

琉球大学学術リポジトリ

台湾における特別支援教育の新学習指導要領に関する検討：
専門高校における障害のある生徒のインクルーシブ教育に着目して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2015-11-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 陳, 麗婷, 森, 浩平, 田中, 敦士, 張, 瑋容, Chen, Liting, Mori, Kohei, Tanaka, Atsushi, Chang, Weijung メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/32454

台湾における特別支援教育の新学習指導要領に関する検討 — 専門高校における障害のある生徒のインクルーシブ教育に着目して —

A study on the New Official Guidelines of Special Needs Education in Taiwan: Focusing on the Inclusive Education in Vocational High Schools

要 旨

日本における高等学校での特別支援教育については、校内委員会やコーディネーターの設置といった基礎的な体制整備は徐々に進んできてはいるがまだ不十分であり、実際には機能していない場合もあり、量的な体制の確立だけでなく支援の質の担保が望まれる。それに対して、台湾では高等学校のうち、普通教育を主とする普通科高校や、職業教育を主とする専門高校でも特別支援教育が可能となるよう配慮がなされている。こうした台湾での教育システムが、日本における今後の特別支援教育体制の整備を考える上で少なからず参考になると考えられる。本稿では、台湾の普通科高校と専門高校における特別支援教育についての現状及び専門高校における新学習指導要領を紹介し、本要領の意義と課題を紹介した。

陳 麗婷 (Liting CHEN)

上智社会福祉専門学校

森 浩平 (Kohei MORI)

東北大学大学院教育情報学教育部，日本学術振興会特別研究員

田中 敦士 (Atsushi TANAKA)

琉球大学教育学部

張 瑋容 (Weijung CHANG)

お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科

I. はじめに

日本では後期中等教育段階の生徒に対して、学校教育法により高等学校や高等専門学校、専修学校の高等課程、特別支援学校高等部が制度化されている。また、日本では障害者権利条約の批准に向け、障害のある子どもが障害のない子どもと共に教育を受けるというインクルーシブ教育システム構築のための取り組みが進められ（中央教育審議会初等中等教育分科会 2012）、2014年1月に同条約の批准に至った。インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童

生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である（文部科学省 2014）。また、文部科学省（2014）は、特別支援教育が、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものであり、今後発展させていく必要があるとしている。特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである（文部科学省 2007）。大学を除く全ての学校、学級に在籍する全ての障

害のある者が対象であり、在籍に応じて支援が行わなければならない。

中央教育審議会（2005）は、高等学校に在籍しているLD、ADHD、高機能自閉症等の生徒に対する指導及び支援の在り方等、後期中等教育における特別支援教育の推進に係る諸問題について、早急な検討が必要であると言及しており、高等学校における特別支援教育の推進が課題として示されている。さらに、平成19年4月に施行された改正学校教育法第81項第1項には、高等学校においても障害のある生徒に対し、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行う旨が明記されている。このように、特別支援教育の新しい枠組みの中で、高等学校における特別支援教育の推進は重要な政策課題となっている。

「特別支援教育体制整備状況調査」（文部科学省2015）では、幼小中高別にみると、校内委員会やコーディネーターの設置、実態把握、個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成、巡回相談や研修等、すべての調査項目で平成25年度の実施率を上回っているものの、幼稚園、高等学校においては、小、中学校に比べ実施率が低く、体制の整備が課題であるとしている。また、田嶋・尾崎（2008）や田嶋・尾崎（2009）では、埼玉県やさいたま市の小、中学校のコーディネーターに対する質問紙調査より、多くのコーディネーターが「コーディネーターの役割が明確でない」、「専門性を身につける時間的な余裕がない」、「担任等の校務との兼任で、コーディネーター業務まで手が回らない」といった課題を感じていることを明らかにしている。高等学校においては、校内委員会やコーディネーターの設置といった基礎的な体制整備は徐々に進んできてはいるがまだ不十分であり、実際には機能していない場合も考えられ、量的な体制の確立だけでなく支援の質の担保が望まれる。

インクルーシブ教育の実現に向けて、特別支援教育の体制が整備されていない高等学校においては多くの課題が残されるが、台湾では高等学校のうち、普通教育を主とする普通科高校や、職業教育を主とする専門高校でも特別支援教育が可能となるよう配慮がなされている。こうした台湾での

教育システムが、日本における今後の特別支援教育体制の整備を考える上で有用であると考えられる。そこで本稿では、日本の高等学校教育において障害のある生徒への対応を検討するための基礎資料となるよう、台湾の普通科高校と専門高校における特別支援教育について現状をまとめ、さらに専門高校における新学習指導要領を紹介する。

なお日本においては、高等学校に在籍する場合は「生徒」と表現するが、台湾においては高校生も「学生」という表現も用いるため、台湾の統計資料関連箇所においては原典に忠実に「障害学生」と記述した。

