

基幹研究

特別支援教育における教育課程に関する  
総合的研究

—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—

(平成30年度～令和2年度)

研究成果報告書

令和3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

平成 29・30・31 年告示の学習指導要領（以下、学習指導要領という）は、移行期間を経て令和 2 年度には小学校・特別支援学校小学部において実施された。令和 3 年度には中学校・特別支援学校中学部において、令和 4 年度には高等学校・特別支援学校高等部においても学年進行で実施される。

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 年間のメインテーマを「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、通級を利用する児童生徒の学びを通常の学級に生かすことを意図した取組の整理を行った。

平成 30 年度から 3 年間の研究においては、学習指導要領の着実な実施に寄与すべく、文部科学省、国立特別支援教育総合研究所、都道府県教育委員会、区市町村教育委員会、都道府県特別支援教育センター、各校長会等の関係団体と連携した研究体制を構築しながら、学習指導要領に基づいて編成・実施される教育課程のもとで、育成を目指す資質・能力の指導の状況や、学びに必要な一人一人への支援状況などを把握することを目的とした研究を実施した。

平成 30 年度は、新学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施状況を経年で把握することを目的に、①小・中学部を設置する特別支援学校の教務主任、②小・中学校の特別支援学級担任、③小・中学校の通級指導担当者、④小・中学校の校長、のそれぞれを対象として、さらに令和元年度は、⑤特別支援学校高等部及び⑥高等学校を対象として、令和 2 年度の本調査に向けた予備調査を実施した。これらの調査結果等を参考にしながら研究協力機関となる学校を選定し、教育課程の研究に取り組む学校と本研究所研究員の協働による教育課程の改善に向けた事例研究についても着手した。併せて、諸外国の情報の把握を意図した海外調査（平成 30 年度アメリカ・イギリス、令和元年度フランス）を実施した。

令和 2 年度は、コロナ禍による研究所全体の研究計画の大幅な見直しが行われ、当初に予定していた本調査を中止せざるを得なかったことから、令和元年度まで実施した調査の結果をより詳細に分析し、そこで課題となっている事項について、学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けて教育課程の研究に取り組む特別支援学校 4 校及び小・中学校の特別支援学級 2 学級の取組を聴取する形で研究を進めることで、教育課程の改善に向けた具体的な取組を明らかにした。併せて、この研究で得られた知見を小・中学校特別支援学級の教育課程の編成・実施の参考となるよう「ガイドブック」としてまとめた。

是非ともご批評をいただきたい。

研究代表者 情報・支援部 上席総括研究員 横倉 久

# 目次

はじめに

第Ⅰ章	本研究の概要	1
第Ⅱ章	特別支援学校における準ずる教育課程	12
第Ⅲ章	特別支援学校における知的障害の教育課程及び 自立活動を主とした教育課程	29
第Ⅳ章	特別支援学校における自立活動の指導	66
第Ⅴ章	小・中学校特別支援学級における特別の教育課程	77
第Ⅵ章	小・中・高等学校における通級による指導	104
第Ⅶ章	小・中・高等学校等の通常の学級における障害のある 児童生徒に対する指導や支援	114
第Ⅷ章	研究のまとめ	127
第Ⅸ章	資料	138
第Ⅹ章	研究体制	251

おわりに

# 第 I 章 本研究の概要

## 1. 研究の背景

### (1) 学習指導要領の改訂に係る中央教育審議会の報告について

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)(中央教育審議会, 2016)」が取りまとめられた。そこでは、子供の障害の状態や発達の段階に応じた組織的、継続的な支援を可能にするために、育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方について、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校と共有するという方向性が確認された。この背景にあるのが、障害者の権利に関する条約に掲げられたインクルーシブ教育システムの理念である。障害者の権利に関する条約第 24 条によれば、インクルーシブ教育システムとは、人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が一般的な教育制度から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供されること等が必要とされている。

中央教育審議会(2016)は、資質・能力の育成に当たって教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成、指導の計画と実施を求めており、個々の子供の発達課題や教育的ニーズに応じて指導の充実を図ることを重要視している。特別支援学校在籍児童生徒数、重複障害児童生徒数、特別支援学級在籍児童生徒数、通級による指導対象児童生徒数の増加傾向や、小・中学校等での特別支援教育体制整備の状況(文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2018)を踏まえると、今後も多様な学びの場における指導の充実を目指し、教育課程の編成、実施、評価、見直しの在り方が検討される必要がある。

### (2) 今日的な課題と学習指導要領改訂の要点

#### ①特別支援学校における教育課程の編成・実施に関する課題

わが国が推進するインクルーシブ教育システムでは、障害のある者と障害のない者が可能な限り共に学ぶことができるよう配慮する観点から、本人・保護者の意見や学校の状況等を踏まえた総合的な就学先の判断・決定が行われる。また、障害のある児童生徒等に適時適切な教育環境をきめ細かく提供する観点から、就学先決定後の柔軟な転学に関する規定も設けられている。このようなシステムを機能させ、一人一人の子供の障害の状態や発達の段階に応じた、組織的・継続的な支援や指導を可能とするためには、教育課程の連続性を十分に考慮する必要がある。

この点で、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由又は病弱のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、児童生徒の教育課程が小学校等の各教科等の改訂内容を踏まえているか、ということが課題となっている(中央教育審議会, 2016)。平成 29 年告示の

小学校及び中学校学習指導要領（文部科学省, 2018a, b）では、社会の変化に視点を向け、柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」の考え方、及び育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方を踏まえた教育課程の編成や、課題の発見や解決に向けた「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善、カリキュラム・マネジメントの実施、といったことが目指されている。この様な、初等中等教育全体の改善・充実の方向性は、特別支援学校においても重視することが必要となる（中央教育審議会, 2016）。

知的障害のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校では、児童生徒の教育課程が適切に編成、実施されているか、ということが課題といわれている（中央教育審議会, 2016）なる。平成 29 年告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省, 2018c; 以下、「小学部・中学部学習指導要領」とする）、平成 31 年告示の特別支援学校高等部学習指導要領（2019c; 以下、「高等部学習指導要領」とする）では、知的障害のある児童生徒のための各教科等の目標や内容は、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理された。その際、各学部や各段階、幼稚園や小・中・高等学校の各教科等とのつながりに留意し、各段階に目標を設定したり、中学部に第二段階を新設し、段階ごとの内容を充実させたり、小学部の教育課程に外国語活動を設けることができる規定を設けたりした。合わせて、児童生徒の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価による学習評価の導入、学習評価を基にした授業評価や指導評価の実施を通して、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできる PDCA サイクルを確立する必要性も指摘されている（中央教育審議会教育課程部会児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ, 2018）。

重複障害児童生徒に対する適切な教育課程の実施について、小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領（文部科学省, 2018c, 2019c）は、課題を整理している。教科等の内容の連続性の視点から、各教科等の目標・内容をどのように精選するか、取り扱わなかったり前各学年の目標・内容に替えたりした場合に取り扱わなかった内容をどう履修させるか、障害の状態に応じて自立活動を主とした指導をどう行うか、といった点は、適切な教育課程の編成、実施から見て重要な視点となる（中央教育審議会, 2016）。

自立活動の内容の改善、充実を図るという課題も、小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領（文部科学省, 2018c, 2019c）において整理されている。多様な障害の種類や状態等のある特別支援学校在籍児童生徒に加え、発達障害を含めた障害のある児童生徒が小・中学校等で学んでいることから、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導といったそれぞれの場において、きめ細かな自立活動の指導の充実を必要としている。これを踏まえ、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（文部科学省, 2018f）では、自立活動の指導と各教科等の指導との密接な関連を保つこと、児童生徒の多様な実態に応じた指導が可能となるよう自立活動の内容に「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」を加えるなどの充実を図ったこと、個別の指導計画の作成に際して「指導すべき課題」を明確にする手続きを加えるなど作成過程での配慮事項を示したこと、特別支援学級及び通級による指導で編成される特別の教育課程において自立活動の扱いを明示したこと、といった内容が改訂の要点となっている。

## ②小・中・高等学校等における特別の教育課程の編成に関する課題

わが国では、障害者の権利に関する条約に掲げられたインクルーシブ教育システムの構築を目指している。この実現のためには、子供の障害の状態や発達段階に応じた組織的・継続的な指導や支援ができるよう、教育課程の連続性を考慮する必要がある（中央教育審議会, 2016）。この点で、小・中・高等学校等と特別支援学校の教育課程の連続性は、平成29年告示の小学校・中学校学習指導要領（文部科学省, 2018a, b; 以下、「小・中学校学習指導要領」とする）、平成30年告示の高等学校学習指導要領（2019a; 以下、「高等学校学習指導要領」とする）において大きく扱われた課題といえる。

特別支援学級については、小・中学校等の各教科の目標・内容との連続性を踏まえつつ、教育課程編成の基本的な考え方として自立活動を取り入れることや、実態に応じた特別の教育課程の編成を行うことが小・中学校学習指導要領で示された（文部科学省, 2018a,b）。自立活動における個別の指導計画に関して作成手順の例や、教育課程の編成における各教科の目標設定に至る手続きの例が、小・中学校の学習指導要領解説総則編に示されており（文部科学省, 2018d,e）、全ての教職員に理解が求められる。

通級による指導については、一部の授業について、障害に応じた特別の指導を特別の指導の場で行う教育形態であるということが、小・中学校学習指導要領（文部科学省, 2018a, b）に加え、高等学校学習指導要領（文部科学省, 2019a）にも示された。いずれの学校段階においても、各教科等と通級による指導との関連を図るなど教師間の連携に努めながら、効果的な指導が行われることが期待されている。その中であって高等学校は、教育課程の一部に替えて通級による指導を行う場合に替えられない各教科等があるなど、独自の制度となっている。平成30年の制度化から間もないこともあり、適切な教育課程の編成・実施のためにも、教育課程の在り方を把握することは重要といえる。

## ③小・中・高等学校等の通常の教育課程における特別支援教育の課題

小・中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領では、通常の教育課程における特別支援教育の充実についても踏み込んだ記述を行っている。通常の学級において、発達障害を含む障害のある子供が在籍している可能性があることを前提に、全ての教科等において、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導や支援ができるよう、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立ての例が具体的に示されることとなった（文部科学省, 2018d, 2018e, 2019b）。そして、必要な配慮の引継ぎが円滑に行われるよう、個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成や活用に努めるとしている（文部科学省, 2018a,b, 2019a）。

個別の教育支援計画は、障害のある児童生徒などが生活の中で遭遇する制約や困難の改善・克服を目指し、在籍校のみならず、家庭、医療機関における療育事業及び福祉機関における児童発達支援事業における、支援の目標や内容、関係機関の役割を示す（文部科学省, 2018d,e, 2019b）。個別の指導計画は、きめ細やかな指導を目指し、教育課程を具体化し、障害のある児童生徒など一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を示す（文部科学省, 2018d,e, 2019b）。通常の教育課程に位置付く各教科等の指導において、障害のある児童生

徒などが学習活動で生じる困難さを把握し、計画的、組織的に指導に当たるためには、適切かつ具体的な個別の指導計画の作成、活用が期待される。そして、学校生活に留まらず、長期的な視点で一貫した支援が行われるように、個別の教育支援計画の作成、活用も期待される。

また、通常の学級では、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、共に尊重し合いながら協働して生活していく態度の育成を進めている。特別支援学級と通常の学級の交流及び共同学習については、学校間交流に比べて教育課程の位置付けや時間割などの調整が容易であること、教科等横断的な視点から児童生徒等の意識や行動の変容が期待できる（心のバリアフリー学習推進会議, 2018）。学習指導要領では、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」が指導で扱われていることから、例えば、保健体育科における共生の視点に立った関わり方の学習、生活科における身近な人々との接し方の学習、音楽科、図画工作科、美術科や芸術科における感じ方や表現の相違や共通性、よさなどの気付きを通じた自己理解や他者理解の学習、道徳科における正義、公正、差別や偏見のない社会の実現に関する学習、特別活動におけるよりよい集団生活や社会の形成などの学習を通して、各教科等の見方・考え方を関連付けながら、社会の急激な変改の中で多様な人々が共に生きる社会の実現を目指していくことが必要となる（中央教育審議会, 2016）。このような指導を、一人一人の教育的ニーズに応じて行うためには、組織的・継続的な対応が必要となる。特別支援学級に在籍する児童生徒は、通級による指導を受ける児童生徒とともに、個別の教育支援計画、個別の指導計画を全員作成・活用することとなっている（文部科学省, 2018d, 2018e, 2019b）。交流及び共同学習のさらなる推進のためにも、通常の学級において個に応じた指導や支援の状況に関する把握は重要といえる。

### （3）学習指導要領の着実な実施に向けて

小・中学校学習指導要領（文部科学省, 2018a, b）、高等学校学習指導要領（2019a）並びに小学部・中学部学習指導要領（2018c）及び高等部学習指導要領（文部科学省, 2019c）は、移行期間を経て令和2年度には小学校・特別支援学校小学部において実施された。令和3年度には中学校・特別支援学校中学部において、令和4年度には高等学校・特別支援学校高等部においても実施される。これに基づいた教育課程も時を同じくして本格的に実施されることになる。学習指導要領の着実な実施を図るためには、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・充実のための研究開発等に取り組む必要性、及び全国的な状況を経年で把握・分析することが重要となる（中央教育審議会, 2016）。

## 2. 目的

小・中学校学習指導要領（文部科学省, 2018a, b）、高等学校学習指導要領（2019a）並びに小学部・中学部学習指導要領（2018c）及び高等部学習指導要領（文部科学省, 2019c）は、移行期間を経て令和2年度には小学校・特別支援学校小学部において実施された。令和3

年度には中学校・特別支援学校中学部において、令和4年度には高等学校・特別支援学校高等部においても学年進行で実施される。これに基づいた教育課程も時を同じくして本格的に実施されることになる。そこで本研究では、関係団体と連携した研究体制を構築し、小・中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領並びに小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領に基づいて編成・実施される教育課程のもとで、育成を目指す資質・能力の指導の状況や、学びに必要な一人一人への支援状況などを経年で把握する、という目的を設定した。

### 3. 全体計画

本研究は、5年計画で実施された。前半を平成28年度・29年度、後半を平成30年度から3年とし、テーマを変えて実施・計画をしている。各研究については、以下のとおりである。

#### (1) 平成28～29年度

平成28～29年度は、通常の学級と通級による指導の学びの連続性に関する研究を行った(図I-1の平成28～29年度の部分)。アンケート調査は、小・中学校等を対象として、通級による指導を実施している市区町村教育委員会(抽出)、該当市区町村内において通級による指導を受けている児童生徒の在籍している学校長及びその担任からの回答を分析した。合わせて、市区町村教育委員会より推薦のあった小・中学校と通級指導教室等に訪問調査も行った。これらの研究を基に、通級による指導の内容を、通常の学級での授業や生活に生かすための視点や配慮について整理し、通常の学級の教師を対象とした「手引き書」を作成した。これらの研究の結果及び成果は、報告書(平成30年3月)にまとめ、研究所Webサイトに掲載している。

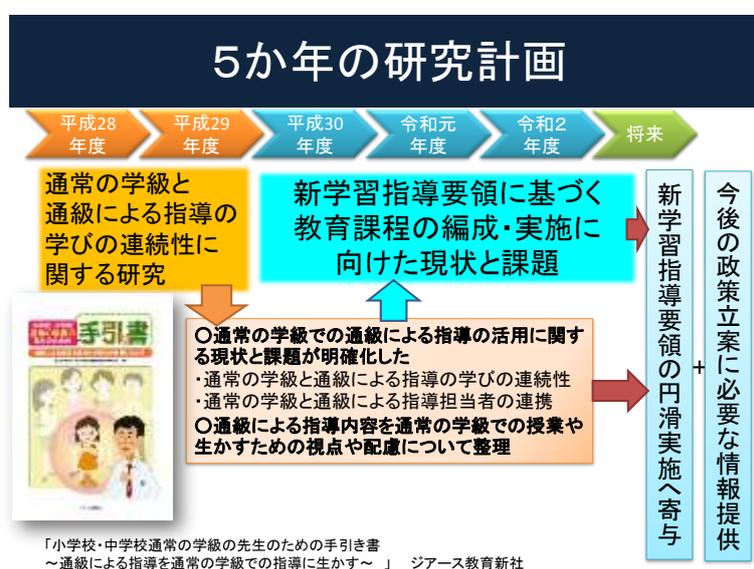


図 I - 1 5か年の研究計画

#### (2) 平成30～令和2年度

平成29年・30・31年告示の学習指導要領の内容に基づく教育課程の編成・実施状況の把握という目的に沿って、質問紙調査、並びに特別支援学校及び小・中学校の特別支援学級における教育課程編成・実施にかかる事例の収集を行った(図I-1の平成30～令和2年度の部分)。質問紙調査の実施計画との関連では、研究期間の最終年度に当たる令和2年

度には、小学部・小学校において、それ以降も令和3年度から中学部・中学校、令和4年度から高等部・高等学校において、改訂された学習指導要領が完全実施されることとなっていた。そこで、当初、1～2年次に予備調査を行い、調査結果の分析と質問項目の精査を続け、最終年度に当たる令和2年度には、学習指導要領の改訂を迎えた小学部・小学校を対象として、予備調査で収集したデータとの関連や比較を通じ、学習指導要領改訂前後の状況を論じるという計画を有していた。これに基づき、平成30年度は①小・中学部を設置する特別支援学校の教務主任、②小・中学校の特別支援学級担任、③小・中学校の通級指導担当者、④小・中学校の校長、のそれぞれを対象として予備調査という位置付けのもと調査を行った。これに続き、令和元年度は、平成30年度に検討した質問項目を基に、⑤特別支援学校高等部、及び⑥高等学校においても、特別支援教育にかかる教育課程編成・実施に関する状況の把握を目的とした調査を実施した。

ところが、令和2年度を迎えた時点で新型コロナウイルス感染拡大の影響が生じ、調査対象となった各学校において、感染症対策等の緊急対応が増大した。この事態を勘案し、本研究所において実施する調査等の計画の大幅な見直しが行われた。本研究についても、各学校に対する調査の実施時期を検討した結果、令和2年度に実施を予定していた本調査を中止することとした。これに代わり、令和元年度まで実施した調査の結果を再分析し、そこで課題となっている事項について、小・中学校学習指導要領（文部科学省, 2018a, b）、高等学校学習指導要領（2019a）並びに小学部・中学部学習指導要領（2018c）及び高等部学習指導要領（文部科学省, 2019c）に基づく教育課程の編成・実施に向けて教育課程の研究に取り組む特別支援学校4校及び小・中学校の特別支援学級2学級の取組を聴取する形で研究を進め、教育課程の改善に向けた具体的な取組を明らかにすることとした。

以上の研究と並行し、本研究では、海外において障害のある子供たちの個々の教育的ニーズに応じた指導の充実や、子供たちの自立と社会参加の推進に向けた学校教育の現状と課題等に関する情報収集を目的とした訪問調査も実施した。調査対象としたのは、障害のある児童生徒が通常のカリキュラムで学ぶことが原則となっているアメリカ、通常教育課程に繋がる基本的で原初的な段階であるPスケールというツールを用いて実態把握を行っていたイギリス、通常学校に *unités localisées pour l'inclusion scolaire*（略称：Ulis）という可能な限り通常の学級で学習するためのユニットを設けて個に応じた指導を行うフランス、の3か国だった。

## 4. 本報告書の構成

### (1) 各章のまとめ方

本研究は、6つの調査研究、6つの事例研究、3つの海外への訪問調査を実施した。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章において本研究の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 特別支援学校における準ずる教育課程

第Ⅲ章 特別支援学校における知的障害の教育課程及び自立活動を主とした教育課程

- 第Ⅳ章 特別支援学校における自立活動の指導
- 第Ⅴ章 小・中学校特別支援学級における特別の教育課程
- 第Ⅵ章 小・中・高等学校における通級による指導
- 第Ⅶ章 小・中・高等学校等の通常の学級における障害のある児童生徒に対する指導や支援
- 第Ⅷ章 研究のまとめ

なお、海外への訪問調査については、第9章に資料編を設け、これらの知見を掲載し、各章との関連について第8章の研究のまとめで取り上げていくこととした。

また、今回の学習指導要領の改訂において、総則部分に特別支援学級の教育課程の関連規定が示された。小・中学校の特別支援学級の設置数が増える中、特別支援教育の充実を図るためには、管理職や特別支援学級の担任、教務主任などが特別支援学級の教育課程を理解することが不可欠であり、新たに小・中学校特別支援学級の教育課程編成のガイドブックを作成し、第9章の資料編に掲載した。本ガイドブックは、既に刊行されている「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-」を原型としつつ、文部科学省や研究協力者からの助言を踏まえながら、平成29・30年に告示された学習指導要領の内容を踏まえた教育課程の編成・実施の状況に関する本研究の調査、及び知的障害及び自閉症・情緒障害特別支援学級を対象とした事例研究での知見を盛り込んだ。本ガイドブックは、第1章で特別支援教育の動向、第2章で特別支援学級の教育課程編成の基本的事項、第3章で特別支援学級の教育課程の実施に関する事例、第4章で特別支援学級の学級経営を支える管理職等の役割などで構成している。

引き続き、特別支援学級の実態を分析するとともに、これまでの本研究所の特別支援学級の教育課程に関する研究の知見などを生かしながら、本ガイドブックの充実に向けて検討していく。

## (2) 研究の方法と結果等を記載した章

### ①調査研究

6つの調査研究の方法及び結果等を掲載した章の一覧を表I-1に示す。6つの調査研究のうち、a.～d.は平成30年10月から12月、e.及びf.は令和元年10～11月の間に実施した。いずれも本研究所の倫理審査委員会の許諾を得て実施された（許可番号は、a.～d.が30-38、e.及びf.が2019-30）。いずれの調査も、全国の特別支援学校、特別支援学級設置小・中学

校、通級指導教室設置小・中学校、特別支援学級及び通級指導教室の設置の有無を問わず全ての小・中学校とした。ただし、a.～d.については、実施時期に北海道、札幌市、大阪府、大阪市、岡山県、岡山市、広島県、広島市、愛媛県において自然災害が起こったため、これらを除く、42都府県、16政令市から対象を抽出している。

表 I-1 調査研究の方法及び結果等を掲載した章

名称	時期	対象	対象の抽出	回収方法	回収率	結果等を掲載した章
a. 特別支援学校 小・中学部教育課程 状況調査	平成30年10月 ～12月	教務主任	全国の特別支援学級設置小・中学校リストをもとに、各都道府県の設置校の比率に応じ、600校を無作為に抽出。	ダウンロードした回答シートに回答を入力し、電子メールにて提出	38.0%	第2章 第3章 第4章
b. 小・中学校特別 支援学級教育課程 状況調査	平成30年10月 ～12月	特別支援学級 担任	全国の特別支援学級設置小・中学校リストをもとに、各都道府県の設置校の比率に応じ、600校を無作為に抽出。	ダウンロードした回答シートに回答を入力し、電子メールにて提出	20.7%	第5章
c. 小・中学校通級指導 教室教育課程状況 調査	平成30年10月 ～12月	通級指導担当者	全国の通級指導教室設置小・中学校リストをもとに、各都道府県の設置校の比率に応じ、600校を無作為に抽出。	ダウンロードした回答シートに回答を入力し、電子メールにて提出	22.2%	第6章
d. 小・中学校教育課程 状況調査	平成30年10月 ～12月	学校長	各都道府県の小・中学校の比率に応じ、607校を無作為に抽出。	ダウンロードした回答シートに回答を入力し、電子メールにて提出	20.9%	第7章
e. 特別支援学校 高等部教育課程 状況調査	令和元年10 ～11月	教務主任	視覚障害特別支援学校53校、聴覚障害特別支援学校62校、知的障害特別支援学校305校、体不自由特別支援学校123校、病弱特別支援学校57校を抽出。	ダウンロードした回答シートに回答を入力し、電子メールにて提出	50.2%	第2章 第3章 第4章
f. 高等学校教育課程 状況調査	令和元年10 ～11月	教務主任	通級設置校については、調査時点で把握された132校を対象とし、通級設置のない全国の高等学校は600校を無作為に抽出。	郵送にて質問紙を配布し、返送	設置校 56.0% 非設置校 40.1%	第6章 第7章

a. 特別支援学校小・中学部教育課程状況調査（平成30年度；第2、3、4章に掲載）

本調査は、都道府県及び政令市立の特別支援学校より600校を抽出し、各校の教務主任1人を対象とした。障害種によって学校設置数に差があることから、各障害種の状況を分析するために、視覚障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校、病弱特別支援学校については全校を対象に行い、知的障害特別支援学校、肢体不自由特別支援学校については、一定の比率で無作為に抽出することにした。その結果、視覚障害特別支援学校52校、聴覚障害特別支援学校67校、知的障害特別支援学校283校、肢体不自由特別支援学校141校、病弱特別支援学校57校となった。

回答方法は、対象校の学校長あてに送付した依頼文に記載されたURLにアクセスして、回答シートをダウンロードし、電子メールにて提出する形をとった。なお、複数の障害種を対象にした学校については、対象障害部門の教育課程を指定して回答を求めることにした。また分校及び分教室が設置されている学校については、本校のみの状況に回答を求めることにした。回答は228校、回収率は38.0%だった。

b. 小・中学校特別支援学級教育課程状況調査（平成30年度；第5章に掲載）

特別支援学級設置小・中学校を対象とした調査では、全国600校の特別支援学級担任に対して質問紙を配付した。抽出手続であるが、全国特別支援学級設置小・中学校リストを基に、各都道府県の設置校の比率に応じ、小・中学校600校を無作為に抽出した。各校の特別支援学級担任のうち、小3、小6、中3を担当する教員の中から名字の頭文字の音を50音順に並べて一番となった教員1人に回答を依頼した。小3、小6、中3を担当する教員がいない場合も、50音順に並べて一番となった教員1人に回答を依頼した。

回答方法は、対象校の学校長あてに送付した依頼文に記載されたURLにアクセスして、

回答シートをダウンロードし、電子メールにて提出する形をとった。回答は 124 校、回収率は 20.7%だった。

c. 小・中学校通級指導教室教育課程状況調査（平成 30 年度；第 6 章に掲載）

通級指導教室設置小・中学校を対象とした調査では、全国 600 校の通級による指導の担当者に対して質問紙を配付した。抽出手続きであるが、全国通級設置小・中学校リストを基に、各都道府県の設置校の比率に応じ、小・中学校 600 校を無作為に抽出した。抽出された学校の通級による指導の担当者の名字の頭文字の音を 50 音順に並べて一番となる常勤者 1 人に回答を依頼した。

回答方法は、対象校の学校長あてに送付した依頼文に記載された URL にアクセスして、回答シートをダウンロードし、電子メールにて提出する形をとった。小学校 110 校、中学校 23 校、計 133 校からあり、回収率は 22.2%であった。

d. 小・中学校教育課程状況調査（平成 30 年度；第 7 章に掲載）

特別支援学級及び通級指導教室の設置の有無を問わず各都道府県の小・中学校の比率に応じ、小学校 410 校、中学校 197 校、計 607 校を無作為に抽出し、各校の校長に回答を依頼した。

回答方法は、対象校の学校長あてに送付した依頼文に記載された URL にアクセスして、回答シートをダウンロードし、電子メールにて提出する形をとった。回答は 127 校で、そのうち小学校が 94 校、中学校が 33 校あり、回収率は、全体で 20.9%であった。

e. 特別支援学校高等部教育課程状況調査（令和元年度；第 2、3、4 章に掲載）

本調査は、都道府県及び政令市立の特別支援学校より 600 校を抽出し、各校の教務主任 1 人を対象とした。障害種によって学校設置数に差があることから、各障害種の状況を分析するために、視覚障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校、病弱特別支援学校については全校を対象に行い、知的障害特別支援学校、肢体不自由特別支援学校については、一定の比率で無作為に抽出することにした。その結果、視覚障害特別支援学校 53 校、聴覚障害特別支援学校 62 校、知的障害特別支援学校 305 校、肢体不自由特別支援学校 123 校、病弱特別支援学校 57 校となった。

回答方法は、対象校の学校長あてに送付した依頼文に記載された URL にアクセスして、回答シートをダウンロードし、電子メールにて提出する形をとった。なお、複数の障害種を対象にした学校については、対象障害部門の教育課程を指定して回答を求めることにした。また分校及び分教室が設置されている学校については、本校のみの状況に回答を求めることにした。回答は 301 校、回収率は 50.2%だった。

f. 高等学校教育課程状況調査（令和元年度；第 6、7 章に掲載）

全国の都道府県立及び政令市立の高等学校から無作為に抽出された高等学校 600 校及び、調査時点で通級による指導を行っていた高等学校 132 校を対象とした。回答者は当該学校の教務主任である。

郵送により質問紙を回答者に配付した。回答者は質問紙に回答を記入し、同封した返送用封筒にて回答を返送した。回収率は、通級指導教室設置校が 132 校中 74 校で 56.0%、非設置校が 600 校中 241 校で 40.1%だった。

## ②事例研究

6つの事例研究の概要及び結果等を掲載した章の一覧を表I-2に示す。以下には、6つの事例研究に共通して行われた、対象の選定、研究実施の手続き、倫理的配慮について述べる。

### a. 対象の選定

平成30年度、令和元年度の予備調査の回答より、教育課程の編成・実施に関する課題解決の検討を進めていると認められた学校で、協力の内諾を得られた学校に協力を依頼し、教育課程編成に関わる者（特別支援学校教務主任、教育課程の編成にかかる研究担当、特別支援学級主任など）を選定した。取り上げる事例数の確保を図るために、予備調査の回答から選出しきれない場合は、研究員のフィールドワークで得た情報を基に、教育課程の編成・実施に関する課題解決の検討を進めていることが認められた学校で、協力の内諾を得られた学校を追加した。抽出された学校は、特別支援学校4校、小学校1校、中学校1校であった。

表I-2 事例研究の概要及び結果等を掲載した章の一覧

No.	学校/学級	障害種等	教育課程	事例研究の主な内容	結果等を掲載した章
1	特別支援学校	聴覚障害	準ずる課程	教科等横断的な視点からの教育課程の編成に係る取組	第2章
2	特別支援学校	知的障害	知的障害教育課程	学習評価の活用に関する取組	第3章
3	特別支援学校	知的障害	知的障害教育課程	各教科の指導の改善・充実を目指した取組	第3章
4	特別支援学校	肢体不自由	自立主教育課程	自立活動の具体的な指導内容を設定するまでの例(流れ図)を活用した指導の充実を目指した取組	第4章
5	小学校特別支援学級	知的障害	知的障害教育課程	教育課程の見直しの取組	第5章
6	中学校特別支援学級	自閉症・情緒障害	準ずる教育課程	自立活動の個別の指導計画を活用した交流及び共同学習の指導の実際	第5章

### b. 手続き

研究期間を通じて、定期的に各学校を訪問し、新学習指導要領に基づいて教育課程を編成・実施するに当たって研究協力機関が直面する課題の詳細、課題解決の方策に関する聞き取り、及び課題解決をねらって行われる教育課程の編成・実施・評価にかかる校内の協議内容、具体的な手続きなどに関する記録や資料の収集を行う。聞き取りと関連する実践については、可能な範囲で授業の参観を行う。

取り組みの進捗が図られ、新学習指導要領に基づく教育課程が実施された段階では、教育課程上の指導実践における成果や課題について、改めて聞き取り、及び関連する実践の参観を行う。

### c. 倫理的配慮

研究内容、方法、事後の公表等に関する説明文書を各校に示し、校長の研究協力への同

意を得た場合に限り、研究活動を行うこととした。同意の確認は、文書により行った。研究により得られた情報は、匿名化し、厳重に管理することとした。以上の手続きは国立特別支援教育総合研究所の倫理審査委員会の承認を得たものである（承認番号：2019-44）。

（横倉・若林・北川）

## 引用文献

- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)（アクセス日, 2018-12-14）
- 中央教育審議会教育課程部会児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ (2018). 児童生徒の学習評価の在り方について（これまでの議論の整理（案））. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryu/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/12/19/1411680\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryu/__icsFiles/afieldfile/2018/12/19/1411680_1.pdf)（アクセス日, 2018-12-25）
- 心のバリアフリー学習推進会議 (2018). 学校における交流及び共同学習の推進について～「心のバリアフリー」の実現に向けて～. <[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/__icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341_2.pdf)>（アクセス日 2020-10-29）
- 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 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 (2019a). 高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）. 東山書房.
- 文部科学省 (2019b). 高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総則編. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2019c). 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.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2018). 特別支援教育資料（平成 29 年度）. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1406456.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456.htm)（アクセス日, 2018-12-26）

## 第Ⅱ章 特別支援学校における準ずる教育課程

### 1. 問題

#### (1) 教育課程の基準

特別支援学校の教育目標には、学校教育法第 72 条「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。」とある。この目的の実現を目指して、平成 29 年告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(文部科学省, 2017)(以下、小学部・中学部学習指導要領)、平成 31 年告示の特別支援学校高等部学習指導要領(文部科学省, 2019a)(以下、高等部学習指導要領)には、各学部の教育目標が示されている。

＜小学部・中学部＞

- 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＞

- 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。

そのため、小学校、中学校及び高等学校の学習指導要領及び特別支援学校学習指導要領に示されている規定並びに各教科等の目標や内容に基づいて教育課程を編成することが求められる。

#### (2) 教育課程編成の基本的な要素が示される学校教育法施行規則の改正

教育課程編成の基本的な要素である各教科等の種類や授業時数等については、学校教育法施行規則に示されている。今回の学習指導要領の改訂にあたっては、中学校に関する規定の改正は行われなかったが、小学校及び高等学校については、次のような改正が行われた。小学校に関する規定では、外国語で多様な人々とコミュニケーションを図ることができる能力は、生涯にわたる様々な場面で必要とされることが想定され、その基礎的な力を育成するために、小学校第 3・4 学年に「外国語活動」が、第 5・6 学年に「外国語科」が新設された。それに伴い、第 3・4 学年で新設された外国語活動に年間 35 単位時間、第 5・6 学年で新設された外国語科に年間 70 単位時間が充てられて、第 3 学年から第 6 学年で年間総授業時数は年間 35 単位時間増加した(文部科学省, 2018a)。

高等学校に関する規定では、各学科に共通する教科として「理数」が新設されたほか、各教科に属する科目の見直しが行われた。また、総合的な学習の時間について、より探究的な活動を重視する視点から位置付けを明確にするため、総合的な学習の時間が「総合的な探究の時間」に改められた（文部科学省，2019b）。

### （３）資質・能力の三つの柱と教科等横断的な視点

児童生徒に「生きる力」を育むことを目指して教育活動の充実を図るにあたっては、学校教育全体及び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、資質・能力の三つの柱を踏まえながら明確にすることが求められる。

小学部・中学部学習指導要領第１章第３節２（１）には、「各学校においては、児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。」と示されている（高等部学習指導要領第１章第２款２に同様の規定あり）。

変化の激しい社会の中で、主体的に学んで必要な情報を判断し、よりよい人生や社会の在り方を考え、多様な人々と協働しながら問題を発見し解決していくために必要な力を、児童生徒一人一人に育てていくためには、あらゆる教科等に共通した学習の基盤となる資質・能力や、教科等の学習を通じて身に付けた力を統合的に活用して現代的な諸課題に対応していくための資質・能力を、教育課程全体を見渡して育てていくことが重要となる。

そして今回の学習指導要領の改訂では、学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくカリキュラム・マネジメントを通じて、教育課程の評価と改善につなげていくよう求められている（文部科学省，2018b,2020a）。

### （４）特別支援学校の教育課程編成と内容及び授業時数等の取扱い

小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領には、各教科等に関する内容の事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱わなければならないと示されている。しかし、障害の状態に応じた柔軟な教育課程が編成されるよう「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の項目には、障害の状態により特に必要がある場合は、各教科及び外国語活動の目標及び内容の一部を取り扱わないことができたり、当該学年より前の学年又は学部目標や内容の一部又は全部を替えたりすることができる等の特例が示されている（文部科学省，2018b,2020a）。

小学部・中学部における授業時数は、小学校又は中学校の各学年における総授業時数に準じ、各教科等の目標及び内容を考慮し、それぞれの年間授業時数を適切に定めるよう示されている。その際、各教科等の適切な時数を定める場合には、簡単に小学校又は中学校と同じ授業時数にするというのではなく、学校において主体的な立場から弾力的な教育課

程の編成を主眼として、学校や児童生徒の実態に即して行うよう留意する必要がある（文部科学省，2018b）。

高等部における卒業までに履修させる単位数については、高等部学習指導要領第1章総則第2節第2款に、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、授業時数を単位に換算して、この単位数に含めることができる。）以上とすると示されている。また教育課程の編成にあたっては、標準単位数を踏まえるが、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ことや、必履修教科・科目（標準単位数が2単位であるものを除く。）についてはその単位数の一部を減じることができる規定などが示されている（文部科学省，2020a）。

また各特別支援学校学習指導要領には、障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分に考慮するとともに、配慮すべき事項が示されている。その事項の中には、基礎的・基本的な知識及び技能が着実に習得できるよう指導内容の精選、重点を置く事項に時間を多く配当することなどが示されている。

さらに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を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設定されることが求められる。各学年における自立活動に充てる授業時数は、一律に授業時数の標準としては示されておらず、各学校が実態に応じた適切な指導を行うことができるようになっている。そのため、各教科等の授業時数や単位数との調整が必要になる。小学校・中学校の場合、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まれることになっているため、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もある。こうした場合には、児童生徒の実態及びその負担過重について十分に考慮し、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，2018b）。

## 2. 目的

各学校には、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、先述した規定などを踏まえ、各学校の実情に応じた教育課程を編成するとともに、教育課程の改善・充実を目指したカリキュラム・マネジメントが求められる。

そこで本報告では、本研究において行われた特別支援学校の小学部及び中学部を対象とした教育課程に関する質問紙調査、特別支援学校の高等部を対象とした質問紙調査、特別支援学校（準ずる教育課程）の事例研究から、教育課程の編成状況とカリキュラム・マネジメントの今日的な課題を検討する。

### 3. 研究 I (調査)

#### (1) 方法

##### ①手続き

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

##### ②質問項目

小学部・中学部においては、小学部第 3 学年・小学部第 6 学年・中学部第 3 学年の年間授業時数を確認した上で、障害の状態により各教科において一部取り扱っていない内容の状況について回答を求めた。

高等部においては、卒業までに履修させる単位数、必履修の教科・科目のうち学習指導要領に示されている標準単位数を増減して配当している教科・科目の現状、カリキュラム・マネジメントの課題について回答を求めた。

#### (2) 結果

##### ①小学部第 3 学年・小学部第 6 学年・中学部第 3 学年の各教科等の年間授業時数

小学部第 3 学年・小学部第 6 学年・中学部第 3 学年の各教科等の年間授業時数は、表 II-1、表 II-2、表 II-3 のとおりである。

小学部第 3 学年の年間授業時数のうち、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 (表中網掛け囲み部分)、特別支援学校 (視覚障害) の総合的な学習の時間 55.0 単位時間、特別支援学校 (聴覚障害) の音楽 51.3 単位時間、体育 103.0 単位時間、総合的な学習の時間 53.0 単位時間、特別支援学校 (肢体不自由) 及び、特別支援学校 (病弱) の体育 70.0 単位時間、総合的な学習の時間 55.0 単位時間であった。自立活動の年間授業時数の中央値は、全障害種 70.0 単位時間であった。

小学部第 6 学年の年間授業時数のうち、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 (表中網掛け囲み部分)、特別支援学校 (視覚障害) の家庭 54.0 単位時間、体育 72.5 単位時間、総合的な学習の時間 35.0 単位時間、特別支援学校 (聴覚障害) の音楽 39.0 単位時間、総合的な学習の時間 40.0 単位時間、特別支援学校 (肢体不自由) の家庭 45.0 単位時間、体育 63.8 単位時間、総合的な学習の時間 55.0 単位時間、特別支援学校 (病弱) の体育 70.0 単位時間、総合的な学習の時間 38.0 単位時間であった。また、各教科等の小学校標準授業時数より多い年間授業時数の中央値は (表中白地囲み部分)、特別支援学校 (聴覚障害) 第 6 学年の国語で 177.0 単位時間であった。自立活動の年間授業時数の中央値は、特別支援学校 (病弱) が 55.0 単位時間であったのに対して、その他の障害種は 70.0 単位時間であった。

中学部第 3 学年の時数のうち、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（表中網掛け囲み部分）、特別支援学校（視覚障害）及び特別支援学校（聴覚障害）の総合的な学習の時間 35.0 単位時間、特別支援学校（肢体不自由）の保健体育 70.0 単位時間、総合的な学習の時間 56.5 単位時間、特別支援学校（病弱）の保健体育 70.0 単位時間であった。自立活動の年間授業時数の中央値は、特別支援学校（病弱）が 37.0 単位時間であったのに対して、その他の障害種は、70.0 単位時間であった。

表Ⅱ-1 小学部第3学年の年間授業時数の中央値

小3	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	体育	道徳	外国語活動	総合	特別活動	自立活動
小学校標準授業時数	245	70	175	90	60	60	105	35	35 (15)	70	35	—
視覚(n=13)	245.0	70.0	175.0	90.0	60.0	60.0	105.0	35.0	15.0	55.0	35.0	70.0
第1四分位数	230.0	70.0	175.0	90.0	53.0	50.0	88.0	35.0	15.0	35.0	35.0	61.0
第3四分位数	245.0	70.0	175.0	90.0	65.0	60.0	105.0	35.0	35.0	55.0	35.0	70.0
聴覚(n=30)	245.0	70.0	175.0	90.0	51.3	60.0	103.0	35.0	15.0	53.0	35.0	70.0
第1四分位数	245.0	70.0	175.0	88.1	35.0	53.5	79.8	35.0	15.0	35.0	35.0	70.0
第3四分位数	258.8	70.0	175.0	90.8	60.0	68.3	105.0	35.0	15.0	55.0	35.0	105.0
肢体(n=33)	245.0	70.0	175.0	90.0	60.0	60.0	70.0	35.0	15.0	55.0	35.0	70.0
第1四分位数	216.0	70.0	175.0	80.0	50.0	36.0	35.0	35.0	15.0	35.0	35.0	70.0
第3四分位数	245.0	70.0	175.0	91.0	70.0	60.0	70.0	35.0	35.0	70.0	35.0	140.0
病弱(n=17)	245.0	70.0	175.0	90.0	60.0	60.0	70.0	35.0	15.0	55.0	35.0	70.0
第1四分位数	245.0	70.0	175.0	90.0	55.0	55.0	70.0	35.0	15.0	35.0	35.0	35.0
第3四分位数	245.0	70.0	175.0	90.0	63.0	62.0	70.0	35.0	18.0	56.0	35.0	70.0

\*（ ）内の時数は移行措置期間中の標準授業時数

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

表Ⅱ-2 小学部第6学年の年間授業時数の中央値

小6	国語	社会	算数	理科	音楽	図工	家庭	体育	外国語(外国語活動)	道徳	総合	特別活動	自立活動
小学校標準授業時数	175	105	175	105	50	50	55	90	70(50)	35	70	35	—
視覚(n=12)	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
第1四分位数	175.0	101.3	175.0	105.0	50.0	47.5	50.0	70.0	50.0	35.0	35.0	35.0	59.5
第3四分位数	176.3	105.0	175.0	105.0	53.0	50.5	55.0	90.0	70.0	35.0	55.0	35.0	70.0
聴覚(n=27)	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
第1四分位数	175.0	101.5	175.0	97.0	35.0	50.0	50.0	70.0	50.0	35.0	33.5	35.0	70.0
第3四分位数	210.0	105.0	175.0	105.0	50.0	58.5	55.0	90.0	50.0	35.0	55.0	35.0	97.5
肢体(n=32)	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
第1四分位数	175.0	93.8	175.0	103.8	35.8	35.0	35.0	35.0	49.8	35.0	35.0	35.0	68.3
第3四分位数	175.0	105.0	175.0	105.0	50.0	50.6	55.0	70.0	52.7	35.0	70.0	35.0	107.5
病弱(n=17)	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
第1四分位数	175.0	105.0	175.0	105.0	50.0	50.0	40.0	55.0	50.0	35.0	35.0	35.0	35.0
第3四分位数	175.0	105.0	175.0	105.0	52.5	50.0	55.0	70.0	53.0	35.0	55.0	35.0	70.0

\*（ ）内の時数は移行措置期間中の標準授業時数

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

表Ⅱ-3 中学部第3学年の年間授業時数の中央値

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	特別 活動	自立 活動
中学校標準 授業時数	105	140	140	140	35	35	105	35	140	35	70	35	—
視覚(n=12)	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
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
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	53.0	35.0	70.0
聴覚(n=31)	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
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
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
肢体(n=32)	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
第1四分位数	105.0	107.3	140.0	140.0	35.0	35.0	70.0	35.0	137.0	35.0	35.0	35.0	57.5
第3四分位数	106.5	140.0	140.0	140.0	35.0	35.0	105.0	35.6	140.0	35.0	70.0	35.0	105.0
病弱(n=19)	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
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
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

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

②障害の状態により各教科において一部取り扱っていない内容に関する回答

準ずる教育課程小学部第3学年及び第6学年において各教科で一部取り扱っていない内容について、表Ⅱ-4に回答の概要を示した。いずれの学年、教科においても、回答人数は10人未満であった。回答が少数であったことから、一部取り扱っていない内容がある学校は極めて少ないと捉えられる。

回答内容は、視覚障害では国語の漢字や理科の影や天体に関する内容など見ることに関連すること、聴覚障害では外国語のリスニングなど聞くことに関連すること、肢体不自由では算数や数学の作図や理科の実験など手先の操作に関する内容など、障害から生じる困難さが背景にあるものが多かった。

表Ⅱ-4 各教科において一部取り扱っていない内容に関する回答の概要

記述回答の概要	
小3 国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害：漢字、書くことに関する内容</li> <li>・聴覚障害：聞くことに関する内容</li> <li>・肢体不自由：書くこと、話し合うことに関する内容</li> </ul>
小3 算数	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害：筆算に関する内容</li> </ul>
小3 理科	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害：影に関する学習</li> <li>・肢体不自由：作ることが含まれる学習</li> <li>・病弱：生き物や植物を育てることに関する学習</li> </ul>
小3 外国語 活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害：アルファベットに関する学習</li> <li>・聴覚障害：リスニング、発音に関する学習</li> </ul>
小6 国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害：漢字に関する学習</li> <li>・聴覚障害：聞くことに関する学習</li> <li>・肢体不自由：話すこと、書くことに関する学習</li> </ul>
小6 算数	<ul style="list-style-type: none"> <li>・肢体不自由：作図、測定に関する学習</li> </ul>
小6 理科	<ul style="list-style-type: none"> <li>・肢体不自由：実験、観察に関する内容</li> <li>・病弱：植物の成長に関する内容</li> </ul>

小6 外国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害：絵カードを用いた内容</li> <li>・聴覚障害：聞くことに関する内容</li> <li>・肢体不自由：発音に関する内容</li> </ul>
中3 国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害：漢字、漢文に関する内容</li> <li>・聴覚障害：聞くことに関する内容</li> <li>・肢体不自由：書くこと、話し合うことに関する内容</li> <li>・病弱：小説の一部</li> </ul>
中3 数学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害：関数、図形に関する内容</li> <li>・肢体不自由：作図に関する内容</li> </ul>
中3 理科	<ul style="list-style-type: none"> <li>・視覚障害：天体に関する内容</li> <li>・聴覚障害：音に関する内容、抽象性が高い内容</li> <li>・肢体不自由：作図、観察、実験に関する内容</li> </ul>
中3 外国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聴覚障害：聞くこと、発音に関する内容</li> <li>・肢体不自由：筆記、英作文に関する内容</li> </ul>

### ③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

普通科の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。回答に当たっては、高等部学習指導要領における教育課程の規定（第1章第2節第2款第1の1）（文部科学省、2009）に基づき、自立活動の授業時数を単位換算（1単位時間50分で35単位時間の授業を1単位として計算）し、「設定単位数」として回答を求めた。

146校から回答があり、卒業までの自立活動の単位数を見てみると、3年間で3単位（各学年1単位相当の時間）の自立活動を教育課程に位置付けている学校数が最も多く60校だった（表Ⅱ-5）。

表Ⅱ-5 高等部自立活動の単位設定（n=146）

3単位	4単位	5単位	6単位	7単位	8単位	9単位	10単位	12単位以上
60	5	5	40	5	3	8	2	18

### ④準ずる教育課程普通科：総合的な学習の時間・総合的な探究の時間

普通科の教育課程における総合的な学習の時間・総合的な学習（探究）の時間（以下、総合的な学習（探究）の時間）の設定単位の状況について回答を求めた。146校全ての学校で、総合的な学習（探究）の時間を教育課程に位置付けていた。最も少ない設定単位数は2単位（第1学年及び第2学年で1単位履修）、最も多い設定単位数は9単位（各学年3単位）だった。単位数3単位（各学年1単位）として設定している学校が最も多く、146校中98校であった。

### ⑤普通科：標準単位数を超えて配当している教科・科目

必修教科・科目を中心に、学習指導要領に示されている標準単位数を超えて配当している教科・科目について回答を求めた。8割を超える学校146校中119校（81.5%）において、標準を超えた単位数を配当した教育課程を編成していた。特別支援学校（視覚障害）27校、特別支援学校（聴覚障害）31校、特別支援学校（肢体不自由）41校、特別支援学

校（病弱）20校であった。学習指導要領に示されている標準単位数を超えて配当している119校について、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教科毎に集計した（表Ⅱ-6）。

表Ⅱ-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=119)

教科	科目	理由	視覚 n=27	聴覚 n=31	肢体 n=41	病弱 n=20	小計	計
国語	国語総合	基礎的・基本的事項の修得を図るため	10	14	23	8	55	97
		障害に応じた配慮のため	1	4	0	0	5	
	国語表現	基礎的・基本的事項の修得を図るため	4	2	2	3	11	
		記載なし	1	2	0	0	3	
	現代文A	基礎的・基本的事項の修得を図るため	1	4	5	1	11	
	現代文B	基礎的・基本的事項の修得を図るため	3	2	1	1	7	
	現代文B	障害に応じた配慮のため	0	2	1	0	3	
	古典B	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	1	0	1	
障害に応じた配慮のため		0	0	1	0	1		
地理 歴史	世界史A	基礎的・基本的事項の修得を図るため	9	1	11	9	30	76
		障害に応じた配慮のため	1	0	0	0	1	
	世界史B	基礎的・基本的事項の修得を図るため	2	0	0	0	2	
		障害に応じた配慮のため	1	0	0	0	1	
	日本史A	基礎的・基本的事項の修得を図るため	4	1	1	3	9	
		障害に応じた配慮のため	1	0	0	0	1	
	日本史B	その他	1	0	0	0	1	
		基礎的・基本的事項の修得を図るため	3	0	1	0	4	
	地理A	障害に応じた配慮のため	2	0	0	0	2	
		基礎的・基本的事項の修得を図るため	4	3	9	3	19	
地理B	障害に応じた配慮のため	1	1	1	0	3		
	基礎的・基本的事項の修得を図るため	2	0	0	0	2		
公民	現代社会	基礎的・基本的事項の修得を図るため	12	6	10	6	34	42
		障害に応じた配慮のため	2	0	0	0	2	
		その他	0	2	1	0	3	
		記載なし	1	0	0	0	1	
政治・経済	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	2	0	0	2		
数学	数学I	基礎的・基本的事項の修得を図るため	13	12	25	14	64	103
		障害に応じた配慮のため	2	1	0	0	3	
		記載なし	1	0	0	0	1	
	数学II	基礎的・基本的事項の修得を図るため	2	4	1	0	7	
		障害に応じた配慮のため	0	0	1	0	1	
	数学III	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	1	0	0	1	
		その他	0	0	0	1	1	
	数学A	基礎的・基本的事項の修得を図るため	3	2	7	3	15	
		記載なし	1	0	0	0	1	
	数学B	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	1	1	0	2	
数学活用	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	3	2	1	6		
	障害に応じた配慮のため	0	1	0	0	1		
理科	科学と人間生活	基礎的・基本的事項の修得を図るため	5	1	5	5	16	62
		障害に応じた配慮のため	1	0	0	0	1	
		進学・進路のため	1	0	0	0	1	
	物理基礎	基礎的・基本的事項の修得を図るため	2	1	1	0	4	
	化学基礎	基礎的・基本的事項の修得を図るため	6	2	3	4	15	
	生物基礎	基礎的・基本的事項の修得を図るため	7	2	6	7	22	

