

Title	知的障害・肢体不自由・病弱・視覚障害・聴覚障害等を併せ有する児童生徒の教育課程作成のための「基本的な考え方」に関する研究 自立活動を主とした教育課程の検討を通して
Author(s)	天海, 丈久; 衛藤, 裕司; 佐藤, 眞一; 肥後, 祥治
Citation	弘前大学教育学部紀要, 117, p.81-90, 2017
Issue Date	2017-03-28
URL	http://hdl.handle.net/10129/6262
Rights	
Text version	publ isher



<http://repository.ul.hirosaki-u.ac.jp/dspace/>

知的障害・肢体不自由・病弱・視覚障害・聴覚障害等を併せ有する 児童生徒の教育課程作成のための「基本的な考え方」に関する研究 — 自立活動を主とした教育課程の検討を通して —

Tool Development of Procedure Manual of Special Education Curriculum for Children with Severe Multiple Disabilities： Focussing on JIRITSUKATSUDOU Main School Course

天海 丈久*・衛藤 裕司**・佐藤 眞一***・肥後 祥治****

Takehisa AMAGAI*・Hiroshi ETO**・Shinichi SATO***・Shoji HIGO****

要旨

障害の重度・重複化、多様化に伴い、2010（平成22）年度、特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱）の約70%が「D 類型：自立活動を主とした教育課程」を編成している。本研究では、D 類型の教育課程を編成するための「基本的な考え方」に記載する必要がある事項について、整理を行った。その結果、「教育課程編成に係る法令、特別支援学校学習指導要領の確認」、「特別支援学校学習指導要領解説における自立活動の確認」、「特別支援学校学習指導要領における『重複障害者等に関する教育課程の取扱い』の確認」、「D 類型の構造の確認」、「D 類型における各教科等を合わせた指導の確認」、「D 類型の週時程における指導の形態の確認」、「共通で使用するアセスメント・ツールの確認」、「共通で使用する評価ツールの確認」の8つが「基本的な考え方」に記載する必要がある事項であることが明らかにされた。また、次に、前述の記載の必要のある事項を含んで「基本的な考え方」を作成し、それを用いて教員を対象とした学習を実施し、その前後で理解度を測定した。その結果、全ての事項において、「基本的な考え方」は、教員の教育課程作成の理解度を高める上で有効であることが明らかにされた。

キーワード：教育課程 基本的な考え方 重複障害 自立活動を主とした教育課程

I. 問題と目的

重複障害者とは、複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒であり、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有する者を指している。しかし、教育課程を編成する上でこの規定を適用するに当たっては、言語障害、自閉症、情緒障害を併せ有する場合も含めて考えてよいこととされている（文部科学省，2009b）。また重度・重複障害とは、「学校教育法施行令第22条の3に規定する障害を2以上併せ有する者」のほかに、発達の側面からみて、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意志の交換及び環境への適応が著し

く困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者、行動的側面からみて、「破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者を加えるとされている（特殊教育の改善に関する調査研究会，1975）。

特別支援学校では、ほとんどの重複障害者は重複障害学級に在籍している。特に特別支援学校（肢体不自由）では、平成18年の重複障害学級在籍率は75.3%に達している。また、特別支援教育資料（文部科学省，2016）によれば、平成27年の特別支援学校小・中学部における障害種別重複障害学級児童生徒の在籍率（重複障害学級に在籍する児童生徒の数を全ての児

* 弘前大学教育学部 Faculty of Education, Hirosaki University

** 大分大学教育学部 Faculty of Education, Oita University

*** 弘前学院大学社会福祉学部 Faculty of Social Welfare, Hirosaki Gakuin University

**** 鹿児島大学教育学部 Faculty of Education, Kagoshima University

童生徒数で割ったもの)は、視覚障害46.6%、聴覚障害21.3%、知的障害25.4%、肢体不自由82.5%、病弱34.5%となっており、重複障害者は増加していると考えられる。

特別支援学校(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱)の重複障害者の教育課程は、特別支援学校学習指導要領の「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」規定を適用し、「当該学年の教科指導を主とした教育課程」、「下学年・下学部の教科指導を主とした教育課程」、「特別支援学校(知的障害)教科代替の教育課程」(以下、「C類型」とする。),「自立活動を主とした教育課程」(以下、「D類型」とする。),「訪問による教育課程」で編成される。