II. 高校教育年齢の生徒に対する台湾の特別支援教育システム

1. 台湾における特別支援教育の高校教育の位置づけ
台湾の高等学校教育については、日本と構造も名称も異なるため、はじめに前提としてその高等学校教育の仕組みを示す。台湾では、高級中等教育法第5条により、高校教育年齢の生徒に対応する学校として、普通型高級中等学校（普通科高校）、技術型高級中等学校（専門高校）、綜合型高級中等学校（普通科高校と専門高校の融合校）、單科型高級中等学校（特定の科目を中心として教育を行う高校）の4種類に分けられている。そして普通科高校と専門高校でも特別支援教育が可能となるように配慮されている。特別支援教育法第3条に基づき、知的障害、視覚障害、聴覚障害、言語障害、肢体障害、脳性麻痺、病弱、情緒行為障害、学習障害、重複障害、自閉症、その他の障害とされる（注1）。

次に中学校卒業後3年間の障害のある生徒の教育に関する法整備について簡単に述べていく。1999年に「完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法」（完成國民教育身心障礙學生進學支援方法）が制定され、障害のある生徒の中学校卒業後の進学について法律上の道筋が示された。その後、2001年に「身心障礙學生十二年就學安置四年計畫」（身心障礙學生十二年就學施行四年實施計畫）の実施により障害のある生徒の高校までの進学が現実化された。さらに2013年に高級中等教育法の成立により、小中高までの12年間が「國民基

本教育」(義務教育にまで至らない)と明文化され、障害のある生徒も高校進学が確実に保障されるようになった。

なお、専門高校においては、それに先んじた試みがなされていた。1994年に専門高校では特別支援教育実験学級として特別支援学級の設立を試み、1999年度により名称は特別支援学級に変更して、正式に制度化された(陳 2001)。専門高校における学習指導要領を明確にするため、現行学習指導要領は2000年に公布されたものである(洪・陳・陳 2013)。

上記の制度上の変革にあたって、インクルーシブ教育の理念を軸にした特別支援教育に関する新学習指導要領は2007年から2008年の間に作成され、2011年度から2012年度までの2年間試行された(盧 2011)。2013年度には、全国レベルでの試行が予定されたが、生徒の保護者や現場

の教員の反対により実施が保留となり、学校各自の判断により新学習指導要領を試行することになった(注2)。そのため現状として現行学習指導要領が全国的な教育基準として機能している。

2. 普通科高校・専門高校における特別支援教育の実態

教育部(文部科学省に相当)の統計データに基づき、2005年度から2012年度までの普通科高校と専門高校の生徒数と、そのうち特別支援教育を受けている割合、及び特別支援学校と普通科高校及び専門高校で特別支援教育を受けている生徒数と、特別支援教育を受けている生徒のうち、普通科高校及び専門高校に在籍する割合をまとめた(表1)。

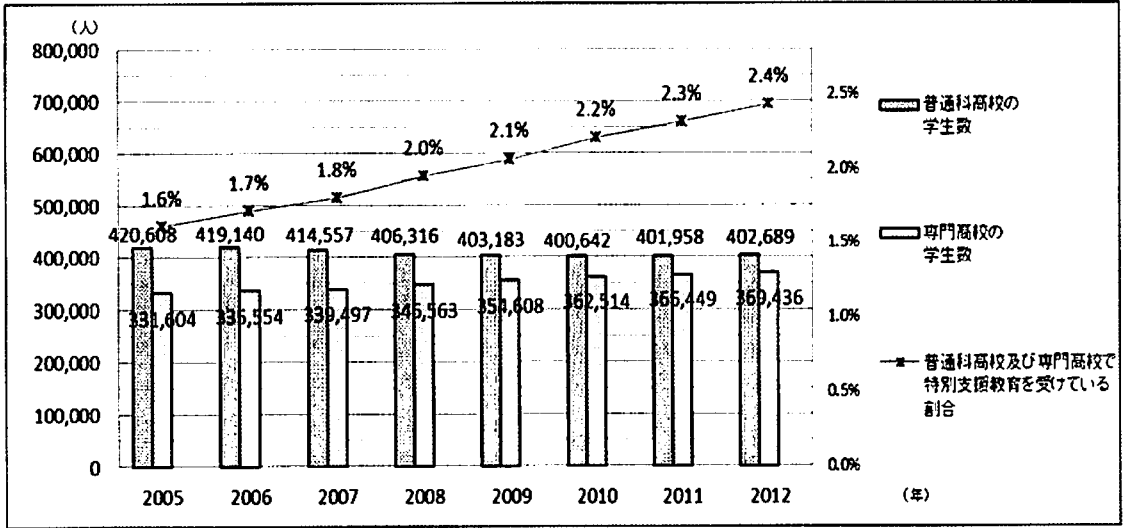
表1 2005年度～2012年度までの特別支援教育を受ける生徒数の推移

	普通科高校の全生徒数①	専門高校の全生徒数②	普通科高校と専門高校の全生徒数③(①+②)	特別支援学校高等部全生徒数④	普通科高校・専門高校、特別支援学校高等部で特別支援教育を受けている生徒数⑤	普通科高校・専門高校で特別支援教育を受ける生徒数⑥	普通科高校・専門高校の特別支援教育を受ける生徒数が高等学校中の生徒数に占める比率(%)⑦(⑥/③)	特別支援教育を受けている生徒数のうち、普通科高校・専門高校に在籍している生徒の比率(%)⑧(⑥/⑤)
2005	420,608	331,604	752,212	3,779	15,877	12,098	1.61%	76.20%
2006	419,140	335,554	754,694	3,896	16,835	12,939	1.71%	76.86%
2007	414,557	339,497	754,054	4,051	17,633	13,582	1.80%	77.03%
2008	406,316	346,563	752,879	4,275	18,946	14,671	1.95%	77.44%
2009	403,183	354,608	757,791	4,559	20,184	15,625	2.06%	77.41%
2010	400,642	362,514	763,156	4,568	21,358	16,790	2.20%	78.61%
2011	401,958	366,449	768,407	4,629	22,415	17,786	2.31%	79.68%
2012	402,689	369,436	772,125	4,549	23,281	18,732	2.43%	80.46%

