

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」（平成13年度～平成15年度）資料

主要国における特殊教育に対応した  
教育課程の調査研究

平成16年3月

独立行政法人  
国立特殊教育総合研究所

## はじめに

近年、「確かな生きる力」「基礎・基本」が議論となっている。教育課程の基準は、学校教育において、児童生徒が確実に身につけてほしい基礎・基本の基準でもある。児童生徒の確かな学びを確実なものにするためには、児童生徒が何を学び、どれだけの力をつけたかの評価を明確にすることが求められる。児童生徒の学習における達成度を的確に捉え、学習内容・方法を改善させていくことは、学校の重要な機能であろう。

また、教育課程の基準は、児童生徒が学校教育において身につける確かな生きる力について、教師、児童生徒自身、保護者、地域社会が、明確に共通理解するための道具でもある。

このことは、通常教育だけでなく、特別な支援を必要とする特別支援教育においても当然のことである。今、教育の均等さ（Equity）が再度議論となっている。今後は、このような議論を踏まえて、多様な児童生徒のニーズに応じて、適切な学習内容を提供し、適切な評価基準を準備できるように、教育課程の基準のあり方を検討していくことが必要であろう。

また、「特別支援教育」をキーワードに、従来の特殊教育の見直しが進んでいる。この中でも特殊教育における教育課程の基準の見直しは、核となる課題であろう。さらに、小中学校において特別支援教育を推進していく上でも、その教育課程の基準をどうするかは、大きな課題となる。このような意味で、本プロジェクト研究は大きな課題にチャレンジしたものと考える。

本資料は、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」（平成13年度～平成15年度）の外国調査グループが中心になり作成したものである。報告書は、イギリス、ドイツ、イタリア、アメリカ、フランスを対象として、文献研究や実地調査の情報をもとに構成されている。調査実施にあたり、国内外の関係者に多大なご協力をいただいたことを感謝するとともに、本研究に対して忌憚のないご意見やご要望をいただけるようお願い申しあげる。

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

宍戸 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」(平成13年度～平成15年度)資料

主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究

## 目 次

はじめに .....	穴戸 和成
I 研究の概要 .....	1
II 主要国における特殊教育に対応する教育課程の概要 .....	5
III 主要国における特殊教育に対応する教育課程	
イギリスにおける特殊教育の教育課程について ..... 徳永 豊 ・ 穴戸 和成 .....	17
ドイツにおける特殊教育の教育課程について ..... 當島 茂登 .....	35
イタリアにおける障害児教育と教育課程について ..... 武田 鉄郎 ・ 穴戸 和成 .....	50
アメリカにおける特殊教育の教育課程について ..... 徳永 豊 ・ 松村 勘由 .....	83
フランスにおける特殊教育の教育課程について ..... 棟方 哲弥 .....	87
IV まとめと今後の課題 .....	91

# I 研究の概要

# 研究の概要

## 1. 研究の目的

平成13年1月に「21世紀の特殊教育の在り方について」、さらに平成15年3月には「今後の特別支援教育の在り方について」が公表され、従来の特殊教育の在り方が大きく変化しようとしている。特に、障害種別の「盲・聾・養護学校」の制度から、障害種にとられない「特別支援学校」の制度に改めることが提言された。この制度の改訂を進める上では、盲・聾・養護学校の教育課程を見直し、「特別支援学校」の教育課程の基準について、その在り方を検討することが緊急の課題である。

一方、教育課程の基準（通常教育）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。

このような動向を踏まえながら、新たな特別支援教育体制への移行を念頭に置きつつ、我が国の特殊教育（特別支援教育）に関する教育課程の基準の在り方について、継続的に研究、検討していくことが必要となっている。教育課程の基準のよりよい在り方を検討する際に、海外の国々の特殊教育に対応する教育課程について情報を整理し、批判的に検討していくことは欠かすことのできない研究である。

そこで、本研究では、今後の我が国の特殊教育に関する教育課程の在り方を検討するために、主要国の教育課程、特に特殊教育に対応した教育についての教育課程の基準、学校の教育課程、その教育課程の運用についての情報を整理し、それらの課題について検討することとする。

## 2. 研究の方法

本研究は、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」（平成13年度～平成15年度）の一部として実施された。今後の特殊教育の教育課程の在り方を検討するために、教育課程の基準、学校の教育課程、その教育課程の実施について、イギリス・ドイツ・イタリア・アメリカ・フランスを対象とし、その情報を収集整理して、課題を検討した。

この研究では、その方法として、大きく2つのアプ

ローチをとった。

第1は、特殊教育に対応した教育課程に関する文献研究であった。教育課程、特殊教育に対応する教育課程に関する研究の動向を整理するとともに、検討を加えて、その討議の中から、次の訪問調査の調査項目を整理した。

第2は、イギリス、フランス、ドイツ、イタリアへの訪問調査であった。所内研究分担者を主として調査チームを編制し、特殊教育に対応する教育課程の基準、学校の教育課程、教育課程と授業の実際について訪問調査（表1）を実施した。

## 3. 研究の経過

平成13年度には、本プロジェクト研究の課題整理を踏まえて、主要国の教育課程を整理する調査フォーマットについて検討し、項目を整理した。その際には、国立特殊教育総合研究所（2002）の「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」とその他の文献情報を手がかりに、各国のカリキュラムの概略について、表2の項目で情報を整理した。

平成14年度には、各国の特殊教育に対応する教育課程についてフランスとイギリスの訪問調査を実施した。調査分担者、調査先等について表1に整理した。

平成15年度には、ドイツとイタリアの訪問調査を実施し、これらの情報をもとに、各国の訪問調査をまとめた。訪問調査を実施していない国の情報も整理し、各国の課題、共通の課題、我が国の教育課程を検討する上で参考になる視点について検討した。

## 4. 報告書の構成

この研究報告書は次のような構成となっている。

最初に、「研究の概要」では、研究の目的、研究の方法、研究の経過について整理した。

「主要国における特殊教育に対応する教育課程の概要」では、調査項目に基づきながら、各国の情報を整理し、共通の課題と参考となる視点について検討した。

次の「主要国における特殊教育に対応する教育課程」では、イギリス、ドイツ、イタリア、フランスの訪問調査について報告した。また、アメリカについては文献等からの情報を基に、その教育課程を整理した。各国の教育制度や教育課程について、また特殊教育に対

応する教育課程とその実際を述べ、その課題について 後の課題と展望について述べている。  
考察した。

(徳永 豊)

「まとめと今後の課題」では、この研究を踏まえた今

表1 各国の訪問調査の概要について

<p>対象国 フランス 日程 平成14年10月7日～平成14年10月9日</p> <p>訪問者 棟方哲弥(情報教育研究部)</p> <p>訪問先</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全国知的障害者の保護者と友の会連合会 Union Nationale des Associations de Parents et Amis de Personnes Handicapées Mentales(UNAPEI)</li> <li>・ポプラ医療教育院(厚生省系特殊教育施設) L'Institut Médico-Educatif -les Peupliers-</li> <li>・フランス国立特殊教育研究研修センター Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée(C.N.E.F.E.I.)</li> </ul>
<p>対象国 イギリス 日程 平成15年2月22日～平成15年3月1日</p> <p>訪問者 穴戸和成(聴覚・言語障害教育研究部) 徳永 豊(知的障害教育研究部) 助川 隆(文部科学省特別支援教育課)</p> <p>訪問先</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ブレント(Brent)地区知的障害養護学校 Woodfield Secondary School 11-16 MLD</li> <li>・教育技能省調査 DfEE Special Educational Needs Division</li> <li>・ブレント(Brent)地区肢体不自由養護学校 Grove Park School 2-19 PD</li> <li>・ブレント(Brent)地区地方教育局 Special Educational Needs Service (SENS)</li> <li>・カムデン(Camden)地区聾学校 Frank Barnes School 3-11 HD</li> <li>・カムデン(Camden)地区知的障害養護学校 Manor School 4-11 SLD EBD</li> </ul>
<p>対象国 ドイツ 日程 平成15年6月21日～平成15年6月30日</p> <p>訪問者 笹本 健(肢体不自由教育研究部) 當島茂登(肢体不自由教育研究部) 石塚 等(文部科学省特別支援教育課)</p> <p>訪問先</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ムルティンゲン州文部省 Ministerium fuer Schule und Jugend und Kinder</li> <li>・ケルン市の知的障害養護学校 Schule fuer Geistigbehinderte,Pestalozzi-Schule</li> <li>・シュレスヴィヒ・ホルシュタイン州の文部省 Ministerium fuer Bildung,Wissenschaft,Forchung,und Kultur</li> <li>・シュレスヴィヒ・ホルシュタイン特別支援センター IQSH – BIS Beratungsstelle fuer Integrearion</li> <li>・キール市の基礎学校 Grundschule</li> <li>・ケルン大学治療教育学部 Universitaet zu Koeln Heilpaedagogische Fakultaet</li> </ul>
<p>対象国 イタリア 日程 平成15年5月24日～平成15年6月1日</p> <p>訪問者 穴戸和成(聴覚・言語障害教育研究部) 武田鉄郎(病弱教育研究部)</p> <p>訪問先</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・国立コルニ工業高校 Istituto Professionale Statale per l'Industria el'Artigianato "Corni"</li> <li>・国立パスクオーレ・パオリ中学校 Scuola Media Statale "Pasquale Paoli"</li> <li>・国立チッタデッラ幼稚園 Scuola Materna Statale "Cittadella"</li> <li>・カッタネオ高校 Istitute D'Istruzione Superiore "C.Cattaneo"</li> <li>・私立トマス・ペレグリーニ聾学校・小・中学校 Institute "Tommaso Pellegrini"</li> <li>・モデナ教育委員会</li> <li>・ポローニア大学</li> </ul>

表2 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	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 通常教育と特殊教育の区別はあるのか。</li> <li>2 通常教育と特殊教育の目標について、同じか、違うのか。</li> <li>3 それぞれにどのように考えられているのか。</li> </ul>
項目2	<ul style="list-style-type: none"> <li>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。</li> <li>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。</li> <li>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。</li> </ul>
項目3	<ul style="list-style-type: none"> <li>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。</li> <li>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。</li> </ul>
項目4	<ul style="list-style-type: none"> <li>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。</li> </ul>
項目5	<ul style="list-style-type: none"> <li>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。</li> </ul>
項目6	<ul style="list-style-type: none"> <li>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)</li> </ul>

## Ⅱ 主要国における特殊教育に対応する教育課程の概要

# 主要国における特殊教育に対応する教育課程の概要

徳永 豊 ・ 武田 鉄郎 ・ 當島 茂登  
(知的障害教育研究部) (病弱教育研究部) (肢体不自由教育研究部)

## I はじめに

我が国の特殊教育におけ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るし、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ため、海外の情報は欠くことのできない要素であろう。

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

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

## II 主要国の教育課程

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

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

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1である。表1は、特殊教育に対応する教育について、その教育課程の基準の有無、通常の教育課程とのつながり、個別の指導計画等について要点をまとめたものである。

### 1. 通常教育と特殊教育の区別、教育の目標について

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」とこ

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)<sup>7)</sup>は、特殊教育に対応する教育を含めた学校教育の在り方を3つにタイプ分けしている。

第1が「単一アプローチ」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、近年はその仕組を、多重アプローチに変更しようとして模索している。

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の基準について

次に特別学校における教育課程の基準についてである。

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

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

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

イギリスは、基本的に小中学校と同じナショナルカリキュラムに従いつつ、ナショナルカリキュラムのレベル1以下の生徒の達成目標をどのように設定するかについての教育技能省ガイドラインがある（Supporting the Target Setting Process：Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs）。<sup>8)</sup>

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、自閉症に関連した支援重点による学習指導要領が新規に作成されたり、作成を計画している州もある。この支援重点領域の学習指導要領は通常の学校にいる障害のある子どもにも用いられる。

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

フランスでは、1989年教育基本法により、幼稚園、小学校、コレージュ、リセにおいて、教育課程が定められ、それらの学習指導要領はあるが、他の規定は見あたらない。したがって、特殊教育の範囲で言えば、コレージュに置かれる特殊教育部門（SES）/一般教養及び職業適性部門（SEGPA）（SESは、1989年にSEGPAに転換するとされたが、両方が存在する。）に対して学習指導要領が規定される。一方、地域適応教育機関（EREA：旧国立ペルフェクションモン学校、多くは全寄宿舎制を持つ障害のある生徒の職業自立学校；国民教育省の特殊教育学校）には、教育活動計画（L'action Pédagogique）があり、教育の原理と目標が規定されている。SES/SEGPAを終えた場合、16歳以上の生徒は職業リセ等で延長して教育を受けること、あるいは、EREAは、順次適応教育リセ（lycées d'enseignement adapté）へ切り替えること（学校のための新しい契約 ソルボンヌ158の決定（16 juin 1994））となれば、現在のEREAがリセになった時点でナショナル・カリキュラム/学習指導要領が整備されると読める。また、集団統合学級（CLIS：障害別に4種類があり、コレージュには、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：Circulaim 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。既に各地域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）が学習内容を決める際に鍵となっている。個別教育計画は、1992年法律第104号第12条に規定された教育・学習の権利の実現を目的として一定の期間、障害を持った状態にある生徒のために準備されるものである。障害の状態にある児童の教育、知育、学校での統合の権利の完全な実現を目的とした種々の実務を提案するものである。それは、1994年共和国大統領令及び「障害を持った児童に対する地方保健衛生局の職務についての方針と調整の法律文書に基づいて、①家族が地域保健機構（Unita Sanitaria Locale）に対

して、機能診断書作成を申請，②(新就学の場合)家族が入学申請の際に学校へ機能診断書を提出，③(進学，転校の場合)在籍校から，生徒に関する情報，動態－機能プロフィール(Profilo Dinamico Funzionale)，個別教育計画をこれから通う学校に提出，④必要な人材を派遣するよう要求，⑤教育委員会を通して，専門の教員が派遣される，⑥地方自治体(コムーネ)からアシスタント，教育スタッフ，コミュニケーターが派遣される，⑦関係者のミーティング，⑧学校とUSLの関係者が，障害児の家族の協力の下で動態－機能プロフィールを作成，USLのスタッフが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，障害のレッテ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(Bayern州，2001)」となっている。

イタリアでは，1992年法律104号「障害者の援助，社会的統合及び諸権利に関する基本法」により，「障害によってその権利は妨げられない」とし，すべての学校段階で，障害のある生徒が通常の教育を受ける権利が保障された。さらに，1993年第81号法「障害の認

定及び学校日常生活の支援に関する法律」によって、具体的に学校生活を送る上での様々な支援が行われるようになった。

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

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

このようにいくつかの国では、障害を理由に通常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 まとめとして

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。それぞれの国において、特殊教育に対応する教育の教育課程に関して、特徴的な取組がみられた。①教育水準の向上とインクルージョンの展開、②特殊教育に対応する教育が対象とする子どもの拡大、③同じ教育課程の基準を基礎に、④情報化社会の発展に伴い、教育における情報機器の活用等が課題となっている。

謝辞 本論文をまとめるにあたり、棟方哲弥 (情報教育研

究部) 氏、松村勘由 (聴覚・言語障害教育研究部) 氏に協力を得た。記して感謝いたします。

### 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>].

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>].

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>].

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 (NRW州及びBayern州) における特殊教育の動向 (2003) 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..

表1 主要国の特殊教育に対応する教育課程の基準等について

項目	イギリス	ドイツ	イタリア	アメリカ	フランス
項目 1-1 通常教育と特殊教育の区別はあるのか	明確に区別する概念はない	区別がある。教育課程が異なる。	区別はない 通常の教育にすべての障害のある幼児児童生徒が統合	目標は通常の教育と同じ、教育サービスの連続体と いうように区別は不明確	統合教育を原則とし、特別な児童生徒に対する教育の場と特別なサービスが提供されている。
項目 1-2 通常教育と特殊教育の目標について、同じか、異なるか	教育の目的・目標は同じである。目標に向かうために必要な援助は異なる（ウォーノック報告）	教育目標は同じ	教育目標は同じ	全州における学力検査の実施	通常教育と同じ。厚生省系については、施設ごとに別の根拠による
項目 1-3 目標の内容は、どのよう に記述されているか	知識、経験、創造的な理解、道徳心を獲得し、楽しむこと であり、社会に参加し、貢献し、自立して過ごすこと	知識と技能、能力を開発する、独自に判断し、独自の責任で行動する、文化的宗教的価値を評価する、など（Bayern 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り組みの説明責任	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89-48号）を根拠にして省令に規定
項目 2-2 州又は県に通常教育の教育課程の基準はあるか	州のレベルではない、すべての公立の学校はナショナルカリキュラムによる	州毎に学習指導要領を作成している	なし	各州毎に、カリキュラムの基準	ナショナル・カリキュラムにも合わせて編成する
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。障害種毎の支援重点領域の学習指導要領に なし	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 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	なし	なし	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	なし	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にか	幼児；基礎ステージ移行教育計画の作成	なし	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「個別の支援計画」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、取らなければならぬ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年文部大臣会議決議「ドイツ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）

資料1-1 主要国における社会状況、教育行政、教育改革、教育課程と評価

	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
<b>社会情勢</b>						
99年15歳以下の割合%	19.2(UK)	15.5	14.6	14.8	18.9	21.4
失業率%	6.0 (UK)	8.7	11.5	4.7	11.3	4.2
98年教育費GDP比%	m (UK)	5.7	4.8	4.8	6.3	6.9
<b>教育行政</b>						
国のレベル	教育担当省	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	地方教育局 (150)	Lander (16)	地方 (20)	地方+県 (47)	academies (31)	州 (50)
第3レベル	学校評議会	地方地区	provinces communes 学校評議員	3000+	地方 (22) 郡 (10) 標	地方地区 学校

別表1

教育の目的	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
<b>改革</b>						
枠組み	88/96/98/02	49/71/90/94	48/94/01	47/02	89/94	89/94/99/02
教育課程	88/96/00	該当しない	該当しない	89/99	89/94/95	該当しない
評価	88/96/97	該当しない	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	イギリス	ドイツ	イタリア	日本	フランス	アメリカ
開始	5	6	6	6	6	6
卒業最低年齢	16	18	15	15	16	16
期間	11	9/10+3(部分)	9	9	10	10

**初等教育課程**

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

別表2

別表3

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)						

UJK；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	オプション	オプション	オプション	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).

### Ⅲ 主要国における特殊教育に対応する教育課程

# イギリスにおける特殊教育の教育課程について

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

## I. はじめに

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

なお、このナショナルカリキュラムが適用される対象は、公立の学校である。私立の学校等は独自の教育課程による。各学校は、ナショナルカリキュラムを手がかりに、独自の学校の教育課程を作成することになっている。

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

## II. 小中学校等の教育課程の基準

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

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

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

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

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

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

表1. ナショナルカリキュラムに規定されている教科

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

○ 2000 8月から ▲ 2001 8月から ◎ 2002 8月から

表2. 各キーステージについて

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

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

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

### 1. キーステージ (K S) について

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

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

## 2. 幼児教育のカリキュラム

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

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

## 3. 学習の評価について

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

## Ⅲ. 特殊教育における教育課程の基準と評価

通常教育(Ordinary Education)と特殊教育

(Special Education)の明確な区分けは、障害カテゴリーが明確であった時代において存在した。しかしながら、1981年教育法により「障害カテゴリー」に替わって、「特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)」という概念が導入され、小中学校でもそのニーズに応じた支援が必要と考えられるようになった。その結果、通常教育と特殊教育の区分けは曖昧となった。特別な教育的ニーズに応じる教育サービスは、連続的なものと考えられ、特別学校(Special School)や特殊学級(Special Class or Unit)は存在するものの、これらの教育サービスを特別なものと区別する概念はない。なお、特別な教育的ニーズのある子どもに対する支援という領域は存在する。

### 1. 教育の目標

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

### 2. 国で定めた教育課程基準と特別学校の教育基準

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

### 3. インクルージョン声明

#### ー各教科の解説書に含まれるつながりの工夫ー

ナショナルカリキュラムにもとづき学校が教育課程を編成する際、インクルージョンに取り組むための指針がある<sup>4)</sup>。その指針とは、すべての教科の学習指導要領に掲載されている実施項目(インクルージョン声明)である。それは、「インクルージョン：すべての生徒に効果的な学びの機会を」の章であり、特別な教育的ニーズのある子どもへの対応のポイントが要約されている。3つの原則とは、①学校はすべての子どもに

対して、幅広いバランスの良い教育課程を提供する、②学校は、子どもの多様な学習ニーズに応じる、③個別又は集団における学習や評価の際に生じる障壁（バリア）をなくすことである。特に障壁をなくす項目では、特別な教育的ニーズのある子ども、障害のある子ども、英語が第1言語でない子どもについての記述がある。これらの原則にもとづき学校が教育課程を編成する際に、ナショナルカリキュラムが適用されない部分を最小限とするように努めることが求められている。つまり、どのような特別な教育的ニーズがあるとしても、基本的にはナショナルカリキュラムを基礎に、学校の教育課程を編成し、特別なニーズがない子どもと同じ目標、内容を提供していくという姿勢である。

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

個別教育計画は、特別な教育的ニーズのある子どもについて、教師が中心になりその保護者や他の関係者と協議しながら、小中学校内で準備される教育計画である。これは、米国のIEP (Individualized Educational Program) ; 英国でIEPに類似したものは判定書: Statement である)とは異なり、より実践的な授業の計画である。特別な教育的ニーズのある子どもが5人にひとりとするれば、子ども10人にひとり以上程度は、この個別教育計画を作成していると考えられる。この個別教育計画が規定されたのは、1993年に教育法に基づく、1994年の教育施行令における実施規則においてである<sup>5)</sup>。しかしながら、このような個別の教育計画については、1978年のウォーノック報告に類似する書類の記述があり、各地方教育局は学校で活用する個別の書類を改善させてきていた。

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

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

決されなければ、次の段階の対応となる。

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

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

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

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

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

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

- 手短で、行動につながること

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

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

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

### 5. ナショナルカリキュラムの適用外の規定

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

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

表3. 学習に困難がある児童生徒のための教育課程：総説（2001）の項目

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

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

#### IV. 障害のある子どもの学校の教育課程について

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

##### 1. 特別学校の教育課程と週時定表

###### － Woodfield School の教育課程と評価－

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

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

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

##### 1) 学校の教育課程

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

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

##### 2) 学習の評価

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

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

表4. Woodfield School（7学年）の週時定表

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

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

表 5. 重度・重複障害のための学校；時間割の例

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

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

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

テスト結果の情報

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

生徒の達成割合

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

教師の評価による情報

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

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

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

W：レベル 1 に向かう生徒を意味する。

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

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

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

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

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

が評価されていて、それは学校の個々の生徒の評価情報となっている。

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

## 2. 特別学校における工夫— 達成基準の整理—

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

### 1) レベル1以下の評価

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

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

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

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

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

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

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

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

表8 それぞれのスケールにおける基準の枠組み

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

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

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

**2) Pスケールの具体例**

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

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

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

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

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

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

### 3. Pスケール等による評価の具体例

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

#### 1) イクォール (EQUALS) の評価システム

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

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

#### 2) イクォール (EQUALS) の評価例

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

表11. EQUALS を活用した評価について

スコアの事例 (エミリー)

EQUALS 1998

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

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

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

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

#### 4. Manor School の評価例

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

##### 1) 学校の教育課程

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

定も含めて、年に1度の割合で改訂されていた。

##### 2) 事例の年間報告とその評価

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

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

表12. マナー・スクール（知的障害養護学校）  
年間報告書

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

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

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

### 学習スキル / 発達

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

### 個人的発達と社会的発達

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



級で教育を受ける。これらの児童生徒は通常のカリキュラムでは学習が困難とされている国である。

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

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

## 2. 教科の枠組みでの整理

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

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

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

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

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

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

## 3. 各教科のインクルージョン声明

第3に、すべての教科の学習指導要領にインクルージョン声明が示されている点である。その内容は、①学校はすべての子どもに対して、幅広いバランスの良い教育課程を提供する、②学校は、子どもの多様な学習ニーズに応じる、③個別又は集団における学習や評価の際に生じる障壁(バリア)をなくすであった。この声明にもとづき学校の教育課程を編成することを通して、ナショナルカリキュラムが適用されない部分が最小限になるように努めることが求められている。つまり、どのような特別な教育的ニーズがあるとしても、基本的にはナショナルカリキュラムを基礎に、学校の教育課程を編成し、特別なニーズがない子どもと同じ目標、内容を提供していくという姿勢である。

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

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

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

#### 4. 本プロジェクト研究が提案するモデルとしての位置づけ

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

#### 5. 今後の課題

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

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

#### 引用・参考文献

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

2) 海外教育課程研究会 (2000) 主要国における教育課程規準・評価及び教科書に関する調査研究—第二次報告各国編 (イギリス)—平成10～11年度文部省委託研究「教育改革の推進のための総合的調査研究」報

告書, 国立教育研究所

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

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

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

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

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

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

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

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

11) Woodfield School (2003) Prospectus 2002/03

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

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

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

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

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

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

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

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

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

殊教育 (X III), pp.39-47, 国立特殊教育総合研究所.

