

重点課題研究

学習指導要領に基づく教育課程の 編成・実施・評価・改善に関する研究

(令和3年度～令和4年度)

研究成果報告書

令和5年3月



独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

はじめに

本報告書は、令和3年度～令和4年度重点課題研究「学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施・評価・改善に関する研究」についてまとめたものである。

平成29年3月に小学校・中学校学習指導要領、同年4月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、平成30年3月に高等学校学習指導要領、平成31年2月に特別支援学校高等部学習指導要領が告示された。移行期間を経て令和2年度には、これに基づく教育課程が小学校及び特別支援学校小学部で、令和3年度から中学校及び特別支援学校中学部で、令和4年度から高等学校及び特別支援学校高等部で年次進行により実施されている。今回の学習指導要領改訂は、障害者の権利に関する条約が批准されて以降、初めての改訂であり、その理念が反映されている。インクルーシブ教育システム構築の観点からも、新学習指導要領に基づいて各学校が編成・実施する教育課程の状況や、教育課程の評価・改善に向けた具体的な取組を明らかにすることは重要である。

新学習指導要領の円滑な実施を支援することは、本研究所の重要な役割であり、このため、平成28年度から5年間、基幹研究（横断的研究）「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究」を実施した。この研究の中で行った教育課程の実施状況についての経年調査に加え、令和3年度からの本研究においては、改訂された学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施状況を調査により把握すること及びカリキュラム・マネジメントの確立に向けた具体的な取組を学校事例により示すことを目指して取り組んだ。

本研究により、各学校が学習指導要領の理念に基づいた教育課程を編成・実施し、教育課程の改善に至るPDCAサイクルを確立するための取組に、少しでも参考になれば幸いである。

研究代表者 研修事業部 上席総括研究員 吉川知夫

目次

はじめに

目次

第Ⅰ章 本研究の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

1. 研究の背景
2. 研究の目的
3. 研究計画
4. 本報告書の構成

第Ⅱ章 小・中学校特別支援学級における特別の教育課程・・・・・・・・ 7

1. 問題と目的
2. 研究Ⅰ（調査）
3. 研究Ⅱ-1（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改善
4. 研究Ⅱ-2（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
5. 研究Ⅱ-3（事例3）特別支援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
6. 参考

第Ⅲ章 特別支援学校における準ずる教育課程・・・・・・・・・・・・・・ 91

1. 問題と目的
2. 研究Ⅰ（調査）
3. 研究Ⅱ-1（事例1）隣接する小学校と交流及び共同学習を実施するための取組
4. 研究Ⅱ-2（事例2）教科横断的な総合的な学習の時間を実施するための取組

第Ⅳ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・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 109

1. 問題と目的
2. 研究Ⅰ（調査）
3. 研究Ⅱ-1（事例1）各教科等を合わせた指導の見直し
4. 研究Ⅱ-2（事例2）知的障害の各教科の改善・充実に係る取組

第Ⅴ章 特別支援学校における自立活動の指導	143
1. 問題と目的	
2. 研究Ⅰ（調査）	
3. 研究Ⅱ（事例）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に示されている流れ図を 参考にしながら自立活動の指導の改善・充実に向けた取組	
第Ⅵ章 特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの課題	165
1. 問題と目的	
2. 研究Ⅰ（調査）	
3. 研究Ⅱ（事例）教育課程の改善に係る学校組織としての取組	
第Ⅶ章 教育委員会における教育課程等の管理	176
1. 問題と目的	
2. 研究Ⅰ-1（調査）特別支援学級を設置する小学校及び中学校の設置主体の指定都市 及び市区町村教育委員会の調査結果	
3. 研究Ⅰ-2（調査）特別支援学校を設置する都道府県及び指定都市教育委員会の教育 課程管理等に関する調査結果	
4. 研究Ⅱ（事例）特別支援学校の教育課程の改善に向けた教育委員会の取組	
第Ⅷ章 総合考察	193
1. 本研究の成果と課題	
2. 今後の展望	
3. 文献	
第Ⅸ章 資料	197
1. ガイドブック	
2. 調査票（単純集計結果）	
第Ⅹ章 研究体制	300
おわりに	302

第Ⅰ章 本研究の概要

1. 研究の背景

平成 28 年 12 月 21 日、中央教育審議会において、「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」答申が取りまとめられた。この答申の中で、「新しい学習指導要領の着実な実施を図るため、文部科学省、国立特別支援教育総合研究所、都道府県等教育センター、特別支援教育に関する研究団体等が連携し、特別支援教育に係る教育課程の編成・実施についての実態把握、教育課程の改善のための研究開発に取り組み、各学校での教育課程の編成や学習指導の改善・充実を支援していくことが重要である。」こと、「さらに、将来の学習指導要領の改訂に資するよう、新学習指導要領に基づく教育課程編成、実施について、全国的な状況を経年で把握・分析していくことが重要である。」と示された。これを受けて、本研究所では、第 4 期中期目標期間において、基幹研究（横断的研究）「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究」として研究を実施した。

平成 28 年度～平成 29 年度の 2 年間は、通常の学級に軸を置き、通常の学級と通級による指導の学びの連続性に焦点を当てた研究を実施した。インクルーシブ教育システム構築において一つの重要な役割を果たすと考えられる通常の学級と通級の学びの連続性に焦点を当てて、市区町村教育委員会、学校長、担任への全国調査と一部訪問調査をもとに通常の学級担任を対象とした手引を作成した。

平成 30 年度～令和 2 年度の 3 年間の研究においては、これらの研究知見を基に、学習指導要領の改訂を踏まえ、通常の学級と通級による学びの連続性はもちろん、特別支援学級、特別支援学校を含め、より幅広く、新学習指導要領に基づいて各学校が取り組む教育課程の改善に焦点を当てた調査研究、事例研究を行った。

平成 29 年に公示された学習指導要領は、移行期間を経て令和 2 年度から順次実施されている。学習指導要領の円滑な実施と教育活動の充実を図るための課題分析や知見提供は、本研究所の重要な役割である。この実施状況についての経年調査に加え、インクルーシブ教育システム構築と推進に欠かせない多様な学びの場の充実と連続性の確保の視点から、教育課程の連続性や学びの場を横断する場合の教育課程の接続や評価の方法も重要になる。

本研究により、特別支援教育に係る教育課程の編成・実施に関する具体的な資料が得られ、事例研究によって教育課程の評価・改善に係る具体的な取組の方策が示される。それにより、各学校において教育課程の連続性を踏まえた教育課程の編成・実施から評価・改善に至る PDCA サイクルを確立することにつながることを期待される。

2. 研究の目的

新しい学習指導要領の着実な実施に向けて、改訂の要点を踏まえた教育課程の編成・実施が特別支援学校、特別支援学級、通級指導教室、通常の学級に求められる。これを踏まえ本研究では、関係団体と連携した研究体制を構築し、新しい学習指導要領に基づ

いた教育課程の編成・実施状況を把握することを目的に、調査により全国的な状況の把握・分析を行う。

この目的と関連し、調査結果から得られる知見を補完する情報が得られるように、各学校が新しい学習指導要領に基づいて、教育課程の編成・実施・評価・改善をどのように進めるか、その具体的な取組みを明らかにするための事例研究を行う。

本研究所において、平成 30 年度から令和 2 年度に取り組んだ基幹研究（横断的研究）「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究」の成果を踏まえて実施する本研究では、学習指導要領に基づいて編成・実施される教育課程の下で、以下の点を把握することを目的として研究を実施する。

- ① 教育課程の編成及び実施状況について、調査研究を通して状況を把握し、課題を整理する。
- ② 教育課程の編成・実施から評価・改善をどのように進めるか、事例研究を通してその具体的な取組を明らかにする。

調査結果の分析及び事例研究により、教育課程の編成のための作業内容や作業手続き等の全体について、具体的に教育課程を編成する際の視点や考え方等を整理し、教育課程の連続性を踏まえた教育課程の編成・実施から評価、改善に至る PDCA サイクルの考え方を示す。

以上の目的に沿って本研究を進めることで、学習指導要領の円滑実施への寄与及び将来の政策立案、学校現場での教育課程改善、次期学習指導要領改訂への寄与を目指す。

3. 研究計画

本研究は、2 年計画で実施されている。主として、教育課程の編成・実施状況に関する調査、教育課程の改善に係る事例研究により構成している。2 年間の計画概要を図 I-1 に示す。

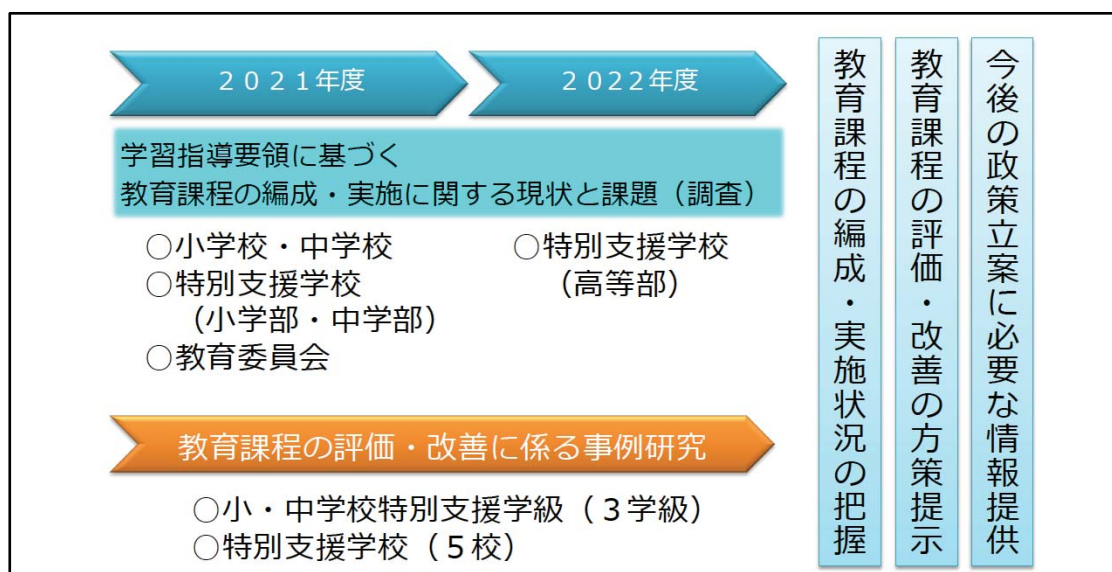


図 I-1 2 か年の研究計画概要

4. 本報告書の構成

(1) 各章のまとめ方

本研究では、調査研究として、特別支援学級を設置する小学校及び中学校と設置主体の指定都市教育委員会、市区町村教育委員会、小・中学部及び高等部を設置する公立特別支援学校と設置主体の都道府県教育委員会、指定都市教育委員会を対象に実施した。また、事例研究として、小学校2校、中学校1校の特別支援学級と、特別支援学校5校に研究協力を依頼し、学校における教育課程の改善に係る取組を示した。

各研究は、内容ごとに章立てしながら結果や考察を示し、第8章において総合考察を示すこととした。第2章以降の構成は、以下のとおりである。

第Ⅱ章 小・中学校特別支援学級における特別の教育課程

第Ⅲ章 特別支援学校における準ずる教育課程

第Ⅳ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

第Ⅴ章 特別支援学校における自立活動の指導

第Ⅵ章 特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの課題

第Ⅶ章 教育委員会における教育課程の管理

第Ⅷ章 研究のまとめ

第Ⅸ章 資料

(2) 調査研究の方法と結果等を記載した章

①対象と抽出方法

調査は、特別支援学級を設置する小学校及び中学校と設置主体の指定都市教育委員会、市区町村教育委員会、小・中学部及び高等部を設置する公立特別支援学校と設置主体の都道府県教育委員会、指定都市教育委員会を対象に実施した。いずれも本研究所の倫理審査部会の許諾を得て実施した。

a. 特別支援学級を設置する小学校及び中学校（令和3年度実施；第Ⅱ章に掲載）

特別支援学級を設置する小・中学校を対象とした調査は、令和3年11月～12月に実施した。小学校及び中学校それぞれ600校の特別支援学級担任に対して質問紙を配付した。併せて、対象校の設置者である各教育委員会に了知文を送付した。

学校基本調査を基に、小学校3年生、6年生、中学校3年生の児童生徒が在籍する学校を抽出した。学級数が少ない弱視、言語障害、難聴、病弱・身体虚弱、肢体不自由の5つの障害種の学級が一定数（約50）含まれるようにし、残りを知的障害と自閉症・情緒障害に均等に割り当てて確率比例抽出し、600校を抽出した。回答は、小学校3年生、6年生、中学校3年生のそれぞれの学年において、名前の50音順で一番の児童生徒について回答を求めた。

調査の結果、小学校及び中学校それぞれ600校のうち、小学校195校、中学校180校から回答があった。回収率は、小学校32.5%、中学校30.0%、小学校及び中学校合わせて

375 校から回答があり、回収率は 31.3%であった。

b. 小学部及び中学部を設置する公立特別支援学校（令和 3 年度実施；第Ⅲ章～第Ⅵ章に掲載）

本調査では、小学部及び中学部を設置する公立特別支援学校全 868 校の教務主任を対象として質問紙を配布した。併せて、対象校の設置者である各教育委員会に了知文を送付した。

複数障害種の教育部門を併設する学校もあることから、複数障害種の部門がある学校の回答にあたっては、指定した一つの障害教育部門について回答してもらうようにした。指定の方法は、視覚障害、聴覚障害、病弱の部門を優先して回答部門を指定した。また、知的障害と肢体不自由の併設校は、均等に分けて本調査の回答部門を指定した。その結果、本調査の対象となる特別支援学校の障害種の内訳は視覚障害特別支援学校 61 校、聴覚障害特別支援学校 87 校、知的障害特別支援学校 450 校、肢体不自由特別支援学校 196 校、病弱特別支援学校 74 校であった。

調査項目は、各教育課程の授業時数の他、知的障害特別支援学校の教科に焦点を当て、使用教科書や各教科等を合わせた指導の指導内容・授業時数等を明確にする取組、学習評価を円滑に行うための取組を把握する項目を設定した。自立活動の指導については、指導時間の設定や個別の指導計画の作成及び学習評価に関する項目を設けたほか、カリキュラム・マネジメントの課題を把握する項目も設定した。なお、教育課程の編成状況等を尋ねる項目においては、対象を小学部第 3 学年、第 6 学年及び中学部第 3 学年とした。また、授業時数については、教育委員会に届け出ている時数とした。

調査対象の 868 校のうち、544 校から回答があった。障害種ごとの回答数及び回収率は、視覚障害特別支援学校 48 校（78.7%）、聴覚障害特別支援学校 65 校（74.7%）、知的障害特別支援学校 264 校（58.7%）、肢体不自由特別支援学校 116 校（59.2%）、病弱特別支援学校 51 校（68.9%）であった。障害種を合計した回収率は、62.7%であった。

c. 高等部を設置する公立特別支援学校（令和 4 年度実施；第Ⅲ章～第Ⅵ章に掲載）

本調査では、学校基本調査を基に、高等部普通科を設置する公立特別支援学校全 812 校の教務主任を対象として質問紙を配布した。併せて、対象校の設置者である各教育委員会に了知文を送付した。

複数障害種の部門がある学校の回答にあたっては、小学部及び中学部の調査と同様、指定した一つの障害教育部門について回答してもらうようにした。指定の方法は、視覚障害、聴覚障害、病弱の部門を優先して回答部門を指定した。また、知的障害と肢体不自由の併設校は、均等に分けて本調査の回答部門を指定した。その結果、本調査の対象となる特別支援学校の障害種の内訳は、視覚障害特別支援学校 55 校、聴覚障害特別支援学校 55 校、知的障害特別支援学校 449 校、肢体不自由特別支援学校 197 校、病弱特別支援学校 56 校であった。

調査対象の 812 校のうち、481 校から回答があった。障害種ごとの回答数及び回収率

は、視覚障害特別支援学校 34 校（61.8%）、聴覚障害特別支援学校 41 校（74.5%）、知的障害特別支援学校 251 校（55.9%）、肢体不自由特別支援学校 114 校（57.8%）、病弱特別支援学校 41 校（73.2%）であった。障害種を合計した回収率は、59.2%であった

d. 教育委員会（令和 3 年度実施；第Ⅶ章に掲載）

小学校及び中学校の設置主体の教育委員会については、20 の指定都市教育委員会は悉皆とし、残りの 580 は各都道府県の指定都市を除く市区町村教育委員会数に比例して都道府県ごとに抽出数を割り当てて抽出した。調査項目は、特別支援学級の教育課程の把握内容や把握方法に関する項目及び特別支援学級の教育課程編成に関する説明会の実施に関する項目とした。なお、前者については、「各教科等を合わせた指導」についての届け出内容に関する設問を含めた。調査対象の 600 機関のうち、246 機関から回答が得られ、回収率は 41.0%であった。そのうち、指定都市は 10 機関（50.0%）、その他の市区町村教育委員会は 236 機関（40.7%）であった。

特別支援学校の設置主体の教育委員会については、都道府県及び特別支援学校を設置する指定都市の教育委員会 62 機関の指導主事を対象に悉皆調査を実施した。調査項目は、知的障害特別支援学校の教科に焦点を当て、「各教科を合わせた指導」の授業時数や指導内容等の管理状況、学習評価を円滑に進めるための教育委員会の取組状況を把握する項目を設定した。調査対象の 62 機関のうち、57 機関から回答が得られ、回収率は 91.9%であった。

なお、研究協力機関における「特別支援学校の教育課程の改善に向けた教育委員会の取組」について、第Ⅶ章に掲載した。

② 実施期間

小学部及び中学部を設置する公立特別支援学校及び都道府県教育委員会、指定都市教育委員会を対象とした調査を令和 3 年 8 月～9 月にし、小・中学校及び指定都市教育委員会、市区町村教育委員会を対象とした調査を令和 3 年 11 月～12 月に実施した。そして、高等部を設置する公立特別支援学校を対象とした調査を令和 4 年 8 月～9 月に実施した。

③ 回答方法

調査方法は、質問紙調査法を用いた。対象の学校及び教育委員会に依頼文を送付し、調査への協力を依頼した。回答については、本研究所のホームページより回答シートをダウンロードし、回答入力後に電子メールでの提出を求めた。

④ 倫理的配慮

インフォームド・コンセントの手続きとして、学校長宛ての依頼文書、および質問紙の鏡文に、本調査の趣旨、および本調査の倫理上の配慮として、回答が回答者の自由意思による旨を依頼文に明示した。また、研究成果を公表する場合、個人が特定できるような形で結果の公表を行わない旨も依頼文に明示した。

研究資料は、匿名化した上で管理し、電子媒体には第三者が研究対象者を特定できる情

報を含めないこととし、得られた研究資料は、研究代表者並びに研究分担者の研究ブースまたは教育課程研究チーム研究室にある鍵付きロッカー内に、匿名化した上で申請者が厳重に保管することとした。また、研究資料は、研究終了後、研究所の規定に基づき適切に破棄することとした。以上の手続きは、本研究所内の倫理審査部会での審査を経ている（申請番号：2021-12、2021-13、2021-27、2021-28、2022-15）。

（３）事例研究の方法と結果等を記載した章

本研究においては、教育課程の編成・実施・評価・改善に係る取組として、小学校２校、中学校１校の特別支援学級と、特別支援学校５校に研究協力を依頼し、事例研究を行った。事例研究の研究協力機関として選定された学級・学校は、これまでの本研究所の教育課程研究や研究員の情報収集により、教育課程の改善につながる取組を進めている学級・学校を選定した。選定した学級・学校の主な取組内容と結果等を記載した章の一覧を表Ⅰ-１に示す。

特別支援学級における取組の具体的な内容は、特別の教育課程編成に関わる作業や手続きの見直しを含めた学校組織体制、交流及び共同学習における通常の学級との連携、自立活動の個別の指導計画作成の工夫、知的障害のある生徒の学習習得状況の把握と指導目標及び指導内容設定の工夫等である。また、特別支援学校における取組の具体的な内容は、各教科等を合わせた指導（指導の形態）の検討を通じた年間指導計画及び教育課程の改善、学部や学校間の連携を踏まえた個別の指導計画作成の工夫、教科横断的な総合的な学習の時間を実施するための取組、「育みたい資質・能力」の明確化と「年間指導計画モデル」の活用と改善、自立活動の個別の指導計画作成システムの工夫と教育課程の改善に係る学校の取組である。

表Ⅰ-１ 事例研究の概要及び結果等を記載した章

学校・学級（障害種）	事例研究の主な内容	結果等を記載した章
1 特別支援学級 （小：知的障害）	特別の教育課程に関わる作業や手続きの見直し、 学校組織体制に関する取組	第Ⅱ章
2 特別支援学級 （小：自閉症・情緒障害）	交流及び共同学習における通常の学級との連携、 自立活動の個別の指導計画の作成の工夫	第Ⅱ章
3 特別支援学級 （中：知的障害）	知的障害のある生徒の学習状況の把握と学習評価の工夫	第Ⅱ章
4 特別支援学校 （聴覚障害）	隣接する小学校と交流及び共同学習を実施するための工夫	第Ⅲ章
5 特別支援学校 （聴覚障害）	教科横断的な総合的な学習の時間を実施するための取組	第Ⅲ章
6 特別支援学校 （知的障害）	「育みたい資質・能力」の明確化、「年間指導計画モデル」の活用と改善	第Ⅳ章
7 特別支援学校 （肢体不自由）	学習評価に基づいた年間指導計画、教育課程の改善に係る学校の取組	第Ⅳ章及び第Ⅵ章
8 特別支援学校 （肢体不自由）	自立活動の個別の指導計画の作成システムの工夫と教育課程の改善に係る学校の取組	第Ⅴ章

（吉川知夫）

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

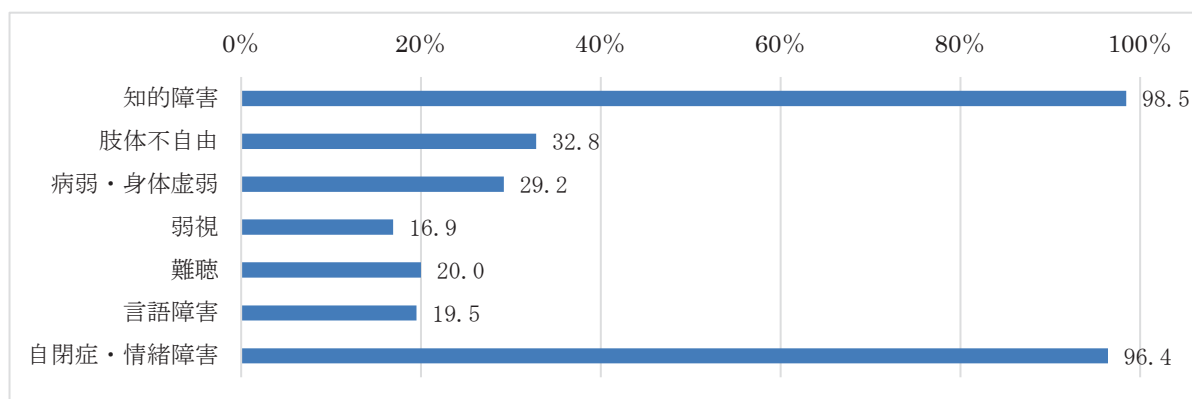
①回答校の特別支援学級の状況

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。

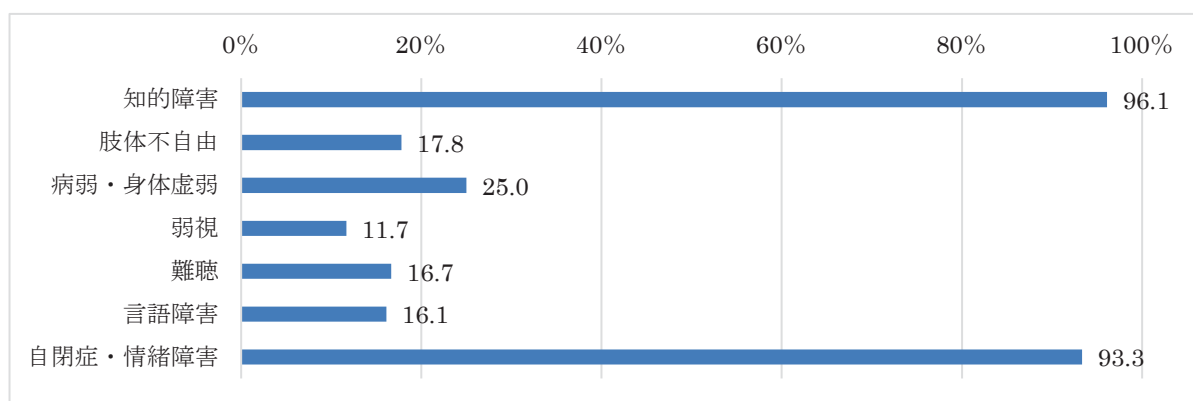
1）各校の特別支援学級の障害種

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）

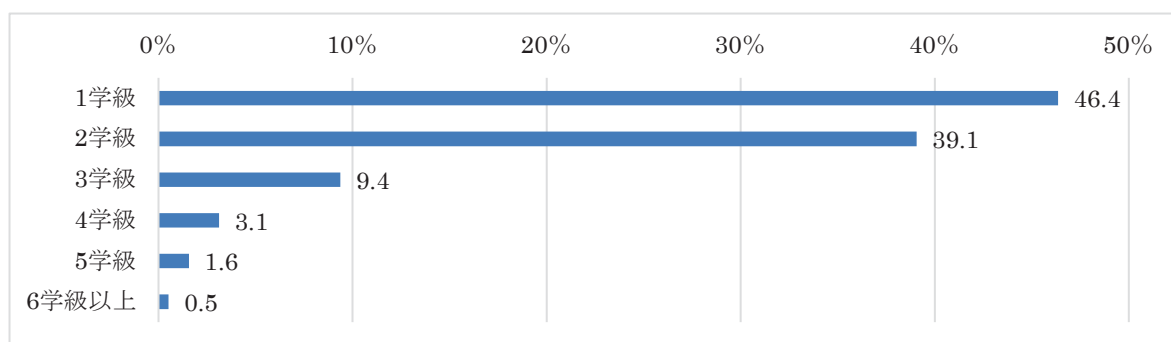
2) 各校の特別支援学級の学級数

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。

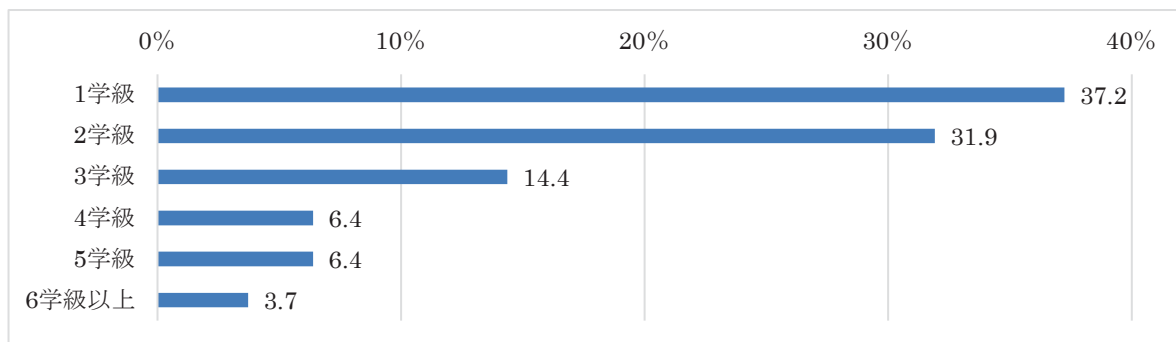
また、自閉症・情緒障害特別支援学級については、3学級以上設置の割合も高かった。即ち、3学級以上の学校の合計で、小学校では58校（30.9%）、中学校では35校（20.8%）である。

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。

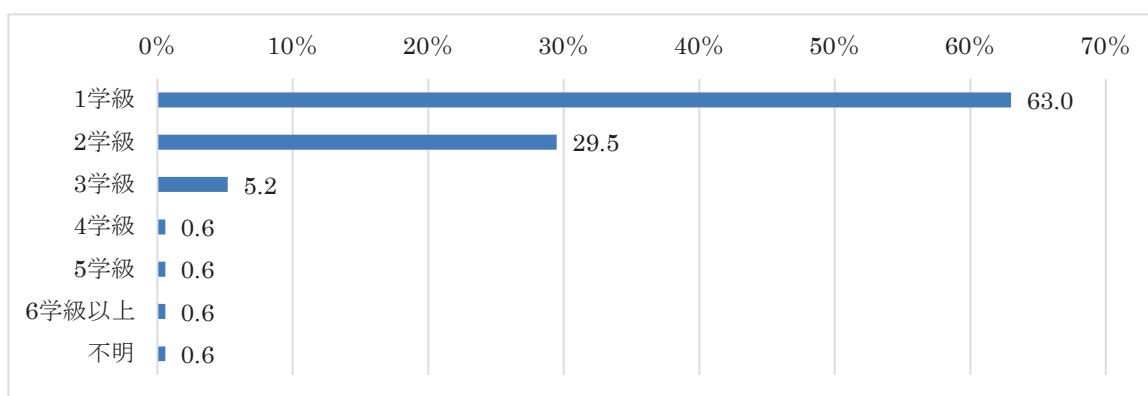
それ以外の障害種の学級の設置については、小学校では、難聴学級で2学級設置が1校（2.6%）、言語障害学級で2学級設置が3校（7.9%）、中学校では、病弱・身体虚弱学級で2学級設置が2校（4.4%）あった以外は、全て1学級設置であった。



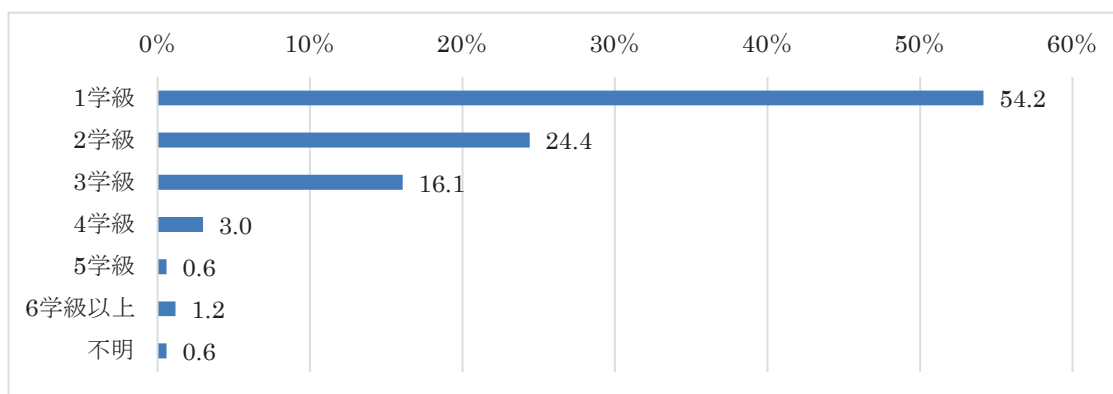
図Ⅱ－２－３ 各校の知的障害特別支援学級の学級数（小学校）（n=192）



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）



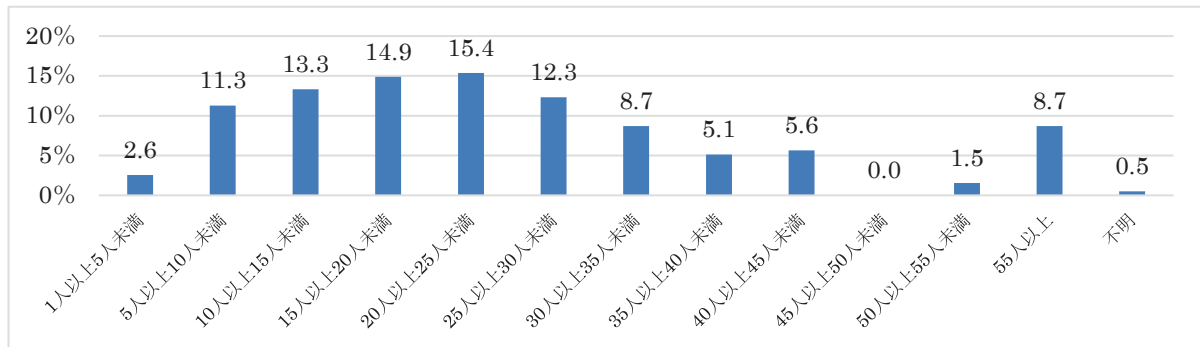
図Ⅱ－２－６ 各校の自閉症・情緒障害特別支援学級の学級数（中学校）（n=180）

3) 各校の特別支援学級在籍者数

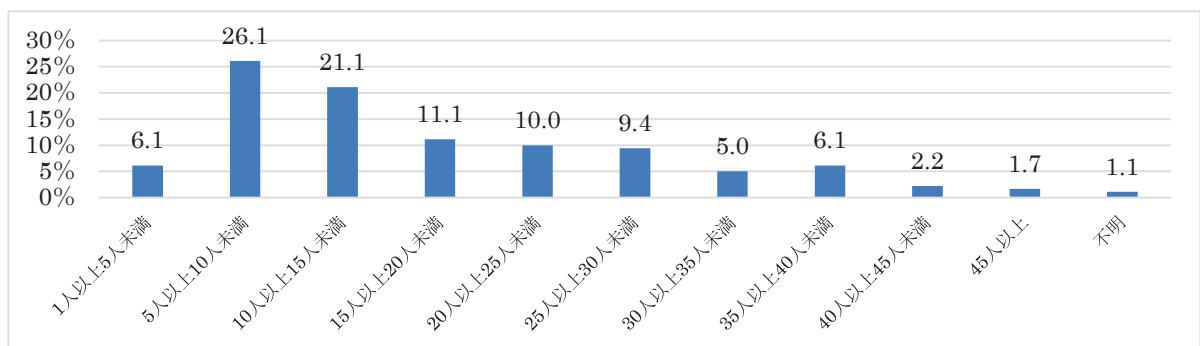
各校の特別支援学級在籍者数については、図Ⅱ－２－７～図Ⅱ－２－８に示すとおりである。小学校では、20人以上25人未満が最も多かった（30校、15.4%）が、20人未満の学校も比較的多かった。一方、20人未満の学校と比較すると数は少なかったが、25人以上の学校もあり、その中には、50人以上の学校も20校（10.3%）あった。

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

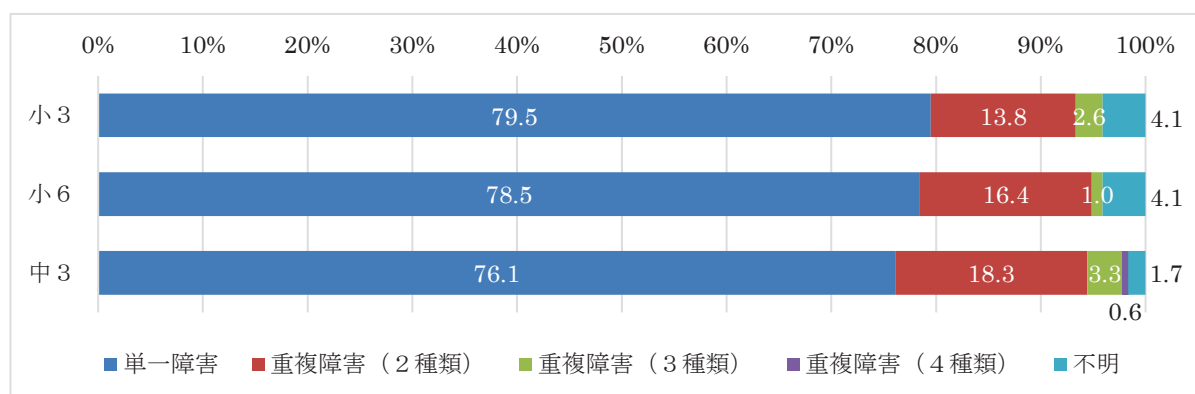
小3、小6、中3、それぞれの児童生徒が在籍する学級の障害種について回答を求めた。その結果は、表Ⅱ－２－１のとおりである（表の中の数値については、上段は人数、下段は割合（％）であり、以下、同様である）。

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）

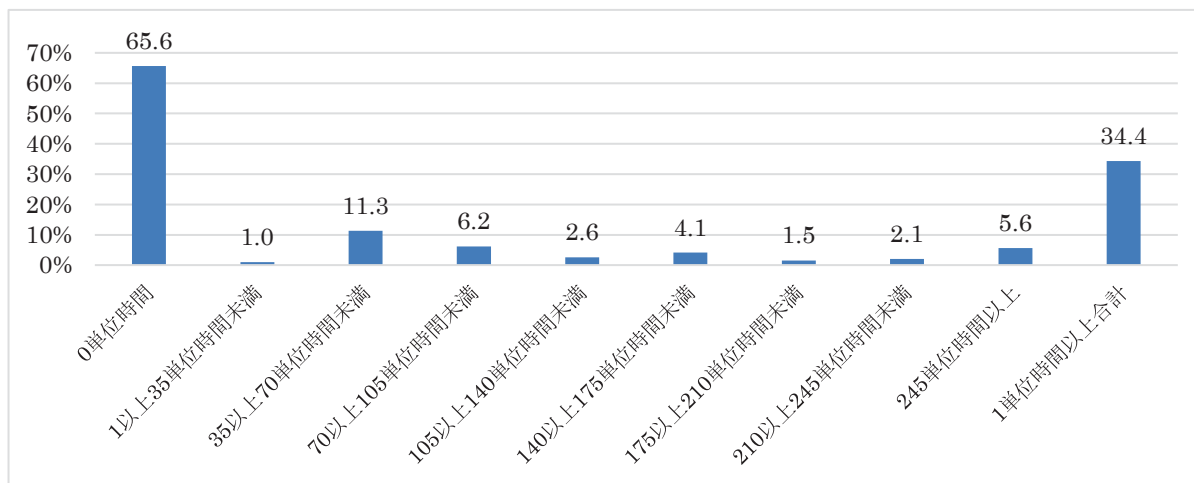
上段:人数 下段:割合

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

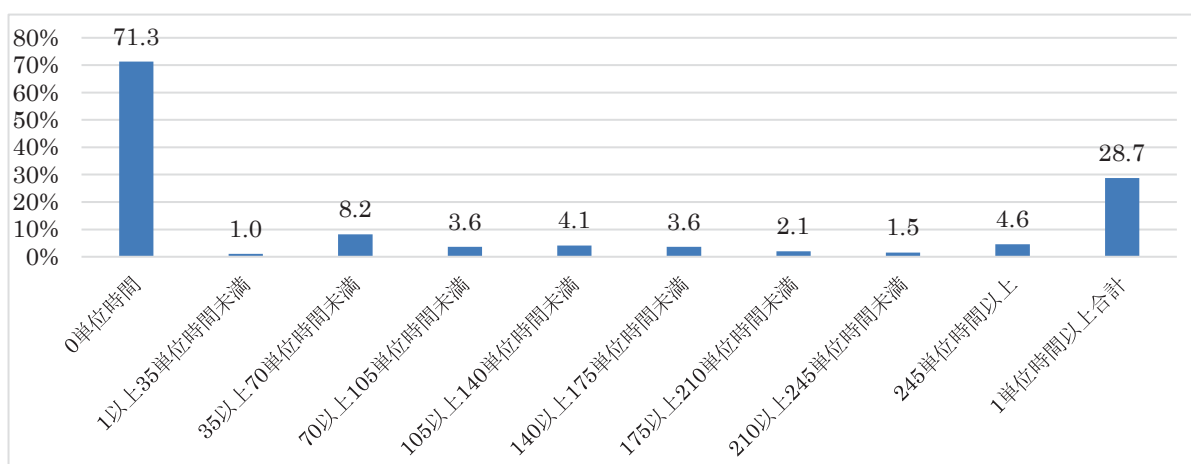
4) 各教科等を合わせた指導の年間授業時数

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。

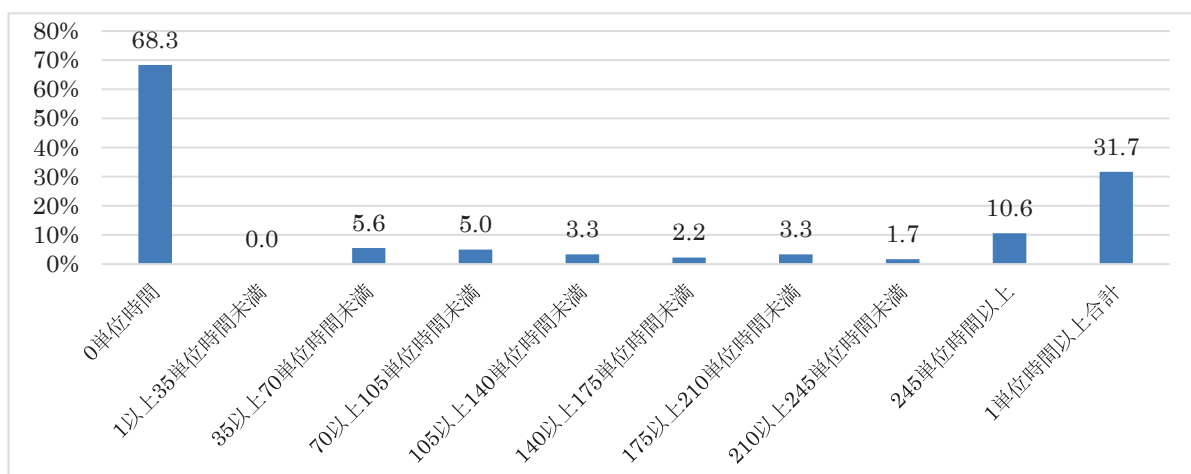
この結果から、小3児童、小6児童、中3生徒ともに、実施している割合は3割前後で、実施している場合の時数は「1以上35単位時間未満」から「245単位時間以上」まで、ばらつきがみられた。例えば、小3児童では、実施している割合は67人（34.4%）で、そのうち、最大値である「35以上70単位時間未満」の22人（11.3%）から、最小値である「1以上35単位時間未満」の2人（1.0%）まで、この幅の中でばらつきがみられた。



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）



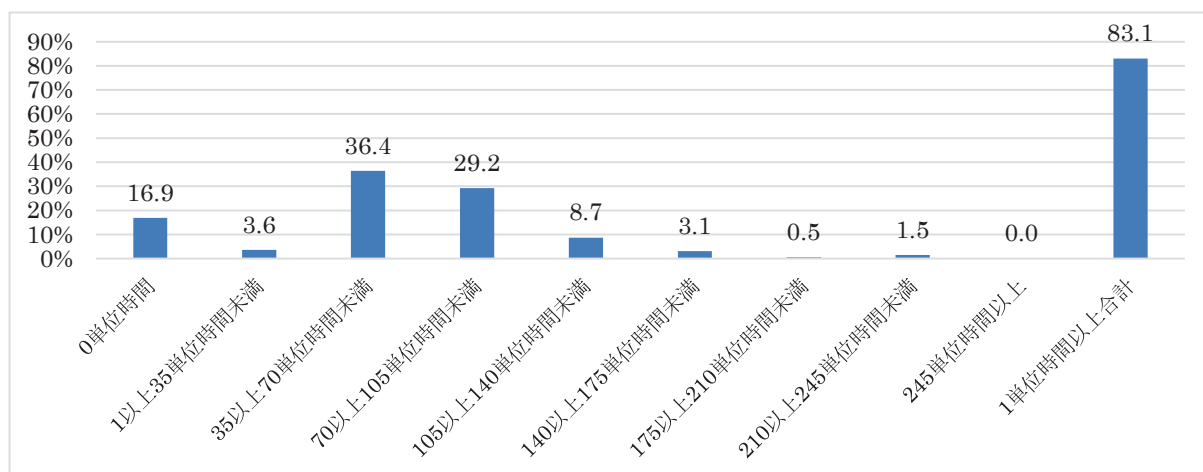
図Ⅱ－２－１２ 教科等を合わせた指導の年間授業時数（中３生徒）（n=180）

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。

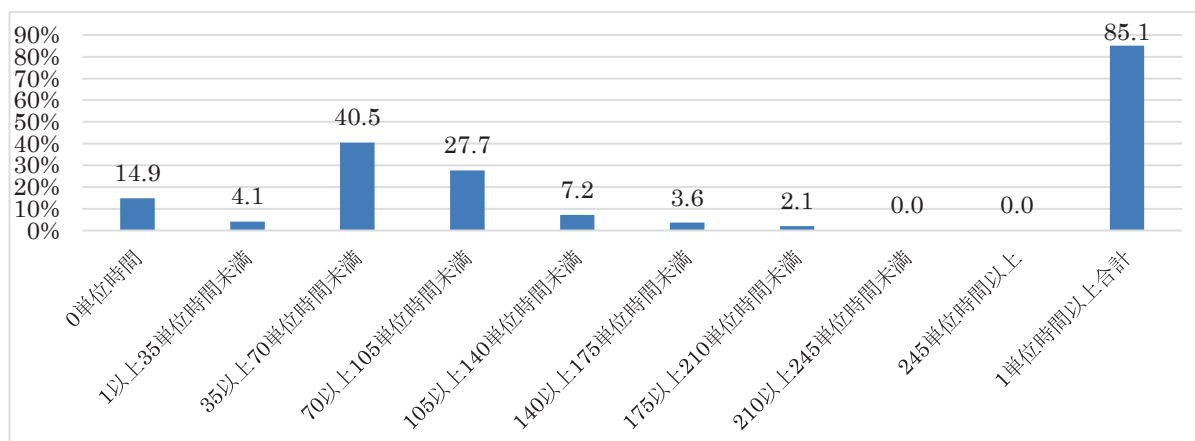
5) 自立活動の年間授業時数

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。

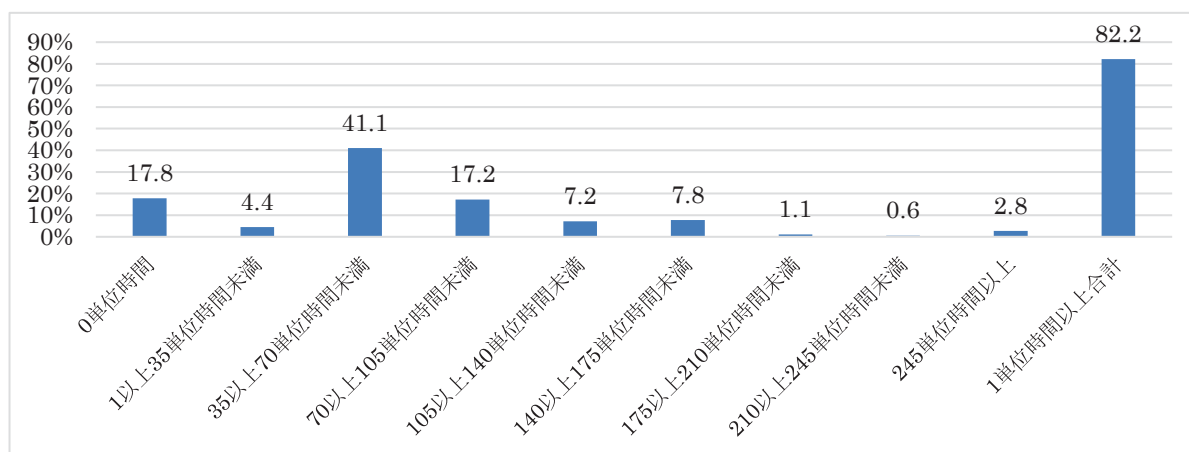
この結果から、小3児童、小6児童、中3生徒ともに、実施している割合は8割強で、実施している場合の時数で割合が高いのは、「35以上70単位時間未満」が3割強から4割、次いで「70以上105単位時間未満」が3割弱から2割弱で割合が高かった。例えば、小3児童では、実施している割合は162人(83.1%)、そのうち、「35以上70単位時間未満」が71人(36.4%)、「70以上105単位時間未満」が57人(29.2%)であった。



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

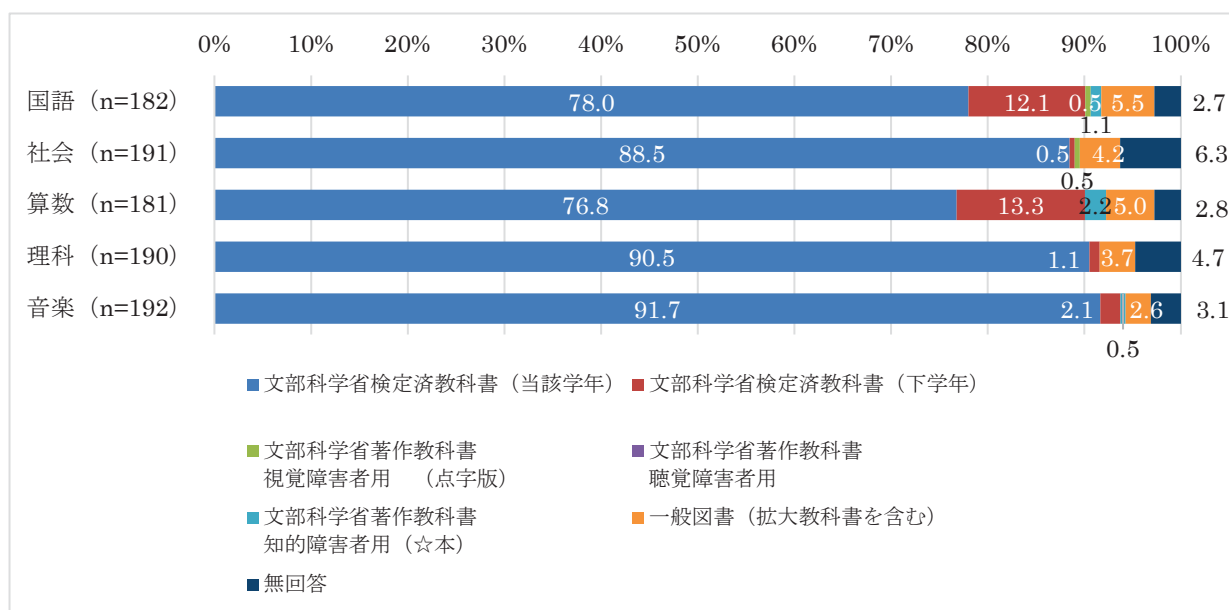
教科等	全体 (n=180)						知的障害 (n=43)	自閉症・ 情緒障害 (n=61)	知的障害 以外 (n=134)
	0単位時間	1以上35 単位時間 未満	35以上70 単位時間 未満	70単位時 間以上	1単位時 間以上合 計	0単位時 間を除い た中央値	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計	1単位時間 以上合計
特別の教科道徳	91	8	81	0	89	35	13	27	76
	50.6	4.4	45.0	0.0	49.4		30.2	44.3	56.7
総合的な学習の時間	59	7	24	90	121	70	26	38	95
	32.8	3.9	13.3	50.0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

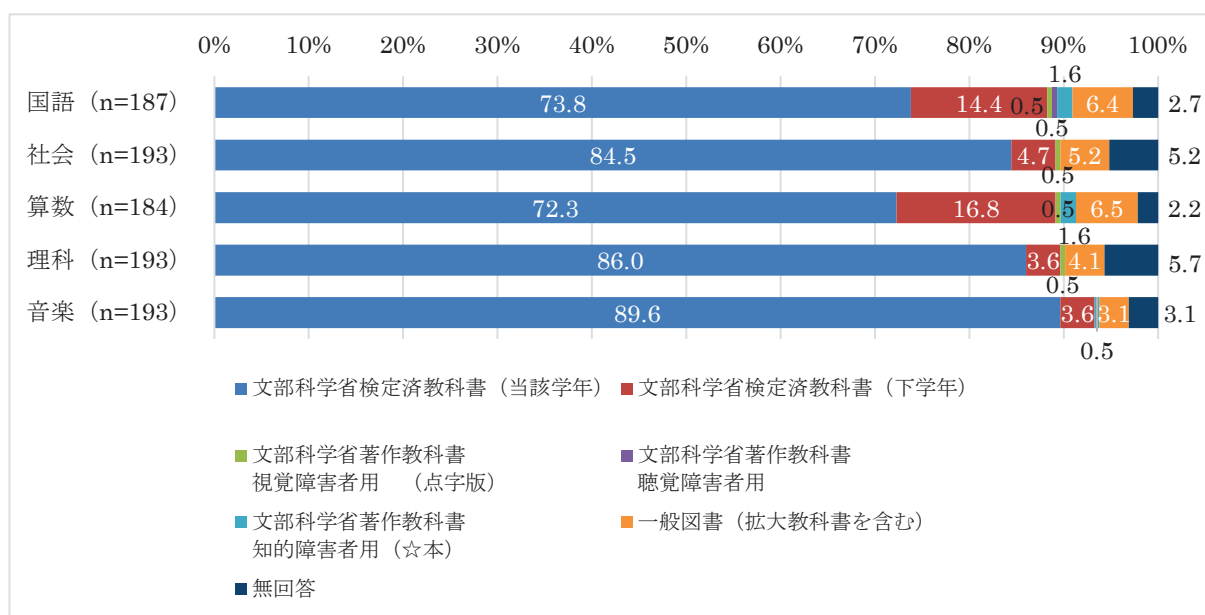
小3、小6、中3、それぞれの児童生徒が国語、社会、算数・数学、音楽で、主に使用している教科書について、当てはまるものを複数回答可で回答を求めた。その結果は図Ⅱ－２－16～図Ⅱ－２－18のとおりである。

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。

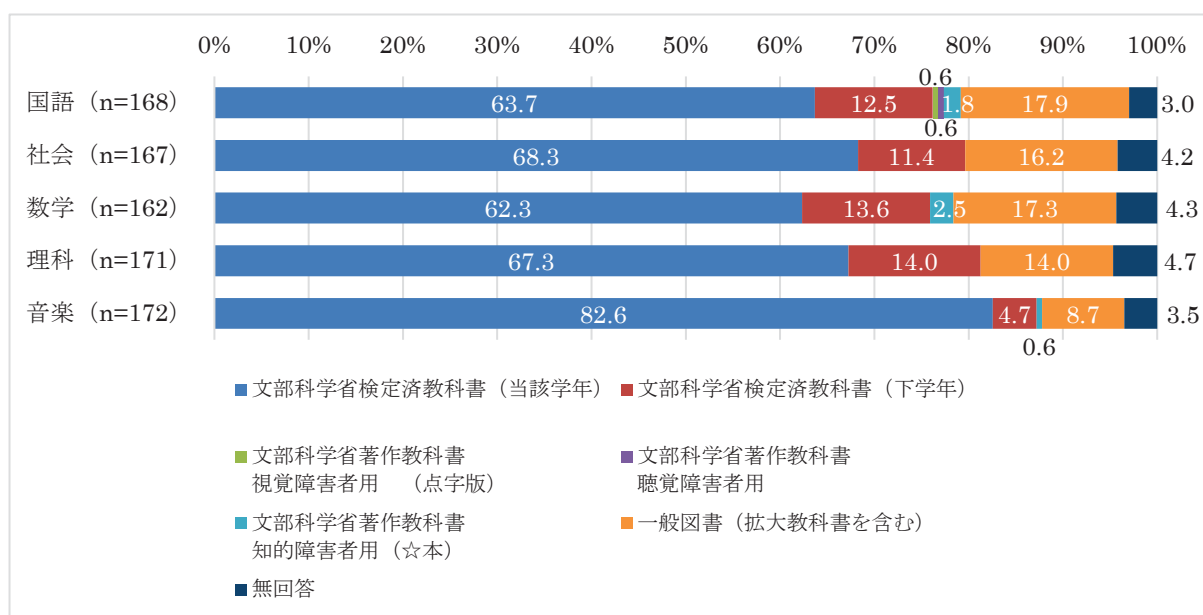
また「文部科学省著作教科書視覚障害者用（点字版）」、「文部科学省著作教科書聴覚障害者用」は少なく、どの学年においても各教科で1人（小3及び小6で0.5%、中3で0.6%）以下であった。「文部科学省著作教科書知的障害者用（☆本）」も少なく、どの学年においても各教科で4人（小3及び小6で2.2%、中3で2.5%）以下であった。



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。

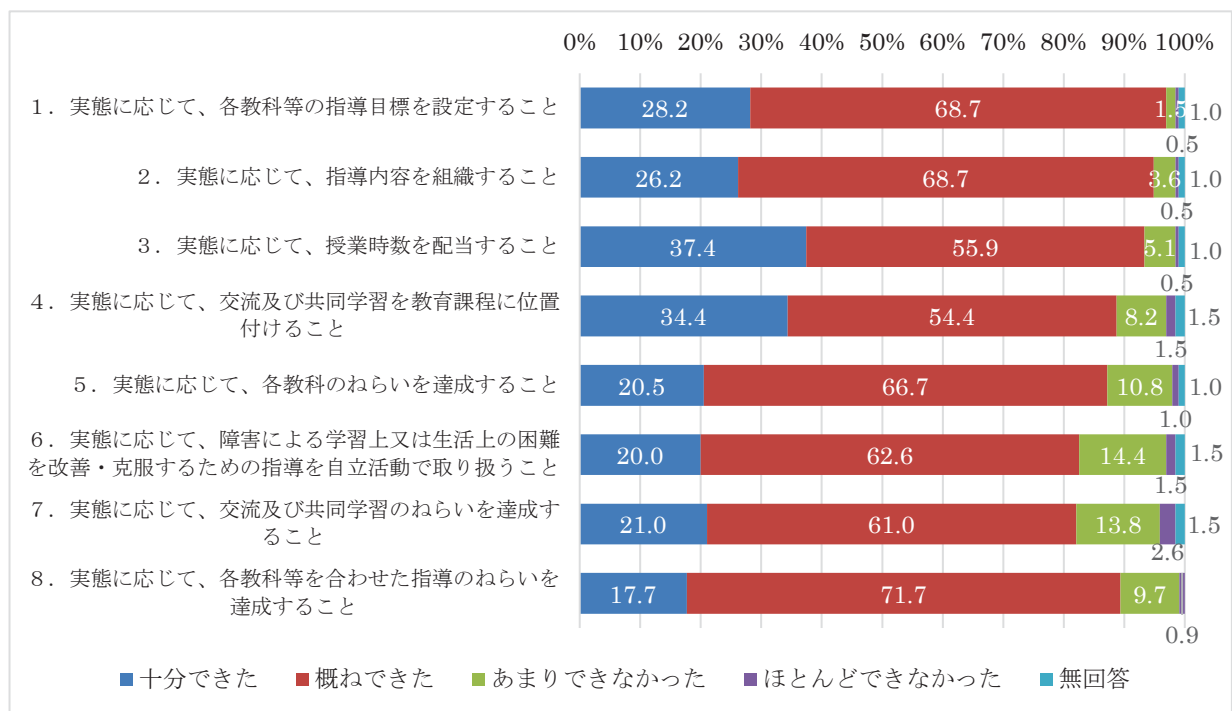
８）教育課程の編成・実施状況の評価

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。

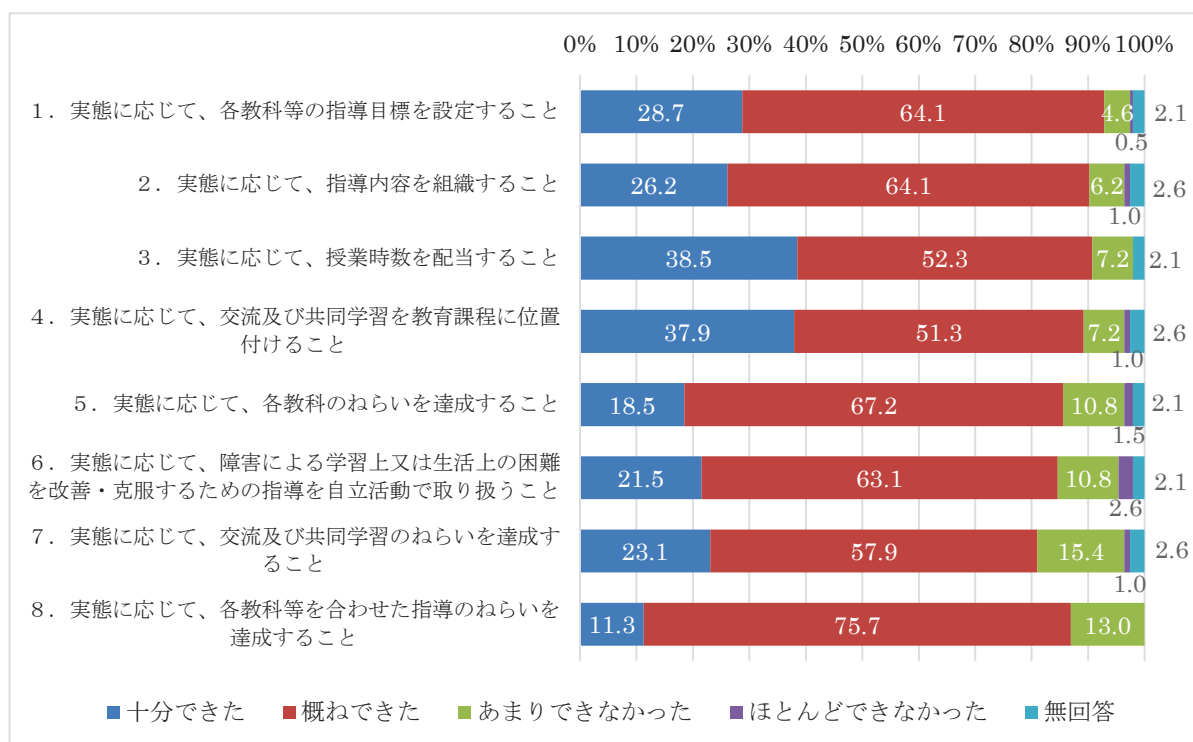
「十分できた」、「概ねできた」を合わせた回答数について、最も多かった項目はどの学年でも「実態に応じて、各教科などの指導目標を設定すること」で、小３が189校(96.9％)、

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。

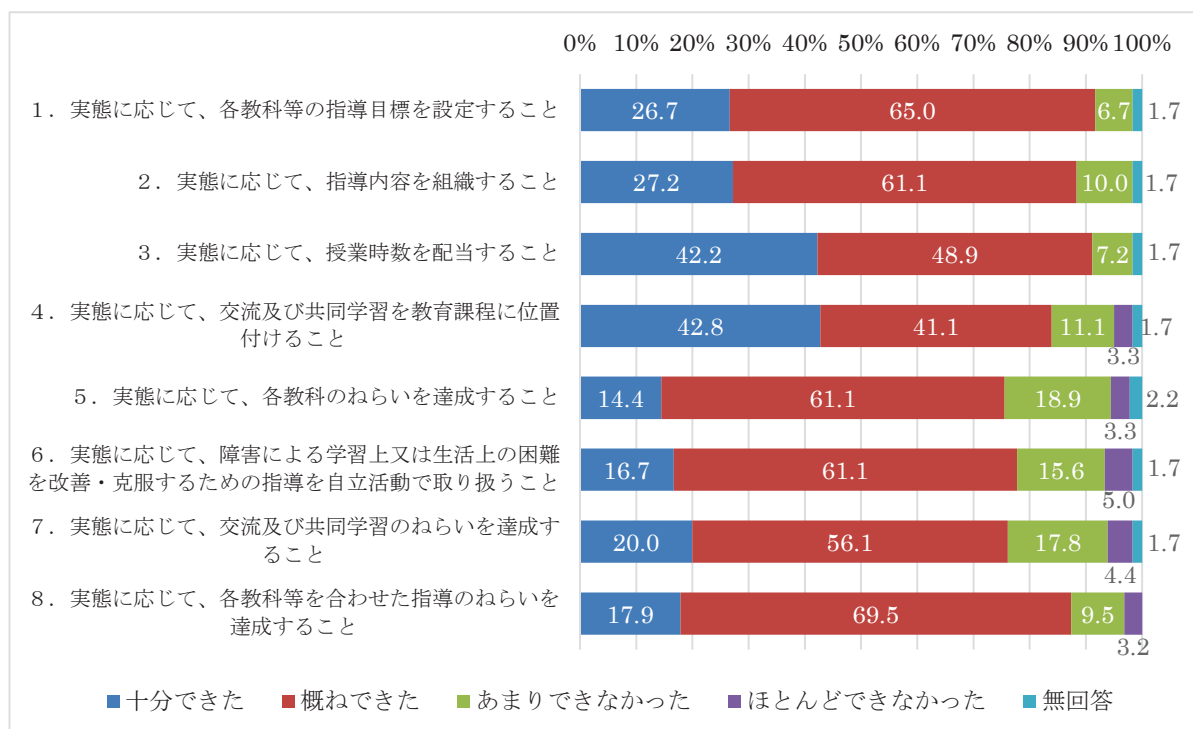
一方、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答数についても、小3と小6では同じ傾向がみられ、最も多かったのは「実態に応じて、交流及び共同学習のねらいを達成すること」、2番目に多かったのは「実態に応じて、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導を自立活動で取り扱うこと」であった（小3で、それぞれ、32人；16.4%、31人；15.9%、小6で、それぞれ、32人；16.4%、26人；13.3%）。中3では、これら2つの項目も多かったが、「実態に応じて、各教科のねらいを達成すること」が「実態に応じて、交流及び共同学習のねらいを達成すること」と同率で最も多かった（40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

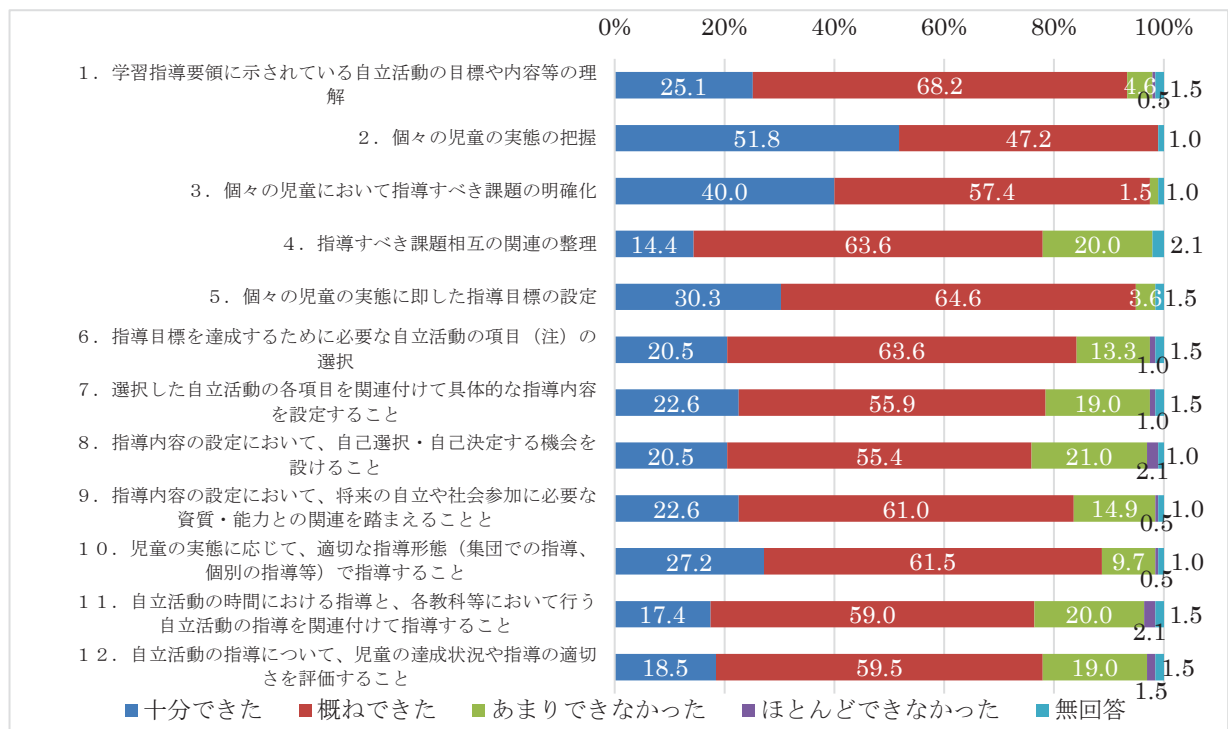
④各児童生徒が在籍する特別支援学級での自立活動、及び交流及び共同学習の状況

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。

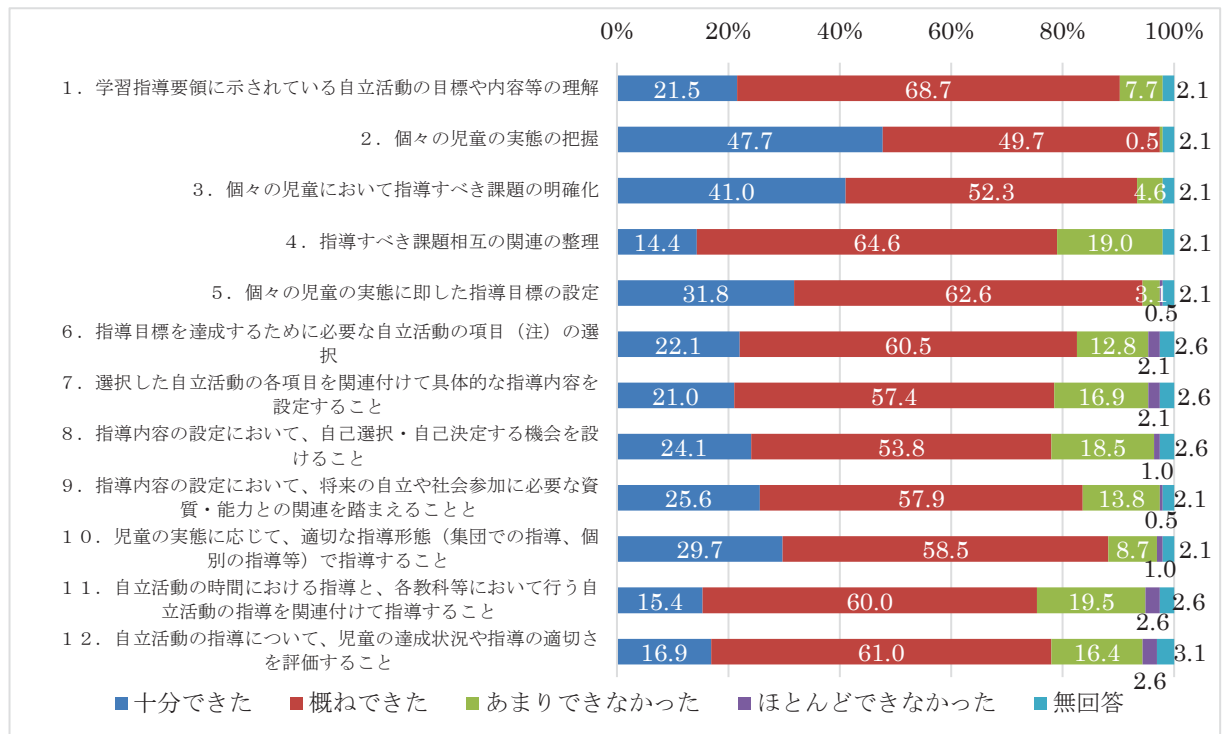
「十分できている」、「概ねできている」を合わせた回答数について、どの学年も多い項目が共通する等、同様の傾向が見られた。最も多かった項目はどの学年も、「個々の児童の実態の把握」であり、小3が193校(99.0%)、小6が190校(97.4%)、中3が173校(96.1%)であった。次に多かったのが、小3、中3では「個々の児童において指導すべき課題の明確化」であった。小6では「個々の児童において指導すべき課題の明確化」は3番目に多かった。なお、「十分できている」の回答数では、どの学年でも、「個々の児童(生徒)の実態の把握」と「個々の児童(生徒)において指導すべき課題の明確化」の回答数が、他で一番回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



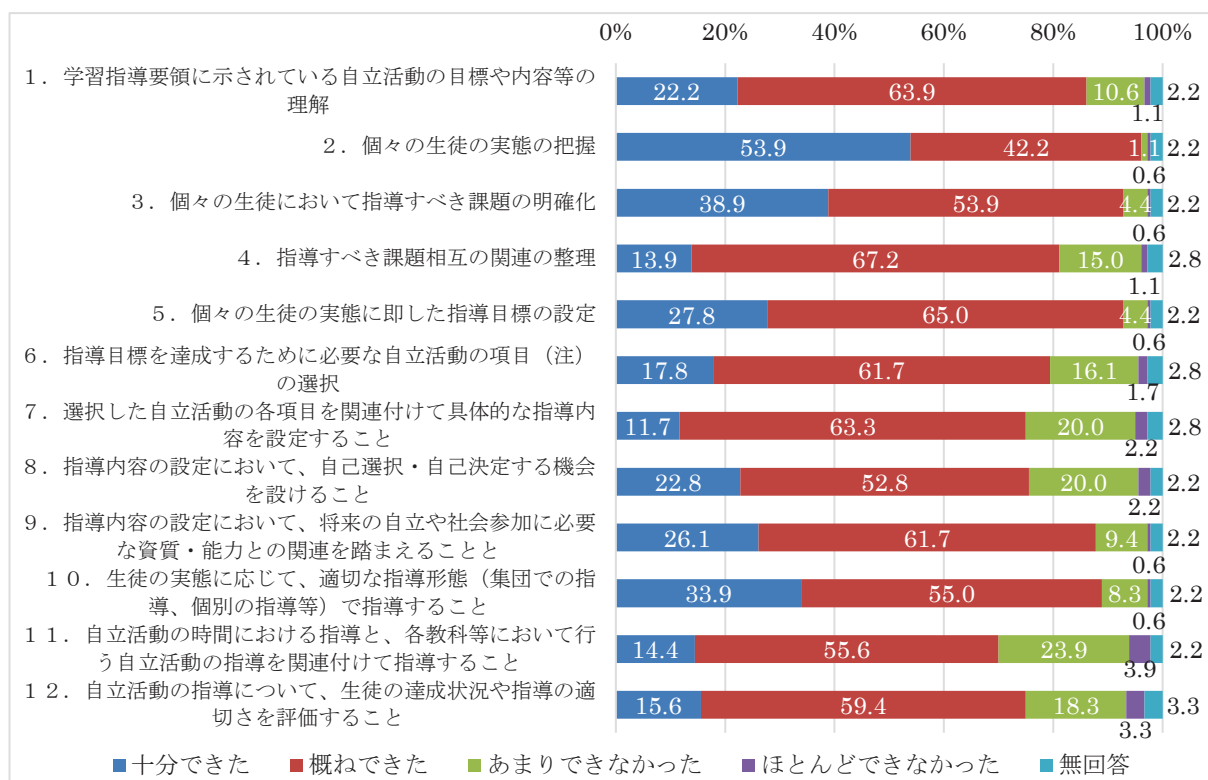
図Ⅱ－２－22 自立活動の計画作成・実施・評価の状況（小3児童の特別支援学級）（n=195）