教育部統計處(2015)及び教育部特殊教育通報網(2015a, 2015b)の資料をもとに筆者作成

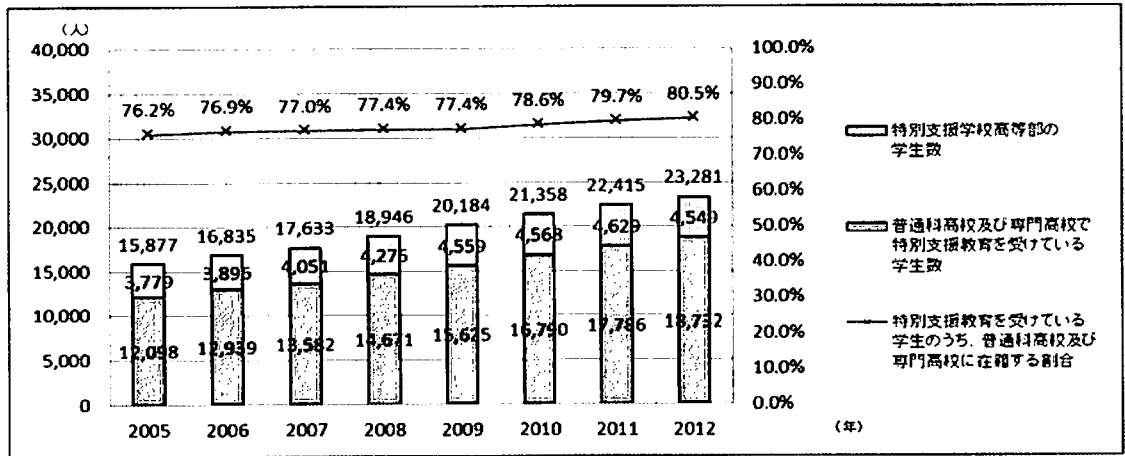
上記の表1より、さらに特別支援教育を受ける生徒の各学校の在籍率の推移を示すために、普通科高校及び専門高校の生徒数と支援率(図1)と、

特別支援教育を受ける生徒数、普通科高校及び専門高校での在籍率(図2)を示した。



教育部統計處 (2015) 及び教育部特殊教育通報網 (2015a, 2015b) の資料をもとに筆者作成

図 1 普通料高校及び専門高校の生徒数と支援率



教育部統計處 (2015) 及び教育部特殊教育通報網 (2015a, 2015b) の資料をもとに筆者作成

図 2 普通料高校及び専門高校の生徒数と支援率

上記の図表より、以下の 4 点が認められる。第 1 に専門高校生徒数 (②) は年々増加しており、普通料高校生徒数 (①) の人数との差異は次第に縮小している。第 2 に特別支援教育を受ける生徒数 (⑤) が増加している。第 3 に普通料高校及び専門高校において特別支援教育を受ける生徒の比率 (⑦) が増えている。第 4 に特別支援教育を受けている生徒のうち、普通料高校及び専門高校に在籍している生徒数の比率 (⑧) が年々増加し、2012 年度に 8 割を超えている。台湾では、

障害のある高校年齢の生徒の多くが、障害のない生徒と同じ教育場で教育を受けていることになる。

III. 専門高校の新学習指導要領

以下、「新学習指導要領の制定の背景と理念」、「新学習指導要領の適用対象生徒」、「教育課程の構成」について述べる。

1. 新学習指導要領の制定の背景と理念

(1) 新学習指導要領の制定の背景

新学習指導要領が制定された主な背景として下記の3点の課題が挙げられる(教育部 2014b)。第1に障害種別の制限である。現行学習指導要領は既存の特別支援学校(聴覚障害、視覚障害、肢体不自由、知的障害)の障害種別に従って制定されているが、現状はこれ以外の種別の生徒が入学しているため、この4種別を超えた学習指導要領が必要と考えられていた。第2に教育の場の制限である。現行学習指導要領では、特別支援学校高等部と専門高校の特別支援学級と専門高校の普通学級の間で、指導要領が異なっているため、他の学校に移行ができなくなってしまう。さらに普通科高校や専門高校に入学する生徒が増加しつつあるにもかかわらず、特別支援学校高等部は障害別によってそれぞれ異なる学習指導要領に依拠するのに対し、普通科高校・専門高校の学習指導要領には特別支援に関する言及が不足している。現行学習指導要領は現状に適応できなくなっている。そこでインクルーシブ教育の発展に向かって横のつながりができるような学習指導要領が必要と考えられていた。第3に、小中(9年)と連結した高校教育での一貫教育がなされていないことがある。現行学習指導要領は小中一貫した教育の実施の前に完成したものであり、前教育段階の教育との繋がりができない。小中一貫した教育内容を考慮する学習指導要領が必要と考えられていた。