重度・重複障害の児童生徒は、このうちD類型を履修する者が多い。1987年に文部省(文部省, 1987)、と2001年に国立特殊教育総合研究所(独立行政法人国立特殊教育総合研究所, 2004)が行った調査においてD類型に目を向けると、1987(昭和62)年と2001(平成13)年では、特別支援学校(知的障害、肢体不自由、病弱)ではこの類型が増加している。また、2010年に国立特別支援教育総合研究所が行った調査では、特別支援学校(視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱)では各学部約70%が、特別支援学校(知的障害)では約50%がD類型を編成している(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2011)。さらに齊藤・大崎(2008)は、肢体不自由養護学校では、重複障害学級在籍者(73.3%)のうち、「肢体-知的」が77.3%、「3つ以上の重複」が21.0%であること、病弱養護学校では、重複障害在籍者(37.7%)のうち「3つ以上の重複」が48.9%、「病弱-知的」が39.9%、「病弱-肢体」が10.8%であることを報告している。

これらのことからD類型を履修する重度・重複障害者数は、特に肢体不自由・病弱部門で増加していることが推察される。

ところで、D類型(小学部)では「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」により、重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。

学習指導要領において本規定が設けられたのは、「養護・訓練」(現在の「自立活動」)が新設された1971(昭和46)年の学習指導要領改訂時であり、現在「自立活動」及び「重複障害者等に関する教育課程の

取扱い」が新設されて45年が経過している。この間、学校現場における重度・重複障害教育では、肢体不自由教育を中心に個に応じた指導が希求され続けてきた(任・池田・安藤, 2009)。しかし、自立活動については、目標や内容の系統性、段階性、順序性が学習指導要領に示されていないこと、実態把握やこれに基づいて設定された目標や内容には絶対の唯一解はないこと(安藤, 2004)から、学校現場では経験的に多くの教員が確信のない中で教育活動を展開しているのが現状であろう。また、川間(2012)も、D類型の対象となる児童生徒に対する授業づくりは難しいことを指摘している。

重複障害教育の在り方が課題として議論されていた1970年代、中山(1978)は重度・重複障害児の教育においては、どのような教育内容を選択し、いかなる方法で指導するか明確になっていないことを指摘していた。しかし近年に至っても、自立活動と他の教科や領域との関連を整理すること(古川, 2004; 菅井, 2004; 川間, 2004; 長沼, 2014)、各教科の指導の可能性を検討すること(河合, 2014; 下山, 2016)、各教科等を合わせた指導の整理をすること(下山, 2016)、道徳や特別活動の目標や内容を扱っていることを明確にすること(河合, 2014)、領域・教科を合わせた授業という特例の意味を理解すること(川間, 2004)、等が課題・問題点として指摘されており、確信がもてない教育活動が継続している可能性は極めて高い。

教育課程の大綱化が進められ、社会に開かれた教育課程の実現(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 2016)が求められている中、学校全体の教育計画である教育課程の説明責任を果たすため、各学校が教員の専門性の向上(中山, 1978; 菅井, 2004)を図るとともに、教育課程編成の研究を進めていくことは喫緊の課題である(天笠, 1999; 山本, 2004; 渡邊, 2004)。しかし、教育課程に焦点を当てた研究は、その必要性が養護学校教育義務制実施直後から指摘されていながら、その数はきわめて少ない(国立特別支援教育総合研究所, 2011; 一木, 2012)。特別支援学校において、D類型の教育課程を実施していくための具体的方法を明確にすること、そして、有用な作成ツールを開発することは、自立活動を主とした教育課程で学ぶ児童生徒のために前述の様々な意味において重要であろう。

そこで本研究では、D類型の教育課程を編成するための「基本的な考え方」に記載する必要のある事項に

ついて、筆者らが、重複障害児を担任・担当する特別支援学校教員とともに必要な事項について整理する。さらに、それに基づき「基本的な考え方」を作成し、それを使用した研修を行い、その前後において教育課程の理解度が向上するかを質問紙により検討することが本研究の目的である。

II. 方法

1. 対象者

B 県立 A 特別支援学校（肢体不自由）小学部教員の全10名が対象であった。201X 年度は教諭 6 名、講師 1 名、実習助手 1 名、の計 8 名、201X + 1 年度は教諭 9 名、講師 1 名、の計 10 名であった。201X + 1 年度に小学部から転出した教員は 4 名（教諭 2 名、実習助手 1 名、講師 1 名）、転入した教員は 6 名（教諭 5 名、講師 1 名）であった。なお、201X 年度の小学部在籍児童数は 10 名で、そのうち D 類型は 7 名、C 類型は 3 名であった。また 201X + 1 年度は 12 名で、D 類型は 8 名、C 類型は 4 名であった。

