

知的障害教育と育成を目指す資質・能力

Education for Intellectual Disabilities and Development of Competencies.

武 藏 博 文¹

Hirofumi Musashi

要約

本論は、知的障害教育での「育成を目指す資質・能力」の在り方を検討するものである。まず、改訂された特別支援学校学習指導要領及びその解説に示された内容を検討し、続いて、OECD（経済協力開発機構）がDeSeCoプロジェクトで提案したキー・コンピテンシーと知的障害教育の関係、米国の民間教育研究組織CASTが提唱する学びのユニバーサルデザインと知的障害教育の関係を、順を追って検討する。その上で、知的障害教育で「育成を目指す資質・能力」について提案する。

キーワード：知的障害教育、育成を目指す資質・能力、特別支援学校学習指導要領、キー・コンピテンシー、学びのユニバーサルデザイン

I. 問題と目的

2017（平成29）年、特別支援学校幼稚園部教育要領及び小学部・中学部学習指導要領が告示され、2019（平成31）年に、特別支援学校高等部学習指導要領が告示された。今回の改訂により、学習指導要領の内容が構造的に見直され、通常の教育と特別支援教育の連続性が示された。「何ができるようにするか：育成を目指す資質・能力」という基本的な考え方を共有することとなった。

阪本・木船・阿部（2019）は、特別支援教育となって10年が経過した今次の学習指導要領の改訂では、学びの連続性の確保がキーワードとなっていると指摘し、インクルーシブ教育システムの構築という考え方が背景にあるとした。

丹野（2017）は、今回の改訂で示された「育成を目指す資質・能力」は、特別支援学校学習指導要領（平成21年3月告示）の知的障害教育の各教科の内容に、すでに位置づいているものが多いことを指摘した。「資質・能力ベースで考えていくことにより、児童等の大きな可能性を引き出すとともに、学校教育を通して児童等が確実に身に付けて欲しい力（資質・能力）を明確にしていけることができる。」としている。

下條・照屋・大城（2019）は、育成を目指す資質・能力はカリキュラムマネジメントを通じて可能となるとして、知的障害教育における教育課程の編成を中心に、課題を論じた。田淵・佐々木・東・名古屋・最上（2020）は、知的障害教育での代表的な指導形態である「各教科等を合わせた指導」に着目して、育成を目指す資質・能力の位置づけについて検討した。

特別支援教育、とくに知的障害のある児童等に対する教育において、一人ひとりの発達段階や特性の相違を考え、それに見合った「育成を目指す資質・能力」をより具体的に捉えていくことが必要である。

OECD（経済協力開発機構）は、現代社会の要請に応じて、教育制度やカリキュラム、生涯学習の目標に関する提言をまとめてきた。DeSeCoプロジェクト（The Definition and Selection of KEY COMPETENCIES）の2003年最終報告では、キー・コンピテンシーという能力概念を提案した（国立教育政策研究所、2013）。OECDのキー・コンピテンシーは、今回の学習指導要領の改訂に、大きな影響を与えている。キー・コンピテンシーを通じて、知的障害教育の在り方を検討することは意義があると考えられる。

また、米国の民間教育研究組織CASTは、学びのユニバーサルデザイン（Universal Design for Learning: 以下、

1 香川大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻

UDL)を提唱し、学習者の誰もが利用できる学びのためのデザインを実現することを目指している(CAST, 2011)。すべての学習者が学びのエキスパートになることを支援するものである。近年、本邦でも、UDLの概念を取り入れた授業実践研究が報告されている。こうした実践研究の成果を通じて、知的障害のある児童等の教育において、目指すべき学びのエキスパートを検討することも意義がある。

本論では、改訂された特別支援学校学習指導要領、OECDのキー・コンピテンシー、CASTの学びのユニバーサルデザインのそれぞれから示唆されることを元に、知的障害教育が「育成を目指す資質・能力」の在り方を明らかにすることを目的とする。

II. 学習指導要領の改訂と特別支援教育との連続性・関連性

学習指導要領の改訂過程、改訂された特別支援学校学習指導要領から、通常の教育と特別支援教育との連続性・関連性がどのように図られたのかを明らかにする。

1. 学習指導要領の改訂過程

2015(平成27)年、「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」がまとめられた。「生きる力」の育成の理念をもとに、学校教育法第30条の2に定めた「教育において重視すべき三つの要素」を踏まえて、資質・能力を「三つの柱」で整理した。「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」により、全ての教科等の目標及び内容を示すこととした。各学校段階の教育課程の枠組みと学校間の接続、さらに、各教科の内容、教科横断的つながりについて、学習・指導方法、学習評価を含めて検討することになった。学校段階等や教科等別に設置された専門部会で議論が重ねられた。

2016(平成28)年、「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)」が出された。「育成すべき資質・能力」という文言は、「育成を目指す資質・能力」に変更された。

このまとめで、育成を目指す資質・能力の考え方は、小学校等ばかりでなく、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校等の特別支援教育と共有することで、障害や発達段階に応じた指導支援を充実することが示された。知的障害のある児童等に対する教育課程においても、資質・能力の三つの柱に基づき、連続性・関連性を整理することとした。さらに、幼・小・中・高等学校等と特別支援学校との連続性の留意点が示された。このように、育成を目指す資質・能力は、通常の教育と特別支援教育を区別することなく、一体なものであるとされた。

2016(平成28)年、中央教育審議会により「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」が出された。学習指導要領の改善として、学習指導要領の枠組みの見直し、カリキュラム・マネジメント、主体的対話的で深い学びの実現が明確にされた。

2017(平成29)年、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、特別支援学校幼稚部教育要領及び小学部・中学部学習指導要領が告示された。2018(平成30)年に高等学校学習指導要領、2019(平成31)年に特別支援学校高等部学習指導要領が告示された。

2. 特別支援学校学習指導要領の改訂のポイント

改訂された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、「第1章 総則」は大きく改編された。その「第2節 小学部及び中学部における教育の基本と教育課程の役割」では、「2(1)確かな学力の育成」、「3生きる力を育む」の項目の中で、「何ができるようになるか」として、育成を目指す資質・能力との関係が、表1のように記されている。通常の教育と同様に、特別支援教育においても、「知識及び技能の習得」「思考力、判断力、表現力等の育成」「学びに向かう力、人間性等の涵養」の三つの柱で整理されている。

「第3節 教育課程の編成」では、「何を学ぶのか」として、教科等の指導を通じて育成する資質・能力に加えて、

表1 特別支援学校学習指導要領の「育成を目指す資質・能力」の記述(抜粋)

2(1) 基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。・・・
3 ・・・豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される児童又は生徒に、生きる力を育むことを目指すに当たっては、学校教育全体並びに各教科、・・・及び自立活動の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしなが、教育活動の充実を図るものとする。
(1) 知識及び技能が習得されるようにすること。
(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。
(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(平成29年4月告示), p.61~63

学習の基盤となる資質・能力、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を教科等横断的な視点で育成することが明確にされた。「3(3)指導計画作成等に当たっての配慮事項」では、各教科等を合わせた指導について「個別の指導計画の作成」として、基礎的・基本的事項に重点を置き、指導方法や体制の工夫を示した。「第4節 教育課程の実施と学習評価」では、「どのように学ぶのか」として、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の在り方を示した。

