

第 1 部

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

～全匡特別支援学校教育課程編成に係る実態調査～

第 1 節 調査の目的と方法

(1) 目的

教育課程については、障害種や障害の程度等へのきめ細やかな対応や授業時数の柔軟な対応等のさまざまな面でのより一層の工夫や配慮が必要となる。

本調査では、特別支援学校における新学習指導要領の下での幼児児童生徒個々のニーズに応じた教育課程の在り方について検討を行うに当たり、全国の特別支援学校を対象として、平成22年度における教育課程の編成状況を把握することを目的とする。

(2) 方法

①対象

全国特別支援学校（国立、私立を含む計 1,045 校）の教育課程編成の担当者を対象とした。

②調査方法

郵送による質問紙法（悉皆調査）によるアンケート調査を実施した。

③調査内容

調査票の作成に当たっては、研究分担者内で学校種別における教育課程編成に関する資料や文献から関連するキーワードを抽出し参考とするとともに、研究協力機関からの情報提供も活用した。

調査に当たっては、予備調査を実施することとし、予備調査（平成 22 年 8 月）は、千葉県立千葉聾学校、東京都立江戸川特別支援学校、神奈川県立金沢養護学校、新潟県妙高市立にしき特別支援学校、愛知県立佐織養護学校の計 5 校の協力を得た。

④調査期間

平成 22 年 9 月 1 日～10 月 3 日に実施した。

⑤調査項目

本報告書でまとめた結果に関する質問項目は、以下の 9 項目である。

ア．基本情報、イ．教育課程編成、ウ．個別の指導計画、エ．自立活動、オ．交流及び共同学習、カ．重複障害学級、キ．外国語活動、ク．訪問教育、ケ．教育課程の評価

⑥分析方法

各質問項目は、選択肢（2 択、3 択）及び自由記述を求めた。自由記述は「SPSS Text Analytics for Surveys」を利用した。本ソフトウェアでは、回答テキストから有用な情報を抽出し、一連の自由記述式の回答に含まれる主要キーワードを適切な個数のカテゴリで表現し、2つ以上のカテゴリ間の関係性について検討した。

第2節 基本情報

(1) 回答数・回収率

有効回答校 849校（回収率 81%）

(2) 対象とする障害種

①対象とする障害種（複数回答）

対象とした特別支援学校 1,045校のうち、有効回答校は 849校であった。複数の障害種を対象とする特別支援学校の場合、該当する障害種について複数回答を求めた。この結果、視覚障害は 73校で 9%、聴覚障害は 108校で 13%、知的障害は 533校で 63%、肢体不自由は 251校で 30%、病弱は 113校で 13%であった。ただし、この中には、重複障害学級に在籍する幼児児童生徒の障害種も含めて回答した特別支援学校があると考えられる。

②異なる障害種の教育課程編成

回答校は、849校中 193校であった。そのうち、「異なる障害種ごとに教育課程の編成は、分かれている」との回答は、114校（59%）であった（表 1-2-1）。「その他」としては、「知的障害を中心に編成」、「一般学級と重複学級に分けている」、「小学部、中学部ごとの教育課程編成」、「小学部は分かれているが、中学部・高等部は学級編成、教育課程とも明確に分かれていない部分がある」、「認知レベルで学級編成している」、「学級編成も教育課程編成も、障害種別によるものでなく、総合制として対応している」、「学級編成も教育課程も分かれていない」、「複数の障害種を合わせた学級編成」「単一障害は障害種別の教育課程」、「障害種別で分けていない」、「学級編成、教成課程編成ともに複数障害種へ対応している」等、対応が様々であった。

表 1-2-1 異なる障害種の教育課程編成の状況

項目	N=193	
	回答数	%
異なる障害種ごとに教育課程の編成は、分かれている	114	59
学級編成は障害種別だが、教育課程編成は複数の障害種に対応している	42	22
その他	37	19

(3) 設置する学部、訪問教育の有無

①幼稚部

回答校は、849校中 712校であった。そのうち、幼稚部を設置しているのは、146校（21%）であった。幼児総数は 1,820名で、1校当たり約 13名の幼児が在籍していた。また、重複障害幼児は 472名で、幼児総数の 26%であった。

②小学部

回答校は、849校中 799校であった。そのうち、小学部を設置していたのは、718校（90%）であった。普通学級児童総数は 15,840名で、1校当たり約 4名の児童が在

籍していた。

重複障害学級在籍児童数は、11,850名で、1校当たり約3名の児童が在籍していた。訪問教育については、「家庭」が「施設、病院」よりもやや多く、肢体不自由、知的障害、病弱の順であった（表1-2-2）。

表 1-2-2 小学部 訪問教育 障害種別在籍児童数

	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	合計
訪問教育<家庭>	0	0	196	342	53	591(人)
訪問教育<施設、病院>	0	0	120	187	239	546(人)

③ 中学部

回答校は、849校中778校であった。そのうち、中学部を設置しているのは、697校（90%）であった。普通学級在籍生徒総数は14,065名で、1校当たり4名の生徒が在籍していた。重複障害学級在籍生徒数は7,037名で、1校当たり3名の生徒が在籍していた。

訪問教育では、「家庭」が167校であり、知的障害と病弱は施設、病院で、肢体不自由は「家庭」での訪問教育を受ける生徒が多かった（表1-2-3）。

表 1-2-3 中学部 訪問教育 障害種別在籍生徒数

	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	合計
訪問教育<家庭>	0	2	132	176	27	337(人)
訪問教育<施設、病院>	6	0	181	120	182	489(人)

④ 高等部・本科（普通科及び専門学科）

回答校は、849校中623校であった。そのうち、高等部・本科、普通科を設置しているのは、609校（98%）であった。普通学級在籍生徒総数は29,646名で、1校当たり約6名の生徒が在籍していた。重複障害学級在籍生徒数は7,714名で、1校当たり約3名の生徒が在籍していた。訪問教育では、「家庭」が141校であり、知的障害、肢体不自由、病弱のいずれも「施設、病院」において訪問教育を受ける生徒が多かった（表1-2-4）。

表 1-2-4 高等部普通科 訪問教育 障害種別在籍生徒数

	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱	合計
訪問教育<家庭>	1	4	150	150	25	330(人)
訪問教育<施設、病院>	0	0	345	187	148	680(人)

回答校は、849校中448校であった。そのうち、高等部・専門学科を設置していたのは、117校（26%）であった。普通学級在籍生徒総数は4,464名で、1校当たり約6名の生徒が在籍していた。重複障害学級在籍生徒数は478名で、1校当たり3名の生徒が在籍していた。訪問教育を設置している学校が7校で、肢体不自由、病弱の生徒

が「施設、病院」で訪問教育を受けていた。

⑤専攻科

回答校は、849 校中 524 校であった。そのうち、高等部・専攻科を設置しているのは、74 校（14%）であった。在籍生徒総数は 1,566 名であった。また、高等部においては、以下のような専攻科が挙げられた。

「理容科」、「被服科」、「保健理療科」、「産業科産業科」、「産業システム科」、「産業技術科」、「産業工芸科」、「工業科」、「産業総合科」、「理系科」、「工業テクノロジー科」、「農業技術科」、「園芸技術科」、「環境・福祉科」、「商業科」、「商業技術科」、「生活科学科」、「生活デザイン科」、「インテリア系ビジネス科」、「情報デザイン科」、「デザイン工業科」、「情報機械科」、「手技療法科」、「就業技術科」

（４）平成２２年度の教員数

回答校 819 校のうち、教員総数は 54,496 名であった。1 校当たり 67 名の教員が勤務していた。

（原田 公人）

第3節 教育課程編成

(1) 教育課程編成に関する検討

①教育課程編成に関する検討部署

回答校 849 校のうち（複数回答）、「教育課程の編成のための組織を設置している」が 462 校（54%）、「教務部が中心となっている」は 354 校（42%）であり、教育課程の編成のための組織を設置している学校が約半数であった。「その他」としては、「各学部」が多くを占め、「学習指導部」、「教育課程研修部」、「研究部」等の分掌部で検討を行っている記述があった。また、「研究研修委員会」、「企画委員会」、「経営会議」といった委員会組織で行っている記述もあった。

②教育課程の検討の参画者

回答校 849 校のうち（複数回答）、「教務主任」が 796 校（94%）、「管理職」が 731 校（86%）、「学部主任」が 723 校（85%）参画していることが示された。

「その他」としては、「進路指導主事」、「全員」、「地域支援部長」、「特別支援教育コーディネーター」、「自立活動主任」、「学年主任」、「教科主任」、「保健主事」、「生徒指導主事」、「類型別部会の代表」、「訪問部主任」、「主幹教諭」、「養護教諭」、「分掌課長」、「職業科の代表」、「運営委員会委員」等が挙げられた。

③教育課程の検討内容

回答校 849 校のうち（複数回答）、「授業時数の検討、評価」が 747 校（88%）、「時程の検討、評価」が 638 校（75%）、「学校行事の検討」が 558 校（66%）、「教育目標の検討・評価」が 551 校（65%）、「教育課程の類型にかかわる検討」が 492 校（58%）であった（表 1-3-1）。

「その他」としては、「個別の指導計画と個別の教育支援計画の整合性と関連づけ」、「道徳・自立活動の全体計画作成」、「内容表の作成」、「学習グループの編成」、「授業改善に関する保護者アンケート」、「小中高等部一貫した教育課程」、「グループ編成」、「知的障害児の自立活動」、「選択科目の検討評価」、「コース制度」、「交流及び共同学習」、「総合的な学習の時間」、「単元の配列」、「キャリア教育」、「教室配置」、「学校評価」等が挙げられた。

表 1-3-1 教育課程の検討内容（複数回答） N=851

検討内容	回答数	%
1 教育目標の検討、評価	551	65
2 授業時数の検討、評価	747	88
3 時程の検討、評価	638	75
4 学校行事の検討	558	66
5 教育課程の類型にかかわる検討	492	58
6 その他	91	11

(2) 学校教育目標の設定の手順

回答校 849 校のうち、「校長が年度当初、経営方針を述べる中で学校教育目標を示し、各学部の重点目標が検討される」が 675 校 (80%)、「学校の全職員の参画の基に、学校教育目標が設定される」が 137 校 (16%) であった。

「その他」としては、「中心は教務部」、「前年度末に校長が教頭を経て教育課程検討委員会で示し、各学部の重点目標が検討される」、「教育目標は開校以来変えていない」、「主事会で検討され最終的に校長が示す」、「主事会→企画委員会→職員会」、「企画管理委員会(管理職、学部主事、教務部がメンバーとなっている)で検討」、「前年度の目標を各部で見直し、管理職の決裁を受ける」、「校長が年度当初に学校教育目標とその実現のための取組、本年度努力目標を示す」、「次年度の教育課程編成に入る際に、学校教育目標、学部目標等の整理をし、その整理された内容から教育課程を編成していく」等の記述があった。

(3) 学部別重点目標(学部目標をより具現化するための目標)の設定

回答校 849 校のうち(複数回答)、「年度末反省において各学部で協議する等」が 643 校 (76%)、「教務部が中心となって検討する」が 168 校 (20%)、「教育課程委員会等で検討する」が 139 校 (16%) であった。「その他」としては、「各学部会で検討」、「学部主事が中心となって検討」の記述が多く、「学校教育目標、校長からの経営方針を受けて、設定する・部主事が示す」、「各教科で検討」、「障害種別の教育部で協議」、「各学年で検討」、「各々の会議で検討し、職員会議で共通理解を図る」等の記述があった。

(4) 指導内容の選択・組織等

①指導内容の選択・組織の検討の担当者

回答校 849 校のうち(複数回答)、「学級担任」が 613 校 (72%)、「教科担任」が 588 校 (69%) であった。「その他」としては、「教務部」、「教務部と学部主事」、「学部」、「教育課程検討委員会」、「学科(作業)の担当者」、「類型会で検討」、「全教職員」、「特別支援教育コーディネーター」、「グループ全員」、「コース長、グループ長」、「学年主任」、「領域、教科を含ませた学習は複数の担当者」、「自立活動担当者」、「教科担当者」等が挙げられた。

②幼稚部、小学部、中学部、高等部の一貫した指導を行うに際しての工夫

回答校 849 校における自由記述では、指導内容表等を作成し、全校に配布したり、PC サーバーにデータを置き、全校で指導内容の共通理解を図るための工夫をしている学校が 242 校 (29%) あった。また、個別の指導計画を作成及び評価の段階で工夫し、引き継ぎ資料として活用している学校、学部や学年間の引き継ぎをはじめとする指導内容の共通理解を図るために種々の会議を設定したり、教務主任や学部主事を中心として各係分担した教員が連携し学部内や学部間の調整を図っていた。

指導目標、指導内容や指導方法に関する検討は、全校での研究・研修や教科や領域の担当者が集まっての情報交換等の様々な形で取り組まれていた。

(5) 各学部での授業の一単位時間

幼稚部においては、一単位時間 45 分 (39%)、40 分 (29%)、60 分 (16%) の順で、40 分～45 分とする学校が半数以上であった。小学部においては、一単位時間 45 分 (72%)、40 分 (24%) の順で、40 分～45 分とする学校がほとんどであった。中学部においては、一単位時間 50 分 (58%)、45 分 (23%)、40 分 (17%) の順で、50 分とする学校が半数以上であった。高等部においては、一単位時間 50 分 (62%)、45 分 (23%)、40 分 (13%) の順で、50 分とする学校が半数以上であった。専攻科においては、一単位時間 50 分が 94% であった (表 1-3-2～表 1-3-6)。

表 1-3-2 幼稚部での授業の一単位時間

N=117

時間(分)	30	35	40	45	50	60	20～ 45	30～ 45	40～ 50
学校数	11	2	34	46	2	19	1	1	1

表 1-3-3 小学部での授業の一単位時間

N=734

時間(分)	20	30	35	40	45	50	30～55	60
学校数	1	8	11	179	527	5	1	2

表 1-3-4 中学部での授業の一単位時間

N=725

時間(分)	30	35	40	45	50	30～50	40～45	45～50	90
学校数	4	7	124	167	419	1	1	1	1

表 1-3-5 高等部での授業の一単位時間

N=706

時間(分)	25～40	30	35	40	45	50	60	70	75
学校数	1	3	7	90	160	440	3	1	1

表 1-3-6 高等部専攻科での授業の一単位時間

N=89

時間(分)	40	45	50	60分	110
学校数	1	2	84	1	1

⑥教科等によって一単位時間が異なる場合

「教科等によって一単位時間が異なる場合」の記述として、幼稚部では、指導・活動内容(課題)により、弾力的に運用していた。その内容として、「朝の自由遊び 40 分、合同活動 50 分」、「学級 90 分、合同 60 分、給食 60 分、自立活動 45 分」、「集団活動 40 分、帰りの会・保護者懇談 20 分」、「学年学級活動 50 分(午前)、45 分(午後)、個別指導、集団活動 35 分」等が挙げられた。

また、小学部、中学部、高等部においても、教科等によっては「30 分～1 時間」の範囲で実施している学校等、領域・教科によって、指導時間を変えていた。その内容として、「日常生活の指導 40 分、体育・音楽 30 分、遊び・生単 45 分、自立活動 30 分、中学部一自立活動 30 分、生単・総合 50 分、作業 90 分、音楽・美術・体育 50 分、日