(2) 新学習指導要領の理念

上記の背景を踏まえ、新学習指導要領の理念として、下記の点が掲げられている(教育部 2014a)。第1に、普通教育に繋がるインクルーシブ教育、即ち普通教育課程を軸にして障害のある生徒が学習できるような課程を設計することである。第2に、障害のある生徒に合った補助的又は機能的な課程を設計することである。第3に、課程と教材を柔軟に調整することである。第4に、障害のある生徒への個別教育計画 IEP (Individualized Education Program) を強化することである。

2. 新学習指導要領の適用対象生徒

新学習指導要領において、適用対象生徒は障害種別といったカテゴリーではなく、認知又は学習機能の障害の有無そしてその障害の程度により分類される。具体的には、「認知又は学習機能に障害がない生徒」、「認知又は学習機能に軽度障害のある生徒」、「認知又は学習機能に重度の障害のある生徒」、の3種類である。

専門高校の対象生徒像とその取組みをより理解するために普通科高校との相違について表2の通りにまとめた。たとえば、普通科高校では、認知又は学習機能に障害のないまたその障害が軽度の生徒のみ入学できるのに対して、専門高校ではさらに認知又は学習機能に重い障害のある生徒も入学できる。その場合は、特別支援学級で対応する。

表2 新学習指導要領の適用対象者

生徒の資質による分類	普通科高校	専門高校
認知又は学習機能の障害のない生徒	通常学級に在籍し、必要に応じて個別に対応すること(通級による指導も含まれている)。	通常学級に在籍し、必要に応じて個別に対応すること(通級による指導も含まれている)。
認知又は学習機能の軽度の障害のある生徒	通常学級に在籍し、必要に応じて個別に対応すること(通級による指導も含まれている)。	通常学級に在籍し、必要に応じて個別に対応すること(通級による指導も含まれている)。又は特別支援学級にて対応する。
認知又は学習機能の重度の障害がある生徒		特別支援学級にて対応する。

3. 教育課程の構成

(1) 専門高校教育課程と普通科高校教育課程

専門高校の教育課程への理解を深めるために、普通科高校の教育課程を比較する内容を表3の通り整理した。共通教科は、言語をはじめ、数学、社会、自然、芸術、生活、健康と体育等の7

教科そして特別ニーズ教科と全民国防教育であるが、履修単位数が異なる。他方では特別ニーズ教科の科目も単位数も同じである。さらに専門高校が各校で独自に定める履修単位数が多いという点に特徴が見られる。

表3 普通科高校と専門高校の教育課程の比較

	高校	専門高校
根拠	教科・科目、時間数は「高中教育階段特殊教育課程大綱」（普通科高校特別支援教育学習指導要領）に依拠する。	教科・科目、時間数は「高職教育階段特殊教育課程大綱」（専門高校特別支援教育学習指導要領）に依拠する。
共通の必修教科	言語教科、数学教科、社会教科、自然教科、芸術教科、生活教科、健康と体育療育等の7教科、特別ニーズ教科、全民国防教育である。計138単位。	教科は同左。計66-88単位。
特別ニーズ教科の科目	職業教育、学習方法、生活管理、社会的スキル、移動練習（視覚障害のある生徒のため）、点字、コミュニケーション訓練、動作訓練（リハビリテーション）、補助的科学技术の応用、リーダーシップ、創造力、社会適応。 学期ごとに0～2単位を設定することができる。	同左。
その他の教科	選択履修教科は、数学をはじめ、言語、社会科学など計11教科、最大60単位取得できる。	専門教科と実習教科とを合わせて30単位。
卒業単位数	最低160単位。	同左。（上記の96～106単位は教育部による必修単位である。卒業必修単位は教育部の必修科目に各学校独自に定めた単位に加える） 最低160単位が必須。ただし、学校の教育課程の特徴によって所管の教育行政機関（注3）に報告し、許可を得てから生徒の卒業単位を増減することができる。しかし150単位を下回ってはいけない。

教育部(2014b)、教育部(2014a)をもとに筆者作成

(2) 開設される学科

新学習指導要領は既定の家事、海事、農業、商業、工業、芸術の6学科15コースに、特別支援教育を必要とする生徒の適性に配慮してサービス学科を追加し、計7学科18教科から構成される。また異なった学科を2つ以上組み合わせる場合“総合職

能科”として成立させることができる。なお、サービス学科には健康サービスコース（例としてマッサージやアロマセラピー等）、環境サービスコース（例として園芸の管理や清掃等）、ライフサービスコース（例としてケアサービスやレストランサービス等）の3コースがある。

(3) サービス学科の教育課程

毎週の受講時間数は下記の通りである。毎週 35 コマを受講し、1 コマ 50 分間、学校の特徴と生徒のニーズに柔軟に授業時間の調整ができるが、週 1750 分間以下にすることはできない。また毎週 0～2 コマの時間を確保して、生徒への学習支援を行うことができる。

