

資 料

英国の知的障害児教育におけるカリキュラムの現状と課題

— 1994 年から 2014 年の文献レビューを中心に —

米田 宏樹・宮内 久絵

本研究は、過去20年間に公表された学術論文10編を分析することにより、英国における知的障害児へのナショナルカリキュラムの適用の現状と課題を考察した。収集し分析された論文は、大きく、カリキュラムの内容に関するものと評価方法に関するものとに分けられた。知的障害児教育におけるナショナルカリキュラム履行上の課題は、教師集団の教科に関する専門性の確保と個々のSENに応じたカリキュラムの柔軟性の確保であった。一方、評価方法については、ナショナルカリキュラムが求める水準に達していない児童生徒の学習到達度を評価する手段として開発されたPスケールが挙げられ、その評価の一貫性が課題として指摘された。知的障害児のナショナルカリキュラムへのアクセスが卒業後の自立と社会参加を保障することになるか否かについて、肯定するに十分な結果は得られなかった。

キー・ワード：学習困難 知的障害 ナショナルカリキュラム Pスケール イギリス

I. はじめに

障害のある人の権利に関する条約(Convention on the Rights of Persons with Disabilities 以下、障害者権利条約)では、インクルーシブ教育システムの理念を具現化するために、個人に必要な合理的配慮の提供、通常教育の下で効果的な教育を容易にするために必要なサポートの提供、学業的・社会的発達を最大にする環境において効果的で個別化されたサポートの提供等が求められている。

障害者権利条約における合理的配慮のモデルとされる米国においては、すべての障害児が通常の教育カリキュラムを学び、学習評価も通常教科内容の達成水準で評価されなければならないとされている。知的障害などにより学習上に困難のある子どもには代替水準の設定が認められているが、その場合でも英語、数学、理科の

教科内容水準に基づく代替達成水準でなければならず、生活スキルによる行動的理解の評価は認められない。米国では、この通常教科の代替水準での評価が、知的障害児に必要な生活スキル指導のような教科外の指導を希薄にさせると危惧されている(野口・米田, 2012)。また、個々のニーズに対応する教育内容・方法を提供する「特別教育」の成果が、通常教育のスタンダードで測られることにより「平等」かつ「公正」な教育につながるのか、通常教育スタンダードに基づいた教育内容を提供することが、障害児の「自立と社会参加」へ寄与するのについても検証が必要である(McLaughlin, 2010)。

ところで、英国においても、公立学校はすべて単一のナショナルカリキュラムに従うことになっており、特別ニーズ教育(Special Needs Education)では「カリキュラムへのアクセス(access to the curriculum)」という用語がよく用

いられ、通常のカリキュラムを障害のある子どもにも適用することが重視されている（横尾・渡部, 2010）。

英国では、1988年教育改革法（Education Reform Act, 1988）で、教育水準の向上、達成目標、達成度評価の基本的な枠組みとなるナショナルカリキュラム（教育課程の国家基準）が導入された。

ナショナルカリキュラムでは、生活年齢に基づき、各学校段階を2段階、義務教育全体¹⁾を4つの段階（キーステージ1～4）に大まかに区分している。その学習内容は、①学習プログラム（programmes of study：各教科の内容と学習の進め方）と②達成目標（attainment targets）及び水準（level）から構成される。達成目標は、到達すべき目標であり、キーステージ1～4を通して8水準で記述されるが（Fig. 1）、この達成目標水準はすべての子どもに一様に定められているわけではなく、例えば、キーステージ2では、取り組むべきレベルは2から5、達成目標水準は4とするなど、一人一人の子どもにあわせられるよう緩やかに設定されている（横尾・渡部, 2010）。学校は各キーステージに示されている各教科の内容から、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、別々に教えなければならないわけではなく、教科を合わせて教えることも可能である（徳永・宍戸, 2004）。

さらに、特別学校などで学習する子どもで、特に知的障害児の場合、その教育的なニーズは複雑で通常のカリキュラムが適用できない場合がある。また、ナショナルカリキュラムのレベル1の水準に到達していない子どもの達成目標の評価基準としてPerformance Scales（P-Scales：以下Pスケール）が用意されている。

Pスケールは、ナショナルカリキュラムの各科目に設けられており、各Pスケールは8つの達成レベルを使用することにより、ナショナルカリキュラムのレベル1へと繋がる学習について説明する。レベルP1～P3は、一般的な達成段階における最も初期のレベルを示すもので、全教科共通である。レベルP4～P8は各科目と

関連した達成度を示している（Table 1, Table 3 及びTable 4のアセスメントレベルの欄参照）。

徳永・宍戸（2004）は、このような英国の仕組みを、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と評している。

そこで本研究では、過去20年間に公表された学術論文を分析することにより英国における知的障害児の教育の現状を、特にナショナルカリキュラムへのアクセスに焦点を当てて明らかにすることを目的とした。

なお英国では1980年代より、知的障害という用語に代わり、学習上に困難のある児童生徒を表す総称である「学習困難」が用いられている。本研究では、学習困難の中でも、日本でいう知的障害児の多くが該当すると考えられる中度・重度の学習困難（moderate learning difficulty：MLD及びsevere learning difficulty：SLD）を知的障害と称することとする。

本研究は、文献研究である。データベースERIC OvidSPを活用し、まず①英国（UK, England, Britainのいずれか）、②ナショナルカリキュラム（national curriculum）、③知的障害（moderate learning difficulties, severe learning difficulties, learning difficulties, intellectual disabilities, learning disabilitiesのいずれか）をキーワードとして検索を行った。知的障害のキーワードとしてmoderate learning difficulties及びsevere learning difficulties以外に上記の3つを採用した理由は、論文の中には国外の読者を念頭に世界的によりなじみのあるintellectual disabilitiesやlearning disabilitiesの用語を使用したものも散見されたためである。さらに上記の検索に加え、④Pスケールをキーワードとして検索を行った。過去20年間の文献レビューであるため、1994年から2014年7月までに発行された、査読付きの論文に限定した。