「第2章 各教科」において、知的障害のある児童等を教育する場合の改善として、第1に、各教科の目標や内容が、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて示された。その際に、小・中学校の各教科等の目標や内容等との関連性が整理された。第2に、各教科の段階ごとの目標が、育成を目指す資質・能力を明確にするために新設された。第3に、各教科の各段階の内容のつながりを整理した。小・中学部と高等部の内容のつながりを充実させるために、中学部の内容を新たに2段階として示した。第4に、各教科の項目に、「指導計画の作成と内容の取扱い」を新たに設けた。

「第7章 自立活動」では、特別支援学校で重度・重複障害児が増加する現状があり、一方で、小・中・高等学校の学習指導要領で、通級による指導や特別支援学級での教育において、自立活動を取り入れることが示された。そこで、多様な障害の特性に応じて自立活動の指導を充実させるために、内容が見直された。さらに、その解説において、個別の指導計画を作成する際の実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの例を示している。

Ⅲ. 特別支援学校学習指導要領に記された育成を目指す資質・能力

特別支援学校学習指導要領に記された育成を目指す資質・能力の内容を、知的障害教育において、より具体的に捉えることを試みる。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編の「第3編 小学部・中学部学習指導要領解説」の「第2章第2節 小学部及び中学部における教育の基本と教育課程の役割」の「3 育成を目指す資質・能力」で、表2のように説明している。三つの柱が相互に関係し合っていることを強調している。「知識及び技能」の育成なしに、思考や判断、表現等を深めることや、多様なかわり方を見いだしていくことは難しいとする。その上で、「思考力、判断力、表現力等」は、知識及び技能を活用して課題を解決するために必要な力であり、「学びに向かう力、人間性等」は、他の二つの柱の方向性を決定付ける重要な要素である。知的障害教育においても、児童等の指導目標や指導内容を設定する場合に、三つの柱の相互の関係を理解して、学習活動

を組織していく必要がある。

1. 知識及び技能の習得について

学習指導要領の解説では、知識及び技能の習得については、個々の知識や技能を学んで身につけることだけではなく、学びの内容、習得の過程に関する考え方が明確にされた。そのポイントは、①関係づけ、②深い理解、③他の場面への活用である。

①関係づけとして、新しく習得した知識や技能を、既得の知識や技能と関連づける(結びつける、比較する、分類する、順序づける等)ことを常に意図して学習をすすめる。知識同士、技能同士だけでなく、異なる問題や課題等との様々つながり、かかわりをもつことにより、より適用範囲の広い知識や技能とする。

さらに、②深い理解として、教えられたことを表面的に覚えてまねるのではなく、その目的や結果、意味や機能をわかった上で、問題や課題に応じて「改められる概念」としての深い理解を求めている。

その上で、③他の場面への活用として、問題や課題に応じて改めながら試すために、他の学習や生活の場面で活用することを前提とした学習活動、あるいは、そうした活用を含んだ学習活動を行って、より確かな知識、習熟・熟達した技能として習得する。

確かな知識にするための十分な理解の過程と、習得し習熟した技能にするための行動化の過程の重要性が示されている。

2. 思考力、判断力、表現力等の育成について

思考力、判断力、表現力等の育成については、知識及び技能を活用して、課題を解決するために必要な力という点から、それらが発揮される過程が明確にされた。そのポイントは、①問題発見・解決過程、②表現伝達・考え形成過程、③意味や価値の創造過程である。

①問題発見・解決過程として、確かな知識や習熟した技能を活用して、周囲の様々な出来事から問題や課題に気づいて見つけ出し、本人の理解や技量と照らし合わせながら試行して、その結果を振り返り・自ら評価して、より計画的・予測的に物事を実行していくことである。

さらに、②表現伝達・考え形成過程として、問題や課題に対する結果に、自分の考えを加えて発表する。その際に、発表の仕方を知り、発話、文字、絵や図を交えて表現する。発表に対する他者からの応答や評価を得て、違った見方や考えがあることを知る。集団の中で様々な考えを共有しながら、自分の考えをより確かなものにする。

③意味や価値の創造過程として、①、②の過程を通して、問題や課題に対して自分の考えを進める中で、自らの意味や価値を見つけて出すことである。さらに、これまで気づかなかった問題や課題に関心を持ち、考えなかった問題

表2 特別支援学校学習指導要領解説総則編の「育成を目指す資質・能力」の説明(抜粋)

① 知識及び技能が習得されるようにすること

資質・能力の育成は、・・・知識及び技能の質や量に支えられており、知識や技能なしに、思考や判断、表現等を深めることや、・・・多様な関わり方を見いだしていくことは難しい。一方で、・・・関わりの中で学ぶことへの興味を高めたり、思考や判断、表現等を伴う学習活動を行ったりすることなしに、・・・知識や技能を確かなものとして習得したりしていくことも難しい。・・・。

知識については、・・・学習の過程を通して個別の知識を学びながら、・・・既得の知識及び技能と関連付けられ、・・・主要な概念を深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できる確かな知識として習得される・・・、新たな学習過程を経験することを通して更新されていくことが重要となる。・・・。

技能についても同様に、一定の手順や段階を追っていく過程を通して個別の技能を身に付けながら、・・・新たな技能が既得の技能等と関連付けられ、他の学習や生活の場面でも活用できるように習熟・熟達した技能として習得される・・・。

② 思考力、判断力、表現力等を育成すること

・・・思考力、判断力、表現力等は、・・・その状況と自分との関わりを見つめて具体的に何をなすべきかを整理したり、その過程で既得の知識や技能を活用し、必要となる新しい知識や技能をどのように得ればよいのかを考えたりする力であり、・・・、「知識及び技能」を活用して課題を解決するために必要な力と規定されている。・・・、大きく分類して次の三つがあると考えられる。

- ・ 物事の中から問題を見だし、・・・解決の方向性を決定し、・・・計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ・ 精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、・・・考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ・ 思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

③ 学びに向かう力、人間性等を涵養すること

・・・学びに向かう力、人間性等は、他の二つの柱の方向性を・・・決定付ける重要な要素である。児童生徒の情意や態度等に関わるものである・・・。

児童生徒一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。・・・こうした力は、社会や生活の中で児童生徒が様々な困難に直面する可能性を低くしたり、直面した困難への対処方法を見いだしたりできるようにすることにつながる重要な力である。また、多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなどの人間性等に関するものも幅広く含まれる。・・・。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(平成30年3月), p.191~194

や課題に対しても考えをすすめる。それらに取り組む規範や規則をつくり出すことである。

課題を解決する過程と、伝えて考えを形成する過程が、並行しながら相互に影響して、自らの意味や価値を見出すことにつながることを示されている。

3. 学びに向かう力、人間性等の涵養について

学びに向かう力、人間性等の涵養については、知識及び技能を習得し、思考力、判断力、表現力等を育成するための基盤となり、社会で生活を送り、学びを続けるのに必要な力として明確にされた。そのポイントは、①自己管理能力、②感情・行動の調整力、③人間関係形成力である。

①自己管理能力として、自ら行ったことを記録に残し、報告して、評価を受けることから始まり、記録に自らの評価を加え、報告に際し自ら説明し、他者の評価に加えてア

ドバイスを受け入れる。それらを参考に、自分で適切な目標を設定し、効果的な方法を試していくことである。

②感情・行動の調整力として、自分の様々な感情に気づき、感情の原因や、同時に生じる思いや考えと結びつけて捉え、その強さや程度、感情の違いを把握する。ストレス事態によって生じた感情に対し、感情そのものを軽減すること、ストレスそのものを回避・軽減することを試みる。