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

# ドイツにおける特殊教育の教育課程について

當 島 茂 登  
(肢体不自由教育研究部)

## I. はじめに

ドイツは16州からなる連邦共和国である。主な教育行政は各州政府の管轄である。障害のある子どもに関する具体的な教育施策においても、各州の文部省（州によって名称は異なる）が独自に行っている。ドイツでは、基本的には地方分権で教育行政が進行している。ドイツ連邦共和国としての教育施策は、常設されている各州文部大臣会議で検討され、勧告としてその方針が示される。しかし、この勧告や議決には法的な拘束力はない。勧告等に基づく実施については州が、独自に法整備を行い、州毎に教育が展開される。

現在、ドイツでは教育制度に関連した様々な改革に向けた議論が展開されている。それは2001年に行われたPISA (Programme for International Student Assessment : 学習到達度調査) の評価が低かったことも関係しており、学力低下の問題はドイツの教育の重要な課題になっている。今後は学力向上に関連した見直し案が具体的な形で提出されて来ることが予想される。

本稿の主題である教育課程の基準として示される学習指導要領 (Richtlinie または Lehrplan) は、州の文部省の管轄になっている。既述の通り、ドイツでは州により教育の取り組みが異なるので、ドイツ全体を一括して述べることができない。本稿では、主としてバイエルン州 (以下、Bayern州又はB州)、ノルトライン・ヴェストファーレン州 (以下、NRW州)、シュレスヴィヒ・ホルスタイン州 (以下、SH州) について報告する。

## II ドイツの教育制度と特殊学校

### 1. ドイツの教育制度

ドイツの教育制度は、基礎学校 (Grundschule) を終了する10歳の時点で基幹学校 (Hauptschule)、実科学学校 (Realschule)、ギムナジウム (Gymnasium)、総合制学校 (Gesamtschule) の中から一校を選択をする分岐型を基本としている。総合制学校 (Gesamtschule) は学校改革の一環として設けられた学校で、様々なカリキュラムの工夫が行われている。総合制学校では障

害のある子どもが在籍しているところもある。

義務教育は日本と同様に6歳から始まり9年間 (10年間の州もある) である。子どもは6歳になると日本の小学校に当たる基礎学校に入学する。障害のない子どもは、原則として4年間基礎学校で学ぶ。ドイツでは1995年以降、基礎学校の段階において障害のある子どもを通常のクラスに受け入れる共同授業 (Gemeinsamer Unterricht) が少しずつ増えている。NRW州の1997年の資料では、基礎学校段階で特殊教育促進を必要としている児童32,336人の内約11%に当たる3,477人が基礎学校で共同授業を受けており、共同授業による統合教育が少しずつ進展している。しかし、基礎学校段階以後は共同授業が難しいのが現状である。

10歳の時点で、①基幹学校、②実科学学校、③ギムナジウム、④総合制学校 (5~10学年) のいずれかを選択する。基幹学校を選択した生徒は、義務教育終了までこの学校で学ぶ。実科学学校を選択した生徒は、卒業後上級専門学校へ進学することが可能である。ギムナジウムを選択した生徒は、10学年を終了した時点で中等教育終了資格を取得し、最終学年まで進んで卒業試験にパスすると大学入学資格であるアビトゥア (abitur) を取得することができる。また障害のある子どもに中等教育段階で職業に関する様々な機関が用意されている。ヨーロッパの中で独自の取り組みを続けてきたドイツであるが、EU (欧州連合) の一員として教育制度の検討を余儀なくされている点が出てきている。ドイツは今、日本と同様に教育改革の渦中にあるといえよう。

### 2. ドイツの特殊学校

ドイツの特殊学校は以下に紹介するような10種類の特殊学校が用意されている。1990年代からの世界的な動きの中で、ドイツは独自の方向で学校教育制度の見直しを行ってきている。ドイツの特殊学校がどのような子どもを対象としているか、また各学校の任務がどのように法的に規定されているかをみることによって、現在各州で進められている様々な教育改革を理解することができる。

ドイツの特殊学校に対する原則は、1972年3月の各州文部大臣会議で「特殊学校制度法に対する勧告」が決議された。その第2条に特殊学校が規定されている。この勧告にある10種の特殊学校の対象児と任務について、筆者が要約し以下に示す。

### 1) - 1 盲学校 (Die Schule fuer Blinde) について

盲学校は、視力が全くないか、視力が非常に弱いため弱視用の補助具と盲人用の器具を使用している児童生徒を受け入れる。盲学校に該当する児童生徒者は、盲人用器具の使用を指定されている重度の視覚障害児、現在の視力が低下して重度の視覚障害または全盲になることが予想される子どもである。

対象の子どもを盲学校と視覚障害学校のどちらで支援した方がよいかの決定は、視覚障害学校の専門的な評価の後、学務監督庁が決定する。

盲学校の任務は、生徒に見える世界を教えることである。残存している感覚と触覚の訓練が決定的に重要になる。言葉だけの知識による危険性を防止しなければならない。子どもは、大人の援助に依存することから自立を学習しなければならない。特に、水泳と体操は、生徒のボディコントロールと姿勢づくりに役立つ。身体運動、歌唱、音楽演奏、朗読、運動活動、団体活動、芝居などは、盲学校の生徒の一般教育に役立ち、また余暇を有意義に過ごすための活動内容も必要である。さらに必要に応じてセンター機関が設置される（実科学校、ギムナジウム、職業学校、職業専修学校）。

### 1) - 2 盲聾学校 (Taubblinde) について

盲聾学校は、盲で聾、または盲で難聴、視覚障害で聾、視覚障害で難聴、盲で言語障害のある重複障害のある児童生徒を受け入れる。従って、盲学校でも視覚障害学校でも聾学校でも聴覚障害学校でも最適の支援はできない。この子どもたちには、盲聾者用の特別な教材、盲者用補助手段、ならびに聾者用には聾者用の技術的な補助手段が教えられる。

盲聾学校の任務は、生徒を完全な孤立から開放し、彼らの関心を周りの世界に向けさせ、周囲の人と関わりを持たせることにある。二つの重要な感覚がないことは非常に重度の障害であるので、原則として個人授業を主とする。各生徒に独自のカリキュラムを作成する。生徒にはできるだけ、大人の援助なしで済ませることを学習させる。触覚と残りの感覚の訓練は特別な重要性を持ち、話されたことを触覚により知覚し、音声言語でわかりやすく伝えることは努力して習得する価値がある。これが実現できない場合は、できるだけ

自然の身ぶりで、手話と点字で周りに理解させることを盲聾者が身に付けるように指導する。盲聾幼児には、早期支援が特に急務である。保護者に対する助言と支援と常時の訓練が必要である。盲聾学校、盲学校、聾学校は、保護者にとって最初に助言を求める所である。

### 2) 聾学校 (Die Schule fuer Gehoerlose)

聾学校は、聴力のない者、または残存聴力が自然な音声言語では習得できない児童生徒を受け入れる。聾学校の対象者は、先天性聾の児童、言葉を習得する前に聾になった児童、後天的に聾になり日常の音声言語の能力を持っていない児童、また聴力が残っており早期から補聴器を使用しているにもかかわらず、難聴学校の対象ではないことが認められる児童、さらに言語障害学校と難聴学校の対象でない失語症児童である。対象生徒を聾学校と難聴学校のどちらで支援した方がよいかの決定は、難聴学校の専門的な評価の後、学務監督庁が決定する。

聾学校の任務は、生徒に聞こえる世界を教え、特に音声言語の存在と活用を伝えることにある。聾学校の生徒に話すことを学ばせ、話されたことを読唇により読み取り、場合によっては補聴器の使用により聞き取る力をつけることである。努力目標は、できるだけ自然な声の状態での純粋で力強い音声の調整であり、音の結合に習熟し、なめらかでわかりやすく話すことを身につけることである。生徒は、できるだけ言葉と文字による環境との交流ができるようにならなければならない。聾学校における授業は、普通学校のカリキュラムで職業教育を行う。しかし、言語習得、言語構成、話す技術には、教材の独自の選択と配置が必要である。生まれたときから社会から孤立し、著しい情報不足に苦しむ生徒に対する授業は、生徒の特殊な心理的状況に合わせて展開されるべきである。言葉の聞き取り、話すための自己管理、残った聴力の利用のためのすべての技術的補助手段を使用すべきである。重複障害のある聾児童生徒については、聾児のために聾の特別クラスが特定学校に設置される。

初等段階への聾児の就学前の支援は、聾児幼稚園、家庭教育、コンサルティングセンター等の機関で行われる。コンサルティング、聴力教育相談による支援は、センター、耳鼻咽喉クリニック、聴覚障害学校などで行われる。これらコンサルティングセンターの任務は、専門医師と精神科医師の診断を行い、適切な補聴器を適応しテストを行い、最新のコンサルティングと定期的検査により、必要な措置を確実に行うことである。

家庭教育の対象の聾幼児は、少なくとも月に1度は自宅で専門教師の訪問指導を受ける。専門教師は、言

語発達と会話発達の訓練を行い、同時に保護者、幼児本人の教育的言語的支援の方法を教える。家庭養護教育は特殊幼稚園に入園するまで続けられる。

### 3) 知的障害学校

#### (Die Schule fuer Geistigbehinderete)

知的障害学校は、重度の知的障害のため学習困難学校では十分に支援できないが、生活実践には教育可能性のある児童生徒を受け入れる。知的障害児の学校教育には、通常、次の前提条件が適用される。過度の精神的緊張なしにグループ生活への参加を可能にする身体的発達状況にあること。頻繁な医師の緊急治療または絶えず特殊な看護をうける必要のない一般状態であること。十分に移動を続けられることと手作業と普通の清潔さを維持する能力があること。教師と他の児童に接触する能力があること。簡単な口頭またはジェスチャーによる意思を理解すること。他の児童と一緒にいることができること。以上の前提条件のうちの1つまたは多数の要件が、学習困難学校に通えば実現できると思われる対象児は、試験的に入学させる。この試験期間は、通常6ヶ月を超えない。

知的障害学校の学習は、他のすべての特殊学校の学習と原則的に異なる。この学校の学習は、対象児が知的障害児であること、非自立的である点から、様々な支援を必要としているので、他の特殊学校の学習に比べ非常に包括的、個人的、集中的である。読み、書き、計算技能、器用さ、ボディコントロール、感知能力、再現能力、簡単な思考と言葉の完成までに至る教育が含まれ、その展開には特殊教育教師のほか追加職員が必要である。知的障害学校は全日制の学校である。この学校は学年別でなく等級別クラス編成である。

### 4) 身体障害学校

#### (Die Schule fuer Koerperbehinderte)

身体障害学校は、身体障害や、それに起因する精神的負担のため、普通学校の授業に参加できない児童生徒を受け入れる。この学校の対象の児童生徒は、脳性麻痺、筋ジストロフィー、重度の臓器障害、血友病などである。

身体障害学校の任務は、児童生徒に現在ある力を使って達成できる最大限の課題を行い、その結果により自信を持つことを可能にすることである。児童生徒は、自分自身の目で自分の限界と可能性に到達することを知るべきであり、そのとき自分に身体障害があるにもかかわらず、社会の中で有意義な任務を果たすことができることを知るべきである。理学療法、作業療法、言語治療による個人治療とグループ治療は、在学全期

間中に州医師の協力を得て行う。身体障害児の大学受験の資格の取得を支援するものでなければならない。身体障害学校には通学者の範囲が広いので、通常は学校寮を備えている。

### 5) - 1 病院内学校と在宅授業

#### (Die Schule fuer Kranke und Hausunterricht)

病院内学校では、病院、クリニックまたは療養所に長期間入院している児童生徒に対し授業が行われる。病院内学校は多くの場合、病弱児童生徒が学力不足を示す主要科目の授業を行うことに限定される。しかし病院内学校は病弱児童生徒を卒業できる状態に導かれなければならない。病院内学校の授業は、対象児の学校の授業を保障するものであり、またはその内容を支援するものである。

病院内学校の特殊教育上の任務は、長期疾病の精神的悪影響を対象児から除き、回復への意志を高めることである。対象児自身に対する不適切な同情と対象児を絶えず脅かす無気力感、新しい課題と達成の経験によって克服される。病院内学校の学習は、対象児童生徒が属する学校形態のカリキュラムに基づいて行われる。医療と看護が優先するので、病人に対する学校の授業は、教材と教授法が普通学校や他の特殊学校に比べて著しく異なる。成績証明書は詳細評価で行う。虚弱児学校の授業は、医師の診断と指示により、個別、グループまたはクラス単位で行われる。専門授業については、教師が該当の学校形態で行う。病院における授業は、国家教育の管理の監督下にある。教育課程の決定と変更は、原籍校と協力して行う。ただし、入院生活が著しく長期におよぶ場合に限り、病院内学校の教師が決定する。

### 5) - 2 家庭授業 (Hausunterricht) について

病院における治療終了後、場合によっては、まだ通学できない対象児に対しては家庭授業が行われる。家庭授業においては、教師は完治後に対象児が通学を予定している学校形態を考慮する。このようにすれば、再編入の準備を効果的に行うことができる。学校は長期病気治療により生じた、個々の教科の空白を対象児に適した方法で支援する。公職医師の診断により、病気のため臨床治療は必要としないが長期間通学できない児童は、同様に家庭授業を受ける義務がある。授業可能性と負担に耐える能力の程度については、学校医診断書により証明するものとする。このような対象児に学校に対する帰属意識を持たせるため、当該対象児とその家庭授業に帰属する学校を決定しなければならない。個別化の対応につ

いては、学校生活と生徒の連帯により適切な形式で行われる。

#### 6) 学習困難学校 (Die Schule fuer Lernbehinderte)

学習困難学校は、学習困難と作業能力障害のため、基礎学校と基幹学校では十分な教育支援ができない児童生徒を受け入れる。入学は就学義務が始まる時、または1学年か2学年の課程で、対象児が基礎学校の学習に全くついていけないときである。その後でも、対象児について特殊教育が必要であることが判明した場合には、その旨を提案するものとする。学習困難児とは、知能が低く、知識の吸収力、集中力、処理能力と形成力の弱い児童生徒のことを意味する。たった一つの教科において教育困難、発達制限、または環境制約による能力が不足し、または学習が遅延している児童生徒の場合、他の教育措置がどの程度適しているかを検討しなければならない。一過性、部分的または環境による作業能力障害児は、学習困難学校に受け入れることはできない。知的障害児も学習困難学校に受け入れられない。

学習困難学校の任務は、対象児に特殊教育を適用して適切な教育を行うことである。特殊教育法と特殊授業法、社会教育的配慮と治療上効果的状況の配慮により、学習困難児の精神的、情緒的および身体的発達を保障する。学習困難学校のカリキュラムは、基礎学校と基幹学校のカリキュラムの短縮または簡略であってはならない。このカリキュラムは、学習困難児に与えられた可能性の上に構築されなければならない。対象児を現実にてできるだけ対応させ、将来の職業と関連させる状況に置かなければならない。この任務は、職業学校の任務でもある。指導内容は周りの人や事物との関わり方の学習、日常生活のトレーニングや対人関係の学習が主となる。言葉による表現の育成と概念形成が特に重要である。自発性は、学習困難学校では、特に育成されなければならない。また作業と芸術的活動は、診療上ならびに治療上重要である。特に指導効果が見られた対象児は、適時に基幹学校へ復学させ、基幹学校卒業資格取得を実現される。更に、特殊学校の学校期間終了後にも基幹学校卒業資格が取得できる施設をつくる必要がある。

#### 7) 難聴学校 (Die Schule fuer Schwerhoerige)

難聴学校は、難聴のため普通学校の授業についていけない児童生徒を受け入れる。対象児を難聴児学校と聾学校のどちらが効果的に支援できるか疑問が生じた場合、聾学校の専門的な評価の後、学務監督

官庁が決定する。難聴学校の任務は、聴力低下により生じる生徒の言語発達遅延を克服し、残存聴力を計画的に訓練することである。それは読唇訓練、聴力訓練、補聴器の使用訓練などである。難聴学校の学習では、生まれたときから社会的に孤立した、著しい情報不足による児童生徒の特別な心理状況を考慮する必要がある。学習目標選択では児童生徒に過度の要求をしないという一般原則を特に考慮すべきである。その理由は、言葉の訓練と授業での話し言葉の聞き取りには非常に時間を要するからである。

#### 8) 視覚障害学校 (Die Schule fuer Sehbehinderte)

視覚障害学校は、次の軽度の視覚障害のある児童生徒を受け入れる。視覚障害のため能力と才能が普通学校では十分に発達できない場合、または視力が、普通学校では目の負担によって危険におびやかされる場合である。ある児童生徒を盲学校と視覚障害学校のどちらで支援した方がよいか疑問が生じた場合、その決定は視覚障害学校の専門的な評価の後、学務監督官庁が決定する。

視覚障害学校の任務は、現存する視力について、一方では目を保護することにより維持し、他方では所与の状況で計画的な視力訓練により視力の発達と向上を図ることである。教材を選択する場合、読むことと書くことが必要な科目では時間と範囲の制限が行われる。作業手段、作業形式、作業方法を選択する場合、個々の対象児の視力を考慮しなければならない。授業では、視覚障害児に必要なすべての技術補助手段を使用すべきである。

#### 9) 言語障害学校

##### (Die Schule fuer Sprachbehinderte)

言語障害学校は、言語的表現能力と伝達能力障害のため普通学校では教育課程に全く、あるいは十分にはついていけず、また、外来通院治療も一時的な入院治療も十分に支援できない児童生徒を受け入れる。次の障害が該当する。すなわち、言語発達遅延、失語症、文法錯誤、吃音、発声障害などである。言語障害だけの理由により通学を遅らされる場合は、言語障害学校の鑑定に従う。

言語障害学校の任務は、外来通院治療の場合と同じく、児童生徒の言語についての誤った行為を適切に除去すること、共同生活に対する臆病な態度を克服するだけでなく自信を持って会話を楽しんで接するようにするため、児童生徒の言葉による能力、表現能力、伝達能力および総合的能力育成を図ることである。ほとんどの生徒は、約1年から2年後に言語障害から開放

される、または普通学校の授業についていける程度に改善されるので、言語障害児は、通常、その就学期間のごく一部だけ特殊学校に通学するだけである。普通学校の授業には十分についていけるが治療を必要とする言語障害のある児童生徒には、言語障害学校のほかに、コースが設けられる。このコースの成否は、特殊学校教師と普通学校教師と保護者との間の協力にかかっている。

## 10) 行動障害学校

### (Die Schule fuer Verhaltensgestoumk)

行動障害学校は、普通学校の教育に対し心を閉ざして反抗し、その結果生徒自身と同級生の発達を著しく阻害または脅かす児童生徒を受け入れる。しかし行動障害生徒の総数は、特殊教育対象者総数の半分以下と見なされる。行動障害生徒の大多数は、治療を必要とするが、特殊学校に在籍させる必要はない。これら児童生徒は、学校、学校心理学専門家、教育相談所および保護者の間で協議して決めた教育措置によって行われる。行動が精神的、情緒的および社会的領域の障害と推測される、または、その行動様式が学校生活を著しく悪化する普通学校の生徒の場合、クラス担当教師が問題と原因を追求し、障害の除去に努力する。相談担当教師は、専門教師とクラス担当教師に行動障害児童生徒について助言を与える。相談担当教師は、クラス担当教師に代わって問題ある児童生徒を引き受けてはならない。行動障害学校での再教育前の措置として、多くの場合同じ学校の同様なクラスへのクラス替え、または他の学校の適切なクラスへの移籍が効果のある場合がある。この場合、学校心理学専門家の協力が不可欠である。特殊教育を必要とする生徒が行動障害学校に通学するのは、通常就学義務期間のうちのごく一部の期間だけである。個人的、教育的、社会的理由により環境の変化を必要とし、その結果ホームに連れてこられた対象児童生徒は、ホームの特殊学校に通学する。しかし、その児童生徒は、前提条件が与えられている場合、ホーム外の学校に通学することもできる。

行動障害学校は、対象生徒に誤った行動を止めさせるための支援をする。誤った行動を特殊教育的、治療的、社会教育的措置により止めさせ、または自粛させるため、行動障害学校は、誤った方向に発展する内因性および外因性の原因を把握しなければならない。学校の目標は、児童生徒をできるだけ早く普通学校に編入することである。

教育的課題が優先するが、対象児童生徒が卒業時に

学業成績で他の同年齢の生徒にできるだけ遅れをとらないよう支援しなければならない。以上の任務の中で、対象生徒の関心事を見出し、本質的に協力することを優先すべきである。芸術教育と労働教育による治療は、治療上特に重要である。最終学年の成績証明書には、学校形式について、カリキュラムで対象生徒の授業を行った行動障害学校を示す特別な表示はない。行動障害学校は、ホーム、施設またはクリニックと組み合わせることができる。学校の自主性とは無関係に、措置はホームと学校の間で相互に調整しなければならない。この調整は関係するすべての教育関係者(学校長、ホーム理事長、教師、心理学者、ソーシャルワーカー)の協力によってのみ可能である。家庭福祉に対する個別相談と、措置による同時支援が行われる場合に対象児童生徒が父母の家に滞在できることは、ホーム外の行動障害学校にとって大きな意義がある。このことにより児童生徒の大きな孤立感を減少できるからである。

以上、ドイツにおける法律上の10種の特殊学校の特徴及び対象となる児童生徒と各学校の任務について紹介した。この資料は、平成11年から13年度に行われた特別研究「主要国における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」特別研究促進費により翻訳した資料を筆者が若干修正した。

## 2. 特殊学校の種類と名称

特殊学校(Sonderschule)の種類や名称は州によって異なる。最近の動向として常設の各州文部大臣会議の勧告により、特殊学校の名称がマイナスのイメージを持つことがないように検討が行われている。例えば「障害(behinderte)」を「支援、促進(foerderung)」に変更するなど様々である。特殊学校の名称の変更に関しても州によって取り組みに温度差がある。

### 1) Bayern州の特殊学校

B州では一部であるが、特殊学校の名称の変更が行われている。B州には以下のような特殊学校がある。

- ①盲学校(Schule fuer Blinde)
- ②視覚障害学校(Schule fuer Sehbehinderte)
- ③聾学校(Schule fuer Gehoerlose)
- ④難聴学校(Schule fuer Schwerhoerige)
- ⑤身体障害学校(Schule fuer Koerperbehinderte)
- ⑥個別生活訓練学校(Schule zur Individuellen Lebensbewaeltigung)
- ⑦個別言語促進学校(Schule zur Individuellen Sprachfoerderung)
- ⑧個別学習促進学校(Schule zur Individuellen

## Lernfoerderung)

### ⑥教育援助学校 (Schule zur Erziehungshilfe)

教育援助学校は、様々な行動障害上の問題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。B州では日本の病弱養護学校に当たる学校は上記の特殊学校に含まれていない。法律上は病院内学校 (Schule fuer Kranke) と家庭内授業 (Hausunterricht) として上記の特殊学校とは別に規定されている。また、B州では、様々な学校実験の研究結果を踏まえ、個別言語促進学校、個別学習促進学校、行動障害学校の3校種を一つにまとめて「支援センター」にするなど、特殊学校間の再編成が徐々に進められている。

## 2) NRW州の特殊学校

NRW州では、現在特殊学校の名称が検討されている段階である。NRW州には以下の10校種の特殊学校がある。

- ①盲学校(Schule fuer Blinde)
- ②視覚障害学校(Schule fuer Sehbehinderte)
- ③聾学校(Schule fuer Gehoerlose)
- ④難聴学校(Schule fuer Schwerhoerige)
- ⑤知的障害学校(Schule fuer Geistigbehinderete)
- ⑥身体障害学校(Schule fuer Koerperbehinderte)
- ⑦病弱学校(Schule fuer Kranke)
- ⑧言語障害学校(Schule fuer Sprachbehinderte)
- ⑨学習困難学校(Schule fuer Lernbehinderte)
- ⑩教育援助学校(Schule fuer Erziehungshilfe)

上記の内、学習困難学校は学習遅進児のための学校である。また、特殊学校の中には障害のある幼児や障害の疑いのある子を対象とした幼稚園 (Sonderkindergarten) が設置されているところもある。卒業後は障害のある子どもを対象とした職業学校が用意されている。

## 3) SH州の特殊学校

SH州では1988年にSPD (社会民主同盟) 政権になり学校教育の改革が始まった。1990年の学校法で統合教育への方向性が法的に規定された。法改正後、教育制度の改革、特殊学校の統廃合、相談機関の設置、教育課程の改訂がこの13年間の間で実施された。SH州における基本的な考え方は以下の通りである。障害のある子どもの就学に関し、基本的には通常学校 (基礎学校) で教育することが前提となった。通常学校での学習が困難な場合に、特殊学校での教育が検討される。統合教育に向けた学校制度の整備が進んだ。この学校教育制度改革の一環として、基礎学校や特殊学校に障

害のある子どもの「支援センター」の機能を新たに規定した。この支援センターは、学校としての機能を持ちつつ、地域の通常学校に在籍している障害のある子どもの教育の充実を図るための支援を行っている。SH州では以下のような特殊学校がある。

- ①支援学校(Foederschule)
- ②言語障害学校(Schule fuer Sprachbehinderte)
- ③行動障害学校(Schule fuer Erziehungshilfe)
- ④知的障害学校(Schule fuer Geistigbehinderete)
- ⑤身体障害学校(Schule fuer Koerperbehinderte)
- ⑥聴覚障害学校(Schule fuer Hoergeschaedigte)
- ⑦視覚障害学校(Schule fuer Sehgeschaedigte)

学校法の改正により特殊学校再編が他州に比べて進んでいる。

## III 学習指導要領の示し方

### 1. ドイツ全体の動き

ドイツでは1994年5月の常設の各州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、全16州で特殊教育に関する法整備が進んできている。この勧告の趣旨は大きく2点に絞られる。その一つはパラダイムを変えることである。もう一つは通常学校における特殊教育の促進である。すなわち、これは障害のある子どもと障害のない子どもの共同授業を推進するための新たな展開である。障害のある子どもへのこれまでの対応は特殊教育機関を中心に検討され、障害のある子どもを障害種別の学校に振り分けてきた。障害のある子どもの教育の場の選択に関連して、障害のある子どもがどのような支援を必要としているのか、どのような支援を受けなければならないのかを検討し、個々の子どもにとってどの場所が支援を受けるのに相応しいかを検討することが求められるようになった。つまり、教育の場への振り分けではなく子どもの教育的ニーズが検討され、子どもに相応しい教育の場を決定するパラダイムの変更が求められている。障害のある子どもの教育指導の基本理念として、「子どもの長所から出発することの必要性」が確認され、今回の新しい学習指導要領の示し方の中にもこの考え方が生かされている。

### 2. 文部大臣会議の勧告と支援重点領域

ここで取り上げたNRW州、B州、SH州の3州はいずれも特殊教育の支援が必要な子どもに関連した学習指導要領を改訂又は改訂の手続きを行っている。その基本的な方向性が示されているのが、1994年の常設の各

州文部大臣会議の勧告である。この勧告の構成は、①序文、②特殊教育促進の根拠、③特殊教育促進の実現、④特殊教育促進における職員の登用と資格の4部から構成されている。

学習指導要領の新しい示し方の基本になっている支援重点課題については、上記③特殊教育促進の実現の中に記載されている。以下にそれを示すことにする。

特殊教育の促進は、特定または数種の成長分野からの障害のある子どもの支援重点を教育と授業の課題に結びつけることである。これは、特に、学習力、運動力、言語力の低下、ならびに感情的、社会的成長分野における低下との関係によく見られ、これには、個別のおよび総合的支援が必要である。重複障害のある子どもの場合は、基本的支援の確保は種々の支援重点もあわせて考慮しなければならない。

