

聾学校の教育課程編成に関する課題と取組

Problem and Match about Curriculum Organization of Deaf School

目時 修
METOKI Osamu

要旨 本稿の目的は、聾学校の本科と重複学級の教育課程等の現状と課題を指摘するとともに、その課題に対する特別支援学校の取り組みを整理することである。

現在の特別支援教育（高等部）には以下のような現状が指摘できる。第1に、単独障害を前提とした教育課程と重複障害生徒の増加による教育課程と生徒の実態の乖離状態である。この乖離状態は、重複障害が多い聴覚障害児に顕著に表れる。第2は、第1の現状から帰結するのだが、障害を持つ生徒の職業教育のニーズに応えていないという、教育課程と就労の乖離である。

特別支援学校の教育課程は、柔軟に編成することが可能であるがゆえに、その柔軟性をいかに児童生徒の指導及び支援に活用することが可能になるか、という教育課程編成の重要な視点が含まれている。このような現状の中で特別支援学校は、上記の課題を克服すべく、様々な取り組みをしている。

1 はじめに

世界各国の教育改革で共通している課題は、学習の改革であろう。この改革は画一的で個人主義的な傾向よりも、自立的で活動的、協同的な学びが強調される。学習は理解できるレベルまで下げて積み上げるのではなく、わからないレベルの授業を教師や仲間たちと相互に関わり合いながら模倣することで内化する¹⁾。生徒の中に隠れている能力を生徒自身が引き出し、学ぶことの楽しさに気づくためには、教師と生徒が対等な立場に立って協同で真理を模索し探求する関係性の構築による協同としての学びが必要である。そして、これからの学校教育は、社会的なかわりの中から日常の学びを進め、教科のいくつかの単元において現実的で具体的課題を付加し、学校から社会にかけての学びの連続性に配慮することが必要である。

特別支援学校における視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童生徒に対する教育課程は、小学校、中学校、高等学校に準ずる教育を行うとともに障害に基づく種々の困難を改善・克服する観点から、特別の指導領域として「自立活動²⁾」が設定されている。学校教育法施行規則第130条³⁾は特別支援学校高等部の教科編成について生徒の障害の状態等に応じた弾力的な教育課程の編成を求めている。とりわけ知的障害を教育する特別支援学校の教科編成は、知的障害の特徴や学習上の特性などを踏まえた独自の教科及びその目標や内容が示され⁴⁾、体験的な「産業現場等における現場実習（以下：現場実習）」や「作業学習（作業学習は『領域と教科を合わせて指導』する科目を指し、職業教育の一端を担っている）」の充実と改善を図ることが求められる。

本稿は聾学校と高等特別支援学校の教育課程について、生徒が学びの対象や内容をより身近に感じることで体験的な学びの積み重ねが可能になるという視座から、特別支援学校の

教育課程の現状について検討を加えることである。これにより、聾学校高等部の重複学級で学ぶ生徒に対する職業教育にとどまらず、特別支援学校の教育が果たすトランジション保障ないし、就労支援と教育課程の改善に向けた検討の一助になると考える。

2 問題の背景

本稿は聾学校高等部の重複学級の生徒が、「卒業後の多様な社会参加の場で、生き生きと生活するために必要な意欲や態度を身に付けるには、どのような教育課程の編成が望ましいか」という筆者の問題意識に端を発している。

特別支援学校の教育課程の編成は、卒業後の自立に焦点を当て、在籍する児童生徒の障害の特性や程度、学校の属する地域に応じて弾力的におこなわれている。その一方で、視覚・聴覚・知的・肢体不自由・病弱などの単独障害に焦点を当てた職業教育・キャリア教育の推進は、近年の特別支援学校に在籍する生徒数の増加と他の障害を合わせ有する重複化の漸増傾向と相まって、在籍している児童生徒の実態と教育課程と実施内容に著しい乖離を招いている実感がある。

この乖離を検討するために、文部科学省の学校基本調査をもとに特別支援学校高等部に在籍する聴覚障害及び知的障害の生徒数について表1としてまとめた。

表1 特別支援学校の聴覚障害・知的障害別在籍数

	平成 19年度	平成 20年度	平成 21年度	平成 22年度	平成 23年度	平成 24年度	平成 25年度	平成 26年度	平成 27年度	平成 28年度	増減率 (28年度/19年度)
聴覚障害のみ	1,575	1,552	1,563	1,592	1,528	1,469	1,485	1,448	1,432	1,360	86.3%
前年比		98.5%	100.7%	101.9%	96.0%	96.1%	101.1%	97.5%	98.9%	95.0%	
知的障害のみ	31,730	33,785	36,276	39,620	42,410	45,022	46,244	48,017	49,131	50,419	158.9%
前年比		106.5%	107.4%	109.2%	107.0%	106.2%	127.5%	121.2%	115.8%	112.0%	
重複を含む 聴覚障害	2,280	2,292	2,309	2,357	2,357	2,310	2,376	2,370	2,369	2,315	101.5%
うち重複数	705	740	746	765	829	841	891	922	937	955	135.5%
前年比		105.0%	100.8%	102.5%	108.4%	101.4%	119.4%	120.5%	113.0%	113.6%	

(出典) 文部科学省(2007~2016)「平成19~28年度学校基本調査」より筆者作成

ここから、聴覚特別支援学校（以下：聾学校）高等部に在籍する聴覚障害のみの生徒数は、特別支援学校として調査した平成19年から平成28年度まで減少していることがわかる。一方、聴覚障害の他に知的や視覚、肢体不自由など他の障害を併せ有する（以下：重複障害）生徒数は、一貫して漸増傾向が見られ、平成19年度から平成28年度の増加率は135.5%である。とりわけ、知的障害のみの高等部における生徒数の漸増傾向は聴覚障害の重複障害数を上回っている⁵⁾。このような特別支援学校に在籍する重複障害の生徒の漸増傾向は、生徒の実態と教育課程の乖離を招いていることを容易に推測できる。

聾学校高等部は「本科（他の障害を有しない）」と「重複学級（他の障害を有する）」の2つの区分で教育課程が編成される⁶⁾。区分していても「本科」には発達障害又は知的障害を有すると思われる生徒、実際に知的障害と判定され療育手帳を取得している生徒が相当数混在している状況がある。この状況は、教育内容が生徒の理解・習得の実態に対応できずに学習意欲の阻害を招き、教育課程と教育内容の抜本的な見直しに迫られていること

を如実に表している。それに加え、前述した「重複学級」に在籍する生徒の漸増傾向が、「本科」と「重複学級」との志願区分や入学者選抜の方法の見直し、「重複学級」の教育課程の編成、卒業後の社会自立を踏まえた教育内容の見直しなどに影響を与えている。

3 日本の聾学校をめぐる昨今の状況

3-1 先行研究

聾学校の「本科」の教育課程についての先行研究は、坂本の卒業後の就労と教育という観点から「聴覚障害者には『9歳の壁』ないし『9歳の峠』問題と呼ばれる教育上の課題が存在する。『9歳の壁』問題とは、聴覚障害児童の高校卒業時点での思考力や言語力・学力が小学校中学年水準に留まるといふ現象を指したものの。(略)『9歳の壁』問題のこともあって、聴覚障害児童は健聴児童に比べて大学や短大に進学できるだけの学力を獲得することが困難であり、仮に大学・短大に進学できたとしても、十分な情報保障や周囲の理解が得られず、高等教育の学習に支障が出ることが少なくない。このような形で苦勞の多い就学期を乗り越えて、ようやく労働市場に参入する際にも、依然として情報保障の不足や周囲の聴覚障害に対する理解・配慮の欠如に悩まされることが多い⁷⁾。」と指摘されている。同様に、久保埜の聴覚障害者の職場における定着阻害要因として「聴覚障害者の職場定着を阻害する要因を職場の人たちのコミュニケーションである⁸⁾」という指摘もされている。

近年の特別支援教育施策や障害者雇用施策の変化の特徴は、学校現場に生徒の自立と社会参加に向け、個に応じた指導の充実及び職業教育の充実を求めていることである。坂本と久保埜の指摘は、ことばを駆使して考える「言語的思考力」とコミュニケーションから得られる「共に学ぶ力」の脆弱さという、聾学校の根源的な課題という点で共通している。この課題の解決に向けた研究や取組は聾教育の今後の可能性と方向性を握るキーポイントであるが、職業教育と教育課程、就労問題まで検討範囲とした先行研究は見当たらない。聴覚障害児の重複障害に対応した「重複学級」における教育の内容や教育課程の編成において、森・川住は「聴覚障害児の幼児期は注意欠陥/多動性障害に似た行動特性があるため、聴覚障害児と注意欠陥/多動性障害児の評価・鑑別が難しく適切な対応の遅れについて、幼児期の言語発達とコミュニケーションに着目して概観し、子どもの学習への動機づけも含めた多面的な検討⁹⁾」をおこなっているが、高等部段階における教育課程の概観や就労問題について言及していないなど、聴覚障害全般に関する先行研究は少ない現状がある。