さらに、③人間関係形成力として、様々な手がかり(相手の表情やことば、状況・ストーリー)から、相手の感情に気づいて理解し想像する。相手との関係をつくり維持する方法を学んで、前向きなかわり、相手を理解する力、協同して取り組む、対立を解消する方法を身につける。

意欲、態度、感情、情緒等が、自ら主体的に取り組むこと、感情や行動を調整すること、人間関係を形成すること

として具体的に示されている。

IV. OECDのキー・コンピテンシーと知的障害教育で育成を目指す資質・能力

OECDがまとめたキー・コンピテンシーと知的障害教育の関係を検討し、知的障害教育で育成を目指す資質・能力の一端について論じる。

OECDは、DeSeCoプロジェクトの2003年最終報告では、キー・コンピテンシーという能力概念を提案した(国立教育政策研究所, 2013)。さらに、Education 2030プロジェクトの2018年政策方針では、教育制度のビジョンとそれを支える原則を提言した(松尾・柄本・永田・林, 2020)。ここでは、DeSeCoプロジェクトの最終報告をもとに論を進めていく。

この最終報告では、コンピテンシーは、「単なる知識や能力だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的社会的な資源を活用して、特定の文脈において、複雑で様々な要求(課題)に、対処できる能力」とされた(Rychen・Salganik, 2003)。こうした規準に基づいて、コンピテンシーの3つのカテゴリーが表3のように設定された(皆川, 2014)。

「カテゴリー1 社会・文化的、技術的な道具を相互作用的に活用する能力」は、言語や情報、最新の技術等を道具として、問題や課題、自分の目的に合わせて用いる力・基礎的なリテラシーである。環境・社会・世界に働きかけ、かかわりを持つことを指している。

「カテゴリー2 多様な社会集団において相互にかかわりあう能力」は、多元的社会の中で、歴史・文化・社会経済状況等の異なる人々と関係を築き、柔軟に保つ力・社会的スキルである。共に学び、思いやり、生活し、働くことを指している。

「カテゴリー3 自律的に行動する能力」は、自分の意思や生き方を主体的に決定し、個人的アイデンティティを発展させる力・自律スキルである。社会生活の様々な場面

において的確な判断をし、責任ある役割を果たすことを指している。

このコンピテンシーの中核が反省性(思慮深く考える力)である。反省性とは、思考力や学び方を中心とする認知スキルである(松尾, 2017)。異なった視点や相手の立場を踏まえ、変化に応じて自らの経験を関連づけ、批判的な姿勢で考え抜いて行動することである。

国立特別支援教育総合研究所(2017)は、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について検討した。ある知的障害特別支援学校の実際の生活単元学習の単元計画を対象として分析した。

1. 道具を相互作用的に活用する能力について

国立特別支援教育総合研究所(2017)の調査結果によると、カテゴリー1のうち、「1-A 言語、シンボル、テキストを活用する能力」「1-B 知識や情報を活用する能力」は、小学部から内容が扱われ、中学部・高等部になるとより高次の内容へ変化がみられた。その一方で「1-C テクノロジーを活用する能力」は、小学部では該当する単元目標がなかったが、中学部・高等部では該当するものがあつた。

カテゴリー1は基礎的なリテラシーに関するものであり、生活単元学習のような各教科等を合わせた指導よりも、各教科の指導で取り上げる内容といえる。ただし、聞く・話す等の言語発達や、文字の読み書き、数量の実際的な扱い等の基礎的の学業技能まで広げて捉えれば、各教科等を合わせた指導も十分に含まれる。カテゴリー1では、活用する力を重視していると捉えれば、知的障害教育が日常生活や働く生活をねらいとして各教科等を合わせた指導を組織してきたことに通じる。

活用を重視して、知識・技能の習得過程と、その活用過程をつなげて学習活動を組織することが重要となる。その意義は、①習得する目的が明確になる、②実際に試す場面になる、③学びを要求するようになることである。

①習得する目的が明確になるとは、各教科の指導で習得した知識・技能が、各教科等を合わせた指導や学部・学校

表3 OECDのキー・コンピテンシーの3つのカテゴリー

カテゴリー1 社会・文化的、技術的な道具を相互作用的に活用する能力	カテゴリー2 多様な社会集団において相互にかかわりあう能力	カテゴリー3 自律的に行動する能力
1-A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する能力	2-A 他者と円滑な関係をつくる能力	3-A 大きな展望の中で行動する能力
1-B 知識や情報を相互作用的に活用する能力	2-B 協力してチームではたらく能力	3-B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力
1-C テクノロジーを相互作用的に活用する能力	2-C 利害の対立を調整し解決する能力	3-C 自らの権利や利害、限界、ニーズを表明する能力

皆川(2014)、松尾(2017)を元に作成

行事の活動とつながることにより、どのように活用されるのかがはっきりとすることである。特定の知識・技能を学ぶことの意味や価値を明確にできる。

②実際に試す場面になるとは、学んだ場面と異なる各教科等を合わせた指導や学部・学校行事の活動で、実際に試みることにより、学びそのものを確かなものにするのである。児童等が自分なりに考えて試すことである。その際には、周囲と共同し、コミュニケーションを取ることも必要である。状況や相手を考えて、力を発揮することになる。

③学びを要求するようになるとは、試みた結果から振り返り、どのように学んだらよいかを考えて、さらなる学びにつなげていくことである。児童等自身が、次は何を学ぶのか、何を学びたいかを要求することである。このように、循環する学びを創り出す。

調査結果では、「1-C テクノロジーを活用する能力」は、小学部では該当する単元目標がなかったとされた。しかし実際にはすでに、学習活動や日常生活においては、VOCA (Voice Output Communication Aids; 音声出力会話補助装置) やタブレット端末等を利用して、受容と表出の双方向のコミュニケーションや、日課等のスケジュール提示、授業の中での課題や教材の提示がなされている。単元目標とはされなかったかもしれないが、個々の児童の個別の指導目標には挙げられているはずである。小学部段階から、テクノロジー活用を目標とした授業実践が必要となる。

2. 相互にかかわりあう能力について

国立特別支援教育総合研究所 (2017) の調査結果によると、カテゴリ 2 のうち、「2-A 他者と円滑な関係をつくる能力」「2-B 協力してチームではたらく能力」は、小学部から扱われ、中学部・高等部になると相手や集団を意識した高次の内容へと変化がみられた。「2-C 利害の対立を調整し解決する能力」は、どの学部でも、生活単元学習に該当する単元目標がなかった。

カテゴリ 2 は、対人関係を主とする社会的スキルに関するものであり、小学部では、周囲の出来事や学級の友達とのかかわりを、「教師の援助を受けて」「教師と一緒に」なっていくことがねらいとされていた。中学部・高等部になると、学校生活、作業学習、体づくり、学校行事、家庭・地域生活の中で、手伝う・手助けする、関心を持つ、分担する、協力して取り組む、積極的に役割を果たす、相手の意見を聞く等がねらいとなる。

同年齢の相手や集団を意識し、その中で活動することを、早期の段階から実現して、経験を積み重ねることが大事である。その後の協同した活動・学習の基礎となる。そのために、①人を介してはっきりとかかわる、②かかわる機会そのものを増やす、③活動をこえてかかわる機会を増やす、④相手とやりとりする方法を教えること

