



中国の遼寧省における知的障害教育の実際 —  
日本の北海道との比較を通して —

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-04-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 王, 晴, 青山, 眞二 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00007088">https://doi.org/10.32150/00007088</a>

## 中国の遼寧省における知的障害教育の実際

— 日本の北海道との比較を通して —

王 晴・青山 眞二\*

北海道教育大学大学院教育学研究科

\*北海道教育大学函館校

## Education of Intellectual Disability in Liaoning China

— Compare with Hokkaido Japan —

WANG Qing and AOYAMA Shinji\*

Graduate School of Education, Hokkaido University of Education

\*Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

### 概 要

本研究では、アンケート調査を用い、中国（遼寧省）における特別支援学校の教育課程と日本（北海道）の教育課程の比較を行い、中国の現状と課題を明らかにすることを目的として実施した。その結果、中国における教育目標が日本より「知識」を重視し、各学校は教育課程への自由度が少なく、一人一人の児童生徒のための個別の指導内容が足りない可能性が示された。今後、中国における法的基準の完備や児童生徒の特性に応じた教育課程の充実についてさらなる検討の必要があると考える。

キーワード：知的障害教育，教育課程，アンケート調査

### 1. 問題と目的

近年、中国では障害を抱えた子どもに対する支援政策が進められている。障害を抱えた子どもに対する大きな教育改革であり、社会的にも大きく注目されている。管飛・刘春玲（2001）は「日本と中国における特殊教育に関する比較と考察」の中で、日本と中国の特別支援教育において教育対象、教育システム、就学指導と福祉保障の多方面から比較を行い、中国では特別支援教育教員資格に関する具体的な規定がないことや障害者に対する法律・法規の具体化がなされていないなどの問題が指摘された。また、趙劍芳（2011）は「日

本と中国における特殊教育に関する異同」の中で中国における、障害児童・生徒の教育課程は知識を重視し、潜在的な能力を軽視していると指摘している。

中国は人口が多くて地域が広いため、教育の課題も多い。教育格差があり、地方の教育に遅れが見られ、さらなる改善が求められている。中国の特別支援教育の状況については、北京、上海などの大都会の一部地区では教育課程において実績をあげているが、遼寧地区の教育課程に関する研究はわずかである。したがって、遼寧省における知的障害学校の教育課程の実態と課題を把握することが必要であると考え。本研究では、中国（遼寧省）における特別支援学校の教育課程と日本（北海道）の教育課程の比較を行い、中国の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

## 2. 調査方法

### 1) 調査対象

北海道の知的障害を主とする特別支援学校14校と中国遼寧省における特別支援学校12校を対象としてアンケート調査を行った。

### 2) 調査内容

アンケート調査の項目領域は小学部用及び中学部共に、8領域（①学校の実態、②児童生徒の実態、③教師の経験年数、④教育課程、⑤指導形態、⑥交流及び共同学習、⑦指導方法、⑧個別の指導計画）の内容とする。領域によっては、小学部と中学部の質問項目が一部異なる。尚、アンケート調査の領域及び各質問項目の内容については、予備調査に協力いただいた北海道教育大学附属特別支援学校の先生方の助言を参考に作成した。

### 3) 調査期間

予備調査、本調査及び回収期間は以下のとおりである。

- ・予備調査：2019年11月18日～22日（北海道教育大学附属特別支援学校）
- ・本調査：（北海道）2020年1月  
（遼寧省）2020年3月
- ・回収期間：（北海道）2020年1月24日（金）～1月31日（金）  
（遼寧省）2020年3月20日（金）～3月27日（金）

### 4) 分析対象と分析方法

本研究では、北海道の特別支援学校14校の小学部14学部及び中学部14学部の回答と中国遼寧省における特別支援学校12校（そのうち2校が中学部設置していない）の小学部12学部及び中学部10学部の回答を分析対象として分析を行った。

回収されたデータの分析にあたっては、回答ごとの学校数や割合を算出して比較した。なお、「教育目標について」は記述内容のキーワードを分類し、学校数や割合を算出して比較した。

### 5) 論理的配慮

本研究では、各特別支援学校に、質問紙と共に依頼文書を添付し、学校名及び各学校の情報について特定できないよう統計処理を行うことを文書で説明し、データは研究目的以外での使用はしないことを明記した。

質問紙を配布し、回答をもって同意を得たこととした。

### 3. 結果

アンケートの回答者は、日本の小中学部は「教頭」(小・中学部42.9%)と「教務主任」(小・中学校50%)であり、中国の方はほとんど「教務主任」(小学部83.3%, 中学部90%)であった。

#### 1) 学校の実態

児童生徒と教師の比(以下:ST比)については、本調査で回収された各学校の児童生徒総数を各学校の教員総数で割った値である。日本のST比は1.8(小学部1.8, 中学部1.7)であり、中国のST比は2.0(小学部2.5, 中学部1.4)であった。各学校の単一障害学級数では、日本の特別支援学校は平均13.6学級(小学部8.1学級, 中学部5.5学級)であった。一方、中国の特殊教育学校は平均2.5学級(小学部1.6学級, 中学部1.1学級)であった。そのうち、単一障害学級数が「0」と回答する小学部は9校(75%)であり、中学部は8校(80%)であった。また、各学校の訪問学級数については、日本の特別支援学校は平均2.2学級(小学部1.1学級, 中学部1.1学級)であり、中国の特殊教育学校は平均6.3学級(小学部4.6学級, 中学部2.7学級)であった(中国の特殊教育学校の1校は小中学部共に73学級と回答した。極端に大きいこの学校のデータを抜いたため、以上の結果になった)。

#### 2) 教育目標

教育目標の内容について、古田・坂本裕・日比晁(2014)が示した教育目標の「8視点」(①他者, ②生活, ③健康, ④学習, ⑤心情, ⑥主体性, ⑦コミュニケーション, ⑧社会・職業)を参考に、分類した。教育目標は複数の視点の内容が含まれる場合は複数回答として分類した。日本では、「⑤心情」と「⑥主体性」と回答する学校は71.4%であった。「⑧社会・職業」と回答する学校は42.9%であり、「①他者」と回答学校は35.7%であった。一方、中国では、「④学習」と回答する学校は58.3%であった。「②生活」, 「⑧社会・職業」を回答する学校は50%であり、「⑥主体性」と回答する学校は41.7%であった。