Ⅱ. 知的障害児のカリキュラム研究の検索結果とその概要

英国、ナショナルカリキュラム、知的障害の

英国の知的障害児教育におけるカリキュラムの現状と課題

Table 1 Pスケールの共通基準と「読み」の達成基準の内容

【全教科共通基準 P1～P3】

- P1 (i) 活動に出会う：反応的段階：突然の音や動きに驚く。
 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。
 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。
 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。
 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。
 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

【英語の読みにおける P4～P8 の基準】

- 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。
 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。
 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。
 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。
 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。

出典：徳永・宍戸 [2004] 26 をもとに一部修正。

キーワードで検索を行った結果10編の論文が該当したが、本テーマから外れる論文（例えば主たる障害が視覚障害など）については除外したため最終的に該当したものは8編であった。さらにPスケールで検索を行った結果、該当したのは2編であった。Table 2には本論文で対象とした論文10編の詳細を記した。

10編を大まかにではあるが、テーマ別に分類すると、カリキュラム内容に関する研究 (Costley, 1996; Turner, 2000; Colwill & Peacey, 2001; Rayner,

2011, 計4編)、評価方法に関する研究 (Ashdown, 1994; Fletcher-Cambll, 1996; Chapman, 2002; Martin, 2006; Ndaji & Tymms, 2010, 計5編)、知的障害児教育の実態・歴史に関する研究 (Mittler, 2002, 1編) であった。カリキュラム内容や評価方法など実践的内容を扱った研究が多い。Turner (2000) は、知的障害児のカリキュラムに関する研究動向が、1990年代初頭より理念的なものから実践的なものへと移行したことを述べている (Turner [2000] 67) が、それを支持した

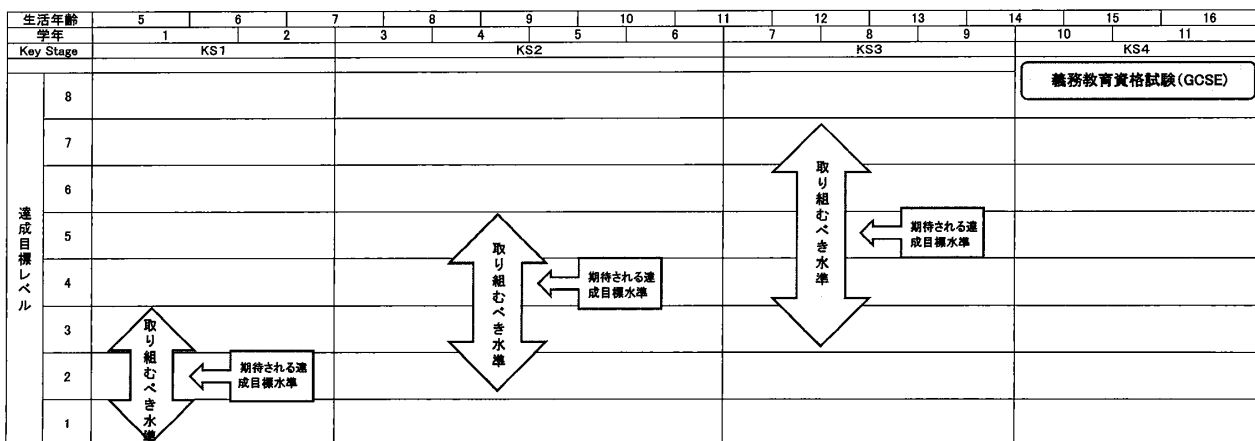


Fig. 1 英国ナショナルカリキュラムのキーステージと達成目標

出典：徳永・宍戸 (2004)；横尾・渡部 (2010) をもとに作成。

Table 2 知的障害児のカリキュラムに関する論文とその概要 (1994-2014)

	書誌情報	内容		
		テーマ	テーマの詳細	対象
1	Ashdown, R. (1994) Planning for their Future. British Journal of Special Education, 21(3), 110-112.	評価方法	SLDのための特別学校 (St. Luke's School) でのキーステージ4における評価方法について明らかにした	SLD
2	Costley, D. (1996) Making pupils fit the framework: research into the implementation of the national curriculum in schools for pupils with moderate learning difficulties, focusing on Key Stage 4. School Organisation, 16(3), 341-354.	カリキュラム	キーステージ4におけるカリキュラムについて特別学校教員に対するアンケート調査から明らかにした	MLD
3	Fletcher-Campbell, F. (1996) Just another piece of paper? Key Stage 4 accreditation for pupils with learning difficulties. British Journal of Special Education, 23(1), 15-18.	評価方法	キーステージ4における評価方法、特に義務教育資格試験 (GCSE) とその結果によって授与される認定資格について、重度の学習困難児の教育に携わる教員へのインタビュー調査から明らかにした	義務教育資格試験 (GCSE) で G 評価を得るために必要となる最低レベル3に達しない子ども
4	Turner, A. (2000) Redefining the past: Ofsted, SLD schools and the teaching of history. British Journal of Special Education, 27(2), 67-71.	カリキュラム	国内における特別学校でいかに歴史のカリキュラムが実施されているかについて学校監査機関 (Ofsted) により発行された報告書をもとに明らかにした	SLD&MPLD
5	Colwill, I. & Peacey, N. (2001) Planning, teaching and assessing the curriculum for pupils with learning difficulties: curriculum guidelines to support the revised national curriculum. British Journal of Special Education, 28(3), 120-122.	カリキュラム	2001年3月に資格・カリキュラム開発機関 (QCA) により発行されたカリキュラム・ガイドラインについて文献を用いて紹介した	キーステージ4修了時にナショナルカリキュラムのレベル2に達しない子ども
6	Mittler, P. (2002) Education pupils with intellectual disabilities in England: thirty years on. International Journal of Disability, Development and Education, 49(2), 145-160.	歴史・制度・実態	知的障害児の教育の歴史、現状及び課題について文献研究をもとに明らかにした (主にカリキュラムへのアクセス、通常学校での教育、教員の専門性に焦点をあてて)	SLD, mental handicapped
7	Chapman, L. (2002) The use of P-Scales in science: a case study. School Science Review, 83(305), 51-64.	評価方法	理科での到達目標をはかるツールとしてのPスケールの有効性について1つの特別学校の事例をもとに検証した	MLD
8	Martin, A. (2006) Assessment using the P Scales: Best fit-fit for the purpose? British Journal of Special Education, 33(2), 68-75.	評価方法	2-19歳のSLD&MPLD児を対象とした特別学校 (Greenside School) での実践例をもとにPスケールを活用した際の課題を明らかにするとともに、その課題を克服するために開発されたツールについて紹介した	SLD&MPLD
9	Ndaji, F. & Tymms, P. (2010) The P scales: how well are they working? British Journal of Special Education, 37(4), 198-208.	評価方法	Pスケールの妥当性について Rasch model を用いて検討した	ナショナルカリキュラムのレベル1に到達しない子ども
10	Rayner, M. (2011) The curriculum for children with severe and profound learning difficulties at Stephen Hawking School. Support for Learning, 26(1), 25-32.	カリキュラム	SLD&MPLDを対象とした初等特別学校 (Stephen Hawking School) におけるカリキュラム内容の実際について明らかにした	SLD&MPLD

