

第Ⅱ章 小・中学校特別支援学級における特別の教育課程

1. 問題と目的

特別支援学級は小・中学校の学級の1つであり、特別支援学級で編成される教育課程であっても、学校教育法に定める小学校及び中学校の目的・目標を達成する必要がある。

一方、特別支援学級では、児童生徒の障害の状態等に応じて、適切な配慮のもとに指導が行われる必要がある。

特別支援学級の教育課程については、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」（学校教育法施行規則第138条）と規定されているが、これについて、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領総則（文部科学省, 2018a, b）では、次のように、特別支援学級に関する教育課程編成の基本的な考え方が示されている。

- （ア）障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。
- （イ）児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童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、実態に応じた教育課程を編成すること。

また、同学習指導要領では、障害のない児童生徒と障害のある児童生徒との交流及び共同学習について、その機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度を育むようにすることが示されており、交流及共同学習の一層の充実・推進が望まれている。また、同解説（文部科学省, 2018d, e）では、特別支援学級の児童生徒との交流及び共同学習は、「日常の様々な場面で活動共にすることが可能であり、双方の児童の教育的ニーズを十分把握し、校内の協力体制を構築し、効果的な活動を設定することなどが大切である」としている。

以上のことを踏まえ、研究Ⅰでは、小・中学校特別支援学級の教育課程に関する現状と課題を明らかにするために、各教科等についての当該学年、下学年、及び知的障害特別支援学校の各教科の年間授業時数、自立活動、各教科等を合わせた指導の年間授業時数等の教育課程編成状況、教科書の使用状況、自立活動の指導や交流及び共同学習の指導状況、新学習指導要領の下での教育課程編成における課題等を調査項目として取り上げ、質問紙調査を実施した。

また、同学習指導要領では、各教科等での指導計画の作成と内容の取扱いについて、障害のある児童生徒などについては、通常の学級においても、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を計画的、組織的に行うことが示されている。

そして、同学習指導要領解説では、各教科等における、障害のある児童生徒などに対する配慮の例も示されている。

一方、特別支援学級担任は、特別支援学級の児童生徒に対する指導のみではなく、その特別支援教育に関する専門性を生かして、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒等に対する支援にもあたっている。

そこで、質問紙調査では、特別支援学級担任による通常学級の児童生徒に対する指導・支援の状況に関すること、調査項目として取り上げた。

そして、研究Ⅱでは、研究Ⅰで明らかになった現状や課題も踏まえ、小・中学校特別支援学級における教育課程編成、実施、評価・改善の状況や課題を、より具体的に明らかにするために、事例研究として、小学校特別支援学級（知的障害）、中学校特別支援学級（知的障害）、小学校特別支援学級（自閉症・情緒障害）の3つの事例について、研究を進めた。

2. 研究Ⅰ（調査）

（1）結果

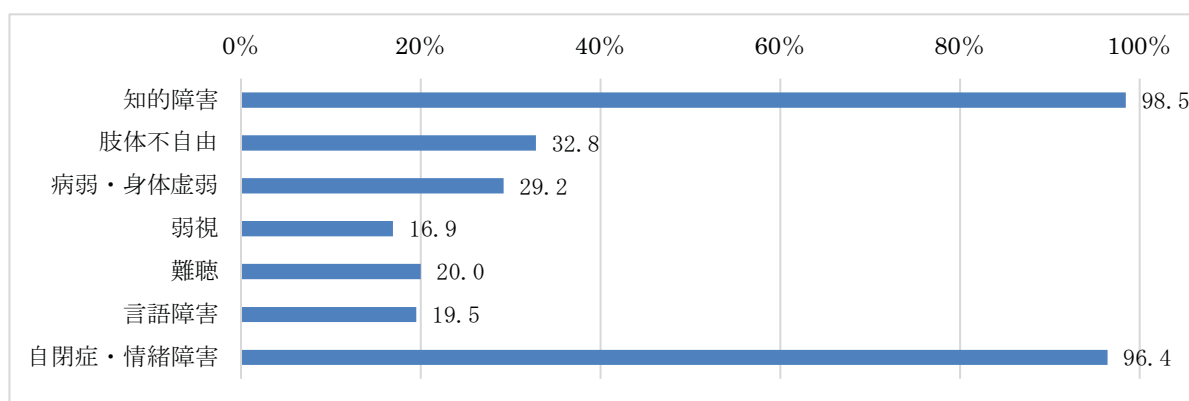
①回答校の特別支援学級の状況

各校に設置されている特別支援学級の障害種、学級数、特別支援学級在籍児童生徒数（令和3年5月1日現在）を尋ねた。

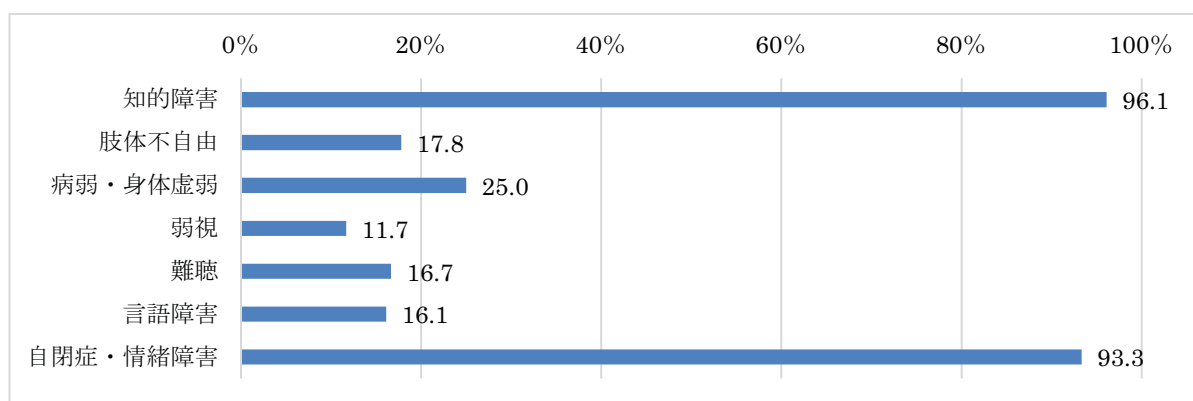
1) 各校の特別支援学級の障害種

各校に設置されている特別支援学級の障害種については、図Ⅱ－2－1～図Ⅱ－2－2のとおりである。小学校、中学校ともに、知的障害、及び自閉症・情緒障害については、設置の割合が9割を超えており、小学校では、それぞれ、192校（98.5%）、188校（96.4%）、中学校では、それぞれ、173校（96.1%）、168校（93.3%）であった。特に小学校では知的障害について、ほぼ100%の割合である。

その他の障害種については、小学校では肢体不自由と病弱・身体虚弱が3割前後で、他は2割前後であった。中学校では病弱・身体虚弱が2割を超えていた他は1割台であった。



図Ⅱ－2－1 各校の特別支援学級の障害種（小学校）（n=195）



図Ⅱ－２－２ 各校の特別支援学級の障害種（中学校）（n=180）

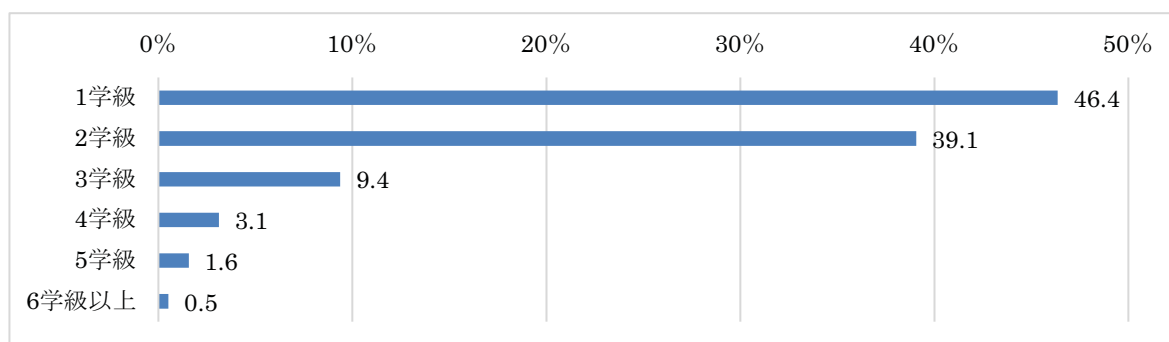
2) 各校の特別支援学級の学級数

各校の特別支援学級の学級数については、図Ⅱ－２－３～図Ⅱ－２－６のとおりである。小学校、中学校ともに、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については、1学級設置の割合が最も高かったが、次いで2学級設置の割合も高かった。即ち、小学校では、知的障害学級について、それぞれ、89校（46.4%）、75校（39.1%）、中学校では、109校（63.0%）、51校（29.5%）であった。自閉症・情緒障害特別支援学級については、小学校では、それぞれ、70校（37.2%）、60校（31.9%）、中学校では、それぞれ、91校（54.2%）、41校（24.4%）であった。

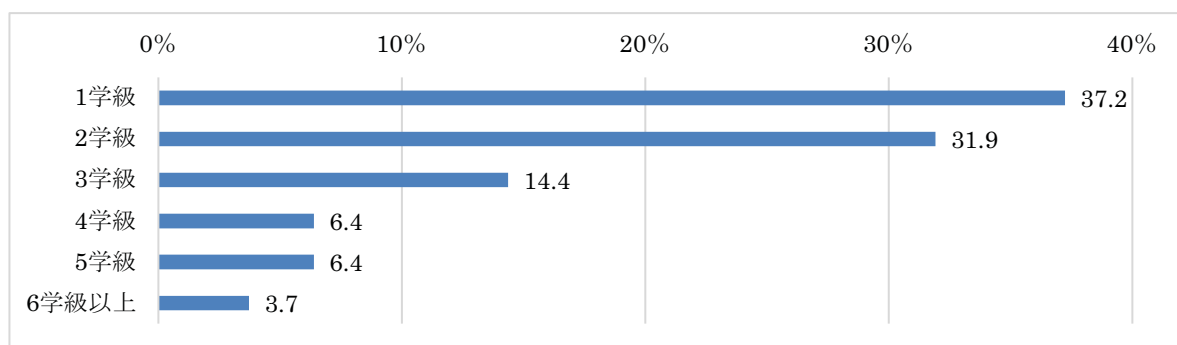
また、自閉症・情緒障害特別支援学級については、3学級以上設置の割合も高かった。即ち、3学級以上の学校の合計で、小学校では58校（30.9%）、中学校では35校（20.8%）である。

また、小学校と中学校を比較すると、知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級ともに、中学校の方が1学級設置の割合が高かった。

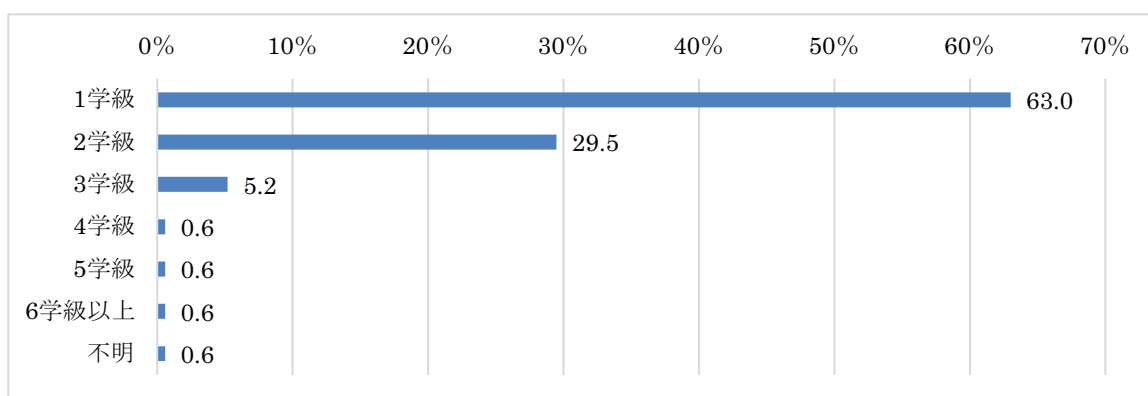
それ以外の障害種の学級の設置については、小学校では、難聴学級で2学級設置が1校（2.6%）、言語障害学級で2学級設置が3校（7.9%）、中学校では、病弱・身体虚弱学級で2学級設置が2校（4.4%）あった以外は、全て1学級設置であった。



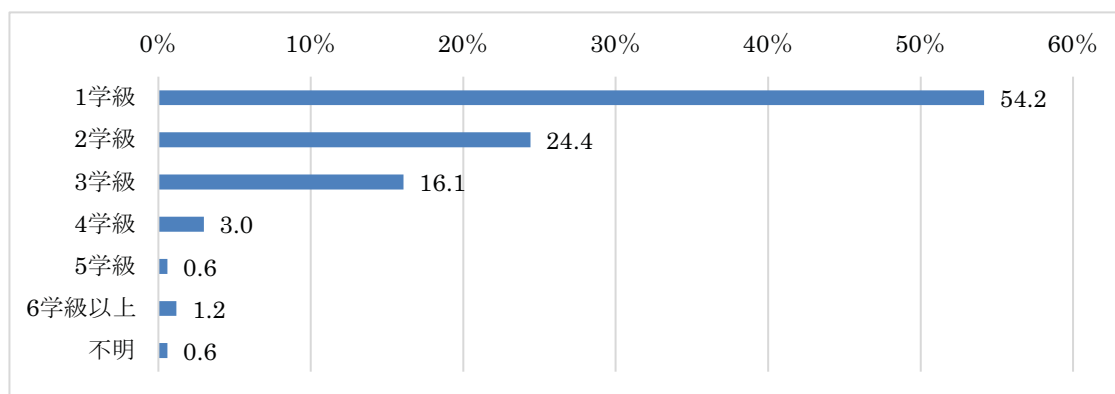
図Ⅱ－２－３ 各校の知的障害特別支援学級の学級数（小学校）（n=192）



図Ⅱ－２－４ 各校の自閉症・情緒障害特別支援学級の学級数（小学校）（n=188）



図Ⅱ－２－５ 各校の知的障害特別支援学級の学級数（中学校）（n=180）



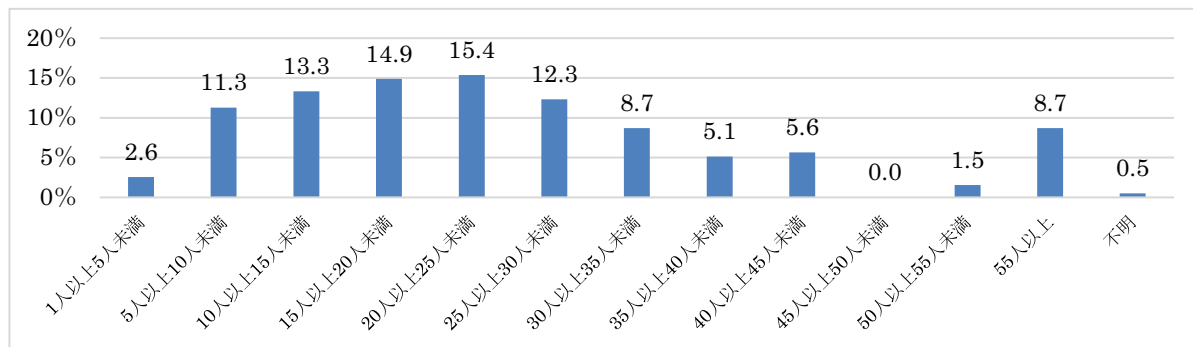
図Ⅱ－２－６ 各校の自閉症・情緒障害特別支援学級の学級数（中学校）（n=180）

3) 各校の特別支援学級在籍者数

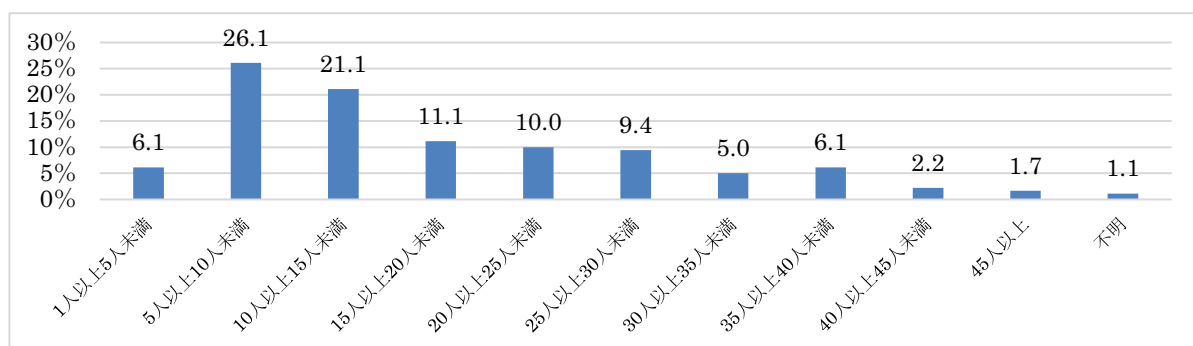
各校の特別支援学級在籍者数については、図Ⅱ－２－７～図Ⅱ－２－８に示すとおりである。小学校では、20人以上25人未満が最も多かった（30校、15.4%）が、20人未満の学校も比較的多かった。一方、20人未満の学校と比較すると数は少なかったが、25人以上の学校もあり、その中には、50人以上の学校も20校（10.3%）あった。

中学校では、5人以上10人未満が最も多く、47校（26.1%）であり、次いで10人以上

15 人未満も 38 校（21.1％）で、他はこれらに比較すると少なかった。ただし、その中には 40 人以上の学校も 7 校（3.9％）あった。



図Ⅱ－２－７ 各校の特別支援学級在籍者数（小学校）（n=195）



図Ⅱ－２－８ 各校の特別支援学級在籍者数（中学校）（n=180）

②各校で選ばれた児童生徒の学級の障害種と単一障害・重複障害の状況

1) 学級の障害種について

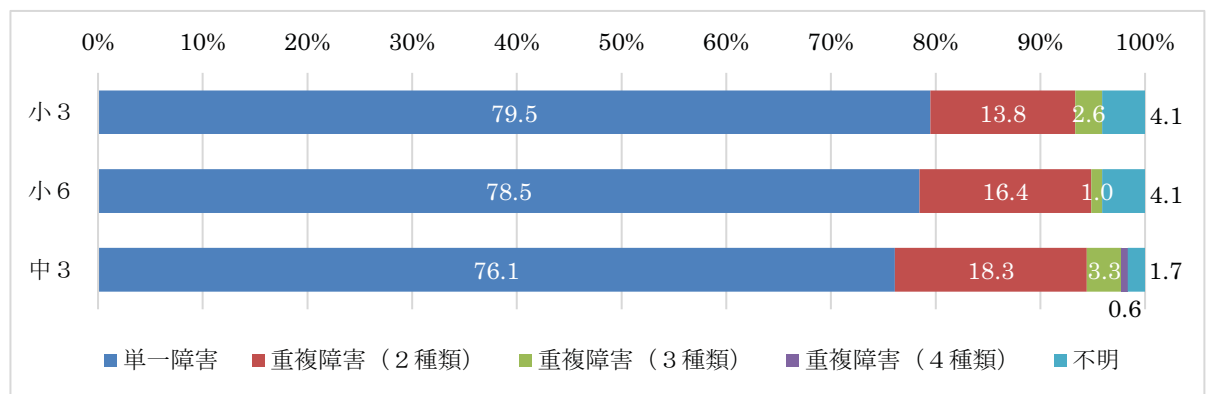
小3、小6、中3、それぞれの児童生徒が在籍する学級の障害種について回答を求めた。その結果は、表Ⅱ－２－１のとおりである（表の中の数値については、上段は人数、下段は割合（％）であり、以下、同様である）。

表Ⅱ－２－１ 児童生徒が在籍する学級の障害種について 上段:人数 下段:割合

学年	知的障害	肢体不自由	病弱・ 身体虚弱	弱視	難聴	言語障害	自閉症・ 情緒障害	不明
小3 (n=195)	61	11	9	16	15	16	57	10
	31.3	5.6	4.6	8.2	7.7	8.2	29.2	5.1
小6 (n=195)	54	17	12	11	17	20	59	5
	27.7	8.7	6.2	5.6	8.7	10.3	30.3	2.6
中3 (n=180)	43	12	8	16	15	22	61	3
	23.9	6.7	4.4	8.9	8.3	12.2	33.9	1.7

2) 児童生徒の障害種（単一障害・重複障害の状況）

小3、小6、中3、それぞれの児童生徒の障害種について、当てはまるものを複数回答可で回答を求めた。その結果について、単一障害か重複障害か、及び重複障害の場合の合わせ有する障害の数は、図Ⅱ－2－9のとおりである。小3、小6、中3で同様の結果が得られた。どの学年でも単一障害が最も割合が高く、約7割強から8割弱であったが、重複障害（2種類）も、約1割強から2割弱の割合であった。



図Ⅱ－2－9 児童生徒の障害種（単一障害・重複障害の状況）

（小3：n=195、小6：n=195、中3：n=180）

③各児童生徒の教育課程の編成・実施の状況について

1) 当該学年の各教科の年間授業時数

当該学年の各教科の年間授業時数について、表Ⅱ－2－2～表Ⅱ－2－4に示す。また、この表で、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害学級の児童生徒、及び知的障害特別支援学級以外の児童生徒の結果を合わせた結果について、各教科を実施している人数と割合（1単位時間以上実施している人数と割合で、以下同様）も併せて示す。なお、知的障害と自閉症・情緒障害学級以外の各障害種の特別支援学級の児童生徒の結果については、章末に資料として示すが、それぞれの人数が少ないため、参考として示すにとどめる。

ここでの結果のうち、児童生徒全体の結果としては、当該学年の各教科の年間授業時数について、実施している割合（1単位時間以上実施している割合で、以下同様）では、小3、小6児童ともに、どの教科についても約8割から9割であったが、そのうち、標準時数以上での実施の割合は、国語と算数は他の教科よりも低く、約2割から4割であった。一方、中3生徒については、どの教科についても約6割から8割の実施であり、そのうち、標準時数以上での実施の割合は、小3、小6児童と同様、国語、数学の実施の割合が低い他、社会、理科、外国語も低かった（それぞれ、92人；51.1%、67人；37.2%、87人；48.3%、86人；47.8%、65人；36.1%）。なお、0単位時間を除いた中央値について、小3児童と小6児童では、国語の中央値が標準時数よりも低く、他の教科は標準時数と同じ

値であった。中３生徒については、どの教科も、標準時数と同じ値であった。

また、知的障害特別支援学級の児童生徒について、小３で各教科を実施している割合は、国語、算数で約５～６割、それ以外では約８割～９割であった。小６では、国語、算数で約５割、それ以外は約７割～８割弱であった。中３では、国語、数学、外国語は２割強～３割弱、社会、理科は４割弱、それ以外では６割前後であった。

一方、知的障害特別支援学級以外の児童生徒については、小３では、どの教科も、実施の割合は９割前後であった。小６では、算数が約８割である以外は小３と同様であった。中３では、国語、社会、数学、理科、外国語で、約７割から８割弱、それ以外では９割前後であった。なお、この結果と、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童生徒の結果との間には、大きな差は見られない。

表Ⅱ－２－２ 各教科の年間授業時数（当該学年）（小３児童）

上段:人数 下段:割合 *ただし１単位時間以上

教科 (標準時数)	全体 (n=195)									知的障害 (n=61)	自閉症・ 情緒障害 (n=57)	知的障害 以外 (n=124)
	0単位時間	標準時数－ 35単位時間 未満*	標準時間未 満～標準時 数－35単位 時間以上*	標準時数	標準時数超 ～標準時数 ＋35単位時 間以下	標準時数 ＋35単位時 間超	1単位時間 以上合計	標準時数 以上合計	0単位時 間を除い た中央値	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計
国語 (245)	39	55	64	32	5	0	156	37	210	37	53	112
	20.0	28.2	32.8	16.4	2.6	0.0	80.0	19.0		60.7	93.0	90.3
社会 (70)	17	1	26	142	9	0	178	151	70	49	56	121
	8.7	0.5	13.3	72.8	4.6	0.0	91.3	77.4		80.3	98.2	97.6
算数 (175)	50	13	46	76	10	0	145	86	175	30	50	109
	25.6	6.7	23.6	39.0	5.1	0.0	74.4	44.1		49.2	87.7	87.9
理科 (90)	15	10	32	124	14	0	180	138	90	51	56	121
	7.7	5.1	16.4	63.6	7.2	0.0	92.3	70.8		83.6	98.2	97.6
音楽 (60)	16	0	24	142	13	0	179	155	60	52	55	119
	8.2	0.0	12.3	72.8	6.7	0.0	91.8	79.5		85.2	96.5	96.0
図画工作 (60)	16	0	22	139	18	0	179	157	60	53	55	118
	8.2	0.0	11.3	71.3	9.2	0.0	91.8	80.5		86.9	96.5	95.2
体育 (105)	15	4	21	146	9	0	180	155	105	54	55	118
	7.7	2.1	10.8	74.9	4.6	0.0	92.3	79.5		88.5	96.5	95.2

表Ⅱ－２－３ 各教科の年間授業時数（当該学年）（小６児童）

上段:人数 下段:割合 *ただし１単位時間以上

教科 (標準時数)	全体 (n=195)									知的障害 (n=54)	自閉症・ 情緒障害 (n=59)	知的障害 以外 (n=136)
	0単位時間	標準時数－ 35単位時間 未満*	標準時間未 満～標準時 数－35単位 時間以上*	標準時数	標準時数超 ～標準時数 +35単位時 間以下	標準時数 +35単位時 間超	1単位時間 以上合計	標準時数以 上合計	0単位時間 を除いた 中央値	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計
国語 (175)	42	27	71	47	8	0	153	55	155	29	52	121
	21.5	13.8	36.4	24.1	4.1	0.0	78.5	28.2		53.7	88.1	89.0
社会 (105)	31	6	30	118	10	0	164	128	105	38	51	123
	15.9	3.1	15.4	60.5	5.1	0.0	84.1	65.6		70.4	86.4	90.4
算数 (175)	52	19	51	63	10	0	143	73	175	28	47	112
	26.7	9.7	26.2	32.3	5.1	0.0	73.3	37.4		51.9	79.7	82.4
理科 (105)	29	3	25	128	10	0	166	138	105	38	52	125
	14.9	1.5	12.8	65.6	5.1	0.0	85.1	70.8		70.4	88.1	91.9
音楽 (50)	23	0	20	137	15	0	172	152	50	41	54	128
	11.8	0.0	10.3	70.3	7.7	0.0	88.2	77.9		75.9	91.5	94.1
図画工作 (50)	23	1	23	134	14	0	172	148	50	41	55	128
	11.8	0.5	11.8	68.7	7.2	0.0	88.2	75.9		75.9	93.2	94.1
家庭 (55)	20	0	29	133	13	0	175	146	55	43	55	129
	10.3	0.0	14.9	68.2	6.7	0.0	89.7	74.9		79.6	93.2	94.9
体育 (90)	20	10	17	132	16	0	175	148	90	43	56	129
	10.3	5.1	8.7	67.7	8.2	0.0	89.7	75.9		79.6	94.9	94.9
外国語 (70)	20	0	18	130	9	0	157	139	70	41	54	127
	10.3	0.0	9.2	66.7	4.6	0.0	80.5	71.3		75.9	91.5	93.4

表Ⅱ－２－４ 各教科の年間授業時数（当該学年）（中３生徒）

上段:人数 下段:割合 *ただし１単位時間以上

教科 (標準時数)	全体 (n=180)									知的障害 (n=43)	自閉症・ 情緒障害 (n=61)	知的障害 以外 (n=134)
	0単位時間	標準時数－ 35単位時間 未満*	標準時間未 満～標準時 数－35単位 時間以上*	標準時数	標準時数超 ～標準時数 +35単位時 間以下	標準時数 +35単位時 間超	1単位時間 以上合計	標準時数以 上合計	0単位時間 を除いた 中央値	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計
国語 (105)	71	4	13	81	11	0	109	92	105	11	42	97
	39.4	2.2	7.2	45.0	6.1	0.0	60.6	51.1		25.6	68.9	72.4
社会 (140)	57	19	17	84	2	1	123	87	140	16	48	106
	31.7	10.6	9.4	46.7	1.1	0.6	68.3	48.3		37.2	78.7	79.1
数学 (140)	71	10	32	62	4	1	109	67	140	11	42	97
	39.4	5.6	17.8	34.4	2.2	0.6	60.6	37.2		25.6	68.9	72.4
理科 (140)	59	19	16	84	2	0	121	86	140	16	47	104
	32.8	10.6	8.9	46.7	1.1	0.0	67.2	47.8		37.2	77.0	77.6
音楽 (35)	33	－	2	138	7	0	147	145	35	28	61	129
	18.3	－	1.1	76.7	3.9	0.0	81.7	80.6		65.1	100.0	96.3
美術 (35)	38	－	2	128	12	0	142	140	35	26	61	127
	21.1	－	1.1	71.1	6.7	0.0	78.9	77.8		60.5	100.0	94.8
保健体育 (105)	34	6	13	120	5	2	146	127	105	29	49	116
	18.9	3.3	7.2	66.7	2.8	1.1	81.1	70.6		67.4	80.3	86.6
技術・家庭 (35)	42	－	2	117	17	2	138	136	35	24	61	126
	23.3	－	1.1	65.0	9.4	1.1	76.7	75.6		55.8	100.0	94.0
外国語 (140)	73	11	31	61	4	0	107	65	140	12	41	94
	40.6	6.1	17.2	33.9	2.2	0.0	59.4	36.1		27.9	67.2	70.1

次いで、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動、外国語活動（小3児童）の年間授業時数について、表Ⅱ－２－５～表Ⅱ－２－７に示す。

この結果から、どの教科等についても、どの学年でも、標準時数以上での実施は約8割から9割の実施であったが、総合的な学習の時間については、その割合が、他の教科等より若干低かった。例えば、小3児童では、特別の教科道徳が176人（90.3%）、総合的な学習の時間が149人（76.4%）、特別活動が171人（87.7%）であった。また、小3児童の外国語活動については、169人（86.7%）であった。

表Ⅱ－２－５ 特別の教科道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動の
年間授業時数（小3児童）（n=195） 上段:人数 下段:割合 *ただし1単位時間以上

教科等 (標準時数)	標準時数- 35単位時間 未満*	標準時間未 満～標準時 数-35単位 時間以上*	標準時数	標準時数超 ～標準時数 +35単位時 間以下	標準時数 +35単位時 間超	合計	標準時数 以上合計	不明
特別の教科道 徳 (35)	－	10	169	7	0	186	176	9
	－	5.1	86.7	3.6	0.0	95.4	90.3	4.6
外国語活動 (35)	－	13	163	6	0	182	169	13
	－	6.7	83.6	3.1	0.0	93.3	86.7	6.7
総合的な学習 の時間 (70)	1	35	144	5	0	185	149	10
	0.5	17.9	73.8	2.6	0.0	94.9	76.4	5.1
特別活動 (35)	－	13	158	12	1	184	171	11
	－	6.7	81.0	6.2	0.5	94.4	87.7	5.6

表Ⅱ－２－６ 特別の教科道徳・総合的な学習の時間・特別活動の年間授業時数
(小6児童) (n=195) 上段:人数 下段:割合 *ただし1単位時間以上

教科等 (標準時数)	標準時数- 35単位時間 未満*	標準時間未 満～標準時 数-35単位 時間以上*	標準時数	標準時数超 ～標準時 数+35単位 時間以下	標準時数 +35単位時 間超	合計	標準時数以 上合計	不明
特別の教科道 徳 (35)	－	8	171	8	0	187	179	8
	－	4.1	87.7	4.1	0.0	95.9	91.8	4.1
総合的な学習 の時間 (70)	0	33	143	7	0	183	150	12
	0.0	16.9	73.3	3.6	0.0	93.8	76.9	6.2
特別活動 (35)	－	9	160	11	1	181	172	14
	－	4.6	82.1	5.6	0.5	92.8	88.2	7.2

表Ⅱ－２－７ 特別の教科道徳・総合的な学習の時間・特別活動の年間授業時数

(中３生徒) (n=180) 上段:人数 下段:割合 *ただし１単位時間以上

教科等 (標準時数)	標準時数- 35単位時間 未満*	標準時間未 満～標準時 数-35単位 時間以上*	標準時数	標準時数超 ～標準時数 +35単位時 間以下	標準時数 +35単位時 間超	合計	標準時数以 上合計	不明
特別の教科道 徳 (35)	－	7	163	1	0	171	164	9
	－	3.9	90.6	0.6	0.0	95.0	91.1	5.0
総合的な学習 の時間 (70)	0	26	142	6	1	175	149	5
	－	14.4	78.9	3.3	0.6	97.2	82.8	2.8
特別活動 (35)	－	8	155	6	2	171	163	9
	－	4.4	86.1	3.3	1.1	95.0	90.6	5.0

２）当該学年より前の学年の教科の年間授業時数

当該学年より前の学年の教科の年間授業時数を表Ⅱ－２－８～表Ⅱ－２－１０に示す。また、この表で、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害学級の児童生徒、及び知的障害特別支援学級以外の児童生徒の結果を合わせた結果について、各教科を実施している人数と割合も併せて示す。なお、知的障害と自閉症・情緒障害学級以外の各障害種の特別支援学級の児童生徒の結果については、章末に資料として示すが、それぞれの人数が少ないため、参考として示すにとどめる。

