

第 2 部

特別支援学級における 教育課程

1. 問題の所在及び目的

(1) 背景（問題の所在）

本研究所では、平成 22 ～ 23 年度専門研究 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際研究」において、約 1,000 校ある全ての特別支援学校への質問紙調査により、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した。その中で、小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」について、自立活動や自閉症への対応を含めた児童生徒の多様化の視点からの研究が必要との課題が示唆された。

この課題を受けて、平成 24 ～ 25 年度専門研究 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」においては、特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関する現状と課題を明らかにした。具体的には、次のとおりである。

平成 24 年度に全国の小・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を、全国 47 都道府県教育委員会特別支援教育担当部署及び全国 20 指定都市教育委員会特別支援教育担当部署を対象に実施した。その結果、教育課程編成に関する課題として、専門性の維持・向上に関すること、障害の程度や学年など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、障害の程度や種類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などを挙げる教育委員会が多かった。また、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り多様な特別な教育的ニーズのある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が挙げられた。

平成 25 年度には、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を、3 県（山形県・福井県・長崎県）の特別支援学級が設置されている全ての小・中学校を対象に実施した。その結果、次のことが明らかとなった。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、いずれの県の小学校及び中学校においても、「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」という回答が多かった。また、特別支援学級における教育課程の組織・運営面の課題としては、いずれの県の小学校及び中学校においても、「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」という回答が多かった。さらに、「特に課題となることはない」と回答した者も多かった。

これらの調査では、特別支援学級における教育課程編成及び実施については、各教育委員会では、手引きなどを作成（都道府県、指定都市ともに約 50%）したり、研修を設定（都道府県 98%、指定都市 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組を行っていることが分かった。しかし、学級担任の専門性の維持・向上、障害の程度や学年など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・情緒障害特別支援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。

以上のことから、小・中学校特別支援学級における教育課程は、①教育委員会が手引きや研修の機会を設定しているにもかかわらず、教育課程編成の難しさ、専門性の課題があること、②複数の障害種や、学年などが異なる児童生徒への対応といった、児童生徒の多様性への対応が課題である現状を捉えた。

一方、本研究所においては、各障害種別研究班による特別支援学級を対象とした調査研究が実施されているが、それらにおいても同様の課題が指摘されている。

知的障害教育研究班では、平成 24～25 年度「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査」を行った。その結果、知的障害特別支援学級の担任の経験年数は「2～3 年目」が最も多く、特別支援学校教諭免許状の保有率は 5 割未満であることが示された。また、知的障害特別支援学級の担任が指導や教育課程に関して抱える困難は、「集団での授業をすべての児童生徒のニーズに合うように展開すること」が最も多く回答された。

自閉症教育研究班では、平成 24 年度～25 年度専門研究 B「自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の把握と指導に関する研究」において調査を実施した。その結果、特別支援学級担当者の経験年数が 5 年未満であること、算数科・数学科において交流及び共同学習が実施されているのは、算数科 17%、数学科 26% であること、特別支援学級で学習する理由は「自閉症の特性から派生する心理面や行動面などの問題に配慮するため」であることなどを明らかにした。また、同班は平成 22 年度～23 年度に国語科の指導の実際についても研究しており、特別支援学級担当者の専門性が必ずしも十分でない状況や、自閉症の特性に配慮した単元構成や指導・教材の難しさ、学年ごとに示されている教育課程に沿って学習することの難しさを指摘している。

肢体不自由教育研究班では、平成 22 年度に「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」を実施し、小・中学校とも肢体不自由教育経験者は 5 年未満が 91% を占めること、1 年目の担当者が約 50% であることを示した。そして、特別支援学級担当者は児童生徒の実態や障害特性を把握する際に困難を感じ、担当者の半数が「障害特性に応じた指導について情報が得にくい」と感じているなどを指摘した。

言語障害教育研究班は聴覚障害研究班と協力し、平成 23 年度に「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」を実施し、担当者の約 4 割は難聴・言語障害教育の経験年数が 3 年以内であることを示した。また、学級・教室の経営上の課題として、「教員配置・指導時間の確保」「時間割編成・放課後通級」「専門性・研修」「在籍学級等との連携」「校内職員の理解、校務分掌」などが指摘された。

視覚障害教育研究班では、平成 24 年度に「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」を実施し、担当者の視覚障害教育経験年数が浅い傾向にあり、小学校で 84%、中学校で 80% の担当者が 0 年から 2 年の経験年数であったとしている。このことから、特別支援学級において専門性を高め、それを維持していくことが非常に困難であり、むしろ現実的でないとして、それを前提として特別支援学級の運営や指導を適切に行っていく必要があると指摘している。

これらの障害種別研究班による調査は、それぞれに調査目的が異なるため、教育課程の編成について直接的に調査しているものではないが、共通する課題が示されている。それは、特別支援学級の担任は特別支援教育の経験年数が少ないことや専門性に関するものである。

(2) 目的

以上、述べてきたように、特別支援学級においては、担当者の経験年数の少なさや在籍している多様な実態の児童生徒への対応などの課題が多くある。そして、特別支援学級の教育課程は、ほとんどの学校で、特別支援学級の担任等が作っている（全国特別支援学級設置学校長協会、2014）状況から、教育課程の編成に関しての難しさが生じている現状がうかがえる。そこで、本研究では、特別支援学級における教育課程の取組に関して質的データを収集・整理し、現状を明確にし、特別支援学級の教育課程の編成・実施の考え方と具体例を示すことを目的とする。

引用・参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 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」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 平成 22 年度～ 23 年度専門研究 B 「特別支援学級における自閉症のある児童生徒への国語科指導の実際－習得状況の把握と指導内容の編成及び実践を中心に」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 平成 23 年度「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 平成 22 ～ 23 年度専門研究 B 「肢体不自由のある児童生徒の障害特性に配慮した教科指導に関する研究－表現する力の育成をめざして－」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2013）. 「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査（平成 24 年度）」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24 ～ 25 年度専門研究 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」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24 ～ 25 年度「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査－研修、支援体制からの考察－」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24 年度～ 25 年度専門研究 B 「自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の把握と指導に関する研究」研究成果報告書.
- 全国特別支援学級設置学校長協会（2014）. 平成 25 年度全国調査報告書.

2. 研究の方法と経過

特別支援学級における教育課程の取組に関して情報を収集するため、教育委員会の研究協力を得て、以下のような取組を行った。

研究協力機関には、人口規模、小・中学校数、特別支援学級設置状況、児童生徒数などから、公募により4市を選定した（指定都市を含む）。研究協力機関4市の詳細は、表2-1-1のとおりである。

表 2-1-1 研究協力機関4市の状況

平成26年5月現在							
	人口	小・中学校数	全学級数	特別支援学級 設置校数	特別支援 学級数	全児童 生徒数	特別支援学 級在籍者数
A市	96,535	29	323	26	51	6,604	112
B市	256,970	43	649	43	98	19,981	320
C市	50,043	14	186	14	31	4,097	126
D市	739,445	137	2,315	130	365	61,266	1,362

（1）平成 26 年度

研究協力機関4市を訪問し、「特別の教育課程」の現状について情報収集を実施し、課題を整理した。課題については、研究協議会において情報共有するとともに、現状をさらに捉えるための視点を整理する。それを受け、研究協力機関の市担当者から紹介のあった、小・中学校の特別支援学級担任に、面接による調査を実施し、質的データを収集・整理し、現状を把握する。

（2）平成 27 年度

平成26年度における面接による調査から明らかになった課題について検討し、教育課程編成の際の考え方としてまとめる。さらに、研究協力機関4市における特別支援学級の教育課程の編成の実際について情報収集したものを具体例として示す。

2年間の研究成果を総合的に考察し、報告書を作成する。

（日下 奈緒美）

3. 特別支援学級の教育課程の編成・実施における現状と課題

(1) 研究協力機関4市における特別支援教育の現状

本稿では、研究協力機関4市において聞き取りを行った、市内の特別支援教育の担当者、特別支援学級を設置する基準、特別支援学級担当教員の専門性向上の取組、市内の特別支援学級に関する課題について記述する。

①A市

A市は県南部に位置しており、平成27年5月1日現在の総人口は約9万人の県南部中心市である。市内には特別支援学校（知的障害）が1校ある。

A市には上級特別支援教育コーディネーターが3名配置されており、市教育委員会との連携のもとに、市内の小・中学校への巡回相談等を行い、教員の特別支援教育に関する相談等を主に行っている。上級特別支援教育コーディネーターの1名は、A市内の特別支援学校で勤務している教育専門監（兼）教諭が担っている。市教育委員会からは、教育指導部教育指導課副主幹1名が担っている。

A市の特別支援学級の設置は、就学相談を経て特別支援学級への在籍を希望する児童生徒が1名以上いれば、その小・中学校には特別支援学級を新設する方針である。

特別支援学級担当教員の専門性向上のための取組として、県が主催している研修に特別支援学級担当教員が参加している。県が主催する研修は、「小・中学校特別支援学級新担任研修講座」（年3回実施。特別支援学級新担任手引を用いて特別支援学級に関する研修を行う）、「特別支援教育セミナー」（年1～2回実施。特別支援学級や通級指導教室、LD、ADHD等や肢体不自由、知的障害等の児童生徒が在籍している通常の学級において、特別支援教育担当指導主事と特別支援学校の教員等が参加する校内研修会を実施し、担当教員の実践的指導力の向上を図るとともに、校内支援体制の充実を目指す）、特別支援学級スキルアップ授業研修（年2回実施。知的障害及び自閉症・情緒障害特別支援学級において、特別支援教育担当指導主事と特別支援学校の教員が訪問し、授業研究の研修「特別支援学級スキルアップ授業研修」を実施し、担当教員の指導力向上を図る）の3つがある。

小・中学校の管理職に対する特別支援教育の啓発として、市内校長会や教頭会で特別支援関係の取組について周知を図るようにしている。

市内の特別支援学級の教育課程における課題として、特別支援学級担当教員が教育課程に関する様々な情報を得る場が少ないことが挙げられる。

②B市

B市は県のほぼ中央に位置しており、平成27年5月1日現在の総人口は約25万人の特例市である。市内には特別支援学校（視覚障害）が1校、特別支援学校（聴覚障害）が1校、特別支援学校（知的障害、肢体不自由）が1校、特別支援学校（知的障害）が1校ある。

B市における特別支援教育は、市教育委員会学校教育部の教育相談センターが所長代理1名と指導主事2名の計3名の体制で、特別支援教育全般の業務を担当しており、特別支援教育に関する研修や会議、年間約130回になる就学相談等を行っている。

