

知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題

—— インタビュー調査より ——

Current Status and Issues Relating to the Teaching of Subjects in the Special Needs School for Students with Intellectual Disabilities.

: An Interview Survey

小畑伸五 Shingo KOBATA (和歌山大学教育学部附属特別支援学校)	井上典子 Noriko INOUE (和歌山大学教育学部附属特別支援学校)	北岡大輔 Daisuke KITAOKA (和歌山大学教育学部附属特別支援学校)
久保田真由子 Mayuko KUBOTA (和歌山大学教育学部附属特別支援学校)	辻岡麻起子 Makiko TSUJIOKA (和歌山大学教育学部附属特別支援学校)	中筋千晶 Chiaki NAKASUJI (和歌山大学教育学部附属特別支援学校)
西本一史 Kazuchika NISHIMOTO (和歌山大学教育学部附属特別支援学校)	古井克憲 Katsunori FURUI (和歌山大学教育学部)	

2018年10月22日受理

抄録

学習指導要領の改訂に伴い、知的障害特別支援学校では、各教科をはじめとして教育課程編成について見直し、その在り方を検討していくことが重要な課題となっている。本研究では、知的障害特別支援学校の国語・算数(数学)・理科・社会・外国語の学習指導に関する現状と課題について明らかにするために授業観察とインタビュー調査を行った。データの質的分析を行った結果、【実態把握】【学習内容選定】【実施と評価】【教育課程の連続性】の4つのカテゴリーが生成された。カテゴリーの関連を検討したところ、知的障害特別支援学校の教科学習では、とくに【実態把握】における学習集団の編成や学習形態、【教育課程の連続性】が担保できる【学習内容選定】について課題があることが明らかになった。

キーワード：知的障害特別支援学校、教科指導、質的分析、教育課程

1. 研究背景及び目的

平成29年4月に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が公示された。改訂では、育成を目指す資質・能力を明確にするため、育成を目指す3つの柱(「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」)で各教科等の目標や内容を整理し、充実を図っていくこと、主体的・対話的で深い学びの視点から授業改善を図っていくこと、各学校におけるカリキュラム・マネジメントを推進していくことなどが規定された。

知的障害のある児童生徒の特徴や学習上の特性としては、学習で得た知識や技能は断片的になりやすく実際の生活の場で応用されにくい、成功体験が少ないことなどにより主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない、抽象的な内容よりは実際の・具体的な内

容の指導が効果的であるといったことが挙げられる。このような特性から、知的障害教育では、実態等に即した学習内容を選択・組織したり、生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際の状況下で指導したりするなどの教育的対応を教科指導においても基本としている。

教育の普遍的な目的・内容は知的障害教育でも同様であり、時代の変化や社会の要請等に対する基本的な考え方や求めるものは、通常の学級の教育でも知的障害教育でも変わらない(国立特別支援教育総合研究所, 2017)。しかし、知的障害教育では、児童生徒の障害の状態や学習上の特性など様々な背景を踏まえた上で、各教科の目標及び内容が示されているという点で通常の学級の教育と異なる部分もある。近年、知的障害特別支援学校には、知的障害の程度が軽度である児童生

徒数の増加が顕著であり、小学校・中学校からの入学者に対しては通常の学校の教育での学習歴に配慮することも特別支援学校には求められる。また、特別支援学校がセンター的機能をより一層果たしていくためには、教科指導の立場からも、通常の学級や特別支援学級に対する助言・提案をしていくことが必要であると考えられる。以上より、知的障害特別支援学校では、各教科をはじめとして教育課程編成について見直し、その在り方を検討していくことが重要な課題であるといえる。

そこで本研究は知的障害特別支援学校の教科指導、とくに国語・算数(数学)・理科・社会・外国語の学習指導に関する現状と課題について、インタビュー調査の質的分析を通して明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