この結果のうち、児童生徒全体の結果としては、どの学年でも、国語と算数・数学について、実施している割合は約２割から３割弱であり、他の教科よりも実施している割合が高かった。また、中３生徒では、社会、理科、外国語についても約２割の実施であり、他の教科よりも実施している割合が高かった。中３生徒の数値を挙げると、実施の割合は、国語が４３人（２３．９％）、社会が３３人（１８．３％）、数学が４８人（２６．７％）、理科が３４人（１８．９％）、外国語が４３人（２３．９％）であった。

また、知的障害特別支援学級の児童生徒について、小３での実施の割合は、国語、算数では約４割強、それ以外では１割未満であった。小６では、国語、算数では３割強、それ以外は１割前後であった。中３では、国語、数学、外国語では約３割～４割弱、社会、理科では約２割、それ以外は１割前後であった。

一方、知的障害以外の障害種の児童生徒については、小３では、国語、算数は１割弱、それ以外は約１％であった。小６でも同様の傾向がみられ、ただし、どの教科も小３よりも数％増加しており、国語、算数は１割強～２割弱の実施となっている。中３では、国語、社会、数学、理科、外国語は２割前後、それ以外は約１割であった。なお、この結果と、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童生徒の結果との間には、全般的に大きな差は見られないが、自閉症・情緒障害特別支援学級の小３児童では、生活、音楽、図画工作、体育について、実施の割合が０％であった。また、同学級の中３生徒では、外国語の実施の

割合が知的障害以外を合わせた結果より高く、知的障害での数値とほぼ同じとなっていた
(18人; 29.5%)。

表Ⅱ－２－８ 各教科の年間授業時数（下学年）（小3児童） 上段:人数 下段:割合

教科	全体 (n=195)												知的障害 (n=61)	自閉症・ 情緒障害 (n=57)	知的障害 以外 (n=124)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70以上 105単位 時間未満	105以上 140単位 時間未満	140以上 175単位 時間未満	175以上 210単位 時間未満	210以上 245単位 時間未満	245以上 280単位 時間未満	280単位 時間以上	1単位時 間以上合 計	0単位時 間を除いた 中央値	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計
国語	156	1	1	1	4	4	16	6	5	1	39	175	27	6	12
	80.0	0.5	0.5	0.5	2.1	2.1	8.2	3.1	2.6	0.5	20.0		44.3	10.5	9.7
算数	157	1	0	4	7	15	11	0	0	0	38	140	26	5	11
	80.5	0.5	0.0	2.1	3.6	7.7	5.6	0.0	0.0	0.0	19.5		42.6	8.8	8.9
生活	192	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3	105	1	0	1
	98.5	0.5	0.0	0.0	0.5	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	1.5		1.6	0.0	0.8
音楽	190	1	3	1	0	0	0	0	0	0	5	35	3	0	2
	97.4	0.5	1.5	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.6		4.9	0.0	1.6
図画工作	188	0	6	0	1	0	0	0	0	0	7	60	5	0	2
	96.4	0.0	3.1	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.6		8.2	0.0	1.6
体育	189	1	2	1	2	0	0	0	0	0	6	55	4	0	2
	96.9	0.5	1.0	0.5	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.1		6.6	0.0	1.6

表Ⅱ－２－９ 各教科の年間授業時数（下学年）（小6児童） 上段:人数 下段:割合

教科	全体 (n=195)										知的障害 (n=54)	自閉症・ 情緒障害 (n=59)	知的障害 以外 (n=136)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上 70単位 時間未満	70以上 105単位 時間未満	105以上 140単位 時間未満	140以上 175単位 時間未満	175以上 210単位 時間未満	210単位 時間以上	1単位時 間以上合 計	0単位時 間を除いた 中央値	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計
国語	158	0	0	5	2	13	13	4	37	155	18	8	19
	81.0	0.0	0.0	2.6	1.0	6.7	6.7	2.1	19.0		33.3	13.6	14.0
社会	181	1	5	5	3	0	0	0	14	70	8	5	6
	92.8	0.5	2.6	2.6	1.5	0.0	0.0	0.0	7.2		14.8	8.5	4.4
算数	151	0	3	5	5	11	19	1	44	142.5	19	10	25
	77.4	0.0	1.5	2.6	2.6	5.6	9.7	0.5	22.6		35.2	16.9	18.4
理科	184	0	5	4	2	0	0	0	11	70	7	3	4
	94.4	0.0	2.6	2.1	1.0	0.0	0.0	0.0	5.6		13.0	5.1	2.9
生活	194	0	1	0	0	0	0	0	1	35	1	0	0
	99.5	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5		1.9	0.0	0.0
音楽	185	1	7	2	0	0	0	0	10	50	6	3	4
	94.9	0.5	3.6	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.1		11.1	5.1	2.9
図画工作	185	0	9	1	0	0	0	0	10	50	6	3	4
	94.9	0.0	4.6	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	5.1		11.1	5.1	2.9
家庭	188	2	5	0	0	0	0	0	7	35	4	2	3
	96.4	1.0	2.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.6		7.4	3.4	2.2
体育	187	0	1	6	1	0	0	0	8	90.5	5	2	3
	95.9	0.0	0.5	3.1	0.5	0.0	0.0	0.0	4.1		9.3	3.4	2.2
外国語	189	0	4	2	0	0	0	0	6	35	4	1	2
	96.9	0.0	2.1	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.1		7.4	1.7	1.5
外国語活動	184	0	9	2	0	0	0	0	11	35	6	3	5
	94.4	0.0	4.6	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.6		11.1	5.1	3.7

表Ⅱ－２－１０ 各教科の年間授業時数（下学年）（中３生徒） 上段:人数 下段:割合

教科	全体 (n=180)									知的障害 (n=43)	自閉症・ 情緒障害 (n=61)	知的障害 以外 (n=134)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上 70単位 時間未満	70以上 105単位 時間未満	105以上 140単位 時間未満	140以上 175単位 時間未満	175単位 時間以上	1単位時間 以上合計	0単位時間 を除いた 中央値	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計
国語	137	0	2	5	23	11	2	43	105	15	16	27
	76.1	0.0	1.1	2.8	12.8	6.1	1.1	23.9		34.9	26.2	20.1
社会	147	2	5	15	8	3	0	33	70	9	14	23
	81.7	1.1	2.8	8.3	4.4	1.7	0.0	18.3		20.9	23.0	17.2
数学	132	1	3	4	16	22	2	48	131.25	16	18	31
	73.3	0.6	1.7	2.2	8.9	12.2	1.1	26.7		37.2	29.5	23.1
理科	146	0	7	14	7	6	0	34	70	9	14	24
	81.1	0.0	3.9	7.8	3.9	3.3	0.0	18.9		20.9	23.0	17.9
音楽	162	1	13	3	1	0	0	18	35	3	11	14
	90.0	0.6	7.2	1.7	0.6	0.0	0.0	10.0		7.0	18.0	10.4
美術	161	1	11	7	0	0	0	19	35	3	12	15
	89.4	0.6	6.1	3.9	0.0	0.0	0.0	10.6		7.0	19.7	11.2
保健体育	159	1	1	6	10	2	1	21	105	5	12	15
	88.3	0.6	0.6	3.3	5.6	1.1	0.6	11.7		11.6	19.7	11.2
技術・家庭	160	3	3	12	2	0	0	20	70	4	12	15
	88.9	1.7	1.7	6.7	1.1	0.0	0.0	11.1		9.3	19.7	11.2
外国語	137	0	7	9	20	7	0	43	105	13	18	29
	76.1	0.0	3.9	5.0	11.1	3.9	0.0	23.9		30.2	29.5	21.6

３）知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科の年間授業時数
知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科（以下、「知的障害特別支援学校の教科」とする）の年間授業時数を表Ⅱ－２－１１～表Ⅱ－２－１３に示す。また、この表で、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害学級の児童生徒、及び知的障害特別支援学級以外の児童生徒の結果を合わせた結果について、各教科を実施している人数と割合（１単位時間以上実施している人数と割合で、以下同様）も併せて示す。なお、知的障害と自閉症・情緒障害学級以外の各障害種の特別支援学級の児童生徒の結果については、章末に資料として示すが、それぞれの人数が少ないため、参考として示すにとどめる。

この結果のうち、児童生徒全体の結果としては、小３児童と小６児童については、どの教科についても実施の割合は１割未満であったが、中３生徒では、どの教科についても実施の割合は１割を超えていた。

また、知的障害特別支援学級の児童生徒について、小３、及び小６での実施の割合は、どの教科も１割弱～２割弱であった。中３では、どの教科も３割弱～４割強であった。

一方、知的障害特別支援学級以外の児童生徒については、小３、及び小６では、どの教科も５％未満であった。中３では、どの教科も、約５％～１割弱であった。なお、この結

果と、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童生徒の結果との間には、大きな差は見られない。

表Ⅱ－２－１１ 知的障害特別支援学校の教科の年間授業時数（小３児童）

上段:人数 下段:割合

教科	全体 (n=195)												知的障害 (n=61)	自閉症・ 情緒障害 (n=57)	知的障害 以外 (n=124)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70以上 105単位 時間未満	105以上 140単位 時間未満	140以上 175単位 時間未満	175以上 210単位 時間未満	210以上 245単位 時間未満	245以上 280単位 時間未満	280単位 時間以上	1単位時 間以上合 計	0単位時間 を除いた 中央値	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計
生活	184	1	5	3	1	1	0	0	0	0	11	55	10	0	0
	94.4	0.5	2.6	1.5	0.5	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	5.6		16.4	0.0	0.0
国語	177	0	0	0	4	2	3	5	4	0	18	195	10	1	6
	90.8	0.0	0.0	0.0	2.1	1.0	1.5	2.6	2.1	0.0	9.2		16.4	1.8	4.8
算数	177	0	0	2	4	4	8	0	0	0	18	145	11	1	6
	90.8	0.0	0.0	1.0	2.1	2.1	4.1	0.0	0.0	0.0	9.2		18.0	1.8	4.8
音楽	184	1	8	2	0	0	0	0	0	0	11	60	8	1	3
	94.4	0.5	4.1	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.6		13.1	1.8	2.4
図画工作	185	1	7	2	0	0	0	0	0	0	10	60	7	1	3
	94.9	0.5	3.6	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.1		11.5	1.8	2.4
体育	187	0	2	2	4	0	0	0	0	0	8	103	6	1	2
	95.9	0.0	1.0	1.0	2.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.1		9.8	1.8	1.6

表Ⅱ－２－１２ 知的障害特別支援学校の教科の年間授業時数（小６児童）

上段:人数 下段:割合

教科	全体 (n=195)										知的障害 (n=54)	自閉症・ 情緒障害 (n=59)	知的障害 以外 (n=136)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70以上 105単位 時間未満	105以上 140単位 時間未満	140以上 175単位 時間未満	175以上 210単位 時間未満	210単位 時間以上	1単位時 間以上合 計	0単位時 間を除い た中央値	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計
生活	187	0	5	1	0	0	1	1	8	35	5	2	3
	95.9	0.0	2.6	0.5	0.0	0.0	0.5	0.5	4.1		9.3	3.4	2.2
国語	182	0	0	2	1	4	5	1	13	145	10	2	3
	93.3	0.0	0.0	1.0	0.5	2.1	2.6	0.5	6.7		18.5	3.4	2.2
算数	181	0	1	1	2	4	6	0	14	140	10	3	4
	92.8	0.0	0.5	0.5	1.0	2.1	3.1	0.0	7.2		18.5	5.1	2.9
音楽	185	0	7	3	0	0	0	0	10	50	7	3	3
	94.9	0.0	3.6	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	5.1		13.0	5.1	2.2
図画工作	185	1	6	3	0	0	0	0	10	50	7	1	3
	94.9	0.5	3.1	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	5.1		13.0	1.7	2.2
体育	187	0	1	4	2	0	1	0	8	82.5	6	2	2
	95.9	0.0	0.5	2.1	1.0	0.0	0.5	0.0	4.1		11.1	3.4	1.5

表Ⅱ－２－１３ 知的障害特別支援学校の教科の年間授業時数（中３生徒）

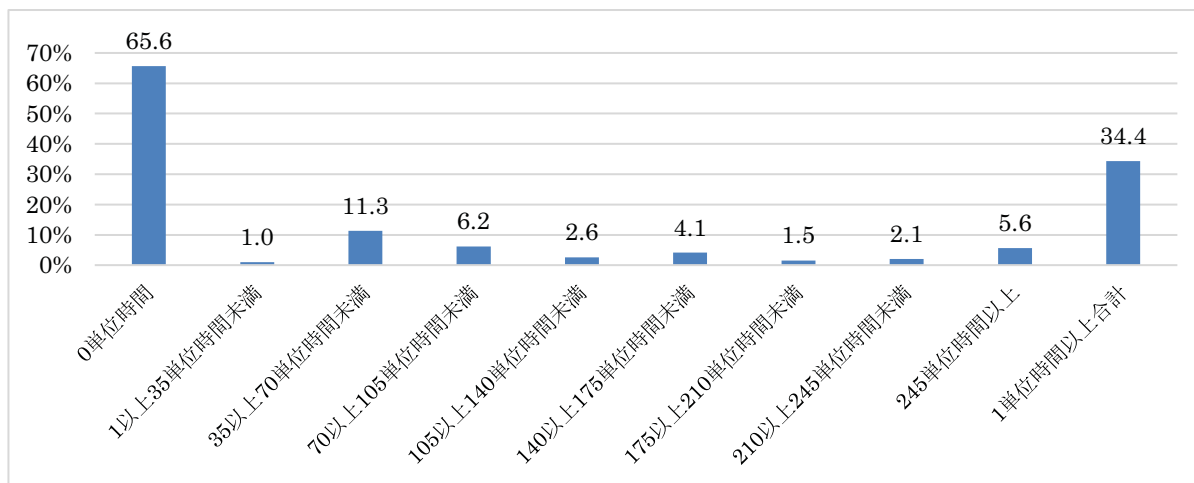
上段:人数 下段:割合

教科	全体 (n=180)									知的障害 (n=43)	自閉症・ 情緒障害 (n=61)	知的障害 以外 (n=134)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70以上 105単位 時間未満	105以上 140単位 時間未満	140以上 175単位 時間未満	175単位 時間以上	1単位時 間以上合 計	0単位時 間を除い た中央値	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計
国語	147	0	2	5	14	11	1	33	105	20	3	13
	81.7	0.0	1.1	2.8	7.8	6.1	0.6	18.3		46.5	4.9	9.7
社会	153	2	13	4	5	3	0	27	35	17	3	9
	85.0	1.1	7.2	2.2	2.8	1.7	0.0	15.0		39.5	4.9	6.7
数学	152	0	0	4	13	11	0	28	105	17	3	11
	84.4	0.0	0.0	2.2	7.2	6.1	0.0	15.6		39.5	4.9	8.2
理科	155	1	13	4	5	2	0	25	35	16	3	9
	86.1	0.6	7.2	2.2	2.8	1.1	0.0	13.9		37.2	4.9	6.7
音楽	161	1	9	8	1	0	0	19	60	12	3	7
	89.4	0.6	5.0	4.4	0.6	0.0	0.0	10.6		27.9	4.9	5.2
美術	157	1	14	7	1	0	0	23	35	14	3	9
	87.2	0.6	7.8	3.9	0.6	0.0	0.0	12.8		32.6	4.9	6.7
保健体育	160	1	3	3	10	3	0	20	105	12	4	9
	88.9	0.6	1.7	1.7	5.6	1.7	0.0	11.1		27.9	6.6	6.7
職業・家庭	158	1	6	13	0	0	2	22	70	14	3	9
	87.8	0.6	3.3	7.2	0.0	0.0	1.1	12.2		32.6	4.9	6.7
外国語	152	2	8	11	5	2	0	28	70	16	3	12
	84.4	1.1	4.4	6.1	2.8	1.1	0.0	15.6		37.2	4.9	9.0

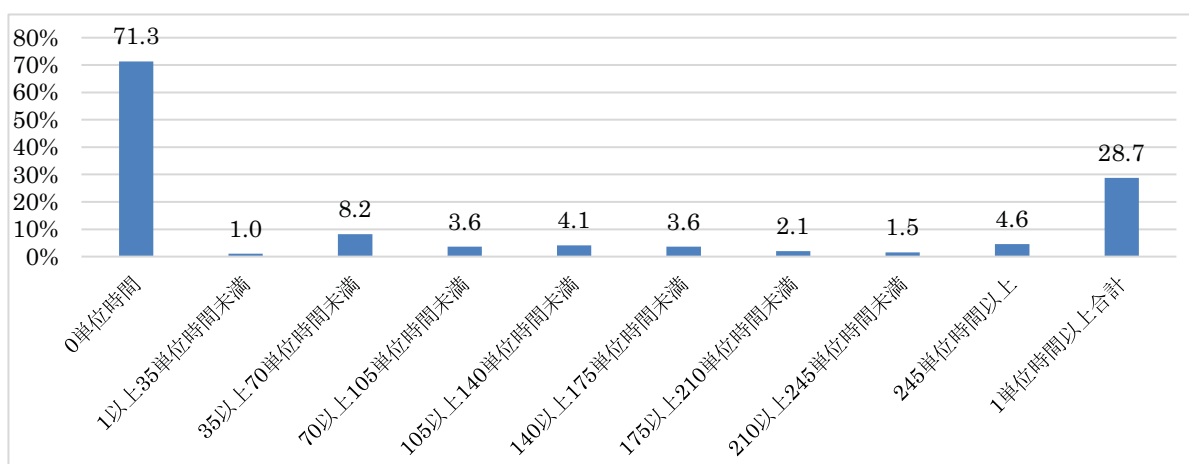
4) 各教科等を合わせた指導の年間授業時数

各教科等を合わせた指導の年間授業時数について、図Ⅱ－２－10～図Ⅱ－２－12に示す。

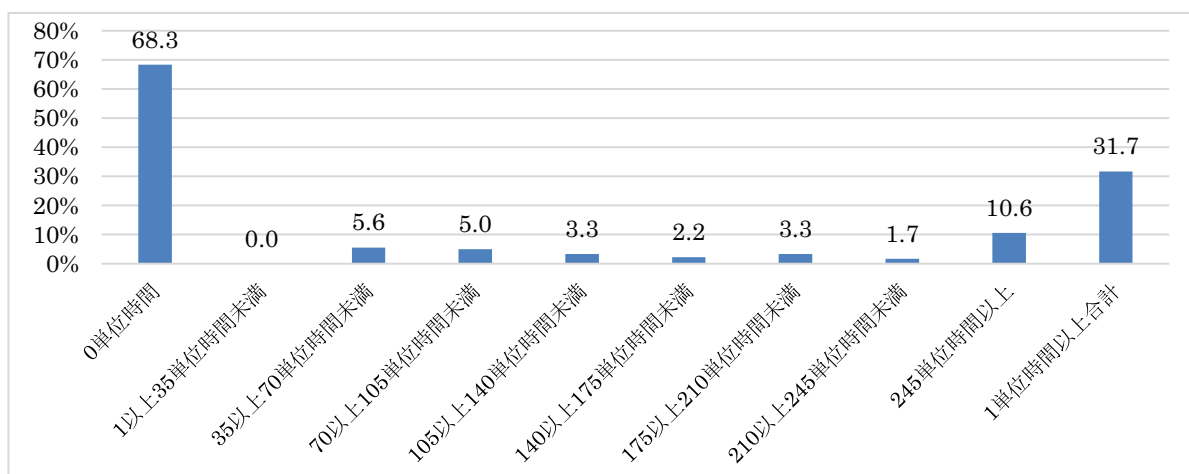
この結果から、小3児童、小6児童、中3生徒ともに、実施している割合は3割前後で、実施している場合の時数は「1以上35単位時間未満」から「245単位時間以上」まで、ばらつきがみられた。例えば、小3児童では、実施している割合は67人（34.4%）で、そのうち、最大値である「35以上70単位時間未満」の22人（11.3%）から、最小値である「1以上35単位時間未満」の2人（1.0%）まで、この幅の中でばらつきがみられた。



図Ⅱ－２－10 各教科等を合わせた指導の年間授業時数（小3児童）（n=195）



図Ⅱ－２－11 各教科等を合わせた指導の年間授業時数（小6児童）（n=195）



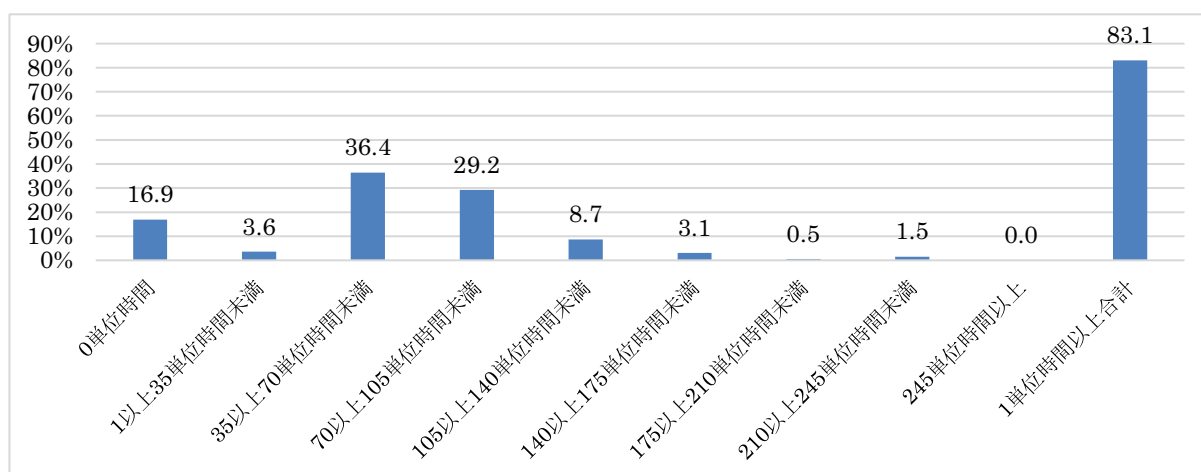
図Ⅱ－２－12 教科等を合わせた指導の年間授業時数（中3生徒）（n=180）

なお、各教科等を合わせた指導について、知的障害特別支援学級の児童生徒と、知的障害特別支援学級以外の児童生徒において、実施している人数と割合は、小3では前者で38人(62.3%)、後者で24人(19.4%)、小6では前者で31人(57.4%)、後者で24人(17.6%)、中3では前者で29人(67.4%)、後者で28人(20.9%)であった。なお、この後者の結果と、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の結果に、大きな差は見られない(自閉症・情緒障害学級の児童生徒では、それぞれ、10人; 17.5%、11人; 18.6%、12人; 19.7%)。なお、参考値として、これら2つの障害種以外の特別支援学級の結果を章末に示す。

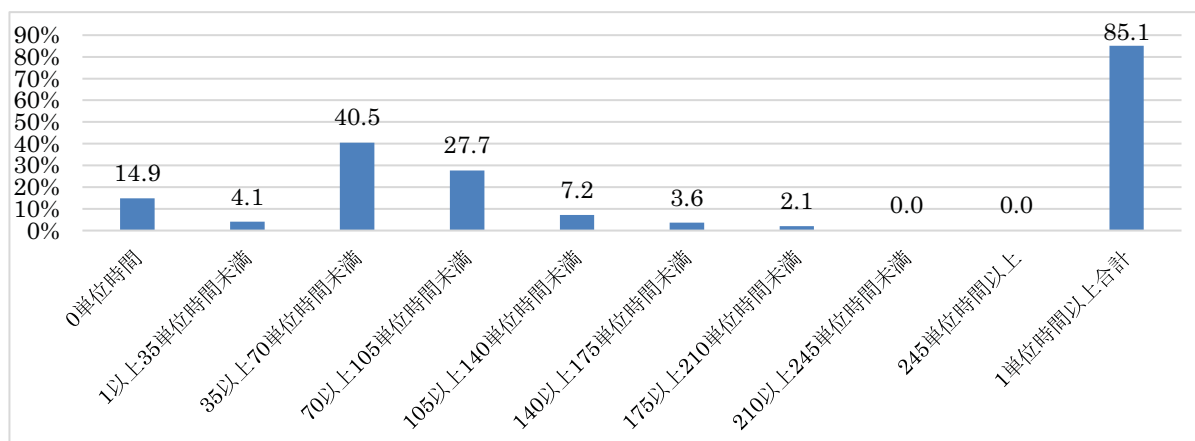
5) 自立活動の年間授業時数

自立活動の指導の年間授業時数(自立活動の時間を設定しての授業時数)について、図Ⅱ-2-13～図Ⅱ-2-15に示す。

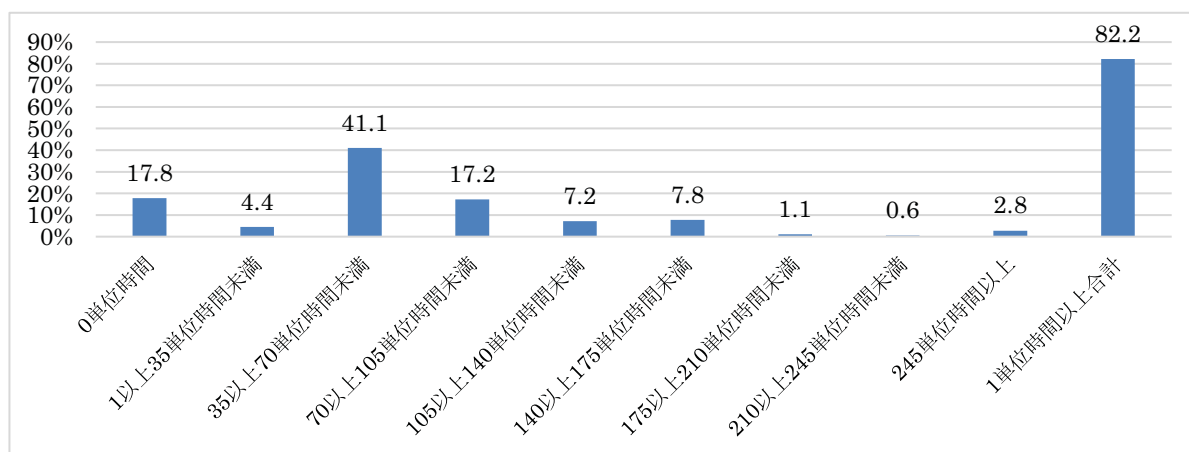
この結果から、小3児童、小6児童、中3生徒ともに、実施している割合は8割強で、実施している場合の時数で割合が高いのは、「35以上70単位時間未満」が3割強から4割、次いで「70以上105単位時間未満」が3割弱から2割弱で割合が高かった。例えば、小3児童では、実施している割合は162人(83.1%)、そのうち、「35以上70単位時間未満」が71人(36.4%)、「70以上105単位時間未満」が57人(29.2%)であった。



図Ⅱ-2-13 自立活動の年間授業時数(小3児童)(n=195)



図Ⅱ－２－14 自立活動の年間授業時数（小6児童）（n=195）



図Ⅱ－２－15 自立活動の年間授業時数（中3生徒）（n=180）

なお、自立活動の年間授業時数について、知的障害特別支援学級の児童生徒と、知的障害特別支援学級以外の児童生徒において、実施している人数と割合をみると、小3と小6では前者が後者より、15%前後、実施している割合が低かった（小3で、前者が44人；72.1%、後者が111人；89.5%、小6で、前者が41人；75.9%、後者が122人；89.7%）。中3では、前者の方が約3%高いほどで、両者で、あまり差がなかった（前者が37人；86.0%、後者が111人；82.8%）。なお、この後者の結果と、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の結果に、大きな差は見られない（自閉症・情緒障害学級の児童生徒では、それぞれ、51人；89.5%、53人；89.8%、49人；80.3%）。なお、参考値として、これら2つの障害種以外の特別支援学級の結果を章末に示す。

6）交流及び共同学習の年間授業時数

各教科での交流及び共同学習の年間授業時数を、表Ⅱ－２－14～表Ⅱ－２－16に示す。また、この表で、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害学級の児童生徒、及び知的障

害特別支援学級以外の児童生徒の結果を合わせた結果について、各教科を実施している人数と割合も併せて示す。なお、知的障害と自閉症・情緒障害学級以外の各障害種の特別支援学級の児童生徒の結果については、章末に資料として示すが、それぞれの人数が少ないため、参考として示すにとどめる。

この結果のうち、児童生徒全体の結果としては、交流及び共同学習を実施している教科について、小3児童と小6児童では、実施している割合について、国語と算数は約1割から2割と低く、他の教科は、小6児童での社会を除いて、約7割から9割の実施であった。小6児童での社会については、6割未満で、106人（54.4%）の実施であった。

一方、中3生徒については、国語と数学は小3児童、小6児童と同様であったが（それぞれ、35人；19.4%、30人；16.7%）、社会と理科も約3割から4割弱の実施（それぞれ、60人；33.3%、69人、38.3%）となっていた。また、外国語については2割の実施であった。その他の教科についても、小3児童と小6児童よりも低く、約6割であった。

また、知的障害特別支援学級の児童生徒について、実施している割合は、小3では、国語、算数は0～1割強（国語は13.1%、算数は0%）、社会、理科は約6割、他は8割前後であった。小6では、国語、算数は約5%～1割、社会は約5割、体育は約8割、それ以外は7割前後であった。中3では、国語、数学、外国語は1割前後、社会、理科は約2割～3割弱、保健体育は約6割、それ以外は5割前後であった。

一方、知的障害特別支援学級以外の児童生徒については、小3では、国語、算数は2割前後、それ以外は7割強から8割強であった。小6では、国語、算数は2割前後、社会は5割強、それ以外は、約7割～8割弱であった。中3では、国語、数学、外国語は約2割、社会、理科は4割前後、他は7割前後であった。なお、この後者の結果と、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の結果の比較では、小3、小6では大きな差が見られないが、中3では、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の方が、音楽、美術、保健体育、技術・家庭について、実施の割合が1割弱低くなっており、保健体育では、知的障害特別支援学級の児童生徒の割合よりも低くなっている。

表Ⅱ－２－14 交流及び共同学習の年間授業時数（各教科）（小３児童） 上段:人数 下段:割合

教科	全体 (n=195)										知的障害 (n=61)	自閉症・ 情緒障害 (n=57)	知的障害 以外 (n=124)	
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70以上 105単位 時間未満	105以上 140単位 時間未満	140以上 175単位 時間未満	175以上 210単位 時間未満	210以上 245単位 時間未満	245単位 時間以上	1単位時 間以上合 計	0単位時間 を除いた 中央値	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計
国語	157	4	13	3	2	4	2	4	6	38	84	8	11	29
	80.5	2.1	6.7	1.5	1.0	2.1	1.0	2.1	3.1	19.5		13.1	19.3	23.4
社会	60	10	22	103	0	0	0	0	0	135	70	37	44	92
	30.8	5.1	11.3	52.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	69.2		60.7	77.2	74.2
算数	174	2	1	0	4	5	9	0	0	21	145	0	7	21
	89.2	1.0	0.5	0.0	2.1	2.6	4.6	0.0	0.0	10.8		0.0	12.3	16.9
理科	52	5	14	121	3	0	0	0	0	143	90	39	47	99
	26.7	2.6	7.2	62.1	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	73.3		63.9	82.5	79.8
音楽	42	5	145	3	0	0	0	0	0	153	60	48	47	100
	21.5	2.6	74.4	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	78.5		78.7	82.5	80.6
図画工作	43	10	138	4	0	0	0	0	0	152	60	47	47	100
	22.1	5.1	70.8	2.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	77.9		77.0	82.5	80.6
体育	29	7	6	22	131	0	0	0	0	166	105	52	52	108
	14.9	3.6	3.1	11.3	67.2	0.0	0.0	0.0	0.0	85.1		85.2	91.2	87.1

表Ⅱ－２－15 交流及び共同学習の年間授業時数（各教科）（小６児童） 上段:人数 下段:割合

教科	全体 (n=195)									知的障害 (n=54)	自閉症・ 情緒障害 (n=59)	知的障害 以外 (n=136)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70以上 105単位 時間未満	105以上 140単位 時間未満	140以上 175単位 時間未満	175単位 時間以上	1単位時 間以上合 計	0単位時間 を除い た中央値	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計
国語	158	5	8	3	6	7	8	37	105	6	16	31
	81.0	2.6	4.1	1.5	3.1	3.6	4.1	19.0		11.1	27.1	22.8
社会	89	3	6	12	85	0	0	106	105	28	32	77
	45.6	1.5	3.1	6.2	43.6	0.0	0.0	54.4		51.9	54.2	56.6
算数	168	2	3	0	4	2	16	27	175	3	9	24
	86.2	1.0	1.5	0.0	2.1	1.0	8.2	13.8		5.6	15.3	17.6
理科	60	4	7	18	106	0	0	135	105	36	43	97
	30.8	2.1	3.6	9.2	54.4	0.0	0.0	69.2		66.7	72.9	71.3
音楽	46	12	137	0	0	0	0	149	50	41	47	106
	23.6	6.2	70.3	0.0	0.0	0.0	0.0	76.4		75.9	79.7	77.9
図画工作	51	15	129	0	0	0	0	144	50	39	44	103
	26.2	7.7	66.2	0.0	0.0	0.0	0.0	73.8		72.2	74.6	75.7
家庭	51	12	131	1	0	0	0	144	55	38	46	104
	26.2	6.2	67.2	0.5	0.0	0.0	0.0	73.8		70.4	78.0	76.5
体育	41	11	11	129	3	0	0	154	90	44	50	108
	21.0	5.6	5.6	66.2	1.5	0.0	0.0	79.0		81.5	84.7	79.4
外国語	55	4	18	118	0	0	0	140	70	37	47	101
	28.2	2.1	9.2	60.5	0.0	0.0	0.0	71.8		68.5	79.7	74.3

