

特別支援教育研究論文集

—令和5年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力:独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

教科の視点を明確にした年間指導計画の作成と
指導要録の関連に関する実践的研究

長野県木曾養護学校

教諭 遠山 裕一郎

令和6年3月

公益財団法人みずほ教育福祉財団

目 次

要旨	1
第1章 問題と目的	2
第1節 長野県の各教科等を合わせた指導の実態	2
1 各教科等を合わせた指導とは	2
2 長野県の各教科等を合わせた指導の実際	4
3 長野県の個別の指導計画	5
第2節 本校の指導の実態と課題	6
1 本校の指導の実際	6
2 本校の課題	7
3 指導要録との関連	8
第3節 本研究の目的	9
第2章 方法と手続き	11
第1節 倫理的配慮	11
第2節 方法	11
第3章 結果	13
第1節 学習指導要領に記載されている内容のまとめ	13
1 教科の系統性に着目した内容の整理	13
2 抽出された内容のまとめ	15
3 教科による内容のまとめの示され方の違い	17
第2節 内容のまとめを基にした本校の授業実践の整理	19
第3節 授業内容の再検討と年間指導計画の作成	22
第4章 考察	24
第1節 内容のまとめに焦点を当てたことに関して	24
1 内容のまとめに着目したことによるメリット・デメリット	24
2 盛り込めなかった内容のまとめの指導	25
第2節 作業学習の適切な単元化	26
第5章 まとめ	28
引用文献	31
参考文献	33
謝辞	35

要旨

知的障害教育では、特に必要がある場合に各教科等を合わせて指導することが認められている。各教科等を合わせた指導は、知的障害教育の中心的な役割を担ってきたことがこれまでの研究から明らかになっている一方で、活動内容にばかり焦点が当たり、合わせている教科等に重点が置かれていないという課題も指摘されてきた。長野県の知的障害特別支援学校においても、児童生徒の興味関心に根差した、児童生徒主体の教育を実現することを目指し、各教科等を合わせた指導を中心に教育課程が組まれてきた。各教科等の内容を適切に取り扱うため、長野県では共通様式のシラバス（目標・評価の関連項目を示した授業計画）や教科の視点を明確にした個別の指導計画を作成して学習指導要領に則った教育を行っている。しかし、現行のシラバスは具体的に各教科等のどの内容を合わせて指導しているのかまでは示していないという課題があると筆者は感じていた。また、個別の指導計画は、児童生徒ごとに教育上必要と思われる各教科等の内容を取捨選択して作成しているため、年間計画でどのような内容を指導するかが明確になっていないと、適切に作成することができないであろうと考える。

本研究では、本校高等部の授業内容に焦点を当て、教科の視点を明確にした年間指導計画を作成することを試みた。教科の内容は、学習指導要領に示された内容をすべて盛り込むと膨大な量になってしまうため、内容のまとまりに沿って整理することとした。まず、学習指導要領に示された各教科の内容を、内容のまとまりに沿って教科の系統性を考慮しながら一覧表に整理し、1年間の授業内容を一覧表にまとめていった。授業内容は、各教科等を合わせた指導だけでなく、教科別の指導等で扱っている内容等との関連も確認するため、毎日の日課表に対応する形でまとめた。児童生徒の興味関心や実態に合わせて当初の予定から変更したり、授業の中で複数の教科を合科的に扱ったりした単元等は、変更を踏まえて一覧表を修正しながら、実際の指導した内容のまとまりを一覧表に落とし込んだ。最後に、学習指導要領の内容を網羅的に扱うための単元計画を検討し、一覧表に追記した。一覧表に追記できなかったものは、1年間で指導するのではなく卒業までの3年間を見通して、単元を新たに設定したり、各教科等を合わせた指導の中で意図的に指導したりできるように年間指導計画に別記した。

内容のまとまりを軸として、すべての児童生徒にあてはまる年間指導計画と、児童生徒ごとに特に必要と思われる内容を選択した個別の指導計画がつながることで、教科の視点を明確にした学習評価、ひいては指導要録の記入にもつながることが期待される。

現在の年間指導計画を基にしながら次年度以降の計画を立てる方法を示したことや、内容のまとまりを用いて教育課程を編成する方法を示したことが本研究の成果である。しかし、年間指導計画は児童生徒の実態に応じて今後も適宜修正しながら指導することが求められる。また、教科による内容のまとまりの示され方の違いをどのように年間指導計画へ組み込んでいくことが適切であるかを検討することは今後の課題となる。

キーワード：各教科等を合わせた指導 内容のまとまり 年間指導計画

第1章 問題と目的

第1節 長野県の各教科等を合わせた指導の実態

1 各教科等を合わせた指導とは

特別支援学校の教育課程は「学習指導要領に示された各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動の目標、指導内容の選択や配列等を通して、各学校の教育目標を達成できるよう」（中央教育審議会，2016 a：p.113）に編成するものとされており、現行の学習指導要領では、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて各教科等の目標や内容が整理された。つまり、各教科等に関する内容が「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の3つによって示されたのである。このことは、小学校や中学校、高等学校等と同様であり、特別支援学校において「育成を目指す資質・能力は、通常教育と特別支援教育を区別することなく一体のものであるとされた」（武蔵，2021）。一方で、通常教育と特別支援学校の教育には制度的な差異も見受けられる。その1つが学校教育法施行規則第130条第2項において規定された、知的障害者である児童生徒の教育を行うにあたっては「特に必要があるときは、各教科、特別の教科である道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部または一部について、合わせて指導を行うことができる」という条項である。本論ではこの指導形態を「各教科等を合わせた指導」と表記する。現行の学習指導要領（文部科学省，2018 b，2020 a）には、各教科等を合わせた指導として「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の4つが示されている。

学校教育法施行規則や現行の学習指導要領で示されている各教科等を合わせた指導は、教科等の名称ではなく、あくまで教科等の指導を行う際の形態である。つまり、学習指導要領で示された教科ごとの目標と内容を指導する際に、教育上特に必要であると考えられる際に合わせて指導できるのであって、例えば作業学習では作業の内容を指導するのではなく、作業を通じて各教科等の内容を指導することになっている。

そのような各教科等を合わせた指導が、国内の知的障害特別支援学校では指導の中核を担ってきたことがこれまでの研究から明らかになっている。山元・水野・野崎（2018）は、2006年から2015年までの期間について静岡県内の知的障害特別支援学校10校の学校要覧から教育課程を集計し、小学部は「日常生活の指導」、中学部と高等部は「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」が教育課程の中核をなしてきた現状があるとしている。清水（2018）はすべての学部・学年において、各教科等を合わせた指導を行っている授業時間の平均がそれ以外の授業時間の平均より多いこと、比較的低学年ではより各教科等を合わせた指導を中心に指導が行われていることを報告した。今枝・佐藤・菅野（2021）は年間授業時数の割合について、各教科等を合わせた指導が最も多くを占めていること、その中でも小学部と中学部では「日常生活の指導」が、高等部では「作業学習」が最も高いことを明らかにしている。現行の学習指導要領では、各教科等を合わせた指導においても合わせている教科等を明確にした上で授業を行うことを求めている（文部科学省，2018 a：pp.67-68）が、「各教科の目標・内容を関連づけた指導及び評価の在り方が曖昧になりやすい」（中央教育審議会，2016 b：p.215）

という指摘があったり、教科等が明確でないまま授業を行う、いわゆる『活動あって学びなし』という批判」（名古屋，2016：p.7）がなされたりもしている。ほかにも、作業学習において特定の作業能力の向上を狙っていたり、各教科等を合わせた指導としつつも各教科でなく自立活動のみに焦点を当てて学習を組み立てたりしている事例も報告されている（遠山・柘植，2023）。

このように、いくつかの課題が指摘されながらも、知的障害のある児童生徒に対する教育の中核を担ってきたのが各教科等を合わせた指導である。

また、各教科等を合わせた指導は、指導する集団に実態差がある場合に有効であるといわれている。特別支援教育では、児童生徒の実態に応じて、下の学部の内容を扱うことが認められている。学習指導要領では、各教科の内容が小学部3段階、中学部2段階、高等部2段階で示されている。その内容には系統性があるため、ある段階の内容を扱うことが難しいと判断される場合に下の段階の内容を参照すれば、同じ分野の内容が設定されている。例えば、国語科の「知識及び技能」には「書くことに関する次の事項を理解し使うこと」として、表1のように内容が示されている。

表1 学習指導要領に示された国語科の系統性の例

高等部2段階	用紙全体との関係に注意して、文字の大きさや配列などを決めて書くこと。
高等部1段階	文字の組み立て方を理解し、形を整えて書くこと。
中学部2段階	点画の書き方や文字の形に注意しながら、筆順に従って丁寧に書くこと。
中学部1段階	姿勢や筆記用具の持ち方を正しくし、文字の形に注意しながら、丁寧に書くこと。
小学部3段階	目的に合った筆記用具を選び、書くこと。
小学部2段階	いろいろな筆記用具を用いて、書くことに親しむこと。
小学部1段階	いろいろな筆記用具に触れ、書くことを知ること。

表1の内容を踏まえると、例えば中学部の作業学習で、製作した製品の説明書を書くという学習があった場合に、「文字の形に注意しながら、丁寧に書くこと（中学部1段階）」（文部科学省，2020a：p.298）が難しい生徒に対しては、1つ下の小学部3段階の内容を適用して、「目的に合った筆記用具を選び、書くこと」（同前）を学習内容として扱えるということである。児童生徒の生活に合わせた題材設定を行う生活単元学習や、それぞれの技能に合わせた課題を設定し活動を行う作業学習等、各教科等を合わせた指導においては、同一の集団においても個々に合わせて複数の段階の内容を授業の中に取り入れやすいといわれている。実際の授業を計画する際には、児童生徒の実態に合わせて、単にできそうな内容を行うのではなく、この系統性を踏まえて授業の内容を検討することが求められている。

2 長野県の各教科等を合わせた指導の実際

長野県の知的障害特別支援学校においては、「幼児児童生徒の興味関心に根差した幼児児童生徒主体の教育を実現することを目指して、実践を積み重ねてき」た（長野県教育委員会，2021：p.4）という現状があり、教育課程の中心として長らく各教科等を合わせた指導が行われてきている。長野県教育委員会指定の様式で各教科等を合わせた指導の年間計画（以下「シラバス」と呼ぶ）を作成し、各教科等と単元での学習内容の関連を明確にしている。表2にその一部を示す。実際はMicrosoft Excel ファイルで作成されており、図の右側にその学部で学習することとなっている教科や自立活動の項目が続いている。シラバスは、長野県の県立特別支援学校において共通の様式で各校が作成している。

