

第Ⅷ章 研究のまとめ

1. 特別支援学校のカリキュラム・マネジメント

(1) 授業時数及び単位数の設定について

各学校においては、児童生徒の人間として調和の育成を目指し、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階並びに学校や地域の実態を十分に考慮して教育課程を編成するよう求められている（文部科学省，2017，2019a）。また 教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めることが求められる（文部科学省，2018a）。さらに、インクルーシブ教育システムでは、就学時に決定した「学びの場」は、固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら、柔軟に転学ができるよう関係者間の共通理解等が求められている。そのため、特別支援学校から小・中・高等学校等へ、また小・中学校等から特別支援学校へ転学・入学してくる児童生徒の実態なども踏まえた教育課程を編成して、学びの連続性を担保することが大切である（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。

今回の調査の授業時数や単位数等を見てみると、準ずる教育課程においては、聴覚障害特別支援学校小学部第6学年の国語の中央値が小学校の標準時数よりも多かった。また病弱特別支援学校の中学部第3学年以外は、総合的な学習の時間の中央値が小・中学校の授業時数よりも少ない時数であった。その他、障害種によって体育や家庭科などの授業時数も小・中学校の標準時数よりも少なかった。各教科等の授業時数を調整しながら、自立活動の指導に充てる時数を捻出していることが推察できる。また高等部段階では、標準単位数を超えて配当している教科・科目の状況として基礎的・基本的な事項の修得を理由として行っているケースが多いことも分かった。

知的障害の各教科を用いて指導を行う教育課程においては、各教科等の授業時数の中央値をみることで、各教科等の授業時数の現状の一端を把握することができた。また、知的障害の特性を踏まえて、各教科等を合わせた指導が多く为学校で行われている状況を確認することができた。これらの教育課程は、各学校の実態や障害の特性などを踏まえて特色ある教育課程を編成していることが看取できる。

その一方で、準ずる教育課程においては、教科等横断的な視点で資質・能力を育むことが目指されている中、各教科等で学んだ力を支えにして、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行う、総合的な学習の時間に着目すると、中央値が小学校・中学校標準授業時数より少ない学校種・学年が多く、各学校が他教科等との関係から限られた時数の中でどのような工夫をして指導を展開しているか把握する必要があると考える。また、高等部の教科・科目で基礎的・基本的な事項の修得を目的として標準単位数よりも多く単位を配当しており、複数の学部を設置している学校においては、学部間のバランスもみながら確実に基礎的・基本的な力を育む教育課程を編成するための工夫も課題として

見えてきた。また、知的障害の各教科を取り扱っている教育課程においては、各教科等の時数の回答が「0」と記載され、日常生活の指導や生活単元学習といった指導の形態ごとに授業時数を算出していると思われる学校が多数あったため、各教科等の授業時数のバランスを把握しきれなかった。いずれの教育課程においても、児童生徒の人間として調和的発達を目指す教育活動として各教科等の指導がバランスよく配分されることが求められると考える。

また、児童生徒の資質・能力を育み、基礎的・基本的な力の着実な取得を目指すためには、各教科等の目標の実現を目指して、指導内容の精選や時間や単位を多く設定する他に、学びの過程で考えられる困難さに対して障害の状態や特性に応じた手だてや配慮を適切に講じることや、自立活動の指導と教科等の指導との関連を図りながら効果的な指導につなげていくことが求められる。

さらに令和3年1月に出た中央教育審議会「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（中央教育審議会，2021）では、「学校教育における ICT の活用にあたっては、新学習指導要領の趣旨を踏まえ、各教科等において育成すべき資質・能力等を把握し、心身に及ぼす影響にも留意しつつ、まずは ICT を日常的に活用できる環境を整え、児童生徒が「文房具」として活用できるようにし、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に生かしていくことが重要である。」と述べられている。カリキュラム・マネジメントの中で自立活動の指導や ICT を活用した指導の効果を確認しながら、改めて各教科等の授業時数や単位数等の配当について検討することは重要であると考ええる。