ある。

①人を介してはっきりとかかわるとは、教師や大人の援助のもとで、児童等同士が、発信者あるいは聞き手として、かかわらなくてはならない状況を設定する。役割・係を分担することで互いにかかわる。視覚的な手がかりやVOCA等の道具を使ってかかわる。ICT機器を利用してかかわることが考えられる。

②かかわる機会そのものを増やすとは、児童等間での教材や物品の受け渡し機会をつくってかかわる。活動の準備や片づけの機会を利用してかかわる。選択肢を用意し選択機会をつくって、選ぶことによりかかわる。やりとりの手順書・シナリオをつくり、それを手がかりに使ってかかわる。活動の中に意識的にかかわる機会を設定することである。

③活動をこえてかかわる機会を増やすとは、朝の会、給食、清掃等の日課活動の中に機会をつくり、決まってかかわる経験を積む。授業の学習活動でのかかわりが、次の学習活動とつながるように構成する。単元や題材が変わっても、同じかかわり方で学習活動を構成して反復する。学びの中でかかわる機会を意識して、学校生活全体を構成することである。

④相手とやりとりする方法を教えるとは、相手に働きかける前に声をかける、相手の声かけへ注意を向ける等の相互注意を高める。互いの声かけを合図に行動に移る等の相互行動を意識する。活動の結果を確認し、相手の行動を評価し合う等の相互評価を行う。困ったときに相手に助けを求める、相手の援助要求に応じて手助けする等の相互扶助をし合う。協同学習の基礎となることである。

調査結果では、「2-C 利害の対立を調整し解決する能力」は、どの学部でも、該当する単元目標がなかったとされた。調査結果の考察では、ソーシャルスキルトレーニング等を取り入れて、利害が対立しても建設的に問題解決する指導を設定する必要性を指摘している。ただし、知的障害のある児童等に、ロールプレイ等を通常の指導方法で行っても、形だけの真似に終始する可能性が高い。目的や内容を十分に検討し、スキルを習得し実施できるまでの指導手順を考える必要がある。

3. 自律的に行動する能力について

国立特別支援教育総合研究所 (2017) の調査結果によると、カテゴリ 3 のうち、「3-A 大きな展望の中で行動する能力」「3-C 自らの権利や利害、限界、ニーズを表明する能力」は、小学部から扱われ、中学部・高等部でも具体的な内容として取り上げられた。「3-B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力」は、小学部では該当する単元目標がなかったが、中学部・高等部では該当するものがあつた。

カテゴリ 3 は、意思表示や自己決定に関わる自律スキ

ルであるが、小学部では、見通しを持って行動する、マナーや規則を守る等の内容で扱われ、中学部・高等部では、集団生活での活動、社会の慣習や法律制度を自分の生活に役立てる、職業生活に必要な健康管理や余暇の計画等の将来の社会生活に関する具体的な内容であった。

日常あるいは将来の生活の中で出会う課題に対して、得た知識や技能を見直して、理解と習熟を深めて、よりうまく適用することが求められる。そのために、①実効的な理解、②技能の習熟、③流暢性を増す、④向上するための方法を考えることである。

①実効的な理解のために、目的やねらい、方法や手順を含めて理解することの大切さについてはすでに述べた。課題の説明や手がかりに加え、教師による課題の例示を見て確かめ、他の児童等との間で見本や意見を交換する。課題の説明と例示、児童等同士の見本・意見交換を通して、より確実な理解を得る。こうした理解の段階を、順を踏んで行う。

②技能の習熟には、課題の説明や教師の例示を確かめながら、自ら練習課題に取り組んで結果を得る。練習の結果について、他の児童等と互いに見本や意見を交換する。例示をもとに練習し、児童等同士の見本・意見交換を通して、技能の習得をより確かにする。こうした習熟の段階を、順を踏んで行う。

③流暢性を増すには、練習課題と類似した課題に自ら取り組んで結果を出す。さらに新しい課題、やや複雑で難しい課題にもチャレンジして、その結果を他の児童等と見本や意見を交換する。こうした段階を順に踏んで、素早く、正確に、数多くの課題を行えたことを実感する。

④向上するための方法を考えるには、児童等同士の見本や意見の交換を通じて、よりよく行うための改善策を出しあう。課題がわかりやすくなる、判断しやすくなる、相手への対応として行う、相手とうまくやりとりする等が考えられる。いくつかの改善策から行えそうな方法を選んで、練習して試してみる。うまくいかない場合もあることを知り、行ったことで進歩した点に目を向ける。このようにして問題解決の基礎的な力を高める。

V. CASTの学びのユニバーサルデザインと知的障害教育で育成を目指す資質・能力

CASTが提唱する学びのユニバーサルデザイン(UDL)と知的障害教育の関係を検討し、知的障害教育で育成を目指す資質・能力の一端について論じる。

UDLは、学習者の多様性を考慮し、学習に適応する上での負担を軽減するものである。使用言語や生活環境、障害の有無、学習スタイル等の違いにかかわらず、すべての学習者が学びのエキスパートになることを支援するものである(CAST, 2011)。UDLでは、カリキュラムを作り替え

たり、必要なオプションを加えて柔軟性のあるものにしたりにして、個々のニーズに応じた学習支援を行う方法をとっている。脳科学、認知科学の知見を基盤とした3つの主要原則が表4のように設定されている(CAST, 2018)。

「原則1 提示(理解)のための多様な方法」では、学習者により、情報を知覚し理解しやすい方法が様々であることを示している。多重な表象を用いることにより、情報を統合し概念をつなげて、学びを促進する。知覚や理解のために、代替手段を提供することが重要である。

「原則2 行動と表出のための多様な方法」では、学習者により、行動を起こし応答・表現しやすい方法が様々であることを示している。多くの方略と十分な練習により、自ら行動するための方法を体制化する。行動と表出のために、様々な手段(道具・自助具)を日常的に使いこなすようにする必要がある。

「原則3 取り組みのための多様な方法」では、学習者により、一生懸命取り組んだり、やる気を起こしたりするのは様々であることを示している。内的あるいは外的な様々な要因からの影響に調整・対応する。学習に取り組むために、様々な動機づけ手段を考慮することが大切である。

本邦で取り組まれた教育実践研究の多くは、通常の学級で、課題のある児童等だけでなく、在籍するすべての児童等の学習成果の向上を目的としていた。通常の学級でのUDLの実践研究を検討することは、今後の知的障害教育にとっても意義あることといえる。3つの主要原則と指導支援の方法が示されている実践研究を取り上げて、その具体内容を表5から7にまとめた(懸川・加藤, 2016; 上村・藤井, 2018; 川上・石橋・江川・益子, 2015; 剣持, 2014; 齊藤・河村, 2017; 佐々木, 2018; 沢谷, 2020; 杉本・古井, 2018; 鶴, 2020; 内田・西山・納富, 2015)。内容が重複するもの、類似の記述はまとめた。限定した授業内容に関わるものは一般的な記述に改めた。