結果となっている。

次項では国内における知的障害児の教育の歴史及び実態を概観した上で、対象とした9編の論文の中心的テーマであったカリキュラムに関

する内容と、その評価方法に関する内容について詳細にみていく。

Ⅲ. ナショナルカリキュラムと知的障害特別学校における課題

1. 知的障害児教育の実態と歴史的背景

Mittler (2002) は文献をもとに知的障害児の歴史と今日的課題を整理した。同論文によれば、現在、英国で幅広く使用されている「学習困難」という用語は、1945年に11の障害カテゴリーの一つに採用された学習遅滞 (educationally subnormal) に代わる用語として初めて、1974年に設置されたウォーノック諮問委員会で検討されたものであった。当時の中心的課題は、ようやく義務教育の猶予・免除規定から外れた知的障害や重複障害の学習環境をいかに保障するかであった。「学習困難」は、従来の障害の状態を表す用語とは異なり、子どもが必要とする支援を表すものであることから、支援の充実と、障害のラベリングの回避が期待され、1981年教育法で正式に採用されている (Mittler [2002] 146; Norwich & Kelly [2005] 2-3)。

Mittler (2002) は、1990年代前半ごろからすでに知的障害児の中でもダウン症児については、その7割から8割が通常学校で学んでいたが、知的障害児全体では、約半数が特別学校で学んでいたことを報告している (Mittler, 2002)。この様子は約20年が経った現在においても大きく変わらない。2013年現在、支援の対象となっている子どもの中でも比較的手厚い学習的支援を必要とし、従来、特別学校の対象となっていた子ども (ステートメント保持者) の53%が通常学校で学んでいる (Department for Education [2013] 6)。一方では、全学齢児童の約1.2%にあたる96,630人が特別学校 (special school) で学んでおり、その半数 (49,765人) が中度・重度・最重度重複を含む知的障害児となっている (Department for Education, 2013)。

2. 多様化した教育実践と教員の専門性の問題

ナショナルカリキュラム導入以前、知的障害児の教育にあたっては、各学校において独自の方法と内容で組織的な展開がなされてきた。そのため、特別学校がいかにしてナショナルカリ

キュラムの実施に対応したのかについて、本研究が対象とした論文から見てきた結果は実に多様であった。例えば、ナショナルカリキュラムをそのまま適用し、教科を基盤とした時間割のもと実施していたケースから、クロス・カリキュラーアプローチ²⁾を採用したケースや、独自に作成した活動内容と指導計画であるスキーム・オブ・ワークをもとに実施したケースが報告されていた。

英国では、ナショナルカリキュラムの全部または一部が児童生徒のニーズに関連性がない場合には、カリキュラムの修正や適用除外などの方法が教師には認められている。児童生徒がナショナルカリキュラムに沿って学習している場合でも、各教科の内容が児童生徒により学習可能なものとなるように、カリキュラム内容の書き換えによる修正 (modification 以下、モディフィケーション) が可能である。適用除外は、いわゆる身辺自立のスキル練習やサイン言語、基礎的な読み書き数量のスキルのような特異的ニーズに集中的に対応するため措置である (Costley [1996] 347)。Costley (1996) の調査では、ナショナルカリキュラムの適用除外が認められているにもかかわらず、教師の3分の2以上 (67%) が、児童生徒個人か集団のためにモディフィケーションを行っていた。それもキーステージ4より低い水準で学習している児童生徒がこのモディフィケーションの対象のほとんどであった。ある教師は「カリキュラムの適用除外はなされるべきではない。ナショナルカリキュラムは、すべての児童生徒の要求を満たすために十分に柔軟であるべきである」 (Costley [1996] 347) と回答した。教育の権利と機会の平等が重要であり、ナショナルカリキュラムの原理に反するべきではないと考える教師が過半数 (53%) であった (Costley [1996] 347)。

学校監査を担当する教育水準局 (Ofsted) による3年分の報告書から、知的障害児を対象とする特別学校100校の実態について、「歴史」の教科に焦点を当てて明らかにしたTurner (2000) の研究にも着目したい。その結果によれば、対

象となった学校の約半数が、ナショナルカリキュラムで定められた歴史の内容を十分に実施できていなかった。例えばその24%は年間計画には組み込まれてはいても単元構成と指導計画ともいべきスキーム・オブ・ワークは策定されていなかったほか、実際に実施していた学校についても指導内容には差があり、子どもに一日の出来事について振り返らせることをもって歴史の授業と見なしていた学校も少なくなかった (Turner [2000] 68)。Turner (2000) はナショナルカリキュラムが導入される以前に各学校で「コミュニケーション」などの授業として成立していたものが、「歴史」という呼称に取って代わったに過ぎないと指摘している (Turner [2000] 68)。同様の指摘はRayner (2011) においてもみられ、こうした事態はナショナルカリキュラムの形骸化につながるとして国内において常に議論の対象となってきたことが報告されている (Royner [2011] 26)。