勧告で示されている8つの支援重点領域は以下の通りである。

#### 1) 学習行動と作業行動における支援重点

学習行動と作業行動の効果が低下した生徒に対する支援は、経験領域を前提条件としている。すなわち、この支援は、特に、運動、知覚、認識、モチベーション、言語によるコミュニケーション、相互作用、創造力のような能力開発の基本的領域が含まれている。ここでの学習は、教育内容を吸収し、処理を可能にし、学習結果により児童生徒の自信を高める。児童生徒の関心を喚起したり、個別的な学習を促し、学習方法を習得する。

#### 2) 言語能力、会話能力、伝達行為、言語能力低下を回避する能力の分野における支援重点

ここでは言語能力の低下した生徒の（教育）支援のため、言語理解と言語使用に特に効果的な言語学習状況を選択し、方法を意識して計画し評価する。その結果、生徒が対話により言語を構築し拡張すること、また言語活動を克服し、コミュニケーションが可能であることを身をもって知るようになるためである。言語障害とコミュニケーション障害の発生条件の複雑さは、これらの障害の学習と経験に対する結びつきを考慮した、多次元的な特殊教育として構成された授業が必要である。この場合、自然な状況における伝達行為が特に重要である。主として言葉で伝達される学校の教育活動とそれに関連する文化習得との効果的な相互作用を確保するため、特別な対策を早期に実施しなければならない。この関係において、書き言葉を習得する際に予測可能な問題にも注意すべきである。

#### 3) 情緒的成長、社会的成長、自己調節の領域、ならびに行動障害を回避する能力の分野における支援重点

ここでは情緒的成長、社会的成長および行動分野の障害を伴う児童生徒の支援は、教育上の支援を目的とし、理解レベルが高い場合、特に人間的温かさと教育心理学的支援により、基本的行動方法を構築することを目指している。数種類のサービス機関が参加している場合は、対策の調整が必要である。支援を行う場合には、必ず障害のある子どもの学習意欲を刺激し、作業能力を開発し、同時にそれを学校の学習内容に展開すべきである。芸術、スポーツ、技術の授業科目、プロジェクト、グループ教育方法は、特に対象指導生徒たちの支援に適しており、言うまでもなく、学校活動の枠内で適切な重要な位置を占めるべきである。

#### 4) 知的発達分野と知的障害を回避する能力分野における支援重点

ここでは知的障害のある児童生徒の支援は、すべての発達領域を網羅する教育と生活実践的関連を伴う授業を含む。できる限り自立的で尊厳を維持する生活をするため、生活に伴う支援と社会的統合における積極的な生活克服のための特別学習支援が必要である。この支援は、認識的、言語的、知覚・運動の協調的、精神運動的、情緒および社会的発達のための対策を含んでいる。

#### 5) 身体発達と運動能力発達領域における支援重点と運動領域の著しい障害と身体障害を回避する能力分野における支援重点

ここでは運動能力の発達と身体発達に障害のある生徒の支援は、知覚能力と経験能力の拡張、自立運動可能性の拡大、特殊な補助機器の利用、毎日の仕事ができるだけ自力による処理の支援を目指すこととしている。精神運動の対策は、毎日の授業活動に含まれる。重要なのは、社会的関係の構築、自立作業能力の実際的な自己評価に導くことおよび、多くの場合は残る障害を受容することである。

#### 6) 聴覚領域、聴覚的知覚、聴覚障害を回避する能力分野における支援重点

ここでは聴覚障害のある児童生徒に対する支援は、聴覚世界との出会いを可能にすることを示している。支援は残存の聴能力を訓練しながら、できる限り聞き取れる音声言語を促す。聴覚障害の学校は、手話のコミュニケーション形式を取り入れている。特別な支援

重点は、システムの言語構成、個々の音を明確に発音する授業、読唇訓練、光学的オリエンテーション、振動覚、聴力トレーニングならびに補聴器の最適使用などである。教育内容は、常に、聴覚障害の児童生徒の特別な精神状態、大きな情報需要、コミュニケーション障害に合わせるべきである。書き言葉は、この教育活動において重要な位置を占めている。

### 7) 視覚、視覚による感知、視覚障害を回避する能力領域における支援重点

視覚障害の児童生徒に対する支援は、環境の開発、オリエンテーション戦略の開発、既知の環境と未知の環境の中で日常的な用事を処理するための行動方法を対象にしている。移動に対する支援と生活実践上の技能を取得するための授業が必要である。情報収集には、残存視力の活性化と触覚の筋運動感覚と聴覚による感知と言葉の訓練が決定的に重要である。更に、障害矯正目的と障害回避目的に適切なすべての技術補助器を利用すべきである。対象児童生徒は、リズム体操とダンスとスポーツを通じて、運動における安全性、ボディコントロールと正しい姿勢が得られる。特殊な材料を使った彫像の造形や音楽も視覚障害児には、大きな教育的価値がある。

### 8) 長期継続疾病ならびに長期継続疾病を回避する能力分野における支援重点

長期の疾病または定期的な間隔で病院に入院、または自宅療養しなければならない病弱児童生徒に対する支援は、個別授業またはグループ授業で行われ、この授業により卒業させることができる。特殊教育上の課題は、長期疾病と長期欠席から生じる精神的な負担、対象者の孤立を教育的に解消することである。達成可能な要件、達成経験、個人的な温かさは、自信、学ぶ喜び、生きる喜びと早期回復を当然のことながら向上させ支援する。

以上の8つの観点から、特殊教育を必要としている子どもの支援重点領域が示されている。

1994年に常設文部大臣会議でこの勧告が決議された。その後約10年を経て、その趣旨を生かした、支援重点課題領域別の学習指導要領として示されはじめている。

学習指導要領は学者、研究者、学校教育現場や各種団体等からの意見を聴取しつつ、各州の文部省が作成することになっている。学習指導要領は学校種別ではなく特殊教育の支援を必要としている児童生徒に対して、支援重点領域として個別的、追加的に示されている。

## 3. 学習指導要領 (Richtlinie Lehrplan) 改訂の動向

### 1) NRW州の学習指導要領

NRW州の学習指導要領は10年毎に定期的改訂するのではなく、必要に応じて改訂が行われている。NRW州の教育界2000の全目録 (Schulwelt 2000 Gesamtverzeichnis) によると、学習指導要領 (Richtlinie und Lehrpläne) は以下の通りである。

- 盲学校 (Schule fuer Blinde)
- 弱視学校 (Schule fuer Sehbehinderte)
- 聾学校 (Schule fuer Gehoerlose)
- 難聴学校 (Schule fuer Schwerhoerige)
- 知的障害学校 (Schule fuer Geistigbehinderete)
- 病弱学校と在宅授業 (Schule fuer Kranke und Hausunterricht)
- 言語障害学校 (Schule fuer Sprachbehinderte)
- 学習困難学校 (Schule fuer Lernbehinderte)
- 行動障害学校 (Schule fuer Erziehungshilfe)
- 重度障害児の支援 (Foerderung schwerstbehinderter schueler)

NRW州では学校種の学習指導要領を基本に示しているが、前回の学習指導要領の改訂では身体障害学校が存在しているにもかかわらず身体障害学校用の学習指導要領は用意されなかった。担当官の話によると学習指導要領作成過程において学校側から作成に反対意見が強く出されたのがその理由であった。この間、身体障害学校は在籍児の障害の状況によって、対応する通常学校の学習指導要領が用いられた。また、障害の重い子どもには、「重度障害児の支援」の学習指導要領が準備されているので、これが用いられた。今回の学習指導要領の改訂で「重度障害児の支援」の学習指導要領が廃止されることが決まっている。一方、身体障害のある子どもの学習指導要領は、「身体的・運動発達支援重点領域学習指導要領」として作成されることになっている。

また今回の学習指導要領の改訂では新たに自閉症用の学習指導要領が作成されることになっている。さらにNRW州では、先に示した常設の各州文部大臣の勧告を参考に支援重点領域毎の学習指導要領が示される計画がある。

### 2) SH州の学習指導要領

SH州では、学校改革に関連して学習指導要領の改訂が行われ、2002年に新学習指導要領が作成され、現在は試行の段階で、2004年から本格的に実施される予定である。この学習指導要領は通常学校の学習指導要領

と特殊学校の学習指導要領が共通に示されている。S  
H州では学習指導要領の一本化が図られている。これ  
は統合教育に向けた州全体の取り組みであり、障害の  
ある子どもへの対応としては、以下の9つの領域が支  
援重点として示されている。

- ①学習支援重点(Foederschwerpunkt lernen)
  - ②発話支援重点 (Foederschwerpunkt Sprache)
  - ③情緒と社会発達支援重点(Foederschwerpunkt  
und soziale Entwicklung)
  - ④知的発達支援重点(Foederschwerpunkt Geistige  
Entwicklung)
  - ⑤身体的、運動的発達支援重点 (Foederschwerp  
unkt Koeperliche und motorische Entwicklung)
  - ⑥聴覚支援重点(Foederschwerpunkt Hoeren)
  - ⑦視覚支援重点(Foederschwerpunkt Sehen)
  - ⑧自閉症の子どもの教育と授業 (Erziehung und  
Unterricht von Schuelerinnen und Schuelern mit  
autistischem Verhaltrn )
  - ⑨病気の子どもの授業支援重点(Foederschwerpu  
nkt Unterricht Kranker Schuelerinnen und  
Schueler)
- 統合教育が法的に規定され、その目標に向かって様  
々な教育改革が行われている。

### 3) Bayern州の学習指導要領の示し方

B州においては2001年5月に、基礎学校段階におけ  
る支援重点に関する学習指導要領が示された。この「身  
体的および運動的発達の指導重点に関する学習指導要  
領」は、B州の基礎学校のための学習指導要領を基に  
している。また、この学習指導要領は、特殊教育上の  
指導の必要性のある生徒の教育、授業および支援に関  
しするものである。B州の基礎学校とは異なる学習指  
導要領を必要とする場合には、これをイタリック体で  
表記している。

#### (1)「身体的および運動的発達の指導重点に関する学 習指導要領」の概要

以下に示す「指導重点に関する学習指導要領」は、  
本プロジェクト研究による資料として翻訳したものを  
筆者が若干修正した。

B州の身体的および運動的発達の指導重点に関する  
学習指導要領の最初の部分は、次のようなB州の憲法  
の条文にある教育の目的が、記載されている。

##### バイエルン自由国憲法第131条

- (1) 学校は知識と能力のみを教えるのではなく、心  
と個性をも育てるものとする。
- (2) 教育の最大目的は、神への畏敬の念、宗教的確

信および人間の尊厳の尊重、自制心、責任感および責  
任感のもたらす喜び、親切心、全ての真実、善、美に  
対する関心、自然および環境に対する責任の自覚であ  
る。

(3) 生徒は、民主主義の信念、バイエルン州および  
ドイツ国民への愛情、民族宥和の目的において教育さ  
れるものとする。

各章には以下のような内容が記されている。

この学習指導要領の第I章には、身体的障害のある生  
徒の教育的結果状況を記している。ここでは身体的、  
運動的障害の様々な種類と形、および子どもの人格形  
成に関するその影響を述べている。特殊教育の指導の  
必要性を指摘し、特殊教育の指導の場所と形式が記さ  
れている。さらに、訓練、教育、指導を課題として、  
授業を共通の教育的課題および学習指導要領への取り  
組みとして位置づけている。第II章には、科目の包括  
的な指導・教育課題に関する解説、および個々の授業  
科目の専門的特徴が含まれている。第III章には、先の  
学習指導要領に関する章の基本的記述が、科目指導計  
画における具体化を扱っている。これらは通例、一学  
年段階に関連する作業全体を概観するため、および横  
のつながりの認識をするため、学年ごとに分類されて  
いる。序文が個々の学年段階の状況に挿入される。こ  
れらは現在の教育上障害特有の授業に関連する重点を  
記し、教育と授業の結びつきに刺激を与える。これに  
調整された教育上の指導テーマは、個々の科目別の学  
習指導要領の内容に基づき、これらの主旨が正確に用  
いられるか否かを明確にする。個々の科目別の学習指  
導要領は、まず目的が記され、次に関連する内容分野、  
そして最後に個々の内容に分類される、一連のテーマ  
および学習分野を含んでいる。また、この学習指導要  
領には、基礎学校においても身体的および運動的発達  
の指導重点のある児童生徒の指導が必要である場合  
には、基礎学校にも関連するとの記載がある。

#### (2)「身体的および運動的発達の指導重点に関する学 習指導要領」の目次

B州の「身体的および運動的発達の指導重点に関する  
学習指導要領」の全部を本稿では紹介できないので、  
まず参考のために、「身体的および運動的発達の支援  
重点に関する学習指導要領」の目次を以下に示すこと  
にする。この学習指導要領は第1章から4章と付録で  
構成されている。

##### 第I章：原則とガイドライン

- 1 教育の出発点
- 2 特殊教育の指導必要性の確定
- 3 身体障害を持つ子どもの特殊教育指導のための場

所および方法

- 4 教育, 訓練および指導
- 5 授業
- 6 一般的な教育課題としての基礎学校段階
- 7 学習指導要領への取り組み

## 第II A章: 科目を包括する人間形成・教育・指導課題

○美的教育, ○知覚指導, ○運動指導, ○感情的・社会的指導, ○家庭的・性的教育, ○指導介護, ○精神的発達の指導, ○自由時間教育, ○健康教育, ○異文化間教育, ○誘導的教育, ○生活に即した指導, ○共同授業における生活および学習, ○学習方法の習得, ○メディア教育, ○社会的学習および基本的な政治的教育, ○言語教育, ○環境教育, ○交通・安全教育

## 第II B章 授業科目の特徴

○カトリックの宗教授業, ○プロテスタントの宗教授業, ○倫理学, ○ドイツ語, ○外国語○数学, ○郷土学習と事実教授, ○スポーツ教育, ○美術教育, ○音楽教育, ○工作・織物造形, 第三章: 科目学習指導要領, 第1・2学年段階, 第3学年段階, 第4学年段階, 付録

- 1 時間配分
  - 2 ドイツ語: 活字書体および関連字体の形式要素, 活字書体および簡略化された基点字体の文字形式, 関連字体の筆致, 正書法—基本語彙を使用した作業, 詩の選択に関する指導, 内的差別化の特殊教育上形式
  - 3 数学: 数字の書き方に関する指導, 記号および話し方, 書面における計算の最終形式
  - 4 美術教育: 基本的な方法および道具
  - 5 音楽教育: 歌の選択に関する指導
- \*備考: 読む際の煩わしさを軽減するため, 特殊学校教師(男性), 生徒(男性)などは, 男女両性の意味を持つものとして使用している。これと異なる場合には, 個別に明記を行う。学習指導要領は教師養成および向上研修所, あるいは興味のある世間一般をも対象とするものである。

## IV 個別の指導計画

「個別の指導計画」は名称は州及び学校によって異なっている。この個別の指導計画は, 常設文部大臣会議の勧告に基づいて各州で準備が進められている。

### 1. NRW州の場合

既に個別の指導計画は各学校で作成されている。2003年以降の学習指導要領の改定から, 個別の促進計画(Individueller Foerderplan)が新たに学校の質の向上を図ることを目的に規定されることになっている。な

お, この個別の促進計画は日本の「個別の指導計画」と同様のもので, 「特別支援教育の在り方について(最終報告)」に示されている「個別の教育支援計画」とは異質のものである。保護者は個別の促進計画作成に関して関与していない。

NRW州にある肢体不自由養護学校で使われている「個別の指導計画」の形式と記入に関する資料は, 資料①, ②の通りである。

## 2. Bayern州の場合

B州では個別の指導計画に類するものとして, 「個別の促進計画」がある。「個別の促進計画」は法的な規定がある。保護者はこの「教育促進計画」に対し, 意見を表明する機会はあるが内容について口を挟む権利はない。ドイツでは, 教育を進める上で両親の権利は最も強いが, それは教育内容・計画にかかわるものでなく, 教育措置等に関するものであるとされている。ドイツでは学校は学校教育, 家庭は家庭教育という考え方が基本にある。

## V 考察

### 1. 教育の方向性

ドイツ連邦共和国の基本法第3条項で「何人言えども障害のために不利益を受けてはいけない」と規定されている。NRW州ではこの冷遇禁止に関連し, 就学義務法第7条に, 特殊促進が特殊学校と同様に通常学校の課題であることを明言している(共同授業)。そして, NRW州の議会は, 「学校教育における特殊教育促進を継続的に展開するための法律」(1994年)を新しい障害のある子どもの教育の基礎にした。

NRWでは基礎学校において統合教育が行われているシステムがある。授業時数については子どもの状態に応じて学校が決めることができる。このMSDは当初特殊学校に籍をおき対象児の診断と指導, 通常教育教員や保護者からの相談等に対応する役割を担っていた。現在は通常の学校の教員だけでなく特殊学校の教員のコンサルテーションを担うべく役割が変わってきている。それは2002年に出版された「Mobile Sonderpaedagogische Dienste」に, 「子どもとともに働くから子どものために働く(Von der Arbeit mit dem Kind zur Arbeit fuer das kind)」と記載されている事からも分かる。現在は通常学校のみならず, 特殊学校の校長や教員のコンサルテーションを行う事のできるMSDの養成が行われている。MSDの導入により障害のある子どもが居住地の学校に在籍できるようになって来ている。

SH州では前述の通り、統合教育に向けて法制度が整っており、様々な支援体制が整備されている。SH州では、通常学校にいる障害のある子どもへの支援はNRW州とは異なって通常学級の障害のある子どもの人数や特殊教育教員の指導時間数について細かな規定は設けておらず、学校の裁量によっている。学校の自由度が高く学校長を始め職員間で子どもの支援の在り方について議論され決められる。

## 2. 学習指導要領に関連して

学習指導要領については、ドイツでは既述の1994年に決議された「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」により取り組みが開始され、各16州で独自に展開されている。各州では勧告の趣旨にあるように、特殊教育支援の必要のある子どもの支援重点学習指導要領（Lehrplan zum Foerderschwerpunkt）として示されつつある。

ここで取り上げた3州でもこの勧告にそった形で、従来の学校種毎の学習指導要領から、障害種の支援重点学習指導要領へと改訂が進められている。州によって支援重点学習指導要領の内容は異なるが、B州の例から明らかなように、日本における小学校に当たる、基礎学校段階にいる特殊教育支援を必要としている子どもに使えるような内容で構成されている。特殊教育支援が必要な子どもを教育する指導者のためのガイドブックとして内容に含まれている。SH州では、基礎学校に在籍している障害のある子どもは、基礎学校の学習指導要領に加えてこの支援重点学習指導要領が用いられている。SH州では、障害のある子どもはまず基礎学校に就学することを前提に考えている。したがって基礎学校に在籍している子どもがそこで学習するためには、基礎学校の学習指導要領を修正する必要がある。教師は子どもに合わせた計画を立案する義務がある。そのために様々な工夫に関する事項が支援重点学習指導要領に記載されている。これはNRW州でも同様の説明がされた。B州の教育研究所のDr.Schorは、今後の障害のある子どもの教育課程について、障害のために特別な教育課程を作成するのか、よりインテグレーションして通常の教育課程の中に特別な内容を用意するのかの検討が課題であると指摘している。

我が国においても教育課程の基準である学習指導要領の示し方について、教育制度との関連から検討する必要であろう。

## IV. おわりに

新しい時代に対応した教育の改革は、世界的な潮流である。ドイツでも既述のように独自の教育改革を進行中である。今後、ドイツの各州政府および大学等の研究者と連携を持ちながら教育改革に関する最新の情報を得る必要がある。

現在のわが国の教育改革に関連した「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支援の在り方～（最終報告）」及び2003年に公表された「特別支援教育の在り方に関する調査研究について（最終報告）」は教育制度の提案であると同時に教育関係者への意識改革の必要性を示している。制度改革と意識改革はドイツでも同時進行中であり、ドイツの関係者は教師の意識改革の困難さを強調した。

今後の学校教育の在り方に連動して、教育課程の基準となる学習指導要領の改訂は大変重要である。ドイツにおいては州独自に改訂が進行している中でそれぞれの地域や学校の裁量や自由度が高まっている。この傾向は我が国今後の教育の在り方と類似している点もある。今後も引き続きドイツの教育課程に関する資料にふれながら、我が国の今後の教育のあり方に資するよう研究を深めていきたいと考えている。

本稿で取り上げた資料（参考文献1）、2）は、平成11年から13年度に行われた特別研究「主要国における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」で翻訳した資料を筆者が若干修正した。

## 参考文献

- 1) 文部大臣会議議決：「ドイツ連邦共和国学校教育における特殊教育促進に関する勧告」、1994
- 2) 文部大臣会議議決：「特殊学校制度法に対する勧告」、1972
- 3) バイエルン州文部省：「身体的および運動的発達の指導重点に関する学習指導要領」、2001
- 4) 當島茂登：「ドイツ（NRW州及びBayern州）における特殊教育の動向」、国立特殊教育総合研究所報告書、海外の特殊教育、2002
- 5) 文部科学省：「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支援の在り方～（最終報告）」、21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議、2001.
- 6) 文部科学省：「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、2002.

資料① 肢体不自由養護学校における個別の指導計画

学年クラス \_\_\_\_\_

記録用紙

姓 名 \_\_\_\_\_ 生年月日 \_\_\_\_\_

教育資格保持者 \_\_\_\_\_

住所 \_\_\_\_\_

自立制度／学校コース：


障害状態／診断 書類による：

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

重度障害 第8条VO-SFによる なし あり（時期）から

必要な援助器具：

車椅子 電動車椅子 歩行器 立位台

コミュニケーション支援 コンピューター

説明／その他：

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

必要な看護措置：

おむつ トイレトレーニング カテーテル ゾンデによる栄養摂取

食事全介助 食事部分介助 吸引 姿勢変換

その他：

発作（形、場合によっては頻度）

薬 \_\_\_\_\_

療法：

	従来／一週間あたり	セラピスト	今後／一週間あたり	セラピスト
理学療法				
作業療法				
言語療法				
その他				

ホームドクター： \_\_\_\_\_

健康保険： \_\_\_\_\_

## 資料② 個別の指導計画に関するキーワード目録

### 社会的行動

#### 情緒的行動

- ・自己中心
- ・自己容認
- ・一匹狼的
- ・利他主義者
- ・利己主義者
- ・大人に執心している
- ・仲間（子ども）に関わる
- ・グループ行動・協力
- ・自己発議
- ・順応能力
- ・立場を見つける
- ・立場を表現する
- ・関係を結ぶ
- ・関係を定義する
- ・距離を置く
- ・距離を縮める
- ・境界線を容認する
- ・境界線を理解する
- ・欲求不満への耐性
- ・自己評価
- ・他者に対する繊細さ
- ・雰囲気を受け入れ
- ・感情の知覚, 表現, またそのコントロール
- ・以下のように行動する：
  - －受容的な
  - －攻撃的な
  - －意気消沈した
  - －幸福な
  - －ヒステリックな
  - －無気力な
- ・対立を知る
- ・対立に決着をつける
- ・対立を解消する
- ・支援する
- ・支援してもらう

### 作業態度

#### 遊び態度

- ・忍耐力
  - ・集中力
  - ・動機
  - ・気配り
  - ・創造性
  - ・作業速度
  - ・方法の豊富さ
  - ・行動計画
  - ・独立性
  - ・課題理解力
  - ・目的方向付け
  - ・図表理解力
  - ・援助を頼む
  - ・共同作業への取り組み
  - ・規則を守る
  - ・社会的競争（例として対立能力）
  - ・欲求不満への耐性
  - ・待つことができる, 忍耐力
- 支援措置：**
- ・目的にかなった用具の準備
  - ・以下の際に支援する
    - －切り抜く
    - －貼り付ける
    - －区別する

### 運動

- ・粗大運動
- ・微細運動
- ・発展段階における方向付け
- ・過度の運動行動
- ・軽度の運動行動
- ・特別な協調障害

a)キッパード

b)オールマイヤー

a)フリードヘルム・シリングによる  
運動方法チェックリスト

d)ドーマン・デラカートの成長プロフィール

e)ギュンツベルクのPAC分野からの進歩段階  
・感覚運動ー身体全体の調整

・特別なバランス障害

・作業および遊びに対する運動能力

(例として、書く、折る、貼り付ける、切り 抜く、  
さいころを振る、カードを引くなど)

**支援措置：**

・補助器具の導入

・セラピーの方法と回数

・スポーツ授業と水泳授業

**知覚**

1)視覚的認識

- ・視覚運動の協応
- ・図と地の区別
- ・形と持続性の注意
- ・室内の(物)を見分ける
- ・空間的関係の掌握

2)聴覚的認識

- ・聴覚的関心
- ・物音の定位
- ・連想能力
- ・聴覚的区別

3)触覚的認識

- ・図と地の区別
- ・繊細さ
- ・表面を触る
- ・立体感覚

4)運動感覚的認識

- ・バランス
- ・つかむ
- ・両手を使った作業
- ・複雑な動きの際の消耗
- ・複雑な動きの際に共に動く
- ・複雑な動きの際の目的を目指す努力
- ・複雑な動きの際の速度

5)嗅覚的認識

- ・強烈な臭い
- ・様々な臭い
- ・臭いによる空間的方向付け

6)味覚的認識

- ・味の区別
- ・様々な料理の区別
- ・味覚との結びつきから特定の味を区別する

7)前庭的感觉

- ・静止状態でのバランス
- ・動作状態でのバランス

**認識**

I. 認識分野

- ・分析する
- ・抽象化する
- ・根本化する
- ・構造化する
- ・区別化する
- ・組み合わせる
- ・交換する
- ・保存する
- ・判断する

II. 個々の分野に関する事例

- ・課題理解力
- ・写真上の人物を見分けるーはい/いいえー
- ・言葉から子音を聞き取ることができるーはい/いいえー
- ・さいころを見分けるーはい/いいえー
- ・彩色されたボールを分類できるーはい/いいえー
- ・「私の」と「君の」を区別するーはい/いいえー
- ・学習する、場合によって生活に関連する分野のみ
- ・模倣学習能力
- ・注意時間と忍耐時間の長さ
- ・行動と運動結合障害