		進学・進路のため	1	0	0	0	1	
	地学基礎	基礎的・基本的事項の修得を図るため	1	0	0	1	2	
保健 体育	体育	基礎的・基本的事項の修得を図るため	4	0	2	1	7	22
		障害に応じた配慮のため	1	1	1	0	3	
		その他	3	3	0	2	8	
		記載なし	0	0	0	1	1	
		基礎的・基本的事項の修得を図るため	1	1	0	0	2	
	保健	指導体制や他教科の関係	0	0	1	0	1	
芸術	音楽Ⅰ	基礎的・基本的事項の修得を図るため	2	1	4	3	10	26
		障害に応じた配慮のため	0	0	2	0	2	
		その他	0	0	3	0	3	
		基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	1	3	2	6	
		障害に応じた配慮のため	0	0	2	0	2	
	美術Ⅰ	その他	0	0	1	0	1	
	書道Ⅰ	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	0	1	1	
その他		0	0	0	1	1		
外国語	コミュニケーション英語Ⅰ	基礎的・基本的事項の習得を量るため	9	12	16	9	46	60
		障害に応じた配慮のため	1	0	0	0	1	
		記載なし	0	0	0	1	1	
	コミュニケーション英語Ⅱ	基礎的・基本的事項の習得を量るため	0	2	1	0	3	
		記載なし	1	0	0	0	1	
	コミュニケーション英語Ⅲ	障害に応じた配慮のため	0	0	1	0	1	
	コミュニケーション英語基礎	基礎的・基本的事項の習得を量るため	0	0	0	1	1	
		記載なし	0	0	0	1	1	
	英語表現Ⅰ	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	1	2	0	3	
英語会話	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	2	0	2		
家庭	家庭基礎	基礎的・基本的事項の修得を図るため	0	0	4	0	4	17
		障害に応じた配慮のため	0	0	1	0	1	
		その他	0	0	1	0	1	
	家庭総合	基礎的・基本的事項の修得を図るため	2	1	3	3	9	
		その他	1	0	1	0	2	
情報	社会と情報	基礎的・基本的事項の修得を図るため	3	2	7	5	17	20
		障害に応じた配慮のため	1	0	1	0	2	
		進学・進路のため	0	0	1	0	1	

#### ⑥カリキュラム・マネジメントを実施する上での課題

学習指導要領に示されている以下の四つの側面を踏まえ、カリキュラム・マネジメントを実施する上での学校の課題について、側面として示した四つに「特になし」を加えた五つの選択肢（複数回答）により高等部調査で回答を求めたところ、延べ244件の回答が得られた。

高等部準ずる教育課程でカリキュラム・マネジメントを実施する際に、最も課題となっているのは、「人的又は物的な体制を確保すること」（79校）、「教科横断的な視点で組み立てていくこと」（67校）、「個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげること」（46校）、「教育課程の実施状況の評価してその改善を図っていくこと」（38校）となった。「特になし」は14校から回答された。

さらに課題について自由記述による回答を求めた。主な回答内容を挙げると、各教科等

では担当者間による検討の場を設けているが、教科等横断的な視点で教科の枠を越えての話し合いは十分にできていない、設定する教科・科目の免許を保有する教員の確保から学部や教育課程を越えた教員が教科を担当したり、非常勤講師が担当したりするなどの指導体制の調整が必要といった内容が課題として挙げられていた。他には、評価時期や個別の指導計画の評価を教育課程の改善に活かす、個別の指導計画と年間計画の関連など、カリキュラム・マネジメントの手続の確立、実態に幅のある生徒への対応、当該障害種の専門性の維持・継承なども挙げられていた。

### ⑦目標に準拠した学習評価の課題

高等部準ずる教育課程での目標に準拠した評価を行うにあたっての課題について、自由記述により回答を求め、89校より回答を得た。記述された内容ごとにカテゴリ化した結果、表Ⅱ-7のように分類された。上位3つのカテゴリは、「評価の客観性・信頼性・妥当性」(22校)「生徒の実態差に対応した学習評価」(19校)「目標に準拠した評価に関する教員間の共通理解」(10校)であった。

表Ⅱ-7 高等部準ずる教育課程における目標に準拠した学習評価の課題  
(自由記述内容) (n=89)

カテゴリ	回答校数
評価の客観性・信頼性・妥当性	22
生徒の実態差に対応した学習評価	19
目標に準拠した評価に関する教員間の共通理解	10
出席が少ない生徒の評価	9
義務教育段階の学び直しが必要な生徒の評価	9
障害特性を踏まえた指導とその評価の関連(合理的配慮の提供を含む)	7
学校として未対応・未実施	3
評価の観点の明確化	3
指導目標や指導内容の妥当性	2
教科指導の専門性や指導経験の少なさ	2
生徒や保護者への学習評価の周知	2
集団指導を前提とした学習評価の困難さ	1

### (3) 考察

#### ①授業時数及び単位数の設定について

特別支援学校では、教育課程の編成において、自立活動の時間を設定することや、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考慮して負担過重にならないよう適切

に設定することが求められる。そのため、各教科等の授業時数や単位数を調整して設定することが必要になる。本調査の義務教育段階においては、小学部第3学年、第6学年、中学部第3学年と限られた学年の授業時数ではあるが、各学校の特色ある教育課程の一端を把握することができた。

自立活動の時数においては、個々の実態に応じた指導を展開することが原則となることから、標準授業時数として示されていないが、小学部・中学部では、概ね70単位時間（週当たり2単位時間）の設定であることが分かる。学校種間を比較してみると、特に特別支援学校（病弱）が他の障害種特別支援学校と比較すると少ない授業時数であった。これは病院隣接の特別支援学校（病弱）の場合、治療が優先されるため授業時数も限られることや退院後に居住地の小学校・中学校等に戻る児童生徒が多く各教科等の学習進度を遅らせたくないという本人や保護者の教育的ニーズなどにより教科指導の時数も確保する必要があることが考えられる。全ての高等部普通科において自立活動を教育課程に位置付けていたが、三年間で3単位が一番多かった。特別支援学校学習指導要領には、各学年の自立活動の時間に充てる授業時数は、児童生徒の障害の状態に応じて適切に定めることと記されている。その際、各教科等の目標や内容の趣旨を逸脱したり、児童生徒の負担過重にならないようにしたりする必要性が記されている。現在の教育課程の妥当性を確認するためにも、指導の評価と照らし合わせながらあらためて各教科等の指導と自立活動の指導のバランスを再度確認することが課題であると考えられる。

小学校・中学校の標準授業時数を下回った教科等の中央値に着目してみると、特別支援学校（病弱）中学部第3学年を除く特別支援学校の総合的な学習の時間が標準授業時数よりも少なかった。

総合的な学習の時間の他に、小学校・中学校の標準時数より少ない授業時数の各教科の中央値は、学校種や学年によって異なるが、体育、保健体育、家庭、音楽であり実技を伴う教科であることが分かった。音楽は特別支援学校（聴覚障害）のみであり、聴覚障害により音の聞き取りの困難さが関係していると推察する。家庭は特別支援学校（視覚障害）と特別支援学校（肢体不自由）のみであり、障害特性から操作面の困難さが関係していると推察する。体育及び保健体育は、全障害種の特別支援学校であった。これは障害特性から考えると、移動や運動・動作の困難さの他に、医療機関に隣接する特別支援学校（肢体不自由）や特別支援学校（病弱）の場合、治療や医療的な配慮の関係から運動制限があることもあり、体育の授業時数が少なく設定されていることが考えられる。そして、これらの教科を減じた時数分を自立活動の指導の時間にあてていることが考えられる。

一方、小学部・中学部で標準時数を上回った教科等の中央値は、特別支援学校（聴覚障害）小学部第6学年の国語であった。従来、聴覚障害教育においては、言語指導が課題になっており（例えば、文部科学省、2020b）、障害特性に応じ、授業時数を多く設定していることが推察される。

高等部においては、多様な教科・科目で単位を増やしていた。その理由の多くが基礎・

基本の定着や障害特性に応じた指導のためであった。

高等部学習指導要領第1章総則第2款4には、学部段階間及び学校段階等間の接続に関する規定が示されている。本規定には、中学部における教育又は中学校教育までの学習の成果が高等部における教育に円滑に接続され、高等部における教育段階の終わりまでに育成することを目指す資質・能力を、生徒が確実に身に付けることや、義務教育段階での学習内容の確実な定着を図ることなどが示されている。

特別支援学校の場合、小学部・中学部・高等部が一貫して設置されている学校が多いことや小学校・中学校等からの転籍・入学してくる児童生徒もいる。そのため地域や在籍する児童生徒の実態を踏まえて障害特性に応じた指導を実践し、着実に生きる力を育むためにも、学部段階間の教育が円滑に接続され、系統的・計画的な指導が行われる教育課程の編成や指導の工夫を目指したカリキュラム・マネジメントの充実が課題になると考える。

## ②障害の特性に応じた指導について

小学部・中学部においては、特別支援学校（病弱）中学部第3学年以外で総合的な学習の時間が標準授業時数よりも少なかった。総合的な学習の理念を踏まえると、各教科等で学んだ力を支えにして、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことに期待される。限られた時数で学びを深めるためには、指導内容や方法の工夫が必要であると考える。

小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領の規定により、児童生徒の障害の状態により特に必要がある場合には、各教科の目標や内容の一部を取り扱わないことができる。また各教科の指導の配慮事項として、障害特性に応じて指導内容を適切に精選したり、基礎的・基本的な事項に重点を置いたりして計画的に指導をすることが示されている。

今回の小学部・中学部の調査では、一部取り扱わない内容の回答は極少数であり、その対象となる児童生徒数や、児童生徒の実態、記述された内容について、どの程度取り扱っていないかなど、詳細な背景までは調査していなかった。実際には、取り扱わないとするのではなく、障害特性を踏まえた指導の手立てや配慮、教材・教具の工夫などを施しながら指導を実践していると推察する。

先述したように、特別支援学校においては、限られた授業時数の中で障害特性に応じた指導を効果的に行うことが求められることから、教科等横断的な視点での授業計画も重要になると考え、引き続き実践の収集と先進的な取組を発信していくことが重要であると考える。

(北川・小西)

#### 4. 研究Ⅱ 当該学年に準ずる教育課程を実施する特別支援学校の事例

##### (1) はじめに

研究Ⅰでは、各学校の特色や在籍する児童生徒の実態に応じて授業時数や単位を設定した教育課程の編成状況が把握された。改訂された学習指導要領には、児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達段階等を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るよう示された。そこで当該学年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科等横断的な視点からの教育課程の編成に係る取組状況を事例的に整理する。

##### (2) 方法

調査を行う特別支援学校の選定にあたっては、平成30年度に実施した調査結果及び教育委員会関係者からの情報等を参考に、小・中学校との連続性や教科等横断的視点を意識した実践や学校研究等を計画しているA県立B特別支援学校を選定した。本報告では、教育課程の編成・実施・評価・改善の取組状況について関係教員から聞き取った内容を報告する。

##### (3) 学校概要

A県立B特別支援学校は、幼稚部、小学部、中学部の三つの学部を設置した聴覚障害者である幼児児童生徒を教育する特別支援学校である。令和元年度および2年度の在籍幼児児童生徒数は76名で、教職員数は53名であった。小学部は11学級中5学級が重複学級（平成30年度は12学級中6学級が重複学級）である。

##### (4) カリキュラム・マネジメントの取組状況

###### ①教員に対する学習指導要領の内容の周知

A県教育委員会が主催する小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領の実施に向けた伝達研修会に教務主任及び学部主事等が参加し、改訂の趣旨や教育課程編成上の重点事項等について把握することに努めた。その上で、小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領に関わる校内研修会を開催し、各学部主事から、それぞれの学部に関わる改訂のポイントについて説明を行った。説明者である教務主任や学部主事は、まず自己研修を進め、教職経験年数の少ない教員にも分かりやすく伝えられるよう資料を工夫するなどし、A県教育委員会からの伝達事項に関わる説明を行った。こうした校内研修会を平成29年度より年間1回実施し、各学部の「核」となる学部主事を担当する教員の新学習指導要領の理解を深めることで、「教育指導計画（後述）」作成時や評価時の担任等への助言に生かし、その後の各学部における適切な教育課程の編成につなげた。また、令和2年

度から「主体的・対話的で深い学び」を研究の柱とした学校テーマ研究に取組み、教員の理解を深めようと、グループ研修を重ねている。

② 準ずる教育課程の実施に関わる対応

A 県の各特別支援学校は、教育課程編成に関わる届出文書「教育指導計画」（総授業時数及び各教科・領域の指導時数を記入した計画）を年間通じて定期的に県教育委員会に提出している。B 特別支援学校においては、「教育指導計画」の提出時期に連動させながら、年間の教育課程の評価・改善計画を作成している。年間を通じた教育課程に関わるスケジュールを表Ⅱ-8に示す。

表Ⅱ-8 教育課程編成・実施・評価に関わる1年間のスケジュール

月	時期	予定
4	当初	教務主任が個別の指導計画（自立活動及び各教科）の作成について教員に説明 ●「教育指導計画」を県教育委員会に提出
	月末	担任は各教科の個別の指導計画に「個別の配慮事項」「年間計画」を記入し提出
7	夏休み	担任は個別の指導計画を評価、各学部で「教育指導計画」を修正
9	当初	担任は2学期に実施する配慮を記入し学部主事に提出 学部主事が確認し、適宜、担任に助言
12	冬休み	●次年度の教育課程編成の方針の決定 ●次年度の「教育指導計画（案）」の作成・検討 担任は個別の指導計画を評価、見直し
1	月末	担任は3学期に実施する配慮を記入し学部主事に提出 学部主事が確認し、適宜、担任に助言
2		●次年度の「教育指導計画（案）」の決定
3	年度末	担任は記入の終わった個別の指導計画を学部主事に提出 学部主事は確認し、適宜、担任に助言 学部主事から教務主任に提出 教務主任の確認後、管理職に提出

\* 教育指導計画：総授業時数及び各教科等の指導時数を記入した計画

### ③研究体制

令和2年度は、「聴覚障がい児の主体的・対話的で深い学びを目指した授業づくり」を研究主題に学校テーマ研究を進めている。これまで学部別に行っていた研究を、小中学部は、教科の特性や今年度指導を受け持っている教育課程などを考慮して、3グループに縦割りで構成し、小中学部の系統性、教科の専門性を意識して、単元構成の工夫、単元デザインに取り組んだ。

### ④校内研修

聴覚障害教育の指導歴の浅い教員を対象として、専門性の基礎となる内容（発音、手話、教科等）について、ベースアップ研修を行った。令和元年度末の休校期間中には、校内の指導的立場にある教員を中心に、「教科等横断的視点」を学ぶため、実際の年間指導計画をもとに関連付けについて、若手教員を中心に勉強会を実施した。また、学習指導要領の内容について全職員で理解を深めるため、全職員を対象として Web 会議システムを用いた全体研修会も実施した。

### ⑤個別の指導計画の見直し

令和2年度より、個別の指導計画の書式について、改善を行った。これまで、教科ごとに別ファイルとして分かれていたものを、各学期で全教科を見られる書式へと変更した。担当している児童生徒の他の教科のこともわかるようになり、教科等横断的視点を意識しやすく工夫している。記載する項目や量についても精選し、教員の負担軽減をしつつ、課題に対する改善内容を具体的に記載する項目を作り、次の学期や次年度の指導に生かせるようにした。

### ⑥教科等横断的視点による単元構成

教科等横断的視点を意識して、単元指導計画を作成していくなかで、今年度は以下のような変更等を行った（表Ⅱ-9）。

表Ⅱ-9 教科等横断的な視点による単元構成の概要

当該学年教科と単元		概要	
小2	図工 国語	ストローでこんにちは 馬のおもちゃの作り方	・図工でおもちゃを作り、その作り方について説明する文章の書き方を、国語で学ぶ。
小3	国語 特活	気持ちをこめて「来てください」 学習発表会	・学習発表会を取り上げた単元を、実際の行事に合わせて学ぶ。
小4	社会 国語	小石原の人々の暮らし 伝統工芸のよさを伝えよう	・社会で伝統工芸について学習し、わかったことのまとめ方や説明について国語で学ぶ。

小5	理科 社会	流れる水のはたらき 自然災害とともに生きる	・理科で洪水の被害や備えについて学習し、社会で自然災害への理解を深める。
小5	社会 理科	日本の国土とわたしたちの暮らし ～沖縄の気候～ 台風と防災	・台風への沖縄の具体的な備えを社会で学習し、台風と防災への理解を深める。

### (5) 考察

校内で実際の年間指導計画を用いて、「教科等横断的視点」について研修したり、昨年度まで各教科等の単元名や配当時間数等について、担当する教員それぞれが作成していた個別の指導計画を、全教科を見渡せるように書式を変更し、記載内容等についても精選したりしたことで教科等横断的な視点による指導内容の配列や関連付けなどの取組が少しずつではあるが進んできた。新型コロナウイルス感染症拡大防止のための臨時休業のあった今年度、学校再開後も多くの制限の中での教育活動を展開していかなくてはならなかった。そのような状況下においても、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を図りつつ、各教科等の目標の達成の実現に必要な授業時数を設定するためには、カリキュラム・マネジメントの視点による指導内容の精選や効果的な指導の実施などが、これまで以上に求められると考える。今回の小学部・中学部学習指導要領においては、学習の基盤となる資質・能力や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、各教科等の特質や学校の特色を生かしながら、教科等横断的な視点で育てていくことが求められている。引き続きカリキュラム・マネジメントの中で資質・能力の育成が図られるよう、児童生徒や学校、地域の実態、並び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確認しながら学校の特色を生かした目標や指導の重点を計画して組織的に取り組んでいく。

(小西・北川)

### 引用文献

- 文部科学省 (2009). 特別支援学校高等部学習指導要領 (平成 21 年告示) .
- 文部科学省 (2017). 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 (平成 29 年告示) .
- 文部科学省 (2018a). 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 (2018b). 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 (2019a). 特別支援学校高等部学習指導要領 (平成 31 年告示) . 海文堂出版.
- 文部科学省 (2019b). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総則編. 東洋館出版社.
- 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. ジアース教育新社.

文部科学省（2020b）聴覚障害教育の手引：言語に関する指導の充実を目指して．＜[https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt\\_tokubetu02-100002897\\_003.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_tokubetu02-100002897_003.pdf)＞（アクセス日 2021-02-10）

## 第Ⅲ章 特別支援学校における知的障害の教育課程及び

### 自立活動を主とした教育課程

#### 1. 問題

##### (1) 知的障害者である児童生徒に対する教育課程の特徴

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

##### 学校教育法施行規則第 126 条第 2 項（小学部）

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

##### 学校教育法施行規則第 127 条第 2 項（中学部）

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

##### 学校教育法施行規則第 128 条第 2 項（高等部）

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

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

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

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

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

## （2）指導の形態について

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

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

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

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

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

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

#### （4）知的障害の教育課程で学ぶ児童生徒の状況

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

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

#### （5）自立活動を主とした教育課程

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

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

#### （6）カリキュラム・マネジメントと学習評価

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

とが分かる。

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

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

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

#### （7）知的障害の教育課程における学習評価

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

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

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

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

## 2. 目的

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

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

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

## 3. 研究Ⅰ（調査）

### (1) 方法

#### ①手続き

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

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

## ②質問項目

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

## （2）結果

### ①知的障害の教育課程における各教科等別の年間授業時数

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### ②自立活動を主とした教育課程における各教科等別の時数

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ③各教科等の目標や内容を円滑に設定できるよう行っている取組

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

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

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

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

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

\*その他の記述内容の概要： (校)

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

#### ④観点別学習評価について

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

表Ⅲ－10 小・中学部評価規準の作成有無

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

(校)

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

するカテゴリー名をつけた。また、各カテゴリーに含まれた回答数を集計した。

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

表Ⅲ-11 各教科の目標に準拠した学習評価を行うにあたっての課題

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

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

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

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

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

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

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

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

(校)

\* 重複回答あり \* 質問紙の原文ママ

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

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

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

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

#### ⑥各教科等を合わせた指導における年間指導計画の作成状況

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

校であった。いずれも記されていないと回答したのは 114 校であった。

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

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

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

(校)

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

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

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

小学校 (n=208)	中学校 (n=208)
94	90

(校)

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

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

各項目	回答数
いる	73
いない	194

(校)

### (3) 考察

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### ④各教科等を合わせた指導における年間指導計画の作成状況

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

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

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

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

##### （1）はじめに

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

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

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

##### （2）方法

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

##### （3）学校概要

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

##### （4）校内研究の取組

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

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

以下、これらの課題それぞれに対して行った取組についての詳細を示す。

#### ①学習評価を教育課程の編成につなぐカリキュラム・マネジメントの推進

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

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

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

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

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

## ②各教科内容表の作成と活用及び評価例の蓄積

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

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

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

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

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

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

## ④考察と今後の課題

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

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

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

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

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

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

(神山・北川)

## 5. 研究Ⅱ－2：知的障害の各教科の指導充実を図る事例研究

### (1) はじめに

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

## (2) 方法

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

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

## (3) 学校概要

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

## (4) 知的障害の各教科の指導の改善・充実に向けた取組

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

### ① 一年目

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

表Ⅲ－17 F 特別支援学校の令和元年度校内研究のスケジュール

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

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

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

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

② 二年目

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

表Ⅲ－18 F 特別支援学校の令和2年度校内研究のスケジュール

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

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

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

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

### ③考察

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

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

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

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

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

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

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

（北川・神山）

## 引用文献

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

## 第Ⅳ章 特別支援学校における自立活動の指導

### 1. 問題

#### (1) 自立活動の指導における学習指導要領改訂のポイント

平成 28 年 12 月に示された中央教育審議会答申「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について」（中央教育審議会，2016）では、学習指導要領等の改善の方向性の一つとして、自立活動の充実が挙げられた。

自立活動の改訂のポイントとしては、①自立活動の 6 区分のうち、「1 健康の保持」に新たに 1 項目追加したこと、②個別の指導計画の作成と内容の取扱い等に関する手続きを整理する際の配慮事項を充実して示したこと、③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）（文部科学省，2018a；以下、学習指導要領解説自立活動編）において、自立活動の具体的な指導内容を設定するまでの例を充実して示したこと、の三点があげられる。

#### (2) 個別の指導計画の作成と内容の取扱い

自立活動の指導に当たっては、個々の児童生徒の障害の状態や特性及び発達の程度等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成するものとするものとされている。さらに、児童又は生徒の実態把握に基づいて得られた指導すべき課題相互の関連を検討し、これまでの学習状況や将来の可能性を見通しながら、長期的及び短期的な観点から指導目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げること等が、個別の指導計画作成の配慮事項として示されている（平成 29 年告示の特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省，2018b；以下、小学部・中学部学習指導要領）第 7 章第 3）。

自立活動の指導においては、このような個別の指導計画の作成と内容の取扱い等に関する手続きを整理する際の配慮事項を踏まえて、個別の指導計画を作成することが求められる。

#### (3) 具体的な指導内容を設定するまでの手続きの例

学習指導要領解説自立活動編において、自立活動の具体的な指導内容を設定するまでの例が充実して示された。自立活動における個々の実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの手続きは、以下のように示されている（文部科学省，2018a）。

- a 個々の児童生徒の実態を的確に把握する。
- 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。
- c 個々の実態に即した指導目標を設定する。
- d 小学部・中学部学習指導要領第 7 章第 2 の内容から、個々の児童生徒の指導目標を

達成させるために必要な項目を選定する。

- 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。

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中で、指導すべき課題を明確にすることが重要となる。個別の指導計画は、児童生徒一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものである。個々の児童生徒にとって必要な指導を系統的に進めるために重要な役割を果たすものであり、自立活動の指導を充実させるためには、実態把握から具体的な指導内容を設定する手続きを踏まえて作成した個別の指導計画に基づいた指導が求められる。

## 2. 目的

前述したように、自立活動の指導において、実態把握から個々の実態に即した指導目標の設定、具体的な指導内容を設定することが課題とされている。

そこで本報告では、本研究において行われた特別支援学校の小学部及び中学部を対象とした教育課程に関する質問紙調査、特別支援学校の高等部を対象とした質問紙調査、自立活動の指導に係る事例研究から、自立活動に関連する教育課程の編成状況、自立活動の指導の改善・充実に向けた取組について検討する。

## 3. 研究 I（調査）

### （1）方法

#### ①手続き

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

#### ②質問項目

自立活動の指導に関連する教育課程の編成・実施状況を把握するため、特別支援学校の小学部及び中学部を対象とした教育課程に関する質問紙調査、特別支援学校の高等部を対象とした質問紙調査のうち、以下の項目について小学部・中学部の調査と高等部の調査を合わせて集計した。

- ・自立活動の時間における指導の設定
- ・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
- ・自立活動の指導の評価方法の工夫
- ・自立活動の指導の改善に向けた取組

## (2) 結果

### ① 自立活動の時間における指導の設定

小学部、中学部、高等部の教育課程ごとに、自立活動の時間における指導の設定の有無についての回答結果を示した(表Ⅳ-1)。いずれの学部においても、準ずる教育課程以外では、自立活動の時間における指導を設定していないという回答がみられた。

表Ⅳ-1 自立活動の時間における指導の設定の有無(N=529)

		設定している	設定していない
小学部(準ずる課程)	(n=126)	126	0
小学部(知的)	(n=215)	181	34
小学部(自立活動)	(n=152)	140	12
中学部(準ずる課程)	(n=125)	125	0
中学部(知的)	(n=215)	178	37
中学部(自立活動)	(n=148)	136	12
高等部(準ずる課程:普通科)	(n=146)	146	0
高等部(知的:普通科)	(n=241)	186	55
高等部(自立活動)	(n=167)	157	10

\*調査の手続きは「第Ⅰ章4. 本報告書の構成(2)研究方法①調査研究」に示したとおりである。全体Nは回答のあった学校数、各学部の教育課程ごとの回答数をnで示した。

表Ⅳ-2に自立活動の時間の指導の設定方法についての回答結果を示した。準ずる教育課程と知的障害のある児童生徒を対象とした教育課程については小学部、中学部、高等部ともに、週時程の中で授業の単位時間としての設定が最も多く、小学部の準ずる教育課程が101校、知的障害の教育課程が106校、中学部の準ずる教育課程が106校、知的障害の教育課程が108校、高等部の準ずる教育課程普通科が131校、知的障害の教育課程普通科が132校であった。自立活動を主とする教育課程では、帯時間と週時程の中で授業のコマの両方に自立活動の指導の時間を設定しているのが小学部、中学部、高等部とも最も多かった。

前章の知的障害教育課程の回答で自立活動の単位時間及び単位数が「0」と回答した学校の回答のうち、高等部第1・2・3学年では、『各教科等を合わせた指導の中で行っている』が27校あり、『その他』と回答した学校が7校あり、学校教育全体を通じて行っているという内容であった。

また、小学部・中学部では、質問項目の設定が異なり、自立活動の時間を設けていない理由の記述を求めたところ小学部第3学年で19校の記述のうち16校、小学部第6学年で19校の記述のうち15校、中学部第3学年で28校中23校が『各教科等を合わせた指導の中で行っている、学校教育全体を通じて行っている。』といった内容であった。

表IV-2 自立活動の時間における指導の設定方法 (N=529)

		帯時間で設定	週時程の中で授業 のコマとして設定	帯時間と週時程 の中で授業のコ マの両方が設定
小学部（準ずる課程）	(n=131)	8	101	22
小学部（知的）	(n=183)	18	106	59
小学部（自立活動）	(n=143)	27	50	66
中学部（準ずる課程）	(n=128)	3	106	19
中学部（知的）	(n=181)	25	108	48
中学部（自立活動）	(n=139)	20	52	67
高等部（準ずる課程：普通科）	(n=146)	9	131	6
高等部（知的：普通科）	(n=186)	21	132	33
高等部（自立活動）	(n=157)	30	54	73

\*調査の手続きは「第I章4. 本報告書の構成(2) 研究方法①調査研究」に示したとおりである。  
全体Nは回答のあった学校数、各学部の教育課程ごとの回答数をnで示した。

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

表IV-3に自立活動で指導すべき課題を明確化する手続きの内容についての回答結果を示した。最も多く取り組まれていたのは、「ケース会・集団討議の開催」であり、256校が取り組んでいた。次いで、「個別の指導計画の書式の工夫」で212校、「校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家と検討」165校、「研修の実施」159校であった。

学習指導要領改訂で示された「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの例示」(流れ図)の活用は、87校に留まっていた。

表IV-3 課題の明確化に関する記述内容 (n=455) (複数回答)

カテゴリー内容	件数
・ケース会・集団討議の開催（保護者への確認含む）	256
・個別の指導計画の書式の工夫	212
・自立活動部専任教員や外部専門家と検討	165
・研修	159
・実態把握シート・課題関連図の作成	146
・諸検査やレディネステスト	101
・記録や評価方法の工夫	96
・実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの例示（流れ図）の活用	87
・手引きやマニュアル	77

③自立活動の指導の評価方法の工夫

表IV-4に、自立活動の指導の評価方法の工夫についての回答結果を示した。最も多く取り組まれていたのは、「ケース会や関係する教員間での話し合い」で256校が取り組んで

いた。次いで、「指導目標や指導内容の明確化」で219校、「外部専門家や校内の自立活動専任や有資格教員の活用」で152校が取り組んでいた。

表IV-4 指導の評価方法の工夫に関する内容(n=424) (複数回答)

カテゴリー内容	件数
・ケース会や関係する教員間での話し合い	256
・指導目標や指導内容の明確化	219
・外部専門家や校内の自立活動専任や有資格者教員の活用	152
・指導記録の活用	122
・研修の実施	114
・評価項目や評価の観点の明確化	95
・記載内容の工夫	83
・チェックリストや課題関連図の活用	73
・諸検査・テストの実施	55
・管理職の参画	33

#### ④自立活動の指導の改善に向けた取組

表IV-5に、自立活動の指導の改善に向けた取組結果を示した。最も多く取り組まれていたのは、「校内研修会、授業研究会の実施」で329校が取り組んでいた。次いで、「指導目標や指導内容、評価等について検討するための会議設定・進め方の工夫」で258校、「子供の実態に関する情報の収集・収束方法の工夫」で249校が取り組んでいた。

表IV-5 自立活動の指導の改善に関する取組(n=394) (複数回答)

項目	回答校数
・校内研修会、授業研究会の実施	329
・指導目標や指導内容、評価等について検討するための会議設定・進め方の工夫	258
・子供の実態に関する情報の収集・収束方法の工夫	249
・評価を踏まえて実態や課題、指導目標や内容を見直す手続き	184
・児童生徒の実態把握するためのツール作成	143
・指導目標・指導内容の系統性を整理した表の作成	126

### (3) 考察

中央教育審議会答申（平成28年12月）で指摘された、自立活動の指導に関する課題について調査した。

自立活動の時間における指導の設定は、準ずる教育課程と自立活動を主とした教育課程でほとんど設定されている一方、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

課程では、自立活動の時間における指導を設定していない学校が2割強みられた。

自立活動の指導は、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されており、自立活動の指導の時間は適切に設定することが必要である。また、各教科等を合わせた指導の形態で行う場合であっても、個々の児童生徒に必要な自立活動の指導内容について、指導場面を検討した上で、児童生徒の障害特性を踏まえた教育課程編成を行うことが重要になる。

指導すべき課題を明確化する取組は、各学部でケース会や集団討議を行なっているという回答が多かった。今回の学習指導要領改訂で示された「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの例示」(流れ図)を活用している学校は少なく、今後の活用方法について検討することが必要であると考えられる。

自立活動の指導の評価方法の工夫については、ケース会や関係する教員間での話し合いを行なっているという学校が多かった。体制整備を含めて、外部専門家や校内の自立活動専任や有資格教員の活用を進める工夫が重要になると考えられる。

自立活動の指導の改善に関する取組は、校内研修会や授業研究会の実施が最も多く取り組まれていた。研修に関しては、評価における課題としてもあげられており、評価方法の工夫と同様、校内の自立活動専任や有資格教員の配置、作業療法士(OT: Occupational Therapist)や理学療法士(PT: Physical Therapist)、言語聴覚士(ST: Speech Therapist)等の外部専門家を含めて、他職種との連携・協働体制の整備も課題であると考えられる。

#### 4. 研究Ⅱ（事例研究）

##### (1) はじめに

研究Ⅰでは、教育課程の編成に係る自立活動の指導の状況を把握した。指導すべき課題を明確にする取組状況を見てみると、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、自立活動の具体的な指導内容を設定するまでの例(流れ図)の活用が少なかった。そこで本事例では、自立活動を主とする教育課程を実施する特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントに関する校内研究から、特に先に示した流れ図を活用した自立活動の指導の充実に向けた取組事例を整理する。

##### (2) 方法

教育課程の編成・実施に関して、中央教育審議会(2016)が指摘した課題のうち、自立活動の内容の改善・充実を含めた教育課程の改善を図るため、教育課程改善シートの活用や、自立活動に関する研修等の具体的な取組を進めているG県立H特別支援学校に研究協力を依頼し、教育課程の充実・改善に向けた校内研究の取組に関して聞き取りを行った。本報告では、特に自立活動の内容の改善・充実に向けた内容について報告する。

### (3) 結果

#### ①学校の概要

G県立H特別支援学校は、県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る。小学部、中学部、高等部を設置した本校と、三つの分校がある。令和2年度の在籍児童生徒数は、小学部20名、中学部5名、高等部25名である(5月1日時点)。そのうち、重複障害学級に在籍する児童生徒は8割を超えている。

#### ②教育課程の改善に向けた校内研究の取組

学習指導要領改訂の趣旨を踏まえたカリキュラム・マネジメントの取組として、「教育課程編成の手順」や「教育課程PDCA年間の流れ」を作成し、いつ、誰が、何をするのか等、教育課程編成手順や仕組みを見える化している。また、教育課程の類型ごとの課題を意識した指導計画や授業改善が行われているか、PDCAサイクルが適切に回しているか等を問う「教育課程改善シート」を作成し、活用している(第9章資料3参照)。

#### ③自立活動の指導の充実・改善に向けた取組

本校では、平成30年度より学習指導要領の改訂に向け、教育課程や個別の指導計画の様式の改善を検討する中で、「自立活動の指導目標や指導内容の設定についてその手続きや、教科学習との関連性について、校内で十分に理解が進んでいない」という課題が浮かび上がってきた。そこで平成30年12月には教務部と自立活動部の共催で学習指導要領解説自立活動編に示された「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)」を基に、実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの手続きを理解するための研修会を実施した。本研修では県外の先進校の様式を参考にしながら、学習指導要領解説自立活動編に例示されている流れ図作成の手続きに関する説明や事例を基に、各クラス一事例ずつ流れ図を作成する演習を行った。

指導すべき課題を明確にする手続きでは、課題関連図(宮尾, 2016)の作成を通して課題間の関連を検討し、中心的な課題を導き出すことで、指導目標を設定した。この研修では「自立活動の指導目標の設定の仕方について理解できた」という肯定的な意見があったものの、年度末の時期を迎え、流れ図作成にかかる時間の確保が難しく、自立活動の指導目標設定に関する取組は次年度の課題として引き継いだ。

令和元年度は、本校と3分校合同で「良い教育課程を作ろうプロジェクト」を計4回開催した。これは新学習指導要領の主旨を踏まえた教育課程改善の本校と3分校の取組がほぼ足並みがそろってきたことから、流れ図や個別の指導計画等の様式や作成手順を共有することで、児童生徒への効果的な指導や学習評価を教育課程の改善に生かすことを目指したものである。それらを本校の教育課程検討委員会(管理職、主幹教諭(教務部長と兼任))、研究部長、自立活動部長、進路部長、学部主事)において、どのように校内で活用していくか議論を深めていった。

令和2年度は、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、教科等の目標達成に向け、教科等の指導を後ろ支えする「自立活動」と位置付けた。そこで、「自活の流れ図～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)という研修テーマのもと、教員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、本校の自立活動の指導の充実を図ることを目的として取り組んだ(表IV-6)。

表IV-6 研修日程及び研修内容

	日時	内容	備考
①	5/1(金)	●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)
②	5/7(木)	●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、今回の「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。
③	6/3(木)	●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。
④	6/18(木)	●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)
⑤	7/2(木)	●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)	・長期目標は個々に様式に打ち込んでペーパーで持ってくる。
⑥	7/9(木)	●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)	・長期目標は個々に様式に打ち込んでペーパーで持ってくる。
⑦	7/16(木)	●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で検討したものを様式に打ち込む。 ・実態カードをすべて切ってカードにしておく。
⑧	7/22(水)	●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東に見出しをつける(ピンクの付箋で)7/31までに仕上げて自活部に提出
⑨	8/6(火)	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。
⑩	8/7(水)	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、指導場面を考えよう」、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、指導場を設定する。 ・流れ図データ打ち込み完了…8/28締切
⑪	10/29(木)	●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。
⑫	11/12(木)	●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

研修を進める上で重要視したのは次の三点である。

一点目は、「時間設定」である。今年度は学校の重点取組項目に位置付けていることもあり、毎週木曜日16時10分からの50分間設定されている校内研修日のうち、1学期中に

8回、2学期中に2回、夏季休業中に2日間の計12回の研修をシリーズとして計画し、研修時間内で講義、作成作業、協議、意見交換等のほぼ全てを行うこととした。このように研修内容や時間設定について工夫を重ねることで全教員が流れ図を作成できたと考えている。

二点目は、「ファシリテーター」の役割を設けたことである。今回、グループの中にファシリテーターを設けたことで、毎回の研修でねらいとしたことを的確にグループ協議の中で伝えてもらい、情報を共有し、合意形成しながら進めることができたと考えている。ファシリテーターは、若手教員からベテラン教員まで年代や経験が異なる教員が担当したが、研修日の前には資料を用いて打ち合わせを行い、ファシリテーターが自らの言葉で語れるように準備をしたことで、話の論点の方向性を示しつつ、グループの中で意見が出やすいようにするなど、円滑に研修を進めることができた。

三点目は、「合意形成」である。本校では、流れ図は、「クラス内で個々の子供たちの指導目標・内容について情報を共有し合意形成しながら設定し、授業を効果的に行うためのツール」という視点を強調した。それぞれの教員が事前に個々で検討してデータを打ち込んでおくなど、個人での作業が必要な場面もあったが、グループ単位で情報を共有しながら合意形成を図っていく過程で、児童生徒に対し適切な指導目標や指導内容を導き出すことができたと考える。アンケートでは、「自分の考え以外にも、たくさんの子供の捉え方があることを学んだ」「多角的な視点で子供の実態を考え意見を出し合える場となった」「悩むこともあったが複数の視点で考えることで段々と整理できた」といった感想が多く見られた。流れ図を書類として一人で作成するのではなく、話し合うツールとして活用し、クラス担任全員が情報共有しながら、子供たちの自立活動の指導を検討していくことが大切だと感じた。

#### (4) 考察と今後の課題

##### ①実態把握について

特別支援学校での勤務年数や肢体不自由校での経験も様々な教員がいる中で、どのようにして同じ視点で「実態把握」を捉え書き示すのか、校内で統一した方向性を打ち出すことが必要であった。学習指導要領解説自立活動編第7章の2に示された、実態把握の考え方を参考に、本研修では、「学習上・生活上の困難の観点から、教科学習の時間や自立活動の時間を問わず、学校に登校してから下校するまでの中で児童生徒について気づいたことを書く」とし、表現の仕方については「自分の解釈を入れず、事実をありのまま客観的に書く」「子供の様子が映像として浮かぶように書く」「文章が長くなりすぎない」とした。また、集まった実態を、自立活動の6区分に分ける過程では、学習指導要領自立活動編の51ページ以降、項目ごとに「①この項目について」の欄で説明がなされているが、各項目が意味することについてグループ内で共通認識することは難しかった。そのため、アンケートでは「6区分に整理する段階が難しかった。判断するヒントがもっとほしい」と

いった意見が多く見られた。区分ごとの「①この項目について」を一覧にするなどして、対比しながら読むことで、学習指導要領解説自立活動編のさらなる活用と記載内容の理解が広がると考える。

### ②課題関連図の作成について

整理された実態を踏まえて「課題を抽出」し、「課題関連図」を作成する過程が一番苦慮した点である。学習指導要領解説自立活動編に「課題を抽出する」と示されているものの、その方法や考え方については詳しく示されておらず、「課題」といった言葉の概念についても、校内の教員間での解釈の違いが生じることが予想された。そこで、本校では「問題点」や「直さないといけない部分」を探すという考え方ではなく、収集した情報を書き出している実態カードから「それらの実態の背景にある要因を探る」とことと共通理解を図り、カード整理法を参考にして児童生徒ごとに集まった実態カードを仲間分けし、仲間分けされたカテゴリーごとに「見出し」をつけることで、「課題の抽出」とした。その際、「課題の抽出」という言葉ではなく、あくまでも全員が同じ見解をもって課題関連図の作成を行うことをねらい、細かく事例をあげながら「実態の仲間分け」、「見出しをつける」などの言葉を用いて取り組んだ。

次に、「見出し」同士の関連性を考えていくために、「課題関連図」を用いた。課題関連図は相関関係や因果関係などを $\leftrightarrow$ や $\rightarrow$ などの矢印で表したが、「この矢印の向きでいいのか…」という悩みを抱く教員が多かった。本校では課題関連図については、「この実態（見出しにまとめられた実態）が要因となって、このような実態が起こっている」「このことここは双方向に影響しあっている」など関連性をグループで協議し、「合意して中心課題を導き出すためのもの」と捉えた。さらに本作業で検討していることは、指導を実施する前段階の教師の捉えであることや、唯一絶対の解があるものではないというおさえから、各教員の児童生徒の捉えが「正解」か「不正解」といったことに囚われることなく、まずは関係する教員間で合意形成を図ることを大切にしながら進めたことで、グループ内で活発に意見交換できたと思われる。また、合意形成の過程を記録し、後にそれを参考にして、どのような見解のもこの関連性を考えたのかを、様式上の「矢印の理由」欄に記述することで、作成の過程を引継ぎとして残していくことができた。

### ③振り返り研修について

2学期が始まり2か月ほど経過した時点で振り返り研修を行った。流れ図を作成したものの、それが実際の指導に繋がらなければ作成した意味はなく、この研修を行うことで、クラスの担任同士がそれぞれの児童生徒の自立活動の指導について振り返り、再度情報を共有する機会とした。また、流れ図を活用して導き出した指導目標や指導内容を実際の授業に効果的に生かしていくには、児童生徒の重点目標や教科等の目標との関連についても

理解する必要があり、他分掌とも連携をしながら教育課程上の自立活動の意義について校内で捉え直す機会となり、教育課程の改善にも繋がったと感じている。

自立活動の指導目標や指導内容は設定して終わるものではなく、設定してからが指導のスタートである。流れ図の作成に取り組んだことで、指導仮説から指導目標を導き出すのに苦慮した教員が多かったこと、自立活動としての指導目標の設定や、教科との関連の理解や実践が不十分であったことなど、見えてきた課題もたくさんあった。今後もさらに日々の授業の中で検証を行いながら引き続き研究を進め、「自立活動の指導の充実」に向け取り組んでいく。

(吉川・北川)

## 引用文献

- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) . <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/138090\\_2\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/138090_2_0.pdf)> (アクセス日 2020-01-31)
- 宮尾尚樹 (2016). 実態把握から指導目標・内容の設定に至る手続き, 古川勝也・一木薫編著, 「自立活動の理念と実践」, ジアース教育新社.
- 文部科学省 (2018a). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編 (平成 30 年 3 月) . 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2018b). 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.

## 第V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

#### (1) 特別支援学級の位置付け

特別支援学級は、知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者その他障害のあるもので特別支援学級において教育を行うことが適当なものを対象としている（学校教育法第81条2）。そして、特に必要な場合には、特別の教育課程を編成・実施することが認められてきた（学校教育法施行規則第138条）。つまり、特別支援学級は、小学校及び中学校学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施を基本としながらも、子供たちの障害の状態や程度等を考慮の上、特に必要がある場合には、特別の教育課程を編成する、という考えのもと運用されている（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。平成29年告示の小学校・中学校学習指導要領（以下、小・中学校学習指導要領）の総則では、特別支援学級の教育課程編成の基本的な考え方を示し（文部科学省，2017a,b）、特別支援教育に関する教育課程の枠組みを全ての教員が理解できるようにした。これにより、小・中学校等では、通常の学級の教育課程との連続性を考慮し、児童生徒の障害の状態や発達の段階に応じた組織的・継続的な指導や支援（中央教育審議会，2016）が実施されることが期待されている。

#### (2) 特別支援学級における教育課程編成・実施

##### ① 自立活動

特別支援学級における教育課程編成は、二つの点を踏まえる必要がある。その一つには、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である（文部科学省，2017a,b）。自立活動は、「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」及び「コミュニケーション」の六つの区分に分けて示された27項目の内容を取り上げる。この目的は、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ことにある。

一方、自立活動に関する理解には難しさがある。全国特別支援学級設置学校長協会調査部（2017）の調査では、「あまり理解していない」及び「理解していない」と回答する特別支援学級設置校の学校長が一定数いることが示されている。自立活動は、児童生徒の障害の状態等に応じ、必要な内容を選定し、きめ細やかに指導する必要がある（文部科学省，2018）。「指導すべき課題」を明確にして、自立活動の指導の効果を最もあげるようにするためには、個別の指導計画を作成し、指導の展開を検討することが重要となる。小・中学校学習指導要領には、自立活動の個別の指導計画の作成手順例が示されている（文部科学省，2017a,b）。今後は、特別支援学級において自立活動を取り入れた指導の充実を図る上で、このような手順例を参考に、自立活動の個別の指導計画が児童生徒の実態に応じて作成さ

れ、実践されることが期待される。

### ②特別の教育課程編成

特別支援学級における教育課程の編成に当たって踏まえる点のもう一つは、児童生徒の障害の程度や学級の実態等を考慮し、実態に応じた特別の教育課程の編成を行うことである。これまでの特別支援学級でも、児童生徒の実態に応じて特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とすることは可能であった。実際、全国特別支援学級設置学校長協会調査部（2019）が全国の特別支援学級設置校に対して行った調査によれば、当該学年の各教科等を中心とした教育課程（以下、「準ずる教育課程」とする）を編成しているとした小学校が 38.5%、中学校が 32.7%、下学年の各教科等を中心とした教育課程（以下、「下学年の教育課程」とする）を編成しているとした小学校が 42.8%、中学校が 41.3%、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各教科（以下、「知的障害の各教科」とする）を中心とした教育課程を編成しているとした小学校が 12.8%、中学校が 20.2%、自立活動を中心に教育課程を編成しているとした小学校が 5.9%、中学校が 5.8%となっている。この調査では、通常の学級における準ずる教育課程や下学年の教育課程、知的障害の各教科を中心に編成された教育課程、自立活動を中心に編成された教育課程のそれぞれで、配分された授業時数の概況も報告されている。

一方、各教科の各学年の目標及び内容を前各学年のものに替える際、あるいは知的障害の各教科に替える際の手続きについては、わかりにくく、児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程編成に難しさがあるという（中央教育審議会, 2016）。これを受け、小・中学校学習指導要領解説総則編では、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第 1 章の第 8 節「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にし、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標に替えたり、学校教育法施行規則第 126 条の 2 を参考にし、各教科を、知的障害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ができることを示し、さらに各教科の目標設定に至る手続きの例を挙げている（文部科学省, 2017a,b）。特別支援学級では、これらの記述を参考にしながら、根拠をもって教育課程編成を行うことが期待される。

### ③交流及び共同学習

特別支援学級に在籍する児童生徒は、配慮が可能であれば、通常の学級で学ぶ機会を設ける。いわゆる交流及び共同学習である。特別支援学級と通常の学級との間でそれぞれ行われる交流及び共同学習は、特別支援学級に在籍する障害のある児童生徒にとっても、障害のない児童生徒にとっても、共生社会の形成に向けて、経験を広め、社会性を養い、豊かな人間性を育てる上で、大きな意義を有するとともに、多様性を尊重する心を育むと考えられている（中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012）。

特別支援学級と通常の学級の交流及び共同学習推進の利点については、学校間交流に比

べて教育課程の位置付けや時間割などの調整が容易であること、教科等横断的な視点から児童生徒等の意識や行動の変容が期待できること、といった指摘がなされている（心のバリアフリー学習推進会議, 2018）。実際、交流及び共同学習に取り組む特別支援学級児童生徒の中には、通常の学級の児童生徒とは異なる指導目標の下で、通常の学級において特別支援学級の教育課程に位置づく教科等の学習に取り組む姿があり、学習上の成果に加え、通常の学級の児童生徒との間の仲間意識の醸成にもつながっている（文部科学省, 2008, 2019）。この点を踏まえ、小・中学校学習指導要領の総則においても、特別支援学級、通常の学級の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が大切とされている（文部科学省, 2017 a,b）。

特別支援学級と通常の学級の交流及び共同学習の実施状況について、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2017）の調査を参照すると、調査対象となった小学校の 81%、中学校の 80%が毎年度継続的に実施していることを報告している。児童一人当たりの週の平均実施時間数も、週 10 時間以上としたのは、小学校の 49%、中学校の 35%という結果で、この回答が選択肢の中で最多だった。教育課程における位置づけとしては、教科が小学校 29%、中学校 27%、道徳が小学校 15%、中学校 16%、総合的な学習の時間が小学校 25%、中学校 27%、特別活動が小学校 25%、中学校 25%となっていた。一方、この調査からは、各教科等における交流及び共同学習の実施状況の詳細に関する言及はない。交流及び共同学習の充実に向けて、教育課程との関連からより詳細な実施状況を把握することは今後の課題といえる。

## 2. 目的

本章では、小・中学校学習指導要領改訂後の特別支援学級において教育課程を編成、実施する上での課題の整理を目的に、改訂前の教育課程の編成、並びに交流及び共同学習の実施状況について、質問紙調査を行った（研究Ⅰ）。次いで、質問紙調査の結果として整理された課題に基づき、学習指導要領改訂後の教育課程編成、実施に必要な視点の整理を目的とした事例研究を実施した。事例は、教育課程編成の実際を取り上げた小学校知的障害特別支援学級の事例（研究Ⅱ）、交流及び共同学習の実施を取り上げた中学校自閉症・情緒障害特別支援学級の事例（研究Ⅲ）を取り上げた。

## 3. 研究Ⅰ（調査）

### （1）方法

#### ①手続き

手続きは、「第Ⅰ章 4. 本報告書の構成（2）研究の方法と結果等を記載した章①調査研究 b. 小・中学校特別支援学級教育課程状況調査（平成 30 年度）」に示したとおりである。

#### ②質問項目

【調査対象となった教員の担任学級の状況に関する項目】

- a. 担任する学級の障害種  
(選択肢；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、その他)
- b. 担任する学級の主な教育課程  
(選択肢；準ずる教育課程、下学年の教育課程、知的障害の各教科を中心とした教育課程、自立活動を中心とした教育課程)
- c. 担任する児童生徒から抽出された小学校第3学年、第6学年児童、中学校第3学年生徒（以下、抽出された児童生徒とする）の障害種  
(選択肢；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、その他)
- d. 児童生徒の実態に即した教育課程を編成する上での課題（自由記述）
- e. 児童生徒の実態に即した教育課程を編成する上での工夫（自由記述）

【教員が担任をもつ学級から抽出された小学校第3学年、第6学年児童、中学校第3学年生徒の履修状況】

- f. 個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成状況（選択肢；あり、なし）
- g. 抽出された児童生徒の自立活動の内容（選択肢；六区分27項目）
- h. 抽出された児童生徒が履修する教科等ごとの授業時間数
- i. 抽出された児童生徒が参加する交流及び共同学習の授業時間数
- j. 各校における交流及び共同学習の校内での受け入れ状況  
(選択肢；全ての学級で受け入れている、一部の学級で受け入れている、受け入れていない)

(2) 結果

①担任学級の状況（(1)方法②質問項目のa.及びb.）

回答は124人、うち小学校が81人、中学校が43人だった。このうち、担任する学級の障害種、主とする教育課程について回答に不備のあった3人の回答を除く121人文の回答を分析の対象とした。

回答者が担任する学級の障害種、及び主とする教育課程の別について、表V-1に示す。学級種については、知的障害を担任するとした回答は57人、自閉症・情緒障害を担任するとした回答は52人、これに続き肢体不自由5人、難聴3人、言語障害2人、病弱・身体虚弱と弱視が1人と続いた。教育課程の別でみると、主となる教育課程が準ずる教育課程としたのは小学校が47人、中学校が20人、下学年の教育課程としたのは小学校が7人、中学校が3人、知的障害教育課程としたのは小学校、中学校ともに19人、自立活動を主とした教育課程としたのは小学校5人、中学校1人だった。

表V-1 回答者の担任する学級の障害種、及び主とする教育課程 (n=121)

障害種	準ずる教育課程		下学年の教育課程		知的障害教育課程		自立活動を主とした教育課程		合計
	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校	
知的障害	12	6	5	2	16	15	0	1	57
肢体不自由	3	0	0	0	0	1	1	0	5
病弱・ 身体虚弱	0	0	0	0	1	0	0	0	1
弱視	0	0	1	0	0	0	0	0	1
難聴	1	2	0	0	0	0	0	0	3
言語障害	2	0	0	0	0	0	0	0	2
自閉症・ 情緒障害	29	12	1	1	2	3	4	0	52
合計	47	20	7	3	19	19	5	1	121

(人)

障害種別で特に回答の多かったのは、知的障害、及び自閉症・情緒障害特別支援学級だった。知的障害特別支援学級では、知的障害教育課程が最多で、回答は31人（小学校が16人、中学校が15人）だった。自閉症・情緒障害特別支援学級では、準ずる教育課程が最多で、回答は41人（小学校が29人、中学校が12人）だった。

②抽出された小学校第3学年、第6学年児童、中学校第3学年生徒について（（1）方法②質問項目のc.）

特別支援学級に在籍する児童生徒の中から、小学校第3学年、第6学年の児童、中学校第3学年の生徒の在籍がある場合、該当する児童生徒を1人抽出し、その児童生徒の実態に照らした回答を求めた。抽出された児童生徒の内訳を表V-2に示す。

抽出された児童生徒は、小学校第3学年が38人、第6学年が41人、中学校第3学年が26人だった。複数の障害種が特定されている児童生徒（以下、重複障害）は、小学校第3学年が8人、第6学年が5人、中学校第3学年が5人だった。小学校第3学年の重複障害の内訳は、知的障害と自閉症・情緒障害が4人、知的障害とその他が1人、自閉症・情緒障害とその他が1人、知的障害と弱視とその他が1人、肢体不自由と弱視と自閉症・情緒障害が1人だった。小学校第6学年の重複障害の内訳は、知的障害と自閉症・情緒障害が4人、知的障害とその他が1人だった。中学校第3学年の重複障害の内訳は、知的障害と自閉症・情緒障害が4人、知的障害と言語障害とその他が1人だった。

表V-2 回答者の担任する学級から抽出された在籍児童生徒の内訳 (n=105)

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	その他	重複障害	合計
小3	10	0	0	0	1	1	18	0	8	38
小6	10	2	1	0	1	1	21	0	5	41
中3	12	1	0	0	1	0	7	1	4	26
合計	32	3	1	0	3	2	46	1	17	105

(人)

③抽出児童生徒の個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成状況 ((1) 方法②質問項目の f.)