201X 年度にこの学校の小学部では、ICF（国際生活機能分類）関連図を活用した授業改善を図ることにより、自立活動の指導の充実を目指す校内研究に取り組んでいた。そして授業研究の中で、実態把握の方法、自立活動の目標設定と評価、自立活動と教科との関連について問題が指摘されていた。そこで 201X 年 11 月から、D 類型における教育課程の在り方について、この類型で教育を行っている小学部教員と教務主任が検討を行った。

2. 対象とした教育課程

A 特別支援学校小学部 D 類型の教育課程を対象とした。この教育課程は、各教科を「知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科」（以下、「各教科（知的障害）」とする。）に替えるとともに、各教科等の全部又は一部及び道徳、特別活動の一部を自立活動に替え、外国語活動及び総合的な学習の時間は設けずに編成されていた。具体的な指導の形態は、音楽科、図画工作科、自立活動、学級活動で、全児童共通であった。他の各教科については指導の可能性を、自立活動については各教科との関連を、そして指導内容については、何をどれだけのかけて指導するのかといったことについて十分な検討がなさ

れているとはいえなかった。また、学校全体として D 類型を履修する児童の明確な基準もなかった。

3. 手続きと結果の分析方法

1) 「基本的な考え方」に記述する事項の整理

201X 年 11 月～201X + 1 年 3 月の間、月に 2 回程度、1 回 60 分程度の検討を校内研究日に行った。具体的には、① D 類型における教育課程編成に係る理解が必要な諸事項とは何か、また、② それを具現化するのに必要なツールについて自由に話し合いを行った。201X 年 3 月に小学部としての考え方をまとめることを目標とし、実施された。

小学部教員と教務主任により出された意見を筆記により記録し、KJ 法（川喜多，1967）により分類した。さらに、それぞれの集まりに対し、第 1 筆者と第 2 筆者が命名を行い、各事項に関する文章化を行った。また、作成された文章は第 4 筆者によって、その適切性・妥当性が検討された。

2) 「基本的な考え方」学習後の教員の教育課程の理解度

小学部教員に、D 類型における教育課程の理解度を測定するため質問紙による調査を行った。201X + 1 年 4 月に小学部に転入した教員 6 名に対し、第 1 筆者及び小学部主任が、1) の結果に基づき作成した「基本的な考え方」を用い、数回に渡り説明を行った。その後 201X + 1 年 4 月～5 月に小学部全教員が D 類型児童の個別の指導計画を作成し、同年 9 月に前期の評価を行った。質問紙による調査は前期の評価が終了した 201X + 1 年 10 月下旬に行い、学校において質問紙を配布して回収した。

質問項目は、① C 類型の理解、② D 類型の理解、③ D 類型を履修する児童の基準の理解、④ D 類型における各教科等を合わせた指導の理解、⑤ 12 年間の継続した指導のための学習指導要領評価チェックリストを活用した目標設定を行う際の明確度、の 5 項目とした。①については、D 類型の理解の前提になると考えられたことから項目の中に設定した。質問項目については、同校の修士（教育学）の学位を有する教員 1 名を対象に予備調査を実施し、修正を加えた。

回答者は「基本的な考え方」学習前後において、「1：理解していない」～「7：理解している」の 7 件法のリッカート尺度の中から 1 つを選択することが求められ、それぞれ 1～7 の得点が与えられた。分析

は、各質問項目について Wilcoxon の符号順位和検定を行い、201X 年度末にまとめた教育課程についての考え方が、D 類型の教育課程編成の理解に有効であったかを検討した。統計処理には IBM SPSS Statistics Ver19を、検定力分析には G*PowerVer3.1.9.2を使用した。

Ⅲ. 結果

1. 「基本的な考え方」を作成するために必要な事項の整理

小学部 D 類型の基本的な考え方を作成するために必要であったのは、以下の 8 つの事項であった。

1) 教育課程編成に係る法令、特別支援学校学習指導要領の確認

教育基本法（第 1 条、第 2 条、第 4 条）、学校教育法（第 29 条、第 30 条、第 72 条）、学校教育法施行規則（第 126 条、第 127 条、第 129 条、第 130 条、第 131 条）、特別支援学校学習指導要領第 1 章の確認が必要であった。

2) 特別支援学校学習指導要領解説における自立活動の確認

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（第 2 章、第 3 章、第 4 章、第 5 章、第 7 章）の確認、及び「自立活動の目標設定の手続き」の文章による明確化が必要であった。