B市の特別支援学級の設置は、就学相談を経て特別支援学級への在籍を希望する児童生徒が1

名以上いれば、その小・中学校には特別支援学級を新設する方針である。

特別支援学級担当教員の専門性向上のための取組として、教育相談センターが平成 26 年度から年間 8 回の研修を主催している。内容は、特別支援教育の概論、就学手続き、個別の指導計画の作成、感覚統合法、教科の教材ワークショップ、ペアレント・トレーニング等を取り上げている。また、障害種別に特別支援学級の授業研究会を、教育相談センターの担当者が小・中学校を訪問して行う訪問研究会の形式で、年 4 回実施している。それとは別に、特別支援学校教員が年 1 回、訪問研究会を実施している。訪問研究会は平成 27 年度では特別支援学校教員が、研究会を行う小・中学校の教員が個別の指導計画を作成する段階から関わり、秋冬期に訪問研究会を行うことで、小・中学校に PDCA サイクルを根付かせることを目的としている。

小・中学校の管理職に対する特別支援教育の啓発として、教務主任会で特別支援教育に関する研修等を実施している。

市内の特別支援学級の教育課程における課題として、特別支援教育の経験年数や知識等が十分でない教員が担当している場合もあり、児童生徒の障害種の特性を理解した上での指導や支援の充実が挙げられる。また、小・中学校の学習環境に関してのユニバーサルデザインの充実も課題となっている。

③C市

C 市は県の中北部に位置しており、平成 27 年 5 月 1 日現在の総人口は約 5 万人で、市内に山脈が連なっている市である。

C 市教育委員会で特別支援教育を担当するのは、教育研究室の副室長 1 名と指導主事 1 名が主に担当している。特別支援教育を主に担当している指導主事は相談業務を担当しており、福祉業務と兼務している。

C 市の特別支援学級の設置は、就学相談を経て特別支援学級への在籍を希望する児童がいても、予算等の県の判断により、その小・中学校に特別支援学級を新設できない場合がある。その場合、その小・中学校に既に設置されている他障害種の特別支援学級に在籍する方針である。

特別支援教育に関する研修の取組は、特別支援教育コーディネーター対象の研修を年 5 回、支援員等対象の研修会を年 1 回実施している。県の主催では、特別支援学級等新担当教員研修が年 4 回行われている。また、特別支援学級担当教員による市内教育研究会と市教育委員会が連携しての研修等を今後行うことを検討している。その他に、近隣の 3 市と特別支援教育を含む様々な情報の交換を行う取組において、各市が企画した特別支援教育に関する研修計画の共有等を行っている。

小・中学校の管理職に対する特別支援教育の啓発として、管理職対象の研修会で特別支援教育が取りあげられている。

県の教育の課題の一つに学力向上が挙げられており、そのために教員の専門性向上に取り組んでいる。教員の専門性には様々なものが挙げられるが、C 市ではその一つとして特別支援教育に関する専門性向上についても検討している。

④D市

D 市は県の中北部に位置しており、平成 27 年 5 月 1 日現在の総人口は約 73 万人の指定都市で

ある。市内には特別支援学校（視覚障害）、特別支援学校（聴覚障害）、特別支援学校（知的障害）、特別支援学校（肢体不自由）が各1校ある。

D市教育委員会で特別支援教育を担当するのは、総合支援課特別支援教育室室長のほかに特別支援教育に関する研修や体制づくりの担当者が5名、特別支援学校の新設の担当者が3名、教育相談の担当者が1名で組織されている。なお、総合支援課は生徒指導と特別支援教育のそれぞれに関する支援課が一体となった課である。

D市の特別支援学級の設置は、就学相談を経て特別支援学級への在籍を希望する児童生徒がいても、予算等の県の判断により、その小・中学校に特別支援学級を新設できない場合がある。その場合、その小・中学校に既に設置されている他障害種の特別支援学級に在籍するか、許可次第で異なる学区で既に設置されている特別支援学級に在籍する方針である。

特別支援学級担当教員の専門性向上のための取組として、特別支援教育新任担当者研修、主任会、特別支援教育担当者研修、特別支援教育コーディネーター研修を行っている。また、県内外の先進的な取組を行っている特別支援学校等に課業日の5日間、教員を派遣する特別支援教育スキルアップ派遣研修も行っている。その他に、特別支援教育専攻科・大学院への派遣や、平成29年度開校予定の市立特別支援学校教員の養成を図るために県立等の特別支援学校に市立小・中学校や高等学校の教員を1年間派遣する特別支援学校派遣研修制度を行っている。

小・中学校の管理職に対する特別支援教育の啓発として、年1回校長を対象とした特別支援教育に関する研修会を実施している。また、校長会には特別支援教育部会があり、教頭会では部会はないが自主的な特別支援教育に関する勉強会を実施している。

市内の特別支援学級の教育課程に関する課題として、現状で特別支援学級の中心を担う若手の担当教員の育成が挙げられている。また、年13回行っている就学指導委員会についての情報共有や、特別支援教育担当者への研修でどういったことを身に付けてほしいのか、参加者にどのようなニーズがあるのかといったことについても検討している。

（神山 努）

(2) 小・中学校特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する面接調査

①目的

小・中学校の特別支援学級担当者を対象として教育活動、研修体制等について直接、情報を収集し、特別支援学級における教育課程の編成と実施の現状と課題を明らかにする。

②方法

ア. 面接調査対象者

研究協力機関 4 市の小・中学校において知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級、肢体不自由特別支援学級担当教員、計 22 名（内訳：4 市の小学校 6 校、中学校 5 校、計 11 校）

イ. 調査法

本研究所研究員が、面接対象者が勤務する学校に訪問して行った。研究員 2 名（1 名は記録等、面接補助とした）により、面接対象者に対し、面接の趣旨及び質問内容を説明し、本人の同意を得て、半構造化面接法にて実施した。

ウ. 調査内容

調査内容は、「各教科等を合わせた指導」「自立活動」「交流及び共同学習」「教育課程編成」「教育課程編成・実施上の課題」「特別支援教育に関する校内体制」「研修」の 7 項目であった。

エ. 面接時間

一名当たり約 1 時間とし、面接対象者の発言は、本人の許可を得て IC レコーダーに記録した。

オ. 面接調査期間

平成 26 年 11 月～平成 27 年 1 月

本調査は、本研究所倫理審査委員会の許諾を得て実施した。

③結果とまとめ

IC レコーダーに記録した面接対象者の発言は、発言意図に即して一文を目途に修文し、KJ 法(川喜田二郎(1967)「発想法－創造性開発のために」, 中公新書)を参考に分析し、カテゴリー化した。発言内容の解釈不明あるいは質問意図と著しく離れた回答は除外した。

その結果、本調査では、7 カテゴリー（『各教科等を合わせた指導』の実際」「自立活動の実際」「交流及び共同学習の実際」「教育課程編成全般」「教育課程に関する課題」「校内の特別支援教育に関する体制」「専門性（研修）」）で、302 文が抽出された。

表 2-3-1 に各カテゴリーの回答個（文）数を示した。回答の割合が多いカテゴリーとして、校内の特別支援教育に関する体制が 80 文（26.5%）、教育課程編成全般が 54 文（17.9%）、交流及び共同学習の実際が 51 文（16.9%）の順となった。回答の割合が少ないカテゴリーは、教育課程に関する課題が 19 文（6.3%）、自立活動の実際が 29 文（9.6%）、専門性（研修）が 32 文（10.6%）であった。特に、「特別的教育課程」に関するカテゴリーとして、「各教科等を合わせた指導」と「自立活動」が考えられるが、これらの 2 カテゴリーを合わせると 66 文（21.9%）と全体の 1/5 の回答であった。

なお、発言の一番多かった「校内の特別支援教育に関する体制」の中には、保護者に関する発言が 13 含まれていた。

表 2-3-1 調査回答カテゴリー

N=302

カテゴリー (注)	A	B	C	D	E	F	G
N	37	29	51	54	19	80	32
%	12.3%	9.6%	16.9%	17.9%	6.3%	26.5%	10.6%

注：A：「各教科等を合わせた指導」の実際、B：自立活動の実際、C：交流及び共同学習の実際、D：教育課程編成全般、E：教育課程に関する課題、F：校内の特別支援教育に関する体制、G：専門性（研修）

表 2-3-2 から表 2-3-8 にカテゴリー内の回答文を示した。以下、各カテゴリーに沿って概要を述べる。

なお、「各教科等を合わせた指導」とは、各教科等を合わせて指導を行う場合のことで、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことである。本調査では、回答文に関する記述では、回答者などの口頭による表現で「合わせた指導」と表記している。その他の用語などの表記も、基本的には回答者の用いた表現による。

ア. 各教科等を合わせた指導

各教科等を合わせた指導では、「各教科等を合わせた指導の内容について、学級スタッフは周知している。」という回答がある一方で、「各教科等を合わせた指導とは何かよく理解していない。」「していない。」という回答もあった。

また、生活単元学習として指導する学級、教科指導をしている、指導内容に応じて臨機応変に考えるなど、教育課程に明確に位置づけがなされていない状況があった。

表 2-3-2 カテゴリー内の回答 「各教科等を合わせた指導」の実際（一部抜粋）

- ・ 特別支援学級の教員全員で行ったり、各学級で行ったりする。
- ・ 生活単元学習、合わせた指導、自立活動については、経験がある教員が授業を参観したり、授業を見せたりする。
- ・ 生活単元学習として、メインの教師 (T1) が指導する。T1 の他にサブの教師が入り、指導を見ることができる。
- ・ メインの教師は、前年度の教材等をサブの教師に紹介する。
- ・ それぞれの能力の違いとそれにあった教材をそろえるのが難しい。
- ・ 「合わせた指導とは？」何かよく理解していない。
- ・ 生活単元学習は、自閉症・情緒障害特別支援学級では行っていない。
- ・ 体を動かすような、体育の部分と、学級活動を合わせた内容。例えば、クラスマッチ、体育的なクラスマッチとかと体育の活動を合わせて行うことがある。
- ・ 「個別」「創作」「総合」という名称の時間がそれぞれ5時間、2時間、2時間ある。
- ・ 「総合」は、生活に関する内容が取り上げられているが、教育課程には「総合的な学習の時間」として設定している。単元化しているかは不明。

イ. 自立活動

自立活動は、「自立活動では、生活単元学習として時間割上は決めてある。」「教育課程上は届けてあるが、取り出さない時間には違う指導をしている。」「交流が多いため、自立活動の時間を設定していない。」などの発言があり、指導内容についても、まちまちの回答であった。