抽出児童生徒における個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成有無について、表V-3に示す。抽出児童生徒のうち、小学校第3学年から34人、第6学年から34人、中学校第3学年から24人の回答を得た。個別の教育支援計画については、「あり」と回答したのは小学校第3学年が31人、第6学年が30人、中学校第3学年が22人、「なし」と回答したのは小学校第3学年が3人、第6学年が4人、中学校第3学年が2人だった。作成していない理由は「作成中。」「保護者の障害受容。」「個別の指導計画に長期目標を記入しているから。またそれをもとに教育活動を行っているから。」「該当なし。」「保護者が作成を希望しない。(保護者より情報提供が得られない)」「保護者が必要ないと判断したから。」「入学前の障がいに関する引継ぎや医療機関とのつながりががないため。」といった理由が挙げられた。個別の指導計画は、「あり」と回答したのは小学校第3学年が33人、第6学年が32人、中学校第3学年が23人、「なし」と回答したのは小学校第3学年が1人、第6学年が2人、中学校第3学年が1人だった。理由の記述はなかった。

表V-3 抽出児童生徒の個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成状況

		小3	小6	中3
個別の教育支援計画	有	31	30	22
	無	3	4	2
個別の指導計画	有	33	32	23
	無	1	2	1

(人)

③抽出児童生徒の自立活動 ((1) 方法②質問項目の g.)

自立活動の授業時数について担任から回答のあった78人分の児童生徒の状況を表V-4に示す。自立活動は、いずれの学年も1~35単位時間の範囲の回答が最も多かった。

表V-4 学年別自立活動の授業時間数の分布 (n=78)

学年	n	0時間	1~35時間	36~70時間	71~105時間	106~140時間	141~175時間	176~210時間	211~245時間	246~280時間	281~315時間	316~350時間
小3	30	0	13	10	2	3	0	1	1	0	0	0
小6	35	0	20	9	2	2	2	0	0	0	0	0
中3	13	0	6	4	1	1	0	0	0	0	0	1

(人)

表V-5 学年別自立活動の内容の分布 (複数回答可; n=72)

学年	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション	合計
小3	44	59	85	28	45	86	347
小6	56	62	91	27	41	92	369
中3	32	28	45	13	26	53	197

(人)

自立活動の内容について担任から回答のあった72人分の児童生徒の状況を図V-5に示す。自立活動の内容は、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の区分に分けて集計した。結果をみると、取り扱われている内容で最も多かったのは、小学校第3学年、第6学年、中学校第3学年のいずれも「コミュニケーション」であり、それに続くのが「人間関係の形成」だった。

#### ④抽出児童生徒が学ぶ各教科等(準ずる教育課程)((1)方法②質問項目のh.)

回答者が担任する学級の主とする教育課程の別(表V-1)をみると、今回の調査で得られた回答は、準ずる教育課程が小学校47人、中学校20人となり、最多だった。このこととの関連で、抽出児童生徒が学ぶ各教科等の回答についても、準ずる教育課程の授業時数に関し一定の回答がみられた。そこで、当該学年の各教科等を履修していた児童生徒について、どの程度の授業時数を配分されているかを集計した結果を表V-6に示す。なお、集計は、教科ごとに示されている標準時間からどの程度離れているかといったことを指標とし、「標準時間-35単位時間未満」「標準時間未満~標準時間-35単位時間まで」「標準時間」「標準時間超~標準時間+35単位時間まで」「標準時間+35単位時間超」の5つのカテゴリを設け、抽出児童生徒の回答をカテゴリごとに数えあげた。

表V-6のうち、「標準時間」の度数が最も高かった各教科等は、小学校第3学年では社会、算数、体育、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、小学校第6学年では社会、算数、理科、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動、中学校第3学年では社会、数学、理科、音楽、美術、技術・家庭、特別の教科道徳、外国語、総合的な学習の時間、特別活動だった。上記のうち、小学校第3学年、第6学年、中学校第3学年のいずれにおいても「標準時間」の人数が最も多く、分布にも正規性がみられたのが、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動だった。

表V-6 児童生徒ごとに配分された授業時間の分布（当該学年の各教科等）

教科	学年	標準 時間	n	人数の分布				
				標準時間未満		標準時間	標準時間超	
				標準時間-35 単位時間未満	標準時間 -35単位時間 まで		標準時間 +35単位時間 まで	標準時間+35 単位時間超
国語	小3	245	28	22	1	4	1	0
	小6	175	30	12	6	6	5	1
	中3	105	17	6	2	2	6	1
社会	小3	70	28	0	2	16	1	9
	小6	105	34	4	7	14	0	9
	中3	140	16	5	2	8	1	0
算数	小3	175	27	4	5	18	0	0
	小6	175	28	7	4	17	0	0
数学	中3	140	16	1	4	10	1	0
理科	小3	90	29	4	8	0	9	8
	小6	105	34	2	7	14	0	11
	中3	140	15	5	1	8	1	0
音楽	小3	60	34	0	10	0	16	8
	小6	50	34	1	8	0	15	10
	中3	35	22	0	0	16	5	1
図画工作	小3	60	32	0	11	0	12	9
	小6	50	33	1	10	0	15	8
美術	中3	35	21	0	1	15	5	0
家庭	小6	55	34	1	12	0	12	9
技術・家庭	中3	35	22	0	1	12	7	2
体育	小3	105	32	2	2	17	1	10
	小6	90	33	6	14	0	6	8
保健体育	中3	105	22	9	3	6	3	1
特別の教科 道徳	小3	35	30	0	1	24	5	0
	小6	35	32	0	2	22	7	1
	中3	35	19	0	0	18	1	0
外国語活動	小3	35	32	0	10	13	9	0
	小6	70	31	1	13	9	4	4
	中3	140	17	6	1	9	1	0
総合的な学習の時間	小3	70	30	0	8	14	2	6
	小6	70	32	1	11	11	3	6
	中3	70	21	0	3	16	0	2
特別活動	小3	35	26	0	2	18	6	0
	小6	35	34	0	3	18	13	0
	中3	35	17	0	0	14	3	0

(人)

上記に該当しない各教科等については、小学校第3学年、第6学年、中学校第3学年のいずれにおいても分布に多峰性がみられたのが、社会、理科、体育・保健体育だった。一部の学年で分布に多峰性がみられたのは、算数(小学校第6学年)、音楽(小学校第3学年、第6学年)、図画工作(小学校第3学年、第6学年)、家庭(小学校第6学年)、外国語(中学校第3学年)だった。その他、国語は、小学校第3学年の時点では、標準の授業時間より35単位時間を下回る人数が22人と最も多かったが、小学校第6学年、中学校第3学年と学年が上がるごとに偏りは少なくなっていた。

⑤児童生徒の実態に即した教育課程を編成する上での課題((1)方法②質問項目のd.)

調査では、一人一人の児童生徒の実態に即した教育課程を編成する上での課題について、自由記述による回答を求めた。無回答を除いた小学校63人、中学校33人、合計で96人から得た自由記述に関し、類似の内容ごとに分類し、小学校、中学校のそれぞれの回答結果別に表したグラフを図V-4に示す。

回答は、「一人一人の教育課程を編成しているが、学級で実践するためには実現が難しい。」「能力差があり、個別に学習するため、編成した教育課程の実践が不十分であると思う。」など、「実態の異なる複数の児童生徒に応じた教育課程編成」に関する課題を挙げたのが、小学校で21人、中学校で7人だった。「個別指導が必要だが指導者の人数が不足している。」「一人一人の実態に即した授業をすることで、準備に時間がかかったり、人手不足になってくる。」など、「教員の配置」に関する課題を挙げたのが、小学校で6人、中学校で9人だった。「交流級の時間割にあわせて個別指導を組むのに毎週計画案を立てるのが大変。」「当該学年の目標を交流学級の児童同様に達成させたいが、実態に即した指導を入れると時間が足りなくなる。」など、「交流及び共同学習の実施」に関する課題を挙げたのが、小学校で7人、中学校で4人だった。「自立活動の時間と教科との調整。」「比較的軽度の障害であるので、通常学級と同じ進度にしたいが、習得に時間がかかるので時数配分が難しい。」など、「時間の設定・配分」に関する課題を挙げたのが、小学校で8人、中学校で3人だった。「関係機関等と連携した正確な実態把握。」「児童の現時点での能力と、興味関心の把握をすること。」など、「実態把握」に関する課題を挙げたのが、小学校で6人、中学校で4人だった。「保護者のニーズと児童の実態の両方を考慮した教育課程を編成する際に、教科の選択やその時数に課題がある。」「保護者・本人との進路先のすり合わせをすること。」など、「本人の希望や保護者の願いの反映」に関する課題を挙げたのが、小学校で4人、中学校で3人だった。「児童の特性を生かして指導内容を考えること。」「既習事項の復習に時間を要するため、それを教育課程にどんな学習内容でどこに位置付ければよいか課題である。」など、「指導目標や指導内容の設定」に関する課題を挙げたのが、小学校で3人、中学校で2人だった。「個別の指導目標を達成させるために自立活動の時間をどう設定していくか。」「自立活動の内容の精選。」など、「自立活動の指導の計画・実施」に関する課題を挙げたのが、小学校で3人、中学校で1人だった。「引継ぎはしていても、上

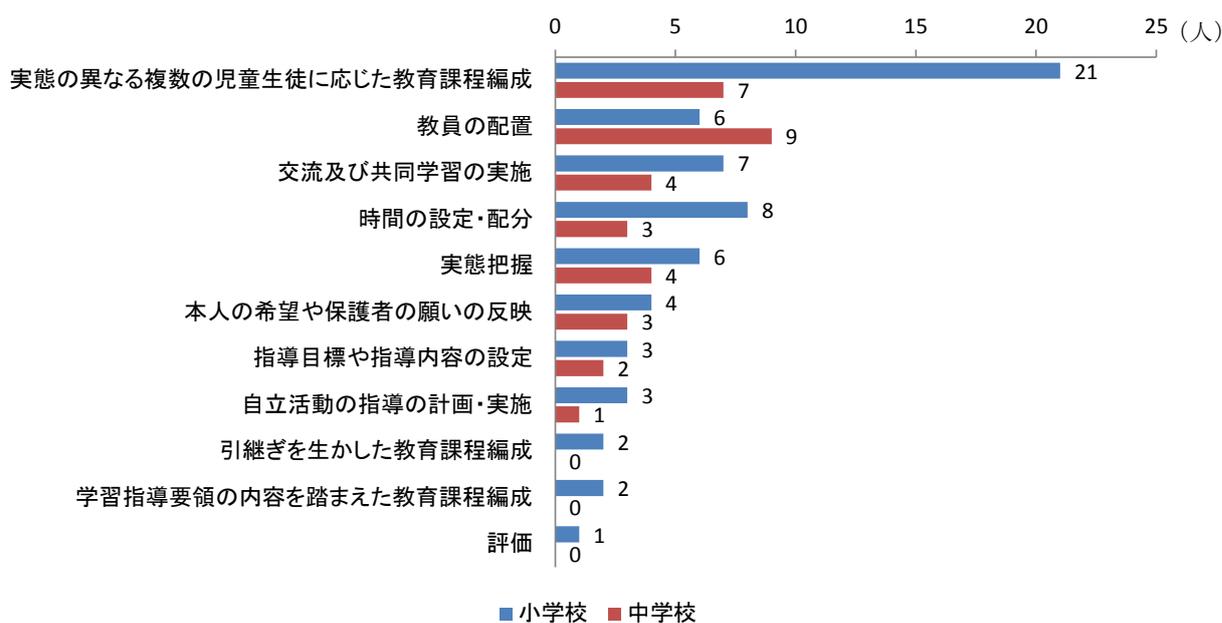


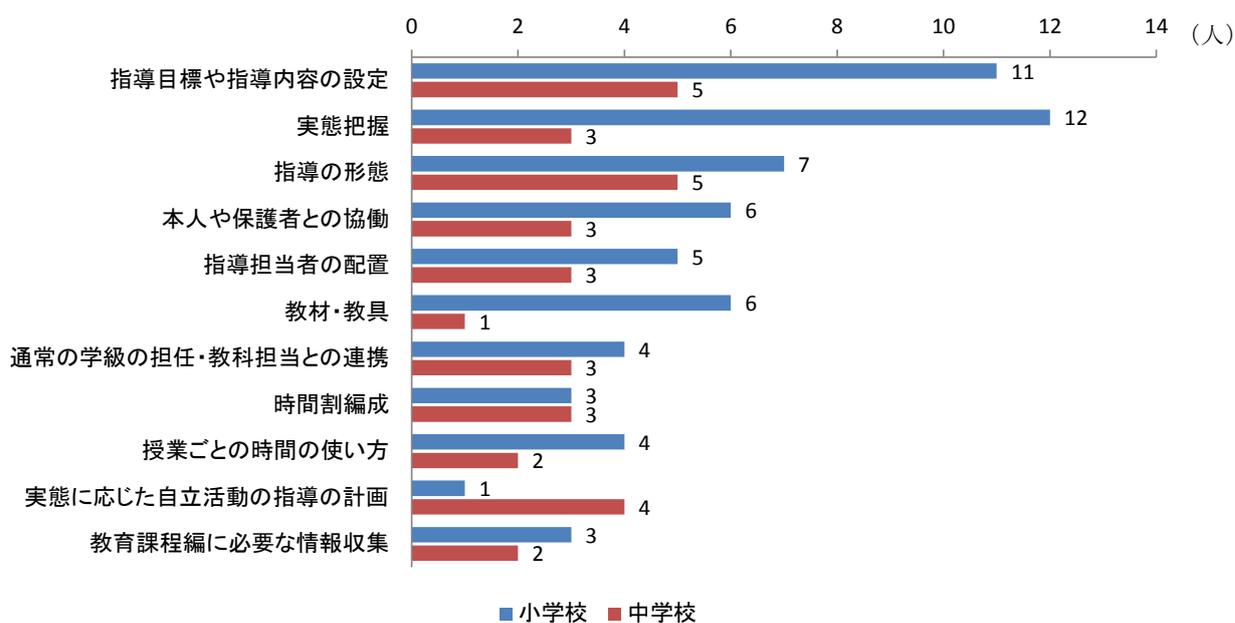
図 V-3 一人一人の児童生徒の実態に即した教育課程を編成する上での課題 (n=96)

手く伝わりにくい。」「前担任から引継ぎを確実にやること。」といった、「引継ぎを生かした教育課程編成」に関する課題を挙げたのが、小学校で2人だった。「指導要領に照らし合わせて確認する時間がなく、曖昧に教育課程を組んでいるところが課題。」「新学習指導要領の趣旨を十分に理解した上での編成に至っていない」といった、「学習指導要領の内容を踏まえた教育課程編成」に関する課題を挙げたのが、小学校で2人だった。「児童の理解の評価規準を設定する上で、担任の専門的な知識が不足していること。」といった「評価」に関する課題を挙げたのが小学校で1人だった。

⑥児童生徒の実態に即した教育課程を編成する上での工夫 ((1) 方法②質問項目の e.)

調査では、一人一人の児童生徒の実態に即した教育課程を編成する上での工夫について、自由記述による回答を求めた。無回答を除いた小学校 62 人、中学校 34 人、合計で 96 人から得た自由記述に関し、類似の内容ごとに分類し、小学校、中学校のそれぞれの回答結果別に表したグラフを図 V-4 示す。

「目標を少しだけ高めに設定をして。」「児童の実態を考慮し、進度に無理がないよう編成したり、実態に応じて学習内容を調整したりしている。」など、「指導目標や指導内容の設定」に関する工夫を挙げたのが、小学校で 11 人、中学校で 5 人だった。「心理検査の結果や児童の様子をよく観察することで、児童の実態をしっかりと把握するようにする。」「それぞれの学級担任がどの特別支援学級の児童について実態を見て、多くの目で実態を共有して教育課程を検討している。」など、「実態把握」に関する工夫を挙げたのが、小学校で 12 人、中学校で 9 人だった。「習熟度に応じて 1 人取り出して授業をするようにしている。」



図V-4 一人一人の児童生徒の実態に即した教育課程を編成する上での工夫 (n=96)

「学習する内容によって全体で学習に取り組んだり、構成する集団を変えたりして学習に取り組んでいる。」など、「指導の形態」に関する工夫を挙げたのが、小学校で7人、中学校で5人だった。「児童の実態を年度末に把握し、保護者と話し合った上で教育課程の編成を行っている。」「本人と保護者の意向や、進路に応じて編成を行っている。」など、「本人や保護者との協働」に関する工夫を挙げたのが、小学校で6人、中学校で3人だった。「専門教科の教員や支援員の協力を得ること。」「知的と自・情の学級で実態の重なる生徒の授業を合同でする一方、同じ学級でも複数で指導に入り、個々に合った内容で指導するなどしている。」など、「指導担当者の配置」に関する工夫を挙げたのが、小学校で5人、中学校で3人だった。「45分の中で10分ずつぐらいで終わる課題を複数用意し、その中から毎日するものと時々するものをおりませ、子どもに選択させるようにしている。」「プリントやワークシートを用意する。」など、「教材・教具」に関する工夫を挙げたのが、小学校で6人、中学校で1人だった。「交流を行う授業について交流学級の担任と連携する。」「教科担任と目標設定や修正を行っている。」など、「通常の学級の担任・教科担当との連携」に関する工夫を挙げたのが、小学校で4人、中学校で3人だった。「時間割をなるべく分散させ、他学年が重ならないように授業を組んでいる。」「学年を超えたメンバーで授業を受ける時間割作成により、指導者側の担当時間数を軽減。」など、「時間割編成」に関する工夫を挙げたのが、小学校で3人、中学校で3人だった。「1時間の中で復習の時間と新しい学習内容に取り組む時間を分け、少しずつ定着を図っている。」「一部選択をできるような授業を行っている。」など、「授業ごとの時間の使い方」に関する工夫を挙げたのが、小学校で4人、中学校で3人だった。「教科の内容に合わせて自立活動を取り入れている。」

「卒業後の進路を見据えて、自立活動を各教科に取り組んでいる。」など、「実態に応じた自立活動の指導の計画」に関する工夫を挙げたのが、小学校で3人、中学校で2人だった。「学習指導要領と照らし合わせながら編成している。」「教育課程編成に関しての情報や研修を設けている。」など、「教育課程に必要な情報収集」に関する工夫を挙げたのが、小学校で3人、中学校で2人だった。

⑦交流及び共同学習の授業時間数（準ずる教育課程）（(1)方法②質問項目のi.)

「④抽出児童生徒が学ぶ各教科等（準ずる教育課程）」において、抽出児童生徒のうち、当該学年の各教科等を履修していた児童生徒について、どの程度の授業時数を配分されているかを集計した結果を示した。ここでは、全授業時数の中に占める交流及び共同学習の授業時間の配分も尋ねていたことから、その集計結果を表V-7に示す。なお、集計は、教科ごとに示されている標準時間からどの程度離れているかといったことを指標とし、「標準時間-35単位時間未満」「標準時間-35単位時間まで」「標準時間」「標準時間超～標準時間+35単位時間まで」「標準時間+35単位時間超」の5つのカテゴリを設け、抽出児童生徒の回答をカテゴリごとに数えあげている。

表V-7のうち、標準の授業時間を下回る階級において度数が最も高かった教科は、小学校第3学年では国語、算数、音楽、図画工作、総合的な学習の時間、小学校第6学年では国語、算数、音楽、家庭、体育、道徳、外国語、総合的な学習の時間、中学校第3学年では国語、社会、数学、理科、保健体育、道徳、外国語、特別活動だった。「標準時間」の度数が最も高かった各教科等は、小学校第3学年では社会、体育、道徳、外国語活動、特別活動、小学校第6学年では社会、理科、特別活動、中学校第3学年では音楽、美術、技術・家庭、総合的な学習の時間だった。標準の授業時間を上回る階級において度数が最も高かった教科は、小学校第3学年の理科、小学校第6学年の図画工作だった。

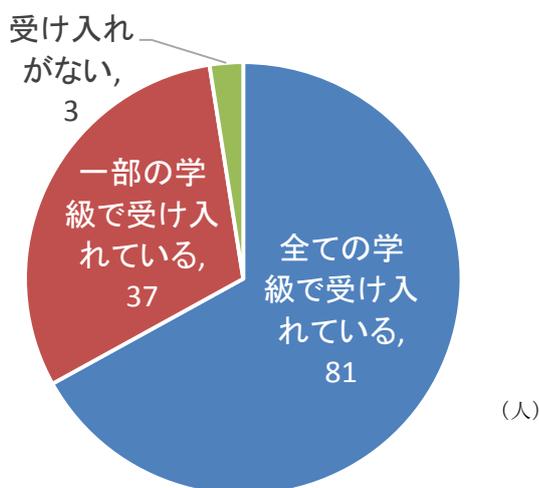
表V-7 交流及び共同学習に配分された授業時間の分布（当該学年の各教科等）

教科	学年	標準 時間	n	人数の分布				
				標準時間未満		標準時間	標準時間超	
				標準時間-35 単位時間未満	標準時間 -35単位時間 まで		標準時間 +35単位時間 まで	標準時間+35 単位時間超
国語	小3	245	28	28	0	0	0	0
	小6	175	30	30	0	0	0	0
	中3	105	17	15	1	0	1	0
社会	小3	70	28	5	5	16	0	2
	小6	105	34	12	8	14	0	0
	中3	140	16	11	0	5	0	0
算数	小3	175	27	27	0	0	0	0
	小6	175	28	27	0	1	0	0
数学	中3	140	16	15	0	1	0	0
理科	小3	90	29	9	8	0	12	0
	小6	105	34	8	6	20	0	0
	中3	140	15	10	0	5	0	0
音楽	小3	60	34	5	21	0	8	0
	小6	50	34	7	15	0	12	0
	中3	35	22	0	8	14	0	0
図画工作	小3	60	32	7	14	0	10	1
	小6	50	33	11	11	0	12	0
美術	中3	35	21	0	7	14	0	0
家庭	小6	55	34	8	14	0	12	0
技術・家庭	中3	35	22	0	7	12	3	0
体育	小3	105	32	6	3	23	0	0
	小6	90	33	13	14	0	7	0
保健体育	中3	105	22	15	2	5	0	0
特別の教科 道徳	小3	35	30	0	13	17	0	0
	小6	35	32	0	16	15	1	0
	中3	35	19	0	12	7	0	0
外国語活動	小3	35	32	0	14	18	0	0
	小6	70	31	8	15	7	1	0
	中3	140	17	15	0	2	0	0
総合的な学習の時間	小3	70	30	6	13	11	0	0
	小6	70	32	11	10	10	1	0
	中3	70	21	9	1	11	0	0
特別活動	小3	35	26	0	10	15	1	0
	小6	35	34	0	16	17	1	0
	中3	35	17	0	9	8	0	0

(人)

⑧交流及び共同学習の校内での受入れ状況（（1）方法②質問項目のj.）

特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習の実施にあたり、児童生徒の受け入れ先の状況について、「全ての学級で受け入れている」「一部の学級で受け入れている」「受け入れがない」という選択肢を示し、当てはまる状況を各学級の担任に尋ねた。集計の結果を図V-5に示す。121人の回答の内訳をみると、「全ての学級で受け入れている」としたのが81人、「一部の学級で受け入れている」としたのが37人、「受け入れがない」としたのが3人だった。



図V-5 交流及び共同学習の校内での受入れ状況（n=121）

（3）考察

①特別支援学級の教育課程の概況

121人の回答を分析した結果、準ずる教育課程を編成している学級は、小・中学校ともに自閉症・情緒障害特別支援学級が最多だった。この回答件数を自閉症・情緒障害特別支援学級全体でみても全回答52人に対して78.8%を占めていた。自閉症・情緒障害特別支援学級は、知的障害を伴わない児童生徒の在籍が前提となっており、障害特性と関連した学習の困難さが教育課程の編成に影響しなければ、概ね準ずる課程を学修することが可能であり、今回の結果は、そのような状況を窺わせる形となった。

下学年、知的障害の教育課程は、小・中学校ともに知的障害特別支援学級が最多だった。本研究の結果からは、知的障害の特性に応じた教育課程として、障害特性に応じた教育課程編成の一つの在り方として、知的障害の各教科等を中心に教育課程が編成されている状況を窺うことができた。一方、知的障害特別支援学級の全回答57人中、31.6%に当たる18人は準ずる教育課程が編成されているという回答だった。知的障害特別支援学級において準ずる教育課程の編成が一定数あることは、全国特別支援学級・通級指導教室設置学校

長協会調査部（2020）の報告とも整合している。知的障害のある児童生徒の実態と、それに応じて準ずる教育課程が選択される理由については、今後も検討を要する。

#### ②個別の教育支援計画、個別の指導計画

個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成状況については、抽出児童生徒の90.2%に当たる83人に個別の教育支援計画が、95.7%に当たる88人に個別の指導計画が作成されている状況が把握された。小・中学校学習指導要領では、特別支援学級に在籍する児童生徒に対して個別の教育支援計画、個別の指導計画を全員に作成することとしている（文部科学省, 2017a,b）。本調査の結果からは、各特別支援学級において概ね対応されていることが窺える。個別の教育支援計画、個別の指導計画のない児童生徒については、「作成中」などの記述より、回答時点で作成の途上にある場合が想定された。作成過程において「保護者が作成を希望しない」「保護者が必要ないと判断する場合も見受けられることから、作成や活用により指導・支援の充実を図るという意図を丁寧に伝えるための工夫について、より詳細な検討を要する。

#### ③自立活動の指導

自立活動の授業時数については、小学校第3学年、第6学年、中学校第3学年のいずれも1～35時間とする回答が最も多かった。この結果は、特別支援学級が取り扱う自立活動の指導の時間を調べた先行研究（国立特別支援教育総合研究所, 2016; 全国特別支援学級設置学校長協会調査部, 2019）の結果と同様の傾向を示している。

自立活動の内容については、小学校第3学年、第6学年、中学校第3学年のいずれも「コミュニケーション」が最多で、「人間関係の形成」がそれに続く。学校や社会の適応上の課題に対応して、これらの内容が指導に関連付けられていることが窺える。課題の選定手続きについては、平成29年の学習指導要領解説総則編に例示されるなど、より妥当な計画立案が期待されていることから、引き続き手続きの在り方の検討を要する。

#### ④児童生徒の実態に応じた教育課程の編成（準ずる教育課程）

本調査では、準ずる教育課程の編成状況に関し、一定数の回答が得られたことから、各教科等の状況の詳細の把握を目指して、集計を行った（表V-6参照）。準ずる教育課程で学ぶ特別支援学級の児童生徒に対し、概ね標準の授業時間の配分が行われていた。特に、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動では、度数の分布に正規性がみられた。これらの活動では、体験学習を伴いながら問題解決の過程を経る中で、目標に対する達成状況も児童生徒ごとに多様な状況があることが見込まれる。そのため、特別の教科道徳においては、評価に当たり個人内の成長の過程が重視され、総合的な学習の時間や特別活動においても個に応じた指導内容の工夫や支援が行われる。これは障害の有無によらず、授業者が留意すべき点となっており、準ずる教育課程で学ぶ特別支援学級の児童生徒に対す

る配慮を折り込んだ授業になりやすい。そのことが、標準の授業時間の配分を可能にしていると考えられる。

このほか、今回の結果からは、標準時間に偏らず、幅広く時数の配分が行われている各教科等の状況も把握された。特に、度数の分布に多峰性が見られた教科のうち小学校の算数（小学校第6学年）、音楽（小学校第3学年、第6学年）、図画工作（小学校第3学年、第6学年）、家庭（小学校第6学年）については、教科の特徴として、定規、分度器、楽器、筆、彫刻刀、針、包丁など、各種の用具を学習に用いる。このことから、手指の巧緻性、視機能など、用具等の操作と関連する児童の特性を踏まえながら、授業時数の配分を検討していることが考えられる。中学校の外国語では、標準時間どおりの配分と、標準時間を下回る配分に分かれている。このような傾向は、高等学校の入学試験の科目となる中学校第3学年の国語、社会、理科にも同様に見られることから、卒業後の進路希望に応じた授業時数の配分が行われていることが考えられる。

以上の教育課程の状況を踏まえて教育課程編成上の課題（図V-3参照）の結果を参照すると、自由記述においても「実態の異なる複数の児童生徒に応じた教育課程編成」に関して課題とする回答は一定数ある。その他、「教員の配置」「交流及び共同学習の実施」「時間の設定・配分」「実態把握」「本人や保護者の願いの反映」「指導目標や指導内容の設定」「自立活動の指導の計画・実施」「引継ぎを生かした教育課程編成」「学習指導要領の内容を踏まえた教育課程編成」「評価」といった課題も、実態の異なる一人一人の児童生徒に対し、適切に教育課程を編成しようとするために直面する課題と考えられる。これらに対する工夫（図V-4参照）については、「指導目標や指導内容の設定」及び「実態把握」の工夫に関する回答の多さから、第一に実態を把握し、それに応じた指導目標や指導内容を設定することが「実態の異なる複数の児童生徒に応じた教育課程編成」の課題解決に資する取組であることが考えられる。その他、回答として挙げられた「指導の形態」「指導担当者の配置」「教材・教具」「時間割編成」「授業ごとの時間の使い方」については、適切な指導目標や指導内容の設定を前提として、それを実現するための指導上の工夫であり、これらが教育課程の実施を適切なものにすることが考えられる。「本人や保護者との協働」「通常の学級の担任・教科担当との連携」「教育課程編成に必要な情報収集」については、指導に直接かかわる項目ではないが、設定された指導目標や指導内容の妥当性をより高めていくための工夫と考えられる。

#### ⑤交流及び共同学習（準ずる教育課程）

準ずる教育課程で学ぶ児童生徒に限り、交流及び共同学習に配分する授業時数の状況を集計した（表V-7参照）。交流及び共同学習の実施状況が標準時間を下回った各教科等の数は、小学校第3学年で5つ、第6学年と中学校第3学年で8つだった。学年が上がるとともに交流及び共同学習に配分する各教科等が減少する傾向は、特別支援学級の児童生徒の障害の状態等と関連することが考えられる。特に、国語、算数・数学は小学校第3学年、

第6学年、中学校第3学年のすべてで下回っていた。「読む」「書く」「計算する」など教科学習の基礎スキルを扱うこれらの教科に関し、交流及び共同学習の実施状況が標準時間を下回る傾向にあることから、特別支援学級の児童生徒の障害の状態等が教科学習の基礎スキルの習得に影響を与えており、交流及び共同学習を実施するよりも特別支援学級という場において特別の教育課程を編成し、指導に当たることが効果的であるとの判断が担任にあることが窺える。

一方、標準の授業時間、またはそれを上回る授業時間の配分が行われていた各教科等もみられた。本調査の回答は、授業時間数が届け出上の時間数のほか、実際の時間数に関する回答が含まれる可能性を排除できない。この限界を踏まえた結果の解釈に留意する必要があるものの、小学校第3学年及び第6学年では、社会、理科、特別活動について、標準の授業時間を上回る時間が交流及び共同学習に配分される傾向が窺えた。社会的事象を学習に取り上げる社会、自然に親しみながら観察・実験を行う理科は、それぞれが単元ごとの学習内容が明確であり、特別支援学級の児童にとっても比較的参加しやすいことが考えられる。特別活動については、先にも触れたとおり、個に応じた指導内容の工夫や支援を折り込む指導の取扱いがあり、教育課程においても標準時間で配分される傾向にあることから、より多くの時間を交流及び共同学習に当てられていることが考えられる。これらに対し、中学校第3学年は音楽、美術、技術・家庭、総合的な学習の時間において、標準の授業時間を上回る時間が交流及び共同学習に配分される傾向が窺えた。これらは学習内容に体験を伴い、卒業後の社会生活にも生かせる内容を多く含むことから、中学校第3学年までの学習で力を高めた特別支援学級の生徒が学習の場を通常の学級に広げていることが考えられる。一方、高等学校の入学試験で取り上げられる国語、社会、数学、理科、外国語がここに該当しなかったことから、小学校第3学年、第6学年においてアカデミックスキルの習得状況と特別支援学級児童の交流及び共同学習の実施状況の関連は、中学校第3学年の段階でも影響があることが窺える。特別支援学級と通常の学級が実施する交流及び共同学習については、これまでも教科、領域等に位置付けた実践が多数あると指摘する研究があったが（国立特別支援教育総合研究所, 2018 など）、本研究では準ずる教育課程を編成する特別支援学級における交流及び共同学習の実施状況として、各教科等の状況を記述するに至った。今後も、小・中学校学習指導要領に記された各教科等の指導目標や指導内容に即して、交流及び共同学習が適切に実施される状況を把握することは課題といえる。合わせて、本研究では児童生徒が当該学年よりも下の学年の各教科等や、知的障害のある児童生徒の各教科等を学修する場合の状況の把握に課題があったが、これらの教育課程により学ぶ児童生徒の交流及び共同学習の状況についても、より詳細な把握を行うことが必要といえる。

交流及び共同学習の実施に当たっては、実施の場の整備も重要となる。通常の学級での受入れ状況を尋ねた結果（図V-5）からは、回答の66.9%にあたる81人の特別支援学級担任が「全ての学級で受け入れている」という状況を報告している。今後も多くの特別

支援学級において交流及び共同学習が実施されるためには、全ての学級での受入れに必要な情報の共有を目指した校内研修を実施するなど、充実の方策を検討することが必要といえる。一方、「一部の学級で受け入れている」と回答したのは、回答の30.6%にあたる37人だった。交流及び共同学習の受入れに関する課題が校内に生じる要因については、通常の学級担任の力量や障害理解教育の実施状況などが考えられる。その他、学校規模の大きさと特別支援学級に在籍する児童生徒の人数のバランスが影響し、一部の学級で受け入れることが現実的な場合もあろう。各校の実情を踏まえた充実の方策については、今後もより詳細な検討を要する。

#### 4. 研究Ⅱ（事例研究；小学校知的障害特別支援学級）

##### （1）はじめに

研究Ⅰからは、自立活動の指導の概況や、児童生徒の実態に応じた教育課程編成の在り方が把握された。一方、自立活動の指導においては、指導を計画する上での課題の選定手続きの在り方に関する検討が課題として挙がっていた。児童生徒の実態に応じた教育課程編成の在り方についても、授業時間の配分の傾向が把握されたものの、授業時間を適切に配分するための手続きに関する検討は課題として残っていた。そこで、研究Ⅱでは、これらの課題解決を目指した事例として、ある小学校知的障害特別支援学級が取り組んだ教育課程の見直しの取組を整理する。

##### （2）方法

###### ①参加者

本事例は、Ⅰ小学校知的障害特別支援学級（以下、特別支援学級とする）の担任1名の参加を得て行われた。

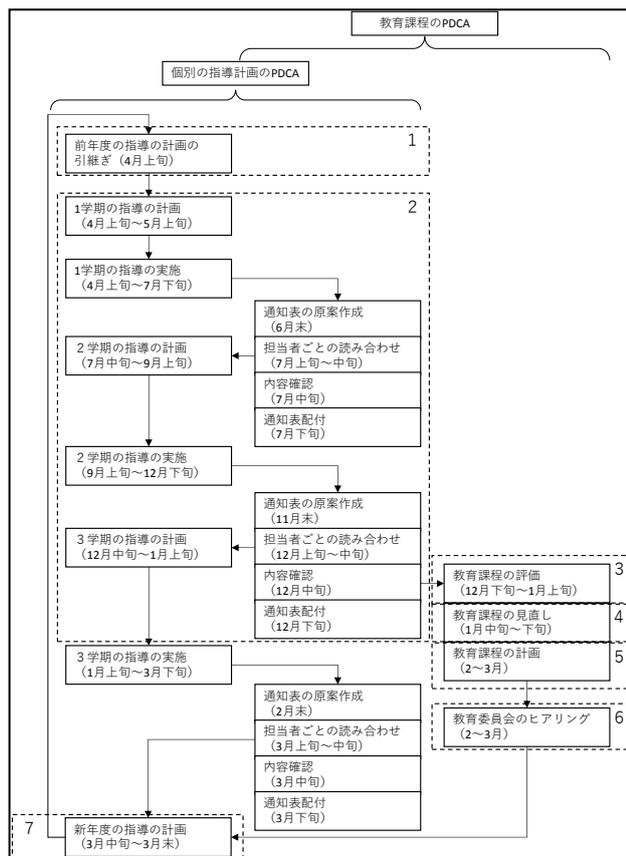
###### ②小学校及び特別支援学級の概要

事例となったⅠ小学校は、都心部に設置されていた。通常の学級は、4学年のみ1クラス、他は各学年が2クラス設置されていた。

調査開始時点での特別支援学級の在籍児童は35名だった。児童の実態は、自閉症児、ダウン症児、知的障害の程度が境界域にあるADHD児、脳性まひ児など、多様な実態であった。特別支援学級は、1～2年生児童が在籍する1組、3～4年生児童が在籍する2組、5～6年生児童が在籍する3組の3学級編制だった。各学級には2名の教員が担任として配置され、介助員が日ごとに2～3名加わって指導が行われていた。

### ③手続き

事例となった特別支援学級の教育課程のPDCAサイクルを図V-6に示す。特別支援学級では、個別の指導計画に基づき1、2学期の指導が行われた(図中破線部の1及び2)。それぞれの指導の結果を受けて、教育課程編成に必要な評価(図中破線部の3)、見直し(図中破線部の4)を行い、次年度の教育課程を編成していた(図中破線部の5)。編成された教育課程はI小学校を所管する教育委員会に提出され、ヒアリング(図中破線部の6)を経て、正式に次年度の計画となるという流れがあった。本研究では、この流れのうち、教育課程の見直しに関する取組を聴取した。



図V-6 特別支援学級のPDCAサイクル

### (3) 結果

#### ①見直し前の教育課程

自立活動は、教育課程全体で実施することとしており、年間の時数には表していなかった。このため、自立活動の個別の指導計画の作成過程を丁寧におさえ、自立活動の指導を明確化することは、一つの課題として考えられていた。

各教科等の編成については、運動会や卒業式に関連付けて、体育や音楽の授業の一部を通常の学級の教育課程で扱っていた。その他も、知的障害特別支援学校の各教科等を中心に編成された教育課程に基づいており、各教科等で育成すべき資質・能力と実際に扱われる内容が通常の教育課程との関連で明確だった。特別の教科道徳、特別活動、総合的な学習の時間についても、標準授業時間が配分されており、これらが児童それぞれの各教科等における習得状況や既習事項を反映したものかどうか、検証の手続きを含んだ教育課程編成の在り方が課題として考えられていた。

## ②自立活動の個別の指導計画の作成

課題の一つとして挙げられた、教育課程に取り入れる自立活動の明確化を進めた。文部科学省（2017a,b）は、自立活動の個別の指導計画作成の手順例として、実態の把握、課題相互の関連の整理、指導目標の設定、自立活動の内容の選定、選定した項目の関連付けによる指導内容の設定、といった過程を示している。そこで、この過程を折り込んだ自立活動の個別の指導計画の書式（図V-7）を作成し、特別支援学級の各児童に当てはめて、自立活動の個別の指導計画を作成することとした。

実態把握の欄には、各種の引き継ぎ資料、観察等から得た情報、保護者アンケートの結果を記述した。これらは従来から収集していた情報であり、その情報を実態把握の欄に円滑に記述できるように、実態把握の下の「日常生活から」「授業から」の部分には各種の引継ぎ資料や観察等から得た情報を要約して転記すること、諸検査の結果があれば「諸検査から」の欄に要約して転記すること、保護者アンケートの結果は「本人・保護者等との面接から」の欄に要約して記述することとした。

指導すべき課題を明確にする段階では、課題の整理の欄への記述に先立ち、実態把握の記述を参照し、関連付く内容ごとに色分けし、内容の整理を試みた。整理された内容ごとにどのような課題かをラベリングし、明確化されたものを課題の整理の欄に記述した。書き出された課題は、その優先度を考慮し、順序を整えたり、扱うもののみを記述として残したりした。そうして整理された課題について、指導目標、指導場面・内容、手立てを検討することとなった。

## ③児童の習得状況や既習事項を踏まえた教育課程の見直し

文部科学省（2017a,b）は、実態に応じた教育課程編成の手順として、はじめに習得状況や既習事項の確認を挙げている。そこで、特別支援学級に在籍する知的障害のある児童について、通常の学級の教育課程に沿って、習得状況や既習事項の確認を行うこととした。

図V-8には、習得状況や既習事項の確認に用いたチェックリストの一部を示す。これは、

### 自立活動の個別の指導計画（○学期）

担当者ごとの通知表の読み合わせで確認された内容をもとに、実態把握、課題の整理を行い、指導目標及び指導内容を設定します。学期末には、指導の経過を振り返り、評価を記します。

実態把握			
基本的な生活習慣・社会性、各教科等の評価から、現時点で把握された本人の実態を整理します。※通知表の評価欄の内容を転記			
日常生活から	授業から	諸検査から	本人・保護者等との面接から
興味・関心 ・ ・	既習事項・習得状況 国	得意 ・ ・	育ち ・ ・
できること ・ ・	算	・ ・	やる気 ・ ・
困難なこと ・ ・	音 図 体	苦手 ・ ・	希望 ・ ・
課題の整理 把握した実態から、指導すべき課題を挙げます。 ・ ・			
課題相互に関連づけ、優先すべき課題とは何かを明らかにします。 ・ ・			
自立活動の指導目標及び指導内容の設定		実態から整理した優先すべき課題に対応させながら、指導目標・指導内容を設定します。指導内容は自立活動の6区分27項目と関連付けているかを確認します。	
指導目標	指導場面・内容	手立て	評価

図V-7 自立活動の個別の指導計画の書式

平成 29 年告示の小学校学習指導要領の各教科等の解説編の内容を踏まえ、教科ごと、学年ごとに目標や内容を項目化したものである。図の右側には評価基準として「既習」「内容は変更せず配慮を要した」「内容の変更を伴う配慮を要した」という 3 段階の評定を設けた。担任は、このチェックリストを用いながら、特別支援学級の児童一人一人について、習得状況や既習事項の確認を行った。「既習」であれば、当該の内容の次の履修を想定して教育課程を編成することとなる。「内容は変更せず配慮を要した」ということであれば、その後の指導に配慮事項を引き継ぐ必要性が確認される。「内容の変更を伴う配慮を要した」ということであれば、どのような扱いにより習得が可能となるかの検討を行うこととなる。確認の結果、通常の学級の教育課程の実施には、おおよその部分で「内容の変更を伴う配慮を要した」ことが明らかとなった。そこで、この確認に基づき、知的障害の各教科等を中心に編成された教育課程の適用を検討することとなった。

三つの柱	目標	算数(1年)		評価		
				内容は変更せず配慮を要した	既習	
知識及び技能	(1)数の概念とその表し方及び計算の意味を理解し、量、図形及び数量の関係についての理解の基礎となる経験を重ね、数量や図形についての感覚を豊かにするとともに、加法及び減法の計算をしたり、身の回りにおける量の大きさを比べたり、簡単な絵や図などに表したりすることなどについての技能を身に付けるようにする。	A数と計算	(1)数の構成と表し方	ア もののものを対応させることによって、ものの個数を比べること。		
				イ 個数や順番を正しく数えたり表したりすること。		
				ウ 数の大小や順序を考えることにより、数の系列を作ったり、数直線の上を表したりすること。		
				エ 一つの数をほかの数の和や差としてみるなど、ほかの数と関係付けてみる。		
				オ 2位数の表し方について理解すること。		
				カ 簡単な場合について、3位数の表し方を知ること。		
		B 図形	(2)加法、減法	キ 数を、十を単位としてみる。		
				ク 具体物をまよめて数えたり等分したりして整理し、表すこと。		
				ア 加法及び減法の意味について理解し、それらが用いられる場合について知ること。		
				イ 加法及び減法が用いられる場面式に表したり、式を読み取ったりすること。		
				ウ 1位数と1位数との加法及びその逆の減法の計算が確実に行えること。		
				エ 簡単な場合について、2位数などについても加法及び減法ができることを知ること。		
C 測定	(1)量と測定についての理解の基礎	ア ものの形を認め、形の特徴を知ること。				
		イ 具体物を用いて形を作ったり分解したりすること。				
D データの活用	(1)絵や図を用いた数量の表現	ウ 前後、左右、上下など方向や位置についての言葉を用いて、ものの位置を表すこと。				
		ア 長さ、広さ、かさなどの量を、具体的な操作によって直接比べたり、他のものを用いて比べたりすること。				
				イ 身の回りにもあるものの大きさを単位として、その幾分かて大きさを比べること。		
				ア 日常生活の中で時刻を読むこと。		
				ア ものの個数について、簡単な絵や図などに表したり、それらを読み取ったりすること。		

図 V-8 習得状況や既習事項の確認に用いたチェックリスト (一部)

#### (4) 考察

##### ①自立活動の指導の明確化

自立活動の個別の指導計画の作成の手順や様式は、それぞれの学校が児童生徒の障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの実態を的確に把握し、自立活動の指導の効果が最もあがるように、それぞれの学校が考えるべき課題となる(文部科学省, 2017a,b)。これを踏まえ、事例では、従来から収集していた情報を生かす形として、各種の情報と対応する実態把握の項目として「日常生活から」「授業から」「諸検査から」「本人・保護者等との面接から」に即した整理が行われた。このことは、その後の指導すべき課題を明確にする段階において、記述ごとの色分け、内容のラベリングといった作業につながっていった。作成の手順を定めて実態に即した課題が整理できることは、その後の指導目標、指導場面・内容、手立ての検討にもつながることが期待される。

## ②教育課程の見直し

事例では、文部科学省（2017a,b）の例示に沿って、児童一人一人の習得状況や既習事項の確認が行われた。確認に当たっては、「既習」「内容は変更せず配慮を要した」「内容の変更を伴う配慮を要した」の3段階基準を設けた。この判断基準を用いた結果、学級の児童については、おおよその部分で「内容の変更を伴う配慮を要した」ことが明らかとなり、各教科等を知的障害特別支援学校の各教科等に替えて編成するという判断に至った。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章の第8節「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」や、学校教育法施行規則第126条の2を参考にして教育課程を編成する際、このような確認の過程を経ることで、児童の実態は詳細に把握され、実態に応じた教育課程を編成することにつながるということが考えられる。また、このような丁寧な対応により、特別の教育課程の編成の根拠として各種の規定を用いた理由が明らかになることから、保護者等に対する説明責任を果たしたり、指導の継続性を担保したりする（文部科学省, 2017a,b）ことにつながることを期待される。

## 5. 研究Ⅲ（事例研究；中学校自閉症・情緒障害特別支援学級）

### （1）はじめに

研究Ⅰからは、交流及び共同学習の実施状況として、授業時間の配分の傾向が把握され、通常の学級との連携の必要性が指摘された。一方で、交流及び共同学習の充実を目指した実践の在り方の整理は課題として残っていた。そこで、研究Ⅲでは、中学校学習指導要領に準ずる教育課程を履修する生徒の交流及び共同学習の実際を取り上げ、個別の指導計画や個別の教育支援計画を活用した指導・支援の在り方を検討することとした。

### （2）方法

#### ①参加者

通常の学級と特別支援学級の間で実施する交流及び共同学習に取り組んでいた、J中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級担任1名の参加を得て行われた。

#### ②特別支援学級の概要

J中学校は、各学年7学級、知的障害特別支援学級が1学級、自閉症・情緒障害特別支援学級が2学級設置されていた。本研究に参加した担任が担当する自閉症・情緒障害特別支援学級は、2年生5名が在籍しており、特別支援教育支援員等の配置はなかった。この学級には、中学1年まで通常の学級または、知的障害特別支援学級に在籍していた生徒や、不登校の経験がある生徒が在籍していた。

特別支援学級に在籍する生徒は、学習に対する意欲が高い生徒が多く、ほとんどの生徒が高等学校への進学を希望していた。このため、通常の学級での授業への参加や、その際の

合理的配慮の提供が、個別の指導計画や個別の教育支援計画に記載されていた。年度当初は、心理的な課題や環境の変化による影響で、ほとんどの時間を特別支援学級で過ごす生徒が多かったが、2学期以降、課題が解消され、徐々に通常の学級での授業への参加が増えるなど、交流及び共同学習の充実が図られた。

特別支援学級に在籍する生徒のうち、5名について、ある日の時間割を表V-8に示す。時間割の網掛けの部分は、通常の学級で授業に参加していることを意味する。1限目の「学級活動」、6限目の「自立活動」は、全員が特別支援学級での授業に参加していた。また、2限目から5限は、それぞれの生徒が、特別支援学級で授業を受けたり、通常の学級での授業に参加したりしていた。なお、3限目は、全員が通常の学級での授業に参加しているため、特別支援学級の担任は、通常の学級での授業を参観して、特別支援学級での指導の参考にしていただいた。また、各教科は、教科の免許を保有している教員が個別的に指導していただいた。なお、特別支援学級の担任は国語科の免許を保有しており、通常の学級での授業も担当していただいた。

表V-8 中学校自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する生徒5名のある日の時間割

	生徒K	生徒L	生徒M	生徒N	生徒O
1	学級活動	学級活動	学級活動	学級活動	学級活動
2	国語	国語	国語	国語	国語
3	技術・家庭	社会	体育	英語	社会
4	英語	英語	数学	体育	英語
5	数学	数学	理科	理科	数学
6	自立活動	自立活動	自立活動	自立活動	自立活動

※ 網掛けの部分は、通常の学級で授業に参加していることを意味する

### ③手続き

交流及び共同学習の実施に当たり、検討を要する以下の内容等について状況を聴取し、成果と課題の整理を行った。

- a. 担当する生徒の合理的配慮の提供までの決定プロセス
- b. 自立活動や教育活動全般における対象生徒への具体的な指導・支援
- c. 通常の学級と特別支援学級の教育課程の連続性
- d. 関係者との連携（保護者、通常の学級担任、各教科担任）
- e. 関係機関との連携（高等学校、県・市教育委員会）

### (3) 結果

交流及び共同学習の実際に関し、二つの事例について聴取した内容を以下に整理する。

#### a. 情緒面の課題克服を目指して自己管理に取り組む生徒 O

##### 【実態】

生徒 O は、中学校入学を機に特別支援学級へ入級した生徒だった。感情の起伏が激しく、穏やかなときもあれば、非常に攻撃的な時もあった。1年次の後半から薬を服用するようになり、2年生になってからは、概ね落ち着いた生活ができていた。

##### 【教育課程】

2年生ではほとんどの授業やテスト等を通常の学級で受けることができるようになっていた。本人・保護者が普通科高等学校への進学を希望していたことから、通常の学級集団での授業参加を意識して、3年生への進級時に通常の学級への転籍を検討していた。

