

専門研究 A

特別支援学校及び特別支援学級における 教育課程の編成と実施に関する研究

(平成24年度～25年度)

研究成果報告書

平成26年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

平成 22～23 年度、特別支援教育の推進に関する研究班（推進班）では、専門研究 A「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」を行った。本研究では、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対応した教育課程編成の在り方について検討することを目的として、学習指導要領改訂に関連して、幼児児童生徒の実態を踏まえた「望ましい教育課程編成」、人間関係の形成が加わった新たな「自立活動」、各教科にも作成することになった「個別の指導計画」、「交流及び共同学習に係わる教育課程上の位置づけ」、新たに導入された「外国語活動」等の重要事項を網羅する形で、約 1,000 校ある全特別支援学校（公立、国立、私立）への質問紙調査を実施することにより、新学習指導要領への移行に向けた現時点での教育課程編成の全体的な実施状況と課題を把握することができた。

本研究では、これらの課題と併せ、都道府県教育委員会へのニーズ調査の結果も踏まえ、研究協力機関となる特別支援学校への継続的な訪問調査により、複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成、教育課程のいわゆる類型やコース制、高等部における職業教育、交流及び共同学習の教育課程上の位置づけ、自立活動と他領域及び各教科の教育課程上の関連について現状を把握し、当該学校関係者の協力も得ながらこれらの課題解決のための教育課程編成の在り方について検討した。

また、特別支援学校の学習指導要領を参考にして編成することもできる小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成について、教育委員会への質問紙調査及び研究協力機関（特別支援学級）への訪問調査や特別支援学級担当教員との協議により、特別支援学級での教育課程編成に関する現状と課題を把握した。

本報告書は、平成 24 年度から 2 か年、現行の学習指導要領に基づく特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施の状況を総合的に考察したものである。

本報告書が、各特別支援学校や特別支援学級の教育課程編成や実施の際の参考資料として活用され、教育実践に向上の寄与することができれば幸甚である。

平成 26 年 3 月

企画部 上席総括研究員 原田 公人

目 次

はじめに

第Ⅰ部 研究の概要

第1章 特別支援学校における教育課程	3
--------------------	---

第1節 研究の目的	
-----------	--

第2節 研究の方法	
-----------	--

第2章 特別支援学級における教育課程	4
--------------------	---

第1節 研究の目的	
-----------	--

第2節 研究の方法	
-----------	--

第Ⅱ部 特別支援学校における教育課程編成及び実施の現状と課題 ～平成24年度中間報告書の概要～

第Ⅲ部 特別支援学校における教育課程編成及び実施に関する5課題

第1章 教育課程の類型やコース制	33
------------------	----

第2章 複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成	40
--------------------------------	----

第3章 高等部における職業教育	43
-----------------	----

第4章 交流及び共同学習の教育課程での位置づけ	50
-------------------------	----

第5章 自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連	56
------------------------------	----

第6章 まとめ	64
---------	----

第Ⅳ部 特別支援学級における教育課程編成及び実施の現状と課題

第1章 全国都道府県・指定都市教育委員会調査の概要（平成24年度）	69
-----------------------------------	----

第2章 小・中学校における「特別の教育課程」の編成及び実施の現状

第1節 小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施 に関するアンケート調査	74
--	----

第2節 特別支援学級における現状（訪問調査の結果）

1. 筑西市立関城東小学校（茨城県）	88
--------------------	----

2. 山形市立第三小学校（山形県）	90
-------------------	----

3. 福井市清水東小学校（福井県）	93
-------------------	----

4. 南島原市立西有家小学校（長崎県）	96
---------------------	----

第3章 まとめ	99
---------	----

第Ⅴ部 総合考察	101
----------	-----

第Ⅵ部 特別寄稿

第1章 新学習指導要領の趣旨を踏まえた特別支援学校の取組 ～「専門家の活用」と「関係機関との連携」について～	109
第2章 特別支援教育における自立活動の在り方	118

資料

資料1 フローチャート（教育課程編成）	125
資料2 中間報告書都道府県調査自由記述	135
資料3 全国の小・中学校の特別支援学級における 「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査	145
資料4 調査票：小学校、中学校の特別支援学級における 「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査（3県調査）	151

研究体制	161
------	-----

執筆者一覧	163
-------	-----

おわりに

第 I 部
研究の概要

第 1 章 特別支援学校における教育課程

第 1 節 研究の目的

平成 22～23 年度で実施した専門研究 A（重点推進研究）「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実証的研究」（平成 22 年度～23 年度）では、約 1,000 校あるすべての特別支援学校への質問調査法により、新学習指導要領への移行に向けた時点での教育課程編成の全体的な実施状況と課題を把握することができた。

本研究では、その結果も踏まえ、研究協力機関となる特別支援学校への継続的な訪問調査により、前回の研究で明らかとなった課題である複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成、教育課程のいわゆる類型やコース制、高等部における職業教育、交流及び共同学習の教育課程上の位置づけ、自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連等について現状を把握し、当該学校関係者の協力も得ながら、これらの課題解決のための教育課程編成の在り方について検討する。

第 2 節 研究の方法

（１）平成 24 年度

特別支援学校調査では、約 10 校の研究協力機関において実地調査を実施する。調査では、教育課程編成とその実践の現状と課題を明らかにする。具体的には、複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成、教育課程のいわゆる類型やコース制、高等部における職業教育、交流及び共同学習の教育課程上の位置づけ、自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の課題等についてである。その際、各障害種と共に、複数障害種の設置の学校も対象にする。

（２）平成 25 年度

平成 24 年度における成果と課題を踏まえて、教育課程編成の在り方や実践をどのように修正し、実践していったかを明らかにする。

2 年間の成果を総合的に考察し、報告書を作成する。

第2章 特別支援学級における教育課程

第1節 研究の目的

小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成及び実施における現状と課題を明らかにし、課題解決のための教育課程編成の在り方について検討する。

（１）平成24年度

特別支援学級調査では、全国都道府県・指定都市教育委員会を対象に、特別支援学校の学習指導要領を参考にして編成することもできる小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関する内容について質問紙調査を行う。具体的には、教育委員会への質問紙調査や訪問調査により、特別支援学級での教育課程編成に関する手引書等の有無、学校での教育課程編成の手順等について障害種別も考慮しながら現状と課題を明らかにする。

さらに、特別支援学級担当者による地域ブロックごとのネットワークがある山形県教育委員会、特別支援学級担当者の特別支援学校教諭免許保有率が全国1位である福井県教育委員会、毎年、特別支援学級における教育課程編成の手引きを発行している長崎県教育委員会に協力を依頼し、管下市町村教育委員会及び小学校・中学校の特別支援学級に質問紙調査を実施し、現状と課題を明らかにする。また、特別支援学級の訪問調査を実施する。質問紙調査の集計については、次年度の早い時期に公表する。

（２）平成25年度

特別支援学級調査では、平成24年度に実施した質問紙調査の結果の分析を行う。特別支援学級の訪問調査を実施する。そして、両者の結果から、特別支援学級における「特別の教育課程」の編成とその実施の現状と課題を明らかにする。

2年間の研究成果を総合的に考察し、報告書を作成する。

第2節 研究の方法

1. 全国の小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査（調査対象：全国都道府県・指定都市教育委員会）の実施（平成24年度）
2. 小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査（調査対象：山形県、福井県、長崎県の全特別支援学級設置校）の結果集約及び分析
3. 小・中学校の特別支援学級（研究協力機関4校）を対象とした実地調査及び協議による課題確認

第Ⅱ部

特別支援学校における教育課程編成及び実施の現状と課題

～平成 24 年度中間報告書の概要～

はじめに

研究協力校とした特別支援学校 9 校について、本研究 1 年目の平成 24 年度、本研究の研究分担者が複数回訪問し、学校長、教頭、学部主事らの聞き取り調査を行った。必要に応じて、実際の授業場면을参観し、聞き取った内容の確認を行った。

その聞き取りに際しては、本研究に先立って行った、平成 22～23 年度「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」において明らかになった、教育課程編成上の課題に関する下記の 5 つの観点で行った。

- ・「教育課程のいわゆる類型やコース制」
- ・「複数障害に対応する特別支援学校における教育課程編成」
- ・「高等部における職業教育」
- ・「交流及び共同学習の教育課程上の位置づけ」
- ・「自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連」

そこで、この第Ⅱ部では、まず、聞き取り調査の結果を、学校毎に紹介する。併せて、教育課程編成の手順についても紹介する（巻末資料）。

1. 神奈川県立平塚盲学校における教育課程編成及び実施の現状と課題

(1) 教育課程編成の手順について（別紙資料）

例年、各学部で年度ごとに教務メンバーが主となり、年度ごとの反省とともに教育課程の検討が行われ、次年度の教育課程を編成している。教科担当制であるため、時間割の編成にあたっては中学部、本科普通科、本科保健医療科など学部や科を越えて調整を行っている。

平成 23 年は、赴任してまもなく現校長より、重複障害児童生徒には自立活動主の教育課程しかない点について問題提起があり、校長が講師となり学部単位で勉強会を行い、学部単位で検討後、さらに学校長を交えて検討を行い、学部会で了承を得たのちに、学校全体で検討し、教育課程を編成した。今年度は、新しく動き始めた教育課程について各学部単位で教務メンバーが中心となり、現状確認して来年度の教育課程の検討を進めているところである。

昨年度、知的代替の教育課程を作るにあたり、日課表上の呼称と合わせながら教科等の名称を合わせる作業を行ったので、今年度は教育課程上のねらいと今行われている授業のねらいをどう合わせていくかが今後の課題である。

(2) 教育課程の類型について－重複障害児童生徒の教育課程－

①学校の全般的な状況について

○障害の重度化・多様化

視覚障害の他に、知的障害、肢体不自由（車いす使用を含む）、知的障害と肢体不自由を併せ持つ児童生徒等が在籍している。

視覚障害よりも他の障害を主と考えて、該当の特別支援学校等への就学や転学を勧めることもある。小学部は盲学校で、中学部から該当の特別支援学校や特別支援学級に進学する児童もいる。

○少人数化（幼・小・中・高等部普通科）

1 学年の在籍人数が少ないので、学年ではなく学部単位の授業（小学部普通学級単位等）や、「中普部」として中学部と高等部普通科を合わせた単位での授業も組まれている。

○教育課程について

重複障害児童生徒には自立活動主の教育課程しかなかったものを、知的代替の教育課程を今年度から加えた。学校長の提案から始まったが、担当者による勉強会等も含め、学校全体で検討し、教育課程を編成した。

②教育課程の概要

○教育課程の種類

A 課程は知的代替、B 課程は自立活動主の教育課程。

○教育課程の編成

新しい類型の追加ということだったが、教員がこれまで自立活動の位置づけで実施してきた、授業や活動の内容について、あらためてその類型の中の、各教科等のなかに位置づける等した。（これまで行っていきことと大きく変わることを始めたわけではない）。

学部会では、自立活動及び知的障害の各教科について学習会を行うとともに、教育課程の類型化の意義について検討した。

これまで自立活動の中で実施してきた授業、活動についての見直しも行った。

例えば、自立活動の中で実施してきた「買い物学習」のねらいは、個々の児童生徒について考え

ると、自立活動で示されている事項が適当な児童生徒もいるが、知的障害の生活で示された事項が適当である児童生徒もいるのではないかなどの検討をした。

○教育課程の実施

ここで設定したA課程とB課程は、重複学級の教育課程の両端に位置する典型を示したものであり、個々の児童生徒の教育課程は、この両典型の中間のどこかに位置するものであり、その位置を明らかにするのが個別の指導計画であるという共通理解を図ってスタートした。

教育課程の検討・変更をすることで、個別の指導計画に記載する指導内容（何の学習なのか等）も、より明確になった。

A課程とB課程と分かれてはいるが、実際の授業は、重複学級として、一緒に行うことも多い。それぞれの児童生徒にとっての位置づけをして実施している。

③具体例

○中学部重複学級の教育課程

中学部では重複障害学級在籍5人のうち1人A課程に近い位置付けの生徒がいる。

その生徒も、重複障害学級の他の（B課程の）生徒と共に活動しているが、取り出しで指導することもある。

例えば、教科別の指導で、社会、数学、理科はB課程にはないが、社会と理科の日課表での呼称は「人とくらし」となっており、畑の活動を共にするなどする中で、社会と理科のねらいで活動している。また数学の日課表での呼称は、主に個別学習の形態で授業が行われることが多い「課題学習」となっており、数学の内容の学習をしている。

また、中学部普通学級（1年生2名のみ）の音楽に参加するというこもしている。

○重複障害学級での作業学習について

重複障害学級での作業学習について、作業内容としては缶つぶしと紙すきである。

例えば「中普部」での缶つぶしの作業では、8人グループでの作業だが、個々の生徒に教員がマンツーマンでつく。生徒が缶の数を数えて他の生徒に渡すなど、多少のやりとりはあるが、生徒個々の活動が主である。これは、人数が少ないことにもよるが、障害も多様（知的障害の他、肢体不自由のある生徒がおり、車いす使用の生徒もいる。視力の程度も異なる。）であることにもよる。

ただし、それら個々の生徒の状態に合わせて、活動内容を選択し、視覚障害への配慮も含め、やり方も工夫して行っている。例えば、つぶした缶の数が触覚的にも分かりやすいように、つぶしたものが、縦に十個ずつの区画に入る箱を用い、つぶした缶とボール紙を交換していくなど。

他の特別支援学校のようにではなく、作業学習のための設備は少ない。

2. 東京都立中央ろう学校における教育課程編成及び実施の現状と課題

(1) 教育課程編成の手順について（別紙資料）

年間の教育課程決定までの流れについては、別紙のとおりである。本校は中学部・高等部とも準ずる教育課程で授業を行っている。中学部は週 30 時間、高等部は週 31 時間となっている。

○教育課程関係...実授業時数の入力 11 月まで。12 月～3 月までは見込み数。3 月に最終実授業数。

10 月 教育課程説明会 11 月 教育課程検討

12 月 次年度教育課程校内確認 → 相談 → 修正 → 決定

○行事関係 10 月から各部署で行事等を検討し、12 月確認 → 相談へ

※都内ろう学校 4 校調整(学校説明会・見学や行事等が重ならないように調整)

○教科書関係 6 月 都より教科書採択の説明会あり。

・教科書センター及び都庁等にて教科書展示会へ

・次年度に向けて教科書採択の理由書を作成

7 月 採択理由書の提出 8 月 教科書採択決定 11 月 教科書指導書関係発注

1 月～3 月 準教科書及び補助教材等の発注

○時間割関係 9 月から 12 月にかけて次年度の選択科目の決定

1 月 講師時数の決定 2 月 教科の持ち時間数の調査 3 月 時間割作成

○6 年次・5 年次の選択科目・コース選択について

高等部は 5 年次（高 2）から一部コース選択を行う。進路に合わせ、理系・文系・総合系の 3 つのコースに分かれて授業を行う。（それまでは、習熟度別授業）

・4 年次の 9 月に 5 年次のコース説明会と事前調査、10～11 月面談、本調査 12 月、2 月決定

・5 年次の 10 月に 6 年次の選択科目説明会と事前調査、10～11 月面談、本調査 12 月、2 月決定

※来年 25 年度から新教育課程が始まる。それ以前は移行期間なので、2 年間、新旧の教育課程を行う。

(2) 高等部における進路指導について

本校の主な進路先は大学（7 割）や他のろう学校の専攻科となっている。大学への進路指導については、一般入試、センター試験の他、推薦・AO 入試に対応している。後者は、時期的にも 10 月前後から始まるので、一般入試の対策も行いながら、推薦・AO の対策として小論文・面接指導を行っている。

○強い目的意識...学問の探求、資格の取得、人間関係の拡大が大切。目的意識とやる気モチベーション。

○情報保障...ノートテイク、パソコン要約筆記、手話通訳などが必要。大学による支援に差がある。

○高等部のコース制について、（5 年生（高 2）からコース制が始まる）

・必修修科目と学校設定科目⇒必修修科目は早いうちに⇒学校設定科目は学校独自の科目

・文科系コース、理科系コース、総合系コース⇒高等部 2 年間についてコースの比較、学習内容

からの各コースの違いについて（５～６年次の各コースの必修科目と選択科目）、単位数にも着目する。

- ・科目名についているⅠⅡⅢＡＢＣについて⇒科目によっては選択に順序がある。
- ・５年次から６年次のコース変更はできない。⇒学力充実段階の２年間である。⇒５～６年次にかけて分割履修科目がある。⇒科目の取り方の制限
- ・選択科目について⇒特に６年次の選択科目は自由選択という意味ではない。進路に応じて選択。
- ・コース名だけで選ぶのではなく、どの科目を学習するのか、入試に必要な科目は何か、大学での勉強に必要な科目は何なのか、という観点から選択する。（６年次、卒後のことも考えた選択）

○大学進学後のアフターケア…進学先への訪問活動や補聴器、情報保障等に関する相談やノウハウの提供、卒業生の相談窓口を設置する等、大学と連携し最長５年間の支援、相談を継続し行っている。また、集いの場として本校の同窓会も卒業生が増えるにつれ交流が増え、学校とのつながりがある。

（３）自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連

本校の自立活動は全学年に週１時間ずつ設定しており、専任の教員２名で授業を行っている。自立活動の中心は、さまざまなコミュニケーション方法を身につけ活用し、社会の中で自立する力を身につけることである。自立活動は、内容的に進路とも関連があることが多い。

○大学との連携…本校では、卒業生が進学する大学を訪問し、新学期からのスムーズなキャンパスライフを実現する支援活動を行っている。大学進学後、生徒自身が、よりよい学習環境を築いていくためには、大学との関係作りが不可欠である。そこで、本校では、生徒一人一人に応じて、自らの力で学習環境を整えていくことを目指したカリキュラムを実践している。また、大学の入学式で自己の障害について、全体に伝えるという取り組みを行っている。

○各種講演会…大学生交流会・講演会や理解推進講演会を企画し、地域や生徒に対し聴覚障害の理解啓発や聴覚障害者の自立や進学についての情報発信を積極的に進めている。

＜自立活動の年間指導計画（略）・単元項目＞

月／学年	１年（中）	２年（中）	３年（中）	４年（高）	５年（高）	６年（高）
４月	・集団補聴器 ・学習のＣＣ	・補聴器 ・言葉と手話	・補聴器 ・成人ろう者	・自立とは ・補聴器	・様々なＣＣ ・高等教育	・大学情報 ・履修の様子
５月	・本校について ・校歌手話	・手話 NEWS ・言葉と手話	・ろう高等部 ・言葉と手話	・進路見学 ・企業調べ	・働くこと ・大学体験	・働くこと ・大学では
６月	・言葉と手話	・聴覚障害番組 ・言葉と手話	・高等部見学 ・言葉と手話	・将来像 ・学問分野	・伝わる表現 ・ディベート	・プレゼン ・大学就労
７月	・言葉と手話 ・成人ろう者	・情報保障 ・聴力測定	・大学生に学ぶ ・言葉と手話	・大学情報保障 ・ＯＣのポイント	・聴力検査 ・耳の説明	・ＯＣのポイント ・大学生講演会
９月	・大学生交流会 ・災害時ＣＣ	・大学生交流会 ・災害時ＣＣ	・大学生交流会 ・災害時ＣＣ	・夏体験報告 ・防災講演会	・夏体験報告 ・健聴同世代	・夏体験報告 ・手通要筆
１０月	・聴力測定	・関東のろう学校	・聴力測定	・教生体験	・教生体験	・教生体験

	・自立講演会	・口話の限界	・聴者とＣＣ	・欠格条項	・修学旅行	・欠格条項
1 1 月	・成人ろう者から学ぶ	・職場のCC ・言葉と手話	・進路見学 ・面接指導	・大学学習法 ・他の障害	・将来の自分 ・障害を知る	・福祉制度 ・他の障害
1 2 月	・今年の漢字 流行語大賞	・今年の漢字 ・成人ろう者	・今年の漢字 ・面接指導	・今年の漢字 ・ノートテイク	・今年の漢字 ・情報保障	・今年の漢字 ・情報保障
1 月	・聴力測定 ・聴導犬	・補聴器管理 ・ろう文化	・大学生交流会 ・ろう生活支援	・ディベート ・自立講演会	・思春期 ・聞こえの仕組	・言葉遣い ・人間関係
2 月	・言葉と手話 ・手話表現	・デフファミリー ・補装具支援	・障害とＣＣ ・言葉と手話	・卒業生の話 ・豊かな手話	・卒後の将来 ・センター試験	・就労や大学 ・身だしなみ
3 月	・卒業生の進路 ・手話表現	・卒業生の進路 ・手話表現	・高等部進路 ・情報保障	・来年の自分 ・プレゼン	・自分史 ・プレゼン	・自立支援法 ・マナー教室
その他	聴覚活用・障害認識・言語指導・ＣＣ			・障害認識・進路情報・表現力・社会資源・職業観		
	・自立活動講演会・理解推進講演会・防災講演会・大学生講演会、交流会・進路講演会・大学授業体験、大学見学等					

※ 備 考 ： 難聴学級…約 3 割～ 4 割、人工内耳…約 15%

表中の「ＣＣ」とは、コミュニケーション・コンピテンス（communication competence）の略である。

3. 茨城県立協和特別支援学校における教育課程編成及び実施の現状と課題

(1) 教育課程編成の手順について（別紙資料）

9月から10月初旬：学部会、学年会で昨年度および今年度1学期の課題や評価をもとに、次年度の教育課程を検討する。

10月：教務係会（教務主任、学部主事）で各学部の意見を基に、次年度の教育課程の案を作成する。その後、学部会で案について再検討する。その再検討を受けて、教育課程検討委員会（副校長、教頭、教務主任、学部主事）でさらに検討し、次年度教育課程を編成する。

11月：校長決裁を経て決定する。

(2) 教育課程におけるコース制について

平成22年度から高等部において、以下の3つのコースを設定した。

- ・職業コース：一般就労及び就労移行を目指し、「職業」の時間において、接客サービス・ビルメンテナンス・軽作業（オフィスワーク）の3つを行っている。
- ・作業コース：福祉的就労を目指し、「作業学習」の時間において、縫製・木工・クラフトの3つを行っている。
- ・自立活動コース：身辺自立を確立し、自分でできることを増やすことを目指し、「作業学習」の時間において、軽作業（ビーズ製品、紙ちぎり）を4つの班に分けて行っている。

また、職業コースと作業コースでは、農園芸も取り入れている。領域・教科によっては、学部全体や学年ごとに行っているものもある（体育、音楽など）。

生徒が所属するコースの選択については、入試前の教育相談から本人や保護者の希望・入試や調査票の結果・障害の特性やコミュニケーションの状況・疾患等を考慮に入れて総合的に判断している。なかには、進級時にコース変更する生徒もいる。

教育課程を類型化したことで、より個に応じた支援ができるようになってきた。特に、自立活動コースの生徒にとって、一人一人に合った教育内容を準備しやすくなった。また、外部専門家の指導を積極的に活用するため、今年度より、職業コースのビルメンテナンスや接客サービス、作業コースの木工班と縫製班レザークラフトに社会人講師を招聘して授業づくりを行っている。

3年目の現状について、コース制について校内では現行のままで良いという意見が多い。ただ、各コースとも所属する生徒数が増えているため、各コース内の作業班をどのように運営するかが課題となっている。進路先については、職業コースでは就労する生徒が多く、作業コースでは福祉施設を利用する生徒が多く、その中でも就労支援のサービスを利用する生徒が見られることが特徴となっている。自立活動コースでは生活介護を利用する生徒が多い。作業班による就労先の違いはあまり見られないが、今年度は職業コースにおいて所属する作業班に関連した就労先を選んだ生徒がいる。

なお、中学部についてはコース制を行わず、様々な生徒と一緒に活動するなどの協調性を重視している。作業は木工・家庭（縫製）・工芸（アイロンビーズ）・クラフトを行っており、来年度からは農作業を加える予定となっている。

小学部、中学部の保護者に対しても、高等部のコース制について教員が十分な説明ができるよう、高等部の学部主事や進路指導主事からの研修などを行っている。

（３）自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連

小学部では平成 24 年度から、4、5、6 年の体育のうち、朝の時間帯については、昨年度までは体育（5 時間）の時間としていたが、自立活動の時間を確保する必要があるため、自立活動と日常生活の指導に振り替えた。平成 25 年度からは、自立活動コースについて、国語を週 2 時間、数学を週 1 時間設定し、それらに伴い、自立活動の時間の指導を週 5 時間減とした。

高等部では自立活動コースにおいて、自立活動の時間の指導で個別課題として、コミュニケーションや社会性、作業、体を動かす等の内容を、年間指導計画を立てて週 12 時間行っている。他コースの自立活動は週 1 時間行っている。

高等部の各コースにおける自立活動の時間の指導の時数と、内容例を以下に示した。

- ①職業コース（週 1 時間）：身体の動き（作業に必要な動作に関することなど）、ソーシャルスキルトレーニング（面接や電話の対応など）、など
- ②作業コース（週 1 時間）：軽作業（清掃活動、リサイクル活動、など）、基礎体力の向上（ラジオ体操、ストレッチ体操、など）、ソーシャルスキルトレーニング（自分の意見を言う活動、挨拶、など）
- ③自立活動コース（週 12 時間）：課題学習（形の弁別、名称の学習など）、清掃活動、運動など。

4. 香川県立香川中部養護学校における教育課程編成及び実施の現状と課題

(1) 教育課程編成の手順について (別紙資料)

本校の教育課程編成の手順は、以下のとおりである。

4月：教育委員会に教育方針及び教育課程（教育課程編成の方針及び年間授業時数）を提出

5月：各部の年間指導計画の作成

前期の個別の指導計画の検討と作成

8月：前期の個別の指導計画の評価

9月：教育課程検討委員会の開催①

教育課程検討委員会のメンバー（校長、教頭、教務主任、各部主事、教務部教育課程係、各部学年

主任、教科（体育、音楽、美術、家庭）主任）で次年度の教育課程について協議

10月：後期の個別の指導計画の検討と作成

12月：各部での次年度の教育課程の検討と協議

学部主事と学年主任でたたき台を作成し、部会での検討・協議により次年度の教育課程を決定

1月：教育課程検討委員会の開催②

次年度の特別教室の利用について協議

1月下旬に教育委員会に次年度の年間授業時間数表（案）を提出

（教育委員会より大幅な修正を求められれば、教育課程検討委員会で再検討。軽微な修正であれば、教務部教育課程係、各部主事、各部学年主任で再検討を行う）

3月：次年度の教育課程決定

後期の個別の指導計画の評価

授業を実施し、計画や目標の達成度を評価し、次年度の授業時間の配分調整を行っている。授業時間数の確保や目標達成のために、学校行事等の見直しと精選をしている。

(2) 教育課程の類型

在籍する生徒の多様な実態に対応するために、本校の高等部では「基礎」「生活」「技能」「総合」の計4つの類型を設定している。

「基礎」類型では、基本的生活習慣の確立や基礎的なコミュニケーション能力の獲得、健康・体力の増進、身体機能の向上をめざし、個別指導に重点をおいている。日常生活の指導及び自立活動の時間は毎日1・2校時に設定し、生徒が見通しをもてるようにし、自立活動の時間は一対一での指導体制をとっている。

指導においては生徒の人との関わりを拡充するため、期間を設けて教員と生徒の組み合わせを変えている。

「生活」類型では、福祉就労・企業就労に向けて就労や生活に必要な知識、技能の獲得をめざし、生活単元学習を中心として生徒一人一人の学習課題を明確にした指導を行っている。今年度より「生活」類型を2つに分け、それぞれ別に教室を確保して指導している。その理由は、昨年度までは「基礎」類型の対象とまではいかない重度・重複障害のある生徒がそうでない生徒と「生活」類型で学習していたが、生徒の実態を踏まえると共に学習を行うことに難しさがあったためである。

「技能」類型では、福祉就労・企業就労に向けて、作業能力、コミュニケーション能力、マナー向上等の職業生活に必要な基礎的技能・態度の育成をめざし、校内での模擬会社（クリーニング、弁当、清掃）

による指導を取り入れている。また、地域の協力を得て、年3回、商店街や喫茶コーナーのある画廊において接客の実践の場を設けている。

「総合」類型では、職業人、社会人として働く力を身につけ、職業的自立をめざし、企業等での様々な就業体験（Jチャレンジ: job challenge）を取り入れた指導を行っている。「Jチャレンジ」では、年間を通して一般企業での学習の積み重ねができ、企業の方との接し方を学ぶ、また、学年枠を超えたグループでの学び合いの機会としている。1年生においては、特に働く上での態度・技能・知識を習得する必要があると考え、平成23年度から前期は学科及び実技にその内容を取り入れた「Iチャレンジ」という時間を設定している。

類型を設定してから3年目を迎え、類型による成果と見直すべき点としては、以下の点が挙げられる。

今年度は週授業時数の変更はないが、各類型で特色ある活動を中心に授業を充実していくよう内容を深め、整理している段階である。各類型が、それぞれようやく特色ある活動を確立した。目標に向かって進みながら、課題の改善にも努めているところである。

類型	特色ある活動	課 題
基礎	日常生活の指導、自立活動	自立活動の内容、教員の指導体制
生活	生活単元学習（喫茶、ゴーヤの栽培）	1年から3年までの指導内容の系統性
技能	3つの校内模擬会社	指導内容の精選と指導方法のシステム化
総合	Jチャレンジ、Iチャレンジ	生徒の多様化による一斉指導の難しさ

（３）高等部における職業教育（進路指導）

本校では、高等部において「作業ガンバろうウィーク（作業ガンバ）」を年に5回、また、高等部と中学部3年では「集中作業学習」を年に3回（ただし、中学部は年に1回）設け、作業学習を中心として職業教育の充実に努めている。作業学習では、生徒数の実態（障害の状態、発達段階、適性）や進路先を考慮し、学年と学級の枠を超えた縦割りで班編制を行い、「園芸」「木工」「印刷」「金工」「軽作業」「窯業」「コンクリート加工」「縫工」「ビルクリーン」「メイク・エコ（封筒やだるま等の紙製品を作製）」の計10班で学習している。

「生活」「技能」「総合」の各類型では週8時間、「基礎」類型では週4時間、作業学習を実施している。各班では、生徒の障害の程度に応じた作業ができるように、作業工程の分割や細分化を図り役割分担をしている。特に「メイク・エコ」班は、重度・重複障害のある生徒を中心とし、彼らが安全に一人で作業ができることを目指して設定したものである。この作業班では、原材料に紙を使用し、多用途の製品化に向けた作業内容を数多く設定し、生徒が使用する機具を扱いやすくする等の作業工程や補助具の工夫を行っている。作業学習では、流通を意識させるために製作から納品までの工程に携わる学習展開をしている。また、「木工班」で製作した製品に必要な部品のセット

や袋詰めを「軽作業班」が行うといったように、各班が連携して作業を行っている。

作業学習以外では職業科の授業（座学と実技）があり、指導内容の精選と整理に取りかかっている。また、3年間で5回の現場実習は、学校で学習して身に付けた力を実際の場面で発揮できるかどうかを確かめる機会にしている。職場見学や集中作業学習もあり、卒業後を見据えた学習を進めている。これらは以前から実施してきたものであるが、類型を設定したことで活動の中身をより生徒の実態に応じたものにしていきたいと考えている。指導内容が形骸化されないように、目の前の生徒にとって何のために行うのか、どんな力を身に付けさせたいかという観点から、指導内容を整理しているところである。

5. 鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校における教育課程編成及び実施の現状と課題

(1) 教育課程編成の手順について（別紙資料）

【実施内容】

- (1) 初年度、各教の担当職員により「1 学年～3 学年題材一覧」と「1 学年年間指導計画」を作成した。
 - (2) 教科ごとに「1 学年～3 学年単元・題材一覧」を作成するとともに、学年ごとに各教科の指導計画を並べた書式も作成し、縦・横両方のつながりを見ることができるようにした。
 - (3) 特に卒業後の生活に直結した内容を取り扱う本校独自の教科である「社会生活」と「職業」についてはテーマ研究(グループ研修①)で取り上げ、複数の職員で作成に取り組んだ(次ページ参照)。
 - (4) 現在、グループ研修②「作業学習」に取り組んでいるところである(次ページ参照)。
 - (5) 各教科及びグループ研修①で取り扱った「社会生活」「職業」については、「1 学年～3 学年題材一覧」「1 学年年間指導計画」として完成させたが、引き続き実践を進めながら見直しを行っている。特に、「1 学年年間指導計画」については、今年度、単元・題材ごとの反省を記述する書式(下表参照)を用意し、次年度教科担当職員との見直しのための基礎資料とする。
- ・職員、生徒、保護者、外部による学校評価結果を数値化し、値の低い項目については係が中心となって改善策を示している。
 - ・授業時数については、月ごとの実績に基づき、過不足分の調整を行うようにしている。
 - ・各行事については、すべてが初回のため計画の作成には時間が掛かるが、実施後に反省アンケートを行い、次年度への課題を集約している。
 - ・「交流及び共同学習」については、「作業学習」と「総合的な学習の時間」に取り組んでいる。
 - ・教育課程全般に関するアンケートを実施する予定である。

【課題】

- ・時数や行事については、前年度の実績がないため手探りですすめているが、全学年がそろそろ平成 26 年度までこの状態が続くため、実践を進めながらの「評価」の蓄積が引き続き必要になる。
- ・特に「作業学習」については、全員がローテーションでコースを回る 1 年生だけの今年度と、専門のコースで学ぶ 2・3 年生が加わる次年度以降では、施設利用や職員配置についての現時点での予測が難しく、3 年間のスパンで指導計画を作成する困難さを感じている。
- ・見通しがもちにくい手探りの状態であっても、早い段階から全学年がそろそろ環境を想定した教育課程の編成が重要である。少ない人数ということもあり「何を(指導内容)」、「どの時点で(実施時期)」というポイントを絞った編成作業の提案が望まれる。

(2) 高等部における職業教育(進路指導)について

【社会生活について】

- ・教育課程における「社会生活」の「基本的な考え方」、「目標及び内容」、「単元配列及び活用上の留意事項」を確認し、その視点を基に 1 年生の単元配列の見直しに加え、全学年分の単元一覧表を作成した。
- ・今年度の前期の取組から、教科の導入時は生徒にとって身近な内容から入るようにしたり、学

校行事に関連させることで具体的な内容を取り扱えるようにしたりするなど、配列の見直しを行った。

- ・卒業後の生活に必要な内容は、生徒の現在の生活においても重要な内容が多いことから、身近な内容ほど1・2年生の早い段階で取り扱い、3年生では地理に関する内容や1・2年生時の学習の復習や実践に充てる配列にした。

【 職業について 】

- ・教育課程における「職業」の「基本的な考え方」、「目標及び内容」、「単元配列及び活用上の留意事項」を確認し、その視点を基に1年生の単元配列の見直しに加え、全学年分の単元一覧表を作成した。
- ・今年度の前期の取組から、他の指導の形態（「国語科」や「作業学習」等）と関連のある指導内容については、教科を超えて繰り返し横断的に取り扱うもの、逆に特定の教科で精選して取り扱うものを整理する必要があることを確認した。
- ・関連する大きな行事として6回の「校内実習・産業現場等における実習」があるが、それぞれの実習で何をねらうか、どこまで求めるかによって「職業」の時間における指導内容を見直す必要がある。

【 作業学習について 】

- ・テーマ研究におけるグループ研修②において、10月から作業コースごとに取組中である。
- ・本年度の実践を通して、「作業学習」の時数が必ずしもコース別作業学習にだけ当てられるものではないことから、各作業コースに割り当てる時数を変更した〔140時間→125時間/コース〕。
- ・1年は全コースを体験することから、最初のグループでの取組を参考に1年生時の指導計画の見直しを実施した。その際、全学年がそろそろ2年後を想定し、以下の点を検討事項として示した。
 - ・全学年が作業学習に当たる日の各学年の学習の進め方について
 - ・学校外での作業学習実施の可能性について
 - ・他の高等学校との共同学習の可能性について

【 交流及び共同学習について 】

- ・作業施設に限りがある本校にとって、専門施設や専門職員に恵まれた他の高等学校との「共同学習」は積極的に推進したいものだが、学期ごとに生徒が変わる1年だけの今年度は、生徒によって専門的な内容への意欲が異なったり、複数回の実施ができない場合に「経験できる・できない」の差が生じたりすることから計画することが難しかった。
- ・専門コースが決まる2・3年生については、1年時にある課題が軽減され、計画的に実施できることから次年度以降に実践を重ねていくことにしている。
- ・今年度は、「総合的な学習の時間」において県内の農業高校との「交流及び共同学習」を実施した。生徒は、「製造・加工コース」における農作業経験の有無に違いはあったが、今回は「交流」を目的としていたため、全員が「農業体験」及び「交流」の両方に意欲的に取り組むことができた。

6. 青森県立八戸第一養護学校における教育課程編成及び実施の現状と課題

(1) 教育課程編成の手順について (別紙資料)

①教育課程に関する検討を推進する組織 : 主任会議

- ・構成は、管理職(教頭2名)、教務主任、学部主任
- ・会議は、1回/週。教育課程編成や実施に特化した会議ではなく、学校運営全般に関して協議する。

②教育課程評価に関する手順

- ・次年度の教育課程編成の方針について、6月より検討を始める(H22年度までは、9月から始めていた)。
- ・1学期の授業評価から改善点を出して、次年度へつなげる。(例:高等部Ⅲ課程における作業学習と自立活動)
- ・11月末に次年度の教育課程の届出。
- ・12月の末までに年度末反省(学年・グループ→学部→教務部)を行う。→調整してとりまとめる学部主任の役割が大きい(負担が大きい)。実際には、学部主任と類型主任の会議が機能的になってきている。
- ・1月以降、必要に応じて次年度教育課程の差し替えを行う。

(2) 類型による教育課程編成について

①「学校教育目標—学部目標—各学部の類型目標」を全校的に見直したこと

- ・継ぎ目のない教育(一貫性のある指導内容)へと意識化はされてきた。A、B、C各課程で、小中高の縦での検討を進めている。

②各類型の指導内容を明確にしたことと合わせて、対象とする児童生徒の実態もより明らかにしたこと

- ・アセスメントについて、全校的に見直して活用している。
- ・参考資料:「12年間を見通した検査等の実施計画」

③今年度新設した高等部Ⅱ課程(下学年2年以上)の実施状況

- ・作業学習を位置づけ取り組んできた。効果的であると手ごたえを感じている。
- ・作業学習(教科等を合わせた指導)を位置づけるため、「知的障害を併せて有する者」として、対象生徒を重複学級とした。→中学部からの一貫性、生徒の受け止めなどを考えた時、重複学級が適切か?という課題もある。

(3) 自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連について

①自立活動と教科(知的特別支援学校)との関連で指導内容を精査したこと

- ・小学部B1課程では、「図工」を新設(昨年度までは生単の中で図工の目標、内容を扱う)。
→図工の目標と内容に即した授業を系統的に取り組める
- ・中学部B1課程では、社会に加えて「理科」と「外国語」を設けた。
→教科としての積み上げが期待できる
- ・C課程においては、「日常活動」、「生活活動」、「遊び活動」(小)、「音・リズム」(中高)、「運動」(中高)を、各教科等を合わせた指導として位置づけた。これまでは、自立活動の指導の