常生活の指導 40 分」、「小学部では、教科の一部、日常生活の指導、自立活動の一部について、15 分 20 分 25 分 30 分」、「中学部では、日常生活の指導及び自立活動の一部について、20 分 25 分 30 分 40 分」、「高等部では、日常生活の指導及び自立活動の一部については、20 分、25 分、30 分」等が挙げられた。

（５）教育課程にかかわる研修

①校内で教育課程に関する研修会の実施

回答校 849 校のうち校内で教育課程に関する研修会を実施している学校は、696 校（82%）であった。

②「はい」と回答された場合の研修

回答校 696 校のうち（複数回答）、教育課程に関する研修会の内容としては、「新学習指導要領の解説」が 524 校（75%）、「学校としての教育課程の編成に対する基本的な考え方」が 310 校（44%）、「教育課程についての国の基準や教育委員会の趣旨」が 241 校（35%）、「テーマ（課題）に基づいた研究協議」が 209 校（30%）、「教育課程の編成の手続き」が 150 校（21%）、「幼児児童生徒の障害や地域及び学校の実態」が 114 校（16%）、「教育課程に関する法令」が 79 校（13%）であった。

「その他」としては、「学習評価」、「自立活動の改訂の要点」、「指導内容表の作成」、「指導主事を招いた本校の教育課程の課題をテーマとした研修会」、「障害理解を深めるために専門家を招いた講演」等の記述があった。

③「いいえ」と回答した場合の理由

教育課程に関する研修会を実施していない理由としては、「県教育委員会主催の教育課程説明会に参加している」の記述が多く見られた。また、「教務部から、新学習指導要領解説等の資料が各学部配布される」、「資料等を作成し、学部会や職員会議の中で必要に応じて研修を行っている」、「教育課程委員会のメンバーから必要なことが伝えられる」等、教務関係の分掌部から資料を配布する記述、あるいは、「校内説明会や自主勉強会の開催」、「学部で検討」、「教員個々の自己研修として位置づけている」等の記述があった。この他、「学校全体が多忙化しているため、なかなか時間がとれない」という時間確保の困難性の記述があった。

（６）保護者に対する教育課程に関する説明

①校内で教育課程に関する研修会の実施

回答校 838 校のうち、保護者に対する教育課程の説明は、623 校（74%）の学校で行われていたが、行われていない学校は 215 校（26%）と 1/4 を占めた。

②「行っている」と回答した場合、指導内容（いつ、どこで、どのような）の説明

「いつ」については、「年度の初め」が最も多かった。「どこで」については、「保護者会・保護者懇談会」が多く、全校一斉よりも学部単位での開催が多かった。転学・入学の際には、体験入学や入学説明会において教育課程全般についての説明が行われている学校が多かった。

「どのような内容を」については、「前年度との変更された内容」に焦点を当てた説明を行う学校が多かった。指導内容を説明する際には、「時間割や日課表」と「年間行事計画」を示す学校が多かった。少数ではあるが、新学習指導要領の内容を説明した学校もあった。

（７）教育課程を編成するに当たって、特に重視している課題

回答校 848 校のうち、教育課程を編成するに当たって、特に重視している課題（3つ選択）としては、「発達段階に応じた指導内容の検討」が 687 校（81%）、「重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成」が 56%、「(幼稚部)、小学部、中学部、高等部、(専攻科)における系統的な指導」が 460 校（54%）挙げられた。

また、「校内における P-D-C-A サイクルの周知」が 205 校（24%）、「少人数化に対応した教育課程の編成」が 160 校（19%）、「複数の障害種に対応した教育課程の編成」が 137 校（16%）、「自閉症の幼児児童生徒に対応した教育課程の編成」が 136 校（16%）、「教育課程評価の内容」が 130 校（15%）、「(病弱教育を主とする特別支援学校での) 単位認定」が 27 校（3%）であった（表 1-3-7）。

表 1-3-7 教育課程を編成するに当たって、特に重視している課題（3つ選択）

N=848

重視している課題	回答数	%
(幼稚部)、小学部、中学部、高等部、(専攻科)における系統的な指導	460	54
発達段階に応じた指導内容の検討	687	81
重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成	473	56
複数の障害種に対応した教育課程の編成	137	16
自閉症の幼児児童生徒に対応した教育課程の編成	136	16
少人数化に対応した教育課程の編成	160	19
教育課程評価の内容	130	15
(病弱教育を主とする特別支援学校での) 単位認定	27	3
校内における P-D-C-A サイクルの周知	205	24
その他	80	9

「その他」としては、学力に関して、「基礎基準的な学力の定着」、「大学等、進学をめざすための基礎学力の定着」、「学力伸長を促進する教育課程の編成」等が挙げられた。また、個に応じた指導に関して、「多様化していく生徒への対応」、「障害に応じた指導内容」、「個別の教育的ニーズの的確な把握」、「具体的な個人目標の設定」、「生徒の実態の多様化の対応」等が挙げられた。この他、キャリア教育や職業教育に関する記述として、「卒業後の生徒の生活を見えた教育課程の編成」、「職業教育を推進するための教育課程の編成」等が挙げられた。

(8) 考察

上記、教育課程編成に関する調査結果から、以下のように考察される。

①教育課程編成に関する検討部署としては、教務部が中心となっている。教育課の検討の参画者は、教務主任、管理職、学部主任の3者が多いが、進路指導主事等の分掌からの参画もあり、全校的に取り組んでいる実態が示された。今後も全校的な取組として位置づけることが重要である。

②教育課程の検討内容としては、授業時数の検討・評価、時程の検討・評価等を始め、道徳・自立活動の全体計画作成、交流及び共同学習等、多岐にわたっており、学校規模や地域の実態に応じた教育計画の検討が進められている様子が伺われた。個々の課題を検討する場を確保し、それらを統合して教育課程編成に反映させるシステム作りが求められる。

③学校教育目標の設定の手順では、「校長が年度当初、経営方針を述べる中で学校教育目標を示し、各学部の重点目標が検討される」の割合が多かった。学校教育目標は教育課程の根幹に関することであり、学校長の学校運営の理念の明確化し、全職員の共通理解を図ることの重要性が示唆された。

④学部別重点目標の設定は、「年度末反省において各学部で協議する」学校が1/4あり、直接、指導にあたった教師間での意見交流が盛んであることが伺われた。今後も組織間の連携により、学部の特長を踏まえ、かつ共通理解の基で、目標設定に努めることが求められる。

⑤指導内容の選択・組織の検討の担当者としては、学級担任及び教科担任が多くの占め、重要な業務を担っていることが改めて示された。また、一貫性を重視し、校内で情報交換の場を設定している状況があり、学校の活性化という意味でも、全職員協働の運営が必要である。

⑥各校で1単位時間の扱いは様々であったが、1単位時間の設定に際しては、画一的にとらえるのではなく、指導のねらいや指導内容により検討する必要がある。

⑦教育課程に関する研修については、多くの学校で研修会を開催していた。新学習指導要領が示され、その内容の周知を目的とした研修が大半を占めた。また、これに学校の教育課程編成と連動させ研修を深めていることが示された。反対に、研修会を開催していない場合であっても、関連資料を配付し、趣旨の周知を図っていることが伺われた。特別支援学校の中には、研修時間が確保できないという学校もあったが、これらの学校については、学部単位での実施、職員会議などで管理職や担当者により説明の場を設けるなど、地道な取組が求められる。

⑧自校の教育課程について、保護者説明を行っている学校が多くを占めたことは、意義がある。保護者説明は、学校と家庭の連携を深める上でも、重要なことであり、学校の諸活動の中に位置づけたい。また、実施していない学校については、作成を義務づけられている個別の指導計画について保護者の理解を求めていく必要がある。

⑨教育課程編成の中で、「発達段階に応じた指導内容の検討」が最上位、「重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成」、「(幼稚部)、小学部、中学部、高等部、(専攻科)における系統的な指導」と続いた。障害の重複化や多様化を背景として、一人一人の子どものニーズに応える特別支援教育の趣旨に沿った、学校の意識が反映したものと考えられる。今後は、これらの事項を評価の観点からも検討していくこと

が求められる。また、幼児児童生徒一人一人の課題について、諸検査の実施と併せて、複数の教員による発達評価を進める必要がある。

文献

文部科学省（2009）特別支援学校幼稚部教育要領．海文堂出版．

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．教育出版．

（原田 公人）

第4節 個別の指導計画

(1) 学習指導要領における個別の指導計画の位置付け

盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領（平成11年3月告示、以下「学習指導要領（平成11年）」とする）においては、盲学校、聾学校及び養護学校（当時）の児童生徒の実態が多様化しており、個々の児童生徒に応じた適切な指導が求められることから、自立活動や重複障害者の指導に際して、個別の指導計画を作成することとした。その表記は、「個々の児童又は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に配慮しなければならない。」（学習指導要領（平成11年）第1章第2節第1の4）というように、個々の児童生徒の実態に即して作成された個別の指導計画の下に、適切な指導実践が行われることを期待した内容であった。今回の学習指導要領においては、「自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階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、個別の指導計画を作成するものとする。」（第7章第3の1）と明確に示すと共に、「各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成すること。また、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること。」（第1章第2節第4の1（5））と自立活動や重複障害者の指導に加えて、各教科等にわたり個別の指導計画を作成することとした。このことは、これまでの個別の指導計画が活用されてきた実績を踏まえ、障害の状態が重度・重複化、多様化している児童生徒の実態に即した指導を一層推進するために、適切かつ具体的な個別の指導計画を作成する必要があることを示している。

個別の指導計画は、児童生徒の実態を把握した上で作成されたものであるが、児童生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものである。したがって、計画（Plan）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）の過程において、適宜評価を行い、指導内容や方法を改善し、より効果的な指導を行う必要がある。

(2) 個別の指導計画の作成のための幼児児童生徒の実態把握について

①実態把握の内容（項目）

個別の指導計画における実態把握の項目としては、回答校848校のうち「学習の状況」が90%、「基本的生活習慣」が86%、「コミュニケーション」が83%、「社会性・対人関係」が82%の順で高い割合を示した。「諸検査の結果」の62%及び「興味・関心」の61%は、第2群に位置し、ほぼ同率であった（表1-4-1）。

「その他」の内容では、「保護者のねがい」、「進路に関する希望」、「生育歴」、「関係機関との連携」などが、全障害種に共通して挙げられた。また、「障害の状況」や「自立活動の指導の内容」に関することも挙げられたが、この内容については、障害種ごとの特徴があった。

表 1-4-1 個別の指導計画作成のための実態把握の内容（複数回答） N=848

実態把握の内容	回答数	割合 (%)
諸検査の結果	525	62
基本的生活習慣（日常生活動作）	731	86
習の状況（学力、認知等）	763	90
社会性、対人関係	692	82
コミュニケーション	701	83
興味・関心	521	61
その他	222	26

（２）実態把握を行う時期

実態把握の時期は、回答校 848 校のうち「年度初め」が 82%で、年度初めに実施されていることが示された（表 1-4-2）。「その他」として、年度末の実施が多く、次いで、年 2 回（前期、後期）、随時、入学相談時に実施している記述があった。また、少数であるが「3 年に 1 度」「年 3 回」実施しているという記述があった。

表 1-4-2 実態把握を行う時期（複数回答） N=848

	回答数	割合 (%)
年度初め	692	82
学期ごと	186	22
年 1 回	78	9
学部が変わる時	102	12
その他	162	19

（３）実態把握による資料の活用について

第一義的な活用として「個別の指導計画の目標や指導内容の設定」以外に活用されているのは、回答校 848 校のうち「引き継ぎの資料として（62%）」、「教材教具の作成に活かす（21%）」、「学級編製の資料（17%）」、「集団指導と個別指導のバランスを考慮する資料（学習集団の編制）（15%）」の順であった（表 1-4-3）。

表 1-4-3 実態把握による資料の活用（複数回答）

N=848

	回答数	割合 (%)
学級編製の資料としている	142	17
指導目標や指導内容を設定するための資料としている	769	91
集団指導と個別指導のバランスを考慮するための資料としている	126	15
教材・教具の作成に活かしている	181	21
教室環境の整備について考える資料としている	43	5
引き継ぎ資料としている	526	62
個別の指導計画に反映させている	735	87
その他	16	2

(4) 実態把握にもとづいた目標を見直す期間

回答校 848 校のうち、長期目標は「1 年ごと (89%)」、短期目標は「学期ごと (2 期制も含む) (79%)」という回答が多かった (表 1-4-4、1-4-5)。年度初めに実施した実態把握に基づいて、1 年間の目標を設定し、それを受けて学期ごとの目標を短期目標として設定し、学期ごとの評価に基づいて次学期の目標を見直している、というサイクルで目標設定と評価を実施している場合が多いことが推察された。

表 1-4-4 長期目標を見直す期間 (複数回答) N=848

	回答数	割合 (%)
学年ごと	751	89
学期ごと	20	2
その他	99	12

表 1-4-5 短期目標を見直す期間 (複数回答) N= N=848

	回答数	割合 (%)
学期ごと	666	79
1 ヶ月ごと	7	1
その他	194	23

(3) 個別の指導計画を活用した教育課程の改善について

①教育課程の改善における個別の指導計画の評価の活用

全体では個別の指導計画の評価が、回答校 848 校のうち教育課程の改善に「活用されていない」が 48%、また、「活用されている」が 47%とほぼ同率であった。障害種別でみると、知的障害のみ「活用されている (42%)」より「活用されていない (54%)」が上回っていた (表 1-4-6)。また、「その他」としては、「学部により活用の有無に差がある」、「個に応じた特に重複障害がある幼児、児童、生徒に対応した教育課程の編成に活用」、「学部・学科により状況が異なる」、「来学期、来年度の個別の指導計画に活用している」等の回答が全障害種にわたって挙げられた。

表 1-4-6 教育課程の改善における個別の指導計画の評価の活用の有無

	N=848					
	全体 848 校	視覚障害 58	聴覚障害 83	知的障害 377	肢体不自由 100	病弱 52
活用され ている	401 47%	34 59%	44 53%	158 42%	51 51%	29 56%
活用され ていない	404 48%	19 33%	35 42%	204 54%	43 43%	18 35%
その他	46 5%	5 8%	4 5%	15 4%	6 6%	5 9%

②個別の指導計画を教育課程の改善に活用している例

個別の指導計画の評価を教育課程の改善に活用している例について、自由記述を求めた。この質問には 383 校が回答した。全ての回答について SPSS Text Analytics for Survey Ver. 4.0 (以下、SPSS-TAS とする。)を用いたテキスト分析を行い、多数意見を抽出した¹。「各教科等の指導の見直しと改善 (66%)」への活用が最も多く、指導内容を中心に指導目標、指導方法、グループ編制など多岐にわたり検討していることが伺えた。こうした個別の指導計画の「評価に基づいた改善 (24%)」は、学期ごとに実施しているという回答が多数だった (表 1-4-7)。