1. 提示(理解)のための多様な方法について

原則1の具体的な例を表5に示す。「1. 知覚するためのオプション」「2. 言語、数式、記号のためのオプション」は、UDLガイドラインでは、「同じ情報を異なる複数の形態で提供する」「自分に合わせて調節できる形態で提供する」ことに加え、「3. 理解のためのオプション」のために「明確かつ理解しやすくするための提示方法を提供する」とある。表5では、補う、簡単にする、つけ加える、置きかえる、結びつける、見返せる等のように、様々な代替方法や提示の仕方が示された。

知的障害教育で、わかりやすい形態と提示方法(指導方法)を検討することは意義がある。すでに、本論の「Ⅲ.1. 知識及び技能の習得」で論じたように、知識や技能の様々な段階・レベルで、刺激や行動間のつながり、記号的等価的なつながりを意識できるように提示(指導)することが

表4 CASTの学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン

	原則1 提示(理解)のための多様な方法:認知のネットワーク「何を」学ぶのか	原則2 行動と表出のための多様な方法:方略のネットワーク「どのように」学ぶのか	原則3 取り組みのための多様な方法:感情のネットワーク「なぜ」学ぶのか
アクセスする	1. 知覚するためのオプションを提供する ・1.1 情報の表し方をカスタマイズする方法を提供する ・1.2 聴覚情報を代替の方法でも提供する ・1.3 視覚情報を代替の方法でも提供する	4. 身体動作のためのオプションを提供する ・4.1 応答様式や学習を進める方法を変える ・4.2 教具や支援テクノロジーへのアクセスを最適にする	7. 興味を持つためのオプションを提供する ・7.1 個々人の選択や自主性を最適にする ・7.2 自分との関連性・価値・真実味を最適にする ・7.3 不安要素や気を散らすものを最小限にする
積み上げる	2. 言語, 数式, 記号のためのオプションを提供する ・2.1 語彙や記号をわかりやすく説明する ・2.2 構文や構造をわかりやすく説明する ・2.3 文字や数式や記号の読み下し方をサポートする ・2.4 別の言語でも理解を促す ・2.5 様々なメディアを使って図解する	5. 表出やコミュニケーションのためのオプションを提供する ・5.1 コミュニケーションに多様な媒体を使う ・5.2 制作や作文に多様なツールを使う ・5.3 練習や実践での支援のレベルを段階的に調節して流暢性を伸ばす	8. 努力やがんばりを続けるためのオプションを提供する ・8.1 目標や目的を目立たせる ・8.2 チャレンジレベルが最適となるように課題レベルやリソースを変える ・8.3 協働と仲間集団を育む ・8.4 習熟を助けるフィードバックを増大させる
自分のものにする	3. 理解のためのオプションを提供する ・3.1 背景となる知識を活性化または提供する ・3.2 パターン, 重要事項, 全体像, 関係を目立たせる ・3.3 情報処理, 視覚化, 操作の過程をガイドする ・3.4 学習の転移と般化を最大限にする	6. 実行機能のためのオプションを提供する ・6.1 適切な目標を設定できるようガイドする ・6.2 プランニングと方略の向上を支援する ・6.3 情報やリソースのマネジメントを促す ・6.4 進捗をモニターする力を高める	9. 自己調整のためのオプションを提供する ・9.1 モチベーションを高める期待や信念を持てるよう促す ・9.2 対処のスキルや方略を促進する ・9.3 自己評価と内省を伸ばす
ゴール	いろいろな学習リソースや知識を活用できる	方略を使いこなし, 自分の学びの舵取りをする	目的を持ち, やる気がある

CAST (2011) 及びCAST (2018) 日本語版を元に作成

大切である。ことば, 文字, 記号, シンボル, 身振り等を使って, 出来事や同時に生じた本人の思いや考えを代表し示すことである。さらに, ことば等を使って, 前後して起こる出来事等同士や, 離れて起こる出来事等をつなげることである。そして, 3つの出来事等のつながり(最初の考え→発展→確信, 条件→行動→結果, [全体→変化]←質問), 2つの出来事等同士のさらなるつながり([A→B]→[C→D]), 特定の基準に基づく系列的なつながりをつくることも重要である。

「3. 理解のためのオプション」は, UDLガイドライン

では, 「使える知識への変換」として, 背景知識の活性化, 核心的事項に至る思考過程, 情報処理(選択, 操作)への適用, 学習の転移と般化等とある。表5では, 導入時に資料提示や語り聞かせ, 既習事項の復習, 重要概念の準備, 重要事項の強調等が示された。こうした学習の展開は知的障害教育では難しい部分といえる。ただし, 具体例として, 過程のプリント, ワークシートの工夫, 教師の実演, モデルの提示, 児童の練習, ノートづくり, ペアトーク, 学習後の復習や練習の機会等が示された。これら方法は, 知的障害教育でも活用可能なものもある。

表5 「原則1 提示(理解)のための多様な方法」の具体例

<p>1. 知覚するためのオプションを提供する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・五感を使って体験的に学べる活動にする ・視覚的提示の大きさを変更する。印刷物の字体、大きさ、色を変える ・プロジェクター・大型テレビで資料や教材、学習の流れを提示する ・ビデオ教材に字幕をつける ・パソコンの読み上げ機能を使用する。文字・文章を音読する支援員が同席する ・話す速度や音量、声色を変える。音声でキーワードを簡潔にくり返す ・ノートへ色分けして記入させる ・タブレット端末等のICT機器を使って課題を提示する ・YouTubeに動画の解説を載せて見返せるようにする
<p>2. 言語、数式、記号のためのオプションを提供する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・タブレット端末等のICT機器を使って視聴覚教材を提示する ・日常生活に関連した写真やグラフを用いる ・簡単な言葉や記号に分解し、分かりやすく表示する ・分野特有の言葉を一般的な言葉に置き換える ・関係を目立たせたり、より分かりやすいものにして、すでに学習したことと結びつける ・文字情報と併せてイラストやチャート、図表等につなげて、意味を説明する ・事前テストで正答率の低かった語句の説明に、画像やイラストを用意する
<p>3. 理解のためのオプションを提供する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・導入時、資料の提示や語り聞かせを行う。興味をもたせる工夫を行う ・既習事項の復習をしてから、新たな学習に入る ・既習事項を活かした見通しのもたせ方、既習事項と本時の関係性を整理した板書を工夫する ・前もって理解しておくべき重要な概念を、デモンストレーションや見本を通して事前に教える ・操作の過程をプリント、教師の実演、児童の練習を用いてガイドする ・小見出しごとに簡潔にまとめ、段落ごとの関係を目立たせ、構成をわかりやすくする ・段落の中の言葉と同じ言葉を図表から探させ、文章と図表の関連性を読み取らせる ・学習後に時間をおいて復習や練習する機会をしっかりと取る ・ワークシートの工夫、モデルの提示、ノートづくりの支援を行う ・重要事項を強調するために、多様な成功例や失敗例を示す ・情報をより小さい要素に分解する ・ペアトークの仕方、意義を説明し、モデルを全員の前で示す

知的障害教育では、生活上の問題や課題と関係づけて、活用の幅を広げることが重要である。すでに論じたように、習得する知識や技能が、目的やねらい、その原因や理由、結果として得られること・期待されることをわかるように提示(指導)することが大切である。目的等と関連づけられることで、知識や技能を意図的・目的的に使うようになる。さらに、特定の目的やねらいのもとに、最終的な結果に向かって、いくつかの知識や技能を組み合わせる利用するようにさせる。共通する目的等のもとに、知識や技能を統合的・複合的に使うようになる。