## コミュニケーション

- ・主に言葉による一言以外による
- ・欲求や感情を表現しない
- 言葉による一言以外による
- ・第三者のための言葉／コミュニケーション理解できる／理解しがたい
- ・コミュニケーション態度：
  - －攻撃的
  - －感情移入能力のある
  - －適切な
  - －年齢に適した
  - －内気なあるいは遮断された
  - －話しやすさ、コミュニケーションしやすさ、融通性
- ・コミュニケーションの状況に応じた条件
- －親密な環境での使用
- －親密な人々との使用
- ・言語の発達状態
- ・言語理解
- ・語彙
- ・調音
- ・文の構造

- ・言語障害の状態：
  - －吟音
  - －発音障害
  - －文法錯誤
  - －談話障害／失語症

### 支援目的：

- ・言語能力あるいは非言語能力の強化
- ・コミュニケーションの代替方法（BLISS, L・B, コンピューター）の学習あるいは習得
- ・コミュニケーション規則の習得あるいは使用

### 支援措置：

- ・言語治療
- ・コミュニケーションの状況を作り出す：
  - 2人での話、小さい集団、クラス集団
- ・実際の状況：
  - 電話
  - 買い物
  - 面接
  - 手紙
- ・コミュニケーション規則の作成

## 自立

### 生活に即したトレーニング

以下の事柄を自分で行う：

- ・トイレおよび清潔にする
- ・食べるおよび飲む
- ・洋服の着脱
- ・家事（料理する、洗濯する、掃除する）
- ・欲求を表すあるいは援助を頼む
- ・目的に添って実際の行動を行う順序
- ・お金を使用する
- ・買い物に行く
- ・行動の方向付け
  - 例：バスが11時に出るとする
  - 起きる、朝食を摂るなど
- ・期限を設定する
- ・様々な作業場所を整える
- ・官庁関連作業、口座の開設、身分証明書の申請

### 自立目標：

- ・現在状況の決まった行動から生じる行動
  - 例：子どもは上着を自分で着たり脱いだりしなければならない
- ・補助器具を使用することに関する自立

### 自立目標：

- ・トイレ、トレーニング（子どもが適切な時間に慣れる－清潔さ）
- ・清潔にするトレーニング（歯を磨く、身体を洗う）
- ・のみこむ・食べる・飲む療法
- ・補助器具をそろえる（スプーンなど）
- ・家事トレーニング（トレーニング用部屋）：
  - 食事を用意する、部屋を片づける、買い物に行く
- ・特定の周期で共同の食事を準備する
- ・生徒による課題の引き継ぎ（食事ワゴンなど）

# イタリアにおける障害児教育と教育課程について

武田 鉄郎  
(病弱教育研究部)

・ 宍戸 和成  
(聴覚・言語障害教育研究部)

## I. はじめに

イタリア共和国は、国家、州、県及び市町村の4つの行政レベルに分けられている。19の州と84県がある。教育に関わる国の省は、教育省、保健省、社会省などである。イタリアの教育システムは中央集権的であり、州、県独自に教育課程の基準については設定する権限はない。我が国における学習指導要領のような国で定めた教育課程の基準に相当するものは、教育省が定める幼稚園、小学校、中学校、高等学校等各学校段階の教育指針である。例えば、教育省令で定められた「幼稚園のための指針」Dai Orientamenti Minisuteriali per la Scuola Marerna、大統領令で定められた「小学校の教育プログラム」Dai Programmi Didatti per la Scuola Primaria<sup>\*資料5-2)</sup>がこれに相当する。これらの指針等は、国立、私立すべての学校に適用される。しかし、イタリアでは特殊教育における教育指針はなく、障害児のための公立の特殊教育諸学校や特殊学級やリソースルームは存在しない。全ての子どもが通常の学校で学ぶというインクルージョン政策を実施してから30年近く経過し、その過程で様々な法的根拠や教育システムを構築してきた。よって、イタリアでは特殊教育におけるナショナルカリキュラムは存在していない。障害のある幼児児童生徒(以下、生徒と記述する)のための特別学校が存在していた1970年代以前は障害のある生徒のためのカリキュラムは存在していたという。

以上のような理由から、本稿ではイタリアにおける障害のある生徒の「教育課程の基準」を直接的に示すことはできない。しかしながら、一人一人の障害のある子どもが通常学校でどのように教育が保障されているのかを、教育制度、統合教育実現のための法的根拠、そして学校組織、学習プログラム、プログラム協定等を概観しながら紹介する。そして、今後、我が国の小学校等の学習指導要領に障害のある子どもの教育内容をどのように盛り込むかの参考とする。また、個別教育計画を作成活用していく過程において医療者等との連携のあり方についても参考になるよう情報を提供

する。

## II. イタリアの教育制度

イタリア教育省によるとイタリアの教育制度は、1999年9月から新制度が導入され、義務教育を6歳から15歳までの9年間に1年延長した。今後、段階的に義務教育を延長し、7年制の基礎学校(初等教育及び前期中等教育)と5年制の後期中等教育に移行する見通しである。

### 1. 就学前教育

0歳から3歳までは保育園が用意されている。教育省の管轄は幼稚園からであり、幼稚園は3歳から5歳までの3年課程である。かならずしも多くの幼児が3歳から幼稚園に通っているわけではない。

### 2. 基礎学校<sup>1)</sup>(小学校・中学校)

旧制度では小学校5年間、中学校3年間の8年が義務教育(6歳~14歳)であった。新制度では小学校5年間、中学校3年間、高等学校1年までが義務教育(6歳から15歳)となった。義務教育段階においては、教育課程の国家基準がある。教育省によって定められた指導要領に従って教育することになっており、均質な教育が行われるシステムになっている。しかし、施設・設備に差があったり、学校内の組織も異なっていたりして、実際には学校や地域での違いがあるのが実態である。初等教育段階は5年間で行われるが、前期課程(2年間)と後期課程(3年間)の二つの課程に分かれている。各課程内での進級は自動的に行われるが、前期から後期への進級に際しては進級試験があり、第5学年終了時にも国語と算数の2教科に関して修了試験が実施される。以前は筆記試験と口述試験が行われ厳しく評価されていたが、インクルーシブな教育が進展する中で口述試験を中心に緩やかになってきている。前期課程では教科科目の枠にとらわれない学習が行われているが、後期課程では、イタリア語、外国語、数学、理科、歴史、地理、

\*1 訳注) 基礎教育校、基礎学校 = 学校制度改革により、従来の小学校と中学校をまとめて Scuola di base と呼ぶ。

社会科、宗教教育が行われている。小学校の組織の改革が、1990年6月5日法律第148号によって行われた。内容面では情報科学及び外国語教育の導入、組織面では教員のモードゥロ制（*modulo organizzativo*: 3名の教師で2学級を担任する方式）を導入し、小学校指導組織に最も重要な改革がなされた。これにより「単独教師」というものは消え、教員チームが指導任務を分担することになった。同法第3条では、学級の構成について「障害児の在籍する学級が20人を限度とする場合を除き、各学級の生徒数は25人を越えてはならない。」と規定される。また、第4条では、教員の定員について「県の職員数は、第8条の規定、後続の項の適用及び障害児の統合の必要性に由来する職員の需要、並びに特殊な目的及び異なる教育方針の教育機関の機能をもとに、毎年決定される。」と規定される。さらに、「現行の学習プログラムにある教育目標を達成するべく、各教育行政区の定員は次に掲げる事項により構成される。a) 学級及び複式学級の数に等しい定員数、b) さらに、2学級ごとに1定員、可能な場合は複式学級2学級ごとに1定員の割合での追加」、「教員は、担任である学校又は同じ教育行政区内の別の学校において、3人の教員が2つの学級を担当するモードゥロ制により配置される。これが可能でない場合は、第7条に規定する教育活動の時間割が各学校で確保されるように、4人の教員が担任校において3つの学級を担当する構成によるモードゥロ制で配置される。」とある。

前期中等教育(中学校)教育課程の基準は表1に示すように国によって定められている。教科によって、口述

試験だけのものと、イタリア語、外国語、数学等のように筆記試験と口述試験を行う教科科目がある。修了試験は5段階で評価され、上位4段階が合格となる。合格者は、後期中等教育入学の基礎条件となる。3年次に卒業資格試験が実施されており、留年する生徒も出ている。2000年の学校制度改革により、従来の小学校と中学校をまとめて基礎学校(*Scuola di base*)と呼ぶようになった。

### 3. 高等学校

イタリアでは高等学校1年までが義務教育になった。高等学校は、文系高校・理系高校・職業学校などに細分化されている。中学校卒業者のほぼ全員が高等学校に入学するが、留年および退学者が多いのが特徴である。

### 4. 大学

国立大学では、医学部、歯学部、獣医学部、建築学部を除いて入学試験はない。高等学校卒業資格があれば希望するところに入学できる。入学者数に比べて卒業者が少ないのが特徴的である。

## III. イタリアの障害児教育の変遷

### 1. 歴史的変遷

近代以降のイタリアにおける障害児教育の変遷をまとめると、次のようになる。

表1 前期中等教育における教科目別週間時間配当

教科名	第1学年	第2学年	第3学年	修了試験の方法
宗教	1	1	1	—
イタリア語	7	7	7	筆記、口述
歴史、公民、地理	4	4	4	口述
外国語	3	3	3	筆記、口述
数学、化学、物理及び その他の自然科学	6	6	6	筆記 <sup>1)</sup> 、口述
技術	3	3	3	口述
芸術	2	2	2	口述
音楽	2	2	2	口述
保健・体育	2	2	2	口述
計	30	30	30	

1920年代

特殊教育についての措置が始まる。

1928年

盲および聾の単一障害のある児童に限って、義務教育の対象になる。

1948年

イタリア共和国憲法が制定される。第3条に平等原則の規定、第34条に障害のある人々の教育と就労への権利が規定される。

1968年

障害児のための幼稚園の設置の議論が始まる。

1970年

障害者のための学校を作るために、リハビリテーション研究や障害の予防、建築物の改築などを検討する機関を設置する法律が制定される。

1971年

法律第118号。「義務教育は公立学校の通常の学級で行われるべきであるが、重度の障害や肢体不自由のある子どもにおいては通常の学級での学習が困難な場合はその限りではない」とされ、障害児のための学校を作ったり、リハビリテーションに関する研究、障害の予防、建物の改善をしたりするなど障害児のために特別な弾力的運営を勧告する法律であった。

1974年

法律第416号。学校運営について、父母、教師、他の学校の教員ならびに生徒が共同参加することを規定した法律が制定される。学校運営が学校長、教員協議会、学校協議会、学年協議会によって行われることになった。

1975年

内閣委員会(上院議員ファルクッチ氏が委員長)の勧告。

「公立学校が障害児の教育の場として最も大切な場であり、分離した特殊教育的な施設を廃し、幼稚園から中学校まで通常の学校の中で教育が行われるような新しい運営が必要である。」

1975年

障害児教育のための師範学校が廃止される。

1977年

法律第517号「義務教育段階においては、障害が重篤な場合以外は、障害のある児童は通常の教育を受ける」ことが義務づけられた。

1987年

憲法裁判所判決215号高等学校への就学に関する法律118号28条3項の条文「高等学校への就学を容易にする」

を違憲とし、「高等学校への就学は保障されなければな

らない」ものとした。

1988年

第262号通達「後期中等教育(高等学校)における、障害のある生徒の通常の学級での受け入れと学校のバリアフリー化」を勧告した。

1989年

支援教師資格を得るための2年間の専門研修課程制度が設けられる。2年間に1300時間の研修を受け、試験に合格すると支援教師としての資格が取得できる。

1992年

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」が制定される。

この法令では、「学習の困難性や障害に関係する能力的欠如から生ずるその他の困難性によってその権利は妨げられない」と規定されており、大学を含む全ての学校段階で、障害のある生徒が通常の教育を受ける権利を補償されることになった。

1993年

第81号法「障害の認定および学校日常生活の支援に関する法律」が定められた。

1997年

第59号法「義務教育に関する地方自治体への権限委譲、公的行政改革と簡素化」が定められる。

1998年

支援教師の養成に関する法律の整備

## 2. 支援教師の配置

1971年から公的には統合教育が開始され、障害のある生徒を支援するための職員がいたが、教員資格のある人が担当していたわけではない。1977年には、特別学校が廃止され、障害のある子どもは通常学校で学ぶようになった。1989年になって支援教師(Insegnante di Sostegno)の資格が制度化された。支援教師の役割は、障害のある子どものクラスに入って、クラス担任とチームを組んで指導に当たるといものである。

1990年6月5日法律第148号第4条では支援教師のポストは、障害児4人に対し支援教師1人の平均比率を確保するように正規職員の定員内に設定されることとなった。

## IV 障害のある生徒の教育システムと統合プログラム協定

### 1. 障害のある生徒の教育システム

1977年からすべての特殊教育学校が廃止され、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生徒が統合されている。また、この法律が根拠になり、地域保健機構、県、市町村、教育委員会がプログラム協定により連携しながら、支援教師、介助員の配置、動態－機能プロフィール(Profilo Dinamico Funzionale, 以下PDF<sup>資料2)</sup>と呼ぶ)、個別教育計画(Piano Educativo Individualizzato, 以下、PEI<sup>資料3)</sup>と呼ぶ)の作成等を行う。ここでは、エミリア・ロマーナ州モデナ県を例にとり紹介し、一人の障害のある子どもがどのような過程を経て教育を受けるかを述べる。過程の概略は、①障害のある子どもの家族が地域保健機構に対して、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(PDF)、個別教育計画(PEI)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、支援教師が派遣される、⑥市からアシスタント、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が開かれ、⑧学校と地域保健機構の関係者が、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、また、地域保健機構のスタッフが学校内での必要性について協議する、⑨地域保健機構の専門家と、支援教師等の教員、コムネ(地方自治体)から派遣されるスタッフにより、個別教育計画(PEI)を作成。障害児の家族はその作成、評価に協力する、⑩更に、地域保健機構の専門家は、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を行う、である。

## 2. プログラム協定の内容

ここでいう法律104号の規定に定めるもの、すなわち、「障害者とは、そのために学習・人間関係・労働参加に困難を伴い、また社会的不利益ないし疎外を引き起こしうるような、定続性または進行性の身体的・精神的・感覚的障害を有する人」をいう。

### 1) 1992年法律第104号の規定に定める者について、生徒の相当性の識別<sup>資料1)</sup>

A. 地域保健機構(小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部)は、次の義務を負う。

(1993年法律第271号第2条第1項、法律第423号、1994年2月24日共和国大統領令第2条に従い)次に掲げる任務を負う。

1. 障害のある生徒を判定し、「1992年法律第104号第3条による証明書(Certificazione ai sensi dell'art.3 della legge 104/92)」の名で本協定に添付されている書式を使用し、1992年法律第104号第3条に定める者であるとする判定書を作成する。かか

る証明書に関しては、次に掲げる事項に従う。

- a) 臨床医学的診断及び国際疾病分類ICD10コードによる症状の分類について、明確かつ完全な記載をする。
- b) 学校初年度の学級・コースへの登録時、又は、在学中における初めての判定の際に、所要の診断プロセスを経た上で、生徒の家族の要請により作成される。
- c) 学校の各等級の移行時、特に、幼稚園から小学校へ、小学校から中学校へ、中学校から高等学校への移行時に、生徒の家族の要請により、再度判定が行われる。(2000年2月10日法律第30号の適用により、幼児学校から基礎学校への移行時、及び、基礎学校から高等学校への移行時に証明書が書換えられることになった)
- d) 証明書は生徒の家族へ渡され、家族はこれを次学年の学級・コースへの登録時(通常、毎年1月中)に学校へ提出するものとする。
- e) 地域保健機構は、生徒の学校生活のいかなる時点においても、家族の意向を聞いた上で、生徒を1992年法律第104号第3条に定める者であると判定する証明の取消しを、生徒の家族を通じて学校へ通知する書状を作成することができる。かかる書状では、以前の措置の取消しに妥当な、治療中の回復状況について描写する。

2. 前項の申告と同時に、本協定にそれぞれ「情報用紙(Foglio Informazioni)」「診断票(Quadro Diagnostico)」の名で添付されている書式を利用し、情報用紙及び診断票を作成する。情報用紙には、物質面で要する補助(本人の治療・歩行・動きの訓練など)及び非物質面で要する補助(コミュニケーションの必要性・自分の体及び姿についての認識・対人関係における距離の認識・参加意識など)の必要性について特定し、これに応じて、教育補助員の過当たりの勤務時間案が設定される。

3. モデナ県で初回の障害証明を受けた生徒または他県で証明を受け転入してきた生徒については、支援教師の需要の特定のための然るべき期間内に、校長と所要の情報の受渡しを行うよう連携方法を決定する。特定する方法とは次に掲げるとおり。

- a) 個々の生徒についての状態を的確に説明するため、地域保健機構担当者と校長及び校長協力教員が1度ミーティングを行うことが望ましい。
- b) 項目aで定めた方法が実行不可能な場合には、地域保健機構担当者は、生徒の障害の状態についての的確に説明した報告書を作成し、校長宛に送付する。

c) 項目aまたはbの方法に代えて、実行可能な状況につき、地域保健機構は校長へ機能診断書届ける。

4 生徒の家族が、地域保健機構に所属又は協約の専門家による医療サービスの利用を望まない場合、民間の専門家が障害の状態を証明するために作成した証明書は、地域保健機構の神経精神医療チームの地域担当責任者またはその代理人による認可を受け有効化されなければならない。かかる有効化は、生徒に1992年法律第104号第3条に定める障害があるという申告をするに正当な状況があることを確認するために必要となる。生徒の家族が地域保健機構の治療サービスの利用を望まない場合は、機能診断書・動態 - 機能プロフィール・個別教育計画の作成のために、生徒の主治医が学校へ協力・助言するような環境を整える義務を家族が負うものとする。

5. 生徒の家族が他県の市町村に居住し別の地域保健機構を利用するときは、障害の証明書は、モデナ地域保健機構の医療チームによる書類検討の上、裏書きされる。その他の事項の履行については、生徒を担当する地域保健機構担当者の管轄のままとする。

B. 教育機関は、次の義務を負う。

1992年法律第104号に定める対策を利用する必要があるときは、そのために必要な全ての情報を家族に提供する義務を負う。

## 2) 機能診断書 (Diagnosi Funzionale)

A. 地域保健機構 (小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部) は、次の義務を負う。

1. 障害のある生徒が学級に入る学年度の開始前あるいは9月末までに、本協定に「機能診断書作成の必須項目一覧(Elenco dei contenuti minimi per la redazione della diagnosi funzionale)」の名で添付されている必須項目一覧を利用して、機能診断書(1992年法律第104号第12号第5項並びに1994年2月24日共和国大統領令第3条及び添付書類Aの規定による)を、記述式で作成する。
2. 機能診断書の内容を学校関係者に説明する。
3. 幼稚園から小学校へ、小学校から中学校へ、中学校から高等学校へという、学校の等級の移行時に、家族に連絡の上、機能診断書を更新する。(2000年2月10日法律第30号の適用により、機能診断書は、幼児学校から基礎学校への移行時及び基礎学校から高等学校への移行時に更新される)。かかる更新は、必要な場合は、生徒の学校生活のいかなる時点においても行うことができる。

B. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 地域保健機構から発行された証明書の受け取りと同時に、障害のある生徒の在籍を正規に認識するものとし、生徒の受け入れ及び授業への出席に必要な措置の手配を開始する。
2. モデナ県で初回の障害証明を受けた生徒または他県で証明を受け転入してきた生徒について、支援教師の需要の特定のための然るべき期間内に、地域保健機構と所要の情報の受渡し方法について取決める。
3. 生徒の家族との協力体制の第一歩として、また、学外の環境も含めて生徒についての認識を広める目的において、家族とのミーティングの場を時宜よく設定する。

## 3) 動態 - 機能プロフィール (PDF)<sup>資料2)</sup>

A. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 学級協議会(教員チーム)が、既得情報(医療・家族・学外活動など)に基づき、且つ自主的に、障害のある生徒の対人関係及び適性能力を観察するための活動を計画することを保障する。
2. 障害のある生徒の学校生活が始まったのち、12月中に、動態 - 機能プロフィールを準備するため、専門の資格を有する支援教師の参加及び教育心理学担当教師がいる場合はその協力も仰ぎ、学級協議会(教員チーム)のミーティングを開催する。プロフィールの作成には、地域保健機構の当該生徒担当者及び家族も、ミーティングにおいて重要な位置を占めて参加し協力する。プロフィールは記述式にて、本協定に「動態 - 機能プロフィール(PDF)」の名で添付されている必須項目から成る書式を利用して作成する(1992年法律第104号第12条第5項並びに1994年2月24日共和国大統領令第4条及び添付書類Bの規定による)。動態 - 機能プロフィールの作成に関わるすべての人間は、それぞれの所見を記す最終書類に署名する。
3. 各学年末には、動態 - 機能プロフィールの検証及び必要な場合は内容更新を協議にて行うため、同プロフィールを作成したチームのミーティングを開催する。かかる作業の成果物である動態 - 機能プロフィールは、次の学年の活動とのつながりの基盤を成す。
4. 幼稚園・小学校・中学校の終わり(2000年2月10日法律第30号の適用により、幼児学校及び基礎教育学校の終了時)において、動態 - 機能プロフィールの検証及び内容更新は、次の等級の教育機

関への資料伝達のためにも必要となる。

5. 合同作業ミーティングを開催する際、学級協議会（教員チーム）の教員の出席が可能となるよう、また、地域保健機構の医療業務特有の負担にも配慮した上で、適度な柔軟性を確保しながら、他機関の担当者と日付・時間・議題について取り決める。

6. 特別な必要性が認められた場合は、本協定にて定める以外の合同作業ミーティングの機会を設けるため、担当者間の合意を図る。

B. 地域保健機構（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、次の義務を負う。

1. 動態・機能プロフィールの総合形成、その検証及び必要な場合は内容更新のために、協議に参加する。

2. 地域保健機構と学校の作業ミーティングは、各年度ごと少なくとも2回行うものとし、例外として、モテナ県で初回の障害証明を受けた生徒または他県で証明を受け転入してきた生徒については、前述の第3条に規定するように、特別な方式で取り決める。ミーティングは本部校<sup>1)</sup>で開催することが望ましく、参加者は開催日時について調整を行う。

#### 4) 個別教育計画 (PEI)<sup>資料 3)</sup>

個別教育計画とは、教育・学習指導を受ける権利を行使する目的において、障害のある生徒のために一定期間準備される、互いに融合し且つバランスのとれた複数の介入について記述した書類である。（1994年2月24日共和国大統領令）

A. 教育機関は、次の義務を負う。

校長の任務

1. 学校の人間形成計画 (Piano dell'Offerta Formativa, 以下、POFと呼ぶ)<sup>2)</sup>に、設備・人材等内部資源、教育プロジェクト及びその実施・検証・評価方法を明示した上、障害のある生徒の統合教育プロジェクトが規定されるようにする。

2. 学級協議会（教員チーム）に、専門の支援教師が重要な位置を占めて参加し、教育心理学担当教師がいる場合はその教師も含め、地域保健機構担当者及び家族の協力のもと、次の事項が実施されるよう責任をもつ。

a) 本協定に「個別教育計画」の名で添付されている必須項目から成る書式を利用し、規定の期間で（4ヶ月又は2ヶ月ごと）、個別教育計画の作成・組み立て・検証を行う（1992年法律第104号第12条第1～4項）。特に、学級への実質的な統合と教育の成功（可能な場合、高等学校の教育課程修了の国家試験の合格も含め）を確実なものにする目的において最適な方法を決定する。

b) 個別教育計画を、教育・教科の指導計画化又は介入分野領域別の指導計画化に統合する。

c) 障害のある生徒が、学級、小グループ、実験・研究活動<sup>3)</sup>においてどのように作業するかについて、又、その他の特定の活動を必要とするかについて、明確にする。

d) 必要と考えられるスペース・備品・機器・補助教材を特定し、その使用方法及び目的を示す。

e) 生徒の出席時間の短縮が必要な場合は、治療・リハビリの負担も考慮に入れ、地域保健機構担当者及び家族と協議の上決定する。

3. 学級協議会が策定する障害のある生徒のための広域統合プロジェクトについて、学外の人的・物的資源及び地域保健機構担当者の協力、生徒自身とその家族の意見、市町村行政機関（教育・交通・社会福祉・スポーツ等の担当評議員）の意見、また地域のボランティア団体の参加が望める場合はその意見も考慮した上で策定が行われるように要求する。

4. 個別教育計画で定めた活動の実施に向けて提供された資源を利用した結果得られた成果について、協議の上定める方法により、本協定の署名機関に報告する。

B. 市町村当局は、次の義務を負う。

1. その管轄において、個別教育計画で定めた内容の実現に必要な場所・設備・補助教材を供給する。

2. 各分野の評議員（教育・交通・社会福祉・スポーツ・文化など）の権限をもって、地域の資源の活用を支援し、学校・地域保健機構担当者との協力の上、生徒とその家族の意見を参考にし、地域

\*1（訳注）本部校＝同一地区の複数の小学校が集まって構成する1つの教育行政区の学校群のうち中心となる学校を、本稿では便宜上こう呼んだ。

\*2（訳注）人間形成計画＝Piano dell'Offerta Formativa, 略称POF。各学校の概要、教育信念、教育プログラム、設備等を記載した文書。

\*3（訳注）実験・究活動＝attività di laboratorio, 一例としてコンピュータ、音楽、劇、環境学習など。

にボランティア団体がある場合はその活性化をはかりながら、障害のある生徒の統合教育のために学校内部で実施された作業を地域へと広げる統一プロジェクトの策定に参加する。

C. 地域保健機構（小児神経精神医学・心理学・リハビリ医療部）は、次の義務を負う。

1. 個別教育計画の準備及び検証を行う学校ミーティングへ参加し、生徒に必要となりうる治療・リハビリ実施の期間・方法を説明するなどの助言を行い、計画実現のために学校及び生徒の家族と協力する。

2. 同事業体の専門家の専門能力の提供をもって、地域の資源の活用を支援し、学校・市町村行政機関関係者と協力の上、生徒とその家族の意見を参考にしながら、障害のある生徒の統合教育のために学校内部で実施された作業を地域へと広げる統一プロジェクトの策定に参加する。