個別の指導計画の評価を「教育課程編成の資料や指針 (26%)」として「次年度計画の作成 (19%)」において、具体的な授業時数の配当や年間計画 (行事や単元の計画など) 作成に活用したり、「教育目標の見直し (8%)」をする際の資料として活用したりしていることが認められた (巻末資料 図 1-4-1)。

表 1-4-7 個別の指導計画を教育課程の改善に活用している例 (自由記述)

N=383 未カテゴリ (9)

カテゴリ (件数) [%]	主なキーワード
指導の見直しと改善(244) [66%] 例)各教科・領域における指導目標や指導内容の見直し・改善のために活用している。	指導内容、指導計画、指導目標、指導方法、グループ編制
教育課程編成の資料や指針(101) [26%]	教育課程編成、時数、検討資料、教育課程検討会
評価に基づいた改善(92) [24%]	評価、学期、授業評価、学校評価
次年度計画の作成(71) [19%]	次年度、計画、作成、年間計画、単元計画
教育目標の見直し(31) [8%]	目標、目標設定、短期目標、重点目標、学部目標
教科指導の検討(22) [6%]	各教科、教科担任、教科間

③個別の指導計画が教育課程の改善に活用されにくい理由

「活用されていない」と回答した 404 校のうち、理由として最も多かったのは、「個別の評価を教育課程改善に活かすシステムがない (78%)」であった。次いで、「児童生徒の多様化、重複化により評価が集約しにくい (51%)」であった (表 1-4-8)。

「その他」としては、「評価を記入することに時間がかかりすぎて、活用するまでに至っ

¹SPSS TAS によるテキスト分析では、まず、自由記述回答データを品詞や活用といった形態素に分解し、「キーワード」を抽出する。さらに、キーワードから、多数意見に関連する語を「カテゴリ」として生成する。さらに、複数のカテゴリが同一の回答に出現する頻度をカテゴリ Web として図示することで多数意見を抽出できる。各回答は、その内容により複数のカテゴリに分類された。つまり、各カテゴリの回答数の合計と「N」は一致しない。SPSS TAS によるテキスト分析の詳細は巻末資料に示した。

ていない」、「評価」自体の基準がまだあいまいである」、「教育課程に関するアンケートで集約するようにしている」等の記述があった。

「個別の指導計画が教育課程編成における、評価や改善に活用できているか」という課題は、特別支援学校においてまさに「現在進行中の課題」と言えるのではないか。個別の指導計画に基づく指導を適切に評価し、その評価を活用して教育課程の評価につながるための校内システムの構築が求められている。

表 1-4-8 個別の指導計画が教育課程の改善に活用されにくい理由（複数回答）
N=404

	回答数	割合 (%)
個別の評価を教育課程改善に活かすシステムがない	316	78
児童生徒の多様化、重複化により評価が集約しにくい	208	51
児童生徒数の増加により評価が集約しにくい	56	14
その他	29	3

（４）新学習指導要領の改訂内容と個別の指導計画

①新学習指導要領における改訂のポイントの中で個別の指導計画の目標に反映された内容

新学習指導要領における改訂のポイントのうち個別の指導計画のねらいや目標に反映させたものは、「人間関係の形成に関する指導」、「職業教育の充実」、「交流及び共同学習の充実」の順で多かった。「人間関係の形成に関する指導」は、全ての障害種を通して高い割合で反映されていたが、とりわけ病弱の学校でその割合が高かった。「職業教育の充実」は、肢体不自由、聴覚障害の学校では他障害種に比べ反映の割合が低かった（表 1-4-9）。

表 1-4-9 新学習指導要領における改訂のポイントの中で、個別の指導計画の目標に反映された内容
N=848

	全体	視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱
	848 校	57	83	379	101	51
「人間関係の形成」（自立活動）	608 72%	36 63%	49 59%	274 72%	69 68%	43 84%
職業教育の充実	390 46%	26 46%	25 30%	193 51%	30 30%	21 41%
交流及び共同学習	221 26%	20 35%	25 30%	72 19%	30 30%	16 31%
その他	86 10%	11 19%	11 13%	33 8%	11 11%	5 10%

改訂のポイントが反映された内容について、自由記述を求めた。この質問には 664 校が回答した。全ての回答について SPSS-TAS を用いたテキスト分析を行い、多数意見を抽出した。新学習指導要領の改訂のポイントを意識することで、「適切な目標設定がされるようになった

た」とする回答が35%、「自立活動の指導が充実した」が34%、「授業改善の取組が進んだ」が25%あった。適切な目標設定により、自立活動の指導を中心に授業改善につながっていることが推察された。自立活動の指導の充実については、その具体的な内容として「人間関係の形成に関する指導」が重視されるようになった。合わせて、「キャリア教育」「職業教育」の指導が重要視されていることが認められた（表1-4-10）。

表1-4-10 学習指導要領改訂のポイントで個別の指導計画の目標に反映された内容（自由記述）

N=664 未カテゴリ (47)

カテゴリ（件数）	主なキーワード
適切な目標設定(233) [35%] 例)「人間関係の形成」(自立活動)を個別の指導計画のねらいや目標にすることにより、各教科や教科領域を合わせた指導等で関連を意識した指導になってきている。	目標、目標設定、重点目標、長期目標、短期目標、学校教育目標、個別の目標、目標達成
自立活動の指導の充実(225) [34%]	自立活動、教育活動全体、集団活動、指導内容一覧、自立活動指導計画
授業改善の取組(167) [25%]	授業、学習内容、学習指導案、教科学習、生活単元学習
人間関係の形成を重視した指導(143) [22%]	人間関係、対人関係、集団参加
職業教育の充実(123) [19%]	職業教育、作業学習、現場実習、就業体験、校内実習
キャリア教育を重視した指導(81) [12%]	キャリア教育、自立、キャリア発達
交流及び共同学習の重視(79) [12%]	交流、共同学習、学校間交流、居住地校交流、地域交流
教育課程全体の見直し(73) [11%]	教育課程編成、研究、全体計画、年間計画
進路指導の充実(22) [3%]	進路学習、進路希望、体験学習

②個別の指導計画において全ての各教科等について作成することの成果

全ての各教科等において個別の指導計画を作成するメリットは、回答校848校のうち「個に応じた手だてが設定できる(85%)」「個に応じたねらいが設定できる(85%)」であった。約半数が、「複数担任制、教科担任制等による教員間の情報共有ができる」「個別の指導計画と通知表の共通化を図ることができる」であった（表1-4-11）。

「その他」としては、「引継ぎ資料となる」「各教科等の関連について確認できる」「保護者との連携」「指導のふりかえり、教師の自己の評価に有意義」等の記述があった。

**表 1-4-11 個別の指導計画において全ての各教科等について作成することの成果
(複数回答)**

N=848		
	回答数	割合 (%)
個に応じたねらいが設定できる	717	85
個に応じた手だてが設定できる	719	85
個別の指導計画と通知表の共通化を図ることができる	436	51
複数担任制、教科担任制等による教員間の情報共有ができる	493	58
その他	32	4

個別の指導計画に基づく指導の成果について、自由記述を求めた。この質問には 624 校が回答した。全ての回答について SPSS-TAS を用いたテキスト分析を行い、多数意見を抽出した。「指導内容や方法が充実した」ことを 66% が挙げた。その要因として「明確で的確な指導目標が設定できる」ことが最も多く、「教員間の共通理解が深まり」、「児童生徒の個々の理解が深まった」ことが挙げられた。目標の設定を長期・短期としたり、重点目標を設定したりすることで具体的な指導内容や指導の手立てを設定しやすくなったことが多く記述されていた。児童生徒の理解では、個々の児童生徒に関して「多面的・多角的に見ることができる」、「複数の教師間による共通理解が深まる」ことが多く記述されていた。

指導計画の作成と活用が促進された具体例として、的確な評価や学習の習熟度を考慮した計画作成や、各教科の指導における系統性の検討が挙げられた。また、「保護者への説明のため」のツールとして活用できる可能性が大きくなったと、今後につながる成果も挙げられた。

表 1-4-12 個別の指導計画に基づく指導の成果（自由記述）

N=624 未カテゴリ (32)	
カテゴリ (件数)	主なキーワード
指導内容・方法の充実(412) 例) 個に応じた目標や手立てを設定することにより個々の障害や発達に即した指導を行うことができるようになってきた	指導、手立て、指導内容、指導方法、工夫
明確で的確な目標設定(287)	目標、ねらい、明確、指導目標、目標設定、重点目標
教員間の共通理解が深まる(205)	共通理解、教員間、情報共有、連携
児童生徒理解が深まる (190)	児童生徒、個、一人一人、実態、理解
指導計画の作成と活用(162)	指導計画、設定、作成
的確な評価(77)	評価
保護者への説明と理解(69)	保護者、通知表、説明、理解

(5) 考察

個別の指導計画を活用した教育課程の改善が多くの特例支援学校で行われ、その中で、

指導内容の充実が図られてきていることがわかった。特に「人間関係の形成」にかかる指導を踏まえ、自立活動の指導の充実を図り、他の教科等の指導の改善に取り組む学校が多いことが認められた。こうした授業改善の取組を進める際のツールとして個別の指導計画の活用が一層進むことが望まれる。一方では、学習指導要領の改訂を踏まえた個別の指導計画の作成や個別の指導計画に基づく指導の成果に関しては、障害種別による差はほとんど認められなかったが、教育課程の改善における個別の指導計画の評価の活用の有無に関しては、知的障害を対象とする特別支援学校で活用の割合が若干低かった。その理由として、「校内に活用するシステムがない」とする回答が最も多かった。こうした「活用しにくい理由」について、今後さらに検討が求められる。教育課程編成の改善に向けて個別の指導計画をいかに活用していけるは、特別支援学校の直近の課題であることが推察された。

文献

- 文部科学省(1999). 盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.
文部科学省(2009). 特別支援学校学習指導要領解説 総則編(幼稚部・小学部・中学部). 教育出版.
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(幼稚部・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版.

(長沼 俊夫)

第5節 自立活動

(1) 自立活動の教育課程上の位置付け

今回の学習指導要領改訂のポイントのひとつに、「障害の重度・重複化、多様化への対応」があり、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため、自立活動の内容の見直しが行われた。具体的には、新たに「人間関係の形成」という区分が設けられ、「他者とのかかわりの基礎に関すること。」、「他者の意図や感情の理解に関すること。」、「自己の理解と行動の調整に関すること。」、「集団への参加の基礎に関すること」の4項目で整理された。「感覚や認知の特性への対応に関すること。」が「環境の把握」の区分に追加された。従来項目についても具体的な指導内容をイメージしやすくなるよういくつかの項目において表現が工夫され、5区分22項目から6区分26項目に再整理された。

また、自立活動の目標についても、学校教育法第72条の改正を踏まえて、「障害に基づく種々の困難」が「障害による学習上又は生活上の困難」と改められ以下ようになった。

【自立活動の目標】

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。

自立活動については、学校教育法第72条の後段に示されている「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識・技能を授ける」ことを担う指導の中心であり、特別支援学校の教育課程において、特別に設けられた指導領域であり、障害の種類や程度にかかわらず指導されるものとして位置付けられている。

(2) 自立活動の時間の指導の設定

回答校 842 校のうち 66%の学校において時間を設定して取り組んでおり、13%の学校が時間を特設して行っていないことが示された（表 3-5-1）。

「その他」では「重複学級、重度・重複学級において設定している」、「個に応じて設定している」、「教育課程ごとに設定している」、「学部、学級ごとに設定している」、「全教育活動を通じて行っている」等が挙げられた。

表 3-5-1 自立活動の時間の設定（複数回答） N=842

	回答数	割合 (%)
設定している	558	66
特に設定していない	112	13
学部によって異なる	150	18
部門によって異なる	73	9
その他	96	11

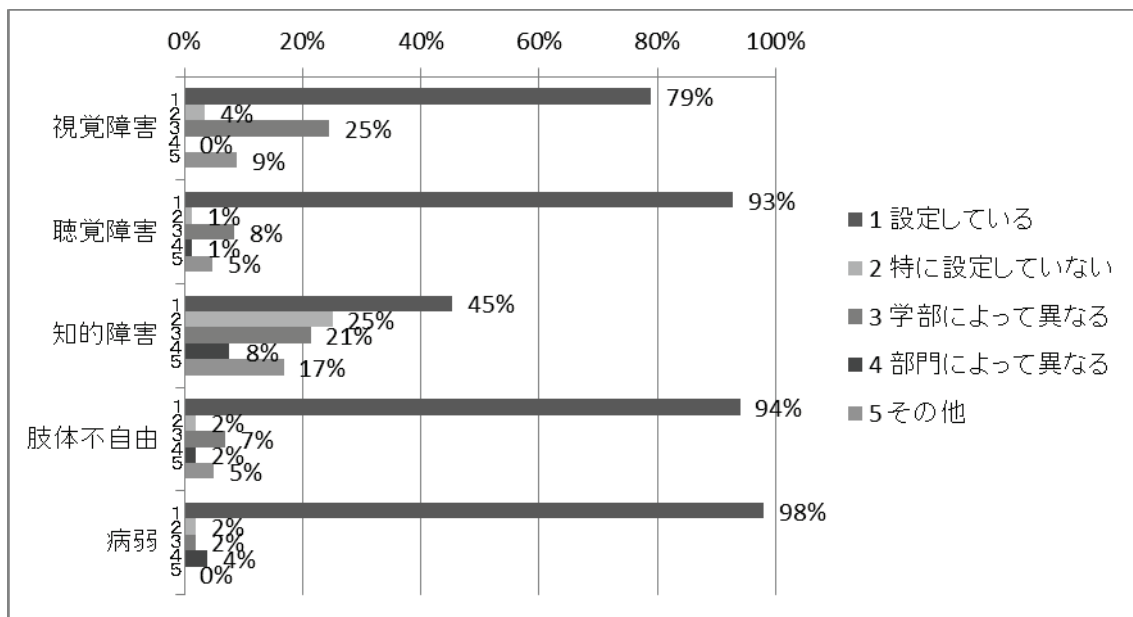


図 3-5-1 障害種別の自立活動の時間の設定（複数回答）

障害種別に見ると、知的障害においては、「特に設定していない」、「学部において異なる」の回答が多かった。「特に設定していない」が多いことに関しては、「特に設定していない」理由（自由記述）の結果とも関連するところであるが、知的障害では、自立活動をいわゆる「領域・教科を合わせた指導」の中に位置付けていることが多いと考えられる。また「学部において異なる」が多いことについては、自立活動の教育課程上の位置付けによって、自立活動の時間を設定していることがうかがわれる。

（3）時間の指導を設定している場合の授業のコマ

特別支援学校（視覚障害）では、幼稚部以外は「週時程の中で授業のコマとして設定している」が 80%以上であった。幼稚部は他学部 비해、「その他」が 43%で、「教育活動全体を通して」、「学校生活全体を通して」という内容の記述があった。

特別支援学校（聴覚障害）では、幼稚部以外は「週時程の中で授業のコマとして」が多く、高等部では 85%であった。幼稚部では視覚障害と同様、「その他」が 40%以上で、「教育活動全体を通して」「学校生活全体を通して」という内容の記述の他、「個別指導で対応している」という記述が多かった。