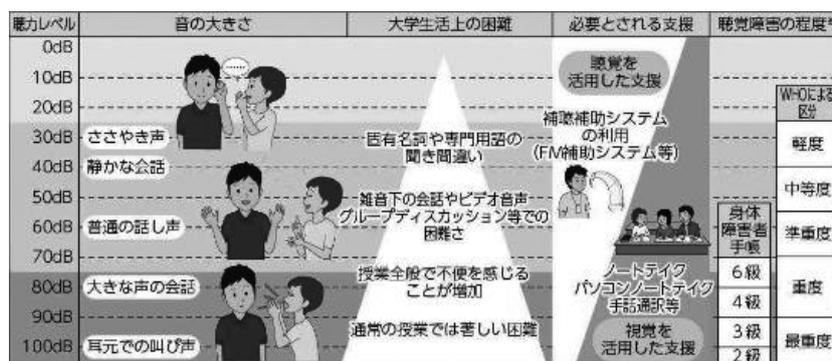
3-2 聴覚障害と特別支援教育

聴覚障害とは、身の回りの音や話し言葉が聞こえづらい、または、ほとんど聞こえない状態を指す。聴覚障害の程度は、デシベル（以下：dB）という単位を用いて表し、dBの値が大きくなるほど聴覚障害の程度が重い。また、聴力レベルで聴力の程度を知ることは可能だが、その解釈はそれほど単純でない。聴覚障害の程度が同じでも、音がゆがんだり、途切れたりして聴こえに困難を示すケースや、補聴器装用で日常生活に問題を抱えないケースもある。その他、音声情報を「音」としては認識していても、「言葉」として正確に内容を聞き取ることが難しいケースの場合、目の前の一人とは会話ができて、複数人での雑談や授業の際の質疑応答など会話をする人が複数となると、誰がどこで何を話して

いるのか、会話の内容などを把握することが極めて困難になる。

佐藤は「補聴器や人工内耳を用いても、すべての聴覚障害者（児）が明瞭に聞こえるわけではなく、そこには、聴力型（オーディオグラムにおける各周波数の聴力レベルの変化）による違い、先天的か後天的か、両側耳か片側耳だけか、一過性か永続的か、補聴器を用いた聴覚活用の程度など様々な要因が複雑に絡んでいる¹⁰⁾。」と述べ、聴力の状態は聴覚障害者（児）によって千差万別で、聴覚障害の程度だけをもって困難を一括りにすることが難しいことを指摘している。

日本学生支援機構は、聴覚障害の程度とそれによって引き起こされる一般的な学校生活上の困難や必要とされる支援について図1としてまとめている¹¹⁾。



(出典) 独立行政法人日本学生支援機構
「教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改訂版)聴覚障害1」

図1 聴力レベルによる聴こえの違い

この図からは聴覚障害の程度が重くなるほど、視覚的な手がかりが内容の理解のために重要な手がかりになっていて、使用している（または使用しやすい）コミュニケーション手段は生徒によって異なり、その場の状況（相手の人数、距離、騒音など）によっても異なることがわかる。聴覚障害を持つ児童生徒には、その時の状況（授業場面・生活支援場面・就労支援場面など）において、様々なコミュニケーション手段を組み合わせた支援が求められる。

平成19年4月に学校教育法の改正により盲学校、聾学校及び養護学校の「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」は、特別支援学校の教育要領・学習指導要領として統一された。平成21年3月には、特別支援学校の幼稚部・小学部・中学部・高等部の新教育要領・新学習指導要領が告示された。

高等部学習指導要領第1章総則第1節で教育目標は下記のように定められている。

高等部における教育については、学校教育法第72条に定める目的を実現するために、生徒の障害の状態及び特性等を十分考慮して、次に掲げる目標の達成に努めなければならない。

1. 学校教育法第51条に規定する高等学校教育の目標
2. 生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと。

学校教育法第75条において聴覚障害の程度を政令で定められることが規定され、それを受けて、聴覚障害の程度について学校教育法施行令22条の3で定められている。

両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上のもののうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能又は著しく困難な程度のもの。

前述したように聴覚障害者（児）の聴こえは千差万別であるにもかかわらず、原則として聴覚障害の程度が重い者は特別支援学校、比較的軽い者は通常学校（義務制のみ特別支援学級または通級による指導）において通常の学級での配慮した教育をおこなうという区分が定められていることを表している。換言するなら、就学の場合は主として聴力レベルと聴覚活用の程度により決定されている。しかしながら、義務制の難聴学級には本来ならば聾学校に在学するような聴力レベルであっても、保護者・生徒自身の希望と生徒自身の聴こえの状況により、学校が中心となって、特別支援・福祉施設・医療機関などの関係機関と連携し、適切な支援を受けるながら通常学校に在籍している生徒も少なからず存在する¹²⁾。聴覚障害児に限っては筆者の勤務経験から、他者との交流による障害認識が機能されなければ、コミュニケーションの不安定さとして表出され、「9歳の壁」問題とクロスしながらソーシャルスキルの発達を阻害する要因になる。これにより、自己像の発達困難は肯定的な自己像を発達させることに苦慮するなど、学習場面に大きな影を落とし、結果的に特別支援学校へ転入（インテグレーション）するケースが散見される。

聴覚障害者のコミュニケーション方法は、手話、筆談、口話、聴覚活用など様々な方法がある。聴覚障害児の教育に関しては、とくに学校教育において用いられているコミュニケーション方法が現在それぞれの学校において違いが見られる。コミュニケーション方法は、どれか一つで十分ということはなく、多くの聴覚障害者は話す相手や場面によって複数の方法を組み合わせつつ使い分けている。このコミュニケーション方法の相違は、聴覚障害の種類や程度のみならず、聴覚障害が生じた時期や教育歴などにより、一人ひとりのアイデンティティと深く結びついている¹³⁾。

3-4 特別支援学校の教育課程

平成21年3月告示の特別支援学校の幼稚部・小学部・中学部・高等部の新教育要領・新学習指導要領の基本的な考え方は、①幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の改善に準じた改善、②障害の重度・重複化、多様化に対応し、一人一人に応じた指導を一層充実、③自立と社会参加を推進するため、職業教育等を充実の3つである¹⁴⁾。主な改善事項としては、職業教育との関連から「他者とのかかわりの基礎に関すること」や「地域や産業界と連携し、職業教育や進路指導の充実を図る」ことなどが挙げられる。文部科学省は、特別支援学校に統合された当時（平成19年度）の高等部（知的）卒業後の就職率が22.9%¹⁵⁾であったことから、職業自立を推進する実践研究事業を立ち上げ、障害のある児童生徒の就労支援を通じて職業自立を促進している。これまで、職業教育は障害種に応じて各特別支援学校高等部において実施してきたが、高等部卒業後の社会への出口として教育の成果が後期中等教育に準じて問われるようになった¹⁶⁾。このような時代の流れや要請

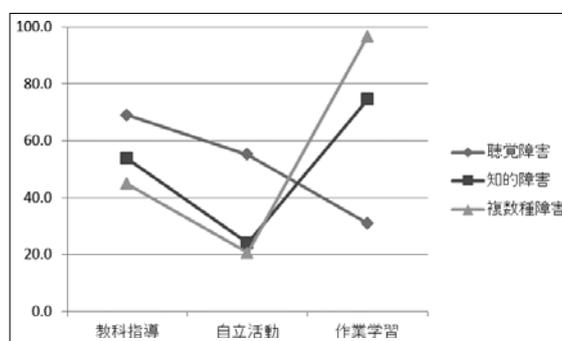
は、高等部のみ的高等特別支援学校の新設、専門学科や職業コースの新設、高等部の受け入れ生徒の間口の拡充（単独障害に加えて発達障害や精神障害などの重複障害生徒への対応）につながった。