#### 3) 児童生徒の実態

図1から見ると、特別支援学校に在籍している児童生徒は、日本より中国の方は障害の程度は比較的軽い

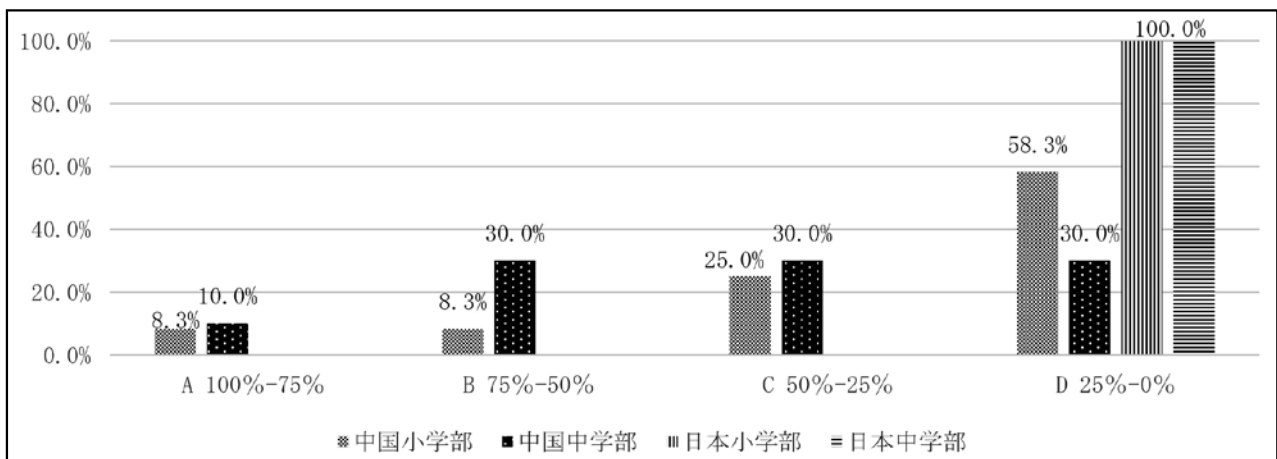


図1 IQ55以上の児童生徒割合

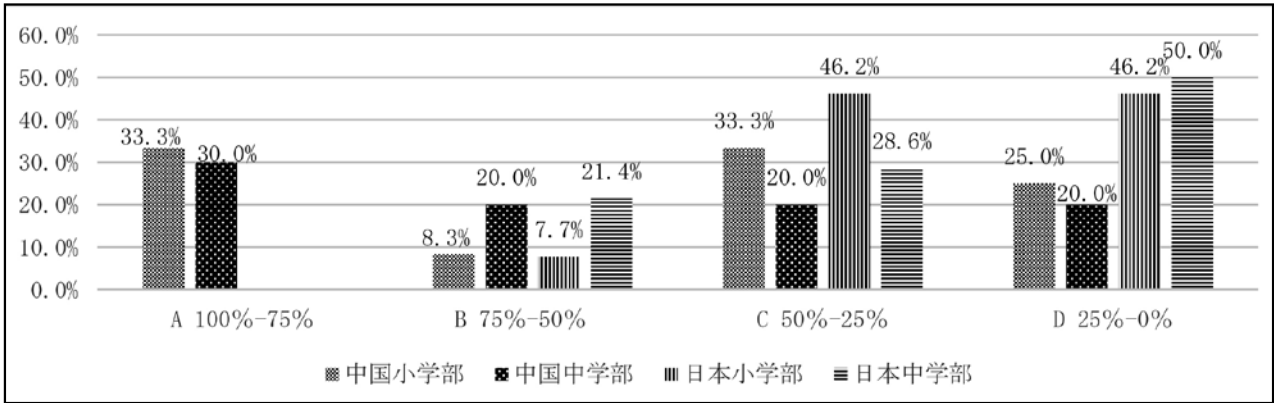


図2 重複障害の児童生徒の割合

ことが示された。一方、日本の特別支援学校は、比較的障害の重い児童生徒が多いことが示された。また、図2から見ると、特別支援学校に在籍している児童生徒は、日本より中国の方が重複障害の児童生徒の割合は多く見られた。

#### 4) 教師の経験年数

教師の経験年数については、中国の方は教師経験15年～25年の人数が一番多く、次いで5年～15年であり、5年未満が一番少ない。一方、日本では、経験年数5年未満と25年以上の人数が少なく、経験年数は15年～25年の人数が多い。

#### 5) 教育課程

教育課程についての項目では、日本と中国それぞれの科目ごとに質問した。教育課程の結果の一部（日本については教科別指導の国語，教科・領域を合わせた指導の遊びの指導と特別の教科道徳であり，中国については一般性課程の国語，選択性課程の芸術レジャーと教育課程に明確に位置付けられていない道徳である）は図3～図8に示す。教育課程に複数選択の項目が含まれる場合は複数回答として集計した。

- 「話す，聞く，読む，書くに関する科目・領域」という質問（図3，図4）に対して，中国では，すべての特殊教育学校は「生活国語」と回答し，次いで，「生活適応」と回答する小学部は66.7%，中学部は80.0%であり，「生活算数」と回答する小学部は58.3%，中学部は70.0%であった。日本では，多くの特別支援学校（小学部64.3%，中学部85.7%）は「国語」と回答した。次いで，日本の小学部は，「生活単元学習」と「日常生活の指導」と回答する学校は両方とも64.3%であった。中学部は，「日常生活の指導」と「作業学習」と回答する学校は両方とも57.1%であり，「生活単元学習」と回答する学校は50.0%であった。
- 「遊び，余暇の過ごし方に関する科目・領域」という質問（図5，図6）に対して，中国では，多くの特殊教育学校（小学部83.3%，中学部80.0%）は「芸術レジャー」と回答し，次いで，「音楽とダンス」と回答する小学部は25.0%，中学部は50.0%であり，「描画と手仕事」と回答する小学部は25.0%，中学部は40.0%であった。日本では，小学部は，「遊びの指導」と回答する学校は78.6%であり，「日常生活の指導」と回答する学校は50.0%であった。中学部は，「生活単元学習」と回答する学校は57.1%であり，「特別活動」と回答する学校は50.0%であった。
- 「生命を大切に作る心，善悪の批判などの規範意識に関する科目・領域」という質問（図7，図8）に対して，中国では，半分ぐらいの特殊教育学校（小学部50.0%，中学部60.0%）は「国語」と回答し，次いで，「道徳」と回答する小学部と中学部は両方とも50.0%であった。日本では，小学部は，「生活単元学習」