表2 長野県のシラバスの例

目標・評価の関連項目を示した授業計画(シラバス)【小学部】								
月	テーマ	単元のめあて (目標)	活 動 内 容	目標・評価との関連				
				生	主な項目	国	主な項目	算
4	学校を探検しよう 春を楽しもう	新しい友だちや先生に自己紹介などをしながらかわる。 校内の施設の使い方を知る。	新しい友だちや新しい先生と一緒に校内外を探検する。	●	(1)	●	(1)	●
			約束を守って遊ぶ。	●	(2)	●	(1)	
			新しい先生に向けて自己紹介をする。	●	(1)	●	(2)	
5	土とあそぼう	土の匂いや感触を味わう。約束を守り友だちとかわかって遊ぶ。	砂場やの砂や畑の土に触れ、友だちや教師とともに遊ぶ。	●	(1)			
			畑を耕したり、野菜の苗を植えたりする。	●	(1)			
			屋外での活動の際の基本的な習慣を身に付ける。	●	(1)			

シラバスは各教科等を合わせた指導の各単元において、単元名にあたるテーマや単元目標である単元のめあて（教師のねらいと児童生徒のねがい）、単元の大まかな内容である学習活動、どの教科等を合わせて扱うのかを示しているものである。各教科等を合わせた指導では、教科等の視点を明確に意識して指導や評価を行っている教員が少ないという報告（例えば、窪田・藤井，2020）もあるが、長野県ではシラバス等を活用することで扱っている教科等に着目して各教科等を合わせた指導が展開されるようになってきている。

しかしながら、シラバスではどの教科を扱うかまでは示されている一方、学習指導要領に示された内容まで踏み込んで記入する形式とはなっていない。表2では各教科等の項目に数字が記載されているが、これは学習指導要領に示された各部の目標を示しており、(1)が「知識及び技能」、(2)が「思考力、判断力、表現力等」、(3)が「学びに向かう力、人間性等」に対応している。そのため、例えば高等部のある作業学習の単元で職業科と数学科が扱われていることはシラバスから読み取ることができたとしても、数学科で扱っているのが、「A 数

と計算」に示されている内容なのか、「B 図形」に示されている内容なのか、さらには、「A 数と計算」に示される「整数及び小数の表し方に関わる数学的活動」なのか、「概数に関わる数学的活動」なのかまでは分からないのである。現状のシラバスでは、各教科等を合わせた指導を行う際に扱っている教科が何なのか、そしてその教科の三観点のうちどれを扱っているのかには意識を向けることができるが、学習指導要領に示された教科の内容を記入するものではないことから、シラバスだけでは扱う教科の内容に意識を向けて授業を行うことには課題が残ると感じている。

3 長野県の個別の指導計画

長野県内で様式が統一されているものとして、シラバス以外にも個別の指導計画がある。個別の指導計画には児童生徒の実態把握のための A 表、指導内容の組織（計画・評価）のための B 表がある。B 表は、校務支援システムに直接入力し、表 3 に示した形式で出力している（表 3 は校務システム画面ではなく、同様の形式を Microsoft Excel にて作成したものである）。

表 3 長野県統一版個別の指導計画 B 表

個別の指導計画		前期		B表② 指導形態および日課に組織した内容	
				担任 _____	
項目	ねらい	教科等	指導内容	手だて	評 価
日常生活の指導	登校後の着替え、トイレ、遊びの一連の活動を教師と一緒にスムーズに行う。	生活	(7) 簡単な身辺処理に気付き、教師と一緒に行動すること。	・着替えの場面では、次に動かすと良い腕や足の部位に、軽く触れ身体的にガイドする。 ・荷物の出し入れをするときには、名称を言いながら、対象物を指差す。 ・身体的なガイドや指差しを徐々に控えていく。	
		生活	(4) 簡単な身辺処理に関する初歩的な知識や技能を身に付けること。		
		国語	(7) 身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が事物の内容を表していることを感じる。		
生活単一		生活			

個別の指導計画 B 表は、学習指導要領に示された各教科の内容や自立活動の 6 区分 27 項目のどれを扱っているかを示しながら個々の児童生徒ごとにねらいや指導内容を記述していくものとなっている。

個別の指導計画 B 表の記載内容について以下に示していく。「項目」はその内容を扱う日課や指導形態を記載するものであり、各校で設定できるようになっている。本校では、時間割に沿って、朝や帰りのホームルーム（学級）や給食の時間等に相当する「日常生活の指導」や

「コース別学習」（高等部の教科別の指導のこと）等とすることで、記載内容をどの時間を中心として扱うかを明確にしている。「ねらい」には児童生徒の具体的な姿でどのような姿を目指しているのかを記述している。ここで目指す姿について、学習指導要領上の位置付けを示しているのが「教科等」と「指導内容」の欄である。これらは学習指導要領に示された各教科の内容や自立活動の項目の中からシステム上で選択するようになっている。必要に応じて、下の学部の内容から選択することもできるようになっている。さらには、「手だて」において、どのような支援を行うことでねらいが達成できそうかを記述する。前期・後期の終わりには児童生徒にどのような力が身に付いたのかを「評価」として示している。

個別の指導計画 B 表は、各教科等の内容まで記入していることから、児童生徒ごとにどの教科のどの内容を重視するかを明らかにすることができる。シラバスよりも教科の内容にまで踏み込んで記入しているが、児童生徒によって重視する内容は異なり、紙幅の関係上すべての単元の内容を記載することは現実的ではないため、その児童生徒の教育課題として特に重視する点を選んで記入している。本校高等部においては、個別の指導計画 B 表の作成時に教科別の指導や各教科等を合わせた指導で扱う内容を一覧に書き出して、学習指導要領の内容のうちどれにあてはまるかを明確にしている。その一覧表から個別の指導計画に記入する内容を選択して記入している。そのため、前期・後期ごとの個別の指導計画作成期間に学習する内容から、児童生徒にとって必要な学習内容を選択することができる。しかしながら、個別の指導計画の記載内容と、実際の指導内容は多少の差異もみられる。それは、個別の指導計画には、三観点から 1 つを選択して記入するが、実際の指導では三観点を切り離して考えられない場合が多々あるということである。例えば、ある教科の「知識及び技能」の習得を目指す場合、多くの場合はその「知識及び技能」の習得だけにとどまらず、その知識や技能を実際に使ったり、活用して考えたりする場面、つまり、「思考力、判断力、表現力等」を用いる場面も単元内に設定して学習を行うであろう。そうなると、個別の指導計画のように「知識及び技能」を「思考力、判断力、表現力等」と切り離して考えることは現実的ではない。もちろん、児童生徒の発達段階や障害特性等から「知識及び技能」に重きを置いたり、「学びに向かう力、人間性等」の育成により重きを置いたりする場合があることは否めず、個別の指導計画の形式が実践上の妨げになるということではない。しかしながら、実際の指導においては、ある観点のみに注目するのではなく、三観点すべてを考慮に入れたより広い視点をもつことが求められるであろう。

第 2 節 本校の指導の実態と課題

1 本校の指導の実際

各教科等を合わせた指導が知的障害特別支援学校の教育の中核を担ってきたことは上で述べたとおりである。本校においても、各教科等を合わせた指導を中心として教育課程が編成されている。また、小学部、中学部、高等部のいずれにおいても、長野県の共通様式としてシラバスを作成し、共感の内容に焦点を当てながら各教科等を合わせた指導を行っているが、教科別の指導も時間割上に明記している。例えば、高等部においては、午前中にコース別学

習の時間と作業学習の時間、午後の教科学習や学級活動の時間を設定している。

本校高等部のコース別学習の時間とは、いわゆる教科別の指導にあたるものである。本校高等部は全学年合わせても、生徒数が15名程度であるため、部全体や縦割り集団での授業を行うことが多い。そのため、生徒の実態により、高等部1段階の内容を中心に学習を行う生徒と、中学部段階の内容に一部置き換えながら学習を行う生徒の2つにグループ分けをしている。このグループをコースと呼んでいることから、コース別学習の時間という名称で週時程表上に位置付けている。コース別学習の時間は、学習内容により調整するものの、1週間から2週間を1つの単位として、各教科の学習を行っている。2つのコースは、生徒の実態が異なるため、授業内容や扱う段階に違いが生じることはあるが、学習指導要領の系統性を意識し、同一の分野や内容のまとまりを学習するようにしている。また、授業内容によっては、部全体の授業として2つのコースが合同で学習をすることもある。

午後の教科学習の時間は、月曜日と金曜日の学級活動や、火曜日の体育、木曜日の音楽に加え、水曜日は家庭科や保健体育科の保健分野、道徳等を扱っている。午前中のコース別学習は数日間同じ教科の学習を連続して、生徒の実態により編成したコースで行うのに対して、午後の教科学習の時間は曜日ごとに教科を固定して、原則として部全体で行うという違いがある。

本校高等部の各教科等を合わせた指導は、作業学習を中心としている。作業学習では、教科別に指導を行うよりも効果的に指導ができると考えられる内容や、活動内容を考慮した際に作業学習の中で学習したほうが活動の流れがスムーズであると考えられるものを合わせて学習を行っている。職業科の内容を中心に、国語科や社会科、数学科の内容を合わせることが多い。作業学習は、陶芸製品を製作する陶芸班、ミシン等を用いた縫製製品を中心に製作するクラフト班、木を用いた製品を製作する木工班の3つがあり、文化祭や販売会等を区切りとして単元を設定している。行事を区切りとしているために、単元が比較的長いという特徴がある。製作している製品の完成にかかる時間が異なるため、コース別学習や教科学習とは異なり、同じ時間に同じ教科の内容を扱うことができない。そのため、各教科の内容については、例えば、チラシ作りや班ごとの話し合いを行うこと等、教員間で情報共有をしながら各班の実態に応じたタイミングで指導をするようにしている。