まとまりとして「日常」「生活」「運動」「おんがく」等として位置づけてきたが、研究活動を通して、自立活動を主とする教育課程においても各教科等の一部の内容を取り扱うことが可能であるとの判断から、各教科等を合わせた指導として教育課程上に位置づけた。また、これまでの指導のまとまりはあくまで自立活動であり、教育課程上は自立活動と特別活動しか時数計上されていなかった。「道徳は全教育活動を通して行う」という表記のみで、道徳が明確に位置づけられていなかったこと、各教科等の内容が指導の中で意識されることはなかったこと等が形式上改善されたことになる。）

→指導の目標や内容について、意識化ができてきた部分はある。個別の指導計画作成において明示することとしている。

②各学部間を通しての目標と指導内容の一貫性を明確にすることをめざして、小、中、高の段階に応じて、各学部の位置づけと内容を示したこと

- 1) 小学部下学年：入門期（学校生活を体験する）
- 2) 小学部上学年：基礎作り期（学校生活のリズムに慣れる）
- 3) 中学部：拡大期（学校生活リズムを確立する）
- 4) 高等部：充実期（学校生活への適応力を高める）と学部目標、各学部類型目標にも反映させた
 - ・特に高等部で大きく意識の変革がみられている。例えば、生徒の個のニーズや課題に応じてグルーピングをかえたりする取り組み。
 - ・高等部にならって、中学部もかわりつつある。

（４）高等部における職業指導（進路指導）について

①学校設定教科「ライフコーディネート」を新設したこと

- ・生徒本人が将来設計について「みつめる力」を育む授業として取り組んでいる。現場実習に主体的に取り組むことにもつながると期待している。
- ・「産業と社会」に加えてこの「ライフコーディネート」を設定したことで、現場実習の位置づけ（時数の裏付け）も整理できた。

②キャリア教育の取組

- ・全体計画を作成した。児童生徒の実態が多様なため、各類型毎の全体計画も作成した。
- ・特に、C課程の障害の重い児童生徒のキャリア教育における観点を検討した。
- ・本校の全体計画をモデルとして、次年度以降県内の特別支援学校すべてにおいて、作成する予定。

（５）交流及び共同学習について

- ・中学部A類型の生徒において、中学校で実施する模擬試験に参加させてもらう。

→高等学校への進学を目指す生徒にとっては貴重な取組

7. 島根県立松江緑が丘養護学校における教育課程編成及び実施の現状と課題

(1) 教育課程編成の手順について（別紙資料）

- 教育課程検討委員会において、島根県教育委員会の教育課程編成にかかる手引き書をもとに教育課程を編成している。
- 教育課程検討委員会は、教頭、学部主事、教務主任、各学部教員、授業担当者から構成している。学校長は教育課程検討委員会に対して指導助言を行う。
- 学期ごとに学級や学部、教科会等において学校教育活動について評価するとともに、教育課程上の課題を明らかにし学部内で現行の教育課程について検討し改善案を教育課程検討委員会に提案し協議している。在校生の教育課程については11月より、新入生は3学期、転入生については決定後速やかに教育課程検討委員会を実施している。
- 各学部において現行のⅠ～Ⅳ型の教育課程編成についての課題点を明確にし、各学部において個々の将来像を踏まえた教育課程について検討している。小学部、中学部では学部に於いて、高等部ではプロジェクトチームを組織して具体的な教育課程の編成に取り組んでいる。教頭が組織する拡大主事会において各学部のつながりや学校全体として教育課程の統一性をはかるべく協議していく予定である。

(2) 教育課程の類型について

- 本校では、現在以下のⅠ～Ⅳ型の教育課程を編成し学習指導にあたっている。
 - ・Ⅰ型：準ずる教育課程
 - ・Ⅱ型：知的代替の教育課程
 - ・Ⅲ型：自立活動主体（主に日常生活の指導と自立活動のみで教育課程を編成）
～隣接する病院の重心病棟への訪問による教育(床上)及び病棟からのスクーリング
 - ・Ⅳ型：院内学級及び自宅等への訪問による教育
- 各学部における教育課程状の課題点
 - 〈小学部〉
 - ・発達障害による重い二次障害により、対人関係のつまずきや情緒不安定な児童の学習指導について苦慮している。知的障害はないが、障害や生育歴、家庭環境等により心理的に不安定であることが多く学習活動に向かうことが難しい問題行動のある児童に自立活動の指導として学習内容を検討しながら取り組んでいる。
 - ・準ずる教育課程に該当する児童が入院等により訪問教育の対象となった場合、現行の教育課程では、週3日、1日あたり3時間の規定があるため、当該学年の指導内容の履修が時間的に困難である。
 - 〈中学部〉
 - ・知的な遅れはないものの学習への取り組みが不安定であったり、学習習得に偏りが多かったりする生徒が多い。このためⅠ型での履修は困難または、特定の教科しか履修できない生徒についてやむなく教科を自立活動的な扱いにして取り組んでいる。
 - ・障害や病気の特性、経験・興味等に対応した柔軟な教育課程の必要性を感じている。
 - 〈高等部〉
 - ・Ⅰ型を履修することとなっている生徒には、卒業後に一般就労、福祉的就労をする生徒も数多くいるが、現在の教育課程では、就労に関する学習内容が十分とは言えない。また、

職場見学や現場実習を行うための時間も設定しにくい状況にある。

- ・Ⅱ型を履修する生徒は知的な遅れのある生徒に加えて、現行の準ずる教育課程での履修が難しいと判断された生徒が、各教科を中心とした学習をしているが下学年対応であったり教科の目標水準を下げたりした指導であったりする場合が多い。領域・教科を合わせた指導も設定しておらず就労に関する体験的な学習内容が行いにくい。

（３）高等部における職業教育について

○現場実習（進路週間）について

- ・各学部・学年段階での現場実習の主な内容

中学部 校内実習や職場見学、職場体験、高校のオープンキャンパスや体験入学

高等部 1 年 基本的な職場でのマナーや働く姿勢を学ぶ。適性や課題を見つめる。

高等部 2 年 本人の希望に即した実習を通して、適性に合った職種や働き方を見極める。

高等部 3 年 就労をねらう事業所への実習。就労希望者は、障害者職業センターでの職業能力評価、職安への求職登録。第 3 希望まで決めておく（福祉就労も含む）

- ・本人・保護者との日頃の連絡・相談を密にして、進路支援の方向について共通理解を図る。
- ・どうしたら本人が作業を理解して働けるのか、サポートの仕方等本人の特性を職場に伝える。

○進路学習の取り組みについて

- ・本校生徒の実態（進路支援上の課題）として、病状、不登校等により、基礎学力の定着や社会経験が不足している、障がいの特性により、自己理解、障がいの受容の難しさを抱えている事例が多い。障害の特性や社会経験の未熟さから、未経験のこと、集団などへの不安感が強い等があげられる。
- ・現在、本校の進路支援の方向性について「生徒の自己選択を尊重し、現場実習など実際の体験を通して自分を理解する進路支援」を基本におき、体験が効果的に自己理解・自己選択につながるように、具体的に下記の取り組みを行うことについて確認するとともに具体的な取り組みについて検討している段階である。

＊進路週間・「産業社会と人間」・産業社会と人間、社会、数学、国語、家庭科の合科（名称検討中）

○産業社会と人間について

卒後の生活力も含めて進路について学習していくことや、5つの柱（「生活基礎」「生活運営」「自己理解」「社会参加」）を設定し単元的に取り組むことを共通理解しているが、生徒の実態の変容等踏まえ具体的な指導内容についても検討中である。E X. 進路学習についての事前事後学習に関すること、求人票の見方、ハローワーク見学、面接トレーニング、社会人のマナー等

（４）自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連

- 発達障害の重い二次障害、精神疾患、心身症等の障害がある児童生徒が本校在籍児童生徒の 3 / 4 を占めている。これまでの生育歴、教育歴に加え、家庭状況の複雑さが児童生徒の学習面、行動面に大きく影響しており、そのほとんどがⅠ型準ずる教育課程の対象の児童生徒である。個々の実態により差はあるが現行の準ずる教育課程での学習に何らかの困難さを抱えており、「Ⅰ型：準ずる教育課程」の見直しと個々の実態に応じた柔軟な運用が急務である。

○自立活動と他領域及び各教科、教育課程と個別の指導計画との関連とその方法について検討している。

- ・ I 型の教育課程に幅をもたせ、将来像や病状に応じて自立活動の時間を効果的に設定する。
- ・ 各学部における自立活動の指導内容を整理、検討し、指導内容表の作成を目指す。
- ・ 自立活動の視点で各教科への具体的な支援内容が明確になるように個別の指導計画の様式を見直す。

8. 岡山県立早島支援学校における教育課程編成と実施に関する現状と課題

(1)「教育課程編成の手順」について（別紙資料）

①教育課程の編成及び評価を推進する校内組織

- *教務連絡会：副校長、主幹教諭、総括教務、各部教務係（7名）
 - ・毎週2単位時間（授業時間内）に会議を設定
- *学校評価委員会：担当教頭、主幹教諭、総括教務、各部委員（6名）

②教育課程の編成・実施・評価に関する現状と課題

- *「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」に関して
 - ・「個別の指導計画」及び「個別の教育支援計画」については、「教育課程等の評価」「学校評価」とともに評価の項目を設けている。
 - ・両計画の内容、活用状況、改善点について意見を収集し、検討している。
- *重点としていること
 - ・「教育課程（教科指導、行事、各種指導、支援計画等）の評価」については自由記述による評価、学校評価については2種類のアンケートによる評価を行う。また、学校評議員会議や学校関係者評価委員会での意見も参考に、総合的に判断して、次年度の教育課程編成や学校経営計画作成をする。
- *工夫していること
 - ・4部12学部をもつ組織の大きな学校であるために、評価を行う際、学校全体に関する（部・学部を渡る）事項と学部に関する事項に分類する。
 - ・学校全体に関する事項については、個人の意見をそのまま検討するのではなく、学校全体に関する事項として学部（または学校評価委員会）で検討・判断されたことを取り上げる。
 - ・各学部間の情報交換を密にしながら課題把握や改善案の検討を行う。
 - ・関係各係から出された改善案を職員へ報告、共通理解する。次年度への持ち越し検討事項については、次年度に改善進捗状況を報告することで、年度を超えて引き継ぐ。
- *課題
 - ・学校の方針や重点を受け、総合的に評価、分析をしていく分掌がない。組織が大きい故に、各分掌も各学部の連携が難しい。効果的な運用のためには総括教務（個人）のマネジメント力に大きく依存するシステムである。

(2) いわゆる類型による教育課程編成について

平成24年度より、類型を基本とする教育課程編成の一部を改編した（具体的な改編は、4に記載）

- ・各類型間のつながり、各類型の小学部・中学部・高等部のつながりを整理した。

①成果

- ・校内での教育課程に関する理解が深まり、自分の所属する部・学部を超えての一貫性や系統性の必要性に意識が向いてきている。
- ・「知的特支の教科等を取り入れた教育課程」と「自立活動を主とした教育課程」において、各授業を構成する主な教科等を整理したことで、授業の目標や指導内容が分かりやすくなった。

②新たな課題

〈準ずる教育課程〉

- ・障害の状態等からくる欠席の多い児童生徒への学習保障や単位認定の在り方。
- ・障害の状態や学習空白から、上学年（学部）になるほど下学年対応をする場合が多くなる傾向があり、個により指導目標・内容が異なってくる。複数の児童生徒を指導する難しさがある。また、高等部で下学年対応をする場合、将来を見通し教科指導でよいのかと思われる生徒もある。

〈知的特支の教科等を取り入れた教育課程の中学部・高等部〉

- ・将来を見通した授業（指導）の在り方や授業間のつながり。

〈類型をわたって〉

- ・「準ずる教育課程」と「知的特支の教科等を取り入れた教育課程」の境目、「知的特支の教科等を取り入れた教育課程」と「自立活動を主とした教育課程」の境目の児童生徒への対応。
- ・「知的特支の教科等を取り入れた教育課程」「自立活動を主とした教育課程」の指導形態の在り方。
- ・類型や学習グループの多さによる教職員の動きの複雑さ。

③新設した病弱高等部の「知的特支の教科等を取り入れた教育課程」の実際

＊実際

- ・知的障害の生徒を教育する特別支援学校高等部の教科・領域等履修する教育課程編成。
- ・卒業後を見据えて、「職業」を多く履修。「作業学習」「生活単元学習」「日常生活の指導」の指導形態は取り入れてはいない。しかし、生活に生かす視点での教科・領域指導を実施。
- ・試行錯誤しながら各授業（指導）を実施。教職員から出された課題をもとに時間割や指導内容等を改善しながら実施。

＊課題

- ・将来を見通した授業（指導）の在り方。
- ・授業間のつながり。
- ・教育課程が多くなったことによる複雑さ（教職員の動き等）。
- ・生徒の実態の変化（心身症、発達障害をもつ生徒の増加）への対応と教職員の専門性の担保。

（３）自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連について

①自立活動の指導の見直し

昨年度、「個別の指導計画」の様式を見直し、自立活動の指導目標や指導内容を記載する様式にした。記載内容を複数で検討している。今まで、各児童生徒の長期目標（３年後）・短期目標（１年後）と自立活動の時間における指導との関連が明確でない場合があったが、関連を持たせながら自立活動の時間における指導を行うことができるようになってきた。また、自立活動を時間における指導のみで行っているととらえている場合もあったが、教育活動全体で行う指導内容を記載したことと、それに関することを学習指導案に記載するようにしたこと、各授業（指導）で自立活動を行っていることを理解し、自立活動の時間における指導や各授業の中における自立活動の指導内容や支援を見直すことができ、妥当性を高めることにつながっている。

②個別の指導計画を活かした授業づくり

昨年度、全校的に教育課程を見直した際に、「知的特支の教科等を取り入れた教育課程」と「自立活動を主とした教育課程」において、各授業を構成する主な教科等を整理した。さらに上述①

のように自立活動の指導についても見直した。それを受け、今年度、本校の重点事項として「個別の教育支援計画、個別の指導計画を活用した実践に基づく授業改善」をあげ、研究係と関係各係からなる授業力向上検討委員会が協働して授業改善に重点をおいて取り組んでいる。具体的な取り組みは以下の通りである。

- ・授業公開の実施
- ・学習指導案の工夫
- ・授業反省会の工夫
- ・事例検討会の実施
- ・外部専門家を活用した研修の実施
- ・実態把握のための参考資料作成
- ・指導目標の整理

（４）複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程

①平成 22・23 年度の全校研究を踏まえた教育課程編成の改編

＊縦のつながり（小学部、中学部、高等部）の整理

- ・自立活動の時数、指導教科・領域を見直した。

＊病弱部と肢体不自由部のつながりと独自性の整理

- ・「準ずる教育課程」：自立活動の時数は病弱部と肢体不自由部で異なる。

小学部・中学部は、自立活動と体育以外は基本的に指導教科・領域の時数を同一にした。

高等部は、ともに学校設定教科「産業社会と人間」を取り入れた。

- ・「知的特支の教科等を取り入れた教育課程」「自立活動を主とする教育課程」

：小学部・中学部の指導教科・領域を同一にした。

＊派遣学級部と訪問部のつながりの整理

- ・小学部・中学部・高等部の指導教科・領域を同一にした。

②成果

- ・個別の教育支援計画、個別移行支援計画、個別の指導計画を大筋統一様式にすることで、学校の考え方が構築されるとともに、外部関係機関が参画する会議や部を超えた研究等の場での共通項をもった話し合いがしやすくなった。

- ・小学部・中学部は、肢体・病弱という障害の違いはあるが、教育課程編成については大きな違いはないと考え、指導教科・領域やその時数を整理した。合同授業を行う場合にも教育課程上整合性がとれた。

- ・高等部は、入学者選抜、教育課程ともに異なる。合同授業も行っていない。病弱部高等部にⅡ-2 類型（履修を含め知的特支の教育課程）の生徒の入学がきっかけとなり、病弱部と肢体不自由部の共通点や相違点、交流学习・合同学習などの検討や整理の必要性の声があがってきている。

→平成 24 年度～25 年度の検討事項

- ・病弱部「単位認定等の内規」を参考に、肢体不自由部高等部の「単位認定等の内規」作成
- ・合同学習が可能かどうかについての検討
- ・病弱部の入学者選抜（日程・試験問題等）変更検討

③課題

- ・複数の部を設置しているため、教育課程上「縦（小中高）」と「横（部）」のつながりを明確にし、共通することを踏まえた上で、部の独自性を保つ教育課程を編成する必要がある。
- ・病弱部と肢体不自由部、派遣学級と訪問教育は、主障害の違いはあるが、指導教科・領域等共通する部分が多い。また、通学生の重度化に伴い、肢体不自由部と訪問教育の児童生徒の実態が似通う場合も多くなっている。共通性と独自性の整理や外部へ説明する根拠等が十分でない場合がある。（学部行事、実習の行い方など）

④複数障害種の部が設置してある学校の「良さ」

- ・各部が実践して積み上げてきたこと、専門性を他部に活かすことができる。

9. 東京都立多摩桜の丘学園における教育課程編成及び実施の現状と課題

(1) 学校概要

①沿革

昭和 60 年	東京都立多摩養護学校開校（肢体不自由教育部門、知的障害教育部門の併置）
平成 7 年	島田分教室開設
平成 8 年 3 月 31 日	都立南大沢学園養護学校へ知的障害教育部門が移転
平成 20 年	東京都立多摩桜の丘学園に校名変更
平成 22 年 4 月 1 日	東京都特別支援教育推進計画により、都立南大沢学園養護学校から知的障害教育部門が段階的に移転開始
平成 24 年 4 月 1 日	知的障害教育部門の移行が完了。肢体不自由教育部門に学校介護職員 25 名配置

②設置部門、学部及び児童・生徒数（平成 24 年 5 月 1 日現在）

	肢体不自由教育部門			知的障害教育部門			計
	小学部	中学部	高等部	小学部	中学部	高等部	
男	28	12	18	49	50	67	224
女	24	11	13	27	15	33	123
小計	52	23	31	76	65	100	347
計	106			241			

※ 島田分教室は肢体不自由教育部門に含む（小：11、中：2、高：5）

(2) 本校における教育課程について

①肢体不自由教育部門 学部ごとに3つの類型

準ずる教育課程、知的障害を併せ有する児童・生徒の教育課程、自立活動を主とする教育課程

②知的障害教育部門

ア 小学部、中学部

- ・ 重度重複学級、普通学級（知的障害学級、自閉症学級）

イ 高等部

- ・ 重度重複学級、普通学級（社会生活類型、職業生活類型）

(3) 知肢併置の利点活用

平成 22 年度、本校は、小・中・高等部を設置する肢・知併置校として新たなスタートを切った。平成 23 年度及び 24 年度は、東京都教育委員会の研究指定を受け、肢・知併置の利点を活用した学習指導の充実に向けて研究を進めた。

①肢・知併置の利点活用の研究の進め方

肢・知併置の利点活用を推進するためには、利点活用の基本的な考えを押さえ、校内の組織運営を円滑に行い、教育実践を通して検証することが重要である。

ア 基本的な考え

○ J Tや研究授業を通して、肢・知併置の利点活用を推進することにより、学習指導を充実することができる。

イ 組織運営

複数の障害教育部門を併置する学校の利点を活かした教育の推進委員会を中心に、○ J T推進委員会による○ J Tと研究部による研究授業を連携させてその成果を検証する。

ウ 実践

授業の計画・実施・評価・改善(P D C A)のプロセスにおいて、肢・知の教員が協力をしてそれぞれの利点を活用しながら学習指導を改善・充実した事例研究を行う。

②平成 23 年度の研究の内容について (平成 23 年度研究報告書参照)

肢・知併置の利点活用の実際について次の 5 点に整理した。

ア 教育活動

学習指導の充実、自立活動の充実、進路指導の充実、保健給食指導、健康指導の充実、生徒会活動、交流教育の実施

イ 研究・研修

研究・研修の充実、○ J Tの推進、全員の研究授業の実施

ウ 教育相談

教育相談の充実

エ 保護者・地域との連携

大学等との連携、特別支援教育に関する関係機関、市教育委員会との連携、保護者との連携、地域の特別支援教育の推進

オ 管理運営

③平成 23 年度の研究の成果について

ア 肢・知の指導法の特長の一覧表の作成

イ ○ J Tや研究授業を通した利点を活用した学習指導の実践例

④平成 24 年度の研究について

平成 23 年度の経過を踏まえ、○ J Tの学習指導等に関する実践及び全員の研究授業を通して、授業の計画・実施・評価・改善(授業の P D C A)のプロセスを追いながら、肢・知併置の利点を活用した学習指導の充実をさらに深める。

ア 研究授業における学習指導案上の肢・知併置の利点活用の視点のまとめ

イ 指導事例の充実

a. 肢体→知的

- ・アセスメント(学習習得状況把握表(H21 都教委))を活用した個別課題の設定
- ・言語コミュニケーション指導での構音指導の活用
- ・給食における摂食指導の充実

b. 知的→肢体

- ・授業における個別の課題学習の手法の応用
- ・企業や就労支援事業所における現場実習の充実
- ・社会自立に向けた一人通学指導への活用

第Ⅲ部

特別支援学校における教育課程編成及び実施に 関する５課題

第1章 教育課程の類型やコース制

はじめに

「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」（平成22～23年度）では、全国調査の結果から、教育課程編成上の特に重視する課題として、「発達段階に応じた指導内容の検討（81%）」が最上位、次いで「重複障害のある幼児児童生徒に対応した教育課程編成（56%）」が挙げられた。研究協議会においては、こうした状況を踏まえて議論した。その中で、研究協力者より「従来から取り組まれてきた特別支援学校における教育課程の類型は、障害種別を超えて共通理解し合えるようにする必要がある。」との指摘を受けた。こうした経緯より、「特別支援学校の教育課程編成における類型について、現状を踏まえて考え方や課題を整理すること」を本研究の課題のひとつとした。

基本的な考え方は、以下の通りである。「特別支援学校においては、児童生徒の実態や進路先の多様化に対応するために、指導内容のまとまりを設ける、類型やコース制は意義がある。この場合にも、児童生徒にどのような力を育むのかを踏まえ、ねらいを明確にして、必要な指導内容について授業時数や指導形態について検証しながら編成していくことが重要である。」

1. 特別支援学校における類型やコース制にかかる現状と課題

（1）類型、コース制を設けるに至った背景

①高等学校の教育課程編成における「教育課程の類型」

「教育課程の類型」は、高等学校の教育課程編成の工夫の一つである。高等学校学習指導要領（特別支援学校高等部学習指導要領も同様）に以下のように示されている。「教育課程の編成に当たっては、生徒の特性、進路等に応じた適切な各教科・科目の履修ができるようにし、このため、多様な各教科・科目を設け生徒が自由に選択履修することのできるよう配慮するものとする。また、教育課程の類型を設け、そのいずれかの類型を選択して履修させる場合においても、その類型において履修させることになっている各教科・科目以外の各教科・科目を履修させたり、生徒が自由に選択履修することのできる各教科・科目を設けたりするものとする。」（第1章総則 第5款教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項 1 選択履修の趣旨を生かした適切な教育課程編成）。高等学校では、例えば普通科で類型を設けた場合、理系コース、文系コースという名称で呼ぶことも多く、類型とコース制は同義で使われている場合が多い。

②特別支援学校の教育課程編成における「教育課程の類型、コース制」

先述の高等学校における教育課程の類型の考え方を参考に、児童生徒の障害の重度化・多様化への対応として、特別支援学校における教育課程編成において各学校の状況に応じた類型方式による教育課程の編成がされてきたと言える。その際には、特別支援学校小学

部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領の総則に示される「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を考慮した類型化が、多くの特別支援学校で取り組まれてきた。この類型方式による教育課程は、「類型」以外に「課程」や「コース」という名称がほぼ同義で使われている。

（２）特別支援学校における類型やコース制にかかる現状

先述した、「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」（平成 22～23 年度）の研究成果報告書の中で、宍戸（2011）は特別支援学校の教育課程の類型について、以下のように述べた。「現状の特別支援学校における教育課程編成の類型を整理すると、①小学校・中学校・高等学校の教科を中心として編成した教育課程、②知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程、③自立活動を中心として編成した教育課程、の 3 つを基本と考えることができる。特別支援学校（知的障害）では、上記の②または③のタイプの派生的な教育課程を編成している。また、特に生徒の数が多き特別支援学校（知的障害）の高等部においては、高等学校の類型（選択履修の趣旨を生かした教育課程編成）を参考にコース制が取り入れられ、類型と同様の理解がされている。」本研究では、この考え方を元に研究協力機関（特別支援学校）の取組の状況を整理した。その中で明らかになったことは、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱を対象とする特別支援学校では、1）従前より教育課程編成における類型の取組はあったが、児童生徒の実態の重度化・多様化に対応するための見直しをした 2）重複学級の児童生徒の実態に対応するために教育課程編成の類型を取り入れた という二つの背景があった。知的障害を対象とする特別支援学校では、高等部の生徒の実態の多様化に応えるために、想定される卒業後の生活から指導の目標と内容を見直した。その上で、コース制により指導内容のまとまりを明確にした。

本研究の研究協力機関である特別支援学校 8 校の類型、コース制の概要を学校毎に示す（鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校は、「コース」と称しているが実質的には、作業学習の班であるため、本稿では対象から除いた）。

①重複学級における類型の設置：神奈川県立平塚盲学校（視覚障害教育）

重複学級では、「A 課程（知的代替）」と「B 課程（自立活動主）」を設置している。教育課程編成上は 2 課程に分かれているが、学習集団の保証等の観点から授業は重複学級として一緒に行っていることが多い。

②進路を見据えたコース制の設置：東京都立中央ろう学校（聴覚障害教育）

進路に合わせて「理系」、「文系」、「総合系」の 3 コースが設置されている。高等部は、2 年生より一部コースを選択する。2 年生から 3 年生のコース変更は、不可となっている。3 年生は、進路に応じて選択科目を履修する。大学等の入試に必要な科目を想定して科目を選択し、学習する。

③各部間のつながりをもたせた小・中学部での類型の設置と高等部における課程の設置：青森県立八戸第一養護学校（肢体不自由教育）

小学部と中学部には3類型（A類型「準ずる教育」、B類型「知的代替」、C類型「自立活動主」）を、高等部には4課程（Ⅰ課程「準ずる教育」、Ⅱ課程「下学部と知的の教科等」、Ⅲ課程「知的代替」、Ⅳ課程「自立活動主」）を設置している。

④高等部におけるコース制の設置：茨城県立協和特別支援学校（知的障害教育）

「職業コース（一般就労、就労移行をめざす。接客、ビルメンテナンス、軽作業、農園芸）」、「作業コース（福祉就労。縫製、木工、クラフト、農園芸）」、「自立活動コース（身辺自立の確立。自立活動中心。ビーズ製品、紙ちぎり）」を設置している。各コースに作業班を編制しているが、作業班による就労先の違いは認められない。小学部・中学部は、2課程（「普通学級」、「重度重複学級」）で編成。また、中学部はコース制をとらず作業班（4班）を設けている。

⑤高等部における類型の設置：香川県立香川中部養護学校（知的障害教育）

「基礎（基本的生活習慣、自立活動中心）」、「生活（福祉就労、企業就労をめざす。就労や生活に必要な知識や技能の獲得をめざす）」、「技能（福祉就労、企業就労をめざす。職業生活に必要な基礎的技能や態度の育成）」、「総合（職業的自立をめざす。就業体験を重視）」を設定している。中学部は、普通学級、重度・重複学級から「A課程（重度・重複障害の生徒対象）」と「T課程（単一障害の生徒対象）」と名称を変更した。T課程は、特別支援学級から進学してきた生徒のこれまでの学習形態を考慮したものである。

⑥小・中・高のつながりを意識した各部ごとの類型の設置：島根県立松江緑が丘養護学校（病弱教育）

小・中・高の各部に類型として「A類型（該当学年の学習で、卒業後の進路を進学・就労ととらえる）」、「B類型（下学年適応の学習で、卒業後は専門学校への進学も含めた就労を目的とする）」、「C類型（認知の特性に応じた学習で、卒業後の進路は、福祉的就労または継続入院）及び「D類型（訪問教育。子どもの障害の状態等から、A～C類型の内容で対応する）」を設けた。A～CにはそれぞれⅠ型、Ⅱ型を置き、弾力的に対応できるようにした（Ⅱ型は、必要に応じて自立活動の時間を増やす）。

⑦各部門、各部ごとの類型の設置：岡山県立早島支援学校（肢体不自由教育と病弱教育の併置）

それぞれの部門で各学部に3つの類型、「Ⅰ類型（準ずる教育）」、「Ⅱ類型（知的の教科を取り入れる）」、「Ⅲ類型（自立活動が主）」を設定している。

⑧肢体不自由部門の各部ごとの類型の設置と知的障害部門の高等部（2年次から）における類型の設置東京都立多摩桜の丘学園（肢体不自由と知的障害の併置）

肢体不自由部門では、3類型（「準ずる教育」、「知的代替」、「自立活動主」）を設置している。知的障害部門小学部・中学部では、3学級（普通学級（知的）、普通学級（自閉症）、重度・重複学級）を編制している。知的障害部門高等部では、重度・重複障害学級はその

ままで、普通学級では2年生から2類型（「社会生活類型（基礎的な学力の伸長と定着をめざす）」、「職業生活類型（就労と社会自立をめざす）」）に分かれる。

（3）特別支援学校における類型やコース制にかかる課題

「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的な研究」（平成22～23年度）及び本研究の研究協議会より、以下の課題が挙げられた。

①表現を統一し、種別を超えて共通理解し合えるようにすること

類型、コース、課程と呼称が様々であることに加えて、作業学習における班編制など本来の類型化とは異なる場合も「コース」という呼称が使われている。類型化やコース制の本来の意味を認識し、障害種別や地域を越えて共通理解が図られることが必要である。

②第三者にわかりやすくすること

類型化やコース制の意義を明確にした上で、指導の目標、内容及び指導形態が、第三者にも理解できるような示し方の工夫が必要である。例えば、教科等の履修一覧に加えて、指導形態や時間割表を合わせて示すなどの工夫で全体像がわかるような形でまとめるなどが考えられる。

③基本的な教育課程の類型を押さえた上で、各学校においては、子どもの実態等に応じた特色ある多様な教育課程の編成に努めること

類型化を取り入れた場合も、以下のような課題が想定される。

- 1) 「小学校・中学校・高等学校の教科を中心として編成した教育課程」では、自立活動の指導を行うことによる教科等の授業時数の確保。
 - 2) 「下学年(下学部)適応での教科を中心として編成した教育課程」においては、各教科の内容の系統性を踏まえた適切な内容の設定。
 - 3) 「知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程」では、生活単元学習において、生活上の発展や系統性が不明確になりやすいこと。
 - 4) 「自立活動を中心として編成した教育課程」においては、教科の内容と自立活動の内容が不明確な活動が設定されやすく、指導内容の積み重ねや系統性がみえづらい。
- こうした課題に対応すべく、学校毎に工夫が求められる。

2. 教育課程の類型やコース制に関する工夫－研究協力機関の取組から－

類型やコース制を設ける意義（ねらい）を明らかにした上で、類型やコース制などの編成の根拠となる考えを明確にし、対象とする児童生徒の実態や課題に的確に対応するための取組がみられた。

【平塚盲学校】

（工夫）

- ・重複学級で、「A課程（知的代替）」と「B課程（自立活動主）」を設置した。

(成果)

- ・知的代替の教育課程を導入することで、知的代替の教育課程の教科名を取り入れての指導を、明確化できた。
- ・児童生徒の実態に応じた授業へと改善した。(例えば、A課程とB課程の生徒と一緒に授業を受ける場合も各課程の生徒の、目標や内容は異なる。)
- ・各授業の目標・内容が明確化され、保護者が理解しやすくなった。

【香川中部養護学校】

(工夫)

- ・類型の名称は進路先ではなく、目指す方向や目標を示している。保護者や教員向けに各類型についての説明書類を作成し、各類型がめざしていることが正しく理解されるように努めている。
- ・生徒を各類型に分けるにあたっては、高等部では入試選考（国語・数学、集団での指示理解、運動面）の結果、保護者によるS・M検査の結果、体験入学を通しての生徒本人の希望を踏まえて行っている。
- ・4つの類型で、その境界となる生徒に対しては、グループ分けをして対応している。
(例：「基礎」の対象とまではいかない重度・重複障害の生徒が、同じ目標でそれ以外の生徒と類型「生活」で学習していた。しかし、一緒に学習を進めることに難しさがあったため、昨年度から「生活」を2つのグループに分けて指導を行っている)。

(成果)

- ・教師が生徒の力や課題を把握でき、指導のポイントが明確になった。
- ・授業における指導・評価の観点が絞り込みやすくなった。
- ・小集団により、生徒が自分のペースで落ち着いて課題に取り組むことができるようになった。
- ・より多くの生徒がリーダーを担うことができるなど、活躍の場が広がった。

(課題)

- ・一部の保護者や生徒、教員が、類型を格付け（例えば、「基礎」は能力的に一番低いといったように）していること。これに対しては、上記に挙げた工夫を重ねて行うことが大切と考える。
- ・類型を設定したことで、今後、作業班での活動内容をより生徒の実態に応じたものにしていくこと。
- ・今後も生徒の増加が予想されており、生徒の実態に対応した集団作りの検討が必要である。

【八戸第一養護学校】

(工夫)

- ・従来の類型を小・中・高の12年間のつながりを明確にすることをめざした見直しに全校的に取り組んだ。

- ・学校教育目標を踏まえ、各学部や各類型の指導の目標と指導内容を整理した。
- ・発達の指標と卒業生の現在の姿から、指導の目標と内容を見直した。
- ・中学部から高等部への移行にあたっての、重複学級のあり方にかかる課題が明らかになった。

(成果)

- ・各類型の対象とする児童生徒の実態と課題を明確にし、アセスメント（学力テストや心理検査）の実施を全校的に組織した。
- ・高等部に新たなⅡ課程を設けたことで、将来に対する目的意識や態度を育てる指導が充実した。
- ・知的障害特別支援学校の教科と自立活動の指導との関連が明確になった。

(課題)

- ・中学部から高等部への移行にあたっての、重複学級のあり方。
- ・意図した教育課程が児童生徒の力になっているかについて検討すること（教育課程評価）。

【松江緑が丘養護学校】

(工夫)

- ・個に応じた教育課程を考えて細分化される傾向にあった類型を小・中・高の流れが見えるように見直した。
- ・高等部卒業後の進路先や生活を踏まえて教育課程編成を見直した。
- ・各類型においても児童生徒の個の課題に対応するため、Ⅰ型、Ⅱ型を設けて自立活動の時間を弾力的に配当できるようにした。

【早島支援学校】

(工夫)

- ・小中高の学部と病弱と肢体不自由部門（院内学級と在宅訪問も含めて）のタテとヨコのつながりを見直して、教育課程の編成と実施について全校的に取り組んだ。
- ・指導する教科を整理した。両部門（病弱、肢体不自由）の各学部の類型で指導する教科等を同じにした。
- ・授業時数の配当について整理した（自立活動の時間を含む）。
- ・授業の名称を整理した。知的障害特別支援学校の教科等を合わせた指導による授業において、主として指導している教科がわかるように授業名を改めた。
- ・病弱部門高等部に生徒の実態に応じて、「知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程」の類型を設けた。

(成果)

- ・校内で教育課程に関する共通理解が深まり、自分の所属する部・学部を超えて一貫性や系統性の必要性を教職員全体が意識するようになってきた。
- ・教育課程研究を踏まえ、全校研究「個別の指導計画を活用した授業改善」に取り組ん

でいる。

(課題)

- ・各類型の境目と思われる児童生徒への対応。
- ・「小学校・中学校・高等学校の教科を中心として編成した教育課程」では、障害の状態から欠席の多い児童生徒への学習保証や単位認定のあり方。
- ・「知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程」では、中学部、高等部において、将来を見通した指導のあり方や授業間のつながりを検討している。

3. まとめ

研究協力機関（特別支援学校）の取組と研究協議を通して、「特別支援学校においては、児童生徒の実態や進路先の多様化に対応するために、類型やコース制を設けること」が、教育課程編成と実施にかかわって有効な工夫の1つであると考えます。類型やコース制を設けている研究協力機関（特別支援学校）8校の取組は、それぞれの学校の状況に応じた課題や工夫が認められました。いずれの学校においても共通する重要な点は、「類型やコース制の設定の意義を改めて理解し、その運用上の課題を明確にすること」と言える。そして、類型やコース制を設ける際に求められることは、以下の3点である。

- ① 児童生徒の特性、進路等に応じた適切な設定
- ② 指導の目標と内容が第三者にわかりやすいこと（ガイダンス機能）
- ③ 学校教育目標の達成に向けて、学校としての一貫性（指導の方針が同じであること）や系統性（指導の順序性が明確であること）が示されること

（長沼 俊夫）

第2章 複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成

はじめに

視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱の5障害について、都道府県における複数障害に対応する学校は、以前から見られたが、平成19年度からの特別支援学校制度のスタートにより、急速に増加してきている。複数障害種に対応する学校の設置の可能性は、まさに新たな特別支援教育制度の特徴の一つである。

そこで、複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成や実施について、従来の単独校にはないどのような特徴が見られるのか、あるいは課題は何かについて明らかにすることは重要である。

そのために、本研究の研究協力校の中から、複数障害種に対応する特別支援学校である、岡山県立早島支援学校と東京都立多摩桜の丘学園について取り上げる。岡山県立早島支援学校は、肢体不自由と病弱の併設校であり、全校研究で教育課程編成（類型化を利用した教育課程）の見直しから明らかになった、肢体不自由と病弱の併置校のメリットと課題を整理する。一方、東京都立多摩桜の丘学園は、知的部門と肢体不自由部門の併設校であり、各部門の教育課程上の歩み寄りよりも、むしろそれぞれの部門の自立性（独立性）に重きを置いて教育課程編成を行っているメリットや課題を整理する。

なお、本研究所においては、「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実地的研究」（平成22～23年度）において、全国の約1,000校の特別支援学校への質問紙調査を実施した。その結果、複数の障害種を対象とする特別支援学校の教育課程に係る事項として、該当学校としての回答193校の内、「異なる障害種ごとに教育課程の編成は、分かれている。」が114校（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。」が42校（22%）、「その他」が37校（19%）であった。

また、「特別支援教育における教育課程の在り方に関する研究 ―複数障害種への対応及び幼・小学部から高等部までの一貫した教育課程の工夫―」（平成20～21年度）では、在籍している児童生徒の教育課程について述べられているが、複数障害種を対象とする特別支援学校の教育課程の状況については、触れられていない。

1. 岡山県立早島支援学校（病弱と肢体不自由）における取組

（類型化を基に検討し整理したことで、複数障害種への対応で成果が出てきた。また、課題も見えてきた。）

平成22～23年度の全校研究を踏まえ、平成24年度より小・中学部では病弱部（A）、肢体不自由部（B）の教育課程編成を改編した。

まず、小学部・中学部は、肢体不自由、病弱という障害の違いはあるが、教育課程編成については大きな違いはないと考え、自立活動と体育以外は基本的に指導教科・領域の時数

は同一とした。合同授業をすることも多く、教育課程上でも整合性がとれた。

重複障害Ⅱ類型、Ⅲ類型の授業名を、教科の学習内容が分かりやすく一貫性のあるものにした。また、それぞれの類型の中の学習グループ編成の目安を示した。

高等部については、入学者選抜、教育課程ともに異なる。合同授業も行っていない。

病弱部高等部にⅡ-2類型（履修を含め知的代替の教育課程）の生徒の入学がきっかけとなり、病弱、肢体不自由の部門の違いや共通点の検討や、交流学习・合同学習などの整理の必要性の声が高まっている。