ナショナルカリキュラムにより教育課程の国家基準が示されたのは、子どもの学ぶ権利の保障と学びの水準の維持、学びの連続性と共通化の促進が目的であるので、教科名称のみをナショナルカリキュラムに対応させても、各教科で学ぶべき内容と達成すべき水準の枠組みで、子どもの学習が評価・検証されなければ、ナショナルカリキュラムに沿うことの意味がないのである。「歴史」の授業が行われれば、「歴史」の学習内容が習得され、その達成水準が評価されなければ、名ばかりの「歴史」であり、カリキュラムの形骸化につながる。

この要因の一つには教員の教科に関する専門性の問題が挙げられる。Costley (1996) は、187人の教員に対し、それぞれの専門教科を調査したところ、大半の教員が数学または国語 (英語) を専門としており、一方で理科を専門としていたものは8人 (全体の4%) に過ぎなかったことを明らかにしている。この現状について、ナショナルカリキュラムが導入された以前に各特別学校で中心的教科となっていた国語 (英語) と数学の専門性を有した教員が今も多いこと、

またその結果、特にキーステージ4において理科教育の実施が困難であることについて言及している。教員の専門性の偏りについてはMittler (2002) も特別学校では、ナショナルカリキュラムで必修となっているInformation & Communication Technologyなどの教科を教えられる教員が不足していると同様の指摘をしている (Mittler [2002] 150)³⁾。

3. 教育の権利・平等の保障とニーズに応じた教育の間のジレンマ

ナショナルカリキュラムの導入を知的障害児の教育を行う特別学校の教員がどのように受け止めたかを質問紙調査により明らかにしたCostley⁴⁾ (1996) による研究では (251校に調査し187校からの回答: 回収率74%)、ナショナルカリキュラムの導入を、結果的に既存のカリキュラムの向上につながったという理由で高評価する教員が全体の3分の1弱いる一方で、かえって現場に混乱を招いたと回答した教員が全体の4分の1いた。ナショナルカリキュラムに対し不満を感じている教員がその問題点として指摘したのが、ナショナルカリキュラムがアカデミックな内容に偏っているため、治療 (therapy) 等に必要な時間が十分に確保できないこと、本来子どもが身に付けるべき基礎的スキルや能力の習得の妨げになっていること、子どもたちの学ぶことへの動機や達成感を損ないかねないことなどであった (Costley [1996] 344)。

すでに述べたように国内には教育の権利と機会の平等が重要であり、それゆえナショナルカリキュラムに可能な限り沿うべきだと考える教員がいる。しかし一方では、知的障害特別学校は、通常学校とはそもそも異なることから、教育の権利と機会の平等の保障と、個別のSENに応じた最良の方法との間でジレンマを感じている教師も少なくない。Costley (1996) は、ある教師の自由記述がその問題を要約しているとして紹介している。

我々の特別学校のすべての児童生徒にカリ

英国の知的障害児教育におけるカリキュラムの現状と課題

Table 3 Cambridge reviewに基づくカリキュラムマップ

アセスメントレベル	教科領域										
	英語	数学	科学	デザイン・技術	歴史	地理	宗教教育	音楽	美術	体育	人格・社会教育
P1(i)	コミュニケーション	探索			自己の世界の発見					心と体の健康	シチズンシップと倫理
P1(ii)											
P2(i)											
P2(ii)											
P3(i)											
P3(ii)											
P4	言語・聞く話す・読む・書く	数学	科学・技術		より広い世界への気づき			芸術と創造性			
P5											
P6					場所と時間		信仰と信念				
P7											
P8											
	情報工学										

出典：Rayner [2010] 31 をもとに作成。

キュラムの適用除外を行うべきである。「水増し」カリキュラムは個々の児童生徒の SEN に応じる最良の方法には必ずしも必要ないものである (Costley [1996] 347)。

ところで Rayner (2011) の Stephen Hawking 特別学校の実践研究では、ナショナルカリキュラムの重要性を認識しつつも、特定の教科を知的障害児に教えることは不適切であるとして、その子どもの発達レベルに応じた独自のカリキュラムを作成している。

同特別学校では、まずナショナルカリキュラムに沿った教育内容が児童生徒にとって適切であるかについて議論がされ、①特定の教科を知的障害児に教えることが適切・効率的であるという証拠がないこと、②感覚統合などの有効性の示されている療育法など、他の重要な活動を提供する時間を含め総合的に子どもの SEN に適合するカリキュラムが必要であること、③P スケールは、P3 (ii) レベル以下の水準で学習する子どもにとって教科別ではない一定の共通事項を示していることが共通理解された (Rayner [2011] 25)。さらに Rayner (2011) は、Rose (2009) や Cambridge Primary Review (2010) の成果を参照しつつ、学習レベル (P レベル) 段階に応じて教科内容を合わせた形で領域を設定するカリキュラムマップ作成の有用性を支持

した (Table 3, Table 4)。なお、Stephen Hawking 特別学校のカリキュラムマップは、Rose (2009) や Cambridge Primary Review (2010) とは異なり、P7 レベル以上の水準では、ナショナルカリキュラムのすべての教科が教科ごとに指導される編成となっている (Table 4)。

4. 知的障害児教育における評価の問題

(1) 卒業後の進路・生活とキーステージ4の評価

ナショナルカリキュラムが知的障害児の卒業後の社会生活に有用であるのか。義務教育年限終了時に、ナショナルカリキュラムによる知的障害児の学習評価をどのように行うべきであるのか。この点がどのように考えられてきたのかを検討することも重要である。

Costley (1996) の調査では、83%の教員がナショナルカリキュラムは、知的障害児の社会生活に必要なスキルの習得には役立っていないと回答した。また、具体的にナショナルカリキュラムが基礎的能力の習得に必要な時間を十分与えないと回答した教員も多かった (66%)。