上記で述べた視点も踏まえながら、引き続き、各学校の教育課程の編成・実施状況がどのように推移していくか質問紙調査で把握するとともに、実践事例を取り上げながら各校のカリキュラム・マネジメントの充実につながる知見を発信したりしていくことが課題である。

さらに、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化が進む中、在籍する児童生徒の実態に応じた教育家庭を編成するためにも、個々の児童生徒の実態把握は重要である。わが国でも、自立活動の実態把握において、具体的な手続を例示しながら各学校が創意工夫を施しながら取り組んでいる。イギリスにおいては、重度の学習困難な子供が P スケールに示されたパフォーマンスのとおり学習が進まないという課題から、新たな基準の導入へと展開している。アメリカカンザス州においては、重度知的障害者のある児童生徒の評価テストと開発された DLM を指導目標・内容の選定に活用している事例もあった。引き続き海外の動向も把握・分析しながら、わが国のカリキュラム・マネジメントに係る有益な情報を発信していくことが重要であると考ええる。

（2）知的障害の各教科等について

今回の調査では、知的障害の各教科等の授業時数に関する回答状況を見てみると、各教科等の時数を「0」と回答し、各教科等を合わせた指導の授業時数で回答している学校が複数ある。これらは、先に述べたように学校によっては各教科等で時間を管理するのでは

なく、指導の形態で授業時数を管理していることが推察される。教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画であり、学校の教育目標の設定、指導内容の組織及び授業時数の配当が教育課程の編成の基本的な要素になってくる（文部科学省，2018a）。そのため指導の形態を決める前に、学習指導要領に示された各教科等の目標および内容の指導に必要な時数を定める手続が必要であると考ええる。

また知的障害の各教科を取り扱う一部の学校の自立活動の指導において、時間における指導を設定せずに自立活動の指導を行っている場合、各教科等を合わせた指導の中で行っている他に、学校教育全体を通じて行っていると回答している学校があった。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省，2017）には、「学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、自立活動の時間における指導は、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動と密接な関連を保ち、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮すること。」と記されている（高等部学習指導要領にも同規定あり）。このことから、自立活動の時間における指導を設けずに「学校教育全体を通じて自立活動の指導を行う」と回答した学校においては、自立活動の教育課程上の位置付けを誤って解釈していることが推察される。あらためて各学校が今回改訂された学習指導要領の理念や規定を適切に理解して、創意工夫のある教育課程を編成・実施するためにも、引き続き各学校の取組状況を把握するとともに、実践事例を取り上げながら学習指導要領の理解を深める情報発信が必要であると考ええる。

さらに今回の調査のうち、令和元年に実施した特別支援学校高等部を対象にした調査においては、教育委員会に届け出ている教育課程の資料を手元において回答するよう求めたが、知的障害の各教科を取り扱う教育課程においては、先に述べたような状況が看取された。このことから各教育委員会の所管する公立学校の教育課程に関する管理や規則の現状を把握するとともに、改善にむけた取組が行われるような情報発信が必要であると考ええる。

2. インクルーシブ教育システムの推進と教育課程の編成・実施

わが国においてインクルーシブ教育システムの構築を目指し、子供たちの自立と社会参加を一層推進していくためには、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校において、子供たちの十分な学びを確保し、一人一人の子供の障害の状態や発達の段階に応じた指導や支援を一層充実させていく必要がある（中央教育審議会，2016）。このことを念頭に、連続性のある教育課程の編成・実施に関する知見について、本項では（1）において特別支援学級に関連する知見を、（2）において通級による指導に関連する知見を、（3）において通常の学級に関連する知見を取り上げて考察を行った。

（1）特別支援学級の教育課程編成とインクルーシブ教育システムの推進

①通常の学級と特別支援学級の間の交流及び共同学習

通常の学級と特別支援学級の間の交流及び共同学習は、内容・時間の両面から一層の充実を図ることが期待されている（心のバリアフリー学習推進会議, 2018）。充実に向けた取組として、第5章の研究Ⅲにおいて中学校自閉症・情緒障害特別支援学級の実践事例を紹介した。ここからは、特別支援学級において行われる自立活動の指導を連動させながら個別の指導や支援を実施することで、通常の学級に在籍する生徒と共同で実施する教科学習の適切な実施につながることを窺えた。