知的障害では、幼稚部を除く小学部から高等部まで、「帯時間で」が約 30%、「週時程の中で授業のコマとして」が約 60%とほぼ同じ傾向が見られた。

肢体不自由部門では、幼稚部を除く小学部から高等部まで、「帯時間で」が約 20%、「週時程の中で授業のコマとして」が約 75%と同じ傾向が見られた。

特別支援学校（病弱）では、幼稚部を除く小学部から高等部まで、「帯時間で」が約 20%、「週時程の中で授業のコマとして」が 70%以上と同じ傾向が見られた。

(4) 「特に設定していない」理由

117校の回答があった。その理由として、「学校の教育活動全般を通じて行っている」という理由が最も多く、これに関連して「知的障害では、教育活動全般を通じて取り組んだ方が有効である」という記述があった。

また、「個々の実態に応じて目標を設定し、各教科等の中で必要に応じて指導する」、「現在、自立活動の時間を設定することについて検討中である」、「専任の教員がない」といった記述があった。

(5) 自立活動の指導にかかわる学校全体の年間指導計画

幼稚園における自立活動の指導にかかわる年間指導計画作成時期については、回答校146校のうち87%が「年度初め」に設定されていた。その作成に当たっては、回答校145校のうち「学級担任」が85%、「自立活動担任教員」が30%であった。

「いつ」の「その他」では「学期ごと」、「誰」の「その他」では「全職員」や「専任ではない自立活動担当教員」が挙げられていた。

小学部では、回答校737校のうち、作成時期は「年度初め」が85%で、「年度末」は17%であった。作成者は、回答校717校のうち「学級担任」が86%、「自立活動担任」が37%であった。

「いつ」の「その他」では「学期ごと」、「転入時」等が挙げられた。また、「誰」の「その他」では「全職員」や「専任ではない自立活動担当教員」、「教科担当」、「主任（学年・学部・コース）」、「研究部」等が挙げられた。

中学部では、作成時期、作成者とも小学部と同様の傾向が見られた。「いつ」の「その他」では「学期ごと」、「転入時」、「10月～12月」等であった。また、「誰」の「その他」では「全職員」や「専任ではない自立活動担当教員」、「教科担当」、「主任（学年・学部・コース）」、「教務部」、「PT、OT」等が挙げられた。

高等部・専攻科においても、小学部、中学部と同様の傾向が見られた。

年間指導計画の作成の時期についてはどの学部においても、「年度初め」が多く、その作成に当たっては、「学級担任」が中心となって行っていることが多いことが示された。

(6) 自立活動の指導の担当者

自立活動の指導の担当者について、幼稚園では回答校151校のうち、「学級担任」が95%、「自立活動担任教員」が33%であった。「その他」では、「幼稚園教員全員」や「副担任」等が挙げられた。

小学部は回答校749校のうち、「学級担任」が97%、「自立活動担任教員」が40%であった。「その他」では「小学部教員全員」や「副担任」の他に「部主事」や「授業担当者」等が挙げられた。

中学部では、回答校739校のうち学級担任は94%、自立活動担任教員は35%、教科担任は23%であった。中学部の「その他」では、「学部所属教員」、「副担任」、「授業担当者」、「学部主事、主任」等が挙げられた。

高等部・専攻科では、回答校698校のうち、「学級担任」が90%、「自立活動担当教

員」が 34%、「教科担任」が 30%であり、「教科担任」の割合が、中学部よりも若干多かった。「その他」においては、「学部所属教員」、「副担任」、「授業担当者」、「学部主事、主任」等が挙げられた（表 3-5-2）。

表 3-5-2 各学部における自立活動の指導の担当者（複数回答）

左：回答数 右：割合（%）

		視覚障害 57校		聴覚障害 83校		知的障害 379校		肢体不自由 101校		病弱 51校	
学級担任	小学部	48	84.2%	70	84.3%	290	76.5%	96	95.0%	50	98.0%
	中学部	43	75.4%	63	75.9%	284	74.9%	94	93.1%	48	94.1%
	高等部・専攻科	29	50.9%	43	51.8%	299	78.9%	78	77.2%	28	54.9%
教科担任	中学部	18	31.6%	15	18.1%	60	15.8%	29	28.7%	15	29.4%
	高等部・専攻科	18	31.6%	12	14.5%	104	27.4%	23	22.8%	9	17.6%
自立活動担任教員	小学部	29	50.9%	41	49.4%	74	19.5%	58	57.4%	22	43.1%
	中学部	26	45.6%	29	34.9%	60	15.8%	49	48.5%	18	35.3%
	高等部・専攻科	23	40.4%	29	34.9%	65	17.2%	44	43.6%	11	21.6%
他の専門家	小学部	2	3.5%	5	6.0%	15	4.0%	12	11.9%	1	2.0%
	中学部	6	10.5%	7	8.4%	14	3.7%	12	11.9%	2	3.9%
	高等部・専攻科	2	3.5%	5	6.0%	15	4.0%	9	8.9%	2	3.9%
その他	小学部	12	21.1%	19	22.9%	29	7.7%	15	14.9%	14	27.5%
	中学部	10	17.5%	13	15.7%	28	7.4%	11	10.9%	12	23.5%
	高等部・専攻科	9	15.8%	9	10.8%	40	10.6%	9	8.9%	7	13.7%

障害種別に見ると、「肢体不自由」においては「自立活動担当教員」が指導に当たっている割合が他の障害と比べると多いことが示された。その背景として、肢体不自由教育における自立活動の内容、自立活動部の設置、学級担任を持たない自立活動担当教員の加配や配置の状況等と関連があると考えられる。

（7）新区分「人間関係の形成」

①検討の場

「人間関係の形成」に関する指導内容を検討する場については、回答校 829 校のうち、40%の学校において「学部での検討」を行っており、次いで「自立活動担当教員での検討」が 25%であった。「学年での検討」も約 20%あった。また、「特に検討していない」は、22%であった。

「その他」では、「学級担任」や「研究部」などの記述が多く見られた。「研修会を行い全員で取り組んだ」との記述もあった。

新しい区分に関する指導内容の検討について、その指導の必要性から、多くの学校においてさまざまな場を設定して行われていることが示された。

②具体的な指導内容

「人間関係の形成」の具体的な指導についての回答のうち、指導内容については「教師や友だち、地域、職場の人々との関わり」が 42 校（49%）であり、「他者の意図や感情の理解」は 16 校（19%）、「集団活動への参加」が 12 校（14%）と続いた。

具体的な指導方法や指導場面に関する記述は少なかったが、指導方法については「ソ

ーシャルスキル、ロールプレイ」、「ゲームを取り入れた指導」、「学級での話し合い」等の記述があった。また、指導場面については「個別に指導」、「各教科等の指導」、「特別活動等」、「交流及び共同学習」等の記述があった。

(8) 自立活動の指導における課題

自立活動の指導における課題について、自由記述を求めた。この質問には680校が回答した。全ての回答についてSPSS-TASを用いたテキスト分析を行い、多数意見を抽出した。その結果、「専門性、指導内容、教員、個、児童生徒、時間、応じる、設定、工場、理解」などが多くの回答に含まれる語（以下、カテゴリと記す）として抽出された（表3-5-3）。

表 3-5-3 設問「自立活動の指導における課題」のテキスト分析の結果によるカテゴリと主なキーワード N=680

カテゴリ（回答件数）	カテゴリに含まれる主なキーワード
専門性(187)	専門性、専門的、専門家
指導内容（178）	指導内容、内容、目標
教員(158)	教員、教師、担任
個(149)	個別、個々、一人一人、個
児童生徒(145)	児童生徒、生徒、子供、児童
時間(119)	時間、時間数、指導時間
応じる(92)	応じる、対応
設定(87)	設定、特設
向上(58)	向上、発展
理解(51)	理解、共通理解

各カテゴリの関連性の検討から、「児童生徒の個に応じた指導内容の設定ができる教員の専門性の向上」、「児童生徒に応じた指導内容や時間の設定」などが自立活動の指導における課題であると考えられる。

自立活動の指導における課題として、上位に位置付けられたカテゴリである「専門性」、「指導内容」に関しては、この質問に対する調査回答のうち単一障害部門のみ有する学校のデータを抽出し、障害種ごとにカテゴリに含まれるキーワードで検索し、回答の記述を見た。

「専門性」に関しては、「専門性の向上」や「専門的スキルや知識を持つ教員が少ないこと、またそのような教員を確保していくことの難しさ」などが、どの障害種においても課題として挙げられていた。特に特別支援学校（聴覚障害）では「専門性の継承」が課題として多く挙げられていた。専門性の具体的内容として、特別支援学校（視覚障害）では「点字、歩行指導」、特別支援学校（聴覚障害）では「発音、聴能」、特別支援学校（肢体不自由）では「感覚、認知、摂食指導、身体の動き」、特別支援学校（病弱）では「人間関係の形成、心理的な安定」などが挙げられていた。特別支援学校（知的障害）、

特別支援学校（肢体不自由）では、「専門性の向上を図るための PT、OT、ST 等の外部専門家との連携や活用」に関する記述が多かった。

「指導内容」に関しては、「実態の多様化による指導内容設定」や「実態把握による具体的な指導内容設定」の難しさ等が、どの障害種においても課題として取り上げられていた。その他では、特別支援学校（視覚障害）では「自立活動の時間の確保の難しさ」、知的障害では「自立活動についての教員間の共通理解の不足」、特別支援学校（肢体不自由）では「日常生活や学校生活全般の中で自立活動の指導内容を般化していくことの難しさ」、特別支援学校（病弱）では「個別指導、集団指導の指導体制作りの難しさ」、「児童生徒の在籍日数が短期間な場合が多いため、一貫した自立活動の指導の難しさ」などが挙げられていた。

（9）考察

今回の調査では、自立活動の時間の指導の設定や各学部における自立活動の指導の担当者に関して、障害種によっては状況が異なることが示された。自立活動の指導についての課題では、担当者の専門性の向上や専門性の高い教員の確保及び児童生徒の実態の多様化に伴う指導内容設定の難しさ等が挙げられた。今後は、障害種別の自立活動に関する専門性の維持・向上を計画的、組織的に図っていくために、専門性に関する知識・技能等を身につける研修や、自立活動の個別の指導計画に基づいた授業研究会の実施など、校内研修体制や研修方法の見直しや、教員間の連携及び指導体制の整備が必要である。特に知的障害においては、今後、児童生徒の増加や実態の多様化を踏まえて、自立活動の内容をより具体的に明らかにし整理していくとともに、適切な指導内容の設定、指導方法、指導体制等の在り方について十分検討を進めていく必要がある。

（井上 昌士）

第6節 交流及び共同学習

(1) 法令及び新学習指導要領における交流及び共同学習の位置づけ

平成16年の障害者基本法の改正においては、第14条第3項に交流及び共同学習を積極的に進め、相互理解を促進することが規定され、平成23年の同法の改正においても第16条第3項にその旨が定められている。

交流及び共同学習は、この度の特別支援学校学習指導要領（幼稚部・小学部・中学部・高等部）の改訂の基本方針の1つであり、「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等の幼児児童生徒と交流及び共同学習を計画的、組織的に行うことを規定した」とその推進が謳われている。各学部の交流及び共同学習に関する記載は、下記の通りである。

幼稚部においては、留意事項に「幼稚園の幼児等と活動を共にする機会」として学校生活全体を通して幼稚園の幼児や地域の人々等と活動を共にする機会を積極的に設けることが示されている。

小学部及び中学部においては、「指導計画の作成」に「家庭や地域社会との連携並びに学校相互の連携や交流及び共同学習」として、特別支援学校や小・中学校等がそれぞれの教育課程に位置づけて、双方の学校同士が連絡を取り合い、指導計画に基づく内容や方法を事前に検討し、各学校や障害のある生徒一人一人の実態に応じた様々な配慮を行う等して、計画的、組織的に継続した活動を実施することが明示されている。そして、交流及び共同学習は、総合的な学習の時間や特別活動を有意義に活用することが記されている。

高等部においては、「教育課程編成・実施上の配慮事項」の「家庭や地域社会との連携及び学校相互の連携や交流」に小学部及び中学部と同様の内容が記載されている。

さらに、今回の学習指導要領の改訂では、幼稚園教育要領には「指導計画の作成にあたっての留意事項」に「特別支援学校等の障害のある幼児との活動を共にする機会を積極的に設ける」ことが示されている。また、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領の総則「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」には、「小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校等との間の連携や交流を図ると共に、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者等との交流の機会を設けること」が明文化されている。

以降では、障害種別に見た居住地校交流、学校間交流、地域との交流の実施状況や交流及び共同学習の推進に向けた課題について言及する。

(2) 各障害種別に見た交流及び共同学習の実際

①学部別に見た各校及び地域との交流及び共同学習の実施

ア. 居住地校交流の実施

表1-6-1に、障害種別に見た各学部の居住地校交流の実施の内訳とその割合を示した。

幼稚部では、聴覚障害が63%と最も多く実施されていた。教育課程上の位置づけは、「各領域」を主として「自立活動」でも実施されており、交流先の教育課程上の位置づけは「各領域」であった。その他の障害種での居住地校交流の実施は、視覚障害10

校、肢体不自由 1 校、知的障害 2 校、病弱 0 校、知的障害と肢体不自由の併置校（以降、知的・肢体と記す）1 校であった*注。

表1-6-1 障害種別に見た各学部における居住地校交流の実施の内訳

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
全体	66 45%	581 81%	341 49%	24 4%
視覚障害	10 23%	41 77%	22 42%	2 4%
聴覚障害	43 63%	51 72%	17 25%	1 2%
肢体不自由	1 9%	85 90%	54 57%	5 7%
知的障害	2 7%	222 75%	138 48%	11 4%
病弱	0 0	26 52%	11 23%	1 3%
知的・肢体	1	86 92%	59 63%	6 7%

注1) 全体の母数は、幼稚部146校、小学部718校、中学部697校、高等部674校である。

注2) 各障害種の幼稚部の母数は、視覚障害44校、聴覚障害68校、肢体不自由11校、知的障害27校、病弱2校、知的・肢体1校である。

注3) 各障害種の小学部の母数は、視覚障害53校、聴覚障害71校、肢体不自由94校、知的障害295校、病弱50校、知的・肢体93校である。

注4) 各障害種の中学部の母数は、視覚障害53校、聴覚障害68校、肢体不自由94校、知的障害288校、病弱47校、知的・肢体94校である。

注5) 各障害種の高等部の母数は、視覚障害50校、聴覚障害49校、肢体不自由76校、知的障害313校、病弱29校、知的・肢体85校である。

注6) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

小学部になると、いずれの障害種も居住地校交流を実施している割合が増加しており、特に肢体不自由と知的・肢体ではその割合が極めて高かった。各障害種における教育課程上の位置づけを見ると、視覚障害、聴覚障害、病弱は「各教科」を中心として「特別活動」や「総合的な学習の時間」で実施されており、交流先の教育課程上の位置づけも対応していた。また、知的・肢体では「特別活動」と「各教科」を中心に実施されており、交流先の教育課程上の位置づけは「各教科」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」であった。