3) 特別支援学校学習指導要領における「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の確認

特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱）小学部では、小学校の教育課程が基本であること、その上で児童の障害の状態により特に必要がある場合には、本規定を適用できること、次いで「知的障害を併せ有する者については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、当該各教科に相当する各教科（知的障害）又は各教科の目標及び内容の一部によって、替えることができるものとする。」こと、またこの場合、「小学部の児童については、外国語活動及び総合的な学習の時間を設けないことができるものとする。」ことの確認が必要であった。

そして具体的な内容までは示されていないが、「重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活

動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。」ことの確認が必要であった。

これらのことから小学部 D 類型では、各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は道徳科、特別活動と自立活動の内容を統合し、個々の児童の教育的ニーズに応じた教育課程を編成することとした。なお各教科については、小学校の各教科と特別支援学校（知的障害）の各教科の 2 種類があるが、児童の実態からこれら 2 種類の各教科のいずれかを選択することの確認が必要であった。また、外国語活動（第 5 学年以上）及び総合的な学習の時間（第 3 学年以上）は設けないこととしたが、最初から設けないことを前提としているのではないことの確認も必要であった。総合的な学習の時間については、設定の有無を一人一人検討する確認が必要であった。

4) D 類型の構造の確認

D 類型においては、指導計画全体の中で自立活動の目標及び内容に関する事項が大半を占めることになる。しかし、学校教育においては、自立活動のみで児童の学習内容を網羅することはその性質上ないため、授業は各教科や領域で取扱う内容を合わせて展開しなければならない。

この D 類型の基本的な目標は、児童生徒の調和的発達の基盤を培い、全人的な発達を促すことである（文部科学省，2009c）。このことは運動能力、認知能力、知的能力、言語・コミュニケーション能力、社会的能力など、児童生徒の心身の調和的発達の基盤を培うための幅広い指導内容を設定する必要があることを示唆している（三室，2011）。このため、特に知的障害を併せ有する重複障害者については、各教科等についての指導の可能性について検討する必要がある。また、D 類型の指導計画の作成に当たっては、取り上げた指導内容を相互に関連付けて総合的に取扱い、しかも段階的、系統的な指導が展開できるよう配慮することが、全人的な発達を促すという確認も必要であった（文部科学省，2009c）。

5) D 類型における各教科等を合わせた指導の確認

前述の構造の確認から、D 類型において、知的障害教育で行われている「遊びの指導」、「日常生活の指導」、「生活単元学習」といった各教科等を合わせた

指導をどのように行うかの確認が必要であった。しかし、D 類型ではこれらは設定せず、代わりに西川(2000)を参考に、D 類型における各教科等を合わせた指導として「日常活動の指導」、「生活活動の指導」、「課題活動の指導」を設定することとし、次の通り定義付けた。

(1) 日常活動の指導

児童生徒が毎日ほぼ同じように繰り返す日常生活の活動、例えば、登校、排泄、手洗い、衣服の着脱、朝の会、学校給食、終わりの会、下校等の諸活動の指導を通して、主として自立活動の目標を達成しようとするものである。日常活動の指導の内容は、自立活動の内容を中心として、他の教科・領域の内容が統合された形で含まれている。

(2) 生活活動の指導

行事等の事前・事後学習など、比較的短期間のまとまりで押さえられるものと、特定の教科の内容に近いものを取り上げ、主として自立活動の目標を達成しようとするものである。生活活動の指導の内容は、自立活動の内容を中心として、他の教科・領域の内容が統合された形で含まれている。

(3) 課題活動の指導

日常活動の指導や生活活動の指導では十分にねらいを達成することが困難な内容、あるいは系統的・段階的に、しかも反復して指導することが必要な内容などについて、個々の児童生徒について課題を設定し、主として自立活動の目標の達成を図ろうとするものである。課題活動の指導の内容は、自立活動の内容を中心として、他の教科・領域の内容が統合された形で含まれている。

6) D 類型の週時程における指導の形態の確認

D 類型の教育課程の考え方を踏まえ、指導の形態について確認が必要であった。

(1) 各教科等を合わせた指導

「日常活動の指導」、「生活活動の指導」、「課題活動の指導」は、児童一人一人の実態に応じて設定された自立活動の内容を中心とし、他の教科・領域の内容が統合された形で指導を行う。また、児童一人一人の教育的ニーズに応じて必要な指導の形態を設定する。

(2) 教科別の指導

国語科、算数科、音楽科、図画工作科、体育科について、児童一人一人の教育的ニーズに応じて必要な指導の形態を設定する。

(3) 道徳科及び特別活動

道徳科は、学校の教育活動全体を通じて指導する。特別活動では、学級活動は週時程の中に位置付ける。また、児童・生徒会活動は第5学年以上、クラブ活動は第4学年以上とし、週時程の中に位置付ける。