表Ⅱ－２－16 交流及び共同学習の年間授業時数（各教科）（中３生徒） 上段:人数 下段:割合

教科	全体 (n=180)								知的障害 (n=43)	自閉症・ 情緒障害 (n=61)	知的障害 以外 (n=134)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70以上 105単位 時間未満	105以上 140単位 時間未満	140単位 時間以上	1単位時 間以上合 計	0単位時間 を除いた 中央値	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計	1単位時 間以上合 計
国語	145	2	5	6	21	1	35	105	3	11	32
	80.6	1.1	2.8	3.3	11.7	0.6	19.4		7.0	18.0	23.9
社会	120	0	1	8	6	45	60	140	10	22	50
	66.7	0.0	0.6	4.4	3.3	25.0	33.3		23.3	36.1	37.3
数学	150	1	1	8	2	18	30	140	2	11	28
	83.3	0.6	0.6	4.4	1.1	10.0	16.7		4.7	18.0	20.9
理科	111	0	2	8	7	52	69	140	12	27	57
	61.7	0.0	1.1	4.4	3.9	28.9	38.3		27.9	44.3	42.5
音楽	62	2	116	0	0	0	118	35	23	39	95
	34.4	1.1	64.4	0.0	0.0	0.0	65.6		53.5	63.9	70.9
美術	66	3	111	0	0	0	114	35	22	38	92
	36.7	1.7	61.7	0.0	0.0	0.0	63.3		51.2	62.3	68.7
保健体育	65	2	5	5	103	0	115	105	26	35	89
	36.1	1.1	2.8	2.8	57.2	0.0	63.9		60.5	57.4	66.4
技術・家庭	72	4	100	4	0	0	108	35	20	35	88
	40.0	2.2	55.6	2.2	0.0	0.0	60.0		46.5	57.4	65.7
外国語	144	3	3	6	7	17	36	116.5	5	15	31
	80.0	1.7	1.7	3.3	3.9	9.4	20.0		11.6	24.6	23.1

次いで、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動、外国語活動（小３児童）での交流及び共同学習の年間授業時数を、表Ⅱ－２－17～表Ⅱ－２－19に示す。また、この表で、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害学級の児童生徒、及び知的障害特別支援学級以外の児童生徒の結果を合わせた結果について、各教科を実施している人数と割合も併せて示す。なお、知的障害と自閉症・情緒障害学級以外の各障害種の特別支援学級の児童生徒の結果については、章末に資料として示すが、それぞれの人数が少ないため、参考として示すにとどめる。

この結果のうち、児童生徒全体の結果としては、交流及び共同学習の実施の割合は、特別の教科道徳については、どの学年も５割前後であった（小３児童で104人；53.3%、小６児童は102人；52.3%、中３生徒は89人；49.4%）。総合的な学習の時間については、小３児童と小６児童では７割強であったが、中３生徒では７割弱（121人、67.2%）であった。特別活動については、小３児童と小６児童では６割を超え、中３生徒では６割未満であった。小３児童の外国語活動については、約７割（138人、70.8%）であった。

また、知的障害特別支援学級の児童生徒と知的障害以外の障害種の児童生徒について、小６では、各教科等を実施している割合に関して、両者に大きな差はなかった。小３、及び中３では、前者の方が後者よりも実施している割合が、どの教科等についても、約１割～２割、低かった。なお、この後者の結果と、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の結果の

比較では、小3では大きな差が見られないが、小6では自閉症・情緒障害学級の児童生徒の方が、特別の教科道徳、特別活動で、後者よりも1割前後、割合が低くなっており、特別活動では、知的障害特別支援学級の児童生徒よりも割合が低くなっている。また、中3では特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動について、後者（知的障害以外の障害種の児童生徒）よりも、実施の割合が1割前後低くなっている。

表Ⅱ－２－１７ 交流及び共同学習の年間授業時数（特別の教科道徳・外国語活動・総合的な学習の時間・特別活動）（小3児童） 上段:人数 下段:割合

教科等	全体 (n=195)						知的障害 (n=61)	自閉症・ 情緒障害 (n=57)	知的障害 以外 (n=124)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70単位時 間以上	1単位時間 以上合計	0単位時間 を除いた 中央値	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計
特別の教科道徳	91	6	98	0	104	35	26	33	74
	46.7	3.1	50.3	0.0	53.3		42.6	57.9	59.7
外国語活動	57	11	127	0	138	35	35	45	97
	29.2	5.6	65.1	0.0	70.8		57.4	78.9	78.2
総合的な学習 の時間	46	15	20	114	149	70	38	47	104
	23.6	7.7	10.3	58.5	76.4		62.3	82.5	83.9
特別活動	73	14	105	3	122	35	33	37	83
	37.4	7.2	53.8	1.5	62.6		54.1	64.9	66.9

表Ⅱ－２－１８ 交流及び共同学習の年間授業時数（特別の教科道徳・総合的な学習の時間・特別活動）（小6児童） 上段:人数 下段:割合

教科等	全体 (n=195)						知的障害 (n=54)	自閉症・ 情緒障害 (n=59)	知的障害 以外 (n=136)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70単位時 間以上	1単位時間 以上合計	0単位時間 を除いた中央値	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計
特別の教科道徳	93	6	95	1	102	35	27	25	74
	47.7	3.1	48.7	0.5	52.3		50.0	42.4	54.4
総合的な学習 の時間	51	12	26	106	144	70	42	44	101
	26.2	6.2	13.3	54.4	73.8		77.8	74.6	74.3
特別活動	69	20	105	1	126	35	36	33	89
	35.4	10.3	53.8	0.5	64.6		66.7	55.9	65.4

表Ⅱ－２－１９ 交流及び共同学習の年間授業時数（特別の教科道徳・総合的な学習の時間・特別活動）（中３生徒） 上段：人数 下段：割合

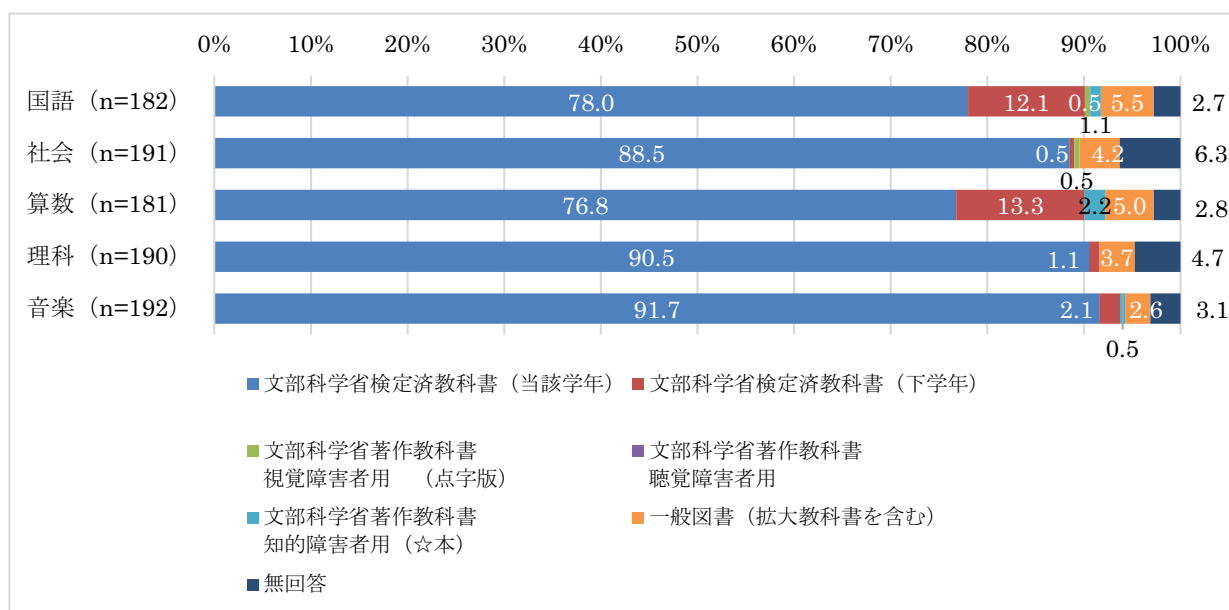
教科等	全体 (n=180)						知的障害 (n=43)	自閉症・ 情緒障害 (n=61)	知的障害 以外 (n=134)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70単位時 間以上	1単位時 間以上合 計	0単位時 間を除い た中央値	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計
特別の教科道徳	91	8	81	0	89	35	13	27	76
	50.6	4.4	45.0	0.0	49.4		30.2	44.3	56.7
総合的な学習の時間	59	7	24	90	121	70	26	38	95
	32.8	3.9	13.3	50.0	67.2		60.5	62.3	70.9
特別活動	81	14	85	0	99	35	19	31	80
	45.0	7.8	47.2	0.0	55.0		44.2	50.8	59.7

７）使用教科書

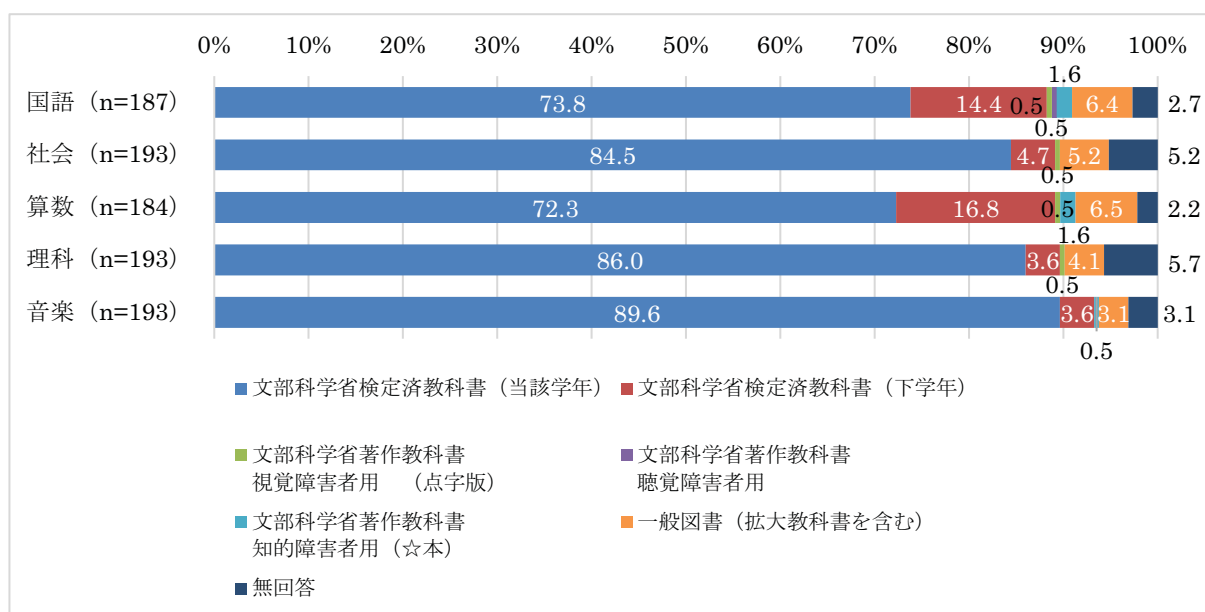
小３、小６、中３、それぞれの児童生徒が国語、社会、算数・数学、音楽で、主に使用している教科書について、当てはまるものを複数回答可で回答を求めた。その結果は図Ⅱ－２－１６～図Ⅱ－２－１８のとおりである。

どの学年でも全ての教科で「文部科学省検定済教科書（当該学年）」が最も多かった。次に多かったのは、小３及び小６と、中３では異なる傾向が見られ、小３及び小６においては、国語、算数では「文部科学省検定済教科書（下学年）」が多く、社会、理科、音楽では小６の音楽を除いて「一般図書（拡大教科書を含む）」が多かった。中３では、理科以外は「文部科学省検定済教科書（下学年）」よりも「一般図書（拡大教科書を含む）」が多かった。

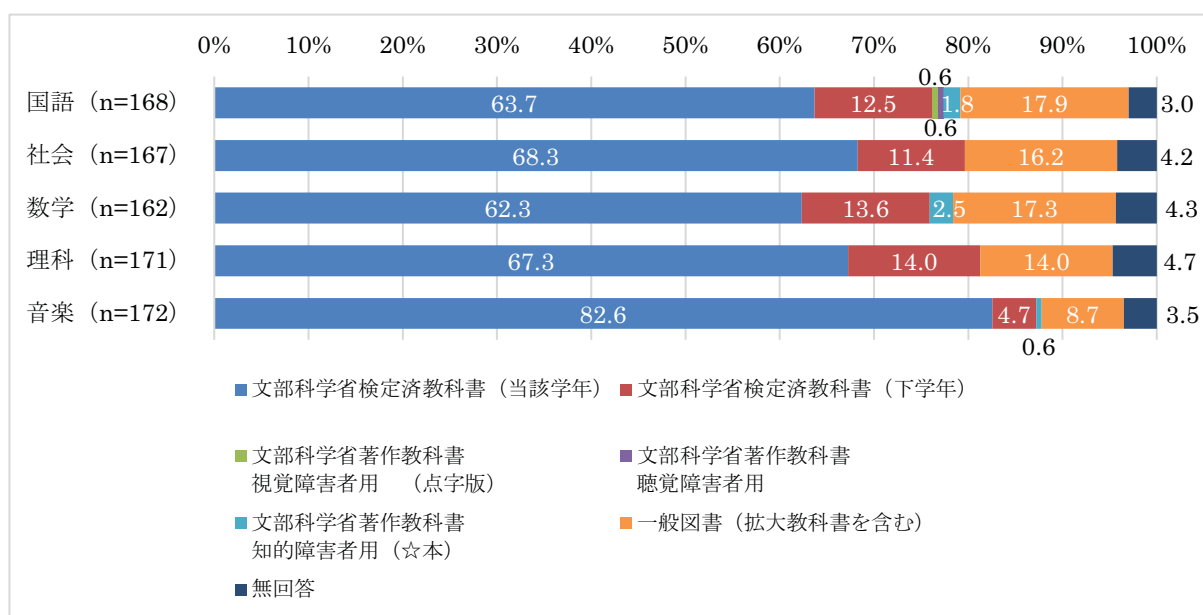
また「文部科学省著作教科書視覚障害者用（点字版）」、「文部科学省著作教科書聴覚障害者用」は少なく、どの学年においても各教科で１人（小３及び小６で０.５％、中３で０.６％）以下であった。「文部科学省著作教科書知的障害者用（☆本）」も少なく、どの学年においても各教科で４人（小３及び小６で２.２％、中３で２.５％）以下であった。



図Ⅱ－2－16 (n=195)



図Ⅱ－2－17 使用教科書 (小6 児童) (n=195)



図Ⅱ－２－１８ 使用教科書（中３生徒）（n=180）

使用教科書について、知的障害特別支援学級の児童生徒と知的障害特別支援学級以外の児童生徒で比較すると、「文部科学省検定済教科書（下学年）」の使用について、小３では国語と算数で前者と後方で差が大きく、前者のほうが後者よりも約２割、多かった（国語、算数それぞれ、１４人；２５．０％と８人；６．８％、１６人；２６．２％と８人；６．９％）。小６でも一割強、多かった（同様に、１２人；２４．０％と１５人；１１．４％、１４人；２８．６％と１７人；１３．１％）。中３では、国語、算数（数学）に加えて、社会、理科でも、その差は大きく、約２割から３割の差があった（社会、理科それぞれについて、１１人；２８．２％と８人；６．４％、１６人；４０．０％と８人；６．３％）。なお、この後者の結果と、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の結果の比較では、両者に大きな差は見られない。また、章末に、この下学年についての各障害種の結果を示すが、知的障害、自閉症・情緒障害以外の結果については、参考値として示す。

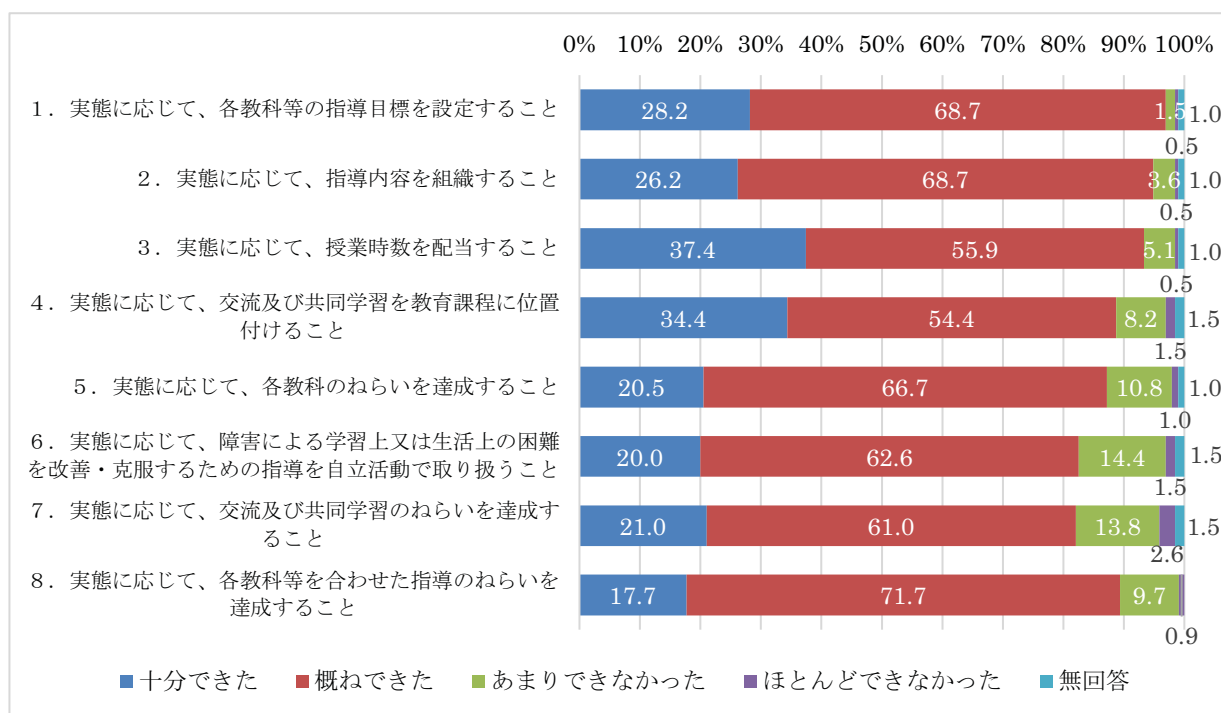
８）教育課程の編成・実施状況の評価

小３、小６、中３、それぞれの児童生徒の教育課程の編成・実施状況に関して項目を挙げ、各項目について、「十分できた」、「概ねできた」、「あまりできなかった」、「ほとんどできなかった」のうち、最も良く当てはまるもの１つの選択を求めた。ただし「実態に応じて、各教科等を合わせた指導のねらいを達成すること」については、各教科等を合わせた指導を行っている学校のみに回答を求めた。その結果は図Ⅱ－２－１９～図Ⅱ－２－２１のとおりである。

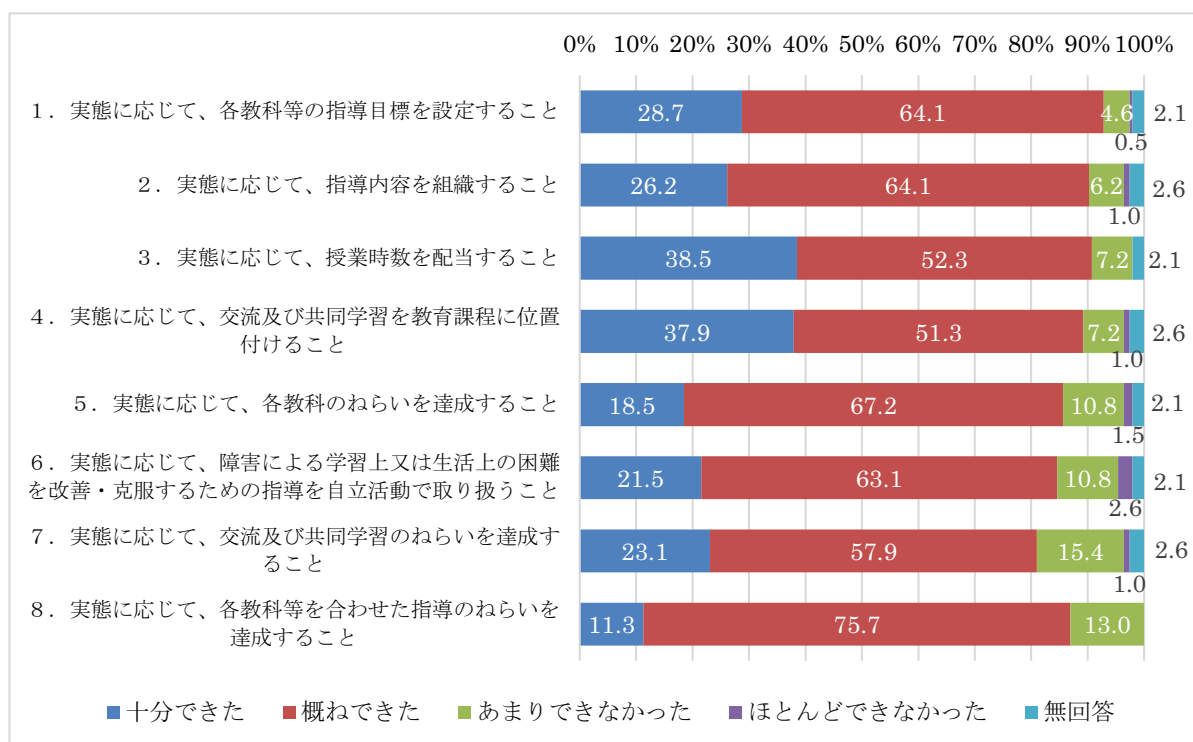
「十分できた」、「概ねできた」を合わせた回答数について、最も多かった項目はどの学年でも「実態に応じて、各教科などの指導目標を設定すること」で、小３が１８９校（９６．９％）、

小6が181校（92.8%）、中3が165校（91.7%）であった。また、どの学年でも「実態に応じて、指導内容を組織すること」、「実態に応じて、授業時数を配当すること」も多く、2番目あるいは3番目に多かった。なお、「十分できた」の回答数では、どの学年でも、「実態に応じて、授業時数を配当すること」と「実態に応じて、交流及び共同学習を教育課程に位置付けること」の回答数が、他で一番回答数が高かった項目よりも約10%～15%、多くなっている。

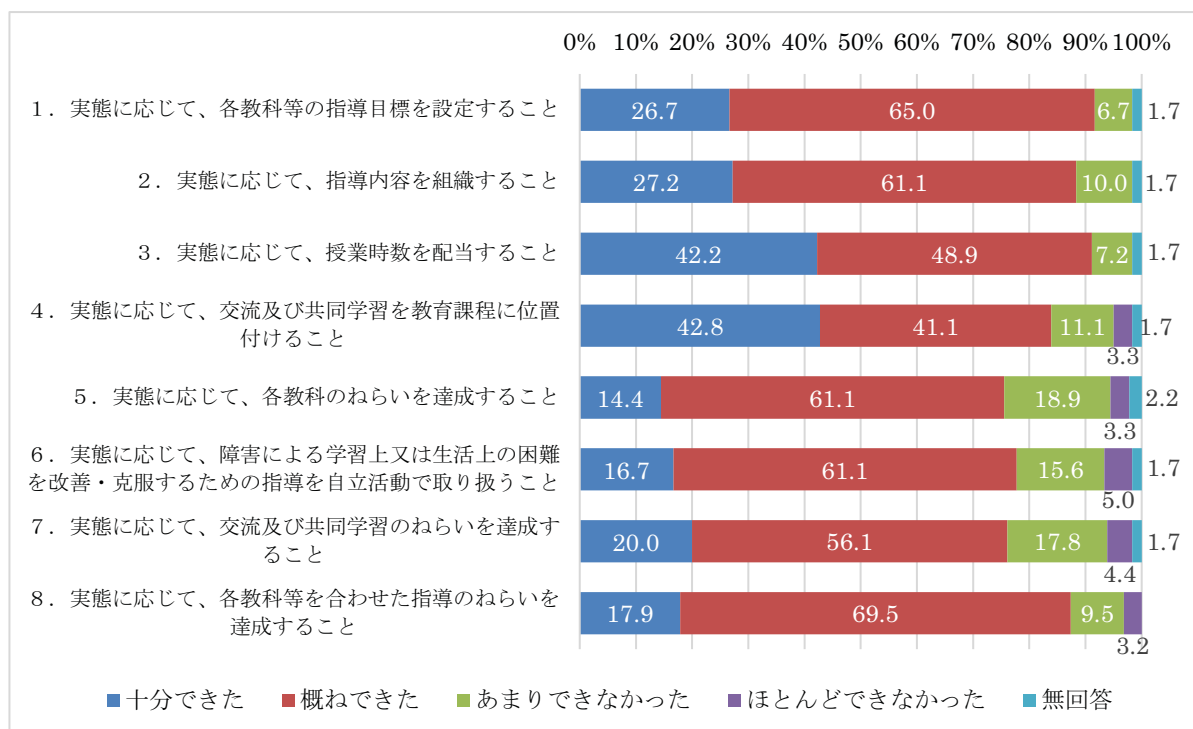
一方、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答数についても、小3と小6では同じ傾向がみられ、最も多かったのは「実態に応じて、交流及び共同学習のねらいを達成すること」、2番目に多かったのは「実態に応じて、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導を自立活動で取り扱うこと」であった（小3で、それぞれ、32人；16.4%、31人；15.9%、小6で、それぞれ、32人；16.4%、26人；13.3%）。中3では、これら2つの項目も多かったが、「実態に応じて、各教科のねらいを達成すること」が「実態に応じて、交流及び共同学習のねらいを達成すること」と同率で最も多かった（40人；22.2%）。



図Ⅱ－２－19 教育課程の編成・実施状況の評価（小3児童）
（項目8以外はn=195、項目8はn=113）



図Ⅱ－２－20 教育課程の編成・実施状況の評価（小6児童）
（項目8以外はn=195、項目8はn=115）



図Ⅱ－２－21 教育課程の編成・実施状況の評価（中3生徒）
（項目8以外はn=180、項目8はn=95）

なお、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答数に関する知的障害特別支援学級と知的障害以外の特別支援学級の児童生徒の結果の比較では、小3で、「実態に応じて、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導を自立活動で取り扱うこと」の割合について、前者の方が、1割強高かった（前者は17人；27.9%、後者は14人；11.3%）。また、中3で、「実態に応じて、各教科のねらいを達成すること」の割合について、後者の方が約1割高かった（前者は6人；14.0%、後者は34人；25.4%）。なお、この2つの結果について、後者の結果と自閉症・情緒障害特別支援学級の児童生徒の結果では、大きな差は見られない。また、章末に、これら2つの項目についての、各障害種の結果を示すが、知的障害、自閉症・情緒障害以外の結果については、参考値として示す。

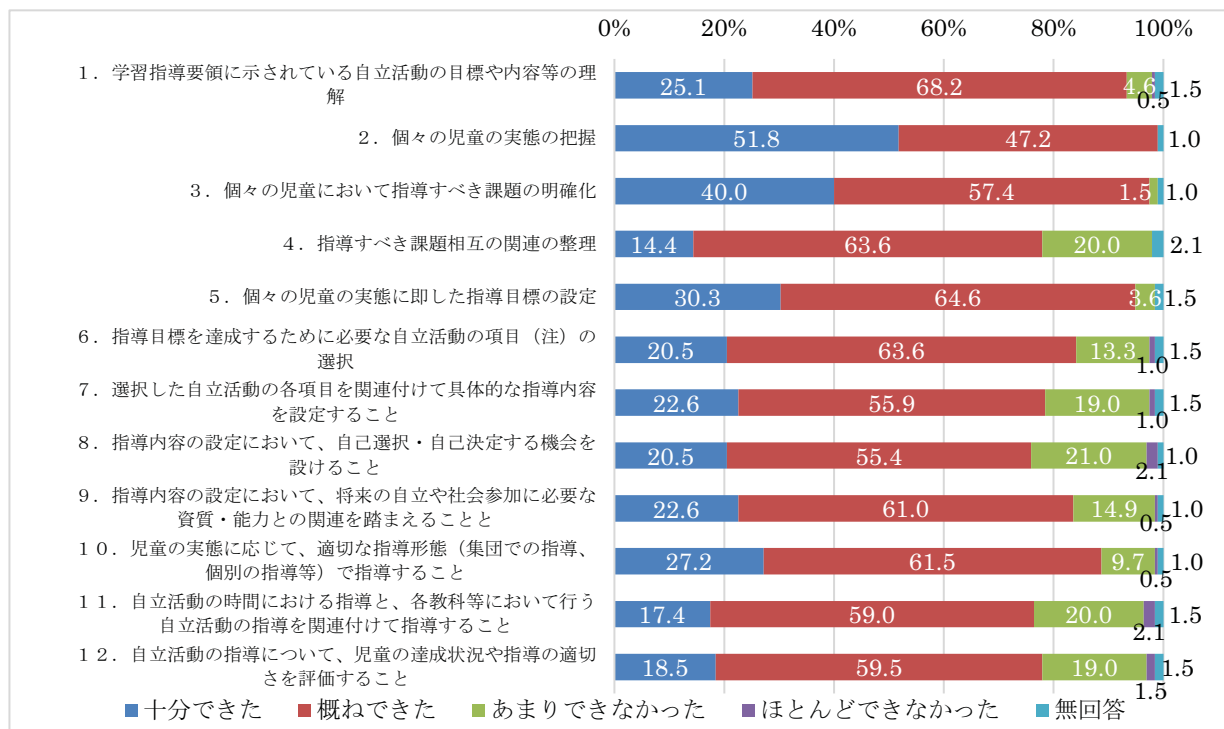
④各児童生徒が在籍する特別支援学級での自立活動、及び交流及び共同学習の状況

1) 自立活動の計画作成・実施・評価の状況

小3、小6、中3、それぞれの児童生徒が在籍している特別支援学級での自立活動の指導の計画の作成、実施、及び評価の状況に関して項目を挙げ、各項目について、「十分できている」、「概ねできている」、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」のうち、最も良く当てはまるもの1つの選択を求めた。その結果は図Ⅱ－2－22～図Ⅱ－2－24のとおりである。

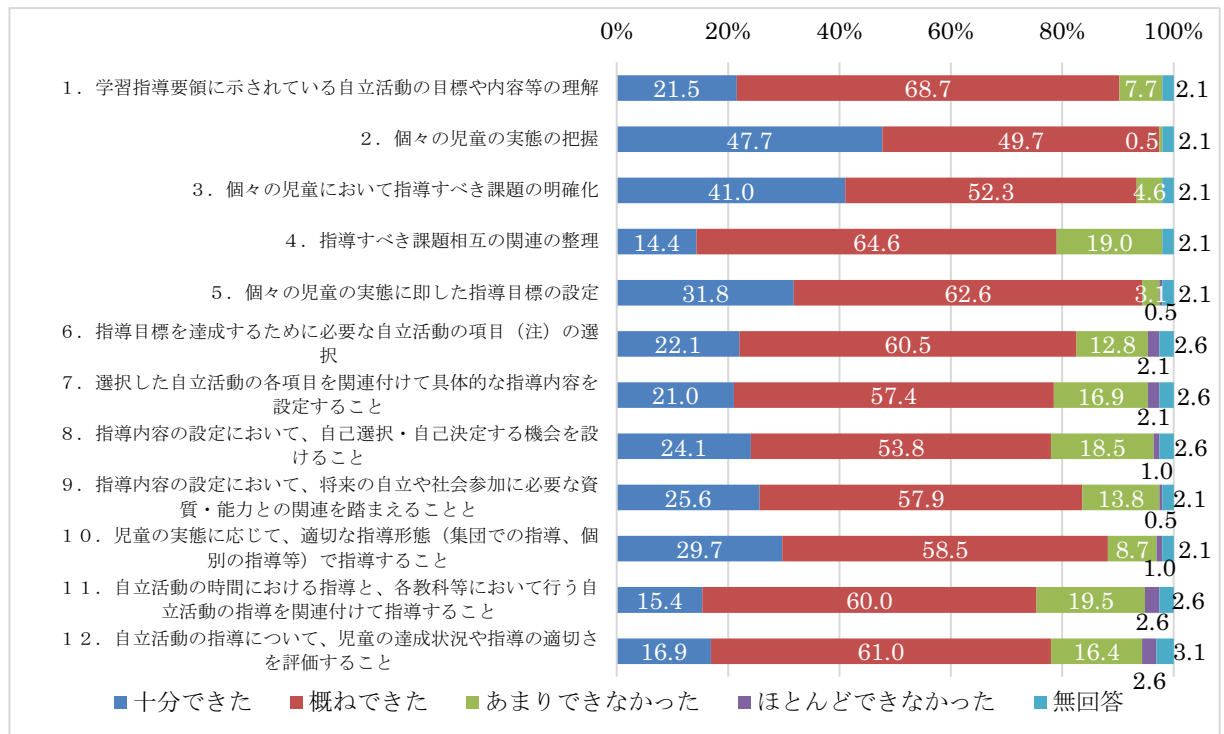
「十分できている」、「概ねできている」を合わせた回答数について、どの学年も多い項目が共通する等、同様の傾向が見られた。最も多かった項目はどの学年も、「個々の児童の実態の把握」であり、小3が193校（99.0%）、小6が190校（97.4%）、中3が173校（96.1%）であった。次に多かったのが、小3、中3では「個々の児童において指導すべき課題の明確化」であった。小6では「個々の児童において指導すべき課題の明確化」は3番目に多かった。なお、「十分できている」の回答数では、どの学年でも、「個々の児童（生徒）の実態の把握」と「個々の児童（生徒）において指導すべき課題の明確化」の回答数が、他で一番回答数が高かった項目よりも、約15%～25%、多くなっている。特に、「個々の児童（生徒）の実態の把握」については、どの学年でも5割前後の学校が、「十分できている」と回答している。