一方、肢体不自由と知的障害では、教育課程上の位置づけにおいてそれぞれ特徴が見られた。まず肢体不自由は「各教科」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」に加えて「自立活動」で実施されていた。交流先の教育課程上の位置づけは、「各教科」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」であった。また、知的障害は「特別活動」、「各教科」に加えて生活単元学習を中心とした「その他」で実施され、交流先の教育課程上の位置づけは「各教科」、「特別活動」であった。

中学部になると全ての障害種において居住地校交流の実施の割合は減少傾向にあり、肢体不自由と知的・肢体以外は、居住地校交流の実施は半数以下となった。教育課程

*注：特別支援学校（肢体不自由、知的障害、病弱、知的・肢体）で幼稚部が設置されているのは、肢体不自由 8 校、知的障害 11 校、病弱 1 校、知的・肢体 3 校である（文部科学省初等中等教育別支援教育課『平成 22 年度特別支援教育資料』参照）。肢体不自由、知的障害、病弱の各特別支援学校については設置されている校数よりも上回る回答となっていた。これには、複数の障害種を対象とした特別支援学校が含まれているものと考えられる。

上の位置づけは、視覚障害は「各教科」が主であり、交流先も同様であった。聴覚障害は、「各教科」、「総合的な学習の時間」、「特別活動」、「その他」と多岐に渡っており、交流先は「各教科」を中心として「総合的な学習の時間」、「特別活動」、「その他」で実施していた。肢体不自由、知的障害、知的・肢体は「特別活動」、「各教科」、「総合的な学習の時間」で実施しており、交流先も同様であった。なお、知的障害は、小学部と同様に生活単元学習を中心とした「その他」での実施が認められた。

高等部になると居住地校交流の実施の割合はさらに減少し、いずれの障害種も90%以上が「実施なし」であった。

イ. 学校間交流

表1-6-2に、障害種別に見た各学部の学校間交流の実施の内訳とその割合を示した。

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
全体	105 72%	679 95%	578 83%	496 74%
視覚障害	23 55%	46 88%	38 75%	26 52%
聴覚障害	59 82%	71 97%	56 82%	41 82%
肢体不自由	5 45%	94 97%	86 89%	72 90%
知的障害	6 24%	282 94%	241 83%	235 73%
病弱	0 0	28 58%	21 45%	12 43%
知的・肢体	3	89 97%	73 80%	61 71%

注1) 全体の母数は、幼稚部146校、小学部718校、中学部697校、高等部674校である。

注2) 各障害種の幼稚部の母数は、視覚障害42校、聴覚障害72校、肢体不自由11校、知的障害25校、病弱2校、知的・肢体3校である。

注3) 各障害種の小学部の母数は、視覚障害52校、聴覚障害73校、肢体不自由97校、知的障害299校、病弱48校、知的・肢体92校である。

注4) 各障害種の中学部の母数は、視覚障害51校、聴覚障害68校、肢体不自由97校、知的障害292校、病弱47校、知的・肢体91校である。

注5) 各障害種の高等部の母数は、視覚障害50校、聴覚障害50校、肢体不自由80校、知的障害321校、病弱28校、知的・肢体86校である。

注6) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

幼稚部では、聴覚障害が82%と最も多く実施されていた。また、視覚障害が55%、肢体不自由が45%と半数近くが実施していた。教育課程上の位置づけは、聴覚障害、視覚障害ともに「各領域」での実施であり、交流先も同様であった。

小学部になると、全ての障害種において学校間交流の「実施あり」の割合が増加した。教育課程上の位置づけは、視覚障害と聴覚障害では「特別活動」、「各教科」、「総合的な学習の時間」であり、交流先においても同様に実施されていた。

肢体不自由と知的障害は、居住地校交流と同様の特徴が見られた。「特別活動」、「各教科」、「総合的な学習の時間」の他に、肢体不自由では「自立活動」、知的障害では「生活単元学習」を中心とした「その他」での実施が示された。交流先は、肢体不自由では「各教科」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」、知的障害では「総合的な学習の時間」、「特別活動」で実施されていた。

病弱は「特別活動」、「総合的な学習の時間」での実施が主であり、交流先は「総合的な学習の時間」での実施であった。知的・肢体は、「特別活動」、「その他」で、交流

先は「総合的な学習の時間」、「特別活動」であった。

中学部は、小学部に比べて「実施あり」の割合が減少している傾向にあるものの、病弱を除くその他の障害種では高い割合で実施されていた。教育課程上の位置づけは、視覚障害と聴覚障害ともに「総合的な学習の時間」、「特別活動」であり、交流先は視覚障害、聴覚障害ともに同様の位置づけであった。肢体不自由では「特別活動」、「各教科」、「総合的な学習の時間」で実施され、交流先は「各教科」、「特別活動」での実施であった。知的障害は「総合的な学習の時間」、「特別活動」、「各教科」に加えて、生活単元学習を中心とした「その他」での実施であり、交流先は「総合的な学習の時間」、「特別活動」であった。病弱は、「特別活動」が主であり、交流先についての回答は極めて少数であった。知的・肢体は、「総合的な学習の時間」、「特別活動」での実施が主であり、交流先は「総合的な学習の時間」が中心であった。

高等部では、視覚障害と病弱は約半数程度の実施であったが、その他の障害種は高い割合で実施されていた。教育課程上の位置づけは、視覚障害は「総合的な学習の時間」、聴覚障害は「特別活動」が主であった。肢体不自由は「特別活動」、「総合的な学習の時間」であり、交流先の教育課程上の位置づけも同様であった。知的障害は「特別活動」、「総合的な学習の時間」、「各教科」に加えて、生活単元学習や作業学習といった「その他」での実施があり、交流先は「特別活動」が主であった。知的・肢体は、「特別活動」、「その他」、「総合的な学習の時間」であった。なお、高等部では肢体不自由と知的障害を除き、その他の障害種では交流先の教育課程上の位置づけについての回答が極めて少なかった。

ウ. 地域との交流

表 1-6-3 に、障害種別に見た各学部の学校間交流の実施の内訳とその割合を示した。

	幼稚部	小学部	中学部	高等部
全体	38 26%	237 33%	291 42%	295 44%
視覚障害	9 21%	13 27%	13 25%	11 24%
聴覚障害	17 27%	21 32%	17 27%	16 34%
肢体不自由	3 23%	34 39%	32 38%	17 26%
知的障害	2 7%	100 38%	133 49%	167 57%
病弱	0 0	21 47%	23 51%	10 36%
知的・肢体	1	22 27%	40 48%	39 51%

注1) 全体の母数は、幼稚部146校、小学部718校、中学部697校、高等部674校である。

注2) 各障害種の幼稚部の母数は、視覚障害43校、聴覚障害64校、肢体不自由13校、知的障害27校、病弱2校、知的・肢体1校である。

注3) 各障害種の小学部の母数は、視覚障害48校、聴覚障害65校、肢体不自由87校、知的障害263校、病弱45校、知的・肢体81校である。

注4) 各障害種の中学部の母数は、視覚障害51校、聴覚障害62校、肢体不自由84校、知的障害271校、病弱45校、知的・肢体84校である。

注5) 各障害種の高等部の母数は、視覚障害46校、聴覚障害47校、肢体不自由65校、知的障害295校、病弱28校、知的・肢体77校である。

注6) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

幼稚部では、いずれの障害種も「実施なし」が70%以上であり、小学部でも病弱を除くその他の障害種では「実施なし」が60%以上を占めていた。

中学部になると、知的障害、病弱、知的・肢体はほぼ半数が実施していた。教育課程上の位置づけは、知的障害は「総合的な学習の時間」、「特別活動」、生活単元学習や作業学習を中心とした「その他」であった。一方、知的・肢体は、「総合的な学習の時間」、「特別活動」であった。

高等部では、知的障害と知的・肢体では半数以上が実施していた。教育課程上の位置づけは、知的障害は作業学習を主とした「その他」、「総合的な学習の時間」、「特別活動」、「各教科」であった。また、回答数は少なかったが知的・肢体も同様であった。

各学部、各障害種ともに交流先は、「町内会（子ども会、老人会、婦人会等）」、「老人福祉施設」、「地域のサークル」、「地域の学校（小学校、中学校、高等学校等）」であった。また、活動内容は、「地域の清掃活動」、「地域の季節行事への参加」、「会やサークル等の催しへの参加」であった。

②交流及び共同学習の推進に向けた校内体制

表1-6-4に、障害種別に見た交流及び共同学習推進委員会の担当者についての回答数（複数回答）の内訳とその割合を示した。

視覚障害、聴覚障害、病弱では、委員会のメンバーに「学部主事」と「学級担任」が半数以上含まれていた。一方、肢体不自由、知的障害、病弱では、「その他」として交流及び共同学習の担当分掌や係の担当者の参加の割合が高かった。さらに、これらの障害種では、他の障害種に比べて「特別支援教育コーディネーター」の参加の割合が高い傾向にあった。

全ての障害種において「管理職（校長・副校長・教頭等）」、「教務主任」、「特別支援教育コーディネーター」の参加は、「学部主事」や「学級担任」と比べると低い傾向にあった。

表1-6-4 障害種別に見た交流及び共同学習推進委員会の担当者の内訳

	全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	病弱	知的・肢体
管理職	189 23%	11 20%	17 21%	26 23%	81 22%	9 18%	26 27%
教務主任	156 19%	11 20%	16 20%	21 21%	63 17%	6 12%	20 21%
学部主事	397 48%	32 58%	52 65%	38 38%	155 42%	28 57%	43 45%
学級担任	352 42%	32 58%	44 55%	42 42%	124 34%	25 51%	45 47%
特別支援教育 コーディネーター	178 21%	4 7%	14 18%	27 27%	88 24%	12 24%	19 20%
その他	476 57%	24 44%	38 48%	69 70%	224 61%	26 59%	50 52%

注1) 全体の母数は、830校である。

注2) 各障害種の母数は、視覚障害55校、聴覚障害80校、肢体不自由100校、知的障害367校、病弱49校、知的・肢体96校である。

注3) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

表 1-6-5 に、交流及び共同学習の指導内容を検討する際に重視している事項の回答数の内訳（3つ選択）とその割合を示した。

いずれの障害種も「自校と交流先に在籍している幼児児童生徒の実態」、「交流及び共同学習のねらいと活動のねらいの整合性」、「担当者間での打ち合わせ」に占める割合が 70～95%と高かった。

表1-6-5 障害種別に見た交流及び共同学習の指導内容を検討する際に重視している事項の内訳

	全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	病弱	知的・肢体
自校と交流先に在籍している幼児児童生徒の	664 80%	51 93%	67 84%	86 86%	282 77%	34 69%	75 79%
交流及び共同学習のねらいと活動のねらい	659 80%	43 78%	70 88%	76 76%	290 79%	38 78%	74 78%
前年度の活動	280 34%	17 31%	27 34%	31 31%	133 36%	16 33%	34 36%
他校の実践例	14 2%	0 0%	1 1%	0 0%	10 3%	1 2%	2 2%
担当者間での打ち合わせ	732 89%	49 89%	72 90%	95 95%	317 86%	41 84%	84 88%
その他	38 5%	2 4%	3 4%	0 0%	19 5%	5 10%	7 7%

注1) 全体の母数は、825校である。

注2) 各障害種の母数は、視覚障害55校、聴覚障害80校、肢体不自由100校、知的障害368校、病弱49校、知的・肢体95校である。

注3) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

③交流及び共同学習の課題

表 1-6-6 に、障害種における交流及び共同学習を推進するうえでの課題の回答数（3つ選択）の内訳とその割合を示した。

全ての障害種において、「自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること」が最も高い割合で示された。次いで、病弱を除く障害種においては、半数以上が「障害のある幼児児童生徒の発達段階を考慮した指導内容を選定すること」を課題としていた。

表1-6-6 障害種別に見た交流及び共同学習の課題の内訳

	全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	病弱	知的・肢体
1	605	41	63	70	260	34	72
	74%	73%	78%	71%	71%	69%	75%
2	474	35	41	57	211	23	56
	58%	63%	51%	58%	58%	47%	58%
3	407	26	38	52	188	14	44
	50%	46%	47%	53%	52%	29%	46%
4	279	21	32	35	109	21	32
	34%	38%	40%	34%	30%	43%	33%
5	259	15	33	32	102	22	30
	32%	27%	41%	33%	28%	45%	31%
6	68	5	6	10	27	3	12
	8%	9%	7%	10%	7%	6%	13%
7	14	1	1	1	7	2	2
	2%	2%	1%	1%	2%	4%	2%
8	82	7	2	4	43	5	13
	10%	13%	2%	4%	12%	10%	14%
9	238	13	24	26	116	17	24
	29%	23%	30%	27%	32%	35%	25%
10	20	1	2	3	11	3	1
	2%	2%	2%	27%	3%	6%	1%

注1) 全体の母数は、822校である。

注2) 各障害種の母数は、視覚障害56校、聴覚障害81校、肢体不自由98校、知的障害364校、病弱49校、知的・肢体96校である。

注3) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

1	自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること
2	障害のある幼児児童生徒の発達段階を考慮した指導内容を選定すること
3	交流先の幼児児童生徒の障害に対する理解を踏まえた指導内容を選定すること
4	交流先の教員（交流先の職員等）に対して障害についての理解を深めること
5	交流先と指導計画や指導内容を共有すること
6	居住地間交流の際に教員の引率を原則とすること
7	交流及び共同学習を実施するために費用を要すること
8	自校や交流先の保護者の理解と協力を得ること
9	教職員間で交流及び共同学習の実施に対する意識をもつこと
10	その他

(3) 考察

①障害種及び学部別に見た居住地校交流、学校間交流、地域との交流の実施状況

本調査では、居住地校交流、学校間交流ともに小学部になると実施の割合が高くなっていることが示された。また、居住地校交流、学校間交流ともに中学部以降になると実施の割合は減少傾向にあるが、学校間交流については病弱以外の障害種は中学部でも75%～90%が実施していることが明らかとなった。

国立特殊教育総合研究が2005年に実施した交流及び共同学習に関する特別支援学校（当時は、盲・聾・養護学校）小学部及び中学部計251校（教育委員会からの推薦による）を対象とした調査では、小学部では4割弱（盲学校）から6割弱（聾学校）、中学部では1割（病弱養護学校）から3割（盲学校・知的障害養護学校）の児童生徒が居住地校交流を実施していることが報告されている。この調査結果と今回の調査結果を比較すると、この5年間で居住地校交流を実施している学校は増加していることがうかがえる。ただし、本調査では、いずれの交流についても、その実施回数について

ては尋ねていない。このため、居住地校交流が年間何回実施されているのか、また、長期に渡って継続的に実施されているものなのかについては把握しておらず、「実施あり」とする学校の中には単発的な活動が含まれている可能性がある。したがって、特に実施の割合が2005年の調査よりも増加している居住地校交流の結果の読み取りには、上記の点に留意することが必要である。

学校間交流については、小学部及び中学部ともにすべての学校種で9割以上の児童生徒が実施している（国立特殊教育総合研究所，2005）ことが報告されていたが、今回の調査はそれよりも減少していることが示された。これには、居住地校交流に対する意識の高まりとその取組が増えつつあるためと考えられる。また、中学部以降になると居住地校交流及び学校間交流の実施が減少傾向にあるのには、交流先の学習進度に応じることや教科担任制であることで担当者間の連携の難しさがあるためと推測される。さらに、小学部では、遊びを中心とした活動を通して子ども達が関わり合うことが可能であるが、中学部以降は思春期に伴う子ども同士の関係性や自己意識の変化、交流先の生徒の進学への意識の高まり等によって小学部よりも実施が難しくなると考えられる。