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%）。

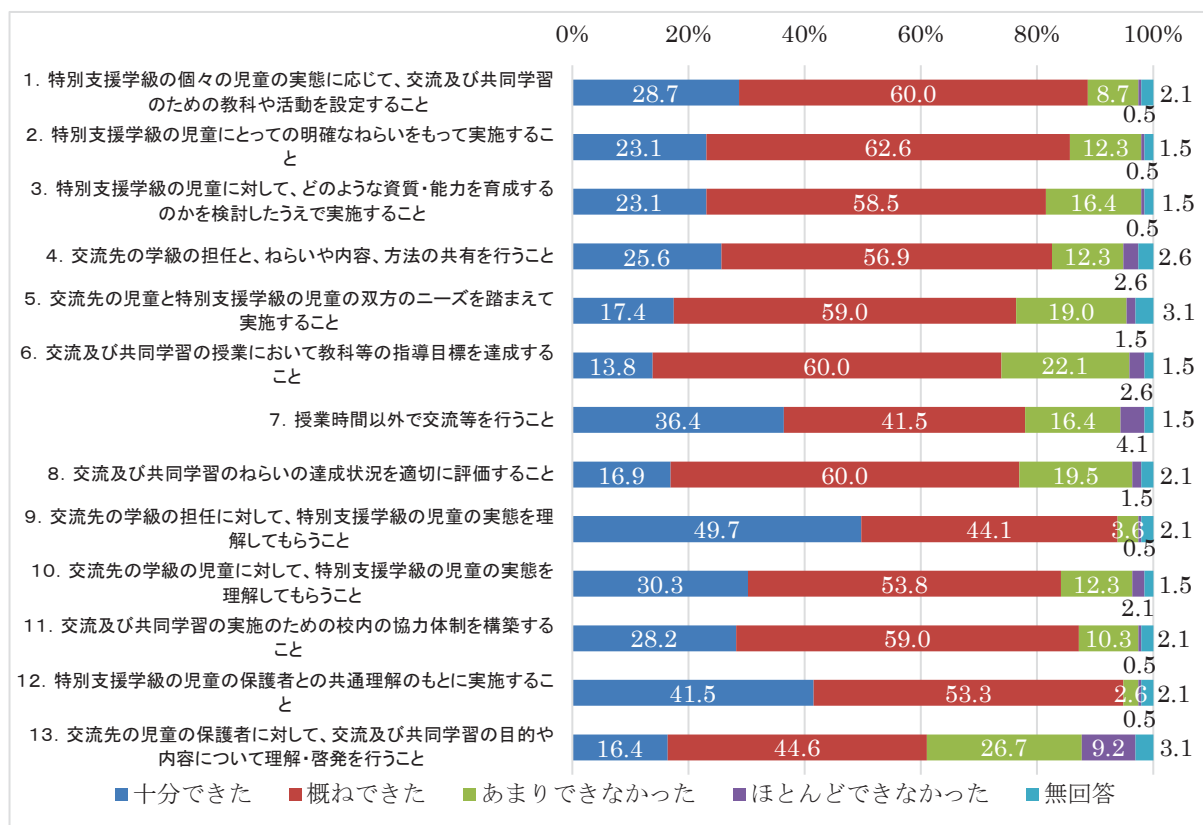
また、以上の3つの項目についての、各障害種の結果を章末に示すが、知的障害、自閉症・情緒障害以外の結果については、参考値として示す。

2) 交流及び共同学習の実施状況

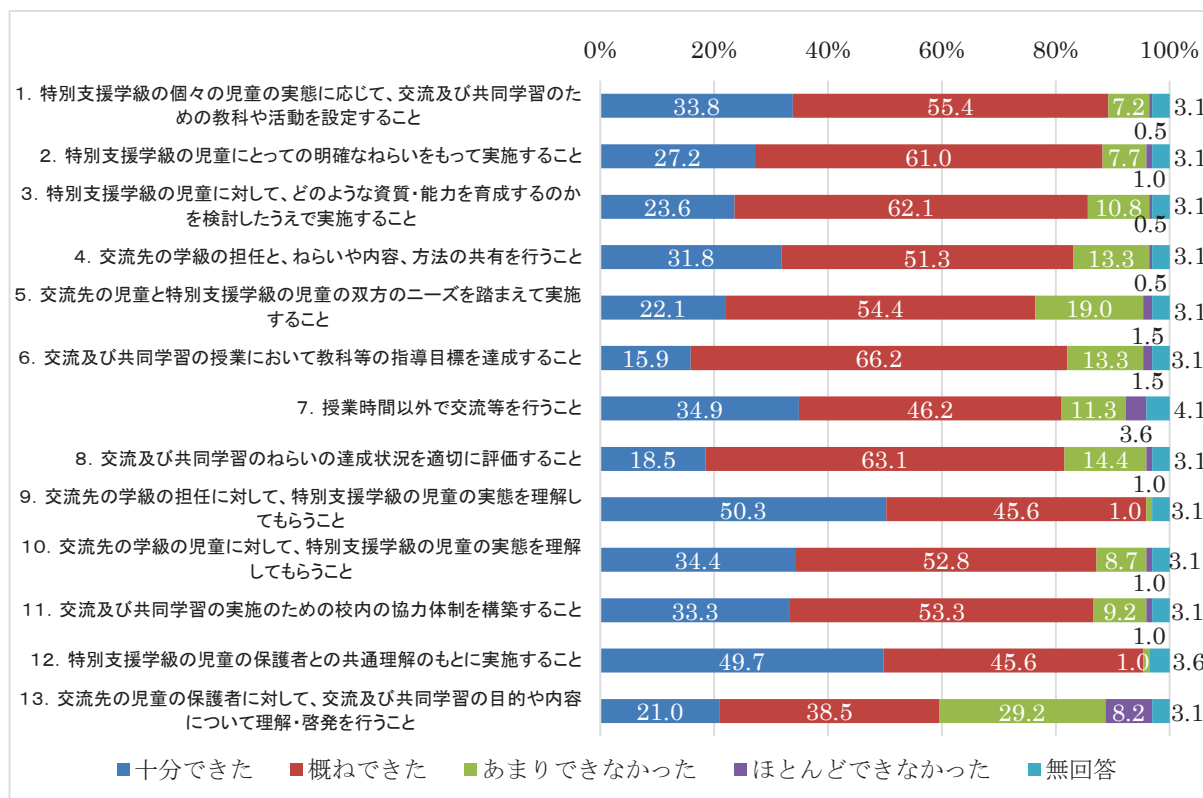
小3、小6、中3、それぞれの児童生徒が在籍している特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒との交流及び共同学習の実施の状況に関して、項目を挙げ、各項目について、「十分できている」、「概ねできている」、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」のうち、最も良く当てはまるもの1つの選択を求めた。その結果は図Ⅱ－2－25～図Ⅱ－2－27のとおりである。

「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。

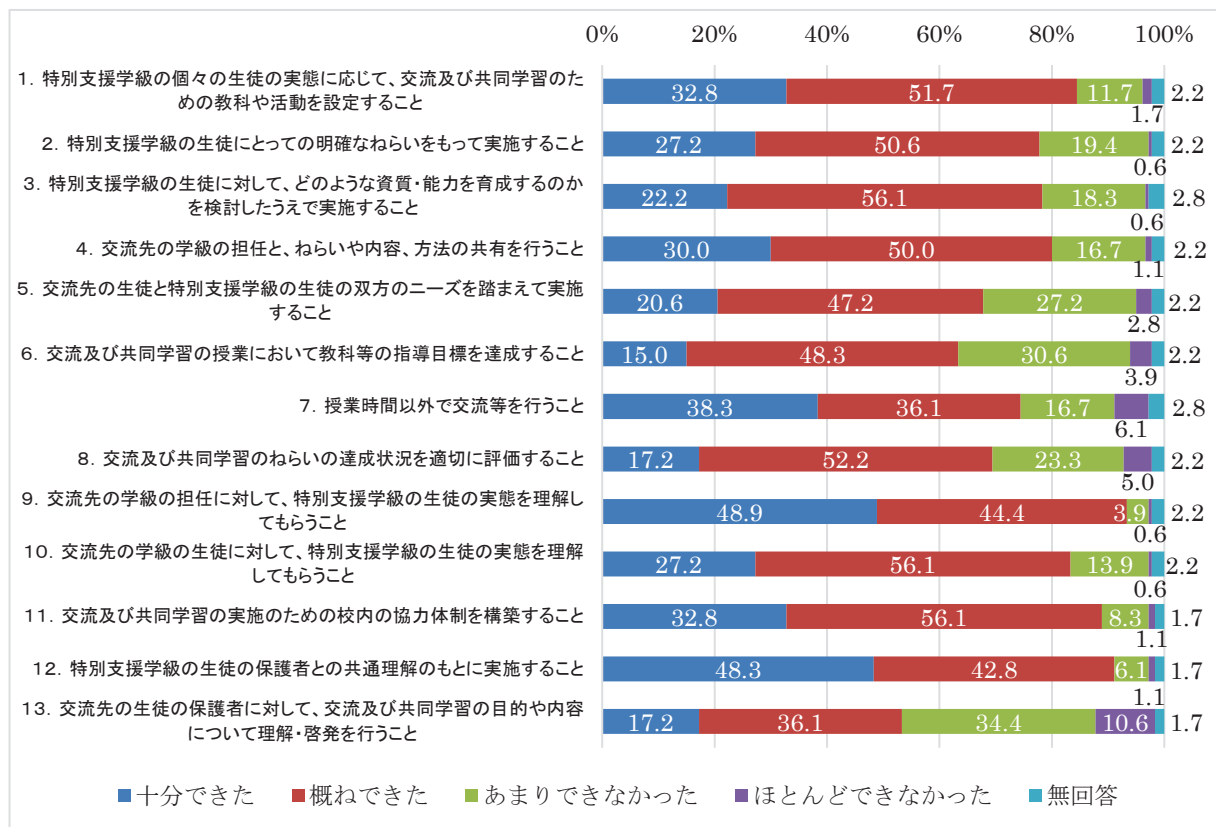
一方、「あまりできていない」、「ほとんどできていない」を合わせた回答数についても、どの学年においても多い項目が共通する等の傾向が見られた。どの学年でも最も多かったのは、「交流先の児童の保護者に対して、交流及び共同学習の目的や内容について理解・啓発を行うこと」であり、小3が70校(35.9%)、小6が73校(37.4%)、中3が81校(45.0%)であった。また、「交流及び共同学習の授業において教科等の指導目標を達成すること」も、小3と中3では2番目に多く、小3が48校(24.6%)、中3が62校(34.4%)であった。小6では29校(14.9%)で4番目に多かった。小6で2番目に多かったのは、「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

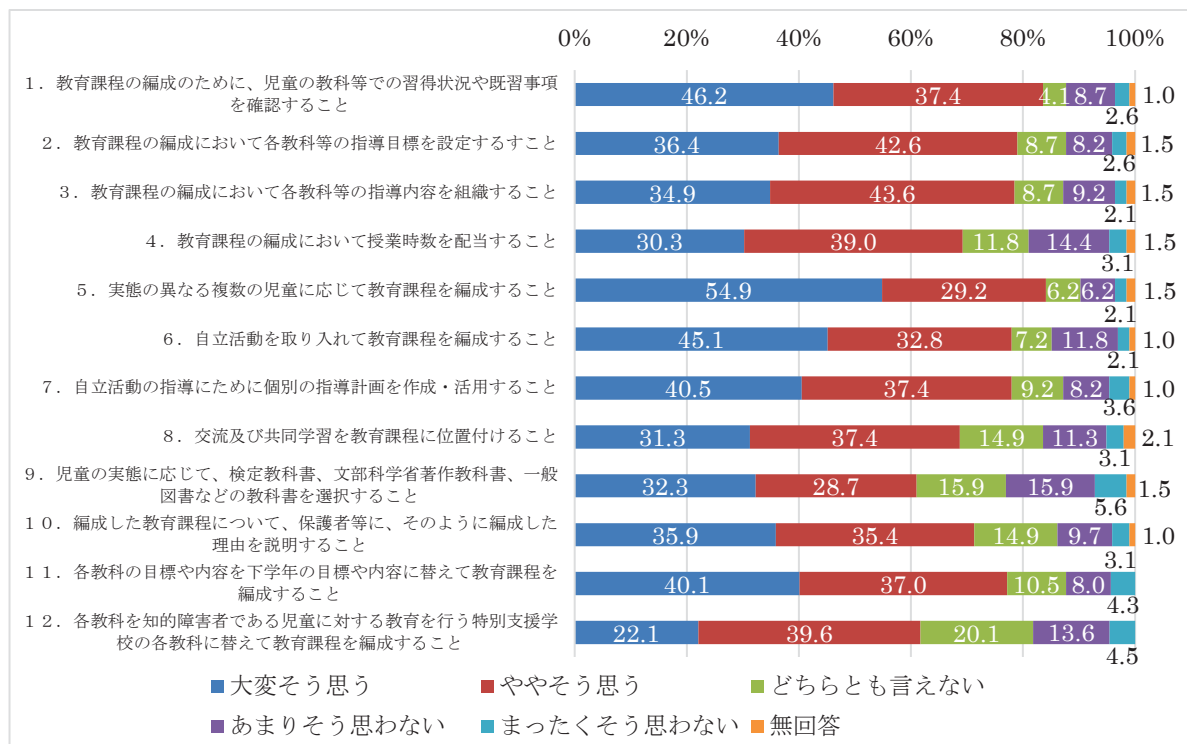
また、章末に、以上の２つの項目についての各障害種の結果を示すが、知的障害、自閉症・情緒障害以外の結果については、参考値として示す。

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

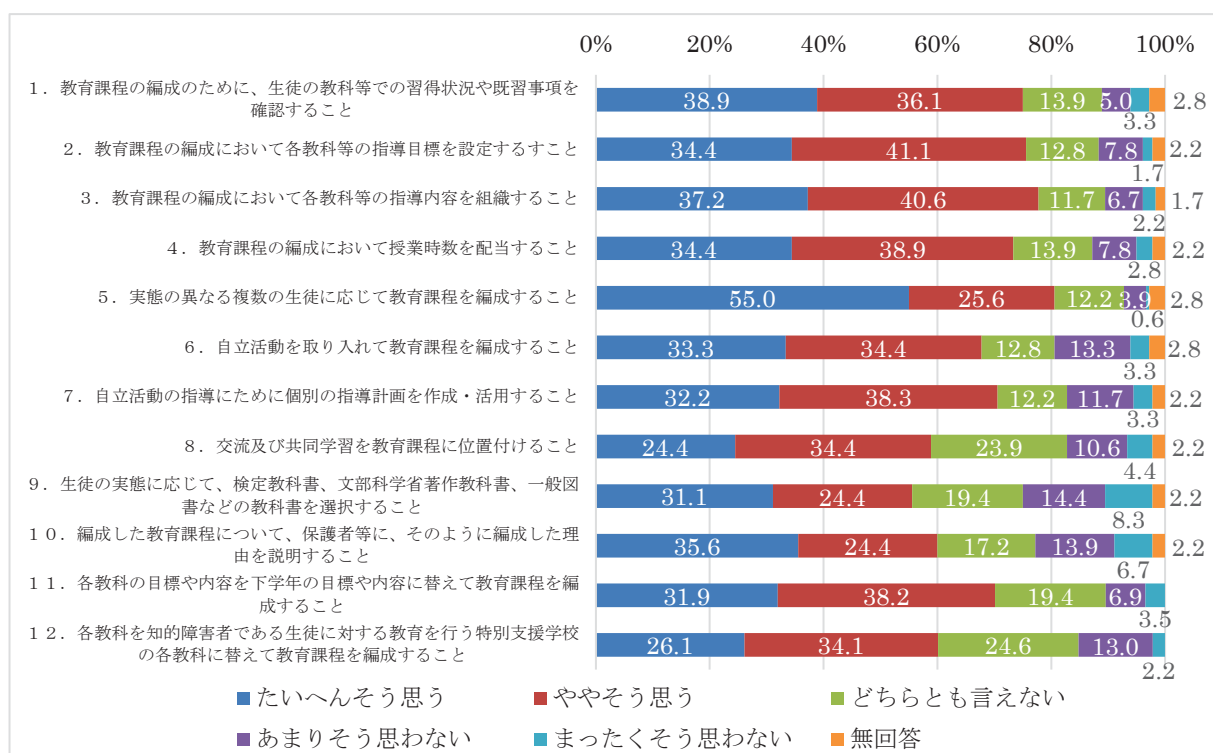
小学校と中学校における学校全体の状況として、新しい学習指導要領の下での、特別支援学級の教育課程の編成・実施に関して、項目を挙げ、各項目について課題と考えるかについて、「たいへんそう思う」、「ややそう思う」、「どちらとも言えない」、「あまりそう思わない」、「まったくそう思わない」のうち、最も良く当てはまるもの1つの選択を求めた。その結果は図Ⅱ－2－28～図Ⅱ－2－29のとおりである。

「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。

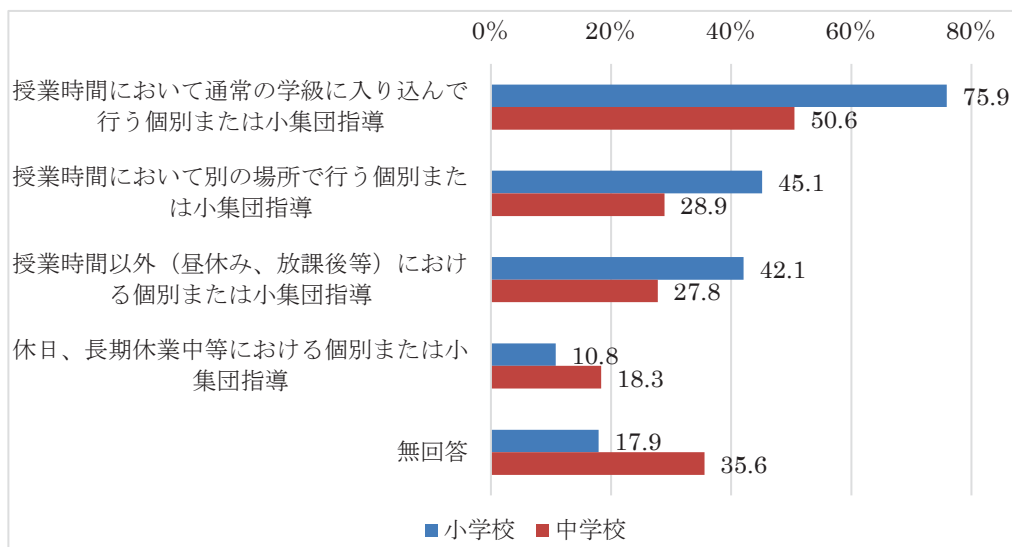
1) 実施したことがある指導・支援

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。
生活面への支援 (3)	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。
その他 (65)	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。
	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。
	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。
生活面への支援 (14)	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てみると、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。



図Ⅱ－３－１ 年間の作業や手続きの実際

(3) 実践

①特別の教育課程編成の作業・手続きとPDCA サイクル（担任2名・教務）

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、作業や手続きに関わる人員や時間設定の工夫についても協議した。この協議では、特別支援学級の教育課程に関わる業務が、学校組織の中の一業務として取り扱われるように改善点や工夫点を出すことに留意した。協議の結果として、特別支援学級の教育課程の編成や評価・改善のための時間を、より確保できるように年間の計画を見直すことができた。また、特別支援学級在籍児童の保護者に対する保護者面談の時期を変更することとした。これは、保護者と話す時期を早めることで、教育課程の評価・改善の準備にゆとりを作るという目的で、従来3月中旬以降に行われていたものを1月中旬に、保護者の来校が見込まれる行事期間に合わせて設定を変更したものである。

また、教務との話し合いも踏まえ、特別支援学級での教育に関すること、特別支援学級担任にのみ任されるのではなく、教務主導で、学校組織全体の業務の一つとして、学校評価にも位置付けることとした。

図Ⅱ－３－２に、変更後の特別支援学級の教育課程編成に関する作業や手続きの流れを示す。このようにして、教育課程編成、実施、評価、改善のPDCA サイクルを有効なものにしたいと考えている。

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困っている。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!																														お	お	い	い																										
	前期															後期																																												
	#VALUE!															0																																												
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	小1	小2	小3	小4	小5	小6	小1	小2	小3	小4	小5	小6	小1	小2	小3	小4	小5	小6	小1	小2	小3	小4	小5	小6	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																																																												
算数・数学																																																												

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ことに気付くこと。	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こと。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	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		

(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は共有できたことは、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)	生活科	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															
国語	国語	知識及び技能														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。	○常用漢字(2年)を読む。 ○出来事を順序良く整理。 ○自分の考えを発表。
		A 聞くこと・話すこと															
		B 書くこと															
		C 読むこと															
社会(中 地歴)	社会	知識及び技能														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。	○47都道府県の名称と位置 ○我が国における県の位置 ○頒布会参加(公共交通機関・販売) ○調べた内容を整理し、わかりやすくまとめることができる。
		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															
算数・数学	算数・数学	A 数と計算														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。	○ハチマキ製作や頒布会を通して、数量に進んで関わり、数学的に表現・処理する。 ○数学で学んだことのよさを理解し、そのことを生活や学習に活用しようとする。 ○加法及び減法に関して成り立つ性質を理解し、利用する。
		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															
理科	理科	A 生命														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。	○観察・実験の技能 ○人の体のつくりと運動、動物の活動や植物の成長と環境
		B 地球・自然															
		C 物質・エネルギー															
音楽	音楽	知識及び技能														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出工夫し、主体的に鑑賞の学習に取り組む、音楽に親しむことができる。	○合唱曲の歌詞の意味理解 ○年の音色や響きと奏法 ○鑑賞活動を通して、友人と音楽のよさや美しさを考える
		A 表現															
		B 鑑賞															
図工・美術	図・美	A 表現														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。	○絵や彫刻 ○日本の美術作品の鑑賞 ○友人の作品の鑑賞・良いところを見つけた表現
		B 鑑賞															
保健体育	体育	A 体づくり運動														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。	○陸上競技(単距離・長距離) ○球技(バドミントン・サッカー) ○感染症予防と健康を守る取り組み ○環境の変化への影響 ○災害と環境 ○ダンス(フォークダンス)
		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															
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。	○住居の機能と安全な住まい方 ○情報システム化に関わる基本的な仕組み ○CDラック製作 ○布製品の製作 ○頒布会への取り組み
職業・家庭	職・家	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)														働くことの目的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。	○ハチマキ製作 ○職業や進路を調べる ○買い物・使いか
		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)															
外国語(※1)	外国語	知識及び技能														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。	○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)
		思考力・判断力・表現力等															
外国語活動		知識及び技能															
		思考力・判断力・表現力等															

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。

B	C	D	E	F	G
	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
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			5	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）

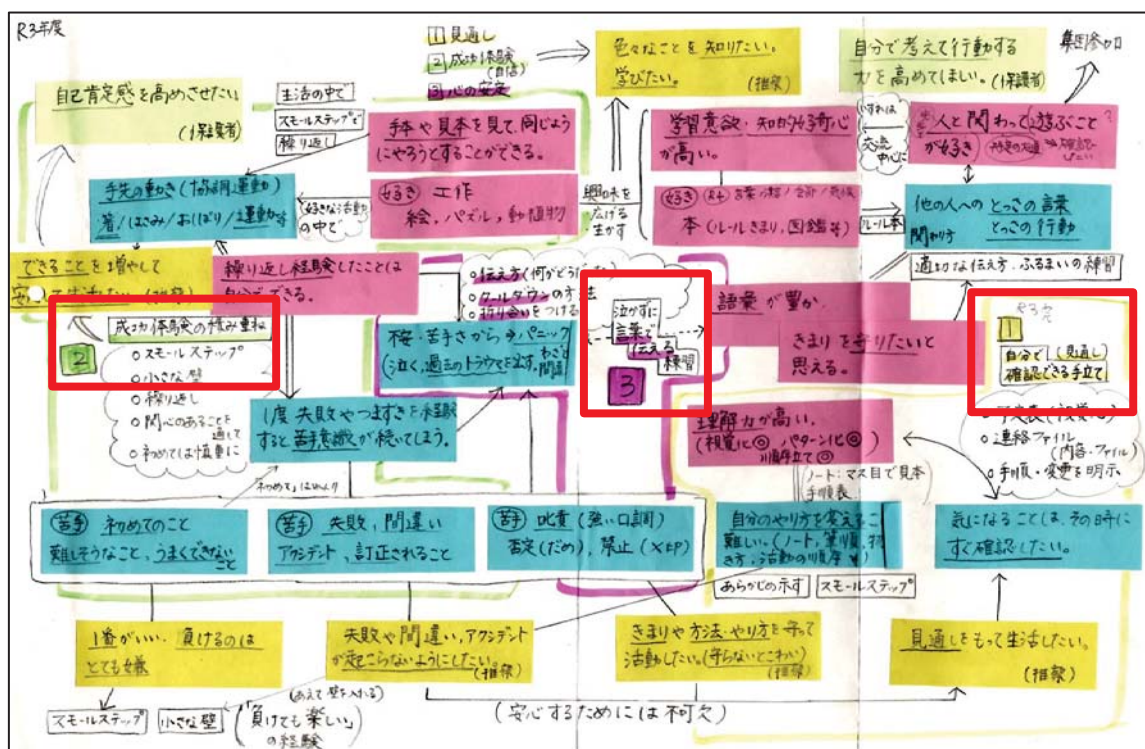
赤→得意なこと・好きなこと

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任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をせず、不安感を強めない。 ③・教室の外で教師と過ごしながら、クールダウンを図る。 ・何が伝わ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っていたらなかった。

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範読まで見守る。（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. 範読を聞く。 ・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

第Ⅲ章 特別支援学校における準ずる教育課程

1. 問題と目的

(1) 教育課程の基準

特別支援学校の教育目標は、学校教育法第 72 条に、「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、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に必要な知識技能を授けることを目的とする。」と示されている。平成 29 年 4 月告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省, 2018c）（以下、小学部・中学部学習指導要領）、及び平成 31 年 2 月告示の特別支援学校高等部学習指導要領（文部科学省, 2019）（以下、高等部学習指導要領）においては、上述した第 72 条に定める目的を実現するために、児童・生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分考慮して、下記の各学部の教育目標の達成に努めることが求められている。

<小学部・中学部（第 1 章総則 第 1 節教育目標）>

1. 小学部においては、学校教育法第 30 条第 1 項に規定する小学校教育の目標
2. 中学部においては、学校教育法第 46 条に規定する中学校教育の目標
3. 小学部及び中学部を通じ、児童及び生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと。

<高等部（第 1 章総則 第 1 節教育目標）>

1. 学校教育法第 51 条に規定する高等学校教育の目標
2. 生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと。

(2) 特別支援学校の教育課程編成と内容

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、特に示す場合を除き、各教科等に関する内容の事項は、いずれの学校においても取り扱わなければならないことが示されている。他方、「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」には、障害の状態により、特に必要がある場合には、障害の状態に応じた弾力的な教育課程が編成されるように「各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができる」ことや、「当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができる」等の規定が示されている（文部科学省, 2018c; 2019）。

(3) 授業時数の取り扱い

小学部・中学部における各教科等の総授業時数は、小学校・中学校の各学年における

総授業時数に準じて定めることが示されている。その際、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ことが求められている。各教科等の適切な授業時数を定めるにあたっては、「児童又は生徒や学校、地域の実態及び各教科等や学習活動の特質等に応じて、創意工夫を生かした時間割を弾力的に編成できる」ことが示されている。

高等部において、卒業までに履修させる単位数は、「各教科・科目の単位数並びに総合的な探究の時間の単位数を含めて 74 単位（自立活動の授業については、授業時数を単位数に換算して、この単位数に含めることができる。）以上」とされている。教育課程の編成にあたって、「生徒の実態等を考慮し、特に必要がある場合には、標準単位数の標準の限度を超えて単位数を増加して配当することができる（第 1 章 第 2 款 3(1)イ）」ことや、必修教科・科目（標準単位数が 2 単位である場合を除く）は、「生徒の実態及び専門学科の特色等を考慮し、特に必要がある場合」のみ、その単位数の一部を減じることができる（文部科学省, 2019）。

加えて、小学部・中学部学習指導要領、及び高等部学習指導要領の双方において、障害の程度や特性、及び心身の発達の段階等を十分に考慮することが示され、配慮すべき事項が提示されている。配慮すべき事項では、基礎的・基本的な知識及び技能が着実に習得できるような指導内容を精選し、重点を置く事項に時間を多く配当すること等が示されている。

（４）自立活動の指導に充てる授業時数及び単位数

特別支援学校においては、自立活動の指導に充てる授業時数、及び単位数は、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じて、適切に定めるものとされている。各学年における自立活動に充てる授業時数や単位数は、一律に標準時数は定められておらず、各教科等の授業時数や単位数と調整する必要がある。小学部・中学部では、自立活動の時間に充てる授業時数は各学年の総時数に含まれるため、標準授業時数に自立活動の時間を加えると、総授業時数を上回ることがある。その場合には、児童生徒の負担にならないように、各教科等の授業時数を適切に定めることが大切である（文部科学省, 2018c）。

以上の（１）から（４）を踏まえて、各学校は、学校教育目標及び学習指導要領の理念を実現させるために、先述した規定等を踏まえ、各学校の実情に応じた教育課程を編成し、カリキュラム・マネジメントを実施することが求められていると言える。本研究では、特別支援学校の小学部、中学部、及び高等部における教育課程編成状況の傾向について検討するとともに、準ずる教育課程を編成し実施する特別支援学校における教育課程編成に係る取組状況を示す。

2. 研究Ⅰ（調査）

（1）準ずる教育課程における各教科等別の年間授業時数

準ずる教育課程における各教科等別の年間授業時数の中央値について、小学部第3学年の結果を表Ⅲ－2－1、小学部第6学年の結果を表Ⅲ－2－2、中学部第3学年の結果を表Ⅲ－2－3に示した。回答のうち、週あたりの時数で回答したと判断したものについては、35週あたりの授業時数に換算して集計した。

表Ⅲ－2－1 準ずる教育課程の年間授業時数の中央値（小学部第3学年）

小3	国語	社会	算数	理科	音楽	図画 工作	体育	道徳	外国語活 動	総合的な学 習の時間	特別 活動	自立 活動	合計
小学校標準授業時数	245	70	175	90	60	60	105	35	35	70	35	—	980
中央値	245.0	70.0	175.0	90.0	60.0	57.5	95.0	35.0	35.0	40.0	35.0	70.0	980.0
視覚障害 (H30結果)	(245.0)	(70.0)	(175.0)	(90.0)	(60.0)	(60.0)	(105.0)	(35.0)	(15.0)	(55.0)	(35.0)	(70.0)	(1015.0)
n=42	第1四分位数	240.0	70.0	175.0	85.0	53.0	71.3	35.0	35.0	35.0	35.0	55.5	980.0
第3四分位数	245.0	70.0	175.0	90.0	60.0	60.0	105.0	35.0	35.0	59.8	35.0	70.0	1015.0
中央値	245.0	70.0	175.0	90.0	45.0	60.0	100.0	35.0	35.0	55.0	35.0	70.0	1015.0
聴覚障害 (H30結果)	(245.0)	(70.0)	(175.0)	(90.0)	(51.3)	(60.0)	(103.0)	(35.0)	(15.0)	(53.0)	(35.0)	(70.0)	(1002.3)
n=62	第1四分位数	245.0	70.0	175.0	87.0	35.0	52.5	85.0	35.0	35.0	35.0	70.0	980.0
第3四分位数	245.0	70.0	175.0	90.0	60.0	65.0	105.0	35.0	35.0	70.0	35.0	86.5	1050.0
中央値	245.0	70.0	175.0	90.0	60.0	60.0	70.0	35.0	35.0	60.0	35.0	75.0	980.0
肢体 不自由 (H30結果)	(245.0)	(70.0)	(175.0)	(90.0)	(60.0)	(60.0)	(70.0)	(35.0)	(15.0)	(55.0)	(35.0)	(70.0)	(1015.0)
n=87	第1四分位数	210.0	70.0	175.0	70.0	52.5	51.0	35.0	35.0	35.0	35.0	70.0	980.0
第3四分位数	245.0	70.0	175.0	90.0	60.0	60.0	70.0	35.0	35.0	70.0	35.0	153.5	1015.0
中央値	245.0	70.0	175.0	90.0	60.0	60.0	70.0	35.0	35.0	70.0	35.0	70.0	980.0
病弱 (H30結果)	(245.0)	(70.0)	(175.0)	(90.0)	(60.0)	(60.0)	(70.0)	(35.0)	(15.0)	(55.0)	(35.0)	(70.0)	(1015.0)
n=48	第1四分位数	238.3	70.0	175.0	90.0	52.9	58.4	68.0	35.0	51.9	35.0	35.0	980.0
第3四分位数	245.0	70.0	175.0	90.3	60.0	64.8	70.0	35.0	35.0	70.0	35.0	70.0	980.0

※小学校標準授業時数とは、学校教育法施行規則第51条に規定される各教科等の年間授業時数である。

※括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所, 2021）で平成30年に実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

表Ⅲ－2－2 準ずる教育課程の年間授業時数の中央値（小学部第6学年）

小6	国語	社会	算数	理科	音楽	図画工 作	家庭科	体育	外国語	道徳	総合	特別 活動	自立 活動	合計
小学校標準授業時数	175	105	175	105	50	50	55	90	70	35	70	35	—	1015
中央値	175.0	105.0	175.0	105.0	50.0	50.0	53.0	87.3	70.0	35.0	38.5	35.0	70.0	1015.0
視覚障害 (H30結果)	(175.0)	(105.0)	(175.0)	(105.0)	(50.0)	(50.0)	(54.0)	(72.5)	(50.0)	(35.0)	(35.0)	(35.0)	(70.0)	(1011.5)
n=44	第1四分位数	175.0	105.0	175.0	105.0	50.0	44.8	50.0	70.0	35.0	35.0	35.0	39.8	1015.0
第3四分位数	175.0	105.0	175.0	105.0	52.5	52.0	55.0	90.0	70.0	35.0	62.5	35.0	70.0	1050.0
中央値	175.0	105.0	175.0	105.0	35.0	50.0	52.8	86.0	70.0	35.0	51.3	35.0	70.0	1050.0
聴覚障害 (H30結果)	(177.0)	(105.0)	(175.0)	(105.0)	(39.0)	(50.0)	(55.0)	(90.0)	(50.0)	(35.0)	(40.0)	(35.0)	(70.0)	(1026.0)
n=60	第1四分位数	175.0	105.0	175.0	105.0	35.0	47.8	50.0	70.0	35.0	35.0	35.0	70.0	1015.0
第3四分位数	202.5	105.0	175.0	105.0	50.0	52.5	55.0	90.0	70.0	35.0	70.0	35.0	70.0	1071.0
中央値	175.0	105.0	175.0	105.0	50.0	50.0	50.0	55.0	70.0	35.0	52.8	35.0	72.5	1015.0
肢体 不自由 (H30結果)	(175.0)	(105.0)	(175.0)	(105.0)	(50.0)	(50.0)	(45.0)	(63.8)	(50.0)	(35.0)	(55.0)	(35.0)	(70.0)	(1013.8)
n=86	第1四分位数	175.0	90.0	175.0	97.6	39.3	35.0	35.0	70.0	35.0	35.0	35.0	55.0	1015.0
第3四分位数	175.0	105.0	175.0	105.0	53.0	50.0	55.0	70.0	70.0	35.0	70.0	35.0	117.5	1050.0
中央値	175.0	105.0	175.0	105.0	50.0	50.0	55.0	70.0	70.0	35.0	63.5	35.0	70.0	1015.0
病弱 (H30結果)	(175.0)	(105.0)	(175.0)	(105.0)	(50.0)	(50.0)	(55.0)	(70.0)	(50.0)	(35.0)	(38.0)	(35.0)	(55.0)	(998.0)
n=48	第1四分位数	175.0	105.0	175.0	105.0	48.5	50.0	36.8	55.0	70.0	39.3	35.0	35.0	1015.0
第3四分位数	175.0	105.0	175.0	105.0	50.5	52.5	55.0	70.0	70.0	35.0	70.0	35.0	70.0	1024.0

※小学校標準授業時数とは、学校教育法施行規則第51条に規定される各教科等の年間授業時数である。

※括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所, 2021）で平成30年に実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

表Ⅲ－２－３ 準ずる教育課程の年間授業時数の中央値（中学部第３学年）

中3	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・ 家庭	外国語	道徳	総合的な学 習の時間	特別活動	自立活動	合計
中学校標準授業時数	105	140	140	140	35	35	105	35	140	35	70	35	－	1015
中央値	105.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	105.0	35.0	140.0	35.0	36.0	35.0	37.5	1050.0
視覚障害 (H30結果)	(105.0)	(140.0)	(140.0)	(140.0)	(35.0)	(35.0)	(105.0)	(35.0)	(140.0)	(35.0)	(35.0)	(35.0)	(70.0)	(1050.0)
n=44 第1四分位数	105.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	105.0	35.0	140.0	35.0	35.0	35.0	35.0	1015.0
第3四分位数	105.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	105.0	35.0	140.0	35.0	70.0	35.0	70.0	1050.0
中央値	105.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	105.0	35.0	140.0	35.0	52.5	35.0	35.0	1050.0
聴覚障害 (H30結果)	(105.0)	(140.0)	(140.0)	(140.0)	(35.0)	(35.0)	(105.0)	(35.0)	(140.0)	(35.0)	(35.0)	(35.0)	(70.0)	(1050.0)
n=53 第1四分位数	105.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	105.0	35.0	140.0	35.0	35.0	35.0	35.0	1050.0
第3四分位数	140.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	105.0	35.0	140.0	35.0	70.0	35.0	70.0	1050.0
中央値	105.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	70.0	35.0	140.0	35.0	50.0	35.0	70.0	1015.0
肢体 (H30結果)	(105.0)	(140.0)	(140.0)	(140.0)	(35.0)	(35.0)	(70.0)	(35.0)	(140.0)	(35.0)	(56.5)	(35.0)	(70.0)	(1036.5)
不自由 第1四分位数	105.0	107.0	140.0	106.5	35.0	35.0	70.0	35.0	135.3	35.0	35.0	35.0	50.0	1015.0
n=91 第3四分位数	112.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	77.0	35.0	140.0	35.0	70.0	35.0	105.0	1050.0
中央値	105.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	90.0	35.0	140.0	35.0	70.0	35.0	35.0	1050.0
病弱 (H30結果)	(105.0)	(140.0)	(140.0)	(140.0)	(35.0)	(35.0)	(70.0)	(35.0)	(140.0)	(35.0)	(70.0)	(35.0)	(37.0)	(1017.0)
n=43 第1四分位数	105.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	70.0	35.0	140.0	35.0	35.0	35.0	35.0	1015.0
第3四分位数	105.0	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	105.0	35.0	140.0	35.0	70.0	35.0	70.0	1050.0

※中学校標準授業時数とは、学校教育法施行規則第73条に規定される各教科等の年間授業時数である。

※括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所，2021）で実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

小学部第３学年の年間授業時数に関する有効回答は、視覚障害特別支援学校の４２校、聴覚障害特別支援学校の６２校、肢体不自由特別支援学校の８７校、病弱特別支援学校の４８校の合計２３９校から得られた（括弧内は本調査の回答時に対象とした障害種である。以下、同様。）。各教科等の小学校標準授業時数より少ない年間授業時数の中央値は、視覚障害特別支援学校では、図画工作５７.５単位時間、体育科９５.０単位時間、総合的な学習の時間４０.０単位時間であった。聴覚障害特別支援学校では、音楽科４５.０単位時間、体育科１００.０単位時間、総合的な学習の時間５５.０単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、体育科７０.０単位時間、総合的な学習の時間６０.０単位時間であった。病弱特別支援学校では、体育科７０.０単位時間であった（表中下線部分）。

小学部第６学年の年間授業時数に関する有効回答は、視覚障害特別支援学校が４４校、聴覚障害特別支援学校が６０校、肢体不自由特別支援学校が８６校、病弱特別支援学校が４８校の合計２３８校から得られた。各教科等の小学校標準授業時数より少ない年間授業時数の中央値は、視覚障害特別支援学校では、家庭科５３.０単位時間、体育科８７.３単位時間、総合的な学習の時間３８.５単位時間であった。聴覚障害特別支援学校では、音楽科３５.０単位時間、家庭科５２.８単位時間、体育科８６.０単位時間、総合的な学習の時間５１.３単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、家庭科５０.０単位時間、体育科５５.０単位時間、総合的な学習の時間５２.８単位時間であった。病弱特別支援学校では、体育科７０.０単位時間、総合的な学習の時間６３.５単位時間であった（表中下線部分）。

中学部第３学年の年間授業時数に関する有効回答は、視覚障害特別支援学校が４４校、

聴覚障害特別支援学校が 53 校、肢体不自由特別支援学校が 91 校、病弱特別支援学校が 43 校の合計 231 校から得られた。各教科等の中学校標準授業時数より少ない年間授業時数の中央値は、視覚障害特別支援学校では、総合的な学習の時間 36.0 単位時間であった。聴覚障害特別支援学校では、総合的な学習の時間の 52.5 単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、保健体育科 70.0 単位時間、総合的な学習の時間 50.0 単位時間であった。病弱特別支援学校では、保健体育科 90.0 単位時間であった（表中下線部分）。

（２）高等部準ずる教育課程普通科における自立活動の単位数

令和 4 年度入学生の高等部準ずる教育課程における自立活動の設定状況について回答を求めたところ、182 校から回答が得られた。卒業までの自立活動の単位数を表Ⅲ－２－４に示した。最も多い設定単位は 3 単位（各学年で 1 単位履修）で 64 校であった。

表Ⅲ－２－４ 高等部準ずる教育課程における自立活動の単位設定
（３年間合計）（n=182）

単位数	3 単位	4 単位	5 単位	6 単位	7 単位以上
学校数	64	7	4	57	50

（３）高等部準ずる教育課程普通科における総合的な探求の時間

令和 4 年度入学生の高等部準ずる教育課程における総合的な探求の時間の設定状況について回答を求めた。「②高等部準ずる教育課程普通科における自立活動の単位数」と同様に、在籍生徒数が最も多い類型の設定状況を尋ねたところ、181 校から有効回答が得られた。卒業までの総合的な探求の時間の単位数を表Ⅲ－２－５に示した。最も多い設定単位は 3 単位（各学年で 1 単位履修）で 115 校、次いで、6 単位（各学年で 2 単位履修）で 44 校であった。

表Ⅲ－２－５ 高等部準ずる教育課程における総合的な探求の時間の単位設定
（３年間合計）（n=181）

単位数	2 単位	3 単位	4 単位	5 単位	6 単位	7 単位以上
学校数	1	115	6	9	44	6

（４）標準単位数を超えて配当している教科・科目

必履修教科・科目のうち、学習指導要領に示されている標準時数よりも多くの単位数を配当している教科・科目について回答を求めた。その結果、181 校中 129 校(71.2%)

が、1つ以上の教科・科目で、標準時数よりも多くの単位を配当していると回答した。障害種別の内訳は、視覚障害特別支援学校が27校、聴覚障害特別支援学校が30校、肢体不自由特別支援学校が48校、病弱特別支援学校が24校であった。

標準単位数を超えて配当している教科・科目及び理由の内訳を表Ⅲ－2－6に示した。なお、「その他」に具体的な記述があった回答は、代表的な理由例を表内に記載した。比較的多くの学校で増単していた科目は、数学Ⅰ（59校）、現代の国語（35校）、言語文化（30校）、英語コミュニケーションⅠ（32校）であった。各科目における増単の理由として、「基礎的・基本的事項の習得を図るため」が多く選択される傾向があった。情報Ⅰについては、「特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当するため」が最も多く選択された。

表Ⅲ－2－6 標準単位数を超えて配当している教科・科目及び理由（n=129）

教科	科目	理由	視覚	聴覚	肢体	病弱	小計	計
国語	現代の国語	基礎的・基本的事項の修得を図るため	5	6	13	6	30	110
		理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	2	3	5	0	10	
		その他（理由例：語彙数が少なく、言葉の確認に時間を取るため）	2	1	1	2	6	
	言語文化	基礎的・基本的事項の修得を図るため	6	5	14	4	29	
		理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	2	3	6	0	11	
		その他（理由例：語彙数が少なく、言葉の確認に時間を取るため）	2	2	1	1	6	
	論理国語	基礎的・基本的事項の修得を図るため	1	1	0	1	3	
		理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	1	2	0	0	3	
		その他	0	0	1	0	1	
	文学国語	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	1	0	1	2	
		理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	1	0	0	1	
		その他（理由例：あん摩・マッサージ指圧師・はり師・きゅう師の三療師の国家試験に対応する力を身に付けるため。）	1	0	0	0	1	
	国語表現	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	1	0	1	
		理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	0	1	1	2	
		その他（理由例：見えない・見えにくさからくる学習効率と確実な定着のため）	1	0	0	0	1	
	古典探究	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	1	0	1	0	2	
		その他	0	0	1	0	1	
地理	地理総合	基礎的・基本的事項の修得を図るため	4	2	6	2	14	82
		理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	2	0	6	1	9	
		その他	2	0	1	1	4	
	地理探究	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	1	0	1	
		理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	0	0	2	2	
		その他	0	0	1	0	1	

歴史総合	基礎的・基本的事項の修得を図るため	6	4	7	4	21	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	3	0	6	2	11	
	特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当するため	0	0	0	1	1	
	その他（理由例：見えない・見えにくさからくる学習効率と確実な定着のため）	2	2	0	1	5	
日本史探究	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	1	0	1	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	1	0	0	3	4	
	その他（理由例：教科指導に加え、言語指導も必要であり、確実な定着を図るため。）	0	1	1	0	2	
世界史探究	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	1	0	1	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	1	0	1	2	4	
	その他	0	1	0	0	1	
公民							42
公共	基礎的・基本的事項の修得を図るため	8	2	5	3	18	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	5	2	8	1	16	
	その他	2	0	0	1	3	
倫理	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	0	1	0	1	
	その他	0	0	1	0	1	
政治・経済	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	0	2	0	2	
	その他	0	0	0	1	1	
数学							112
数学Ⅰ	基礎的・基本的事項の修得を図るため	11	14	19	12	56	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	4	5	8	2	19	
	その他（理由例：手先や体の不自由さにより記録や道具の扱いに時間を要する為）	2	1	3	1	7	
数学Ⅱ	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	3	0	0	1	4	
	その他（理由例：点字や拡大文字を使用する場合、複雑な計算や図などを理解するのに必要であるため）	1	1	1	0	3	
数学Ⅲ	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	1	0	0	0	1	
数学A	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	2	2	1	5	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	2	3	4	1	10	
	その他（理由例：視覚的配慮を十分におこなうため）	2	0	1	0	3	
数学B	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	1	0	0	1	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	2	0	0	0	2	
	その他	0	1	0	0	1	
理科							84
科学と人間生活	基礎的・基本的事項の修得を図るため	5	2	3	3	13	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	2	1	4	1	8	
	その他	2	0	1	0	3	
物理基礎	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	1	0	1	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	0	1	1	2	
	特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当するため	0	0	0	1	1	
化学基礎	基礎的・基本的事項の修得を図るため	3	0	2	2	7	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	3	1	3	3	10	
	特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当するため	0	0	0	1	1	
	その他	3	0	1	0	4	

化学	その他	0	0	1	0	1	23
	基礎的・基本的事項の修得を図るため C47:C66	2	2	2	4	10	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	4	0	2	3	9	
	その他（理由例：理科的な情報を得るために操作活動を十分に行えるようにするため）	3	1	1	0	5	
	生物	1	0	0	0	1	
	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	1	1	2	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	0	2	1	3	
	特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当するため	0	0	0	1	1	
	その他	0	0	2	0	2	
	地学基礎	0	0	2	0	2	
保健	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	2	2	0	4	23
	特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当するため	6	2	2	1	11	
	その他（理由例：不登校を経験し引きこもった生活をしてきた生徒が多いため、スポーツ活動を通して、集団活動の基礎を身につかせ、健やかな体と豊かな心を育む必要があるため）	3	0	1	2	6	
	保健	0	0	1	0	1	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	0	1	0	1	
	芸術	0	0	2	0	2	
芸術	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	2	0	2	26
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	0	0	1	1	
	音楽Ⅰ	3	0	5	0	8	
	その他（理由例：基礎的知識・技能を身につけると共に経験を広げ、卒業後の余暇につなげるため。）	0	0	4	1	5	
	音楽Ⅱ	1	0	0	0	1	
	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	1	0	0	1	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	0	0	1	1	
	特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当するため	1	0	3	1	5	
	美術Ⅰ	0	0	2	0	2	
	その他（理由例：芸術にふれる時間の確保）	0	0	2	0	2	
外国語	基礎的・基本的事項の修得を図るため	6	6	12	6	30	62
	英語コミュニケーションⅠ	3	2	3	1	9	
	その他（理由例：体の不自由さに加え、発声に関する支援が必要な生徒もあり、時間と支援が必要な為）	0	1	1	0	2	
	基礎的・基本的事項の修得を図るため	1	2	2	0	5	
	英語コミュニケーションⅡ	1	1	0	0	2	
	特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当するため	1	0	0	1	2	
	その他	0	1	1	0	2	
	論理・表現Ⅰ	1	1	2	0	4	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	1	1	1	1	4	
	論理・表現Ⅱ	1	0	0	0	1	
	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	1	0	0	0	1	
	論理・表現Ⅲ	0	1	0	0	1	
	その他	0	1	0	0	1	
	その他	0	1	0	0	1	
	その他	0	1	0	0	1	

家庭	家庭基礎	基礎的・基本的事項の修得を図るため	1	0	1	1	3	19
		理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	1	3	0	4	
		特定の技術・技能等を反復・習熟させるための時間に充当するため	0	0	1	0	1	
		その他（理由例：将来の生活の充実のため）	0	0	2	1	3	
家庭総合	家庭総合	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	1	1	2	
		理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	1	1	0	2	
		特定の技術・技能等を反復・習熟させるための時間に充当するため	2	0	1	1	4	
情報	情報Ⅰ	基礎的・基本的事項の修得を図るため	2	1	0	0	3	32
		理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	1	2	3	1	7	
		特定の技術・技能等を反復・習熟させるための時間に充当するため	3	0	11	2	16	
		その他（理由例：手先や体の不自由さにより記録や道具の扱いに時間を要する為）	0	0	3	0	3	
	情報Ⅱ	理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため	0	1	2	0	3	

（５）標準単位数より減じて配当している教科・科目

必修教科・科目のうち、学習指導要領に示されている標準時数よりも少ない単位数を配当している教科・科目について回答を求めた。その結果、181 校中 12 校（6.6%）が、1 つ以上の教科・科目で、標準時数よりも少なく単位を配当していると回答した。障害種別ごとの内訳は、聴覚障害特別支援学校が 3 校、肢体不自由特別支援学校が 2 校、病弱特別支援学校が 7 校であった。

標準単位数より減じて配当している教科・科目及び理由の内訳を表Ⅲ－２－７に示した。

表Ⅲ－２－７ 標準単位数より減じて配当している教科・科目及び理由（n=12）

教科	科目	理由	視覚	聴覚	肢体	病弱	小計	計
国語	古典探究	その他	0	1	0	0	1	1
数学	数学Ⅰ	自立活動に充てるため	0	0	0	1	1	6
		基礎・基本の習得に重点を置いているため	0	0	1	1	2	
		その他	0	0	0	2	2	
	数学Ⅱ	基礎・基本の習得に重点を置いているため	0	0	0	1	1	
		自立活動に充てるため	0	1	0	1	2	
外国語	英語コミュニケーションⅠ	基礎・基本の習得に重点を置いているため	0	0	1	0	1	8
		その他	0	1	0	0	1	
		英語コミュニケーションⅡ	基礎・基本の習得に重点を置いているため	0	0	0	3	
	英語コミュニケーションⅢ	基礎・基本の習得に重点を置いているため	0	0	0	1	1	

（６）考察

本調査の結果を見てみると、小学部・中学部においては、体育科、家庭科、音楽科、図画工作科、技術・家庭科、総合的な学習の時間の中央値が標準時数よりも少なかった。総合的な学習の時間や体育の授業時数は、複数の学部や障害種で標準授業時数よりも少ない傾向にあること、音楽の授業時数は聴覚障害の特別支援学校において少な

い傾向にあること等の特徴を見いだすことができ、障害特性などが影響していることが考えられる。特別支援学校の準ずる教育課程においては、小学校、中学校及び高等学校学習指導要領に示されている各教科等の目標や内容に基づいて指導を行うとともに、自立活動の指導を設けることが求められる。その際、各教科等の授業に充てる授業時数は、各教科や領域の特質を踏まえながら、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階や、負担過重などについて十分考慮して設定することが大切であり（文部科学省，2018c；文部科学省，2019）、本調査の結果で示している中央値が標準時数よりも少ない教科や、総合的な学習の時間の授業時間を減らし、自立活動の時間に充てていることが推察される。

また、高等部においては、学習指導要領に示されている規定の範囲で、標準単位数の標準の限度を超えて単位数を増加したり、一部を減じたりすることが可能である。増加する場合の理由を見てみると、多くの教科・科目では「基礎的・基本的事項の修得を図るため」「理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため」が多い中、情報においては「特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当するため」が多かった。これは在籍する生徒の基礎的・基本的な事項の修得に課題があることが推察される他に、障害特性や教科の特質などによって、増単や減単する理由が異なることが考えられる。

インクルーシブ教育システムにおいては「学びの場」は固定したものではなく、それぞれの児童生徒の発達の程度、適応の状況等を勘案しながら、柔軟に転学できることを大切にしている。そのため、全ての児童生徒が小学部・中学部段階から特別支援学校に在籍しているとは限らないが、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成を目指しながら基礎的・基本的な事項を確実に修得し、児童生徒の調和的な発達を支える指導を充実させることが重要であると考え。今後は、本調査で明らかになった概況を踏まえて、各学校がどのような根拠に基づいて授業時数や単位数を設定しているか、各教科等の特質や障害特性等に応じて、どのように指導内容や指導方法を工夫しているか、さらには、障害による学習上又は生活上の困難を把握した上で、自立活動の指導としてそれらを取り上げる際に、どのように教科指導と関連づけながら指導を展開しているか等、事例的に分析しながら、教育課程の編成・実施上の課題について、さらに子細な分析を行うことが必要である。

（河原麻子・北川 貴章）

3. 研究Ⅱ-1（事例1）隣接する小学校と交流及び共同学習を実施するための取組

研究Ⅰでは、準ずる教育課程における障害種ごとの年間授業時数・単位数の傾向を把握した。研究Ⅱでは、研究Ⅰで得られた結果を踏まえて、準ずる教育課程の編成・実施・評価・改善に関する具体的な実施状況や課題を事例的に検討する。

事例1では、カリキュラム・マネジメントに取り組むために検討を重ねている段階の特別支援学校における取組とその課題を取り上げる。

（1）学校の概要

G 県立 H 特別支援学校（以下、H 校）は、視覚障害部門、聴覚障害部門、知的障害部門、肢体不自由部門が併置された特別支援学校である。視覚障害部門及び聴覚障害部門には幼稚部・小学部・中学部が、知的障害部門及び肢体不自由部門には小学部・中学部・高等部が設置されている。本研究で対象とした聴覚障害部門には、幼稚部1名、小学部8名、中学部4名が在籍している。小学部8名のうち、準ずる教育課程の児童は6名である。

（2）H 校における教育課程編成の流れと特徴

毎年、聴覚障害部門の教員で、授業時数や教育課程上の課題について評価を行っている。評価を元に、教務と確認しながら、教育課程を編成する。H 校の時数設定の特徴として、総合的な学習の時間の授業時数が標準時数よりも多く設定されていること、体育の授業時数が標準時数よりも少なく設定されていることが挙げられる。また、H 校における特徴的な取組として、隣接する小学校で教科指導を実施していることや、障害特性を踏まえた自立活動の指導を行っていることが挙げられる。

（3）交流および共同学習に関する教育課程編成・実施上の工夫

H 校の敷地には小学校が隣接しており、両校による交流及び共同学習の実施に取り組んでいる。例えば、小学部の児童 A は、継続的に理科と体育の授業を受けている（令和2～3年度は、新型コロナウイルス感染症対策として実施していない）。授業前には、小学校の担任と事前の話し合いの時間をとり、児童 A の日頃の様子や、指導の工夫等に関する情報共有を行っている。授業時には、H 校の担任が毎時間付き添い、児童 A の様子を見守っている。授業後には、小学校での様子を踏まえた指導を行っている。例えば、児童 A が友達の発言を聞き取りにくく、友達との会話の場面で困っていたときには、授業後に、聞こえにくい時に周囲にどのように伝えたらよいか考える活動を行った。学習の評価は、單元ごとに実施されるテストや評価基準に従って行っている。

交流及び共同学習を実施する教科や単元は、H 校の教員が、①同学年の複数の児童と共に学習できるかどうか、②視覚的に分かりやすいかどうかについて特に考慮し、

選定している。児童 A の場合、理科では、実験を行う単元を中心に選定している。実験では、仮説を立て、周囲の児童の意見を聴きながら検証するため、複数の児童とかわる機会が多い。また、実物を操作しながら活動を行うため、視覚的にも分かりやすいという特徴がある。体育においても、集団の中で、全体指示に注意を向ける機会や、周囲の児童の動きを見て行動する機会が多い単元を選定している。

（４）自立活動の個別の指導計画作成に関する取組

自立活動の個別の指導計画の作成においては、指導すべき課題を明確にするために学校全体で実態把握や専門性の育成に取り組んでいる。実態把握として、学期ごとの聴力検査やリーディングテスト等を実施している。また、児童の実態が多様な中で、一人一人の実態把握を丁寧に行うために、異学年の教員らを含む複数の視点で児童を捉え、こまめに情報交換を行っている。また、H 校では、児童の実態把握や、自立活動の指導のための教員の専門性育成のために、研修を実施している。研修は、障害特性を踏まえた教員のかかわり方・指導の基本や、授業・宿題のポイント、言語獲得に関する知識、ろう教員による自身の経験を踏まえた言語獲得や生活に関する内容を中心に実施している。

（５）今後の課題

H 校では、言葉の指導を丁寧に行うことや、集団で活動する場を確保することを重視している。小学部の聴覚教育部門の目標には、教科学習を中心に、基礎的な学力と言語力を身につけることや、意欲的・主体的に人と関わることについても触れられている。言葉を丁寧に確認することを大切にしていることから、教育課程編成の段階でも、児童に過度な負担がかからないように留意しながら、標準時数よりも多い時数を設定している。H 校では、カリキュラム・マネジメントに取り組んでいる最中であるが、併せて、設定した時数の中で指導を工夫することにも力を入れている。指導の工夫の一つに、体験的な活動を通して学習内容を深める機会を大切にしていることが挙げられる。例えば、教科で育んだ力をより発揮するために、総合的な学習の時間は、教科横断的な指導を実施している。「世界の文化を知る」というテーマを取り扱った際には、近隣の大学に外部講師を依頼し、世界のコマを題材にした体験型学習を実施した。本学習の中では、各教科で培った言語能力を活用できるように、外部講師と主体的に関わったり、興味のある国に関する調べ学習を掲示物としてまとめ、お互いに発表したりした。体験型学習の事後学習においても、ふりかえりの発表や、外部講師へのお礼の手紙の作成により、言語能力を活用できるようにした。今後は、さらに指導の工夫について検討していきたいと考えていこうとしている。

また、カリキュラム・マネジメントに取り組む上で、児童の実態が多様であることも課題の一つとして挙げられた。今後は、実態が多様であっても、柔軟に対応ができる教

育課程の編成についても検討したいと考えている。

（６）本事例の考察

本事例は、一部の教科について、標準時数よりも多い時数を設定しており、現在カリキュラム・マネジメントに取り組むために検討を重ねている。標準時数よりも多い時数を設定している背景には、言葉を一つ一つ確認する等、聴覚障害の特性を踏まえた指導に時間を要することを考慮していると言える。これまでも聴覚障害の特別支援学校において大切にされてきた言語力の育成のためには、時間の確保だけでなく、指導を工夫することも求められる。本事例では、総合的な学習の時間における体験を通した学習が挙げられたように、児童にとってわかりやすい指導を検討し取り組んでいることが窺える。また、交流及び共同学習の実施にあたっては、聴覚障害の特性を踏まえた単元の選定や、事前の学校間での情報共有、授業中の様子を踏まえた事後指導等、入念な準備や振り返りが必要となることが示唆された。

4. 研究Ⅱ-2（事例2）教科横断的な総合的な学習の時間を実施するための取組

研究Ⅰでは、総合的な学習の時間は、複数の学部や障害種で標準授業時数よりも少ない傾向にあった。そこで、事例2では、総合的な学習の時間を標準授業時数から減じて設定している特別支援学校における取組を取り上げる。

（1）学校の概要

I 県立 J 特別支援学校（以下、J 校）は、聴覚障害の特別支援学校である。本調査で対象とした中学部には、4 名が在籍し、そのうち、準ずる教育課程の生徒は3名である。

（2）J 校における教育課程編成の流れと特徴

J 校中学部では、総合的な学習の時間は 35.0 単位時間で設定しており、標準時数である 70.0 単位時間よりも減じて設定している。他方、総合的な学習の時間について、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（2018）では、「各学校において具体的な目標及び内容を定めることとなる総合的な学習の時間において教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習が行われるようにすること」と言及されている。これらを踏まえて、J 校における総合的な学習の時間に着目し、設定した時数の中で、どのように教科横断的な視点で取り組んでいるかについて報告する。

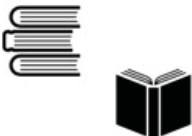
（3）教科横断的な総合的な学習の時間に関する教育課程編成・実施上の工夫

総合的な学習の時間では、個別の指導計画や個別の教育支援計画、日頃の指導の中で明らかになった課題に配慮しながら、各教科等で身に付けた資質・能力を生かすことができるように指導を行っている。例として、生徒 B の職場体験のふりかえりの学習について報告する。J 校では、職場体験後には、職場体験を行った生徒が、他学年の生徒や保護者等に向けてふりかえりを発表する体験発表会がある。図Ⅲ-4-1 は、生徒 B が発表の際に用いた資料の一部である。生徒 B は、国語の時間に学習したスライド資料の項目立てに関する工夫や、効果的な写真の提示、聞き手にとってわかりやすい発表について自分で考えながら、本資料を作成した。担当教員は、体験発表会を見据えて、職場体験以前に実施される宿泊学習等においても、情報機器を活用した調べ学習や、スライドを用いた発表により、情報機器活用能力の定着に努めてきた。また、各教科等を通して学習してきた言語能力を活用できるように、発表資料の他に読み原稿も作成している。さらに、振り返りの質を高めるために、職場体験の際には、生徒の様子を丁寧に観察し、写真に納めている。これにより、生徒は、自分を客観的に振り返ることができ、自分の感想と、他人から見た自分の行動のすり合わせを行うことができる。

このように、J校では、各教科等で学習した内容を生かしつつ、個々の実態や障害の特性を踏まえた指導を行っている。

（４）自立活動の個別の指導計画作成に関する取組

J校では、令和２年度から流れ図を活用し、自立活動の個別の指導計画を作成している。流れ図作成時には、各教科等の担当教員同士で話し合いを行い、それぞれの生徒の目標や、指導内容について共通理解を図っている。

1日目の内容 • 書架整理 • 返却作業 • 本の修理 体験先の 名前 	体験を通して • 言葉遣いに気をつけたい。 • 視野を広げていきたい。	通勤について • 道に迷った時…自分から聞くようにしたい。 • バスがどこへ行くか知りたい時…運転手さんに尋ねる事ができた。 • 場所に遅刻せずに行けた。 • 先生への連絡もできた。
--	---	---

図Ⅲ－４－１ 生徒が作成したプレゼンテーション資料の一部

流れ図作成に教員全員で取り組むことができるように、自立活動部が中心となり、流れ図作成の提案と周知を行うと同時に、流れ図の書き方要領を作成した。また、年度末には、教員全員に対して、流れ図の使用感等の評価を行い、改善している。例えば、「作成期間が短いため作業が大変だった」という評価が多数あったことから、令和３年度からは、「個別の指導計画」プロジェクトチームを立ち上げ、流れ図等の様式やスケジュールを検討し、新様式の流れ図（以下、「流れ図（令和３年度版）」とする）を使用している（資料１）。実態表を作成し、流れ図内の「① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について」を元に、経験の程度、興味・関心、性格、行動面、学習面、社会性、余暇、障害認識、コミュニケーション、進路、特記事項（身辺自立、家庭生活）の１１項目を設定している（資料２）。

教員の中には、流れ図導入前は、目標設定の妥当性に不安を感じていたが、流れ図を作成する過程で、複数人で大事なポイントを確認し合うことで、不安が軽減されたと感じる者もいた。

（５）今後の課題

教科横断的な視点で、総合的な学習の時間に取り組むJ校であるが、総合的な学習の時間を担当する担任と、各教科等の担当教員の連携に関して課題を感じている。各教科等の担当教員が、総合的な学習の時間に関わる機会が少ないため、各教科等で学習した内容等を考慮する際に限界があるためである。今後は、時間が限られた中で、各担当教員同士が、職場体験の行き先や取り組む課題（テーマ）を踏まえて、これまでの学習内容等を共有し、それらを総合的な学習の時間での学びにつなげていくために工夫していきたいと考えている。

（６）本事例の考察

本事例は、教員間で生徒の実態を整理し、教科横断的な視点で総合的な学習の時間を実施するために取り組んでいる。自立活動の個別の指導計画作成にあたっては、流れ図の様式を毎年度検討しており、教員の意見を元に、実際の使用のしやすさを追求しながら取り組んでいることが窺える。特に実態表は、聴覚障害の特性を踏まえた 11 項目を明記する様式を用いることで、各教員が多角的に実態を認識できるように取り組んでいる。これらを元に、総合的な学習の時間を実施する際には、担当教員が生徒の実態を確認し、その他の科目で学習した力を活用できるように取り組んでいる。今後、より教科横断的な視点で取り組むためには、実態だけでなく、各教科等で学習した内容等を共有するための工夫が必要となることが示唆された。

（河原麻子）

資料1 自立活動の個別の指導計画の作成に係る流れ図（書き方の見本）

【書き方見本】「自立活動の個別の指導計画の作成に係る流れ図」

作成日() 作成者(担任、その他の職員名、〇〇、〇〇)

学部・学年・氏名		◇学部◆年 〇〇 〇〇		
★グループで作成				
実態把握	①実態表から収集した情報を自立活動の区分に即して整理する段階			
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握
	ウ 自分の聞こえ方について大まかに理解している。	サシ 気持ちが高揚することがあるが、落ち着いて人と関わることができない。 シ 幼児期に愛着障害の診断を受けている。 ス 絵を描くことが好きで、余暇の趣味として取り組んでいる。	カ 教師に対して敬体で話すが、できる。 サ 気持ちが高揚するときに、教師と関わって気持ちを発散させる。	ア 学校では、補聴器を常時装着している。 イ 赤外線補聴システムを使用しているが、聴覚活用は難しい。 サ 気持ちが高揚すると声が大きくなり空想にふけたり独り言を言ったりする。
	エ 挨拶等の言葉は、正しい発音の口形と音数が話すが、不明瞭である。 オ 音数が不足したり助詞が抜けたりする。 カ 大人とのやり取りが多い。自分の興味・関心のある話題について会話をすることを好む。 キ 手話表現が豊かで、相手に応じてコミュニケーション方法を使い分けようとしている。筆談でも会話を求めることができる。 ク 新しく知った言葉や言い回しを意欲的に使おうとする。 ケ 必要に応じて手話通訳を求めることができる。 コ 3～5文節程度の簡単な文章を読んだり書いたりすることができる。			
②収集した情報①を〇〇年後の姿の観点から整理する段階				
・手話によるやり取りを通して概念や思考の力が育つ。(人、眼、コ) ・経験したことや思考したことを日本語で表現できるようになってほしい。(心、人、コ) ・身近な人との関わりを中心に、さまざまな物事に興味をもち、個の違いを認めながらやりとりできるようになってほしい。(心、人、コ) ・保護者は、相手の状況や様子に合わせて会話を重ねられるようになってほしいと思っている。(人、コ)				
指導すべき課題の整理	☆担任作成(必要に応じて、学年部等で話し合っておく)			
	③①をもとに②に対応する課題を抽出し、中心的な課題を導き出す段階			
	・関わりが経験が乏しく、周囲の人と適切な関わりややり取りができないことがある。(人、コ) ・言葉や構文が不足しており、伝えたいことを伝えるように話したり書いたりすることが難しい。(人、コ) ・場面や相手に合わせて伝え方を工夫する意識を育み、手話や日本語で会話を重ねる経験を積み重ねる必要がある。(眼、人、コ)			
	③の課題同士の関連を、「人間関係」「コミュニケーション」の観点で整理した。 生徒の社会性及び日本語の力やコミュニケーションの力を育むためには、心の安定と、人に対する基本的な信頼感の形成や関わりを積み重ねることが必要。そのため、同年代の聴覚障害をもつ生徒との学び合いや伝え合い、教師との関わりを楽しみながら学習に取り組めるような雰囲気づくりが必要である。			
心の安定、身近な人との信頼関係 ●元気に登校し、落ち着いて生活することができる。先輩たちの会話を見て楽しんでいる。 ▲独り言や表面上の応答が多い。 ▲自信のなさから過度な謝罪をすることがある。		安心できる学習環境の中での、周囲の人とのやり取りや言葉指導 継続的な関わりや経験の蓄積 言語の受容・表出 手話表現の日本語への置き換え 語彙拡充・正しい構文の習得		
周囲の人とのやり取り ●自分の経験や考えを手話で伝えることができる。 ▲年齢が近い相手との継続的な関わりが乏しい。思っていることをすぐに口にしてしまう。 ▲複雑な場合において、相手の気持ちを想像することが難しい。 ▲語彙が不足し、構文の誤りがある。		自分の気持ちを大切にしながら、自分が伝えたいことを伝えることができる日本語と手話の力の育成へ		
④③に基づき設定した短期目標(1年)				
課題同士の関係を整理する中で今指導すべき指導目標として	・周りの状況や相手の様子をふまえて、自分の気持ちや考えを工夫して伝え、やり取りをする。 ・日本語の読み書きを使用したやり取りを楽しむ。 ・身近な人とのやり取りや学習環境で、経験したことや気持ちを3～5文節で話したり書いたりする。			
ために必要な項目の選定	⑤④を達成するために必要な項目を選定する段階			
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	
(4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること	(1)情緒の安定に関すること (3)障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること	(1)他者との関わりやコミュニケーションの基礎に関すること (2)他者の意図や感情の理解に関すること	(3)感覚の補助及び代行手段の活用に関すること (5)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること	
⑥項目と項目を関連付ける際のポイント				
身近な人との信頼関係のもといろいろな人とのやり取りの経験を積み重ねられるよう、(心・1)と(人・1・2)と(コ・3)とを関連付けて設定した具体的な指導内容が⑧である。これを基本的なベースとし、相手や場面に応じたコミュニケーション方法を実践しようとする意識をもつことができるよう、(健・4)と(心・3)と(眼・3)と(コ・2・5)を関連付けて指導内容⑨イを設定した。また、これらの指導内容の実践のためには、日本語の力を着実に伸ばすことも重要である。このため、指導内容⑨ウを設定し、(心・3)と(眼・5)と(コ・3)とを関連付けて指導することとした。 主に指導する時間を⑧に記載したが、学校生活全般で指導や支援をする。				

資料 2 個別の教育支援計画Ⅰ（実態表）※中学部用

【中学部】個別の教育支援計画Ⅰ（実態表）

氏名	作成者	前期：令和 年 月 日 後期：令和 年 月 日
----	-----	----------------------------

学部毎の項目	実態〔前期／後期〕
経験の程度	〔前期〕
	〔後期〕
興味・関心	〔前期〕
	〔後期〕
性格	〔前期〕
	〔後期〕
行動面	〔前期〕
	〔後期〕
学習面	〔前期〕
	〔後期〕
社会性	〔前期〕
	〔後期〕
余暇	〔前期〕
	〔後期〕
障害認識	〔前期〕
	〔後期〕
コミュニケーション	〔前期〕
	〔後期〕
進路	〔前期〕
	〔後期〕
特記事項（身辺自立、家庭生活）	〔前期〕
	〔後期〕

第Ⅳ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. 問題と目的

特別支援学校学習指導要領には、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（以下、知的障害の各教科とする）の目標や内容が示されている。そして、児童生徒個々の教育的ニーズに応じた指導を展開する柔軟な教育課程を編成することを可能にする規定が、特別支援学校学習指導要領に示されている。例えば、重複障害者に対しては、知的障害を併せて有する児童生徒に対しては、知的障害の各教科に替えることを可能にする規定、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科等に替えて自立活動を主として指導を行うことを可能にする規定などである。これらの規定を踏まえ、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の重度重複化・多様化が進む中では、知的障害の各教科で指導が展開されることは想像に難くない。