具体的にどのような課程を作成するのか、サービス科を例に表 4 に示した。最大の特徴は、学校独自の科目設定の自由度が高い。それは教育部が定めた必修単位が 5 割程度に対し、学校独自に設定できる科目が 3 割から 5 割程と設定されているためである。

表 4 環境／ライフ／健康サービス学科の教育課程の構造

類別 名称	教育部の必修教科・科目 (単位数)			学校が定める 教科	
	教科 (単位数)	単位数 (※)	%	単位数 (※)	%
一般教科・科目	1. 国語 (16)	66-88	34.3-45.8	66-88	34.3-45.8
	2. 英語 (12)				
	3. 数学 (4-8)				
	4. 社会領域 (6-10)				
	5. 自然領域 (4-6)				
	6. 芸術領域 (4)				
	7. 生活領域 (4)				
	8. 体育 (12)				
	9. 健康と保健 (2)				
	10. 全国国民国防教育 (2)				
	11. 特別ニーズ (0-12)				
専門及び実習教科・科目	環境サービスコース	生命サービスコース	健康サービスコース	30	15.6%
	1. サービス (イントロダクション) (2)	1. サービス (イントロダクション) (2)	1. サービス (イントロダクション) (2)		
	2. 環境サービス概論 (4)	2. ライフサービス概論 I-II(4)	2. 健康サービス概論 (4)		
	3. 衛生と安全 (イントロダクション) (2)	3. 衛生と安全 (イントロダクション) (2)	3. 衛生と安全 (イントロダクション) (2)		
	4. 健康サービス実技 (6)	4. ライフサービス、衛生と安全概論 (4)	4. 健康サービス、衛生と安全概論 (2)		
	5. 事務機器とコンピュータ応用 (4)	5. ライフ教育 I-II(4)	5. 健康サービス実技 I-II(4)		
	6. 実技 (上級) (12)	6. ライフ教育実技 I-II(4)	6. 人体生理学 (4)		
	車メンテナンス実技 I-II	7. 実技 (上級) (12)	7. 実技 (上級) (12)		
	クリーニング専門実技 I-II	幼児養護 I-II	リハビリ・マッサージ実技 I-II		
	園芸実技 I-II	高齢者介護/ケア I-II	アロマセラピーサロン実技 I-II		
	サービス行実技 I-II	ペット美容 I-II	美容理容実技 I-II		
	生命礼儀 I-II				
	飲食サービス I-II				
計			96-106	50-55.2	66-88 34.3-45.8
自由活用授業時間	0-8 (補講、補助教育、再履修や自習に使用する) (※)				
取得総単位数	184-192 単位 (※)				
活動科目	18 (学級会及び総合活動を含む。単位に計算せず)				
授業コマ総数	202-210 コマ (※)				
卒業単位	160 単位				

教育部 (2011) をもとに筆者作成
(※) 最低と最高履修単位数、もしくはコマ数

(4) 教育課程の調整原則と IEP の作成指針

新学習指導要領は生徒の個別ニーズを重視しているため、教育課程の編成と調整について、IEP の実践を特に強調している。教育課程の調整原則

において、「学習内容」、「学習過程」、「学習環境」、「評価方法」の 4 項目がある。

生徒の能力、状況とニーズに合わせた IEP の作成指針は下記の表 5 のように示されている。

表 5 生徒の能力、状況とニーズに合わせた IEP の作成指針

<p>専門高校の通常学級に在籍する障害のある生徒、特別支援学校高等部に在籍する認知機能に障害のない生徒</p>	<p>教育課程の作成は「職業学校群科課程綱要」(専門高校学科学習指導要領)を軸にする。ただし生徒の個別ニーズに応じて通常の教育課程で IEP を設定するか、又は特別ニーズ教科を開設するか、により行うことができる。</p>
<p>専門高校の特別支援学級そして特別支援学校高等部に在籍する認知機能に障害の軽い生徒</p>	<p>可能な限り通常の教育課程の中で、IEP を作成して対応する。教育部が定めた専門実習教科と各校の定めた教科は、地域の特性、学校の発展、職場のニーズ、および生徒の心身状況に合わせ、異なる教科・科目を参照しながら作成する。教育課程の内容は機能性や実用性の高いものを中心にする。</p>
<p>特別支援学校高等部に在籍する認知機能に重い障害のある生徒</p>	<p>教育課程の作成は生徒の生理的年齢、障害種別と程度、IEP、科目と単位数の増減や複数の科目を大きな項目に統合することなどによって行う。目的は生徒の就職、家庭/個人生活および地域生活の能力を育成すること。教育課程の内容は、社会適応能力の育成を重視し、実用性と機能性の高い内容を中心に組み、生徒の生活経験に結び付けていく統合する。</p>