地域との交流は、居住地校交流や学校間交流と比べると実施の割合は知的障害と知的・肢体を除くその他の障害種では半数に満たなかった（ただし、病弱の中学部は半数以上が実施していた）。知的障害と知的・肢体の高等部では、活動内容として作業学習に関する記述があったことから職業教育の一環として地域での活動が展開されていると推測される。なお、地域との交流については、その活動内容を見ると季節行事やサークル等の催しへの参加が主であった。このような活動は、地域の人々に障害のある子ども達について理解してもらう貴重な機会となる。このため、地域との交流は、個々の障害のある子ども達が地域の人々をつながり築いていくという意味合いだけではなく、地域に特別支援学校の存在や役割について知ってもらう、また、学校と地域とのつながりを強化していくといった学校全体での交流でもあることを意識することが大切である。

一方、教育課程上の位置づけについては、居住地校交流、学校間交流ともに、いずれの障害種も学習指導要領に明示されている特別活動や総合的な学習を中心として、各教科（幼稚部では各領域）で実施されていた。障害種の特徴として肢体不自由では自立活動での実施、知的障害では生活単元学習や作業学習といった領域・教科をあわせた指導の時間での実施が示された。これらは、交流先の教育課程には位置づけられていない領域と指導形態である。したがって、これらの時間で実施する場合には、特別支援学校の担当者は、交流先の担当者がこれらの指導について理解できるよう前もって説明を行ったうえで、指導計画を立案していくことが求められる。

②交流及び共同学習の推進に向けた課題

交流及び共同学習の推進委員会の担当者として、肢体不自由、知的障害、病弱、知的・肢体では半数以上が担当分掌や担当係が参加していた。分掌等の設置により、交流先との連絡調整の窓口が明確になるという利点はある。しかしながら、今回の学習指導要領の改訂に交流及び共同学習を「組織的に」行うとの文言が追加されたことを踏まえると、学校全体の取組として位置づいていくために、実際の活動を担っている

いる学級担任や学部主事との連携がますます重要になる。そして、このような校内での連携のための体制づくりには、管理職の理解と協力は不可欠である。本調査結果より、教育課程編成の検討において管理職の参画は86%であることが示されたが、推進委員会のメンバーとして管理職が参加しているのは約20～30%であった。交流及び共同学習は、交流先の担当者との調整や授業を行う担当者が中心となって進められていることがうかがえる。しかし、前述したように、地域に特別支援学校の存在や役割について知ってもらう、また、学校と地域とのつながりを強化していくためには、やはり管理職の役割は重要である。管理職が、どのように交流及び共同学習を推進していくための体制づくりに関与すべきかについては、今後、さらに検討が必要である。

今回の学習指導要領の改訂では、「組織的」の文言と併せて交流及び共同学習を「計画的」に行うことも明示されている。交流及び共同学習の指導内容を検討する際に重視している事項としては、いずれの障害種も「自校と交流先に在籍している幼児児童生徒の実態」、「交流及び共同学習のねらいと活動のねらいの整合性」、「担当者間での打ち合わせ」を挙げていた。このことから、担当者は、交流先との打ち合わせを通して双方の学校の子ども達の実態を踏まえ、明確なねらいの基で活動が行われるように努めていることがうかがえる。その一方で、交流及び共同学習の課題に「自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること」、「障害のある幼児児童生徒の発達段階を考慮した指導内容を選定すること」が挙げられていたこと、加えて、教育課程上の位置づけが多様であり、中には交流先の教育課程上の位置づけが明確でない特別支援学校が見られたことを踏まえると、交流及び共同学習の実施は量的には増加しているが、指導のねらいや内容といった質的な側面では検討すべき課題があると考えられる。今一度、特別支援学校と交流先の学校が各校の教育課程について理解し、子ども達に育てたい力を明確にして活動に臨むことが交流及び共同学習のより一層の推進と深化につながっていくものとする。

文献

- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所（2005）Ⅱ.盲・聾・養護学校に関する結果及び考察.平成17年度調査研究報告書「交流及び共同学習」に関する調査研究.4-66.
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領.教育出版.
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領.東京書籍.
- 文部科学省（2008）中学校学習指導要領.東山書房.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則編（高等部）.海文堂出版.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）.海文堂出版.
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則編（高等部）.海文堂出版.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2007）特集交流及び共同学習.特別支援教育.No25,10-42.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2010）特集交流及び共同学習の推進.特別支援教育.No38,4-43.

（柳澤 亜希子）

第7節 重複障害学級

(1) 学習指導要領における重複障害者に関連する規定

重複障害者とは、当該学校に就学することになった障害以外に他の障害を併せ有する児童生徒であり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由及び病弱について、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有する者を指している。しかし、教育課程を編成する上で、学習指導要領に示す規定を適用するに当たっては、指導上の必要性から、必ずしもこれに限定される必要はなく、言語障害、自閉症、情緒障害等を併せ有する場合も含めて考えてもよい。

今回の学習指導要領改訂では、従前の総則における「重複障害者等に関する特例」は第1章第2節第5「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」と改訂され、基本的な教育課程の基準を示した後にこれを示すことにより、弾力的な取扱いが分かりやすくなるようにしている。「第1章第2節第5」の1～5の内容は以下の通りである。

- 1 児童又は生徒の障害の状態により特に必要がある場合には、次に示すところによるものとする。
 - (1) 各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること。
 - (2) 各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること。
 - (3) 中学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部を、当該各教科に相当する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部によって、替えることができること。
 - (4) 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の中学部の外国語科については、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができること。
 - (5) 幼稚部教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること。
- 2 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又は生徒に対する教育を行う特別支援学校に就学する児童又は生徒のうち、知的障害を併せ有する者については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、当該各教科に相当する第2章第1節第2款若しくは第2節第2款に示す知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替えることができるものとする。なお、この場合、小学部の児童については、外国語活動及び総合的な学習の時間を設けないことができるものとする。また、中学部の生徒については、外国語科を設けないことができるものとする。
- 3 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。
- 4 障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合については、上記1から3に示すところによることができるものとする。
- 5 重複障害者、療養中の児童若しくは生徒又は障害のため通学して教育を受けることが困難な児童若しくは生徒に対して教員を派遣して教育を行う場合について、特に必要があるときは、実情に応じた授業時数を適切に定めるものとする。

さらに、第1章第2節第4「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」2の(2)において、重複障害者については、専門的な知識や技能を有する教師間の協力の下に指導を行ったり、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めたりする等して、学習効果を一層高めるようにすることが示されている。また、第7章「自立活動」第3「指導計画の作成と内容の取扱い」5において、重複障害者のうち自立活動を主として指導を行うものについては、全人的な発達を促すために必要な基本的な指導内容を、個々の児童又は生徒の実態に応じて設定し、系統的な指導が展開できるようにすることが示されている。

(2) 視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の特別支援学校における重複障害学級の教育課程編成

①教育課程編成の現状

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱部門のある特別支援学校に対して、幼小中高の学部別に「当該学年の教科指導を主とした教育課程」、「下学年・下学部の教科指導を主とした教育課程」、「知的障害特別支援学校の教育課程」、「自立活動を主とした教育課程」、「その他」のいずれの教育課程を編成しているかを尋ねた。

幼稚部の回答 94 校のうち、重複障害学級について「5 領域を主とした教育課程」を編成しているのは 61 校で 65%、「自立活動を主とした教育課程」を編成しているのは 30 校で 32%、「その他」は 14 校で 15%であった。

中高等部の重複障害学級の教育課程編成については、「知的障害特別支援学校の教育課程」を編成しているのは 70~74%、「自立活動を主とした教育課程」を編成しているのは 70~71%、「下学年・下学部の教科指導を主とした教育課程」を編成しているのは 30~34%、「当該学年の教科指導を主とした教育課程」を編成しているのは 16~19%、「その他」は 2~4%と、ほぼ 3 学部同様の比率であった(表 3-7-1)。

表 3-7-1 小中高等部における教育課程編成

	回答数 (%)		
	小学部 N=409	中学部 N=400	高等部 N=335
当該学年の教科指導を主とした教育課程	71 (17)	63 (16)	62 (19)
下学年・下学部の教科指導を主とした教育課程	123 (30)	137 (34)	111 (33)
知的障害特別支援学校の教育課程	291 (71)	278 (70)	248 (74)
自立活動を主とした教育課程	290 (71)	280 (70)	235 (70)
その他	14 (2)	14 (4)	11 (3)

障害別の教育課程編成の特徴については、肢体不自由部門単独の学校では他の障害に比較して小中高等部一貫して「自立活動を主とした教育課程」、「知的障害特別支援学校の教育課程」を編成する学校が多い。同様の傾向が、知肢部門の特別支援学校においても見られた。聴覚障害単独の学校の小学部、高等部では知的障害特別支援学校の教育課程編成がやや多い傾向が見られた。

②重複障害学級の教育課程編成上の課題

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の特別支援学校における重複障害学級の教育課程編成の課題に関する自由記述を求めた。この質問には521校が回答した。全ての回答についてSPSS-TASを用いたテキスト分析を行い、多数意見を抽出した。その結果、「児童生徒、応じる、実態、個、編成、障害、指導内容、多様化、集団・グループ、自立活動」等が多くの回答に含まれる語（以下、カテゴリと記す）として抽出された。（表3-7-2）。

各カテゴリの関連性の検討から、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の特別支援学校における重複障害学級においては「個々、多様化した児童生徒の実態に応じる教育課程及び集団の編成」、「自立活動の指導内容」等が教育課程編成上の課題であると考えられる。

表 3-7-2 視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の教育を行う特別支援学校における重複障害学級の教育課程編成上の課題 N=521

カテゴリ（回答件数）	カテゴリに含まれる主なキーワード
児童生徒（164）	児童生徒、生徒、児童、子供
応じる（136）	応じる、対応
実態（132）	実態、程度、発達段階、生徒実態
個（120）	個々、一人一人、個、個別
編成（119）	編成、学級編成、編成上
障害（100）	障害、知的障害、障害特性
指導内容（92）	指導内容、内容、学習内容
多様化（85）	多様化、多様、差、違い、多岐
集団・グループ（81）	集団、集団学習、グループ、グループ編成
自立活動（78）	自立活動、自立活動中心、自立活動主体

視覚、聴覚、肢体、病弱の各単一障害に対応する学校と知肢併置校ごとに見ると、どの障害種においても「実態、児童生徒、障害、実態、応じる」といった語が多くの回答に含まれていた。肢体単一及び知肢併置校においては「自立活動」が多くの回答に見られた。回答の記述を詳細に見ると、「自立活動を主とする教育課程の課題」、「自立活動の指導内容」に関する記述が多かった。知肢併置校においては「各教科」が多くの回答に見られた。回答の記述を詳細に見ると、「領域・教科を合わせた指導の課題」に関する記述が多かった。

(3) 知的障害の児童生徒を教育する部門の重複障害学級の教育課程編成

①教育課程編成の現状

ア. 重複障害学級の教育課程の有無

重複障害学級のための教育課程の有無については、520校が回答した。知的障害のある幼児児童生徒を教育する部門に重複障害学級の教育課程が「ある」と回答した学校は418校で80%、「ない」とした学校は102校で20%であった。「ない」と回答した102校には、分校が15校、高等部のみの特設支援学校（単置校）が9校、国立大学法人附属学校が6校、あらゆる障害に対応する総合特別支援学校が6校含まれていた。

イ. 重複障害学級の教育課程

知的障害部門がある学校の重複障害学級においては、「自立活動を主とした教育課程を編成」するのは61%、「その他の教育課程を編成する」のは169校で39%であった（複数回答12校を含む）（表3-7-3）。「その他」の記述には、「知的障害の教育課程を行う」、「知的障害の教育課程を基本として自立活動の時間を増やす」等が挙げられた。

表 3-7-3 知的障害部門の重複障害学級における教育課程 N=430

	回答数	%
自立活動を主とした教育課程	261	61
その他	169	39

ウ. 重複障害学級の教育課程が「ない」理由

重複障害学級が「ない」と回答した学校に対して、その理由について自由記述による回答を求めた。102校の回答を得た。全ての回答を分析対象とし、カテゴリに分けた。1つの回答に複数の内容が記述されている場合は分割した。

知的障害のある幼児児童生徒を教育する部門に重複障害学級の教育課程が「ない」と回答した理由は、「重複障害学級がない」が31校で30%であり、その中には「軽度の知的障害対象の高等特別支援学校のため」といった内容の記述があった。次いで「グループ編製の工夫で対応」が16校で15%であった。また、「（単一障害学級と）同じ教育課程で対応可能」、「個別の配慮」はそれぞれ14校で13%あった。

エ. 学校教育法施行令22条の3の障害以外の児童生徒の在籍

知的障害部門の重複障害学級に、学校教育法施行令22条の3の障害を複数併せ有する児童生徒以外にどのような児童生徒が在籍しているかについて、「言語障害、情緒障害、自閉症、その他」という選択肢に対する複数回答を求めた。

回答した389校のうち、「言語障害を併せ有する児童生徒」は146校で38%、「情緒障害を併せ有する児童生徒」は200校で51%、「自閉症を併せ有する児童生徒」は303校で78%、「その他」は108校で28%であった（表3-7-4）。「その他」の記述は、「視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱」といった学校教育法施行令22条の3に示されている障害であった。

表 3-7-4 知的障害部門における障害を複数併せ有する児童生徒の在籍状況（学校教育法施行令 22 の 3 の障害が重複する児童生徒を除く） N=389

	回答数（件）	%
言語障害を併せ有する児童生徒	146	38
情緒障害を併せ有する児童生徒	200	51
自閉症を併せ有する児童生徒	303	78
その他	108	28

②重複障害学級の教育課程編成上の課題

知的障害のある幼児児童生徒を教育する部門における重複障害学級の課題について自由記述による回答を求めた。333校の回答を得た。全ての回答についてSPSS-TASを用いたテキスト分析を行い、多数回答を抽出した。その結果、「児童生徒、障害、応じる、個、教員、専門性、集団・グループ、多様化、実態、重度、指導内容」等がカテゴリとして抽出された。（表 3-7-5）。

各カテゴリの関連性の検討から、知的障害のある幼児児童生徒を教育する部門の重複障害学級の教育課程編成においては、「児童生徒の障害の重度化、多様化への対応」、「児童生徒の実態に応じる教員の専門性」、「児童生徒の集団・グループの編制」が課題であると考えられる。

表 3-7-5 知的障害部門における重複障害学級の課題 N=333

カテゴリ（回答件数）	カテゴリに含まれる主なキーワード
児童生徒（109）	児童生徒、児童、生徒、子供
障害（88）	障害、障がい
応じる（83）	対応、応じる
個（61）	個々、個、一人一人、個別
教員（57）	教員、教師
専門性（55）	専門性、専門的
集団・グループ（52）	集団、学級編制、集団活動、グループ編制、学級編制
多様化（51）	多様化、様々、多様、差
実態（46）	実態、程度、実態把握、発達段階
重度（40）	重度、重度化、重い
指導内容（35）	指導内容、学習内容、内容