2. 行動と表出のための多様な方法について

原則2の具体的な例を表6に示す。「4. 身体動作のためのオプション」は、UDLガイドラインでは、「全ての学習者が利用できる教材・教具を提供する」ことを意図して

いる。表6では、床の線、目印のような動作・操作を補助する道具や、タッチパネル、オーバーレイ、タブレット端末等のICT機器を活用してシンボル操作に置き換えるものがある。

知的障害教育では、学習の教材・教具だけでなく、生活の中で様々な道具や自助具が活用されてきた。今後さらに意識されるべきである。道具を工夫することで、注意を向けやすく、見やすくなる。行動の仕方がわかり、行動しやすくなる。行動を思い出すきっかけとなる。さらに、道具を使いこなすことで、効率よく行うことができる。また、VOCA等の機器の活用で、シンボルとして写像性・関連性のある視覚的記号が使用されてきた。記号を選択し操作・やりとりすることで、働きや機能がはっきりする。記号を選択し配列・構成することで、より複雑な内容を表現できる。

「5. 表出やコミュニケーションのためのオプション」

表6 「原則2 行動と表出のための多様な方法」の具体例

-
4. 身体動作のためのオプションを提供する
- ・場所や移動のために、床に基準線を準備する
 - ・手や足の着き方のコツを提示したり、着手点や着地点、距離、跳び方等を選べる場や目印を用意する
 - ・活動する際に、安全性や合理性を考慮する
 - ・鉛筆やペンでの記入やマウス操作に代わる代替手段を提供する
 - ・タッチパネルやキーボードのオーバーレイを自分用に調整する
 - ・タブレット端末を使って、用途に応じた作成が簡単にできるようにする
-
5. 表出やコミュニケーションのためのオプションを提供する
- ・一旦書いたものに加筆修正が簡単にできるような教材を用いる
 - ・ワークシートの欄を順に埋めていくと完成するようにする
 - ・実際に手や体で操作するもの(ブロック、3D模型、数ブロック等)を用いる
 - ・電卓、ドットの入ったノート、グラフ用紙等を用いる
 - ・「話型」をワークシートに示す
 - ・「言葉かけカード」を作成し、話し合い等で表現したり、相手に返したりしやすいようにする
 - ・ペアトークによるコミュニケーションを実施する
 - ・ペアトークやスピーチを聞いた後、自分の感想を一行で書き込むワークシートを使う
-
6. 実行機能のためのオプションを提供する
- ・ワークシートや黒板で当該時間の学習の流れを示し、見通しをもたせる。
 - ・黒板掲示にマグネットシートを使い、現在の活動に矢印をつけて示す、終わった活動は色を替える。
 - ・黒板に全体の流れを掲示し、大型テレビに学習手順、その時点で重要な事項を提示しておく。
 - ・目標、目的、スケジュール等を目立つ場所に掲示する
 - ・行動する前に“ストップ&シンク”させる合図や場所を決めておく
 - ・メモを取るためのチェックリストやガイドを提供する
 - ・セルフモニタリングや振り返りを導く質問をする
 - ・短冊形の学習計画表を作成し、毎時間の確認と学習の見通しに使う。
 - ・「表現方法の工夫」の具体例を全体に提示し、意見文の表現やスピーチに活用させる
 - ・感想を記入した各自のワークシートから一行ずつ抜き出し、一覧を配布する
 - ・タブレット端末で撮影したものを、2画面比較ソフトを活用し、手本となる動画コンテンツと比較する
 - ・動画コンテンツを、ペアやグループで話し合ったり教え合ったりする際の補助ツールとして活用する。
 - ・タブレット端末で撮影した映像を秒単位で遅延再生して、自分の姿を確認しながら、練習に取り組ませる。
 - ・ねらいとする「クリア」の動きと、よりよい「マスター」の動きの判断基準を自分たちで決める場を設ける
 - ・プリントの記入に、言葉だけではなく絵や印等を使って、自分なりに目標設定や振り返りをする
-

は、UDLガイドラインでは、学習者が思考を進めるために「適切に容易に表出できる」「流暢にできる」ことを意図している。表6では、加筆修正できる教材、穴埋め式のワークシート、数ブロック、ドット入りノート等のように、わかって学べるための教材・教具等が示された。さらに、話型シート、言葉かけカード、ペアトーク等の話し合いや発表を促すための補助具があげられた。

「6. 実行機能のためのオプション」は、UDLガイドラインでは、「実行機能」として、適切な目標の設定、プランニングと方略開発、情報やリソースのマネジメント、進捗をモニターする等が意図されている。表6では、知識を一般化し、関係を説明して概念を導き、自分の考えを修正する等の抽象的な思考の過程が示された。知的障害教育では難しい部分である。ただし、具体例の提示、色や矢印を

使った指示、活動の合図、学習手順の提示、チェックリストやガイド、振り返りを導く質問、動画コンテンツの比較等は、知的障害教育でも活用が可能である。

知的障害教育では、一人ひとりの特性や学び方の違いを捉え、考えを進めるための表現手段とその方法を工夫することが大事である。さらに、特性や学び方に違いのある異なるメンバーによる協同した学習を促進するために、メンバー間で利用できる表現手段とその方法を検討して行く必要がある。

知的障害教育で授業を進める際には、共通する目標やねらい、課題であっても、異なった内容で、独自のやり方や評価され、授業に参加するメンバーに共有される学習活動の展開を求められる。異なった内容とは、課題に対する本人の興味・関心と取り組み方を反映したものである。

表7 「原則3 取り組みのための多様な方法」の具体例

-
7. 興味を持つためのオプションを提供する
- ・活動前に、その目的についてクイズ形式で考えさせる。視覚提示や語り聞かせを実施する
 - ・1つの活動に長い時間をかけずテンポよく次に進む
 - ・教師の師範に加え、ポイントをプロジェクターに投影して確認する
 - ・ワークシートや黒板、大型テレビ等を適宜用いて学習の流れや手順を示す
 - ・刺激(周囲の雑音、視覚的刺激等)のレベルを調整する
 - ・黒板の周りには必要最低限のものしか掲示せず、児童が集中して授業を受けられる環境を保つ
 - ・児童が内容や取り組み方を自分で決めることとし、必要な活動を支援する
 - ・児童の実態に応じて、これなら出来る、やりがいがあると感じる課題を提示する
 - ・児童が自主的に取り組む時間を確保する
 - ・積極的な参加、新しいことの探索や実験ができる作業の機会や時間を提供する
 - ・自分の日常生活からデータを収集させる
 - ・学習者がごほうびや合格のしるしを自分で決める機会を与える
 - ・各自のワークシートから一行感想を抜き出し、一覧にしたものを配布し、相互交流をする
 - ・自分の発表を見る機会をつくる
-
8. 努力やがんばりを続けるためのオプションを提供する
- ・長期の目標を短期の目標に分割するよう促す
 - ・合格とみなす出来上りの自由度を個々に応じて変える
 - ・良い手本の提示、作業のゴールのありようを具体的に示す
 - ・実際の使用場面を想定し、いつその表現を使うのかを意識させる
 - ・時間内に終わらせることが望ましいことを「学習のめあて」として板書しておき、リマインダーとする
 - ・学習内容を学ぶ前に、自力で問題解決を試みる時間(「やってみよう」時間)を設定する
 - ・5人から6人のグループを編成して、互いに評価したりアドバイスしたりする
 - ・ペアトークでは、お互いの意見や感想を話し合い、相互評価、自己評価に結び付ける
 - ・共通の興味や活動に取り組む学習者のコミュニティを構築する
 - ・現在の学習活動を意識させ、全体での発表を完成させることを目標に学習を進める
 - ・遅延再生ソフトを活用し、自分の姿を確認したり、友達と教え合ったりする
 - ・一人ひとりの伸びや頑張りを認め合ったり、友だちの苦手なポイントに応じたアドバイスをしたりする
 - ・失敗や競争ではなく、本質的で有益なフィードバックを与える
 - ・児童用タブレット端末に動画コンテンツを入れ、繰り返しのポイントが確認できるようにする
 - ・児童用タブレット端末に保存した動画データは、ポートフォリオとして学習のまとめや、自分の学習を振り返る際の資料とする
-
9. 自己調整のためのオプションを提供する
- ・振り返りをしたり、自分の目標を決めたりする機会をもつような活動を援助する
 - ・特定の教科に対する苦手意識や“生まれつきの”才能だという考え方を適切に解決する
 - ・自分の行動の変化をモニターするために、その行動のデータの収集、図表化、表示することを支援する
 - ・ペアトークやスピーチで、聞き手や場を意識した「表現方法の工夫」を取り入れる
 - ・ヘルプカードを用意し、教師やほかの児童に助けを求めることがしやすいようにする
-