病弱は、進学や就職に向けたコースがあるが、肢体不自由は一つであり、だいぶ異なるコースなので、合同授業等は難しいだろう。しかし、例えば、病弱の生徒への独特な配慮（心理面への配慮など）が必要な場合もあり、難しい面もあるだろう。

その他、入学選考については、統一した。個別の指導計画も、大筋そろえることができた。さらに、校内で行う研究も、昨年度から統一して全校で行うことができた。

以上のように、早島支援学校では、肢体不自由部門と病弱部門の併設というメリットを大いに生かして、教育課程編成から、その実施、さらには、入試や個別の指導計画、校内研究に至るまで、幅広い工夫と取組がなされていることが分かった。

2. 東京都立多摩桜の丘学園（知的障害と肢体不自由）における取組

（複数障害種に対応する学校であるが、知と肢の部門の独自性が強く、教育課程上も独立している。そのようにしていることの良さと課題が見えてきた。）

教育課程編成については、知的障害と肢体不自由の部門で独立している。

その上で、校内の組織運営を工夫することで、肢・知併置の利点を活用した学習指導の充実に向けて研究を進めた。

基本的な考えとしては、O J Tや研究授業を通して、肢・知併置の利点活用を推進することにより、学習指導を充実することができる。例えば、朝の運動の時間では、肢体不自由教育のノウハウが生かされる。

組織運営としては、複数の障害教育部門を併置する学校の利点を活かした教育の推進委員会を中心に、O J T推進委員会によるO J Tと研究部による研究授業を連携させてその成果を検証する。

実践としては、授業の計画・実施・評価・改善(P D C A)のプロセスにおいて、肢体不自由、知的障害の各部門の教員が協力をしてそれぞれの利点を活用しながら学習指導を改善・充実した事例研究を行う。

以上のように、多摩桜の丘学園では、両部門の教育課程の独立性を大切にしながら、実働としてはメリットを生かして両部門で協力して取り組んでいることが分かった。

3. 両校における自立活動の指導について

（特に「自立活動の指導」について併置校ならではの教育課程編成上のメリットや課題、

指導の専門性向上に係るメリットや課題は何か)

早島支援学校では、小・中学部においても、自立活動の指導は、両部門で別に設定し、指導時数も異なり、合同授業をすることもない。ただ、双方の障害種に係る自立活動の内容については、双方の部門の教師が知ることができると共に、複数の障害を併せ有する児童生徒の場合には、一人一人のより個に応じた自立活動の内容を設定することができるだろう。

一方、多摩桜の丘学園では、自立活動の独立した部門があるが、それは肢体不自由部門に入っているので、知的障害の児童生徒を担当することはない。ただ、教師を通じて、アドバイスをしたり、情報交換したりすることはできる。

おわりに

本稿では、本研究の研究協力校である複数障害種に対応する特別支援学校2校を調査対象として、教育課程編成や実施上の現状と課題について整理した。

しかし、今回整理した事項が、他の同様の障害種の組み合わせの学校、また、他の障害の組み合わせの学校、さらには、3つ以上の障害種に対応する学校などについても明らかにしていく必要があるだろう。

(柘植 雅義)

第3章 高等部における職業教育

はじめに

「特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）」では、学習指導要領改訂の基本方針の1つとして、「自立と社会参加に向けた職業教育の充実」が取り上げられている。そのために、特別支援学校（知的障害）において、専門教科として「福祉」を新設したことや、「地域や産業界と連携し、職業教育や進路指導の充実を図ること」を規定したことが述べられている。後者については、教育課程の編成にあたっての配慮事項として、「キャリア教育を推進するために、地域や産業界との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れるなどの就業体験の機会を積極的に設ける」ことが記されている。

これらのことに関して、本研究の前の研究である平成22～23年度「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」における、教育課程に関する特別支援学校対象の全国調査の結果では、教育課程編成における配慮事項や個別の指導計画における指導目標に関わって、「職業教育の充実」が考慮されている状況があることが分かった。

研究協力機関であった特別支援学校の事例でも、特別支援学校（病弱）において生徒の実態の変化へ対応するために、高等部において学校設定教科「職業」及び科目「産業社会と人間」を新設した例や、特別支援学校（知的障害）において高等部で教育課程の類型を設定（複数の教育課程を設定）し、作業学習の班編成やその指導内容も工夫した例等が挙げられている。

研究協力者による論考でも、特別支援学校（知的障害）での課題として、卒業後の生活に結びつく教育課程の編成が重要であることが述べられており、そのために、高等部に複数の教育課程を編成することが効果的であると述べられている。

ここでは、上記のことを踏まえて、本研究の研究協力機関である特別支援学校における例を挙げながら、高等部の職業教育に関する教育課程編成及び実施の現状と課題として、高等部における類型やコース制の設定、職業教育に関わる教科及び領域・教科を合わせた指導での取組、現場実習や企業との連携、職業教育という点からのアセスメント（実態把握）について述べる。

1. 職業教育に関する教育課程の現状と課題

（1）類型やコース制と目標・指導内容

研究協力機関各校について、高等部における職業教育に関して、高等部の教育課程における類型やコース制の設定の状況、という観点からみると次のようである。

①特別支援学校（知的障害）のうちの2校について

研究協力機関の特別支援学校（知的障害）のうち、茨城県立協和特別支援学校では、平成22年度から、次のようなコース制が取られている。このようなコース制がとられるこ

とによって、各生徒の実態に、より対応した支援が出来るようになってきたとのことである。課題としては、コースごとに学級編成をしているが、在学中にコースを変更する生徒がいる等の理由から、学内でコース別に限らない学級編成が必要との意見もあるとのことである。

表Ⅲ－３－１ 茨城県立協和特別支援学校におけるコース制

コースや類型の名称	目標（主として目指すこと）	指導内容等
職業コース	一般就労及び就労移行を目指す	「職業」の時間に、接客サービス、ビルメンテナンス、軽作業（オフィスワーク）の３つを行う。
作業コース	福祉的就労を目指す	「作業学習」の時間に、裁縫、木工、クラフトの３つを行う。
自立活動コース	身辺自立を確立し、自分でできることを増やす	「作業学習」の時間に、軽作業（ビーズ製品、紙ちぎり）を４つの班に分けて行っている。

香川県立香川中部養護学校でも平成 22 年度から、次のような類型の設定がなされている。このように類型を設定してから、作業学習に関して、その計 10 班での実施（作業学習の詳細については後述）において、類型ごとに担当する班や人数を決める等、より生徒の実態に応じた編成を行うようにしたとのことである。

表Ⅲ－３－２ 香川県立香川中部養護学校における教育課程の類型

コースや類型の名称	目標（主として目指すこと）	指導内容等
総合類型	職業的自立を目指す	「作業学習」「職業」を中心とし、週 1 回の就業体験を設定
技能類型	福祉就労、企業就労を目指す	「作業学習」「職業」を中心とし、週 1 回の校内実習（模擬会社）、年 3 回の地域の商店街や喫茶店における接客の実践の場を設定
生活類型	福祉就労、企業就労を目指す	「作業学習」「生活単元学習」を中心とする
基礎類型	基本的生活習慣の確立や基礎的なコミュニケーション能力の獲得、健康・体力の増進、身体機能の向上を目指す	「日常生活の指導」を中心として、個別指導を重視し、自立活動の時間を特設

以上のように、「コース制」と「類型」の違いはあるが、卒後として、一般就労や職業的自立、福祉就労、身辺自立等を主として目指す、それぞれ、3つのコースと、4つの類型が設定されており、そのことによって、より各生徒の実態に対応することができるようになってきたと言える。

②特別支援学校（視覚障害）（病弱）（肢体不自由）各1校について

特別支援学校（視覚障害）1校（神奈川県立平塚盲学校）、特別支援学校（病弱）1校（島根県立松江緑が丘養護学校）、特別支援学校（肢体不自由）1校（青森県立八戸第一養護学校）では、「準ずる教育課程」、「知的代替の教育課程」、「自立活動主体の教育課程」が共通しており、その他、同特別支援学校（病弱）1校では「院内学級及び自宅等への訪問による教育を行う教育課程」があり、同特別支援学校（肢体不自由）1校では「下学年2年以上の教育課程」がある。

これらのうち、神奈川県立平塚盲学校では、重複障害生徒への対応として、従来は「自立活動主の教育課程」しかなかったところに、平成24年度より「知的代替の教育課程」を加えることで、より各生徒の実態に対応した指導を行えるようにしている。

青森県立八戸第一養護学校では、平成24年度に「下学年2年以上の教育課程」（「高等部Ⅱ課程」）を新設しているが、この類型では、作業学習を教育課程に位置づけ、その指導に取り組んでいる。

これらの学校においても、このような教育課程の編成によって、より生徒の実態に対応した職業教育への取り組みがなされている。

（2）職業教育に関わる教科や領域・教科を合わせた指導について

①作業学習等

研究協力機関各校での職業教育に関して、作業学習についてみると、茨城県立協和特別支援学校では、上記の表にも示されているように、作業学習としては、「作業コース」では縫製・木工・クラフトの3つを各班に分かれて指導し、「自立活動コース」では軽作業（ビーズ製品・紙ちぎり）を4つの班に分けて指導している。なお、「職業教育コース」では、「職業」において、接客サービス・ビルメンテナンス・軽作業（オフィスワーク）の3つを各班に分かれて指導している。

香川県立香川中部養護学校では、学年と学級の枠を超えての縦割りの班編成で、園芸、木工、印刷、金工、軽作業、窯業、コンクリート加工、縫工、ビルクリーン、メイク・エコ（封筒やだるま等の紙製品を作製）の10班で指導しているが、先述したように、教育課程の4つの類型を設定したことによって、類型ごとに班や人数を決める等、より生徒の実態に対応した班編成をするようにしているとのことである。

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校（知的障害）では、教育課程としての類型の設定はないが、作業学習のコースとして、「福祉・OA実務コース」「サービス実務コース」「製造・

加工コース」の3つのコースで、それぞれ、「福祉」と「OA実務」、「流通」と「接客」と「清掃」、「食品加工」と「木工」と「農業」の計8つの作業種を設定し、1年時には、生徒が全ての作業種を体験し、2年時以降、各コースに分かれて、作業学習を行っている。ただし、2年時以降のコース編成については、見直しを行い、「清掃、福祉」、「OA実務、流通」、「食品加工、接客・接遇」、「木材加工、農業・園芸」の4つの編成としている。これは、3コースでは、それぞれのコースにおける作業種の特性やねらい、作業内容が大きく異なりコース内での共同学習が難しいコースがあることや、作業種で8つの作業班を設定していることから3コースでは人数にばらつきがでることから、そのように変更したとのことである。

②「福祉」

茨城県立協和特別支援学校では、上記のようなコース制がとられた平成22年度より、「職業コース」において、教科として「福祉」が設けられている。その内容としては、福祉の基本的事項、障害者福祉に関わる事項、高齢者福祉に関わる事項等である。その中では、福祉とは何かについてのグループでの話し合いや、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由についての疑似体験や、高齢者の疑似体験が行われている。授業では、これらの話し合いや体験を通して考え、感想を述べる等のことを踏まえて、障害者や高齢者の支援や介護の方法を学ぶなど、工夫がなされている。この教科により、生徒には、校内や街頭のバリアフリーの状況に気づいたり、校内で困っている生徒等に声をかける等の変化も見られるようになっていくとのことである。課題としては、「ホームヘルパー2級」の資格が廃止されたことにより、授業の在り方の見直しが必要になっていること、介護福祉の資格取得が難しくなったことや、校内の施設、設備、教材に不足がある等とのことである。

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校（知的障害）では、作業学習の中で「福祉」の内容が行われている。上記のように、1年時の「福祉・OA実務」、2年時以降の「清掃、福祉」のコースにおいて、その内容が行われている。より具体的には、高齢者の介護などに関わることとして、ベッドメイキングや要介護者が寝ている状態でのシーツの交換等を行っている。

③学校設定教科

研究協力機関各校での、高等部での職業教育に関する教育課程に関わる取り組みを、学校設定教科という観点からみると、その指導目標や指導内容に関して、次のような取り組みが挙げられる。

青森県立八戸第一養護学校（肢体不自由）では、平成24年度より、学校設定教科として、「産業社会と人間」に加えて、「ライフコーディネート」を新設した。そのねらいとしては、この教科によって、生徒本人が将来設計について考えることを育み、現場実習に主体的に取り組むことにもつながる等である。

神奈川県立平塚盲学校では、学校設定教科として高等部普通科に「職業」が設定されており、そのなかでインターンシップや現場実習等を行っている。

松江緑が丘養護学校（病弱）では、近年、発達障害を併せ持つ生徒や、精神疾患、心身症などをもつ生徒が増加しており、この生徒の実態の変化に対応して、学校設定教科の指導内容の見直しを行っている。即ち、同校では、学校設定教科として「産業社会と人間」を設定しているが、このような生徒の実態の変化等を踏まえての具体的な指導内容について検討中である。その内容としては、進路学習についての事前事後学習に関すること、求人票の見方、ハローワーク見学、面接トレーニング、社会人のマナー等が検討されている。

このように、各校の状況や課題に対応して、学校設定教科の指導目標の明確化や指導内容の検討がなされている。

（３）現場実習や企業との連携

研究協力機関各校の取り組みについて、現場実習や企業等との連携等の点からみると、次のような例が挙げられる。そこでは、現場実習の結果や、企業からの意見等をもとに、指導内容や指導法等の見直しが行われている。

茨城県立協和特別支援学校では、実習先や就職先において農園芸の必要性が高まっていることから、作業班各班が、それを週替わりで行うようにしている。

香川中部養護学校（知的障害）では、上記の「技能類型」において、校内での模擬会社（クリーニング、弁当、清掃）による指導、及び年３回、商店街や喫茶店において接客の実践の場を設けている。これについては、現場実習を通して生徒の基礎的な作業能力の向上の必要性が課題として挙げられ、模擬会社には含まれない作業内容を含む基礎的な作業技能（ピッキング、計量、シーラーどめ、段ボールの底貼り等）を育成する実技学習を加えている。

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校（知的障害）では、学校での作業学習と企業での実習を結びつける「デュアルシステム」を実施し、企業での評価を作業学習の見直し、充実のために活用している。例えば、上記の作業班のうちの「接客・接遇」班では、生徒はレストランで実際に接客を行っているが、その結果を踏まえて、作業学習では、臨機応変に客に対応できるような指導が心がけられるようになったとのことである。また、同校では「企業のための学校見学会」「企業が求める人材を育成するための学校見学会」を実施し、そこで出された意見を基に、指導内容や指導方法の見直しを実施している。

なお、前述のように、神奈川県立平塚盲学校では、学校設定教科として「職業」が設定されており（高等部普通科に設置）、そのなかでインターンシップや現場実習等を行っているが、同校の場合は、視覚障害の生徒ということから、受け入れてくれる職場自体が少ないことが課題となっている。

（４）職業教育という点からのアセスメント（実態把握）

上記のように、教育課程の類型やコース制の設定、作業学習の班編成、学校設定教科の指導目標・指導内容の検討など、研究協力機関各校において、生徒の実態に対応しての職

業教育に関する取り組みがなされているが、職業教育という点から生徒の実態により対応するためには、職業教育に特化した実態把握も必要であると考えられる。

職業教育という点からの実態把握について、研究協力機関各校の状況をみると、次のように、入学時やコース選択時に使用される場合もあり、それ以前の段階も含み、継続的になされる場合もある。

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校（知的障害）では、入学者選考時に「作業能力検査」「集団行動検査」「職業教育を想定した面接」により、アセスメントを実施している。また、作業学習の特に技能面の客観的な評価という観点から、各作業種の内容に関わる技能についての校内技能検定を実施している。例えば、「福祉」での実施内容は5・4級（基本）で「ベッドメイキング」、3・2・1級（上級）で「要介護者がベッドに寝ている状況でのシーツ交換」、「食品加工」での実施内容は、同「衛生管理、冷凍生地の焼成」、同「生地作り、ロールパン等の製造」などである。

茨城県立協和特別支援学校（知的障害）では、個々の生徒のコースの選択については、入試前の教育相談から本人や保護者の希望・入試や調査票の結果・障害の特性やコミュニケーションの状況・疾患等を考慮に入れて総合的に判断している。ただし、なかには、進級時にコース変更する生徒もいるとのことである。

青森県立八戸第一養護学校（肢体不自由）では、「就労移行支援チェックリスト」を活用している。「準ずる教育課程」の児童は小学部4年生からチェックリストを用い、就労に必要とされる力の獲得状況を把握し、小学部から継続して将来の生活に必要な知識技能、スキル等を意識的に育てられるようにしている。「知的代替の教育課程」児童生徒（「知的代替の教育課程」（「B類型」）3つのうちの「B1」の児童生徒）についても必要な場合には実施して継続して将来につながる力を意識した取組を進めるようにしている。高等部では、「準ずる教育課程」と「下学年適用の教育課程」でチェックリストを実施し、困難なことに関しては、補う手段についても重点的に取り組んでいくことにしている。

このような職業教育に関する実態把握や、特定の様式のチェックリスト等により、より生徒の実態に対応した、適切なコース選択や、指導内容の見直しが可能になると考えられる。

2. まとめ

高等部の職業教育において、各生徒の実態に、より対応した指導を実施するという観点から、上記のような各校の取り組みにみられるように、教育課程の類型やコース制の設定、作業学習の班編成など、各グループでの指導を検討、工夫することにより、より各生徒の実態に対応した職業教育がなされることが考えられる。そのうえで、さらに生徒の実態に合わせた指導を行うには、やはり上記のような、職業教育に特化したアセスメント等を実施して、生徒の実態をよりよく把握をすることも重要であると考えられる。

職業教育に関わる教科や、領域・教科を合わせた指導として、ここでは、作業学習、「福

祉」、学校設定教科等を取りあげた。上記では、これらについての各校の状況や課題について述べたが、その状況や課題に対応しての各校の取り組みについても述べた。各校の取り組みから、作業学習の班編成や指導内容、「福祉」の指導内容、学校設定教科の設定やその目標、指導内容等を検討し、また整理・明確化することで、より職業教育を充実させていこうとしていることがうかがえる。

また、職業教育の内容を、より実的なものにするという点で、上記の各校の取り組みのように、企業と連携し、現場実習の結果を検討すること等により、作業学習等の指導内容として何が必要かを検討することも重要であると考えられる。さらに、企業からの意見を積極的に聴取するなど、想定される就職先と連携した取り組みを進めることも、職業教育としての指導内容等の改善につながるものとして、やはり重要であると思われる。

(金子 健)

第4章 交流及び共同学習の教育課程での位置づけ

はじめに

平成16年に改正された障害者基本法の第14条の3項には、「交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」ことが規定されている。このことを受け、今回の学習指導要領の改訂の基本方針を示した中央教育審議会の平成20年の答申には、「交流及び共同学習については、双方の子どもたちの教育的ニーズに対応した双方の子どもたちの教育的ニーズに対応した内容・方法を十分検討し、早期から組織的、計画的、継続的に実施するよう努める」と述べられている。

そして、今回の特別支援学校学習指導要領の総則には、「学校の教育活動全体を通じて、小中高等学校の児童生徒との交流及び共同学習を計画的、組織的に行うとともに、地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること」が示された。なお、小・中・高等学校の学習指導要領の総則にも、「障害のある幼児児童生徒などとの交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」と示されている。

今回の学習指導要領の改訂を受けて実施した平成22～23年度専門研究A「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」においては、交流及び共同学習の計画的、組織的な推進に向けた課題として、次のことを指摘している。一つ目は、学校全体の取組として位置づけていくためには、実際の活動を担っている担任と学部主事との連携が重要になることであり、二つ目は、地域に特別支援学校の存在や役割を知ってもらい、学校と地域とのつながりを強化していくために管理職の役割は重要であることである。そして、教育課程に関しては、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、子どもたち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推進と進化につながると考えるとしている。

このことを受け、本章の「交流及び共同学習の教育課程での位置づけ」では、研究協力校における交流及び共同学習の教育課程上の位置付けの現状とその特長を概観するとともに、そのことを踏まえて、交流及び共同学習を促進するための教育課程編成上の工夫の在り方や交流及び共同学習を活性化するための方策について検討することとした。

1. 研究協力校における交流及び共同学習の教育課程上の位置付けの現状とその特長

(1) 学校間交流の教育課程の位置づけの現状と特長

①学部の教育活動の特長を踏まえた教育課程上の位置づけ

研究協力校では、それぞれの学校の特長、設置してある学部の教育課程の特長を踏まえた交流及び共同学習を実施していることが分かった。例えば香川県立香川中部養護学校では、音楽交流や作業学習、運動会や文化祭の行事の活動に位置づけて実施している。茨城県立協和特別支援学校の小学部は特別活動、中学部は総合的な学習の時間、高等部は「福

祉」に位置づけて行い、交流先の学校では総合的な学習の時間に位置づけられることが多いことが報告されている。

このように、多くの特別支援学校では、学校間交流を音楽などの教科、教科等を合わせた指導の形態である「生活単元学習」や「作業学習」、そして「総合的な学習の時間」または「特別活動（学校行事）」に位置づけて交流及び共同学習を実施しており、それぞれの学校の特長のある教育課程に基づいた学習活動の充実を図っている。

②各教科等以外で教育活動での位置づけ

研究協力校の中には、学校間交流を放課後の教育活動として実施している所もある。例えば、香川県立香川中部養護学校の高等部では時間外の活動で実施しており、東京都立中央ろう学校では、自校や交流校での部活動で交流を実施している。同じ内容の部活動であれば、目的も共有しやすいし、放課後の時間などを有効に使えば、学校間交流を実施しやすいと考えられる。

③近隣の高等学校の教育課程と関連を踏まえた位置づけ

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校では、作業学習における作業班の目標や内容を効果的に身に付けるために、近隣の高等学校の教育課程に基づく交流及び共同学習を実施している。作業班のOA・流通班は、商業高等学校でパソコン技術と日商販売士検定を学び、木工班は工業高等学校で建築とインテリアを学び、福祉班は福祉科のある高等学校で福祉（実技）を学んでいる。さらに、食品加工班では、パン・菓子製造を行っているが、近隣の農業科のある高等学校の「食品製造」の授業に参加し、パン・菓子製造以外の食品加工を学習したり、缶詰、瓶詰めなどの包装作業を伴う食品の製造加工を体験したり、様々な機会を使用して大量に作る作業体験を行ったりしている。この交流及び共同学習を通して、専門的な内容についての知識や技能、機械等の安全で衛生的な取り扱い、大量な製造作業における仕事の分担や責任、交流相手校の生徒の作業姿勢などを学んでいる。

このように、特別支援学校の教育課程を実施する際に、高等学校の教育課程に基づく学習活動に参加する機会を設けることにより、双方の交流及び共同学習で学ぶ内容が広がり、充実したものとなっている。

④交流相手校の教育課程に基づいた学習活動を特別支援学校で実施

高等学校の教育課程に基づいた学習活動をするために、高校生が特別支援学校に来校し、交流及び共同学習を実施している例もある。例えば、青森県立八戸第一養護学校に私立高等学校の生徒が来校し、高等学校の「福祉」の授業に位置づいている学習活動を特別支援学校で行っている。また、工業高等学校に教材・教具や補助具の制作を依頼すると、生徒が「ものづくり」の授業に位置づいた学習として、実際に調査に来校する。そして、教材・教具ができた後も納品しに来校し、教材や教具の使われ方を学んでいる例もある。

高等学校の教育課程の内容を特別支援学校の教員が把握し、高等学校の生徒を受け入れ、特別支援学校の教育活動の充実に役立てていることに特長がある。

⑤隣接した高等学校と同等又は関連する指導形態での位置づけ

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校は、同じ敷地内に鹿児島県立鹿児島東高等学校があり、体育館などの特別教室や校庭などを共有している。この隣接した特別支援学校と高等学校は、交流及び共同学習を教育課程に位置づけ、計画的に実施している。具体的には、特別活動の生徒会活動（対面式など）、学校行事（体育祭や文化祭など）、HR活動（人権や性教育に関わる講座）を合計で47単位時間実施している。また、部活動で合同練習や合同演奏会をしたり、作業学習で高等学校の生徒にパンや野菜の販売をしたりするなど、日常的な活動を交流及び共同学習に位置づけて実施している。

高等学校と特別支援学校が隣接しているので、お互いの教育課程の実施状況が教員にも生徒にも理解できる状況がある。このことを最大限に生かして、「同じ社会に生きる人間として、互いに正しく理解し、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学び、生徒の経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる」という交流及び共同学習の目標を達成するための教育活動を同じ教育課程に位置づけて実施していることに最大の特長がある。

（２）居住地校交流の教育課程上の位置付と特長

①交流相手側の教育課程に合わせた位置づけ

居住地校交流では、相手側の教育課程に合わせて交流及び共同学習を実施することになるが、そのためには、それぞれの学校で学習活動の内容や教材を工夫することが必要となる。例えば、神奈川県立平塚盲学校の小学部の児童は、相手側学級の国語、算数、理科、特別活動活等の授業を受けている。その場合、各教科で取り組みやすい単元、活動を相手側学級で設定する場合もある。国語、算数の教科書は同じ教科書を使用しているので、盲学校の児童は持っている点字教科書を使用することが可能となっている。相手側学級の授業で使うプリント類を前日にもらえれば盲学校で点字化等することもあるし、相手側学級でプリント等使用しないですむよう配慮することもある。

また、青森県立八戸第一養護学校では、居住地校交流の授業には、特別支援学校の担任が同伴している学校もある。指導内容、指導体制は相手校と相談して決め、各学期に1回程度（計3回位）を実施している。

②居住地校交流での学習集団の大きさを踏まえた目標の設定

居住地校での教科の授業の目標に、特別支援学校の目標を付加して、交流及び共同学習を実施している例もある。神奈川県立平塚盲学校では、居住地校での教科の内容自体の学習ということの他、他の児童の発言を聞く、自分の意見を他の児童の前で発表するという目標を設定する場合もあるとのことである。

盲学校では、少人数で教科の学習を行っていることが多いが、居住地校交流では、集団の中で学習ができることの良さを生かす目標を追加するなどの工夫を行っている。

（３）地域交流の教育活動上の現状と特長

①地域住民の活動の受け入れと交流

特別支援学校学習指導要領で「地域の人々などと活動を共にする機会を積極的に設けること」と述べられている地域交流に取り組んでいる学校もある。例えば、茨城県立協和特別支援学校の中学部では、地元のライオンズクラブや老人会と交流している。また、岡山県立早島支援学校では、朗読ボランティアが来校して交流している。これらの特別支援学校では、地域の住民団体を積極的に受け入れ、地域と人々との交流を学校で行っている。

②地域住民と共に行う活動

地域住民と一緒に地域活動を行っている学校もある。茨城県立協和特別支援学校の高等部の生徒は、地域の老人会とともに、ゴミ拾いやレクリエーションで交流している。地域活動と一緒にすることは、地域の人々にも特別支援学校の児童生徒の理解を促すことにもつながる。

２．交流及び共同学習を促進するための教育課程編成上の工夫の在り方

特別支援学校と小・中・高等学校との交流及び共同学習を計画的・組織的に推進するためには、自校及び交流先の学校の教育課程を相互に理解することが重要である。特別支援学校学習指導要領解説では「障害のある子どもと障害のない子どもたちが参加する活動は、相互の触れ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があると考えられる。交流及び共同学習とは、両方の側面が一体としてあることより明確に表したものである。このため、この二つの側面を分かちがたいものとしてとらえ、推進していく必要がある。」と述べられている。したがって、教育課程を理解する際は、双方の学校の交流及び共同学習を実施する教育課程に、交流の側面と共同学習の側面のねらいや活動内容が位置づいているのか、そしてそれが一体となる学習活動が展開できるようになっているのかに注目する必要がある。

特別支援学校では、相手校のねらいを把握した上で、自校の教育課程に基づいた学習活動が充実するようにねらいや活動内容、教材を工夫することが必要となる。

各教科等の教育課程には、時間数や教科の目標などの制約があるので、交流及び共同学習を位置づけにくいという面もある。そこで、特別支援学校が近隣の学校と同じ教育課程の位置づけで交流及び共同学習を行う際には、学校行事や学級活動など特別活動、総合的な学習の時間で位置づけていくことも有効である。また、学校行事に位置づけて始まった交流及び共同学習が発展し、音楽交流を行うようになった場合、音楽に位置づけて実施することも考えられる。このように活動内容によっては、柔軟に教育課程上の位置付の変更も検討する必要がある。

部活動など、放課後の活動で行う交流及び共同学習は、目標や活動内容を共有したり、時間設定の調整がしやすかったりする利点がある。教育課程上の位置づけや調整が難しい場合は、部活動など放課後の活動に位置づけて交流及び共同学習を始めることも考えられる。

3. 交流及び共同学習を活性化するための方策

(1) 交流及び共同学習の実施のための連絡方法や連絡内容の現状と特長

①双方の学校の担当者間の連絡方法と連絡内容

学校間交流を行っている特別支援学校と小・中・高等学校は、担当者同士で連絡を取り合っている。鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校と隣接している高等学校は、双方の学校の担当者同士で実施前に事前事後学習を含めた詳細について打ち合わせを実施している。具体的には、交流及び共同学習の授業を担当する各係が中心となり、要望などの実態把握、教育課程上の位置付の検討、目標の設定、実施計画の作成を双方で行っている。香川県立香川中部養護学校では、交流先の学校に特別支援学校の担当者が出向くという方法で連絡を取り合っている。

居住地校交流を行っている場合は、双方の担任が日常的に連絡を取り合っている。例えば、神奈川県立平塚盲学校では、居住地校交流先の担任が事前に、月の予定の他、当日の授業の流れ、授業の内容を盲学校にFAXで送っている。居住地校での配慮が明確にうかがえる内容となっている。双方の学校で事後のやりとりもしている。

双方の学校で、交流及び共同学習を継続的・計画的に実施するためには、教育課程上の位置づけ、目標や当日の活動内容、事前事後の学習について打ち合わせを重ねていくことが必要である。その際、双方の学校で組織として担当を決め、多くの教員間で交流及び共同学習に関わる情報が共通理解できるようにすることが重要であると考えられる。

②交流及び共同学習に関わる連絡会の実施

特別支援学校のある地域で交流及び共同学習に関わる連絡会等を行っている所もある。例えば、茨城県立協和特別支援学校では、年2回、「交流及び共同学習連絡会」を実施している。また、島根県立松江緑が丘養護学校では、市内の養護学校間で、コーディネーターを中心に情報交換等を行っている。

連絡会を行うことによって、双方の学校の教育課程の理解が深まったり、交流及び共同学習に関わる要望を把握したりすることができる。また、地域の人々の活動を知ること、地域の資源を生かした交流及び共同学習に結び付けることができると考える。

(2) 交流及び共同学習の活性化に向けて

交流及び共同学習に取り組んでいる学校の実践から、活性化に向けての方策についてヒントを得ることができる。

交流及び共同学習を始めるためには、特別支援学校の実践を近隣の学校や地域の人々に知ってもらうことがまず必要である。そのためには、特別支援学校のセンター的機能を活用し、近隣の学校に特別支援学校の実践を紹介したり、近隣の学校が集まるコーディネーター連絡会で、双方の教育活動の理解を図ったりすることが考えられる。その上で、双方の教員がそれぞれの教育活動の状況を見て、交流及び共同学習の可能性について検討する。直接的な交流がすぐはじめられない場合は、学校間で児童生徒の作品や学校便り等を交換

する活動を児童・生徒が行うことから始めることも考えられる。

地域の人々と共に活動する機会を設けるためには、地域の人々がどのような活動をしているのかを知る必要がある。そのためには、地域にある福祉施設や関係機関とで連絡会を作り、活動状況の情報を交換したり、お互いに行事等で訪問することを検討したりすることが必要である。その際、地域資源を活用した学習ができるように、介護や福祉、清掃など、地域にいる専門家の協力を求めることも考えられる。

地域の中で活動を考える場合、公園清掃など地域に貢献するボランティア活動と一緒にいたり、高齢者施設などを訪問して、高齢者の話を聞いたり介護の簡単な手伝いを行う活動を行ったりすることが考えられる。

いずれの方法をとるにしても、特別支援学校が交流及び共同学習を活性化させる方策を学校組織として明確にしていくことが重要であると考えられる。

4. まとめ

研究協力校では、それぞれの学校の教育課程の特長を踏まえて交流及び共同学習を実施しており、学習活動の充実を図っている。特に、学校間交流を行う場合、相手校の教育課程や教育活動の指導の形態との関連を考慮して、自校の教育課程を位置づけたり、教育活動の指導の形態を決めている。このように、学校間交流では、相手校の教育課程をよく理解した上で、自校の教育活動の充実につながるように交流及び共同学習を教育課程に位置づけることが重要である。そのためには、交流相手校と連絡を取り、事前事後の学習も含めた実施計画を双方の学校で共通理解できるようにすることが必要である。

交流及び共同学習や地域の人々との交流を活性化させるためには、特別支援学校の実践を近隣の学校や地域の人々に知ってもらうようにするとともに、特別支援学校の教員が近隣の学校の教育活動や地域の人々が行っている地域活動について知る必要がある。そのためには、特別支援学校のセンター的機能や特別支援教育コーディネーターの役割を十分活用して、特別支援学校の教育活動について周知を図るとともに、地域社会にある教育資源の情報を収集し特別支援学校で活用できるようにする必要がある。また、特別支援学校は、地域にある学校として、できるところから学校間交流や地域の人々との交流をはじめたり、地域の中で行われる活動に参加したりすることが大切である。そして、交流及び共同学習を活性化させる方策を学校組織として明確にすることが重要である。

(尾崎 祐三)

第5章 自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連

はじめに

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る自立活動では、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するため一人一人に応じた指導の充実が求められる。また、児童生徒の障害の状態及び発達の段階や特性等を十分考慮して、教育課程を編成する必要がある。したがって、特別支援学校が各校の在籍する児童生徒等の実態に応じて、自立活動を教育課程上どのように位置づけ、各教科等と関連させた教育課程を編成しているのかを明らかにし、課題を整理することは重要である。

本研究所においては、先の学習指導要領改訂を受けて、平成 22～23 年度に「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」を行い、教育課程に関する特別支援学校対象の全国調査の結果から、自立活動の時間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。そして、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、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。

本章では、これらを踏まえて、研究協力機関である特別支援学校における例を挙げ、自立活動と他領域及び各教科の教育課程上の関連における現状と課題を整理する。

1. 自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成の現状と課題

本研究において、平成 24 年度に各学校の自立活動に関する現状から、以下の点について課題があげられた（中間報告書より）。

（1）自立活動と他領域及び各教科の内容の教育課程上の位置づけについて

知的障害の生徒の場合、自立活動と各教科の内容の検討から、これまで自立活動として指導してきた内容を、各教科に振り分けて指導する実態が明らかになった。特に、自立活動を時間の指導で行っている特別支援学校が全体の半数程度あることから（平成 22～23 年度に研究所が実施した全国調査の結果）、今後、その実態（現状と課題）についてさらなる検討を行う必要がある。（振り分けの理由・背景、その内容、など）

また、自立活動の時間の指導を起こして指導する場合と、各領域・教科の中で自立活動の内容を指導する場合があるが、どちらにするかの判断の根拠をどのようにしているかを探る必要がある。

（2）高等部段階における進路を意識した自立活動について

知的障害を併せ有しない生徒の場合、将来の進路とも関連性を持たせているため、豊かな社会生活という観点から自己の障害認識、アイデンティティの指導を行い、コミュニケ

ーション方法の他、学校卒業後に向けた社会性の育成に努めていたり、生徒の実態に合わせて、職業コース（週 1 時間）、作業コース（週 1 時間）、自立活動コース（週 12 時間）を設置し、それぞれ自立活動の時間の指導を行っていたりする現状がわかった。特に、高等部段階における将来を見据えた指導を行う際の、適切な自立活動はどうあるべきかが話題となった。

（３）自立活動における個別の指導計画の活用について

一部の学校を除き、自立活動における個別の指導計画の活用についての報告が少なかった。今後、その在り方も含め、検証する必要がある。

また、（幼稚部）小学部から高等部までの教育課程の連続性、一貫性、系統性などをどのように持たせるか、自立活動に求められる障害種に対応した専門性向上のための校内研修の実態については、十分な情報を得ることができなかったため、今後の学校訪問や研究協議等における情報収集を行う必要がある。

2. 自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連に関する工夫

平成 24 年度（中間報告）であげられた現状と課題に対して、それぞれについての観点を具体化して、研究協力機関である各特別支援学校の教育課程編成上の工夫について整理した。

（１）学校教育目標と自立活動との関連

神奈川県立平塚盲学校では、「学校教育計画」の教育目標に自立活動について明記している。また、中学部目標「健康、安全で活力のある生活を営むための体力を育み、基本的な生活習慣を養う。」「自己表現力を高め、集団の中で生活する力を育てる」の 2 項目に自立活動の位置づけが見られる。東京都立中央ろう学校は、学校教育目標の「自尊感情の育成」「学校教育目標に自己肯定感の育成」に関連づけた自立活動の目標を設定している。

青森県立八戸第一養護学校（肢体不自由）は、学校教育目標と自立活動の関連を明示したものはないが、学校教育目標の見直しを行う際、自立と社会参加をめざすためには自立活動の指導がしっかり教育活動の中に位置づけられる必要があるととらえている。

（２）指導計画・指導内容－指導計画、指導内容をどのような形で示しているか－

東京都立中央ろう学校では、自立活動の主担当教員が作成した年間カリキュラムに沿って行われている。茨城県立協和特別支援学校（知的障害）では、年間計画がコースごと学年別に作成されている。また、香川県立香川中部養護学校（知的障害）のように規模が大きい学校では、各部内で指導計画や指導内容を検討しているが、校内全体で自立活動について協議したり、共通理解したりすることが難しいと考えている。

青森県立八戸第一養護学校（肢体不自由）では、個別の指導計画作成において目標や内容

の根拠（どの教科等によるか）を明示することとしている。

島根県立松江緑が丘養護学校（病弱教育）は、平成 24 年度末に見直しをした際、各類型で必要に応じて自立活動の時間を増やす柔軟な対応ができる形をとり、病状等から心理的な安定を図りながらすすめていくことのできる授業として、弾力的な設定を可能とした。年間計画の中で明示し、全職員が、小・中・高と系統的にみられるように示している。

東京都立多摩桜の丘学園（肢体不自由・知的障害）では、肢体不自由教育部門では、指導計画は自立活動担当が作成し、担任と確認している。

（３）「個別の指導計画」との関連

神奈川県立平塚盲学校は、個別の指導計画の中に自立活動の指導計画も含めている。個別の指導計画の年間目標において、生徒の指導の一年間の目標を大枠としてとらえ、短期的（前後期制）により詳しい自立活動の指導内容、手立て、評価を記載し、具体的指導には各担当教員があたっている。自立活動を担当する担任および担当教員間で話し合いを行いつつ、内容と指導方法の調整や統一を行い、必要に応じて、計画、内容、指導法なども指導検討会などで話し合い、修正している。

