導に必要な技術が肢体不自由養護学校から無くなってきている。脳性まひ等の児童生徒における、統合困難、転導性、抑制困難などの特性に対する対処、言語障害に対する対処、上肢の使用の困難な場合の特に算数の指導法、言語障害と上肢の運動制限に対する目の使い方の指導など、専門的な指導法があったが、現在これらの指導技術は肢体不自由養護学校では継承されていない。

(3) 知的障害養護学校の教育課程における課題

知的障害養護学校の教科は、盲学校、聾学校及び

養護学校小学部・中学部学習指導要領の第2章第1節第2款において小学部、第2章第2節第2款において中学部、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領第2章第2節第1款（普通教育に関する科目）において高等部のそれぞれの教科の目標及び内容が示されている。そして、小学部、中学部、高等部のいずれにおいても児童生徒の知的発達の遅滞の状態や経験等を考慮して、実際に指導する内容を選定し、効果的に指導することとなっている。

また、学校教育法施行規則第73条の11に基づいて、知的障害養護学校では、各教科や領域を合わせて授業を行うことができる。この領域を合わせた授業は、知的障害養護学校だけではなく、盲学校、聾学校、肢体不自由養護学校、病弱養護学校において、知的障害を有する児童生徒の場合も実施できることになっている。領域・教科を合わせた授業は、児童生徒の実態に応じて各校で工夫され実施されるものであるが、一般的に「遊びの指導」、「日常生活の指導」、「生活単元学習」、「作業学習」などのように類型化されている。「遊びの指導」は、遊びを学習活動の中心に据えて、身体活動を活発にし、仲間との係わりを促し、意欲的な活動を育てていくものである。「日常生活の指導」は、児童生徒が1日の生活を見通しをもって、その時々での日常生活の諸活動を自力で処理できるようになることを目指すものであり、単に、身辺処理の技能を高めることに留まらず、日常生活をより自立的・発展的に行うための生活意欲や生活態度を育てることとされる。「生活単元学習」は、生活上の課題を達成するために、一連の学習活動に取り組む過程であり、各領域や教科の内容を習得するための活動ではなく、生活上の課題を達成するための活動であることが強調されていることが多い。「作業学習」は、将来の社会参加・自立を目指して、職業人、社会人としての必要な知識、技能及び態度の基礎を身につけるために、一人一人の課題に応じた具体的な場面を設定し、実際の活動を通して総合的に指導するものと言われる。

「遊びの指導」、「日常生活の指導」、「生活単元学習」、「作業学習」などの領域・教科を合わせた授業は、知的障害教育の創意工夫であり、多くの知的障害児が効果的、有効な学習を進めてきている。しかし、「生活単元学習」で陥りやすい問題点として、系統性がない、児童生徒の実態に応じていない、行事単元に終始する、などが指摘されている。系統性がない点は、生活上の課題を達成するための活動であることが強調されるあまり、各教科の目標や内容と無関係に単元や授業が設定されていることにある。

児童生徒の実態に応じていない点は、単元の設定が先にあり、多様な実態のある児童生徒をその単元の設定の中で可能な部分にはめ込むという授業づくりをすることに理由がある。個別の指導計画において詳細に児童生徒の実態を把握し、指導目標を設けても、生活単元の授業では、個別の指導目標と無関係に授業が行われていることがよく見られる。単元の設定も年間の行事を念頭に毎年同じものが繰り返される傾向もある。

これら知的障害養護学校における「生活単元学習」に見られる問題は、肢体不自由養護学校における知的障害を合わせ有する児童生徒の指導にそのまま持ち込まれている。「遊びの指導」、「日常生活の指導」、「生活単元学習」、「作業学習」は、知的障害を有する肢体不自由児にとって必要な指導であるが、知的障害養護学校のやり方をそのまま取り入れているところに問題がある。「遊びの指導」、「日常生活の指導」、「作業学習」は、児童生徒の障害の状態や発達の状態と密接に関わる指導であるため自立活動の内容を含みやすいが、「生活単元学習」では児童生徒の実態と関わらず単元が設定される現状もみられるために特に肢体不自由児にとって不適切な授業となっている場合もある。

(4)自立活動を主とする教育課程における課題

この教育課程では、各教科の内容に代えて自立活動を主として指導することになる。この場合の「主として」とは、指導内容の半分以上が自立活動の指導内容であることを意味する。実際の授業では、自立活動の内容を主として、各教科の内容の一部を統合する授業を行うことになる。この時の各教科は、児童生徒の発達や障害の状態から考えて、ほとんどの場合、知的障害教科になると思われる。しかしながら、肢体不自由が極めて重度であり、医療的ケアを要する児童生徒で小学校あるいは中学校の教科の指導を行っている場合もある。

自立活動主の教育課程であっても、知的障害代替で行われる遊びの指導、日常生活の指導を行う必要はある。しかし、その際も自立活動の指導内容を相当含むことになる。ところが、多くの養護学校では、知的障害養護学校で行われている遊びの指導や日常生活の指導の枠組みをそのまま導入し、自立活動の内容をあまり含まず授業が行われていることがある。また、この教育課程の対象となる児童生徒の実態からして、不適切であると思われる生活単元学習を形だけまねていることもある。

このような状態になっている原因として次の2つを考えることができる。第1は、自立活動の指導内容と

知的障害教科の内容との重なりである。特に、知的障害教科の小学部の第1段階に示された内容が、自立活動の環境の把握やコミュニケーションに示される内容と重なると解釈されることが多いためである。自立活動は「個々の児童又は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を基盤を培う」（小中学部指導要領第5章）ものである。ここでは、「障害に基づく種々の困難を改善・克服する」といういわゆる発達の偏りと、「心身の調和的発達を基盤を培う」という発達の遅れに対応するものであることを示している。一方、知的障害教科は、発達の遅れに対応するものとして説明されることが多い。

幼稚園の教育要領では教科の概念はない。これらの事柄が、学習指導要領上整理されているとは言い難い。また、知的障害養護学校における自立活動は、いわゆる発達の偏りにのみ対応するものであると解釈されていることもあり、自立活動主の教育課程でありながら、知的障害養護学校の教育課程の様相に見えることがある。

第2は、領域・教科を合わせた授業という特例は、知的障害養護学校の教育課程にのみ適用されるものでなく、自立活動主の教育課程にも当てはまるものである（学校教育法施行規則第73条の11の②）。しかし、この理解が十分でなく、そのまま知的障害養護学校の領域・教科を合わせた授業の枠組みが導入されている場合がある。この点の整理も必要である。自立活動主の教育課程における領域・教科を合わせた授業の学習のまとまりを考えると、おおよそ「遊び活動の指導」、「生活活動の指導」、「課題活動の指導」にまとめることができよう。「遊び活動の指導」は、遊び活動を学習活動の中心にすえて、主として自立活動の目標の達成を図ろうとするもので、知的障害養護学校で行われている「遊びの指導」と共通点は多いものの、「遊びの指導」が主として生活科の目標を中心としているのに対し、あくまでも自立活動の「障害に基づく種々の困難を改善・克服し、もって心身の調和的発達を基盤を培う」という目標の達成を目指すものである。「生活活動の指導」は、児童生徒がほぼ毎日繰り返す日常生活の諸活動を通じて、主として自立活動の目標の達成を目指すものである。「課題活動の指導」は、遊び活動の指導、生活活動の指導では十分にそのねらいを達成することが困難な内容、あるいは系統的・段階的に指導することが必要な内容について、個々の児童生徒に課題を設定し、主として自立活動の目標の達成を目指すも

のである。

肢体不自由養護学校の自立活動は、養護・訓練の時代から「身体の動き」に限定されて行われてきた。特に、専任教員を置いている学校ではこの傾向が強かった。障害が重度で重複している児童生徒の増加は、「身体の動き」に関することだけでなく「環境の把握」や「コミュニケーション」など様々な内容の自立活動が必要になるが、これは専任教員が行わず、担任が行うことが多く、そこに領域・教科を合わせた授業が行われ、自立活動の内容が曖昧となっていた素地がある。現在は、自立活動の専任教員が「身体の動き」に関する指導だけでなく、様々な内容の自立活動を行う学校も増えている。一方、自立活動専任教員を置かない学校では、「身体の動き」に関する指導も非常に不十分な内容に終始している場合も見られる。

(5) 「総合的な学習」に関する課題

総合的な学習の時間のねらいは、①自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること、②学び方やものの考え方を身に付け、問題解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の（在り方）生き方を考えることができるようにすること、である。総合的な学習の時間では、取り上げられる個々の課題の知識を身に付けることが目的ではなく、また課題を具体的に解決することそのものに、主たる目的があるのではない。この時間における横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などの過程を通じて、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、問題を解決する力などの「生きる力」を育てること、また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付け、問題解決に向けての主体的、創造的な態度を育成すること、自分の考えや意見をもったり、自分のよさに気づき、自分に自信をもったりするなどして自分の生き方について考えることができるようにすることがねらいである。

平成12年度の全国肢体不自由養護学校の実施状況の調査によれば、具体的なテーマや課題として、①地域と関連したこと、②日常生活の中からの題材、③教科の学習の発展、④これまでの教育活動の再評価、⑤自分自身のこと、⑥国際理解に関すること、⑦情報に関すること、などが取り上げられている。小学校や中学校では、総合的な学習の時間の指導で課題とされていることは、様々な体験をさせるだけになりがちであること、調べものの学習になっているこ

と、評価についての困難さ、など多く指摘されている。これらの事柄は、肢体不自由養護学校においても同様である。様々な体験をさせる場合も、肢体不自由という障害のため真に体験的な学習となっていないなかったり、学校行事（文化祭、修学旅行、学校間交流）に単に沿っているだけのこともある。調べもの学習の場合もなぜ調べるのか、何を調べたいのかなど吟味されず、とりあえず調べることから始まっている場合もある。このような課題があれば、当然、評価においても曖昧なものと成らざるを得ない。観点別評価やポートフォリオの活用など教科の評価とは異なる手法を工夫して取り組んでいる学校は多いが、小学校や中学校に比べ、総合的な学習の時間の指導が十分定着しているとは言い難い現状ではないだろうか。

さらに問題点を指摘するとすれば、総合的な学習の時間で取り組むべき内容が、児童生徒の障害や発達の状態と無関係に、あるいは児童一人ひとりの課題から導かれていない点がある。障害のある児童生徒の各教科の指導や自立活動の指導が、一人ひとりの実態から目標や内容が決まるのと同様に、総合的な学習の時間の指導も児童生徒一人ひとりの実態や課題からその内容が決まるべきと考える。取り上げられるテーマからは、一人ひとりの課題から内容が設定されている様子は分からないが、実際の授業においては、多くの教師が個々の児童生徒の課題を意識していると思われる。

中学部や高等部の準ずる教育課程では自立活動の時間の指導は多くても週当たり3時間程度であり、その内容の身体の動きに限定される。しかし、自立活動の心理的な安定に関する課題を持つ生徒も多い。これらの課題が、総合的な学習の時間において、進路、交流、生徒会活動、文化祭などの体験を通じて取り上げられていることも多く、成果を上げている。総合的な学習の時間の指導のねらいに、自分の考えや意見をもったり、自分の良さに気づき、自分に自信をもったりするなどして自分の生き方について考えることができるようにするということがある。これは、自立活動の心理的な安定に関係していると思える事柄である。このように養護学校の総合的な学習の時間は、教科の内容の発展だけでなく、自立活動の内容も含まれていることが度々あり、この意味でも、児童生徒にとって非常に大切な授業であるとも言える。

（川間 健之助）

5. 病弱養護学校における課題

1) 病弱養護学校における教育課程の現状と課題 (1)はじめに

近年、我が国の病弱養護学校に在籍する児童生徒の病気の種類は急激に増加してきており、その一つ一つの病気ごとに教育的な対応の内容・方法も異なるといった傾向になってきている。また、以前には保護者や医療関係者など周囲の者も教育の必要性を強調してこなかった小児がん等の悪性新生物や重症心身障害児病棟に継続入院している子どもたちに対する教育について、医師や看護師等医療関係者からその意義や必要性が認められるようになってきている。

一方、病弱児を取り巻く環境をみると、喘息など呼吸器疾患や腎炎、ネフローゼなどの腎疾患など以前には慢性疾患の大半を占め、病弱養護学校に隣接するほとんどの病院にあった喘息病棟などがなくなり、どこの病棟、病室も多種多様な病気の子どもが混在するようになってきたことや医学等の進歩により入院期間が短期化してきていることなどが最近の特徴である。

平成15年3月に文部科学省から出された「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）にもあるように、今後は、一人一人のニーズに応じて特別な教育的支援を制度的にも展開していく必要があるが、そうした中で病気の子どもの教育の

望ましい在り方についても整理しておかなければならない時である。

本稿はこうした病弱教育対象児童生徒の実態を踏まえ、教育課程の現状と課題を整理し、今後の特別支援教育における病弱の子どもの教育の充実に資することを期すものである。

(2)病弱養護学校対象児童生徒の推移

ア 病弱養護学校数、対象児童生徒数及び一学級当たりの児童生徒数の推移

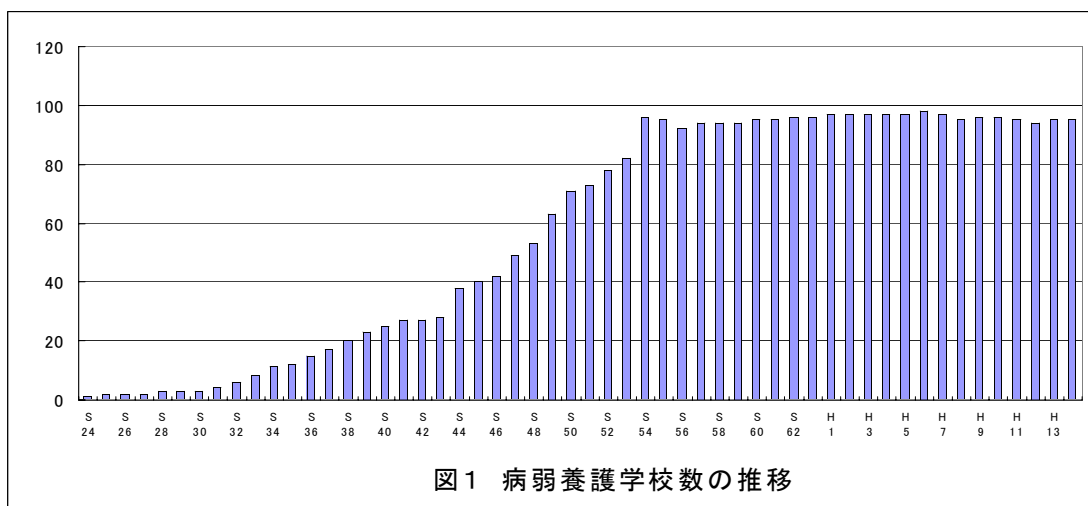
我が国の病弱養護学校は昭和24年から設置が始まり、養護学校義務制の昭和54年度以降現在まではほぼ同数の学校数となっている（図1）。

各都道府県に1～4校設置されているが、1～2校の県が多いことが特徴である。

対象児童生徒数は昭和54年度に急増しているがその後は減少してきている（図2）。

病弱養護学校の1学級の児童生徒数の平均をみると、年々減少してきており、平成2.67人となっている（表1）。

また、病弱養護学校の重複障害の児童生徒の在籍率は、漸増傾向にあり、平成13年5月1日現在では34.1%であった。一方、病弱・虚弱が理由の猶予・免除者数は平成13年5月1日現在81名であり、障害が理由の者全体（147名）の55.1%ではあるが、全体としては4.2%と激減してきている（表2）。



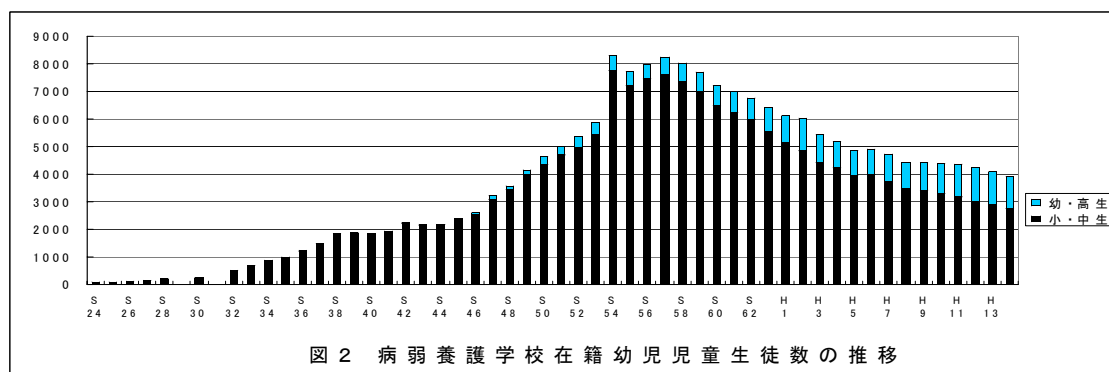


表1 病弱養護学校の1学級の児童生徒数の推移（人）

年度	幼稚部	小学部	中学部	高等部	全 体
S60	1.00	3.79	4.05	5.03	3.98
62	1.00	3.48	4.06	4.97	3.85
H元	1.00	3.28	3.68	5.22	3.65
3	3.00	2.95	3.29	4.79	3.32
5		2.80	3.11	4.16	3.10
7	1.00	2.54	2.94	3.87	2.90
9	2.00	2.43	2.86	3.71	2.81
11	3.00	2.42	2.73	3.60	2.78
13	2.00	2.33	2.61	3.39	2.67

表2 重複障害者の在籍率及び病弱が理由での猶予・免除者率の推移（％）

項目\年度	S60	H 2	7	12	13
重複障害在籍率	33.3	33.0	31.4	32.5	34.1
病弱が理由での 猶予・免除者率	16.5	14.1	8.8	4.2	4.2

イ 病気の種類の推移

病気の種類の推移をみると、結核が全盛期、喘息、腎臓疾患がの全盛期を経て近年は心身症や小児がんなど悪性新生物が増加してきており、病気の種類が非常に多様化してきていることが分かる（図3）。

これらの病気一つ一つについて、病状により急性期、慢性期と寛解期があり、また治療方法等も異なっていたり、日々の病状の変化もあることが

ら、教育上の基本的な配慮事項は同様であっても、実際の展開に当たっては十分な配慮をしなければならないことは言うまでもない。

(3)教育課程の現状

病弱養護学校対象児童生徒は、その病気の種類、病状、回復の程度、治療方法などが変わることが多く、その状態に応じて配慮事項が異なることは前述のとおりである。実際には、病弱養護学校に転入学以前に、前籍校で欠席がちであったり、不登校を経験していたりするためにもっている力から期待される以上に学力が低い（アンダーアチーバー）ことがあったり、病気のために健康な子どもたちと同様の経験をするのができなかったといったことも多く、一人一人の実態を十分に把握した上で対応しなければならない状況にある。

ア 教育課程の現状

教育課程は、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画であることは言うまでもないが、病弱養護学校における対象児童生徒の病気の種類や程度は極めて多岐に渡っており、本来の児童生徒の心身の発達に応じようとするとは一概には編成できないことになる。特に、年度途中の転入学が多い場合には、その都度実際に対応するための計画を立てる必要がある。

平成14年度の病弱養護学校長会調べによると、小・中・高等部の三つの学部それぞれ「準じた教育」、「下学年適用」、「知的障害養護学校の教育課程に代替」と「自立活動を主とした」の4種類

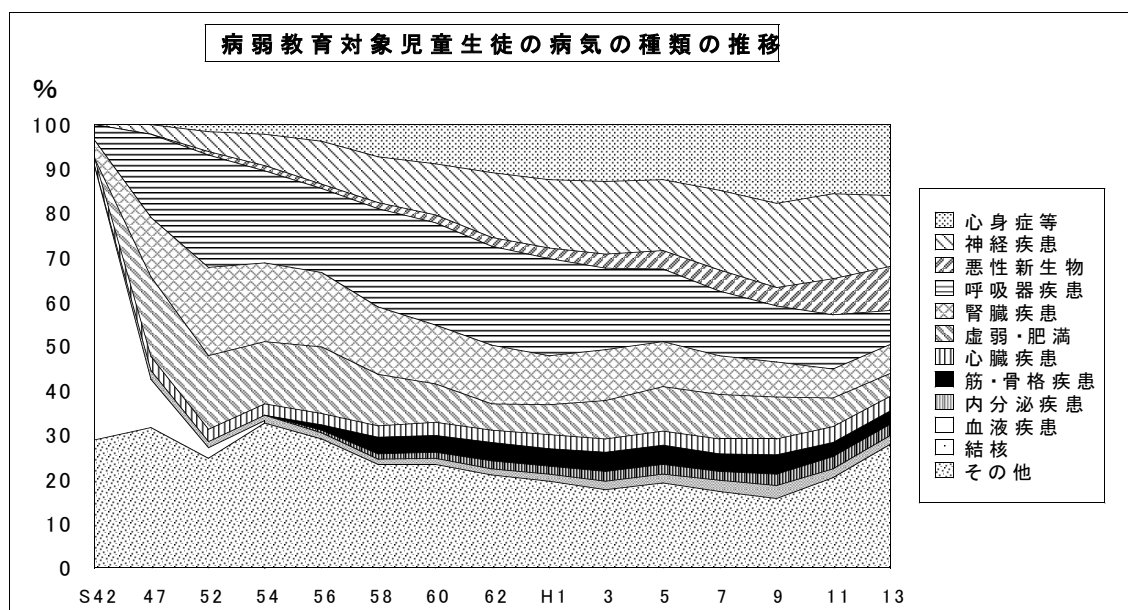


図3 病弱教育対象児童生徒の病気の種類の推移

の教育課程が編成されていた（表3）。

各学校の現状をみると、年度途中に転入学してくる児童生徒についてはその実態が全く分からないために、年度当初においては各学部とも学校の

教育目標，指導内容の組織及び授業時数の配当の基本的な要素を踏まえた4種類の教育課程を編成し，実際の指導に際しては，個々の実態に基づいて立てられた指導計画に基づいて展開してる。

表3 各部，学級毎に実施している主な教育課程

	一 般			重 複			訪 問		
	小学部	中学部	高等部	小学部	中学部	高等部	小学部	中学部	高等部
準ずる教育	95	97	46	3	6	3	20	19	4
下学年適用	13	14	7	10	13	5	4	2	3
知的養護代替	1	2	5	46	44	32	6	6	3
自立活動	0	0	1	36	31	22	26	26	25

イ 1単位時間と総授業時数

同校長会の調べによると，1単位時間は小学部一般では45分が54校(53.5%)，40分が45校(44.6%)であり，中学部一般では45分が46校(45.5%)，40分が42校(39.6%)，50分が12校(11.9%)，高等部一般では40分が24校(51.1%)，45分が18校(38.3%)であった。

重複学級では，小学部は40分が46校(64.8%)，45分が24校(33.8%)，中学部では40分が41校(56.9%)，45分が29校(40.3%)，高等部では40分が25校(53.2%)，45分が16校(34.0%)であった。

総授業時数をみると小学部一般では900～999時

間が59校(60.2%)と最も多く，次いで1000時間以上が21校(21.4%)，中学部一般でも900～999時間が46校(46.9%)，次いで1000時間以上が34校(34.7%)であった。重複学級の小学部でも900～999時間が35校(46.1%)と最も多いが次は800～899時間が13校(17.1%)，中学部では900～999時間が35校(46.1%)，次いで1000時間以上が19校(25.0%)であった。

これらのことから，1単位時間は，小学校学習指導要領に常例として示されている45分，中学校，高等学校の50分と比較すると若干短く編成されている学校が多く，病気の状態等に合わせて学習活動が負担過重にならないよう配慮していることが

伺われる。また、年間総授業時数では小学校学習指導要領に示されている782～945時間や中学校学習指導要領に示されている980時間と変わりがなく、単位時間が短いことを総時間数で補っていることが分かる。実際には、安静、治療、検査等で授業が中断されることも多いが、基本的に教育の内容を展開できるよう計らわれている計画となっている。しかし、病弱児の場合、病気の回復の程度により、学習時間の制約を受けることが多い。

(4)教育課程編成の課題

教育課程の編成は、対象児童生徒の実態を把握し、一人一人の実態に応じて最も効果的に指導するための学校の基本的な教育計画である。当然のことながら児童生徒の実態に応じて行われなければならない。しかし、病弱児の場合は二学期等年度途中から転入してくる場合が多く、年度当初の計画に合わない場合が多い。また、病弱児の場合、一般に、病気の回復の程度により、①ベッド上での学習、②ベッドから降りて病室内での学習、③病棟内での学習、④養護学校へ通学しての学習と4段階を経ていることが多く、学習が許可される時間数もベッド上での学習の時間が最も少なく回復と共に徐々に時間数も増えていくことが多い。したがって、1単位時間の内容をその時間内で学習することができるようになるのは、養護学校へ通学できるようになってからであることが多い。

各学部では、前述したように「準ずる教育」、「下学年適用」、「知的障害養護学校の教育課程の代替」、「自立活動を主とした」教育課程を編成し、実際には一人一人の個別の指導計画を基に指導している。以下に、教育課程編成上の課題を整理する。

ア 指導内容の精選

指導内容については、既習内容と未習内容をチェックし、病状によっては短期間の入院になるという診断である場合には教科書も前籍校で使用していたものを用いたり、総合的な学習の時間などでも退院後前籍校へスムーズに戻るような配慮を要する。

転学前の学習状況の実態を把握し、一人一人の実態に応じた個別の指導計画を立て、各教科の指導内容については学習時間の制約等を考慮し、基礎的・基本的な内容を中心に精選していく必要がある。

イ 経験の不足への対応

病弱の子どもたちは、健康な子どもたちと同じように行動することができなかつたり、理科の実験や家庭科の調理実習、社会見学などについても

病状等によっては許可されなかつたりすることも多い。こうしたことを予め考慮し、ITを活用しての間接的な体験を取り入れたりVTR録画してきた教材で学習したりするなどの工夫も取り入れて指導ができるよう考えておく必要がある。

ウ 集団構成の制約への対応

1学級の児童生徒数は表2で示したように少人数の場合がほとんどである。学級・学部の枠を外す等の集団を構成し教育活動ができるように、指導計画を作成する段階で集団構成の制約への対応を考慮していく必要がある。

(5)健康状態の改善等に関係の深い内容の取扱いの充実

自立活動、各教科等で健康状態の改善等に関係の深い内容を取り扱うことが多い。自分の病気との関係で健康状態の維持・改善を内容とした指導計画の充実を図ることが必要である。

(6)病院等との連携

授業の1単位時間や授業時数については、隣接する病院日課や治療時間等も十分に考慮して決定する必要がある、そのためには学校の年間計画等や病院の治療計画、病棟行事などについて相互に十分な理解を図って編成していく必要がある。

(7)おわりに

病弱養護学校の教育課程の現状と課題について述べてきた。近年、特に昭和40年代後半の結核が激減した頃から医学等の進歩と共に病弱養護学校の対象児童生徒の病気の種類が増え、回復時期の違い等に応じて必要な対応も変わるなど実態が大きく変化してきた。その一つ一つの病気について治療経過、予後が異なり、その都度配慮事項が異なるといった状況にあるため同じ病名でも対応が違つたりするため実際の教育の展開は事前にパターン化しておくことは一層困難になってきた。

平成15年3月に文部科学省から出された「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）によると、今後は従前の盲・聾・養護学校という障害種別の枠を越えて「特別支援学校」（仮称）となるなど新しい考え方がでてきている。しかし、病弱の子どもがいなくなるわけではなく、従来の病弱養護学校という障害種別に特化されたところでの指導はなくなっても病弱の子どもに最も合った指導の必要性がなくなるわけではない。実際には他の障害同様にいろいろな場で一人一人の子どもに合った教育が柔軟に展開されるようになると考えられる。各学校では、一人一人の子どもの障害の状態及び発達段階や特性、地域や学校の実態を

十分に考慮した上で適切な教育課程を編成しなければならない。

したがって、現在の病弱養護学校で展開されている教育課程の編成の現状や課題についてより十分に分析し、病弱の子どもへの教育に際しての学校の教育計画を明確にしておく必要があると考える。

参考・引用文献

- 1)全国特殊学校長会「平成14年度 研究集録」平成15年 全国特殊学校長会
- 2)特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）平成15年 文部科学省
- 3)小学校学習指導要領 平成11年 文部科学省
- 4)中学校学習指導要領 平成11年 文部科学省
- 5)横田雅史監修「病弱教育Q & A」part I，II 2002年，ジアース教育新社

(横田 雅史)

2) 病弱養護学校における重点課題

小学部・中学部学習指導要領における特例規定の変遷を踏まえ、特例規定の現状と課題などについて考察する。

(1) 学習指導要領における特例規定の変遷

1) 昭和38・39年の学習指導要領

養護学校の小学部及び中学部の学習指導要領が、文部事務次官通達として初めて公示された。

当時は、学校種別且つ小学部、中学部ごとに学習指導要領が制定されていた。

「養護学校小学部学習指導要領 病弱教育編」によると、病弱の程度の重い児童のために特別に編制された学級については、実情に応じた特別な教育課程を編成・実施できることとなっていた。

また、「養護学校中学部学習指導要領病弱教育編」によると、病弱の程度の重い生徒のために特別に編制された学級については、実情に応じた教育課程の編成・実施ができ、また、病弱以外に他の心身の障害を併せ有する生徒について、特に必要がある場合には、特別の教育課程によることができる（学校教育法施行規則第73条の11第1項）こととなっていた。

2) 昭和46年の学習指導要領

小学部と中学部の学習指導要領が一本化され、また、養護・訓練の領域が初めて設定された。なお、養護学校についても文部省告示として公示され、翌47年には養護学校高等部の学習指導要領が初めて制定された。

「養護学校（病弱教育）小学部・中学部学習指導要領」によると、心身の障害の状態により学習が困難な児童生徒について、特に必要がある場合には、各教科の目標・内容に関する事項の一部を欠くことができ、又は、当該学年よりも各教科の目標・内容を下げることができるという規定（下学年・下学部適用）が設けられた。

また、病弱・身体虚弱以外に他の心身の障害を併せ有する児童生徒については、次の特例規定が設けられた。この場合、初めて「重複障害者」という用語が使われた。

ア 各教科の目標・内容に関する事項の一部を他の学校種の各教科の目標・内容に関する事項（学校種別・教科別の配慮事項）の一部によって替えることができる。

イ 学習が著しく困難な児童生徒については、各教科、道徳、特別活動の目標・内容に関する事項の一部を欠き、養護・訓練を主として指導を行うことができる。

3) 昭和54年の学習指導要領

昭和54年度から養護学校教育の義務制が実施され、いわゆる重度・重複障害児が養護学校に籍するようになり、小学部・中学部学習指導要領の中に初めて訪問教育の規定が設けられた。また、従来、学校種別ごとに制定していた学習指導要領を一本化し、小学部・中学部学習指導要領と高等部学習指導要領の2種類の学習指導要領として制定された。

今回の学習指導要領では、次の特例規定が設けられた。

ア 心身の障害の状態により学習が困難な児童生徒について、特に必要がある場合には、各教科の目標・内容に関する事項の一部を欠き、又は、各教科の目標・内容について下学年・下学部適用ができる。

イ 当該学校に就学することとなった心身の障害以外に他の心身の障害を併せ有する児童生徒（重複障害者）のうち、精神薄弱を併せ有する者については、精神薄弱養護学校の各教科に替えることができる。また、学習が著しく困難な児童生徒については、各教科、道徳、特別活動の目標・内容に関する事項の一部又は各教科に替えて養護・訓練を主として指導を行うことができる。

ウ 心身の障害のため通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合（いわゆる訪問教育）には、上記のア、イの規定を適用することができる。

4) 平成元年の学習指導要領

重複障害者等に関する特例規定を一つのまとまりとして学習指導要領に示した。また、規定の内容は、昭和54年の学習指導要領のものと同様である。

(2) 現行の学習指導要領における特例規定の問題点

1) 小学部・中学部学習指導要領（第1章総則）

幼稚園教育要領のねらい・内容の一部を取り入れることができること（第2節、第5－1の（4））

新たな規定として「幼稚園教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること。」が設けられた。具体的には、幼稚園教育要領の第2章に示す各領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）のねらい及び内容の一部を取り入れることができることとなった。

この規定は、小学部・中学部の児童生徒の実態が一層多様化し、学習レディネスや学習習熟度、発達段階の個人差が大きくなっている現状を考慮

して設けられたものと推察される。

この場合、問題点として、次の2点が考えられる。

ア 小学部の各教科の目標・内容との関連性及び連続性

小学部の各教科は、具体的には小学校学習指導要領第2章に示す各教科の目標及び内容を指すが、小学校の各教科と幼稚園の各領域の構造が質的に異なるため、小学校学習指導要領の各教科の目標・内容と幼稚園教育要領の各領域のねらい・内容との関連性及び連続性について明確にする必要がある。

両者の対応関係を概括的に示すと以下のようになると考えるが、対応関係にある領域と教科等の相互の内容に関連性や段階的な連続性が希薄である項目もあるため、この規定の適用には慎重さを要するといえる。

幼稚園教育要領の各領域	小学校学習指導要領の各教科等
健康	生活、体育
人間関係	生活、(道徳、特別活動)
環境	算数、理科、生活、(特別活動)
言葉	国語
表現	音楽、図画工作、体育

イ 知的障害養護学校小学部の各教科との類似性

この規定の適用に当たっては、知的障害養護学校小学部の各教科の目標・内容と類似性があることに留意し、両者の違いを明確にする必要がある。

知的障害養護学校の小学部各教科の構成は、発達段階1歳レベル程度から順次発達の段階に応じて1段階から3段階までにわたり内容を設定しているとされており、幼稚園教育要領の各領域の内容と全体的に類似性が強いといえる。

したがって、幼稚園教育要領のねらい・内容の一部を取り入れることは、重複障害者等に関する特例のうち、知的障害養護学校の各教科によって替えることができるという規定を適用していることと類似又は同様の状況になるため、この特例規定の再検討が必要であると考ええる。

2) 学習が著しく困難な児童生徒については、自立活動を主として指導を行うことができること(第2節、第5-2の(2))

この特例は、重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童生徒に適用する規定であり、「各教科、

道徳若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができること。」となっている。

この規定によれば、自立活動を主として教育課程を編成する場合には、道徳若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部は取り入れなければならないことになる。この場合、例えば、内容や方法を工夫して運動会等の学校行事を計画することにより、特別活動の内容の一部の実施が可能となる。

しかしながら、この規定の主たる対象となる重度・重複障害児について、道徳を教育課程の一部として編成・実施しようとする場合、例えば、幼稚園教育要領の領域のうち、小学校学習指導要領の道徳の内容に類似した項目を含む「人間関係」の内容を取り入れて計画・実施したとしても、発達段階が3歳未満の児童生徒には、心的な内面化を図る道徳性の学習は困難であると考ええる。

また、各学校の実施状況をみても、重度・重複障害児に対する道徳教育は実施が困難であるという理由等で行われていない。したがって、この規定は、特別活動の一部と自立活動のみで教育課程を編成できるという内容に改めることが必要であると考ええる。

3) 高等部学習指導要領(第1章総則)

ア 通信により教育を行う場合の規定(第2節、第6款の4)

この規定は、療養中の生徒及び障害のため通学して教育を受けることが困難な生徒について、各教科・科目の一部を通信により教育を行う場合の規定であり、今回の改訂において、生徒の障害の重度化、多様化している現状を考慮し、すべての学校において適用できるようになったことは適切であると考ええる。しかしながら、従前からこの規定の解釈と運用に学校による違いがあり、高等学校の通信制課程の規定と混同している場合もみられる。

したがって、各学校における実施状況を調査し、この規定の趣旨が生かされ、適切且つ有効に活用されるよう周知徹底を図る必要があると考ええる。

イ 単一の重度障害の生徒に対する特例規定の必要性

今回の改訂では訪問教育の規定が新たに設けられ、学習指導要領における特例規定が更に充実してきている。このため、重複障害者のうち学習が著しく困難な生徒や通学して教育を受けることが

困難な生徒に対して特例規定を適用し、自立活動の指導を主とした教育課程を編成・実施し、生徒の実情に応じた総授業時数を設定した場合等でも、校長の判断により高等部の全課程の修了を認定することができる。

一方、単一の重度障害の生徒のうち、通学して教育を受けることが可能な場合には、重複障害者を教育する場合の特例が適用できないため、高等部の全課程の修了の認定には、74単位以上の修得が必要となる。しかしながら、病弱養護学校に隣接する病院等に入院中の生徒については、当該医療機関の日課や生徒自身の病状等との関係で、授業時数に制約を受ける場合がある。このため、たとえ1単位時間を従来の標準である50分を下まわって設定しても、3年間で74単位以上を修得するのに必要な学習時間が確保できない状況もみられる。

このため、通学できるにもかかわらず訪問教育の対象とし、教員を派遣して教育を行う場合の特例を適用したり、通信により教育を行う場合の規定を最大限に適用したりして、3年間で高等部を卒業させようとする例もみられる。したがって、これらの生徒に対する特例として、修得した単位数にかかわらず、校長の判断で高等部を卒業させることが可能な規定を設ける必要があると考える。

(3) 教育課程の類型化と指導計画について

教育課程の編成は、児童生徒の障害の状態や発達段階等及び地域や学校の実態を十分考慮して適切に行う必要がある。このため、学習指導要領における特例規定の変遷をみると、改訂ごとにその内容が充実し、多様な児童生徒の実態に対応できる教育課程が編成できるようになってきている。この場合、学習指導要領の特例規定に基づき教育課程を類型化すると、一般に以下ようになる。

1) 小学校・中学校に準ずる教育課程

小学校・中学校の各教科の各学年（各分野又は各言語）の目標・内容等に準じて編成・実施する教育課程

2) 下学年適用の教育課程

小学校・中学校の各教科の各学年（各分野・各言語）の目標及び内容を当該学年（学部）よりも下学年（下学部）のものに替えて編成・実施する教育課程

3) 知的障害養護学校の教育課程

小学校・中学校の各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を知的障害養護学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部に替えて編成・実施する教育課程

4) 自立活動を主とする教育課程

各教科の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科に替えて自立活動を主として編成・実施する教育課程

5) 訪問教育による教育課程

家庭、施設又は病院等を訪問して教育する場合の教育課程

この場合、訪問教育は教育形態の一つであり、教育課程としては、上記1)～4)の類型を含んでいる。

このように、教育課程の類型を用意することによって、児童生徒の実態の多様化や障害の重度・重複化に対応できると考えられる。この場合、いずれの類型にも合致しない児童生徒について、あらかじめ用意した教育課程の一類型に当該児童生徒を当てはめることは望ましくない。

しかしながら、児童生徒の実態の一層の多様化に対応するため、教育課程の類型の細分化を進めることは、教育課程と指導計画との違いを不明確にする可能性がある。さらに、児童生徒の実態の多様化を考慮して教育課程の個別化を図るところまで考え方を推し進めると、教育課程が個別の指導計画と同一の性格になってしまい、学校全体の教育計画という教育課程の本質が失われることになる。

今後は、児童生徒の実態の多様化を考慮した学習指導要領における特例規定及び教育課程の類型化のあり方について更に検討する必要がある。

（山本 昌邦）

Ⅲ 盲・聾・養護学校における教育課程に関する課題

盲学校、聾学校、養護学校の教育課程に関する各学校の具体的な課題については、2) 障害種別の課題で論じられている。各学校の教育課程の実施状況を踏まえ、障害のある児童生徒に、「確かな学力」を付けるために必要な授業時数の確保や各教科の指導内容の精選など多くの課題が取り上げられている。ここでは以下の4つの観点から教育課程の課題について述べる。

1. 多様なニーズのある児童生徒に対応した教育課程の工夫

教育課程は、学校の教育目的や目標の達成に向けて、教育内容を対象児童生徒の心身の発達に並び、授業時数との関連において総合的に組織された学校の教育計画である。現在、盲・聾・養護学校においては対象児童生徒の障害の程度の重度化やその質の多様化、複雑化が顕著になってきている。そのため、各学校においては対象児の心身の発達に応じた教育課程の編成が困難な状況になってきている。このような状況に対し、各学校においては対象児童生徒の障害の状態に対応するため様々な教育課程の編成が行われている。

多様なニーズのある児童生徒の増加に関連して、各学校では複数の教育課程を用意し、対応している。複数の教育課程は学習指導要領に示されている特例規定によるものである。一般的には次の4つの教育課程が用意されている。すなわち、「小・中学校に準じた教育課程」、「下学部・下学年適用の教育課程」、「知的障害養護学校代替の教育課程」、「自立活動を主とした教育課程」である。

盲・聾・養護学校では、対象児童生徒の傾向としては、「小・中学校に準じた教育課程」の対象児童生徒が減少し、「自立活動を主とした教育課程」の対象児童生徒が増加している。「小・中学校に準じた教育課程」の対象児童生徒の減少傾向は、学年や学級における適切な指導形態を構成する困難さが出てきている。

一方「自立活動を主とした教育課程」の対象児童生徒の増加は、各教科の内容に変えて自立活動を主とした指導をすることになる。各教科の指導内容と自立活動の指導の指導とが明確でないので、各目標に沿った指導内容を整理することが課題で

ある。また各障害の専門的な指導内容や方法を必要としているため、指導者の高い専門性が求められている。

「下学部・下学年適用の教育課程」では、どの教科をどの学年まで下げて指導するのかなどを見極め指導する必要がある。

「知的障害養護学校代替の教育課程」では、知的発達の状態を的確に把握し、個々の子どもの指導目標に応じた指導内容や指導の形態（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習など）を検討する必要がある。

多様なニーズのある児童生徒に対応するために各学校では複数の教育課程を用意されているが、最も重要なことは、このような教育課程を編成した根拠を十分説明できるようにすることである。

指導上の課題として類型化された教育課程に子どもを振り分けて指導を展開しているが、必ずしも個のニーズに応じていない場合もあり、また指導内容や指導法の形骸化が指摘されている。各障害の特性等を考慮して個々の子どもの教育的ニーズを明らかにし、柔軟で専門性の高い指導の確立が求められている。

多様なニーズに対応するために、各学校では各教科の指導上の配慮事項を踏まえた指導や個別の指導に基づいた自立活動の指導が行われている。学校全体の教育目標を実現するための教育課程の開発と個々の児童生徒のニーズを基にした個別の指導計画による指導の充実、障害のある子ども教育においては特に重要な課題である。特に重複障害児の個別の指導計画の作成においては、対象児童生徒の実態と指導目標の関係をより明確にする必要がある。今後は各教科等の指導においても個別の指導計画を作成することにより、対象児童生徒の実態把握に基づいた指導目標による専門性の高い指導内容の充実が図られることが求められている。個別の指導計画による指導と評価の一体化は多様なニーズのある児童生徒への対応として大変重要な課題の一つである。

2. 知的障害養護学校の教科に関連した課題

知的障害者を教育する養護学校の学習指導要領で使われている各教科の内容は、盲学校、聾学校及び、肢体不自由者又は病弱者を教育する養護学校の学習指導要領と小学校・中学校学習指導要領の教科の内容とは異なっている。知的障害養護学

校の各教科は、知的障害のある児童生徒の特性を踏まえ、より実際の生活に即した知識や技能、態度を身に付けるために、目標や内容を独自に示している。知的障害養護学校の学習指導要領に示されている各教科の内容は学年別に示されていない。小学部で3段階、中学部で1段階、高等部で2段階（ただし、専門教科は1段階）で示されている。これは同一学年であっても発達の違いの状態等の個人差が大きいことに対する対応を容易にするためである。段階を示しているのは個々の児童生徒の実態等に即し、各教科の内容を選択し、指導をしやすくするためである。

知的障害養護学校の学習指導要領と小学校学習指導要領との相互の関連性が話題になることがある。知的障害の各教科の内容と小学校等の各教科の内容は関連を持たせた構成になっているとの見解もあり、一方では内容の妥当性や順序性、あるいは小学校等の各教科との関係の明確化が必要であるという意見もある。今後これらの点について検討していく必要がある。

現在知的障害養護学校には多くの自閉症及びその周辺領域の子どもたちが在籍している。自閉症教育（高機能自閉症も含む）では、社会生活スキルの指導が重要であるとの意見がある。社会生活スキルの内容が知的障害養護学校の各教科と同じなのか、独立した指導内容として確立すべきことなのか、その他の指導領域と合わせて検討する必要があるとの指摘がある。

3. 自立活動に関連した課題

今回の学習指導要領の改訂で養護・訓練から自立活動に名称が変更された。自立活動の内容は「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」を5つの区分に分類・整理し、それをさらに22項目に構成したものである。自立活動の内容は障害種別を越えて示されている。自立活動の指導においては各障害種毎により一層専門性の高い指導が求められている。しかし、専門的な知識を持った教員の不足が指摘されている。指導者は、自立活動での成果が各教科の指導の充実につながることを踏まえて指導を行う必要がある。一方、自立活動の時間における指導内容と各教科の内容や領域教科を合わせた指導の区別が明確でないなどの意見があり、それぞれの目標に沿った指導内容を整理する必要がある。自閉症の指導において、自立活動の実際の指導内容が作りにくいと

いう指摘があり、検討すべき課題である。また、学習指導要領に学習が特に困難な場合には、自立活動を主として指導することができるという規定があるが、この場合の学習が特に困難な場合の基準について明確にする必要がある。

4. 職業教育と進路指導の充実に向けての課題

学習指導要領では、特色ある教育・学校づくりに対応して弾力的な教育課程を編成できるように教科・科目について内容の大綱化が図られている。

生徒の生きる力を育むために、社会参加・自立を促す高等部教育の実現とそのための教育課程の編成が求められている。進路指導の一層の充実を図るためには、個別の移行支援計画を作成する必要がある。

各学校において教育課程におけるその他の課題として、幼・小・中・高の一貫教育、地域支援、総合的な学習の時間等がある。

（當島 茂登 ・ 武田 鉄郎）

第3章 横断的な検討

I 教育理念

1. はじめに

平成13年1月の「21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告）」の内容を基軸として、その後の「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」等の中で示されている教育の理念の本質を探るとともに、それらがどのように障害のある子どもの教育に反映されるのかについて述べる。

およそ20年以前に国際連合において「障害者に関する世界行動計画（1982年）」が採択され、さらにこの計画の実施のために「国連障害者の10年（1983年）」が宣言された。このような動向を受け、我が国においても「障害者対策に関する長期計画」（昭和57年、1982年）が策定された。

そしてそれに続く平成4年（1992年）の「障害者対策に関する新長期計画」においても「障害者対策に関する長期計画等に基づきリハビリテーション、およびノーマライゼーションの理念の下に・・・（以下筆者略）」と示されているように、ノーマライゼーションの理念は、「障害者対策に関する長期計画」に端を発し、それ以後の「障害者プラン」（平成7年）、平成14年の「障害者基本計画」や、いわゆる「新障害者プラン（重点施策実施5か年計画）」に継続されてきている。

このようにノーマライゼーションは我が国の障害者施策において重要な考え方であるといえる。

「21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」では、今後の特殊教育の在り方についての基本的考え方の第1項目として、「ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援する」と示されており、さらにその脚注には、ノーマライゼーションとは「障害のあるものもないものも同じように社会の一員として社会活動に参加し、自立して生活することのできる社会を目指すという理念」と、その捉え方が簡潔に解説されている。

「21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」が発表されて以降、ノーマライゼーションは障害のある子どもの教育における改革の中核となる理念として、教育関係者の間で認識度は高まりつつある。しかしながら実際にはノーマライゼーションの本

来的な趣旨や意図について十分に理解されているとはいえない。

21世紀の新しい動向を踏まえながら、私たちが今後の障害のある子どもの教育の展開に寄与していくためには、個々人がノーマライゼーションの理念の趣旨や背景について、今以上に理解するとともに、広い視野と深い思慮によって人間や社会を捉え、私たち一人一人が新しい改革の推進役であるという認識を持ち行動することが重要であろう。

（笹本 健）

2. ノーマライゼーションと障害のある子どもの教育—環境と主体の相互関係性の観点から—

ノーマライゼーションの考えは、はじめて提唱されてからすでに30年以上がたち、北欧や北米では福祉や教育の基本的な考え方として定着している。一方、日本では、「ノーマライゼーション」という単語こそ知られつつあるが、その趣旨や意図が深く理解されているとはいえない。

ノーマライゼーションは、大きな発想の転換を求めている。それは障害のある人の単なる統合ではありえない。本論では、「ノーマライゼーションとは何か」をもう一度確認するとともに、その実現を目指した教育はどうあるべきか、その原則について考察してゆく。ここではとくに、ノーマライゼーションが、インクルージョン、SEN(Special Educational Needs)、エンパワメントとどういう関係にあるのかについてふれてみたい。さらに、そこにおいて、**環境と主体の相互関係性の理論**（あるいは、「エコロジカル・アプローチ」）が重要な基本発想となるべきである。

1) ノーマライゼーションとは何を目指したものなのか

ノーマライゼーションは、デンマークのバンク・ミッケルセンによって初めて提唱された。ミッケルセンが推進したデンマークの知的障害者の権利に関する法律の前文（1959年）では、「知的障害者ができるだけノーマルな生活が送れるようにする」と述べられている。バンク・ミッケルセンの考えを受けたニィリエは、「ノーマル」という概念を追求した。ニィリエは、多くの人に「ノーマルな一日、ノーマルな一週間、ノーマルな夏休み」とはどんなものを述べてもらい、それらを障害をもった人たちの生活と比較して、彼らに何が必要なのかを明らかにした。ニィリエはノーマライゼーションを次のように定義している。「ノーマライゼーションの原理とは、生活環境や彼らの地域生活が可能な限り通常のもので近いか、あるいは、まったく同じようになるように、生活様式や日常生活の状態を、すべての知的障害やほかの障害をもっている人々に適したかたちで、たどしく適用することを意味している（p.21）」。

さらに、このようなノーマライゼーションの考え方は、国連における「障害者の権利宣言（1971年）」の底流をなし、国際障害者年（1981年）のテ

ーマである「完全参加と平等」の背景的理念として反映されている。

2) ノーマライゼーションの4原則

ノーマライゼーションとは、ただ単に「障害のある人を社会に受け入れること」ではないし、教育の場面で言えば、障害のある子どもを単純に合同・統合して教育することを言うのではない。ノーマライゼーションには次の4つの原則が含まれており、それは社会全体にある種の変革を求めているのである。

(1) 誰だれもが等しくノーマルな生活を送る権利の重視

以前はデンマークにおいても、知的障害をもった人たちを収容施設に分離・隔離してきた。しかし、障害をもった人も含めて、どのような人も、その社会において主流となっている生活条件に近い**ノーマルな生活を送る権利**をもっている。この「ノーマルな生活の権利」には、ノーマルな一日のリズム、日課、休日、人生サイクル、成長過程、経済的標準で生活できること、市民のためのノーマルな施設や制度の利用が含まれている。

(2) インクルーシブな社会の構築をめざす

第二に、すべての人がともに暮らせるように、社会のあり方をインクルーシブにすることである。自分の意思に反してことさら分離、管理や、囲い込まれて生活させられたりすることは、その人にとってノーマルな生活ではないし、そうした生活を一部の人に課す社会のあり方もノーマルではない。一般社会に参加するために、ほかの人に要求されている以上の努力や不利を特定の人々に求めるのは不公平だからである。このように**インクルージョン**とは、ノーマライゼーションの根本的な要請のひとつである。

(3) 障害があるひとの主体性を強化できるような教育・福祉であること

これまで障害のある人たちは、教育や福祉にたいして受動的な存在であった。教育や福祉は与えられるものであり、障害のある人たちはそれを受けとればよい、と考えられがちであった（温情主義）。これに対して、ノーマライゼーションでは、本人の主体的な選択や願望が可能なかぎり配慮され、最大限に尊重される。

障害のある人のための教育・福祉は、あくまで本人たち（あるいは保護者）を主体として実行されなくてはならない。教育や福祉は、この本人の主体性と選択の自由を増大するような目的をもった支援をおこなうべきである。この点は**エンパワ**

メントという考えと結びついてくる。

1990年代になると、「障害のある人のエンパワメント」ということが言われるようになった。エンパワメントとは、ソーシャルワークの分野で生まれてきた概念だが、「社会福祉サービスの利用者・消費者がより力を持ち、自分たちの生活に影響を及ぼす事柄や問題を自分自身でコントロールできるようになること」を言う。そこには、個人の身近な生活のコントロールだけではなく、サービス提供機関に対して障害のある人自身が問題解決に向けて主体的な働きかけをすること、抑圧的な社会制度の除去、市民権など権利擁護も含まれる。エンパワメントには、その人たちの解放、自由の増大、権限の授与、活性化といった意味もある。サービスを提供する側、教育・支援する側は、障害のある人の主体的な力を伸ばすような協力をする。

(4) ノーマライゼーションのための多様な個別的手段の開発

障害のある人がノーマルな生活を送るためには、その一人一人の障害のあり方に着目して、多様な個別的手段をもって教育や福祉を行わなくてはならない。こうした考え方は、「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs, SEN)」という概念に表現されている。SENはイギリスの哲学者、ウォーノックのもとで1978年にまとめられた障害児教育のレポートで最初に提示された。

それによれば、障害のある子どもの教育は、その障害の種類や程度に応じた教育をそれらの専門性に沿った環境や指導者によって展開する、といったものである。これに対してSENでは、むしろ学習のカリキュラムを含め学習環境に問題があると考え、どの子どもも勉強でつまづくことがある以上、子どもの欠点を探すのではなく、学習のカリキュラムや教師の対応、学習の環境を変化させることに集中する。SENでは、子どもたちを能力や障害別に分類して教育をするのではなく、子ども一人一人に着目し、その子に必要な援助を提供してゆくことを目指す。こうした考え方は、つぎに述べる**環境と主体の相互関係性**の理論によって基礎を与えることができる。

3) 教育における相互関連性の理論

主体と環境に関わる相互関係性に関する理論(あるいは、「主体へのエコロジカル・アプローチ」と呼ばれることもある)は、今後の教育にとって、もっとも注目すべき理論的基盤であり方法論である。この考え方は、アメリカの知覚心理学者J.J. ギブソンによって、当初は知覚研究方法として提

唱された。その後、後継者たちがギブソンの考えを発展させ、認知心理学やコンピュータ科学、ロボット工学、工業製品デザイン、環境工学、教育学などの分野においても注目されるようになった。

相互関連性理論のもっとも基本的な原則は、動物と環境を相互依存的な関係としてとらえる点にある。ギブソンによれば、人間は環境のなかに立脚し埋め込まれた存在であり、そのさまざまな身体的・心理的な活動も、周囲の(自然的・人工的・社会的)環境から切り離されてはありえない。生命の活動は、それが適切に機能するためには、それぞれの**ニッチ**(生態学的地位、すみか、活動できる場所)を必要としている。

人間についても、どのような能力でも一定の環境下ではじめて可能となり、能力と環境とは対をなしていると考えられる。したがって、能力だけを孤立させて論ずることはできない。心の働きも脳の内部に閉ざされた内的過程などではなく、自然的・人工的環境とのインタラクションにこそ、その本質がある。

たとえば、思考も「内的な」心の働きではない。計算は思考の一種だが、それを「内的な」心の働きと呼ぶことは誤りである。事実、紙に書いたり計算機の画面上で操作したりせずに、どれだけの計算ができるだろうか。多くの人は、かけ算の九九のような算数の計算問題を反射的に答えられるだけである。しかし、九九に答えられるということは、実際にはある単語を発したり自分の生年月日を答えたりするのと同じ反射的能力にすぎない。現代における計算のほとんどは、紙・ペンや計算機などの使用を前提としている。計算というものの自体が、根本的にそれらの道具や装置に依存しており、それは道具の使用を含んだ実践知である。

記憶についても、自分の「内側に」経験を貯蔵してゆくことではない。近年、そうした記憶理論の重大な欠陥がいくつも指摘されている。計算の場合と同じく、記憶は内的である必要はまったくない。実際に、覚えておくべき事柄を手帳に書き込んだり、コンピュータに記憶させておいたりしている。カレンダーを見る、手帳を開く、コンピュータを起動させる、という毎日の習慣を介して、その都度に覚えておくべき事柄を確認している。また、書類、絵画、彫刻、写真、都市建造物、映画、言語などのさまざまな形で記憶を外部に保存している。現在の文化活動の多くは、これらの記憶装置なしには成り立たない。「暗記」なるものが意味をもつのは試験の時ぐらいだろう。

このように計算も記憶も、環境との相互作用のなかに埋め込まれ、それから切り離せない。心の働きも個人に内的なものではなく、それが発揮されるためにはニッチを必要としている。レイヴやヴェンガーは、こうした観点から、学習（行動の習得）をことからの内面化とみる従来の心理学を批判している。文化の学習とは、一連の観念を個人の内部に伝達し、蓄えることではない。それは、むしろ、ある社会に参加してゆく仕方を学ぶことであり、社会的実践のノウハウを獲得することである。

生態学的心理学者のエドワード・リードも、文化の内容が内面化されたように見えるのは、その人にとって文化環境がすぐに利用可能となっているということにほかならないと指摘する。リードによれば、文化の学習とは、慣習や社会規約のようなものが脳の内部に記銘されたということではなく、ある人が自力で文化活動を行えるように、文化環境が容易にアクセス可能な状態になったということである。

4) 特別な教育的ニーズと個々の周辺環境

このような考え方は、特別な教育的ニーズの方法論に直接に結びついてくる。先に述べたように、特別な教育的ニーズの捉え方では、それぞれの子供は成長するためにそれぞれ異なった環境を必要としていると考える。子どもの学習がうまくいかない時には、カリキュラムや学習環境や教師の対応を設定し直そうとする。障害のある人が標準的なセッティングの中でうまく物事を達成できない場合でも、その環境（ニッチ）を適切に設定することで目的や課題を達成できるようになることがある。

例えば、重度の運動障害児に対して、直接的な支援をすることなく（単独で）鉛筆を使用して筆記することを学習させようとする人がある。それは文化への標準的なアクセス方法を、万人に同じかたちで習得させようとする考え方である。しかし、それによってその子が他者とコミュニケーションできるほどの十分な速さで字を書けるにいたらない場合、その学習はほとんど無意味ではなからうか。文字を書くのならば、スティック操作のワードプロセッサを利用してよいし、意思伝達能力を発達させたいのであればトーキング・エイドなどの操作しやすい手段が存在する。それら機器を操作できれば、鉛筆による筆記は必ずしも必要ないだろう。同じことが一般の教育にも当てはまる。学習を何らかの能力の内面化と考える人

たちは、文化資源への伝統的なアクセス方法を絶対視する傾向がある。それは、既存のアクセス方法に合わせて、人間の能力を鑄造しようとする試みである。教育にこうしたアプローチをとる人たちは、それぞれの子どもがそれぞれ適切なニッチを必要としていることをあまり理解していない。より容易なアクセス方法を開発したり、環境そのものをアクセスしやすくなるように改善したりすることで、学習上の問題が解決することがある。

相互関係性の理論（エコロジカル・アプローチ）は、ひとつの能力をつねに人間と環境との相関関係でとらえる。この考え方は、**バリアフリー・デザイン**や**ユニヴァーサル・デザイン**、**国際生活機能分類（ICF）**の基礎となっていることは容易に理解できるだろう。例えば、ユニヴァーサル・デザインは、あらゆる人が社会的・文化的資源にアクセスできるように、製品や建築物、都市空間をうまくデザインすることを目的にしている。それはいわば、分け隔てなく、誰もがアクセスできるようなニッチを構築することである。

5) 主体と環境に関する相互関係性の理論とエンパワメント

先に述べたようにエンパワメントとは、さまざまなかたちで障害をもった人たちの潜在的な可能性と能力を引き出し、人間としての尊厳をより強く感じられるようにすることである。しかし、その人の潜在的な可能性をよりよく引き出すには、その人の個別のニーズを探り出し、その人が力をうまく発揮できるような環境を整えるという**相互関係性**の観点に立つことが大切である。したがって障害がある子どもたちの教育にかかわる者の役割は、子どもに関わる周辺環境（ニッチ）の整備の手助けをすることにあると言える。

しかし、ここでいう「環境」とは、物理的・自然的な環境ばかりを指すのではない。人間関係にかかわる人的環境、法律・制度・慣習にかかわる社会的環境、カリキュラムや指導・教授法にかかわる教育環境など、あらゆる意味での環境が含まれている。したがって、**主体と環境に関する互関係性の理論（主体へのエコロジカル・アプローチ）によるエンパワメント**とは、このあらゆる意味での環境を整備し、特に適切な教育環境を考案することによって、障害をもった人が社会の中で主体性をもって生活してゆけるように支援を行うことを意味する。それは、障害のある人の**自由を最大化**していくことなのである。

引用・参考文献

- 1)Adams, R.: *Social work and empowerment*
3rd ed. Basingstoke: Macmillan, 2003.
- 2)Germain, Carl, B.: エコロジカルソーシャル
ワーク. 小島蓉子訳, 学苑社, 1994.
- 3)Gibson, J.J.: 生態学的視覚論. 古崎敬他共訳,
サイエンス社, 1985.
- 4)堀正嗣: 障害児教育とノーマライゼーション.
明石書店, 1998.
- 5)堀智晴: 特殊教育が「社会参加」と「自立」の
「支援」を阻んできたのに.「教育評論」646:15-
18, 2001.
- 6)伊藤智佳子: 障害をもつ人たちのエンパワーメ
ント, 一橋出版, 2002.
- 7)河野哲也: エコロジカルな心の哲学. 勁草書房,
2003.
- 8)Lave, J. & Wenger, E.: 状況に埋め込まれた
学習. 佐伯胖訳, 福島正人解説, 産業図書, 1993
- 9) Nirje, B.: ノーマライゼーションの原理〔増補
改訂版〕. 河東田博ほか(訳編), 現代書館, 1998.
- 10)OCED: 通常教育への障害のある子どものイン
テグレーション. 徳永豊・袖山啓子訳,全国心身
障害者福祉財団.
- 11)小田兼三・杉本敏夫・久田則夫: エンパワメン
ト実践の理論と技法. 中央法規出版, 1999.
- 12)緒方登士雄: 英国におけるノーマリゼーション.
「発達障害研究」11: 283-290, 1990.
- 13)小川喜: 障害者のエンパワーメント. 明石書
店, 1998.
- 14)Pfeifer, R. & Scheier, C.: 知の創成. 石黒章
夫・小林宏・細田耕訳, 共立出版, 2001.
- 15)Reed, E.: アフォーダンスの心理学. 細谷直哉
訳・佐々木正人監修, 新曜社, 2000.
- 16)*Special educational needs: a response to th
e report of the Committee of Enquiry into
the Education of Handicapped Children a
nd Young People (Warnock report)*. Londo
n: NATFHE, 1979.
- 17)富安芳和: 米国におけるノーマリゼーション.
「発達障害研究」11: 275-282, 1990.
- 18)Turnbull III, H.R.: 障害者と自由. 中園康夫
ほか訳, 中央法規出版, 1995.
- 19)幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校,
聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善に
ついて(答申), 教育課程審議会, 1998.