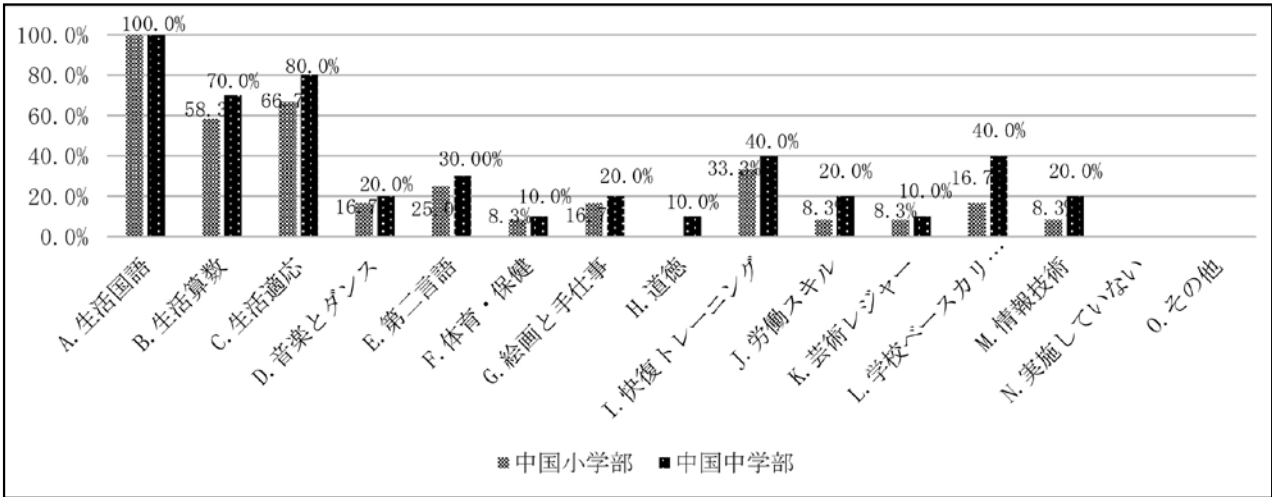


図3 中国における話す、聞く、読む、書くに関する科目・領域

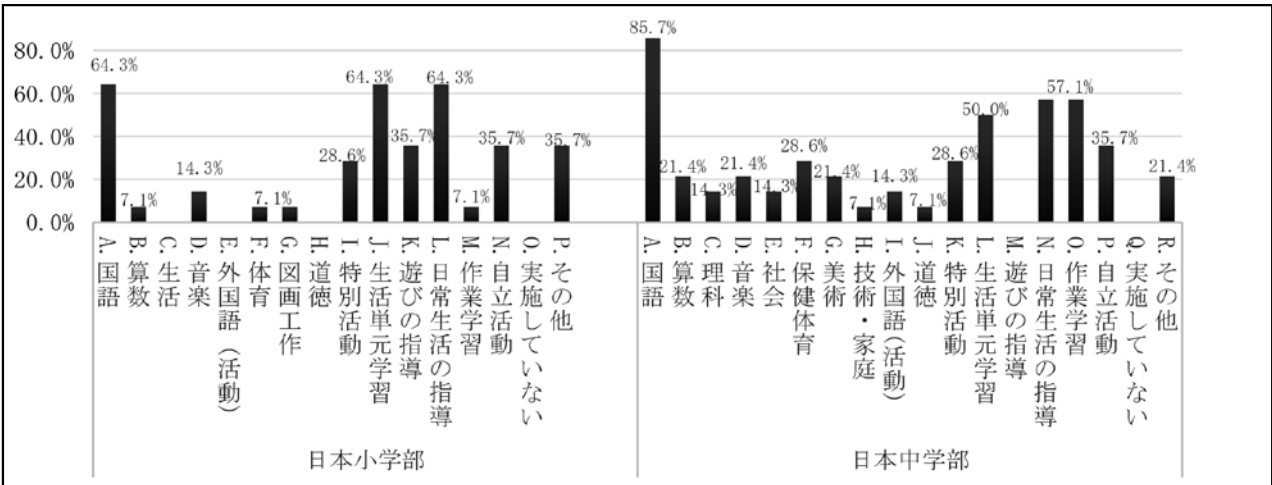


図4 日本における話す、聞く、読む、書くに関する科目・領域

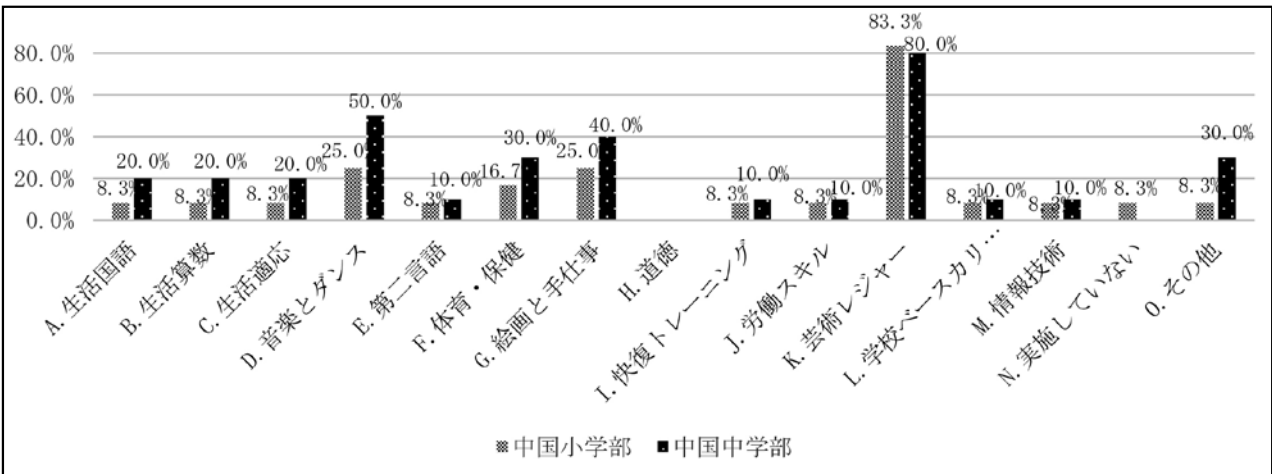


図5 中国における遊び、余暇の過ごし方に関する科目・領域

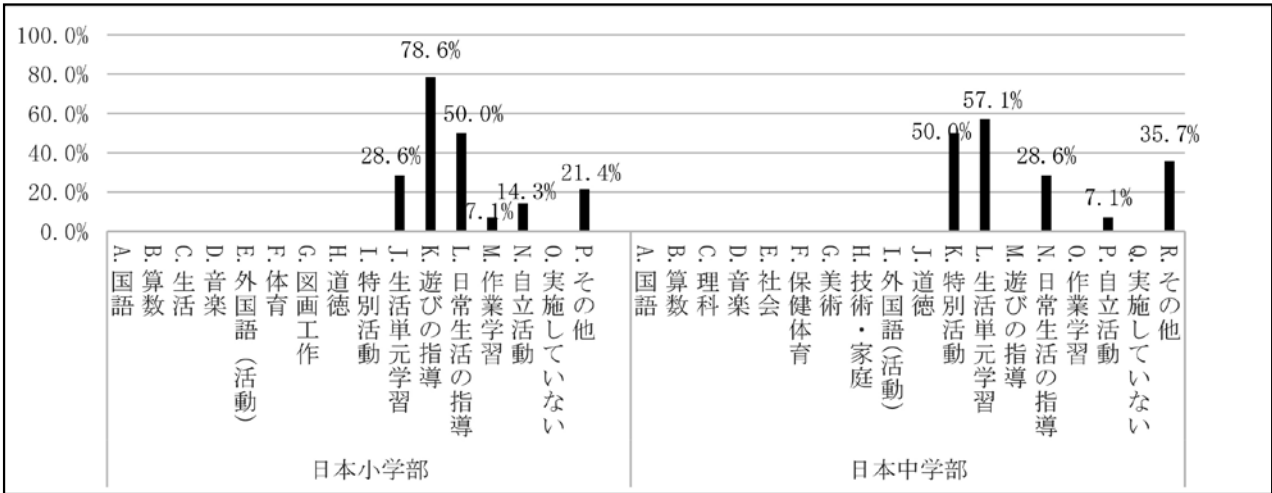


図6 日本における遊び、余暇の過ごし方に関する科目・領域

