

第Ⅲ章 特別支援学校における知的障害の教育課程及び

自立活動を主とした教育課程

1. 問題

(1) 知的障害者である児童生徒に対する教育課程の特徴

知的障害のある児童生徒を教育する場合の教育課程（以下、知的障害の教育課程）の規定は、学校教育法施行規則第 126 条第 2 項、第 127 条第 2 項及び第 128 条第 2 項に示されている。

学校教育法施行規則第 126 条第 2 項（小学部）

前項の規定にかかわらず、知的障害者である児童を教育する場合は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、特別の教科である道徳、特別活動並びに自立活動によつて教育課程を編成するものとする。ただし、必要がある場合には、外国語活動を加えて教育課程を編成することができる。

学校教育法施行規則第 127 条第 2 項（中学部）

前項の規定にかかわらず、知的障害者である生徒を教育する場合は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科、特別の教科である道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によつて教育課程を編成するものとする。ただし、必要がある場合には、外国語科を加えて教育課程を編成することができる。

学校教育法施行規則第 128 条第 2 項（高等部）

前項の規定にかかわらず、知的障害者である生徒を教育する場合は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業、家庭、外国語、情報、家政、農業、工業、流通・サービス及び福祉の各教科、第二百九十九条に規定する特別支援学校高等部学習指導要領で定めるこれら以外の教科及び道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によつて教育課程を編成するものとする。

そして、平成 29 年告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下、小学部・中学部学習指導要領）及び平成 31 年告示の特別支援学校高等部学習指導要領（以下、高等部学習指導要領）の規定を確認すると、知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校（以下、特別支援学校（知的障害））の各教科の指導に当たっては、各教科の段階に示す内容を基に、児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定し、小学部は 6 年間、中学部は 3 年間、高等部は 3 年間を見通して計画的に指導するよう示されている。授業時数等の取扱いについては、小学部又は中学部の各学年における各教科等の総授業時数は、小学校又は中学校の各学年における総授業時数に準ずるものとする、とされている。また、各教科等の目標及び内容を考慮し、それぞれの年間の授業時数を適切に定めるものとする、とされている。高等部においては、各教科等の総授業時数は、各学年とも 1,050 単位時間（1 単位時間は 50 分として計算するものとする。）を

標準とし、特に必要がある場合には、これを増加することができるとされている。各教科等の目標及び内容を考慮し、各教科及び総合的な学習の時間の配当学年及び当該学年における授業時数、道徳科、特別活動及び自立活動の各学年における授業時数を適切に定めるよう示されている（小学部・中学部学習指導要領第1章第3節及び高等部学習指導要領第1章第2節）。

そして各教科等の指導にあたっては、個々の児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等に応じた指導が適切に行われるよう指導計画を作成し、指導を行う必要がある（文部科学省，2018c）。

また、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校に就学する児童又は生徒のうち、知的障害を併せ有する者については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、当該各教科に相当する、知的障害の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替えることができる規定が示されている（小学部・中学部学習指導要領第1章第8節2及び高等部学習指導要領第1章第2節第8款3）。これらの規定によって、在籍する児童生徒の障害の重複化多様化に対応する、多様な教育課程を編成することが可能になっている。

（2）指導の形態について

知的障害教育を行う特別支援学校では、知的障害のある児童生徒の学習上の特性等を踏まえ、学習環境面を含めた児童生徒一人一人の確実な実態把握に基づき教育的対応が講じられる。

知的障害教育を行う特別支援学校においては、教科別の指導、道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けた指導のほか、学校教育法施行規則第130条第2項により、特に必要がある場合は、各教科等を合わせた指導を行うことができるとされている。特別支援学校（知的障害）においては、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから、従前から、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習などとして実践されてきている。小学部・中学部学習指導要領第1章第3節の3の（3）のアの（オ）、高等部学習指導要領第1章第2節第2款の3の（5）のアの（ウ）には、各教科等を合わせて指導を行う場合には、児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定すること、授業時数を適切に定めることが示されている。そして、各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。

（3）特別支援学校学習指導要領における知的障害者である児童生徒に対する教育を行う 特別支援学校の各教科等の改訂

小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領において、知的障害者である児童

生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科（以下、知的障害の各教科）等の改訂の要点は、以下の通りとされている。

- 育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、各教科等の目標や内容を構造的に示した。その際、小学校及び中学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性を整理した。
- 各段階における育成を目指す資質・能力を明確にするため、段階ごとの目標を新設した。
- 段階間の円滑な接続を図るため、各段階の内容のつながりを整理し、段階間で系統性のある内容を設定した。更に、小学部、中学部及び高等部の内容のつながりを充実させるために、中学部に新たに段階を設けて、「１段階」及び「２段階」を設定した。
- 各教科・領域の特質や社会の変化に対応した内容の充実を図るため内容の充実を図った。例えば、国語科における日常生活に必要な国語のきまり、算数科、数学科における生活や学習への活用、社会科における社会参加や生活を支える制度、職業・家庭科における働くことの意義、家庭生活における消費と環境などを充実した。
- 小学部において、児童や学校の実態を考慮し、必要に応じて外国語活動を設けることができるよう規定した。（小学部・中学部学習指導要領第１章第３節の３の（１）の力参照）
- 小学部の児童のうち小学部の３段階に示す各教科又は外国語活動の内容を習得し目標を達成している者、中学部の生徒のうち中学部の２段階に示す各教科の内容を習得し目標を達成している者、高等部の生徒のうち高等部の２段階に示す各教科の内容を習得し目標を達成している者については、児童生徒が就学する学部に対応する学校段階までの学習指導要領等における各教科等の目標及び内容の一部を取り入れることができるよう規定した。（小学部・中学部学習指導要領第１章第８節の２，高等部学習指導要領第１章第２節第８款の２参照）

（４）知的障害の教育課程で学ぶ児童生徒の状況

特別支援学校（知的障害）の実態として、在籍児童生徒数が増加傾向にあること、また、児童生徒の障害の状態が多様化しており、いわゆる軽度知的障害があるとされる児童生徒の在籍数も少なくないことがある（国立特別支援教育総合研究所，2009）。先述のとおり、知的障害の各教科の指導に当たっては、各教科の各段階に示す内容を基に、児童生徒の実態に応じて、具体的に指導内容を設定することが求められている。特に軽度知的障害があるとされる児童生徒は、児童生徒が就学する学部に対応する学校段階までの小学校または中学校学習指導要領等における各教科等の目標及び内容の一部を取り入れることを検討する場合もあると考えられる。そのため、各学校において、知的障害の教育課程を学ぶ児童生徒一人一人の、多様な実態を把握する方法を、そしてその結果をふまえた具体的な指導計画をどのように作成するかを整理することが求められるといえる。

また、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化や多様化が進む中、特別支援学校（知的障害）以外の特別支援学校（複数障害種部門のある学校を除く）の重複学級の割合について、特別支援教育資料（令和元年度）で見ると、特別支援学校（視覚障害）28.8%、特別支援学校（聴覚障害）22.3%、特別支援学校（肢体不自由）82.9%、特別支援学校（病弱）36.1%であった。このことから特別支援学校（知的障害）以外の特別支援学校においても、知的障害の教育課程で学ぶ児童生徒が一定数在籍していることが分かる。

（５）自立活動を主とした教育課程

さらに、在籍する児童生徒の障害の重複化、多様化が進む中、重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合についての教育課程の取扱いに係る規定がある。小学部・中学部学習指導要領第１章第８節４において、「重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。」とされている。高等部においては、「各教科・科目若しくは特別活動（知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科、道徳科若しくは特別活動。）の目標及び内容の一部又は各教科・科目若しくは総合的な探究の時間（知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、各教科若しくは総合的な探究の時間。）に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。」（高等部学習指導要領第２節第８款４）とされている。この規定を踏まえて、各特別支援学校では、重複障害者の児童生徒を対象に、障害の状態によって、「自立活動を主とした教育課程」として、教育課程を編成している場合がある。

なお、本規定を適用する場合は、障害が重複している、あるいはその障害が重度であるという理由だけで各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主とした指導を行うようなことのないよう留意しなければならない（文部科学省，2018b,2019b）。

（６）カリキュラム・マネジメントと学習評価

カリキュラム・マネジメントとは、学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくことである（文部科学省,2018；文部科学省 2019 など）。平成 28 年 12 月中央教育審議会答申においては、「学習評価については、子供の学びの評価にとどまらず、『カリキュラム・マネジメント』の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、更に教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要」としている。このことから、カリキュラム・マネジメントにおいて、学習評価が重要な役割を担っているこ

とが分かる。

学習評価は、平成 30 年特別支援学校学習指導要領解説総則編（小学部・中学部）において、「学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するもの」とされている。また、『『児童生徒にどういった力が身に付いたか』という学習の成果を的確に捉え、教師が指導の改善を図るとともに、児童生徒自身が自らの学習を振り返って次の学習に向かうことができるようにするためにも、学習評価の在り方は重要であり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性のある取組を進めることが求められる」としている。

小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領では、学習評価の充実について新たに項目が置かれた。そこでは、「児童又は生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること」などが示されている。

丹野・武富（2018）は、知的障害の教育課程においてカリキュラム・マネジメントを実施する際には、先述したような知的障害の教育課程の特徴が関連しあうことを推測し、それをふまえたカリキュラム・マネジメントの具体的方法論を検討する必要性を指摘しており、学習評価においても工夫が必要であるとしている。

（7）知的障害の教育課程における学習評価

平成 28 年 12 月中央教育審議会答申において、知的障害の教育課程については、児童生徒の一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできる PDCA サイクルを確立することが必要であるとされている。これを受けて、平成 31 年の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」では、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科においても、文章による記述という考え方を維持しつつ、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れることとする」とされた。

観点別学習状況の評価（以下、観点別評価）とは、「学校における児童生徒の学習状況を、複数の観点から、それぞれの観点ごとに分析する評価」とされている。また、「児童生徒が各教科等での学習において、どの観点で望ましい学習状況が認められ、どの観点到課題が認められるかを明らかにすることにより、具体的な学習や指導の改善に生かすことを可能とするもの」である。各学校において目標に準拠した観点別評価を行うに当たっては、観点ごとに評価規準を定める必要があるとされている。評価規準とは、「観点別学習状況の評価を的確に行うため、学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するよりどこを表現したもの」とされている。

知的障害の各教科においても観点別評価を行うことが求められていることをふまえ、令

和2年の文部科学省「特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料」では、知的障害の各教科において、「内容のまとまりごとの評価規準」を作成する際の手順が示され、確実な実施が求められる。

2. 目的

以上のことから、知的障害の教育課程と自立活動を主とした教育課程に関して、以下のような検討課題が指摘できる。(1)と(2)から、小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領をふまえた知的障害の教育課程の現状を、各教科等の時数などから明らかにすることが挙げられる。(3)で指摘したように、知的障害の教育課程を履修する児童生徒の実態が多様化しており、教育課程の多様性について把握する必要があると考えられる。(5)より、知的障害の教育課程における観点別評価の現状と課題について整理することが重要と言える。そして(4)(6)(7)より、知的障害の教育課程と自立活動を主とした教育課程におけるカリキュラム・マネジメントの課題を整理し、さらに具体的な実践例を検討すると、各学校において参考になると考えられる。また、(1)(2)において指摘されているように、知的障害の各教科の目標や内容が整理され、各教科等を合わせた指導についてはそこで取り扱われる各教科の目標や内容をふまえ、具体的な指導内容を設定する。そのため、各教科等を合わせた指導の年間指導計画等の現状や課題について整理する必要がある。