また、半構造化面接のためか、教師自ら「個別の指導計画」について言及するものが少なく、十分に意識されていない状況がうかがわれた。

表 2-3-3 カテゴリー内の回答 「自立活動」の実際（一部抜粋）

- ・ 毎日 1 時間目に帯で指導している。
- ・ 本の読み聞かせや絵本の紹介などをコミュニケーション能力との関係があり、いずれも位置づいてはいない。
- ・ 生活単元学習、合わせた指導、自立活動経験がある者が授業を見たり、見せたりしている。
- ・ 自立活動では、生活単元学習として時間割上は決めてある（組んである）。基本的には交流学級の時間に合わせている。
- ・ 教育課程上は届けてあるが、取り出さない時間には違う指導をしている。
- ・ 交流が多いため、自立活動の時間は設定していない。
- ・ 自立活動の要素を、各場面に散りばめている。
- ・ 評価の整備まで至っていない。「こういうことをしてこういう力がつきました」というような表記による評価が中心になっている。
- ・ 個別の支援計画等の作成時に、ある程度年間の目標を立てる。学期毎に見直し、自立活動六区分 26 項目を柱として計画している。
- ・ 自立活動は、生徒へのアンケートをとることから始める。教師の見立てから始まる。その子の特性や問題行動を見ることが多い。
- ・ 大抵、自閉の子たちは人間関係。個別に指導したほうがいいもの、一人でできないこと、グループワークのほうがよいものもあるし。いろいろ関連づけて指導している。

ウ. 交流及び共同学習

交流及び共同学習では、教科としては、音楽・図画工作・体育等を通常の学級で学習し、国語・算数は特別支援学級で指導するという回答が多かった。また、一部、障害に配慮して付添（介助員）が入っている場合もあるが、個に応じて十分な対応がなされていない状況も示された。さらに、教科学習の難易度等により、学年が上がるにしたがって、特別支援学級での指導が多くなる傾向が示された。

表 2-3-4 カテゴリー内の回答 交流及び共同学習の実際（一部抜粋）

- ・ 音楽・図工・体育・総合（生活）では、支援員が付いて行く。1 日半ぐらいは交流している。交流先の先生と相談し、子供が参加できそうな授業は参加している。
- ・ 通常の学級との交流保護者のニーズが高い。在籍児の障害が重くなっている。
- ・ 子供の実態、保護者のニーズが違うため、基本的には朝の会、帰りの会は特別支援学級で行う。

- ・国語・算数は特別支援学級で指導している。生活科は体験的活動をしている。音楽・体育は、担当者が付き、掃除など見守り支援を行っている。
- ・低学年にB1の子供がいる、見守り支援が難しい。
- ・子供達は入学時から一緒であるが、特別支援学級の子供を下に見る傾向もある。
- ・学年が上がるに従って難しくなる。遊びに差が出てきて、なかなか入り込めない。
- ・交流の多い子供は自閉症・情緒障害特別支援学級4年生で100時間を超えている。国語、算数は特別支援学級で指導している。
- ・交流学級と時間割変更、授業内容等について、担任と話し合う。
- ・交流学級の授業との摺り合わせは、子供による。学習進度を合わせられる子供もいればそういう子供もいる。
- ・協力学級の先生は特別支援学級に入ることは自由。希望により一緒に参加する。
- ・子供が一人で支援学級と協力学級に行く。特別支援学級で授業がない時には、協力学級に入っ
て、他の子供も見ている。
- ・学年が上がると特別支援学級で過ごす時間が多くなる。
- ・テストは特別支援学級で受ける子供もいる。
- ・知的障害のない自閉傾向の強い生徒が入って交流が多くなると、週に一緒になるが難しくな
る。時間割の編成上の課題。集団として、生徒達の気持ちをつなぎ止めておくことも難しい。
- ・課題として、生徒の方が交流級の参加を嫌がる時がある。地域の生徒は小学校を普通級で過
ごすことが多く、その頃の友だちが中学校での交流級ではお世話役のようにになっていること
が受け入れられないのではないかと思います。
- ・交流学級の時間が多すぎるため、支援級では何を目標にやらせてあげたらいいか迷う時があ
る。
- ・評価基準は、通常の学級の生徒と同じ。厳しい評定評価が出ているが、アドバイスやコメン
トを添えて保護者に伝えている。数字だけより、コメントや励ましの度合いが含められる様
式を使っている。
- ・保護者と本人に希望を聞いて調整している。(前年度中に希望を聞く、学期毎に教育相談で調
整)
- ・通常の学級の日課表が決まってから、交流学級での授業を個別に出していく。

エ. 教育課程編成

教育課程編成では、新学期に入って早々に担当者が決定した段階で、教育課程編成の検討を行
うという回答が多く、前年度の引き継ぎ事項に基づいて入念な検討をする時間的余裕がないとい
う発言が見られた。

また、「自閉症・情緒障害と知的障害で分けずに、子供の実態で分けることが重要である。」「障
害の違う子供がともに学習することによって、互いに影響し刺激し合っている。」など障害種に
とらわれずに学級編制をすることについて肯定的な意見が多く見られた。教育課程編成に関連し
て、個別の指導計画の活用を図っている発言も幾つか見られた。

表 2-3-5 カテゴリー内の回答 教育課程編成（一部抜粋）

- ・研究主任が各学級の時間割（時数）を決めていく。
- ・専科の担当として、通常の学級の授業も持っている。
- ・年度末に保護者に教育課程編成のためのアンケートをとる。

- ・ 4月のはじめに担当者でグルーピングを決める。前担当者からの引き継ぎを重視するが、編成は主に担当者に任せられている
- ・ 個別の指導計画を学期毎に保護者に提示している。保護者の希望により、手だてを変えることもある。
- ・ 学級経営案は、特別支援教育計画担当者が作成し、特別支援教育部会と職員会議で報告している。
- ・ 教育課程検討は年度当初に行い、生活単元学習の内容に決める。これにより見通しをもって仕事ができる。
- ・ 子供の出入りが多いため、4月に入ってから編成作業をする。
- ・ 指導計画、ねらい、目標については、担任が決まってから、子供を見ながら決める。
- ・ 個別の指導計画の作成は、全員で話し合って作成する。
- ・ 4月初めに教務部と低学年ブロック、週1回話し合いをして、情報交流する。
- ・ 臨機応変にグループ編成をしている。
- ・ 教育課程編成について、他学校の情報もほしいが、得る機会がない。
- ・ 自閉症・情緒障害特別支援学級の子供は知的の問題がないというが、実際は違うことがある。
- ・ まず特別支援学級の授業を見てもらい、グループで通常の学級の先生に担当してもらう時間を決める。
- ・ 通常の学級では教科学習を、特別支援学級では合わせた指導、自立活動、作業学習を行っている。
- ・ 特別支援学校の教育課程を参考にして、特別支援学級担任が編成している。
- ・ 人数が多いため、学級のまとまりとして学習している（生活単元学習を含めて）
- ・ 難聴学級は通常の学級の内容を指導している。
- ・ 通常の学級の時間割が決まってから、特別支援学級の時間割を決める。

オ. 教育課程編成・実施上の課題

教育課程に関する課題は、全体としての発言の割合は少ないが、「介助員の配置に応じて、グループ編成や指導内容を決めざるを得ない。」といった指導体制の課題、「同じ教科でも、特別支援学級に来てくれる先生が違うので、教科指導の一貫性があるか課題になっている。」「毎年様々な児童の入学があり、指導計画や指導内容の継続性がなかなか保てない。」といった指導内容、方法について深刻に悩んでいる状況が示された。

「特別支援学級の教育課程編成についての課題は分からない。」という発言もあったが、これは課題が山積み、どこに着目し、どこから着手すると良いか迷っている指導者の声とも考えられた。

表 2-3-6 カテゴリー内の回答 教育課程に関する課題（一部抜粋）

- ・ 特別の教育課程を理解している教員が少ない。
- ・ 子供が不安になったとき、また、行事が多いときなどは子供に戸惑いが生じることがあり、ゆっくりと子供に関わる時間がほしい。
- ・ 指導内容について、交流学級の先生と相談しているが、特別支援学級（支援学級）と話し合う時間がない。相談は職員室で行っている。子供の様子はファイル等で大体捉えている。
- ・ 障害種別によってクラスを分ける必要があるが、解体している。本来は認められないが、クラスが運営できない。もっと柔軟に学級運営ができるようになると良い。
- ・ コーディネーターと担任をしているため、通常の学級の子供の様子が見られない

- ・ 特別支援学級に来てくれる先生が同じ教科でも違うので、教科指導の一貫性があるか課題になっている。
- ・ 中学校ではいろいろな先生（教科）が入って指導をしているが、教科の指導方針、指導内容が変わらないことが重要である。
- ・ 協力学級のクラス数が多いため、特別支援学級の子供が拡散し、十分眼が届かない。
- ・ 管理職が特別支援学級の教育課程編成に意見をすることは少ない。
- ・ 毎年様々な児童の入学があり、指導計画や指導内容の継続性がなかなか保てない。
- ・ 知的障害教育はどうあるべきか考える事が多い。

※協力学級と交流学級は同義。特別支援学級から子供が「通常の学級」で指導を受ける名称。

カ. 特別支援教育に関する校内体制

特別支援教育に関する校内体制では、「自閉症・情緒障害特別支援学級と知的を分けると、通常の学級の先生との協力が得にくい」などの運営上の課題をはじめ、「管理職は、特別支援学級を理解してくれている。」といった管理職評価、「特別支援学級は、学校の中ではアウェイ。特別支援学級の子供達が交流で行くので、結構、頭を下げてまわっている。」といった特別支援学級と通常の学級の関係性の課題、「コーディネーターは、教育相談や適宜会議を開催し、学校全般のコーディネート業務を行っている。」といった校内連携に関する指摘、「保護者と事前に（特別支援学級に入る前）説明する。」といった保護者対応の重要性の発言があった。

その他、「カウンセラーとの連携を密にしている。」や「介助員が通常の授業に入っている生徒についている。」といったカウンセラーや介助員・支援員が校内の特別支援教育を支えている状況が示された。

本カテゴリーは全体の発言数（割合）が一番多く、特別支援学級担当者の現状認識を反映されていると考えられた。

表 2-3-7 カテゴリー内の回答 特別支援教育に関する校内体制（一部抜粋）

- ・ 学年が上がるにしたがって、特別支援学級で過ごす時間が多くなる。
- ・ 外からの参観者がある場合、正規のクラスに戻すことがあるが、その場合、普段見ていない子供を指導している。弾力的な運営ができると良い。
- ・ 特別支援学級や介助員の体制は、特別支援学級担当だけで決められない。
- ・ 自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍が増加しているのにもかかわらず、教員の配置が追いついていない。
- ・ 特別支援学級のスタッフが少なく、多忙感が強い。
- ・ 職員室で特別支援学級のことを話題になっているのを耳にしても、介入しない先生がいる。
- ・ 教育課程をどうするかは、学校の問題。特別支援学級は子供の実態に合わせて自由に変えられるが、逆に、自由に変えられると言うことは、障害のある子供の指導法を分かっている先生は、子供の実態によって変えられるけれど、経験の浅い先生は、何をどうしていいか分からない。
- ・ 教頭とコーディネーターが中心になって、進めている。
- ・ 校内支援委員会があるが、定期的には開催されていない。
- ・ 校務分掌として、特別支援教育部、複数（教頭、養護教諭、難聴学級）によりケース会議を開催している。
- ・ 特別支援学級の担任希望は、通常の学級のバランスがあるが、校長が優先して決めてくれている。