教育課程の編成・実施・評価・改善の現状を把握する視点から、知的障害の各教科の特徴を見てみる。現行の学習指導要領に示されている知的障害の各教科の目標や内容については、育成を目指す資質・能力の3つの柱に基づいて整理されたり、各学部や各段階、小・中学校等とのつながりに留意して目標や内容の見直しが行われたりして、その充実が図られた（文部科学省，2018f；2020a）。そして、各教科の学習評価においては、学習状況を分析的にとらえる「観点別学習状況の評価」について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するものとされた（文部科学省，2020b）。

知的障害の各教科においては、小学校等の各教科のように標準授業時数として示されておらず、各学校の裁量に委ねられている点がある。また学校教育法施行規則 130条第2項により各教科等を合わせた指導を可能にしており、その中で取り扱われる各教科等の目標や内容、授業時数を明確にする必要がある（文部科学省，2018c；2020a）。主たる教材である教科書については、一部の教科において文部科学省が著作の名義を有する教科書（文部科学省著作教科書、いわゆる☆本）が作成されているが、今後は未作成の教科の知的障害者用文部科学省著作教科書の必要性も挙がり（中央教育審議会，2021）、順次作成されている。

上述したような現状を踏まえ、本研究では、知的障害の各教科等の授業時数、各教科等を合わせた指導の明確化に係る取り組み状況、知的障害者用文部科学省著作教科書の使用状況、観点別学習評価の充実に係る取り組み状況を把握することを目的として調査研究を行った。また知的障害の各教科の改善・充実に向けて研究協力校が取り組んだ、資質・能力の明確化、年間指導計画の改善、指導の形態の見直しなどの取組を示す。

2. 研究Ⅰ 知的障害の教育課程及び自立活動を主とする教育課程の調査結果

(1) 知的障害の教育課程の各教科等の授業時数

知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程（以下、知的障害の教育課程とする）における各教科等の授業時数について把握するために、教育委員会に届け出ている資料に基づいて小学部第3学年、小学部第6学年、中学部第3学年、高等部第1学年の年間授業時数を回答するよう求めた。その際、複数の教育課程がある場合は、在籍児童生徒数数が一番多い教育課程を選んで回答するように求めた。

回答のうち、週当たりの時数で回答したと判断したものについては、35週あたりの授業時数に換算して集計した。なお、生活単元学習等の各教科等を合わせた指導といった指導の形態を取り入れながら授業を行っている学校の中には、指導の形態ごとの授業時数のみの回答であったり、当該学年の児童生徒が在籍していないため本調査対象教育課程が未設定等の理由から、教科及び領域ごとの授業時数が無回答だったりしたものは、本項目の集計から除外して集計した。

各教科等別の年間授業時数の中央値について、小学部第3学年の結果を表Ⅳ－2－1、小学部第6学年の結果を表Ⅳ－2－2、中学部第3学年の結果を表Ⅳ－2－3、高等部1年生を表Ⅳ－2－4に示した。知的障害の各教科においては、標準授業時数が示されていないことから、障害種別の中央値に着目し、有効回答全体の中央値を上回る教科等及び下回る教科等を障害種別ごとに挙げる。また特別支援学校の教育課程の要である自立活動に焦点をあて、授業時数の回答が無かった学校の状況を挙げる。

小学部第3学年で有効回答全体の中央値を上回ったものは、視覚障害特別支援学校では、国語科 116.0 単位時間、算数科 105.0 単位時間、体育科 105.0 単位時間、自立活動 175.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科 140.0 単位時間であった。聴覚障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、国語科 175.0 単位時間、算数科 140.0 単位時間、体育科 105.0 単位時間、自立活動 160.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科 175.0 単位時間、音楽科 56.0 単位時間であった。知的障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、生活科 280.0 単位時間、体育科 105.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、国語科 102.0 単位時間、算数科 72.8 単位時間、図画工作科 52.5 単位時間、外国語活動 22.0 単位時間、自立活動 105.0 単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、算数科 94.5 単位時間、自立活動 228.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科 152.0 単位時間、体育科 70.0 単位時間であった。病弱特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、生活科 202.5 単位時間、国語科 140.0 単位時間、算数科 105.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、体育科 70.0 単位時間であった。

自立活動の授業時数の回答がなかった学校は、聴覚障害特別支援学校で1校(2.2%)、知的障害特別支援学校52校(21.1%)であった。

表Ⅳ－２－１ 知的障害の教育課程授業時数中央値（小学部第3学年）

	生活	国語	算数	音楽	図画 工作	体育	道徳	外国語 活動	特別 活動	自立 活動
全体 n=456 (H30 結果)	210.0 n=247 (115)	105.0 n=429 (78)	90.5 n=426 (70)	70.0 n=447 (70)	70.0 n=410 (53)	90.0 n=447 (70.5)	35.0 n=248 (35)	35.0 n=64 (15)	35.0 n=385 (35)	140.0 n=403 (115.9)
第1四分位数	140.0	70.0	70.0	38.0	35.0	70.0	35.0	10.0	35.0	87.3
第3四分位数	315.0	166.2	124.9	70.0	70.0	105.0	35.0	35.0	35.0	210.0
視覚障害 n=37	140.0 n=21	116.0 n=33	105.0 n=33	70.0 n=37	70.0 n=33	105.0 n=37	35.0 n=22	35.0 n=8	35.0 n=34	175.0 n=37
第1四分位数	105.0	70.0	70.0	70.0	70.0	70.0	35.0	28.4	35.0	140.0
第3四分位数	210.0	145.0	120.0	70.0	70.0	105.0	35.0	35.0	35.0	245.0
聴覚障害 n=45	175.0 n=23	175.0 n=45	140.0 n=45	56.0 n=45	70.0 n=39	105.0 n=45	35.0 n=25	35.0 n=8	35.0 n=42	160.0 n=44
第1四分位数	140.0	140.0	105.0	35.0	60.0	70.0	35.0	35.0	35.0	96.3
第3四分位数	228.0	201.0	175.0	70.0	70.0	105.0	35.0	35.0	35.0	192.8
知的障害 n=247	280.0 n=134	102.0 n=231	72.8 n=231	70.0 n=243	52.5 n=226	105.0 n=243	35.0 n=128	22.0 n=24	35.0 n=191	105.0 n=195
第1四分位数	175.0	70.0	67.3	40.0	35.0	70.0	35.0	4.6	35.0	56.1
第3四分位数	385.0	140.0	105.0	70.0	70.0	140.0	35.0	35.0	35.0	143.5
肢体不自由 n=95	152.0 n=55	105.0 n=90	94.5 n=88	70.0 n=92	70.0 n=83	70.0 n=92	35.0 n=54	35.0 n=15	35.0 n=88	228.0 n=95
第1四分位数	105.0	70.0	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	9.5	35.0	163.4
第3四分位数	236.0	140.0	114.4	70.0	70.0	70.0	35.0	35.0	35.0	315.0
病弱 n=32	202.5 n=14	140.0 n=30	105.0 n=29	70.0 n=30	70.0 n=29	70.0 n=30	35.0 n=19	35.0 n=9	35.0 n=30	140.0 n=32
第1四分位数	140.0	105.0	70.0	57.9	60.5	35.8	35.0	35.0	35.0	105.0
第3四分位数	297.5	175.0	140.0	70.0	70.0	71.5	35.0	35.0	35.0	183.8

* 括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所 2021）で平成30年に実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

小学部第6学年で有効回答全体の中央値を上回ったものは、視覚障害特別支援学校では、国語科130.0単位時間、算数科126.5単位時間、体育科105.0単位時間、自立活動175.0単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科175.0単位時間であった。聴覚障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、国語科175.0単位時間、算数科148.0単位時間、体育科95.0単位時間、自立活動175.0単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科196.5単位時間、音楽科39.0単位時間であった。知的障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、生活科267.0単位時間、体育科105.0単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、算数科88.3単位時間、図画工作科65.0単位時間、外国語活動29.0単位時間、自立活動105.0単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、国語科107.5単位時間、自立活動231.0単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったもの

は、生活科 175.0 単位時間、体育科 70.0 単位時間であった。病弱特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、国語科 160.0 単位時間、算数科 124.0 単位時間、自立活動 141.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、体育科 70.0 単位時間であった。

自立活動の授業時数の回答がなかった学校は、聴覚障害特別支援学校で 2 校 (4.3%)、知的障害特別支援学校 52 校 (21.1%) であった。

表Ⅳ－２－２ 知的障害の教育課程の年間授業時数中央値（小学部第 6 学年）

	生活	国語	算数	音楽	図画 工作	体育	道德	外国語 活動	特別 活動	自立 活動
全体 n=457 (H30 結果)	210.0 n=250 (106.5)	105.0 n=430 (95.2)	105.0 n=428 (72)	70.0 n=452 (67)	70.0 n=425 (60)	92.5 n=451 (70)	35.0 n=261 (35)	35.0 n=89 (19)	35.0 n=398 (35)	140.0 n=403 (118.5)
第 1 四分位数	140.0	70.0	70.0	38.0	35.0	70.0	35.0	17.5	35.0	80.0
第 3 四分位数	315.0	175.0	140.0	70.0	70.0	105.0	35.0	35.0	35.0	210.0
視覚障害 n=36	175.0 n=19	130.0 n=32	126.5 n=32	70.0 n=36	70.0 n=32	105.0 n=36	35.0 n=22	35.0 n=13	35.0 n=33	175.0 n=36
第 1 四分位数	140.0	90.5	70.0	70.0	70.0	70.0	35.0	20.0	35.0	140.0
第 3 四分位数	210.0	175.0	140.0	70.0	70.0	105.0	35.0	35.0	35.0	245.0
聴覚障害 n=46	196.5 n=24	175.0 n=45	148.0 n=45	39.0 n=46	70.0 n=43	95.0 n=46	35.0 n=27	35.0 n=10	35.0 n=42	175.0 n=44
第 1 四分位数	140.0	140.0	105.0	35.0	52.3	70.0	35.0	35.0	35.0	105.0
第 3 四分位数	280.0	210.0	175.0	70.0	70.0	105.0	35.0	47.8	35.0	210.0
知的障害 n=246	267.0 n=134	105.0 n=232	88.3 n=232	70.0 n=246	65.0 n=235	105.0 n=245	35.0 n=134	29.0 n=36	35.0 n=202	105.0 n=194
第 1 四分位数	185.0	70.0	70.0	45.0	35.0	77.0	35.0	7.5	35.0	67.0
第 3 四分位数	378.8	155.6	118.4	70.0	70.0	140.0	35.0	35.0	35.0	156.0
肢体不自由 n=96	175.0 n=58	107.5 n=90	105.0 n=89	70.0 n=93	70.0 n=85	70.0 n=93	35.0 n=58	35.0 n=21	35.0 n=90	231.0 n=96
第 1 四分位数	140.0	87.6	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	17.5	35.0	157.0
第 3 四分位数	252.5	157.0	140.0	70.0	70.0	70.0	35.0	35.0	35.0	315.0
病弱 n=33	210.0 n=15	160.0 n=31	124.0 n=30	70.0 n=31	70.0 n=30	70.0 n=31	35.0 n=20	35.0 n=9	35.0 n=31	141.0 n=33
第 1 四分位数	105.0	105.0	70.0	56.8	54.1	36.0	35.0	35.0	35.0	105.0
第 3 四分位数	262.5	175.0	167.5	70.0	70.0	70.5	35.0	70.0	35.0	210.0

* 括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所 2021）で平成 30 年に実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

中学部第 3 学年で有効回答全体の中央値を上回ったものは、視覚障害特別支援学校では、数学科 105.0 単位時間、美術科 70.0 単位時間、自立活動 140.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、社会科 52.5 単位時間、理科 35.0 単位時間、職業・家庭科 70.0 単位時間であった。聴覚障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、国語科 140.0 単位時間、数学科 105.0 単位時間、理科 70.0 単位時間、美術科 70.0 単位時間、自立活動 130.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、音楽科 35.0 単位時間、職業・家庭科 70.0 単位時間であった。知的障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、保健体育科 126.0 単位時間、職業・家庭科 105.0 単位時間であった。有効回答全体の

中央値を下回ったものは、国語科 98.0 単位時間、数学科 75.5 単位時間、理科 56.0 単位時間、音楽科 64.6 単位時間、美術科 56.0 単位時間、自立活動 70.0 単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、数学科 105.0 単位時間、美術科 70.0 単位時間、自立活動 210.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、社会科 59.0 単位時間、理科 41.0 単位時間、保健・体育科 70.0 単位時間、職業・家庭科 70.0 単位時間であった。病弱特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、数学科 105.0 単位時間、理科 70.0 単位時間、美術科 70.0 単位時間、外国語科 70.0 単位時間、総合的な学習の時間 50.0 単位時間、自立活動 131.3 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、保健・体育科 70.0 単位時間、職業・家庭科 70.0 単位時間であった。

自立活動の授業時数の回答がなかった学校は、聴覚障害特別支援学校 2 校（4.7%）、知的障害特別支援学校 57 校（23.0%）、肢体不自由特別支援学校 3 校（3.1%）、病弱特別支援学校 1 校（2.9%）であった。

表Ⅳ－２－３ 知的障害の教育課程の年間授業時数中央値（中学部第 3 学年）

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健 体育	職業・ 家庭	外国語	道徳	総合	特別 活動	自立 活動
全体 n=461 (H30 結果)	105.0 n=447 (85)	70.0 n=261 (70)	100.0 n=445 (70)	58.7 n=258 (70)	70.0 n=457 (56)	63.0 n=439 (51)	105.0 n=457 (84)	72.0 n=321 (70)	35.0 n=172 (35)	35.0 n=274 (35)	35.0 n=439 (35)	35.0 n=426 (35)	117.0 n=398 (105)
第 1 四分位数	70.0	35.0	70.0	35.0	35.0	35.0	70.0	70.0	33.5	35.0	35.0	35.0	70.0
第 3 四分位数	140.0	85.0	112.4	70.0	70.0	70.0	140.0	140.0	38.3	35.0	63.0	35.0	196.0
視覚障害 n=39	105.0 n=37	52.5 n=22	105.0 n=37	35.0 n=22	70.0 n=39	70.0 n=35	105.0 n=39	70.0 n=27	35.0 n=23	35.0 n=24	35.0 n=39	35.0 n=37	140.0 n=39
第 1 四分位数	70.0	35.0	70.0	35.0	70.0	36.5	105.0	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	131.3
第 3 四分位数	140.0	70.0	110.0	70.0	70.0	70.0	105.0	140.0	35.0	35.0	70.0	35.0	192.5
聴覚障害 n=43	140.0 n=42	70.0 n=28	105.0 n=42	70.0 n=28	35.0 n=43	70.0 n=42	105.0 n=43	70.0 n=33	35.0 n=26	35.0 n=27	50.0 n=43	35.0 n=42	130.0 n=41
第 1 四分位数	105.0	64.5	105.0	69.5	35.0	35.0	96.0	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	105.0
第 3 四分位数	140.0	105.0	140.0	105.0	57.5	70.0	105.0	140.0	67.3	35.0	70.0	35.0	175.0
知的障害 n=248	98.0 n=243	70.0 n=131	75.5 n=242	56.0 n=129	64.6 n=247	56.0 n=241	126.0 n=247	105.0 n=174	35.0 n=60	35.0 n=142	35.0 n=237	35.0 n=223	70.0 n=191
第 1 四分位数	65.5	35.0	63.0	32.0	38.0	35.0	103.0	70.0	17.5	31.6	35.0	35.0	35.0
第 3 四分位数	135.0	86.8	105.0	70.0	70.0	70.0	151.0	155.6	35.0	35.0	52.5	40.5	138.3
肢体不自由 n=96	105.0 n=91	59.0 n=62	105.0 n=91	41.0 n=61	70.0 n=94	70.0 n=88	70.0 n=94	70.0 n=66	35.0 n=44	35.0 n=59	35.0 n=89	35.0 n=92	210.0 n=93
第 1 四分位数	70.0	35.0	70.0	35.0	35.0	35.0	64.3	35.0	33.5	31.8	35.0	35.0	140.0
第 3 四分位数	140.0	70.0	112.0	70.0	70.0	70.0	70.0	78.8	41.4	35.0	63.0	35.0	297.5
病弱 n=35	105.0 n=34	70.0 n=18	105.0 n=33	70.0 n=18	70.0 n=34	70.0 n=33	70.0 n=34	70.0 n=21	70.0 n=19	35.0 n=22	50.0 n=31	35.0 n=32	131.3 n=34
第 1 四分位数	70.0	70.0	70.0	55.0	35.0	35.0	70.0	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	71.9
第 3 四分位数	140.0	75.8	140.0	70.0	70.0	70.0	103.8	105.0	70.0	35.0	70.0	35.0	184.4

* 括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所 2021）で平成 30 年に実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

高等部第 1 学年で、有効回答全体の中央値を上回ったものは、視覚障害特別支援学校では、国語科 91.0 単位時間、社会科 70.0 単位時間、理科 51.0 単位時間、音楽科 70.0 単位時間、美術科 70.0 単位時間、自立活動 166.3 単位時間であった。有効回答

全体の中央値を下回ったものはなかった。聴覚障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、国語科 105.0 単位時間、社会科 70.0 単位時間、数学科 105.0 単位時間、理科 70.0 単位時間、美術科 70.0 単位時間、職業科 140.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、音楽科 35.0 単位時間であった。知的障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、保健体育科 112.0 単位時間、職業科 122.5 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、社会科 49.4 単位時間、理科 35.0 単位時間、音楽科 42.0 単位時間、美術科 45.5 単位時間、自立活動 57.3 単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、国語科 93.0 単位時間、美術科 62.4 単位時間、自立活動 181.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、社会科 40.0 単位時間、理科 35.0 単位時間、音楽科 48.2 単位時間、保健・体育科 70.0 単位時間、職業科 70.0 単位時間、家庭科 63.0 単位時間であった。病弱特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、音楽科 70.0 単位時間、美術科 70.0 単位時間、自立活動 140.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、社会科 35.0 単位時間、保健・体育科 70.0 単位時間であった。

自立活動の授業時数の回答がなかった学校は、視覚障害特別支援学校 1 校 (3.0%)、知的障害特別支援学校 67 校 (27.1%)、肢体不自由特別支援学校 6 校 (5.7%)、病弱特別支援学校 3 校 (9.0%) であった。

表Ⅳ－２－４ 知的障害の教育課程の年間授業時数中央値（高等部第 1 学年）

	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	道徳	総合	特別 活動	専門 教科	自立 活動
全体 n=452 (H30 結果)	70.0 n=438 (73.6)	52.5 n=278 (56)	70.0 n=436 (70)	36.0 n=268 (52.3)	49.0 n=430 (67)	56.0 n=402 (66)	105.0 n=448 (105)	105.0 n=323 (90)	70.0 n=343 (70)	35.0 n=198 (35)	35.0 n=149 (35)	35.0 n=249 (35)	35.0 n=432 (35)	35.0 n=440 (35)	360.5 n=6 (248.5)	105.0 n=375 (105)
第 1 四分位数	68.3	35.0	60.9	35.0	35.0	35.0	70.0	52.5	38.5	33.0	35.0	35.0	35.0	35.0	300.1	40.6
第 3 四分位数	105.0	70.0	105.0	70.0	70.0	70.0	131.2	180.0	70.0	35.0	50.0	35.0	39.0	47.3	407.8	175.0
視覚障害 n=33	91.0 n=33	70.0 n=23	70.0 n=33	51.0 n=22	70.0 n=33	70.0 n=26	105.0 n=33	105.0 n=16	70.0 n=24	35.0 n=24	35.0 n=7	35.0 n=16	35.0 n=31	35.0 n=32	—	166.3 n=32
第 1 四分位数	70.0	35.0	70.0	35.0	70.0	70.0	105.0	73.8	69.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	—	140.0
第 3 四分位数	105.0	70.0	105.0	70.0	70.0	70.0	105.0	140.0	70.0	36.0	35.0	35.0	35.0	35.0	—	181.3
聴覚障害 n=33	105.0 n=32	70.0 n=24	105.0 n=32	70.0 n=24	35.0 n=16	70.0 n=28	105.0 n=33	140.0 n=23	70.0 n=28	35.0 n=20	35.0 n=15	35.0 n=12	35.0 n=33	35.0 n=31	—	105.0 n=33
第 1 四分位数	104.3	61.3	70.0	35.0	35.0	35.0	70.0	70.0	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	—	70.0
第 3 四分位数	140.0	70.0	105.0	70.0	40.0	70.0	105.0	210.0	70.0	70.0	70.0	35.0	35.0	35.0	—	105.0
知的障害 n=247	70.0 n=238	49.4 n=137	70.0 n=236	35.0 n=131	42.0 n=245	45.5 n=226	112.0 n=246	122.5 n=190	70.0 n=200	35.0 n=76	35.0 n=73	35.0 n=143	35.0 n=237	35.0 n=242	360.5 n=6	57.3 n=180
第 1 四分位数	49.1	35.0	38.3	31.5	35.0	35.0	94.5	70.0	38.0	15.6	30.0	30.2	31.5	35.0	300.1	35.0
第 3 四分位数	105.0	70.0	97.2	70.0	70.0	70.0	140.0	225.7	90.0	35.0	35.0	35.0	42.1	69.7	407.8	105.0
肢体不自由 n=106	93.0 n=103	40.0 n=71	70.0 n=103	35.0 n=70	48.2 n=104	62.4 n=95	70.0 n=105	70.0 n=73	63.0 n=68	35.0 n=58	35.0 n=39	35.0 n=61	35.0 n=100	35.0 n=104	—	181.0 n=100
第 1 四分位数	70.0	35.0	70.0	35.0	35.0	35.0	57.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	—	105.0
第 3 四分位数	111.5	70.0	105.0	70.0	70.0	70.0	99.0	105.0	70.0	35.0	66.5	35.0	54.4	38.0	—	305.3
病弱 n=33	70.0 n=32	35.0 n=23	70.0 n=32	70.0 n=21	70.0 n=32	70.0 n=27	70.0 n=31	105.0 n=21	70.0 n=23	35.0 n=20	35.0 n=15	35.0 n=17	35.0 n=31	35.0 n=31	—	140.0 n=30
第 1 四分位数	70.0	35.0	70.0	35.0	35.0	35.0	70.0	70.0	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	—	105.0
第 3 四分位数	105.0	70.0	85.5	70.0	70.0	70.0	105.0	175.0	70.0	70.0	70.0	35.0	35.0	35.0	—	175.0

* 括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所 2021）で平成 30 年に実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

（２）自立活動を主とする教育課程の授業時数

特別支援学校学習指導要領の重複障害者等に関する教育課程の規定（小学部・中学部は第１章総則第８節、高等部は第１章総則第８款）に示されている規定を用いて編成する、自立活動を主とした教育課程における各教科の授業時数について把握するために、小学部第３学年、小学部第６学年、中学部第３学年、高等部第１学年の年間授業時数について、教育委員会に届け出ている資料に基づいて回答するよう求めた。その際、複数の教育課程がある場合は、在籍児童生徒数数が一番多い教育課程を選んで回答するように求めた。

回答のうち、週当たりの時数で回答したと判断したものについては、35 週あたりの授業時数に換算して集計した。なお、生活単元学習等の各教科等を合わせた指導といった指導の形態を取り入れながら授業を行っている学校の中には、指導の形態ごとの授業時数のみの回答であったり、当該学年の児童生徒が在籍していないため本調査対象教育課程が未設定等の理由から、教科及び領域ごとの授業時数が無回答だったりしたものは、本項目の集計から除外して集計した。

各教科等別の年間授業時数の中央値について、小学部第３学年の結果を表Ⅳ－２－５、小学部第６学年の結果を表Ⅳ－２－６、中学部第３学年の結果を表Ⅳ－２－７、高等部１年生を表Ⅳ－２－８に示した。回答のうち、週当たりの時数で回答したと判断したものについては、35 週あたりの授業時数に換算して集計した。なお、生活単元学習等の各教科等を合わせた指導といった指導の形態を取り入れながら授業を行っている学校の中には、指導の形態ごとの授業時数のみの回答であったり、当該学年の児童生徒が在籍していないため本調査対象教育課程が未設定等の理由から、教科及び領域ごとの授業時数が無回答であったり、自立活動を主とする教育課程にもかかわらず自立活動の時数が無回答であったりしたものは、本項目の集計から除外して集計した。

小学部第３学年では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、視覚障害特別支援学校では、算数科 70.0 単位時間、図画工作科 68.3 単位時間、体育科 72.5 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科 100.0 単位時間、自立活動 411.3 単位時間であった。聴覚障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、国語科 210.0 単位時間、国語科 105.0 単位時間、算数科 70.0 単位時間、図画工作科 70.0 単位時間、体育科 105.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、自立活動 245.0 単位時間であった。知的障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、生活科 175.0 単位時間、算数科 62.0 単位時間、体育科 70.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、図画工作科 35.0 単位時間、自立活動 280.0 単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、算数科 58.0 単位時間、図画工作科 37.0 単位時間、自立活動 470.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科 98.5 単位時間、音楽科 68.0 単位時間、体育科 62.5 単位時間であ

った。病弱特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、図画工作科 52.5 単位時間、自立活動 650.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科 56.0 単位時間、算数科 35.0 単位時間、音楽科 50.5 単位時間、体育科 35.0 単位時間であった。

表Ⅳ－２－５ 自立活動を主とする教育課程の年間授業時数中央値（小学部第３学年）

	生活	国語	算数	音楽	図画 工作	体育	道德	外国語 活動	特別 活動	自立 活動
全体 n=282 (H30 結果)	140.0 n=128 (54.8)	70.0 n=155 (37)	36.0 n=147 (35)	70.0 n=228 (35)	36.0 n=187 (35)	66.1 n=175 (70)	35.0 n=135 (35)	35.0 n=19 (－)	35.0 n=230 (35)	420.0 n=282 (385)
第１四分位数	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	12.0	35.0	245.0
第３四分位数	245.8	101.5	70.0	70.0	70.0	77.5	35.0	35.0	35.0	595.0
視覚障害 n=22	100.0 n=11	70.0 n=10	70.0 n=10	70.0 n=18	68.3 n=16	72.5 n=16	35.0 n=13	35.0 n=3	35.0 n=19	411.3 n=22
第１四分位数	70.0	38.5	35.0	70.0	45.5	35.0	35.0	20.0	35.0	323.8
第３四分位数	167.5	116.3	78.8	76.0	70.0	105.0	35.0	35.0	35.0	560.0
聴覚障害 n=10	210.0 n=5	105.0 n=7	70.0 n=7	70.0 n=9	70.0 n=7	105.0 n=9	35.0 n=5	－	35.0 n=10	245.0 n=10
第１四分位数	178.0	87.5	70.0	70.0	65.0	70.0	35.0	－	35.0	175.0
第３四分位数	293.0	192.5	140.0	70.0	70.0	115.0	35.0	－	35.0	306.3
知的障害 n=126	175.0 n=57	70.0 n=73	62.0 n=71	70.0 n=19	35.0 n=87	70.0 n=78	35.0 n=57	35.0 n=9	35.0 n=92	280.0 n=126
第１四分位数	105.0	35.0	35.0	35.0	35.0	36.0	35.0	5.0	35.0	153.3
第３四分位数	336.0	105.0	73.5	70.0	70.0	103.8	35.0	35.0	35.0	473.6
肢体不自由 n=95	98.5 n=48	70.0 n=57	58.0 n=52	68.0 n=77	37.0 n=65	62.5 n=62	35.0 n=49	35.0 n=7	35.0 n=86	470.0 n=95
第１四分位数	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	6.3	35.0	245.0
第３四分位数	175.0	105.0	70.0	70.0	70.0	70.0	35.0	35.0	35.0	622.5
病弱 n=29	56.0 n=7	70.0 n=8	35.0 n=7	50.5 n=15	52.5 n=12	35.0 n=10	35.0 n=11	－	35.0 n=23	650.0 n=29
第１四分位数	37.5	58.0	28.5	35.0	31.8	29.8	23.5	－	29.5	490.0
第３四分位数	80.0	81.3	63.0	70.0	70.0	43.3	35.0	－	35.0	786.0

* 括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所 2021）で平成 30 年に実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

小学部第 6 学年では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、視覚障害特別支援学校では、算数科 70.0 単位時間、図画工作科 70.0 単位時間、体育科 84.0 単位時間、であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科 100.0 単位時間、外国語活動 20.0 単位時間、自立活動 437.5 単位時間であった。聴覚障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、生活科 262.5 単位時間、国語科 140.0 単位時間、算数科 105.0 単位時間、図画工作科 70.0 単位時間、体育科 70.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、自立活動 245.0 単位時間であった。知的障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、生活科 210.0 単位時間、算数科 66.0 単位時間、図画工作 41.0 単位時間、体育科 70.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、自立活動 280.0 単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、自立活動 525.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科 134.0 単

位時間、国語科 47.0 単位時間、算数科 35.0 単位時間、音楽科 53.5 単位時間、図画工作科 35.0 単位時間、体育科 35.0 単位時間、外国語活動 24.5 単位時間であった。病弱特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、図画工作科 43.5 単位時間、自立活動 614.5 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、生活科 60.0 単位時間、算数科 35.0 単位時間、音楽科 50.5 単位時間、体育科 35.0 単位時間であった。

表Ⅳ－２－６ 自立活動を主とする教育課程の年間授業時数中央値（小学部第6学年）

	生活	国語	算数	音楽	図画 工作	体育	道徳	外国語 活動	特別 活動	自立 活動
全体 n=285 (H30 結果)	140.0 n=129 (74)	70.0 n=156 (55.8)	46.5 n=150 (35)	70.0 n=228 (50.3)	40.0 n=190 (35)	69.0 n=179 (70)	35.0 n=138 (35)	35.0 n=20 (25)	35.0 n=234 (35)	455.0 n=285 (420)
第1四分位数	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	6.5	35.0	245.0
第3四分位数	280.0	105.0	70.0	70.0	70.0	82.5	35.0	35.0	35.0	630.0
視覚障害 n=23	100.0 n=11	70.0 n=11	70.0 n=11	70.0 n=19	70.0 n=17	84.0 n=17	35.0 n=13	20.0 n=2	35.0 n=20	437.5 n=23
第1四分位数	70.0	35.5	35.0	70.0	35.0	35.0	35.0	12.5	35.0	337.0
第3四分位数	175.0	119.0	82.7	80.5	70.0	105.0	35.0	27.5	35.0	595.0
聴覚障害 n=8	262.5 n=4	140.0 n=5	105.0 n=5	70.0 n=7	70.0 n=6	70.0 n=7	35.0 n=5	—	35.0 n=8	245.0 n=8
第1四分位数	228.3	105.0	70.0	52.5	70.0	70.0	35.0	—	35.0	175.0
第3四分位数	297.5	175.0	140.0	70.0	70.0	122.5	35.0	—	35.0	323.8
知的障害 n=125	210.0 n=58	70.0 n=73	66.0 n=72	70.0 n=107	41.0 n=87	70.0 n=80	35.0 n=58	35.0 n=10	35.0 n=94	280.0 n=125
第1四分位数	108.9	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	6.0	35.0	175.0
第3四分位数	345.6	105.0	70.5	70.0	70.0	105.0	35.0	35.0	35.0	490.0
肢体不自由 n=99	134.0 n=49	47.0 n=59	35.0 n=55	53.5 n=80	35.0 n=68	35.0 n=65	35.0 n=51	24.5 n=8	35.0 n=88	525.0 n=99
第1四分位数	70.0	35.0	34.6	35.0	35.0	35.0	33.1	9.3	35.0	420.0
第3四分位数	178.5	70.0	64.5	70.0	70.0	70.0	35.0	35.0	35.0	664.0
病弱 n=30	60.0 n=7	70.0 n=8	35.0 n=7	50.5 n=15	43.5 n=12	35.0 n=10	35.0 n=11	—	35.0 n=24	614.5 n=30
第1四分位数	45.3	58.0	28.5	35.0	31.8	35.0	23.0	—	30.8	463.8
第3四分位数	87.5	85.5	65.0	70.0	70.0	43.3	35.0	—	35.0	800.1

* 括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所 2021）で平成 30 年に実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

中学部第3学年では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、視覚障害特別支援学校では、数学科 66.8 単位時間、美術科 70.0 単位時間、保健体育 105.0 単位時間、外国語科 37.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、社会科 35.0 単位時間、職業・家庭科 53.5 単位時間、自立活動 385.0 単位時間であった。聴覚障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、国語科 105.0 単位時間、社会科 70.0 単位時間、理科 70.0 単位時間、美術科 70.0 単位時間、保健体育科 105.0 単位時間、職業・家庭科 70.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、音楽科 35.0 単位時間、外国語科 17.5 単位時間、自立活動 175.0 単位時間であった。知的障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、社会科 46.6 単位時間、数学科 67.8 単位時間、保健体育 70.7 単位時間、職業・

家庭 70.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、美術科 40.0 単位時間、自立活動 300.0 単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、美術科 41.8 単位時間、自立活動 525.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、国語科 64.2 単位時間、社会科 35.0 単位時間、数学科 35.0 単位時間、保健・体育科 66.0 単位時間、職業・家庭科 35.0 単位時間、外国語科 33.5 単位時間であった。病弱特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、数学科 70.0 単位時間、自立活動 555.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、社会科 35.0 単位時間、音楽科 35.0 単位時間、美術科 35.0 単位時間、保健・体育科 35.0 単位時間、職業・家庭科 35.0 単位時間であった。

IV－２－７ 自立活動を主とする教育課程の年間授業時数中央値（中学部第３学年）

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健 体育	職業・ 家庭	外国語	道徳	総合	特別 活動	自立 活動
全体 n=283 (H30 結果)	70.0 n=170 (70)	42.5 n=122 (36.5)	58.8 n=161 (70)	35.0 n=117 (35)	70.0 n=240 (45.3)	41.7 n=206 (35)	70.0 n=199 (70)	58.5 n=126 (70)	35.0 n=45 (34.5)	35.0 n=147 (35)	35.0 n=158 (35)	35.0 n=249 (35)	428.0 n=283 (420)
第１四分位数	35.0	35.0	35.0	34.0	35.0	35.0	36.0	35.0	25.0	32.0	35.0	35.0	245.0
第３四分位数	100.8	70.0	70.0	70.0	70.0	70.0	105.0	70.0	35.0	35.0	54.5	35.0	595.0
視覚障害 n=19	70.0 n=9	35.0 n=7	66.8 n=9	35.0 n=7	70.0 n=16	70.0 n=15	105.0 n=16	53.5 n=10	37.0 n=3	35.0 n=10	35.0 n=13	35.0 n=18	385.0 n=19
第１四分位数	50.0	30.0	37.0	31.5	64.5	35.0	70.0	35.0	36.0	35.0	35.0	35.0	303.5
第３四分位数	100.0	54.0	70.0	54.0	70.8	70.0	105.0	70.0	88.5	35.0	59.5	35.0	491.8
聴覚障害 n=11	105.0 n=9	70.0 n=8	70.0 n=9	70.0 n=7	35.0 n=10	70.0 n=9	105.0 n=10	70.0 n=8	17.5 n=5	35.0 n=8	42.5 n=10	35.0 n=11	175.0 n=11
第１四分位数	70.0	70.0	70.0	70.0	35.0	17.5	87.5	35.0	8.8	35.0	35.0	35.0	175.0
第３四分位数	140.0	70.0	105.0	70.0	70.0	70.0	105.0	87.5	26.3	35.0	70.0	35.0	262.5
知的障害 n=127	70.0 n=82	46.6 n=59	67.8 n=80	35.0 n=55	70.0 n=116	40.0 n=101	70.7 n=92	70.0 n=67	35.0 n=23	35.0 n=64	35.0 n=89	35.0 n=106	300.0 n=127
第１四分位数	35.0	35.0	35.0	34.5	35.0	35.0	52.4	35.0	8.6	35.0	34.0	35.0	175.0
第３四分位数	105.0	70.0	78.0	67.5	70.0	70.0	114.8	70.0	35.0	35.0	46.8	36.0	495.0
肢体不自由 n=98	64.2 n=61	35.0 n=42	35.0 n=55	35.0 n=42	70.0 n=82	41.8 n=69	66.0 n=71	35.0 n=35	33.5 n=11	35.0 n=53	35.0 n=38	35.0 n=90	525.0 n=98
第１四分位数	35.0	32.0	35.0	28.9	35.0	35.0	35.0	33.3	17.5	19.0	35.0	35.0	420.0
第３四分位数	70.0	56.5	63.9	48.1	70.0	70.0	70.0	66.8	35.0	35.0	35.8	35.0	665.0
病弱 n=28	70.0 n=9	35.0 n=6	70.0 n=8	35.0 n=6	35.0 n=16	35.0 n=12	35.0 n=10	35.0 n=6	35.0 n=3	35.0 n=12	43.0 n=8	35.0 n=24	555.0 n=28
第１四分位数	70.0	35.0	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	34.3	35.0	35.0	455.0
第３四分位数	140.0	35.0	84.8	35.0	70.0	43.8	70.0	61.3	35.0	35.0	70.0	35.0	806.5

* 括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所 2021）で平成 30 年に実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

高等部第１学年では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、視覚障害特別支援学校では、音楽科 70.0 単位時間、美術科 70.0 単位時間、保健体育科 105.0 単位時間、家庭科 52.5 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、職業科 36.0 単位時間、外国語科 26.3 単位時間であった。聴覚障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、国語科 105.0 単位時間、音楽科 57.5 単位時間、美術科 70.0 単位時間、保健体育科 105.0 単位時間、職業科 140.0 単位時間、家

庭科 70.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、外国語科 25.0 単位時間、情報科 15.0 単位時間、自立活動 210.0 単位時間であった。知的障害特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、職業科 68.0 単位時間、家庭科 61.6 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、音楽科 49.0 単位時間、自立活動 245.0 単位時間であった。肢体不自由特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、音楽科 67.5 単位時間、自立活動 525.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、国語科 60.0 単位時間、数学科 35.0 単位時間、美術科 37.5 単位時間、職業科 25.0 単位時間、家庭科 25.0 単位時間、外国語科 16.3 単位時間、情報科 10.5 単位時間であった。病弱特別支援学校では、有効回答全体の中央値を上回ったものは、自立活動 490.0 単位時間であった。有効回答全体の中央値を下回ったものは、国語科 35.0 単位時間、数学科 35.0 単位時間、音楽科 35.0 単位時間、美術科 37.5 単位時間、保健体育時間 55.0 単位時間、職業科 35.0 単位時間であった。

表Ⅳ－２－８ 自立活動を主とする教育課程の年間授業時数中央値（高等部第１学年）

	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	道徳	総合	特別 活動	専門 教科	自立 活動
全体 n=292	70.0 n=167 (70)	35.0 n=112 (35)	49.5 n=158 (35)	35.0 n=109 (35)	56.1 n=254 (70)	43.8 n=215 (64)	70.0 n=222 (70)	37.5 n=112 (35)	35.0 n=127 (35)	35.0 n=43 (35)	18.0 n=19 (17.5)	35.0 n=139 (35)	35.0 n=202 (35)	35.0 n=274 (35)	350.0 n=3 (－)	385.0 n=284 (436)
(H30 結果)																
第１四分位数	35.0	35.0	35.0	31.5	35.0	35.0	39.2	35.0	31.8	15.0	10.5	35.0	35.0	35.0	273.0	210.0
第３四分位数	82.3	70.0	70.0	50.0	70.0	70.0	105.0	105.0	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	393.1	552.5
視覚障害 n=21	70.0 n=10	35.0 n=6	56.0 n=10	35.0 n=6	70.0 n=19	70.0 n=16	105.0 n=19	36.0 n=6	52.5 n=8	26.3 n=4	－	35.0 n=7	35.0 n=17	35.0 n=21	－	385.0 n=20
第１四分位数	70.0	35.0	35.0	35.0	52.5	35.0	105.0	35.0	30.6	14.4	－	35.0	35.0	35.0	－	315.0
第３四分位数	102.3	35.0	70.0	35.0	70.0	70.0	122.5	114.3	70.0	35.0	－	35.0	35.0	35.0	－	420.0
聴覚障害 n=7	105.0 n=6	35.0 n=3	87.5 n=6	35.0 n=3	57.5 n=4	70.0 n=5	105.0 n=6	140.0 n=3	70.0 n=4	25.0 n=2	15.0 n=1	35.0 n=3	35.0 n=6	35.0 n=7	－	210.0 n=7
第１四分位数	78.8	27.5	43.8	27.5	42.5	70.0	105.0	105.0	61.3	20.0	15.0	35.0	35.0	35.0	－	122.5
第３四分位数	105.0	52.5	105.0	52.5	70.0	70.0	131.3	157.5	96.3	30.0	15.0	35.0	35.0	35.0	－	245.0
知的障害 n=140	70.0 n=85	42.5 n=60	58.3 n=82	35.0 n=56	49.0 n=128	43.8 n=110	70.0 n=111	68.0 n=67	61.6 n=78	35.0 n=19	26.5 n=10	35.0 n=76	35.0 n=116	35.0 n=130	350.0 n=3	245.0 n=135
第１四分位数	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	43.8	35.0	35.0	31.5	17.6	31.4	31.4	35.0	273.0	158.3
第３四分位数	92.0	70.0	70.0	60.8	70.0	70.0	105.0	121.0	70.0	35.0	35.0	35.0	40.5	37.8	393.1	410.0
肢体不自由 n=95	60.0 n=51	35.0 n=31	35.0 n=46	35.0 n=31	67.5 n=84	37.5 n=66	70.0 n=72	25.0 n=27	25.0 n=27	16.3 n=12	10.5 n=6	35.0 n=38	35.0 n=53	35.0 n=91	－	525.0 n=93
第１四分位数	35.0	21.3	35.0	17.5	35.0	35.0	35.0	18.5	20.0	10.0	10.0	35.0	35.0	35.0	－	420.0
第３四分位数	70.0	65.4	70.0	50.5	70.0	70.0	70.0	40.0	35.0	35.0	14.0	35.0	35.0	35.0	－	640.0
病弱 n=29	35.0 n=15	35.0 n=12	35.0 n=14	35.0 n=13	35.0 n=19	37.5 n=18	55.0 n=14	35.0 n=9	35.0 n=10	35.0 n=6	35.0 n=2	35.0 n=15	35.0 n=10	35.0 n=25	－	490.0 n=29
第１四分位数	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	21.5	35.0	35.0	35.0	35.0	－	280.0
第３四分位数	70.0	35.0	70.0	35.0	70.0	70.0	92.5	70.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	35.0	－	700.0

* 括弧内は、「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究—新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題—」（国立特別支援教育総合研究所 2021）で平成 30 年に実施した調査における各教科等の授業時数の中央値である。

(2) 今年度主に使用している教科書（過去に採択した教科書も含む）の状況

本調査の年間授業時数を回答した小学部・中学部知的障害の教育課程で学ぶ児童生徒が、本調査実施年度において、主に使用している教科書（過去に採択した教科書も含む）の状況を表Ⅳ－２－９に示した。無回答の中には、教育課程は編成しているが当該学年の児童生徒が不在のため空欄で回答したケースなどもあった。

表Ⅳ－２－９ 教科書の使用状況（知的障害の教育課程）

	①文部科学省 著作教科書（☆本）	②一般図書	③文部科学省著 作教科書（☆ 本）と一般図書	無回答 (n=544)
小3知的・国語	116 (21.3%)	230 (42.3%)	85 (15.6%)	113 (20.8%)
小3知的・算数	121 (22.2%)	224 (41.2%)	85 (15.6%)	114 (21.0%)
小3知的・音楽	142 (26.1%)	208 (38.2%)	64 (11.8%)	130 (23.9%)
小6知的・国語	98 (18.0%)	231 (42.5%)	98 (18.0%)	117 (21.5%)
小6知的・算数	101 (18.6%)	227 (41.7%)	100 (18.4%)	116 (21.3%)
小6知的・音楽	127 (23.3%)	208 (38.2%)	75 (13.8%)	134 (24.6%)
中3知的・国語	159 (29.2%)	151 (27.8%)	130 (23.9%)	104 (19.1%)
中3知的・算数	155 (28.5%)	159 (29.2%)	126 (23.2%)	104 (19.1%)
中3知的・音楽	181 (33.3%)	144 (26.5%)	80 (14.7%)	139 (25.6%)

各教科・学年の中で最多のものとしては、国語科の小学部第3学年は学校教育法附則第9条第1項の規定による教科書図書（以下、一般図書）230校（42.3%）、小学部第6学年は一般図書で231校（42.5%）、中学部第3学年は文部科学省著作教科書（☆本）で159校（29.2%）であった。算数科・数学科については、小学部第3学年は一般図書224校（41.2%）、小学部第6学年は一般図書227校（41.7%）、中学部第3学年は一般図書159校（29.2%）であった。音楽科については、小学部第3学年は一般図書208校（38.2%）、小学部第6学年は一般図書208校（38.2%）、中学部第3学年は文部科学省著作教科書（☆本）181校（33.3%）であった。

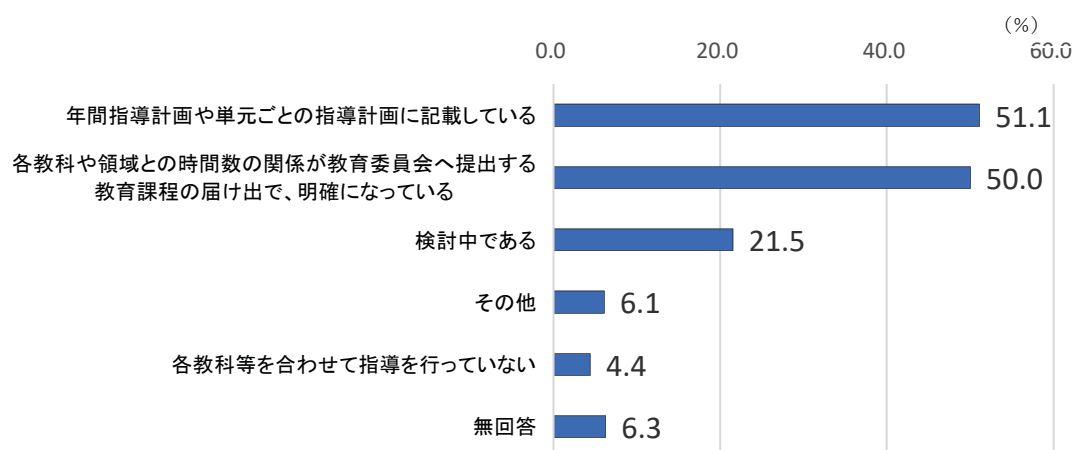
本調査の年間授業時数を回答した小学部・中学部自立活動を主とした教育課程で学ぶ児童生徒が、本調査実施年度に主に使用している教科書（過去に採択した教科書も含む）の状況を表Ⅳ－２－10に示した。ここでは、各教科・学年の中で最多の物に着目する。国語科については、小学部第3学年は一般図書228校（41.9%）、小学部第6学年は一般図書で228校（41.9%）、中学部第3学年は一般図書で219校（40.3%）であった。算数科・数学科については、小学部第3学年は一般図書225校（41.4%）、小学部第6学年は一般図書225校（41.4%）、中学部第3学年は一般図書216校（39.7%）であった。音楽科については、小学部第3学年は一般図書179校（32.9%）、小学部第6学年は一般図書188校（34.6%）、中学部第3学年は一般図書175校（32.2%）であった。

表Ⅳ－２－１０ 教科書の使用状況（自立活動を主とする教育課程）

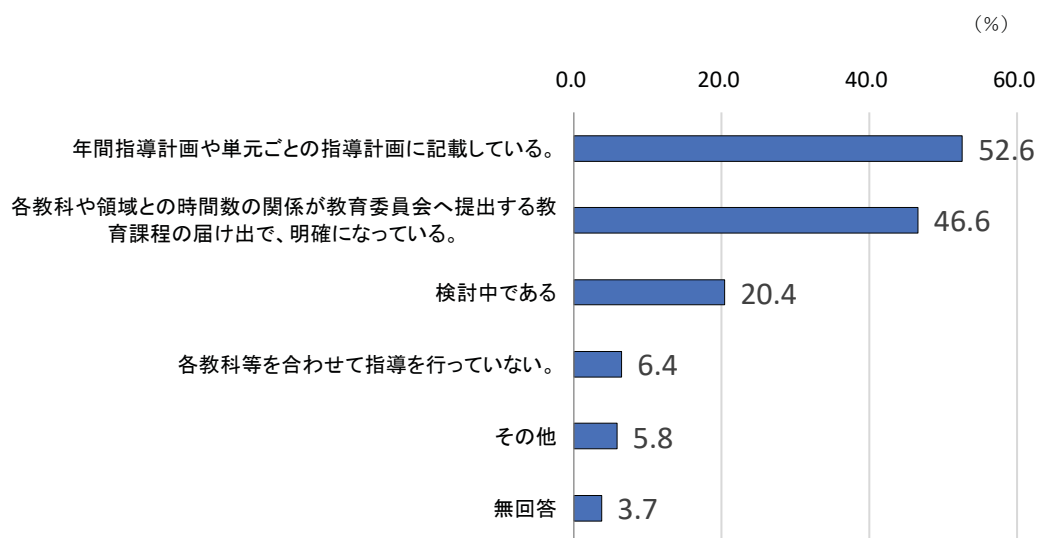
	①文部科学省 著作教科書（☆本）	②一般図書	③文部科学省著 作教科書（☆ 本）と一般図書	無回答 (n=544)
小３自主主・国語	22 (4.0%)	228 (41.9%)	19 (3.5%)	275 (50.6%)
小３自主主・算数	23 (4.2%)	225 (41.4%)	18 (3.3%)	278 (51.1%)
小３自主主・音楽	59 (10.8%)	179 (32.9%)	25 (4.6%)	281 (51.7%)
小６自主主・国語	22 (4.0%)	228 (41.9%)	21 (3.9%)	273 (50.2%)
小６自主主・算数	23 (4.2%)	225 (41.4%)	20 (3.7%)	276 (50.7%)
小６自主主・音楽	51 (9.4%)	188 (34.6%)	23 (4.2%)	282 (51.8%)
中３自主主・国語	29 (5.3%)	219 (40.3%)	22 (4.0%)	274 (50.4%)
中３自主主・算数	28 (5.1%)	216 (39.7%)	20 (3.7%)	280 (51.5%)
中３自主主・音楽	66 (12.1%)	175 (32.2%)	27 (5.0%)	276 (50.7%)

（３）各教科等を合わせた指導の指導内容・授業時数等を明確にする取組状況

各教科等を合わせて指導の指導内容・授業時数等を明確にする各校の取組状況について、小・中学部を図Ⅳ－２－１、高等部を図Ⅳ－２－２に示した。多い順番に着目すると小・中学部及び高等部ともに同じで「年間指導計画や単元ごとの指導計画に記載している」が小・中学部 278 校（51.1%）、高等部 253 校（52.6%）と一番多く、続いて「各教科や領域との時間数の関係が教育委員会へ提出する教育課程の届け出で、明確になっている」が小・中学部 272 校（50.0%）、高等部 224 校（46.6%）であった。「検討中」は、小・中学部 117 校（21.5%）、高等部 98 校（20.4%）であった。



図Ⅳ－２－１ 各教科等を合わせて指導を行う場合の指導内容・授業時数等を明確にする取組状況（複数回答）小・中学部（n＝544）

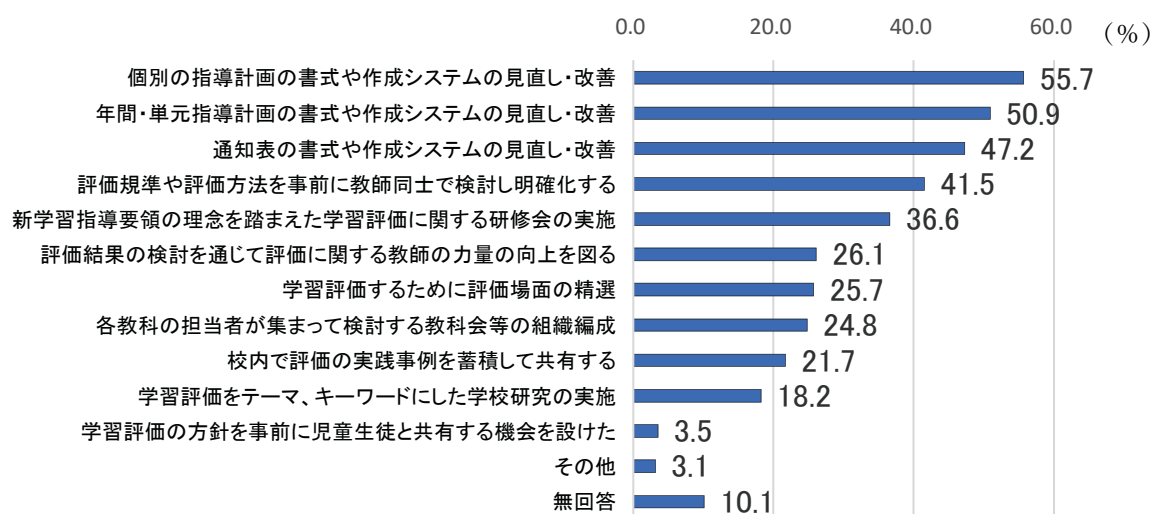


図Ⅳ－２－２ 各教科等を合わせて指導を行う場合の指導内容・授業時数等を明確にする取組状況（複数回答）高等部（ $n = 481$ ）

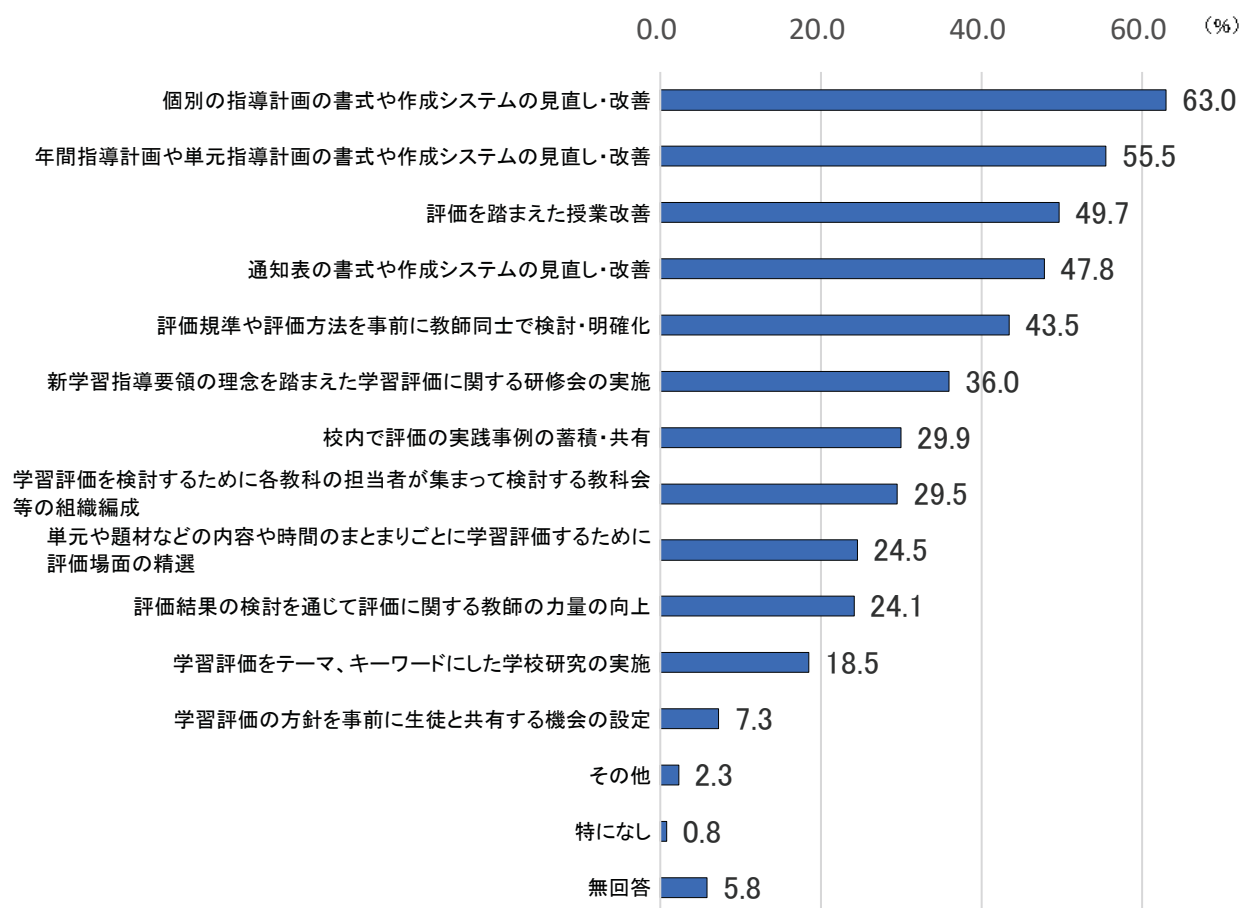
（４）知的障害特別支援学校教科における学習評価の円滑実施に向けた取組状況

知的障害特別支援学校の教科における学習評価の円滑な実施に向けた取組状況を、小学部・中学部を図Ⅳ－２－３に、高等部を図Ⅳ－２－４に示した。もっとも多かったものは、小・中学部、高等部ともに「個別の指導計画の書式や作成システムの見直し・改善」で、小・中学部 303 校 (55.7%)、高等部 303 校 (63.0%) であった。

研修や学校研究の状況や教科会などの取り組み状況に着目してみると、「新学習指導要領の理念を踏まえた学習評価に関する研修会の実施」は小・中学部 199 校 (36.6%)、高等部 173 校 (36.0%) であった。「学習評価をテーマ、キーワードにした学校研究の実施」は小・中学部 99 校 (18.2%)、高等部 89 校 (18.5%) だった。また、「学習評価を検討するために各教科の担当者が集まって検討する教科会等の組織編成」では、小・中学部 135 校 (24.8%) 高等部 142 校 (29.5%) であった。



図Ⅳ－２－３ 知的障害特別支援学校の教科における学習評価の円滑実施に向けた取組状況（複数回答）小・中学部（n＝544）



図Ⅳ－２－４ 知的障害特別支援学校の教科における学習評価の円滑実施に向けた取組状況（複数回答）高等部（n＝481）

（５） 考察

①各教科等の授業時数について

各教科の授業時数において、各障害種の中央値と有効回答全体の中央値を比較して特徴的な部分を挙げてみる。知的障害の教育課程については、例えば聴覚障害特別支援学校の国語科が多く音楽科が少ない、知的障害特別支援学校で生活科や体育科が多く、算数科が少ない、肢体不自由特別支援学校及び病弱特別支援学校で体育科及び保健体育が少ない傾向にあり、障害特性を踏まえながら設定していることが推察される。また自立活動については、肢体不自由特別支援学校や病弱特別支援学校で特に多く授業時数を設定している状況が看取できる。

これらの授業時数を設定した根拠を各学校が説明できるかが重要であり、各学校がどのように必要な授業時数の算出や見直しを行っているか事例的に分析することが今後の課題である。

また、特別支援学校の教育課程の要である自立活動の授業時数の回答がなかった学校が一定数あった。特別支援学校学習指導要領の総則において、自立活動の指導は、時間の指導はもとより学校教育全体を通じて行うことが示されている。これは自立活動の時間における指導を設けることを前提にすることを意味しており、また、各教科等を合わせた指導の中で行うにしても、授業時数を設定することは必要不可欠である。あらためて学習指導要領及び関係法規を正確に理解して特別支援学校の教育課程を編成することが必要な状況が看取できる。

②教科書の使用状況

回答の一番多かったものを見てみると、一般図書が一番多かった。☆本については、自立活動を主とした教育課程よりも知的障害の教育課程の方で多く活用され、一般図書との併用も含めると、おおよそ４割程度は活用されている実態が浮かび挙がってきた。知的障害のある児童生徒の障害特性として、例えば抽象的な概念の形成に難しさがある場合、教科書をどのように活用しながら実践しているかなど、実践事例を収集しながらその活用状況などを分析する必要があると考える。

③各教科等を合わせた指導の明確化

各教科等を合わせて指導を行う場合の指導内容・授業時数等を明確にする取組について、「年間指導計画や単元ごとの指導計画に記載している」「各教科や領域との時間数の関係が教育委員会へ提出する教育課程の届け出で、明確になっている」と回答した学校がおおよそ５割である一方、検討中と回答した学校が２割であった。各教科等を合わせた指導は指導の形態であり、その中でどのような教科の目標や内容をどれぐらいの時間設定しているのか、学校は明確にすることが大切であり、検討中の学校の参考になる事例を提供していくことが今後の課題であると考ええる。

④知的障害特別支援学校の教科における学習評価の円滑実施に向けた取組状況

教科指導の充実を図るためには、担当する教師の教科指導に関する指導力をどのように高めていくかが重要になると考える。小・中学部及び高等部の回答の状況を見てみると、学習評価に関するシステムの構築が上位回答であり、教師の専門性を高める取り組みにより強く影響すると思われる研修や校内研究、教科会の取り組み状況に着目すると、取り組んでいると回答した学校は2割程度であった。構築したシステムを機能させるためにも、今後これらの研修や校内研究、教科会などの意義を伝えていく必要があると考える。

(北川貴章・竹村洋子・河原麻子)

3. 研究Ⅱ—1（事例1）各教科等を合わせた指導の見直し

研究Ⅰ（調査）では、各教科等を合わせた指導を行っている学校において、各教科の授業時数の回答を0単位時間で回答している学校が一定数あった。また、各教科等を合わせた指導を行う場合の指導内容や授業時数等を明確にする手続きについて、検討中と回答している学校が2割あった。そこで、各学校がカリキュラム・マネジメントを進めながら、自校の各教科等を合わせた指導の課題解決に向けた組織的な取組を行っている、肢体不自由特別支援学校の事例を取り上げる。

（1）学校概要

K県立L特別支援学校は、肢体不自由者である児童生徒を教育する特別支援学校で、小学部から高等部まで設置されている。在籍する児童生徒の実態は、知的障害特別支援学校の小学部の1段階を学ぶ児童生徒が9割を占めている。

（2）令和2年度の中学部の取組

中学部の「生活単元学習」は複数の教科を合わせて指導しており、各教科の三観点ごとの目標と「特別の教科 道徳」の目標をたてることになっていた。しかし、実際に目標を立ててみると、各教科の目標が似ているものがあることに気付いた。これは中学部の「社会」「理科」「職業・家庭」について小学部「生活」の目標及び内容に替えて指導をしているものの、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）に明記されているそれぞれの内容との関連を正確に把握しないまま、「生活」の全ての内容に替えて指導を行っていた現状があったからである。

この現状を受けて、中学部では生徒が何を学ぶのかを明確にするために、「生活単元学習」で合わせて指導している教科のうち、「理科」「社会」「職業・家庭」の内容をまとめごとに確認した。そしてこれらの内容が小学部「生活」のどの内容につながっているのか、整理を行った。整理は学習C会や学部会で意見を聞きながら行い、中学部全体で協議しながら、関連表案を作成した。

この整理にあたっては、まず特別支援学校学習指導要領解説各教科編（小学部・中学部）を根拠にした。例えば中学部「社会」の「ア社会参加ときまり」は小学部「生活」の「カ役割」と「ケきまり」に関連するものであると記載されている。このように学習指導要領の解説を見ながらそのつながりを確認した。しかし、「職業・家庭」の家庭分野については学習指導要領の解説の中には記載されていないものがあったため、学校としてそこをどのように整理するか検討する必要が出てきた。

以上の令和2年度からの取組を受け、中学部会でまずは生徒が「何を学ぶのか」を明確にしたうえで指導の形態や単元を考えていく必要があると判断した。このことについて、令和3年度に中学部を中心に案を考え、それを教育課程委員会で協議する

ことで学校全体の課題解決に向けて検討することとなった。

（３）令和３年度 中学部の取組

①小学部「生活」との関連の検討

学習指導要領の解説の中には「生活」との関連が記載されていない「職業・家庭」の家庭分野について、中学部で検討した。中学部の家庭分野と小学部の「生活」の内容を見比べてみた結果、例えば「A家族・家庭生活 エ幼児の生活と家族」は「生活」の「人との関わり」に関連があると考えた。検討する中で家庭分野の内容については今まで取り扱っていなかったものがあることに気づき、学ぶべき内容についての検討が今まで不十分だったことが判明した。

また「社会」と「職業・家庭」の職業分野に関しては、「生活」との関連がきちんと記載がされている中、「社会」の「外国の様子」と「職業・家庭」の「職業 B産業現場等における実習」、「家庭 C消費生活・環境 環境に配慮した生活」については、記載がなかったことから「生活」との関連がないと判断した。しかし、この３つにおいてもまずは中学部として学ぶべき内容として考えることを前提とし、これらの内容をどのように教えるかを検討した。その結果、「職業・家庭」の「職業 B産業現場等における実習」のみ、本校の生徒の実態から学ぶことが難しいと判断し、学習指導要領第１章第８節の１の（１）「各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること。」の重複障害者等に関する教育課程の取扱いを適用し、取り扱わないこととした。

以上の整理から、関連表を改訂したものが資料１（本節末に掲載）である。

②授業からの検討

「特別の教科 道徳」において試行的に１時間のみ特設した時間で授業を行った。実践の結果、１時間の授業だけでは評価することは難しいが、特設で授業を行うことができる実感を得ることができた。

③年間指導計画（案）の作成

①②の取組から、中学部では「理科」「社会」「職業・家庭」「特別の教科 道徳」で指導することを仮定し、各教科の内容を踏まえて、指導内容と時数を配列させた年間指導計画（案）を作成した。その中で教科別の指導を基本としながらも教科を越えて単元を関連付けて指導させた方がよい場合は、指導する時期を同じにするなどして、教科横断的に指導することができるよう配列を工夫した。

（４）教育課程委員会での取組

①中学部「生活単元学習」の見直しについて

中学部「生活単元学習」の見直しについては、令和３年度の教育課程委員会の一年間の重点課題とし、中学部の提案を受けて多くの時間協議した。主に各教科の指導内

容や指導時期について協議し、令和４年度は試行的に「生活単元学習」ではなく、「理科」「社会」「職業・家庭」「特別の教科 道徳」の各教科で指導することに決定した。

②「生活単元学習」以外の見直しについて

令和３年度の検討の中では、登校、排泄、着替え、給食などの学習をしている「日常」についても学習する内容を整理した。「日常」の中の「給食」について再度各教科と自立活動の内容に照らし合わせた結果、令和４年度からは「自立活動」で指導することとなり、教育課程委員会で決定した。

また、「国語」「算数/数学」「音楽」は、各教科等部会を中心に文部科学省が著作権を保有している教科書や教科書の解説を参考に指導内容を整理し、年間指導計画を作成した。

③令和４年度教育課程について

学部会や教科等部会が内容を整理した年間指導計画は、内容ありきだった単元が、教科の内容から構成されたものとなった。この内容の整理を受け、教務部が主となり教育課程を作成し、教育課程委員会で提案した。令和３年度の教育課程から令和４年度の教育課程へと変更した。例として中学部Ⅱ課程が表Ⅳ－３－１、中学部Ⅲ課程が表Ⅳ－３－２のとおりである。

表Ⅳ－３－１ 令和３年度教育課程及び令和４年度教育課程（中学部Ⅱ課）

令和３年度Ⅱ課

○Ⅱ課程【中学部】（知的障害特別支援学校小学部の各教科の２段階から中学部の各教科の２段階の目標・内容を取り扱う教育課程）

１単位時間：４５分

教科等		１年 授業時数の内訳				２年 授業時数の内訳				３年 授業時数の内訳			
		授業 時数	時間を 特設して 指導する 時数	各教科等を合わせた 指導における時数		授業 時数	時間を 特設して 指導する 時数	各教科等を合わせた 指導における時数		授業 時数	時間を 特設して 指導する 時数	各教科等を合わせた 指導における時数	
				日常	生活単元 学習			日常	生活単元 学習			日常	生活単元 学習
各 教科	国 語	160	140	20	0	160	140	20	0	160	140	20	0
	社 会	67.5	0	32	35.5	67.5	0	32	35.5	61.5	0	32	29.5
	数 学	150	140	10	0	150	140	10	0	150	140	10	0
	理 科	35	0	11	24	35	0	11	24	35.5	0	11	24.5
	音 楽	52.5	52.5	0	0	52.5	52.5	0	0	52.5	52.5	0	0
	美 術	52.5	52.5	0	0	52.5	52.5	0	0	52.5	52.5	0	0
	保健体育	200	35	165	0	200	35	165	0	200	35	165	0
	職業・家庭	131	0	88	43	131	0	88	43	136.5	0	88	48.5
外国語		0	設けないことができるを適用		0	設けないことができるを適用		0	設けないことができるを適用		0	設けないことができるを適用	
総合的な学習の時間		35	35	0	0	35	35	0	0	35	35	0	0
特別の教科 道徳		35	0	15	20	35	0	15	20	35	0	15	20
特別活動		35	35	0	0	35	35	0	0	35	35	0	0
自立活動		175	175	0	0	175	175	0	0	175	175	0	0
年間総授業時数		1128.5	665	341	122.5	1128.5	630	341	122.5	1128.5	630	341	122.5
年間総授業時数 (50分換算)		≒1015	598	≒307	110	≒1015	598	≒307	110	≒1015	598	≒307	110



(次ページへ)

令和4年度Ⅱ課

○Ⅱ課程【中学部】(知的障害特別支援学校小学部の各教科の2段階から中学部の各教科の2段階の目標・内容を取り扱う教育課程)

1単位時間：45分

教科等		1 年			2 年			3 年		
		授業 時数	授業時数の内訳		授業 時数	授業時数の内訳		授業 時数	授業時数の内訳	
			時間を 特設して 指導する 時数	各教科等を 合わせた指導に おける時数		時間を 特設して 指導する 時数	各教科等を 合わせた指導に おける時数		時間を 特設して 指導する 時数	各教科等を 合わせた指導に おける時数
各教科	国 語	160	140	20	160	140	20	160	140	20
	社 会	58.25	26.25	32	58.25	26.25	32	58.25	26.25	32
	数 学	150	140	10	150	140	10	150	140	10
	理 科	37.25	26.25	11	37.25	26.25	11	37.25	26.25	11
	音 楽	52.5	52.5	0	52.5	52.5	0	52.5	52.5	0
	美 術	52.5	52.5	0	52.5	52.5	0	52.5	52.5	0
	保健体育	35	35	0	35	35	0	35	35	0
	職業・家庭	128	52.5	75.5	128	52.5	75.5	128	52.5	75.5
外国語		0	設けないことができるを適用		0	設けないことができるを適用		0	設けないことができるを適用	
総合的な学習の時間		35	35	0	35	35	0	35	35	0
特別の教科 道徳		35	17.5	17.5	35	17.5	17.5	35	17.5	17.5
特 別 活 動		35	35	0	35	35	0	35	35	0
自 立 活 動		350	350	0	350	350	0	350	350	0
年間総授業時数		1128.5	962.5	166	1128.5	962.5	166	1128.5	962.5	166
年間総授業時数 (50分換算)		≒1015	≒866	≒149	≒1015	≒866	≒149	≒1015	≒866	≒149

表Ⅳ—3—2 令和3年度教育課程及び令和4年度教育課程（中学部Ⅲ課）

令和3年度Ⅲ課

○Ⅲ課程【中学部】知的障害特別支援学校小学部の各教科の主に1段階の目標・内容を取り扱う教育課程

1単位時間：45分

教科等		授業 時数	1 年				授業 時数	2 年				授業 時数	3 年			
			時間を 特設して 指導する 時数		各教科等を 合わせた指導に おける時数			時間を 特設して 指導する 時数		各教科等を 合わせた指導に おける時数			時間を 特設して 指導する 時数		各教科等を 合わせた指導に おける時数	
				日常	生活単元 学習			日常	生活単元 学習			日常	生活単元 学習			
各教科	国語	160	70	90	0	160	70	90	0	160	70	90	0			
	社会	30.5	0	11.5	19	28.5	0	11.5	17	26.5	0	11.5	15			
	数学	95	70	25	0	95	70	25	0	95	70	25	0			
	理科	18	0	10	8	19	0	10	9	19	0	10	9			
	音楽	43.75	43.75	0	0	43.75	43.75	0	0	43.75	43.75	0	0			
	美術	43.75	43.75	0	0	43.75	43.75	0	0	43.75	43.75	0	0			
	保健体育	210	35	175	0	210	35	175	0	210	35	175	0			
	職業・家庭	125	0	102	23	126	0	102	24	128	0	102	26			
	外国語	0	設けないことができるを適用				0	設けないことができるを適用				0	設けないことができるを適用			
	特別の教科 道徳	35	0	15	20	35	0	15	20	35	0	15	20			
総合的な学習の時間		17.5	17.5	0	0	17.5	17.5	0	0	17.5	17.5	0	0			
特別活動		35	35	0	0	35	35	0	0	35	35	0	0			
自立活動		315	315	0	0	315	315	0	0	315	315	0	0			
年間総授業時数		1128.5	630	428.5	70	1128.5	630	428.5	70	1128.5	630	428.5	70			
年間総授業時数 (50分換算)		≒1015	567	≒385	63	≒1015	567	≒385	63	≒1015	567	≒385	63			