そこで本報告では、本研究において行われた特別支援学校の小学部及び中学部を対象とした教育課程に関する質問紙調査、特別支援学校の高等部を対象とした質問紙調査、知的障害の教育課程の事例研究から、以下の課題に関する結果をまとめ、検討する。

- ・知的障害の教育課程及びおよび自立活動を主とした教育課程における各教科等の時数の特徴
- ・知的障害の教育課程における観点別評価の実施状況と課題
- ・知的障害の教育課程及び自立活動を主とした教育課程におけるカリキュラム・マネジメントの課題と実践例
- ・各教科等を合わせた指導における年間指導計画の作成状況
- ・知的障害の教育課程における小・中学校学習指導要領の一部が適用される児童生徒の在籍状況

3. 研究Ⅰ（調査）

(1) 方法

①手続き

手続きは、「第Ⅰ章4. 本報告書の構成(2) 研究の方法と結果等を記載した章①調査研究「a. 特別支援学校小・中学部教育課程状況調査(平成30年度)」及び「e. 特別支援学校高等部教育課程状況調査(令和元年度)」に示したとおりである。

欠損のある回答については、項目ごとに判断し有効回答数とした。そのうち年間授業時数（以下、授業時数）の回答において、半数以上の教科等について一桁で回答したものは、年間授業時数ではなく週ごとの授業時数を回答していると捉えられたため、ある学年の回答ですべての教科等の回答が「0」であったものは、在籍する児童生徒が存在しない学年で、本来は無回答とするところと捉えられたため、除外した。また、自立活動を主とした教育課程の回答で自立活動の授業時数が「0」であったものは除外した。

②質問項目

特別支援学校の小学部及び中学部を対象とした教育課程に関する質問紙調査、特別支援学校の高等部を対象とした質問紙調査の、知的障害の教育課程及び自立活動を主とした教育課程における各教科等の授業時数、知的障害の教育課程における観点別学習評価の実施状況と課題、知的障害の教育課程におけるカリキュラム・マネジメントの課題、各教科等を合わせた指導における年間指導計画の作成状況、知的障害の教育課程における小・中学校学習指導要領の一部が適用される児童生徒の在籍状況について集計した。小学部・中学部の授業時数は、回答者の負担を考慮して回答学年を、小学部第3学年、小学部第6学年、中学部第3学年に絞った。授業時数の回答に関して、回答者の所属校において複数の教育課程が編成されていた場合は、小学部・中学部を対象にした調査では、回答者に任意に選んでもらった教育課程について、高等部を対象にした調査では、在籍している生徒が一番多い教育課程について、回答するようにした。また自立活動を主とする教育課程については、学習指導要領の「重複障害者等の取扱い」に示されている規定を用いて編成している教育課程と定義して行った。

（２）結果

①知的障害の教育課程における各教科等別の年間授業時数

表Ⅲ－１に、知的障害の教育課程の小学部・中学部における各教科等別の時数の中央値を示した。その教科が実施されている場合の、授業時数の代表値を明らかにしたかったため、「0」の回答は除いて算出した。

有効回答数は、小学部第3学年では、生活が27校、国語が158校、算数が157校、音楽が169校、図画工作が131校、体育が169校、特別の教科道徳が35校、外国語活動が11校、特別活動が133校、自立活動が144校であった。小学部第6学年では、生活が31校、国語が160校、算数が159校、音楽が171校、図画工作が137校、体育が170校、特別の教科道徳が34校、外国語活動が15校、特別活動が138校、自立活動が142校であった。中学部第3学年では、国語が167校、社会が35校、数学が167校、理科が35校、音楽が174校、美術が146校、保健体育が174校、職業・家庭が70校、特別の教科道徳が38校、外国語が34校、総合的な学習の時間が170校、特別活動が148校、自立活動が143校であった。

「0」と回答した数は、小学部第3学年では、生活が134校、国語が12校、算数が12校、音楽が6校、図画工作が39校、体育が4校、特別の教科道徳が123校、外国語活動が154校、特別活動が37校、自立活動が28校であった。小学部第6学年では、生活が137校、国語が12校、算数が12校、音楽が6校、図画工作が34校、体育が7校、特別の教科道徳が127校、外国語活動が154校、特別活動が35校、自立活動が32校であった。中学部第3学年では、国語が9校、社会が133校、数学が9校、理科が134校、音楽が7校、美術が29校、保健体育が6校、職業・家庭が102校、特別の教科道徳が126校、外国語が138校、総合的な学習の時間が9校、特別活動が28校、自立活動が33校であった。

小学部第3学年の結果は、生活が115単位時間、国語が78単位時間、算数が70単位時間、音楽が70単位時間、図画工作が53単位時間、体育が70.5単位時間、特別の教科道徳が35単位時間、外国語活動が15単位時間、特別活動が35単位時間、自立活動が115.9単位時間であった。小学部第6学年の結果は、生活が106.5単位時間、国語が95.2単位時間、算数が72単位時間、音楽が67単位時間、図画工作が60単位時間、体育が70単位時間、特別の教科道徳が35単位時間、外国語活動が19単位時間、特別活動が35単位時間、自立活動が118.5単位時間であった。中学部第3学年の結果は、国語が85単位時間、社会が70単位時間、数学が70単位時間、理科が70単位時間、音楽が56単位時間、美術が51単位時間、保健体育が84単位時間、職業・家庭が70単位時間、特別の教科道徳が35単位時間、外国語が35単位時間、総合的な学習の時間が35単位時間、特別活動が35単位時間、自立活動が105単位時間であった。

表Ⅲ－１ 知的障害の教育課程小学部・中学部における各教科等別の授業時数の中央値

	小学部第3学年	小学第6学年	中学部第3学年
生活	115 (70-175) (n=27, 0=134)	106.5 (70-188.1) (n=31, 0=137)	
国語	78 (63.4-111.8) (n=158, 0=12)	95.2 (70-122.3) (n=160, 0=12)	85 (60.8-105) (n=167, 0=9)
社会			70 (35-80) (n=35, 0=133)
算数・数学	70 (52.5-105) (n=157, 0=12)	72 (65.3-105) (n=159, 0=12)	70 (52.8-105) (n=167, 0=9)
理科			70 (35-70) (n=35, 0=134)
音楽	70 (35-70) (n=169, 0=6)	67 (35-70) (n=171, 0=6)	56 (35-70) (n=174, 0=7)
図画工作・美術	53 (35-70) (n=131, 0=39)	60 (35-70) (n=137, 0=34)	51 (35-70) (n=146, 0=29)
体育・保健体育	70.5 (70-105) (n=169, 0=4)	70 (70-105) (n=170, 0=7)	84 (70-115.4) (n=174, 0=6)

職業・家庭			70 (35-70) (n=70, 0=102)
特別の教科道徳	35 (35-35) (n=35, 0=123)	35 (35-35) (n=34, 0=127)	35 (28-35) (n=38, 0=126)
外国語活動	15 (4-15) (n=11, 0=154)	19 (12-35.5) (n=15, 0=154)	
外国語			35 (35-70) (n=34, 0=138)
総合的な学習の時間			35 (35-59.5) (n=170, 0=9)
特別活動	35 (35-35) (n=133, 0=37)	35 (35-35) (n=138, 0=35)	35 (35-37.3) (n=148, 0=28)
自立活動	115.9 (70-175) (n=144, 0=28)	118.5 (70-187.3) (n=142, 0=32)	105 (56-175) (n=143, 0=33)

* 括弧内は第1四分位数 - 第3四分位数を示している。また、n=有効回答数を、0=「0」と回答した数を示している。

表Ⅲ－2に、知的障害の教育課程小学部・中学部における各教科等を合わせた指導別の授業時数の中央値（「0」の回答は除いて算出）を示した。有効回答数は、小学部第3学年では、日常生活の指導が161校、遊びの指導が64校、生活単元学習が151校であり、作業学習はすべて0の回答だった。小学部第6学年では、日常生活の指導が159校、遊びの指導が43校、生活単元学習が154校、作業学習が1校であった。中学部第3学年では、日常生活の指導が151校、遊びの指導が1校、生活単元学習が179校、作業学習が276校であった。

以上のように、小学部第6学年の作業学習、中学部第3学年の遊びの指導は1件の回答を反映した結果となっている。

「0」と回答した数は、小学部第3学年では、日常生活の指導が11校、遊びの指導が103校、生活単元学習が23校であった。小学部第6学年では、日常生活の指導が15校、遊びの指導が126校、生活単元学習が22校、作業学習が167校であった。中学部第3学年では、日常生活の指導が25校、遊びの指導が169校、生活単元学習が26校、作業学習が31校であった。

小学部第3学年の結果は、日常生活の指導が338.4単位時間、遊びの指導が85.5単位時間、生活単元学習が175単位時間であった。小学部第6学年の結果は、日常生活の指導が322単位時間、遊びの指導が70単位時間、生活単元学習が175単位時間、作業学習が70単位時間であった。中学部第3学年の結果は、日常生活の指導が210単位時間、遊びの指導が140単位時間、生活単元学習が140単位時間、作業学習が140単位時間であった。

表Ⅲ－２ 知的障害の教育課程小学部・中学部における
各教科等を合わせた指導の授業時数の中央値

	小学部第３学年	小学第６学年	中学部第３学年
日常生活の指導	338.4 (210-431) (n=161, 0=11)	322 (175-420) (n=159, 0=15)	210 (175-340.5) (n=151, 0=25)
遊びの指導	85.5 (70-124.9) (n=64, 0=103)	70 (48.5-105) (n=43, 0=126)	140 (n=1, 0=169)
生活単元学習	175 (128-210) (n=151, 0=23)	175 (140-245) (n=154, 0=22)	140 (70.1-175) (n=179, 0=26)
作業学習	(n=0)	70 (n=1, 0=167)	140 (94.5-175) (n=276, 0=31)

＊括弧内は第１四分位数－第３四分位数を示している。また、n＝有効回答数を、0＝「０」と回答した数を示している。

表Ⅲ－３に、知的障害の教育課程の高等部普通科における各教科等別の授業時数数の中央値（「０」の回答は除いて算出）を示した。有効回答数は、高等部第１学年では、国語が 150 校、社会が 79 校、数学が 150 校、理科が 78 校、音楽が 146 校、美術が 135 校、保健体育が 156 校、職業が 103 校、家庭が 114 校、外国語が 62 校、情報が 40 校、特別の教科道徳が 58 校、総合的な学習（探究）の時間が 152 校、特別活動が 156 校、専門教科・科目が 3 校、自立活動が 121 校、学校設定教科が 10 校であった。高等部第２学年では、国語が 153 校、社会が 81 校、数学が 152 校、理科が 80 校、音楽が 147 校、美術が 135 校、保健体育が 159 校、職業が 104 校、家庭が 117 校、外国語が 65 校、情報が 45 校、特別の教科道徳が 58 校、総合的な学習（探究）の時間が 155 校、特別活動が 158 校、専門教科・科目が 3 校、自立活動が 124 校、学校設定教科が 10 校であった。高等部第３学年では、国語が 153 校、社会が 80 校、数学が 152 校、理科が 77 校、音楽が 146 校、美術が 136 校、保健体育が 159 校、職業が 106 校、家庭が 118 校、外国語が 63 校、情報が 43 校、特別の教科道徳が 58 校、総合的な学習（探究）の時間が 154 校、特別活動が 159 校、専門教科・科目が 3 校、自立活動が 124 校、学校設定教科が 10 校であった。