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校（知的障害）では、書式の中に自立活動に関する年間目標を記入する欄を設けている。また、学期ごとに自立活動の目標設定と評価を行っている。

島根県立松江緑が丘養護学校（病弱）は、平成 24 年度末の教育課程見直しに伴って、個別の指導計画の見直しも必要であると認識し、今年度見直しを行ってきた。従来の厚いファイルから、一覧で見やすいものに変更したり、進路の実態表を保護者と一緒に作成したりするなど、児童生徒の障害の状態や実態、将来のニーズを踏まえた取組ができるようにしている。

岡山県立早島支援学校（肢体不自由・病弱）は、「本校の特別支援教育」の重点事項として「個別の教育支援計画、個別の指導計画を活用した実践に基づく授業改善」をあげ、研究係と関係各係からなる授業力向上検討委員会が協働して授業改善に重点をおいて取り組んでいる。自立活動の指導目標達成のために、それぞれの時間でどのような指導内容を設定するのかを考えた上で計画するようにはしている。具体的な例として、「時間の指導でやり方を学んで、各教科等の授業で活用する」「時間指導で姿勢を保持する力を高めつつ、各教科等の授業では姿勢保持に力点をおくのではなく、教科等の目標達成に必要な補助具等を活用する」等々については、教職員全体の共通理解は十分ではないことが、昨年度の研究の評価で課題になった。今年度の研究で少し整理したいと考えているとのことである。

東京都立多摩桜の丘学園（肢体不自由・知的障害）の肢体不自由教育部門では、自立活動の指導計画の内容の一部を「個別指導計画」（東京都の名称）に記載している。

（４）「時間の指導」と「関する指導」について校内での共通理解

ー自立活動をどのように取り合うかの方針（「時間の指導」と「関する指導」）について、校内の共通理解をどのように図っているかー

神奈川県立平塚盲学校では、「時間の指導」は個々の児童・生徒の状況に対応して（歩行、点字、ＰＣの活用等）行っている。「関する指導」は、個別の指導計画に〔国語・自立活動〕などとして記載している。また、個々の児童生徒の「フェースシート」を作成しているが、記載事項の児童生徒の実態と配慮事項が「関する指導」の基礎資料になる。共通理解に関しては、年度はじめ、に「個別の指導計画」を担当と保護者の話し合いをもとに作成し、重複クラス全体に関わる教員間で確認している。また、変化する内容については、毎週の指導検討会で話し合っている。

香川県立香川中部養護学校（知的障害）は、学校規模が大きいことから、各部内で検討し、共通理解を図っている。そのため、校内全体で自立活動について協議したり、共通理解したりすることが難しいとの課題があるとのこと。

青森県立八戸第一養護学校（肢体不自由）は、各教科における指導については、学習内容を構成する教科内容と自立活動の内容を分けて記載することとしている。

島根県立松江緑が丘養護学校（病弱）では、個別の指導計画と年間指導計画において共通理解を図るほか、実施授業毎の振り返り（評価）を生かして、指導内容や形態等についての妥当性を確認し、共通理解を図っている。

岡山県立早島支援学校（肢体不自由・病弱）では、自立活動と各教科等との関連が、教育課程編成の上で整理された。しかし、実施するに当たっては全教職員に共通理解されたとまでは言えず、引き続き研究の中での的確な実施をめざしている。

（５）障害に対応した専門性ー自立活動に関する研修計画、研修内容はどのようになっているかー

東京都立中央ろう学校は、成人聴覚障害者等のロールモデルから学ぶことを専門性向上の目的の一つとしている。教職員はレベルに応じた手話検定の取得を目指している。

香川県立香川中部養護学校（知的障害）は、自立活動に関する分掌がなく、学校全体で自立活動について協議する場がもてず、自立活動に関する研修も行っていない。自立活動の指導内容と領域・教科を合わせた指導の指導内容との区別が難しいと感じており、教員の理解も十分でないと考えている。

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校（知的障害）は、高校生という年齢的な特性について、大学教授を外部講師として招いて校内研修を実施した（平成 24 年度）。また、個々の事案については、校内支援係と連携し、障害に応じた職員で相談する体制を整えている。

岡山県立早島支援学校（肢体不自由・病弱）は、専門性の維持向上については課題と考え、「専門性の構造図」を作成し、組織としての専門性向上に努める重要性を確認して研修体制を整えている。外部専門家を招聘しての研修や経験年数に応じた研修、自立的な研修

を計画実施している。しかし、教職員の異動が毎年多く、その中での専門性の維持向上には困難も大きいと捉えているとのこと。

東京都立多摩桜の丘学園（肢体不自由・知的障害）では、P T、O T、S T、心理士、視能訓練士などの外部専門家の指導を受けつつ、学校全体として校内の様々な障害に対応した専門性を高めている。また、茨城県立協和特別支援学校（知的障害）も、P T、O T、S T等の外部専門家の訪問指導を活用したり、ソーシャルスキル・トレーニングの講演会を開催したりしている。

（６）指導の一貫性・系統性－教育課程における「自立活動」の一貫性・系統性の検討－

神奈川県立平塚盲学校では、幼・小・中学部を通して在校する生徒については、３年毎の（長期的）個別指導計画において保てるよう努めている。これまでの指導の蓄積から歩行指導のマニュアル（改訂版）を作成している。また、研修・研究チームで自立活動も扱うことを明確化した。

茨城県立協和特別支援学校では、自立活動の校内における一貫性は課題であり、例えば校内で指導内容表を作成するなどの工夫が必要ではないかという意見は挙がっている。

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校（知的障害）では、中学校からの聞き取りや学年間での引き継ぎを行っている。さらに、必要に応じて教科担任とH R担任とで情報交換を行ったり、個別の教育支援計画を活用し、保護者との共通理解を図ったりしている。

島根県立松江緑が丘養護学校（病弱）では、平成 24 年度末の教育課程の見直しにおいて、卒業後の進路を見据えた、小・中・高の流れが見えるように編成上の工夫をした結果、教育課程における指導の一貫性・系統性については追求しやすくなった。一方、児童生徒の転入等、在籍の状況や病状等により、対応は多様性が求められることが課題とのこと。

東京都立多摩桜の丘学園（肢体不自由・知的障害）の肢体不自由教育部門では、個々のケースについては、自立活動部教員と担任で、次年度の計画（引き継ぎ資料）を作成しているが、学部間を越えた一貫性や系統性については、自立活動部内の研究会等で検討を進めている。

（７）評価－学習指導要領に示された各項目との関連性をどのように図っているか－

東京都立中央ろう学校では、自立活動の主担当教員と担任の協働で評価している。評価は記述式である。高等部では、筆記試験と表現（手話）を実施し、評価を行っている。

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校（知的障害）では、H R担任が個別の指導計画を使用して評価を行っている。

島根県立松江緑が丘養護学校（病弱）では、実施授業毎に指導者間で情報共有の形で評価を実施している。評価観点や、教育課程における自立活動の在り方等については、今後、具体化していく必要がある。

岡山県立早島支援学校（肢体不自由・病弱）では、評価規準とその根拠を明らかにしながらより客観的な評価を行うように努めている。学習指導案に「学習課題」を記載したり、「公開授業ふり返しシート」を活用したりすることで評価している。

東京都立多摩桜の丘学園の（肢体不自由・知的障害）の肢体不自由教育部門では、自立活動部教員及び担任が検討会を行い、担任が通知表に記載する。平成 24 年度まで別途「自立活動の評価」を作成していたが、今年度からは個別指導計画と通知表を一本化したので、自立活動についても、その評価欄に記載することとした。

（８）特別支援学校(知的障害)での自立活動について

香川県立香川中部養護学校（知的障害）は、小学部では自立活動の時間を設定しておらず、領域・教科を合わせた指導の中で実施している。中学部はすべての課程に自立活動の時間を設定している（T 課程と A 課程は週 1 時間）。高等部は、類型「基礎」で週 5 時間、自立活動の時間を設定し、それ以外の類型では教育活動全体で行っている。自立活動の時間を設けていない学部（特に高等部）では、自立活動の時間を確保することができない状況にある。

（９）自立活動の指導時数の変更等、見直しを行った場合

茨城県立協和特別支援学校（知的障害）は、高等部の自立活動コースについて、平成 24 年度は週 12 時間であったが、自立活動の時間の指導において国語など教科で取り扱う内容を行っていたため、教科の時間を増やして、自立活動の時間の指導を週 7 時間にした。

青森県立八戸第一養護学校（肢体不自由）は、自立活動と教科（知的障害）との関連で指導内容を精査した。小学部 B 1 では、「図工」を新設（昨年度までは生単の中で図工の目標、内容を扱う）したことで、図工の目標と内容に即した授業を系統的に取り組めることを目指している。中学部 B 1 課程では、社会に加えて「理科」と「外国語」を設けたことで、教科としての積み上げが期待できる。また、C 類型においては、それまでは、教育課程上は自立活動で、その中で「日常」とか「生活」とか区分してきたところを、「日常活動」「生活活動」とした。このことで、指導の目標や内容について、意識化ができてきた部分はある。個別の指導計画作成において目標や内容の根拠（どの教科等によるか）を明示することとしている。

島根県立松江緑が丘養護学校（病弱）は、児童生徒の病状等に関連して、他領域及び各教科等における自立活動の内容に関する指導が求められるなど、弾力的な対応が求められることから、平成 24 年度末の教育課程見直しへつながった。児童生徒の状況等に応じた教育課程を求めてきたが、個別化・細分化の方向をみた。したがって、平成 24 年度末に見直しを行い、児童生徒の病状等により、必要に応じて自立活動を増やせるようにし、自立活動の時間 2 時間～障害の状態等に応じた時間の設定となった。見直しをした教育課程においては、各類型で必要に応じて自立活動の時間を増やす柔軟な対応ができる形をとっ

た。具体的には、病状等から、心理的な安定を図りながら進めていくことのできる授業として、弾力的な設定のなかで必要な内容を取り上げている。また、就労に向けて必要な力、体験的な活動をとおして学習する内容も取り上げている。C類型（障害の特性に応じた教育課程）においては、自立活動の時間2時間設定の知的代替の内容から、自立活動中心の学習まで、児童生徒の認知特性の応じた内容を取り上げている。

岡山県立早島支援学校（肢体不自由・病弱）は、個別の指導計画の様式を見直し、自立活動の指導目標や指導内容を記載し、複数で検討することで、自立活動についてとらえ直しをすることができつつある。今まで、時間における指導が一人歩きしている場合も多々あったが、児童生徒の長期目標（3年後）短期目標（1年後）との関連性を持たせながら時間における指導を行うことができるようになってきた。また、自立活動を時間における指導のみで行っているととらえている場合もあったが、教育活動全体の指導内容を示し、それに関することを学習指導案に記載するようにしたことで、各授業（指導）で自立活動を行っていることを理解することができるようになってきた。その視点で自立活動の時間における指導や授業の中における自立活動（支援を含めて）を見直し、授業改善につなげることができてきた。各授業の中核をなしている教科を整理したことで、授業の目標や指導内容が分かりやすくなった。また、自立活動と各教科等との関連（それぞれの目標や指導内容の明確化など）が、教育課程編成上で整理されたが、実施するに当たって全教職員に共通理解されたとはまでは言えず、引き続き研究の中での的確な実施をめざしている。

3. まとめ

自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連の実態としては、自立活動と他領域及び各教科の内容の教育課程上の位置づけにおいては、自立活動の指導計画・指導内容を学校の教育計画に明示して、全職員が小・中・高と系統的にみられる工夫や、目標や内容の根拠を明示したり内容を保護者に確認したりすることで、関わる職員間の共通理解を図る工夫があった。また、個別の指導計画に各教科と関連させた課題を示すなど教育課程編成上の整理はされたが、実施に当たっての全教職員での共通理解は課題とする学校もあった。高等部段階における進路を意識した自立活動については、卒業後の進路を見据えて、小・中・高の流れが見えるように編成上の工夫をすることで、指導の一貫性をもたせる取組が見られた。自立活動における個別の指導計画の活用については、評価において、評価規準を明確にし、その根拠を明らかにすることでより客観的な評価を行うように努めている学校もあった。

また、次のような取組の成果を示す学校もあった。

- ①自立活動の時間を障害の状態等に応じた時間設定が可能な編成としたので、弾力的な設定のなかで必要な内容を取り上げることができるようになった。
- ②個別の指導計画の様式を見直し、自立活動の指導目標や指導内容を記載して複数で検討するようにしたので、自立活動についてとらえ直しをすることができつつある。

③児童生徒の長期目標（３年後）短期目標（１年後）との関連性を持たせながら時間における指導を行うことができるようになってきた。

一方、「個別の指導計画」との関連や、校内研修の在り方も含めた障害に対応した専門性について、自立活動の指導の一貫性・系統性や評価について、例えば学習指導要領に示された各項目との関連性をどのように図っているかなどを課題としている学校もあった。

今後の、インクルーシブ教育システムの構築において、一人一人の教育的ニーズに応じた教育を行う特別支援教育を更に推進する上での（合理的配慮を考える上で）、教育課程上の自立活動をどう位置づけるかは、各学部（発達段階）でのねらいの明確化とともに、取り扱う内容等についての具体化・整理が必要であり、あわせて、６区分 26 項目に改められた内容で新たに示された項目についての取組の現状把握と課題整理も必要である。

（日下 奈緒美）

第6章 まとめ

1. 教育課程の類型やコース制

「特別支援学校においては、児童生徒の実態や進路先の多様化に対応するために、類型やコース制を設けること」が、教育課程編成と実施にかかわって有効な工夫の1つであると考ええる。

研究協力機関（特別支援学校）9校の取組の状況を整理した。その中で明らかになったことは、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱を対象とする特別支援学校では、1）従前より教育課程編成における類型の取組はあったが、児童生徒の実態の重度化・多様化に対応するための見直しをした、2）重複学級の児童生徒の実態に対応するために教育課程編成の類型を取り入れたという二つの背景があった。知的障害を対象とする特別支援学校では、高等部の生徒の実態の多様化に応えるために、想定される卒業後の生活から指導の目標と内容を見直した。その上で、コース制により指導内容のまとまりを明確にした。

いずれの学校においても共通する重要な点は、「類型やコース制の設定の意義を改めて理解し、その運用上の課題を明確にすること」と言える。そして、類型やコース制を設ける際に求められることは、以下の3点である。

- ①児童生徒の特性、進路等に応じた適切な設定
- ②指導の目標と内容が第三者にわかりやすいこと（ガイダンス機能）
- ③学校教育目標の達成に向けて、学校としての一貫性（指導の方針が同じであること）や系統性（指導の順序性が明確であること）が示されること

2. 複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成

病弱教育部門と肢体不自由教育部門を併設する学校（早島支援学校）、知的障害教育部門と肢体不自由教育部門を併設する学校（多摩桜の丘学園）の2校について、併置校のメリットと課題を整理した。

早島支援学校では、肢体不自由部門と病弱部門の併設というメリットを大いに生かして、教育課程編成から、その実施、さらには、入試や個別の指導計画、校内研究に至るまで、幅広い工夫と取り組みがなされていることが分かった。多摩桜の丘学園では、両部門の教育課程の独立性を大切にしながら、実働としてはメリットを生かして両部門で協力して取り組んでいることが分かった。

「自立活動の指導」について併置校ならではの、教育課程編成上及び指導の専門性向上に係るメリットや課題を考究した。早島支援学校では、小中学部においても、自立活動の指導は、両部門で別に設定し、指導時数も異なり、合同授業をすることもない。ただ、双方の障害種に係る自立活動の内容については、双方の部門の教師が知ることができると共に、複数の障害を併せ有する児童生徒の場合には、一人一人のより個に応じた自立活動の内容を設定することができるだろう。多摩桜の丘学園では、自立活動の独立した部門があ

るが、それは肢体不自由部門に入っているのも、知的障害の児童生徒を担当することはない。ただし、教師を通じて、アドバイスをしたり、情報交換したりすることはできる。

3. 高等部の職業教育

高等部の職業教育に関する教育課程編成及び実施の現状と課題として、高等部における類型やコース制の設定、職業教育に関わる教科及び領域・教科を合わせた指導での取組、現場実習や企業との連携、職業教育という点からのアセスメント（実態把握）を取りあげた。

各生徒の実態に、より対応した指導を実施するという観点から、教育課程の類型やコース制の設定、作業学習の班編成など、各グループでの指導を検討、工夫することにより、より各生徒の実態に対応した職業教育がなされることが考えられる。その上で、さらに生徒の実態に合わせた指導を行うには、職業教育に特化したアセスメント等を実施して、生徒の実態をよりよく把握をすることも重要であると考えられる。

職業教育に関わる教科や、領域・教科を合わせた指導として、作業学習、「福祉」、学校設定教科等を取りあげた。これらについての各校の取組から、作業学習の班編成や指導内容、「福祉」の指導内容、学校設定教科の設定やその目標、指導内容等を検討し、また整理・明確化することで、より職業教育を充実させていこうとしていることがうかがえた。

また、職業教育の内容を、より実地的なものにするという点で、企業と連携し、現場実習の結果を検討すること等により、作業学習等の指導内容として何が必要かを検討することも重要であると考えられる。さらに、企業からの意見を積極的に聴取するなど、想定される就職先と連携した取組を進めることも、職業教育としての指導内容等の改善につながるものとして、やはり重要であると思われる。

4. 交流及び共同学習の教育課程での位置づけ

研究協力機関（特別支援学校）における交流及び共同学習の教育課程上の位置付けの現状とその特長を概観するとともに、そのことを踏まえて、交流及び共同学習を促進するための教育課程編成上の工夫の在り方や交流及び共同学習を活性化するための方策について検討した。

交流及び共同学習の教育課程上の位置付けの現状とその特長では、1) 双方の学校の担当者間の連絡の方法と内容、2) 交流及び共同学習に関わる連絡会の実施について、交流する双方の学校での連携の工夫がうかがえた。交流及び共同学習を継続的・計画的に実施するためには、双方の学校での教育課程上の位置づけ、目標や当日の活動内容、事前事後の学習について打ち合わせを重ねていくことが必要である。その際、双方の学校で組織として係を決め、多くの教員間で交流及び共同学習に関わる情報が共通理解できるようにすることが重要であると考えられる。さらに、交流及び共同学習を活性化するためには、特別支援学校の実践を近隣の学校や地域の人々に知ってもらうことが重要である。そのため

には、特別支援学校のセンター的機能の活用や、地域にある福祉施設や関係機関とで連絡会を作り、活動状況の情報を交換したり、お互いに行事等で訪問することを検討したりすること等が有効である。いずれにおいても、特別支援学校が交流及び共同学習を活性化させる方策を学校組織として明確にしていくことが重要である。

5. 自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連

研究協力機関（特別支援学校）における、自立活動と他領域及び各教科の教育課程上の関連における現状と課題を整理した。

自立活動と他領域及び各教科の内容の教育課程上の位置づけにおいては、自立活動の指導計画・指導内容を学校の教育計画に明示して、全職員が小・中・高と系統的にみられる工夫や、目標や内容の根拠を明示したり内容を保護者に確認したりすることで、関わる職員間の共通理解を図る工夫があった。また、個別の指導計画に各教科と関連させた課題を示すなど教育課程編成上の整理はされたが、実施に当たっての全教職員での共通理解は課題とする学校もあった。高等部段階における進路を意識した自立活動については、卒業後の進路を見据えて、小・中・高の流れが見えるように編成上の工夫をすることで、指導の一貫性をもたせる取組が見られた。自立活動における個別の指導計画の活用については、評価において、評価規準を明確にし、その根拠を明らかにすることでより客観的な評価を行うように努めている学校もあった。

また、次のような取組の成果を示す学校もあった。

- ①自立活動の時間を障害の状態等に応じた時間設定が可能な編成としたので、弾力的な設定のなかで必要な内容を取り上げることができるようになった。
- ②個別の指導計画の様式を見直し、自立活動の指導目標や指導内容を記載して複数で検討するようにしたので、自立活動についてとらえ直しをすることができつつある。
- ③児童生徒の長期目標（3年後）短期目標（1年後）との関連性を持たせながら時間における指導を行うことができるようになってきた。

（長沼 俊夫）

第Ⅳ部

特別支援学級における教育課程編成及び実施の 現状と課題

第1章 全国都道府県・指定都市教育委員会調査の概要（平成24年度）

1. 調査の目的

小・中学校の特別支援学級における教育課程の編成にあたっては、特別支援学校の学習指導要領を参考して「特別の教育課程」を編成することができる。特別支援学校の学習指導要領を踏まえた教育課程の編成は、従来から重要な課題の一つであり、全国の教育委員会からも、「特別な教育課程」の編成に関する関連する研究を求める声が継続して寄せられてきた。しかしながら、特別支援学級において特別の教育課程を編成する際に、特別支援学校の学習指導要領がどのように参考にされているか、特別支援学級での教育課程編成に関する手引書等の有無とその活用、各学校での教育課程編成の手順等についてなど明らかとなっていることはほとんどない。そこで、全都道府県・指定都市教育委員会への質問紙調査により、特別支援学級での教育課程編成の現状と課題を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

（1）調査の対象

- ① 全国 47 都道府県教育委員会特別支援教育担当主管
- ② 全国 20 政令指定都市教育委員会特別支援教育担当主管

（2）調査の方法

調査方法は、本研究所内に設置されたアンケートシステム「WEB CAS formulator」を用いて実施した。

調査名は、「全国の小中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査」とし、調査期間は、2012年8月1日から2012年8月31日であった。

（3）調査の内容

調査内容は、特別支援学級について、①一学級あたりの定数、②教員配置の加配、③教育課程編成に関する研修や手引きの作成、④教育課程編成に関する単独事業、⑤交流及び共同学習における総時間数の基準、⑥特別支援学校センター的機能の活用や特色ある取組、⑦教育課程編成における課題についてとした。

（4）倫理的配慮

本調査は、国立特別支援教育総合研究所における倫理審査委員会の承認を経て実施した。

3. 結果

調査対象者すべてから回答を得た（回収率 100%）。

（１）一学級あたりの定数について

「特別支援学級一学級あたりの児童生徒の定員について義務標準法では８人ですが、それとは別に貴都道府県（貴市）で独自の基準を設けていますか？」の問に対して４都道府県、１市から独自の基準があると回答があった。その具体的な基準は、以下のとおりである。

- ・上限７人とし、在籍者１名から学級を設置している。
- ・自閉症・情緒障害特別支援学級については５人。
- ・言語障害、弱視、難聴の特別支援学級及び自閉症・情緒障害の特別支援学級の一部については１０人を標準としている。それ以外は、８人を標準としている。
- ・特別支援学級１学級あたりの児童生徒数の定員６人。
- ・本市で設置している自閉症・情緒障害特別支援学級の対象児童生徒は、発達に遅れがあることを前提としているが、各小中学校において知的障害特別支援学級該当と自閉症・情緒障害特別支援学級該当の児童生徒数の合計が３名以下の場合は、知的障害特別支援学級のみを設置し、合計４名以上の場合に自閉症・情緒障害特別支援学級を設置している。

（２）教員配置の加配について

「特別支援学級１学級あたりの教員配置について、貴都道府県（貴市）で義務標準法に定められた定数に加えて、特別支援学級の設置に着目して独自の加配を行っていますか？（常勤・非常勤は問いません。また、学校支援員、介助員等は含みません。）」の問に対して、１７都道府県（３６％）、４市（２０％）から独自の基準があると回答があった。その具体的な内容を要約すると、一学級あたりの児童生徒数が多い場合、在籍している児童生徒の学年の幅が広い場合、一学校に多数の特別支援学級が設置されている場合、障害の程度が重い児童生徒が学級に在籍している場合などであった。

（３）教育課程編成に関する研修や手引きの作成について

①手引きの作成

「貴都道府県（貴市）教育委員会は、特別支援学級の教育課程の編成について記載された手引き等を作成していますか？」の問に対して２５都道府県（５３％）、１１市（５５％）が作成していると回答があった。

手引き等を作成した年度は表Ⅳ－１－１に示した通り、都道府県・市とも２０１０年が最も多かった。またこのうちホームページの掲載をしていないのは、都道府県で６件、市では７件であった。

表Ⅳ－１－１ 手引書作成の年度

	2012 年	2011 年	2010 年	2009 年	2008 年	2007 年以前
都道府県	5	4	8	5	1	2
指定市	1	3	5	1	1	0

②教育課程に関する研修の実施

「貴都道府県（貴市）教育委員会および教育センター等が主催する、特別支援学級の教育課程に関する研修はありますか」の質問に対して、46 都道府県（98%）、20 市（100%）が実施していると回答があった。その研修の対象者は、主に特別支援学級担任であり、管理職を対象としたものは都道府県で 6 件、市で 5 件、教務主任を対象としたものは都道府県で 4 件、市で 2 件であった。研修日数は、4 日間から 1 時間までさまざまであった。4 日間の研修内容では、障害種別の特別支援学級等の教育課程、児童生徒の実態把握と指導の工夫、障害種別の特別支援学級の経営等の実際、個別の教育支援計画と個別の指導計画の活用であった。

（４）教育課程編成に関する単独事業について

「平成 19 年度以降に、貴都道府県（貴市）では「特別支援学級の教育課程編成に関する取組」を、単独事業として実施していますか」の問に対して、5 都道府県（11%）、3 市（15%）が実施していると回答があった。

（５）交流及び共同学習における総時間数の基準について

「特別支援学級における交流及び共同学習の年間総時間数に関連して、貴都道府県（貴市）として一定の基準がありますか」の質問に対して、5 都道府県（11%）、3 市（15%）であると回答した。回答のあった都道府県・市で、どのような基準、内規なのかを自由記述で求めたところ、基準を設定している 8 自治体のうち 5 自治体が交流及び共同学習の時間が年間総授業時間数の 1/2 を超えないことを基準としていた。週あたりの授業時数についても同様の回答が多く、それ以外では、「特別支援学級における週あたりの指導時間数を 9 時間以上とする」、「特別支援学級に在籍する児童生徒の特別支援学級における学習時間は、週 8 単位時間を超えることとする」などの内規が示されていた。

（６）特別支援学校センター的機能の活用や特色ある取組について

①特別支援学校センター的機能の活用

「特別支援学校のセンター的機能として、小・中学校特別支援学級の教育課程編成に関わる助言などの取組について、貴教育委員会において把握している事例があれば、概要をお書き下さい」の質問に、17 都道府県(36%)、5 市(25%)から回答があった。

特別支援学校の教員が巡回相談の時に、特別支援学級の教育課程編成に関わる助言をしているとの回答が多かった。また、特別支援学級担当教員研修会での助言や特別支援学校の障害種別の専門性を生かした支援を行う際に、教育課程についても助言をしている例もみられた。

②特色ある取組

「特別支援学級の教育課程編成に関して、貴都道府県（貴市）において特色ある取組や事例があればお書き下さい」の質問に、14 都道府県（30%）、3 市（15%）から回答があった。

特別支援学級の教育課程について、研究を行っている（5 自治体）、特別支援学級の教育課程実施状況調査を行っている（4 自治体）であり、そのうち指導助言を行なっているところが 1 自治体あった。それ以外では、指導主事研修会での研修や教育課程編成に関する手引書を作成し相談会を開催しているなどが記述されていた。個別の教育支援計画の作成などについての記述もあった。

（７）教育課程編成における課題

①特別支援学級の教育課程編成に関する課題

「貴教育委員会として、特別支援学級の教育課程編成に関する課題があればお書き下さい」の質問に 37 道府県（79%）、13 市（65%）から回答があった。

回答の多かった順に、特別支援教育や特別支援学級の教育課程に関する「専門性の確保・維持・向上」（16 県・4 市）、「児童生徒の実態に応じた教育課程の編成」（10 道府県・5 市）、「管理職や担当者の特別支援学級の教育課程に関する理解」（7 県・1 市）、「自立活動の理解と位置づけ」（5 県・1 市）、「学習評価の在り方」（2 県）であった。

②障害種別の視点からの特別支援学級の教育課程編成上の課題

「貴教育委員会として、障害種別の視点からの特別支援学級の教育課程編成上の課題があればお書き下さい」の質問に 32 都府県（68%）、15 市（75%）から回答があった。

自閉症・情緒障害学級についての回答数が 18 自治体と最も多く、次に知的障害特別支援学級についての回答（7 自治体）であった。自閉症・情緒障害特別支援学級の回答内容では、「中学校における各教科の指導」や「障害の程度が異なる児童生徒が同一学年に在籍している場合の教育課程の編成」に関する課題などであった。知的障害特別支援学級については、「各教科等を合わせた指導の内容の妥当性」についての課題などが記述されていた。複数の障害種にまたがった課題として、一つの学級に複数の障害種の児童生徒が在籍している場合の教育課程編成の仕方、教職員の専門性、自立活動の取扱い等があった。

③その他の特別支援学級の教育課程に関する意見

「特別支援学級の教育課程について、その他ご意見があればお書き下さい」の質問に 18 府県、4 市から回答があった。

特別支援学級の教育課程編成の手引きの必要性についての回答が多く記述されていた。

また、障害の種類や程度、該当学年に準じた教育課程編成に関する課題や個別の指導計画に基づいた教育課程編成の在り方についての課題、交流及び共同学習を実施する際の課題、教職員の専門性の確保についての課題等の記述があった。

4. まとめと考察

小・中学校の特別支援学級における教育課程の編成にあたっては、特別支援学校の学習指導要領を参考して「特別の教育課程」を編成することができる。今回の全都道府県・指定都市教育委員会への質問紙調査により、特別支援学級での教育課程編成にかかる各教育委員会の取り組みの現状と課題に関して以下のような把握ができた。

各教育委員会では、手引き等を作成したり、研修を設定したりして特別支援学級における指導の充実や教育課程の編成に向けた取り組みが行われていた。一方、特別支援学級の教育課程編成に関する課題として、専門性の確保・向上・維持に関すること、障害の程度や学年等が大きく異なる児童生徒が在籍している特別支援学級の教育課程編成の在り方、障害の程度が異なる児童生徒が同一学年に在籍している場合の教育課程の編成の在り方、特別支援学級に在籍する児童生徒における交流及び共同学習の教育課程上の位置づけ等を挙げる教育委員会が多かった。

今後、インクルーシブ教育システム構築に向け、「域内の教育資源の組合せ(スクールクラスター)」の考えを踏まえ、特別支援学級設置校が、特別支援学校のセンター的機能の活動と連携して特別支援学級の教育課程、特に「特別の教育課程」の編成を行っていくことも必要であろう。特別支援学級担任の人事と専門性の確保、特別支援学級設置校における管理職のリーダーシップと全教職員の特別支援教育への理解とかかわり、障害の程度や学年が異なる多様な特別な教育ニーズの児童生徒が一つの学級に在籍する場合の教育課程編成の仕方など課題は山積みである。そしてこれらの課題は、特別支援学級担任の努力だけでは解決できないものもあり、今後、解決の糸口を探っていく必要があると考える。

(小林 倫代)

第2章 小・中学校における「特別の教育課程」の編成及び実施の現状

第1節 小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関するアンケート調査

1. 目的

本調査は山形県、福井県、長崎県における小・中学校の特別支援学級を対象に質問紙調査を行い、「特別の教育課程」の編成と実施の現状と課題に明らかにすることを目的とした。

2. 方法

(1) 調査対象および選定理由

山形県、福井県、長崎県の特別支援学級が設置された小・中学校すべてを対象とした。

上記3県を調査対象に選定した理由については、山形県は県内の特別支援学級の担任会などが連携を密に行っていること、福井県は特別支援学級担当者の特別支援学校教員免許状の保有率が他県と比較して高いこと、長崎県は特別支援学級の教育課程編成に関する詳細な手引きを作成していることなど、3県が特別支援学級に関して特色ある取組をしているという情報を本研究所で把握していた。このような特色ある取組をしており、特別支援学級の教育課程の編成や実施に関する課題を明らかにしやすいと考え、この3県を調査対象とした。

(2) 手続き

3県の教育委員会に対して、平成25年1月に調査用紙を送付し、教育委員会から各小・中学校に調査用紙を配付してもらった。

(3) 調査内容および作成手続き

調査内容の作成手続きについては、山形県、福井県、長崎県の特別支援学級担当の指導主事との、特別支援学級の現状と課題に関する研究協議会の結果をもとに、教育課程チームのメンバーでの協議のもとに作成した。

調査内容は、学級担任に関する基本情報、特別支援学級の教育課程の編成、教育課程の実際、教育課程編成上の課題についてとした。回答は記名式で、各質問項目に選択肢を設けた。郵送にて平成25年2月までに返送してもらった。

3. 結果

(1) 山形県

①回収率および学級担任

小学校では234校中218校から（回収率93.2%）、中学校では97校中85校から（回収率87.6%）回答を得た。小学校の回答者は354名で、その内、回答に不備がなかった344

名を分析対象とした。知的障害特別支援学級担当者が 184 名、肢体不自由特別支援学級が 20 名、病弱・身体虚弱特別支援学級が 8 名、難聴特別支援学級が 1 名、自閉症・情緒障害特別支援学級が 129 名、無回答が 2 名であった。中学校の回答者は 141 名で、その内、知的障害特別支援学級が 77 名、肢体不自由児特別支援学級が 5 名、病弱・身体虚弱特別支援学級が 4 名、弱視特別支援学級が 1 名、難聴特別支援学級が 1 名、自閉症・情緒障害特別支援学級が 50 名、無回答が 3 名であった。

教職経験年数については、小学校では「30 年以上 35 年未満」が最も多く 112 件(32.5%)であった。中学校では「25 年以上 30 年未満」が最も多く 33 件(23.4%)であり、次いで「20 年以上 25 年未満」が 29 件(20.6%)であった。その一方で、特別支援学級の担当年数については、小学校と中学校のいずれも「5 年未満」が最も多く、小学校では 172 件(50.0%)、中学校では 87 件(61.8%)であった。

特別支援学校教員免許状の保有については、「ない」が多く、小学校では 200 件(58.1%)、中学校では 101 件(71.6%)であった。

②教育課程の編成

特別支援学級の教育課程編成に関して主体となっている組織は、「特別支援学級担任主体」が最も多く、小学校では 317 件(92.2%)、中学校では 79 件(56.0%)であった。

特別支援学級の教育課程編成で特に留意していることは、「児童生徒の実態」が最も多く、小学校では 343 件(99.7%)、中学校では 132 件(93.6%)であった。次いで小学校では「個別の指導計画の評価」(167 件, 48.5%)であり、中学校では「個別の指導計画の評価」(52 件, 36.9%)と、「前年度からの担任の引継ぎ」(50 件, 35.5%)であった。

教育課程の編成に関する研修を受講したのは、小学校では 271 件(78.8%)、中学校では 95 件(67.4%)であった。

参考資料をどのように活用して教育課程を編成しているのかについては、「参考資料を参考に在籍児の実態に合わせて編成」が最も多く、小学校では 276 件(80.2%)、中学校では 83 件(58.9%)であった。

教育課程を編成する際の外部機関からの助言や指導の有無については、「受けていない」が多く、小学校では 181 件(52.6%)、中学校では 62 件(44.0%)であった。

③教育課程の実際

教育課程を編成する単位は、小学校では「障害種別学級ごと」が 109 件(31.7%)、「学級ごと」が 103 件(30.0%)であった。中学校では「障害種別学級ごと」が 54 件(38.3%)であった。

下学年の教科の目標・内容に替えて指導しているかについては、小学校では「替えている」が 154 件(44.7%)、「一部替えている」が 141 件(41.0%)であった。中学校では「替えている」が 81 件(57.5%)であった。

各教科の一部を取り扱わない場合があるかについては、小学校と中学校のいずれも「一部を扱わない場合がある」が多く、小学校では 294 件(85.5%)、中学校では 117 件(83.0%)

であった。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科を用いて指導しているかについては、小学校と中学校のいずれも「指導している」が多く、小学校では 183 件（53.2%）、中学校では 74 件（52.5%）であった。

領域・教科を合わせた指導の実施の有無については、「日常生活の指導」では行っている割合が高く、小学校は 223 件（64.8%）、中学校は 80 件（56.7%）であった。「遊びの指導」では行っていない割合が高く、小学校は 279 件（81.1%）、中学校は 110 件（78.0%）であった。「生活単元学習」では行っている割合が高く、小学校は 300 件（87.2%）、中学校は 108 件（76.6%）であった。「作業学習」では小学校は行っていない割合が高く 315 件（91.5%）であり、中学校は行っている割合が高く 93 件（66.0%）であった。

交流及び共同学習を実施している領域・教科について、小学校では「体育」が 313 件（91.0%）、次いで「音楽」が 299 件（86.9%）であった。中学校では「音楽」が 119 件（84.4%）、次いで「総合的な学習の時間」が 114 件（80.9%）であった。

校内の障害種の異なる特別支援学級で合同学習を「行っている」と回答したのは、小学校では 211 件（61.3%）、中学校では 83 件（58.9%）であった。合同学習を実施している時間について、小学校では「特別支援学校の知的障害の教科等」が最も多く 187 件（88.6%）であった。中学校では「総合的な学習の時間」と「特別支援学校の知的障害の教科等」がいずれも 53 件（63.9%）であり、次いで「特別活動」が 51 件（61.4%）であった。

④特別支援学級の教育課程編成上の課題

1）小学校における教育課程の内容・方法

山形県の小学校における教育課程の内容・方法についての課題の結果を表Ⅳ―2―1―1に示した。最も多いのは、「自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない」で 107 件（31.1%）であった。次いで、「どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない」で 99 件（28.8%）であった。

2）小学校における教育課程に関する組織・運営面

山形県の小学校における教育課程編成に関する組織・運営面での課題の結果を表Ⅳ―2―1―2に示した。最も多いのは「教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない」で 97 件（28.1%）であった。次いで「保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない」で 88 件（25.6%）であった。なお、「特に課題となることはない」が 112 件（32.6%）であった。

3）中学校における教育課程の内容・方法

山形県の中学校における教育課程の内容・方法についての課題の結果を表Ⅳ―2―1―3に示した。最も多いのは、「どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない」で 45 件（31.9%）であった。次いで、「自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない」で 39 件（27.7%）であった。

4) 中学校における教育課程に関する組織・運営面

山形県の中学校における教育課程編成に関する組織・運営面での課題の結果を表Ⅳ—2—1—4に示した。最も多いのは「教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない」で46件(32.6%)であった。次いで「保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない」で39件(27.7%)であった。なお、「特に課題となることはない」が38件(27.0%)であった。

表Ⅳ—2—1—1 教育課程の内容・方法についての課題（山形県、小学校）

質問項目	合計	%
何を基にしてどのように編成したらよいかわからない	32	9.3
学習指導要領(特別支援学校)の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方が分からない	64	18.6
自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない	107	31.1
年間指導計画についての検討がなされない	72	20.9
編成の際に参考になる他校の教育課程が手元がない	87	25.3
編成の際に参考となる関連資料や事例が見つからない	60	17.4
どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない	99	28.8
特に課題となることはない	73	21.2

表Ⅳ—2—1—2 教育課程の組織・運営面についての課題（山形県、小学校）

質問項目	合計	%
教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない	97	28.1
特別支援学級の担任同士が集まって協議する場が必要だがない	40	11.6
教育課程編成を担当する部署(校内組織)が整っていない	61	17.7
教育課程の編成にあたって管理職のリーダーシップが必要と感じている	34	9.9
教育課程の編成手順がわからない	46	13.4
管理職と特別支援学級担当者との連携が十分になされていない	24	7.0
保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない	88	25.6
保護者にどのように説明したらよいかわからない	19	5.5
特別支援学校からのセンター的機能による支援が必要だが受けられていない	44	12.8
特に課題となることはない	112	32.6