道徳科及び特別活動については、D 類型であってもその一部を履修すべきこととされている。このことについて三室(2011)は、重度の肢体不自由で重度の知的障害を伴っている重複障害児の心身の調和的発達や全人的な発達の促進には、自立活動の指導のほか、乳幼児に対して行うような道徳的な「しつけ」や道徳教育の役割である「道徳性の育成」に関する道徳性の芽生えを培う指導、特別活動の特質である「望ましい集団活動」に関する集団への参加意識などの社会性の育成が大切であるという理由によるものと考えられるとしている。特別支援学校学習指導要領(文部科学省, 2009a)では、目標、内容及び指導計画の作成と内容の取扱いについては小学校に準じ、知的障害のある児童については、適切に指導の重点を定めることとされている。よって、指導計画の作成に当たっては、小学校学習指導要領から必要な目標や内容を設定することとした。

(4) 自立活動の時間における指導

自立活動の内容については、各教科等を合わせた指導や教科別の指導においても必要に応じて取り扱われる。しかしD 類型の児童の場合、一人一人の心身の障害の状態や発達の段階等の違いが大きく、また自立活動に係る内容の種類や範囲も多様であり、個別指導にも時間を要する(西川, 2000)。従って、自立活動の時間を設定した指導を行うことが必要であることを確認した。

7) 共通で使用するアセスメント・ツールの確認

児童の発達の段階を評価するため、下記のアセスメントをD 類型の児童全員に実施することを確認した。

(1) KIDS 乳幼児発達スケールタイプ A (三宅・大村・高嶋・山内・橋本, 1989)

児童の全般的な発達を評価するために使用する。

(2) MEPA-II R (重症児(者)・重度重複障害児のムーブメント教育・療法プログラムアセスメント: 小林・藤村・飯村・新井・當島・小林・阿部・大橋・碓田, 2014)

児童の運動やコミュニケーションの発達を評価するために使用する。

(3) 初期社会性発達アセスメント (長崎・中村・吉井・若井, 2009)

児童の社会性の発達を、共同注意の視点から評価するために使用する。共同注意とは、他者と関心を共有する物や話題へ、注意を向けるよう行動を調整する能力 (Bruner, 1975) で、社会的な関係の形成、大人との相互的なやりとり、簡単なことばによる意思や要求の表現等の前提となるものである (例えば大神, 2008)。共同注意が形成されるためには、二項関係 (自己-他者又は自己-対象で 6 か月頃形成) を前提とした三項関係 (自己-対象-他者) が成立する必要がある、三項関係のやりとりが芽生えるのは 12 か月 (徳永, 2009; 長崎ら, 2009) とされている。本検査はレベル I 「行動と情動の共有」(6~8 か月)、レベル II 「目標と知覚の共有」(9~12 か月)、レベル III 「意図と注意の共有」(12~24 か月前後) の 3 レベルを、それぞれ「模倣・役割理解」、「共同注意」、「情動共有」、「コミュニケーション」の 4 領域から評価できる。本アセスメントにより、レベル II に達していないことが全人的な発達を促す指導を必要とする根拠の指標となると考え、使用する。

(4) 学習到達度チェックリスト (徳永, 2014)

各教科 (知的障害) の目標及び内容を選定する際、学習指導要領解説に示されている内容に加え、本チェックリストを使用する。

8) 共通で使用する評価ツールの確認

各教科等の指導内容を選択する方法の検討: 各教科等の目標を設定する際には、学習指導要領を踏まえる必要がある。しかし実際にこの検討を行って目標を設定している教員の数は、経験上、極めて少ない。これは学習指導要領及び同解説を開く煩雑さや、前年度に達成した目標や内容を確認する困難さが要因となって

いるのではないかと考えられる。

そこで、各教科、道徳科、特別活動、自立活動の内容について、Microsoft Excel を使用して学習指導要領評価チェックリストを作成し、各段階の内容の選択や達成の時期が分かるようにした。なお、内容を選択した教科は、指導要録にも教科の評価欄を設定する。

2. 「基本的な考え方」学習後の教員の教育課程の理解度

質問紙の回収率は 100% であった。

1) 対象者の属性

回答者答者の「性別」、「年齢」、「経験年数」は、それぞれ、男性が 4 名 (36.4%)、女性が 7 名 (63.6%)、年齢の平均は 47.3 ($SD = 12.5$)、全教職経験年数の平均は 21.5 ($SD = 14.0$)、特別支援学校 (知的障害) 勤務年数の平均は 12.0 ($SD = 10.6$)、特別支援学校 (肢体不自由) 勤務年数の平均は 9.8 ($SD = 7.7$) であった。