令和4年度Ⅲ課

○Ⅲ課程【中学部】知的障害特別支援学校小学部の各教科の主に1段階の目標・内容を取り扱う教育課程

1単位時間：45分

教科等		授業 時数	1年		授業 時数	2年		授業 時数	3年	
			時間を 特設して 指導する 時数	各教科等を 合わせた指導に おける時数		時間を 特設して 指導する 時数	各教科等を 合わせた指導に おける時数		時間を 特設して 指導する 時数	各教科等を 合わせた指導に おける時数
				日常			日常			日常
各教科	国語	174	70	104	174	70	104	174	70	104
	社会	30.5	17.5	13	30.5	17.5	13	30.5	17.5	13
	数学	96	70	26	96	70	26	96	70	26
	理科	30.5	17.5	13	30.5	17.5	13	30.5	17.5	13
	音楽	43.75	43.75	0	43.75	43.75	0	43.75	43.75	0
	美術	43.75	43.75	0	43.75	43.75	0	43.75	43.75	0
	保健体育	35	35	0	35	35	0	35	35	0
	職業・家庭	97.5	26.25	71.25	97.5	26.25	71.25	97.5	26.25	71.25
外国語		0	設けないことができるを適用		0	設けないことができるを適用		0	設けないことができるを適用	
特別の教科 道徳		35	8.75	26.25	35	8.75	26.25	35	8.75	26.25
総合的な学習の時間		17.5	17.5	0	17.5	17.5	0	17.5	17.5	0
特別活動		35	35	0	35	35	0	35	35	0
自立活動		490	490	0	490	490	0	490	490	0
年間総授業時数		1128.5	875	253.5	1128.5	875	253.5	1128.5	875	253.5
年間総授業時数 (50分換算)		≒1015	≒787	≒228	≒1015	≒787	≒228	≒1015	≒787	≒228

(4) カリキュラム・マネジメント推進委員会での取組

本委員会では、各分掌部が教育課程編成に向けて行うことを確認し、必要に応じて委員会で協議をしている。令和3年度はキャリア教育全体計画についての提案や令和4年度の行事関係、特に運動会の目的や実施時期などを協議した。決定事項は、職員へ周知して年間指導計画を作成する際に、単元の時期や内容を決める時の参考にした。

(5) 令和4年度の成果と課題、次年度に向けて

中学部の「理科」「社会」「職業・家庭」「特別の教科 道徳」について令和4年度の実践を振り返ったうえで、次のような成果が挙げられた。

○教科ごとに授業を実施することで、目標やねらいをしっかりと意識して指導ができた。

○「特別の教科 道徳」は、他教科との関連をしっかりと捉えながら授業ができた。また、ねらいが明確化し、評価に生かすことができた。生徒の中には、自ら理科の学習と関連付け、道徳の学びを深める生徒もいた。

○他教科と関連を深めるため単元を入れ替えて実施することはあったが、題材や時数などはほぼ計画どおりに実施できた。

令和3、4年度の実践として、本校の実践状況に合わせたうえで生活単元学習の整理をし、教科別に実施した結果、例えば、「職業・家庭」の「環境に配慮した生活」を当初、「生活科」の「けきまり」と関連させ、さらに校外学習を絡めて取り組んだことで生徒の理解を深めることができた。また、副産物として生活単元学習では、単元計画表を用いて学習計画を立てる際に、合わせた教科ごとに目標や見方・考え方、評価規準等を記載しなければならず複雑であったが、1つの教科の単元として単元計画表を作成することでより授業に活用しやすい単元計画表となり、さらに評価については明確化され、評価しやすい授業となったことは成果である。

一方、課題としては、明確化した授業だからこそ、「理科の植物の成長については、果実や種子が生り、より成長過程が理解しやすい植物へ変更したほうがよい」などや、『社会のルール』という単元については、校内だけで疑似体験として学ぶだけでは『社会』の『けきまり』の目標達成は難しいため、実体験を交えながら学習した方がよい」などの意見が挙げられた。また、社会の「カ外国の様子」については小学部の生活科と関連について学習指導要領に記載がないため、学部会で検討し、Ⅲ課程については生活科の「人とのかかわり」で取り扱ったが、授業実践と評価から、社会科との関連が難しいと判断した。

このような課題から、令和5年度以降、教科のねらいに即した教材へ変更したり、指導の時期を他教科と合わせたり、教科のねらいに合わせた校外学習の実施を行ったことを検討した。また、社会の「カ外国の様子」については「生活科」で取り扱わず、「特別の教科 道徳」の「C国際理解、国際親善」の単元で外国の文化に触れる学習を取り扱うことを検討している。令和5年度も、引き続き2年目の実践を通

して年間指導計画や関連表の見直しを行いながら、令和6年度の教育課程編成につなげていきたい。さらに、評価に関して明確化はしたものの、Ⅲ課程の生徒の目標は、小学部1段階の目標をさらに細かく設定する必要がある、どのように評価するか引き続き検討が必要である。

なお、令和4年度の中学部の実践を受けて、令和5年度から小学部の「生活科」と「特別の教科 道徳」を合わせた「生活・道徳」を、「生活科」と「特別の教科 道徳」に分けて実施することとなった。令和5年度は、併せて小学部の教科別の指導実践についても検証をしていく必要がある。さらに、小学部と中学の実践を通して、令和6年度に向けて高等部の「理科」「社会」「職業」「家庭」「特別の教科 道徳」の指導の形態についても検討していきたいと考えている。

（6）本事例の考察

中学部の各教科等を合わせた指導「生活単元学習」の見直しにあたっては、「職業・家庭」に着目しながら「生活」との関連を分析したり、各教科等部会を中心に教科書や教科書の解説を参考に指導内容を整理したりしながら、年間指導計画を作成することで、各教科に対する教師の理解が深まったと考える。その上で、生徒の実態と照らし合わせながら指導の形態を組織的に検討することにより、生徒の実態にあった教育課程の編成や他教科との関連を深めた単元入れ替えなどの授業改善につながったと考える。

（國知出幸美・吉川知夫・北川貴章）

中学部・高等部「教科」と小学部「生活科」の内容の関連表（案）

資料 1

学段	社会										理科			職業			家庭									
											A 生命 B 地球・自然 C 物質・エネルギー			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			A 家族・家庭生活 B 衣食住の生活 C 消費生活・環境									
高等部 1 段階	ア 社会参加ときまり	イ 我が国の国土の自然環境と国民生活	ウ 我が国の国土の歴史	エ 産業と生活	オ 我が国の地理と歴史	カ 外国の様子	イ 動物の誕生	ア 植物の発生、成長、縮小	イ 天気の変化	ア 流れる水の働きと土地の変化	イ 電気の働き	ア 物の受け方	イ 電気の働き	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業
中学部 1 段階	ア 社会参加ときまり	イ 我が国の国土の自然環境と国民生活	ウ 我が国の国土の歴史	エ 産業と生活	オ 我が国の地理と歴史	カ 外国の様子	イ 動物の誕生	ア 植物の発生、成長、縮小	イ 天気の変化	ア 流れる水の働きと土地の変化	イ 電気の働き	ア 物の受け方	イ 電気の働き	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業	イ 職業
小学部 1 ～ 3 段階	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	イ 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													

学習指導要領には『中学部の各教科及び道徳科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を、当該各教科に相当する小学部の各教科及び道徳科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部によって替えることができること（学習指導要領解説（幼稚園・小学部・中学部）総則編 第1章第8節の1の（4））』とある。また、『高等部の各教科の目標及び内容の一部を、当該各教科に相当する中学部又は小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の一部によって、替えることができること（学習指導要領解説（高等部）総則編 第1章第2節の第6款の1（2））』とある。そのため、中学部、高等部の「社会」「理科」「職業」「家庭」（中学部「職業・家庭」）に替えて小学部の「生活」に相当する内容を扱うことにした。小学部「生活」と中学部・高等部の「社会」「理科」「職業」「家庭」（中学部「職業・家庭」）との内容とのつながりを表した図である。

4. 研究Ⅱ—2（事例2）知的障害の各教科の改善・充実に係る取組

研究Ⅱ—1（事例1）と同様に、各学校がカリキュラム・マネジメントを進めながら、知的障害の各教科の改善・充実に向けて、各教科等を合わせた指導の改善や学校経営方針に基づいた授業の実施について、組織的な取組を行った知的障害特別支援学校の事例を取り上げる。

（1）学校の概要及びカリキュラム・マネジメントの取組

M県立N支援学校は小学部・中学部・高等部の知的障がいのある児童生徒を対象とした特別支援学校である。令和4年度現在の児童生徒数は210名で、児童生徒の障がいの重度・重複化、多様化に対応するため、小・中学部では6類型、高等部は8類型の教育課程を編成し、授業を行っている。教職員数も130名を超える規模の学校である。

カリキュラム・マネジメントの取組については、中央教育審議会答申（平成28年12月21日）や学習指導要領の改訂を受け、本校では平成29年度から、教務部や研修部が中心となり、資質・能力の3つの柱に基づいた教育課程の改善、「N支援学校で育みたい資質・能力」の明確化、小・中学校における各教科の標準時数を踏まえた各教科等の時数の見直しと教育課程への明記、各種指導計画の様式の変更と活用、「年間指導計画一覧」（※1、図1）と「年間指導計画モデル」（※2）の作成と活用などの取組を進めてきた。また、「N支援学校カリキュラム・マネジメントモデル」（図2）に基づき、授業、年間指導計画、個別の指導計画を関連させ、それらの評価・反省を基に教育課程を見直していけるよう、カリキュラム・マネジメント委員会を中心に、教育課程編成作業の手順等の仕組みを整えていった。

教育課程編成作業においては、本校は学校の規模が大きく、教育課程編成に関わる会議において、教職員全体での話し合いの中から意見を集約したり、改善策を見出したりしていくことは、困難かつ非効率的であった。そのため「カリキュラム・マネジメントに関するアンケート」の実施により、教育課程、組織構造、学校文化に関する教職員の意見や改善案を広く収集・集約することにした。教職員のアイディアを生かし、教育課程改善に向けた協議内容を明確にしたり、効果的・効率的に教育活動や経営活動を進められるよう、行事等や会議の見直し・精選をしたり、教育課程の方針や重点事項の内容に意見を反映させたりするなど、ボトムアップの取組を目指して進めていった。

平成30年度からは、教育課程の類型ごとのグループである学部類型会と、小学部から高等部までの各教科等のグループである教科・領域会において、教育課程の「実施上の方針」を検討することにした。これにより、本校における小学部から高等部までの学びの連続性を重視した教育課程の改善へとつなげていった。

学部類型会では、「実施上の方針」とともに、各教科等の授業時数が適切であるか、教科等の時間の指導や合わせた指導といった指導の形態は適切であるかを見直している。また、各学級の年間指導計画の評価や反省をもとに年間指導計画モデルを見直し、学習した内容を活用したり、関連を図ったりしやすい単元・題材の配置へと改善している。

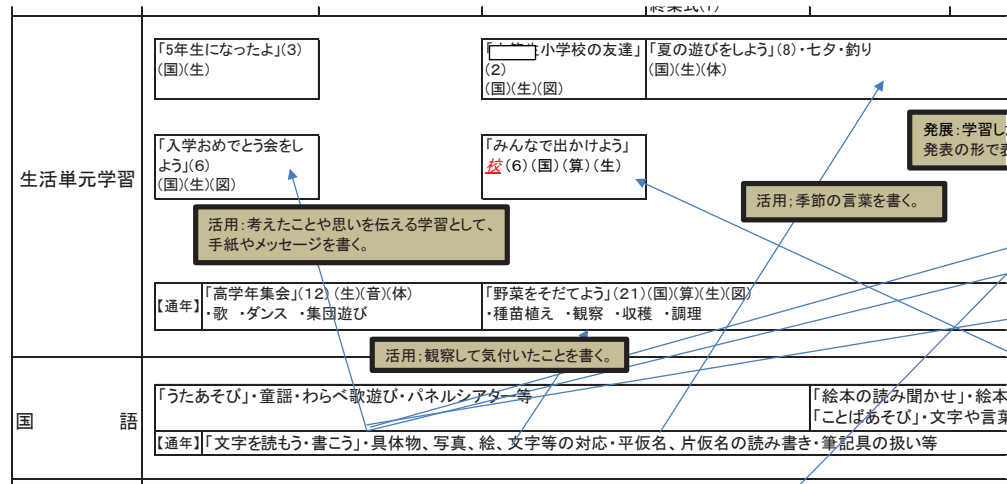
学部類型会や教科・領域会を活用してきたことにより、小グループの話しやすい環境で意見を吸い上げながら、教育課程改善が進められている。これまで本校の校内研修で推進してきた「職場における共感に基づく自律的相互学習を通じて職場風土を改革し、個人と組織の成長を促す学習プロセス」（遠藤哲哉・小野寺哲夫、2007）である OJL (On the Job Learning) の理念に基づいた取組を教育課程編成作業においても生かし、教職員の学び合いのもと、学校全体で組織的に「作り、動かし、変えていく」教育課程を目指して取り組んでいる。

※1 年間指導計画一覧

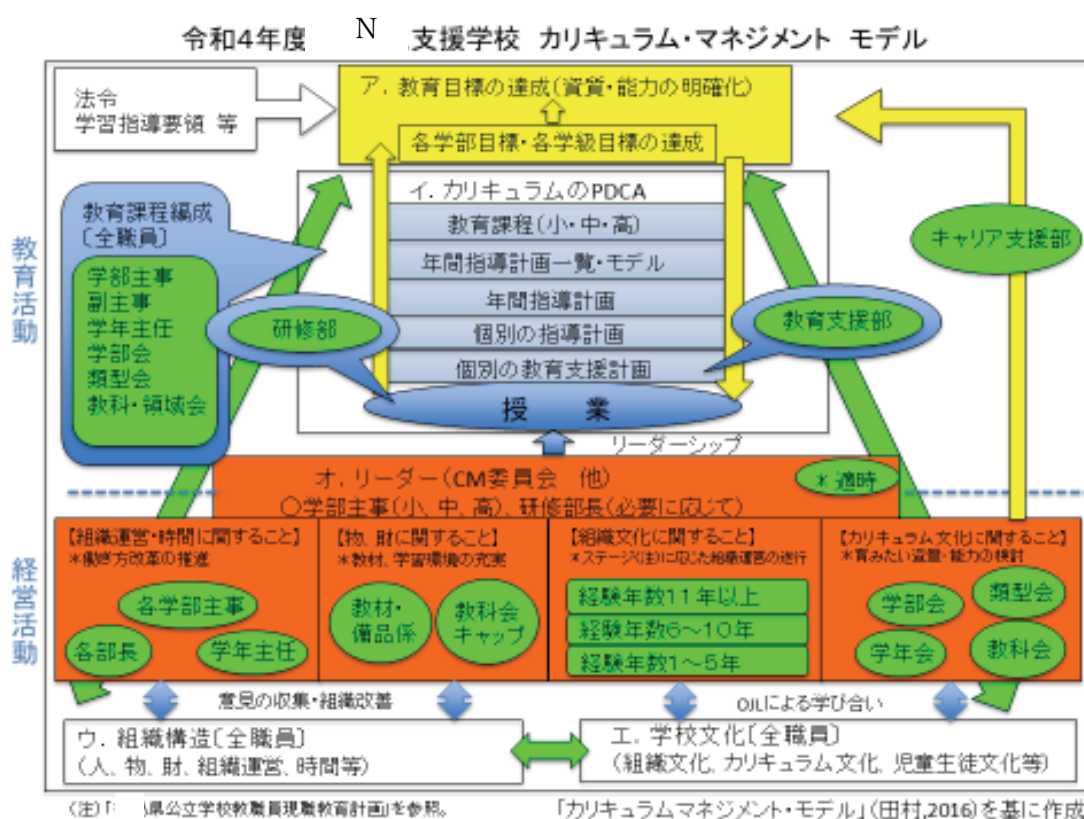
年間における全ての単元・題材や行事の構成を1枚にまとめることで、年間の学習内容を俯瞰して見ることができるものである。各単元で学んだ内容について、他の教科等のどこで活用を図るか、矢印を付けて捉えやすくしている。

※2 年間指導計画モデル

各教育課程及び各学年の「年間指導計画一覧」の標準例（モデル）を整理し、本校の教育内容を可視化することで、教職員間で共有しながら見直しを図り、学部間、学年間、教科間等でつながりある年間指導計画の作成へとつなげるツールである。形式は年間指導計画一覧と同様で、モデルを基にして学級で年間指導計画一覧を作成している。



図IV—4—1 年間指導計画一覧（一部抜粋）



図IV—4—2 N支援学校カリキュラム・マネジメントモデル

(2) 小学部重複障がい学級A類型における指導の形態変更の取組

①指導の形態変更に向けた教育課程編成作業の経緯

小学部重複障がい学級A類型は、知的障がいと、てんかん等の病弱や軽度の視覚障がい等を併せ有する重複障がい学級である。移動や運動に大きな制限はなく、教育内容としては主に学習指導要領の小学部1～2段階の内容を学習している。

週時程としては、日常生活の指導、生活単元学習といった各教科等を合わせた指導が中心となり、2校時のみ国語または算数の教科別指導を行ってきた。本校では、学習指導要領の改訂の際にも、これまで培ってきた教育活動を継続し、その意義を再確認しながら、資質・能力の3つの柱に基づいて目標を見直したり、各教科等を合わせた指導の各単元で扱っている教科の内容について整理したりしていく方針で取組を進めてきたため、大きく教科別の指導に転換するような試みは行ってこなかった。

令和2年度の教育課程編成作業では、カリキュラム・マネジメントに関するアンケートにおいて、小学部重複障がい学級A類型に関して以下のような意見が挙がった。

- ・重複A類型でも音楽と体育を教科でおこして学習できると思います。
- ・毎年話し合ってきた結果ではありますが、重複A類型でも体育・音楽を教科としておこして指導した方が、教育効果が上がるのではと思います。

しかし、学部類型会で話し合いの結果、意見はまとまらず、音楽、体育の教科をおこさずに、各教科等を合わせた指導の中で実施することになった。ただし、教科別の指導が効果的かどうかを試みるために、生活単元学習において体育科、音楽科の内容に関する年間指導計画を別途作成し、それを活用しながら年間を通して計画的に体育科、音楽科にねらいを絞った授業を実施することにした。その結果、令和3年度の教育課程編成作業では、以下のように教科別の指導の実施に関する意見がさらに多く挙がった。

- ・音楽、体育を時間の指導として行う。生単や朝の活動などに組み込むことで音楽・体育的活動を行っていますが、時間の指導として行うことで活動内容の幅がもっと広がると思います。（中略）できれば学級単位ではなく、合同で学習できるとさらに楽しく学習できるのではないかと思います。
- ・重複障がい学級A類型において体育科、音楽科を取り入れてもよいのではないかと思います。（中略）教科として小学部段階から取り組むことで、中学部に向けて段階的な指導ができるのではないかと思います。
- ・小学部の重複障がい学級A類型では、生活単元学習の中で体育的な活動を行っている学級が多くあります。（中略）該当学年について考慮しながら、A類型で体育を起こすことについて検討してはどうでしょうか。

教科別の指導に変えることには否定的な意見もあったが、全ての意見を踏まえて学部類型会を実施した結果、小学部5・6年生では体育と音楽を週1時間、4年生では体育を週1時間、時間の指導としておこし、日課を変更することになった。

②教科別の指導へ変更後の授業の実際

指導の形態が変わった令和4年度の1学期については、授業実施回数も少なく、音楽室や体育館など特別教室に移動する流れが身に付くまでに配慮しなければならないことも多かった。移動や合同授業に負担がある児童もあり、授業のリズムが整うまでは、教職員が指導に難しさを感じることもあった。2学期には児童自身が週の時程の中で見通しをもって参加できるようになり、予定表を確認し、学級で整列して特別教室へ向かうことができるようになってきた。

教科別の指導になることで、計画的に授業内容を配置して指導ができるようになった。また、指導目標や指導内容が明確になり、児童が取り組む題材や活動の流れに見通しをもって参加できるようになった。複数学級による合同の学習グループで授業を行っていることにより、モデルとなる友達を見て進んで取り組んだり、友達同士で協力して準備や片付けを行ったりする姿が見られるようになった。合同学習で指導者も多いことにより、全体指導、見本、個別ないしグループ活動への対応など、ティームティーチングによる様々な役割分担も可能になり、教職員の指導方法の工夫にもつな

がっている。

音楽科では、合わせた指導では取り扱う機会が少なかった鑑賞の学習を計画的に行うようになり、児童や合奏の学習活動が充実し、鑑賞教材を傾聴したり、身体を揺らしながら楽しんだりする姿が見られている。また、集団の規模が大きくなることで、合奏にも取り組みやすくなった。

学級によっては実態差が大きいいため、同一の題材、学習グループで進めることが難しかったり、集団活動に参加することが困難であったりするために、ほぼ個別対応になっている児童もいる。それでも、ねらう動きを絞って、ピンポイントで活動に誘うことにより、運動量こそ確保は難しいものの、目標に迫る学習活動を保障できるようになってきている。

③成果と課題

「カリキュラム・マネジメントに関するアンケート」を通して、教職員が忌憚なく意見を出し、学部類型会における小グループの話し合いや、その結果に基づいた学部会での検討による合意形成の上で、全教職員による組織的な教育課程の改善が行われ、次年度の授業改善へとつなげることができた。学校として教育課程編成作業の手順等の仕組みを整える以前は、一部の教務が中心となり教育課程の編成、改善がなされていたが、事例のように、教職員一人一人が教育課程を「作り、動かし、変えていく」という意識をもってカリキュラム・マネジメントの取組がなされるようになってきている。

課題としては、教科別の指導に変更して間もない時期には、「各教科等を合わせた指導の中で遊びなどを通して実施していた方が、集団での活動もつなげやすかった」という教職員の意見も挙がっていた。教科別の指導、各教科等を合わせた指導といった指導の形態については、児童や学級の実態、教科等に応じて、どちらが効果的に学習を進められるか検討を繰り返していくことが必要と考える。教職員一人一人が主体となり、児童生徒の実態に応じてそれぞれの指導の形態の良さについて考え、自分たちで検討をし続けていけるように、引き続き組織的な教育課程編成作業の取組を推進していきたい。

(3) ICT機器の活用に関する重点目標の達成に向けた組織的な取組

① ICT機器の活用に関する重点目標設定の経緯

コロナ渦においてICT機器を活用したリモートによる儀式的行事や集会活動の実施、オンラインの教材・学習動画の提供に取り組むなど「GIGAスクール構想」により、本校では令和3年度の2学期に小・中学部の一人一台端末の配備がなされ、管理運用マニュアル及び利用規定の整備や、保護フィルムの貼り付けを行い、タブレット型端末を利用した教育活動が本格的に始まった。高等部については、令和4年度入学生が個人所有のタブレット型端末を購入し、2学期より活用している。教職員には、

令和4年度4月より配当がなされた。

令和4年度教育課程編成における基本的な考え方として、令和3年度秋に本校校長が『「GIGAスクール構想」による児童生徒一人一台端末の整備がなされ、新しい時代の学びに必要なICT機器環境が整ってきています。長期間にわたるコロナ渦においてオンライン授業などの新たな学びのスタイルが求められている中で、児童生徒の障がいの状態や特性及び心身の発達の段階等に応じたICT機器の活用をはじめとする教材・教具の創意工夫により、授業改善や情報活用能力の育成を目指していきます。』というICT機器の活用に関する基本方針を示した。方針や、カリキュラム・マネジメントに関するアンケートによる「本校で育みたい資質・能力」に関する教職員の意見に基づき、令和4年度の重点目標の1つを「児童生徒の障がいの状態や特性及び発達の段階等に応じたICT機器の活用をはじめとする教材・教具の創意工夫に努める。」と定めた。

各学部における取組を推進するために、カリキュラム・マネジメント委員会の取組として、教育課程では、ICT機器の活用をはじめとする教材・教具の工夫の仕方や、情報活用能力の育成について、教職員の意見をもとにどのような力を身に付けさせたいかを学部ごとに具体化して明記した。また、教育課程を授業につなげていくために、年間指導計画では、ICT機器の活用を予定する単元について使用方法を記述するように促し、授業の中で計画的に取り扱っていけるように教職員の意識向上を図った。

②重点目標達成に向けた各校務分掌における組織的な取組

本校では、学校運営経営ビジョンに基づき、教育目標や重点目標の達成に向けて各校務分掌が連携・協働して取り組んでいる。重点目標を受けて、情報教育部では、「教職員のICT機器に関する専門的知識の向上に向けて、動画編集やPCデータ入力などの技能向上に向けた研修を実施すること」を行動目標として掲げ、研修部との連携のもと、夏季休業期間に校内研修「企画学習会」を実施した。本校の情報教育部の教諭を講師として、「動画編集」「プログラミング教育」「教育用クラウドサービス」の3つのテーマで、受講を希望する教職員を募り、実技を通しての学び合いの機会となった。また、情報教育部において、ICT機器の授業への活用を促していくために、「ICT機器教育の充実に向けて授業支援ソフトや情報機器の紹介を行い、効果的な使用の仕方を推進すること」や、「タブレット型端末などを授業に活用し、児童生徒が興味・関心をもって授業に取り組めるよう指導を充実させること」についても行動目標として掲げ、教職員に助言をすることで授業実践を充実させていった。

令和4年度10月には、研修部が外部専門家研修を開き、「特別支援教育におけるICT機器の活用について」というテーマで講話をいただいた。本校のICT機器活用に関わる授業実践の発表に関して、ICT機器に関する基本的な考え方、児童生徒に有効な支援機器等教材・教具の活用例、学びをさらに発展させるための手立てや工夫といった指導助言をいただくことができた。

重点目標に基づき各部が行動目標を定め、連携を図りながら組織的な取組を展開し、授業づくりの充実や教職員の資質向上を目指して取り組んだ。

③ I C T機器を活用した授業実践

(ア) 授業実践「まる・さんかく・しかく」(小学部1学年 算数)

本題材は、児童にとって身近な形である「丸」、「三角」、「四角」を取り上げ、「形」に着目して分類したり、名称を知ったり、「同じ」という言葉を使ってまとめ、表現する資質・能力を育むことをねらいとしている。授業では、児童が大きさや色などの属性の異なるイラストカードを形の属性に着目して分類したり、身の回りにある形に気付いて集めたり、輪郭をなぞったり、言葉で表現したりする学習活動を行った。

前半の学習活動では、厚みのある丸、三角、四角の形に触れ、指で輪郭をなぞったり、絵の中に隠れている形を見付けて伝えたり、見本に合わせて形の分類をしたりした。見たり、触れたり、話したり、手で形を作って表したり、操作したりする活動を通して、形の特徴に気付くことができるようにした。

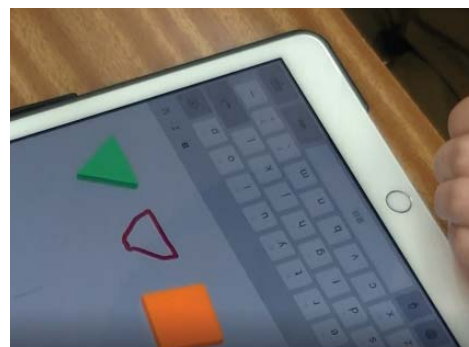
後半の個別学習では、児童Aが教室内で形を探す学習活動を行った。見つけたものの形について、様々な方法で捉えたり確かめたりすることができるよう、情報教育部の教職員へ助言を求め、以下のようにI C T機器の活用を図って学習活動を展開した。

- ・児童Aが教室内の身近なものから形を探して、見つけたものをタブレット型端末のカメラ機能で撮影する。

- ・撮影した画像をデジタルノートアプリに貼り付け、見つけたものの輪郭をタッチペンでなぞる。

- ・教職員がデジタルノートアプリから画像を切り取り、なぞった線(形)のみを抽出して児童に提示する(図IV-4-1)。

- ・Aが自分自身でなぞった線(形)と、「丸」「三角」「四角」の図形のモデルとを見比べることにより、どの形を見つけたのか、児童自身が正誤について判断する。



図IV-4-1 タブレット型端末

アプリの活用により、見つけたものの形について、Aが輪郭を描いて表現することを通して形を捉え直しながら考えたり、形が「丸」「三角」「四角」のどれなのかを自分で判断したりすることができ、Aの思考・判断・表現を促すことにつながった。

(イ) 授業実践2「お米を育てよう」(中学部3学年 生活単元学習)

本単元は、バケツ稲の生育を通して、土づくりや苗植え、稲の観察記録の作成、収穫、調理まで様々な体験的な学習活動を行うものである。単元を通して、理科や職業・家庭に関わる資質・能力を育むとともに、国語や数学で身に付けた力を観察場面で活用・発揮できることをねらった。しかし、本学級の生徒の実態として、書くことが苦手な生徒が多く、これまで観察記録をまとめる活動には消極的であった。「書く

苦手さを軽減し、活動に意欲をもたせたい。」という担任の思いからタブレット型端末を活用した。その際、「観察記録専用のアプリではなく、他の学習においても生かしやすいオンラインホワイトボードアプリの使用がよい」という情報教育部の提案を受け、授業で使用していった。

授業では、まず畑において、気温や水温、稲（苗）の長さを測り、稲の様子を観察しながらタブレット型端末のカメラ機能で撮影をし、水やりなどの世話をした。次に、教室に戻り、オンラインホワイトボードアプリを使用して観察記録をまとめた。その際、発表に向けて、タイトルや画像の挿入、レイアウトの工夫なども併せて行った。最後に、タブレット型端末をモニターにつなぎ、観察記録を映し出して一人一人発表をし合った。バケツ稲の生育に応じて、これらの活動を繰り返し行っていった。

生徒Bは書いた文字が乱れて読みにくくなりがちであったが、ICT機器を活用することで、考えていることを文字や絵で表してまとめることができるようになった。美しく観察記録をまとめている生徒Bの姿を見て、友達が「じょうずだね。」「分かりやすいね。」「漢字を使っている、すごい。」といった感想を述べて評価する姿が見られた。

観察記録をまとめる場面では、友達がまとめた観察記録を見て、「線を引くってどうやるの?」「図形のコピーペーストってどうやるの?」とやり方を聞くようになった。友達同士で教え合い、学び合う姿が見られた。発表の場面では、自分も友達もお互いに工夫しながら頑張っていることを分かっているため、自然に友達の発表を聴こうとする姿勢が身に付いていった（図IV-4-2）。



図IV-4-2 授業場面の様子

ICT機器を活用することで、面倒で苦手だった観察記録が、表現する楽しさを味わうものに変化していった。また、生徒によっては、作業学習における製品カタログの作成を行ったり、他学年の生徒にオンラインホワイトボードアプリの活用の仕方を教えたりするなど、身に付けた知識・技能を、自信をもって活用・発揮する姿も見られている。

（ウ）授業実践3「ものの溶け方」（高等部2学年 理科）

もともと身体が弱く発熱しがちであったり、令和4年3月に発生した福島県沖地震の影響による恐怖であったりといった心身の不調から、不登校となってしまった生徒

Cの学習を保障するために、令和4年度2学期から週1時間、リモートによる学習活動を設定して、理科や職業の時間に授業に参加できるようにした。夏休みの間にCの保護者に来校していただき、タブレット型端末の操作や、チャットやウェブ会議が可能となるアプリの使い方を確認し、2学期からのリモート授業へとつなげていった。

理科「ものの溶け方」の単元では、食塩、砂糖、片栗粉などの身近な物を水に溶かしながら、溶ける量や溶け方の違い、溶かしても物が無くならず蒸発させると出てくること等を理解できることをねらいとしている。授業では、実験を通して仮説や結果、気づきをワークシートにまとめていった。実験の1つでは、食塩水の水溶液をスライドグラスにのせて蒸発させ、抽出された食塩の結晶を顕微鏡で観察し、その後、タブレット型端末での検索結果を活用して、自分たちで抽出し観察した結晶と検索して調べた結晶の写真とを見比べ、どのような種類の結晶であったか確認する機会を設けた。

生徒Cが参加するリモート授業では、教育用クラウドサービスのチャットやウェブ会議が可能となるアプリを活用して、ワークシートを事前に添付して送付することで、リモートで授業に参加する生徒Cとワークシートを共有し、生徒Cが授業内容を把握したり、学んだ内容や感想を記述したりできるようにした。また、タブレット型端末のカメラ機能を利用して、顕微鏡で友達が観察している様子や、顕微鏡に映る食塩の結晶の映像をミラーリングすることで共有し、リモートで授業に参加する生徒も、教室の友達が観察し発見した感動を分かち合えるようにした。リモートで映像を共有して見ることで、生徒Cは食塩の結晶を見た際に感嘆の声をあげたり、感想を述べたりしていた。家庭でも、事前に授業内容や準備物を共有して実験を進め、モニターを通して生徒Cが友達とお互いに実験の結果を見合いながら学ぶことができ、双方向でやりとりのある授業を展開することができた。

授業を通して生徒Cの豊かな表情の変化が見られるようになり、身だしなみを整えて笑顔で授業に参加できていることから、授業者もICT機器を活用した授業づくりに積極的になっていった。情報教育部の教職員に授業で試みたいことを相談し、日々、連携を図りながら取組を進めている。

④成果と課題

ICT機器の活用により、授業の目標の達成に向けて児童生徒の思考・判断・表現を促したり、児童生徒が抱える学習上の困難さの軽減を図ったりすることができた。それらは児童生徒の学習意欲の向上や、コミュニケーションの促進、協働的に学び合ったり認め合ったりする姿に発展していった。さらには、これまで授業実践において大切にしてきた体験的・实际的な学習活動、操作的な学習活動、視覚・触覚などの様々な感覚や体の動きを働かせた学習活動と組み合わせることで、より多様な学び方の中で、学びを深めることにつながったと考える。

また、情報教育部や研修部による仕掛けや支援によって、ICT機器活用に関するハードルが下がり、ICT機器活用の成果が児童生徒の変容として表れたことで、教

職員が一層活用しようとする好循環が生まれた。リモート授業の事例においては、身近な教職員の実践をきっかけにして、同様の課題を抱えている学級担任がリモート授業を実施するなど、校内において相乗効果が表れており、校内資源を活用した教職員のOJLが促進された。

課題としては、「育てるべきは、ICT機器活用技術よりも情報活用技術」（杉浦、2020）であることを踏まえ、情報活用能力の育成に向けた教科横断的な視点での授業づくりの推進が挙げられる。「情報活用能力を高めながら個別最適化された学び、協働的な学び、探究的な学びにつながる「学びの変革」の実現に向けて、効果的にICT機器を活用していくこと」（福島県教育委員会、2022）が重要であると考ええる。本校では、今年度の取組から、教職員の「情報活用能力を育みたい」という意見が増えてきている。また、令和4年度の校内研修「学習や生活の場で活用できる！生きて働く力を育む授業づくり～『教科等横断的』な視点を踏まえて～」において授業づくり研修を重ねてきている。これらの教職員の意識の変容や研修の成果を基に、次年度も組織的な教育課程の改善により、情報活用能力の育成に向けた発展的な取組を推進していきたいと考える。

（４）本事例の考察

指導の形態の検討においては、年間指導計画を作成しながら児童の実態と照らし合わせながら具体的に検討し、改善することができた。その背景には、教育課程の類型ごとのグループである学部類型会や、小学部から高等部までの各教科等のグループである教科・領域会において、自校の教育課程を検討する組織や風土醸成を複数年かけて整えてきたことが影響していると考ええる。

また、学校経営の方針に基づいた、ICT機器の活用に関する重点目標の達成に向けては、カリキュラム・マネジメント委員会で対応を検討しながら、年間指導計画にICT機器の活用を記述したりして教師の意識改革につなげたり、教育情報部、研修部などの関係部署が連携して指導実践を支援することが有効だったと考える。

これらのことから、自校の教育課程の検討や改善にあたっては、検討する組織を構築することの他に、年間指導計画をツールとして活用することも有効であることが示唆された。

付記 本県では「障害」を「障がい」と表記する方針になっているため、本稿においても「障がい」と表記しています。

（富田篤・北川貴章）

第Ⅴ章 特別支援学校における自立活動の指導

1. 問題と目的

現行の特別支援学校学習指導要領の改訂に向けた検討過程では、自立活動の課題として、実態把握、指導目標の設定、具体的な指導内容の設定までのプロセスについて、教員の理解が十分でないこと、子供たちの実態把握から導かれた指導目標と到達状況が乖離していること等が指摘され、子供たち自身が、どのように成長しているか、より深い学びに向かっているかをとらえる学習評価の在り方が示された（中央教育審議会，2017）。

今回の改訂では個別の指導計画の作成についてさらに理解を促すため、実態把握から指導目標や具体的な指導内容の設定までの手続きの中に「指導すべき課題」を明確にすることを加え、手続きの各過程を整理する際の配慮事項を示した（文部科学省，2018f）。また、各学校の実態に応じて創意工夫を施しながら作成する個別の指導計画の手続きの参考例として、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編に、実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例（以下、「流れ図」とする）を示した。

本章では、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自立活動の時間における指導の設定状況や、自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組状況、自立活動の評価方法の工夫についての取組状況を明らかにし、その課題について考察を加えることを目的とする。また、流れ図を参考に個別の指導計画の作成に関する校内研修を通して、自立活動の指導の充実とカリキュラム・マネジメントに取り組んだ取組を紹介する。

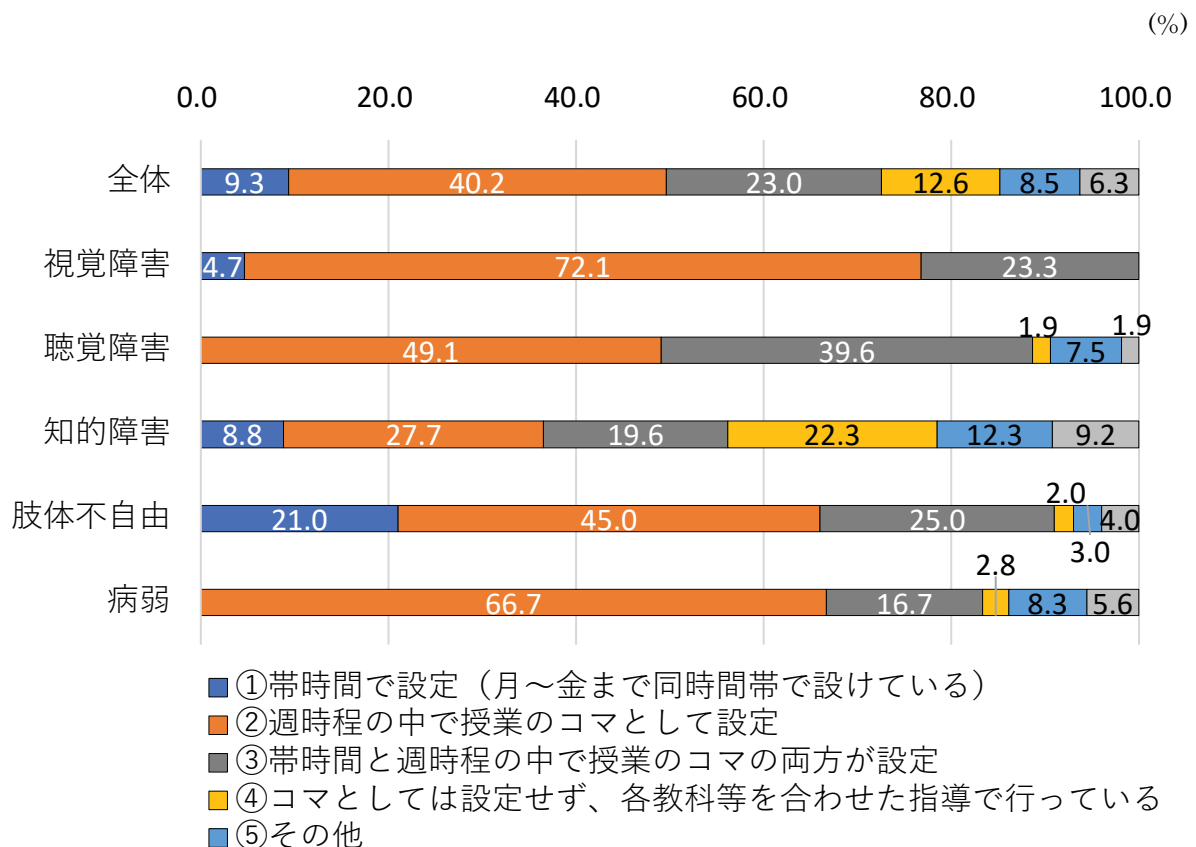
2. 研究Ⅰ（調査）

（1）自立活動の時間における指導の設定について

知的障害の教科を中心とした教育課程の自立活動の時間における指導の設定については、図Ⅴ－2－1、図Ⅴ－2－2に示すとおりであった。

全体でみると、小・中学部について、「帯時間で設定」が46校（9.3%）、「週時程の中で授業のコマとして設定」が198校（40.2%）、「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」が113校（23.0%）、「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」が62校（12.6%）、「その他」が42校（8.5%）、無回答が31校（6.3%）であった（図Ⅴ－2－1）。

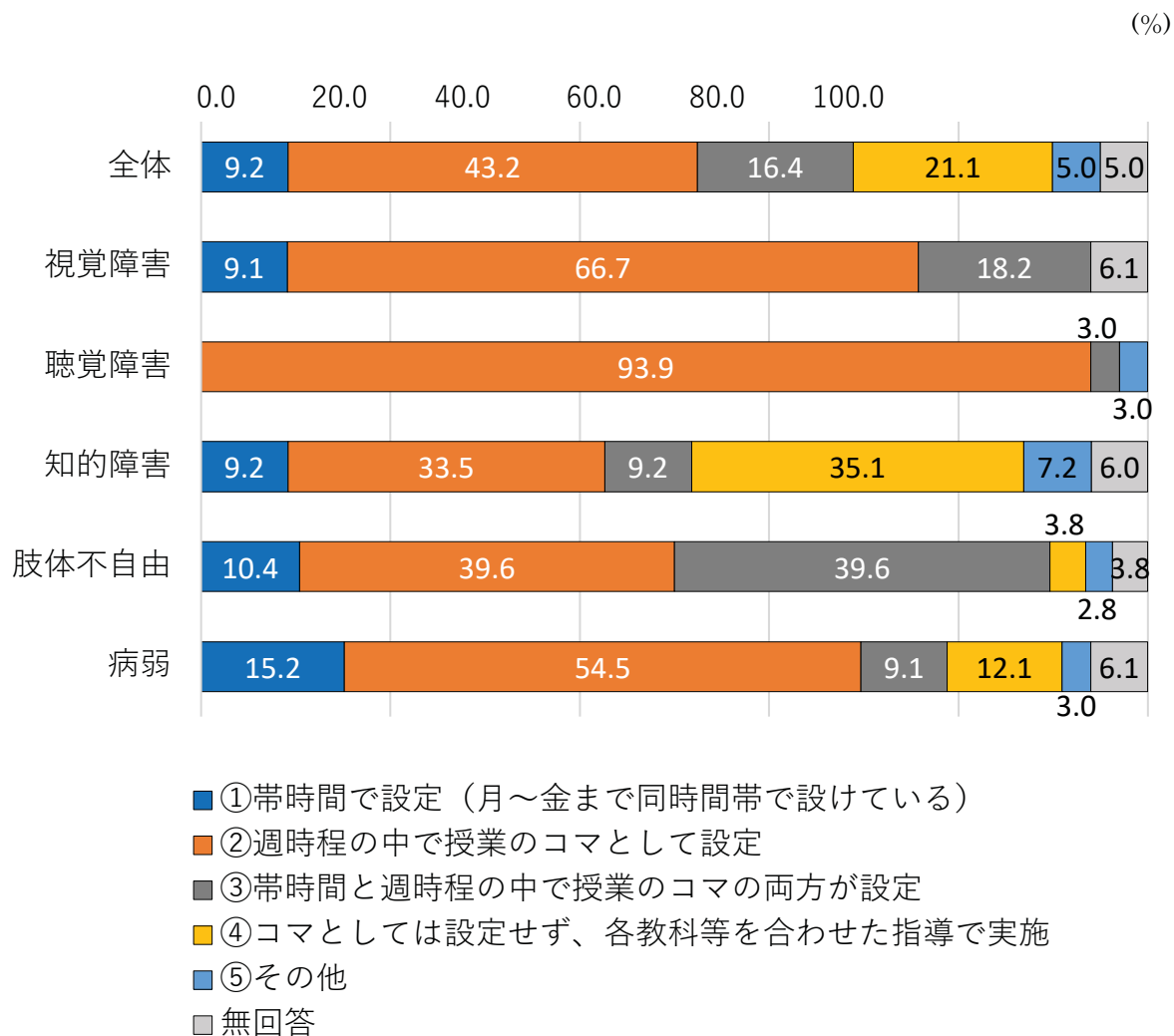
高等部については、「帯時間で設定」が42校（9.2%）、「週時程の中で授業のコマとして設定」が197校（43.2 %）、「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」が75校（16.4%）、「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」が96校（21.1%）、「その他」が23校（5.0%）、無回答が23校（5.0%）であった（図Ⅴ－2－2）。



図V－2－1 自立活動の時間における指導の設定:小・中学部／知的障害の教科を中心とした教育課程(n=全体 492、視覚 43、聴覚 53、知的 260、肢体不自由 100、病弱 36)

障害種別でみると、小・中学部について、いずれの障害種でも「週時程の中で授業のコマとして設定」が最も多く、占める割合が最も高かったのは視覚障害特別支援学校で 31 校 (72.1%)、最も低かったのは知的障害で 72 校 (27.7%) であった。知的障害特別支援学校では「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」学校が二番目に多く、58 校 (22.3%) であった。視覚障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校、肢体不自由特別支援学校、及び病弱特別支援学校で二番目に多かったのは、「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」している学校であった (16.7～39.6%)。知的障害特別支援学校で「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」している学校は 51 校 (19.6%) であった。

高等部については、視覚障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校、及び病弱特別支援学校で「週時程の中で授業のコマとして設定」している学校が最も多く (54.5～93.9%)、聴覚障害特別支援学校では 31 校で 9 割以上を占めた。肢体不自由特別支援学校では「週時程の中で授業のコマとして設定」している学校と「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」している学校が最も多く、ともに 42 校 (39.6%) であった。知的障害特別支援学校では「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」と回答



図V－2－2 自立活動の時間における指導の設定:高等部／知的障害の教科を中心とした教育課程(n=全体 456、視覚 33、聴覚 33、知的 251、肢体不自由 106、病弱 33)

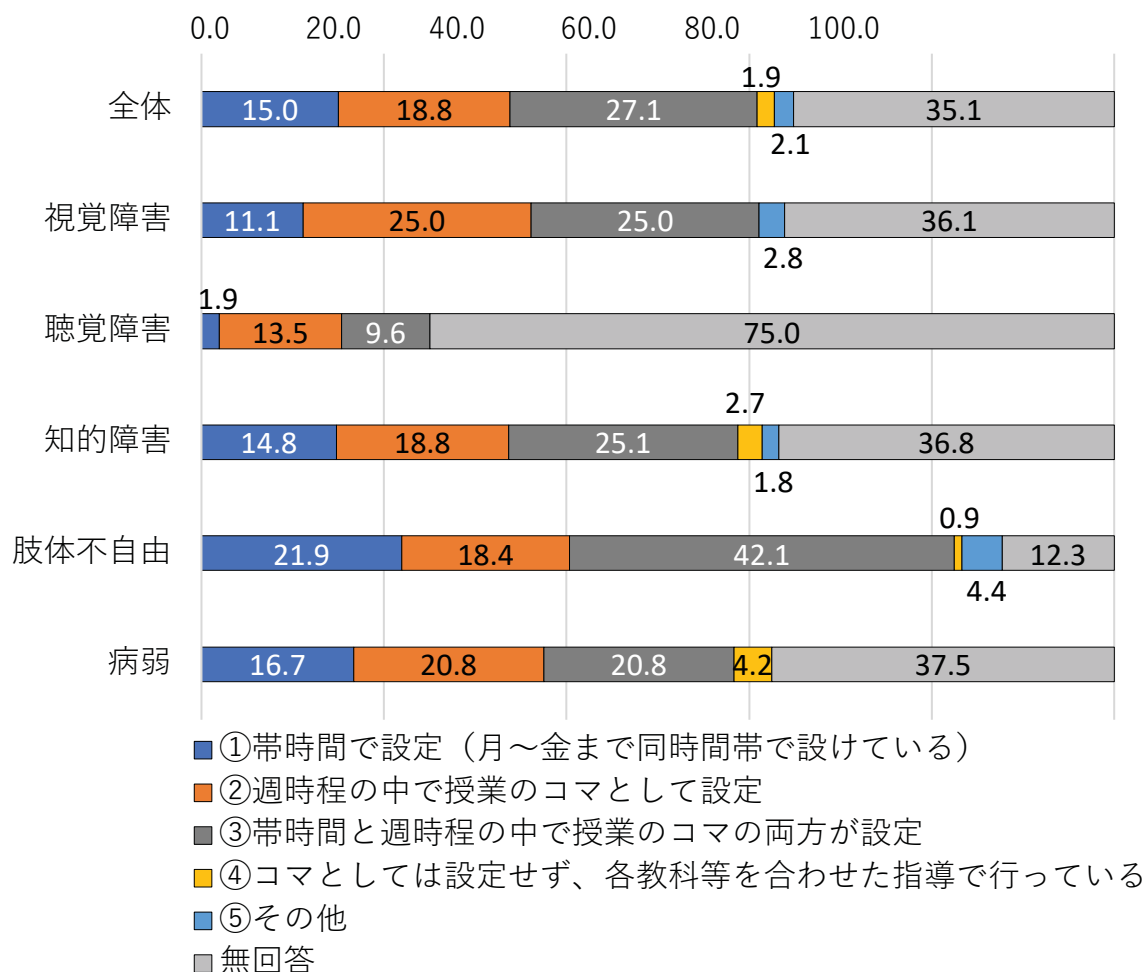
した学校が 88 校（35.1%）で最も多く、次いで「週時程の中で授業のコマとして設定」している学校が 84 校（33.5%）であった。

また、視覚障害特別支援学校では小・中学部と高等部について、聴覚障害特別支援学校では高等部について、「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」学校がなかった。聴覚障害特別支援学校では小・中学部と高等部について、病弱特別支援学校では小・中学部について、「帯時間で設定」している学校がなかった。

次に、自立活動を主とした教育課程の自立活動の時間における指導の設定については、図V－2－3、図V－2－4に示すとおりであった。

全体でみると、小・中学部について、「帯時間で設定」が 71 校（15.0%）、「週時程の中で授業のコマとして設定」が 89 校（18.8%）、「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」が 128 校（27.1%）、「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っ

(%)

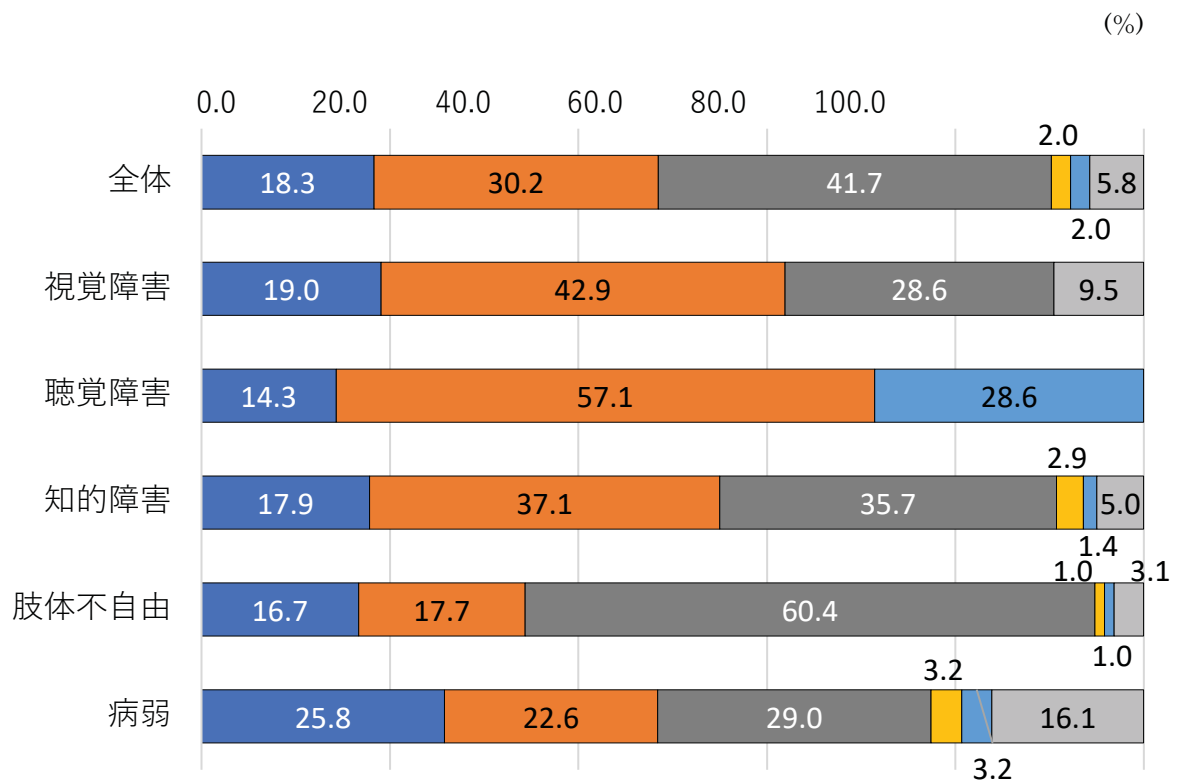


図V－2－3 自立活動の時間における指導の設定:小・中学部／自立活動を主とした教育課程 (n=全体 473、視覚 36、聴覚 52、知的 223、肢体不自由 114、病弱 48)

ている」が9校 (1.9%)、「その他」が10校 (2.1%)、無回答は166校 (35.1%)であった (図V－2－3)。

高等部については、「帯時間で設定」が54校 (18.3%)、「週時程の中で授業のコマとして設定」が89校 (30.2%)、「帯時間と週時程の中で授業のコマの両方を設定」が123校 (41.7%)、「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」と「その他」がともに6校 (2.0%)、無回答が17校 (5.8%)であった (図V－2－4)。

障害種別でみると、肢体不自由特別支援学校では、「帯時間と週時程における授業のコマの両方を設定」している学校の割合が高く、小・中学部については48校 (42.1%)、高等部については58校 (60.4%)であった。視覚障害特別支援学校、知的障害特別支援学校、



- ①帯時間で設定（月～金まで同時間帯で設けている）
- ②週時程の中で授業のコマとして設定
- ③帯時間と週時程の中で授業のコマの両方が設定
- ④コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で実施
- ⑤その他
- 無回答

図V－2－4 自立活動の時間における指導の設定:高等部／自立活動を主とした教育課程
(n=全体 295、視覚 21、聴覚 7、知的 140、肢体不自由 96、病弱 31)

病弱特別支援学校では、小・中学部について各々 9 校（25.0%）、56 校（25.1%）、10 校（20.8%）で、高等部については各々 6 校（28.6%）、50 校（35.7%）、9 校（29.0%）であった。

視覚障害特別支援学校では、高等部について「週時程の中で授業のコマとして設定」が 9 校（42.9%）と最も多かった。聴覚障害特別支援学校では、小・中学部について無回答が 39 校（75.0%）と 7 割以上を占め、高等部については「週時程の中で授業のコマとして設定」が 4 校（57.1%）と最も多く、「その他」が 2 校（28.6%）であった。視覚障害特別支援学校と聴覚障害特別支援学校ともに、小・中学部及び高等部について「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」との回答はなかった。

(2) 自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組

自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するために、各学校が取り組んでいることについては、図V-2-5、図V-2-6に示すとおりであった。

全体でみると、小・中学部について、「学級や学年などの教員間での話し合い」が510校(93.8%)、「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が380校(69.9%)、「校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家の参画」が317校(58.3%)、「研修の実施」が302校(55.5%)、「実態把握シートや課題関連図の作成・活用」が288校(52.9%)、「諸検査の実施」が248校(45.6%)、「指導記録の活用」が235校(43.2%)、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に掲載されている流れ図の活用」が180校(33.1%)、「手引きやマニュアルの作成」が155校(28.5%)、「記録や評価方法の工夫」が147校(27.0%)、「管理職の参画」が109校(20.0%)、「その他」が13校(2.4%)であった(図V-2-5)。

高等部について、「学年や学年などの教員間での話し合い」が440校(91.5%)、「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」が223校(46.4%)、「外部専門家の参画」が160校(33.3%)、「管理職の参画」が90校(18.7%)、「諸検査の実施」が165校(34.3%)、「特別支援学校学習指導要領自立活動編に記載されている流れ図の活用」が152校(31.6%)、「実態把握シートや課題関連図の作成・活用」が224校(46.6%)、「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が291校(60.5%)、「指導記録の活用」が178校(37.0%)、「記録や評価方法の工夫」が116校(24.1%)、「研修の実施」が237校(49.3%)、「手引きやマニュアルの作成」が130校(27.0%)、「その他」が18校(3.7%)、「特になし」3校(0.6%)で、無回答は1校(0.2%)であった(図V-2-6)。

障害種別でみると、小・中学部、高等部ともにいずれの障害種でも「学級や学年などの教員間での話し合い」が最も多かった(75.6~100.0%)。次いで、視覚障害特別支援学校では、小・中学部について「諸検査の実施」を選択した学校が31校(64.6%)、高等部について「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」、「諸検査の実施」、「外部専門家の参画」を選択した学校が、各々28校(82.4%)、18校(52.9%)、14校(41.2%)と多かった。聴覚障害特別支援学校では、「諸検査の実施」を選択した学校が小・中学部について46校(70.8%)、高等部について23校(56.1%)と多く、小・中学部では「実態把握シートや課題関連図の作成・活用」が20校(30.8%)、高等部では「研修の実施」が9校(22.0%)と少なかった。肢体不自由特別支援学校では、小・中学部について「研修の実施」が85校(73.3%)、高等部について「外部専門家の参画」が60校(52.6%)であった。病弱特別支援学校では、小・中学部について「記録や評価方法の工夫」が26校(51.0%)、高等部について「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が34校(82.9%)、「指導記録の活用」が23校(56.1%)であった。

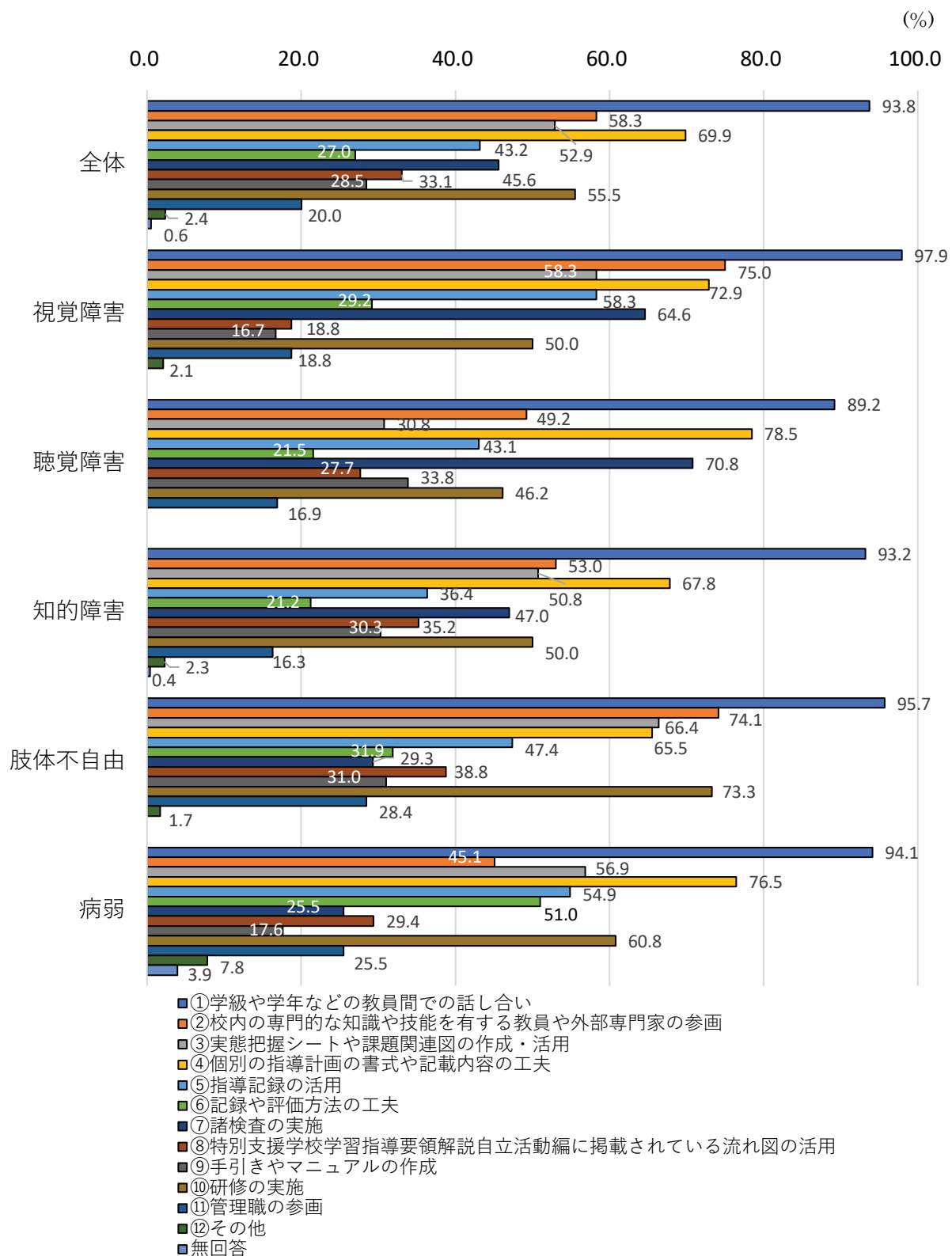
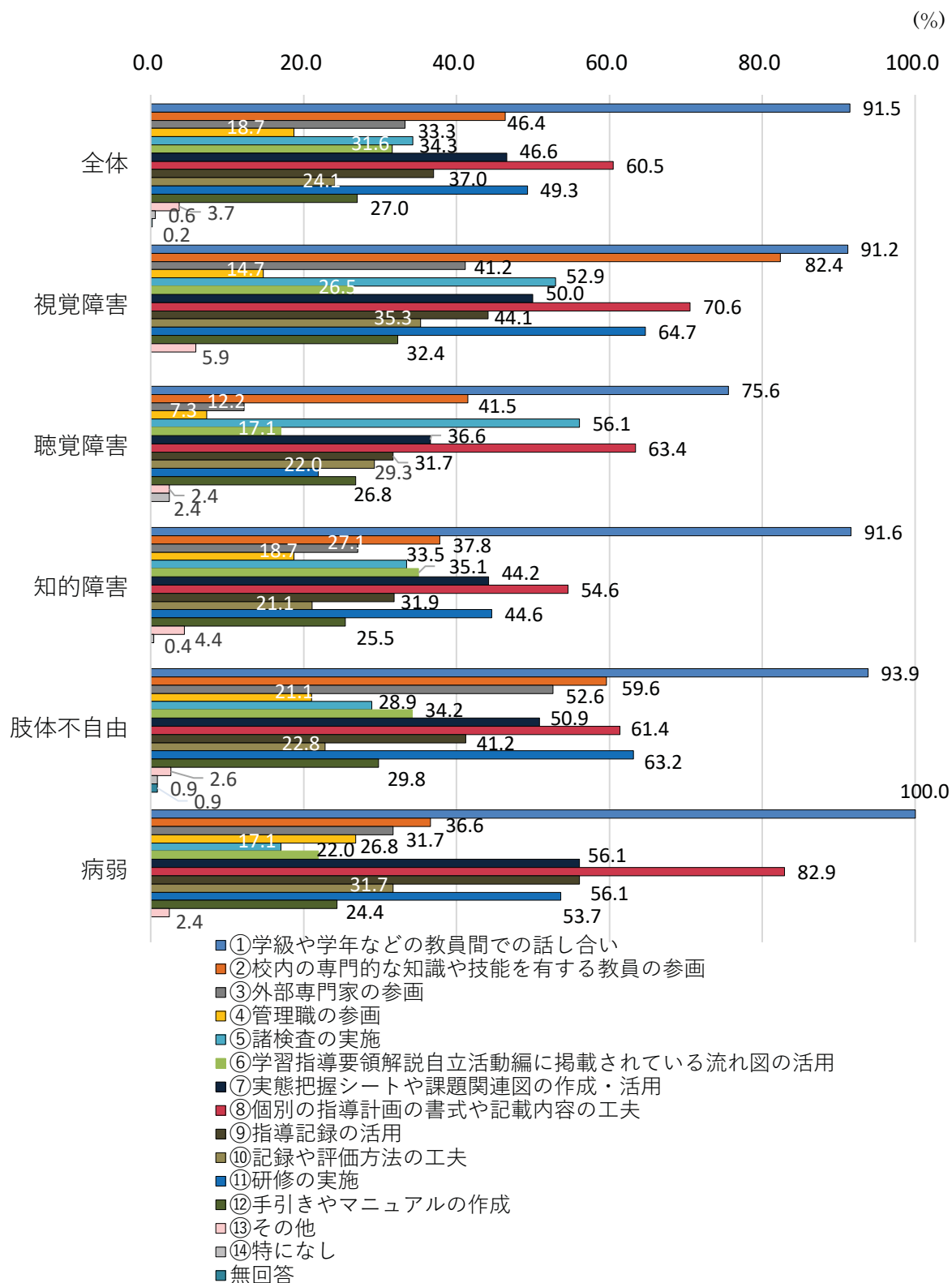


図 V - 2 - 5 自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組：小・中学部(n=全体 544、視覚 48、聴覚 65、知的 264、肢体不自由 116、病弱 51、複数回答可)



図V－2－6 自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組：高等部(n=全体 481、視覚 34、聴覚 41、知的 251、肢体不自由 114、病弱 41、複数回答可)

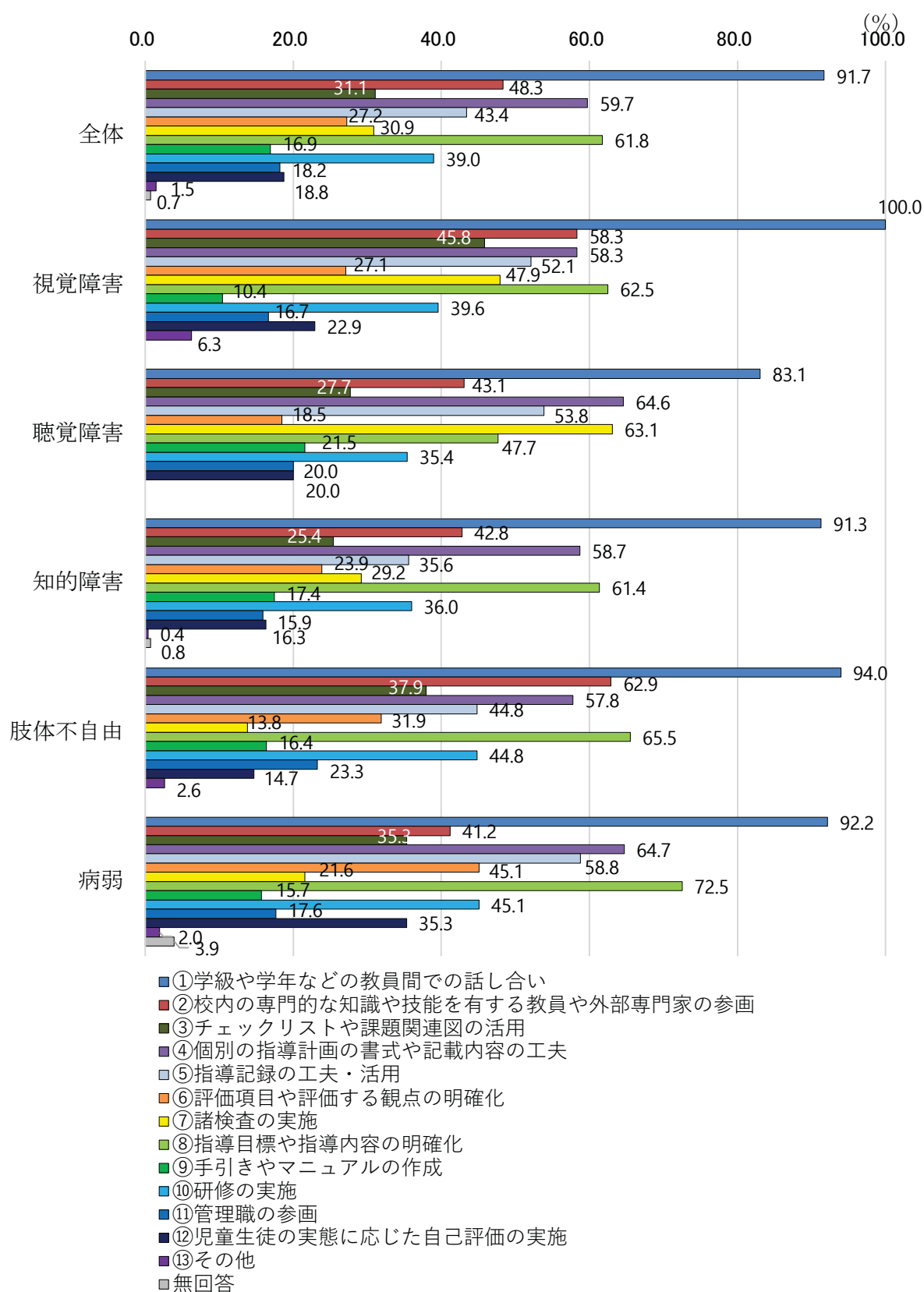
(3) 自立活動の評価方法の工夫についての取組

自立活動の評価方法の工夫について、各学校が取り組んでいることについては、図V-2-7、図V-2-8に示すとおりであった。

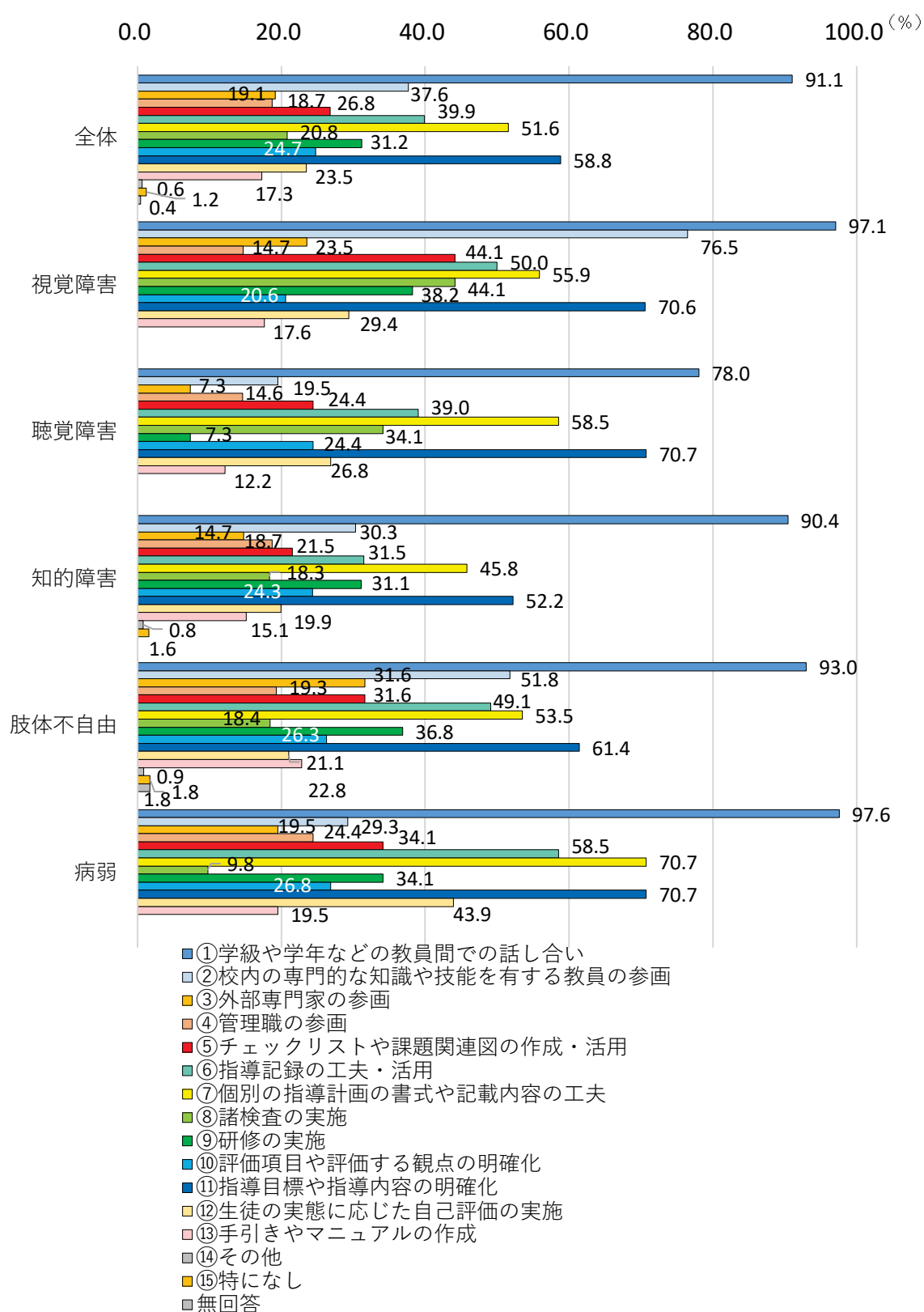
全体でみると、小・中学部について、「学級や学年などの教員間での話し合い」が499校(91.7%)、「指導目標や指導内容の明確化」が336校(61.8%)、「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が325校(59.7%)、「校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家の参画」が263校(48.3%)、「指導記録の工夫・活用」が236校(43.4%)、「研修の実施」が212校(39.0%)、「チェックリストや課題関連図の作成・活用」が169校(31.1%)、「諸検査の実施」が168校(30.9%)、「評価項目や評価する観点の明確化」が148校(27.2%)、「児童生徒の実態に応じた自己評価の実施」が102校(18.8%)、「管理職の参画」が99校(18.2%)、「手引きやマニュアルの作成」が92校(16.9%)、「その他」が8校(1.5%)で、無回答は4校(0.7%)であった(図V-2-7)。