- ・ 介助の先生と管理職が一日に1時間、子供についてくれている。支援の必要な子供が多いので、管理職に理解されている。
- ・ 通常の学級と支援員、特別支援学級担当の打合せについて、同時に合う機会はないが、介助員を通して連絡し合っている。
- ・ 指導内容の話し合いを保護者と適宜行っている。教員とは毎朝連絡する。休み時間（介助）に連絡を密にしている。
- ・ 通常の学級の指導時間を重なると、特別支援学級の生徒は調理実習ができない。洗濯機もほしい。障害者施設を見ると、学校の設備は不十分であり、同じ設備にすべき。
- ・ 介助員が通常の授業に入っている生徒についている。
- ・ スクールカウンセラーが週1回、保護者支援・対応に当たっている。
- ・ 管理職が特に特別支援学級の教育課程編成に意見をすることは少ない。
- ・ 特別支援学級担当として、校内に発信する様なことはほとんどない。
- ・ 管理職は、特別支援学級を理解してくれている。
- ・ 通常の学級の教員の意識が希薄に感じる。特別支援学級に在籍している生徒は、特別支援学級担当が基本で、全て負ってくださいという感じ。
- ・ 特別支援学級は、学校の中ではアウェイ。特別支援学級の子供達が交流で行くので、結構、頭を下げてまわっている。
- ・ 特別支援教育コーディネーターは2人。一人は特別支援学級担任でもう一人は通常の学級の担任だが、実際には一人でやっている状態である。特別支援学級担任が特別支援コーディネーターをすることは難しく、十分な役割が果たせていない。
- ・ 特別支援コーディネーター会が、基本の校内組織。もう一つ、不登校対策委員コーディネーター会の2本柱でやっている。毎週交互で開催している。今年度は既に20回開催。メンバーは別々である。管理職も参加している。
- ・ 異動のため、教員や講師が毎年変わる。
- ・ 校内で特別支援教育の免許の必要性について、広められていない。
- ・ 特別支援学級の子供を「お客さん」と捉えている先生は、教室で上手くいっていない。
- ・ 校内の先生の理解を求めるのが大変。特に通常の学級の保護者の理解が難しい。
- ・ 保護者を対象にした特別支援教育の啓発として、学校新聞に特別支援学級の紹介や、教育相談（夏）を行う。

キ. 専門性（研修）

専門性（研修）では、「特別支援学級の専門性は、幅広い生徒の個性に対応できる、特性に応じた指導ができること。」という認識をもった発言がある一方で、「自立活動、日常生活の指導等の用語を知らない先生が多い。」「特に自主的に研修に出かける先生はいない。」といった特別支援教育担当者の現状を課題視する発言があった。

また、「日々大変で研修時間の確保が難しい。」という研修意欲があるが十分果たせない切な発言も見られた。こうした中、教育委員会では講習会や実践研修に取り組んでいる状況が示された。

表 2-3-8 カテゴリー内の回答 専門性（研修）（一部抜粋）

- ・ コーディネーターには各学年の副担任がなっている。若手の教員育成も視野に入れてミニ研修を開催している。
- ・ 積極的に研修を受けに行き、研修終了後の環流に努めている。しかし、多忙のため、なかなか皆が研修には行けない。

- ・専門性で追いつかないところがあるので、特別支援学校の先生に学校に来て貰い、指導を受けている。
- ・研究部と連携し、授業実践を参観したり、特別支援教育の学習会を実施している。
- ・校内にリーダー的教員がいないため、教育委員会開催の研修会への参加、長期休業中の県外研修等に積極的に参加している。
- ・年間計画に研修を位置づけていたが、今年はやっていない。
- ・自立活動、日常生活の指導等の用語を知らない先生が多い。
- ・特別支援学校の授業、講演会、インターネットで勉強している。
- ・自身が特別支援学校教諭免許状を保有していないこともあり、障害のある子供の教育について少しでも情報が欲しいと思う。
- ・市開催の研修会や特別支援学校の先生の話聞いて参考になっている。
- ・タイムリーにほしい情報や、こんな時どうしたらいいのだろうか、といった情報がほしい。
- ・日々大変で研修時間の確保が難しい。
- ・異動により、通常の学級でうまくいかなかった教員が来る。中には子供に十分関与できない先生もいる。

④考察

本調査における特別支援学級担当者の発言は、必ずしもその学校や地域を代表しているものではないが、各校・各地域に共通した課題が示された。

まず、発言内容を7つのカテゴリーにした中では、「校内の特別支援教育に関する体制」が80（26.5%）で一番割合が高く、「教育課程に関する課題」が19（6.3%）と一番低いことは、特別支援学級担当者にとっては、本調査の中心的問題意識であった「教育課程の課題」以上に、「校内体制の整備」がより優先されるべき重要な課題であると捉えていると考えられる。

また、特別支援学級担当者が当該の児童生徒に対する指導のみならず、担当者間、通常の学級、コーディネーター、介助員・支援員等との連携など、多忙かつ厳しい業務が続いていることが示された。このため、彼らの円滑な業務を支えるには、校長をはじめとする管理職の特別支援教育の理解・協力が極めて重要になると考えられる。

さらに、保護者に対する対応が重要課題の一つとして示された。2014年の就学先決定の仕組みに関する改正を背景として、今後も迅速かつ適切な保護者対応が求められる。保護者の願いや意向を的確に捉えることは、指導者にとって新たな専門性として意識する必要がある。

次に、本調査では「各教科等を合わせた指導」や「自立活動」の教育課程上の位置づけについて不明確な状況が示された。「各教科等を合わせた指導」は、障害のある子供が主として通常の学級（協力学級・交流学級等）に在籍し、「取り出し指導」が多い現状にあることから、特別支援学級と通常の学級の両者間で教科との関連性や連続性、学習進度の調整等について、きめ細かな連携が求められる。

学校教育法施行規則 第138条では、「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、特に必要がある場合は、第50条第1項、第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」と規定されている。この場合、特別支援学校の小学部・中学部学習指導要領を

参考としつつ、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、各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に替えたり、各教科を、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各教科に替えたりするなどして、実情に合った教育課程を編成する必要がある。

自立活動は、障害に対応した重要な指導領域であることを踏まえ、個別の指導計画を基に、指導のねらいや達成度、個に応じた教材の準備等について、特別支援学級担当者間の打ち合わせはもとより、特別支援学校との連携（特別支援学校にあってはセンター的機能の発揮）が求められる。

全国の小・中学校においては、自閉症・情緒障害特別支援学級や知的障害特別支援学級が多く設置され、これらの学級を併せて編制する学校が多かった。本調査では、障害が異なる児童生徒の指導には、他者理解や互いを意識して学習することの利点を挙げる発言が見られた。しかし、一方で個々の障害に配慮したきめ細かな指導・支援が必要である。これを踏まえるならば、障害種に配慮した指導をより一層充実する必要がある、そのための専門性の担保や指導体制（グループ編成、個別指導等）について検討することが重要である。

今回の面接調査では、自閉症・情緒障害特別支援学級や知的障害特別支援学級の担当者の回答が殆どであり、難聴特別支援学級や弱視特別支援学級、病弱・身体虚弱特別支援学級の担当者の意見は反映されていない。今後は、これらの特別支援学級の状況も把握する必要がある。

交流及び共同学習については、平成16年6月、「障害者基本法」が一部改正され、第14条第3項（当時）に「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との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。」と定められた。

交流及び共同学習には、障害のある子供と障害のない子供が一緒に参加する活動は、相互のふ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側面と、各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ものと考えられ、この両側面が一体として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される。

本調査では、教科学習における取組が多く見られたが、学年が上がるにしたがって、その頻度や実施する教科が減少している状況が示された。全国特別支援学級設置学校長協会の平成22年度全国調査報告書（2011）によれば、特別支援学級のある小・中学校の72%の学校で交流及び共同学習を学校経営方針に盛り込んでいるとし、61%の学校が交流及び共同学習を実施する際、特別支援学級の在籍児童生徒の時間割を優先させているとしている。また、平成25年度全国調査報告書（2014）では、交流及び共同学習が定着していく中で、児童生徒の状況によって、通常の学級の児童生徒と一緒に指導形態を取っている学校が76.5%あるとしている。これらからも、交流及び共同学習は学校教育に根付いてきている感がある。一方で、これからのインクルーシブ教育システム構築を進めるにあたって、中核となる学習活動でもあると考えられることから、各校の地域性や特性を生かし、教育課程に明確に位置付けることや、PDCAサイクルにしたがって、常に子どもの実態に応じた適切な取組がなされるための改善や検討が求められる。

最後に専門性（研修）であるが、本調査では、特別支援学級担当者にとっては、「積極的に研修を受けに行き、研修終了後の環流に努めている。しかし、多忙のためなかなか皆が研修には

行けない。」という声があり、特別支援学級の担当者は研修の機会が十分ではないと捉えていた。特別支援学級担当者が校内に複数いない場合もあったり、校外の研修に参加しにくい体制であったりすると、専門性に関する話合いや情報交換などを十分に行える環境になく、研修が十分でないといえる。

専門性を支える重要な要素の一つである研修は、障害のある子供の指導に直接影響を与えるものである。各教育委員会では、特別支援教育に関する解説書や手引き書を刊行するなど、指導者の資質向上と専門性の維持に努めているが、在籍児童生徒の障害の多様化や保護者の要請、教員の異動人事等により、十分な体制となっているとは言い難い。このため、調査時の特別支援学級担当者からの発言にもあるように、特別支援学校のセンター的機能の一層の発揮が期待される。さらに、特別支援教育の進展という観点からは、特別支援学級担当者のみならず、通常の学級を担当する教員に対する情報発信（理解・啓発）が必要である。

また、本調査では、介助員や支援員の役割の重要性が示された。障害のある子供に直接関わる関係者として、彼らに対しても十分な研修の機会を担保する仕組みづくりを検討すべきである。

今後、障害のある子供の教育の場の拡がることにより、それぞれの場面で専門性が十分保障されるか危惧される。子供に十分な教育を保障するには、まず指導者をはじめ関係者の特別支援教育の専門性や理解を高めることが重要な要件である。調査を実施した地域の中には、大学と連携し、特別支援教育免許状保有率を高める取組を行っている教育委員会もあった。このように、地域の人的・知的資源を活用することにより専門性の維持・向上に積極的に取り組むことが期待される。

引用・参考文献

- 千葉県養護教育センター（2010）. 特別支援学級の望ましい学級経営の在り方：特別支援学級担任のためのハンドブック.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（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）.
- 河本 眞一（2012）. 特別支援学級設置校における校長のリーダーシップ（特集 特別支援教育の推進）. 日本教育（414）.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 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研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2013）. 平成 23～24 年度専門研究 A「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24～25 年度専門研究 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」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2015）. 特別支援教育の基礎・基本. ジャエズ新社.
- 小島道生, 堂山亜希, 橋本創一（2014）. 小学校特別支援学級教師の指導を巡るニーズ. 発達障害支援システム学研究 13(1).
- 宮本聡, 針塚 瑞樹（2014）. 特別支援学級における「子供の特性」に配慮した教育実践. 「特別な教育的ニーズ」に関する事例研究. 国際教育文化研究 14.