以上のように、専門教科・科目の結果は 3 校の、学校設定教科は 10 校の回答を反映した結果となっている。

「０」と回答した数は、高等部第１学年では、国語が 13 校、社会が 84 校、数学が 13 校、理科が 85 校、音楽が 17 校、美術が 28 校、保健体育が 7 校、職業が 60 校、家庭が 49 校、外国語が 101 校、情報が 123 校、特別の教科道徳が 105 校、総合的な学習（探究）の時間が 11 校、特別活動が 7 校、専門教科・科目が 160 校、自立活動が 42 校、学校設定教科が 153 校であった。高等部第２学年では、国語が 10 校、社会が 82 校、数学が 11 校、理科が 83 校、音楽が 16 校、美術が 28 校、保健体育が 4 校、職業が 59 校、家庭が 46 校、外国語が 98 校、情報が 118 校、特別の教科道徳が 105 校、総合的な学習（探究）の時間が 8 校、特別活動が 5 校、専門教科・科目が 160 校、自立活動が 39 校、学校設定教科が

153校であった。高等部第3学年では、国語が10校、社会が83校、数学が11校、理科が86校、音楽が17校、美術が27校、保健体育が4校、職業が58校、家庭が45校、外国語が100校、情報が120校、特別の教科道徳が105校、総合的な学習（探究）の時間が9校、特別活動が4校、専門教科・科目が160校、自立活動が39校、学校設定教科が153校であった。

高等部第1学年の結果は、国語が73.6単位時間、社会が56単位時間、数学が70単位時間、理科が52.3単位時間、音楽が67単位時間、美術が66単位時間、保健体育が105単位時間、職業が90単位時間、家庭が70単位時間、外国語が35単位時間、情報が35単位時間、特別の教科道徳が35単位時間、総合的な学習（探究）の時間が35単位時間、特別活動が35単位時間、専門教科・科目が248.5単位時間、自立活動が105単位時間、学校設定教科が66単位時間であった。高等部第2学年の結果は、国語が70単位時間、社会が56単位時間、数学が70単位時間、理科が50.5単位時間、音楽が65単位時間、美術が66単位時間、保健体育が105単位時間、職業が100.5単位時間、家庭が70単位時間、外国語が35単位時間、情報が35単位時間、特別の教科道徳が35単位時間、総合的な学習（探究）の時間が35単位時間、特別活動が35単位時間、専門教科・科目が318.5単位時間、自立活動が105単位時間、学校設定教科が66単位時間であった。高等部第3学年の結果は、国語が70単位時間、社会が59.5単位時間、数学が70単位時間、理科が51単位時間、音楽が62.5単位時間、美術が63単位時間、保健体育が105単位時間、職業が102.6単位時間、家庭が70単位時間、外国語が35単位時間、情報が35単位時間、特別の教科道徳が35単位時間、総合的な学習（探究）の時間が35単位時間、特別活動が35単位時間、専門教科・科目が336単位時間、自立活動が105単位時間、学校設定教科が67.5単位時間であった。

表Ⅲ－3 知的障害の教育課程高等部普通科における各教科等別の授業時数の中央値

	高等部第1学年	高等部第2学年	高等部第3学年
国語	73.6 (67-105) (n=150, 0=13)	70 (65-105) (n=153, 0=10)	70 (66-105) (n=153, 0=10)
社会	56 (35-70) (n=79, 0=84)	56 (35-70) (n=81, 0=82)	59.5 (35-70) (n=80, 0=83)
数学	70 (63-105) (n=150, 0=13)	70 (61.8-105) (n=152, 0=11)	70 (60.6-105) (n=152, 0=11)
理科	52.3 (35-70) (n=78, 0=85)	50.5 (35-70) (n=80, 0=83)	51 (35-70) (n=77, 0=86)
音楽	67 (35-70) (n=146, 0=17)	65 (35-70) (n=147, 0=16)	62.5 (35-70) (N=146, 0=17)
美術	66 (35-70) (n=135, 0=28)	66 (35-70) (n=135, 0=28)	63 (35-70) (n=136, 0=27)
保健体育	105 (70-127.8) (n=156, 0=7)	105 (70-125.3) (n=159, 0=4)	105 (70-122.4) (n=159, 0=4)

職業	90 (56.5-140) (n=103, 0=60)	100.5 (56.8-141) (n=104, 0=59)	102.6 (56-140) (n=106, 0=58)
家庭	70 (54.5-70) (n=114, 0=49)	70 (49-70) (n=117, 0=46)	70 (50.3-70) (n=118, 0=45)
外国語	35 (35-35) (n=62, 0=101)	35 (35-35) (n=65, 0=98)	35 (35-35) (n=63, 0=100)
情報	35 (33-41.8) (n=40, 0=123)	35 (33-35) (n=45, 0=118)	35 (32.5-35) (n=43, 0=120)
特別の教科道徳	35 (35-35) (n=58, 0=105)	35 (35-35) (n=58, 0=105)	35 (35-35) (n=58, 0=105)
総合的な学習 (探究) の時間	35 (35-42.5) (n=152, 0=11)	35 (35-41) (n=155, 0= 8)	35 (35-46.5) (n=154, 0= 9)
特別活動	35 (35-36) (n=156, 0= 7)	35 (35-35.1) (n=158, 0= 5)	35 (35-35.6) (n=159, 0= 4)
専門教科・科目	248.5 (229.3-264.3) (n= 3, 0=160)	318.5 (264.3-334.3) (n= 3, 0=160)	336 (273-378) (n= 3, 0=160)
自立活動	105 (70-175) (n=121, 0=42)	105 (70-175) (n=124, 0=39)	105 (70-175) (n=124, 0=39)
学校設定教科	66 (41-218.8) (n=10, 0=153)	66 (41-218.8) (n=10, 0=153)	67.5 (40.3-203.8) (n=10, 0=153)

* 括弧内は第1四分位数 - 第3四分位数を示している。また、n=有効回答数を、0=「0」と回答した数を示している。

表Ⅲ－４に、知的障害の教育課程高等部普通科における各教科等を合わせた指導の授業時数の中央値（「0」の回答は除いて算出）を示した。有効回答数は、高等部第1学年では、日常生活の指導が118校、生活単元学習が127校、作業学習が136校であった。高等部第2学年では、日常生活の指導が117校、生活単元学習が126校、作業学習が137校であった。高等部第3学年では、日常生活の指導が118校、生活単元学習が125校、作業学習が137校であった。

「0」と回答した数は、高等部第1学年では、日常生活の指導が45校、生活単元学習が36校、作業学習が27校であった。高等部第2学年では、日常生活の指導が46校、生活単元学習が37校、作業学習が26校であった。高等部第3学年では、日常生活の指導が45校、生活単元学習が38校、作業学習が26校であった。

高等部第1学年の結果は、日常生活の指導が175単位時間、生活単元学習が105単位時間、作業学習が227.5単位時間であった。高等部第2学年の結果は、日常生活の指導が175単位時間、生活単元学習が105単位時間、作業学習が231単位時間であった。高等部第3学年の結果は、日常生活の指導が175単位時間、生活単元学習が105単位時間、作業学習が231単位時間であった。

表Ⅲ－４ 知的障害の教育課程高等部普通科における
各教科等を合わせた指導の授業時数の中央値

	高等部第 1 学年	高等部第 2 学年	高等部第 3 学年
日常生活の指導	175 (124.4-286.3) (n=118, 0=45)	175 (122.5-297.5) (n=117, 0=46)	175 (125.5-283) (n=118, 0=45)
生活単元学習	105 (70-148.5) (n=127, 0=36)	105 (70-147.3) (n=126, 0=37)	105 (70-148) (n=125, 0=38)
作業学習	227.5 (145.3-296.4) (n=136, 0=27)	231 (156-315) (n=137, 0=26)	231 (147-315) (n=137, 0=26)

* 括弧内は第 1 四分位数 - 第 3 四分位数を示している。また、n＝有効回答数を、0＝「0」と回答した数を示している。

②自立活動を主とした教育課程における各教科等別の時数

表Ⅲ－５に、自立活動を主とした教育課程小学部・中学部における各教科等別の授業時数の中央値（「0」の回答は除いて算出）を示した。有効回答数は、小学部第 3 学年では、生活が 16 校、国語が 23 校、算数が 23 校、音楽が 71 校、図画工作が 50 校、体育が 49 校、特別の教科道徳が 21 校、外国語活動が 3 校、特別活動が 86 校、自立活動が 115 校であった。小学部第 6 学年では、生活が 15 校、国語が 22 校、算数が 21 校、音楽が 70 校、図画工作が 47 校、体育が 46 校、特別の教科道徳が 19 校、外国語活動が 3 校、特別活動が 89 校、自立活動が 96 校であった。中学部第 3 学年では、国語が 22 校、社会が 10 校、数学が 20 校、理科が 10 校、音楽が 77 校、美術が 54 校、保健体育が 53 校、職業・家庭が 18 校、特別の教科道徳が 19 校、外国語が 6 校、総合的な学習の時間が 59 校、特別活動が 90 校、自立活動が 91 校であった。

「0」と回答した数は、小学部第 3 学年では、生活が 93 校、国語が 86 校、算数が 86 校、音楽が 42 校、図画工作が 63 校、体育が 64 校、特別の教科道徳が 83 校、外国語活動が 106 校、特別活動が 24 校、自立活動が 0 校であった。小学部第 6 学年では、生活が 93 校、国語が 86 校、算数が 87 校、音楽が 41 校、図画工作が 64 校、体育が 65 校、特別の教科道徳が 85 校、外国語活動が 105 校、特別活動が 18 校、自立活動が 0 校であった。中学部第 3 学年では、国語が 85 校、社会が 96 校、数学が 87 校、理科が 96 校、音楽が 33 校、美術が 56 校、保健体育が 57 校、職業・家庭が 88 校、特別の教科道徳が 82 校、外国語が 102 校、総合的な学習の時間が 49 校、特別活動が 17 校、自立活動が 0 校であった。

小学部第 3 学年の結果は、生活が 54.8 単位時間、国語が 37 単位時間、算数が 35 単位時間、音楽が 35 単位時間、図画工作が 35 単位時間、体育が 70 単位時間、特別の教科道徳が 35 単位時間、外国語活動が 13 単位時間、特別活動が 35 単位時間、自立活動が 385 単位時間であった。小学部第 6 学年の結果は、生活が 74 単位時間、国語が 55.8 単位時間、算数が 35 単位時間、音楽が 50.3 単位時間、図画工作が 35 単位時間、体育が 70 単位時間、

特別の教科道徳が 35 単位時間、外国語活動が 25 単位時間、特別活動が 35 単位時間、自立活動が 420 単位時間であった。中学部第 3 学年の結果は、国語が 70 単位時間、社会が 36.5 単位時間、数学が 70 単位時間、理科が 35 単位時間、音楽が 45.3 単位時間、美術が 35 単位時間、保健体育が 70 単位時間、職業・家庭が 70 単位時間、特別の教科道徳が 35 単位時間、外国語が 34.5 単位時間、総合的な学習の時間が 35 単位時間、特別活動が 35 単位時間、自立活動が 420 単位時間であった。