表Ⅳ－２－１－３ 教育課程の内容・方法についての課題（山形県、中学校）

質問項目	合計	%
何を基にしてどのように編成したらよいかわからない	26	18.4
学習指導要領(特別支援学校)の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方が分からない	32	22.7
自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない	39	27.7
年間指導計画についての検討がなされない	35	24.8
編成の際に参考になる他校の教育課程が手元にある	18	12.8
編成の際に参考となる関連資料や事例が見つからない	24	17.0
どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない	45	31.9
特に課題となることはない	31	22.0

表Ⅳ－２－１－４ 教育課程の組織・運営面についての課題（山形県、中学校）

質問項目	合計	%
教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない	46	32.6
特別支援学級の担任同士が集まって協議する場が必要だがない	12	8.5
教育課程編成を担当する部署(校内組織)が整っていない	35	24.8
教育課程の編成にあたって管理職のリーダーシップが必要と感じている	13	9.2
教育課程の編成手順がわからない	27	19.1
管理職と特別支援学級担当者との連携が十分になされていない	3	2.1
保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない	39	27.7
保護者にどのように説明したらよいかわからない	10	7.1
特別支援学校からのセンター的機能による支援が必要だが受けられていない	17	12.1
特に課題となることはない	38	27.0

（２）福井県

①回収率および学級担任

小学校では 134 校中 116 校から（回収率 86.6%）、中学校では 62 校中 54 校から（回収率 87.1%）回答を得た。小学校の回答者は 158 名で、その内、知的障害特別支援学級担当者が 84 名、肢体不自由児特別支援学級が 1 名、言語障害特別支援学級が 3 名、自閉症・情緒障害特別支援学級が 70 名であった。中学校の回答者は 73 名で、その内、知的障害特別支援学級が 44 名、自閉症・情緒障害特別支援学級が 29 名であった。

教職経験年数については、小学校では「20 年以上 25 年未満」が 22 件（14.0%）、「25

年以上 30 年未満」が 31 件（19.7%）、「30 年以上 35 年未満」が 27 件（17.2%）であった。中学校では「5 年以上 10 年未満」と「25 年以上 30 年未満」が多くいずれも 14 件（19.4%）であった。その一方で、特別支援学級の担当年数については、小学校と中学校のいずれも「5 年未満」が最も多く、小学校では 71 件（46.0%）、中学校では 39 件（54.9%）であった。

特別支援学校教員免許状の保有については、「ある」という回答が多く、小学校では 113 件（71.5%）、中学校では 46 件（63.0%）であった。

②教育課程の編成

特別支援学級の教育課程編成に関して主体となっている組織は、「特別支援学級担任主体」が最も多く、小学校では 147 件（93.0%）で、中学校では 57 件（78.1%）であった。

特別支援学級の教育課程編成で特に留意していることは、「児童生徒と学級の実態」が最も多く、小学校では 154 件（97.5%）で、中学校では 71 件（97.3%）であった。次いで小学校では「個別の指導計画の評価」が多く 65 件（41.1%）で、中学校では「前年度の年間指導計画」が 23 件（31.5%）、「個別の指導計画の評価」が 22 件（30.1%）であった。

回答者が教育課程の編成に関する研修を受講したのは、小学校では 113 件（72.0%）、中学校では 53 件（73.6%）であった。

参考資料をどのように活用して教育課程を編成しているかについては、小学校では「参考資料を参考に在籍児の実態に合わせて編成」が最も多く 119 件（75.3%）、中学校では「参考資料通りに編成」が最も多く 53 件（73.6%）であった。

教育課程を編成する際の外部機関からの助言や指導の有無については、「近隣の特別支援学級の担任の会」が最も多く、小学校では 87 件（55.1%）、中学校では 40 件（54.8%）であった。

③教育課程の実際

教育課程を編成する単位は、小学校では「障害種別学級ごと」が 46 件（29.1%）、「発達段階ごと（課題別ごと）」が 40 件（25.3%）、「学年ごと」が 37 件（23.4%）、「学級ごと」が 35 件（22.2%）でほぼ同率であった。中学校では「障害種別学級ごと」が多く 29 件（39.7%）であった。

下学年の教科の目標・内容に替えて指導しているかについては、小学校では「一部替えている」が最も多く 82 件（51.9%）、中学校では「替えている」が最も多く 38 件（52.1%）であった。

各教科の一部を取り扱わない場合があるかについては、小学校と中学校のいずれも「一部を扱わない場合がある」が多く、小学校では 140 件（88.6%）、中学校では 71 件（97.3%）であった。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科を用いて指導しているかについては、小学校では「指導している」と「指導していない」が同数であった（79 件、50.0%）。中学校では「指導している」が

多く 41 件（56.2％）であった。

領域・教科を合わせた指導の実施の有無については、「日常生活の指導」では小学校では行っている割合が高く（93 件、58.9％）、中学校では行っていない割合が高く、51 件（69.9％）であった。「遊びの指導」では行っていない割合が高く、小学校では 130 件（82.3％）で、中学校は 66 件（90.4％）であった。「生活単元学習」では行っている割合が高く、小学校では 131 件（82.9％）、中学校では 60 件（82.2％）であった。「作業学習」では小学校は行っていない割合が高く（134 件、86.1％）、中学校は行っている割合が高かった（57 件、78.1％）。

交流及び共同学習を実施している領域・教科について、小学校では「体育」が 152 件（96.2％）、「音楽」が 145 件（91.8％）であった。中学校では「音楽」が 67 件（91.8％）、「総合的な学習の時間」と「特別活動」が 66 件（90.4％）、保健体育が 65 件（41.1％）であった。

校内の障害種の異なる特別支援学級で合同学習を「行っている」が、小学校では 63 件（39.9％）、中学校では 29 件（39.7％）であった。合同学習を実施している時間について、小学校では「特別支援学校の知的障害の教科等」が最も多く、62 件（39.2％）であった。中学校では「特別支援学校の知的障害の教科等」が 26 件（35.6％）、「各教科」が 24 件（32.9％）であった。

④特別支援学級の教育課程編成上の課題

1）小学校における教育課程の内容・方法

福井県の小学校における教育課程の内容・方法についての課題の結果を表Ⅳ－2－1－5に示した。最も多いのは、「自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない」で 61 件（38.6％）であった。次いで多いのは、「学習指導要領（特別支援学校）の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方が分からない」で 43 件（27.2％）であった。

2）小学校における教育課程に関する組織・運営面

福井県の小学校における教育課程編成に関する組織・運営面での課題の結果を表Ⅳ－2－1－6に示した。最も多いのは「教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない」で 64 件（40.5％）であった。次いで多いのは「保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない」で 42 件（26.6％）であった。なお、「特に課題となることはない」が 44 件（27.8％）あった。

3）中学校における教育課程の内容・方法

福井県の中学校における教育課程の内容・方法についての課題の結果を表Ⅳ－2－1－7に示した。最も多いのは、「自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない」で 33 件（45.2％）であった。次いで多いのは、「どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない」で 21 件（28.8％）であった。

4）中学校における教育課程に関する組織・運営面

福井県の中学校における教育課程編成に関する組織・運営面での課題の結果を表Ⅳ－2

－ 1 － 8 に示した。最も多いのは「教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない」で 27 件（37.0％）であった。次いで多いのは「保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない」で 23 件（31.5％）であった。なお、「特に課題となることはない」が 25 件（34.2％）あった。

表Ⅳ－ 2 － 1 － 5 教育課程の内容・方法についての課題（福井県、小学校）

質問項目	合計	%
何を基にしてどのように編成したらよいかわからない	24	15.2
学習指導要領(特別支援学校)の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方が分からない	43	27.2
自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない	61	38.6
年間指導計画についての検討がなされない	32	20.3
編成の際に参考になる他校の教育課程が手元にない	38	24.1
編成の際に参考となる関連資料や事例が見つからない	26	16.5
どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない	42	26.6
特に課題となることはない	24	15.2

表Ⅳ－ 2 － 1 － 6 教育課程の組織・運営面についての課題（福井県、小学校）

質問項目	合計	%
教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない	64	40.5
特別支援学級の担任同士が集まって協議する場が必要だがない	30	19.0
教育課程編成を担当する部署(校内組織)が整っていない	32	20.3
教育課程の編成にあたって管理職のリーダーシップが必要と感じている	13	8.2
教育課程の編成手順がわからない	23	14.6
管理職と特別支援学級担当者との連携が十分になされていない	10	6.3
保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない	42	26.6
保護者にどのように説明したらよいかわからない	11	7.0
特別支援学校からのセンター的機能による支援が必要だが受けられていない	7	4.4
特に課題となることはない	44	27.8

表Ⅳ－２－１－７ 教育課程の内容・方法についての課題（福井県、中学校）

質問項目	合計	%
何を基にしてどのように編成したらよいかわからない	10	13.7
学習指導要領(特別支援学校)の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方が分からない	14	19.2
自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない	33	45.2
年間指導計画についての検討がなされない	16	21.9
編成の際に参考になる他校の教育課程が手元にない	10	13.7
編成の際に参考となる関連資料や事例が見つからない	14	19.2
どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない	21	28.8
特に課題となることはない	15	20.5

表Ⅳ－２－１－８ 教育課程の組織・運営面についての課題（福井県、中学校）

質問項目	合計	%
教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない	27	37.0
特別支援学級の担任同士が集まって協議する場が必要だがない	9	12.3
教育課程編成を担当する部署(校内組織)が整っていない	9	12.3
教育課程の編成にあたって管理職のリーダーシップが必要と感じている	4	5.5
教育課程の編成手順がわからない	12	16.4
管理職と特別支援学級担当者との連携が十分になされていない	5	6.8
保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない	23	31.5
保護者にどのように説明したらよいかわからない	3	4.1
特別支援学校からのセンター的機能による支援が必要だが受けられていない	7	9.6
特に課題となることはない	25	34.2

（３）長崎県

①回収率および学級担任について

小学校では 232 校中 229 校から（回収率 98.7%）、中学校では 126 校中 123 校から（回収率 97.6%）回答を得た。小学校の回答者は 323 名で、その内、知的障害特別支援学級担当者が 200 名、肢体不自由児特別支援学級が 17 名、病弱・身体虚弱特別支援学級が 7 名、弱視特別支援学級が 3 名、難聴特別支援学級が 5 名、言語障害特別支援学級が 1 名、自閉症・情緒障害特別支援学級が 90 名であった。中学校の回答者は 169 名で、その内、知的障害特別支援学級が 113 名、肢体不自由児特別支援学級が 3 名、病弱・身体虚弱特別支援学級が 1 名、弱視特別支援学級が 1 名、難聴特別支援学級が 5 名、自閉症・情緒障害特別

支援学級が 46 名であった。

教職経験年数については、小学校では「20 年以上 25 年未満」が 83 件（25.7%）、「25 年以上 30 年未満」が 96 件（29.7%）、「30 年以上 35 年未満」が 70 件（21.7%）であった。中学校では「20 年以上 25 年未満」が 38 件（22.5%）、「25 年以上 30 年未満」が 36 件（21.3%）であり、「30 年以上 35 年未満」が 38 件（22.5%）であった。その一方で、特別支援学級の担当年数については、小学校と中学校のいずれも 5 年未満が最も多く、小学校では 192 件（59.4%）、中学校では 101 件（59.8%）であった。

特別支援学校教員免許状の保有については、「ない」が多く、小学校では 195 件（60.4%）、中学校では 101 件（59.8%）であった。

②教育課程の編成

特別支援学級の教育課程編成に関して主体となっている組織は、「特別支援学級担任主体」が最も多く、小学校では 315 件（97.5%）、中学校では 135 件（79.9%）であった。

特別支援学級の教育課程編成で特に留意していることは、「児童生徒や学級の実態」が最も多く、小学校では 311 件（96.3%）、中学校では 157 件（92.9%）であった。次いで小学校では「個別の指導計画の評価」が多く 124 件（38.4%）、中学校では「前年度担任からの引き継ぎ」が多く 55 件（32.5%）であった。

回答者が教育課程の編成に関する研修を受講したのは、小学校では 294 件（91.0%）、中学校では 138 件（81.7%）であった。

参考資料をどのように活用して教育課程を編成しているのかについては、「参考資料を参考に在籍児の実態に合わせて編成」が最も多く、小学校では 281 件（87.0%）、中学校では 105 件（62.1%）であった。

教育課程を編成する際の外部機関からの助言や指導の有無については、「近隣の特別支援学級の担任の会」が最も多く、小学校では 142 件（44.0%）、中学校では 92 件（54.4%）であった。

③教育課程の実際

教育課程を編成する単位は、小学校では「障害種別学級ごと」が 94 件（29.1%）であり、「発達段階ごと（課題別ごと）」が 92 件（28.5%）であった。中学校では「障害種別学級ごと」が 66 件（39.1%）であった。

下学年の教科の目標・内容に変えて指導しているかについては、小学校では「一部替えている」が 149 件（46.1%）、「替えている」が 136 件（42.1%）であった。中学校では「替えている」が 90 件（53.3%）であった。

各教科の一部を取り扱わない場合があるかについては、小学校と中学校のいずれも「一部を扱わない場合がある」が多く、小学校では 286 件（88.5%）、中学校では 143 件（84.6%）であった。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科を用いて指導しているかについては、小学校では「指導している」

(146 件, 45.2%)、「指導していない」(176 件, 54.5%) がほぼ同程度の割合であった。中学校でも「指導している」(87 件, 51.5%)、「指導していない」(81 件, 47.9%) がほぼ同程度の割合であった。

領域・教科を合わせた指導の実施の有無については、「日常生活の指導」では行っている割合が高く、小学校は 241 件 (74.6%)、中学校は 97 件 (57.4%) であった。「遊びの指導」では行っていない割合が高く、小学校は 258 件 (79.9%)、中学校は 154 件 (91.1%) であった。「生活単元学習」では行っている割合が高く小学校は 268 件 (83.0%)、中学校は 130 件 (76.9%) であった。「作業学習」では小学校は行っていない割合が高く (287 件, 88.9%)、中学校は行っている割合が高かった (131 件, 77.5%)。

交流及び共同学習を実施している領域・教科について、小学校では「体育」が 306 件 (94.7%)、「音楽」が 299 件 (92.6%) であった。中学校では「保健体育」が 161 件 (95.3%)、「音楽」と「総合的な学習の時間」がいずれも 160 件 (94.7%) であった。

校内の障害種の異なる特別支援学級で共同学習を「行っている」と回答したのは、小学校では 151 件 (46.7%)、中学校では 58 件 (34.3%) であった。共同学習を実施している時間について、小学校と中学校のいずれも「特別支援学校の知的障害の教科等」が最も多く、小学校では 130 件 (40.2%)、中学校では 46 件 (27.2%) であった。

④特別支援学級の教育課程編成上の課題

1) 小学校における教育課程の内容・方法

長崎県の小学校における教育課程の内容・方法についての課題の結果を表Ⅳ－2－1－9に示した。最も多いのは、「自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない」で 142 件 (44.0%) であった。次いで多いのは、「どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない」で 104 件 (32.2%) であった。

2) 小学校における教育課程に関する組織・運営面

長崎県の小学校における教育課程編成に関する組織・運営面での課題の結果を表Ⅳ－2－1－10に示した。最も多いのは「教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない」で 133 件 (41.2%) であった。次いで多いのは「保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない」で 86 件 (26.6%) であった。なお、「特に課題となることはない」が 84 件 (26.0%) であった。

3) 中学校における教育課程の内容・方法

長崎県の中学校における教育課程の内容・方法についての課題の結果を表Ⅳ－2－1－11に示した。「自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない」と「どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない」が同程度の割合で 63 件 (37.3%) であり、次いで「学習指導要領（特別支援学校）の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方が分からない」で 56 件 (33.1%) であった。

4) 中学校における教育課程に関する組織・運営面

長崎県の中学校における教育課程編成に関する組織・運営面での課題の結果を表Ⅳ－2

－ 1 － 12 に示した。最も多いのは「教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない」で 66 件（39.1％）であった。次いで多いのは「保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない」で 57 件（33.7％）であった。なお、「特に課題となることはない」が 37 件（21.9％）であった。

表Ⅳ－ 2 － 1 － 9 教育課程の内容・方法についての課題（長崎県、小学校）

質問項目	合計	%
何を基にしてどのように編成したらよいかわからない	48	14.9
学習指導要領(特別支援学校)の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方が分からない	60	18.6
自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない	142	44.0
年間指導計画についての検討がなされない	40	12.4
編成の際に参考になる他校の教育課程が手元にない	81	25.1
編成の際に参考となる関連資料や事例が見つからない	75	23.2
どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない	104	32.2
特に課題となることはない	49	15.2

表Ⅳ－ 2 － 1 － 10 教育課程の組織・運営面についての課題（長崎県、小学校）

質問項目	合計	%
教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない	133	41.2
特別支援学級の担任同士が集まって協議する場が必要だがない	61	18.9
教育課程編成を担当する部署(校内組織)が整っていない	58	18.0
教育課程の編成にあたって管理職のリーダーシップが必要と感じている	24	7.4
教育課程の編成手順がわからない	52	16.1
管理職と特別支援学級担当者との連携が十分になされていない	11	3.4
保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない	86	26.6
保護者にどのように説明したらよいかわからない	15	4.6
特別支援学校からのセンター的機能による支援が必要だが受けられていない	46	14.2
特に課題となることはない	84	26.0

表Ⅳ－２－１－１１ 教育課程の内容・方法についての課題（長崎県、中学校）

質問項目	合計	%
何を基にしてどのように編成したらよいかわからない	31	18.3
学習指導要領(特別支援学校)の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方が分からない	56	33.1
自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない	63	37.3
年間指導計画についての検討がなされない	29	17.2
編成の際に参考になる他校の教育課程が手元にない	26	15.4
編成の際に参考となる関連資料や事例が見つからない	30	17.8
どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない	63	37.3
特に課題となることはない	21	12.4

表Ⅳ－２－１－１２ 教育課程の組織・運営面についての課題（長崎県、中学校）

質問項目	合計	%
教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない	66	39.1
特別支援学級の担任同士が集まって協議する場が必要だがない	25	14.8
教育課程編成を担当する部署(校内組織)が整っていない	28	16.6
教育課程の編成にあたって管理職のリーダーシップが必要と感じている	15	8.9
教育課程の編成手順がわからない	29	17.2
管理職と特別支援学級担当者との連携が十分になされていない	6	3.6
保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない	57	33.7
保護者にどのように説明したらよいかわからない	10	5.9
特別支援学校からのセンター的機能による支援が必要だが受けられていない	22	13.0
特に課題となることはない	37	21.9

４．まとめと考察

本調査の結果から、特別支援学級における教育課程の内容・方法についての課題は、いずれの県においても小学校でも中学校でも、「自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない」や「どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない」が多かった。基本情報より、いずれの県も特別支援学級の担当年数は５年未満が最も多く、経験年数が少ない中で、学級の実態に応じた教育課程の編成に苦慮している実態が推察される。

特別支援学級における教育課程の組織・運営面についての課題は、「教育課程編成の際、

校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない」や「保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない」が多く、また「特に課題となることはない」と回答した者も多かった。回答結果から各小・中学校の特別支援学級担当教員の人数は1、2名程度であると推察され、特別支援学級の担当教員は、特別支援学級の教育課程編成について相談できる教員が、校内に少ない中で教育課程の編成や保護者への対応を行っている実態があると考えられる。

以上を踏まえると、今後の課題として特別支援学級担任の専門性の確保、特別支援学級設置校が「特別の教育課程」について校内外で相談できる体制を作ることが挙げられる。本調査の限界として、本調査は山形県、福井県、長崎県の3県に限定した調査であり、調査結果が全国の特別支援学級と同様であるかどうかは分からない。そのため、全国の特別支援学級における「特別の教育課程」の現状や課題を検討することが今後の課題である。

(神山 努)

第 2 節 特別支援学級における現状（訪問調査の結果）

1. 筑西市立関城東小学校（茨城県）

（1）学校概要

本校は、24 名の教職員、約 440 名の在籍児童のいる小学校である。1 学年 2 学級（第 6 学年のみ 3 学級）であり、知的障害学級 1 学級（4 名在籍）、自閉・情緒障害学級 2 学級（10 名在籍）、言語障害学級 1 学級（2 名在籍）が設置されている。教育目標を「心身ともに健康で、豊かな人間性を備え、自ら学ぶ意欲に満ちた児童の育成」とし、その具体的事項の一つには「保護者との連携を深め、一人一人の児童の実態に即した特別支援教育の充実に努める」を挙げている。この項には、以下の五つの内容が示されている。①一人一人、個別の指導計画を作成し、その子にあった援助指導を進める。②特別支援学級と通常の学級との担任の連絡を密にし、指導の効果を上げる。③特別支援学級担任同士の情報交換の場（時間）を定期的で開催する。④校内支援委員会を定期的開催するとともに、特別支援教育の校内研修を充実し、校内での職員同士の理解を深める。⑤保護者や関係機関との連携をより深める。（「教育計画」より）

（2）小学校における特別支援教育推進の現状

特別支援学級の担任は、校内支援委員会、校内就学指導委員会等の委員に所属しており、特別支援教育コーディネーターも担っている。特別支援教育に関する校内研修会を年 2 回実施し、校内での職員同士の理解を深めている。

通常の学級担任との連携として、児童の「個別の指導計画」を交流先の学級担任に示し、子どもの状態像を伝え、目標を伝えている。また、家庭訪問、個別懇談には通常の学級担任と共にやっている。

（3）特別支援学級の概要

自閉・情緒障害学級に在籍している 10 名の児童は、広汎性発達障害・自閉症・学習障害・ADHD 傾向のある子どもであり、知的障害の程度は I Q 80 以上から 50 未満まで幅がある。障害の程度が重い児童に対しては、生活指導員や保護者がついて支援する場合がある。

また、社会性を育て、豊かな体験をさせたいという意図から、知的障害学級、自閉・情緒障害学級、言語障害学級の合同学習（在籍児童総数は 16 名）を行っている。合同学習は年間指導計画のもと週 2 時間設定している。各学級における教育課程上の合同学習の位置づけは、知的障害学級では生活単元学習、自閉・情緒障害学級および言語障害学級では、自立活動に位置付けている。

（４）特別支援学級の教育課程編成の手順

次年度の特別支援学級の教育課程の編成にあたり、2月下旬から次のような活動を行う。

- ・特別支援学級担任と交流先の通常の学級担任との話し合いを行い、特別支援学級に在籍している児童について、それぞれの学級で何をどのように指導をするかを明確にする。
- ・特別支援学級担任と保護者との話し合いを行い、保護者の要望を聞く。
- ・特別支援学級担任と教務部との話し合いを行い、特別支援部が作成した週授業時数（案）を基に、校内全体の動き（例えば、少人数指導との関係）を踏まえた検討を行い、特別支援学級の週時間割を決める。
- ・特別支援学級の週時間割の決定を受けて通常の学級の時間割の編成を行う。

（５）特別支援学級の教育課程編成に関する取り組み（課題や工夫）

本校では、教務部・通常の学級担任・保護者との話し合いをして、より良い教育課程を編成するよう心がけている。また、全校の教員に特別支援学級の教育課程の編成について理解啓発を行うため、教育課程編成の流れに関する資料を配布している。

教育課程の中で自立活動に関しては、学習指導要領解説の自立活動篇を参考にして実践しているが、自立活動の具体的な指導内容の設定や評価に関しては難しさがある。

今後、市内の特別支援教育の研究会で特別支援学級における教育課程の編成に関する手順等の検討会や教育課程の編成に関する研修会が開催されることが必要である。

（小林 倫代）

2. 山形市立第三小学校（山形県）

（１）学校概要

本校は、山形市の中心部より北に位置し、教職員数（担任以外の教職員を含む）38名、学級数は知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級を含め19学級、在籍児童数は426名である（表Ⅳ－２－２－１）。また、本校には、ことばの教室も設置されている。

本校は、学校教育目標「創造性に富み、自ら考え行動できる人間性豊かな子どもの育成」に基づき、「主体性（自分の願いをもち、学ぶ続ける子ども）」、「協働性（関わりながらともに学ぶ子ども）」、「創造性（学んだことを活かそうとする子ども）」を学校経営の柱として位置づけている。また、学校と家庭の連携を通して子ども達に確かな生きる力を育むことをめざし、「校内研究」、「生徒指導」、「特別支援教育」の推進・充実に努めている。特に、本校では「校内研究」に力を注いでおり、一人一人の子どもについて理解を深め、授業研究会や研究協議会を通じた授業改善に努めている。また、授業研究会の他に、教職員全員による「授業力 up 研修会」や「子どもを語る会」を実施し、積極的な研修と授業交流を行っている。

表Ⅳ－２－２－１ 本校の学級数及び在籍児童数の内訳

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
学級数	3	3	3	3	3	2	19
	知的障害特別支援学級（こまくさ1組） 1						
	自閉症・情緒障害特別支援学級（こまくさ2組） 1						
計	73	73	75	69	77	59	426

注）平成25年5月1日現在の学級数及び児童数

（２）特別支援教育推進の現状

本校では、すべての子どもが特別な支援を必要とするという認識に基づき、特別支援教育を推進している。具体的な取組としては、特別な配慮が必要であると考えられる児童については個別の指導計画や個別の教育支援計画を作成し、それらを「個別ファイル」として取りまとめている。個別ファイルは、児童が中学校に進学する際の申し送りのための資料としても活用されている。

本校では、特別な配慮が必要な児童に対して、全教職員共通理解のもと組織的な支援を行っている。例えば、通常の学級で発達障害のある児童や家庭環境等の問題で不適応を起こしている児童への対応が難しい場合には、学校長の指揮のもとその他の教員がその学級のサポートに入り、校内全体で協力体制をとるように努めている。また、本校では、発達障害のある児童の理解啓発のために山形県教育庁義務教育課が作成している手引き『クラ

スでできる支援ヒント集～通常の学級での配慮ある指導を目指して～』)を全教職員に配布し、全教職員が日常的に発達障害のある児童について理解を深められるよう努めている。

山形県内では、特別支援教育コーディネーターを複数配置することを推進しているため、本校でも今年度から特別支援学級の担当教諭に加えて通常の学級（低学年、中学年、高学年）にも特別支援教育コーディネーター（以下、コーディネーター）を配置している。各学年部に配置されているコーディネーターは、各学年で支援や配慮が必要と考えられる児童を把握し、教育相談への橋渡しをしている。そして、特別支援学級担当教諭であるコーディネーターが校内での児童の情報を集約し、必要に応じて教育相談を実施している。

本校では、特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習を進めるにあたり、行事や校外学習については、特別支援学級担任と交流及び共同学習先の学級担任が一緒に計画を立てるように努めている。また、特別支援学級在籍児童の混乱を少なくするために、日々の交流及び共同学習では、児童の交流及び共同学習先の担当教諭と学習内容の確認や連絡に努めている。

（３）特別支援学級の概要

本校には、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級が、それぞれ１学級設置されている。特別支援学級では、①話を聞き、楽しく学習する子ども、②みんなとなかよくする子ども、③元気に遊ぶ子ども、④最後まで働く子どもを学級目標に掲げ、日々の教育活動を行っている。

知的障害特別支援学級（こまくさ１組）に在籍する児童は、２年生男児と５年生女児の計２名である。在籍児童は、音楽科、体育科、特別活動、朝の会、給食では交流及び共同学習を実施しており、音楽科と体育科については学級担任が交流先に帯同している。

自閉症・情緒障害特別支援学級（こまくさ２組）に在籍する児童は、４年生男児２名と５年生男児１名の計３名である。また、本学級には、在籍児童の他に通常の学級に在籍する発達障害のある児童で不適応が強く、個別や小集団での指導が必要な１年生男児と３年生男児が通級している。在籍児童は、当該学年の内容または下学年（おおよそ１学年下）の内容を学習しており、理科、社会科、体育科、音楽科、総合的な学習の時間、特別活動、朝の会、給食では交流及び共同学習を実施している。本学級には、担任の他に非常勤講師が１名おり、交流及び共同学習の時間には児童に帯同している。

特別支援学級では、領域・教科を合わせた指導として日常生活の指導と生活単元学習を行っている。生活単元学習については、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の児童が合同で行っている。なお、生活単元学習の内容については、在籍児童が希望する活動も踏まえて年間計画を立案している。

特別支援学級では、週に１～２時間、自立活動の時間（主にソーシャルスキルやコミュニケーション能力の育成を目的とする）を設けて指導に当たっている。

（４）特別支援学級の教育課程編成の手順

本校では、学年ごとに教育課程が編成されている。特別支援学級の教育課程は、学年ごとに決定された教育課程を受けて、在籍児童の交流及び共同学習先の学級担任に特別支援学級の時間割を伝えて調整を図っている。

特別支援学級では、在籍児童が特別支援学級に全員そろって学習するための時間を確保するため、年度初めに通常の学級と時間割や特別教室の割り当ての調整を行っている。また、年度初めには、交流及び共同学習先の学級担任と交流及び共同学習のねらいや具体的な活動内容について検討している。

（５）特別支援学級の教育課程編成に関する取り組み（課題や工夫）

本校では、特別支援学級も含めて、児童の実態に応じた教育課程を編成することを大切にしている。各学年では、学校経営の柱である「主体性」「協働性」「創造性」を軸にした「学年・学級カリキュラム」を作成している。具体的には、学級の実態に応じた各教科、道徳、特別活動の年間計画を作成し、各教科や特別活動等の関連性を視覚化したシートを作成し、各教科の指導内容や行事とのバランスのある配列を行うようにしている。この取組は、教師が計画的に見通しをもって授業を実施することをねらいとしている。「学級カリキュラム」の作成は、特別支援学級でも同様に行われている。

特別支援学級では、各教科、領域、領域・教科を合わせた指導、自立活動それぞれの指導内容の系統性や各教科等間の関連性を明確にし、「学級カリキュラム」を作成、活用することが課題である。また、特別支援学級では、通常の学級の事情によって時間割の変更を余儀なくされることが少なくない。そのため、今後は、在籍児童の実態を踏まえた「学級カリキュラム」を機能的に活用することにより、より一層、一人一人の指導のねらいを明確化し、指導内容の重点化・精選化を図り計画的に指導を行うことが求められる。

（柳澤 亜希子）

3. 福井市清水東小学校（福井県）

（１）学校概要

平成 25 年度の学級編成と在籍児童数については、次の表のようであり、1 学年 1 学級で、通常の学級の在籍児童数は、各学級 11 名から 18 名である。特別支援学級については、知的障害特別支援学級が 1 学級（名称は「2 組」）あり、在籍児童数は 4 名である。在籍児童の総数は 99 名である。

表Ⅳ－２－２－２ 平成 25 年度の学級編成及び在籍児童数の内訳

学 年	1	2	3	4	5	6	2 組	合計
児童数	17	17	15	18	17	11	4	99
学級数	1	1	1	1	1	1	1	7

（２）特別支援学級の概要

同特別支援学級については、4 年前に新設されたものである。同学級の平成 25 年度の対象児童 4 名の学年については、1 年生が 2 名、4 年生が 2 名である。

また、前年度（平成 24 年度）の在籍児童数は 5 名で、そのうち 1 名は、2 学期（1 月末）に転校の後、中学校の特別支援学級に進学した。2 名は、同校を卒業後、1 名は特別支援学校の中学部、1 名は校区の中学校の特別支援学級に進学している。

この学校の特別支援学級担任は、特別支援学校教諭免許取得者である。また、現在の校長も同免許取得者である。なお、福井県は、先の第Ⅳ部第 1 節の調査結果では、特別支援学級担任の特別支援学校免許取得率が高い（小学校で 71.5%、中学校で 63.0%）（平成 24 年 8 月現在）。

学校全体の状況として、1 学年 1 学級で在籍児童数も少なく、特別支援学級対象の児童に対して、特別支援学級担任のみではなく、学校の教職員との関わりも深い様子がうかがえる。

なお、同特別支援学級は、同校の教員、保護者から強く望まれて新設された学級である。

（３）教育課程編成の手順

特別支援学級の教育課程編成の手順については、特別支援学級担任が主体となって、原案を作成して、校長他、交流及び共同学習の自校内の相手先学級担任など、関係する教員等と協議のうえで編成しているとのことである。

原案の作成にあたっては、個別の指導計画実施の評価、年間指導計画の見直し、保護者懇談会での話し合いの結果などをもとに方針を決めて作成している。

（４）特別支援学級の教育課程編成に関する取り組み（課題や工夫）

①教育課程編成の内容・方法

教育課程編成の内容・方法に関する課題と、その課題に関する工夫としては、次のようなことが挙げられる。

- 対象となる子どもの状況、実態が年度ごとに変わるので、それに対応した工夫のうえ、毎年度の教育課程を編成している。また、新入生については、入学後に、その実際の状況に即しての対応が必要な場合もある。
- 交流及び共同学習については、同校内の相手先学級の担当教諭と、十分にやりとりをして、教育課程を編成し、実施するようにしている。
- 各児童の交流及び共同学習の時間数の違いなどにより、在籍児童皆での、生活単元学習などの時間をとることが難しい場合があり、時間割を工夫して対応している。また、同じ活動内容であっても目標等を変えるなどの工夫も必要になっている。
- 特別支援学級担任は、（小学校の）特別支援学級での教育課程編成のためには、小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領の、両方についての十分な理解が必要になると考えており、その習得に努めている。
- 同担任は、特別支援学級の教育課程について、保護者へも十分な説明ができなければならないと考えている。保護者への説明の機会としては、４月当初の学級懇談会での説明の他、保護者への通信で、必要と考える説明（生活単元学習とは何か等）もしている。

②教育課程編成に関する学校組織、運営

教育課程編成に関する学校組織、運営面での課題と、その課題に対する工夫としては、次のようなことが挙げられる。

- 同校内の特別支援学級担任以外の他の教員との連携という点では、この学校では、他の教員は特別支援学級について協力的である。例えば、必要に応じて、他の教員が特別支援学級の授業を代わるなど、柔軟な対応をしている。

また、同特別支援学級担任も、同学級の学習発表会や公開授業で学級の様子を見てもらったり、廊下に学級の活動や行事での様子を掲示したりすることで、同学級の状況を、他の教員や児童に、より理解してもらえるように努めている。また、他の教員が特別支援学級の授業を代わって行うことが、同学級や在籍児童の理解につながっているとも考えている。

また、同学級の教室の場所は、校内でも児童や教員がよく通る（目が届く）場所となっているが、これは、学級新設当時の管理職が、同学級を新設するに当たり、同学級を皆に知ってもらうようにしたいと考えてのことだったとのことである。

- 通常の学級の時間割について、特別支援学級担任が、特別支援学級に配慮して編成してほしいと考える場合があり、その場合には、体育館や特別教室の使用等について、教務の担当教員と相談して、時間割の調整をするなど、対応している。
- 特別支援学級の教育課程編成については、特別支援学級担任が主体となり編成している

が、特別支援学級 1 学級のみの設置という状況においては、他の特別支援学級担任等と相談等をする事もできず、同特別支援学級担任は、自身の主観での編成ではないかと思うことがあるとのことである。また、教育課程の評価についても、一人では難しいと感じている。ただし、特別支援学級の担当者会（「福井・吉田ブロック特別支援教育研究会」：福井市（福井ブロック）と永平寺町（吉田ブロック）の研究会）が、年 10 回程度の会を持つなど、活発に活動がなされており、そのなかで、教育課程編成について相談したり、他校の特別支援学級の時間割や、活動の様子を知ったりすることは、同校の特別支援学級に関して意義があることだと特別支援学級担任は感じている。

さらに、特別支援学校のセンター的機能による支援として、相談担当校が決まっており、教育課程についても、相談することは可能な状況である。

（金子 健）

4. 南島原市立西有家小学校（長崎県）

（１）学校概要

本校は、全 12 学級、児童数 243 名、教職員数 26 名(平成 25 年 4 月 20 日現在)と南島原市においては最も規模の大きい学校であり、自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級を各 1 学級設置している。平成 25 年度からは、LD・ADHD の通級指導教室を開設し、南島原市における特別支援教育の推進の中心的な役割が期待されている。学校教育目標「心身ともに健康で、『明るく 賢く 心の美しい 子ども（西有家っ子）』の育成を図る～勤労・勉学・大志の校訓を基盤とし、生涯学習社会の基礎的・基本的な力を育成する～」のもと、今年度の重点目標の一つに、「特別支援教育（人権教育）やボランティア体験活動・食育の実践などと、基本的生活習慣の育成や規範意識を高める指導を進めることにより、心豊かで命を大切にする子どもの育成に努める」を設定している。

（２）特別支援教育推進の現状

本校では、特別支援教育を「一人一人を大切にする教育」と捉え、その推進に当たっては、特別な支援を必要としている児童への個別的な支援と、特別支援教育の視点での学級集団全体に対する支援を車の両輪と考えて、両方の充実を目指している。これらは、「個別的な支援の効果は、学級の支持的な風土なしには高まらない」（南島原市立西有家小学校学校要覧）という考えに基づき、個別的な支援と学級集団全体への支援は相互に関連して、その最大限の効果を上げるという考えを、基本姿勢としているところによる。

また、特別支援教育の充実の鍵は学校と家庭の連携にあり、学校・家庭がチームとして手をつなぎ、児童への支援について共に考え、共に支援していくことで、児童がよりよく育つと考えている。

このような、特別支援教育の基本姿勢のもと、以下の重点目標を掲げ、取り組んでいる。

- 1)教育相談の充実
- 2)校内委員会の活性化
- 3)個別の教育支援計画の策定及び指導計画の作成・活用

特に、校内委員会の活性化においては、特別支援学級における「特別の教育課程」の編成についての研究に取り組んでいる。

校内の特別支援教育全体計画に、本年度の重点課題として、ユニバーサルデザインを生かした学習環境整備を掲げ、各学級が取り組めるように具体的な内容を提案している。また、校内の取り組み組織や、「児童支援構想図」を明示することで、学校全体で特別支援教育の推進に取り組んでいる。保護者向けには、学校の特別支援教育推進についてのパンフレットを配布し、理解促進と教育相談についての情報提供に努めている。

さらに、本年度の全校の研究主題「主体的な学びを生み出し、論理的に読む力を育成する国語科学習指導のあり方」においても、研究実践内容の具体に、「全員が楽しく『わかる・できる』ことに通じる国語授業のユニバーサルデザイン」を掲げるなど、特別支援教育の

視点を生かす取り組みがなされている。

（３）特別支援学級の概要

知的障害特別支援学級（チャレンジ）の在籍児童は、３年生と６年生の２名である。１名は、知的障害とＡＤＨＤを併せ持った児童であり、昨年度までは自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍していたが、気持ちや人間関係の課題が徐々に改善されてきたところで、学習面の課題が大きいことがわかり、今年度から知的障害特別支援学級（チャレンジ）に在籍して学習している。