文部科学省（2009）．特別支援学校幼稚部教育要領，特別支援学校小学部・中学部学習指導要領，特別支援学校高等部学習指導要領．海文堂出版．

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－．

全国特別支援学級設置学校長協会（2011）．平成 22 年度全国調査報告書．

全国特別支援学級設置学校長協会（2014）．平成 25 年度全国調査報告書．

（原田 公人）

(3) 研究協力機関 4 市における特別支援学級の教育課程の編成の実際

研究協力機関の 4 市教育委員会と併せて訪問した小・中学校の特別支援学級における取組から、①学校全体の協力体制による特別支援学級の教育課程の編成、②特別支援学級に在籍する児童生徒の実態に対応する教育課程の編成、③児童生徒の多様な実態と学級としてのまとまりを考えた時間割の工夫、④特別支援学級担任の専門性の向上に向けた取組について、その実際を報告する。

①学校全体の協力体制による特別支援学級の教育課程の編成

特別支援学級の教育課程の編成に関して主体となっている組織は、特別支援学級担任が中心であるという実態が示されている（全国特別支援学級設置学校長協会、2014）。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は、交流及び共同学習の実施や支援員の動きなどについて、特別支援学級の担任が一人で調整していることが推測され、このような状況は、担任に大きな負担を感じさせることにつながっていると考えられる。ここでは、校内全体で特別支援学級の教育課程の編成を行い、校内で連携・協力している学校の取組を報告する。

ア. 中学校の取組の実際

この中学校は、16 学級、全校生徒数 484 名、学校職員数 46 名である。特別支援学級は、知的障害、自閉症・情緒障害、そして肢体不自由（平成 27 年度から）の 3 クラスが設置されている。

この学校では、学校全体の教育課程を研究主任が中心となって編成しており、各学級の時間割（時数）を決めている。そこでは、特別支援学級も専科の教員の授業が割り振られている。特別支援学級の担任は、専科の担当として、通常の学級の授業を担当している。このような校内体制のため、多くの教員は特別支援学級の教科別の指導を行っており、各学年の教員は、特別支援学級に在籍している生徒の様子をよく理解している。このような取組を行うことで、全ての教員が生徒の様々な個性に対応し、個々の特性に応じた指導ができるようになっている。

特別支援学級担任が受け持っている特別支援学級の授業は、特別の教育課程として設定している自立活動や生活単元学習の時間等である。

具体的にこの中学校の知的障害特別支援学級の時間割を示すと、表 2-3-9 のとおりである。表中、特別支援学級の担任が受け持っている時間は、網掛けにしてある。例えば、月曜日の 1 校時の数学は、特別支援学級の担任が指導するが、2 校時目と木曜日の 2 校時目の数学は専科の教員が指導する。また、特別支援学級の担任は、音楽の専門で、特別支援学級の音楽の時間は専科の別の教員が指導して、担任は通常の学級の音楽を指導している。この表に示すように、特別支援学級の全ての教科をその専門教科担当が指導しているわけではないが、この中学校では、特別支援学級も他のクラスと同様に一つのクラスとして位置づけて、教員の授業の配当を行っている。このような校内

表 2-3-9 週時程表

生単：生活単元学習

	月	火	水	木	金
1	数学	英語	技術	社会	社会
2	数学	音楽	体育	数学	英語
3	生単	体育	国語	英語	総合
4	国語	生単	英語	道徳	総合
5	理科	美術	国語	社会	家庭
6	英語	学活	自立活動	英語	生単

網掛けが、特別支援学級の担任の受け持ち時間

体制であると、特別支援学級の生徒を全教職員が理解することになり、学校行事の際の参加方法や配慮を教職員全員で検討することにつながっていく。

この中学校の特長は、特別支援学級を取り出してその教育課程を考えるのではなく、特別支援学級を含めた校内全体での教育課程の編成を行い、学校全体で特別支援学級の指導に当たっていることである。このような取組は、生徒を学校全体で見ていくという教員の意識につながるとともに、特別支援学級の担任が出張等で不在になる際の校内体制を整えやすくなることにもつながっている。また、生徒にとっては、多くの教員と関わることになり、さまざまな人との関係の結び方を経験したり、活動する範囲を拡大したりすることにもつながっている。

②特別支援学級に在籍する児童生徒の実態に対応する教育課程の編成

通常の学級では、学校の教育目標を受け、標準授業時数と学習指導要領及び同解説の記述等を踏まえ、適切な授業進度を確保した年間指導計画を編成して、教科書に沿った授業を展開している。

特別支援学級の教育課程を編成する難しさは、在籍する児童生徒の障害の状態や特性、発達段階や能力等を十分に把握し、教育内容に即して、指導形態ごとのおおよその配当時間を決めて、授業時数等を決めていくことにある。これは、一般的な子供を対象に教科書を活用して指導を展開してきている通常の学級担任の経験しかない教員には難しい作業である。現状では、特別支援学級を担当している教員は、教職経験は長いものの特別支援学級の経験は5年未満である教員が5～6割を占めていることが示されている（国立特別支援教育総合研究所、2014）。この対応について、市教育委員会の取組を報告する。

ア. 市教育委員会の取組の実際

特別支援学級の担任の経験年数が少ない状況の中で、この市の教育委員会では、特別支援学級の担当者を支援する目的で、市内の特別支援学級の時間割を収集し、新任の特別支援学級担当者の研修会等でその時間割を参考にできるようにパターンを整理して示している。表2-3-10は、その一部を示したものである。小学校・中学校の校種別に分類し、障害種別の学級にその教育課程の特徴を示している。また、児童生徒が中心として学習する場も示している。さらに表2-3-10のパターンに対応して、具体的な時間割が示されているが、ここでは、その一部（備考欄の*1～*5）を表2-3-11に示す。

表 2-3-10 特別支援学級の特徴的な教育課程例

校種	学級種	中心となる場		特 徴	備考
		特別支援学級	交流学級		
小学校	知的	◎		生単を4時間目、日生を5時間目の帯で設定、全て特学	* 1
		○	○	日生・生単を中心とし、国語・算数は特学、体育・図工・総合は交流	
	自・情	○	○	生単・自立・国語・算数・音楽は特学、生活・図工・体育は交流	注
		○	○	自立・音楽・図工・体育は特学、国語・算数・理科・社会は交流	* 2
			◎	自立(週1時間)のみ特学	
	難聴		◎	国語・自立のみ特学	
	弱視		◎	自立のみ特学	
	病弱	◎		自立と全ての教科を特学	
	肢体	◎		日生・生単・自立を中心に、全て特学	* 3
中学校	知的	○	○	日生・作業・教科学習は特学、音楽・体育・総合は交流	* 4
		◎		日生・作業と全ての教科を特学	
	自・情	◎		自立と全ての教科を特学	* 5
	難聴		◎	自立のみ特学	
	弱視		◎	体育・自立のみ特学	

注：知的障害のある児童が在籍

略語

知 的：知的障害学級	特学：特別支援学級	日生：日常生活の指導
自・情：自閉・情緒障害学級	交流：交流学級	生単：生活単元学習
肢 体：肢体不自由		作業：作業学習
		自立：自立活動

* 1 の時間割を使用している児童は、知的障害のある小学 1 年生である。生活単元学習を 4 時間目に日常生活の指導を 5 時間目に 1 週間にわたり帯で設定している。

* 2 の時間割を使用している児童は、知的障害がなく、自閉症・情緒障害学級に在籍している。この児童は、主要 5 教科・総合的な学習・学活は交流学級で学習し、体育・音楽・図工・自立活動を特別支援学級で学習している。

* 3 の時間割を使用している児童は、重度重複障害のある児童であり、日常生活の指導・自立活動・生活単元学習を帯で設定し、全ての学習を特別支援学級で行っている。

* 4 は、知的障害のある中学 2 年生の時間割である。音楽・体育・総合的な学習は交流学級で学習するが、それ以外の教科等は、特別支援学級で学んでいる。

* 5 は、自閉症・情緒障害学級に在籍している中学3年生の生徒の時間割である。自立活動と全ての教科を特別支援学級で学習している。

表 2-3-11 それぞれの児童生徒の時間割

* 1	小学1年生				
	月	火	水	木	金
1	体育	国語	体育	特活	道徳
2	自立	音楽	図工	国語	自立
3	国語	算数	国語	算数	算数
4	生単				
5	日生				
6					

* 2	小学5年生				
	月	火	水	木	金
1	○算数	○国語	体育	体育	図工
2	○国語	○算数	音楽	○算数	○社会
3	○社会	○外国語	○理科	○国語	音楽
4	○理科	○道徳	○理科	○社会	家庭
5	○国語	体育	○算数	図工	自立
6		○委/ク	○総合	○学活	○総合

○: 交流学級での学習 委/ク: 委員会/クラブ

* 3	小学2年生(重度重複)				
	月	火	水	木	金
1	日生				
2	自立				
3	生単				
4					
5	日生				
6		自立			

* 4	中学2年生				
	月	火	水	木	金
1	体育	国語	国語	体育	○体育
2	国語	数学	数学	数学	国語
3	○音楽	作業	○体育	社会	学活
4	作業	○体育	作業	美術	英語
5	日生	日生	作業	日生	音楽
6		○総合	日生	○総合	日生

* 5	中学3年生				
	月	火	水	木	金
1	英語	社会	英語	国語	理科
2	社会	国語	音楽	数学	英語
3	国語	理科	道徳	理科	体育
4	数学	体育	理科	体育	数学
5	学活	技家	社会	美術	総合
6		技家	数学	自立	国語

特別支援学級の教育課程は、子供の実態に応じて編成するので、担当している児童生徒の実態が、提示されている教育課程や時間割のパターンにぴったりと当てはまるとは考えられないが、例示があることで、初めての特別支援学級の担任は大いに参考になるものと考えられる。

③児童生徒の多様な実態に対応した学級での指導と学級のまとまりを考えた時間割の工夫

特別支援学級には、異学年の児童生徒が在籍しており、それぞれの学年に対応しつつ、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成が求められている。そのため、特別支援学級の担任は、教室で行う授業の時間割の組み立てに工夫が必要であり、それがとても複雑な作業である。さらに、学年が同じでも児童生徒の実態が違えば指導内容は異なり、使用する教材等も異なった設定が必要となる。これらの工夫について市教育委員会の取組及び、学校での取り組みの具体例について、報告する。