表Ⅲ－５ 自立活動を主とした教育課程小学部・中学部における
各教科等別の授業時数の中央値

	小学部第 3 学年	小学第 6 学年	中学部第 3 学年
生活	54.8 (33.3-122) (n=16, 0=93)	74 (32-132.5) (n=15, 0=93)	
国語	37 (35-87.5) (n=23, 0=86)	55.8 (35-70) (n=22, 0=86)	70 (35-105) (n=22, 0=85)
社会			36.5 (35-70) (n=10, 0=96)
算数・数学	35 (35-70) (n=23, 0=86)	35 (35-70) (n=21, 0=87)	70 (35-70) (n=20, 0=87)
理科			35 (26.8-62) (n=10, 0=96)
音楽	35 (35-70) (n=71, 0=42)	50.3 (35-70) (n=70, 0=41)	45.3 (35-70) (n=77, 0=33)
図画工作・美術	35 (35-70) (n=50, 0=63)	35 (35-70) (n=47, 0=64)	35 (51.8-70) (n=54, 0=56)
体育・保健体育	70 (35-78) (n=49, 0=64)	70 (35-70) (n=46, 0=65)	70 (50.8-87.5) (n=53, 0=57)
職業・家庭			70 (35-70) (n=18, 0=88)
特別の教科道徳	35 (10-35) (n=21, 0=83)	35 (8-35) (n=19, 0=85)	35 (13.8-35) (n=19, 0=82)
外国語活動	13 (7-24) (n=3, 0=106)	25 (13-47.5) (n=3, 0=105)	
外国語			34.5 (21.6-37.3) (n=6, 0=102)
総合的な学習の時間			35 (25.8-35) (n=59, 0=49)
特別活動	35 (35-35) (n=86, 0=24)	35 (35-35) (n=89, 0=18)	35 (35-35) (n=90, 0=17)
自立活動	385 (197.3-591.5) (n=115, 0=0)	420 (196-622) (n=96, 0=0)	420 (211.5-668.5) (n=91, 0=0)

* 括弧内は第 1 四分位数 - 第 3 四分位数を示している。また、n=有効回答数を、0=「0」と回答した数を示している。

表Ⅲ－６に、自立活動を主とした教育課程小学部・中学部における各教科等を合わせた指導別の授業時数の中央値（「０」の回答は除いて算出）を示した。有効回答数は、小学部第３学年では、日常生活の指導が８５校、遊びの指導が３５校、生活単元学習が４８校であり、作業学習はすべて０の回答だった。小学部第６学年では、日常生活の指導が８２校、遊びの指導が２９校、生活単元学習が４８校、作業学習が０校であった。中学部第３学年では、日常生活の指導が８０校、遊びの指導が１校、生活単元学習が６０校、作業学習が２８校であった。

以上のように、中学部第３学年の遊びの指導は、１件の回答を反映した結果となっている。

「０」と回答した数は、小学部第３学年では、日常生活の指導が２６校、遊びの指導が７４校、生活単元学習が６１校であった。小学部第６学年では、日常生活の指導が２６校、遊びの指導が７９校、生活単元学習が６０校であった。中学部第３学年では、日常生活の指導が２８校、遊びの指導が１０６校、生活単元学習が４９校、作業学習が７６校であった。

小学部第３学年の結果は、日常生活の指導が３０７単位時間、遊びの指導が９１単位時間、生活単元学習が１０５単位時間であった。小学部第６学年の結果は、日常生活の指導が３１１単位時間、遊びの指導が１０５単位時間、生活単元学習が１０７.３単位時間であった。中学部第３学年の結果は、日常生活の指導が２６６単位時間、遊びの指導が３１５単位時間、生活単元学習が１０５単位時間、作業学習が１０１.５単位時間であった。

表Ⅲ－６ 自立活動を主とした教育課程小学部・中学部における
各教科等を合わせた指導の授業時数の中央値

	小学部第３学年	小学第６学年	中学部第３学年
日常生活の指導	307 (175-402.5) (n=85, 0=26)	311 (175-420) (n=82, 0=26)	266 (175-353.5) (n=80, 0=28)
遊びの指導	91 (35-136) (n=35, 0=74)	105 (70-140) (n=29, 0=79)	315 (n=1, 0=106)
生活単元学習	105 (70-140) (n=48, 0=61)	107.3 (70-158.6) (n=48, 0=60)	105 (70-140) (n=60, 0=49)
作業学習	n=0	n=0	101.5 (70-123) (n=28, 0=76)

* 括弧内は第１四分位数 - 第３四分位数を示している。また、n＝有効回答数を、0＝「０」と回答した数を示している。

表Ⅲ－７に、自立活動を主とした教育課程高等部普通科における各教科等別の授業時数の中央値（「０」の回答は除いて算出）を示した。有効回答数は、高等部第１学年では、国語が４７校、社会が３４校、数学が４４校、理科が３４校、音楽が８４校、美術が６５校、保健体育が７１、職業が３６校、家庭が４０校、外国語が１６校、情報が５校、特別の教科道徳が３６校、総合的な学習（探究）の時間が６２校、特別活動が９７校、専門教科・科目が０

校、自立活動が 104 校、学校設定教科が 3 校であった。高等部第 2 学年では、国語が 49 校、社会が 36 校、数学が 46 校、理科が 36 校、音楽が 86 校、美術が 68 校、保健体育が 74 校、職業が 38 校、家庭が 42 校、外国語が 16 校、情報が 5 校、特別の教科道徳が 37 校、総合的な学習（探究）の時間が 61 校、特別活動が 100 校、専門教科・科目が 0 校、自立活動が 107 校、学校設定教科が 4 校であった。高等部第 3 学年では、国語が 49 校、社会が 36 校、数学が 46 校、理科が 36 校、音楽が 86 校、美術が 68 校、保健体育が 72 校、職業が 37 校、家庭が 41 校、外国語が 16 校、情報が 6 校、特別の教科道徳が 38 校、総合的な学習（探究）の時間が 61 校、特別活動が 98 校、専門教科・科目が 1 校、自立活動が 106 校、学校設定教科が 5 校であった。

以上のように、情報は 5 または 6 校の、高等部第 3 学年の専門教科・科目は 1 校の、学校設定教科は 3、4、5 校の回答を反映した結果となっている。

「0」と回答した数は、高等部第 1 学年では、国語が 57 校、社会が 69 校、数学が 60 校、理科が 69 校、音楽が 20 校、美術が 39 校、保健体育が 33 校、職業が 67 校、家庭が 63 校、外国語が 88 校、情報が 99 校、特別の教科道徳が 68 校、総合的な学習（探究）の時間が 42 校、特別活動が 7 校、専門教科・科目が 104 校、自立活動が 0 校、学校設定教科が 101 校であった。高等部第 2 学年では、国語が 58 校、社会が 70 校、数学が 61 校、理科が 70 校、音楽が 21 校、美術が 39 校、保健体育が 33 校、職業が 68 校、家庭が 64 校、外国語が 91 校、情報が 102 校、特別の教科道徳が 70 校、総合的な学習（探究）の時間が 46 校、特別活動が 7 校、自立活動が 0 校、学校設定教科が 103 校であった。高等部第 3 学年では、国語が 57 校、社会が 69 校、数学が 60 校、理科が 69 校、音楽が 20 校、美術が 38 校、保健体育が 34 校、職業が 68 校、家庭が 64 校、外国語が 90、情報が 100 校、特別の教科道徳が 68 校、総合的な学習（探究）の時間が 45 校、特別活動が 8 校、自立活動が 0 校、学校設定教科が 101 校であった。

高等部第 1 学年の結果は、国語が 70 単位時間、社会が 35 単位時間、数学が 35.5 単位時間、理科が 35 単位時間、音楽が 70 単位時間、美術が 64 単位時間、保健体育が 70 単位時間、職業が 35 単位時間、家庭が 35 単位時間、外国語が 35 単位時間、情報が 17.5 単位時間、特別の教科道徳が 35 単位時間、総合的な学習（探究）の時間が 35 単位時間、特別活動が 35 単位時間、自立活動が 436 単位時間、学校設定教科が 35 単位時間であった。高等部第 2 学年の結果は、国語が 70 単位時間、社会が 35 単位時間、数学が 35.6 単位時間、理科が 35 単位時間、音楽が 70 単位時間、美術が 70 単位時間、保健体育が 70 単位時間、職業が 35 単位時間、家庭が 35 単位時間、外国語が 35 単位時間、情報が 17.5 単位時間、特別の教科道徳が 35 単位時間、総合的な学習（探究）の時間が 35 単位時間、特別活動が 35 単位時間、自立活動が 421 単位時間、学校設定教科が 35 単位時間であった。高等部第 3 学年の結果は、国語が 70 単位時間、社会が 35 単位時間、数学が 36 単位時間、理科が 35 単位時間、音楽が 70 単位時間、美術が 66 単位時間、保健体育が 70 単位時間、職業が 35 単位時間、家庭が 35 単位時間、外国語が 35 単位時間、情報が 18 単位時間、特別の教

科道徳が 35 単位時間、総合的な学習（探究）の時間が 35 単位時間、特別活動が 35 単位時間、専門教科・科目が 34 単位時間、自立活動が 443.5 単位時間、学校設定教科が 35 単位時間であった。

表Ⅲ－７ 自立活動を主とした教育課程高等部普通科における
各教科等別の授業時数の中央値

	高等部第 1 学年	高等部第 2 学年	高等部第 3 学年
国語	70 (35-91.3) (n=47, 0=57)	70 (35-88) (n=49, 0=58)	70 (35-94.5) (n=49, 0=57)
社会	35 (35-70) (n=34, 0=69)	35 (35-70) (n=36, 0=70)	35 (35-70) (n=36, 0=69)
数学	35.5 (35-70) (n=44, 0=60)	35.6 (35-70) (n=46, 0=61)	36 (35-70) (n=46, 0=60)
理科	35 (33.3-48) (n=34, 0=69)	35 (31.5-40) (n=36, 0=70)	35 (34-40) (n=36, 0=69)
音楽	70 (35-70) (n=84, 0=20)	70 (35-70) (n=86, 0=21)	70 (35-70) (n=86, 0=20)
美術	64 (35-70) (n=65, 0=39)	70 (35-70) (n=68, 0=39)	66 (35-70) (n=68, 0=38)
保健体育	70 (47-105) (n=71, 0=33)	70 (53-105) (n=74, 0=33)	70 (47.8-105) (n=72, 0=34)
職業	35 (28-70) (n=36, 0=67)	35 (29-66.5) (n=38, 0=68)	35 (28.5-68.3) (n=37, 0=68)
家庭	35 (33-70) (n=40, 0=63)	35 (31.5-70) (n=42, 0=64)	35 (32.8-70) (n=41, 0=64)
外国語	35 (15.6-35) (n=16, 0=88)	35 (15.6-35) (n=16, 0=91)	35 (15.6-35) (n=16, 0=90)
情報	17.5 (10-18.5) (n=5, 0=99)	17.5 (10-18.5) (n=5, 0=102)	18 (11.9-30.9) (n=6, 0=100)
特別の教科道徳	35 (29.9-35) (n=36, 0=68)	35 (31.5-35) (n=37, 0=70)	35 (35-40.3) (n=38, 0=68)
総合的な学習 (探究) の時間	35 (35-40.3) (n=62, 0=42)	35 (35-42) (n=61, 0=46)	35 (35-40) (n=61, 0=45)
特別活動	35 (35-35) (n=97, 0=7)	35 (35-35) (n=100, 0=7)	35 (35-35) (n=98, 0=8)
専門教科・科目	n=0	n=0	34 (n=1, 0=105)
自立活動	436 (280-603.1) (n=104, 0=0)	421 (280-597.5) (n=107, 0=0)	443.5 (280-609.4) (n=106, 0=0)
学校設定教科	35 (35-297.5) (n=3, 0=101)	35 (32.5-163.8) (n=4, 0=103)	35 (34-35) (n=5, 0=101)