教育部(2011)をもとに筆者作成

(5) 教育課程作成時の留意点

教育部(2014a)と教育部(2014b)では教育課程の作成において、下記の配慮点が取り上げられている。第1に最小限の環境制限である。生徒が最小限の環境制限の中で教育を受ける権利を守るために、普通学校(通常学級)への移行の可能性を考慮しながら、生徒の学業と職業志向を尊重することである。第2に生徒を主体とすることである。学校の教員や資源を中心に教育課程を作成することではなく、生徒を中心にすべきとされる。第3に教員の教育能力を高めることである。教員に研修会や授業見学への積極的な参加を促進し、それによって、教員の専門知識を高め、関連支援資源の把握を可能とし、本学習指導要領の理念を実現するようにする。第4に各自の学校に合った教育課程を作成することである。各校は「課程発展委員会」(教育課程開発委員会)を設置し、新学習指導要領と各校の理念を基に選択科目を作成し、教員自らが編集した教材と教育課程内容への審査と評価を行う。教員により編集した教材は

各校の教育課程開発委員会で審査を受け、そして校内の「特別教育推進委員会」(特別教育法第45条第1項により規定されている)に報告する(教育部2014a)。

IV. 新学習指導要領への評価

新・現行学習指導要領の最大な相違点は、障害の有無および在籍状況(特別支援学校や専門学校の通常学級又は特別支援学級)に関係なく、普通科高校通常学級の生徒の教育課程を基準にするといったインクルーシブ教育の理念である。以下、新学習指導要領への評価について「新学習指導要領の教育プログラムに関する課題」と「新学習指導要領の実施課題」2項目にまとめ、検討を加えた。

1. 新学習指導要領の教育プログラムに関する課題
(1) 一般教科・科目の増加

現行学習指導要領では教育課程の編成が通常学

級のものとは違い、認知とレクリエーションと生活の3教科のみである。それに対し、新学習指導要領では通常学級と同じ教科・科目（表4を参照）である。そこで現場教員は担当する教科・科目を教える力に課題を抱えている（洪・陳・陳 2013）。

(2) 職業教育課程の削減と学科の増加

現行学習指導要領では、“実習および専門教科”に加えて、一般教科・科目の中、職業教育に関する教育課程は多く設けられている。それに対して、新学習指導要領では、「専業與實習科目」（実習および専門教科）と「特殊需求課程」（特別ニーズ教科）のみ学習の時間を設計している。そのため、認知機能に障害のある生徒にとって、職業教育に関する学習が不足する恐れがあると思われる（洪・陳・陳 2013）。

現行学習指導要領では障害のある生徒に対して農業、工業、商業、家事、サービス）との5つの学科に限定しているため生徒の職業に関する学習成果と選択肢は制限されている。新学習指導要領では7学科18コースに拡大し生徒に多くの選択肢を提供している。そもそも職業の現場経験がない特別支援教員にとって、学科の増加に伴い一層職業教育の負担がかかる（洪・陳・陳 2013）。

(3) 認知機能に障害がある生徒に適切な教育課程であるか

現行学習指導要領は学年ごとの目標設定がなく、個々の生徒の特徴・ニーズに適切な教育課程を作成し長期にわたる反復学習ができる。新学習指導要領は学年ごとに指導目標を設定するといった発展性のある教育とも考えられる。しかし、このような教育課程は認知機能に重い障害のある生徒に不適切ではないかとの不安と不満が生じている。また国語、英語、数学、理科等の一般教科や科目増加の反面、生活教育と社会適応と現場実習などの実用教育課程の削減・削除は認知機能に障害のある生徒の社会生活と職業の学びを減らし、卒業後の社会生活と就職に悪影響をもたらす恐れがある（全国高級中等学校教育産業工會 2013）。また基礎科学や統計、三角関数などの学びが果た

して必要なかと疑問視する声もある（公視新聞網 2013）。

2. 新学習指導要領の実施課題

上記の(3)について新学習指導要領の作成責任者である盧（2013）は、「現行学習指導要領の生活教育と社会適応との教育課程内容は特別ニーズ教科の中に吸収されており・・・（一般教科・科目）社会および自然教科の教育課程に統合させると生徒の（社会）適応能力をさらに充実させることができる」、「IEPによって教育課程を調整し、生徒の特徴とニーズに応じて教育課程を調整し、微分積分や三角関数の学習を求めている」と回答している。要するに新学習指導要領は、普通の教育課程を重視するものの同じ教育内容をすべての障害のある生徒に要求することではない。IEPの作成そして教科・科目間の連携によりさらに学びが深まることが期待されているであろう。しかしなぜその疑問が払拭できないのか、そして試行後に実施保留とまでなってしまったかに関して、筆者たちは以下の通りにまとめた。

Evans, Griffo, Hegarty et al. (2013) は、障害のある児童の教育を阻害する障壁について制度全体の問題と学校の問題を指摘している。制度全体の問題として、具体的に「省庁による責任の分断」、「法律、政策、目標および計画の欠如」、「不十分な資源」が記載されている。学校の問題については、「カリキュラムと教授法」、「教師に対する不十分な研修と支援」、「物理的な障壁」という「障壁」が取り上げられている。新学習指導要領の実施に関して最大の課題は学校の問題にある「カリキュラムと教授法」と「教師に対する不十分な研修と支援」さらに「新学習指導要領への理解不足」だと言えよう。