(4) 考察

今回の調査では、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由及び病弱の教育部門のある特別支援学校、知的障害部門がある特別支援学校いずれにおいても、重複障害学級の教育課程編成上の課題として「個々の障害の程度に応じた指導内容の充実」、「集団編製の困難」が挙げられた。今後、各教科等の個別の指導計画を活用して個に応じた指導内容を明らかにするとともに、教育内容及び集団編製の検討を行う必要があると考えられる。また、肢体単一及び知肢併置校においては、「自立活動を主とした教育課程」の課題が挙げられているが、これらについても、今後、個々の指導内容の整理を通して、重複障害学級における自立活動の指導内容の整理を進める必要がある。

今回の調査では、いずれの障害部門の重複障害学級においても「自立活動を主とした教育課程」を編成する学校が多かった。「自立活動を主とした教育課程」は、「各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部」に替えることから、「各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間」の全てに替えて自立活動を行うことまで、幅広い編成が含まれる。今回の調査では、こうした編成の内訳は明らかでない。今後、さらに詳細な編成内容の検討を通して、重複障害の状態に応じた各教科等と自立活動の編成の在り方を明らかにすることが必要である。

知的障害部門の特別支援学校の重複障害学級においては、自閉症を併せ有する児童生徒が多いことが明らかになった。知的障害のある自閉症の児童生徒の教育については、これまでもそれぞれの学校において様々な取組が行われてきた。例えば、自閉症の児童生徒のみで学級を編成し、自閉症の障害特性に対応した教育を進める取組や、自閉症とそれ以外の児童生徒を混合した学級を編成し、個々の障害特性に対応した教育を進める取組等である。今後、こうした取組を総括し、それぞれの長所や短所を明らかにすることにより、自閉症の障害特性に応じた教育内容や集団編成等の在り方について検討を行うことが重要である。

今回の学習指導要領においては、児童生徒の重複する障害の状態に応じて柔軟な教育課程編成が可能であることが示された。本調査は、調査項目の制限から各学校の重複障害学級における教育課程上の具体的かつ詳細な情報を得ることができなかった。今後、対象を精選することによってより実地的な工夫について明らかにすることが望まれる。

文献

文部科学省（2009）．特別支援学校幼稚部教育要領．海文堂出版．

文部科学省（2009）．特別支援学校学習指導要領解説．総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．教育出版．

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（幼稚部・小学部・中学部・高等部）．海文堂出版．

（猪子 秀太郎）

第8節 外国語活動

外国語活動については、学習指導要領において以下のように示されている。

第1目標

外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。

第2 内容〔第5学年及び第6学年〕

1. 外国語を用いて積極的にコミュニケーションを図ることができるよう、次の事項について指導する。

(1) 外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験すること。

(2) 積極的に外国語を聞いたり、話したりすること。

(3) 言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さを知ること。

2. 日本と外国の言語や文化について、体験的に理解を深めることができるよう、次の事項について指導する。

(1) 外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと。

(2) 日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと。

(1) 外国語活動の平成23年度の完全実施に向けての取組

外国語活動の完全実施に向けての取組としては、「先行実施してすでに取組を進めている」が37%、「授業時数の確保について検討を進めている」が19%と続き、先行実施をしている学校が3分の1以上で、取組が進んでいることが示された（表1-8-1）。

表1-8-1 外国語活動の取組（複数回答）

N=567

外国語活動の取組	回答数	%
先行実施して、すでに取組を進めている	211	37
教材（英語ノートや視聴覚教材）の選定、検討を進めている	80	14
従来の総合的な学習の時間内で取り組んできた内容（国際理解活動等）を見直している	82	14
授業時数の確保について検討を進めている	108	19
その他	86	15

「その他」の記述として、多くの場合、「対象となる子どもがいない」との記述があったが、「年間20時間外国語活動を設定し実施している」、「総合的な学習の中で試行的に取り組んでいる」、「ALTの活用も検討中」、「児童に個別に実施している」等が挙げられた。

(2) 外国語活動の指導計画の作成者

567校のうち、「学級担任」が38%、「小学部の教諭」が27%、「中学部や高等部の外国語専科の教諭」が14%であり、「学級担任」を中心として作成されていることが示された。

「ALT（外国語指導助手）」は、8%であった。「その他」としては、「検討中」の回答が多かったが、「副担任」、「学部主事」、「自立活動で担当教員」、「英語の教員免許所有の教員」、「各学部の外国語担当」等が挙げられた（図1-8-1）。

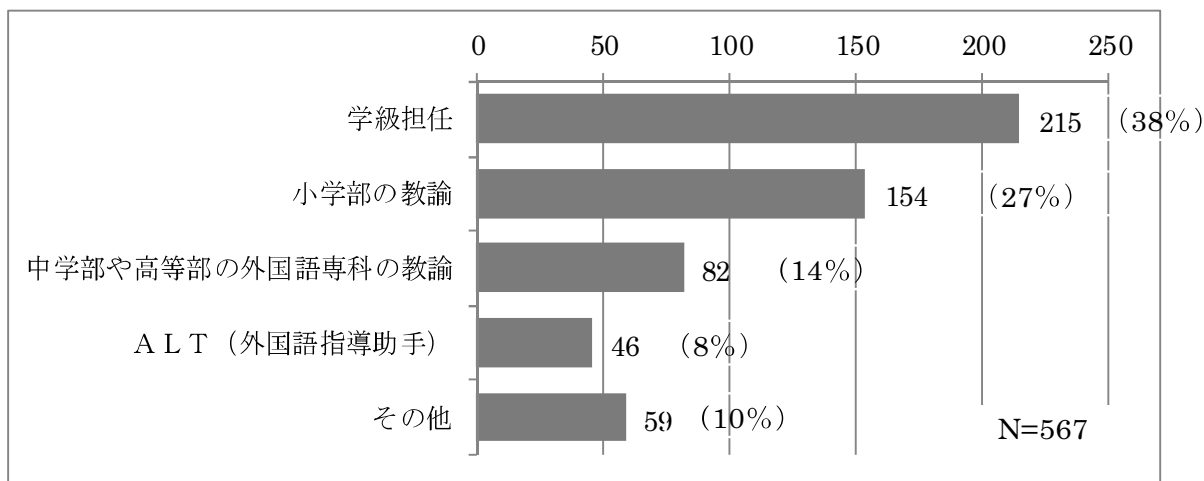


図1-8-1 外国語活動の指導計画作成者

(3) 外国語活動の授業担当者

612校のうち、「学級担任」が42%、「ALT（外国語指導助手）」が26%と続いた。授業計画は学級担任が行い、実際の授業にはALT（外国語指導助手）が参画していることが示された。

「その他」としては、「小学部所属教諭」、「外国語活動の担当者」、「総合的な学習の時間の担当者」、「外国語免許を持つ教諭」、「小学部教員全員」、「外部講師」、「教頭」、「サポートバンク」、「地域存住の外国人」等が挙げられた。

(4) 外国語活動の内容

外国語活動の内容としては、多くの学校が「英語ノートを使用している」との記述があった。具体的な内容として、「英語の歌やゲーム」、「クイズ形式による単語理解」、「外国語と外国の文化」、「簡単なあいさつ」、「英会話」、「異文化学習」、「曜日など日常生活用語の習得」、「絵カード・ビデオ・かるた」、「外国のろう者、高校のALTを招いての授業」、「アルファベット」、「あいさつ、ジェスチャー」、「数、色、教科名、世界の国々」、「ダンス」、「行事体験」、「日常生活において身近にふれる内容」、「話す、聞くを中心とした内容」、「ALTとの簡単な英語でのやりとり」等が挙げられた。

（５）外国語活動の指導に当たっての工夫

外国語活動の指導に当たっての工夫としては、「楽しみながら外国語に親しめるようにしている」、「子どもが興味を持って活動できる内容設定」、「ALT を活用」、「ゲーム等で楽しい雰囲気作りをしている」といった記述が多く見られた。

また、「具体的なものを使用して指導を実施している」、「視覚的な教材を活用する」、「文法にこだわらないコミュニケーション重視の活動」、「歌詞のワンフレーズの意味を調べる」、「子どもの興味のある内容を繰り返し聞かせる、聞いたものを使ってみる活動内容を工夫するようにする」、「児童生徒の実態に応じた自作教材の作成」、「発音をキードスピーチを使って誘導している」、「楽しく、触れる」、「CD の聴覚情報を多くとり入れる」、「パワーポイントを作成している」、「発音をカナで提示する」、「ゲームをとり入れる」、「絵カードやビンゴゲーム」、「電子黒板、プロジェクターの使用」、「具体物や絵を利用」といった記述が挙げられた。

（６）考察

外国語活動は、指導計画の担当者として、学級担任が中心となっているが、中学部や高等部の外国語専科の教諭が協力・参画する学校もあった。こうした取組は、学部内だけでなく、学部間連携の一助となる可能性がある。

また、授業担当者は、指導計画の作成者と同様に、授業においても学級担任が主となって担当している。学級担任にとって負担の軽減を図る上でも、専門的、協働的な視点からの校内支援体制の充実が求められる。

外国語活動は、先行実施している割合が 4 割近くに達し、先進的に取り組んでいる多くの工夫した実践がなされている実態が明らかになった。計画立案から評価に至る一連の過程について、教科指導とは異なる点を踏まえ、他校や通常学校における実践等も参考した検討により、更に充実した活動にすることが期待される。今後は、中学部以後の外国語教育にどのように連動させていくかの検討も必要となろう。このためこれまでの実践内容を教材や指導體制等の検討を蓄積していく必要がある。また、知的障害特別支援学校における実践についても検討する必要性がある。

文献

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）．教育出版．

（原田 公人）

第9節 訪問教育

訪問教育は、「障害の状態が重度であるか又は重複しており特別支援学校に通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対し、特別支援学校の教員が家庭、児童福祉施設、医療機関等を訪問して行う教育である」（国立特別支援教育総合研究所,2009）と定義されている。

（1）法令における訪問教育の教育課程

訪問教育は、学校教育法施行規則第131条第1項に、「特別支援学校の小学部、中学部又は高等部において、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又は教員を派遣して教育を行う場合において、特に必要があるときは、第二百六条から第二百九条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」と規定されている。

（2）学習指導要領における訪問教育の位置づけ

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領には、総則において「障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合については、障害の状態や学習環境等に応じて、指導方法や指導体制を工夫し、学習活動が効果的に行われるようにすること。」と示されている。

さらに、重複障害者等に関する教育課程の取扱いについて、「障害のため通学して教育を受けることが困難な児童又は生徒に対して、教員を派遣して教育を行う場合については、上記1から3に示すところによることができるものとする。」、「重複障害者、療養中の児童若しくは生徒又は障害のため通学して教育を受けることが困難な児童若しくは生徒に対して教員を派遣して教育を行う場合について、特に必要があるときは、実情に応じた授業時数を適切に定めるものとする。」と示されている。

なお、特別支援学校高等部学習指導要領にも同様の内容が示されている。

本稿においては、訪問教育の授業時数及び回数、学習活動の内容、課題について述べる。

（3）訪問教育の授業時数及び回数

①授業時数及び回数の決定について

基本的な授業時数、回数を決めて行っている学校が344校中336校あり、実施校の98%であった。

②週あたりの授業および1回あたりの指導時間

基本的な授業時数、回数を「決めている」と回答した336校について、週あたりの授業回数、1回あたりの指導時間を尋ねたところ319校の回答があった。表1-9-1は、週あたりの指導回数について示した。

「週2回～3回」の学校数が283校(89%)あり、次いで、「週4～5回」の学校数が17校(5%)、「週6回以上」の学校数が14校(4%)であった。

表 1-9-1 週あたりの授業回数の決定 N=319

	回答校	割合
週1回	5	2%
週2～3回	283	89%
週4～5回	17	5%
週6回以上	14	4%

表 1-9-2 は、障害種別の週あたりの指導回数について示した。

「週 2～3 回」と決定している学校が、知的障害が 112 校 (93%)、肢体不自由が 61 校 (94%)、病弱が 9 校 (53%) で、いずれの障害種においても多かった。病弱は、次いで週 6 回以上が 7 校 (41%) あった。視覚障害、聴覚障害については、無回答であった。

表 1-9-2 障害種別の週あたりの授業回数の決定

	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱
週1回	0	0	2	1	0
週2～3回	0	0	112	61	9
週4～5回	0	0	5	2	1
週6回以上	0	0	2	1	7

また、1 回あたりの指導時間は、「週 2～3 回」とする学校においては、「90 分～120 分」が多かった。「週 1 回」とする学校は、「90 分～150 分」であった。「週 6 回以上」とする学校は、「40 分～45 分」であった。

1 週間あたりの総指導時間は、「300 分～400 分」の学校が多くを占めた。

(4) 学習の内容について

表 1-9-3 に、学習の内容について示した。訪問による教育では、「自立活動を主とする指導」を行っている学校が 290 校 (77%) であった。「その他」の内容で行っている学校が 87 校 (23%) あった。具体的な内容として、「各教科を主とする指導を実施している」、「特別支援学校 (知的障害) の教育課程で実施している」との回答であった。

表 1-9-3 学習の内容

	回答校	割合
自立活動を主とする指導	290	77%
その他	87	23%

注) 本質問は複数回答ではないが、一部の学校が複数回答したことから、N が 344 校を超えた。

表 1-9-4 に、障害種別の学習の内容を示した。

知的障害、病弱においては、「自立活動を主とする指導」を行う学校が、それぞれ、108校(46%)、14校(49%)、「その他」の内容を行う学校が、127校(54%)、15校(52%)で、「その他」の内容を行う学校の方が多かった。一方、肢体不自由においては、「自立活動を主とする指導」を行う学校が65校(80%)、「その他」の内容を行う学校が16校(20%)で、「自立活動を主とする指導」を行う学校が多かった。

表 1-9-4 障害種別の学習の内容

	視覚	聴覚	知的	肢体	病弱
自立活動を主とする指導		1	108	65	14
その他		1	127	16	15

(5) 「自立活動を主とする指導」を選択した学校が、新学習指導要領を踏まえて特に工夫している内容

「自立活動を主とする指導」を選択した学校について、新学習指導要領を踏まえて特に工夫している内容を尋ねたところ、「人間関係の形成」、「健康の保持」、「コミュニケーション」に関する内容の記述が挙げられた。また、訪問教育において、特に留意していることとして自立活動の6区分のうちの特定の区分に偏ることがないように配慮した取組をすることが多くの学校から挙げられた。

(6) 訪問教育にかかわる課題

訪問教育にかかわる課題として、「指導内容の精選や教材・教具を工夫すること」が77%、次いで、「保護者や関係機関との連携・協力にかかわること」が66%、「スクーリングを含めた幼児児童生徒同士がかかわり合う指導を工夫すること」が64%であった(表 1-9-5)。

「その他」では、「自立活動にかかる指導に関すること」、「居住地交流や交流及び共同学習に関すること」、「重度・重複障害児童生徒のコミュニケーションに関すること」等の記述があった。

表 1-9-5 訪問教育にかかわる課題 (複数回答)

		N=344	
		回答校	割合
1	指導内容の精選や教材・教具を工夫すること	266	77%
2	スクーリングを含めた幼児児童生徒同士がかかわり合う指導を工夫すること	220	64%
3	指導体制にかかわること	153	44%
4	保護者や関係機関との連携・協力にかかわること	228	66%
5	その他	24	7%

(7) 考察

訪問教育の回数、授業時間数について、ほぼすべての学校が事前に設定して実施していることが確認された。

週あたりの授業回数は、週2～3回として行っている学校が全体の89%であったが、週1回のみや週6回以上の学校もあった。指導時間については、週あたりの回数が少ない場合は最長150分と長く設定され、回数が多い場合は40分と短く設定されていた。このことから、週あたりの指導回数、指導時間数は、指導体制などにより学校ごとに違いはあるものの、週あたりの総指導時間は、300分～400分(年間10,500分～14,000分)でおおよそ同じ時間実施されていることが示された。しかしながら、小学部高学年の総授業時数の標準が980時間(44,100分)、中学部のそれが、1,050時間(52,500分)であることから、訪問教育における授業時数の確保については検討を要する。

訪問教育における学習の内容について、自立活動を主とする指導を行っている学校が290校(77%)と多くを占めた。訪問教育は、「自立活動を主とする教育課程」により教育活動を行うことが多い。指導回数、指導時間が限られた訪問教育においては、自立活動の6区分のうち特定の区分に偏ることがないように配慮した取組が大切となる。また、課題として、「指導内容の精選や教材・教具の工夫すること」を挙げる学校が全体の77%あり、実際の授業内容について一層の検討を加えることが重要である。

文献

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2009)学習指導要領と教育課程の編成及び配慮事項③訪問教育. 特別支援教育の基礎・基本. ジアース教育新社, 41.