交流及び共同学習の前提には、児童の障害の程度や学級の実態等を考慮した教育課程の編成（文部科学省, 2018b,c）が必要となる。これについても、第Ⅴ章の研究Ⅱにおいて小学校知的障害特別支援学級の実践事例を紹介した。ここでは、児童の実態等に応じた教育課程編成の手続きとして、特別支援学級の児童一人一人の既習事項や習得状況を把握する手続きが取り上げられた。わが国のインクルーシブ教育システムのさらなる推進のためには、児童生徒の実態等に応じた特別支援学級において編成・実施される教育課程が適切に扱われることが期待されているが（中央教育審議会, 2016）、この理解を特別支援学級担任に留まらず、通常の学級の担任を含めすべての教職員に広げるためにも、平成29年告示の小学校・中学校学習指導要領（以下、「小・中学校学習指導要領」とする）のもとでも、紹介した事例のような取組の継続が重要といえる。

なお、通常の学級で実施される教科学習に特別支援学級の児童生徒が参加する場合、特別支援学級の児童生徒の教育課程は、特別支援学級で編成されたものとなる。これを前提に、特別支援学級の児童生徒が共同で実施される教科学習で適切に指導を受けるためには、特別支援学級において編成する教育課程についても留意すべき点がある。第Ⅴ章の研究Ⅰでは、編成されている教育課程の状況を整理した結果から、児童生徒の特性が学習活動に与える影響や、進路希望といったものに応じて授業時間が配分されていることが窺われた（表Ⅴ－6）。交流及び共同学習の授業時間の配分においても、学年が上がるとともに各教科等が減少する傾向、国語及び算数・数学の交流及び共同学習は、すべての学年で標準時間を下回る状況（表Ⅴ－7）がみられた。いずれも、児童生徒の障害の状態等が反映された結果として考えられることから、小・中学校学習指導要領のもとで編成・実施される教育課程についても、このような観点を押さえながら引き続き児童生徒の特性に応じた内容とすることが重要といえよう。

特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習の充実には、学級や学年等の間で年間指導計画等の在り方の研究や、学級担任間や教科担任等との連携も必要となる（新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議, 2020）。これとの関連で、本研究では交流の受け入れが「一部の学級」となっている状況が一定数あることが把握されている（図Ⅴ－5）。一部の学級での受け入れが課題となる場合については、第5章研究Ⅰの考察において、通常の学級担任の力量や障害理解教育の実施状況などが影響することを指摘した。併せて、学校規模の大きさと特別支援学級に在籍する児童生徒の人数のバランスが影響し、一部の学級で受け入れることが現実的な場合があることも触れている。連携による指導体制構築という課題については、学校ごとにある課題に基づき、検討を行うことが重要といえる。

共同で実施される教科学習の計画は、特別支援学級に編成されている教育課程に基づくほか、個別の指導計画も根拠となる。本研究では、個別の指導計画をもとにして各教科等の習得状況や既習事項を個々に把握するという実践（第5章研究Ⅱ）や、自立活動の指導を交流場面での個別の指導や支援と連動させる実践（第5章研究Ⅲ）を取り上げている。このように、個別の指導計画の作成に基づき、共同での教科学習の場面において個に応じた指導が行われることは、特別支援学級の児童生徒の視点から個別最適な学び（中央教育審議会, 2021）の実現を目指した取組といえる。共同で教科学習を実施する根拠の整理に個別の指導計画が活用され評価まで適切に実施されるという仕組みの検討が今後も進められることで、交流及び共同学習において児童生徒一人一人の障害等の状態に応じた、より適切な各教科等の指導の実施が期待される。