なお、上記のように部全体での授業が比較的多く行われていることから、年度ごとに学ぶ内容に大きな差が生じないように配慮している。そのため、例えば作業学習では11月頃の文化祭と9月頃と2月頃の販売会を大きな行事と位置付け、行事に向けて生徒の気持ちが盛り上がっていくように単元を構成している。コース別学習でも毎学期に社会科で校外の見学を取り入れたり、国語科では12月に年賀状の書き方、1月に書き初めといった季節の文化を題材に取り入れたりする等、毎年度繰り返す内容を設定している。

2 本校の課題

以上のように本校では、教科別の指導と各教科等を合わせた指導を併用して指導を行っているが、次のような課題があると感じている。

1 つめは、作業学習の 1 つの単元が長期間になりやすいことである。販売会や文化祭等の行事を区切りにすると生徒は日頃の活動がどこに向かっているのかが分かりやすくなり、見通しをもって学習に取り組むことができると感じている。一方で、販売会を区切りとすると、販売会のためだけの製作活動となりやすい。高倉（2015）が指摘するように、単元が長期化すると、めあてや見通し、意欲を保つことが難しくなる。生徒目線では、ただ製品を作っているだけ、教師目線では、扱っている教科や内容が曖昧になってしまうことが考えられる。各教科等を合わせた指導は、各教科等の指導を行う上で特に必要がある場合に行えるものであるため、各教科等を合わせたことで単元が長期化し、内容が曖昧になってしまつては本末転倒である。

2 つめは、単元が長期化してしまう作業学習とは逆の課題である。午前中のコース別学習では、1～2 週間に 1 つの教科を扱うことが多く、1 つの教科に長い授業時数を確保することが難しい。教科によっては、季節の題材を取り入れることから、コース別学習の時間で扱える内容が限られてしまうという課題もある。例えば、「1 本校の指導の実際」で挙げた例では、国語科で 12 月の年賀状や 1 月の書き初めを扱うことで、年末年始付近では他の国語の内容を扱うことが授業時間的に難しくなるということがある。コース別学習だけでは教科の内容を満遍なく扱うだけの授業数は確保できず、各教科等を合わせた指導である作業学習をより効果的に運用していく必要があると感じている。作業学習で、いつどのような教科や内容を扱っているかを再度明確にすることで、作業学習と教科別の学習のバランスを取りながら各教科の内容をより効率的に指導していくことが必要ではないであろうか。

以上の課題から、筆者が担当している高等部に焦点を当てて、教科の視点を明確にした年間指導計画を作成することを本研究の目的としたい。長野県の指導の実態で触れたように、現在の各教科等を合わせた指導の年間指導計画（シラバス）では、指導の際に扱っている教科を意識させることにつながっているが、教科の内容にまでは踏み込むことができていない。また、シラバスは各教科等を合わせた指導についてのみ作成されており、教科別の指導等との連携はできていないのが実際である。よって、教科別の指導や各教科等を合わせた指導等を含め、どの時期にどのような内容を扱うかを示した年間指導計画を作成し、より効率的に指導をしていくための一助としたい。

3 指導要録との関連

学校教育法 28 条において、学校には指導要録の作成と保管が義務付けられている。もちろん本校においても指導要録を作成しているが、指導要録の学習の記録においては、表 4 のように各教科等の学習を記載していくようになっている。

表4 指導要録の学習の記録欄（高等部の書式の一部）

各教科・特別活動・自立活動の記録			
学年 教科等	1	2	3
国語			
社会			
数学			
理科			
音			

指導要録上も、各教科等の視点から児童生徒の学びを記入するようになっており、生活単元学習や作業学習等、各教科等を合わせた指導の視点から記入する欄は設けられていない。そのため、各教科等を合わせた指導の内容を指導要録に記入する場合には、合わせている教科の内容に立ち返って、特定の教科の視点から児童生徒の学びをとらえる必要がある。そのため、指導要録の記入の視点からも、各教科等の視点をもつことは大切であるとする。例えば、生活単元学習は児童生徒の生活上の課題を基にして学習を設定し、作業学習は作業等の活動を通して学習を進めていくが、日常生活に沿ったことだけをねらったり、作業製品を作ることだけをねらったりしてしまうと、肝心の教科の視点を失いかねず、合わせて学習を行った教科の内容が指導要録上から抜けてしまうといった事態に陥りかねない。教科別の指導で扱った内容を記入することで指導要録の欄を埋めることができるかもしれないが、その児童生徒の学びをもっともよく表していると考えられる姿が、各教科等を合わせた指導の中に見られた場合に、指導要録に記載されないという事態も考えられる。各教科等の視点を明確にした年間指導計画を作成し授業を行っていくことは、指導要録の記入に際しても重要であるとする。

第3節 本研究の目的

以上を踏まえ、本研究においては、長野県の知的障害特別学校において活用されているシラバスからさらに一步踏み込んで、学習指導要領に定められている各教科等の内容を基にした年間計画を作成することを試みる。

上で触れたように、各教科等を合わせた指導は、実態差のある集団への指導に有効である。それは、児童生徒それぞれに合った活動を行えることによるものであるが、裏を返すと、児童生徒に合わせすぎて、扱う教科が偏ってしまいかねない。例えば、高等部の作業学習で、児童生徒の取組がよいからと児童生徒が得意な作業のみを行うようになってしまうと、製品

の説明文を書くことが得意な生徒は国語科的な内容ばかりになり、作業で扱う道具に興味のある生徒は職業科の内容ばかりになってしまうという事態に陥りかねない。このようになってしまうと、同じ教育課程で学習をしている児童生徒が、全く異なる内容を学習することになってしまう。作業学習で生徒ごとに製作している製品が異なることは当然ありうるが、授業の目標は共通しているはずである。目標が共通していないと、同一の教育課程であるにも関わらず、ある生徒は特定の教科を扱う時間が他の生徒よりも多く学習するというような事態が生じることになってしまう。このような事態を防ぐためにも、授業の計画段階で学習指導要領を踏まえ、扱う教科だけでなく、その内容にまで踏み込んで検討しておく必要がある。

一方で、学習指導要領に示された各教科等の内容すべてを計画に盛り込もうとすると計画自体が膨大な量になってしまう。また、前節3で触れたように、学習指導要領に示された内容は三つの柱に沿って記載されているが、すべてが別のものではなく、各観点が関連し合っている。中央教育審議会（2015：p.27）の資料には学習指導要領改訂の視点のページに「新しい時代に必要となる資質・能力の育成」として、次のような内容が示されている。

- | |
|---|
| <p>①「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」
各教科等に関する個別の知識や技能など。身体的技能や芸術表現のための技能等も含む。</p> <p>②「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」
主体的・協働的に問題を発見し解決していくために必要な思考力・判断力・表現力等。</p> <p>③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（人間性や学びに向かう力等）」
①や②の力が働く方向性を決定付ける情意や態度等に関わるもの。
(以下略)</p> |
|---|

このように、三つの柱は、児童生徒に身に付けさせたい力として独立して取り上げることでも可能ではあるが、それぞれ関連し合っているものである。実際の指導においては、別々の力として取り上げるのではなく、一連の指導の中で三つの柱を相互に関連させながら学習を行っていく。そこで、学習指導要領で「～に関する学習活動」等と示されている内容のまとまりに沿って年間指導計画を作成したい。

さらに、生徒の実態を踏まえて、下の学部や段階の内容を扱うことを盛り込んだ年間指導計画を作成することも、計画自体が膨大なものとなってしまう現実的ではない。学習指導要領で示された内容は系統性があることを踏まえると、多数の生徒にあてはまると考えられる段階を決め、その内容で年間指導計画を作成し、その段階の内容を扱うことが難しいと判断されれば下の段階の内容を、すでに目標が達成できていると判断されれば上の段階の内容を学習指導要領から参照すればよいのではないだろうか。年間指導計画は、年間の授業の見通しをもつためのものであること、実際の指導にあたっては年間指導計画に固執するのでは

なく、児童生徒の実態に応じて柔軟に対応することが求められることを考えれば、ある特定の段階のみで計画を作成しても、大きな問題はないはずである。

よって、本研究では、筆者の担当する知的障害特別支援学校の高等部における年間指導計画を、各教科の内容のまとまりの視点に沿って作成することを目的とする。内容のまとまりが明確になることで、必然的に扱っている内容も明確になるため、個別の指導計画や、教科の視点で記入する指導要録の効率的な作成にもつながることが期待される。

第2章 方法と手続き

本研究の目的は、長野県の知的障害特別支援学校において、教科の視点、特に学習指導要領に示された内容のまとまりを考慮した年間指導計画を作成することである。

本研究は次のような手順で行う。まず、学習指導要領の内容のまとまりを整理する。次に、現在の年間計画に基づいた授業実践を、内容のまとまりの視点から整理し直し、内容の重複や抜けがないかを確認する。その上で、内容が抜けている部分をどこで扱うのがよいか検討し、学習指導要領の内容に沿った年間指導計画を作成していくこととする。

以下にその具体を示していく。

第1節 倫理的配慮

本研究の実施にあたっては、研究を実施する筆者の所属校の校長に研究内容について口頭で説明を行い、実施について承諾を得た。さらに、今回対象とする高等部の部長へも内容を説明し、研究の実施について同意を得た。説明にあたっては、筆者が業務と並行して実践研究を行うことや、生徒の情報が研究の一部に含まれることになる場合には、本人が特定できないように仮名にしたり内容を一部修正して示したりする等の配慮をすることを伝えている。

第2節 方法

本研究は、筆者の所属する知的障害特別支援学校の高等部において、各教科の内容のまとまりの視点から年間指導計画を作成することを試みるものである。しかしながら、生徒の実態を踏まえた計画でなければ、現場で使用可能な計画にはならない。現在、本校では年度末までに翌年度の年間指導計画を作成し、生徒の実態を踏まえながら修正を加えつつ授業を行っており、シラバスにより各教科等を合わせた指導でどのような教科等を合わせているのかを明らかにしたり、部ごとの書式により教科別の指導ではどのような日程で単元を設定し授業を行うかを明らかにしたりしている。そのため、年間指導計画を一から作成するよりも、生徒の実態に合わせた内容となっている現在の計画をより教科等の視点で整理しながら計画を作成していく方が効果的であると考えられるため、現在の授業内容を整理した上で、再検討する形を採用していくものとする。