表2に示すように、教科指導は各障害種の特別支援学校において実施されている。職業教育は教科指導に位置付けておこなわれている。しかし、特別支援学校に在籍する児童生徒は、有する障害の種類、単独か複数を併せ有するのか、先天性か後天性かなどにより、教育の場所や方法などの支援方法の変更を迫られる。このような障害種により職業教育の位置づけの比重の高低は、教育課程上に一律に位置付けている早期からの組織的・系統的な指導や支援を困難にしている。

表2 障害種別の職業教育の教育課程上の位置づけ 単位：%

	教科指導	自立活動	総合的な学習の時間	特別活動	道徳	作業学習	生活単元学習	その他
視覚障害	82.6	34.5	20.7	27.6	3.4	27.6	13.8	27.6
聴覚障害	69.0	55.2	51.7	31.0	6.9	31.0	17.2	10.3
肢体不自由	40.5	23.8	54.8	26.2	0.0	54.8	40.5	7.1
知的障害	53.8	24.1	39.3	21.4	6.9	74.5	40.0	16.6
病弱	50.0	65.2	50.0	37.5	25.0	37.5	6.3	12.5
複数種障害	44.8	20.7	34.5	27.6	6.9	96.6	31.0	6.9

グラフ1 「聴覚障害・知的障害・複数種障害×教科指導・自立活動・作業学習」



(表2・グラフ1出典) 国立特別支援教育総合研究所(2009)「障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究」pp. 58-61より筆者作成

表2から自立活動の位置付けは、視覚障害・聴覚障害・病弱の特別支援学校において共通して高いことがわかる。また、グラフ1から聴覚障害においては教科指導の位置づけが高く、作業学習の位置づけが低い。加えて、知的障害及び複数種障害（重複学級）は作業学習の位置づけが高く、教科指導の位置づけが低いという相反する傾向を見いだすことができる。

次に個別の教育課程についてA聾学校を事例として検討を加える。

3-5 A聾学校高等部普通科（単独障害）の教育課程

A聾学校高等部の「本科」は、普通科・産業技術科・理容科の3学科を設置しており、

高等学校に準じた教育課程を編成しており、単独障害を対象として教科指導を中心とした教育がおこなわれている。なお、平成28年度の入学定員は、普通科（定員を定めない）・産業技術科（8名以内）・理容科（8名以内）である。

○教育目標：

中学部（校）教育の上に立って、障害の状態及び発達段階や特性に応じた普通教育及び専門教育を行い、聴覚障害による種々の困難を改善・克服し、人間性豊かな生徒の育成をめざす。

○めざす生徒像：

- ・健康・安全の管理や積極的に体力の増進に努める生徒
- ・正しい判断力と豊かな心をもつ生徒
- ・基礎学力向上のために、自ら進んで学習に取り組む生徒
- ・正しく表現できる言語力をもち、豊かなコミュニケーションがとれる生徒
- ・自分を知り、自己の進路を考え、その実現に向かって主体的に努力する生徒

A聾学校の高等部は、中学部（校）までを基盤としつつ、心身の健康維持と増進を図り、豊かな感情を育て、生徒の自立する意識を高め、3年間で卒業後の健全な社会参加に向け、主体的な力を醸成しようという意図がうかがえる。

普通科の教育課程を表3として示す。とりわけ特徴的なのは、高等学校にはない教科・領域として、各学年に2単位配当されている「自立活動」が挙げられる。

自立活動は個々の児童生徒の障害の状況や発達の程度等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にしている¹⁷⁾。目標設定は、児童生徒の実態把握や保護者の思いや願いなどの意向を踏まえておこなわれ、設定された目標に対して具体的な達成の手だてについても検討している。手だてを設定する際は、児童生徒が興味を持って取り組み、成就感を味わうことができる内容を取り上げ、解決可能な課題を設定している。このように、自立活動は障害による学習上又は生活上の困難を実際の経験等を通して、改善・克服しようとする意欲を高めることが本来的な目標である。また、個々の児童生徒の指導及び支援を計画する際は、発達の遅れている部分だけに着目せず、発達の進んでいる部分を伸ばし、遅れている部分を補う指導及び支援が求められる¹⁸⁾。

国立特別支援教育総合研究所は、「自立活動の指導は、特設された自立活動の時間はもちろん、各教科等の指導を通じて適切に行われる必要があります。このため、幼稚部教育要領、小学部・中学部、高等部学習指導要領の総則において、教育課程の編成の一般方針の一つとして、自立活動の指導を、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとし、特に自立活動の時間における指導は、各教科等と密接な関連を保ち、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮しなければならない¹⁹⁾。」と教育課程上で位置づけている。このように自立活動は、障害のある幼児児童生徒の教育にあっては、教育課程上重要な位置を占めている。

一般的な聾学校の自立活動の指導目標は、表4に示す自立活動のA聾学校高等部の年間指導計画からわかるように、「一人一人の障害の特性や発達段階に応じたコミュニケーション手段を獲得し、場面や相手に応じたコミュニケーション手段の活用をとおして、円滑な意思の疎通を図り、豊かな人間関係を築くこと」である。

表3 A聾学校教育課程表
 高等部 普通科 平成26年度入学生 教育課程

各教科・科目		学年	1	2	3	科目ごとの履修単位数
必修科目	国語	国語総合	4			4
		現代文A		3		3
		現代文B			4	4
		国語演習	1			1
		国語表現		1	2	3
	地理歴史	世界史A	2			2
		日本史A		2		2
	公民	現代社会			2	2
	数学	数学I	3	3		6
		数学II			4	4
	理科	科学と人間生活	2			2
		生物基礎		3		3
	保健体育	体育	3	2	2	7
		保健	1	1		2
	芸術	音楽I	□2	□1		3
		美術I				
	外国語	コミュニケーション英語I	3			3
		コミュニケーション英語II		4		4
		英語表現I			2	2
	家庭	家庭基礎	2	1		3
		生活産業情報		2		2
	福祉	社会福祉基礎			1	1
	情報	社会と情報	2			2
必修科目計			25	23	17	65
選択必修科目	国語	古典A			□2	10
	商業	簿記		□2	□2	
	地理歴史	地理A		□2		
		日本史B				
	理科	化学基礎			□4	
	英語	コミュニケーション英語III				
	数学	数学A			□2	
公民	政治・経済					
選択必修科目計				2	8	
総合的な学習の時間			1	1	1	3
自立活動			2	2	2	6
特別活動	ホームルーム活動		1	1	1	3
	生徒会活動		(1)	(1)	(1)	3
	学校行事		(1)	(1)	(1)	
自立・総合・特活計			5	5	5	15
週あたりの総時間数			30	30	30	90
履修総単位数			28	28	28	84

※2年次に地理Aを選択した場合は、3年次に必ず古典Aを選択すること。
 ※2年次に簿記を選択した場合は、そのまま3年次も履修する。
 ※1年次に選択した芸術科目は、そのまま2年次も履修する。
 ※特別活動の「生徒会活動」「学校行事」はあわせて1単位相当の活動を行う。
 (出典) A聾学校教育課程表一覧より

表4 高等部1年（本科・重複学級）「自立活動」の年間指導計画

	自立活動（社会自立・聴覚活用）	手話（コミュニケーション）
指導目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 生徒の実態に応じた課題を提示して、目的意識や障害の認知ができる題材を設定する。 2. 社会における常識やマナーが身につけられる。 3. 社会で必要なコミュニケーション能力を養う。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 基本的な手話、指文字を習得する。 2. 友人と積極的に手話でコミュニケーションできるようにする。 3. 聾者の文化、歴史について知る。
月	目 標 ・ 指 導 内 容	
4	<ul style="list-style-type: none"> ・進路について考え、作文を書く。 ・計画の立て方や必要な情報の調べ方を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・指文字の五十音の表し方を習得する。 ・季節や天気の手話表現を知り、習得する。
5	<ul style="list-style-type: none"> ・公共の交通機関や施設の利用マナーについて知る。 ・補聴器の管理の方法を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活で使う言葉の手話表現を知り、習得する。
6	<ul style="list-style-type: none"> ・オーディオグラムの作成を通して、自分の聴力や聞こえの特徴について知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・行事の手話表現を知り、習得する。
7	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に卒業生が働いている会社を見学し、働くことの意識を高める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・新聞やニュースの出来事を手話で話し合い、時事用語の手話表現を知り、話し合うことができる。
9	<ul style="list-style-type: none"> ・職場観察学習の目的を理解し、職場での適切なマナーや態度を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・体の向きや表情によって意味が変わることを知り、使えるようにする。
10	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が訪問する職場を決め、必要な準備を進める。適切な言葉遣いを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマを決めて手話で話し合い、表現、読み取りの力を高める。
11	<ul style="list-style-type: none"> ・職場体験学習を終えて感じたことを発表し合い、友だちの経験を共有する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・弁論大会に向けて、自分の考えを手話で表せるようにし、友達の発表の手話表現を読み取ることができる。
12	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちの良いところを発表し合い、他の面から見た自分のアピールポイントを知り、将来に生かせるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・病院や役所で使う言葉の手話表現を習得する。
1	<ul style="list-style-type: none"> ・先輩の卒業後の働く様子を聞き、自分の進路を具体的に考える機会にする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・県名や外国名など、様々な言葉の手話表現を知る。
2	<ul style="list-style-type: none"> ・消費生活における注意すべき点について基本的なことを学習する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・手話と聾者を取り巻く社会の状況について深く学ぶ。
3	<ul style="list-style-type: none"> ・進路に向けて先輩たちはどの時期にどんなことをしていたのかを知り、来年度に役立てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・手話学習のまとめをする。