高等部については、「学年や学年などの教員間での話し合い」が438校(91.1%)、「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」が181校(37.6%)、「外部専門家の参画」が92校(19.1%)、「管理職の参画」が90校(18.7%)、「チェックリストや課題関連図の活用」が129校(26.8%)、「指導記録の工夫・活用」が192校(39.9%)、「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が248校(51.6%)、「諸検査の実施」が100校(20.8%)、「研修の実施」が150校(31.2%)、「評価項目や評価する観点の明確化」が119校(24.7%)、「指導目標や指導内容の明確化」が283校(58.8%)、「生徒の実態に応じた自己評価の実施」が113校(23.5%)、「手引きやマニュアルの作成」が83校(17.3%)、「その他」が3校(0.6%)、「特になし」は6校(1.2%)で、無回答は2校(0.4%)であった(図V-2-8)。

障害種別でみると、小・中学部、高等部ともにいずれの障害種でも「学級や学年などの教員間での話し合い」が最も多かった(78.0~100.0%)。次いで、視覚障害特別支援学校では、小・中学部と高等部について「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」を選択した学校が各々28校(58.3%)、26校(76.5%)、「諸検査の実施」が各々23校(47.9校)、15校(44.1%)であった。聴覚障害特別支援学校では、「諸検査の実施」が小・中学部と高等部について各々41校(63.1%)、14校(34.1%)であった。肢体不自由特別支援学校では、「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」が小・中学部と高等部について各々73校(62.9%)、59校(51.8%)であった。病弱特別支援学校では、小・中学部について「評価項目や評価する観点の明確化」が23校(45.1%)、高等部について「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が29校(70.7%)、「指導記録の工夫・活用」が24校(58.5%)であった。



図V－2－7 自立活動の評価方法の工夫についての取組：小・中学部(n=全体 544、視覚 48、聴覚 65、知的 264、肢体不自由 116、病弱 51、複数回答可)



図V－2－8 自立活動の評価方法の工夫についての取組：高等部(n=全体 481、視覚 34、聴覚 41、知的 251、肢体不自由 114、病弱 41、複数回答可)

(4) 考察

①自立活動の時間における指導の設定

知的障害のある児童生徒の指導においては、学校教育法施行規則第 130 条第 2 項の規定によって、必要がある場合は各教科や自立活動等を合わせて指導を行うことができる。今回の調査で示された自立活動の時間における指導の設定状況からは、各教科等を合わせた指導の中で指導を行っている学校は、特に知的障害特別支援学校が多いという特徴が看取できる。

②自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組

学部や障害種を問わず全体の結果に着目すると、学級や学年などの話し合いが多く、各学校で何をどのように話し合っているか、その具体が重要であろう。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に示されている流れ図を参考にしている学校の割合は、他の選択肢と比べても高いとはいえない。今後、各学校が実態に応じてどのような手続きの工夫を行っているか把握しながら、例示を改善する必要性についても検討できるとよいであろう。

他の項目では、小・中学部の調査で示した選択肢「校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家の参画」を、高等部の調査においては「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」と「外部専門家の参画」で分けて設定したため、単純に比較することができないが、学部に関係なく視覚障害特別支援学校や肢体不自由特別支援学校において、校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家を活用する学校が多い傾向にあることが看取できる。また、諸検査の実施についても学部に関係なく、視覚障害特別支援学校や聴覚特別支援学校において多い傾向にあり、視力検査や聴力検査などがあてはまるものが推測され、障害種の特徴として見出すことができる。

③自立活動の評価方法の工夫

学部や障害種を問わず全体の結果に着目すると、学級や学年などの話し合いが一番多く、その次に評価項目や評価の観点の明確化、個別の指導計画の書式や記載内容の工夫の順に多かった。一方で、自己評価の実施を回答した学校は他の選択肢と比べても決して多いとはいえない状況であった。在籍する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が進む中、児童生徒の実態によっては、自己評価が難しい現状も推測できる。今後、自立活動の評価方法の工夫に係る具体的な取組を事例的に把握するとともに、現状や課題について詳細な分析を行うことが必要であると考えられる。

(竹村洋子・北川貴章・河原麻子)

3. 研究Ⅱ（事例）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に示されている流れ図を参考にしながら自立活動の指導の改善・充実に向けた取組

研究Ⅰ（調査）では、自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組のうち、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に掲載されている流れ図を活用している学校が相対的に少なかった。そこで、自立活動の指導の改善・充実に向けて流れ図を活用した実践を取り上げる。

（1）学校の概要

M県立N特別支援学校（以下、「本校」とする）は、県内全域を校区とする肢体不自由児を対象とした特別支援学校であり、小学部、中学部、高等部を設置した本校と、2つの分校がある。令和4年の在籍児童生徒数は、小学部21名、中学部12名、高等部16名である（令和4年5月1日時点）。そのうち、重複学級に在籍する児童生徒は8割を超えている。

（2）令和2年度の自立活動の指導の充実・改善に向けた取組

本校では令和2年度より、学校経営計画の4つの重点項目の1つとして「自立活動の指導の充実」を掲げ、取組を進めてきた。その中心として、「自活の流れ図研～教科学習を後ろ支えする自立活動の指導内容の充実を図るために～」（以下、「流れ図研」とする）という研修を年間で複数回設定している。流れ図研は、基本的に各クラスを1グループとし、研修を通してそれぞれのグループ内で合意形成を図りながら、クラスに所属している児童生徒全員分の流れ図を作成することとなっている。

令和2年度は流れ図研をもとに、教師一人一人が自立活動に関する基礎的な理解を深め、児童生徒の実態により即した指導目標、指導内容を明らかにし、本校の自立活動の充実を図ることを目指して取り組んだ。その中で出てきた課題として、「指導仮説から指導目標を導き出すのに苦慮した」「教科との関連の理解や実践が不十分であった」ということが挙げられた。

（3）令和3年度の流れ図研

令和3年度の流れ図研を開始するにあたり、まず前年度の課題であった「指導仮説から指導目標を導き出すことに対する苦慮」について明らかにするために、作成されていた児童生徒の流れ図を分析してみた。その結果、児童生徒の実態から導き出した課題関連図はある程度クラスの合意形成のもとで作成できており、中心課題や指導仮説も導き出すことができていた。しかし、指導仮説から導き出された指導目標には、課題解決に向かっていけるのかと疑問に感じるものも確かに存在していた。また、日常生活の何につなげようとしているのかを具体的にイメージできないものもあった。その原因としては、実態の書き出しが日常の行動の羅列であったこと、またその行動の背景の読み取りも曖昧なものが多

かったからではないかと考えた。併せて、実態の書き出しの問題に関しては、個別の指導計画に記載された各教科等の年間目標へのつながりの弱さとも関係しており、そのことが「教科との関連の理解や実践が不十分であった」というもう1つの課題にも結び付いているのではないかと推察した。

これらの結果から、令和3年度は流れ図作成の中で最初に行う「児童生徒の実態把握」の部分について、個別の指導計画に示された各教科等の年間目標の達成を目指すための「学習上又は生活上の困難」に着目することができるよう、流れ図研での講義内容を工夫することとした。また、困難を生み出している背景を探る過程で、グループ外の教師からの意見を聞くことができる機会の設定として、本校自立活動部員（以下、「自活部員」とする）全員が所属クラス以外の児童生徒の背景を確認し、気付いたことを各グループに返すこととした。これらの取組により、児童生徒の「学習上又は生活上の困難」やその困難を生み出す背景の読み取りが充実することで、その後の課題関連図や指導仮説と指導目標がつながりやすくなり、各教科等との関連やその実践にもつながると考えた。そして、最終的には実践を通じて教育課程の改善へとつなげていくことができるのではないかという仮説のもと実践に取り組んだ。その事例を次に示す。

（４）事例

対象は本校小学部1年の男子児童（以下、「A児」とする）である。低酸素性虚血性脳症で、胃ろうによる経管栄養や吸引、吸入といった医療的ケアが必要となっている。入学当初の様子として、移動は座位保持用車いす（以下、「車いす」とする）を使用し、日常で取る姿勢は背臥位がほとんどであった。楽しいことがあったり、頑張って活動しようとしたりとすると、全身に過剰に緊張が入ってしまい、呼吸も気道狭窄が起こったような音になることが多かった。未定頸で、不安定ではあったが車いす上で見たいほうに顔を向けることはできる。コミュニケーション手段としては、発声と表情での表出と併せて受け取り手側の推測になることが多かった。

（５）A児の流れ図完成まで

1回目の流れ図研を受け、はじめにクラス教員3名（以下、「クラス教員」とする）で個別の指導計画の各教科等の年間目標を達成させるための「学習上又は生活上の困難」とその背景を検討した。A児の見る力を活用しながら、物の選択や文字学習、数量の基礎に関することなどを教科の目標として掲げていたため（表Ⅲ－2－5）、視線の安定や選択に対する表出の仕方の困難さに視点を多く向けていた（表Ⅲ－2－6）。

困難と背景を確認した自活部員からは、「視線の安定を生みたければ、頭頸部の安定性が必要になるが、その頸部の安定を生むための体幹のコントロールはどうか？」、「活動する際の手や腕のコントロールは、体幹や肩甲骨の安定性が必要になってくると思うが、その力はどうか？」といった、姿勢やその姿勢を生み出すための体幹等のコントロールにつ

いての意見が多かった。クラス教員内でも姿勢については困難性として考えていたが、学習に向きやすい姿勢をとることが難しいという現状を確認するにとどまり、背景の探り方が曖昧であった。そこで、A児の身体の状態やそれに伴う姿勢について、背景も含めてクラス教員内でもう一度とらえ直すことにした。併せて、運動時の緊張の入り方や動きのパターン、それを生み出している感覚面についても、自活部員に協力してもらいながら困難性と背景を探ることができた。その中で、各課題の関連を自然とつなげて考えることができたため、課題関連図の作成と中心課題の検討がスムーズであった。課題の関連性をイメージできていることで指導仮説も立てやすく、それに基づいた指導目標も導きやすくなり、取り組むべき方向性をクラス教員内で明確にもつことができた（表Ⅲ－２－７）。

表Ⅲ－２－５ A児の教科の個別の指導計画（一部抜粋）

教科	年間目標
国語	・ ひらがなで書かれた3文字程度の名称が分かる。 ・ 身近な人との会話を通して、ものの名前や動作、気持ちなどを表した言葉の種類に触れ、自分なりに表現しようとする。
算数	・ 3までの数の量を比較したり、数詞と物とを対応させ、関連付けて仲間分けすることができる。 ・ 物と物とを対応させ、関連付けて仲間分けすることができる。
図画工作	・ 作りたい物の色、形、大きさなどを自分で選択しながら制作することができる。 ・ 制作活動を行う中で、身近な用具を使って教師と一緒に作品を作ることができる。

表Ⅲ－２－６ A児の学習上又は生活上の困難とその背景

番号	学習上又は生活上の困難	困難性を生み出している背景
①	視線での選択や音声での表出が正確かどうか分からない。	・ 喃語、発声が不明瞭。 ・ 首の緊張、未定頸のため視線が定まりにくい。 ・ 能動的経験の少なさ、選択や表出を促される経験の少なさ。 ・ 反り返りの力を使っている。 ・ 気持ちが高まると身体が不随意に動いてしまう。 ・ 力を抜くという指示が分からない。 ・ 体調により、ゴロ音、狭窄音に影響がある。
②	表出に対して受け取り側の読み取りが必要になる。	
③	表出や身体の動きのレパートリーが少ない。	
④	学習に向かいやすい姿勢を整えるのが難しい。	
⑤	身体に力が入ると呼吸がしづらくなる。	
⑥	活動に取り組もうとすると、身体に意図しない力が入ってしまう。	

表Ⅲ－２－７ A児の指導仮説と指導目標

指導仮説	いろいろな姿勢をとったり、保持したりすることで、身体を動かす力(手の操作性、頭や視線の位置の調整など)のコントロールをしようとすることができるのではないか。
指導目標	①いろいろな姿勢を保持しながら活動する中で、主体的に身体を動かそうとすることができる。 ②視線選択や発声、身体の動き等で自分の思いを他者に伝えることができる。

(6) 授業改善とそれによる成果

本校の流れ図とそれに伴う自立活動の個別の指導計画の指導目標や指導内容の完成は8月の夏季休業中となっているため、表3に向けての取組としては2学期からスタートとなる。よって、以下に示す取組は全て、令和3年9月からの取組となる。

まず、自立活動の時間の指導で取り組んだ内容としては、「姿勢の種類を増やすこと」である。流れ図で、身体の状態の背景を探ることができたため、単純にとれる姿勢の数を増やすというものではなく、その姿勢の目的や現れてくると予測される効果についても考えながら姿勢のバリエーションを増やすことを試みた。ただ、クラス教員だけではなかなかアイデアが浮かびにくいこともあったため、再度自活部員や本校に配置されている理学療法士にも相談しながら取組を進めていくこととした。

最初に試みた姿勢は、ウレタンで作製した自作のライダーチェアでの前傾座位である。1学期は車いすや短時間のあぐら座位でほぼ全ての教科の学習に取り組んでいたのだが、振り返るような緊張や頭部のコントロールの調整、気道狭窄時の顎の位置の修正などを全て教師の支援で取り組まなくてはならない状態になっていた。その関係で教科の学習時間を確保することが難しい現状であった。流れ図作成の中で、困難性として考えられた頭部のコントロールの背景としては、「体幹のコントロールの難しさ」であったため、その部分にアプローチすることはできないかを探ることとした。ただ、いきなり体幹を保持する活動というのは課題が高すぎるのではないかと考え、以下の2つの仮説から自作のライダーチェアでの前傾座位を選択するに至った。

(仮説1) 体幹の安定性が支援具によってある程度保持されることで、頭部のコントロールがしやすくなり、相互的に体幹の育ちにもよい影響を及ぼすのではないか。

(仮説2) 前腕で体重を受けることによって不随意の運動をおさえ、肩甲骨の安定性が高まることで上肢操作にも良い影響が出るのではないか。

ライダーチェアでの前傾座位姿勢に取り組み始めて最初に現れてきた変化は、空間内での頭頸部の正中軸へのコントロールである。未定顎であるA児ではあるが、ライダーチェアによって体幹がある程度安定されていることと、周りの様子を見たいという強い思いから、前傾座位の状態で頭部を持ち上げようという動きがすぐに出始めた。次第に、それだ

けではなく、頭が左右に倒れそうになるのを何とか正中軸で持ちこたえようとしたり、頸部過伸展にならないようコントロールしようとしたりする動きも増えてきた。頭頸部のコントロール力が徐々に高まるとともに、少しではあるが体幹の力も高まってきており、さらには、抗重力姿勢を増やしたことで呼吸面にも良い影響が出始めた。また、頭部の位置が整いやすくなったことで気道狭窄の回数が減ってきており、教師の支援による姿勢調整の回数が大幅に減少された。

次に変化として現れてきたのは、内旋を含む上肢の過伸展の減少である。自活部員と再検討した困難性の中で出てきた「上肢の筋緊張の調整が難しく、内旋で過伸展になることが多い」の背景の1つとして、「肩甲骨周辺の安定性がないからではないか」ということを挙げており、先述の（仮説2）に至った。前傾座位では前腕で身体を支持させることにより不随意の運動がおさえられ、体幹や頭部のコントロールの影響なども相互に関係しながら、肩甲骨周辺の安定性が生まれることでライダーチェア上での簡単な操作（手首を掌屈方向に動かし自ら物に触れる）に取り組むことができるようになってきた。また、ライダーチェアでの前傾座位以外にも、プロンキーパーによる腹臥位やスパイダーでの立位などにも取り組むことにより、上記の変化に少なからず影響があったと考えている。

自立活動の時間の指導により上記のような変化が生まれることで、教科学習の取組にもよい影響があった。1つ目は、学習に取り組む時間の増加である。取組前は先述どおり、支援による姿勢の調整に時間と人手を割かなければいけない状況であった。しかし、自立活動の時間の指導の取組を継続することによって、教科学習内でのA児の姿勢調整の時間を減らすことができた。また、授業で取り組む内容も大きく変化してきた。これまでは、活動の際にどうしても教師がA児の手を動かして操作することが多かったが、姿勢の安定により自ら手で操作できる内容が増え、以前よりも少ない支援で友達と一緒に制作をしたり、楽器を演奏したりすることができるようになってきた。また、前傾座位の際はA児と向き合って授業することが可能になったため、視線がどこに向いているのかを確認しやすくなった。A児の学習に対する姿勢も主体的になり、教師の声かけを真似ようとするような発声も多くなってきた。こうした変化によって、視線だけの意思表示ではなく発声も取り入れたり、制作活動の際の手の動かし方を考えたりする中で、各教科等の年間指導計画の修正につなげることができた。

（7）教育課程等の改善に向けて

本校では例年12月に、校内独自様式である「教育課程改善シート」（資料1 節末に掲載）を活用しながら、流れ図研の際に編成したグループで次年度の教育課程についての話し合いを行っている。

A児のクラスでは、A児の各教科等の指導内容や時数の検討を行うために、まず自立活動の指導についてはどういったことをどの場面で取り組むことがより効果的だったのか、1年間実際取り組んだ授業をもとにしながら検討を進めた。その際、流れ図の「困難を生

み出している背景」や「課題関連図」も参考にしながら、成果のあった取組をどのように継続及び発展させ、改善できるところについてはどのような改善方法があるかについて考えを深めた。それらを基に、教科と自立活動の関連性を意識しながら時数等の検討を行った（表Ⅲ－２－８）。

表Ⅲ－２－８ R 3 年度教育課程改善シート（一部抜粋）

教科	今年度の振り返り
国語・算数	授業の目標を達成するうえでの姿勢（自立活動の目標との関連性も含めて）を整えることに時間が必要だった。国語、算数が登校後すぐの授業であった部分も大きい。他の時間割との兼ね合いを考えると、国算は2時間目の設定がよいが、国語、算数の目標達成を目指す点と自立活動の取組との関連を考えると、授業の前半に自立活動の時間の指導で姿勢づくりを丁寧に取り組む方が、教科目標の達成を考えたときにも有効ではないか。
自立	「教科で取り組みたい内容に適した姿勢づくり」「その姿勢を自立活動の目標と相互に関連させていくこと」の2点を自立活動の時間の指導で取り組むことができた。児童の自発的な動きが以前に比べると増え、それに伴う意思表示も明確になりつつあるため、本年度同様の時間数は確保したい。また、姿勢の獲得により、教科学習に向かう際の姿勢のバリエーションも増え、自立活動の指導目標に向かうことができている。教科の欄にも記載されているが、姿勢づくりに向かうための準備には時間が必要になる。

これらの内容を基に、次年度に向けた時間割の作成にも試みた。具体的には、これまで毎日4時間目に配置していた自立活動の時間の指導や1時間目の朝の会として取り組んでいた生活科について、実際の授業目標や内容とも照らせ合わせながら、A児の学びに応じたものとなるよう検討を重ねた。その結果、各教科等の時数に大きな変更は生じなかったが、教育内容や学習時間がより明確になった時間割の作成につなげることができた。

（8）教育課程改善後の取組

先述のとおり、流れ図を基にした自立活動の時間の指導での指導目標や指導内容の確認、教科と自立活動との関連性などを検討し、A児の実際の学びに沿った時間割のもと、新年度（令和4年度）をスタートさせた。A児のクラスは児童4名、教師4名の編成で、教師4名のうち1名は前年度より引き続いての担任であるが、他3名は新たな（うち2名は他校よりの異動者）メンバーとなった。それでも、年度当初は個別の指導計画、流れ図や教

育課程改善シートなどを基にして、A児の実態やこれまでの取組について具体的に話し合うことができ、スムーズながらもクラス内での共通理解を深めることのできる引き継ぎを行うことができた。

実際の取組では、前年度の時間割の改善により、教科学習の前に15分間の自立活動の時間の指導を設定したことで、教科を取り組む上で必要となる姿勢づくりやそれに向かうための身体への取組について、A児に負担のない時間配分で実施することができるようになった。また、その指導内容についても、A児のその日の体調や教科の学習内容に応じた姿勢づくりという視点をもって取り組むことができるようになってきているため、ある程度の見通しや系統性をもった指導につなげることができている。そしてその取組自体が、自立活動の評価と併せて、新たな自立活動の指導目標や指導内容を作成するための流れ図に向けた実態把握にもなっている。

（9）成果と課題

令和2年度より、学校経営計画の重点項目の1つである「自立活動の指導の充実」を目指してスタートさせた流れ図研と、それにより作成された流れ図について、まずは成果について考えてみたい。

まず1つ目として、A児の事例の中でも触れたが、流れ図を作成するうえで学習上又は生活上の困難を考え、その背景を探るという活動は容易ではないが、なくてはならない取組の1つである。流れ図研は、教師全体にそのような意識を芽生えさせ、現在取り組んでいる活動にはどのような意味があるのかをグループ（基本的には各クラス）全員で共通認識するきっかけとなっている。そのなかで、校内外の専門家との連携を図りながら、自分自身の力量を高めていくことの必要性を感じている教師が増えてきたことを成果として挙げたい。今後も、学校全体で専門性を高められるような取組を工夫していきたい。

次に、指導目標や指導内容に行き着くまでの「過程を明文化する」ことや「その過程での考え方がグループの合意形成で成り立っている」部分に着目して考えたい。グループでの話し合いというのはどの学校においても比較的行われていることだと思うが、それを記録として残したり、みんなが1つの共通な枠組みをもって考えたりするためには、流れ図が果たした役割は大きいと考える。また、それが経年的に蓄積されることにより、単に引き継ぎ資料として役立つというだけでなく、児童生徒の実態の変容や学びの履歴を読み取る資料ともなる。これまで作成した流れ図が、児童生徒により即した指導目標、指導内容を作成するうえで、今後より一層重要な資料となっていくと考えている。流れ図を作成する過程で、教員間で共通理解を図る取組の成果について考えてきた。では、これらの自立活動についての取組が、各教科等との関連やその実践、教育課程への改善とつながっていたのかを振り返りたい。

まずは、自立活動の時間の指導と教科の関連性についてである。取組を始める前までの本校は、自立活動の時間の指導では「身体の動き」についての取組を重点的に行い、教科

指導は教科指導として分けて考えてしまう傾向にあった。そのため、自立活動と教科の関連性を見出すことができない教師が少なくなかった。令和2年度より流れ図研を進めていく中で、個別の指導計画の教科等の年間目標を達成するうえでの困難は何かということを考えていくようにしていくことで、A児の事例でも示したように、自立活動の時間の指導での取組をどのように教科学習に落とし込み、発展させ、改善すればよいかを考えるきっかけとなってきた。ただ、教科の単元計画案の様式に記入する自立活動の要素を含んだ配慮事項を見てみると、流れ図で作成した指導目標と大きく方向が違っているものが書かれていたり、教科等の目標を達成するうえで何が自立活動として必要になるのかの説明が十分に行えなかったりと、本質的な部分としてはまだまだ課題が多い。教科等の指導場面でどのように自立活動の時間の指導の内容を落とし込めばいいのか、時間の指導で取組ほどではないにしても、教科等の中で力を高められるのかといった部分をより具体的に考えられるような工夫が今後必要となってくる。

次に、教育課程改善に向けた取組との関連性である。先述したとおり、次年度の教育課程についての検討は、毎年12月に本校独自の様式である教育課程改善シートを活用して行っている。その際、A児の事例にもあったように、流れ図を基にして、自立活動の時間の指導の内容や時数（活動する時間帯も含めて）についても併せて検討している。そういった点でも、教育課程の改善に流れ図を生かすことができていると考える。加えて、今後さらに流れ図を活用して教育課程を見直し、改善を進めていくためにはどうすればよいかを検討していく必要性を感じている。その取組の1つとして、令和4年度は、教育課程改善シートの項目に「流れ図で示している『目標に対する指導場面』」にあてはまっている教科に、自立活動の指導目標の番号を記入できるよう項目を追加することにした。これによって、自立活動の指導目標につながる内容を教科指導の中でも意識して、関連付けながら取り組むことができていたのかを振り返ることができると考えている。この部分の分析については今後の課題であるが、教育課程改善シートと流れ図の相互作用で、児童生徒に応じた教育課程の改善に向けて取組を進めていきたい。

先述したとおり、児童生徒の抱えている困難の背景にあるものを読み取ることは、決して容易なことではない。だからこそ、我々教師が日々研鑽し、実践を重ねることで、やがてそれが学校全体の取組にまで反映され、それが児童生徒の実態に応じた学びへとつながるのだということを忘れず、これからも実践を重ねていきたい。

(10) 本事例の考察

自校の体制や個別の指導計画の作成システムなどに合わせて、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編に例示された流れ図の手続きを工夫して取り組んだ。個別の指導計画の作成過程に流れ図を活用することで、関係する教員間で共通理解を図りながら児童生徒の実態を把握し、指導目標や指導内容について合意形成を図ることができていることが看取できる。また児童生徒の実態が明確になることで、自立活動の時間における指

導の改善につながる他に、授業時数や教科指導の関連などの教育課程に関する検討も充実していることが看取できる。

このようなシステムにおいては、研修や会議に充てることができる時間は限られていることから、作業時間等の確保が課題になる。そのため、本事例のように学校経営方針の重点事項に位置付けながら流れ図の作業時間を確保するとともに、O J Tを機能させながら取り組むことで、教師一人一人の専門性の向上にもつながる有効な取組であるとする。

(山本洋平・竹村洋子・北川貴章)

資料 1 教育課程改善シート

R3 教育課程改善シート (小学部 学年 氏名)										
①②③④⑤の順に記入してください ① 各教科 週時数 ② 教科別の 指導内容 週時数 ③ 合わせた指導での 指導内容 週時数 ④ 下記のA・B・C・Dは適切でしたか？ 次年度の取組に生かしたいことは？ ⑤ 各教科 週時数										
今年度実施している指導内容と週時数 (現時点のもの、個計・年計と同じかどうかを確認) 今年度の振り返り 次年度案 参考										
各教科	生活								⑤ 各教科 週時数	小標準 週時数
	国語									生活3 理・社 2～3
	算数									5～9
	音楽									4～5
	図画工作									1.4～2
	体育									1.4～2
	外国語									2.6～3
※ 全部を自立活動に替えることができる規定を適用										2.6～3
特別の教科 道徳	1									1
総合的な学習の時間	0	※※ 設けないことができる規定を適用								2
特別活動	1		1							1
外国語活動	0	※※ 設けないことができる規定を適用								0
自立活動										0
	週時数計 29								週時数計 29	週時数計 25～29

第Ⅵ章 特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの課題

1. 問題と目的

各学校においては、教科等の目標や内容を見通し、特に学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。以下同じ。）、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実することや、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して行うことが求められる。これらの取組の実現のためには、学校全体として、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントに努めることが求められる（文部科学省：2018c, 2019）。各学校においては、校長の方針の下に、校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう求められている。

特別支援学校学習指導要領には、カリキュラム・マネジメントの4つの側面として、①教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等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教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと、④個別の指導計画の実施状況の評価・改善を教育課程の評価・改善につなげていくことが示されており、この4つの側面を通して教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図ることが必要である。

そこで本研究では、各学校が主体的に取り組むカリキュラム・マネジメントの取組状況を把握して課題を明らかにすることを目的とする。また研究協力校におけるカリキュラム・マネジメントの実際を示す。

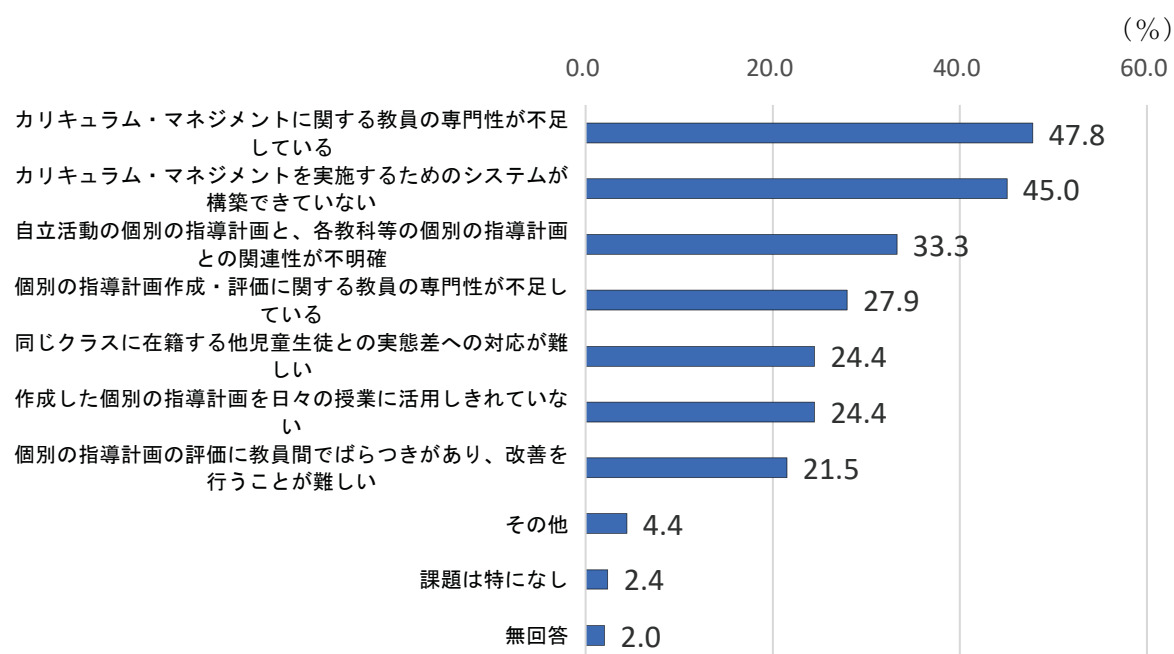
2. 研究Ⅰ（調査）

（1）個別の指導計画作成・評価を踏まえたカリキュラム・マネジメントの課題

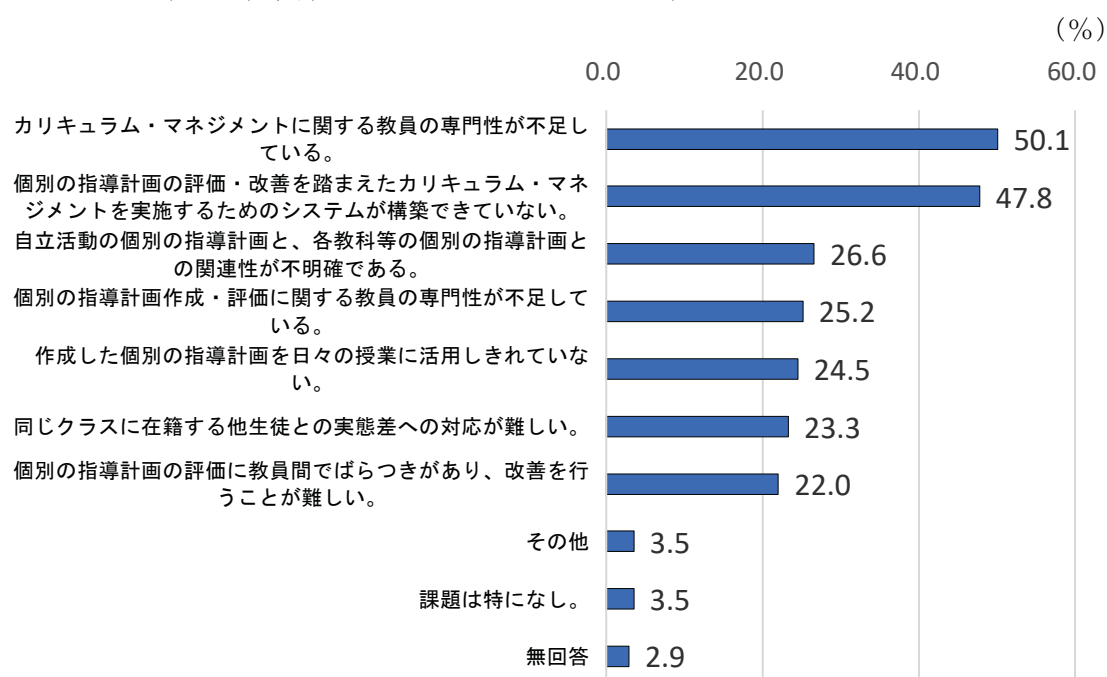
特別支援学校学習指導要領に示されているカリキュラム・マネジメントの4つの側面のうち、「個別の指導計画の実施状況の評価・改善を教育課程の評価・改善につなげていくこと」は特別支援学校学習指導要領のみに示されている。そこで本調査では、この側面に焦点をあてて、3つまで選んで回答を求めた。小・中学部の回答は図Ⅵ-2-1、高等部の回答は図Ⅵ-2-2のとおりであった。

上位3つの項目に着目すると、小・中学部、高等部ともに同じであり、最も多かったのが、「カリキュラム・マネジメントに関する教員の専門性が不足している」小・中学部 260 校（47.8%） 高等部 241 校（50.1%）で、続いて「カリキュラム・マネジ

メントを実施するためのシステムが構築できていない」小・中学部 245 校（45.0％）
 高等部 230 校（47.8％）、「自立活動の個別の指導計画と、各教科等の個別の指導計画
 との関連性が不明確」小・中学部 181 校（33.3％）高等部 128 校（26.6％）であっ
 た。



図VI－２－１ 個別の指導計画作成・評価を踏まえたカリキュラム・マネジメントの課題
 （小・中学部 n = 544 3 つまで選択可）



図VI－２－２ 個別の指導計画作成・評価を踏まえたカリキュラム・マネジメントの課題
 （高等部 n = 481 3 つまで選択可）

(2) 学校全体の教育課程の編成・実施・評価・改善に係る取り組みの課題

高等部の調査において、学校全体の教育課程の編成・実施・評価・改善に係る取り組み過程で生じている課題について記述で回答するよう求めた。287校から回答が校から得られた。回答記述に複数の内容が記されている場合は内容を分割し、320件になった。特別支援学校学習指導要領に示されているカリキュラム・マネジメントの4つの側面を参考に、本研究チームの研究員で内容を分類した(表VI—2—1)。「学部間の連携・系統性」74件が一番多く、次に「教科・領域の特徴を踏まえたシステムの構築と実施」48件、「各教科等を合わせた指導の改善」28件と続いた。

表VI—2—1 学校全体の教育課程の編成・実施・評価・改善に係る取り組みの課題

大カテゴリー	小カテゴリー	回答例
(1) 教科横断的な視点で組み立てていくこと	各教科等を合わせた指導の改善 (28)	・各教科等を合わせた指導における各教科等の内容をどのように整理し、教育課程編成につなげていくか。
	多様な実態の子供たちへの対応 (22)	・生徒の実態の幅が大きく、個々の実態に細やかに対応するため編成されてきた教育課程が複雑になっており、見直しが必要な時期になっている。
	各教科・領域の特徴を踏まえたバランスある教育課程の編成 (19)	・各教科の授業時数のバランスや学習内容の整理(シラバス作成)。
	年間指導計画等の活用 (9)	・教科横断的指導の視点に基づく年間指導計画の作成。
	学習指導要領、教育課程、各教科に対する教員の理解不足 (6)	・授業づくりにおいて、「見方・考え方を働かせる」意識が低い。
	システムの構築と実施 (4)	・横断的な視点で見直して、次年度の教育課程の改善につなげていくシステム作りが課題である。
	育みたい資質・能力の明確化 (1)	・身に付けたい資質・能力の明確化。
(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	教科・領域の特徴を踏まえたシステムの構築と実施 (48)	・評価を教育課程の改善に生かしきれていない。
	多様な実態の子供達に対応した評価や教育課程の編成 (10)	・在籍する生徒の実態差が大きく、評価の観点を共有することが難しい。
	学習指導要領や観点別学習評価に対する教師の理解 (10)	・教員の学習指導要領の各教科の目標や内容の理解が不十分で目標と評価のずれが生じることがある。
	各教科等を合わせた指導の評価方法 (4)	・「合わせた指導」における観点ごとの評価規準の設定の仕方。
	学習評価の観点 (2)	・三観点をどのように授業の中に入れ込んでいくのか検討している最中である。
(3) 人的又は物的な体制を確保すること	システムの構築と実施 (11)	・本校の育てたい生徒像に沿った教育課程の編成について、校内で継続的に議論できる環境を整えていきたい。

	学習指導要領、教育課程、各教科に対する教員の理解不足（８）	・自立活動と各教科等の指導内容についてさらなる研修が必要である。
	教室の不足（４）	・児童生徒の増加に伴い、課題別学習の実施に必要な教室の不足が生じている。
	授業時数や指導体制の確保（４）	・当該学年の学習が困難な生徒がおり、個別対応により教員数、持ち時間数等に課題がある。
	保護者や地域との連携（４）	・コロナ禍においても、地域の人的・物的資源を活用し、地域の特色を生かした取組を継続すること。
(4) 個別の指導計画の実施状況の評価と改善につなげる	システムの構築と実施（18）	・個別の指導計画への評価の観点の記入について、様式が一部まだ整っていない。
	学習指導要領や観点別学習評価に対する教師の理解や力量（４）	・個別の指導計画の各教科等の目標設定と評価、指導要録の評価を三観点で行っているが、非常に難しい。
	年間指導計画等との関連（３）	・年間指導計画を個別の教育支援計画、個別の指導計画にどのように落とし込んでいくか。
(5) その他	学部間の連携・系統性（74）	・小・中・高等部を貫いた学びの連続性（系統性）を意識した教育課程の編成。
	児童生徒の減少や欠学年がある中でのカリマネの進め方の確立（12）	・校内で準ずる生徒が２名のみであり、個別の指導が基本となっているため、学校全体での検討に至っていない。
	多様な実態の子供たちの教育課程の判断基準（８）	・自立活動主とした教育課程について、適応基準等が定まっておらず、学校全体での取組が進んでいない。
	複数障害種部門の連携（４）	・本校は知肢併設であるため、知的障害教育部門と肢体不自由教育部門「知的障害特別支援学校の各教科を中心として編成した教育課程」が連携した教育課程の編成。
	新規コースの検討が遅れている（１）	・職業コース設置（R6 高等部）に向けての検討が少し遅れている。
	県内唯一の聴覚障害を対象にした学校であるため、他地域の聴覚特別支援学校との情報交換（１）	・県内唯一の聴覚支援学校であり、新学習指導要領に対応した教育課程を編成する際に、他の聴覚支援学校との教育課程の比較や情報交換などが課題である。
	個別の教育支援計画の見直し（１）	・学習指導要領「各教科等の段階の目標及び内容」を踏まえた個別の教育支援計画の作成の見直し。

（３）考察

カリキュラム・マネジメントを進めるに当たって、自校の教員のカリキュラム・マネジメントに関する専門性が不足している、システムが構築できていないと感じてい

る教務主任が多いことが看取できる。自由記述の回答においても同様の傾向があり、「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」や「個別の指導計画の実施状況の評価と改善につなげること」においても「システムの構築と実施」が課題として挙がっていた。国立特別支援教育総合研究所（2012）は、平成 22 年に実施した調査結果から特別支援学校において個別の指導計画の評価を教育課程改善に生かすシステムが十分でない現状を指摘しており、その課題が今日においても改善されていないことが推察され、システムの構築が難しい背景やシステムの構築や実施を阻む要因を分析する必要があると考える。またカリキュラム・マネジメントを進めるための専門性の具体はどのようなものか検討する必要がある。自由記述の回答を見てみると、学習指導要領や教育課程、観点別学習評価、各教科等を合わせた指導などのキーワードが挙がっており、令和 4 年に策定された特別支援学校教員免許状コアカリキュラムの検討の際に課題となった事項と重複する部分が多いと考える。

さらには、複数の学部が設置されている特別支援学校が多い現状において学部間の連携・系統性を課題と感じている教務主任が多いことは、特別支援学校の特有の課題であることが推察される。現行の学習指導要領の理念に応じた教育課程の編成・実施・評価・改善に向けた取組を促進させるためにも、教員のカリキュラム・マネジメントに関する専門性を追究するとともに、特別支援学校の特徴を踏まえた改善に向けた取組を発信していくことが必要であると考ええる。

（北川貴章・河原麻子・竹村洋子）

3. 研究Ⅱ（事例）教育課程の改善に係る学校組織としての取組

研究Ⅰ（調査）では、カリキュラム・マネジメントの校内システムが構築されていないと感じている教務主任が4割強おり、校内システムの整備が急務の課題であることが推察される。そこで、教育課程の改善に向けて検討する校内組織を構築して実践している事例を取り上げる。

（1）カリキュラム・マネジメントを進めるうえでの本校の課題と改善に向けて

Q県立R特別支援学校は、肢体不自由者である児童生徒を教育する特別支援学校で、訪問教育を含め、小学部から高等部まで56名の児童生徒が在籍している（令和4年5月1日現在）。本校の教育課程は以下のとおりである。

- 〈Ⅰ課程〉 準ずる教育課程または下学年代替の教育課程
- 〈Ⅱ課程〉 知的障害者である児童生徒を教育する特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校）小学部各教科の2段階以上の目標・内容を取り扱う教育課程
- 〈Ⅲ課程〉 知的障害特別支援学校小学部の各教科の主に1段階の目標・内容を取り扱う教育課程
- 〈Ⅳ課程〉 訪問教育の教育課程

小学部から高等部までⅢ課程で学ぶ児童生徒が大半を占め、Ⅳ課程の児童生徒を含め、知的障害特別支援学校の小学部の1段階を学ぶ児童生徒が9割を占めている。

本校はⅢ課程の教育課程の教科等の指導を中心としている現状であり、Ⅰ課程所属の児童生徒がいないことにより、準ずる教育課程または下学年代替の教育課程を踏まえた教科学習の指導について、目を向けにくい現状である。また、発達がゆるやかな児童生徒が多く在籍する本校において、各教科の小学部1段階を細かいステップで学習を計画し、指導し、評価することに目を向けてはいても、2段階や3段階の先にある教科の特性（教科の見方・考え方や教科の本質性）に気付きにくいことが課題として挙げられる。

加えて、Ⅲ課程では、以前は年間指導計画が前年度の単元や指導内容を再度扱い、同じ指導内容を繰り返し学習していることがあった。これは教育課程や年間指導計画を作成する際に、児童生徒の学習評価に基づき十分に検討する機会をもたなかったことが原因の1つとして考えられる。

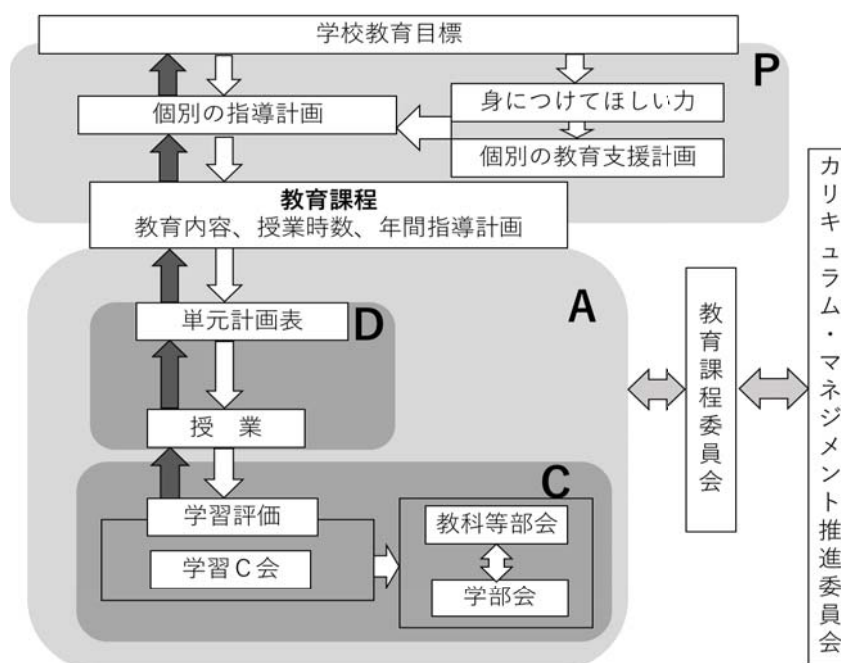
そこで、これらの課題を解決するために一人一役による主体者意識の向上を目指して、教科等部会には、全教員がいずれかの会に所属するようにした。教員の所有免許をなるべく考慮してメンバーを構成し、より教科の専門性を生かした検討をすることができるようにと考えた。また、教員一人一人がいずれかの教科等部会に属すること

で、次年度の年間指導計画の作成主体である実感を得ながら、責任感をもって、年間指導計画を検討することができる考えた。

さらに、児童生徒の学習評価と実施した単元の指導の評価を教育課程や年間指導計画の改善に生かしていくことにした。このことは特別支援学校学習指導要領総則編（幼稚部・小学部・中学部）の中においても「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ていくよう工夫すること」と示されており、教育課程や年間指導計画を検討する上で必要不可欠と考えた。

（２）教育課程編成に係る P D C A と各組織の関連について

以下は、本校の教育課程編成に係る各組織と、P D C A の関連について図で表している（図Ⅵ—３—１）。



図Ⅵ—３—１ 本校の教育課程編成に係る各組織と P D C A の関連

① 本校の P D C A サイクルについて

（ア）P（計画）

前年度の児童生徒の学習評価と、実施した単元の指導評価を教育課程や年間指導計画の改善に反映させて、学校教育目標、個別の指導計画、教育課程を作成する。また、計画された学校教育目標から、個に応じた「身に付けてほしい力」を選定し、個別の教育支援計画を作成する。

（イ）D（実行）

作成された教育課程（教育内容、授業時数、年間指導計画）を基に「単元計画表」を作成し、授業を実践する。

(ウ) C (評価)

単元の進行途中または単元終了後に学習クラス会（学習C会）を通して個別の学習評価をしたり、単元の評価を行って教科等部会や学部会に挙げて課題を見つけ、検討したりする。

(エ) A (改善)

教科等部会や学部会で挙げられた課題について、教育課程委員会やカリキュラム・マネジメント推進委員会で検討、解決し、来年度の教育課程編成を行う。

②教育課程編成に係る五つの会の連携について

<学習C会>

指導するグループの担当者が、単元の指導計画や指導内容、評価について話し合う会である。評価については、単元計画表を活用し、児童生徒の学習評価と単元の評価を行っている。基本的に、月に隔週で2回実施している。

<教科等部会>

教科及び領域（特別の教科道徳、特別活動、総合的な学習（探求）の時間）ごとに設けられ、学習C会の意見を踏まえ、各科等の年間指導計画が12年間系統的に編成されているか、内容の重複がないかなどの視点から検討する会である。学習C会で出された評価から課題を導き出し、教育課程や年間指導計画に反映させている。訪問教育を含み、小学部の低学年、高学年中学部、高等部の教員が各教科等に1名以上いることを基本とし、管理職を除いた全教員がいずれかの会に所属している。1グループ6～7名で構成している。年に8回予定され、各回で検討する内容については教務部が提案している。

<学部会>

学部運営に係る諸課題について検討、共有する会である。教育課程については、学習C会や教科等部会で出た課題を学部職員で共有したり、解決したりする。月に1回実施している。

<教育課程委員会>

教育課程の編成における課題や方向性を学校全体で検討する会。メンバーは管理職の他、教務部主任・副主任、研究部主任、自立活動部主任、進路指導部主任、訪問教育代表、課題を検討する教科等部会代表である。授業時数や実施時期等などの検討のほか、年度始めに、一年間で主に検討する重点課題を決定し、その課題について委員で話し合う。検討事項によっては、メンバー以外の分掌部を含めることがある。年に7回実施している。

なお、12月の6回目終了後に、今年度の重点課題の改善報告及び来年度の教育課程作成について説明する「教育課程全体説明会」を全教員向けに実施する。

<カリキュラム・マネジメント推進委員会>

学部、分掌を越えて、横断的に教育課程や年間指導計画に係る課題を検討する会である。協議したことの一部は教育課程委員会に提案される。年に3回実施している。

③教育課程と「身に付けてほしい力」について

「身に付けてほしい力」とは、学習指導要領で言われる「社会に開かれた教育課程の実現」を目指す取組を通して、高等部卒業後の生活を見据え、児童生徒が高等部卒業までに身に付けてほしい資質能力を示す。本校が考える卒業までに「身に付けてほしい力」は、「生きる力」を育むための資質・能力であるとともに、本校の児童生徒のキャリア発達を促す力としている。学習指導要領の段階ごとにA～Eの五グループに分け、小学部、中学部、高等部を卒業するまでに身に付けてほしい力を大まかな学齢順に作成している。個別の教育支援計画と関連し、さらに個別の指導計画の目標を達成させるための手立て及び配慮の参考となる。

④教育課程と「単元計画表」について

「単元計画表」とは、単元ごとに授業の計画及び評価をするためのシートである。実施時期、実施回数、単元の目標、単元の評価規準、見方・考え方、大まかな授業の流れ、活動ごとの三観点の視点、本校の評価基準に基づく個別の評価、単元の評価などについて記録する。個別の指導計画の教科等の評価につながるほか、学びの履歴として次年度へ引き継がれる。また、教科等の反省や振り返りの資料となり、教科等部会に成果や課題として引き継がれる。

(3) 教育課程編成における成果と今後の課題について

①教科等部会における成果について

教科等部会の運営の成果については、全教員がそれぞれの教科について指導する児童生徒をイメージして、教科の目標達成を目指すうえでの課題を見つけることができるようになったことがある。また、一部の教科等部会では、所有免許の教員を中心に、単元に合わせた教材や、次年度以降に選定候補になるような図書の提供や共有について妥当性をもって検討できたことである。

②学習評価と研究における成果について

学習評価に基づき教育課程を検討する機会についての成果としては、まず、教務部と研究部が連携しながら、単元計画表の評価規準の表記の仕方や整理をすることができたことである。本校の全校研究の「重度重複障害がある児童生徒の学習評価をどのように進め、深めていくか」という研究課題を日々の授業の中で検討することが、単元の評価につながり、年間指導計画の見直しにつながると言える。分掌を超えて教育課程の改善につなげることができたと言える。

③教育課程を編成するうえでの手続きにおける成果について

教務部が主となり、いつ、どの会議で何を検討するかを教員が把握し行動できるよ

うな資料作りができ、全教員が共通理解し、行動できたことである。学習C会、学部会、教科等部会、教育課程委員会の教育課程編成に向けた会議の1年間の流れを可視化した資料を、教務部が教育課程編成に係る組織の動きを把握し、学校全体を巻き込みながら、教育課程編成のPDCAサイクルがスムーズに行なわれるように、この表を年度当初に教員に配付している。このような手続きのもと、各会の主担当（クラス主任、部主事、教科等部会主任、教務主任）を中心に、各会議の流れの中で各組織から導き出された各教科の課題を共有したり、解決に向けて一緒に考えたりする体制を築くことができていると言える。

④今後の課題について

課題としては、Ⅱ課程とⅢ課程など課程を超えて教科について情報を共有したり検討できたりしているとは言い難いことである。令和4年度は、教科等部会において課程を混ぜて教科等部会を設定した。結果、例えば、「体育/保健体育部会」では学部を超えて課程に応じて、系統的な視点で保健の授業内容について検討できたが、「国語部会」については、Ⅲ課程の検討がメインとされ、時間の都合上、Ⅱ課程の検討について不十分であった。また、Ⅱ課程の担当教員から、学部を超えてⅡ課程同士の情報共有の時間がほしいという要望もあった。そこで、令和5年度は、以前のように課程別で教科等部会の構成に戻すことを考えた。

しかしながら、教科によっては、課程ごとに同時進行で検討しようとしている芽生えも見られている教科等部会もある。再度教務主任、副主任と検討し、令和5年度も引き続き課程を分けずに教科等部会を設定することとした。加えて、夏季休業中に「Ⅱ課程部会」を教科等部会と別に設定し、Ⅱ課程担当者が情報共有できる時間を設けることとした。

さらに、通常の学部会では時間が不足し、教育課程編成に関連する検討が不十分になる傾向があったため、10月までに教科等部会で挙げた課題等について検討する学部会を11月に設けることとした。必要に応じて同月の教育課程委員会につなげられればと考える。

このように、PDCAサイクル自体の評価・改善を行いながら、教育課程編成に向けた体制を再度整えたり、改善を図ったりしていくことが重要であると考え。今後も学校全体が一丸となって、よりよい教育課程編成に努めていきたい。

（4）本事例の考察

教育課程編成に係る会議体の関係性を明確にしたり、学習評価に基づき教育課程を検討する部分では、教務部と研究部が連携ながら、単元計画表の評価規準の表記の仕方などを検討するなどして成果を挙げたりしていることから、関係部署が連携しながら進めることの重要性が看取できる。また、在籍する児童生徒の多様化する実態に応じた教育課程を編成するに当たっては、「単元計画表」の学習評価を個別の指導計画

や年間指導計画などの作成や改善に生かしていることから、あらためてカリキュラム・マネジメントを進めるうえで学習評価が重要であることが示唆された。

(國知出幸美・吉川知夫・北川貴章)

第Ⅶ章 教育委員会における教育課程等の管理

１．問題と目的

教育委員会は、地方教育行政の組織及び運営に関する法律第 21 条第 5 項に規定されているように、各学校が編成する教育課程を管理、執行することとされている。また、同法第 33 条第 1 項により、教育課程について必要な教育委員会規則を定めるものとされており、各学校はこの規定に基づいて教育課程を編成している。そして、各学校が編成した教育課程は、教育委員会が定めた様式によって届け出ている。

各学校の教育課程編成・実施を支援する教育委員会の役割は重要であるが、教育委員会が具体的にどのように各学校の教育課程について把握しているかは明らかになっていない。

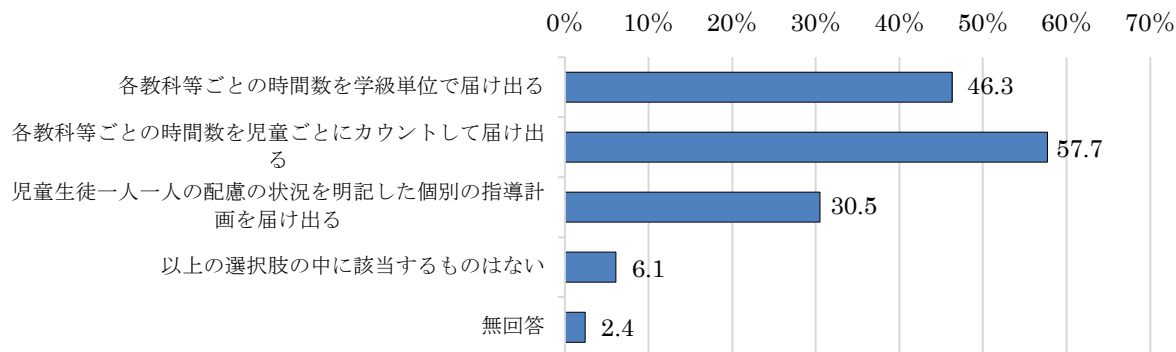
本章では、特別支援学級を設置する小学校及び中学校の設置主体の市区町村教育委員会と、特別支援学校を設置する都道府県教育委員会及び指定都市教育委員会を対象とした教育課程管理等に関する調査結果から、教育委員会の教育課程等の管理の状況について明らかにし、その課題について考察を加えることを目的とする。また、研究協力機関の自治体における特別支援学校の教育課程の改善に向けた教育委員会の取組を示す。

２．研究Ⅰ－１：特別支援学級を設置する小学校及び中学校の設置主体の指定都市教育委員会及び市区町村教育委員会の調査結果

（１）特別支援学級の教育課程の把握方法や把握する内容について

①教育課程の届け出内容

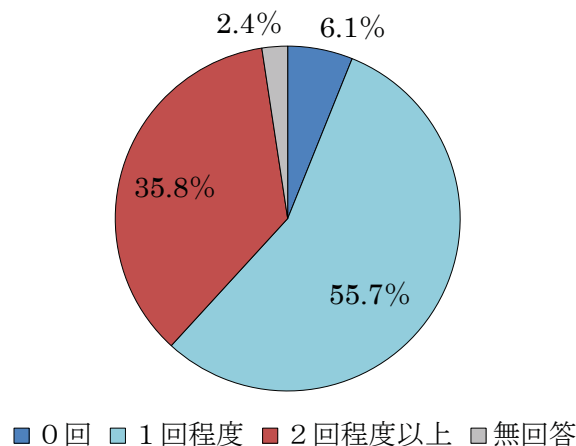
教育課程の届け出内容について、選択肢を挙げて複数回答可で回答を求めた結果、回答数が多い順に、「各教科等ごとの時間数を児童ごとにカウントして届け出る」が 142 機関（57.7%）、「各教科等ごとの時間数を学級単位で届け出る」が 114 機関（46.3%）、「児童生徒一人一人の配慮の状況を明記した個別の指導計画を届け出る」が 75 機関（30.5%）、「選択肢の中に該当するものはない」が 15 機関（6.1%）、無回答が 6 機関（2.4%）であった（図Ⅶ－２－１）。



図Ⅶ－２－１ 教育課程の届け出内容（複数選択可）（n=246）

②教育課程について助言する機会

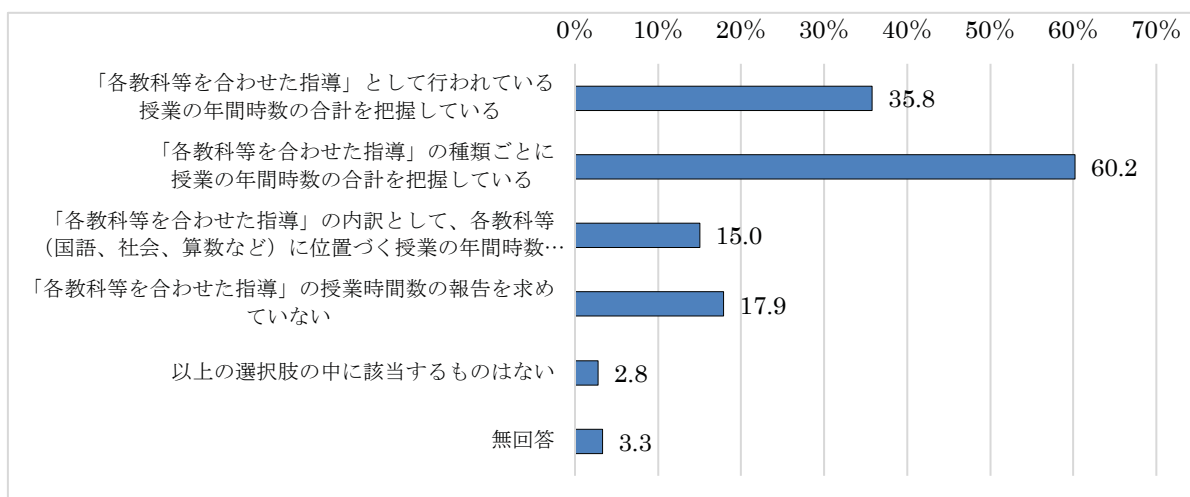
教育課程の届け出後から年度末までの間、届け出を受けた教育課程について助言する機会をどの程度設けているか、学校1校当たりの平均の回数について、選択肢を挙げて回答を求めた結果、回答数が多い順で、「1回程度」が137機関（55.7%）、「2回程度以上」が88機関（35.8%）、0回が15機関（6.1%）、無回答が6機関（2.4%）であった（図Ⅶ－2－2）。



図Ⅶ－2－2 教育課程について助言する機会（n=246）

③「各教科等を合わせた指導」についての届け出内容

知的障害のある児童生徒に対して「各教科等を合わせた指導」を行っている場合、その時間数について、どのように把握しているかについて、選択肢を挙げて複数回答可で回答を求めた結果、「各教科等を合わせた指導」の種類ごとに授業の年間時数の合計を把握している」が148機関（60.2%）で最も回答数が多かった。次いで「各教科等を合わせた指導」として行われている授業の年間時数の合計を把握している」が88機関（35.8%）が多かったが、一方、「各教科等を合わせた指導」の授業時間数の報告を求めている」が44機関（17.9%）あった。また、「各教科等を合わせた指導」の内訳として、各教科等（国語、社会、算数など）に位置づく授業の年間時数の合計を把握している」は37機関（15.0%）と少なかった。その他、「選択肢の中に該当するものはない」が7機関（2.8%）、無回答が8機関（3.3%）であった（図Ⅶ－2－3）。

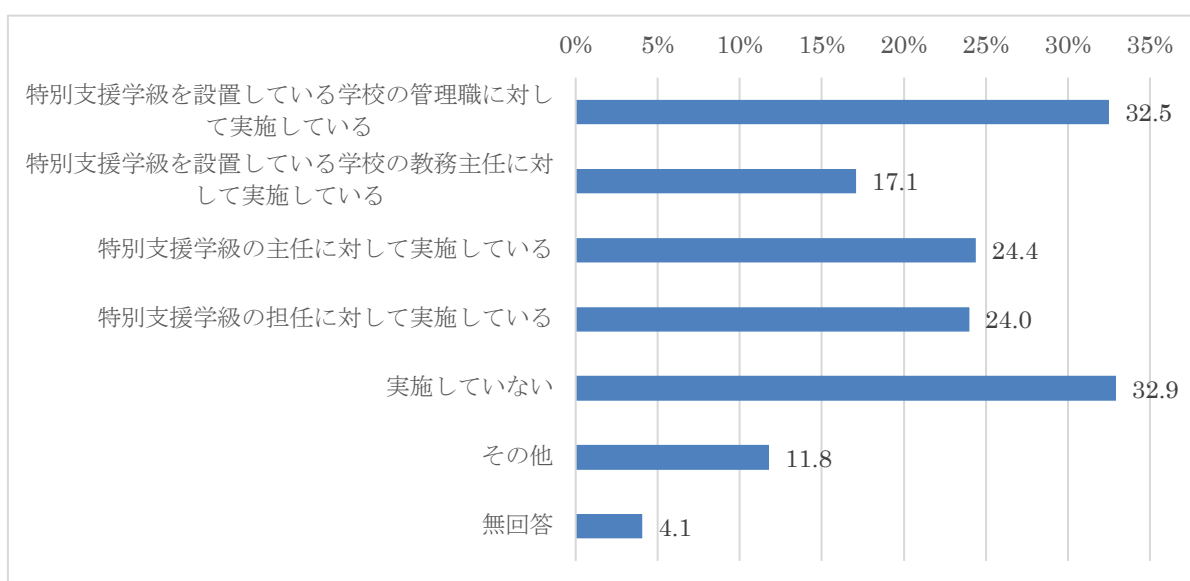


図Ⅶ－２－３ 「各教科等を合わせた指導」についての届け出内容（複数選択可）
(n=246)

④教育課程編成に関する説明会について

特別支援学級の教育課程編成に当たって、教育委員会が実施する説明会について、選択肢を挙げて、複数回答可で回答を求めた結果、説明会を実施している教育委員会では「特別支援学級を設置している学校の管理職に対して実施している」が 80 機関（32.5%）で最も多かったが、一方で「実施していない」が 81 機関（32.9%）であった。

その他、「特別支援学級の主任に対して実施している」が 60 機関（24.4%）、「特別支援学級の担任に対して実施している」が 59 機関（24.0%）、「特別支援学級を設置している学校の教務主任に対して実施している」が 42 機関（17.1%）、「その他」が 29 機関（11.8%）、無回答が 10 機関（4.1%）であった（図Ⅶ－２－４）。



図Ⅶ－２－４ 教育課程編成に関する説明会（複数選択可）(n=246)

また、「その他」の内容として多かったものとして、特別支援教育コーディネーターに対して実施しているとの回答が 11 機関（4.5%）あった。

なお、同説明会を実施していないと回答した機関のうち、4 機関は「その他」に回答しており、その内容は、それぞれ、「説明会は実施していないが、編成について調査を管理職・特別支援教育コーディネーター・特別支援学級担任に依頼し、質問がある場合は回答する。」、「説明会は実施していないが、適宜各学校に助言している。」、「特設の研修会としては実施していないが、管理職研修会の中で適宜説明している。」、「学校からの要望等に応じて、個別に説明の機会を設けている。」であった。

同説明会を実施していないと回答した機関数と割合について、教育委員会管下の自治体の人口規模別で見ると、表Ⅶ－2－1 の通りである。実施していない教育委員会に関して、人口 10 万人未満の自治体では、約 3 割から 5 割であるが、人口 10 万人以上の自治体では、1 割前後という結果であった。

なお、教育委員会のうち、政令指定都市教育委員会で、同説明会を実施していないと回答した機関はなかった。

表Ⅶ－2－1 教育課程編成に関する説明会を実施していない機関（自治体の人口規模別）
＊政令指定都市教育委員会 10 機関を含む

自治体の人口規模	実施していない機関数	割合（%）
1万人未満（n=48）	19	39.6
1万人以上3万人未満（n=61）	30	49.2
3万人以上10万人未満（n=76）	24	31.6
10万人以上30万人未満（n=36）	4	11.1
30万人以上（n=25）＊	2	8.0

（2）考察

「各教科等を合わせた指導」を行っている場合の時間数をどのように把握しているかについては、「各教科等を合わせた指導」の種類ごとに授業の年間時数の合計を把握している」割合が60.2%で最も高く、「各教科等を合わせた指導」の内訳として、各教科等に位置付く授業の年間時数を把握している機関は、15.0%に留まっていた。また、「各教科等を合わせた指導」の授業時間数の報告を求めている機関が17.9%あった。各教科等を合わせた指導については、教科の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十分生かしくにくいという指摘や、各教科等の目標が十分理解されずに指導や評価が行われている場合があることも指摘されている（中央教育審議会、2016）。各教科等を合わせた指導を行う場合においても、各教科等の目標達成を目指していくことになり、各教科等を合わせた指導で扱っている教科等の育成を目指す資質・

能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。そのためには、各教科等を合わせた指導において扱う教科等で育成を目指す資質・能力を明確にした上で、計画、実施、評価、改善していくことが重要になる。

特別支援学級における教育課程編成に関する説明会については、「特別支援学級を設置している学校の管理職に対して実施している」の割合が最も高かった（32.5%）が、一方で「実施していない」が32.1%であった。この「実施していない」場合については、特別支援学級における教育課程編成に関する説明会を、それ自体としては実施しておらず、他の機会、例えば、小中学校の通常学級の教育課程編成に関する説明会において合わせて実施している場合が含まれているのかもしれないが、他の機会に実施している場合を含めて、特別支援学級における教育課程編成にあたって、各地域の市区町村教育委員会が、どのように関与、あるいは支援しているかについて、さらに調査をする必要があるかもしれない。

3. 研究Ⅰ-2：特別支援学校を設置する都道府県及び指定都市教育委員会の教育課程管理等に関する調査結果

（1）特別支援学校の教育課程の把握方法や把握する内容について

① 各教科等を合わせた指導の授業時数等の管理について

各教科等を合わせた指導の授業時数等の管理に関する回答を、表Ⅶ-3-1に示した。

各教科等を合わせた指導の中で取り扱われる各教科、道徳科、外国語活動（小学部）、特別活動、並びに自立活動の授業時数の内訳を算出しているかについては、「算出している」と回答した教育委員会は19機関（33.3%）、「算出していない」と回答した教育委員会は38機関（66.7%）であった。「算出している」と回答した教育委員会に対して、算出した内訳の時数を各教科等の年間授業時数部分に含めて記載しているかについて回答を求めたところ、「記載する」と回答した教育委員会は17機関（全体の29.8%）、「記載しない」と回答した教育委員会は2機関（全体の3.5%）であった。

各教科等を合わせた指導ごと（遊びの指導、生活単元学習などそれぞれに関して）の年間授業時数を記載する欄を設けているかについては、「設けている」と回答した教育委員会は45機関（78.9%）、「設けていない」と回答した教育委員会は12機関（21.1%）であった。

各教科等を合わせた指導の中で取り扱われる各教科、道徳科、外国語活動（小学部の場合）、特別活動、並びに自立活動の目標を年間指導計画等に明記し、教育委員会に提出することになっているかについては、「提出する」と回答した教育委員会は11機関（19.3%）、「提出しない」と回答した教育委員会は46機関（80.7%）であった。

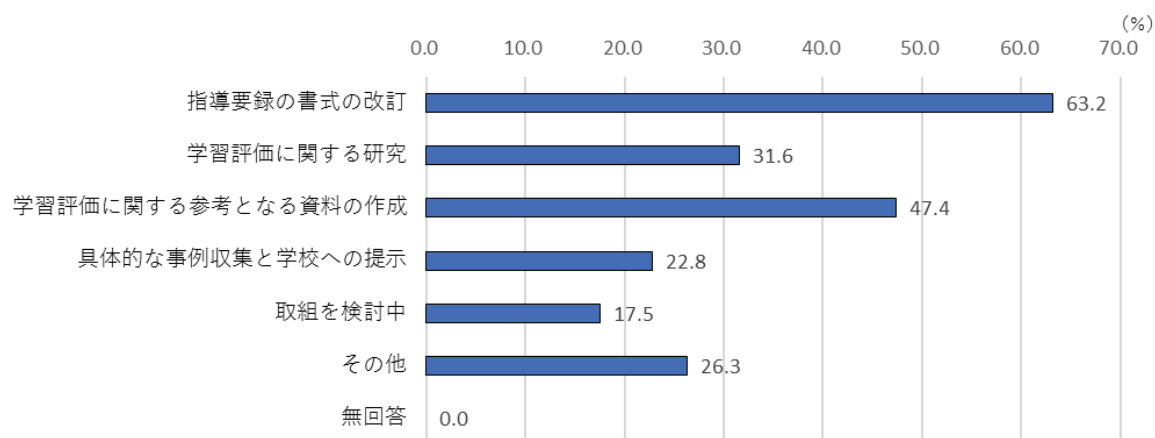
各教科等を合わせた指導の中で取り組まれる各教科、道徳科、外国語活動（小学部の場合）、特別活動、並びに自立活動の内容を年間指導計画等に明記し、教育委員会に提出することになっているかについては、「提出する」と回答した教育委員会は11機関（19.6%）、「提出しない」と回答した教育委員会は46機関（80.7%）であった。なお、合わせた指導の中で取り扱われる目標、及び内容の双方を「提出する」と回答した教育委員会は9機関であった。

表Ⅶ-3-1 各教科等を合わせた指導に関する回答 (n=57)

	問1-1 授業時数の 内訳の算出	問1-2 授業時数の内訳を 年間授業時数に含めて記載 記載している 17 記載していない 2	問2 年間授業時数 の記載 45	問3 目標を教育委 員会への提出 11	問4 内容を教育委 員会に提出 11
実施 している	19		45	11	11
実施 していない	38	—	12	46	46
実施割合	33.3%	(全体の) 29.8%	78.9%	19.3%	19.3%

② 知的障害特別支援学校の教科における学習評価の円滑実施に向けた教育委員会の取組

知的障害特別支援学校の各教科において、各特別支援学校が育成を目指す資質・能力の三つの柱を観点とした学習評価の円滑な実施に向けた、令和2年度又は3年度の取組について、図Ⅶ-3-1に示した。「学習指導要録の書式の改訂」と回答した教育委員会が36機関、「学習評価に関する参考となる資料の作成」が27機関、「学習評価に関する研究」が18機関、「具体的な事例収集と学校への提示」が13機関、「取組を検討中」が10機関、「その他」が15機関であった。「その他」には、研究協議会や講演会、研修会の開催に関する回答や、学校訪問等による指導助言に関する回答等が挙げられた。



図Ⅶ-3-1 知的障害特別支援学校の教科における学習評価の円滑実施に向けた教育委員会の取組 (n=57)

（２）考察

学校教育法施行規則第 130 条第 2 項において、知的障害のある児童生徒に対して、必要があれば各教科等を合わせて指導を行うことが可能となっており、多くの学校では、各教科等を合わせた指導が実践されている。今回の調査で把握した、教育委員会の授業時数等の管理においても、各教科等を合わせた指導を行う場合、その各教科等の授業時数の内訳を算出することを求めている機関が多く、各学校においても指導の形態である各教科等を合わせた指導ごとの授業時数の算出に留まっていることが考えられる。このことから、教育委員会や学校において、学習指導要領等示されている自立活動や各教科等を合わせた指導に関する規定の理解が十分にされていないことが推察される。

（金子健・北川貴章・吉川知夫）

4. 研究Ⅱ（事例）特別支援学校の教育課程の改善に向けた教育委員会の取組

C県教育委員会では、令和4年度から令和13年度までの10年間を見据えた「第3次C県特別支援教育推進基本計画」及び「第3次県立特別支援学校整備計画」を策定した。第3次計画では、「一人一人が輝く共生社会の形成に向けた特別支援教育の推進」という基本的な考えの下、「Ⅰ 障害のある子供の学びと切れ目ない支援体制の充実」「Ⅱ 特別支援学校の整備と機能の充実」「Ⅲ ICTの利活用による教育の質の向上」「Ⅳ 卒業後の豊かな生活に向けた支援の充実」「Ⅴ 特別支援教育に関する教員の専門性の向上」の5つの重点項目を掲げ、本県の特別支援教育の推進を図っている。本県ではこれまでも第2次計画において、知的障害特別支援学校における各教科等の指導と評価の在り方の開発や、教育課程の改善に取り組み、また、学習効果を高める観点からICTを活用した遠隔教育や障害の特性に応じた指導の実施に努めてきた。こうしたこれまでの取組を引き継ぐとともに、学習指導要領で示されている資質・能力の3つの柱に基づき整理された各教科等の目標・内容の理解を深め、幼児児童生徒の実態に応じた指導の工夫改善を通じて、個に応じた指導の充実を図りながら、今後、家庭や地域との連携・協働を深め、ICT等を活用し、育成を目指す資質・能力を育む教育をさらに推進していくなど、学習指導要領を踏まえた教育課程の改善に取り組んでいるところである。

本施策の具体的な取組としては、「学びの連続性を重視した教育課程の改善」「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」「一人一人に応じた指導の充実」「交流及び共同学習の充実」等を掲げている。県教育委員会として、この取組を実現するために、県の研究指定校において特別支援教育に係る課題について研究を進めたり、学習指導要領について正しく理解できるように管理職や教務主任等を対象にした協議会を開催したりする等の取り組みを行っている。以下、本稿では、これらの取組について紹介する。