なお、障害のある児童生徒が通常の学級で教科学習を共同で実施するという取組に関し、諸外国にも様々な取組状況がみられる。アメリカ（第Ⅸ章1.（2）アメリカの動向参照）では、障害のある児童生徒に対する通常教育カリキュラムへのアクセス環境などを各州に義務づけており、障害のある児童生徒が通常カリキュラムでの学習に取り組めるように、組み込み指導（embedded instruction）、多層支援システム（multi-tiered system of support）、ピアサポート（peer support）、といった取組の工夫がみられる。教科学習の評価には学力試験が課されるが、重度知的障害のある児童生徒の学力評価についてもコンピュータベースでの代替学力試験が取り入れられている。わが国において特別支援学級の児童生徒が交流及び共同学習の推進が図られている一方、交流及び共同学習への参加支援や学習評価に関する方法の検討は今後の課題となる。アメリカで蓄積されている知見は、教育制度の異なるわが国の交流及び共同学習の取組においても参考となることが考えられる。

②実態に応じた教育課程の編成・実施に向けて

交流及び共同学習が実施される前提として、児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程の編成がある。これに関し、第Ⅴ章の研究Ⅰにおいて改定前の特別支援学級の教育課程の編成、実施の状況として、自立活動の指導を特設して実施する場合には、1単位時間での実施が多いこと（表Ⅴ－4）や、当該学年の各教科等を中心とした教育課程（以下、「準ずる教育課程」とする）において道徳、総合的な学習の時間、特別活動については標準時間で授業時間が配分されるなど、通常の学級の教育課程に準じた編成としていること（表Ⅴ－6）などが窺われた。

このような現状を踏まえ、今後は、小・中学校学習指導要領に基づき、育成すべき資質・能力を児童生徒が身に付けていく上で、どのように教育課程を編成・実施するかが課題となる。この課題の解決を目指し、今後も特別支援学級の教育課程編成状況を継続して把握し、その在り方を検討することは、重要といえる。検討を進める上で参考となる情報については、本研究でも事例研究を進め、小・中学校学習指導要領に基づく特別支援学級の教育課程編成・実施に必要な知見の整理を試みた。この知見は、「インクルーシブ教育システム推進を目指す特別支援学級の教育課程編成・実施ガイドブックー知的障害および自閉症・情緒障害特別支援学級を中心にー（以下、ガイドブックとする）」としてまとめられて

いる（第Ⅸ章 2．参照）。ガイドブックの活用を通じ、小・中学校学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施が期待される。

（２）通級による指導とインクルーシブ教育システムの推進

通級による指導は、通常の学級に在籍している障害のある児童生徒に対して、各教科等の大部分の授業を通常の学級で行いながら、一部の授業について当該児童生徒の障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態である（文部科学省，2018b,c, 2019b）。本研究では、小・中学校学習指導要領及び平成 30 年告示の高等学校学習指導要領（以下、「高等学校学習指導要領」とする）の改訂前の状況として、通級による指導がどのような教育課程を編成、実施しているかを把握する質問紙調査を実施した。結果からは、「診断なし」の児童生徒が指導の対象として多数含んでいること、児童生徒はほとんどが個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成され指導を受けていること、指導に配当される時間数は週当たり 1～2 単位時間に集中していること、指導の形態は自校通級が多いことなどが明らかになった（詳細は第Ⅵ章）。

国公立の小・中・高等学校において、通級による指導を受けている児童生徒数は令和元年 5 月時点で 134,185 名であり、その数は増加傾向にある（文部科学省, 2020）。通常の学級に在籍しながら、一方で特別支援教育のニーズをもって通級による指導を受ける児童生徒への対応は、今後も課題といえる。本研究の結果を踏まえ、多様な学びの場の一つとして位置付く通級による指導が、今後も児童生徒の学びに生かされていくためには、必要に応じてより多くの児童生徒が、通級による指導を受ける機会が設けられることが期待される。この点について中央教育審議会（2021）は、通級による指導の担当教師が児童生徒の在籍する小学校等を巡回して行う指導や、他の小学校等の通級による指導の担当教師の専門的な指導を ICT・遠隔技術の活用により在籍する学校で受けられるような取組の重要性を指摘している。小・中・高等学校の各校は、地域ごとの状況を踏まえつつ、巡回指導の拡充や、ICT・遠隔技術を活用した新たな通級による指導の在り方を検討し、通常の学級に在籍する児童生徒の指導をより充実させていくことが期待される。