(河野 哲也・笹本 健)

3. 教育課程の捉え方—その歴史的変遷—

1) はじめに

教育課程は、学校教育の目的、目標を達成するために必要な教育内容を、選択し、組織し、配列した教育計画の全体である。しかも、この教育課程は公教育の水準を維持するために、法令等の一定の基準に即して編成され、実施されねばならない。すなわち、教育基本法（昭和22年法律第25号）、学校教育法（昭和22年法律第26号）、同施行規則（昭和22年文部省令第11号）、文部科学大臣が別に定める学習指導要領、及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律（昭和31年法律第162号）に基づく教育委員会規則に即して編成され、実施されるということである。

そこで本稿を進めるに当たっては、上記法令等のうち、主として教育課程の基準である盲・聾・養護学校の学習指導要領、なかでも小学部及び中学部の学習指導要領（以下、「学習指導要領」という）とその解説書をもとに、教育課程の捉え方についての歴史的変遷を以下の観点から考察することにする。

すなわち、教育課程に対する基本的な考え方とその変遷については、①昭和30年代の教育目標、②養護・訓練の成立、③養護学校教育の義務化、④自立活動の意味するもの、の4つの観点から考察し、次いでまとめとして盲学校等の教育課程について、準ずる教育の意味について考えることにする。

(1)教育課程の基本的な考え方とその変遷

改めて述べるまでもなく、障害のある児童生徒（以下、「子ども」という）の教育をより十分に行うためには、子どもの障害の状態等を教育の観点から適切に捉えることが重要である。

しかし、学習指導要領の作成といった観点からは、上記の教育の観点に基づく捉えを一般の子どもとの関連で捉え直すことが要請される。このことは、従来より盲学校等の学習指導要領が、マジョリティである一般の子どもを前提として作成された小学校等の学習指導要領を障害の状態等との関連で捉え直し、作成されてきた経緯をみれば明らかである。

もちろん、この過程は何ら問題になるものではない。なぜなら当然のこととして、障害のある子どももいない子どもも同じ人間（国民）として、教育基本法でいう教育の目的「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、

—（中略）—心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」とする理念において何ら変わるところがないからである。要は、学習指導要領と小学校等の学習指導要領とが、教育の観点で捉えた障害の状態等に関する視点でどのように結びつけられるのかが問われると言えよう。

そこで以下には、上記の教育の観点で捉えた障害の状態等が学習指導要領においてどのように扱われてきたかについてみることにする。

2) 昭和30年代の教育目標

盲・聾・養護学校の教育目標は小学校等のそれとは異なり、学校教育法ではなく、学習指導要領に規定されている。これは戦前の障害児教育が盲・聾学校を除いて制度的に確立されておらず、学校教育法が制定される時点では教育目標を規定するまでに至らなかったことによるものであろう。

ところで、この教育目標は養護学校教育の義務制が実施された昭和54年7月の改訂において学習指導要領が各障害種共通のものに統一されたことにより、教育目標についても統一して規定された。しかし、昭和30年代の学習指導要領においては教育目標の取り扱いに関することが統一されていなかったこともあり、教育目標は障害種別に独自に考えられていた。ただ、その中でも盲学校と聾学校の学習指導要領、肢体不自由養護学校と病弱養護学校の学習指導要領の様式がほぼ同じであり、知的障害養護学校のものはまた独自に作成されていた。

そこで以下には、まず盲・聾、肢体不自由・病弱及び知的障害の別に教育目標がどうであったかについて簡潔に紹介し、その後に全体として考えることにする。

① 盲・聾学校の教育目標

昭和32年に初めて通達された盲学校及び聾学校の学習指導要領並びに初めての改訂で文部省告示となった同学習指導要領（小学部編は昭和39年、中学部編は同40年）では、教育目的（学校教育法第71条）にある「……準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授ける……。」に基づき、教育目標についても小学校等の教育目標を前提とし、それぞれ障害に即した独自の教育目標を規定している。すなわち、現行の学習指導要領のように小学校等の教育目標そのものではなく、その目標に準ずるものとして規定したほかに、当該障害に固有の教育目標、例えば、盲学校小学部編（昭和40年度版）では「児童の視力またはその他の視機能の障害およびこれに起因する心身の発達上の欠陥を補うための次に掲げる目標」として、歩行能力や点字の読み書き能力、障害に基づく種々の不利な条件の克服などを掲げている。

② 肢体不自由・病弱養護学校の教育目標

一方、肢体不自由養護学校及び病弱養護学校の初めての学習指導要領（それぞれ小学部は昭和37年度、中学部は昭和38年度）では、特に教育目標を示さず、小学校等のそれに倣ったものになっている。このことは両養護学校とも教育目標については、学校教育法に規定する小・中学校の教育目標に同じであることを示している。

もちろん、各教科の目標・内容については、小・中学校に準ずることが規定されている。

③ 知的障害養護学校の教育目標

知的障害養護学校小学部・中学部の初めての学習指導要領（昭和37年度）は、小・中学校のそれに倣っているが、上記肢体不自由・病弱養護学校のそれとは異なり、知的障害があることによる独自の教育上の観点から、教育目標に関する章（第2章）を設け、「教育の一般目標」と「小学部・中学部における具体目標」を示している。

このことに関して学習指導要領では、教育目標は小学校等の教育目標と「その根本精神を同じくする」ものではあるが、「その目標の高さや深さについては、精神薄弱の児童・生徒が知能に欠陥をもち、社会適応に困難性をもつなどを考慮して決定」されねばならないとし、一例を挙げれば、次のような一般目標と具体目標を掲げている。すなわち、一般目標については、小学校及び中学校の教育目標のなかから知的障害の状態等を踏まえ、日常生活に必要な知識・技能、社会生活への適応性、職業生活に必要な態度や技能などを育成するように表現・内容を変え、8項目を掲げている。例えば、小学校の目標の一つである「三 日常生活に必要な衣、食、住、産業等について、基礎的な理解と技能を養うこと。」については、「3 身の生活および社会的事象に対する関心と理解を深め、日常生活に必要な衣・食・住および経済に関する初歩的な知識と基礎的な技能を養うこと。」と言ったようにである。

また、具体目標については一般目標を踏まえ、知的障害のある子どもが身の自立を図り、社会生活に参加し、職業生活を送ることができるようにするための目標を具体的に規定している。例えば、「1 身の生活の確立と処理」、「2 集団生活と社会生活の理解」及び「3 経済生活および職業生活への適応」の3項目を掲げ、それぞれに目標内容とも言える具体的事項、一例を挙げれば、「身の生活の確立と処理」で、「(2) 自らの力で、進んで身のことがらを処理しようとする意欲や態度をもつようにすること。」といった項目を、6～11項目規定している。

なお、これら目標内容とも言える具体目標は、学習指導要領そのものが知的障害養護学校のみを対象としたものでなく、特殊学級をも考慮して作成された経緯があり、比較的レベルの高いものになっている。このことは各教科の内容について、「知能指数がおおむね50から60程度の児童・生徒が、将来社会的に自立していくために、最小限身につけなければならない経験」

を前提としていることから明らかである。

以上、昭和30年代の盲・聾・養護学校における教育目標を、学習指導要領の相違を踏まえ紹介した。

そこで以下には上記の教育目標をもとに、盲・聾・養護学校の学習指導要領において障害のある子どもの教育がどのように考えられたのかについてみてみたい。

さて、既述のように盲・聾・養護学校の教育は、小学校等に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的として行われる。

昭和30年代における盲・聾・養護学校の学習指導要領では、この傍点部分の小学校等に「準ずる教育」について、これを「障害固有の教育」の観点からそれぞれどのように受け止めたのかによって、上記のように教育目標に相違がみられたものと考えられる。

その点で小学校等に「準ずる」教育について、基本的に小学校等の教育に同じと捉えたのが、盲・聾学校の教育及び肢体不自由及び病弱養護学校であり、他方「その根本精神は同じ」ではあるが、具体的にはそれと異なるものを考える必要があると捉えたのが知的障害教育とすることができる。

すなわち前者においては、当時、盲・聾・養護学校においては重度の知的障害があったり、常時介護を必要とする程度の子どもについては就学猶予・免除の措置が採られていたこともあり、単一障害の教育として、小学校等における教育との「共通性」と障害の状態に即した教育の「固有性」を共に重視したのと考えられる。また後者においては、知的障害があることから、人としての教育についてその理念を「共有」するものの、障害に基づく教育の「固有性」を重視したと思われる。

その後教育目標については、昭和45年度の学習指導要領において盲、聾、肢体不自由及び病弱の各学校では、小・中学校の教育目標のほかに各障害種別にそれぞれ固有の教育目標が加えられ、知的障害養護学校では既述の一般目標・具体目標に分けて示すことをやめ、小学部又は中学部それぞれについて固有のものが示された。

さらに、養護学校教育の義務制が実施された昭和54年度に改訂された学習指導要領では、その編成の形式が統一されたこともあり、教育目標についても盲・聾・養護学校共通のものとなった。以後、現行の学習指導要領まで一部表現を除いて変

更されていない。

3) 養護・訓練の成立

(1) 養護・訓練の制定以前

障害の状態を改善・克服するあるいはその障害の状態に配慮するという教育は、養護・訓練が教育課程の編成領域の1つとして位置づけられる以前から当然のこととして行われてきた。

そこで以下には、養護・訓練が教育課程の編成領域に位置づけられた昭和45年度以前の学習指導要領、とりわけ直近の学習指導要領をもとに障害の状態の改善等に関する教育についてみてみたい。ただ、この教育に関しては、盲・聾・肢体不自由・病弱の各学校と知的障害養護学校ではその位置づけ・取り扱いにおおきな違いがあることから、まずこの点について述べることにする。

ア 盲・聾・肢体不自由・病弱

盲・聾・肢体不自由・病弱（以下、「身体障害」という）教育における子どもの（単一）障害の状態は、基本的には小学校等の各教科等の内容に即した教育が行われてきた。このことは当時の教育課程編成そのものが、基本的に小学校等のそれとほぼ同じであること、すなわち学校の教育活動全体が、各教科、道徳、特別活動及び学校行事等を通して行われることになっていたことを意味する。

したがって、上記の教育課程編成では障害の状態そのものを計画的・継続的に指導する特別の時間枠を採ることができず、その教育については関連する教科の枠のなかに位置づけざるを得なかったのである。例を挙げれば、聾学校小学部の「律唱」、肢体不自由養護学校の「体育・機能訓練（保健体育・機能訓練）」、病弱養護学校の「養護体育（養護保健体育）」である。

もちろん障害の状態の改善等に関する指導は、上記の教科のほか学校の教育活動全体を通して行われたことは言うまでもない。

ィ 知的障害

知的障害教育では、従来より教育内容・方法に関し独自の考え方をとってきた。すなわち、「戦後、当初の特殊学級においては、学業の遅れがちな、様々な児童生徒を対象としたこともあって、単に学年を下げた各教科等の内容を用意する、いわゆる「水増し教育課程」に依存する傾向が少なからずあった。しかし、次第に、対象を精神薄弱児童生徒に限定するようになり、その児童生徒の特殊性に着目し、精神薄弱教育独自の教育課程や指導法を求めるようになった」¹⁾のである。

この新たな方向を検討する過程では、戦後の教

育に影響を与えたデューイ（Dewey, J. 1859 - 1952）の経験主義教育思想が知的障害教育にもおおきな影響を及ぼしたと言われる。デューイは「子どもは教育の客体ではなく、学習の主体としてとられ、主体と環境との相互作用を経験と呼び」²⁾、この経験の改造（それは環境を整えることによって達成される）が教育の本質であるとしたのである。

また一方で、ドクロリー（Decroly, O. 1871 - 1932）の教育の考え方にも影響を受けたと思われる。ドクロリーは学業不振児等の研究を通じて、教育は「子どもに生活を理解させ、将来の生活に対して準備させるもの」²⁾でなければならないとし、「生活による生活のための学校」（健常児のための実験学校）においてその教育法を実施したのである。そこでこれらの観点から学習指導要領における教育内容・方法をみると、その考え方等に一脈通ずるものがあることが理解できる。

すなわち教育内容については、既述のように身辺生活の確立や処理、集団生活への参加と社会生活についての理解、それに経済生活や職業生活への適応等を図るための経験内容が、知的障害の程度（知能指数50 - 60程度）に即して考えられている。また、その指導方法については、学習能力が遅滞しているほか、「精神の構造が未分化であり、応用・総合等の能力に欠けている」ことから、「具体的な生活の場面において、全部または一部の各教科の内容を統合して与えるのでなければ、生活に役立つ生きた知識・技能として、それを習得していくことが困難である」とし、子どもの興味・関心や必要性に基づく生活活動・経験活動を、子ども自らが直接経験することを通して指導することの必要性を示している。まさに子どもの生活による生活のための教育を標榜したものと言えよう。

このように知的障害教育では、知的障害に起因する固有の困難性を独自の教育内容・方法で対応したのである。

この方向（考え方と実際）は、基本的に現行の学習指導要領においても同じである。

(2) 養護・訓練の制定

障害の状態を改善・克服するなどの教育が「養護・訓練」として教育課程編成の1領域に位置づけられたのは、昭和45年度の学習指導要領である。これに先だって教育課程の改善にかかる教育課程審議会の答申（昭和45年10月）では、改善の基本方針において「児童生徒の障害およびこれに起因する心身の発達上の遅滞や欠陥を補い、障害によ

る不利な条件を克服させるために必要な特別の指導（筆者傍点）について、いっそうの充実を図る」とし、その具体方針で養護・訓練の新設について次のように記している²¹⁾。

「心身に障害を有する児童生徒の教育において、その障害からくる種々の困難を克服して、児童生徒の可能性を最大限に伸ばし、社会によりよく適応していくための資質を養うためには、特別の訓練等の指導がきわめて重要である。これらの訓練等の指導は、ひとりひとりの児童生徒の障害の種類・程度や発達の状態等に応じて、学校の教育活動全体を通じて配慮する（筆者傍点）必要があるが、さらになお、それぞれに必要とする内容を、個別的、計画的かつ継続的に指導すべきものであるから、各教科、道德および特別活動とは別に、これを「養護・訓練」とし、時間を特設して指導する（筆者傍点）必要がある。」

この答申を受けて障害の状態の改善等に関する教育が学習指導要領にきちんと位置づけられたが、このことは盲・聾・養護学校の教育課程が小学校等のそれとの共通性を図りながら、障害のある子どもの教育の独自性を明確に位置づけた点で極めて意義のあることと言える。いわばこの学習指導要領において初めて、盲・聾・養護学校の学習指導要領がその編成の仕方も含めて完成したと言えるよう。

すなわち、養護・訓練に関する指導を道德教育や体育に関する指導と同様に、学校の教育活動全体を通じて行うものと位置づけるとともに、従来、障害の状態そのものの改善等の指導を教科のなかに位置づけていたが、これを養護・訓練として特別の指導領域（時間枠）を設定したことである。ただ、知的障害養護学校においては、この養護・訓練の新設によりかなりの混乱がみられた。それは既述のように知的障害教育では、その障害固有の問題に対して独自の対応、すなわち教科の内容やその指導の形態を工夫することで対応してきたのである。したがって、養護・訓練の指導という特別の時間枠ができて、当時としては、何をどのように指導してよいのか、内容・方法ともに明確なものがなかったと言えよう。そのため知的障害養護学校では、重複障害学級を除いてほとんど時間の指導枠を設けず、領域・教科を合わせた指導のなかで実施しているというのが実情である。なお、この養護・訓練は、後述するように現行の学習指導要領において名称を「自立活動」に改めるとともに、その教育に対する考え方等も大幅に改善されている。

(3)養護学校教育の義務化

養護学校教育の義務制が実施に移され、わが国の義務教育制度が名実共に完成したのは昭和54年4月1日である。

この義務化の予告政令（昭和48年11月20日政令第339号）は、その7年前に出されたが、この間の養護学校数は2倍以上（昭和48年が316校、同54年が654校、共に5月1日現在）、在学者の総数はほぼ2倍（昭和48年が34,144名、同54年が68,606名、共に5月1日現在）となり、おおくの子どもが教育の機会を得たことが理解できる。

このことはまた、それまで就学を猶予ないしは免除されていた子どもがおおく在学してきたことをも示している。ちなみに、重複障害学級（小学部・中学部）の在籍率をみると、昭和48年5月1日現在が9.0%に対して、同54年5月1日現在では24.9%となっている。しかもこの数字は設置されている重複障害学級に在籍している子どもの比率であり、実際はこれより相当多い数の重複障害者が在学していたものと思われる。

このような状況から昭和54年度の学習指導要領では、小・中学校の改訂の趣旨を踏まえるとともに、主として義務制実施への対応、障害の状態が重度・重複化した子どもへの対応等について改訂がなされた。

すなわち、前者については訪問教育を教育課程へ位置づけるとともに交流教育を総則にも規定したことなどが挙げられる。また、後者については子どもの障害の状態等に即して多様な教育課程が編成できるよう一層の弾力化が図られたことである。

例えば、教育課程編成の一層の弾力化に関しては、各学校において、①小学校等の教科の目標・内容等に準じた教育課程（下学年教科の目標・内容等に準じた教育課程を含む）、②知的障害養護学校の教科の目標・内容等による（あるいは「を主とした」）教育課程、③養護・訓練を主とした教育課程など、多様な教育課程が実施されるようになった。

なお、この特例規定は現行の学習指導要領において更なる弾力化が図られている。

(4)自立活動の意味するもの

現行の学習指導要領（平成10年度）において、養護・訓練の名称を自立活動に改めるとともに、その目標・内容等についても改訂された。

そのなかで最も重要と思えることは、学習者としての子どもの主体性を明確にしたことである。

まずその点を現行と改訂前（平成元年度）の総則及び目標からみてみたい。

改訂前において総則では、「心身の障害に基づく種々の困難を克服させ（筆者傍点）、社会によりよく適応していく資質を養う（筆者傍点）ため」としているのに対して、現行では「障害に基づく種々の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養う（筆者傍点）ため」と改善された。また、目標についても、前者が「児童又は生徒の（筆者傍点）心身の障害の状態を改善し、又は克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い」に対して、後者では「個々の児童又は生徒が（筆者傍点）自立を目指し、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い」と、学習者としての子どもの主体性を明確に規定したのである。

障害の状態を改善・克服するなどの学習活動は他の学習活動と同様に、学習者自身がその活動の意味を知り、理解することが重要である。もし、学習活動の意味を理解できない者に対しては、教師は何らかの方法でその動機付けを図る工夫が要請されるのである。

このことを教師の側からみれば、子どもが自らの障害の状態等に即した自立の目標を定め、その目標を目指して学習活動を行う過程において、教師はその援助者・支援者としての立場でこの過程にかかわることを意味していると言えよう。

4) 現在の盲・聾・養護学校における「準ずる教育」の意味と現状

既述のように盲・聾・養護学校に在学する子どもの障害の状態は、重度化、重複化、そして多様化していると言われている。このことを平成14年5月1日現在の重複障害学級在籍率で改めてみると、小学部46.8%（盲49.3, 聾19.1, 知38.1, 肢75.7, 病30.0）・中学部38.6%（盲36.0, 聾16.1, 知30.7, 肢72.1, 病32.6）である。とりわけ肢体不自由養護学校では、小・中学部共に70%を超える在籍率である。

このような状況を踏まえ盲・聾・養護学校では、重複障害者等の特例規定を適用して、上記 c)に記したように子どもの障害の状態に対応した教育課程の類型を工夫し、実施しており、肢体不自由養護学校では、小学校等の教科等の目標・内容に準じた教育課程を適用している子どもの割合は、相当程度少ないのではないかと推定される。

学校教育法第71条の「盲学校、聾学校又は養護学校は、……幼稚園、小学校、中学校又は高等学

校に準ずる教育（筆者傍点）を施し、あわせてその欠陥を補うために、……。」の「準ずる」は「基本的に同じ」という意味である。したがって、現行の学習指導要領においても、教育目標には小学校及び中学校の教育目標を掲げるとともに、盲・聾・肢・病の各学校においては各教科の目標・内容等について、それぞれ小学校、中学校のそれに準ずることを規定している。

このような規定に対してかつて、「肢体不自由教育の現状からすると、学習指導要領の「本則」が「特例」で、「特例」が「本則」のようである」と指摘されたこともあったが、事実はまさにその通りであろう。

しかし、事実は事実としておくとして、準ずる教育について別の視点、すなわち一般の子どもと障害のある子どもについて、「子ども」という共通の視点で捉えてみると、そこには「共通性」、人としての共通性があり、このことは理念としても、事実としても極めて重要なものである。すなわち、障害のある子どもは、一般の子どもと「共通性」を共有しながら、一方で障害があることによる「固有性」によって、一般の子どもと異なるかかわりを必要としているのである。

このように考えるとどのように障害の重い子どもであってもその共通性に着目すれば、教育目標や教科の目標・内容が基本的に小学校等と同じであってもいっこうに問題にはならない。重要なことは教師が、小学校等の教育目標や教科の目標・内容等を、子どもの障害の状態等に即してその共通性と固有の差異性の観点からどのように理解し、指導に当たるかにあると言える。いわば「準ずる教育」についての課題は、学習指導要領そのものにあるのではなく、むしろ教師が子どもの「共通性」と「固有性」に基づいて、学習指導要領をどう理解するかにあるといっても過言ではないであろう。

参考・引用文献

- 1)文部省：特殊教育百年史，東洋館出版社，317-763，1978.
- 2)奥田真丈，河野重男編：現代学校教育大辞典（5巻），ぎょうせい，169-177・224・302-303・350-352，1993.
- 3)文部省：小学校学習指導要領，明示図書，1958
- 4)文部省：盲学校小学部・中学部学習指導要領一般編，ライトハウス，1957.

- 5)文部省：ろう学校小学部・中学部学習指導要領一般編，二葉，1957.
- 6)文部省：養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編，教育図書，1963.
- 7)文部省：養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編解説，教育図書，1966.
- 8)文部省：養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編，文部省，1963.
- 9)文部省：養護学校中学部学習指導要領肢体不自由教育編，文部省，1964.
- 10)文部省：養護学校小学部，中学部学習指導要領肢体不自由教育編解説，1965.
- 11)文部省：養護学校小学部学習指導要領病弱教育編，文部省，1963.
- 12)文部省：養護学校中学部学習指導要領病弱教育編，文部省，1964.
- 13)文部省：養護学校小学部，中学部学習指導要領病弱教育編解説，文部省，1965.
- 14)教育課程審議会：盲学校・聾学校教育課程の改善について（答申），文部省，1963.
- 15)文部省：盲学校学習指導要領小学部編，第一法規出版，1964.
- 16)文部省：盲学校学習指導要領中学部編，第一法規出版，1965.
- 17)文部省：盲学校学習指導要領小学部編解説，文部省，1964.
- 18)文部省：聾学校学習指導要領小学部編，第一法規出版，1964.
- 19)文部省：聾学校中学部学習指導要領中学部編，第一法規出版，1965.
- 20)文部省：聾学校学習指導要領小学部編解説，文部省，1964.
- 21)教育課程審議会：盲学校，聾学校および養護学校の教育課程の改善について（答申）1970.
- 22)文部省：盲学校学習指導要領小学部・中学部学習指導要領，聾学校小学部・中学部学習指導要領，養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領，養護学校（肢体自由教育）小学部・中学部学資有指導要領，養護学校（病弱教育）小学部・中学部学習指導要領，慶応通信，1971.
- 23)文部省：盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領，慶応通信，1979.
- 24)文部省：盲，聾，養護学校学習指導要領解説-養護学校（肢体不自由教育編）-，日本肢体不自由児協会
- 25)文部省：盲学校，聾学校及び小学部・中学部学習指導要領，大蔵省印刷局，1989.
- 26)文部省：盲，聾，養護学校学習指導要領解説-養護学校（肢体不自由教育）編-，海文堂出版，1992.
- 27)教育課程審議会：幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申），文部省，1998.
- 28)文部省：盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領，大蔵省印刷局，1999.
- 29)文部省：盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説-総則編，海文堂出版，2000.
- 30)文部省：盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説 -自立活動編-，海文堂出版，2000.
- 31)文部省初等中等教育局特殊教育課：特殊教育資料（平成2年度），1991.
- 32)文部省初等中等教育局特別支援教育課：特殊教育資料（平成14年度），2003.

（山下 皓三）

4. 今後の教育の展開に向けて一意識改革の本来的意義―

1) はじめに

障害の特性あるいはその程度に応じた教育から、障害がある児童生徒一人一人の教育的なニーズに応じて適切な教育支援を行う教育への転換が図られている。そして、それらの具体的展開を行う学校にあっては、従前以上に他分野、地域あるいは保護者との積極的な連携や自主性・主体性の発揮が期待されている。

このように、学校教育を取りまく状況が大きく転換しつつあるが、「改革は理念、システム、人の三位一体で実現できる」のことは通り、ノーマライゼーションの理念が示され、それに基づきシステム（制度等）が整備されつつある中、それを実際に推進していく原動力は人的パワーであることはいままでのままだ。したがって、教育現場はもとより、障害がある子どもの教育に携わる者一人一人が、いわゆる現在進行中の「教育改革」の背景について広くかつ深い視野から捉えていくことはきわめて重要な要素である。

そこで本稿では、現在進行中の「改革」の意義や方向性と現状に至る文脈について明らかにしていく。

2) 国際的動向と障害者施策の変遷

ここでは、障害がある子どもの教育の分野においてノーマライゼーションの理念が強調され、それに沿って制度（システム）が転換されつつある日本の現状と、特にノーマライゼーションの考え方とそれに基づく国際連合の活動が行われるようになった第二次世界大戦後の国際動向について、滝坂（2000）を参考にして述べてみる。

1948年の「世界人権宣言」をはじめとして、国際連合が精力的に取り組んできたのは人権問題であった。特に障害者の人権に関する具体的な活動は「精神遅滞者の権利に関する宣言（1970）」に始まり、「障害者の権利に関する宣言（1975）」「国際障害者年（1981）」それにつづく「国連障害者の10年（1983～1992）」等の一連の活動である。

1979年にWHO（世界保健機構）が「Impairment（病理的損傷）」「Disability（能力的不全）」「Handicap（社会的不利）」という障害分類の定義を示したが、この定義の考え方はそのまま前述の「国際障害者年（1981）」や「国連障害者の10年（1983～1992）」に対応する「国連障害者年行動計画（1980）」「障害者に関する世界行動計画（1982）」の活

動に引き継がれることになる。しかし、この障害分類は個体内の機能や能力とそのリハビリテーションの観点に力点が置かれ、「国連障害者年（1981）」のテーマである障害者の社会における「完全参加と平等」を展開する上で不十分であることから、「国連障害者の10年（1983～1992）」終了以降、改訂の動きが始り、障害をマイナスの認識で捉えるのではなく、プラスあるいは中立のものとして捉えること、さらに障害の発生を個人の持つ心身の特徴だけでなく、環境の因子の影響も大きいとの認識から、障害を個人と環境との関係として捉える、という現在の改訂に至っている（2001）。

1980年当時、日本政府は「国連障害者年行動計画（1980）」に位置づけて、内閣総理大臣を本部長とする国連障害者年推進本部を設置し今後の障害者施策について検討を重ね、「障害者対策に関する長期計画（1982～1992）」を策定したが、これは我が国で初めての政府レベルでの障害者施策の基本的な計画であった。

さて、「国連障害者年（1981）」のテーマは「完全参加と平等」であること、そしてこれを実行するために国連は「障害者に関する世界行動計画（1982）」を採択し、「国連障害者の10年」を設けたことは既述したが、ここでは障害の予防とリハビリテーションおよび障害者の社会への「完全参加と平等」へ向けた施策的な努力を各国の責任において展開する、というものであった。

さらに国連は、1992年に先の「国連障害者の10年」の世界行動計画の継続を計るために、「障害を持つ人々の社会への完全統合」を決議し、加えて1993年に「社会のあらゆる側面における障害のある人々の積極的かつ完全なインクルージョンと、そこにおける国連の主導的な役割」を決議した。また、1994年にはユネスコとスペイン政府によって開催された「特別なニーズ教育に関する世界会議」において同年の国連決議「万人のための社会に向けて」に対応し「万人のための学校」インクルージョンの原則を掲げ、「特別なニーズ教育」の展開を提案した（サラマンカ宣言）。

このように、1980年に「完全参加と平等」のテーマの下に始まった国連の障害者の人権に関する大きな活動は、1990年代に入って、障害者をそのための「差別の防止の保護」の対象である、とする展開から「完全参加と平等」の主体である、という考え方を強く打ち出し、その障害観を大きく転換していった、と捉えられることができる。

国連アジア太平洋経済社会委員会（ESCAP）は、

1981年の国際障害者年と国連障害者の10年（1983～1992）に続く、1993年から2002年までを「アジア太平洋障害者の10年」と宣言し、障害者の人権と完全参加と平等を推し進めてきた。日本政府は、この行動に対応すると同時に先の「障害者対策に関する長期計画（1982～1992）」をさらに押し進めて、「障害者対策に関する新長期計画」を策定し、「ノーマライゼーションの理念の下に、①障害者の主体性、自主性の確立、②全ての人の参加による、全ての人のための平等な社会作り、③障害の重度・重複化および障害者の高年齢化の対応、④施策の連携、⑤＜アジア太平洋障害者の10年＞への対応、を五つの基本的な柱として展開する」とした。

そして、この計画をさらに強く押し進めるために、「障害者プランーノーマライゼーション7か年戦略ー」（1996～2002）を示した。そしてまた、2002年からさらに新しい国の障害者施策である「障害者基本計画」が始まったことは、記憶に新しい。

上記のように、障害者観の転換とそれに基づく実質的な障害者施策（教育の分野も含め）の転換は、既に国際連合において1990年台前半から行われ始めており、これに対応して日本においても障害者対策に関する新長期計画施策（1992～2002）以降、障害者施策の基本的な理念として、障害者観の転換に基づく制度上の整備が進展していった、と言える。現在進行中である我が国における障害がある子どもの教育に関する動向の背景には、一方では、このような国際的・国内的障害者観の転換とそれに対応した国全体の障害者施策の流れがある。

他方、1997年行政改革会議は、①より自由かつ公正な社会の形成を目指して「この国のかたち」の再構成を図る、②そのために政府組織を改革し、簡素・効率的・透明な政府を実現する、③そのような政府を基盤として、自由かつ公正な国際社会の形成・展開をめざして、国際社会の一員としての主体的な役割を積極的に果たす、④21世紀日本に向けての我々の決意と希望、を基本的考え方とし、「行政改革」「経済構造改革」「財政構造改革」「社会保障構造改革」「金融システム構造改革」そして「教育改革」の6大改革に関する最終報告を示した。

この6大改革に関する最終報告を受けて、文部省（当時）は「教育改革プログラム」（1998）を策定し、①心の教育の充実、②個性を伸ばし多様な選択ができる学校制度の実現、③現場の自主性を尊重した学校づくりの促進、④大学改革と研究振興の推進、を基本的考え方とした「教育改革」の骨子を明らかにしている。これらの考え方の内容は、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」（1998）、さらには1999年の学習指導要領の改訂に具体化されている。

このように、障害のある子ども一人ひとりのニーズに応じた教育への大きな流れは、国連の障害者観の転換に伴う国内の障害者施策と6大改革の両側面をルーツとし、それらが融合したかたちで1990年代後半から急速に教育に関するさまざまな場面における制度的変化が進んでいる。（図1参照）

また、表1にその資料として、障害者観や人権に関与する日本と国際連合を主とした海外の動向について戦後の概要年表を示す。

この年表では、特に以下のことに注目すべきであろう。

① 国際連合における障害者問題に関する活動内容は、障害者ならびに他の社会的弱者の人権に関することである。

② 日本の障害者施策は主として国際連合の活動に準じている。例えば「国際障害者の10年」から「障害者対策に関する長期計画」へ、また、「アジア・太平洋障害者の10年」から「障害者対策に関する新長期計画」へ等。

③ ノーマライゼーションの理念に基づく国際連合の活動は1990年代から始まりつつあり、日本の施策もその考え方を取り入れている。

④ 「この国の形の再構築に向かって」の6大改革をうけて、教育改革プログラムが作成されて以降、特殊教育の分野において理念に基づく具体的な制度改革が叫ばれ、実質的な動きが急速に始まっている（2000年前後）。

⑤ 今日の障害がある子どもの教育に関する動向は、国内的な障害者施策の動向と併せて国家全体の改革および「教育改革」の動向と密接に関連している。

国際的な障害者問題の動向	表 1 日本における障害施策・教育施策等
1948年 国連総会において世界人権宣言を採択	1948年 日本国憲法公布 1947年 教育基本法・学校教育法公布 学習指導要領一般編発行
1956年 日本、国際連合に加盟	1948年 盲聾学校就学義務 1953年 学校教育法施行令公布 1956年 盲聾学校義務制の完成 日本国際連合に加盟 盲聾および養護学校への就学奨励に関法律公布 1958年 小・中学校学習指導要領公布
1959年 国連総会において児童の権利宣言を採択	1963年 養護学校小・中学部学習指導要領精神薄弱編， 養護学校小学部学習指導要領肢体不自由・病弱教育 編を通過 以降，盲・聾・養護学校小学部・中学部における 学習指導要領を漸次整備
1971年 精神遅滞者の権利宣言	1971年 新領域「養護・訓練」設定 盲，聾，養護学校小・中学部学習指導要領告示
1975年 障害者の権利宣言	1979年 養護学校教育の義務制実施 盲，聾，養護学校小・中・高等部学習指導要領改正 告示 訪問教育の特例が加わる
1979年 WHOによる障害分類	1982年～1992年 障害者対策に関する長期計画
1981年 国連障害者年 イギリスにおける教育改革（特別な教育的ニ ーズの考え方）	1989年 盲，聾，養護学校小・中高等部学習指導要領改正告 示
1982年 国連決議「障害者に関する世界行動計画」	1993年 通級による指導制度の実施 障害者基本法公布（個人の尊厳・社会参加）
1983年～1992年 国連障害者の10年	1993年～2002年 障害者対策に関する新長期計画（ノーマライゼーシ ョンの理念を施策に導入） 「アジア太平洋障害者10年」への対応
1990年 アメリカ障害者法	1996年～2002年 障害者プラン～ノーマライゼーション7カ年戦略
1992年 WHO障害分類改訂の動き イタリア障害者に関する基本法（通常学級で教 育を受ける権利補償，完全統合の基盤）	1997年 行政改革会議6大改革案最終報告 「この国のかたち」の再構成をはかる
1993年 国連決議 「社会のあらゆる側面における障害を持つ人々 の積極的かつ完全なインクルージョンと，そこ における国連の主導的な役割」	1998年 教育改革プログラム 文部省 教育課程の基準の改善について 教育課程審議会答申 小・中学校学習指導要領改訂
1993年～2002年 アジア太平洋障害者の10年	
1994年 ユネスコ，サラマンカ宣言 「特別なニーズ教育に関する世界会議・インク ルージョンの原則確認」	
1994年 ドイツ文部大臣会議において，低学年児の統合 教育の方向性勧告	

	「生きる力」の考え方
1999年	盲聾養護学校学習指導要領改訂 養護・訓練を自立活動に 「生きる力」の考え方
2001年	21世紀の特殊教育の在り方について（最終報告） 文部科学省「特別支援教育課」改名
2002年～2012年	障害者基本計画
2002年～2007年	重点施策実施5か年計画（新障害者プラン）
2003年	今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）
2001年	WHO障害分類の改訂
2002年	アジア太平洋障害者の10年最終 年ハイレベル政府間会合「びわこミ レニアム・フレームワーク」

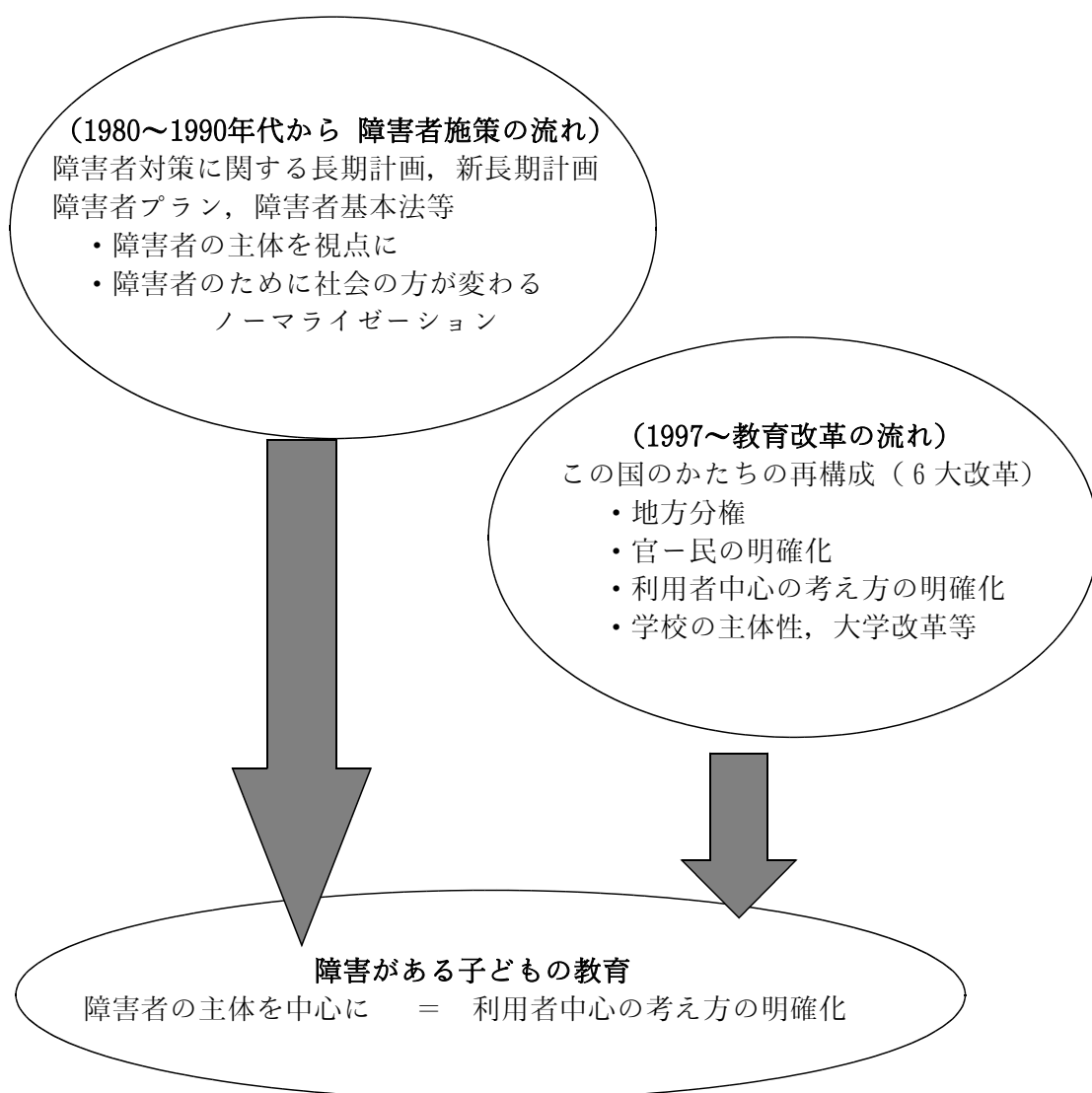


図1 障害者施策とその理念の流れ

3) 障害者観と学習指導要領

障害がある子どもや保護者と直接に関与する教育現場が、その規範として一番身近によりどころとするのは、学習指導要領である。

学習指導要領とは、「教育課程の捉え方—その歴史の変遷—」にも示されているように、教育基本法（昭和22年法律第25号）、学校教育法（昭和22年法律第26号）、同施行規則（昭和22年文部省令第11号）等法令等の一定の基準に即して編成され、実施されねばならない各学校の教育課程の基準とされるものである。

ここでは、盲・聾・養護学校学習指導要領の直接的な法制基盤である「学校教育法」「教育基本法」、さらにその基盤となる「憲法」との意味的連続性について人権や障害者観の観点から述べてみる。

憲法では日本国民の「基本的人権」を保障しており、さらに「個人の尊重」「法の下での平等」「学問の自由」等を唱っている。これらの内容を受けて「教育基本法」には憲法に掲げる理想の実現の根本は教育にあるとして、国家が目指す理想（憲法）をどのように教育に具現化していくか、の方向性を全十一条の内容で示し、第一条にはその目的、第二条にはその方針、等が示されている。さらに、第三条には教育の機会均等を掲げ、「全て国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条・・・（筆者中略）・・・教育上区別されない」とある。

このように、「人権の尊重」「法の下での平等」「教育の機会均等」等を唱っている「憲法」から「教育基本法」へと繋がる「人権」に関する内容は、既述の国連の障害者問題における行動のテーマや日本における障害者施策の方向性と、その理念的基盤は同様なもの、といっても過言ではないであろう。ただし、教育基本法において、「教育上区別されることのない人種、信条・・・」等の具体的事柄の中に「障害」は記載されていない。

さらに、教育基本法に基づく「学校教育法」では、学校を小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、大学、高等専門学校、盲学校、聾学校、養護学校、幼稚園とし、障害の種別や程度によって教育の場を定めている。また、第七十一条で「盲学校、聾学校又は養護学校はそれぞれ盲者、聾者、又は知的障害者・・・（筆者中略）・・・に対して、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする」というように、

障害種別に応じた、その活動の目的を定めている。さらに、七十一条の二において、「前条の盲者、聾者又は知的障害者、肢体不自由者若しくは病弱者の心身の故障の程度は、政令でこれを定める」とある。

すなわち、学校教育法では「準ずる教育を施す」という文脈において、教育基本法に基づく教育の機会均等の基盤を据え、「・・・あわせてその欠陥を補うために必要な知識技能を授けることを目的」で障害種別毎の学校を定め、障害がある子どもの教育を保障しよう、という考え方を取り入れているのである。端的にいうと、①知的障害者、②肢体不自由者、③身体虚弱者、④弱視者、⑤難聴者、⑥その他心身に故障のある者で、特殊学級において、その障害の程度や状態（ImpairmentやDisability）に応じた教育を様々な形で展開し、教育の機会均等を補償していこうとするものである。

このように、盲・聾・養護学校での教育は、盲・聾・養護学校学習指導要領を中核として、小・中学校教育とのつながりを配慮しつつ、「障害（ImpairmentやDisability）」の特性に対応していく、というような考え方で、その時代の社会動向と連動しながら発展的な展開をなしてきたのである。そして、これらの発展的展開に関する努力は、障害がある子どもを教育の対象として取り込み、その成長を育むための場の量的な増加とともに、障害がある子どもの教育の機会を補償するに至ったという側面では大きな成果として結実することとなった。

4) 課題解決に向けて（自立活動と「生きる力」）

1998年（平成10年）に教育課程審議会が出した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」では、学力を、単なる知識の量としてよりも「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」を重要な要素とした「生きる力」として捉えることを強調し、いわゆる「学力観」の転換を図ろうとしている。

そして、これからの学校教育では、「いかに社会が変化しようとも時代を超えて変わらない価値あるものをしっかりと身につけさせること」や「これまでの知識を一方的に教えこむことになりがちであった教育から自ら学び自ら考える教育へと、

その基調の転換を図り、子どもたちの個性を生かしながら、学び方や問題解決などの能力の育成を重視するとともに、実生活との関連を図った体験的な学習や問題解決的な学習にじっくりとゆとりをもって取り組む」ことが重要としている。

すなわち、新しい教育課程の基準の改善では、子どもたちがこれからの社会に参加し、かつ創造していくための「自立」する力の促進の基盤となっているのは、環境（人や学校を含む地域社会資源等）との関連性の中で、「生きる力」として培うことにある、とその理念を示したのである。そして、この基本的考え方は、現在、学校教育の中で「総合的な学習の時間」の設置および「学校週5日制」の導入というかたちで具現化されている。

他方、特殊教育の分野では「障害の状態を改善・克服するため」に盲・聾・養護学校において特別に設けられた指導領域である「養護・訓練」を自立を目指した子どもの主体的な活動に主眼をおくことを明確にするために「自立活動」と改めている。これは「国際障害者年」「国連障害者の10年」「アジア太平洋」障害者の10年」など障害者に対する取り組みが進められてきたことにより、障害者の「自立」の概念が従来よりも広く捉えられるようになってきたことや障害者基本法の改善が行われたことなど、社会的背景が大きく変化してきたこと、に依っている。

さて、このように「養護・訓練」から「自立活動」への改正で強調されている子どもの「主体的な活動」の理念的背景には、子どもの主体（人権）を重んじ「自立」や「社会参加」の能力を育む、という方向性を窺うことができるが、この方向性は障害者を「（社会への）完全参加と平等」の主体である、とする国連が目指す障害者観（ノーマライゼーション：共生）と通ずるものがある。

以上のことに鑑みれば、「自立活動」の内容は、これまでの学力観の転換から提起された「生きる力」で表現されている理念的内容とほぼ変わるところがないことが認識できよう。

さらに言及するならば、これら「自立活動」と「生きる力」の理念的共通性は、既述の「エンパワメント」の概念の枠組みによって、共通の舞台を設定することができるということができよう。

5) おわりに

特殊教育をめぐる理念的、制度的な大きな流れの変化、さらに学校教育を取りまく状況が大きく転換しつつある「教育改革」の中で、「改革は理念、

システム、人の三位一体で実現できる」のことは通り、それを実際に推進していく原動力は人的パワーであることはいうまでもないし、また、その一人ひとりが学校教育に携わる私たち自身であることはいうまでもない。

今後の障害がある子どもの教育を学校の主体性・自主性を鑑みながら考える場合、構成員である個々人は、教育に関する基本的考え方の原点や「公」の立場の原点に立ち返り、その進むべき方向性を明確にしたうえで、個々の学校においてその教育活動の枠組みを創造的に再構成していく、という基本的態度が必要であろう。

引用・参考文献

- 1)文部省：盲、聾、養護学校学習指導要領解説－養護学校（肢体不自由教育）編－，海文堂出版，1992.
- 2)文部省：盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説－総則編－，海文堂出版，2000.
- 3)堀正嗣：障害児教育のパラダイム転換，P52-54，明石書店，1997.
- 4)21世紀の特殊教育の在り方に関する調査健気宇協力者会議：21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告），2001.
- 5)辻村泰男監修：欧米と日本の特殊教育，慶応通信，1973.
- 6)教育課程審議会：幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申），1998.
- 7)世界保健機構（WHO）：国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－，中央法規，2002.
- 8)障害者基本計画：
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonk-eikaku.html>
- 9)文部省：教育改革プログラム，1998.
- 10)中野善達編：国際連合と障害者問題－重要関連決議・文書集－，エンパワメント研究所，インターネットHPより
<http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/intl/un/unpwd/mokuji.html>
- 11)特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議：今後の特別支援教育の在り方について（最終報告），2003.
- 12)滝坂信一：障害児教育の今日的思潮から見た

「自立活動」－今，障害にとって「自立」「活動」とは何か－，養護学校の教育と展望No116, P31-40, 2000.

13)文部科学省特別支援教育課：特別支援教育推進基礎資料，2003.

14)特殊教育必携，第一法規，1993.

15)村田茂：日本の肢体不自由教育，慶応義塾大学出版会，1997.

16)村田茂・猪岡武：教育原理，日本肢体不自由児協会，1980.

17)障害者基本法：インターネットHPより
<http://www.houko.com/00/01/S45/084.HTM>

18)障害者対策推進本部：障害者プラン～ノーマライゼーション7か年戦略～，1995.

19)河野哲也：ノーマライゼーションをはばむ考え方について－連携・協力の本質にあるもの－，プロジェクト研究報告書「通常学級において留意して指導することとなっている児童生徒に対する指導及び支援体制の充実・整備等に関する研究」，国立特殊教育総合研究所，P9-16, 2002.

20)総理府（編）：障害者白書，平成7年版，1995.

21)内閣府（編）：障害者白書，平成14年版，2002.

22)内閣府（編）：障害者白書，平成15年版，2003.

23)生瀬克己：日本の障害者の歴史，明石書店，1999.

24)花田春兆：日本の障害者－その文化的側面－，中央法規，1997.

25)行政改革会議（最終報告）：1997.

26)久保耕造：気になるカタカナ，エンパワメント研究所 HPより 2003.

http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/norma/n193/n193_037.htm

（笹本 健）

Ⅱ 自立活動

1. 自立活動の基本的理念

1) 特殊教育諸学校における自立活動の位置づけ

特殊教育諸学校を設置する目的は、学校教育法第71条において規定されているが、その趣旨は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害を改善・克服するために必要な教育を併せて行うというものである。また、この学校の設置目的を受けて、小学校、中学校、高等学校とまったく同じ教育目標と、「障害に基づく種々の困難を改善・克服する」という独自の教育目標とが特殊教育諸学校の学習指導要領に規定されている。この学校教育法第71条後段の障害を改善・克服するために必要な教育を併せて行うという趣旨の設置目的と、学習指導要領に示されている独自の教育目標（障害に基づく種々の困難を改善・克服する）の実現を目指して設定されている領域が、従前は「養護・訓練」であった。この「養護・訓練」が平成11年の学習指導要領の改訂において、「自立活動」と名称変更されたわけである。しかしながら、名称の変更がなされたからといって、学校教育法に規定されている特殊教育諸学校の設置目的や、特殊教育諸学校の学習指導要領に規定されている教育目標と、この領域との関連が変わったわけではないので、領域の本質が変わったわけではないといえる。

2) 名称変更の意義

では一体なぜ名称の変更をする必要があったのであろうか。従前の「養護・訓練」領域は、昭和46年から特殊教育諸学校の教育課程に学部進行で位置づけられ、長年の実践を通して多くの成果を上げてきた。しかしながら、その領域の名称から、「保護する・養い守る」、「繰り返し教え仕込む」という状態を連想させ、児童生徒の積極的な活動というニュアンスが感じられないくらいがあった。教師間にこうした誤解は少ないものの、今後における障害児の教育は、家庭や地域社会との連携のもとに行われることがますます必要となってきたので、こうした連携を図る際、「養護・訓練」という名称は、一般社会の人々に誤解をまねく可能性が大きいことから、児童生徒の積極的な活動であることを明確にするとともに、領域の目指すところが自立にある点を表す名称が求められた。

また、障害のある幼児児童生徒の生きる力を培うためには、教師主導の従来型の指導ではなく、思考

力や判断力、創造力や表現力、問題解決能力等を重視した新しい学力感に基づく指導が、この領域においても当然求められるわけであるが、こうした力を培うためには、幼児児童生徒の主体的な学習活動への取り組みの姿勢が大切である。

「自立活動」は、児童生徒の積極的な活動を通して自立を目指すという意味とともに、障害による様々な活動の制限を改善して、自立を目指すという意味合いも有する領域名であり、この領域の性格を表す名称として、ふさわしいものといえよう。

ところで、自立活動領域の目標は、「個々の児童又は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」ところにある点が、学習指導要領に明記されており、児童生徒の主体的な学習活動であることが強調されている。従前の「養護・訓練」領域においても、児童生徒の主体的な学習活動を尊重しながら指導がなされてきたわけであるが、今後は一層この点に力が注がなければならない。障害の改善・克服に関する指導は、従前から、個別的な指導が大切であるとされてきた。個別的な指導は、必ずしもマンツーマンの指導を意味するものではないが、従来から一対一の指導体制を整える努力を行ってきた向きがうかがわれる。こうした指導体制は、きめ細かな指導を行う上では有効であるが、とすると、教師主導の「教え込む指導」に陥りやすいという危険性をはらんでいる。児童生徒の主体的な学習活動を尊重する上で、今後は、マンツーマン (man to man) の指導から、マンツー・エンバイロメント (man to environment) の指導へと移行していくことが望まれる。マンツー・エンバイロメントの指導とは、教師は、児童生徒が興味・関心をもって主体的に働きかけることのできる環境や教材教具の整備に主眼をおき、児童生徒が、その環境や教材教具に働きかけて主体的に学び取るという手法を意味する。この場合、教師も環境の一部となって、児童生徒の働きかけに応答する状況を作っていくことが望まれる。つまり、「教え込む指導」から「学び取る指導」への発想の転換が求められているのである。

3) 内容を共通に示している意図

特殊教育諸学校において教育を行うことが適当な児童生徒の判断基準は、盲学校においては視覚、聾学校においては聴覚、知的障害養護学校においては知的障害の程度というように、おおむね心身の損傷の程度がその基準となっている。ところが、これらの児童生徒を教育的な観点からみると、必ずしも損傷の程度によって指導すべき内容が決まるとはいいい

難しい面をもっている。つまり、損傷の程度は同程度であっても、日常生活や学習上の支障及び活動の制約の程度は、一様ではない場合が多く、むしろその状態は非常に多様であるといえる。自立活動の指導を通して改善・克服が期待される「障害」は、機質的な心身の損傷ではなく、日常生活や学習上の支障や活動の制限が中心であるから、損傷の程度を基準として、対象となる児童生徒を定めている学校種別ごとに内容を定めるという方法よりも、一人ひとりの日常生活や学習上の支障及び活動の制限の状態・程度に対応できるように、学校種別を越えてメニュー方式で内容を選定できるようにした方が適切であるという。

また、近年においては、重度・重複障害児童生徒がどの学部においても大きな比率を占めるようになってきているため、学部間を越えて、個々の児童生徒のニーズに適切に対応した指導をどのように行うかが重要な課題となっている。

このため、学習指導要領における自立活動の内容は、学校種別や学部を越えて、共通に示すことができるように、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、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とを抽象レベルで抜き出し、それを五つのカテゴリーに分類整理するという方法で示しているのである。

今回の学習指導要領の改訂においては、重度・重複障害児童生徒の指導により適切に対応することができるようにするため、この内容の見直しを行い、五つのカテゴリーのもとに、22項目が示された。内容のカテゴリー（区分）の名称も、「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」と改められたが、これは、できる限りカテゴリー（区分）の名称を分かりやすくしようという意図で行われたものである。

4) 学習指導要領に示された内容と具体的指導内容との関係

前述したような方法によって学習指導要領に示された自立活動の内容は、具体的な指導内容そのものを示したものではなく、指導内容を構成する要素を示しているものであるという点に留意する必要がある。つまり、料理に例えると、すぐに食べさせることのできる料理そのものを示しているのではなく、料理を作るための材料がカテゴリーごとに示されていると解釈することができる。この点は、例えば小学校の教科の内容の示し方とは、かなり異なっているので、教科の内容の示し方と対比して、その違いを〔表1〕にまとめてみた。

〔表1〕の説明を少々付け加えるが、理解を促すために小学校学習指導要領に示されている第1学年の算数の内容と、自立活動の内容とを比較してみた。

第1学年の算数の内容は、6歳という標準発達を想定して、その発達段階に達している児童には、授業時数を勘案して1年間でこれだけの内容を教えることができるという見通しの基に設定されており、この学習指導要領の内容に基づいて、教科書が作成されている。それに対して、自立活動の内容は、前述したように、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、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とを抽象レベルで抜き出し、それを五つのカテゴリーに分類整理するという方法で示されているので、標準発達という考え方には立っていない。

また、第1学年における算数の具体的な内容をみると、例えば、「1位数と1位数との加法及びその逆の減法の仕方を考え、その計算が確実にできること。」「長さを直接比べること。」等と示されている。これらは、児童に何を教えたらいかががよく分かる表現であるが、特殊教育諸学校の学習指導要領に示されている自立活動の内容は、例えば、「保有する感覚の活用に関すること。」「感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。」等と、非常に抽象レベルの高

表1 教科と自立活動の内容の示し方の違い

教科の内容の示し方	自立活動の内容の示し方
① 標準発達を踏まえている	① 標準発達に対応する考え方はない
② 具体的な指導内容そのものを示そうとしている	② 具体的な指導内容の構成要素を示している
③ 標準発達をとげている児童には、すべての指導を行うことが前提である	③ 示されている内容は必要に応じて選択するメニュー方式である

い示し方をしているのです。これを見ただけでは、具体的にどんな指導をしたらよいのかがイメージできない。これは、前者の小学校第1学年の算数の内容が、具体的な指導内容そのもの（すぐ食べることのできる料理そのもの）を示しているのに対して、自立活動の内容は、具体的な指導内容を構成する要素（料理を作るために必要な材料）を示すという形式を取っているためである。さらに、小学校第1学年の算数に示されている内容は、6歳の標準発達を遂げている児童には、1年間で総てを指導することを建前としているが、自立活動に示されている内容は、どの児童生徒にも総て指導するということを決して意図していないのである。児童生徒の障害の種類や程度等は、一人ひとり異なるので、それぞれに必要な内容（料理の材料）を抜き出して、具体的な指導内容（食べさせることのできる料理）を設定すればよいのである。したがって、取り扱わない内容があっても一向に差し支えないといえる。

このように、学習指導要領に示されている自立活動の内容には、具体的な指導内容（料理）を構成する要素（料理の材料）が掲げられているわけであるから、指導計画を作成する場合には、一人ひとりの児童生徒の障害の状態や発達段階、経験の程度などを踏まえて、必要とする要素（学習指導要領に示されている内容）を選定し、それらを相互に関連づけて具体的な指導内容を構成したり、逆に具体的な指導内容を選定した場合に、それに関連した学習指導要領に示されている内容（要素）を抜き出してその能力の向上を目指したりすることが求められている。

例えば、具体的な指導内容として盲児童生徒に対する歩行指導を選定した場合について考えてみたい。盲児童生徒にとっての歩行は、当然のことながらただ単に足で歩くという身体の動きだけが関与しているわけではない。むしろ、安全に効率よく目的地まで歩くためには、いかに正確な情報を得るかが最も重要な点となる。つまり、環境の把握能力が非常に大切な役割を演じるのである。また、未知の場所へ盲児童生徒が一人で歩いて行って目的を達成するためには、通りがかりの不特定多数の人々から必要な情報を提供してもらったり、時には目的地まで案内してもらったりすることのできるコミュニケーションの技能も大切である。さらに、こうしたひとり歩きの能力を一步一步獲得していくことで、心理的な安定も増し、心身共に調和的な人間形成に、大きな力となるのである。

歩行を例に取って、具体的な指導内容（料理）と学習指導要領に示されている内容（料理の材料）と

の関係をみてみたが、このように、歩行という一つの料理を作るには、多くの料理の材料が必要となる。こうしたとらえ方は、どのような具体的な指導内容を取り上げても同様である点に留意する必要がある。

5) 障害児教育が目指す「自立」

一般的に自立というと、他人の援助や支配を受けずに自分の力で身を立てることを意味し、職業的・経済的な自立、日常生活上の自立、さらには社会的な自立がその背景に存在すると考えられている。こうした自立の概念は、社会一般の常識であり、これを仮に古典的自立の概念としておきたい。障害者の自立を考える際には、こうした古典的自立の概念のみならず、1970年代のはじめに、アメリカのカリフォルニア州において台頭した全身性障害者による自立生活(Independent Living)の運動も視野に入れなければならない。全身性障害者とは、上肢や下肢、あるいは体幹や言語に重篤な障害があり、日常生活を行う上で常時介護を必要とするような障害者である。もちろん彼らは経済的な自立も困難である。このような重篤な障害のある全身性障害者が、「自分たちにも自立がある」と主張して起こした社会運動が自立生活運動である。彼らの主張は、日常生活等を営む上で常時介護が必要であっても、今日どこへ行きたいか、何を食いたいか、何をしたいか等を、多くの選択肢の中から自分の意志で決定し、その選択に基づいて行動した結果がどのような結末となろうとも、自分で責任を負う姿勢があれば、行動する過程において介護を受けても、それは立派な自立だというものである。この自立生活の主張には、「自己決定」と「自己責任」が大切なキーワードとなる。こうした考え方は、1981年の国際障害者年を契機として我が国の関係者の間にも広く浸透し、全身性障害者の自立を支援するセンターが、現在では各地に設置されるに至っている。この自立生活の考え方は、一般社会の常識にまでは至っていないが、関係者の間では自立の概念の一つとして広く指示されている。今後においては、与えられる福祉からニーズに応じて選択する福祉への転換が求められており、障害者の尊厳ある個人としての処遇、サービス提供者と利用者の対等な関係の構築が大きな課題となっている。こうした状況の中で、ますます「選択と自己決定」、「自己責任」が重要な時代を迎えており、教育もこれに呼応した取り組みがますます求められているといえる。

ところで、近年特殊教育諸学校に在籍している重複障害児に目を転じたとき、将来、自立生活の理念の基に自立を果たしうる者もみられるが、自己の意

志の明確な表示が困難で、自立生活の理念になじまない者も少なくない。しかもこうした意思表示がままならないような重篤な障害のある者ほど、学校教育においては自立活動中心の教育課程を編成して指導を行う必要がある者である。このような自立生活の重要なキーワードである「自己決定」と「自己責任」になじまない重複障害者の自立は、どのように考えればよいのであろうか。

この命題に対して、歯切れのよい回答を用意するのは困難であるが、少なくとも、①すべての人間にはその人らしい生き方があること、②どんな状態で生活する場合においてもQOL（quality of life）の向上という視点が大切であること、③将来の自立とともに各発達段階における自立を考慮した取り組みが大切であること等は、大切な視点ではないかと思われる。特にQOLは、生活の質と訳される場合が多いが、これは単に生活する上での技能や技術のみならず、人生の質、その人らしい生き方の質、自己実現への取り組み等を含む概念として受け止めることができる。障害が重篤な人達の自立を考える場合、こうしたその人の人間としての生き方の探求や、本人を取り巻く環境の調整をも視野に入れて考えることが大切であろう。また、こうした視点に立つ時、自立は決して成人後に突然やってくるものではないということに気付かされる。その時々発達段階において、その人の人間性や主体性をどのように受け

止め、尊重して対応していくかが重要なのではなかろうか。

いずれにしても、障害が重篤な者の自立については、実践に基づいた理念を早急に構築していかなければならない。そのためのディスカッションが活発に行われることを期待したい。

6) 自立活動と教科との関連

特殊教育諸学校は、小・中学校に準ずる教育を行うとともに、併せて障害を改善・克服するための教育を行うことを意図して設置された学校である。概ね各教科や道徳、特別活動等の指導は前者に当たり、自立活動の指導は後者に当たるといえる。

ところで自立活動の指導は、特殊教育諸学校における教育活動全体を通して行うことを基本としているので、各教科や道徳、特別活動、あるいは総合的な学習の時間の指導においても、障害を改善・克服するという視点から加味される指導内容・方法は、自立活動の指導に位置づけられるものと考えることができる（知的障害養護学校の場合、若干異なる受け止められ方がなされるが、ここでは原則論を展開する視点から、あえてその点を断らずに述べる）。ここでは道徳や特別活動等はさておき、最も関連の理解が必要な教科と自立活動との関係をみておきたい。

この教科と自立活動の指導内容・方法とは、次の図1のような関係になるのではないかとと思われる。

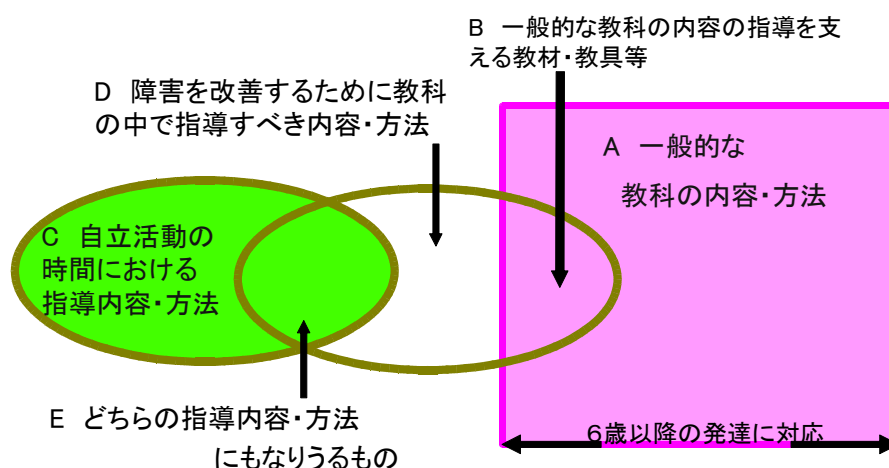


図1 指導内容・方法からみた教科と自立活動との関係

四角の部分は一般の小・中学校の教科の指導内容・方法であり、この教科の指導内容・方法も特殊教育諸学校の教育上重要な部分である（ただし、知的障害養護学校については、四角な部分が、知的障害養護学校独自に規定されている教科の指導内容・方法となる）。自立活動に関する指導内容・方法は、二つの楕円形で示されている。白抜きの楕円形は、障害の改善・克服を目指す指導内容・方法であるが、基本的には教科を通して指導される内容・方法である。また色付き楕円形は、基本的には自立活動の時間における指導内容・方法である。この三つの部分が組み合わさって、「A 一般的な教科の指導内容・方法」、「B 一般的な教科の内容の指導を支える教材・教具等」、「C 自立活動の時間における指導内容・方法」、「D 障害を改善するために教科の中で指導すべき内容・方法」、「E どちらの指導内容・方法にもなりうるもの」の五つのカテゴリーに分けることができる。

このAからEを視覚障害を例にして具体的に示してみたい。

Aは、まさに小・中学校における教科の専門性があるので、ここでは説明を割愛する。Bは、Aの専門性を支える視覚障害プロパーな教材・教具であり、盲人用物差しや分度器とそれを活用する技能等はこれに当たる。Cは、自立活動の時間に指導すべき内容・方法であり、歩行指導や感覚教育などがこれに当たる。Dは、障害の改善・克服を目指した指導で、盲学校独自の教科の専門性であり、小・中学校の教科の指導内容・方法に付加されるものである。例えば盲人用算盤などがこれに当たる。盲人用算盤は、一般の算盤とは運指法や活用の位置づけが大きく異なる。Eは、教科の時間と自立活動の時間のいずれでも取り扱えるものである。例えば点字の初期指導等がこれに当たる。点字の初期指導は本来、国語の中心的指導内容であるが、中途失明者に対する点字の初期指導は、自立活動の時間に行う方が効率的である。

なお、ここに示した図は、基本的な考え方を示したものであり、障害種別によっては、若干アレンジせざるを得ない部分もあるであろう。また、重複障害者の場合は、この図の中の教科の部分が非常に少なくなったり、全くななくなったりする点に留意しなければならない。

7) 個別の指導計画作成の課題

(1)指導の充実に直結する個別の指導計画

自立活動の指導計画や重複障害児童生徒の指導計画は、個別の指導計画の作成が学習指導要領に規定

されたので、多くの学校でこの策定に大きな努力をはらっている。これらの個別の指導計画が、教育実践に直接役立つものになることが期待されているが、現実には、形式が先行して形骸化するのではないかという懸念も聞かれる。そもそも個別の指導計画が大切だとされるゆえんは、一人ひとりの実態を的確に把握して、そこから最も必要とされる指導内容・方法を吟味し、効果的な学習活動を引き出すというところにある。個別の指導計画の作成そのものに意味があるわけではなく、作成された個別の指導計画によって効果的な学習活動が展開されるところに意味があるのはいうまでもない。したがって、作成にあまりにも多くの勢力が費やされ、作成したこと自体に満足してしまうという状況は避けねばならない。

学校によっては、児童生徒の年間の指導計画のすべてを個別の指導計画で対応するという目標を掲げて、その作成にかなりの勢力を注ぎ込んでいると聞く。もちろんそうした努力に対しては敬意を表しなければならないが、一方において、果たしてそれらの個別の指導計画が本来の役割を果たすのだろうかという疑問も禁じ得ない。

個別の指導計画に基づく教育実践は、ようやく緒につこうとしている段階であるから、今一番大切なのは、形式を整えることではなく、どのような個別の指導計画なら本当に役立つものになるかという点を、様々な試行を通して検証する段階ではなかろうか。このような段階では、あまり多くを望まず、その年におけるA君の中心的な指導目標の一つを取り上げ、その目標に迫る個別の指導計画を丹念に検討して作成し実践する。実践した成果がどうだったかを評価して、次の年はその反省の上に立ってさらに実践に役立つ個別の指導計画に修正するという取り組みが必要なのではなかろうか。

(2)指導計画全体と個別の指導計画との関係の明確化

教育実践に役立つものにするため、限定された重点目標に限って、指導内容・方法を吟味して個別の指導計画を作成したするのも一方法ではないかという提案をしたが、この場合忘れてはならない点は、重点目標についてのみ作成された個別の指導計画が、その児童又は生徒の年間の指導計画全体の中で、どのような位置づけにあるかを明確にしなければならないという点である。この指導計画全体が示されていない場合、学校において全体としてどのような教育活動が展開されていて、重点目標の達成のために立てられている個別の指導計画が教育活動全体の中でどのような位置を占めているかが明確にならない

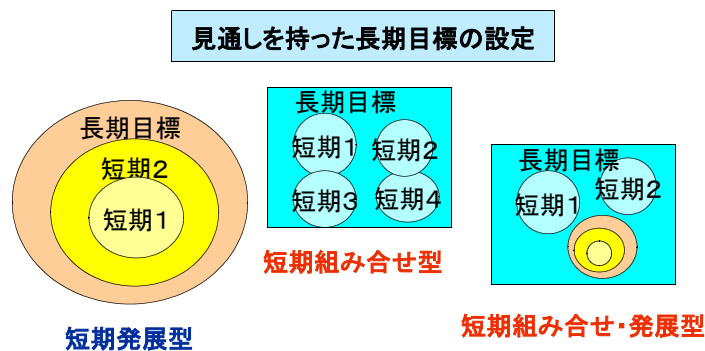


図3 短期目標と長期目標との構造化

(5) 短期目標と長期目標との関係の構造化

もう一つ、目標の設定で大切な点は、短期目標と長期目標の関係を構造的に捉えておくことである。短期目標と長期目標との構造的把握としては、図3に示すような関係が考えられる。「短期発展型」というのは、短期1と短期2との目標の関係が発達的な階層をなしている場合である。また「短期組み合わせ型」は、短期1、短期2、短期3等の目標が並列的で、それらの集合体として長期目標が存在するような場合である。さらに短期組み合わせ・発展型は、「短期発展型」と「短期組み合わせ型」の両者の性格を備えた関係である。いずれにしても短期目標と長期目標とを構造的にとらえて目標を設定しなければ、特に長期目標は意味をなさないものとなる可能性が高い点に留意しなければならない。

(6) 共通の概念に裏付けられた用語の使用

個別の指導計画を作成する際、校内において数名の教師でケース会議を設けたり、場合によっては、専門機関の職員や保護者に加わってもらって、個別

の指導計画に関する検討会を設けたりすることが期待される。こうした会議等においては、スムーズに話し合いを進行させるためには、共通の概念に支えられた用語の使用が大切である。校内においては、こうした共通の概念に支えられた用語の使用は、比較的容易であるが、外部の専門家を交えたり、他の学校等との共同研究や情報交換に際しては、問題を感じることが少なくない。例えば、「個別の指導計画」と「個別指導計画」は同じなのか異なるのか、「個別の指導計画」と「個別的教育支援計画」とは、どのように異なるのか等、用いる用語の概念の共通理解は、共同作業や連携において重要な視点である点を認識しなければならない。

校内だけで通用する用語は、仲間意識を育む意味で大切な場合もあるが、他の職種や学校間の連携の基に研究や情報交換を行うためには、できるだけ一般性があり、誤解を与えないで受け入れられる用語を用いるように心掛ける必要があり、そのための工夫が望まれる。

(香川 邦生)

2. 自立活動と教科等との関連等

障害の状態の改善・克服等に関する教育活動は、学校の教育活動全体を通して行われる。このことは自立活動の時間の指導のほかに教科、特別活動、総合的な学習の時間等においても、その改善・克服等に関する指導が行われることを意味する。

そこで以下には、自立活動と教科等との関連を述べるとともに、知的障害教育における自立活動について記すことにする。なお、本稿では小学部・中学部を視野において進めることをお断りする。

1) 自立活動と教科との関連 ― 小学校等の教科の目標・内容等に準ずる場合 ―

既述のように自立活動（養護・訓練）が教育課程編成の1領域として位置づけられたのは、昭和45年度版の学習指導要領である。この改訂により盲、聾、知的障害、肢体不自由、病弱の各学校（以下、「盲学校等」という）の学習指導要領は、形式・内容の両面で整ったものになったと言えよう。

それ以前の学習指導要領においては、障害の状態の改善・克服に関する指導は、もちろん学校の教育活動全体を通して行われていたが、障害の状態そのものを改善・克服する教育活動は主として教科の中で行われていた。例えば、聾学校小学部の「律唱」、肢体不自由養護学校の「体育（保健体育）・機能訓練」あるいは病弱養護学校における「養護体育（保健体育）」などである。

しかし、教科と障害の状態を改善・克服するための自立活動では、教育内容や授業形態の面で基本的に相違があるのである。

まず、教育内容の側面からみれば、教科は本来、伝統的な文化遺産を体系的・系統的に整理し、それを児童・生徒（以下、「子ども」という）の発達の程度（学年）に即して配したものである。したがって教科においては、基本的に同じ学年の子どもはすべて同じ内容の授業を受けることになる。それに対して自立活動は、一人ひとりの障害の状態に即して教育内容が決められることから、原則として一人ひとりの教育内容は異なるものである。

また、授業形態の側面では、教科は本来一斉指導を基本とし、必要に応じてグループ指導や個別指導が取り入れられる。他方、自立活動の指導においては、個々の子どもの教育内容が異なり、それに即して指導方法も異なることから、授業形態は原則として個別指導が取られることになる。もちろん指導の実際において、複数の子どもの障害の状態やその指導課題にあまり差異がない場合など、グループ指導

が行われることは当然である。

このように教科と自立活動は基本的に異なる性格のものであることから、昭和45年度版の学習指導要領において、養護・訓練（自立活動）として特別の指導領域が設けられたことは極めて意義のあることとすることができる。

次に教科の指導において、自立活動に関する指導を行う場合の留意点について考えてみたい。

この場合、教科の指導を行うことが基本であるから、自立活動に関する指導は原則として教科の指導におけるねらいや内容を逸脱して行ってはならないということである。例えば肢体不自由養護学校における「国語」の漢字指導のなかで、鉛筆をよく握ることのできない子どもに対して、漢字の指導において多くの時間を手の訓練の指導に充てるような指導は、教科本来の目標・内容を逸脱した指導と考えられる。このような場合、子どもが鉛筆を持ちやすいように教師が手を添えてやるとか、鉛筆の握り部分を持ちやすいように粘土で太くしてやるなど、本来の漢字指導を行う過程で自立活動に関する指導を工夫することなどが重要なこととなる。もちろん、子どもの手の機能に関する指導については、自立活動の時間の指導において行われるべきことは改めて述べるまでもないことである。

2) 自立活動と教科以外の教育活動との関連

特別活動や総合的な学習の時間等における自立活動に関する指導も、基本的には上記教科指導における関連で述べたことと大きく異なることはない。すなわち、学校行事や総合的な学習の時間等における教育活動においても、基本的にはそれらの活動のねらいや指導内容を逸脱して自立活動の指導を行うことは適切でないと云々を得ない。

ただ、教科と比して異なるところは、その教育内容が具体的な指導事項のレベルまで規定されていないことであろう。例えば特別活動の健康安全・体育的行事を例にとれば、心身の健全な発達等への関心、規律ある集団行動の体得、運動に親しむ態度の育成、体力の向上等について、それに資する活動を行うことといった規定のみであり、どのような活動を行うかについては教師の判断に任されているのである。また、総合的な学習の時間については改めて述べるまでもなく、教師の創意工夫で教育内容を決めることになっている。

したがって、特別活動や総合的な学習の時間等において自立活動に関する指導を行う場合には、まず子どもの障害の状態に基づく困難性に配慮することはもちろんであるが、子どもの障害の状態の改善・

克服に資する内容を選択することも可能である。例えば、盲学校において歩行指導に資する活動やゲーム、聾学校におけるリズム活動、肢体不自由養護学校における機能回復に資する活動やゲーム、病弱養護学校における健康の維持・増進に資する保健・体育的活動などについて、これらを意図的・計画的に選択・組織して取り入れることも、自立活動に関する指導の一環として極めて重要なことである。

3) 知的障害養護学校における自立活動

知的障害養護学校における自立活動の指導は他の盲学校等とは異なり、時間における指導よりもむしろ領域・教科を合わせた指導において行われている。これは知的障害による固有の困難性についての学校教育としての対応を、独自の教科の内容・方法で行ってきたことによる。

そこで以下には、まず知的障害に対する学校教育のこれまでの対応を記し、その後には知的障害養護学校の自立活動について述べることにする。

(1) 知的障害と知的障害教育

既述の第3章「教育理念」の「養護・訓練の成立」の「知的障害」の項でも述べたように、知的障害教育では、戦後の単に小学校等の教科の内容を学年を下げて用意するといった、いわゆる「水増し教育課程」への反省から、知的障害に基づく固有の困難性に対応した知的障害教育独自の教育課程や指導方法を求めてきた¹⁾。

その過程では戦後の教育に大きな影響を与えたデューイ (Dewey, J. 1859-1952) の経験主義教育思想²⁾ などの影響を受けながら、子どもが身辺生活の確立・処理、集団生活・社会生活への参加又は職業生活・経済生活における自立などを図るために必要な、生活活動や経験活動を組織した独自の教科内容と、それらを自らの生活・作業体験を通して身に付けさせる指導方法、いわゆる日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習及び作業学習といった領域・教科を合わせた指導（以下「合わせた指導」という）の形態を確立してきたのである。すなわち、知的障害教育ではすでに、知的な遅れに対して独自の教科の内容・方法で対応してきたとの認識があるのである。

したがって、昭和45年度版学習指導要領において初めて養護・訓練（自立活動）が新設された際など、指導計画と内容の取り扱いにおいて何ら具体的な指導事項を例示できなかったほどである（なお、この内容の取り扱いに関する具体的な指導事項については、その後昭和46年度に文部省から出された「養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領

資料」のなかで例示されている）。

(2) 知的障害養護学校の自立活動

上記のように知的障害養護学校（以下、「学校」という）では、知的な遅れに対しては独自の教科の内容・方法で対応している。そこで以下には、学校における自立活動の指導についてどのように考えられているのか、現行の学習指導要領解説－自立活動編－（以下、「自立活動編」という）と指導の形態（合わせた指導と教科別・領域別の指導）等を踏まえ整理することにする。なおその際、普通学級、すなわち知的な遅れを基本とする学級について述べることにする。

① 自立活動の指導の対象

知的発達のレベルに比して言語、運動、情緒・行動などの面で、顕著な遅れや特に配慮を必要とする様々な状態（知的障害に随伴してみられる状態）

② 自立活動の指導の場

・学校の教科等の内容・方法による指導（具体的には、合わせた指導（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習）や教科別・領域別指導）

・自立活動の時間の指導（ただし自立活動の指導については、合わせた指導に含まれるとの考えが一般的）

上記の基本的な考え方をみると、知的障害に随伴する言語等の指導については、多く合わせた指導において指導されることが明白であり、自立活動の時間の指導を設けての指導はほとんどなされないであろうと推測される。

このことについて少々古い情報ではあるが、筆者が平成5年度の学校要覧300校ほどを調べた結果では、普通学級で自立活動の時間の指導を設けている学校はほとんどなく、時間の指導を設けているのは当然のことながら多く重複障害学級であったと記憶している。

このように自立活動の指導が多く合わせた指導において行われているということについて、どのように理解すべきなのであろうか。このことについて、次のような話しを耳にすることがある。

すなわち合わせた指導の「領域」には、当然自立活動も含まれることから、この形態で指導すれば、自立活動の時間の指導を行っているのと同じである、と。確かに自立活動も領域の一つであり、形式的には自立活動の指導を行っていることになる。しかし、この考え方には2つの点で問題があると思われる。

1つは、既述の1)「他教科との関連」の項で述べたように、合わせた指導で計画・実施される活動

等のねらいや内容との関連である。すなわち、合わせた指導のなかで行われる自立活動の指導は、基本的に、合わせた指導で計画された活動のねらい等を逸脱して行うことは適切ではないということである。この点、自立活動に関する指導としての認識をきっちともつことが重要である。

もちろん合わせた指導の活動のねらいや内容によっては、理論的に自立活動そのものの指導になり得ることも確かである。例えば、子どもたちの個別の指導計画に基づき認知能力をより伸ばす必要があると判断して、これに関連する指導を「いろいろな形遊びー似たものの形を集めようー」といった単元(遊びの指導)を通して計画する場合など、まさに自立活動の指導といってもよいであろう。

このように合わせた指導については、領域を合わせているのだから自立活動そのものの指導を行っているといった一方的な考えは避けるべきである。合わせた指導の活動のねらいや内容、かかわり方等によって「関する指導」や「時間の指導」にもなり得るし、場合によっては活動本来のねらい等を逸脱することにもなりかねないことに留意すべきである。

2つは、合わせた指導のなかで自立活動にかかる一人ひとりの指導課題をどのように扱うかの問題である。確かに指導課題によっては、教材やかかわり方の工夫により改善できることが考えられる。しかし、合わせた指導のなかで、一人ひとりの指導課題をすべて改善できるとも考えにくい。したがって、指導課題によっては自立活動の時間の指導を設け、その指導課題に対する個別的、計画的、継続的な指導も必要であろう。

このことに関連して近年、抽出指導を試みる学校も散見する。昭和45年度以前に肢体不自由養護学校で体育(保健体育)・機能訓練の指導において機能訓練や言語訓練の対象となっている子どもが、その指導を受けるために体育を抜けて訓練を受ける状況と同じある。当時、その子どもたちは結果として体育の指導をほとんど受けなかったと記憶している。

一部の子どもを抽出指導するということは、自立活動の指導という観点からは十分に領ける。しかし、

その間他の子どもが学習している活動に参加できないという問題も大きいと言わざるを得ない。

そこでこの問題を解決する方法の1つとして筆者は次のように考えている。例えば、週2時間程度「課題別学習の時間」をすべての子どもを対象に設定する。そこでは子どもの固有の課題、それが自立活動に関する課題であれ、教科に関する課題であれ、あるいは身辺処理に関する課題であれ、それらの課題を「課題別学習」の時間において個別ないしは小グループで指導を行うというものである。この方法にももちろん異論があると思われるが、自立活動の指導を真に必要なとしている子どもに対する方法論として、一顧には値するものと考えている。

以上、知的障害に随伴する言語等の状態に対し、自立活動としてこれをどのように考え、どのように指導しているのかについて、主として普通学級の指導の観点から述べた。

ところで、重複障害学級における自立活動の指導であるが、時間の指導を除いては基本的にこれまで述べた指導の方法と同様である。しかし、既述のようにほとんどの学校が時間の指導枠を設けていることから、それぞれの障害の状態に即した個別の指導計画に従い、個別的、計画的、継続的な自立活動の指導が行われていると判断している。

参考・引用文献

- 1)文部省：特殊教育百年史，東洋館出版社，395-396，1978.
- 2)奥田真丈，河野重男編：現代学校教育大辞典（5巻），ぎょうせい，224-225，1993.
- 3)文部省：養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領，及び同資料，慶応通信，1971.
- 4)文部省：盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領，大蔵省印刷局，1999.
- 5)文部省：盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説ー自立活動編ー，海文堂出版，2000.