自閉症・情緒障害特別支援学級（スマイル）は、平成２４年４月に開設され、現在は３年生１名の在籍である。

両学級は、教室を校舎２階の中ほどに配置したので、他の児童や教員の往来が多いことから、特別支援学級の様子が全校に伝わりやすく、また、特別支援学級の児童に、さまざまな教員や児童が声をかけやすい環境になっている。さらに、知的障害特別支援学級（チャレンジ）と自閉症・情緒障害特別支援学級（スマイル）を隣り合わせにすることにより、日常の学級間の児童や教員間の交流を図りやすくしている。

交流及び共同学習については、児童の興味・関心や教科の特性や学習内容等によって、どの教科で実施するかを検討している。今年度は、知的障害特別支援学級（チャレンジ）の児童は、社会・理科・音楽・図画工作・体育・家庭科・総合的な学習の時間・外国語活動（６年）などで実施している。給食や清掃時間、学校行事等は、交流先の通常学級で行っている。自閉症・情緒障害特別支援学級（スマイル）では、理科・体育、給食時や学校行事等での交流及び共同学習を計画し、児童の状況に応じて実施している。

また、両学級ともに少人数であることから、生活単元学習を中心に、学校行事、他校との交流会など対外的な行事などで、特別支援学級間交流を行うこととしている。校外的な行事としては、「市内春の交流会（６月）」「市内学習発表会（１月）」のほか、社会福祉法人主催の行事に参加して、南島原市内の小・中学校特別支援学級の児童生徒との交流及び共同学習の機会としている。

自立活動については、週２時間の「自立活動の時間」を設定して指導すると共に、全教育課程を通じて指導することとしている。

（４）特別支援学級の教育課程編成の手順

本校の特別支援学級の教育課程編成は、長崎県教育委員会が作成している「教育課程編成の手引き」を参考として、前年度の教育課程の実践による児童の成長や障害特性の変化などに応じて、新たに指導内容や方法を検討して行っている。

なお、今年度の編成の手順の具体は、以下のとおりである。

４月：児童の実態把握 ／特別の教育課程に関する研修（校内）

５月：教育課程作成 ／年間単元計画作成・交流学級担任との打合せ

6月：特別の教育課程に関する研修（県主催）

8月：一学期の教育課程実践の振り返りと二学期への計画

12月：二学期の教育課程実践の振り返りと三学期への計画

3月：次年度の教育課程編成に向けた資料整理（一年間の振り返りと次年度準備）

※平成 24 年度の反省（年度途中の振り返りが足りない、特別の教育課程についての知識が十分でない）を生かして計画した。

（５）特別支援学級の教育課程編成に関する取り組み（課題や工夫）

これまでは、教育課程の編成は特別支援学級担任が主体となっていたが、児童についての詳細な実態把握や評価は、対象児にかかわる複数の教員の視点で行う必要性を感じている。また、教育課程の編成や実践後の評価を校内体制の中に位置づけていく必要もあると考え、年間計画に位置づけて編成を行った。さらに、校内委員会において、「特別な教育課程及び編成の手順・工夫」について研究することとし、指導内容の選定や評価のあり方などについて検討しているところである。

昨年度までの課題から、教育課程について振り返る機会がないことや、特別な教育課程の内容・特徴について、かかわる教員が十分に理解していない、という課題があった。このことから、前述のように、教育課程についての校内研修等を実施することとし、振り返る機会を学期ごとに設定するなど、年間計画に位置づけて実施している。年度の途中で振り返る機会をもつことは、次学期の指導に生かせるなど、有意義であるとし、次年度以降も継続する予定である。

今後は、振り返りの機会(会議)には交流先の通常学級の担任も参加することや、学期末の保護者面談の後に実施して、保護者からの情報や考えを反映させるなど、さらに充実を図っていくことである。

（日下 奈緒美）

第3章 まとめ

都道府県及び指定都市教育委員会を対象に行った「全国の小中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査」、3県を対象に行った「小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関するアンケート調査」および、小学校特別支援学級での訪問調査を踏まえ、特別支援学級の教育課程編成に関する現状と課題について以下に整理する。

都道府県・指定市教育委員会対象の「全国の小中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査」調査結果から、①各教育委員会では、手引き等を作成したり、研修を設定したりして特別支援学級における指導の充実や教育課程の編成に向けた取り組みを行っていること、②学級担任の専門性の確保・向上・維持に関すること、③障害の程度や学年等が異なる児童生徒を対象とする特別支援学級の教育課程編成の在り方、④一つの学級に複数の障害種の児童生徒が在籍している場合の教育課程編成の仕方、⑤特別支援学級に在籍する児童生徒における交流及び共同学習の教育課程上の位置づけ等の現状や課題が把握された。

「小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関するアンケート調査」では、3県に設置されている全ての特別支援学級を対象に教育課程編成と実施上の課題を調査した。3県に設置されている特別支援学級は、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級が多かった。3県の結果は細かな部分では差異がみられたが、教育課程の内容・方法についての課題としては共通して「自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない」「どこに視点、重点をおいて編成したらよいかが分からない」という回答が多かった。また、教育課程の組織・運営面についての課題としては「教育課程の編成手順が分からない」「教育課程の編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない」「保護者の要望にどのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない」という回答が共通して多かった。各教育委員会では、手引き等を作成したり、研修を設定したりして特別支援学級における指導の充実や教育課程の編成に向けた取り組みを行っているにもかかわらず、教育現場には教育課程の編成や自立活動に関して、情報が十分に行き渡っていない現状があると考えられる。

特別支援学級に在籍している児童生徒は障害の程度や学年等が異なっており、児童生徒の実態を踏まえた特別支援学級の教育課程の編成と実施には難しさがある。このことは、教育委員会の調査結果や訪問調査でも検討事項として取り上げられていた。教育委員会が作成している特別支援学級の担当者のための手引きには、特別支援学級の教育課程の編成を、知的障害のある児童生徒の場合と知的障害のない児童生徒の場合に分けて例示しており、障害の程度や学年等が異なる児童生徒が在籍している学級の教育課程の編成例は例示されていない。この点については、今後検討していく大きな課題であると考えている。

学級担任の専門性の確保・向上・維持の課題に関しては、人事とも関係することである。

特別支援学級の人事は小・中学校の校長が行っており、特別支援学級の担任の多くは、教職経験は長いが特別支援学級の経験は5年未満の教員が担当している現状がある。都道府県教育委員会が直接介入できる部分ではないが、管理職研修の中で特別支援教育に関する内容の充実を図っていくことも必要なことではないかと考える。また、特別支援学級の教育課程を編成する際に、校内の教員がその検討に加わっていないことを考えると、特別支援学級の担任は、学校の中で孤軍奮闘していることが推測される。訪問調査を行った学校では、特別支援教育を校内研究のテーマに位置付けたり、特別支援学級担任と教務との打ち合わせを行ったりとさまざまな工夫がされているが校内の連携については、校内の雰囲気や教員の意識、校長のリーダーシップが大いに関係すると考えられる。

教育現場では、保護者との連携についても検討が必要な内容である。特に合理的配慮の内容を保護者と合意形成することやその内容を教育課程にどの程度反映していくのか等、今後より詳細に検討していく必要があるだろう。

特別支援学級の教育課程の編成を考えていく際には、校内連携のほかに他校の特別支援学級担任や特別支援学校との連携が進むと、情報交換や協議ができ、担当者の専門性の向上や指導内容の充実につながると思われる。しかしこれは、市町の規模や特別支援学級の設置率とも関係することである。さらに近隣に特別支援学校が設置されているかどうかでも、特別支援学級への支援や情報量は異なると思われる。特別支援学級や特別支援学校の設置状況により、一概に方向性を示すことは難しいが、少なくとも市町の教育委員会との連携を強め、担当者の専門性の向上を図り、日々の指導にあたることが重要である。

(小林 倫代)

第Ⅴ部 総合考察

1. 特別支援学校における教育課程編成に関わる5課題

平成 22～23 年度に行った専門研究A「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」により、新学習指導要領を踏まえた特別支援学校の教育課程を編成する上でさらに検討が必要と考えられる事項として5課題（教育課程のいわゆる類型やコース性、複数障害に対応する特別支援学校の教育課程編成、高等部における職業教育、交流及び共同学習、自立活動）が挙げられた。本研究では、これら5課題について、研究協力機関、研究協力者の協働のもとに検討した。

（1）教育課程のいわゆる類型やコース制

各特別支援学校においては、在籍する幼児児童生徒の障害の状態、地域の特性を踏まえ、学校教育目標の具現化を図るべく、校内協議が進められ、類型やコース制を採用している。

今後は、類型やコース制について、保護者の理解のもと、学習指導要領に示された「個別の指導計画」との関連で検討する必要がある。特に、類型やコース制は高等部段階での議論が多い傾向があり、学部間の連続性を持たせるという観点からの検討も必要である。

（2）複数障害に対応する特別支援学校の教育課程編成

上記の類型やコース制を設けることにより、複数障害に対応した指導体制、指導形態、指導内容、指導方法について、実践を通じた検討を深めることにより、教育課程編成・実施上の共通性や独自性をもたせている状況があった。

特別支援学校においては障害種に対応した専門性が担保される必要があることから、特に、自立活動の指導については、教員の専門性の共有を図ることが、学校全体の教育力の向上に繋がることが考えられる。このため、校内研修体制を更に充実させる必要がある。

（3）高等部における職業教育

学校種によって高等部における在籍生徒の多様化が示され、各校においては、教育課程を類型化し指導内容を簡潔なものとする、学習・作業・実習の時間のバランスを踏まえた授業時間の配当や学校独自の学校設定教科を設けるなど、具体的な改善が見られた。

一方で、特別支援学校学習指導要領において、学校卒業後の社会参加・自立を目指した教育を行うことを求めていることを踏まえ、生徒の実態把握のためのアセスメントや学校卒業後の就労状況の把握（移行支援）など、キャリア教育の観点からの指導体制について更なる検討が必要である。

（4）交流及び共同学習

各校においては、年間指導計画に交流及び共同学習を位置づけて実践がなされ、相手校との連絡会などでの目標設定、学習内容、評価の確認や活動の工夫に努めている状況があった。交流及び共同学習は「総合的な学習」や「各教科」等、さまざまな場面で実施され

ているが、今後の「インクルーシブ教育システム構築」と直接的にも間接的にも結びつきの深い教育活動と考えられる。このため、今後、更に各校の実践の集積が重要となろう。

（５）自立活動

本論では、学校教育目標と自立活動との関連、指導計画・指導内容、個別の指導計画、「時間の指導」と「関する指導」、専門性、一貫性・系統性、評価の観点から検討した。

特別支援学校において、自立活動は障害の状態などに基づく教育ニーズに応じてなされる特別な教育活動である。その必要性和重要性を踏まえ、自立活動の「個別の指導計画」の作成・評価についての検討が重要になると考えられる。更に、自立活動の時間を設定して指導する場合と、各領域、教科の中で、自立活動の内容を指導する場合があるが、どちらにするかの根拠については十分明らかになっていない現状があり、校内のコンセンサスを得るべく、全体で検討する必要がある。

２．重複障害児・者への対応、その他

近年の特別支援学校における重複障害の在籍率の増加を踏まえると、重複障害者への対応も教育課程編成上の課題として捉える必要がある。

重複障害児・者に対しては、各教科及び外国語活動の一部を取り扱わなかったり、各教科の全部あるいは一部を前学年の目標や内容に替えることができる。また、各教科等の学習が難しい児童生徒に対しては、各教科、外国語活動もしくは総合的学習の時間に替えて、自立活動を主とした指導をすることができる。ただし、道徳及び特別活動についてはその目標内容の一部を自立活動に替えることはできるが全部を替えることができないなどが示されている。これらの点について、各特別支援学校ではどのように対応されているのか、現状と課題を明確にする必要がある。

３．特別支援学級

特別支援学級における教育課程編成については、これまで本研究所では十分な調査が実施されておらず、実態を明らかにしていない状況があった。本研究においては、教育委員会調査、３県の特別支援学級調査を実施した。

各教育委員会では、手引き等を作成（約 50%）したり、研修を設定（ほぼ 100%）したりして特別支援学級における指導の充実や教育課程の編成に向けた取り組みを行っていた。

特別支援学級では「特別の教育課程を編成することができる」としているが、当該児童生徒が小学校、中学校に在籍していることから、小学校・中学校学習指導要領を踏まえた上で、「特別支援学校指導要領に定める事項を取り入れた教育課程を編成することができる。」と理解することが重要である。

教育委員会調査や実地調査、研究協議から、学級担任の専門性の確保・向上・維持、障害の程度や学年等が異なる児童生徒を対象とする特別支援学級の教育課程編成の在り方、

自閉症・情緒障害学級に在籍する知的な遅れのない児童生徒を対象とする教育課程編成の在り方、特別支援学級に在籍する児童生徒における交流及び共同学習の教育課程上の位置づけが課題として挙げられた。

特に、校内の指導体制整備、障害種に対応した専門性をどう担保するかが喫緊の課題と考えられる。このことから、特別支援学級について理解啓発を進めること、当該の児童生徒に対する指導、支援を学校全体・全教師の課題ととらえることが重要である。

(原田 公人)

第VI部 特別寄稿

第1章 新学習指導要領の趣旨を踏まえた特別支援学校の取組 ～「専門家の活用」と「関係機関との連携」について～

筑波大学人間系 教授 下山直人
(筑波大学附属特別支援学校長)

はじめに

教育課程は、各学校が教育目標の達成を目指し、児童生徒及び学校や地域の実態等を考慮して、教育の内容を授業時数との関連で組織した全体計画である。編成に当たっては、教育目標、教育内容及び授業時数が重要な要素となるが、指導に当たる人材や学校を取り巻く地域の状況も大きな影響を与える。こうしたことから教育課程編成の基準である学習指導要領にも、人材や地域との関係について様々な記述がなされている。

筆者が研究協力者として参加した独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の専門研究「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」では、主として教育目標、教育内容及び授業時数という側面から、学習指導要領改訂後の課題が捉えられている。そこで、本稿では、教育課程にかかわる人材や地域の視点から特別支援学校の取組を取り上げることにする。

特別支援学校の学習指導要領等は、平成21年3月に改訂された。この改訂では、小・中学校等に準じた改善が行われるとともに、特殊教育から特別支援教育への制度転換を踏まえた改善が行われている。人材の活用という点では、教師の専門性に基づいた協力的指導のほか「専門家の活用」が改めて取り上げられている。また、地域との関係については、「関係機関との連携」についての記述が数か所追加されている。

本稿では、こうした「専門家の活用」と「関係機関との連携」が盛り込まれた背景を確認するとともに学習指導要領の記述を確認する。その上で、特別支援学校の取組状況について調査した資料を基に現状を整理し、今後の研究に期待することを述べてみたい。

1. 改訂の背景と専門家の活用等

平成21年3月に公表された特別支援学校の学習指導要領等（以下、「新学習指導要領」という。）は、小・中学校等の改訂に準ずるほか、次のような背景から改訂されたことが解説書（※1）に示されている。

「特別支援教育に関しては、① 社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、多様化、② 複数の障害種別に対応した教育を行うことのできる特別支援学校制度の創設、③ 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校等における特別支援教育の制度化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育や必要な支援を行う観点から、教育課程の基準の改善を図る。」

引用文中①は、特別支援教育へ制度転換するに至った情勢変化について、②と③は特別

支援教育制度改革への対応について述べられている。その上で、「障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育や必要な支援を行う」としているが、これは特別支援教育の基本的考え方を指している。したがって、平成 21 年度に行われた改訂が、全体として特別支援教育制度を教育課程の側面から推進したものであると理解できる。

ところで、平成 15 年 3 月に特殊教育から特別支援教育への制度転換の必要性を提言した「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（※ 2）（以下「報告」という。）では、第 2 章に、「今後の特別支援教育の在り方についての基本的な考え方」を示している。そこでは、「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な対応を図る」ために、①質の高い教育的対応を支える人材、②関係機関の有機的な連携と協力、③「個別の教育支援計画」の必要性、④特別支援教育コーディネーターの役割、⑤地域の総合的な教育的支援体制の構築と当該地域の核となる専門機関の必要性、の五つの考え方が示されている。

これらの記述は、障害のある子どもの教育に携わる人材や関係機関、その質の向上や連携の在り方という点からなされている。障害のある子どもの多様な教育的ニーズに対応するためには、教員の専門性向上を図り学校が組織的な対応を強化するとともに、専門家の活用や関係機関との連携が重要であり、それらを進めるツールとして個別の教育支援計画や特別支援教育コーディネーター及び地域の支援体制構築等が構想されているのである。

2. 新学習指導要領等における専門家の活用等に関する規定

（1）専門家の活用に関する規定

専門家の活用に関する規定は、新学習指導要領において追加された重複障害者の指導に関する配慮事項に次のように示されている。（下線は従前の学習指導要領に追加・修正された部分、以下学習指導要領の引用については同じ）

【第 1 章第 2 節第 4 の 2 (2)】

複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒（以下「重複障害者」という。）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などして、学習効果を一層高めるようにすること。

専門家の活用については、従前の学習指導要領においても自立活動の指導の配慮事項に規定されていた。自立活動の指導では、児童生徒の障害の状態により、専門的な知識や技能等が必要であり、適切な指導を行う観点から「専門の医師及びその他の専門家の指導・助言」を求めることが規定されている。新設された規定は、重複障害者の指導における学習効果を上げる観点から、自立活動に限らず指導全般にわたって専門性に基づく教師の協力的指導を行うとともに、必要に応じて専門家を活用することに言及したものである。

(2) 関係機関との連携に関する規定

関係機関との連携については、進路指導の充実、個別の教育支援計画の作成及び特別支援教育のセンター的機能の規定において記述が追加されたり、修正されたりしている。

【第1章第2節第4の2(5)】

・・・中学部においては、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと。その際、家庭及び地域や福祉、労働等の業務を行う関係機関との連携を十分に図ること。

【第1章第2節第4の2(14)】

家庭及び地域や医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童又は生徒への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成すること。

【第1章第2節第4の2(16)】

小学校又は中学校等の要請により、障害のある児童、生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。その際、学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備するとともに、他の特別支援学校や地域の小学校又は中学校等との連携を図ること。

関係機関との連携については、二つの視点から規定が見直されている。一つは、特別支援学校に在籍する子どもの教育を充実させる点からである。上に示した進路指導と個別の教育支援計画の規定がこれに当たる。

もう一つは、対外的な役割を効果的に果たす観点からの記述であり、上に示した特別支援教育のセンター的機能に関する規定が該当する。従前の学習指導要領においては地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割が求められていたが、小・中学校等の教師等に対する助言や援助等の役割を加え、「地域における特別支援教育のセンター」としての役割を果たすよう改められた。そこで、対外的役割の拡充に対応する観点から、校内の体制整備と他の特別支援学校等の連携に言及されている。この学校等の「等」に、教育機関のほか福祉機関、医療機関等が含まれることが解説書に示されている。

3. 特別支援学校における取組状況

(1) 専門家の活用について

表1は、全国特別支援学校長会が調査（※3）した、特別支援学校における外部専門家の導入状況を平成20年度と24年度について比較したものである。5年間で理学療法士、作業療法士、言語聴覚士がそれぞれ約70名、臨床心理士が約140名増えている。配置されている専門家がどの障害種別の学校に配置されたかを示したのが、表中の「平成24年度障害別内訳」である。それを見ると知的障害が4割を占め、肢体不自由が2割を占める。知的障害と肢体不自由の併置の学校を合わせると全体の8割になっている。

表1から特別支援学校全体として、外部専門家の導入が進んでいる状況とともに、知的障害と肢体不自由の学校で導入が多いことが分かる。知的障害と肢体不自由の学校は重複障害者の在籍が多いことから、重複障害者の指導において外部専門家が活用されているものと推察される。導入されている専門家としては、理学療法士、作業療法士及び言語聴覚士が多くを占め、次いで臨床心理士となっている。

表1 全国の特別支援学校における外部専門家の導入状況の推移について										
導入している専門家	平成20年度	平成24年度	平成24年度障害別内訳							
			視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱	知肢併置	肢病併置	その他併置
視能訓練士	13	28	11	0	2	12	0	3	0	0
言語聴覚士	137	200	4	15	82	45	2	37	5	10
理学療法士	174	240	10	3	90	67	3	49	5	13
作業療法士	153	223	5	3	97	60	2	43	4	9
臨床心理士	105	156	7	11	78	21	9	22	2	6
看護師	280	196	3	4	68	59	12	29	7	14
大学等研究関係者	152	199	9	18	100	30	6	26	2	8
その他	96	138	12	8	71	18	10	12	4	3
合計	1110	1380	61	62	588	312	44	221	29	63

（出典）全国特別支援学校長会発行の各年度の研究集録より筆者作成、平成20年度の調査学校数は1,026校中947校で回答率は92.3%、平成24年度の調査については調査校数の記載はない。文部科学省の学校基本調査によると平成24年5月1日現在の全国特別支援学校数は1,059校。

一方で、看護師数は、平成20年度280名が24年度には196名と約80名減少している。実は、特別支援学校に導入されている看護師はの実数だけ見れば大幅に増えている。文部科学省が行っている調査（※4）では、全国の特別支援学校で医療的ケアに対応するために配置されている看護師は平成20年度893名、24年度1,291名で、5年間で400名増えている。文部科学省調査による看護師数は医療的ケアを実施している看護師であるが、校長会調査で把握しているのは外部専門家であり、指導・助言の立場で教育に関与するものである。データを素直に読めば、外部専門家としての看護師は減少しているが、医療的ケアを担当する看護師は増加していることになる。医療的ケアを担当する看護師については、これまで各自治体が様々な方法で配置してきており、その中には、社会人を教員として登用する「特別非常勤講師」や「特別免許状」の制度を活用した（すなわち外部

専門家の機能を伴う形で導入された）ものがある。こうした制度で採用された看護師は、看護師経験を自立活動の指導に生かしながら、資格を生かし医療的ケアを担当する。外部専門家としての看護師の減少は、医療的ケアを専門的に担う看護師の導入の増加（本来の目的に応じた配置の進展）を意味しているのかもしれない。この点は、今後精査が必要である。

看護師以外の専門家を学校に導入する方法も多様化している。かつては、病院や施設等で勤務している理学療法士や作業療法士等に研修講師を依頼して、年に数回の指導を受ける形態が多かった。近年は、特別非常勤講師や特別免許状の制度を活用して、より継続的に採用する自治体が増えてきている。また、活用の仕方についても指導方法や教材について個別に助言を受ける例から、個別の指導計画の作成・評価にかかわる例まで多様である。

（２）個別の教育支援計画の活用状況

表２は、個別の教育支援計画の活用方法について特別支援学校長会が調査したものを平成２１年度と２４年度で比較したものである。いずれの活用方法も大きく伸びており、活用が進んでいる状況を示している。

活用方法のうち、「現場実習に利用」、「転出・転入に利用」、「就学・進学に利用」は、障害のある子どもの生涯にわたる一貫した支援の観点から、移行支援の充実を図ろうとするものである。また、「個別の指導計画の作成の根拠」や「個別の療育・教育・家庭等支援連携に活用」は、在学中の教育・支援の充実に役立てるものである。「支援会議のツール」は、支援会議の開催趣旨により、移行支援にも在学中の支援にもかかわるものである。したがって、個別の教育支援計画のもともとの作成趣旨である、生涯にわたる支援と関係機関との連携による支援のどちらについても、学校の取組が進展していることがうかがわれる。

特別支援学校の学習指導要領等の改訂に当たっては、個別の教育支援計画は作成されているが、活用が進んでいないことが課題とされた。表２に示された移行支援への活用では、個別の教育支援計画が支援を引き継ぐ者の間で移動していると予想される。また、支援会議や個別の療育等での活用においては、関係機関の間で個別の教育支援計画が共有されていると考えられる。したがって、関係機関との連携のためのツールという点では進展が見られていると推察される。

表２ 個別の教育支援計画の活用方法について
(平成21・24年度:単位校)

活用方法	平成21年度	平成24年度
現場実習に利用	154	302
転出・転入に利用	217	418
就学・進学に利用	208	436
個別の指導計画の作成の根拠	283	634
支援会議のツール	262	497
個別の療育、教育、家庭等支援連携に活用	283	584
その他	19	7

(出典) 全国特別支援学校長会発行の各年度の研究集録より筆者作成。
調査校数の記載はない。文部科学省の学校基本調査によると平成21年5月1日現在の全国特別支援学校数は1,030校、同24年1,059校。

（３）特別支援教育のセンター的機能の取組状況

文部科学省は、平成 19 年度から 2 年ごとに「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」（※ 5）を行っている。全国の特別支援学校のセンター的機能（以下、「センター的機能」という）の取組を学習指導要領の改訂前後で比較したものが表 3 である。

平成 19 年度から 23 年度までの相談件数では、「子どもを担当する教員や学校からの相談」が 3 割、「子ども及び保護者からの相談」が 1 割増えている。相談件数全体が増加する中で、「教員や学校からの相談」によるものが顕著に伸びていることが分かる。

相談件数の増加は、相談対象の多様化と連動しているようである。特別支援学校長会の調査によると平成 21 年度に幼稚園・保育園を訪問相談した特別支援学校は 386 校、高等学校は 280 校であったが、24 年度に幼稚園を訪問相談した特別支援学校は 684 校（保育園を対象にした学校もほぼ同数）、高等学校が 685 校と大幅に増加している。従前は小学校と中学校が訪問相談の中心であったが、幼稚園や高等学校に広がりを見せている。

センター的機能は、教員や学校からの要請に応える形で拡充してきているが、次に、役割の拡充を支える観点から示された関係機関や校内体制はどうなっているかを見てみよう。

表 3 に、教育委員会等との連携を図っている特別支援学校、医療等のネットワークを小・中学校等の支援に活用している特別支援学校の比較を示した。全体的に増加傾向が認められるが、その中で「特別支援教育センター、教育事務所等と連携している」「市区町村教育委員会と情報交換の場を設けている」が 1 割程増加していることが注目される。この増加は、前述した「学校や教員からの相談」の増加と関係があるだろう。というのは、特別支援学校の設置者は都道府県であることが多いことから、市区町村立である小・中学校等への支援を効果的に行うために、市区町村の教育委員会や広域の教育行政を担う教育事務所等との連携が欠かせないと考えられるからである。

では、この間校内体制はどうなってきただろうか。表 3 には、平成 23 年度において、約 95% の特別支援学校で地域支援部等の分掌・組織が設けられており、その分掌等は 8,000 人以上の教員（全国の特別支援学校教員数の 9.3%）で構成されていることが示されている。分掌等を構成する教員数に 5 年間で大きな違いはないが、専任教員の数が増えている点が注目される。この点をさらに詳しく見てみよう。

表3 特別支援学校のセンター的機能に関する全国的状況(平成19・23年度)					
機能及び体制等		平成19年度		平成23年度	
相談	子どもを担当する教員や学校からの相談の総件数	87,685件		111,222件	
	子ども及び保護者からの相談の総件数	111,405件		125,381件	
関係機関との連携	都道府県教育委員会から指導助言を受けたり、必要な情報を得ている	704校	81.1%	743校	83.6%
	特別支援教育センター、教育事務所等と連携している	597校	68.8%	718校	80.8%
	市区町村教育委員会と情報交換の場を設けている	583校	67.2%	710校	79.9%
	市区町村教育委員会と連絡・調整等を行っている	678校	78.1%	734校	82.6%
	特別支援連携協議会等機関間の連携の仕組みに参画している	642校	74.0%	728校	81.9%
	医療・保健機関とのネットワークを活用している	439校	50.6%	468校	52.6%
	福祉機関とのネットワークを活用している	451校	52.0%	500校	56.2%
校内体制	労働機関とのネットワークを活用している	171校	19.7%	212校	23.8%
	センター的機能の中心となる教員の人数(A)	4092人		4260人	
	Aの内 専任の教員の人数	342人		1198人	
	センター的機能を担う分掌等を担当する教員の総数(Aを含む)	8254人		8242人	
調査回答校数		868校		889校	
				842校	94.7%

(出典)各年度の文部科学省「平成23年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査集計結果」より筆者作成

表4は、特別支援学校長会が調査した全国の特別支援学校における特別支援教育コーディネーター（以下、「コーディネーター」という）の指名状況である。通常、コーディネーターは関係機関の調整を主たる役割としておりセンター的機能の中心となっていることが多い。したがって、文部科学省調査の対象であるセンター的機能の中心となる教員とコーディネーターはほぼ重なるものと考えられる。そのコーディネーターの指名状況を平成21年度と24年度で比較すると、やはり

専任が大きく増えている。専任を置かない学校が150校程減り、専任を一人以上置く学校が700校を超えており、2名以上配置している学校が300校を超えている。全国の特別支援学校の7割の学校が専任を配置し、3割の学校が複数配置をしている状況である。表4からは、専任配置の増加に伴い、担任等との兼務が減少している状況も読みとれる。

以上述べたように、多くの特別支援学校ではセンター的機能を担当する分掌等を設け、その担当者については専任化が進んでいる。増加する支援のニーズに、特別支援学校が地域の関係機関との連携を強化するとともに、コーディネーターの専任化等校内体制の整備により対応してきている状況がうかがわれる。

表4 全国の特別支援学校における特別支援教育コーディネーターの指名状況(平成21・24年度:単位校)

専任・兼任	指名数	平成21年度	平成24年度
専任	0人	417	269
	1人	285	374
	2人	93	164
	3人	63	81
	4人以上	54	86
担任等兼務	0人	161	352
	1人	234	175
	2人	153	135
	3人	166	129
	4人以上	237	223

(出典)全国特別支援学校長会発行の各年度の研究集録より筆者作成。調査校数の記載はない。文部科学省の学校基本調査によると平成21年5月1日現在の全国特別支援学校数は1,030校、同24年1,059校。

4. まとめ

新学習指導要領の趣旨を踏まえた「専門家の活用」と「関係機関との連携」については、データを見る限り特別支援学校の取組が進んでいるようである。もちろん専門家数の増加や関係機関との連携に取り組む学校数の増加をもって、特別支援学校の教育が改善していると見ることはできない。今後、詳細な調査や研究が行われることを期待するが、その際、以下のような点からの検討が必要であると考える。

- ・ 外部の専門家の活用については、配置の方法、活用の在り方を含め様々なことが自治体の工夫によって進められているが、具体的な状況はよく分かっていない。配置の方法や活用の仕方を類型化するなどして調査や研究を行い、効果的な配置や活用について明らかにしていく必要がある。
- ・ 関係機関との連携については、在籍する子どもの教育に資する観点から個別の教育支援計画の活用方法を取り上げた。「現場実習に利用」等それぞれの活用方法に取り組む学校は増加しているものの特別支援学校全体の3～6割に止まっている。個別の教育支援計画を活用していない学校は、他の資料等を活用しているのだろうか。平成25年に文部科学省が作成した「教育支援資料」(※6)によれば、個別の教育支援計画は、今後、就学相談や就学先決定に至る過程で重視されることが示されている。個別の教育支援計画は、障害のある子どもの教育において一貫して活用されることが期待されており、他の資料に簡単に置き換えられるものではないはずである。こうした観点から、同計画の活用実態について更なる調査と研究が必要である。
- ・ 関係機関との連携については、センター的機能を果たす観点からも取り上げた。教員や学校から相談の増加と同時に、市区町村の教育委員会等との連携やコーディネーターの専任化が進んでいる状況が示された。センター的機能を果たすためには関係機関との連携を強化しなければならず、強化のためには対外的な信頼や専門性が必要なことからコーディネーターの専任化が進んでいるものと思われる。こうした状況について、個々の学校の状況に関しては詳しい報告が見られるが、全国的な状況は十分整理されていない。関係機関との連携やコーディネーターの活動実態、コーディネーターを専任化することによる影響などについて明らかにする必要がある。

資料・文献

- ※1 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)」。
- ※2 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」。
- ※3 全国特別支援学校長会(各年度)「全国特別支援学校長会研究集録」。
- ※4 文部科学省(各年度)「特別支援学校医療的ケア実施体制状況調査の結果について」。
文部科学省ホームページ参照

- ※5 文部科学省(各年度)「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について」.
- ※6 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2013)「教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～」.

第2章 特別支援教育における自立活動の在り方

上越教育大学 教授 河合康

1. はじめに

自立活動は、昭和46年の盲学校、聾学校、養護学校の学習指導要領の改訂により新たに設けられた「養護・訓練」という領域が、平成11年の学習指導要領の改訂により、名称変更されたものである。自立活動は、特別支援学校における独自の教育課程の領域であり、現行では、その目標は「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。」とされている。自立や主体性が重要視されていることがわかるが、この点は、冒頭の「個々の児童又は生徒が」という表記において主語を示す「が」が用いられているところに端的に表れているといえる。主語である「が」が学習指導要領で使用されるのは異例のことであり、ここからも「自立活動」という領域の独自性や重要性を看取することができる。

2. ICFの視点に基づく自立活動

自立活動の内容は、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」と「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」で構成されていることを確認することが必要である。この内、前者については、平成21年の特別支援学校学習指導要領の改訂において、平成13年にWHOが採択したICF「国際生活機能分類 (International Classification of Functioning, Disability and Health)」の考え方をより一層取り入れようとしている点に留意しなければならない。

自立活動の指導に際しては、ICFで示されている3つの「生活機能」すなわち「心身機能・身体構造（例：視覚、聴覚、触覚等）」、「活動（例：歩く、書く、等）」、「参加（例：就労、レクリエーション、等）」との関連で障害を捉え、さらに、自立活動の目標で示されている「学習上又は生活上の困難」を「環境因子」や「個人因子」等との関連を含めて、相対的に把握することがより一層重要とされている。「個人因子」とは例えば、自立活動の「2 心理的な安定」の中の「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること」等が、また、環境因子としては「4 環境の把握」の中の「感覚の補助及び代行手段の活用に関すること」等が該当するといえる。また、自立活動の指導では、学習指導要領で示されている内容の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連づけることが必要である。今後は、これまで以上に、障害による困難、生活機能、個人因子、環境因子等を的確に把握し、それに該当する自立活動の内容を明確にし、それらの関連性に留意して、自立活動の指導を行う必要がある。

3. 個別の指導計画の活用

今回の学習指導要領の改訂で、すべての子どもに対して、教科等も含めて個別の指導計画を作成することが義務づけられたが、平成 11 年の盲学校・聾学校・養護学校学習指導要領において初めて個別の指導計画が規定された際は、自立活動と重複障害者を教育する場合の 2 つとされていた。自立活動の指導は集団で行われる場合もあるが、最初から集団で指導することを前提としたものではなく、基本的には自立活動の指導計画は個別に作成されなければならない。こうした点を踏まえると、個別の指導計画の在り方を問わずに、自立活動の方向性を考えることはできないといっても過言ではないであろう。

個別の指導計画に基づく指導では、まず第一に P D C A サイクル（計画(Plan)→実践(Do)→評価(Check)→改善(Action)）を学校として確立することが肝要である。P D C A サイクルの出発点となるのが実態把握である。その際、子どもの障害の状態は、一人一人異なっており、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの的確な把握が求められている。実態把握の方法としては、諸検査の実施、観察、本人や保護者との面接等が挙げられるが、それぞれの方法の長所・短所を相互に補いながら総合的に子どもの状態を捉える必要がある。その判断を行う場合は、一人ではなく、必ず複数の教員で行い、客観性を高めることが求められる。

次に、実態把握を踏まえて目標の設定が行われるが、長期的・短期的な観点から検討する必要がある。最も長期的な観点としては、卒業後の成人像を描いて、幼稚部、小学部、中学部、高等部という長いスパンで考える目標があろう。眼前の子どもの状態にのみに目を奪われることなく、長い目で子どもの発達を捉える必要がある。また、それぞれの学部間の目標の一貫性や系統性を確保する上で重要となるのが学校の教育目標である。それ故、自立活動の目標設定に際しては、常に学校の教育目標との関連を念頭におく必要がある。続いて、長期の目標を踏まえて短期の目標が設定されることになるが、そのスパンは学校によって異なってもよいであろう。しかし、機械的に学期や月といった割り切り方ではなく、子どもの状態に応じて柔軟に短期の目標を設定していく必要がある。特別支援教育の専門性とは何かについて議論されることがあるが、目標設定に関しては、いかに正確に将来の成人像（長期目標）を見極め、そこに至る子ども像（短期目標）をいかに数多く描くことができるかがポイントとなると考える。

目標が設定されると、目標に対応した具体的な内容が確定され、指導が展開されることになる。その際には、本人の主体性や成就感を重視する必要があるが、今回の特別支援学校学習指導要領の改訂では、自己肯定感が新たに明示されたことに注意する必要がある。これらは、学校のあらゆる教育活動を通じて育むことが求められるが、自立活動の指導において、特に配慮することが必要となろう。自立活動への取り組む姿を振り返り、自分の努力を確認したり、自分の進歩を認識することを促すような場面の設定が重要となる。ただし、自己の過大評価とならないよう、自分を客観的にみる目を育てることも忘れてはならない。

また、今回の改訂では、自分で環境を整えたり、必要な場合は周囲の人に支援を求めることの重要性が明示された。この点は、前述の I C F の考え方に繋がるものであり、指導に際しては、十分に留意する必要がある。

さらに、特別支援学校学習指導要領では、進んでいる側面を更に伸ばすことにより、遅れている側面を補うことができるような指導の必要性が記されている。子どもの短所と長所の両者に目を向ける必要があるが、指導時間は無限にあるわけではないので、両者のバランスを適切にとることが求められる。その際には、当然のことながら、一人ひとりの子どもの実態に応じて考えることが必要になるが、その指標としては、「障害の程度」と「年齢」があると思われる。障害が重くなり、年齢が高くなればなるほど、長所を伸ばすといった点を重視し、年齢が低くなり、障害が軽い方向に向かう場合はできない側面を補うような指導に力点を置くとよいと考える。

実際の指導が行われた後に、評価と改善が行われることになるが、この際には、上述の短期目標（子ども像）が細かく、数多く、教師の側で描かれていれば、比較的、容易に実施できるのではないかと考える。教師が短期目標を数多く描き、それを評価と連動させ、次の指導に反映できるような実践が望まれる。ある短期目標（子ども像）とその前後の短期目標（子ども像）の間が粗いと子どもの成長・発達を見取ることができなくなる。その意味で、P D C A の中でも、最初の計画（P）が持つ意味は非常に大きいと思われる。

なお、上述の通り、自立活動の指導は個別に行われるのが原則であるので、例えば、教科等を合わせた指導の中に自立活動を位置づける場合、この個別性に留意する必要がある。教科等を合わせた指導を行う場合、例えば、遊びの指導や生活単元学習などの指導形態では集団での活動を前提としていることも多いが、教科等を合わせた指導の中に自立活動の目標や内容が個別に明示され、自立活動に関して教職員が共通理解した上で指導が展開される必要がある。

4. 自立活動を主とした指導

1) 自立活動を主とした指導の形態

特別支援学校での独自の教育課程の領域である自立活動については、学習指導要領において自立活動を主とした指導を行うことができる旨の規定が以下の通りなされている。

- 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。（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第2節第5の3）

ここから、自立活動を主とした指導は「又は」で分けられる2つの形態があることが察

知できる。前者は「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」に替えて自立活動を行うことができるというものである。この規定で重要となるのは「一部」という用語であり、全部を替えることはできないという点である。一方、後半は「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、となっており「一部」という用語が用いられていない。すなわち、全部を自立活動に替えてもよいということになる。この両者の形態を重ね合わせてみると、自立活動を主とした指導を行った場合でも、教育課程上に明確に位置づけて行わなければならないものとして「特別活動」と「道徳」の領域が残ることがわかる。自立活動を主とした指導を行う場合でも、この点に留意しなければならない。