##### 【自立活動の指導】

イライラしたときの対処法に関する自立活動の指導や、登下校時に特別支援学級の担任と薬の服用や心の状態について確認するようにしていた。

##### 【交流及び共同学習の実際】

各教科の担任には、生徒 O に対する指導を対話的に行うよう依頼した。同時に、日々の状態を職員室で共有するようにした。本人の実態に応じた合理的配慮として、通常の学級での授業への参加が難しいときには、特別支援学級へ戻ることを許可した。時々、不安定になる日があったが、体調が悪いときは担任に申し出てから退出することができてきた。先生から注意を受けず、落ち着いて授業に参加できたとき、ワークシートにシールを貼って成果が見えるようにするなど、自分の状態を可視化できるようにもした。

#### b. 教科学習やテストの場面への参加に必要な合理的配慮を受ける生徒 N

##### 【実態】

生徒 N は、他者との関わりの際の緊張が強い生徒だった。小学校までは通常の学級に在籍しており、登校が安定しない状態が続いていた。同時に、学習面でも不安が強く、実際に学習全般に遅れがあった。中学入学に向けた相談で、医療機関を受診したところ、学習障害を含む複数の診断を受けた。実際、学習場面では、文章を読むことに困難があった。

##### 【教育課程】

本人・保護者が職業学科のある高等学校を希望していることもあり、学習面に関する合理的配慮の提供を試行しながら、通常の学級での授業を増やしていた。ただし、本人が苦

手とする「国語」のみ特別支援学級で授業を受けていた。

#### 【自立活動】

自分に自信がない側面があることから、自立活動では、合理的配慮の提供に関する本人の学びやすさに対する配慮と一緒に考える中で、自己理解を促す指導が行われた。苦手な教科である「数学」では、各単元の基本的な問題に絞った学習の取り組み方を一緒に考えた。苦手なところが確認できれば、小・中学校等で取り上げられる内容まで立ち戻って丁寧に学習をすることの大切さを確認している。

#### 【交流及び共同学習の実際】

各教科の担任には、生徒Nの特性として、作業の取りかかりが遅いことがあるため、事前にプリントを配付するなど、学習活動に見通しをもつための手立てを依頼した。

テストは、国語と英語、社会の各教科において、テストの時間延長や、問題等へのルビなどの合理的配慮が提供されている。提供に当たっては、回答時間を5～10分延長し、その効果を見極めながら進めている。

#### (4) 考察

ここでは、生徒O及びNの二事例について報告を行った。いずれも、教育課程の一部に交流及び共同学習を設け、通常の学級での学習の充実を図っていた。それぞれは感情の起伏の激しさ（生徒O）、他者との関わりの際の緊張の強さ（生徒N）、といった異なる教育的ニーズがあったが、高等学校への進学という本人・保護者の希望に即して、交流及び共同学習が実施されていた。イライラしたときの対処（生徒O）や作業の取りかかりの遅さ（生徒N）への対応が通常の学級で実施される前提には、各生徒の障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導が自立活動において取り扱われていたことが考えられる。自立活動の指導は、個別のニーズを捉えて適切に実施し、そこで整理された生徒ごとのニーズを明確にして、交流及び共同学習にかかわる通常の学級の担任や教科担当に伝えることで、通常の学級での授業への参加や、学習活動での指導目標達成に必要なことは何か、ということが明確となり、交流及び共同学習が充実することが考えられる。

（若林・井上・横倉）

#### 引用文献

中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)（アクセス日 2020-01-31）

- 中央教育審議会初等中等教育分科会 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告). <[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)> (アクセス日 2020-10-29)
- 国立特別支援教育総合研究所 (2016b). 専門研究 B「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」(平成 26 年度～27 年度) 研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2018). 地域実践研究 交流及び共同学習の推進に関する研究 (平成 28～29 年度) 研究成果報告書.
- 心のバリアフリー学習推進会議 (2018). 学校における交流及び共同学習の推進について～「心のバリアフリー」の実現に向けて～. <[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341_2.pdf)> (アクセス日 2020-10-29)
- 文部科学省 (2008). 交流及び共同学習ガイド. <[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/010/001.htm)> (アクセス日 2020-10-30)
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編. <[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)> (アクセス日 2020-10-30)
- 文部科学省 (2017b). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編. <[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf)> (アクセス日 2020-10-30)
- 文部科学省 (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (用地部・小学部・中学部). <[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf)> (アクセス日 2020-10-30)
- 文部科学省 (2019). 交流及び共同学習ガイド (2019 年 3 月改訂). <[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/1413898.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1413898.htm)> (アクセス日 2020-10-30)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2017). 障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査結果. [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf) (アクセス日 2020-12-28)
- 全国特別支援学級設置学校長協会調査部 (2017). 平成 28 年度 全国特別支援学級設置学校長協会 調査報告書. <[http://zent2014.xsrv.jp/htdocs/%E5%89%8D%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E3%81%BE%E3%81%A7%E3%81%AE%E8%B3%87%E6%96%99-1/%E5%B9%B3%E6%88%90%EF%BC%92%EF%BC%98%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%B3%87%E6%96%99/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=290](http://zent2014.xsrv.jp/htdocs/%E5%89%8D%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E3%81%BE%E3%81%A7%E3%81%AE%E8%B3%87%E6%96%99-1/%E5%B9%B3%E6%88%90%EF%BC%92%EF%BC%98%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%B3%87%E6%96%99/?action=common_download_main&upload_id=290)> (アクセス日 2020-10-30)
- 全国特別支援学級設置学校長協会調査部 (2019). 平成 30 年度 全国特別支援学級設置学校長協会 調査報告書. <<http://zent2014.xsrv.jp/htdocs/%E5%89%8D%E5%B9%B4>

E5%BA%A6%E3%81%BE%E3%81%A7%E3%81%AE%E8%B3%87%E6%96%99-1/%E5  
%B9%B3%E6%88%90%EF%BC%93%EF%BC%90%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%B3  
%87%E6%96%99/?action=common\_download\_main&upload\_id=441 > (アクセス日  
2020-10-30)

## 第Ⅵ章 小・中・高等学校における通級による指導

### 1. 問題

#### (1) 小・中・高等学校における通級による指導

通級による指導は、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、週に1単位時間から8単位時間（高等学校は年間7単位を超えない範囲で卒業認定単位に含める）までを標準とし、障害に応じた特別の指導を通級指導教室といった特別な場で受ける指導形態のことである。その指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善又は克服することを目的とする特別支援学校の「自立活動」に相当する指導を指し、特に必要があるときは、障害の状態に応じて各教科の内容を取り扱いながら行うこともできるとされている。また、個々の児童生徒の実態に応じた個別の指導計画を作成して指導が行われる。

通級による指導における特別の教育課程は、通常の教育課程に「替える」、「加える」形で実施され、指導を受ける児童生徒は、学校生活のほとんどを通常の学級で過ごしている。また、「令和元年度通級による指導実施状況調査結果について（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2020）」によれば、小学校、中学校及び高等学校等において通級による指導を受けている児童生徒数は年々増加傾向にあり、約13万4千人を超える状況となっている。これは、10年前と比較すると、約2.5倍の増加となる。

この状況の変化に対し、学校の指導・運営体制の充実を目指して公立義務諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律が一部改正された。これにより、障害に応じた特別の指導（通級による指導）のために小・中学校では児童生徒13人に教職員1名という基礎定数が新設された。加えて、特別支援教育に関する教育課程の枠組みを全ての教職員が理解できるよう、小・中・高等学校の各学習指導要領の総則において、通級による指導における教育課程編成の基本的な考え方が示された（中央教育審議会，2016）。これを反映し、平成29年告示の小学校・中学校学習指導要領（以下、小・中学校学習指導要領）では、効果的な指導が行われるよう、教師間の連携の必要性が指摘されている（文部科学省，2017a,b）。通級による指導を受ける児童生徒については、個々の児童生徒の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し（文部科学省，2017a,b）、効果的に活用することで、一人一人の子供の障害の状態や発達の段階に応じた指導や支援の一層の充実が期待されている。

高等学校においても、平成30年度から通級による指導が制度化された。令和4年度から年次実施となる平成30年告示の高等学校学習指導要領（以下、高等学校学習指導要領）の解説総則編（文部科学省，2018）では、制度の実施にあたり必要な事項として、小・中学校等と同様に特別支援学校学習指導要領自立活動編の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うことや、教師間の連携の必要性、そして高等学校独自の制度として

単位の修得の認定の在り方が示されている。特別の教育課程を実施する場合には、高等学校等の教育課程に加え、又は、その一部に替えることができるとされているが、必履修教科・科目、専門学科において全ての生徒に履修させる専門教科・科目、総合学科における「産業社会と人間」、総合的な探究の時間及び特別活動に替えることはできない（文部科学省、2018）。高等学校における特別の教育課程の実施状況の把握は今後の課題となる。

## 2. 目的

本章では、小・中学校学習指導要領、並びに高等学校学習指導要領改訂後の通級による指導において編成・実施される特別の教育課程の課題の整理を目的に、学習指導要領改訂前の教育課程の編成の状況について、質問紙調査を行った。研究Ⅰでは平成30年度に小・中学校を対象とした調査から、研究Ⅱでは令和元年度に高等学校を対象とした調査から、それぞれ得られた知見を整理した。

## 3. 研究Ⅰ「小・中学校の通級による指導担当者への調査」

### (1) 方法

#### ①手続き

手続きは、「第Ⅰ章4. 本報告書の構成(2) 研究の方法と結果等を記載した章①調査研究c. 小・中学校通級指導教室教育課程状況調査(平成30年度)」に示したとおりである。

#### ②質問項目

通級指導教室の障害種と担当児童生徒数など基礎となる情報の他、以下の項目を設定した。

- ・担当児童生徒の自立活動の指導等について
- ・個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成について
- ・自立活動の指導に係る個別の指導計画の作成の過程について

### (2) 結果

#### ①通級指導教室の障害種と担当児童生徒数

回答者が所属する学校の通級指導教室の障害種について回答を得た(表Ⅵ-1)。注意欠陥多動性障害が85人と最も多く、次に学習障害が84人であった。

表Ⅵ-1 通級指導教室の障害種 (n=133) (複数回答)

言語障害	自閉症	情緒障害	弱視	難聴	学習障害	注意欠陥 多動性障害	その他	合計
39	61	60	4	12	84	85	11	356

(人)

②担当児童生徒の自立活動の指導等

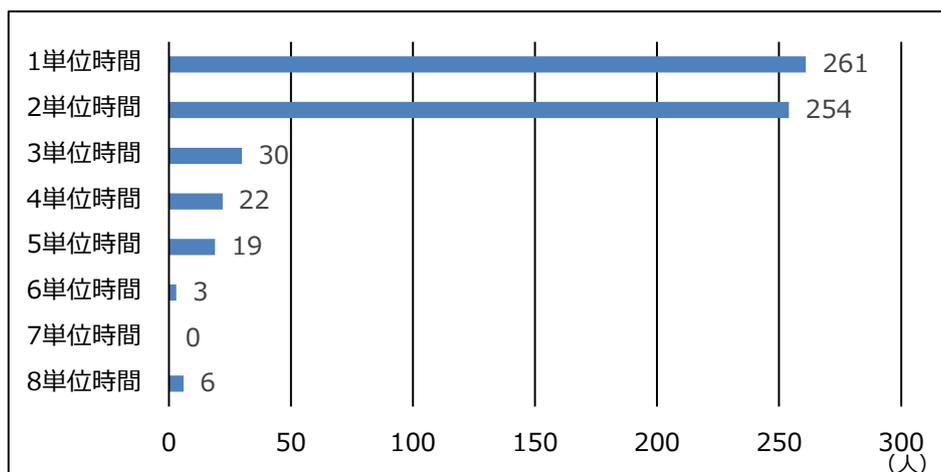
担当する児童生徒から各学年 1 人を無作為で選び、自立活動の指導等について回答を得た。回答のあった担当児童生徒数（学年別）を表VI-2に示した。小学校第4学年が120人で最も多く、次に小学校第2学年が115人であった。また、回答のあった担当児童生徒の障害種については692人の回答（複数回答）があり、診断なしが223人と最も多く、次に注意欠陥多動性障害が137人であった。

表VI-2 担当児童生徒数（学年別）(n=133)（複数回答）

小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	合計
82	115	114	120	104	96	21	20	20	692

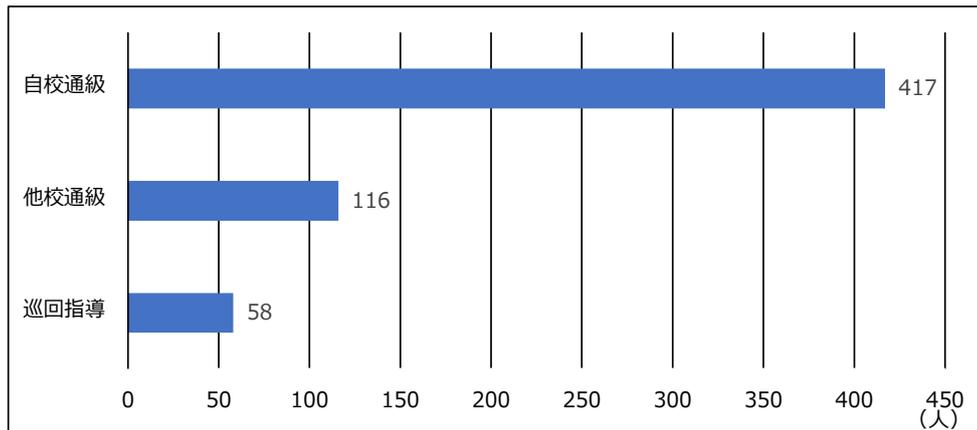
(人)

児童生徒の週当たりの授業時間数については、小学校45分、中学校50分を1単位時間とし、図VI-1に示した。1単位時間が261人で最も多く、次に2単位時間が254人であった。この結果は、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2018）の調査結果と同様の傾向であった。



図VI-1 児童生徒の週当たりの授業時間数 (n=595)

設置形態については、回答のあった591人のうち、自校通級が417人で最も多く、次に他校通級が116人、巡回指導が58人であった。回答のあった設置形態を図VI-2に示した。



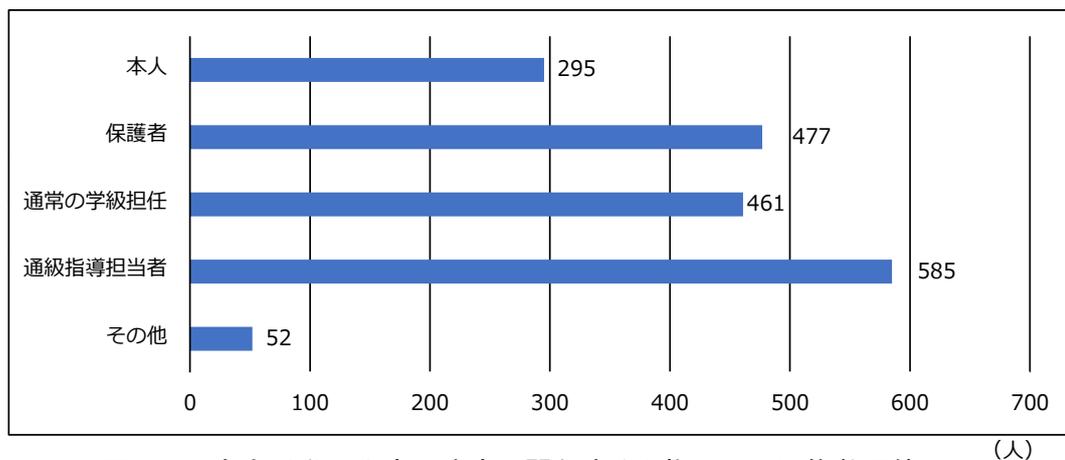
図VI-2 通級による指導の設置形態 (n=591)

③個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成について

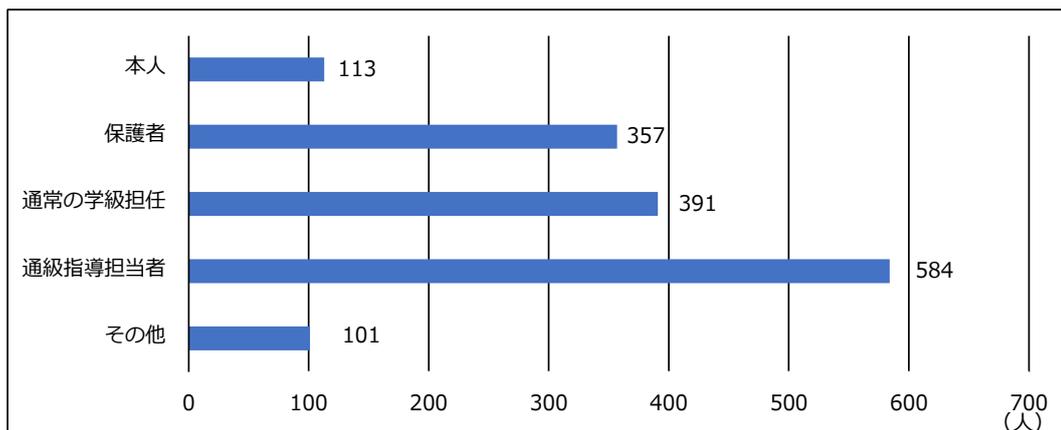
個別の教育支援計画の作成については、回答のあった592人のうち、有りが481人、無しが111人であった。また、個別の指導計画の作成の有無については、回答のあった590人のうち、有りが580人、無しが10人であった。

④自立活動の指導に係る個別の指導計画の作成の過程について

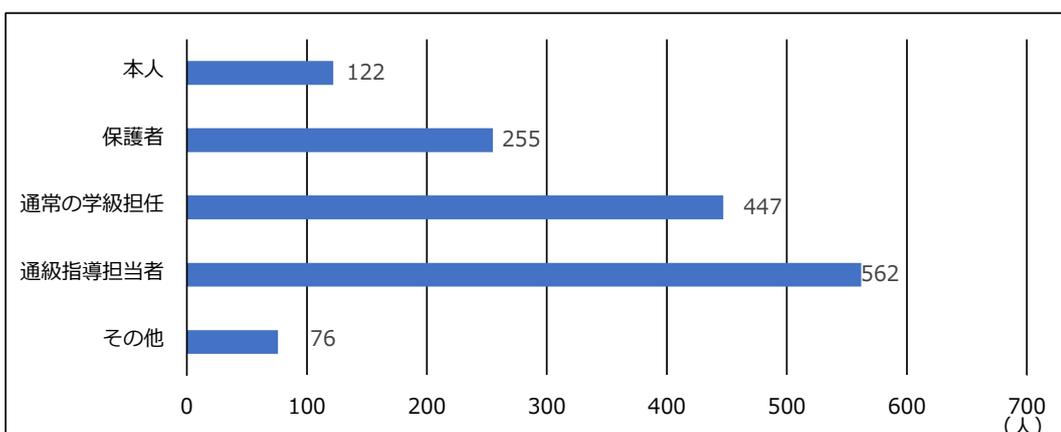
自立活動の内容の決定に関与する人物については、図VI-3に示した。通級による指導の担当者が585人と最も多く、次に保護者が477人であった。自立活動の指導時間数の決定に関与する人物については、図VI-4に示した。通級による指導の担当者が584人と最も多く、次に通常の学級の担任が391人であった。自立活動の指導時間帯の決定に関与する人物については、図VI-5に示した。通級による指導の担当者が562人と最も多く、次に通常の学級の担任が447人であった。



図VI-3 自立活動の内容の決定に関与する人物 (n=590) (複数回答)



図VI-4 自立活動の指導時間数の決定に関与する人物(n=590)(複数回答)



図VI-5 自立活動の指導時間帯の決定に関与する人物(n=590)(複数回答)

### 3. 研究Ⅱ「高等学校における通級による指導に関する調査」

#### (1) 方法

##### ①手続き

手続きは、「第Ⅰ章4. 本報告書の構成 (2) 研究方法①調査研究 f. 高等学校教育課程状況調査 (令和元年度)」に示したとおりである。

##### ②質問項目

調査時点で通級による指導を行っていた高等学校 132 校に対し、以下の項目を尋ねた。

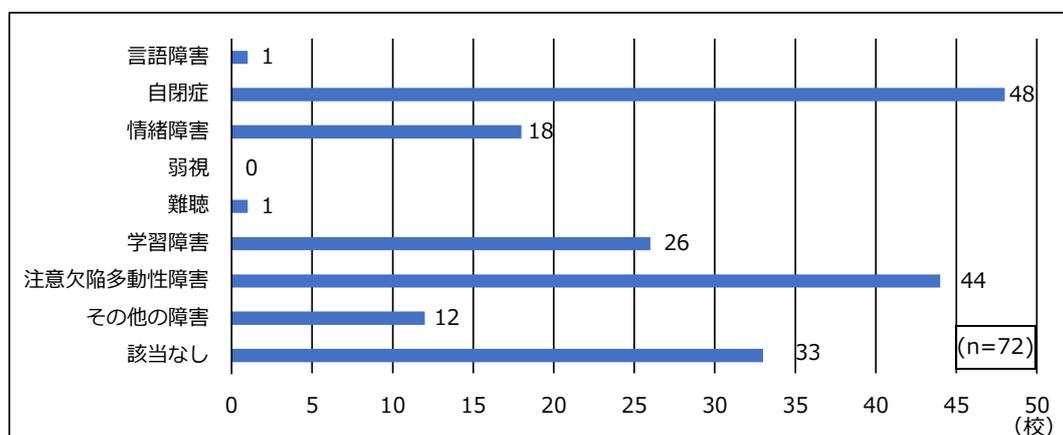
- ・通級による指導を受けている生徒の人数と障害の状況
- ・通級による指導の実施状況 (指導場所や時間割、指導形態等)
- ・通級による指導を受けている生徒の個別の指導計画の記載状況等

#### (2) 結果

本項の分析は、調査時点で通級による指導を行っていた全国の高等学校 132 校中、72 校の有効回答に基づく。回答者は当該学校の教務主任とした。

### ①通級による指導を受けている生徒の障害の状況

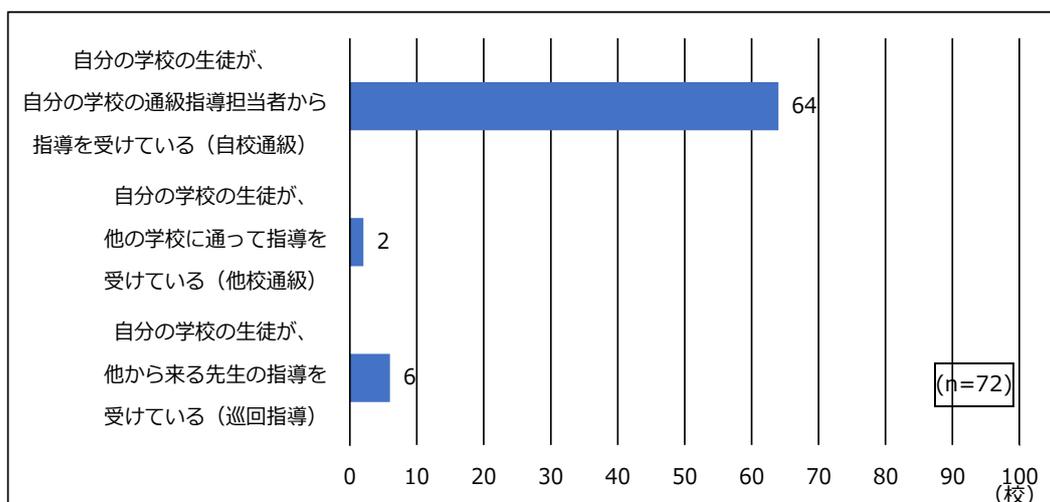
通級を利用する生徒の障害を尋ねた結果を図VI-6に示す。学校ごとに通級を利用する生徒に関して把握している障害を集計した結果、言語障害 1 校、自閉症 48 校、情緒障害 18 校、弱視 0 校、難聴 1 校、学習障害 26 校、注意欠陥多動性障害 44 校、診断なし 45 校という状況であった。その他の障害としては、広汎性発達障害、脳原性運動機能障害、強迫性障害、起立性調節障害、発達性強調運動障害、かん黙、不安障害、適応障害、自閉症スペクトラム症、てんかん、過敏性腸炎、トゥレット症候群などがあがった。また、「診断なし」の生徒が通級による指導を受けていると回答した学校が 33 校あった。



図VI-6 通級を利用する生徒の障害の状況（複数回答可）

### ②通級による指導の指導形態

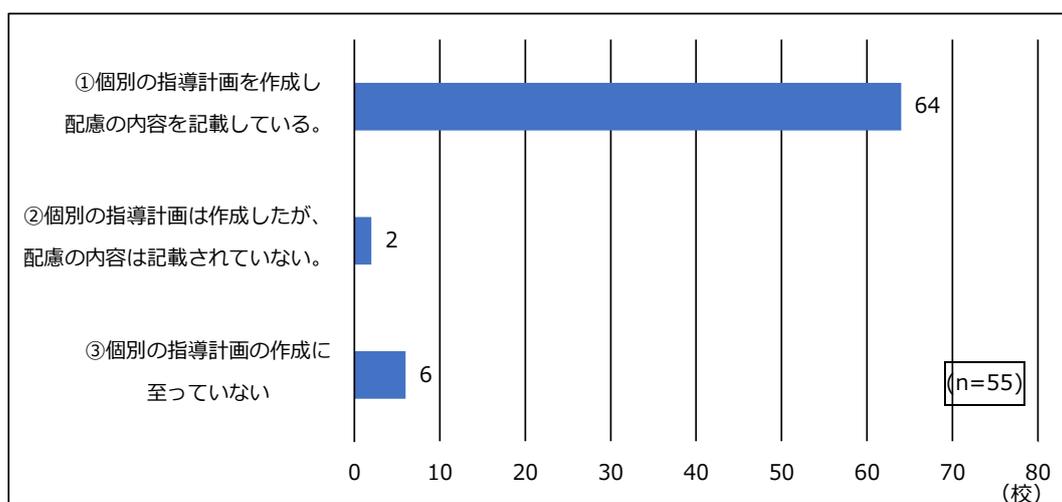
回答のあった各校の指導形態を図VI-7に示す。自校通級が 64 校、他校通級が 2 校、巡回指導が 6 校、自校・他校、自校・巡回、他校・巡回、自校・他校・巡回それぞれの併置は 0 校だった。



図VI-7 高等学校における通級による指導の指導形態

③個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成について

個別の指導計画の作成及び配慮内容の記載について尋ねた。各校の回答について図VI-8に示す。

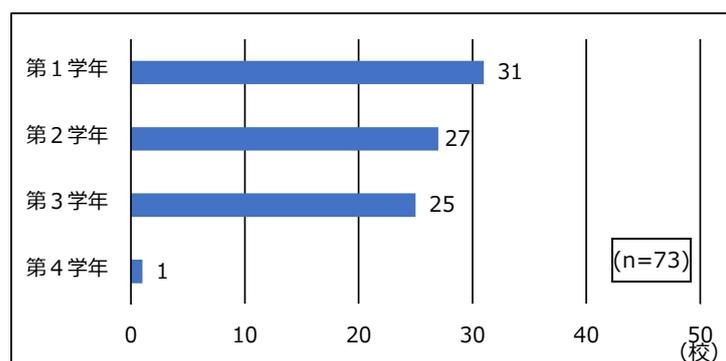


図VI-8 個別の指導計画への配慮内容の記載（複数回答可）

④特別の教育課程の編成

a. 教育課程に「加える」指導の実施状況

通級による指導を放課後等の授業のない時間で受けている場合の教育課程を実施している状況を尋ねた。学年ごとの課程設置の状況に関する各校の回答について図VI-9に示す。



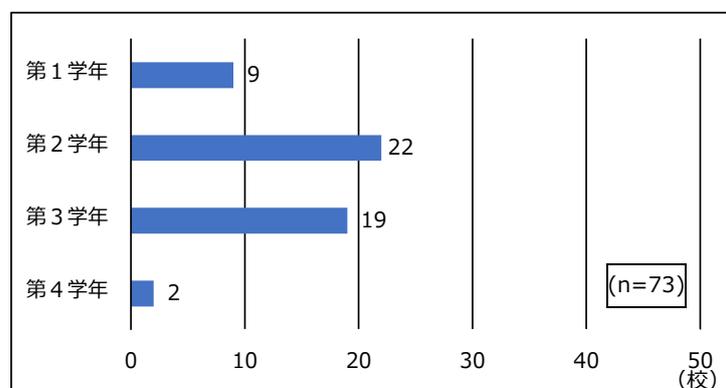
図VI-9 教育課程に「加える」指導を実施している学校数（複数回答可）

全体で49校（回答のあった設置校全体の67.1%）、合計338名の生徒に対して通級による指導が実施されており、学年別の学校数及び生徒数は次のとおりであった。第1学年（31校、210名）、第2学年（27校、76名）、第3学年（25校、51名）、第4学年（1校、1名）であった。

教育課程に「加える」指導は、教育課程に「替える」指導を実施している学校数（複数回答可）」と比較して、第1学年を対象に課程を設置する学校が多かった。

b. 教育課程に「替える」指導の実施状況

通級による指導を他の生徒が選択教科・科目等を受けているときに、通級による指導を受けている場合の教育課程を実施している状況を尋ねた。学年ごとの課程設置の状況に関する各校の回答について図VI-10に示す。全体で33校（回答のあった設置校全体の45.2%）、合計202名の生徒に対して通級による指導を実施しており、学年別の学校数及び生徒数は次のとおりであった。第1学年（9校、53名）、第2学年（22校、79名）、第3学年（19校、65名）、第4学年（2校、5名）であった。



図VI-10 教育課程に「替える」指導を実施している学校数（複数回答可）

### c. 通級による指導と同時並行で展開されている教科・科目名

教育課程に「替える」指導として実施している学校に対して、同時並行で展開している教科・科目名を尋ねた。第1学年8件、第2学年19件、第3学年18件、第4学年3件の回答を得た。例えば、古典Aや数学Aなどの普通教科、簿記などの専門教科、自己探求などの学校設定科目名が挙げられた。また、それら多くが、複数の学校設定科目の一つとして実施されている状況がある。

## 5. 考察

### (1) 実態に応じた特別の教育課程の編成

小・中学校及び高等学校の通級による指導担当者への調査から、診断のない児童生徒が一定数存在していることが明らかになったことから、児童生徒の特性や教育的ニーズに応じた指導が拡がっていることが窺える。

通級による指導の設置形態は、どの学校段階においても自校通級が最も多かった。なお、他校通級及び巡回指導の割合は、学校段階によって状況が異なった。他校通級は、児童生徒の移動に係る時間や、他校の児童生徒との接触など、児童生徒の発達段階等により実施状況が異なると考えられる。また、制度化されて間もない高等学校においては、生徒が在籍する学校の教育課程に通級による指導が位置づけられていないなどの課題があると考えられる。

小・中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領によると、通級による指導を受けている全ての児童生徒に対して、個別の指導計画等を作成することが義務づけられている。今回の調査において、ほとんどの学校で作成されていることが確認されたが、活用については確認していない。また、高等学校には個別の指導計画の作成に至っていない学校もあることから、今後も状況を把握していく必要がある。

### (2) 特別の教育課程の編成に当たっての連携

小・中学校においては、自立活動の指導内容や時間数、時間帯について、通級担当者を中心となり、本人や保護者、通常の学級の担任と連携しながら決定されていることが明らかとなった（図VI-3、4、5）。その際、通級による指導内容の決定に本人が関わっている回答が一定数あった。児童生徒の自立や社会参加を考慮すると、自己や障害の理解、環境への働きかけなどが重要であると考えられる。今後も通級による指導内容等への本人の参画について、注目したい。

なお、高等学校においても今回の調査で同様の傾向がうかがえたが、制度化間もないこともあり、一定の結果が得られなかったことから引き続き状況を把握していく必要がある。

### (3) 高等学校における特別の教育課程の編成

高等学校は、課程（全日制、定時制、通信制）や学科（普通科、専門学科、総合学科等）

が分かれており、小・中学校の各教科等のように、標準授業時数等が文部科学省令に定められていない。従って、各学校において特色ある教育課程が編成され、指導が展開されている。

本調査から、高等学校における教育課程に「加える」指導は、「替える」指導を実施している学校数と比較して、第1学年を対象に課程を設置する学校が多かった。この背景に、第1学年の教育課程は必履修科目の履修が多く、教育課程に「替える」指導を実施することが難しい状況があることが窺える。加えて、第1学年は学校の環境の変化により、特性や教育的ニーズも変わることが予想されるため、各学校の生徒や保護者への丁寧な教育相談を通して、対象となる生徒を決定し、通級による指導が実施されている状況があると推察される。

一方で、教育課程に「替える」指導は、他の学年と比べて第2学年、第3学年の課程設置が多かった。第1学年の時点で必履修科目を履修する状況が多いことは、第2学年、第3学年において選択教科・科目を履修する幅が広がることと関連しており、教育課程に「替える」指導の実施が計画しやすいことが考えられる。加えて、第2学年以降の生徒は、第1学年のときから実態把握が進み、通級による指導を受ける上での教育的ニーズの整理が進みやすいことも考えられる。

(井上・若林・横倉)

## 引用文献

- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) .[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (アクセス日 2020-01-31)
- 文部科学省 (2009a) 特別支援学校高等部学習指導要領 (平成 21 年 3 月公示) 海文堂出版.
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示).
- 文部科学省 (2017b). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示).
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) .
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2018). 平成 29 年度 通級による指導実施状況調査結果について. <[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/__icsFiles/afieldfile/2018/05/14/1402845_03.pdf)> (アクセス日 2020-01-03)
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2020). 令和元年度 通級による指導実施状況調査結果について. <[https://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt\\_tokubetu01-000005538-02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt_tokubetu01-000005538-02.pdf)> (アクセス日 2020-01-03)

## 第七章 小・中・高等学校等の通常の学級における障害のある児童生徒に対する指導や支援

### 1. 問題

#### (1) 小・中・高等学校等における障害のある児童生徒への個別の指導や支援

「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）（中央教育審議会，2016）」が取りまとめられた。そこでは、児童生徒の障害の状態や発達の段階に応じた組織的、継続的な支援を可能にするために、育成を目指す資質・能力についての基本的な考え方について、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校と共有するという方向性が示された。資質・能力の育成に当たっては、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成、指導の計画と実施が求められており、個々の児童生徒の発達課題や教育的ニーズに応じて指導や支援の充実を図ることが重要とされた。

中央教育審議会（2016）は、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校のそれぞれにおいて、指導や支援を充実させることがインクルーシブ教育システム構築のために必要であるとしている。その際、小学校、中学校及び高等学校等（以下、「小・中・高等学校等」とする）では、教育課程の連続性を考慮するとともに、全ての教科等において障害のある児童生徒が在籍することを前提に、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導や支援の実施を進める必要性が示されている。これに基づき、通常の学級においても、発達障害を含む障害のある児童生徒が在籍している可能性を踏まえ、全ての教科等において、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導や支援ができるよう、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立ての例が具体的に示された（文部科学省，2017a, 2017b, 2018）。

平成 29 年告示の小学校・中学校学習指導要領（以下、小・中学校学習指導要領）及び平成 30 年告示の高等学校学習指導要領（以下、高等学校学習指導要領）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、実施を通じて、児童生徒たちの十分な学びを確保し、一人一人の児童生徒の障害の状態や発達の段階に応じた指導や支援を一層充実させていくことが求められる。

#### (2) 小・中・高等学校等における個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成・活用

個別の教育支援計画は、教育、医療、福祉、保健、労働等の関係機関や関係者等が、幼児児童生徒の状況や教育的支援の目標・内容等の情報を共有し、適切な指導と必要な支援を行うためのツールである。特別支援学校に在籍する児童生徒たちについて作成することとされていた個別の教育支援計画や個別の指導計画は、障害のある児童生徒一人一人に対

するきめ細かな指導や支援を組織的・継続的に行うために重要な役割を担っており、その意義や位置付けをより明確にする必要があると指摘されている（中央教育審議会, 2016）。

同様に、通常の学級にも、発達障害の児童生徒たちをはじめ、通級による指導を受けずに、障害のある児童生徒たちが在籍している場合があり、障害に応じた指導方法の工夫や保護者や関係機関と連携した支援を行うために「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」が作成・活用されてきている。こうした計画を効果的に活用することにより、指導や支援が組織的・継続的に行われることが一層望まれるとしている（中央教育審議会, 2016）。各学校においては、個別の教育支援計画、個別の指導計画を効果的に作成・活用することにより指導や支援が組織的、継続的に行われることが重要である。

## 2. 目的

本章では、小・中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領に基づいて、小・中・高等学校等が編成・実施する通常の教育課程のもとで、障害のある児童生徒一人一人の学びに必要な支援状況などを把握することを目的とする。この目的に沿って、研究Ⅰでは小・中学校の学校長への調査の結果を、研究Ⅱでは高等学校の教務主任への調査の結果を示す。

## 3. 研究Ⅰ「小・中学校の学校長への調査」

### （1）方法

#### ①手続き

小・中学校を対象とした調査の手続きは、「第Ⅰ章4. 本報告書の構成（2）研究の方法と結果等を記載した章①調査研究 d. 小・中学校教育課程状況調査（平成30年度）」に示したとおりである。

#### ②質問項目

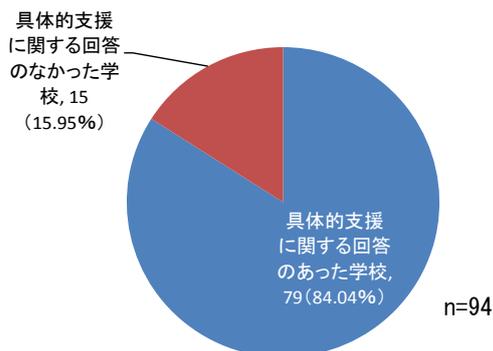
- a. 学習上、生活上の困難に対する支援の有無、具体的な支援の状況等
- b. 個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成・活用
- c. 組織的・計画的な対応

### （2）結果

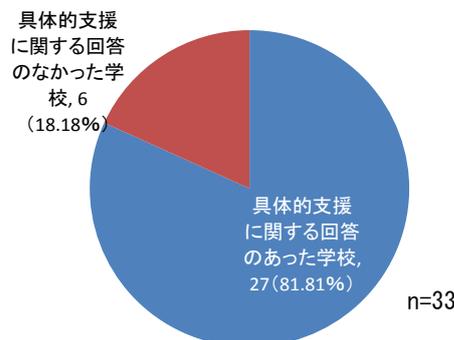
#### ①学習上、生活上の困難に対する支援

各教科等の小学校学習指導要領解説及び各教科等の中学校学習指導要領解説には、障害のある児童（生徒）への配慮事項が記載されている。ここにある学習上、生活上の困難さと手立ての記述を参考に、34項目の困難さについて、各学校でどのような個別の指導や支援を行っているか記述を求めた。

回答は127校、小学校が94校、中学校が33校であった。具体的支援に関する記載があった学校を図Ⅶ-1及び2に示す。各教科等の小学校学習指導要領解説及び各教科等の中



図VII-1 児童の学習上生活上の困難への指導や支援（小学校）



図VII-2 生徒の学習上、生活上の困難への指導や支援（中学校）

学校学習指導要領解説の障害のある児童（生徒）への配慮事項に記載されている、学習上、生活上の困難さと手立ての記述を参考に、34 項目の困難さについて、各学校でどのように個別の指導や支援を行っているか記述を求めた。「担任が薄く下書をし、それをなぞらせる」（国語）、『商』や『等しい』など、抽象度の高い言葉をやさしい言葉に置き換えて説明している。（算数・数学）、「注目する声部等にマーカーで印をつけるなどして視覚的に分かりやすくしている。」（音楽）等、得られた記述は全部で 1649 件に及んだ。表VII-1 には、得られた記述のうち、記述数が多かったものや、特徴的なものを例示する。

表VII-1 児童生徒の困難さに対する個別の指導や支援の例

No	児童生徒の困難さ	具体的な支援の例
1	文章を目で追いながら音読することが困難である（国語など）	○一行ずつ読むことができるよう、他の部分を隠すようにしている。 ○マルチメディアデジター教科書を使用している。
2	地図等の資料から必要な情報を見付け出したり、読み取ったりすることが困難である（社会など）	○注目させたい部分を拡大する。 ○電子黒板を使い、教科書を拡大してどの資料かが分かるような支援。
3	多くの声部が並列している楽譜など、情報量が多く、自分がどこに注目したらよいか混乱しやすい（音楽など）	○注目する声部等にマーカーで印をつけて渡す。 ○パート譜の用意。音符とリズムの補助書き込み。
4	1 単語当たりの文字数が多い単語や、文などの文字情報になると、読む手掛かりをつかんだり、細部に注意を向けたりするのが困難である（外国語など）	○重要語句に鉛筆で印をつけるなどして、視覚的に分かりやすいようにする。 ○4 本線がはっきりしたローマ字表の用意。
5	音声を聞き取ることが困難である（国語など）	○なるべくゆっくり端的に話す・文字で書いて指示を出す。 ○ノートテイクなどで視覚的に指導する。
6	文章を読み取り、数量の関係を式を用いて表すことが困難である（算数・数学など）	○ブロックやタイルなどを操作しながら考えさせる。
7	絵や文字を書くことが困難である（国語など）	○担任が薄く下書きし、それをなぞらせる。 ○マス目の大きいノートを使用する。

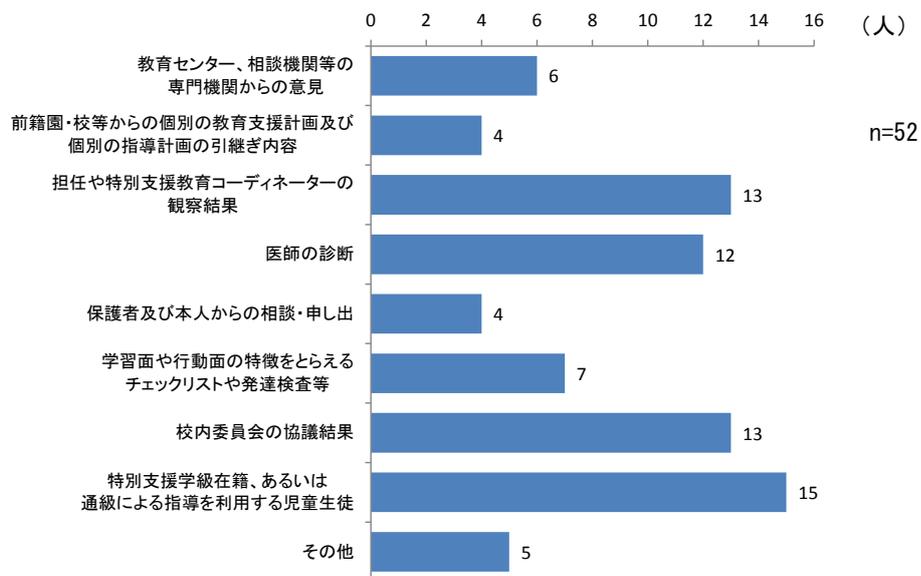
表Ⅶ-1 続き

No	児童生徒の困難さ	具体的な支援の例
8	空間図形のもつ性質を理解することが困難である（算数・数学など）	○立体模型など具体物を使用している。
9	データを目的に応じてグラフに表すことが困難である（算数・数学など）	○縦軸・横軸の意味理解と、座標の感覚をゲームを通して理解させる。 ○タブレットでグラフを作成する。
10	実験を行う活動において、実験の手順や方法を理解することが困難であったり、見通しがもてなかったりして、学習活動に参加することが困難である（理科など）	○手順や方法を表にして貼り出す。 ○小グループによる教え合い学習
11	社会的事象に興味・関心がもてない（社会など）	○身近な生活場面を例に挙げて気づかせるようにさせている。 ○パソコン等を使って、映像を写す。（実際の映像を使う）
12	活動への関心をもつことが困難である（家庭など）	○導入の段階で、関心があまりない児童を指名し、授業への参加を促す。
13	学習の振り返りが困難である（総合的な学習の時間など）	○対話形式で教師が聞き取りながら振り返る。 ○写真に記録をして、それを見ながら振り返る。
14	学習問題に気付くことが困難である（社会など）	○学習のめあてや課題は□で囲むなど、板書の約束を設けている。 ○授業での話し合いで、友だちの考えを聞くなど参考にさせる。
15	様々な情報の中から、必要な事柄を選択して比べることが困難である（総合的な学習の時間など）	○キーワードに線を引く。 ○まねることもOKとし、見本や手本となる児童とペア学習を行う。
16	様々な事象を調べたり、得られた情報をまとめたりすることが困難である（総合的な学習の時間など）	○調べ方、まとめ方の例を示す。スモールステップで取り組ませる ○まとめやすいようテンプレートを活用する。
17	自分の経験を文章にしたり、考えをまとめたりすることが困難である（生活など）	○日記を書かせたり、朝の会や帰りの会で、感想や自分の考えを発言する機会を設定している。 ○できごとを付箋に書いて、順番を整理させ、作文メモをつくる。
18	「商」「等しい」など、児童が日常使用することが少なく、抽象度の高い言葉の理解が困難である（算数・数学など）	○抽象度の高い言葉も意味を易しい言葉に置き換えて説明する。 ○言い換えカードを用意し、慣れるまで掲示する。
19	危険を伴う学習活動において、危険に気付くにくい（理科など）	○前もって、具体的に危険性の説明をしておく。 ○ICTで危険事例を紹介するなど、事前指導を入れる。
20	周囲の状況に気が散りやすく、包丁、アイロン、ミシンなどの用具を安全に使用することが困難である（家庭科など）	○包丁や火器類の取扱時のサポートや安全配慮のための声かけをする。 ○特別支援教育支援員を配置し、安全確保を図っている。
21	言葉での説明や指示だけでは、安全に気を付けることが困難である（生活など）	○写真、映像などを利用してイメージできるようにする。
22	話を最後まで聞いて答えることが苦手である（特別活動など）	○その近くの子で話す。話を短く端的にする。
23	学習に集中したり、持続したりすることが困難である（家庭など）	○どこまでやったらよいかを示す。「ここまでやったら休憩」というような言葉かけをする ○学習内容を分割して適切な量にする。途中でブレイクタイムを入れる。
24	自分の立場以外の視点で考えたり他者の感情を理解したりするのが困難である（道徳科など）	○動作化して具体的に理解できるようにする。 ○友だちの意見を聞いて、自分と似ているものを選ばせる。

表Ⅶ-1 続き

No	児童生徒の困難さ	具体的な支援の例
25	勝ち負けに過度にこだわったり、負けた際に感情を抑えられなかったりする（体育・保健体育など）	○事前に勝ち負けだけでないことを伝えておく。 ○クールダウンできる場所を設定し、落ち着かせるようにしている。
26	相手の気持ちを察したり理解することが苦手である（特別活動など）	○相手の気持ちを代弁して伝える。 ○ソーシャルスキルトレーニングを取り入れる。
27	みんなで使うもの等を大切に扱うことが困難である（生活など）	○みんなで使うもののルールを掲示して知らせる。 ○整頓ボックスを設置。
28	他者との社会的関係の形成に困難さがある（道徳科など）	○ふわふわことばを使用する。よいところ見つける。 ○ロールプレイ等を多く取り入れ、どう思うか等を聞きながら、指導している。
29	声を出して発表することや、人前ではなすことへの不安を抱いている（総合的な学習の時間など）	○少しでもできたことをほめる。シナリオを準備しておく。 ○ペア同士の発表も取り入れる。（全体での発表でなくてもよいことを伝える）
30	学校行事における避難訓練等の参加に対し、強い不安を抱いたり戸惑ったりする（特別活動など）	○事前に活動の期日、流れなどを繰り返し知らせる。
31	複雑な動きをしたり、バランスを取ったりすることに困難がある（体育・保健体育など）	○体幹トレーニングを適宜取り入れる。 ○全てではなく、課題の一部分や特定の部分に参加できればよいことにする。
32	音楽を形づくっている要素（リズム、速度、旋律、強弱、反復等）の聴き取りに困難さがある（音楽など）	○まずは体を使ったリズム取り（リトミック）から始め、道具（楽器）へと移行していく。 ○音符やリズム符を色分けするなどして視覚化を図る。
33	変化を見分けたり、微妙な違いを感じ取ったりすることが困難である（図画工作・美術など）	○質感の違いがあれば、触ったりする。 ○その部分をクローズアップし、注目させる。具体的に教える。
34	形や色などの特徴を捉えることや、自分のイメージをもつことが困難である（図画工作・美術など）	○教師がモデルを示す。 ○写真を見せたり、見本になる色を一緒に作ったりする。

②個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成・活用



図Ⅶ-3 個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成する基準

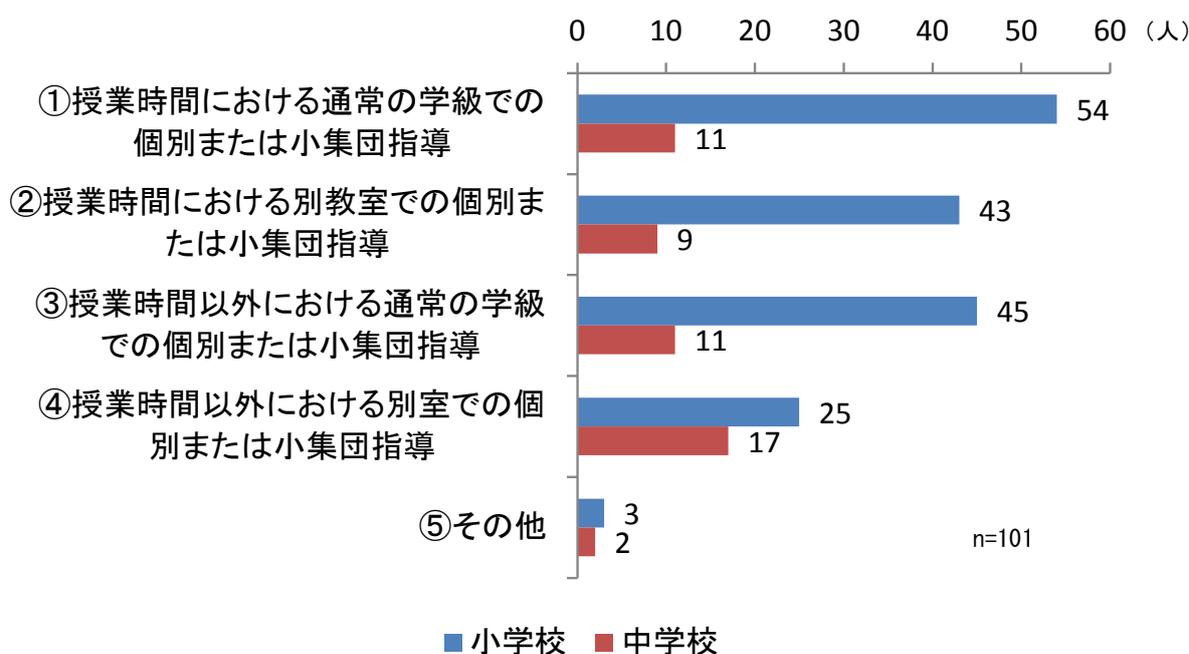
通常の学級に在籍する、学習上、生活上の困難のある児童生徒に対して、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成する基準に関する自由記述を求めたところ、52人の回答を得た。回答の内容を参照し、記述に含まれる内容をカテゴリごとに分類した。1つの記述に複数の内容を含む場合は、当てはまるカテゴリ全てでカウントを行った。結果を図VII-3に示す。

最多の内容としてカウントされたのは、「特別支援学級在籍、あるいは通級による指導を利用する児童生徒」で15人だった。次いで「校内委員会の協議結果」が13人、「担任や特別支援教育コーディネーターの観察結果」が13人と続いた。

### ③組織的・計画的な対応

通常の学級に在籍する学習上、生活上の困難のある児童生徒に対して、通級による指導や特別支援学級での指導につながる前に、柔軟な形態での支援の場（例：放課後での補習指導等）の提供を行っているかどうかを尋ねた。選択肢は、「①授業時間における通常の学級での個別または小集団指導」「②授業時間における別教室での個別または小集団指導」「③授業時間以外における通常の学級での個別または小集団指導」「④授業時間以外における別室での個別または小集団指導」「⑤その他」とし、複数回答を可とした。小学校75人、中学校26人、合計101人から得た回答の結果を図VII-4に示す。

「①授業時間における通常の学級での個別または小集団指導」の回答は、小学校が54人、中学校が11人だった。「②授業時間における別教室での個別または小集団指導」の回答は、小学校が43人、中学校が9人だった。「③授業時間以外における通常の学級での個別または小集団指導」は、小学校が45人、中学校が11人だった。「④授業時間以外にお