(山下 皓三)

3. 自立活動における今後の課題

1) 自立活動の意義の再認識

(1) 教え込む指導から学び取る指導へ

自立活動の目標として、「個々の児童又は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」ことが、学習指導要領に明記されており、児童生徒の主体的な学習であることが強調されている。今後は一層、この主体的な学習活動を尊重しながら指導がなされていくことが大切である。

従前から、自立活動における障害の改善・克服に関する指導は、個別的な指導が大切であるとされてきており、各学校においては障害の特性に応じた指導がなされてきている。ただ、個別的な指導とは、必ずしもマンツーマン (man to man) の指導を意味するものではない。前項II-1-2)で香川が述べているように、“マンツーマンによる指導体制は、きめ細かな指導を行う上では有効であるが、とすると教師主導の「教え込む指導」に陥りやすいという危険性をはらんでいる。今後はマンツーマンの指導から、マンツーマン・エンバイロメント (man to environment) の指導へと移行していくことが望まれる。”と指摘している。これは、児童生徒が、環境や教材教具に働きかけて主体的に学び取ることであり、教師も環境の一部となって、「教え込む指導」から、児童生徒が「学び取る指導」への転換が求められている。

(2) 自立の意味の検討

自立活動は、児童生徒の積極的な活動を通して「自立」を目指す意味とともに、障害による様々な活動の制限を改善して、自立を目指す領域である。一般的に自立というと、他人の援助や社会的支援を受けずに、自分の力で身を立てることを意味している。しかし、障害がある人々の自立の意味は、日常生活を営む上で常時介護が必要であっても、何をしたいかという多くの選択肢の中から自分の意志で決定し、その選択に基づいた行動に対して、自分で責任を負うという「選択と自己決定」と「自己責任」が自立生活の理念という考えが浸透してきている。障害がある児童生徒への自立を目指す教育を行う上で、この「選択と自己決定」「自己責任」を考えた取り組みが求められてきている。

2) 自立活動と教科や他の領域との関連

(1) 教育の構造と自立活動

特殊教育諸学校における教育は、小・中学校に準ずる教育を行うとともに、併せて障害を改善・克服するための教育を行うことである。障害の改善・克服等に関する教育活動は、学校の教育活動全体を通

して行われるものである。ここでは、指導内容・方法からみた自立活動と教科との関連とその課題について述べる。

ア 準ずる教育課程と自立活動

前項で香川は、教科との関係で自立活動に関する指導内容・方法には、「A. 一般的な教科の内容・方法」「B. 一般的な教科の内容の指導を支える教材・教具等」「C. 自立活動の時間における指導内容・方法通等」「D. 障害を改善するために教科の中で指導すべき内容・方法」「E. どちらの指導内容・方法にもなりうるもの」のカテゴリーに分けている。つまり、自立活動は、一人ひとりの障害の状態や発達段階等に即して、教育活動全体を通して行うものである。

準ずる教育を行っている盲・聾学校や肢体不自由及び病弱養護学校においては、Cの自立活動に充てる授業時数は、各学年の総授業時数の範囲に含まれることとなっているが、児童生徒の実態に即して、適切に設けた自立活動の時間を充てると、総授業時数を上回ることもある。児童生徒の実態に即して適切な時数を確保し、そして、その負担が荷重にならないよう十分考慮した個別の自立活動を行うことが必要である。

イ 重複障害教育と自立活動

重複障害者の中で、各教科等の学習が著しく困難な児童生徒の場合、特例として、各教科、道徳、特別活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わず、自立活動の指導を主として行うほか、各教科の目標及び内容の全部又は総合的な学習の時間に替えて、主として自立活動の指導を行うことができることとされている。

ここでは、すべてを自立活動に替えるのではなく、道徳及び特別活動については、その目標及び内容の全部を替えることができないことに留意する必要がある。つまり、学校行事等の特別活動や教育活動等においても、基本的にはそれらの活動のねらいや指導内容を逸脱して自立活動を行うことは適切ではなく、障害の状態や発達段階に即した指導を行うことが必要である。

ウ 知的障害教育と自立活動

知的障害養護学校では、知的な遅れに対して独自の教科の内容・方法（いわゆる知的障害養護学校の教育課程）で対応している。これまで知的障害養護学校における自立活動の指導は、a)自立活動の時間における指導、b)各教科や領域等の時間における指導、c)領域・教科を合わせた時間における指導の場面で行われている。本研究所の「全国盲・聾・養護

学校における自立活動の指導に関する実態調査」(平成15年3月)で知的障害養護学校の教育課程の類型をみると、知的障害養護学校の教育課程が78.7%、自立活動を主とする教育課程は7.9%となっている。

このことは、自立活動の指導の多くは、c)の領域・教科を合わせた指導において行われていることを示している。この現状について、山下は前項2-2)-(2)で、合わせた指導と自立活動の関係について、合わせた指導の中で行われる自立活動の指導は、基本的に、合わせた指導で計画された活動のねらい等を逸脱して行うことは適切ではないと指摘し、自立活動に関する指導としての認識をきちっと持つことが重要であると述べている。そして、指導課題によっては、自立活動の時間の指導を設け、その指導課題に対する個別的、計画的、継続的な指導も必要であろうと指摘してしている。

(2) 重複障害者の自立と社会参加への視点

特殊教育諸学校には、自己の意志の明確な表示が困難な重複障害児童生徒が在籍している。このような重複障害児童生徒の「自立」はどのように考えればよいのであろうか。学校教育においては、重篤な障害がある児童生徒ほど、自立活動中心の教育課程を編成し、指導を行わなければならない。これに対して、香川は前項でQOL(quality of life)の向上等の視点が必要であると述べている。人生の質、その人らしい行き方の質、障害が重篤な人達の自立を考える場合、こうした、その人の人間としての生き方の探求や環境等を視野に入れて考えて、実践していくことが必要となっている。

3) 個別の指導計画に関する課題

(1) 短期と長期の目標設定とチームアプローチ

自立活動や重複障害児童生徒の指導において、個別の指導計画の作成が学習指導要領に規定され、実施されている。個別の指導計画においては、一人ひとりの実態を的確に把握して、そこから今、最も必要とされる指導内容・方法を考え、効果的な学習をしていくことにある。この個別の指導計画に基づく教育実践は、緒についたばかりであり、これから検証していく段階であろう。これは、指導計画を作成することに意味があるのではなく、作成された個別の指導計画によって効果的な学習活動が展開されることに意味がある。

個別の指導計画の作成において大切なのは、実態把握に基づいた短期目標の設定であることはいうまでもないが、ここでは、見通しを立てて具体的に達成できる目標に絞り込むこと、そして、この短期の目標を組み合わせ発展するような、見通しを持った

長期目標を設定し実践していくことが必要である。

そのためには、担任教師一人で作成するのではなく、数人の教師でチームを組んだり、外部の専門家や保護者の参加によるチームアプローチも考えていく必要がある。

(2) 共通の概念と学校間の連携

いま、盲・聾・養護学校は、地域の特別な教育的ニーズを有する幼児児童生徒や保護者の、教育相談や支援のセンター的機能を担うことが求められている。そこには、特別な教育的ニーズを把握し、個別の指導に基づいた教育支援計画の策定や実践も求められてくる。障害がある幼児児童生徒の対応について、個別指導計画の作成に関して数名の教師によるケース会議を設けたり、養育や指導に関わった専門機関の職員や保護者を交えた検討会を設けたりすることが、ますます必要になってくる。また、学部間の移行や転校などによる、学部間・学校間の連携や情報交換もより密接にしていかなければならない。このような場合、相互理解を深めるには、共通の概念による用語の使用や共通理解がより必要になってくる。

(千田 耕基)

Ⅲ 評価

1. 盲・聾・養護学校における学習評価の基本的な考え方

1) 指導と評価

学校における教育活動は、学校の教育目標の実現を目指して、計画、実践、評価といった過程を繰り返しながら行われている。そして、学校や教師は、教育活動を振り返り、評価することによって、教育課程の編成や指導計画の作成、指導内容・方法、教材や学習活動等の適否を判断し、学校の教育目標に照らして教育活動の成果や児童生徒の変容の様子を明らかにすることができる。また、教師は、児童生徒の学習の評価を行うことによって、教師自身が行っている指導に改善を加え、それに基づいた指導を再度評価することによって新たな指導を展開することができるのである。このように、評価を指導に生かすことによって、指導と評価の一体化が可能となるのである。その際に重要なことは、評価を、学習の結果に対してだけ行うのではなく、学習指導の過程も含めて評価するなどの工夫をすることである。一方、児童生徒にとっても評価の意義は大きい。児童生徒は、評価をすることによって自らの学習状況に気付き、自らを見つめ直すことができ、その後の学習や発達を促すことにもなるのである。

このように、評価が児童生徒の学習の改善に生かされるような指導と評価の一体化を図るためには、日頃から、次のような点に配慮する必要がある。

- ① 通信簿や面接などを通して、学習の評価結果の意味などを児童生徒や保護者に十分説明すること。
- ② 学校としての評価基準や評価方法などについての考え方や方針をあらかじめ示すようにすること。

ところで、各学校における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、評価基準や評価方法を工夫することが重要である。

まず、評価基準については、例えば、次のような工夫が考えられる。

- ① 小・中学校等に準じた教育、あるいは下学部・下学年の教育課程による教育を行っている場合は学習指導要領に示す各教科の内容ごと、あるいは単元や題材ごとに、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」

などの各観点に基づいた評価基準の内容を、児童生徒の障害の状態を考慮して、具体的に検討する。

- ② 知的障害養護学校の児童生徒や重複障害の児童生徒については、児童生徒一人一人の実態に応じて設定した指導の目標に照らして児童生徒の進歩の状況などを見るためのきめ細かな評価基準を創意工夫する。

次に、評価方法の工夫については、例えば、次のようなことが考えられる。

- ① 評価を、学習や指導の改善に生かすことができるようにするという観点から、総括的な評価と併せて、分析的な評価や記述的な評価の方法を工夫する。
- ② 児童生徒の変容を的確に把握するために、学習の後における評価と併せて、学習の前や学習の過程における評価などを工夫する。
- ③ きめ細かな評価を行うために、学期末や学年末における評価だけではなく、単元ごと、単位時間ごとの評価などを工夫する。
- ④ 児童生徒の学習状況を総合的、客観的にとらえるという観点から、ペーパーテストをはじめ、観察、面接、質問紙、作品、ノート、レポート等による評価やそれらを組み合わせた評価の方法を工夫する。
- ⑤ 児童生徒による自己評価や相互評価の方法を工夫する。
- ⑥ 保護者による評価や教育活動に協力した地域の人々などによる評価を生かす工夫をする。
- ⑦ 学習の過程における児童生徒の作品や感想文、テスト類などを個人別にファイルしておいて評価に活用する、いわゆるポートフォリオによる評価を工夫する。

さらに、評価活動を充実するためには、学校としての評価の方針や方法、体制などについて教師間での共通理解を図るとともに、各教師が観察力や分析力などを高めたり、教師が協力して多角的、多面的な評価を行う工夫をしたりするなど、学校が一体となって評価活動に取り組み、研究・研修を積み重ねていくことが必要である。

2) 障害のある児童生徒の学力

障害のある児童生徒の学力については、盲・聾・養護学校における教育が、小・中学校等に準じて行われていることから、小・中学校等における学力のとりえ方と基本的には同じである。すなわち、平成12年12月の教育課程審議会答申「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」にお

いても指摘されているように、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である。しかし、小・中学校等の学習指導要領と盲・聾・養護学校の学習指導要領とでは、次のように多少内容が異なる点があるので、障害のある児童生徒の学力については、この点を踏まえて考える必要がある。

- ① 盲・聾・養護学校独自の指導領域として「自立活動」の領域が設けられている。
- ② 知的障害養護学校の各教科については、小・中学校等の各教科に準じるのではなく、独自にその目標や内容等が示されている。
- ③ 児童生徒の障害の状態等に応じて、各教科の目標や内容の一部を取り扱わないことができたり、重複障害の児童生徒について特別な教育課程が編成できたりするなどの特例が設けられている。

ここで、①の「自立活動」の指導は、児童生徒の障害の状態等によってその指導の目標や指導内容、あるいは指導時間数は異なるものの、すべての児童生徒に対して行われるが、②、③については、児童生徒の障害の状態等によって取扱いが異なり、すべての児童生徒が対象となるわけではない。

したがって、障害のある児童生徒の学力のとらえ方は、小・中学校等におけるとらえ方と同じであるが、その内容は、「自立活動」の内容である障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を加えると同時に、障害の状態等によって取扱いが異なる学習指導要領の目標や内容等を斟酌して考える必要があるということになる。

3) 盲・聾・養護学校の教育目標と評価

盲・聾・養護学校の教育目標は、学習指導要領の第1章第1節に示されており、小・中学校等の教育目標を達成することと、児童生徒の障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うことに努めなければならないこととされている。

したがって、障害のある児童生徒については、基本的には小・中学校等に準じた教育を行っており、併せて児童生徒の障害に基づく種々の困難を改善・克服するために自立活動の指導も行っている。しかし、2)の②で述べたように知的障害養護学校では、各教科の目標や内容などを盲・聾・養護学校の学習指導要領に独自に示して教育を行っている。また、重複障害者等に関する特例によって教育課程を弾力的に編成した教育も行われている。

このように障害のある児童生徒に対する教育は多様であり、小・中学校等に準じた教育を行う一方で、児童生徒の実態に応じて独自に指導の目標を設定し、指導内容・方法などを工夫した教育を行うなど、特別な配慮の下に、手厚く、きめ細かな指導が行われている。

このため、障害のある児童生徒の学習の評価は、次のa～dに示すように、児童生徒の実態に基づいて編成した教育課程による指導に対応して行う必要がある。特に、児童生徒一人一人の障害の状態等を踏まえて独自に指導の目標を設定して学習活動を展開する場合の評価は、学習指導要領に示す目標を踏まえて実際に設定した指導の目標に照らして、その実現状況を見て行うことになる。この場合、児童生徒一人一人の指導の目標をどのように設定するかが重要な意味をもつので、適切な実態把握の下に、児童生徒の可能性を的確に予測した上で、指導の目標を設定することが大切である。また、児童生徒の学習の評価を行うと同時に、実際に設定した指導の目標が適切であったか否かを、教師として常に振り返り、客観的に確認することが重要である。

さらに、評価を次の指導に生かすようにするために、児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを的確にとらえ、学習意欲を高めたり、成就感や達成感を味わえるようにすることが必要である。

なお、障害のある児童生徒の学習の評価を適切に行うためには、教育的、心理学的、医学的な観点から総合的にとらえること、現状での発達の状態と合わせて、これまでに至る発達の過程をもととらえること、児童生徒の発達の諸側面相互の関連に留意しながら全人的な発達の状態をとらえること、一般的な発達の道筋と障害に伴う発達上の特性の両者を視野に入れて発達の状態をとらえることなどに留意する必要がある。

また、客観的で信頼性の高い目標の設定や学習の評価を行うためには、指導の内容や結果の記録の仕方、標準化された諸検査や発達の状況を見るためのチェックリストの活用の仕方、複数の教師による児童生徒の行動観察の方法などについて研究し、その活用の工夫を積み重ねていくことが大切である。

a 小・中学校等の各教科等に準じて指導を行っている児童生徒に対する評価

盲学校、聾学校、肢体不自由養護学校、病弱養護学校の児童生徒で、小・中学校等の各教科等に準じて指導を行っている児童生徒の学習の評価は、基本的には小・中学校等の場合と同じである。しかし、児童生徒の障害の状態等によっては、指導の目標は

同じでも、指導内容・方法が、小・中学校等と異なっていたり、各教科の目標や内容の一部を取り扱わなかったりすることがあるので、学習の評価に当たっては、この点に留意し、実際に行った指導内容について目標に準拠した評価を行う必要がある。また、評価方法についても、例えば、ペーパーテストによって評価を行う場合に、障害の状態等に応じて出題内容や回答の方法を工夫したり、試験時間を延長したり、また、実技テストや作品等により評価を行う場合に、障害のない児童生徒に比べて評価基準の内容をよりきめ細かくしたりするなど、児童生徒の障害の状態に応じて、工夫や配慮をすることが大切である。

b 知的障害の児童生徒に対する評価

知的障害養護学校において教育を行っている児童生徒の学習の評価は、盲・聾・養護学校の学習指導要領に独自に示す各教科の目標等を踏まえて行うことになる。ただし、知的障害養護学校においては、各教科（小学部においては各教科の各段階）に示す内容を基に、児童生徒の知的発達の遅滞の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するようになっている。このため、学習活動は、学習指導要領に示す各教科の目標等を踏まえて、児童生徒の実態に応じて指導の目標を具体的に設定し、各教科の内容の中から実際に指導する内容を選定、配列して、効果的に行うことになる。したがって、知的障害の児童生徒の学習の評価は、実際には、児童生徒の実態に応じて設定した指導の目標に照らしてその実現状況を見て行うことになる。また、各教科等を合わせて指導する場合には、学習指導要領に示す各教科等の目標や児童生徒の実態に応じて、それぞれの学習活動の具体的な指導の目標や指導内容が設定されることになるので、この点に留意して評価する必要がある。

c 自立活動の指導における評価

自立活動の指導においては、児童生徒一人一人の実態によって具体的な指導の目標や指導内容が異なっている。また、自立活動の指導に当たっては、個別の指導計画を作成することになっている。この個別の指導計画では、児童生徒の実態把握に基づいて指導の目標を明確にし、その上で学習指導要領に示す内容の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することになる。したがって、自立活動の指導における評価は、個別の指導計画において設定した指導の目標に照らしてその実現状況を見て行うことになる。この場合、特に、それぞれの指導内容について、指導の前と後

での児童生徒の学習活動の様子を比較して、その変容をとらえるようにしたり、障害の状態の変化を把握したり、発達の進んでいる側面を積極的に取り上げたりすることが大切である。また、このような児童生徒に対する評価を行うと同時に、教師としては、児童生徒の実態に基づいて設定した指導の目標や指導内容が適切であったか否かなど、個別の指導計画の作成について振り返り、客観的に評価した上で、改善を図っていく必要がある。

d 重複障害者等に関する特例によって指導した場合の評価

学習指導要領に示す重複障害者等に関する特例によって教育課程を編成して指導した場合の評価は、特例の内容に応じて、上記 a から c までの考え方によって行うことになる。その際、特例を適用するに至った根拠を児童生徒の実態との関係において明確に説明できるようにしておくことが大切である。

各教科の目標や内容の一部を指導しない特例による場合は、指導しなかった目標や内容を評価の対象からはずすことになるが、以前に指導しなかった目標や内容を補ったときは、それを評価の対象に加えることになる。下学年や下学部の適用の特例による場合の評価は、適用した学年の目標に照らして、その実現状況を見て行うことになるが、その際は、児童生徒の本来の学年の目標との関連にも留意する必要がある。

知的障害養護学校の各教科との代替の特例によって指導した場合の評価は、上記 b の知的障害の児童生徒に対する評価の考え方を踏まえて行い、自立活動を主とした指導の特例による場合は、上記 c の自立活動における評価の考え方を踏まえて行うことになる。

なお、重複障害の児童生徒の指導に当たっては、個別の指導計画を作成することになっているので、自立活動の場合と同じように、これを活用した評価を工夫することが大切である。その際、教師としては、設定した指導の目標や指導内容が適切であったか否かなど、個別の指導計画の内容について常に評価し、改善を図っていく必要がある。

4) 特殊教育における「目標に準拠した評価」と「個人内評価」

これからの評価は、児童生徒一人一人について、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る目標に準拠した評価を一層重視するとともに、児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを評価する個人内評価を積極的に取り入れていくことが必要である。

このように児童生徒の学習の状況を判断するための枠組みとして目標に準拠した評価や個人内評価を重視する考え方は、特殊教育においても小・中学校等と同じである。

しかし、特殊教育においては、2)で述べたように、教育課程の編成が、小・中学校等の場合と多少異なっており、指導領域や児童生徒の実態によっては、学習指導要領に示す目標を踏まえて独自に指導の目標を設定して指導し、この指導の目標に照らして実現状況の評価する場合がある。したがって、特殊教育においては、同じ目標に準拠した評価といっても、小・中学校等の場合と多少異なる面がある。例えば、小・中学校等に準じて各教科の指導を行っている児童生徒に対しては、小・中学校等と同じように、学習指導要領に示す目標に準拠した評価を行うことができるが、知的障害養護学校や自立活動の指導などにおいては、児童生徒一人一人の実態に基づいて指導の目標を設定して学習活動を展開し、この指導の目標に照らしてその実現状況の評価することになるので、必ずしも学習指導要領に示す目標に準拠した評価を行うとはいえないことになる。この場合は、児童生徒一人一人に設定した指導の目標に照らしてその実現状況を見る「目標に準拠した評価」であるということになる。また、障害のある児童生徒の発達は、多様であり、個人差が大きいので、評価に当たっては、目標に準拠した評価とともに、学習活動の中で見られた児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などをきめ細かく評価して、指導に生かすようにすることが重要である。

5) 小・中学校の各教科等に準じて指導を行う場合の評価の在り方

a 各教科

盲・聾・養護学校において小・中学校の各教科等に準じて指導を行う場合の各教科の評価は、基本的には小・中学校と同じである。観点別学習状況の評価を基本として、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」の四つの観点により、学習指導要領に示す各教科の目標に準拠して3段階で評価することになる。

観点別学習状況の評価は、教科や評価の観点などによって、評価方法の重点の置き方が異なる。したがって、教科の特性や観定の趣旨に応じて、ペーパーテストや実技テストによる評価、児童生徒のノートやレポート、作品による評価、教師による観察や面接による評価、児童生徒の自己評価や相互評価など、評価方法を適切に選択したり、組み合わせたりするとともに、評価についての教師の力量を高める

ことによって、客観的で信頼性の高い評価が行われるようにすることが大切である。特に、情意面にかかわる観点である「関心・意欲・態度」については、評価の妥当性や客観性を高めるために、多様な評価方法による継続的、総合的な評価の在り方を工夫・改善することが重要である。

また、各教科の評価においては、観点別学習状況の評価と併せて、総括的な評価である評定を行うことになる。評定は、小学部第3学年以上は3段階、中学部の必修教科は5段階、選択教科は3段階で行う。

観点別学習状況の評価と評定とは、ともに目標に準拠した評価であるが、観点別学習状況の評価が分析的な評価であるのに対して、評定は教科の総括的な評価であり、簡潔で分かりやすい評価情報を提供するものである。観点別学習状況の評価を、どのように評定に総括するかという具体的な方法等については、各学校において、各教科の特性や観定の趣旨等を十分に踏まえて、研究し、工夫することが大切である。

b 総合的な学習の時間

新しい学習指導要領では、各学校が地域や学校、児童生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習などの創意工夫を生かした教育活動を行うことができるように「総合的な学習の時間」が設けられた。

このような趣旨から「総合的な学習の時間」における学習の状況や成果などについては、数値的な評価をするのではなく、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえた文章記述による評価をすることが大切である。また、「総合的な学習の時間」は、横断的・総合的な課題などについて、体験的な学習、問題解決的な学習を取り入れ、各教科等で身に付けた知識や技能を相互に関連付けて、総合的に働かせることをねらいとしている。そこで、「総合的な学習の時間」の評価は、各教科の学習の評価と同じように、観点別学習状況の評価を基本としている。その際には、この時間における指導の目標や学習活動に基づいて定めた評価の観点から、児童生徒の学習状況に見られる顕著な表れなど、児童生徒に身に付いた具体的な力について文章で記述することになる。

評価の観点は、各学校において、指導の目標や内容に基づいて定めることとなるが、その例としては、前述の教育課程審議会答申にも示されている。すなわち、学習指導要領に定められた「総合的な学習の時間」の二つのねらいを踏まえた、「課題設定の能力」、「問題解決の能力」、「学び方、ものの考え方」、「学

習への主体的、創造的な態度」,「自己の生き方」などの観点,各教科との関連を明確にした,「学習活動への関心・意欲・態度」,「総合的な思考・判断」,「学習活動にかかわる技能・表現」,「知識を応用し総合する能力」などの観点,あるいは,各学校が定める目標・内容に基づいた,「コミュニケーション能力」,「情報活用能力」などの観点が考えられる。

また,「総合的な学習の時間」の評価については,各学年の目標や内容を含めて,学年間や学校段階間を見通した学校としての全体計画の中に評価の在り方を明確に位置づけるようにすることが重要である。

(鈴木 篤)

2. 個別の指導計画に基づく学習評価の在り方

1) はじめに

ここでは、「個別の指導計画に基づく学習評価の基本的な考え方」を整理することを目的とする。具体的には、第1に、個別の指導計画に基づいて行われた指導における児童生徒の学習の評価、特に個人内評価について、そこに至るまでの経過も含めて基本的な考えを整理したい。第2に、その計画を実施した教師自身の指導の評価、言い換えれば、教育実践の自己評価についても、基本的な考え方や視点を整理したいと考える。

2) 評価をめぐる経過

しかし筆者がここで整理するまでもなく、すでに以下のようなところで評価に関する基本的な考え方が示されており、各盲・聾・養護学校においては、これらの考え方を取り入れながら、独自の取り組みを精力的に進めているのではないかと推察される。

まず、2000年（平成12年）12月には「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」と題する教育課程審議会の答申が発表され、この中で「評価の機能とこれからの評価の基本的な考え方」が示された。

次に、これを踏まえて季刊誌「特別支援教育」第2号（2001年6月）においては、「これからの学校における評価の在り方と指導」という特集が生まれ、3名の方が評価に関しての論説を行っている。すなわち、鈴木篤氏は、「『生きる力』の評価と特殊教育」と題した論説の中で、評価の意義を述べるとともに、障害のある児童生徒の学習の評価についての基本的な考えを述べながら、特にここでの検討課題に関連することとして、自立活動における評価の視点等を示している。また、山下皓三氏は、「障害のある児童生徒の教育評価の充実のために」と題する論説の中で、障害に基づく困難さについての捉え方を示すとともに、それ踏まえた上での学習状況の評価に当たって重要となる三つの視点を提供している。草野弘明氏の「学校における自己点検・自己評価」と題する論説の中では、「個別の指導計画を作成するための手順」が図で示され、この一連の過程の最後の段階として「個別の指導計画を実施する場合の児童生徒の評価」が紹介されている。

さらに、同誌においては第3号（2001年）より「個別の指導計画の作成と指導」という連載講座が生まれ、ここでは4回シリーズのうちの3回目までに個別の指導計画の作成の必要性、目標の設定と手続き、および計画の授業への生かし方について解説がなさ

れてきている。また実際の取り組み例も紹介されてきているが、これらの解説や実践紹介の中でもすでに、評価についての記述がみられている。

他方、2001年度（平成13年度）より開始された「21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」と題する本プロジェクト研究においても、その一環として評価に関する資料収集やそれらを踏まえた討論等が行われてきた。そして、2002年3月には、その成果の一部である「盲・聾・養護学校における学習評価の事例集」が発行された。

3) 「個人内評価」の構図

上述した論説や解説、あるいは実践紹介の中でも個別の指導計画の作成やその実施の手順が示されている。筆者もまた、本プロジェクト研究のメンバーの一人として、自立活動の指導や、それらが主として取り上げられることの多い重複障害児の指導を念頭において、図1に示すような「個人内評価」の構図を試案として作成してみた。これは、評価に至るまでの取り組み内容、個人内評価の内容、評価後の取り組み内容等、関連する諸項目を筆者なりに整理したものである。そのため以下では、この図に基づきながら、「はじめに」で述べた評価についての基本的な考え方を述べることにする。

a 実態把握と教育目標・指導課題の設定

上述した「特別支援教育」における連載講座（「個別の指導計画の作成と指導」）の初回（本誌第3号）において木村宣孝氏は、「個別の指導計画は、一人一人の児童生徒に応じたきめ細かな指導を行うために、個々の実態に応じて具体的な指導目標、指導内容・方法を明確にした指導計画である」と述べている。また、上述の鈴木氏は、自立活動における評価のことを述べるに当たって、「個別の指導計画では、児童生徒の的確な実態把握に基づいて指導の目標を明確にし、その上で学習指導要領に示す内容の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することになる」と述べており、両氏とも個別の指導計画の作成における実態把握の必要性・重要性を指摘している。

また把握すべき「実態」の内容や範囲については盲・聾・養護学校で若干異なるかもしれないが、上述した山下氏は、①医学的側面、②教育・心理学的側面、③環境的側面、④保護者（子ども）の思いや考えの4つの観点を挙げている。これらを図1においては、「生育歴（および病歴）の把握、実態の把握、保護者の意向（および願い）」としてまとめた。

これらの的確な把握に基づいて長期的・短期的な

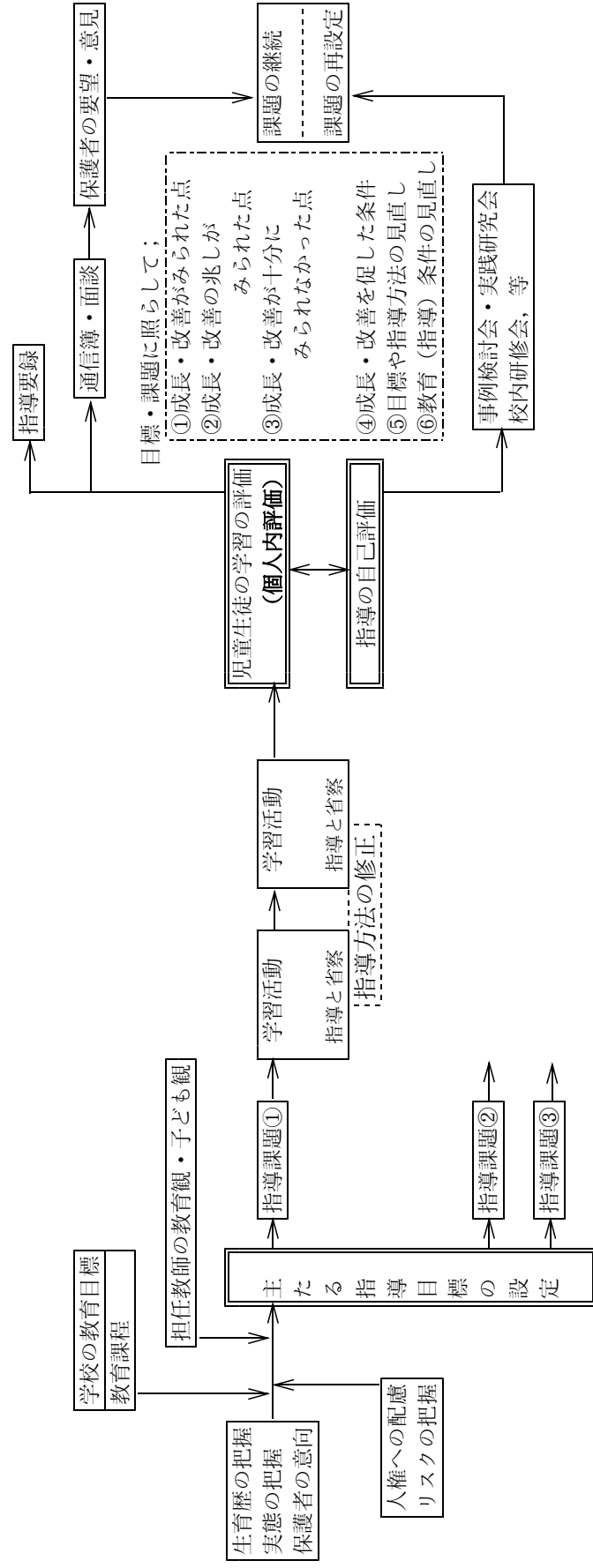


図1 個人内評価の構図

この図では、病気が進行する子・進行性疾患の子・状態変動が大きい子の目標設定や評価については特に考慮されていないので、別途に検討が必要である。

「主たる指導目標の設定」やより具体的な指導課題（指導内容）が設定されていくと考えるが、これらの設定にはまた、実態等の把握以外にも、学校の教育目標や教育課程が考慮されたり、担任教師の教育観・子ども観が反映されているとみてよいであろう。しかしこれだけでなく、盲・聾・養護学校においては、「子どもの人権への配慮」と「リスクの把握」も、教育目標や具体的な指導課題（内容）・方法を考えるに当たっては、是非必要な観点ではないかと思われる。この点は、個別の指導計画の作製と指導に関する上記のような論説・解説の中では、指摘されていないことである。

障害のある人々の人権への配慮に関しては、施設でのケアに携わる方からは、人権には十分配慮しているつもりでも「職員は日常的に居住者と接触しているので、自分が意識せぬままに居住者の人格を傷つけるような言動に陥りやすい危険があります」（成田，1997）という指摘がなされているが、このことは、学校という場にも当てはまると考える。したがって図1の「子どもの人権への配慮」については、障害のある児童生徒に対する日々の指導場面において、子どもの人権に対する配慮を欠くような対応を回避するために、係わり手は、「児童憲章」や「児童の権利に関する条約」、「障害者の権利宣言」等に改めて目を通しておくべきと考えた。神奈川県知的障害施設協会が1994年に発表した「あおぞらプラン」も非常に参考になる。

また、「リスクの把握」は、厚生労働省に設置された福祉サービスにおける危機管理に関する検討会が2002年3月に発表した「福祉サービスにおける危機管理（リスクマネジメント）に関する取り組み指針～利用者の笑顔と満足を求めて～」を参考にしたものである。病弱で自分の体調の変化を言葉で訴えることのできない重度・重複障害児や医療的ケアを必要とする子どもが学校において増えている今日、リスクを念頭にいた学校管理や指導方法の検討は、上記のような対策指針を参考にして是非必要であるように思われる。

b 学習活動と指導の省察

さて続いて、児童生徒は様々な学習活動に取り組み、教師はその指導と省察を繰り返すことになる。評価の時期については、図1においては各学期末や年度末を想定しているが、単元の終了毎の評価や各学習時間毎の評価も必要であるという意見が聞かれる。このような極めて短期的な「評価」については、次のようなとらえ方が必要ではないかと思う。

まず、実態把握等から導かれた具体的な指導課題

（内容）は、児童生徒に分かりやすい説明をすれば、それを自分自身の学習課題として意識したり理解できる場合があるかもしれない。しかし障害（特に知的障害）が重くなるにつれて、そのような課題意識を子ども自身がもつことは困難になると思われる。むしろいずれの児童生徒にも、分かりやすい学習活動内容が示される必要があるだろう。

そして、その学習の様子や経過をみて、教師は学習意欲を促すために、児童生徒に対して称賛したり、励ましたり、あるいは子どもの主体性を損なわないようにしながら具体的な援助をすることが行われていると思われる。しかし、このような過程はまた、教師にとってはある指導課題の達成のための実践の過程でもあるので、日々の指導実践の省察を踏まえて、指導方法の修正が必要であるか否か、必要であるならばどのような方法が考えられるかという指導の自己評価がなされなければならないであろう。

短期的な「評価（児童生徒の学習評価と指導の自己評価）」とは、このような日常的な内容を記録としてとどめておくことであると思われる。

c 学習の評価

さて、各学期末や年度末には、児童生徒の学習の評価（個人内評価）とともに、その間の指導の自己評価も行われなければならない。個人内評価について先の鈴木氏は「これからの教育においては、児童生徒の興味・関心、進路、習熟度などに応じて個性を伸ばすことが求められている。このため、児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを評価する個人内評価を積極的に取り入れていくことが大切である」と述べている。また、上述の教育課程審議会の答申においては、「…児童生徒一人一人のよさや可能性を積極的に評価し、豊かな自己実現に役立つようにすることである。これは、学校や教員が、指導計画や指導方法、教材、学習活動等を振り返り、よりよい指導に役立つようにすることであり、評価とは、児童生徒のための評価であると同時に、学校や教員が進める教育自体の評価でもあるとも言えることができる。このようなことから、指導と評価とは表裏一体をなすものであり、学校においては、学習指導と評価が常に一体となっていくことが求められる」と述べられている。また、同答申では、「指導と評価とは別物ではなく、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが重要である（いわゆる指導と評価の一体化）」とも述べられている。

したがって、以上のような指摘を踏まえるならば、

評価に当たっては次のようなことを考えなければならないであろう。すなわち、当初の指導目標や具体的指導課題に照らして、①成長・発達がみられた点、②成長・発達の兆しがみられた点、③成長・発達が十分にみられなかった点、④成長・発達を促した条件、⑤目標や指導課題の見直し、⑥教育（指導）条件の見直し等である。

これらのうち、①と②は、児童生徒本人あるいは保護者へ伝えられる内容であり、指導要録にも記載される内容であろう。一方、今後の指導に生かすことが評価の重要な機能であるとするならば、①～⑥の全て、特に③以降の内容は、指導の自己評価のために必要な内容であろうと考える。④⑤⑥については、上記山下氏が、「評価に当たっては、目標を達成しているか否かのほかに、どのような条件（係わり方、機器を含む支援、学習環境）の下であれば、『目標を達成』できるか否かを合わせて評価する」と指摘していることと同様の意味である。

指導の自己評価のためにはまた、教師グループでの事例検討会や実践研究会、あるいは、校内研修会等での積極的な事例提供と討論が必要となる。

エ 病気が進行する児童生徒等への対応

図1の「個人内評価」の構図では、病状が悪化している児童生徒、進行性疾患の児童生徒、あるいは病状の変動が大きい児童生徒の教育目標や指導課題の設定、および、評価については特に考慮されていない。しかしこれらの内容は、特殊教育においては避けることのできない問題である。

この点に関し、本プロジェクト研究グループがまとめた「盲・聾・養護学校における学習評価の事例集」においては、病弱児の評価上の配慮として、「病弱・身体虚弱児は、日々、病状が変化するなど体調に変動がある。病状が進行したり、悪化したりすると心理的にも不安定になりやすい。特に、進行性の病気の場合、身体機能が衰え、行動面でできていたことができなくなることがある。病気の進行に伴い不安感が強くなり、自暴自棄になったり、無力感に陥ったりすることもある。評価に関しては、病気の知識、理解、技能の習得のように予め児童生徒の学習内容を構造化でき、客観的に評価できることと、不安感を軽減したり、意欲の向上を図っていくような学習内容を予め構造化できないことがある。当然、評価の観点も違ってくる」と指摘している。そして、自立活動の評価が四つのタイプに分けられ、その内容例が示されてある。

以上のような評価上の配慮や評価のタイプ分けを参考して、病弱養護学校を含む全ての特殊教育諸学

校で、進行性疾患のある児童生徒等への対応を検討しておく必要があると考える。

4) 今後の課題

「個別の指導計画の評価」に関する取り組みは始まったばかりであり、実践の蓄積もまだ十分でないために、盲・聾・養護学校においては今後も試行錯誤が繰り返されていくと思われる。筆者自身は、これまでの情報収集や本プロジェクト研究のメンバーや研究協力者との討論を踏まえて、以下のような3つの点が気にかかっている。

第1に、「個人内評価」においては、種々の具体的指導課題に関し、子どもの学習や行動に変容が見られてきたことや成長の兆しが見えることなどが、表1のようにして記述されることが多いと思われる。では、これらの変容や成長の兆しを踏まえて、全体としての子どもがどのように捉え直されたり、あるいは、評価を踏まえて教育目標がどのように変更されていくのであろうか。評価後のこのようなプロセスも、重要な検討課題であると考ええる。

第2に、「評価」の記述はできるだけシンプルである方がよいのかも知れない。しかし子どもの行動は、前記木村氏も指摘しているように、「児童生徒の行動は、環境との相互作用の中で様々に変化しうる」ので、保護者や次期担当者へ評価の内容をできるだけ分かりやすく伝えるためには、子どもの行動記述の中で学習環境や教材・教具のみならず、係わり方や支援の仕方をどのように表現していくべきか、絶えず記述の検討が必要であると考ええる。

第3に、具体的な指導課題に沿って指導を進めている過程においては、初期の実態把握の段階では不明であった点や不確かであったことが明らかになる場合がある。あるいは、不可解であった子どもの行動の意味について、係わり手の理解が深まることがある。上述した「指導と評価の一体化」と同様、障害児教育においては、子どもへの「指導と理解」が一体化することが重要である。評価表には、このような教師の理解・認識が深まった点をどのように表現していくべきかということも検討してよいように思う。

文 献

- 1)福祉サービスにおける危機管理に関する検討会：福祉サービスにおける危機管理（リスクマネジメント）に関する取り組み指針～利用者の笑顔と満足を求めて～。厚生労働省社会・援護局福祉基盤課、2002。（<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2002/03/s0328-1.html>）

- 2)神奈川県知的障害施設協会：あおぞらプラン．現
・神奈川県障害者施設団体連合会，1994.
- 3)木村宣孝：個別の指導計画の作成の必要性～実態
把握を中心に～．特別支援教育．No.3, 37-40, 2001.
- 4)草野弘明：学校における自己点検・自己評価．特
別支援教育, No.2, 16-21, 2001.
- 5)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（答申）.文部科学省,
2000.
- 6)成田 皓：『清瀬療護園人権擁護委員会規程』成立
までの報告．あした（電子版）,Vol.11,1997.
(http://member.nifty.ne.jp/RYOGONET/kikansi/j_ast_11.htm)
- 7)鈴木 篤：「生きる力」の評価と特殊教育．特別支
援教育．No.2, 4-9, 2001.
- 8)山下皓三：障害のある児童生徒の教育評価の充実
のために～障害の状態と学習状況の評価に焦点を当
てて～.特別支援教育, No.2, 10-15, 2001.
(川住 隆一)

3. 目標に準拠した評価の進め方と障害への配慮

1) 盲・聾・養護学校における多様な教育課程の編成

平成11年3月の新学習指導要領の改訂に伴い、基礎・基本の確かな定着、基礎学力の向上等を図るため、児童生徒の学習評価に関して、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）と個人内評価の実践が求められることとなった。

盲・聾・養護学校においては、個々の児童生徒の障害の状態が異なるとともに、学習に対する興味・関心についても、障害のない子どもと同様に多様である。こうした個々の様々な実態を的確に把握して、それぞれのニーズに即して適切な教育を進めていく必要がある。したがって、個々の子どもたちの実態に即して多様な教育課程の編成が行われている。例えば、小・中学校等の各教科等に準じて教育課程を編成している場合、小・中学校等の各教科等とは目標・内容等が異なる知的障害養護学校の各教科を用いて教育課程を編成している場合、障害が重度・重複化しているため、各教科等の学習に困難さが予想される時には、盲・聾・養護学校独自の指導領域である自立活動を中心とした教育課程を編成している場合などである。

このように、盲・聾・養護学校の場合には、種々の教育課程編成上の特例が設けられていることに留意して、評価を考えていく必要がある。

2) 盲・聾・養護学校における評価の進め方

a 小・中学校等の各教科等に準じた指導を行っている場合

盲・聾・養護学校において、小・中学校等の各教科等に準じた指導を行っている場合には、小・中学校の学習指導要領に示された各教科等の目標・内容あるいは単元や題材ごとに、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能、表現」、「知識、理解」の観点別に、評価規準の内容を具体的に設定した上で評価を進めることになる。

目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）の手続きについては、国立教育政策研究所が作成した「評価規準・評価方法等の研究開発」を参考にして、次の手順で進めていくことになる。

7) 第一段階

小学校学習指導要領に示された教科及び教科目標に基づき、評価の観点を明確にする必要がある。例えば、国語科については、教科目標が、「国語を適切

に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を高め国語を尊重する態度を育てる。」となっていることから、平成13年4月27日付けの「指導要録の改善に関する通知」において、①国語への関心・意欲・態度、②話す・聞く能力、③書く能力、④読む能力、⑤言語についての知識・理解・技能の5つの評価の観点が明らかにされた。さらに、同通知において、これらの観点を設けるに当たっての趣旨が説明されている。例えば、「④読む能力」の趣旨については、「④目的に応じて読み取ったり読書に親しんだりする。」と述べられており、小学校段階の子どもであれば、それぞれの成長発達を踏まえ、各学年等の教科目標に対して、どの程度まで達成されたかを絶対評価する形での評価を展開する必要があるという趣旨に解釈できる。

1) 第二段階

学年目標・内容等に基づいて、具体的な評価規準を作成していくことになる。

まず、小学校学習指導要領の学年目標を踏まえる必要がある。国語科の場合、「第1学年及び第2学年」の「学年目標」というように、二学年まとめて3項目が示されている。読むことに関しては、「(3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読むことができるようにするとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。」と掲げられている。この学年目標に基づく「学年の評価の観定の趣旨」は、前述の「指導要録の改善に関する通知」に示されている。

同様に「読むこと」に関する観定の趣旨は、「④書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読む。」となっている。以上が、目標に準拠して指導及び評価の観点を具体化する際の筋道である。

さらに、小学校学習指導要領には、「目標」に従って指導すべき「内容」が示されており、国語科に関しては、「第1学年及び第2学年」の「内容」として、AからCまで三項目に分けて示してある。「C読むこと」については、「易しい読み物に興味をもち、読むこと」、あるいは「時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと」、「・・・想像を広げながら読むこと」、「・・・考えながら声に出して読むこと」が掲げられている。

これらをより具体化し、評価の際の客観性を保つため、内容のまとまりごとの評価規準が、前述した国立教育政策研究所作成の「評価規準、評価方法等の研究開発」にまとめられている。

「読む能力」については、例えば「自ら気に入っ

た易しい読み物を読んでいる。」「時間や事柄などの順序に着目し、内容の大体を読んでいる。」などである。それを実際の指導との関連で具体化し、例えば「読み聞かせを聞いたり紹介されたりした易しい読み物を楽しんで読んでいる。」「入門期では、挿絵や写真などを見て想像を膨らませたり、順序を追って読んだりしている。」「物語の場面が時間の順序によってつながっていることに気付き、内容の大体を読んでいる。」などと、児童の学習状況を評価する際の視点をより具体的に表現し、達成されたか否かを明らかにするための手順が示されている。

ウ) 第三段階

次には、指導する单元ごとに評価の手順を工夫していくことになる。学習指導要領の内容に基づいて、その单元での指導目標を設定し、観点別に单元の評価規準を設けることになる。その際には、具体的な評価方法も合わせて考えておく必要がある。

そして、どのような状況が見受けられた場合にそれを「十分満足できる状況」と判断するかという具体的なイメージを描いておく必要がある。

エ) 評定

各教科の評価においては、総括的な評価として評定を行う必要がある。今回の改訂においては、小学部の第3学年以上は3段階で、中学部の必修教科は5段階、選択教科は3段階で実施することになっている。

観点別学習状況の評価をどのように総合化して評定にまとめるかについても、国立教育政策研究所の報告書に例が示されている。このように評価を進めてくるとなると、目標に準拠して設定する観点別の評価規準の内容がどのようなものが重要になる。盲・聾・養護学校の場合には障害に対する配慮等をどのように観点別の評価規準に加味するかが工夫のしどころである。

カ) 障害への配慮

盲・聾・養護学校での教育を考えていく場合、障害に基づく学習の困難な側面、あるいは特に必要とされる努力等をどのように評価に反映させるかが課題である。

障害に基づく学習困難な内容、例えば、聾学校における理科の音に関する題材、あるいは盲学校における色に関する題材等は、盲・聾・養護学校の学習指導要領において、教育課程編成上、特に扱わないことも可能となるような特例が設けられている。従って、こうした教育課程を編成した場合には、観点別の評価においても、例えば、知識・技能において、前述の一部を欠いた教科内容を踏まえた評価規準を

作成することができる。

しかし、小学校と同様の目標、内容を扱う場合には、国立教育政策研究所で作成した評価規準を参考として、各学校での工夫の下により具体的な評価規準を作成することになる。

関心・意欲・態度の観点において、障害特性を配慮して、目標に準拠した評価規準の具体的な表現を工夫することが大切である。

知識・理解の観点においては、障害に基づく困難を改善・克服しようとする姿勢をどのように表現するかに難しさがある。

ク) 自立活動を中心とした指導の場合

新学習指導要領において、自立活動の指導に当たっては、個別の指導計画を作成することとされている。従って、自立活動の指導を行う際には、個別の適切な実態把握、指導目標の設定と指導内容の選定、学習活動の展開、指導の評価等に当たって、個別の指導計画を活用することが大切である。

評価については、指導目標に従い、その到達状況について、個々の実態や特性等に応じて、具体的な評価規準の作成が求められる。教科学習とは目標設定が個人の目指すべき到達目標となることから、質的に異なるが、具体的な表現をするという意味では同様である。また、これは個人内目標でもある。個々の取り組みの状況により、細かなステップで刻まれた目標設定であり、個々の努力の状況により、到達度が適切に評価される必要がある。

自立活動の指導においては、指導内容にもよるが、おおむね個人別に目標設定がなされ、それに対してどこまで目標が達成されたか、それに目標達成に向けてどのような意欲、態度、姿勢で取り組んだかが評価の対象ともなる。

このように考えてくると、いわゆる絶対評価の要素と観点別の個人内評価の両面を統合した評価が必要になると考えられる。

ク) 知的障害養護学校の各教科を用いて指導を行っている場合

知的障害養護学校の教科を用いて指導している場合は、盲・聾・養護学校の学習指導要領に示されている知的障害養護学校の教科の目標に基づき、評価規準を作成することになるが、学習活動を加味したより具体的な評価規準の作成が求められる。その際、関心・意欲・態度、知識・技能などの評価の観点をどのように工夫するかという点が課題である。

思考・判断についても、学習活動を工夫する際に、個々の子どもに対応して様々な場面を想定することになる訳であるから、その際に、当然生活場面での

思考・判断を評価対象とする機会があるものと推測される。

評価規準の作成により、子どもの学習状況を単に量的側面からのみにとどまらず、質的側面からより具体的、客観的にとらえ、基礎・基本の確実な定着を図ること、生きる力の伸長へとその発展を期待することなどの趣旨から、知的障害養護学校の教科を用いて、領域・教科を合わせた授業を展開する場合などにも、評価規準による評価の試みを意図してみることが大切である。

(穴戸 和成)

3) 知的障害養護学校における各教科の評価の在り方について

知的障害養護学校の各教科の評価の在り方について、個別の指導計画に基づく評価、各教科の具体的な内容と評価の観点、領域・教科を合わせた指導における評価の3つの事柄から論述し、課題を整理する。

(1) 個別の指導計画に基づく評価

指導と評価とは表裏一体の関係にあり、学校の教育活動における評価は、教育活動を充実させ、児童生徒一人一人のより豊かな生活の実現を図るために行われるものである。

児童生徒の学習の状況の評価として、一人一人の指導目標の達成状況をとらえることは、同時に指導内容や方法が適切であったかどうか、指導目標を設定する際の出発点となった実態把握が適切になされていたのか、ということの評価することになる。いわゆるPDCA(Plan-Do-Check-Action)サイクルの確立である。

このPDCAサイクルの確立の具体として、個別の指導計画の作成・活用がある。例えば、新潟大学教育人間科学部附属養護学校¹⁾では、長期サイクルと短期サイクルで構成された個別の指導計画の作成・活用システムの充実を目指した研究が推進されている。長期サイクルは、①情報収集・複数の教師による分析、②具体的な指導目標、支援計画の立案、保護者への提示、③授業実践、④指導目標、授業実践の総括的評価、の流れで構成され、短期サイクルは、長期サイクルの③の授業実践の中でのPDCAサイクルとして整理されている。また、宮崎県立宮崎南養護学校²⁾でも、前期・後期に分けて作成・評価する個別の指導計画の作成の各段階(実態把握、計画作成、具体的実践、評価)でそれぞれの妥当性を検証する流れを整理し、「複数教師による検討」と「保護者との共通理解」をスケジュール化した評価システムを提案・実施している。

従って、個別の指導計画に基づく評価とは、個別の指導計画の作成の各段階における評価、長期サイクルにおける指導目標、授業実践の総括的評価、日々の授業における学習状況の評価を指す場合があると考えられる。

後述するように、知的障害養護学校では、児童生徒の障害の状態等に応じて、個別に各教科の具体的な目標と指導内容を設定することになっており、実質的には、個別の指導計画に基づく評価となる。つまり、長期サイクルにおける指導目標、授業実践の総括的評価、日々の授業における学習状況の評価となり、個別の指導計画で設定した指導目標と指導内容についての学習状況の評価することになる。

(2) 各教科の具体的な内容と評価の観点

知的障害養護学校の各教科の内容について、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)³⁾の総則に「知的障害者を教育する養護学校においては、各教科(小学部においては各教科の各段階)に示す内容を基に、児童又は生徒の知的発達の遅滞の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとする」と述べられている。また、同様なことが盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説-各教科、道徳、特別活動編⁴⁾(以下、解説書とする。)367頁に「各学校が指導計画を作成する際には、児童生徒の障害の状態等、学校や地域の実態に即して、各教科の内容を具体化し、指導内容を設定する必要がある」と述べられている。つまり、児童生徒の障害の状態等に応じて、個別に各教科の具体的な指導内容を設定することになる。従って、各教科の評価は、個別に設定された指導目標と具体的な指導内容に基づき、学習の状況を「児童生徒の学習活動の様子(意欲・関心・態度)」、「学習により児童生徒が身に付けたこと(知識・理解、技能・表現)」、「指導の成果が日常生活に見られる(日常生活での実現化)」等の観点からとらえることになる。

各教科の評価の観点は、解説書の各教科の「内容構成の考え方」に示されている教科の内容構成の観点ごとに設定することが考えられる。例えば、小学部の生活科では、解説書380頁に論述されている「内容構成の考え方」に、「基本的生活習慣」「健康・安全」「遊び」「交際」「役割」「手伝い・仕事」「きまり」「金銭」「自然」「社会の仕組み」「公共施設」の11の内容の観点が示されている。また、小学部の国語科については、解説書409頁に「聞く・話す」「読む」「書く」の3つの内容の観点が示されている。各教科の内容構成の観点を表1～表3に示す。

表1 小学部の各教科の内容構成

教科名	内容構成の考え方（観点）
生活科	「基本的生活習慣」「健康・安全」「遊び」「交際」「役割」「手伝い・仕事」「きまり」「金銭」「自然」「社会の仕組み」「公共施設」
国語科	「聞く・話す」「読む」「書く」
算数科	「数量の基礎、数と計算」「量と測定」「図形・数量関係」「実務」
音楽科	「音楽遊び」「鑑賞」「身体表現」「器楽」「歌唱」
図画工作科	「表現」「材料・用具」「鑑賞」
体育科	「基本の運動」「運動遊び」「いろいろな運動」「きまり・安全」

表2 中学部の各教科の内容構成

教科名	内容構成の考え方（観点）
国語科	「聞く・話す」「読む」「書く」
社会科	「集団生活ときまり」「公共施設」「社会のできごと」「地域の様子や社会の変化」「外国の様子」
数学科	「数と計算」「量と測定」「図形・数量関係」「実務」
理科	「人体」「生物」「事物や機械」「自然」
音楽科	「鑑賞」「身体表現」「器楽」「歌唱」
美術科	「表現」「材料・用具」「鑑賞」
保健体育科	「いろいろな運動」「きまり」「保健」
職業・家庭科	「働くことの意義」「職業に関する基礎的な知識」「道具や機械」「役割」「産業現場等における実習」「家庭の役割」「家庭に関する基礎的な事項」「情報」「余暇」
外国語科	「英語への興味や関心」「英語の表現への興味や関心」「英語での表現」

表3 高等部の各教科の内容構成

教科名	内容構成の考え方（観点）
国語科	「聞く・話す」「読む」「書く」
社会科	「集団生活と役割・責任」「きまり」「公共施設」「社会的事象」「我が国の地理・歴史」「外国の様子」
数学科	「数と計算」「量と測定」「図形・数量関係」「実務」
理科	「人体」「生物」「事物や機械」「自然」
音楽科	「鑑賞」「身体表現」「器楽」「歌唱」
美術科	「表現」「材料・用具」「鑑賞」
保健体育科	「いろいろな運動」「きまり」「保健」
職業科	「働くことの意義」「道具や機械」「職業に関する知識」「産業現場等における実習」「健康管理・余暇」「機械・情報機器」
家庭科	「家庭の役割」「消費と余暇」「家庭に関する事項」「保育・看護」「道具や器具」
外国語科	「会話」「読む・書く」「語や句の意味」
情報科	「情報やコンピュータなどの役割」「機器の操作」「ソフトウェアの操作と活用」「通信」「情報の取扱い」
家政科	「実習への参加」「知識と技術の習得」「器具や機械等の操作」「家庭に関する各分野」
農業科	「実習への参加」「知識と技術の習得」「機具や機械等の操作」「農業に関する各分野」
工業科	「実習への参加」「知識と技術の習得」「工具や機械等の操作」「工業に関する各分野」
流通・サービス科	「実習への参加」「知識と技術の習得」「機器や機械等の操作」「流通・サービスに関する各分野」

表4 国語科の評価の観点の趣旨（宮崎県立宮崎南養護学校）

日常生活に必要な国語への関心・意欲・態度	日常生活に必要な国語の表現	日常生活に必要な国語の理解
日常生活において、話をしたり、意思を伝えようとするなど、国語を使って積極的表現しようとする。	日常生活を送る上で、国語を表現する能力や国語を使って様々な事柄を表現することができる。	生活に身近な人やものの名前、動作や状態、感情を表す言葉を理解し、聞く・話す、読む・書くことを理解し、これらを日常生活の中で生かすことができる。

評価の観点を、これらの教科の内容構成の観点ごとに設定するというのは、例えば、生活科の「基本的生活習慣」の内容において考えてみると、4つの評価の観点を設定することが考えられる。一つは、「自ら身近生活の処理の活動に取り組む（意欲・関心・態度）」、二つは、「日常生活に必要な身近生活の処理について理解する（知識・理解）」三つは、「日常生活に必要な身近生活の処理ができる（技能）」、そして、四つは、「指導の成果が日常生活に見られる（日常生活での実現化）」である。

この4つの評価の観点から、児童生徒の学習の状況をとらえると、次のような評価の例が考えられる。

「自ら身近生活の処理の活動に取り組む」（意欲・関心・態度）の観点からの評価の例として、「着脱しやすい服や靴をひとりで着脱し、ロッカーに整理しようとする」、或いは、「スプーンやフォークを使って、ひとりでこぼさないで食べようとする」という評価内容が考えられる。

「日常生活に必要な身近生活の処理について理解する」（知識・理解）の観点からの評価の例として、「食事の準備や後片付けが必要なことがわかり、それらに取り組める」という評価内容が考えられる。

「日常生活に必要な身近生活の処理ができる」（技能）の観点からの評価の例としては、「言葉掛けにより、手足や衣服の汚れに気付き、洗ったり拭いたりすることができる」という評価内容が考えられる。

「指導の成果が日常生活に見られる（日常生活での実現化）」の観点からの評価の例としては、「自分の服装の乱れに気付き、鏡の前で整えようとする事ができる」、或いは、「簡単な食事の準備や後片付けがひとりでできる」という評価内容が考えられる。

実際の指導では、評価の観点を一人一人の具体的な指導内容に照らして設定していくことになるので、各教科の指導内容の具体例が参考として示されることが望ましいと考えられる。各教科の指導内容の具体例を資料として掲載するので参考にいただければ幸いである。この資料は、「新しい教育課程と学習活動Q & A」（全国知的障害養護学校長会編著）の

資料をもとに、協力者等の協力を得て、加筆・修正したものである。

また、前述の平成14・15年度文部科学省特殊教育研究協力校である宮崎県立宮崎南養護学校²⁾では、知的障害養護学校における観点別評価の規準例を整理している。例えば、国語科の評価の観点及びその趣旨として、表4のように示されている。この整理では「理解」の観点に「指導の成果が日常生活に見られる（日常生活での実現化）」の観点が含まれていると考えられる。

(3) 領域・教科を合わせた指導における評価

知的障害養護学校では、多くの場合、各教科の内容を領域・教科を合わせた指導の形態により指導している。例えば、生活単元学習で宿泊学習を指導した場合、この単元で学習する内容としては、生活科の内容である「基本的生活習慣」の内容（「食事」、「用便」、「寝起き」、「清潔」、「身のまわりの整理」）、「役割」の内容（「共同の作業と役割分担」）、「金銭」の内容（「買い物」）、「社会の仕組み」の内容（「いろいろな店」、「社会の様子」）、「公共施設」の内容（「交通機関の利用」）、国語科の内容である「聞く・話す」の内容（「人の話の内容のあらましの理解」、「経験を話す」）、「読む」の内容（「文字への関心」、「語句の読み」）…等の各教科の内容が位置づけられる。

留意したいのは、これらの内容を指導するために、生活単元学習として指導を展開するのではなく、宿泊学習の様々な活動を通して、これらの内容を学習し身に付けることができると考える方が正しいと考えられることである。つまり、領域・教科を合わせた指導においても、学習活動の結果として、学習指導要領に示される各教科等の目標や内容に基づいた指導内容が学習されることになる。従って、領域・教科を合わせた指導における評価においても、個別の指導計画に基づき設定された指導目標と具体的な指導内容の学習の状況を「児童生徒の学習活動の様子（意欲・関心・態度）」、「学習により児童生徒が身に付けたこと（知識・理解、技能・表現）」、「指導の成果が日常生活に見られる（日常生活での実現化）」

等の観点からとらえることは可能である。

しかし、生活単元学習等のいわゆる領域・教科を合わせた指導では、単元に含まれる内容を各教科の枠でとらえるよりも、「自立につながる力等の構成要素等の括り」により整理する方が、生きる力を育む

指導と評価に結びつきやすいと考えられる。つまり、現行の教育課程の考え方で説明すると、教育課程を編成する各教科の内容を、一旦、「自立につながる力等の構成要素等の括り」により整理しなおし、年間指導計画や単元構成においてそれらの内容を位置づ

表5 将来につながる経験内容表（北九州市立八幡西養護学校）

領 域	小学部	中学部	高等部
身近な人との接し方	身近な人たちとのかかわり、遊びのルール、あいさつ	地域の人たちとのかかわり、あいさつ、身だしなみ	地域への参加、交際、身だしなみ
公共物の利用	交通機関の利用、公共施設の利用	交通機関の利用、公共施設の利用	交通機関の利用、役所や公共施設の利用
生活と消費	買い物	買い物	買い物、金銭管理、娯楽施設の利用
情報の伝達	手紙、電話の利用	手紙、電話、ファックスの利用	手紙、電話、ファックスの利用
季節と生活	季節の変化と生活	季節の変化と生活	季節の変化と生活
家庭の仕事	簡単な調理、掃除、洗濯	簡単な調理、掃除、洗濯	簡単な調理、掃除、洗濯

表6 自立につながる力の内容表（新潟大学教育人間科学部附属養護学校）

観 点	内 容
豊かな情操で意欲的に生活する力【豊かな心】	興味・関心を持つ、豊かに感じたり表現したりする、目的・見通しを持つ、向上心を持つ、穏やかに過ごす
安全に気を付け、健康な体で生活する力【健康な体】	体を動かす、体を清潔にする、健康に気を付ける、安全に気を付ける
日常生活動作を自分で行う力【日常の生活動作】	食事をする、排泄をする、身なりを整える、整理・整頓をする、形・色・文字・記号・数などを活用する
周囲の人と意思を伝え合う力【コミュニケーション】	自分の意思を表現する、他者の意思を理解する
周囲の人と円滑にかかわる力【集団生活】	人に関心を示したり親しみを感じたりする、集団活動に参加する、協力する、決まりやマナーを守る、周りの人に気を配る
地域・経済にかかわる生活に必要な力【地域資源の利用】	お金を大切に扱う、いろいろな施設などを利用する、身近な交通機関を利用する
生活を楽しむ力【余暇】	一人で余暇時間を楽しむ、人と一緒に余暇時間を楽しむ
家事や労働を営む力【家事・労働】	家事に関することに取り組む、働く、自分の適性を理解する

け、個別の指導計画の指導目標と指導内容を整理し、その目標にそって観点を設けて評価することが考えられる。例えば、北九州市立八幡西養護学校⁵⁾は、表5に示す「将来につながる経験内容表」を整理し、生活単元学習の中心課題として指導内容を設定することを提案している。各領域の内容項目が各単元の内容となるものであり、この内容項目毎に観点を設けて評価することができるだろう。

この内容項目毎に観点を設けて評価することの具体例として、新潟大学教育人間科学部附属養護学校¹⁾の生活単元学習の評価がある。新潟大学教育人間科

学部附属養護学校では、従来より表6に示す「自立につながる力の内容表」が改訂されながら整理されてきている。中学部では、生活単元学習で年間を通じて優先的に育てたい内容を前述の観点、例えば【豊かな心】と【集団生活】の中から選択し、生活単元学習で願う生徒の姿と活動場面を想定し、表7に示す「評価の視点」を設定している。

(4) 各教科の評価の課題

ア 個別の指導計画の作成・実践・評価のサイクルの確立

前述したように、知的障害養護学校では、教育課

程に基づき作成された個別の指導計画に示された個人の目標に照らして学習状況を評価することになる。個別の指導計画の作成での目標設定、実践、評価のそれぞれの過程で妥当性等を高めていくためには、保護者・本人と連携した個別の指導計画の作成シス

テムの確立が重要となる。

イ 生活のなかでの評価

領域・教科を合わせた指導だけでなく教科別の指導においても、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、自然で必要性のある

表7 生活単元学習の「評価の視点」(新潟大学教育人間科学部附属養護学校)

内容の観点	内 容	生活単元学習で願う姿	主な活動場面	「評価の視点」
【豊かな心】	興味・関心を持つ	関心を持つ姿	話し合いなどの導入場面	選択・意見
	豊かに感じたり表現したりする 目的・見通しを持つ 向上心を持つ	のびのびと表現して楽しむ姿 見通しを持って楽しむ姿 工夫して楽しむ姿 (生徒に応じて選択する。優先課題として「評価の視点」の中に明記する。)	制作やゲームを含む活動全般	表現
【集団生活】	集団生活に参加する	友達とかかわって楽しむ姿		かかわり
	協力する	自分の役割を果たす姿	係活動に取り組む場面	役割

具体的な経験を通して学習することが大切にされるべきだと考える。従って、評価の観点を設けるとき、学習した内容が生活の中でどう生かされているか、つまり「指導の成果が日常生活に見られる(日常生活での実現化)」の観点からの評価が必要だと考える。

ウ 本人にわかりやすい評価

知的障害のある子どもたち自身の自己評価については、日々の授業のなかで意図的になされているかを振り返りたい。子どもが評価しやすい目標の設定、例えば、回数や個数、完成品のモデルとの比較などの具体的な目標を設定することで、目標を伝えやすくなることが期待され、その結果、学習活動を自ら評価しやすくなることが考えられる。

エ 保護者や関係者にわかりやすい評価

知的障害養護学校では、学習状況の評価を文章により保護者や関係者(授業担当者等)に伝えられることが多いと考えられる。前述の評価しやすい目標の設定により保護者や関係者にもわかりやすい評価となると考えられる。また、近年のデジタルカメラ

等の普及により、画像による記録が簡単にできるようになってきており、画像を添えることで一層わかりやすい評価(記録)となることが期待される。

引用・参考文献

- 1)新潟大学教育人間科学部附属養護学校. 平成15年10月. 研究紀要第26集.
- 2)宮崎県立宮崎南養護学校. 平成16年2月. 知的障害養護学校における評価の在り方～評価システムの構築と活用を目指して～.
- 3)盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領. 文部省. 平成11年3月.
- 4)盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説-各教科, 道徳, 特別活動編-. 文部省. 平成12年3月.
- 5)生活単元学習資料集単元集. 北九州市立八幡西養護学校. 平成9年度.