しかし、自立活動を主とした指導を行っている教育課程をみると、道徳と特別活動が明示されていない特別支援学校も散見される。ただし、こうした学校の教育課程が問題であるかという点と必ずしもそうとはいえない。なぜならば、下記の学校教育法施行規則第130条において、いわゆる「教科等を合わせた指導」の規定があるからである。

第130条 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、特に必要がある場合は、(中略)各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

2 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

この規定に基づき、自立活動を主とした指導を行う教育課程を編成する際に、教科等を合わせた指導である「生活単元学習」や「遊びの指導」等を組み込み、これらの指導において「特別活動」や「道徳」の目標や内容を扱う場合が考えられる。ただし、この場合は、当然のことながら、「特別活動」や「道徳」の目標や内容を扱っていることを明確にし、教師がこの点をしっかりと認識した上で、指導を行うことが求められる。

2) 自立活動を主とした指導から読み取るべきこと

自立活動を主とした指導を行った場合、上述の通り、各教科を全く行わないことが可能である。ただし、安易に各教科の授業時数を自立活動に替えることは避けなければならない。むしろ、各教科で指導できないかどうかを徹底的に追求し、最終的に各教科では対応できないと結論づけられた内容を自立活動で取り上げるといった姿勢が求められる。

具体的には、特別支援学校学習指導要領では、下記に記すいわゆる下学部・下学年適用の教育課程が編成できているので、この規定の活用をまず検討すべきであろう。

第5 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

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) 略

(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) 略

(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。

(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第2節第5)

高等部については省略したが、高等部では各教科・科目の目標・内容を小学部の各教科の目標・内容にまで、また、小学部・中学部においては上記の通り幼稚部で示されている各領域のねらい・内容にまで引き下げて、子どもの状態に応じて指導することができる。この下学部・下学年適用が可能かどうかについて各教科について精査し、その結果、教科の中で指導することが困難であると判明したことがらを自立活動の内容として取り上げるようにするといった姿勢が必要であろう。このことは、特に、自立活動への取り組みの蓄積があまりみられない知的障害児・者を教育する場合に念頭におくべきではないかと考える。

5. 通常の学校における自立活動

通常の学校では、障害のある子どもも、基本的には小学校、中学校等の教育課程と同様の指導を行うことが原則である。ただし、子どもの障害の状態を考慮すると、通常の学校の教育課程をそのまま適用するのが困難であり、適当でない場合も多い。そのため、学校教育法施行規則では「特別の教育課程」に関する規定がなされている。具体的には、特別支援学級に在籍する子どもについては第138条で、また、通級による指導を受けている子どもについては第140条と141条で以下の通りの規定がなされている。

第138条 小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、(中略) 特別の教育課程によることができる。

第140条 小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒(特別支援学級の児童及び生徒を除く。)のうち当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、(中略) 特別

の教育課程によることができる。（以下略）

第 141 条 略

これを受けて、例えば小学校の学習指導要領解説（総則編）では、「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし、例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」を取り入れたり...（中略）... するなどして、実情に合った教育課程を編成する必要がある。」といった記述がなされている。

このように、通常の学校においても、「特別の教育課程」の規定があるため、特別支援学級や通級による指導を行う場合は、特別支援学校学習指導要領に規定されている自立活動を行うことが可能である。ただし、特別支援学級での指導や通級による指導を受けていない通常の学級に在籍している支援が必要な子どもには法令上、自立活動を行うことができない。

また、高等学校では通級による指導は行われておらず、また、ほとんどの高等学校には特別支援学級が設置されていないため、小・中学校のように特別な教育課程を編成することができないため、自立活動の指導は行えない。高等学校でも、学校設定科目を設けて、自立活動の内容を参考にした内容を選択履修できるようにするなどの教育課程の弾力的運用を行うことはできるが、自立活動として指導を行うことはできない。

特殊教育から特別支援教育への転換に伴い、「場に限定された教育（特別支援学校（旧、盲・聾・養護学校）、特別支援学級、通級指導教室）」から、「場に限定されない教育（支援が必要な子どもには在籍している場に関係なく必要な教育を与える）」に転換されたが、自立活動については、法令上は場に規定されたままといえる。今後、支援が必要な子どもには、教育の場に関係なく自立活動の指導が受けられるような柔軟なシステムを検討する必要があるように思われる。この点について、日本の特別支援教育の課題と照合させながら私見を述べたい。

日本における特別支援教育の最大の課題はその対象が曖昧であるという点であると思われる。例えば、アメリカ合衆国では I E P が作成されている子どもが特別な教育の対象として確定できる。イギリスでも判定書（Statement）等の文書により、どの子どもが特別な教育的ニーズがあるのかが同定されている。その一方で、日本では「気になる子」などといったグレーゾーンに該当する子どもが多数存在する。文部科学省が平成 24 年に公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」によれば、6.5%の子どもが表題に該当するという結果になっている。その内、通級による指導を受けている子どもは 3.9%に過ぎず、6.5%のほとんどの子どもが法令上は自立活動の指導を受けることができない状況にある。

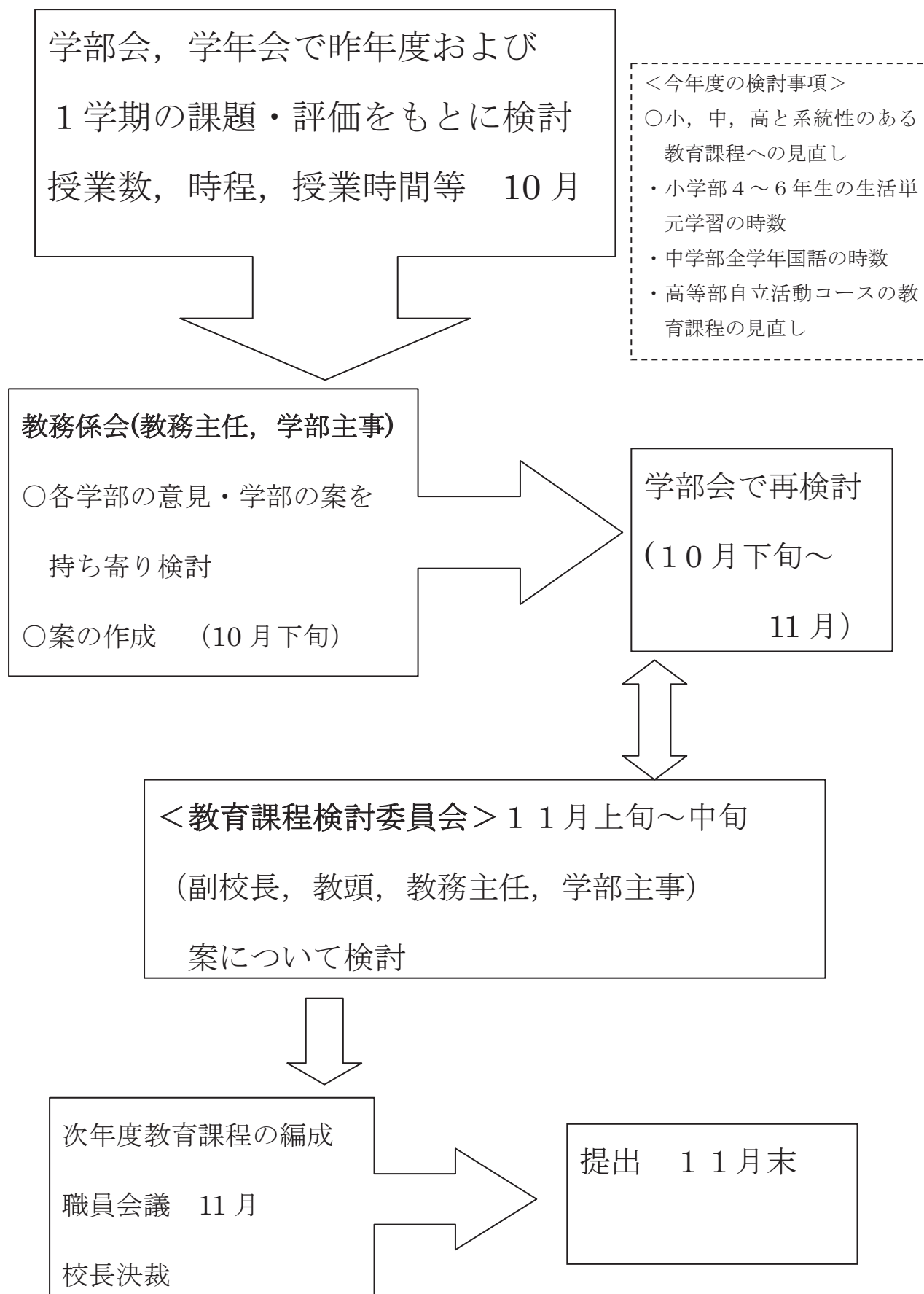
こうした状況を打開するためには、日本も 10 年に 1 回程度の実態調査により、特別支援教育の対象を確認するのではなく、諸外国と同様に毎年、特別支援教育の対象が確定できるようなシステムを構築すべきであろう。その際には「個別の指導計画」が作成されて

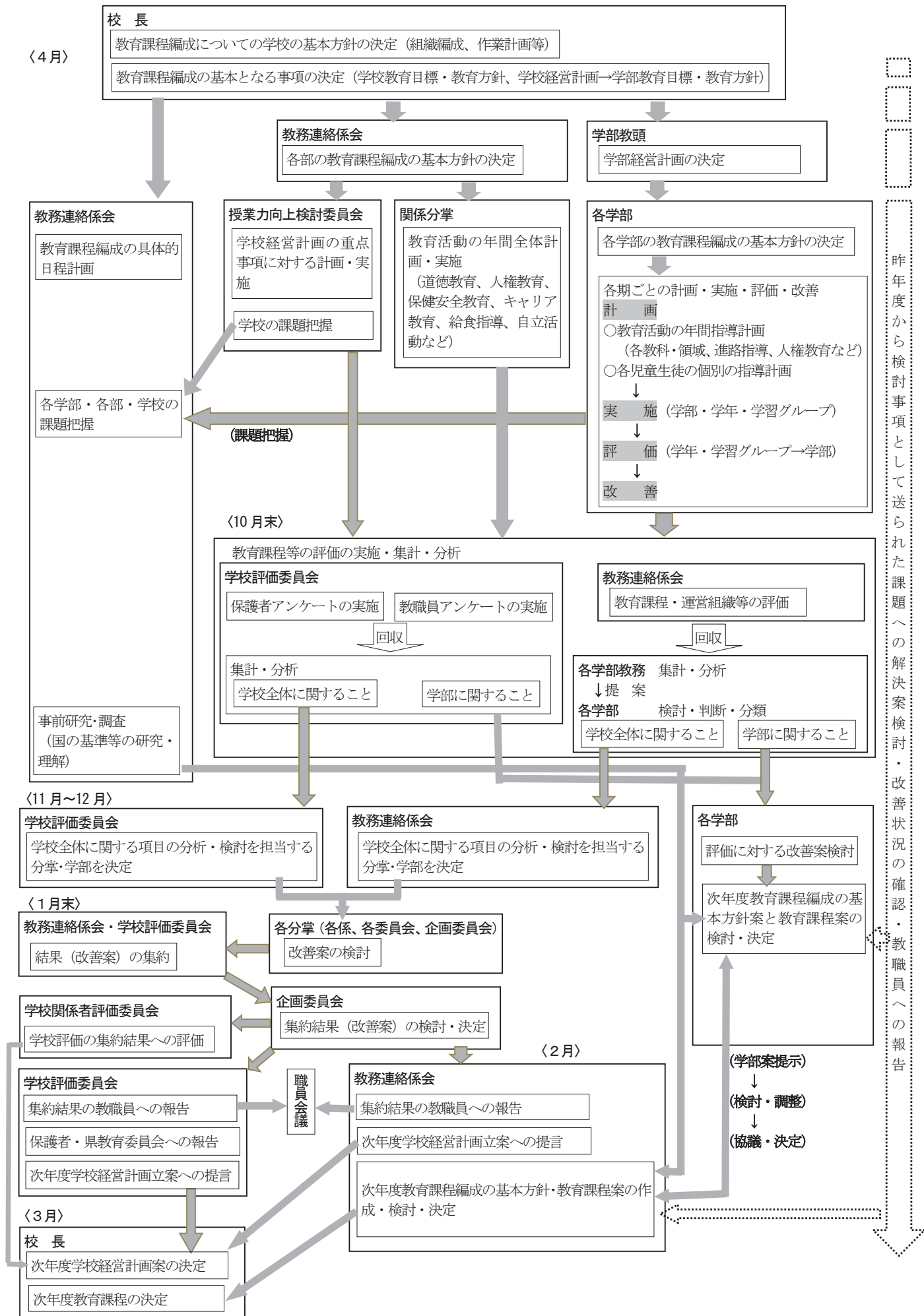
いる子どもの数により、対象を確定するのが現実的であると思われる。なぜならば、平成24年度において、公立の小学校、中学校において個別の指導計画を作成している学校は、それぞれ、91.2%、86.1%となっており、ほとんどの小・中学校で個別の指導計画が作成されるようになっているからである。この「個別の指導計画」が作成されている子どもに対しては、自立活動の指導を行うことができるようにしてはどうであろうか、というのが私の提言である。自立活動の指導を必要としているすべての子どもが、教育を受けている場に関係なく、自立活動の指導が受けられるようになる日が一日でも早く到来することを期待したい。

資料 1

フローチャート（教育課程編成）

教育課程の編成について（茨城県立協和特別支援学校）





香川県立香川中部養護学校における教育課程編成の手続き

4 月：新年度開始



5 月：各部年間指導計画の作成

前期の個別の指導計画の検討・作成



8 月：夏季期間中、前期の個別の指導計画の評価



9 月：教育課程検討委員会の開催①

次年度の教育課程について協議を行う

【教育課程検討委員会メンバー】

校長、教頭、教務主任、各部主事、教務部教育課程係、各部学年主任、教科（体育、音楽、美術、家庭）主任



10 月：後期の個別の指導計画の検討・作成



12 月：各部での次年度の教育課程についての検討・協議

学部主事及び学年主任でたたき台を作成し、部会での検討・協議により次年度の教育課程を決定する



1 月：教育課程検討委員会の開催②

次年度の特別教室の利用について協議



次年度の年間授業時間数表（案）を 1 月下旬に教育委員会に提出（知的障害の特別支援学校は、本表の提出となっている）

（教育委員会より大幅な修正を求められれば、教育課程検討委員会で検討。軽微な修正であれば、教務部教育課程係、各部主事、各部学年主任で検討）



3 月：次年度の教育課程決定

後期の個別の指導計画の評価

平成24年度教育課程編成手順

鹿児島高等特別支援学校

平成
23
年度

P	平成23年度開校準備室での取組	
	1 学校教育目標の設定 2 校訓の設定 3 めざす学校像，めざす生徒像，めざす教師像の設定 4 学校経営案（素案）の検討 5 平成24年度教育課程の編成案 教育課程の構造，年間授業時数，週時程，各教科等の基本的な考え方・目標	

平成
24
年度

P	4月～5月		
	校長 ・中・長期的観点に基づく学校経営案の作成 ・短期的観点に基づく学校経営案の作成 ・教育課程の編成の基本方針	教務関係 ・個別的教育支援計画の作成 ・個別の指導計画の作成 ・教育課程部会開催 教育課程編成計画 次年度教育課程編成分担	各教科等 ・第1学年指導計画の作成



D	5月～2月		
	校長 ・指導計画見直しの観点案作成 ・指導内容の見直し ・年間の単元・題材配列の見直し ・学年間の単元・題材配列の見直し ・学習評価に関する共通理解 ・知的障害者を教育する特別支援学校の評価 ・目標設定の方法 ・学習評価の方法 ・通知表の記入方法	教務関係 ・教育課程編成のための記録表の作成 ・通知表の様式作成 ・指導計画見直しの観点の作成と提案 ・各教科等グループ別研修会の企画	各教科等 ・教科等の分担による指導の実際と単元・題材ごとの反省 「社会生活」，「職業」 ・指導計画に基づく授業実施 ・指導の評価と改善策検討 「作業学習」 ・指導計画に基づく授業実施 ・指導の評価と改善策検討 「教科別の指導」 ・指導計画に基づく授業実施 ・指導の評価と改善策検討 「交流及び共同学習」 ・指導計画に基づく授業実施 ・指導の評価と改善策検討 ・グループ別研修会の実施 ・学期ごとの評価と改善

※年間を通したDの過程内でも学期毎に「P→D→C→A」による見直しを行う

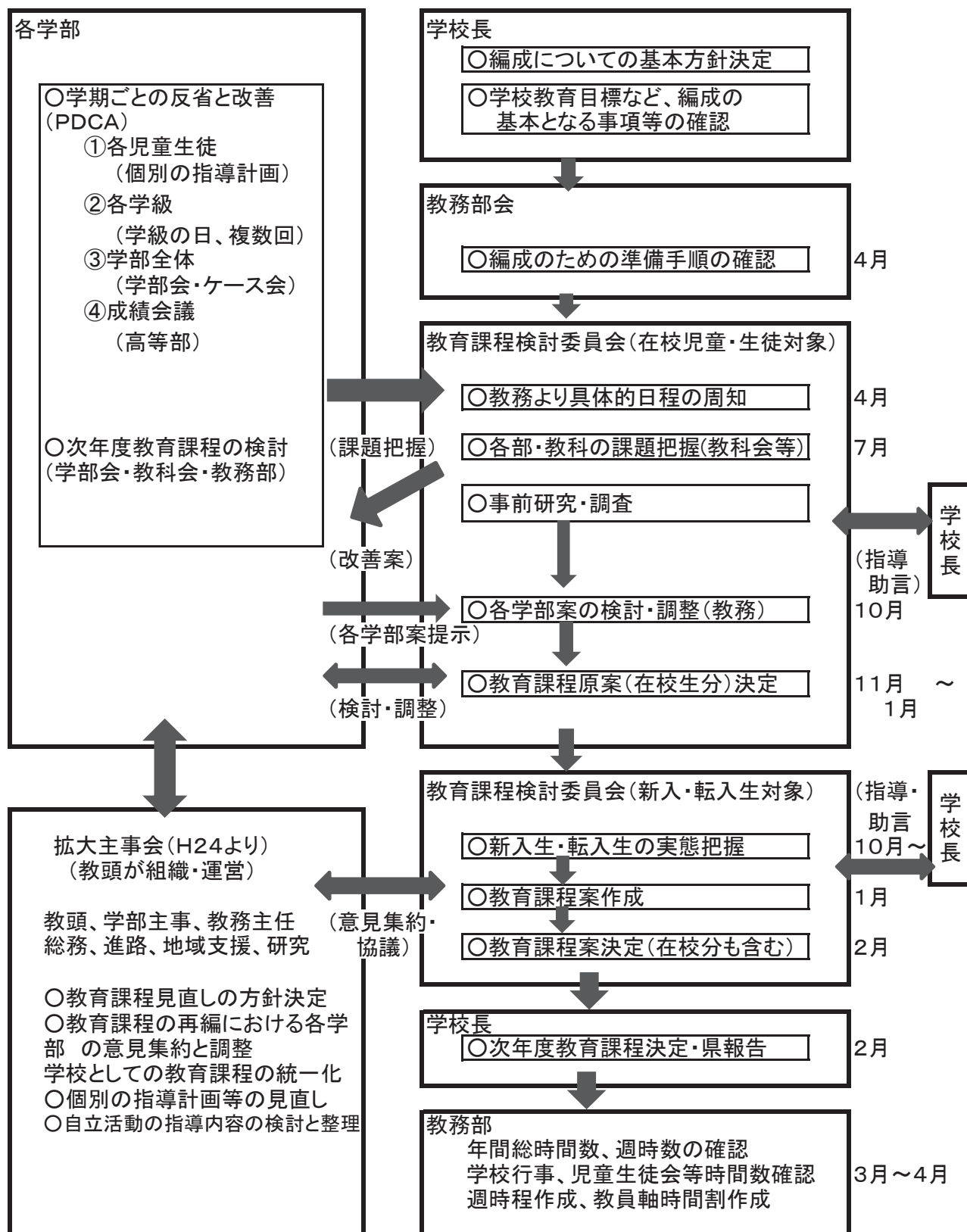


C	学期末に実施（7月，12月，2月）		
	・学校評価（職員，生徒，保護者による実施） 学校経営案，校務分掌 授業改善	・学期反省に基づく評価（職員） ・授業時数の計算 ・学校行事の評価 ・交流及び共同学習の評価	・各教科等担当者による評価 目標を達成できたか 学習内容は適切か 指導者による反省 等



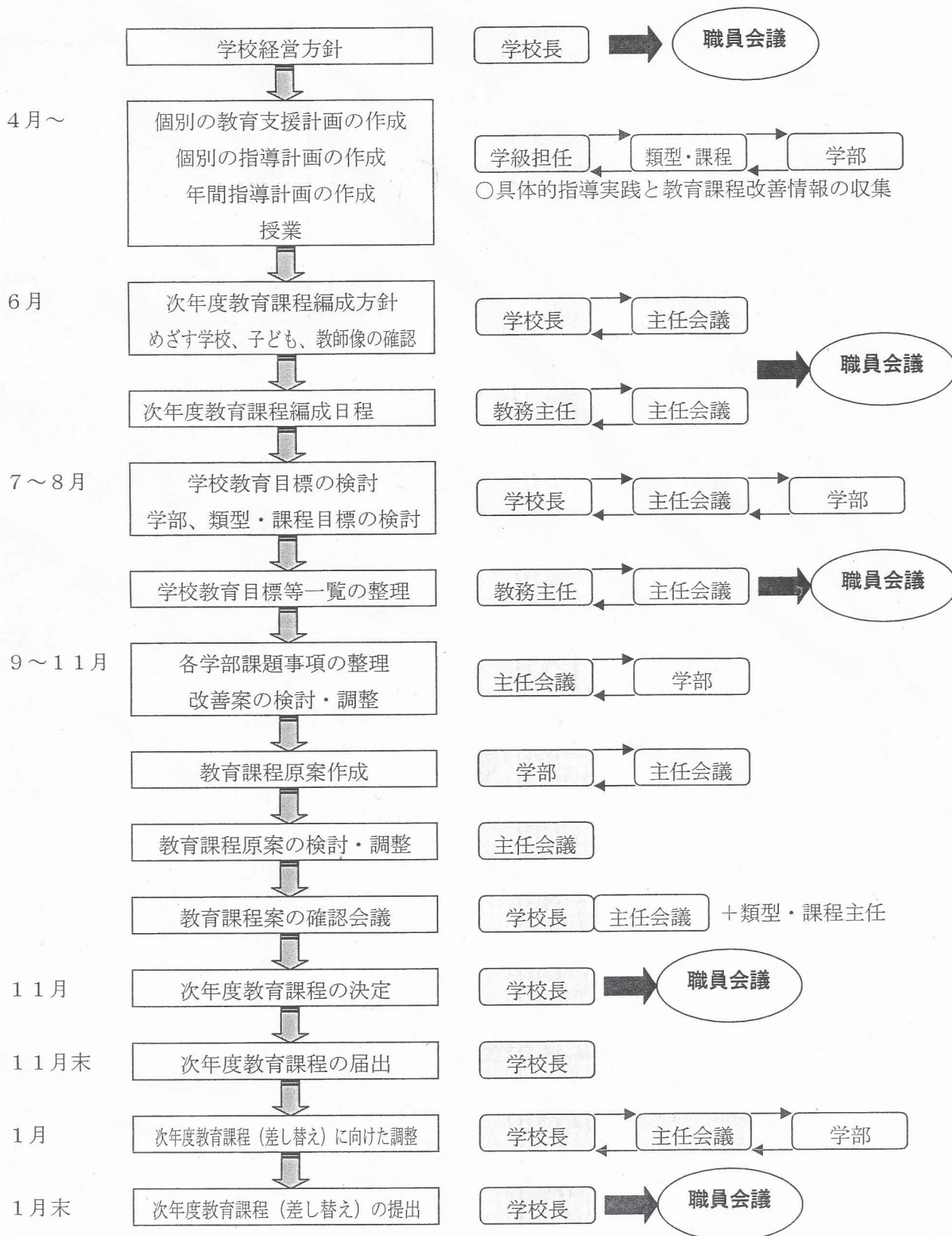
A	12月～3月		
	校長 ・平成25年度教育課程編成の基本方針 ・平成25年度学校経営案	教務関係 ・教育課程部会の実施 ・平成25年度教育課程の編成	各教科等 ・第1学年指導計画の修正 ・第2学年，第3学年指導計画作成

島根県立松江緑が丘養護学校 教育課程編成の手順



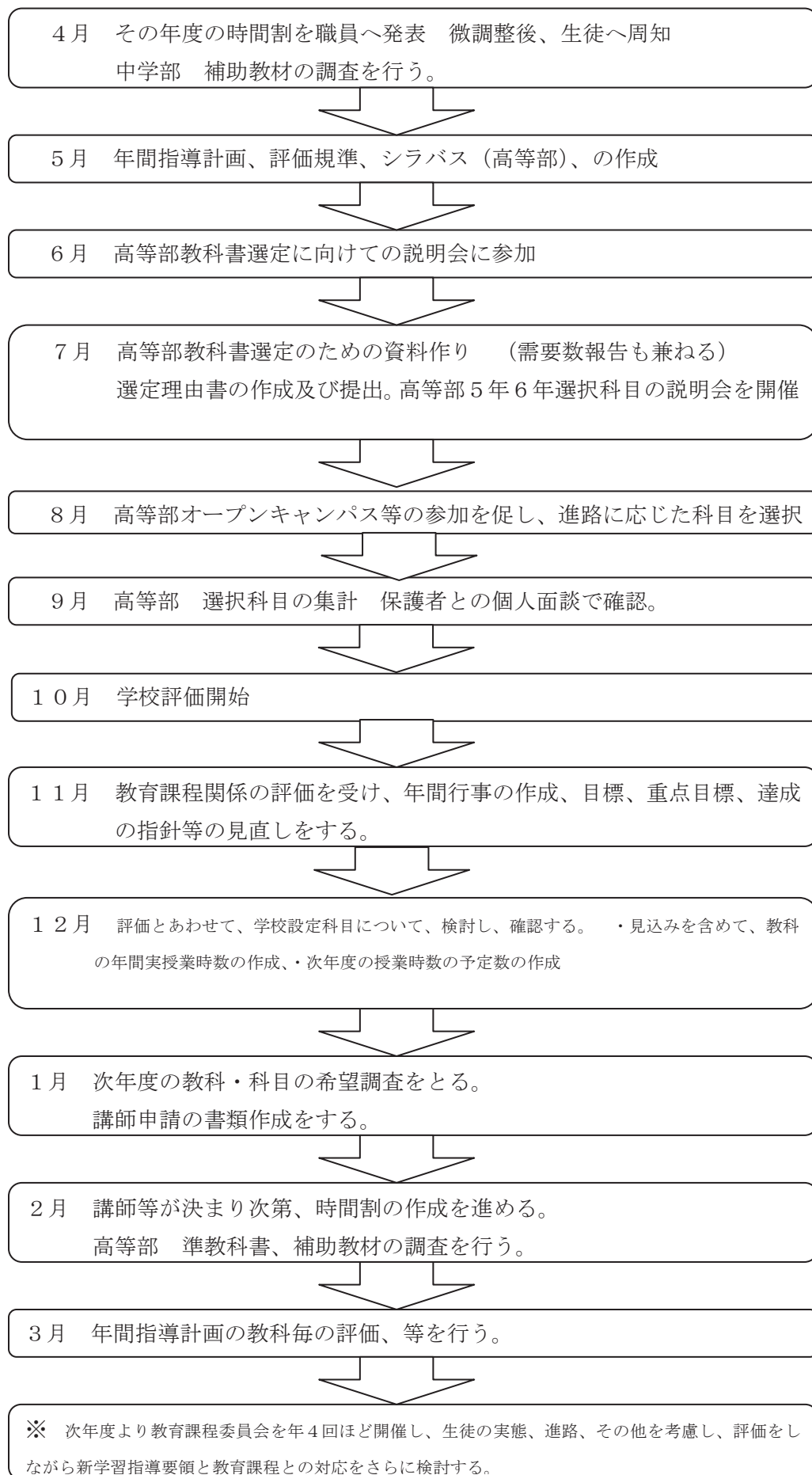
教育課程編成手順

青森県立八戸第一養護学校



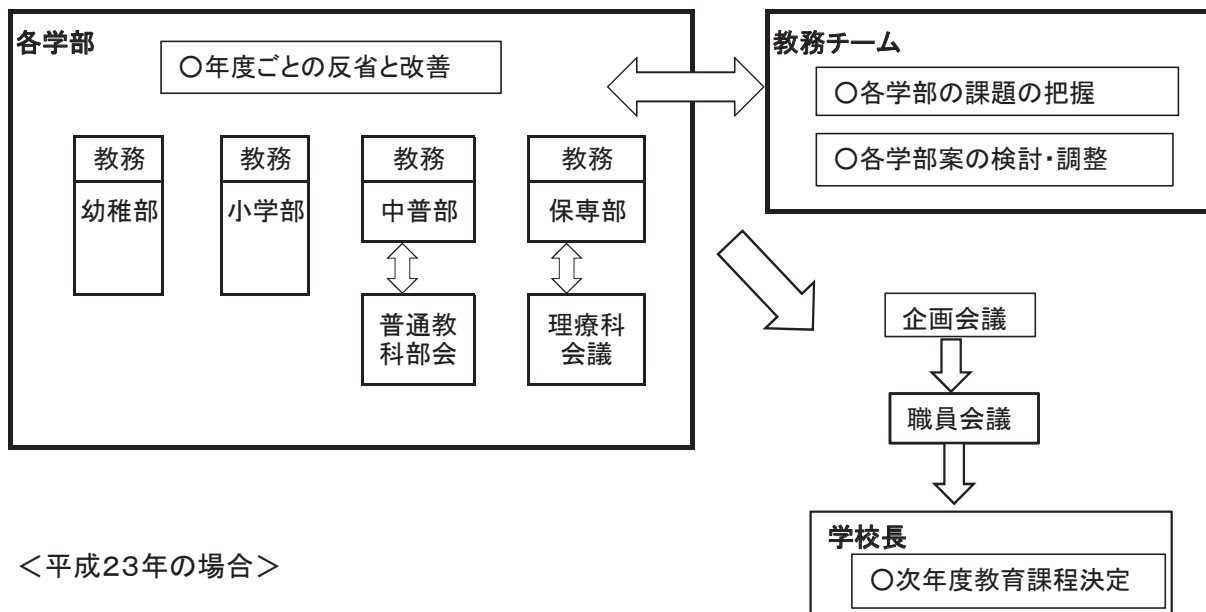
*主任会議を教育課程検討の中心組織とする。(教頭1、教頭2、◎教務主任、各学部主任) ◎運営者

<東京都立中央ろう学校 教育課程決定までの流れ>

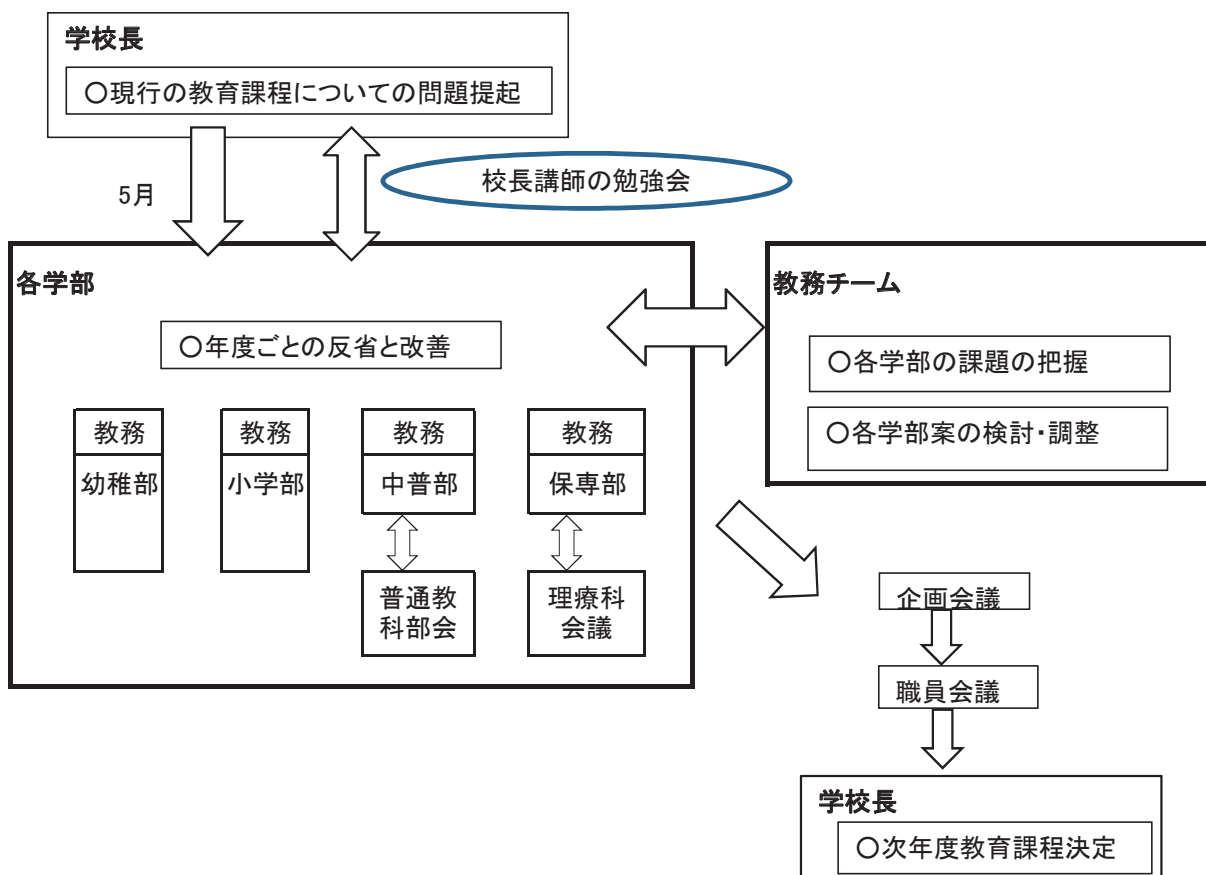


神奈川県立平塚盲学校
教育課程編成の手順

<例年の場合>



<平成23年の場合>



資料 2

中間報告書都道府県調査自由記述

Q12（都道府県）、Q9（指定都市）特別支援学級の教育課程編成に関して、貴都道府県において、特色ある取組や事例があればお書き下さい。

表 19 特別支援学級の教育課程編成に関して
特色ある取組、事例（都道府県）

新潟県	小学校特別支援学級における自閉症に対応した教育課程の編成について（研究実践 22年度）
沖縄県	義務教育課が担当している6教育事務所単位で15の研究部会の拠点校を決め小学校・中学校教育課程研究が毎年実施されており、特別支援教育部会の中で県教育委員会の共通研究主題、研究の方向性の下で教育課程についての研究の取り組みを行っている。
福岡県	・特別支援学級教育課程実施状況調査を実施し（毎年度）、教育課程編成について確認と指導を行っている。 ・特別支援学級・通級指導教室教育課程編成の手引を活用した理解促進を図っている。
鳥取県	圏域により実態が異なるため、各教育局が、地域の実態に応じた方法で指導助言等を行っている。 （例）担任対象の教育課程研修会の実施、教育課程編成に係る相談週間を設定し各学校からの相談に対応、市町村教育委員会担当者を対象とした研修会の実施 等
佐賀県	本県では、年度初めに、県内すべての特別支援学級に教育課程の提出を求めている。 提出された教育課程を確認のうえ、必要に応じて指導・助言を行い、教育課程の適正な実施を図っている。
長崎県	各小中学校において編成した教育課程は、各市町教育委員会を経由して、県教育委員会へ報告するようにしている。
福島県	自閉症・情緒障がい学級の交流及び共同学習の効果的な実践、教育課程の位置づけなど、養護教育センターと共同で取り組んでいる学校がある。
宮崎県	年度当初に県内すべての公立小・中学校特別支援学級在籍児童生徒の教育課程について調査を実施している。
北海道	平成21・22年度 自閉症に対応した教育課程の在り方に関する調査研究事業（文部科学省委託事業）
和歌山県	・近年、県教育委員会が主催する市町村教育委員会の指導主事研修会において、特別支援教育に関するテーマを取り上げている。 昨年度は、特別支援学級の教育課程、自立活動の在り方、就学指導の在り方についてテーマを設定し、ワークショップ形式で研修を行った。
大阪府	全市町村を対象に学校訪問をして、支援学級参観を実施。支援学級の取組みを把握し、先進的な事例を市町村教育委員会支援教育担当指導主事会等を通して、各地域に情報発信している。また、支援学級在籍児童・生徒の教育課程を編成するにあたり、乳幼児期から学校卒業後までを通じ、一貫した適切な支援を行うため、「個別的教育支援計画」作成・活用実践報告会を開催している。
熊本県	平成24年度は、特別支援学級担任を対象とした特別支援学校による2日間の基礎講座を県内16校で開催した。
京都府	府内市町（組合）教育委員会（京都市教育委員会を除く。）に照会したところ、次のような取組があげられた。 ・中学校区単位や市単位で校外学習や学習発表会を実施している。 ・特別支援学校との交流、当該市町村在住で特別支援学校に在籍する児童生徒との交流を実施している。 ・通常の学級に在籍する発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒が、双方にとって効果が期待できる教科等を特別支援学級で一緒に学習している。 ・郷土学習について、通常の学級と共同学習を実施するよう年間計画に位置付けている。 ・特別支援学校の就学基準に該当する児童に対して「遊び」の時間を設定し、砂遊びや運動遊びをするなど、療育のプログラムを取り入れている。 ・生活単元を共同学習の一部として位置付け、通級指導教室とも連携しながら社会性の向上に繋げる努力を行っている。 ・中学校では、各教科担当の教員が指導・支援できるようにしている。
愛知県	・特別支援学級及び通常の学級に在籍する障害のある児童に対しての支援について、教育課程の編成の実践研究をする。

表 20 特別支援学級の教育課程編成に関して
特色ある取組，事例 （指定都市）

特別支援学級対象の研修会等において，個別の指導計画の作成や積極的な活用を促しており，特に，校種間の通
には，個別の指導計画の内容を確実に引き継ぐよう指導している。

小中一貫教育を進めている本市では、小中の特別支援学級同士の交流及び共同学習ができるように、教育課程を
いる中学校区がある。

交流及び共同学習に積極的に取り組んでいる。

Q13（都道府県）、Q10（指定都市）

貴教育委員会として、特別支援学級の教育課程編成に関する課題があればお書き下さい。

表 21 特別支援学級における教育課程編成に関する課題（都道府県）

特別支援学級の新設・増設に伴う担任の確保と専門性向上

中学校の特別支援学級の知的障害のない生徒が在籍する教育課程
（自閉・情緒、言語、難聴、肢体不自由）特に自閉・情緒特別支援学級

- ・毎年、特別支援学級の新担任の人数が多く、研修等による知識や専門性の積み上げが図られにくい状況や教育課程編成が前年度踏襲に陥りやすい等の課題が見られる。
- ・手引などを作成して大枠となる基本的な考え方を示してきたことにより成果もあったが、具体的な指導内容や指導方法の工夫等の面ではまだまだ課題が多い。
- ・下学年適用と知的代替の類型の見極めについて、妥当性が不十分なケースが見られる。
- ・自立活動の時間における指導を設定することにより、減じざるを得ない各教科等の指導時間をどのように適切に設定すべきかで悩んでいる学校が多い。（本県においては、特別支援学級に在籍している児童生徒の入級のねらいを踏まえ、自立活動の時間における指導を必ず設定するように指導している。）