何（2013）は実施上の課題について下記の3点を取り上げた。それは第1に理念の理解と宣伝の課題である。第2に教育課程の調整と教育方法である。第3に学校内のサポートに関してである。上述の項の3点目（認知機能に障害がある生徒に適切な教育課程であるか）で取り上げた課題について、障害のある生徒の親のみならず現場の教員も同じ疑問を持っている。それは新学習指導要領の理念と精神への理解不足と宣伝不足

が原因であると何 (2013) は指摘している。しかし現場の教員にとって、課題はそれだけではないと考えられる。実際には、認知機能に重い障害がある生徒に対し、同学年の生徒の段階能力目標に合わせて認知機能に重い障害がある生徒に適切な教育課程を作成し、教材を作成することはとても難しいとの声が多い。要するに 2 点目の実施上の課題は普遍的に存在しており、その結果、認知障害の重い生徒から成長した姿が見られない。それどころか以前より学習結果が悪くなったとの評価をもたらしてしまう。2 点目の実施課題を改善・解決するために特別支援教育教員は多くの学習をし、また研修に参加しなければならない。そのため学習及び新教育課程の作成・実施には校内のサポートシステムが必要である。しかし現状では校内のサポートが不足している。

3. 上記の評価に関する検討

以上の評価点を踏まえ、筆者は下記の 2 点について述べる。

第 1 に新学習指導要領は障害のある生徒の主体性を重要視し、IEP の作成で個々の生徒に合った教育課程によって障害がもたらした制限を克服しつつ個々の生徒が最大限の教育を受けるという大きな意義があると評価できる。Evans, Griffo, Hegarty et al. (2013) は、インクルージョンを広義と狭義に分類した上で、広義のインクルージョンを次のように定義している (注 4)。「障害のある子供を含むすべての子どもの教育を (中略) 共通の規則と手続きにのっとり、行うことである。このモデルでは「もっとも制約の少ない環境」の原則に従い、特別学校やセンター、統合学校の特別学級または普通学校の普通学級など、さまざまな場で教育が行われる可能性がある」としている。まさしく新学習指導要領はこの広義のインクルーシブ教育と言えよう。理念は正しくとも各校の実際の環境と資源の差異、教員の育成などがもたらす実践上の困難を考慮に入れていなかったことが、新学習指導要領の実施が保留された最大の原因となっている。

第 2 に普通教育と同一の教育内容を設定することを強調しすぎる結果、「特殊が普通に呑まれてしまう」という危険性を招いてしまう可能性も否

めない。すなわち、新学習指導要領はなるべく障害のある生徒は一般教育を受けさせると同時に、皮肉なことに、「普通=多数 (マジョリティ)」というイデオロギーの強化につながってしまう。その結果、一般教育と IEP を過度に統合しようとすることで、障害のある生徒の教育権を向上するという本来の理想が、障害のある生徒に一般教育のレベルを強制するという事態に陥る危険性がある。

VI. おわりに

本稿ではあくまで新学習指導要領を紹介したに過ぎない。カリキュラムの実施は一步步進むという複雑な工程である。完全な計画の実施は理念の共通理解、宣伝および人材の育成、その他、関係行政システムの応援、マンパワー、経費、設備などの資源のサポートが必要であり、それらが成否のカギを握るのであろう。新学習指導要領は大きな変革であるため、慎重に試行し実験し常に修正していく中で、その実施が円滑に行われるようになるであろう。

現実的・技術的な課題が山積しているにせよ、同じアジアの近隣国で、高等教育のシステムを迅速に展開していることは注目に値するのではないだろうか。無論、現実的な課題は丁寧に整理していく必要もあるが、実態に合わせてシステム改正をしている姿は意義があると思われる。

注)

- 1 特別支援教育法第 3 条では下記の障害を挙げて対象としている。智能障礙 (知的障害: 知的発達が同年齢の人より明らかに遅く、かつ学習及び生活適応能力において著しく困難であることを指す)、視覚障礙 (視覚障害: 先天的や後天的原因で視覚の器官に欠損を及ぼす、または一部や全部の視覚機能に障害を及ぼし、矯正後も視覚の認知に困難があることを指す)、聴覚障礙 (聴覚障害: 聴覚器官の構造的欠損や機能異常により、聴覚の活動や能力が限られることを指す)、言語障礙 (言語障害: 言語に対する理解や表現力が同年齢の人より低く、コミュニケーションに支障をきたすことを指す)、肢體障礙 (肢体不自由: 上肢、下肢、体幹の一部や全部の機能の障害により、学習活動の参加に影響を及ぼすことを