(竹林地 毅)

知的障害養護学校の各教科の具体的内容例（試案）

1. 知的障害養護学校の各教科の内容について、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）総則に「知的障害者を教育する養護学校においては、各教科（小学部においては各教科の各段階）に示す内容を基に、児童又は生徒の知的発達の遅滞の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとする」と述べられている。つまり、児童生徒の障害の状態等に応じて、個別に各教科の具体的な指導内容を設定することになる。
2. この具体的な内容例（案）は、盲学校の「内容構成の障害の状態等に応じて、個別に各教科の具体的な指導内容を設定することになる。特別活動編一の各教科（表中の4）で示される教科内容構成の観点（平成11年3月）解説書一各教科、道徳、～3）、している。各学校で個別の指導計画を作成すると、「新」学習指導要領（表中の5～6）で示されれば幸いである。
3. を示し、各学校で個別の指導計画を作成すると、「新」学習指導要領（表中の5～6）で示されれば幸いである。作成に当たって、各地の教育セクター等の方々に感謝する。また、協力していただきたい。

1	2	3
<p>(食事)</p> <p>1 師の手を洗う。</p> <p>2 師の手を洗う。</p> <p>3 師の手を洗う。</p> <p>4 師の手を洗う。</p> <p>5 師の手を洗う。</p> <p>6 師の手を洗う。</p> <p>7 師の手を洗う。</p> <p>8 師の手を洗う。</p> <p>9 師の手を洗う。</p> <p>10 師の手を洗う。</p> <p>11 師の手を洗う。</p> <p>12 師の手を洗う。</p>	<p>1 師の手を洗う。</p> <p>2 師の手を洗う。</p> <p>3 師の手を洗う。</p> <p>4 師の手を洗う。</p> <p>5 師の手を洗う。</p> <p>6 師の手を洗う。</p> <p>7 師の手を洗う。</p> <p>8 師の手を洗う。</p> <p>9 師の手を洗う。</p> <p>10 師の手を洗う。</p> <p>11 師の手を洗う。</p> <p>12 師の手を洗う。</p>	<p>1 師の手を洗う。</p> <p>2 師の手を洗う。</p> <p>3 師の手を洗う。</p> <p>4 師の手を洗う。</p> <p>5 師の手を洗う。</p> <p>6 師の手を洗う。</p> <p>7 師の手を洗う。</p> <p>8 師の手を洗う。</p> <p>9 師の手を洗う。</p> <p>10 師の手を洗う。</p> <p>11 師の手を洗う。</p> <p>12 師の手を洗う。</p>

(寝起き) 一緒に、寝まきに着替え
19 する。一人で寝られるよ。つや、
20 寝る。教師ときあをす。
21 寝る。教師ときあをす。
22 寝る。教師ときあをす。
23 寝る。教師ときあをす。
24 寝る。教師ときあをす。
25 寝る。教師ときあをす。
26 寝る。教師ときあをす。
27 寝る。教師ときあをす。
28 寝る。教師ときあをす。
29 寝る。教師ときあをす。
30 寝る。教師ときあをす。
31 寝る。教師ときあをす。

(身の回り) 洋服、くつ、かば
32 洋服、くつ、かば
33 洋服、くつ、かば
34 洋服、くつ、かば
35 洋服、くつ、かば
36 洋服、くつ、かば

18 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
19 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
20 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
21 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
22 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
23 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
24 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
25 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
26 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
27 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
28 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
29 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
30 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
31 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。
32 便(き) 後(ご) 手(て) を 洗(あら) う。

(清潔) 一人一人、歯みがきや洗面を
24 一人一人、歯みがきや洗面を
25 一人一人、歯みがきや洗面を
26 一人一人、歯みがきや洗面を
27 一人一人、歯みがきや洗面を
28 一人一人、歯みがきや洗面を
29 一人一人、歯みがきや洗面を
30 一人一人、歯みがきや洗面を
31 一人一人、歯みがきや洗面を
32 一人一人、歯みがきや洗面を

(身の回り) 洋服、くつ、かば
33 洋服、くつ、かば
34 洋服、くつ、かば
35 洋服、くつ、かば
36 洋服、くつ、かば

(寝起き) 一人一人、歯みがきや洗面を
11 一人一人、歯みがきや洗面を
12 一人一人、歯みがきや洗面を
13 一人一人、歯みがきや洗面を
14 一人一人、歯みがきや洗面を
15 一人一人、歯みがきや洗面を

(清潔) 一人一人、歯みがきや洗面を
16 一人一人、歯みがきや洗面を
17 一人一人、歯みがきや洗面を
18 一人一人、歯みがきや洗面を
19 一人一人、歯みがきや洗面を
20 一人一人、歯みがきや洗面を
21 一人一人、歯みがきや洗面を
22 一人一人、歯みがきや洗面を
23 一人一人、歯みがきや洗面を
24 一人一人、歯みがきや洗面を
25 一人一人、歯みがきや洗面を
26 一人一人、歯みがきや洗面を

(身の回り) 洋服、くつ、かば
27 洋服、くつ、かば
28 洋服、くつ、かば
29 洋服、くつ、かば
30 洋服、くつ、かば
31 洋服、くつ、かば

<p>(身) 33 教 師 と 一 緒 に、 簡 単 な 衣 服 の 着 脱 34 脱 着 師 と 一 緒 に、 く つ を 履 い た り、 35 教 師 だ と り 一 緒 に、 雨 具 を 使 用 し 慣 れ 36 季 節 と や 一 緒 に、 雨 具 を 使 用 し 慣 れ</p>	<p>(身) 37 簡 単 な 衣 服 の 着 脱 を し て、 着 脱 38 後、 表 の 左 右 を 区 別 し、 雨 具 を 使 39 靴 を 履 師 の 援 助 に よ り、 一 人 で 40 す</p>	<p>(身) 32 衣 服 の 汚 れ、 や ぼ ろ び に 気 付 い 33 節 服 を 替 え、 合 わ せ て、 衣 服 を 調 34 節 服 を 作 る と き は、 決 め ら れ た 35 履 物 を、 場 や 天 候 に 合 36 わ せ て 雨 具 を 使 用 し、 始 末 す る。</p>
<p>(健康) 1 保 健 室 の 霧 行、 教 師 と 一 緒 2 保 健 室 を 添 け ら 帰、 教 師 と 一 緒 3 保 健 室 を 添 け ら 帰、 教 師 と 一 緒 4 保 健 室 を 添 け ら 帰、 教 師 と 一 緒</p>	<p>(健康) 1 保 健 室 の 霧 行、 教 師 と 一 緒 2 保 健 室 を 添 け ら 帰、 教 師 と 一 緒 3 保 健 室 を 添 け ら 帰、 教 師 と 一 緒 4 保 健 室 を 添 け ら 帰、 教 師 と 一 緒</p>	<p>(健康) 1 保 健 室 の 霧 行、 教 師 と 一 緒 2 保 健 室 を 添 け ら 帰、 教 師 と 一 緒 3 保 健 室 を 添 け ら 帰、 教 師 と 一 緒 4 保 健 室 を 添 け ら 帰、 教 師 と 一 緒</p>
<p>(危険) 5 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な 6 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な 7 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な 8 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な</p>	<p>(危険) 5 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な 6 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な 7 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な 8 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な</p>	<p>(危険) 5 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な 6 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な 7 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な 8 防 止 玉 や 硬 貨 な ど を ロ に 入 れ な</p>

(交通安全) 10 全信歩やと
通交緒動教
にや転緒
号道自一
にや転緒
注道車に
意路を横
しの避断
な端け歩
がをた歩
ら歩り、
教師と
と
11 (避難訓練) 11 ないで一
難避訓練
練の一
の緒
と
き
は、
教師と手をつ
と
12 (避難訓練) 12 ないで一
難避訓練
練の一
の緒
と
き
は、
教師と手をつ
と

(交通安全) 10 全信歩やと
通交緒動教
にや転緒
号道自一
にや転緒
注道車に
意路を横
しの避断
な端け歩
がをた歩
ら歩り、
教師と
と
11 (避難訓練) 11 ないで一
難避訓練
練の一
の緒
と
き
は、
教師と手をつ
と

(交通安全) 10 全信歩やと
通交緒動教
にや転緒
号道自一
にや転緒
注道車に
意路を横
しの避断
な端け歩
がをた歩
ら歩り、
教師と
と
11 (避難訓練) 11 ないで一
難避訓練
練の一
の緒
と
き
は、
教師と手をつ
と

(交通安全) 10 全信歩やと
通交緒動教
にや転緒
号道自一
にや転緒
注道車に
意路を横
しの避断
な端け歩
がをた歩
ら歩り、
教師と
と
11 (避難訓練) 11 ないで一
難避訓練
練の一
の緒
と
き
は、
教師と手をつ
と

(交通安全) 10 全信歩やと
通交緒動教
にや転緒
号道自一
にや転緒
注道車に
意路を横
しの避断
な端け歩
がをた歩
ら歩り、
教師と
と
11 (避難訓練) 11 ないで一
難避訓練
練の一
の緒
と
き
は、
教師と手をつ
と

(交通安全) 10 全信歩やと
通交緒動教
にや転緒
号道自一
にや転緒
注道車に
意路を横
しの避断
な端け歩
がをた歩
ら歩り、
教師と
と
11 (避難訓練) 11 ないで一
難避訓練
練の一
の緒
と
き
は、
教師と手をつ
と

<p>(遊具の後始末) 8 教師と一緒に、遊具などの後始末をす。</p>	<p>ゆずる。の使ったら、遊具などを取り 11 自分そうする。 おれそうする。 (遊具の後始末) 12 教師の後始末を受けます。</p>	<p>(遊具の後始末) 11 友達と協力して、すすんで遊具など</p>
<p>(自分自身と家族) 1 前で声をきに出したたりする。 (交際) 2 人の名前を言い、指 3 教師の方を指 4 友達の名を「おは 5 友達の名を「おは 6 友達の名を「おは 7 友達の名を「おは 8 友達の名を「おは 9 友達の名を「おは 10 友達の名を「おは 11 友達の名を「おは 12 友達の名を「おは</p>	<p>(自分自身と家族) 1 名前を言 (交際) 2 教師、親せきの人 3 教師、親せきの人 4 教師、親せきの人 5 教師、親せきの人 6 教師、親せきの人 7 教師、親せきの人 8 教師、親せきの人 9 教師、親せきの人 10 教師、親せきの人 11 教師、親せきの人 12 教師、親せきの人</p>	<p>(自分自身と家族) 1 自分自身と家族 2 自分自身と家族 3 自分自身と家族 4 自分自身と家族 5 自分自身と家族 6 自分自身と家族 7 自分自身と家族 8 自分自身と家族 9 自分自身と家族 10 自分自身と家族 11 自分自身と家族 12 自分自身と家族</p>

[illegible]

<p> (交通機関の利用) 3 し、乗降の電車に料金を支払うバスを 4 る。通る。 </p>	<p> 3 学校の近くのポストに手紙を投 か す。 </p> <p> (交通機関の利用) 4 助金を受けて、電車やバスに料金を支払 5 の援助を受ける。車で降内。電話の扱いに慣 6 習する。 </p>	<p> 3 どの。電話の扱いに慣れる。利用す 4 用する。 </p> <p> 5 おおよその仕事に分かり、利 用する。 </p> <p> (交通機関の利用) 6 常利用している電車やバスの切 7 符。通る。 </p> <p> 8 目的。 </p>
--	---	---

五科

[illegible]

[illegible]

						どの内容や情景を想像する。
24 いろいろな用具を使っ て、なぐり書きをする。	19 点線の上をなぞって書く。 20 簡単な図形をまねて書く。 21 文字をもつ。正しく興味をもち、鉛筆で持ち、正しい姿勢で書く。 22 平仮名の簡単な語句を見書き写す。 24 自分の名前を平仮名で書く。	22 うとす。 23 簡単な語句や短い文を書き、平仮名で書く。 24 簡単な絵日記を書く。 25 自分の名前などを、漢字で書く。 26 教師と一緒に、簡単な手紙を書く。	20 見聞きしたことや経験したことを立て、順序立てて書く。 21 簡単なメモをとる。 22 日記を手紙文や日記を書く。 23 句点（。）などに注意して書く。 24 単なる漢字の書き分け。 25 長音、拗音、促音、撥音、助詞など「を、は、く、へ」など、正しく読み書きする。 26 パソコンやワープロの操作に興味をもつ。 27 ペンや毛筆を使って書く。	20 見聞きしたことや経験したことを立て、順序立てて書く。 21 簡単なメモをとる。 22 日記を手紙文や日記を書く。 23 句点（。）などに注意して書く。 24 単なる漢字の書き分け。 25 長音、拗音、促音、撥音、助詞など「を、は、く、へ」など、正しく読み書きする。 26 パソコンやワープロの操作に興味をもつ。 27 ペンや毛筆を使って書く。	21 経験した事柄を順序立てて、要領よく書く。 22 手紙や電文を読んだり、書いたりする。 23 日記や作業日誌を書く。 24 要領よくメモをとる。 23 句点、かぎ（「」）などの正しい使い方に慣れる。 25 よく使われる漢字の書き方を理解する。 26 ワードプロセッサやパソコンのソフトを使い、文を作成する。 27 自分の履歴書など日常生活に必要な書類を書く。 28 必要な内容や案内状、招待状や案内状を書く。	25 経験した事柄を順序立てて、自分の意見や感想を混じえながら、要領よく書く。 26 句読点、かぎなどを正しく使って文章を書く。 27 漢字や片仮名を正しく使って、文章を書く。 28 手紙の目的に応じて、筆記用具を使い分けたり、工夫したりして書く。 29 生活の中で使われる伝票、領収書、諸届、書込、申し込み書、ソフトやパソコンの履歴書などを作成する。 30 自分式の履歴書を書く。 31 インターネットに接続して、電子メールを送信する。

算数科・数学科

1	2	3	4	5	6
数量の基礎					
<p>1 目の前で隠されたものを探す。</p> <p>2 身近にあるものや人の名を聞いて指す。</p> <p>3 形や色が同じものを選ぶ。</p> <p>4 おもちゃや道具などを分類して整理する。</p> <p>5 分割した絵カードを組み合わせる。</p> <p>6 関連の深い一対のものを絵カードを組み合わせる。</p> <p>7 対応させてものを配る。</p>	<p>1 形、色、大きさなどで分類する。</p> <p>2 身近なものを用途などで分類する。</p> <p>3 1対1の対応により数の多少が分かっている方（少ない方）を指す。</p> <p>4 具体的な事物や事柄の順番が分かると、順序数を唱えたり、順序数を数えたり、具体的な事物を数えたり、数字を読んだり、書いたりする。</p> <p>7 必要に応じて具体的な事物を加えたり、減らしたりする。</p>	<p>1 簡単な数の範囲で数えたり、数字を読んだり、書いたりする。</p> <p>2 簡単な加法や減法を用いる場合が分かると、初歩的な計算をする。</p> <p>3 まとめて数えたりする。</p>	<p>数と計算</p> <p>1 やや広い範囲の数字を数えたり、数字を読んだり、書いたりする。</p> <p>2 加法や減法の計算をする。</p> <p>3 簡単な乗法や除法の意味が分かると、初歩的な計算をする。</p> <p>4 簡単な計算をする。</p>	<p>1 生活の中で必要な数字を数えたり、数字を読んだり、書いたりする。</p> <p>2 数式が分かると、生活の中でいろいろな計算をする。</p> <p>3 必要に応じて計算する。</p>	<p>1 生活の中で、大きな数を工夫して数えたり、大きな数字を正確に読んだり書いたりする。</p> <p>2 数式を活用し、生活の中で必要ないろいろな計算をする。</p> <p>3 分数・小数の意味や割合や％などが生活の中です。</p> <p>4 割引や消費税を含んだ買い物などに、計算機を活用する。</p>
量と測定					
<p>8 身近にあるものの数量の多少、大小などを比べ、多い少ない、大きい小さい、差が大きい場合、多い方、大きい方をとる。</p>	<p>8 身近にある具体物の大きい小さい、長い短い、広い狭い、重い軽いなどが分かると比較する。</p>	<p>4 身近にあるものを使って、長さ、重さ、容積を表す用語が分かると、比較する。</p> <p>5 遠い、近い、深い、浅いなどが分かると、比較する。</p>	<p>量と測定</p> <p>5 長さ、単位が分かると、重さ、単位が分かると、容積を表す用語を使い、長さ、重さ、容積を測る。</p> <p>6 温度計や体温計の目盛りを読む。</p>	<p>4 単位の関係が分かると、測定用具を利用して、生活の中でのいろいろなものを測定する。</p>	<p>5 生活の中で表示されている単位を理解し、適切な測定用具を選び正しく測定する。</p>
図形・数量関係					
<p>9 丸、三角、四角などの名称を言ったり、指をさしたりする。</p> <p>10 上下、前後などが分かると、生活の中で使う。</p> <p>11 身近な生活の中で使われている○×などの表が分かると、記入する。</p>	<p>9 丸、三角、四角などの名称を言ったり、指をさしたりする。</p> <p>10 上下、前後などが分かると、生活の中で使う。</p> <p>11 身近な生活の中で使われている○×などの表が分かると、記入する。</p>	<p>6 円、三角形、正方形、長方形が分かると、それらを中心として、自分を中心として、左右が分かると、指さす。</p> <p>8 簡単な生活の処理を図表や○×などの表で表す。</p>	<p>図形・数量関係</p> <p>7 正方形、長方形、正三角形、直角三角形などのおおその特徴が分かると、簡単な定規やコンパスなどを使って、簡単な図形をかく。</p> <p>9 絵グラフや棒グラフを読み、書く。</p>	<p>5 正方形、長方形、正三角形、直角三角形、円、辺、頂点、直角などが分かると、それらの言葉を用いて、定規やコンパスなどを使って、いろいろな図形をかく。</p>	<p>6 様々な図形の特徴を理解し、生活の中で目的に応じて活用する。</p> <p>7 いろいろな図表やグラフを正しく読み書きしたりし、生活の中で活用する。</p>

	る。		たりする。	7 いろいろな図表や グラフを読んだり， 書いたりする。	
	12 朝，昼，晩の違い に気付く。 13 学校に行く日（授 業日）と行かない日 （休業日）があること に気付く。	9 時計で天体の時刻 を読む。 10 今日の日付や曜日 が分かり，暦を見て 読む。	10 時刻を読んだり， 簡単な時間の計算を したりする。 11 日課表や時刻表を 読む。 12 暦のおおよその仕 組みが分かり，その 扱いに慣れる。 13 買い物などをし，簡 単なお金の計算をす る。	8 生活の中で，時計 や暦を利用し，時間 や日数の計算をす る。 9 乗り物などの時刻 表を読み，待ち時間 などが分かる。実務 10 金銭に関する生活の中 で使う。	8 時計や暦を使っ て，予定を立てるな ど，生活の中で活用 する。 9 乗り物などの時刻 表を読んだり，通学や 旅行の計画を立て る。 10 収入や支出など， 金銭に関する事項が 分かり，出納帳など を生活の中で活用す る。

科
樂
音

[illegible]

などの擬音笛やオカリナ、フューンなど自由に吹く。 20 教師とやりとりしながら、打楽器や弦楽器、吹く楽器などを鳴らして楽しむ。 21 教師の歌や演奏と一緒に、大まかな声を出したりする。メロデ 22 やさしい一部を口ずさむ。	や吹く楽器などで自由演奏をする。	せて合奏や部分奏をする。	い方を知り、大切に扱う。	16 鍵盤と色音符を合わせてメロディを弾き、楽しむ。 17 友達と協力して、ギターのコードを分担し、ギターの曲を完成させる。 18 曲想を感じ取り、演奏の仕方を工夫する。 19 コンピューターで音楽を聴き、コンピュータの操作に慣れる。	を流しながらコード伴奏をしたり、好みのリズムパターン演奏を選択してたりする。
18 好きな歌の一部を歌う。 19 教師の歌う簡単な歌を聞きながら歌う。 20 知っているCD、MD、カセットテープなどの流れている中で歌う。 21 大きい声、小さい声等いろいろな声を出して歌って楽しむ。 22 やさしいメロディで歌う。	17 みんなと一緒に歌ったり、一人で歌ったりする。 18 リズムやメロディに気をつけて歌う。 19 やさしい歌詞なら、正しく歌う。 20 簡単な歌の内容を理解して歌う。 21 どなたたり、小さい声すたり、ちよいと良い声の、大ききさで歌う。	17 はっきりした発音で、音程も正しいリズムで歌う。 18 歌詞の表わす情景を想像したりして、きれいに歌う。 19 独唱や斉唱、簡単な輪唱などをやる。好きな歌、歌える歌の範囲を広げる。 21 伴奏の響きを聴いて歌う。	20 呼吸の仕方や口の開け方に注意して、音程や歌詞を意識して歌う。 21 拍子、スタート、シンコペーションに注意して、正しい音程、リズムで歌う。 22 曲想を考え、その気分になる。独唱や斉唱をする。 23 互いに歌声を聞き合ったり、簡単な輪唱や部分合奏などい民謡や歌曲などいろいろな歌に関心をもち、楽しんで歌う。 25 簡単な音楽劇などをして楽しむ。	15 呼吸の仕方や口の開け方に注意して、音程や歌詞を意識して歌う。 16 CDの演奏に合わせて歌を歌ったり、カラオケを楽しんだりする。 17 指揮者や観客を意識しながら、のびのびと歌う。 18 自分の思いや願いを歌にして歌う。 19 輪唱や簡単な2部合奏をする。 20 楽譜を見ながら歌ったり、弾きながら歌ったり、身体表現をしながら歌ったりする。 21 劇や紙芝居などの背景音楽を、場面に応じて選ぶ。 22 簡単な音楽劇を選び、考え、オペレッタなど、音楽劇をつくる。	

图画工作科・美術科

1	2	3	4	5	6
<p>造形遊び</p> <p>1 身近にあるもの、形や色に関心をもち、自由に遊ぶ。</p> <p>2 クレヨン、パスナなどを、好きな色で使って、好きな形で遊ぶ。</p> <p>3 身近にあるもの、形を版にして遊ぶ。</p> <p>4 土、砂、粘土などを親しみ、それらを自由に体全体で自由に遊ぶ。</p> <p>5 泥などをつねたりして遊ぶ。</p> <p>6 粘土をのぼしたり、まわたりしながら、簡単な形を作ったり遊ぶ。</p> <p>7 土や砂などに線を引き、形を作ったり遊ぶ。</p> <p>8 基本的な2、3の色名が分かる。</p>	<p>1 体験したことの形や色に着目して遊ぶ。</p> <p>2 水彩絵の具などを使って、好きな色をよせて遊ぶ。</p> <p>3 木の葉、野菜などの自然物や身近な器物の形を押して版画にする。</p> <p>4 粘土などを使って、自分で表わしたいものを作る。</p> <p>5 いろいろな形や色を使って、自由に組み立てたりする。</p> <p>6 基本的な形や色が分かる。</p> <p>7 身のまわりの飾りをする。</p>	<p>1 かきたいものを、よく見て決める。</p> <p>2 絵の主題を決める。</p> <p>3 紙や粘土、その他扱いやすい材料で、版を作る。</p> <p>4 粘土などで、作ろうとするものの感じが出来るように作る。</p> <p>5 形や色の組み合わせによる感じの違いを表す。</p> <p>6 伝えたいことに、色や形を使って表す。</p> <p>7 いろいろな形や色、材質の違いを生かして表す。</p>	<p>表現</p> <p>1 見たこと、考えたこと、感じたことを、絵にかく。</p> <p>2 自然の背景物や身のまわりの事物をよく見て、絵の具の性質を生かして、版や彫刻刀を使って、ゴム版やリノリウム版などで、版を作る。</p> <p>3 粘土など、動物や人、乗り物、建物などの特徴をとらえて、立体表現する。</p> <p>4 粘土で、動物や人、乗り物、建物など、立体的な形を表現する。</p> <p>5 粘土で、動物や人、乗り物、建物など、立体的な形を表現する。</p> <p>6 形や色、材質の違いを生かして、表す。</p> <p>7 色合いの暖かい、寒暖などの組み合わせを工夫して表す。</p> <p>8 色合いの暖かい、寒暖などの組み合わせを工夫して表す。</p> <p>9 形や色、材質の組み合わせによって、見通しをもたせようとする。</p> <p>10 絵や図にかいたもの、見通しをもたせようとする。</p>	<p>1 見たこと、考えたこと、感じたことを、工夫して絵にかく。</p> <p>2 木版を主として、計画を立て、版を作り、版画にする。</p> <p>3 いろいろな材料の特性を生かし、立体を作る。</p> <p>4 粘土で飾るものや、使うものを成形し、焼成する。</p> <p>5 目的や用途に合わせ、形や色などの組み合わせを工夫し、飾りを作る。</p> <p>6 簡単な見取り図や展開図の見方やかき方を理解して、順序よく作る。</p>	<p>1 見たこと、感じたこと、考えたこと、感じたことを、絵にかく。</p> <p>2 彫刻刀の種類の特性を生かして、版を作ったり、様々な技法で版画を製作したりする。</p> <p>3 表現したいもの、適した材料を選び、様々な工夫を加えて、立体に表す。</p> <p>4 目的や用途に合わせ、形や色などの組み合わせを適切にし、飾りを作る。</p> <p>5 作りたいものを完成図や製作工程表にして、友達と協力して正確に作る。</p>

<p>9 身近にあるものから、同じ形や色の物を集めたり、並べたりして遊ぶ。</p> <p>10 草花、木の葉、小石などを集めたり分けたり、並べたりして遊ぶ。</p> <p>11 自分の好きな色、形、絵などを選んで集めたり、はったり、飾ったり、折り、紙類などを、ちぎったり、折ったり、切ったり、つないだりして遊ぶ。</p> <p>13 紙や布などを、ちぎったり、丸めたり、はったり、つないだりして遊ぶ。</p> <p>14 積木などで、いろいろな形を作ったり、くずしたりして遊ぶ。</p>	<p>8 身近な用具で粘土を切ったり、筋をつけたたり、穴をあけたりする。</p> <p>9 はさみやのりを使って、はり絵や工作をする。</p> <p>10 包装紙、アルミ箔、空箱、缶など身近な材料を使って、自由な表現をする。</p>	<p>8 げんどう、のこぎり、きり、ペンチ、小刀などを使って、いろいろなものを作る。</p> <p>9 身近ないろいろな材料や用具を準備したり、後かたづけをする。</p> <p>10 紙や木、針金、ゴムなど身近なおもちゃなどを作ってお遊ぶ。</p> <p>11 行事などに使う飾りや道具などを、いろいろな材料で、仲よく協力して作る。</p>	<p>材料・用具</p> <p>11 木や竹、プラスチックなどいろいろな素材の性質を考慮して、使用できるものやエナメルなどを使用して、工作物を仕上げる。</p>	<p>7 目的や条件に応じて、材料や用具を選び、計画を立て、工夫しながら表現する。</p> <p>8 金属、プラスチック、その他の造形素材の種類や性質を生かして表現する。</p> <p>9 木材などで、日用品や模型などを作る。</p> <p>10 工具や機械などを使い、正しい投げ方を理解し、簡単な手入れをする。</p> <p>11 いろいろな用具や工具、機械類を素材の特性に合わせて活用する。</p> <p>12 塗装の初歩的技術を理解して活用する。</p>	<p>6 目的や条件に応じて、材料や用具を選び、計画をしっかりと表現する。</p> <p>7 造形素材の種類や性質を生かして、自分の思いをこめた表現をする。</p> <p>8 コンピュータを使って絵やボスターなどをかいたり、作品を見せ合ったりする。</p> <p>9 様々な技法や制作意図に応じた釉薬を選ぶなどして、粘土の作品を作る。</p> <p>10 木材などの材質や特性を生かして、日常生活で使えるものを作る。</p> <p>11 道具や機械の安全な扱い方を知り、簡単な部品交換などをする。</p>
<p>15 自分の作品を教師に見せる。</p>	<p>11 自分の作品や友達の作品を見せ合う。</p> <p>12 自分の作品を大切に作る。</p>	<p>12 自分と友達の作品の表し方の違いに関心をもつ。</p> <p>13 自分や友達の作品を大切に作る。</p> <p>14 美しい自然の風景や造形品に関心をもつ。</p>	<p>鑑賞</p> <p>13 身近にある造形品を見たり、使ったりして、そのよさに気づく。</p> <p>14 自然の風景やすぐれた作品などの美しさやよさを味わう。</p>	<p>13 身近にある造形品を見たり、使ったりして、その美しさや働きを理解する。</p> <p>14 我が国や諸外国の親しみのあや美しさなどのよさや美しさなどに関心をもつて鑑賞する。</p>	<p>12 地域の伝統工芸品を知り、作ったり、使ったり、飾ったりする。</p> <p>13 美術館や博物館を見学して、様々な美術品など、鑑賞したり、表現方法を知ったりする。</p>

体育科・保健体育科

1	2	3	4	5	6
基本の運動					
<p>1 一人で歩く。</p> <p>2 1列に並ぶ。</p> <p>3 脚を前後、左右に開いたり、腕を振ったり、回したりする。</p> <p>4 支えられて片足で立つ。</p>	<p>1 大股、小股などの歩き方を学ぶ。</p> <p>2 直線上を歩く。</p> <p>3 上肢、下肢を曲げたり伸ばしたりする。</p> <p>4 片足で立つ。</p> <p>5 同じ調子でかけ足を折り返しリレーなどをやる。</p> <p>6 緩やかなカーブを走る。</p>	<p>1 後ろ歩き、横歩きなどいろいろな歩き方を学ぶ。</p> <p>2 片足ととびをさせる。</p> <p>3 上体をそらせた側屈をする。</p> <p>4 いろいろな体操をまねして行う。</p> <p>5 全力で短い距離を走る。</p> <p>6 ザグ、S字などのコースに沿って走る。</p> <p>7 レーでパトランプをする。</p> <p>8 やや長い距離を走る。</p> <p>9 立幅跳びをする。</p>			
<p>(いろいろな器械・器具・用具を使った遊び)</p> <p>5 トランポリンの上でゆれを楽しむ。</p> <p>6 低鉄棒を使って、いろいろな遊びをする。</p> <p>7 一人でごろごろ転がる。</p> <p>8 低い台に昇ったり、おりたりする。</p> <p>9 階段を昇ったり、おりたりする。</p> <p>10 遊具を使ったり、よぶらさがったり、よ</p>	<p>(いろいろな器械・器具・用具を使った運動)</p> <p>8 固定施設などを使っていろいろな遊びをする。</p> <p>9 トランポリンやジャンピングボードで遊ぶ。</p> <p>10 低鉄棒を使って、跳び上がりたり、跳びおりたりする。</p> <p>11 跳び箱を使ったり、またぎ乗る。</p> <p>12 マットで横こ</p>	<p>(いろいろな器械・器具・用具を使った運動)</p> <p>10 馬跳びをする。</p> <p>11 縄跳び遊びをする。</p> <p>12 鉄棒にぶらさがったり、体を前後に振る。</p> <p>13 低鉄棒で前周りおろをする。</p> <p>14 跳び箱を使って、下跳び上がり・跳び下りをする。</p> <p>15 マットで連続横こ</p>	<p>(体つくり運動)</p> <p>1 号令に合わせて、体を動かす。</p> <p>2 腕の屈伸を上下・左右突き、腕の内外回旋をする。</p> <p>3 膝の屈伸や脚の前後左右に大きく開いたりする。</p> <p>4 体の前後屈、側屈を大きくしたり、体の回旋をする。</p> <p>5 脚の開閉跳びなどをする。</p>	<p>(体つくり運動)</p> <p>1 身体各部位の屈伸、ねん転、回旋などを繰り返す。</p>	<p>(体つくり運動)</p> <p>1 身体各部位の屈伸、ねん転、回旋などを繰り返す。</p> <p>2 腕立て伏臥、腕屈伸などをする。</p> <p>3 体操を曲に合わせ正しく行う。</p>

			27 スキー、スケート 28 などをすもうなどをす る。 (ダンス) 29 音楽に合わせて自 由に身体表現をす る。 30 簡単なフォークダ ンスや民謡を踊る。	(ダンス) 12 フォークダンスや民 謡を踊る。	(ダンス) 15 ダンスを創作し たり鑑賞したりす る。
25 笛や太鼓、言葉掛 けの合図により、立 ったり、座ったりす る。	23 合図で集合する。 24 1列に並んで歩 く。	きまり・安全 24 集合・整列をす る。リズムに合わせて 行進する。間隔をとっ て1～2列で整列す る。 26 1～2列で正しく 歩く。	31 リレーで決めら れた約束を守る。パ トントパスをする。 32 簡易ルールでフッ トベークスをする。 33 簡易ルールでバ スケットボール、卓球、ソ フトボール、トンなどを バドミントンなど をす。	13 正しい体育施設、用 具などの使い方に注意 して活動する。 14 運動の仕方やルール を守って協力して活動 する。	16 スポーツの正規の ルールを覚え、ルール を守って運動する。 17 運動に必要な用具を 自主的に用意したり、 片付けたりする。 18 各自の役割を考えたり して、作戦を考えてゲームを 進める。
			34 進んで身体及び身 辺の清潔に気をつけ る。 35 気温の状態を着衣 を調節する。や性徴を 通して、体の発育に各 関心をもち、体の各 部の動きを知り、後 で汗をふいたり、う がいをする。用具な どの使い方、遊び方 などを知り、けがが ないよう気を付け る。 39 体の状態を考え	15 常に身体や身辺を 清潔に保つ。考え て進んで適度な運動 をする。 16 運動や作業などの 後に、汗をふいたり、 うがいをしたり、着替 えがたりをする。し て運動をする。 17 安全に注意して連 動をする。 18 簡単な応急手当ての 仕方を知る。下着を汚さ ないようナプキン の交換をする。	19 体の発育や健康に関 心をもち、体の各部の 働きを知る。 20 病気の時や疲れた時 は適宜休養をとる。 21 主な病気の種類を知 り、進んで予防接種や 健康診断を受ける。予 防法について知る。 22 主な伝染病とその予 防について知る。 23 職業病や公害病につ いて知り、健康の保持 に努める。 24 生理は毎月5日間位 あることを体験を通 して知る。

社 会 科

4	5	6
<p>集団生活ときまり</p>	<p>集団生活と役割・責任</p>	
<p>1 時と場所に応じて、適切な言葉や態度で対応する。</p> <p>2 困ったとき、分らないときは、人に尋ねたり、教えてもらったりして、目的を果たす。</p> <p>3 友達などが困っているのを見たときは、手助けをする。</p> <p>4 身近な問題を仲間と話し合い、自分の意見も述べる。</p> <p>5 学校や学級の行事などで、役割を分担して仕事をす。</p> <p>6 他の人の迷惑にならないように行動する。</p> <p>7 学校や学級の決まりをよく守る。</p> <p>8 日常生活に関係の深い市町村や国のいろいろな決まりを知る。</p>	<p>1 1 集団生活ときまりをわきまえて、適切な言葉や態度で対応する。</p> <p>2 必要に応じて人に尋ね、用件を果たす。</p> <p>3 いろいろなボランティア活動に参加する。</p> <p>4 身近な問題をグループで討議し、自分の意見をはっきり述べる。</p> <p>5 地域の行事には進んで参加し、近隣や地域の人々と交わる。</p> <p>6 相手や自分の立場を考えた行動をする。</p> <p>7 学校や学級の行事などで、自分の役割をもち、責任を果たす。</p> <p>8 電話の対応の仕方を知り、利用する。</p> <p>9 礼状や近況を伝える手紙のやりとりをする。</p>	<p>1 1 社会の一員としての意識をもち、行動する。</p> <p>2 いろいろな問題をグループで討議し、全体の流れの中で、自分の意見をまとめ、述べる。</p> <p>3 学校や学級の行事などで、友達と協力し、自分の役割を果たす。</p> <p>4 相手の立場を考え、協力して行動をする。</p>
<p>10 集団での決まりを守り、礼儀正しく行動する。</p> <p>11 学校や学級には決まりの必要なことが分かり、決まりを守る。</p> <p>12 日常生活に関係の深い市町村や国の決まりを守る。</p>	<p>10 集団での決まりを守り、礼儀正しく行動する。</p> <p>11 学校や学級には決まりの必要なことが分かり、決まりを守る。</p> <p>12 日常生活に関係の深い市町村や国の決まりを守る。</p>	<p>5 必要に応じて、いろいろな手紙のやりとりをする。</p> <p>6 社会生活を送る上で必要とされる市町村や国の主な決まりを知り、守る。</p> <p>7 日本国憲法では、国民としての権利、義務などの重要な事柄が定められていることを知る。</p>
<p>9 公衆電話のかけ方を知り、利用する。</p> <p>10 警察署、消防署、保健所、病院などの働きと自分の生活との関係を知る。</p> <p>11 郵便局の働きを知り、切手やはがきを買ったり、郵便物を出したりする。</p> <p>12 交通機関を利用し、そこで働いている人々の仕事をを知る。</p> <p>13 市役所（町、村役場）や公民館などの働きを知る。</p> <p>14 身近な自動販売機を利用する。</p> <p>15 新聞社や放送局などの働きに関心をもつ。</p>	<p>公共施設</p> <p>13 警察署、消防署、保健所、病院などの働きを知り、必要に応じて利用する。</p> <p>14 郵便局や銀行などの働きを知り、キャッシュカード等を使って利用する。</p> <p>15 交通機関の働きを知り、利用する。</p> <p>16 市役所（町、村役場）や公民館などの働きを知り、利用する。</p> <p>17 自動販売機のいろいろな種類を使い分けようにする。</p> <p>18 スーパーマーケットやコンビニエンスストアなどを知り、利用する。</p> <p>19 新聞社や放送局などの働きを知り、生活との関係を知る。</p>	<p>8 郵便局や銀行などの働きを知り、目的に応じて利用する。</p> <p>9 複数の交通機関を適切に乗り継いで、目的地に行く。</p> <p>10 市役所（町、村役場）で住民票などの交付を受ける手続きを知り、利用する。</p> <p>11 専門店、デパート、劇場などを知り、利用する。</p> <p>12 新聞やマスメディアを適切に利用し、生活に役立てる。</p>

<p>16 年賀状、喜中見舞い状などの手紙のやりとりをする。</p> <p>17 生徒会の役員選挙に関心をもち、積極的に参加する。</p> <p>18 生産者や消費者をつなぐ商店、市場などの働きを知る。</p> <p>19 農業、林業、漁業など自分達との生活とのつながりを知る。</p> <p>20 主な職業の種類と内容を知る。</p> <p>21 工場などで物を作る様子を知る。</p> <p>22 勤労に対して報酬が得られることを知る。</p> <p>23 日常生活で使う水、電気、ガスなどの働きを知り、大切に使う。</p>	<p>社会の出来事・社会的事象</p> <p>20 選挙の意味がだいたい分かり、市町村などの選挙に関心をもつ。</p> <p>21 生産者と消費者との結び付きを知る。</p> <p>22 いろいろな産業と自分達の生活との関係を知る。</p> <p>23 職業の種類を知り、どの職業も社会に必要なことが分かる。</p> <p>24 地域産業の製品を知る。</p> <p>25 多くの人々の働く様子を知り、労働と収入の関係を理解する。</p> <p>26 水道、電気、ガスなどの事業や廃棄物の処理について知る。</p> <p>27 経済的にも時間的にも計画を立てて、生活することの必要性を知る。</p> <p>28 社会福祉施設や機関などについてその内容を知る。</p> <p>29 災害や公害について関心をもち、日常生活で必要な注意をする。</p>	<p>13 選挙の意味を理解し、市町村や国などの選挙に関心をもつ。</p> <p>14 生産、消費などの流通の仕組みを知る。</p> <p>15 主な産業の製品が分かり、輸出入との関連を知る。</p> <p>16 労働と収入の関係を理解し、勤労が生活に必要なことを知る。</p> <p>17 水道、電気、ガスなどの事業や廃棄物の処理について考え、環境との関係を知る。</p> <p>18 自己の生活に對して、長期の計画を立てて生活することの必要性を知る。</p> <p>19 地域の文化活動に参加し、ボランティア活動に関心をもつ。</p> <p>20 災害や公害に関心をもち、地球環境との関連を考える。</p>
<p>24 他校の生徒や近隣の人々との交わり、地域の行事にも参加する。</p> <p>25 地域のいろいろな商店を知り、利用する。</p> <p>26 学校周辺の道路や建物を知る。</p> <p>27 自分の住んでいる地域の地形などの特徴を知る。</p> <p>28 簡単な絵地図や交通の路線図などが分かる。</p> <p>29 地図を見て、自分の住んでいる県の位置や世界の主な国の位置を知る。</p> <p>30 昔の人々の生活の様子に関心をもつ。</p>	<p>地域の様子と社会の変化・我が国の地理・歴史</p> <p>30 学校が所在する市町村の主な道路や建物などを知る。</p> <p>31 日本の主な山脈、河川及び平野などを知る。</p> <p>32 簡単な地図、交通の路線図などを作り、地理について理解する。</p> <p>33 地図を見て、自分が住んでいる県や市、世界の国々の位置が分かる。</p> <p>34 昔の人々の生活の様子を知り、その特徴が分かる。</p> <p>35 古い建物や史跡などを見学したりして、昔の生活に関心をもつ。</p> <p>36 地域の文化財や行事に関心をもち、昔のものを大切にする。</p> <p>37 学校のなりたちや地域や国の移り変わりに関心をもつ。</p>	<p>21 日本や世界の地形の特徴を知る。</p> <p>22 地図や交通路線図を見て、目的地に行く。</p> <p>23 地図や地球儀を見て、日本と世界の国々の位置や位置関係を知る。</p> <p>24 昔の人々の生活の様子と現在を比較し、その移り変わりを知る。</p> <p>25 古い建物や史跡などを見学したりして、昔の生活の様子や現在の生活との違いを知る。</p> <p>26 地域の文化財や行事に関心をもち、文化遺産を大切にする。</p> <p>27 地域や国の移り変わりや政治との関連を知る。</p>
<p>31 日本や世界の主な国の自然や生活の様子を知る。</p> <p>32 国と国との協力することの大切さを知る。</p> <p>33 新聞、テレビなどを通して、日本や世界の主な出来事に関心をもつ。</p>	<p>外国の様子</p> <p>38 世界の国々の自然や生活の様子を知り、外国に関心をもつ。</p> <p>39 世界の国々が協力し合うことの大切さを知る。</p> <p>40 時事問題に関心をもち、その内容を知る。</p>	<p>28 世界の国々の自然や生活の様子を知り、我が国との関係について考える。</p> <p>29 国際連合や国と国との外交の役割を知る。</p> <p>30 時事問題に関心をもち、日本や外国の政治、経済のおよその状況や流れを知る。</p>

理 科

4	5	6
人 体		
<p>1 人体を構成する目, 耳, 頭, 手, 足などの名称を知り, そのつくりや働きをおよそのつくりや働きが分かる。</p> <p>2 肺, 心臓, 胃腸などの器官の働きや働きが分かる。</p> <p>3 主な病気やけがなどの原因やその症状が分かる。</p> <p>4 病気に関係するかびや細菌などについて関心をもち, 消毒の働きや予防の意図が分かる。</p> <p>5 日常用いる主な医薬品の使い方が分かる。</p> <p>6 食品の栄養と健康との関係に関心をもち, 温度, 湿度, 照度などに関心をもち。</p> <p>7 有害な食品や公害などに関心をもち。</p>	<p>1 人体を構成する目, 耳, 鼻, 口, 手, 足, 指, 爪などの名称を知り, そのつくりや働きが分かる。</p> <p>2 肺, 心臓, 腎臓, 胃, 小腸, 大腸, 肝臓などの器官のおよそのつくりや働きが分かる。</p> <p>3 主な病気やけがの原因, 症状を知り, 予防に関心をもち。</p> <p>4 病気に関係するかびや細菌などについて知り, 消毒や予防の意味が分かる。</p> <p>5 主な医薬品の使い方が分かり, 簡単な処置をする。</p> <p>6 食品の栄養と健康との関係が分かる。</p> <p>7 温度, 湿度, 照度などとの関係が分かる。</p> <p>8 有害な食品や公害などについての初歩的な知識をもつ。</p>	<p>1 人体を構成する目, 耳, 鼻などのほかに, 脳, 神経, 骨格, 筋肉組織, 内分泌器官, 血液などの名称を知り, そのつくりや働きが分かる。</p> <p>2 思考する, 感じる, 姿勢を制御する, 特徴を示すなどの脳やホルモンのおよその働きが分かる。</p> <p>3 主な病気やけがの原因, 症状を知り, 適切に予防する。</p> <p>4 病気に関係する細菌やウィルスなどについて知り, 日常生活で予防したり, 消毒したりする。</p> <p>5 主な医薬品の使い方が分かり, 適切に使用する。</p> <p>6 食品の栄養と健康との関連を知り, 食生活に役立てる。</p> <p>7 温度, 湿度, 照度などとの関係が分かる。</p> <p>8 有害な食品や公害などについての初歩的な知識をもち, 日常生活に役立てる。</p>
生 物		
<p>9 身近にある主な植物の名称を知り, 成長の様子や活動状況などに関心をもち。</p> <p>10 身近な野菜や果物などの名称を知り, 人々の生活との関係が分かる。</p> <p>11 身近な植物に集まる昆虫などの成長の様子と季節との関係が分かる。</p> <p>12 身近にいる動物の習性や成長の様子などが分かり, 大切に世話をする。</p> <p>13 身近な家畜の名称を知り, 餌になる植物や人々の生活との関係が分かる。</p>	<p>9 身近にある植物の名称や特徴が分かり, 適切に育てる。</p> <p>10 植物の生育に適した自然環境が分かり, 栽培に役立てる。</p> <p>11 植物に集まる昆虫が, 植物の成長に役立っていることを知り, 植物と昆虫の大切な関係が分かる。</p> <p>12 身近にいる動物の習性や特徴が分かり, 大切に飼育する。</p> <p>13 動物の生存に適した生育環境を知り, 飼育に役立てる。</p>	<p>9 身近にある植物の名称や特徴が分かり, 適切に育てる。</p> <p>10 植物の生育に適した自然環境が分かり, 栽培に役立てる。</p> <p>11 植物に集まる昆虫が, 植物の成長に役立っていることを知り, 植物と昆虫の大切な関係が分かる。</p> <p>12 身近にいる動物の習性や特徴が分かり, 大切に飼育する。</p> <p>13 動物の生存に適した生育環境を知り, 飼育に役立てる。</p>
事 物 や 機 械		
<p>14 日常生活でよく使う道具や機械などの主な仕組みや働きに関心をもち, 使用する。</p> <p>15 日常生活でよく使う電気器具の主な仕組みや働きに関心をもち, 使用する。</p> <p>16 衣, 食, 住に関する物品や道具などの名称を知り, 住に役立てる。</p>	<p>14 日常生活でよく使う道具や機械などの働きや使い方が分かる。</p> <p>15 日常生活でよく使う電気器具の主な仕組みや使い方が分かり, 使用する。</p> <p>16 衣, 食, 住に関する物品や道具などの名称, 住に役立てる。</p>	<p>14 大型機械・器具などの働きや使い方が分かり, 安全に取り扱う。</p> <p>15 電気工具などの仕組みを知り, 安全に取り扱う。</p> <p>16 衣, 食, 住に関する物品や道具などの名称, 住に役立てる。</p>

<p>知り、それらの働きに関心をもち、使用する。</p> <p>17 乗り物などの仕組みや働きに関心をもつ。</p> <p>18 日常生活でよく使う光学製品の仕組みや働きに関心をもち、使用する。</p> <p>19 文房具や事務用品の主な仕組みや働きに関心をもち、使用する。</p> <p>20 日常生活でよく使う石鹸や洗剤の性質や働きに関心をもち、使用する。</p> <p>21 砂糖や塩などの調味料、サラダ油や天ぷら油などの食用油の性質や使い方に関心をもち、使用する。</p> <p>22 プロパンガスや都市ガスなどの性質やガス器具の働きや使い方に関心をもち、使用する。</p> <p>23 日常生活でよく使う金属、プラスチック、ガラスなどの製品の性質や用途に関心をもち、使用する。</p> <p>24 日常生活でよく使う機械・器具の正しい使用方法や保管の仕方などが分かる。</p>	<p>性質、働きや使い方が分かる、使用する。</p> <p>17 乗り物などの仕組みや働きが分かる。</p> <p>18 日常生活でよく使う光学製品の仕組みや働きが分かる、使用する。</p> <p>19 文房具や事務用品などの仕組み、働き、使い方が分かる、使用する。</p> <p>20 日常生活でよく使う石鹸、漂白剤、殺虫剤などの性質、働き、使い方が分かる、使用する。</p> <p>21 ガソリンや灯油、潤滑油の性質や使い方が分かる、安全に使用する。</p> <p>22 ガスの性質やガス器具の働きや使い方が分かる、安全に使用する。</p> <p>23 日常生活でよく使用する金属、プラスチック、ガラスなどの製品の性質や用途が分かる、使用する。</p> <p>24 身近な機械・器具の他に内燃機関を用いた機械・器具の正しい使用方法や保管の仕方などが分かる、安全に使用する。</p>	<p>性質、働きや使い方が分かる、適切に取り扱う。</p> <p>17 乗り物などのエンジンの仕組みや働きが分かる、適切に利用したり、取り扱ったりする。</p> <p>18 光学製品の仕組み、働き、使い方が分かる、適切に取り扱う。</p> <p>19 事務機器、コンピューターなどの初歩的な仕組み、働き、使い方が分かる、適切に取り扱う。</p> <p>20 洗浄用石鹸や合成洗剤、殺虫剤などの化学製品の性質、働きや使い方が分かる、適切に取り扱う。</p> <p>21 灯油や潤滑油、揮発油などの性質や使い方が分かる、安全に取り扱う。</p> <p>22 ガスの性質やガス器具の働き、使い方などが分かる、安全に取り扱う。</p> <p>23 金属、プラスチック、ガラスなどの製品の性質や用途を知り、日常生活で適切に取り扱う。</p> <p>24 内燃機関を用いた大型機械・器具の正しい使用方法や保管の仕方などが分かる、安全かつ効果的に使用する。</p>
<p>25 日常生活でよく触れる水や土などの性質に関心をもつ。</p> <p>26 太陽、月、星などの天体について関心をもつ。</p> <p>27 季節による気象の変化や特徴に関心をもつ。</p> <p>28 地震や火山活動などに関心をもつ。</p> <p>29 海、山、川などの自然のありさまに関心をもつ。</p> <p>30 身近な自然の変化と日常生活との結び付きに関心をもつ。</p>	<p>25 日常生活でよく触れる水や土などの主な性質が分かる。</p> <p>26 太陽、月、惑星、恒星などの天体についての初歩的な知識をもつ。</p> <p>27 季節による気象の変化や災害などの主な特徴が分かる。</p> <p>28 地震や火山活動、災害などに関する初歩的な知識をもつ。</p> <p>29 海、山、川などの自然のありさまやおよその働きが分かる。</p> <p>30 自然の変化と日常生活との結び付きが分かる。</p>	<p>25 水、空気、土などの性質と日常生活との主な関係が分かる。</p> <p>26 太陽、月、星などの天体の動きや太陽と地球及び月の位置に関する主な特徴が分かる。</p> <p>27 季節による気象の変化や災害などの特徴を知り、生活に役立てる。</p> <p>28 地震や火山活動などに関する知識をもち、災害防止及び避難に役立てる。</p> <p>29 海、山、川などの自然のおおよその働きと日常生活との主な関係が分かる。</p> <p>30 自然の変化と日常生活との結び付きが分かる、生活に役立てる。</p>

職業・家庭科 [職業] ， 職業科

4	5	6
働くことの意義		
<p>1 周囲の人々が働いていることに関心をもち、仕事に参加する。</p> <p>2 物を作ったり、育てたりすることに興味、関心をもち、仕事への意欲をもつ。</p> <p>3 ふざけたり、むだ話、よそ見などをしたりしないで仕事をします。</p> <p>4 仕事の好き嫌いをしない、最後までする。</p> <p>5 時と場に応じた服装、動作、言葉づかいなどを</p>	<p>1 周囲の人々が働かながら生活していることを知り、働くことの喜びを知り、すすんで仕事に参加する。</p> <p>2 物を作ったり、育てたりすることの喜びを味わい、仕事への自信をもつ。</p> <p>3 注意を集中し、長い時間正確に作業をする。</p> <p>4 いろいろな作業に積極的に取り組み、最後までやりとげる。</p> <p>5 時と場に応じて服装、動作、言葉づかいなどを適切にする。</p>	<p>1 働くことの意義が分かり、積極的に仕事をします。</p> <p>2 物を作ったり、育てたりすることが社会に役立つことが分かり、自分の仕事の意味を理解する。</p> <p>3 注意を集中するポイントが分かり、正確な作業を長時間続ける。</p> <p>4 どんな作業にも積極的に取り組み、最後までやりとげる。</p> <p>5 時と場に応じた服装、動作、言葉づかいなどが分かり、適切にする。</p>
道具や機械		
<p>6 作業に必要な簡単な道具や工具を安全に使う。</p> <p>7 作業に使う道具、機械などの名称、操作の仕方を知り、補助具などを使って安全に正しく扱う。</p> <p>8 道具や機械などの簡単な手入れをする。</p> <p>9 道具や機械、材料などの後片付けや整理整頓をする。</p> <p>10 原材料などをむだのないように使う。</p> <p>11 原材料などや製品、収穫物を大切に扱う。</p> <p>12 品物の長さや重さなどを測ったり、数えたりする。</p> <p>13 注意して品物などの運搬ができる。</p> <p>14 簡単な梱包をしたり、ほどこたりする。</p> <p>15 品物をならべたり、束ねたり、積み重ねたりする。</p> <p>16 簡単な記帳事務を知る。</p> <p>17 合図に従って仕事を始め、作業場を離れる時には、必ず、報告をする。</p> <p>18 清掃の用具を使って、きれいに掃除をする。</p> <p>19 安全に関するいろいろな用語や標識に関心をもつ。</p> <p>20 自分や他人の安全に気をつけて作業をする。</p> <p>21 危険な場所や物に注意して作業をする。</p> <p>22 機械の故障や危険な状態に気づいたら、す</p>	<p>6 いろいろな道具、機械などの操作に慣れ、正しく扱う。</p> <p>7 作業に必要ないろいろな道具や機械などの仕組みを理解し、安全に正しく扱う。</p> <p>8 道具、機械などの手入れや簡単な修理を管理をきちんとする。</p> <p>9 道具、機械、材料、製品などの後片付けや管理をきちんとする。</p> <p>10 製品に必要な原材料の名称が分かる。</p> <p>11 原材料の扱い方を知り、必要な分量を量って使う。</p> <p>12 原材料や製品、収穫物などの整理と保管をする。</p> <p>13 製品や材料の長さや重さなどを測定器を使って測定する。</p> <p>14 道具や機械を利用して、品物の運搬、移動をする。</p> <p>15 いろいろな品物を梱包したり、ほどこたりする。</p> <p>16 品物を数えたり、並べたり、束ねたり、積み重ねたりする。</p> <p>17 仕事に関連する伝達、記帳などの簡単な実務を正確にする。</p> <p>18 簡単な図面を見たり、書いたりする。</p> <p>19 清掃用具を使い、清掃やゴミの処理をする。</p> <p>20 安全に関する用語や標識の意味を理解する。</p> <p>21 自分や他人の安全に気を配って作業をする。</p> <p>22 危険な場所や状況に注意して作業をする。</p>	<p>6 いろいろな道具、機械などの操作に習熟し、正確に扱う。</p> <p>7 作業内容と使用する道具や機械の仕組みの関係を分かり、道具や機械を安全に正しく使う。</p> <p>8 道具や機械などを点検し、日常的な手入れや、簡単な修理をする。</p> <p>9 道具、材料、製品を決めた場所所に保管したり、機械の管理を正確に行ったりする。</p> <p>10 原材料の特徴と加工法との関係について理解する。</p> <p>11 原材料の性質を知り、むだのないように適切に使う。</p> <p>12 原材料や製品、収穫物をそれぞれの特徴を理解して整理し、決められた場所所に保管する。</p> <p>13 製品や材料の規格を適切な測定器を使って、正確に測定する。</p> <p>14 道具や機械を利用して、決められた場所所に正確に品物の運搬をする。</p> <p>15 道具や機械を使って、品物を決められた手順で梱包したり、ほどこたりする。</p> <p>16 品物を正確に数えたり、決められたとおりに並べたり、束ねたり、積み重ねたりする。</p> <p>17 仕事に関連する帳簿や報告書などが分かり、記帳や読み取りなどの実務を適切に行う。</p>

<p>ぐに知らせる。</p>	<p>23 機械の故障や危険な状態に気づいたら適切な処 理をする。</p>	<p>18 図面を見たり，書いたりして，作業をす る。 19 用途にあった清掃用具を使い，決められた 手順で清掃やゴミの処理をする。 20 安全に関する手引き書などを理解する。 21 自分や他人の安全を確保して，作業をす る。 22 危険な場所や状況を予測して，安全に作業 する。 23 機械の故障の有無や危険な状態であるかを 点検し，必要な処置をする。</p>
<p>23 仕事の内容と，自分の分担する役割が分か る。 24 仕事について分からないことはよく聞いて する。 25 人と協力して仕事をしようにする。 26 必要なとき以外は，むやみに人の仕事に手 出しをしないようにする。 27 仕事の決まり，指示などをよく守る。 28 お金や物などで公私の区別をする。 29 製品や収穫物の良否が分かる。</p>	<p>役割 24 自分に分担された仕事を責任をもって，最後ま でやりとげる。 25 仕事をすると，分からないことは自分からす すんで聞く。 26 人と協力して仕事をする。 27 他人の失敗や過失に気づいたら，相手にそのこ とを伝える。 28 作業の決まりや指示，伝達，注意などをよく守 る。 29 製品の良否が分かり，不良品を出さないよう に注意する。</p>	<p>24 自分の分担された仕事の役割が分かり，責 任をもってやりとげる。 25 仕事の方法やだんだんなどが分からないと きは，分からないことをはっきりさせて聞 く。 26 人と協力して効率よく仕事をする。 27 他人が失敗した場合は，協力して処理に当 たるようにする。 28 作業の手順や指示・伝達などを理解し，そ のとおりに仕事をする。 29 製品の良否を点検する方法が分かり，不良 品を出さない方法を工夫する。</p>
<p>30 身近な品物がどのようなようにして作られるか職 場見学で知る。 31 物を作るために，多くの人々が仕事を分担 し，協力していることを知る。 32 家族や先輩の職業に開心をもち，自分の住 んでいる地域にどんな職業の種類があるかを 知る。 33 会社などで働いている人々の様子を見て， 卒業後の生活について関心をもつ。 34 いろいろな交通機関の利用の仕方について 関心をもつ。 35 自分の能力や適性などがある程度分かり， 進路について関心をもつ。 36 公共職業安定所，福祉事務所などの役割と 利用の仕方に関心をもつ。</p>	<p>職業に関する基礎的な知識・職業に関する知識 30 職場などの見学で製品の生産工程を知 る。 31 生産工程で仕事をそれぞれ分担し，責任をも って働いていることを知る。 32 いろいろな職場に関心をもち，知識を深める。 33 働くことの大切さや厳しさを知り，卒業後の生 活について自覚をもつ。 34 自分の能力や適性などを理解し，進路につ いて決める。 35 公共職業安定所，職業センター，福祉事務所な どの役割が分かり，利用の手続きや方法に関心 をもつ。 36 職業についてからも，たえず職業的能力を高 めようと努めることの大切なことが分かる。 37 職場の組織や機構について関心をもつ。 38 労働と報酬との関係が分かる。 39 給料の使い方を 40 労働時間，賃金，休暇などの基本的労働条件に ついて知る。</p>	<p>30 職場などの見学で，製品の生産工程や流通 について知る。 31 生産工程で仕事をそれぞれ分担し，責任を もって働くこととの意義が分かる。 32 職場には様々な仕事があり，それぞれが関 連していることを知る。 33 働くこととの意義を自覚し，卒業後の職業生 活に見通しをもつ。 34 自分の個性や能力が発揮できる職業を知 り，主体的に進路先を選択する。 35 どんなときに公共職業安定所，職業センタ ー，福祉事務所などを利用するかが分かり， 実際に利用する。 36 職業についてから職業的能力を高める方 法が分かる。 37 職場の機構が分かり，職場では組織の一員 として働くことを理解する。 38 労働の時間や内容と報酬が関係しているこ</p>

	41 健康保険，労働保険，年金などの制度のあらましを知る。 42 労働災害や職業病などについて知る。	39 健康保険，労働保険，年金などの基本的労働条件が分かり，進路選択の参考にする。 40 職業生活をjする上で，健康保険，労働保険，年金などが大切であることを理解する。 41 労働災害や職業病などから身を守る方法をj知る。
37 産業現場等における実習の意味をj理解して，仕事をす。 38 実習先でのいろいろな決まりを守る。 39 仕事に関する自分の分担を理解して行う。 40 実習の場面に応じて，人と協力して仕事をす。	産業現場等における実習 43 職場までの交通機関の利用の仕方について知る。 44 産業現場等における実習の意味を理解し，進んで仕事をす。 45 実習をする場でのいろいろな決まりを守る。 46 仕事に関する自分の分担に責任をもって，最後までやりとげる。 47 実習の場面に応じ，すすんで人と協力する。 48 実習中の健康と安全に注意する。 49 生産した物が，社会でどのように利用されているかを理解する。	42 職場までの通勤方法や定期券などの購入方法をj知る。 43 産業現場等における実習を積極的に行い，自己の進路選択に役立てる。 44 実習をする場での決まりを理解し，決まりを遵守する。 45 仕事に関する自分の分担を理解し，効率よく仕事をやりとげる。 46 実習の様々な場面での役割を理解し，すすんで人と協力する。 47 実習中の健康管理と安全確保の方法が分かり，実践する。 48 実習先の製品の流通，消費などを理解する。
41 休憩時間や自由時間を人がそれぞれ工夫して使っていることに気づき，大切な時間であることが分かる。 42 自分の趣味，テレビ，音楽，ゲームなどをj楽しんだり，休日に地域の公共施設を使ったり，買い物などをして過ごす。 43 卒業後，学校と連絡をとったり，同窓会などに参加したりすることの意味が分かる。	健康管理・余暇 50 翌日の体調を考慮した睡眠時間の確保，決められた休憩時間の活用，食事の取り方など，健康管理の方法を知る。 51 休憩時間や休日の適切な過ごし方を知る。 52 職場でのサークル，厚生施設などの利用方法をj知る。	49 休憩時間の使い方や，休日の過ごし方を計画する。 50 職場での旅行会やサークルの参加方法や厚生施設の計画的な利用方法を知る。
44 職場では，様々な情報機器が使われていることに関心をもつ。 45 コピー機，電話，ファクシミリなど簡単な情報機器の扱いになれる。 46 電話やファクシミリで，仕事に関する簡単な用件を伝えたり，受けたりする。	情報・機械・情報機器 53 コピー機，ワープロ機，コンピュータなどの事務機器を取り扱う。 54 コンピュータ制御の機械の簡単な入力を行う。 55 電話で，仕事に関する用件を伝えたり，受けたりする。	51 コピー機，ワープロ機，コンピュータなどの事務機器の扱い方が分かり，事務作業をする。 52 コンピュータ制御の機械の入力や操作を行う。 53 電話で，仕事に関する用件を正確に伝えたり，受けたりする。 54 コピー機，ワープロ機，コンピュータなどの情報管理の方法を理解する。

27 食事の準備や後片付けをする。 28 調理室の簡単な整理・整とんをする。 29 写真や見本を見て、食事の注文をする。 30 作法を守って楽しく食事をする。 31 自分の持ち物を整理・整とんする。 32 住まいの簡単な手入れや、室内の飾り付けなどの手伝いをする。 33 部屋の換気、採光、照明の仕方を知り、調節する。 34 照明器具、冷・暖房器具などを安全に取り扱う。 35 清掃用具、掃除機などを使って住居を清潔にする。 36 指示に従って、ごみを分別する。 37 家庭内のいろいろな危険物を注意して取り扱う。 38 掃除用の洗剤、殺虫剤などを安全に扱う。 39 戸じまり、防火などの大切さを知り、事故の場合に人に知らせる。 40 地震、台風、洪水などのときには、指示に従って行動する。	22 日常食の献立をたてる。 23 値段や鮮度を考えて、材料を取りそろえる。 24 食品の洗い方、切り方、加熱の仕方、味の付け方を工夫し、手順よく調理する。 25 自分の好みに合わせて調味料を適切に使う。 26 盛り付けや配ぜんを工夫し、手ぎわよくする。 27 食事の準備や、後片付けを手順よくする。 28 食堂やレストランで、自分で注文し、作法を守って楽しく食事する。 29 生活の中で、ごみを減らす工夫をしたり、リサイクルしたりする。 30 地震、台風、洪水などのときには、適切に行動する。
41 値段の高い安いを知り、上手な買い物をする。 42 むだ使いをしないで預金・貯金をする。 43 簡単な金銭収支を記録する。 44 一日の生活に見通しをもち、予定を立てて生活する。 45 テレビ、音楽、ゲームなどを、家族や友達と一緒に楽しむ。 46 余暇や休日を楽ししく過ごす。 47 来客への対応や、親戚や友達の家への訪問の仕方を知る。	31 ミシンの使い方になれ、いろいろなものを縫う。 32 冷蔵庫、冷凍庫などを適切に使用し、食品の保存、管理をする。 33 調理用具の手入れ、管理をする。 34 電気器具、ガス器具、石油器具などの手入れ、管理をする。 35 照明器具、冷・暖房器具などの手入れ・補修の仕方を知る。

		36 防犯ベル，火災報知器，消火器などの正しい取り扱い方を知る。
	47 簡単な家庭常備薬と，家庭看護用品を正しく使う。	37 乳幼児や老人の簡単な世話や看護をする。

外国語科

4	5	6
英語への興味や関心	会話	会話
<p>1 外国のテレビ番組、映画、ニュースなどを見て、外国語や外国に関心をもち、見て楽しむ。</p> <p>2 外国の人々と一緒に楽しく活動したり、ゲームをしたりして交流する。</p> <p>3 英語の表現への興味や関心</p> <p>4 あいさつ、お礼の言葉、自分の名前を紹介するなど、簡単な英語の表現に興味や関心をもつ。</p> <p>5 パンフレットや新聞などにあるアルファベットや簡単な語、生活の中の用品・器具・機器などに使われているアルファベットや簡単な語（色、動物、食器、文具、乗り物、数詞、曜日）に関心をもち、探す。</p> <p>6 やさしい英語のテレビ番組を見たり、英語の誕生日の歌を聞いて楽しんだり、アルファベットや簡単な英語の入ったゲームをしたり楽しむ。</p> <p>7 コンピュータで文字当てゲームをしたりする。</p>	<p>1 外国のテレビ番組、映画、ニュースなどを見て、外国語や外国に関心をもち、見て楽しむ。</p> <p>2 外国の人々と交流し、簡単な英語などで答えようとする。</p> <p>3 英語の歌を歌ったり、簡単な英語を使ったゲームをしたりして楽しむ。</p> <p>4 日常の物品や身近なものの写真、絵などを使って、簡単な英語でのやりとりに関心をもつ。</p> <p>5 家庭や学校などの日常の生活場面にふさわしい簡単な英語による表現を聞いたり、話そうとしたりする。</p> <p>6 地域や社会生活場面にふさわしい簡単な英語でのやりとりを楽しむ。</p>	<p>1 外国のテレビ番組、映画、テレビのニュースや新聞を見たりして、外国語や外国の文化などへの関心を深める。</p> <p>2 地域の外国人と積極的に交流し、簡単な会話をする。</p> <p>3 学校や家庭などの日常の生活場面にふさわしい表現で、簡単な会話をする。</p> <p>4 社会生活のさまざまな場面にふさわしい表現で、簡単な会話をする。</p> <p>5 適切な発音や文法に関心を持ち、積極的にコミュニケーションを行う。</p>
英語での表現	読む・書く	読む・書く
<p>7 英語であいさつをしたり、身近な物品の名称、簡単な動作を表す言葉を英語で話したり書いたりする。</p> <p>8 ゲームの中で使われるアルファベットや簡単な語の発音を聞いて親しむ。</p> <p>9 アルファベットや簡単な語の文字を書くことに興味をもち、なぞったりする。</p> <p>10 英語を題材にしたコンピュータのゲームなどを玩ぶ。</p>	<p>7 家庭や学校での日常生活の中でよく用いられる今日の目付、品物の数、活動を表す英語を読んだり、自分の好きな品物や自分がしたいことなどを、書いたりする。</p> <p>8 アルファベットや簡単な語を聞き分けたり、文字の綴りを見分けて同じものを探したり、文字をなぞったりして楽しむ。</p> <p>9 コンピュータのアルファベットのキーに親しみ、語や句を打ち込んだり、印刷したりすることを楽しむ。</p>	<p>6 日常生活や社会生活の場面で用いられる簡単な語や句、文を読んだり書いたりする。</p> <p>7 外国の人に自分のことを紹介する簡単な手紙を書いたり、外国の生活の様子や簡単な物語を書いてある文章を読んだりする。</p> <p>8 正しい文字の形・綴りや符号の使い方に関心を持ち、簡単な英語を積極的に読んだり書いたりする。</p> <p>9 コンピュータを使って、簡単な英語を書いたり、印刷したり、インターネット等で送信したりする。</p>
	<p>10 パンフレットや新聞などにある簡単な語や句の意味を辞書で調べる。</p>	<p>10 簡単な語や句の意味を辞書で調べる。</p> <p>11 語や句の意味を辞書で調べ、簡単な文の意味を知る。</p>