（1）研究校の指定

C県教育委員会では、特別支援教育の推進に資することを目的に、特別支援教育に係る課題に即して研究指定校を指定し、学校教育や社会教育に関する教育内容・方法等についての調査研究を行っている。また、その研究成果を「実践研究報告会」として発表し、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた特別支援教育を考える機会としている。第3次計画に沿って、「ICT機器の利活用による教育の質の向上」や「一人一人の教育的ニーズに応じた教育課程」「交流及び共同学習の充実」等について研究している。令和4年度特別支援学校を指定した研究については、表Ⅶ-4-1のとおりである。

表Ⅶ-4-1 令和4年度に特別支援学校を指定した研究一覧

(研究分野1) ICT機器の利活用による教育の質の向上
病院に入院している児童生徒へのICTを活用した学習保障、及び児童生徒の在籍校での実施につなげるための支援の在り方について実践研究を行う。
知的特別支援学校における個別最適化の学びの実現に向けたICT利活用について実践研究を行う。
(研究分野2) 一人一人の教育的ニーズに応じた教育課程
学習指導要領の趣旨を踏まえた、知的障害のある児童生徒のための自立活動の指導の在り方について実践研究を行う。
学習指導要領の趣旨を踏まえた、知的障害教育における教科指導の在り方について実践研究を行う。
(研究分野3) 職業教育・キャリア教育の充実
就学前、小学部、中学部、高等部における切れ目ない連続した学びの実現に向けた小学部段階でのキャリア教育の充実について実践研究を行う。
(研究分野4) 交流及び共同学習の充実
障害の有無に関わらず地域で共に学び育つための交流及び共同学習の在り方について実践研究を行う。
(研究分野5) 特別支援学校のセンター的機能の充実
医療的ケア児支援法を踏まえた小中高等学校等の医療的ケア児受け入れに必要な体制整備の支援、及び関係機関との連携における地区別ネットワークの充実について実践研究を行う。

今年度、教育課程の在り方について指定したA特別支援学校、B特別支援学校の取組を紹介する。

A特別支援学校では、知的障害教育における自立活動の在り方について取組み、個別の指導計画に自立活動フローシートを位置付け、活用した。授業実践をとおして、教員が児童生徒の個々のねらいや課題を明確に意識して自立活動の指導を行うこと、各教科と自立活動の指導や目標設定の違いを意識しながら授業を行うことの重要性が確認できた。また、児童生徒自身が自分の目標や課題を意識し、授業での成功体験や達成感が成長につながっていくこと等も振り返りの中で確認できた、という成果を得られた。

B特別支援学校では、知的障害教育における教科の指導の在り方に取組み、「カリキュラム・マネジメント」を実践するべく、授業計画から授業改善までの過程を、児童生徒の現状を把握した上で計画を立て、授業を実践するという新たなマネジメントサイクル（※1 CAPD サイクル）を活用し、学校の教育課程の改善と、児童生徒の個別最適化された学びの実現を目指し、研究を行った。授業実践をとおして、学習指導要領に基づいた教科・領域の授業作りや授業改善の方法について、評価・改善した内容を年間指導計画に反映することができ、年間指導計画の内容や学年、時期等を各学部で話し合いながら、系統性を意識した教育課程を編成するという成果が得られた（※1 現在立てられた年間指導計画の見直しから始め、授業実践、振り返り、再度の授業実践、振り返り及び年間指導計画への反映という手順で、カリキュラム・マネジメントを進めること）。

毎年1月下旬、1年間の研究成果を「実践研究報告会」として開催し、県内に広く周知している。この報告会をとおりて学校の役割や取組の意義を周知し、今後の特別支援教育の推進を図っている。

(2) 教育課程研究協議会

C県教育委員会では、毎年夏季休業中に、教育課程研究協議会を開催している。対象及び目的は表Ⅶ-4-2のとおりである。

表Ⅶ-4-2 教育課程研究協議会の対象及び目的

対象	・ 県立・市立特別支援学校の校長または副校長、教頭、教諭 ・ 教育事務所特別支援教育担当指導主事 ・ 県総合教育センター指導主事、研究指導主事 ・ 関係市町村教育委員会担当指導主事 150名程度
目的	学習指導要領特別支援学校学習指導要領の趣旨説明及び、特別支援学校における教育課程の編成と、実施上の成果や課題等に関する協議を通して、これからの特別支援教育におけるより良い教育課程の編成や各学校が果たすべき役割を探る。

本協議会では、平成29年度の学習指導要領改訂から3年間、学習指導要領改訂の改善事項を中心とした伝達を行った。主なテーマとしては、「多様な学びの場の構築を踏まえた特別支援学校の教育課程の編成」や「インクルーシブ教育システム構築に向けて」、また学習指導要領改訂のポイントについて、各教科や自立活動について取り上げた。

令和2年度以降、感染症拡大防止の観点から、オンラインで協議会を継続している。オンラインで開催としたことで各学校の管理職や教務主任に加え、教職員等も多数参加している。多くの学校では、この講演会を、全校研修会と位置づけており、多くの教員が参加し、参加できない教員のためにオンライン配信を行うなど、全ての教職員が教育課程の編成等について正しく理解できるような機会を確保している。

講師には、大学教授を招聘し、「特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実」をテーマに取り上げ、特別支援学校学習指導要領の要点を確認し、各校における教育課程の編成等、実践につなげることを目的に、講演会を実施した。カリキュラム・マネジメントの更なる充実のために、カリキュラム・マネジメントの前提から総括と評価を行うための、具体的な内容について学ぶ機会となった。

参加者からは、「自分の担当するクラス、学年等のみしか把握していないこともあり、学校全体で集約することの大切さがわかった。」「学びにくさをもたらす背景要因の把握度合いが個人により差異があるため、目標設定や指導計画立案のあいまいさにつながっているので改善していきたい。」「教育課程を見直すときのスケジュールやポイント等を的確に学べた。」「特に各教科と自立活動の関連の内容については本校の課題にもなっているので学んだことを推進したい。」「現在の教育課程で学校の掲げる学校目標を達成で

きる編成になっているか再度検討したい。」等の振り返りがあった。また、今後の課題として、「各教科単元の3観点の評価規準の明確化」や「重度重複障害児に対する実態把握と目標設定」「保護者に対して根拠に基づいて説明できるようにしていくことの難しさ」「学校職員全体で教育課程を編制するためのシステムづくり、意識づくり」等、それぞれの立場で多くの課題を見出すことができた。

今後も、特別支援学校における教育課程の編成及び学習指導要領実施上の課題解決を図るため、外部の専門家による講演会を開催し、各校における教育課程の編成及び着実な実施につなげたい。

(3) 教務主任連絡協議会

本連絡協議会については、年に2回、市立特別支援学校の5校と県立特別支援学校の教務主任を対象に教育課程研究協議会を開催している。目的は、「学習指導要領の実施を踏まえた教育課程の立案、その他教務に関する事項について、適切な連絡調整及び指導・助言に当たれるよう、協議及び情報交換を行い、教務主任としての役割を理解するとともに、資質の向上を図る。」ことである。

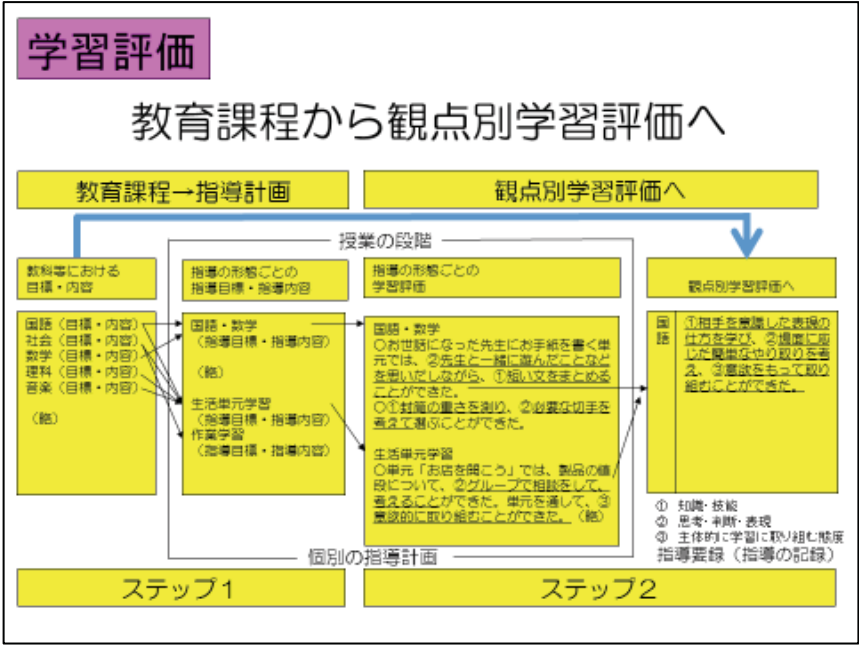
毎回、行政説明並びに班別協議を行っているが、今年度については、行政説明において「C県の特別支援教育の現状と学習指導要領の実施を踏まえた教育課程の編成等について」というテーマで説明を行った。協議会の後半では、事前レポートを基に「教育課程編成の現状と課題について協議及び情報交換」を行った。班別協議では、知的障害や肢体不自由等の障害種ごとや準ずる教育課程がある学校ごとで班を編成し、教育課程の見直しや学習評価、ICT機器の利活用状況、教育課程の編成から実施、改善までの各校の現状について協議を行うことができた。

(4) 指導訪問

C県教育委員会では、学校の教育活動全体について、教育委員会と学校が共通の視点により評価し、今後の適切な教育活動の推進に役立てることを目的として、毎年指導訪問を行っている。特に、教育課程に位置付けた年間指導計画や個別の指導計画等に基づく指導案や指導展開の検証が重要な目的の一つであり、年間指導計画や個別の指導計画等に基づく指導展開への指導について、直接各学部の授業を参観し、実施者に指導助言を行っている。この助言をとおし、教職員の専門性と授業力の向上を図っている。また、教育課程に関する届出内容について、学習指導要領の改訂の趣旨を踏まえた教育課程編成であるかを確認している。

今年度についても、図Ⅶ-4-1のように、全教職員に対し、教育課程編成から観点別学習評価までの流れを、ステップ1の段階は、教育課程から指導計画に移行する段階であり、各教科等の目標及び内容に基づき、指導の形態としての教科別の指導や各教科等を合わせた指導の形態が授業段階において位置づいており、ステップ2では、指導の形態における学習評価に係る記述から、各教科等の目標と関連付けて、観点別学習評価に整理し記述していくという一連の流れを丁寧に説明した。学習評価は「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ことが大切であることについて指導した。



図VII-4-1 教育課程から観点別学習評価へ（丹野，2020）

（5）教育課程の届出内容の確認

毎年5月上旬までに、各校から教育課程が提出される。教育課程の届出内容については、表VII-4-3のとおりである。教育課程の編成に向けて、学校設定教科・科目について検討している場合は、「名称、目標、内容、単位数等を定めるにあたり、高等部における教育の目標及び水準の維持等に十分配慮し、新たに設定を検討している場合は、当課と事前協議を行い、継続の場合においても届出を行うこと」と留意事項を示している。

さらに、普通科においては、卒業までに修得させる単位数に含めることができる学校設定教科・科目に係る修得単位数は、合わせて20単位を超えることはできないことに留意することと示している。

表VII-4-3 令和4年度の教育課程の届出項目

- 1 教育目標
- 2 その他の事項
- 3 学級編制及び幼児児童生徒の障害の状態等
- 4 授業日数及び授業時数の配当（教育課程表）
- 5 年間行事計画
- 6 各部の週日課及び年間行事等の計画
- 7 年間指導計画（単元・題材配当表）

また、令和３年度より、各教科等を合わせた指導について、年間授業時数を明確にするために、教育課程の届出内容に各教科等を合わせた指導における授業時数の内訳として、各教科の時数を記載する欄を設けている。

提出された届出内容については、表Ⅶ-4-4に示した観点を基に、内容を確認し、不備等があれば、修正を依頼している。

表Ⅶ-4-4 教育課程の届出の観点

項 目	観 点
学校教育目標	学校教育目標と各学部の目標に一貫性・整合性がある。
	学校の特色ある目標が設定されている。
教育課程の内容・様式	令和４年度「県立特別支援学校の教育課程の編成について」に従って作成されているか。
	「道徳教育」の全体計画が具体的内容として作成されている。
	「体育・健康に関する指導」の全体計画が作成されている。 (保健指導及び性に関する指導、安全指導、食に関する指導)
	「生徒指導」の全体計画が作成されている。
	「進路指導」及び「キャリア教育」の全体計画が作成されている。
	「交流及び共同学習」の全体計画が作成されている。
	「読書活動に関する指導」の全体計画が作成されている。
	「ＩＣＴ活用・情報教育」に関する指導の全体計画が作成されている。
	「人権教育」に関する指導の全体計画が作成されている。
	「パラスポーツを活用した教育」に関する指導の全体計画が作成されている。
	「医療的ケア」に関する全体計画が作成されている。
	自立活動の目標や指導計画が明確になっている。
	年間行事計画が効率的に配分されている。
	ALTの指導について年間指導計画等で明確になっている。
	訪問教育に関する年間授業時数等が作成されている。
授業時数	年間授業日数が基準を満たしている。
	年間授業時数について定められた授業時数が確保されている。
	準じた教育課程や高等部教科科目単位数は標準単位数に基づいて設定されている。
	授業の１単位時間について、標準の授業時間が設定されている。 また、そうでない場合は、補講などが計画され、授業時数の不足が補われている。

(6) おわりに

C県教育委員会ではこのように、特別支援学校の教育課程の改善に向けた取組を行っている。今後も、障害のある幼児児童生徒が持てる力を発揮して自立し社会参加できるように、多様なニーズを把握し、障害の状態や特性に応じた指導の充実を図ることによって一人一人の資質・能力を育むことができるよう、ICTを利活用するなど、教育環境を整え、学習指導要領の着実な実施を進めていきたい。

(7) 本事例の考察

本事例では、管理職や教務主任等を対象とした学習指導要領等の理解を深めるための教育課程研究協議会や教務主任連絡協議会の開催、研究校を指定しての教育課程の在り方に関する研究、教育課程の届出項目と観点の明示、指導訪問などを実施し、各学校における教育課程編成・実施を支援している。

教育課程の在り方について研究指定した2校の特別支援学校の実践は、自立活動の指導及び教科指導の在り方に取り組んだものである。自立活動の指導では、個別の指導計画作成に自立活動フローシートを位置付けて活用を図っている。フローシートは、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」をベースとして自立活動の指導目標や指導内容を検討することができ、より充実した個別の指導計画の作成につながるよう開発されたシートである。教科指導については、年間指導計画の見直しから始め、授業実践、振り返り、再度の授業実践、振り返り及び年間指導計画への反映、という手順でカリキュラム・マネジメントを進めた取り組みである。これらの実践から、適切な指導目標及び指導内容の設定、指導の形態を選択する根拠が明確になっていると考えられる。

また、調査結果から、各教科等を合わせた指導の中で取り扱われる各教科等の授業時数の内訳を「算出していない」と回答した教育委員会が多かった。しかし、本事例のように、教育課程の届出内容として、各教科等を合わせた指導における授業時数の内訳として各教科の時数を記載する欄を設けている場合は、各学校が教育課程を編成する際、各教科等を合わせた指導で取り扱う内容を検討することになり、指導目標や評価の観点の明確化につながると考えられる。

(深澤祐子・吉川知夫)

資料 1 教育課程編成及び実施の年間の流れ

月	全校の動き	各部の動き	学校評価の流れ
4	○学校教育目標・学校経営案の設定	○学部経営案・学級経営案等の設定	<u>学校評価委員会</u> ○学校評価計画の検討 ○評価項目・基準等の作成 ○学校目標設定報告書提出 ○学校評価年間計画書提出
5	○各部の教育課程・年間指導計画等の取りまとめ	○個別の指導計画の作成	
6		○個別の教育支援計画の作成	
7	○教育課程の提出 ○教育課程研究協議会への参加	指導の実践と改善 	
8	○指導実践の成果と課題の確認	指導の実践と改善 	<u>学校評価委員会</u> ○評価項目・基準等の確認（アンケート項目作成等） ○自己評価の実施
9			
10			
11		○教育課程・授業実践等に関する評価の実施	
12			
	○学校教育目標の見直し・改善	○調査と研究 ○教育的課題の明確化	<u>学校評価委員会</u> ○自己評価結果の分析と改善策の検討
	○各部間の系統性等の検討 ○教育課程編成方針の決定 ○学級編制（案）の作成	○教育課程の見直し・改善	
1		指導の実践と改善 	○学校関係者評価の実施 ○第三者評価の実施 <u>学校評価委員会</u> ○結果のまとめ ○結果の公表 ○学校評価実施報告書提出
2	<u>次年度教育課程の作成</u>	<u>次年度教育課程の検討</u>	
3	○指導内容の選択・組織 ○全体計画・指導計画の作成 ○教育課程表の作成 ○年間行事計画の作成 ○時間割・日課表の作成等	○授業時数の配当の検討 ○年間行事計画の検討 ○時間割・日課表の検討 ○学習グループの検討等 ○個別の指導計画の整理 ○個別の教育支援計画の整理	

3. 文献

- 千葉県総合教育センター（2022）．知的障害教育課程のお助けツールー実態把握から学習評価までー．<https://www.ice.or.jp/nc/kenkyu/houkoku/tokushi/otasuke/>（アクセス日，2023-2-2）
- 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，2021-12-20）
- 中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）（中教審第228号）【令和3年4月22日更新】．
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm（アクセス日，2023-2-09）
- 遠藤哲哉・小野寺哲夫（2007）．自治体経営における学習する組織～福島県内の自治体データを用いた組織戦略と組織心理学的観点との統合～．青森公立大学軽々経済学研究第13巻第1号．
- 福島県教育委員会（2022）福島県版 ICT 活用ハンドブック 2022．
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）．特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究．専門研究A 研究成果報告書．
- 国立特別支援教育総合研究所（2021）．特別支援教育における教育課程における総合的研究ー新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けた現状と課題ー．研究成果報告書．
https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research/b-360（アクセス日，2022-1-11）
- 文部科学省（2018a）．小学校学習指導要領（平成29年告示）．東洋館出版社．
- 文部科学省（2018b）．中学校学習指導要領（平成29年告示）．東山書房．
- 文部科学省（2018c）．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（2018d）．小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編．東洋館出版社．
- 文部科学省（2018e）．中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編．東山書房．
- 文部科学省（2018f）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）平成30年3月．開隆堂出版．
- 文部科学省（2018g）．特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）平成30年3月．開隆堂出版．
- 文部科学省（2018h）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）平成30年3月．開隆堂出版．
- 文部科学省（2019）．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（2020a）．特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）平成31年2月．ジァース教育新社．
- 文部科学省（2020b）特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料．

- 杉浦徹（2022）．特別支援教育における ICT の活用について．令和 4 年度福島県立大笹生支援学校
外部専門家研修資料．
- 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵（2016）カリキュラム・マネジメントハンドブッ
ク．ぎょうせい．
- 丹野哲也（2020）．特別支援学校における「学習評価」に期待すること ～子供たちの可能性を広
げる指導と評価の一体化を目指して～．「新学習指導要領を踏まえた「学習評価」の工夫」．
武富博文・増田謙太郎編著．ジアース教育新社．

第Ⅳ章 総合考察

1. 本研究の成果と課題

(1) 教育課程の編成・実施

① 授業時数のバランスについて

各学校においては、それぞれの障害特性を踏まえながら、各教科等の授業時数を設定し、教育課程を編成している状況が調査結果から推察された。

授業時数については、特別支援学校小学部・中学部においては、小学校及び中学校の総授業時数に準ずること、特別支援学校高等部普通科準ずる教育課程は 74 単位以上、知的障害の教育課程や自立活動を主とする教育課程においては、1050 単位時間を標準とすることが学習指導要領に示されている。各教科等の授業時数や単位数は、学習指導要領に示されている規定の範囲で、在籍する児童生徒や地域の実態に応じて特色ある教育課程の編成が可能になっている。学習指導要領においては、教科等横断的な視点で資質・能力を育むことが目指されており、今回の調査研究の結果から、各学校は各教科等のバランスが保たれているかを十分に検討し、教育課程を編成する必要があるといえる。

② 教科と自立活動の指導目標・指導内容の設定について

学習指導要領の改訂にあたり、児童生徒に知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」を育むことを目指し、学校教育全体や各教科等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら教育活動の充実を図ることが重視され、「知識及び技能」の習得と「思考力、判断力、表現力等」の育成、「学びに向かう力、人間性等」の涵養という、資質・能力の三つの柱が示された。各教科等の目標や内容も、資質・能力の三つの柱に基づいて整理されており、児童生徒に対してどのような資質・能力の育成を目指すのかを指導のねらいとして設定していくことが重要となる。その際、教科と自立活動の指導目標設定の手続きが異なることを踏まえて、指導計画を作成する必要がある。そのため、特別支援学校学習指導要領解説総則編では、各教科と自立活動の目標設定に至る手続きの例が示されている。

特別支援学級を対象とした調査において、教育課程編成・実施において特に課題とされた項目は、「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」「教育課程の編成のために、児童生徒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」であった。これらの課題に対して、第Ⅱ章の事例研究で示したように、各教科等目標設定シートを活用して学習状況を把握する取組や、課題関連図を用いた自立活動の個別の指導計画作成の取組等は、課題の解決につながると考えられる。また、特別支援学級においては、調査対象となったどの学年でも「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明らかとなった。

特別支援学校を対象とした調査でも、自立活動の個別の指導計画作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組については、「学級や学年などの教員間での話し合い」が最も多く、「流れ図」の活用は約 30%に留まっている。流れ図を活用せず、他のどのような方法で教員間の共通理解を図りながら自立活動の指導目標・指導内容を設定しているかは詳細に把握できていないが、第Ⅴ章の事例研究で示した校内研修の取組は参考になると考える。

在籍する児童生徒の実態を踏まえて、各学校が教科や自立活動に関する実態把握から指導目標・指導内容設定の手続きをどのように行うか、そのシステムを確立していくことが必要である。

③ 小学校及び中学校における校内体制の工夫

特別支援学級担当による通常の学級への指導・支援については、「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」等が実施されており、特別支援学級担当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が明らかとなった。また、交流及び共同学習の際に特別支援学級担当が付き添いで通常学級に入り、周囲の児童生徒への支援を行っている現状もある。特別支援学級担当は特別支援教育コーディネーターを兼ねている場合も多く、このような取組を通して校内での特別支援教育の理解啓発に大きな役割を果たしている。

このような特別支援学級担当の取組を支えるための校内体制を構築することは重要である。加えて、特別支援学級における特別の教育課程編成の手続きや、交流学級担任や教科担当との連携に関しても、第Ⅱ章の事例研究で示した学校組織体制や情報共有の場の設定などは参考になる。各学校が実情に合わせた校内体制を構築していくことが必要である。

④ 関係法規や学習指導要領の規定の理解

特別支援学級、特別支援学校知的障害の教育課程や自立活動を主とする教育課程においては、自立活動の時間や特別の教科道徳、特別活動の授業時数を 0 単位時間で回答する学校があった。自立活動に焦点をあてると、0 単位時間と回答した学校においては、各教科等を合わせた指導の中で行っている、時間は設けずに学校教育全体を通じて行うという理解の下に教育課程が編成されていると推察される。学校教育法施行規則第 130 条第 2 項によって知的障害のある児童生徒の場合は、各教科等を合わせて行うことができることになっているが、その指導の中で取り扱われる各教科や自立活動などの指導目標や指導内容、授業時間の内訳を明確にする必要がある。また、特別支援学校学習指導要領においては、自立活動の時間は適切に定めること、自立活動の時間における指導を中心として各教科等と関連づけながら学校教育全体を通じて行うこと等が示されている。あらためてこれらの関係法規や学習指導要領の規定の理解が不可欠であると考えられる。

（２）カリキュラム・マネジメントの確立

「特別支援教育の推進について（通知）（平成 19 年 4 月 1 日付け 19 文科初第 125 号）」においては、特別支援教育の理念は、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。」と示されている。

教育課程を編成するにあたっては、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握することが重要であり、本研究で取り上げた事例研究を見てみると、個々の児童生徒の実態を組織的に把握する取組が欠かせないことが看取できる。

特別支援学校の教務主任を対象とした調査から、カリキュラム・マネジメントを進めるにあたっての課題として、「自校の教員のカリキュラム・マネジメントに関する専門性が不足している」「システムが構築できていない」ことが明らかとなった。今後、教員のカリキュラム・マネジメントに関する専門性を追究するとともに、特別支援学校の特徴を踏まえた改善に向けた取組を発信していくことが必要であると考ええる。

また、カリキュラム・マネジメントを進めるにあたっては、校長の方針の下に、校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努めることが求められている。学校の実態は様々であり一律にどのような組織を形成することが望ましいのかを具体的に示すことは難しいが、本研究で取り上げた事例研究を見てみると、校長が示す学校経営方針に基づいて複数の分掌が連携したり、知的障害の教科を充実させるために教科会を編成したりする組織づくりの工夫の一端を収集することができた。

カリキュラム・マネジメントのシステムがまだ確立していない学校が多い現状も踏まえると、今後は組織の中で教育課程の編成に係る多様な情報をどのように共有して検討しているか、その中で生じている課題などを事例的に分析しながら、改善に向けた方策を提言するための基礎的知見を得る研究へと発展させる必要があると考ええる。

（３）教育委員会の教育課程管理

教育委員会は、各学校が編成する教育課程を管理・執行し、教育課程について必要な教育委員会規則を定めている。各学校はこの規定に基づいて教育課程を編成しており、教育委員会が定めた様式によって届け出ている。

今回の教育委員会を対象とした調査から、各教科等を合わせた指導を行う場合、その中で扱われる各教科等の授業時数の内訳を算出して把握しているという機関は、小学校及び中学校を設置する教育委員会で約 15%、特別支援学校を設置する教育委員会で約 33% という結果であった。各教科等の授業時数の内訳を算出することを求めている機関が多く、各学校においても指導の形態である各教科等を合わせた指導ごとの授業時数の算出に留まっている学校が多いことが推察された。

各教科等を合わせた指導を行う場合においても、各教科等の目標達成を目指していくことになり、各教科等を合わせた指導で扱っている教科等において育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。

各学校の教育課程編成・実施を支援する教育委員会の役割は重要であり、届け出の様式を含めて、各学校の教育課程の把握内容を検討することが課題である。

（４）研究実施上の課題

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

２．今後の展望

本研究は、改訂された学習指導要領の着実な実施に向けて、①教育課程の編成及び実施状況について、調査研究を通して状況を把握し、課題を整理すること、②教育課程の編成・実施から評価・改善をどのように進めるか、事例研究を通してその具体的な取組を明らかにすること、の２点を目的として実施した。

調査により、各学校における教育課程編成・実施状況を把握し、課題を整理することができた。また、課題と関連した事例研究により、課題解決につながる取組の一端を示すことができた。教育課程の編成のための作業内容や作業手続き等の全体について、具体的に教育課程を編成する際の視点や考え方等を整理し、ガイドブックとしてまとめたことも研究成果の一部である。

今後の展望として、関係法規や学習指導要領の規定の理解を促す取組を検討することが必要であると考え。例えば、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第１章第８節及び特別支援学校高等部学習指導要領第１章第８款「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」において、各教科の目標や内容の一部を取り扱わないことができる規定や、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は自立活動を主として指導することができる規定などがあるが、各学校がこれらの規定をどのように踏まえているか、またどのような根拠で授業時数を算出しているかなどを視点に分析し、次期学習指導要領の改訂に向けて論点を提言することが必要であると考え。

（金子健・北川貴章・吉川知夫）

第Ⅸ章 資料

資料 1. 特別支援学校の教育課程編成・実施ガイドブック

資料として、「特別支援学校の教育課程編成・実施ガイドブック」を掲載した。本ガイドブックでは、教育課程の編成・実施に関する基本的な事項についてまとめ、教育課程の改善に取り組んだ特別支援学校の事例を紹介している。

資料 2. 調査票（単純集計結果）

調査研究で使用した調査票及び単純集計結果を掲載した。

特別支援学校の教育課程編成・実施ガイドブック

令和 5 年 3 月



独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

***** 目 次 *****

本ガイドブックの活用にあたって

第 1 章 学習指導要領と教育課程

- ◆ 学習指導要領に基づく教育課程の編成
- ◆ 社会に開かれた教育課程の実現
- ◆ 育成を目指す資質・能力
- ◆ カリキュラム・マネジメントの確立
- ◆ 重複障害者等に関する教育課程の取扱い
- ◆ 個別の指導計画の作成

第 2 章 特別支援学校における教育課程編成の考え方

- ◆ 教育課程とは
- ◆ 実態に応じた教育課程の編成
- ◆ 自立活動の指導
- ◆ 各教科等を合わせた指導
- ◆ 障害のある児童生徒の教科書

第 3 章 特別支援学校における教育課程の改善に係る取組

- ◆ 事例 1 教育課程の改善に係る学校組織としての取組
- ◆ 事例 2 準ずる教育課程における教科横断的な視点で取り組む総合的な学習の時間
- ◆ 事例 3 知的障害特別支援学校の各教科を中心として編成した教育課程
- ◆ 事例 4 自立活動の指導の充実

第 4 章 特別支援学校の教育課程編成を支える管理職及び教育委員会の役割

- ◆ 管理職の役割
- ◆ 教育委員会の役割

第 5 章 資料

本ガイドブックの活用にあたって

■ 作成の主旨

本ガイドブックは、本研究所が令和3～4年度に実施した重点課題研究「学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施・評価・改善に関する研究」の研究成果報告書の一部として作成したものです。

平成29年及び31年に告示された特別支援学校学習指導要領の着実な実施を図るためには、新たに示された「社会に開かれた教育課程の実現」「育成を目指す資質・能力」「カリキュラム・マネジメント」等について正しく理解し、学習指導要領に基づいた教育課程を編成する必要があります。その上で、実施した教育課程を評価し、改善を図ることが求められています。

本ガイドブックでは、教育課程の編成・実施に関する基本的な事項についてまとめ、教育課程の改善に取り組んだ特別支援学校の事例を紹介しました。本ガイドブックの内容を参考に、各学校において学習指導要領に基づいた教育課程の編成・実施を進め、子供たちの学びが充実することを願っています。

■ 構成と活用方法

第1章は、「学習指導要領と教育課程」として、学習指導要領に基づく教育課程の編成に関する法令や規則等について確認し、社会に開かれた教育課程の実現、育成を目指す資質・能力、カリキュラム・マネジメントの確立などのキーワードについて解説しました。

第2章は、「特別支援学校における教育課程編成の考え方」として、教育課程編成の要素と編成の手順について、重複障害者等に関する教育課程の取扱いの規定を踏まえて解説しました。

第3章は、「特別支援学校における教育課程の改善に係る取組」です。研究協力校4校における取組を紹介しました。

第4章は、「特別支援学校の教育課程編成を支える管理職及び教育委員会の役割」として、管理職と教育委員会の役割についてまとめました。

第5章は、「資料」として、教育課程の編成・実施の根拠となる法規や通知等を紹介しています。

教育課程の改善を学校全体で進める「カリキュラム・マネジメント」は、すべての教師が主体的に関わっていくことが必要です。学校組織として、教育課程の編成・実施から評価・改善に至るPDCAサイクルの仕組みを確立し、教育活動の質の向上につなげるために、本ガイドブックを活用してください。

第 1 章 学習指導要領と教育課程

■ 学習指導要領に基づく教育課程の編成

学校教育は、公教育として公の性質をもつものであり、全国的に一定の教育水準を確保し、全国どこにおいても同水準の教育を受けることのできる機会を国民に保障することが要請されています。これは、特別支援学校においても同様であり、特別支援学校における教育の目的や目標を達成するために、学校において編成、実施される教育課程について、国として一定の基準を設け、全体としての統一性を保つことが必要となります。

一方で、教育は、その本質から幼児児童生徒の障害の状態及び発達段階や特性等並びに地域や学校の実態に応じて効果的に行われることが大切です。また、各学校において教育活動を効果的に展開するためには、学校や教師の創意工夫に負うところも大きいものです。

したがって、各学校では、国として統一性を保つために必要な限度で定められた基準にしたがい、幼児児童生徒の障害の状態及び発達段階や特性等並びに地域や学校の実態を考慮しながら、創意工夫を加えて、効果的な教育活動が展開できるような教育課程を責任をもって編成し、実施する必要があります。また、教育委員会は、それらの学校の主体的な取組を支援していくことが求められています。

我が国の学校制度は、学校教育の目的や目標、教育課程について、法令で種々の定めがなされています。学校教育法では、小学校、中学校、高等学校等の教科等について、それぞれの学校の目的・目標等に従い、文部科学大臣が定めることになっており、特別支援学校についても文部科学大臣が定めることとされています（学校教育法第77条）。そして、この学校教育法の規定に基づいて、教育課程の基準は、文部科学大臣が別に公示する学習指導要領によるものとすることが定められています（学校教育法施行規則129条）。

学習指導要領とは、全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするため、文部科学省では、学校教育法等に基づき、各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準を定めています。これを「学習指導要領」といいます（文部科学省、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm）。

学校教育法施行規則の規定に基づき、文部科学大臣は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及び高等部学習指導要領を告示という形式で定めています。この学習指導要領は、特別支援学校における教育について一定の水準を確保するために法令に基づいて国が定めた教育課程の基準であり、各学校の教育課程の編成・実施に当たっては、これに従わなければならないものです。また、学習指導要領は、児童生徒や学校の実態等に応じて各学校が創意工夫を生かした教育が展開できるように、基準の大綱化・弾力化が図られてきています。

地方教育行政の組織及び運営に関する法律により、教育委員会は、学校の教育課程に関する事務を管理、執行し（第23条第5号）、法令及び条例に違反しない限度において教育

課程について必要な教育委員会規則を定めるものとする（第 33 条第 1 項）とされています。この規定に基づき、教育委員会が教育課程について規則などを設けている場合、公立の学校はそれに従って教育課程を編成する必要があります。

■ 社会に開かれた教育課程

平成 29 年 4 月に告示された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では、前文が示され、「教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。」と記されています。そして、こうした「社会に開かれた教育課程」として、次の点が重要になるとしています（文部科学省，2017）。すなわち、①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと、②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと、③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること、の 3 点です。

特別支援学校においては、在籍する児童生徒の障害の状態等を踏まえた教育課程を編成することが重要であり、編成された教育課程は、小・中学校等の通常の学級、特別支援学級の教育課程とも連続性を保ったものとするのが求められています。

■ 育成を目指す資質・能力

学校の教育活動を進めるに当たっては、児童生徒に知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」を育むことを目指し、学校教育全体や各教科等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図ること、その際には児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を踏まえ、「知識及び技能」の習得と「思考力、判断力、表現力等」の育成、「学びに向かう力、人間性等」の涵養という、資質・能力の三つの柱（図 1-1）の育成がバランスよく実現できるよう留意することが示されています（文部科学省，2017）。

各教科等の目標や内容も、資質・能力の三つの柱に基づいて整理されており、「何を学ぶか」という教育の内容を重視しつつ、児童生徒がその内容を既得の知識及び技能と関連付けながら深く理解し、他の学習や生活の場面でも活用できる生きて働く知識となることを含め、その内容を学ぶことで児童生徒が「何ができるようになるか」を併せて重視する必要がある、児童生徒に対してどのような資質・能力の育成を目指すのかを指導のねらいとして設定していくことが重要となります。

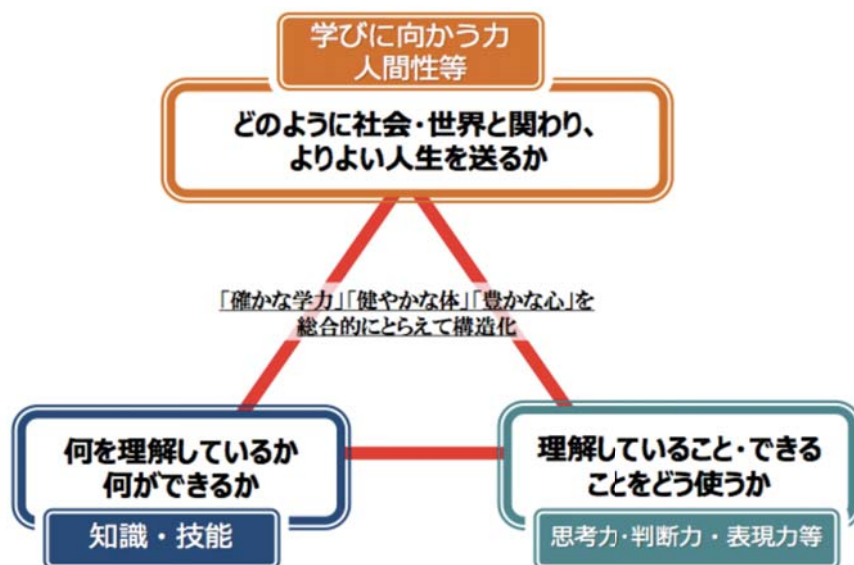


図 1-1 育成を目指す資質・能力（文部科学省作成）

■ カリキュラム・マネジメントの確立

カリキュラム・マネジメントについては、特別支援学校学習指導要領に「児童又は生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、①教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を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教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。その際、④児童又は生徒に何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉え、第 3 節の 3 の(3)のイに示す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ていくよう工夫すること。」と示されています。

特に、④に関しては特別支援学校に加えられている側面であり、個別の指導計画に基づいて学習の成果を評価し、教育課程の評価と改善につなげていくことが求められます。

新しい時代に必要な資質・能力を子供たちに育む「社会に開かれた教育課程」実現のために、カリキュラム・マネジメントの推進が求められています。

■ 重複障害者等に関する教育課程の取り扱い

特別支援学校学習指導要領第1章第8節には、「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の規定が示されています（表1-1）。

そこでは、児童生徒の障害の状態により特に必要がある場合には、各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができる。各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該各学年より前の各学年の目標及び内容の一部又は全部によって替えることができる。また、道徳科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該各学年より前の学年の内容の一部又は全部によって替えることができる。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に対する教育を行う特別支援学校の小学部の外国語科については、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。中学部の各教科及び道徳科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を、当該各教科に相当する小学部の各教科及び道徳科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部によって替えることができる。中学部の外国語科については、小学部の外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。幼稚部教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができると定められています。

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小学部に就学する児童のうち、小学部の3段階に示す各教科または外国語活動の内容を習得し目標を達成している者については、小学校学習指導要領第2章に示す各教科及び第4章に示す外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる。また、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の中学部の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については、中学校学習指導要領第2章に示す各教科の目標及び内容並びに小学校学習指導要領第2章に示す各教科及び第4章に示す外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができると定められています。

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又は全部を、当該各教科に相当する第2章第1節第2款若しくは第2節第2款に示す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の各教科の目標及び内容の一部又は全部によって、替えることができる。また、小学部の児童については、外国語活動の目標及び内容の一部又は全部を第4章第2款に示す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外国語活動の目標及び内容の一部又は全部によって替えることができる。この場合、小学部の児童については、外国語科及び総合的な学習の時間を、中学部の生徒については、外国語科を設けないことができると定められています。

この他、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。重複障害者、療養中の児童生徒又は障害のため通学して教育を受けることが困難な児童生徒に対して教員を派遣して教育を行う場合について、特に必要があるときは、実情に応じた授業時数を適切に定めるものとするという 6 項目について規定しています。

この「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の規定を適用する際の基本的な考え方を踏まえ、各学校においては、児童生徒の在学期間に行う教育の内容を決定する際に、児童生徒一人ひとりの障害の状態などを考慮しながら、教育課程の編成を工夫し、教育課程の評価を実施することが求められます。

表 1-1 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第 1 章総則第 8 節)

○障害の状態により特に必要がある場合

- ・ 目標及び内容の一部を取り扱わないことができる
- ・ 該当学年の前各学年の目標及び内容に替えることができる（一部又は全部）
- ・ 中学部→小学部の目標及び内容に替えることができる（一部又は全部）
- ・ 高等部→小、中学部の目標及び内容に替えることができる（一部）
- ・ 外国語科→外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができる
- ・ 幼稚部教育要領のねらい及び内容の一部を取り入れることができる（小、中）

○知的障害を併せ有する児童生徒の場合

- ・ 各教科の目標及び内容の一部又は全部を、知的障害を有する児童生徒のための「各教科の目標及び内容の一部又は全部」に替えることができる

○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

- ・ 「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

■ 個別の指導計画の作成と活用

「個別の指導計画」とは、学校の教育課程において、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細やかな指導が行えるよう、指導目標や指導内容・方法等を具体的に表した指導計画のことです。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、「各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し、次の事項に配慮しながら、個別の指導計画を作成すること。」と示されています。

特別支援学校の教育課程には、障害のある幼児児童生徒について、その障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を

養い、もって心身の調和的発達の基盤を培うことをねらいとする「自立活動」の領域が設けられています。この「自立活動」は、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であることから、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達段階等に即して指導内容・方法を工夫して指導を行うことが基本となります。このため、特別支援学校学習指導要領（小学部・中学部）等では、この「自立活動」の指導に当たって、幼児児童生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、「個別の指導計画」を作成することを定めています。また、2009 年（平成 21 年）の学習指導要領からは、自立活動に加えて教科指導等を含めて「個別の指導計画」を作成し、指導を行うこととされています。各教科等の指導に当たって個別の指導計画を作成する際の配慮事項としては、以下の 2 点が示されています。

- ・ 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並びに学習の進度等を考慮して、基礎的・基本的な事項に重点を置くこと。
- ・ 児童又は生徒が、基礎的・基本的な知識及び技能の習得も含め、学習内容を確実に身に付けることができるよう、それぞれの児童又は生徒に作成した個別の指導計画や学校の実態に応じて、指導方法や指導体制の工夫改善に努めること。その際、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並びに学習の進度等を考慮して、個別指導を重視するとともに、グループ別指導、繰り返し指導、学習内容の習熟の程度に応じた学習、児童又は生徒の興味・関心等に応じた課題学習、補充的な学習や発展的な学習などの学習活動を取り入れることや、教師間の協力による指導体制を確保することなど、指導方法や指導体制の工夫改善により、個に応じた指導の充実を図ること。その際、第 4 節の 1 の (3) に示す情報手段や教材・ 教具の活用を図ること。

各教科において作成する個別の指導計画は、児童生徒一人一人の各教科の習得状況や既習事項を確認するための実態把握が必要になります。そして、児童生徒が卒業するまでに各教科等の指導をとおしてどのような資質・能力の育成を目指すのか、各教科の指導内容の発展性を踏まえ、指導目標を明確にすることが大切になります。特別支援学校学習指導要領解説総則編では、各教科の目標設定に至る手続きの例として、表 1-2 のように示されています。

自立活動については、その内容は各教科のようにその全てを取り扱うものではなく、個々の児童生徒の実態に即した指導目標を達成するために必要な項目を選定して取り扱うものです。そのため、自立活動の個別の指導計画を作成するに当たっては、まず、個々の児童生徒の実態把握に基づき、指導すべき課題を整理し、指導目標を明らかにした上で、6 区分 27 項目の内容の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することになります。また、個別の指導計画に基づく系統的な指導を展開

するためには、個別の指導計画の作成担当者は、なぜその指導目標を設定したのかなど、その設定に至るまでの考え方(指導仮説)について記述し、次の担当者に引き継ぐような工夫も大切になります。特別支援学校学習指導要領解説総則編では、自立活動の目標設定に至る手続きの例として、表 1-3 のように示されています。なお、自立活動の指導における個別の指導計画の作成については、特別支援学校学習指導要領解説自立活動解編において詳述されていますので、参照してください。

表 1-2 各教科の目標設定に至る手続きの例

- | |
|---|
| <p>a 小学校学習指導要領の第 2 章各教科に示されている目標及び内容について、次の手順で児童の習得状況や既習事項を確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 当該学年の各教科の目標及び内容について ・ 当該学年より前の各学年の各教科の目標及び内容について <p>b a の学習が困難又は不可能な場合、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第 2 章第 2 款第 1 に示されている知的障害者である児童を教育する特別支援学校小学部の各教科の目標及び内容についての取扱いを検討する。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> |
|---|

表 1-3 自立活動の目標設定に至る手続きの例

- | |
|--|
| <p>a 個々の児童の実態を的確に把握する。</p> <p>b 実態把握に基づいて得られた指導すべき課題や課題相互の関連を整理する。</p> <p>c 個々の実態に即した指導目標を設定する。</p> <p>d 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第 7 章第 2 の内容から、個々の児童の指導目標を達成させるために必要な項目を選定する。</p> <p>e 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。</p> |
|--|

個別の指導計画は、児童生徒の学習状況や、その評価を踏まえた、計画(Plan)-実践(Do)-評価(Check)-改善(Action) のサイクルにおいて、適宜評価を行い、指導目標や指導内容、指導方法を改善し、より効果的な指導を行うよう務めることが大切になります。

また、個別の指導計画は、次の担当者への引き継ぎはもちろん、児童生徒の卒業や転学により、学びの場が変更になる際は、必要な指導・支援を引き継がれるよう、活用していくことが大切です。

第2章 特別支援学校における教育課程編成の考え方

■ 教育課程とは

特別支援学校幼稚部教育要領は、前文、第1章総則、第2章ねらい及び内容、小学部・中学部学習指導要領は、前文、第1章総則、第2章各教科、第3章特別の教科道徳、第4章外国語活動、第5章総合的な学習の時間、第6章特別活動、第7章自立活動、また、高等部学習指導要領は、前文、第1章総則、第2章各教科、第3章特別の教科道徳（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）、第4章総合的な探究の時間、第5章特別活動、第6章自立活動でそれぞれ構成されています。このうち、第1章総則は、教育課程の編成、実施について各教科等にわたる通則的な事項を定めているものであり、各学校は総則に示された事項に従って教育課程を編成、実施する必要があります。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編には、「**教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において組織した各学校の教育計画である。**」と示されています。すなわち、教育課程編成の基本的な要素は、①学校教育目標の設定、②教育内容の組織、③授業時数の配当、となります（表2-1）。なお、教育課程を構成する各教科等の「教育内容」は、特別支援学校小学部については学校教育法施行規則第126条（表2-2）、中学部は第127条、高等部は第128条に示されています。

表2-1 教育課程の編成の基本的な要素と編成の手順

① 学校教育目標の設定

教育基本法や学校教育法、学習指導要領等の関連する法令等を踏まえ、在籍する幼児児童生徒の実態や地域の実情を踏まえた学校教育目標を設定する。

② 教育内容の組織

学校教育目標の達成を目指して、学校教育法施行規則第126条から第128条に規定されている各教科等の教育内容を選択する。

③ 授業時数の配当

それぞれ年間の授業時数を定め、教育課程を編成する。

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生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程については、小学部では小学校の各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動、中学部では中学校の各教科、道徳科、総合的な学習の時間及び特別活動、高等部では高等学校の各教科・科目及び総合的な探究の時間、特別活動に、それぞれ自立活動を加えて編成することになっています。

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育課程については、小

学部、中学部、高等部のいずれにも自立活動が加わるほか、小学部では、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳科、特別活動で編成することになっており、外国語活動については、児童や学校の実態を考慮し、必要に応じて設けることができます。

中学部では、必修教科として国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科、道徳科、総合的な学習の時間、特別活動で編成することとなっています。また、必要がある場合には、外国語科を加えて編成することができます。

高等部では、各学科に共通する教科として国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業及び家庭の各教科、道徳科、総合的な探究の時間、特別活動並びに自立活動については、特に示す場合を除き、すべて生徒に履修させることとなっています。そして、外国語及び情報の各教科については、学校や生徒の実態を考慮し必要に応じて設けることができます。また、専門教科においては家政、農業、工業、流通・サービス、若しくは福祉の各教科又は、学校設定教科のうち専門教育に関するもののうち、いずれか1以上履修するようになっており、各教科に属する科目は設けられていません。

幼稚部については、いずれの場合も幼稚園教育要領の健康、人間関係、環境、言葉及び表現の5領域に自立活動を加えた6領域で構成されています。自立活動は、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識・技能等を養うことを目標とするものであり、特別支援学校の教育課程上の大きな特徴となっています。

表 2-2 特別支援学校小学部の教育課程（学校教育法施行規則第 126 条）

- 第126条 特別支援学校の小学部の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語の各教科、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成するものとする。
- 2 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っ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。

■ 実態に応じた教育課程の編成

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章総則第2節1には、下記のように記されています。

各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、児童又は生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、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並びに学校や地域の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。

教育課程の編成に当たっては、特別支援学校学習指導要領総則に示されているように、児童生徒の障害の状態等を考慮して、重複障害者等に関する教育課程の取扱いの規定を適用するなどして、実態に応じた教育課程を編成します。なお、重複障害者等に関する教育課程の取扱いの規定を適用する場合は、「特に必要がある場合」になりますので、学校として十分な検討が必要です。

（１）小学校等の通常の教科を学ぶ教育課程

特別支援学校においても、学校教育法施行規則第 126 条から第 128 条の第 1 項に示されているように、小学校等と同じ教育内容に加えて、自立活動を学ぶことが原則になります。当該学年の各教科等を中心に学ぶ、いわゆる「準ずる教育課程」（図 2-1）の他、「各教科の各学年の目標及び内容の一部又は全部を、当該各学年より前の各学年の目標及び内容の一部又は全部によって、替えることができること。」等の重複障害者等に関する教育課程の取扱いの規定を適用して、下学部・下学年の各教科等を中心に学ぶ教育課程を編成する場合があります（図 2-2）。

各教科	道徳科	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	自立活動
-----	-----	-------	-----------	------	------

図 2-1 当該学年の教科を学ぶ教育課程（小学部）

下学年の各教科	道徳科	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	自立活動
---------	-----	-------	-----------	------	------

図 2-2 下学年の教科を学ぶ教育課程（小学部）

（２）知的障害者である児童生徒のための各教科等を学ぶ教育課程

知的障害を伴うために、小学校等の各教科を学ぶことが難しい場合、重複障害者等に関する教育課程の取扱いの規定を適用して、特別支援学校（知的障害）の各教科に一部又は全部を替えて教育課程を編成することができます（図 2-3）。

特別支援学校（知的障害）の各教科	道徳科	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	自立活動
------------------	-----	-------	-----------	------	------

図 2-3 特別支援学校（知的障害）の各教科を学ぶ教育課程（小学部）

（３）自立活動を主として学ぶ教育課程

特別支援学校に在籍する重複障害者については、「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。」という重複障害者等に関する教育課程の取扱いの規定を適用することができます。

この場合も、各教科等に加えて自立活動を扱うことが原則になっていることを踏まえて、「重複障害者である児童生徒は、自立活動を主とした教育課程で学ぶことを前提とするなど、最初から既存の教育課程の枠組みに児童生徒を当てはめて考えることは避けなければならない。」（特別支援学校学習指導要領解説総則編）ことに留意する必要があります。

特別支援学校 (知的障害) の 各教科の一部	道徳科	特別活動	自立活動
------------------------------	-----	------	------

図 2-4 自立活動を主とした教育課程の例

（＊各教科等の一部又は全部を自立活動に替えた場合）

道徳科	特別活動	自立活動
-----	------	------

図 2-5 自立活動を主とした教育課程の例

（＊各教科等の全部を自立活動に替えた場合）

■ 自立活動の指導

自立活動の指導について、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、下記のように記されています。

学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、自立活動の時間における指導は、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動と密接な関連を保ち、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮すること。

自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通して行われるものですが、「授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行わなければならない」（特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編）とされており、特設した自立活動の時間を教育課程に位置付けることが必要です。

自立活動の時間に充てる授業時数は、「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に応じて、適切に定めるものとする。」と特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に明記されています。なお、自立活動の個別の指導計画の作成については、第1章を参照してください。

■ 各教科等を合わせた指導

特別支援学校では、日常生活の指導や生活単元学習、作業学習等の「各教科等を合わせた指導」が実践されています。各教科等を合わせた指導ができる法的根拠は、学校教育法施行規則第130条です（表2-3）。

表2-3 学校教育法施行規則第130条

第130条 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、特に必要がある場合は、第126条から第128条までに規定する各教科(次項において「各教科」という。)又は別表第3及び別表第5に定める各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

2 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

各教科等を合わせた指導は、指導の形態ですから、教育課程を編成した後、児童生徒の実態等を踏まえて、各教科別に指導を行うか、各教科等を合わせて指導を行うか、指導の形態を検討します。

各教科等を合わせて指導を行う場合、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動に示す内容を基に、児童又は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ます。そのため、各教科等を合わせた指導においても、各教科等の目標の達成を図ることになります。また、「各教科等の内容の一部又は全部を合わせて指導を行う場合には、授業時数を適切に定めること。」が必要です（特別支援学校学習指導要領）。

■ 障害のある児童生徒の教科書

小・中学校の特別支援学級及び特別支援学校の小・中学部で使用する教科用図書は、文部科学大臣の検定を経た教科用図書(以下「検定済教科書」という。)、文部科学大臣が著作の名義を有する教科用図書(以下「著作教科書」)及び学校教育法附則第9条の規定による教科用図書(以下「一般図書」)があります。

特別支援学校用の教科書として、視覚障害者用の点字教科書、聴覚障害者用の言語指導の教科書、知的障害者用の文部科学省著作教科書が作成されています(表2-3)。知的障害者用については、小学部・中学部段階の国語、算数・数学、音楽の3教科があります。

特別支援学校及び小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒の教科用図書については、検定済教科書及び著作教科書の当該学年用を使用するのが原則ですが、児童生徒の実態により当該学年の検定済教科書及び著作教科書を使用することが適切でない場合は、学校教育法附則第9条の規定による一般図書を選定することができます。学校教育法附則第9条の規定による教科用図書は、所定の手続きを踏んで各教育委員会が採択を行います。

また、障害等により教科書を使用して学習することが困難な児童生徒の学習上の支援のため、2018年に学校教育法等の改正等を行い、2019年度より、視覚障害や発達障害等の障害等により紙の教科書を使用して学習することが困難な児童生徒の学習上の困難を低減させる必要がある場合には、教育課程の全部において、紙の教科書に代えて学習者用デジタル教科書を使用することができることとなっています。特に、障害等により教科書を使用して学習することが困難な児童生徒については、文字の拡大や音声読み上げ等の機能により、教科書の内容へのアクセスが容易となり、効果的に学習を行うことができるようになっています。

表2-3 文部科学省が著作の名義を有する教科書(文部科学省著作教科書)

【視覚障害者用】

小・中学校段階の国語、社会、算数・数学、理科、外国語、道徳科の点字教科書

【聴覚障害者用】

小・中学校段階を対象とした言語指導に関する教科書

＊国語の学習をする際には、よりきめ細やかな配慮が必要なことから、検定教科書と併せて使用されます。

【知的障害者用】

小・中学校段階の国語、算数・数学、音楽の教科書

＊各教科書は、特別支援学校学習指導要領における知的障害の各教科に示している内容と段階に対応して作成され、各段階を星(☆)の数で表していることから、通称「ほしぼん(星本：☆本)」と呼ばれています。各段階は、小学部1段階は☆、2段階は☆☆、3段階は☆☆☆、中学部1段階は☆☆☆☆、中学部2段階は☆☆☆☆☆となっています。

第3章 特別支援学校における教育課程の改善に係る取組

本章では、自校の教育課程の編成・実施・評価・改善に関する課題の解決に向けて取り組んだ特別支援学校の事例を紹介します。

事例1は、特別支援学校（肢体不自由）における、学校組織としてのカリキュラム・マネジメントの取組です。カリキュラム・マネジメントを推進していくうえでの課題を整理し、教育課程編成に係る委員会等の5つの会が連携しながらカリキュラム・マネジメントを推進している事例です。

事例2は、準ずる教育課程（聴覚障害）において、教科横断的な視点で取り組んだ総合的な学習の時間の取組です。教科間のつながりを意識した教育課程編成が重要とされており、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にして、教科横断的な視点で取り組んだ事例です。

事例3は、特別支援学校（知的障害）において、日々の授業と年間指導計画、個別の指導計画を関連させて教育課程を見直していくための仕組みを整えた取組です。各教育課程や各学年の年間指導計画モデルを整理したり、小学部から高等部までのグループとして「教科・領域会」を設けたりして、学びの連続性を重視した教育課程の改善につなげている事例です。

事例4は、特別支援学校（肢体不自由）における自立活動の指導の充実に向けた校内研修の取組です。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に示された「流れ図」を活用して、個別の指導計画を作成し、指導の充実につながった事例です。

■ 事例 1 教育課程の改善に係る学校組織としての取組



◆ 本事例のポイント

児童生徒の学習評価と実施した単元の指導の評価を教育課程や年間指導計画の改善に生かす PDCA サイクルを確立し、教育課程編成に係る委員会等の 5 つの会が連携しながらカリキュラム・マネジメントを推進している事例です。

1. カリキュラム・マネジメントを進めるうえでの本校の課題と改善に向けて

本校（肢体不自由特別支援学校）は、知的障害特別支援学校小学部の各教科の主に 1 段階の目標・内容を取り扱う教育課程で学ぶ児童生徒が 9 割を占めています。年間指導計画は、前年度の単元や指導内容を再度扱い、同じ指導内容を繰り返し学習していることがありました。これは教育課程や年間指導計画を作成する際に、児童生徒の学習評価に基づき、十分に検討する機会をもたなかったことが原因の一つとして考えられました。

これらの課題を解決するために、教科等部会には、年間指導計画の作成主体である実感を得ながら、責任感をもって年間指導計画を検討することができるように、全教員がいずれかの会に所属するようにしました。さらに、児童生徒の学習評価と実施した単元の指導の評価を教育課程や年間指導計画の改善に生かしていくことにしました。

2. 教育課程編成に係る PDCA と各組織の関連について

（1）本校の PDCA サイクルについて

- ①P（計画）：前年度の児童生徒の学習評価と、実施した単元の指導評価を教育課程や年間指導計画の改善に反映させて、学校教育目標、個別の指導計画、教育課程を作成します。また、計画された学校教育目標から、個に応じた「身につけてほしい力」を選定し、個別の教育支援計画を作成します。
- ②D（実行）：作成された教育課程（教育内容、授業時数、年間指導計画）を基に「単元計画表」を作成し、授業を実践します。
- ③C（評価）：単元の進行途中または単元終了後に学習クラス会（以下、学習 C 会）を通して個別の学習評価及び単元の評価を行い、教科等部会や学部会で課題を見つけ、検討します。
- ④A（改善）：教科等部会や学部会で挙げられた課題について、教育課程委員会やカリキュラム・マネジメント推進委員会で検討・解決し、来年度の教育課程編成を行います（図 3-1-1）。

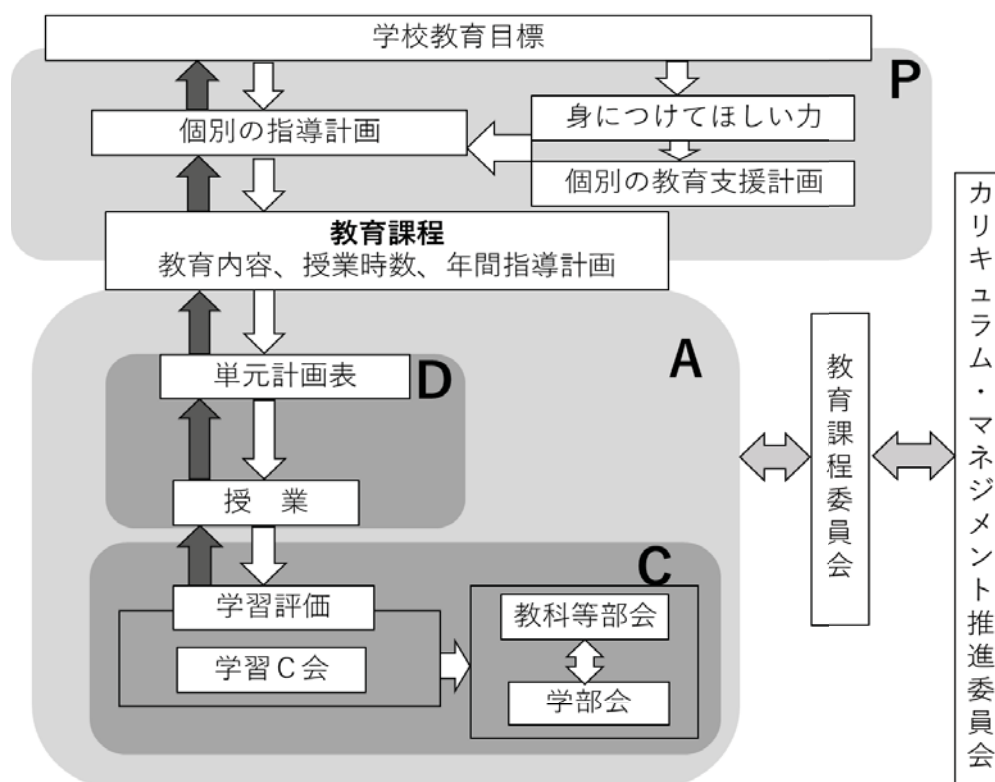


図 3-1-1 教育課程編成に係る各組織と P D C A サイクルの関連

（2）教育課程編成に係る 5 つの会の連携について

○学習C会

指導するグループの担当者が、単元の指導計画や指導内容、評価について話し合う会です。評価については、単元計画表を活用し、児童生徒の学習評価と単元の評価を行っています。基本的に、月に隔週で 2 回実施しています。

○教科等部会

教科及び領域（特別の教科道徳、特別活動、総合的な学習（探求）の時間）ごとに設けられ、学習C会の意見を踏まえ、各教科等の年間指導計画が 12 年間系統的に編成されているか、内容の重複がないかなどの視点から検討する会です。学習C会で出された評価から課題を導き出し、教育課程や年間指導計画に反映させています。年に 8 回予定され、各回で検討する内容については教務部が提案しています。

○学部会

学部運営に係る諸課題について検討、共有する会です。教育課程については、学習C会や教科等部会で出た課題を学部職員で共有したり、解決したりします。月に 1 回実施しています。

○教育課程委員会

教育課程の編成における課題や方向性を学校全体で検討する会です。メンバーは管理職の他、教務部主任・副主任、研究部主任、自立活動部主任、進路指導部主任、訪問教

育代表、課題を検討する教科等部会代表で構成しています。授業時数や実施時期等などの検討のほか、年度始めに、一年間で主に検討する重点課題を決定し、その課題について委員で話し合います。年に7回実施しています。なお、12月の6回目終了後に、今年度の重点課題の改善報告及び来年度の教育課程作成について説明する「教育課程全体説明会」を全教員向けに実施しています。

○カリキュラム・マネジメント推進委員会

学部、分掌を越えて、横断的に教育課程や年間指導計画に係る課題を検討する会です。協議したことの一部は教育課程委員会に提案されます。年に3回実施しています。

(3) 教育課程と「身につけてほしい力」について

学習指導要領に示された「社会に開かれた教育課程の実現」を目指す取組を通して、高等部卒業後の生活を見据え、児童生徒が高等部卒業までに身につけてほしい資質能力を「身につけてほしい力」として整理しました。「身につけてほしい力」は、「生きる力」を育むための資質・能力であるとともに、本校の児童生徒のキャリア発達を促す力としています。学習指導要領の段階ごとにA～Eの5グループに分け、小学部、中学部、高等部を卒業するまでに身につけてほしい力を大まかな学齢順に作成しています。

(4) 教育課程と「単元計画表」について

単元ごとに授業の計画及び評価をするためのシート（「単元計画表」）を活用しています。実施時期、実施回数、単元の目標、単元の評価規準、見方・考え方、大まかな授業の流れ、活動ごとの3観点の視点、本校の評価基準に基づく個別の評価、単元の評価などについて記録します。個別の指導計画の教科等の評価につながるほか、学びの履歴として次年度へ引き継がれます。また、教科等の反省や振り返りの資料となり、教科等部会に成果や課題として引き継がれます。

3. 教育課程編成における成果と今後の課題について

(1) 教科等部会における成果について

教科等部会の運営の成果については、全教員がそれぞれの教科について指導する児童生徒をイメージして、教科の目標達成を目指すうえでの課題を見つけることができるようになったことがあります。また、一部の教科等部会では、所有免許の教員を中心に、単元に合わせた教材や、次年度以降に選定候補になるような図書の提供や共有について妥当性をもって検討できました。

(2) 学習評価と研究における成果について

学習評価に基づき教育課程を検討する機会についての成果としては、まず、教務部と研究部が連携しながら、単元計画表の評価規準の表記の仕方や整理をすることができたこと

があげられます。本校の全校研究の「重度重複障害がある児童生徒の学習評価をどのように進め、深めていくか」という研究課題を日々の授業の中で検討することが、単元の評価につながり、年間指導計画の見直し、教育課程の改善につなげることができたといえます。

（３）教育課程を編成するうえでの手続きにおける成果について

教務部が主となり、いつ、どの会議で何を検討するかを教員が把握し行動できるような資料作りができ、全教員が共通理解し、行動できるようになりました。学習Ｃ会、学部会、教科等部会、教育課程委員会の教育課程編成に向けた会議の１年間の流れを可視化した資料を、教務部が教育課程編成に係る組織の動きを把握し、学校全体を巻き込みながら、教育課程編成のPDCAサイクルがスムーズに行なわれるように、この表を年度当初に教員に配付しています。このような手続きのもと、各会の主担当（クラス主任、部主事、教科等部会主任、教務主任）を中心に、各会議の流れの中で各組織から導き出された各教科の課題を共有したり、解決に向けて一緒に考えたりする体制を築くことができているといえます。

（４）今後の課題について

課題としては、複数ある教育課程を超えて教科について情報を共有したり検討できたりしているとは言い難いことです。令和４年度は、教科等部会において複数ある教育課程を混ぜて教科等部会を設定しました。その結果、例えば「体育/保健体育部会」では、学部や教育課程に応じて、系統的な視点で保健の授業内容について検討できましたが、「国語部会」については、一つの教育課程の検討がメインとされ、時間の都合上、他の教育課程の検討は不十分でした。また、学部を超えて同じ教育課程同士の情報共有の時間がほしいという要望もありました。そこで、令和５年度は、以前のように課程別で教科等部会の構成に戻すことを考えた。しかしながら、教科によっては、課程ごとに同時進行で検討しようとしている芽生えも見られている教科等部会もあります。再度教務主任、副主任と検討し、令和５年度も引き続き課程を分けずに教科等部会を設定することとしました。加えて、夏季休業中に学部を超えて同じ教育課程の担当者が情報共有できる時間を設けることとしました。

さらに、通常の学部会では時間が不足し、教育課程編成に関連する検討が不十分になる傾向があったため、10月までに教科等部会で挙げた課題等について検討する学部会を11月に設けることとしました。必要に応じて同月の教育課程委員会につなげられればと考えます。

このように、PDCAサイクル自体の評価・改善を行いながら、教育課程編成に向けた体制を再度整えたり、改善を図ったりしていくことが重要であると考えます。

■ 事例 2 教科横断的な視点で取り組む総合的な学習の時間（準ずる教育課程）



◆ 本事例のポイント

総合的な学習の時間で実施した「体験発表会（職場体験）」を取り上げ、教科横断的に取り組むための工夫を紹介しています。

教育課程の編成に当たっては、「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚園・小学部・中学部）（平成 30 年 3 月）」の第 1 章総則第 3 節の 2 では、「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成を教育課程の中で適切に位置付けていくことや、各学校において具体的な目標及び内容を定めることとなる総合的な学習の時間において教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習が行われるようにすること」など、教科間のつながりを意識して教育課程を編成することが重要とされています。ここでは、A 特別支援学校（以下、A 校）中学部の準ずる教育課程における教科横断的な視点で取り組む総合的な学習の時間に関する事例を紹介します。

【A 校における総合的な学習の時間】

A 校は、聴覚障害の特別支援学校です。総合的な学習の時間では、宿泊学習と職場体験を大きな柱とし、各教科等で学習した見方・考え方をを用いて、自分自身の体験を分析できるように取り組んでいます。職場体験後に実施される体験発表会では、異学年の生徒や、関係職員、保護者等に向けて、体験したことや感想を発表します。

【各教科等の教員との共通理解を図るための工夫】

A 校では、令和 2 年度から、流れ図を用いて自立活動の個別の指導計画を作成しています。流れ図作成にあたっては、各教科等の担当教員同士で話し合いを行い、それぞれの生徒の目標や、指導内容について共通理解を図るように取り組んでいます。特に、実態把握については、個別の教育支援計画の一部に「実態表（表参照）」を作成し、丁寧に把握できるように工夫しています。

表 実態表（個別の教育支援計画の一部）

学部毎の項目	実態 [前期/後期]
経験の程度	[前期]
余暇	[前期]
	[後期]
障害認識	[前期]
	[後期]
コミュニケーション	[前期]
	[後期]

流れ図内の「① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について」を元に、経験の程度/興味・関心/性格/行動面/学習面/社会性/余暇/障害認識/コミュニケーション/進路/特記事項（身辺自立、家庭生活）の 11 項目を設定しています。

【各教科等で身に付けた資質・能力を生かすための指導の工夫】

総合的な学習の時間には、個別の指導計画や個別の教育支援計画、日頃の指導の中で明らかになった課題等に配慮しながら、各教科等で身に付けた資質・能力を活かすことができるように工夫しています。

例として、職場体験の体験発表会について、ある生徒の資料とともに紹介します。図は、体験発表会のために生徒 A が作成した資料の一部です。この生徒は、国語でのプレゼンテーション資料作成の学習を生かして、スライド資料の項目立ての工夫や、効果的な写真の提示により、聞き手にとってわかりやすい発表になるように工夫しました。職場体験以前に行われる宿泊学習の調べ学習や報告会でも、個人端末の活用や、自身の体験から考えたことを表現する経験を繰り返すことで、言語能力や情報機器活用能力を定着できるように工夫しました。

その他にも、職場体験の際に、担当教員が生徒の様子を丁寧に観察し、生徒の感想と客観的に見た生徒の様子の手合わせを行う等、体験を振り返る時間の充実も図っています。

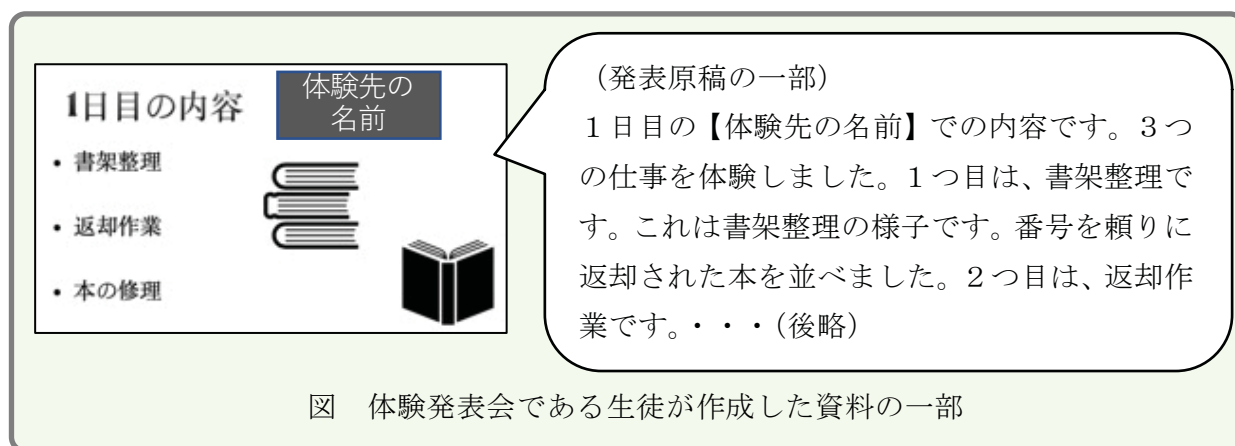


図 体験発表会である生徒が作成した資料の一部

【在籍生徒同士の学び合いの機会を確保するための工夫】

在籍生徒数が少ない中で、生徒同士の学び合いの機会を確保するために、体験発表会には、異学年の生徒も聞き手として参加します。発表者にとっては、聞き手を想像しながら準備を行うことで、相手の気持ちを考えて話をする貴重な機会となっています。また、発表後には意見交換の時間を設けており、上級生や下級生の様々な考え方に触れることができます。

【今後の取組】

教科横断的な視点で、総合的な学習の時間に取り組んでいる A 校ですが、各教科等の担当教員との連携については難しさを感じています。総合的な学習の時間を担当する教員以外が、総合的な学習の時間にかかわる機会がほとんどないためです。今後は、職場体験の行き先や取り組む課題を踏まえて、これまでの学習内容等を共有し、それらを総合的な学習の時間での学びにつなげていくために工夫していきたいと考えています。

■ 事例 3 知的障害特別支援学校の各教科を中心として編成した教育課程



◆ 本事例のポイント

組織的に教育課程の改善を行い、授業改善へとつなげた事例を紹介します。

1. 学校の概要及びカリキュラム・マネジメントの取組

本校では、「C支援学校カリキュラム・マネジメントモデル」(図3-1)に基づき、授業、年間指導計画、個別の指導計画を関連させ、それらの評価や反省を基に教育課程を見直していけるよう、カリキュラム・マネジメント委員会を中心に、教育課程編成作業の手順等の仕組みを整えてきました。