具体的な手順は以下の（１）から（３）までのとおりである。

（１）学習指導要領の内容を教科の系統性に沿って整理

まずは、知的障害特別支援学校の学習指導要領に定められた各教科等の内容を教科等のまとまりにより整理する。その際、年間指導計画を作成する高等部だけでなく、小学部や中学部の内容についても合わせて整理する。それは、高等部においても、必要に応じて、小学部や中学部の内容で教育課程の一部を代替することが認められているため、下の学部の内容についても知っておくことが必要だからである。内容を整理する中で、学習指導要領の内容のまとまりと各段階の系統性を踏まえた一覧表を作成することとする。

（２）内容のまとまりにより、本校高等部の授業内容を一覧にまとめる

次に、実際の授業を行う中で、単元で扱っている内容がどの内容のまとまりにあてはまるのかを再確認する。本校では、学習指導略案において単元の目標を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三観点で明示しているが、単元目標は児童生徒の姿を基に設定している。文部科学省（2020c：p.17）より示された学習評価参考資料によると、単元目標の設定においては学習指導要領に示された内容が「そのまま学習指導の目標となりうる」とされている。本校では、内容をそのまま用いるのではなく、学習指導要領の内容をより具体化する形で、生徒の実際の姿に沿って目標を示していることが多い。この方法を用いることで、授業の内容を教師間で共有する際に、目標を確認するだけでも児童生徒が目指すべき姿がある程度把握できるという利点がある。その一方で、学習指導要領のどの内容に基づいて単元目標を設定しているかが分かりにくいという欠点（遠山・柘植, 2023）もある。そのため、授業の計画と実際の授業内容とを踏まえながら、学習指導要領に示された内容のうち、どの内容を扱っているのか、すなわち、（１）で整理したどの内容のまとまりを扱っている授業なのかを明確にし、一覧表にまとめていく。一覧表は１つの単元がどこからどこまでであるのかを視覚的に分かりやすく示すために毎日の日課に沿ってまとめていくこととする。また、授業後の振り返りや評価の際には、その授業内容が他の教科の内容と関連がなかったかも検討する。他教科との関連があると考えられる場合は、その内容も追記し、扱った内容が網羅されるようにする。ただし、他教科との関連は学習指導要領の内容と授業内で扱った内容を考慮して記載するか判断することとし、授業内で一言触れただけのような内容を学習したとして扱わないように留意したい。

ここまでの段階で、教科の視点に基づいて当該年度の年間指導計画を生徒の実態に応じたものに修正を行うことになる。この修正を加えた年間指導計画はあくまで、当該年度の内容を表に落とし込んだ状態であり、学習指導要領に記載された内容を満遍なく扱っているか等は考慮されていない。

（３）一覧表を修正し、次年度の年間指導計画を作成

次の段階として、学習指導要領に記載された内容をすべて扱うことを念頭に、一覧表を修正していく。一覧表の修正にあたっては、教科別の学習の時間を見直したり、合科的な内容で授業を組み直したりすること等が考えられる。また、各教科等を合わせた指導である作業

学習の単元を再検討することで、これまでは扱っていなかった内容のまとまりを取り入れた単元を設定することもできるかもしれない。ただし、学習指導要領に記載された内容すべてを1年間の授業で扱おうとすることは現実的ではないかもしれない。1年で扱えないと判断した場合には、さらに次年度以降に扱う等、柔軟に検討していく。このようにして修正したものが次年度の年間指導計画になる。

ここまでに示してきた研究の流れを図に示すと次のようになる。

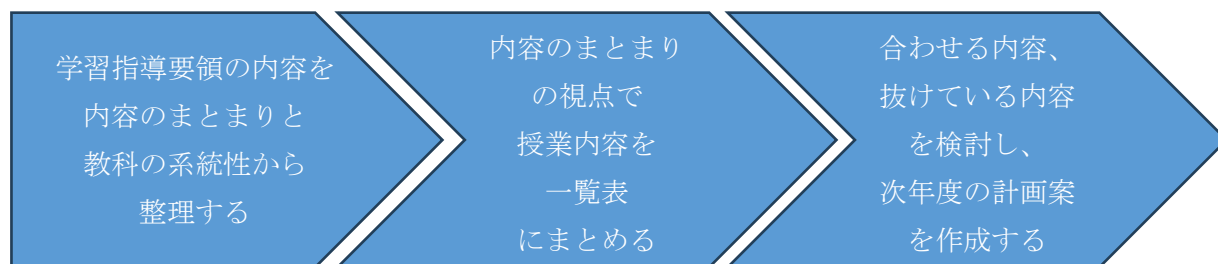


図1 本研究の流れ

第3章 結果

本章では、これまでの授業や、学習指導要領の内容のまとまりを考慮した計画はどのようなものになったかについて述べていく。まず、第1節では学習指導要領の内容を整理した結果を、第2節では現在行っている授業を整理した年間の授業内容を、第3節では学習指導要領の内容のまとまりのうち、現在の指導で重複している部分や抜けている部分を反映させた次年度の年間指導計画を示していく。

第1節 学習指導要領に記載されている内容のまとまり

本節では、学習指導要領の内容のまとまりが教科ごとにどのように示されているのかを整理していく。

1 教科の系統性に着目した内容の整理

まず、学習指導要領に示された小学部から高等部までの各教科の内容を表5のように整理した。表5は例として保健体育科の体づくり運動（小学部においては体育科の体づくり運動遊び）を挙げたものであるが、この内容のまとまりの中にどのような内容が含まれているか、その内容が段階ごとにどのように変化しているのかが分かるようになっている。

表5 系統性を意識した各教科の内容（一部）

高等部 2段階	ア 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動を通して、体を動かす楽しさや心地よさを深く味わい、その行い方や方法の理解を深めるとともに、仲間と自主的に関わったり、動きを持続する能力などを高める運動をしたりするとともに、それらを組み合わせること。	イ 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動についての自他の課題を発見し、よりよい解決のために仲間と思考し判断したことを、目的や状況に応じて他者に伝えること。	ウ 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動の多様な経験を通して、きまりを守り、自己の役割を果たし仲間と協力したり、場や用具の安全を確保したりし、見通しをもって自主的に運動をすること。
高等部 1段階	ア 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動を通して、体を動かす楽しさや心地よさを味わい、その行い方や方法を理解するとともに、仲間と積極的に関わったり、動きを持続する能力などを高める運動をしたりすること。	イ 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動についての自他の課題を発見し、その解決のための方策を工夫したり、仲間と考えたりしたことを他者に伝えること。	ウ 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動の多様な経験を通して、きまりを守り、仲間と協力したり、場や用具の安全を確保したりし、自主的に運動をすること。
中学部 2段階	ア 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動を通して、体を動かす楽しさや心地よさを味わうとともに、その行い方を理解し、友達と関わったり、動きを持続する能力などを高めたりすること。	イ 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動についての自分やグループの課題を見付け、その解決のために友達と考えたり、工夫したりしたことを他者に伝えること。	ウ 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動に積極的に取り組み、きまりを守り、友達と助け合ったり、場や用具の安全に留意したりし、自己の力を発揮して運動をすること。
中学部 1段階	ア 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動を通して、体を動かす楽しさや心地よさに触れるとともに、その行い方が分かり、友達と関わったり、動きを持続する能力などを高めたりすること。	イ 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動についての自分の課題を見付け、その解決のための活動を考えたり、工夫したりしたことを他者に伝えること。	ウ 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動に進んで取り組み、きまりを守り、友達と協力したり、場や用具の安全に留意したりし、最後まで楽しく運動をすること。
小学部 3段階	ア 基本的な体づくり運動の楽しさを感じ、その行い方を知り、基本的な動きを身に付けること。	イ 基本的な体づくり運動の楽しみ方を工夫するとともに、考えたことや気付いたことなどを他者に伝えること。	ウ きまりを守り、自分から友達と仲よく楽しく基本的な体づくり運動をしたり、場や用具の安全に気を付けたりしようとする事。
小学部 2段階	ア 教師の支援を受けながら、楽しく基本的な体づくり運動をすること。	イ 基本的な体づくり運動に慣れ、その楽しさや感じたことを表現すること。	ウ 簡単なきまりを守り、友達とともに安全に楽しく、基本的な体づくり運動をしようとする事。
小学部 1段階	ア 教師と一緒に、手足を動かしたり、歩いたりして楽しく体を動かすこと。	イ 手足を動かしたり、歩いたりして体を動かすことの楽しさや心地よさを表現すること。	ウ 簡単な合図や指示に従って、体づくり運動遊びをしようとする事。
	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
	他： A 体づくり運動 小①：A 体づくり運動遊び		

2 抽出された内容のまとめ

内容のまとめに沿って、各教科の内容を整理したのち、各教科にどのような内容のまとめが含まれているかを明確にするため、内容のまとめのみを抽出した。本研究は、高等部の年間指導計画の作成を目的としているため、ここでは高等部で学習することとなっている教科のみ抽出してまとめている。また、年間指導計画との関係の中で整理していく際に、高等部1段階の内容や2段階の内容が混在していると整理が複雑になることから、今回は高等部1段階に限って抽出することとした。

その結果、国語科6項目、社会科9項目、数学科17項目、理科6項目、音楽科5項目、美術科2項目、保健体育科9項目、職業科4項目、家庭科11項目の合計69項目を抽出することができた。その具体は以下のとおりである。なお、外国語（英語）科5項目と情報科3項目については、知的障害特別支援学校では必履修とはなっていないが、本校においては、学習の時間を設けているため、それらを合わせて77項目を以下に示す。

＜学習指導要領より抽出した各教科の内容のまとめ＞

【国語科】

- ・言葉の特徴や使い方
- ・話や文章の中に含まれている情報の扱い方
- ・我が国の言語文化
- ・聞くこと
- ・話すこと
- ・読むこと

【社会科】

- ・社会参加するために必要な社会生活
- ・社会生活を営む上で大切な法やきまり
- ・公共施設の役割
- ・制度
- ・我が国の国土の自然環境と国民生活との関連
- ・我が国の農業や水産業における食糧生産
- ・我が国の国土の様子と国民生活
- ・我が国の歴史上の主な事象
- ・グローバル化する世界と日本の役割

【数学科】

- ・整数及び小数の表し方
- ・概数
- ・整数の表し方
- ・整数の加法及び減法
- ・整数の乗法
- ・整数の除法
- ・分数とその計算
- ・整数の関係を表す式
- ・計算に関して成り立つ性質
- ・平面図形に関わる数学的活動
- ・ものの位置
- ・平面図形の面積
- ・伴って変わる二つの数量
- ・異種の二つの量の割合としてとらえられる数量
- ・二つの数量の関係
- ・データ収集とその分析
- ・測定した結果を平均する方法