5		6	
情報やコンピュータ、自動販売機、オンライン端末などいろいろなところで生活が営まれている。生活の中で進んで情報を活用しようとする。情報と含んでいることを知り、それに対して自分の考えを持つことができる。カード、プリペイドカード、キャッシュカード、クレジットカードなど、カードには違いがあることに気づき、それぞれ注意すべき点について配慮して活用できる。コンピュータを起動し、必要なソフトを自ら選び利用することができる。		一定の手順に従ってテレビ、電話、ファクシミリなどの情報機器を操作することができ、適切に取捨選択することができる。公共の場や施設、様々な産業現場等ではコンピュータなどの機器が活用されていることを知る。仕事の効率を良くし、生産性等の処理や管理に役立っていることを知る。仕事の考え方や様々ないくつかの分野で送られてきた情報・噂や間違いないものも含みながら、受け手はそれを判断する必要があることも生活に必要である。情報を整理し、自己に必要な情報を取り出すことができる。	
5 コンピュータなどの情報機器の操作に関心を持ち、進んで活用しようとする。6 コンピュータなどの情報機器の起動から終了までの操作に所定の手順や注意すべき点に従って操作できる。7 コンピュータなどの情報機器を利用したら便利になる場面において、進んで活用できる。		必要に応じてプリンタやスキャナ、デジタルカメラなどの周辺機器を利用できる。6 コンピュータなどの周辺機器の簡単な点検、保守、整備ができる。7 コンピュータなどの周辺機器の不具合に対して、消耗品などの補給など自分で対処できるもの、専門家に依頼が必要なもの等、それぞれの場合の適切な処置方法を理解している。	
8 自分の目的に合わせて応用ソフトウェアを活用できる。9 目的に合った応用ソフトウェアを選択し、インストールして生活に活用できる。10 コンピュータなどの情報機器を使用して簡単な絵を描いたり、画像を保存したりできる。11 応用ソフトウェアを活用して年賀状や案内状など目的に応じた文書を作成できる。12 表計算処理ソフトウェア等を利用して、金銭の出納や製品の数量管理などに活用できる。13 コンピュータとデジタルカメラを使って学級新聞作りができる。		ソフトウェアとデジタルカメラなどの周辺機器を組み合わせ使用し、新聞や広報など広くみんなに伝えたい文書を作成できる。10 それぞれの応用ソフトウェアについて用途（難しい）等基礎的な事項を理解し、知識を身につけている。11 マルチメディアソフトを使ってアニメーション作品を作ることができる。12 プレゼンテーションソフトを用いて発表を行うことができる。	
14 ネットワークの向こうには相手がいることを知り、相手のことを考えて情報を発信することができる。15 知りたいたいことについて進んでネットでネットワークを使って調べることができる。		ネットワークの向こうには相手がいることを理解し、情報のやりとりは人同士のコミュニケーションの一形態であることを理解している。13 ネットワークの向こうには相手がいることを理解し、情報のやりとりは人同士のコミュニケーションの一形態であることを理解している。14 コンピュータなどを利用した情報の収集、処理、発信の手順や方法、きまわりを理解している。	

	<p>15 Web ページの閲覧などインターネットを利用し、収集した い情報を検索して生活に活用する。</p> <p>16 教育インターネット等を使用して、他校の友人とのやりと りをすることができ</p>
<p>16 インターネットの中には決まりやマナーを守っていない人 もいることがある。発信しようとする際、送る情報がふさわしいか 17 自分が情報発信することができる。 18 著作者に配慮し、気安く他人のデータを使用しないよう配 慮できる。ネットでは個人情報などの発信は行わないことを 19 いつも念頭に置く。において、人権、プライバシー、虚偽の情 20 報の取扱いについて配慮できているかチェックできる。 21 信息等ま</p>	<p>するきまやマナー</p> <p>17 情報収集においては、発信されている情報の信憑性の問題 があり、注意が必要であることとを理解している。</p> <p>18 情報発信において人権等、プライバシー、等さまざまな 19 配慮が必要であることを理解している。その保護のための配慮が 必要にはそれぞれ著作権があり、その保護のための配慮が 20 インターネット等の公開情報の中には犯罪に関わるものな ど悪質な情報もあり、注意が必要であることを理解している。 21 悪質な情報に気づき、危険から回避しようとすることがで きる。</p>

4. 盲・聾・養護学校における学習評価の課題

盲・聾・養護学校においては、小・中学校等と同様の教育課程を編成し実施している場合もあるが、児童生徒の障害の状態等により、それぞれの実態が多様であるため、教育課程編成の特例が学習指導要領等に示されており、それを活用した教育課程編成が実施されている。例えば、教科の内容を一部取り扱わなかったり、下学年の教育課程を編成したり、自立活動を主として教育課程を編成したりする場合が見受けられる。また、知的障害の子どもを教育する場合には、その実態に即した教科の目標、内容が学習指導要領に示されており、盲学校や聾学校などで、知的障害を併せている場合などには、知的障害の子どもを教育するための教科を用いて教育課程を編成している。

このように多様な教育課程編成の実態が見受けられるため、盲・聾・養護学校における学習評価の基本は、それぞれの教育課程に基づいた指導実践に対応した評価を行うことである。

各学校においては、多様な教育課程の編成と適切な実施に努めるとともに、評価の在り方にも創意工夫が必要となる。

実際に学習評価に取り組む中で次のような課題が見受けられる。

1) 評価基準の設定における工夫

学習指導要領の目標・内容に基づいて、具体的な到達目標である評価基準を設定し、それが達成されたかどうかを日常の学習態度等も含めて評価することになるが、その際、留意すべきことは、評価基準の設定が適切かどうかである。

小・中学校に準じた教育課程を編成している場合は、小・中学校と同様に評価基準を設定し、評価を進めることが前提となるが、障害の特性等を踏まえて、観点別の評価基準にどのような工夫を凝らすかが課題となっている。障害があるがゆえの子どもの努力の過程、なかなか目に見えない部分の評価の在り方等が盲・聾・養護学校においては、課題となっているようである。

2) いわゆる絶対評価と個人内評価の連携における工夫

1)で述べたように、いわゆる絶対評価の手続きが盲・聾・養護学校においても学習評価の基本となるが、盲・聾・養護学校においては、子どもの個人差が多いことが特徴であり、個々に、学習を進める際の具体的な目標、あるいは指導内容に工夫が必要になる。特に、自立活動の指導や重複障害児の指導に

おいては、個別の指導計画を作成して、それに基づいて指導を展開することになり、その過程や結果について、記録することになる。このような個別の指導計画に基づく指導は、現在、盲・聾・養護学校において、教科指導も含めて実施されるような広がりを見せている。

盲・聾・養護学校においては、自立活動等における個々の障害の状態に応じたその改善・克服にかかわる到達目標の設定、言語や行動、理解認識等の発達の諸側面からの到達目標の設定がなされ、具体的な評価が行われる。その際には、設定された目標に応じた具体的な評価の観点、評価基準等が工夫されることになる。つまり、学習指導要領に示された目標に従って評価基準を設定し、評価を行ういわゆる絶対評価と類似した手続きが用いられることになる。これは、個々に異なることから、個人内評価の側面も有している。個々の子どもの実態把握に基づいたそれぞれの子どもの発達や障害の状態の改善・克服の視点からの具体的な到達目標が考慮され、それに従って評価が実施される。言い換えれば、個人内評価といわゆる絶対評価との統合された形での評価が必要となると言える。

こうした盲・聾・養護学校の教育の実態に即した独自の評価の在り方が、今後更に工夫されていく必要があろう。

3) 評価基準に基づく評定の在り方

いわゆる絶対評価においては、観点別に設けられた評価基準に基づき、学習指導要領の教科あるいは具体的な各単元の目標への到達状況が把握されることになる。「十分達成された」という評価等を総合して、評定を行うことになる。評定の仕方には、各学校において観点別の評価において比重を設け、指導のねらい、あるいは子どもの興味・関心等に応じて工夫することになる。

盲・聾・養護学校においては、評定を行う際に障害の特性等に応じて、様々な配慮を加えようとする試みもある。障害があるがゆえに見えにくい学習のプロセス、例えば、障害がない場合には必要がない努力のプロセス等を評定に反映しようという試みもなされている。学校独自に基準を設け、障害に基づく子どもの努力を加味して評定を行おうという実践である。

この点に関しては、まだ、試行の段階であり、あまりにこれが行き過ぎると、評価の客観性が失われることにもなりかねないおそれがある。今回の学習指導要領の改訂に基づく評価の在り方の転換は、客観的な評価の実践が目標でもあるが、一方では、個

に応じた指導に対する適切な評価の在り方の模索でもある。

盲・聾・養護学校においては、個に応じた指導が必要不可欠のものである。したがって、評価規準に基づく評価とそれを総合化して評定を行うことについて、盲・聾・養護学校の特性に応じた工夫改善が課題となろう。

4) 評価の客観性の確保

盲・聾・養護学校における教育は、小・中学校に準じて行うことが基本である。そのことは、教育目標、教育内容が基本的に同じものであることから伺える。しかし、盲・聾・養護学校の子どもたちには障害があるということから、教育課程の編成上も様々な配慮がなされている。こうした中で、留意すべき点は、今回の評価の在り方の改善におけるポイントの一つである評価の客観性をいかに保つかということである。

評価規準の作成や個別の指導計画に基づく評価実践等、評価方法の工夫改善が大切である。

そのためには、各学校での学習評価の実践例を持ち寄り検討し合うなどの評価の積み重ねが必要となる。盲・聾・養護学校の子どもに対する学習評価の実践は、個々に子どもの障害の状態等が異なることから、それぞれ個々に実践を進めてきた経過が見られ、オープンな形での議論はともすると後回しにされてきた傾向もある。学習評価の在り方が問われている今日、盲・聾・養護学校として、あるいは障害のある子どもの学習を評価する際の課題等について、具体的な実践例をもとに議論を進めていく必要があると思われる。

(宍戸 和成)

第4章

盲・聾・養護学校における教育課程の実施状況に関する調査結果の概要

第4章

盲・聾・養護学校における教育課程の実施状況に関する調査結果の概要

I はじめに

本研究では、盲・聾・養護学校における教育課程の実施状況に関する基礎的な資料を得るため、全国の盲・聾・養護学校を対象として、質問紙調査を実施した。本稿では、この調査結果の概要について報告する。

II 調査の概要

本調査は、平成13年度の盲・聾・養護学校の教育課程の実施状況を把握することを目的として実施した。

調査実施期間は、平成14年3月～4月であった。

全国の都道府県及び政令指定都市の盲・聾・養護学校996校に調査票を送付し、675校から回答が得られた。回収率は、67.8%であった。表1は、学校種別毎の回収率を示す。

表1 調査票の回収率

	回収率（回答校数／設置校数）
盲学校	81.7% (58/71)
聾学校	71% (76/107)
知的障害養護学校	65% (341/525)
肢体不自由養護学校	64.6% (128/198)
病弱養護学校	75.8% (72/95)
合計	67.8% (675/996)

III 盲学校における教育課程の実施状況

1. 小学部

盲学校小学部における教育課程別の児童数については、「小学校に準じた教育課程」(215人)、「知的障害養護学校の教育課程」(142人)、「下学年の教科代替の教育課程」(81人)、「自立活動を主とする教育課程」(73人)、「幼稚部のねらい及び内容を取り入れた教育課程」(2人)、「訪問による教育課程」(1人)の順となっ

いた。

図1は、盲学校小学部における教育課程別児童数の割合を示したものである。

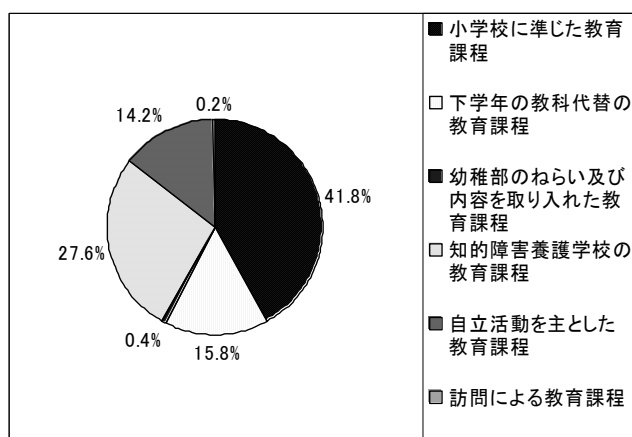


図1 盲学校小学部における教育課程別児童数の割合

最も児童数の多かった「小学校に準じた教育課程」において、平均年間授業時数は、1年生では、「国語」(平均257.79時間)、「算数」(平均138.55時間)、「生活」(平均96.29時間)の順に多かった。6年生では、「国語」(平均188.13時間)、「算数」(平均165.97時間)、「社会」(平均95.08時間)の順に多かった。

2. 中学部

盲学校中学部における教育課程別の生徒数については、「中学校に準じた教育課程」(167人)、「下学年及び下学部の教科代替の教育課程」(67人)、「知的障害養護学校の教育課程」(63人)、「自立活動を主とした教育課程」(47人)、「幼稚部のねらい及び内容を取り入れた教育課程」(3人)、「訪問による教育課程」(1人)の順となっていた。

図2は、盲学校中学部における教育課程別生徒数の割合を示したものである。

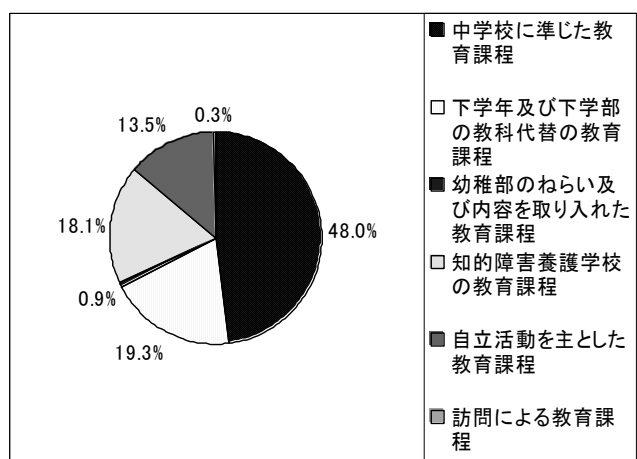


図2 盲学校中学部における教育課程別生徒数の割合

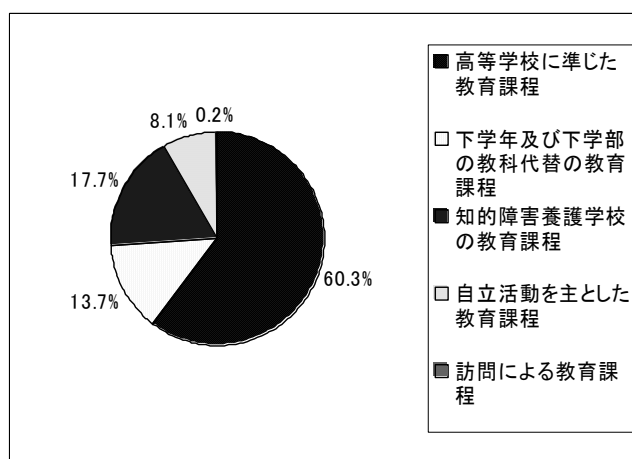


図3 盲学校高等部普通科における教育課程別生徒数の割合

最も生徒数が多かった「中学校に準じた教育課程」において、平均年間授業時数は、1年生では、「国語」（平均 154.74 時間）、「社会」（平均 124.3 時間）、「数学」（平均 107.59 時間）の順に多かった。3年生では、「国語」（平均 134.23 時間）、「数学」（平均 129.04 時間）、「外国語」（平均 119.77 時間）の順に多かった。

3. 高等部（普通科）

盲学校高等部普通科における教育課程別の生徒数については、「高等学校に準じた教育課程」（348 人）、「知的障害養護学校の教育課程」（102 人）、「下学年及び下学部の教科代替の教育課程」（79 人）、「自立活動を主とした教育課程」（47 人）、「訪問による教育課程」（1 人）の順となっていた。

図3は、盲学校高等部普通科における教育課程別生徒数の割合を示したものである。

4. 高等部（専門学科）

回答があった学校の設置学科名は、「保健医療」（41 件）、「音楽」（1 件）であった。

5. 学校全般にかかわる事項

表2は、盲学校における単一障害学級で自立活動以外で個別の指導計画を作成している児童生徒の割合を示す。小学部、中学部、高等部の合計でみると、「各教科において作成」している児童生徒数が最も多く、次いで「総合的な学習の時間において作成」している児童生徒数が多かった。

表2 盲学校における単一障害学級で自立活動以外で個別の指導計画を作成している児童生徒の割合

	小学部	中学部	高等部			合計
			普通科	専門学科	専攻科	
単一障害学級の児童生徒数（人）	168	138	276	180	724	1486
各教科において作成している児童生徒の割合（％）	37.5	26.8	14.1	10.0	5.1	13.1
道徳において作成している児童生徒の割合（％）	18.5	18.8	0	0	0	3.8
特別活動において作成している児童生徒の割合（％）	16.1	14.5	10.5	1.1	0	5.2
総合的な学習の時間において作成している児童生徒の割合（％）	29.2	25.4	15.2	0	0	8.5
領域・教科を合わせた指導において作成している児童生徒の割合（％）	13.7	11.6	9.8	0	0	4.4

図4は、盲学校における学習評価の課題に関する自由記述回答についての分類結果を示す。「評価の規準」をあげている回答が最も多かった。

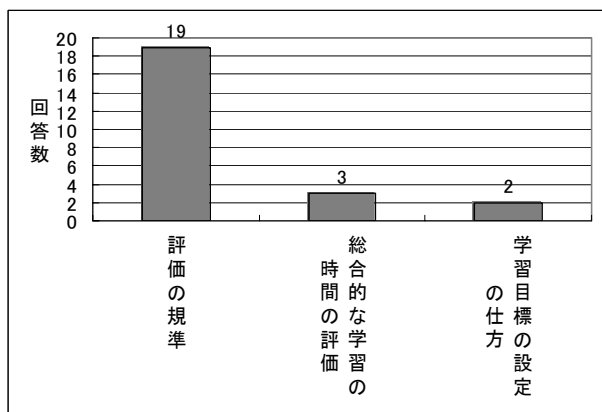


図4 盲学校における学習評価に関する課題

図5は、盲学校における教育課程の課題に関する自由記述回答の分類結果を示す。「個に応じた教育課程の編成」が最も多く、次に「授業時数の確保」となっていた。

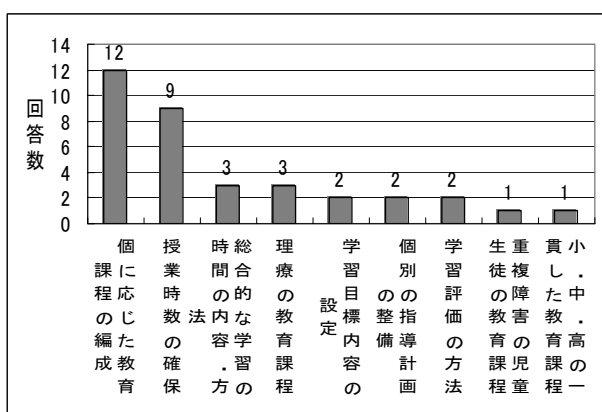


図5 盲学校における教育課程に関する課題

Ⅳ 聾学校における教育課程の実施状況

1. 小学部

聾学校小学部における教育課程別の児童数については、「小学校に準じた教育課程」(894人)、「下学年の教科代替の教育課程」(315人)、「知的障害養護学校の教育課程」(165人)、「自立活動を主とする教育課程」(24人)、「幼稚園のねらい及び内容を取り入れた教育課程」(13人)の順に多かった。「訪問による教育課程」についての回答はなかった。

図6は、聾学校小学部における教育課程別児童数の割合

合を示したものである。

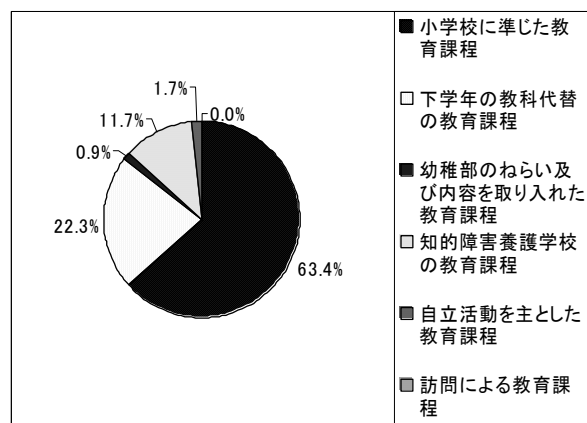


図6 聾学校小学部における教育課程別児童数の割合

最も児童数の多かった「小学校に準じた教育課程」において、平均年間授業時数は、1年生では、「国語」(平均258.04時間)、「算数」(平均140.18時間)の順に多く、6年生では、「国語」(平均198.86時間)、「算数」(平均166.48時間)の順に多かった。

2. 中学部

聾学校中学部における教育課程別の生徒数については、「中学校に準じた教育課程」(610人)、「下学年及び下学年の教科代替の教育課程」(300人)、「知的障害養護学校の教育課程」(115人)の順に多く、「自立活動を主とした教育課程」と「訪問による教育課程」は各1人、「幼稚園のねらい及び内容を取り入れた教育課程」の回答はなかった。

図7は、聾学校中学部における教育課程別生徒数の割合を示したものである。

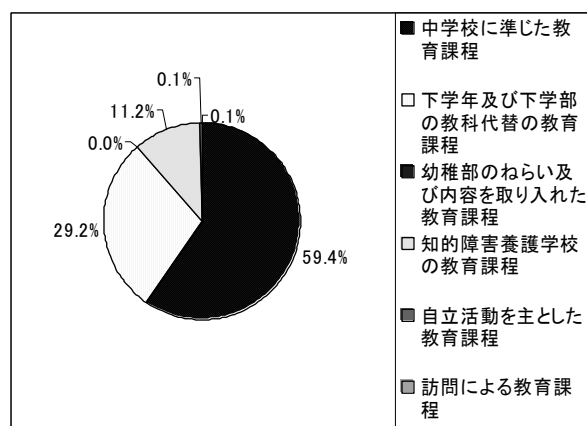


図7 聾学校中学部における教育課程別生徒数の割合

最も生徒数の多かった「中学校に準じた教育課程」において、平均年間授業時数は、1年生では、「国語」（平均 155.93 時間）、「数学」（平均 124.26 時間）、「社会」（平均 121.48 時間）の順に多かった。3年生では、「国語」（平均 145.04 時間）、「数学」（平均 131.96 時間）、「理科」（平均 109.48 時間）の順に多かった。

3. 高等部（普通科）

聾学校高等部普通科における教育課程別の生徒数については、「高等学校に準じた教育課程」（469 人）、「下学年及び下学部の教科代替の教育課程」（64 人）、「知的障害養護学校の教育課程」（51 人）、「自立活動を主とした教育課程」（7 人）の順となっていた。「訪問による教育課程」の回答はなかった。

図 8 は、聾学校高等部普通科における教育課程別生徒数の割合を示したものである。

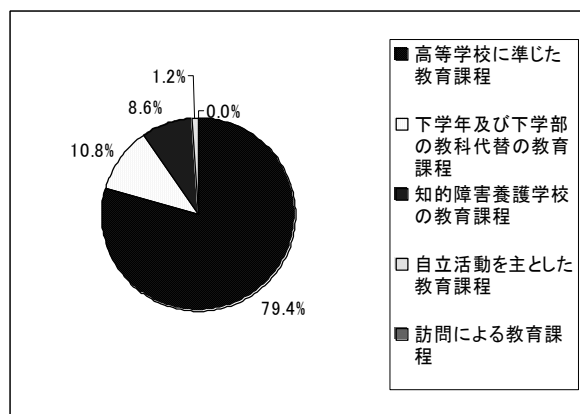


図 8 聾学校高等部普通科における教育課程別生徒数の割合

4. 高等部（専門学科）

回答があった学校の設置学科名は、「被服」(19 件)、「産業工芸」(18 件)、「理容」(16 件)、「機械」(4 件)、「生活情報」(3 件)、「産業技術」(1 件)、「印刷」(1 件)、「家政」(各 2 件)、「情報デザイン」「情報産業」「情報工業」「情報処理」「情報機械」「生活技術」「産業情報」「産業システム」「ビジネス情報」「印刷情報」「印刷ビジネス」「生産流通」「工芸」「造形芸術」「窯業」「アパレル情報」「ファッション」「インテリア」「グラフィックアーツ」(各 1 件)であった。

5. 学校全般にかかわる事項

表 3 は、聾学校における単一障害学級で自立活動以外で個別の指導計画を作成している児童生徒の割合を示す。小学部、中学部、高等部の合計でみると、「各教科において作成」している児童生徒が最も多かった。

図 9 は、聾学校における学習評価の課題に関する自由記述回答についての分類結果を示す。「評価の規準」をあげている回答が最も多かった。

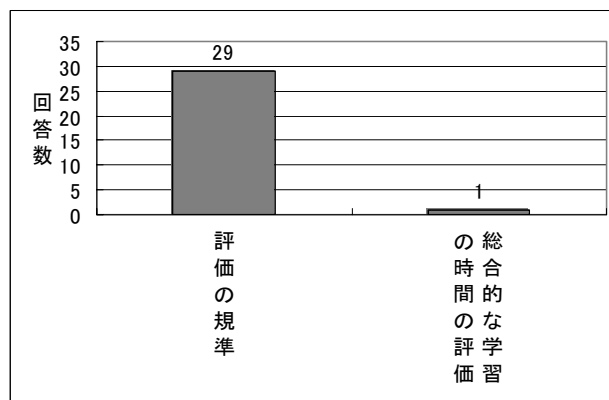


図 9 聾学校における学習評価に関する課題

表 3 聾学校における単一障害学級で自立活動以外で個別の指導計画を作成している児童生徒の割合

	小学部	中学部	高等部			合計
			普通科	専門学科	専攻科	
単一障害学級の児童生徒数（人）	785	570	338	306	235	2234
各教科において作成している児童生徒の割合（％）	23.3	16.1	15.1	18.3	16.2	18.8
道徳において作成している児童生徒の割合（％）	15.0	6.0	0	3.9	3.4	7.7
特別活動において作成している児童生徒の割合（％）	7.0	5.1	5.6	6.9	8.1	6.4
総合的な学習の時間において作成している児童生徒の割合（％）	12.9	4.7	0.3	5.2	3.4	6.8
領域・教科を合わせた指導において作成している児童生徒の割合（％）	3.6	3.9	0.6	1.6	0	2.6

図 10 は、聾学校における教育課程の課題に関する自由記述回答の分類結果を示す。「個に応じた教育課程の編成」が最も多く、次に「授業時数の確保」、次に「総合的な学習の在り方」をあげている回答が多かった。

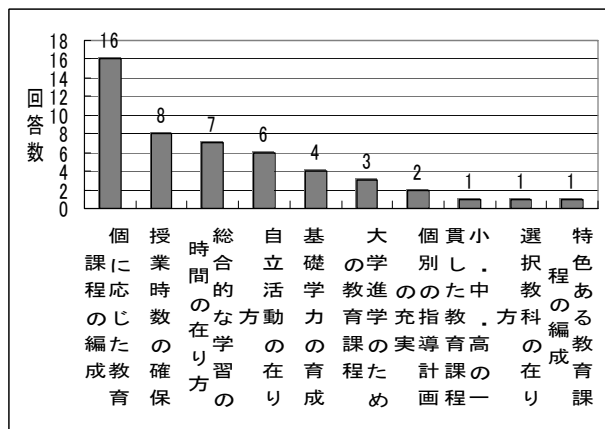


図 10 聾学校における教育課程に関する課題

V 知的障害養護学校における教育課程の実施状況

1. 小学部

知的障害養護学校小学部における教育課程別の児童数については、「小学部の各教科の目標・内容による教育課程」(8861 人)、「自立活動を主とする教育課程」(1531 人)、「訪問による教育課程」(432 人)、「幼稚部のねらい及び内容を取り入れた教育課程」(304 人)の順に多かった。

図 11 は、知的障害養護学校小学部における教育課程別児童数の割合を示したものである。

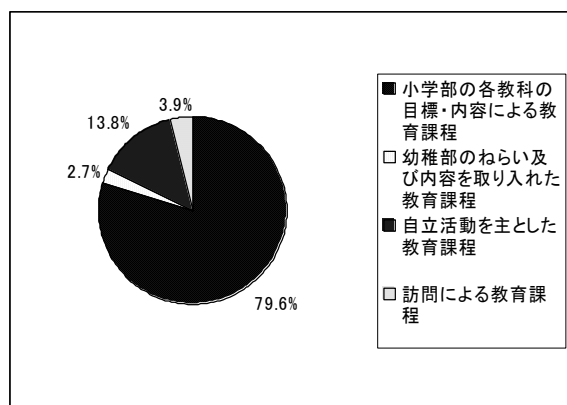


図 11 知的障害養護学校小学部における教育課程別児童数の割合

最も児童数の多い「小学部の各教科の目標・内容に

よる教育課程」において、平均年間授業時数は、1 年生では、「領域・教科を合わせた指導」の「日常生活の指導」(平均 403.97 時間)が最も多く、次に「生活単元学習」(平均 180 時間)が多かった。6 年生では、「日常生活の指導」(平均 375.19 時間)が最も多く、次に「生活単元学習」(平均 244.86 時間)が多かった。

2. 中学部

知的障害養護学校中学部における教育課程別の生徒数については、「中学部の各教科の目標・内容による教育課程」(6663 人)、「自立活動を主とする教育課程」(948 人)、「小学部の教科代替の教育課程」(358 人)、「訪問による教育課程」(223 人)、「幼稚部のねらい及び内容を取り入れた教育課程」(134 人)の順に多かった。

図 12 は、知的障害養護学校中学部における教育課程別生徒数の割合を示したものである。

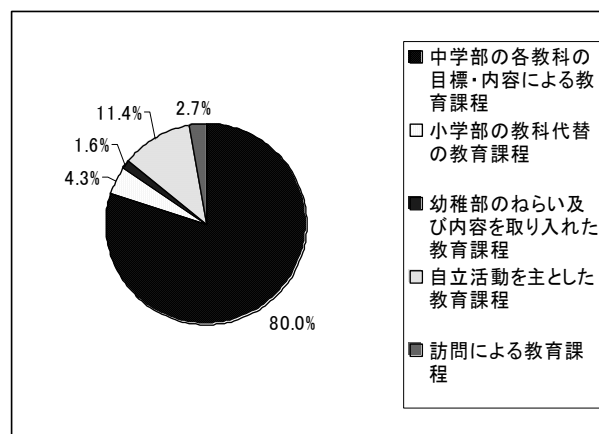


図 12 知的障害養護学校中学部における教育課程別生徒数の割合

最も生徒数の多かった「中学部の各教科の目標・内容による教育課程」において、平均年間授業時数は、1 年生では、「領域・教科を合わせた指導」の「日常生活の指導」(平均 313.5 時間)が最も多く、次に「生活単元学習」(平均 183.35 時間)が多かった。3 年生では、「日常生活の指導」(平均 312 時間)が最も多く、次に「生活単元学習」(平均 192.59 時間)が多かった。「教科別・領域別の指導」の中では、1 年生では「保健体育」(平均 109.11 時間)が最も多く、3 年生でも「保健体育」(平均 107.78 時間)が最も多かった。

3. 高等部(普通科)

知的障害養護学校高等部普通科における教育課程別の生徒数については、「高等部の各教科の目標・内容による教育課程」(12523 人)、「下学部の教科代替の教育

課程」(1463 人),「自立活動を主とする教育課程」(1092 人),「訪問による教育課程」(422 人)の順に多かった。

図 13 は,知的障害養護学校高等部普通科における教育課程別生徒数の割合を示したものである。

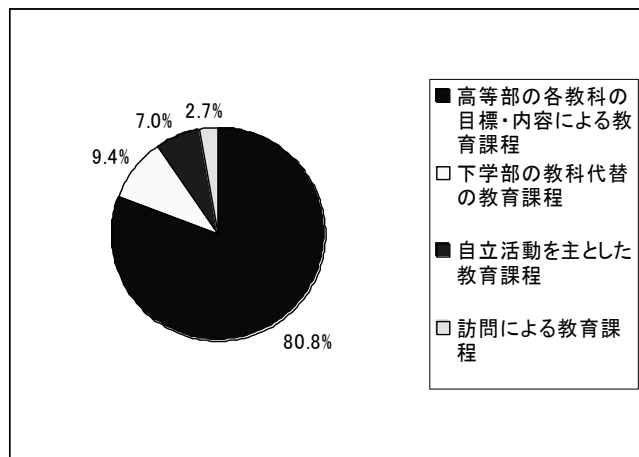


図 13 知的障害養護学校高等部普通科における教育課程別生徒数の割合

最も生徒数の多い「高等部の各教科の目標・内容による教育課程」において,平均年間授業時数は,1 年生では,「領域・教科を合わせた指導」の「作業学習」(平均 303.3 時間)が最も多く,次に「日常生活の指導」(平均 238.71 時間)が多かった。3 年生では,「作業学習」(平均 310.25 時間)が最も多く,次に「日常生活の指導」(平均 233.3 時間)が多かった。

4. 高等部(専門学科)

回答があった学校の設置学科名は,「産業」(13 件),「生活園芸」(4 件),「産業技術」「生活文化」(各 3 件),「木工」(2 件),「家政」「家政被服」「産業被服」「工芸」「工業」「工業技術」「農業」「クリーニング」「食品加工」「家庭」「インテリア」「園芸技術」「生活窯業」(各 1 件)であった。

5. 学校全般にかかわる事項

表 4 は,知的障害養護学校における単一障害学級で自立活動以外で個別の指導計画を作成している児童生徒の割合を示す。小学部,中学部,高等部の合計で見ると,「領域・教科を合わせた指導において作成」している児童生徒数が最も多く,次いで「各教科において作成」が多かった。

図 14 は,知的障害養護学校における学習評価の課題に関する自由記述回答の分類結果を示す。「評価の標準」をあげている回答が最も多く,次に「複数の指導者による評価」,次に「個別の指導計画との関係」が多かった。

図 15 は,知的障害養護学校における教育課程の課題に関する自由記述回答の分類結果を示す。「総合的な学習の時間の在り方」をあげている回答が最も多く,次に「個別の指導計画の充実」,次に「小・中・高の一貫した教育課程」をあげている回答が多かった。

表 4 知的障害養護学校における単一障害学級で自立活動以外で個別の指導計画を作成している児童生徒の割合

	小学部	中学部	高等部			合計
			普通科	専門学科	専攻科	
単一障害学級の児童生徒数(人)	4592	3889	8452	926	62	17921
各教科において作成している児童生徒の割合(%)	61.0	59.7	54.5	53.3	0	57.0
道徳において作成している児童生徒の割合(%)	7.2	7.9	9.2	0	0	7.9
特別活動において作成している児童生徒の割合(%)	24.9	27.0	27.7	6.0	0	25.6
総合的な学習の時間において作成している児童生徒の割合(%)		34.1	31.0	6.0	80.6	22.6
領域・教科を合わせた指導において作成している児童生徒の割合(%)	70.4	67.5	61.1	30.8	19.4	63.1

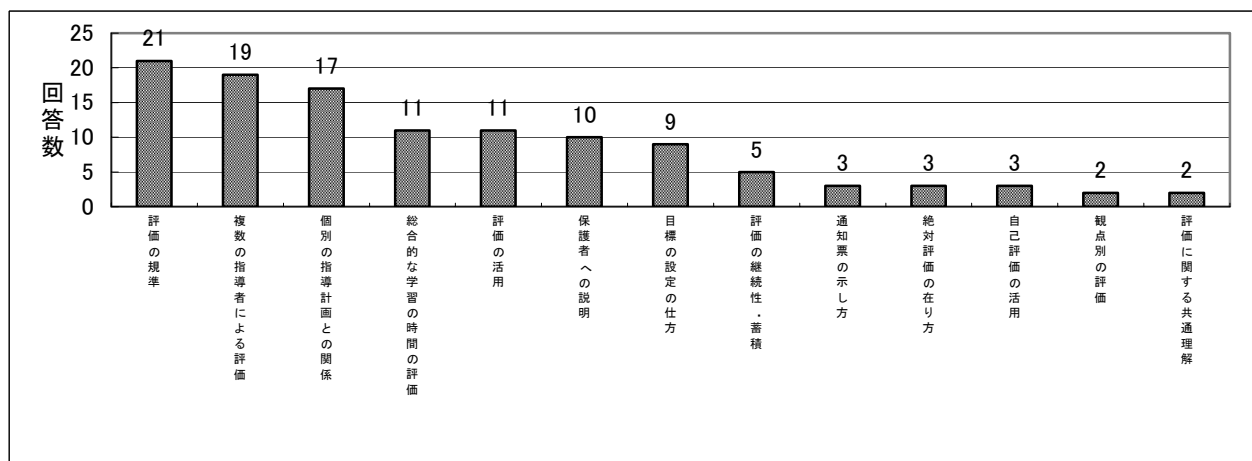


図 14 知的障害養護学校における学習評価に関する課題

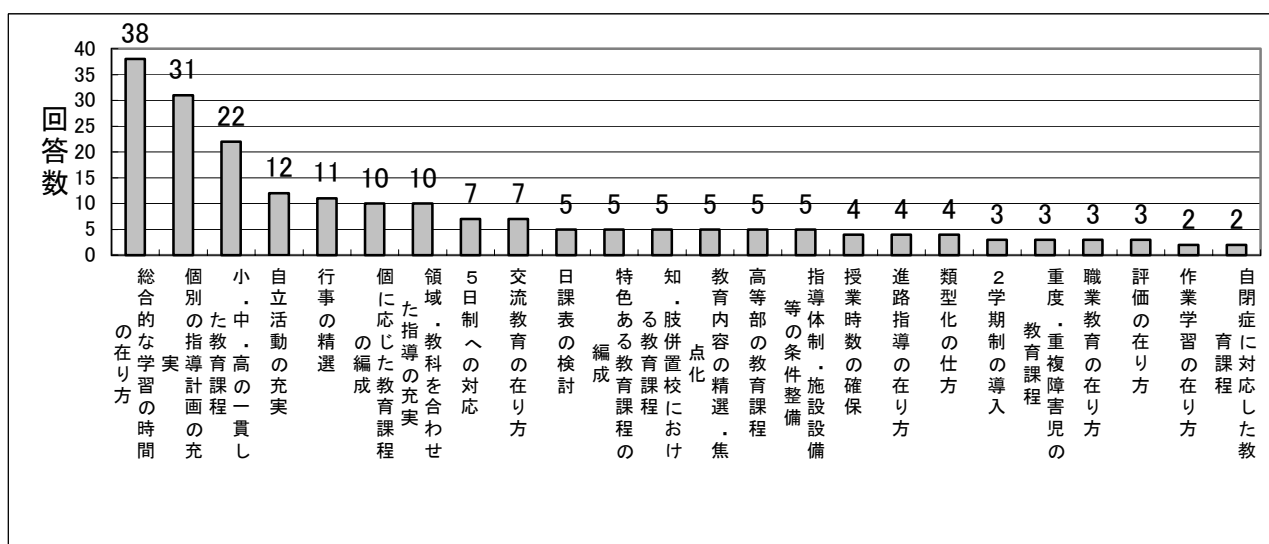


図 15 知的障害養護学校における教育課程に関する課題

VI 肢体不自由養護学校における教育課程の実施状況

1. 小学部

肢体不自由養護学校小学部における教育課程別の児童数については、「自立活動を主とした教育課程」(2426人)、「知的障害養護学校の教育課程」(1334人)、「小学校に準じた教育課程」(478人)、「訪問による教育課程」(299人)、「下学年の教科代替の教育課程」(273人)、「幼稚部のねらい及び内容を取り入れた教育課程」(14人)の順となっていた。

図 16 は、肢体不自由養護学校小学部における教育課程別児童数の割合を示したものである。

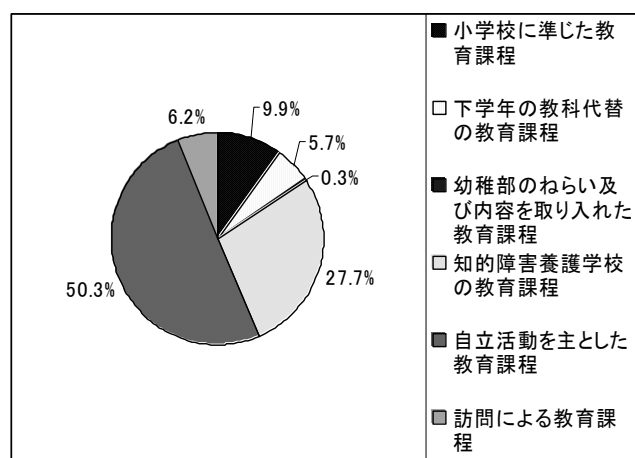


図 16 肢体不自由養護学校小学部における教育課程別児童数の割合

最も児童数の多かった「自立活動を主とした教育課程」において、時間数として最も多い「自立活動」の平均年間授業時数は、1年生で532.25時間、6年生で613.81時間であった。

2. 中学部

肢体不自由養護学校中学部における教育課程別の生徒数については、「自立活動を主とした教育課程」(1140人)、「知的障害養護学校の教育課程」(867人)、「中学校に準じた教育課程」(340人)、「下学年及び下学部の教科代替の教育課程」(241人)、「訪問による教育課程」(219人)、「幼稚部のねらい及び内容を取り入れた教育課程」(9人)の順に多かった。

図17は、肢体不自由養護学校中学部における教育課程別生徒数の割合を示したものである。

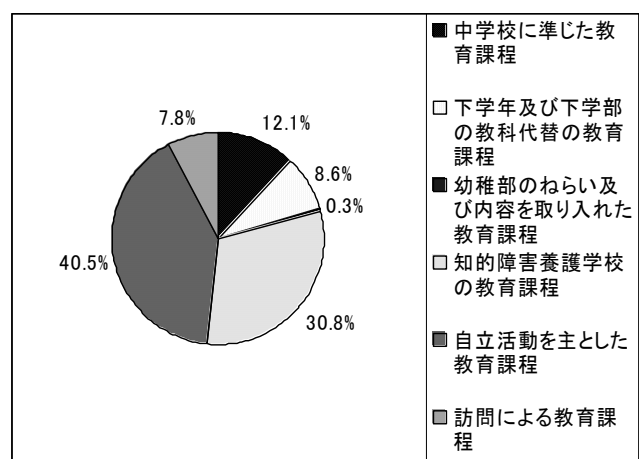


図17 肢体不自由養護学校中学部における教育課程別生徒数の割合

最も生徒数の多い「自立活動を主とした教育課程」において、時間数として最も多かった「自立活動」の平均年間授業時数は、1年生で562.63時間、3年生で576.43時間であった。

3. 高等部（普通科）

肢体不自由養護学校高等部普通科における教育課程別の生徒数については、「知的障害養護学校の教育課程」(1146人)、「自立活動を主とした教育課程」(1062人)、「下学年及び下学部の教科代替の教育課程」(368人)、「高等学校に準じた教育課程」(288人)、「訪問による教育課程」(229人)の順となっていた。

図18は、肢体不自由養護学校高等部普通科における教育課程別生徒数の割合を示したものである。

最も生徒数の多い「知的障害養護学校の教育課程」

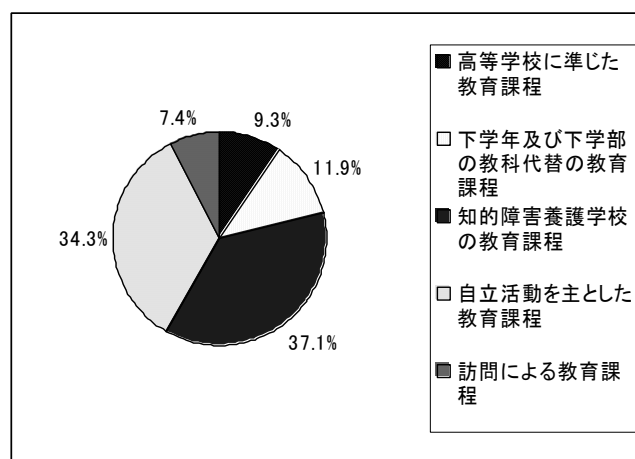


図18 肢体不自由養護学校高等部普通科における教育課程別生徒数の割合

において、時間数として最も多いのは「作業学習」であり、平均年間授業時数は、高等部1年生で206.73時間、3年生で201.4時間であった。

2番目に生徒数の多い「自立活動を主とした教育課程」において、最も時間数として多い「自立活動」の平均年間授業時数は、1年生で576.17時間、3年生で519.36時間であった。

4. 高等部（専門学科）

回答があった学校の設置学科名は、「商業」、「工芸」、「産業工芸」、「生活文化」、「職業科（商業コース・家庭コース）」が各1件であった。

5. 学校全般にかかわる事項

表5は、肢体不自由養護学校における単一障害学級で自立活動以外で個別の指導計画を作成している児童生徒の割合を示す。小学部、中学部、高等部の合計でみると、「各教科において作成」している児童生徒数が最も多く、次に「特別活動において作成」、次に「領域・教科を合わせた指導において作成」している児童生徒数が多かった。

図19は、肢体不自由養護学校における学習評価の課題に関する自由記述回答の分類結果を示す。「評価の標準」をあげている回答が最も多く、次に「総合的な学習の時間の評価」及び「個別の指導計画との関係」が多かった。

図20は、肢体不自由養護学校における教育課程の課題に関する自由記述回答の分類結果を示す。「個に応じた教育課程の編成」、「個別の指導計画の充実」、「総合的な学習の時間の在り方」をあげている回答が最も多かった。

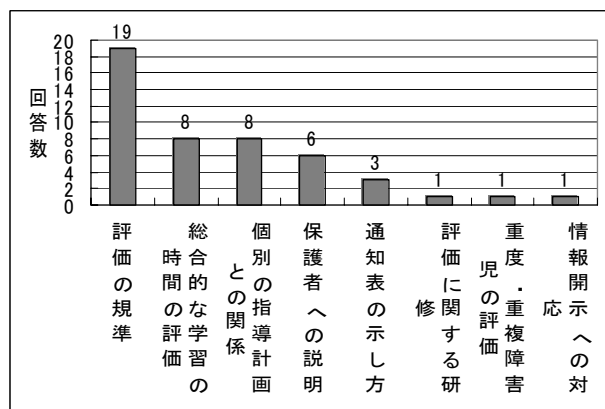


図19 肢体不自由養護学校における学習評価に関する課題

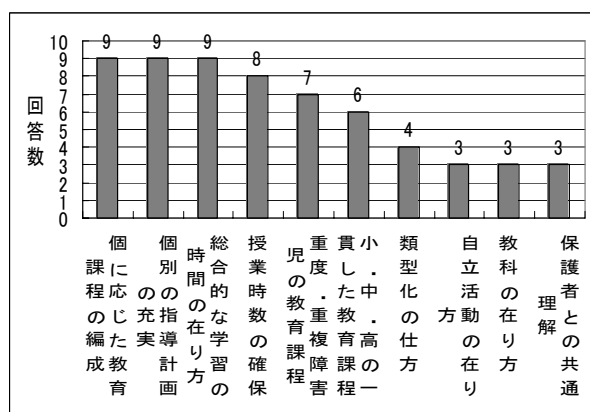


図20 肢体不自由養護学校における教育課程に関する課題

VII 病弱養護学校における教育課程の実施状況

1. 小学部

病弱養護学校小学部における教育課程別の児童数については、「小学校に準じた教育課程」(497人)、「訪問による教育課程」(165人)、「自立活動を主とした教育課程」(140人)、「知的障害養護学校の教育課程」(136人)、「下学年の教科代替の教育課程」(47人)、「幼稚園のねらい及び内容を取り入れた教育課程」(1人の順となっていた。

図21は、病弱養護学校小学部における教育課程別児童数の割合を示したものである。

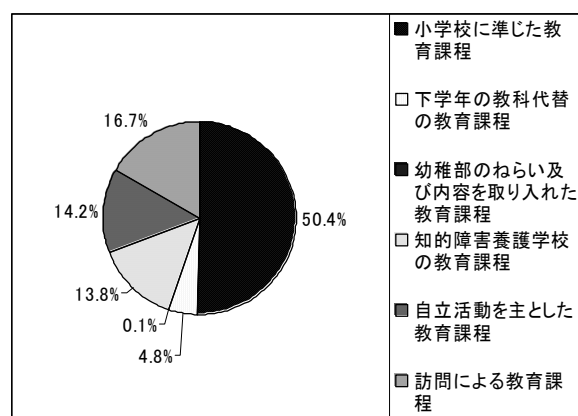


図21 病弱養護学校小学部における教育課程別児童数の割合

表5 肢体不自由養護学校における単一障害学級で自立活動以外で個別の指導計画を作成している児童生徒の割合

	小学部	中学部	高等部			合計
			普通科	専門学科	専攻科	
単一障害学級の児童生徒数(人)	653	509	606	15	0	1783
各教科において作成している児童生徒の割合(%)	49.3	52.5	53.0	26.7	—	51.3
道徳において作成している児童生徒の割合(%)	15.9	19.3	4.0	0	—	12.7
特別活動において作成している児童生徒の割合(%)	40.4	36.7	34.7	0	—	37.1
総合的な学習の時間において作成している児童生徒の割合(%)	21.3	31.6	35.6	0	—	28.9
領域・教科を合わせた指導において作成している児童生徒の割合(%)	30.6	33.6	37.8	0	—	33.7

最も児童数の多かった「小学校に準じた教育課程」において、平均年間授業時数は、1年生では、「国語」（平均 268.48 時間）、「算数」（平均 143.67 時間）、「生活」（平均 104.27 時間）の順に多かった。6年生では、「国語」（平均 191.84 時間）、「算数」（平均 165.96 時間）、「社会」（平均 98.97 時間）の順に多かった。

2. 中学部

病弱養護学校中学部における教育課程別の生徒数については、「中学校に準じた教育課程」（571 人）、「知的障害養護学校の教育課程」（111 人）、「自立活動を主とした教育課程」（90 人）、「訪問による教育課程」（89 人）、「下学年及び下学部の教科代替の教育課程」（59 人）の順となっていた。「幼稚部のねらい及び内容を取り入れた教育課程」の回答はなかった。

図 22 は、病弱養護学校中学部における教育課程別生徒数の割合を示したものである。

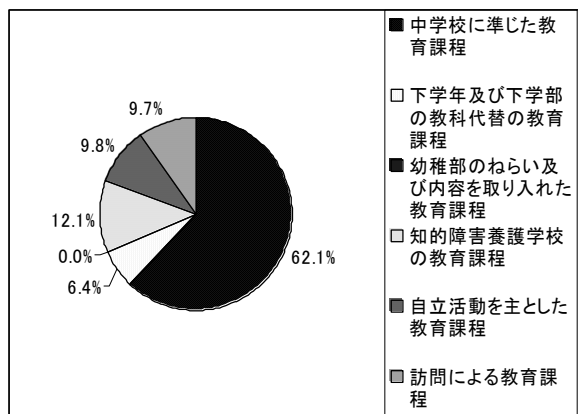


図 22 病弱養護学校中学部における教育課程別生徒数の割合

最も生徒数の多い「中学校に準じた教育課程」において、平均年間授業時数は、1年生では、「国語」（平均 142.57 時間）、「社会」（平均 119.16 時間）、「外国語」（平均 115.9 時間）の順に多かった。3年生では、「数学」（平均 128.29 時間）、「国語」（平均 126.05 時間）、「外国語」（平均 120.09 時間）の順に多かった。

3. 高等部（普通科）

病弱養護学校高等部普通科における教育課程別の生徒数については、「高等学校に準じた教育課程」（432 人）、「知的障害養護学校の教育課程」（210 人）、「自立活動を主とした教育課程」（135 人）、「訪問による教育課程」（105 人）、「下学年及び下学部の教科代替の教育課程」（56 人）の順に多かった。

図 23 は、病弱養護学校高等部普通科における教育課程別生徒数の割合を示したものである。

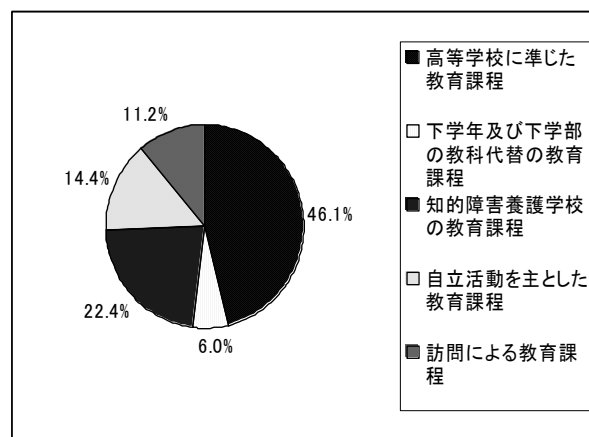


図 23 病弱養護学校高等部普通科における教育課程別生徒数の割合

4. 高等部（専門学科）

回答はなかった。

5. 学校全般にかかわる事項

表 6 は、病弱養護学校における単一障害学級で自立活動以外で個別の指導計画を作成している児童生徒の割合を示す。小学部、中学部、高等部の合計でみると、「各教科において作成」している児童生徒数が最も多く、次いで「総合的な学習の時間において作成」している児童生徒数が多かった。

図 24 は、病弱養護学校における学習評価の課題に関する自由記述回答の分類結果を示す。「評価の規準」をあげている回答が最も多かった。

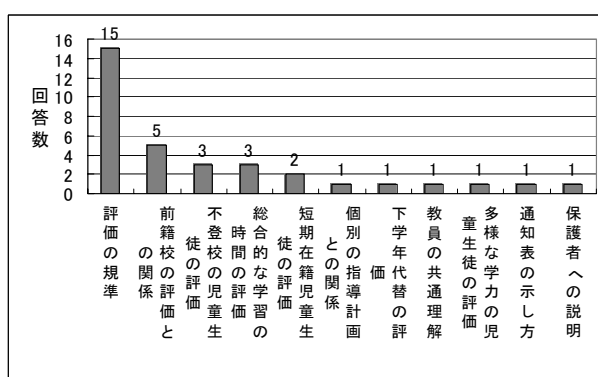


図 24 病弱養護学校における学習評価に関する課題

図 25 は、病弱養護学校における教育課程の課題に関する自由記述回答の分類結果を示す。「個に応じた教育課程の編成」をあげている回答が最も多く、次いで「総合的な学習の時間の在り方」、次いで「重度・重複障害児の教育課程」をあげている回答が多かった。

表6 病弱養護学校における単一障害学級で自立活動以外で
個別の指導計画を作成している児童生徒の割合

	小学部	中学部	高等部			合計
			普通科	専門学科	専攻科	
単一障害学級の児童生徒数（人）	314	369	261	0	0	944
各教科において作成している児童生徒の割合（％）	29.0	17.1	13.4	—	—	20.0
道徳において作成している児童生徒の割合（％）	3.5	4.1	0	—	—	2.8
特別活動において作成している児童生徒の割合（％）	3.5	4.1	7.3	—	—	4.8
総合的な学習の時間において作成している児童生徒の割合（％）	9.6	11.9	16.5	—	—	12.4
領域・教科を合わせた指導において作成している児童生徒の割合（％）	0.3	10.6	0.4	—	—	4.3

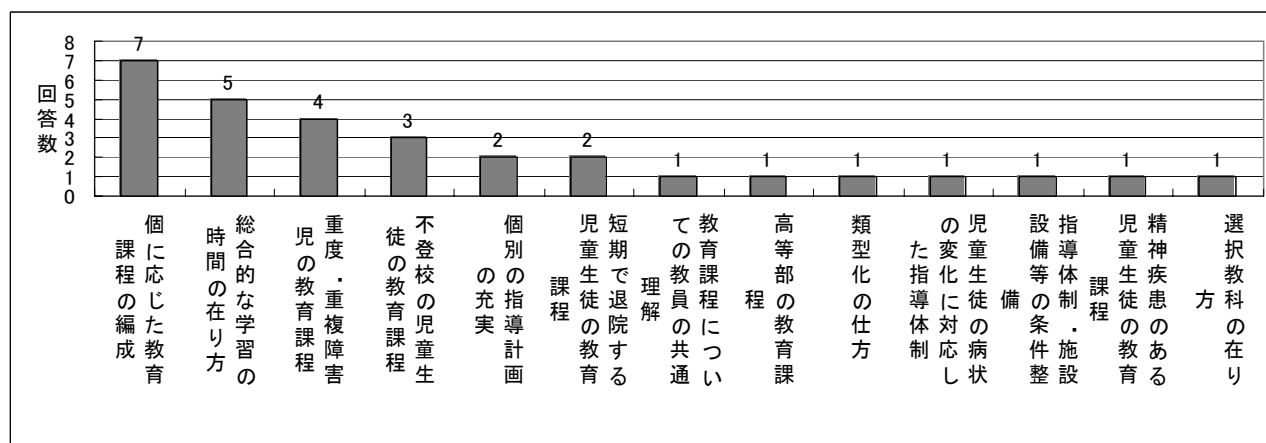


図25 病弱養護学校における教育課程に関する課題

Ⅷ 盲・聾・養護学校の教育課程の実施状況のまとめ

1. 教育課程別の児童生徒数から見た実施状況

1) 盲学校

盲学校においては、小学部では小学校に準じた教育課程で教育を受けている児童が最も多く（41.8%）、中学部でも中学校に準じた教育課程で教育を受けている生徒が最も多かった（48.0%）。高等部普通科では、やはり高等学校に準じた教育課程で教育を受けている生徒が最も多かった（60.3%）。

下学年あるいは下学部の教科代替の教育課程は、小学部 15.8%、中学部 19.3%、高等部普通科 13.7%となっており、知的障害養護学校の教育課程は、小学部 27.6%、中学部 18.1%、高等部普通科 17.7%となっていた。また、

自立活動を主とした教育課程は、小学部 14.2%、中学部 13.5%、高等部普通科 8.1%となっていた。盲学校に在籍する児童生徒のニーズに応えるため、教育課程も多様なものとなっていることがわかる。

2) 聾学校

聾学校においては、小学部では小学校に準じた教育課程で教育を受けている児童が最も多く（63.4%）、中学部でも中学校に準じた教育課程で教育を受けている生徒が最も多かった（59.4%）。高等部普通科でも、高等学校に準じた教育課程で教育を受けている生徒が最も多かった（79.4%）。

下学年あるいは下学部の教科代替の教育課程は、小学部 22.3%、中学部 29.2%、高等部普通科 10.8%となっていた。

また、知的障害養護学校の教育課程は、小学部 11.7%、中学部 11.2%、高等部普通科 8.6%となっていた。

一方、自立活動を主とする教育課程で教育を受けている児童生徒は少なかった(小学部 1.7%、中学部 0.1%、高等部普通科 1.2%)。

このように、聾学校では、小学校・中学校・高等学校に準じた教育課程で教育を受けている児童生徒がかなり多いといえることができる。

3) 知的障害養護学校

知的障害養護学校においては、小学部では知的障害養護学校の小学部の各教科の目標・内容による教育課程で教育を受けている児童が最も多く(79.6%)、中学部では知的障害養護学校の中学部の各教科の目標・内容による教育課程で教育を受けている生徒が最も多く(80%)、高等部普通科では知的障害養護学校の高等部の各教科の目標・内容による教育課程で教育を受けている生徒が最も多かった(80.8%)。

一方、自立活動を主とした教育課程で教育を受けている児童生徒は、小学部で 13.8%、中学部で 11.4%、高等部普通科で 7%となっており、知的障害養護学校では、自立活動を主とした教育課程で教育を受けている子どもの割合は、小学部で最も多いことがわかる。

4) 肢体不自由養護学校

肢体不自由養護学校においては、小学部では自立活動を主とした教育課程で教育を受けている児童が最も多く(50.3%)、中学部でも自立活動を主とした教育課程で教育を受けている生徒が最も多かった(40.5%)。高等部普通科では、知的障害養護学校の教育課程で教育を受けている生徒が最も多くなっており(37.1%)、自立活動を主とした教育課程で教育を受けている生徒(34.3%)を上回っていた。

知的障害養護学校の教育課程で教育を受けている児童生徒は小学部・中学部でもかなり多くなっていった(小学部 27.7%、中学部 30.8%)。

このように、肢体不自由養護学校では、自立活動を主とした教育課程で教育を受けている児童生徒が多いが、これは在籍する児童生徒の障害が重度化していることと対応しているものと考えられる。また、肢体不自由養護学校では、知的障害養護学校の教育課程で教育を受けている児童生徒もかなり多く、特に高等部普通科では、自立活動を主とする教育課程で教育を受けている生徒よりも多かった。肢体不自由養護学校では、知的障害養護学校の教育課程へのニーズもかなり高くなっていると考えられる。

しかし、その一方で、小学校・中学校・高等学校に準じた教育課程で教育を受けている児童生徒は、小学部で 9.9%、中学部で 12.1%、高等部普通科で 9.3%で

あり、下学年あるいは下学部の教科代替の教育課程で教育を受けている児童生徒は、小学部 5.7%、中学部 8.6%、高等部普通科 11.9%となっていた。

また、訪問による教育課程で教育を受けている児童生徒は、小学部 6.2%、中学部 7.8%、高等部普通科 7.4%となっていた。

このように肢体不自由養護学校では、在籍している児童生徒の障害が重度化している一方、教科指導についてのニーズもかなりあり、教育課程へのニーズは広範なものとなっていることがわかる。

5) 病弱養護学校

病弱養護学校においては、小学部では小学校に準じた教育課程で教育を受けている児童が最も多く(50.4%)、中学部でも中学校に準じた教育課程で教育を受けている生徒が最も多かった(62.1%)。高等部普通科では、やはり高等学校に準じた教育課程で教育を受けている生徒が最も多かった(46.1%)。

下学年あるいは下学部の教科代替の教育課程は、小学部 4.8%、中学部 6.4%、高等部普通科 6%となっていた。

また、知的障害養護学校の教育課程は、小学部 13.8%、中学部 12.1%、高等部普通科 22.4%となっており、高等部普通科ではかなり高い割合となっていた。

自立活動を主とした教育課程は、小学部 14.2%、中学部 9.8%、高等部普通科 14.4%となっていた。

訪問による教育課程は、小学部 16.7%、中学部 9.7%、高等部普通科 11.2%となっており、他の学校種別に比べると高い割合となっていた。

病弱養護学校では、在籍する児童生徒の障害が多様となっており、教育課程へのニーズも多様化していることがわかる。

2. 個別の指導計画の作成と教育課程

重複障害のある児童生徒の指導及び自立活動においては、個別の指導計画の作成が行われているが、単一障害学級において自立活動以外で個別の指導計画を作成している児童生徒については、盲学校では、小学校、中学校、高等部の合計でみると、各教科において作成している児童生徒が最も多かった(13.1%)。

聾学校でも、小学校、中学校、高等部の合計でみると、各教科において作成している児童生徒が最も多かった(18.8%)。

知的障害養護学校では、小学校、中学校、高等部の合計でみると、領域・教科を合わせた指導において作成している児童生徒が最も多かった(63.1%)。知的障害養護学校では、領域・教科を合わせた指導において、個別の指導計画の作成が活発に行われているというこ

とができる。

肢体不自由養護学校では、小学校、中学校、高等部の合計でみると、各教科において作成している児童生徒が最も多かった(51.3%)。肢体不自由養護学校では、各教科において個別の指導計画を作成している割合はかなり高いといえることができる。

病弱養護学校でも、小学校、中学校、高等部の合計でみると、各教科において作成している児童生徒が最も多かった(20%)。

以上のように、盲学校、聾学校、肢体不自由養護学校、病弱養護学校では、各教科において作成している児童生徒が最も多く、知的障害養護学校では、領域・教科を合わせた指導において個別の指導計画の作成が活発に行われているといえることができる。

3. 学習評価に関する課題

調査結果をみると、いずれの学校種別でも、「評価の規準」を課題としてあげている回答が最も多かった。これは、絶対評価の導入に伴い、適切な評価を行うためにはどのような規準で評価をしていけばよいのか、ということが課題となっている学校が多いことを示している。絶対評価における評価規準については、今後とも継続的に検討していく必要があると考えられる。

4. 教育課程に関して課題となっていること

教育課程に関して課題となっていることについては、盲学校、聾学校、肢体不自由養護学校、病弱養護学校では、「個に応じた教育課程の編成」が課題となっているという回答が最も多かった。これらの学校種別では、個々の児童生徒のニーズにきめ細かく対応していくために、いかに個のニーズに対応し得るような教育課程を編成し、実施していくかということが、大きな課題となっていることが示唆される。すなわち、学校の教育課程としての枠組みと個への対応ということについて、どのように調和をはかっていくかということが、これらの学校で直面している課題であると考えられる。

知的障害養護学校では、「総合的な学習の時間の在り方」が課題となっているという回答が最も多かった。学習指導要領の改訂により「総合的な学習の時間」が新たに設定され、知的障害養護学校の教育活動においてどのように取り組んでいけばよいかが課題となっている学校が多いものと考えられる。

(渡邊 章・竹林地 毅・牟田口 辰己)

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、通常教育における教育課程や教科書に関する国際比較研究^{1) 2)}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³⁾、関係者の連携・協力について⁴⁾や生涯学習に関する研究⁵⁾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）⁶⁾。資料1

は、通常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ことである。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、どのような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、文獻的宗教的価値を評価する、など（Bavaria 州）	各学校段階に規定	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っている	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	ナショナルカリキュラムに従う 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、通常学級にい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校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。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（SEGP A）（SESは、1989年にSEGP A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/SEGP A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、コレージュには、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 (Unità 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。⁹⁾

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(Ba yern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「スローラナー(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¹¹⁾。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¹¹⁾。

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は、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だろう。

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) McLagoughlin, 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
社会情勢						
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
教育行政						
国のレベル	教育担当省	連邦政府	教育担当省	教育担当省	教育担当省	連邦政府
第2レベル	教育担当省 (150)	Lander(16)	地方 (20)	地方・県 (47)	academies(31)	州 (50)
第3レベル	地方教育局	地方地区	provinces communes	3000+	地方 (22), 県 (101)	地方地区
学校	学校理事会	地方地区	学校評議員			学校
別表 1						
教育の目的						
改革						
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		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						
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						
別表 3						
前期中等教育課程						
評価及び入試						
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		オプショナル	プライベート	×	
19 技術・家庭			×		×	
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).