自閉症・情緒障害特別支援学級における適切な教育課程の編成

様々な理由から、在籍する児童生徒の実態に応じた特別な教育課程の編成が、十分にできていない場合がある。

担当教員の専門性を高めていくこと（研修の充実、特別支援学校教諭免許状の保有率を高める等）

- ・小学校、中学校において、特別支援教育に関する専門的な知識が薄いため、児童生徒の実態に合わせた特別な教育課程の編成ができないことが多い。
- ・通常の学級との交流及び共同学習が効果的に実施されていないことが多い。

特別支援学級の新設や増設、特別支援学級を担当する教員の退職に伴う世代交代等、児童生徒の教育的ニーズに対応した教育課程を編成する教職員の専門性を高めることが課題である。

市町教育委員会担当者の中で特別支援学級等の経験者が少ないため特別支援学級の教育課程編成について、理解が十分ではない場合がある。そこで、市町教育委員会担当者が出席する会議において、教育課程編成についての研修を行った。

児童生徒の学習ニーズに応じた教科等の設定
教科等を合わせた指導の位置づけ
自立活動の扱い
個別の教育支援計画、個別の指導計画をもとにした指導の在り方
交流及び共同学習の在り方

- 自立活動についての理解を図る必要がある。
- 特別支援学級が年々増加するなかで、担当者に特別の教育課程について理解を図る研修が必要である。

個に応じた指導の充実を図るため、同一の特別支援学級内における授業設定の工夫

在籍する児童生徒の実態を踏まえ、将来の進路を見据えた適正な教育課程の編成。
特別な教育課程を編成するための学級担任等の専門性の向上。

中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級における生徒の実態に合わせた教育課程編成の在り方（高校入試を念頭に置いた体制づくりにかかわって）

学校において、特別支援学級が個別指導の場として捉えられている状況があり、一つの学級としての教育課程の編成が十分にできていないところがある。

新しく特別支援学級担任となる教員や特別支援学級担任経験の少ない教員が多く、特別支援学級の教育課程編成についての理解が十分ではない。そのため、児童生徒の現在の実態だけでなく、将来の進路も視野に入れた教育課程の編成が難しい場合がある。

特別支援学級担任の交代が多く、教育課程編成についても担任の経験が蓄積されにくい現状がある。

自閉症・情緒障害特別支援学級で、教科等を合わせた指導を行っている。
自立活動の内容が理解されない。

小学校及び中学校学習指導要領に示す各教科の目標に準拠して総括的に評価する場合の適正な学習評価の在り方について。

知的障害、自閉症・情緒障害の特別支援学級の増加に伴い、担当する教員が初任者や期限付きなど指導経験が浅いことが多いため、担当する子どもの障害の種類や程度に応じた教育課程を編成するための研修機会の一層の確保が必要である

特別支援学級担任の約半数近くが、1～2年で交代しており、教育課程編成に関わる専門性の定着が図れない。特に児童生徒の障害の状態に合わせた教育課程の編成が行われていない場合がある。

講師を含めた若年層教員や、ベテランでも特別支援教育を初めて担当する教員が特別支援学級を担当するケースも多く、児童生徒の実態に合わない教育課程編成がなされているケースが多々見られる。

知的障害特別支援学級以外の入級児童・生徒の適切な評価の在り方について

各小中学校では、これまで行ってきた実践に基づき教育課程を編成する傾向があり、児童生徒の実態に基づいて教育課程を編成することができていない。
また、自立活動や知的障害者を教育する特別支援学校の教育課程に関する理解が浅く、教育課程の編成において活用するレベルに達していないことが多いと思われる。

特例についての内容が全ての担当者に十分に理解されているとは言えない。

特別支援学級担当者への、特別支援学校の教育課程の理解促進

担任や管理職に対する児童生徒の障害や程度に合わせた教育課程編成についての理解の徹底

-
- ・新担任が、特別な教育課程への知識が不十分なために、訂正する事例がみられる。
 - ・新任の特別支援学級担当者はもちろん経験が長い担当者へも、教育課程編成方法等について共通理解を図る必要がある。
 - ・個の実態に応じた教育課程編成が可能であるが複雑でもある。学級担任に編成を任されることがほとんどであるため、編成に関しては毎年研修をして、周知している市町村も多い。
 - ・自立活動の時間が学校によって差がありすぎる。特に、極端に少なすぎたり多すぎたりする学校については、自立活動の趣旨について確認した。
-

実情に合った教育課程を編成することになっているが、児童生徒の実態に応じた適切な教育課程になっているかどうかの判断が難しい。

個に応じた特別な教育課程編成について、各校において適切に管理職が指導助言できるよう、教育委員会の指導支援がさらに必要である。

市町村教育委員会及び小・中学校が特別支援学級の教育課程を理解できていないケースがある。

特別支援学級においては、児童生徒の増加傾向や障がいの重度・重複化、多様化がみられ、個々の障がいの程度や状況に応じた教育課程の編成を行うには、多様な教育的ニーズに応える必要があり、障がいの理解と専門性が求められる。
特別支援学級における交流及び共同学習の授業を、児童生徒の状況や目標に応じて、どのように教育課程を編成するかが課題である。

-
- ・教科別・領域別の学習にかたよりがちで、生活単元学習や日常生活の指導等合わせた指導の充実が課題（带状でとったり、2時間続きの設定等）
 - ・在籍児童生徒の学年が多学年にわたったり、様々な発達段階の児童生徒が在籍する学級で、特に在籍児童生徒数が多人数の場合には、個に応じた教育課程を編成することが難しい。
 - ・個々の発達の程度に応じた指導及び学習課題を克服するため、より適切な指導・支援の手立てを明確にした個別の指導計画等の作成とその改善を進めること。
-

個別の指導計画や個別の教育支援計画に基づく教育課程の編成が課題である。

研究の成果を県下小中学校に広く周知し、共有するための手だての工夫。

-
- ・特別支援学級を平成23年度より5年間で200学級の増設を予定するが、初めて特別支援学級を設置する学校やその教職員の専門性の確保
 - ・各特別支援学級に在籍する児童生徒の状態が多岐にわたるようになったため、適切な教育課程の編成に各市町村教委及び学校が苦慮している。教育課程編成の原則や児童生徒の障がいの状態に応じた特別な教育課程を編成する際の留意点を整理する必要がある。
-

自立活動の実施を教育課程の上で明確に位置づける検討が十分でない。

表 22 特別支援学級における教育課程編成に関する課題 (指定都市)

障害種別に応じた教育課程の編成

児童の実態に応じた適切な教育課程の編成

教員の資質の向上が課題となっている。

学習活動や指導内容と教育課程の整合性

- ・特別支援学級1学級設置校において、自閉症・情緒の子どもと知的障がいの子どもの混じっている学級での教育課程編成・運営の在り方
- ・中学校の特色である、教科担任制での教育課程の編成。特に知的障がいの子どもの対する「領域・教科を合わせた指導」の取組
- ・交流・共同学習の導入による、学級全体としての学習の取組の困難さ(生活単元、作業学習等の時間の確保)

自閉症・情緒障害学級において、知的な課題が違う自閉症児が一学級に混在する場合に、教育課程を編成する上で、授業構成が難しい。

時間による自立活動を取り入れた場合に、教科等の時間数が偏っている場合があり、指導助言している。

特別支援学級の教育課程について、特別支援学級担当者に任されているところがあり、学校としての教育課程の在り方が明確でない。
小中学校の管理職が特別支援学級の教育課程について知らないところが多く、理解を図る必要がある。

特別支援教育の教育課程の編成について、支援学級在籍児童生徒の増加に伴ない、支援学級も増加している。そのような中で、教育課程編成も含めて、支援学級担任の専門性の向上や指導の一貫性・系統性が課題となっている。

一人一人の教育的ニーズに応じた教育課程を編成するにあたり、特別支援学級担当者としての経験が少ない教師に対する支援。

児童生徒の実態に合わせて特別な教育課程を編成するときに、一部保護者の学力重視のニーズによって編成が困難になることが課題である。

知的障がい特別支援学級と自閉症・情緒障がい特別支援学級において、ほぼ同内容の教育課程を編成している例が見られる。

子どもの状態の多様化

保護者の教育的ニーズの多様化

個別の指導計画の作成、教育課程の編成が困難になっている。教員の専門性の確保。(毎年1/4が新担任)

Q14（都道府県）、Q11（指定都市）

貴教育委員会として、障害種別の視点からの特別支援学級の教育課程編成上の課題があればお書き下さい。

表 23 障害種別の視点からの特別支援学級の教育課程編成上の課題（都道府県）

自閉症・情緒障害特別支援学級
・中学校で在籍生徒の各教科別をどのように計画的に指導を進めたら良いか。 ・中学校で支援学級で行う教科での指導計画（教科担任か支援学級担任のどちらが指導を行うか） ・知的障害のない児童生徒が在籍している場合、「各教科等を合わせた指導」の形態を位置付けないことの理解促進 ・知的障害のある児童生徒とない児童生徒とが混在している学級における教科の学習内容と時間数の確保 ・教科指導がおろそかになっているケースが見られる。 ・在籍する児童生徒の実態が様々で、児童生徒の能力や障害の状態等に応じた教育課程をどのようにして編成していくか ・特に自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する児童生徒の増加が著しい。 ・同一学級内で複数の教育課程を編成する場合の児童生徒一人一人の学習をどのように保障していくか。 ・軽度の知的障害のある児童生徒と知的障害のない児童生徒の教育課程は違うという理解が難しい。 ・情緒障害の児童生徒に対して、情緒の安定と自立に向けた力を育てるという視点を教育課程に反映していくことに難しさを感じる。
知的障害特別支援学級
・「各教科等を合わせた指導」「教科別の指導」「領域別の指導」の3つの指導形態を児童生徒の実態や特性を十分に考慮し、適切に組み合わせることの理解促進 ・教科・領域を合わせた指導の形態を効果的に設定できていない。 ・教科等を合わせた指導の内容が吟味されず、例年同じ内容で実施されたり、一人一人の目標に合わない内容になっていたりするケースが見られる。 ・児童生徒の実態にそぐわない各教科等を合わせた指導の取扱 ・教科指導中心の教育課程編成になっている場合が多い。
言語障害特別支援学級
・発音・発語の指導など障害の状態に即した指導の充実を図る必要 ・知的な遅れがない児童生徒も多いため、教育課程編成にも苦慮している。
弱視特別支援学級・難聴障害特別支援学級
・必要があると思われる場合でも、授業時間を設定しての「自立活動」が行われていないことがある。
病弱・身体虚弱特別支援学級
・近年では「病弱・身体虚弱学級」の設置が増える
複数の障害種にまたがった課題
・視覚・肢体自由学級等1名学級における社会性を身に付けるための指導方法の工夫が課題 ・下学年適用及び知的代替の教育課程における、児童生徒の実態把握に基づいた具体的な指導内容の計画が不十分 ・下学年の各教科の目標と内容を取り扱う場合の根拠が不十分 ・知的障害の教育課程と準ずる教育課程の区別が明確になっていないことがある。 ・児童生徒の障害の程度や教育的ニーズに対応した教育課程を編成する教職員の専門性を高めることが課題 ・1つの学級に複数の障害種の児童生徒が在籍している場合の教育課程編成の仕方 ・障害が重度もしくは重複している児童生徒の場合の適切な教育課程編成が難しい。 ・自立活動の内容の理解 ・知的障害以外の特別支援学級については、自立活動の指導計画が個別に立案されていない場合があり、集団として取組んでいる場合がある。 ・自立活動が教育課程の中に取り入れられていない場合もある。

表 24 障害種別の視点からの特別支援学級の教育課程編成上の課題（指定都市）

自閉症・情緒障害学級
・個々の児童生徒の障害の特性や学習習得状況によって通常の学級の教育課程に準ずることが困難な場合がある。そうした場合、特別支援学校に準じた教育課程を編成すると高等学校の受験が困難となり、知的障害がないので知的障害特別支援学校高等部への進学もできなくなってしまう。 ・実態差が大きい ・知的障害者でない児童生徒の教育課程の編成 ・知的障害者である児童生徒と混在している場合の教育課程の編成 ・知的障害者でない生徒へ教科指導を行う際の該当教科の免許を保有している教員の確保 ・従来の自閉症の子どもの指導（自立活動を主とした指導）と発達障がいの子どもの指導（教科学習を主とした指導）の在り方 ・複数学年の児童生徒が7～8人在籍する場合が多く、時間割の工夫が難しい。 ・知的障害のない児童・生徒の評価（特に中学生の評価）
知的障害特別支援学級
・児童生徒の知的課題の実態に応じた適切な教育課程編成が行われているか評価が難しい。 ・校内での交流は学校全体に理解があるが、共同学習への理解と協力が難しい。
複数の障害種にまたがった課題
・病弱学級等、重度の障害をもつ子に対する教育課程について、教育的効果の観点から、編成の難しさを感じている学級が多い。 ・知的障害、自閉症・情緒障害、肢体不自由学級などに在籍している弱視・難聴を併せ持った児童生徒の教育課程編制 ・知的障がいのない、肢体不自由や聴覚、自閉症・情緒障がいの特別支援学級で、複数の学年の生徒が在籍し、教科別の指導を行う場合、教育課程の編成並びに実施において、教科担当教員がどのように指導にはいるのか ・障害種別ごとの特別支援学級の指導方針、指導目標、個別の指導計画の作成において、障害種別に応じた内容になっていないものがある。 ・自立活動に関する指導 ・本市には知的障害養護学校と聾学校があるが、肢体不自由養護学校、盲学校はないので、肢体不自由学級や弱視学級の自立活動をはじめとする指導内容や教育課程の編成が難しい。

資料 3

全国の小・中学校の特別支援学級における「特別の教育 課程」の編成と実施に関する調査

調査名

「全国の小・中学校の特別支援学級における「特別的教育課程」の編成と実施に関する調査」

- A 都道府県名をお選び下さい [必須]
- B 貴都道府県において特別支援学級の教育課程を担当する部局等の名称をお書き下さい。
(複数回答可) [必須]
- C-1 本調査を記入された方の職名をお書き下さい。 [必須]
- C-2 本調査を記入された方の氏名をお書き下さい。 [必須]
- C-3 本調査を記入された方の氏名を平仮名でお書き下さい。 [必須]
- C-4 本調査を記入された方の e-mail をお書き下さい。 [必須]
- Q1-1 特別支援学級 1 学級あたりの児童生徒の定員について義務標準法では 8 人ですが、それとは別に貴都道府県で独自の基準を設けていますか？ [必須]
はい いいえ (検討中) いいえ
- Q1-2 「はい」の場合、基準を具体的にお書き下さい。
- Q2-1 特別支援学級 1 学級あたりの教員配置について、貴都道府県で義務標準法に定められた定数に加えて、特別支援学級の設置に着目して独自の加配を行っていますか？(常勤・非常勤は問いません。また、学校支援員、介助員等は含みません。) [必須]
はい いいえ
- Q2-2 「はい」の場合、独自の加配について具体的にお書き下さい。
- Q3-1 貴都道府県教育委員会は、特別支援学級の教育課程の編成について記載された手引き等を作成していますか？ [必須]
はい いいえ (作成中) いいえ (検討中) いいえ
- Q3-2 「はい」の場合、手引き等の名称をお書き下さい。
- Q3-3 「はい」の場合、手引き等の最新版を作成した年度をお書き下さい。
- Q3-4 「はい」の場合、手引き等が記載された URL があればお書き下さい。
- Q4-1 管下市区町村教育委員会(指定都市を除く)において、特別支援学級の教育課程の編成について記載された手引き等を作成していますか？ [必須]
はい いいえ
- Q4-2 「はい」の場合、手引き等を作成しているすべての市区町村教育委員会名をお書き下さい。
- Q4-3 「はい」の場合、各市区町村教育委員会のそれぞれの手引き等の名称をお書き下さい。
- Q4-4 「はい」の場合、各市区町村教育委員会の手引き等の最新版を作成した年度をお書き下さい。
- Q4-5 「はい」の場合、各市区町村教育委員会の手引き等が記載された URL をお書き下さい。
- Q5-1 貴都道府県教育委員会および教育センター等が主催する、特別支援学級の教育課程に

関する研修はありますか？[必須]

はい いいえ

Q5-2 「はい」の場合、研修名をお書き下さい。(複数の場合、すべての研修についてお書き下さい。)

Q5-3 「はい」の場合、Q5-2 で挙げた研修の対象者(例、管理職、教務主任、特別支援学級担当者、等)をお書き下さい。(複数の場合、すべての研修についてお書き下さい。)

Q5-4 「はい」の場合、研修日数・時間をお書き下さい。(複数の場合、すべての研修についてお書き下さい。)

Q5-5 「はい」の場合、研修内容をお書き下さい。(複数の場合、すべての研修についてお書き下さい。)

Q6-1 平成 19 年度以降に、貴都道府県では「特別支援学級の教育課程編成に関する取組」を、単独事業として実施していますか？[必須]

はい いいえ

Q6-2 「はい」の場合、実施年度をお書き下さい。

Q6-3 「はい」の場合、事業名をお書き下さい。

Q6-4 「はい」の場合、事業内容をお書き下さい。

Q6-5 「はい」の場合、事業について記載された URL があればお書き下さい。

Q7-1 特別支援学級における交流及び共同学習の年間総時間数に関連して、貴都道府県として一定の基準がありますか？[必須]

はい いいえ

Q7-2 「はい」の場合、どのような基準、内規等なのかお書き下さい。

Q8-1 特別支援学級における交流及び共同学習の週あたりの時間数に関連して、貴都道府県として一定の基準がありますか？[必須]

はい いいえ

Q8-2 「ある」場合、どのような基準、内規等なのかお書き下さい。

Q9-1 域内の市区町村教育委員会(指定都市を除く。)において、特別支援学級における交流及び共同学習の年間総時間数について、一定の基準がありますか？[必須] はい いいえ

Q9-2 「ある」場合、どのような基準、内規等なのかお教え下さい

Q10-1 貴都道府県が管下する市区町村教育委員会(政令指定都市を除く)において、特別支援学級における交流及び共同学習の週あたりの時間数に関連して、ある一定の基準、内規等がありますか？[必須]

はい いいえ

Q10-2 「ある」場合、どのような基準、内規等なのかお書き下さい。

Q11 特別支援学校のセンター的機能として、小中学校特別支援学級の教育課程編成に関わる助言などの取組について、貴教育委員会において把握している事例があれば、概要を

お書き下さい。

- Q12 特別支援学級の教育課程編成に関して、貴都道府県において、特色ある取組や事例があればお書き下さい。
- Q13 貴教育委員会として、特別支援学級の教育課程編成に関する課題があればお書き下さい。
- Q14 貴教育委員会として、障害種別の視点からの特別支援学級の教育課程編成上の課題があればお書き下さい。
- Q15 特別支援学級の教育課程について、その他ご意見等あればお書き下さい。

調査名

全国の小・中学校の特別支援学級における「特別的教育課程」の編成と実施に関する調査

- A 指定都市名 をお選び下さい。【必須】
- B 貴市において特別支援学級の教育課程を担当する部局等の名称をお書き下さい。(複数回答可) 【必須】
- C-1 本調査を記入された方の職名をお書き下さい。【必須】
- C-2 本調査を記入された方の氏名をお書き下さい。【必須】
- C-3 本調査を記入された方の氏名を平仮名でお書き下さい。【必須】
- C-4 本調査を記入された方の e-mail をお書き下さい。【必須】
- Q1-1 特別支援学級 1 学級あたりの児童生徒について義務標準法では 8 人ですが、それとは別に貴市で独自の基準を設けていますか？【必須】
はい いいえ(検討中) いいえ
- Q1-2 「はい」の場合、基準を具体的にお書き下さい。
- Q2-1 特別支援学級 1 学級あたりの教員配置について、貴市で義務標準法に定められた定数に加えて、特別支援学級の設置に着目して独自の加配を行っていますか？(常勤・非常勤は問いません。また、学校支援員、介助員等は含みません。) 【必須】
はい いいえ
- Q2-2 「はい」の場合、独自の加配について具体的にお書き下さい。
- Q3-1 貴市教育委員会は、特別支援学級の教育課程の編成について記載された手引き等を作成していますか？【必須】
はい いいえ(作成中) いいえ(検討中) いいえ
- Q3-2 「はい」の場合、手引き等の名称をお書き下さい。
- Q3-3 「はい」の場合、手引き等の最新版を作成した年度をお書き下さい。
- Q3-4 「はい」の場合、手引き等が記載された URL があればお書き下さい。
- Q4-1 貴市教育委員会および教育センター等が主催する、特別支援学級の教育課程に関する研修はありますか？【必須】

はい いいえ

Q4-2 「はい」の場合、研修名をお書き下さい。(複数の場合、すべての研修についてお書き下さい。)

Q4-3 「はい」の場合、Q4-2 で挙げた研修の対象者(例、管理職、教務主任、特別支援学級担当者、等)をお書き下さい。(複数の場合、すべての研修についてお書き下さい。)

Q4-4 「はい」の場合、研修日数・時間をお書き下さい(複数の場合、すべての研修についてお書き下さい)

Q4-5 「はい」の場合、研修内容をお書き下さい。(複数の場合、すべての研修についてお書き下さい。)

Q5-1 平成19年度以降に、貴市では「特別支援学級の教育課程編成に関する取組」を、単独事業として実施していますか？[必須]

はい いいえ

Q5-2 「はい」の場合、実施年度をお書き下さい。

Q5-3 「はい」の場合、事業名をお書き下さい。

Q5-4 「はい」の場合、事業内容をお書き下さい。

Q5-5 「はい」の場合、事業について記載された URL があればお書き下さい。

Q6-1 特別支援学級における交流及び共同学習の年間総時間数に関連して、貴市として一定の基準がありますか？[必須] はい いいえ

Q6-2 「はい」の場合、どのような基準、内規等なのかお書き下さい。

Q7-1 貴市において、特別支援学級における交流及び共同学習の週あたりの時間数に関連して、一定の基準がありますか？[必須]

はい いいえ

Q7-2 「ある」場合、どのような基準、内規等なのかお書き下さい。

Q8 特別支援学校のセンター的機能として、小中学校特別支援学級の教育課程編成に関わる助言などの取り組みについて、貴教育委員会が把握している事例があれば、概要をお教え下さい。

Q9 特別支援学級の教育課程編成に関して、貴市において、特色ある取り組みや事例があればお書き下さい。

Q10 貴教育委員会として、特別支援学級の教育課程編成に関する課題があればお書き下さい。

Q11 貴教育委員会として、障害種別の視点からの特別支援学級の教育課程編成上の課題があればお書き下さい。

Q12 特別支援学級の教育課程について、その他ご意見等あればお書き下さい。

資料 4

調査票：小学校、中学校の特別支援学級における「特別の
教育課程」の編成と実施に関する調査（3 県調査）

小学校、中学校の特別支援学級における 「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査

この調査は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の専門研究A（重点推進研究）「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」（研究代表者：滝川国芳）の一環として実施するものです。特別支援学校の学習指導要領を参考にして編成することもできる小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」に関して、本研究所ではすべての障害種を視野に入れた全体的、総合的な調査はこれまでに実施しておらず、その実態も把握できておりません。この調査により、小学校、中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施の現状と課題を明らかにすることを目的として本調査を実施します。

調査記入用紙（様式1）（様式2）に回答をご記入後、返信用封筒にて郵送願います。

ご回答いただいた内容は、個人情報の取り扱いに十分に注意し適切に管理し、学校名や個人が特定できないように統計的に処理を行います。また、調査記入用紙につきましては、研究期間終了後、直ちに破棄します。調査結果につきましては、貴県教育委員会事務局と共有するとともに、当研究所ホームページ上でご報告いたします。

趣旨をご理解の上、ご協力をお願いします。

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

● 貴校の基本情報について、別紙調査記入用紙（様式1）にご記入ください。

県 名	
市 町 村 名	
学 校 名	
学校電話番号	
調査記入用紙（様式1） に記入された方のご氏名	

● 貴校の特別支援学級の障害種別ごとの学級数と学年ごとの在籍児童生徒数について、 別紙調査記入用紙（様式1）にご記入ください。

障害種別	学級数	児童数						生徒数		
		1 学年	2 学年	3 学年	4 学年	5 学年	6 学年	1 学年	2 学年	3 学年
知的障害										
肢体不自由										
病弱・身体虚弱										
弱視										
難聴										
言語障害										
自閉症・情緒障害										

★ここからは、特別支援学級担任が調査記入用紙(様式2)に、ご回答ください。

(複数の学級が設置されている場合は、調査記入用紙(様式2)を複写して、それぞれの学級ごとに
ご回答ください。)

(1学級につき、1枚の調査記入用紙(様式2)にてご回答ください。)

A. 学級担任について

(1) あなたが担任をしている特別支援学級の障害種に該当する番号をお答えください。

- | | | | |
|---------|----------|-------------|-------|
| 1. 知的障害 | 2. 肢体不自由 | 3. 病弱・身体虚弱 | 4. 弱視 |
| 5. 難聴 | 6. 言語障害 | 7. 自閉症・情緒障害 | |

(2) あなたの教職経験年数(2012年12月末現在、月数については1年繰り上げてください)
について、ご記入ください。経験がない場合は「経験なし」を○で囲んでください。

①	教職経験年数(講師期間の年数も含む)	年
②	特別支援学級の担当年数	年
③	通級指導教室の担当年数	年・経験なし
④	特別支援学校の担当年数	年・経験なし

(3) 特別支援学校教員免許状についてお尋ねします。あなたは、特別支援学校教員免許状
を所有していますか。該当する番号をお答えください。

1. ある 2. ない 3. ないが現在単位を取得中

1. 教育課程の編成について

① 貴校では、特別支援学級の教育課程編成に関して主体となっている組織(部署・担当)は
どこですか。該当するものを一つ選んで番号をお答えください。

1. 管理職主体 2. 特別支援学級担任主体 3. 教育課程に係る委員会主体
4. 地域の特別支援学級担任者会・障害種別の担任者会主体

② 特別支援学級の教育課程編成の際に特に留意していることは、何ですか。下記の項目から
二つ選んで番号をお答えください。

1. 児童生徒や学級の実態 2. 前年度の年間指導計画 3. 個別の指導計画の評価
4. 学校評価の結果 5. 校内の教員による協議 6. 前年度の担任からの引き継ぎ

③ 初めて特別支援学級の担任になったときに教育課程を編成に関する研修を受けましたか。
該当する番号をお答えください。

1. 受けた 2. 受けていない

- ④ 参考資料(県や市町村作成の手引書・研修会における資料など)をどのように活用して教育課程を編成していますか。下記の項目から最も当てはまるものを一つ選び番号をお答えください。

1. 参考資料通りに編成
2. 参考資料を参考に学校の状況に合わせて編成
3. 参考資料を参考に在籍児の実態に合わせて編成
4. 参考資料が手元にない
5. 参考資料は活用していない

- ⑤ 教育課程を編成する際に外部機関などから助言や支援を受けていますか。該当するすべての機関の番号をお答えください。

1. 教育委員会
2. 特別支援学校
3. 大学教員等
4. 近隣の特別支援学級の担任の会
5. 受けていない

2. 教育課程の実際

- ⑥ 教育課程はどのような単位で編成していますか。該当する番号をお答えください。

(たとえば、知的障害の学級が2学級ある場合、2学級とも同一の教育課程の場合は1を、学級ごとに教育課程が異なる場合は2を選択してください)

1. 障害種別学級ごと
2. 学級ごと
3. 学年ごと
4. 発達段階ごと(課題別ごと)

- ⑦ 特別の教育課程及び指導の実際について、学級の状況をお尋ねします。

- (1) 小学校・中学校学習指導要領の教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に替えて指導していますか。該当する番号をお答えください。

1. 替えている
2. 替えていない
3. 一部替えている

- (2) 各教科の内容の一部を取り扱わない場合がありますか。該当する番号をお答えください。

1. 一部を扱わない場合がある
2. 各教科の内容は全て扱っている

- (3) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の知的障害者である児童生徒に対する教育を行なう特別支援学校の教科を用いて指導していますか。該当する番号をお答えください。

1. 指導している
2. 指導していない

- (4) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の領域・教科を合わせた指導を行っていますか。以下について、該当する番号をお答えください。

- | | | |
|--------------------|-------|--------|
| ア 「日常生活の指導」を行っている。 | 1. はい | 2. いいえ |
| イ 「遊びの指導」を行っている。 | 1. はい | 2. いいえ |
| ウ 「生活単元学習」を行っている。 | 1. はい | 2. いいえ |
| エ 「作業学習」を行っている。 | 1. はい | 2. いいえ |

- ⑧ 在籍する児童生徒に対して、時間割設定上、自立活動の時間の指導は年間何時間、指導していますか。該当箇所に年間授業時数をご記入ください。

学年（小学校）	年間授業時数	学年（小学校）	年間授業時数	学年（中学校）	年間授業時数
第1学年	時間	第4学年	時間	第1学年	時間
第2学年	時間	第5学年	時間	第2学年	時間
第3学年	時間	第6学年	時間	第3学年	時間

- ⑨ 在籍児童生徒の交流及び共同学習は、特別支援学級では教育課程上どの領域・教科で実施していますか。該当する領域・教科の番号を全てお答えください。（児童生徒個々に異なると思われますが、在籍児童生徒が実施している全てについて合わせてお答えください。）

(1) 小学校の場合

1. 国語 2. 社会 3. 算数 4. 理科 5. 生活 6. 音楽 7. 図画工作 8. 家庭
9. 体育 10. 道徳 11. 外国語活動 12. 総合的な学習 13. 特別活動

(2) 中学校の場合

1. 国語 2. 社会 3. 数学 4. 理科 5. 音楽 6. 美術 7. 保健体育 8. 技術・家庭
9. 外国語 10. 道徳 11. 総合的な学習 12. 特別活動

- ⑩ 学校に複数の障害種の特別支援学級が設置されている場合の合同学習について、お尋ねします。

- (1) 他の障害種の特別支援学級と合同学習を行っていますか。該当する番号をお答えください。

1. 複数の障害種の学級設置はない 2. 行っている 3. 行っていない

- (2) (1)で、「2. 行っている」と回答した場合は、他の障害種の特別支援学級との合同学習は、あなたの学級の教育課程ではどのような時間で行っていますか。該当する番号を全てお答えください。

1. 小学校学習指導要領の生活科 2. 総合的な学習 3. 特別活動
4. 外国語活動（外国語） 5. 各教科
6. 特別支援学校の知的障害の教科等（日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習を含む）

3. 特別支援学級の教育課程編成上の課題

- ⑪ 教育課程の内容・方法について特に課題と考えている項目を次のから二つ選んで、該当する番号をお答えください。
1. 何を基にしてどのように編成したらよいかわからない
 2. 学習指導要領（特別支援学校）の趣旨を踏まえた教育課程編成の仕方がわからない
 3. 自立活動をどのように組み立てたらよいかわからない
 4. 年間指導計画についての検討がなされない
 5. 編成の際に参考になる他校の教育課程が手元にない
 6. 編成の際に参考となる関連資料や事例が見つからない
 7. どこに視点、重点を置いて編成したらよいかわからない
 8. 特に課題となることはない
- ⑫ 教育課程編成に関する組織・運営面で特に課題と考えている項目を次から二つ選んで、該当する番号をお答えください。
1. 教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない
 2. 特別支援学級の担任同士が集まって協議する場が必要だがない
 3. 教育課程編成を担当する部署（校内組織）が整っていない
 4. 教育課程の編成にあたって管理職のリーダーシップが必要と感じている
 5. 教育課程の編成手順がわからない
 6. 管理職と特別支援学級担当者との連携が十分になされていない
 7. 保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかわからない
 8. 保護者にどのように説明したらよいかわからない
 9. 特別支援学校からのセンター的機能による支援が必要だが受けられていない
 10. 特に課題となることはない

本調査は、これで終わりです。ご協力いただきまして、ありがとうございました。
なお本件に関するご質問等については、下記まで電子メールにてお問い合わせください。

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
推進班教育課程研究チーム
e-mail : v-2013katei@nise.go.jp
研究代表者：滝川国芳

(様式 1)

小学校、中学校の特別支援学級における
「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査 記入用紙

- 貴校の基本情報についてご記入ください。

県 名	
市町村名	
学 校 名	
学校電話番号	
調査記入用紙（様式 1） に記入された方のお名前	

- 貴校の特別支援学級の障害種別ごとの学級数と学年ごとの在籍児童生徒数をご記入ください。

障害種別	学級数	児童数						生徒数		
		1 学年	2 学年	3 学年	4 学年	5 学年	6 学年	1 学年	2 学年	3 学年
知的障害										
肢体不自由										
病弱・身体虚弱										
弱視										
難聴										
言語障害										
自閉症・情緒障害										

(様式 2) (1 学級につき、1 枚の調査記入用紙にてご回答ください。)

整理番号

—

小学校、中学校の特別支援学級における

「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査 記入用紙

学校名	
-----	--

A	(1)		
	(2)	①	年
		②	年
		③	年・経験なし
		④	年・経験なし
	(3)		

1	①		
	②		
	③		
	④		
	⑤		

2	⑥			
	⑦	(1)		
		(2)		
		(3)		
		(4)	ア	
			イ	
			ウ	
			エ	
		⑧	小学校	第 1 学年
	第 2 学年			時間
	第 3 学年			時間
	第 4 学年			時間
	第 5 学年			時間
	第 6 学年			時間
	中学校		第 1 学年	時間
			第 2 学年	時間
			第 3 学年	時間

2	⑨	(1)	小学校の場合		
		(2)	中学校の場合		
	⑩	(1)			
		(2)			
	3	⑪			
		⑫			

研究体制

<平成 24 年度>

1. 研究代表

滝川 国芳（教育支援部 総括研究員）

2. 研究分担者

長沼 俊夫（企画部 総括研究員）

原田 公人（教育研修・事業部 総括研究員）

柘植 雅義（教育情報部 上席総括研究員）

尾崎 祐三（教育支援部 上席総括研究員）

小林 倫代（教育研修・事業部 上席総括研究員）

金子 健（企画部 総括研究員）

柳澤亜希子（教育情報部 研究員）

神山 努（企画部 研究員）

3. 研究協力機関

青森県立八戸第一養護学校

茨城県立協和特別支援学校

東京都立中央ろう学校

神奈川県立平塚盲学校

島根県立松江緑が丘養護学校

岡山県立早島支援学校

香川県立香川中部養護学校

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校

東京都立多摩桜の丘学園

茨城県筑西市立関城東小学校

4. 所外研究協力者

穴戸 和成（筑波大学附属久里浜特別支援学校長・筑波大学教授）

河合 康（上越教育大学 教授）

5. 研究オブザーバー

稲葉 敦（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 課長補佐）

＜平成 25 年度＞

1. 研究代表

原田 公人（企画部 上席総括研究員）

2. 研究分担者

長沼 俊夫（企画部 総括研究員）

柘植 雅義（教育情報部 上席総括研究員）

尾崎 祐三（教育支援部 上席総括研究員）

小林 倫代（教育研修・事業部 上席総括研究員）

金子 健（企画部 総括研究員）

柳澤亜希子（教育情報部 主任研究員）

日下奈緒美（教育支援部 主任研究員）

神山 努（企画部 研究員）

3. 研究協力機関

青森県立八戸第一養護学校

茨城県立協和特別支援学校

東京都立中央ろう学校

神奈川県立平塚盲学校

島根県立松江緑が丘養護学校

岡山県立早島支援学校

香川県立香川中部養護学校

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校

東京都立多摩桜の丘学園

筑西市立関城東小学校（特別支援学級）

山形市立第三小学校（特別支援学級）

福井市清水東小学校（特別支援学級）

長南島原市立西有家小学校（特別支援学級）

4. 所外研究協力者

下山 直人（筑波大学附属久里浜特別支援学校長・筑波大学教授）

河合 康（上越教育大学 教授）

5. 研究オブザーバー

尾白 泰次（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 課長補佐）

執筆者一覧

第Ⅰ部 研究の概要

- 第1章 特別支援学校における教育課程（原田）
- 第2章 特別支援学級における教育課程（原田）

第Ⅱ部 特別支援学校における教育課程編成及び実施の現状と課題 ～平成24年度中間報告書の概要～（柘植）

第Ⅲ部 特別支援学校における教育課程編成及び実施に関する5課題

- 第1章 教育課程の類型やコース制（長沼）
- 第2章 複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成（柘植）
- 第3章 高等部における職業教育（金子）
- 第4章 交流及び共同学習の教育課程での位置づけ（尾崎）
- 第5章 自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連（日下）
- 第6章 まとめ（長沼）

第Ⅳ部 特別支援学級における教育課程編成及び実施の現状と課題

- 第1章 全国都道府県・指定都市教育委員会調査の概要（平成24年度）（小林）
- 第2章 小・中学校における「特別の教育課程」の編成及び実施の現状
 - 第1節 小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関するアンケート調査（神山）
 - 第2節 特別支援学級における現状（訪問調査の結果）
 - （1）筑西市立関城東小学校（茨城県）（小林）
 - （2）山形市立第三小学校（山形県）（柳澤）
 - （3）福井市清水東小学校（福井県）（金子）
 - （4）南島原市立西有家小学校（長崎県）（日下）
 - 第3節 まとめ（小林）

第Ⅴ部 総合考察（原田）

第Ⅵ部 特別寄稿

- 第1章 新学習指導要領の趣旨を踏まえた特別支援学校の取組
～「専門家の活用」と「関係機関との連携」について～（下山氏）
- 第2章 特別支援教育における自立活動の在り方（河合氏）

おわりに

本報告書をまとめるにあたって、研究協力機関の諸先生、研究協力者はじめ、多くの関係者の皆様方に感謝申し上げます。

本研究は、平成 22 年度実施いたしました全国特別支援学校調査からの導き出された実態を踏まえ、発展的研究として教育課程編成の実施に関して、5 課題について検討いたしました。また、特別支援学級の現状を把握すべく、各教育委員会及び、特別支援学級担当者の皆様には、調査の実施から実地調査まで貴重な情報をいただきました。

特に、研究協力機関として、特別支援学校及び特別支援学級の関係の皆様、さらに、研究協力者の皆様には、研究協議会での助言をいただき、本報告書への寄稿にも協力いただきました。心より感謝申し上げます。

本研究所では、来年度以降も引き続き、学校教育の中核的な位置にある教育課程について更に研究を深めてまいりたいと存じます。本報告書をご覧いただき、各位より忌憚のないご意見をお寄せいただければ幸いです。

研究代表者 企画部 上席総括研究員 原田 公人

専門研究 A

特別支援学校及び特別支援学級における
教育課程の編成と実施に関する研究

平成 24 年度～25 年度

研究成果報告書

研究代表者 原田公人

平成 26 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>