【理科】

- ・植物の発芽、成長、結実
- ・動物の誕生
- ・流れる水の働きと土地の変化
- ・天気の変化
- ・物の溶け方
- ・電流の働き

【音楽科】

- ・歌唱の活動
- ・器楽の活動
- ・創作の活動
- ・身体表現の活動
- ・鑑賞の活動

【美術科】

- ・感じ取ったことや考えたこと、目的や機能などを基に、描いたり、つくったりする活動
- ・美術作品や生活の中の美術の働き、美術文化などの鑑賞の活動

【保健体育科】

- ・体づくり運動
- ・器械運動
- ・陸上運動
- ・水泳運動
- ・球技
- ・武道
- ・ダンス
- ・体育理論
- ・保健

【職業科】

- ・勤労に対する意欲や関心を高め、他者と協働して取り組む作業や実習等に関わる学習活動
- ・職業に係る事柄について、他者との協働により考えを深めたり、体験したりする学習活動
- ・職業生活で使われるコンピュータ等の情報機器を扱うことに関わる学習活動
- ・産業現場等における実習

【家庭科】

- ・自分の成長と家族や家庭生活など
- ・家族との触れ合いや地域の人々と接することなど
- ・家庭生活における健康管理や余暇
- ・乳幼児や高齢者と接することなど
- ・食事の役割
- ・日常食の調理
- ・衣服の選択
- ・布を用いた製作
- ・住居の基本的な機能や快適で安全な住まい方
- ・消費生活
- ・消費者の基本的な権利と責任

【外国語】

- ・聞くこと
- ・話すこと [発表]
- ・話すこと [やり取り]
- ・書くこと
- ・読むこと

【情報科】

- ・情報社会の問題解決
- ・コミュニケーションと情報デザイン
- ・情報通信ネットワークとデータの活用

3 教科による内容のまとまりの示され方の違い

このように整理していく中で、各教科の内容のまとまりは、2つの方法で設定されていることが明らかになった。それは、①内容のまとまりとして学習活動が示され、その中に「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現等」、「学びに向かう力、人間性等」の三観点が設定されているものと、②まず三観点が提示され、観点ごとに内容のまとまりが設定されているものである。

①内容のまとまりとして学習活動が示され、その中に「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三観点が設定されているものの例としては国語科が挙げられる。学習指導要領には以下のように示されている。

〔知識及び技能〕

- ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
(中略)
- イ 話や文章の中に含まれている情報の扱い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
(中略)
- ウ 我が国の言語文化に関する次の事項を身に付けることができるように指導する。
(以下省略)

(文部科学省, 2020 a : pp.47-48)

〔思考力、判断力、表現力等〕

- A 聞くこと・話すこと
(中略)
- B 書くこと
(中略)
- C 読むこと
(以下省略)

(文部科学省, 2020 a : pp.51-55)

②三観点が提示され、観点ごとに内容のまとまりが設定されているものの例としては、社会科や保健体育科が挙げられる。さらに、この中にも、社会科のように「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の2つの観点が示されているのみで、「学びに向かう力、人間性等」については教科の目標、段階の目標としてのみ示されている教科もあれば、保健体育科のように、内容のまとまりの中に三観点がすべて示されている教科もある。

まずは、前者の例として社会科の記述を確認する。

ア 社会参加ときまり

(ア)社会参加をするために必要な社会生活に関わる学習活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- ㊦ 地域の人々と互いに協力することの大切さを理解し、自分の役割や責任を果たすための知識や技能を身に付けること
- ㊧ 社会生活の中で状況を的確に判断し、自分の役割と責任について考え、表現すること。

(イ)社会生活を営む上で大切な法やきまりに関わる学習活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(以下省略)

(文部科学省, 2020 a : p.77)

このように、社会科では、内容として「社会参加ときまり」が設定されており、そのための学習活動や、その活動で身に付けるべき「知識及び技能」と、「思考力、判断力、表現力等」が示されている。上の例では㊦が、文末に「知識や技能を身に付けること」とあるように「知識及び技能」の観点、㊧が「～について考え、表現すること」とあるように「思考力、判断力、表現力等」である。しかしながら、社会科には「学びに向かう力、人間性等」は示されていない。

社会科のような、「学びに向かう力、人間性等」が内容のまとまりの中に示されていない教科については、「学びに向かう力、人間性等」の目標や評価規準について、学習内容や教科全体の目標・段階別の目標として示されているものを考慮しながら各校で設定する。その際には単元の内容や教科等の文脈に応じて設定する必要がある(中央教育審議会, 2016 a : p.32)。なお、同じように、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」のみ示されている教科には数学科、音楽科、美術科、職業科、家庭科、情報科に加え、小学部の生活科がある。この方法で示されている教科がほとんどである。

一方で、保健体育科等は、三観点がすべて内容のまとまりの中に示されている。

A 体づくり運動

体づくり運動について、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

ア 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動を通して、体を動かす楽しさや心地よさを味わい、その行い方や方法を理解するとともに、仲間と積極的に関わったり、動きを持続する能力などを高める運動をしたりすること。

イ 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動についての自他の課題を発見し、その解決のための方策を工夫したり、仲間と考えたりしたことを他者に伝えること。

ウ 体ほぐしの運動や体の動きを高める運動の多様な経験を通して、きまりを守り、仲間と協力したり、場や用具の安全を確保したりし、自主的に運動をすること。

(文部科学省, 2020 b : p.65)

この保健体育科の例では、アは「理解する」「動きを持続する能力」等の文言があることから「知識及び技能」の観点、イは「工夫したり、仲間と考えたり」「他者に伝える」等から「思考力、判断力、表現力等」の観点、ウは「自主的に」という文言から、「学びに向かう力、人間性等」の観点であると判断することができる。

このように、三観点がすべて示されている教科はほかに理科がある。

学習指導要領の中にも、教科によって複数の記載方法があることが明らかになったが、次節においては上に示した内容のまとまりに沿って、本校高等部の授業内容を整理していくこととする。

第2節 内容のまとまりを基にした本校の授業実践の整理

ここからは、学習指導要領から抽出した内容のまとまりに沿って、本校高等部で行われた授業内容を整理していく。本校高等部では、生徒が1日の見通しをもちやすくするために毎日一定の流れで週時程表を組んでいる。1日の基本的な流れは以下の表6に示したとおりである。

表6 本校高等部の基本的な時間割

9:00～ 9:15	朝の会
9:15～ 9:30	体力づくり
9:35～ 9:55	個別学習
10:00～10:40	コース別学習（教科別の指導）
10:50～12:05	作業学習（各教科等を合わせた指導）
12:10～13:10	給食・昼休み
13:15～13:30	清掃
13:40～14:30	午後の学習（教科別の指導・学級活動等）
14:35～14:45	帰りの準備
14:50～15:00	合唱・帰りの会
15:00	下校

午前中のコース別学習の時間は原則として1週間を単位として同じ教科を、教科別の指導として扱っている。作業学習の時間は、陶芸、クラフト、木工の3つの班に分かれて活動を行っている。また、午後の時間は曜日ごとに固定の教科や学級活動を行うことになっているが週によって道徳や保健体育科の保健分野等を扱うこともある。

1年間の授業内容を次ページの表7のようにまとめた。これは、年度はじめの段階で計画していた内容に、授業直前の計画段階で追加して扱うことになった内容も踏まえたものであり、実際に授業として扱った内容を示してある。

表7 本校高等部で扱った内容のまとめり（一部）

	5/2	5/3	5/4	5/5	5/6	5/7	5/8	5/9	5/10	5/11	5/12	5/13	5/14	5/15	5/16	5/17	5/18	5/19	5/20	5/21	5/22	5/23	5/24	5/25	5/26	5/27	5/28	5/29	5/30	5/31	6/1	6/2
体 力 づ く り							体育							体育							体育							体育				
							年間を通じて 陸上運動 ダンス																									
個 別 学 習																																
							<個別学習> ・自立活動 ・各教科等																									
コ ー ス 別 学 習							美術							情報 個人情報の保護							職業 先輩 就労							職業				
							感じ取ったことや考えたこと、 目的や機能などを基に、描いたり、 つくったりする活動							情報社会の問題解決							勤労に対する意欲や関心を 高め他者と協働して取り組む 作業や実習等に関わる学習活動											
作 業 学 習							職業							国語							職業・国語 セミナー							職業・国語				
							勤労に対する意欲や関心を 高め他者と協働して取り組む 作業や実習等に関わる学習活動							言葉の特徴や使い方 読むこと（説明書等）																		
午 後 の 学 習							学級	体育	家庭	音楽	学級			学級	体育	道徳	音楽	学級			学級	体育	学級	音楽	学級			学年	体育	音楽	音楽	集会
							音楽×4 合唱 A表現 ア 唱歌の活動							あいさつ							音楽×3 音で遊ぼう A表現 ウ 創作の活動							音楽鑑賞教室 B鑑賞 鑑賞の活動				

このようにまとめた結果、学習指導要領に記載された内容のまとまりのうち、1年間で扱っているものはその一部のみであった。1年間の授業では扱いきれなかった内容は以下に示したとおりである。

＜1年間の授業で扱えなかった内容のまとまり＞

【国語科】

なし

【音楽科】

なし

【社会科】

- ・我が国の農業や水産業における食糧生産
- ・我が国の歴史上の主な事象
- ・グローバル化する世界と日本の役割

【美術科】

なし

【数学科】

- ・整数の乗法
- ・整数の除法
- ・分数とその計算
- ・整数の関係を表す式
- ・計算に関して成り立つ性質
- ・平面図形の面積
- ・伴って変わる二つの数量
- ・異種の二つの量の割合としてとらえられる数量
- ・二つの数量の関係
- ・データ収集とその分析

【保健体育科】

- ・器械運動
- ・武道
- ・体育理論

【職業科】

なし

【家庭科】

- ・家族との触れ合いや地域の人々と接することなど
- ・布を用いた製作

【理科】

- ・植物の発芽、成長、結実
- ・動物の誕生
- ・流れる水の働きと土地の変化

【外国語】

- ・書くこと
- ・読むこと

【情報科】

- ・コミュニケーションと情報デザイン
- ・情報通信ネットワークとデータの活用

以上のように、1年間の授業で扱いきれなかった内容のまとまりは、国語科6項目中0項目、社会科9項目中3項目、数学科17項目中10項目、理科6項目中3項目、音楽科5項目中0項目、美術科2項目0項目、保健体育科9項目中3項目、職業科4項目中0項目、家庭科11項目中2項目、外国語（英語）科5項目中2項目、情報科3項目中2項目の合計25項目となった。全教科で内容のまとまりが77項目あるため、32%、およそ三分の一を扱えていないことが分かる。