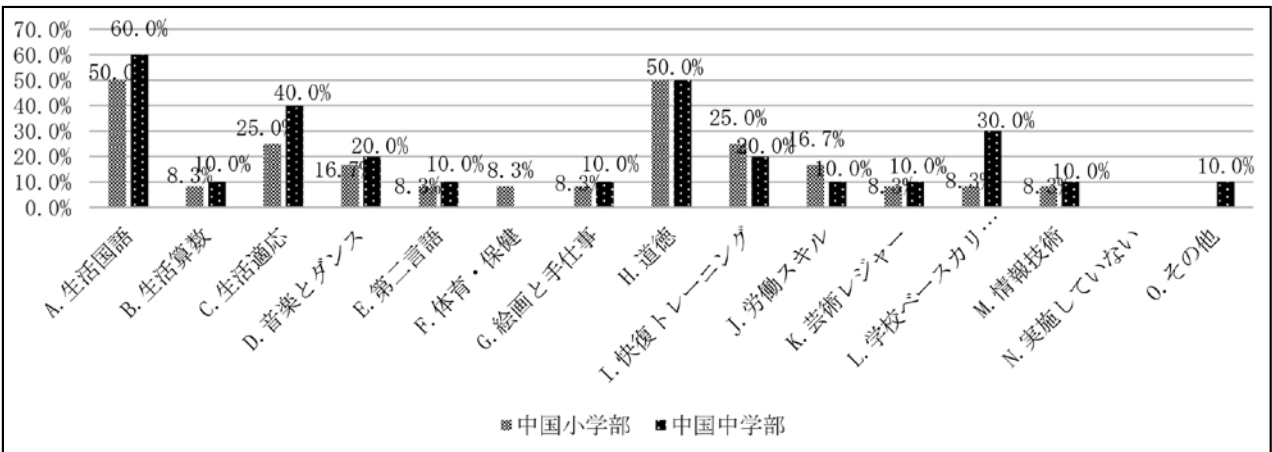


図7 中国における生命を大切にすること、善悪の批判などの規範意識に関する科目・領域

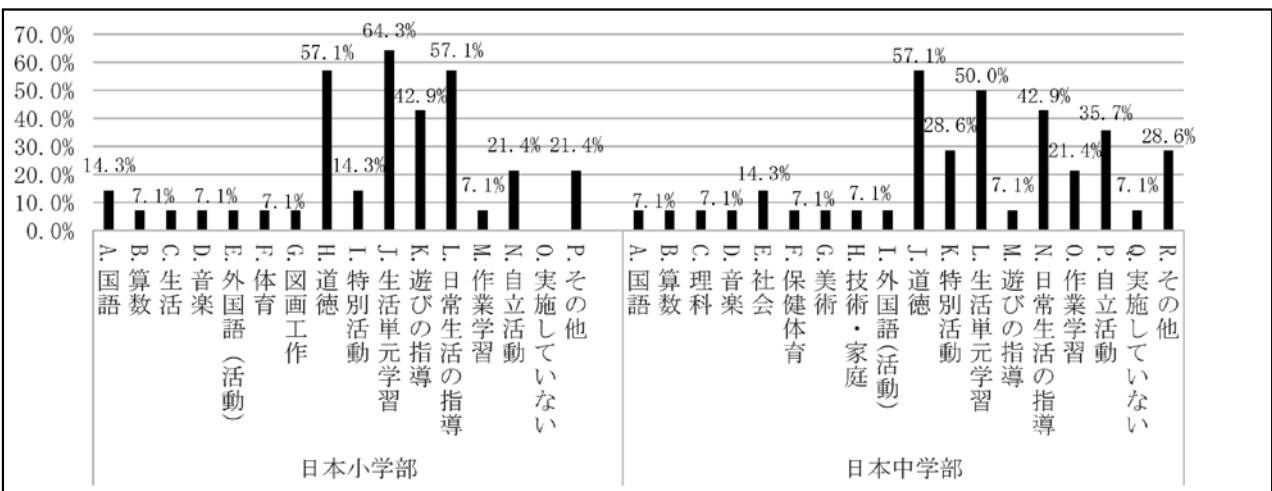


図8 日本における生命を大切にすること、善悪の批判などの規範意識に関する科目・領域

と回答する学校は64.3%であり、「道徳」と「日常生活の指導」と回答する学校は57.1%であった。中学部は、「道徳」と回答する学校は57.1%であり、「生活単元学習」と回答する学校は50.0%で、「日常生活の指導」と回答する学校は42.9%であった。