A県内にある知的障害特別支援学校7校で授業観察とインタビュー調査を行った。インタビューは本校の研究部員1～2名が、小学部、中学部、高等部の学部別に各学部主事、教務部長もしくは当該学部の教育課程に精通していると紹介された教員を対象に、2017年11月から2018年2月に行った。インタビュー内容は、教科指導に関わる児童生徒のアセスメント、学習集団の編成、学習内容選定、評価などであった。インタビューデータについては、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下, 1999)の分析方法を参考に行った。分析手続きは、下記の1)～5)の通りである。

- 1) 7校のインタビューデータを小学部、中学部、高等部の学部別に分ける。
- 2) 各学部のデータにおいて、インタビュー協力者の発言を意味のまとまりに分け、コード名をつける。
- 3) コードの内容をサブカテゴリー化する。
- 4) サブカテゴリーの内容を分類し、カテゴリー名

をつける。

- 5) サブカテゴリー及びカテゴリー間の関連を考え、ストーリーラインを文章化し各学部間の関連や相違点を記述する。

1)～5)の分析は本校研究部部員6名、和歌山大学教育学研究科特別支援教育専攻の大学院生1名、大学教員1名で行った。学部別で分析したが、全学部共通のカテゴリーが生成されたため、全学部を統合したものを結果として提示する。以下、カテゴリーは【 】, サブカテゴリーは《 》, コードは〔 〕で示す。

3. 研究結果及び考察

分析の結果、4個のカテゴリー、12個のサブカテゴリーが生成された。カテゴリーとサブカテゴリーの関連を図1. に示す。知的障害特別支援学校の教科指導のプロセスでは、まず【実態把握】として、《各教科の指導を行う上でのアセスメント》を通して、《学習集団の編成》《学習形態》について検討される。つぎに、《学習内容の選定者》によって、《参考資料》と《授業を実施するための教材研究》をもとに【学習内容選定】がなされる。つづいて、教科指導の【実施と評価】が行われる。《評価時期》《評価者》《評価するための方法》《評価の観点》は様々であり、バリエーションがある。このような教科指導のプロセス全体を通じて、学年・学部を通じての《学びの連続性》、《新学習指導要領に向けて》の【教育課程の連続性】が課題として挙げられている。以下、カテゴリーの内容について詳細を記述する。