第3節 授業内容の再検討と年間指導計画の作成

ここまでは、現在扱っている内容を学習指導要領の内容のまとまりを基に整理し、1年間で扱った内容のまとまりと扱えなかった内容のまとまりを整理してきた。ここからは、1年間では扱いきれなかった内容のまとまりをどのように指導していくのがよいのかを検討する。

1年間の授業を整理してきたが、その中で今年度の授業においては授業の目標や評価規準に据えてはいないため、扱った内容のまとまりとして示していないが、授業内で関連する内容について触れているものもあった。例えば、数学科において買い物学習を行った際には「整数の加法及び減法」の内容のまとまりを扱うこととしているが、買い物学習という内容から家庭科の「消費生活」とも関連がある。このような場合は、複数の教科を合科的に扱うことも可能になるであろう。また、現在も毎日の時間割に作業学習が位置付けられているため、内容によっては、その中に合わせて指導することができるものもあると考えられる。このような視点から、扱いきれなかった内容のまとまりのうちから、本年度行った授業に取り入れることで扱えるものがなかったかを検討した。検討の結果、授業内容に関連があっても、時数等の制限から単元の目標として据えることは見送ったものもある。検討の結果、合科的に指導をしたり、作業学習の内容として合わせて指導をしたりすることが効果的であると判断したものは、第2節で示した表の中に追記した。追記箇所が分かるよう、吹き出し等で示してある（表8）。

このように年間指導計画の再検討を行ったところ、内容のまとまりの中でも、修正後の年間指導計画に加えることのできたものと、加えることのできなかったものがあった。加えることができなかった内容は、あくまで1年間のうちに扱うことができなかったということである。また、扱ったとしたものであっても、単元の中での扱いには重点的に扱うことができたものや主となる内容に付随する形で扱ったもの等、扱い方には差があった。加えることができなかった内容のまとまりや重点的な扱いができなかった内容のまとまりをどのように扱うことができるかは次章で考察する。

表 8 再検討した年間指導計画（一部）

	5/2	5/3	5/4	5/5	5/6	5/7	5/8	5/9	5/10	5/11	5/12	5/13	5/14	5/15	5/16	5/17	5/18	5/19	5/20	5/21	5/22	5/23	5/24	5/25	5/26	5/27	5/28	5/29	5/30	5/31	6/1	6/2	
体 力 づ く り							体育							体育							体育								体育				
							年間を通じて 陸上運動 ダンス																										
個 別 学 習																																	
							<個別学習> ・自立活動 ・各教科等														先輩の話を聞く中で 【家庭】 自分の成長と 家族や家庭生活など												
コ ー ス 別 学 習							美術							情報 個人情報の保護							職業 先輩 就労								職業				
							感じ取ったことや考えたこと、 目的や機能などを基に、描いた り、つくったりする活動							情報社会の問題解決							勤労に対する意欲や関心を 高め他者と協働して取り組む 作業や実習等に関わる学習活動												
作 業 学 習	在庫確認の際に 表にまとめながら 【数学】 データ収集とその分析						職業							国語							職業・国語 セミナー								職業・国語				
							勤労に対する意欲や関心を 高め他者と協働して取り組む 作業や実習等に関わる学習活動							言葉の特徴や使い方 読むこと（説明書等）																			
午 後 の 学 習							学級	体育	家庭	音楽	学級			学級	体育	道徳	音楽	学級			学級	体育	学級	音楽	学級				学年	体育	音楽	音楽	集会
							音楽×4 合唱							あいさつ							音楽×3 音で遊ぼう							音楽鑑賞教室					
							A表現 ア 唱歌の活動														A表現 ウ 創作の活動							B鑑賞 鑑賞の活動					

第4章 考察

本研究は、各教科等の内容のまとまりに着目して本校高等部の年間指導計画を作成することであった。まず、学習指導要領に示された各教科等の内容を整理し、現在指導している内容を各教科の内容のまとまりの視点から修正・再検討をすることで、次年度以降用いることができる年間指導計画案を作成してきた。

本章では、まず、内容のまとまりに焦点を当てたことについて考察する。内容のまとまりに沿って整理したことのメリットやデメリットと、第3章で修正・再検討したものの、年間指導計画案に盛り込むことができなかった内容を今後どのように扱っていくのがよいのかについて検討したい。次に、作業学習を指導する上での課題であった単元が長期化してしまう問題をどのように考えればよいのかについても考察していく。

第1節 内容のまとまりに焦点を当てたことに関して

1 内容のまとまりに着目したことによるメリット・デメリット

内容のまとまりとは、学習指導要領に示された教科の内容を複数まとめたものである。教科によって、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の2つの観点、もしくはこれらに「学びに向かう力、人間性等」を加えた3つの観点をまとめたものとして考えることができるものである。さらに、「整数及び小数の表し方に関する数学的活動」のようにどのような内容を扱うかが分かりやすい名称が付けられているのが特徴である。

内容のまとまりによって学習内容を整理することで、本研究で作成した年間指導計画は記載する情報量が多くなりすぎることはなく、シンプルにまとめることができたと考える。今回作成した形式では、各教科を合わせた指導だけでなく、教科別の指導の内容において扱う内容も日課に沿って検討をしている。本校高等部では、1日の中でも、コース別学習、作業学習、午後の教科学習と検討すべき授業が複数あるため、学習指導要領に示された内容を観点ごとに示していくと年間指導計画に記載する情報量が膨大になるおそれがあった。例えば、内容のまとまりを用いると高等部1段階の「整数及び小数の表し方に関する数学的活動」とするところについて、内容をそれぞれ示そうとした場合、「知識及び技能」は「ある数の10倍、100倍、1000倍、 $\frac{1}{10}$ 、 $\frac{1}{100}$ などの大きさの数を小数点の位置を移して作ること」、「思考力、判断力、表現力等」は「数の表し方の仕組みに着目し、数の相対的な大きさを考察し、計算などに有効に生かすこと」と表す必要がある。内容のまとまりを用いることは、年間指導計画をシンプルに、分かりやすく作成するために有効であると考えられる。

一方で、内容のまとまりを記載するだけでは不十分な場合も以下の2つがあると考えられる。1つめは、「内容のまとまり」として、多数の内容をひとまとまりにしている場合である。例えば、学習指導要領の記載を確認すると、数学科高等部1段階の「整数の乗法に関わる数学的活動」の項目には、「知識及び技能」が㉗から㉙に分けられて3項目が、「思考力、判断力、表現力等」は1項目が設定されている。内容のまとまりを示しただけでは、どの内容を扱うかまでは判断することができない。内容のまとまりだけに頼るのではなく、学習指導要

領の内容を確認した上で、内容のまとまりを用いて示すだけでよいのか、教科の内容を観点ごとに細かく示していくべきかを判断していくことが求められる場合もあるであろう。

2つめは、1つの単元で三観点すべてを扱わないような場合である。3つの観点はそれぞれが独立したものではなく関連し合っているため、同一単元内でまとめて扱うことが原則となるであろうが、学習内容によってはある単元で知識を十分に身に付けてから、次の単元でその知識を用いて表現力を付けることを目指すということも考えられる。そのように観点ごとに扱う単元を分けたいと考える場合には、内容のまとまりを示すだけでは不十分であり、観点ごとに示したり、内容のまとまりのうちどれを使うのかを分かりやすく示す工夫が求められたりするであろう。

内容のまとまりで示せる部分は、内容のまとまりを用いてシンプルに示しつつ、内容のまとまりを示すだけでは詳細が把握できない部分については観点ごとに示す必要があるが、どのように示していけばよいのかは今後の課題となる。

2 盛り込めなかった内容のまとまりの指導

本研究では、1年間の内容に盛り込むことができなかった内容のまとまりが存在する。具体的には、社会科の「我が国の歴史上な主な事象」等である。これらは、知っていなくても日常生活が送れる内容であり、意図的に学習の機会を作らないと生活単元学習や、作業学習には盛り込むことができないものである。また、数学科の「伴って変わる二つの数量」等は抽象度の高い内容であり、職員室で他の教員と話している際に「やらないといけないのは理解できるけれど、2つのものに同時に意識を向けるのは難しい生徒が多いかもしれない」といった生徒の生活実態と比べるとレベルが高い内容であるという発言があった。これらの内容をどう扱うかについて、それぞれ検討したい。

まず、前者の知っていなくても日常生活が送れる内容についてである。これらについては、日常生活において必須の知識ではないため、生活上の課題を基に学習を行う生活単元学習や作業活動を中心に学習が成り立つ作業学習の題材とはなりにくいと考える。そのため、各教科等を合わせた指導として扱うことは難しく、教科別の指導の中で単元化していくことが求められるのではないだろうか。そのため、次年度以降において、教科別の指導の時間を用いて扱うか、生徒一人一人に合わせて指導するために、意図的に個別学習の中に組み込んでいくことが必要であると考ええる。

本研究では、1年間の指導計画のみを検討してきており、高等部入学から卒業までの見通しをもった計画を作成することは目的としていなかった。しかしながら、「我が国の歴史上の主な事象」等、今回取り入れられなかった内容を1年間の計画にすべて網羅しようとするとう十分な時数を確保できない場合が生じてくるであろう。そのため、3年間を通して、すべての内容を扱うことを目指して、毎年度扱う内容や、3年間のうち少なくとも1回は扱う内容のように軽重をつけながら計画を立てていくことが求められる。知的障害児の学習上の特徴として、身に付けた知識の断片化により、生活場面でうまく活用できないこと等が挙げられている（例えば、文部科学省，2020b；久野，2021）。そのため、日常の生活や卒業後の生活にとって特に必要であると考えられる事柄については、毎年扱うなど複数回学ぶ機会を設け

ることも必要であろう。同じ内容を繰り返し扱うことで知識の定着に効果的であるとも考えられるため、毎年扱う内容があることに特段の不都合はないし、内容によっては、3年間のうち1度学習するだけの単元が生じることも十分あり得ると考える。