## 6) 指導形態

①「学部全体での能力別指導はありますか」、②「低・中・高学年の各ブロック内の能力別指導はありますか」、③「学年別の能力別指導はありますか」、④「クラス内での能力別指導はありますか」についての回答で、中国の特殊教育学校はほぼ100%の学校が「ある」と回答した。それに対して、日本では、①「学部全体での能力別指導はありますか」については、「ない」と回答する小学部は78.6%、中学部は57.1%であった。②「低・中・高学年の各ブロック内の能力別指導はありますか」については、「ない」と回答する小中学部は共に71.4%であった。

## 7) 交流及び共同学習

- (1) 「あなたの学校の児童が通常学校や学級の授業に参加することはありますか」についての回答で日本では、多くの特別支援学校（小学部85.7%、中学部71.4%）は「時々ある」と回答した。一方、中国の小学部の回答は「時々ある」～「ほとんどない」に集まり、中学部の回答は「ほとんどない」～「まったくない」に集まる。
- (2) 「あなたの学校と通常学校が一緒に行事を行うことはありますか」についての回答で中国の小学部の回答は「ほとんどない」～「まったくない」に集まり、中学部は「時々ある」と回答する学校は77.8%であった。日本の特別支援学校の回答は「時々ある」～「まったくない」に集まった。
- (3) 「あなたの学校に地域の方を招くことはありますか」についての回答で日本では、多くの特別支援学校（小学部64.3%、中学部78.6%）は「時々ある」と回答した。中国では、多くの特殊教育学校（小学部63.6%、中学部55.6%）は「時々ある」と回答しているが、小学部の27.3%、中学部の22.2%は「よくある」と回答している。

## 8) 指導方法

指導方法について①「箱庭療法を用いて指導することはありますか。」、②「モンテッソーリ教育法を用いて指導することはありますか。」についての質問は、日本の特別支援学校はほぼ100%の学校が「ない」と回答した。それに対して、中国では、①「箱庭療法を用いて指導することはありますか。」については「ある」と回答する小学部は81.8%、中学部は66.7%であった。また、②「モンテッソーリ教育法を用いて指導することはありますか。」については、「ある」と回答する小学部は54.6%、中学部は44.4%であった。

## 9) 個別の指導計画

- (1) 「個別の指導計画を持っている児童生徒は何%いますか？」という質問に対して、中国では、「75%以上の児童生徒が個別の指導計画を立てている」と回答する学校は半分以下（小学部が45.5%、中学部が44.4%）であった。
- (2) 「個別の指導計画作成会議に参加している方」という質問に対して、図9に示しているように、中国の方が参加している人が多く見られた。しかし、「個別の指導計画作成会議の年間回数」という質問に対して（図10）、中国の多くの特殊教育学校は「年に1回～2回」に個別の指導計画作成会議を開き、日本の多くの特別支援学校は「年に2回～3回」の個別の指導計画作成会議を開いている。



- (3) 個別の指導計画について①「具体的な目標の設定は大変ですか。」、②「具体的な指導内容の設定は大変ですか。」、③「具体的な指導方法の設定は大変ですか。」についての質問は(図11, 図12), 日本の小中学部の回答は「大変」～「やや大変」に集まり, 中国の小中学部は「やや大変」～「大変ではない」に集まった。
- (4) 「個別の指導計画」における重点目標を8割以上達成している子の割合についての質問は, 図13の示しているように, 日本の小中学部は中国より, 目標の達成率が高い。