（出典） A聾学校教育課程表一覧より 筆者作成

A聾学校の生徒の実態は、相手に関わろうとするが、お互いに上手に関わることができずに言い合いになり、他者を巻き込んだ言い争いに発展することが多い。このことは、自分の置かれている場の状況が理解できず、それに合わせた行動をとることが難しいなど、言語の受容と表出の困難さ、生活経験の乏しさによる状況把握の困難さなど、聴覚障害児特有の特徴といえる。

このような困難さを抱える生徒が多く在籍するA聾学校高等部の自立活動の指導目標は、個々の生徒が達成可能な具体的な課題に向き合い、保有または残存する聴覚能力を活用、直接的な体験による経験の幅の広がりを通して、生徒の主体的な活動の促進とことばの習得と活用による社会性を身に付けることにある。つまり、目標及び指導内容は手話やことばを声に出して相手とかかかわり、コミュニケーションの基礎的な能力の育成、体験という社会的な文脈からの発語の不明瞭への対応、語彙の獲得、聴覚以外として視覚の活用、抽象的な文章の理解力を育てることである。

3-6 A聾学校高等部重複学級（重複障害）

次に聴覚障害に加えて他の障害を抱える重複学級の教育課程について検討を加える。A聾学校高等部の教育目標及びめざす生徒像は、単独障害と重複障害の生徒を区別して設定していない。しかし、発達段階を考慮した教育目標に向けた指導及び支援の観点から、重複学級担当者（クラス担任）の打ち合わせにおいて以下の共通理解を図っている。

- ・心身の健康を維持・増進し、体力の向上を図る。
- ・現場実習をとおして自ら考え、やりとげる力を育てる。
- ・集団生活を通して、自分の役割を果たし、仲間と協力する力を育てる。
- ・ものを作る喜びや意欲を高め、働く力を育てることで卒業後の社会生活に、主体的に参加する力を育てる。

上記の共通理解を実現するための教育課程が表5のA聾学校高等部の重複学級の教育課程表である。

表5 A聾学校高等部重複学級教育課程表

教科等 \ 学年	1年	2年	3年
作業学習	12	12	12
国語	4	4	4
数学	3	3	3
保健体育	2	2	2
美術	2	2	2
情報	1	1	1
総合的な学習の時間	2	2	2
自立活動	2	2	2
特別活動	2	2	2
計	30	30	30

(出典) A聾学校平成28年度学校要覧p.10

聴覚障害と知的の特別支援学校の教育課程の編成と取り扱う教科については、特別支援学校高等部学習指導要領第1章と第2章に各々定められている。とりわけ、聴覚障害の重複学級の教育課程の編成においては、同指導要領第1章第2節第6款重複障害者等に関する教育課程の取扱いにより「知的の各教科又は科目の一部によって替える（以下：知的代替）」ことができる。

この規定によりA聾学校高等部の重複学級では、作業学習を取り入れた知的代替の教育課程を編成している。A聾学校高等部の知的代替の教育課程は、当該の主となる障害の特性を考慮しつつ、知的障害の特別支援学校の教育課程を参考にしつつ、聴覚障害特有の自立活動の内容を盛り込んだ編成になっている。

A聾学校重複学級の教育課程にある作業学習と上述の重複学級の目標にある現場実習は、高等学校において配置することができない教科・領域である。

3-7 A聾学校高等部重複学級（重複障害）の作業学習

知的障害の特別支援学校高等部においては、作業学習を各教科、道徳、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて行う指導として教育課程に位置付けている。

作業学習は特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）において次のように示されている²⁰⁾。

作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしなが、生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである。作業学習の指導は、単に職業及び家庭の内容だけではなく、各教科等の広範囲の内容が扱われる。

作業学習で取り扱われる作業活動の種類は、農耕、園芸、紙工、木工、縫製、織物、金工、窯業、セメント加工、印刷、調理、食品加工、クリーニングなどのほか、販売、清掃、接客なども含み多種多様である。

この中から扱う内容は学校の地域性や所属する教員の経験や専門性、時代の変化などにより、多種多様な作業種が実践されている²¹⁾。作業学習が目指すのは、単に製品を完成させることや特定の職業に就くための職業訓練をするにとどまらず、作業活動を計画的に継続してすることを通して充実感や達成感、自己肯定感などを育むことにある。

作業学習における授業づくりは、年間計画に位置付けられた作業種ごとの班編成と指導体制の下に、それぞれの生徒に応じた授業を計画して、必要に応じて外部の教育的支援や指導上の工夫と改善を重ねる過程の完成形と解釈できる。

そのような過程から創出されたのが、表6として示すA聾学校重複学級における作業学習の年間計画である。年間計画では縫製と園芸を配置しているが、ここでは通年で展開している園芸に限って示す。

表6 A聾学校重複学級の「作業学習(園芸)」年間計画

1 学期	4月	○園芸：さやえんどうの収穫、頒布、畑づくり、除草作業（外部講師招聘） ・収穫の方法と頒布の仕方について学ぶ。 ・野菜を育てる畑の整備の仕方について学ぶ。
	5月	○園芸：種まき、苗植え（外部講師招聘） ・種の蒔き方や苗の植え方を知り、その作業を丁寧に行う。
	6月	○園芸：栽培、収穫、頒布（外部講師招聘） ・生長の様子を見て、間引きや支柱立て、追肥、受粉、ネットがけ、除草作業等の作業を行う。
	7月	○園芸：栽培、収穫、頒布、調理 ・収穫の仕方を知り、野菜を傷つけないように行う。
2 学期	9月	○園芸：種まき、苗植え（外部講師招聘） ・種の蒔き方や苗の植え方を知り、その作業を丁寧に行う。
	10月	○園芸：栽培、種まき、苗植え（外部講師招聘） ・種の蒔き方や苗の植え方を知り、その作業を丁寧に行う。
	11月	○園芸：栽培、収穫、頒布 ・生長の様子を見て、間引きや支柱立て、追肥、受粉、ネットがけ、除草作業等の作業を行う。
	12月	○園芸：栽培、収穫、頒布、調理（外部講師招聘） ・収穫の仕方を知り、野菜を傷つけないように行う。収穫した野菜で、レシピを考えて調理をする。
3 学期	1月	○園芸：栽培、収穫、頒布、調理（外部講師招聘） ・生長の様子を見て、間引きや支柱立て、追肥、受粉、ネットがけ、除草作業等の作業を行う。
	2月	○園芸：栽培、収穫、頒布、調理 ・生長の様子を見て、間引きや支柱立て、追肥、受粉、ネットがけ、除草作業等の作業を行う。
	3月	○園芸：一年間のまとめ（外部講師招聘） ・一年間で取り組んだことを思い返して、栽培、収穫したものをプリントにまとめる。

(出典) A聾学校教育課程表一覧より 筆者作成

聴覚障害の生徒は実体験（直接的体験）が極めて乏しい。また、異質の他者とのコミュニケーションという間接的体験も乏しく、障害受容をしてから社会に巣立つまで同質の他者との間接的体験しかない者がほとんどである。重複障害の生徒の場合は実体験（直接的体験）・間接的体験ともに著しく不足している。このため実体験が伴う教科活動の展開として、園芸において「種まき→栽培→収穫→頒布又は調理」という農業科・商業科・家庭科の産業教育の内容が、目的と意味を教科内容に内在した状態で実践されている。このことは知的障害の特別支援学校で実施されている家庭科や職業科の教科内容が、聾学校の重複学級においてもおこなわれていることを示している。なお、園芸の授業展開の過程では、