(1) I. 実態把握

《各教科の指導を行う上でのアセスメント》は、〔標準化された検査〕(新版K式発達検査、K-ABC II、WISC-IV等)と〔日常生活の様子〕から行なっている。

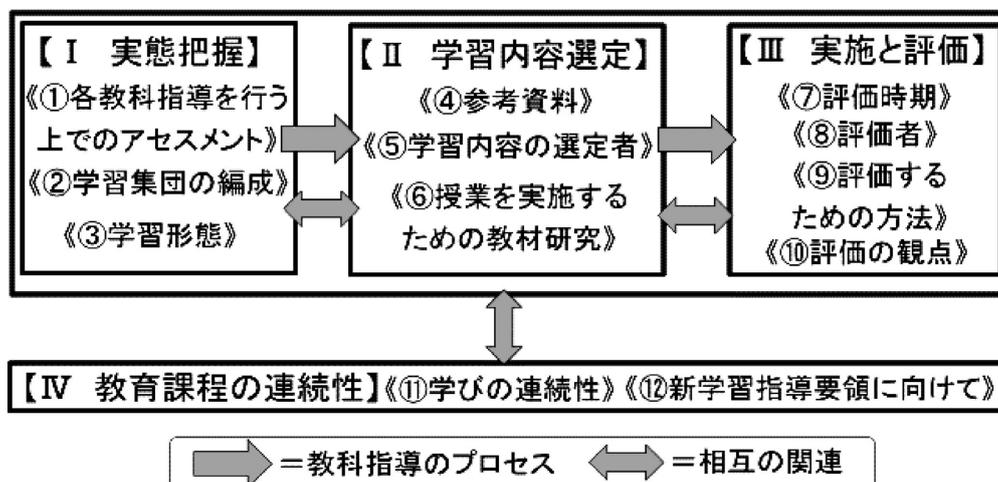


図1. 知的障害特別支援学校における教科指導のプロセス

ただ、アセスメントをすぐに実施するのではなく、〔実態把握をするために一定の期間を設ける〕学校もある。中学部・高等部では、〔情緒の安定〕や〔社会性の問題〕も重視している。また、アセスメントとして〔個別指導計画の実態〕を活用したり、別の資料として〔児童生徒実態把握表〕を作成したりする場合もある。自立活動担当教員による〔言語の検査〕を行っている学校もあった。中学部・高等部では、〔入学時のテスト〕や〔学力テスト〕を使って学力の判断をしている。とくに高等部では、〔漢字の博士試験〕を活用し漢字がどの程度読み書きできるかについて、計算ドリル等を活用し〔四則計算〕がどの程度できるかについて、等を確認している。アセスメントの課題として〔教科担当者と担任が異なる〕ために教員間での共通理解をすることが困難であるということが挙げられた。

次に、《学習集団の編成》では、学級単位ではなく、主に〔縦割りで学習集団を編成している〕。集団編成としては、小学部では、〔低学年・中学年・高学年〕、中学部では〔各学年〕、高等部では〔各コース、類型、各学年〕などで行う等、各学校で工夫している。〔教科によって集団を変更する〕ことをしている学校もあれば、それができず〔国語・算数(数学)・理科・社会の教科全て同じメンバーであることが課題〕であると考えている学校もあった。〔標準化された検査〕、〔日常生活の様子〕、〔個別指導計画の実態〕、〔生活年齢〕、児童生徒同士の〔相性〕等から判断して学習集団を編成している。中学部では、〔小学校(小学部)からの引き継ぎ〕や〔入学面接の様子〕等を、高等部では、〔中学校(中学部)からの引き継ぎ〕や〔入学面接の様子〕等を参考にしている。小学部低学年では、認知面よりも〔学習態度や意欲〕を大切にしている学校もあった。

〔年度途中でメンバーを変更〕したり、〔年度ごとに集団編成を見直し〕したりする工夫も行われていた。〔グルーピングの困難さ〕を挙げている学校もあった。学習集団決定後は、〔学部会等で確認〕する場合がある。

《学習形態》では、集団学習のみではなく、〔個別学習を活用〕する等の工夫をしている。〔集団学習の教科担当者と個別学習を行う担任が異なる〕場合に、〔集団学習の学習内容と個別学習の学習内容が関連している〕かどうかは〔教科担当者や担任の判断に委ねられている〕ことがある。なお、〔知的障害の程度が重度あるいは重複している児童生徒に対しては、教科別の指導ではなく、合わせた指導を中心に行う〕ことが多い。

(2) II. 学習内容選定

学習内容を選定する際の《参考資料》としては、各校で毎年作成されている〔年間教育計画〕や〔学習指導要領〕、〔文部科学省著作教科用図書(星本)〕、〔小学校・中学校の教科書〕等があり、〔出張などの研修で得

た資料〕も参考にしている。選定するための工夫として〔来年度の年間指導計画を前年度中に作成する〕学校、選定した内容が毎年重複しないように〔学習内容表で既習歴をチェック〕している学校があった。今後、〔学習内容表を作成したい〕という学校が多くあった。学習内容表を作成したいと考えている理由の一つとして、〔個別の支援計画だけでは、系統性の保障が不十分〕であることを挙げている学校があった。学習内容表を作成するために〔他校の学習内容表等を参考にしている〕場合もあった。ほとんどの学校が〔学習内容が重複する〕ことが課題であると考えている。また、〔引き継ぎ方法の工夫が必要〕であると考えていた。