独自の方法ややり方とは、他の児童等とは異なっても、本人の理解の程度と習熟した技能により発揮できるものである。

3. 取り組みのための多様な方法について

原則3の具体的な例を表7に示す。「7. 興味を持つためのオプション」は、UDLガイドラインでは、学習者が取り組む・やる気を高める方法を提供することを意図してい

る。表7では、クイズ形式、テンポよく進める等の授業の進め方、さらに、内容や取り組み方の選択、やりがいのある課題の提示、自主的に取り組む時間の確保、相互交流や発表機会等が示された。知的障害教育でも、取り組む・やる気を高めるために効果的な方法である。

知的障害のある児童等一人ひとりがかつ興味や関心を、課題や学習に取り入れる工夫も大事である。知的障害のある児童等には、社会的な興味や関心の持ち方が、定型発達

の児童等と異なる場合がある。感覚過敏があったり、状況の変化やかかわりの違いに戸惑い乱されたりすることも多い。児童等が関心を示す出来事、活動、事物、シンボル、キャラクター等を広く探すことである。

知的障害のある児童等に、適切に選択することを学ばせることも大切である。不用意に選ばせると、逸脱を助長して、課題を台無しにすることがある。1つの選択肢を選ぶか否かを決める、決められた選択肢から選ぶ、課題や活動の一部を選ぶ、いつも普通にすることも選ぶ、他の児童等と順番・交代で選ぶ、他の児童等の選択に従う等を徐々に行い、自ら選んで計画的に取り組む習慣を身につけることである。

「8. 努力やがんばりを続けるためのオプション」「9. 自己調整のためのオプション」は、UDLガイドラインでは、「自己調整」に至るまで学習者を援助する方法が意図されている。表7では、目標の分割、できあがりの自由度、手本やゴールの例、学習のめあて、自力で試みる機会等の目的を持ち続け、活動レベルを最適にする支援が示された。さらに、グループで評価し合う、学習者コミュニティをつくる、発表を目標に学習をすすめる、友達と教え合う、フィードバックを与える、繰り返し確認する等の協働した活動での振り返りや評価が提案された。

知的障害教育では、教師が主導する授業や活動が多くなりがちであるが、児童等が自ら学ぶために、評価の仕組みを作り、集団での評価活動を組織することが求められる。まず、記録し報告し評価する仕方を身につけることで

ある。最初は、教師に指示されて何らかの記録を残し、振り返りをして報告するように促され、教師からの評価を受けて認められたことを喜ぶ。しだいに、自分で記録を書いて、自己評価して自ら報告に来る。加えて、教師からも評価を得る。さらに、進んで記録と自己評価をし、相手を探して報告する。取り組んだ内容や自分の考えを説明し、教師からの評価と重ね合わせ、アドバイスを心得て受け入れる。

さらに、発表・プレゼンによる評価活動をグループ内で行う。最初は、教師に主導されて、発表者、評価者、聞き手、司会進行係を分担して行う。しだいに、発表者はプレゼンを使って自ら発表する。評価者は決めておいた評価の観点を取り上げて前向きな評価を行う。聞き手は互いに声を掛け合って全員で評価を示す。司会進行係は、児童等同士で分担し交代して行うようにする。

VI. 知的障害教育で求められる資質・能力の提案

これまで論じてきた、特別支援学校学習指導要領、OCEDのキー・コンピテンシー、CASTの学びのユニバーサルデザインを踏まえ、知的障害教育における「育成を目指す資質・能力」についての提案を行う。

知的障害教育においても、学びの過程に注目し、学びの内容や質に焦点を当てていくことが求められる。そこで、知的障害のある児童等が、学習することそのものに習熟し、学習者に見合った学びを続けるために、身につけるべ

表8 知的障害教育で求められる資質・能力の提案

知識・技能の習得：既習の知識・技能を新たな学びに活用する	思考力・実行力の育成：目的に向けて方略を考え実行する	取組みへの意欲・努力：取組む意欲が高く、努力や頑張りを続ける
知・技1：情報を取り入れるときに、本人の得意な入力の仕方を活かす (情報の取得)	思・実1：表現し実行するときに、本人が扱いやすい道具や支援技術を活かす (技術の活用)	意・努1：取り組むときに、本人の興味・関心を利用し、やる気を高める方法を使う (興味・関心、選択)
知・技2：言語、数量、操作等を見極めて、さまざまに関係づける (関係づけ)	思・実2：自分の考えを進めるために、容易に表現する、流暢に実行するように練習する (流暢性)	意・努2：記録し報告し評価する仕方を身につけ、評価を重ねアドバイスを 得る (評価の仕組み)
知・技3：関連や関係を目立たせて、使える知識・技能に変換する (深い理解と習熟)	思・実3：問題や課題を見つけ、計画を立てて実行し、振り返り評価する (問題発見・解決)	意・努3：自分の感情をモニターして調整し、目的を持って行動し自己評価する (感情と行動の調整)
知・技4：学習した場面・活動以外で、本人自ら知識・技能を試して活用する (他への移行・活用)	思・実4：本人なりの考え・やり方を伝え、違った考え・やり方を知り、修正し、より確かにする (表現伝達・思考形成)	意・努4：周囲と前向きにかかわり、互いに発表・評価し合い、協同して取り組む (人間関係・協同)

き資質・能力についての提案を試みる。これまでの議論をもとに、その内容を表8にまとめた。

知的障害教育で求められる資質・能力の内容については、特別支援学校学習指導要領に記された「育成を目指す資質・能力」の3つの柱に倣い、「知識・技能の習得」「思考力・実行力の育成」「取組みへの意欲・努力」とした。この3つの内容をおくことは、OCEDのキー・コンピテンシー、CASTの学びのユニバーサルデザインのカテゴリー内容に照らしても妥当であろう。