必要な時期を見計らい年間20時間程度の外部講師（農業指導）の指導も仰ぎ、授業が実際の農業（生産）活動に近づくように工夫されている。

A聾学校高等部の重複学級では、作業学習を月曜から木曜まで2校時～4校時までの連続3校時間（1校時間：50分）を1回として展開している。その展開に関しての流れを表7として示す。

表7 作業学習の授業展開の流れ

授 業
①はじめのあいさつ
②作業内容の説明を聞く
③作業準備
④作業開始
・活動A
(ア) 活動開始
(イ) 内容と作業手順の確認
(ウ) 活動の遂行
(エ) 活動終了
(オ) 活動の後片付けと次の活動への移行
・活動B、活動C…
⑤作業の片づけ
⑥振り返りと報告書への記入
⑦まとめの話を聞く
⑧おわりのあいさつ

（出典）筆者自作

作業学習をはじめとする日々の活動の目標は、「一人でできる」ことに据え、作業学習を通して生徒の取組状況を観察し、計画で予想された行動を取ることができるかなどを記録している。また、学習日誌に生徒がすべての授業内容を毎時間記載し、授業や作業の自己評価、教師による評価を行うことで生徒に内省を促している。その学習日誌に記載された一日の授業の状況は連絡帳に転記され、保護者との情報共有に用いている。

3-8 A聾学校高等部の現場実習

現場実習は特別支援学校高等部学習指導要領解説総則等編（高等部）に以下のように示されている²²⁾。

第1章第2節第1款の5

学校においては、生徒の障害の状態、地域や学校の実態等に応じて、就業やボランティアにかかわる体験的な学習の指導を適切に行うようにし、勤労の尊さや創造することの喜びを体得させ、望ましい勤労観、職業観の育成や社会奉仕の精神の涵（かん）養に資するものとする。

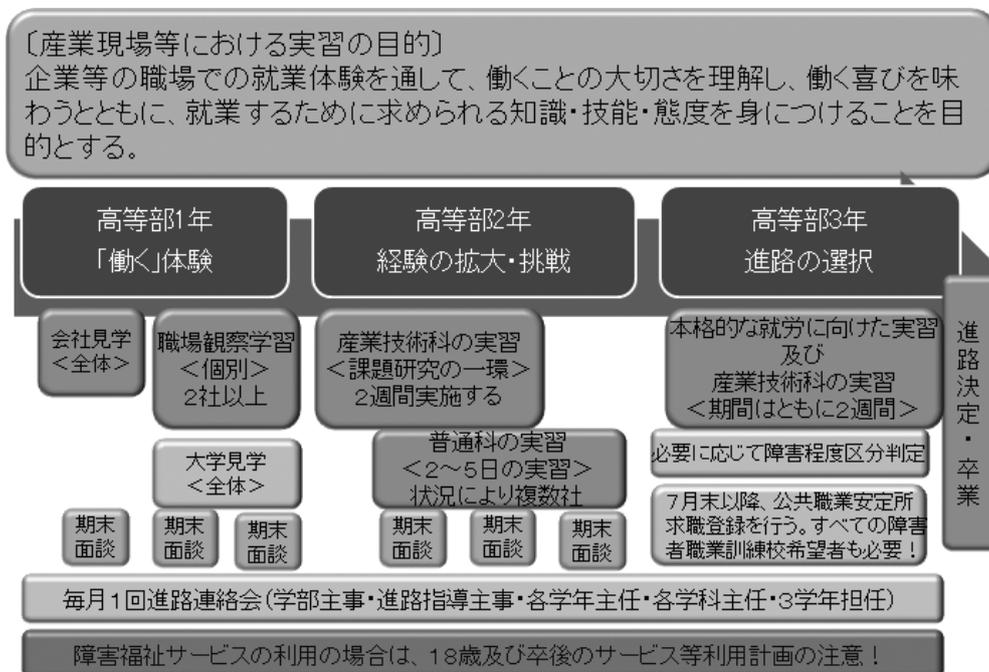
第1章第2節第4款の4

(3) 学校においては、キャリア教育を推進するために、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、地域及び産業界や労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れるなど就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界等の人々の協力を積極的に得るよう配慮するものとする。

(下線部は筆者)

現場実習は事業所等²³⁾の協力を得て、障害種別や学科の特色、個々の生徒の実態等に応じ、実際の体験を通して学ぶことを重視している。その目的は卒業後の社会参加や自立に向け、働くうえでの課題を明らかにし、職場におけるルールや仕事の厳しさ、楽しさ、やりがい、社会のルールやマナーを学び、労働に対する積極的な態度の育成である²⁴⁾。

A聾学校では現場実習の計画が図2及び表8として示す。A聾学校高等部の現場実習は、1年次に「働く」体験、2年次に経験の拡大と挑戦、3年次に進路の選択という目標のもと、個に応じた実体験による課題改善、生徒が一人のできる場面の増加、働く向き合う姿勢の醸成を図っている。また、学期末ごとに生徒・保護者・担任・進路指導主事等と面談を重ね、実習での評価や日常生活の個々の課題を明確にし、次の現場実習に向かっていくという積極的な取り組みをおこなうことで、さらに効果的な現場実習ができるように計画している。



(出典) A聾学校高等部 (2014) 「進路の手引き」 より

図2 A聾学校高等部の就労までの流れ

表 8 企業見学等と授業との関連及び年間計画等

	普通科	産業技術科	理容科	重複学級
時期と期間	1年…職場見学・ 職場観察学習 2年…5日程度 3年…1回2週間 を基本として、 就労決定まで必 要回数 ※実施時期はその 都度相談	1年…職場見学・ 職場観察学習 2年…2週間 3年…2週間 ※3年の2回目以 降は、普通科に 準じる ※実施時期はその 都度相談	1年…職場見学・ 職場観察学習 2年…5日程度 3年…なし ※実施時期はその 都度相談	1年…職場見学・ 1週間(1学期) 2年…2週間(1・ 2学期に毎) 3年…2週間(1・ 2学期に毎)を 基本として、就 労決定まで必要 回数
授業対応	公欠	教育課程上の「課 題研究」の授業と して扱う	公欠	公欠
実習先の選定	進路指導主事・担 任 ※保護者へ確認	産業技術科主任・ 進路指導主事・担 任 ※保護者へ確認	理容科主任・進路 指導主事・担任 ※保護者へ確認	保護者の意見を尊 重し、進路指導主 事・担任

(出典) A聾学校高等部(2014)「進路の手引き」より 筆者改変

4 教育課程編成の考察

4-1 聾学校の特徴

知識注入の画一的な教育では、学習者を単なる情報の受け皿と見なす。注入された知識は、入試を突破した途端に剥落していく。これに対して構成主義的な学習観では、学習者は知識を自ら構成する能動的な主体と見なされる。学習者は自らの見方・考え方を基盤として、葛藤や交流を通して概念を変革していく学び手として位置づけられる²⁵⁾。このように、構成主義的な学習の特徴は、学習者の過去の経験や素朴概念から出発し、概念変容の仕組みを通して、学習者の学びを追求することにある。

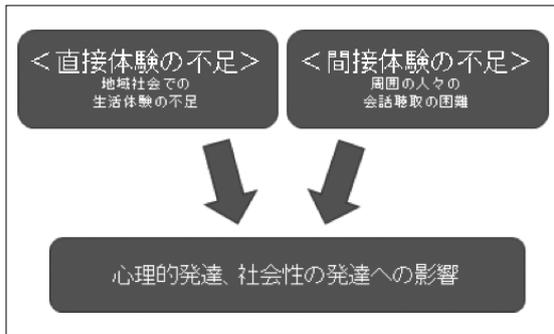
楠見は、「批判的思考とは、論理的、分析的で、証拠に基づく偏りのない思考であり、自分の推論過程を意識的に吟味する反省的思考である。ここには、相手を『非難する』思考という意味はない²⁶⁾」と述べている。これにより、学習者は批判的思考(critical thinking)を通して物事を多面的、そして客観的に見ることができるようになることが期待される。

聴覚障害児の知的・社会的な発達の特徴は、経験したことが実物(真正)か仮想かという質の側面、学校内か学校外かという幅の側面、聴覚障害児が理解できる手話や指文字等の言語を用いているか否かの深さの側面が、ことばの発達(獲得)に大きく影響を及ぼしており、この質と幅、深さを社会性の発達課題として捉えて、指導や支援を行わなければならない。そのような指導・支援では、五感をフルに活用する活動を学習プロセスに意図的に埋め込み、学習環境を教室外に広げ、多種多様な物的・人的な資源を授業内に持ち込み「本物」に関わらせることが重要である²⁷⁾。