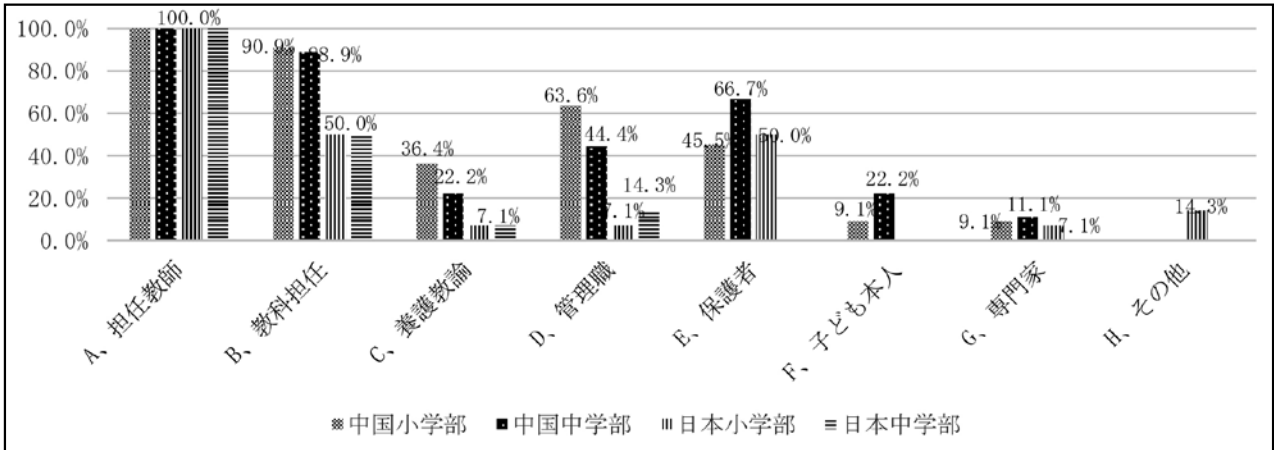


図9 個別の指導計画作成会議に参加している方

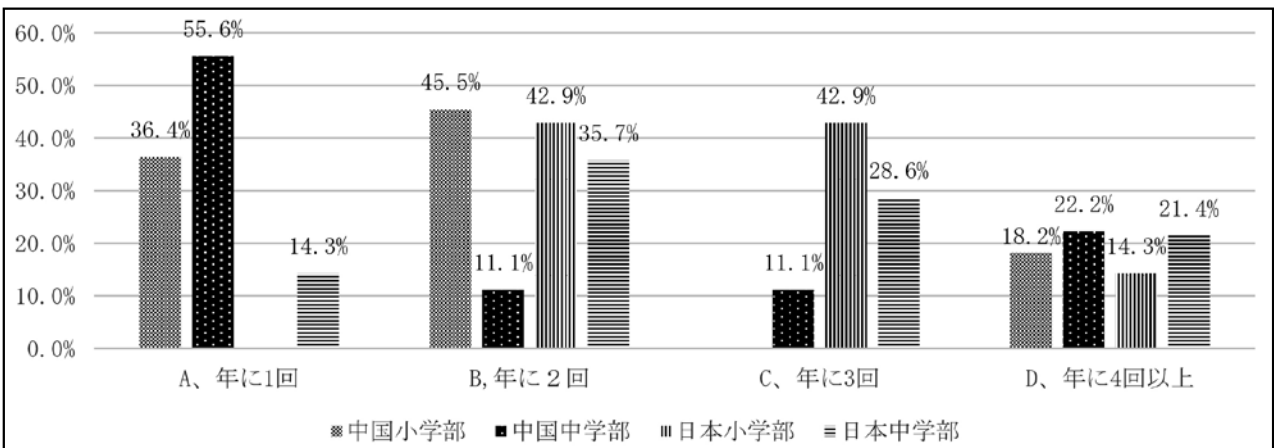


図10 個別の指導計画作成会議の年間回数

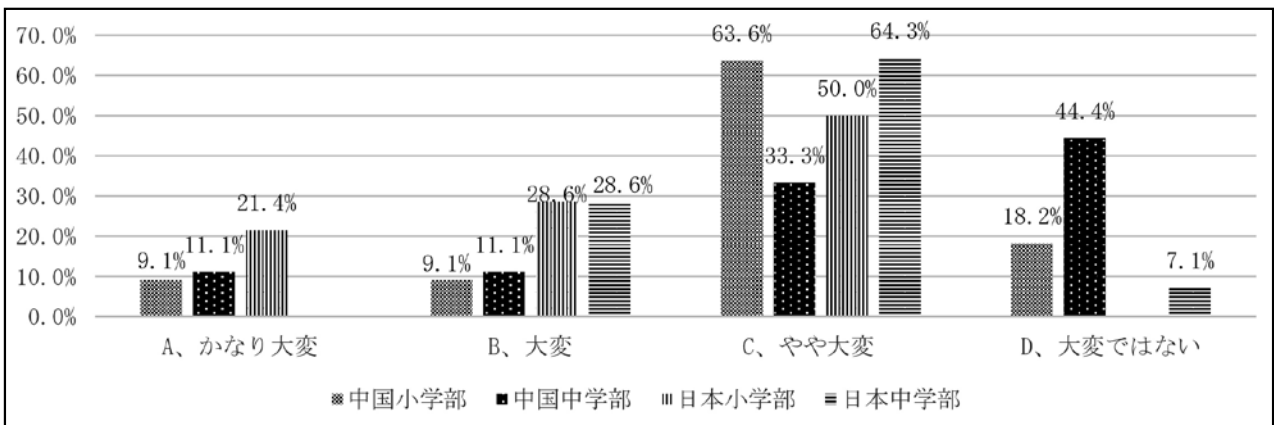


図11 具体的な指導内容の設定の大変さ

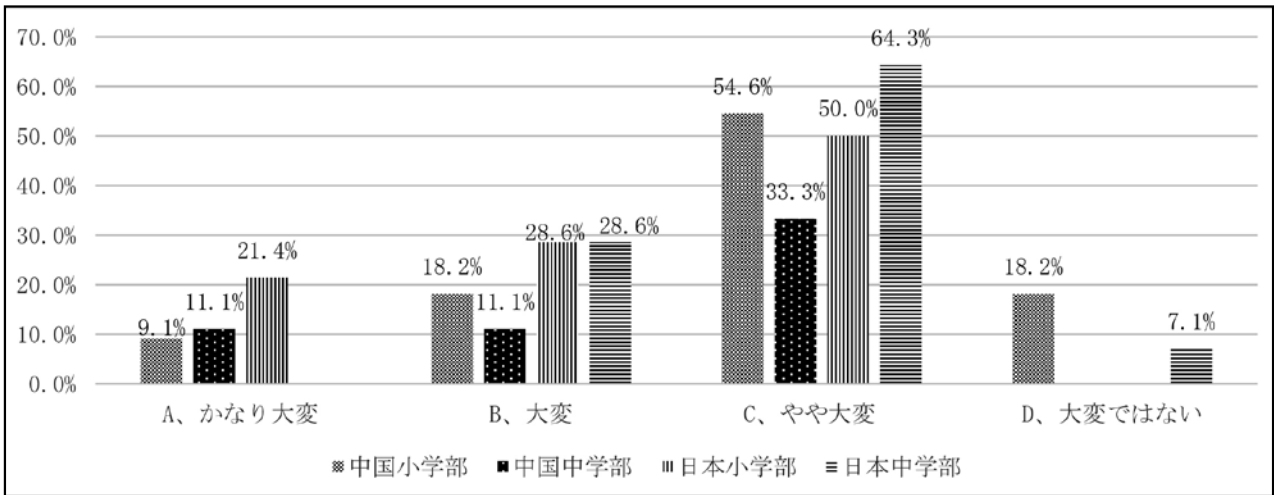


図12 具体的な指導方法の設定の大変さ

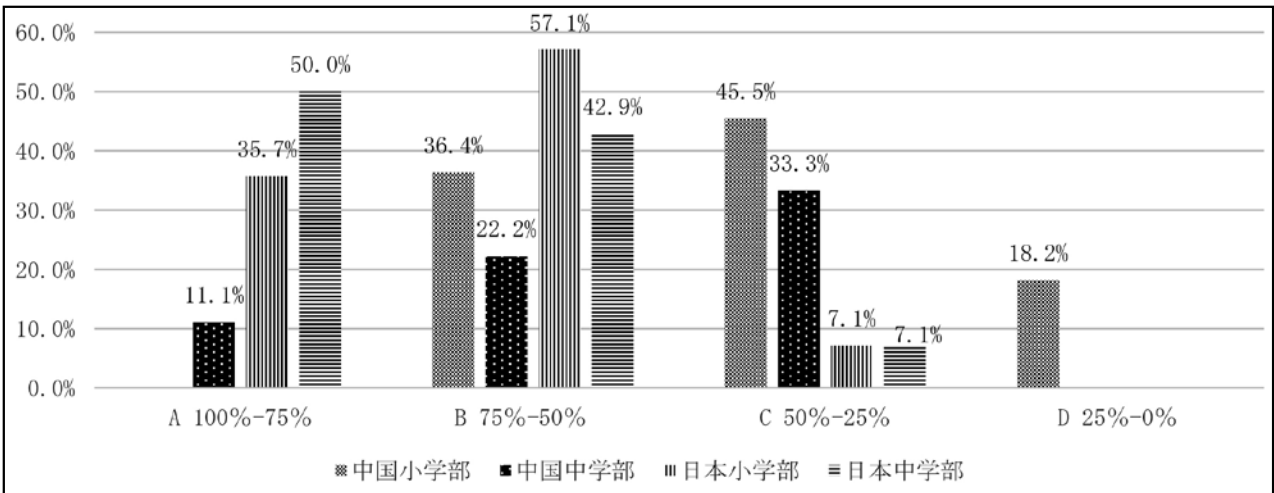


図13 「個別の指導計画」の重点目標を8割以上達成している子の割合

#### 4. 考察

##### 1) 児童生徒の実態

児童生徒の実態の結果から見ると、日本の特別支援学校は中国より、比較的障害の重い児童生徒が多いことが示され、軽度の障害のある児童生徒は特別支援学校ではなく、「多様な学びの場」で就学できることが確認された。

各学校の単一障害学級数について、日本の特別支援学校は平均13.6学級であった。一方、中国の特殊教育学校は平均2.5学級であり、そのうち、単一障害学級数が「0」と回答する小学部は75%であり、中学部は80%であった。特別支援学校に在籍している重複障害児童生徒の割合は、日本より中国の方が多く、前述の単一障害学級数の結果と一致した。日本の特別支援学校は、現在も障害別に行っている特別支援学校が多いため、肢体不自由や視覚障害、また聴覚障害を併せ持つ児童生徒は、肢体不自由の特別支援学校や盲学校、聾学校等に在籍しており、重複障害児が、知的障害の特別支援学校に在籍することが少ないのではないかと考えられる。

また、各学校の訪問学級数については、日本の特別支援学校は平均2.2学級であり、中国の特殊教育学校

は平均6.3学級であった。訪問学級数について、日本と中国における現状は大きな差が見られた。中国の遼寧省には、面積は約14.86万平方キロメートルで、特殊教育学校数は83校である。各学校が分担する地域は日本の北海道の特別支援学校が分担する地域よりはるかに広いため、登校することが難しい場合や、重度重複障害の児童生徒が自宅で教育を受けたがる等の理由から、訪問教育を受けていると考えられる。