図VII-4 柔軟な形態での支援の場の提供（複数回答）

ける別室での個別または小集団指導」は小学校が 25 人、中学校が 17 人だった。「⑤その他」は小学校が 3 人、中学校が 2 人だった。

#### 4. 研究Ⅱ「高等学校の教務主任への調査」

##### (1) 方法

###### ①手続き

高等学校を対象とした調査の手続きは、「f. 高等学校教育課程状況調査（令和元年度）」に示したとおりである。

###### ②質問項目

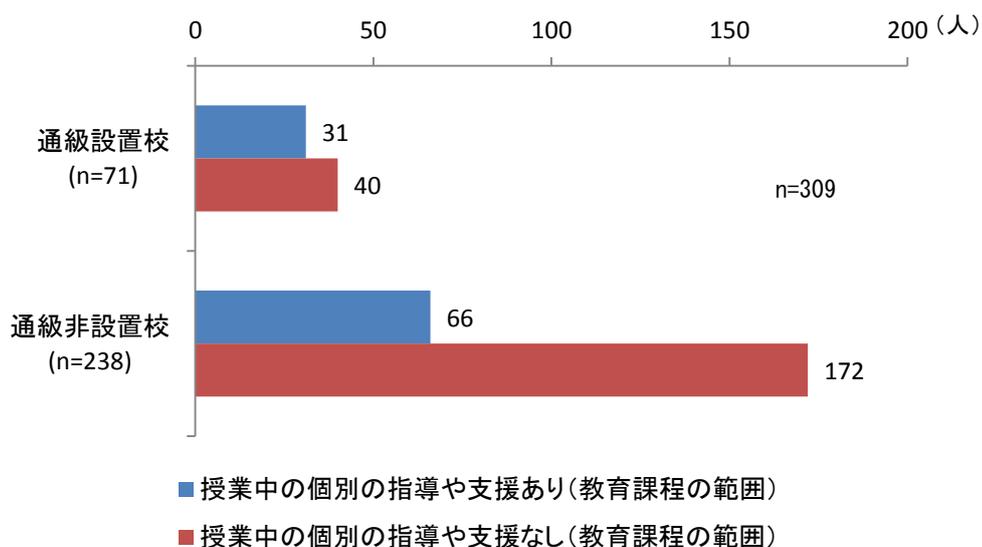
- a. 学習上、生活上の困難に対する支援の有無、具体的な支援の状況等
- b. 配慮実施の有無や内容に関する判断の在り方
- c. 組織的・計画的な対応

##### (2) 結果

###### ①学習上、生活上の困難に対する支援

平成 28 年度以降に行われた特別な教育的ニーズのある生徒など（不登校生徒、日本語指導を必要とする生徒を除く）に対する、授業中の個別の指導や支援についての実施の有無、具体例について記述を求めた。

授業中、教育課程の範囲で行われた個別の指導や支援の有無については、回答は 309 校中、「あります」と回答した学校は 97 校で全体の 31.4% だった。「あります」とした学校から示された配慮の具体的な内容には、「視覚に障がいがある生徒に対し、タブレットを貸与、板書等をカメラ機能で撮ることなど」、「UD トーク、タッチスクリーンマイクを県より支



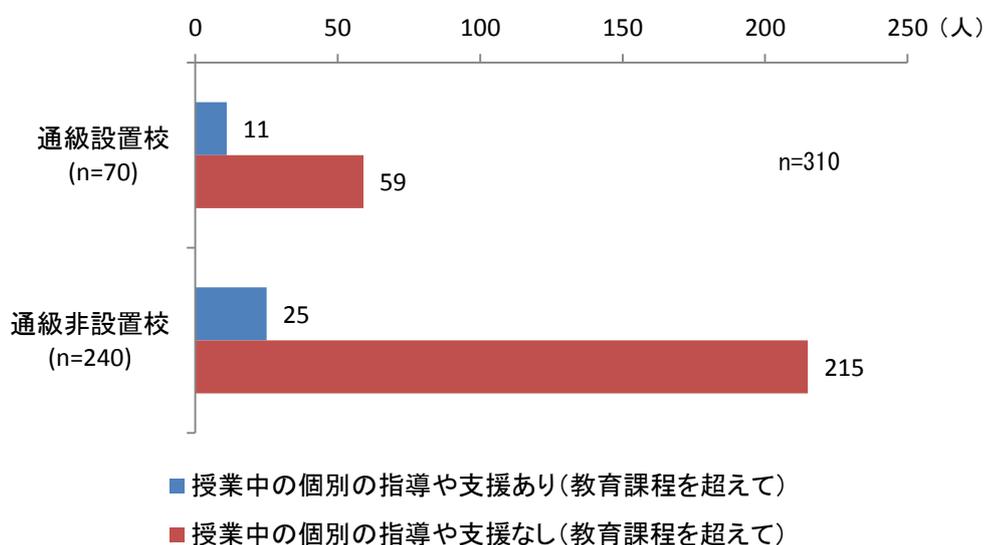
図Ⅶ-5 授業中の個別の指導や支援（教育課程の範囲内）の有無と通級指導教室の設置の有無のクロス集計

給されその使用を認めている。板書は見やすい文字でなるべく消さない書き方をするように教員に依頼している。」などが挙げられた。「ありません」と回答したのは、212校で全体の68.6%だった。

授業中に行った教育課程の範囲内での指導や支援の有無と、回答した各校の通級指導教室の設置の有無に関するクロス集計を行った結果を図VII-5に示す。309校中、通級設置校で配慮実績ありが31校、なし学校が40校、通級非設置校で配慮実績ありが66校、なしが172校だった ( $\chi^2=6.44, df=1, p<.05$ )。この結果と残差からは、通級設置校において授業中での教育課程の範囲内の個別の指導や支援の実績が多いとの解釈が可能であった。

授業中、学習内容や学習活動を一部変更するなど、教育課程の範囲を超えて行う配慮の有無については、回答は310校中、「あります」と回答した学校は36校で全体の11.6%だった。「あります」とした学校から示された指導や支援の具体的内容には、「体育でレポート。」「教科担任が、他の生徒と異なる基準で評価を行っている。」などが挙げられた。「ありません」と回答したのは、274校で全体の88.4%だった。

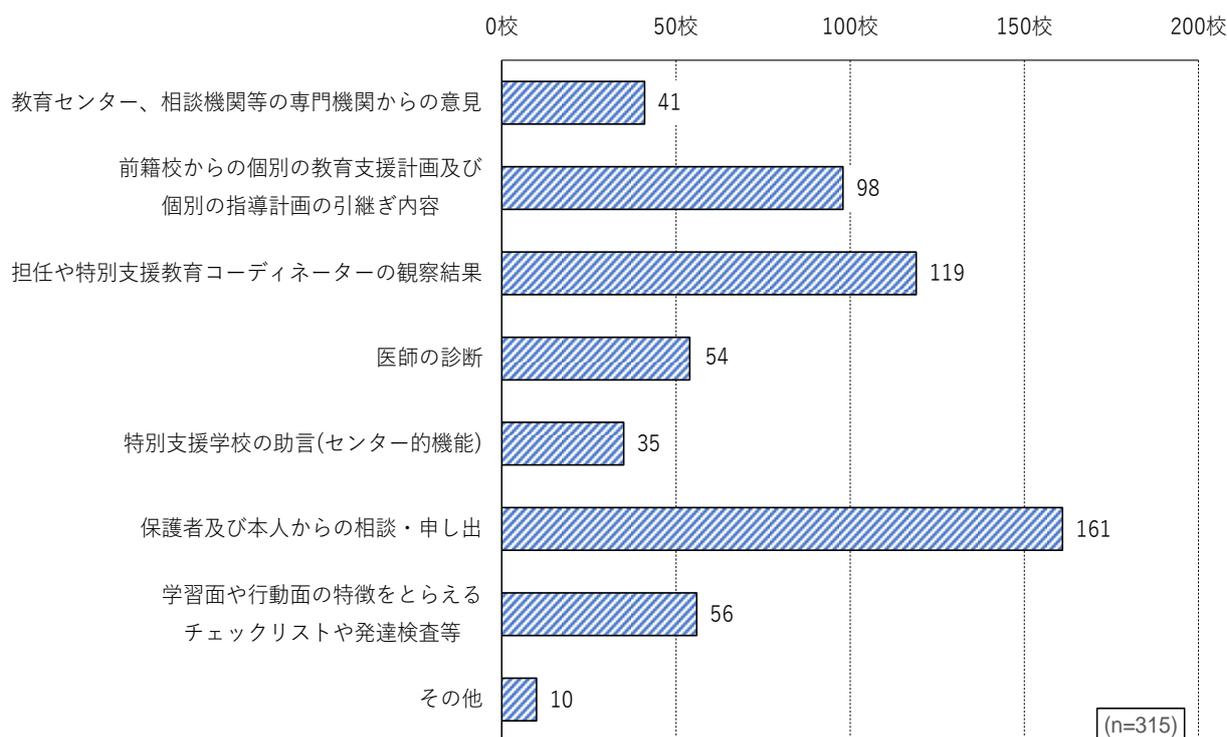
授業中に行った教育課程の範囲を超えた指導や支援の有無と、回答した各校の通級指導教室の設置の有無に関するクロス集計を行った結果を図VII-6に示す。310校中、通級設置校で配慮実績ありが11校、なし学校が59校、通級非設置校で配慮実績ありが25校、なしが215校だった ( $\chi^2=1.48, df=1, n.s.$ )。教育課程の範囲を超えた個別の指導や支援は、通級の設置/非設置で有意差は認められないとの解釈が可能であった。



図VII-6 授業中の個別の指導や支援（教育課程の範囲をこえたもの）の有無と通級指導教室の設置の有無のクロス集計

## ②個別の指導や支援実施の有無や内容に関する判断の在り方

個別の指導や支援実施の有無や指導や支援の内容に関する判断の基準について各校に尋ねた。回答は315校。指導や支援実施の有無や内容に関する判断の在り方について、各校に尋ねた。結果を図VII-7に示す。回答した学校中41校(13.0%)が「教育センター・相談機関等の専門機関からの意見」に基づいているとした。98校(31.1%)が「前籍校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内容」に基づいているとした。119校(37.8%)が「担任や特別支援教育コーディネーターの観察結果」に基づいているとした。161校(51.1%)が「保護者及び本人からの相談・申し出」に基づいているとした。56校(17.8%)が「学習面や行動面の特徴をとらえるチェックリストや発達検査等」に基づいているとした。10校(3.2%)が「その他」とし、そのうち6校は前籍校からの要望・面談・聞き取り・連絡会、2校がスクールカウンセラーによる所見・面談、2校が校内委員会での判断と回答した。



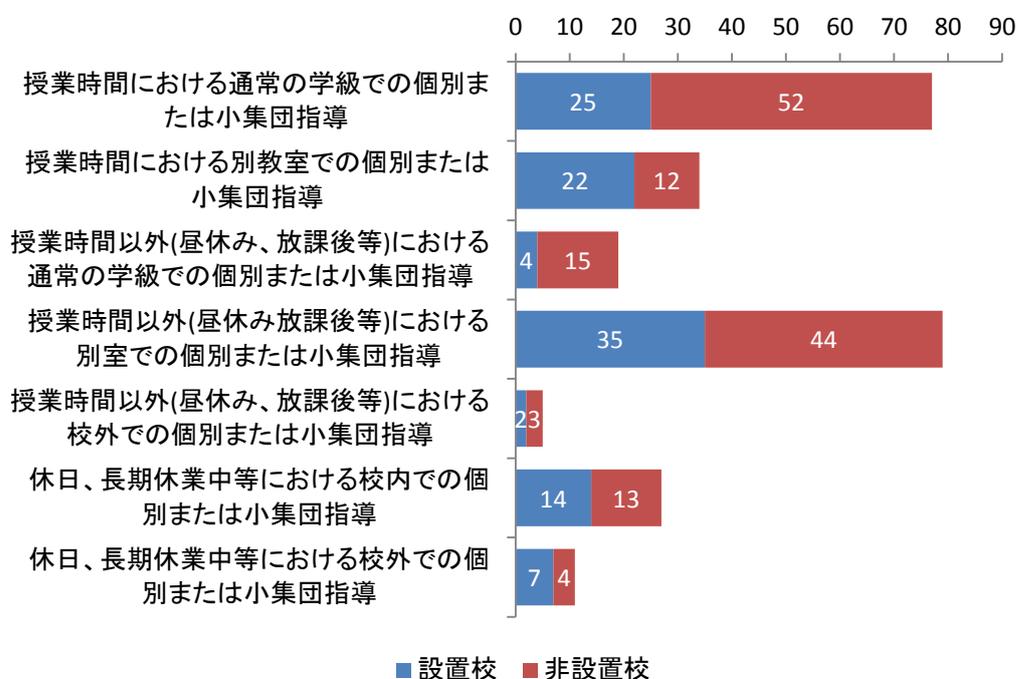
図VII-7 個別の指導や支援の実施の有無や内容に関する判断の在り方（複数回答可）

## ③組織的・計画的な対応

各学校において、学校や学科、コース等の共通理解に基づいて行う組織的かつ計画的な対応を尋ねた。対応として挙げたのは、「授業時間における通常の学級での個別または小集

団指導」「授業時間における別教室での個別または小集団指導」「授業時間以外（昼休み、放課後等）における通常の学級での個別または小集団指導」「授業時間以外（昼休み、放課後等）における別室での個別または小集団指導」「授業時間以外（昼休み、放課後等）における校外での個別または小集団指導」「休日、長期休業中等における校内での個別または小集団指導」「休日、長期休業中等における校外での個別または小集団指導」の7項目だった。回答は、167校から得ることができた。

回答した各校の通級指導教室の設置の有無により回答を分類した結果を図Ⅶ-8に示す。「授業時間における通常の学級での個別または小集団指導」は通級指導教室設置校の回答が25校、非設置校の回答が52校だった。「授業時間における別教室での個別または小集団指導」は通級指導教室設置校の回答が22校、非設置校の回答が12校だった。「授業時間以外（昼休み、放課後等）における通常の学級での個別または小集団指導」は通級指導教室設置校の回答が4校、非設置校の回答が15校だった。「授業時間以外（昼休み放課後等）における別室での個別または小集団指導」は通級指導教室の回答が35校、非設置校の回答が44校だった。「授業時間以外（昼休み、放課後等）における校外での個別または小集団指導」は通級指導教室設置校の回答が2校、非設置校の回答が3校だった。「休日、長期休業中等における校内での個別または小集団指導」は通級指導教室の回答が14校、非設置校の回答が13校だった。「休日、長期休業中等における校外での個別または小集団指導」は通級指導教室設置校の回答が7校、非設置校の回答が4校だった。



図Ⅶ-8 学校や学科、コース等の共通理解に基づいて行う組織的かつ計画的な対応

## 5. 考察

### (1) 児童生徒の学習上、生活上の困難への支援

小・中学校等を対象とした調査の結果、小学校の 84.0%、中学校の 81.8%の学校が具体的な指導や支援の実施を報告した。小・中学校等の通常の学級では、発達障害を含む障害のある児童生徒が在籍している可能性があることを前提に、全ての教科等の授業において、資質・能力の育成を目指し、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導や支援ができるよう、指導や支援の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立ての充実を図ることが求められる（文部科学省，2017a,b）。結果からは、このような実践がすでに小・中学校等で相当数取り扱われていることを窺うことができる。

一方、同様の対応の求められる高等学校における授業中の個別の指導や支援の実施状況について、今回の調査では回答校 309 校中 31.4%に当たる 97 校の報告に留まった。高等学校の実践においても、小・中学校等と同様に充実が図られるよう、対応の検討を要する。その際、通級指導教室の設置/非設置の違いにより個別の配慮実績の数に違いがあるという調査の結果を踏まえると、高等学校に通級指導教室を設置する中で、個別の支援の在り方が検討されたり、そこでの手立てを通常の学級でどのように取り扱うかが校内で共有されたりすることから、授業中の個別の指導や支援が行われる可能性が考えられる。ただし、個別の指導や支援の実績の数の違いは、教育課程の範囲内に限って生じているものであり、教育課程の範囲を超えた指導や支援については、通級の設置/非設置で違いがない。教育課程を適切に実施する上では、授業中に教育課程の範囲を超えた指導や支援を実施する合理性があるかどうかの判断は、通級指導教室の設置の有無にかかわらず、慎重に行われていることが考えられる。

### (2) 配慮実施の判断の在り方

小・中学校等において、学習上、生活上の困難のある児童生徒に対して、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成する基準について尋ねた結果を整理すると、「特別支援学級在籍、あるいは通級による指導を利用する児童生徒」という回答が最多だった。文部科学省（2017a,b）は、特別支援学級に在籍する児童生徒や通級による指導を受ける児童生徒に対し、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成、活用を求めている。このことと、特別支援学級の在籍や通級による指導の利用があるということをもって、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成の根拠とする、ということは、整合性のある判断といえる。

一方で、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成の根拠がこのことのみ依存すると、特別支援学級の在籍や通級による指導の利用のない児童生徒の教育的ニーズを的確に捉えることに課題を生じることが懸念される。先に指摘したとおり、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立ての充実が通常教育課程でも期待されている（文部科学省，2017a,b）。このことから、他の作成基準を明確にし、

児童生徒の教育的ニーズを的確に捉える体制を整えることが重要といえる。

高等学校については、個別の指導や支援実施の有無や指導や支援の内容に関する判断の基準の有無を尋ねた。最も回答数が多かったのが、保護者及び本人からの相談・申し出だった。一人一人の教育的ニーズに応じた支援のためには、本人・保護者と学校とが、必要な支援について合意形成を図ることが重要とされている（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。加えて、平成30年度から制度化された高等学校における通級による指導においても、対象となる生徒の判断手続き等の中に、生徒や保護者との合意形成のプロセスを経ることが指摘されている（平成28年12月9日付け28文科初第1038号）。以上を踏まえ、高等学校において、個別の指導や支援実施の判断に際して、保護者及び本人との合意形成のプロセスを重視している姿勢が窺える。

### （3）組織的・計画的な対応

通常の学級に在籍する学習上、生活上の困難のある児童生徒に対して、通級による指導や特別支援学級での指導につながる前に、どのような支援の場の提供を行っているかを尋ねたところ、小学校では、授業時間における通常の学級での個別または小集団指導を実施しているとする回答が最多だった。これを踏まえれば、支援を行うに当たり小学校段階では、授業時間に通常の学級で行われる指導や支援を充実させることが重視されていることが窺える。

これに対して、中学校の回答で最多だったのが授業時間以外における別室での個別または小集団指導であった。これは、高等学校でも同様であった。中学校、高等学校の段階では、各教科等の支援を個別の教育的ニーズに応じて実施しようとしたとき、授業時間以外における別室での個別または小集団指導という形態で対応することに合理性があることが考えられる。つまり、より高度な教科等の内容を扱う段階となる中学校、高等学校では、個別の教育的ニーズに対応するための物理的、時間的な環境の確保が有効といえる。高等学校の回答結果からは、通級指導教室設置校の回答が一定の比率で含まれていることから、別室の状況に関し、通級による指導が念頭に置かれていることも想定される。

（横倉・若林・井上）

## 引用文献

- 中央教育審議会（2016）. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）. <[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)>
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）. 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. <[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)>（アクセス日2021-01-09）

文部科学省（2016）学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について（通知）.  
平成 28 年 12 月 9 日付け 28 文科初第 1038 号.

文部科学省（2017a）. 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編. <[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)>

文部科学省（2017b）. 中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説総則編.<[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf)>

文部科学省（2018）. 高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説総則編.<[https://www.mext.go.jp/content/20200716-mxt\\_kyoiku02-100002620\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200716-mxt_kyoiku02-100002620_1.pdf)>

## 第Ⅷ章 研究のまとめ

### 1. 特別支援学校のカリキュラム・マネジメント

#### (1) 授業時数及び単位数の設定について

各学校においては、児童生徒の人間として調和の育成を目指し、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階並びに学校や地域の実態を十分に考慮して教育課程を編成するよう求められている（文部科学省，2017，2019a）。また 教育課程の編成に当たっては、学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とも共有されるよう努めることが求められる（文部科学省，2018a）。さらに、インクルーシブ教育システムでは、就学時に決定した「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、柔軟に転学ができるよう関係者間の共通理解等が求められている。そのため、特別支援学校から小・中・高等学校等へ、また小・中学校等から特別支援学校へ転学・入学してくる児童生徒の実態なども踏まえた教育課程を編成して、学びの連続性を担保することが大切である（中央教育審議会初等中等教育分科会，2012）。

今回の調査の授業時数や単位数等を見てみると、準ずる教育課程においては、聴覚障害特別支援学校小学部第6学年の国語の中央値が小学校の標準時数よりも多かった。また病弱特別支援学校の中学部第3学年以外は、総合的な学習の時間の中央値が小・中学校の授業時数よりも少ない時数であった。その他、障害種によって体育や家庭科などの授業時数も小・中学校の標準時数よりも少なかった。各教科等の授業時数を調整しながら、自立活動の指導に充てる時数を捻出していることが推察できる。また高等部段階では、標準単位数を超えて配当している教科・科目の状況として基礎的・基本的な事項の修得を理由として行っているケースが多いことも分かった。

知的障害の各教科を用いて指導を行う教育課程においては、各教科等の授業時数の中央値をみることで、各教科等の授業時数の現状の一端を把握することができた。また、知的障害の特性を踏まえて、各教科等を合わせた指導が多く为学校で行われている状況を確認することができた。これらの教育課程は、各学校の実態や障害の特性などを踏まえて特色ある教育課程を編成していることが看取できる。

その一方で、準ずる教育課程においては、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いる中、各教科等で学んだ力を支えにして、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行う、総合的な学習の時間に着目すると、中央値が小学校・中学校標準授業時数より少ない学校種・学年が多く、各学校が他教科等との関係から限られた時数の中でどのような工夫をして指導を展開しているか把握する必要があると考える。また、高等部の教科・科目で基礎的・基本的な事項の修得を目的として標準単位数よりも多く単位を配当しており、複数の学部を設置している学校においては、学部間のバランスもみながら確実に基礎的・基本的な力を育む教育課程を編成するための工夫も課題として

見えてきた。また、知的障害の各教科を取り扱っている教育課程においては、各教科等の時数の回答が「0」と記載され、日常生活の指導や生活単元学習といった指導の形態ごとに授業時数を算出していると思われる学校が多数あったため、各教科等の授業時数のバランスを把握しきれなかった。いずれの教育課程においても、児童生徒の人間として調和的発達を目指す教育活動として各教科等の指導がバランスよく配分されることが求められると考える。

また、児童生徒の資質・能力を育み、基礎的・基本的な力の着実な取得を目指すためには、各教科等の目標の実現を目指して、指導内容の精選や時間や単位を多く設定する他に、学びの過程で考えられる困難さに対して障害の状態や特性に応じた手だてや配慮を適切に講じることや、自立活動の指導と教科等の指導との関連を図りながら効果的な指導につなげていくことが求められる。

さらに令和3年1月に出た中央教育審議会「「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)」(中央教育審議会, 2021)では、「学校教育におけるICTの活用にあたっては、新学習指導要領の趣旨を踏まえ、各教科等において育成すべき資質・能力等を把握し、心身に及ぼす影響にも留意しつつ、まずはICTを日常的に活用できる環境を整え、児童生徒が「文房具」として活用できるようにし、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に生かしていくことが重要である。」と述べられている。カリキュラム・マネジメントの中で自立活動の指導やICTを活用した指導の効果を確認しながら、改めて各教科等の授業時数や単位数等の配当について検討することは重要であると考えられる。

上記で述べた視点も踏まえながら、引き続き、各学校の教育課程の編成・実施状況がどのように推移していくか質問紙調査で把握するとともに、実践事例を取り上げながら各校のカリキュラム・マネジメントの充実につながる知見を発信したりしていくことが課題である。

さらに、特別支援学校に在籍する児童生徒の障害の重度・重複化が進む中、在籍する児童生徒の実態に応じた教育家庭を編成するためにも、個々の児童生徒の実態把握は重要である。わが国でも、自立活動の実態把握において、具体的な手続を例示しながら各学校が創意工夫を施しながら取り組んでいる。イギリスにおいては、重度の学習困難な子供がPスケールに示されたパフォーマンスのとおり学習が進まないという課題から、新たな基準の導入へと展開している。アメリカカンザス州においては、重度知的障害者のある児童生徒の評価テストと開発されたDLMを指導目標・内容の選定に活用している事例もあった。引き続き海外の動向も把握・分析しながら、わが国のカリキュラム・マネジメントに係る有益な情報を発信していくことが重要であると考えられる。

## (2) 知的障害の各教科等について

今回の調査では、知的障害の各教科等の授業時数に関する回答状況を見てみると、各教科等の時数を「0」と回答し、各教科等を合わせた指導の授業時数で回答している学校が複数ある。これらは、先に述べたように学校によっては各教科等で時間を管理するのでは

なく、指導の形態で授業時数を管理していることが推察される。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総合的に組織した学校の教育計画であり、学校の教育目標の設定、指導内容の組織及び授業時数の配当が教育課程の編成の基本的な要素になってくる(文部科学省, 2018a)。そのため指導の形態を決める前に、学習指導要領に示された各教科等の目標および内容の指導に必要な時数を定める手続が必要であると考ええる。

また知的障害の各教科を取り扱う一部の学校の自立活動の指導において、時間における指導を設定せずに自立活動の指導を行っている場合、各教科等を合わせた指導の中で行っている他に、学校教育全体を通じて行っていると回答している学校があった。特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(文部科学省, 2017)には、「学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・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特性及び心身の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。」と記されている(高等部学習指導要領にも同規定あり)。このことから、自立活動の時間における指導を設けずに「学校教育全体を通じて自立活動の指導を行う」と回答した学校においては、自立活動の教育課程上の位置付けを誤って解釈していることが推察される。あらためて各学校が今回改訂された学習指導要領の理念や規定を適切に理解して、創意工夫のある教育課程を編成・実施するためにも、引き続き各学校の取組状況を把握するとともに、実践事例を取り上げながら学習指導要領の理解を深める情報発信が必要であると考ええる。

さらに今回の調査のうち、令和元年に実施した特別支援学校高等部を対象にした調査においては、教育委員会に届け出ている教育課程の資料を手元において回答するよう求めたが、知的障害の各教科を取り扱う教育課程においては、先に述べたような状況が看取された。このことから各教育委員会の所管する公立学校の教育課程に関する管理や規則の現状を把握するとともに、改善にむけた取組が行われるような情報発信が必要であると考ええる。

## 2. インクルーシブ教育システムの推進と教育課程の編成・実施

わが国においてインクルーシブ教育システムの構築を目指し、子供たちの自立と社会参加を一層推進していくためには、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校において、子供たちの十分な学びを確保し、一人一人の子供の障害の状態や発達の段階に応じた指導や支援を一層充実させていく必要がある(中央教育審議会, 2016)。このことを念頭に、連続性のある教育課程の編成・実施に関する知見について、本項では(1)において特別支援学級に関連する知見を、(2)において通級による指導に関連する知見を、(3)において通常の学級に関連する知見を取り上げて考察を行った。

### (1) 特別支援学級の教育課程編成とインクルーシブ教育システムの推進

#### ①通常の学級と特別支援学級間の交流及び共同学習

通常の学級と特別支援学級間の交流及び共同学習は、内容・時間の両面から一層の充実を図ることが期待されている（心のバリアフリー学習推進会議, 2018）。充実に向けた取組として、第5章の研究Ⅲにおいて中学校自閉症・情緒障害特別支援学級の実践事例を紹介した。ここからは、特別支援学級において行われる自立活動の指導を連動させながら個別の指導や支援を実施することで、通常の学級に在籍する生徒と共同で実施する教科学習の適切な実施につながることを窺えた。

交流及び共同学習の前提には、児童の障害の程度や学級の実態等を考慮した教育課程の編成（文部科学省, 2018b,c）が必要となる。これについても、第V章の研究Ⅱにおいて小学校知的障害特別支援学級の実践事例を紹介した。ここでは、児童の実態等に応じた教育課程編成の手続きとして、特別支援学級の児童一人一人の既習事項や習得状況を把握する手続きが取り上げられた。わが国のインクルーシブ教育システムのさらなる推進のためには、児童生徒の実態等に応じた特別支援学級において編成・実施される教育課程が適切に扱われることが期待されているが（中央教育審議会, 2016）、この理解を特別支援学級担任に留まらず、通常の学級の担任を含めすべての教職員に広げるためにも、平成29年告示の小学校・中学校学習指導要領（以下、「小・中学校学習指導要領」とする）のもとでも、紹介した事例のような取組の継続が重要といえる。

なお、通常の学級で実施される教科学習に特別支援学級の児童生徒が参加する場合、特別支援学級の児童生徒の教育課程は、特別支援学級で編成されたものとなる。これを前提に、特別支援学級の児童生徒が共同で実施される教科学習で適切に指導を受けるためには、特別支援学級において編成する教育課程についても留意すべき点がある。第V章の研究Ⅰでは、編成されている教育課程の状況を整理した結果から、児童生徒の特性が学習活動に与える影響や、進路希望といったものに応じて授業時間が配分されていることが窺われた（表V-6）。交流及び共同学習の授業時間の配分においても、学年が上がるとともに各教科等が減少する傾向、国語及び算数・数学の交流及び共同学習は、すべての学年で標準時間を下回る状況（表V-7）がみられた。いずれも、児童生徒の障害の状態等が反映された結果として考えられることから、小・中学校学習指導要領のもとで編成・実施される教育課程についても、このような観点を押さえながら引き続き児童生徒の特性に応じた内容とすることが重要といえよう。

特別支援学級と通常の学級との交流及び共同学習の充実には、学級や学年等の中で年間指導計画等の在り方の研究や、学級担任間や教科担任等との連携も必要となる（新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議, 2020）。これとの関連で、本研究では交流の受け入れが「一部の学級」となっている状況が一定数あることが把握されている（図V-5）。一部の学級での受け入れが課題となる場合については、第5章研究Ⅰの考察において、通常の学級担任の力量や障害理解教育の実施状況などが影響することを指摘した。併せて、学校規模の大きさと特別支援学級に在籍する児童生徒の人数のバランスが影響し、一部の学級で受け入れることが現実的な場合があることも触れている。連携による指導体制構築という課題については、学校ごとにある課題に基づき、検討を行うことが重要といえる。

共同で実施される教科学習の計画は、特別支援学級に編成されている教育課程に基づくほか、個別の指導計画も根拠となる。本研究では、個別の指導計画をもとにして各教科等の習得状況や既習事項を個々に把握するという実践（第5章研究Ⅱ）や、自立活動の指導を交流場面での個別の指導や支援と連動させる実践（第5章研究Ⅲ）を取り上げている。このように、個別の指導計画の作成に基づき、共同での教科学習の場面において個に応じた指導が行われることは、特別支援学級の児童生徒の視点から個別最適な学び（中央教育審議会, 2021）の実現を目指した取組といえる。共同で教科学習を実施する根拠の整理に個別の指導計画が活用され評価まで適切に実施されるという仕組みの検討が今後も進められることで、交流及び共同学習において児童生徒一人一人の障害等の状態に応じた、より適切な各教科等の指導の実施が期待される。

なお、障害のある児童生徒が通常の学級で教科学習を共同で実施するという取組に関し、諸外国にも様々な取組状況がみられる。アメリカ（第Ⅸ章1.（2）アメリカの動向参照）では、障害のある児童生徒に対する通常教育カリキュラムへのアクセス環境などを各州に義務づけており、障害のある児童生徒が通常カリキュラムでの学習に取り組めるように、組み込み指導（embedded instruction）、多層支援システム（multi-tiered system of support）、ピアサポート（peer support）、といった取組の工夫がみられる。教科学習の評価には学力試験が課されるが、重度知的障害のある児童生徒の学力評価についてもコンピュータベースでの代替学力試験が取り入れられている。わが国において特別支援学級の児童生徒が交流及び共同学習の推進が図られている一方、交流及び共同学習への参加支援や学習評価に関する方法の検討は今後の課題となる。アメリカで蓄積されている知見は、教育制度の異なるわが国の交流及び共同学習の取組においても参考となることが考えられる。

## ②実態に応じた教育課程の編成・実施に向けて

交流及び共同学習が実施される前提として、児童生徒の障害の状態等に応じた教育課程の編成がある。これに関し、第Ⅴ章の研究Ⅰにおいて改定前の特別支援学級の教育課程の編成、実施の状況として、自立活動の指導を特設して実施する場合には、1単位時間での実施が多いこと（表Ⅴ-4）や、当該学年の各教科等を中心とした教育課程（以下、「準ずる教育課程」とする）において道徳、総合的な学習の時間、特別活動については標準時間で授業時間が配分されるなど、通常の学級の教育課程に準じた編成としていること（表Ⅴ-6）などが窺われた。

このような現状を踏まえ、今後は、小・中学校学習指導要領に基づき、育成すべき資質・能力を児童生徒が身に付けていく上で、どのように教育課程を編成・実施するかが課題となる。この課題の解決を目指し、今後も特別支援学級の教育課程編成状況を継続して把握し、その在り方を検討することは、重要といえる。検討を進める上で参考となる情報については、本研究でも事例研究を進め、小・中学校学習指導要領に基づく特別支援学級の教育課程編成・実施に必要な知見の整理を試みた。この知見は、「インクルーシブ教育システム推進を目指す特別支援学級の教育課程編成・実施ガイドブックー知的障害および自閉症・情緒障害特別支援学級を中心にー（以下、ガイドブックとする）」としてまとめられて

いる（第Ⅸ章 2．参照）。ガイドブックの活用を通じ、小・中学校学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施が期待される。

## （2）通級による指導とインクルーシブ教育システムの推進

通級による指導は、通常の学級に在籍している障害のある児童生徒に対して、各教科等の大部分の授業を通常の学級で行いながら、一部の授業について当該児童生徒の障害に応じた特別の指導を特別の指導の場（通級指導教室）で行う教育形態である（文部科学省，2018b,c, 2019b）。本研究では、小・中学校学習指導要領及び平成 30 年告示の高等学校学習指導要領（以下、「高等学校学習指導要領」とする）の改訂前の状況として、通級による指導がどのような教育課程を編成、実施しているかを把握する質問紙調査を実施した。結果からは、「診断なし」の児童生徒が指導の対象として多数含んでいること、児童生徒はほとんどが個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成され指導を受けていること、指導に配当される時間数は週当たり 1～2 単位時間に集中していること、指導の形態は自校通級が多いことなどが明らかになった（詳細は第Ⅵ章）。

国公立の小・中・高等学校において、通級による指導を受けている児童生徒数は令和元年 5 月時点で 134,185 名であり、その数は増加傾向にある（文部科学省，2020）。通常の学級に在籍しながら、一方で特別支援教育のニーズをもって通級による指導を受ける児童生徒への対応は、今後も課題といえる。本研究の結果を踏まえ、多様な学びの場の一つとして位置付く通級による指導が、今後も児童生徒の学びに生かされていくためには、必要に応じてより多くの児童生徒が、通級による指導を受ける機会が設けられることが期待される。この点について中央教育審議会（2021）は、通級による指導の担当教師が児童生徒の在籍する小学校等を巡回して行う指導や、他の小学校等の通級による指導の担当教師の専門的な指導を ICT・遠隔技術の活用により在籍する学校で受けられるような取組の重要性を指摘している。小・中・高等学校の各校は、地域ごとの状況を踏まえつつ、巡回指導の拡充や、ICT・遠隔技術を活用した新たな通級による指導の在り方を検討し、通常の学級に在籍する児童生徒の指導をより充実させていくことが期待される。

その際、高等学校における通級による指導については、指導の結果として在籍する学校の単位習得が認められることに留意する必要がある。それは、巡回指導を受け入れたり、他校で通級による指導を行ったりした結果を単位認定認するため、通級の設置のない高等学校であっても、予め各校の教育課程に通級による指導を位置付ける必要があるからである。教育課程への位置付けを議論する際には、第 1 学年では「加える」形で教育課程が編成される傾向にあることなど（図Ⅵ－9、10）を含み、多様な生徒のニーズに応じた通級による指導の展開を目指して、学年ごとの教育課程に通級による指導をどう位置付けるかといった検討も要する。合わせて、個別の指導や支援の判断については、保護者及び本人からの相談・申し出が多い（図Ⅶ－7 参照）ことも踏まえ、保護者及び本人のニーズを丁寧に受け止める対応の継続を図り、生徒の実態に応じた教育課程が編成・実施されることが期待される。

また、高等学校では、通常の学級の授業中に、教育課程の範囲で行われた個別の指導や

支援が、通級設置校でより多く取り組まれている状況が把握された(図Ⅶ-5)。この結果は、もともと校内支援体制が充実している学校に通級指導教室が設置されたという理由や、通級指導教室の設置により校内支援体制の充実が図られたという理由など、学校ごとに状況が異なることが考えられる。しかし、これまでの議論を踏まえれば、通級による指導の導入を一つのきっかけとして、教育課程への位置付けの検討が行われることで、個別の指導や支援の充実を図る取組の推進が十分期待できる。各校の校内支援体制の充実を念頭に、通級による指導の導入を検討することは、今後の特別支援教育の推進にも役立つ取組といえよう。

### (3) 通常の学級において期待されるインクルーシブ教育システムの推進

#### ① 児童生徒の困難さへの対応

通常の学級では、発達障害を含む障害のある児童生徒が在籍している可能性を踏まえ、全ての教科等において、一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導や支援ができるよう、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立てを明確にすることが重要とされる(例えば、文部科学省, 2018d)。これに関連して本研究では、小・中・高等学校のそれぞれで困難さに応じた指導や支援がどのように行われているかを具体的に尋ねている(図Ⅶ-1、2、5、6及び表Ⅶ-1)。小・中学校の校長を対象とした調査(第Ⅶ章研究Ⅰ)からは、多くの学校から具体的な内容が示され、取組に一定の進捗があることが窺えた。高等学校においても、回答校の中で具体的な内容を示した学校の比率は少なかったものの、記述自体は参考となる内容を数多く含んでおり、今後の実践にも生かされることが期待される。

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は、計画的、組織的に行うことも重要である(文部科学省, 2018b,c, 2019b)。本研究の結果からは、小・中・高等学校のそれぞれで、柔軟な形態での支援の場が提供されている状況が把握されている(図Ⅶ-4、8)。提供される場は、小・中・高等学校それぞれに傾向があることが窺えたところだが(詳細は第7章の考察を参照)、児童生徒の教育的ニーズに応じながら、どのように柔軟な形態で支援を提供するか、ということについては、さらなる検討を要する。

検討に当たっては、諸外国の取組が参考となる。アメリカの実地調査(第Ⅸ章1.(2)アメリカの動向参照)からは、児童生徒の問題を予防するための支援としてユニバーサルな支援を全員に提供する第1層支援、ユニバーサルな支援を受けても問題を示す児童生徒を対象とした第2層支援、それでもなお生じる児童生徒の問題に個別的集中的な支援を提供する第3層の支援(カンザス州ではCi3Tと呼ばれていた)が提供されている。高次の層の支援となるにつれて個別化される支援の構造は、教育的ニーズの高い児童生徒に標的を絞り込んで適切な対応を提供する体制となっており、その有効性が多くの研究でも示されている。わが国と教育制度が異なる各国において、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に対する支援がどのように行われているか、その背景にある教育制度や施策等も踏まえながら、引き続き調査を行う必要がある。

## ②個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成、活用

個別の指導や支援の充実を目指し作成、活用が期待されるのが、個別の教育支援計画、個別の指導計画である。個別の教育支援計画及び個別の指導計画は、障害のある児童生徒など一人一人に対するきめ細やかな指導や支援を組織的・継続的かつ計画的に行うために重要な役割を担っている（文部科学省, 2018b,c, 2019b）。特に、通級による指導を受ける児童生徒及び特別支援学級に在籍する児童生徒については、一人一人の教育的ニーズに応じた指導や支援が組織的・継続的に行われるよう、個別の教育支援計画、個別の指導計画を全員作成する必要性が指摘されている（中央教育審議会, 2016）。この点に関し本研究では、小・中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領の改訂前の状況を調査したが、結果からは通級による指導を受ける児童生徒及び特別支援学級に在籍する児童生徒については、概ね作成されている状況が把握できた（詳細は、第V章及び第VI章参照）。

これに対し、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒などの個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成、活用については、「努める」（中央教育審議会, 2016）とされており、作成、活用の拡充は今後の課題といえる。作成、活用に当たっては、小・中・高等学校の各校が、個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成、活用を要する児童生徒を判断する必要がある。この点について、本研究では個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成する基準について尋ねている。結果からは、通級による指導の実施や、特別支援学級の設置のある小・中学校では「特別支援学級在籍、あるいは通級による指導を利用する児童生徒」かどうかで作成を判断するとの回答が多く（図VII-3）、高等学校では「保護者及び本人からの相談・申し出」の回答が多かった（図VII-7）。通常の学級において個別の教育支援計画、個別の指導計画を根拠として、多様な教育的ニーズへの対応が図られるためには、これらの基準に留まらず、多様な観点や規準等で児童生徒の教育的ニーズを捉えていくことが重要といえる。回答では専門機関の意見聴取、引継ぎ、観察結果、診断、センター的機能、チェックリストや発達検査等にも一定の回答があったが、これらを含め、児童生徒の多様な教育的ニーズを把握するための観点や規準等を各校の実情に応じて検討しておくことは重要である。通常の学級に在籍する障害のある児童生徒などに対し、各教科等を学ぶ上で個別の指導や支援を提供するか否かの判断が明確化されれば、個別の指導や支援の実施は容易となり、その取組や成果を記すために個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成、活用へとつながることが期待される。

ニーズの把握という点では、諸外国で実施した実地調査の知見はわが国の取組に示唆を与える。フランス（第IX章1.（3）フランスの動向参照）では、就学支援と関連づけられた系統だった対応が行われている。県障害者事務所(MDPH : maisons départementales des personnes handicapées)への申し出を経て、障害のある子供の状況とそのニーズを評価するために必要となる情報が、GEVA-Scoと呼ばれる全国共通のワークシートで収集される。入学後3か月で学際的評価チーム(L'équipe de suivi de la scolarisation(EPE))が検討を進め、個別就学実施計画(Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS))が作成される。立案された計画は、通常の学級の支援においても適用される。就学支援については、わが国においても多様な学びの場の活用を想定して行われ、本人の希望や保護者の願いを踏まえつつ、就

学前の支援を引継ぎながら教育相談の過程を経て個別の教育支援計画が作成される（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課, 2013）。一方、GEVA-Scoのように全国共通のワークシートの運用はなく、就学支援の過程で検討された本人の実態や支援の在り方を通常の学級に引き継ぎ、指導や支援に活かすことを保証する仕組みの運用は、各自治体に委ねられている。就学支援の流れから、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒などの個別の指導や支援の実施を明確にする上で、フランスの取組は参考となることが考えられる。

### 3. 研究実施上の課題

本研究は、小・中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領並びに小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領に基づいて編成・実施される教育課程のもとで、育成を目指す資質・能力の指導の状況や、学びに必要な一人一人への支援状況などを経年で把握する、という目的を設定し、研究を行った。研究実施上は、新型コロナウイルス感染拡大の影響から計画変更せざるを得ず、質問紙調査を用いて経年で調査するという計画から令和元年度までの調査結果の再分析と、そこでの課題を事例研究により検討するという計画に変更して実施された。このため、掲載した結果については、小・中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領並びに小学部・中学部学習指導要領及び高等部学習指導要領の完全実施前の状況に留まっていることを踏まえる必要がある。

また、本研究が実施した各質問紙調査では、回収率が低いという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。本研究の各質問紙調査は、予備調査としての位置付けで行われたことから、目的に沿った項目を検討する過程で試行的に立てた項目が用いられた。配布段階では、各教育委員会に対して調査実施を周知するための文書配布を行った。回収では、web ページ上で回答用ファイルをダウンロードし、メールにて返送するという手続きがとられた。これらの手続きは、質問内容に関する回答者の理解を妨げたり、回答の入力や返送に負担や抵抗を生んだりしたことが考えられた。このような課題への対応として、文部科学省をはじめとする研究協力機関との連携を継続し、より適切な項目の設定、実施方法等を検討する必要がある。

そして、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。

令和2年度より小学校・特別支援学校小学部において改訂後の学習指導要領は完全実施となっており、令和3年度には中学校・特別支援学校中学部において、令和4年度には高等学校・特別支援学校高等部においても、同様に改訂された学習指導要領が実施されるこ

ととなる。このことから、引き続き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・充実のための研究開発等は必要となる。研究知見は、教育支援資料の内容の充実、特別支援教室構想の検討、児童生徒一人一人の学びの連続性の実現のための各教科の目標・内容の一本化などの課題（新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議, 2021）への対応に資するものとする必要がある。今後の研究では、本研究で用いた項目と、その結果を踏まえつつ、これからの特別支援教育の課題に対応した項目を用い、調査を継続することが期待される。

## 引用文献

- 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 (2021). 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告. <[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext\\_00644.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/154/mext_00644.html)> (アクセス日 2021-02-10)
- 中央教育審議会 (2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告). <[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)> (アクセス日 2021-02-10)
- 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) <[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-1.pdf)> (アクセス日 2021-02-07)
- 高等学校における特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 (2016). 高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について. <[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/28/03/\\_icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191\\_02\\_1\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/03/_icsFiles/afieldfile/2016/03/31/1369191_02_1_1.pdf)> (アクセス日 2020-02-09)
- 心のバリアフリー学習推進会議 (2018). 学校における交流及び共同学習の推進について～「心のバリアフリー」の実現に向けて～. <[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341_2.pdf)> (アクセス日 2020-10-29)
- 文部科学省 (2017). 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 (2018a). 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). 開隆堂出版.
- 文部科学省 (2018b). 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 (2018c). 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 (2018d). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2019a). 特別支援学校高等部学習指導要領 (平成 31 年 2 月告示). 海文堂出版.
- 文部科学省 (2019b). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総則編. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2020). 令和元年度 通級による指導実施状況調査結果について. <<https://>

[www.mext.go.jp/content/20200317-mxt\\_tokubetu01-000005538-02.pdf](http://www.mext.go.jp/content/20200317-mxt_tokubetu01-000005538-02.pdf) > (アクセス日  
2021-02-09)

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013). 教育支援資料～障害のある子供の就学  
手続と早期からの一貫した支援の充実～. <[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/  
education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2013/10/09/1340247\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2013/10/09/1340247_01.pdf)> (アクセス日  
2021-02-10)

## 第Ⅸ章 資料

### 1. 海外調査の報告

中央教育審議会(2016)では、インクルーシブ教育システムの理念の推進との関連から、新学習指導要領、及びそれに伴う教育課程の編成・実施が、障害のある子供たちの十分な学びの確保や、子供たちの自立と社会参加の推進に寄与すべきという方向性を議論している。教育課程全体を通じた特別支援教育の充実を図るための具体的な取組としては、通常の学級では各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立ての例示、特別支援学級では通常の学級や特別支援学校との連続性を考慮した教育課程の編成、通級による指導では教育課程の編成の基本的な考え方や各教科等の指導との連携の在り方などが示され、その取組の推進が期待されている。本研究では、そのような取組を把握・分析するために、全国の小学校・中学校・高等学校・特別支援学校を対象とした質問紙調査を行っているが、この調査から得られた現場の取組の方向性については、海外の動向も踏まえて進める必要がある。

そこで、本項では、海外において障害のある子供たちの十分な学びの確保や子供たちの自立と社会参加の推進の在り方、ここまでの成果、今後の課題等に関する情報収集を目的に実施した、訪問調査の結果を示すこととする。

訪問は、障害のある児童生徒が通常のカリキュラムで学ぶことが原則となっているアメリカ、通常の教育課程に繋がる基本的で原初的な段階であるPスケールというアセスメントツールを持つイギリス、障害のある子供が可能な限り通常の学級で学ぶための学習ユニットULISを設置するフランスとした。以下には、この三カ国の動向を紹介する。

#### (1) イギリスの動向

##### ①はじめに

イギリスでは、教科教育の根拠として、全国共通カリキュラム(the National Curriculum)が用いられている。全国共通カリキュラムは、小・中学校の学習内容を生活年齢に応じて4つのキーステージに分け、扱われる教科ごとに8段階の到達目標を規定するなど、日本の学習指導要領と内容的に共通点が多い(横尾・渡部, 2015)。全国共通カリキュラムに沿った教育の実施状況については、キーステージの1(5~6歳)、2(7~10歳)、3(11~13歳)段階の終了時に行われるテストを用いて評価が行われる(佐貫, 2002)。

学習に困難さのある子供の対応は、子供のニーズを各学校が把握し、行われる。困難さの程度と必要な手だてが明文化(statement)されれば、特別な教育的ニーズ(special educational needs and disabilities; SEND)のある子供として、個別の教育支援計画(individual education plan; IEP)を作成し、ニーズに応じた指導が行われることとなる(横尾・渡部, 2015)。

一方、重度の学習困難のある子供(pupils with severe or profound and multiple learning

difficulties; SLD or PMLD) は、その特性との関連から、到達目標に達しない場合がある。そのような実態にある子供への対応として、全国共通カリキュラムに基づく学習の評価に代わって、P スケール (Performance scales) が 1998 年から用いられていた。P スケールは、全国共通カリキュラムのテストが求める標準に達しない実態にある 5 歳から 16 歳までの特別な教育的ニーズのある子供に対して適用する、パフォーマンスの記述のリストである (Department for Education, 2010)。キーステージの 1 と 2 の終わりには、全国共通カリキュラムのテストに替えて P スケールを用いた評価を報告することになっていた。

P スケールは、全国共通カリキュラムが示す教科との連続性を保てるように検討され、見直しが行われていた。それにもかかわらず、全国共通カリキュラムに基づく学習が困難な子供が把握されると、カリキュラム内容を書き換えて対応する (modification) など、子供の教育的ニーズへの対応が形骸化していないか、アカデミックな内容に偏り子供が身に付けるべき基礎的スキルや能力の習得を妨げていないか、学習到達度の低い子供の評価では一定の信頼性が得られないのではないか、という危惧があった (米田・宮内, 2015)。そのため、P スケールは、学校や行政から教育課程やアセスメントに影響を与えるものとして捉えられなくなり、2015 年には、新たに検討された基準 (pre-key stage standards) が導入されることとなった。この方向付けを明確にしたものが、2016 年 10 月に公刊されたロッシュフォード報告 (Rochford Review; Standards and Testing Agency, 2016) だった。

ロッシュフォード報告は、全国共通カリキュラムに基づくテストの標準に達しない子供の法定アセスメント状況の整理を目的に、教育大臣により創設されたワーキング・グループによる報告を表し、2015 年 7 月に公刊されたものである。

ロッシュフォード報告では、重度の学習困難のある子供の学習評価において、年齢相応に期待される目標がかえって適切なものとはならないことから、評価には、学級での日々の実践とそれにより得られる進捗の把握のための形成的評価 (formative assessment)、指導と指導計画の見直しに役立つ総括的評価 (summative assessment) の活用が重要であることを指摘している。

その上で、ロッシュフォード報告は、十の推奨事項を挙げている。一つ目として、全国共通カリキュラムに基づくテストの標準に達しない子供のアセスメントに P スケールを用いるよう法律で求めないことを指摘している。P スケール活用の前提には、あるスキルや概念の習得が、さらなるスキルや概念の習得へと連なって起こる (linear fashion) ことが想定されている。これは、多くの子供に当てはまることではあるが、重度の学習困難のある子供には当てはまらないことから、適切なアセスメントとして認められないことが考えられた。

二つ目は、全国共通カリキュラムに基づくテストの標準を下回る子供のうち、教科学習に取り組む子供を含め、新たに検討された基準を用いるという指摘である。新たに検討された基準は、全国共通カリキュラムと接続し、補完するよう検討されたものとなっている。

三つ目は、教科学習に取り組まない子供は、認知と学習の領域に絞ったアセスメントを

法に定めて行うという指摘である。特に、読み書きや計算のスキルを伴わず、教科学習に取り組まない子供に対し、教科学習へのアクセスが可能かどうかをアセスメントすることは適切ではない。また、全国共通カリキュラムの目標到達との関連で、自立と生活の質の向上のためにはコミュニケーション、精神的健康、感覚や身体能力もかかわる。一方で、重度の学習困難のある子供には、実態に応じ、自立と生活の質の向上に直結する実態をアセスメントする必要がある。

四つ目は、教科学習に取り組まない子供に対し、認知と学習の領域のアセスメントに際し、表出(response)、好奇心(curiosity)、発見(discovery)、予測(anticipation)、持続(persistence)、自発(initiation)、探索(investigation)といった七つの視点を法に定めて行うという指摘である。これは、学習への従事を促す領域として、先行研究が定義したもの(Specialist Schools and Academies Trust, 2011)を参考にしている。