## V. 学校の教育課程である人間形成計画と評価

### 1. 人間形成計画(POF)

1999年8月3日イタリア共和国大統領令第275号「学校組織の独立性に関する規定」及びそれに関連した命令、規則に基づいて、各学校は、毎教育年度に人間形成計画を作成し、教育 *educazione*, 人間形成 *formazione*, 知育 *istruzione* を通して、人間形成の成功、教えることと学ぶことの効果の向上を目的とした学校経営・教育活動を行っている。人間形成計画(POF)は、各学校の概要、教育信念、教育計画、設備等を記載した文書であり、プログラム協定では次のような内容で示されている。

学校においては、①POFは学校で作成されるカリキュラム、学級編成、教育上の柔軟性、教授法、教育方法などの学校の計画であり、全ての生徒、特に重度・超重度の障害のある生徒の統合教育及び教育の成功の推進・保障を目的とする。②障害の状態悪化の防止、地域の文化的・教育的資源を利用した教育措置の実施、全学級参加の相互協力タイプの活動の実施、聴覚・視覚障害者の統合教育のための外部専門家及び新技術機器の活用、著しく重度の身体・精神障害者の学習理解と対人関係の向上の推進を目的とする、「統合教育の有効モデル」の始動を目指す学級協議会の活動を推奨・支持する。POFの作成・実施に関しては、地域保健機構と市町村当局も密接に連携している。

イタリア教育省は、各学校を独立性の高い自治的な教育機関として教育活動ができるように法的に認め、

重度・重複障害等の生徒に対しても学校の教育課程の編成において、統合教育が推進され、教育の成果が上げることができるよう保障している。

### 2. 障害のある生徒の評価

#### (1) 障害のある生徒の教育評価

義務教育学校においては、試験は教授した内容に対応し、生徒の潜在能力及びスタート時の学習レベルに関しての進歩を評価するものである。卒業証書及び試験終了時に発行する証明書には、障害のある生徒の受験した特別な試験については記載をしない。特別な試験は、補助機器を利用して行うことができる。

高等学校においては、教育省の学習プログラムに規定する目標（又はそれに相当する目標）に一致する水準に達しているときは、障害のある生徒は、ほかの生徒の評価基準に従い評価される。これは、専門学校卒業資格試験や高校卒業資格試験についても同様である。

個別教育計画(PEI)が、教育省の学習プログラムに相応しない教育・訓練目標をもち特殊化されている場合は、個別教育計画の展開のみに関して採点され、個別教育計画の目標達成のための教育継続という目的のみ有効な法的価値をもって、学習成果が評価されることになる。これらの生徒は、その結果、次の学年へ進級するか、又は留年が決定される。このような生徒には、成績表の下部に、特定の記載が添えられる。学級協議会が特殊化した評価基準方法を採用しようとするときは、正式な不同意を表明することのできる期限を明らかにして家族へ直ちに通知するものとし、不同意の表明が家族からされない場合は、提案した評価方式に同意したものとみなす。拒否が表明されたときは、生徒に障害があるとはみなされず、ほかの生徒の評価基準をもって評価されるものとする。障害のある生徒には、教育省の提案する試験に等価の試験を、教育補助機器使用の上、筆記・描画試験の時間を延長し、自律性及びコミュニケーション担当の補助員の立会いのもとで行うことができる。いずれの場合も、試験は、受験者が高校卒業証書発行に妥当な文化的・職業的素養を獲得していることを認めるものでなければならない。

特殊化方式で（つまり個別教育計画に応じた）成績評価を受けてきた生徒は、個人の教育課程に沿って特殊化した試験を行う形で、職業資格試験等を受験し、達成能力及び適性の証明を得ることができる。証明は、教育委員会と州の間の協定分野の職業訓練課程受講において「教育クレジット」として使用可能となる。留年の場合、学級協議会は個別教育計画の指導目標を到達可能な目標に再設定する必要がある。いずれの場合

も、障害のある生徒には3回の留年が許容される。

## (2) イタリアにおける職業高校の指導の実際

エミリア・ロマーナ州モデナ県にある国立コルニ工業職業高校を紹介する。この学校は1980年代から障害のある生徒を受け入れてきた。生徒数は全日制969人、夜間制120人が在籍し、34人の障害のある生徒（うち聴覚障害児は2人）と75人の外国籍の生徒がいる。少年院への訪問教育も行っている。機械、電気、グラフィックデザイン、歯科技工のコースがあり、学級あたりの生徒数は平均22名である。教師数は、160人で、うち支援教師は13人で、常勤者と1年契約の非常勤者がい

る。

40時間の週授業時数のうち、聴覚障害のある生徒は、31時間を支援教師なしで通常の授業を受け、9時間は支援教師と共に授業を受けている。この際支援教師は、授業のメモを取ったり、教師が黒板を向いて話したときの言葉を伝える等の補助をする。

高校段階のインテグレーションの特徴的な制度として、チューター制度がある。チューターは市当局から派遣され、大学生が多い。授業の補習や宿題の手伝い、映画を見たり、バー(簡単な飲食ができる店)に行ったりなど外出するときの付き添いや話し相手になる。

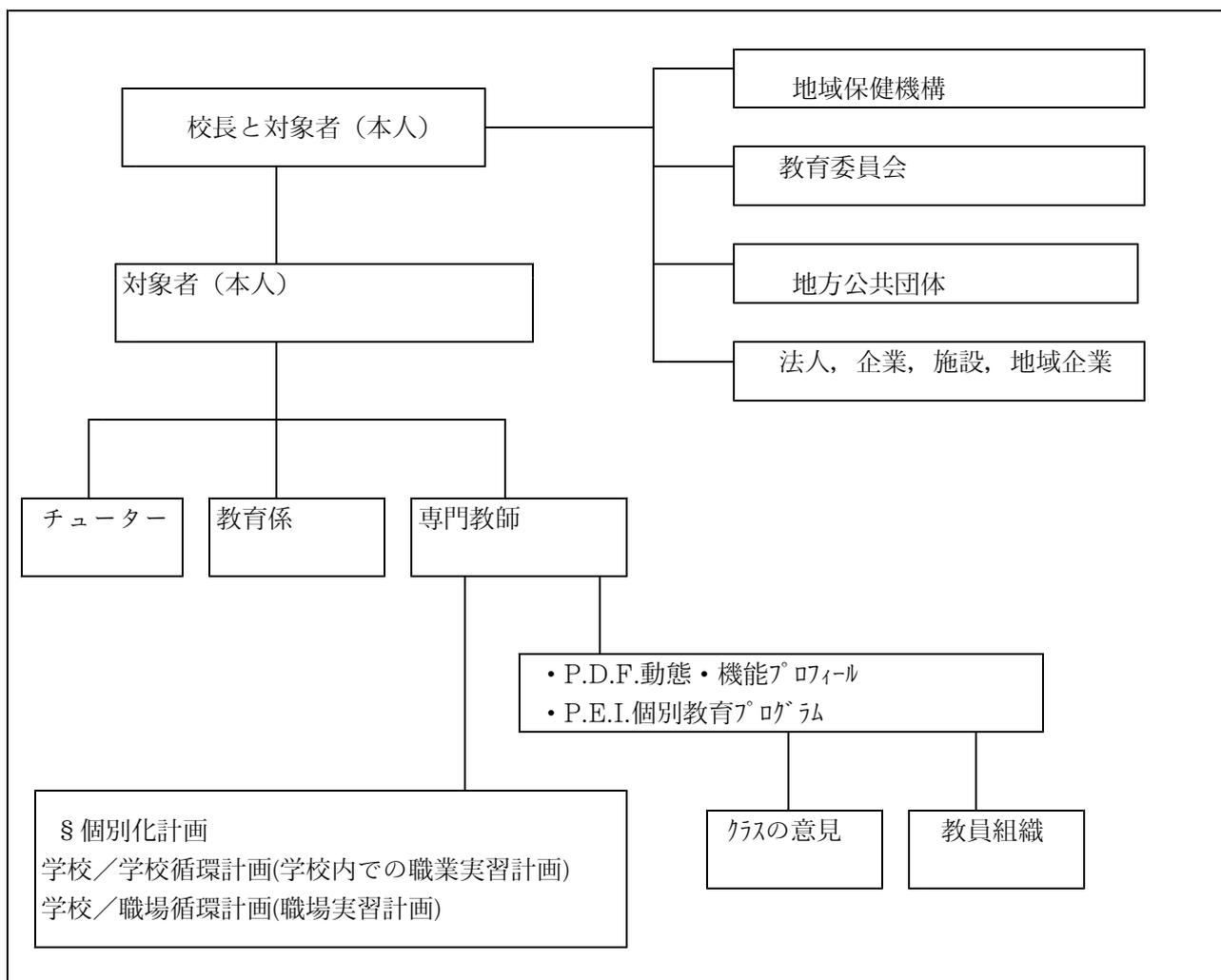


図1 国立コルニエ工業職業高校のP,O,P-統合教育における就職推進のための組織

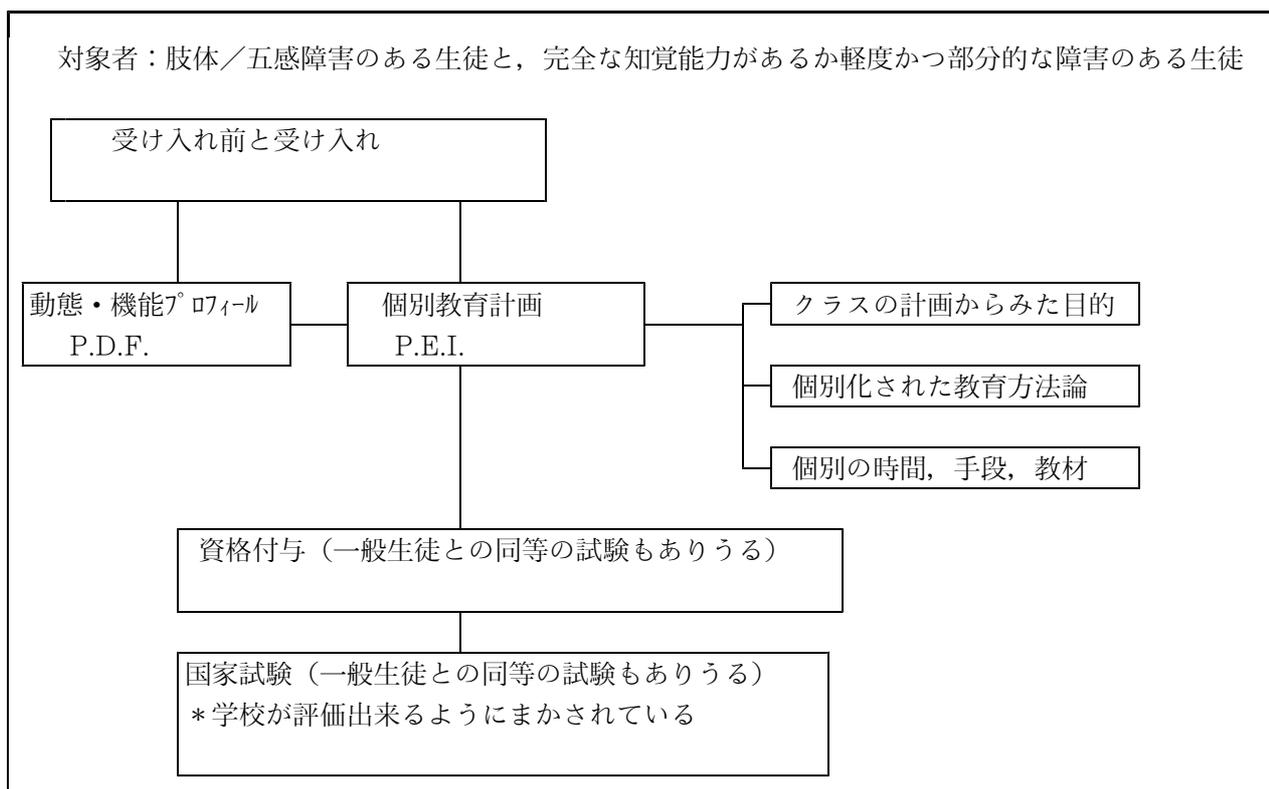


図2 資格付与，高校卒業，免状到達に関すること

教育課程は、5年間でディプロマ（卒業資格）を取得するコースと、3年間のクレジットと呼ばれる単位を取得して修了証を受けるコースがある。

職場実習としては、学校内で実習を行う「学校／学校」の場合と学校外で実習を行う「学校／職場」の場合がある。

評価は、口述試験だけの中間テストと筆記試験と口述試験による年末試験がある。評価の基準は、国から各学校に任されている。口述試験では、答えやすいように質問の方法を変えたり、筆記試験では、聴覚障害の生徒に論理的な記述を求めないようにするなどの配慮がされる。

ここに、2002/2003年の国立コルニエ工業職業高校のPOFで機械訓練コースの一部を紹介する。図1は、統合教育における就職推進のための組織である。

本コースの教育課程の概略は、以下の通りである。

教育の目的は、軽度又は中度、重度知的障害のある生徒のコルニエ高校機械労働者コース内における職業訓練課程の達成を目指すことである。

しかし、障害の程度により全ての障害のある生徒が学級計画に参加できるわけではなく、各々の個別教育計画による教育課程を計画する必要がある場合がある。個々の実態に応じ個別教育計画が作成され、それらの計画に基づき有効な能力を習得した場合、「教育クレジ

ット」証明書を発行する。教育内容は、彼らの人生及び学校生活においての参加活動を踏まえた実践的手作業を中心にしたものである。

実習内容として、作業における安全に関すること、車のブレーキ構造、消音マフラーの構造、タイヤの組み立てと分解、車の組立と分解、溶接技術、2Dコンピュータでの車のデザインなどである。

実習場所は、本校、モデナ地方指定事務局、地域保健機構、小児神経精神科サービス、モデナの市当局指定セクターなどである。

関係者は、この課程の教師と支援教師、技術教師、アシスタント、チューター、介助員である。

この教育課程終了時に、臨時クラス会議、教師、チューター、介助員と共同者による会議、地域保健機構の派遣者との会議、親との話し合いを行いながら評価を行う(図2)。

この最後の評価では、質、量の結果のみならず、計画、本人への教育効果、他の生徒との学習過程における成果も含まれている。

資格付与、高校卒業については、前述したように、教育省の学習プログラムに規定する目標（又はそれに相当する目標）に一致する素養レベルに達しているときは、障害のある生徒は、健常の生徒の評価基準に従い評価される(図2)。個別教育計画(PEI)が、教育省の

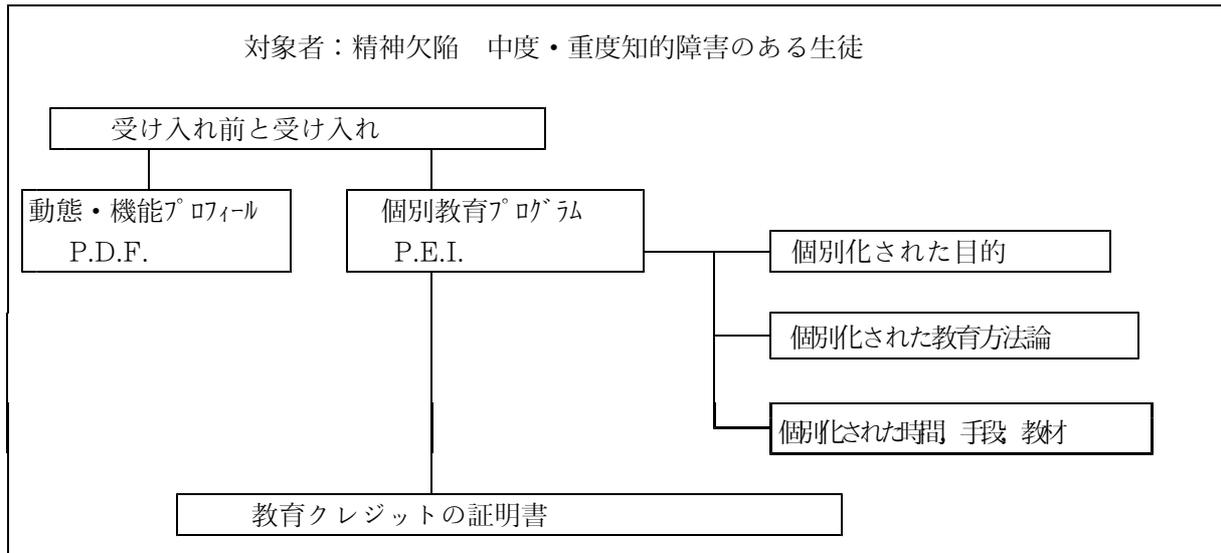


図3 人間形成に関わる教育クレジットの取得

学習プログラムに相応しない教育・訓練目標をもち特殊化されている場合は、個別教育計画の展開のみに関して採点され、個別教育計画の目標達成のための教育継続という目的にのみ有効な法的価値をもって、学習成果が評価されることになる。図3に示したものは、「教育クレジット」の取得に関することである。

## VI. まとめ

### 1. 学習指導要領に関連して

イタリアの障害のある生徒のための教育課程は、特別学校用の教育指針として個別に作成されず、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教育指針に示されている。日本で言う学習指導要領レベルにおいても障害のある生徒の教育と健全な生徒との教育が統合されている。いわゆる「学習指導要領の一体化モデル」である(資料5参照)。故に、障害のある生徒が各段階の教育課程の基準に合わないときは、機能-動態プロフィールや個別教育計画を作成し、個に応じた教育内容を準備できる制度になっている。特に、ディスアビリティの改善克服の領域に関しては地域保健機構の訓練等のサービスを受けることができる。しかし、重度・重複障害があり、発達レベルが幼稚園課程よりも未分化な指導内容を必要とする場合は、教育課程として国の基準を持ち合わせていない。実際に学校に訪問してみると、地域保健機構の専門家と支援教師などが機能-動態プロフィールや個別教育計画を作成し指導を行っているが、地域や学校によって大きな違いがある。重度・重複障害のような発達が未分化なケースにおいて、幼稚園課

程よりも前の段階の指導内容を示す必要性についてモデナ教育委員会に質問してみた。その回答は、イタリアはインクルージョンを進めてきた国であり、障害者と健全者との教育課程のレベルでも区別してはならないということであった。しかし、教育現場では障害に特化した教育課程の必要性を唱える教師もいると聞く。我が国においても通常学級に認定就学者、LD等の生徒が在籍しており、今後、小学校・中学校等の学習指導要領に障害の状態への配慮が盛り込まれていく必要がある。イタリアの「学習指導要領の一体化モデル」が参考になるものと考えているが、この場合にも幼稚園課程以前の段階の指導内容に関する問題を検討していく必要がある。

### 2. 学校の教育課程である人間形成計画の存在

人間形成計画は、各学校の概要、教育信念、教育計画、設備等を記載した文書である。カリキュラム、学級の編成、教育組織、学校運営の柔軟性、教授法、教育手法等が全ての生徒、特に重度・最重度の障害のある生徒の統合教育の推進と効果の保障を謳い、プログラム協定等で法制化されている。

イタリアにおいては、障害のある生徒のための教育課程として国の基準はないが、学校の教育課程(POF)の編成には、障害のある生徒と全生徒のための教育活動の内容、配慮等が盛り込まれていることになる。このPOFの編成は、今後の我が国の幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教育課程を編成していく上で参考になると考えられる。

### 3. 個別教育計画の評価について

個々の実態に応じて作成される機能—動態プロフィールや個別教育計画の内容は、我が国での重複障害者等の特例で行われている知的障害養護学校の各教科や自立活動の内容を含むものであることが理解される。

また、評価の基準については、義務教育段階では各段階の教育課程で学習した内容に対してどこまで到達したかという評価と、個別教育計画の目標がどの程度達成できたかという個人内評価で行われる。高等学校では、基本的には教育省の教育指針の基準の目標に一致する素養レベルに達しているときは、障害のある生徒は、健全な生徒の評価基準に従い評価されるが、個別教育計画が国の基準に相応しない目標を持つ場合には特例が認められている。この特例においては、個別教育計画の展開のみで評価される。個別教育計画の目標達成のための教育継続という目的にのみ有効な法的価値をもって学習成果が評価され、次の学年へ進級するか、又は留年が決定されたり、「教育クレジット」証明書を取得できたりする。我が国には、高等学校におけるこのような教育クレジットという制度はなく、今後、大いに参考になるものと考えている。

### 4. 「場における教育」と「ニーズに応じた教育」の共有

我が国においては、「場における教育」から「ニーズに応じた教育」への移行が「特別支援教育のあり方について(最終報告)」の中で強調されている。イタリアにおいては通常学級という「場」を共有することを重視し在籍も皆通常学級である。しかし、実際に訪問して明らかになったことであるが、多動を伴う自閉症児に対してはクラスで一緒に授業を行う時間とTEEACHプログラムを個別に行う教室と時間の両方を確保していた。また、重症心身障害の生徒に対しては通常学級でみんなと一緒に授業を行う時間と体調等に配慮してベッドで休息をとったり個別に学習したりする場所と空間が確保されていた。すなわち、「場における教育」と「個のニーズに応じる教育」の共有が重視されているといえる。主な病院内にはホスピタルスクールが存在し、病院という「場における教育」も確保されていた。病院の中に教育が必要であるという考えは、「ニーズに応じた」という考えに含まれるものである。

我が国が「場における教育」から「個のニーズに応じる教育」に移行するときに留意点の一つとして、院内学級は病院の中にあるという「場における教育」であるという一面的な判断から、その教育を後退させないことを挙げたい。

個々の実態に応じて柔軟に対応できる教育システム、

それを支える法的根拠の構築がイタリアの障害のある生徒の教育を支えている。このような柔軟性こそ日本が学ぶべき点であろう。

### 5. 学校、地域保健機構、市町村当局との連携

イタリアの統合教育のためのプログラム協定を具体的に紹介したが、学校、地域保健機構、市町村当局との連携が法的な枠組みの中で定められている。法的根拠を基に、一人の障害のある生徒に対して協働チームが生まれ、質の高いケアと教育の実施を試みている。

我が国において、「今後の特別支援教育のあり方について(最終報告)」の中で広域特別支援協議会等質の高い教育支援を支えるネットワークの構築や特別支援コーディネーターの役割、個別的教育支援計画などを他の専門家と協働チームを組みながら推進していくことが課題として挙げられているが、協働という視点でもイタリアのプログラム協定は今後の日本の特別支援教育の推進の参考になるものと確信している。

本稿の執筆にあたっては、科学研究費補助金(特別研究促進費(2))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：研究代表者 千田耕基)、同じく科学研究費補助金(基盤研究(B)(2)海外：イタリアのインクルーシブ教育における教員の資質と専門性に関する調査研究：研究代表者 石川政孝)で得た資料を基にして作成している。

### 参考文献

- 1)Esposito A.(2001) La normativa sulla integrazione degli handicappati nella scuola. Edizioni del cerro.
- 2) GLP-Provveditorato agli studi di Bologna(2001) Insieme! Guida all'integrazione scolastica: "Gli Accordi di Programma".
- 3) Ministero della pubblica istruzione(1999) TheItalian Education System.
- 4) 鹿倉真理子 (1999)：障害児教育. (仲村優一・一番ヶ瀬康子, 世界の社会福祉5フランス・イタリア). 旬報社.
- 5) OECD(1994)：通常教育への障害のある子どものインテグレーション理想とその理論及び実践(徳永豊・袖山啓子訳)全国心身障害教育財団.
- 6) パオロ・トリヴェット(1999)：学校と教育. (馬場康雄・奥島孝康編, イタリアの社会. ) 早稲田大学出版部.
- 7) Regione Emilia Romagna(2001):Accordo diprogramma provinciale per l'integrazione scolastica di

allievi in situazione di handicap nelle scuole di ogni ordine e grado. Regione Emilia Romagna Bollettino Ufficiale-Anno 32 del 4 giugno 2001-n. 74 parte seconda pp.151-205.

8) 酒井ツギ子(2002)イタリア. 文部科学省. 諸外国の初等中等教育, 113-132, 財務省印刷局.

1) 笹本健・大内進・石川政孝・武田鉄郎(2002)イタリアにおける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. 研究代表者千田耕基科学研究費補助金成果報告書「主要国の特別なニーズを有する子どもの指導に関する調査研究」国立特殊教育総合研究所 81-96.

## 法 律

小学校の組織改革資料<sup>料 5-1)</sup> に関して  
Riforma dell'ordinamento della scuola elementare.Legge 5 giugno 1990, n. 148

小学校のための学習プログラム<sup>料 5-2)</sup> に関して  
Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria. D.P.R.12 febbraio 1985, n.104.