聴覚障害児を取り巻く環境については、聴覚障害の二次障害としての経験の不足の観点からH.G. ファース(H.G. Furth)が「いくつかの理知的な課題における聾者の不十分な遂

行は言語の不十分さよりも経験の不十分さによっていっそう等応的に説明されるように思われる。この不十分さという語は、聾児の発達に不利に影響を及ぼす社会-環境的要素をさし示す²⁸⁾。」と指摘する。石原はこの経験の不足について、発達の課題として「直接体験と間接体験」の2つの側面から捉え図3・図4として表している²⁹⁾。

聾者は石原が図4で述べているように、健聴者が暗黙知として幼いときから積み重ねられる間接体験が極めて少なく、かつ経験の幅が狭い。このことは聴覚障害の二次的障害ともいえる間接経験の不足が発達に大きく影を落としている。聴覚障害の生徒では「直接的な経験の不十分」に「間接的な経験の不足」が加わり、社会性の獲得に大きな影響を及ぼしている。そしてファースの指摘する「不十分さが明示される圏域は、諸原理の理解や適用したりする基礎的な能力の欠如ということではなく、問う心の自然的な主導性あるいは発見にかかわる圏域³⁰⁾」が、石原の主張する経験の不足、とりわけ間接体験の不足として、聴覚障害児の心理的発達や社会性の豊かな発達に影響を及ぼし、自己肯定感の獲得を著しく阻害し、学習意欲の低下などを招いている。



(出典) 石原保志「若年聴覚障害者のキャリア教育」インタビュー調査から

図3 発達の課題としての経験不足

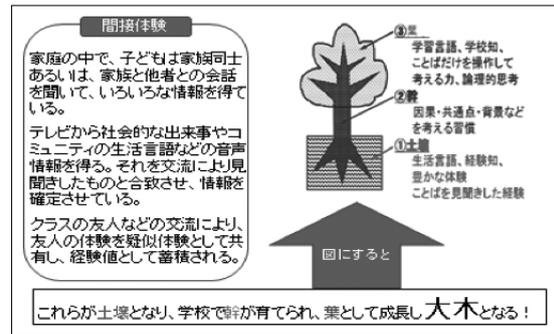


図4 学習の木

4-2 聾学校の教育課程の特徴

聾学校の教育課程において特徴的な教科・領域である、自立活動・作業学習・現場実習の3点について、他者との協同や相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める対話的で主体的な学びの観点から考察を加える。

・自立活動

聾学校における自立活動は、「特に、発音・発語指導や聴覚活用の指導において、個々の児童生徒の実態が異なることから、その状況に即して、指導内容の配列や系統性を工夫し、児童生徒に無理のない形で細かくステップを刻み、指導していくことが大切³¹⁾」である。ファースは、「聴覚障害児の知的発達には言語能力に影響を受けるといよりも、むしろ経験と質に左右されるという見解³²⁾」を指摘した。ファースがいうように聴覚障害児の知的発達については、当該生徒の能力発達としてのみとして捉えるのではなく、直接的・間接的な様々な生活経験を含めた環境要因も少なからず影響を受けていると認識する必要がある。そのことは、聴覚障害児は、経験の幅や豊かさが知能の発達に大きく影響を及ぼすという指摘である。

聴覚障害児の直接的経験は、現実を反映することで経験から意味を引き出し、行動的学

習（Active Learning）を通して生徒が経験を意味づける知識を構築する。生徒個人の知りたいという欲求は質問を想起させ、不思議と思った問いへの答えの探求である。この過程で方法や手法が生徒の内面で一般化することで、「キーとなる経験（Key Experiences）」を獲得する³³⁾。「キーとなる経験」とは、生徒の精神的・情動的・社会的・身体的成長を推進する「人間・もの・考え方」との実際の創造的交流を指している。

・作業学習

特別支援学校の生徒には、毎日の学校生活において精神的な安定性が求められており、そのような状態を最優先で確保する力量が教師に求められる。そのため、作業学習を月から金曜日の午前中に配置し、学校生活の中で生徒の安定性を確保している。精神的な安定は、生徒の持てる力や潜在力に焦点をあて、教師と生徒との関係性を形成する。また、生徒の作業過程や結果を支持することは、生徒の興味・関心、生徒の感情、ことばの表出などの経験やことばに広がりを持たせることを可能にする。これにより、生徒が自信を持って自己の考えや感情の表現をおこなうことを可能にし、生徒と教師の関係性の構築を促進する³⁴⁾。

作業学習の授業実施率は、表2で示したように知的障害が74.5%、重複障害が99.6%でほぼ100%である。このことは、各障害部門の重複学級において、近年の知的障害や聴覚障害等における重複障害の生徒の漸増傾向に対応するため、作業学習を主とした教育課程を編成するケースが多いことの証左である³⁵⁾。

特別支援学校の教育課程は、生徒の発達段階や障害の重度化の程度、併せ有する障害種の多様化などの教育的ニーズに対応するため以下の3類型に分類できる³⁶⁾。

類型Ⅰ…高等学校の教科等を適応した課程（下学年の適用を含む）

類型Ⅱ…特別支援学校（知的障害）の教科等を適用した課程

類型Ⅲ…自立活動の指導を主として編成した課程

※高等部において下学年対応はないことから類型Ⅰに含める

重複障害の学級の教育課程は類型Ⅲが一般的である³⁷⁾。重複障害の生徒は、単独障害の生徒に比べても社会的な経験が少なく、健常者と比べると極めて少ない。また、障害の重度化と重複化は、卒業後の企業の雇用希望と障害者の就労実態、生徒の興味・関心と進路希望の実態などのギャップ拡大に波及した。そこで、特別支援学校はこのギャップを拡大させないために、教科を単位とする編成から特定の主題（課題）を中心に複数の教科を併せた学習に重点が置かれつつある。

類型の定義は、特別支援学校学習指導要領及び特別支援学校学習指導要領解説に明示されていない。しかし、従来から特別支援学校における教育課程は、一人一人の障害の程度と発達の程度に応じていくつかの類型に編成されてきている経緯がある³⁸⁾。

前述したようにA聾学校高等部の重複学級は、知的代替の類型Ⅱの教育課程を編成している。その特徴は家庭・職業・社会・道徳の科目がなく、国語・数学・総合的な学習の時間などを扱っている点である³⁹⁾。このことは、各学校に在籍する生徒の障害の種類と程度に応じた弾力的な配当及び運用という、実状に応じた教育課程の編成がなされている証左である。このように知的代替の教育課程においては、生徒の実態に応じて、自立活動、作業学習、国語などの授業時間数を増減させている。一方、複数の障害種（他の障害を併せ

有する場合) に対応した重複学級は、障害ごとに対応した教育課程の編成ではなく、類型化された編成に落ち着くのが一般的である。

このように特別支援学校の教育課程編成に関わる学習指導要領等の規定は、すこぶる柔軟である。この柔軟さをどのように学校の実態に応じた教育課程を編成に反映させ、生徒の指導及び支援に生かすことができるかがポイントになる。柔軟であるがゆえに、特別支援学校における柔軟な教育課程の編成については、様々な受け止めがなされており、整理されていないのが実情である⁴⁰⁾。

今日の障害の重度化・重複化は、従来の単独障害と重複障害から障害種別を超えた教育課程の編成を促進させている。一方で学習指導要領は、適切な到達目標の設定と実態に応じた評価の実施を考え合わせ、教育課程を不断から柔軟な見直しをする要求もしていると解釈すべきである。

残念ながら、A聾学校の重複学級においては担当教員の人事異動による不足、専門性の伝承がなされていない、教科学習に比して作業学習が軽視されている、生産品の販売範囲が限られるなどの制約を受け、作業学習における授業づくりの流れとしてのPDCAサイクル(計画→実践→評価→改善)の意識がいまだ根づいていない現状がある。

・現場実習

現場実習の経験により得られた充実感・達成感の積み重ねは、生徒の働く意欲や態度を培い、主体性と生きる力を育み、「生活の質(QOL)」を高めることにつながる。生徒が卒業後のより豊かな社会生活を送るためには、それぞれの卒業後の生活を見据え、個々に応じた社会参加と自立に向けた力を卒業までに獲得させる必要がある。