* 括弧内は第 1 四分位数 - 第 3 四分位数を示している。また、n=有効回答数を、0=「0」と回答した数を示している。

表Ⅲ－８に、自立活動を主とした教育課程高等部普通科における各教科等を合わせた指導の授業時数の中央値（「０」の回答は除いて算出）を示した。有効回答数は、高等部第１学年では、日常生活の指導が８１校、生活単元学習が６８校、作業学習が３４校であった。高等部第２学年では、日常生活の指導が８３校、生活単元学習が６８校、作業学習が３８校であった。高等部第３学年では、日常生活の指導が８０校、生活単元学習が６７校、作業学習が３６校であった。

「０」と回答した数は、高等部第１学年では、日常生活の指導が２３校、生活単元学習が２４校、作業学習が７０校であった。高等部第２学年では、日常生活の指導が３６校、生活単元学習が３９校、作業学習が６９校であった。高等部第３学年では、日常生活の指導が７０校、生活単元学習が６９校、作業学習が７０校であった。

高等部第１学年の結果は、日常生活の指導が２４５単位時間、生活単元学習が１４０単位時間、作業学習が１８２.５単位時間であった。高等部第２学年の結果は、日常生活の指導が２４５単位時間、生活単元学習が１４０単位時間、作業学習が１７５単位時間であった。高等部第３学年の結果は、日常生活の指導が２４５単位時間、生活単元学習が１４０単位時間、作業学習が１８４.５単位時間であった。

表Ⅲ－８ 自立活動を主とした教育課程高等部普通科における
各教科等を合わせた指導の授業時数の中央値

	高等部第１学年	高等部第２学年	高等部第３学年
日常生活の指導	245 (175-350) (n=81, 0=23)	245 (175-350) (n=83, 0=36)	245 (175-350) (n=80, 0=70)
生活単元学習	140 (70-175) (n=68, 0=24)	140 (70-175) (n=68, 0=39)	140 (70-175) (n=67, 0=69)
作業学習	182.5 (140-245) (n=34, 0=70)	175 (105-245) (n=38, 0=69)	184.5 (131.3-245) (n=36, 0=70)

*括弧内は第１四分位数－第３四分位数を示している。また、n＝有効回答数を、0＝「０」と回答した数を示している。

③各教科等の目標や内容を円滑に設定できるよう行っている取組

表Ⅲ－９に、各教科等の目標や内容を円滑に設定できるよう行っている取組についての回答を示した。知的障害の教育課程において、児童生徒の実態把握を行うためのツール作成を行っていると回答したのは６６校、指導目標・指導内容の系統性を整理した表の作成を行っていると回答したのは５２校、指導目標や指導内容等を検討するための会議設定、進め方の工夫を行っていると回答したのは１３６校、校内研修会や授業研究会の実施を行っていると回答したのは１５４校、その他を回答したのは１１校であった。

自立活動を主とした教育課程において、児童生徒の実態把握を行うためのツール作成を

行っていると回答したのは 42 校、指導目標・指導内容の系統性を整理した表の作成を行っていると回答したのは 31 校、指導目標や指導内容等を検討するための会議設定、進め方の工夫を行っていると回答したのは 96 校、校内研修会や授業研究会の実施を行っていると回答したのは 99 校、その他を回答したのは 9 校であった。

表Ⅲ－９ 各教科等の目標や内容を円滑に設定できるよう
行っている取組（複数回答）

各項目	回答人数 知的小・中 (n=206)	回答人数 自立小・中 (n=130)
・児童生徒の実態把握を行うためのツール作成	66	42
・指導目標・指導内容の系統性を整理した表の作成	52	31
・指導目標や指導内容等を検討するための会議設定、 進め方の工夫	136	96
・校内研修会や授業研究会の実施	154	99
・その他	11	9

*その他の記述内容の概要： (校)

- ・研究授業の実施
- ・ケース会議の実施
- ・課題関連図の作成
- ・他の特別支援学校からの助言
- ・段階表、到達度チェックリストの使用

④観点別学習評価について

表Ⅲ－10 に各教科の目標に準拠した学習評価を行うための評価規準の作成状況を示した。知的障害の教育課程において、評価規準を作成しているとは回答したのは 30 校だった。一方で、自立活動を主とした教育課程において、評価規準を作成しているとは回答したのは 18 校となった。

表Ⅲ－10 小・中学部評価規準の作成有無

	作成している	作成していない
知的障害の教育課程 (n=213)	30	183
自立主教育課程 (n=135)	18	117

(校)

高等部調査において、知的障害の教育課程及び自立活動を主とする教育課程における、各教科の目標に準拠した学習評価を行うにあたっての課題に関する記述回答を、内容分析の手法を用いて分析した。各回答を意味内容の類似性に基づいて分類し、その記述を反映

するカテゴリー名をつけた。また、各カテゴリーに含まれた回答数を集計した。

記述回答をカテゴリーに整理したものを表Ⅲ－11に示した。「目標に準拠した学習評価のための体制整備」が43校と最も多く、その内容は「評価に関わる書式整理」や「教員間の学習評価に関する共通理解」が挙げられた。次いで多いのは、「学習評価の方法」が42校あり、その内容は「各観点の評価方法」や「信頼性・妥当性のある評価方法」が挙げられた。その次は、「各教科等を合わせた指導における学習評価」が27校、「多様な生徒の実態に応じた評価」が21校、「特定の教科等や資質・能力に関する評価」が13校と続いた。

表Ⅲ－11 各教科の目標に準拠した学習評価を行うにあたっての課題

カテゴリー名	小カテゴリー名	回答例
目標に準拠した学習評価のための体制整備 (43)	評価に関わる書式整理 (21)	・ 準拠した評価を行う際の教師たちが、日常的に使える「書式」の検討が課題である。
	教員間の学習評価に関する共通理解 (15)	・ 目標に準拠した評価の考え方が、各教員に十分理解されておらず、適切な学習評価ができるか不安である。
	人的体制 (8)	・ 本校では教科担任制で授業を行っており、1人で100人の学習評価を行う教科(単位時間が少なく教えるクラスが多い教科)もあれば1人で10人の学習評価を行う教科(単位時間が多く教えるクラスが少ない教科)もあるため、先生方の負担に差が生じてしまうこと。
学習評価の方法 (42)	各観点の評価方法 (25)	・ 育成を目指す3つの柱のうち、「②思考力、判断力、表現力」を育てるための個々の具体的な目標設定と指導方法の検討。(知的な障がいがあるためにそこに困難を抱えている児童生徒が多いので)
	信頼性・妥当性のある評価方法 (9)	・ 評価基準設定における妥当性・信頼性
	評価規準や評価基準の方法 (8)	・ 今年度から、新学習指導要領の目標・内容一覧を用いた「各教科内容一覧チェック表」を本校独自に作成し、生徒の実態把握や目標設定に生かすようにしている。しかし、その判定基準についてはまだ整理できていないことが課題である。

各教科等を合わせた指導における学習評価 (27)		・「各教科等を合わせた指導」の評価において、評価の3観点に基づいた評価規準の作成や評価に取り組むことが課題である。
多様な生徒の実態に応じた評価 (21)	児童生徒の実態差をふまえた評価 (15)	・集団授業での各段階の生徒の実態に合わせた目標や評価についてが今後の課題である。
	重度重複障害児の評価 (6)	・重度重複障害生徒に対する学習評価の在り方
特定の教科等や資質・能力に関する評価 (13)	道徳の評価 (8)	・道徳の評価について、検討の必要があると思われる。
	特別活動の評価 (1)	・行事の位置づけが、特別活動のみでなく、自立活動や各教科も含んでいるので、目標設定や評価など整理していく方向で検討している。
	自立活動の評価 (3)	・各教科の学習の中で、どの程度まで自立活動の内容を取り入れていけばよいか。
	卒後を見据えた評価 (1)	・卒業した後に役立つ、ビジネスマナー等も踏まえた評価について。
具体的な指導目標・内容の選定 (12)		・目標設定の段階から評価までの一連の流れを確立していく必要がある。
評価結果の児童生徒へのフィードバック (3)		・観点別学習状況の評価以外の個人内評価について、各教科等の各単元、題材において、具体的にどう見取り、どの様に生徒へフィードバックしていくか。

⑤知的障害の教育課程及び自立活動を主とする教育課程におけるカリキュラム・マネジメントの課題

表Ⅲ－12に知的障害の教育課程及び自立活動を主とした教育課程における、カリキュラム・マネジメントの課題についての回答結果を示した。有効回答は291校であった。「教科横断的な視点で組み立てていくこと」が138校、「教育課程の実施状況の評価してその改善を図っていくこと」が107校、「人的又は物的な体制を確保すること」が111校、「個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげること」が131校の回答があった。

また、各記述回答を、意味内容の類似性に基づき、4つの選択肢のいずれかに分類し、その中でさらに意味内容の類似性に基づいて分類し、その記述を反映するカテゴリー名をつけた。また、各カテゴリーの回答数を集計した。

記述回答の結果をカテゴリーに整理したものを表Ⅲ－13に示した。「教科横断的な視点で組み立てていくこと」には96校が含まれ、最も多いのは「各教科等を合わせた指導」で27校、次いで「教員間の連携・共通理解」が26校となった。「教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと」には55校が含まれ、最も多いのは「教育課程の組織的な評価・改善」で24校、次いで「教育課程の評価方法」が12校となった。「人的又は物的な体制を確保すること」には90校が含まれ、最も多いのは「教員数等の体制」で23校、「教員の専門性の向上・継承」が19校となった。「個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげること」は84校が含まれ、最も多いのは「その他」で44校となり、回答例には「個別の指導計画の実施状況の評価と改善をどのように教育課程の評価と改善につなげるか」などがあった。次いで、「システムの構築」が13校あった。

表Ⅲ－12 高等部知的障害の教育課程及び自立活動を主とした教育課程の
カリキュラム・マネジメントの課題 (n=291)

(1) 教科横断的な視点で組み立てていくこと *	(2) 教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと	(3) 人的又は物的な体制を確保すること	(4) 個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげること
138	107	111	131

(校)

* 重複回答あり * 質問紙の原文ママ

表Ⅲ－13 高等部知的障害の教育課程及び自立活動を主とした教育課程の
カリキュラム・マネジメントの課題の記述回答の結果

関連する質問	カテゴリー名	回答例
(1) 教科横断的な視点で組み立てていくこと (96)	各教科等を合わせた指導 (27)	・教科等を合わせた指導の各単位について、関連する各教科等の目標及び内容を考慮しながら実施しているが、教科横断的な視点から、さらに評価し改善する必要がある。
	系統性 (13)	・目標に準拠した評価の考え方が、各教員に十分理解されておらず、適切な学習評価ができるか不安である。
	教員間の連携・共通理解 (26)	・各教科等別に授業計画を立て実施しており、教科等間のつながりを考慮して授業を進めるシステムが確立していない。