第 6 章

学校事例

第6章 学校事例

I 北海道札幌盲学校における教育課程の

見直しと整備について

1. はじめに

本校では新学習指導要領の改訂の時期に沿いながら、教育課程の見直しと整備に取り組み、平成14年4月に改定された教育課程に基づき新たな教育活動を展開している。

新学習指導要領の改訂の基本方針では、「生きる力」を培うことを基本的なねらいとして4つの基本方針が挙げられている。また「指導内容の厳選、時数の削減、総合的な学習の時間の導入」は、効果的に教育を進める上で「目指すものが何であるか」「どのように進める必要があるのか」など、実際の指導の基本となる「指導上の視点をさらに明確にすること」が求められている。こうしたことから、新教育課程の編成にあたっては、一人一人の幼児児童生徒のニーズに即した指導や、評価の重要性、社会的に期待される盲学校のあり方など、多くの整理すべき課題がある。

本稿は、本校教育課程の見直しと整備の背景及びその特色について報告したものである。

2. 教育課程の見直しと整備の背景

これからの学校教育は、「幼児児童生徒をどのようにとらえ、具体的に何を目標とし、どのように指導した結果、どのように変容したか」が、より一層明らかになる教育を目指すことが求められている。そのために学校は保護者や幼児児童生徒に対し、「何を約束し、実現していくのか」を事前に明らかにし、実践していくことが必要である。さらに、教育活動は学校内だけでなく、地域社会に対してもその成果が理解・評価されるものとなっていかなければならない。

こうした学校教育に求められている諸課題を学校・指導者・幼児児童生徒・保護者のそれぞれの課題や願いとして、次のように押さえた。

1) 学校の課題

- (1)教育課程の編成・実施、完全学校週5日制対策
 - ・学力及び発達を保証する教育課程の編成・実施
 - ・評価のあり方の工夫及びそれを生かした教育課程の改善・充実

- ・居住地域との連携及び居住地（学校）交流の推進と居住地での活動の具体化

(2)開かれた学校づくり

- ・地域の視覚障害のセンター的役割の推進
- ・地域との連携交流（幼稚園・小学校・中学校・ボランティア等）

(3)保護者への教育活動の理解の推進

(4)専門性の向上

- ・授業の改善を図る研修の推進
- ・学校内における専門性の向上を図る研修の推進

(5)各種情報の計画的な管理および活用

2) 幼児児童生徒の課題

(1)幼児教育部

- ・歩く力や運動動作の力を高めること
- ・「触わる・見る・聴く」の環境認知をより活発に行うこと
- ・言語や動作、造形などの表現力を高めること

(2)小学部

- ・進んで課題に取り組むための力や態度を育てること
- ・視覚情報の不足を補い、場の環境に適応できる力や社会性を高めること
- ・自己表現力を高めること
- ・基礎学力の向上(読み書きの速さや数概念の形成など)

(3)中学部

- ・視覚情報の不足を補い、社会参加に向けた判断力や行動力などの社会性を高めること
- ・自己表現力を高めること
- ・将来の目標を目指すことのできる基礎学力の向上
- ・社会自立に必要な身辺処理能力を高めること

(4)重複学級

- ・基礎的な身辺処理能力を高めること
- ・人とのかかわりを広げること
- ・自己表現力を高めること

3) 保護者の願い

将来の進路や自立に向けた見通しが持てるために、

(1)生活

- ・幼児児童生徒の実態にあったコミュニケーション能力など、豊かな自己表現力を身につけること
- ・幼児児童生徒の実態にあった基本的な生活習慣や身辺処理能力を高めること
- ・心をいやす音楽など、将来の心豊かな生活を重視すること

(2)学習

- ・幼児児童生徒の実態に応じ、可能な限り、理解力や基礎学力を身につけること
- ・情報化社会に対応した情報機器の活用ができること

(3)視覚障害への対応

- ・見たり、触わったりし、物や様子がわかること
- ・レンズ、白杖、点字の使用等ができること
- ・一人で歩けるようになること

(4)その他

- ・学校と家庭がともに協力し合った指導ができること

3. 教育課程編成の特色

教育課程の編成にあたっては、学校・保護者・地域の役割を明確にした上で、構造的に5つの特色を持たせる方針を立てて編成作業を進めた。

1) 学校・保護者・地域の役割

- ア 学校は、学校教育でしかできないもの、または学校で行うことによって、より教育効果を上げられる内容を厳選し指導する。
- イ 家庭で行うべき(学校ではできない)内容は家庭で行う。
- ウ 家庭でも学校でも行える内容は、学校と家庭が協力して行う。
- エ 学校でも、家庭でも行うことができない、または地域と関連させて行うことが望ましい内容は、地域等の協力を得て行う。

2) 構造的な特色

- ア 学校教育の指針となる情報の集大成として、学校教育目標から必要な教育情報までを網羅した内容で編成する。
- イ 教育課程編成の重点を早期教育、生徒指導、障害の重度重複化・多様化、個別指導計画、総合的な学習の時間、自立活動、進路指導、生きる力の育成とし、その中で学校として目指す教育の方向性を示す。
- ウ 教育課程の枠組みの中では、教育内容を幼稚部と、小・中学部(5つの類型)に分け、全体として6つの指導内容の基本的な分類を行う。
- エ 各教科・領域の指導において、基本方針・目標を明確化し、学校教育全体における各教科・領域の担う役割を明らかにする。また、視覚障害にかかわっての留意事項を具体的に記述し、実際の指導に反映されるようにする。
- オ 全体の構成を「本編」と「資料編」の2編とする。

4. 教育課程編成の実際

これまで述べてきた見直しと整備の背景及び内容・構造的特色に基づき、教育課程の編成を進めてきた。以下は、その取り組みの中から、特徴的な部分を抜き出したものである。

1) 学校教育目標の見直し

学校教育目標は子どもたちが見てわかるもの、保護者や指導者がともに把握・共感しあえるものでなければならぬ。本校では、学校教育目標の見直しをトップダウンではなく、幼児児童生徒の課題、各領域・教科の指導の重点、教育課程編成の重点、保護者の願いを基盤として行った。

【学校教育目標】 学ぶ心と生きる力を育て、一人一人の社会参加・自立をめざして

希望をもって学ぶ人……希望をもたせ、それに向かって努力する姿勢や、やり遂げた満足感や達成感を味わわせながら、学ぶ意欲や態度を育てます。

心をつないで歩む人……明るく素直な気持ちや思いやりの心を育てながら、いろいろな人とのかかわりを通して、自ら社会とのつながりを広げる表現力を高めます。

汗をながして進む人……継続して努力する強さや、歩く・走ることなど汗をかくことが心地よいと感じられるようにさせながら、進んで体を動かしたり、積極的に物事に取り組んだりする気力や体力を育てます。

2) 類型の見直し

小・中学部の系統性を図り、特色ある教育活動を展開して自立して社会参加するための「生きる力」を育成する教育を進めるために、小・中学校学習指導要領及び盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領にしたがい教育課程の類型化を行った。(表1)

3) 小・中学部の各類型の教育課程

各類型の各教科・領域については、小中学校学習指導要領に示されている各学年の各教科の目標と盲・聾・養護学校の小学部・中学部学習指導要領の盲学校編等の内容を踏まえ、基本方針及び目標を設定した上で指導内容表(表2-1, 2-2)を作成した。

(1) I・II類型の各教科の実際(ここでは小・中学部の国語を例示する。学年別の目標については省略。)

【国語科】

〈基本方針〉

- 児童生徒の見えの実態により、概念形成や獲得語彙数、表現力等の面で大きな個人差が見られる。一人一人の実態に留意し、
- 操作的な活動や体験的な学習によって経験の拡充を図りながら、具体的な事物・事象と言葉とを結びつけて、言葉の正しい理解を促し、正しく活用できる能力を養う。
 - 聴覚、触覚、筋感覚及び保有する視覚を十分に活用する態度を養い、児童生徒の概念の枠組みを広げるとともに、豊かな表現力を育てる。

〈目 標〉

- 国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝えあう力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる（小学部）。
- 国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝えあう力を高めるとともに、思考力や想像力を養い、言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる（中学部）。

表1 教育課程の類型

類 型	準ずる教育	重 複 障 害 者 等 に 関 す る 特 例 に よ る 教 育			
		下学年代替による教育	知的障害者を教育する養護学校教育を一部取り入れた教育	重複障害者の特例による教育	
	当該学年の指導内容	下学年内容及びそれらを厳選した指導内容	教科指導及び一部領域教科を合わせた指導内容	領域・教科を合わせた指導内容	自立活動を主とした指導内容
	I	II	III	IV	V
教育課程	『盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領』における「盲学校での配慮事項」を踏まえて				
	小・中学校の学習指導要領に示されている当該学年の各教科・領域の目標・内容に準じた指導内容で編成する。	小・中学校の学習指導要領に準じ下学年（2～3個学年程度）の内容を中心に、各教科のもっとも基礎・基本の定着に重点をおいた指導内容で編成する。	特殊教育学校学習指導要領「知的障害教育編」の内容を一部適用する。教科指導及び領域教科を合わせた指導内容を取り入れて、編成する。	特殊教育学校学習指導要領「知的障害教育編」の内容を適用し、各教科・道徳、特別活動、自立活動の目標や指導内容の全部または一部を合わせた指導内容と総合的な学習の時間で編成する。	学習が著しく困難なため、各教科、総合的な学習の時間、道徳若しくは特別活動の一部に替えて自立活動を主とした指導内容で編成する。
対象児童生徒	視覚障害以外には特に学習に支障がなく、段階的・系統的な教科学習の積み重ねができ自立に向けた社会生活能力の習得をめざす児童生徒	視覚障害以外に学習上の遅れがかなり見られるが、内容によっては段階的・系統的な積み重ねができ、自立に向けた基本的な社会生活能力の習得をめざす児童生徒	学習・生活・行動面など全般的に発達の遅れが見られるため、教科指導を取り入れながら、具体的な体験活動・生活活動を通して実生活に即した知識・技能・態度・習慣などの学習により、基本的な社会生活能力の習得をめざす児童生徒	一部の教科学習が可能なまたは、知的発達の遅れから教科学習が著しく困難なため、障害の状態に即した内容で、興味・関心の拡大を図り、可能性を最大限に伸ばすことができるような指導により、個々に適した社会参加ができるよう、日常生活における基礎・基本の定着をめざす児童生徒	視覚障害、知的障害に加え、肢体不自由、情緒障害等の多様な障害を併せ有しているために、発達の側面に不均衡が大きいことから、心身の調和的な発達の基盤を培うことをめざす児童生徒

表 2－1 小学部 国語 指導内容表（○は盲，●は弱視に留意した事項）

[1] 「話すこと・聞くこと」の内容

項 目	学 年 と 内 容
ア 話すことに関する 事項	<p>全学年 ・主体的に話す態度を育てること。</p> <p>1 2 年 ・知らせたい事を選び，事柄の順序を考えながら，相手にわかるように話すこと。</p> <p>3 4 年 ・伝えたい事を選び，自分の考えがわかるように筋道を立てて，相手や目的に応じた適切な言葉遣いで話すこと。</p> <p>5 6 年 ・考えたことや自分の意図が分かるように話の組立を工夫しながら，目的や場に応じた適切な言葉遣いで話すこと。</p> <hr/> <p>○ 聞き手との距離や方向を考えて，顔や体の向き，声の大きさに気をつけて話すこと。</p> <p>○ 聞き手に話し手の意図がより伝わるよう，抑揚や身ぶりを工夫して話すこと。</p>
イ 聞くことに関する 事項	<p>全学年 ・主体的に聞く態度を育てること。</p> <p>1 2 年 ・大事なことを落とさないようにしながら，興味をもって聞くこと。</p> <p>3 4 年 ・話の中心に気をつけて聞き，自分の感想をまとめること。</p> <p>5 6 年 ・話し手の意図を考えながら話の内容を聞くこと。</p> <hr/> <p>○ 話し手の方向を考えて，顔や体の向きに気をつけて聞くこと。</p> <p>○●話し手の表情や動作，声の表情，感情の変化やようすを読みとりながら聞くこと。</p>
ウ 話し合うことに関 する事項	<p>全学年 ・積極的に話し合いに参加する態度を養うこと。</p> <p>1 2 年 ・身近な事柄について，話題に沿って話し合うこと。</p> <p>3 4 年 ・お互いの考えの相違点や共通点を考えながら，進んで話し合うこと。</p> <p>5 6 年 ・自分の立場や意図をはっきりさせながら，計画的に話し合うこと。</p> <hr/> <p>○ 話し合いの場で，伝えたい相手の方向や距離を意識すること。</p> <p>○●意見を言うときに自分の名前を名乗ったり，意見表明したい人を指名したりする習慣をつけること。</p> <p>○●項目ア及びイの留意事項に同じ。</p>

(以下省略)

表2－2 中学部 国語 指導内容表（○は盲，●は弱視に留意した事項）

項目	学 年 と 内 容	
	第 1 学 年	第 2 学年及び第 3 学年
発想や認識		ア 広い範囲から話題を求め、話したり聞いたりして、自分のものの見方や考え方を広めたり、深めたりすること。
考えや意図	ア 自分の考えや気持ちを相手に理解してもらえるように話したり、話し手の意図を考えながら話の内容を聞き取ったりすること。	
話題	イ 自分の考えや気持ちを的確に話すためにふさわしい話題を選び出すこと。	
構成や論理	ウ 全体と部分、事実と意見との関係に注意して、話したり聞き取ったりすること。	イ 話の中心の部分と付加的な部分、事実と意見との関係に注意し、話の論理的な構成や展開を考えて、話したり聞き取ったりすること。
語句や文		ウ 話の内容や意図に応じた適切な語句の選択、文の効果的な使い方など、説得力のある表現の仕方に注意して、話したり聞き取ったりすること。
話し合い	エ 話し合いの話題や方向性をとらえて的確に話したり、それぞれの発言を注意して聞いたりして、自分の考えをまとめること。	エ 相手の立場や考えを尊重し、話し合いが目的に沿って効果的に展開するように話したり聞き分けたりして、自分の考えを深めること。
留意事項	○聞き手との距離や方向を考えて、姿勢、声の大きさに気をつけて話すこと。 ○話し手の方向を考えて、顔や体の向きに気をつけて聞くこと。 ○話し合いの場で、伝えたい相手の方向や距離を意識すること。 ○●意見を言うときに自分の名前を名乗ったり、意見表明したい人を指名したりする習慣を身につけること。 ○●円滑に話し合いを進めるため、アイコンタクトや相づち、うなずき等に対する理解を深め意識すること。	

(以下省略)

(2)Ⅲ類型の各教科の実際

Ⅲ類型は児童生徒の実態から、基礎基本の習得をベースに置いた教育課程の編成を行っている。基礎基本は「他へ応用でき得る内容」であり、習得過程で「繰り返し練習すること」によって身につけることができる内容である。

ア 基礎基本の内容

a. 学校生活における基礎基本

- ・具体的な活動に対する場所的・時間的な見通しが持てる。
- ・身近な人とのコミュニケーションがとれる。
- ・自分の役割が理解できる。

- ・身のまわりのことが自分でできる。
- b. 学び方の基礎基本
 - ・できたことと、できなかったことを区別し、整理することができる。
 - ・わからないことを質問したり、身近なもので調べたりすることができる。
 - ・繰り返し取り組むことができる。
- c. 学ぶ内容の基礎基本
 - ・日常生活の中で使う「読むこと・書くこと・聞くこと」ができる。
 - ・日常生活の中で使う「数・量・図形的な処理」ができる。
 - ・日常生活の具体的な場面に適応するために必要な知識と技能を身につけることができる。
 - ①違いを見つける力
 - ②共通点を見つける力
 - ③結びつける力
 - ④まとめる(たばねる)力
 - ⑤表わす(伝える)力

イ 学習内容について

基礎基本の内容からⅢ類型の学習内容を次の観点で考えることとした。

- ・イメージしにくい抽象的な要素が少なく、より

具体的な内容を基に学習し、思考できる。

- ・身近な事象を題材として取り組み、日常生活と関連させて考えることができる。
- ・将来の社会自立を考え、日常生活に必要な基本的な思考方法や技能が習得できる。

これらの内容は、目安として小学部4年生程度までの学習を身につけることで、将来予想される場面での実践的な力へと発展させることができると考えた。

ウ 学習の段階について

児童の実態を判断し、Ⅲ類型に位置づけて学習を始めるのは、およそ小学部3・4年生段階と押さえた。小学部3年生からは、理科や社会科に替えて生活の学習が始まる。おおよそその児童生徒は、この小学部3年生から在学する中学部3年生までの7年間でⅢ類型としての学習期間となる。また、学習内容の習得は児童生徒によって量的な違いが大きいことも特徴としてあげられるため、Ⅲ類型の指導は学年による内容ではなく、「発達による7ステップ（7年間）の段階」で考える必要がある(ここでは国語を例示する)。(表3)

4) 進路指導

進路指導については、これまで蓄積された卒業生のデータや視覚障害者を取り巻く社会的情勢を分析しながら、一般企業・三療分野・事業所・作業所・社会福祉施設等で求められる最低限度必要な力を検討した上で、幼稚部から中学部までの各時期で行う進路指導の目的と主な内容をまとめた(表4)。

5) 教育課程の評価

教育課程の評価は、その目的を3段階で示し(表5)、「編成過程にかかわる評価」と「内容にかかわる評価」に大別した。「編成過程にかかわる評価」は、編成の方針や手順及び組織についてであり、「内容にかかわる評価」は、学校の教育目標、指導内容の組織化・計画化、指導時数の配当などについてである。評価の基本的な内容は、表6に示したようなものである。

表3 Ⅲ類型指導要素表(国語「話すこと」の指導要素のみ抽出)

ねらい	○自分の考えや、身近な生活経験の内容を進んで話すとともに、豊かに表現する能力を身につけさせる。	
	○コミュニケーションを活発にするとともに、語いを増やし、表現力を高める。	
ステップ	1	○具体的な事柄をたずねられて、それに答えることができる。
	2	○できごとや経験したことを話すことができる。
	3	○相手に応じて、できごとや経験したことを工夫して話すことができる。
	4	○調べたことの内容を順序立てて話すことができる。
	5	○調べたことの内容を中心となる内容を整理し、話すことができる。
	6	○目的に応じて、自分の考えを整理し、順序立てて話すことができる。
	7	○調べたことや自分の考えなどを、相手や目的に応じて工夫して話すことができる。

表4 幼稚園から中学部までの各時期で行う進路指導の目的と主な内容

時 期	保護者対象	幼児児童生徒対象	児童生徒保護者両者対象
幼稚園	自分の子どもの障害について理解し、見え方などを知る	この時期は、幼児対象は特になく、教育相談により保護者が子どもの発達をとらえる時期と考える。	
小学部低学年	子どもの発達状況と適切な学習内容の理解	社会の仕組みに関心を持つ	また、子どもと保護者両者が、実態に応じて地域の行事や様々な社会活動に参加し、経験を広げていくことが必要である。
小学部高学年	<ul style="list-style-type: none"> 各類型における進路状況の理解 関心のある進路先への見学，相談 	<ul style="list-style-type: none"> 社会の仕組みを知り，働くことの意味を理解する 	<ul style="list-style-type: none"> 学担を中心に児童・保護者との三者懇談を行い，児童への意識化を図る
中学部	<ul style="list-style-type: none"> 児童相談所への相談 進路希望先への教育相談 	<ul style="list-style-type: none"> 将来の進路について考える 自分の学力について理解する 先輩の進路先について考える 進路先について調べる 体験入学 進路を決定する 自己実現への心構えを持つ 	<ul style="list-style-type: none"> 希望施設などでの長期休暇などを利用した体験入所

表5 教育課程の評価の目的(3段階)

第1段階	○編成した教育課程の実施状況の把握及び改善の必要な事項を明らかにし、より適切な教育課程の編成を目指すこと。
第2段階	○教育課程再編の視点を持って、今後実施する上で問題となることが予想される事項を明らかにし、現状において最善と考えられる改善を行ない、より適切な教育課程の編成を目指すこと。
第3段階	○教育課程再編に向けての資料とするため、再編の指針の視点を持ち、総合的な評価を目指すこと。

表6 教育課程の評価の基本的な内容

	観 点	項 目	実施時期
編成過程にかかわる評価	編成方針・手順・組織	基本方針	
		組織・日程	
		編成上の実態把握	
内容にかかわる評価	学校の教育目標	教育課題の反映	学校評価と同時期に行う。
		重点教育目標の設定	
		重点教育目標の具現化	
		類型の目標の評価	
		教育課程の理解の徹底	
	指導内容の選択と組織	学習の実態把握	各学期に行い、年度末にまとめを行う。
		道德教育	
		自立活動に関する指導	年度末のまとめの時期に行う。
		重複障害児の指導	各学期に行い、年度末にまとめを行う。
		特別活動の指導	各行事の終了後及び学校評価と同時期に行う。
		総合的な学習の時間の指導	各学部の反省時期に行う。
		目標に即した指導体制の工夫	学校評価と同時期に行う。
	授業時数の工夫	年間総授業時数	年度末に行う。
		各領域や教科の授業時数	各学期末及び年度末に行う。
		総合的な学習の時間の授業時数	

5. 現状と課題

①平成14年度からスタートした新教育課程ではあるが、実際にそれを運用する指導者集団が教育課程の特色や内容をしっかりと理解し、把握した上で教育課程を運用しなければならない。そのためにも、学部・分掌段階などの校内研修が必要である。

②新教育課程は、幼児児童生徒・保護者・指導者・地域社会を包括した視点から編成を行ったことから、

特にその内容を保護者や地域社会が理解し、評価してもらえるような取り組みが必要である。

③教育課程を実際に運用する指導者は、重度重複化し多様化する子どもたちの実態や保護者の願い、障害者を取り巻く社会状況を絶えず把握するとともに、教育課程の評価を的確に行い、絶えず改訂の視点を忘れず、日々の指導の積み重ねを行っていく必要がある。

(北海道札幌盲学校・出井 博之)

Ⅱ 愛知県立岡崎聾学校における 個々の子どもの教育的ニーズへの対応

1. はじめに

平成11年3月に公示された学習指導要領の趣旨や特別支援教育の在り方について（最終報告）を考え合わせたとき、今後は「個」を基本とした教育を行うことは当然であり、最も重要である。本校では、学びの主体は「個」であり、この伸長を図ることを基本にしている。学習形態は効果的な学習を進める方策として、教科や活動の特性に応じて編成している。

ここでは、本校で実施している「個」にできる限り焦点を当てた教育課程等の取り組みについて紹介する。

2. 小学部の取り組み

新学習指導要領は完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、児童に豊かな人間性や基礎・基本を身につけ、個性を生かし、自ら学び考える力などの「生きる力」を培うことを基本的なねらいとしている。

上記の内容をふまえ、習熟度別に学習する方法や学校生活にゆとりをもたせて、それぞれの「個」が豊かな人間性をはぐくむ教育を目指していろいろな工夫を行ってきた。

1) 習熟度別学習指導の展開

児童数の増加に伴い、それぞれの児童の障害の状況や学習能力の差が大きくなってきている。これまでの画一的な一斉授業では「個」のニーズに応じきれない状況が生じている。そこで、小学部では一人一人の障害の状況や学習能力の実態をふまえ、できるだけ「個」にあった指導ができるように習熟度別グループを組んで授業を行っている。現状では主に国語と算数で実施しているが、個別の指導支援計画の実施に伴い、その他の教科でも実施していくことを検討している。

2) 「個」のコミュニケーションニーズに応じた指導支援の検討

コミュニケーション手段に関する個別の要望が高まっている。本校ではコミュニケーションは自由で日本語を大切にするという方針で学習活動を展開しているが、手話の要望、人工内耳の児童では聴覚口

話法など要望は様々である。昨年度から学級裁量時間でコミュニケーションモード別学習を週1時間始めているが、今後は習熟度別学習指導形態とどのように連携させて、自立活動や教科学習等に取り入れていくのが課題である。

3) 個別の指導支援計画の作成と実施

画一的な教育から「個」を主体とした教育へ、これには個別の指導支援計画が不可欠である。反面、各教科ごとに細かく計画した場合は書類の量が膨大になり、教科ごとの連携も複雑化する。個別指導に対応した教材研究の時間までを視野に入れ、分かりやすく効率的な指導支援計画のシステム化が課題である。

4) 絶対評価及び個人内評価の定着

昨年度から絶対評価が導入されたが、これまでの相対評価が友達と比べていたのに対して、絶対評価は「個」の学習達成度を評価する点で「個」に焦点を当てて教育していく目的に合致している。各教科ごとに「岡崎評価規準表」を作成し、これを基に絶対評価による評価を始めている。しかし、数値化が困難な場面や主観的に評価をせざるを得ない場面では、各教員にまだまだ迷いがあるようである。また、本校では障害の状況を考慮し、個人内評価を加味した絶対評価という方法をとっているが、まだスタートしたばかりであり、評価規準を含めて、さらに検討を進めていかなければならない状況である。より一層分かりやすく具体的な評価規準と評価方法の作成・検討が今後の課題である。

5) 時間割の見直し

小学部の特色として3、4時間目を90分展開とし、その分2時間目の放課を20分間設けていることがあげられる（表1）。

児童にゆとりと遊ぶ時間を提供すること、総合的な学習の時間や図工などにおいて学習展開の自由度が広がることなどにメリットがある。習熟度別学習展開が増え、学級での授業が減りつつある中で「個」に焦点を当てながらも集団でも活躍ができる、人と人とのつながりを大切にできる、そんな子どもを育てたい。そのような願いからこのような取り組みを行っている。

3. 中学部の取り組み

中学部では13・14年度に「豊かな心をはぐくむ心の教育の在り方」をテーマに学習指導要領にある生きる力の要素としての豊かな人間性や社会性の育成

表1 小学部日課表

時 刻	時限	月	火	水	木	金				
8:40～ 8:55		朝 会	おはようタイム			読書 読み聞かせ				
9:00～ 9:45	1	授 業								
9:55～10:40	2									
11:00～ 12:30	3 4									
12:30～13:25		給 食 ・ 休 憩								
13:25～14:10	5	授 業								
14:15～15:00	6						清掃 14:25	清掃 14:25	ふれあいタイム	
15:00～15:15							帰りの会 14:30	清掃 帰りの会 14:30	環境美化	清 掃
15:15～15:20							帰りの会		帰りの会	
部活動 (月・水) ソフト・太鼓 14:35～ 15:20										

に取り組んだ。今年度は生きる力の知的側面としての確かな学力をはぐくむために、次のような取り組みを行っている。

1)「個」に応じた指導としての習熟度別指導

3年は国・数・英・理・社の5教科を習熟度別グループで学習している。2年は5教科をチームティーチングで学習している。1年は国・数・英の3教科を習熟度別グループで学習している。生徒の実態に合わせいろいろな学習形態をとっている。また、意欲関心の高い生徒に教科書を応用・発展させた内容で学習する発展的学習を行っている。

2) 授業時数の工夫

1年の英語と2・3年の国語は標準時間数より1時間増の週4時間の指導を実施している。選択教科は2・3年一緒に学習し、学年の枠をはずして実施している。

3) 総合的な学習の時間の取り組み

総合的な学習の時間を金曜日の5・6時間目に連続して行っている。

4. 高等部の取り組み

1) 日課表及び教育課程

(1)日課表

個々の生徒の実態に即した日課表や教育課程の編成を行い、基礎学力の向上と職業人としての素養の育成を目指して、進学あるいは就職等の生徒の多様な進路希望に対応した教育を行っている。

表2は高等部普通科の平成15年度の日課表である。金曜日に7時間目を行っている。高等学校では週当たりの授業時数は30単位時間を標準としている。これに対して、聾学校高等部では自立活動の時間（本校の場合は週当たり1単位時間）を設定しているので、その時間のマイナス分を補い、高等学校同様の教科等の授業時間を確保した。

(2)教育課程

表3は、平成14年度の教育課程表である。本校は普通科しかない。

そこで、4年制大学、短期大学、専門学校等に進学を目指している生徒に対しては、普通類型を用意した。そして、その中をさらに3つのスモール類型、理数系・アート系・福祉文系に分けた。理数系は、主に、4年制大学の理系を目指す生徒が選択している。アート系は美術系の4年制大学や短期大学を目指す生徒のコースである。また、福祉文系は、4年制大学や短期大学の文系（福祉系を含む）を目指す生徒のコースであり、専門学校を目指す生徒も選択することが多い。

1年次で生徒の興味や学力の実態に合わせて選択教科（数学A・情報処理）を設けた。4年制大学を目指すには、やはり数学の力をつける必要がある。そこで、大学進学希望の生徒は数学Aを選択している。しかし、数学を週に6時間（数学I、4時間＋数学A、2時間）学習することが困難な生徒や情報系の専門学校を目指している生徒は情報処理の授業を選択している。

2年次では、保護者や生徒のニーズに合わせて類型分け（普通類型・情報技能類型・社会技能類型）を行った。情報技能類型は、主に、就職を目指す生徒のコースであり、各教科の基礎・基本の定着を重点目標にして取り組んでいる。また、学校設定科目として「産業実習」という科目を設け、作業的・体験的な学習を中心に授業を展開している。さらに、福祉的就労を目指す生徒のためには社会技能類型を用意した。

教育課程は、知的障害の養護学校のものを参考にした。実際の運用については表4に示すとおりである。

平成14年度は、結果的には2年生11人に対して、5つの類型で展開することとなった。

2) 指導形態

指導形態についても、生徒の実態に合わせてさまざまな工夫をしている。例えば、社会技能類型の生徒の中には、各教科において、小学部や中学部での学習内容が十分理解できていないケースもあるので、個別指導を行い、個々の生徒のペースで基本的な学習ができるように配慮している。また、普通類型の生徒は、各教科の理解度に応じてグループ分けを行い、習熟度別指導を行っている。さらに、体育のように大きな集団が必要な教科では、部全体で学習できるような形態をとっている。さらに週3時間のうちの1時間だけは学年で学習するなど教育的ニーズに応じてより効果的な形態での指導を行っている。特に、配慮している点としては、生徒の発達段階や特性、そして、何より生徒一人一人の進路希望である。

表2 高等部日課表

曜日 時 刻		月	火	水	木	金	
8:35 ～ 8:50		朝の読書／S・T					
8:50 ～ 9:40	1	授 業					
9:50 ～10:40	2						
10:50 ～11:40	3						
11:50 ～12:40	4						
12:40 ～13:20		給 食 ・ 休 憩					
13:20 ～14:10	5	授 業				5	13:20 ～ 14:10
14:20 ～15:10	6					6	14:15 ～ 15:00
15:10 ～15:20	清 掃				7	15:05 ～ 15:50	
15:20 ～15:25	帰 り の 会				清掃	15:50 ～ 16:00	
部活動					S・T	16:00 ～ 16:05	
	16：00 ～ 17：00（冬）						
	16：00 ～ 17：30（夏）						
※ 金曜日はこの限りではありません							

表3 平成14年度高等部教育課程表

単位数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
1 年次	国語Ⅰ					日本史A	数学Ⅰ					数学A 情報処理		化学ⅠA	体育			保健	美術Ⅰ 書道Ⅰ		英語Ⅰ						生活一般	HR	自立活動	総合的な学習の時間	類型	
2 年次	国語Ⅱ				体育			保健	生活一般	国語表現	世界史B			数学Ⅰ		情報管理		OCA	生物ⅠA		英語Ⅱ				HR	自立活動	総合的な学習の時間	福祉文系				
										古典Ⅰ・OCA	世界史B			数学Ⅱ				美術Ⅱ		ビジュアル		英語Ⅱ		アート系								
										世界史A	物理ⅠB		数学B					英語Ⅱ						理数系								
											数学A	生物ⅠA	情報処理		情報管理		産業実習					数学Ⅰ		情報技能								
3 年次	現代語				体育			保健	国語表現	現代社会	世界史B			情報処理		英語Ⅱ	数学Ⅰ		ライティング			生活一般		HR	自立活動	総合的な学習の時間		文系情報				
									国語表現	数学Ⅲ			数学C		化学ⅠB		物理Ⅱ		ライティング									理数系				
																												ビジュアル	数学A	現代社会	英語Ⅱ	情報管理
									国語表現	数学Ⅰ	情報処理	産業実習		ライティング			情報技能															
1 2 年	生活単元学習・作業学習										国語		社会	数学	理科	保健体育		美術	家庭	外国語	特別活動	自立活動	総合	社会技能								

表4 社会技能類型の教育課程（指導形態別授業時数）

学 年		1	2	3
教科・領域				
各 教 科	国 語	1 4 0 (4)		
	社 会	7 0 (2)		
	数 学	7 0 (2)		
	理 科	7 0 (2)		
	保健体育	1 4 0 (4)		
	音 楽	7 0 (2)		
	美 術	7 0 (2)		
	職 業	1 4 0 (4)		
	家 庭	7 0 (2)		
	外 国 語	7 0 (2)		
道 徳		3 5 (1)		
特 別 活 動		3 5 (1)		
自 立 活 動		7 0 (2)		
総合的な学習の時間		3 5 (1)		
合 計		1 0 8 5(3 1)		

学 年		1	2	3
教科・領域				
合 わ せ た 指 導	生活単元学習	1 4 0 (4)	(6)	
	作 業 学 習	1 4 0 (6)	(6)	
教 科 別 指 導	国 語	1 0 5 (2)	(2)	
	社 会	7 0 (2)	(2)	
	数 学	7 0 (2)	(2)	
	理 科	7 0 (2)	(2)	
	保健体育	1 4 0 (4)	(2)	
	美 術	7 0 (2)	(2)	
	家 庭	7 0 (2)	(2)	
	外国語(英)	7 0 (2)	(2)	
	指 導 別	特 別 活 動	3 5 (1)	(1)
自 立 活 動		7 0 (2)	(1)	
総合的な学習の時間		3 5 (1)	(1)	
合 計		1 0 8 5(3 1)		

5. おわりに

これまで述べてきたように、本校では各部において、学びの主体は「個」とあるという共通認識に立ち、教育課程を考えている。これまでの、「集団が先にある」とか、「枠が先にある」という発想ではなく、あくまでも「個」に焦点を当て、結果としてグループになるということはあるにしても、全てを「個」から組み立てようと考えている。このような発想の転換によって、それぞれの部で様々な問題があることも事実である。しかし、本校では、あくまで幼児児童生徒のニーズを教育の中心に置き、様々な問題に対しても、教員の意欲と叡智そしてチームワークで前向きに改善を図り、より一層幼児児童生徒や保護者の期待に応えられる教育課程編成そして学校創りをしようと考えている。

(愛知県立岡崎聾学校・鹿嶋 浩)

Ⅲ 新潟大学教育人間科学部附属養護学校における小・中・高の一貫性のある取組

1. 一貫性のある取組とは何か

当校は、小学部、中学部、高等部の三学部で構成される全校児童生徒 60 人の知的障害養護学校である。

私たちは、児童生徒の自立を「現在及び将来において、社会の中で自分の個性や力を発揮し、充実感を持ち続けて生きること」ととらえている。児童生徒が自立するためには、小学部から高等部までの長期のスパンにおいて、一貫性のある教育活動を展開することが重要である。この一貫性のある教育は、「指導内容」と「指導方法」両面にわたる系統性、継続性等を十分検討することによって、実現されるものとする。以下に当校の取組を述べる。

2. 指導内容に一貫性を持たせるための取組

1) 育てたい力を明確にした「自立につながる力の内容表」の作成

当校では学校生活を通して育てたい力を、「自立につながる力」と呼んでいる。この自立につながる力は、八つの観点から表され、観点ごとに育てたい力の内容を示している（表1）。さらに、それぞれの内容をイメージしやすいように、内容ごとに例文をあげ、「自立につながる力の内容表」を作成している。そして、この内容表を基に、「どのような力を育てるのか」を各学部の教師が共通理解した上で、教育活動を構想・展開するようにしている。

2) 各指導の形態で育てたい自立につながる力を明確にした対応表の作成

自立につながる力をどの指導の形態で育てるのか、各学部で明確にする。さらに、各指導の形態で育てたい力について、優先的に育てたい力を明確にし、「A；年間を通して重点的に育てたい内容」「B；単元・題材によって育てたい内容」「C；配慮事項として扱いながら育てたい内容」の三段階の順位を付ける。このようにして、自立につながる力と指導の形態との対応を表した一覧表を各学部で作成している（表2）。

3) 単元・題材で育てたい自立につながる力を明確にした年間指導計画の作成

各指導の形態で育てたい自立につながる力を踏まえ、

以下のように年間指導計画を作成する（表3）。

①単元・題材の目標を基に、各単元・題材でどのような自立につながる力を育てるのかを明らかにする。その力を育てるために必要な学習活動、主な支援等を構想する。

②各単元・題材で育てたい自立につながる力を踏まえ、指導の形態で育てたい自立につながる力が、バランスよく育成できるように、単元・題材を配列する。

③学部行事等で育てたい自立につながる力を明らかにするとともに、単元・題材との整合性を図り、年間指導計画に位置付ける。

4) 年間指導計画を踏まえた単元・題材の構想・展開

年間指導計画に基づき、単元・題材の活動構成、環境構成、教師の働き掛け等の具体的な支援を構想する。その際、「単元・題材で育てたい自立につながる力が、その支援で本当に育成できるか」について十分に検討した上で、日々の授業を展開する。

3. 指導方法に一貫性を持たせるための取組

1) 個別の指導計画の作成・活用

当校では児童生徒の自立につながる力の育成を目指し、個別の指導計画を作成している。この個別の指導計画は、日々の授業を方向付けるものであり、一人一人の指導方法のよりどころになるものとしてとらえている。したがって、指導方法に一貫性を持たせるためには、この個別の指導計画の記載内容、整合性、継続性等を毎年度十分に検討した上で作成し、実効のあるものとして活用することが重要であるとする。以下に、具体的な取組について述べる。

①指導の目標、支援等を共有化する

当校の個別の指導計画の記載内容は、実態、指導の目標（発展目標、長期目標）、具体的な支援、長期目標の評価等である。指導の目標は、発展目標（各学部で卒業時に願う姿。小学部は2、4、6年生終了時に願う姿）、長期目標（指導の形態ごとに1年後に願う姿）を設定することを基本的なとらえ方として共通理解している。さらに、教師全員が同一步調で支援できるように、「いつ、どこで、だれが、どのような支援を行うのか」など、長期目標に向けた支援方法を各学部で検討している。

表1 自立につながる力の内容（抜粋）

自立につながる力（八つの観点）	自立につながる力の内容
観点1 豊かな心	<ul style="list-style-type: none"> ①興味・関心を持つ ②豊かに感じたり表現したりする ③目的・見通しを持つ ④向上心を持つ ⑤穏やかに過ごす
観点2 健康な体	<ul style="list-style-type: none"> ①体を動かす ②体を清潔にする ③健康に気を付ける ④安全に気を付ける
観点3 日常の生活動作	<ul style="list-style-type: none"> ①食事をする ②排せつをする ③身なりを整える ④整理・整頓をする ⑤形、色、文字、記号、数などを活用する
観点4 コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> ①自分の意思を表現する ②他者の意思を理解する
観点5 集団生活	<ul style="list-style-type: none"> ①人に関心を示したり親しみを感じたりする ②集団活動に参加する ③協力する ④決まりやマナーを守る ⑤周りの人に気を配る
観点6 地域資源の利用	<ul style="list-style-type: none"> ①お金を大切に使う ②いろいろな施設などを利用する ③身近な交通機関を利用する
観点7 余暇	<ul style="list-style-type: none"> ①一人で余暇時間を楽しむ ②人と一緒に余暇時間を楽しむ
観点8 家事・労働	<ul style="list-style-type: none"> ①家事に関することに取り組む ②働く ③自分の適性を理解する

表2 自立につながる力と指導の形態との対応表（高等部 抜粋）

A	年間を通して重点的に育てたい内容	B	単元・題材によって育てたい内容	C	配慮事項として扱いながら育てたい内容						
指導の形態	自立につながる力（八つの観点）								指導の形態のねらい		
	1 豊かな心	2 健康な体	3 日常生活動作	4 コミュニケーション	5 集団生活	6 地域資源の利用	7 余暇	8 家事・労働			
								内容①家事		内容②働く	内容③適性
生活単元学習									興味・関心のある活動や行事等のテーマに向けて、互いのかかわり合いを生かしながら、意欲的に活動することをねらう。		
作業学習										生産・販売活動や現場実習等を通して、労働に対する意欲・態度など、卒業後の職業生活に必要な力を身に付けることをねらう。	

表3 高等部「生活単元学習」年間指導計画（抜粋）

時期	学年	単元名	目標	育てたい自立につながる力	主な学習活動
5月	全学年	「運動会を成功させよう」 5/13～5/27 (10)	運動会への見通しや期待感を持ち、応援などの準備活動に、友達と協力して楽しく取り組むことができる。	【豊かな心】 ②のびのびと歌ったり、踊ったりする。 ③目的や楽しみに向けて、期待感を持ちながら過ごす。 ④よりよくなるように考え、自分なりに工夫して取り組む。 【健康な体】 ①音楽に合わせて精一杯踊って楽しむ。 【コミュニケーション】 ①②自分の意思を表現したり、他者の意思を理解したりする。 【集団生活】 ③自分の役割や分担の仕事に、進んで取り組む。 ⑤小学部や中学部の児童・生徒を応援する。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 昨年のビデオを視聴する。 ・ 運動会の日程を知る。 ・ 応援団、チアリーダー、各係の役割分担（放送、開閉会式、用具係、表彰係）を決め、準備や練習をする。 ・ メガホンやマラカス、旗などの応援グッズなどを製作する。 ・ 応援やダンスの練習をする。 ・ 運動会の案内を作成し、交流先の施設・作業所や学校に送る。 ・ 運動会当日のビデオを見たり、作文や絵をかいいたりする。 【主な支援】 ・ 応援は、練習が進んできたところで、互いの経過を発表し合う機会を設定する。 （備考）運動会（5/24）

②個別の指導計画を授業づくりに活用する

個別の指導計画を授業作りに活用するには、「PLAN(立案)→DO(実践)→CHECK(点検)→ACTION(改善)」のサイクルが有効に機能する必要がある。具体的には、個別の指導計画を基に、単元・題材や児童生徒の支援を構想し(PPLAN), 日々の授業を実践しながら(DO), 目標に迫っているか評価し(CHECK), 必要に応じて目標、支援等の改善(ACTION)を行うことである。各学部では、授業分析検討会を計画的に設定し、「指導の目標は妥当であるか」「児童生徒が目標に迫っているか」「適切な支援であるか」等を、個別の指導計画を基に検討している。

③評価システムを充実する

児童生徒の指導方法についての情報を年度ごとに確実に引き継いでいくためには、長期目標の評価と次年度への引き継ぎ事項をまとめる必要がある。そのためには、「いつ、だれが、どのように」評価するのか決め、それがスムーズに機能する評価システムが重要である。当校の短期目標は、単元・題材における個人目標ととらえており、この短期目標を評価する計画を授業担当者が作成し、日々の授業の測定・記録を行い、単元・題材終了時に総括的評価を行っている。さらに、年度末に蓄積した短期目標の評価を基に、長期目標の評価を行うとともに、次年度の指導目標、支援方法の引き継ぎ事項等を策定している。

2) 保護者との情報の共有

指導方法に一貫性を持たせるには、児童生徒の指導方法についての情報を教師だけが持っているのではなく、保護者と共有することが重要である。それは、情報を共有することにより、指導の目標や支援等がより最適化され、長いスパンにわたって引き継がれていくものになると考えるからである。以下に、保護者と情報を共有するための具体的な取組について述べる。

①参観日の取り方や内容を工夫する

保護者が自由に参観できるように、参観日を連続した3日間設定したり、参観したい日時を保護者が指定したりするなど、参観日の日時の取り方を弾力化する。また、児童生徒の指導の目標や支援等について意見交換が容易になるように、実際に保護者が学習活動を体験する時間を取り入れた参加型の保護者参観日を多く設定する。

②懇談会の時期や内容を工夫する

保護者との情報交換を密にできるように、個別の指導計画を基にした個別懇談会を各学部で計画的に設定する。児童生徒の指導の目標や支援等については、5～6月、長期目標の中間評価は10～12月、長期目標の総括的な評価等は3月にそれぞれ話し合っている。また、個別懇談会とは別に、より懇談内容を焦点化できるように、各指導の形態の学習グループごとの懇談会(作業班別懇談会など)を設定する。

③学習の記録(通知表)を改善する

当校では、保護者と児童生徒の情報を共有できるように、平成13年度より、通知表を学期ごとに配布することをやめ、単元・題材終了時に配布することにした。この通知表は、短期目標(単元・題材個人目標)、支援、児童生徒の変容等を写真入りでA4版1枚程度にまとめたものである。また、通知表には、保護者の意見や感想を記入する欄も設け、指導の目標や支援等を見直す際の資料としている。

4. 成果と課題

以上のような指導内容、指導方法に一貫性を持たせるための取組から、次の成果を得た。

1) 指導内容に一貫性を持たせる取組について

- ①自立につながる力を明確にしたことにより、学部経営計画や年間指導計画等の諸計画を作成する際によりどころとなり、各学部間の整合性を図ることができた。また、各指導の形態で育てたい自立につながる力を、各学部で明確にしたことにより、指導の形態の系統性、継続性を図ることができた。
- ②単元・題材ごとに育てたい自立につながる力を明確にしたことにより、短期目標(単元・題材個人目標)や支援等が焦点化され、教師間の共通理解が容易になった。

2) 指導方法に一貫性を持たせる取組について

- ①個別の指導計画を授業作りに活用したことにより、日々の授業のねらいと自立につながる力との関連が明らかになり、計画的な授業実践を展開できるようになった。また、児童生徒の変容を評価するシステムを構築したことにより、より適切な指導の目標や支援等

を設定できるようになった。

- ②参観日や懇談会の設定の仕方を工夫したことにより、家庭と学校との情報交換が活発になり、家庭と学校とが同一歩調で支援を展開することができるようになった。また、学習の記録（通知表）を改善したことにより、家庭と学校との情報交換が活発になり、保護者との連携が一層密になった。

以上の成果を基に、今後は次の3点の追究を深めていきたいと考えている。

- ①卒業生の追跡調査や外部の評価を基に、自立につながる力をさらに吟味していくこと。
- ②自立につながる力が育っているか評価するための評価規準を作成すること。
- ③蓄積された児童生徒への支援方法等を進路先の関係者に、スムーズに移行する手順、方法等を明らかにすること。

（新潟大学教育人間科学部附属養護学校・根津 博人）

IV 千葉県立養護学校流山高等学園における 教育課程に関する取組について

1. 本校設立の経緯

本校は平成9年度に開校した千葉県では唯一の高等養護学校である。設置学科は園芸技術科、工業技術科、生活技術科の3学科で合わせて7コースを設けている。

千葉県では平成3年に心身障害児教育検討委員会より「本県養護学校の生徒増や障害の多様化等から高等養護学校の新設を推進し、高等部教育の充実を図る必要がある。」という答申がなされた。これを受けて心身に障害のある生徒の社会自立、職業自立を図る観点から職業学科を設置した高等養護学校の開設へ向けての動きが本格化した。比較的障害の軽い知的障害を持つ生徒を対象に「農業」、「工業」、「家政」を中心とした学科を設け、生徒の社会的・職業的自立を図るため本校が設置された。

2. 本校の概要

1) 学校教育目標

職業的・社会的自立を図るため以下のような教育目標を掲げ教育に当たっている。

「生徒一人一人の障害の状態や能力・特性に応じた3カ年の教育を通し、職業的自立・社会的自立に必要な知識・技能・態度を身に付け、働きながら豊かなゆとりある社会生活を送ることができる人間の育成を目指す。」

2) 設置学科及び学級数

設置学科は表1に示すとおりである。

入学選考を経て各学科の定員を募集する。学科ごとに募集を行い生徒の障害の状態や本人の希望を勘案してコースを決定し、卒業時までコースの移動は行わない。

1学年45名、全校生徒135名である。

表1 設置学科

(各学年共通)

学科	学級	コース	人数	備 考
園芸技術科 (2学級18名)	A	農業	9名	A組全員農業コース
	B	園芸	9名	B組全員園芸コース
工業技術科 (2学級18名)	C	木工	6名	C,D組それぞれの学級に3コースの生徒が在籍
		窯業	6名	
	D	成型	6名	
生活技術科 (1学級9名)	E	縫製	5名 (4名)	E組の中に2コースの生徒が在籍。
		手芸	4名 (5名)	

3) 進路指導

職業的・社会的自立を目指すことを教育目標に掲げ、校内実習や産業現場等における実習を通し自立のための教育を進めている。現在まで4期の卒業生を出しているがその中で卒業時に就労できなかったのは2名だけである。就職率99%の学校である（平成15年3月現在）。

3. 設立当初の教育課程と指導

1) 専門教育に関する指導

将来の働く生活の中で必要とされる基礎的・基本的な知識、技能、態度の育成を目指し、領域教科の一部または全部を合わせた「職業実習」を学習の中心に据えて指導を展開した。「職業実習」の展開は学科ごとに同一の時間帯を設定し、学年縦割りの集団編制によるコース単位で実施するものとした。

具体的には各学科コースで作り出す「製品・生産物」の確立を目指すことによって生徒の働く意欲や態度を育成しようとした。そのために、その時期の生活のテーマや単元の構成を明らかにし、さまざまな視点から生徒を支援した。

2) 教科別の指導

教科別の指導では社会的・職業的自立に必要な生きた学力の定着を目指した指導を行った。そのため指導要領解説

(当時)の「各教科の具体的指導内容」を視点として日常生活や「職業実習」などの学習場面から見いだした課題や内容を精選して編成しコースでの「職業実習」と相互に補完をはかりながら展開した。

具体的には、教えるべき内容が先にあるのではなく学科、コース、学校生活の中から自然にわき出してくる事柄を精選して学習内容と位置づけていくこととした。

3) 学校行事の展開

年間指導計画の中に学校行事を位置づけ、生徒が一定の期間一つのテーマを持って生活することで期待と見通しを持つことができ作業や学校生活に意欲的に取り組むことができるのではないかと考えた。さまざまな行事をとらえ、単元化して展開し、生徒が主体的、自立的に活動できる状況作りに努めた。

4) 授業時数

職業実習については各学科とも15時間であった。また、教科別の指導については各学科とも週あたり17.5時間である。内訳は保健体育5時間、国語、社会、数学、理科、家庭は各2時間、音楽1.5時間、美術1時間である。その他領域別の指導としてHR1時間、クラブ0.5時間、生徒会0.5時間を設けた。日課表上にはないが、道徳、養護訓練(当時)は教育活動全般を通じて指導するものとした。

4. 教育課程の再検討

平成9年に開校し、学年進行で生徒を募集し平成11年度で初めて3学年そろった展開をし、初めて卒業生を出した。この3年間の実践の中で「職業自立・社会自立を図る教育課程作り」はある程度の成果といくつかの課題を残した。

1) 職業実習

職業実習では生徒が主体的に取り組み、各コースで生産されたものが高品質で購入者から喜ばれるという経験を通して生徒の意欲の向上や働くことの大切さが理解できたように思われる。販売会等を定期的に設定することで単元化でき生徒にとっては活動の目安や見通しを持ちやすい状況たり得たと思われる。また、直接販売を通して面識

のない購入者からの声かけやお褒めの言葉も生徒にとっては貴重な経験となり、意欲の向上につながった。グループダイナミクスの良さが働き、コース全体が一丸となつて一つのテーマのもとにまとまって活動する場面が見受けられた。しかし、生徒個々に目を向けてみると情緒的な不安定を示すものや興味関心の変動があるものがあるなかで、ややもすると製品作りに軸足が移り生徒を育むという視点が薄らいでしまう危惧もあった。「いいものをたくさん作ろう」という流れの中で自分の役割分担をこなすことが求められ、その手だてとして「場の設定」「声かけ」「補助具」等の学習環境作りのみで解決を試みたことは、生徒の視点にたった指導の不足面があったように思われる。「生産すること」と「育むこと」の齟齬に新たな視点での支援の必要が感じられた。

2) 教科別の指導

職業実習を学習の中心に据え、生徒の職業自立、社会自立を目指す教育課程の中で、教科別の指導についても指導内容が先にあるのではなく職業実習の中からわき出たものを取り上げる形で指導を行ってきた。具体的には、国語では現場実習のお礼状や文化祭の案内状の作成、数学では売上金の計算、美術ではいろいろな催し物のポスターや看板作りなどである。このことは学校生活全体を単元化しその時期の生活のテーマを明確にする上では有効であった。また生徒自身にとっても見通しを持ちやすく学校生活上の不安定さを取り除くことができたようである。

しかしながら、社会自立に必要な力をつけ、学校教育目標の「豊かなゆとりある社会生活を送ることができる人間」になるために3年間で身につけなければならないことは何か。

そしてそれを学ぶ場はどこか。生徒個々の様子に合わせ、きめ細かく指導する必要性が出てきた。期待する自立の姿を共通理解し、それに向けて必要な学習内容を整理し、年間指導計画を作成すべきであるという議論も行われた。

5. 新たな教育課程に向けて

平成11年に新しい学習指導要領が告示され、教育の大き

な転換点を迎えた中で、職業的・社会的自立を図る教育課程を考えると、職業実習と教科別の指導は教育課程の両輪と考えられ、それぞれがバランスよく配置され連携をとりながら実施されることによって、生徒個々の良さが引き出され自立のためのよりよい支援につながると考えられた。

ここまでの実践により、教育課程の大きな枠の部分が定着し、これからは生徒の主体性を視点とした授業の内容を充実させることになった。

1) 期待する自立の姿

職業自立・社会自立について議論を行い以下のような共通理解を得た。

「職業自立」とは企業就労をした上で自らの賃金で自分自身の生活費や税金等を払い、可能な限り自分自身の力で生活することとした。また「社会自立」とは社会の一員としてのマナーや規律を守り、自分自身を律し、自分で生活する目的を見だし自分自身で考え主体的に生活する。具体的には働く生活をする上で、余暇を楽しみ周囲の支援を受けながらもやがては一人暮らしができるようになる。このような姿を思い描きながら学校生活の中で学習することを統整理した。

2) 職業実習

よりよく単元化をするために学校行事や生産収穫時期を勘案しながら年間指導計画を作成した。今まではコース全体の活動を整えることにとらわれがちであったが、生徒一人一人に視点を当てるため、生徒一人一人が十分活動できるように支援を充実させる必要があると思われた。実習日誌等を活用し、自分の活動を振り返り生徒自身が客観的に自己を捉え直す機会も必要であり、また、コース独自の評価表を用意して生徒の課題を把握するとともに評価が次のステップにつながり主体的な活動への支援となることも大切である。

職業実習としてきた各コースの実習についても職業訓練的な要素より専門教科を学ぶ喜びを重視して「専門実習」として位置づけることとした。

3) 教科別の指導

期待する自立の姿から卒業時までの到達点の整理と指

導内容の精選をはかった。また、学校行事との関連を考えて配列を考えた。特に重要だと考えられる内容については、積み重ねを大切にするという観点から3年間で繰り返し取り組むことができるよう計画した。

また、各教科間での連携をはかり、全教科を視野に入れた検討を行い本校にふさわしい指導の実践に心がけるようにした。指導内容については生活を大切にした授業作りを心がけ、身近な生活から題材を選ぶようにし生徒の興味関心を最大限に引き出し、生徒自らが学ぶ姿勢をもてる授業作りを目指すべきだとした。ただ、生活といっても実用主義に陥ることなく生活を豊かにするという視点も大切なことであると考えた。

6. 現在の教育課程

学校週5日制が実施され授業時数の削減の中で内容を厳選し、総合的な学習の時間や情報、外国語等の新しい授業も実施している。現在の本校の日課表の例は表2の通りである。

表2 園芸技術科1年の日課表の例（1校時45分間）

	月	火	水	木	金
	登校				
	S・H・R				
	清掃				
1	特活	専門	H・R	専門	専門
2	専門		家庭		
3					
4					
	昼食				
5	職業・道	情報	理科	数学	国語
6	社会	数学	総合学習	国語	美術
7	保健体育	保健体育	保健体育	音楽	保健体育
	S・H・R				
	部活動		部活動		部活動

3年生は選択教科として体育、音楽、美術、外国語から1教科選択する

1) 専門実習

専門実習では職業自立に向けての生徒の主体的な取り組みを重視している。年間指導計画を細かく見直し、専門実習の目標を設定し、各個人が達成してほしい課題を明らかにするため評価の観点を作成した。専門実習に共通のものと各コースでの具体的な取り組みを踏まえたものを作成した。

評価の観点として①農業、工業、家政に関する職業についての興味関心を深め意欲的に実習するための「興味・関心・意欲・態度」。②働くことの意義を知り各職業に関する基礎的・基本的なことを理解する「知識・理解」③各職業で使用する各種の器具や機械、道具などの操作に必要な「技能・技術」④習得した知識、理解、技能を、他のコースの実習や産業現場等における実習においても実際に活用できる「般化・応用・日常化」の4点とした。(資料1)

2) 教科別の指導

将来の社会自立へ向けて自立の姿を想定し獲得してほしい自立に必要な力、生活に必要な力を教科別の指導の中で指導していくために教科の目標と指導内容を配列した3年間の年間計画を作成した。(資料2)

生徒の様子に合わせ各教科とも具体的な目標を定め、3年間を見通した形で指導計画を作成している。各教科の具体的な目標にそって学習活動に意欲的に取り組み、内容を理解し実生活に活用できるにいたっているのかどうかを基本的な評価の観点としている。(資料3)

3) 個別の指導計画

専門実習や教科別の指導の目標や評価の観点が明らかになったことで個別の指導計画から評価、到達課題の設定が容易になった。

個別の指導計画を作成するときに、保護者の意見を取り入れながら生徒の様子に合わせ、評価の観点の中から個人の目指す目標や到達課題を設定している。また、観点が明らかになっていることで指導者間の共通理解が図られその生徒に対し、あらゆる場面での適切な支援ができるようになり、よりよい指導につながっている。評価会議等で学期末には各個人の目標に従って評価を行い、場合によっては次の学期の目標や到達課題の修正を行うようにしてい

る。また、3学期末には一年間の学習の様子を振り返り次年度の個別の指導計画の目標等を設定している。

4) 目標・評価の検討

各コースや教科部会で年度末に検討会を持ち一年間の指導の内容を振り返るとともにより本校の生徒に即した指導計画となるよう検討を加えている。また、教師側の手立ても評価し、よりよい指導となるよう努力している。

昨年度末には教科別の指導の中で楽しい授業作りのための指導上の工夫がどのように生徒の中で受け取られているか生徒にアンケートを実施した。おおむね50パーセントの生徒が授業を楽しんでいると感じていた。教師の予想を下回る結果であったが、「情報」や「理科」では70パーセント前後の生徒が楽しいと感じているという結果であった。このような客観的なデータを分析することで必要な支援を必要な生徒に行えるようになるのではないかと考えている。

(千葉県立養護学校流山高等学園・澤口 英夫)

資料 1

<専門；共通>

		Ⅳ		Ⅴ		Ⅵ	
評価の観点		○農業，工業，家政に関連する職業についての興味・関心を深め，意欲的に実習する。（興味・関心・意欲・態度） ○働くことの意義を知り，各職業に関する基礎的・基本的な知識を習得する。（知識・理解） ○各職業で使用する各種の器具や機械，道具などの操作に必要な知識と技術を習得する。（技能・技術） ○習得した知識，理解，技能を，他のコースの実習や，産業現場等における実習においても実際に活用する。（般化，応用，日常化）					
		働くことの意義・働く姿勢・態度					
	働くことの意義	1 周囲の人々が働いていることに関心を持ち，仕事に参加する。		1 周囲の人々が働きながら生活していることを知り，働くことの喜びを知り，すすんで仕事に参加する。		1 働くことの意義が分かり，積極的に仕事をする。	
	報 告	2 担当の仕事が終わった時に「終わりました」と報告する。		2 担当の仕事が終わった時に「終わりました。次の仕事は何ですか」と確認する。		2 言われなくても，自分の次の仕事を見つけて動く。	
	意 欲	3 積極的に取り組む仕事がある。		3 どんな仕事にも積極的に取り組む。		3 より良い仕事をしようという向上心をもって取り組む。	
		道具や機械					
	材料名・道具名の理解	4 担当する部所で使用する材料名・道具名を理解する。		4 担当する作業の全工程で使用する材料名・道具名を理解する。		4 コース作業で使用する材料名・道具名を理解する。	
	安 全	5 作業に必要な簡単な道具や工具を安全に使う。		5 作業に必要ないろいろな道具や機械などの仕組みを理解し，安全に正しく扱う。		5 作業内容と使用する道具や機械の仕組みの関係が分かり，道具や機械を安全に正しく使う。	
	材料，道具の準備	6 材料や道具などの準備をする。		6 その日に必要な作業の材料，道具を本日の予定を確認し，準備する。		6 材料をむだのでないように適切な量を見通し，準備できる。	
	材料，道具の整理整頓，後片付け	7 材料，道具などの整理整頓をする。		7 材料や製品，収穫物の保管，管理をきちんとする。		7 材料や製品，収穫物のそれぞれの特徴を理解して整理し，決められた場所に保管する。	
	材料の扱い	8 材料，道具などを大切に扱う。		8 材料，道具を目的に沿った細心の注意を払う。			
		役割・協力					
	役 割	9 コースの中での係，役割を意識して取り組む。		9 コースの中での係，役割を責任を持って，自分から取り組む。		8 コースの中での係，役割を責任を持って，最後までやりとげる。	
						9 まわりと自分の仕事の進度を比べ，まわりに協力したり，遅れを自ら取り戻す努力をする。	
	協 力	10 仲間と協力して仕事をする。		10 仲間と協力して仕事をする。		10 仲間と協力して効率よく仕事をする。	
11 仲間が困っているときに自分から援助する。							
		製品・収穫物の取り扱い					
	製品・収穫物の取り扱い	11 製品を丁寧に扱う。		11 製品を丁寧に扱うための事前の準備作業を行う。			
	製品・収穫物の良否	12 製品や収穫物の良否が分かる。		12 製品や収穫物の良否が分かり，不良品を出さないように注意する。		12 製品の良否を点検する方法が分かり，不良品を出さない方法を工夫する。	
		販売・流通					
	接 客	13 お客様への呼びかけをする。		13 丁寧な言葉遣いで接客する。		13 製品の説明を加えながら販売する。	
						14 正しい金銭のやりとりをする。	
	製品・収穫物の袋詰め等	14 製品・収穫物の袋詰め作業を見本を見て，見本通りに袋詰めをする。		14 製品・収穫物の袋詰め作業を見本なしでも正確に袋詰めをする。			
	製品名・収穫物名	15 製品名・収穫物名が分かる。		15 製品名・収穫物名，用途等まで分かる。			
	製品・収穫物の値段	16 製品・収穫物の値段が分かる。		16 製品・収穫物の値段が分かり，金銭のやりとりをする。			
	販売活動計画	17 販売活動計画で自分の担当する内容が分かる。		17 販売活動の計画立案で意見を述べる。		15 販売活動計画の立案にあたって，全体像を把握しながら計画立案に携わる。	

<専門；農業（農業）>

		Ⅳ		Ⅴ		Ⅵ	
評価の観点		○ 農業についての興味・関心を高め、意欲的に実習に参加する。（関心・意欲・態度） ○ 農業に関する基礎的・基本的な知識を習得し、実習に取り組む。（知識・理解） ○ 農機具や簡単な機械などの操作に必要な知識と技術を習得し、安全に実習に取り組む。（技能・技術） ○ 作物、野菜の栽培、食品加工に関する分野に必要な知識と技術を習得し、実際に活用する。（知識・技能・応用）					
農 業 実 習	畝づくり	1 張りが弱いが、畝ひもを間隔ロープの印に合わせて張る。		1 畝ひもを間隔ロープの印に合わせて確実に張る。		1 相手を意識しながら、畝ひもを確実に張る。	
		2 鍬で曲がりながらも溝をきる。		2 畝ひもに沿って、鍬で溝をきる。		2 畝ひもに沿って、鍬で溝の深さを均一にきる。	
		3 鍬でのマルチ張りの手順がわかる。		3 マルチの穴の位置を意識しながら、マルチをピンと張る。		3 4人で協力しながら、初めから最後までマルチを張る。	
	トンネル作り	4 間隔ロープの印に合わせて、トンネル支柱を差し込む。				4 2人で協力しながら、間隔ロープ張りから最後まで確実にできる。	
		5 ベグを置く位置がわかり、順番に置く。		4 マイカー線が緩まないように2人で協力しながら張る。		5 初めから最後まで、マイカー線張りを続けて行う。	
	播 種	6 1つの野菜につき、繰り返し指導する中で穴の深さ、覆土の感覚をつかむ。		5 各野菜ごとに説明することで、穴の深さ、覆土の量が分かる。		6 種の大きさに応じて、穴の深さ、覆土の量を調整する。	
	収 穫	7 繰り返し取り組む中で、収穫のポイントが分かる。		6 ポイントをおさえて丁寧に収穫する。		7 ポイントをおさえて丁寧に素早く収穫する。	
	調 整	8 繰り返し取り組む中で、調整のポイントが分かる。		7 ポイントをおさえて丁寧に調整することができる。		8 ポイントをおさえて丁寧に素早く調整する。	
	計量・袋詰め	9 秤の目盛りに印を手がかりに計量する。		8 一度、目盛りの位置を確認すれば間違わずに計量する。		9 重さの単位を理解していて、g、kgと単位が変わっても確実に計量する。	
				9 端や向きなどのポイントを押さえて袋詰めをする。		10 ポイントを押さえて、手早くきれいに袋詰めする。	
食品加工：漬け物・みそ作り	10 漬け物作り、みそ作りのおおよその作り方が分かる。		10 漬け物作り、みそ作りの手順が分かり作る。		11 漬け物作り、みそ作りの手順や分量を確認しながら作る。		

<専門；農業（園芸）>

		Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ		
評価の観点		○ 農業についての興味・関心を高め、意欲的に実習に参加する。（関心・意欲・態度） ○ 農業に関する基礎的・基本的な知識を習得し、実習に取り組む。（知識・理解） ○ 農機具や簡単な機械などの操作に必要な知識と技術を習得し、安全に実習に取り組む。（技能・技術） ○ 草花の栽培，草花の管理に関する分野に必要な知識と技能を習得し，実際に活用する。（知識・技能・応用）				
草花栽培：土作り	1 土ふるい，牛ふん等の配合，混ぜるという一連の流れを理解し，作業に取り組む。	1 赤土（4），牛ふん（1.5），ピートモス(1)の準備，用途別のスコップの使い分けをする。	1 土作りの準備から片づけまで，細部に配慮して取り組む。			
草花栽培：ポット土入れ	2 ポットへすりきり一杯の土を入れる作業を続ける。	2 ポットへの土入れを時間と目標数を意識しながら手際よく取り組む。				
草花栽培：パンジーの移植	3 パンジーの移植の仕方（中央への移植，苗の扱い等）が分かり移植する。	3 茎や根を傷つけないように，細部まで意識し，丁寧な移植する。	2 手際よい移植をする。			
草花栽培：施肥	4 決められた場所に施肥をする。	4 苗の成長，土の乾き具合考えた施肥をする。	3 正確な計量による液肥作りから，雑草の処理までを含めた細部に渡る施肥が確実である。			
草花栽培：播種	5 決められた種を指示にしたがって播く。	5 手際よく種まきをする。				
椎茸栽培：運搬	6 ホダ木の運搬，バケツリレー方式での運搬をする。	6 傷つけないように丁寧にトラックへの積み込み作業をする。	4 ホダ木が崩れないように太さを揃え井桁伏せをする。			
	7 一輪車や二輪車を使ってホダ木を運ぶ。					
		7 芽だし用ホダ木が崩れないように，丁寧に立て掛ける。				
椎茸栽培：浸水，散水	8 指示に従って散水する。	8 ホダ木の乾き具合を見ながら散水する。	5 ホダ木の浸水計画，自主的な散水をする。			
椎茸栽培：収穫		9 かさの開き具合や大きさを判断し収穫する。				
椎茸栽培：計量，袋詰め	9 シイタケの大きさ，出来具合を見て袋詰めをする。	10 おおよその検討で110g～120 gのシイタケの袋詰めをする。	6 シイタケの大きさ等を配慮しながら，計量も正確に行う。			
除 草	10 鎌を使って所定の場所の除草をする。	11 手際よく除草する。				
納品準備	11 苗の背丈，花の向きをそろえてケースに準備する。	12 効率的な（同時に2個のポットを持つ等）準備をする。	7 草花の名前，株数等のメモをとり確認しながら納品準備する。			

資料2
平成14年度教科別の指導年間指導計画（抜粋）

	教科	目 標	学年	時数	1 学期				2 学期				3 学期			
					4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3	
教科別の指導	国語	生活に必要な国語についての理解を深め適切に活用できるようにする。 ①日常生活に必要な読み書きができるようにする。（小学校中学年程度の教育漢字の読み書き） ②話の内容の大切なところを落とさずに聞き取ることができるようにする。 ③目的や場に応じて適切な話し方ができ、自分の意志を相手に伝えることができるようにする。 ④相手や目的に応じて手紙や文章を書くことができるようにする。	1 年	週 2	ｽﾍﾟｰｽ漢字練習	図書室利用 校内電話 電話のマナー	住所録 俳句作り 絵手紙	暑中見舞い 読書	敬語 連絡伝達 公共の図書館	ローマ字 外来語 俳句	案内状 接客練習	新聞 俳句 年賀状	書き初め 百人一首	日誌 作文	俳句 漢字	
			2 年	週 2	ｽﾍﾟｰｽ漢字練習	住所録 敬語・面接 電話のマナー	硬筆	暑中見舞い 市立図書館 俳句	敬語 面接 連絡伝達	ローマ字 英会話 新聞	案内状 接客練習	毛筆 俳句 年賀状	書き初め 旅行案内	作文 新聞	作文 漢字	
			3 年	週 2	ｽﾍﾟｰｽ漢字練習	住所録 敬語・面接 電話メモの取り方	硬筆	暑中見舞い 図書館 俳句	旅行案内書 作文 新聞 敬語・面接	ローマ字 英会話 説明書	案内状 接客練習	毛筆 俳句 身近な文章 年賀状	書き初め	漢字 卒業文集		
	数学	生活に必要な数量や図形についての理解を深め、適切に活用できるようにする。 ①5桁までの加減ができる（電卓も可）。おおよその計算ができる。 ②お金の計算をして、買い物ができる。 ③時計の計算をして、時計を見て行動ができる。 ④長さ、かさ、重さを理解できる。 ⑤簡単な表やグラフが読みとれる。 ⑥簡単な図形が分類できる。	1 年	週 2	机エンション 一日の生活	一日の生活	小遣い帳の付け方	夏休みの小遣い帳	買い物 消費税	販売練習	長さ、かさ、重さ	冬休みの小遣い帳	表・グラフ		まとめ	
			2 年	週 2	自分の身長・体重	時刻表、交通費		製品の値段 生活時間	金銭の計算 消費税計算		小遣いの使い方、記入			金銭の計算 売り上げまとめ	まとめ	
			3 年	週 2	机エンション	通勤時間計算 交通費計算		販売会 金銭計算 消費税	小遣いの使い方記入	長さ、かさ、重さ		税金、給料、生活費		金銭の計算 売り上げのまとめ	まとめ	
	理科	自然の事物・現象に興味関心を持ち、自ら生活の中の不思議について探究するようになり、自然や生命を大切にすることを育てる。 ①「人体」：健康管理、病気、ケガへの対応（服薬・手当・通院）ができる。 ②「生物」：生命を大切にすることを持つ。 ③「事物や機械」：薬品、身近な機械を安全に配慮しながら取り扱う。 ④「自然」：自然と生活の関連を理解する。	1 年	週 1	身近な自然 ゴミの処理	身体のおくみと生活習慣病		地球と宇宙	地球と宇宙	温度と湿度		身近な自然	物体の様子	物体の様子 重さ、面積、体積、長さ、時間・速さ、導体と絶縁体、液体・固体・気体		
			2 年	週 1	学校周辺の自然	身近な動植物	薬品等の取り扱い		地球の環境			気象の変化		気象の変化		
			3 年	週 1	電気機器と身近な機械				食事と健康、生活リズム、健康管理、つきあいと自分の生活			災害から身を守る		災害から身を守る		
	社会	①必要に応じて地図や路線図等を活用できるようにする。 ②公共機関や金融機関の利用の仕方を知る。 ③卒業後の社会生活に必要なきまりや制度の理解を深める。 ④いろいろな地域（林間、スキー、修学旅行）の自然や生活の様子について関心をもち、理解を深める。	1 年	週 1	学校の周辺 自分の家・友達の家	働く生活	栃木県の自然・地理・産業	流通	いろいろな仕事 社会人のマナー	金融機関の利用	きまりと制度	公共機関利用 年末年始の行事	ニュース	ニュースの活用	公共機関の利用	
			2 年	週 1	自分の街	路線図や時刻表の利用	社会人のマナー		金融機関の利用	現場実習に向けて	きまりと制度		県の自然・地理・産業		ニュースの活用	
			3 年	週 1	地図帳の見方	路線図や時刻表の利用	流通	北海道の自然・地理・産業	旅行でのマナー	公共機関の仕事の理解利用	きまりと制度	冠婚葬祭について	経済生活	ニュースの活用		
職業	勤労に対する意欲を高め、社会の一員として一人ひとりが持てる力を発揮し、豊かで充実した生活を送ることができる。（卒業時に就職することを目指す）	1 年	週 1	流山学園について	自分、障害人とのつきあい	校内実習事前・事後	仕事・手伝い 生活スキル 健康・安全管理	仕事 職場見学	校内実習事前事後	金銭管理	人とのつきあい	相談したいとき	生活の場	ぼくの夢、私の夢		
		2 年	週 1	自分について	進路先 進路先を決めるには	生活を整える 現場実習事前	現場実習事後 休日・余暇の過ごし方	私たちの権利 進路を決めるまで 働く準備	現場実習事前事後	給料と生活貯金	人とのつき合い 障害を持つ人の権利	手帳をもらう 利用できる福祉制度	生活の場	自分の人生を歩こう		
		3 年	週 1	自分について	求人登録票の記入 社会人の生活	マナー 現場実習事前事後 履歴書	住まい 生活の場 余暇健康管理	相談できる所 法律	現場実習事前事後	経済生活	困ったときには	援助者のつき合い 友達きまり制度	生活の場	自分の人生		
家庭	社会自立に向け、日常生活を営む上で必要な基本的な力を身につけられるようにする。 ①食：卒業時までには、一人で簡単な食事を作って食べることができる。 ②衣：自分で身なりを整える。（簡単な日常着の洗濯、アイロンかけ、衣服の簡単な補修） ③住：健康で気持ちの良い生活ができるようになる。（ゴミの分別、整理整頓、清掃、掃除機・洗濯機の使い方）	1 年	調理週1,7	ごはん、みそ汁、卵料理		カレーライス		加工食品を使った献立			カレー汁	お弁当作り				
			絵週1	調理室の使用	洗濯の基本	手縫いの基本	生活習慣	衣服の補修・ボタン付け			住役割大掃除	バランスのとれた献立作り				
		2 年	調理週1,7	おにぎり、みそ汁、卵料理		夏野菜を使った献立		簡単な昼食作り			簡単調理	魚料理				
			絵週1	制服の管理	手縫い茶菓	食品保存	ゴミ分別	手縫いボタン付け	栄養のバランス		快適住大掃除	小物作り				
		3 年	調理週1,7	加工食品、半加工食品		バランスのとれた食事作り		一人一鍋			冬調理	家庭でも作れる調理				
			絵週1	茶菓マナー	身だしなみ	食品保存		予算に応じた買い物家計簿			食マナー大掃除	生活習慣の見直し 衣服の簡単な補修				