学校と社会が結合することは、学校には存在しない人・モノ・関係・時間などの多様な素材を学校に取り込むことを可能にする。この人・モノ・関係・時間が、現場実習の際に創造的で目的的に「キーとなる経験」として織り込まれる。この「キーとなる経験」は、ピアジェの概念を土台としているが、子どもの観察に基づく「キーとなる経験」の再構成である⁴¹⁾。単に生徒を観察するだけでは教師によって感じ方が異なり、観察結果や課題の発見が教師の主観や能力に左右されることが多い。特別支援学校の現場では、このように「キーとなる経験」をベースとして生徒の観察や解釈することが有効である。この「キーとなる経験」は観察だけでなく、個別の指導計画・個別の教育支援計画を実際に活用しつつ、これら进行评估・改善しながら再構成することを可能にする。これにより、個別の指導計画・個別の教育支援計画を作成するときにも重要な情報を提供することができる。

聾学校高等部からの進路先として大学はもとより職業訓練校等への進学するケース、就労、障害者福祉施設への通所といった教育・福祉など様々なケースが考えられる。重複学級の進路先に限るならば、一般就労や福祉的な就労、障害者福祉施設への通所が大半を占めており、生徒にとっては高等部が学校教育を受ける最後の場となる。したがって、高等部で展開する生徒の目指すべき目標を設定するにあたり、生徒の卒業後の自立した生活を想定し、それに必要な個々の力を見出していくことが望ましい。目標設定の方策は、今現在できていることに積み上げて力を伸ばすステップアップ方式から、卒業後に必要とされる到達点として、そこからトップダウン的に生徒の発達に合わせた目標設定を行うことが求められる⁴²⁾。この到達点としての目標設定は、地域の情勢や家庭のニーズ、生徒の特性、

日常生活の様々な活動を通じて総合的な視点から考慮しなければならない。

5 まとめ

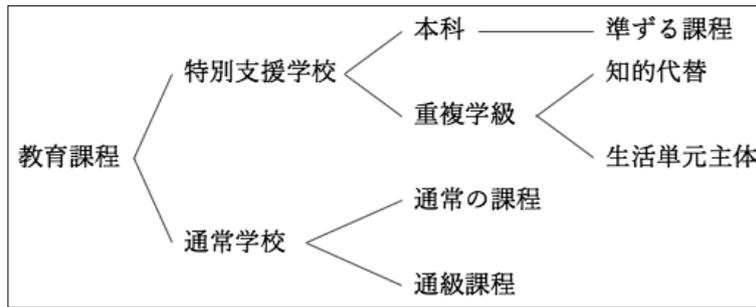
教育課程の構成形態は多様であるが、教育内容の「統合」化、教科（領域）相互の関連に着目した6類型が知られている⁴³⁾。

- (1) 教科（Subject）カリキュラム：体系的な知識や文化内容を教育的に体系づけた教科の枠で構成されている。国語・数学・社会・理科など。
- (2) 相関（Correlated）カリキュラム：教科の枠を維持しながら、近縁の複数教科の相互関連を図り教育効果を高めるもの。地理・歴史・公民のように同質の教科関係と、国語・歴史のような異質的な相関のタイプがある。
- (3) 融合（Fused）カリキュラム：教科の枠を撤廃し、共通した学習の課題や要素を基礎に再編成するもの。代表的なケースは、地理・歴史・公民的な要素を融合させた「社会科」や物理・化学・生物的な要素を取り入れた「理科」にみられる。
- (4) 広領域（Broad-fields）カリキュラム：教科の枠を完全に取り払い、近縁の教科群を一層融合させて教育内容を広領域で再編成するもの。高等教育などで、「人文」「社会」「自然」の領域で基礎教養教育をカバーしようとするカリキュラム編成にみられる。
- (5) コア（Core）カリキュラム：カリキュラム全体の中で、中核（コア）となる教科や領域を中心課程として設定し、その周辺に各教科を配列して（周辺課程）、全体を統合化するもの。戦後の「コア・カリキュラム運動⁴⁴⁾」では、「社会科」をコアとして、国語や算数などの教科が周辺課程に配置された。
- (6) 経験（Experience）カリキュラム：学問や教科の系統性や発展性に基礎を置くより、子どもの日常生活の経験に基づく興味や関心、欲求から教育内容を選択し組織するもの。

以上にもみる類型は、「教科中心」型と「経験中心」型を両極として、その程度に応じてそれぞれ(1)～(6)が位置付けられ、いくつかを組み合わされて編成され、教育課程の編成の際に重視すべき基本的な考え方は以下の3点で、特別支援学校だけでなく通常学校においても求められる考え方である。

- ・目標の設定：児童生徒の到達点はどこか
- ・指導内容の組織：目標を達成するための指導内容を明確にする
- ・授業時間の配当：明確にするためには何時間必要か

以下の図5は筆者が作成した特別支援学校と通常学校の教育課程を区別した分類図である。本科は上記の分類(1)に該当し、重複学級は知的代替と作業学習主体として(5)と(6)に該当する。



(出典) 筆者作成

図5 教育課程分類図

特別支援教育の教育課程は、特別支援学校のそれと通常学校のそれに分けることができる。特別支援学校のそれは目標設定を明確にして、指導内容の組織化と授業時間の配当など柔軟に編成することが可能となっている点に特徴がある。これに対して、通常学校のそれはそれぞれの学校段階でしっかり役割を果たすことに重点が置かれている。また、教育課程の改善にあたっては、発達段階に応じた教育課程上の工夫がなされ、学校段階間の円滑な接続を留意している点にその特徴を見いだせる⁴⁵⁾。このように特別支援学校の教育課程は、単独の障害を持つ生徒を対象とした本科と、重複障害を持つ生徒を対象とした重複学級に分けることができる。また、通常学校の教育課程は通常の教育課程と通級課程に分けることができる。通常の教育課程とは、障害のない生徒を対象とするものであり、これに対して通級課程のそれは、障害のある子ども一人ひとりに応じた教育を行うため、小・中学校に設置された、障害種別ごとに編成された少人数の学級を対象にしたものである。このように特別支援学校の教育課程は、障害があるために通常の学級における指導では十分に指導の効果を上げることが困難な児童生徒に対する教育を担っていることを、改めて確認することができる。

これらの観点に立脚した聴覚障害児の思考力・表現力の育成の目的は、生徒の日常生活の向上を言語力で高めようとするものである⁴⁶⁾が、聴覚障害者の日常的な言語活用の側面からみると、「ことばの力がもっとあったら仕事で苦勞しないのに、もめなかったのに、ことばとして表現できる力がもっとあったら相談する場所もあったのに、語彙が豊かなら自分を追いつめる場面が少なくなるのに」と感じるものが少なくない。重複学級でおこなわれている作業学習と現場実習は、多様な言語体験の経験により社会的自立や就労に関する意識を高めることを可能にする。たとえば、作業学習は身だしなみを整え、心構えを持たせる。また、現場実習は「できたこと・できなかったこと」などを実体験の成果として、生徒・実習先担当者・保護者・教師が一緒になって振り返り、伸ばす点や改善する点などの課題について、実体験として発見することができる。作業学習及び現場実習とも授業(経験)に目的性と意味性を持たせることで、個人だけでなく他者との共有が可能になる。

筆者はすべての教科において、実体験を通して日常生活で活用できる力と関連させながら教育実践をおこなうことが必要だと考えている。聾学校高等部の重複学級では、このような多様な言語体験の経験を重視した教育課程の編成について、ことばの習得と職業教育を結びつけて授業の目的と意味を明確にすべきである。それにより特別支援学校の教育課程のもつ特異性や教科内容は、児童生徒に内在する可能性を引き出し、とりわけ聴覚障害