実際に知的障害特別学校の卒業生 (16歳以降) の進路の選択肢として挙げられたのは、「特別な継続教育機関」(187人中174人93%が回答)、特別な青少年訓練機関 (同118人63%が回答)、通常の青少年訓練機関 (同68人36%)、特別学校で滞留 (同48人26%) であった。就

Table 4 Stephen Hawking 特別学校のカリキュラムマップ

アセスメント レベル	教科領域											
	英語	数学	科学	歴史	地理	宗教教育	音楽	デザイン・ 技術	美術	体育	人格・社 会教育	
P1(i)												
P1(ii)												
P2(i)												
P2(ii)												
P3(i)												
P3(ii)												
P4		数学	科学	より広い世界への気づき			創造性の発達					
P5												
P6				歴史	地理	宗教教育	音楽	デザイン・ 技術	美術			
P7												
P8	情報通信技術 (ITC)											

出典：Rayner [2010] 27 をもとに作成。

職を選択肢に挙げたのは、64人（34％）の教師であった。このことから、Costley（1996）は、ナショナルカリキュラムは16歳以降の知的障害児の進路選択の機会に変化をもたらしてきたとは思われないと考察している（Costley [1996] 350）。

この調査結果は、1996年時点のものであるので、現在までに、ナショナルカリキュラムの枠組みでの教育実践が、知的障害児の卒業後の生活に有効に働くようになったか否かについては、今後の研究動向に留意する必要がある。

次に義務教育終了時のキーステージ4における評価についてである。

ナショナルカリキュラムでは、英語、数学、科学を中核教科（core subject）、その他の9教科（技術、情報通信技術（ICT）、歴史、地理、外国語、美術、音楽、体育、市民教育）を非中核基礎教科（non-core foundation subject）と位置づけており、これらのうち中核教科について、子どもたちは、キーステージ1～3の終了時にナショナルカリキュラムアセスメントを、キーステージ4終了時には義務教育資格試験（GCSE）を受けることで評価される（横尾・渡部, 2010）。キーステージ4の学習コースの選択は、2年後のGCSEの証明を得るうえで重要なプロセスのスタートとなる。GCSEの点数は、生徒たちが継続教育か、訓練か雇用かに必要な資格を判断さ

れる共通の指標となるからである（Fletcher-Campbell [1996] 15）。

しかしながら、GCSEは、もともと、コースと評価手続きの設計に際して、知的障害児のためにGCSE受験資格の最低基準となるナショナルカリキュラムの学習水準レベル3（GCSEにおける最低基準G等級）に到達しない生徒を考慮していないため、GCSEの代替案が必要とされた（Fletcher-Campbell [1996] 15）。Fletcher-Campbell（1996）は、1995年に完了したナショナルカリキュラムのレベル1からレベル3における小さな進歩を示す生徒の評価・記録・認定の手続きを検討する国家プロジェクト（National Foundation for Educational Research: NFER）における知的障害児教育を担当する教師のインタビューを分析し、GCSEコースが、①試験問題の言語・提示の点から、②2年間の学習内容（抽象度）の点から、③知的障害児に用いられるスモールステップ指導との非互換性の点から、知的障害児がアクセスできないものであることを示した（Fletcher-Campbell [1996] 15-16）。

Costley（1996）の調査では、知的障害特別学校教員の半数が、キーステージ4評価手段としてGCSE試験のAからGレベル評価に代えて、レベルGに満たない生徒のために、形式的で累積的な評価として、1から10レベルの評価で代替されるべきと考えており、実際に教師の3分

の2以上が10レベル評価を用いていた (Costley [1996] 348-349)。

この10レベル評価についての詳細を今のところ筆者らは掴めていない。しかしながら、10レベル評価が、GCSE試験でG未満の学習達成水準にある子どものための10段階評価であるため、ナショナルカリキュラムのレベル3、すなわち、2～3学年、発達年齢でいえば8歳程度未満の学習水準を10段階に細分化して、知的障害児が到達した学習達成水準を記述しようとしたものであると考えられる。

いずれにしても、10段階評価を用いたとしてもそれは非公式なものであり、GCSE試験でのG評価は、各教科で不合格であるという公的な証明にしかならないのである。

このため、すべての発達段階にある子どものニーズと到達度を反映するあらたな評価基準・方法 (nationally recognized system of accreditation) の開発が望まれていた。特に14歳から19歳を中等教育の継続とみなし、より職業技術に重点をおいたGNVQ (General National Vocational Qualification) やNVQ (National Vocational Qualification) といったGCSEに代わる評価手段を用いることに賛成する声が大きかった (Costley [1996] 348-349)。

これまでの知的障害児教育実践の積み重ねやカリキュラムの在り方に関する議論から、たとえば、日本では、知的障害児を教育する特別支援学校には、独自の教科 (以下、知的障害教育教科とする) が設定され、教科等を合わせた指導 (領域・教科を合わせた指導) の指導形態が認められている。各教科内容の各段階の設定においても、日々の生活の質の向上や将来の社会生活・職業生活につながる内容が示されているとされている (文部科学省 [2009] 242-245)。

欧米においても、同様に、知的障害児に対して、実生活で活用することができる機能的な生活スキル (functional life skill) を中心とした教育内容が指導されてきた (野口・米田 [2012] 446-450)。

英国の議論や試行錯誤は、ナショナルカリ

キュラムによる各教科の枠組みでの学習成果の認定と、獲得された能力の総合的評価としての生活スキルや社会生活能力の枠組みでの学習成果の認定の2つの枠組みが必要であることを示唆していると考えられる。