	各教科等の指導目標等の見直し (14)	・各教科の本質を改めて押さえた上で、全体的・総合的に子どもの能力を育むための具体的な学習内容。
	教科横断の評価 (1)	・各教科のシラバス等で、横断的に指導内容が組み立てられていることは確認できるが、評価する際、横断的な視点で達成できたかを検証する基準がない。
	その他 (15)	・教科横断的な視点での組み立ては、まだ現場に根づくまでに至っておらず、今後も研修を重ねていくことが必要と思われる。
(2) 教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと (55)	教育課程の組織的な評価・改善 (24)	・学部全体で評価・改善していくことが難しく、組織的に取り組む方法について検討が必要である。
	教育課程の評価方法 (12)	・教育課程の評価の指標が明確化していく必要がある。
	教科別指導の系統性 (9)	・各教科等の3年間を見通した系統性のある教育課程の検討が必要である。
	生徒の実態差に応じた教育課程 (4)	・生徒の実態の差に対応しながら、全体の学習効果を上げていくための教育課程を探っている。
	児童生徒数の少なさ (2)	・知的教科代替の教育課程の生徒数が少なく、また欠課が多い生徒もあり、評価が難しい。
	教育課程間の連続性 (2)	・学びの連続性について各課程の整理。
	知的代替と自立性の判断 (1)	・入学検査時には重複障害学級を希望する生徒として検査を実施しているが、知的代替と自立活動を主とする教育課程の適用基準が明確にはなっていない。
	育てたい力の見直し (1)	・生徒の実態やニーズに対応した教育課程に改善していくために生徒に育てたい力を見直しを図っている。
(3) 人的又は物的な体制を確保すること (90)	教室不足 (16)	・教室の不足のため、特別教室の割り当てに制限があり、授業をする場所がない。生徒数増のため多人数が入れる部屋がない。
	ICT 環境 (3)	・ICT を活用した授業を行いたい、Wifi 環境が整っていない、ICT やパソコン等に堪能な職員が部員にいないことが課題と感じている。
	教員の専門性の向上・継承 (19)	・経験年数が少ない教員や、準ずる課程での経験が少ない教員が多く、

		カリキュラムマネジメントや実際の指導が難しい。
	教員の教科に関する専門性・免許保有 (11)	・美術の専門教員がいないなど、人的な体制を確保するのが課題である。
	教員の障害に関する専門性 (6)	・肢体不自由に関する専門性の高い教員の確保や育成が難しく、障がい特性に配慮した指導や共通理解が十分にできないことがある。
	教員数等の体制 (23)	・生徒の実態に対し教員の人員が十分でないことがあり、体制を確保することが難しい。
	外部資源の活用 (3)	・外部（地域等）に出て行ったり、外部（地域等）の方々を活用しての授業や設備等について、積極的に取り組んでいく必要がある。
	その他 (9)	・人的、物的な体制確保は学校だけでは難しい。
(4) 個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげること (84)	システムの構築 (13)	・個別の指導計画の評価と改善を、教育課程の評価と改善に結びつけるシステムの構築
	評価方法 (6)	・個別の指導計画の実施状況の評価にばらつきがあり、的確に評価できていない。
	生徒の実態差への対応 (6)	・実態に大きく幅がある生徒にどう対応するのか。
	自立活動と各教科等との関連 (9)	・各教科のねらいと自立活動の位置づけや関係性を確認したうえで、教育課程全体を見直す必要がある。
	教員の専門性向上 (4)	・知的教科や自立活動の指導についてベースとなる学習指導要領の理解が不十分と感じている。個々をしっかりと理解した上で改善につなげていく必要がある。
	観点別学習状況の評価 (2)	・観点別学習状況の評価のあり方
	その他 (44)	・個別の指導計画の実施状況の評価と改善をどのように教育課程の評価と改善につなげるか。

⑥各教科等を合わせた指導における年間指導計画の作成状況

表Ⅲ－14 に各教科等を合わせた指導の年間指導計画についての回答を示した。知的障害の教育課程の小・中学部において、取り扱う各教科等の目標の系統性が記述されていると回答したのは 16 校であった。取り扱う各教科等の内容の関連性が記述されていると回答したのは 45 校であった。取り扱う教科等の指導時数が記述されていると回答したのは 52

校であった。いずれも記されていないと回答したのは 114 校であった。

自立活動を主とした教育課程において、取り扱う各教科等の目標の系統性が記述されていると回答したのは 10 校であった。取り扱う各教科等の内容の関連性が記述されていると回答したのは 35 校であった。取り扱う教科等の指導時数が記述されていると回答したのは 27 校であった。いずれも記されていないと回答したのは 80 校であった。

表Ⅲ－14 各教科等を合わせた指導の年間指導計画について（小・中学部）
（複数回答）

各項目	回答数	回答数
	知的小・中 (n=201)	自立小・中 (n=135)
取り扱う各教科等の目標の系統性	16	10
取り扱う各教科等の内容の関連性	45	35
取り扱う教科等の指導時数	52	27
いずれも記されていない	114	80

(校)

⑦知的障害の教育課程の小学部または中学部において小・中学校学習指導要領の一部が適用される児童生徒の在籍状況

表Ⅲ－15 に特別支援学校（知的障害）の教育課程の小学部または中学部における、小学校または中学校学習指導要領の目標や内容を取り入れている児童生徒が在籍していると回答した校数を示した。小学校では 94 校だった。中学校では 90 校だった。

表Ⅲ－15 小学校または中学校学習指導要領の目標や内容を
取り入れている児童生徒の有無

小学校 (n=208)	中学校 (n=208)
94	90

(校)

表Ⅲ－16 に知的教育課程及び自立活動を主とした教育課程における、小・中・高等学校学習指導要領の目標・内容を一部でも取り入れている生徒の有無を示した。有効回答は 267 校であった。「いる」の回答が 73 校であった。

表Ⅲ－16 知的障害の教育課程の高等部における小・中・高等学校学習指導要領の
目標・内容を一部でも取り入れている生徒の有無 (n=267)

各項目	回答数
いる	73
いない	194

(校)

(3) 考察

①知的障害の教育課程及び自立活動を主とする教育課程における各教科等の授業時数

表Ⅲ－１～８に、小学部第３学年、第６学年、中学部３年生の各教科等の授業時数及び高等部１～３年生の各教科等の授業時数を示した。教科によっては時数にばらつきが見られ、各教科の授業時数の設定には、いくつかの要因があることが推察される。考えられる要因には、在籍児童生徒の実態や、各学校の教育目標や資質・能力その学校が児童生徒にどのような力を育てたいと考え、教育課程編成の方針を立てているのかなどが考えられる。今後は、各教科等の時数の設定に影響する要因を、詳細に調査する必要がある。

しかしながら、本調査から得られた授業時数の結果については、「０」の回答に限らず、慎重に解釈する必要がある。自治体、学校によっては、各教科等を合わせた指導の中で扱われる教科等の時数を明示している場合と、していない場合がある。そのため、各教科等を合わせた指導を行っている回答校によっては、教科等の時数の中に、各教科等を合わせた指導の時数が含まれている場合と、含まれていない場合がある。例えば、教科等によっては、「０」の回答数が多かったものもあるが、そうした教科は各教科等を合わせた指導において扱われていると考えられる。

なお、本研究の３年目には、都道府県と指定都市の教育委員会を対象に、教育課程の届け出において、各教科等を合わせた指導に関して、そこで取り扱われている教科の時数をどのように記述するようにしているのか調査することも計画したが、新型コロナウイルスの状況下のため中止とした。これに関しては今後、改めて調査する必要があると考えている。また、本調査の授業時数に関する結果は、各回答校における一つの教育課程に関するものであり、学年も限定した。より詳しい実態を把握するためにも、対象学年や複数の教育課程を編成している学校の状況などを把握する方法について検討が必要と考える。

②知的障害の教育課程及び自立活動を主とする教育課程における観点別学習評価の実施状況と課題

表Ⅲ－１０から、小学部や中学部において、評価規準が設定されていないとする回答が多くあった。表Ⅲ－１１の観点別学習評価に関する課題では、「目標に準拠した学習評価のための体制整備」が最も多く、校内で観点別学習評価が円滑に行われるようになるための書式整理等や、教員間の学習評価に関する共通理解など教員の観点別学習評価に関する知識や技能など専門性向上を課題と捉えている回答者が多かった。次に、「学習評価の方法」に関する回答も多く、また、各教科等を合わせた指導における学習評価や、多様な児童生徒の実態に応じた学習評価、指導の形態や児童生徒の実態に応じた観点別学習評価についても多く課題に挙げた。これらのことから、今後の課題として、観点別学習評価を円滑に行われるようになるための校内システムや、様々な児童生徒、教科、指導の形態における観点別学習評価の活用に関する事例を積み重ねる必要が指摘できる。

③知的障害の教育課程及び自立活動を主とする教育課程におけるカリキュラム・マネジメント

表Ⅲ－12 と表Ⅲ－13 から、知的障害の教育課程及び自立活動を主とする教育課程におけるカリキュラム・マネジメントの課題では、最も多いのは「教科横断的な視点で組み立てていくこと」であり、記述回答の数も最も多かった。「教科横断的な視点で組み立てていくこと」に関して、最も多い課題は「各教科等を合わせた指導」で、次いで多いのは「教員間の連携・共通理解」であった。「各教科等を合わせた指導」が多いことから、各学校では、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成について、従前より各校で広く指導の実践がされてきた、各教科等を合わせた指導の実践事例を生かして対応されようとしていることが読み取れる。また、「教員間の連携・共通理解」の多さから、各学校において教員の教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成などに関する理解や専門性の向上が課題とされていることも推察される。

小学部・中学部学習指導要領の第1章第3節の2「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」において、「各学校においては、児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする」、「各学校においては、児童又は生徒や学校、地域の実態並びに児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を考慮し、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。」と記述されている。そして、平成30年特別支援学校学習指導要領解説総則編（小学部・中学部）において、教科等横断的な視点からの指導のねらいの具体化や、教科等間の指導の関連付けは、教科等の枠組みを越えた資質・能力の育成にもつながるものである、としている。

一方、各教科等を合わせた指導は上述のように、知的障害の教育を行う特別支援学校においては、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから、従前より実践されてきた指導の形態の一つである。

今後は、教科等横断的な視点に立った資質・能力を育む教育課程の編成の在り方や、教科別の指導や各教科等を合わせた指導の中で、資質・能力がどのように育まれているか事例を取り上げながら検討していくことが課題である。次いで多かったのは、「個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげること」であり、それに関連した記述回答には、「システムの構築」や「自立活動と他教科等との関連」などがあった。「教育課程の実施状況の評価してその改善を図っていくこと」に関する記述回答では、「教育課程の組織的な評価・改善」や「教育課程の評価方法」が挙げられた。これらはカリキュラム・マネジメントを行うことと直結する課題といえる。