一方、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答数についても、どの学年においても多い項目が共通する等の傾向が見られた。小6、中3では、「自立活動の時間における指導と、各教科等において行う自立活動の指導を関連付けて指導すること」が最も多く、それぞれ43校（22.1%）、50校（27.8%）であった。小3では「自立活動の時間における指導と、各教科等において行う自立活動の指導を関連付けて指導すること」は2番目に多い43校（22.1%）であった。なお、小3で最も多かったのは、「指導内容の設定において、自己選択・自己決定する機会を設けること」であった（45校；23.1%）。



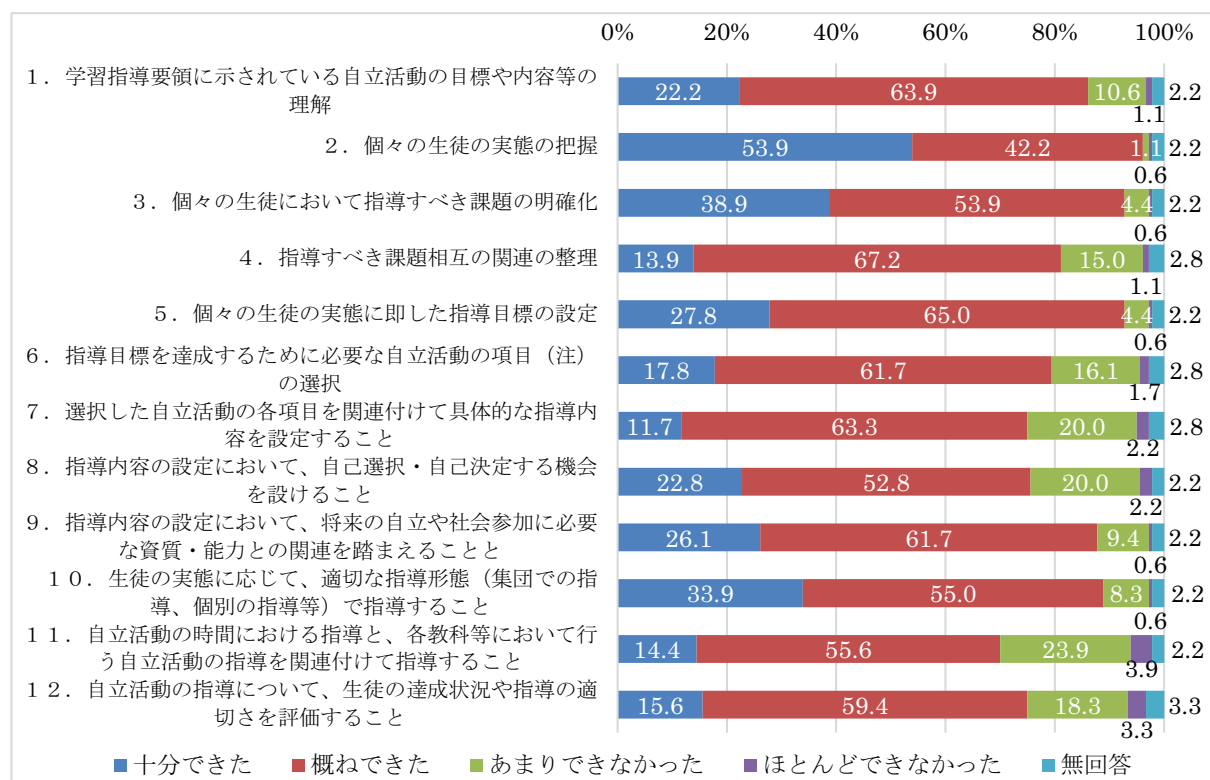
図Ⅱ－２－22 自立活動の計画作成・実施・評価の状況（小3児童の特別支援学級）（n=195）

注：特別支援学校小学部学習指導要領第7章第2に示されている自立活動の内容の項目



図Ⅱ－２－23 自立活動の計画作成・実施・評価の状況（小6児童の特別支援学級）（n=195）

注：特別支援学校小学部学習指導要領第7章第2に示されている自立活動の内容の項目



図Ⅱ－２－24 自立活動の指導計画・実施・評価の状況（中3生徒の特別支援学級）（n=180）

注：特別支援学校小学部学習指導要領第7章第2に示されている自立活動の内容の項目

なお、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答数について、知的障害特別支援学級と知的障害特別支援学級以外の特別支援学級の結果を比べると、小6、及び中3では、「指導内容の設定において、自己選択・自己決定する機会を設けること」について、それ以外の項目よりも大きな差があり、前者での割合が後者よりも2割弱、高かった（それぞれ、18校；33.3%と20校；14.7%、15校；34.9%と25校；18.7%）。小3についても、前者の割合が若干高かったが、数%の差しかなかった（差は6.1%）。

なお、この後者の結果と、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の結果の比較では、小3では大きな差が見られないが、小6と中3では、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の方が、「自立活動の時間における指導と、各教科等において行う自立活動の指導を関連付けて指導すること」と「自立活動の指導について、児童（生徒）の達成状況や指導の適切さを評価すること」について後者よりも約1割高くなっている。また、小6では、この2つの項目について、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の方が、知的障害特別支援学級の児童生徒よりも約15%高くなっている（それぞれ、前者で20人；32.9%、後者で10人；18.5%、前者で19人；32.2%、後者で9人；16.7%）。

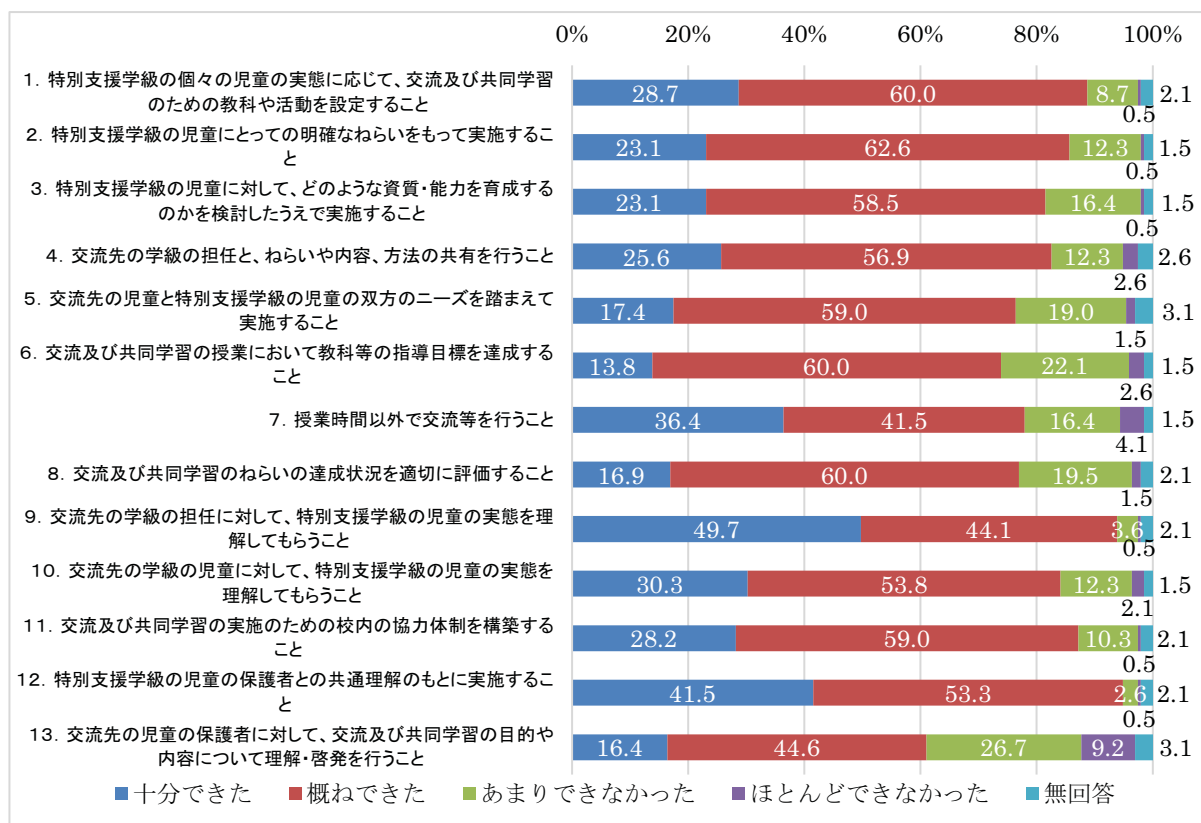
また、以上の3つの項目についての、各障害種の結果を章末に示すが、知的障害、自閉症・情緒障害以外の結果については、参考値として示す。

2) 交流及び共同学習の実施状況

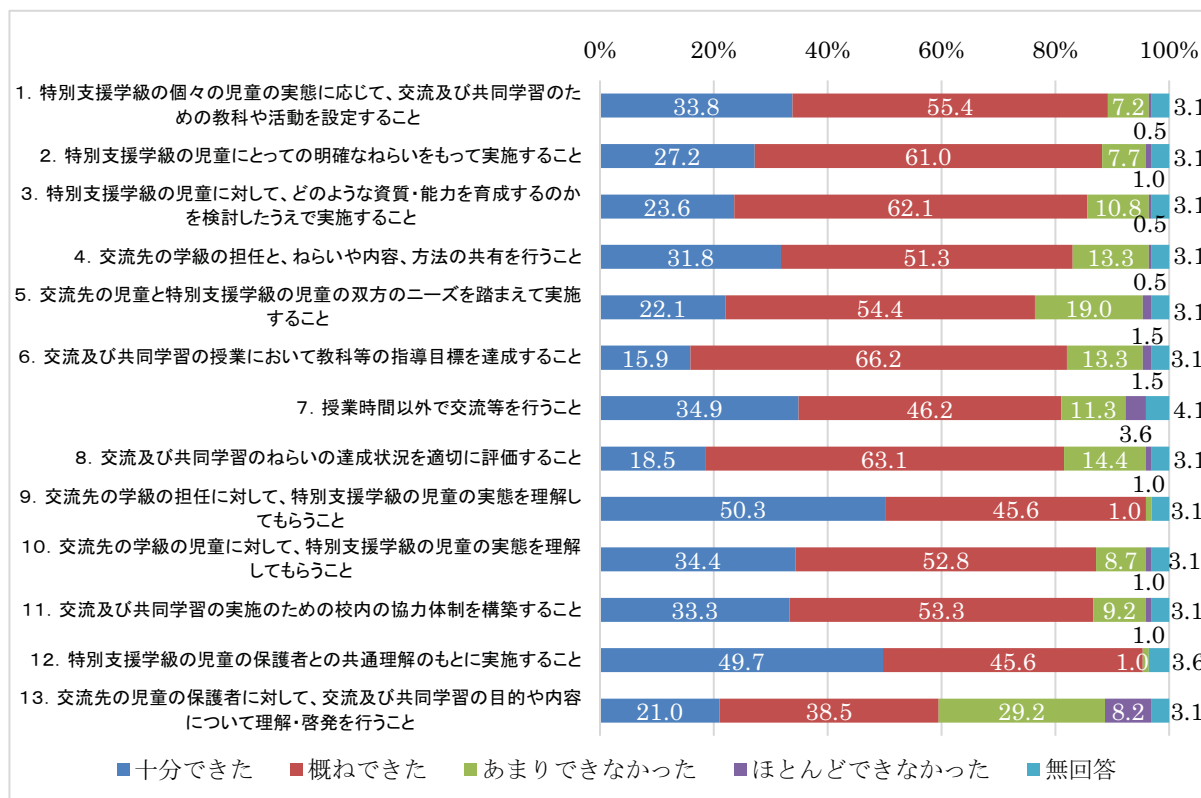
小3、小6、中3、それぞれの児童生徒が在籍している特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習の実施の状況に関して、項目を挙げ、各項目について、「十分できている」、「概ねできている」、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」のうち、最も良く当てはまるもの1つの選択を求めた。その結果は図Ⅱ－2－25～図Ⅱ－2－27のとおりである。

「十分できている」、「概ねできている」を合わせた回答数について、どの学年でも多い項目と少ない項目が共通する等、同様の傾向が見られた。「交流先の学級の担任に対して、特別支援学級の児童の実態を理解してもらうこと」では、小3が183校(93.8%)、小6が187校(95.9%)、中3が168校(93.3%)、「特別支援学級の児童の保護者との共通理解のもとに実施すること」では小3が185校(94.9%)、小6が186校(95.4%)、中3が164校(91.1%)であり、いずれも1番目又は2番目に多い項目であった。なお、これら2つの項目は、「十分できている」の回答数でみても、どの学年でも、他で一番回答数が高かった項目よりも、約15%～20%、多くなっている。特に、「交流先の学級の担任に対して、特別支援学級の児童の実態を理解してもらうこと」については、どの学年でも約5割の学校が、「十分できている」と回答している。

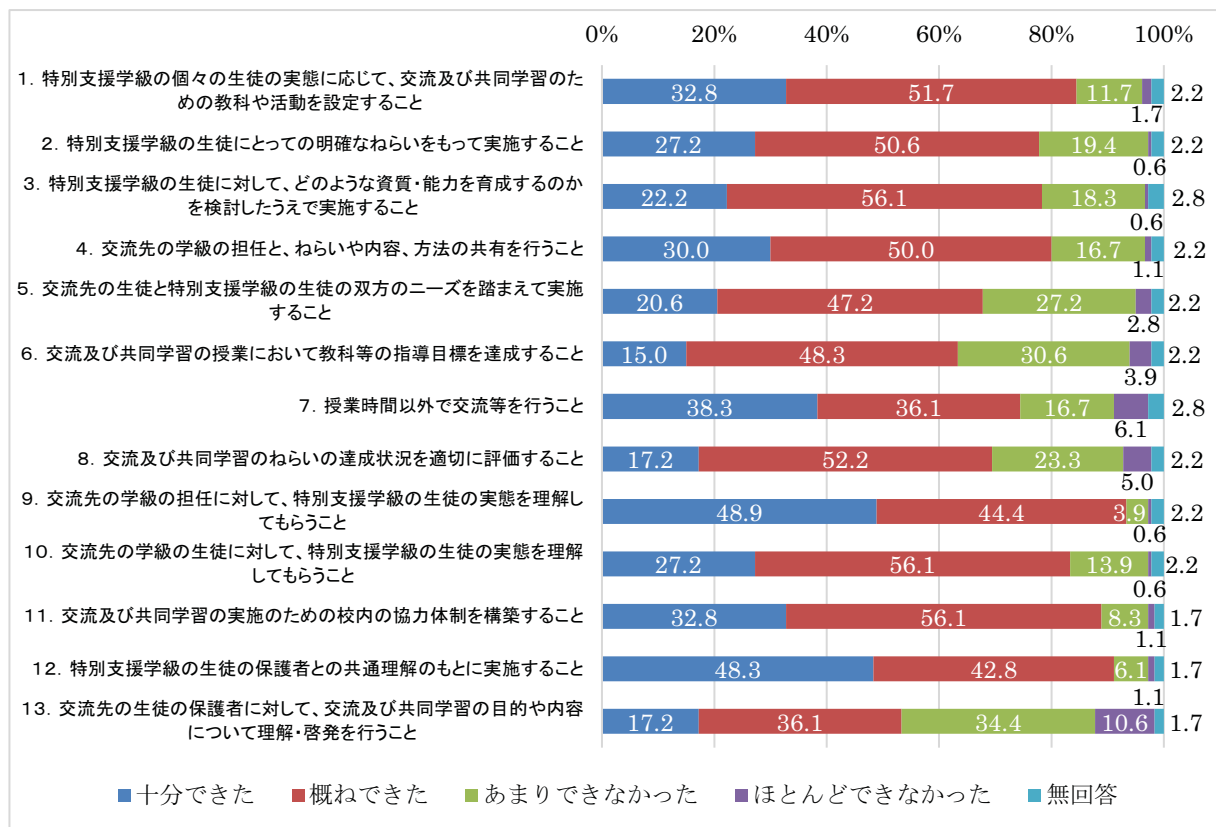
一方、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答数についても、どの学年においても多い項目が共通する等の傾向が見られた。どの学年でも最も多かったのは、「交流先の児童の保護者に対して、交流及び共同学習の目的や内容について理解・啓発を行うこと」であり、小3が70校(35.9%)、小6が73校(37.4%)、中3が81校(45.0%)であった。また、「交流及び共同学習の授業において教科等の指導目標を達成すること」も、小3と中3では2番目に多く、小3が48校(24.6%)、中3が62校(34.4%)であった。小6では29校(14.9%)で4番目に多かった。小6で2番目に多かったのは、「交流先の児童と特別支援学級の児童の双方のニーズを踏まえて実施すること」で、40校(20.5%)であった。



図Ⅱ－２－25 交流及び共同学習の実施状況（小3児童の特別支援学級）（n=195）



図Ⅱ－２－26 交流及び共同学習の実施状況（小6児童の特別支援学級）（n=195）



図Ⅱ－２－２７ 交流及び共同学習の実施状況（中３生徒の特別支援学級）（n=180）

なお、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答数について、知的障害特別支援学級と知的障害特別支援学級以外の障害種の特別支援学級の結果を比べると、小３での「交流先の児童の保護者に対して、交流及び共同学習の目的や内容について理解・啓発を行うこと」と「交流及び共同学習の授業において教科等の指導目標を達成すること」で、それ以外の項目よりも大きな差があり、前者の方が後者よりも、約２割、高かった（それぞれ、２９校；４７．５％と３６校；２９．０％、２３校；３７．７％と２２校；１７．７％）。小６、及び中３でも、前者の方が後者よりも若干高かったが、数％の差しかなかった（差は小６で、それぞれ、１．４％、２．０％、中３で、それぞれ、４．８％、３．６％）。なお、この後者の結果と、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の結果の比較では、小３と中３では両者に大きな差は見られないが、小６では、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の方が、「交流及び共同学習の授業において教科等の指導目標を達成すること」について、後者よりも１割強高くなっており、自閉症・情緒障害学級の児童生徒の方が、知的障害特別支援学級の児童生徒よりも約１割高くなっている（前者で１６人；２７．１％、後者で９人；１６．７％）。

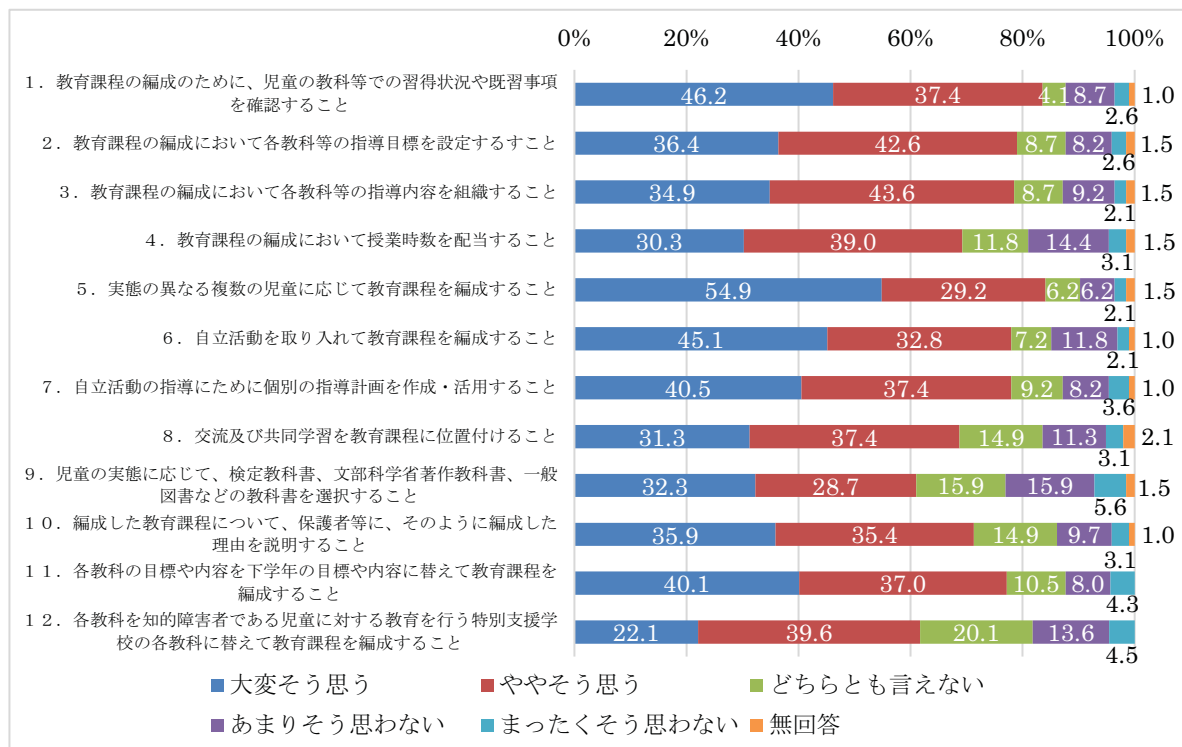
また、章末に、以上の２つの項目についての各障害種の結果を示すが、知的障害、自閉症・情緒障害以外の結果については、参考値として示す。

⑤各校における新学習指導要領の下での教育課程編成・実施における課題

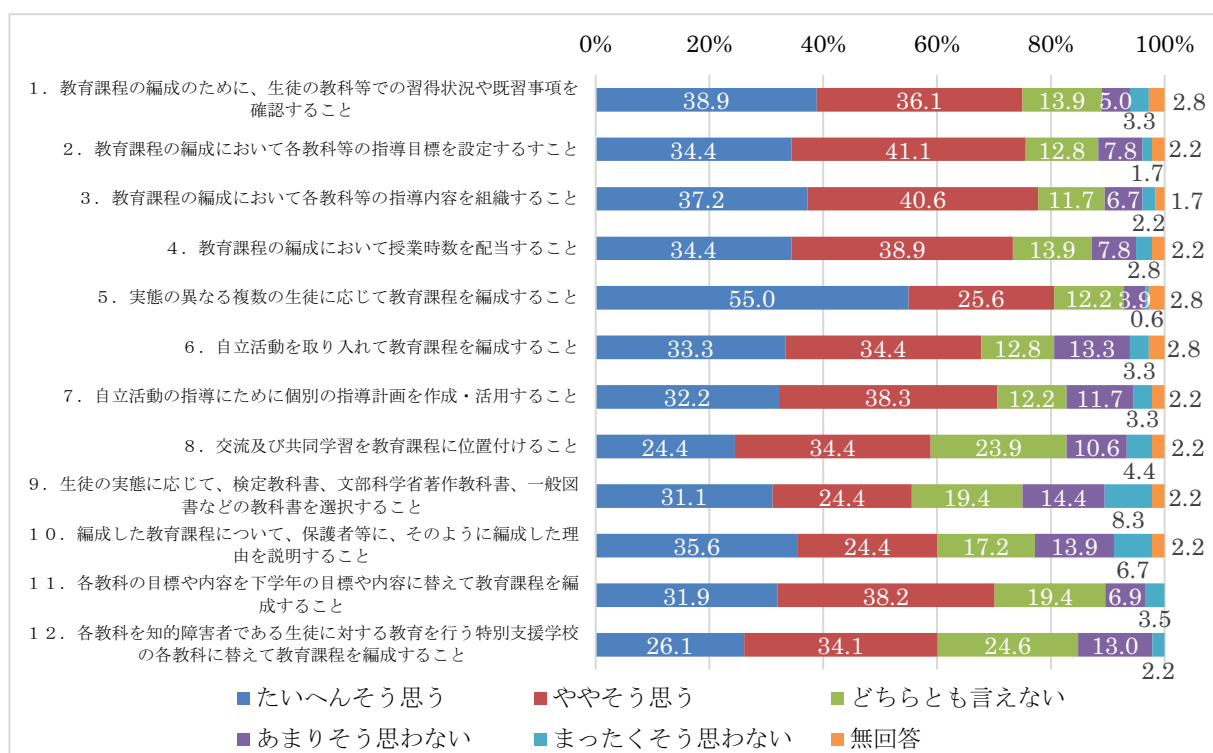
小学校と中学校における学校全体の状況として、新しい学習指導要領の下での、特別支援学級の教育課程の編成・実施に関して、項目を挙げ、各項目について課題と考えるかについて、「たいへんそう思う」、「ややそう思う」、「どちらとも言えない」、「あまりそう思わない」、「まったくそう思わない」のうち、最も良く当てはまるもの1つの選択を求めた。その結果は図Ⅱ－2－28～図Ⅱ－2－29のとおりである。

「たいへんそう思う」、「ややそう思う」を合わせた回答数について、小学校、中学校で多い項目と少ない項目が共通する等、小学校と中学校で同様の傾向が見られた。最も多かった項目は、小学校、中学校ともに「実態の異なる複数の児童（生徒）に応じて教育課程を編成すること」であり、それぞれ164校（84.1%）、145校（80.6%）であった。なお、この項目は、「まったくそう思う」の回答数でみても、小学校、中学校ともに、この項目以外で一番回答数が高かった項目よりも、約10%～20%、高く、5割を超えている。他に、「まったくそう思う」の回答数で、他の項目よりも多かった項目としては、小学校では「教育課程の編成のために、児童の教科等での習得状況や既習事項を確認すること」、「自立活動を取り入れて教育課程を編成すること」があった。中学校では、項目間での差が、あまりなかった。

最も少なかった項目は、小学校、中学校ともに「生徒の実態に応じて、検定教科書、文部科学省著作教科書、一般図書などの教科書を選択すること」であり、それぞれ、119校（61.0%）、100校（55.6%）であった。



図Ⅱ－2－28 新学習指導要領の下での教育課程編成における課題（小学校）（項目11と項目12以外はn=195、項目11はn=162、項目12はn=154）



図Ⅱ－２－29 新学習指導要領の下での教育課程編成における課題（中学校）（項目 11 と項目 12 以外は n=180、項目 11 は n=144、項目 12 は n=138）

⑥各校における特別支援学級担当による通常の学級に対する指導・支援

特別支援学級担当（担任または主任）が実施する通常の学級への指導・支援について、指導・支援の項目を挙げ、各項目のうち、学校の共通理解に基づき行ったことがあるものを全て選び、選んだものについては、具体的内容を記述することを求めた。なお、ここでは、特別支援学級の児童生徒が交流及び共同学習を行う際に、交流先の学級で実施する指導・支援も含むものとした。

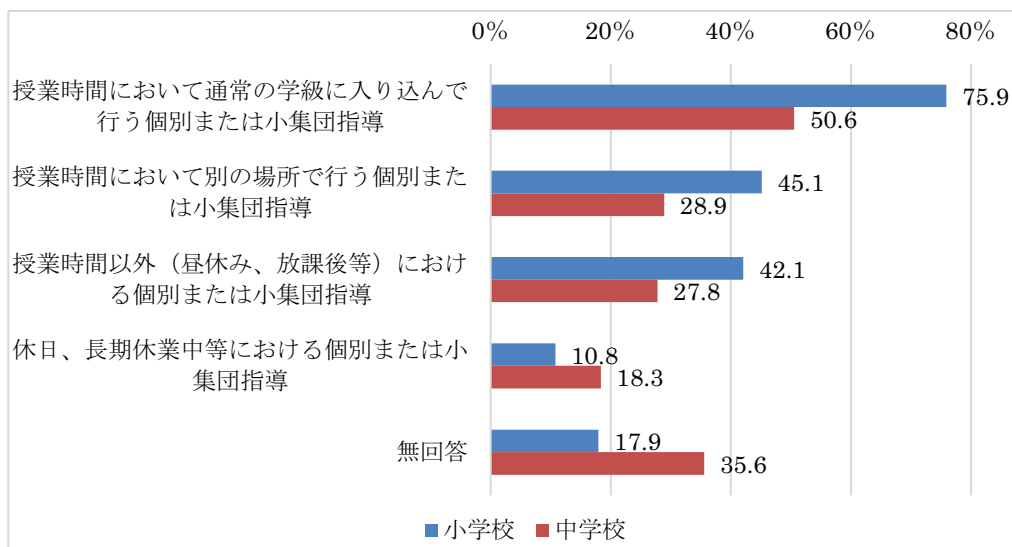
1) 実施したことがある指導・支援

特別支援学級担当（担任または主任）が実施する通常の学級への指導・支援について、実施したことがあるものについての結果は図Ⅱ－２－30 のとおりである。

小学校、中学校ともに、割合が高い順で「授業時間において通常の学級に入り込んで行う個別または小集団指導」、「授業時間において別の場所で行う個別または小集団指導」、「授業時間以外（昼休み、放課後等）における個別または小集団指導」、「休日、長期休業中等における個別または小集団指導」であった。即ち、小学校では、順に、148 校（75.9%）、88 校（45.1%）、82 校（42.1%）、21 校（10.8%）、中学校では、順に、91 校（50.6%）、52 校（28.9%）、50 校（27.8%）、33 校（18.3%）であった。

また、小学校と中学校を比較すると、中学校は、小学校よりも、「休日、長期休業中等における個別または小集団指導」以外は、実施している割合が低い。無回答の割合も 64 校

(35.6%)と高く、この中には、項目として挙げた、どの支援も実施していない学校が含まれている可能性がある。



図Ⅱ－２－30 特別支援学級担当による通常の学級に対する指導・支援について（複数選択可）（小学校：n=195 中学校：n=180）

2) 指導・支援の具体的内容

指導・支援の具体的内容の回答結果については、次のとおりである。

ア 授業時間において通常の学級に入り込んで行う個別または小集団指導

小学校における回答は147校から得られ、1つの学校の回答に複数内容が含まれているものは内容を分割することで、215の回答に分けられた。そのうち、分析対象の193の回答をカテゴリーに整理した結果を表Ⅱ－２－20に示す。中学校における回答は90校から得られ、同様に、98の回答に分けられた。そのうち、分析対象の95の回答をカテゴリーに整理した結果を表Ⅱ－２－21に示す。

小学校の大カテゴリーの「学習面への支援」には6つの小カテゴリーが含まれ、最も多いのは「交流の付き添いの際に支援」で39、次いで、「特定の教科や活動等での支援」であった。一方、中学校の大カテゴリーの「学習面への支援」には3つのカテゴリーが含まれ、最も多いのは「交流の付き添いの際に支援」で35、次いで、「サブティーチャーとしての支援」で31であった。小学校の大カテゴリーには「生活面」の支援が含まれ、「持ち物の整理等への支援」等が行われていた。

表Ⅱ－２－20 授業時間において通常の学級に入り込んで行う個別または小集団指導
(小学校) (n = 193)

大カテゴリー	小カテゴリー	数	代表的な回答
学習面への支援 (125)	特定の教科や活動等での支援	33	漢字が苦手な児童と一緒に文を読む。
			通常学級の授業でタブレットなどの操作方法を個別にアドバイス。
			家庭科でのミシンや調理の支援。
			体育のグループ活動の際に支援学級の児童と一緒に指導した。
	サブティーチャーとしての支援	31	通常の学級の授業でのサブティーチャー
	交流の付き添いの際に支援	39	交流の付き添いの際に、通常の学級の児童にアドバイスや支援を行う。
			通常の学級に在籍する障害のある児童に対しての学習支援、付き添いなど。
	個別の声掛け	9	学習に集中できるように声掛けをする。 学習活動のサポート。授業者の発問内容を一緒に確認して理解のフォローをしている。
	障害理解への支援	1	ニーズに関する障がい理解教育授業の実施。
	学校行事や校外学習での支援	12	校外学習などの付き添いの際に通常の学級の児童に行う支援。
			校外学習に付き添い、バスの中や見学先での安全指導を行った。
生活面への支援 (3)	持ち物の整理等への支援	3	通常の学級の児童の朝の会前までの支援（提出物・宿題の確認・持ち物の整理・1時間目の準備）
			生活指導に関する支援。
その他 (65)	不適切行動への支援	3	エスケープをした児童に対して声掛けをして教室に戻るよう促す。
	行動観察と支援方法の提案や支援	12	児童観察、指導・支援方法の提案等。
			通常の学級担任に依頼されて行う児童の行動観察、個別のサポート。
	行動観察	36	通常の学級担任に依頼されたり、特別支援コーディネーターとして必要だったときに行う児童の行動観察。
			交流の付き添いの際に、通常の学級の児童の行動観察など。
	実態把握	1	通常学級に在籍する配慮が必要な児童の実態把握。
	関わり合いの支援	2	人間関係に関する指導。
	保護者への支援	1	授業中の取り組み場面の参加等を通して担任への支援や保護者との面談を実施した。
	その他	10	通常の学級に在籍している、指導を要する児童への支援。