学習内容を選定するための視点としては、〔児童生徒の実態や課題に合わせる〕ことや〔社会生活に生かせるかどうか〕や〔実生活に即した内容〕等があった。とくに小学部では基礎、基本的な内容を大切に、〔実生活に即した内容〕に重点を置いていることが多く、高等部では、〔社会生活に生かせるかどうか〕ということに重点を置いていることが多かった。生活に般化させるためには〔教科担当者と担任の連携が必要〕であるが難しい場合もある。また、知的障害の程度が〔重度である児童生徒の学習内容選定が困難〕であると考えている学校もあった。

《学習内容の選定者》としては、〔教科担当者〕が1人の場合や〔教科担当者とサブティーチャー〕の複数の場合がある。学習内容が重複しないようにあるいは系統性を大切にするために〔学習集団の担当者の誰かが次年度も同じ学習集団に残る〕ように工夫している学校があった。〔学習内容選定が教科担当者に委ねられているため、系統性に課題〕がある、〔教科学習を大切にするという教員の意識の低さ〕を課題に挙げている学校があった。今後、教科担当者と担任が児童生徒の課題を共有するための〔連携が必要〕である。

《授業を実施するための教材研究》の参考として〔学習指導要領〕、〔文部科学省著作教科用図書(星本)〕、〔小学校・中学校の教科書〕等を使用している。中学部・高等部では、〔漢字の博士試験〕、〔計算ドリル〕、〔NHK作成の動画〕、〔ネット教材〕等のような既存の教材を多く使用している。教員は上記のようなものを参考に教科指導に当たって〔自作教材〕を作成している。よりよい教材を作成することは〔担当者の独自性〕によることが多いが、〔出張などの研修で得た資料〕を参考にしたり、教員同士で〔授業を見学〕したり、授業を撮影し〔ビデオ研修〕をしたりする等の工夫をしていた。

(3) III. 実施と評価

《評価時期》は〔授業後、毎回〕、〔単元ごと〕、〔毎週〕、〔2週間に1回〕、〔毎月1回〕、〔每学期ごと〕、〔3ヶ月ごと〕、〔前期・後期ごと〕が挙げられる。また、

〔教科担当者の判断に委ねられている〕場合や学部単位ではなく、〔各学年会の判断に委ねられている〕場合もある。

《評価者》は、〔教科担当者〕が1人で行ったり〔教科担当者とサブティーチャー〕の複数で行ったりする。また、〔教科担当者と担任〕が行う場合もある。〔教科担当者と担任〕が行うのが望ましいが、それができないということを課題に挙げている学校もあった。

《評価するための方法》としては、〔指導案の評価欄を活用〕し、同じ学習集団の教員が記入したり、〔日々の記録を活用〕したり、毎日行われる保護者との〔連絡帳を記録代わり〕として活用したりしている。

《評価の観点》としては、〔個別の指導計画〕の各教科の目標に加え、〔社会生活に生かせるかどうか〕という視点や各校で〔独自の観点〕を取り入れている場合もあった。また、〔合わせた指導の中に教科のねらい〕を取り入れて評価している場合もある。〔児童生徒の感想〕や〔保護者からの意見や感想〕、学習したことが〔校外学習〕で生かされているかという点を評価の一つとして取り入れている学校もある。〔学習したことを日常生活で生かしている〕かという点を大切にしているが、〔検証が難しい〕と考えている学校もある。〔評価指標の乏しさ〕や〔評価規準が曖昧〕であるという課題も挙げられている。