2) D 類型における教育課程の理解度についての主観的評価

(1) 知的障害教育代替の教育課程の理解

学習前の平均点は 3.5 ($SD = 0.9$) であり、学習後の平均点は 5.3 ($SD = 0.8$) であった。学習前と比較し学習後は有意に上昇していた ($Z = 2.9, p < .01, ES: d = 3.0, 1 - \beta = 1.0$)。

(2) 自立活動を主とした教育課程の理解

学習前の平均点は 3.4 ($SD = 1.6$) であり、学習後の平均点は 5.2 ($SD = 1.1$) であった。学習前と比較し学習後は有意に上昇していた ($Z = 2.7, p < .01, ES: d = 1.5, 1 - \beta = 1.0$)。

(3) 自立活動を主とした教育課程を履修する児童生徒の基準の理解

学習前の平均点は 2.9 ($SD = 1.4$) であり、学習後の平均点は 5.5 ($SD = 0.8$) であった。学習前と比較し学習後は有意に上昇していた ($Z = 2.9, p < .01, ES: d = 2.4, 1 - \beta = 1.0$)。

(4) 自立活動を主とした教育課程における各教科等を合わせた指導の理解

学習前の平均点は 2.9 ($SD = 1.4$) であり、学習後の平均点は 5.5 ($SD = 0.9$) であった。学習前と比較し学習後は有意に上昇していた ($Z = 2.9, p < .01, ES: d =$

1.9、 $1-\beta = 1.0$ 。

(5) 12年間の継続した指導のための学習指導要領評価チェックリストを活用した目標設定を行う際の明確度

活用前の平均点は2.9 ($SD = 1.3$) であり、活用後の平均点は5.5 ($SD = 0.9$) であった。活用前と比較し活用後は有意に上昇していた ($Z = 2.9$, $p < .01$, $ES : d = 1.9$, $1-\beta = 1.0$)。

IV. 考察と今後の課題

本研究では、まず、D 類型の教育課程を編成するための「基本的な考え方」に記載する必要のある事項について、整理を行った。その結果、「教育課程編成に係る法令、特別支援学校学習指導要領の確認」、「特別支援学校学習指導要領解説における自立活動の確認」、「特別支援学校学習指導要領における『重複障害者等に関する教育課程の取扱い』の確認」、「D 類型の構造の確認」、「D 類型における各教科等を合わせた指導の確認」、「D 類型の週時程における指導の形態の確認」、「共通で使用するアセスメント・ツールの確認」、「共通で使用する評価ツールの確認」の8つが「基本的な考え方」に記載する必要のある事項であることが明らかにされた。

また、次に、前述の記載の必要のある事項を含んで「基本的な考え方」を作成し、それを用いて教員を対象とした学習を実施し、その前後で理解度を測定した。その結果、「教育課程編成に係る法令、特別支援学校学習指導要領の確認」、「自立活動の確認」、「『重複障害者等に関する教育課程の取扱い』の確認」、「D 類型の教育課程構造の確認」、「D 類型における各教科等を合わせた指導の検討」、「D 類型の週時程における指導の形態」、「D 類型対象となる児童生徒の基準の検討」、「自立活動の確認」、「D 類型の教育課程構造の確認」、「D 類型における各教科等を合わせた指導の検討」、「D 類型の週時程における指導の形態」、「アセスメントの検討」が理解度を高める上で有効であることが明らかにされた。

本研究で行われたことは、「基本的な考え方の整理」と対象者数が十分でない中での有用性の検討である。したがって、この考察では、結果と合わせて「基本的な考え方」の存在の意義や役割等について述べる。

学校現場では人的配置、教室数等といった物理的な要因から、教育課程を類型化して指導を行わざるを得

ない状況がある。しかし、特別支援学校は、児童一人一人の教育的ニーズに応じた教育活動を展開する責務を負うため、教育課程を類型化することの意味を改めて見直さなければならない。本研究では教育課程編成とともに、D 類型を履修する児童の学校としての基準についても併せて整理することを試みた。対象児童がなぜD 類型を履修するのかという根拠と基準を理解することは、保護者や地域といった外部に対する教育課程編成の説明責任を果たす重要な要素となると考える。また、児童の発達の段階を評価するために必要なツールを共通化したことも有用であったと考えられる。