表Ⅱ－２－21 授業時間において通常の学級に入り込んで行う個別または小集団指導
(中学校) (n = 95)

大カテゴリー	小カテゴリー	数	代表的な回答
学習面への支援 (70)	特定の教科や活動等での支援	14	作業を伴う授業での支援や、学活等の小集団で行う活動の支援。
			学活、道徳、総合的な学習の時間、行事などは学年団組織で生徒全員の指導支援を行っている。
	サブティーチャーとしての支援	22	理科の実験において、通常の学級の理科担当の指導を受けて、特別支援学級担任がサブティーチャーとして、指導を行った。 通常の学級の授業でのT2やT3。
その他 (25)	交流の付き添いの際に支援	34	特別支援学級担当の職員が特別支援の生徒及び、特別支援学級の生徒の近くにいる通常級の生徒への支援や指導を行っている。
	実態把握	2	支援を要する生徒の実態把握など。
	行動観察	12	特別な教育的ニーズのある生徒の状況を調べるための行動観察。
			通常の学級担任、学年部会に依頼されて行う生徒の行動観察。
	その他	11	通常の学級の生徒に行う支援。

イ 授業時間において別の場所で行う個別または小集団指導

小学校における回答は89校から得られ、先と同様に105の回答に分けられた。そのうち、分析対象の97の回答をカテゴリーに整理した結果を表Ⅱ 2-22に示す。中学校における回答は51校から得られ、57の回答に分けられた。そのうち、分析対象の54の回答を表Ⅱ-2-23に示す。

小学校、中学校ともに2つの大カテゴリー「学習面への支援」、「その他」に整理された。大カテゴリーの「学習面への支援」として、小学校、中学校ともに「学習支援」が行われていた。「その他」には、小学校、中学校ともに「不登校への支援」が含まれていた。

表Ⅱ-2-22 授業時間において別の場所で行う個別または小集団指導
(小学校) (n=97)

大カテゴリー	小カテゴリー	数	代表的な回答
学習面への支援 (90)	特定の教科や活動への支援	90	国語・算数の抽出授業を実施。学年相応の内容を個人の実態に合わせて指導。
			テストの時間のみ別室対応。
			グループ学習時の声かけ。
			担任や保護者と面談した上で、国語や算数の個別指導を行ったり、登校したりなど。
			特別支援学級の授業に参加させた上での指導。
			通常学級に在籍する自閉症児のクールダウンの場を提供。落ち着いてから一緒に学習。
その他 (7)	教育相談	1	通常の学級に在籍する支援が必要な児童の教育相談。
	不登校への支援	3	不登校傾向の児童が、学習の場として支援学級で学習する時の指導。
	実態把握	3	通常の学級で課題のある児童の実態を把握するために、別室で指導を行う。

表Ⅱ-2-23 授業時間において別の場所で行う個別または小集団指導
(中学校) (n=54)

大カテゴリー	小カテゴリー	数	代表的な回答
学習面への支援 (50)	特定の教科や活動等での支援	50	保護者からの依頼を受けて教育相談を行い、校内支援委員会内での協議決定を受けて、学習に遅れのある生徒へ個別に授業を行っている。
			各学級の学習についていけない生徒について、本人や保護者の希望があった場合に期間を限定して別室での個別指導を行う。(国、数、英)
			特別支援学級の授業に参加させた上での指導。
			次年度、特別支援学級に転籍予定の生徒に対する特別支援学級での個別の指導。
その他 (4)	不登校への支援	3	特別支援学級に在籍ではない不登校生徒の対応。別室登校の生徒の指導。
	検査の実施	1	通常の学級の実態及び支援方法把握のための心理発達検査(日本文化科学社のWISC-IV講習会を受講済)

ウ 授業時間以外（昼休み、放課後等）における個別または小集団指導

小学校における回答は81校から得られ、先と同様に107の回答に分けられた。そのうち、分析対象の104の回答をカテゴリーに整理した結果を表Ⅱ 2－24に示す。中学校における回答は46校から得られ、64の回答に分けられた。そのうち、分析対象の57の回答を表Ⅱ－2－25に示す。

小学校、中学校ともに大カテゴリーが「学習面への支援」、「生活面への支援」、「その他」に整理された。小学校では、大カテゴリーの「生活面への支援」が最も多く、「交流や居場所作りのための支援」が48、「健康面や整頓への支援」が3であった。一方、中学校では、「学習面への支援」が最も多く、「テストや宿題への対応」、「教科の補充」、「特別活動への支援」が行われていた。

表Ⅱ－2－24 授業時間以外（昼休み、放課後等）における個別または小集団指導
（小学校）（n＝104）

大カテゴリー	小カテゴリー	数	代表的な回答
学習面への支援 (36)	宿題への支援	3	家庭学習が難しい児童への補助。
	教科の補充	30	家庭科の課題が終わっていない児童の指導を行っている。 休み時間や昼休みに行う授業内容の補充学習。
	特別活動への支援	3	委員会活動やクラブ活動の担当者として、通常の学級の児童に対する指導や支援を行う。
生活面への支援 (52)	健康面や整頓への支援	4	登校時(就業前)に、感染予防対策の消毒と抱き合わせて、健康観察や生活指導を行っている。 昼休みや放課後には、身の回りの整理整頓などの個別指導を行う。
	交流や居場所作りのための支援	48	休み時間でも、支援学級在籍の児童が支援級へ来ることができるようになっており、児童の居場所作りをしている。 休み時間に特別支援学級を開放し、特別支援学級の児童と一緒に遊んでいる。
その他 (16)	検査の実施や面談	2	放課後に実施する通常校児童の発達検査及び保護者、担任との面談・支援方法の提案。
	SST等の実施	12	休み時間や昼休みなどの小集団指導など。 昼休みや業間時間のソーシャルスキルの指導・支援。
	行動観察	2	児童観察、指導助言等。

表Ⅱ－２－25 授業時間以外（昼休み、放課後等）における個別または小集団指導
（中学校）（n＝57）

大カテゴリー	小カテゴリー	数	代表的な回答
学習面への支援 (27)	テストや宿題への対応	5	テスト前の質問教室（放課後） 放課後の時間を使った家庭学習や提出課題、提出書類などのサポート。
	教科の補充	17	教科の基礎習得を目標に漢字の書き取りなどの活動を個別に支援する。 具体的に、授業中で十分習得できなかった課題を完成させるための補充学習。
	特別活動への支援	5	委員会や学年の係活動。
生活面への支援 (14)	清掃や給食での支援	4	給食、掃除等の時間での小集団への指導など。
	交流や居場所作りのための支援	10	昼休みの時間に特別支援学級を開放し、通常級の生徒が出入りできるようにしている。 昼休みに、特別支援学級の教室で過ごし、午後の授業に向けて落ち着いた時間を過ごしている。
その他 (16)	検査の実施や面談	2	グレーゾーンの生徒に対しての専門検査の実施と担任と共に保護者に説明をした。
	SST等の実施	12	小集団でのSST 授業時間以外（放課後）における個別・小集団での活動
	コミュニケーション	1	コミュニケーション活動。
	行動観察	1	放課後や業間休みにおける行動観察、声掛け。

エ 休日、長期休業中等における個別または小集団指導

小学校における回答は20校から得られ、先と同様に23の回答に分けられた。そのうち、分析対象の21の回答をカテゴリーに整理した結果を表Ⅱ 2－26に示す。中学校における回答は26校から得られ、34の回答に分けられた。そのうち、分析対象の30の回答を表Ⅱ－2－27に示す。

小学校、中学校ともに2つの大カテゴリー「学習面への支援」、「その他」に整理され、「学習面への支援」では、小学校、中学校ともに「補習」の回答が多かった。また、大カテゴリーの「その他」には、小学校では「検査の実施」や「不登校への対応」、中学校では「面談の実施」等の回答があった。

表Ⅱ－２－26 休日、長期休業中等における個別または小集団指導（小学校）（n＝21）

大カテゴリー	小カテゴリー	数	代表的な回答
学習面への支援 (17)	補習	13	長期休業中には個に応じた課題を出している。また、一般学級からの課題については内容を精選し対応している。
			夏季休業中に、夏休みの課題（宿題）を中心に補習を行っている。
	校外の活動への支援	3	夏休み中の課外活動の指導支援。
			抽出児童だけを対象とした市内の活動や校外学習など。
	オンライン学習	1	支援学級でもオンライン学習に取り組んだ。
その他 (4)	教育相談やSSTの実施	2	夏休み期間中の教育相談。
	検査の実施	1	長期休業中の個別検査の実施。
	不登校への対応	1	不登校傾向児童への支援、家庭訪問、保護者対応、教育相談等。

表Ⅱ－２－27 休日、長期休業中等における個別または小集団指導（中学校）（n＝30）

大カテゴリー	小カテゴリー	数	代表的な回答
学習面への支援 (27)	補習	21	低学力傾向の生徒への学習支援など。
			全教員で長期休業中における全校生徒対象の学習サポートを実施。
	宿題への支援	2	夏休み期間に集合して、夏休みの宿題のフォロー。
	テスト対策	2	テスト前の休日学習会。定期考査前の補充学習など抽出生徒を中心に少人数で行う。
	校外の活動等への支援	2	抽出生徒だけを対象とした活動や校外学習、畑の世話。
その他 (3)	SSTの実施	2	夏休み期間中のSST。
	面談の実施	1	希望があった生徒との個別面談。

（２）考察

①各教科の年間授業時数について

当該学年の各教科の年間授業時数（（１）③１）について、１単位時間以上実施している児童生徒の割合は、各学年全体の結果としては、小３、小６では、どの教科も約８割～９割であったが、中３では、約６割～８割となっていた。

また、知的障害特別支援学級の児童生徒では、小３、小６では、国語、算数が５割～６割、他の教科は７割～８割、中３では、国語、数学、外国語が２割強、他の教科は５割～６割強の実施であり、他の教科よりも実施の割合が低い教科があること、中学校では小学校よりも実施の割合が、かなり下がることから分かる。

知的障害特別支援学級以外の児童生徒では、小３、小６では、どの教科も、小６で算数が約８割である以外は、９割前後、中３では、国語、社会、数学、理科、外国語で、約７割から８割弱、それ以外では９割前後の実施であり、実施の割合は全般的に高いが、教科による違いがあること、中学校では小学校よりも実施の割合が、下がる教科もあることが分かる。

当該学年より前の学年の教科の年間授業時数（（１）③２））について、各学年全体の結果としては、どの学年でも、国語と算数・数学が２割～３割弱、中３生徒では、社会、理科、外国語についても約２割の実施であり、他の教科よりも実施している割合が高かった。

知的障害特別支援学級の児童生徒では、小３、小６で、国語、算数について３割強～４割強、それ以外の教科では１割未満、中３で、国語、数学、外国語では約３割～４割弱、社会、理科では約２割、それ以外の教科は１割前後の実施であり、他の教科よりも実施の割合が高い教科があること、中学校では小学校よりも、社会、理科の実施の割合が、高くなっていることが分かる。

知的障害特別支援学級以外の児童生徒では、小３では、国語、算数を含めてどの教科も１割未満であったが、小６では、小３よりも、どの教科も増加して、国語、算数では１割強～２割弱、中３では、国語、社会、数学、理科、外国語は２割前後、それ以外は約１割の実施となっていた。このように、全般的に実施の割合は低いが、他の教科よりも実施の割合が高い教科があること、小６、中３と学年が進むにつれて、実施の割合が増加することが分かる。

特別支援学校（知的障害）の教科の年間授業時数（（１）③３））について、各学年全体の結果としては、小３児童と小６児童については、どの教科についても実施の割合は１割未満であったが、中３生徒では、どの教科についても実施の割合は１割を超えていた。

知的障害特別支援学級の児童生徒では、小３、及び小６での実施の割合は、どの教科も１割弱～２割弱、中３では、どの教科も３割弱～４割強であり、実施の割合は教科によってあまり変わらないこと、中学校では小学校よりも実施の割合が高くなることが分かる。

②自立活動の指導について

自立活動の時間を設定しての年間授業時数（（１）③５））について、実施している割合は、各学年全体の結果としては、小３、小６、中３のどの学年でも、８割強であった。一方、知的障害特別支援学級の児童生徒と、知的障害特別支援学級以外の児童生徒の結果を比較すると、小３児童、小６児童で、実施している割合に差があり、前者の方が後者よりも１５％前後、低かった。中３生徒では、むしろ、知的障害特別支援学級の生徒での実施の割合が若干高く、両方で差があるとは言えない。

知的障害特別支援学級の児童生徒では、知的障害特別支援学級以外の児童生徒と比較して、小学校で、時間を設定しての自立活動の指導が、難しい場合があるということが考えられる。

自立活動の計画作成・実施・評価の状況（（１）④１））についての、各項目に対する回答で、「あまりできていない」と「ほとんどできていない」を合わせた回答の割合では、小６、中３では「自立活動の時間における指導と、各教科等において行う自立活動の指導を関連付けて指導すること」の割合が最も高かった。小３では、この項目は２番目に割合

が高い項目で、割合が最も高かったのは「指導内容の設定において、自己選択・自己決定する機会を設けること」であった。どの学年でも、「自立活動の時間における指導と、各教科等において行う自立活動の指導を関連付けて指導すること」に困難さを抱えていることが伺える。

一方、知的障害特別支援学級と、それ以外の特別支援学級の結果を比較すると、小6と中3で、「指導内容の設定において、自己選択・自己決定する機会を設けること」について、前者のほうが、後者よりも、2割弱、高かった。

この結果からは、小3では、特別支援学級の障害種にかかわらず、低年齢であるがために「指導内容の設定において、自己選択・自己決定する機会を設けること」が困難な場合があること、小6、中3と年齢が上がれば、知的障害以外の障害種の特別支援学級では、その困難さが減少するが、知的障害特別支援学級では、減少しないことを示しているように思われる。

③交流及び共同学習について

交流及び共同学習の年間授業時数（(1)③6）について、1単位時間以上実施している教科に関しての各学年全体の結果としては、小3児童と小6児童では、国語と算数は約1割から2割と低く、他の教科は、小6児童での社会を除いて、約7割から9割の実施であった。小6児童での社会については、6割未満の実施であった。

一方、中3生徒については、国語と数学は小3児童、小6児童と同様であったが社会と理科も約3割から4割弱の実施となっていた。また、外国語については2割の実施であった。その他の教科についても、小3児童と小6児童よりも低く、約6割であった。

このように、どの学年も、国語、算数について、他の教科よりも実施の割合が非常に低いこと、中学校になると、社会、理科も実施の割合がかなり低くなり、他の教科についても、小学校よりも実施の割合が低下することが分かる。

また、知的障害特別支援学級の児童生徒と、知的障害特別支援学級以外の児童生徒の結果の比較では、どの教科についても、全般的に、前者のほうが後者よりも実施の割合が低かったが、知的障害特別支援学級でも、例えば、体育・保健体育は、小3と小6では約8割、中3でも6割の実施であり、知的障害特別支援学級以外の児童生徒と比較して、それほど実施の割合がかわらない教科もあった。

こうした結果からは、国語、算数・数学のように、どの学年でも、実施の割合が低い教科があること、社会、理科のように、小学校から中学校になると、実施の割合が低下する教科があること、知的障害特別支援学級の児童生徒でも、体育・保健体育のように、実施の割合が高い教科もあることが分かる。

なお、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動、外国語活動（小3児童）については、各学年全体の結果としては、実施している割合は、約5割～7割であり、知的障害特別支援学級の児童生徒と知的障害以外特別支援学級以外の児童生徒では、小6では、

実施している割合に関して、両者に大きな差はなく、小3、及び中3では、前者の方が後者よりも実施している割合が、どの教科等についても、約1割～2割、低かった。この結果と前述の各教科での結果を合わせて考えると、知的障害特別支援学級の児童生徒において、各教科で交流及び共同学習を実施している割合は、知的障害以外の特別支援学級の児童生徒よりも全般的に低い、この調査における小6の場合のように、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動では、前者でも後者と同程度実施している場合もあると考えられる。なお、この小6の場合では、自閉症・情緒障害特別支援学級の児童生徒の方が、知的障害特別支援学級の児童生徒よりも、特別の教科道徳と特別活動について、実施の割合が1割前後低くなっていた。このように、国語、算数のような各教科と、特別の教科道徳、特別活動等のうち、どちらで、より多く交流及び共同学習を実施するかについて、障害種による違いもあるものと考えられる。

交流及び共同学習の実施状況（(1)④2）について、各学年全体の結果としては、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答で、最も回答数が多かった項目は、どの学年でも「交流先の児童の保護者に対して、交流及び共同学習の目的や内容について理解・啓発を行うこと」であり、その回答の割合は、3割強～4割強であった。また、「交流及び共同学習の授業において教科等の指導目標を達成すること」も、小3と中3では2番目に多く、その回答の割合は、2割強～3割強であった。また、知的障害特別支援学級と、それ以外の特別支援学級の結果の比較で、差が大きかったのは、小3での「交流先の児童の保護者に対して、交流及び共同学習の目的や内容について理解・啓発を行うこと」と「交流及び共同学習の授業において教科等の指導目標を達成すること」で、それ以外の項目よりも大きな差があり、前者の方が後者よりも、約2割、高かった。

こうした結果からは、どの学年でも、他の事項と比べて、「交流先の児童の保護者に対して、交流及び共同学習の目的や内容について理解・啓発を行うこと」や「交流及び共同学習の授業において教科等の指導目標を達成すること」が、あまりできていない場合があることが伺える。また、知的障害特別支援学級については、特に、低年齢の小3で、この2つの事項に、より困難があることが伺える。

④新学習指導要領の下での教育課程編成・実施における課題

新学習指導要領の下での教育課程編成・実施における課題（(1)⑤）について、「たいへんそう思う」、「ややそう思う」を合わせた回答数で、最も多かった項目は、小学校、中学校ともに、「実態の異なる複数の生徒に応じた教育課程を編成すること」であり、その割合は8割を超えていた。なお、この項目は、「たいへんそう思う」の回答数でも、小学校、中学校ともに、この項目以外で一番回答数が多かった項目よりも、約1割～2割、高くなっている。他に、「たいへんそう思う」の回答数で、他の項目よりも多かった項目としては、小学校では「教育課程の編成のために、児童の教科等での習得状況や既習事項を確認すること」、「自立活動を取り入れて教育課程を編成すること」があった。

新学習指導要領の下での教育課程編成・実施における課題のなかで、これらの事項が、特に課題となっていることが伺える。

なお、児童生徒の教育課程編成・実施状況の評価（（１）③⑧）では、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答数について、小３児童、小６児童では、「実態に応じて、交流及び共同学習のねらいを達成すること」と「実態に応じて、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導を自立活動で取り扱うこと」の割合が高かった。中３では、これら２つについての割合も高かったが、「実態に応じて、各教科のねらいを達成すること」も高かった。

これらの事項も、他の事項と比較して、課題となっていることが伺える。

そして、自立活動、交流及び共同学習については、それぞれ、先の③、④に示したようなことも、特に課題となっているものと考えられる。

⑤特別支援学級担当による通常の学級に対する指導・支援

特別支援学級担当（担任または主任）が実施する通常の学級への指導・支援（（１）⑥）について、実施したことがあるものについては、小学校、中学校ともに、割合が高い順で「授業時間において通常の学級に入り込んで行う個別または小集団指導」、「授業時間において別の場所で行う個別または小集団指導」、「授業時間以外（昼休み、放課後等）における個別または小集団指導」、「休日、長期休業中等における個別または小集団指導」であった。

小学校と中学校の比較では、「休日、長期休業中等における個別または小集団指導」以外は、小学校の方が実施の割合が高く、中学校では、無回答（どの項目にも回答なし）の割合も３割強あることから、中学校の特別支援学級では、小学校の特別支援学級と比較すると、通常の学級への指導・支援が、あまり行われていないことが伺える。

一方で、「授業時間において通常の学級に入り込んで行う個別または小集団指導」については、小学校で７割強、中学校でも約５割の実施であり、「授業時間において別の場所で行う個別または小集団指導」、「授業時間以外（昼休み、放課後等）における個別または小集団指導」についても、小学校で４割強、中学校でも３割弱の実施であり、特別支援学級担当の担任や主任が、通常の学級の児童生徒の指導・支援を、かなりの割合で実施していることも分かる。

その指導・支援の具体的内容として、例えば「授業時間において通常の学級に入り込んで行う個別または小集団指導」では、小学校、中学校ともに、学習面への支援として、通常の学級での授業におけるサブティーチャーとしての支援や、交流及び共同学習の際の付き添いで通常学級に入る場合の、周囲の児童生徒への支援を、多く行っている。また、通常の学級の児童生徒の行動観察や実態把握も行っている場合がある。また、「授業時間以外（昼休み、放課後等）における個別または小集団指導」では、小学校、中学校ともに、学習面での支援として、教科の補充を行っていると共に、生活面の支援も行っているが、

休み時間に特別支援学級を開放して、通常の学級の児童生徒が特別支援学級の児童生徒と交流するようにしたり、その児童生徒自身の居場所として過ごせるようにすることも行われている。

このように、特別支援学級担当の担任や主任は、特別支援学級の児童生徒の指導の他に、通常の学級の児童生徒への支援についても、多岐にわたり、一定の役割を担っていることが伺える。

(金子健・照井純子)

3. 研究Ⅱ（事例1）小学校特別支援学級（知的障害）における特別の教育課程編成に関わる学校組織体制の見直しと教育課程の改善

研究Ⅰ（調査）では、各校における新学習指導要領の下での教育課程編成・実施における課題（（1）⑤）として、「たいへんそう思う」、「ややそう思う」を合わせた回答では、小学校、中学校ともに、「実態の異なる複数の児童（生徒）に応じて教育課程を編成すること」を課題と考えている割合が、約8割と高く、「たいへんそう思う」の割合も5割を超えていた。また、他に「たいへんそう思う」との回答の割合が高かったものとして、小学校では「教育課程の編成のために、児童の教科等での習得状況や既習事項を確認すること」があった。実態の異なる複数の児童生徒に対して適切な教育課程を編成するためには、個々の児童生徒の教科等での習得状況や既習事項を十分に確認し、そのうえで教育課程を編成することが必要であり、このことは教育課程の改善を図っていくうえでも重要である。このような課題に対して、ここでは、特別支援学級担任が「教育課程編成・評価シート（試案）」や「各教科の指導内容一覧表（試案）」を作成・活用して取り組んだ事例を取り上げる。また、こうした取組を支えるものとして、特別支援学級における特別の教育課程編成が特別支援学級担当者にのみ任されるのではなく、通常の学級の教育課程編成とともに、学校としての教育課程編成の取組のなかに十分に位置付けられることも必要である。そうすることは、特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒の交流及び共同学習の円滑な実施にもつながる。この事例では、このような特別支援学級の教育課程編成に関わる学校組織体制の見直しと改善の取組も行っている。

（1）はじめに

平成29年告示の小学校及び中学校学習指導要領において、特別の教育課程について、より具体的に示されたことから、特別の教育課程編成の基本的な考え方や特別支援教育に関する教育課程の枠組みを、学校全体で理解することがより一層求められているものと考えられる。A市立B小学校（以下、「本校」とする）では、特別の教育課程に関わる学校組織体制並びに特別支援学級の教育課程編成に関する具体的な作業や手続きの見直しと対策を行った。

（2）方法

①学校及び特別支援学級の概要

全校児童数179人、1学年1学級、知的障害学級2学級、計8学級の小規模校である。特別支援学級の児童は、計11名在籍しており、1、2、3、4年生の5名、5、6年生の6名が各学級に在籍している。また、支援員が1名配置されており、授業の支援や、交流及び共同学習の交流先の学級で教科の学習を行う児童の支援をしている。

なお、教科担当者が特別支援学級の授業を行うことや、特別支援学級の担任が通常の学

級の授業を行うなどの取組によって、校内での特別支援教育の理解、促進の充実を図っている。

②課題の整理

ア 教育課程編成・実施・評価・改善に至る年間の作業や手続きの実際

まず、特別の教育課程編成について、本校における年間での作業や手続きを整理した。図Ⅱ－３－１に、本校での特別の教育課程編成に関する現状として、その年間の作業や手続きの実際を示す。

この整理の結果、特別の教育課程編成に関わる評価・改善の作業や手続きが曖昧であることが分かった。新担任が、前任からの引き継ぎ、個別の指導計画、要録、授業の様子を見て実態把握を行い、編成に至っていた。また、年度末の３月は他の業務が忙しく、特別の教育課程編成にかかる評価・改善のための時間の捻出が難しいことが課題であると考えられた。

イ 小学校学習指導要領の総則に記載されている特別支援学級における特別の教育課程（第１章第４の２の（１）のイ）に則った作業や手続きの実際

学習指導要領（第１章第４の２の（１）のイ）では、特別支援学級における特別の教育課程編成について、「（ア）障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第７章に示す自立活動を取り入れること。（イ）児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童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、実態に応じた教育課程を編成すること。」とされている。また、同解説では、知的障害者である児童の実態に応じた各教科の目標を設定するための手続きの例として、a～dの項目が示されているが、そのうちの、c、dは次のようである。

- c 児童の習得状況や既習事項を踏まえ、小学校卒業までに育成を目指す資質・能力を検討し、在学期間に提供すべき教育内容を十分見極める。
- d 各教科の目標及び内容の系統性を踏まえ、教育課程を編成する。

本校では、特に、このc、dの視点に立った取組が不十分であると考えられた。これらの視点に立った取組という点でも、本校における特別支援学級の教育課程編成に関わる作業や手続きは、十分に確立されておらず、また、担任の経験に基づいて個人の裁量で行っていた部分が大きいことが課題であると考えられた。

なにを	いつ	どのように
①個の実態把握（学習状況）	4月	・前年度の個別の指導計画参照 ・学習の引継ぎや授業の様子
②個の教育課程（準ずる・下学年・知的）	5月	・①と要録参照 ・時間割の設定による週時数決定
③各教科等の指導内容（単元）	5月～	・教科によって教科書通り ・教科によって季節や行事に合わせて
④各教科等の年間指導計画	5月～	・学級の形態・実態に合わせて ・交流授業の体制に合わせて
⑤各教科等の個別の指導計画	5月	・前年度の個別の指導計画や①から ・学習指導要領や学習評価規準参照
⑥個別の指導計画の評価・改善（学期ごと）	7・12・3月	・主な表れ、有効な手立て
⑦年間の学習評価＝学習状況	3月	
⑧個の教育課程	4月	

図Ⅱ－3－2 変更後の教育課程編成に関する作業や手続きの流れ

②特別の教育課程編成に関わる方針及び全体計画の作成・活用（校長と担任）

校長と相談のうえ、本校の経営全体計画の「教育課程編成の基本的な考え方、方針」に、「特別支援学級における特別の教育課程編成の基本的な考え方」や具体的な編成の手順、自立活動、交流及び共同学習など、特別支援学級の教育課程に関することについて記載したり、同教育課程に関する研修の時間を設けたりするなどして、学校全体で、特別の教育課程について認識・理解できるようにすることとした。

なお、特別支援学級の教育課程に関する事項の経営全体計画への記載にあたっては、参考資料として、国立特別支援教育総合研究所で作成した「インクルーシブ教育システムの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～知的障害および自閉症・情調障害特別支援学級を中心に～」と「小学校・中学校管理職のための特別支援学級の教育課程編成ガイドブック～試案～」を活用した。

③教員の情報共有の場の設定（特別支援学級担任、交流学級担任、教科担当者）

特別支援学級の児童に関わる教員による、教育課程の評価・改善につなげる情報交換・共有の場として、児童の様子や学習状況等について話す時間を設定した。その際の発言の一部を表Ⅱ－3－1に示す。目的は、特別支援学級の児童の学習の様子について振り返り、今後の指導・支援に生かすこととした。

この取組について、令和3年度は、12月上旬（成績週間少し前）に設定し、特別支援学級の担任、交流先の学級の担任、特別支援学級で授業を行う教科担当者が参画した。児童Aと児童Bの授業を担当している教員1人ずつと担任とで、約15分、情報共有を行うという方法をとった。令和4年度は、前年度の反省を踏まえて10月上旬に設定し、新1年生の児童や転籍の児童らについての情報共有を行った。

表Ⅱ－３－１ 教員の情報共有の発言の一部

	教員	児童の様子・表れ	学習状況等
児童 A に つ い て	教科担当 C 3組図工	座れなくなってきた。手先の不器用さがある。うまくいかにクシャクシャにする。発想が豊かなところを伸ばしたいが、本人が挫折してしまう。	支援員がついて支援を行っている。
	教科担任 D 合同体育	指導者と距離感が近い。全体とも交わるようになった。投げ出すことがなくなっている。役割を与えている。ボール運動にぎこちなさがある。	体育技能的には小1が妥当ではないか。
	交流担任 E 交流体育	当初は交流授業に行きたがらなかったが、自分とクラスの子（交流先）が声をかけるようになって行くことが増えた。何か自信がなさそう。勝敗がつくものを気にしている。	
	児童 A の担任	近くに大人がいないと学習に向かえないことが多い。体育の何かの競技後に、ぼくのせいで・・・のような発言があった。	

発言者	場の設定 または 教育課程編成に関わること
担任	・自立活動の目標や手立ての再確認ができるし、（交流先の）通常級の中での様子がよく分かる。 ・他の先生からの見立てや交流授業内容が分かると、次の手立てを考えることができる。
教科担当者 並びに 交流学級担任	・指導対象児の実態に大きな差があるので、どこに合わせてよいかわっている。単元計画が組みづらい。 ・新学期が始まる（授業が始まる前に）、昨年度の担当から進捗状況を把握できていたことで、年間どのように進めていけばよいかある程度見通しができていたからよかった。 ・児童の話をするすることで、自分の授業について振り返りができた。このような効果が期待できるのであれば、学期末ではなく、学期の中間がよいのではないか。
担任兼 コーディネーター	・情報交換の場の設定は有効であるが、学校全体のバランスを見て設定をしたい。 ・児童の実態が把握できてきた頃（6月）に、校内特別支援委員会の時などに個別の指導計画の確認など。 ・シートは教育課程とのつながり、継続性、根拠、目標のよりどころとなるものなる。

④教育課程編成・評価シート（試案）、各教科の指導内容一覧表（試案）の作成

教育課程の評価・改善の作業や手続きが明確になるように「教育課程編成・評価シート（試案）」を作成した（図Ⅱ－３－３）。また、個々の児童の既習事項や習得状況を適切かつある程度容易に把握できるツールとして、「各教科の指導内容一覧表（試案）」を作成した（図Ⅱ－３－４）。

それぞれの構成と意図は、表Ⅱ－３－２、Ⅱ－３－３のとおりである。

学校名	0										記入者氏名																								
ふりがな	0																																		
児童生徒氏名	0										性別											学年・組	0 年 0 組												
長期目標	学習上・生活上の課題と長所やよさを整理して、中心的な課題を考え、長期目標(1年)を設定しましょう。																														◎	○	△	▼	
短期目標	#VALUE!															0															お	お	や	や	十
	前期															後期															お	お	や	や	十
	#VALUE!															0															お	お	や	や	十

教科	指導目標や指導内容										知識及び技能	思考・判断・表現	学びに向かう力・人間性等	評価					次年度	
	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	学習状況				有効な支援・教材・教具	知	思	学	段階	1学期・1年間	つけたい力
国語	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	①	②	③						④		
算数・数学	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3											

図Ⅱ－３－３ 教育課程編成・評価シート（試案）

（図中の①～⑤は表Ⅱ－３－２の①～⑤に対応している）

表Ⅱ－３－２ 教育課程編成・評価シート（試案）の構成と意図

構成	意図
①各教科の指導目標や指導内容を選択した学年及び段階	・個の学習の実態を明確にする。 ・６，９年間の見通しを意識する。
②学年及び段階における各教科の３観点別の目標	・知的障害教育の教科の目標や小学校の教科の目標を３観点で意識する。
③３観点別各教科における年間の評価（学習の状況・有効な手立て）	・評価の根拠を明確にする。 ・要録への記載の根拠を明確にする。
④各教科における次年度の中心的な目標や内容	・個別の指導計画への接続。 ・新年度の担任への引継ぎ。
⑤自立活動の目標（年間・前期・後期）	・各教科において、自立活動の目標を意識して指導するようにする。