その他、五つ目には、四つ目の推奨事項にかかわらず学校ごとにカリキュラムや子供のニーズに応じてどのようなアセスメントに基づく対応を行うかを定める、六つ目には、初任者研修やその後の専門性の向上は各学校の教職員のニーズに基づく、七つ目には、良い実践は他校と共有する、八つ目には、子供の実態把握に基づいてよい実践の理解を広げる、九つ目には、新たに検討された基準に達しない実態の子供の数を把握し、親、ヘルパー、査察官、行政などとのやりとりを円滑に進めるための資料の提供を行う、そして最後に英語を母国語としない子供(pupils with English as an additional language)が在籍する学校の支援ともなるように努める、という指摘が行われている。

イギリス政府は、2017年の4月から6月にかけてロッシュフォード報告に関するパブリックコメントを募集し、ステークホルダーや各組織から600ものコメントを得た。結果からは、新たに検討された基準は、結果として重要な情報を得られているとの回答が過半数を超えていること、全国共通カリキュラムに基づく学習の進捗評価には意義があることを支持する回答が多数示された。このことは、教科学習に従事する子供のアセスメントについては、Pスケールの適用を廃止する根拠となった。そのため、Pスケールの廃止に伴い、新たに検討された基準が実施されることとなり、2018年9月には、Pre-key stage 1 standards および Pre-key stage 2 standards が示された。一方、ロッシュフォード報告が、教科学習に従事しない子供に対して推奨する七つの視点に対し、現場では、推奨されたモデルが主観的ではないか、Pスケールのように学校間で比較できるデータが提供されないのではないかと、という議論を呼んでいる。

折しも、わが国では、通常の教育課程に対する困難のある子供に対し、知的障害教育課程を設けて指導を行っている。中央教育審議会(2016)は、知的障害教育課程の指導の充実を指摘し、2020年度から順次実施される新学習指導要領では、内容分類の見直しも行われた。イギリスにおける重度の学習困難のある子供の実態は、わが国で知的障害教育課程、重複障害教育課程の適用を受ける子供と重なる部分があり、現在の動向は、わが国の今後の教育課程の在り方を検討する上で示唆に富むことが考えられた。そこで、ロッシュフォ

ード報告後のイギリスにおいて重度の学習困難のある子供の対応の在り方をつかむことを目的に、イギリスの専門家から聞き取り調査を行うこととした。

## ②方法

### a. 調査参加者

インタビューは、英国内の専門機関 EQUALS から、執行役員である Peter Imray 氏の参加を得て実施した。

EQUALS は、英国で公益を推進する機関として政府に認定を受けた組織（registered charity）であり、重度の学習困難のある子供の指導に当たる教員等に対し、研修を提供する英国内でも数少ない専門機関としての位置付けがある。過去には、代表者が P スケールの策定に関与するなど、これまでもイギリス国内において専門知見の提供を行ってきた実績があった。

Peter Imray 氏自身も、国内外で重度の学習困難のある子供のカリキュラム開発に携わる専門家であった。1996 年教育法に位置付く学校カリキュラム・評価機関（The School Curriculum and Assessment Authority; SCAA）のワーキング・グループのメンバーとして、重度重複障害と英国全国共通カリキュラムにかかわる知見の整理にもかかわっていた。

### b. 依頼手続き

インタビューの依頼までの手続きとしては、筆者らが英国内のカリキュラム実施状況に関連する情報の検索から着手した。EQUALS Autumn Conference 2018 Alternative Assessment Ideas for Learners of All Ages with PMLD and SLD において、ロッシュフォード報告の座長 Diane Rochford 氏の講演が行われること、重度の学習困難のある子供のアセスメントを扱う教員向けワークショップ開催に関する情報を入手した。そこで、事務局を通じ、会議への参加申込と併せて、重度の学習困難な子供のカリキュラムの実施状況を把握することを目的としたインタビューを申し入れ、実現した。

### c. インタビュー手続き

インタビューは、2018 年 11 月 30 日に実施した。インタビューに先立ち、イギリスの特別支援教育にかかる知見提供を所内研究者 5 名から受けた。その内容に基づき、イギリスにおける重度の学習困難のある子供に対するカリキュラム編成の状況に関する質問項目を設定した。質問項目は、a.回答者について（氏名、職名、役割、専門性）、b.所属組織について（EQUALS の概要）、c.P スケールの適用と課題、d.必要とされる専門性の担保、e.教育プログラムの編成について、f.教育プログラムの評価の 6 項目だった。

インタビューは、IC レコーダーで音声を収録した。事後には、通訳者の訳出部分は日本語で、Imray 氏の音声は英語で逐語化した。IC レコーダーでの収録、音声データの研究への活用、聴取内容に関する公表については、本人より同意を得ている。

### ③結果

Imray 氏から得た回答のうち、P スケールの適用と課題、必要とされる専門性の担保、教育プログラムの編成について、教育プログラムの評価、に関し、要約を以下に示す。

#### a. P スケールの適用と課題

P スケールの作成には、EQUALS の役員が関わっていた。イギリス教育省は、子供の実態を比較する一つの指標として現場での活用を期待して導入した。アセスメントとして用いるもので、P3 が終わったら P4 に移行、といった形で進む。しかし、重度の学習困難のある子供は、直線的に進歩を示さない。だから、P スケールが適用されて以来、学校ごと、学級ごと、子供ごとの評価を比較すると、重度の学習困難のある子供には適さない指標となってしまう、それが問題だった。その不満を受けて、2015 年、ロッシュフォード報告のとりまとめがはじまった。どうしたらよいかという議論から、P スケールを完全になくしてしまおうという動きに変わった。

新たに検討された基準は法的な義務があるが、実態把握の手続きが法で定められているわけではない。学習ごとの評価基準という意味では、単に、学校が把握したレベルで子供が実際に学んでいることを確認するために用いられることがある。子供が全国共通カリキュラムに基づいて学習が評価されない場合に用いられるものである。ある種の“テスト”といえる。その意味では学習の評価基準ともとれる。

新たに検討された基準に達した子供のデータは、学校評価のために用いられることはない。評価は、保護者や外部の専門家とのやりとりで用いることになる。これまでは、P スケールがその役割を担ってきた。教師が新たに検討された基準の内容を理解するのはこれからとなる。

新たに検討された基準は、言語障害や第二外国語として英語を学ぶ子供にも対応している。このグループの子供は読み書きにしる、算数にしる、全国共通カリキュラムを適用することは、実態に沿わない。

#### b. 必要とされる専門性の担保

重度の学習困難のある子供にとって、適切な実態把握に基づく指導が行われることは重要だが、新たに検討された基準を用いても、学習の進捗状況をはかることは難しいこともある。そのため、学習上の課題を設定し、目標を立て、手だてを講じていく上で、一つはアセスメントが重要となる。もう一つはカリキュラムが重要となる。これらの事項は、現在、イギリス国内では、各校の裁量で扱われている。全国共通カリキュラムに準拠して教える必要もないし、特定のアセスメントの枠組を用いなければいけないということでもない。誰もが好きなようにできる。学校ごとにどうするかを決めることができる。この様な状況は新しいもので、ここ数年のことである。

一方、この状況に応じて専門的なアセスメントを扱うことのできる教員の数はとても少

ない。なぜならば、P スケールから新たに検討された基準に移行する節目だからである。P スケールに基づくアセスメントによって指導を計画するなど、全国では、今も、P スケールやそれに類するものを用いている。しかし、新たに検討された基準に移行することによって、教員は、自由にアセスメントを扱うことになる。

#### c. 教育プログラムの編成

教育プログラムの編成は、各学校に裁量がある。かつては内容が規定されていたが、今はそうではない。今は、子供の教育的ニーズに応じて、教員が教えたいこと、教えたい期間を決めることが自由にできる。通常の学校でもより自由度が高まるだろうが、特別学校では特に自由度が高い。

EQUALS が重度の学習困難のある子供に向けて開発し、現場に提案しているプログラムについても、新たに検討された基準に関連付いているわけではない。学校が編成したカリキュラムの評価が、新たに検討された基準だけに基づくことはない。学校的意思決定は、学校がアセスメントした課題や、学校が用いるアセスメント方法に応じて行われる。査察官 (inspector) が行う学校評価と新たに検討された基準は関連しない。

子供ごとの目標設定は、子供の実態に応じて行う。教員が子供を小グループで指導する場合も、イギリスでは個別化されたカリキュラムモデルに落とし込んでいる。だから、子供それぞれが別個に観察され、評価される。いくつかのカリキュラムがどの子にも同じように適用されていても、教員が子供たちを見る際には、個々の課題を見ることになる。

学習のために編制される集団は、能力や年齢、あるいはその組み合わせに応じて分けられるだけである。個人的な見解としては、年齢以上に、個々の能力が大切だと考える。個々の能力とは、知的能力を意味する。例えば、自閉症を伴っている子供が騒いだときに静かにさせることは難しいので、集団の人数に配慮するなどがある。全ての学校に適応できる一つのモデルはない。学校は、それぞれが異なる。自閉症の子供を一つに集める場合もあれば、他の子供とのかかわりを考えてグループをつくるということはある。指導に TEACCH を用いることもある。

#### d. 教育プログラムの評価

子供の評価は、子供の行動観察に基づく。データ収集後には調整 (moderation) が行われる。自校の実践の妥当性を確認するために、他の学校から教員を招き、自分たちの収集した情報を確認する。校内の調整もあるが、たいていは他の教員が来る。評価の信頼性を高める手続きとしての意義があり、評価の際、教員、支援員、言語聴覚士などが来て、子供を観察する。ここでの評価も、新たに検討された基準と関連付けて考えることはない。

評価を振り返り、もしも指導の結果進捗がみられなかった場合には、第一になぜ進捗がなかったかを考え、ねらいが悪いということであれば、ねらいとするところの検討から行う。この見直しの過程を管理職がどのように扱うかは、学校による。

#### ④おわりに

イギリスでは、重度の学習困難のある子供が、P スケールに示されたパフォーマンスのとおり学習が進まないという疑問から、ロッシュフォード報告を経て、新たな基準の導入へと進んだ。この動きをとらえて、Imray氏は、「新たに検討された基準を用いても、学習の進捗状況を図ることは難しい」と評した。このことは、実施された指導や、指導の枠組となる教育課程の評価に当たり、学習内容の整理が詳細に進んだとしても、すべての子供に当てはまる内容の整理には限界があることを示唆する。それを踏まえ、特に重度の学習困難のある子供への指導ではアセスメントが重要であり、アセスメントを扱う教員の専門性が求められることをImray氏は指摘していた。これらを踏まえると特定の内容に依拠した（content-based）学習指導から離れ、子供の実態に応じた指導を重視するところにイギリスの特色があると言えるかもしれない。

（若林・吉川）

## (2) アメリカの動向

### ①はじめに

アメリカでは、1997年に改正された障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act; IDEA）において、障害のある児童生徒に対する通常教育カリキュラムのアクセス環境の提供、学力試験への参加、試験結果の公的報告が、各州に義務付けられた（野口・米田 2012a, 2012b）。障害のある児童生徒が通常教育カリキュラムの内容を学習することが困難である場合には、カリキュラムに修正を加えなければならないとされた。また、2001年に改正された初等中等教育改正法「どの子ども置いていかない法」（No Child Left Behind Act ; 以下、NCLB）では、教科（読み、算数、理科）の内容と達成についてのスタンダードを設定し、そのスタンダードに基づく学力試験を障害のある児童生徒を含めて実施することで、教育成績に関する説明責任を果たすことが義務付けられた。

障害のある児童生徒の学力試験への参加に対しては、障害の状態に応じた配慮（accommodation）を行うとされ、配慮を提供しても学力試験への参加が困難な最重度認知機能障害（significant cognitive disabilities）のある児童生徒に対しては、代替学力試験（alternate assessment）が提供できるとされた。さらに、各州における教育内容の統一性を高めるために、2010年に各州共通基礎スタンダード（Common Core State Standards; CCSS）が公表された（桐村, 2014）。障害のある児童生徒に対しても、当該学年のCCSSに沿った（align）教育内容を、その児童生徒に応じた教育方法を用いて提供するとされた。

このようにアメリカは障害のある児童生徒の通常カリキュラムアクセスとその教育成果を保証するために、様々な制度設計やツールの開発が進められてきている。我が国においても、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の各教科等における学びの連続性や、知的障害のある児童生徒の学習評価を課題としており（中央教育審議会, 2016）、これらの点に関してアメリカは先行例の一つとして捉えられる。

障害のある児童生徒の通常カリキュラムの学びに関する検討点の一つに、知的障害のある児童生徒に対する通常カリキュラムの適用が挙げられる（野口・米田, 2012）。学習指導要領において、知的障害のある児童生徒に対する指導計画を作成する際には、児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織し、具体的な指導内容を設定するとされている。アメリカにおいて知的障害のある子供の指導目標・内容・方法・評価をどのように設定しているかは、我が国における障害のある子供の通常カリキュラムの学びを検討する上で重要な示唆になると考えられる。

そこで本研究では、カンザス州内の学区における学校を訪問し、実際の学校において知的障害のある子供の通常カリキュラムアクセスとその教育成果の保証のために行われている取組について調査する。それを踏まえて、我が国における特に知的障害のある子供の小・中学校等のカリキュラムの学びに関して、今後検討が必要な点を考察する。

## ②調査対象州と学区の教育に関する概要

### a. カンザス州の特別教育

2018年におけるカンザス州の全児童生徒数は491,764名であり(The Institute for Policy & Social Research, 2019)、個別の指導計画(Individual Support Plan; 以下、IEP)のある児童生徒数は11,772人である(National center for education statistics, 2019)。学校区は全部で317区あり、学校数は1,318校である(National center for education statistics, 2019b)。また、全米学力調査(National Assessment of Educational Progress)の平均点は、全米の平均点に近い結果となっている。以上のIEPのある児童生徒数や学力調査の結果が、全米の平均と近い州であり、米国の教育の参考になると判断し、カンザス州を訪問調査することとした。

カンザス州では5歳までの早期スクリーニングや、就学後の通常教育介入(general education intervention)において、特別教育(special education)のサービスが必要とされた児童生徒には、IEPチーム(本人、保護者、通常学級教員を含め、特別教育の専門家から構成され、IEPを作成するチーム)が話し合い、必要な支援を選定する。カンザス州においても学習スタンダード(academic standards)をCCSSに準じて作成している。

### b. 訪問校の学区における特別教育

訪問したローレンス(Lawrence)、ブルーバレー(Blue Valley)、トピーカ(Topeka)の学区には、公立の特別学校はなく、障害のある児童生徒は通常学校内で特別教育を受けている。

## ③方法

2019年2月25日にKennedy Elementary School and Early Childhood Programを訪問し、校内見学と、学校長と就学前プログラム長から、小学校と就学前プログラムにおける、知的障害のある幼児児童の指導目標、内容、評価をどのように行っているかを聞き取った。次に、Lawrence High Schoolを訪問し、校内見学と、副校長から高等学校における知的障害のある生徒の指導目標、内容、評価をどのように行っているかと、知的障害のある生徒の高等学校卒業後のための移行支援について聞き取った。2019年2月26日にWest Middle Schoolを訪問し、校内見学と、中学校における、障害のある子供のインクルーシブ場面における指導の実際と、教員の障害のある児童生徒の教育に関する専門性向上の機会について質問した。2019年2月28日にPrairie Star Elementary Schoolを訪問し、校内見学と、障害のある児童に対するICT活用と、多層支援システムの実際について聞き取った。2019年3月1日にJardine Middle Schoolを訪問し、校内見学と、障害のある子供に対して、通常カリキュラムに基づく課題をどのように変更しているのかについて質問した。

## ④結果

### a. Kennedy Elementary School and Early Childhood Program

本学校は、Elementary School と Early Childhood Program が併設されていた。Early Childhood Program では逆統合保育のように、障害のある幼児がクラスに多く在籍し、その中に障害のない幼児も在籍していた。見学したクラスについて、4歳児クラスの一つでは、16人のクラスであり、その中の14人が発達の遅れのリスクのある幼児で、5人の教師が対応していた。もう一つの4歳児クラスには12人の幼児が在籍し、6人が発達の遅れのリスクのある幼児で、3人の教師が対応していた。Kindergarten クラス（6歳）は21人のクラスで、3人がIEPの対象であった。教師1名と paraeducator1名で対応していた。また、作業療法士、言語聴覚士が常勤であった。

小学2年生の算数の授業で、16人のクラスで、2人がIEPの対象で、ソーシャルスキルの指導等を受けていた。小学校の全校児童は220人で60人程度がIEPの対象、4人の特別教育の教師と8人の補助員（paraeducator）、スクールカウンセラー1名が常駐していた。月1回、カリキュラム修正（modification）についての話し合い、自主的な話し合いをしていた。Paraeducator は週1回のトレーニングと、月1回のミーティングを行っていた。

#### b. Lawrence High School

1600人の生徒のうち225人がIEPの対象生徒であった。17人の特別教育教師、50人程度の paraeducator、2人のソーシャルワーカー、1人のST、1人の移行支援担当教員、2人のジョブコーチがいた。

見学したクラスでは、少人数グループでの読み指導で12人の生徒（運動障害など）を1名の教師が対応していた。また、地理のクラス、25人の生徒のうち2人がIEPの生徒、知的障害の生徒は教師が課題の難易度を変えたプリントを学習していた。高3の読みのクラスでは10人中5人がIEPの対象生徒であった。

#### c. West Middle School

見学したクラスでは、理科のクラス、18人中3人がIEP対象の生徒、担任と特別教育教師の2名が対応、ピアサポートを実施していた。通常学級の教師と特別教育の教師の連携について、特別教育の教師が主で、配慮（accommodation）、カリキュラムの修正（modification）授業における視覚支援（visual support）の活用を、通常学級の教師に学習内容を確認しつつ考えていた。

#### d. Prairie Star Elementary School

ダイナミック学習マップ（Dynamic Learning Maps;以下、DLM、詳細は後述）の対象児童は8人であった（4人に運動障害、2人の発達の遅れ、6人に知的障害）。8人の paraeducator と1人の看護師がいた。障害のある子供は基本、通常学級で教育を受け、その中で対応が難しいニーズがある場合、リソースルームで個別指導を受けていた。障害のある子供が通常の学級で授業を受ける時間は子供によって異なり、4割の子供もいれば8割の子供もい

た。教育目標は学業面が基本で、子供によっては社会面や生活面の目標が設定されている場合もあった。目標によっては休憩時間等に学ぶ場合もあった。

#### e. Jardine Middle School

中学1年生の数学の授業では、21人の生徒のうち7人がIEPの生徒（2名が学習障害、3名が自閉スペクトラム症、2名が行動障害）であった。原則は通常の学級で、重い知的障害のある生徒（7人）では、最初に通常学級の授業に参加後、別室で特別教育の教員から授業を受ける。その際も通常学級と共通する内容を受けていた。訪問した日では、通常学級では天気の授業、障害のある子供たちは絵を書きながら天気について学んでいた。担当教員からは、これは補助員が十分にいないための対応と説明された。

#### f. 各学校に共通して行われていた特徴的な実践：ダイナミック学習マップ

DLMはコンピューターベースで行われる代替学力試験の一つであり、カンザス大学の学習達成・評価研究所（Achievement and Assessment Institute）において連邦政府から2200万ドルの研究費を受けて2010年より開発に着手された。2014年から実装され、2017年までに15州で使用されている。訪問校ではいずれにおいても、重度知的障害のある児童生徒の学力評価と指導目標や内容の選定のために、DLMを活用していた。

DLMではCCSSに示される各学年の学習内容領域のそれぞれで、本質要素（Essential Elements;以下、EE）が定義されている。各EEの学習に必要なスキルや概念はノード（node）と呼ばれ、ノード間の関連性（connection）が示されている。ノードの小さな集まりをリンケージレベル（linkage level）と呼び、それについて評価がなされる。2016年4月時点で国語では2089のノードと5045のコネクション、算数・数学では2399のノードと5200のコネクションがあり、国語と算数を結び付ける基本的ノードが150ある。個々のEE内には標準的なリンケージレベル、前段階のリンケージレベルと後段階のリンケージレベルが定義されている（理科では後段階は定義されていない）。このような構造のもとに評価することで、児童生徒が何を学んでいて、これから何を学ぶ必要があるのかを理解することができるようになっている。なお、国立センター・州共同機関（National center and State Collaborative）においても、複数州における代替学力試験（Multi-State Alternate Assessments）という代替学力試験が連邦政府からの研究費の元に開発されており、2017年時点で8州において使用されている。なお、27州については独自に開発した代替学力試験を使用している（以上の詳細はDana, 2017）。

#### g. 各学校に共通して行われていた特徴的な実践：組み込み指導（Embedded instruction）

組み込み指導（embedded instruction）は通常の学級における学習活動内に、障害のある子供の指導機会を組み込む方法である（Jameson, McDonnell, Johnson, Reisen, & Polychronis, 2007）。その際の指導方法は、課題分析に基づく指導（指導目標に含まれる下位行動が何か

分析し、下位行動それぞれの評価と指導を計画する。詳細は Spooner, Alhgrim-Delzell, Kemp-Inman, & Wood, 2014)、階層的なプロンプトの提示（指導目標とする行動を促すための援助方法を、段階的、系統的に提示する方法。詳細は Hudson, Browder, & Jimenez, 2014)、時間遅延法（指導目標とする行動を促す援助を提示する時間を多く取り、児童生徒がその行動を自発することを促す方法。詳細は Rupp, Afacan, & Yang, & Pickett, 2017）などが用いられる。Jimenez & Kamei (2015) は中・重度知的障害のある児童生徒のインクルーシブ場面における組み込み指導法の効果研究 11 本をレビューした結果、組み込み指導法が様々な学年段階や教科において有効性が示されていると評価した。訪問した学校では、特別教育を専門とする教員が組み込み指導に基づき、障害のある子供の通常学級における指導方法を組み立てていた。

h. 各学校に共通して行われていた特徴的な実践：Ci3T モデル

包括的統合型 3 層予防モデル（Comprehensive, Integrated, Three-tiered model of prevention; 以下、Ci3T モデル）は多層支援システム（multi-tiered system of support）の一つであり、学習面、行動面、社会面に関する多層支援システムを統合したモデルである（Lane, Oakes, & Menzies, 2014）。多層支援システムは公衆衛生予防モデル（public health prevention model）を用いた、ある問題を予防するための支援の 3 層から成る連続体モデルである（Caplan, 1964; Eagle, Dowd-Eagle, Snyder, & Holtzman, 2015）。第 1 層支援では支援対象者の全員に、問題を予防するためのユニバーサルな支援を提供し、第 2 層支援ではユニバーサルな支援を受けても問題を示す対象者に、問題の悪化を防ぐ小集団支援などを提供し、第 3 層支援ではその上で問題を示す対象者に、個別的で集中的な支援を提供する。学習面についての多層支援システムには RTI（response to intervention; Gresham, 2007）が、行動面についてはスクールワイド PBIS（School-wide positive behavior intervention and support; Sugai & Horner, 2006）が開発されており、その有効性が示されている（Grabin, Waldron, & Joyce-Beaulieu, 2018; Gage, Whitford, & Katsiyannis, 2018）。

i. 各学校に共通して行われていた特徴的な実践：ピアサポート

ピアサポート（peer support）は障害のある児童生徒に対して同級生（peer）が学習面、行動面、社会面に関する支援が提供できるようトレーニングする支援方法である（Carter, Moss, Hoffman, Chung, & Sisco, 2011）。Brock and Huber (2017) は 2016 年までに公表されたピアサポートの研究をレビューし、11 編の研究からピアサポートが特に、重度障害のある中学校段階生徒の社会面に対して有効性が示されていることを明らかにした。訪問した学校では、障害のある児童生徒の実態と希望、同級生の希望に応じて、ピアサポートが適用されている場合があった。

j. 各学校に共通して行われていた特徴的な実践：Power School

訪問した学校では、Power School 社により開発された児童生徒情報システム（Student Information System）が導入されていた。児童生徒情報システムは個々の児童生徒や保護者がオンラインで、自らの課題や出欠状況、成績などが確認できる Web ベースの校務支援システムである。また、学校の管理者が、生徒の基本情報、時間割、出欠、校則、テスト、レポートカード、成績証明などの情報の管理もできる。

k. 各学校に共通して行われていた特徴的な実践：Project Search

プロジェクト・サーチ（Project SEARCH）は知的障害や自閉スペクトラム症などがある高校2年生以上から卒後の人々までを対象に、成人生活への移行を援助するために、地域でのインターンを中心とした、雇用スキルと自立生活スキルに関する1年間のトレーニングである（Daston, Riehle, & Rutkowski, 2012）。年間の最初の数週間では、オリエンテーション、スキルのアセスメント、就労環境になじむことを中心としながら、参加者個々でキャリアプランを作成し、個々のインターンや就労先の指標を立てる。年間を通して1日約1時間は就労スキルや機能的な生活スキル（同僚とのチームビルディングや金銭管理など）のトレーニングを受ける。年間最後の数か月では、スキルの改善、キャリアのゴール達成の評価、個々の職業開発を行う。インターン先は通常、学校、家族、職業リハビリテーションカウンセラーを通してプログラムに照会され、特別教育の教員やジョブコーチが支援する。本モデルの中核的要素は、雇用を目標とすること、地域の学校、職業リハビリテーション、家族などの協働を基に行うこと、企業等の就労先が関与すること、本プログラム終了後に就労継続のためのフォロー支援を提供すること等が挙げられている。

1. 各学校に共通して行われていた特徴的な実践：C-TRAN

C-TRAN はローレンス学区における移行プログラムであり、18～21歳の軽・中度知的障害のある青年が参加する。個々の参加者のニーズや好みに基づきプログラムは個別化され、地域活動の参加、家事スキルなどが目標とされる。

⑤考察

本稿では、カンザス州内の学区における学校を訪問し、知的障害のある子供の通常カリキュラムアクセスとその教育成果の保証のために行われている取組について調査した。明らかになったのは以下の三点であった。①知的障害のある児童生徒の指導目標の選定とその評価のために、DLM が活用されていた。②通常の学級において障害のある児童生徒の教育を行うために、組み込み指導やピアサポートが用いられていた。③通常学級において児童生徒の学習面、行動面、社会面の問題が起こることを予防し、通常学級の学習環境を充実させるために、Ci3T モデルが用いられていた。

これら①～③はいずれも日本の特別支援教育に示唆を与える内容といえる。①に関して、

我が国の特別支援学校（知的障害）の各教科の内容は、段階を設けて示されている。特別支援学校（知的障害）の各教科では、学習指導要領に示された目標や内容をふまえて、個々の児童生徒の実態に即して、具体的な指導計画を立てるとされている。そのため、知的障害のある児童生徒個々の実態把握とその活用が重要となる。また、特別支援学校（知的障害）の各教科の学習評価においては、観点別学習状況を踏まえて文章記述を行うこととされているが、具体的なその方法論は検討段階にある。DLMは、我が国における知的障害のある児童生徒に対する各教科の指導で、各教員が指導計画を立て、学習評価を行うことに関する、サポートツールの参考になると考えられる。

②に関して、我が国ではインクルーシブ教育システムの構築をふまえて、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶ機会が追求されている。しかし、特に知的障害のある児童生徒に関しては、その学習上の特性を踏まえ、通常の学級における学びを促進するための具体的な方法論を検討する必要がある。組み込み指導やピアサポートは障害のある児童生徒が通常の学級で学ぶことを促す方法であり、その効果も研究において示されている。障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶための具体的な方法について、今後さらに検討していくことが重要といえる。

③に関して、多層支援システムは、通常の学級に在籍する児童生徒が、学習面や行動面において大きな課題を示すようになってはじめて特別な支援を受けられる支援システムを、打開するために開発された。実際には、通常学級内で行える、研究により効果が示された特別な支援や配慮を、すべての児童生徒に提供し、それに対する児童生徒の反応を評価する。その評価において効果が示されない児童生徒に対して、補足的な指導や支援、個別적인指導や支援を順に提供し、その効果をより頻繁に評価する。その効果については例えば、学習面の多層支援システムである **Response to Intervention** を導入した州において、学習障害と判定される児童生徒が減ったなどの効果が示されている（Torgesen, 2009）。2010年に全米の学区に対して実施された調査において、回答学区の61.2%がRTIを実施しているとし、この結果は2009年と比較して上昇していることが示されている（Spectrum K12 School Solutions, 2010）。

わが国と教育制度が異なる各国において、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童生徒に対する支援がどのように行われているか、その背景にある教育制度や施策等も踏まえながら、引き続き調査を行う必要がある。

（神山・北川）

### (3) フランスの動向

#### ①はじめに

フランスの初等中等教育は、日本の幼稚園にあたる保育学校の3年間と小学校の5年間になっている。中等教育段階は、日本の中学校にあたるコレージュの4年間、日本の高等学校にあたるリセの3年間となっている。フランスの義務教育は、6歳から16歳となっている（棟方，2018）。そして国民教育・青少年省所管の学校では、我が国と同様に、ナショナルカリキュラムに基づいて指導が行われている。またフランスの義務教育は6歳から16歳までとなっており、原級留置や飛び級などの制度もある。

フランスでは、2010年2月18日に障害者の権利に関する条約（略称：障害者権利条約）障害者の権利条約を批准し、インクルーシブ教育を展開している。

フランスは教育の場として、学校に行かずに家庭で保護者が教育することを是とする教育法典をもつ国であり、家庭に残る障害のある子供への対応も大きな課題となっている（棟方，2010）。フランスの教育制度において、障害のある子供の学びの場を見てみると、我が国の文部科学省にあたる国民教育・青少年省所管の学校（以下、学校とする）の他に、厚労省所管の特別教育機関（例えば、パリ国立盲学校、パリ国立聾学校など）がある。フランスは、2005年2月11日法により、障害のある全ての子供が通常学校（当時の国民教育省の学校）に学籍を登録する権利を与えられ、個別の就学計画に基づいて様々な支援を受けながら通常学級での就学が用意される（棟方,2010）が、この学籍登録は、その居住地の学校への入学を意味するわけではなく、先に述べた厚労省所管の特別教育機関のみに通う子供もいる。

フランスの小学校における、障害のある子供の学ぶ場としては、これまで通常の学級に加えて、通常学校の中に、「インクルージョンのためのクラス」CLIS (classes pour l'inclusion scolaire)が設置されていた。CLISでの指導を中心とし、個々の子供の実態に応じて可能な範囲で通常の学級で指導を受けるシステムであり、我が国の特別支援学級に似た学級である。またコレージュにはULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire)という学習ユニットが設けられ、通常の学級に在籍しながら必要に応じてULISやその他の支援を受けながら授業を受けるシステムであった。しかし、インクルーシブ教育を進める中、通常の学級との交流や指導が行われず、CLISでの指導で完結してしまう現状が多く見受けられ、CLISでの指導がインクルージョンになっていないということが課題となった。そこで2015年には、小学校に設置されていたCLISを廃止するとともに、小学校においてもULISを設置し、障害のある子供たちは、小学校やコレージュの通常の学級に在籍し、ULISで個々の実態に応じて必要な指導を受けながら、可能な限り通常の学級で学習するシステムへと転換し、インクルーシブ教育を展開している。

そこでフランスを訪問し、通常の学級に在籍している障害のある子供に焦点をあてて、ULISでの指導に関する情報収集を行った。

## ②対象

パリ近郊の小学校の ULIS での授業参観後に担当教員及びフランス国立特別支援教育高等研究所（INS-HEA）の研究者から話を聞き取った。

## ③結果

### a. ULIS の利用の手続や関係資料等について

- ・ ULIS の利用にあたっては、県障害者事務所(MDPH : maisons départementales des personnes handicapées )に保護者が申請して、原則、GEVA-Sco（第9章参考資料4、原本を和訳したもの）が作成されて、フォローアップチームの会議を経て利用が決定される。
- ・ GEVA-SCO は、入学してから3ヶ月で作成される。
- ・ フランス国内においては、従来より個々の実態に応じた指導を行うために個別就学実施計画（Projet personnalisé de scolarisation、以下 PPS）が作成されることになっていたが、書式が様々であったり、作成されないケースも見受けられたことから PPS の作成とは別に GEVA-Sco を作成し、障害のある子供たちの指導・支援の充実につなげるようになった。
- ・ フォローアップチームの会議で内容が確認・検討され、ULIS の利用の検討、支援員の必要性など、その子供に必要な支援や配慮等が検討され決定される。
- ・ メンバーは、学校教員の他に保護者や IME スタッフや医療関係等が参画する。
- ・ ULIS を利用しない子供（定員などの関係で利用できない子供も含む）についても支援員の配置やその他必要な支援等については、GEVA-SCO の作成で可否が判断される。
- ・ 厚労省所管の特別教育機関に通っている子供の中には、ULIS だけに通ってくる子供もいる。

### b. ULIS の設置及び基準について

- ・ 1ユニット、定員12人となっている。定員に達している場合は、利用ができない。
- ・ 設置するユニット数は学校によって異なり、複数設ける学校もある。
- ・ 1ユニットに教員1名と支援員が配置される。
- ・ ULIS での指導時間数の上限はない。
- ・ 途中で ULIS での指導が不要になるケースもある。

### c. ULIS での指導内容等について

- ・ ULIS の指導においてもナショナルカリキュラムに基づいて行っている。指導方法は教師の裁量で工夫できるため、その子供の在籍学級で学んでいる中で難しい部分などを ULIS でゆっくり時間を掛けて指導する。

- ・個々の実態に応じた教育を提供することが大切であり、在籍学級で授業を受けることもあるが、本人の学習レベルを踏まえ当該年齢の学年よりも下学年の学級で授業を受けることもある。学校の裁量で判断される。
- ・ULISに通う子供に対しては原級留置がない。小学校の場合、必要に応じて1年間残ることも可能である。
- ・コレッジの場合、前期中等教育修了国家免状（DNB）という国家試験を受けて修了資格をとるが、障害児の子供も一定の学力があればこの資格はとれる。DNBの他に一般教育修了証（CFG）という修了資格（試験のレベルはより基礎的で小学校レベル）があり、障害のある子供でコレッジレベルの学習取得が難しい子供は、CFGの修了試験をうけることがある。なお、CFGは、障害のない学習困難な子供も受けることができる。 \*CFG及びDNBの和訳は、小島（2016）より。

#### d. 授業参観の様子

訪問した学級は、知的障害と自閉症を対象にした学級で、教員と支援員が各教室を回って迎えに行き、ULISでの指導がはじまっていた。参観した日は児童6名であった。

##### ・朝の会（全員）

子供は馬蹄形になって座り、正面に座る教員に注目しながら次の内容で展開していた。

##### 【朝の会の内容】

出席の確認、昼食の確認（食堂で食べるか、自宅で食べるか）、天気の確認、予定の確認、諸連絡、今日の言葉

##### ・個別の学習

##### 【低学年の学習】 3名

以下の内容を支援員が側について学習を見守って展開していた。途中ULIS担当教員と確認しながら学習をサポートしていた。

- ・サイコロを使って今日の日の数にする。
- ・曜日と月の確認
- ・英語の学習（身体の名称、天気など）
- ・絵カードを切って、生物と非生物を分類する。

##### 【高学年の学習】 3名

ULIS担当教員1名で指導を行っていた。

- ・教員が読み上げたフランス語を書き記し、スペルなどを確認する。

#### e. ULIS での課題

- ・ULIS で学んでいても、通常の学級での学習が難しい子供もおり、小学校を卒業後に厚労省所管の特別教育機関に入学するケースや小学校在籍途中でも厚労省所管の特別教育機関へ転籍する子供もいる。
- ・インクルーシブ教育を進めるために CLIS を廃止して ULIS での指導へとシステムを変えてきているが、実際には ULIS での指導は、ULIS 担当教員に任せっきりで、在籍学級の担任の理解が十分でないケースもある。
- ・ULIS を担当する教員は、必ずしも特別支援教育に関する資格を保有しているとは限らない。取得することができる研修の場も限られており、教師の専門性をどのように高めていくかが課題である。
- ・補助員は仕事をしながら 60 時間の研修を受けている。この補助員の制度は、必要性が確認され、そのニーズが高まってきているが、それまで教育の研修を受けていない者もおり、さらなる研修の必要性が高まっている。

#### f. GEVA-Sco について (補足)

帰国後に GEVA-Sco ガイドマニュアル (フランス語) を入手したので、和訳して改めてその概要を確認した。

- ・国民教育省学校教育局 (DGESCO) と全国自立連帯基金 (CNSA) は共同で GEVA-Sco を作成した。この評価ガイドは障害をもつ児童生徒の就学における補償の必要性を評価するためのものである。
- ・2015 年 2 月 6 日省令で GEVA-Sco の作成が定められた。
- ・GEVA-Sco は、障害のある児童生徒の就学および/ないし訓練に関する情報収集ツールの 1 つである。それ以前に実施されていた援助 (普通の方法によるものを含む)、個人的な対処法などを考慮した上で、就学補償の必要性を評価する際、何が妨げとなり、何が助けとなっているのか、効果と限界、満足度などを確認していく。
- ・GEVA-Sco は、ある児童生徒の就学状況に関する情報収集と情報交換を組織的に行い共有することで、就学状況の評価を協同して行うことを可能にする。これらのデータは県障害者センター (MDPH) に伝えられ、MDPH は就学に関する補償の必要性を検討し、状況に応じた提案を作成することが可能となる。
- ・GEVA-Sco のフォームは 2 つある。1 つは初回申請用で、もう 1 つは再調査用である (再調査は児童生徒の変化を評価する際、個別就学計画 (PPS) 初回申請の際、あるいは PPS の実施状況を総合評価する際に用いる)。構造は 2 つのフォームにおいてほとんど同じである。再調査の文書はより詳細な追加のページが 2 ページある。
- ・GEVA-Sco とは以下のようなものである。

- 児童生徒の学校教育における問題点に関するデータを収集し分析するツール
- 児童生徒の学習状況を観察するツール
- 関係者間で情報を収集し交換する際の調整となるツール
- 対話（家族と教育チーム（EE）や就学フォローチーム（ESS）間）のためのツール

・ GEVA-Sco は以下のようなものではない。

- 児童生徒の生涯を対象としたツールではない（就学期間のみを対象とする）。
- 面談やアンケートの用紙
- 個別に情報提供するためのツール
- 申請書（申請フォームの代わりとはならない）

#### ④まとめ

訪問で聞き取った内容については、引き続き文献や関係法規などで事実確認や裏付けなどを行っていく必要があるが、今回の訪問で得られたことをまとめると次のとおりである。

フランスにおいては、ULIS 担当教師と在籍学級である通常の学級の担任教員との連携や ULIS の担当教員の専門性が課題になっていた。このことは、我が国における交流及び共同学習の充実を目指した担任間、教科担当間の連携、あるいは通級による指導を担当する教員と在籍学級との連携、及び特別支援教育を担当する教員の専門性など共通する課題があることが分かった。

また、我が国でも個に応じた指導・支援を計画的に行うために、個別の教育支援計画や個別の指導計画が作成され、その活用が課題となっている。フランスにおいてもこれまでも個々の児童生徒の実態に応じた指導や支援を行うために PPS などの計画が作成されてきたが、より個々の実態に応じた指導・支援を充実させるために、当該児童生徒の関係者が情報を共有して、指導・支援を検討するためのツールである GEVA-Sco を活用したシステムがあることが分かった。フランスでは全国共通のフォーマットである GEVA-Sco を用いて統一的に実施しているという点が制度上の参考となると考える。我が国と教育システムが異なるため、GEVA-Sco を活用したフランスと同様のシステムをそのまま用いることは難しいが、我が国の実態把握や関係機関との連携の在り方を考究する際の参考になると考える。

## 引用文献

### (1) はじめに

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](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (アクセス日, 2020-01-31)

### (2) イギリスの動向

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) (中教審第 197 号). <  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)> (アクセス日, 2019-11-28)

Department for Education (2010). What are P scales and P levels? The National Strategies. <  
[https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101008202705/https://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97799?uc%20=%20force\\_uj](https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101008202705/https://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97799?uc%20=%20force_uj)> (アクセス日, 2019-11-28)

佐貫浩. (2002). イギリスの教育改革と日本. 高文研.

Specialist Schools and Academies Trust (2011). The Complex Learning Difficulties and Disabilities Research Project. Developing pathways to personalised learning. <  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525543.pdf>> (アクセス日, 2019-11-28)

Standards and Testing Agency (2016). The Rochford Review: final report. Review of assessment for pupils working below the standard of national curriculum tests. <  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/561411/Rochford\\_Review\\_Report\\_v5\\_PFDA.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/561411/Rochford_Review_Report_v5_PFDA.pdf)> (アクセス日, 2019-11-28)

横尾俊・渡部愛理. (2015). イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だてについて. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 世界の特別支援教育, 24, 43-52.

米田宏樹・宮内久絵. (2015). 英国の知的障害児教育におけるカリキュラムの現状と課題: 1994 年から 2014 年の文献レビューを中心に. 障害科学研究, 39, 75-89.

### (3) アメリカの動向

Brock, M. E., & Huber, H. B. (2017) Are peer support arrangements an evidence-based practice? a systematic review. *The Journal of Special Education*, 51, 150-163.

Caplan, G. (1964) *Principles of Preventive Psychology*. Basic Books, NY.

Carter, E. W., Moss, C. K., Hoffman, A., Chung, Y. C., & Sisco, L. (2011) Efficacy and social validity of peer support arrangements for adolescents with disabilities. *Exceptional Children*,

78, 107–125.

- 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）（中教審第197号）. <  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)>（アクセス日, 2019-11-28）
- Dana, N. (2017) Comparing Two Alternate Assessments: Dynamic Learning Maps and Multi-State Alternate Assessment. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs).  
<https://scholarship.shu.edu/dissertations/2421>（アクセス日, 2019-11-28）
- Daston M, Riehle JE & Rutkowski S (2012) High School Transition that Works! Lessons Learned from Project SEARCH. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Eagle, J. W., Dowd-Eagle, S. E., Snyder, A., & Holtzman, E. G. (2015) Implementing a multi-tiered system of support (MTSS): collaboration between school psychologists and administrators to promote systems-Level change. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 160-177.
- Gage, N. A., Whitford, D. K., & Katsiyannis, A. (2018) A review of schoolwide positive behavior interventions and supports as a framework for reducing disciplinary exclusions. *The Journal of Special Education*, 52, 142-151.
- Grapin, S. L., Waldron, N., & Joyce - Beaulieu, D. (2018) Longitudinal effects of RtI implementation on reading achievement outcomes. *Psychology in the Schools*, 56, 242-254.
- Gresham, F.M. (2007) Evolution of the response-to-intervention concept: empirical foundations and recent developments. In Jimerson, S. R., Burns, M. K., & Van Der Heyden, A. M. (2007) *Handbook of response to intervention*. Springer US, New York.
- Hudson, M. E., & Browder, D. M. (2014). Improving listening comprehension responses for students with moderate intellectual disability during literacy class. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39, 11-29.
- Jimenez, B. A., & Kamei, A. (2015) Embedded Instruction: An Evaluation of Evidence to Inform Inclusive Practice. *Inclusion*, 3, 132-144.
- 桐村豪文 (2014) 各州共通基礎スタンダード (Common Core State Standards) について. 未来教育研究所. <http://www.mirai-kyoiku.or.jp/info-cat/briefing-report/>（アクセス日, 2019-12-01）
- Lane, K. L., Oakes, W. P., & Menzies, H. M. (2014) Comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention: why does my school—and district—need an integrated approach to meet students' academic, behavioral, and social needs?. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 58, 121-128.
- National center for education statistics (2019) Number and percentage of children served under Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), Part B, by age group and state or

jurisdiction: Selected years, 1990-91 through 2017-18.

[https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18\\_204.70.asp](https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_204.70.asp) (アクセス日, 2019-12-01)

野口晃菜・米田宏樹 (2012a) 米国における通常教育カリキュラムの適用を前提とした障害児教育の展開. 特殊教育学研究 50(4), 413-422.

野口晃菜・米田宏樹 (2012b) 米国スタンダード・ベース改革における知的障害のある児童生徒への通常カリキュラムの適用. 特殊教育学研究 49(5), 445-455.

Ruppar, A. L., Afacan, K., Yang, Y-L., & Pickett, K. J. (2017) Embedded shared reading to increase literacy in an inclusive English/Language Arts class: preliminary efficacy and ecological validity. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52, 51-63.

Spectrum K12 School Solutions (2010). Response to intervention adoption survey 2010. Retrieved from [www.spectrumk12.com/campaign/rti\\_survey\\_results](http://www.spectrumk12.com/campaign/rti_survey_results).

Spooner, F., Alhgrim-Delzell, Kemp-Inman, & Wood, C. L. (2014). Using iPad2® with systematic instruction to teach shared stories for elementary-aged students with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39, 30-46

Sugai, G. & Horner, R. H. (2006) A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 245-259.

The Institute for Policy & Social Research (2019) Kansas statistical abstract enhanced online Edition public school enrollment in Kansas, by Grade, 2012-13 - 2018-19.

<https://ipsr.ku.edu/ksdata/ksah/education/> (アクセス日, 2019-12-01)

Torgesen, J. K. (2009). The response to intervention instructional model: Some outcomes from a largescale implementation in Reading First schools. *Child Development Perspectives*, 3, 38-40.

#### (4) フランスの動向

Caisse nationale de solidarité pour l' autonomie(2016)Caisse nationale de solidarité pour l' autonomie.

小島佳子 (2016) フランスにおける前期中等教育の特徴ー統一コレッジの中の多様な教育機会の確保ー. 国立教育政策研究所紀要, 145, 1-11.

棟方哲弥 (2018) フランスにおけるLD・SADHD等の学習困難のある子どもの教育の現状ー個別配慮計画」(PAP)を中心に. LD研究, 27-1, 90-94.

棟方哲弥 (2010) フランスー2010年2月11日法とインクルーシブ教育の展開ー. 発達障害研究. 32-2, 135-145.