児の協同教育への足がかりとなる学習法を導入するための方向性を明らかにする、重要な論点を提供するのではなかろうか。

【註及び引用文献】

- 1) 佐藤学 (2006) 「教育方法学」 岩波書店 pp. 90-92
- 2) 文部科学省 (2009) 「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」 p. 5
 小・中学校等の教育は、幼児児童生徒の生活年齢に即して系統的・段階的に進められている。そして、その教育の内容は、幼児児童生徒の発達の段階等に即して選定されたものが配列されており、それらを順に教育することにより人間として調和のとれた育成が期待されている。しかし、障害のある幼児児童生徒の場合は、その障害によって、日常生活や学習面において様々なつまづきや困難が生じることから、小・中学校等の幼児児童生徒と同じように心身の発達段階を考慮して教育するだけでは十分とはいえない。そこで、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要となる。このため、特別支援学校においては、小・中学校等と同様の各教科等のほか、特に「自立活動」の領域を設定し、その指導を行うことによって、幼児児童生徒の人間としての調和のとれた育成を目指している。
- 3) 文部科学省 (2009) 「特別支援学校 教育要領・学習指導要領」 pp. 84-85
 第130条 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、特に必要がある場合は、(略) 各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。
 2 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。
- 4) 文部科学省 「特別支援教育に関する学習指導要領等」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/005.htm (2017年4月26日確認)
 法規上の規定は、学校教育法第72条・81条、学校教育法施行規則第128条・129条・130条を参照されたい。
- 5) 文部科学省 (2007~2016) 「平成19~28年度学校基本調査」
- 6) 聾学校高等部の教育課程は、学校教育法施行規則第128条第1項の規定により、本科は高等学校と準じた教科と特別活動並びに自立活動によって編成される。このことから、一般的に聾学校ではこの教育課程で学習する普通科を「本科」と括って呼び、他の障害を併せ有する生徒が学習する普通科を「重複学級」と呼んで区別している。
- 7) 坂本徳仁 (2011) 「聴覚障害者の進学と就労——現状と課題」 坂本徳仁・櫻井悟史編『聴覚障害者情報保障論——コミュニケーションを巡る技術・制度・思想の課題』生存学研究センター報告16, pp. 14-30
- 8) 久保埜直人 「重度の聴覚障害者の職場定着について」
http://www.juen.ac.jp/handi/linkfiles/syuronyoushi/h22/h22_04_kubono.pdf (平成29年4月26日確認)
- 9) 森つくり・川住隆一 (2009) 「聴覚障害の他に何らかの障害を伴う子どもの言語・コミュニケーションに関する研究動向——注意欠陥/多動性障害の合併児を中心として——」 東北大学大学院教育学研究科研究年報第58集第1号, pp. 351-375
- 10) 佐藤至英 (1998) 「聴覚障害児(者)の特性と指導」 石部元雄・柳本雄次編著『障害学入門』福村出版 pp. 61-62
 聞こえの能力の指標としてのdBを測定するには「オーディオメーター」という機械を用いる。オーディオメーターで測定した閾値(どれだけ小さい音まで聞こえるか)をグラフ化したものを「オーディオグラム」という。
- 11) 独立行政法人日本学生支援機構 「教職員のための障害学生修学支援ガイド(平成26年度改訂版) 聴覚障害1(障害理解、場面一覧)」 p. 65
http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/guide_kyouzai/guide/_icsFiles/afieldfile/2015/11/19/hearingimpairment01.pdf (平成29年4月26日確認)
- 12) 佐藤至英 (1998) 前出 p. 67
 また、平成25年9月1日付け「学校教育法施行令の一部改正について(通知)」において、留意事項として保護者の意向を可能な限り尊重することを通知されている。ここでは、「障害者基本法第16条における障害者の教育に関して、障害のある児童生徒等の就学に関する手続について、当該聴覚障害者が認定特別支援学校就学者に当たるかどうかを判断する前に十分な時間的余裕をもって意見聴取を行い、保護者の意見について可能な限りその意向を尊重しなければならない」と通知されている。

- http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1339311.htm(平成29年4月28日確認)
- 13) 佐藤至英(1998)前出 p. 68
 - 14) 文部科学省「特別支援学校学習指導要領等の改訂のポイント」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1234773_003.pdf(平成29年5月2日確認)
 - 15) 文部科学省(2007)「平成19年度学校基本調査」
 - 16) 国立特別支援教育総合研究所(2009)「障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究」序文
 - 17) 国立特別支援教育総合研究所(2010)「特別支援学校における教育課程の在り方に関する研究」p. 27
 - 18) 国立特別支援教育総合研究所(2010)前出 p. 28
 - 19) 国立特別支援教育総合研究所「特別支援学校の教育 2. 聴覚障害教育 [5] 自立活動の具体的指導」
<http://www.nise.go.jp/cms/13,0,44,175.html>(平成29年5月2日確認)
 - 20) 文部科学省(2009)前出
 - 21) 神奈川県立総合教育センター(2009)「特別支援学校の作業学習における授業づくり」p. 5
 - 22) 文部科学省(2009)前出
 - 23) 事業所等とは、民間企業・老人福祉施設・障害者福祉施設・官公庁などを指し、生徒の実態に応じて実習をお願いしている。
 - 24) 岡山県立岡山瀬戸高等支援学校「現場実習指導マニュアル」
<http://www.setosien.okayama-c.ed.jp/genbajiltusyu.pdf>(平成29年5月2日確認)
 - 25) 生田孝至・後藤康志(2007)「構成主義的な学習観の教育への展開」新潟大学教育人間科学部紀要, 人文・社会科学編, 第10巻第1号, pp. 1-12
 - 26) 楠見孝(2014)『『批判的思考力』と大学教育』IDE-現代の高等教育第560巻, pp. 23-27
「批判的思考」は、(1) 収集した情報を明確化し、(2) 隠れた前提、推論の土台となる根拠や証拠を吟味し、(3) 論理的・分析的推論によって適切な結論を導き、(4) 最終的に行動決定や問題解決をおこない、発言する、文章を書くというスキルに分ける。
 - 27) 鹿毛雅治(2010)「学習環境と授業」高垣マユミ編著『授業デザインの最前線Ⅱ』北大路書房 p. 33
 - 28) H.G. ファース(1982)「言語なき思考」(梁山教潤・氏家洋子訳)誠信書房 p. 168
 - 29) 2013年10月に筑波技術大学の石原保志氏に「若年聴覚障害者のキャリア教育」についてインタビュー調査を行った際に提示された資料から掲載した。
 - 30) H.G. ファース(1982)前出 p. 168
 - 31) 国立特別視支援教育研究所「聴覚障害児の自立活動」
<http://www.nise.go.jp/cms/13,882,44,175.html>(平成29年5月2日確認)
 - 32) 吉野公喜(2009)「知能と知的発達」中野善達・吉野公喜編『聴覚障害の心理』田研出版 p. 58
 - 33) 玉置哲淳(1996)「アメリカの幼児教育課程の類型論的研究試論—その1—」エデュケア, 16号, pp. 1-8
 - 34) 玉置哲淳(1996)前出
 - 35) 国立特別支援教育総合研究所(2012)「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」p. 132
 - 36) 国立特別支援教育総合研究所(2012)前出 p. 69
 - 37) 文部科学省(2009)前出 第1章総則第2節第6款の1～3
各教科・科目、特別活動、道徳の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わず、自立活動を主として指導を行うことができる。また、各教科・科目の目標及び内容の全部又は総合的な学習の時間に替えて、主として自立活動の指導を行うこともできる。ただし、道徳、特別活動については、その目標及び内容の全部を替えることができない。
 - 38) 国立特別支援教育総合研究所(2010)前出 p. 11
 - 39) A 聾学校の「自立活動」は聴覚障害の障害特性と理解、発音発語、手話の習得、補聴器の管理、福祉サービスの利用など年間を通して2単位実施している。この授業計画の骨子は、子どもが五感で感じ、具体的なイメージの獲得とことばの獲得で、知的の特別支援学校のように日常生活の指導や社会性の指導などを主に行っていない。
 - 40) 国立特別支援教育総合研究所(2012)前出 p. 69
 - 41) 玉置哲淳(1996)前出
 - 42) 鈴木彩(2013)「特別支援学校高等部において自立を養うための支援についての一考察」教育実践研究, Vol. 23, pp. 259-264
 - 43) 穂坂明德(2013)「カリキュラムと教科書」陣内靖彦・穂坂明德・木村敬子編著『教育と社会』pp. 88-89

- 44) 今井福司 (2008) 「コア・カリキュラム運動に見られる資料を活用した教育」日本図書館情報学会誌, Vol. 54, No. 3, pp. 88-203
コア・カリキュラム運動とは、師範学校の教員が中心となり、アメリカのヴァージニア・プログラムに影響を受け、社会科など特定の活動を中心に教科を統合する運動のこと。コア・カリキュラム運動は 1947 年頃から、それぞれの学校で盛んに研究発表が行われる形で広まっていき、学校ごとにカリキュラム案が提唱されていった。
- 45) 文部科学省「教育課程の基本的な枠組み」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/07091203/001/007.htm (平成 29 年 6 月 24 日確認)
- 46) 吉永幸司 (2011) 「『聞く』を軸として『話す・書く・読む』を絡める」言語技術教育, Vol. 20, pp. 88-91