その際、高等学校における通級による指導については、指導の結果として在籍する学校の単位習得が認められることに留意する必要がある。それは、巡回指導を受け入れたり、他校で通級による指導を行ったりした結果を単位認定認するために、通級の設置のない高等学校であっても、予め各校の教育課程に通級による指導を位置付ける必要があるからである。教育課程への位置付けを議論する際には、第 1 学年では「加える」形で教育課程が編成される傾向にあることなど（図Ⅵ－9、10）を含み、多様な生徒のニーズに応じた通級による指導の展開を目指して、学年ごとの教育課程に通級による指導をどう位置付けるかといった検討も要する。合わせて、個別の指導や支援の判断については、保護者及び本人からの相談・申し出が多い（図Ⅶ－7 参照）ことも踏まえ、保護者及び本人のニーズを丁寧を受け止める対応の継続を図り、生徒の実態に応じた教育課程が編成・実施されることが期待される。

また、高等学校では、通常の学級の授業中に、教育課程の範囲で行われた個別の指導や

支援が、通級設置校でより多く取り組まれている状況が把握された(図Ⅶ－5)。この結果は、もともと校内支援体制が充実している学校に通級指導教室が設置されたという理由や、通級指導教室の設置により校内支援体制の充実が図られたという理由など、学校ごとに状況が異なることが考えられる。しかし、これまでの議論を踏まえれば、通級による指導の導入を一つのきっかけとして、教育課程への位置付けの検討が行われることで、個別の指導や支援の充実を図る取組の推進が十分期待できる。各校の校内支援体制の充実を念頭に、通級による指導の導入を検討することは、今後の特別支援教育の推進にも役立つ取組といえよう。

(3) 通常の学級において期待されるインクルーシブ教育システムの推進

①児童生徒の困難さへの対応

通常の学級では、発達障害を含む障害のある児童生徒が在籍している可能性を踏まえ、全ての教科等において、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導や支援ができるよう、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立てを明確にすることが重要とされる(例えば、文部科学省, 2018d)。これに関連して本研究では、小・中・高等学校のそれぞれで困難さに応じた指導や支援がどのように行われているかを具体的に尋ねている(図Ⅶ－1、2、5、6及び表Ⅶ－1)。小・中学校の校長を対象とした調査(第Ⅶ章研究Ⅰ)からは、多くの学校から具体的な内容が示され、取組に一定の進捗があることが窺えた。高等学校においても、回答校の中で具体的な内容を示した学校の比率は少なかったものの、記述自体は参考となる内容を数多く含んでおり、今後の実践にも生かされることが期待される。

学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫は、計画的、組織的に行うことも重要である(文部科学省, 2018b,c, 2019b)。本研究の結果からは、小・中・高等学校のそれぞれで、柔軟な形態での支援の場が提供されている状況が把握されている(図Ⅶ－4、8)。提供される場は、小・中・高等学校それぞれに傾向があることが窺えたところだが(詳細は第7章の考察を参照)、児童生徒の教育的ニーズに応じながら、どのように柔軟な形態で支援を提供するか、ということについては、さらなる検討を要する。

検討に当たっては、諸外国の取組が参考となる。アメリカの実地調査(第Ⅸ章1.(2)アメリカの動向参照)からは、児童生徒の問題を予防するための支援としてユニバーサルな支援を全員に提供する第1層支援、ユニバーサルな支援を受けても問題を示す児童生徒を対象とした第2層支援、それでもなお生じる児童生徒の問題に個別的集中的な支援を提供する第3層の支援(カンザス州ではCi3Tと呼ばれていた)が提供されている。高次の層の支援となるにつれて個別化される支援の構造は、教育的ニーズの高い児童生徒に標的を絞り込んで適切な対応を提供する体制となっており、その有効性が多くの研究でも示されている。わが国と教育制度が異なる各国において、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に対する支援がどのように行われているか、その背景にある教育制度や施策等も踏まえながら、引き続き調査を行う必要がある。