## 2. 各章関係資料

第Ⅲ章、第Ⅳ章及び第Ⅸ章の本文の内容に係る資料について、資料1～資料4と付して掲載する。また、研究計画の変更に伴って作成した特別支援学級ガイドブックにも資料5として掲載する。

資料1：第Ⅲ章 研究Ⅱ事例研究Ⅱ－1に関する資料

\* 資料1については、資料1－1から資料1－7まであり

資料2：第Ⅲ章 研究Ⅱ事例研究Ⅱ－2に関する資料

資料3：第Ⅳ章 研究Ⅱ事例研究に関する資料

資料4：第Ⅸ章 (3) フランスの動向に関する資料

資料5：特別支援学級ガイドブック

チャレンジシート（育てたい力）

※1	※2	育てたい力	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
基本生活能力 ※3		<b>健康維持</b> ・規則正しい生活（睡眠・食事・排泄） ・適切な運動 ・体力 ・衣服の調節 ・心身の理解、病気の理解 ・自己管理 ・ストレスマネジメント	覚醒のリズムが安定する。	支援を受けながら睡眠・食事・排泄などの生活リズムを形成する。		適切な食生活や適度な運動を行い、規則正しい生活を送る。 ・体力向上		自分や友達のけがや体調不良について知らせることができる。	体調やけがなど状況（汗をかいている、暑い、寒い、雨等天候）に応じて行動できる ・保健室に行く ・休憩する ・衣服の調整		病気の状態や体調に応じて対処できる ・休養 ・服薬 ・通院	自分の体調、病気、ストレスに応じて、正しい食生活や適度な運動などを行いながら、自己管理ができる
		<b>日常生活力</b> ・基本的動作（姿勢・移動・身体能力・作業能力） ・身辺自立 ・基本的生活習慣（移動・食事・清潔・衣服の着脱・あいさつ・片付け・掃除）	快・不快を感じ、支援を受けとめる	支援者と一緒に基本的生活習慣を形成する （移動、食事、清潔、衣服の着脱、あいさつ、掃除、片付け、身なり、時間を守るなど）		日常生活の様々なことに手がかりをもとに自分で取り組むことができる（具体物、カード、手順表、声かけ、模倣など）		基本的動作ができる 日常生活の様々なことに手がかりをもとに自分で取り組むことができる（具体物、カード、手順表、声かけ、模倣など）		ほぼ一人で取り組むことができる	支援者の確認があると、自分で正しく取り組むことができる	自分一人で正しく取り組むことができる
人間関係形成能力	人間関係形成能力 自己理解・自己管理能力	<b>コミュニケーション力</b> ・文字（読み書き）、会話 ・挨拶、返事 ・場に応じた言葉づかい ・自己表現	快・不快を表現する	周囲からの呼びかけに反応したり、相手に応えたりする	自分のしたいことや嫌なことを直接的な動きや発声で伝える	・したいこと、行きたい所など自分の要求を自分の方法で伝える（音声言語、文字、絵・写真カード、手話、身振りなど） ・相手から聞かれたことに応えたり、行動に移したりすることができる。			・自分の意思や気持ちを伝える ・会話を楽しむ	自分の意思や気持ちを積極的に伝えたり、援助を求めたりすることができる	状況や相手に応じたコミュニケーションをとることができる	自分の長所・短所に気づき、改善できるようによりよい人間関係ができるように自分を振り返ったり、アドバイスを求めたりしながら努力する
		<b>自己理解</b> ・自己理解 ・他者理解 ・集団参加 ・協力 ・自己の役割 ・自己肯定感 ・自己コントロール	快・不快がわかる	教師や友達の顔や名前がわかる・様子を見る（小集団に参加）	友達に関心を持ち、関わったり遊んだりする	周りの人と一緒に楽しく活動する、仲良くする	一緒に活動することで自分や友達の良さに気づく	友達と協力していろいろな活動に取り組む	さまざまな人と協力して、取り組む	相手の気持ちや立場を考えながら活動に取り組む	集団の中で周りの人と協力し、役割や責任を果たす	
情報活用能力	将来設計能力 課題対応能力	<b>たのしむ力</b> ・楽しみ、生きがい ・興味、関心 ・自己選択 ・趣味の拡大 ・余暇活用	自分の好きなもの好きなことに気づく	教師や身近な人とのやりとりを楽しむ	遊びの中で自分の好きなこと、したいことを選ぶ	自分の好きな活動を繰り返し楽しむ ・一人で ・みんなで ・集団で	自分で選びながらいろいろな活動に取り組む	いろいろな場所で様々な活動を楽しむ	家族や友達と余暇活動を楽しむ		生きがいややりがいを感じ、今や将来の生活を考えながら、余暇を楽しむ ・一人で ・仲間と ・家族や友人と	
		<b>社会生活力</b> ・決まり、ルール、マナー ・集団活動 ・状況把握、役割把握 ・金銭の理解 ・社会の仕組みの理解	生活の中の決まりや簡単な約束を意識する	・生活の中の決まりや約束を守る ・支援を受けながら「ありがとう」「ごめんなさい」を言うことができる		・自分から集団活動に参加する ・出会った人に自分からあいさつをすることができる	集団や社会でのルールを守り、場に応じた行動ができる ・金銭の扱い・理解 ・公共施設 ・公共交通機関 ・交通ルール		社会の仕組みを理解し、役割や目的に応じて行動することができる ・道具の活用 ・公共サービスの利用 ・金銭管理 ・消費生活の理解 ・社会常識 ・サービス利用 ・慣習の理解			
意思決定能力		<b>かなえる力</b> ・集中、意欲 ・目標設定 ・見通し ・計画、実行 ・情報収集、活用 ・自己選択、自己評価 ・課題解決	身近な人や物に興味関心をもつ	やりたいことを選んでその活動に取り組む ・意欲	しなければならぬこと（係活動・学習・役割）に教師と一緒に取り組むことができる	活動に見通しをもって取り組むことができる	・活動やスケジュールを理解し、予定どおり行動できる ・状況に応じたものを選ぶことができる	・自分で目標を設定し、意識して取り組むことができる ・頑張ったことを言うことができる	やりたい活動や目標のために支援を受けながら計画し、実行する経験をする	・自分でスケジュールをたてたり、前回の反省をして目標を設定したりしながら取り組むことができる ・客観的に肯定的に自己を評価する		やりがい・いきがいをを見つけ、自分の将来に夢や目標をもって努力する

将来の豊かな生活（自分らしく自立と社会参加を実現する）

※1 = 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（平成14年）

※2 = 中央教育審議会答申（平成23年1月）

※3 = 本校独自のカテゴリ分け

## 菊池支援学校 教育課程一覧表（中学部）

3つの柱	育てたい資質・能力	教科・領域等	内容	指導の形態	単元・題材など
知識・技能	健康維持	規則正しい生活	職業家庭 ・家庭生活に必要な衣服とその着方、食事や調理、住まいや暮らし方などに関する基礎的な知識と技能を身につける。	教科別 生単 日生	家庭に関する基礎的な事項（衣食住） 「宿泊学習」 全般
		適切な運動	保健体育 ・体づくり運動、簡単なスポーツ、ダンスなどの運動をする。	教科別 生単	体づくり運動、器械運動、球技、陸上競技など 「菊リンピック」
		体力	保健体育 ・体づくり運動、簡単なスポーツ、ダンスなどの運動をする。	教科別	体づくり運動、器械運動、球技、陸上競技など
		衣服の調整	職業家庭 ・家庭生活に必要な衣服とその着方、食事や調理、住まいや暮らし方などに関する基礎的な知識と技能を身につける。	教科別 日生	家庭に関する基礎的な事項（衣食住） 着替え等
		心身・病気の理解	保健体育 ・自分の発育・発達に関心をもったり、健康・安全に関する初歩的な事柄を理解したりする。	生単 教科別	「防災」 自分自身に関すること
		自己管理	保健体育 ・自分の発育・発達に関心をもったり、健康・安全に関する初歩的な事柄を理解したりする。	教科別	自分自身に関すること
		ストレスへの対応	保健体育 ・自分の発育・発達に関心をもったり、健康・安全に関する初歩的な事柄を理解したりする。	教科別	自分自身に関すること
	日常生活	基本的動作（姿勢・移動・身体能力・作業能力）	保健体育 職業家庭 総合 ・体づくり運動、簡単なスポーツ、ダンスなどの運動をする。 ・道具や機械、材料の扱い方などが分かり、安全や衛生に気をつけながら作業や実習をする。	教科別 作業 —	体づくり運動、器械運動、球技、陸上競技など 製品作りなど 「進路学習」
		身辺自立	職業家庭 ・家庭生活に必要な衣服とその着方、食事や調理、住まいや暮らし方などに関する基礎的な知識と技能を身につける。	教科別 日生 生単	家庭に関する基礎的な事項（衣食住） 着替え、排泄など 「宿泊学習」
		基本的な生活習慣（食事・清潔・衣服の着脱・片付け・掃除等）	職業家庭 ・家庭生活に必要な衣服とその着方、食事や調理、住まいや暮らし方などに関する基礎的な知識と技能を身につける。	教科別 生単 日生	家庭に関する基礎的な事項（衣食住） 「調理」「防災」「タイムスリップ②」 「掃除」
		情報収集	職業家庭 ・職業生活や家庭生活で使われるコンピュータ等の情報機器の初歩的な扱いに慣れる。	生単	「アンケート壁新聞」「タイムスリップ①②」 「修学旅行」等
		金銭の理解	数学 ・金銭や時計・暦などの使い方に慣れる。	教科別 生単	「お金の学習」 「調理」「他国文化③」
	コミュニケーション	文字（読み書き）	国語 ・簡単な手紙や日記などの内容を順序立てて書く。	教科別 生単 日生	ひらがな、漢字、記述の学習など 「卒業に向けて」「施設の利用（郵）」 「アンケート壁新聞」「修学旅行」 帰りの会での発表
		挨拶・返事・会話	国語 ・話のおよその内容を聞き取る  ・見聞きしたことや経験したこと、自分の意見などを相手に分かるように話す。	生単  生単 作業 日生	「新しい生活」「進級に向けて」「施設の利用（図）」 「牛乳の流通」 「新しい生活」「学年交流」「卒業を祝おう」 全般 朝の会、帰りの会等
場に応じた言葉使い		職業家庭 総合 ・職業に就くためには、基礎的な知識と技能が必要であることがわかる。 —	作業 —	製品作り、販売活動 「進路学習」	
自己理解		総合 —	—	「進路学習」	

					生単	「新しい生活」「進級に向けて」	
		他者理解	道徳 総合	・ B 主として人との関わりに関すること —	生単 —	「友達を作ろう」 「地域交流」「他校交流」	
		集団参加	社会  道徳 総合	・ 集団生活の中での役割を理解し、自分の意見を述べたり、相手の立場を考えたりして、互いに協力し合う。  ・ 主として集団や社会とのかかわりに関すること —	生単  作業 生単 —	「新しい生活」「学年交流」 「宿泊学習」「防災」 全般 「防災」 「進路学習」	
		自己の役割	社会 職業家庭 総合	・ 集団生活の中での役割を理解し、自分の意見を述べたり、相手の立場を考えたりして、互いに協力し合う。 ・ 自分の役割を理解し、他の者と協力して作業や実習をする。 —	生単 作業 —	「新しい生活」 製品作り、販売活動など 「進路学習」	
		決まり、ルール、マナー	社会  保健体育	・ 集団生活の中での役割を理解し、自分の意見を述べたり、相手の立場を考えたりして、互いに協力し合う。 ・ 日常生活に関係の深い公共施設や公共物などの働きが分かり、それらを利用する。  ・ きまりや簡単なスポーツのルールなどを守り、友達と協力して安全に運動する。	生単 生単  生単	「新しい生活」 「友達を作ろう」 「宿泊学習」「修学旅行」 「施設の利用」 「進級に向けて」	
		社会の仕組みの理解	社会	・ 自分が住む地域を中心に、我が国のいろいろな地域の様子や社会の移り変わりに関心を持つ。  ・ 日常生活で経験する社会の出来事や情報メディアなどに関心を持ち、生産、消費などの経済活動に関する初歩的な事柄を理解する。 ・ 日常生活に関係の深い公共施設や公共物などの働きが分かり、それらを利用する。 ・ 外国の様子や世界の出来事などに興味や関心を持つ。	生単  生単 生単 生単	「熊本を知る」「修学旅行」 「タイムスリップ②」 「校外学習～牛乳の流通～」 「施設の利用」 「他国文化①②③」	
		生活に必要な基礎知識の獲得（防災、自然、人体、身近な機械操作など）	理科	・ 身近な生物の特徴、その成長及び活動の様子に関心を持つ。 ・ 自然の事物・現象についての興味を広げ、日常生活との関係を図る。 ・ 人の体の主なつくりや働きに関心をもつ。  ・ 日常に関係の深い事物や機械・器具の仕組みと扱いについての初歩的な知識を持つ。	生単  教科別 生単	「作物の栽培」 「防災」 「防災」 自分自身に関すること 「防災」	
		思考力・判断力・表現力等	計画・設計	見通し	—	—	作業
状況把握	—			—	作業	製品作り、販売会	
自己選択・決定	総合			—	—	—	「エンジョイタイム」
計画・実行	—			—	生単	「アンケート壁新聞」	
課題解決	課題発見		— 総合	— —	生単 —	「アンケート壁新聞」 「進路学習」	
	情報活用		—	—	生単	「アンケート壁新聞」	
	考察		数学	・ 図形の特徴や図表の内容を理解し、作成する。	生単	「アンケート壁新聞」	
	表現		美術	・ 経験や想像をもとに、計画を立てて、絵をかいたり、作品を作ったり、それらを飾ったりする。	教科別 生単	絵手紙、モダンテクニックなど 「卒業を祝おう」	

学びに向かう力・人間性等	共生	他者への尊重・思いやり	道徳	・ B 主として人との関わりに関すること ・ C 主として集団や社会との関わりに関すること	生単 生単	「友達を作ろう」 「他国文化」
		道徳的心情・判断力	道徳	・ D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること	生単	「校外学習～牛乳の流通～」
		協力・協働	道徳	・ C 主として集団や社会との関わりに関すること	生単	「菊リンピック」 「宿泊学習」「修学旅行」
		自己肯定感	道徳(総合)	・ A 主として自分自身に関すること	—	「進路学習」 その他活動全般において
	自己実現	興味・関心	—	—	総合	「エンジョイタイム」
		集中・意欲	—	—	作業等	全般 その他活動全般において
		目標設定	職業家庭	・ 自分の役割を理解し、他の者と協力して作業や実習をする。	作業	自己評価
		自己評価	職業家庭	・ 自分の役割を理解し、他の者と協力して作業や実習をする。	作業	自己評価
	楽しむ	楽しみ・生きがい	—	—	総合	「エンジョイタイム」 「進路学習」
		余暇の広がり	総合 職業家庭	— ・ 家庭生活における余暇の過ごし方がわかる。	— 生単	「エンジョイタイム」 「タイムスリップ①」

学部	学部	学年	1～2年	グループ	B
題材の目標 【育てたい力】 挨拶・返事・会 話 文字（読み書き）	知識及び技 能	取り扱う指導内容	小3ア（エ）		
		・様子や状況を表す言葉を知り、意味による語句のまとまりがあることに気付くことができる。			
	思考力・判断 力・表現力等	取り扱う指導内容	A小3ア		
・絵本の読み聞かせを通して、物の名称や登場人物の様子を聞き取ることができる。					
学びに向か う力、人間性 等	小3ウ	・読み聞かせを通して、図書に親しみ、自分の考えを発表することができる。			
題材設定の 理由 【児童生徒の実態等】	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達や教師と言葉でやりとりができるが、語彙力に乏しく、相手とうまくコミュニケーションをとることが難しい。また、言葉への関心も十分に育っていない。</li> <li>・本題材は、読み聞かせや言葉ゲーム、言葉一覧表作りを通して、言葉への関心を高め、語彙力を増やし、学ぶ楽しさも味わうことができる。</li> </ul>				
必要となる 学習活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・読み聞かせをきき、出てくる言葉を知る</li> <li>・言葉ゲームをする（しりとり等）</li> <li>・言葉一覧表を作る</li> <li>・単語や言葉の視写</li> </ul>				
備考【使用教科書・教材等】	読み聞かせ本、自作ワークシート				

## 題材について 題材名「物や様子を表す言葉」（全7時）

### 【指導計画】

時	実施日	主な指導内容
1	9/6（木）	いろいろな言葉を知ろう①（物の名称）
2	9/7（金）	いろいろな言葉を知ろう②（物の名称）
3	9/11（火）	いろいろな言葉を知ろう③（反対ことば）
4	9/14（金）	いろいろな言葉を知ろう④（様子をあらわす言葉）
5	9/18（火）	言葉のまとまりを知ろう
6	9/25（火）	言葉一覧表をつくろう
7	9/28（金）	しりとり大会

### 【評価規準】

知識及び技能	様子や状況を表す言葉を知り、語句のまとまりに分けている。
思考力・判断 力・表現力等	A C：物の名称や登場人物の様子を発表したり、書いたりしている。
態度	興味をもって見たり聞いたりし、自分の考えを発表している。

## 個人評価シート（中学部 B1 グループ「物や様子を表す言葉」）記入日：H30.10.4

氏 名		K (2-1)		評価 (◎○△)
学習状況の評価	【観点別の評価】	知・技	様子や状況を表す言葉を知り、語句のまとまりに分けている。	◎
		思 判	A物の名称や登場人物の様子を発表したり、書いたりしている。	◎
			B	
	表	C物の名称や登場人物の様子を発表したり、書いたりしている。	○	
	態度	興味をもって見たり聞いたりし、自分の考えを発表している。	◎	
	【個人内評価】 ・児童・生徒の良かった点 ・可能性（芽生え） ・進歩の状況	語句のまとまりへの気付きについては、「気持ちの言葉」との発言があり、しりとりゲームでも「気持ちの言葉」を言うなどできていた。		

氏 名		S (2-1)		評価 (◎○△)
学習状況の評価	【観点別の評価】	知・技	様子や状況を表す言葉を知り、語句のまとまりに分けている。	○
		思 判	A物の名称や登場人物の様子を発表したり、書いたりしている。	○
			B	
	表	C物の名称や登場人物の様子を発表したり、書いたりしている。	◎	
	態度	興味をもって見たり聞いたりし、自分の考えを発表している。	◎	
	【個人内評価】 ・児童・生徒の良かった点 ・可能性（芽生え） ・進歩の状況	教師の話や発問を良く聞き、自分の考えを積極的に発表していた。語句のまとまりについての気付きは、もう一歩進めたい。		

氏 名		T (2-1)		評価 (◎○△)
学習状況の評価	【観点別の評価】	知・技	様子や状況を表す言葉を知り、語句のまとまりに分けている。	○
		思 判	A物の名称や登場人物の様子を発表したり、書いたりしている。	○
			B	
	表	C物の名称や登場人物の様子を発表したり、書いたりしている。	◎	
	態度	興味をもって見たり聞いたりし、自分の考えを発表している。	◎	
	【個人内評価】 ・児童・生徒の良かった点 ・可能性（芽生え） ・進歩の状況	教師の話や発問を良く聞き、自分の考えを積極的に発表していた。語句のまとまりについての気付きは、もう一歩進めたい。欠席で参加できていない授業もいくつかある。		

## 授業評価シート（題材のまとめ）

◆教科名：国語（ 中学部B グループ1班 ）

◆題材名「 物や様子を表す言葉 」

◆授業の評価

授業期間：9/6 ～ 9/28

評価実施日：10/4

評 価	
<b>【目標の妥当性】</b> ・ 題材の目標 ・ 本時の目標 ・ めあて	・ 実態に即した内容だった。 ・ 生徒の実態から、絵本を活用したことは効果的だった。 ・ 絵本の読み聞かせは、生徒の興味関心が高く、毎時間行うことで、絵本の内容の気づきなどを発言する回数が増えてきた。 （目標設定について） 設定が高かった ・ <b>妥当</b> ・ 設定が低かった
<b>【授業の進め方】</b> （主体的・対話的で深い学びの実現）  ①つかむ・見通す ②さぐる ③深める ④まとめる	① ・ 絵本の読み聞かせは、生徒をもち、真剣に聞く様子が見られた。 ・ 絵本の内容や本時のめあてを確認することで、生徒が授業の見通しをもつことができた。  ② ・ 絵本の内容や挿絵などを活用することで、物の名前、様子や気持ちを表す言葉などに気付きやすくなった。  ③ ・ しりとりゲームや反対動作、一覧表の作成など、書いたり、動作をしたりする中で、生徒に考えやすい工夫をした。  ④ ・ 授業の中で活用した言葉カードや絵カード、ワークシートを整理しながら、学習の振り返りを行うことができた。
<b>【学習環境の設定】</b>	〈場の設定〉  〈教材・教具〉 ・ プロジェクターと板書の両方を活用することで、生徒の考えを引き出したり、振り返りをしやすくしたりした。 ・ 読み聞かせで、絵本をプロジェクターで拡大することで、絵から物語の内容、感情などを読み取りやすくした。
<b>【教師のかかわり方】</b>	・ 生徒の発言は拾いながら、発言しやすい環境をつくったり、発言できない生徒に対しては、内容の理解状況を確認しながら、声かけなど必要な支援を行ったりした。

## ◆題材の振り返り

・ 指導内容を物の名称や反対言葉、様子や気持ちを表す言葉と語句のまとめり毎に授業を展開し、単元の途中で学習した内容をまとめた。最後に学習した内容を活用する場面を設定することで、生徒の理解状況を把握することができた。 ・ しりとりで始まり、しりとりで終わることで、生徒の関心を高めるとともに、生徒の語彙の増えや活用の様子などを見ることができた。
--

令和2年度 個別の指導計画 (高学部) ○期

学年	○年	組	○組	氏名	○○	○○
1年間の目標 (育てたい力)						
<ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> <li>・</li> <li>・</li> <li>・</li> </ul>						
国語	目標	アイウ ○学部□段階 【育てたい力】 ・				
	評価	・				
社会	目標	アイウ ○学部□段階 【育てたい力】 ・				
	評価					
数学	目標	(1) (2) (3) ○学部 【育てたい力】 ・				
	評価					
理科	目標	アイウ 生活科小学部3段階				
	評価					
音楽	目標	アイウ ○学部□段階 【育てたい力】 ・				
	評価					

「社会」や「理科」、「職業・家庭」は、生徒の実態に応じて、小学部「生活科」の段階目標を記載してもよい。その際、すべての教科で目標が同じになってもよい。  
 ただし、各教科と関連する内容の整理をしておく。  
 社会 = イ安全、力役割、キ手伝い・仕事、ケきまり  
           コ社会の仕組みと公共施設  
 理科 = サ生命・自然、シものの仕組みと働き  
 職業・家庭 = ア基本的な生活習慣、ウ日課・予定  
                   エ遊び、オ人との関わり、キ手伝い・仕事  
                   ク金銭の取り扱い  
 (※重複する内容もありますが、上記を参考に、各自内容を整理された上で、育てたい力の設定を行ってください。)

「理科」や「社会」など、「生活」の段階を選択する場合、教科はそのまま。選択した教科と学部・段階を記入する。  
 例) 左欄「社会」  
       目標には「生活科 小学部3段階」

「生活科」の段階を選択しても、教科はそのまま。

美術	目標	ア イ ウ ○学部□段階 ----- 【育てたい力】 .
	評価	
保健体育	目標	ア イ ウ ○学部□段階 ----- 【育てたい力】 .
	評価	
職業	目標	ア イ ウ ○学部□段階 ----- 【育てたい力】 .
	評価	
家庭	目標	ア イ ウ ○学部□段階 ----- 【育てたい力】 .
	評価	
外国語	目標	ア イ ウ ○学部□段階 ----- 【育てたい力】 .
	評価	
情報	目標	ア イ ウ ○学部□段階 ----- 【育てたい力】 .
	評価	

道徳	目標	・
	評価	<p>1年生は、「特別の教科 道徳」 2・3年生は、「道徳」と表記する。</p>

自立活動	目標	・
	評価	・

特別活動	目標	・学級活動や学校行事などの集団活動を通して、自主的に取り組んだり、友達と協力したりする態度を育てる。
	評価	

探究の時間 総合的な	目標	・課題解決や探究活動を通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的、協同的に取り組む態度を育てる。
	評価	

1・2年生は、「総合的な探究の時間」  
3年生は、「総合的な学習の時間」と表記する。

## 中学部 B グループ 1 班 教科別の指導「国語」 学習指導略案（4/7）

日 時：令和2年9月14日（金）

9時45分～10時分

場 所：中学部2年2組教室

指導者：〇〇 〇〇 (T1)、他3名

1 題材名 言葉について学習しよう ～様子を表す言葉～

2 本時について

(1) 本時の目標

- ・「様子を表す言葉」を考え、知ることができる。

(2) 展開

過程	時刻	生徒の学習活動	指導内容及び指導・支援上の留意点	準備物等
つかむ・見通す	10:00	1 あいさつをする。 2 読み聞かせ「おそうじ番長」を聞く	・姿勢や視線に注意しながら、授業の始まりを意識できるように、教師も一緒に元気にあいさつをする。 ・読む際には、物語の内容を聞き取れるように、ゆっくり読んだり声色を変えたり、適宜間をとったりするなど読み方を工夫し、生徒が考える時間をもつことができるようにする。	読み聞かせ本 「おそうじ番長」
	10:02	3 本時のめあてを知る。		めあてカード
めあて「様子を表す言葉を知ろう」				
さぐる	10:03	4 登場人物の様子について考える。 (1) 教師の読み聞かせや登場人物のイラストを見て「表情に合う気持ちの言葉」を考え、発表する。	・一人で静かに考える時間を設けたあと、友達の見方や考えを聞く時間をとるようにする。 ・あらかじめ準備しておいた言葉カードを応用紙に貼っていき、言葉を確認できるようにする。	読み聞かせ本 タイムタイマー 言葉カード 応用紙
	10:05	5 表情のイラストカードを見て、「気持ちの言葉」考え、発表する。	・「楽しい」「嬉しい」「悲しい」「こわい」「苦しい」「いたい」「面白い」「つまらない」「さびしい」の表情のイラストカードを準備しておく。 ・分かりにくい時は、場面や状況の例を説明する。	イラスト 言葉カード
まとめる	10:12	6 学習したことを振り返る。 (1) 学習した言葉をワークシートに記入する。	・黒板に掲示された言葉を参考にして、学習したことを振り返ることができるようにする。 ・生徒の実態に応じたワークシート（枠の大きさ等）を用意する。	ワークシート
	10:40	7 終わりのあいさつをする。	・次時の予告をしたあと、はじめのあいさつをした生徒に号令をかけるよう促す。	
まとめ「様子を表す言葉を知ることによって言葉を増やせ、自分の伝えたいことを上手に話せるようになる」				

高一小3段階 (集団)  
Dデータの活用

左ページ = 「学習指導要領と単元指導計画のつながり (授業設定の根拠)」

単元名「ランキングを調べよう」

実施学部一指導要領の段階 (指導形態)  
(小低,小高,中,高) 【領域名】

★指導要領を基に、資質・能力の3つの柱ごとに本単元について目標を立てる。  
・生徒の目標「～ができる」等  
※「～を養う」等は教員の目標なので×

■単元目標

- ・物の得票数を簡単な図に表して整理することができる。【知・技】
- ・整理した図をもとに、比較をしてランキングを発表することができる。【思・判・表】
- ・数量の違いに関心を持ち、自ら学習に取り組むことができる。【学・人】

■本単元に関連する学習指導要領の段階・内容

小学部3段階 Dデータの活用

【知識・技能】

- ・ものともものとの対応や物の個数について、簡単な絵や図に表して整理したり、それらを読んだりすること。
- ・身の回りにあるデータで簡単な記号に置き換えて表し、比較して読み取ること。

【思考力・判断力・表現力】

- ・個数の把握や比較のために簡単な絵や図、記号に置き換えて簡潔に表現すること。

・目標ではなく「内容」  
・学習指導要領から抜粋  
(この単元に関わる内容のみでよい)

右 (教材ページ) で使用する。

大まかな計画。時数は理想の数を記入。(緻密でなくてOK)

	学習内容/学習活動	時数
①	2つの物の得票数をグラフで整理して、数量を「～より多い」「～より少ない」で比較する。	2
②	3つの物の得票数をグラフで整理して、数量を比較し、順位をつけていく。	2
③	自分の好きなテーマで得票数を調べて、グラフで整理する。 整理したグラフをもとに、数量を比較し、順位をつけて発表する。	3

・学習のねらいではなく、「授業づくり・授業改善の上で教員が意識する視点」  
・3つの視点【主体的な学び】【対話的な学び】【深い学び】を意識して記入  
※上記の3つを網羅しなくてもよい

主体的

■主体的・対話的で深い学びになるための工夫点

- ・生徒が活動の手順を理解しやすいように、具体物操作等の活動を取り入れた。
- ・単元の終盤には、生徒が好きなランキングを他者にインタビューしながらデータを集める活動を取り入れた。

対話的

■評価の観点

・目標と対応した評価を記入  
・本単元での評価。個人的な評価をする場合は、この評価をベースに、より個に応じた記述となる。

	評価項目	評価
知 技	・1対1対応でグラフを作ることができる。	
	・完成したグラフを比較し、「～が多い」、「～が少ない」が分かる。	
思 判 表	・グラフの比較から、物の順位を判断できる。	
	・調査した数字をもとに、グラフを作成することができる。	
主	・グラフ作成の際に、自ら学習に取り組むことができる。	

※評価の段階は、○ (一人でできた)、△ (支援を受けてできた)、× (できなかった) の3段階とする。

ここの「主」は…【学びに向かう力・人間性】を「①主体的に学習に取り組む態度」「②感性、思いやりなど」に分けて考え、①の評価をする。②は観点別の評価を行わない。

右ページ=「左ページの計画や視点を、教材や展開を通して具体化するなら」

### ■教材/授業の流れの具体例

#### 【ホワイトボードとマグネットの活用】



- ・枠は2～3つ
- ・対象段階を意識して執筆する  
(広がりすぎて前後段階の内容が多くなることは避ける)

#### 指導計画①

- 1: 物のイラストを生徒に提示し、好きな物のイラストを1つ選んで枠にマグネットを貼る。
- 2: 1人ずつ前に出てきて、好きな物のイラストを1つ選んで枠にマグネットを貼る。
- 3: 全生徒が選んだ後に、机上の学習(プリント教材)に進む。

- ・左ページ(■指導計画)の番号を記入(指導計画の一部だけでもOK)
- ※この記入例では指導計画の①のみ

教材の使用・授業展開の手順を記入する。

#### ☆ここがポイント

- ・言語表出が難しい生徒でも行うことで、どれに何票入ったかが残ることで、次の学習に取り組みやすくなる。

#### 【プリント教材の活用】



- ・教材の写真や、授業の様子
- ・同じ教材の写真でも、1枚目と2枚目で異なった使い方の写真を載せることも可
- ・教材を使用している場面(児童生徒の後ろ姿等)の写真も可

#### 指導計画①で使用

- 1: ホワイトボードに貼ってあるマグネットの票数を数えながら、四角のマス目を塗っていく。
- 2: 塗り終わったら、グラフを見ながら「～が多い」「～が

- ・手順で書けないポイントを記入する。下記の視点を参考

- 教材そのものの工夫
  - ・色や明るさ
  - ・形状や素材
  - ・教材の具体度
  - 等
- 教材を使う際の工夫
  - ・言葉の支援
  - ・発問の工夫
  - ・効果的な提示法
  - 等
- 障害特性への対応
  - ・興味
  - ・見えやすさ
  - ・言語表出
  - 等
- 前後のステップや他段階とのつながり
  - ・「つまずいたら〇〇を提示することで…」
  - ・「次の□□につながってゆく…」
  - 等

#### ☆ここがポイント

...

#### 【ブロックの活用】



#### 指導計画①で使用

- ・生徒の実態によっては、ブロックを使用して、1対1対応を丁寧に行いながら、グラフを完成させていく。

#### ☆ここがポイント

- ・ブロックを並べやすいように溝があり、背面の色をかえることで、視覚的に比較がしやすいのが工夫点。
- ・ブロックを置く際に、「1・・・2・・・」と言葉かけをしながら取り組めるとよい。

■単元目標

- ・アンケートの内容を正しく集計し、グラフなどで表すことができる。【知・技】
- ・集計結果を自分の考え方で考察し、その内容を発表することができる。【思・判・表】
- ・データをグラフなどで表す際に、学習してきた様々な方法を活用することができる。【学・人】

■本単元に関連する学習指導要領の内容・段階

高等部1段階 Dデータの活用

【知識・技能】

- ・数量の関係を割合で捉え、円グラフや帯グラフで表したり、読みだりすること。

【思考力・判断力・表現力】

- ・目的に応じてデータを集めて分類整理し、データの特徴や傾向に着目し、問題を解決するために適切なグラフを選択して読み取り、その結論について多面的に捉え考察すること。

■指導計画

	学習内容／学習活動	時数
①	先生方に聞いてみたい質問を出し合い、アンケートの内容について話し合う。	1
②	アンケート用紙を作成し、配布する。	2
③	数名ずつの班に分かれてアンケートの回答を集計し表計算ソフトに入力する。	2
④	集計結果をグラフなどで表し、データについて考察する。	2
⑤	グラフと考察した内容を文書作成ソフトで文書にまとめて、掲示する。	2

■主体的・対話的で深い学びになるための工夫点

- ・興味・関心を引き出しやすいように身近な教員を対象としたアンケートにした。
- ・アンケートの内容は生徒同士の話し合い活動によって決定することとした。
- ・データの集計やグラフの作成及び考察は少人数の班に分かれ協力して進めるようにした。

■評価の観点

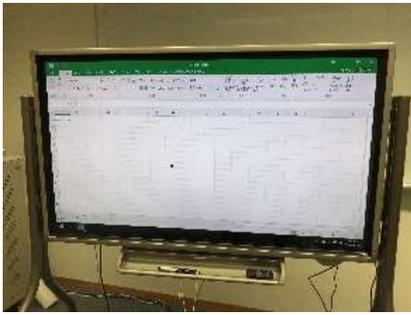
	評価項目	評価
知 技	データを正しく集計することができる。	
	集計結果を内容に応じて適切を選択し、表すことができる。	
思 判 表	グラフ化したデータがどういう傾向にあるのか、生徒同士で考察できる。	
	考察した内容を、文書作成ソフトを活用して表現することができる。	
主	過去に学んできたことを自ら活用して計算方法やグラフの種類を使い分けられる。	

※評価の段階は、○（一人でできた）、△（支援を受けてできた）、×（できなかった）の3段階とする。

## ■教材/授業の流れの具体例

高等部段階等での、「授業の流れ」を具体的に示した計画例

【表計算ソフトの入力からグラフ作成までの流れの手順の提示の工夫】



【教材の使い方】

指導計画③④

- 1：アンケート結果の集計の仕方やグラフ化のやり方はプレゼンテーションソフトを用いて説明する。
- 2：続いて教員が実際に実演しながら手順を説明することで視覚的にわかりやすくする。

- ・知識・技能に関するポイント
- ・思・判・表のみならず知・技に関わる点も明記できると良い

### ☆ここがポイント

- ・グラフ作成の手順を電子黒板で実演しながら説明することで板書やプリントでの説明よりもわかりやすい。また、大きな集団でも一斉に指導することができる。
- ・全員で画面を共有しながら活動できるので生徒の待ち時間を最小限にすることができる。

【生徒が学習でつまずいた時の工夫】



【教材の使い方】

指導計画③④

- ・データの入力やグラフ作成の手順を生徒が忘れてしまった場合のために手順表を各自の手元に提示しておく。

- ・プリントの写真も可
- ・記述内容を見えるようにしたい場合は枠を広げてよい

### ☆ここがポイント

- ・学習につまずいた時に『いつでも』過去の学習を振り返ることができるようにし、『自分の力で』課題を解決する経験を積み重ねられるようにする。

【少人数の班ごとによる作業】



指導計画

- ① アンケートの内容に関する話し合い活動。
- ② アンケートの様式の作成。
- ③ 読み上げ役と入力役など、役割を分担した活動。
- ④ 仲間同士意見を出し合い、データに関する考察を行う。
- ⑤ まとめた内容を文書にする際のデザインの話し合い。  
できたがった文書の配布作業。

- ・授業の流れや、指導形態・集団の工夫も可
- ・①～⑤が左ページ■指導計画と対応している

### ☆ここがポイント

- ・仲間同士で苦手な部分を補い合うことができる。
- ・常に話し合いながら作業することで多面的な考え方を導き出せる。

※ 教育内容		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
		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	
		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						
特別の教科 道徳									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
外国語活動		※※ 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						週時数計	週時数計 25~29

※ 特に必要がある場合、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間は、目標・内容の一部または全部を自立活動に替えることができる。

※※ 設けないことができる



## 教育課程および/ないし訓練課程に関する情報収集 サポートツール

学校年度 20 / 20

### 基本情報

児童生徒の氏名: .....  
 住所: .....  
 市区町村: .....  
 電話番号: .....  
 メールアドレス: .....  
 郵便番号: .....  
 生年月日: ..... / ..... / 20.....  
 教育チーム会議日: ..... / ..... / 20.....

### 初回調査



法的代理人の連絡先	
両親	他の法的責任者
<input type="checkbox"/> Mrs. / <input type="checkbox"/> M.: 氏名 住所: ..... 〒: ..... 市区町村: ..... 電話: ..... メール: .....	<input type="checkbox"/> Mrs. / <input type="checkbox"/> M.: 氏名 住所: ..... 〒: ..... 市区町村: ..... 電話: ..... メール: .....

### 就学に関する特記事項

担当連絡担当教員の氏名と連絡先: .....  
 電話番号: ..... メールアドレス: .....  
 担当の学校施設: .....  
 住所: .....  
 市区町村: .....  
 郵便番号: .....

教育課程	就学状況
学年	



### 現在の就学条件 (援助、特別支援、設備、バリアフリーなど)

作成された計画  
 PAI  
 PPRE  PAP  
 教育的措置  
 その他か

PAI: 個別受入計画, PPRE: 教育個別プログラム, PAP: 個別支援計画  
 コメント、詳細

付き添いとケア  
 RASED  
 SAPAD  
 CNEC  
 医療ケア  
 CAMPS  CMP  CMPP  
 EIMS  
 SESSAD  
 民間のケア  
 その他か

RASED: 困難な状況の児童特別支援網, SAPAD: 在宅教育支援サービス, CNEC: 国立遠隔教育センター、  
 CAMPS: 早期医療福祉行動センター, CMP: 精神医療センター, CMPP: 精神医療教育センター、  
 EIMS: 医療福祉施設, SESSAD: 在宅特別ケア教育サービス

設備の条件  
 教育支援と適合  
 コミュニケーションツール  
 電子機器とオーディオ機器  
 聴覚障害用ツール  
 視覚障害用ツール  
 設備と小型ツール  
 移動手段  
 その他か

コメント、詳細

### 就学評価 (必ず記入)

学習の相当学年 (小学校1年、2年・・・) 相当学年が不明な場合は詳述。

.....

- 支援なしに学年の平均的な速さで平均的な内容を獲得できる
- 支援なしに学年の平均に期待される学習に到達できない
- 支援がなければ学年の平均に期待される学習ができる
- 支援があっても学年の平均に期待される学習に到達できない



PREMIERE DEMANDE

NOM DE L'ÉLÈVE:

児童生徒の時間の使い方  
(就学、課外活動、付き添いやケア、場所など)

	午前中	昼	午後
月曜日			
火曜日			
水曜日			
木曜日			
金曜日			
土曜日			

児童生徒の活動観察

活動 (同学年の生徒の自立度合との比較) C/Dにチェックをした際は、着する枠にコメントを記入する	A B C D				注記 欄	枠 1 活動の記録の付けとなっていること	枠 2 支障とコメント (特に支障となっていることと児童が 活動を行うことができる欄を詳述)
	A	B	C	D			
一般的なやるべきこと、他者との関係							
周囲の感覚がわかる							
空想の感覚がわかる							
注意をむける							
記憶する							
安全管理をする							
生活上の決まりを守る							
他人と社会的規範に反しない関係をもつ							
他人との関係において自分の行動を抑制する							
移動する(教室で長時間を待たず(椅子など))							
中に入ったり外に出たりする(学校活動の範囲内で)							
可動性、操作							
公共交通機関を使う							
円滑運動を行う							
排泄をする、トイレを使う							
衣服を着る、脱ぐ							
食事をとる(食べる、飲む)							
衛生管理をする							
刷牙							
洗面で言葉を理解する							
簡単な文を理解する							
非言語メッセージを伴ったり取り取りする							

- A: 想像なく1人で行うことができる。
- B: 部分的に困難はあるが、部分的に手伝ってもらえばできる。
- C: 大部分が困難であるが、大部分を手伝ってもらえばできる(チェックをした場合はコメントが必要)。
- D: てきない(チェックをした場合はコメントが必要)。



PREMIERE DEMANDE NOM DE L'ÉLÈVE:



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・  
情緒障害特別支援学級を中心に



独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

NISE National Institute of Special Needs Education

# 目次

本ガイドブックの活用に当たって	3
-----------------	---

## 第1章 これからの特別支援学級

- ◆ 特別支援学級に対する期待 6
- ◆ 背景にある国際的な潮流 9

## 第2章 特別支援学級における教育課程の編成

- ◆ 特別支援学級の教育課程の基本的な考え方 11
- ◆ 自立活動の個別の指導計画 15
- ◆ 自立活動の個別の指導計画立案の実際 19
- ◆ 実態に応じた教育課程の編成 24
- ◆ 指導の形態 28
- ◆ 教科書 31
- ◆ 教育課程編成の実際 34

## 第3章 特別支援学級における教育課程の実施

- ◆ 通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習 36
- ◆ 通常の学級の学習活動へのアクセス 37

## 第4章 特別支援学級の学級経営を支える

- ◆ 管理職の役割 46
- ◆ 特別支援学級に関わる管理職の一年間 50
- ◆ 教育委員会の役割 54

## 第5章 資料

- ◆ 特別支援学級の制度 56
- ◆ 文献等の紹介 61
- ◆ データの紹介 65

おわりに

# 本ガイドブックの活用に当たって

## 作成の趣旨

共生社会とは、障害のある人も、ない人も、共に積極的に社会へ参加・貢献していくことができる社会のことです。共生社会のもとでは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会の実現が期待されます。教育現場では、この共生社会の実現に向けて、インクルーシブ教育システムの推進が求められています。インクルーシブ教育システムは、全ての子供ができる限り同じ場で学ぶことを目指す取組です。

小・中学校及び義務教育学校（以下、小・中学校等とする）に設置される特別支援学級は、児童生徒の障害の状態等に応じた指導・支援を実施します。そして、インクルーシブ教育システムの推進に当たっては、特別支援学級に在籍する児童生徒に対し、通常の学級で学ぶ児童生徒と交流する機会の設定や、通常の学級で指導される各教科等への学習の参加機会の設定を行います。交流及び共同学習と呼ばれるこの取組は、多くの特別支援学級が実践しています。本書は、インクルーシブ教育システムの推進を図るわが国において、特別支援学級に在籍する児童生徒が、一人一人の教育的ニーズに応じながら、通常の学級の児童生徒と同じ場で共に学ぶ機会を適切に得てほしいという願いから、作成を進めました。

本書の目的は、タイトルに示したとおり、特別支援学級の教育課程編成・実施をガイドすることにあります。このガイドを作成するに当たっては、二つの研究知見を基にしています。一つは、本研究所が平成 26～27 年度に実施した専門研究 A「今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における教育課程に関する実証的研究」です。ここでの特別支援学級の教育課程の編成・実施にかかる研究知見は、「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ー試案ー」として広くご活用いただいているところであり、本書の原型となります。そして、もう一つが、平成 30 年度～令和 2 年度に実施した「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～」です。この中では、平成 29・30 年に告示された学習指導要領の内容を踏まえた教育課程の編成・実施の状況に関する調査や事例研究を取り扱っています。本書と合わせて、ご参照ください。

## 構成と活用方法

第1章は、「これからの特別支援学級」について取り上げます。平成29年告示の小学校及び中学校学習指導要領では、特別支援学級における教育課程編成の基本的な考え方が示されました。本書では、その背景にある国際的な潮流、現在の特別支援学級の状況にも触れながら、わが国の特別支援学級が進むべき方向性を考えていきます。特別支援学級の担任はもちろん、通常の学級の担任とも共有したい内容となっております。

第2章は、「特別支援学級における教育課程の編成」について取り上げます。全ての教職員が理解する必要のある、特別支援学級の教育課程編成の基本的な考え方を説明し、編成の手順をガイドします。合わせて、児童生徒の障害の程度や学級の実態等を考慮し、実態に応じた特別の教育課程の編成の在り方を考えるために、教育課程の見直しに取り組んだ小学校の知的障害特別支援学級の事例を紹介しています。特別支援学級の教育課程を編成する担当はもちろん、特別支援学級を設置する学校の管理職、教育委員会の関係者にとってもご理解いただきたい内容となっております。

第3章は、「特別支援学級における教育課程の実施」について取り上げます。共生社会の実現を目指す上で、特別支援学級の児童生徒に対してどのように交流及び共同学習の機会を設けるか、通常の学級と特別支援学級の教育課程の連続性をどのように考えるか、といったことを、事例を通して考えます。事例は、通常の学級に準ずる教育課程を編成、実施している小・中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級を取り上げています。交流及び共同学習を通して、特別支援学級に在籍する児童生徒の学びの充実を考えるものとなっております。特別支援学級の担任はもちろん、通常の学級の担任にも、ご理解いただきたい内容となっております。

第4章は、「特別支援学級の学級経営を支える」と題しています。特別の教育課程を編成する上では、自立活動の指導を計画するのはもちろん、通常の学級の教育課程のほかに、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示された内容を用いて児童生徒の実態に応じた特別の教育課程の編成を行います。このような一人一人の障害等に応じた教育課程を編成・実施するためには、校内外の様々な支えを必要としています。特別支援学級の担任を支え、指導・支援の充実を図る上で必要な視点について、管理職、教育委員会の指導主事にお届けしたい内容となっております。

第5章は、「資料」です。特別支援学級の教育課程の編成・実施の根拠となる法規、通知をはじめ、参考となる各種文献を紹介します。合わせて、教育課程編成・実施の具体的なヒントとなるように、実践事例で紹介した資料を掲載しています。特別支援学級に関わる皆様が、ここから本編を補完し、さらなる指導・支援の充実につながる情報を得ることを期待しています。

本書は、特別支援学級に関わり、インクルーシブ教育システムの推進を図る方全てにお届けする内容となっています。特別支援学級の教育課程を編成・実施する特別支援学級担任、特別支援学級に在籍する児童生徒の交流及び共同学習で指導に当たられる通常の学級の担任、教科担当、特別支援学級の取組を支える管理職、教育委員会の指導主事、それぞれが本書の内容をもとに、特別支援学級の編成・実施にかかる取組の充実を図ることを期待しています。



# これからの特別支援学級

## 特別支援学級に対する期待

### 社会で豊かな人生を送るための 特別支援学級の教育課程

特別支援学級の児童生徒が、将来生き生きとした社会生活を送るために、学校としてできることは何でしょうか。グローバル化は我々の社会に多様性をもたらし、また、急速な情報化や技術革新は人間生活を質的にも変化させつつあります。そんな社会の中にあって、豊かな人生を送る力を児童生徒が身に付けられるようにするためにはどうしたらよいでしょうか。

このことについては、「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）（中央教育審議会平成 29 年 12 月）」が一つの方向性を示しています。具体的には、学校を変化する社会の中に位置付け、学校教育の中核となる教育課程について、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学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な教育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、といったことを論じています。そして、この考え方は、通常の学級に留まらず、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校とも共有することが必要だとも指摘されています。

では、このような社会的要請に伝えていくために、特別支援学級はどのような取組を必要とするのでしょうか。取組の一つには、教育課程の編成が挙げられます。先の答申では、特別支援学級に在籍する児童生徒の障害の状態等を踏まえた特別の教育課程を編成する必要性を示しています。加えて、編成された教育課程は、小・中学校等の通常の学級、特別支援学校（小・中学部）の教育課程とも連続性を保ったものとするのが期待されています。このような取組は、多様な実態のある特別支援学級の児童生徒においても、その実態に応じながら、学校生活を通して育まれた資質・能力が生活や社会の中で活用されるものになることを目指して行われます。

## 交流及び共同学習の一層の推進

グローバル化など社会の急激な変化の中で、多様な人々が共に生きる社会の実現を目指し、一人一人が、多様性を尊重し、協働して生活していく社会を実現するためには、学校教育の段階で多様な体験を積むことが期待されます。このために、一層の推進が期待されているのが、交流及び共同学習です。交流及び共同学習は、障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動することを意味します。特別支援学級は、小・中学校等に設置されているので、教育課程の位置付けや時間割などの調整により、時間を確保しやすいことから、内容・時間の両面から一層の充実を図ることが期待されています。

もちろん、特別支援学級の児童生徒が通常の学級の教育課程に基づく授業を受ける場合などには、一人一人の教育的ニーズを十分把握し、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す。今や、通常の学級においても、児童生徒の中に障害のある児童生徒が在籍していることを前提に、障害のある児童生徒などの「困難さ」に対し、「指導の工夫の意図」をもって、個に応じた様々な「手立て」を検討することが、通常の学級に関わる担任、教科担当に求められています。特別支援学級の担任の先生は、そのような取組を進める通常の学級の担任、教科担当と協力し、交流及び共同学習においても個別の教育的ニーズに対応した指導・支援が行われることが期待されます。特別支援学級の児童生徒を含め、全ての児童生徒が各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、目標とする学びを得られるようにするとき、下記のような学びを深めている姿が想定されています。

### 学びを深めている姿の例

- 保健体育科において共生の視点に立った関わり方を考えながら、体力の向上に努めている。
- 生活科において身近な人々や社会と接しながら、生活に必要な習慣や技能を身に付けている。
- 音楽科、図画工作科、美術科や芸術科における感じ方や表現の相違や共通性、よさなどの気付きを通じた自己理解や他者理解を深めている。
- 道徳科において正義、公正、差別や偏見のない社会の実現のために、自分を振り返っている。
- 特別活動においてよりよい集団生活や社会の形成のために課題について話し合ったり、意思決定したりしている。

## 個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成、活用

特別支援学級の児童生徒一人一人の教育的ニーズを踏まえた対応は、組織的、計画的に行われる必要があります。個に応じた計画を表すものが、個別の教育支援計画、個別の指導計画です。長期的な視点で児童生徒への教育的支援を行うために作成されるのが、個別の教育支援計画です。自立活動及び各教科等の指導において、個に応じた指導をどのように計画的・系統的に行うかを示すものが個別の指導計画です。先の答申では、特別支援学級に在籍する児童生徒全員に個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成を行う必要性が指摘されました。これを受け、平成 29 年告示の小学校及び中学校学習指導要領では、特別支援学級の児童生徒全員に対し、個別の教育支援計画、個別の指導計画を作成することとされました。ここで作成された計画は、特別支援学級において編成される特別の教育課程による各教科等の指導はもちろん、交流及び共同学習を実施する際の配慮、さらに必要に応じて、保護者や関係機関、教職員の共通理解のもと、転学や進学などその児童生徒の学ぶ場が変更する際に、これらの計画を活用して指導・支援が引き継がれることが重要です。



## 背景にある国際的な潮流

### 障害者の権利に関する条約

「障害者の権利に関する条約」に平成19年9月署名をした我が国は、障害者基本法の改正（平成23年）、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（「障害者差別解消法」）の制定（平成25年）など、国内法の整備を進め、平成26年1月に批准をしました。

本条約では、障害者の人権や基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進するため、障害者の権利を実現するための措置等を規定しています。条約締結により、わが国では、共生社会の実現に向けて、障害者の権利の保障に向けた取組が一層強化されることになります。

#### 【共生社会とは】

これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会のことであり、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会をいいます。

#### 【インクルーシブ教育システムとは】

「障害者の権利に関する条約（第24条）」によれば、「インクルーシブ教育システム（inclusive education system）」とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が「general education system」（一般的な教育制度）から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされています。

教育では、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（平成24年7月、文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会）において、我が国における共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築、そのための特別支援教育の推進、今後の進め方等が示されています。共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があるとしています。

インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据え、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが求められています。小・中学校等における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要とされています。

また、特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものであり、以下の①から③までの考え方にに基づき、特別支援教育を発展させていくことが必要であると示されました。このような形で特別支援教育を推進していくことは、子供一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導及び必要な支援を行うものであり、この観点から教育を進めていくことにより、障害のある子供にも、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子供にも、更には全ての子供にとっても、良い効果をもたらすことができるものと考えられています。

- ①医療、保健、福祉、労働等との連携を強化し、障害のある子供の教育の充実を図ることが重要である。なお、障害があることが周囲から認識されていないものの学習上又は生活上の困難のある子供にも特別支援教育の基本的考え方を適用して教育を行うことは、社会の潜在的能力を引き出すことになると考える。
- ②障害のある子供が、地域社会の中で積極的に活動し、その一員として豊かに生きることができるよう、可能な限り共に学ぶことができるよう配慮することが重要である。
- ③障害者理解を推進することで、障害のある人や子供と共に学び合い、社会の構成員としての基礎を作っていくことが重要である。学校において、これを率先して進めていくことは、インクルーシブな社会の構築につながる。

基本的な方向性は、障害のある子供と障害のない子供が、できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すことにあります。この方向性は、中央教育審議会の答申「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」でも議論され、実現の方策は学習指導要領にも引き継がれています。それぞれの子供が、授業内容がわかり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要とされています。

# 特別支援学級における 教育課程の編成

## 特別支援学級の教育課程の基本的な考え方

### 特別支援学級の位置づけと教育課程

特別支援学級は小・中学校等の学級の一つです。つまり、特別支援学級で編成される教育課程であっても、障害の有無を問わず、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ります。

#### 【教育課程とは】

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教育の内容を総合的に組織した教育計画です。教育課程の編成の基本的な要素には、教育目標の設定、指導内容の組織及び授業時数の配当、といったものが挙げられます。

一方で、特別支援学級は、障害のある児童生徒が在籍する学級です。知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、言語障害者、自閉症・情緒障害者（学校教育法第81条2項）を対象に、少人数で編成された学級となります。このため、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ります。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」と規定されています（学校教育法施行規則第138条）。特別の教育課程を編成する場合、小学校、中学校学習指導要領に基づいて、特別支援学級の担任は、交流先となる通常の学級の担任、担当教師や教務主任と連携・協力して、個々の児童生徒の障害の状態等に応じた効果的な指導を行う必要があります。

## 特別支援学級の「特別の教育課程」

特別支援学級が編成する「特別の教育課程」は、二つの点を踏まえる必要があります。その一つは、自立活動を取り入れることです。自立活動の目標は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に「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、心身の調和的発達の基盤を培う」と示されています。

### 【平成 29 年告示 小学校学習指導要領 第 1 章第 4 の 2 の (1) のイ】

イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。

(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。

(中学校も同様に記載)

もう一つは、児童生徒の学級の実態や障害の程度を考慮した上で、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 節重複障害者等に関する教育課程の取扱いを参考にし、実態に応じた特別の教育課程の編成ができることになっています。

### 【平成 29 年告示 小学校学習指導要領 第 1 章第 4 の 2 の (1) のイ】

(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。

(中学校も同様に記載)

特別の教育課程では、自立活動の指導に加えて、児童生徒の実態に応じるために、次のものを取り扱います。

### 当該学年の教育課程

当該学年の各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動の目標、内容を用いて教育課程を編成します。

### 下学年の教育課程

当該学年の前の学年の各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動の目標、内容に替えて教育課程を編成することができます。

#### 【小学校第4学年で編成された下学年の教育課程の例】



#### 【中学校第3学年で編成された下学年の教育課程の例】



### 小・中学校の各教科を特別支援学校（知的障害）各教科に一部又は全部を替える場合

小・中学校の各教科を特別支援学校（知的障害）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。特別支援学校（知的障害）の各教科の目標は、小学校及び中学校との連続性が考慮されていますが、内容は知的障害のある児童生徒に応じたもので、小学部3段階、中学部2段階に分かれています。

#### 【小学校の場合】

##### 小学校の教育課程



一部又は全部を替える

##### 特別支援学校 （知的障害） 小学部の各教科



※各教科の目標及び内容は3段階に分かれる

必要があれば小学校では、特別支援学校（知的障害）小学部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。中学校では、特別支援学校（知的障害）小学部及び中学部の各教科に替えることができます。

【中学校の場合】

中学校の教育課程



一部又は全部を替える

特別支援学校  
(知的障害)  
中学部の各教科



特別支援学校  
(知的障害)  
小学部の各教科



自立活動を主とする教育課程

重複障害者のうち、児童生徒の障害の状態により特に必要がある場合、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章の第8節「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にし、自立活動を主として指導を行うことがあります。これは、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動の目標及び内容に関する事項の一部に替えるほか、自立活動の指導を行うことができます。

特別支援学級は、小中学校等の学級の一つであり、通常の学級と同様に、第1章総則第1の1の目標を達成するために各教科、道徳科、外国語活動及び特別活動の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱うことが前提となっています。各教科等の目標及び内容を取り扱わなかったり、替えたりすることについては、その後の児童生徒の学習の在り方を大きく左右するため、慎重に検討を進めなければいけません。

## 自立活動の個別の指導計画

### 自立活動の内容

自立活動を取り入れることは、特別支援学級の教育課程の特徴の一つです。自立活動の目標は、個々の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・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的発達のための基盤を培うことにあります。

表2-1 自立活動の内容

区分	項目
1 健康の 保持	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。 (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事。 (3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事。 (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事。 (5) 健康状態の維持・改善に関する事。
2 心理的 な安定	(1) 情緒の安定に関する事。 (2) 状況の理解と変化への対応に関する事。 (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事。
3 人間関係 の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎に関する事。 (2) 他者の意図や感情の理解に関する事。 (3) 自己の理解と行動の調整に関する事。 (4) 集団への参加の基礎に関する事。
4 環境の 把握	(1) 保有する感覚の活用に関する事。 (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事。 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。 (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する事。 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。
5 身体の 動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。 (3) 日常生活に必要な基本動作に関する事。 (4) 身体の移動能力に関する事。 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事。
6 コミュ ニケー ション	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事。 (2) 言語の受容と表出に関する事。 (3) 言語の形成と活用に関する事。 (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事。

自立活動の内容は、「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」及び「コミュニケーション」の6区分です（表2-1）。各区分の下には27の項目が設けられています。自立活動の内容は、各教科のようにその全てを取り扱うものではありません。個々の児童生徒の実態把握に基づき指導すべき課題を抽出し、課題相互の関連を検討した上で指導目標、指導内容を定めて指導します。

## 自立活動の個別の指導計画

自立活動の内容は、個々の児童生徒に設定される具体的な「指導内容」の要素です。そこで、児童生徒一人一人の実態に応じて、より具体的に指導内容を設定するために、自立活動の個別の指導計画を作成します。個別の指導計画の作成に当たっては、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する指導について、一定の専門的な知識や技能が求められます。児童生徒の障害の状態の把握、自信をもって意欲的に取り組む態度の育成を目指した指導、改善・克服のための取組の計画、学習の状況等の評価といったことが取り扱えるよう、専門性を身に付けていくことが必要です。併せて、校内で専門的な知識や技能のある先生に相談したり、特別支援学校等の助言又は援助を活用したりしながら作成を進めることで、より効果的な指導が可能となります。

### 実態把握

児童生徒の障害の状態は、一人一人異なっています。自立活動では、それぞれの障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服することを目標にしているため、必然的に一人一人の指導内容・方法も異なります。そのため、個々の児童生徒について、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの的確な把握が必要となります。