(4) IV. 教育課程の連続性

特別支援学校では、小・中・高学部と《学びの連続性》を確保するために〔教育課程検討委員会〕や〔プロジェクトメンバー〕を選出し取り組んでいる。しかし、あまり機能していないという学校もあった。課題としては、〔学習内容の重複〕がある。理由の一つとして〔学習内容選定が担当者に委ねられている〕ことが挙げられる。そのため、〔学習内容表で既習歴をチェック〕している学校や今後、〔学習内容表を作成したい〕という学校がある。しかし、〔学習内容表のみでは評価が曖昧〕であると考えている学部もあった。また、〔個別の指導計画を活用し学習内容の重複を防止〕している場合もある。しかし、〔個別の指導計画だけでは、系統性の保障が不十分〕であると考えている学部もあった。〔年間教育計画〕や〔児童生徒の実態把握表を活用〕し、系統性を保障しようとしている。系統性を保障するために、〔学部研修〕を行ったり、学部間を越えてお互いの〔授業を見学〕したり、授業を撮影し〔ビデオ研修〕をしたりする等の工夫がなされている。〔来年度の年間教育計画を前年度中に作成〕したり、来年度、中学部や高等部に入学する児童生徒に対して〔体験学習〕を行ったり、〔学習集団の担当者の誰かが次年度も同じ学習集団に残ったり〕する等して工夫している。高等部では、〔理科については分野に分けて3年間学習〕することで、社会では地理・歴史・公民といった分野

を3年間かけて学習することで学習内容の重複を避ける工夫〕をしている。系統性を保障するために〔引き継ぎ方法を工夫〕したり、〔カリキュラムの見直し〕も検討したりしている。

《新学習指導要領に向けて》は、ほとんどの学校が〔対応中〕、もしくは〔検討中〕であり、〔カリキュラムの見直しの必要性〕も考えている。とくに、〔理科・社会の学習内容や時間数〕の問題、現在あまり実施できていない〔外国語〕の問題、〔道徳の学習内容や時間数〕の問題が挙げられている。

4. 総合的考察と今後の課題

本研究では、A県内にある知的障害特別支援学校7校に学校訪問を依頼し、教科指導のプロセス及びその現状と課題について、インタビュー調査を行い、質的分析により明らかにした。その結果、小学部・中学部・高等部では同様の課題を抱えていた。知的障害特別支援学校では、新学習指導要領への対応に向けて、各教科に関する学習内容、時間数等も含めた見直しが考えられている。以下、(1)教科指導の際の学習集団の編成と学習形態、(2)知的障害特別支援学校で教科指導を行う目的の2点に焦点を当てて考察し、今後の課題を述べる。

(1) 学習集団の編成と学習形態

各教科の指導を行う上での学習集団は、学級ごとに行われるのではなく、縦割りの学習集団を編成する場合がほとんどであった。学習集団の編成では認知面のみならず、日常生活の様子や学習意欲、子ども同士の相性についても配慮されていた。とくに、中学部・高等部では、心理的な問題(情緒の安定・社会性の問題)も重要と考えていた。一斉指導は、もともと等質化されたグループを能率的に指導するための方法であり、個人差の大きな集団を指導することには適していない(江田, 2012)。そのために各校では、各教科の指導を行う上でのアセスメントとして標準化された検査(新版K式発達検査、K-ABCII、WISC-IV等)を行っている。子どもたちが集団の中で互いに影響を与え合うという利点も考慮し、学習集団を編成し指導を行っていると考えられる。一方、個別指導は、個々の子どもの教育ニーズに対応することには適しているが、マンツーマンで指導に当たるため、指導者が多く必要とされたり、子ども同士の意見交換が不足したりするという問題がある(江田, 2012)。どちらの指導法にも一長一短があるため、両方の学習形態をとっている学校が多かったと考えられる。縦割りの学習集団を編成する上での課題として多く挙がっていたのが、教員同士の連携であった。教科担当者と担任が異なる場合があるため、各教科で学習したことが別の場面(例えばHR活動等)で活かされているのかわからないという学習内容

と評価の問題である。知的障害のある児童生徒の特徴や学習上の特性として、学習で得た知識や技能は断片的になりやすく実際の生活の場で応用されにくい。そのために、教科担当者は各教科で扱っている内容や評価について担任に伝えたり、逆に担任がHR活動等で扱っている各教科に関係する内容や評価について教科担当者に伝えたりする必要がある。