②個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成、活用

個別の指導や支援の充実を目指し作成、活用が期待されるのが、個別の教育支援計画、個別の指導計画である。個別の教育支援計画及び個別の指導計画は、障害のある児童生徒など一人一人に対するきめ細やかな指導や支援を組織的・継続的かつ計画的に行うために重要な役割を担っている（文部科学省, 2018b,c, 2019b）。特に、通級による指導を受ける児童生徒及び特別支援学級に在籍する児童生徒については、一人一人の教育的ニーズに応じた指導や支援が組織的・継続的に行われるよう、個別の教育支援計画、個別の指導計画を全員作成する必要性が指摘されている（中央教育審議会, 2016）。この点に関し本研究では、小・中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領の改訂前の状況を調査したが、結果からは通級による指導を受ける児童生徒及び特別支援学級に在籍する児童生徒については、概ね作成されている状況が把握できた（詳細は、第Ⅴ章及び第Ⅵ章参照）。

これに対し、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒などの個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成、活用については、「努める」（中央教育審議会, 2016）とされており、作成、活用の拡充は今後の課題といえる。作成、活用に当たっては、小・中・高等学校の各校が、個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成、活用を要する児童生徒を判断する必要がある。この点について、本研究では個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成する基準について尋ねている。結果からは、通級による指導の実施や、特別支援学級の設置のある小・中学校では「特別支援学級在籍、あるいは通級による指導を利用する児童生徒」かどうかで作成を判断するとの回答が多く（図Ⅶ－3）、高等学校では「保護者及び本人からの相談・申し出」の回答が多かった（図Ⅶ－7）。通常の学級において個別の教育支援計画、個別の指導計画を根拠として、多様な教育的ニーズへの対応が図られるためには、これらの基準に留まらず、多様な観点や規準等で児童生徒の教育的ニーズを捉えていくことが重要といえる。回答では専門機関の意見聴取、引継ぎ、観察結果、診断、センター的機能、チェックリストや発達検査等にも一定の回答があったが、これらを含め、児童生徒の多様な教育的ニーズを把握するための観点や規準等を各校の実情に応じて検討しておくことは重要である。通常の学級に在籍する障害のある児童生徒などに対し、各教科等を学ぶ上で個別の指導や支援を提供するか否かの判断が明確化されれば、個別の指導や支援の実施は容易となり、その取組や成果を記すために個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成、活用へとつながることが期待される。

ニーズの把握という点では、諸外国で実施した実地調査の知見はわが国の取組に示唆を与える。フランス（第Ⅸ章 1.（3）フランスの動向参照）では、就学支援と関連づけられた系統だった対応が行われている。県障害者事務所(MDPH : maisons départementales des personnes handicapées) への申し出を経て、障害のある子供の状況とそのニーズを評価するために必要となる情報が、GEVA-Sco と呼ばれる全国共通のワークシートで収集される。入学後 3 か月で学際的評価チーム (L'équipe de suivi de la scolarisation(EPE)) が検討を進め、個別就学実施計画 (Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)) が作成される。立案された計画は、通常の学級の支援においても適用される。就学支援については、わが国においても多様な学びの場の活用を想定して行われ、本人の希望や保護者の願いを踏まえつつ、就

学前の支援を引継ぎながら教育相談の過程を経て個別の教育支援計画が作成される（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2013）。一方、GEVA-Sco のように全国共通のワークシートの運用はなく、就学支援の過程で検討された本人の実態や支援の在り方を通常の学級に引き継ぎ、指導や支援に活かすことを保証する仕組みの運用は、各自治体に委ねられている。就学支援の流れから、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒などの個別の指導や支援の実施を明確にする上で、フランスの取組は参考となることが考えられる。