<国語>

IV				V				VI			
				聞 く ・ 話 す							
関	知	技	一般	関	知	技	一般	関	知	技	一般
1 おおよその内容が分かる。				1 教師などの説明や友だちの話などを聞いて要点をつかむ。				1 教師などの説明や友だちの話などを聞いて大切な所をメモする。			
2 物語、劇、映画、テレビなどを見たり聞いたりして楽しむ、簡単な感想を話す。				2 物語、劇、放送などを見たり聞いたりして楽しむ、感想を話す。				2 物語や小説などを読んだり、テレビや映画などを見たりして楽しむ、感想を話したり、書いたりする。			
3 簡単な放送などの要点が分かる。				3 簡単な放送などの要点が分かる。				3 話し手の意図や気持ちを考えながら、内容や指示・説明を適切に聞き取る。			
4 指示や説明を聞きとる。				4 必要な場合はメモをとり、指示や説明を正しく聞き取る。				4 テレビ、ラジオなどを聞き、必要な情報を得る。			
5 事柄の順序をたどって、経験したことを話す。				5 経験したことを相手に分かるように、要点を落とさずに話す。				5 経験したことを、擬声語や擬態語も交えて的確な表現で話す。			
6 人に尋ねられたときにははっきり応答する。				6 場に応じた適切なあいさつや応答をする。				6 相手や場にあわせて適切な挨拶や応答をする。			
7 自分の意見をみんなに分かるように話す。				7 人の意見を聞き取り自分の意見を話す。				7 人の意見に関連させて、自分の意見をはっきりと述べる。			
8 用件を落とさずに話をする。				8 要件を落とさずに要領よく話をする。				8 要件を筋道をたて正確に話す。			
9 必要なきにはていねいな言葉を使ったり、共通語で話したりする。				9 敬語を適切に使う。				9 相手に応じて、敬語や言葉づかいを使い分ける。			
								10 尊敬語、謙譲語を適切に使って話す。			
10 校内電話や公衆電話の応答に慣れる。				10 電話で応答し、必要に応じて伝言を受ける。				11 電話の取り次ぎや適切な応答をする。			
				11 電話の種類と使い方が分かる。							
				読 む							
11 やさしい読み物や詩などを読んで楽しむ。				12 いろいろな読み物を読んで楽しむ。				12 小説やエッセイなどを好きな読み物を読んで楽しむ。			
12 国語辞典に関心をもつ。				13 辞典などを利用する。				13 国語辞典、百科事典などを活用して必要なことを調べる。			
13 目にふれる標識、看板、立て札、掲示などの意味が分かる。				14 日常生活に必要な標識、看板、広告、立て札、掲示などを正しく読み取る。				14 標識、看板、広告、立て札、掲示、回覧板などを読んで適切に行動する。			
14 図書室（館）の利用の仕方が分かる。				15 図書室（館）を利用する。				15 図書室（館）を効果的に利用できる。			
15 日常生活に必要な伝票、領収書、説明書などが分かる。				16 日常生活に必要な伝票、領収書、諸届け、申込書などの記入の仕方が分かる。				16 日常生活に必要な伝票、領収書、通知書などの意味が分かる。			
16 ローマ字に関心をもつ。				17 日常生活でよく使われる外来語が分かる。				17 外来語に関心を持ち、自分でも使おうとする。			
				18 日常生活で使われる器具や医薬品などの簡単な説明書が分かる。							
17 日常生活でよく目にふれる外来語の標識に関心を持つ。				19 日常生活でよく目にふれる外来語の標識が分かる。				18 外来語や片仮名の標識を読み、適切に行動する。			
				20 外来語に関心を持つ。							
18 新聞や雑誌などを見たり、読んだりする。				21 新聞や雑誌などを見たり、読んだりする。				19 新聞や雑誌を読み、必要な情報を得る。			
19 詩や短歌、俳句などに親しむ。				22 詩や短歌、俳句などの内容や情景を想像する。				20 詩や短歌、俳句などを作ったり、読み味わったりして楽しむ。			

書 く																
		関	知	技	般	23 経験した事柄を順序立てて、要領よく書く。	関	知	技	般	21 経験した事柄を順序立てて、自分の意見や感想を交えながら要領よく書く。	関	知	技	般	
20	見聞きしたことや経験したことなどについて、順序立てて書く。					23 経験した事柄を順序立てて、要領よく書く。					21 経験した事柄を順序立てて、自分の意見や感想を交えながら要領よく書く。					一般
21	簡単なメモをとる。					24 要領よくメモをとる。					22 メモを要領よく手早くとる。					一般
22	簡単な手紙文や日記を書く。					25 手紙や電文を読んだり、書いたりする。										一般
23	句点（。）読点（，）などに注意して書く。					26 句点、かぎ（「 」）などの正しい使い方に慣れる。					23 句読点、かぎなどを正しく使って文章を書く。					一般
24	よく使われる簡単な漢字の書き方や使い方が分かる。					27 よく使われる漢字の書き方や使い方が分かる。					24 漢字や片仮名を正しく使って、文章を書く。					一般
25	長音、拗音、促音、撥音、助詞「を、は、へ」などを正しく読んだり、書いたりする。															一般
26	生活の中で使われる伝票、領収書、諸届け申込書に必要事項を手本を見て書き写す。					28 自分の履歴書など日常生活に必要な諸届けを手本を見て書き写す。					25 自分の履歴書など日常生活に必要な諸届けを様式に従って正しく書く。					一般
27	手紙の目的に応じ筆記用具を使い分けて書くことができる					29 必要な内容を考えて、招待状や案内状を書く。					26 相手のことを考えて、招待状や案内状を書く。					一般

V 北海道拓北養護学校における個別の指導計画を中心とした取組

1. はじめに

本校は、平成12年4月に開校し4年目になる肢体不自由養護学校である。学校経営の基本理念を「共有」「共感」「共育」とし、一人一人を大切にする学校を目指し、一人一人の多様な教育的ニーズに応じた教育課程を編成し、その中心となっているのが個別の指導計画に基づいた指導である。

個別の指導計画とは、一人一人の子どもに一人一人のための授業作りをする上での基本となるものであり、一人一人の教師が時間と労力を費やして作成した指導計画は、決められた書式の中でのみ完結するものではない。指導計画に記載されたことを実際の授業とどのように結びつけるのかが大切である。そのために本校では、『一人一人の時間割』を作成し、時間割に基づいた授業を進めるために指導計画の考え方から時間割の作成、様々な授業の設定に関わっての工夫、地域へ開かれた学校としての取組を進めてきた。個別の指導計画を中心とした取組について報告となるが、その検証に関しては今後の課題としてご理解いただきたい。

2. 本校の個別の指導計画

一人一人を大切にするためには、個別の指導計画を作成することは大きな意味を持つ。また、本校教育課程の根幹とも関連するものである。一人一人の子どもは、得手不得手、好き嫌い、障がいの状況等も違い、また必要な課題も異なる。この一人一人の子ども達が学校に来る意義はたくさんあるが、その基本となるのは毎日の授業である。画一的にカリキュラムを組み、そのカリキュラムに一人一人の子供を当てはめようとするのは、教師側の都合である。一人一人にとって必要な授業は、一人一人違うはずである。一人一人のための授業を保障するために個別の指導計画を作成する。

個別の指導計画を機能させるための取組の要点は、以下の5点である。

- 指導に直接関わる個別の指導計画の内容を充実させること。
- 個別の指導計画はシンプルであること。
- 個別の指導計画に沿った授業を行うために学校

全体でそのためのシステムを整備すること。

○学校や一人一人の子どもの居住地で地域との繋がりを大切にする。

○子ども達に関わる全ての人が連携すること。

3. 作成から評価までのポイント

1) 教育内容を個別に選択する

子ども一人一人の学習を保障するためには、生活年齢を基本に子どもの状況と学習指導要領の指導内容を照らし合わせ、適切な教育内容及び指導の形態を個別に選択することとした。

2) 個別の指導計画作成から評価までのシステムを整備する

(1) 基本的なおさえ

ア 個別の指導計画は、本校の教育課程に則り一人一人の健やかな成長を願い、「共有」「共感」「共育」を基本として個別に作成した目標や指導内容・方法を書面化したものである。

イ 個別の指導計画は、保護者に全て公開する。個別の指導計画を公開する意味は、インフォームドコンセントやアカウンタビリティの理念は勿論のこと、全ての情報を共有することによって、保護者との共感が生まれ、子どもを中心に据えた本校の教育理念を実現することに繋がる。

ウ 個別の指導計画から評価を学年グループ内での検討は勿論、教務部、各部主事、教頭、校長による点検ルートを整備した。点検ルートの整備によって一人一人の子どもの指導内容を全校的に理解し、全職員が一人一人の子どもに積極的に関わるために有効であると考え。

(2) 個別の指導計画の各様式の考え方

ア 子どもの成長に伴い追加、修正される情報指導計画を作成、立案する上で、一人一人の現在の姿を把握することが大切である。

小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領に示された各教科、領域ごとの目標に照らし合わせ、現在の「学習の状況」について把握する。

「その他の情報」として、子どもの興味・関心、寄宿舎での生活、家庭や地域での生活、障がいの状況と配慮事項などについて保護者や寄宿舎指導員、関係機関等からの情報を収集し、現在の子どもの姿を捉える。

また、肢体不自由養護学校に通う子ども達の健康と身体状況を捉えるための様式を今年度から新た

に加えた。毎日の授業を進める上で子ども達の健康について把握することは重要である。病気やアレルギー、呼吸や摂食に関する状況、バイタルサインや発作、服薬に関する状況、水分摂取等の項目に沿って捉える。

日常生活で身体に関わる配慮事項も見逃すことはできない。障がい部位、手術・脱臼の部位、変形や関節の拘縮の状況、身体の状態として自発的ポジション・自発的な活動・筋緊張の状態・活動時の姿勢の観点で捉える。また、補助的機器についてもここで捉える。

これらの情報は、指導計画を立てる上で重要であるが、子ども達は常に成長し、変化しているので新しい情報は、その都度加筆修正する。

イ 一人一人に一人一人のための目標

学校には、教育目標をはじめたくさんの目標が存在する。対象の子どもが多くなればなるほど、だれにでも合う目標となり、一人一人の子どもに焦点を当てた指導や評価が十分になされたかと言うと疑問が残る。

一人一人の現在の姿は異なるのだから、目標も一人一人に一人一人のための目標設定が求められる。本人の希望や保護者の願いを受けとめ、将来の成長していく姿を思い描き担当者間で検討し重点目標を設定する。目標の設定にあたっては、「今年度の重点目標」とその設定理由、指導方針となる「重点目標達成のための考え方」を明らかにする。

ウ 一人一人のために時間割作成

一人一人の子どもの状況に応じて授業を計画するためには、指導内容の設定は、その子から考えることが大切である。また、授業を設定する時の集団の規模も留意する必要がある。課題によっては、教師と子どもが1対1でじっくりと向き合う授業の設定も求められる。

また、今年度から新たに加えた健康と身体に関する情報を受けて、必要に応じて水分補給や休息等も時間割に位置付けることとした。

現在の子どもの状況を捉え重点目標と関連づけながら、「何を（学習内容）」「だれと（学習集団）」「いつ（時間割）」学習するのかを明らかにする。そこで教育内容や方法を組織する。

指導内容は、1対1の個別学習と集団での学習に分けて記載する。集団の学習については、別に年間題材配列表を作成する。

エ 試行錯誤の取組と目標に対する評価

一人一人の子ども達の授業を保障するために計画し、授業をすすめる。その結果「どうであったか？」

という評価が子どもの成長を捉える上では勿論、自分の指導を振り返り見直すためにも重要である。結果としての評価のみではなく学習活動を通して変わっていく子どもの姿を捉えることが大切であると考ええる。

一人一人の子ども達に設定した重点目標や時間割で明らかにされた各授業について、指導中の子どもの様子や成長、指導者が講じた手だてや所感など指導の経過を「指導記録」として時系列に記述し、形成的な評価として指導への活用を図る。指導記録で評価の根拠となることが示されているので評価はシンプルになる。指導目標に対し、現在の状況を端的に「通知表」に記載する。

寄宿舎生については、「寄宿舎生活の様子」を合わせて作成する。

評価は、「子どもの評価（学習の評価）」と「教師の評価（指導の評価）」の両面から捉え、目標の修正や指導内容・方法の改善を図る上でも重要である。

(3)子どもを中心にすすめるシステム

保護者と子どもを育てていくために、毎日の連絡帳、学年通信による情報交換のほか、指導計画作成、二期制に基づく前・後期の評価の時期に個別懇談を実施し、担当者と保護者がお互いに子どもの成長を確認しあい、理解と協力を得るための機会を設定している。

寄宿舎生については、学校と寄宿舎のそれぞれの担当者同士の日常の連携は勿論、指導計画作成、評価の時期に学舎懇談を設定し、情報交換を行う。また、学校での指導の一体化を図るために必要に応じて個別懇談に同席し、情報の共有を図る。

指導に関わる担当者同士でのミーティングを定期的に行い、指導内容を確認する。指導計画作成、評価の時期には、子どもの情報はもとより子どもの成長も確認し、合わせて目標の変更、指導内容・方法の見直しについても確認する。

4. 個別の指導計画を実現するためのシステム

個別の指導計画を作成し、一人一人のために時間割を作成する。これが実際の授業で機能しなければ「絵に描いた餅」となり、個別の指導計画も意味のないものになる。実際に担当者任せにしてしまうと「課題に取り組む時間がない…」、「人手がない…」、と一人一人のための授業を保障することは不可能になる。そのため、計画の遂行には、学校全体で実現するためのシステムの整備が求められる。

1) 一人一人に合わせた授業を

ア ノーチャイム

子どもの気持ちや生活リズムによって、授業に集中できる時間は一人一人それぞれ異なる。また、小学部から高等部までの学年構成においては、1単位時間の違いもある。チャイムを一斉に授業の始終を知らせるための合図とするには、事実上困難である。チャイムを使用しないことにより、一人一人の学習状況に合わせた時間配分が可能になった。しかし、教師が時間に対する厳しさを持たなければ時間割の遂行は難しくなる。

イ 指導内容によって構成される学習集団

子どもの課題は一人一人違うので授業づくりをすすめる上でもあらかじめ指導内容・方法が決められていて、そこに一人一人の子どもを当てはめていくのは矛盾が生じてくる。国語は得意だけど算数は苦手というように一人一人の子ども達は違う。このようなことを踏まえることなく全ての学習を同じ学習集団で学習することは個別の指導計画の考えと反する。そのため、必要に応じて個別学習にしたり、学習内容に応じて学習集団を構成するようにした。そのため指導内容を規定するような名称を授業名として付けないようにした。規定するのは、だれと学習をするのかということだけにした。

ウ 毎週変わる時間割

一人一人の子どもの課題に応じて授業を設定する視点から考えると学習集団を柔軟に構成する必要が求められる。なかでも、1対1で学習する「マイタイム」を設定することを重視した。これらの条件を満たし、毎週同じ時間割を設定することは困難なため週によって時間割が変わることもある。

2) 時間割を充実させる授業

全校体制で授業を用意することで多様な学習内容の提供が可能になると考え、必要な授業を必要に応じて選択できるようにした。しかし、一人一人の子ども達が好きな学習だけを選択すると教育活動全体を見通した時、学習の偏りが懸念される。学習のバランスが崩れないような学習計画を立てることが望まれる。

ア 選択授業

4つのテーマの中から、関心を持った内容を選択して授業に参加する拓北タイム（総合的な学習）。音楽、図画工作・美術、体育については、一人一人の必要に応じて選択できる授業を設定した。これらの3教科については、集団で学習することに目標を置く場合と教科に即した目標を達成する場合と2通りの捉え方がある。特に、教科に即した目標を達成するために選択授業を設定した。

イ オープン参加授業

特定の指導グループを対象として設定された授業であるが、グループ以外の子どもの課題にあえば参加できる授業を設定した。全ての授業をオープン参加授業として設定できないが、教材や展開のポイントを事前に確認し、学年チーフを中心に調整しながら実施している。

ウ 任意参加授業

「お話し広場」のように演目が決まっている授業、「なるほど・ザ・なっとく（総合的な学習）」のように内容を深め、自ら設定した課題を解決する授業、「音楽鑑賞タイム」など興味があれば参加できる授業等、一人一人の子ども達の興味・関心によって参加できる授業を設定した。従って、全校児童生徒全員がこれらの授業を選択するわけではない。

エ 選択制の校外学習

基礎集団となる学年グループ毎に行き先を決めて、全員の子ども達が参加するのではなく、一人一人の子ども達に体験させたい内容や課題に応じて選択して校外学習に参加するようにした。そのため実際に校外学習に参加するグループは、学年や学部を超えて構成される。

3) サポートする

一人一人の時間割の実現のためには、指導者の数を確保することが求められる。そして、一人一人に必要な授業を一人の担当者が全てを行うのは困難である。学級や教室でのみ完結する学級王国（抱え込み）になる弊害も生ずる。これらのことを解消するため、授業をサポートしたり、個別の指導計画に関わる計画、実践、評価をサポートするシステムを作った。

ア 学年グループチーフ

個別の指導計画の作成、実践、評価をすすめていく上で一人一人の担当者だけで全てを行うことは、現実的には困難である。担当者一人で孤軍奮闘することがないように相談や助言などのサポート体制が必要だと考えた。そのため学年を基礎単位とした指導グループ（以下、学年グループ）を編成した。訪問教育の子ども達も学年グループに位置付け、スクーリングで登校する際に学年グループの友達と一緒に学習できるように整備した。各グループには、児童生徒数に応じて教員を配置した。個別の指導計画の作成と評価にあたる責任者を担当者とした。実際の指導については、それぞれの担当者のみで行うのではなく、指導グループを中心として学習の形態に応じて授業を分担する。各グループには、グループミーティングをすすめたり、他学年グループとの調整

の役割を担うチーフ1名を配置した。

イ 全校指導担当

音楽、図画工作・美術、体育は、全校のほとんどの子ども達が選択しており、生き生きと取り組んでいる学習である。これらの教科をより効果的にすすめるために、指導力のある教員を専科として配置した。これらの教員が中心となり、それぞれの教科の授業を全校体制で用意することで多様な授業を提供できるようになった。また、各学年グループで設定する授業作りにかかわってもサポートしている。

また、子ども達の身体や健康に関わっては、担当分掌部として健康指導部を設置し、中でも自立活動教諭は、学校生活全般においての姿勢や身体学習について全校の子ども達を対象にアドバイス等をしている。補装具の使用についての留意点に関わるアドバイスや姿勢やポジションのアドバイスも行っている。

ウ 助っ人集団

学校の中で様々な授業が設定される中で授業内容によっては、教員の数を必要とする場合が少なくない。その際には、担当する子どもを持たない各部主事、教務主任、寮務主任などが全校の子どもを対象に必要な時に必要なサポートができるようにした。

5. 地域で生きるために

一人一人の子ども達の生活を考えると、自分の家のある地域から学校に来て、また自分の家の地域に戻っていくことになる。校区の広い養護学校は、地域と離れて学校のみで様々な取組が完結される傾向があったことは否定できない。一人一人のために作成された個別の指導計画による取組が学校のみで完結することは、子ども達の「生きる力」を育てる観点から考えると疑問である。現在も将来も地域の中で生活することを意図した地域を土台に据えた取組も行ってきた。

1) 多彩な交流教育

担当分掌部として地域交流部が渉外などの窓口となって学習を設定する。子ども達にとっては、新しい友達との出会いの場として貴重な機会となっている。

ア 学校間交流

本校の近隣の学校との交流を指す。他校が本校を訪問するだけではなく本校の子ども達が他校へ訪問する学習も実施している。総合的な学習の時間の実施に伴い、地域の学校が来校する機会が多くなってきている。

イ 地域交流

本校の所在する地域の団体や住民などとの交流を指す。近隣の小・中・高等学校、大学、福祉施設はもとより、町内会などとの接点を広げ、地域の教育資源を活用している。全校的な授業として設定される拓北タイムでは、教員のみで対応することが難しいため、ボランティアとして学習活動をサポートしている。本校では、「サポーター」と呼びサポータークラブとしての組織作りを進めている。現在は、約150名が登録している。また、ゲストティーチャーとして様々な学習場面で授業のサポートをしている。お話し広場での読み聞かせや拓北タイムの各コーナーでプロフェッショナルなケーキ作り名人、声楽家、英語圏の方などが活躍している。

ウ 居住地校個別交流

一人一人の子ども達の自宅が所在する学区の学校との交流を指す。保護者や子どもからの希望を受け交流の準備を進める。一人一人の子どもが必要に応じて計画するため、当然個別の対応になり、一人で交流に行くことになる。現在、準備中の子どもも含めて17名がこの交流学習を行っている。

エ 居住地交流

子ども達の自宅が所在する地域の団体や住民などとの交流を指す。この交流は、主に放課後の時間や休みの日に行っている。

2) 地域の学校として

学校が地域に根ざすための取組も必要である。たくさんの方のサポーターやゲストティーチャーは勿論のこと、多くの人に養護学校の理解を図る取組も大切であると考えた。

ア 出前授業

本校の職員が近隣の小・中・高等学校、大学に向いて授業を行っている。それぞれの学校の児童生徒、学生を対象に養護学校の学習や教員の仕事を講義としては勿論、実際に体験しながら実感できる授業を実施している。

イ みんなの学校セミナー

本校職員の多彩な人材、専門性を生かし地域の人を対象にセミナーを開催した。開かれた学校作りとして地域との連携を深める良い機会となった。新たな出会いによって共に学び、お互いを高める機会であり、且つ生活学習の拠点として、ひいては地域の教育力の向上につながると考える。

6. 現在の課題

個別の指導計画を「絵に描いた餅」にしないため

に様々な取組を進めてきた。しかし、個別の指導計画に関わる課題も明らかにされてきており、その課題解決の方策を探っているところである。

その主なこととして、作成に当たってのタイムラグの問題は否めない。年度当初に個別の指導計画を作成するが、作成には保護者との連携を図りながら進めるため約2ヶ月の時間を要する。4月から子ども達は学校に通い初めそれに伴って授業も設定される。授業が設定されるということは、時間割が作られるという現実がある。様々な情報を収集しながらも毎日の授業を組む上で時間割作成が1番最初になる。本来の作成手順から考えると矛盾が生じている。

重点目標についての考え方も一人一人の子どもが違うことから一人一人のための目標設定という観点に立つと多様な意見が出されている。重点目標の位置付けを明確にする必要が求められている。

実際の授業についても個別学習とグループ学習のバランスの問題と関連して助っ人集団の教員だけでは、全校全ての要望に応えるには限界があるため、必要な課題に応じた時間割を十分に設定するための新たな方策が求められるなどである。

7. おわりに

本校が開校した2000年は、新学習指導要領が示された時期であり、新しい時代にふさわしい学校作りを進めるには、タイミングが良かったと言える。しかし、本校独自の新たな取組をすすめるためには、一人一人の職員に発想の転換が求められてきた。この4年間には、個別の指導計画の様式、指導計画と実際の授業と結び付けるための取組も試行錯誤のもと幾度の修正をしながら進めてきた。

平成15年3月に「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が答申された。ここで示された「個別の教育支援計画」の策定の必要性や特別支援教育の中でライフサイクルに応じた「個別移行支援計画」の作成が求められていることを踏まえて本校としての今後の個別の指導計画の在り方についての見直しも必要である。このことに関わっては、子どもに寄り添う大人達の更なる連携が求められる。そのため、今後も一人一人を大切にする学校の実現のため「一人一人の子どもからの発想」を大切に、「一人一人のための授業」を保障するための視点が求められることに変わりはない。

現在の取組が完成形ではなく、今後とも、新たな発想で更なる研鑽により、よりよい在り方を探る姿勢が求められる。本校の教育理念である「共有」「共

感」「共育」に基づいた「一人一人を大切にする」取組を保護者や地域の人々と連携しながら全職員で着実に進めていきたいと考える。

（北海道拓北養護学校・久富 正規）

VI 岐阜県立長良養護学校における教育課程に関する取組 ―教育課程の類型化と個別の指導計画による指導の個別化―

1. 学校の概要

本校は、昭和45年度に設置された国立療養所長良病院の院内学級を前身として、昭和53年度に病弱養護学校として開校した。昭和57年度に高等部の開設、平成7年度には高等部重複障害学級の設置、平成13年度から病院に加え在宅の訪問教育開始、平成14年度から看護師配置（委託訪問看護ステーションら派遣）と、その間、学校は大きく様変わりし、現在に至っている。

児童生徒の主な病気の種類や主障害は慢性疾患、筋ジストロフィー、精神・神経系疾患、重度・重複障害であり、診断名は120疾患を超え、病気が重症化し多様化している。重複障害の児童生徒は約6割を占め、病弱に知的障害を併せ有する児童生徒の割合が増加している。病気や障害の実態により発達の様相は極めて多様で、全般に障害の重度・重複化の傾向にある。また、年々通学生が増加し、約7割を占めている。医療技術の進歩やノーマライゼーションが進展し、在宅療育指向に伴う通学生の増加から、日常的に医療的ケアを必要とする児童生徒が増加している。

小・中・高等学校、あるいは他の養護学校で学ぶ児童生徒であっても、医療を必要とする者となれば、学力や障害の程度に関係なく、全て病弱教育の対象となりうる。不登校を含む心身症や軽度発達障害、病気以外にも交通事故による脳挫傷や溺水後遺症など通常の学校の教育では対応しきれなくなった児童生徒の受け皿として、現在、病弱養護学校がその役割を担っているため、多種多様な児童生徒が増加している。したがって、小・中・高等学校に準ずる教育から訪問教育まで、個に応じた教育的対応が必要となる。また、その中でも、転入学による学習進度の違い、病気治療や不登校による学習空白や学習全般の遅れなど、履修・習得状況は個々に様々である。このように障害や病気が重度・重複化、重症化、多様化する児童生徒一人一人の実態を考慮し卒業後の将来を見据え、個に応じた指導に対する一層の工夫改善と生きる力をはぐくむ教育活動の充実が本校における学校課題となっている。

本稿では、教育課程の類型化とその課題を解決するための学校での実践を報告することを目的とする。

2. 教育課程の類型化

児童生徒の多様化する実態を鑑み、本校では現在5類型の教育課程を編成して対応している。病気の種類の枠を越え、各学部の中で児童生徒の学習課題の共通性を踏まえた教育課程の類型化を図っている〈表1参照〉。

3. 学級編制及び教育課程の変遷

開校当初は、病気の種類別学級編制（複式）で準ずる教育と自立活動を主とした教育課程であったが、障害の多様化・重度化に伴い複式学級編制では個に応じた系統的な指導が困難であることや、病気の種類が違って発達段階を同じくする仲間同士のかかわりが必要であることから、昭和62年度から学部別学級編制（単一学年別）の実施となった。その後、不登校を含む精神・神経系疾患の他に、知的障害を併せ有する者も増加し、通常学級において準ずる教育が困難となり、平成5年度から知的障害養護学校の教育課程を加えた3類型の教育課程を編成し、学習グループ別に指導を行った。さらに、平成8年度から学部別類型別（病気の種類混合）学級編制の完全実施、平成9年度は各学部に4類型（A～D）、平成10年度から5類型（A～E）の教育課程を編成した。

4. 類型化の弊害

このように開校以来、本校では児童生徒の実態を踏まえ、一人一人に応じた教育内容・授業形態の在り方を問い続けてきた。そして、この取り組みが学級編制及び教育課程の変遷であり、本校病弱教育の歩みといえる。しかし、病気や障害が多様化する児童生徒の実態に対応するために辿り着いたはずの類型化が、一方で、児童生徒の特性や多様な能力を、逆に類型の枠内で固定化してとらえるといった弊害も生じた。実際には、各類型の中でさらに多様化が進み、特に、類型の境界線にいる場合、病気や発達の面で変化する場合、学習空白や学習の遅れが著しい場合、心のケアが最優先の場合など、単に学習課題の共通性を踏まえた現在の5種類の枠の中では対応しきれなくなっている。そこで、これらの現状を踏まえて、一人一人の生きる力をはぐくむ創意ある教育課程の編成に向けて取り組みを進めることにした。

5. 病弱教育における創意ある教育課程の編成に向けた取組

病弱教育では、類型という縦軸（発達段階）と学部という横軸（生活年齢）とを有機的に関連させながら、さらに病気の側面を考慮するという三次元から考え合わせた上で、学校全体として一つの教育課程を編成していくことが重要である。そこで、まず、平成13年度は「現在の教育課程の類型にとらわれることなく、一人一人にとって望ましい教育課程を考えてみよう」と、『類型ありきではなく児童生徒からスタートした教育課程の編成』の視点から、全校児童生徒一人一人について全教職員で再考することを試みた〈表2 参照〉。

このアンケート結果から、平成14年度教育課程編成の基本方針のもとに現状の教育課程を見直し、類型会・学会・教育課程検討委員会を重ねながら、教育課程編成の改善点を明らかにした。さらに平成14年度は、高等部は平成15年度の新教育課程を編成するとともに、小・中学部は平成14年度の教育課程を実施した結果から、再度問題点を検討し改善を加え、平成15年度の教育課程を編成した。ここでは中学部教育課程の工夫改善の取り組みについて述べる。

1) 平成14年度の教育課程

基本方針は、新学習指導要領の改訂の基本方針を基に、本校児童生徒の実態に応じた創意ある教育課程の編成を行う。特に、他の病弱養護学校と比較しても本校児童生徒の実態は多様化しているため、一人一人の実態に応じた教育課程を編成する。

◆C類型において知的障害養護学校の教育課程に、病気の種類を重視する観点から、さらに類型化を図った〈表3、4 参照〉。

(1) C 1 類型をさらに分化

- ・C1-1（筋ジストロフィー等の生徒対応）：「自立活動」を重視し、4時間／週を帯状に設定。
- ・C1-2（てんかん等の生徒対応）：「生活単元学習」の指導の方法を重視し、4時間／週設定。

(2) C 2 類型

・類型は分化させず、「日常生活の指導」において実態に応じた領域・教科を合わせた指導内容を設定。

2) 平成15年度の教育課程

【基本方針】：多様化する一人一人の実態に応じて柔軟に対応できる教育課程を編成する。

◆B類型において下学年適用の教育課程に、不登校や病気治療に伴う学習空白や学習の遅れ等、多様な履修・習得状況への対応や基礎・基本を重視する観点から、さらに類型化を図り、B類型を分化した〈表5 参照〉。

(1) B 1 類型（不登校や入院治療等で著しく学習空白や学習の遅れがある生徒への対応）

・情緒の安定や興味・関心への配慮から芸術教科等を重視し、音楽、美術：2時間／週（+0.5）、技術・家庭：2時間／週（+1）設定。

(2) B 2 類型（筋ジストロフィー等の生徒対応）

・自立活動を重視し、5時間／週（+3）設定。
・芸術教科等は、B 1 類型と同様に設定。

3) 教育課程実施上の課題

(1)平成14年度にかなり工夫改善したC類型の教育課程であったが、平成15年度は、筋ジストロフィーの生徒が在籍しなくなったため類型を一つに戻し、逆にB類型に工夫改善を図った。このように毎年児童生徒の実態が大きく変化するため、まず、基本となる類型の教育課程を準備しておき、そこから実態に応じて望ましい類型化を図ることが必要である。また、類型を細分化しすぎることなく、運用面における指導内容・方法の工夫改善も考えたい。

(2)多様化する生徒の実態に対応すべく、教育課程の類型化や授業における指導の個別化を進展させるあまり、学習集団が成立しないという弊害が生じた。「類型化を進める≠個別指導」、「個に応じた指導≠個別指導」という考えに立ち返り、多様化への対応として、単に類型化や個別化を図るだけではなく、より効果的な学習集団や指導形態の工夫改善が必要である。

6. 個に応じた指導の充実を図る教育課程実施上の配慮事項

1) 個別の指導計画の作成と活用

病弱児は病気という一次的要因や、生活規制・身体活動の制限という二次的要因により、心理面・身体面・環境面においても多様な実態であるとともに学習の習得状況も様々であることから、病弱教育には、最も個に応じた指導が求められているといえる。従って、どの児童生徒にも個別の指導計画の作成は必須であると考え、本校では、実態編と教科・領域編から成るパーソナル・プログラム（以下P.P.という）を作成し、活用する中で類型ごとに様式の工夫改善を図っている。特に、児童生徒の障害や病気が重度・重複化、重症化、多様化している本校において、P.P.は一人一人の実態に応じたきめ細かな指導を具現化させる上で非常に重要な役割を担っている。

教育課程の類型をいくら細分化しても最終的には一人一人実態が異なるため、多様化への対応にはならない。すなわち、教育課程の類型を基盤にしながらも、それを固定化せず、運用の際にはP.P.を基に類の

枠にとらわれない個に応じた柔軟な対応によって、個のニーズに合致した指導が展開できるものとする。

2) 不登校の生徒に対応した教育課程の編成

最近、小学校から不登校であった生徒が高等部に入学・転入学するケースが増加している。卒業を目前に控えた高等部段階の生徒にとって、小学校からの学習空白や学習の遅れは、単に下学年（下学部）の幅を拡大するだけでは対応しきれないのが現実問題である。知識や技能を身に付け、卒業後の自立と社会参加に向けた指導内容の設定と効果的な指導方法の工夫が必要である。特に不登校を含む心身症の生徒への対応としては、準ずる教育及び下学年（下学部）適用の教育課程を踏まえながら、思い切った教育課程編成ができないものかと考えるが、高等部の場合は単位認定との関連から難しいところがあり、本校においても課題となっている。

3) 多様な学習スタイルの提供と柔軟な運用

T V会議システムによる遠隔授業、T V電話、e-learning、e-mail等、情報機器やネットワークを有効活用した学習スタイルや、ベッツサイド授業、家庭や病院からレポートを提出する通信制の導入、進学や就職という進路に応じたコース制の導入等、これまでの固定概念にとらわれない多様な学習スタイルを児童生徒に提供することが必要である。訪問教育の場合も、通学か訪問かといった二者択一でなく、訪問から通学への移行（その逆もあり）を見通しながら、状況に応じた柔軟な対応が望まれる。

4) 教育の場の選択肢を拡大する教育システムの再編

病弱養護学校では、少人数による学級編制の場合が多く、少人数の集団や一対一での個別学習が中心となるなど、集団構成に制約がある。また、人とのかかわりも教師や病院の職員といった大人とのかかわりが多い。仲間とのかかわりの中で互いに影響しあえる集団を確保することは、豊かな人間関係を育て社会性を高めるために必要である。そこで、学級、類型、学部の枠を越え、個のニーズに応じて有効な教育活動が展開できる柔軟かつ多様な授業形態の工夫、学校全体として弾力的な時間割の編成や教職員の協力的な指導体制を組織的に確立することが重要といえる。情報通信ネットワークの効果的な活用に加え、本校では学校の枠を越えた居住地交流や地域交流教育にも積極的に取り組んでいる。しかしながら、学籍の所在や校種の違いが壁となって即応できない現実と直面する。煩雑な手続きを改善し、今後は、居住地の学校、近隣の学校、入退院に応じて前籍校等での授業も個のニーズに応じて日常的に受けることができるよう、校種間の壁を無くし教育の場の選択肢を拡大するとともに、互いのネ

ットワーク化が図られるような新しい教育システムの確立が望まれる。

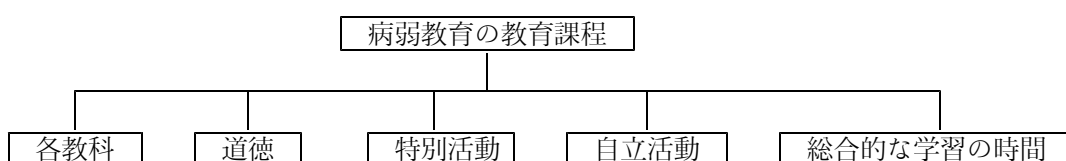
5) 多様化に応える教師の専門性の向上

多様化する児童生徒の実態から、教師に求められるものも多様化している。どんな児童生徒が入学してきても対応できるような、病弱教育に携わる教師としての専門性や資質・能力の向上を図ることが重要である。

（岐阜県立長良養護学校・長野 清恵）

表1 教育課程の類型化

A 類型：小・中・高等学校に準ずる教育課程による学習が適切と考えられる児童生徒
B 類型：下学年（下学部）適用の教育課程による学習が適切と考えられる児童生徒
C 類型：知的障害養護学校の教育課程による学習が適切と考えられる児童生徒
C 1 類型…軽度の知的障害を併せ有する児童生徒
C 2 類型…中度の知的障害を併せ有する児童生徒
C 3 類型…重度の知的障害を併せ有する児童生徒
D 類型：自立活動を主とした教育課程による学習が適切と考えられる児童生徒
E 類型：通学して教育を受けることが困難な児童生徒



※注 本来、総合的な学習の時間は領域ではないが、本校では教育課程を編成する上で、一つの領域として扱うものとする。

【 各類型の教育課程 】

A 類型	教科別の指導			道徳	特活	自立活動	総合
B 類型	教科別の指導：下学年（下学部）適用			道徳	特活	自立活動	総合
C 1 類型	教科別の指導		教・道・特・自	特別活動	自立活動		総合
			生単，作業				
C 2 類型	教科別の指導		教科・道徳・特活・自立	特別活動	自立活動		総合
			生単，作業				
C 3 類型	教科別の指導	教科・道徳・特活・自立	特別活動	自立活動		総合	
		日生，生単，作業					
D 類型	各教科・道徳・特別活動・自立活動			自 立		総合	
	日常生活の指導，生活単元学習			活 動			
E 類型	自 立 活 動					道徳	特活

※注 ：学習効果を高めるために、指導の方法として領域・教科を合わせた指導を取り入れている。

教…教科 道…道徳 特活…特別活動 自…自立活動 総合…総合的な学習の時間
 日生…日常生活の指導 生単…生活単元学習 作業…作業学習

表2 教育課程編成のためのアンケート

平成14年度教育課程編成に向けて

学部（ ）・類型（ ）・氏名（ ）

無記名でも可

現状（平成13年度）の教育課程を検討・改善し、平成14年度の教育課程を編成したいと考えます。次の観点から各事項を見直し、児童生徒の実態に応じた創意ある教育課程の編成と実施に向けてのご意見ををお願いします。

見直す観点

A：授業時数の取扱い（年間授業時数）、履修単位数（高）

B：内容等（1単位時間についても含む）の取扱い

- 1 各教科・科目
（1）必修教科、必修履修教科・科目（高） （2）選択教科（中・高）
- 2 道徳
- 3 特別活動〈学級・ホームルーム活動、児童生徒会活動、学校行事、クラブ活動（小）〉
- 4 自立活動
- 5 総合的な学習の時間
- ※領域・教科を合わせた指導について
- 6 その他 教育課程全般
1～5以外の項目でのご意見を記入してください。（週時程の在り方、類型の見直し、完全学校週5日制への学校運営上の対応 等）

平成14年度教育課程編成に向けて

児童生徒一人一人にとって望ましい教育課程を考える

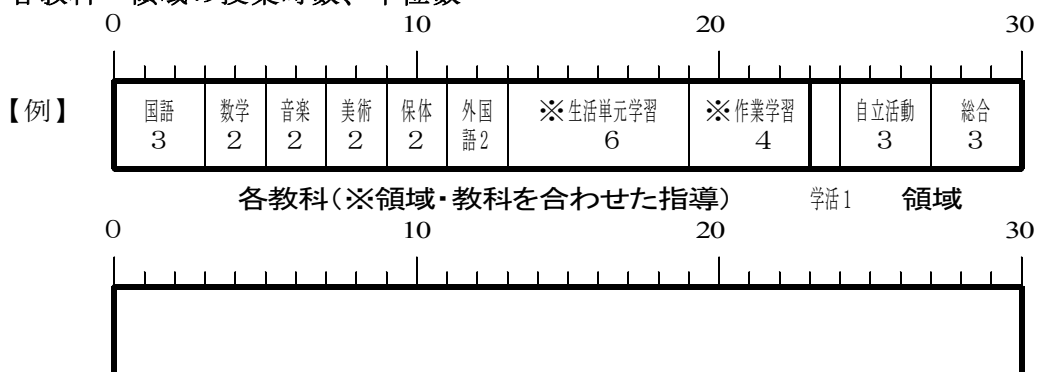
児童生徒の実態に鑑み類型化したはずの教育課程が、逆に、多様化する児童生徒の実態に対応しきれていない現状があり、類型化の弊害も生じています。類型ありきではなく、児童生徒からスタートした教育課程の編成が望まれます。

そこで、現在の教育課程の類型にとらわれずに、まず、全校児童生徒一人一人に対して、適切な各教科・領域の具体的な授業時数や週時程を考えてみてはどうでしょうか。

児童生徒の実態から、準ずる教育なのか、下学年適用なのか、知的障害養護学校の教育課程による学習が適切なのか、またその場合に教科別の指導が適切なのか、領域・教科を合わせて指導を行うことが効果的なのか、或いは、自立活動を主とした教育課程による学習が適切なのか……を明らかにしていきたいと考えます。

学部 学年・児童生徒名（ ） 現在の類型（ ）
担任名（ ）

1 各教科・領域の授業時数、単位数



2 上記のように考えた理由、現行と比べて改善したい点など

3 その他

- ・主に1単位時間の取り方等、週時程についての工夫があれば記入してください。

表3 平成14年度中学部週時程表（C1-1, C1-2 類型）

- 《C1-1 類型》
- ・昼食・休憩時間を他類型より10分間長くとる
 - ・自立活動4時間／週を5日間に分けて帯状にとる
 - ・第5校時の始まりからは他類型と同じにする

	月	火	水	木	金	時 間
朝の会						9:00～9:10
1	教科	教科	教科	教科	教科	9:10 ～9:55
2	教科	教科	教科	教科	生 単	10:00 ～10:45
3	教科	教科	教科	教科	生 単	10:50 ～11:35
昼食・休憩						11:35
4	自 立 活 動					12:50 ～13:25
5	教科	学 活	教科	教科	総 合	13:30 ～14:15
6	学 裁	教科	教科	教科	総 合	14:20 ～15:05
帰りの会						15:05 ～15:15
						下校 15:15

《C1-2 類型》

	月	火	水	木	金	時 間
朝の会						9:00～9:10
1	教科	教科	教科	教科	教科	9:10 ～9:55
2	教科	教科	生 単	教科	生 単	10:00 ～10:45
3	教科	教科	生 単	教科	生 単	10:50 ～11:35
昼食・休憩						11:35
4	自 立	教科	教科	自 立	教科	12:40 ～13:25
5	教科	学 活	教科	教科	総 合	13:30 ～14:15
6	学 裁	教科	教科	学 裁	総 合	14:20 ～15:05
帰りの会						15:05 ～15:15
						下校 15:15

表4 平成14年度中学部週時程表（C2類型）

《C2類型：①》

・自立活動3時間／週、日常生活の指導2時間／週を5日間に分けて帯状にとる

	月	火	水	木	金	時 間
朝の会						9:00～9:10
1	自 立 活 動					9:10 ～9:35
2	日 常 生 活 の 指 導					9:35 ～9:55
3	生 単	作 業	生 単	作 業	生単／総合	10:00
昼食・休憩						11:35
4	教 科	教 科	教 科	教 科	教 科	12:40 ～13:25
5	目 生	教 科	教 科	目 生	自 立	13:30 ～14:15
6	学 裁	目 生	目 生	学 裁	目 生	14:20 ～15:05
帰りの会						15:05 ～15:15
下校15:15						

《C2類型：②》

・自立活動3時間／週、日常生活の指導2時間／週を5日間に分けて帯状にとる

・午後の日常生活の指導の内、前半は教科を合わせた指導内容を中心に行う

	月	火	水	木	金	時 間
朝の会						9:00～9:10
1	自 立 活 動					9:10 ～9:35
2	日 常 生 活 の 指 導					9:35 ～9:55
3	生 単	作 業	生 単	作 業	生単／総合	10:00
昼食・休憩						11:35
4	教 科	教 科	教 科	教 科	教 科	12:40 ～13:25
5	(教科)	教 科	教 科	(教科)	教 科	13:30 ～13:50
	目 生			目 生		13:50 ～14:15
6	学 裁	(教科)	(教科)	学 裁	(教科)	14:20 ～14:40
		目 生	目 生		目 生	14:40 ～15:05
帰りの会						15:05 ～15:15
下校15:15						

表5 平成15年度中学部教育課程表（A・B類型）

学年 学級数 教科等		A（1～3年）	B1（1～3年）	B2（1～3年）
教科	国語	140（4）	105（3）	105（3）
	社会	105（3）	105（3）	88（2,5）
	数学	105（3）	105（3）	105（3）
	理科	105（3）	105（3）	87（2,5）
	音楽	52（1,5）	70（2）	70（2）
	美術	53（1,5）	70（2）	70（2）
	保健体育	70（2）	70（2）	70（2）
	技術・家庭	35（1）	70（2）	70（2）
	外国語	105（3）	105（3）	70（2）
	選択教科 国語, 社会, 理科, 数学, 音楽, 美術, 保健体育, 技術・家庭, 外国語	70（2）	35（1）	
	道徳	35（1）	35（1）	35（1）
	特別活動	35（1）	35（1）	35（1）
自立活動		70（2）	70（2）	175（5）
総合的な学習の時間		70（2）	70（2）	70（2）
計		1050（30）	1050（30）	1050（30）

Ⅶ 青森県立八戸第一養護学校における 自己評価活動を生かした指導と評価

1. はじめに

本校では、児童生徒の障害の状態や学習の経過などを把握した上で、指導課題や指導方針を設定し個別の指導計画を作成している。

各教科等の年間指導計画では、既存の評価規準を活用する他、学習のつまずきや認知能力の特性に配慮し、個々に応じた評価規準を作成したり、指導や評価の方法を工夫しながら、計画－実施－評価の一貫性に努めてきた。

ここでは、このような学習活動の取り組みの中から、自己評価活動を重視した指導と評価の実践について紹介したい。

2. 本校の概要

本校は、県立の肢体不自由児施設に廊下続きで隣接しているとともに、国立療養所の重症心身障害児病棟内に分教室を置く肢体不自由養護学校である。本校には、小学部、中学部、高等部が設置されている。また、訪問教育を実施している。中心校には、自宅から自家用車やスクールバスなどで通学している児童生徒もいる。

児童生徒の障害の実態は多岐にわたっており、また障害に起因する学習活動面での制約もあるため、よりきめ細やかな学習指導上の配慮と手だてを必要としている。

そのため、教育課程もそれぞれの実態に応じて、以下のように基本的に3つの類型で編成している。

- ①小学校・中学校・高等学校に準ずる教育課程（以下A類型）
 - ・「学年相応の学習を進めるグループ」（以下Aの1）
 - ・「下学年代替の学習内容を生活年齢や実態に応じて学ぶグループ」（以下Aの2）
- ②知的障害教育代替の教育課程（以下B類型）
主たる教育課程を3段階に分けて作成し、児童生徒の実態などに応じて教育課程を選択したり、指導の形態や各授業の時数を決定する。
- ③自立活動中心の教育課程（以下C類型）

類型別児童生徒数の割合（表1）は、過去5年間ほとんど変わらず、A類型、B類型、C類型それぞれ、15%、30%、55%程度である。また、A類型の児童生

徒を主として、毎年10名程度の転出・転入がある。

表1 教育課程上の類型別在籍児童生徒数
(平成14年5月1日現在)

学部	A類型		B類型	C類型	合計(人)
	Aの1	Aの2			
小学部	8	1	17	35	61
中学部	6	5	17	20	48
高等部	1	4	10	24	39
合計 (全体に占める割合)	15 (10%)	10 (7%)	44 (30%)	79 (53%)	148

3. A類型での評価の取り組み

1) A類型の児童生徒の実態

A類型の児童生徒の学習の実態はより多様化しており、動作や運動を伴う学習活動の制限の他、「書く、読む、記憶する」など知覚や認知に関わる学習上のつまずきのある児童生徒も少なくない。また、地域の学校から入学・転入してくる児童生徒の中には、運動機能障害は比較的軽いが、教科学習に遅れがあったり、学習や集団生活に何らかの困難があったりして、一定期間養護学校の教育を希望する児童生徒もいる。

2) 評価の基本的な考え方

本校では、「次の指導に生かす評価のあり方」を課題として取り上げ、以下の点から評価を検討している。

また、上記の他、児童生徒の実態から、以下のような観点を特に留意し評価を行うようにしている。

- ①国立教育政策研究所より出された「評価規準・評価方法の研究開発」や教育委員会などで進めている地域ごとの評価規準・評価基準を活用する。
- ②学習の基礎集団が小さいことから、地域の学校で行っている標準学力検査などを活用したり、交流校や転出・転入対象校と情報交換を行ったりして、大きな集団の中で学力の推移を確かめるなど、相対評価も併用する。
- ③児童生徒の障害の状態や、認知的な能力の実態から、地域の学校で一般的に行われている評価が実際的でない場合は、既存のものを参考としながら、個々に応じた評価規準・評価基準を作成し活用する。また、学習のつまずきの理解や認知的な能力の把握などに、学習障害児の教科指導の視点を取り入れ、指導方法や評価を考える。
- ④数値化できにくい教科内容の評価については、ポートフォリオ型評価を参考に、学習の振り返りカードを活用したり、ワークシートや観察、作品、ノートなど多様なものにより学習の成果を積み重ねて児童生徒の変容を確認する。
- ⑤「自己評価」を重視し、自分自身をよりよく認識する力を高める視点から評価を行う。

- 一人一人の運動・動作面、認知的な実態を踏まえているか。
- 障害や学習の遅れがある児童生徒の心理的特性を踏まえているか。
- 「できる」「できない」の学習の結果だけでなく、学習のプロセスを通じて児童生徒の良い点や、一人一人の具体的な成長・発達の姿が見える評価であるか。(個人内評価との関連)
- 次の指導方法や教材・教具の工夫につながる評価であるか。

実態把握の方法は表2のとおりである。

表2 実態把握の方法

(※諸検査については、必要に応じて組み合わせ実施している)

	内 容	A 類 型	備 考
児童生徒の学習の実態と目標をつかむ	学習経過の引き継ぎ	○前年度の個別の指導計画 ○転出学校からの学習記録	※学習の経過の把握。
	障害の状況と特性の把握	○WISC-Ⅲ ○K-ABC検査 ○フロスティグ視知覚発達検査 ○コロンビア式知的能力検査	※認知的な能力の把握。 ※必要に応じて視覚や言語、聴覚、動作などの実態把握を行う。
	学習の到達状況	○新観点別到達度学力検査(新CRT-Ⅲ) ○診断的学力検査(NRT) ○新学年別知能検査(サポート) ○読書力検査	※学年の学習内容の達成状況を確かめる。(Aの1) ※学習の到達度から指導内容を個別に計画する根拠をもつ。(Aの2)
	児童生徒の意欲	○自ら学ぶ意欲の質問調査 ○中学校用学年別進路適正調査 ○教師による行動観察	※学習への意欲や本人の希望をつかむ。
	保護者・関係機関との連携	○保護者との個人面談(随時実施) ○個別の考察会議(医師、看護師、保育士、指導者で意見交換:年1回)	※児童生徒に対する保護者の願い、関係機関の意見、情報を整理・収束する。

3) 評価規準及び評価基準の活用

児童生徒の学習の到達状況をつかみ、「目標に準拠した評価」に客観性をもたせるため、以下のように評価規準・評価基準を活用している。

- ①個別化された教科の「年間指導計画」に、単元あるいは学習内容のまとまりごとに「おおむね満足できる」状況を示すものとして「評価規準」を取り入れ、学習の目標を明確にする。
(参考 国立教育政策研究所教育課程センター「評価規準、評価方法等の研究開発」、使用教科書の「単元のねらい」)
- ②目標の実現状況を量的に表したり、達成段階を観点別に考察・判定したりするための具体的な指標として「評価基準」を活用し評価する。
(参考 「観点別学習状況の新評価基準表」(北尾倫彦他編、図書文化)等)

ただし、本校の児童生徒は「準ずる」学習グループであっても障害の状態や学習のニーズが多様であり、一般的な評価規準・評価基準をそのまま使うことが妥当でないケースも多い。その場合は、一般的な評価規準・評価基準の有効性を個別のケースを通して検討し、児童生徒

個々に応じた評価規準・評価基準を作成し、活用している。表3は、児童生徒の状況に応じた評価の仕方についてまとめたものである。

表3 児童生徒の状況に応じた評価の仕方

児童生徒の状況	評価の仕方
①手術や治療のために、短期で本校に在籍し、一定期間をすぎると地域の学校に転出する児童生徒	運動制限があり、体育など実技教科を中心に指導内容・方法に配慮が必要になる場合がある。 動作面などで学習が困難な内容を除き、学習空白や遅れを作らないように配慮が必要である。 評価に関しては、一般的な評価規準・評価基準によって評価を行う。また、交流校や転出校との情報交換を行うなど、相対的な評価も併用する。
②長期間本校に在籍する児童生徒で、学年相応の学習を土台にして、応用・発展的な学習を進めることができる児童生徒	学習と生活の実態を把握しながら指導内容・方法を個別に計画し、一人一人の得意な能力や学習の手だてを生かして学習を進める必要がある。 評価では、一般的な評価規準・評価基準を認知的な面や運動・動作の面、生活の実態などから見直し、個人内評価につなげるようにする。
③認知的な能力や運動・動作面に関わる障害によって、学年相応の学習内容を更に重点化・再編して学習する必要がある児童生徒	④のタイプの児童生徒に対しては、教科の大きな目標に沿って指導内容を精選し、複数学年にまたがった学習内容を整理して指導計画を作成する。 観点別の評価では、単純に下学部・下学年の評価規準をあてはめるのではなく、内容のまとまりごとに例えば「知識・技能面の目標」を下学年から、「関心・意欲・態度面の目標」を上段階から設定したり、認知面の課題に即した個別の目標に設定し直すなどして、学習の実態や生活年齢に対応した評価を行う。
④学習のつまづきが大きく、下学部・下学年の内容を学習する必要がある児童生徒	

4. 小学部A類型の取り組み

1) 学習意欲を重視した指導

小学部A類型では、「学びの主体者」である児童の学習意欲を適切に評価し指導に生かしていくことが、将来の自ら学ぶ意欲を育てていくために大切であると考え、学習意欲を重視した指導に取り組んでいる。

昨年度、学習意欲という捉えにくい情意面の評価の方法として自己評価の有効性を「総合的な学習の時間」の実践を通して確認してきた。自己評価は、児童が自分の学習状況を確認し、次の学習に自ら意欲的に取り組もうとする態度を喚起するのに効果的であった。また、学習における児童の自己評価の様子から、自己評価能力を次の3段階で捉えることができた。

- I：児童が自身の学習の取り組みを振り返り、自分自身を認識する段階。
- II：認識した自分自身が、ある目標や基準と照らし合わせてどうなのかを判断をする段階。
- III：その判断をもとに自分自身が今後どうすればいいのかを考える段階。

しかし、自分自身を認識したり、目標と照らし合わせて判断したりする力（自己評価能力）がまだ十分に身につけていない児童もみられた。

そこで、一人一人の児童の自己評価能力がどの段階にあるのかを分析し、その児童に応じた自己評価の仕方を考え、段階的かつ計画的に自己評価能力を育てていく学習活動を展開することが大切であると考えた。

（１）学習意欲の実態把握

児童の学習意欲の構造や状況を客観的に把握するため、学習意欲に関する２つのアンケート（桜井，1999）を実施した（表４，表５）。

表４ 「自ら学ぶ意欲」に関するアンケートの領域（項目数）と結果

- 社会的な望ましさ（６項目）
「自分を歪めてまでいい子に見せようとしないう」態度。
- 他者受容感（６項目）
「自分は周りの人たちから受容されているんだ」という感覚。
- 有能感
「自分は〇〇ができるんだ」という自信をもっている感覚。
・有能感＜自己価値＞（６項目）
・有能感＜学習領域＞（６項目）
- 自己決定感
「自分のことは」好んで」自分で決定して行っているんだ」という感覚。
・自己決定感＜一般的＞（６項目）
・自己決定感＜学習領域＞（６項目）
- 挑戦傾向（６項目）
「現在行っている問題よりも少しむずかしい問題に挑戦しよう」とする行動。
- 情報収集傾向（６項目）
「問題を解決するためや新たな問題を発見するために、いろいろな情報を収集しよう」とする行動。
- 独立達成傾向（６項目）
「できるだけ自分の力で問題を解決しよう」とする行動。
- 学ぶ楽しさ（６項目）

結果：児童全体の傾向として、「社会的な望ましさ」を身につけていて、「他者受容感」「有能感」「情報収集傾向」が高かった。反面、「挑戦傾向」が極端に低く、「自己決定感」「独立達成傾向」も低かった。また、「学ぶ楽しさ」を感じている児童が少ないことがわかった。

（２）学習活動の構造化

各教科・領域等の指導で段階的かつ計画的に自己評価能力を育てていく学習活動を展開するため、自己目標→自己活動→自己評価→自己強化の一連の諸活動で構成される自己評価活動（矢部，1998：表６）を取り入れ、学習活動の構造化を図った。

（３）「チャレンジワールド」の設定

昨年度、基礎学力の向上・定着をねらいスキルタイムを国語、算数の授業に位置づけてきた。基礎学力は「各教科の学習を進めるために必要な読み、書き、計算の力」

と考えた。

表５ 「学ぶ理由」に関するアンケートの領域（項目数）と結果

- おもしろいから（５項目）
- 自己実現（５項目）
- よい成績を取るために（５項目）
- 認められたいために（５項目）

結果：児童たちは、未分化なグループ（４領域の得点と同じ程度）、外発的なグループ（領域の得点にばらつきがある）、自発的なグループ（「おもしろいから」「自己実現」の順に得点が多い）の３つに分かれた。未分化なグループは、全員１年生であった。外発的なグループは、認知面や情意面に弱さがあり、補充的な学習が必要な児童たちであった。自発的なグループは、発展的な学習が可能な児童たちであった。このことから、学ぶ意欲と教科学習能力になんらかの関連が予想された。また、自己評価能力との関連では、未分化なグループの児童たちはⅠ段階、外発的なグループの児童たちはⅡ段階、自発的なグループの児童たちはⅢ段階であったことから、学ぶ意欲と自己評価能力の発達の関連が予想された。

表６ 自己評価活動

- ①自己目標：児童生徒が自分に固有な目標を設定する活動
- ②自己活動：自己目標に対応した評価の判断・価値付けの根拠となる活動
- ③自己評価：自己目標に対応して自己活動を根拠にして振り返る活動
- ④自己強化：自己活動、自己評価を通して、自らに強化因子を与え、自己の内に意識づける活動

今年度は、学習意欲のアンケート結果を踏まえ、

①スキルタイムを受動的な活動から能動的な活動にすること。

②学習意欲（「自己決定感」「挑戦傾向」「独立達成傾向」）の高揚を図ること。

③基礎学力の向上・定着を図ること。

をねらい「チャレンジワールド」（表７）を設定した。

表７ 「チャレンジワールド」の取り組み

設置場所：廊下両側に国語、算数一ヶ所。

内容：国語のスキルプリントは、漢字の「読み」「書き」を中心。問題数の多い順から「ピカチュウコース」（普：２種類）、「ハム太郎コース」（少：２種類）とした。４種類×６学年で２４種類のスキルプリントを用意。

算数のスキルプリントは、既習の四則計算を中心。問題数の多い順から「ドラえもんコース」（多：２種類）、「ピカチュウコース」（普：３種類）、「ハム太郎コース」（少：３種類）とした。８種類×６学年で４８種類のスキルプリントを用意。

実施方法：国語、算数の教科学習の５分前後を利用して、児童が自分で選んだスキルプリントに取り組む。所要時間も測定した。解答後は、自分のファイルへ綴る。

昨年度まで、各学級で用意していたスキルプリントを学年毎に担当者を決めて、指導者全員で作成した。スキルプリントの系統性を考え、市販の学習プリントやドリルを参考にして作成に当たった。スキルプリントを置く場所を国語、算数それぞれ一カ所に決め、児童たちにスキルプリントに対する意識づけを図った。

2) 評価の手順

児童の学習意欲を各教科・領域等のどの指導場面でも共通した視点（挑戦行動、独立達成行動、情報収集行動）から評価することで、学習意欲について指導と評価の一体化を図ることができるように努めてきた。具体的には、各教科指導の情意面の評価（「関心・意欲・態度」や「思考・判断」などの観点別評価）の視点として取り入れてきた。

以上のことを含め、評価規準・評価基準を図1の手順で作成し評価を行っている。

5. 実践事例

<認知的なつまずきのある児童の指導と評価>

1) 実践の基本的な考え

本事例は、諸検査や観察を通して、視空間認知や視知覚の協応運動に障害があることが明らかになり、それに配慮した指導が必要とされた男子（小3）が対象児である。

対象児は、昨年までは一人学級だったが、今年度からペルテス病の男子（A君）が転入し二人学級となった。同学年の子と比較することにより、自分の得意な面や不得意な面を認識する機会が増えることにもなった。昨年度は不得意な部分に対し取り組みも消極的であったが、こうした同級生との関わりを通し、対象児は、不得意な面に関しても、「A君と同じように勉強したい。」といった願いをもつようになった。そうした対象児の願いに答えようと、視覚認知力を高めながら、教科の基礎・基本の定着を図る実践研究を進めてきた。対象児が、友だちとの関わりを通し、一つ一つ基礎的な力を確実に獲得していくことにより、有能感や自己評価能力を高め、「学びの主体者」として、より意欲的な生活ができるのではないかと考え実践に取り組んだ。

2) 対象児のプロフィール（支援の着眼点）

医療的側面、心理検査、学力検査の面、行動観察、学習意欲などの視点から、総合的にきめ細やかに実態を捉え、支援の着眼点（図2）を洗い出した。

①児童の実態把握をする。
医療的側面、生活行動面、諸検査、学力、学習意欲など総合的に実態を捉える）をし指導方針を決める。
②児童一人一人について各教科等の年間指導計画を作成する。
年間指導計画の様式に観点別評価規準の項目を設け、単元毎の具体的な学習内容にそって観点別評価規準を設定している。（＊指導書、参考書参照）。
③授業での評価規準・評価基準を個別に設定し評価する。
<p>学習指導案に評価規準・評価基準の項目を設けている。全授業で文面で作成することは難しいので、以下の手続きを小学部A類型の指導者で共通理解して進めている。</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 10px;"> <p>○全体目標の設定（観点別）（＊指導書参照）</p> <p>↓</p> <p>○本時の学習内容に関する児童の実態把握 障害の状態から想定される学習上のつまずきに対し、目標達成のための支援の手だてを決める。</p> <p>↓</p> <p>○個別評価規準・評価基準の設定 （＊指導書、教科書会社、参考書参照、国立教育政策研究所教育課程研究センター）</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>評価基準に基づき評価をする。</p> </div> <p>評価基準に基づき、◎、○、△をつける。 ◎＝充分満足できる。 （発展問題に挑戦し、達成できた段階） ○＝おおむね満足できる。 （定着問題を正確に達成できた段階） △＝努力を要する。 （障害に配慮した学習方法や少人数で個別に対応した学習方法をとった上で、なお、再学習、補充学習の必要性のある段階）</p> <p>※例えば、「表現・理解」「数学的な思考」「理解」に△がついた場合は、個々に応じ、補充学習を実施する（休み時間、放課後、次時に繰り越すなど、その都度理解度を判断しながら実施）。1時間毎の評価で△を残さないための指導を目指したいと考えている。</p>
④単元毎に観点別評価項目にABCをつける。
各教科等の年間指導計画に記入する。併せて学習の特記事項を記述式で記入する。
⑤集計して学期末、学年末に評定する。
<p>単元毎の評価 A（3点） B（2点） C（1点）とし、平均点を求めABCの評価をする。</p> <p style="margin-left: 40px;">概ね、A 2.5～3.0 B 1.6～2.4 C 1.0～1.5 としている。</p>

図1 評価の手順

3) 指導方針（支援の進め方）

支援の着眼点（図2）に基づき、対象児の願いをつきあわせ、指導方針（支援方針）を設定した。

- （1）基礎学力の向上をめざし、達成感の積み重ねを図る。
- （2）自己評価活動を取り入れた学習により、内発的な動機づけを育くみ、主体的な学びのできる児童を育てる。
- （3）視知覚認知や視覚の協応運動の弱さが予想されるので、それを高める支援を各教科や自立活動の時間に積極的に行う。

支援の着眼点

①医療的側面から

まだ、障害に対する自覚が不足しているようである。また、尿管理などで学習時間の制約もあるので、心理面での配慮が必要である。
下肢の外傷の危険があるため、MAFOの着用を徹底させたり、安全な車椅子の歩行に留意する。

②学習意欲面から

学習面で自信のなさ、力不足を自分なりに感じていると思われる。また、動機づけとして「おもしろいから」という項目も低かったため、楽しさを感じながら、自ら挑戦し、達成した充足感などを味わわせたい。

③行動観察から

今やらなければならないことを忘れたり、自己の行動のチェックができないため、行動の変わり目などに、声がけなどの行動調整をしてやることで、改善が期待される。同時に、メモをするなど、自分でチェックできる方法を支援する必要がある。

④学力検査から

総じて視空間認知や視知覚の協応運動を必要とする学習内容の定着度が低い結果となった。特定の領域が落ち込むなど習得度にばらつきがあるため、基礎的な学力の向上のためには、学習困難の原因となっている視覚認知力を高めるための指導が必要なのではないかと思われた。

⑤諸検査から（K-ABC、フロスティグ視知覚検査）

認知処理より習得度が高いことから、学習の積み重ねの重要性が想定される。2つの検査から、視覚認知の弱さが予想され、それが同時処理の弱さに影響を与えていることが想定される。

図2 対象児の支援の着眼点

4) 自己評価活動を取り入れた指導

(1) 算数の指導

ア学習の方法・支援の工夫

1 単位時間の授業に積極的に自己評価活動を取り入れ、自ら取り組み、わかる授業をめざして、以下のような視点から授業を構築していった。

a. 授業の構造化

自己評価活動と算数的活動を1単位時間の指導過程に位置づけ(図3)、児童たちが見通しをもって取り組めるように授業の構成をした。また、能力差に対応し、発展的な学習と補充的な学習の2コースに分けた。対象児は、理解の定着を図るために、主に補充的な学習を行った。

b. 「博士ボックス」コーナーの設置

能力差に配慮しながら、具体的操作活動を通し、**数学的思考力を高めるために**、教室にいつでも自分から進んで具体物の操作ができるようなコーナーを設置した。

- ・コーナーは、単元毎の要点を書いた掲示コーナーの前に設置し、掲示物と連動して活用できるように配慮した。
- ・大きな机(90cm×180cm)を利用し、2人同時に活動できるようにした。
- ・教材を常時机上に置き、いつでも操作活動できるように配慮した。

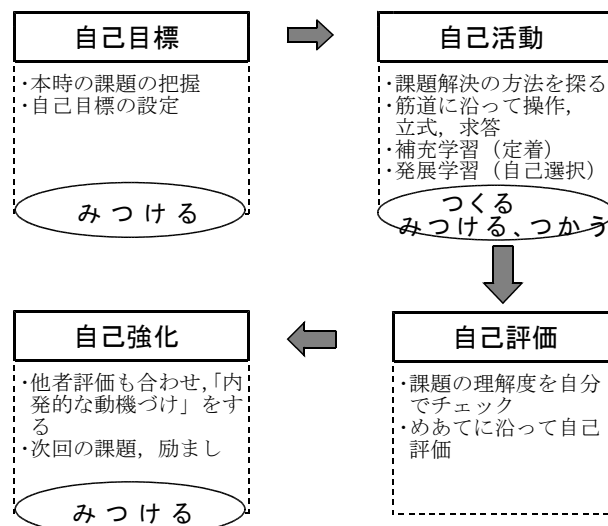


図3 指導過程の構成図

c. 掲示資料とファイルの活用

忘れやすいという特性に配慮するため、視覚的な情報を提示した。**主体的に課題解決ができるように**、単元毎の要点を掲示したり、ファイルを活用し自分で確かめができるようにした。ワークシートは前時を振り返り目当てを決めたり、一人で解く→確かめる→練習問題(定着、補充、発展問題)→自己評価という一連の学習過程に見通しを持って取り組めるように作成した。ファイルは毎時間毎のワークシートを綴っておき、前時間の学習内容や課題解決の仕方を参考にできるようにした。

イ展開例(図4参照)

ウ自己評価活動の見取りと評価

自己目標…前回の授業を、ワークシートで振り返り、自己の挑戦、課題を意識づけることができた。対象児は「博士ボックスを使い、自力で解きたい。」というめあてをたてた。→【挑戦行動】

自己活動…対象児は自分から進んで「博士ボックスでやりたい。」と意欲を見せた。題意にそって、半具体物を操作する中で、「こうやればつべつべのやり方だから、違う。」と言いながら、思考の誤りに気づき直すことができた。→【挑戦行動、数学的思考力】
確かめの場面では、自分の解法の説明は上手にできた。友達の説明を聞きながら自分の考えを整理し、発表し直すことができた。→【数学的思考力・表現処理】
自分でやり直したいと意思表示した。→【挑戦行動、自己決定感】

自己評価…友達の評価(他己評価)を素直に受け入れ、自己の学習活動を、より確実なものとすることができた。終了時間が迫っていたにもかかわらず、ドラえもんコース(発展学習)にも挑戦し、解き終わることができた。今回は「まとめて考えるやり方がだんだんわかってきた。」「今日は問題をとけたのでとてもうれしいです。」と記入。→【達成感、独立達成行動】

自己強化…「次回もまとめる考え方でやりたいです。」と記入。自力解決ができた達成感から次の課題意識をもった内発的な動機づけになった。

【算数3年 単元名「計算のじゅんじょ（2）」（小単元『べつべつに、いっしょに』 2／4時間）】

	学 習 内 容	学 習 活 動（自己評価活動）	○対象児の活動 *指導者の活動	評 価 場 面
スタ キ ル ム	チャレンジワールド (計算練習)	○自分のやりたい問題を選ぶ。 *得意な部分なので、より早く正確にできるように励まし、意欲の喚起を促す。		
導入	前時の振り返り 学習の課題把握 4要素の中から2要素を まとめる	○前時の学習のファイルを見て自己評価を振り返る。 「べつべつに、いっしょに」の二つの考え方を振り返る。 ○問題を読み、どんな問題であるか、題意を自分の言葉で説明する。 *前時の学習を振り返り、本時の課題、挑戦を決める。		【 】は評価場面 関:関心・意欲・態度 知:知識・理解 考:数学的な考え 表:表現・処理
展開	学習の目当て 一人で解く 確かめ	自己目標 ○学習の目当てを決める。 *前時の振り返りとまとまりを考えた解法であることを確認する。 自己活動 ○求めること、わかっていることを整理し、解く。 ○博士ボックスで具体物を操作しながら考える。 ○ えんぴつとキャップを1組にする操作活動をする。 ○解法を発表する。 ○立式、求答の手順を確認する。		【博士ボックスを使いながら進んで解法を考えようとしたか】関 【べつべつの解法の違いを説明できたか】考 【まとめる解法の良さが理解できたか】知
練習 問題	問題を解く ハム太郎コース（補充） ピカチュウコース（定着） ドラえもんコース（発展）	補充的な学習 ○補充一定着コースの問題に自力で取り組む。 *発展問題に挑戦したいという意思を示したら、大事にする。		【操作活動を通し、自力で立式し、求答できたか】関・表
整理	まとめと感想	自己評価・自己強化 ○ワークシートに「授業でわかったこと」「めあてを振り返って」「次回にむけて」を書き、発表する。 ○対象児が特にがんばったことがあったら、金シールをあげる。		

図4 展 開 例

（2）基礎学力の向上「チャレンジワールド」

時間計測、前回の結果から自己のめあての設定など、一連の自己評価活動を取り入れ、以下の手続きで実施した。

自分のやりたい問題用紙を選択する。
↓
前回の結果（時間と正答率）を参考に、自己のめあてを設定する。
↓
課題を行う。
↓
採点、めあてと照らし合わせ、振り返る。