(2) Pスケールの導入と活用上の課題

ナショナルカリキュラムのレベル1以上の水準に達していない児童生徒の学力は「学習レベル1」 (Martin [2006] 68) や「コードW」 (Ndaji & Tymms [2010] 198) と記述されていたが、より詳細に彼らの学習到達度や進歩を把握するため開発されたのがPスケールであった。Pスケールは1998年にDfEE/QCA (教育雇用省/資格カリキュラム局: Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority) によって出版された。Ndaji and Tymms (2010) は、このPスケールによって初めて、ナショナルカリキュラムスケールでは評価することができなかった児童生徒の学習到達度や進歩を評価し記録することができるようになったと評価している (Ndaji & Tymms [2010] 198)。Pスケールは、2001年と2004年の改正を経て、英語 (話す・聞く・読む・書く)、数学 (数・形・空間および計測)、科学 (科学的質問・生命現象と生物・材料とその特性)、情報通信技術 (ICT)、人格・社会・健康教育 (PSHE) 等のナショナルカリキュラムの全教科において、特にレベル1未満の学習到達度を記述する評価基準とされている (Ndaji & Tymms [2010] 198)。

2005年のガイドラインが示すPスケールの役割は以下の5点とされている (Martin [2006] 68-69)。

- ① 総括的評価を裏付け、年度またはキーステージの終わりに関する児童生徒に関する判定と記録を行うことを教員に可能ならしめる。
- ② ナショナルカリキュラムのレベル1以上に向けた教科に関連する特定の達成について個々の児童生徒の段階的学習進捗状況を追跡する。

- ③ 教員が各教科にわたる同水準の関連スキルを見極めることを通して、個々の生徒の横断的学習進捗状況を特定し記録する。
- ④ 生徒の達成度合いを見極める。
- ⑤ 学校全体の改善目標を設定するための情報を学校管理者に提供する。

Ndaji and Tymms (2010) は、1999年から継続されている Durham大学の評価・モニタリングセンター (CEM) プロジェクトによって収集された全国の各学校のPスケールのアセスメントデータをもとにPスケールの有効性を、①Pスケールがカリキュラムの各教科内の学習到達レベルを十分に区別するか、②Pスケールはカリキュラムの各教科間の学習到達を区別するか、③ある教科のPレベルが別の教科のPレベルと難易度の点で同等か、④性差や知的障害の領域によるバイアスがあるか、⑤ボトルネックがP8や他のレベルで存在するかの5点について検証した。

Pスケールは、評価基準として全般的に有効に機能していることが確認されたが (Ndaji & Tymms [2010] 208)、教科間の差異には、到達レベルが比較的高い児童生徒 (MLD児) については検出可能であるものの、学習到達度の低い児童生徒については、各教科間で同じ属性を測定している形になっていた (Ndaji & Tymms [2010] 207-208)。また、比較的能力の高い知的障害児の評価の場合と、より重度、重度重複知的障害児の評価の場合とで、教師がPスケールのレベル記述について異なる解釈をすることが示唆された (Ndaji & Tymms [2010] 206)。

このことから、Pスケールのレベル記述に基づく評価は、学習到達度の低い知的障害児については、教師の経験や考え方に左右される可能性があると考えられる。たとえば、P2 (ii) は「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。」(Table 1参照) というような人とのやり取りの形成の段階であるが、子どもが表出した「手を伸ばす」という動作から子どもの意図を読み取り解釈する場合に、教師に

よって、解釈が異なったり、センシティブティが低い場合には、意図的動作として取り上げられることなく見過ごされてしまったりする場合もあるだろう。

Greenside知的障害特別学校の教頭である Martin (2006) は、自校におけるPスケールによるアセスメントの実践についてまとめた。Pスケール評価が教員の判断に拠っているため、評価結果が教員ごとに異なる可能性が高いことや、重度の学習困難を抱える児童生徒の平均的な進歩が1年間で1つのPレベル以内であることから、Pスケールは単年度 (1年間) の進歩を評価するには不適切であるとされた (Martin [2006] 69)。

Pスケールの各Pレベル記述が比較的大まかなものであることから、各Pレベル内をさらに下位項目に細分化した複数の市販のアセスメントリソースパッケージ³⁾がある。Martin (2006) は、これらのパッケージには、各Pレベル到達に向けた「小段階」区分があるがために、Pレベルの判断基盤が変容してしまっており、Pスケール基準ではなく一連の追加記述による評価になってしまっており、それぞれの小段階の記述にも恣意的であると感じられるものがあると指摘した (Martin [2006] 70)。また、これらのパッケージでは、あらかじめ定められた小段階が達成された時点で自動的に特定のPレベルを適用するため、評価の権限を教員から奪っていると解釈された (Martin [2006] 70)。

さらに Martin (2006) は、評価に用いるパッケージやPスケールの版によって、同じ対象児を評価してもそれぞれの評価にばらつきが生じることから、学校間、学校内を問わず、評価方法の一貫性の確立が重要であることを指摘した (Martin [2006] 71-72)。

QCA (2005) のガイドラインでは、Pスケールによる「最適な判断」(best-fit judgments) は、集めたエビデンスをもとに、どのPレベルの記述文が最も児童生徒の達成度を表すのに適しているかを判断することであるとしているため、Martinの学校では、各Pレベルの記述を「無=0

点」、「時々＝1点」、「しばしば＝2点」、「継続的＝3点」として教員が評価し、Pレベル評価を行う形を取った（Martin [2006] 70）。

Pスケールによる「最適な判断」は、長期的なスパンで評価を行うことと、提示レベル以上または以下に設定されている項目の達成度も吟味することで、Pレベルの判断を確実にすることができるのではないかと考えられる。

（3）カリキュラム編成と学習水準としてのPレベル

Ashdown (1994) は、学校は、知的障害児をエンパワーメントし彼らの学習達成を公表する手段として、年次評価と達成度記録のシステムを含む全体的カリキュラムの適用方法を考慮する必要があることを指摘していた（Ashdown [1994] 111）。Ashdown (1994) は、関係法令では知的障害児が示すようなナショナルカリキュラムの初期段階における学習の進歩が定義されていないことを問題視していた。