「人的又は物的な体制を確保すること」では、関連する記述回答に、「教員数等の体制」や「教員の専門性の向上・継承」などがあった。教員数等の体制については、実際の回答では「生徒の実態に対し教員の人員が十分でないことがあり、体制を確保することが難しい」などのように、児童生徒の多様な実態に応じて教育することが、現状の人的体制の中で苦慮している状況が推察される。これに関連して、「教員の教科に関する専門性・免許保有」、「教員の障害に関する専門性」といった、教科や障害に応じたより具体的な専門性についても課題に挙がっている。「教員の専門性の向上・継承」についても、上記のような教員の専門性向上が、人的体制の確保において重要視されていることを示しているといえる。知的障害の教育課程に関して教員に求められる専門性には、学習指導要領に示された各教科等の内容を基に、児童生徒の実態に応じて具体的に指導計画を作成することが挙げられる。本調査結果からも、各教科等の目標や内容を円滑に設定できるよう、会議等の工夫を行っていることが示されている。また、特に継承については、重度・重複障害がある児童生徒の人数の少なさ、教員の平均年齢の低下（文部科学省，2016）といったことは背景にあると考えられる。

このほか、「教室不足」が挙がっていることから、依然として知的障害のある児童生徒の増加に伴う、教室不足の状態にある学校は多く、教育課程の編成等においても工夫が必要な状況が推察される。

④各教科等を合わせた指導における年間指導計画の作成状況

表Ⅲ－2、表Ⅲ－4、表Ⅲ－6及び表Ⅲ－8に示されたように、多くの知的障害の教育課程並びに自立活動を主とする教育課程において、各教科等を合わせた指導は多く行われていることが示された。その一方で、表Ⅲ－14から、各教科等を合わせた指導の年間指導計画において、そこで取り扱われる各教科の目標や内容との関連が示されていないとする回答も見られた。各教科等の授業時数の回答で「0」が多かったことから年間指導計画において各教科等の授業時数や内容の関連性を示すことの難しさがあることが推察される。また知的障害の各教科の指導においても、観点別学習評価が求められていることから、計画的な評価を行うためにも年間指導計画等の計画が重要になると考える。引き続き実践事例などを収集しながら、年間指導計画の作成の方法知を発信しながら、各学校の指導実践を支える必要があると考える。

⑤知的障害の教育課程における小・中学校学習指導要領の一部が適用される児童生徒の在籍状況

表Ⅲ－15及び表Ⅲ－16の結果から、知的障害の教育課程における小学校、中学校、及び高等学校学習指導要領の一部が適用される児童生徒が、いずれの学部においても一定数在籍していることが示された。今後はこれらの児童生徒の実態、教科における実際の具体的な指導内容、適用のプロセスや判断の手続き等を詳細に明らかにしていく必要がある。

4. 研究Ⅱ－1（知的障害の教育課程におけるカリキュラム・マネジメントの実践事例の研究）

（1）はじめに

上述したように、小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領において、知的障害の各教科の改訂の要点の一つに、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、各教科等の目標や内容を構造的に示されたこと、その際、小学校及び中学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性が整理されたことが挙げられる。また、平成28年12月の中央教育審議会答申において、知的障害の教育課程については、児童生徒の一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできるPDCAサイクルを確立することが必要であるとされている。

研究Ⅰの観点別評価に関する結果から、知的障害の教育課程において、観点別評価の評価規準を作成していないという回答が多くあった。また、記述回答から、観点別評価の活用に関して課題と捉えている回答が多くあった。

そこで本事例では、知的障害特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントに関する取組のうち、特に学習評価の活用に関する取組事例を取り上げ整理する。

（2）方法

対象校は、2019年度の予備調査において、「知的障害の教育課程で評価規準を作成していますか？」という質問に「はい」と回答した学校に協力を依頼し、本事例のC県立D特別支援校から承諾を得られた。本報告では、校内研究を担当する教員から校内研究に関して聞き取りを行った内容について紹介する。

（3）学校概要

C県立D特別支援学校は小学部、中学部、高等部、高等部分教室で構成された、知的障害のある児童生徒を対象とした特別支援学校である。2019年度の児童生徒数は173名で、教職員数は105名であった。2020年度の児童生徒数は190名で、教職員数は115名であった。

（4）校内研究の取組

D特別支援学校では2018年度からカリキュラム・マネジメントの構築が試みられてきた。2011年度からキャリア教育の充実を目指して実践研究が行われ、児童生徒の卒業後を見据えた育てたい力を整理したチャレンジシート（図第Ⅸ章資料1－1参照）の開発を踏まえた教育課程の改善が行われている。

2018 年度時点におけるカリキュラム・マネジメントに関する研究の課題は、学習評価を教育課程の編成につなぐカリキュラム・マネジメントの推進、各教科内容表の作成と活用及び評価例の蓄積、教科等による教育課程の編成と目標達成に向けた「主体的・対話的で深い学び」の充実、の三点とされた。

以下、これらの課題それぞれに対して行った取組についての詳細を示す。

①学習評価を教育課程の編成につなぐカリキュラム・マネジメントの推進

各教科の指導の充実を図り、指導内容の偏りを防ぐため、チャレンジシートに整理された、卒業後を見据えた児童生徒に育てたい力を、各教科の指導内容と関連付けて「教育課程一覧表」（第Ⅸ章資料 1－2 参照）に整理した。これらを踏まえて、個別の指導計画の短期目標や長期目標が設定されている。

また、校内でこれまでに行われてきた各教科等を合わせた指導の内容を分析し、3 類型に分けた年間指導計画が作成された。この年間指導計画に沿った授業が実践されるよう、題材計画シート（第Ⅸ章資料 1－3 参照）が作成された。

題材計画シートでは、児童生徒に育てたい力を確認し、指導目標を知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度の 3 観点に即して設定する。指導内容は独自に作成した各教科内容表で確認しつつ、学習指導要領との対応を明確にする。そして、学習活動や学習計画を検討して記載し、その評価規準も記載する。この題材計画シートに基づき実施された授業について、個人評価シート（第Ⅸ章資料 1－4 参照）を用いて 3 観点に基づき、学習状況が評価される。

さらに、授業評価シート（第Ⅸ章資料 1－5 参照）を用いて、指導目標、学習活動、学習計画、授業計画、教師の発問について評価がなされる。この学習評価に基づき、主体的・対話的で深い学びの視点から授業改善が進められるよう、学校独自で主体的・対話的で深い学びの授業モデルを、つかむ・見通す、さぐる、深める、まとめる、というキーワードで整理し、授業改善の視点としている。以上の一連の流れからカリキュラム・マネジメントのシステムを構築し、校内でスケジュール立てて運用されている。

そして 2020 年度には、個別の指導計画（第Ⅸ章資料 1－6 参照）の評価の記述方法を改善し、その評価結果を教育課程の改善につなげられないか模索した。これまで個別の指導計画の評価は、エピソードの記述が中心で、それらの評価を教育課程全体の改善に生かすことが難しい状況であった。そこで、「各教科内容表」（後述）を用いて得られた評価の状況に応じて、3 段階の評価基準に沿って記入することを検討した。このことにより、学部や学年、又は学習グループごとの評価を全体的で一般化された評価にし、この評価をもって教育課程全体の改善に生かすことを目指している。

②各教科内容表の作成と活用及び評価例の蓄積

学習指導要領を踏まえ、各教科内容表が作成され、個々の児童生徒の学習の段階を把握するための、アセスメントツールとして活用されている。この結果をもとに、児童生徒の学習グループが編制されたり、題材計画シートにおいて指導内容が選定されたりしている。各教科内容表は、新学習指導要領から各教科の目標と内容を段階別に一覧にしたものである。

2020 年度までに、全教科に関する各教科内容表を作成し、全学部の教科別の指導と各教科等を合わせた指導において、活用している。活用方法は例えば、学習指導要領に示された内容を「題材計画シート」(後述)に記載するようにし、それに基づき具体的な指導計画が立てられるようにしている。また、このように具体的に指導内容を記載していくことで、学んだ内容の漏れや偏りを確認している。

つまり、学期ごとの評価をするにあたり、「各教科内容表」に学習状況を記載していくことで、授業実施レベルの「指導したのか」、また学習評価レベルの「修得できたか」について教科ごとに全体を俯瞰して捉えることができ、この評価を用いて後期や次年度のカリキュラムを検討している。

加えて、「各教科内容表」によって把握された学習状況については、個別の指導計画にも「中学部国語科 2 段階」のように学習段階を明記するようにし、学習状況の把握と確実な引継ぎによる学習の積み重ねができるようにしている。

③教科等による教育課程の編成と目標達成に向けた「主体的・対話的で深い学び」の充実

主体的・対話的で深い学びの充実に向けた授業実践を進めるために、2019 年度には小学部において、国語において児童を実態別にグループに分け、各教科内容表、年間指導計画、学習指導案、個別の指導計画を活用し、児童生徒の実態に応じた授業実践を進めていった。授業づくりの PDCA サイクルでは、P (計画) においては、各教科内容表を確認しつつ題材計画シートを用いて授業を計画し、個人評価シートを用いて個々の児童生徒の指導目標と評価規準を作成した。D (実施) においては、学習指導案の展開案の箇所に、主体的・対話的で深い学びのキーワードで学習過程を表記し、それに基づき授業が実践された (第 IX 章資料 1 - 7 参照)。C (評価) においては、グループ学習実施日の放課後に、15 分程度のグループミーティングが行われた。グループミーティングでは授業評価シートと個人評価シートを用いて学習評価と授業評価が行われた。A (再検討) においては、グループミーティングでの評価結果や、学部職員による授業参観を踏まえて、学習環境や授業づくりを改善していった。

④考察と今後の課題

カリキュラム・マネジメントを「各教科内容表」等を用いて構築し、その仕組みに沿っ

て授業を検討することで、授業が変わっていった。教師の裁量に任されていた指導内容が、学習指導要領を参照したものになり、漏れや偏りがなく各教科の各段階の目標や内容に沿って指導することや、学びの積み重ねができるようになった。さらに、各教科等を合わせた指導においても「どの教科のどの内容を合わせて指導するのか」という視点で単元を構成するようになり、個々の児童生徒の目標も資質・能力の三つの柱に沿ったものになった。

しかし、課題として各教科等を合わせた指導において、各教科の内容と実際の指導内容との関連は明記できるが、それに伴って指導する内容に対応した目標や評価規準を立てることになり、複数の教科を合わせて指導する学習では、目標の数が非常に多くなってしまふ。この課題に対しては、単に学習活動として教科との関連を考えるのではなく、学習の基盤となる資質・能力に基づき、教科等横断的な視点で単元を計画するようにし、各教科等を合わせた指導における指導目標や指導内容の精選を行っていくことが必要であると考ええる。

以上のように、「各教科内容表」の活用などを中心に、各教科の指導の充実を中心に進めてきたところであるが、個別の指導計画や各授業の評価を、教育課程や年間指導計画の改善に反映させることに課題が残る。教育課程や年間指導計画には、各児童生徒の実態に沿った目標や内容の選定、学習グループの編制等の学習形態、その他様々な要素が含まれるため、記述式の評価結果だけでは改善のポイントを明確にすることが難しいことがある。そこで、ある程度数値化した評価により、学部や全体の評価を集約し一般化して把握することが求められると考える。

今後は、個別の指導計画の評価の集約と一般化による学部や学年等の全体的な把握と、C県で取り組んでいる教科ごとの授業時数の設定を加えることで、「教育内容」×「授業時数」という教育課程の編成に基づくカリキュラム・マネジメントが推進できると考える。

さらにこれまでの取組を振り返ると手作業では時間がかかり、かつ働き方改革が求められる中、業務のスリム化により必要なことを持続的に推進できるシステムづくりが急務である。この課題を解消するべく、ICT 機器を用いた目標設定や評価、評価の記録や集約、授業時数の集計等「教務支援システム(仮称)」の整備が必要であると考えている。