小学部

小学校

中学部

国語			小学部			小学校			中学部	
			1段階	2段階	3段階	1・2年	3・4年	5・6年	1段階	2段階
		言葉の働き	(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ことを。	(7) 身近な人の話し掛けや会話などの話し言葉に慣れ、言葉が、気持ちや要求を表していることを感じることを。	(7) 身近な人との会話や読み聞かせを通して、言葉には物事の内容を表す働きがあることに気付くこと。	ア 言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあるとに気付くこと。	ア 言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くこと。	ア 言葉には、相手とのつながりをつくる働きがあることに気付くこと。	(7) 身近な大人や友達とのやり取りを通して、言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。	(7) 日常生活の中での周りの人とのやり取りを通して、言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付くこと。
		話し言葉と書き言葉		(4) 日常生活でよく使われている平仮名を読むこと。	(4) 姿勢や口形に気を付けて話すこと。 (9) 日常生活でよく使う促音、長音などが含まれた語句、平仮名、片仮名、漢字の正しい読み方を知ること。	イ 音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。 ウ 長音、拗よう音、促音、撥はつ音などの表記、助詞の「は」、「へ」及び「を」の使い方、句読点の打ち方、かぎ（「」）の使い方を理解して文や文章の中で使うこと。また、平仮名及び片仮名を読み、書くとともに、片仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で使うこと。	イ 相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すこと。 ウ 漢字と仮名を用いた表記、送り仮名の付け方、改行の仕方を理解して文や文章の中で使うとともに、句読点を適切に打つこと。また、第3学年においては、日常使われている簡単な単語について、ローマ字で表記されたものを読み、ローマ字で書くこと。	イ 話し言葉と書き言葉との違いに気付くこと。 ウ 文や文章の中で漢字と仮名を適切に使い分けるとともに、送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書くこと	(4) 発音や声の大きさに気を付けて話すこと。 (9) 長音、拗よう音、促音、撥はつ音、助詞の正しい読み方や書き方を知ること。	(4) 発声や発音に気を付けて話し、声の大きさを調節したりして話すこと。 (9) 長音、拗よう音、促音、撥はつ音などの表記や助詞の使い方を理解し、文や文章の中で使うこと。
	知識・技能	漢字				エ 第1学年においては、別表の学年別漢字配当表（以下「学年別漢字配当表」という。）の第1学年に配当されている漢字を読み、漸次書き、文や文章の中で使うこと。第2学年においては、学年別漢字配当表の第2学年までに配当されている漢字を読み、書くこと。また、第1学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第2学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。	エ 第3学年及び第4学年の各学年においては、学年別漢字配当表の当該学年までに配当されている漢字を読み、書くこと。また、当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、当該学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。	エ 第5学年及び第6学年の各学年においては、学年別漢字配当表の当該学年までに配当されている漢字を読み、書くこと。また、当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、当該学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。		

図Ⅱ－３－４：各教科の指導内容一覧表（試案）の一部

表Ⅱ－３－３ 各教科の指導内容一覧表（試案）の構成と意図

構 成	意 図
知的障害特別支援学校小学部、小学校、知的障害特別支援学校中学部の各教科の学年及び段階における指導目標や指導内容（３観点）	・各学習指導要領を基にした、目標や内容を閲覧する。 ・個の既習事項や習得状況の把握を行う。 ・知的障害教育の教科で編成するのか、小学校の教科で編成するのか検討するときに利用する。 ・学びの履歴を容易にする。 ・教育課程編成・評価シート作成の根拠となる。

⑤教育課程編成・評価シート、各教科の指導内容一覧表の活用（担任２名）

これらのシートは、教育課程を評価・改善し、次年度の教育課程を編成するために活用されるものである。令和２年度の時点では、これまでの要録や個別の指導計画を参照して、学習状況の把握に努めていた状況であるが、令和３年度は、児童２名において活用を試み、令和４年度は、６名において活用した。それぞれの教科において、既習事項や習得状況にマークし、個別の目標や単元の目標の参考資料とした。また、授業を担当する教員間で共有したり、次年度の引き継ぎに活用したりしている。図Ⅱ－３－５は、活用の一部（国語）である。

国語		小学部		小学校		
		2段階	3段階	1・2年	3・4年	5・6年
思考力・判断力・表現力 書く	題材の設定	ア 経験したことのうち身近なことについて、写真などを手掛かりにして、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。	ア 身近で見聞したり、経験したりしたことについて書きたいことを見付け、その題材に必要な事柄を集めること。	ア 経験したことや想像したことなどから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして、伝えたいことを明確にする。	ア 相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり分類したりして、伝えたいことを明確にする。	ア 目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすること。
	情報の収集					
	内容の検討					
	構成の検討		イ 見聞したり、経験したりしたことから、伝えたい事柄の順序を考えること。	イ ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭ ⑮ ⑯ ⑰ ⑱ ⑲ ⑳ ㉑ ㉒ ㉓ ㉔ ㉕ ㉖ ㉗ ㉘ ㉙ ㉚ ㉛ ㉜ ㉝ ㉞ ㉟ ㊱ ㊲ ㊳ ㊴ ㊵ ㊶ ㊷ ㊸ ㊹ ㊺ ㊻ ㊼ ㊽ ㊾ ㊿ ㏀ ㏁ ㏂ ㏃ ㏄ ㏅ ㏆ ㏇ ㏈ ㏉ ㏊ ㏋ ㏌ ㏍ ㏎ ㏏ ㏐ ㏑ ㏒ ㏓ ㏔ ㏕ ㏖ ㏗ ㏘ ㏙ ㏚ ㏛ ㏜ ㏝ ㏞ ㏟ ㏠ ㏡ ㏢ ㏣ ㏤ ㏥ ㏦ ㏧ ㏨ ㏩ ㏪ ㏫ ㏬ ㏭ ㏮ ㏯ ㏰ ㏱ ㏲ ㏳ ㏴ ㏵ ㏶ ㏷ ㏸ ㏹ ㏺ ㏻ ㏼ ㏽ ㏾ ㏿ 㐀 㐁 㐂 㐃 㐄 㐅 㐆 㐇 㐈 㐉 㐊 㐋 㐌 㐍 㐎 㐏 㐐 㐑 㐒 㐓 㐔 㐕 㐖 㐗 㐘 㐙 㐚 㐛 㐜 㐝 㐞 㐟 㐠 㐡 㐢 㐣 㐤 㐥 㐦 㐧 㐨 㐩 㐪 㐫 㐬 㐭 㐮 㐯 㐰 㐱 㐲 㐳 㐴 㐵 㐶 㐷 㐸 㐹 㐺 㐻 㐼 㐽 㐾 㐿 㑀 㑁 㑂 㑃 㑄 㑅 㑆 㑇 㑈 㑉 㑊 㑋 㑌 㑍 㑎 㑏 㑐 㑑 㑒 㑓 㑔 㑕 㑖 㑗 㑘 㑙 㑚 㑛 㑜 㑝 㑞 㑟 㑠 㑡 㑢 㑣 㑤 㑥 㑦 㑧 㑨 㑩 㑪 㑫 㑬 㑭 㑮 㑯 㑰 㑱 㑲 㑳 㑴 㑵 㑶 㑷 㑸 㑹 㑺 㑻 㑼 㑽 㑾 㑿 㒀 㒁 㒂 㒃 㒄 㒅 㒆 㒇 㒈 㒉 㒊 㒋 㒌 㒍 㒎 㒏 㒐 㒑 㒒 㒓 㒔 㒕 㒖 㒗 㒘 㒙 㒚 㒛 㒜 㒝 㒞 㒟 㒠 㒡 㒢 㒣 㒤 㒥 㒦 㒧 㒨 㒩 㒪 㒫 㒬 㒭 㒮 㒯 㒰 㒱 㒲 㒳 㒴 㒵 㒶 㒷 㒸 㒹 㒺 㒻 㒼 㒽 㒾 㒿 㓀 㓁 㓂 㓃 㓄 㓅 㓆 㓇 㓈 㓉 㓊 㓋 㓌 㓍 㓎 㓏 㓐 㓑 㓒 㓓 㓔 㓕 㓖 㓗 㓘 㓙 㓚 㓛 㓜 㓝 㓞 㓟 㓠 㓡 㓢 㓣 㓤 㓥 㓦 㓧 㓨 㓩 㓪 㓫 㓬 㓭 㓮 㓯 㓰 㓱 㓲 㓳 㓴 㓵 㓶 㓷 㓸 㓹 㓺 㓻 㓼 㓽 㓾 㓿 㔀 㔁 㔂 㔃 㔄 㔅 㔆 㔇 㔈 㔉 㔊 㔋 㔌 㔍 㔎 㔏 㔐 㔑 㔒 㔓 㔔 㔕 㔖 㔗 㔘 㔙 㔚 㔛 㔜 㔝 㔞 㔟 㔠 㔡 㔢 㔣 㔤 㔥 㔦 㔧 㔨 㔩 㔪 㔫 㔬 㔭 㔮 㔯 㔰 㔱 㔲 㔳 㔴 㔵 㔶 㔷 㔸 㔹 㔺 㔻 㔼 㔽 㔾 㔿 㕀 㕁 㕂 㕃 㕄 㕅 㕆 㕇 㕈 㕉 㕊 㕋 㕌 㕍 㕎 㕏 㕐 㕑 㕒 㕓 㕔 㕕 㕖 㕗 㕘 㕙 㕚 㕛 㕜 㕝 㕞 㕟 㕠 㕡 㕢 㕣 㕤 㕥 㕦 㕧 㕨 㕩 㕪 㕫 㕬 㕭 㕮 㕯 㕰 㕱 㕲 㕳 㕴 㕵 㕶 㕷 㕸 㕹 㕺 㕻 㕼 㕽 㕾 㕿 㖀 㖁 㖂 㖃 㖄 㖅 㖆 㖇 㖈 㖉 㖊 㖋 㖌 㖍 㖎 㖏 㖐 㖑 㖒 㖓 㖔 㖕 㖖 㖗 㖘 㖙 㖚 㖛 㖜 㖝 㖞 㖟 㖠 㖡 㖢 㖣 㖤 㖥 㖦 㖧 㖨 㖩 㖪 㖫 㖬 㖭 㖮 㖯 㖰 㖱 㖲 㖳 㖴 㖵 㖶 㖷 㖸 㖹 㖺 㖻 㖼 㖽 㖾 㖿 㗀 㗁 㗂 㗃 㗄 㗅 㗆 㗇 㗈 㗉 㗊 㗋 㗌 㗍 㗎 㗏 㗐 㗑 㗒 㗓 㗔 㗕 㗖 㗗 㗘 㗙 㗚 㗛 㗜 㗝 㗞 㗟 㗠 㗡 㗢 㗣 㗤 㗥 㗦 㗧 㗨 㗩 㗪 㗫 㗬 㗭 㗮 㗯 㗰 㗱 㗲 㗳 㗴 㗵 㗶 㗷 㗸 㗹 㗺 㗻 㗼 㗽 㗾 㗿 㘀 㘁 㘂 㘃 㘄 㘅 㘆 㘇 㘈 㘉 㘊 㘋 㘌 㘍 㘎 㘏 㘐 㘑 㘒 㘓 㘔 㘕 㘖 㘗 㘘 㘙 㘚 㘛 㘜 㘝 㘞 㘟 㘠 㘡 㘢 㘣 㘤 㘥 㘦 㘧 㘨 㘩 㘪 㘫 㘬 㘭 㘮 㘯 㘰 㘱 㘲 㘳 㘴 㘵 㘶 㘷 㘸 㘹 㘺 㘻 㘼 㘽 㘾 㘿 㙀 㙁 㙂 㙃 㙄 㙅 㙆 㙇 㙈 㙉 㙊 㙋 㙌 㙍 㙎 㙏 㙐 㙑 㙒 㙓 㙔 㙕 㙖 㙗 㙘 㙙 㙚 㙛 㙜 㙝 㙞 㙟 㙠 㙡 㙢 㙣 㙤 㙥 㙦 㙧 㙨 㙩 㙪 㙫 㙬 㙭 㙮 㙯 㙰 㙱 㙲 㙳 㙴 㙵 㙶 㙷 㙸 㙹 㙺 㙻 㙼 㙽 㙾 㙿 㚀 㚁 㚂 㚃 㚄 㚅 㚆 㚇 㚈 㚉 㚊 㚋 㚌 㚍 㚎 㚏 㚐 㚑 㚒 㚓 㚔 㚕 㚖 㚗 㚘 㚙 㚚 㚛 㚜 㚝 㚞 㚟 㚠 㚡 㚢 㚣 㚤 㚥 㚦 㚧 㚨 㚩 㚪 㚫 㚬 㚭 㚮 㚯 㚰 㚱 㚲 㚳 㚴 㚵 㚶 㚷 㚸 㚹 㚺 㚻 㚼 㚽 㚾 㚿 㜀 㜁 㜂 㜃 㜄 㜅 㜆 㜇 㜈 㜉 㜊 㜋 㜌 㜍 㜎 㜏 㜐 㜑 㜒 㜓 㜔 㜕 㜖 㜗 㜘 㜙 㜚 㜛 㜜 㜝 㜞 㜟 㜠 㜡 㜢 㜣 㜤 㜥 㜦 㜧 㜨 㜩 㜪 㜫 㜬 㜭 㜮 㜯 㜰 㜱 㜲 㜳 㜴 㜵 㜶 㜷 㜸 㜹 㜺 㜻 㜼 㜽 㜾 㜿 㝀 㝁 㝂 㝃 㝄 㝅 㝆 㝇 㝈 㝉 㝊 㝋 㝌 㝍 㝎 㝏 㝐 㝑 㝒 㝓 㝔 㝕 㝖 㝗 㝘 㝙 㝚 㝛 㝜 㝝 㝞 㝟 㝠 㝡 㝢 㝣 㝤 㝥 㝦 㝧 㝨 㝩 㝪 㝫 㝬 㝭 㝮 㝯 㝰 㝱 㝲 㝳 㝴 㝵 㝶 㝷 㝸 㝹 㝺 㝻 㝼 㝽 㝾 㝿 㞀 㞁 㞂 㞃 㞄 㞅 㞆 㞇 㞈 㞉 㞊 㞋 㞌 㞍 㞎 㞏 㞐 㞑 㞒 㞓 㞔 㞕 㞖 㞗 㞘 㞙 㞚 㞛 㞜 㞝 㞞 㞟 㞠 㞡 㞢 㞣 㞤 㞥 㞦 㞧 㞨 㞩 㞪 㞫 㞬 㞭 㞮 㞯 㞰 㞱 㞲 㞳 㞴 㞵 㞶 㞷 㞸 㞹 㞺 㞻 㞼 㞽 㞾 㞿 㟀 㟁 㟂 㟃 㟄 㟅 㟆 㟇 㟈 㟉 㟊 㟋 㟌 㟍 㟎 㟏 㟐 㟑 㟒 㟓 㟔 㟕 㟖 㟗 㟘 㟙 㟚 㟛 㟜 㟝 㟞 㟟 㟠 㟡 㟢 㟣 㟤 㟥 㟦 㟧 㟨 㟩 㟪 㟫 㟬 㟭 㟮 㟯 㟰 㟱 㟲 㟳 㟴 㟵 㟶 㟷 㟸 㟹 㟺 㟻 㟼 㟽 㟾 㟿 㠀 㠁 㠂 㠃 㠄 㠅 㠆 㠇 㠈 㠉 㠊 㠋 㠌 㠍 㠎 㠏 㠐 㠑 㠒 㠓 㠔 㠕 㠖 㠗 㠘 㠙 㠚 㠛 㠜 㠝 㠞 㠟 㠠 㠡 㠢 㠣 㠤 㠥 㠦 㠧 㠨 㠩 㠪 㠫 㠬 㠭 㠮 㠯 㠰 㠱 㠲 㠳 㠴 㠵 㠶 㠷 㠸 㠹 㠺 㠻 㠼 㠽 㠾 㠿 㡀 㡁 㡂 㡃 㡄 㡅 㡆 㡇 㡈 㡉 㡊 㡋 㡌 㡍 㡎 㡏 㡐 㡑 㡒 㡓 㡔 㡕 㡖 㡗 㡘 㡙 㡚 㡛 㡜 㡝 㡞 㡟 㡠 㡡 㡢 㡣 㡤 㡥 㡦 㡧 㡨 㡩 㡪 㡫 㡬 㡭 㡮 㡯 㡰 㡱 㡲 㡳 㡴 㡵 㡶 㡷 㡸 㡹 㡺 㡻 㡼 㡽 㡾 㡿 㢀 㢁 㢂 㢃 㢄 㢅 㢆 㢇 㢈 㢉 㢊 㢋 㢌 㢍 㢎 㢏 㢐 㢑 㢒 㢓 㢔 㢕 㢖 㢗 㢘 㢙 㢚 㢛 㢜 㢝 㢞 㢟 㢠 㢡 㢢 㢣 㢤 㢥 㢦 㢧 㢨 㢩 㢪 㢫 㢬 㢭 㢮 㢯 㢰 㢱 㢲 㢳 㢴 㢵 㢶 㢷 㢸 㢹 㢺 㢻 㢼 㢽 㢾 㢿 㣀 㣁 㣂 㣃 㣄 㣅 㣆 㣇 㣈 㣉 㣊 㣋 㣌 㣍 㣎 㣏 㣐 㣑 㣒 㣓 㣔 㣕 㣖 㣗 㣘 㣙 㣚 㣛 㣜 㣝 㣞 㣟 㣠 㣡 㣢 㣣 㣤 㣥 㣦 㣧 㣨 㣩 㣪 㣫 㣬 㣭 㣮 㣯 㣰 㣱 㣲 㣳 㣴 㣵 㣶 㣷 㣸 㣹 㣺 㣻 㣼 㣽 㣾 㣿 㤀 㤁 㤂 㤃 㤄 㤅 㤆 㤇 㤈 㤉 㤊 㤋 㤌 㤍 㤎 㤏 㤐 㤑 㤒 㤓 㤔 㤕 㤖 㤗 㤘 㤙 㤚 㤛 㤜 㤝 㤞 㤟 㤠 㤡 㤢 㤣 㤤 㤥 㤦 㤧 㤨 㤩 㤪 㤫 㤬 㤭 㤮 㤯 㤰 㤱 㤲 㤳 㤴 㤵 㤶 㤷 㤸 㤹 㤺 㤻 㤼 㤽 㤾 㤿 㥀 㥁 㥂 㥃 㥄 㥅 㥆 㥇 㥈 㥉 㥊 㥋 㥌 㥍 㥎 㥏 㥐 㥑 㥒 㥓 㥔 㥕 㥖 㥗 㥘 㥙 㥚 㥛 㥜 㥝 㥞 㥟 㥠 㥡 㥢 㥣 㥤 㥥 㥦 㥧 㥨 㥩 㥪 㥫 㥬 㥭 㥮 㥯 㥰 㥱 㥲 㥳 㥴 㥵 㥶 㥷 㥸 㥹 㥺 㥻 㥼 㥽 㥾 㥿 㦀 㦁 㦂 㦃 㦄 㦅 㦆 㦇 㦈 㦉 㦊 㦋 㦌 㦍 㦎 㦏 㦐 㦑 㦒 㦓 㦔 㦕 㦖 㦗 㦘 㦙 㦚 㦛 㦜 㦝 㦞 㦟 㦠 㦡 㦢 㦣 㦤 㦥 㦦 㦧 㦨 㦩 㦪 㦫 㦬 㦭 㦮 㦯 㦰 㦱 㦲 㦳 㦴 㦵 㦶 㦷 㦸 㦹 㦺 㦻 㦼 㦽 㦾 㦿 㧀 㧁 㧂 㧃 㧄 㧅 㧆 㧇 㧈 㧉 㧊 㧋 㧌 㧍 㧎 㧏 㧐 㧑 㧒 㧓 㧔 㧕 㧖 㧗 㧘 㧙 㧚 㧛 㧜 㧝 㧞 㧟 㧠 㧡 㧢 㧣 㧤 㧥 㧦 㧧 㧨 㧩 㧪 㧫 㧬 㧭 㧮 㧯 㧰 㧱 㧲 㧳 㧴 㧵 㧶 㧷 㧸 㧹 㧺 㧻 㧼 㧽 㧾 㧿 㨀 㨁 㨂 㨃 㨄 㨅 㨆 㨇 㨈 㨉 㨊 㨋 㨌 㨍 㨎 㨏 㨐 㨑 㨒 㨓 㨔 㨕 㨖 㨗 㨘 㨙 㨚 㨛 㨜 㨝 㨞 㨟 㨠 㨡 㨢 㨣 㨤 㨥 㨦 㨧 㨨 㨩 㨪 㨫 㨬 㨭 㨮 㨯 㨰 㨱 㨲 㨳 㨴 㨵 㨶 㨷 㨸 㨹 㨺 㨻 㨼 㨽 㨾 㨿 㩀 㩁 㩂 㩃 㩄 㩅 㩆 㩇 㩈 㩉 㩊 㩋 㩌 㩍 㩎 㩏 㩐 㩑 㩒 㩓 㩔 㩕 㩖 㩗 㩘 㩙 㩚 㩛 㩜 㩝 㩞 㩟 㩠 㩡 㩢 㩣 㩤 㩥 㩦 㩧 㩨 㩩 㩪 㩫 㩬 㩭 㩮 㩯 㩰 㩱 㩲 㩳 㩴 㩵 㩶 㩷 㩸 㩹 㩺 㩻 㩼 㩽 㩾 㩿 㪀 㪁 㪂 㪃 㪄 㪅 㪆 㪇 㪈 㪉 㪊 㪋 㪌 㪍 㪎 㪏 㪐 㪑 㪒 㪓 㪔 㪕 㪖 㪗 㪘 㪙 㪚 㪛 㪜 㪝 㪞 㪟 㪠 㪡 㪢 㪣 㪤 㪥 㪦 㪧 㪨 㪩 㪪 㪫 㪬 㪭 㪮 㪯 㪰 㪱 㪲 㪳 㪴 㪵 㪶 㪷 㪸 㪹 㪺 㪻 㪼 㪽 㪾 㪿 㫀 㫁 㫂 㫃 㫄 㫅 㫆 㫇 㫈 㫉 㫊 㫋 㫌 㫍 㫎 㫏 㫐 㫑 㫒 㫓 㫔 㫕 㫖 㫗 㫘 㫙 㫚 㫛 㫜 㫝 㫞 㫟 㫠 㫡 㫢 㫣 㫤 㫥 㫦 㫧 㫨 㫩 㫪 㫫 㫬 㫭 㫮 㫯 㫰 㫱 㫲 㫳 㫴 㫵 㫶 㫷 㫸 㫹 㫺 㫻 㫼 㫽 㫾 㫿 㬀 㬁 㬂 㬃 㬄 㬅 㬆 㬇 㬈 㬉 㬊 㬋 㬌 㬍 㬎 㬏 㬐 㬑 㬒 㬓 㬔 㬕 㬖 㬗 㬘 㬙 㬚 㬛 㬜 㬝 㬞 㬟 㬠 㬡 㬢 㬣 㬤 㬥 㬦 㬧 㬨 㬩 㬪 㬫 㬬 㬭 㬮 㬯 㬰 㬱 㬲 㬳 㬴 㬵 㬶 㬷 㬸 㬹 㬺 㬻 㬼 㬽 㬾 㬿 㭀 㭁 㭂 㭃 㭄 㭅 㭆 㭇 㭈 㭉 㭊 㭋 㭌 㭍 㭎 㭏 㭐 㭑 㭒 㭓 㭔 㭕 㭖 㭗 㭘 㭙 㭚 㭛 㭜 㭝 㭞 㭟 㭠 㭡 㭢 㭣 㭤 㭥 㭦 㭧 㭨 㭩 㭪 㭫 㭬 㭭 㭮 㭯 㭰 㭱 㭲 㭳 㭴 㭵 㭶 㭷 㭸 㭹 㭺 㭻 㭼 㭽 㭾 㭿 㮀 㮁 㮂 㮃 㮄 㮅 㮆 㮇 㮈 㮉 㮊 㮋 㮌 㮍 㮎 㮏 㮐 㮑 㮒 㮓 㮔 㮕 㮖 㮗 㮘 㮙 㮚 㮛 㮜 㮝 㮞 㮟 㮠 㮡 㮢 㮣 㮤 㮥 㮦 㮧 㮨 㮩 㮪 㮫 㮬 㮭 㮮 㮯 㮰 㮱 㮲 㮳 㮴 㮵 㮶 㮷 㮸 㮹 㮺 㮻 㮼 㮽 㮾 㮿 㯀 㯁 㯂 㯃 㯄 㯅 㯆 㯇 㯈 㯉 㯊 㯋 㯌 㯍 㯎 㯏 㯐 㯑 㯒 㯓 㯔 㯕 㯖 㯗 㯘 㯙 㯚 㯛 㯜 㯝 㯞 㯟 㯠 㯡 㯢 㯣 㯤 㯥 㯦 㯧 㯨 㯩 㯪 㯫 㯬 㯭 㯮 㯯 㯰 㯱 㯲 㯳 㯴 㯵 㯶 㯷 㯸 㯹 㯺 㯻 㯼 㯽 㯾 㯿 㰀 㰁 㰂 㰃 㰄 㰅 㰆 㰇 㰈 㰉 㰊 㰋 㰌 㰍 㰎 㰏 㰐 㰑 㰒 㰓 㰔 㰕 㰖 㰗 㰘 㰙 㰚 㰛 㰜 㰝 㰞 㰟 㰠 㰡 㰢 㰣 㰤 㰥 㰦 㰧 㰨 㰩 㰪 㰫 㰬 㰭 㰮 㰯 㰰 㰱 㰲 㰳 㰴 㰵 㰶 㰷 㰸 㰹 㰺 㰻 㰼 㰽 㰾 㰿 㱀 㱁 㱂 㱃 㱄 㱅 㱆 㱇 㱈 㱉 㱊 㱋 㱌 㱍 㱎 㱏 㱐 㱑 㱒 㱓 㱔 㱕 㱖 㱗 㱘 㱙 㱚 㱛 㱜 㱝 㱞 㱟 㱠 㱡 㱢 㱣 㱤 㱥 㱦 㱧 㱨 㱩 㱪 㱫 㱬 㱭 㱮 㱯 㱰 㱱 㱲 㱳 㱴 㱵 㱶 㱷 㱸 㱹 㱺 㱻 㱼 㱽 㱾 㱿 㲀 㲁 㲂 㲃 㲄 㲅 㲆 㲇 㲈 㲉 㲊 㲋 㲌 㲍 㲎 㲏 㲐 㲑 㲒 㲓 㲔 㲕 㲖 㲗 㲘 㲙 㲚 㲛 㲜 㲝 㲞 㲟 㲠 㲡 㲢 㲣 㲤 㲥 㲦 㲧 㲨 㲩 㲪 㲫 㲬 㲭 㲮 㲯 㲰 㲱 㲲 㲳 㲴 㲵 㲶 㲷 㲸 㲹 㲺 㲻 㲼 㲽 㲾 㲿 㳀 㳁 㳂 㳃 㳄 㳅 㳆 㳇 㳈 㳉 㳊 㳋 㳌 㳍 㳎 㳏 㳐 㳑 㳒 㳓 㳔 㳕 㳖 㳗 㳘 㳙 㳚 㳛 㳜 㳝 㳞 㳟 㳠 㳡 㳢 㳣 㳤 㳥 㳦 㳧 㳨 㳩 㳪 㳫 㳬 㳭 㳮 㳯 㳰 㳱 㳲 㳳 㳴 㳵 㳶 㳷 㳸 㳹 㳺 㳻 㳼 㳽 㳾 㳿 㴀 㴁 㴂 㴃 㴄 㴅 㴆 㴇 㴈 㴉 㴊 㴋 㴌 㴍 㴎 㴏 㴐 㴑 㴒 㴓 㴔 㴕 㴖 㴗 㴘 㴙 㴚 㴛 㴜 㴝 㴞 㴟 㴠 㴡 㴢 㴣 㴤 㴥 㴦 㴧 㴨 㴩 㴪 㴫 㴬 㴭 㴮 㴯 㴰 㴱 㴲 㴳 㴴 㴵 㴶 㴷 㴸 㴹 㴺 㴻 㴼 㴽 㴾 㴿 㵀 㵁 㵂 㵃 㵄 㵅 㵆 㵇 㵈 㵉 㵊 㵋 㵌 㵍 㵎 㵏 㵐 㵑 㵒 㵓 㵔 㵕 㵖 㵗 㵘 㵙 㵚 㵛 㵜 㵝 㵞 㵟 㵠 㵡 㵢 㵣 㵤 㵥 㵦 㵧 㵨 㵩 㵪 㵫 㵬 㵭 㵮 㵯 㵰 㵱 㵲 㵳 㵴 㵵 㵶 㵷 㵸 㵹 㵺 㵻 㵼 㵽 㵾 㵿 㶀 㶁 㶂 㶃 㶄 㶅 㶆 㶇 㶈 㶉 㶊 㶋 㶌 㶍 㶎 㶏 㶐 㶑 㶒 㶓 㶔 㶕 㶖 㶗 㶘 㶙 㶚 㶛 㶜 㶝 㶞 㶟 㶠 㶡 㶢 㶣 㶤 㶥 㶦 㶧 㶨 㶩 㶪 㶫 㶬 㶭 㶮 㶯 㶰 㶱 㶲 㶳 㶴 㶵 㶶 㶷 㶸 㶹 㶺 㶻 㶼 㶽 㶾 㶿 㷀 㷁 㷂 㷃 㷄 㷅 㷆 㷇 㷈 㷉 㷊 㷋 㷌 㷍 㷎 㷏 㷐 㷑 㷒 㷓 㷔 㷕 㷖 㷗 㷘 㷙 㷚 㷛 㷜 㷝 㷞 㷟 㷠 㷡 㷢 㷣 㷤 㷥 㷦 㷧 㷨 㷩 㷪 㷫 㷬 㷭 㷮 㷯 㷰 㷱 㷲 㷳 㷴 㷵 㷶 㷷 㷸 㷹 㷺 㷻 㷼 㷽 㷾 㷿 㸀 㸁 㸂 㸃 㸄 㸅 㸆 㸇 㸈 㸉 㸊 㸋 㸌 㸍 㸎 㸏 㸐 㸑 㸒 㸓 㸔 㸕 㸖 㸗 㸘 㸙 㸚 㸛 㸜 㸝 㸞 㸟 㸠 㸡 㸢 㸣 㸤 㸥 㸦 㸧 㸨 㸩 㸪 㸫 㸬 㸭 㸮 㸯 㸰 㸱 㸲 㸳 㸴 㸵 㸶 㸷 㸸 㸹 㸺 㸻 㸼 㸽 㸾 㸿 㹀 㹁 㹂 㹃 㹄 㹅 㹆 㹇 㹈 㹉 㹊 㹋 㹌 㹍 㹎 㹏 㹐 㹑 㹒 㹓 㹔 㹕 㹖 㹗 㹘 㹙 㹚 㹛 㹜 㹝 㹞 㹟 㹠 㹡 㹢 㹣 㹤 㹥 㹦 㹧 㹨 㹩 㹪 㹫 㹬 㹭 㹮 㹯 㹰 㹱 㹲 㹳 㹴 㹵 㹶 㹷 㹸 㹹 㹺 㹻 㹼 㹽 㹾 㹿 㺀 㺁 㺂 㺃 㺄 㺅 㺆 㺇 㺈 㺉 㺊 㺋 㺌 㺍 㺎 㺏 㺐 㺑 㺒 㺓 㺔 㺕 㺖 㺗 㺘 㺙 㺚 㺛 㺜 㺝 㺞 㺟 㺠 㺡 㺢 㺣 㺤 㺥 㺦 㺧 㺨 㺩 㺪 㺫 㺬 㺭 㺮 㺯 㺰 㺱 㺲 㺳 㺴 㺵 㺶 㺷 㺸 㺹 㺺 㺻 㺼 㺽 㺾 㺿 㻀 㻁 㻂 㻃 㻄 㻅 㻆 㻇 㻈 㻉 㻊 㻋 㻌 㻍 㻎 㻏 㻐 㻑 㻒 㻓 㻔 㻕 㻖 㻗 㻘 㻙 㻚 㻛 㻜 㻝 㻞 㻟 㻠 㻡 㻢 㻣 㻤 㻥 㻦 㻧 㻨 㻩 㻪 㻫 㻬 㻭 㻮 㻯 㻰 㻱 㻲 㻳 㻴 㻵 㻶 㻷 㻸 㻹 㻺 㻻 㻼 㻽 㻾 㻿 㼀 㼁 㼂 㼃 㼄 㼅 㼆 㼇 㼈 㼉 㼊 㼋 㼌 㼍 㼎 㼏 㼐 㼑 㼒		

(4) まとめと課題

①学校組織体制の見直し

特別の教育課程編成の作業や手続きについて整理することで、まず、特別支援学級担任自身が、自分たちの問題や課題を把握し、特別支援学級担任2名で共有することができた。

情報共有の場では、特別支援学級の担任以外の教員と、自立活動の指導目標の再確認や、児童や授業の情報交換ができた。特別支援学級担任が抱える問題を解決するために、教務や校長などに相談し、改善や工夫ができたことで、全教職員が特別の教育課程について、理解したり、参画したりするための、学校としての体制を整えるための土台作りができたと考えている。ただし、今後も、学校組織として特別の教育課程編成・実施・評価について、どの部分をどこが担うのか、さらに明確にしていくことが必要であると考えている。