(滝川 国芳)

第 10 節 教育課程の評価

(1) 教育課程の評価の意義と必要性

教育課程は、学校教育の目的や目標を達成するために教育の内容を総合的に組織した各学校の教育計画である。したがって、教育課程は、各学校が作成するものであって、文部科学省や教育委員会が作成するものではない。特別支援学校においては、幼児児童生徒の発達段階や障害の程度などを踏まえつつ、授業時数を考慮して教育課程が検討されることになる。教育課程は学校の組織的な計画であることから、学年（学級）が最も小さな単位で編成され、その期間は1カ年とするのが一般的である。教育課程は学校の目的や目標を達成するために作られた教育計画であるから、教育課程を評価することによって、学校の目的や目標がどの程度実現しているかを把握することができる。また、次の教育課程の改善に向けての資料も得ることができる。このように教育課程の評価と教育課程の改善は表裏一体のものであり、幼児児童生徒の学習の効果な進展・向上を図っていく上で、教育課程の評価の重要性が理解できるであろう。

(2) 教育課程の評価の実態

上記に示した教育課程の評価の必要性を踏まえて、本調査では、教育課程の評価への取組状況を把握するために、(1) 教育課程の評価の方法 (2) 教育課程の評価の時期 (3) 教育課程の評価の観点として重視している点 (4) 評価の際の外部の人の意見の取り入れという4点について質問した。その結果を以下に示す。

①教育課程の評価の方法

教育課程の評価の方法については、「総括的な評価を行っている」という回答が圧倒的に多く、616校であった。これは回答校の77.6%にあたる。それに対して「観点を定めて分析的な評価を行っている学校は135校で17%にとどまっており、教育課程の評価については、多くの学校で積極的に対応しているといえる。(表1-10-1)。

表 1-10-1 教育課程の評価の方法

教育課程の評価の方法	回答数	%
1. 総括的な評価を行っている	616	77.6
2. 観点を定めて分析的な評価を行っている	135	17.0
3. 行っていない	11	1.4
4. その他	32	4.0
	794	

②教育課程の評価の時期

教育課程の評価の時期については、学年末に実施しているが594校で、これは、全体の58%にあたる。学期末に行うという回答が5校に1校の割合(211校)から示された。「目的に応じ、単元ごと、時間ごと等における評価を工夫する」という回答は12.5%あった(表1-10-2)。

表 1-10-2 教育課程の評価の時期

教育課程の評価の時期	回答数	%
1. 学期末	211	20.7
2. 学年末	594	58.3
3. 目的に応じ、单元ごと、時間ごと等における評価を工夫すること	127	12.5
4. その他	86	8.4
	1,018	

③教育課程の評価の観点として重視している点

教育課程の評価の観点、学校教育目標・学部目標・指導計画・指導目標の達成状況・授業時数・一単位授業時間・個別の指導計画・指導方法・教育課程の編成の手順・その他の10項目を掲げたが、上位から整理すると、「指導目標の達成状況」が22.6%、「個別の指導計画」が16.2%、「指導計画」が15.5%と続き、4番目になって「学校教育目標」が入った。その割合は12.8%であった。教育課程が、学校教育目標の実現と密接に関連している点からすると、学校教育目標を評価の観点とする回答の割合がもっと高く良いと思われるが、「指導目標の達成状況」や「個別の指導計画」「指導計画」といった教育課程を具体化した活動計画の方を重視している結果が示された。

表 1-10-3 教育課程の評価の観点

教育課程の評価の観点	回答数	%
1. 学校教育目標	292	12.8
2. 学部目標	193	8.4
3. 指導計画	355	15.5
4. 指導目標の達成状況	517	22.6
5. 授業時数	196	8.6
6. 一単位授業時間	21	0.9
7. 個別の指導計画	370	16.2
8. 指導方法	276	12.1
9. 教育課程の編成の手順	43	1.9
10. その他	25	1.1
	2,288	

④外部による評価

教育課程は学校として組織的に作成するものであるが、実際にそれを指導の場面で展開

していくのは、一人一人の教師と幼児児童生徒である。したがって、教育課程の評価は、実際に教育活動に取り組んでいる教師自身が、自ら実施した活動について、さまざまな機会を通して評価し、次の教育課程編成に改善を図っていくことが望まれる。

一方、教育課程は教師一人一人のレベルに留まるものではないので、個々の教師の評価のみでなく、見識が広く経験豊かな人々の意見も取り入れることも大切なことである。こうした点から「地域社会（学校評議員等）の人々の意見を聞く」、「専門家（大学教員等）の意見を聞く」、「文部科学省や教育委員会の手引きを参考」、「その他」の項目を掲げて外部の人の意見の聴取の傾向を探った。

「地域社会（学校評議員等）の人々の意見を聞く」という回答が56%であった。外部の意見としては、地域の最も重視されていることが明らかになった（表1-10-4）。

表 1-10-4 教育課程の評価における外部意見の反映

教育課程の評価における外部意見の反映	回答数	%
1. 地域社会（学校評議員等）の人々の意見を聞く場を設ける	584	56.3
2. 専門家（大学教員等）の意見を聞く場を設ける	129	12.4
3. 文部科学省や教育委員会の手引きを参考にしている	263	25.3
4. その他	62	6.0
	1,038	

（3）考察

各学校における教育課程の評価への取組を把握するために、（1）教育課程の評価の方法、（2）教育課程の評価の時期、（3）教育課程の評価の観点として重視している点、（4）評価の際、外部の人の意見をどのように取り入れているかについて尋ねた。

教育課程の評価の方法については、「総括的な評価を行っている」という回答が圧倒的に多かった。漫然とした評価では、その結果を次の改善に的確に活かすことはむずかしい。改善のためには評価のポイントを定めて重点化した対応も効果があると思われるが、そうした取組をしているのは、2割弱の学校であった。特に、特別支援学校では学習指導要領に基づいた教育課程を編成できない場合、学校教育法施行規則や学習指導要領に定められている特例によって、各学校で工夫した教育課程を編成している場合が多い。こうした場合は、より観点を明確にした評価が必要であり、現状では十分な対応がなされていない学校が多いと推察される。

また、評価の結果は、次の教育課程編成に活かされるところにも意味があるといえる。本調査の結果では、評価の時期を学年末としている学校が半数以上にのぼっており、目的に応じて評価の時期を工夫している学校は10校に1校程度であった。これらの結果からは、教育課程と指導計画が明確に整理されていない学校が多いことが推察された。うかがえる。また教育課程は1年間の計画であるが次年度の改善に活かすためには、学年末の評価についても検討を要する。

教育課程の評価の観点については教育課程が学校の教育目標に基づくものであることから学校教育目標が最上位にきても良いと思われるが実際には「指導目標の達成状況」や「個別の指導計画」「指導計画」といった教育課程を具体化した活動面の方が重視されていた。これも各学校において教育課程の意味が正しく理解されているかどうかについて検討する必要がある。また、特別支援学校では多様な教育課程が編成されているだけにその本来の意味が学校内で広く膾炙されていない可能性もあり、今後検証していく必要のある大きな課題だといえる。

教育課程の編成にあたって地域社会の人々から学校での教育に対する意見を聞くことは地域に開かれた特別支援学校という点から望ましいことだといえる。この点で本調査の結果は各学校がそのことを強く意識していることをうかがわせるものであった。

教育課程を編成する際に文部科学省や教育委員会の手引きを参考にすることは自明のことであってこれを外部意見の範疇に入れた点については調査設計に問題があったと反省しなければならないがまたこれを外部意見と受け止めた学校が少なからずあったことは意外であった。

また地域社会の意見を重視するという回答が多かった点は開かれた学校という点でも望ましいといえるが一方外部の意見を尊重するということと外部の意見をそのまま取り入れるということとは異なっていることに留意する必要がある。意見の背後にあるものをよく読み取って学校が主体的に教育課程の改善をはかっていくことが求められる。

教育課程の評価は、教育課程をより適切なものに改めていくためのものであり、その改善によって教育課程を幼児児童生徒の心身の発達の段階と一人一人の特性に即したものとし地域や学校の実態にふさわしいものにしていくことにほかならない。この意味から、学校は教育課程を絶えず改善していこうとする基本的態度を貫くことが必要だといえる。こうした改善によってこそ教育活動の充実が図られ教育の質の向上に繋がることが期待できるといえる。

文献

文部科学省(1999) 盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.

文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説 総則編 (幼稚部・小学部・中学部). 教育出版

(大内 進)

第11節 まとめ

ここでは、全国の特別支援学校を対象とした教育課程編成に係る実態調査における結果と考察から、以下のようにまとめる。

(1) 基本情報

本調査で対象とした特別支援学校は、1,045校で、回答校は849校であった。複数の障害種を対象とする特別支援学校の場合、該当する障害種について複数回答を求めた。この結果、視覚障害は73校で9%、聴覚障害は108校で13%、知的障害は533校で63%、肢体不自由は251校で30%、病弱は113校で13%であった。

幼稚部は、回答校712校のうち、146校で21%設置し、幼児総数は1,820名(重複障害幼児は472名)であった。小学部は、回答校799校のうち、718校で90%が設置し、普通学級児童総数は15,840名(重複障害学級在籍児童数は11,850名)であった。中学部は、回答校778校のうち、697校で90%設置し、普通学級在籍生徒総数は14,065名(重複障害学級在籍生徒数は7,037名)であった。高等部・本科、普通科は、回答校623校のうち、609校で98%設置し、普通学級在籍生徒総数は29,646名(重複障害学級在籍生徒数は7,714名)であった。高等部・専門学科は、回答校448校のうち、117校で26%設置し、普通学級在籍生徒総数は4,464名(重複障害学級在籍生徒数は478名)であった。高等部・専攻科は、回答校524校のうち、74校で14%設置し、在籍生徒総数は1,566名であった。

(2) 教育課程編成

教育課程編成に関する検討部署としては、教務部が中心となり、全校的に取り組んでいる実態が示された。また、教育課程編成の課題として、「発達段階に応じた指導内容の検討」が最上位、「重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程の編成」、「(幼稚部)、小学部、中学部、高等部、(専攻科)における系統的な指導」が示され、具体的実践の中で意識しておく重要事項と捉える必要がある。

(3) 個別の指導計画

個別の指導計画を活用した教育課程の改善が多くの特設支援学校で行われ、その中で、指導内容の充実が図られてきていることが示された。特に新学習指導要領において新たに組み入れられた「人間関係の形成」は、各校の意識が高く、より一層、自立活動の指導の充実を図る上でのキーポイントとなることが期待される。また、個別の指導計画の活用と教育課程編成との連動をすることが、各学校種において共通の課題でもあることが示唆された。

(4) 自立活動

自立活動の時間の指導の設定や各学部における自立活動の指導の担当者は、障害種によっては状況が異なっていた。自立活動の指導の課題では、担当者の専門性の向上や専門性の高い教員の確保及び児童生徒の実態の多様化に伴う指導内容設定の難しさが挙げられた。今後は、障害種に対応した専門性向上のための研修や個別の指導計画に基づいた授業研究会など、校内研修体制や指導体制の整備性が示唆された。

(5) 交流及び共同学習

交流及び共同学習の指導内容を検討する際に重視している事項として、「自校と交流先に在籍している幼児児童生徒の実態」、「交流及び共同学習のねらいと活動のねらいの整合性」、「担当者間での打ち合わせ」を挙げており、担当者の目的意識を明確にもった活動が行われるよう努力していることがうかがわれた。また、交流及び共同学習の課題として「自校及び交流先ともに、交流及び共同学習の明確なねらいをもって実施すること」、「障害のある幼児児童生徒の発達段階を考慮した指導内容を選定すること」が挙げられていた。今後、指導のねらいや内容の側面から検討すべき課題として捉えられた。

(6) 重複障害学級

いずれの障害部門の重複障害学級においても「自立活動を主とした教育課程」を編成する学校が多かった。今回の調査では、編成の内訳は明らかに示せなかったが、重複障害の状態に応じた各教科等及び自立活動の編成の在り方を検討することが必要である。また、知的障害部門の特別支援学校の重複学級においては、自閉症を併せ有する児童生徒が多いことが明らかになり、自閉症の教育内容や集団編成等の在り方についても検討を行うことが必要である。

(7) 外国語活動

外国語活動は、先進的に取り組んでいる多くの工夫した実践がなされている実態が明らかになった。この活動の趣旨を全校的に確認し、今後は、中学部以後の外国語教育との関連を持たせる必要がある。このためこれまでの実践内容を教材や指導体制の検討を蓄積していくことが求められる。

(8) 訪問教育

週あたりの総指導時間は、300分～400分(年間10,500分～14,000分)でおおよそ同じ時間実施されていたが、授業時数の確保については検討が必要である。訪問教育は、障害により、学校に通うことが困難児童生徒を対象として実施しているため、「自立活動を主とする教育課程」により教育活動を行うことが多い。このことから、自立活動の6区分のバランスを考慮しつつ、授業内容についての検討が重要である。

(9) 教育課程評価

教育課程の評価の方法は「総括的な評価を行っている」という回答が圧倒的に多かった。教育課程の評価の観点では、「指導目標の達成状況」や「個別の指導計画」「指導計画」といった教育課程を具体化した活動面の方が重視されていた。教育課程の評価は、教育課程をより適切なものに改めていくためのものであり、その改善によって教育課程を幼児児童生徒の心身の発達の段階と一人一人の特性に即したものとし、地域や学校の実態にふさわしいものにしていく必要がある。