(神山・北川)

5. 研究Ⅱ－2：知的障害の各教科の指導充実を図る事例研究

(1) はじめに

研究Ⅱ－1では、特別支援学校（知的障害）におけるカリキュラム・マネジメントの事例を示すことができた。研究Ⅱ－2では、学習指導要領の趣旨を踏まえ、指導計画等を活用して、知的障害の各教科の指導の改善・充実を目指した取組事例を整理する。

（２）方法

研究員の情報収集により、国語科及び算数科・数学科の指導に着目し、単元指導計画等の作成を工夫しながら、本研究実施時点で先駆的に平成 29、31 年度学習指導要領で重視されている、系統的・計画的な指導の展開を目指した学校研究に取り組んでいる E 県立 F 特別支援学校を選定した。

研究主任から校内の教科指導の現状と課題及び教科指導の改善を目指した学校研究の進捗状況、研究の成果を教育課程の改善にどのように生かしたかを聞き取り、関連資料を収集した。

（３）学校概要

E 県立 F 特別支援学校は、県全域を校区とする知的障害児を対象とした特別支援学校である。小学部、中学部、高等部を設置した本校と、高等部のみを設置した分校がある。2020 年度の在籍児童生徒数は、小学部 153 名、中学部 78 名、高等部 164 名である。そのうち、重複障害学級に在籍する児童生徒は 18%程度である。

（４）知的障害の各教科の指導の改善・充実に向けた取組

F 特別支援学校では、まずは新学習指導要領の理念に基づいて、各教科別の指導の改善・充実を図ることが重要であり、それがひいては、教科別の指導と各教科等を合わせた指導の関係性を見直すことにつながると考えて、国語科及び算数科・数学科の教科別の指導を全学部・学級で設け、教科別の指導の改善・充実に関する学校研究を進めた。

① 一年目

令和元年度は、平成 29 年特別支援学校小学部・中学学習指導要領に対応するために、キーワードとなる「資質・能力の三つの柱」や「主体的・対話的で深い学び」さらには「カリキュラム・マネジメント」について、単元や題材など内容や時間のまとまりが重要であるということに着目し、単元指導計画（E 県の教育課程編成要領で提示された書式）を活用して、新学習指導要領に基づいた、国語科及び算数科・数学科の授業づくりを検討した。単元指導計画の構成は、単元目標、教科名、取り扱った内容、主な指導内容と授業における資質・能力の重点、主体的・対話的で深い学びの視点に基づいた授業改善の工夫を記すこととした。単元終了後には目標設定や指導の手立て、時数等の観点から課題改善策を記す書式となっている。令和元年度は表Ⅲ－17 のように校内研究を実施した。

表Ⅲ－17 F 特別支援学校の令和元年度校内研究のスケジュール

月	形態	研究内容
4 月	全体	新学習指導要領の共通理解と研究スケジュールの確認
5 ～ 7 月	学部/研究チーム	年間指導計画及び単元指導計画の作成 授業改善の実施
夏季休業中	全体	国語科及び算数科・数学科で用いている教材・教具を校 内の教員間で発表する
10 ～ 12 月	研究チーム	授業改善の実施
1 ～ 3 月	学部・全体	研究を振り返り成果と課題を整理する。

年度初めに学習指導要領の段階に基づいた授業グループを編成し、授業グループあたり 1 ～ 2 単元程度、単元指導計画を作成した。各学部 5 ～ 10 グループ程度の授業について、この単元指導計画に基づいた授業改善について話し合った。年度末には各授業グループで実施した指導内容を、各教科の内容に沿って整理し、さらに学部全体としても授業目標を整理した。

研究の成果としては、教員全体の学習指導要領への意識の高まりが挙げられる。具体的には、資質・能力の三つの柱を意識した目標を設定し、共有する習慣ができたことや、深い学びなどの学習指導要領の重要概念等に関して日常的に議論されるようになった。また、各教科等を合わせた指導においても、学習指導案で教科の目標や内容を明示して作成するようになってきた。

今後の課題として、a. 資質・能力の三つの柱に基づいた目標設定の理解促進、b. 授業改善につながる学習評価の工夫、c. 各学部間の指導目標や指導内容の系統性、d. 単元指導計画と年間指導計画の関連と記載内容の整理等の四点が挙げられた。

② 二年目

令和2年度は、引き続き単元指導計画を活用しながらも、多くの教員にとって内容の段階や領域に基づき指導計画を整理しやすい点を考慮して、その研究対象を算数科・数学科に限定した。教科を絞ることで、一つの教科に対して多くの事例が作成されるだろうこともその理由の一つである。令和2年度の研究は表Ⅲ－18 のように実施された。

表Ⅲ－18 F 特別支援学校の令和2年度校内研究のスケジュール

月	形態	研究内容
6 月	学部	本年度校内研究概要と新学習指導要領の共通理解、 単元指導計画見本の提示
7 月	学部	単元指導計画の説明と研究スケジュールの確認
夏季休業中	個人/学習グループ担当	年間指導計画の確認及び単元指導計画の作成
9 ～ 1 月	学部	単元指導計画の検討と改善、教材教具の工夫点に関 するグループ協議等

2 月	学部	学部ごとのまとめと情報共有
3 月	全体	研究を振り返り成果と課題を整理する。

本年度は新たに単元指導計画の書式を作成し、2 ページ構成となった（第IX章資料 2 参照）。作成にあたっては、まず児童生徒の実態把握を行い、学習指導要領と照らし合わせ、各学習グループの実態に対応する、各教科の内容の段階、領域を整理した。そして、各学部の現状に応じて、各教員が作成する単元は、その教員が指導を担当している児童生徒が学ぶ、内容の段階に基づき分担した。今年度は、“目の前の子供を想定した”単元指導計画ではあるが、あらためて平成 29、31 年学習指導要領の教科の内容の段階と領域に準拠した記述を心掛けるようにした。また、新型コロナウイルスによる学校休業などの影響や、今後実践することを見越した事例の蓄積が重要であることなどを考慮し、実際に今年度指導する単元以外にも、想定される単元を立案し、検討可能な事例数を増やした。現段階で作成予定の事例数は、小学部 28 事例、中学部 20 事例、高等部 53 事例で、合わせて 101 事例となっている。さらに、分校にも高等部段階の作成を依頼しているため、その数はさらに増える予定である。

小学部は、年間指導計画の確認から開始し、単元指導計画との関連を整理した。学習グループで一つの単元指導計画の作成にあたっている。中学部は、学習グループごとに単元指導計画を作成し、学部で作成された全事例の協議・検討を今後行う予定である。高等部は、可能な限り多くの段階・領域・下位項目について単元指導計画を作成することを目指し、一人一事例の作成に取り組んだ。また、事前に個人が担当する段階や領域を振り分ける等の工夫を行った。12 月現在ほどの学部もグループ協議を行い、できるだけ多くの事例を、複数人で確認している段階である。

③考察

本研究の成果は四点あげられる。一点目は昨年度の課題 a～d に変容が見られた点である。課題 a,b については、単元指導計画を作成する過程でその改善が見られてきた。課題 a は、段階・目標を明確に記したことで、単元における「指導目標」の設定ができるようになってきている。課題 b についても「評価の観点」を設けたことで、計画段階からその学習評価について考えることができた。「単元目標」と対応させることで、その記述が具体的になりつつある。課題 c に関しては、各学部において算数・数学における実態把握を行うことで、児童生徒の学習段階の分布が整理されつつあり、各教員が所属学部の実態や学習状況を見渡すことの一助となっている。また、学習段階が同じであっても、単元で使用する教材等は生活年齢に対応した工夫がみられる。課題 d に関しては、学部によって単元指導計画の基となる年間指導計画を詳しく見直す機会となり、年間指導計画から単元指導計画への流れが整理され始めた。

二点目は、昨年よりも学習指導要領の理解が進んだ点である。算数・数学の単元指導計画を作成するうちに、重複して実施していたり、取り扱っていなかったりした内容があることに気付くきっかけとなった。指導計画上の時数・内容のバランスを見直すことができ、そうした情報についても教員間で共有され始めている。

三点目は、“指導場面での実践を要件としない”として始まった単元計画が、実際の授業に生かされ始めたことである。小学部では積極的に単元指導計画を実践に用いて改善しようとしている。他学部でも、グループ協議において交換された意見が実際の教材となり、児童生徒のより良い学習につながってきている。

四点目としては、100 事例を超える単元指導計画が作成され、それを段階・領域ごとに整理した取組が挙げられる。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領には、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、そのまとめ方や重点の置き方に工夫を加え、（中略）資質・能力を育む効果的な指導ができるようにすること」と記されている。算数・数学科のみではあるが、その「まとめ方」の一つの道筋が見え、作成された多くの事例の蓄積が、効果的な指導に資するものになると考える。

昨年度からの二か年の研究を通してさらなる課題も見えた。まず、平成 29, 31 年学習指導要領のキーワードや、単元指導計画作成の意義に関する理解である。新型コロナウイルスの影響により、一斉形式の研修ができなかったため、学部ごとや学習グループごとに研修を進めた。教員によって、「資質・能力の三つの柱」「主体的・対話的で深い学び」といった用語を、どこまで具体的にイメージできているかには差が生じている。教員の異動などもあることから、改めて、新学習指導要領で求められている育成を目指す資質・能力の理解を深め、年間指導計画や単元指導計画を作成する意義を共通理解することの重要性が明らかになった。

次に、昨年度の課題 c と関連して、各学部間の指導目標や指導内容の系統性の整理の重要性である。今後、各学部で作成される単元指導計画を、平成 29, 31 年学習指導要領に基づき、各学部間のつながりが明らかになるよう整理することが肝要である。今年度の取り組みが各教科の系統性のさらなる整理につながるよう検討していく。

本校では、教育課程検討委員会が設置され、教育課程に関する取り組みの一つとして、核となる教育課程やシラバスから各種指導計画（年間指導計画、単元指導計画）に連なる道筋の整理を進めている。カリキュラム・マネジメントの観点からも、研究部主導で取り組んだ本研究の単元指導計画の蓄積が、本校の教育課程の改善につながるよう、引き続き各分掌・委員会との連携に取り組んでいく。

（北川・神山）

引用文献

- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（アクセス日, 2018-12-14）
- 中央教育審議会教育課程部会児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ (2018). 児童生徒の学習評価の在り方について（これまでの議論の整理（案））. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryo/__icsFiles/afieldfile/2018/12/19/1411680_1.pdf（アクセス日, 2018-12-25）
- 国立特別支援教育総合研究所 (2009) 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に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究 研究成果報告書. <https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/b-254.pdf>（アクセス日, 2021-2-9）
- 文部科学省 (2018a). 特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年 4 月告示）. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2018b). 特別支援学校教育要領・学習指導要領総則編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2018c). 特別支援学校教育要領・学習指導要領各教科等編（小学部・中学部）. 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2019a). 特別支援学校高等部学習指導要領（平成 31 年告示）. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2019a). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）. ジアース教育新社.
- 文部科学省 (2020) 特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（アクセス日, 2021-2-8）
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2018). 特別支援教育資料（令和元年度）. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00008.htm（アクセス日, 2021-2-9）
- 丹野哲也・武富博文編 (2018) 知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメント. 東洋館出版社.