ア. 市教育委員会の取組

②アで紹介した教育委員会では、複数のパターンの時間割で学習する児童生徒が在籍している特別支援学級での対応例を示している。

- A：特別支援学級の担任は、特別支援学級での学習を中心に指導し、交流学級での指導は交流学級担任や教科担当者が指導する。
- B：特別支援学級に複数の担当者が配置されている場合は、担当者内での役割分担（特別支援学級での指導を中心に行う者、交流学級での指導を中心に行う者）を行う。
- C：特別支援学級の障害種を超えて、学年ごとに役割を分担する。
- D：交流及び共同学習を優先し、特別支援学級での指導は、実態に応じたグループに分けて指導する。
- E：児童生徒全員で、生活単元学習や作業学習に取り組む場合は、障害種別の学級の枠を超えて、特別支援学級全ての担任で指導する。

これら5つの対応例の一つだけを行うのではなく、特別支援学級に在籍している児童生徒の指導内容等に応じて、それぞれを組み合わせながら学級経営を組み立てることを提唱している。

イ. 小学校の取組の実際

この小学校は、各学年3クラス、全校児童数558名、学校職員数41名である。特別支援学級は、知的障害、自閉症・情緒障害、肢体不自由、病弱の4クラスが設置されている。

知的障害学級の児童数は表2-3-12に示すとおりである。また、知的障害学級の教育課程表は、表2-3-13に示すとおりである。表2-3-14・表2-3-15は、教育課程に基づいて、実際に実施されている6年生の児童3名の時間割である。表2-3-14は、2名の児童の時間割であり、表2-3-13の教育課程表に即した時数になっている。表2-3-15は、知的障害学級に在籍している1名の児童の時間割である。交流学級で学習することが多く、火曜日の5校時の図工と金曜日の2校時の生活単元学習を特別支援学級で学習しており、表2-3-13との時数は、一致していない。

表 2-3-12 小学校の知的障害学級在籍児童数

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
男	3	0	1	1	0	3	8
女	0	0	1	0	0	0	1
計	3	0	2	1	0	3	9

表 2-3-13 知的障害学級の教育課程表（週当たりの時数を表記）

知的障害特別支援学級		1年	2年	3年	4年	5年	6年
教科別の指導	国語	3		4	5		1
	算数	3		3	3		1
	音楽	1		1	2		1
	生活	2					
	理科			1	1		3
	社会			1	1		2
	図工	1		2	2		2
	家庭科						1
	体育	2		2	3		3
	道徳						1
領域別の指導	自立活動	2					1
	特別活動			2	1		2
教科・領域に分けない指導	日常生活の指導	5		5	5		4
	生活単元学習	5		5	4		4
	作業学習						
総合的な学習の時間				1	2		2
外国語活動							1
時数計		24	0	27	29	0	29

表 2-3-14 6年生2名の時間割

	月	火	水	木	金
1	日生	日生	○音楽	日生	日生
2	生単	生単	○図工	生単	生単
3	体育	○学活	国語	○音楽	○理科
4	○道徳	○家庭科	算数	○社会	○理科
5	○外国語	○総合	○理科	○体育	自立
6		○体育	委/ク	○総合	○社会

表 2-3-15 6年生1名の時間割

○：交流学級での授業、委/ク：委員会/クラブ

	月	火	水	木	金
1	○国語	○算数	○算数	○国語	○体育
2	○算数	○国語	○音楽	○国語	生単
3	○社会	○理科	○国語	○家庭科	○道徳
4	○算数	○理科	○外国語	○算数	○音楽
5	○理科	図工	○社会	○体育	○学活
6		○図工	委/ク	○総合	○社会

この二つの時間割から読み取れることは、金曜日の2校時目の生活単元学習は、特別支援学級全員での学習を設定していることと、火曜日の5校時は、6年生では1名が特別支援学級での個別の指導を受けていることが推測される。このように、在籍している児童の実態に合わせて時間割を組んでいるが、さらに学級としてのまとまりを考えたり、個別の時間を確保したりするための工夫がなされている。

ウ. 中学校の取組の実際

この中学校は、17学級、全校生徒数497名、学校職員数48名である。特別支援学級は、知的障害、自閉症・情緒障害の2クラスが設置されている。

知的障害学級において行われている授業のⅣ期（12月中旬以降）の時間割は、表2-3-16に示す通りである。知的障害学級で学習する生徒の名前が記載されている。この学校では、1年間を4期に分け時間割の組み替え等を行っている。期が変わるごとに、時間割も変わり、特別支援学級の生徒はその実態に合わせて、それぞれの期で、学習する場を変えている。

この学校では、表2-3-16に示した教室における授業の時間割の他に、個々の生徒の時間割（その教科を担当する教員名が記載されている）や支援員の分担表等も作成されている。表中の（）は、支援員が対応することを示している。表中のFとGは、自閉症・情緒障害学級に在籍している生徒である。

このようにそれぞれの生徒が、どこで何を学ぶのか、様々な場合分けや組み合わせを考えて時間割を構成し、生徒の実態に合わせ、学力を十分つけるように工夫をしている。

表 2-3-16 知的障害学級の教室で行われる授業

	月	火	水	木	金
1	数学 A・B・C・D	英語 A・B・C・E	技術 A・B	国語 A・B・C	国語 A・B
2	英語 A・B・C (D)	数学 A・B・C (D・F・G)	英語 A・B・C・D	数学 A・B(F・E)	数学 A・B・C (D・E)
3	社会 A・B・C(E)	社会 A・B・C	国語 B・C(D)	社会 A・B・C	家庭 A・B・C
4	美術 A・B・C	国語 A・B・C	生単 A・B・C	社会 A・B・C(E)	英語 A・B・C (D)
5	数学 A・B・C(F)	学活 (A・B・C)	国語 A・C(E)	道徳 A・(B・C)	総合 (A・B・C)
6	理科 A・B・C	生単 A・B・C	学活	英語 A・B・C (E)	総合 (B・C)

④特別支援学級担任の専門性の向上に向けた取組

特別支援学級の教育課程の編成は、子供の実態を踏まえて作成されるものである。そこで特別支援学級の担任には、子供の実態を正しく把握できること、特別支援学校の教育課程についての知識があること、障害のある子供の特性に応じた指導に関する知識があることなど、多くの知識が必要とされている。そのため、教育委員会では、様々な研修を実施して、特別支援学級担任の専門性を高めようと努力をしている。ここでは、研究協力機関が取り組んでいる特別支援学級の担当者の専門性向上に向けた工夫について報告する。

ア. 行政区を跨いだ研修会の実施

県の中心部から離れた山あいにある市では、県の中心部で行う研修会の会場まで行くのに時間

がかり研修会の参加率が低いことが課題となっていた。そこで市では、県境を越えて隣接する2市と連携し、共同での研修会を実施している。教育委員会同士の検討の結果では、特別支援教育に関する指導法等については、共通であるという認識の元、合同で研修会を行っている。講師の選定や対応を3市で順に行うことから、これまでより、研修会の回数が増え、研修会の参加率も高くなっている。これらの市では、教育部門での連携だけでなく、他の分野、例えば観光や相互の情報発信等での協力も打ち出しているので、共同での研修会が開催しやすかったと考えられる。このように行政区にこだわらず、近隣の教員が参加しやすい場所での研修会の実施は、効果的であると考えられる。

イ. 特別支援学校の活用

この市では、年度初めに県立の特別支援学校の教員に特別支援学級の訪問を依頼し、学級に在籍している子供の実態把握や個別の指導計画を立案する助言を得る機会を設けている。2学期にも、特別支援学校の教員が特別支援学級を訪問して、授業研究会を実施し、個別の指導計画に基づいた指導の展開について、検討する機会を設定している。このように特別支援学級の授業について、特別支援学校の教員から直接助言を得る機会があることは、特別支援学級担任の資質向上につながると考えられる。

また、個別の教育支援計画との関連を踏まえた個別の指導計画の作成の仕方についても学んでいる。児童生徒の実態を把握し、その教育的ニーズに応じた指導を展開するための個別の指導計画は、自立活動の時間の指導にも関連しており、その作成はとても重要なことである。

さらに特別支援学校における教育課程の編成の実際や指導内容について、特別支援学校の教員から話を聞くことで、特別支援学級の教育課程の編成や指導内容を参考にすることができる。

このように特別支援学校のセンター的機能を活用する際に、教育課程や個別の指導計画に関する情報を得られるように仕掛けていくことも重要である。

ウ. 大学との連携で免許状の獲得をすすめる

ある市では、地域の国立大学と連携して、特別支援学校教諭免許状の取得率向上に取り組んでいる。具体的には、大学で実施される免許法認定講習に研修出張で参加しやすいように配慮しており、認定講習に参加している場合は、市の悉皆研修が免除されることになっている。免許状を取得することが専門性の向上につながることもなり、教員の研修の機会が保障されていることにもつながっている。校外の研修会等に参加しにくい特別支援学級の担任が、他校や他地域の取組を知ったり、特別支援教育に関する専門的知識を得たりする機会を持てるよう支援していくことは大切である。

エ. 特別支援学級に入学する新入生の情報

特別支援学級の教育課程は、子供の実態に合わせて編成する。しかし、新入生の場合、子供の実態を十分に把握することが難しく、入学当初から子供に適した教育課程を編成することが難しい場合が考えられる。そこで、ある市では、早期からの支援体制の中で、子供の成長・発達の記録や日頃の様子などを綴っていくサポートファイルを活用している。このファイルは、健診や相談、学校での記録など、そのまま綴じ込むことができるようになっていて、綴っていくことにより、

子供の成長・発達を総合的にみることができるようになっている。そのため、進級・進学などで、子供の生活の場が変わる際の「連絡ノート」としても使用している。この市では、特別支援学級に入学する子供の教育課程を編成する際の資料としてこのファイルを活用している。子供の実態とこれまでの指導経過等が記載されているので、新入生の子供の指導は、特別支援学校の教育課程で行うのがよいのか、自立活動を取り入れるだけでよいのか等の検討する際の資料として活用されている。

引用・参考文献

国立特別支援教育総合研究所（2014）．平成 24 ～ 25 年度専門研究 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」研究成果報告書．

全国特別支援学級設置学校長協会調査部（2014）．平成 25 年度全国調査報告書．

柘植雅義・笹山龍太郎・河本眞一・杉本浩美編著（2016）．全国の特色ある 30 校の実践事例集「特別支援学級」編，ジアーズ教育新社．

文部科学省（2008）．小学校学習指導要領解説総則等編．東洋館出版

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

（小林 倫代）

4. まとめ

(1) 平成 26 年度の調査から

本調査において、特別支援学級担当者の発言から抽出された内容を整理すると、以下のとおりとなった。

- ① 特別支援学級担当者は、教育課程の課題以上に、校内体制の整備がより優先されるべき重要な課題として捉えていたこと
- ② 「各教科等を合わせた指導」や「自立活動の指導」については、指導内容及び教育課程上の位置づけに、不明確な状況があること
- ③ 複数の障害種の特別支援学級が設置されている場合、障害が異なる児童生徒の指導については、障害種に配慮した指導の一層の充実が必要な状況であること
- ④ 交流及び共同学習の教育課程上の位置づけを明確にし、改善のための検討を深めることが必要な状況にあること
- ⑤ 指導者の資質向上と専門性が求められる一方で、特別支援学級担当者は、研修の機会が十分でないと感じていること