(2) 知的障害特別支援学校で教科指導を行う目的

学習内容について一番多く取り上げられた課題は、「学習内容の重複」であった。それを防ぐために学習内容表を作成している学校があった。学校では、このような学習内容表を作成することで学習内容の重複を避けたいと考えられている。学習内容が重複する理由としては、「学習内容選定が担当者に委ねられている」という意見があった。そのため、評価についても学習内容選定の担当者に委ねられることが多くなり、評価基準が曖昧になることが課題として挙げられていた。そういったことを避けるためにも学習内容表を作成したいという意見が多かった。

学習内容を選定する際や授業を行う際には、学習指導要領、文部科学省著作教科用図書(星本)、小学校・中学校の教科書を参考にしている。各教科の目標としては、「実生活に役立つ」、「日常生活への般化」等が多く取り上げられており、教科指導の場だけではなく、他の場面で活用ができるように考えられている。教科指導を行う上では、小学部は基礎、基本的な内容を大切にし、学習したことを日常生活に使えるか(お金をきちんと支払うことができるか、時計をきちんと読むことができるか、文字の読み書きがきちんとできるか等)ということに重点を置いている。高等部になると、社会生活に生かせるかどうか(1000円を払っておつりをもらう、電卓を使って計算する等)ということに重点が置かれている。

学習内容の重複を避けることは大切であり、そのために学習内容表を作成すれば学習内容の選定も担当者のみに委ねられにくくなり、系統性も持たせやすいという利点がある。しかし、何のために教科指導を行うのかといった教科教育の根本的な目的も忘れてはならないであろう。菅野(2015)は教科学習とは、人類が長い歴史の中で創造し、継承し、発展させてきた科学や芸術、徳性、心情、態度などの文化を系統的に学習するものであるとしている。江田(2002)は、学ぶことの楽しさを教え、豊かな教養を育てる目的を忘れてはならないとし、そのことが知的障害者にも人間文化の継

承を認めることであり、また、彼らを社会に適応させるだけでなく、社会を変えていける人材に育てることにつながると述べている。このことから、各教科の授業は、単純に下学年の教科書を用いるような対応だけでは不十分であると考えられる。この点については、学習内容表を作成する上でも十分に留意する必要があるだろう。

今まで、障害児教育では常に実学的な価値観が重んじられてきた。知的障害教育においては、彼らの「適応」こそ重要であり、その延長にある生活を重視した自立と社会参加とを目指すという考えに偏っていったのではないだろうか(菅野, 2015)。教育内容の精選に当たっても、実生活に役立つこと、身近な問題であること、進路や職業に結びつくことなどが大切な要素とされてきた。そのため、例えば、英語などの外国語は、それを教えることが知的障害者の生活や進路にどれほど役立つのかという疑問もあり、これまであまり積極的に取り組まれてこなかった経緯がある。学習指導要領の改訂もあり、知的障害者の学びの保障という観点からも、今後、知的障害者の各教科の指導についてより深く考えていく必要がある。知的障害教育の各教科を通して育成を目指す資質・能力は、小学校等の各教科等を通して育成を目指す資質・能力と基本的には同じであることを踏まえるとともに、知的障害のある児童生徒の学習上の特性や生活経験、社会等への考慮が必要であることへの理解が大切である(『特別支援教育研究』編集委員会, 2017)。

文献

- 江田裕介(2002) 肢体不自由における教科指導, 肢体不自由教育 154号.
 江田裕介(2012) 肢体不自由教育における障害特性と環境要因に配慮した指導の工夫, 肢体不自由教育206号.
 木下康仁(1999) グラウンデッド・セオリー・アプローチ-質的実証研究の再生, 弘文堂.
 国立特別支援教育総合研究所(2017) 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方, 平成27~28年度研究成果報告書.
 菅野敦(2015) 教科学習で何を育てるのか?, 実践障害児教育 No506.
 『特別支援教育研究』編集委員会(2017) 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の今後の展開, 特別支援教育No720.

謝辞

本研究にご協力いただきました特別支援学校の先生方に感謝申し上げます。