## 2) 教 師

中国の方は教師経験5年未満の人数が日本より少なかった。中国では、特殊教育の教員養成課程がある大学はまだ少ないことから、特殊教育に対する理解が十分進んでいない状況にある。このため、特殊教育の教師を目指す児童生徒が少ないため、若い教師が少ないのではないかと考えられる。また、中国では、特殊教育を積極的に促進しているが、特殊教育の資格免許制度もないため、今在籍している教師は通常教育から転職する教師が少なくないと考えられる。全体的に特別支援学校の教員数は中国の方が少なく、専門家が足りないのではないかと考えられる。

## 3) 教育目標

日本と中国の教育目標については、両国とも、文化・科学的知識を授け、自立した生活能力を持たせることを目的とする。本研究では、具体的には日本の方は、「⑤心情」、「⑥主体性」に関する内容を挙げている学校が多く、中国の方は「④学習」に関する内容を重視することが明らかになった。中国では、特殊教育はまだ始まったばかりであり、特殊教育は独自の教育理念を形成しておらず、通常教育における教育目標が「知識」を重視すると同じように特別支援教育も「教科学習」を重視するのではないかと考えられる。

## 4) 教育課程

教育課程について、中国では、「各教科」を中心に指導を行い、日本では「教科・領域を合わせた指導」を中心として指導を行うことが確認された。日本では、教育内容は自由化され、また、今までの経験から生活を重視し、児童生徒の自立を促すために必要な教育を受けることを目指すため、「教科・領域を合わせた指導」を中心として指導を行うと考えられる。一方、中国では、教育目標に「知識」を重視するため、「各教科」を中心に指導を行うのではないかと考えられる。

## 5) 指導形態

「①学部全体での能力別指導」、「②低・中・高学年の各ブロック内の能力別指導」、「③学年別の能力別指導」、「④クラス内での能力別指導」についての回答で、中国の特殊教育学校はほぼ100%の学校が「ある」と回答した。中国では、知的障害特殊教育学校に在籍している児童生徒の障害程度は軽いため、年齢を問わず、能力別の指導を行うと考えられる。一方、日本では、「学年別の能力別指導」が多く「ある」と回答した。これは、日本の特別支援学校に在籍している児童生徒の障害程度が重いため、学年別の能力別指導を行うのではないかと考えられる。また、日本では、同年齢の子どもたちの関わり合いを重視していることも、その要因の一つと考えられる。

## 6) 交流及び共同学習

交流及び共同学習について、日本の特別支援学校は通常学校や学級の授業や行事に参加することが多く見られ、中国の方は地域との交流が多く見られた。裏返せば、中国の特殊教育学校は通常学校との交流が少ないと言える。日本では、同年齢と一緒に交流することを重視するため、共同学習が多く行われていると考え