この問題は、1998年以降の一連のPスケール出版と改正で、システムとしては解消されたといえるのかもしれない。Pスケールの活用には、依然、上述のような課題があり、統一的な評価基準として教員間、学校間の評価結果の差異を解消して、着実に機能する基準とすることができると否かについては、今後の実践と情報の蓄積が待たれるところである。

Martin (2006) は、Pスケールが学校全体の目標設定や学校評価の文脈に端を発しているという事実は、カリキュラム内容とPスケールの密接なつながりを示唆していると述べている（Martin [2006] 73-74）。Pスケールは、ナショナルカリキュラムのレベル1以上のレベル記述と同じ機能を果たすもので、現在の達成水準の概要を説明するものであり、詳細な発達の評価やカリキュラム内容の定義には使用できないし、学習指導のスキーム（指導計画）を構成するものでもない。

しかしながら、上述のようなPレベルの記述をより小さなステップに分解する評価アプローチでは、チェックリストにある各項目を達成す

ることで次のレベルに到達するため、チェックリストがカリキュラム内容を定義してしまうことになる（Martin [2006] 74）。

このように、知的障害児の教育においては、カリキュラム編成と評価の境界が曖昧になり、チェックリストに沿って課題をクリアしていくことが学校での学習内容であるとされてしまう危険がある。

本来、児童生徒が望ましい成長を遂げるために必要な諸経験を彼らに提供しようとする全体的計画が学校カリキュラムである。特定のチェックリストやプログラムのみの実施が、学校の授業全体になるようなカリキュラムの矮小化や画一化は阻止されなければならないだろう。

Ⅳ. おわりに

英国では、1988年教育改革法で、教育水準の向上、達成目標、達成度評価の基本的な枠組みとなるナショナルカリキュラムが導入された。しかしながら、子どもの能力にかかわらずすべての児童生徒にナショナルカリキュラムが適用可能であるという考え方は、当初から「特殊教育」の展開過程を十分に参照していないと批判された。そしてこのことからくる制度的・組織的不備が、中度・重度知的障害児教育におけるナショナルカリキュラムの適用を難しくした。一つには特別学校の教師集団における教科専門性の偏りであり、一つには知的障害児が示すようなナショナルカリキュラムの初期段階における学習の進歩が定義されていないことであった（Ashdown, 1994; Costley, 1996）。

後者の問題はPスケールによって2004年以降は改善され、各教科の達成水準がレベル1以下の知的障害児を教育する学校も教師も、各教科の枠組みで、評価が可能になった。ただし、初歩的な学習水準の重度・最重度の知的障害児の評価は教科の枠を超えた共通の基準で評価される。

実際の知的障害特別学校のカリキュラムでは、教科外の療育・訓練方法の時間も含めて、

いくつかの教科領域を合わせる形で学校カリキュラムの編成が行われていた。

教科領域に分けられないP1～P3の学習レベル、教科領域に区分されているものの通常の教科レベルの学習の基礎や前提となるP4～P8の学習レベル等の関係性は、日本の特別支援学校における自立活動を中心とした教育課程と知的障害教育各教科等による教育課程との関係性と、障害程度や学習段階にもとづくカリキュラム編成手続きの上で類似する点があるように思われる。

すなわち、知的障害教育教科は、発達年齢1歳程度以上を想定し、教科別に、教師と一緒に教師の直接援助を受けながら学習する小学部1段階、教師の言葉かけや示範による間接援助を受けながら学習する小学部第2段階などの形で内容が大まかに示されている。実際の指導に当たっての具体的な学習内容の選定は、この大まかな内容を参考に、子どもの実態に即して、教師が行うこととされている。また、領域・教科の内容の一部または全部を合わせて指導することも、必要に応じて行える。

さらに、発達段階1歳以前の内容については、通常教科はもちろんのこと、知的障害教育教科でも、示されてはいない。学習が困難な子どもには、各教科・領域の内容の一部または全部を主として自立活動に替えて指導することが認められており、自立活動で示された6区分26項目の内容から、子どもに必要な内容を選択し、具体的な指導内容は個別の指導計画によって設定される。

日本においても、知的障害児の現在の学習水準をどのように評価して、指導計画を立てていくのか、どのようなカリキュラムを提供するのかは、大きな課題である。

ある程度の段階までの教科学習が可能な知的障害児の各教科の学習の成果を各教科の達成水準で記述することで、知的障害教育教科と通常教育教科の連続性が明確にされ、子どもに、本来学ぶべき学習内容が漏れなく提供されるようになるならば、教科ごとの達成水準に基づく学

習到達水準の評価には意味があるだろう⁶⁾。

卒業時の資格・教育証明という点では、義務教育修了一般証明書（GCSE）の最低基準はレベル3の学習達成水準とされ、キーステージ4の「終了」時にレベル3に満たない（レベル2以下にとどまる）と考えられる知的障害児の義務教育修了証明のあり方が課題となっていた。

通常教育スタンダードに基づいた教育内容の提供、すなわち通常カリキュラムへのアクセスが、知的障害児の「自立と社会参加」へ寄与するのかというMcLaughlin（2010）の疑問については、本稿の予備的文献レビューでは、寄与すると明言できる結果は得られなかった。今後は、英国の情報をさらに収集するとともに、日英米のカリキュラムアクセスについて比較検討したい。

付記

- (1) 本研究は科学研究費補助金（基盤研究C 研究代表米田宏樹（課題番号25381293））による研究成果の一部である。
- (2) 本稿は、米田・宮内による共同討論後に、米田がI, III-3.4、IVを、宮内がII, III-1,2を主に執筆し、執筆原稿を再度2名で推敲した。

註

- 1) 英国の義務教育は5歳から16歳であり、子どもたちは公立学校の場合、日本の小学校にあたるプライマリースクールに5歳から11歳まで、中学校にあたるセカンダリースクールに12歳から16歳まで通学する。
- 2) 特定のテーマについて複数の教科・科目の内容を相互に関連づけて学習する総合的な学習の方法である。
- 3) 英国では日本と異なり教員の採用は、各学校の校長にゆだねられており、教員の異動も存在しない。小規模のオールエージスクール（5～16歳までを対象とした学校）ではナショナルカリキュラムに準じて指導の出来る教員を雇用することが困難な学校もあるなど、英国独自の課題が存在することも念頭に入れておく必要がある。
- 4) Costley（1996）は、中度学習困難児教育の特