指す)、脳性麻痺(脳性麻痺：脳の発達過程の非進行的や非一時的な脳損傷により、動作や姿勢の発達に支障をきたす、またはそれに伴う感覚、知覚、認知、コミュニケーション、学習、記憶や集中力などの精神的障害によって、活動や生活上が著しく困難であることを指す)、身体病弱(病弱：病による体力の衰弱で、長期療養を必要とするため学習活動に影響を及ぼすことを指す)、情緒行為障礙(情緒行為障害：長期的かつ顕著な情緒や行為表現の異常により、学校環境の適応に嚴重な支障をきたすことを指す。このような障害は知的、感覚器官や健康などの要因が直接にもたらす結果ではない。精神疾患、感情障害、恐怖症、不安症、注意欠如・多動性やその他の持続的な情緒や行為問題を含む)、学習障礙(学習障害：精神的や心理的機能の異常による集中力、記憶、理解、知覚、知覚動作、推理などの能力に支障をきたすため、聴く・話す・読む・書く・計算などの学習に困難を及ぼすことを指す。そういった障害は感覚器官、知能、情緒などの障害要因、または文化的刺激の不足、教育不当などの環境的要因による結果ではない)、多重障礙(重複障害：2種類以上の関連なく、かつ同一原因に起因しない障害による)、自閉症(自閉症：精神的・心理的機能の異常によるコミュニケーション・社会的交流・行為や趣味の表現などにおいて支障をきたすため、学習及び生活適応において困難があることを指す)、その他の障害である。以上の定義は「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」(身心障害及び資質優秀学生鑑定方法)(教育部 2013)によるものである。

- 2 2013年7月に、新学習指導要領の全面的な試行を一時的に中止すると報道された。(http://mag.udn.com/mag/vote2007-08/storypage.jsp?f_ART_ID=468226 2015/3/5 取得)。また、教育部は2013年8月15日に、新学習指導要領を実行するか否かを学校の状況によって各自で判断すると公告した。(https://docs.google.com/file/d/0B2pJgQm4e1RYY2VtOEI4b3hEXzA/edit 2013/3/6 取得)
- 3 「特殊教育法」(特別教育法)第2条(2014c)によると、「所管の教育行政機関」とは、中央レベルでは教育部、直轄市レベルでは直轄市政府、県(市)レベルでは県(市)政府に該当する。
- 4 広義に対して、狭義のインクルージョンとして、「すべての障害のある子どもは、普通学級で同年齢のクラスメートとともに教育を受ける」と記載されている。すなわち、本稿では広義のインクルージョンを取り上げたが、台湾の新学習指導要領が必ずしも同じ場所を共有しないことも、インクルージョンとして表記しようという意味で取り上げている(Evans, Griffo, Hegarty et al. 2013)。

文献

- 1) Evans J, Griffo G, Hegarty S, Hernandez G, Hirshberg S, Kozleski E, et al.(2013) 「教育」(長瀬修・石川ミカ訳) In: Alana O & Aleksandra P(編)『世界障害報告書』明石書店 pp.383-432
- 2) 何素華(2013) 「新修訂特殊教育課程綱要實施之挑戰與因應措施」『特殊教育季刊』vol.126: pp.1-8
- 3) 洪瑞成・陳筱嵐・陳正專(2013) 「我國高職教育階段特殊教育課程綱要在高職特教班職業教育課程規劃之分析與建議」『中華民國特殊教育學會年刊』vol.101: pp.187-206
- 4) 中央教育審議会(2005) 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」
- 5) 中央教育審議会初等中等教育分科会(2012) 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
- 6) 陳清和(2001) 「我國高職特殊教育班實施現況之研究」國立台北科技大學技術及職業教育研究所修士論文
- 7) 教育部(2011) 「職業學校群科課程大綱(健康、環境、生命)服務群」
- 8) 教育部(2014a) 「高職教育階段特殊教育課程大綱」
- 9) 教育部(2014b) 「高中教育階段特殊教育課程大綱」
- 10) 教育部(2014c) 「特殊教育法」
- 11) 教育部統計處(2015) 「各級學校概況簡表(80～103學年度)」(https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/seriesdata.xls 2015/4/6 取得)
- 12) 教育部特殊教育通報網(2015a) 「特殊教育統計概況 高中階段各特教障別統計概況(94～101學年度)」(http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp 2015/4/6 取得)
- 13) 教育部特殊教育通報網(2015b) 「特殊教育統計概況 特教學校高中學生統計概況(94～101學年度)」(http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp 2015/4/6 取得)
- 14) 公視新聞網(2013) 「不滿特教新課綱 家長教師籲停辦」(http://news.pts.org.tw/detail.php?NEENO=244537 2015/3/15 取得)
- 15) 全國高級中等學校教育產業工會(2013) 「暫緩特殊教育課綱全面試行 莫讓高中職特教體系一夕瓦解聯合新聞稿」(http://www.nshstu.org.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=120 2015/3/26 取得)
- 16) 田嶋香子・尾崎啓子(2008) 「埼玉県における特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』vol.7: pp.75-86
- 17) 田嶋香子・尾崎啓子(2009) 「さいたま市における特別支援教育コーディネーターのニーズに関する調査」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』vol.8: pp.43-52

- 18) 文部科学省(2007) 「特別支援教育の推進について」
- 19) 文部科学省(2009) 「平成 20 年度特別支援教育体制整備状況調査」
- 20) 文部科学省(2014) 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告) 概要」
- 21) 文部科学省(2015) 「平成 26 年度特別支援教育体制整備状況調査 調査結果」
- 22) 盧台華(2011) 「從個別差異、課程調整與區分性教學的理念談新修訂特殊教育課程綱要的設計與實施」
『特殊教育季刊』vol.119: pp.1-6
- 23) 盧台華(2013) 「高級中等下學校特殊教育課程大綱相關配套實施與應用手冊」