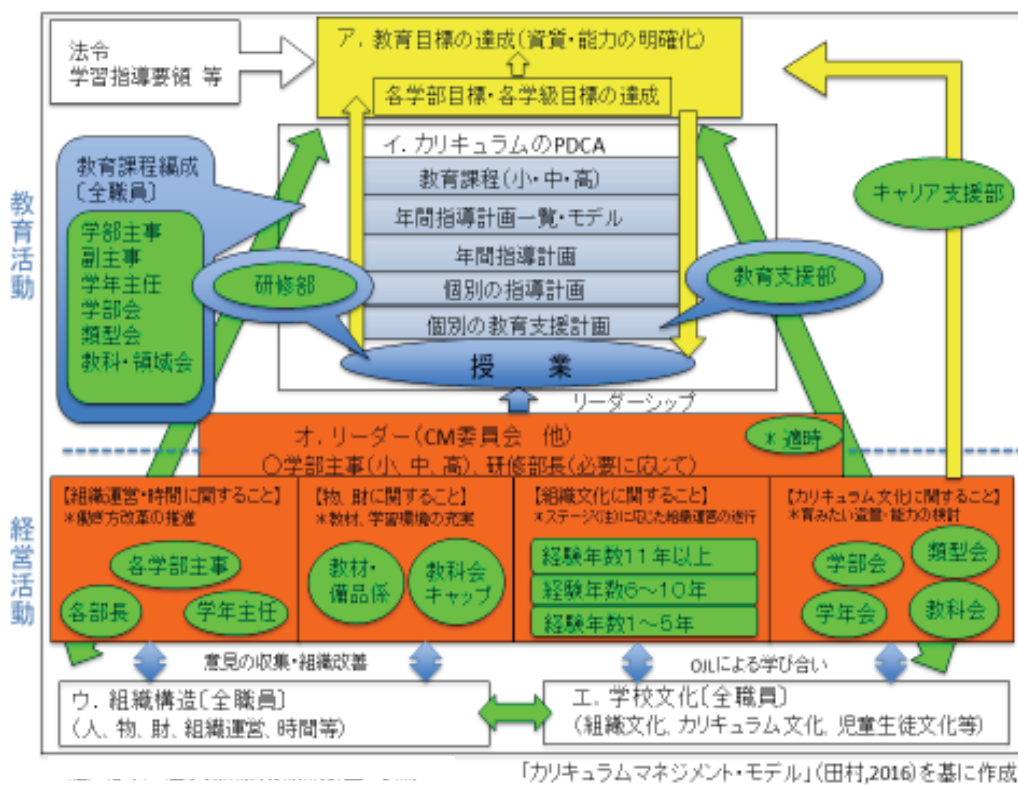


図3-1 カリキュラム・マネジメントモデル

平成29年度から、教務部や研修部が中心となり、資質・能力の三つの柱に基づいた教育課程の改善、「C支援学校で育みたい資質・能力」の明確化、小・中学校における各教科の標準時数を踏まえた各教科等の時数の見直しと教育課程への明記、各種指導計画の様式の変更と活用、「年間指導計画一覧」と「年間指導計画モデル」の作成と活用などの取組を進めてきています。

「年間指導計画一覧」は、年間における全ての単元・題材や行事の構成を1枚にまとめることで、年間の学習内容を俯瞰して見るができるものです(図3-2)。各単元で学

んだ内容について、他の教科等のどこで活用を図るか、矢印を付けて捉えやすくしています。そして、「年間指導計画モデル」は、各教育課程及び各学年の「年間指導計画一覧」の標準例（モデル）を整理し、本校の教育内容を可視化することで、教職員間で共有しながら見直しを図り、学部間、学年間、教科間等でつながりある年間指導計画の作成へとつながっていきます。形式は年間指導計画一覧と同様で、モデルを基にして学級で年間指導計画一覧を作成しています。

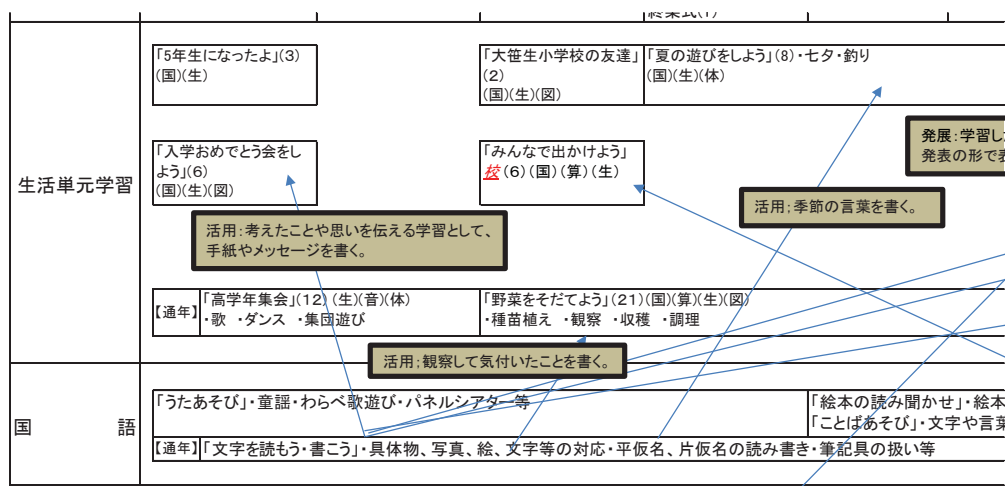


図 3-3-2 年間指導計画一覧（一部抜粋）

また、学校規模が大きいことから、教育課程、組織構造、学校文化に関する教職員の意見や改善案を効果的に収集・集約するために、「カリキュラム・マネジメントに関するアンケート」を実施しました。教職員のアイディアを生かし、教育課程改善に向けた協議内容を明確にしたり、効果的・効率的に教育活動や経営活動を進められるよう、行事等や会議の見直し・精選をしたり、教育課程の方針や重点事項の内容に意見を反映させたりするなど、ボトムアップの取組を目指して進めてきています。

平成 30 年度からは、教育課程の類型ごとのグループである学部類型会と、小学部から高等部までの各教科等のグループである教科・領域会において、教育課程の「実施上の方針」を検討し、本校における小学部から高等部までの学びの連続性を重視した教育課程の改善へとつながってきています。

2. 小学部重複障がい学級における「指導の形態」変更の取組

(1) 「指導の形態」変更に向けた教育課程編成作業の経緯

小学部重複障がい学級では、主に特別支援学校学習指導要領の小学部 1～2 段階の内容を学習しています。

週時程としては、日常生活の指導、生活単元学習といった各教科等を合わせた指導が中心となり、2 校時のみ国語または算数の教科別指導を行ってきました。

令和2年度の教育課程編成作業では、カリキュラム・マネジメントに関するアンケートにおいて、小学部重複障がい学級に関して以下のような意見が挙がりました。

- ・重複 A 類型でも音楽と体育を教科でおこして学習できると思います。
- ・毎年話し合ってきた結果ではありますが、重複 A 類型でも体育・音楽を教科としておこして指導した方が、教育効果が上がるのではと思います。

しかし、学部類型会で話し合いの結果、意見はまとまらず、音楽、体育の教科をおこさずに、各教科等を合わせた指導の中で実施することになりました。ただし、教科別の指導が効果的かどうかを試みるために、生活単元学習において体育科、音楽科の内容に関する年間指導計画を別途作成し、それを活用しながら年間を通して計画的に体育科、音楽科にねらいを絞った授業を実施することにした。その結果、令和3年度の教育課程編成作業では、教科別の指導の実施に関する意見がさらに多く挙がり、学部類型会を実施した結果、小学部5・6年生では体育と音楽を週1時間、4年生では体育を週1時間、設定することになり、日課を変更することになりました。

（2）教科別の指導へ変更後の授業の実際

教科別の指導になることで、計画的に授業内容を配置して指導ができるようになりました。また、指導目標や指導内容が明確になり、児童が取り組む題材や活動の流れに見通しをもって参加できるようになりました。

音楽科では、合わせた指導では取り扱う機会が少なかった鑑賞の学習を計画的に行うようになり、児童や合奏の学習活動が充実し、鑑賞教材を傾聴したり、身体を揺らしながら楽しんだりする姿が見られました。

（3）成果と課題

「カリキュラム・マネジメントに関するアンケート」を通して、教職員が忌憚なく意見を出し、学部類型会における小グループの話し合いや、その結果に基づいた学部会での検討による合意形成の上で、全教職員による組織的な教育課程の改善が行われ、次年度の授業改善へとつなげることができました。学校として教育課程編成作業の手順等の仕組みを整える以前は、一部の教務が中心となり教育課程の編成、改善がなされていたが、事例のように、教職員一人一人が教育課程を「作り、動かし、変えていく」という意識をもってカリキュラム・マネジメントの取組がなされるようになってきています。

■ 事例 4 自立活動の指導の充実

◆ 本事例のポイント



特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編に例示された流れ図の手続きを工夫しながらOJTを機能させて個別の指導計画の作成し、自立活動の指導の改善・充実を目指した実践です。

1. 令和令和2年度の自立活動の指導の充実・改善に向けた取組

本校では令和2年度より、学校経営計画の四つの重点項目の一つとして「自立活動の指導の充実」を掲げ、取組を進めてきました。その中心として、「自活の流れ図研～教科学習を後ろ支えする自立活動の指導内容の充実を図るために～」(以下、「流れ図研」とする)というテーマの研修を設定しました。流れ図研では、特別支援学校教育要領・特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に例示されている実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例(流れ図)を参考に、教師一人一人が自立活動に関する基礎的な理解を深め、児童生徒の実態により即した指導目標、指導内容を明らかにし、本校の自立活動の充実を図ることを目的に、表4-1のような日程及び内容で取り組んできました。

表4-1 令和2年度流れ図研の日程及び内容

日時	内容	備考
5/1	●テーマ「流れ図を作成するにあたり押さえておきたいポイントについて」☆対象:ファシリテーター ・指導目標・内容設定の手順と、作成するときに押さえておきたいポイント、ファシリテーターの役割について	・ファシリテーターをどう選ぶかが課題(前年度、異動発表後検討)
5/7	●テーマ「流れ図について知ろう」 ・作成のメリット・手順・今後の計画等について、次回の「実態把握」に向けた説明	・6/3の研修では2名の児童生徒の実態把握を出し合う。この2名の実態を、次回までにグループの全員が付箋に5～7枚で書いてくる。
6/3	●テーマ:「実態について出し合ってみよう①」 ・全体に説明後、グループで2名の児童生徒の実態について話し合う。(付箋で実態を出し合う→6区分に整理する。一人につき13分)	・6/18の研修では残りの児童生徒の実態把握を出し合う。6/18までにグループの全員が残りの児童生徒の実態を付箋に5～7枚で書いてくる。
6/18	●テーマ:「実態について出し合ってみよう②」 ・前回の続き 残りの児童生徒の実態について全員分を仕上げる。(進め方は前回参照、一人につき16分)	・実態について、足りない所は各自で追加しておく。付箋で出てきた実態を様式に打ち込んでおく。(7/2までに)
7/2	●テーマ:「今の困難性と長期目標について考えよう①」 ・全体に説明後、グループで2名の児童生徒について話し合う。(一人につき15分)	・長期目標は個々で様式に打ち込んでペーパーで持ってくる。
7/9	●テーマ:「今の困難性と長期目標について考えよう②」 ・前回の続き(進め方は前回参照)	・長期目標は個々で様式に打ち込んでペーパーで持ってくる。
7/16	●テーマ「ここまでの取組をまとめよう」 ・次回に向けて個人で様式をまとめる。	・実態把握について自活部がコメントを入れているので、表記について確認する。 ・困難性と長期目標についてグループ検討したものを様式に打ち込み、全実態カードを切ってカード化する。
7/22	●テーマ「実態カードの仲間分けをしよう・仲間分けしたカードに見出しをつけよう」 ・全体に説明後、個人で作業	・実態の仲間分けをする。 ・仲間分けしたカードの束に見出しをつける(ピンクの付箋で)7/31までに仕上げて自活部に提出
8/6	Zoomにて特総研講師による講演とグループワーク 「自立活動の指導目標・内容設定について」 「課題関連図の作成のポイントについて」、グループワーク	・関連図を活用して関連性を考えた後、中心課題を見つける。
8/7	Zoomにて特総研講師による講演とグループワーク	・見つけた中心課題から、指導目標・内容を導き出し、

	「見つけた中心課題から指導目標・内容、指導場面を考えよう」、グループワーク	指導場面を設定する。 ・流れ図データ打ち込み完了…8/28 締切
10/29	●テーマ「『自立活動について振り返る』『重点目標』『各教科の目標』『自立活動の目標』の関連性について理解を深める」 全体説明	・11/12 までに、振り返り用のワークシートに記入しておく。
11/12	●テーマ「ここまでの自立活動の指導について振り返ろう」 グループワーク(一人につき6分で発表、残り時間は今後の指導について検討)	・記入したワークシートは、研修後自活部に提出

流れ図研は、基本的に各クラスを1グループとし、研修を通してそれぞれのグループ内で合意形成を図りながら、クラスに所属している児童生徒全員分の流れ図を作成しました。

2. 令和3年度の流れ図研と次年度の教育課程の検討

令和3年度の流れ図研を開始するにあたり、前年度の課題であった「指導仮説から指導目標を導き出すことに対する苦慮」について明らかにするため、作成された児童生徒の流れ図を分析した結果から、流れ図作成の中で最初に行う「児童生徒の実態把握」の部分について、個別の指導計画に示された各教科等の年間目標の達成を目指すための「学習上又は生活上の困難」に着目することができるよう、流れ図研での講義内容を工夫することにしました。また、困難を生み出している背景を探る過程で、グループ外の教師からの意見を聞くことができる機会の設定として、本校自立活動部員全員が所属クラス以外の児童生徒の背景を確認し、気付いたことを各グループに返すことにしました。

改めて作成した流れ図に基づいて指導目標や指導内容を検討し、自立活動の個別の指導計画が8月に完成し、9月から授業改善に取り組みました。そして、2月に校内独自様式である「教育課程改善シート」(図4-1)を活用しながら、流れ図研の際に編成したグループで次年度の教育課程についての話し合いを行いました。

F3 教育課程改善シート（小学部 学年 氏名 ）			< 目的：今年度の教育課程を振り返り、次年度のよりよい教育課程を編成する材料とする。 >						
①②③④⑤の順に記入してください		今年度実施している指導内容と週時数 （現時点のものが、個計・年計と同じかどうかを確認）				今年度の振り返り		次年度案	参考
※ 教育内容	① 各教科 週時数	②教科別での		③合わせた指導での		④下記のA・B・C・Dは適切でしたか？ 次年度の取組に生かしたいことは？		⑤ 各教科 週時数	小標準 週時数
		指導内容	週時数	指導内容	週時数	A指導内容、B授業時数、C指導の形態、D学習グループ			
各教科	生活								生活3 理・社 2～3
	国語								5～9
	算数								4～5
	音楽								1.4～2
	図画工作								1.4～2
	体育								2.6～3
	外国語	○	※ 全部を自立活動に替えることができる規定を適用						2.6～3
特別の教科 道徳	1							1	
総合的な学習の時間	○	※※ 設けないことができる規定を適用						2	
特別活動	1		1					1	
外国語活動	○	※※ 設けないことができる規定を適用						○	
自立活動								○	
	週時数計 29							週時数計 29	週時数計 25～29

図 4 - 1 教育課程改善シート

児童Aのクラスでは、まず自立活動の指導については、どのような内容をどの場面で取り組むことがより効果的だったのか、1年間の授業を振り返りながら確認しました。その際、流れ図で作成した資料を参考にしながら、成果のあった取組をどのように継続及び発展させるか、どのような改善方法があるか等についても検討し、次年度の各教科と自立活動の関連性を意識しながら次年度の各教科や自立活動の授業時数等の検討を行いました。

第4章 特別支援学校の教育課程編成を支える管理職・教育委員会の役割

■ 管理職の役割

学校の管理職は、それまでの経験や職歴にかかわらず、全ての教員への指導や助言が求められます。また、校内外の関係者や機関との連携を推進する役割があります。さらに、学校が編成する教育課程の責任者として、様々な場面で説明を求められることもあります。平成29年4月告示の特別支援学校学習指導要領には、各学校の教育課程の編成について、以下のように示されています。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年4月告示）

第1章 総則

第2節 小学部及び中学部における教育の基本と教育課程の役割

4 各学校においては、児童又は生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、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、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。その際、児童又は生徒に何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉え、第3節の3の(3)のイに示す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ていくよう工夫すること。

第6節 学校運営上の留意事項

1 教育課程の改善と学校評価等、教育課程外の活動との連携等

(1)各学校においては、校長の方針の下に、校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ、相互に連携しながら、各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努めるものとする。また、各学校が行う学校評価については、教育課程の編成、実施、改善が教育活動や学校運営の中核となることを踏まえ、カリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施するよう留意するものとする。その際、児童又は生徒に何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉え、第3節の3の(3)のイに示す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ていくよう工夫すること。

特別支援学校の管理職には、ここで示されていることに基づき、個々の児童生徒等に対する教育の質の向上のために、自校の教育課程編成、実施、及び評価について、リーダーシップを発揮することが求められます。

○カリキュラム・マネジメント

カリキュラム・マネジメントについては、第1章でも取り上げられていますが、次の四つの側面をもっています。

- ① 児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を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 教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともに、その改善を図っていくこと。
- ④ 児童又は生徒に何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉え、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ていくよう工夫すること。

この、カリキュラム・マネジメントの四つの側面を通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくことが求められます。

ここで、教育課程の編成の基本となるのは学校の経営方針や教育目標であることを踏まえると、それらを明確に示し、教職員間での共通理解を図るとともに、家庭や地域とも共有していくことが求められます。

そして、上記、学習指導要領で、カリキュラム・マネジメントについて「校長の方針の下に」とあるのは、その実施が、学校の教育目標など教育課程の編成の基本となる事項とともに、校長が定める校務分掌に基づくことを示しており、全教職員が適切に役割を分担し、相互に連携することが必要であることを示しています。

○各学部間の連携

特別支援学校では、小学部、中学部、高等部等、各学部が設置されていることを踏まえると、学部間の教育課程の系統性も考慮しながら、各学部間の連携を図り、組織的に教育課程の充実、改善を図るようにすることが大切です。

また、学校における教育課程の編成、実施、評価、改善という一連の流れについて、全体の動きが、各学部の動きと連動して適切になされるようにするなど、仕組みづくりも必要です。

学校教育目標と学部目標との関連について、教職員間で協議をするなどして共通理解を図ったり、各学部の学部目標の達成状況についても共有するなどのことも必要です。

○教育課程の改善と学校評価等、教育課程外の活動との連携

上記、学習指導要領にも示されているように、教育課程外の活動との連携として、学校評価についても、カリキュラム・マネジメントと関連付けながら実施するよう留意することが大切です。

学校評価の結果、及び学校評価に際して実施する児童生徒、保護者、教職員へのアンケート結果等に基づき、教育課程の充実、改善を図っていくことも大切です。

○個別の指導計画の実施状況の評価・改善と教育課程の評価・改善

上記、学習指導要領にも示されているように、個々の児童生徒等についての「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ていくよう工夫すること」が大切です。

一般に、特別支援学校に在籍する児童生徒等の障害の状態は多様であり、個人差が大きいことを踏まえ、個々の児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分把握して、これを教育課程の編成に反映させることが必要です。

複数の教員で児童生徒等の状況を把握して協議をしたり、外部専門家の助言を得るなどして、十分に実態把握をすることが大切です。

また、ここでも、幼稚部、小学部、中学部、高等部という各学部を通して、児童生徒等の障害の状態や特性及び心身の発達の状況をとらえていくという視点が大切であり、各学部の教員間の連携を図るようにしていくことが大切です。

○教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制の確保

教育課程の編成においては、カリキュラム・マネジメントの一環として、まず、学校の体制の実態を十分に把握することが大切です。

児童生徒の特性や教職員の構成、教師の指導力、教材・教具の整備状況、地域住民による連携及び協働の体制に関わる状況などについて十分に把握し、教育課程の編成に生かすことが必要です。

そのうえで、教育課程の実施に必要な人的、物的な体制の確保に努め、その改善を図っていくことが大切です。

教師の指導力という点では、校内の研修体制の一層の充実を図っていくことも大切です。

■ 教育委員会の役割

教育委員会は、各学校で編成された教育課程について、個々の児童生徒にとって適切な教育活動が行われるよう、学校現場を様々な角度から検討し、改善につなげようと指導・助言を行っています。この根拠となるのが地方教育行政の組織及び運営に関する法律です。

(第 21 条第 5 号)

「教育委員会は、所管する公立学校の教育課程に関する事務を管理、執行すること」

(第 33 条第 1 項)

「教育委員会は、法令又は条例に違反しない限度において教育課程について必要な教育委員会規則を定める」

この規定に基づき、教育委員会は教育課程について規則などを設け、各学校に対して教育課程の編成表の提出を求めて確認したり、実際に学校を訪問して、その実施状況を把握したりしています。

○特別支援学校の教育課程を支える教育委員会の視点

各種の学習指導要領が適切に理解できるように働きかけ、教育課程の編成・実施・評価等が適切に行われるように、指導・助言することが大切です。

この働きかけ、指導・助言の内容としては、次のようなことが挙げられますが、教育委員会として必要性を検討する視点として参考にしてください。

①実態把握に関すること

- ・児童生徒等の言動の観察や面談、心理検査等により、個々の児童生徒等の障害の状態や特性、発達段階や能力等が十分に把握されているか。
- ・児童生徒や保護者、関係機関の担当者等から十分な情報が収集されているか。

②教育目標の設定に関すること

- ・学校の教育目標や学校経営案に沿っているか。
- ・児童生徒等の社会的自立の実現という視点で、目標が設定されているか。
- ・将来的な集団への参加や社会貢献という視点で、目標が設定されているか。
※集団参加や社会貢献を前提とするものではない。
- ・児童生徒等の将来の姿を見通して、長期的な目標や短期的な目標が設定されているか。

③個別の教育支援計画、個別の指導計画等に関すること

- ・学習指導要領に基づいた教育課程の実施のための計画となっているか。
- ・個々の児童生徒等の実態把握に基づき、教科別、領域別の指導の内容が適切に設定されているか。
- ・各教科等を合わせて指導を行う場合には、各教科との関連や指導内容が明確になっているか。
- ・次の学年、学部や学校への引継ぎを踏まえた指導計画等が作成されているか。

④指導の評価に関すること

- ・指導計画の評価や見直しが適切に行われているか。
※前年度（前学期）踏襲になっていないか。
- ・教育課程に位置付けた、年間指導計画や個別の指導計画等に基づく指導案や指導展開は適切か。
- ・評価内容や改善等は、児童生徒等や保護者等、関係者と共有されているか。

事例 特別支援学校の教育課程の改善に向けた教育委員会の取組

当教育委員会では、令和4年度から令和13年度までの10年間を見据えた「第3次A県特別支援教育推進基本計画」及び「第3次県立特別支援学校整備計画」を策定しました。第3次計画では、「一人一人が輝く共生社会の形成に向けた特別支援教育の推進」という基本的な考えの下、「Ⅰ 障害のある子供の学びと切れ目ない支援体制の充実」「Ⅱ 特別支援学校の整備と機能の充実」「Ⅲ ICTの利活用による教育の質の向上」「Ⅳ 卒業後の豊かな生活に向けた支援の充実」「Ⅴ 特別支援教育に関する教員の専門性の向上」の5つの重点項目を掲げ、本県の特別支援教育の推進を図っています。本県ではこれまでも第2次計画において、知的障害特別支援学校における各教科等の指導と評価の在り方の開発や、教育課程の改善に取り組み、また、学習効果を高める観点からICTを活用した遠隔教育や障害の特性に応じた指導の実施に努めてきました。こうしたこれまでの取組を引き継ぐとともに、学習指導要領で示されている資質・能力の3つの柱に基づき整理された各教科等の目標・内容の理解を深め、幼児児童生徒の実態に応じた指導の工夫改善を通じて、個に応じた指導の充実を図りながら、今後、家庭や地域との連携・協働を深め、ICT等を活用し、育成を目指す資質・能力を育む教育をさらに推進していくなど、学習指導要領を踏まえた教育課程の改善に取り組んでいるところです。

本施策の具体的な取組としては、「学びの連続性を重視した教育課程の改善」「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」「一人一人に応じた指導の充実」「交流及び共同学習の充実」等を掲げています。県教育委員会として、この取組を実現するために、県の研究指定校において特別支援教育に係る課題について研究を進めたり、学習指導要領について正しく理解できるように管理職や教務主任等を対象にした協議会を開催したりする等の取り組みを行っています。以下、ここでは、これらの取組について紹介します。

1. 研究校の指定

当県教育委員会では、特別支援教育の推進に資することを目的に、特別支援教育に係る課題に即して研究指定校を指定し、学校教育や社会教育に関する教育内容・方法等についての調査研究を行っています。また、その研究成果を「実践研究報告会」として発表し、障害のある幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じた特別支援教育を考える機会としています。第3次計画に沿って、「ICT機器の利活用による教育の質の向上」や「一人一人の教育的ニーズに応じた教育課程」「交流及び共同学習の充実」等について研究しています。令和4年度特別支援学校を指定した研究については、表4-1のとおりです。

表 4-1 令和 4 年度に特別支援学校を指定した研究一覧

(研究分野 1) ICT機器の利活用による教育の質の向上
病院に入院している児童生徒への ICT を活用した学習保障、及び児童生徒の在籍校での実施につなげるための支援の在り方について実践研究を行う。
知的特別支援学校における個別最適化の学びの実現に向けた ICT 利活用について実践研究を行う。
(研究分野 2) 一人一人の教育的ニーズに応じた教育課程
学習指導要領の趣旨を踏まえた、知的障害のある児童生徒のための自立活動の指導の在り方について実践研究を行う。
学習指導要領の趣旨を踏まえた、知的障害教育における教科指導の在り方について実践研究を行う。
(研究分野 3) 職業教育・キャリア教育の充実
就学前、小学部、中学部、高等部における切れ目ない連続した学びの実現に向けた小学部段階でのキャリア教育の充実について実践研究を行う。
(研究分野 4) 交流及び共同学習の充実
障害の有無に関わらず地域で共に学び育つための交流及び共同学習の在り方について実践研究を行う。
(研究分野 5) 特別支援学校のセンター的機能の充実
医療的ケア児支援法を踏まえた小中高等学校等の医療的ケア児受け入れに必要な体制整備の支援、及び関係機関との連携における地区別ネットワークの充実について実践研究を行う。

令和 4 年度、教育課程の在り方について指定した A 特別支援学校、B 特別支援学校の取組を紹介します。

A 特別支援学校では、知的障害教育における自立活動の在り方について取組み、個別の指導計画に自立活動フローシートを位置付け、活用しました。授業実践をとおして、教員が児童生徒の個々のねらいや課題を明確に意識して自立活動の指導を行うこと、各教科と自立活動の指導や目標設定の違いを意識しながら授業を行うことの重要性が確認できました。また、児童生徒自身が自分の目標や課題を意識し、授業での成功体験や達成感が成長につながっていくこと等も振り返りの中で確認できた、という成果を得られました。

B 特別支援学校では、知的障害教育における教科の指導の在り方に取組み、「カリキュラム・マネジメント」を実践するべく、授業計画から授業改善までの過程を、児童生徒の現状を把握した上で計画を立て、授業を実践するという新たなマネジメントサイクル（※1 CAPD サイクル）を活用し、学校の教育課程の改善と、児童生徒の個別最適化された学びの実現を目指し、研究を行いました。授業実践をとおして、学習指導要領に基づいた教科・領域の授業作りや授業改善の方法について、評価・改善した内容を年間指導計画に反映することができ、年間指導計画の内容や学年、時期等を各学部で話し合い

ながら、系統性を意識した教育課程を編成するという成果が得られました（※1 現在立てられた年間指導計画の見直しから始め、授業実践、振り返り、再度の授業実践、振り返り及び年間指導計画への反映という手順で、カリキュラム・マネジメントを進めること）。

毎年1月下旬、1年間の研究成果を「実践研究報告会」として開催し、県内に広く周知しています。この報告会をとおして学校の役割や取組の意義を周知し、今後の特別支援教育の推進を図っています。

2. 教育課程研究協議会

当県教育委員会では、毎年夏季休業中に、教育課程研究協議会を開催しています。対象及び目的は表4-2のとおりです。

表4-2 教育課程研究協議会の対象及び目的

対象	・ 県立・市立特別支援学校の校長または副校長，教頭，教諭 ・ 教育事務所特別支援教育担当指導主事 ・ 県総合教育センター指導主事、研究指導主事 ・ 関係市町村教育委員会担当指導主事 150 名程度
目的	学習指導要領特別支援学校学習指導要領の趣旨説明及び、特別支援学校における教育課程の編成と、実施上の成果や課題等に関する協議を通して、これからの特別支援教育におけるより良い教育課程の編成や各学校が果たすべき役割を探る。

本協議会では、平成29年度の学習指導要領改訂から3年間、学習指導要領改訂の改善事項を中心とした伝達を行った。主なテーマとしては、「多様な学びの場の構築を踏まえた特別支援学校の教育課程の編成」や「インクルーシブ教育システム構築に向けて」、また学習指導要領改訂のポイントについて、各教科や自立活動について取り上げました。

令和2年度以降、感染症拡大防止の観点から、オンラインで協議会を継続しています。オンラインで開催としたことで各学校の管理職や教務主任に加え、教職員等も多数参加しています。多くの学校では、この講演会を、全校研修会と位置づけており、多くの教員が参加し、参加できない教員のためにオンライン配信を行うなど、全ての教職員が教育課程の編成等について正しく理解できるような機会を確保しているところです。

講師には、大学教授を招聘し、「特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実」をテーマに取り上げ、特別支援学校学習指導要領の要点を確認し、各校における教育課程の編成等、実践につなげることを目的に、講演会を実施した。カリキュラム・マネジメントの更なる充実のために、カリキュラム・マネジメントの前提から総括と評価を行うための、具体的な内容について学ぶ機会となりました。

参加者からは、「自分の担当するクラス、学年等のみしか把握していないこともあり、

学校全体で集約することの大切さがわかった。」「学びにくさをもたらす背景要因の把握度合いが個人により差異があるため、目標設定や指導計画立案のあいまいさにつながっているので改善していきたい。」「教育課程を見直すときのスケジュールやポイント等を的確に学べた。」「特に各教科と自立活動の関連の内容については本校の課題にもなっているので学んだことを推進したい。」「現在の教育課程で学校の掲げる学校目標を達成できる編成になっているか再度検討したい。」等の振り返りがありました。また、今後の課題として、「各教科単元の3観点の評価規準の明確化」や「重度重複障害児に対する実態把握と目標設定」「保護者に対して根拠に基づいて説明できるようにしていくことの難しさ」「学校職員全体で教育課程を編制するためのシステムづくり、意識づくり」等、それぞれの立場で多くの課題を見出すことができました。

今後も、特別支援学校における教育課程の編成及び学習指導要領実施上の課題解決を図るため、外部の専門家による講演会を開催し、各校における教育課程の編成及び着実な実施につなげたいと考えています。

3 教務主任連絡協議会

本連絡協議会については、年に2回、市立特別支援学校の5校と県立特別支援学校の教務主任を対象に教育課程研究協議会を開催しています。目的は、「学習指導要領の実施を踏まえた教育課程の立案、その他教務に関する事項について、適切な連絡調整及び指導・助言に当たれるよう、協議及び情報交換を行い、教務主任としての役割を理解するとともに、資質の向上を図る。」ことです。

毎回、行政説明並びに班別協議を行っていますが、今年度については、行政説明において「A県の特別支援教育の現状と学習指導要領の実施を踏まえた教育課程の編成等について」というテーマで説明を行いました。協議会の後半では、事前レポートを基に「教育課程編成の現状と課題について協議及び情報交換」を行いました。班別協議では、知的障害や肢体不自由等の障害種ごとや準ずる教育課程がある学校ごとで班を編成し、教育課程の見直しや学習評価、ICT機器の利活用状況、教育課程の編成から実施、改善までの各校の現状について協議を行うことができました。

4 指導訪問

A県教育委員会では、学校の教育活動全体について、教育委員会と学校が共通の視点により評価し、今後の適切な教育活動の推進に役立てることを目的として、毎年指導訪問を行っています。特に、教育課程に位置付けた年間指導計画や個別の指導計画等に基づく指導案や指導展開の検証が重要な目的の一つであり、年間指導計画や個別の指導計画等に基づく指導展開への指導について、直接各学部の授業を参観し、実施者に指導助言を行っています。この助言をとおし、教職員の専門性と授業力の向上を図っているところです。また、教育課程に関する届出内容について、学習指導要領の改訂の趣旨を踏

まえた教育課程編成であるかを確認しています。

令和4年度についても、図4-1のように、全教職員に対し、教育課程編成から観点別学習評価までの流れを、ステップ1の段階は、教育課程から指導計画に移行する段階であり、各教科等の目標及び内容に基づき、指導の形態としての教科別の指導や各教科等を合わせた指導の形態が授業段階において位置づいており、ステップ2では、指導の形態における学習評価に係る記述から、各教科等の目標と関連付けて、観点別学習評価に整理し記述していくという一連の流れを丁寧に説明しました。学習評価は「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ことが大切であることについて指導しました。

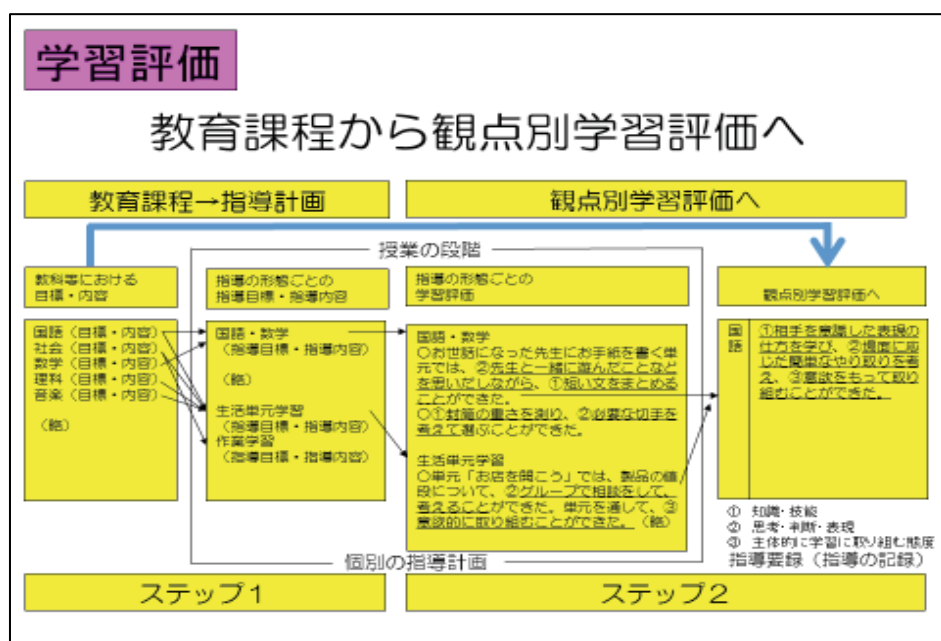


図4-1 教育課程から観点別学習評価へ

5 教育課程の届出内容の確認

毎年5月上旬までに、各校から教育課程が提出される。教育課程の届出内容については、表4-3のとおりです。教育課程の編成に向けて、学校設定教科・科目について検討している場合は、「名称、目標、内容、単位数等を定めるにあたり、高等部における教育の目標及び水準の維持等に十分配慮し、新たに設定を検討している場合は、当課と事前協議を行い、継続の場合においても届出を行うこと」と留意事項を示しています。さらに、普通科においては、卒業までに修得させる単位数に含めることができる学校設定教科・科目に係る修得単位数は、合わせて20単位を超えることはできないことに留意することと示しています。提出された届出内容については、以下に示した観点を基に、内容を確認し、不備等があれば、修正を依頼しています。

表 4-3 令和 4 年度の教育課程の届出項目

1	教育目標
2	その他の事項
3	学級編制及び幼児児童生徒の障害の状態等
4	授業日数及び授業時数の配当（教育課程表）
5	年間行事計画
6	各部の週日課及び年間行事等の計画
7	年間指導計画（単元・題材配当表）

教育課程の届出の観点とは表 4-4 のとおりです。

表 4-4 教育課程の届出の観点

項 目	観 点
学校教育目標	学校教育目標と各学部の目標に一貫性・整合性がある。
	学校の特色ある目標が設定されている。
教育課程の内容・様式	令和 4 年度「県立特別支援学校の教育課程の編成について」に従って作成されているか。
	「道徳教育」の全体計画が具体的内容として作成されている。
	「体育・健康に関する指導」の全体計画が作成されている。 (保健指導及び性に関する指導、安全指導、食に関する指導)
	「生徒指導」の全体計画が作成されている。
	「進路指導」及び「キャリア教育」の全体計画が作成されている。
	「交流及び共同学習」の全体計画が作成されている。
	「読書活動に関する指導」の全体計画が作成されている。
	「ICT活用・情報教育」に関する指導の全体計画が作成されている。
	「人権教育」に関する指導の全体計画が作成されている。
	「パラスポーツを活用した教育」に関する指導の全体計画が作成されている。
	「医療的ケア」に関する全体計画が作成されている。
	自立活動の目標や指導計画が明確になっている。
	年間行事計画が効率的に配分されている。
	ALT の指導について年間指導計画等で明確になっている。
	訪問教育に関する年間授業時数等が作成されている。
授業時数	年間授業日数が基準を満たしている。
	年間授業時数について定められた授業時数が確保されている。
	準じた教育課程や高等部教科科目単位数は標準単位数に基づいて設定されている。
	授業の 1 単位時間について、標準の授業時間が設定されている。 また、そうでない場合は、補講などが計画され、授業時数の不足が補われている。

6 おわりに

A 県教育委員会ではこのように、特別支援学校の教育課程の改善に向けた取組を行っ

ています。今後も、障害のある幼児児童生徒が持てる力を発揮して自立し社会参加できるように、多様なニーズを把握し、障害の状態や特性に応じた指導の充実を図ることで一人一人の資質・能力を育むことができるよう、ICTを利活用するなど、教育環境を整え、学習指導要領の着実な実施を進めていきたいと考えています。

なお、最後に、上記の取組と関連して、特別支援学校において想定される教育課程編成・実施の年間の流れについて整理したものをお示しますので、参考にしてください。

(参考) 教育課程編成及び実施の年間の流れ

月	全校の動き	各部の動き	学校評価の流れ
4	○学校教育目標・学校経営案の設定	○学部経営案・学級経営案等の設定	<u>学校評価委員会</u> ○学校評価計画の検討 ○評価項目・基準等の作成 ○学校目標設定報告書提出 ○学校評価年間計画書提出
5	○各部の教育課程・年間指導計画等の取りまとめ	○個別の指導計画の作成	
6		○個別の教育支援計画の作成	
7	○教育課程の提出 ○教育課程研究協議会への参加	指導の実践と改善 	
8	○指導実践の成果と課題の確認	指導の実践と改善 	<u>学校評価委員会</u> ○評価項目・基準等の確認 ○教育課程・授業実践等に関する評価の実施 ○自己評価の実施
9			
10			
11			
12	○学校教育目標の見直し・改善	○調査と研究 ○教育的課題の明確化	
	○各部間の系統性等の検討 ○教育課程編成方針の決定 ○学級編制（案）の作成	○教育課程の見直し・改善	<u>学校評価委員会</u> ○自己評価結果の分析と改善策の検討
1	<u>次年度教育課程の作成</u>	指導の実践と改善 	○学校関係者評価の実施 ○第三者評価の実施 <u>学校評価委員会</u> ○結果のまとめ ○結果の公表 ○学校評価実施報告書提出
2		<u>次年度教育課程の検討</u>	
3		○授業時数の配当の検討 ○年間行事計画の検討 ○時間割・日課表の検討 ○学習グループの検討等	
		○個別の指導計画の整理 ○個別の教育支援計画の整理	

第5章 資料

教育課程の編成・実施の根拠となる法規や通知は以下の通りです。法規については、第1～4章の内容で触れられている条の番号等を、括弧書きで付しています。

☆学校教育法 （第77条，附則第9条）

<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=322AC0000000026>

☆学校教育法施行規則 （第126条，第127条，第128条，第129条，第130条）

<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=322M40000080011>

☆地方教育行政の組織及び運営に関する法律 （第23条第5号，第33条第1項）

<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=331AC0000000162>

☆特別支援学校高等部学習指導要領の全部を改正する告示及び平成31年4月1日から新特別支援学校高等部学習指導要領が適用されるまでの間における現行特別支援学校高等部学習指導要領の特例を定める告示等の公示について（通知）.

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afileldfile/2019/02/04/1399950_6.pdf

☆学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに特別支援学校幼稚部教育要領の全部を改正する告示及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の全部を改正する告示の公示について（通知）.

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00034.html

現行の学習指導要領では、学校全体として、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントに努めることが求められています。

☆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

☆特別支援学校高等部学習指導要領

☆特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）

☆特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）

☆特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）

☆特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編（高等部）

☆特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）

上記の資料掲載文部科学省ホームページURL (2023年2月10日アクセス)

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm

学習評価は、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です。「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ます。

☆中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会（2019）児童生徒の学習評価の在り方について（報告）。

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf（2023年2月10日アクセス）

☆特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料

https://www.mext.go.jp/content/20200515-mxt_tokubetu01-1386427.pdf (2023年2月10日アクセス)

☆特別支援学校高等部学習評価参考資料

https://www.mext.go.jp/content/20220316-mxt_tokubetu01-100002983_02.pdf (2023年2月10日アクセス)

☆学習評価の在り方 ハンドブック（小中学校編）

https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-01.pdf (2023年2月10日アクセス)

☆学習評価の在り方 ハンドブック（高等学校編）

https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-02.pdf (2023年2月10日アクセス)

学校教育法附則第 9 条に関連し、以下では、教科書に関する内容が Q&A 方式で解説されています。

☆教科書 Q & A

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/010301.htm

平素より国立特別支援教育総合研究所が実施する諸事業について、御理解、御協力くださいまして誠にありがとうございます。下記の内容を御一読の上、本調査への御協力をよろしくお願いいたします。

研究の目的および意義

平成29年告示の小学校学習指導要領、及び中学校学習指導要領では、特別支援学級が編成する教育課程について、自立活動の個別の指導計画の作成手順や、特別の教育課程編成の手順の例を示すなど、内容の充実が図られました。また、通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする児童生徒への指導についても、詳しい記述が行われました。

これに対し、国立特別支援教育総合研究所教育課程研究チームは、新学習指導要領の下で特別支援学級が編成する特別の教育課程の編成・実施の状況や課題を把握することを目的とした、質問紙調査を実施することとしました。

回答いただいた結果につきましては、特別支援学級における教育課程の編成や実施に関わる諸課題の検討や解決のための基礎資料とさせていただきたいと存じます。また、今後の国の政策立案や地域における取組の推進に役立てて参ります。本調査の趣旨を御理解の上、御協力よろしくお願いいたします。

実施上の配慮

回答に要する時間は、20分程度です。本調査は、決して強制するものではありません。任意で回答をお願いします。回答しないことで、不利になることは一切ありません。調査への回答をもって調査に協力することに同意いただけたものとさせていただきますが、回答後であっても回答の取消・撤回が可能です。調査後に同意を撤回する場合は、下記担当まで御連絡下さい。

御回答いただいた内容は、本研究の目的の他に、全国の特別支援教育の指導者養成や各地域の特別支援教育の発展・充実のために、本研究所の研究や研修にも活用させていただく場合があります。また、国の政策立案や施策推進のために、御回答いただいた内容を文部科学省に提供する場合があります。

その際、回答者に関する情報や個人が特定される情報については、厳重に管理した環境で取り扱います。

研究終了後には、それぞれの回答のファイルは、研究所の規定に基づき適切に破棄します。

本調査の成果は、研究成果報告書に記載し本研究所のホームページで広く発信するほか、学会等でも公表いたしますが、個人・自治体が特定できるような形で結果を公表しないことをお約束いたします。

提出方法

完成した回答は、メールに添付し、教育課程研究チームアンケート回収担当 (v-special-class-iinkai@nise.go.jp) までお送りください。

なお、ファイル名を「【〇〇教育委員会回答】特別支援学級調査(〇〇の部分には回答者の自治体名を入力)」としてお送りください。

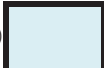
提出期限は、令和3年11月30日(火)となります。

<問い合わせ先>

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
教育課程チーム 研究代表 吉川 知夫
【本件担当】 副代表 金子 健

入力方法

設問をお読みいただき、該当する所に記入又は○をお付けください。

①  水色のセルには数字、文字を入力します。

②  緑色のセルは、セルを選択し、プルダウンメニューから選択肢を選ぶ質問です。各質問ともに複数の選択が可能な質問です。

1. 自治体名

自治体名を回答欄にご記入ください。都道府県、地区町村の別については該当の欄に○を記入ください。

	都		市
	道		区
	府		町
	県		村

2. 特別支援学級の教育課程の把握方法や把握する内容について

所管する地域の特別支援学級において編成される教育課程の把握の内容や方法について質問します。

1) 教育課程の届け出内容として、以下の選択肢より当てはまるものを選び、左のカッコ内に○を記入ください(複数選択可)。「以上の選択肢の中に該当するものはない」と回答した場合は、その内容を記入ください。
(n=246)

- (46.3%) 各教科等ごとの時間数を学級単位で届け出る
- (57.7%) 各教科等ごとの時間数を児童ごとにカウントして届け出る
- (30.5%) 児童生徒一人一人の配慮の状況を明記した個別の指導計画を届け出る
- (6.1%) 以上の選択肢の中に該当するものはない(把握する内容を記入)

2) 届け出後から年度末までの間、届け出を受けた教育課程について助言する機会をどの程度設けていますか。訪問、電話、メール発出等、実施ごとに1回と数えます。学校1校当たりの平均の数でお答えください。最も良く当てはまるものを一つ選び、左の欄に○を記入ください。(n=246)

助言する機会は	6.1%	0回
	55.7%	1回程度
	35.8%	2回程度以上

3) 知的障害のある児童生徒に対して「各教科等を合わせた指導」を行っている場合は、その時間数について、どのように把握しているかお伺いします。以下の選択肢より当てはまるものを選び、左のカッコ内に○を記入ください(複数選択可)。なお、把握の方法は、特定の様式に基づくもの、添付資料によるものなど、教育委員会への提出物による把握に限ることとし、学級を訪問しての把握等の場合は除きます。「以上の選択肢の中に該当するものはない」と回答した場合は、その内容を記入ください。(n=246)

- (35.8%) 「各教科等を合わせた指導」として行われている授業の年間時数の合計を把握している
(例: 各教科等を合わせた指導は年間で●時間行われている)
- (60.2%) 「各教科等を合わせた指導」の種類ごとに授業の年間時数の合計を把握している
(例: 生活単元学習は●時間、作業学習は●時間)
- (15.0%) 「各教科等を合わせた指導」の内訳として、各教科等(国語、社会、算数など)に位置づく授業の年間時数の合計を把握している(例: 生活単元学習に位置づけた国語は●時間、算数は●時間)
- (17.9%) 「各教科等を合わせた指導」の授業時間数の報告を求めている
- (2.8%) 以上の選択肢の中に該当するものはない(把握する内容を記入)

3. 教育課程編成に関する説明会について

特別支援学級の教育課程編成に当たって、教育委員会が実施する説明会についてお尋ねします。以下の選択肢より当てはまるものを選び、左のカッコ内に○を記入ください(複数選択可)。また、「その他」を選んだ場合は、その具体的な内容について記入ください。(n=246)

- (32.5%) 特別支援学級を設置している学校の管理職に対して実施している
- (17.1%) 特別支援学級を設置している学校の教務主任に対して実施している
- (24.4%) 特別支援学級の主任に対して実施している
- (24.0%) 特別支援学級の担任に対して実施している
- (32.9%) 実施していない
- (11.8%) その他(その他の内容を記入)

質問は以上になります。記入漏れがないか、再度確認をお願いします。
御協力ありがとうございました。

特別支援学級担当の先生へ

平素より国立特別支援教育総合研究所が実施する諸事業について、御理解、御協力くださりまして誠にありがとうございます。下記の内容を御一読の上、本調査への御協力をよろしくお願いいたします。

研究の目的および意義

平成29年告示の小学校学習指導要領では、特別支援学級が編成する教育課程について、自立活動の個別の指導計画の作成手順や、特別の教育課程編成の手順の例を示すなど、内容の充実が図られました。また、通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする児童への指導についても、詳しい記述が行われました。

これに対し、国立特別支援教育総合研究所教育課程研究チームは、新学習指導要領の下で特別支援学級が編成する特別の教育課程の編成・実施の状況や課題を把握することを目的とした、質問紙調査を実施することとしました。

回答いただいた結果につきましては、特別支援学級における教育課程の編成や実施に関わる諸課題の検討や解決のための基礎資料とさせていただきたいと存じます。また、今後の国の政策立案や地域における取組の推進に役立てて参ります。本調査の趣旨を御理解の上、御協力よろしくお願いいたします。

調査の対象

回答は、特別支援学級3年と6年に児童が在籍している全国の小学校の中から、無作為に抽出した600校の小学校特別支援学級担当の先生にお願いしております。

なお、この調査の回答には、特別支援学級主任の先生その他、校内の特別支援学級担任の先生方にご協力を頂く内容となっております。

実施上の配慮

回答に要する時間は、50分程度です。本調査は、決して強制するものではありません。任意で回答をお願いします。回答しないことで、不利になることは一切ありません。調査への回答をもって調査に協力することに同意いただけたものとさせていただきますが、回答後であっても回答の取消・撤回が可能です。調査後に同意を撤回する場合は、下記担当まで御連絡下さい。

御回答いただいた内容は、本研究の目的の他に、全国の特別支援教育の指導者養成や各地域の特別支援教育の発展・充実のために、本研究所の研究や研修にも活用させていただく場合があります。また、国の政策立案や施策推進のために、御回答いただいた内容を文部科学省に提供する場合があります。

その際、回答者に関する情報や個人が特定される情報については、厳重に管理した環境で取り扱います。

研究終了後には、それぞれの回答のファイルは研究所の規定に基づき適切に破棄します。

本調査の成果は、研究成果報告書に記載し本研究所のホームページで広く発信するほか、学会等でも公表いたしますが、個人・学校・自治体が特定できるような形で結果を公表しないことをお約束いたします。

提出方法

完成した回答は、メールに添付し、教育課程研究チームアンケート回収担当（v-special-class-syo@nise.go.jp）までお送りください。なお、ファイル名を「【〇〇立〇〇学校回答】小学校特別支援学校調査（〇〇の部分には回答者の所属校名を入力）」としてお送りください。

提出期限は、**令和3年12月7日（火）**となります。

<問い合わせ先>

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
教育課程チーム 研究代表 吉川 知夫
【本件担当】 副代表 金子 健

用語の説明

本調査の質問文や選択肢の中にある用語について、以下に説明します。回答の際、適宜、御参照ください。

*1 授業時数

本研究では、45分を1単位時間として授業時数を数える。

*2 交流及び共同学習

交流及び共同学習は、障害のある子どもと障害のない子どもがともに学ぶ機会であり、インクルーシブ教育システム構築に向けた基礎的環境整備に位置付けられるなど重要な教育活動を指す。具体的には、特別支援学級の児童が通常の学級で学習する機会を得たり、日常の様々な場面で通常の学級に在席する児童と活動をともにしたりする活動が挙げられる。相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があり、この二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進されている。

*3 当該学年の教科

在籍する学年において、障害のない児童の教科と同じ教科を指す。

*4 当該学年より前の学年の教科

特別支援学級では、当該学年の教育課程をそのまま適用することが適当でない場合に取り扱われる、当該学年より前の各学年の各教科のことを指す。

*5 知的障害教育の教科

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第2章第2款第1に示されている知的障害者である児童を教育する特別支援学校小学部の各教科(生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育)を指す。

*6 生活

小学校(1・2年)で履修する「生活」は、学校教育法施行規則第50条に規定される。知的障害教育の教育課程で取り扱う「生活」は、学校教育法施行規則126条に規定される。いずれも、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力の育成を目指す、構成は異なるものとなっている。

*7 自立活動

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う指導を指す。特別支援学級では児童一人一人に個別の指導計画を作成し、それに基づいて指導を展開する必要がある。自立活動の時間に充てる授業時数は、各学年の総授業時数の枠内に含めつつ指導の時間を特設して行う場合と、学校の教育活動全体を通じて行う場合がある。

入力方法

設問をお読みいただき、該当する所に記入又は○をお付けください。

- ①  水色のセルには、数字、文字を入力します。
- ②  緑色のセルは、セルを選択し、プルダウンメニューから選択肢を選ぶ質問です。各質問ともに複数の選択が可能な質問です。
- ③  自動で計算され数値が入力されます。
- ④  肌色のセルには、交流及び共同学習の授業時数の数字、文字を入力します。

特別支援学級における教育課程の編成・実施に関する調査

1. 御所属の学校・学級について

1) 御所属の学校がある自治体名と学校名について、記入ください。都道府県、地区町村の別については該当の欄に○を記入ください。

都道府県名		都 道 府 県	市区町村名		市 区 町 村	学校名	
-------	----------------------	------------------	-------	----------------------	------------------	-----	----------------------

2) 貴校の特別支援学級の障害種について、左の欄に○を記入してお答えください。「その他」を選んだ場合は、具体的な内容を記入ください。また、各障害種について、学級数、在籍児童数(各学年の人数及び合計の人数)を記入ください。(令和3年5月1日現在の人数で回答をお願いします。)(n=195)

			学級数	在籍児童数						
				1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
障害種	98.5%	知的障害	1.7	1.2	1.6	1.7	1.7	1.7	1.6	9.5
	32.8%	肢体不自由	0.3	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.6
	29.2%	病弱・身体虚弱	0.3	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.1	0.4
	16.9%	弱視	0.2	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	0.2
	20.0%	難聴	0.2	0.0	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.5
	19.5%	言語障害	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2	0.8
	96.4%	自閉症・情緒障害	2.2	1.8	2.0	2.5	2.5	2.2	2.1	13.1
	0.0%	その他	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
「その他」の具体的な内容										

平均値
学級数
在籍児童数

2. 小学校3年と小学校6年の児童の抽出について

依頼文で指定させていただいた障害種の特別支援学級在籍の小学3年、及び、同様に指定させていただいた障害種の特別支援学級在籍の小学6年の児童から、それぞれ名前の五十音順で最初の児童を1名ずつ、合計2名お選びいただき、それぞれの児童の障害種について、左の欄に○を記入してお答えください(複数選択可)。また、お手数ですが、当該児童の在籍学級の障害種についても、下の左の欄に○を記入ください。

指定した障害種の特別支援学級に小学3年、または小学6年の児童が在籍していない場合は、お手数ですが、問い合わせ先までご連絡ください。

この設問は、次の3で、選んでいただいた児童について回答いただくための設問です。以下、選んでいただいた小学3年の児童を「児童A」、小学校6年の児童を「児童B」とします。

児童	A (n=195)		B (n=195)	
学年	小3		小6	
障害種 (複数選択可)	36.9%	知的障害	37.9%	知的障害
	6.2%	肢体不自由	8.2%	肢体不自由
	6.2%	病弱・身体虚弱	6.2%	病弱・身体虚弱
	9.2%	弱視	5.6%	弱視
	7.2%	難聴	9.2%	難聴
	8.2%	言語障害	10.8%	言語
	40.5%	自閉症・情緒障害	35.4%	自閉症・情緒障害
	0.5%	その他	1.0%	その他
「その他」の具体的な内容				
在籍学級の障害種	31.3%	知的障害	27.7%	知的障害
	5.6%	肢体不自由	8.7%	肢体不自由
	4.6%	病弱・身体虚弱	6.2%	病弱・身体虚弱
	8.2%	弱視	5.6%	弱視
	7.7%	難聴	8.7%	難聴
	8.2%	言語障害	10.3%	言語障害
	29.2%	自閉症・情緒障害	30.3%	自閉症・情緒障害
	0.0%	その他	0.0%	その他

平均値

平均値

(不明が5.1%)

(不明が2.6%)

3. 各児童の教育課程の編成・実施の状況について

2で選んでいただいた各児童についての教育課程の編成・実施の状況について、それぞれ下記の①、②でお伺いします。なお、①-1、②-1は各児童についての設問、①-2、②-2は、各児童が在籍する特別支援学級についての設問となります。また、そのうち、「①-1の1）」及び「②-1の1）」の「各教科等の授業時数、交流及び共同学習の授業時数」については、次の例を参考にしてください。また、下記の*1～*7は、適宜、前の「用語の説明」を参照ください。

例：小3の知的障害特別支援学級に在籍する児童X

右の青の欄の時間数の合計

総授業時数
(自立活動を含む)

980

980

※小3の年間総授業時数は980が標準

当該学年の年間標準授業時数	国語	社会	算数	理科	音楽	図画工作	体育
245	70	175	90	60	60	105	
各教科の授業時数							
交流及び共同学習の授業時数							
当該学年の年間標準授業時数	国語	算数	*生活	音楽	図画工作	体育	
140							
各教科の授業時数		175		70	70	105	
交流及び共同学習の授業時数						15	
知的障害特別支援学級の年間標準授業時数	*生活	国語	算数	音楽	図画工作	体育	
175							
各教科の授業時数							
交流及び共同学習の授業時数							

各教科等合わせた指導	210
授業時数	
交流及び共同学習の授業時数	

特別活動	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動
35	35	70	35
各教科等の授業時数	35	70	35
交流及び共同学習の授業時数		70	

自立活動(自立活動の時間を設けて記入する)*7	70
授業時数	

青の欄に各教科等の時間数を記入したうえで、その内数として、交流及び共同学習の時間数を該当する肌色の欄に記入して下さい。

この児童の在籍学級では、国・算を習熟度別でグループを編制して指導している。児童の所属グループは通常の2年生の教科書を用いた授業を実施。

この児童は、体育の全105単位時間のうち、運動会と関連する単元に相当する15単位時間を、交流及び共同学習として実施。

この児童は、生活単元学習、日常生活の指導を合わせて、年間210単位時間(週時程で6時間分相当)実施。

この児童は、自立活動の時間の指導を年間70単位時間(週時程で2時間分相当)実施。

この児童は、総合的な学習の時間について年間70単位時間(週時程で2時間分相当)を、準ずる教育課程に位置付け、全時間、交流及び共同学習として実施。

①ー1 小3 児童A について

1) 各教科等の授業時数、交流及び共同学習の授業時数

各教科等の授業時数*1を例にならって、青色の欄に記入ください。なお、それぞれの時数は、**教育委員会に届け出た内容に基づき、年間で実施が想定される授業時数**を記入ください。また、その内の**交流及び共同学習*2の時間数**について、該当する肌色の欄に記入ください。

当該学年の 教科*3	国語	社会	算数	理科	音楽	図画 工作	体育	(n=195)
年間標準授業 時数	245	70	175	90	60	60	105	
各教科の 授業時数 (単位時間)	210	70	175	90	60	60	105	Oを除いた中央値
交流及び共同 学習の授業時 数 (単位時間)	84	70	145	90	60	60	105	Oを除いた中央値
より *4 前該 の学 科学 年	国語	算数	* 生 6 活	音楽	図画 工作	体育		
各教科の 授業時数 (単位時間)	175	140	105	35	60	55		
交流及び共同 学習の授業時 数 (単位時間)	70	35	105	70	70	105		
知的 *5 障 害 教 科	* 生 6 活	国語	算数	音楽	図画 工作	体育		合各 わ教 導科 せ 等 指 を
各教科の 授業時数 (単位時間)	55	195	145	60	60	103	授業時数 (単位時間)	92
交流及び共同 学習の授業時 数 (単位時間)							交流及び共 同学習の授 業時数 (単位時間)	385

Oを除いた
中央値

総授業
時数
(自立活動
を含む)
(単位時間)

980

/980

 (単位時間)

※小3の年
間総授業時
数は980が
標準

	特 別 道 徳	外 国 語 活 動	総 合 的 な 学 習 の 時 間	特 別 活 動
年間標準授業 時数	35	35	70	35
各教科等の 授業時数 (単位時間)	35	35	70	35
交流及び共同 学習の授業時 数 (単位時間)	35	35	70	35

* 授時自
立活
動
7 業
時
間
を
設
け
て
記
入
す
る
場
合
の
の

授業時 数 (単位 時間)	70
------------------------	----

2) 使用教科書

本児童が国語、社会、算数、理科、音楽で、主に使用している教科書について該当する欄に全て○を記入ください。

	文部科学省検 定済教科書(当 該学年)	文部科学省 検定済教科書 (下学年)	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	文部科学省著 作教科書 知的障害者用 (☆本)	一般図書(拡 大教科書を含 む)
国語 (n=182)	78.0%	12.1%	0.5%	0.0%	1.1%	5.5%
社会 (n=191)	88.5%	0.5%	0.5%			4.2%
算数 (n=181)	76.8%	13.3%	0.0%		2.2%	5.0%
理科 (n=190)	90.5%	1.1%	0.0%			3.7%
音楽 (n=192)	91.7%	2.1%		0.0%	0.5%	2.6%

3) 教育課程の編成・実施状況の評価

本児童の、本調査時点での教育課程の編成・実施状況の評価として、下記の各項目について最も良く当てはまるものを1つ選び、○を記入ください。(No.1～7 n=195)

No.	項目	十分に きた	概ねで きた	あまりで きなかつ た	ほとんど できな かった
1	実態に応じて、各教科等の指導目標を設定すること	28.2%	68.7%	1.5%	0.5%
2	実態に応じて、指導内容を組織すること	26.2%	68.7%	3.6%	0.5%
3	実態に応じて、授業時数を配当すること	37.4%	55.9%	5.1%	0.5%
4	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	34.4%	54.4%	8.2%	1.5%
5	実態に応じて、各教科のねらいを達成すること	20.5%	66.7%	10.8%	1.0%
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	20.0%	62.6%	14.4%	1.5%
7	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	17.7%	61.0%	13.8%	2.6%

各教科等を合わせた指導を行っている場合、下記にもお答えください。(n=113)

No.	項目	十分に きた	概ねで きた	あまりで きなかつ た	ほとんど できな かった
8	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	17.7%	71.7%	9.7%	0.9%

①ー2 小3児童Aが在籍している特別支援学級について

児童Aが在籍してい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についてお伺いします。

1) 自立活動の計画作成・実施・評価の状況について

児童A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、下記の各項目について、最も良く当てはまるものを1つ選び、○をつけてお答えください。(n=195)

No.	項目	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
1	学習指導要領に示されている自立活動の目標や内容等の理解	25.1%	68.2%	4.6%	0.5%
2	個々の児童の実態の把握	51.8%	47.2%	0.0%	0.0%
3	個々の児童において指導すべき課題の明確化	40.0%	57.4%	1.5%	0.0%
4	指導すべき課題相互の関連の整理	14.4%	63.6%	20.0%	0.0%
5	個々の児童の実態に即した指導目標の設定	30.3%	64.6%	3.6%	0.0%
6	指導目標を達成するために必要な自立活動の項目(注)の選択	20.5%	63.6%	13.3%	1.0%
7	選択した自立活動の各項目を関連付けて具体的な指導内容を設定すること	22.6%	55.9%	19.0%	1.0%
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	20.5%	55.4%	21.0%	2.1%
9	指導内容の設定において、将来の自立や社会参加に必要な資質・能力との関連を踏まえること	22.6%	61.0%	14.9%	0.5%
10	児童の実態に応じて、適切な指導形態(集団での指導、個別の指導等)で指導すること	27.2%	61.5%	9.7%	0.5%
11	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	17.4%	59.0%	20.0%	2.1%
12	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	18.5%	59.5%	19.0%	1.5%

(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についての項目

2) 交流及び共同学習の実施状況について

児童Aが在籍している特別支援学級の児童と通常の学級の児童との交流及び共同学習の実施の状況に関して、下記の各項目について、最もよく当てはまるものを1つ選び、○をつけてお答えください。(n=195)

No.	項目	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
1	特別支援学級の個々の児童の実態に応じて、交流及び共同学習のための教科や活動を設定すること	28.7%	60.0%	8.7%	0.5%
2	特別支援学級の児童にとっての明確なねらいをもって実施すること	23.1%	62.6%	12.3%	0.5%
3	特別支援学級の児童に対して、どのような資質・能力を育成するのかを検討したうえで実施すること	23.1%	58.5%	16.4%	0.5%
4	交流先の学級の担任と、ねらいや内容、方法の共有を行うこと	25.6%	56.9%	12.3%	2.6%
5	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	17.4%	59.0%	19.0%	1.5%
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	13.8%	60.6%	22.1%	2.6%
7	授業時間以外で交流等を行うこと	36.4%	41.5%	16.4%	4.1%
8	交流及び共同学習のねらいの達成状況を適切に評価すること	16.9%	60.0%	19.5%	1.5%
9	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	49.7%	44.1%	3.6%	0.5%
10	交流先の学級の児童に対して、特別支援学級の児童の実態を理解してもらうこと	30.3%	53.8%	12.3%	2.1%
11	交流及び共同学習の実施のための校内の協力体制を構築すること	28.2%	59.0%	10.3%	0.5%
12	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	41.5%	53.3%	2.6%	0.5%
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	16.4%	44.6%	26.7%	9.2%

②-1 小6児童Bについて

1) 各教科等の授業時数、交流及び共同学習の授業時数

各教科等の授業時数*1、を例にならって、青色の欄にご記入ください。なお、それぞれの時数は、教育委員会に届け出た内容に基づき、年間で実施が想定される授業時数を記入ください。また、その内、交流及び共同学習*2の時間数について、該当する肌色の欄に記入ください。(n=195)

Oを除いた中央値 総授業時数 (自立活動を含む) 1015 ／1015 (単位時間)	当該学年の教科*3	国語	社会	算数	理科	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語		
	年間標準授業時数	175	105	175	105	50	50	55	90	70	Oを除いた中央値	
	各教科の授業時数 (単位時間)	155	105	175	105	50	50	55	90	70	Oを除いた中央値	
	交流及び共同学習の授業時数 (単位時間)	105	105	175	105	50	50	55	90	70		
※小6の年間総授業時数は1015が標準	当該学年の教科*4	国語	社会	算数	理科	*生活	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語	外国語活動
	各教科等の授業時数 (単位時間)	155	70	142.5	70	35	50	50	35	90.5	35	35
	交流及び共同学習の授業時数 (単位時間)	35		70		50		50		70		60
	知的障害教科*5	*生活	国語	算数	音楽	図画工作	体育			各教科等 合わせた指導		
	各教科の授業時数 (単位時間)	35	145	140	50	50	82.5	授業時数 (単位時間)		105		
	交流及び共同学習の授業時数 (単位時間)							交流及び共同学習の授業時数 (単位時間)		298		
	特別の道徳	学習の総合的な時間	特別活動									
	年間標準授業時数	35	70	35								
	各教科等の授業時数 (単位時間)	35	70	35								
	交流及び共同学習の授業時数 (単位時間)	35	70	35								
	自立活動（自立活動の時間を設けている場合）*7											
	授業時数 (単位時間)	40										

2) 使用教科書

本児童が国語、社会、算数、理科、音楽で、主に使用している教科書について該当する欄に全て○を記入ください。

	文部科学省検 定済教科書(当 該学年)	文部科学省 検定済教科書 (下学年)	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	文部科学省著 作教科書 知的障害者用 (☆本)	一般図書(拡 大教科書を含 む)
国語 (n=187)	73.8%	14.4%	0.5%	0.5%	1.6%	6.4%
社会 (n=193)	84.5%	4.7%	0.5%			5.2%
算数 (n=184)	72.3%	16.8%	0.5%		1.6%	6.5%
理科 (n=193)	86.0%	3.6%	0.5%			4.1%
音楽 (n=193)	89.6%	3.6%		0.0%	0.5%	3.1%

3) 教育課程の編成・実施状況の評価

本児童の、本調査時点での教育課程の編成・実施状況の評価として、下記の各項目について最も良く当てはまるものを1つ選び、○を記入ください。(No.1～7 n=195)

No.	項目	十分で きた	概ねで きた	あまりで きなかつ た	ほとんど できなかつ た
1	実態に応じて、各教科等の指導目標を設定すること	28.7%	64.1%	4.6%	0.5%
2	実態に応じて、指導内容を組織すること	26.2%	64.1%	6.2%	1.0%
3	実態に応じて、授業時数を配当すること	38.5%	52.3%	7.2%	0.0%
4	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	37.9%	51.3%	7.2%	1.0%
5	実態に応じて、各教科のねらいを達成すること	18.5%	67.2%	10.8%	1.5%
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	21.5%	63.1%	10.8%	2.6%
7	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	23.1%	57.9%	15.4%	1.0%

各教科等を合わせた指導を行っている場合、下記にもお答えください。(n=115)

No.	項目	十分で きた	概ねで きた	あまりで きなかつ た	ほとんど できなかつ た
8	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	11.3%	75.7%	13.0%	0.0%

②ー2 小6児童Bが在籍している特別支援学級について

児童Bが在籍してい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についてお伺いします。

1) 自立活動の計画作成・実施・評価の状況について

児童B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、下記の各項目について、最も良く当てはまるものを1つ選び、○をつけてお答えください。(n=195)

No.	項目	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
1	学習指導要領に示されている自立活動の目標や内容等の理解	21.5%	68.7%	7.7%	0.0%
2	個々の児童の実態の把握	47.7%	49.7%	0.5%	0.0%
3	個々の児童において指導すべき課題の明確化	41.0%	52.3%	4.6%	0.0%
4	指導すべき課題相互の関連の整理	14.4%	64.6%	19.0%	0.0%
5	個々の児童の実態に即した指導目標の設定	31.8%	62.6%	3.1%	0.5%
6	指導目標を達成するために必要な自立活動の項目(注)の選択	22.1%	60.5%	12.8%	2.1%
7	選択した自立活動の各項目を関連付けて具体的な指導内容を設定すること	21.0%	57.4%	16.9%	2.1%
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	24.1%	53.8%	18.5%	1.0%
9	指導内容の設定において、将来の自立や社会参加に必要な資質・能力との関連を踏まえること	25.6%	57.9%	13.8%	0.5%
10	児童の実態に応じて、適切な指導形態(集団での指導、個別の指導等)で指導すること	29.7%	58.5%	8.7%	1.0%
11	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	15.4%	60.0%	19.5%	2.6%
12	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	16.9%	61.0%	16.4%	2.6%

(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についての項目

2) 交流及び共同学習の実施状況について

児童Bが在籍している特別支援学級の児童と通常の学級の児童との交流及び共同学習の実施の状況に関して、下記の各項目について、最も良く当てはまるものを1つ選び、○をつけてお答えください。(n=195)

No.	項目	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
1	特別支援学級の個々の児童の実態に応じて、交流及び共同学習のための教科や活動を設定すること	33.8%	55.4%	7.2%	0.5%
2	特別支援学級の児童にとっての明確なねらいをもって実施すること	27.2%	61.0%	7.7%	1.0%
3	特別支援学級の児童に対して、どのような資質・能力を育成するのかを検討したうえで実施すること	23.6%	62.1%	10.8%	0.5%
4	交流先の学級の担任と、ねらいや内容、方法の共有を行うこと	31.8%	51.3%	13.3%	0.5%
5	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	22.1%	54.4%	19.0%	1.5%
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	15.9%	66.2%	13.3%	1.5%
7	授業時間以外で交流等を行うこと	34.9%	46.2%	11.3%	3.6%
8	交流及び共同学習のねらいの達成状況を適切に評価すること	18.5%	63.1%	14.4%	1.0%
9	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	50.3%	45.6%	1.0%	0.0%
10	交流先の学級の児童に対して、特別支援学級の児童の実態を理解してもらうこと	34.4%	52.8%	8.7%	1.0%
11	交流及び共同学習の実施のための校内の協力体制を構築すること	33.3%	53.3%	9.2%	1.0%
12	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	49.7%	45.6%	1.0%	0.0%
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	21.0%	38.5%	29.2%	8.2%

以下の4、5の設問は、貴校の全体的な状況についての設問となります。

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

新しい学習指導要領の下で、特別支援学級の教育課程を編成・実施する際に、下記の各項目に関して課題と考えるかについて、最も良く当てはまるものを1つ選び、○をつけてお答えください。また、その他に課題と考えることがありましたら、「その他」の欄に、具体的に記入ください。

(No.1～10 n=195 / No.11 n=162 / No.12 n=154)

No.	項目	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
1	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	46.2%	37.4%	4.1%	8.7%	2.6%
2	教育課程の編成において各教科等の指導目標を設定すること	36.4%	42.6%	8.7%	8.2%	2.6%
3	教育課程の編成において各教科等の指導内容を組織すること	34.9%	43.6%	8.7%	9.2%	2.1%
4	教育課程の編成において授業時数を配当すること	30.3%	39.0%	11.8%	14.4%	3.1%
5	実態の異なる複数の児童に応じて教育課程を編成すること	54.9%	29.2%	6.2%	6.2%	2.1%
6	自立活動を取り入れて教育課程を編成すること	45.1%	32.8%	7.2%	11.8%	2.1%
7	自立活動の指導のために個別の指導計画を作成・活用すること	40.5%	37.4%	9.2%	8.2%	3.6%
8	交流及び共同学習を教育課程に位置付けること	31.3%	37.4%	14.9%	11.3%	3.1%
9	児童の実態に応じて、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	32.3%	28.7%	15.9%	15.9%	5.6%
10	編成した教育課程について、保護者等に、そのように編成した理由を説明すること	35.9%	35.4%	14.9%	9.7%	3.1%

貴校において、該当する場合は、下記にもお答えください。

No.	項目	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
11	各教科の目標や内容を下学年の目標や内容に替えて教育課程を編成すること	40.1%	37.0%	10.5%	8.0%	4.3%
12	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て教育課程を編成すること	22.1%	39.6%	20.1%	13.6%	4.5%

その他

5. 特別支援学級担任による通常の学級に対する指導・支援について

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・支援について質問します。**通常の学級に在籍する障害のある児童に対して**、特別支援学級担任や主任が、指導・支援を行うことはありますか。なお、ここでは、特別支援学級の児童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ます。学校の共通理解に基づき行ったことがあるものをすべて選び、左のカッコ内に○を記入ください。また、選んだものについては、具体的内容を記述してください。(n=160)

- (**75.9%**) 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
 例) 通常の学級担任に依頼されて行う児童の行動観察、交流の付き添いの際に
 通常の学級の児童に行う支援、通常の学級の授業でのサブティーチャーなど

具体的な内容

<主な内容>

- ・漢字が苦手な児童と一緒に文を読む。
 - ・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。
 - ・学習に集中できるように声掛けをする。
 - ・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。
- など