3. 研究実施上の課題

本研究は、小・中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領並びに小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領に基づいて編成・実施される教育課程のもとで、育成を目指す資質・能力の指導の状況や、学びに必要な一人一人への支援状況などを経年で把握する、という目的を設定し、研究を行った。研究実施上は、新型コロナウイルス感染拡大の影響から計画変更せざるを得ず、質問紙調査を用いて経年で調査するという計画から令和元年度までの調査結果の再分析と、そこでの課題を事例研究により検討するという計画に変更して実施された。このため、掲載した結果については、小・中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領並びに小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領の完全実施前の状況に留まっていることを踏まえる必要がある。

また、本研究が実施した各質問紙調査では、回収率が低いということが課題としてあり、本調査結果の解釈などには留意が必要といえる。本研究の各質問紙調査は、予備調査としての位置付けで行われたことから、目的に沿った項目を検討する過程で試行的に立てた項目が用いられた。配布段階では、各教育委員会に対して調査実施を周知するための文書配布を行った。回収では、web ページ上で回答用ファイルをダウンロードし、メールにて返送するという手続きがとられた。これらの手続きは、質問内容に関する回答者の理解を妨げたり、回答の入力や返送に負担や抵抗を生んだりしたことが考えられた。このような課題への対応として、文部科学省をはじめとする研究協力機関との連携を継続し、より適切な項目の設定、実施方法等を検討する必要がある。

そして、本研究が扱った質問紙調査のうち、特別支援学校小学部・中学部、並びに特別支援学級を対象として実施した調査では、対象学年を小学部・小学校第3学年、第6学年、中学部・中学校第3学年にしたり、複数の教育課程がある場合は代表的なものに絞ったりして授業時数などを調査した。このように対象を限定して調査を行った理由としては、各校の全学年、類型化された教育課程の全ての状況を尋ねることで生じる回答者の負担を考慮したことがあった。一方で、このように特定の学年や代表的な教育課程に絞った調査手続きにより把握される状況には限界がある。対象学年の選定や、設定されている教育課程の類型をどのように把握するかについての検討を進め、より詳細な状況の把握が可能な調査を計画することが今後の課題といえる。

令和2年度より小学校・特別支援学校小学部において改訂後の学習指導要領は完全実施となっており、令和3年度には中学校・特別支援学校中学部において、令和4年度には高等学校・特別支援学校高等部においても、同様に改訂された学習指導要領が実施されるこ

ととなる。このことから、引き続き特別支援教育に係る教育課程の編成・実施についての実態把握、教育課程の改善・充実のための研究開発等は必要となる。研究知見は、教育支援資料の内容の充実、特別支援教室構想の検討、児童生徒一人一人の学びの連続性の実現のための各教科の目標・内容の一本化などの課題（新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議, 2021）への対応に資するものとする必要がある。今後の研究では、本研究で用いた項目と、その結果を踏まえつつ、これからの特別支援教育の課題に対応した項目を用い、調査を継続することが期待される。

引用文献

- 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 (2021). 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告. <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext_00644.html>（アクセス日 2021-02-10）
- 中央教育審議会 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. <https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm>（アクセス日 2021-02-10）
- 中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）<https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-1.pdf>（アクセス日 2021-02-07）
- 高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2016). 高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について. <https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/_icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191_02_1_1.pdf>（アクセス日 2020-02-09）
- 心のバリアフリー学習推進会議 (2018). 学校における交流及び共同学習の推進について～「心のバリアフリー」の実現に向けて～. <https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341_2.pdf>（アクセス日 2020-10-29）
- 文部科学省 (2017). 特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年 4 月告示）. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2018a). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2018b). 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2018c). 中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編. 東山書房.
- 文部科学省 (2018d). 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 国語編. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2019a). 特別支援学校高等部学習指導要領（平成 31 年 2 月告示）. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2019b). 高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総則編. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2020). 令和元年度 通級による指導実施状況調査結果について. <<https://>

www.mext.go.jp/content/20200317-mxt_tokubetu01-000005538-02.pdf>（アクセス日
2021-02-09）

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～. <[https://www.mext.go.jp/component/a_menu/
education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2013/10/09/1340247_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2013/10/09/1340247_01.pdf)>（アクセス日
2021-02-10）