# 基本資料

## 資料1 障害の認定書1

モデナ市地域保健機構  
小児精神神経科・心理カウンセラー・成長期リハビリのサービス  
保健管轄\_\_\_\_の\_\_\_\_番

92年度第104法第3条による認定

姓\_\_\_\_\_名\_\_\_\_\_  
出生地\_\_\_\_\_生年月日\_\_\_\_\_  
住所\_\_\_\_\_番地\_\_\_\_\_  
地区\_\_\_\_\_市（コムーネ）\_\_\_\_\_

臨床診断

---

---

重要な順に診断（ICD-10）の認定

---

---

欠陥（疾病）の主な性格（1つのみ選択）

- 物理的に際立つ
- 物理的に軽度である
- 精神的に際立つ
- 精神的に軽度である
- 視覚
- 聴覚

最終的にPDF, PEI, 検証結果による最終定義について、この生徒の責任者となるのは、

医師\_\_\_\_\_近くのサービス\_\_\_\_\_  
電話連絡先\_\_\_\_\_勤務時間\_\_\_\_\_

日付\_\_\_\_\_

署名\_\_\_\_\_

## 資料1 障害の認定書2 学校長宛の情報書類

情報書類

学校長宛

生徒\_\_\_\_\_は、\_\_\_\_\_に生まれ、  
家族の決定により、貴校\_\_\_\_\_学年に登録します。こちらの受理計画に合意していただくため、貴校に以下の情報をお送りいたします。

生徒の出身は、

- 家族
- 学校又は特殊学校

- 共同体
- 保育園 \_\_\_\_\_
- 幼稚園・幼児学校 \_\_\_\_\_
- 小学校 \_\_\_\_\_
- 中学校 \_\_\_\_\_
- 高校 \_\_\_\_\_

生徒は、

自主的に学校へ来ることができる	はい	いいえ
同伴者なしで学校利用の輸送手段を使う	はい	いいえ
個人的付き添いと共に特別輸送手段を使う	はい	いいえ
個人的付き添いなしで特別な方法を使う	はい	いいえ
助けなしで階段をのぼれる	はい	いいえ
助けと共に階段をのぼれる	はい	いいえ
特別な方法による、整備された保健サービスを要する	はい	いいえ
学校時間内に薬の投与を必要とする	はい	いいえ
学校時間内でリハビリ活動を行う	はい	いいえ
技術作業活動に助けなしで参加する（工業用などの機械の使用を見込んだもの）	はい	いいえ
技術作業活動に助けと共に参加する（工業用などの機械の使用を見込んだもの）	はい	いいえ

生徒のために開始する助成

助成の種類		
心理カウンセラー	はい	いいえ
精神神経科	はい	いいえ
民生委員	はい	いいえ
エドゥカトーレ	はい	いいえ
リハビリ	はい	いいえ
その他	はい	いいえ

生徒は、以下の必要性を紹介する。

移動

- 特別な方法
- 同伴者
- その他

学校の建物

- 1階の教室
- 特別保健サービス
- 特別整備のある教室

そのほかの必要性

- 技術的援助（示す）
- 

- 通学時間の縮小（特定する）
  - ... のための補助教育者（要請を特定する）
- 

週に要する時間 \_\_\_\_\_

その他

診断の表

明らかにになった障害と症候群	主障害	随伴障害	知的能力の危険性			言語能力の危険性			運動能力の危険性			情緒と対人関係の困難さ	注意及び／あるいは態度の障害	てんかんの症状
			軽度	中度	重度	軽度	中度	重度	軽度	中度	重度			
視覚障害部分的														
視覚障害全般的														
聴覚障害部分的														
聴覚障害全般的														
精神遅滞														
言語障害														
特異的学習障害														
中枢・末梢性神経運動障害														
心理的発達の全般的な障害														
注意及び／あるいは態度の障害														
情緒対人関係の障害														

資料2 機能-動態プロフィールに関する書式

PDF (機能・活動の側面)

学校名 \_\_\_\_\_  
 -----  
 通学本拠地域 \_\_\_\_\_  
 -----  
 編集年月日 \_\_\_\_\_  
 -----  
 本日の日付 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
 -----  
 姓 \_\_\_\_\_ 名 \_\_\_\_\_  
 -----  
 出生地 \_\_\_\_\_ 県 \_\_\_\_\_  
 -----  
 生年月日 \_\_\_\_\_  
 戸籍 \_\_\_\_\_  
 -----

教育年度	通学学年 (1.2年.. 等)	通学時間	学校機関の種類 (週時間)

92年第104法第3章による証明書：

発行年月日 \_\_\_\_\_ 更新又は改正月日 \_\_\_\_\_

ASL (地域保健機構) 責任者 \_\_\_\_\_

診断の写本と明細書

障害のある機能領域

- 認知領域
- 情緒関連領域
- コミュニケーション領域
- 言語領域
- 感覚領域
- 運動遂行領域
- 学習領域

自律領域

アイデンティティー（自己同一性）領域

医師の指示による特別病理において、定着させるべく特別な工夫（てんかん，血友病，骨性虚弱…等）

---

---

### 認知領域

**認知的発達レベル**：正常な素質；軽度・中度・重度の知的障害；短期／長期的記憶力；注意力；時間的空間を組織する能力

**戦略**：認知形式，決定能力，認知的自律性，参加する，分析する，総合する，協力する，概念的図面，概念化の度合いと様式

**異なる専門家によ**：以前の知識を利用する，情報を共有する，要求する，裏付けする，**る統合方法の利用** 明確に質問する，時間や空間の中で人間関係の経験をする，活動を計画するための空間を利用できる

教員，ASLの職員，家族の観察による，この領域の各部門を反映させ，生徒がどう機能しているか記述する。

---

---

生じうる発達能力の記述。生徒が短期間で到達しうるようなもの，また，完全に自律的又は一般化された方法でなくてもよい。

---

---

以下，同様に，情緒関連領域，コミュニケーション領域，言語領域，感覚領域，運動遂行領域，学習領域，自律領域，アイデンティティー領域の内容について紹介する。

### 情緒関連領域

**本人領域**：自己評価，本人の人間関係，目的との関係，欲求不満への忍耐力

**対人関係**：率先性，感情的に独立，協力する能力

**関係動機**：他人との人間関係のなかで学習する動機付け，対話者との関係への動機付け

## コミュニケーション領域

**特権的才能**：類似，目の筋肉の動き，ジェスチャーの身振り，表情的ジェスチャー，口語的，筆記的，絵画的，音楽的，肉体的，指的

**特権的内容**：経験・環境的体験，個人的体験，人間関係や物質的体験

**行動様式**：自己中心的，協力的，平等的

## 言語領域

**理解力**：口語言語（単語・節・時制・異なる文脈において多様な複雑さを語る）と筆記生産：音韻的発達（発音不全）・語彙的遺産・統辞法的かつ叙事的構造への口頭での考慮

**コミュニケーション**：異なる状況において所有する口語の使用，相互的かつ／又は統合的言語の使用

## 感覚領域

**視覚機能**：鋭さ，見える分野，障害が生じた年齢，余剰能力，補助機能

**聴覚機能**：中心，周囲，欠落度合い，補助に対しての代償，障害が出現した年齢，余剰能力，補助の利用，補助可能な機能

**触覚機能**。

## 運動領域

**包括的運動性**：楽な体勢，平衡，移動可能性，行動自制的様式，無器用，行動不安，調節欠陥

**限界運動性**：把握，震動，測定障害，部分的調整

**単純と複雑な実践**：対物あり，対物なし，擬似的，創造的，計画能力，同年齢との関係

## 学習領域（その1）

### 就学前

遊び：陰謀的・擬似的・象徴的遊びの用意

図表：意味のない落書き，表現的描写，物語的描写，記述的描写

### 就学期間

文学と文字：音節，単語，文章，多様な分類学上の間違いを含む，模写・書き取り・自発的な文字

理解力：成文化した言語とは異なる言葉で迅速に意味を解釈する

生産：音節，単語，文章，自発性，操作，再記述

計算：計算する，数量の一致，加減乗除

算数と幾何学：初歩的数学の思考，問題の理解と解決

## 学習領域（その2）

**取得能力の自発的利用**：現学校と以前の学校の前後関係において、学習した能力の利用を置換する能力

**学習歴**：学習分野または経験分野またはあえて行なう広範囲な学習

### 自律領域

**個人的自律性**：食事，個人的掃除，括約筋の自制，服装，器具と補助

**社会的自律性**：内外の記された環境で最終的に移動する，社会的自律性を促がす器具を機能的に利用できる（電話・お金・公的乗り物を使う方法），家族と学校の自律性，他人との関係，クラスメートや大人を交えたグループ，時間的・空間的視点

### 自己同一性領域

**本人の想像**：確かである，重要と信じている，能力があると信じている，受け入れられていると信じている

**本人の知識**：肉体との関係，自分史との関係，グループとの関係

**本人の自覚**：同級生や大人との関係の中での関係，同級生や大人との関係においての本人の行動についての自覚，想像・音響・小話や本についての朗読を整然とできる能力についての自覚

資料3 個別教育計画の書式

PEI(個別教育計画)

学校機関 \_\_\_\_\_  
 -----  
 通学本拠地域 \_\_\_\_\_  
 -----  
 学校学年 \_\_\_\_\_  
 通学クラス \_\_\_\_\_  
 姓 \_\_\_\_\_ 名 \_\_\_\_\_  
 -----  
 出生地 \_\_\_\_\_ 県 \_\_\_\_\_ 生年月日 \_\_\_\_\_  
 -----  
 戸籍 \_\_\_\_\_  
 -----

1. クラスの特徴

クラス \_\_\_\_\_ 授業時間 \_\_\_\_\_

休憩時間を含む1日の時間割の計画

通学生徒数 \_\_\_\_\_ H (障害児) につく生徒 \_\_\_\_\_

複雑な状況についての端的な説明：

2. 統合教育について助成する人材

- ・ 支援のための専門教師 (支援教師) 週 \_\_\_\_\_ 時間
- ・ 補助教育者 週 \_\_\_\_\_ 時間
- ・ その他の仲介者 (ボランティア・チューター等) 週 \_\_\_\_\_ 時間

3. 生徒が利用するもの

不規則に食堂	はい	いいえ
毎日食堂		
特別移動		
付き添い付き特別移送		
エレベーター		
整備されたトイレ		
車椅子		
特別な机		
計算機		
特別補助付き計算機		
休憩する環境		
特別な器具と補助		
その他		

#### 4. 生徒の週の通学時間

曜日	登校時間	下校時間	学校外活動
月曜日			
火曜日			
水曜日			
木曜日			
金曜日			
土曜日			

メモ：

#### 5. 学校内での活動計画編成モデル

以下に示した統合様式を表に記入せよ。

CL=クラス内； G=クラス内でのグループ作業； L-CL=クラス内での作業活動；

L-G=他クラスの生徒との作業活動； AI=一人との関係もしくは一人の支援教師との関係での個別活動；

A-PG=支援教師が監督するクラス外の小グループ活動； R=休憩；

RIAB=リハビリか治療

活動計画に参加するものがある場合記す。

DD=主要教師 DS=支援の専門教員（支援教師） ASS=補助教育係

MED=他の個人仲介者（ボランティア・チューター等）

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日

メモ：

#### 6. 学級の週時間割の提案（指導領域または活動分野）

時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日

クラスの指導教師が同席する可能性のある時間の利用様式を記入する。

## 7. 障害のある生徒がいる学級に対する活動計画

・ 補習活動

---

---

・ 熟練と強化活動

---

---

・ 作業活動

---

---

・ 開放クラスでの活動

---

---

・ 課外活動

---

---

・ 観光

---

---

・ 遠足

---

---

## 8. 計画

・ 個人的教育計画により、  
(個々の指導・指導領域・経験分野の詳細計画については文書化されたものをPEIに即して添付している)

A) 学級への全指導（指導領域・経験分野）の中で、最小に計画された目的を少なくとも達成している  
又は

B) 学級の次の指導（指導領域・経験分野）のみにおいて最小に計画された目的を達成

---

---

次に続く指導（指導領域・経験分野）について、時間的・内容的個別計画

---

---

次に続く指導（指導領域・経験分野）について、学級計画を参考にしない個別計画

---

---

次に続く指導（指導領域・経験分野）については除外

---

---

・ 個別教育計画における総合活動と学校による在外団体への参加

(目的・教育方法論・活動評価の詳細については、計画に即した関連文書に総合的結果として書かれており、学外法人との協力様式の特別基準も付いている)

1. スポーツ活動

---

2. 文化・教育又は社会化的活動

---

3. 進路指導 (かつ高校での職業環境での教育) 活動

---

・ 進路指導と生徒への継続的計画

(個別活動・目的・時間・様式の詳細については、PEIの計画に入っており、学校または在外機関との起こりうる協力についても記載されている)

総合的記述 (目的・時間・展開期間・必要な資質と協力)

---

・ リハビリの介入とセラピーは、

学校時間内で週時間 \_\_\_\_\_ 教育年度内での期間 \_\_\_\_\_

中断の分類 \_\_\_\_\_

学校時間外で週時間 \_\_\_\_\_ 教育年度内での期間 \_\_\_\_\_

中断の分類 \_\_\_\_\_

**PEIの評価**

次に続く教育計画は、いかなる場合においても、その構成員一人一人の提案からその必要性を認知する学年会議により計画された目的の再定義の結果として、評価されるものである。達成した結果と効果的選択肢の妥当性の評価は、4ヶ月期間評価に一致するものである。評価するすべての人は、次に続く添付された総合的議事録を編集する。

評価月日	可決した決定の簡単な記載

**8. 両親との関係**

・ 参加協力形式 (記載する)

---

PEI可決の月日 \_\_\_\_\_

学校長の署名 \_\_\_\_\_

学年会議構成者の署名 \_\_\_\_\_

---

ASL労働者の署名 \_\_\_\_\_

PEI添付物リスト

内容の記載	提出月日

**資料4 障害者の援助・社会的統合・諸権利のための枠組法(抄訳)**

(1992年2月5日法律第104号, 全44条)

第1条(目的) 共和国は,

a) 障害者の人間的尊厳・自由の諸権利・自律性に対して十全な敬意を払い, 障害者の家族・学校・労働・社会への十全な統合を促進する.

b) 障害者の人間的人格の発展, 最大限可能な自律性の達成, 集団的生活への参加, 市民的・政治的・財産的権利の実現を妨げるような阻害要因の発生を予防し, またはそれを除去する.

c) 身体的 (fisico)・精神的 (psichico)・感覚的 (sensoriale) 障害を持つ人の機能的・社会的回復を追求し, 障害の予防・治療・リハビリテーションのためのサービスと給付, 障害者の法的経済的保護を保障する.

d) 障害者の社会的な疎外や排除の状態を克服するための施策を整備する.

**第3条(権利主体) 障害者とは, そのために学習・人間関係・労働参加に困難を伴い, また社会的不利益ないし疎外を引き起こしうるような, 定続性または進行性の身体的・精神的・感覚的障害を有する人をいう。**

② 障害者は, その障害の性質や程度, 残余の個人的能力の総体やリハビリテーション治療の効果に応じて決定されるような諸給付に対する権利を有する.

③ もし単一または重複の障害が年齢相応の人格的自律性を損なっており, 個人または対人関係の領域において, 永続的・継続的・包括的な援助を必要とするようなときは, その状態は重度とみなされ, 公的サービスのプログラムと措置が優先的に適用される.

④ 本法は, 領土内に定住する外国人や無国籍者に対しても通用される.

—後段略—

策4条(障害の認定) 障害・困難性・永続的な援助の必要性, また第3条にいう残余の個人的能力の総体に関する認定は, 社会的活動者 (operatore sociale) 1名および地域保健機構によるサービスの対象となっている当該ケースの専門家1名を加えた, 1990年10月15日法律295号1条によって地域保健機構 (USL) に設置された医学委員会 (commissioni mediche) によって行われる.

第5条(障害者の諸権利のための一般的原则) 阻害要因の除去・自律性の促進・社会的統合の実現は, 次のような諸目標を通じて追求される.

a) 公私の諸機構, 特に大学や全国研究協議会 (CNR)・また社会保健的サービスとの協同プロジェクトによるなどして, 障害者およびその家族, または当該研究に参加した諸機関のための科学的・遺伝学的・生医学的・教育心理学的・社会的・工学的研究を進展させること

b) 障害の予防・診察・出生前または早期の治療, そして原因の系統的な研究を保障すること

c) 現在の科学的知識や技術水準のもとでの可能な限りでの回復, 家族的社会的環境における障害者の維持, そして障害者の社会生活への統合・参加を保障するような治療的サービスやリハビリテーションの時宜適切な措置を保障すること

d) 回復と社会的統合の可能性との関係においても, 障害についての理解を助けるために, 障害者の家族に対して社会保健的情報を保障すること

e) 社会保健的措置の選択と実施において, 障害者の潜在能力を活用しつつ, 家族・共同体・障害者の間の協力を保障すること

f) 障害の発生を時宜適切に避け, またはそれに対処するために, または生じた障害のダメージを最小限にし, またはそれを克服するために, 幼児や未成年者の成熟と発展のすべての局面において一次的かつ二次的

な予防手段を保障すること

g) 1990年6月8日法律142号27条にいうプログラム協定に基づくその他の地域サービスとの連絡調整や統合を保障しつつ、障害の予防・支援・回復に向けられたサービスと措置の地域的分権を遂行すること

h) 真に必要な場合において不可欠な期間、本条に列挙する諸目標の達成のために補足的な経済的援助を定めつつ、障害者とその家族に対して、適切な心理学的・教育心理学的支援、対人ないし家族的介助サービス、技術的補助器具を保障すること

i) 関係諸団体の参与を得るなどして障害の予防や治療、リハビリテーションや障害者の社会参加のための永続的な情報提供や市民の参加を促進すること

j) たとえ当該地域外であってもより適切と思われるサービスを選ぶ権利を保障すること

k) 本法によって定められたサービスを活用するなどしてあらゆる形態の社会的疎外や排除の克服を促進すること

第9条（対人介助サービス）－第1項略－

② 対人介助サービスは、地域に存在するそのほかの保健医務や社会援助的サービスと統合される。さらに次のような付加的事業を活用することができる：

a) 現行法規にいう兵役の良心的拒否を申請して認められた人たち

b) ボランティア活動を行うという申請をした満18歳以上の市民

c) ボランティア組織

③ 第2項の各号に示された人などは、特別の養成を受けなければならない。

④ 第2項b)号にいう人に対しては、1991年8月11日法律266号2条2項に定められた規範が拡大適用される。

第12条(教育と知育に関する権利) 0～3歳の障害児に対しては、保育所 (asilinido)への入所が保障される。

② 幼稚園 (scuola materna)や各種の学校教育機関における普通学級、高等学校機関における障害者の教育と知育に対する権利は保障される。

③ 学校教育における統合は、学習、コミュニケーション、人間関係、社会化における障害者の潜在的可能性の発展をその目標とする。

④ 教育と知育に対する権利の行使は、学習上の困難やそのほか障害と関連する能力の欠陥に由来する困難によって妨げられてはならない。

(訳・小谷 眞男)

## 資料5 小学校組織改革及び学習プログラム

資料5-1 1990年6月5日法律第148号「小学校の組

織改革」下線は、障害のある子どもについての記述

### 第1条

#### 一般目的

小学校は、憲法に定める原則に従い、個人的、社会的及び文化的な多様性を尊重し生かしながら、義務教育分野において人間及び市民の形成に協力する。そして、最初の文化的識字化を推進することで、児童の人格発達を目的とする。

小学校は、教育学・カリキュラム・組織面における協定の形もとりながら、幼稚園及び中学校との教育プロセスの連続性の実現に努める。

### 第2条

#### 教育の連続性

教育大臣は、全国公教育協議会の見解をふまえ、学校の協議機関の権能を尊重の上、省令をもって、第1条第2項に規定される協定の形式及び方法に関して、特に次に掲げる点について決定する。

a) 生徒に関するデータの伝達

b) 家族又は一時的であっても生徒の親族権を行使する人間との協力における、生徒に関する情報の伝達

c) 開始学年と終了学年のカリキュラムの調整

d) 開始時の学級の形成

e) 生徒の評価システム

f) 地域自治体の管轄によるサービスの利用

学習指導計画化案の適切な調和をはかる目的においても、関係当事者となる学校間の学校長の間並びに開始時及び終了時の学級の教員の間において定期的なミーティングを開催することで、教育の連続性を保障する。

### 第3条

#### 学級の構成

障害児の在籍する学級が20人を限度とする場合を除き、各学級の生徒数は25人を越えてはならない。

### 第4条

#### 教員の定員

県の職員数は、第8条の規定、後続の項の適用及び障害児の統合の必要性に由来する職員の需要、並びに特殊な目的及び異なる教育方針の教育機関の機能をもとに、毎年決定される。

現行の学習プログラムにある教育目標を達成するべ

く、各教育行政区の定員は次に掲げる事項により構成される。

- a) 学級及び複式学級の数に等しい定員数
- b) さらに、2学級ごとに1定員、可能な場合は複式学級2学級ごとに1定員の割合での追加

教員は、担任である学校又は同じ教育行政区内の別の学校において、3人の教員が2つの学級を担当するモードゥロ制により配置される。これが可能でない場合は、第7条に規定する教育活動の時間割が各学校で確保されるように、4人の教員が担任校において3つの学級を担当する構成によるモードゥロ制で配置される。

支援教師のポストは、障害児4人に対し支援教師1人の平均比率を確保するように正規職員の定員内に設定される。かかる割合の特例として、機能診断によりさらに個別化した措置が求められるような特に重度の障害がある場合、又は、障害児が山間又は島部の学校へ通学する場合に、事実上の定員として許可される。

支援教師は、教育行政区の定員の補完部を構成し、その中で正規配置の権利を有する。かかる支援教師は、支援教師名簿に5年間登録の後、第15条第5・7・8項の適用に由来する職員定員の空きの範囲内において、共通名簿への移行を要請することができる。

## 第5条

### 学習指導の計画化とその組織

学習指導活動の計画化(programmazione dell'attività didattica)については、共和国大統領令1974年5月31日第416号第4条及び1977年8月4日法律第517号第2・11条の規定の実施において教員会議で承認される教育活動の計画化案(programmazione dell'azione educativa)に基づき、教育の自由の保護のため、教員が準備する権限を有する。

学習指導活動の計画化案は、次に掲げる事項を目的とする。

- a) 生徒の実質的な学習能力及び要求に適した学習指導組織を準備し、現行の学習プログラムにより定められている目標を達成する。
- b) 結果の検証と評価。
- c) 教育指導の一貫性。
- d) 学習プログラムに規定される目的及び目標に比して、カリキュラム内の各教科目の教育指導への充当地間を適切に分配する。

学校長は、教育活動の計画化案により定められた事項に基づき、教育の連続性を守る環境を確保し、並びに教員の適性能力及び経験の最善なる活用を行うよう

に配慮した上で、第4条に規定する各モードゥロの学級への教員割当て及び教員への担当科目領域の割当てを、時宜を得たローテーションも想定して行うものとする。

同一の組織モードゥロの中で、各教員は合議のうえ活動し、モードゥロが担当する学級又は学級群において、等しく共同担任となる。

第4条で規定したモードゥロの具体的な構成は、小学校の1・2年においては、学習指導計画の一貫かつ教科目学習の予備段階的な設定をしやすいするため、基本的に各学級に1人の教員がより長時間いることを可能とする。

複数の教員による指導は、より広範な教育機会へ発展する場合も含め、基本的に教科目の領域ごとに構成される。

教員会議は教育活動の計画化において、全国公教育協議会の見解を参考にした上、教育大臣により規定された基準に従い、教科を科目領域別にまとめ、カリキュラムのそれぞれの教科目授業に割当てる時間数を分配する。なお、そのとき次に掲げる事項に配慮する。

- a) 特に小学校の第1・2学年において、教科の類似関連性。
- b) 「イメージ教育(図画)」、「音と音楽教育」、「身体運動教育」の教科を、これらの教科のみでまとめたり、同一の領域内にまとめないようにする。

各学級における指導の結果及び生徒の理解の中間評価には、学習指導活動において共同責任者である教員すべてが合議の上で行う。

校長は、教員の定期会議も利用し、教育活動計画化案と学習指導活動計画化案の調整をはかる。

## 第6条

### 障害児向けの措置

障害による学習困難な状態の克服に適切な措置を実施するため、第4条に規定する支援教師が配置される。その任務は、教育活動計画化案の枠組みの範囲で、学習指導活動全般と調整されなければならない。

支援教師は、担当学級の共同責任者となり、個別教育計画の策定及び実施に向けて、第4条で規定するモードゥロの教員、生徒の両親及び必要に応じて地域機関の専門家と協力する。

教育行政区の職員の中から、特定の資格又は教育心理学分野における経験を有する教師を最大24時間まで起用することを可能とする。かかる教師は、調整役及

び代表者としての校長の役割を尊重した上で、予防及び回復のための措置、困難な状態にある生徒の学校参加及び統合への補助、並びに地域の専門家及び医療サービスとの相互協力を行う。かかる目的において、教員会議は計画策定中に、モードゥロの構成に関して必要な調整を校長に提案する。

教育大臣は、障害児の統合教育の記録について2年ごとに検証を行い、国会へ報告し、同検証に基づいて相応の規定を発する。

## 第7条 学習指導時間

小学校における学習指導活動は週27時間で、第7項に規定する内容に関しては延長し最大30時間まで可能とする。

第3・4・5学年においては、第7項に規定する内容以外にも、教育上の正当な必要性が見られたとき、及び、組織上必要な状況を呈したときには、決定事項が学校の前述のすべての学年に関わるものである場合に限り、週27時間を越える教育活動の授業時間を30時間の限度内において設定することができる。

学校食堂及び交通機関に充てられた時間がある場合は、本条項第1・2項に規定する学習指導活動の授業時間からこれを除くものとする。

いずれの場合も、週あたり授業時間の構成における学習指導の計画化の基準として、何らかの教科目を犠牲にすることなく複数の教科目領域へ時間分配を適切に行わなければならない。

学校協議会は、学校の組織及び施設の利用可能状況、並びに家族の社会経済的状況を勘案して、教育指導—学習理解の質は保持した上で、次に掲げる時間割の方式から選択し、学習指導活動の時間割展開の方法について決定する。

- a) 午前—午後に分配された、週6日の授業
- b) 午前—午後に分配された、週5日の授業

必要となる組織及び施設の準備ができるまでは、週6日の午前中授業を採用することができる。

教育大臣の発する省令により、外国語授業の段階的導入に関連した授業時間数のさらなる増加が規定される。

## 第8条 長期教育プロジェクト

1990～1991教育年度から、学級の異なる生徒による

グループについても、家族の要請に基づき、次に掲げる条件において、カリキュラム指導内容を豊かにする特別活動及びカリキュラム指導内容の補完活動を実施することが可能となる。

- a) 週の活動時間の総合が、昼食休憩時間を含め、37時間を越えないこと。
- b) 活動に必要となる施設があり、それが実際に機能していること。
- c) 参加する生徒数が、基本的に20人を下回らないこと。
- d) 年間にわたる授業の実施が、プロジェクトが関わる学級の共同責任者である教員によって、1988年8月23日共和国大統領令第399号第14条第8項に規定する方法及び範囲内で、週あたり授業時間設定数に3時間の追加授業を行うことで保障されていること、若しくは、かかる教員が指導可能でない場合は、同一学校又は同一教育行政区に正規配置されていて授業時間消化の必要のある教員を必要時間の範囲内で配置するか、又は、かかる条件が存在しない場合は、県の参加可能な正教員を配置することにより、保障されていること。

1971年9月24日法律第820号第1条に規定されるフル・タイム活動は、1988～1989教育年度における現行ポストの範囲内で、次に掲げる条件に従い、継続することができる。

- a) 必要な施設があり、それが実際に機能していること。
- b) 昼食休憩時間を含めた週の合計時間が、40時間に設定されていること。
- c) 学習指導計画化案及び教科目の構成が現行の学習プログラムに一致し、指導組織において本法律の規定する科目領域ごとの教員の分配が規定されていること。