- (**45.1%**) 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
 例) 別室での個別抽出の指導、特別支援学級の授業に参加させた上での指導、
 各学級に在籍する障害のある児童による別室での小集団の指導など

具体的な内容

<主な内容>

- ・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。
 - ・グループ学習時の声かけ。
 - ・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。
 - ・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。
- など

- (**42.1%**) 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
 例) 休み時間や昼休みに行う授業内容の補充学習、休み時間中の特別支援学級開放、
 課業前や放課後に実施する小集団での活動、SSTなど

具体的な内容

<主な内容>

- ・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。
 - ・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。
 - ・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。
 - ・昼休みや業間時間のソーシャルスキルの指導・支援。
- など

- (**10.8%**) 休日、長期休業中等における個別または小集団指導
 例) 夏休み期間中の補習やSST、
 抽出児童だけを対象とした活動や校外学習など

具体的な内容

<主な内容>

- ・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。
 - ・夏休み学習会。
 - ・夏休み中の課外活動の指導支援。
 - ・夏休み期間中の教育相談。
- など

(無回答 17.9%)

質問は以上になります。記入漏れがないか、再度確認をお願いします。
 御協力ありがとうございました。

特別支援学級担当の先生へ

平素より国立特別支援教育総合研究所が実施する諸事業について、御理解、御協力くださりまして誠にありがとうございます。下記の内容を御一読の上、本調査への御協力をよろしくお願いいたします。

研究の目的および意義

平成29年告示の中学校学習指導要領では、特別支援学級が編成する教育課程について、自立活動の個別の指導計画の作成手順や、特別の教育課程編成の手順の例を示すなど、内容の充実が図られました。また、通常の学級に在籍する特別な配慮を必要とする生徒への指導についても、詳しい記述が行われました。

これに対し、国立特別支援教育総合研究所教育課程研究チームは、新学習指導要領の下で特別支援学級が編成する特別の教育課程の編成・実施の状況や課題を把握することを目的とした、質問紙調査を実施することとしました。

回答いただいた結果につきましては、特別支援学級における教育課程の編成や実施に関わる諸課題の検討や解決のための基礎資料とさせていただきますと存じます。また、今後の国の政策立案や地域における取組の推進に役立てて参ります。本調査の趣旨を御理解の上、御協力をお願いいたします。

調査の対象

回答は、特別支援学級3年に生徒が在籍している全国の中学校の中から、無作為に抽出した600校の中学校特別支援学級担当の先生にお願いしております。

なお、この調査の回答には、特別支援学級主任の先生その他、校内の特別支援学級担当の先生方にご協力いただく内容となっております。

実施上の配慮

回答に要する時間は、50分程度です。本調査は、決して強制するものではありません。任意で回答をお願いします。回答しないことで、不利になることは一切ありません。調査への回答をもって調査に協力することに同意いただけたものとさせていただきますが、回答後であっても回答の取消・撤回が可能です。調査後に同意を撤回する場合は、下記担当まで御連絡下さい。

御回答いただいた内容は、本研究の目的の他に、全国の特別支援教育の指導者養成や各地域の特別支援教育の発展・充実のために、本研究所の研究や研修にも活用させていただく場合があります。また、国の政策立案や施策推進のために、御回答いただいた内容を文部科学省に提供する場合があります。

その際、回答者に関する情報や個人が特定される情報については、厳重に管理した環境で取り扱います。

研究終了後には、それぞれの回答のファイルは研究所の規定に基づき適切に破棄します。

本調査の成果は、研究成果報告書に記載し本研究所のホームページで広く発信するほか、学会等でも公表いたしますが、個人・学校・自治体が特定できるような形で結果を公表しないことをお約束いたします。

提出方法

完成した回答は、メールに添付し、教育課程研究チームアンケート回収担当（v-special-class-tyu@nise.go.jp）までお送りください。

なお、ファイル名を「【〇〇立〇〇学校回答】中学校特別支援学校調査（〇〇の部分には回答者の所属校名を入力）」としてお送りください。

提出期限は、**令和3年12月7日（火）**となります。

<問い合わせ先>

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
教育課程チーム 研究代表 吉川 知夫
【本件担当】 副代表 金子 健

用語の説明

本調査の質問文や選択肢の中にある用語について、以下に説明します。回答の際、適宜、ご参照ください。

*1 授業時数

本研究では、50分を1単位時間として授業時数を数える。

*2 交流及び共同学習

交流及び共同学習は、障害のある子どもと障害のない子どもがともに学ぶ機会であり、インクルーシブ教育システム構築に向けた基礎的環境整備に位置付けられるなど重要な教育活動を指す。具体的には、特別支援学級の児童が通常の学級で学習する機会を得たり、日常の様々な場面で通常の学級に在席する生徒と活動をともにしたりする活動が挙げられる。相互の触れ合いを通じて豊かな人間性を育むことを目的とする交流の側面と、教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があり、この二つの側面を分かちがたいものとして捉え、推進されている。

*3 当該学年の教科

在籍する学年において、障害のない生徒の教科と同じ教科を指す。

*4 当該学年より前の学年の教科

特別支援学級では、当該学年の教育課程をそのまま適用することが適当でない場合に取り扱われる、当該学年より前の各学年の各教科のことを指す。

*5 知的障害教育の教科

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第2章第2款第1に示されている知的障害者である生徒を教育する特別支援学校中学部の各教科(国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭、外国語)を指す。

*6 自立活動

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う指導を指す。特別支援学級では生徒一人一人に個別の指導計画を作成し、それに基づいて指導を展開する必要がある。自立活動の時間に充てる授業時数は、各学年の総授業時数の枠内に含めつつ指導の時間を特設して行う場合と、学校の教育活動全体を通じて行う場合がある。

入力方法

設問をお読みいただき、該当する所に記入又は○をお付けください。

- ①  水色のセルには数字、文字を入力します。
- ②  緑色のセルは、セルを選択し、プルダウンメニューから選択肢を選ぶ質問です。各質問ともに複数の選択が可能な質問です。
- ③  自動で計算され数値が入力されます。
- ④  肌色のセルには、交流及び共同学習の授業時数の数字、文字を入力します。

特別支援学級における教育課程の編成・実施に関する調査

1. 御所属の学校・学級について

1) 御所属の学校がある自治体名と学校名について、記入ください。都道府県、地区町村の別については該当の欄に○を記入ください。

都道府県名		都	市	学校名
		道	区	
		府	町	
		県	村	

2) 貴校の特別支援学級の障害種について、左の欄に○を記入してお答えください。「その他」を選んだ場合は、具体的な内容を記入ください。また、各障害種について、学級数、在籍生徒数(各学年の人数及び合計の人数)を記入ください。(令和3年5月1日現在の人数で回答をお願いします。)(n=180)

			学級数	在籍生徒数(人)			
				1年	2年	3年	合計
障害種	96.1%	知的障害	1.4	2.6	2.1	2.3	7.0
	17.8%	肢体不自由	0.2	0.1	0.1	0.1	0.3
	25.0%	病弱・身体虚弱	0.3	0.1	0.1	0.2	0.4
	11.7%	弱視	0.1	0.0	0.0	0.1	0.1
	16.7%	難聴	0.2	0.1	0.1	0.2	0.4
	16.1%	言語	0.2	0.1	0.1	0.2	0.4
	93.3%	自閉症・情緒障害	1.6	3.0	2.6	2.9	8.5
	0.0%	その他	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
「その他」の具体的な内容							

平均値(学級数、在籍生徒数)

2. 中学校3年の生徒の抽出について

依頼文で指定させていただいた障害種の特別支援学級在籍の中学3年生徒から、名前の五十音順で最初の生徒を1名お選びいただき、その生徒の障害種について、左の欄に○を記入してお答えください(複数選択可)。また、お手数ですが、当該生徒の在籍学級の障害種についても、下の左の欄に○を記入ください。

指定した障害種の特別支援学級に中学3年の生徒が在籍していない場合は、お手数ですが、問い合わせ先までご連絡ください。

この設問は、次の3で、選んでいただいた生徒について回答いただくための設問です。以下、選んでいただいた生徒を「生徒A」とします。

生徒	A (n=180)	
学年	中3	
障害種 (複数選択可)	40.0%	知的障害
	7.8%	肢体不自由
	6.7%	病弱・身体虚弱
	8.9%	弱視
	9.4%	難聴
	12.8%	言語
	38.9%	自閉症・情緒障害
	0.6%	その他
「その他」の具体的な内容		
在籍学級の障害種	23.9%	知的障害
	6.7%	肢体不自由
	4.4%	病弱・身体虚弱
	8.9%	弱視
	8.3%	難聴
	12.2%	言語
	33.9%	自閉症・情緒障害
	0.0%	その他

平均値

平均値

(不明が1.7%)

3. 2で選んでいただいた生徒Aについての教育課程の編成・実施の状況についてお伺いします。なお、(1)は生徒Aについての設問、(2)は生徒Aが在籍する特別支援学級についての設問となります。また、そのうち、「(1)1)各教科等の授業時数、交流及び共同学習の授業時数」については、次の例を参考にしてください。また、下記の*1～*6は、適宜、前の「用語の説明」を参照ください。

例：中3の知的障害特別支援学級に在籍する生徒X

右の青の欄の時間数の合計 総授業時数 (自立活動を含む) 1015 ／1015	当該学年の教科*3	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語
	年間標準授業時数	105	140	140	140	35	35	105	35	140
	各教科の授業時数					35				
※中3の年間総授業時数は1015が標準	交流及び共同学習の授業時数					35				
	前学年の教科*4等	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語
	各教科等の授業時数			140						
	交流及び共同学習の授業時数									
	知的障害の教科*5	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	職業・家庭	外国語
	各教科の授業時数	105	70				35	105		70
	交流及び共同学習の授業時数							15		
	特別の教科・道徳	35	70	35						
	総合的な学習の時間									
	特別活動									
	自立活動（自立活動の時間を設けている場合の授業時数を記入する）*7									
	授業時数									
	各教科等を合わせた指導									
	授業時数									
	交流及び共同学習の授業時数									

青の欄に各教科等の時間数を記入したうえで、その内数として、交流及び共同学習の時間数を該当する肌色の欄に記入して下さい。

この生徒は、音楽の年間35単位時間（週時程で1時間分相当）を、準ずる教育課程に位置付け、全時価間について交流及び共同学習として実施。

この生徒の在籍学級では、国・算を習熟度別でグループを編制して指導していた。児童の所属グループは通常の1年生の教科書を用いた授業を実施。

この生徒は、体育の全105単位時間のうち、運動会と関連する単元に相当する15単位時間を交流及び共同学習として実施。

この生徒は、自立活動の時間の指導を年間70単位時間（週時程で2時間分相当）実施。

この生徒は、生活単元学習、日常生活の指導を合わせて、年間245単位時間（週時程で7時間分相当）実施。

この生徒は、総合的な学習の時間の年間70単位時間（週時程で2時間分相当）を、準ずる教育課程に位置付け、交流及び共同学習として実施。

2) 使用教科書

本生徒が国語、社会、数学、理科、音楽で、主に使用している教科書について該当する欄に全て○を記入ください。

	文部科学省検 定済教科書(当 該学年)	文部科学省検 定済教科書(下 学年)	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	文部科学省著 作教科書 知的障害者用 (☆本)	一般図書(拡 大教科書を含 む)
国語 (n=168)	63.7%	12.5%	0.6%	0.6%	1.8%	17.9%
社会 (n=167)	68.3%	11.4%	0.0%			16.2%
数学 (n=162)	62.3%	13.6%	0.0%		2.5%	17.3%
理科 (n=171)	67.3%	14.0%	0.0%			14.0%
音楽 (n=172)	82.6%	4.7%		0.0%	0.6%	8.7%

3) 教育課程の編成・実施状況の評価

本生徒の、本調査時点での教育課程の編成・実施状況の評価として、下記の各項目について最も良く当てはまるものを1つ選び、○を記入ください。(n=180)

	項目	十分に きた	概ねで きた	あまりで きなかつ た	ほとんど できな かった
1	実態に応じて、各教科等の指導目標を設定すること	26.7%	65.9%	6.7%	0.0%
2	実態に応じて、指導内容を組織すること	27.2%	61.1%	10.0%	0.0%
3	実態に応じて、授業時数を配当すること	42.2%	48.9%	7.2%	0.0%
4	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	42.8%	41.1%	11.1%	3.3%
5	実態に応じて、各教科のねらいを達成すること	14.4%	61.1%	18.9%	3.3%
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	16.7%	61.1%	15.6%	5.0%
7	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	20.0%	56.1%	17.8%	4.4%

各教科等を合わせた指導を行っている場合、下記にもお答えください。(n=95)

No.	項目	十分に きた	概ねで きた	あまりで きなかつ た	ほとんど できな かった
8	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	17.9%	69.5%	9.5%	3.2%

(2) 中3生徒Aが在籍している特別支援学級について

生徒Aが在籍してい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についてお伺いします。

1) 自立活動の計画作成・実施・評価の状況について

生徒A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、下記の各項目について、最も良く当てはまるものを1つ選び、○をつけてお答えください。(n=180)

No.	項目	十分に できている	概ねで できている	あまりで きていな い	ほとん どできて いない
1	学習指導要領に示されている自立活動の目標や内容等の理解	22.2%	63.9%	10.6%	1.1%
2	個々の生徒の実態の把握	53.9%	42.2%	1.1%	0.6%
3	個々の生徒において指導すべき課題の明確化	38.9%	53.9%	4.4%	0.6%
4	指導すべき課題相互の関連の整理	13.9%	67.2%	15.0%	1.1%
5	個々の生徒の実態に即した指導目標の設定	27.8%	65.0%	4.4%	0.6%
6	指導目標を達成するために必要な自立活動の項目(注)の選択	17.8%	61.7%	16.1%	1.7%
7	選択した自立活動の各項目を関連付けて具体的な指導内容を設定すること	11.7%	63.3%	20.0%	2.2%
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	22.8%	52.8%	20.0%	2.2%
9	指導内容の設定において、将来の自立や社会参加に必要な資質・能力との関連を踏まえること	26.1%	61.7%	9.4%	0.6%
10	生徒の実態に応じて、適切な指導形態(集団での指導、個別の指導等)で指導すること	33.9%	55.0%	8.3%	0.6%
11	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	14.4%	55.6%	23.9%	3.9%
12	自立活動の指導について、生徒の達成状況や指導の適切さを評価すること	15.6%	59.4%	18.3%	3.3%

(注) 特別支援学校中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についての項目

2) 交流及び共同学習の実施状況について

生徒Aが在籍している特別支援学級の生徒と通常の学級の生徒との**交流及び共同学習の実施の状況**に関して、下記の各項目について、最も良く当てはまるものを1つ選び、○をつけてお答えください。(n=180)

No.	項目	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
1	特別支援学級の個々の生徒の実態に応じて、交流及び共同学習のための教科や活動を設定すること	32.8%	51.7%	11.7%	1.7%
2	特別支援学級の生徒にとっての明確なねらいをもって実施すること	27.2%	50.6%	19.4%	0.6%
3	特別支援学級の生徒に対して、どのような資質・能力を育成するのかを検討したうえで実施すること	22.2%	56.1%	18.3%	0.6%
4	交流先の学級の担任と、ねらいや内容、方法の共有を行うこと	30.0%	50.0%	16.7%	1.1%
5	交流先の生徒と特別支援学級の生徒の双方のニーズを踏まえて実施すること	20.6%	47.2%	27.2%	2.8%
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	15.0%	48.3%	30.6%	3.9%
7	授業時間以外で交流等を行うこと	38.3%	36.1%	16.7%	6.1%
8	交流及び共同学習のねらいの達成状況を適切に評価すること	17.2%	52.2%	23.3%	5.0%
9	交流先の学級の担任に対して、特別支援学級の生徒の実態を理解してもらうこと	48.9%	44.4%	3.9%	0.6%
10	交流先の学級の生徒に対して、特別支援学級の生徒の実態を理解してもらうこと	27.2%	56.1%	13.9%	0.6%
11	交流及び共同学習の実施のための校内の協力体制を構築すること	32.8%	56.1%	8.3%	1.1%
12	特別支援学級の生徒の保護者との共通理解のもとに実施すること	48.3%	42.8%	6.1%	1.1%
13	交流先の生徒の保護者に対して、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	17.2%	36.1%	34.4%	10.6%

以下の4、5の設問は、貴校の全体的な状況についての設問となります。

4. 新学習指導要領の下での教育課程編成における課題

新しい学習指導要領の下で、特別支援学級の教育課程を編成・実施する際に、下記の各項目に関して課題と考えるかについて、最も良く当てはまるものを1つ選び、○をつけてお答えください。また、その他に課題と考えることがありましたら、「その他」の欄に、具体的に記入ください。

(No.1～10 n=180 / No.11 n=144 / No.12 n=138)

No.	項目	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
1	教育課程の編成のために、生徒の教科等での習得状況や既習事項を確認すること	38.9%	36.1%	13.9%	5.0%	3.3%
2	教育課程の編成において各教科等の指導目標を設定すること	34.4%	41.1%	12.8%	7.8%	1.7%
3	教育課程の編成において各教科等の指導内容を組織すること	37.2%	40.6%	11.7%	6.7%	2.2%
4	教育課程の編成において授業時数を配当すること	34.4%	38.9%	13.9%	7.8%	2.8%
5	実態の異なる複数の生徒に応じて教育課程を編成すること	55.0%	25.6%	12.2%	3.9%	0.6%
6	自立活動を取り入れて教育課程を編成すること	33.3%	34.4%	12.8%	13.3%	3.3%
7	自立活動の指導のために個別の指導計画を作成・活用すること	32.2%	38.3%	12.2%	11.7%	3.3%
8	交流及び共同学習を教育課程に位置付けること	24.4%	34.4%	23.9%	10.6%	4.4%
9	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	31.1%	24.4%	19.4%	14.4%	8.3%
10	編成した教育課程について、保護者等に、そのように編成した理由を説明すること	35.6%	24.4%	17.2%	13.9%	6.7%

貴校において、該当する場合は、下記にもお答えください。

No.	項目	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
11	各教科の目標や内容を下学年の目標や内容に替えて教育課程を編成すること	31.9%	38.2%	19.4%	6.9%	3.5%
12	各教科を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の各教科に替えて教育課程を編成すること	26.1%	34.1%	24.6%	13.0%	2.2%

その他

5. 特別支援学級担任による通常の学級に対する指導・支援について

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・支援について質問します。**通常の学級に在籍する障害のある生徒に対して**、特別支援学級担任や主任が、指導・支援を行うことはありますか。なお、ここでは、特別支援学級の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ます。学校の共通理解に基づき行ったことがあるものをすべて選び()に○をご記入ください。また、選んだものについては、具体的内容を記述してください。(n=116)

(50.6%) 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

例) 通常の学級担任に依頼されて行う生徒の行動観察、交流の付き添いの際に
通常の学級の生徒に行う支援、通常の学級の授業でのサブティーチャーなど

具体的な内容

<主な回答>

- ・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。
- ・通常の学級の授業でのT2やT3。
- ・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。
- ・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。

など

(28.9%) 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

例) 別室での個別抽出の指導、特別支援学級の授業に参加させた上での指導、
各学級に在籍する障害のある生徒による別室での小集団の指導など

具体的な内容

<主な回答>

- ・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。
- ・特別支援学級在籍ではない不登校生徒の対応。別室登校の生徒の指導。

など

(27.8%) 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

例) 休み時間や昼休みに行う授業内容の補充学習、休み時間中の特別支援学級開放、
課前や放課後に実施する小集団での活動、SSTなど

具体的な内容

<主な回答>

- ・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。
- ・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。
- ・小集団でのSST。

など

(18.3%) 休日、長期休業中等における個別または小集団指導

例) 夏休み期間中の補習やSST、
抽出生徒だけを対象とした活動や校外学習など

具体的な内容

<主な回答>

- ・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。
- ・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。
- ・夏休み期間中のSST。

など

(無回答 35.6%)

質問は以上になります。記入漏れがないか、再度確認をお願いします。
御協力ありがとうございました。

本調査に御協力いただく教育委員会指導主事の方へ

平素より国立特別支援教育総合研究所の事業の実施に当たり、御理解、御協力いただきまして誠にありがとうございます。

研究の目的および意義

本研究所教育課程研究チームでは、知的障害特別支援学校の各教科等の指導に焦点を当て、教育課程の管理方法や改善・充実に向けた各教育委員会の取組等について状況を把握する調査に取り組むことにしました。

本調査の結果は、今後の国の政策立案や地域における取組の推進に役立てて参ります。

調査の対象

都道府県及び指定都市教育委員会の指導主事を対象に行います。

入力方法

設問をお読みいただき、該当する所に記入又は○をお付けください。

- ①  水色のセルには数字、文字を入力します。
- ②  緑色のセルは、セルを選択し、プルダウンメニューから選択肢を選ぶ質問です。各質問ともに複数の選択が可能な質問です。
- ③  灰色のセルは、選んだ選択肢によっては入力が可能になります。入力前に、必要な選択肢を選んでください。
- ④  自動で計算され数値が入力されます。
- ⑤  各ページにあるボタンをクリックすると、次の質問へとジャンプします。各ページの入力漏れがないかどうかを確認した上で、クリックしてください。

実施上の配慮

- 回答に要する時間は、15～20分程度です。本調査は、決して強制するものではありません。任意で回答をお願いします。回答しないことで、不利になることは一切ありません。回答後であっても回答の取消・撤回をいたします。
- 御回答いただいた内容は、本研究の目的の他に、全国の特別支援教育の指導者養成や各地域の特別支援教育の発展・充実のために、本研究所の研究や研修にも活用させていただく場合があります。その際、回答者に関する情報や個人が特定される情報については[@
- 本調査の成果は、研究成果報告書に記載し本研究所のホームページで広く発信するほか、学会等でも公表いたしますが、個人・自治体が特定できるような形で結果を公表しないことをお約束いたします。

提出方法

完成した回答は、メールに添付し、教育課程研究チームアンケート回収担当
(v-kaitou-katei-sv@nise.go.jp)までお送りください。

なお、ファイル名の【教育委員会】部分に、自治体名を入力してからお送りください。

提出期限は、令和3年9月30日（木）となります。

本研究の趣旨を御理解の上、御協力をよろしくお願いします。

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
教育課程チーム 研究代表 吉川 知夫
【本件担当】 副代表 北川 貴章

ここをクリックして
I に移動

I 【全員回答】貴教育委員会について質問します。

1 自治体名を御記入ください。

	教育委員会
--	-------

2 本調査の回答内容について確認が必要になった時の連絡先を御記入ください。

所属部署名	
お名前	
電話番号	
電子メールアドレス	

II 貴教育委員会管下の特別支援学校のうち、**知的障害のある児童生徒を対象にした指導の形態である「各教科等を合わせた指導」**(例えば、生活単元学習や作業学習等)を実施する学校に対して、教育委員会へ提出をする教育課程届や年間指導計画等において、次の事項に関する記載の状況や方法についてお答えください。

1-1 【全員回答】各教科等を合わせた指導の中で取り扱われる各教科、道徳科、外国語活動(小学部の場合)、特別活動並びに自立活動の授業時数の内訳を算出するようになっていませんか。当てはまる方に○を付けてください。

回答欄(N=57)	選択肢	
33.3%	算出している	→設問1-2へ
66.7%	算出していない	→次ページ設問2へ

1-2 【1-1で「算出している」を選んだ方】

算出した内訳の時数を各教科等の年間授業時数部分に含めて記載するようにしていますか。

当てはまる方に○を付けてください。

(各教科等の年間指導時数に記載するとは、例えば、生活単元学習の中で国語を年間50単位時間扱い、それとは別に教科別の指導として国語を60単位時間指導する場合、国語科の年間指導時数の欄に110単位時間(50単位時間+60単位時間)と記載することを指しています。)

回答欄(N=57)	選択肢
全体の29.8%	記載する
全体の3.8%	記載しない

2 【全員回答】各教科等を合わせた指導ごと(遊びの指導、生活単元学習などそれぞれに関して)の年間授業時数を記載する欄は設けていますか。当てはまる方に○を付けてください。

回答欄(N=57)	選択肢
78.9%	設けている
21.1%	設けていない

3 【全員回答】各教科等を合わせた指導の中で取り扱われる各教科、道徳科、外国語活動(小学部の場合)、特別活動並びに自立活動の目標を年間指導計画等に明記し、教育委員会に提出することになっていますか。当てはまる方に○を付けてください。

回答欄(N=57)	選択肢
19.3%	提出する
80.7%	提出しない

4 【全員回答】各教科等を合わせた指導の中で取り扱われる各教科、道徳科、外国語活動(小学部の場合)、特別活動並びに自立活動の内容を年間指導計画等に明記し、教育委員会に提出することになっていますか。当てはまる方に○を付けてください。

回答欄(N=57)	選択肢
19.6%	提出する
80.7%	提出しない

ここをクリックして
次の項目に移動

Ⅲ 【全員回答】知的障害特別支援学校の各教科において、各特別支援学校が育成を目指す資質・能力の三つの柱を観点とした学習評価の円滑な実施に向けて、貴教育委員会の昨年度（令和2年度）又は今年度の取組で該当するもの全てに○を付けてください。（複数回答可）

回答欄(N=57)	選択肢
63.2%	指導要録の書式の改訂
31.6%	学習評価に関する研究
47.4%	学習評価に関する参考となる資料の作成
22.8%	具体的な事例収集と学校への提示
17.5%	取組を検討中
26.3%	その他 （ ）

質問は以上になります。記入漏れがないか、再度確認をお願いします。
ご協力いただき、ありがとうございました。

本調査に御協力いただく特別支援学校教務主任の先生へ

平素より国立特別支援教育総合研究所の事業の実施に当たり、御理解、御協力くださいます。誠にありがとうございます。

研究の目的および意義

研究所教育課程研究チームでは、新学習指導要領に基づいた教育課程の完全実施にともない、各学校での**小学部及び中学部**教育課程の編成や学習指導の改善・充実に資するため令和3年9月8日より9月30日までの期間で、「特別支援教育に係る教育課程の編成・実施状況に関する調査」を行っております。

目的は、**特別支援学校小学部及び中学部**教育課程の編成・実施に関する実態把握です。

学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施等に関する全国的な状況を経年比較し、将来の学習指導要領の改訂に資する知見の提供に努めて参ります。あわせて、教育課程の改善に取り組む学校と協働した事例研究に取り組み、各学校での教育課程の編成や学習指導の充実に資する知見の提供に努めて参ります。

調査の対象

各特別支援学校の教務主任を対象に行います。

入力方法

各シートの入力方法は、以下の通りです。令和3年5月1日時点の状況について御回答ください。

- ①  水色のセルには数字、文字を入力します。
- ②  緑色のセルは、セルを選択し、プルダウンメニューから選択肢を選ぶ質問です。各質問ともに複数の選択が可能な質問です。
- ③  灰色のセルは、選んだ選択肢によっては入力が可能になります。入力前に、必要な選択肢を選んでください。
- ④  自動で計算され数値が入力されます。
- ⑤  各ページにあるボタンをクリックすると、次の質問へとジャンプします。各ページの入力漏れがないかどうかを確認した上で、クリックしてください。

実施上の配慮

回答に要する時間は、30分程度です。本調査は、決して強制するものではありません。回答は任意になります。回答しないことで、不利になることは一切ありません。回答後であっても回答の取消・撤回をいたします。

教育委員会に届け出ている、教育課程届等の資料をお手元にご用意してから回答を始めてください。

回答の結果は、回答して頂いた各校の状況を反映した大切な情報です。回収後は、所内の規定に基づいてデータを管理します。

御回答いただいた内容は、本研究の目的の他に、全国の特別支援教育の指導者養成や各地域の特別支援教育の発展・充実のために、本研究所の研究や研修にも活用させていただく場合があります。その際、回答者に関する情報や個人が特定される情報については、厳重に管理した環境で取り扱います。

回答の結果は、大切に保管します。研究終了後には、研究所の規定に基づき適切に破棄します。

研究成果報告書に記載し本研究所のホームページで広く発信するほか、学会等でも公表いたしますが、個人・学校が特定できるような形で結果を公表しないことをお約束いたします。

提出方法

完成した回答は、メールに添付し、教育課程研究チームアンケート回収担当
(v-kaitou-katei-te@nise.go.jp)までお送りください。

なお、ファイル名の【学校名】部分に、学校名を入力してからお送りください。

提出期限は、令和3年9月30日（木）となります。

本調査の回答にあたっては、30分程度の時間を要しますが、回答前に校内の基礎データの整理、回答内容の確認等に相応の時間を要し、校内の先生方からお力を頂く内容となっております。

本研究の趣旨を御理解の上、御協力をよろしくお願いします。

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
教育課程チーム 研究代表 吉川 知夫
【本件担当】 副代表 北川 貴章

ここをクリックして
I に移動

I 貴校について質問します。

1. 貴校が所在する都道府県名を選択してください。

2. 学校名を教えてください

学校名		立		学校・学園
-----	--	---	--	-------

3. 貴校の障害種をお答えください。複数障害種のある学校の場合は、**依頼文に記してある本調査の対象となっている部門の障害種を選択してください。**

①48校 ②65校 ③264校

障害種の内訳：①視覚障害

②聴覚障害

③知的障害

④116校 ⑤51校

④肢体不自由

⑤病弱

4. 在籍児童生徒数をお答えください。

(令和3年5月1日現在の人数で回答をお願いします。)

小学部	平均 46.5	人
-----	---------	---

このうち小学校学習指導要領に準ずる教育課程で学ぶ児童数

平均 7.5	人
--------	---

*0人を除いて算出

中学部	平均 30.4	人
-----	---------	---

このうち中学校学習指導要領に準ずる教育課程で学ぶ生徒数

平均 6.1	人
--------	---

*0人を除いて算出

5. 本調査の回答内容について確認が必要になった時の連絡先を教えてください。

お名前	
電話番号	
電子メールアドレス	

ここをクリックして
Ⅱに移動

- II 貴校の小学校及び中学校学習指導要領に準ずる教育課程(以下、準ずる教育課程)について質問します。**知的障害教育部門**の場合は、質問1は飛ばし、次の項目(シート)へ進んでください。

1. 貴校の「準ずる教育課程」の今年度の小学部第3学年・第6学年、中学部第3学年の各教科等の年間授業時数についてお答えください。

【留意事項】

- * 単位時間数は、コマ数ではなく、**教育委員会に届け出ている単位時間を記入してください。**
 * 1単位時間は、小学部45分、中学部50分として計算してください。総授業時数は、小学部第3学年が980単位時間、小学部第6学年及び中学部第3学年が1,015単位時間、が標準となっていますので、入力の際ご留意ください。

<小学部第3学年>

【中央値】

			視覚	聴覚	肢体	病弱
国語		単位時間	245.0	245.0	245.0	245.0
社会		単位時間	70.0	70.0	70.0	70.0
算数		単位時間	175.0	175.0	175.0	175.0
理科		単位時間	90.0	90.0	90.0	90.0
音楽		単位時間	60.0	45.0	60.0	60.0
図画工作		単位時間	57.5	60.0	60.0	60.0
体育		単位時間	95.0	100.0	70.0	70.0
特別の教科 道徳		単位時間	35.0	35.0	35.0	35.0
外国語活動		単位時間	35.0	35.0	35.0	35.0
総合的な学習の時間		単位時間	40.0	55.0	60.0	70.0
特別活動		単位時間	35.0	35.0	35.0	35.0
自立活動		単位時間	70.0	70.0	75.0	70.0
総授業時数	0	単位時間	(n=42)	(n=62)	(n=87)	(n=48)

<小学部第6学年>

【中央値】

			視覚	聴覚	肢体	病弱
国語		単位時間	175.0	175.0	175.0	175.0
社会		単位時間	105.0	105.0	105.0	105.0
算数		単位時間	175.0	175.0	175.0	175.0
理科		単位時間	105.0	105.0	105.0	105.0
音楽		単位時間	50.0	35.0	50.0	50.0
図画工作		単位時間	50.0	50.0	50.0	50.0
家庭		単位時間	53.0	52.8	50.0	55.0
体育		単位時間	87.3	86.0	55.0	70.0
外国語		単位時間	70.0	70.0	70.0	70.0
特別の教科 道徳		単位時間	35.0	35.0	35.0	35.0
総合的な学習の時間		単位時間	38.5	51.3	52.8	63.5
特別活動		単位時間	35.0	35.0	35.0	35.0
自立活動		単位時間	70.0	70.0	72.5	70.0
総授業時数	0	単位時間	(n=44)	(n=60)	(n=86)	(n=48)

＜中学部第3学年＞

【中央値】

			視覚	聴覚	肢体	病弱
国語		単位時間	105.0	105.0	105.0	105.0
社会		単位時間	140.0	140.0	140.0	140.0
数学		単位時間	140.0	140.0	140.0	140.0
理科		単位時間	140.0	140.0	140.0	140.0
音楽		単位時間	35.0	35.0	35.0	35.0
美術		単位時間	35.0	35.0	35.0	35.0
保健体育		単位時間	105.0	105.0	70.0	90.0
技術・家庭		単位時間	35.0	35.0	35.0	35.0
外国語		単位時間	140.0	140.0	140.0	140.0
特別の教科 道徳		単位時間	35.0	35.0	35.0	35.0
総合的な学習の時間		単位時間	36.0	52.5	50.0	70.0
特別活動		単位時間	35.0	35.0	35.0	35.0
自立活動		単位時間	37.5	35.0	70.0	35.0
総授業時数	0	単位時間	(n=44)	(n=53)	(n=91)	(n=43)

ここをクリックして
次の項目に移動

【「知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程」及び「自立活動を主とする教育課程」】

貴校の「知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程」及び「自立活動を主とする教育課程」について質問します。準ずる教育課程のみの設置校は2～4を飛ばし、次の項目へ進んでください。
なおここでいう「自立活動を主とする教育課程」とは、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章総則の「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」に示されている規定を用いて、自立活動を主として編成した教育課程とします。

2. 貴校の「知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程」及び「自立活動を主とする教育課程」の小学部第3学年・第6学年及び中学部第3学年の年間授業時数について、お答えください。

なお、児童生徒の実態に合わせて複数の教育課程を編成している場合は、**在籍している児童生徒が一番多い教育課程を選んでお答えください。**

【留意事項】

- * ここで示す各教科は、特別支援学校学習指導要領に示されている「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」です。
- * 単位時間数は、コマ数ではなく、**教育委員会に届け出ている単位時間**を記入してください。
- * 小学部の1単位時間は、45分として計算してください。また、総授業時数は、第3学年が980単位時間、第6学年が1,015単位時間が標準となっていますので、入力の際ご注意ください。
- * 中学部の1単位時間は、50分として計算してください。また、総授業時数は、第3学年が1,015単位時間が標準となっていますので、入力の際ご注意ください。
- * 該当がない場合には「0」を入力してください。

0を除いた中央値

2-1. 【知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程】

	小学部第3学年		小学部第6学年		(小3n)	(小6n)
生活	210.0	単位時間	210.0	単位時間	n=247	n=250
国語	105.0	単位時間	105.0	単位時間	n=429	n=430
算数	90.5	単位時間	105.0	単位時間	n=426	n=428
音楽	70.0	単位時間	70.0	単位時間	n=447	n=452
図画工作	70.0	単位時間	70.0	単位時間	n=410	n=425
体育	90.0	単位時間	92.5	単位時間	n=447	n=451
特別の教科 道徳	35.0	単位時間	35.0	単位時間	n=248	n=261
外国語活動	35.0	単位時間	35.0	単位時間	n=64	n=89
特別活動	35.0	単位時間	35.0	単位時間	n=385	n=398
自立活動	140.0	単位時間	140.0	単位時間	n=403	n=403
総授業時数		単位時間		単位時間		
標準総授業時数		単位時間		単位時間		



次ページへ進む

各教科等を合わせた指導を行っている学校のみお答えください。
各教科等を合わせた指導の形態で行っている授業時数をお答えください。

0を除いた中央値

	小学部第3学年		小学部第6学年	
日常生活の指導	335.0	単位時間(n=380)	323.0	単位時間(n=397)
生活単元学習	164.5	単位時間(n=361)	175.0	単位時間(n=385)
遊びの指導	70.0	単位時間(n=147)	70.0	単位時間(n=107)
作業学習	36.0	単位時間(n=1)	42.5	単位時間(n=2)
その他(名称:)		単位時間		単位時間
その他(名称:)		単位時間		単位時間
その他(名称:)		単位時間		単位時間

0を除いた中央値

	中学部第3学年	
国語	105.0	単位時間 n=447
社会	70.0	単位時間 n=261
数学	100.0	単位時間 n=445
理科	58.7	単位時間 n=258
音楽	70.0	単位時間 n=457
美術	63.0	単位時間 n=439
保健体育	105.0	単位時間 n=457
職業・家庭	72.0	単位時間 n=321
外国語	35.0	単位時間 n=172
特別の教科 道徳	35.0	単位時間 n=274
総合的な学習の時間	35.0	単位時間 n=439
特別活動	35.0	単位時間 n=426
自立活動	117.0	単位時間 n=398
総授業時数		単位時間
標準総授業時数		単位時間

各教科等を合わせた指導を行っている学校のみお答えください。
各教科等を合わせた指導の形態で行っている授業時数をお答えください。

0を除いた中央値

	中学部第3学年	
日常生活の指導	210.0	単位時間 n=376
生活単元学習	128.5	単位時間 n=390
遊びの指導	140.0	単位時間 n=10
作業学習	140.0	単位時間 n=345
その他(名称:)		単位時間
その他(名称:)		単位時間
その他(名称:)		単位時間

2-2. 2-1で回答した教育課程で学ぶ児童生徒が、**今年度主に使用している教科書(過去に採択した教科書も含む)**についてお答えください。

【選択肢】

①文部科学省著作教科書(☆本) ②一般図書 ③文部科学省著作教科書(☆本)と一般図書

(n=544)	小学部第3学年	小学部第6学年	中学部第3学年
国語	①21.3%②42.3%③15.6%	①18.0%②42.5%③18.0%	①29.2%②27.8%③23.9%
算数・数学	①22.2%②41.2%③15.6%	①18.6%②41.7%③18.4%	①28.5%②29.2%③23.2%
音楽	①26.1%②38.2%③11.8%	①23.3%②38.2%③13.8%	①33.3%②26.5%③14.7%

2-3. 【自立活動を主とする教育課程】

0を除いた中央値

	小学部第3学年		小学部第6学年		(小3 n)	(小6 n)
生活	140.0	単位時間	140.0	単位時間	n=128	n=129
国語	70.0	単位時間	70.0	単位時間	n=155	n=156
算数	36.0	単位時間	46.5	単位時間	n=147	n=150
音楽	70.0	単位時間	70.0	単位時間	n=228	n=228
図画工作	36.0	単位時間	40.0	単位時間	n=187	n=190
体育	66.1	単位時間	69.0	単位時間	n=175	n=179
特別の教科 道徳	35.0	単位時間	35.0	単位時間	n=135	n=138
外国語活動	35.0	単位時間	35.0	単位時間	n=19	n=20
特別活動	35.0	単位時間	35.0	単位時間	n=230	n=234
自立活動	420.0	単位時間	455.0	単位時間	n=282	n=285
総授業時数		単位時間		単位時間		
標準総授業時数		単位時間		単位時間		



各教科等を合わせた指導を行っている学校のみお答えください。
各教科等を合わせた指導の形態で行っている授業時数をお答えください。

0を除いた中央値

	小学部第3学年		小学部第6学年	
日常生活の指導	331.3	単位時間(n=226)	342.0	単位時間(n=227)
生活単元学習	106.5	単位時間(n=154)	127.0	単位時間(n=162)
遊びの指導	78.0	単位時間(n=88)	70.0	単位時間(n=70)
作業学習	36.0	単位時間(n=1)	35.0	単位時間(n=1)
その他(名称:)		単位時間		単位時間
その他(名称:)		単位時間		単位時間
その他(名称:)		単位時間		単位時間

	中学部第3学年	
国語	70.0	単位時間 n=170
社会	42.5	単位時間 n=122
数学	58.8	単位時間 n=161
理科	35.0	単位時間 n=117
音楽	70.0	単位時間 n=240
美術	41.7	単位時間 n=206
保健体育	70.0	単位時間 n=199
職業・家庭	58.5	単位時間 n=126
外国語	35.0	単位時間 n=45
特別の教科 道徳	35.0	単位時間 n=147
総合的な学習の時間	35.0	単位時間 n=158
特別活動	35.0	単位時間 n=249
自立活動	428.0	単位時間 n=283
総授業時数		単位時間
標準総授業時数		単位時間

0を除いた中央値



各教科等を合わせた指導を行っている学校のみお答えください。
各教科等を合わせた指導の形態で行っている授業時数をお答えください。

	中学部第3学年	
日常生活の指導	282.0	単位時間 n=229
生活単元学習	124.5	単位時間 n=196
遊びの指導	63.0	単位時間 n=4
作業学習	105.0	単位時間 n=91
その他(名称:)		単位時間
その他(名称:)		単位時間
その他(名称:)		単位時間

2-4. 2-3で回答した教育課程で学ぶ児童生徒が、**今年度主に使用している教科書(過去に採択した教科書も含む)**についてお答えください。

【選択肢】

①文部科学省著作教科書(☆本) ②一般図書 ③文部科学省著作教科書(☆本)と一般図書

(n=544)	小学部第3学年	小学部第6学年	中学部第3学年
国語	①4.0%②41.9%③3.5%	①4.0%②41.9%③3.9%	①5.3%②40.3%③4.0%
算数・数学	①4.2%②41.4%③3.3%	①4.2%②41.4%③3.7%	①5.1%②39.7%③3.7%
音楽	①10.8%②32.9%③4.6%	①9.4%②34.6%③4.2%	①12.1%②32.2%③5.0%

3. 新学習指導要領では、各教科等を合わせて指導を行う場合、指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として、特別支援学校学習指導要領に示されている各教科、道徳科、特別活動及び自立活動の内容を基に具体的に指導内容を設定したり、授業時数を適切に定めたりするように示されています。貴校の取組状況についてお答えください(複数回答可)。なお、各教科等を合わせた指導を行っていない場合は、⑤を選択してください。

(n=544)	選択肢
50.0%	①各教科や領域との時間数の関係が教育委員会へ提出する教育課程の届け出で、明確になっている
51.1%	②年間指導計画や単元ごとの指導計画に記載している
21.5%	③検討中である
6.1%	④その他()
4.4%	⑤各教科等を合わせて指導を行っていない

4. 知的障害特別支援学校の教科の学習評価の円滑な実施に向けた取組について、昨年度(令和2年度)又は今年度の貴校の取り組み状況について当てはまるもの全てに○を付けてください。(複数回答可)

(n=544)	選択肢
41.5%	①評価規準や評価方法を事前に教師同士で検討し明確化する
21.7%	②校内で評価の実践事例を蓄積して共有する
26.1%	③評価結果の検討を通じて評価に関する教師の力量の向上を図る
24.8%	④学習評価を検討するために各教科の担当者が集まって検討する教科会等の組織編成
25.7%	⑤単元や題材などの内容や時間のまとまりごとに学習評価するために評価場面の精選
3.5%	⑥学習評価の方針を事前に児童生徒と共有する機会を設けた
36.6%	⑦新学習指導要領の理念を踏まえた学習評価に関する研修会の実施
18.2%	⑧学習評価をテーマ、キーワードにした学校研究の実施
47.2%	⑨通知表の書式や作成システムの見直し・改善
55.7%	⑩個別の指導計画の書式や作成システムの見直し・改善
50.9%	⑪年間指導計画や単元指導計画の書式や作成システムの見直し・改善
3.1%	⑫その他()

ここをクリックして
次の項目に移動

貴校の自立活動の指導についてお聞きします。

5. 貴校の小学部・中学部において、自立活動の時間における指導はどのように設定されていますか。
各課程、当てはまるものをそれぞれ一つ選んで○を付けてください。

教育課程	回答(n=257)	選択肢
● 準ずる教育課程 (質問1で回答した学級)	3.5%	① 帯時間で設定(月～金まで同時間帯で設けている)
	68.5%	② 週時程の中で授業のコマとして設定
	13.2%	③ 帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定
	2.7%	④ その他 ()

教育課程	回答(n=492)	選択肢
● 知的障害特別支援学校の 教科を中心として編成した教 育課程 (質問2-1で回答した学級 の教育課程)	9.3%	① 帯時間で設定(月～金まで同時間帯で設けている)
	40.2%	② 週時程の中で授業のコマとして設定
	23.0%	③ 帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定
	12.6%	④ コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている
	8.5%	⑤ その他 ()

教育課程	回答(n=456)	選択肢
● 自立活動を主とした教育 課程 (質問2-3で回答した学級 の教育課程)	9.2%	① 帯時間で設定(月～金まで同時間帯で設けている)
	43.2%	② 週時程の中で授業のコマとして設定
	16.4%	③ 帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定
	21.1%	④ コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている
	5.0%	⑤ その他 ()

6. 貴校の小学部・中学部で、自立活動の個別の指導計画の作成において、指導すべき課題を明確にして指導
目標及び指導内容を設定するために、取り組まれていること全てに○を付けてください。(複数回答可)

回答(n=544)	選択肢
93.8%	① 学級や学年などの教員間での話し合い
58.3%	② 校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家の参画
52.9%	③ 実態把握シートや課題関連図の作成・活用
69.9%	④ 個別の指導計画の書式や記載内容の工夫
43.2%	⑤ 指導記録の活用
27.0%	⑥ 記録や評価方法の工夫
45.6%	⑦ 諸検査の実施
33.1%	⑧ 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に掲載されている流れ図の活用
28.5%	⑨ 手引きやマニュアルの作成
55.5%	⑩ 研修の実施
20.0%	⑪ 管理職の参画
2.4%	⑫ その他 ()

7. 貴校の小学部・中学部で、自立活動の指導の評価方法の工夫について取り組まれていること全てに○を付けてください。(複数回答可)

回答(n=544)	選択肢
91.7%	①学級や学年などの教員間での話し合い
48.3%	②校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家の参画
31.1%	③チェックリストや課題関連図の作成・活用
59.7%	④個別の指導計画の書式や記載内容の工夫
43.4%	⑤指導記録の工夫・活用
27.2%	⑥評価項目や評価する観点の明確化
30.9%	⑦諸検査の実施
61.8%	⑧指導目標や指導内容の明確化
16.9%	⑨手引きやマニュアルの作成
39.0%	⑩研修の実施
18.2%	⑪管理職の参画
18.8%	⑫児童生徒の実態に応じた自己評価の実施
1.5%	⑬その他 ()

ここをクリックして
次の項目に移動

貴校の個別の指導計画についてお聞きします。

8. カリキュラム・マネジメントにおいて、個別の指導計画の実施状況の評価と改善について、教育課程の評価と改善につなげることが求められています。個別の指導計画作成・評価を踏まえたカリキュラム・マネジメントを実施する上で特に課題と思われる事項について 3 つまで○ を付けて選んでお答えください。課題がない場合は、⑨を選択してください。

【留意事項】

ここでいう個別の指導計画は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第 1 章総則第 3 節の 3 の (3) に示されているものです。

回答(n=544)	選択肢
45.0%	①個別の指導計画の評価・改善を踏まえたカリキュラム・マネジメントを実施するためのシステムが構築できていない
21.5%	②個別の指導計画の評価に教員間でばらつきがあり、改善を行うことが難しい
24.4%	③同じクラスに在籍する他児童生徒との実態差への対応が難しい
33.3%	④自立活動の個別の指導計画と、各教科等の個別の指導計画との関連性が不明確
27.9%	⑤個別の指導計画作成・評価に関する教員の専門性が不足している
47.8%	⑥カリキュラム・マネジメントに関する教員の専門性が不足している
24.4%	⑦作成した個別の指導計画を日々の授業に活用しきれていない
4.4%	⑧その他 ()
2.4%	⑨課題は特になし

質問は以上になります。記入漏れがないか、再度確認をお願いします。
ご協力いただき、ありがとうございました。

本調査に御協力いただく特別支援学校教務主任の先生へ

平素より国立特別支援教育総合研究所の事業の実施に当たり、御理解、御協力くださいまして誠にありがとうございます。

研究の目的および意義

研究所教育課程研究チームでは、新学習指導要領に基づいた、各学校での**高等部普通科**教育課程の編成や学習指導の改善・充実を支援するために令和4年7月より9月までの期間で、「特別支援教育に係る教育課程の編成・実施状況に関する調査」を行っております。

目的は、**特別支援学校高等部普通科**教育課程の編成・実施に関する実態把握です。

学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施等に関する全国的な状況を経年比較し、将来の学習指導要領の改訂に資する知見の提供に努めて参ります。あわせて、教育課程の改善に取り組む学校と協働した事例研究に取り組み、各学校での教育課程の編成や学習指導の充実に資する知見の提供に努めて参ります。

調査の対象

各特別支援学校の教務主任を対象に行います。

入力方法

各シートの入力方法は、以下の通りです。令和4年5月1日時点の状況について御回答ください。

- ①  水色のセルには数字、文字を入力します。
- ②  緑色のセルは、セルを選択し、プルダウンメニューから選択肢を選ぶ質問です。各質問ともに複数の選択が可能な質問です。
- ③  灰色のセルは、選んだ選択肢によっては入力が可能になります。入力前に、必要な選択肢を選んでください。
- ④  自動で計算され数値が入力されます。

実施上の配慮

回答に要する時間は、30～40分程度です。本調査は、決して強制されるものではありません。皆さんの自由な意思で回答することを保証しています。回答しないことで、不利益となることは一切ありません。回答後であっても回答の取消・撤回を保証いたします。その場合は、担当者あてにメールで連絡をお願いします。

教育委員会に届け出ている、教育課程届をお手元にご用意してから回答を始めてください。

回答の結果は、回答して頂いた各校の状況を反映した大切な情報です。回収後は、どの学校の回答か分からない形にデータを整理し直し、管理します。

回答の結果は、大切に保管します。研究終了後には、研究所の規定に基づき適切に破棄します。

本調査の成果は、研究所セミナーや学会等にて公表いたしますが、個人・学校が特定できるような形で結果を公表しないことをお約束いたします。

提出の方法

完成した回答は、メールに添付し、教育課程研究チームアンケート回収担当(v-katei2022@nise.go.jp)までお送りください。なお、ファイル名の【学校名】部分に、学校名を入力してからお送りください。

提出期限は、**令和4年9月9日(金)**となります。

本調査の回答に当たっては、校内の基礎データの整理、回答内容の確認等に相応の時間を要し、校内の先生方からお力を頂く内容となっております。

本研究の趣旨を御理解の上、御協力をよろしくお願いします。

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所
教育課程研究チーム 研究代表 吉川 知夫

【本件担当】 副代表 北川 貴章

I 貴校について質問します。

1 貴自治体が所在する都道府県名を選択してください。

--

2 学校名を教えてください

学校名		立		学校・学園
-----	--	---	--	-------

3 貴校の障害種をお答えください。複数障害種のある学校の場合は、本調査の対象となっている部門の障害種を選択してください。

①34校 ②41校 ③251校

障害種の内訳: ①視覚障害 ②聴覚障害 ③知的障害

④114校 ⑤41校

④肢体不自由 ⑤病弱

4 高等部普通科在籍生徒数をお答えください。
(令和4年5月1日現在の人数で回答をお願いします。)

高等部普通科	平均 51.5	人
--------	---------	---

このうち高等学校学習指導要領に準ずる教育課程で学ぶ生徒数

平均 6.7	人
--------	---

* 0人除いて算出

5 本調査の回答内容について確認が必要になった時の連絡先を教えてください。

お名前	
電話番号	
電子メールアドレス	

貴校の高等部普通科についてお答えください。

Ⅱ 高等学校学習指導要領に準ずる教育課程（以下、高等部準ずる教育課程）について質問します。（知的障害特別支援学校の場合は、1～2は飛ばし、3の項目へ進んでください。）

1. 貴校の令和4年度入学生の「高等部準ずる教育課程」の単位数をお答えください。類型を設ける等複数の教育課程がある場合は、在籍生徒数の一番多い類型の教育課程を選択してお答えください。なお、該当がない場合は「0」を入力してください。

【普通科】 卒業までに履修させる単位数（総数） 0 単位

類型を設けている場合：本回答で選択した類型の特色をお書きください。

項目	第1学年 (令和4年度)	第2学年 (令和5年度)	第3学年 (令和6年度)
各学科に共通する各教科・科目 (必修)	中央値 (n=181)		
各学科に共通する各教科・科目 (必修以外)	中央値 (参考値※)		
学校設定教科・科目			
専門教科・科目			
総合的な探究の時間			
特別活動			
自立活動			
小計			

項目	第1学年	第2学年	第3学年
各教科に共通する各教科・科目 (必修)	23 単位	14 単位	8 単位
総合的な探究の時間	1 単位	1 単位	1 単位
自立活動	2 単位	2 単位	2 単位

項目	3 年間
各教科に共通する各教科・科目 (必修以外)	23 単位 (n=146)
学校設定教科・科目	9 単位 (n=111)
専門教科・科目	8 単位 (n=26)
特別活動	3 単位 (n=169)

※各教科に共通する各教科・科目（必修以外）や学校設定教科・科目、専門教科・科目は全ての学校で設定する科目ではないことから、回答のあった学校数を基に、単位数の中央値を求めた。特別活動については、ホームルーム活動は年間 35 単位時間以上設定することになっているが（高等部学習指導要領第 1 章第 2 節第 2 款の 3 の(1)のウの(イ)）、単位の修得の認定は行われなかったことから、単位に換算して提出のあった回答のみ分析の対象とし、単位数の中央値を求めた。

各教科・科目（必修）のうち、学習指導要領に示されている標準単位数よりも多くの単位数を配当（増単）している、教科・科目がありましたらお答えください。（理由は複数選択可）

教科	科目名	増加後の 単位数	理由※	「その他」を選択した場合は、本欄に理由を記入してください。					
*のべ数（校）（n=129）									
国語	地 理 歴史	公民	数学	理科	保 健 体育	芸術	外国語	家庭	情報
110	82	42	112	84	23	26	62	19	32

※理由の内訳

- ①義務教育段階での学習内容の確実な定着を図る場合を含め、基礎的な知識を十分身に付けさせるための時間に充当するため
②理解の難しい科目の内容を十分習得させるための時間に充当するため
③特定の技術、技能等を反復、習熟させるための時間に充当するため ④その他（右欄へ記入）

必履修教科・科目については、「生徒の実態及び専門学科の特色等を考慮し、特に必要がある場合」のみ、学習指導要領に示されている標準単位数より少ない単位数を配当（減単）することができます。減単している各教科・科目（必履修）がありましたらお答えください。（理由は複数選択可）

教科	科目名	減じた後の 単位数	理由※	「その他」を選択した場合は、本欄に理由を記入してください。
	*のべ数（校）（n=12）			
	国語	数学	外国語	
	1	6	8	

※理由の内訳

- ①自立活動に充てるため ②基礎・基本の習得に重点を置いているため ③その他（右欄へ記入→）

2. 1で回答した普通科の学校設定教科・科目の名称と概要（設定理由）についてお答えください。なお、学校設定科目の場合は、学習指導要領に示されているどの教科に属するかお答えください。

【普通科】

学校設定教科・科目名	学校設定科目の場合 属する教科	概要（設定理由）※	「その他」を選択した場合は、本欄に理由を記入してください。
＜主な学校設定教科・科目名＞ 産業社会と人間、数学基礎、実践数学、生活数学、国語演習、小論文演習、英語演習、理科演			

※概要（設定理由）の内訳

- ①義務教育段階の学習内容の確実な定着を図るため ②発展的な学習等を実施するため
③地域に関連した事項を扱うため ④その他（右欄へ記入→）

【「知的障害特別支援学校の各教科を中心として編成した教育課程」及び「自立活動を主とする教育課程」】

貴校の令和4年度入学生の「知的障害特別支援学校の各教科を中心として編成した教育課程」及び「自立活動を主とする教育課程」について質問します。準ずる教育課程のみの設置校は3～5を飛ばし、項目6へ進んでください。なおここでいう「自立活動を主とする教育課程」とは、特別支援学校高等部学習指導要領第1章総則の「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」に示されている規定を用いて、自立活動を主として編成した教育課程とします。

3. 貴校の高等部「知的障害特別支援学校の各教科を中心として編成した教育課程」及び「自立活動を主とする教育課程」の単位時間数について、お答えください。

【留意事項】

- * ここで示す各教科は、特別支援学校学習指導要領に示されている「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の各教科」です。
- * 単位時間数は、コマ数ではなく、教育委員会に届け出ている単位時間を記入してください。
- * 1単位時間は、50分として計算してください。また、総授業時数は、各学年とも1,050単位時間が標準となっていますので、入力の際ご注意ください。
- * 該当がない場合には「0」を入力してください。

3-1【知的障害特別支援学校の各教科を中心として編成した教育課程】

* 生徒の実態に合わせて複数の教育課程（類型化等）を編成している場合は、選択している生徒（在籍している生徒）が一番多い教育課程を選んでお答えください。

普通科

科目	第1学年		0を除いた中央値
国語	70.0	単位時間	(n=438)
社会	52.5	単位時間	(n=278)
数学	70.0	単位時間	(n=436)
理科	36.0	単位時間	(n=268)
音楽	49.0	単位時間	(n=430)
美術	56.0	単位時間	(n=402)
保健体育	105.0	単位時間	(n=448)
職業	105.0	単位時間	(n=323)
家庭	70.0	単位時間	(n=343)
外国語	35.0	単位時間	(n=198)
情報	35.0	単位時間	(n=149)
特別の教科 道徳	35.0	単位時間	(n=249)
総合的な探究の時間	35.0	単位時間	(n=432)
特別活動	35.0	単位時間	(n=440)
専門教科・科目	360.5	単位時間	(n=6)
自立活動	105.0	単位時間	(n=375)
学校設定教科	70.0	単位時間	(n=23)
総授業時数		単位時間	

各教科等を合わせた指導の形態で指導を行っている学校のみお答えください。
各教科等を合わせた指導の形態で指導を行っている授業時数をお答えください。

科目	第1学年		0を除いた中央値
日常生活の指導	175.0	単位時間	(n=302)
生活単元学習	105.0	単位時間	(n=288)
作業学習	233.0	単位時間	(n=347)
その他（名称： ）		単位時間	
その他（名称： ）		単位時間	
その他（名称： ）		単位時間	

3-2 学校設定教科を設けていますか。 (n=481)

①5.4% ②87.9%

内訳: ①設けている ②設けていない

「設けている」場合は、その教科名と概要についてお答えください。

学校設定教科名	概要
＜主な学校設定教科名＞ ライフキャリア、社会生活、余暇活動、社会生活と進路、キャリアカウンセリング、からだづくり、	

3-3【自立活動を主とする教育課程】

* 生徒の実態に合わせて複数の教育課程(類型化等)を編成している場合は、**選択している生徒(在籍している生徒)が一番多い**教育課程を選んでお答えください。

普通科

科目	第1学年	
国語	70.0	単位時間 (n=167)
社会	35.0	単位時間 (n=112)
数学	49.5	単位時間 (n=158)
理科	35.0	単位時間 (n=109)
音楽	56.1	単位時間 (n=254)
美術	43.8	単位時間 (n=215)
保健体育	70.0	単位時間 (n=222)
職業	37.5	単位時間 (n=112)
家庭	35.0	単位時間 (n=127)
外国語	35.0	単位時間 (n=43)
情報	18.0	単位時間 (n=19)
特別の教科 道徳	35.0	単位時間 (n=139)
総合的な探究の時間	35.0	単位時間 (n=202)
特別活動	35.0	単位時間 (n=274)
専門教科・科目	350.0	単位時間 (n=3)
自立活動	385.0	単位時間 (n=284)
学校設定教科	314.5	単位時間 (n=6)
総授業時数		単位時間

0を除いた中央値

各教科等を合わせた指導を行っている学校のみお答えください。
各教科等を合わせた指導の形態で行っている授業時数をお答えください。

科目	第1学年	
日常生活の指導	279.5	単位時間 (n=240)
生活単元学習	140.0	単位時間 (n=202)
作業学習	140.0	単位時間 (n=126)
その他 (名称:)		単位時間
その他 (名称:)		単位時間
その他 (名称:)		単位時間

0を除いた中央値

3-4 学校設定教科を設けていますか。

(n=481)

①0.8% ②69.2%

内訳: ①設けている ②設けていない

「設けている」場合は、その教科名と概要についてお答えください。

学校設定教科名	概要
<学校設定教科名> 文化表現、日常生活の指導、奈良タイム、作業実習	

4. 新学習指導要領では、各教科等を合わせて指導を行う場合、指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として、特別支援学校学習指導要領に示されている各教科、道徳科、特別活動及び自立活動の内容を基に具体的に指導内容を設定したり、授業時数を適切に定めたりするように示されています。貴校の取組状況についてお答えください(複数回答可)。なお、各教科等を合わせた指導を行っていない場合は、⑤を選択してください。

回答(n=481)	選択肢
46.6%	①各教科や領域との時間数の関係が教育委員会へ提出する教育課程の届け出で、明確になっている。
52.6%	②年間指導計画や単元ごとの指導計画に記載している。
20.4%	③検討中である。
5.8%	④その他 ()
6.4%	⑤各教科等を合わせて指導を行っていない。

5. 知的障害特別支援学校の教科の学習評価の円滑な実施に向けた取組について、昨年度(令和3年度)又は今年度の貴校の取り組み状況について当てはまるもの全てに○を付けてください。(複数回答可)

回答(n=481)	選択肢
43.5%	①評価規準や評価方法を事前に教師同士で検討・明確化
29.9%	②校内で評価の実践事例の蓄積・共有
24.1%	③評価結果の検討を通じて評価に関する教師の力量の向上
29.5%	④学習評価を検討するために各教科の担当者が集まって検討する教科会等の組織編成
24.5%	⑤単元や題材などの内容や時間のまとまりごとに学習評価するために評価場面の精選
7.3%	⑥学習評価の方針を事前に生徒と共有する機会の設定
36.0%	⑦新学習指導要領の理念を踏まえた学習評価に関する研修会の実施
18.5%	⑧学習評価をテーマ、キーワードにした学校研究の実施
47.8%	⑨通知表の書式や作成システムの見直し・改善
63.0%	⑩個別の指導計画の書式や作成システムの見直し・改善
55.5%	⑪年間指導計画や単元指導計画の書式や作成システムの見直し・改善
49.7%	⑫評価を踏まえた授業改善
2.3%	⑬その他 ()
0.8%	⑭特になし

自立活動について質問します。

6. 貴校の高等部において、自立活動の時間における指導はどのように設定されていますか。

【高等部】

教育課程	回答(n=181)	選択肢
● 準ずる教育課程【普通科】 (質問1で回答した教育課程)	5.5%	① 帯時間で設定 (月～金まで同時間帯で設けている)
	86.2%	② 週時程の中で授業のコマとして設定
	7.2%	③ 帯時間と週時程の中で授業のコマの両方が設定
	0.6%	④ その他 ()

教育課程	回答(n=456)	選択肢
● 知的障害特別支援学校の 各教科を中心として編成した 教育課程 (質問3-1で回答した学級の教育課程)	9.2%	① 帯時間で設定(月～金まで同時間帯で設けている)
	43.2%	② 週時程の中で授業のコマとして設定
	16.4%	③ 帯時間と週時程の中で授業のコマの両方が設定
	21.1%	④ コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で実施
	5.0%	⑤ その他 ()

教育課程	回答(n=295)	選択肢
● 自立活動を主とした教育 課程 (質問3-3で回答した学級の教育課程)	18.3%	① 帯時間で設定(月～金まで同時間帯で設けている)
	30.2%	② 週時程の中で授業のコマとして設定
	41.7%	③ 帯時間と週時程の中で授業のコマの両方が設定
	2.0%	④ コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で実施
	2.0%	⑤ その他 ()

7. 貴校の高等部で、自立活動の個別の指導計画の作成において、指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するために、取り組まれていること全てに○を付けてください。(複数回答可)

回答(n=481)	選択肢
91.5%	① 学級や学年などの教員間での話し合い
46.4%	② 校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画
33.3%	③ 外部専門家の参画
18.7%	④ 管理職の参画
34.3%	⑤ 諸検査の実施
31.6%	⑥ 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に掲載されている流れ図の活用
46.6%	⑦ 実態把握シートや課題関連図の作成・活用
60.5%	⑧ 個別の指導計画の書式や記載内容の工夫
37.0%	⑨ 指導記録の活用
24.1%	⑩ 記録や評価方法の工夫
49.3%	⑪ 研修の実施
27.0%	⑫ 手引きやマニュアルの作成
3.7%	⑬ その他 ()
0.6%	⑭ 特になし

8. 貴校の高等部で、自立活動の指導の評価方法の工夫について取り組まれていること全てに○を付けてください。（複数回答可）

回答(n=481)	選択肢
91.1%	①学級や学年などの教員間での話し合い
37.6%	②校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画
19.1%	③外部専門家の参画
18.7%	④管理職の参画
26.8%	⑤チェックリストや課題関連図の作成・活用
39.9%	⑥指導記録の工夫・活用
51.6%	⑦個別の指導計画の書式や記載内容の工夫
20.8%	⑧諸検査の実施
31.2%	⑨研修の実施
24.7%	⑩評価項目や評価する観点の明確化
58.8%	⑪指導目標や指導内容の明確化
23.5%	⑫生徒の実態に応じた自己評価の実施
17.3%	⑬手引きやマニュアルの作成
0.6%	⑭その他（ ）
1.2%	⑮特になし

9. 貴校の高等部に中学校から今年度入学してきた生徒のうち、中学校や保護者からの個別の教育支援計画及び個別の指導計画の引継ぎ状況についてお答えください。

個別の教育支援計画の引継ぎ状況についてお答えください。

回答(n=481)	選択肢
16.4%	①中学校からの入学者なし。
67.6%	②中学校や保護者から全員分の引継ぎがあった。
15.6%	③一部の生徒について引継ぎがなかった。

一部の生徒から引継ぎがなかった場合、その理由についてお答えください。（複数回答可）

回答(n=75)	選択肢
25.3%	①中学校に依頼したが提出がなかった。
58.7%	②中学校では通常の学級に在籍しており作成されていなかった。
1.3%	③保護者から同意が得られなかった。
20.0%	④その他（ ）

個別の指導計画の引継ぎ状況についてお答えください。

回答(n=481)	選択肢
15.8%	①中学校からの入学者なし。
57.8%	②中学校や保護者から全員分の引継ぎがあった。
25.2%	③一部の生徒について引継ぎがなかった。

一部の生徒から引継ぎがなかった場合、その理由についてお答えください。（複数回答可）

回答(n=121)	選択肢
23.1%	①中学校に依頼したが提出がなかった。
43.0%	②中学校では通常の学級に在籍しており作成されていなかった。
0.8%	③保護者から同意が得られなかった。
38.0%	④その他（ ）

10. 新学習指導要領では、カリキュラム・マネジメントにおいて、個別の指導計画の実施状況の評価と改善について、教育課程の評価と改善につなげることが求められています。個別の指導計画作成・評価を踏まえたカリキュラム・マネジメントを実施する上で特に課題と思われる事項について3つまで○を付けて選んでお答えください。課題がない場合は、⑨を選択してください。

【留意事項】

ここでいう個別の指導計画は、特別支援学校高等部学習指導要領第2款の3の(5)のイに示されているものです。

回答(n=481)	選択肢
47.8%	①個別の指導計画の評価・改善を踏まえたカリキュラム・マネジメントを実施するためのシステムが構築できていない。
22.0%	②個別の指導計画の評価に教員間でばらつきがあり、改善を行うことが難しい。
23.3%	③同じクラスに在籍する他生徒との実態差への対応が難しい。
26.6%	④自立活動の個別の指導計画と、各教科等の個別の指導計画との関連性が不明確である。
25.2%	⑤個別の指導計画作成・評価に関する教員の専門性が不足している。
50.1%	⑥カリキュラム・マネジメントに関する教員の専門性が不足している。
24.5%	⑦作成した個別の指導計画を日々の授業に活用しきれていない。
3.5%	⑧その他（ ）
3.5%	⑨課題は特になし。

11. 新学習指導要領に基づいて編成される高等部教育課程や他学部も含めた学校全体の教育課程の編成・実施・評価・改善に係る取り組みの過程で生じている課題がありましたらお書きください。

高等部 (n=278)	<主な内容> ・生徒増加に伴う教室・施設不足で実施したい内容の一部が実施できない。 ・生徒数減少が顕著になりつつあるため、ニーズに応じた選択肢が提供できなくなっている。 ・本校高等部は、職業教育を中心とした教育課程を編成しており、2年次より2類型4系にわかれて学習している。また、大学等進学者にも対応できるよう、選択科目を豊富に設置している。そのため複雑な教育課程になっている。 ・来年度より本校では自立活動を主とする教育課程の類型において、国語、音楽、体育、美術を教科として立てる予定なので、どのように小学部、中学部から系統性を持たせていくか検討中。 など
学校全体 (n=287)	<主な内容> ・各教科等を合わせた指導における各教科等の内容をどのように整理し、教育課程編成につなげていくか。 ・評価を教育課程の改善に活かしきれていない。 ・小・中・高等部を貫いた学びの連続性(系統性)を意識した教育課程の編成。 ・生徒の実態の幅が大きく、個々の実態に細やかに対応するため編成されてきた教育課程が複雑になっており、見直しが必要な時期になっている。 ・各教科の授業時数のバランスや学習内容の整理(シラバス作成)。 など

質問は以上です。記入漏れがないか再度確認をお願いします。
ご協力いただき、ありがとうございました。

第Ⅹ章 研究体制

1. 研究代表者

吉川 知夫 (研修事業部 上席総括研究員)

2. 研究分担者

金子 健 (研究企画部 上席総括研究員) (副代表)

北川 貴章 (研究企画部 主任研究員) (副代表)

竹村 洋子 (発達障害教育推進センター 主任研究員)

土屋 忠之 (研修事業部 主任研究員) (令和3年度)

柳澤 亜希子 (インクルーシブ教育システム推進センター 主任研究員) (令和3年度)

照井 純子 (インクルーシブ教育システム推進センター 主任研究員) (令和4年度)

河原 麻子 (研究企画部 研究員)

米山 妙子 (特別研究員 (伊東市立東小学校)) (令和3年度)

3. 研究協力者

菅野 和彦 (文部科学省)

堀之内恵司 (文部科学省) (令和3年度)

土屋 隆裕 (横浜市立大学)

福本 徹 (国立教育政策研究所)

深澤 祐子 (千葉県教育庁)

黒川 利香 (仙台市教育委員会)

大関 浩仁 (品川区立第一日野小学校；全国連合小学校長会)

笛木 啓介 (大田区立大森第三中学校；全日本中学校長会) (令和3年度)

遠藤 哲也 (葛飾区立新宿中学校；全日本中学校長会) (令和4年度)

喜多 好一 (江東区立豊洲北小学校；全国特別支援学級・通級指導教室設置
学校長協会)

茂木 裕之 (東京都立青峰学園；全国高等学校長協会)

松本 弘 (東京都立矢口特別支援学校；全国特別支援学校長会)
(令和3年度)

野口 幹人 (東京都立八王子特別支援学校；全国特別支援学校長会)
(令和4年度)

4. 研究協力機関

静岡県教育委員会

伊東市教育委員会

伊東市立東小学校

仙台市立八木山小学校

君津市立上総小櫃中学校

神奈川県立相模原中央支援学校

秋田県立聴覚支援学校（令和4年度）

高知県立高知若草特別支援学校

長崎県立長崎特別支援学校

福島県立大笹生支援学校

おわりに

本研究は、今後の国の政策立案や地域及び学校における教育課程改善の取組推進に役立つ資料として提供することを目指し、本研究所の重点課題研究として位置付けられ、令和3年度から令和4年度にかけて実施しました。

本報告書で示した研究内容は、教育委員会、小学校・中学校特別支援学級、特別支援学校を対象として実施した調査結果の分析と、研究協力機関の学校において教育課程の改善に取り組んだ事例研究が中心となっています。改めて、調査にご協力いただいた方々に感謝申し上げます。

教育課程の編成・実施・評価・改善というPDCAサイクルの確立に関しては、まだまだ学校現場において課題が山積している状況です。資料として作成した教育課程編成の基本的な考え方を解説したガイドブックや事例研究として示した学校の取組を参考にいただき、子供たちの実態に応じた教育課程を編成・実施し、子供たちの学びがさらに充実することを期待します。

本報告書を終わるにあたり、研究協力者として国の行政の立場から指導・助言をいただきました文部科学省初等中等教育局視学官 菅野和彦氏、特別支援教育調査官 堀之内恵司氏、国立教育政策研究所総括研究官 福本徹氏、横浜市立大学教授 土屋隆裕氏、全国連合小学校長会 大関浩仁氏、全日本中学校長会 笛木啓介氏、遠藤哲也氏、全国高等学校長協会 茂木裕之氏、全国特別支援学級・通級指導教室設置校長協会 喜多好一氏、全国特別支援学校長会 松本弘氏、野口幹人氏、千葉県教育庁 深澤祐子氏、仙台市教育委員会 黒川利香氏、また、事例研究に取り組んでいただいた研究協力機関の皆様に厚く感謝申し上げます。

最後に、特別研究員の米山妙子先生（伊東市立東小学校）は、令和3年度の一年間、研究所で一緒に研究活動に取り組み、学校現場に戻った令和4年度も、継続して研究を進めていただきました。小学校に設置された特別支援学級の課題に対して、学校組織体制の見直しを含めて、教育課程編成の手続きを整理してくれました。私たち研究チームのメンバーもたくさんのことを学ばせていただきました。ありがとうございました。

研究代表者 研修事業部 上席総括研究員 吉川知夫



友だち追加で
特総研の情報を LINE でお届け！
<https://page.line.me/126vsvuc>



NISE メールマガジン



https://www.nise.go.jp/nc/about_nise/mail_mag

重点課題研究

学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施・評価・改善に関する研究

令和3年度～令和4年度

研究成果報告書

研究代表者 吉川 知夫

令和5年3月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>