しかしながら、歴史上の事象等は授業では扱わなくても、強い関心をもっている生徒もいるであろう。そのような生徒には個別の学習の中で調べ学習を取り入れる等、好きなことを思い切り学ぶことができる環境を整えていくといった配慮も必要になると考えられる。

今回は、「我が国の歴史上の主な事象」を一例として取り上げ、日常生活を送る上で必須の知識ではないとしているが、児童生徒の実態や進路希望等により、日常生活を送る上で必要な知識は異なってくるであろう。そのため、児童生徒の実態に応じ、どの内容を繰り返して行うべきであるかは、今後の課題として検討していくことが求められる。

第2節 作業学習の適切な単元化

本校の課題として、作業学習等、各教科等を合わせた指導の単元が長期化してしまうことを第1章で指摘した。本研究の過程で年間指導計画の形で学習内容を整理した際も、作業学習の単元は、販売会や文化祭等の単元を区切りとして2～3ヶ月程度を1つの単元として設定している場合があることが改めて明らかになった。

販売会といった行事を基に単元を設定することによって、生徒にとっては活動の区切りが分かりやすくなると考えられる。例えば、「次の販売会まではこの活動をしよう。」と見通しをもって活動内容を決めることにつながる。一方で、教師の視点からすると、単元が長期化することで教科指導や評価が難しくなると考えられる。各教科等を合わせて指導する場合、「各教科の目標・内容を関連づけた指導及び評価の在り方が曖昧になりやす」い（中央教育審議会、2016 a）という指摘もある。また、授業時数は、各教科等を合わせた指導の場合でも、教科の内容を身に付けるのに必要な時数を基に適切に設定することとされており、不必要に単元を長期化させることは好ましくないと考えられる。

本研究において、内容のまとまりに沿って学習内容を再検討したところ、これまでは1つの単元としていた期間であっても、扱っている教科や内容のまとまりの違いによって複数に分けられるものがあった。例えば、作業学習で販売会前後では、販売会の練習として金銭の計算を中心に扱う期間があったり、販売会後にはタブレットを用いて製作したい製品を調べ、まとめる活動が入っていたりした。これまでは、生徒にとっての学習の流れを乱さないように販売会から次回の販売会までという区切りを設定していたが、扱っている内容を基に考えるとより細かく単元化できるであろうと考えられる。

そこで、少々複雑にはなるが、各教科等を合わせた指導の単元は児童生徒の視点（児童生徒に提示する予定表等）と、教師の視点（指導上のねらいで区切った単元）で分けて考えることが必要ではないかと考える。つまり、高等部の作業学習においては、生徒には見通しをもたせるために次回の行事の日程と、それまでにどのような力を付けてほしいかを示して行事を区切りとした長期的な視点で作業学習を展開する。一方で、教師の授業計画の上では、1～2週間程度のまとまりで単元を計画し、それぞれの期間に作業学習でねらっていく教科

の目標を設定していくのである。各教科等を合わせた指導である生活単元学習や作業学習は、児童生徒の生活や作業の内容を基に学習内容を組み立てていくものであるため、児童生徒にとってみれば活動の流れが分かりやすいことが大切であると考え。児童生徒の気持ちの上での活動の流れは保ちつつ、教師としては扱っている教科によって単元を区切って考えることで、学習内容の計画や評価が行いやすくなるのではないかと思われる。

本研究では、内容のまとまりごとに単元を設定するように考えてきた。そのため、児童生徒にとって、どの程度の期間をまとまりとして各教科等を合わせた指導を行うのがよいのかは今後の課題となる。

第5章 まとめ

知的障害のある児童生徒の教育を行うにあたっては、通常の小学校、中学校、高等学校と同様に各教科等の目標が、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱により学習指導要領に示されている。指導にあたっては、教科別の指導を行うだけでなく、学校教育法施行規則 130 条第 2 項により、特に必要な場合には各教科等（各教科、道徳、外国語、特別活動及び自立活動）を合わせて指導することも認められている。知的障害特別支援学校では、各教科等を合わせた指導が教育活動の中心を担ってきたことがこれまでの研究から明らかになっているが、一方で、活動内容にばかり焦点が当たり、合わせている教科等に重点が置かれていないという課題が指摘されてきた。

長野県の特別支援学校においても、各教科等を合わせた指導が教育課程の中心となっている。それは児童生徒の興味関心に根差した、児童生徒主体の教育を実現することを目指してきたからである（長野県教育委員会，2021；p.4）。各教科等を合わせた指導においても、各教科等の内容を適切に取り扱うため、長野県立の特別支援学校においては、共通様式のシラバス（目標・評価の関連項目を示した授業計画）や教科の視点を明確にした個別の指導計画を作成して学習指導要領に則った教育を行ってきた。しかしながら、シラバスは合わせている教科が何であることを示すのみとなっており、具体的に各教科のどの内容を合わせて単元を行っているのかまでは明らかにできていないという欠点があると筆者は感じていた。また、個別の指導計画は児童生徒の目指す姿である「ねらい」と各教科等の内容との関連や、ねらいの達成のために教員が行う手立て、教科の視点での評価が記入できるようになっている。個別の指導計画は児童生徒ごとに教育上必要と思われる内容を取捨選択して作成している。そのため、年間の計画でどのような内容を指導するが明確になっていないと、個別の指導計画を適切に作成することができないと考える。

そこで、本研究では、本校高等部の授業内容に焦点を当て、現在作成されているシラバスから一步踏み込んだ形で教科の視点を明確にした年間指導計画を作成することを試みた。教科の内容は、学習指導要領に示された内容をすべて盛り込むと膨大な量になってしまうため、内容のまとまりに沿って整理することとした。

まず、学習指導要領に示された各教科の内容を、内容のまとまりに沿って教科の系統性を考慮しながら一覧表に整理した。各教科で示されている内容のまとまりは全部で 77 項目あった。教科ごとに、内容のまとまりが異なる形式で示されていることも確認できた。国語科等は、内容のまとまりが「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」の観点ごとに示されており、1つの内容のまとまりには1つの観点しか含まれていなかった。一方で、社会科等は1つの内容のまとまりの中に「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」の両方の項目が含まれていた。さらに、体育科等は、「学びに向かう力、人間性等」も含めた三観点がすべて含まれた内容のまとまりとなっていた。

次に、今年度の授業内容を別の一覧表にまとめていった。授業内容は、各教科等を合わせた指導だけでなく、教科別の指導等で扱っている内容等との関連も確認するため、毎日の日課表に対応する形でまとめた。すると、年度当初の計画では予定していなかった各教科の内

容であっても、児童生徒の興味関心や実態に合わせて授業の中で合科的に扱うこととした内容も存在した。例えば、情報科の授業でコンピュータやタブレットの扱い方を中心に学習する予定であったところ、家庭科の消費生活の内容を合科的に合わせてネットショッピングについても扱うような授業を行った。このような年度途中の変更も踏まえ、一覧表を修正しながら、実際の指導に準拠した年間の指導内容を一覧表にまとめた。この段階では、1年間の授業内容を表にまとめただけであり、学習指導要領の内容を網羅しているかどうかは考慮していない。

そこで、学習指導要領の内容を網羅的に扱うためにどのような指導ができるのかを一覧表に追記した。しかしながら、本年度の授業内容を踏まえると、一覧表の中に追記できなかった、つまり1年間では扱いきれないと判断された内容のまとまりが25項目残った。盛り込むことができなかった内容は、日常生活を送る上で直接の影響はない社会科の「我が国の歴史上の主な事象」や比較的抽象度の高い数学科の「伴って変わる二つの数量」等である。前者については、教科別の指導等を用いて、単元を新たに設定する中で学習を進めていく必要があると考えられる。後者は、抽象度が高い内容ではあるものの、知的障害教育の内容であることを考慮して、具体的な事例を作業学習の中で扱うことができるのではないかと考えた。例えば、伴って変わる数量という言葉から比例について指導しようとするのではなく、「大きさが倍になれば重さも倍になる」等、作業の中で使用している材料を基にしながら教科の内容に触れていくことができるであろうと考えた。

以上のように、実際に1年間で扱った授業内容を基に、年間指導計画を修正してきた。本校では、作業学習の内容はある程度年間流れが決まっており、教科別の指導においても、季節ごとの行事を取り入れる形で内容を固定化し繰り返し指導しているものがある。そのため、今回修正をした年間指導計画を次年度以降の年間指導計画として使用することができるであろう。もちろん、本年度で扱えなかった内容を単元化して内容を盛り込んだり、生徒の実態に応じて修正したりすることは必要であるが、現在の年間指導計画を基に次年度以降の年間指導計画を作成する方法を示したことは本研究の成果の1つである。

学習指導要領に示された内容を一つ一つ年間指導計画に落とし込んでいくのではなく、内容のまとまりといった、より広い視点から年間指導計画を作成していく方法も示すことができたことも成果の1つであると考え。内容のまとまりを軸として、すべての児童生徒が学ぶ内容の年間指導計画と、児童生徒ごとに特に必要と思われる内容を選択した個別の指導計画がつながることで、教科の視点を明確にした学習評価にもつながっていくことが期待される。

さらに、シラバスや個別の指導計画だけでなく、教科の視点で学習の記録を記入する指導要録においても個別の指導計画の評価の中から、特にその児童生徒の学習の様子を表していると思われる事柄を選択することで記入がしやすくなるであろうと考えられる。内容のまとまりという視点で年間指導計画、個別の指導計画、指導要録がつながることで教員の業務改善の一助にもなることも期待される。

内容のまとまりによって授業内容を明確にしたとはいえ、授業実践は目の前の児童生徒の成長を願って行うものである。そのため、今回作成した年間指導計画は児童生徒の実態に応

じて修正をしたり、単元の長さとの修正を適時行ったりしていくことが求められる。また、内容のまとまり自体も、含まれている観点の数が教科によって異なるため、本研究のように教科を問わずに内容のまとまりを基準として年間指導計画を組み立てる方法が適切であるかもさらなる検討が必要である。年間指導計画を今後どのように修正して児童生徒の実態により合ったものにしていくのか、内容のまとまりをどのように扱っていくのがよいのかは今後の課題となる。