また、本研究では教育課程編成の考え方に次いで、実際に指導を展開するための指導の形態についても検討を行った。一人一人の児童について設定された目標や内容を、どの時間に、どれだけ、どのように担当して指導を行うかについては、学習指導要領及び同解説には詳細が示されておらず、各学校が検討しなければならない。特に各教科等を合わせた指導の形態及びその周辺領域の必要事項を検討することは、教育課程編成の理念のみならず、学校教育で最も重要な教育の質を保障する上で重要な事項であると考えられる。

ところで、質問紙調査の結果から、経験年数に関わらず、教員のD 類型に係る理解度が低かったことが確認された。これは、平均年齢が47.3歳というベテラン教員が多い本研究の対象となった教員集団でも、若手や中堅教員にD 類型の教育課程の構造、目標設定や指導計画作成の考え方、指導方法についての継承がなされないことを意味しているのかもしれない。

手続き的には、D 類型に係る考え方を確認する時期は、人事異動があり、新年度の個別の教育支援計画及び個別の指導計画を確定する年度当初が望ましいと考えられた。

また、本研究結果は小学部のみのものであるため、今後は本研究で検討した内容をテキスト及びプレゼンテーション形式で、短時間で実施可能な研修プログラムとしてまとめ、学校全体に適用して効果を確認することが必要である。また、学習指導要領評価チェックリストについては、その有用性について質的な面からの検討も加えるとともに、各教科等の評価の観点を検討し、評価規準を作成していく必要もあると考える。

最後に、このD 類型対象となる児童の基準の検討の必要性について述べる。

重複障害者のうち、D 類型を履修する必要があると考えられる心身の状況について、発達の側面、行動的

側面、医学的側面から以下のように整理するとよいのではないかと考えている。

①肢体不自由の他、視覚障害、聴覚障害、知的障害、病弱、言語障害、自閉症、情緒障害等を併せ有している者（文部科学省，2009b）。

②①の他、特殊教育の改善に関する調査研究会（1975）の報告に該当する者。

③①の他、常時医療又は医療的な配慮を必要とする者。

④行動観察、発達検査、心理検査等の結果から、発達の諸側面に不均衡が大きく、健康面、生活面、身体面、コミュニケーション面等の心身の調和的発達の基盤を培うことをねらいとした指導が特に必要である者（文部科学省，2009b）。

精神発達の著しい遅れについては、WHOのICD-10（World Health Organization, 1992）によれば、最重度精神遅滞はIQ20未満、アメリカ精神医学会のDSM-IV-TR（American Psychiatric Association, 2000）によれば、IQ20～25以下とされている。また、行政上の用語である重症心身障害の判定の際に使用されてきた大島分類（大島，1971）によれば、IQ35以下とされている。しかし、知的障害の程度はIQのみでは判断が困難なこと、また近年の医学的診断でも重症度のIQによる分類は設定されていない（例えばAmerican Psychiatric Association, 2013）ことが確認された。その一方、学校現場で精神発達の著しい遅れを考える場合、教育課程編成の枠組みからは学習指導要領に示されている、各教科（知的障害）を参考にする必要はある。小学部1段階の内容は、主として障害の程度が比較的軽く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにはほぼ常時援助が必要とする者を対象とした内容が示されている（文部科学省，2009b）。また、複数の発達検査の項目に照らし合わせると、概ね1歳レベルから示されていると考えられる。これらのことから、精神発達の著しい遅れについては、例えば言語、概念、コミュニケーション、社会性といった領域が概ね1歳未満の者が、全人的な発達を促す指導を必要とする根拠の一指標となるであろう。

V. 文献

天笠茂（1999）教育課程基準の大綱化・弾力化の歴史的意味。日本教育経営学会紀要，(41)，2-11。

American Psychiatric Association（2000）Quick Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR. 高

橋三郎・大野裕・染谷俊 幸訳（2002）DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引。医学書院。

American Psychiatric Association（2013）Desk Reference To The Diagnostic Criteria From DSM-5. 高橋三郎・大野裕・染谷俊幸監訳（2014）DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引。医学書院。

安藤隆男（2004）特別支援教育における評価の在り方について—個別の指導計画作成の現状から個別の教育支援計画を展望して—。肢体不自由教育，(167)，12-19。

Bruner, J.S.（1975）From communication to language: a psychological perspective. *Cognition* 3(3), 255-287。

独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2004）盲・聾・養護学校教育課程調査資料。プロジェクト研究（平成13年度～平成15年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2011）教育実践研究課題からみる特別支援学校における重複障害に関する研究課題。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所専門研究B研究成果報告書（平成21年度～平成22年度）特別支援学校における障害の重複した子ども一人一人の教育的ニーズに応じる教育の在り方に関する研究—現状の把握と課題の検討—，8-14。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2011）専門研究A特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的な研究（平成22～23年度）アンケート調査報告書（速報版），48-52。