英国の知的障害児教育におけるカリキュラムの現状と課題

徴として、中度学習困難児の読み書き算に関する基本的な困難は、生徒の社会的・情緒的問題によって悪化しているため、特別学校ではしばしば通常とは異なる教授アプローチが用いられること、このことから、キーステージ4においては、教授—学習方法と同様に教育内容についてもしばしば異なること、多くの特別学校では、ナショナルカリキュラム導入以前に、児童生徒の発達にとって重要だと考えられる人格教育と社会教育と結合した「生活スキル」プログラムを發展させてきたこと等を挙げている (Costley [1996] 342)。

- 5) Martin (2006) は、例えば以下のような市販のツールを検証している。①B Squared = チェックリスト手法によるパッケージで、評価はPレベルの割合で表され、基準となるのはPスケール記述そのものよりもB Squaredステートメントである。②PIVATS (Performance Indicators for Value Added Target Setting) スキーム = Pスケールの拡張版で、各Pレベルは「e」(最低)から「a」(最高)まで細分化されている(例: P6b)。③PACEスキームは、Pスケール評価に客観的なツールを提供する。各教科における代表的なPスケール項目の評価シートから構成されている。それぞれのシートには、各Pレベルのタスクや達成基準の詳細が示されている (Martin [2006] 69-70)。
- 6) 知的障害児教育は、学べき内容を子どもにわかる形でどのように教えるかにこだわってきた教育である。どのような指導形態と活動の題材で子どもに学ばせるかという教育方法論は、譲れない点であると考えられる。内容の示し方については、インクルーシブ教育システムを構築する上で、通常教育や他障害の教育との整合性や一貫性をどのように担保するのかという視点からの議論が必要であると考えられる。

文献

- Ashdown, R. (1994) Planning for their future. *British Journal of Special Education*, 21(3), 110-112.
- Chapman, L. (2002) The use of P-Scales in science: a case study. *School Science Review*, 83(305), 51-64.
- Colwill, I. & Peacey, N. (2001) Planning, teaching and assessing the curriculum for pupils with learning

difficulties: curriculum guidelines to support the revised national curriculum. *British Journal of Special Education*, 28(3), 120-122.

- Costley, D. (1996) Making pupils fit the framework: research into the implementation of the national curriculum in schools for pupils with moderate learning difficulties, focusing on Key Stage 4. *School Organisation*, 16(3), 341-354.
- Department for Education (2013) Special educational needs in England: January 2013. <https://www.gov.uk/government/publications/special-educational-needs-in-england-january-2013> (2014年8月30日閲覧)
- Department for Education (2014a) Collection- National curriculum. <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum#curriculum-by-key-stages> (2014年8月30日閲覧)
- Department for Education (2014b) P scales: attainment targets for pupils with SEN. <https://www.gov.uk/government/publications/p-scales-attainment-targets-for-pupils-with-sen> (2014年8月30日閲覧)
- Fletcher-Campbell, F. (1996) Just another piece of paper? Key Stage 4 accreditation for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 23(1), 15-18.
- 藤井奏 (2013) イギリスにおける連立政権によるナショナルカリキュラムの見直しの動き—『ナショナルカリキュラムの枠組み』(2011年)を中心に—。松山大学論集, 24(6), 61-86.
- McLaughlin, M.J. (2010) Evolving interpretations of educational equity and students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(3), 265-278.
- Martin, A. (2006) Assessment using the P Scales: best fit-fit for the purpose? *British Journal of Special Education*, 33(2), 68-75.
- Mittler, P. (1994) Obituary: Stanley Segal. The Independent, Saturday 23 August. <http://www.independent.co.uk/news/people/obituary-stanley-segal-1412745.html> (2014年8月30日閲覧)
- Mittler, P. (2002) Education pupils with intellectual disabilities in England: thirty years on. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 145-160.
- Ndaji, F. & Tymms, P. (2010) The P scales: how well are they working? *British Journal of Special Education*, 37(4), 198-208.

- 野口晃菜・米田宏樹 (2012) 米国スタンダード・ベース改革における知的障害のある児童生徒への通常カリキュラムの適用. 特殊教育学研究, 49(5), 445-455.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2005) Moderate learning difficulties and the future of inclusion. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Rayner, M. (2011) The curriculum for children with severe and profound learning difficulties at Stephen Hawking School. *Support for Learning*, 26(1), 25-32.
- 徳永豊・宍戸和成 (2004) イギリスにおける特殊教育の教育課程について. 研究代表者宍戸和成, 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 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, 国立特殊教育総合研究所, 17-34.
- Turner, A. (2000) Redefining the past: Ofsted, SLD schools and the teaching of history. *British Journal of Special education*, 27(2), 67-71.
- Wandsworth Children's Services Department (2010) Using the P Scales: Training pack for use by school staff.
- 横尾俊・渡部愛理 (2010) イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手立てについて. 世界の特別支援教育, 24, 43-52.
- 2014.9.6 受稿、2015.1.9 受理 ——

**Current Conditions and Issues in the Curriculum for Children with
Moderate and Severe Learning Difficulties in England:
Based on the Review of Literatures published from 1994 to 2014**

Hiroki YONEDA and Hisae MIYAUCHI

The present study examined current conditions and issues in the application of the National Curriculum to the education for children with moderate and severe learning difficulties in England. To implement National Curriculum in the special school for students with MLD / SLD, subject expertise of teachers, flexibility of the curriculum to meet SEN of each student, and consistency of assessment methodology in using the P-Scales are needed. It is not likely that access to the National Curriculum helps the student with MLD/SLD to become a social participant.

Key words: Learning difficulty, intellectual disability, National Curriculum, P-Scales, England