【結果】

①計算は得意なので、毎回積極的に取り組んだ。スキルプリントの選択の際、計算には自信があるためか、A君が選んだものより、難易度の高いスキルプリントを選ぶことが多かった。また、自分で難易度を上げながら挑戦していく様子がみられた。→【挑戦行動】

②何日か続けて同じスキルプリントを選び、正答数、タイムアップに挑戦することもあった。特にタイムに関しては確実にアップし、スキルの向上がうかがわれた。

→【挑戦行動】【表現処理】

③難易度が高いものは、時間のアップはほとんどみられないが、正答数がアップしているという傾向がみられた。正答数をみると、誤答が1～3問のものが多く、約半数が満点であった。

→【表現処理】

④視知覚認知の面で、数字が下段にはみ出していく傾向があったが、タイムアップとともに、マス内にきれいな数字を書けるようになった。

→【表現処理】

⑤自己評価活動の観点から考えると、ある程度自己の能力を正しく認識し、よりよい結果を求めて向上しようという自発的な動機づけの芽生えも想定される結果となった。対象児の場合、実態調べで、自己決定感、挑戦傾向が低いという結果だったが、このチャレンジワールドに関しては、それらの育成にも良い効果が期待される結果となった。

（3）視覚認知力を高める指導

対象児の図形や漢字などの視知覚的な理解や書字、作図、描画などの視知覚の協応運動に関するつまずきについて、自立活動の時間で指導した。各教科では配慮して指導した。自立活動の時間では主に以下のような内容を実施した。

- ・漢字の指導－辺と傍の構成、筆順の理解（粗大運動的な知覚として捉えさせる）
- ・図形の視覚認知、視写（全体と部分の構成の図形によりマッチングや視写）
- ・描画活動（そのものの構成を理解させる）

各教科での支援

- ・ノートなどの使い方や印をつける。枠のはみ出しなどに注意を促す。
- ・運筆途中で方向を変えるときは、言葉で確認したり、印をつけてやる。
- ・対象児の得意な聴覚的記憶を生かす。
- ・筆算などで桁のずれやかける方向に注意の喚起を促す。

【結果】図形認知力や視知覚の協応運動能力を高める指導に焦点化して取り組んだことは、各教科の指導にもよい効果があった。いろいろな図形の構成力、視写能力や運筆能力が向上したことで、漢字だけではなく、図形や表、グラフ、線分図、地図、物差しでの計測等の面でも

戸惑いが少なくなり、作業が速くなったような気がする。特に運筆に関しては、右上がりの運筆が水平に引けるようになったこと、交差する点が真ん中になったこと、角がきれいに書けるようになったことなどは大きな変化であり、そのことも効果となって漢字などの字形が整って

きたと思われる。また、速く、後で見やすいノート記述ができるようになったことは、学習の効率をあげることもなった。描画面でも、自分で満足できる絵が描けるようになり、自信につながったのではないと思われる。

5) 評価の手順の具体例

(算数3年 単元名「計算のじゅんじょ(2)」)
 評価規準・評価基準の作成と評価の手順について
 図4の展開例を通して述べる。

①児童の実態把握をする。

②児童一人一人について各教科等の年間指導計画を作成する。

平成14年度

算数科年間指導計画

小学部 3年

児童氏名 ○○○○

指導者名 □□□□

個人の実態と学習への配慮		・2年の学力検査によると(4月実施)、全領域概ね50パーセントほどの達成度である。 「以下省略」						
月	単元名・題材名	指導目標	主な学習活動・内容	特記事項	観 点 別 評 価			
					関心・意欲・態度	数学的な考え方	表現・処理	知識・理解
1	計算のじゅんじょ④	加減と乗法の混じった問題について、まとまりを考えて解くことができる。	・ $a \times c + b \times c$ で色々に考えて解く問題 ・ $a \times c \pm b \times c$ でまとまりを考えて解く問題	題意に沿って、「以下省略」	・加減と乗法の混じった問題について進んで計算の仕方を考えようとする。	・加減と乗法の混じった問題についてまとめてかける考えを理解することができる。	・加減と乗法の混じった問題についてまとまりを考えて解くことができる。	・加法と減法と乗法に関して成り立つ性質の基となる計算の仕方を理解している。
時 数		総実施時数／総予定時数	/	評 定				
総 合 所 見					次 年 度 へ の 引 継 事 項			

年間指導計画から単元の目標及び評価規準をおろす。

③授業での評価規準・評価基準を個別に設定し評価する。

〔授業での評価規準・評価基準を設定〕

○全体目標の設定(観点別) (*指導書参照)

1 「まとまりを考えて解く」思考法のよさがわかり、進んで活用しようとする。(関)

2 加減と乗除を組み合わせた4要素の問題を、共通の要素に着目して「まとまりを考えて」解くことができる。(考)

3 べつべつに考えて解く方法、まとまりを考えて解く方法を1つの式に表し、それらが同じ答えであることを知る。(知、表)

○本時の学習内容に関する児童の実態と支援の手立て

・数学的思考力は弱い、計算力は高い。

・具体物を並べるなどでは、視覚的な面と同時に不器用さが見られる。

・文章題に苦手意識が強いが、段階を踏んでやると理解できることが多い。

・題意を捉え、操作活動や援助により立式して求答することができる。

・課題の気づき及び自己目標設定のために→前時のワークシートの活用。

・題意の把握のため→場面設定と動作化。

・数学的思考力を確かなものにするために→積極的な博士ボックスの活用による自力解決、友達の考えを参考にし自分の考えの確かめ。

・具体物の操作の混乱をさけるために→自力で操作するポイントをおさえ、あとは援助。

・他己評価→お互いにがんばった点を評価。

○個別の評価規準・評価基準を設定する。

- 7 -

〔評価の方法〕

・学ぶ意欲の観点から
挑戦行動、独立達成行動、
情報収集行動

・定着問題、発展問題への
挑戦傾向の観察から

・ワークシートの記述から
自己評価
(目標の反省、次回の課
題への取り組みの姿勢)
を参考にする。
他者評価
(友だちのがんばった点)

	学 習 内 容	学 習 活 動 (自己評価活動)	○対象児の活動	評 価 場 面
	関心・意欲・態度	数学的な考え方	表現・処理	知識・理解
評価 規準	加法と乗法を組み合わせた問 題について操作活動をした 「以下省略」	具体物を題意にそって操作しな がら、まとめて考える良さを理 「以下省略」	具体物を「まとめる」考え方で操 作できる。立式し、求答できる。 「以下省略」	まとめて考える解法を指導者や 友だちの考えを手がかりに理解 「以下省略」
評価 基準	◎まとめて考える良さに気づ き、操作活動を通し、進んで 「以下省略」	◎まとめて考える解法の数量の 関係を操作活動の中で、一人で 「以下省略」	◎まとめて考える解法の良さを理 解し、操作活動を通し、立式して 「以下省略」	◎まとめて考える、順に考える 二つの解法を理解し、元となる 「以下省略」
評価	◎	◎	○	○

評価基準に基づき評価をする。

〔授業の評価〕

指導案様式に観点別評価規準・評価基準を記入する項目を設け、指導と評価の一体化を意識し
授業に取り組むよう努めてきた。

- ・自己評価活動の見取りを参考に評価する。
- ・評価基準に基づき、◎○△をつける。

④単元毎に観点別評価項目にABCをつける。

1時間毎あるいは小単元毎の評
価を観点別に評価する。
年間指導計画の各単元の観点別
評価項目にABCをつける。合わ
せて特記事項を(学習の様子)記
述式で記入する。

小単元	学 習 活 動	関心・意欲・態度	数学的な考え方	表現・処理	知識・理解
(第1次) べつべつに、 いっしょに	・ $a \times c + b \times c$ の問題を いろいろ考えて解く。	○	○	○	○
	・ $a \times c + b \times c$ の問題を まとまりをを考えて解く。	◎	◎	○	○
	・ $a \times c - b \times c$ の問題を まとまりをを考えて解く。	◎	◎	◎	○
(第2次) 計算のきまり	・ 分配法則を知ること	○	○	○	○
単元の総括的评价		A	A	B	B

・自己評価活動のワークシート・行動観察から

「関心・意欲・態度」「数学的思考力」のAについて

◎が2つ、○が2つだが、考え方が徐々にわかり、発展問題に挑戦していこうとする学習行動か
ら、「A」をつけた。また、題意を理解し、自力で立式し、まとまりを考えたとき方が正確にでき、
また、交流学习で場が変わったときでも解答できたのでAとした。

・相対的评价から 単元テスト95点

⑤集計して学期末、学年末に評定する。

単元毎の評価 A (3点) B (2点) C (1点) として、平均点を求めABCの評価をする。

6) 実践のまとめ

観点別評価項目の「数学的な考え方」「表現・処理」「知
識・理解」に関しては、博士ボックスの活用や、操作活
動を主体とした算数的活動を通し、確かな学力がついて
きていることが、以下のような点から述べられる。

「関心・意欲・態度」に関しては、単元の内容によっ

- ・「博士ボックス」で、対象児が様々な具体的操作活動に取り組
めたことは、対象児の数学的思考力を育てる上で有効だったと思わ
れる。特に文章題での活用が多く、題意に沿って操作活動を行
いながら、立式して解法を導くなど、筋道を立てて考える力を徐々
に身につけることができたと思われる。この段階を確実に身につ
けさせることで、具体から抽象への思考が育つことを期待したい。
- ・スキル学習により、計算力の向上を図ることができた。

て、興味関心の幅も異なり、教科の枠からだけの評価で
は学習意欲という情意面の評価は難しかった。そこで、
自己評価活動を取り入れた実践的な学習行動を評価する
ことで、指導と評価の一体化を図ることができた。算数
的活動を織り込んだ自己評価活動(自己目標・自己活動
・自己評価・自己強化)の一連の学習構成は、「自分か
ら進んで」学ぼうとする児童を育てる上で有効だったと
思われる。対象児はこの活動を通し、自分でめあてをも
ち、そのめあてに関して達成度を自分なりに捉え、次の
課題を明らかにして挑戦していくといった一連の活動が
できつつある。また、課題を解く喜びを感じ、「できる、

わかる」楽しさと満足感の積み重ねが、内発的な動機づけとなって、挑戦傾向や独立達成傾向の高い学習行動へ育っていくものと期待している。

これらの実践が相乗的な効果となり、また、対象児の努力もあって、今のところ各教科は順調に進んでいる。算数や国語の単元テストではおおむね8割以上の得点をあげることができている。

最後に、対象児の場合は、今年度からA君と二人で学習できたことも、学ぶ意欲の向上のためにはよい影響を与えたと思われる。A君の励まし（他者評価）を受け、「A君と同じように勉強したい」という願いが内発的な動機づけとなったと推察される。

6. 成果

①既存の評価規準を活用するだけでなく、児童生徒の学習状況や認知的なつまづきなどを考慮した評価規準を作成し、年間指導計画に生かすことができた。また、それに沿った評価を行うことで評価に客観性を持たせることができた。

②学習意欲を教科のそれぞれの枠からだけでなく、学習活動を支える土台として考え、自ら学ぶ意欲の向上に努めた。これまでの実践により、自発的に学ぶ学習活動があつてこそ「教科の基礎・基本」が身につく、自分の考えも深まることがわかった。

③自己評価活動を生かした指導が、学ぶ意欲の向上のために有効であった。また、「できた、わかった、楽しかった」という学習活動を積み重ねることで自己評価能力が高まり、結果として、学力の伸長に結びついた。

④学力検査や心理検査を活用しながら実態把握を行うことによって、学習状況や認知的なつまづきなど障害特性を考慮した指導目標や指導内容を具体的に設定することができた。また、障害や学習の遅れがある児童生徒の心理的な特性や学習の過程を捉える評価の視点も広がった。

7. おわりに

本校では、平成13・14年度文部科学省特殊教育研究協力校として指定を受け、「教科の基礎・基本の定着を促す学習活動のあり方」を研究してきた。その中で、学習の量的な習得度とともに、児童生徒の内面の変容をどのように捉え、それを次の指導にどう結びつけていくのかということを考えてきた。これまでの取り組みの中で、「見える学力」の一面だけでなく、「見えにくい部分」を児童生徒に分かるようにし、次の指導に生かしていく

ことが大切であることに気づいた。

今後とも情意面の成長・発達を考えながら、児童生徒一人一人にとって生きた力となる基礎・基本の定着を図るために、さらに、計画－実施－評価の一体化を図っていきたいと考えている。

今回の研究では、保護者や本人と学習面での話し合いによる共通理解を重視したり、保護者と本人に学習到達を示す学習評価表（補助簿）を作成したりすることによって、保護者・本人の納得と合意のもとで行われる教育活動の重要性も再確認できた。今後も保護者や本人、関係機関との連携を大切にした教育活動に留意していきたい。

参考文献

- 1) 桜井茂男(1997)学習意欲の心理学－自ら学ぶ子どもを育てる－. 誠信書房.
- 2) 桜井茂男(1998)自ら学ぶ意欲を育む先生. 図書文化.
- 3) 桜井茂男(2002)自己評価のメカニズム－自己評価能力はどのように発達するか－. 指導と評価, vol. 48(3). 日本教育評価研究会, pp8~12.
- 4) 矢部敏昭(1998)学校数学における自己評価能力形成に関する研究－自己評価を構成する一連の「自己評価活動」の枠組み－. 日本数学教育学会誌, 第80巻第8号, pp2~9.
- 5) 矢部敏昭(1999)学校数学における自己評価能力形成に関する実証的研究－「自己評価能力」の諸要因とその枠組み－. 第32回数学教育論文発表会論文集, pp113~118.

(青森県立八戸第一養護学校：根市正彦，甲田 隆，千葉美保子)

第7章

21 世紀における望ましい教育課程の展望

第7章

21世紀における望ましい教育課程の展望

I 望ましい教育課程の在り方

1. 教育課程の概念等の整理

ア 盲学校、聾学校、養護学校

a 教育課程編成の基本

「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説—総則編—（幼稚園・小学部・中学部・高等部） 平成12年3月 文部省」では、教育課程を次のように解説している。

教育課程の意義については、様々なとらえ方があるが、学校において編成する教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した教育計画であるといえよう。

— 略 —

以上のことを要約すれば、学校において編成する教育課程は、教育課程に関する法令に従い、各教科（各教科・科目）、道徳、特別活動、自立活動及び総合的な学習の時間についてそれらの目標やねらいを実現するよう教育の内容を学年等に応じ、授業時数等との関連において総合的に組織した各学校の教育計画であるといえる。

教育課程については、以上のことを踏まえ、各学校において、全教職員が共通理解を深めることである。

この概念に基づいて教育課程を編成した場合、基本的には、教育課程は、各学校で一つということになる。なお、高等部においては、学科等により複数の教育課程を編成する場合もある。

b 教育課程編成の特例

学校教育法施行規則及び学習指導要領においては、教育課程編成の特例について、次のように示している。

別表1は、盲学校、聾学校及び養護学校における教育課程編成の基本、特例をまとめたものである。

7) 学習が困難な児童生徒に関する特例

①各教科の目標、内容の一部を取り扱わないことができること。

②各教科の目標、内容の全部又は一部を前学年のものに替えることができること。

③中学部の各教科の目標、内容の全部又は一部を小学部のものに替えることができること。

④高等部の各教科・科目の目標、内容の一部を中学部、小学部の各教科の目標、内容の一部に替えることができること。

⑤幼稚園の各領域のねらい、内容の一部を取り入れることができること。

4) 重複障害者に関する特例

①知的障害を併せ有する児童生徒の場合

盲学校、聾学校、肢体不自由養護学校及び病弱養護学校で、知的障害を併せ有する児童生徒については、各教科の目標、内容の一部を知的障害養護学校のものに替えることができること。

②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こと。

5) 訪問教育に関する特例

障害のため通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対して、学習が困難な児童生徒に関する特例、重複障害者に関する特例によることができること。

6) 療養中及び訪問教育の生徒に通信により教育を行う場合の特例（高等部）

7) 学校教育法施行規則に規定されている特例

①合科的な授業に関する特例

②領域を合わせた授業

③特別な教育課程に関する特例

④教育課程の改善のための研究に関する特例

これらの規定に基づいて、盲学校、聾学校及び養護学校においては、児童生徒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。

各学校においては、アのaでまとめた教育課程の基本を十分理解した上で、特例についての規定を活用することが求められる。特に、養護学校の児童生徒の障害の状態等を考えた時、特例とされる教育課程を編成し、実施することの方が多いのが現状である。教育課程の基本を忘れることなく、特例を十分活用すること

である。

c 個別的教育課程

訪問教育に関する特例により、従来の教育課程の概念を大きく変える個別的教育課程（個的教育課程、個

人の教育課程）が存在するようになっている。訪問教育に関する特例に基づいた教育課程についても、関係する学校において、児童生徒の障害の状態等に応じて工夫されている。

別表1 盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程

	小学部					中学部					高等部				
	盲	聾	知	肢	病	盲	聾	知	肢	病	盲	聾	知	肢	病
基本的な編成によるもの	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
<u>特例によるもの</u>															
1 学習が困難な児童生徒に関する特例															
①各教科の目標、内容の一部を取り扱わないことができる	○	○	△	○	○	○	○	△	○	○	○	○	△	○	○
②各教科の目標、内容の全部又は一部を前学年のものに替えることができる	○	○	—	○	○	○	○	—	○	○	○	○	—	○	○
③中学部の各教科の目標、内容の全部又は一部を小学部のものに替えることができる	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
④高等部の各教科・科目の目標、内容の一部を中学部、小学部のものに替えることができる	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑤幼稚園教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができる	○	○	△	○	○	○	○	△	○	○					
2 重複障害者に関する特例															
①知的障害を併せ有する児童生徒の場合	○	○	—	○	○	○	○	—	○	○	○	○	—	○	○
②重複障害者のうち学習が著しく困難な児童生徒の場合	○	○	△	○	○	○	○	△	○	○	○	○	△	○	○
3 訪問教育に関する特例	△	△	○	○	○	△	△	○	○	○	△	△	○	○	○
4 療養中及び訪問教育の生徒の通信による教育を行う場合の特例											△	△	△	○	○
5 学校教育法施行規則に規定されている特例															
①合科的な指導に関する特例	△	△	○	○	△	△	△	○	○	△	△	△	○	○	△
②領域を合わせた授業に関する特例	△	△	○	○	△	△	△	○	○	△	△	△	○	○	△
③特別的教育課程に関する特例	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
④教育課程の改善のための研究に関する特例	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△	△

○ 編成、実施

△ 限られた学校で編成、実施

— 該当しない

イ 小学校、中学校、高等学校

a 教育課程編成の基本

「小学校学習指導要領解説総則編 平成11年5月 文部省」では、教育課程を次のように解説している。

教育課程の意義については、様々なとらえ方があるが、学校において編成する教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した教育計画であるといえ

よう。

— 略 —

以上のことを要約すれば、学校において編成する教育課程は、教育課程に関する法令に従い、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間についてそれらの目標やねらいを実現するよう教育の内容を学年等に応じ、授業時数等との関連において総合的に組織した各学校の教育計画であるといえる。

小学校の解説の内容の一部を引用したが、中学校、高等学校の開設においても同じ趣旨で教育課程について解説している。

この概念に基づいて教育課程を編成すると、基本的には、教育課程は、学校で一つということになる。ただし、高等学校においては、課程や学科による教育課程があり、学校によっては、複数の教育課程を編成する場合もある。

b 教育課程編成の特例

7) 小学校、中学校

小学校、中学校における教育課程編成の特例は、次のようである。

a) 複式学級の場合の教育課程編成の特例

4 学校において2以上の学年の児童で編制する学級について特に必要がある場合には、各教科及び道徳の目標の達成に支障のない範囲内で、各教科及び道徳の目標及び内容について学年別の順序によらないことができる。

b) その他の教育課程編成の特例

(7) 特殊学級の場合

特殊学級は、学校教育法第75条の規定による障害のある児童を対象とする学級であるため、対象となる児童の障害の種類、程度などによっては、障害のない児童に対する教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当でない場合がある。

そのため、学校教育法施行規則第73条の19第1項では、「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程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、第24条第1項、第24条の2及び第25条の規定並びに第53条から第54条の2まで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。」と規定している。

この場合、特別の教育課程を編成するとしても、学校教育法に定める小学校の目的及び目標を達成するものでなければならないことは言うまでもない。なお、特殊学級において特別の教育課程を編成する場合には、学級の実態や児童の障害の程度等を考慮の上、盲学校、聾学校及び養護学校の小学部・中学部学習指導要領を参考にするなど実情に合った教育課程を編成する必要がある。そして、小学校学習指導要領第1章総則第5の2(6)においては、「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。」と示されている。

(小学校学習指導要領解説 総則編)

(中学校学習指導要領解説 総則編においても、同様のことが解説されている。)

(i) 通級による指導の場合

通級による指導は、小学校の通常の学級に在籍している軽度の障害のある児童に対して、主として各教科等の指導を通常の学級で行いながら、当該児童の障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態である。ここでいう特別の指導とは、障害に基づく種々の困難の改善・克服を目的とする指導のことであり、指導に当たっては、盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領に規定する自立活動の目標及び内容を参考に学習活動を行うことになる。また、これに加えて、特に必要があるときは、特別の指導として、児童の障害の状態に応じて各教科の内容を補充するための指導を一定時間内において行うこともできることになっている。そして、小学校学習指導要領第1章総則第5の2(6)においては、「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。」と示されている。

—略—

通級による指導を行う場合には、学校教育法施行規則第24条第1項、第24条の2及び第25条の規定にかかわらず、特別の教育課程によることができ、前述した特別の指導を、小学校の教育課程に加え、または、その一部に替えることができることになっている。

(学校教育法施行規則第73条の21第1項、平成5年文部省告示第7号)

(小学校学習指導要領解説 総則編)

(中学校学習指導要領解説 総則編においても、同様のことが解説されている。)

(ウ) 私立学校の場合

(イ) 教育課程の改善のための研究の場合

1) 高等学校

a) 教育課程の研究を行うための特例

c 個別的教育課程

通級による指導の場合は、まさしく個別的教育課程に基づき、個別の指導計画が作成され、学習活動が展開される。通級指導教室の教育課程と、小学校、中学校の教育課程との一貫性、連続性が求められる。

2. 特別支援教育における教育課程の在り方

特別支援教育においては、いわゆる特別支援学校（仮称）と特別支援教室（仮称）の教育課程について

検討する必要がある。

その際、次の点について、学習指導要領の検討が必要になるであろう。

①特別支援学校（仮称）学習指導要領の内容

現行の盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領を見直す必要がある。特に、自立活動の目標、内容については、LD、ADHD、高機能自閉症の子どもの指導に効果的なものに変える必要がある。現行の自立活動の目標、内容で十分対応できる、読めるという意見もあるが、0.数%の障害のある児童生徒を視野に入れて作成されたものが6%以上の新たな障害のある児童生徒に対応できる、読めるという考え方には疑問をもっている。

②小学校、中学校の学習指導要領の内容

特別支援教室（仮称）が多くの小・中学校に設置され、LD、ADHD、高機能自閉症等の障害のある児童生徒が通常の学級で学習する場合には、小学校、中学校の学習指導要領に自立活動の目標、内容、障害のある児童生徒への指導の在り方を明記する必要がある。

ア 特別支援学校（仮称）の教育課程の在り方

特別支援学校（仮称）の在り方については、設置者によりいろいろな設置の形態が考えられる。例えば、現在の盲学校、聾学校、養護学校という障害種別の学校を継続するところ、複数の障害について、一つの学校、同じキャンパスで教育するところなどである。

その際、それぞれの学校にふさわしい教育課程を工夫し、編成する必要がある。

a 障害種別の部門（部）による教育課程を編成する場合

教育課程の基本を踏まえ、特例を活用する。

例 盲教育部門（部）
聾教育部門（部）
重複障害教育（部）

知的障害教育部門（部）
肢体不自由教育部門（部）
病弱教育部門（部）
重複障害教育部門（部）

盲教育部門（部）
聾教育部門（部）
知的障害教育部門（部）
肢体不自由教育部門（部）
重複障害教育部門（部）

b 障害種別の学校における教育課程の編成

基本的には、現行の編成の仕方を踏襲し、工夫、

検討する。

c 個別の教育支援計画の作成と教育課程の編成
個別の教育支援計画を教育課程編成にどのように位置づけ、活用するかを検討する。

イ 特別支援教室（仮称）の教育課程の在り方

現在の特殊学級や通級指導教室の教育課程よりもさらに多様な教育課程を編成する必要がある。

この場合、特別支援教室（仮称）の教育課程を編成すること、個別の教育課程を編成することなど、工夫する必要がある。

①特別支援教室（仮称）で多くの時間、ほとんどの時間を学習する児童生徒のための教育課程

②特別支援教室（仮称）で、週の時間の半分程度を学習する児童生徒のための教育課程

③特別支援教室（仮称）で、週8単位時間まで学習する児童生徒のための教育課程

①から③は、例示であり、児童生徒の特別な教育的ニーズに応じたいろいろなバリエーションが考えられる。教育課程を柔軟に編成できるシステムを作ることである。

ウ 特別支援学校（仮称）の学習指導要領に基づいた教育課程の編成

現行の盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領に基づいた教育課程の編成を基本と考える。しかし、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領及び同解説を併用しなければならない方法を最小限にする工夫が必要である。

さらに、特別支援教室（仮称）が、特別支援学校（仮称）の学習指導要領を参考として教育課程を編成するのであれば、自立活動の目標、内容等に工夫と検討が必要である。

エ 小学校、中学校の学習指導要領に基づいた特別支援教室（仮称）の教育課程の編成

小学校、中学校の学習指導要領に、自立活動（名称は検討）の目標、内容を設け、特別支援学校の自立活動とは、別のものを設定する。このことに加え、障害のある児童生徒に対する指導の留意点を記載し、小学校、中学校の学習指導要領に基づいて、特別支援教室（仮称）の教育課程が編成できるようにする。

オ 特別支援学校（仮称）、特別支援教室（仮称）の教育課程を幼稚園教育要領、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領に基づいて編成

現在、盲学校、聾学校及び養護学校において教育課程を編成するためには、例えば、幼稚部では、幼稚部教育要領と幼稚園教育要領、小学部では、盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領と小学校学習指導要領の2冊の教育要領、学習指導要領を読

み、理解する必要がある。さらに、校種別の学習指導要領解説、総則編、国語等の各教科編などを併せて理解する必要がある。

通常の学級で学習する障害のある幼児児童生徒の割合が増加すること、特別支援学校（仮称）、特別支援教室（仮称）の教育内容・方法をすべての教職員が理解することなどを勘案し、教育要領、学習指導要領をすべて一本化して教育課程が編成できるように検討する必要がある。

盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領は、世界に類をみない貴重なものであり、その歴史的な意義も十分に理解した上での提言である。

特別支援教育は、特定の学校の特定の教員により行われるものではなく、すべての学校のすべての教員により行われるものであると考える。

（大南 英明）

Ⅱ 教育課程に関する課題の整理

1. 教育課程編成上の基本的な事項

1) 「準ずる」という用語について

教育課程編成に関わる課題の一つとして、「準ずる」という用語の捉え方がある。

学校教育法第71条では、次のように記載されている。

盲学校、聾学校又は養護学校は、それぞれ盲者（強度の弱視者を含む。以下同じ。）、聾者（強度の難聴者を含む。以下同じ。）又は知的障害者、肢体不自由者若しくは病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）又は知的障害者、肢体不自由者若しくは病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けることを目的とする。

この「準ずる」という用語については、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説－各教科、道徳及び特別活動編－」では、次のように解説されている

ここでいう「準ずる」とは、原則として同一ということの意味している。しかしながら、指導計画の作成と内容の取扱いについては、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領に準ずるのみならず、児童生徒の障害の状態や特性等を十分考慮しなければならない。

この「準ずる」という用語は、特殊教育の目標・内容は、原則的に通常の小・中学校の目標・内容と同じであることを表現している重要な用語であるといえる。

しかし、この用語については、議論の余地があろう。原則として「同じ」ということを表現するのに「準ずる」という用語を使用しているため、一般には理解しにくいものとなっている。そのため、この「準ずる」という表現については、より一般に理解できるような表現を検討することも、ひとつの課題であると考えられる。

2) 「特例」について

学校教育法施行規則及び学習指導要領においては、教育課程編成の特例について定めている。

まず、小学部・中学部における学習が困難な児童生徒に関する特例として、次のように規定している（学

習指導要領第1章第2節第5の1）。

第5 重複障害者等に関する特例

- 1 障害の状態により学習が困難な児童又は生徒について特に必要がある場合には、次に示すところによるものとする。
 - (1) 各教科の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること。
 - (2) 各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること。
 - (3) 中学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部を、当該各教科に相当する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部によって、替えることができること。
 - (4) 幼稚園教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること。

また、重複障害者等に関する特例として、次のように規定している（学習指導要領第1章第2節第5の2）

- 2 当該学校に就学することとなった障害以外に他の障害を併せ有する児童又は生徒（以下「重複障害者」という。）を教育する場合には、次に示すところによるものとする。
 - (1) 盲学校、聾学校又は肢体不自由者若しくは病弱者を教育する養護学校に就学する児童又は生徒のうち、知的障害を併せ有する者については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、当該各教科に相当する第2章第1節第2款若しくは第2節第2款に示す各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替えることができること。なお、この場合、小学部の児童については、総合的な学習の時間を設けないことができること。
 - (2) 重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童又は生徒については、各教科、道徳若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができること。

さらに、訪問教育に関する特例として、次のように規定している（学習指導要領第1章第2節第5の3）。

3 障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合については、上記1又は2に示すところによることができるものとする。

また、学校教育法施行規則に規定されている特例としては、次のものがある。

- ①合科的な授業に関する特例
- ②領域を併せた授業に関する特例
- ③特別の教育課程に関する特例
- ④教育課程の改善のための研究に関する特例

現行の規定の仕方では、特に必要な場合には、「特例」として、障害の状態に応じた教育課程が組めるということになっている。

しかし、実際に障害のある子どもの教育課程を編成する際には、この「特例」を全面的に利用して組むことになる場合が多い。

盲・聾・養護学校に在籍する幼児児童生徒の障害の状態が重度化している現状からは、これらの比較的重度の子どもたちの教育課程を編成する場合において、特例の比重が大きくなっている。

そのため、障害に応じた教育課程を組む根拠の部分が、「特例」でよいかどうかということについては議論のあるところである。

また、今後は教育を受ける側、すなわちサービスを受ける側からみて理解のしやすい規定の仕方について検討が必要であると考えられる。

そのため、「特例」という表現を用いずに、より一般に理解しやすい表現を用いた規定の仕方について検討することもひとつの課題であると考えられる。

3) 教育内容の位置づけについて

ある教育内容を学校の教育課程のどこに位置づけるかということについても、課題のあるところである。

教育課程の中での位置づけについては、各学校における自由度があることは望ましいことであるが、各学校における捉え方が著しく異なってくると、教育課程編成上の混乱の要因となり得る。

次のような点については、今後整理していく必要があると考えられる。

a 小・中学校の教科と知的障害養護学校の教科の関係

小・中学校の教科と知的障害養護学校の教科においては教科の名称として同じ名称をつかっているものがある。これらの同じ名称を用いている教科は連続性のあるものととらえるのか、それとも別個の教科としてとらえるのか。連続性があるものとして捉えるのなら

ば、その内容の連続性について整理が必要であると考えられる。

b 学校種別による教育課程の編成の仕方と教育内容の位置づけ

例えば、知的障害と肢体不自由を併せ有している子どもの場合、その子どもが知的障害養護学校に在籍している場合には、領域・教科を合わせた指導による取組の比重が大きくなっていることがあり、一方、肢体不自由養護学校に在籍している場合には、自立活動の取組の比重が大きくなっていることがある。

このような例は、それぞれの学校種別による教育課程の編成の仕方が影響を与えているものと考えられることができる。しかし、今後は、「特別支援学校（仮称）」という新しい枠組みの学校への変革が行われようとしている。そのため、この「特別支援学校（仮称）」の教育課程における教育内容の位置づけについては、在籍する児童生徒の実態に応じて再度整理していく必要があると考えられる。

（渡邊 章）

2. 教育課程と個別の指導計画のつながりについて

1) はじめに

教育課程の編成と個別の指導計画の作成についての違いやつながりをどのように考えていくかは今後の教育課程を展望していく上で重要な課題である。現行では個別の指導計画は、自立活動の全体計画をもとに作成することになっている。また、重複障害の児童生徒の指導について作成することになっている。しかし、自立活動のみならず、各教科等の指導の全体について個別の指導計画を作成することが望ましいので、これを前提に教育課程と個別の指導計画のつながりを考えていくことにする。

2) 学習指導要領から授業までの流れ

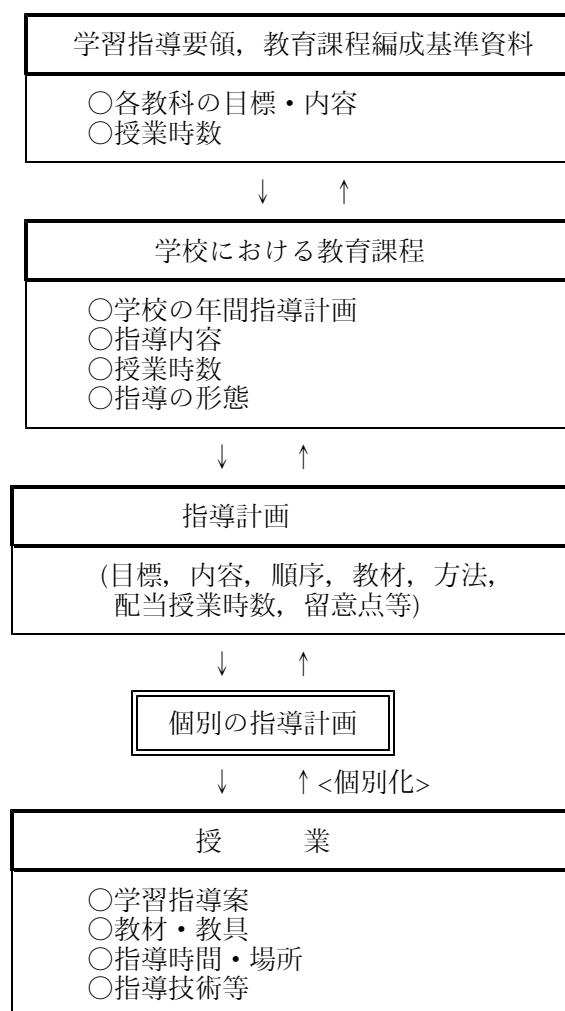


図1 学習指導要領から授業までの流れ

学習指導要領から教育課程の編成，年間指導計画等の指導計画の作成，個別の指導計画，そして授業までの流れは図1に示したとおりである。

a 教育課程の編成について

文部科学省では，学校の教育課程の編成は，教育課程に関する法令に従い，「学校教育の目的や目標を達成するために教育内容を児童生徒の心身の発達に応じ，授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である」と示している。学校教育の目的や目標は，教育基本法及び学校教育法並びに学習指導要領に示されており，各学校においては，その達成を目指して教育を行わなければならない。しかし，その学校教育の目標は一般的であり，各学校においては，児童生徒の実態や学校の置かれている地域の課題など種々の課題を分析し検討した上で，それぞれの教育目標を設定する必要がある。各学校の教育課程は，それぞれの学校の教育目標の実現を目指して編成されるものであり，各教科，道徳，特別活動，自立活動及び総合的な学習の時間の指導目標やねらい，指導内容に十分反映することが大切である。また，学校の教育課程の編成は，教員定数等とも関連してくる。

b 指導計画について

指導計画とは，各教科，道徳，特別活動，自立活動及び総合的な学習の時間のそれぞれについて，学部・学年あるいは学級ごとの具体的な指導目標，指導内容，指導方法，指導の順序，使用教材，指導のための配当時間，指導上の留意事項等を基にした教育課程を一層具体化した教育計画をいう。一般的には，年間指導計画，学期ごとの指導計画，月ごと，週ごと，単元ごと，題材，主題ごとに至るまで各種のものがある。

c 個別の指導計画について

年間指導計画が作成されていても児童生徒個々の障害の状態や学習スタイル，学習の習熟度等が異なってくるため，指示の仕方，待つタイミング，支援の方法等は個々の実態に基づいたものでなければならない実情があり，指導の個別化を図っていくには不十分である。個別の指導計画は，一人一人の実態に基づいた指導目標，内容，方法等を明確にし作成されるものであり，年間指導計画では不十分な個に応じた指導の実現，すなわち，指導目標の個別化・構造化，指導内容・方法の個別化を図っていくことが期待できる。また，個別の指導計画を作成し，指導することは，すなわち，常時教師と児童生徒が一对一になり個別指導を行うことを意味するのではない。学級集団や課題別の小集団，又は学部単位，学校単位の大きな集団の中でも，個に応じた指導目標等が明確にされていれば，その児童生徒の実態，興味・関心に応じた指導の個別化が図られる。

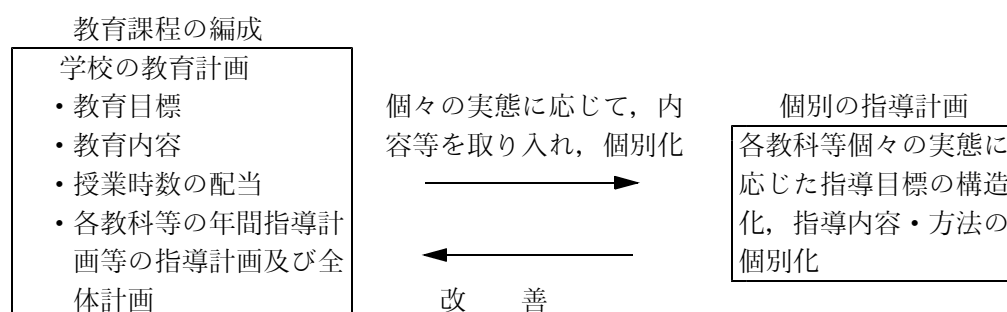


図2 教育課程と個別の指導計画の関係

3)教育課程と個別の指導計画のつながりについての課題

学校の教育計画である教育課程と個別の指導計画のつながりのなさ、又はつながりにくいという課題が本プロジェクト研究の中で明らかにされた。以下に整理する。

a 教育課程の類型化と個別の指導計画

児童生徒の障害が重度・重複化、多様化し、それに伴い教科・領域等における学習に対する児童生徒の実態も様々である。そのため教育課程をいくつかに分け、編成している学校が多い。教育課程の類型を児童生徒の実態に合わせるように細分化しても、それが個別の指導計画の目標、内容、授業時数の配当と必ずしも合致するわけではない。教育課程と個別の指導計画とのつながりが不明確である。

b 個別の指導計画の集合と教育課程

一人一人の児童生徒の実態に応じた教育を行うために、個別の指導計画だけで指導を行うことが考えられる。しかし、全校の児童生徒の個別の指導計画を集め、それをもって教育課程の編成を行おうとしても教育基本法等の法令における教育の目標や学習指導要領に示されている指導内容等を全て網羅することは困難である。

c 教育課程の編成と個別の指導計画の作成に対する教師の意識

学習指導要領から教育課程の編成、年間指導計画等の指導計画、個別の指導計画の作成の流れが十分理解されておらず、学校の教育課程に児童生徒を合わせようとしたり、逆に個別の指導計画だけで指導を行おうとしたりすることがある。

d 教育課程の評価基準と個別の指導計画と評価の連続性

国の評価基準(学校の教育課程の評価基準)と個別の指導計画による個人内評価とのつながりや連続性が不明確であり、個人内評価はとすると教師の偏った独

善的な評価に陥ることもある。独善的にならないためにも個別の指導計画による横断的・縦断的な個人内評価の充実を図るとともに学校の教育課程の評価基準とのつながりをもつことが課題である。

4) 今後の方向

学習指導要領、学校における教育課程、指導計画、個別の指導計画のつながりを明確にするためには、以下のことが考えられる。

a 柔軟な教育課程の運用

個別の指導計画による指導が行いやすいように、教育課程の運用を柔軟にしていく必要がある。指導内容だけではなく、授業時数なども個に応じて配当できるようにしていくことが大切であり、そのためには学年の枠を外したグループ、習熟度別のグループ、個別指導など様々な指導形態が図れるような柔軟な学校組織が必要である。

b 全教職員による共通理解

学校の教育課程の編成、年間指導計画などの指導計画の作成、そして個別の指導計画の作成という一連の過程で全教職員によるこれらのつながりについて共通理解を図ることが重要である。

図2に示したように、学校の教育計画は法令等に従い目標、内容等が各教科・領域等に網羅されているわけであり、そこから個々の実態に応じて内容等を取り入れ、個別化していくことができる。また、個々の児童生徒の実態等を教育課程の編成に反映することも重要である。

(武田 鉄郎)

文 献

- 1)東京都教育庁指導部心身障害教育指導課(1999)障害のある児童・生徒のための個別指導計画Q&A. 文久堂.
- 2)文部省(2000)盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説—総則編—。海文堂

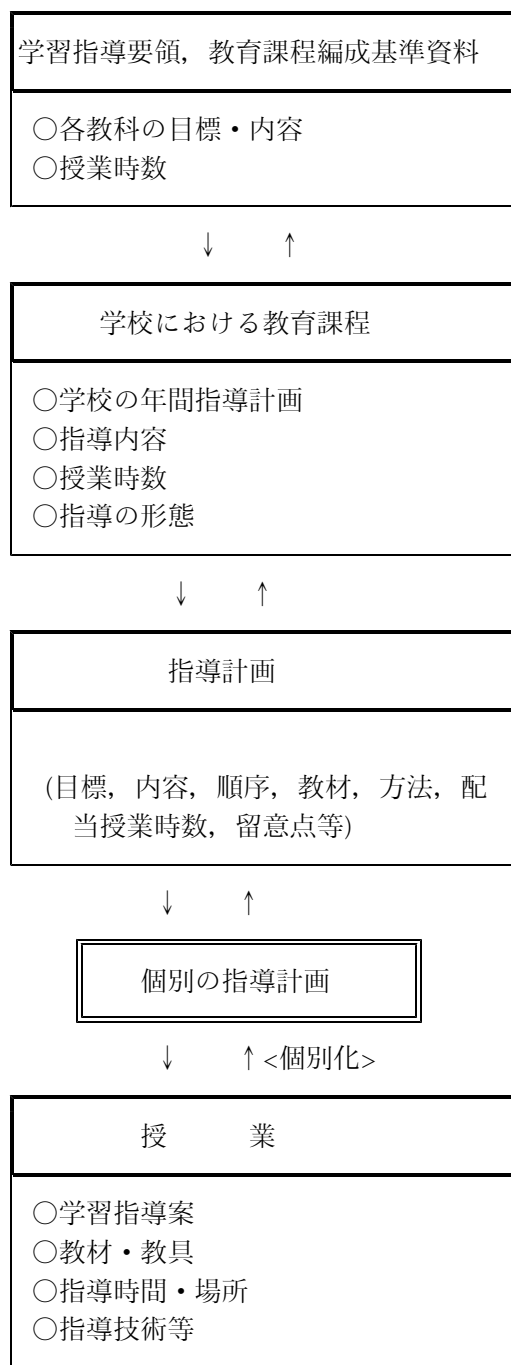


図1 学習指導要領から授業までの流れ
教育課程の編成

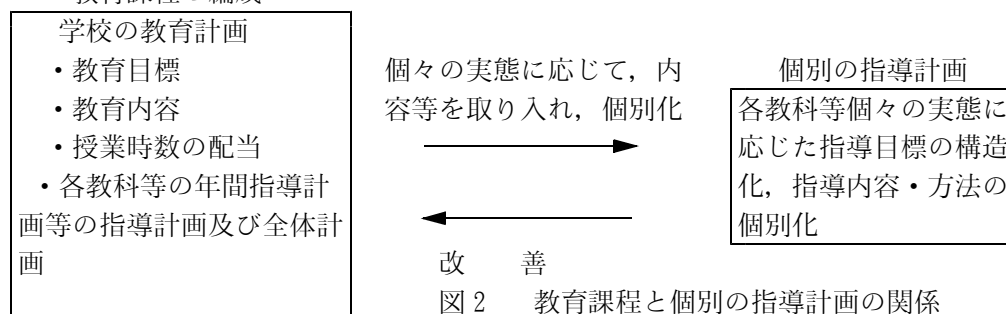


図2 教育課程と個別の指導計画の関係

3. 自立活動の位置づけと内容の整理

1) 自立活動の変遷

自立活動（養護・訓練）は、教育課程上、盲・聾・養護学校における特別に設けられた領域として位置づけられている。「養護・訓練」が障害を改善・克服するための新しい指導領域として学習指導要領に設定されたのは昭和46年である。そして、平成11年の学習指導要領の改訂で自立活動に名称が変更となった。盲・聾・養護学校の草創期から今日まで、その内容等の変遷を簡単にまとめると以下の通りである。なお、本稿では本報告書の山下、香川、石塚各氏の論文及び文部科学省の盲・聾・養護学校学習指導要領解説－自立活動編－を参考に、課題等を以下のように整理した。

a 「養護・訓練」が学習指導要領に設定される以前の指導

養護・訓練の指導は、盲・聾・養護学校の草創期において教科等の指導の中で部分的な取り組みとして指導が行われたが、系統的・継続的な指導には至らなかった。昭和39年の盲学校学習指導要領小学部編、聾学校学習指導要領小学部編では、盲学校では歩行訓練を体育に、感覚訓練を理科に、聾学校では聴能訓練を国語と律唱に、言語指導を国語に、教科の一部として位置づけられた。養護学校では昭和38・39年の学習指導要領で各教科等の中で、肢体不自由養護学校の小学部では体育・機能訓練、中学部では保健体育・機能訓練として、病弱養護学校の小学部では養護・体育、中学部では養護・保健体育として行うこととされた。知的障害養護学校では、生活訓練は日常生活の指導や生活単元学習で、職能訓練は作業学習として指導された。

b 「養護・訓練」を学習指導要領に新領域として設定

養護・訓練が教育課程編成の一つの領域として位置づけられたのは、昭和46年度の盲、聾、知的障害、肢体不自由、病弱の各学校の学習指導要領である。昭和46年度の学習指導要領の改訂では各学校種毎に学習指導要領が作成されたが、養護・訓練の目標と内容は共通で、4つの柱（心身の適応、感覚機能の向上、運動機能の向上、意思の伝達）を基に12項目が示された。昭和54年の改訂では、盲・聾・養護学校の学習指導要領が共通に示され、養護・訓練の内容は5つの柱（身体健康、心理的適応、環境の認知、運動・動作、意思の伝達）を基に18の項目に改められた。平成元年の学習指導要領では幼稚園教育要領に養護・訓練が新たに設定された。

c 「養護・訓練」から「自立活動」へ

平成11年の学習指導要領の改訂で養護・訓練から自立活動に名称が変更された。その理由は、この領域が「一人一人の幼児児童生徒の実態に対応した活動である」とことと、「自立を目指した主体的な取組を促す教育活動である」ことを一層明確にする観点からである。

2) 自立活動の目標と内容の示し方

a 自立活動の教育課程上の位置づけ

盲・聾・養護学校の目的については、学校教育法71条で示されている。その前段には、盲・聾・養護学校が、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育であることが明記され、後段には「あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授ける」との記述があり、これは自立活動に該当している部分である。盲・聾・養護学校の教育は、小・中・高等学校の教育目標と併せて、独自の目標が必要であることが示されている。この点からも、自立活動は、盲・聾・養護学校の児童生徒等の教育に当たって教育課程上大変重要な位置を占めていることがわかる。

b 自立活動の目標（ねらい）

自立活動の目標は、「個々の児童又は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」と学習指導要領に記述されている。今回の改訂では、障害によって生ずるつまづきや困難を軽減しようとしたり、また障害があることを受容したり、つまづきや困難の解消に努めたりすることを明らかにするため、従前の「克服」を「改善・克服」と改められた。

c 自立活動の内容

自立活動の内容は、「人間の基本的な行動を遂行するために必要な要素」と、「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」から構成されている。これらの要素を5つの区分に分類・整理し、さらに22項目として示されている。その内容は、障害種別を越えて共通に示されている。

3) 自立活動に関する課題

a 教科と自立活動の関連

自立活動に関する教育活動は、学校の教育活動全体を通して行われる。これは自立活動の時間の指導の他に教科、特別活動、総合的な学習の時間等においても、その改善・克服等に関する指導が行われることを意味する。

自立活動が学習指導要領に設定される以前から、障害の状態の改善・克服するための教育活動は、主

として教科の中で行われていたことは前述の通りである。各教科と自立活動とでは、教育内容や授業形態の面で基本的に区別される。

教科は伝統的な文化遺産を体系的・系統的に整理し、それを児童・生徒の発達に即して、学年毎に指導内容を配列したものである。つまり教科においては、基本的に同じ学年の子どもはすべて同じ内容の授業を受けることとなる。授業形態は、教科は一斉指導を基本とし、必要に応じてグループによる指導や個別指導が取り入れられる。

自立活動は、個々の障害の状態に即して教育内容が決められ、一人一人の教育内容は異なる。授業形態は、個別指導が取られる。指導の実際において、指導課題によりグループによる指導が行われる。

障害の重い子どもの指導の実際場面では、自立活動の内容と知的障害養護学校の各教科に示される内容とを明確に区別することが難しいとの指摘がある。

b 自立活動の内容の示し方

知的障害養護学校に在籍している児童生徒の内、約3割が自閉症児であるといわれている。自立活動の内容が自閉症児の指導に生かされにくいなどの指摘がある。また今後、特別支援教育へ移行していく中で、LDやADHD、高機能自閉症などの軽度発達障害に対応した自立活動の内容の示し方が必要になる可能性が出てきている。

障害のある子どもの社会的自立や参加を目指した教育を展開する時に、学校から社会への移行学習などを含む、自立活動の内容を検討する必要がある。

c 障害の捉え方と自立活動

養護・訓練における障害観は、WHOの国際障害分類を参考に、ディスアビリティとして理解され、説明されてきた。その後、国際的な障害者施策の動向により、障害者の「自立」の概念が広く捉えられるようになった。平成11年の学習指導要領の改訂はこれらの動向に沿ったものである。

平成13年、WHOはこれまでの障害分類を改訂し、新しい国際生活機能分類（ICF）を採択した。今後はこのICFの観点から自立活動の目標や内容を検討する必要がある。

d 通常学校に在籍している児童生徒を視野に入れた自立活動に求められる専門性

自立活動の指導においては、個別の指導計画の作成が学習指導要領に明示された。これにより個々の子どものニーズに対応したきめ細かな指導が可能となっている。特別支援教育に向けて、制度の見直しが進んでいる。通常学校に在籍している児童生徒への支援領域の一つとして自立活動が考えられるが、

自立活動は教育課程上は対象児に障害があることを前提としている。今後はこの点から通常学校での自立活動の検討が必要となる。

（當島 茂登）

4. 小中学校における教育課程の課題

小中学校における障害のある児童生徒の指導については、主として「特殊学級での指導」と「通級による指導」があげられる。

1) 特殊学級及び通級による指導と教育課程

特殊学級は、障害の程度が比較的軽度な児童生徒に対し、きめ細かな教育を行うため、小学校及び中学校において特別に編成された小人数の学級である。教育課程については、基本的には、小学校及び中学校の学習指導要領によることとなるが、障害の状態等に応じた適切な教育を行うため、特に必要がある場合には、盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部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。

また、通級による指導は、小学校及び中学校の通常の学級に在籍している軽度の障害のある児童生徒のうち、障害の状態等に応じた特別な指導を必要とする者のための教育形態として、平成5年度に新たに制度化されたもので、その指導を通常の学級の教育課程に加え、又はその一部に替え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。

2) 教育課程における課題

特殊学級及び通級による指導においても、特別な教育課程を編成しつつ、個別の指導計画を作成し、指導を展開する取組みが拡大してきている。特に通級による指導は、平成5年度の制度化以降、対象となる児童生徒が増加傾向にあり、制度的にはLD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒をその対象とするか否かが大きな課題である。これらの指導において教育課程に関わる課題として次の点があげられる。

- a 特殊学級は、通常の学級と比較すると、知的障害や肢体不自由など多様な児童生徒を受け入れ、その教育的ニーズに応じた教育を提供している。特に知的障害特殊学級等では、複数の異なる学年の児童生徒が在籍している場合が多い。そのような学級で、領域・教科を合わせて指導する、交流による学習を展開する等弾力的な指導が展開されている。しかしながら、学級の教育課程は1つであり、その運用において難しい状況にある。
- b 通級による指導においては、通常の教育課程と

は別に、特別な教育課程を編成し、その教育を提供している。児童生徒の実態に応じてその教育課程が編成されるが故に、児童生徒個々のための教育課程とも言える。この特別な教育課程について、通常教育課程を弾力的にして、その一部に含むという考え方と個別の特別な教育課程が必要とする考え方がある。

通常教育課程を弾力的にして、指導方法として特別な内容を含むとの整理も可能であるが、担当者等の条件整備の問題が解決できない。

通級による指導の場合に、通常教育の内容と通級で取扱う内容とのすり合わせ、また、通級による指導で欠けた時間の内容の取扱いについて整理することが必要である。

- c 通常学級に在籍する児童生徒が、時間によっては特殊学級において個別的な指導を受けるという通級に類似した指導が実態として展開されている。これらの指導について、教育課程上の整理はされないままとなっている。特殊学級のサービスのな内容に留まっているが、どのように整理すればいいのかが課題である。

3) 今後の方向について

「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）では、障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う「特殊教育」から、障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う「特別支援教育」への転換を図ることが基本理念として示された。特に、LD、ADHD、高機能自閉症を含め通常の学級に在籍しているすべての障害のある子どもの教育が課題となっている。

一方、通常教育においては、個々の実態に応じたきめ細かな指導として、少人数指導やTT、補助教師の活用等が拡大しつつあり、「個に応じた指導」は、障害のある子どもの教育だけでなく、通常教育においても重要課題となっている。

このような動向を踏まえつつ、一人一人の教育的ニーズに応じた指導を展開していく上で、その際の教育課程の在り方については、重要な検討課題であろう。このプロジェクト研究の議論を展開し、早急にそのモデルを検討することが求められる。

(徳永 豊)

Ⅲ 「特別支援学校（仮称）」の教育課程の今後の在り方

1. 特別支援学校（仮称）を想定した場合の課題について

1) はじめに

「今後の特別支援教育の在り方について」（最終報告）¹⁾（以下、最終報告とする。）第三章は、特別支援教育を推進する上での盲・聾・養護学校の在り方について次のことを提言している。

(1) 現行の障害種別ごとの学校制度から、障害種別にとらわれない学校「特別支援学校（仮称）」（以下、特別支援学校とする。）の制度化に向けて、法律改正を含めた具体的な検討が必要。

(2) 特別支援学校（仮称）は、地域の特別支援教育のセンター的機能の一層の重視が必要。

本稿では、この特別支援学校（仮称）の概念や背景、教育課程編成の課題について検討する。

2) 特別支援学校（仮称）の概念

特別支援学校（仮称）では、視覚障害教育、聴覚障害教育、知的障害教育等複数の専門の教育部門を有するか、若しくは現行のように特定の教育部門のみを有することが可能だとされている。また、特別支援学校（仮称）には、次の役割があるとされている。

(1) 障害が重い、あるいは障害が重複していることにより専門性の高い指導や施設・設備等による教育的支援の必要性が大きい児童生徒に対する教育を地域において中心的に担う役割がある。

(2) 小・中学校等における教育や指導に関し教員や保護者の相談に応じ、助言等を行うなど地域の特別支援教育のセンター的機能を一層重視する必要がある。

現行でも養護学校においては、知的障害教育、肢体不自由教育、病弱教育の複数の専門の教育を行う部門をもつ学校の設置は可能であり、すでに五十を超える養護学校が併置として設置されている。

盲・聾・養護学校学習指導要領²⁾等には、地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割を果たすよう努めることが規定されている。また、「二十一世紀の特殊教育の在り方について」（最終報告）でも、地域の特殊教育のセンターとしての盲・聾・養護学校の機能の充実が謳われている。すでに各地の盲・聾・養護学校では、地域の小・中学校等の教員や保護者を対象とした教育相談や研修講座の実施、学校施設・設備の開放や教材・教具の貸出等に取り組んで

いる。

特別支援学校（仮称）では、地域のネットワークを構築・推進する観点から、学校のセンター的な機能を一層重視し充実していくことが求められている。

3) 特別支援学校（仮称）が提言された背景

最終報告では、盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒等の障害の重複化や多様化、及び地域の特別支援教育のセンター的役割の重視から、特別支援学校（仮称）の制度への改正の必要性が述べられている。

(1) 盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒等の障害の重複化や多様化

近年、盲・聾・養護学校に在籍している児童生徒等の障害の重度化・重複化・多様化が指摘されてきた。特に肢体不自由養護学校における重複障害のある児童生徒等の在籍率は7割にのぼっており、養護学校全体でも医療的ケアの必要な児童生徒等の数が増加している。

この盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒等の現状に即した学校の枠組みの検討が必要となり、障害種別によらない学校が設置できるようにすることが提言された。

(2) 地域の特別支援教育のセンター的役割の重視

盲・聾・養護学校の地域の特別支援教育のセンター的役割の重視については、前述したようにすでに取り組まれつつあることでもある。

最終報告の全体として示された方向性は、地域の実情に応じて障害のある児童生徒に対する教育的支援を充実することが柔軟にできるようにするための仕組みづくりである。今回、新たに提言された「個別的教育支援計画」や「広域特別支援連携協議会」などの仕組みは、地域でのネットワークづくりを進め、特別支援教育を実現するための手だてである。この大きな方向性の中で、地域の特別支援教育のセンターとしての特別支援学校（仮称）の役割をとらえ位置づけていく必要がある。

特別支援学校（仮称）となって複数の専門の教育部門を持つことで、一層、センター的役割を発揮しやすくなる場合もあると考えられる。

盲・聾・養護学校のセンター的機能を考えることは、学校の再定義であり、盲・聾・養護学校が地域の住民や小・中・高等学校等にとって必要な存在として認められることだとも言える。盲・聾・養護学校の積極的な機能の公開と説明が必要不可欠である。

4) 特別支援学校（仮称）の教育課程編成の課題

(1) 児童生徒等の障害の重複化、多様化に対応した教育課程の編成

特別支援学校（仮称）が提言された背景に盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒等の障害の重複化や多様化がある。特別支援学校（仮称）に障害種別の専門的教育部門をどのように設けるかは、地方公共団体に委ねられており、実際の教育課程の編成や学級編成、授業形態等校内の運営も色々考えられる。現在でも、盲・聾・養護学校では、様々な教育課程の編成がなされているが、特別支援学校（仮称）の複数の教育部門のそれぞれで複数の教育課程を編成し、障害の重度化、多様化に応じた柔軟な教育課程の編成の一層の充実を図る必要があると考えられる。

(2) 組織としての専門性のあらわれとしての教育課程の編成

ア 組織としての専門性の維持強化

最終報告では、組織としての専門性の強化として、校内の支援体制の構築、学校外の専門家等の人材の活用、関係機関との連携協力体制の構築、総合的な教育研究体制の構築等が提言されている。このことは、これまでの盲・聾・養護学校で培われた指導法等の教員個人の専門性の維持強化に加え、地域支援を行う組織を明確に位置づけるなどの学校組織としての専門性の強化を図り、そのための学校組織の検討が必要不可欠であることを示していると考えられる。

教育課程はその学校の教育計画のまとめりだといわれており、複数の障害別の教育部門を有することが想定される特別支援学校の組織としての専門性のあらわれとして、教育課程の編成があると考えられる。

イ 校内の教育課程編成システムの確立

現在の盲・聾・養護学校での教育課程の編成の課題となっていること、例えば、一貫した教育課程の編成（中・高等部の継続性と一貫性等）や高等部教育の充実（進路指導や職業教育等の充実等）に対応した教育課程の編成や改善を図るために、校内の教育課程編成のシステムの確立が必要となるであろう。

その際、教育目標のとらえの整理（子どもを一人の生活者としてとらえる視点が共有できるか等）、教育課程のとらえの整理（教育課程は、個別の指導計画を積み上げた「和」か、学校の教育活動の緩やかな「枠」か等）、自立活動の内容と各教科の内容の整理

（各教科の指導のねらいと自立活動のねらいの理解、各教科の指導内容と自立活動の指導内容の理解等）、組織としての専門性の強化として提言された学校外の専門家等の人材の活用、関係機関との連携・協力体制の構築、総合的な教育研究体制の構築等と相まって教育課程の編成のシステムをどうつくるか等、について、校内での検討が必要となると考えられる。

知的障害教育部門の各教科や自立活動の考え方、具体的な指導内容の設定の仕方、年間指導計画の立て方や授業展開等が、授業実践を通じて議論されることで、学校全体の教育課程の編成が一層柔軟になることが期待される。例えば、特例を適用して高等部の生徒に小学部の教科の目標・内容に替えて授業を行うことは、理論上であっても現実的とはいえず、むしろ知的障害養護学校高等部の各教科の内容の考え方で指導内容を整理し、授業形態を工夫して授業展開した方が生徒に適している場合もあると考えられる。

(3) 教育課程に関する学校の説明責任

平成10年度の学習指導要領の改訂では、教育課程の編成は各学校長の責任においてなされることが一層明確になるように記述されている。学習指導要領には教育内容の基準が示されており、基準性についての整理がなされている³⁾。教育課程の編成は各学校長の責任においてなされるべき事柄であることは今後も継続すると考えられる。従って、特別支援学校（仮称）の教育課程に関する説明責任は一層重要になると考えられる。

参考文献

- 1) 今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）。特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議平成15年3月
- 2) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領.文部省.平成11年3月
- 3) 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）。中央教育審議会.平成15年10月

（竹林地 毅）

2. 今後の教育課程の基準の在り方について

盲・聾・養護学校の学習指導要領等については、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領に示された教育のねらいや目標、教育の内容等を踏まえ、障害のある子どもの実態に即した教育を実現するために別個に定められている。それぞれの学校段階の教育目標や内容については、基本的には小学校学習指導要領や中学校学習指導要領等に準ずることとし、障害のある子どもの多様な実態に対応した教育を進めるためには、様々な教育課程編成上の特例を設けて、指導の適切化を図ることとしている。しかし、昨今の特殊教育を取り巻く状況の変化、つまり、障害の重度・重複化、多様化、そして特別な教育的ニーズに対応した教育への志向などの流れの中で、新たにLDやADHD、高機能自閉症の子どもへの対応が求められるなど、これまでの特殊教育の対象に限らず、より対象を拡大した形で、特別支援教育としての幅広い対応が求められるようになった。こうした流れの中で、これまでの盲・聾・養護学校を中心とした教育課程の基準についても、その在り方について様々な課題が指摘されている。

特に、知的障害養護学校については、障害の特性に応じて、小・中学校の教育における教科内容とは異なる内容を独自に示しており、それと幼稚部教育要領や自立活動の内容との関連をどのように保つかが課題となっている。

また、「今後の特別支援教育の在り方について」（今後の特別支援教育に関する調査研究協力者会議報告書）で取り上げられているいわゆる特別支援学校（仮称）や小・中学校における一人一人の特別な教育的ニーズへの対応を想定した教育の場における教育課程の基準の在り方については、これまでの盲・聾・養護学校の学習指導要領をどのように改善していくかという大きな課題がある。

本プロジェクト研究では、様々な角度からいわゆる特別支援学校（仮称）への移行も踏まえた上で、盲・聾・養護学校の今後の学習指導要領等の在り方について議論してきた。これまでの盲・聾・養護学校の教育実践を生かした上で、新たな学習指導要領等を策定するためのプロセスとして、三つの段階に分けながら移行を進めていくことが望ましいと考え、以下のような視点をまとめることに至った。

ア 学習指導要領の改善モデル

これまでの盲・聾・養護学校における教育実践を今後の特別支援学校（仮称）においても生かすという視点をもち、障害種別の盲・聾・養護学校から障害種別

にこだわらない設置形態も含めて、より個々の子どもの障害の状態に即した教育実践を進めていこうという考え方から、現行の学習指導要領等をまず見直すというものである。

大枠としては、現行の学習指導要領等の枠組みを踏襲するものである。つまり、小・中学校等の教育課程の基準である幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領とは別個に特別支援学校（仮称）としての学習指導要領等を策定するという考え方である。具体的には、特別支援学校（仮称）の幼稚部教育要領、小・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領を策定することになる。その際、特別支援学校（仮称）の在り方が重要な鍵を握ることになる。「今後の特別支援教育の在り方について」においては、これまでの盲・聾・養護学校と異なり、障害の枠を超えた学校として想定されていることから、教育課程の基準についても、これまでの盲・聾・養護学校、つまり障害種別の学校に対応した学習指導要領等ではなく、個々の子どもの障害の状態に対応した教育実践が可能となる学習指導要領等に必要がある。

現行では、「盲学校、聾学校及び肢体不自由者又は病弱者を教育する養護学校」などと示されている部分を、「〇〇障害のある子ども」などと、子ども本位に表現することになる。

その際、現行では、盲者、聾者等について、学校教育法施行令で規定されているが、これまでの対象に限らず、多様な実態の子どもを教育対象にする場合の規定の変更が前提として求められることになる。

現行の盲学校、聾学校及び養護学校の学習指導要領の考え方として、小学校等に準ずる教育が可能な盲・聾・肢・病の子どもたちへの対応と、小学校等とは異なる教科内容を学習する知的障害の子どもたちへの対応ということで、大きく二つに分けて教科内容を示している。子どもの実態によっては、それらを相互に使用できる形に示し方を工夫することが必要である。知的障害を合わせた盲・聾・肢・病の子どもが、知的障害の子ども向けの教科内容を活用しやすくするとともに、また一方では、個別に自立活動の指導を行うことなども実践される必要がある。

自立活動については、特別支援学校（仮称）における教育の特徴として見直しを行いつつも、この分野の独自の指導領域として、教育課程の基準として特別支援学校（仮称）の学習指導要領等に位置づける必要がある。

各教科指導上の配慮事項や知的障害者を教育する場合の各教科の目標、内容及び各教科指導上の配慮事項等を別個に規定する必要がある。

イ 特別支援学校（仮称）の教育課程の一本化モデル
アのモデルが、特別支援学校（仮称）の学習指導要領等を幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領とは別個に策定し、その中で、準ずる教科内容と知的障害に対応した独自の教科内容を示すものであったが、イのモデルは、教科の示し方に工夫を加えるものである。

特別支援学校（仮称）がこれまでと異なり、障害の枠を超えた学校として想定されていることから、一つの学校に視覚障害の子どもや聴覚障害の子ども、あるいは知的障害の子どもが在学し、それぞれに必要な教育を受ける場合が想定される。そうした場合、個々の子どもの障害の状態に対応した教育実践が可能となる学習指導要領等にする必要がある。

そこで、知的障害の子どものための教科内容を、小・中学校の教科と共通の流れの中で示し、軽度発達障害の子どもに対する教育をも含めて、大くくりの教育課程編成の中で、教師が子どもの実態に即して個別の指導計画を綿密に作成しながら指導を進めていくことができるようにするという考え方である。

もともと、知的障害の子どものための教科内容も、小・中学校の教科内容と同じ系統性の中で位置づけられるものであり、それは、障害の特性に合わせて、よりきめ細かく、しかも子どもの日常生活との関連に配慮してその内容を設定し、配列していたものであるから、合わせて示すことに問題はないと思われる。ただし、運用の仕方、指導計画の展開上に「領域・教科を合わせた授業」等の工夫が大切になるわけである。

具体的には、小学部の教科内容として、知的障害の子どもの実態に即したものを掲げる必要があり、通常の1年生の教科内容に至る前段階のより基礎的な教科内容を示すことになる。

その際、幼稚園教育要領との区分けが必要になるが、幼稚園教育要領に示す内容は、生活年齢が3歳以上6歳未満の子どものものであり、小学部学習指導要領に示す初期段階の教科内容は、生活年齢が6歳以上の子どものものであるという考え方にに基づくことになる。こうすることによって、いわゆる特別支援学校（仮称）に通学する多様な実態の子どもにとって、その子どもの必要性に応じた教育課程の編成や指導計画の作成が容易になると考えられる。また、学年相応に生活年齢に即した学習内容等を盛り込む必要もあろう。

その際の評価については、現在、話題となっている絶対評価、すなわち学習指導要領で示した目標に応じて、それがどこまで到達できたかどうかで判断することになり、現在、盲・聾・養護学校で実践されている個別の指導計画や、今後、期待されている個別の教育

支援計画の取り組みが活用されることとなる。

ウ 学習指導要領の一体化モデル

いわゆる特別支援学校（仮称）の学習指導要領は作成せず、幼稚園教育要領や小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領において、いわゆる特別支援学校の教育に関連する事項についても盛り込んで記述するという考え方である。

このタイプの前提としては、今後の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議の報告に基づき、小学校や中学校に障害のある子どもが一般的に在学し、そこである程度の支援や指導が可能となっている必要がある。また、知的障害の子どもについても、イのタイプのような形での教育課程の編成に習熟し、子どもの必要性に応じた教育実践が特別支援学校（仮称）で行われるようになっていく必要がある。つまり、イのタイプの学習指導要領等のより発展したタイプがウであると考えられる。

学習指導要領等としては、学校種別にかかわらず一体化され、一つの学習指導要領等の中に、個々の障害の状態に応じて、いわゆる特別支援学校（仮称）や小・中学校における一人一人のニーズに対応した教育において、特別な指導が可能となるような仕組みが必要になる。具体的には、指導計画の作成と内容の取扱いにおいて明記することが考えられる。

（穴戸 和成）

モデル 1 学習指導要領の改善モデル

高等学校学習要 導指領		高等学校 指導要 領
中学校学習要 導指領		中学校 指導要 領
小学校学習要 導指領		小学校 指導要 領
幼稚園 教育要 領		幼稚園 教育要 領
小学校等		特別支援学校（仮称）

モデル 2 特別支援学校（仮称）
モデル

高等学校 指導要 領		高等学校 指導要 領
中学校 指導要 領		中学校 指導要 領
小学校 指導要 領		小学校 指導要 領
幼稚園 教育要 領		幼稚園 教育要 領
小学校等		特別支援学校（仮称）

モデル 3 学習指導要領の一元化モデル

高等学校 指導要 領		障害 への 配慮 ※
中学校 指導要 領		障害 への 配慮 ※
小学校 指導要 領		障害 への 配慮 ※
幼稚園 教育要 領		障害 への 配慮 ※
小学校等		

※若しくは
自立活動

特殊研 C-44

プロジェクト研究（平成 13 年度～平成 15 年度）

「21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究」

Basic Research on Desirable Educational Curriculum
for Pupils with Disabilities in the 21-Century
(2001-2003)

平成 16 年 3 月発行

研究代表者 穴 戸 和 成

発行 独立行政法人国立特殊教育総合研究所

〒239-0841

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

電話 046-848-4121（代表）

FAX 046-849-5563