古川勝也（2004）肢体不自由養護学校における教育課程の現状と課題。独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成17年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究，49-53。

一木薫（2012）重複障害教育におけるカリキュラム研究の到達点と課題。特殊教育学研究，50（1），75-85。

河合康（2014）特別支援教育における自立活動の在り方。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所専門研究A研究成果報告書（平成24年度～平成25年度）特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究，118-124。

川喜田二郎（1967）発想法—創造性開発のために。中公新書。

- 川間健之介 (2004) 肢体不自由教育の重点課題. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書 (平成13年度～15年度) 21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究, 54-47.
- 川間健之介 (2012) 特別支援学校 (肢体不自由) における教育課程編成の在り方と課題. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所専門研究 A (重点推進研究) 研究成果報告書 (平成22年度～23年度) 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究, 71-75.
- 小林芳文・藤村元邦・飯村敦子・新井良保・當島茂登・小林保子・阿部美穂子・大橋さつき・碓田美保 (2014) 重度重複障がい児のムーブメント教育・療法プログラムアセスメント. 文教資料協会.
- 任龍在・池田彩乃料・安藤隆男 (2009) 肢体不自由教育と病弱教育における重度・重複障害教育の研究動向と課題ー日本特殊教育学会発表論文集に目してー. 筑波大学特別支援教育研究, 4, 19-23.
- 三室秀雄編著 (2011) 障害の重い子どもの指導 Q&Aー自立活動を主とする教育課程ー. ジアース教育出版.
- 三宅和夫・大村政男・高嶋正士・山内茂・橋本泰子 (1989) KIDS 乳幼児発達スケール. 発達科学研究教育センター.
- 文部科学省 (2009a) 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領高等部学習指導要領.
- 文部科学省 (2009b) 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (幼稚部・小学部・中学部).
- 文部科学省 (2009c) 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部・高等部).
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2016) 特別支援教育資料 (平成27年度).
- 文部省 (1987) 盲学校, 聾学校及び養護学校教育課程実施状況調査における調査結果について.
- 長沼俊夫 (2014) 特別支援学校における教育課程編成及び実施に関する 5 課題. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所専門研究 A 研究成果報告書 (平成24年度～平成25年度) 特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究, 64-66.
- 長崎務・中村晋・吉井勘人・若井広太郎 (2009) 自閉症児のための社会性発達支援プログラムー意図と情動の共有による共同行為ー. 日本文化科学社.
- 中山文雄 (1978) 重度・重複障害教育の現状と今後の課題. 特殊教育学研究, 16 (2), 26-38.
- 西川公司 (2000) 重複障害児の指導ハンドブック. 全国心身障害児福祉財団.
- 大神英裕 (2008) 発達障害の早期支援. ミネルヴァ書房.
- 大島一良 (1971) 重症心身障害の基本問題. 公衆衛生, (35), 648-55.
- 齊藤由美子・大崎博史 (2008) 特別支援教育における重複障害教育の課題と児童生徒の実態把握に関するニーズ. 齊藤由美子 (研究代表者) 重複障害児のアセスメント研究ー自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあててー. 国立特別支援教育総合研究所, 3-7.
- 下山直人 (2016) 肢体不自由教育における各教科等を合わせた指導. 肢体不自由教育, (223), 12-17.
- 菅井裕行 (2004) 自立活動の目標・内容の選定をめぐって. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書 (平成12年度～平成15年度) 盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究ー自立活動を中心にー, 194-196.
- 徳永豊 (2009) 重度・重複障害児の対人相互交渉における共同注意ーコミュニケーション行動の基盤についてー. 慶應義塾大学出版会.
- 徳永豊 (2014) 障害の重い子どもの目標設定ガイドー授業における「学習到達度チェックリスト」の活用ー. 慶應義塾大学出版会.
- 特殊教育の改善に関する調査研究会 (1975) 重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について (報告), 教育と医学, 23 (5), 449-453.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016) 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて (報告). 16.
- 渡邊章 (2004) 教育課程に関する課題の整理. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書 (平成13年度～平成15年度) 21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究, 240-241.
- World Health Organization (1992) The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. 融道男・中根允文・小見山実・岡崎祐士・大久保善朗監訳 (1993) ICD-10 精神および行動の障害ー臨床記述

と診断ガイドライン。医学書院。

山本昌邦（2004）病弱養護学校における重点課題。独立行政法人国立特殊教育総合研究所プロジェクト研究報告書（平成13年度～平成15年度）21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究 ,63-65.

（2017. 1 .12 受理）