引用文献

- 1) 中央教育審議会 (2015). 教育課程企画特別部会における論点整理について (報告) 補足資料.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_1.pdf (アクセス日 : 2024-01-20)
- 2) 中央教育審議会 (2016 a). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申).
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (アクセス日 : 2024-01-20)
- 3) 中央教育審議会 (2016 b). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) 補足資料, (7/8).
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/19/1380920_4_7.pdf (アクセス日 : 2024-01-20)
- 4) 今枝史雄・佐藤麗奈・菅野敦 (2021). 知的障害特別支援学校の教育課程編成に関する今後の課題－指導形態ごとの実施率と年間授業時間数の分析を通して－. 大阪教育大学紀要 総合教育科学, 69, 63-76.
- 5) 窪田幸子・藤井和子 (2020). 知的障害教育における教科指導の実態と困難に対する調査研究. 上越教育大学研究紀要, 39 (2), 447-456.
- 6) 久野貴裕 (2022). 知的障害教育における障害観と指導観 - 初期と現行の学習指導要領解説における記述の対比 -. 西九州大学子ども学部紀要, 13, 61-69.
- 7) 文部科学省 (2018 a). 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.
https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_1.pdf (アクセス日 : 2024-02-13)
- 8) 文部科学省 (2018 b). 特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編 (小学部・中学部).
https://www.mext.go.jp/content/20220715-mxt_tokubetu01-100002983_1.pdf (アクセス日 : 2024-02-13)
- 9) 文部科学省 (2020 a) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編 (高等部) (上).
(1/2) https://www.mext.go.jp/content/20200325-mxt_tokubetu01-1386427_4.pdf
(2/2) https://www.mext.go.jp/content/20200325-mxt_tokubetu01-1386427_5.pdf
(アクセス日 : 2024-02-13)
- 10) 文部科学省 (2020 b) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編 (高等部) (下).
(1/2) https://www.mext.go.jp/content/20210908_mxt-tokubetu01-100002983_2.pdf
(2/2) https://www.mext.go.jp/content/20210908_mxt-tokubetu01-100002983_3.pdf
(アクセス日 : 2024-02-13)

- 11) 文部科学省 (2020 c). 特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料.
https://www.mext.go.jp/content/20200515-mxt_tokubetu01-1386427.pdf (アクセス日 : 2024-01-23)
- 12) 武蔵博文 (2021). 知的障害教育と育成を目指す資質・能力. 香川大学教育学部研究報告, 5, 55-68.
- 13) 長野県教育委員会 (2021). 長野県特別支援学校整備基本方針.
<https://www.pref.nagano.lg.jp/kyoiku/kyoiku/tokubetsushien/documents/seibikihonhoushin20210325sakutei.pdf> (アクセス日 : 2024-02-25)
- 14) 名古屋恒彦 (2016). わかる！できる！各教科等を合わせた指導. 教育出版.
- 15) 清水潤 (2018). 第 41 回全国特別支援学校知的障害教育校長会研究大会 東北 (山形) 大会・東北地区研究協議会 情報交換資料 (特総研集計結果).
http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/yamagata_h30_3.pdf (アクセス日 : 2024-01-26)
- 16) 高倉誠一 (2015). 知的障害教育の指導法～その① 生活単元学習. 太田俊己・藤原義博 編著, 改訂知的障害教育総論, 63-81. 放送大学教育振興会.
- 17) 遠山裕一郎・柘植美文 (2023). 教科の視点に着目して「各教科等を合わせた指導」を行うためのシートの開発・検討 ～A県版単元計画・評価シートの提案～. 第 61 回特殊教育学会ポスター発表.
- 18) 山元薫・水野靖弘・野崎弘之 (2018). 知的障害特別支援学校における教育課程の実施状況に関する調査－教育課程を編成する各教科等の配当時間数の変化－. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 27, 1-9.

参考文献

- 1) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2020). 特別支援教育の基礎・基本 2020. ジアース教育新社.
- 2) 福島県立相馬支援学校 (2023). 知的障害特別支援学校のカリキュラム・マネジメントと単元研究「学習指導要領の着実な実施を目指して」. ジアース教育新社.
- 3) 一木薫 (2021). 特別支援教育のカリキュラム・マネジメント 一段階ごとに構築する実践ガイド. 慶應義塾大学出版会.
- 4) 石川県立明和特別支援学校・石川県立いしかわ特別支援学校 (2022). 特別支援教育サポート BOOKS 知的障害特別支援学校 「各教科」の授業改善 学習指導案事例&授業改善に向けた提言. 新井英靖編. 明治図書出版.
- 5) 鴨下賢一 (2016). 発達が気になる子への読み書き指導ことはじめ. 中央法規出版.
- 6) 松尾知明 (2018). 新版 教育課程・方法論 コンピテンシーを育てる学びのデザイン. 学文社.
- 7) 文部科学省 (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編 (幼稚園・小学部・中学部).
https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_02.pdf (アクセス日: 2024-02-13)
- 8) 文部科学省 (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部).
https://www.mext.go.jp/content/20220426-mext_tokubetu01-100002983_9.pdf (アクセス日: 2024-02-13)
- 9) 文部科学省 (2020) 特別支援学校高等部学習指導要領.
https://www.mext.go.jp/content/20200619-mxt_tokubetu01-100002983_1.pdf (アクセス日: 2024-02-13)
- 10) 文部科学省 (2020). 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (高等部).
https://www.mext.go.jp/content/20210908-mxt_tokubetu01-100002983_4.pdf (アクセス日: 2024-02-13)
- 11) 文部科学省 (2022). 特別支援学校高等部 学習評価参考資料.
https://www.mext.go.jp/content/20220316-mxt_tokubetu01-100002983_02.pdf (アクセス日: 2024-02-13)
- 12) 文部科学省 (2022). 障害のある子供の教育支援の手引 ～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～. ジアース教育新社.
- 13) 長野県教育委員会 (2019). 信州教育の学びの基盤. しんきょうネット.
- 14) 名古屋恒彦 (2022). 「各教科等を合わせた指導」と教科の考え方 知的障害教育現場での疑問や懸念にこたえる. 教育出版.
- 15) 新潟大学附属新潟小学校初等教育研究会編 (2021). GIGA スクールに対応した全教科・領域の授業モデル 学校全体でつくるよりよい学び. 明治図書出版.

- 16) 西岡加名恵・石井英真編 (2021). 教育評価重要用語事典. 明治図書出版.
- 17) 大高正樹 (2014). 知的障害のある子への「日常生活」の指導と教材 ー楽しく学べる絵カード全データ&学習段階アセスメント表付きー. 明治図書出版.
- 18) 武富博文・増田謙太郎編 (2020). 特別支援学級・特別支援学校 新学習指導要領を踏まえた「学習評価」の工夫 育成を目指す資質・能力の3つの柱を3観点で見取るアイデア. ジアース教育新社.
- 19) 田村学 (2021). 学習評価. 東洋館出版社.
- 20) 丹野哲也・武富博文編 (2023). 知的障害教育におけるレッスン・スタディ. 東洋館出版社.
- 21) 特別支援教育の実践情報編集部・横倉久編 (2017). 『特別支援教育の実践情報』PLUS 平成29年版 学習指導要領改訂のポイント 特別支援学校. 宮崎英憲監修. 明治図書出版.
- 22) 特別支援教育の実践研究会編 (2020). 特別支援教育における3観点の「学習評価」 【各教科・段階別】 通知表の文例集と記入例. 宮崎英憲監修. 明治図書出版.
- 23) 山口純枝・小倉靖範編 (2022). 特別支援学校が目指すカリキュラム・マネジメント～参画チェックリストと7つの要素を動かす15の仕掛け～. 三浦光哉監修・編著. ジアース教育新社.
- 24) 全国特別支援学校知的障害教育校長会編 (2020). 学習指導要領 Q&A 特別支援教育 [知的障害教育]. 明官茂監修. 東洋館出版社.

謝辞

私は、令和4年度に長期研修派遣として、長野県教育委員会より独立行政法人国立特別支援教育総合研究所に派遣され、1年間の研修を行う機会をいただいた。本研究はそのときのご縁をきっかけとして行ったものである。本研究の実施にあたっては、多くの方に協力をいただき、論文集にまとめることができた。

昨年度よりご指導いただいた国立特別支援教育総合研究所研究企画部総括研究員である横尾俊先生には、本年度も引き続き研究の進め方や考察方法等についてご指導いただいた。定期的な面談の機会を設定していただいたり、論の進め方に悩んだ際に的確なご指導をいただいたりした横尾先生のお力がなければ、研究を進め、本論をまとめることはできなかった。

また、所属校である長野県木曽養護学校の先生方には、普段の業務と並行して実践研究を行っていくことにご理解をいただいた。校長先生からは、まずは教師として子どもに寄り添いながら実践を行うことを基本とし、そこに研究という視点を加えることでより広い視野で現場をとらえることが大切であるというご指導をいただいた。現場にしながら教師と研究者という2つの視点で教育課程について考えることができたのは、校長先生のこのご指導があったからである。本研究で対象とした高等部の先生方には、授業場面だけでなく、授業計画等について話し合ったり、授業を振り返ったりした場面においても本研究につなげる様々な示唆をいただくことができた。学習指導要領には、学習目標が段階別に示されているが、児童生徒の実態はそのような段階だけで示されるわけではない。それぞれの児童生徒に合った学習内容は何か等、児童生徒の実態や本校の特色を生かした学習について議論し、考えることができた。

そして、何より、本研究は、公益財団法人みずほ教育福祉財団より助成を受けて実施した。研究助成をいただいたことで、研究に係る書籍をそろえることができたり、学会に参加し多くの方々からご指導いただく機会をつくったりすることができた。

そのほかにも、特殊教育学会等の学会で研究についてアドバイスや各校の実践について教えていただいた皆様、本研究に関わるすべての皆様にも感謝を申し上げたい。

昨年の研修報告を見返すと、仕事のメリハリをつけ、学校の周りの山々の季節の変化に気を配れるような心の余裕をもちたいと記してあった。この1年間、どれだけ心の余裕をもっていたか振り返ると反省しなくてはならない点多々あるように思う。すべきことが多いという言い訳はほどほどに、心に余裕をもって笑顔で児童生徒と接したり、先生方とお茶を飲みながら教育実践を振り返ったりするような時間をとっていきたい。本研究を通して、児童生徒にどのような力を付けていくことが必要かについて再度考えることができた。教師として児童生徒の学習を数年間に渡り見通しつつも、児童生徒が自発的に学べるような学習環境を整えていきたいという決意を胸に、本研究論文の筆を置くことにする。