今回の調査結果では、特別支援学級担当者は、「特別の教育課程」の位置づけが不明確な状況で、日常生活の指導や生活単元学習、作業学習といった「各教科等を合わせた指導」や自立活動の指導を実施している現状が示された。さらに、在籍児童生徒の障害の多様化や保護者の要望を踏まえた教育課程の編成の難しさという課題や、担当者の特別支援学級担当の継続年数が少ないという人事異動上の課題により、特別支援学級担当者としての専門性が十分に保障されているとは捉えられない現状も明らかになった。各教育委員会では、特別支援学級担当者を対象とした研修や特別支援教育に関する専門性向上のための研修等の充実や手引き書等により、特別支援学級の教育課程の編成の仕方や担当者の資質向上と専門性の維持に努めている。しかし、特別支援学級担当者の声からは、それらが十分に生かされている状況とはいえない現状が明らかとなった。これは、特別支援学級担当者の声からもわかるように、今回の調査目的である教育課程の編成・実施に関する聞き取りの内容より、校内体制に関する話題が多く出され、業務の多さを話された点からも推測できるように、多忙な業務の中で、研修の機会が保障されにくい環境にあることも要因として考えられる。

今回の調査結果からは、自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級が併置されている場合、指導形態を併せて行う現状において、障害特性に応じた指導内容の検討が必要な状況がわかった。校内に複数の障害種の特別支援学級が設置されている場合等、障害が異なる児童生徒の指導については、障害特性に応じた専門性が十分に保障される必要があることが、平成 25 年度の調査結果でも明らかにされている。障害の特性に応じた指導の一層の充実を考えると、自立活動の指導の充実が求められる。しかし、実際には、自立活動の指導について、指導内容や教育課程上の位置づけが不明確な状況にもあり、特別支援学級担当者は、その必要性を感じながらも苦慮している現状にあると言える。自立活動の指導については、特別支援学校の教育課程にある特別の領域であることから、その実施については、特別支援学校学習指導要領を参考とするとところである。そして、自立活動の内容は、特別支援学校学習指導要領に大綱として 6 区分 26 項目が示され、同解説編の例示を参考にするものの、一人一人の児童生徒の実態を踏まえて教員が

指導内容を考えることになる。袴田（2015）は、研究対象地域における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自立活動に関する調査において、自立活動を取り入れた教育課程編成についての認知度は小・中学校ともに8割以上が「知っていた」と回答しているものの、その指導内容については、自立活動の指導内容では整理できない回答が小学校で約2割、中学校で5割弱を占めていたとし、各教科と違って、「内容」が明示されていない自立活動の指導内容の設定の難しさを指摘している。とりわけ、自閉症・情緒障害特別支援学級においては、特別支援学校学習指導要領解説の自立活動編を参考にするものの、障害特性についてはその他の障害領域を参考とする現状にある。このように、自閉症・情緒障害特別支援学級が教育課程を編成する際に参考とする具体の資料が決して十分でないこと等も、「各教科等を合わせた指導」や「自立活動の指導」の教育課程上の位置づけを不明確な状況にしているのではないかという点も考慮すべきである。

（２）教育課程編成の実際

平成26年度に示された課題について検討し、特別支援学級の教育課程編成の際の考え方を整理した。そして、平成27年度は、特別支援学級の教育課程の編成の実際について、研究協力機関4市から具体的データを収集した。その内容を、以下のように整理した。

① 学校全体の協力体制による特別支援学級の教育課程の編成

特別支援学級の教育課程は、特別支援学級担当者が中心に編成している現状にある（全国特別支援学級設置学校長協会、2014）。しかし、校内の教育課程を編成する際に、特別支援学級と通常の学級の担当者が相互に検討に加わることによって、交流及び共同学習の実施が円滑に行えることや、各教科担当者が授業を担当することによる教科の専門性が担保されと考えられた。具体例では、校内全体で特別支援学級の教育課程の編成を行い、校内で連携・協力している学校の取組を示した。

② 特別支援学級に在籍する児童生徒の実態に対応する教育課程の編成

特別支援学級の教育課程では、在籍する児童生徒の障害の状態や特性、発達段階や能力等を十分に把握し、編成されなければならないところに難しさがある。さらに、実際の指導においては、必要な教育内容に即して、指導形態ごとのおおよその配当時間や授業時数等を決定していかなければならない。そのために、児童生徒の障害等の実態把握をする力や必要な教育内容を編成する力、更に、その実践のための指導形態の工夫をする力といった専門性が求められる。特別支援学級担当者の専門性が重視されていることは、特別支援学級のある小・中学校の校長の約5割が特別支援学級担当者に特別支援学校での教職経験について必要と考え、約7割が特別支援学校教員免許状を必要と考えている（全国特別支援学級設置学校長会協会、2011）ことから明かである。しかし、実際には、特別支援学校での教職経験年数があるのは2割で、免許状についても6割以上が保有していない（全国特別支援学級設置学校長会協会、2011）現状にある。具体例では、こういった現状への市教育委員会の対応について示した。

③ 児童生徒の多様な実態に対応した学級での指導と学級のまとまりを考えた時間割の工夫

特別支援学級には、異学年の児童生徒が在籍することが多いことから、それぞれの学年に対応しつつ、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成が求められる。さらに、同学年であっても、児童生徒の障害等の実態に応じて指導内容が異なる。特別支援学級では、こういった現状に、授業の時間割の組み立てを工夫することで対応していた。具体例では、これらの工夫について、市教育委員会や学校の取組を示した。

④ 特別支援学級担任の専門性の向上に向けた取組

特別支援学級の教育課程の編成には、児童生徒の障害等の実態を把握できること、特別支援学級の教育課程についての知識を有すること、障害のある子供の指導に関する知識を有することなど、多くの専門性が求められる。各教育委員会も、これまでも研修の充実や手引き書等作成などに取り組んできている。具体例では、市教育委員会が実施している、特別支援学級担当者の専門性向上に向けた取組を示した。

(3) 考察

特別支援学級の教育課程は、原則は小学校・中学校の教育課程であるが、特に必要がある場合は、特別の教育課程によることができるとされ、その際には、特別支援学校の学習指導要領を参考にすることとしている（文部科学省、2008）。

このように、特別支援学級の教育課程は、児童生徒の障害等の実態に応じた弾力的な編成が可能とされている。

一方で、多くの特別支援学級の教育課程は、特別支援学級担任にその編成が任されている現状にある。しかし、これまでの研究における、特別支援学級担任に専門性向上が求められている結果から（国立特別支援教育総合研究所、2012, 2014）、特別支援学級担任が教育課程の編成に関しての十分な知識や経験を必ずしも有しているという状況にない。このような状況では、児童生徒の障害等の実態に応じた弾力的な編成が可能であるとしても、特別支援学級担任が「特に必要がある場合」とはどのような場合であるかや、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領のどの部分をどうやって参考にするかを判断することは、大変困難なことであることが推測される。実際、平成 25 年度の調査においても、「自立活動をどのように組み立てたらよいのか分からない」「どこに視点、重点を置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ことも、ここに原因があると捉えられる。つまり、「特別の教育課程によることができる」とされていても、本来はそれによって児童生徒の障害等の実態に応じた弾力的な編成が可能であるものが十分に生かし切れず、実情に合った教育課程を編成できていない状況を生んでいる。

さらに、特別支援学級担任に十分な知識や経験があったとしても、特別支援学級単独で編成する状況にあると、校内の調整をすることが難しく学習場所としての特別教室を使用できなかったり、子供に十分な学習環境を整備できなかったりすることもあるのではないだろうか。したがって、適切な教育課程編成においては、編成に関する専門性の課題とともに、編成する段階からの校内体制も重要であると考ええる。

ここでは、これら 2 点について整理し、特別支援学級の教育課程の編成に関してその考え方を示す。

① 専門性の課題

特別支援学級を担当するにあたり、特別支援教育や障害のある子供の指導に関する専門性が必要であることは、これまでの調査や研究でも自明のことである。そして、各教育委員会は、特別支援学級担当者に向けての、様々な研修を行ったり、手引き等を作成したりして、特別支援学級担当者の専門性向上の取組を推進している状況にある。

しかし、平成 26 年度の調査からは、教育委員会から特別支援学級の指導に関する手引きや研修が提供されていても、特別支援学級担当者は十分な研修を受けられているとは感じていないことが分かった。特別支援学級担当者は、教育課程の課題以上に、校内体制の整備がより優先されるべき重要な課題として捉えているという調査結果からも、特別支援学級担当者の多岐にわたる業務による多忙な現状から、手引きや研修が用意されていても、十分に活用しきれていないという状況が推察される。

特別支援学級の教育課程の編成の現状は、在籍する児童生徒の実態に応じた教育課程が編成されているかどうかの点では、障害特性に応じた教育内容となっているかの検討が必要である。これまでも、特別支援学級での指導の充実・改善を図るために、特別支援学級担当者の専門性向上が求められてきている。しかし、教育課程の編成に関して、ほとんどの学校で特別支援学級担当者が作成を担当している（全国特別支援学級設置学校長協会、2014）とはいえ、特別支援学級担当者にその専門性を求めることだけが、課題解決の方策ではないと考える。それは、特別支援学級担当者の専門性向上のための様々な研修の取組であったり、教育課程編成や指導に関する手引き書の作成であったりと、各教育委員会の尽力はこれまでもあったわけであるが、実際の特別支援学級担当者自身は、多くが十分でないと感じている状況からも明かである。学級に在籍する児童生徒の実態をよく理解しているのは、日常的にかかわりの多い学級担任になるとすれば、その実態に応じた教育課程を編成する必要がある特別支援学級においては、特別支援学級担当者が教育課程の編成にかかわる部分は必然的に多くなるものと察する。しかし、それが「特別支援学級担当者へ任せる」状態を生み、ひいては「特別支援学級担当者に一任」する状態になることは避けなければならない。全国特別支援学級設置学校長協会の平成 22 年度全国調査報告書(2011)によれば、特別支援学級の児童生徒やその保護者と日頃から接していないとする校長は、その理由に「担任に任せている」と回答した校長が最も多かったとしている。