られる。一方、中国では、「特殊教育学校に関する暫定規定」（1998 教育部）では、自立し社会生活に参加する資質を養うことが特殊教育学校の教育目的の一つであると明確に規定され、また、特殊教育と通常教育の捉え方が異なる可能性があるため、通常学校や学級との共同学習が少なく、地域との交流が多いのではないかと考えられる。

## 7) 指導方法

指導方法についての項目では、「①箱庭療法を用いて指導することがありますか」、「②感覚統合訓練法を用いて指導することがありますか」、「③モンテッソーリ教育法を用いて指導することがありますか」、「④TEACCHプログラムを用いて指導することがありますか」、「⑤自立活動教諭が助言する自立活動はありますか」の五つの設問である。結果から見ると、「箱庭療法」と「モンテッソーリ教育法」についての項目は、日本の回答ではほとんどが「ない」と回答しており、中国とは大きな差があった。中国は各質問に対して「ある」と回答する学校は多く、この指導方法を積極的に試行し、導入する姿が見られた。また、中国の特殊教育学校に在籍している児童生徒の障害程度は比較的軽く、「箱庭療法」と「モンテッソーリ教育法」が有効な児童生徒がいるため、「箱庭療法」と「モンテッソーリ教育法」を用いた指導を行うのではないかと考えられる。一方、日本では、「感覚統合訓練法」を用いて指導することが多く見られた。「感覚統合訓練法」の遊具は知的障害教育の遊具として古くから用いられてきているため、「感覚統合訓練法」を用いて指導することが多いと考えられる。

## 8) 個別の指導計画

- (1) 中国の「個別の指導計画」の策定はまだ義務化されていないことが確認された。中国では、指導内容がほぼ国から規定され、各学校は一人一人の児童生徒のために個別の指導内容を考えなくても良いという考え方があるため、「個別の指導計画」の策定はまだばらつきがあるのではないかと考えられる。
- (2) 「個別の指導計画」の作成会議の参加者は中国の方が多く、日本の方は作成会議の年間回数が多く見られた。遼寧省の各学校の分担地域が広いと、様々な関係者を集めることが大変で、作成会議の年間回数も少ないと考えられる。裏返せば、「個別の指導計画」の作成会議が少ないため、参加する方の出席を確保することが容易であると考えられる。
- (3) 日本の特別支援学校は中国より、「個別の指導計画」の目標の達成率が高いことが示された。中国の各学校は「個別の指導計画」の目標値が高く、各目標の具体化が十分ではない可能性があると考えられる。中国の「個別の指導計画」の作成はまだ探究段階であることが確認され、もっと効果的な「個別の指導計画」の作成が期待される。

## 5. 今後の課題

本研究では、アンケート調査を用いて、中国（遼寧省）における特別支援学校の教育課程と日本（北海道）の教育課程の比較を行い、中国の現状と課題を明らかにすることを目的として実施した。中国では、各教育の場に関する規定などの整備が不十分であり、「個別の指導計画」の策定はまだ義務化されていないことが確認され、法的基準が不十分な可能性があると考えられる。また、教育課程について、中国では日本より「知識」を重視することが確認され、各学校は教育内容への自由度が低いと見られた。各学校は、児童生徒の一人一人の特性に応じた学習や生活を充実するための教育課程を編成する必要があると考えられる。また、本研究では、特別支援学校に在籍している児童生徒は、健常児との交流及び共同学習がまだ不十分である。今後、障害の

ある児童生徒と障害のない児童生徒が仲間として育つことを大切に、お互いに理解を深めることが今後さらに求められると考える。

## 6. 引用・参考文献

- ・ 管飛・刘春玲 (2001) 「日本と中国における特殊教育に関する比較と考察」中国特殊教育, 2001年第1期.
- ・ 趙劍芳 (2011) 「日本と中国における特殊教育に関する異同」授業研究, 2011年, 第9期.
- ・ 古田康子・坂本裕・日比暁 (2014) 「特別支援学校における保護者の意向を踏まえた教育課程編成に関する基礎研究—特別支援学校学習指導要領解説ならびに特別支援学校学部教育目標の分析—」岐阜大学教育学部, 教師教育研究, 10, 163-168.
- ・ 中国教育部 (1998) 「特殊教育学校に関する暫定規定」.
- ・ 山本智子 (2015) 「知的障害教育課程の理解と実践」皇學館大学紀要, 53, 80-69 (2015-03).
- ・ 福山恵美子 (2016) 「特殊教育から特別支援教育への転換—その歴史的背景と近年の動向—」大阪総合保育大学紀要, 第11号, 2016
- ・ 真殿仁美 (2013) 「中国における障害児の教育を受ける権利の動向—自国の状況に適した教育の創造にむけて—」特殊教育学研究, 50(5), 441-450, 2013.
- ・ 竹内まり子 (2010) 「特別支援教育をめぐる近年の動向—『障害者の権利に関する条約』の締結に向けて—」国立国会図書館 ISSUE BRIEF NUMBER 684 (2010.6.10)
- ・ 安彦忠彦 (2003) 『教育課程編成論—学校で何を学ぶか—』放送大学大学院教材, 放送大学教育振興会 (東京)
- ・ 栗原幸正 (2000) 「カリキュラム開発研究校におけるカリキュラム開発の規定要因に関する研究『研究紀要』の統計的分析 (因子分析) を通して—」『カリキュラム研究』第9号, 77-87.
- ・ 松井孝彦 (2016) 「教育実習におけるカリキュラム構成や単元構成の規定要因に関する指導の必要性—中学校英語科を例に—」『教職キャリアセンター紀要』第1号, 51-58.
- ・ 盛永進 (2015) 「特殊教育における学校教育課程標準についての意見」中国特殊教育, 2015年第7期.
- ・ 彭霞光 (2013) 「中国特殊教育に関する現状についての研究」中国特殊教育, 2013年第11期.
- ・ 王奮・王雁 (2015) 「中国特殊教育学校における教育課程編成に関する課題についての考察」中国特殊教育, 2015年第1期.
- ・ 吴春艶 (2013) 「知的障害学校における学校ベースカリキュラムの開発現状についての研究」中国特殊教育, 2013年第2期.
- ・ 潘日余・王翠艶 (2018) 「知的障害学校における教育課程に関するバリアフリーについての研究」絳化学院学報, 第38卷第10期.

(王 晴 札幌校研究科令和2年度修了)

(青山 眞二 函館校特任教授)