「知識・技能の習得」は、知的障害のある児童等の習得のプロセスを検討して、得た知識を深く理解して、習った技能に十分に習熟し、本人の身についたものとして、生活の中で活用できるまでに導くことを目的としている。「Ⅲ.1. 知識及び技能の習得について」「Ⅳ.1. 道具を相互作用的に活用する能力について」「Ⅴ.1. 提示（理解）のための多様な方法について」で論じたことをもとにしている。知的障害のある児童等一人一人に合わせ、[知・技1]：情報を取り入れる際の得意な仕方を活かし、習得するだけでなく、[知・技2:]それらと関係づけ、[知・技3:]生活の中に関連づける。そして、[知・技4:]移行や般化を念頭に、他の場面で自ら試して活用するようにするまでを含めた。

「思考力・実行力の育成」は、知的障害のある児童等の思考と実行のプロセスを検討して、独自の考え方ややり方を尊重して活かすという視点から、習得した知識と技能を使って、十分に思考を働かせて実行し、それを課題の解決に用いて、より確かなものとするまでを目的としている。「Ⅲ.2. 思考力、判断力、表現力等の育成について」「Ⅳ.3. 自律的に行動する能力について」「Ⅴ.2. 行動と表出のための多様な方法について」で論じたことをもとにしている。[思・実1]：道具や機器等の技術を活用して、苦手を補い・得意を伸ばし、[思・実2]：思考を進めるために、表現と実行を流暢に行い、[思・実3]：それを問題や課題の解決に用いて、計画的に実行して振り返り、[思・実4]：コミュニケーションや発表を行う中で、違いを知り修正し、より確かな力とするまでを含めた。

「取組みへの意欲・努力」は、知的障害のある児童等の意欲の形成のプロセスを検討して、独特な興味関心を活かし、評価が得られる仕組みをつくり、自らの感情を保ちながら、自らの行動を律して、周囲と協同した活動を行い、結果を出すことまでを目的としている。「Ⅲ.3. 学びに向かう力、人間性等の涵養について」「Ⅳ.2. 相互にかかわりあう能力について」「Ⅴ.3. 取り組みのための多様な方法について」で論じたことをもとにしている。[意・努1]：独特な興味関心を課題や評価に活かしてやる気を高め、[意・努2]：一人ひとりにあわせた評価の仕組みをしっかりと身につけて、続けて取り組み、[意・努3]：自分の感情や行動を調整する、[意・努4]：周囲とかかわり合い協

同した活動に取り組むまでを含めた。意欲を高くもち、努力を続けるために、評価活動がその元をなす。

今後は、この資質・能力の提案をもとに、その内容を精選するとともに、本論の中でもすでにふれてきたが、資質・能力の育成には、そのための環境や機会の設定、教師等による指導支援の工夫、児童等本人が自ら使える工夫、それらを継続して発展させて確かなものとするまでの展開が大切である。こうした点についてさらに検討を進めたい。

引用文献

- CAST (2011) Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0.金子晴恵・バーンズ亀山静子(訳) 学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン全文 Version 2.0.
<https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf>
- CAST (2018) Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2.日本語UDLガイドライン図表.
https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_japanese-rev.pdf
- 中央教育審議会(2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- 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).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会(2015) 教育課程企画特別部会における論点整理について(報告).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/index.htm
- 懸川武史・加藤涼子(2016) 学びのユニバーサルデザインによる授業デザイン. 群馬大学教育実践研究, 33, 179~187.
- 上村英男・藤井厚紀(2018) 学びのユニバーサルデザイン(UDL)に基づいた授業実践 一反転授業の事前学習用コンテンツに着目して一. コンピュータ&エデュケーション, 45, 55-60.
- 川上綾子・石橋恵美・江川克弘・益子典文(2015) 「学びのユニバーサルデザイン」の枠組みを援用した授業設計とその効果. 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 29, 151-159.
- 剣持好司(2014) 学びのユニバーサルデザインを活用した理科の授業. 群馬大学教職大学院課題研究報告会資料集,

- 19-23.
- 国立教育政策研究所 (2013) 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則. 教育課程の編成に関する基礎的研究 平成24年度研究成果報告書.
- 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—アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・方法・学習評価の一体化—. 平成27年度～28年度基幹研究B-310研究成果報告書.
- 松尾直博・柄本健太郎・永田繁雄・林 尚示 (2020) 「生きる力」とエージェンシー概念の検討—中央教育審議会の答申や学習指導要領を中心に—. 東京学芸大学教育実践研究, 16, 147-158.
- 松尾知明 (2017) 21世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革. 国立教育政策研究所紀要, 146, 9-22.
- 皆川嘉徳 (2014) キー・コンピテンシーをどのように捉えるか—統合的・文脈的アプローチによるコンピテンス概念を手がかりとして—. 生活科・総合的学習研究, 12, 101-108.
- 文部科学省 (2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 (平成29年4月告示)
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編 (幼稚園部・小学部・中学部) (平成30年3月)
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.) (2003) Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society. Göttingen, Germany: Hogrefe Publishing. ライチェン, D.S.・サルガニク, L.H. (編著), 立田康裕 (監訳) (2006) キー・コンピテンシー. 明石書店.
- 齊藤勝・河村明和 (2017) 初等教育におけるICTを活用した授業改善 —協働学習を取り入れた体育科の実践から—. 学級経営心理学研究, 6, 174-182.
- 阪木啓二・木船憲幸・阿部敬信 (2019) 特別支援教育における「学びの連続性」～平成29年4月告示の学習指導要領に基づいて～. 人間科学, 1, 49-59.
- 佐々木創 (2018) 『学びのユニバーサルデザイン』を活用した学びやすい環境の調整 —「CAST」の提唱を踏まえて—. 東北女子大学紀要, 57, 32-42.
- 沢谷佑輔 (2020) 小学校外国語活動における教師の「学びのユニバーサルデザイン」に基づく実践 —中学校・高等学校の英語教師との比較を通して—. 北海道文教大学論集, 21, 55-63.
- 下條満代・照屋晴奈・大城政之 (2019) カリキュラム・マネジメントの観点に基づく特別支援学校と特別支援学級における教育課程編成の課題 —知的障害者教育の教育課程を中心に—. Journal of Inclusive Education, 6, 56-64.
- 杉本光枝・古井克憲 (2018) 小学校通常の学級における「学びのユニバーサルデザイン」の授業実践 —国語科における特異的自己効力感の変化に着目して—. 和歌山大学教育学部紀要, 68, 2, 35-41.
- 田淵健・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・最上一郎 (2020) 知的障害特別支援学校における「育成を目指す資質・能力」と「各教科等を合わせた指導」の関連 —授業づくりの要領の探究として—. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 4, 213-222.
- 丹野哲也 (2017) 中央教育審議会答申を踏まえた育成を目指す資質・能力とカリキュラム・マネジメント～本研究の意義と研究成果の活用に向けて～. 国立特別支援教育総合研究所. 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—アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・方法・学習評価の一体化—. p152～157.
- 鶴貫美子 (2020) 通常の学級における発達に課題のある児童への合理的配慮提供の推進 —ショートタイム研修による教員の指導力向上を通じて—. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 10, 163-170.
- 内田慈子・西山久子・納富恵子 (2015) 学びのユニバーサルデザインによる中学校国語科授業実践 —特別な教育的支援が必要な生徒を含む学級全体の学習意欲と学業達成に焦点を当てて—. 福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 5, 23-30.