前述のフル・タイム活動が廃止される場合において生じるポストは、第4条に規定するモードゥロ実施の目的にのみ使用されるものとする。

## 第9条 教授時間数

小学校の教員の教授時間数は、週あたり24時間の学習指導時間のうち、教授時間の22時間、及び、授業の時間割にかからない時間に行われる各モードゥロの教員によるミーティングで学習指導計画化を実施するために充てられる2時間にて構成される。

教授時間の範囲においては、その一部を、学習プロ

セスに遅れのある個人又は小グループの生徒に充てることのできるものとし、外国人生徒、特にEU諸国以外の出身の生徒もその対象に含む。

各教員の週あたりの教授時間は、少なくとも週5日で配分されなければならない。

教員会議は、9月1日から授業の開始日まで、学習指導活動の年間プラン策定及び研修企画実施のために集合する。

活動の年間プランにおいて、教員会議は、5日を越えない期間で欠勤する教員の交替基準について、教授活動及び第1項に規定する学習指導計画化のための2時間を除いて年間ベースで算出される第2項の使用可能時間数の最大3分の2までを利用する形で決定する。

かかる目的においては、現行の規定に従い報酬を受ける、週24時間の義務時間数を越える教授時間数の貸し付けを通じて措置をとることもできる。

1971年9月24日法律第820号第12条第6項は廃止される。

第1項に規定する時間数には、学校食堂に充てられる時間に実施される教育的補助行為も含まれる。

## 第10条 外国語教育

小学校においては、1外国語の教育が行われる。

第5条第3項の規定に加えて、外国語の教育の導入の一般的な方法、かかる言語の選択及び教員の起用における基準、並びに教員が有するべき資格及び必要条件にの定義については、本法律の施行日から1年以内に、全国公教育協議会の見解をふまえ、国会の所轄委員会の所見を事前に聴取の上で、教育大臣が発する所定の規定により定められるものとする。

特別な法規定により複数の言語教育が義務となっている小学校については、外国語教育の導入は、地域の管轄の自治体との事前の合意をもって規定することができる。

## 第11条 生徒の評価

現行の学習プログラムの内容及び目標に関し、教育大臣は、全国公教育協議会の見解を聴取の上、生徒の評価の方法、時期及び基準並びに評価の家族への通知方法について、教育省告示をもって決定する。

## 第12条 多年度特別研修プログラム

新たな組織及び学習プログラムの実施に際し、通常の研修プログラムを補完する意味において、教育大臣は、大学及びIRRSAE（県の教育研究実験研修機関）の協力のもと、すべての監督者、管理者及び教員向けに多年度にわたる特別研修プログラムを実施する。当該プログラムは、かかる目的で教育省の予算項目に計上した割当額の範囲において実施される。

かかる目的において、県教育長は、監督官及び学校校長にも参加要請の上、第1項に規定するプログラムの運営のために協力し、勤務免除が必要となる場合はその期間を決定する。

新規研修企画は、第5条の規定への一致性を高めるため、科目領域ごとに適切に組立てられるものとし、新学習プログラムにより設定された目標の総合的な獲得を保障し、学習指導活動の計画化とその実施について研究する機会を教員に与えるものでなければならない。かかるプログラムの後期には、単一の科目についての研修コースが設置される予定であり、教員の職業的素質及び適性に基づいて、教員がさらに掘り下げた研究を行うことが可能となる。

第1・2・3項に規定する内容に加え、大学、職業人団体及び学術協会、定款に教員の職業的養成を掲げる全国規模の団体及び機関は、学術的及び職業的な価値並びに多年度による特定の効果があると確実に認められる研修プロジェクトについて、その運営協約をIRRSAEと締結することができる。教育大臣は、その告示をもって、協約締結の方法並びに協会及び団体機関に要求される技術学術的及び運用面の条件について決定する。

多年度特別研修の実施の結果生じた勤務の必要性に対し、1982年5月20日法律第270号第14条の規定による勤務可能な職員をもって教育行政区内で対応できない場合は、研修活動中の教員の代理として臨時代行の任命を行う。

同様に、多年度特別研修プログラムの教師、専門家、推進者、グループ指導者その他承認プロジェクトに規定されるあらゆる役割を務めるために研修プログラム実施に招かれた教員の代理として、第5項に規定する状況が生じた場合、臨時代行の任命を行うことができる。

## 第13条 学習プログラムの検証及び調整

教育大臣は、監督官及びIRRSAEの参加のもと実施

される体系的な検査に基づき、定期的に学習プログラムの検証及び必要な場合はその調整を行う。

改正の提案を受けると、教育大臣は、全国公教育協議会の見解を聴取し、国会の所轄委員会へ事前情報を通知する。

#### 第14条 非国立の小学校

正式認可された私立小学校は、教育計画及び授業時間数について、国立小学校の学校組織法を採用する義務がある。

認可小学校は、現行の学習プログラムの示す目標に、最大限に適応する義務がある。

教育大臣はこの件に関し、告示をもって規定を発する。

#### 第15条 第16条 省略

### 資料5-2 1985年2月12日共和国大統領令第104号小学校のための学習プログラム

#### 序論

##### 1. 小学校の特徴及び目的

##### 憲法規定

小学校は、共和国憲法の定める原則にのっとり、人間及び市民の育成を目標とする。また、小学校は、世界人権宣言及び児童の権利に関する条約にも依拠するものであり、ほかの民族との理解及び協力のために努める。

小学校は、最初の文化的識字化を推進するという任務も担うものであり、児童の人格の発達のための社会的育成の基礎を成し、「市民の自由及び平等を事実上制限し、人間の完全な発達を妨げる経済的及び社会的障害（共和国憲法第3条）」を取り除き、社会生活へ参加し「自己の能力と選択に応じ、社会の物質的及び精神的発展に寄与する活動及び役割を遂行（共和国憲法第4条）」するという、権利－義務の実際的な行使の礎を形成する。

##### 小学校と教育の連続性

小学校は、「少なくとも8年間与えられる義務かつ無償の下級教育（共和国憲法第34条）」の分野でその任務を負う。

小学校は、幼稚園及び中学校との教育学・カリキュ

ラム・組織的な協定も含め、その独自の教育及び学習指導の目的に相応した形で、生徒が義務教育の目標を優位に達成しうるために不可欠な条件である教育プロセスの連続性の推進に貢献する。

この観点において、幼稚園もまた家族の行動とあわせて重要な役割を担うものであり、就学過程における機会不均衡をできるかぎり排除するにふさわしい教育的・社会的条件の形成のため、適切な教育活動をもって協力する。

##### 小学校の方針と目的

##### 学校、家族、参加

小学校はすべての教育的機能を満たすものではないことを認識する。したがって、その責任の遂行及び機能的自立性の範囲において、合議機関の規定に定められる民主的参加協力を介して、児童の教育の基礎の場である家庭及び学外の地域社会との教育的相互作用を推進する。

小学校はその教育・学習指導の計画化の中で、地域及び地域団体が提供する文化・環境・手段的な資源を生かし、同時に、歴史的発展の要素としての革新プロセスの価値を児童がくみとるよう教育する。

学校・学外生活とマスコミュニケーションの情報伝達手段は、多様かつ複次的な対比比較の機会を絶えず提供する。

児童はすでに幼児期から、その疑問心を刺激するような、個人・集団の慣習、ふるまいや行動が急激かつ抜本的に変容していく社会的現実の中で生活していおり、児童を取り巻くこの複雑な現実を適切な形で知って理解することを強く必要としている。

小学校は、家庭の教育的選択を尊重した上で、多様な経験が会うような開かれた考えの場を構成する。それは、児童に自己中心的で主観的なものの見方を克服させ、同様に、他者を不利にして1つの視点や1社会集団を独占的に優遇するようなあらゆる浅慮を排除することを助ける。

##### 民主的共生の教育

児童は「すべての市民は、等しく社会的尊厳を有し、法律の前に平等であり、性別、人種、言語、宗教、政治的意見、個人及び社会的条件により差別されない」（共和国憲法第3条）ということについて納得するよう導かれる。

小学校は、こうした民主的共生の基本的方針が、受け身の無関心として認識されることのないように務め、確かな価値を実現する明瞭かつ首尾一貫した行動基準に基づき、児童が自らの考えを意識し、自らの行動に

責任をもつよう刺激していく義務をもつ。

児童は、すでに学校生活を開始する時点で、家族・市民・宗教・モラル・社会の様相に関して価値・経験的財産を積み重ねている。

小学校は、教育の場を正しく利用し、家族及びほかの教育体験の場を尊重した上で、児童が他人への許容と尊敬、対話、集団の福祉への協力を基本として、自主的に判断、選択、責任を担うこと漸進的に獲得し、人間の相互関係社会へ積極的に参加していくことを支援する任務を負うものである。

そのためには、教師はまず第一に、人生における具体的な経験、特に人間関係に関わる経験について児童が生産的な省察をできるよう奨励するために、児童の内部にあるエネルギーを刺激することになる。

総合的な教育目標に関して、小学校は次に掲げる事項を目指す。

- ・ 児童が、ときに個人的な努力の中で、抱いた理想とその実現の間にある調和的価値を意識すること。
- ・ 児童が、個人的かつ自主的な発案・決断・責任のより広い機会をもち、漸進的にグループ作業や相互に助け合い補助する形態を体験し、「グループとの積極的な連帯」と「グループの圧力による消極的な受入れ」、「判断において自主性を確保する能力」と「順応主義」、「制裁を要求すること」と「自分で制裁すること」の違いを明確に自覚すること。
- ・ 児童が、人間及び文化に対して、ステレオタイプ及び偏見を培うことを予防かつそれに異を唱える目的で、児童が「多様性と疎外」の多様な形について基本的に自覚できること。
- ・ 児童が、保健衛生、自然環境の保護、生き物に対する正しいふるまい、(学校施設をはじめとする)公共の建造物や設備の維持、交通規則の遵守、エネルギー節約の問題に敏感であること。
- ・ 児童が、社会的通信手段も利用しながら、身近な環境を越えて文化・社会的境界線を漸進的に広げ、より広い文化・社会の現実、特にヨーロッパの現実及びその統合過程について、国際理解及び国際協力の精神で考察すること。

小学校は、生徒がもつすべての経験を受入れ、宗教信仰に関する問題も含め、相互理解及び尊重の習慣を形成することに寄与する。

国立小学校は、提案する信仰をもたず、不可知論も優遇しない。

かかる小学校では、現実社会に具体化した歴史的・文化的・道徳的事象としての宗教的現実の価値を認識し、生徒もそうした現実を経験しているからこそ、学校ではそれを教育活動全体の中で取扱うこととし、児童が家庭環境で体験する宗教経験に配慮することにより、宗教に関する立場の違いを尊重し、あらゆる形の差別を拒絶する気持ち及び態度を育てるようにする。

## 2. 児童の教育的ニーズにふさわしい学校 教育的な潜在能力としての創造力

学校は、児童の潜在的な創造力を発達させるよう務める。2つの点について特に強調しておく必要がある。まず第1の点は、運動・認知・情緒の機能が相乗作用的に漸進的かつ正確に作用するようにする必要についてであり、これは児童に活動的な課題に対する満足感を引き起こし、そこに児童の個性が表現されることとなる。第2の点は、創造力を表現的活動にのみ限定せずに、知識分野においても研究の過程で考えを処理していくなかで生産的な力を得る必要性についてである。

創造力へ注目することは、実質的に、児童の中に自分の可能性の自覚と「自己の自覚」を育てる必要性、及び個人面・社会面における知識の活用における自主判断能力を徐々に育てていく必要性を示す。

## 学習理解の教育的環境としての学校

小学校は、意図的かつ体系的な介入を以て、常に広がる人間関係・交流の世界と児童の関係を児童に自覚させるため、児童の経験及び興味の高さから出発しながら、文化的識字化という特殊な使命について実現する。

小学校は、すべての基本的な種類の言語機能の習得と、人間・自然・人工世界の理解に不可欠な概念・能力・調査方法について初歩レベルの習得を促進する。

かかる目的においては、グループ作業や相互協力の形態を組織し、生徒の発意発案・自主決定・個人責任の発展を助けるような、学校の日常生活において肯定的な社会空気があることが不可欠となる。

それらが、各生徒が学校生活を「教育と学習理解の環境」として体験するために必要な条件であり、その中で生徒は、直接行動、計画策定と検証、探検、考察、個人学習といった自分の能力を徐々に成熟させていく。

したがって、小学校が提供する文化的・行動的・社会的刺激は、情緒・社会的バランス及び肯定的自己像の上に、内省的かつ批判的な考察能力を段階的に築いていくと同時に、創造力・相違性・判断自主性を強化するものである。

このように小学校は、文化・社会生活へ常により意

識的に参加していくために必要となる認知面及び社会情緒面の基礎を築く。かかる基礎を構成するのは、前述した知識や適性能力のほか、建設的な理解及び行動の動機付け、個人及び社会的責任の段階的自覚、共生のためのルールの遵守、及び未来を予想・予防・計画・変更・検証するために考察する能力などである。

このため、小学校は、その特別な使命の遂行において、「学習教育」と「人間教育」の関係を具体的に実現する学校なのである。

## 多様性と平等性

過去に受けた教育的体験の個々の発達の連続性を確保するため、小学校は、個々の生徒の能力や、既得している知識（マスメディアを通じての知識も含む）、情動面・心理面・社会面で到達している自信の範囲について知り、それを生かしていくことに務める。

したがって、これらの要素を増進させていくためには、既得している能力を初日から確認することが不可欠である。すなわち、知覚面・心理面・手先の器用さに関する状況、さらに、象徴過程、論理力・表現力・コミュニケーション能力・社会生活能力、さらに、図画表現・空間表現・リズム表現などに関してである。困難や遅滞がみられる場合は、適切な手法にて、本質的に等価の結果を追求するため、バーバルコミュニケーションに加えてその他あらゆる手段を使用することが必要となる。

「多様性」が学習困難や問題行動へと変容することをできる限り避けるのは、小学校の義務である。それは、たいていの場合挫折や学校中退の前兆となり、結果的には社会的・市民的不平等を招くことになるからである。

## 学習困難を示す生徒、障害児の統合教育

義務教育範囲において教育・学習指導を受ける権利の行使が、それが障害に関連するものであれ、不利な状態に関わるものであれ、学習困難の存在により妨害されることがあってはならないが、ただし、両者を混同してはならない。

不利な状態とは、家族及び情愛の欠如、経済的・社会的に不遇な状況、知的刺激の不足による文化的・言語能力的ギャップに結びついている。したがって、教育・学習指導計画化については、スタートのレベルに特に注意を払い、方向づけられた発展性のゴールを設定し経過をみて検証していくような個別の学習行程の構築・実現を想定して、構成・展開する必要がある。

障害児の統合のプロセスについては、重度であればなおさら、学校側は「医療診断書」よりもむしろ担当

の専門家により事前に準備される「機能診断」をもとにして、教育・学習指導のプロセスに取り組むことが必要である。

機能診断では、観察下の生徒の発達段階において、潜在能力のある主要分野と欠乏が見られる主要分野を明らかにすることで、教育・学習指導計画化の範囲で教員が行う介入が、対象となる生徒のニーズと能力に応じた最適のものであるようにする。かかる教育的介入は、最大限の自主性および表現・伝達能力の取得を促進することと、さらに、可能な限り基礎的な言語手段及び数学的手段を有するようになることを目指す。

いずれの場合も、学習の目的が無視されたり、「出席している」だけの単なる社会化に終わることがあってはならない。社会化のプロセスは、大きな意味でこれも学習なのであり、その発達の的確な育成措置を欠くことは、さらなる疎外の形を生む可能性があるからである。

障害のある生徒は、学校に対して、教育補助と学習指導支援についてのより複雑な問題を提示しているのである。

大部分の対象者については、教育手法の強化・洗練・個別化で十分である一方、特に重度の状態にあるごく少数の生徒については、専門家による個に応じた教育法を、リハビリ療法によるサポートで補完した形での対応が必要となる。この場合、学校は専門家の協力、さらに地域で常時利用可能な機関や施設等を活用できるようにでなければならない。

こうしたケースにおける活動には、予防・早期対策・介護の形を実現するため、家庭の連携した努力と、社会医療制度の協調的対応が伴うことが必要である。

特に重度の障害に関わる能力障害については、学校・地域の医療機関・専門の団体間の密接な協力により実施される特殊な介入を可能とするため、適切に整備されたセンターを同一の教育行政区内に機能させることが望ましい。

障害児の学校成績の評価については、学習指導活動の中で追求された育成リズムや個別教育目標と関連づけるのみとする。

いずれの場合も、障害のある生徒の学校経験が、生徒個人の成熟度と学習のリズムとできる限り調和して、一貫して根本的に継続した経路に沿って発達できるようにしなければならない。

## 3. 学習プログラムとその計画化案 学習プログラムの方針

小学校はその任務の実行のため、追求すべき教育目標に関して機能的に組織される。それゆえに、教育内

容及び達成すべき基本的能力について全国レベルで規定する学習プログラムの方針に従いながら、生徒の学習の実質的な能力及び要求から出発して学習プログラムを展開できるように、適切な指導組織を準備する。

その内部に整然とした構造をもつ学習プログラムは、知識及び理解に対する生徒の欲求を満たし、学習し消化する教養を等しく所有することを助けることを目指す。

学習プログラムの特性は、生徒が、言語の意味を洞察したり、本格的な科学的学習を開始したり、人間・社会生活の諸相について深く学びはじめたり、(イメージの世界から始まって)現実の衝撃的な側面について批判的に考えたりすることを助ける意図から生まれる。

## 学習指導の計画化と組織化

### 学習指導の計画化

学習指導の計画化は、学習プログラムとともに、小学校にて実現すべき革新的なプロセスに決定的な価値をもつものである。

教員は、会議かつ個人で、学習プログラムにより設定された到達点を達成するための具体的方式及びその適切な区分方法を定め、新たな活動の挿入や従来の教育行為の強調などカリキュラムの提供する教育機会の拡大について考慮した上で、適切な展望において学習指導の計画化を行うものとする。

計画化は、いかなる方法を選択してもその結果は等しくなければならないということを経験した上で、学習プログラムの示す到達点の規定範囲において、教育行為の実施に最適な経路及びプロセスを表すことになる。

学習指導の計画化について、教員は、自分の職務行動の計画及び評価の総括としても捉えて実現する必要がある。

### 学習指導体制

小学校は2つのクロ(課程)により構成される。第1・2学年から成る第1クロ及び後続の学年から成る第2クロである。

クロを区分する方針は、教育学的論理に従って実施されるが、これはすべての生徒及び教員にとって同一であるとはかぎらない。

生徒の個人的成長リズムを尊重するためにも、学習中の教育的な目的による検証や頻繁な評価を行えるようにするためにも、最終の学期末に連結するように、5年間の中で異なる学期区分を規定することも可能である。

小学校独自の特徴である「教育 - 学習指導」を構成

する教育行為の統一性は、学級担任の教員という特定の役割(特に第1クロにおいて)により、また、同一の学級グループ又はオープンクラスの教育システムで構成される異なる学級のグループにおける複数の教員による指導によっても保障される。

特に、複数の教員を配置する第2クロにおいては、学校の制度的構成の基本ユニットは「学級」のままとして、学習指導体制は教員の経験及び特定の文化的関心を生かすことに基づかなければならない。こうした目的のためには、協力及び合議的作業が不可欠であるほか、生徒の固定的・臨時的グループ分けの方式も本質的部分を成す。

学習指導体制は、さらに、特定の分野において、学習補助活動やグループ別教育活動も、一般的学習指導活動と調和させて行う。その際には、マルチメディアコミュニケーションの環境を推進する教育テクノロジーを活用する。

## 評価

出発点と到達点、その過程、発見された困難とその補正処置について実際的な評価を行う目的において、教員は各生徒の知識及び能力面の発達、学習意欲、自己意識の成熟についての体系的かつ継続的な情報を収集する必要がある。

かかる情報は、個人発達及び集団発達のレベルの有効な比較ができるような基準に基づき、要約した形で収集されるものとする。情報収集の方法及び手段は、多様かつ対象となる活動のタイプに常に関連したものとなる。つまり、場合によっては、客観的なテストによることが有効であり、また別のケースでは、非形式的な教育体験の記録という形もある。

学習指導中に教員により行われる体系的観察の集大成は、学習指導計画化案の継続的な調整に有利な手段となり、これにより教師は、適切と判明した変更や補完を速やかに導入することができることになる。

かかる評価活動の結果について関係者(家族及び学校)への通知には、個人及び集団の発達に関して学校の行った事項及び行うと務めている事項が資料で裏付けられていなくてはならない。

計画化及び検証の活動をつうじ、教員がその心理的・文化的・教授学的素養の深化について、生涯学習(formazione continua)の観点からも評価できるようでなければならない。

## 学習プログラム

学習プログラムに示される文化・教育プロジェクトは、教科目学習の予備段階の統一的設定から次第に分

化する教科目領域の出現まで、継続的移行に従って展開する必要がある。

言語教育は、シンボル化、表現、コミュニケーションの機会としてとらえる表現法の領域に再編される。

あらゆる表現法は、自分の考えや感情をシンボルや記号に翻訳するという人間の能力を表現することから、特にバーバルコミュニケーションに関わる言語教育は、ほかの形態の表現法（図像、音楽、ボディランゲージ、ジェスチャー、手話法）の使用により生じるコミュニケーションや表現の貢献を無視しないようにしなければならない。

コミュニケーションの集中する時代及びヨーロッパ共同体への統合プロセスが日々盛んになる中で、言語教育も外国語習得への取り組みを除外するわけにはいかない。

これは、小学校組織法にすでに規定されている特別教育のひとつを体系的に整備することを意味し、所定の法的改正をもって一般化した適用が行われることになる。

通常の教育活動のなかで日常的に外国語に短い時間を充てることは、言語教育に必要な連続性を確保し、学習プロセスを強化するために相当な助けになる。

人間育成の教育単位の本質的な構成要素として、新学習プログラムでは、イメージ教育・音と音楽教育・

身体運動教育も考慮に入れられている。

児童が広く馴染んでいるイメージ・音楽・運動表現の読解及び解読は、言語及び論理・数学分野のより複雑な学習も助けることになる。

学習プログラムは、今回初めて科学教育に専用のスペースを規定し、これにより、自然・人間・技術世界の事実についてより専門的な理解が可能となる。

この教科目は、数学とともに、問題を察知し、解決の厳密な説明をおこなう能力を発展させる。

また、人間の歴史的発展・地理的配置・組織の観点から、人間社会の動きにも系統的な配慮がされている。この科目領域は、児童が周囲にあふれる文化的遺産について学び、次第にその意味を自覚していくことができるように設定された。

宗教については、小学校は、宗教的価値についての知識・理解・尊重の均等な機会をすべての生徒に提供する。

学習プログラムの総合的な展開及びその計画化の目標のなかで、小学校が、児童の年齢経験に即したレベルで職業社会への漸進的アプローチを想定することは不可欠である。

また、これらの文化的アプローチにおいては、行動及び作業面における年齢別の心理的特徴にも配慮する。

# アメリカにおける特殊教育の教育課程について

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

## I. はじめに

アメリカでは1980年代に「危機に立つ国家」が提出された頃から、教育が重要課題となった。これまでは、学校における学習内容については、州や郡等の裁量であり、連邦政府はそのことに関与しなかったが、この頃から、連邦政府は各州で教育課程の基準を作成するよう方針を変更した。

1989年にジョージ・H・W・ブッシュ大統領と政府は、教育の国家方針を示し、2000年までの「6つの目標」をかかげ、これはビル・クリントン大統領により引き継がれ、新たな2つの目標が加えられ、**Goals 2000: Educate America Act(P.L.103-227)**となった。

そこでは、読み・書き・計算能力の向上が強調され、以下の目標とされた<sup>1)</sup>。

- ・就学前に学ぶ準備ができていないこと
- ・高校の卒業率を高めること
- ・4年、8年、12年生の段階において主要教科の習熟度が決められた水準に達していること
- ・算数と理科の学力を世界一にすること
- ・すべてのアメリカ人が読み書きができること
- ・学校が規律を回復すること
- ・21世紀に応じた知識と技能を習得すること
- ・親の関与と連携

これらの目標を達成するために、全州における学力検査の実施とその結果の報告が義務づけられ、校長のリーダーシップが課題とされた。これらの動向は、州が担っていた教育に対して、連邦政府の関与が強まり、教育水準を向上させていこうとする政策と考えられる。

2001年に、ジョージ・W・ブッシュが大統領に就任し、教育政策は、アカウントビリティの重視など前大統領の基本姿勢を受け継ぎながら、積極的な政策を展開している。

ブッシュ大統領は、2001年に「おちこぼれを一人もつくらないために (No Child Left Behind)」とする教育改革指針をまとめた。この方針は、「学力の底上げ」を目標とし、「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

の説明責任などであった。

各州は、教育内容の基準化や学力評価の実施など教育改革に自主的に取り組んでいる<sup>2)</sup>。具体的には、後述するサウスダコタ州のような取組みがみられる。

## II. 小中学校等の教育課程の基準

アメリカでは、連邦政府が教育に関する方針やその施策を州当局に委託しているため、各州や郡等で独自に学校制度、修学年限などを定めることができるようになってきている。そのため、教育制度も州によって異なり、一律に特殊教育、教育課程の基準について言及することは困難である<sup>3)</sup>。

障害のある子どもの教育における教育課程の基準についても州のレベルで策定されていて、さらに郡や学区で詳細な教育課程の基準が決められている。現在、国の政策として国の教育課程の基準策定に向かっているものの、法的な規定はない。

通常の義務教育は、6歳から16歳までである。各州は、共通して使う教育課程の基準を規定している。小学校段階の教科については州によって、ばらつきはあるが、一般的に英語、算数、社会、科学、美術、音楽、健康、体育となっている。さらに中学校段階は一般的に、英語、算数、社会、科学、美術、音楽、健康、体育、外国語となっている。評価については、多くの州で統一学力検査が実施されている。

## III. 特殊教育における教育課程の基準と評価

障害のある子どもの教育は、1975年の全障害児教育法 (PL94-142) を基礎として、1990年にIDEA (Individuals with Disabilities Education Act) と名称が変更され、1997年に改訂されたIDEAによって提供されている。障害のある子どもとその家族に無償で適切な教育を保証することが規定されて、個々の子どもには、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、最も制約の少ない環境 (LRE: Least Restrictive Environment) の中で教育を行うことが求められている。