そのための人員や時間の確保は、他の学校もそうであるかもしれないが、本校の抱える大きな課題である。今後も、管理職をはじめ、教務、特別支援教育コーディネーター等と十分協議しながら、改善・工夫していきたい。

②教育課程編成・評価シート（試案）、及び各教科の指導内容一覧表（試案）の作成・活用

これまでも特別支援学級担任は、児童の習得状況や既習事項を含めた実態把握を行い、教育課程編成や各計画を作成してきたが、その根拠を示すものが、個別の指導計画や要録、または、児童が学習してきた教科書や教材だった。「教育課程編成・評価シート」、及び「各教科の指導内容一覧表」の試用によって、担任が各々行っていた児童の実態把握が可視化され、児童の学習状況がより明確になるとの見込みが得られた。さらに、それによって他者との共有が容易であるということも分かった。また、教科の領域によって個々の児童の中に偏りがあるということが、担任の経験値や主観の話ではなく、視覚的に確認できた。このように、習得状況や既習事項の実態把握として、これまでは個別の指導計画に頼っていたところがあったが、それでは十分ではないということも分かった。

令和3年度末には、「各教科の指導内容一覧表」で、最終的な児童の習得状況や既習事項を把握して、令和4年度の年間指導計画作成を含めた教育課程編成の手がかりとして活用し、また、授業等の評価や学習状況を適切に把握するために活用することができた。

さらに、これらのツールを活用して、教科担任とこれまでの履修事項を確認したり、進める単元の検討をしたりするなど、特別支援学級の担任以外の教員と共有するためにも有効であることが分かった。

しかし、ツールの増加は、時間的にも、心理的にも負担感が生じ、特に教育課程編成・評価シートは活用しきれていない。そこで、教育課程編成・評価シートについては、項目を精選し、構成し直す必要がある。また、このことと関連して、自立活動及び各教科の個別の指導計画の在り方についても検討する必要がある。

③自立活動の指導

本校は、令和3年度から流れ図を参考にした自立活動の個別の指導計画を活用している。児童の実態、指導目標や指導場面や手立ての項目の設定がされており、担任が作成している。今回の取組で、教員間の情報共有の場でも活用したが、交流先の学級担任や教科担当者と共有できたことは、自立活動についての周知・理解という視点で大きな進展であると捉えている。しかし、特別支援学級の担任ですら、自立活動について研修を受けたことがない状況がある。特別支援学級の担任がもつべき専門性の1つに自立活動があると思うが、通級の指導を受ける児童生徒にも自立活動が必要だと明言された今、特別支援学級や通級の指導担当者が自立活動の専門性を高めることは必須である。

④地域の実情

A市においても、全国と同様、特別支援学級に在籍する児童生徒は増加の一途を辿り、特別支援学級担任の育成、及び専門性の担保は喫緊の課題である。そこで、特別支援学級担任の専門性の向上や課題の改善を図るためのガイドブックを作成する目的で、令和3年度に、A市の特別支援学級現担任15人を対象に、同担任の状況や、かかえている課題等に関する調査を行った。その結果、若手教員は授業や自立活動、ベテラン教員は、幅広くかつ、より専門的なことについて課題意識をもっていることが分かったが、研修の機会が少ないことや、県や国等による特別支援学級用の既存の資料の活用が乏しい現状が示された。また、特別の教育課程について、管理職をはじめ、学校全体での周知・理解の必要性を感じている教員も多く、本校における実践は、この調査結果を踏まえた対策としての取組の側面を持っていると考える。

なお、令和4年度、市の特別支援教育研究部会では、人員を募り、特別支援教育に関わる課題解決に向けた委員会を発足し、協議を進めている。

本校の実践が、A市の特別支援学級設置校での教育課程の改善や工夫につながられるよう、今後も取組を継続したい。

(5) 本事例の考察

本事例では、個々の児童の教科等での習得状況や既習事項を十分に把握することで、適切な教育課程を編成する取組として、特別支援学級担任が作成した「教育課程編成・評価シート(試案)」、及び「各教科の指導内容一覧表(試案)」の活用が行われている。前者は、教育課程編成・実施・評価・改善の作業や手続きを明確にすることを意図して作成されたものだが、その構成要素として「各教科の指導目標や指導内容を選択した学年及び段階」「学年及び段階における各教科の3観点別の目標」「3観点別各教科における年間の評価(学習の状況・有効な手立て)」「各教科における次年度の中心的な目標や内容」という一連の流れに沿った要素があり、また、「自立活動の目標(年間・前期・後期)」も取り上げられている。このように、教育課程編成・改善に関わる諸要素が明示され、それらの要素

に沿って個々の児童生徒について適切な評価を行い、教育課程の改善を図っていくことは重要である。また、後者については、知的障害特別支援学校小学部、小学校、知的障害特別支援学校中学部の各教科の学年及び段階における指導目標や指導内容（3観点）を一覧できるようにしたものであり、「(4) まとめと課題」にもあるように、前者と併せて活用することにより、教科等ごとの児童の学習状況が、より明確に把握できるものと考えられる。このように、個々の児童生徒の各教科等における学習状況を、それぞれの教科等ごとに適切に評価することは、教育課程編成につながる学習評価の取組として重要である。

また、この事例では、特別支援学級の教育課程編成に関わる学校組織体制の見直しと改善の取組も示されている。

その取組の一つとして、特別支援学級の教育課程について、編成、実施、評価、改善の作業や手続きの内容及び時期について特別支援学級担任2名と教務が共有し、協議するという取組がなされている。このように、教務も含めて特別支援学級の教育課程編成等の検討と見直しを行っていくことにより、特別支援学級の教育課程編成等が特別支援学級担任のみ任されるのではなく、学校全体としての取組となっていくものと考えられる。また、特別支援学級担任と校長との相談、協議に基づき、学校の経営全体計画の「教育課程編成の基本的な考え方、方針」に、「特別支援学級における特別の教育課程編成の基本的な考え方」や具体的な編成の手順、自立活動、交流及び共同学習など、特別支援学級の教育課程に関することについて記載する等の取組も行われている。こうした取組も、特別支援学級の教育課程編成等が、学校全体としての取組となるために大切なことであると考えられる。

また、この事例では、交流先の通常の学級の教員等、通常の学級の教員も含めた、特別支援学級の児童に関わる複数の教員が、個々の児童の学習の様子を振り返り、情報の共有と話し合いの場を設定する取組もなされている。このような取組は、複数の教員で児童の学習状況を評価する取組としても重要であるが、通常の学級の教員も加わることで、特別支援学級の児童生徒に対する教育課程編成、及び指導を、通常の学級の担任を含めて、学校組織として実施していくためにも重要な取組であると考えられる。さらに、こうした取組は、特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒の交流及び共同学習の円滑な実施にもつながるものと考えられる。

（米山妙子・金子健）

4. 研究Ⅱ（事例2）中学校特別支援学級（知的障害）における学習状況の把握と指導内容設定の工夫

本事例は、中学校の知的障害特別支援学級における実践である。研究Ⅰ（調査）から、教育課程編成における課題として、「教科等での習得状況や既習事項を確認すること」「各教科等の指導内容を組織すること」を課題であると感じている回答が多く見られた。本事例の中学校においても、教育課程編成上の課題として、小学校からの引き継ぎや学習状況の把握が不十分であること、指導計画及び学習評価が曖昧なことがあげられた。そこで、本県総合教育センターで開発したツール（目標設定シート）を活用して各教科の実態把握から目標設定を行い、実践に取り組んだ事例を取り上げる。

（1）はじめに

小学校の特別支援学級に在籍している児童の中学校への進学にあたっては、新しい環境での学習や生活に移行するため、接続が円滑にいくように小学校と中学校が連携し、支援の在り方等に関する検討がなされている。また、個別の教育支援計画を活用して生徒の個性を把握することは有効であり、定着しつつある。しかし、生徒の小学校時点における学習上の課題や学習の積み重ねを正確に把握することについては課題があり、学習指導要領と照らし合わせた具体的な学習状況を明確に知ることができていない状況がある。中学校に入学し、教科によってその都度学習状況の確認しながら進めていくことで、実態把握を行っている。

また、知的障害教育において、各教科等を合わせた指導が必要となった場合、各教科等の指導目標を達成させるために各教科等を合わせた指導の指導内容があることへの意識が薄く、指導計画や学習評価があいまいになっている。生徒一人一人に対して具体的に指導目標や指導内容を設定し評価を行うことや、学習の積み上げを把握することが難しく課題としていた。このことから、もっとつながりを持たせた指導を継続させたいと考えていた。

一昨年度から2年間に渡り、本県総合教育センターの調査研究協力員となり「知的障害教育における各教科等の指導目標の設定及び学習評価を行うためのツールの開発」に関わった。この研究で開発したツール「目標設定シート」を活用することにより、小学校からの積み重ねを把握しつつ、生徒の学習課題を明確にし、評価につなげるまでの実践を行った。

（2）方法

①学校及び特別支援学級の概要

令和3年度は本校の全校生徒1学年2学級ずつ、知的障害学級1学級、自閉症情緒学級1学級、合計8学級の小規模校である。昨年度、知的障害学級の生徒は2年3名、3年2名の計5名が在籍していた。

②事例

対象は中学校3年男子生徒（以下、「生徒A」とする）である。小学校1年生から特別支援学級に入級している。一問一答の質問に答えたり、わからないことを聞いたりすると答えることができるが、世間話が苦手で友達との会話にすれ違いがある。

③「目標設定シート」を活用した各教科の段階の実態把握

実態把握を学習指導要領の段階の内容を参照にしながら根拠に基づいて行い、各教科の3観点ごとの目標設定を行った。目標設定では、各教科等と各教科等を合わせた指導のつながりを明確にし、各教科等を合わせた指導についても各教科等の目標に対しての評価が出来るように作成した。

④目標設定

各教科等目標設定シート（表Ⅱ－4－1）を活用し、学習指導要領で段階の内容を参照しながら実態把握を行い、3観点で目標設定をした。

生徒Aは、国語・社会・数学に関して、特別支援学校の小学部の学習指導要領の目標に適しているとした。「国語科」では、[知識及び技能]に関しては、漢字を読むことを得意としており、中学校1年生の内容を学習している。「A聞くこと・話すこと」は、見聞きしたことや経験したこと、自分の意見などについて、内容の大体が伝わるように伝えることができなかつたり、世間話ができなかつたりすることもあり、中学部1段階とした。「B書くこと」は、相手に伝わるように事柄を順序に沿って簡単な構成を考えることや見聞きしたことや経験したことの中から、伝えたい事柄を選び、書く内容をおおまかにまとめることを課題としていたため、中学部1段階とした。「C読むこと」は、時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることや、文章の中の重要な語や文を考えて選出すことができる。目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約することを課題としていたため小学校2年生とした。

「社会科」では、小学校のころは交流学級で授業を受けており、行事等も個別の支援を受けながら、交流学級で過ごすことができていた。また、身の回りのことに関しては興味関心があったため、「ア社会参加ときまり」は小学校6年生とした。「イ公共施設と制度」では、母親から離れた経験が少なく、一人で行動する機会があまりない。知識としてはあるが、技能としてはなく、表現することができていないことが課題であった。「ウ地域の安全」では、台風等の経験があることから、地域における、災害や事故に対する施設・設備などの配置や備えは理解していたため中学校の学習内容を目標とした。「エ産業と生活」では、仕事と生活に関連していることの理解が必要と考え、中学部1段階とした。「オ我が国の地理や歴史」「カ外国の様子」に関しては自分の住む市について知識があるが、日本全国や外国に関しての興味関心が薄く知識も少なかったため中学部1段階又は中学部2段階とした。

「数学科」では、「A数と計算」は、小学校2年生の加法及び減法に関わる数学的活動を理解していることから、中学校1年生の正の数と負の数、文字を用いた式の一元一次方程

表Ⅱ－４－１ 各教科等目標設定シート

教科等	内 容	小学部 (段階)			中学部 (段階)		小学校 (学年)						中学校 (学年)			1学期	
		1	2	3	1	2	1	2	3	4	5	6	1	2	3	目標(※4)	内容
生活 (特別支援学校)	ア 基本的生活習慣 イ 安全 ウ 日課・予定 エ 遊び オ 人との関わり カ 役割 キ 手伝い・仕事 ク 金銭の扱い ケ きまり コ 社会の仕組みと公共施設 サ 生命・自然 シ ものの仕組みと働き																
生活科																	
国語	知識及び技能 A 聞くこと・話すこと B 書くこと C 読むこと																目的や場面に応じて社会生活の中から話題を決め、異なる立場や考えを想定しながら集めた材料を整理し、自分の考えを書くなど表現し、自分の考えを深めたり広げたりすることができる。
社会 (中 地歴)	知識及び技能 ア 社会参加ときまり イ 公共施設と制度 ウ 地域の安全 エ 産業と生活 オ 我が国の地理や歴史 カ 外国の様子																都道府県や身近な地域、自分たちの県や市の様子を大まかに理解し、千葉県 の地形や公共施設の場所、古くから残る建造物の違いに考えを表現し、消費者の願いや販売の仕方、交通を実践的に学ぼうとすることができる。
算数・数学	A 数と計算 B 図形 C 測定 (2段階 変化と関数) D データの活用 数学的活動																正の数負の数や、文字を用いた式についての意味を理解し、具体的な場面で活用し、粘り強く考えることができる。
理科	A 生命 B 地球・自然 C 物質・エネルギー																物体の運動エネルギーを日常生活や社会生活と関連付けながら、力のつり合いと合成、運動の規制、力学的エネルギーに対して観察や実験を通して関係性を表現し、科学的に探究しようとする態度を育てる。
音楽	知識及び技能 A 表現 B 鑑賞																歌唱や器楽の活動を通して、表現に関わる知識や技能を得たり、曲にふさわしい音楽表現を創意工夫し、主体的に鑑賞の学習に取り組み、音楽に親しむことができる。
図工・美術	A 表現 B 鑑賞																対象や事象を捉える創造的な視点について理解し、意図に応じて表現方法を工夫して表し、豊かに発想し構想を練ったり、感じ方を広げたりすることができる。
保健体育	A 体づくり運動 B 器械運動 C 陸上運動 D 水泳運動 E 球技 F 武道 G ダンス H 保健																運動、体力の必要性について理解するとともに基本的な技能を身に付け、自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて思考し判断するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝える力を養い、体力づくり運動に自主的に取り組むことができる。
技術・家庭																	プログラミングによる計画・制御方法を知る。住まいの基本的な役割を理解し、住生活について問題を見出し課題を設定させ、振り返って改善したり、生活を工夫し実践しようとする。
職業・家庭	職業分野 (A 職業生活 B 情報機器の活用 C 産業現場等における実習) 家庭分野 (A 家族・家庭生活 B 衣食住の生活 C 消費生活・環境)																働くことの意味や進路に関わることについて理解し、意欲や見通しをもって取り組み、作業や実習に達成感を得て進んで活動する。
外国語(※1)	知識及び技能 思考力・判断力・表現力等																小学校で習った表現を使ってやり取りしたり、自分の考えや気持ちを伝える技能を身に付け、情報を整理しながら英語で表現したり、身近で簡単な事柄について積極的に活動できる。
外国語活動	知識及び技能 思考力・判断力・表現力等																場面の表現 ○アルファベットの知識 ○単語を読む。 ○疑問に思うことを訪ねる。 (通学手段や朝食など)

式を解くことができていた。「B図形」では、小学校2年生の三角形や四角形から発展した内容に関しては、中学校の内容も理解できていた。「C測定」に関しては時刻と時間の関係を理解していた。「数学的活動」では、日常の事象から見出した算数の問題を具体的に取り入れながら学習する必要があると考えため、小学部2段階とした。

以上のことから、生徒Aは特別支援学校の学習指導要領を活用し、各教科等を合わせた指導を取り入れることで、必要とする内容が学習できると考えた。

(3) 自立活動との関連

学習指導要領解説自立活動編の流れ図の手順に沿って目標設定できる「自立活動目標設定シート」を活用した。

実態把握した内容を自立活動の6区分の視点から整理したところ、生徒Aは、特に人間関係の形成・環境の把握・コミュニケーションの区分に課題がみられた。表Ⅱ-4-2に、区分ごとに整理した主な内容を示す。

表Ⅱ-4-2 自立活動の区分に即した実態把握整理表

人間関係の形成	友達との関わりが少ない。友達との関わりに関心がない。
環境の把握	禁止されているものでも、興味があるものに近づいたり、触ったりする行動がある。
コミュニケーション	困ったことは担任に聞くことができる。質問すると答えることもできるが、雑談などを苦手としている。

生徒Aの自立活動の目標として、①高等部進学に向けて必要な力を身に付ける、②場や状況に応じた連絡や報告等コミュニケーションの力を向上させる、の2点を設定した。長期目標としては、①企業への就労を目指し、必要な連絡・報告を行うことができる力を身に付ける、②一人で行動できる範囲が広がるように、状況に応じたコミュニケーション能力を身に付け、自立した生活ができる、とした。

実態から課題を整理して具体的な指導内容を検討し、「人間関係の形成」の区分の(1)「他者との関わり基礎にすること」、「コミュニケーション」の区分の(1)「コミュニケーションの基礎的能力にすること」に関連させ、「特別支援学級の生徒同士が関わる中で話し合ったり、協力したりしながら課題や作業を取り入れ、学級の友達から認められるように活動をととして、友達との関わり良さに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう。」活動設定とした。

(4) 各教科等を合わせた指導における授業実践

本実践においては、学校教育法施行規則第130条第1項の規定を適用し、各教科(数学、

社会、職業・家庭）を合わせた指導として取り組んだ。

①教科・領域

作業学習（数学、社会、職業・家庭）

②単元名

「ハチマキを製作し、納品しよう」

③単元計画

月	単元名・指導内容	ねらい・配慮事項
4～7 (15 時間)	◇年間をとおして校内販売 ・在庫の表を作成し、正確に管理できる。 ◇近隣高校へ納品 ・作業前の指導 (作業方法及び正しい技術の指導) ・作業後の指導 (作業を振り返り、自己の評価に基づく課題の把握)	作業道具の使用方法・特性を知り、実践する。 安全面の意識を持ち、学級の仲間と役割分担をして作業に取り組む。先輩が後輩に技術を教える。 作業内容の到達度を作業工程分析表に基づいて点検して、自らのスキルアップを目指せるようにする。
9～11 (5 時間)	◇駅伝メンバーへプレゼント ・サービス業の接客方法を学ぶ	各作業の手順、準備、片付け等を覚え、効率よく確実に作業を行えるようになる。
12～3 (10 時間)	◇来年度新入生へ納品 ・年間の作業の振り返り ・自己の評価に基づく課題の把握	自らのスキルアップを目指せるように、チェック項目に合わせた商品の検品を行う。 年間を通じた作業の自己評価と課題を分析し、企業就労をイメージした判断や対応を目指す。

④個別の目標

各教科等目標設定シートで見立てた実態をもとに、生徒Aに合った学習課題の中から、個に応じた指導目標を立てた。生徒Aの目標を以下とした。

ア 在庫管理の中で数量に進んで関わり、数学的表現・処理をするとともに、そのことを生活や学習に活用しようとする態度を養うことができる。【数学】

イ 働くことの目的などを理解し、意欲や見通しを持って取り組み、自分と他者の関係や役割に考え、作業や実習等について達成感を得て進んで取り組むことができる。【職・家】

ウ コンピュータ等の情報機器を扱い、体験したことや自分の考えを表現できる。【職・家】

エ 販売の仕事に携わっている人々の様子に関心を持ち、自分たちの生活との関わりを考え、それらの仕事に見られる特色や他地域との関わりを理解することができる。【社会】

⑤授業の内容

ア 近隣高校への納品

毎年、近隣地域の特別支援学級担任の代表者と近隣の高校とが連携を取り、高校生が体育祭に使用するハチマキを製作し納品している。高校が必要とする本数（およそ 1000 本）を 7～10 校で分担している。本校もその活動に参加しているため、昨年度は赤 92 本、白 82 本を製作し納品した。

作り方や布の色など指定されたものを使うことはもちろんだが、角を 90 度に引っ張り出していないものや縫い方が整っていないと製品として認められず返品されてしまう。そのため、細部にこだわって作ることを意識し、製品としてより良いものを作ろうという視点が持てる。自分で作ったハチマキが点検に合格し納品できたことで、達成感が得られ自己肯定感が高められる活動となった。

	赤ハチマキ	白ハチマキ	赤ハチマキ	白ハチマキ	赤ハチマキ	白
日付	売れた本数	売れた本数	作った本数	作った本数	目標数	
4.15					92	
4.25			26	0	56	
4.26	3			8	59	
4.27	2			3	61	
5.1	5			24	66	
5.18	1			2	67	
5.19	11	5			78	
6.23		4	7		71	
6.23			9	3	62	
6.28			6	1	68	



図Ⅱ－４－１ 在庫管理表

イ 駅伝メンバーへのプレゼント

校内駅伝練習は、夏休みから早朝練習が始まり10月まで厳しい練習が続く。その練習を乗り越えた生徒が学校代表として支部駅伝大会に出場する。特別支援学級の仲間も駅伝メンバーに選ばれていることもあり、激励会にはハチマキをプレゼントしたいとの提案があった。襷の色と合わせたハチマキを製作し、壮行会で渡すことができた。駅伝メンバーから感謝のメッセージをもらい、自分が学校や仲間の役に立っているという自己有用感を得ることが期待される活動となった。

ウ 新1年生へハチマキの納品

本校の体育の授業は、ハチマキを着用して行っている。また、1 学期には体育祭があり、生徒がハチマキを使用する機会がある。そのため、次年度入学する 1 年生にハチマキを製作し使用できるように用意している。また、ハチマキを校内販売することで、さまざまな人とのやり取りを学んでいる。その際、作らなければいけない数を把握するため、在庫管理をしている。正の数・負の数の計算練習をした後、在庫表を作り、あと何本製作すれば良いか掲示物にして目標数を確認する。また、タブレットが得意な生徒は表計算ソフトを活用し在庫表を作成し入力することで納品日を意識しながら製作することができた。

（５）おわりに

「各教科等目標設定シート」及び「自立活動目標設定シート」の活用により、学習指導要領に則った生徒の実態把握から学習評価までの一連の手順をまとめて行うことができた。特に、各教科等を合わせた指導では、今までは、目標や時数、各教科の評価に関して整理できずにいた。その理由として、１つの単元が２～３週間で終わる場合もあれば、１学期間必要な場合もあるからである。しかし、２つのシートを活用することで、指導する授業時数をあらかじめ算定し、関連する教科を教科別に評価する場合の授業時数の合計と、学習指導要領と照らし合わせて概ね一致するように調整することができた。また、年間計画を立てる際に、指導内容に適した時数を配当することができ、その目安があることで、１時間の目標を立てやすくなった。また、生徒にどんな資質や能力を育てていきたいかを考え、指導計画を立てることができた。各単元の構成や展開について検討する機会が持てた。

各教科の目標や指導方法、評価を個別の指導計画でまとめることで、一つの授業や単元、年間を通して、生徒がどのように学ぶことができたか、成長したのかを見定めることができるツールとして有効であると感じた。

個々の実態に即して設定した各教科や自立活動の指導目標及び指導内容について、その設定に至るプロセスを示すことができ、各教科と自立活動の関連について考えることができた。

今後、さらに個別の指導計画を充実させ、授業も生徒の実態に即したものを考えることで、具体的な授業の評価や改善に結びつけていこうと思う。

（６）本事例の考察

本事例では、目標設定シートを活用することで、それまで課題とされていた教科の段階の実態把握から３観点による目標設定が容易となった。また、共通したツールを活用することで、教員間の共通理解を図った指導が可能となった。特に、学校教育法施行規則第130条第1項の規定を適用した各教科を合わせた指導において、取り扱う教科とその目標が明確となっており、観点別学習状況の評価へとつながっている。

自立活動の指導においても、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編に示された「流れ図」の手順に沿った目標設定シートを活用し、個別の指導計画において目標設定の根拠が明確になっている。これらのことから、学習指導要領を踏まえたツールの有効性が示唆される。

※「各教科等目標設定シート及び自立活動目標設定シート（お助けツール）」

<https://www.ice.or.jp/nc/kenkyu/houkoku/tokushi/otasuke/>

（小幡愛子・吉川知夫）

5. 研究Ⅱ（事例3）特別支援学級（自閉症・情緒学級）における個別の指導計画の作成と自立活動の指導の工夫

研究Ⅰ（調査）では、教育課程の編成・実施状況の評価において、「実態に応じて、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導を自立活動で取り扱うこと」が「あまりできなかった」、「ほとんどできなかった」とする回答が多かった。そこで、課題関連図を用いた個別の指導計画の作成により自立活動の指導を行っている学校の事例を取り上げる。

（1）学級の概要と教育課程編成上の課題

E市立F小学校（以下「F校」とする）は全校児童数583人、1学年3～4学級、特別支援学級4学級（知的障害、自閉症・情緒学級・弱視学級・病弱院内学級）の中規模校である。現在、自閉症・情緒障害学級は、1年生2名、2年生2名、5年生1名の計5名が在籍している。

情緒の安定や環境調整に丁寧な支援を要する児童が多く、実態も多様であるため、学習内容や学習環境設定で工夫が必要である。心理的な安定やコミュニケーション、人間関係の形成などの自立活動の指導の充実を図りつつ、児童一人一人の学習課題に応じた教科学習の指導を行っていく難しさがある。

（2）研究内容

①児童の実態把握と自立活動の指導目標設定の工夫

ア 特別支援学級在籍児童全員のケース会議の実施

メンバー：知的学級・自情学級・弱視学級・病弱学級担任

把握時期：6月～7月

把握方法：色別の付箋に関係教員が書き出し、関連を整理していく。

黄→本人の思い（担任や保護者の推察を含む）

緑→保護者の願い（事前の聞き取り、または前年度の支援計画より抜粋）

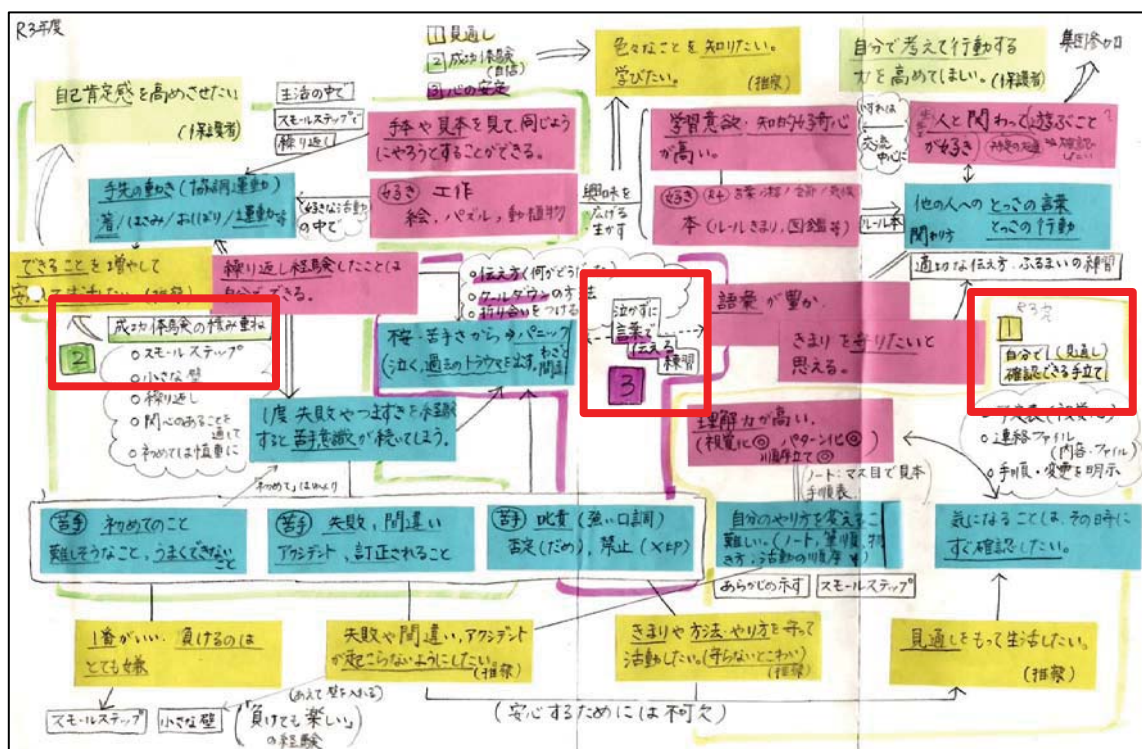
赤→得意なこと・好きなこと

青→苦手なこと・課題となること・改善を図りたいこと

「本人の思い」や「保護者の願い」から、児童の将来像や目指す姿を導き出し、そこにつなげるための「育てたい力」について、付箋紙の関連性を整理して並べ替え、2～3つの柱に分類していく（これを「長期目標（個に応じて3～6年）」としている）。その過程の中で自立活動の内容の関連項目を確認し、具体的な支援の手立てや今年度取り組むべき達成目標（これを「短期目標（1年）」としている）についてもメンバー全員で検討していく。

イ 課題関連図の作成

F校では、前述したケース会議での、付箋紙を使って課題を整理した資料を「課題関連図」として個人情報ファイルに綴じ込んでいる。具体的な支援方法や指導内容を追記しておけば、個別の教育支援計画や個別の指導計画にそのまま転記することができる。一度作成した「課題関連図」には、児童の目指す姿が示されているため、複数年に渡り活用できる。このことから、担任や指導者が変わっても、児童の実態把握と指導の方向性の検討のための資料とすることができ、長いスパンで系統的な指導を実現するための一助となると考える。課題関連図は、図Ⅱ－５－１のように、本人や保護者の思いを受けた児童の将来像をイメージし、そこにつながる課題を整理して作成する。関連する項目は線でつなぎ、育てたい力の基盤になる力につながる課題を矢印で示している。より関係が深い項目同士は二重線や太い線でつなぎ、目指す姿に結び付く項目を整理する。解決したい課題の背景要因や、生かしたい本人のよさについて探りながら、より関連の深い項目をまとめ、図Ⅱ－５－１のケースでは育てたい力として①「見通しを持つ」、②「言葉で伝える」、③「成功体験を重ねる」の3つの柱とした。



図Ⅱ－５－１ 課題関連図

ウ 個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成

作成時期：6～7月頃（課題関連図作成後～個人面談前までに作成）
 毎年度、新担任が新しいものを作成（前年度のものを改善・修正）

【個別の教育支援計画】

長期目標：課題関連図の「育てたい力」を記載

短期目標：「育てたい力」につながる、今年度中に達成を目指す指導目標

個別の教育支援計画は、課題関連図で見えてきた「育てたい力」を記載したものである。「育てたい力」として挙げた2～3つの柱を「長期目標」、長期目標につながる今年度達成可能な目標を「短期目標」として示している(表Ⅱ－5－1)。具体的な手立て等についても、「課題関連図」に挙げられたキーワードや関連する事項を記載することで、ケース会議で出た児童にとってのよりよい支援方法を支援計画に反映させることができる。その個別の教育支援計画をもとに、「個別の指導計画」を作成していく。

表Ⅱ－5－1 「個別の教育支援計画」一部抜粋

本人の願い	見通しを持ち安心した気持ちで生活したい。たくさん学びたい。(推察)	保護者の願い	自分で考えて行動する力や、自己肯定感を育てたい。
長期的な目標	生活に見通しを持ち、気持ちを調整しながら成功体験を積み重ねる。	今年度の目標	一日の流れに見通しを持ち、自分の思いを言葉で伝えながら色々な活動に挑戦する。

【個別の指導計画】

自立活動の指導目標と各教科の目標を分けて表記

自立活動の指導目標：個別の教育支援計画の「今年度の目標」から下ろす。

手立ては課題関連図のキーワードを文章化

教科の目標：当該学年の教科の目標（個々の発達段階に応じた教科の目標）

「◎教科の目標」と「○自立活動の視点での配慮事項」を記載

個別の指導計画は、「◎教科の目標」の他、自立活動の指導目標を記載する(表Ⅱ－5－2)。教科の目標の達成のためには、教科指導中も実態や特性に応じた手立てを講じることが不可欠であることから、各教科を想定した「○自立活動の視点での配慮事項」を示している(表Ⅱ－5－3)。これにより、教育活動全般を通して自立活動の指導を行うことができる。さらに、自立活動の視点での配慮事項を具体化させたものを「具体的手立て」として、学期毎に端的に示すことで、個々の児童の特性に合い、自立活動の目標達成にもつながる手立てを担当以外の授業者も意識しやすい指導計画としている(表Ⅱ－5－4)。

表Ⅱ－５－２ 個別の指導計画
(自立活動の目標)

	I学期の取組
指導目標	①一日の流れや学習内容に見通しを持って安心感を高める。 ②担任と一緒に初めての学習や活動にも安心した気持ちで取り組む。 ③パニック時は教師と一緒に落ち着く方法を探りながら気持ちの安定を図る。
手立て	①・予定表(教科・学習場所・大まかな内容)を小黒板で提示する。 ・学習内容(場所・順序・学習内容)を示した時間割表を毎朝自分で書いて確認させる。 ・朝の会で質問時間を設ける。 ②・初めての学習や活動については、事前に大まかな内容を伝える。 ・手をつなぐ、近くにいるなど、安心できる環境を作る。 ・できたことを大いに賞賛し、少しずつ支援を減らしていく。 ・できないときには無理強いせず、不安感を強めない。 ③・教室の外で教師と過ごしなが、クールダウンを図る。 ・何がつかったのかを言葉で表現できるよう促す。 ・気分転換できそうな好きな活動を探る。