現状においては、特別支援教育の経験年数の多少にかかわらず、特別支援学級担当者は、多忙な日々の中、可能な情報を得ながら教育課程を編成し、日々の指導に当たっている。そして、教育課程編成の際に活用している資料や情報は、各教育委員会が作成した手引き書等であったり、特別支援学校の実践であったり、前任者の残っていた指導計画であったりする。調査結果からも、教育内容の決定の際の理由に「昨年度も実施したから」「例年実施しているので」が示されていた。このように、これらの資料や情報にある教育内容を「まずはやってみよう」「まずはやらなければ」と取り上げた結果が、不明確な状況での「各教科等を合わせた指導」や「自立活動の指導」の現状を生み出していると推察される。

したがって、専門性の課題としては、2つの側面からの検討が必要であると考える。

一つは、特別支援学級担当者の専門性向上のための取組の在り方が見直される必要があると考える。すでに様々な研修事業の改善等を図っている教育委員会もある。しかし、せっかく研修の機会があっても、特別支援学級を担当だけに任されているなど、校外へ出張等に出ることがまま

ならない環境にあっては、活用もできない。他校や他地域など、他の先生の指導実践を知る機会などは、自身の専門性向上に大きな意味をもつ。そして、他の先生方の指導実践から自身の指導の“引き出し”が増え、日々の指導実践の振り返りが適切に行えるとともに、教育内容の修正・改善が可能となる。こうした積み重ねが、教育課程を編成する際の専門性へとつながると考える。したがって、研修の内容を充実させることや手引き書などを作成することも重要であるが、それらをどのように活用するか、活用できるか、といった取組の在り方を見直すことがさらに求められると考える。例えば、校内全体で特別支援学級の指導体制をとり、管理職が研修の機会を推奨するなどといった条件整備を図ることが考えられる。さらに、校内においても、地域の特別支援学校のセンター的機能を活用するなど、地域資源を利用することで、特別支援学級における指導改善を図るなど特別支援学級担当者の専門性向上を目指し、教育課程の改善・見直しにつなげていくことも考えられる。そのためには、必要な時に必要な情報を得ることや相談しやすくするなど、特別支援学校をはじめとする地域資源へアクセスしやすい環境づくりも、管理職が積極的に行っていく必要がある。

二つ目は、特別支援学級担当者が、在籍する児童生徒の適切な実態把握のもとに、教育課程を編成する取組の充実である。特別支援学級の教育課程編成に関する知識や情報を持ち合わせていたとしても、それらを十分に活用し、効果的な学習指導につなげるための教育課程の編成を行うためには、児童生徒の個々の実態把握が基本であり、重要となる。とりわけ、在籍の状況が多様であれば、個々の実態に応じた指導形態の工夫や日課表上での工夫が重要となる。したがって、適切に個々の実態把握を行うとともに、その実態に応じた指導計画を作成することが、教育課程の編成及び実施において重要となるのである。つまり、個別の指導計画をしっかりと作成し、それをもとに教育課程の編成と見直しを行っていく等の個別の指導計画の効果的な活用が重要であると考えられる。

あわせて、児童生徒の障害等の特性に応じた指導として、その視点は「自立活動の指導」にあることから、児童生徒の適切な実態把握のもとに、自立活動の指導を教育課程に位置づけていくことが、より適切な指導につながると考える。

② 校内体制の課題

平成26年度の調査結果にもあるように、特別支援学級担当者は、教育課程の課題以上に、校内体制の整備がより優先されるべき重要な課題として捉えていた。特別支援学級の教育の実践、つまり、特別支援学級を担当し運営していく上で、校内体制は大きく影響し、その整備が課題であるということである。

特別支援学級の教育課程の編成に当たっては、特別支援学級担当者が中心に編成している現状があると示した。しかし、特別支援学級に在籍する児童生徒への教育は、他の通常の学級の児童生徒同様に、学校全体で取り組むことが大切である。とりわけ、中学校の場合、生徒の卒業後の進路によっては、高等学校受験を考慮した教科指導が必要となる。その場合、各教科の専科担当者による授業により、より専門性の高い学習を保障することが望まれる。例えば、中学校の数学の場合、中1数学、中2数学、中3数学の他に、特学数学というように、4つの学年等について教科担任で担当を決めていけば、特別支援学級の数学も、専科担当の先生が授業を行うことができる。また、交流及び共同学習の実施においても、教育課程上に位置付けて計画的に取り組む上

では、校内全体で教育課程を考え編成することが、組織的に行う上で大切となってくる。

このように、校内の教育課程を編成する段階から、特別支援学級も通常の学級の担当者同様、検討に加わることが必要である。こうして特別支援学級と通常の学級の担当者が相互の意見を出し合いながら検討する機会を持つことにより、教科指導の専門性を担保できたり、組織的な交流および協同学習を進める上で有効であったりする。さらに、校内のより多くの教員が特別支援学級に在籍する児童生徒を理解する機会を持つことができ、ひいては校内における特別支援教育の理解推進につながることも期待できる。このような体制を整えるためには、管理職がリーダーシップを発揮することが求められる。特別支援学級の児童生徒や担当者を支援する「校内の支援体制」という発想ではなく、特別支援学級に在籍する児童生徒も、通常の学級に在籍する児童生徒も、どちらも同じ学校の一人一人として、学校全体で教育にあたるという「校内体制」が重要である。なお、図1-4-1「特別支援学校の教育課程の評価の概念図」を参考にするならば、特別支援学級の場合、この図を小学校全体と捉え、学部目標を学級目標と読み替えて考えることができる。特別支援学級を設置している小・中学校の75%が、特別支援学級独自の教育目標を設定している（全国特別支援学級設置学校長協会、2014）が、この学級独自の教育目標も、学校教育目標を受けて、それぞれの障害特性に応じ設定されるものである。とりわけ、特別支援学級においては、児童生徒の実態に応じた日々の授業実践が求められることから、個別の指導計画の作成・活用により、学校教育目標のもとに組織的な取組がなされることが重要である。

③ 今後の特別支援学級の教育課程編成の考え方

これまでの研究において、特別支援学級の教育課程の編成・実施においては、多様な在籍状況への対応の困難さや特別支援学級担当者の専門性の課題が指摘された。そして、その現状としては、特別支援学級の教育課程の在り方や「特別の教育課程」の考え方について、不明確な状況での取組があり、あわせて、特別支援学級担当者を取り巻く校内体制の在り方の課題が明らかとなった。しかし、複数の障害種や学年の異なる児童生徒が在籍している状況への対応や専門性の課題に対して、教育委員会や学校、または学級の現場の取組において、様々な工夫をすることで対応している現状も明らかとなった。

例えば、中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の場合、特別支援学級担当者が教育課程編成担当（教務主任）と協議をしながら編成することで、高校受験を目指す生徒の各教科の学習保障をしていた。また、同じく教科の学習保障の方法として、特別支援学級の教育課程の授業を展開する場を、通常の学級にするなど「学びの場」を工夫する（時間割上の工夫）例があった。特別支援学級担当者の専門性向上として、教育委員会が地域の大学と連携をすることで、免許保有率を高めるなど、研修の充実を図っている例もあった。さらに、多様な在籍状況への対応の一策として、教育委員会が教員の定数配置に加配をするなど、人事的対応を行っている例もあった。

このように、各課題に対して、各教育委員会や学校で工夫をして対応しているが、それでもなお、特別支援学級の教育課程の編成・実施や、その指導の充実の点では課題が残る。

今後、インクルーシブ教育システムの構築を進める上で、特別支援教育の充実はさらに重要になっていく。インクルーシブ教育システムの構築においては、通常の学級、通級指導教室、特別支援学級、そして特別支援学校といった、「学びの場」の連続性が求められている。子供の障害等の状態や環境等の条件により、弾力的に学ぶ場を検討することが求められているのである。こ

の「学びの場」を、子供を中心に考えれば、子供が学ぶ教育の内容を示す教育課程にも、連続性のある内容であるかの検討が必要となってくる。そして、軸となる子供の障害等の状態を的確に把握し、教育の内容を考え、計画していくためには、個別の指導計画の充実が必要となってくる。障害のある児童生徒などについては、個別の指導計画を作成することにより、個々の児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行えるようにしていくことが必須のこととなる。そうすることで、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「自立活動」や、児童生徒の実情に応じた「各教科等を合わせた指導」、明確なねらい示した交流及び共同学習を、教育課程上に位置付けていくことにつながる。

また、「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（文部科学省、2004）において、校内の教育支援体制整備における校長に求められる学級経営上の視点には、「学校経営上、校長が念頭におくべき事項には、次のような内容がありますが、教頭や特別支援教育コーディネーターをはじめ校内全体で取り組んでいくこと」が明示され、校内支援体制の構築等について具体が示された。特別支援教育が始まって9か年を経る現在、当時を示された内容を、その推進の現状とともに今一度確認し、検討することが必要であろう。全国特別支援学級設置学校長協会（2011）は、特別支援学級のある小学校・中学校での校長としての経験は、多くが1校目か2校目で校長としての経験年数も短く、校長自身がこれまでに特別支援学級や特別支援学校において教職経験年数がある者は2割弱である現状から、特別支援学級の教育課程編成等について、何らかの支援が必要であることを指摘し、88%の校長が特別支援学級の指導に関する内容のテキスト等の必要性を認識していることを報告している。今後の、インクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進に必要な校内体制の在り方について、改めて管理職に求められる役割を明確にすることは、教育課程の編成・実施の点からも特別支援学級に在籍する児童生徒の教育の充実につながる。そして、それは通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒への対応の充実へも寄与するものであり、学校全体の特別支援教育の取組を推進することになる。特別支援学級が設置されている学校においては、特別支援教育の実践において特別支援学級担当や特別支援教育コーディネーターの役割は大きく（全国特別支援学級設置学校長協会、2011）、学校全体で取り組む特別支援教育において、特別支援学級が大きな役割を担う点もここにある。学校全体で特別支援学級の教育に取り組むことが、特別支援教育の推進となり、インクルーシブ教育システムの構築へつながると考える。そのためにも、特別支援学級の教育課程が学校全体で編成・実施される必要性が十分認識されていくことが、今後求められる。

引用・参考文献

袴田香織（2015）. 知的障害特別支援学級及び自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動に関する研究. 平成26年度国立特別支援教育総合研究所都道府県・指定都市教育委員会派遣研究員研究成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所（2012）. 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研究」研究成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成24～25年度専門研究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」研究成果報告書.

文部科学省 (2004). 「小・中学校における LD (学習障害), ADHD (注意欠陥／多動性障害), 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案)」

文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説総則等編. 東洋館出版

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

文部科学省 (2009). 特別支援学校幼稚部教育要領, 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領, 特別支援学校高等部学習指導要領. 海文堂出版.

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会 (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).

全国特別支援学級設置学校長協会 (2011). 平成 22 年度全国調査報告書.

全国特別支援学級設置学校長協会 (2014). 平成 25 年度全国調査報告書.

(日下 奈緒美)