つまり、障害のある子どもの教育を通常の学級の中で行うための努力が払われている一方、障害のある子どもには多様な教育的サービスを連続体（Continuum of Service）として提供している。

障害のある子どもへは、適切な教育プログラムが提供されるということであり、特別のカリキュラムがあるわけではない。最も制約の少ない環境（LRE:Least Restrictive Environment）の中で、IEPと通常のカリキュラムとにつながりをつけつつ、学力の向上の流の中で、その教育が提供されている。

各州毎に、カリキュラムの基準（SOL：Standards of learning）を設け、その基準を障害のある子どもにも適用している。

つまり、障害のある子どもへの特別な支援があるということでは、「特殊教育」があり「通常の教育」と区別される。しかし、そのための特別な教育基準があるのではなく、教育の目標は通常の教育と同じである。教育サービスの連続体（Continuum of Service）という視点から、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ことになっている。

#### IV. 特殊教育における教育課程上の工夫

IDEA(Individuals with Disabilities Act)のもと、障害のある子どもについて、その学習ニーズに応じるための文書である別教育計画（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、より多くは家族のニーズに焦点をあてた個別家族サービス計画(IFSP: Individual Family Service Plan)がある。

##### 1. 個別教育計画（IEP）

IEPの作成の手続きやその内容は、州によって異なる。その内容としては、①子どもの現在のパフォーマンスのレベル、②年間のゴール及び短期的な目標、③提供される特殊教育及び関連するサービス、④通常教育プログラムへの参加、⑤移行教育サービス、⑥IEPに適用される時間枠、⑦評価手続き及び評価規準などとされている4)。

その作成においては、チャイルド・スタディ・チーム（child study team）とよばれるグループで作成され、これには保護者、子どもの担任、学校区の代表者、その他に様々な領域の専門家が含まれる。

テキサス州の場合は、その手続きは以下のようになっている5)。

0-2歳までは、子どものニーズ、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。

早期幼児期介入プログラム担当者は、個別家族サービス計画の中でサービスを受けている障害のある幼児について、その幼児が3歳になる前に、学区の教育委員会に連絡をしなければならない。

3歳で公立学校教育に移行する前に、障害の認定、IEPの作成、レビュー、障害認定の取り消しにかかわる会議(Admission, Review, Dismissal 会議で、以後ARD会議とする)において評価を受けられるようにする。

会議の全ての段階で、親は対等なパートナーとして参加する権利がある。特に1997年のIDEA修正により、それまで親が参加できなかった障害の認定についても参加する権利が生じた。

早期幼児期介入プログラムに入っていない、障害のある幼児について、各学区は積極的に見つける努力をすることが、連邦法の早期の障害認定（Child Find）によって規定されている。3歳で公立学校教育を受ける障害児は、入学の90日前までにARD会議で評価を受け、IEPが作成されている必要があるが、それ以降に学区に連絡が入った幼児も、暫定的IEPで公立学校教育のサービスを受けることができる。3歳までにIEPが作成されるよう、学区を監督する責任が、テキサス教育庁にある。

このような蓄積の上で、義務教育の幼稚園から、次の初等教育へと移行していく。

手続きの段階は以下ようになる。① 照会、②権利についての通達、③総合的な個別アセスメント、④ARD会議、⑤個別教育計画の作成である。

子どもが教育を受ける場が決定されるプロセスについては、ARD委員会が個別教育計画について合意に達すると、次のステップはどの場において特殊教育および関連サービスを提供するかを決定することになる。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われる。決定は、アセスメントの情報に基づかなければならず、その決定が障害のレッテ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および規則で規定されている。

##### 2. 機能的教育課程（Functional Curriculum）

IEPを作成し、どのように指導課題を設定していくかの基礎に、子どもの実態把握がある。実態把握をもとに、指導課題を設定していく上で、重度な障害がある子どもの場合には、何を基準とするのであろうか。重度の障害がある場合には、州で規定された教育内容

では適切でない場合が考えられる。その際に、いくつかの州においては、機能的教育課程（Functional Curriculum）を活用している。

渡邊（1998）によれば、重度の障害を伴う子どもには、その発達レベルに応じた内容が用意されることが多かったが、その考え方では、実生活における有効性という観点からは適切でなく、家庭や地域において可能な限り充実した生活を送るために必要とするスキルに重点をおくカリキュラムが必要となり、機能的な教育課程という考え方が拡大した。

この考え方では、①生活スキルの目録づくり、②子どもの状況の評価、③指導を行うスキルの優先順位の検討という手続きで、優先的な課題が決定される。

この機能的教育課程は、国がガイドラインを示したものでなく、各州の判断で、活用するところがいくつか見られた。この機能的教育課程についても、「学力の底上げ」「教育基準の設定」「学力テストの実施」等の動向の中で、教育課程の基準との連続性が課題となっている。

### 3. IEPにおける見直し

1997年のIDEA修正により、①障害のある子どもが低い就職率にあることや②教師等の関係者が子どもの学習に低い期待しか持っていないことが指摘された。そして改善の方法の一つとして、障害のある子どもも通常の教育課程や評価に、可能であれば参加することが強調されている。つまり、個別教育計画を作成する上でも、通常の教育課程と評価を前提とすることが求められている<sup>1)</sup>。

IEP、つまり個別教育計画についての改訂が重ねられ、教育課程との関係で、次のような点が強調されている。

①教育的達成の記述に、障害が教育課程の学習や内容の達成にどのように影響を与えるかを含む

②目標設定において、教育課程とのつながりを記述する

③サービスの内容が教育課程に含まれるか、含まれないかを区別する

④通常の活動（教育課程）に参加しない明確な理由を記述する

⑤必要な評価に参加する場合の手だてや参加しない理由を明記する

このように障害のある子どもの教育を計画する際には、教育内容の基準に示された共通の内容を学習すること、共通の基準で進歩することを前提とし、その修正は注意深く実施することが強調されている。

## V. サウスダコタ州の機能的基準（Functional Standard）

教育水準を向上させるために、各州は、その教育内容の基準を改善していくことが求められている。サウスダコタ州では、1997年に教科の基準を改善する法律が議会を通過し、新たな基準が検討されて示された<sup>6)</sup>。1997年の改訂IDEAは、障害のある子どもの到達度を評価するように求め、それは障害のない子どもの基準や到達度と同じでなければならないことが規定された。

このような動向において、いくつかの州は障害のある子どもの基準や到達度を設定する上で、障害のない子どもと同じ構造において、子どもの能力や特性に応じた機能的基準（Functional Standards）を作成している。

サウスダコタ州では、そのガイドラインが2000年に示された<sup>6)</sup>。機能的基準とは、①自立した生活に必要なスキルの取得を習得するためのもの、②州の基準を基礎としたもの、③IEPの改善の評価において、利用者のニーズに応じたもの、④教科を基礎とするものとされている。

そのガイドラインでは、国語、算数、科学、社会の教科で、読み、書く等の各区分で、指標とベンチマーク、さらに発達の順序で配列された規準が示されている。

これは、教師が子どもの到達度を評価していく際のひとつのガイドラインを示しているものと考えられ、障害のない子どもの教育規準とのつながりを明らかとするものである。

## VI. まとめとして

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（学校教育を含む）において、障害者に対する差別を禁止した。この規定は、1990年のADA（American with Disabilities Act）において発展し、より包括的な禁止が確立した。

近年の取組としては、通常の教育課程にアクセスすること、通常の教育課程に含まれることを前提して、それを修正して活用すること、つながりを明確に記述すること、異なる学習内容の場合はその理由を明記することなどが強調されてきた<sup>7)</sup>。

これは、障害がある子どもの学習の成果や結果について、より質の高い教育を提供することを目指して、同じ教育課程を基礎として、それを学習する権利を守ろうとする動きと考えられる。障害を理由にした物理

的な障壁やサービス上の障壁に対応する法令の整備に続いて、教育の内容に関する教育課程上の障壁にチャレンジするものと理解できる。個別の指導計画の目標の吟味、目標に向かう活動上の制約の解消、通常の権利が失われる場合の明確な根拠が求められている。

我が国において、今後の特殊教育の教育課程を検討する上では、「特殊教育は、小中学校の教育に準ずる」ことを再検討し、教育課程の基準や学習指導要領、個別の指導計画等のつながりについて追求していくことが課題となろう。

#### 引用参考文献

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

2) 文部科学省 (2001) 2000諸外国の教育の動き

教育調査第127集 文部科学省

3) 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

4) 渡邊章 (1998) IEPの概要とその実際 肢体不自由教育 136 16-23

5) 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

6) The Office of Special Education (2000) South Dakota Functional Standards, South Dakota, Department of Education and Cultural Affairs.

7) Center for Applied Special Technology (CAST) (2003) Access to the General Curriculum for Students with Disabilities: A Brief Legal Interpretation. <http://www.cast.org/ncac/index.cfm?i=4672#s1>

# フランスにおける特殊教育の教育課程について

棟方 哲 弥  
(情報教育研究部)

## I. はじめに

### 1. フランス初等中等学校の課程主義と不適応

フランスの初等中等教育は、幼稚園(école maternelle)年中クラスまで、幼稚園年長クラスから小学校(école élémentaire)初級第1学年(CE1)まで、小学校初級第2学年(CE2)、小学校中級第2学年(CM2)、中学校あるいはコレージュ(collège)第6級(6<sup>e</sup>)から中学校第5級(5<sup>e</sup>)、中学校第4級(4<sup>e</sup>)から中学校第3級(3<sup>e</sup>)、高校あるいはリセ(lycée)第2級(3<sup>e</sup>)以降という学習段階(cycle)制で行われ、到達度評価によって児童生徒の次の学習段階への進級(進学)の可否が判断される課程主義を採用している。実際には、留年ではなく、それぞれの学習課程で最大1年の延長期間が設定される。

したがって、なんらかの支援のない状態で、通常の学習段階について行けない子ども、すなわち、障害あるいは不適応のある子ども(enfance handicapée ou inadaptée と呼ばれる。)のための”教育”の場や、障害等から生ずる特別なニーズに対応するサービスが多様に存在する。

上記は、現在の状況であるが、古くから上記の到達度評価による課程主義を採用しており、この課程に適應できない子どもたちを教育する施設が、社会福祉、厚生、保健衛生の分野で独自に、かつ強力に発展してきた歴史がある。

### 2. 管轄省庁が交錯する特殊教育の場と教育内容

一般に、通常学校から独立した“場”において行われる特別な教育を、厚生省系、国民教育省系を問わず、いわゆる特殊教育(éducation spéciale)と呼んでいる。日本でいう特殊教育は、フランスで言えば、このéducation spécialeに加えて、統合教育(intégration scolaire あるいは éducation intégrative)の名の下に行われる通常学校を“場”として提供される特別なサービスの内容である éducation spécialisée を包含した内容といえる。

障害者基本法(1975年6月30日の法律第75-534号)では、障害のある子どもの教育に要する費用は、国民教育省が負担することとなり、厚生省系の特殊教育の“場”において、国民教育省の教師が雇われて教育を

行う、あるいは、厚生省系の特殊教育施設が通常学校内に特殊学級(統合学級: CLIS classes d'intégration scolaire)を運営するという実態がある。さらに、通常学級に在籍する児童生徒の特別なニーズに対する支援を厚生省系の施設等が行うサービス(CESSAD: services d'éducation spécialisée et de soin à domicile)などがある。

したがって、一人の子どもが、厚生省系の特殊教育施設において、全般的な指導を受けながら、国民教育省の教師とともに、通常学校内の統合学級で学ぶ、あるいは、通常学級への個別の統合教育が行われる場合があるなど、特殊教育の場と、教育内容、教育課程は、複雑に交錯することになる。

### 3. フランス特殊教育における教育課程の複雑さ

1998年から始まったHANDISCOL計画には、厚生省系と国民教育省系の感覚障害に関する教師資格を統一することが述べられている。国民教育省は、日本と言う学習指導要領に類似した内容を定めるが、厚生省系の教育施設は、それらが、それぞれの施設にゆだねられている。

これまで述べたように、フランスにおける特殊教育の教育課程を調査することは、特殊教育の発展の歴史が背景となる複数の省庁の管轄、通常学校の課程主義など、独自の複雑な教育システムの存在を考慮する必要がある。

### 4. わが国への寄与—多様な教育サービスに向けて—

日本は、特別支援教育体制の構築などを含めて、特別なニーズのある子どもへの多様な教育的サービスを提供する方向にあり、ここで取り上げる複雑なフランスの現状についての調査の知見を生かすことが重要と考えられる。

本稿では、フランスの通常学校における教育課程、特殊教育における教育課程と、そこでの工夫について報告する。

## II. 通常学校等の教育課程の基準

フランスでは、1989年教育基本法において、全ての青年が職業適格証(CAP: certificate d'aptitude

professionnelle), 職業教育免許状 (BEP: brevet d'études professionnelles) を取得し, 5人のうち4人 (=80%) がバカロレアを取得するという具体的な目標が立てられた。また, 移行を適切に行うために, 幼稚園に「前・基礎学習期」, 幼稚園の年長と小学校の1年に「基礎学習期」, 小学校の残り3年を「深化学習期」, コレージュの2年を「観察期」, コレージュの残りを「進路指導期」, リセの「進路決定期」として (以上の用語は, 文献2の資料編の小野田らによる), 学習課程毎に1年間に限って延長指導期間 (行われることが似ているが落第・留年ではない。) を用意している。

幼稚園, 小学校, コレージュ, リセにおける教育課程については, 教育のナショナル・カリキュラム, つまり学習指導要領 (programmes nationaux de formation) によって, 就学の組織や課程が決められることが, 1989年教育基本法によって規定されている。さらに, この学習指導要領によって, 各学習課程において習得されるべき基本的知識, 理解されるべき教育方法が規定される。

その一方で, この範囲において, 教員が子どもの学習のリズムに応じて教育を編成すること可能となっている (同第5条)。

実際に教員の裁量は大きいようである。SCEAUX, Catherine (2002)は, 集団統合学級であるCLISの成立によって, それ以前にあった補習学級あるいはペルフェクションモン学級 (classes de perfectionnement) が順次に解消しており, その際に, そこに在籍していた子どもたちを通常学級の教員が受け入れる意志を示したことが, 促進要因であるとしている。すなわち, 教師が, その子どもに合わせて学習内容を適切に調整できると判断することができるということであろう。

なお, 1989年教育基本法では, 上記の対象とされる課程は, 幼稚園, 小学校, コレージュ, リセ (普通, 技術, 職業) のみが記述されている。

### Ⅲ. 特殊教育における教育課程の基準と評価

それでは, 特殊教育における教育課程の基準はどうかであろうか。

これまで述べたように, 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ので, 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: section d'éducation Spécialisée) / 一般教養及び職業適性部門 (SEGPA: section d'enseignement général et professionnel adapté) 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: établissements régionaux d'enseignement adapté 旧国立ペ

ルフェクシオンモン学校。多くは全寄宿舎制を持つ障害のある生徒の職業自立学校=国民教育省の特殊教育学校) には, 教育活動計画 (L'action Pédagogique) があり, 教育の原理と目標が規定されている。

SES/SEGPAを終えた場合, 16歳以上の生徒は職業リセ等で延長して教育を受けること, あるいは, EREAは, 順次適応教育リセ (lycées d'enseignement adapté) へ切り替えること (学校のための新しい契約; ソルボンヌ158の決定 (16 juin 1994)) となれば, 現在のEREAがリセになった時点で, 通常の教育と一貫したナショナル・カリキュラム/学習指導要領が整備されると読める。

その一方で, PHILIP, André (2002)が指摘するように, 特別なニーズのある子どもの教育システムを通常教育のシステムに近くして, 指導内容などが, 通常教育と一貫性を持つ場合に, 子どもの状態に合わせる適応教育が, 子どもを“適応教育”に合わせる特殊教育システムとなる危険をはらんでいることは否めない。

さて, 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: unités pédagogiques d'intégration 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。

国民教育省がナショナルカリキュラムを擁する一方で, 重度障害の子どもの大半であり, 障害のある子どもの3割を抱える“特殊教育の場”である厚生省系の施設は, 各施設にそれらを委ねている。今回訪問したポプラ医療教育院 (L'Institut Médico-Educatif les Peupliers) のF. ROSENBERG院長によると厚生省系のEMP (établissements médico-éducatif あるいは médico-pédagogique) 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ため, 教育課程の工夫に頭を痛めているという。

これらの施設は, 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, 実態はさらに複雑であり, 一人の子どもが, 国民教育省系と厚生省系の両方のサービスを受けている場合には, それが, ナショナル・カリキュラムによる, あるいはよらないということの判断は難しい。

コレージュの特殊教育部門であるSES/SEGPAを終えた場合, 資格の取得ができない場合年限の延長が障害者基本法 (1975年6月30日の法律第75534号) にあったが, 教育基本法では, 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が規定されている。また、EREAについて、通常と同じCAP, BEPを取得する職業学校へ、さらに、上述した適応リセへの転換が始まっている。厚生省系のIMP等は、その連続体として、作業所等を有しており、一貫したカリキュラムをとることが可能となっている。

障害のある子どもを含めて、一般の職業適性や、職業資格を取得させるというシステムの変更は、さきのPHILIP, André (2002)の指摘と同様に、子どもに合わせた教育ではなく、特殊教育を通常教育に近づけるために、子どもが、教育に合わせるといった逆転現象がおこる危険をはらんでいるように見える。

#### IV. 特殊教育における教育課程上の工夫

特殊教育における教育課程上の工夫として、個別の指導計画を立てることが上げられる。また、集団統合学級(CLIS あるいはUPI)では個別の統合教育計画が作られる。

さらに、教育機器の活用やアシスティブ・テクノロジー(aides technologiques)の活用が規定されている。

先に述べたように、フランスでは、厚生省系のIMP等においては、独自の教育目標とカリキュラムをもつ。これは、我が国でいう「自立活動を主とした教育課程」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カリキュラムに近いものである。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集団統合学級である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、法律に基づいて学校に措置されるという契約書であり、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(CCS/CCPE)の責任者、両親の3者が署名をする。

教育機器については、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。

また、アシスティブ・テクノロジーに活用については、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の活用などに触れている。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。

#### V. まとめ

本稿では、フランスの通常学校における教育課程、特殊教育における教育課程と、そこでの工夫について報告してきた。

フランスは、統合教育に向かっているとされる。すなわち、障害者基本法(1975年6月30日の法律第75-534号)では、障害者の社会的統合を国民的責務と規定しており、「教育は、国の最優先たる。」と謳った1989年教育基本法(Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 juil, 1989)では、障害を持つ青年(jeunes)の統合教育を促進すること、全ての子どもは、家族が要求すれば、3歳から居住地に最も近い保育学校等に受け入れることなどが規定されている。

加えて、CLISを規定する通達(Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991)をはじめとして、1982年、1983年、1991年、1995年には障害児の統合教育に関する通達が出されており、障害がある場合にも、原則として居住地に近い初等中等学校への就学が規定されている。また、1998年から始まったHANDISCOL計画により、障害のある子どもの統合教育がいっそう進められることになっている。

フランスが統合教育を標榜する一方で、日本はそうではないとされるが、フランスへの調査をするなかで、フランスの特殊教育と日本の特殊教育の類似点が多く観察された。

たとえば、集団統合学級のCLISとUPIは、その形態は、日本の特殊学級と変わらない。また、フランスの国立盲学校、国立聾唖学校と日本に紹介されているのは厚生省系の施設であり、施設内で国民教育省の教育を合わせて行っている。また、知的障害や重複障害に関して、厚生省系IMP等の指導の実態は、指導員や療法士など、それぞれの資格を持った専門家が指導に携わること、やや子どもたちが「看護」されている度合いが強いようであることを除くと、日本の養護学校における教育の実態と大きな差異がない。

差異をあげれば、障害者基本法では、障害児を定義しておらず、地方の特殊教育委員会(CDES: commissions d'éducation spéciale)が特殊教育のサービスを必要と認めた子どもが障害児となるということであろう。

CDESは、教育の場あるいはサービスを決定するが、その措置先には、通常学校と並んで国民教育省系のE REAと厚生省系IMP等が合わせて含まれるところは、日本の特殊教育諸学校への措置と大きな差異は見あたらない。

このことからすれば、本稿で述べてきたように、厚生省系IMP等は日本型の”特殊教育”を行っていることになる。

実は、就学という観点から言えば、厚生省系の特殊教育施設は、子どもについて就学率を別途に計上しており、厚生省系IMP等に籍があるだけでは就学と言わない。厚生省系IMP等の建物の中、あるいは厚生省系IMP等が通常学校等にクラスを持って国民教育省の教員を雇って（障害者基本法において、給料は国民教育省の負担と決められている）教育を行うことで「就学」させることができる。

このような事実からすれば、フランスの教育システムや教育課程を検討する際には、名称やシステムにとらわれずに、日本の教育システムのカウンターパートを的確に設定した比較研究が重要と思われる。

また、CLISの設置が、旧補習学校の転換である事実や、この補習学校が、CLISの法律制定後10年を経て、いまだに多く存在する事実をSCEAUX, Catherine(2002)が述べている。同様に、SESは、1989年にSEGPAに転換するとされたが、現在も両方が存在している。これらが、問題をより、複雑にしている。

## Ⅶ. おわりに

フランスにおける特殊教育の教育課程を調査する中で見いだされたことは、統合教育の下に、カリキュラムや目標の連続性や、共通性が重視される大きな改革の流れ中で、本当の意味で、どのような教育システムやカリキュラムが優れているのか、という評価が行われていないということであった。

特別なニーズのある子どもの教育システムやカリキュラムを通常教育のシステムに近くして、指導内容な

どを通常教育と連続性を保たせようとする場合に想像される大きな問題点に対する検証の欠如である。すなわち、子どもの状態に合わせる適応教育が、子どもを“適応教育”に適合することを強いる特殊教育システムとなる可能性を持つことである(PHILIP, André , 2002)。

おそらく、従来の特別な教育課程に効果があるのか、あるいは、共通性の高い教育課程の効果が高いのかについて、客観的な評価が行われていない以上、これを判断することはできない。

しかしながら、教育システムは、着実に変革の途上にあるように見える。唯一の解決方法は、PHILIP (2002)が言うように「個に応じた教育を大切にする考え」“culture des adaptations”であるかもしれない。

## 引用参考文献

- 1) 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
- 2) 小林順子編(1996) 21世紀を展望するフランス教育改革－1989年教育基本法の論理と展開－, 東信堂, 東京
- 3) L’Institut Médico-Educatif -les Peupliers-(2002) Projet Institutionnel de L’Institut Médico-Educatif<<les Peupliers>>
- 4) PHILIP, André (2002) Quel avenir pour les Erea ?, La nouvelle revue de l’AIS, 18(2), pp.131-138, 2002.
- 5) SCEAUX, Catherine(2002) Les Classes d’intégration scolaire pour les enfants handicapés mentaux dans les Hauts-de-Seine, La nouvelle revue de l’AIS, 18(2), pp.119-130, 2002.
- 6) TEXIER, Stéphane(1993) LEGISLATION TRONC COMMUN LISTE DES TEXTES REMIS AUX STAGIAIRES Vol. 1, CNEFASES

## IV ま と め と 今 後 の 課 題

## まとめと今後の課題

### I 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タ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2

0%が対象となっている。一方ドイツでは、日本にはない学習困難学校（Schule fuer Lernbehinderte）、行動障害学校（Schule fuer Erziehungshilfe）がある。学習困難学校は「LD」の学校ではなく「スローラーナー（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。通常の教育課程をわずかに修正、変更することで対応できる子どもでもあり、その修正や変更の仕方が課題となっている。

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

#### 3. 同じ教育課程の基準を基礎に

近年のインクルージョンの動向は、どこで教育を受けるかという点よりも、教育の改革として議論されている<sup>1)</sup>。そこで強調されている点の一つは、教育課程がすべての子どもを対象とするような枠組か否かという点である。基本的には、通常の教育課程をその子どもの状況に合わせて修正することが必要となり、さらに個別教育計画が作成される。この個別教育計画には、子どものニーズ、目標、方法が記載されるが、さらに通常の教育課程（内容や達成の評価を含む）を、どの程度、どのように修正したものであるかの詳細な情報を記載することが求められるようになってきている。なお、通常の教育課程の基準からはずれて学習する場合には、その根拠を明確にすることが求められている。

#### 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。

## II 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、European Agency for Development in Special Needs Education(2003)で指摘されている「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、

通常の教育課程だけ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だろう。そのためには個別の指導計画が大切になる。その際にも個のニーズに基づき目標を設定し、その目標が教育課程の基準にどのように位置づくかを明確にすることが求められる。学習内容の質の向上は、個別のニーズに応じながら、かつ教育課程を意識しつつ、バランスのいい幅広い内容を検討することで可能となる。また、障害が重度な子どもの場合に、教育課程の基準からはずれる場合には、その根拠を個別の指導計画において明らかとすることが求められる。

### 4. 障害種別による学習指導要領

盲・聾・養護学校の学習指導要領等の特別な基準が必要と判断した場合に、いくつかの工夫が可能である。

盲・聾・養護学校の学習指導要領という発想は、教育を提供している「教育の場」を基本にした考えである。今後、特別支援学校となり、複数の部門となった場合に、知的障害養護学校等の教育課程では、子どもの実態に合わなくなる。その際に、ドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州では、学校種毎の学習指導要領に加え重度障害者用の学習指導要領が用意されていた。また、最近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. 教育課程の基本的な基準を

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。ドイツ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。

## III 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、特別支援学校へと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、障害を理由とする特別の教育課程という考え方でなく、共通（障害のない場合と）の教育課程の基準や、その修正や変更が重要となる。共通の教育課程によって、通常の教師と特別支援教育に携わる教師が、よりよく連携・協力しやすくなり、通常教育における教育課程が柔軟なものになる。

この教育課程の課題については、主要国における特殊教育に対応する教育課程の在り方の課題であり、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) McLagughlin, 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..

2) 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>].

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) 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>].

(徳永 豊・武田 鉄郎・當島 茂登・棟方 哲弥・松村 勘由)

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」(平成13年度～平成15年度)資料

## 主要国における特殊教育に対応した教育課程の調査研究

---

平成16年3月 発行

代表 宍戸 和成

発行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

〒239-0841 横須賀市野比5-1-1

電話 046-848-4121 (代表) FAX 046-849-5563

---