表Ⅱ－５－３ 個別の指導計画
(自立活動の視点での配慮事項)

教科等ごとの年間指導目標(◎教科目標 ○自立活動の視点での配慮事項)	
教科等	年間指導目標
国語	◎I学年の教科目標 ○小集団での一斉授業で学習の基本的な流れや、姿勢、筆順、ノートの取り方、声を合わせた音読の仕方、発表の仕方等を覚える。
算数	◎I学年の教科目標 ○小集団での一斉授業で基本的な流れや、ノートの取り方、文章問題の図式化、具体物を用いた概念形成、用具の操作、テストの受け方、発表の仕方等を覚える。
生活	◎I学年の教科目標／実際の活動経験を重ねながら、自然や生活への関心を高めていく。 ○内容によって交流学級での授業に参加する。
音楽	◎I学年の教科目標／音楽への興味を高め、楽器の演奏や歌うこと、音楽作りなどに安心した気持ちで取り組む。 ○内容によって交流学級での授業に参加する／手指の動きの苦しさ→別の方法の提案
体育	◎小集団で教師や友達と一緒に集団行動ができるようにする。少しずつできる運動を増やす。 ○内容によって交流学級での授業に参加する／苦手意識を軽減させる
図工	◎手順や方法を理解し、完成のイメージを教師と一緒に膨らませて表現する。 ○個別支援の中で、道具等の使い方に慣れる。
道徳	◎教師と一緒に自分の気持ちをワークシートに書く経験を重ねる。 ○教師や友達と一緒に、様々な学習形態を経験する。
特別活動	◎自分のやるべき活動に進んで取り組む。 ○落ち着いた気持ちで教師や友達の話の聞いたり、話したりする。

表Ⅱ－５－４ 個別の指導計画(各教科の具体的な手立て)

(I学期)(◎教科目標 ○自立活動の視点での配慮事項)

教科等	指導目標	具体的手立て	変容と課題・評価
国語	◎I学年教科目標 ○筆順、ノートの取り方、音読の仕方、発表の仕方等を覚える。	○内容の事前伝達／流れの視覚提示／手本・写真・映像／スモールステップ／デジタル教科書活用／シール表	・学年相応の学習内容を理解。授業の流れやノートの取り方、音読の仕方などは、自分の思ったやり方でないと混乱して泣いたり、大声を出したりすることがあった。少しずつ受け入れられるようにはなかったが、継続して支援が必要。
算数	◎I学年教科目標 ○個別学習で学習の基本的な流れや、ノートの取り方、文章問題の図式化、具体物を用いた概念形成、テストの受け方、発表の仕方等を覚える。	○内容の事前伝達／流れの視覚提示／ノート見本・映像／具体物操作の映像見本・習慣化／デジタル教科書活用／シール表	・学年相応の学習内容を理解。教科書の挿絵と同じ状況を再現したがったり、ノートの取り方に混乱したりすることがあった。また、難しいと思われる課題には初めからとやしたがらなかった。

エ 「個別の指導計画」の中間評価・見直し・改善

評価時期：10月(E市は2学期制)

自立活動の評価：通知表の所見をさらに目標ごとに評価する。

教科の目標の評価：通知表での所見を教科の評価とする。

教科の手立て：効果的な手立てであるか評価・改善

2学期の目標・手立てを検討

個別の指導計画と個別の教育支援計画をリンクさせることで、中間評価では、個別の指導計画の評価を重点的に行うという手続きになる。2学期の目標設定では、年度初めに作成した課題関連図を見直ししながら、方向性にずれがないかを確認する。この時、実態に変容があった場合は、ケース会議で検討した教員と情報を共有し、課題関連図に実態や変容を追記したり、目標の修正を行ったりする。

オ 「個別の指導計画」の年度末評価・次年度への引継ぎ

評価時期：2～3月

自立活動の評価：通知表の所見をさらに目標ごとに評価する。

教科の目標の評価：通知表での所見を教科の評価とする。

教科の手立て：年間を通して、効果的な手立てであったか評価

次年度への引継ぎ事項：継続したい効果的な手立てや、新たに見えてきた
次に取り組むべき課題などを簡潔に示す。

※次年度の目標は、次の担任がケース会議と課題関連図の見直し後に設定する。

1学期の中間評価同様、2学期の児童の様子を受けた評価が、年間の指導目標の評価となる。個別の教育支援計画ともリンクしているため、個別の指導計画の「自立活動の評価」をそのまま支援計画の評価とする。次年度への引継ぎとしては、児童にとって特に有用性の高い手立てや継続していきたい支援内容、新たに取り組んでいきたい課題等、役立つ情報を残すように心がける。

②自立活動の時間における指導の工夫

各教科に加えて自立活動の時数を確保することは、自閉症・情緒障害学級の教育課程編成上の大きな課題の一つである。本学級では、個々の課題に応じた課題学習や、全員に共通する課題解決学習、SSTの理論を参考にした学習について時間における指導として実施している。その他の工夫として、朝の15分間を「3分の1時間」で時間を設けている。「心理的な安定」や「健康の保持」に関する予定の確認や、軽い運動や描画、読書等の実態に応じた情緒安定を図る学習を行うことで、毎日一貫した流れで一日をスタートさせることができる。特に、交流及び共同学習（以下、交流学习）を含めた学習予定の確認は、一日に見通しを持つことが可能となり、児童の安心感につながる。

③各教科の中での自立活動の視点での配慮事項

自立活動は、時間における指導だけでなく、教育活動全体を通じて取り組んでいくことが必要である。そこで役立つのが、前述の「個別の指導計画（自立活動の視点での配慮事項）」（表Ⅱ－5－3）、「個別の指導計画（各教科の具体的な手立て）」（表Ⅱ－5－4）である。あらかじめ配慮事項を設定しておくことで、自立活動の指導目標につながる手立て

を日々の授業の中で意識しやすくなる。その積み重ねにより、教科指導を通して、自立活動の指導を並行して効果的に行うことができる。

表Ⅱ－５－５は、学習指導案に記載する指導過程である。自立活動の指導の配慮事項を学習指導案の授業の手立てに盛り込むことで、より教科目標が達成されやすくなる。いずれも、課題関連図から導き出した個別の教育支援計画の長期目標を根拠とした手立てである。「指導過程」に具体的な手立てと、その手立てがどの自立活動の目標と関連しているのかを示すことで、教科指導での自立活動の指導が可能になる。

表Ⅱ－５－５ 学習指導案「指導過程」

(4) 指導過程（7時間／11時間）			
段階	主な学習活動	主な発問と指示（○） ☆指導上の留意点	予想される児童の反応（・） ◇評価（評価規準と評価方法）
		A児	B児
導入 10分	1. 本時の学習内容を確認する。	○今日の学習の流れについて確認し、見通しを持たせる。 1よむ 2めあて 3チロになろう 4ロイロノート 5ふりかえり ☆学習に気持ちが向かない場合は学習が始まったことを伝え、興味を持ちやすいデジタル教科書の鑑読まで見守る。（自立②）	☆活動に見通しが持ちにくいときには、より具体的に活動内容を伝える。（自立①）
	2. 鑑読を聞く。 ・デジタル教科書で聞く。	○「おとうとねずみチロ」を聞きましょう。読める人は声を合わせて読みましょう。 ☆デジタル教科書の音声読み上げを活用して、活動への注視を促す。（視点2 手立て1） ☆教科書を開かせ、音声と合わせて文章にも注目させる。 ・「もう一回。」と言葉で教師に催促したときには、一度は応じて意欲を高められるようにする。（自立③）	☆あらかじめ「おんどくマスター」の観点を確認し、音声と合わせて音読できるよう促す。（自立②）

④交流学級との連携

児童の集団参加の実態や学習進度によって交流学习の進め方は異なるため、個々に合った参加方法を検討する必要がある。また、交流学級の担任や児童との日々の情報共有も大切である。しかし、在籍児童全員の情報共有や時間割確認には多くの時間と手間を要するため、効率的な連絡調整の方法が大きな課題である。

そこで、複数ある交流学級との連絡調整として行っているのが、交流学級担任と特別支援学級担任全員で交流学习の進め方について情報共有するための、年度初めの全体打ち合わせと、毎週の週案を活用しての学習進度確認である。交流学級担任から次週の週予定表を受け取り、それを基に時間割の調整や、学習進度の確認をしている。また、情報端末を使用した各学年の掲示板等での情報共有や、児童によっては交流学級の授業のリモート中継など、情報端末の活用も有効である。

実態把握のケース会議や、個別の指導計画作成を交流学級担任も含めて行うことが理想的ではあるが、交流学級担任の負担が大きくなることが懸念されるため、本学級では、個別の指導計画の「自立活動の視点からの配慮事項」を端的に交流学級担任に伝えることで、支援方法の共有を図っている。

（３）成果と課題

①今年度の取り組みの成果

ケース会議や課題関連図作成を関係する複数の教員で行うことで、１年間特別支援学級に在籍する児童全員の「育てたい力」や自立活動の指導目標を共有し、教員間で一貫した指導や支援ができたことが何よりも大きな成果である。教育の方向性に妥当性が高まり、多様な手立ての方策が出されたことも成果に挙げられる。さらに、共通認識があることで、教員同士の日々の会話の中で、児童の変容や反省点、改善点が自然と話題に挙がり、随時、支援の評価と改善を図ることができた。とりわけ課題関連図は、個別の教育支援計画と個別の指導計画、実際の指導に一貫性を持たせるという点でたいへん有効なものであった。今後は、この課題関連図を進級、進学の際にも活用することで、担任が変わっても、一貫した方向性で系統的・継続的な指導を実現可能とするツールの一つになると思われる。

自立活動の指導についても課題関連図の作成を通して、教育活動全体を通じた指導の根拠を明確にして指導を行えたことが大きな成果である。各教科の指導でも自立活動を常に意識でき、年間を通しての自立活動の指導が充実するだけでなく、学習内容の定着の面でも効果が出ている。

②今後の課題

高学年になるにつれて教科数や時数が増え、学習内容も難しくなってくるため、低学年から心理的な安定やコミュニケーション等の自立活動の指導を充実させておくことがたいへん重要になってくる。児童自身が自分の特性への自己理解や自分の得意な学習スタイルを獲得できるように、自ら環境や気持ちを調整する力を高めていきたい。児童が自分で自分を理解する力を高めるためには、個々の実態を適切に把握しながら入学から卒業までの段階的かつ系統的な自立活動の指導の充実に加え、進級や進学時のスムーズな情報共有が欠かせない。課題関連図や個別の教育支援計画、個別の指導計画の有効な活用方法について引き続き考えていきたい。

（４）本事例の考察

複数の視点での課題関連図の作成と、育てたい力を明確にした個別の指導計画の立案により、自立活動の指導を行っている事例である。導き出した自立活動の指導目標や達成のための手立ては、自立活動の「時間における指導」と「各教科の中での自立活動の視点での配慮事項」として個別の指導計画に記載されている。この「自立活動の視点での配慮事項」は、交流学級担任との支援方法の共有にも活用されており、教育活動全体を通じて、個に応じた自立活動の指導が行われていることが推察される。また、個別の指導計画の評

価・見直し・改善のスケジュールが確立しており、一人一人の実態に応じた教育課程の編成にもつながる有効な取組であると考えられる。

(菊地里紗・照井純子)

参考

知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害学級以外の障害種の特別支援学級での結果（一部、知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害学級の結果も含む）

以下に、主として、知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害学級以外の障害種の特別支援学級の結果を示すが、それぞれの障害種での回答数が少ないため、あくまで参考値として示すものとする。特に、各障害種での回答の割合については、各障害種での一人分の回答が、割合としては全体の約6%～10%となるため、あくまで参考値である。

なお、以下の表のいくつかでは、本文中で記述した通り、知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害学級の結果についても、あわせて示している。

表1 各教科の年間授業時数（当該学年）（小3児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科 (標準時数)	肢体不自由 (n=11)	病弱・身体 虚弱 (n=9)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=16)
国語 (245)	9	6	16	13	15
	81.8	66.7	100.0	86.7	93.8
社会 (70)	11	9	15	15	15
	100.0	100.0	93.8	100.0	93.8
算数 (175)	9	6	16	13	15
	81.8	66.7	100.0	86.7	93.8
理科 (90)	11	9	15	15	15
	100.0	100.0	93.8	100.0	93.8
音楽 (60)	10	8	16	15	15
	90.9	88.9	100.0	100.0	93.8
図画工作 (60)	9	8	16	15	15
	81.8	88.9	100.0	100.0	93.8
体育 (105)	9	8	16	15	15
	81.8	88.9	100.0	100.0	93.8

表2 各教科の年間授業時数（当該学年）（小6児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科 (標準時数)	肢体不自由 (n=17)	病弱・身体 虚弱 (n=12)	弱視 (n=11)	難聴 (n=17)	言語 (n=20)
国語 (175)	14	8	11	16	20
	82.4	66.7	100.0	94.1	100.0
社会 (105)	16	11	11	17	17
	94.1	91.7	100.0	100.0	85.0
算数 (175)	12	8	9	17	19
	70.6	66.7	81.8	100.0	95.0
理科 (105)	16	11	11	17	18
	94.1	91.7	100.0	100.0	90.0
音楽 (50)	16	12	11	17	18
	94.1	100.0	100.0	100.0	90.0
図画工作 (50)	16	11	11	17	18
	94.1	91.7	100.0	100.0	90.0
家庭 (55)	16	12	11	17	18
	94.1	100.0	100.0	100.0	90.0
体育 (90)	16	11	11	17	18
	94.1	91.7	100.0	100.0	90.0
外国語 (70)	16	11	11	17	18
	94.1	91.7	100.0	100.0	90.0

表 3 各教科の年間授業時数（当該学年）（中 3 生徒）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科 (標準時数)	肢体不自由 (n=12)	病弱・身体 虚弱 (n=8)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=22)
国語 (105)	6	3	15	12	19
	50.0	37.5	93.8	80.0	86.4
社会 (140)	8	4	15	12	19
	66.7	50.0	93.8	80.0	86.4
数学 (140)	7	3	15	12	18
	58.3	37.5	93.8	80.0	81.8
理科 (140)	7	4	15	12	19
	58.3	50.0	93.8	80.0	86.4
音楽 (35)	11	4	16	15	22
	91.7	50.0	100.0	100.0	100.0
美術 (35)	10	4	16	14	22
	83.3	50.0	100.0	93.3	100.0
保健体育 (105)	10	4	16	15	22
	83.3	50.0	100.0	100.0	100.0
技術・家庭 (35)	10	4	16	14	21
	83.3	50.0	100.0	93.3	95.5
外国語 (140)	6	3	14	12	18
	50.0	37.5	87.5	80.0	81.8

表 4 各教科の年間授業時数（下学年）（小 3 児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科	肢体不自由 (n=11)	病弱・身体 虚弱 (n=9)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=16)
国語	1	1	0	3	1
	9.1	11.1	0.0	20.0	6.3
算数	1	1	0	3	1
	9.1	11.1	0.0	20.0	6.3
生活	0	0	0	1	0
	0.0	0.0	0.0	6.7	0.0
音楽	1	0	0	1	0
	9.1	0.0	0.0	6.7	0.0
図画工作	1	0	0	1	0
	9.1	0.0	0.0	6.7	0.0
体育	1	1	0	0	0
	9.1	11.1	0.0	0.0	0.0

表5 各教科の年間授業時数（下学年）（小6児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科	知的障害 (n=54)	肢体不自由 (n=17)	病弱・身体 虚弱 (n=12)	弱視 (n=11)	難聴 (n=17)	言語 (n=20)	自閉症・情 緒障害 (n=59)
国語	18	3	3	0	2	3	8
	33.3	17.6	25.0	0.0	11.8	15.0	13.6
社会	8	0	0	0	0	1	5
	14.8	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	8.5
算数	19	4	4	2	2	3	10
	35.2	23.5	33.3	18.2	11.8	15.0	16.9
理科	7	0	0	0	0	1	3
	13.0	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	5.1
生活	1	0	0	0	0	0	0
	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
音楽	6	0	0	0	0	1	3
	11.1	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	5.1
図画工作	6	0	0	0	0	1	3
	11.1	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	5.1
家庭	4	0	0	0	0	1	2
	7.4	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	3.4
体育	5	0	0	0	0	1	2
	9.3	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	3.4
外国語	4	0	0	0	0	1	1
	7.4	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	1.7
外国語活動	6	1	1	0	0	0	3
	11.1	5.9	8.3	0.0	0.0	0.0	5.1

表6 各教科の年間授業時数（下学年）（中3生徒）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科	肢体不自由 (n=12)	病弱・身体 虚弱 (n=8)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=22)
国語	2	3	1	2	3
	16.7	37.5	6.3	13.3	13.6
社会	1	3	2	1	2
	8.3	37.5	12.5	6.7	9.1
数学	2	3	1	2	5
	16.7	37.5	6.3	13.3	22.7
理科	2	3	1	2	2
	16.7	37.5	6.3	13.3	9.1
音楽	0	3	0	0	0
	0.0	37.5	0.0	0.0	0.0
美術	0	3	0	0	0
	0.0	37.5	0.0	0.0	0.0
保健体育	0	3	0	0	0
	0.0	37.5	0.0	0.0	0.0
技術・家庭	0	3	0	0	0
	0.0	37.5	0.0	0.0	0.0
外国語	3	4	0	1	3
	25.0	50.0	0.0	6.7	13.6

表7 知的障害特別支援学校の教科の年間授業時数（小3児童）
1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科	肢体不自由 (n=11)	病弱・身体 虚弱 (n=9)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=16)
生活	0	0	0	0	0
	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
国語	2	2	0	1	0
	18.2	22.2	0.0	6.7	0.0
算数	2	2	0	1	0
	18.2	22.2	0.0	6.7	0.0
音楽	1	1	0	0	0
	9.1	11.1	0.0	0.0	0.0
図画工作	1	1	0	0	0
	9.1	11.1	0.0	0.0	0.0
体育	1	0	0	0	0
	9.1	0.0	0.0	0.0	0.0

表8 知的障害特別支援学校の教科の年間授業時数（小6児童）
1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科	肢体不自由 (n=17)	病弱・身体 虚弱 (n=12)	弱視 (n=11)	難聴 (n=17)	言語 (n=20)
生活	0	1	0	0	0
	0.0	8.3	0.0	0.0	0.0
国語	0	1	0	0	0
	0.0	8.3	0.0	0.0	0.0
算数	0	1	0	0	0
	0.0	8.3	0.0	0.0	0.0
音楽	0	0	0	0	0
	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
図画工作	1	1	0	0	0
	5.9	8.3	0.0	0.0	0.0
体育	0	0	0	0	0
	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0

表 9 知的障害特別支援学校の教科の年間授業時数（中 3 生徒）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科	肢体不自由 (n=12)	病弱・身体 虚弱 (n=8)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=22)
国語	4	3	0	2	1
	33.3	37.5	0.0	13.3	4.5
社会	3	1	0	2	0
	25.0	12.5	0.0	13.3	0.0
数学	3	2	0	2	1
	25.0	25.0	0.0	13.3	4.5
理科	3	1	0	2	0
	25.0	12.5	0.0	13.3	0.0
音楽	1	2	0	1	0
	8.3	25.0	0.0	6.7	0.0
美術	2	2	1	1	0
	16.7	25.0	6.3	6.7	0.0
保健体育	1	3	0	1	0
	8.3	37.5	0.0	6.7	0.0
職業・家庭	1	3	1	1	0
	8.3	37.5	6.3	6.7	0.0
外国語	3	3	1	2	0
	25.0	37.5	6.3	13.3	0.0

表 10 各教科等を合わせた指導の年間授業時数（小 3 児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

肢体不自由 (n=11)	病弱・身体 虚弱 (n=9)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=16)
3	4	2	2	3
27.3	44.4	12.5	13.3	18.8

表 11 各教科等を合わせた指導の年間授業時数（小 6 児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

肢体不自由 (n=17)	病弱・身体 虚弱 (n=12)	弱視 (n=11)	難聴 (n=17)	言語 (n=20)
4	2	1	2	4
23.5	16.7	9.1	11.8	20.0

表 12 各教科等を合わせた指導の年間授業時数（中 3 生徒）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

肢体不自由 (n=12)	病弱・身体 虚弱 (n=8)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=22)
3	4	1	1	7
25.0	50.0	6.3	6.7	31.8

表 13 自立活動の年間授業時数（小 3 児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

肢体不自由 (n=11)	病弱・身体 虚弱 (n=9)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=16)
11	9	13	12	15
100.0	100.0	81.3	80.0	93.8

表 14 自立活動の年間授業時数（小 6 児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

肢体不自由 (n=17)	病弱・身体 虚弱 (n=12)	弱視 (n=11)	難聴 (n=17)	言語 (n=20)
15	12	10	15	17
88.2	100.0	90.9	88.2	85.0

表 15 自立活動の年間授業時数（中 3 生徒）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

肢体不自由 (n=12)	病弱・身体 虚弱 (n=8)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=22)
10	7	13	12	20
83.3	87.5	81.3	80.0	90.9

表 16 交流及び共同学習の年間授業時数（各教科）（小3児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科	肢体不自由 (n=11)	病弱・身体 虚弱 (n=9)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=16)
国語	3	0	6	3	6
	27.3	0.0	37.5	20.0	37.5
社会	8	4	10	12	14
	72.7	44.4	62.5	80.0	87.5
算数	2	0	6	1	5
	18.2	0.0	37.5	6.7	31.3
理科	8	6	11	13	14
	72.7	66.7	68.8	86.7	87.5
音楽	9	5	13	13	13
	81.8	55.6	81.3	86.7	81.3
図画工作	7	5	13	15	13
	63.6	55.6	81.3	100.0	81.3
体育	8	5	13	15	15
	72.7	55.6	81.3	100.0	93.8

表 17 交流及び共同学習の年間授業時数（各教科）（小6児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科	肢体不自由 (n=17)	病弱・身体 虚弱 (n=12)	弱視 (n=11)	難聴 (n=17)	言語 (n=20)
国語	2	2	3	3	5
	11.8	16.7	27.3	17.6	25.0
社会	11	6	6	9	13
	64.7	50.0	54.5	52.9	65.0
算数	3	1	2	3	6
	17.6	8.3	18.2	17.6	30.0
理科	12	7	7	15	13
	70.6	58.3	63.6	88.2	65.0
音楽	14	9	9	13	14
	82.4	75.0	81.8	76.5	70.0
図画工作	13	9	8	15	14
	76.5	75.0	72.7	88.2	70.0
家庭	12	9	9	14	14
	70.6	75.0	81.8	82.4	70.0
体育	10	10	8	16	14
	58.8	83.3	72.7	94.1	70.0
外国語	14	6	9	11	14
	82.4	50.0	81.8	64.7	70.0

表 18 交流及び共同学習の年間授業時数（各教科）（中 3 生徒）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科	肢体不自由 (n=12)	病弱・身体 虚弱 (n=8)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=22)
国語	2	2	4	7	6
	16.7	25.0	25.0	46.7	27.3
社会	2	2	4	8	12
	16.7	25.0	25.0	53.3	54.5
数学	2	2	2	6	5
	16.7	25.0	12.5	40.0	22.7
理科	3	3	6	6	12
	25.0	37.5	37.5	40.0	54.5
音楽	7	2	13	13	21
	58.3	25.0	81.3	86.7	95.5
美術	6	2	13	13	20
	50.0	25.0	81.3	86.7	90.9
保健体育	6	2	13	13	20
	50.0	25.0	81.3	86.7	90.9
技術・家庭	6	2	13	13	19
	50.0	25.0	81.3	86.7	86.4
外国語	2	1	3	4	6
	16.7	12.5	18.8	26.7	27.3

表 19 交流及び共同学習の年間授業時数（特別の教科道徳・

外国語活動・総合的な学習の時間・特別活動）（小 3 児童）

1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科等	肢体不自由 (n=11)	病弱・身体 虚弱 (n=9)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=16)
特別の教科道徳	5	2	11	13	10
	45.5	22.2	68.8	86.7	62.5
外国語活動	9	6	13	13	11
	81.8	66.7	81.3	86.7	68.8
総合的な学習の時間	10	6	12	15	14
	90.9	66.7	75.0	100.0	87.5
特別活動	8	3	11	12	12
	72.7	33.3	68.8	80.0	75.0

表 20 交流及び共同学習の年間授業時数（特別の教科道徳・
外国語活動・総合的な学習の時間・特別活動）（小 6 児童）
1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科等	肢体不自由 (n=17)	病弱・身体 虚弱 (n=12)	弱視 (n=11)	難聴 (n=17)	言語 (n=20)
特別の教科道徳	11	7	8	11	12
	64.7	58.3	72.7	64.7	60.0
総合的な学習の時間	13	9	8	14	13
	76.5	75.0	72.7	82.4	65.0
特別活動	13	9	7	14	13
	76.5	75.0	63.6	82.4	65.0

表 21 交流及び共同学習の年間授業時数（特別の教科道徳・
外国語活動・総合的な学習の時間・特別活動）（中 3 生徒）
1 単位時間以上実施している場合 上段:人数 下段:割合

教科等	肢体不自由 (n=12)	病弱・身体 虚弱 (n=8)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=22)
特別の教科道徳	7	1	11	12	18
	58.3	12.5	68.8	80.0	81.8
総合的な学習の時間	7	4	13	13	20
	58.3	50.0	81.3	86.7	90.9
特別活動	6	2	11	12	18
	50.0	25.0	68.8	80.0	81.8

表 22 使用教科書（小 3 児童） 文部科学省検定済教科書（下学年）
上段:人数 下段:割合

教科	知的障害	肢体不自由	病弱・身体 虚弱	弱視	難聴	言語障害	自閉症・情緒 障害
国語	(n=56)	(n=10)	(n=9)	(n=14)	(n=14)	(n=16)	(n=55)
	14	0	1	0	2	1	4
	25.0	0.0	11.1	0.0	14.3	6.3	7.3
社会	(n=60)	(n=11)	(n=9)	(n=14)	(n=14)	(n=16)	(n=57)
	1	0	0	0	0	0	0
	1.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
算数	(n=61)	(n=9)	(n=9)	(n=13)	(n=14)	(n=16)	(n=55)
	16	0	1	0	2	1	4
	26.2	0.0	11.1	0.0	14.3	6.3	7.3
理科	(n=60)	(n=11)	(n=9)	(n=13)	(n=14)	(n=16)	(n=57)
	2	0	0	0	0	0	0
	3.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
音楽	(n=61)	(n=11)	(n=9)	(n=14)	(n=14)	(n=16)	(n=57)
	1	0	1	0	0	0	1
	1.6	0.0	11.1	0.0	0.0	0.0	1.8

表 23 使用教科書（小 6 児童） 文部科学省検定済教科書（下学年）

上段:人数 下段:割合

教科	知的障害	肢体不自由	病弱・身体 虚弱	弱視	難聴	言語障害	自閉症・情緒 障害
国語	(n=50)	(n=17)	(n=12)	(n=10)	(n=16)	(n=20)	(n=57)
	12	2	2	0	1	1	9
	24.0	11.8	16.7	0.0	6.3	5.0	15.8
社会	(n=54)	(n=17)	(n=12)	(n=10)	(n=17)	(n=20)	(n=58)
	5	0	0	0	0	0	4
	9.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	6.9
算数	(n=49)	(n=17)	(n=12)	(n=9)	(n=16)	(n=20)	(n=56)
	14	3	2	0	1	1	10
	28.6	17.6	16.7	0.0	6.3	5.0	17.9
理科	(n=54)	(n=17)	(n=12)	(n=10)	(n=16)	(n=20)	(n=58)
	3	0	0	0	0	0	4
	5.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	6.9
音楽	(n=54)	(n=17)	(n=12)	(n=10)	(n=17)	(n=20)	(n=58)
	5	0	0	0	0	0	2
	9.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.4

表 24 使用教科書（中 3 生徒） 文部科学省検定済教科書（下学年）

上段:人数 下段:割合

教科	知的障害	肢体不自由	病弱・身体 虚弱	弱視	難聴	言語障害	自閉症・情緒 障害
国語	(n=37)	(n=11)	(n=8)	(n=14)	(n=15)	(n=20)	(n=60)
	10	2	1	0	1	1	6
	27.0	18.2	12.5	0.0	6.7	5.0	10.0
社会	(n=39)	(n=11)	(n=6)	(n=14)	(n=15)	(n=20)	(n=59)
	11	1	0	0	0	1	6
	28.2	9.1	0.0	0.0	0.0	5.0	10.2
数学	(n=34)	(n=11)	(n=8)	(n=14)	(n=14)	(n=20)	(n=58)
	11	1	1	0	1	1	7
	32.4	9.1	12.5	0.0	7.1	5.0	12.1
理科	(n=40)	(n=11)	(n=7)	(n=14)	(n=15)	(n=21)	(n=60)
	16	1	0	0	0	1	6
	40.0	9.1	0.0	0.0	0.0	4.8	10.0
音楽	(n=41)	(n=11)	(n=7)	(n=13)	(n=15)	(n=22)	(n=60)
	6	1	0	0	1	0	0
	14.6	9.1	0.0	0.0	6.7	0.0	0.0

表 25 教育課程の編成・実施状況の評価（小 3 児童） 「あまりできていない」と

「ほとんどできていない」の合計 項目 6 上段:人数 下段:割合

項目	知的障害 (n=61)	肢体不自由 (n=11)	病弱・身体 虚弱 (n=9)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=16)	自閉症・ 情緒障害 (n=57)
6. 実態に応じて、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導を自立活動で取り扱うこと	17	0	1	2	2	1	8
	27.9	0.0	11.1	12.5	13.3	6.3	14.0

表 26 教育課程の編成・実施状況の評価（中 3 生徒） 「あまりできていない」と
「ほとんどできていない」の合計 項目 5 上段:人数 下段:割合

項目	知的障害 (n=43)	肢体不自由 (n=12)	病弱・身体 虚弱 (n=8)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=22)	自閉症・ 情緒障害 (n=61)
5. 実態に応じて、各教科のねらいを達成すること	6	4	4	1	2	5	18
	14.0	33.3	50.0	6.3	13.3	22.7	29.5

表 27 自立活動の計画作成・実施・評価の状況（小 6 児童の特別支援学級）
「あまりできていない」と「ほとんどできていない」の合計 項目 8、11、12
上段:人数 下段:割合

項目	知的障害 (n=54)	肢体不自由 (n=17)	病弱・身体 虚弱 (n=12)	弱視 (n=11)	難聴 (n=17)	言語 (n=20)	自閉症・ 情緒障害 (n=59)
8. 指導内容の設定において、自己選択・自己決定する機会を設けること	18	2	2	2	2	1	11
	33.3	11.8	16.7	18.2	11.8	5.0	18.6
1 1. 自立活動の時間における指導と、各教科等において行う自立活動の指導を関連付けて指導すること	10	3	2	4	1	2	20
	18.5	17.6	16.7	36.4	5.9	10.0	33.9
1 2. 自立活動の指導について、児童の達成状況や指導の適切さを評価すること	9	1	0	4	2	2	19
	16.7	5.9	0.0	36.4	11.8	10.0	32.2

表 28 自立活動の指導計画・実施・評価の状況（中 3 生徒の特別支援学級）
「あまりできていない」と「ほとんどできていない」の合計 項目 8、11、12
上段:人数 下段:割合

項目	知的障害 (n=43)	肢体不自由 (n=12)	病弱・身体 虚弱 (n=8)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=22)	自閉症・ 情緒障害 (n=61)
8. 指導内容の設定において、自己選択・自己決定する機会を設けること	15	3	3	0	1	3	15
	34.9	25.0	37.5	0.0	6.7	13.6	24.6

表 29 交流及び共同学習の実施状況（小3児童の特別支援学級）

「あまりできていない」と「ほとんどできていない」の合計 項目6、13

上段:人数 下段:割合

項目	知的障害 (n=61)	肢体不自由 (n=11)	病弱・身体 虚弱 (n=9)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=16)	自閉症・ 情緒障害 (n=57)
6. 交流及び共同学習の授業において教科等の指導目標を達成すること	23	1	3	2	1	1	14
	37.7	9.1	33.3	12.5	6.7	6.3	24.6
13. 交流先の児童の保護者に対して、交流及び共同学習の目的や内容について理解・啓発を行うこと	29	3	3	6	1	2	21
	47.5	27.3	33.3	37.5	6.7	12.5	36.8

表 30 交流及び共同学習の実施状況（小6児童の特別支援学級）

「あまりできていない」と「ほとんどできていない」の合計 項目6

上段:人数 下段:割合

項目	知的障害 (n=61)	肢体不自由 (n=11)	病弱・身体 虚弱 (n=9)	弱視 (n=16)	難聴 (n=15)	言語 (n=16)	自閉症・ 情緒障害 (n=57)
6. 交流及び共同学習の授業において教科等の指導目標を達成すること	9	1	0	1	1	1	16
	16.7	5.9	0.0	9.1	5.9	5.0	27.1