児童生徒の実態として必要となる情報の内容は、多岐にわたります。病気等の有無や状態、生育歴、基本的な生活習慣、人やものとのかかわり、心理的な安定の状態、コミュニケーションの状態、対人関係や社会性の発達、身体機能、視機能、聴覚機能、知的発達や身体発育の状態、興味・関心、障害の理解に関すること、学習上の配慮事項や学力、特別な施設・設備や補助用具（機器を含む）の必要性、進路、家庭や地域の環境、本人・保護者の願いなど、様々なことが考えられます。

把握の方法は、直接的な方法と、間接的な方法があります。直接的な方法には、児童生徒の行動観察、面談を通じたやりとり、諸検査の実施、といった方法があります。これらは、それぞれの方法の特徴を十分に踏まえながら目的に即した方法を用いることが大切です。間接的な方法には、当該学年よりも前の各学年までの個別の指導計画の活用、保護者等からの聞き取り、児童生徒が支援を受けている福祉施設等からの情報収集などがあります。特に、本人・保護者から話を聞く際には、その心情に配慮し共感的な態度で接することが大切です。

## 情報の整理

実態把握から指導目標を設定するまでのプロセスは、自立活動の個別の指導計画の作成上、もっとも重要な点です。集めた情報の整理、統合、明確化を進め、指導目標を絞り込むためには、情報整理の手順を予め明確にしておくことが大切です。

以下は、情報整理の手順につながるいくつかの考え方の例です。

- ある検査法に基づきながら児童生徒の客観的な把握に努めた。検査の解釈の手続きに従って検査結果をまとめてみると、学習上の特徴や課題が整理できた。(演繹的な整理)
- 行動観察を繰り返し、集めたエピソードを整理し、共通する事項として、学習上の特徴や課題が整理できた。(帰納的な整理)
- 児童生徒の情報を、週時程に当てはめて整理した。特定の授業や時間帯において、学習上の特徴や課題が整理できた。(生態学的な整理)

など

## 課題の抽出と課題相互の関連

実態把握から課題を焦点化するまでの流れの中で、児童生徒の「できること」「もう少しでできること」「援助があればできること」「できないこと」などが明らかとなります。これらのうちから、その年度の指導目標の設定に必要な課題に焦点を当て、中心となる課題を選定します。抽出された課題については、課題同士の関連、指導の優先、指導の重点の置き方等について検証していくことが大切です。他の多くの課題と関連している課題や、複数の課題の原因となっている課題を整理することで、中心的な課題の存在に注目しやすくなります。

## 指導目標及び具体的な指導内容の設定

指導すべき課題相互の関連と整理を踏まえ、指導目標及び具体的な指導内容の設定をします。自立活動の指導の効果を高めるためには、学習状況や将来の可能性を見通しながら、段階的に短期の指導目標が達成され、それがやがて長期の指導目標の達成につながるという展望が必要となります。さらに、自立活動の指導に当たっては、設定された指導目標を達成するために、必要な項目を段階的に取り上げることが重要です。加えて、この項目は、自立活動の内容(表2-1参照)の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的な指導内容を設定することになります。

その際、留意する点として、児童生徒が興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わい、自己を肯定的にとらえることができるような指導内容を取り上げることも大切です。そのためには、児童生徒に対して自己選択・自己決定する機会を設ける、児童生徒の良い部分に注目し、

発達が進んでいる側面や本人の得意な力などを更に伸ばすような指導内容とすること、といったことが考えられます。また、自立活動における学習の意味を将来の自立や社会参加に必要な資質・能力との関係において理解し、取り組めるような指導内容を取り上げることにも配慮が必要です。

自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・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ことが求められます。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特性及び心身の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ことが重要です。





## 【課題の抽出】

前の学年の引継ぎ、本人や保護者との面談、アンケートや諸検査の結果などの情報は、「日常生活から」、「授業から」、「諸検査から」、「本人・保護者等との面談から」、といった視点から整理を行いました（図2-2）。

日常生活から	授業から	諸検査から	本人・保護者等との面談から
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ディズニー、ジブリ、くれよんしんちゃん、ダンス、ぬり絵、牛乳、ポテト、納豆ご飯、ヨーグルト、おせんべいを好む。</li> <li>・完食できるようになってきた。</li> <li>・時間内に着替えられるようになってきた。</li> <li>・声をかけることで片づけ、手洗い、歯磨きができる。</li> <li>・思いやしてほしいことを言葉で伝えられるようになってきた。</li> <li>・長距離を歩くことができる。</li> <li>・知らない人（特に男性）、場所に対して消極的な態度となる。</li> <li>・体温調整が難しく、暑さで顔が真っ赤になることがある。</li> <li>・思い通りにならない時泣き叫ぶ。</li> <li>・ごくたまに夜尿がある。</li> <li>・気持ちが乗らないと、集団の活動から遅れることがある。</li> <li>・季節に応じ、サイズの合った洋服の選択に課題がある。</li> </ul>	<b>既習事項・習得状況</b> <b>国</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・簡単な漢字が読める。</li> <li>・概念の理解が課題。</li> </ul> <b>算</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・加減の演算記号を混同する。</li> <li>・2数の比較が課題。</li> <li>・図で確認したり、半具体物を数えたりすると計算できる。</li> </ul> <b>音</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・歌を上手に歌える。</li> <li>・鍵盤ハーモニカは、指の順番がわかると弾くことができる。</li> </ul> <b>体</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・支援を受けながらボールをもらえる場所に動くことができた。</li> </ul>	<b>得意</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身近なものの名称を把握している。</li> <li>・10以上の数を読み上げることができる。</li> <li>・人物画を描く検査（DAM）では、検査者の顔の輪郭を認識し、目、まつげなど細部も書くことができた。</li> </ul> <b>苦手</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・注意集中を保つ時間が短い。</li> <li>・数唱課題は、順唱3桁、逆唱2桁。</li> <li>・言い回しの工夫により、指示が伝わることもある。</li> <li>・連筆に当たって、手首を柔らかく使えとよい。</li> <li>・数概念の獲得に取り組む必要がある。</li> </ul>	<b>育ち</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> <li>・</li> </ul> <b>やる気</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> <li>・</li> </ul> <b>希望</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身辺自立</li> <li>・文章表現</li> <li>・1～10までの加算</li> <li>・数の概念理解（お金、時計）</li> <li>・周囲への優しいかわり</li> <li>・気持ちの切り換え</li> <li>・外での活動</li> <li>・登校渋りの改善</li> </ul>

図2-2 児童の実態把握の整理

次いで、収集された情報の整理をより細かく進めることにしました。整理の視点は、「これまでの成果」と「今後の課題」の二つに分けることにしました。

「これまでの成果」については、既習事項や習得状況に関する情報に注目しました。生活する力との関連からは、身辺自立ができることがわかりました。学習との関連では、簡単な漢字の読み、名称の把握、10以上の数唱などができるともわかりました。

「今後の課題」については、諸検査の結果から演繹的な整理を試みました。「注意集中を保つ時間が短い」という結果がみられたことから、集中力の途切れが生活又は学習上の課題と関連しているかどうかをみました。すると、「概念理解」「加減の演算記号を混同」「2数の比較」といった記述があり、覚えたり、計算などの数的操作を続けたりすることの困難さにつながっていることが考えられました。こうして情報同士で関連の考えられた

日常生活から	授業から	諸検査から	本人・保護者等との面談から
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ディズニー、ジブリ、くれよんしんちゃん、ダンス、ぬり絵、牛乳、ポテト、納豆ご飯、ヨーグルト、おせんべいを好む。</li> <li>・完食できるようになってきた。</li> <li>・時間内に着替えられるようになってきた。</li> <li>・声をかけることで片づけ、手洗い、歯磨きができる。</li> <li>・思いやしてほしいことを言葉で伝えられるようになってきた。</li> <li>・長距離を歩くことができる。</li> <li>・知らない人（特に男性）、場所に対して消極的な態度となる。</li> <li>・体温調整が難しく、暑さで顔が真っ赤になることがある。</li> <li>・思い通りにならない時泣き叫ぶ。</li> <li>・ごくたまに夜尿がある。</li> <li>・気持ちが乗らないと、集団の活動から遅れることがある。</li> <li>・季節に応じ、サイズの合った洋服の選択に課題がある。</li> </ul>	<b>既習事項・習得状況</b> <b>国</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・簡単な漢字が読める。</li> <li>・概念の理解が課題。</li> </ul> <b>算</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・加減の演算記号を混同する。</li> <li>・2数の比較が課題。</li> <li>・図で確認したり、半具体物を数えたりすると計算できる。</li> </ul> <b>音</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・歌を上手に歌える。</li> <li>・鍵盤ハーモニカは、指の順番がわかると弾くことができる。</li> </ul> <b>体</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・支援を受けながらボールをもらえる場所に動くことができた。</li> </ul>	<b>得意</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身近なものの名称を把握している。</li> <li>・10以上の数を読み上げることができる。</li> <li>・人物画を描く検査（DAM）では、検査者の顔の輪郭を認識し、目、まつげなど細部も書くことができた。</li> </ul> <b>苦手</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・注意集中を保つ時間が短い。</li> <li>・数唱課題は、順唱3桁、逆唱2桁。</li> <li>・言い回しの工夫により、指示が伝わることもある。</li> <li>・連筆に当たって、手首を柔らかく使えとよい。</li> <li>・数概念の獲得に取り組む必要がある。</li> </ul>	<b>育ち</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> <li>・</li> </ul> <b>やる気</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> <li>・</li> </ul> <b>希望</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・身辺自立</li> <li>・文章表現</li> <li>・1～10までの加算</li> <li>・数の概念理解（お金、時計）</li> <li>・周囲への優しいかわり</li> <li>・気持ちの切り換え</li> <li>・外での活動</li> <li>・登校渋りの改善</li> </ul>

### 国

・概念の理解が課題。

### 算

・加減の演算記号を混同する。

・2数の比較が課題。

### 苦手

・注意集中を保つ時間が短い。

図2-3 実態の情報から関連する記述を見つける作業①

記述に同じ色を付けておくことにしました (図2-3)。

取組を進めていくと、同じように、諸検査の結果から、数を覚えて数え上げる課題に困難さがみられ、「新しいことを覚えたり、習ったことを思い出したりすることの課題」を整理することもできました。また、日常生活から気持ちの波がみられる情報があり、気持ちの切り換えが上手になってほしいという保護者の願いもあることがわかり、「気持ちの切り換えの課題」を取り上げることも整理しました (図2-4)。

日常生活から	授業から	諸検査から	本人・保護者等との面談から
<ul style="list-style-type: none"> <li>・デイズニー、ジブリ、くれよんしんちゃん、ダンス、ぬり絵、牛乳、ポテト、納豆ご飯、ヨーグルト、おせんべいを好む。</li> <li>・完食できるようになってきた。</li> <li>・<b>給食内に食べられるようになってきた。</b></li> <li>・声をかけることで片づけ、手洗い、歯磨きができる。</li> <li>・思いやしてほしいことを言葉で伝えられるようになってきた。</li> <li>・<b>長距離を歩くことができる。</b></li> <li>・<b>知らない人(特に男性)と場所に対して消極的な態度となる。</b></li> <li>・体温調整が難しく、暑さで顔が真っ赤になることがある。</li> <li>・思い通りにならない時泣き叫ぶ。</li> <li>・<b>気持ちは楽にならないと、集団の活動から遅れることがある。</b></li> <li>・季節に応じ、サイズの合った洋服の選択に課題がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>既習事項・習得状況</b></li> <li><b>国</b></li> <li>・簡単な漢字が読める。</li> <li>・<b>概念の理解が課題</b></li> <li><b>算</b></li> <li>・加減の演算記号を混同する。</li> <li>・<b>2数の比較が課題</b></li> <li>・<b>図で確認したり、半具体物を数えたりすると計算できる。</b></li> <li><b>音</b></li> <li>・歌を上手に歌える。</li> <li>・鍵盤ハーモニカは、指の順番がわかると弾くことができる。</li> <li><b>体</b></li> <li>・<b>支援を受けながらボールをもらえぬ場前に動くことができました。</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>得意</b></li> <li>・身近なものの名称を把握している。</li> <li>・10以上の数を読み上げることができる。</li> <li>・人物画を描く検査(DAM)では、検査者の顔の輪郭を認識し、目、まつげなど細部も書くことができた。</li> <li><b>苦手</b></li> <li>・<b>注意集中を保つ時間が短い。</b></li> <li>・<b>数値課題は、順唱3行、逆唱2行。</b></li> <li>・言い回しの工夫により、指示が伝わることもある。</li> <li>・運筆に当たって、手首を柔らかく使えるとよい。</li> <li>・数概念の獲得に取り組む必要がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>育ち</b></li> <li>・</li> <li>・</li> <li><b>やる気</b></li> <li>・</li> <li>・</li> <li><b>希望</b></li> <li>・身辺自立・文章表現</li> <li>・1~10までの加算</li> <li>・数の概念理解(お金、時計)</li> <li>・周囲への優しいかわり</li> <li>・<b>気持ちの切り換え</b></li> <li>・外での活動</li> <li>・<b>遊具遊びの改善</b></li> </ul>

図2-4 実態の情報から関連する記述を見つける作業②

**【課題相互の関連の整理】**

整理された課題は3点です。「注意集中の課題」「新しいことを覚えたり、習ったことを思い出したりすることの課題」「気持ちの切り換えの課題」です。これら相互の関連は、課題が短期的に取り扱うものか、長期的に取り扱うものか、という観点をもって進めました。

学習で扱う内容を習得する上では、学習課題に向かう姿勢が必要になります。ここから、短期的には、集中力の維持のための支援が必要ということが考えられました。学習に向かう姿勢を育むことは、学習の継続性へとつながり、いずれは、新しいことを覚えたり、習ったことを思い出したりするために必要な学習スタイルの確立への意欲を高めることにもつながります。そうして学習上の課題を達成する状況が続くことで、成功体験が積み重なることは、情緒面の課題の克服にもつながることが考えられました (図2-5)。

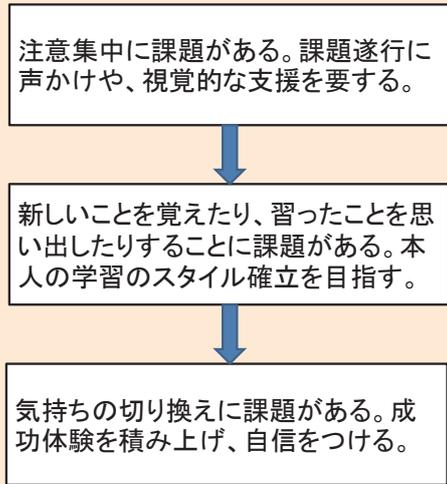


図2-5 課題相互の関連の整理

### 【指導目標及び具体的な指導内容の設定】

「課題相互の関連の整理」の段階では、優先的に取り組むべき課題として、注意集中の課題が挙げられました。この課題は、普段の学習課題に向かう中で生じることが多く、各教科の指導の中で取り扱うことが可能でした。そこで、各教科において学習課題に取り組む場面の中で、自立活動の指導として注意集中の課題を取り扱うこととしました。

指導の目標は、注意集中を保つ状況を具体的に記述した結果、「授業中の学習課題をやり遂げることができる。」としました。そして、この課題への取組に当たっては、本人の実態を踏まえ、集中の持続が可能となるように、適切な難易度の課題を適切な量に調整して示すこととしました。算数などで数的な操作を行う場合には、実行の手順を黒板やホワイトボード等に図や写真を交えて示すことで、新しいことを覚えることに困難があるという部分にも配慮することとしました（図 2-6）。

自立活動の指導の目標 及び指導内容の設定	実態から整理した優先すべき課題に対応させながら、指導目標・指導内容を設定します。 指導内容は、自立活動の6区分27項目と関連付いているかを確認します。		
指導目標	指導場面・内容	手立て	評価
・授業中の学習課題をやり遂げることができる (4環境の把握(2)感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること)	国語、算数など	<ul style="list-style-type: none"> <li>・課題の量を調整する</li> <li>・実行の手順を黒板、ホワイトボード等に図や写真を交えて明示する</li> <li>・手順を見ながら取り組むように促す</li> </ul>	

図 2-6 指導目標及び具体的な指導内容の設定

また、ここでの検討が自立活動の内容を踏まえているかどうかの検討も行いました。注意集中に対する課題は、「4環境の把握(2)感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」との関連が考えられました。この内容は、自分に入ってくる情報を適切に処理できるようにするとともに、特に自己の感覚の過敏さや認知の偏りなどの特性について理解し、適切に対応できるようにすることを意味しています。ここで計画された指導を継続することで、自ら取り組む体験を重ね、いずれはできる部分、困難さを感じる部分のそれぞれを自分で感じ、困難さを克服したり、支援を受けながら取り組んだりする必要性を考えられる力を高めることが考えられました。

## 自立活動の時間に充てる授業時数

自立活動に充てる授業時数については、学習指導要領には一律に授業時数の標準としては示されていません。個々の児童生徒の障害の状態等に応じて授業時数を適切に設定される必要があることから、それぞれの学校が実態に応じた適切な指導を行うことができるようになっていきます。一方で、総授業時数は、小・中学校等の各学年における総授業時数に準ずるものになります。そのため、自立活動に充てる授業時数を各教科等の授業時数に加えることで、小・中学校等の総授業時数を上回ってしまうことがあります。こうした場合には、児童生徒の実態及びその負担過重を考慮し、各教科等の目標や内容を踏まえながら、それぞれの年間の授業時数を適切に定めることとなります。

ただし、授業時数が標準として示されていないということは、自立活動の時間を確保しなくてもよい、ということではありません。障害のある児童生徒の場合は、その障害によって日常生活や学習場面において様々なつまずきや困難が生じることから、個々の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が必要であることから、自立活動の指導を適切に設定することが大切です。



# 実態に応じた教育課程の編成

## 特別の教育課程の編成の考え方

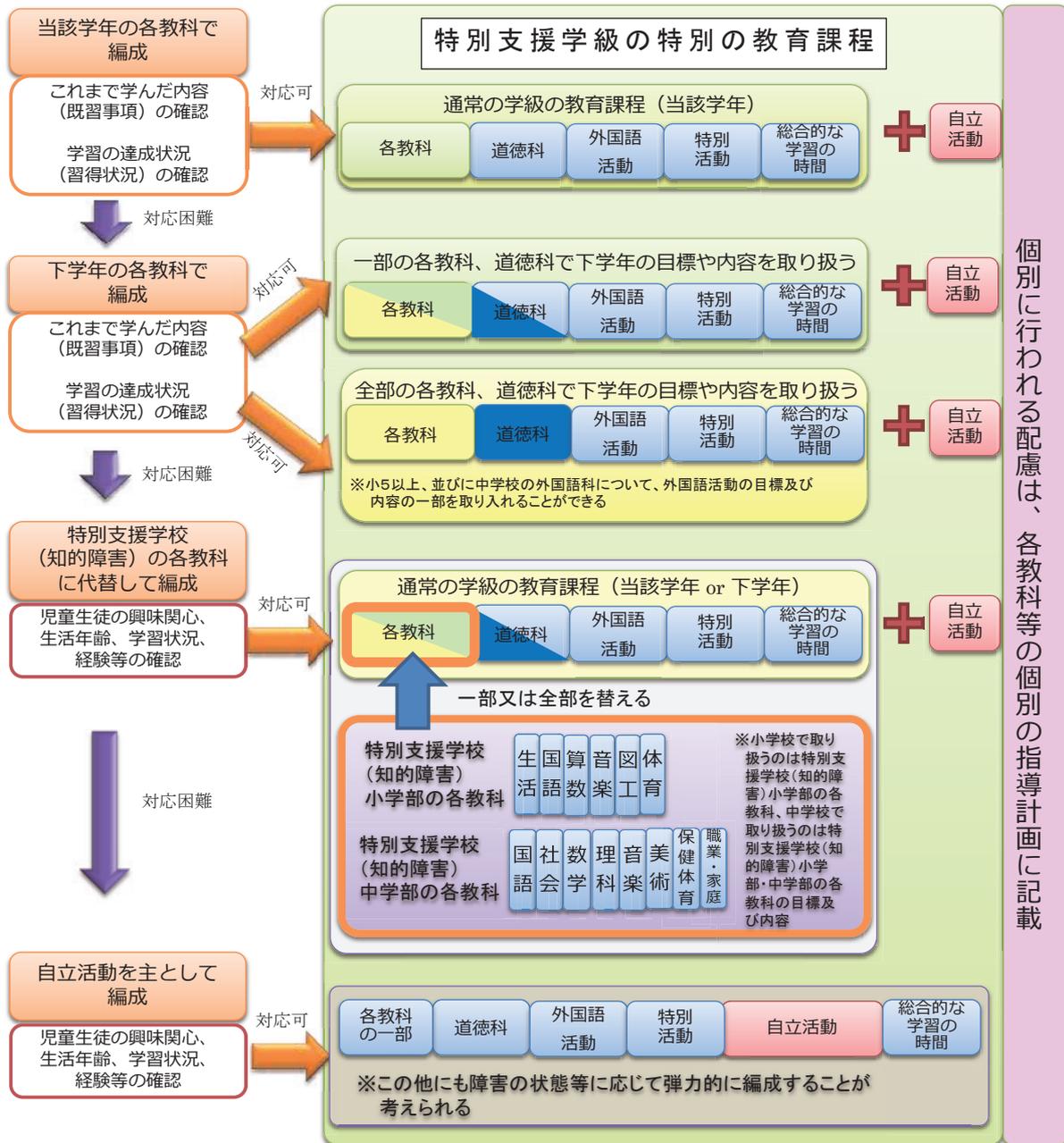


図 2-7 特別支援学級の教育課程の例

特別支援学級は、児童生徒の障害の程度や学級の実態等を考慮し、実態に応じた特別の教育課程を編成することができます。これは、自立活動の指導を教育課程に取り入れることと合わせて、特別支援学級の教育課程の特色の一つです。そのため、学級の実態や児童の障害の状態等によって、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示されている重複障害者等に関する教育課程の取扱いを参考として、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標の一部又は全部を替えたり、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、実態に応じた教育課程の編成が可能になっています（図2-7）。

一方、特別支援学級は、小・中学校等の学級の一つです。通常の学級と同様に各教科、道徳、外国語活動（小学校）、総合的な学習の時間、及び特別活動の目標や内容を取り扱うことを前提としています。教育課程の編成に幅があるといっても、それは、あくまでも児童生徒の実態に応じるためです。教育課程の編成に当たっては、指導が継続する可能性を高めたり、保護者等への説明責任が果たせたりできるように、編成した教育課程の根拠を明確にしていきます。そのために、これまでに各教科等で学んだ内容や、学習を通じた達成の状況を確認しながら、各教科等の指導目標や指導内容等を設定していきます。

## 当該学年、及び下学年の教育課程

これまでに児童生徒の当該学年の各教科の目標や内容が取り扱われ、次年度も当該学年の各教科の目標や内容での学習が可能と判断できれば、当該学年の各教科等と自立活動で教育課程を編成します。当該学年の前の学年の内容の学習の達成に課題のある教科等がある場合には、一部又は全部を下学年の各教科等と自立活動で教育課程を編成します（図2-7「当該学年の各教科で編成」及び「下学年の各教科で編成」の部分参照）。

特別支援学級では、小学校及び中学校の学習指導要領に示されている各教科等の目標や内容と自立活動による教育課程が基本になります。一方で、児童生徒の障害の状態等によっては、各教科等を学ぶ上で個別に配慮を要することがあります。その対応のために、特別支援学級では、在籍する児童生徒の実態に応じた教育課程編成と合わせて、個別に行われる手立てや配慮を計画的、組織的に実施します。個々の児童生徒の既習事項、習得状況の把握を生かし、「内容は変更せず配慮を要した」り、「内容の変更を伴う配慮を要した」りする場合には、個々の児童生徒に対する指導・支援を各教科等の個別の指導計画に記し、その確実な実行を目指します（図2-7「個別に行われる配慮は、各教科等の個別の指導計画に記載」の部分）。

また、当該学年の教育課程を用いる場合、小・中学校等の当該学年の教育課程を基本とすることから、通常の学級の教育課程と同じ目標や内容を扱うこととなります。そこで、通常の学級での教育活動との関連性をもたせることが重要となってきます。いわゆる交流及び共同学習

です。具体的には、各教科等の目標や内容によって、学習の場を通常の学級に設定することで、効果的な学習活動が展開できるようにします。ここでも、特別支援学級で行った実態把握をもとに、児童生徒の障害特性に応じた配慮や指導の工夫を行うことが必要となります（詳細は第3章を参照）。

## 特別支援学校（知的障害）の各教科の取扱い

児童生徒の通常の学級の教育課程の既習事項、習得状況の把握に基づき、より弾力的に教育課程を編成する必要性が把握された場合、小学校及び中学校の各教科の目標や内容の一部又は全部を特別支援学校（知的障害）の各教科に替えて教育課程を編成することができます（図2-7「特別支援学校（知的障害）の各教科に代替して編成」の部分参照）。

知的障害特別支援学校小学部の各教科は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の6教科で構成されています。各教科は、特別支援学校（知的障害）小学部の第1学年から第6学年を通して履修することとなっています。それぞれの内容は、学年別で示されておらず、3段階に分けて示されています。小学部の3段階に示す各教科又は外国語活動の内容を習得し目標達成している場合には、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ます。

知的障害特別支援学校中学部の各教科は、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の8教科に外国語科を加えることができます。各教科は、特別支援学校（知的障害）中学部の第1学年から第3学年を通じて履修することとなっています。外国語科は、各学校の判断により必要に応じて設けることができる教科です。このほか、特に必要な教科を学校の判断により設けることができます。各教科の内容は、学年別に示されず、2段階に分けて示されています。

なお、特別支援学校（知的障害）の各教科を取り扱う場合であっても、児童生徒の実態には幅があります。教育課程の実施に当たっては、個々の実態に応じた手立てや配慮は必要不可欠です。特別支援学級に在籍する児童生徒の実態に応じた教育課程編成と合わせて、各教科等における個別に行われる手立てや配慮も計画的に実施できるように、個々の児童生徒に対する指導・支援は、各教科等の個別の指導計画に記していくことが大切です（図2-7「個別に行われる配慮は、各教科等の個別の指導計画に記載」の部分）。

## 自立活動を主とする教育課程

重複障害者のうち、障害の状態等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や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教育課程の編成をすることもできます（図2-7の「自立活動を主として編成」の部分参照）。その際、道徳科及び特別活動については、その目標や内容の全部を替えることはできないことに留意します。

障害の状態や程度は、児童生徒一人一人異なります。個々の児童生徒が前学年までに、何を目標として学び、どの程度の内容を習得しているのかなどの実態把握があって、はじめて重複障害者の教育課程を編成するという判断に至ります。重複障害者である児童生徒だから、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適切ではありません。そうではなく、教育課程の編成に当たっては、児童生徒一人一人が、それまでの学習を引き継ぎ積み上げていくといったボトムアップの視点、さらに、卒業までの限られた時間の中で、どのような資質・能力を、どこまで育むとよいのか、といった整理を行うといったトップダウンの視点が大切になります。



## 指導の形態

特別支援学級（知的障害）においては、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから、「各教科等を合わせた指導」と呼ばれる指導形態をとる場合があります。特別支援学級においては、特別支援学校（知的障害）の各教科に替えて教育課程を編成する場合があることから、指導を担当する者は、特別支援学校（知的障害）の指導の実際についても理解を深めておくことが重要です。以下、「教科別の指導」を行う場合と、「各教科等を合わせた指導」を行う場合について解説します。いずれの場合も各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にして指導に当たる必要があることは言うまでもありません。

### 教科別の指導

「教科別の指導」は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示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各教科について、教科ごとの時間を設けて指導を行うことを表します。指導を行う教科やその授業時数の定め方は、対象となる児童生徒の実態によって異なるので、一人一人の児童生徒の興味や関心、生活年齢、学習状況や経験等を十分に考慮し、一人一人の児童生徒の実態に合わせて、個別的に教科別の指導で扱う内容を選択・組織します。

教科別の指導を一斉授業の形態で進める際には、児童生徒の個人差が大きい場合もあります。それぞれの教科の特質や指導内容に応じて、更に小集団を編制し個別的な手立てを講じるなどして、個に応じた指導を徹底することが大切です。

### 各教科等を合わせた指導

学校教育法施行規則第130条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、特別の教科である道徳（中略）、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。」という規定があります。これにより小学校及び中学校の各教科の目標や内容の一部又は全部を特別支援学校（知的障害）の各教科に替える場合、各教科等それぞれの時間を設けて指導を行うほか、児童生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるために、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動を合わせて指導を行うことが可能になっています。これが「各教科等を合

合わせた指導」と呼ばれるものです。

「各教科等を合わせた指導」は、学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが知的障害のある児童生徒に対し効果的である、という考えのもと行われています。特別支援学校学習指導要領解説各教科編（小学部・中学部）には、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習といった指導の形態が例示されています。ただし、「各教科等を合わせた指導」は教科や領域ではないことから、学習指導要領に目標や内容は示されていません。「各教科等を合わせた指導」を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくこととなります。そのため、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となります。

### 日常生活の指導

「児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動について、知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を踏まえながら計画的に指導するもの」です。生活科を中心として、特別活動の〔学級活動〕など広範囲に、各教科等の内容が扱われます。

内容は、衣服の着脱、洗面、手洗い、排泄、食事、清潔など基本的な生活習慣の内容や、あいさつ、言葉遣い、礼儀作法、時間を守ること、きまりを守ることなどの日常生活や社会生活において、習慣的に繰り返される、必要で基本的な内容です。

### 遊びの指導

「遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくもの」です。遊びの指導は、子供の発達を促す重要な活動として考えられるので、小学校低学年から中学年の教育課程に位置付けて取り組まれることがあります。遊びの指導では、生活科の内容をはじめ、体育など各教科等に関わる広範囲の内容が扱われます。

具体的には、場や遊具等が限定されることなく、児童が比較的自由に取り組むもの（自由遊び）から、期間や時間設定、題材や集団構成などに一定の条件を設定し活動するといった比較的制約性が高い遊び（設定遊び）まで、連続的に設定されます。また、遊びの指導の成果が各教科別の指導等につながるようにすることや、諸活動に向き合う意欲、学習面、生活面の基盤となるよう、計画的な指導を行うことが大切です。

### 生活単元学習

「児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習するもの」です。具体的には、実際の生活に合わせた内容を取り上げ、生活体験や経験を増やすように、日常生活のほか、季節や学校行事などを意識した取組が展開

されます。また、障害の状態によっては、遊びを取り入れたり、作業的な指導内容を取り入れたりすることもあります。生活単元学習では、広範囲に各教科等の内容が扱われます。

指導に当たっては、いくつかの点を考慮する必要があります。単元は、児童生徒が指導目標への意識や期待をもち、見通しをもって、単元の活動に意欲的に取り組むものとし、主体的に取り組める内容としながら、同時に、学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるものも織り込まれます。結果として、各単元における児童生徒の指導目標を達成するための課題の解決に必要なかつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものとするといえます。単元では、各教科等に係る見方・考え方を生かしたり、働かせたりすることのできる内容を含み、必要な知識や技能の習得とともに、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等の育成を図ります。

### 作業学習

「作業活動を学習活動の中心にしなが、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するもの」です。作業学習の指導は、中学部では職業・家庭科の目標や内容を中心とすることが考えられます。小学部の段階でも、生活科の目標や内容を中心として作業学習を行うことも考えられます。しかし、児童の生活年齢や発達の段階等を踏まえると、学習に意欲的に取り組むことや、集団への参加が円滑にできるようにしていくことが重要です。それを踏まえると、生活単元学習の中で、道具の準備や後片付け、必要な道具の使い方など、作業学習につながる基礎的な内容を含みながら単元を構成することが効果的といえます。

作業学習の活動の種類は多種多様です。農耕、園芸、紙工、木工、縫製、織物、金工、窯業、セメント加工、印刷、調理、食品加工、クリーニングなどのほか、事務、販売、清掃、接客、といったものが作業活動に含まれます。中学校の場合は、生徒が働いている自己の将来像を、肯定的にイメージできるようにするなど、進路指導と関連付けて取り組むことが大切です。



## 教科書

### 特別支援学級が使用可能な教科書について

教科書は、「教育課程の構成に応じて組織排列された教科の主たる教材（教科書の発行に関する臨時措置法第2条）」であり、全ての学校において教科書を使用する必要があります。特別支援学級における教科書の選定に当たっては、編成した教育課程と照らし合わせながら学習指導要領の各教科の目標の達成に向けて、児童生徒の障害の状態や発達の段階及び特性への配慮がなされているかを考慮し、児童生徒の実態に合った教科書を選定することが必要です。なお特別支援学級においては、学校教育法附則第9条により、子供の障害の状態に合わせ、文部科学省の検定を経た教科書（文部科学省検定済教科書）の他に次の教科書の使用が可能となります。

#### 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）

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）があります。特別支援学校用（小・中学部）教科書目録（令和3年度使用）に示されている同教科書には、視覚障害者用、聴覚障害者用、知的障害者用があります。

##### 【視覚障害者用の文部科学省著作教科書】

小学校段階で国語・社会・算数・理科・外国語・道徳の6教科、中学校段階では国語・社会・数学・理科・外国語・道徳の6教科の点字教科書があります。

##### 【聴覚障害者用の文部科学省著作教科書】

小学校段階・中学校段階を対象として、言語指導に関する教科書が作成されています。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。

##### 【知的障害者用の文部科学省著作教科書】

小学校段階及び中学校段階の国語、算数・数学、音楽の教科書があります。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。

## 教科用図書以外の教科書（一般図書）

児童生徒の障害の種類や程度、編成した特別の教育課程と照らし合わせて、検定教科書、文部科学省著作教科書を使用することが適当でない場合にあっては、教科用図書以外の教科書（一般図書）を使用することができ、所定の手続きを踏んで各教育委員会が採択を行います。

## 障害のある児童生徒が用いる教科書に係る 教科書制度の動向

### 教科用特定図書等の普及促進

教育の機会均等の趣旨にのっとり、障害のある児童生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等を図り、児童生徒が障害その他の特性の有無にかかわらず十分な教育が受けられる学校教育の推進に資することを目的として、平成 20 年 6 月 10 日に「障害のある児童及び生徒のための教科用特定図書等の普及の促進等に関する法律」が国会において成立し、同年 9 月 17 日に施行されました。

教科用特定図書等とは、視覚障害のある児童及び生徒の学習の用に供するため文字、図形等を拡大して教科書を複製した図書（以下「拡大教科書」という。）、点字により教科書を複製した図書（以下「点字教科書」という。）、その他障害のある児童及び生徒の学習の用に供するため作成した教材であって教科書に代えて使用し得るものをいいます。文部科学省では、拡大教科書・点字教科書のほか、教科用特定図書等の一つとして、音声教材についても普及促進を図っています。

### 学習用デジタル教科書の制度化

新学習指導要領を踏まえた「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善や、障害等により教科書を使用して学習することが困難で特別な配慮を必要とする児童生徒の学習上の困難を低減するため、一定の基準の下で、必要に応じ、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ようにする制度実施に向けて、学校教育法等の一部改正が行われました（平成 31 年 4 月 1 日施行）。

学習者用デジタル教科書とは、紙の教科書の内容の全部（電磁的記録に記録することに伴って変更が必要となる内容を除く。）をそのまま記録した電磁的記録である教材です（図 2-8 参照）。

## <学習者用デジタル教科書>

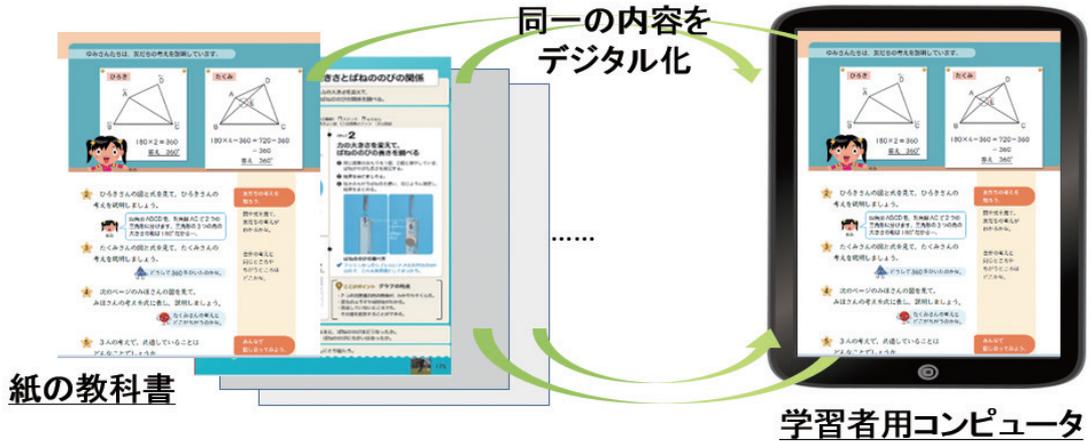


図2-8 学習者用デジタル教科書のイメージ

学習者用デジタル教科書は、児童生徒の教育の充実を図るため必要があると認められる教育課程の一部において、また、障害のある児童生徒等の学習上の困難の程度を低減させる必要があると認められるときは、教育課程の全部又は一部において使用することができることとなっています。学習者用デジタル教科書は、デジタル画面での資料閲覧、拡大機能、動画、朗読音声等を使用することで、紙の教科書で学習することが困難な児童生徒が、集中して授業を受けたり、学習内容に対する興味・関心を高めたりして、効果的に学習することが期待されています。活用にあたっては、障害のある児童生徒のニーズを適切に把握することが重要となります。

## 教育課程編成の実際

### 小学校知的障害特別支援学級の例

以下には、小学校知的障害特別支援学級において取り扱われた、教育課程編成の実際を示します。紹介する事例では、個別の児童ごとに当該学年の既習事項、習得状況の把握を進めました。その後、把握された実態に基づき、各教科を特別支援学校（知的障害）各教科に替えるかどうかの検討が進められました。

#### 【当該学年、及び下学年の既習事項、習得状況の把握】

ある特別支援学級では、教育課程の編成に当たり、各教科の学習内容ごとに児童一人一人の既習事項、習得状況の把握を進めました。このために作成したのが、各教科の学習内容の一覧です（図 2-9）。

平成 29 年告示の学習指導要領では、各教科等において育成すべき資質・能力が明確化されています。この育成のために、各教科等の目標や内容が、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」といった三つの柱に基づく整理が行われています。教科ごとに扱われる内容が、三つの柱のどの部分とつながっているかを一覧にまとめ、各項目を既習事項とし、それぞれの習得状況をチェックすることで把握を進めることにしました。

習得状況のチェックには三段階の基準を設けました。すでに学習内容に触れており、習得が済んでいれば「既習」と評価しました。すでに学習内容に触れたが、その習得のために配慮が必要だった場合には「内容は変更せず配慮を要した」と評価しました。すでに学習内容に触れたが、一定の判断に基づいて学習内容の変更や学習活動の代替を行った場合には「内容の変更を伴う配慮を要した」と評価しました。未学習の内容については、空欄のまましました。

児童一人一人の習得状況をチェックしてみると、これまで国語や算数で実施していた習熟度別の学習のグループ分けが適切だったことがわかりました。また、学年別に見ると、同じ学年でも「内容は変更せず配慮を要した」児童、「内容の変更を伴う配慮を要した」児童がいることも確認できました。このチェックを通して、児童ごとに実態が異なり、これまでに行われた配慮、今後も必要となる配慮の確認につながりました。

※ 一覧は、三つの柱と教科の内容のつながりをまとめて示している。

知識及び技能	(1) 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり	言葉の特徴や使い方に関する事項	漢字	工 筆 を 読み を 読む 漸次書 才 身 力 文 キ 丁 体 書
			語彙	
			文や文章	
			言葉遣い	
			表現の技法	
			音読、朗読	ク 読

※ 評価は三段階

評 価		
内容の配慮を要した	内容の変更を伴った	内容は変更せず配
		既習

三つの柱	目標	国語（1・2年）		既習
知識及び技能	(1) 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しんだり理解したることによるよさを伝えることができるようにする	言葉の働き	ア 言葉には、事物の内容を表す働きや、排除したことを伝える働きがあることに気付くこと。 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。	
		話し言葉と書き言葉	ウ 長音、拗音、促音、撥音などの表記。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、片仮名で書く種類の知り、 エ 文 章 の 中 で 使 う こと。	
		漢字	エ 第1学年の漢字は、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むこと。また、第1学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第2学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。	
		語彙	オ 身近なことを表す語句の量を増し、文や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付く。語彙を豊かにすること。	
		文や文章	カ 文の中における主語と述語との関係に気付くこと。	
		言葉遣い	キ 丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気をつけて使うとともに、敬体で書かれた文章に慣れること。	
		表現の技法	ク 語のまとまりや言葉の働きなどに気をつけて音読すること。	
		音読、朗読	ア 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。	
		情報と情報との関係	ア 昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞くなどして、我が国の伝統的な言語文化に親しむこと。	
		情報の整理	イ 長く親しまれている言葉遊びを通して、言葉の豊かさに気付くこと。	
		伝統的な言語文化	ウ 書写に関する次の事項を理解し使うこと。 (ア) 姿勢や筆記具の持ち方を正しくして書くこと。 (イ) 点画の書き方や文字の形に注意しながら、筆順に従って丁寧に書くこと。 (ウ) 点画相互の接し方や交わり方、長短や方向などに注意して、文字を正しく書くこと。	
		我が国の言語文化に関する事項	エ 読書に親しみ、いろいろな本があることを知る。	

図2-9 教科ごとの学習内容の一覧（図は小1・2の国語の例）

一覧は、年度ごとに引き継ぐこととしました。平成29年告示の学習指導要領に対応して既習事項、習得状況の把握を行う際には、児童生徒一人一人の状況を把握するのに相応の時間を要しました。しかし、このような確認を進めておくことで、引継ぎ時までには前担任が一覧をチェックできれば、次年度の担任が児童生徒の学習の進捗をより把握しやすいものになることが期待されます。

# 特別支援学級における 教育課程の実施

## 通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習

小・中学校等においては、障害のある子供と障害のない子供、あるいは地域の障害のある人とが触れ合い、共に活動する交流及び共同学習は、障害のある子供にとっても、障害のない子供にとっても、経験を深め、社会性を養い、豊かな人間性を育むとともに、お互いを尊重し合う大切さを学ぶ機会となるなど、大きな意義を有するものです。

また、このような交流及び共同学習は、学校卒業後においても、障害のある子供と障害のない子供の双方にとって、様々な人々と共に助け合って生きていく力となり、積極的な社会参加につながります。また、人々の多様な在り方を理解し、障害のある人と共に支え合う意識の醸成につながると考えられます。

小・中学校等や特別支援学校の学習指導要領等においては、交流及び共同学習の機会を設け、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示されています。学習指導要領に記載されている内容等については、第5章を参照してください。

### 教育課程の連続性や学校生活との関連性

現在、各学校で行われている交流及び共同学習においては、教育課程の連続性や学校生活との関連性に欠け、単発の交流機会にとどまってしまっている場合や、障害について形式的に理解させる程度にとどまっている場合も多く見られます。

交流及び共同学習を継続して取り組んでいくためには、各学校が、交流及び共同学習によって児童生徒のどのような資質・能力を育成するのかを明確にした上で、年間を通じて計画的に取組を進めていくことが重要であり、教育課程を編成する際に、各教科等において効果的に交流及び共同学習の機会を設ける必要があります。

学校内で実施される通常の学級と特別支援学級間の交流及び共同学習は、学校間交流に比べて、教育課程の位置付けや時間割などの調整が容易であり、交流及び共同学習の時間を確保しやすいことから、内容・時間の両面から一層の充実を図ることが期待されます。また、交流及び共同学習の時間だけではなく、学校教育全体において通常の学級と特別支援学級の児童生徒等が共に活動する時間を積極的に設けることで、交流及び共同学習の効果を高め、全ての児童生徒等の意識や行動の変容につなげていくことができると考えられます。

## 通常の学級の学習活動へのアクセス

通常の学級と特別支援学級の交流及び共同学習においても、児童生徒等の心身の発達段階及び障害の状態や特性等に応じて考えることが重要です。また、障害のある児童生徒等と障害のない児童生徒等が同じ場で共に活動できない場合であっても、文通や作品の交換をしたり、コンピュータや情報通信ネットワークなどICTを活用してコミュニケーションを深めたりすることにより、交流及び共同学習を進めることができます。

ここからは、小・中学校等の自閉症・情緒障害特別支援学級の事例とともに通常の学級の学習活動へのアクセスに注目します。なお、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒の特徴、教育課程、主な教育的対応は、以下のとおりです。

### 障害の程度

- 一 自閉症又はそれに類するもので、他人との意思疎通及び対人関係の形成が困難である程度のもので
- 二 主として心理的な要因による選択性かん黙等があるもので、社会生活への適応が困難である程度のもので

(平成25年10月4日付け25文科初第756号初等中等教育局長通知)

### 教育課程

特別支援学級の自閉症・情緒障害のある児童生徒については、それぞれ小学校、中学校の教育課程の下、教育を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示す自立活動を取り入れています。また、児童生徒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するなどして、実態に応じた教育課程を編成しています。

### 自閉症・情緒障害に応じた教育的対応

- ・自閉症やそれに類するものや心理的な要因による選択性かん黙等がある児童生徒を対象としています。
- ・特別支援学級では、人とのかかわりを円滑にし、生活する力を育てることを目標に指導を行っています。

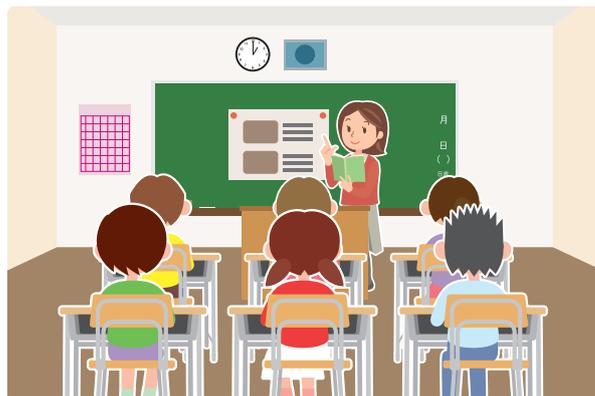
## 通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習の実際（１） （小学校自閉症・情緒障害特別支援学級の例）

小学校自閉症・情緒障害特別支援学級において編成された教育課程に基づく交流及び共同学習の事例を紹介します。次の表は、その学級のある日の時間割です。時間割の背景に色がついている時間は、通常の学級で学習していることを意味しています。

表3-1 小学校自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童6名のある日の時間割

	1年生	2年生	2年生	3年生	4年生	6年生
	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん	Eさん	Fさん
1	自立活動	自立活動	自立活動	自立活動	外国語活動	外国語
2	体育	算数	算数	理科	算数	算数
3	図工	生活	生活	社会	社会	社会
4	図工	図工	体育	国語	国語	国語
5	国語	国語	国語	外国語活動	音楽	音楽
6		学級活動	学級活動	学級活動	学級活動	学級活動

この学級には、AさんからFさんまで6名の児童が在籍しています。1限目は、1年生から3年生までの4名が学級で「自立活動」の授業を受けています。4年生と6年生は、それぞれ、通常の学級で学習しています。2限目から5限目も同様に、それぞれの児童が、特別支援学級で授業を受けたり、通常の学級で学習したりしています。6限目は、在籍する児童全員での「学活」の時間となっています。



## 交流学級での生活の見通しを自立活動の指導で学び、交流及び共同学習の機会を広げたAさん

**ポイント** カードの活用、ゲーム形式で相手を意識、意思表示をカードで

**成果** 不安の解消、友達関係が良好に、通常の学級での授業参加が増えた

### 【実態】

1年生のAさんは、強いこだわりがある児童です。周囲とのやりとりにも困難さがあり、関わる人の区別をつけることが苦手でした。特別支援学級の担任の認識はできていますが、通常の学級の担任の認識ができていませんでした。

### 【教育課程】

学校入学間もない1学期は、「体育」や「図工」の時間を交流及び共同学習として、通常の学級での授業に参加するよう教育課程を編成していました。

### 【自立活動の指導】

自立活動の指導として、顔写真と名前、役割（友だち、先生、校長先生、保健室の先生など）を準備して、ゲーム形式で認識させるようにしました。また、多くの児童の前で退席するなどの発言が難しいため、意思を表示するカードを複数準備して、相手に伝えるように指導しました。また、通常の学級の担任には、実際に授業中に申し出たときに、「よく言えたね」と賞賛し、教室に戻ってきたときに「おかえりなさい」などと声をかけるように依頼しました。

### 【交流及び共同学習の実際】

実際に学校生活が始まると、通常の学級での授業の前に、数名の児童がAさんを迎えに来るようになりました。このような周囲の児童の積極的なかわりもあり、通常の学級で過ごすことへの不安が解消されました。Aさんは、周囲の児童との関係も良好だったため、徐々にカードを使わずに申し出ることができるようになり、通常の学級での授業に参加できる時間が増えました。また、Aさんは教科の学習に関する課題がないこともあり、2学期からは徐々に通常の学級での授業への参加が可能になりました。

## 集中力の持続に必要な合理的配慮を特別支援学級、通常の学級の両方で受けているDさん

**ポイント** 発言のルールの学習、授業のモジュール化、授業作りの工夫の共有

**成果** 個別の指導計画への合理的配慮の記載、行動の自立、パニックの予防

### 【実態】

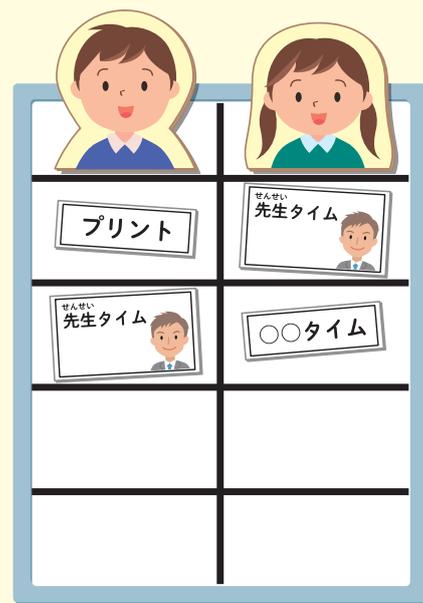
3年生のDさんは、衝動性が高く、自分への注目を促す行動が多い児童です。授業中の発問などに対して、反射的に発言するところがあります。また、担任の先生に注目してもらいたいということから、こまめに先生へ話しかける状況がありました。

### 【教育課程】

「理科」「社会」「外国語活動」の授業を通常の学級で受けています。

### 【自立活動の指導】

自立活動の指導として、Dさんが好きなクイズを準備し、複数の児童で取り組みました。その際、解答がわかった場合は、指名された人が担任のところに来て耳打ちするというルールで行いました。この指導により、指名されてからの回答、発言のタイミングを考えられるようになりました。加えて、授業に参加する本人及び他の児童がどんな学習をどんな順序で行うか、担任の先生と関わる時間（先生タイム）はいつか、ということホワイトボードに明示し、授業の中でいつ、担任に話しかけてよいかを気付きやすくしました。



### 【特別支援学級での授業】

特別支援学級での授業では、本人が集中できる時間が5～10分であることを把握した上で、授業の流れに短い節目を設けて（モジュール化）、本人が集中できるようにメリハリをつけた授業づくりを行いました。

### 【交流学級での合理的配慮】

通常の学級の担任には、特別支援学級での自立活動の指導の内容、授業作りの工夫を伝え、指導の効果を共有しました。その上で、指導に応じて本人が集中して授業に

取り組んだ際には、本人に対して頻繁に賞賛するよう依頼しました。依頼内容は、合理的配慮事項として、Dさんの個別の指導計画にも記載しました。

#### 合理的配慮事項

「本人が集中できる時間を考慮して、学習活動をモジュール化（「説明を聞く」「考える・話す」「書く」を繰り返す）する。」

#### 交流及び共同学習の実際

2年生までは、教育支援員と一緒に通常の学級での授業に参加していましたが、3年生からは、徐々に一人で過ごせる時間が増えています。2年次に通常の学級の授業では、指名される前に発言することや、急な予定の変更に対するパニックなどがありましたが、3年生ではそのような変更がないよう配慮されているため特に問題はないようです。また、自立活動として、発言のタイミングや、本人・周囲の動きを俯瞰してみるための指導が行われ、状況が改善しています。



## 進学後を見据えて自分のペースで学習に取り組むFさん

**ポイント** 本人のペースの尊重、対話、目標への取組に対する賞賛

**成果** 活動への見通し、登校渋りの解消、宿題の提出

### 【実態】

6年生のFさんは、同じ学年の集団に入ることが難しい児童で、周囲から注目されることを極端に嫌う児童です。1年生から登校が不安定でしたが、5年生の後半から、登下校の時間や活動のタイミングをほかの児童と少しずつすることで、徐々に登校できるようになりました。6年生になってからは、登校は安定して、終日過ごせるようになりました。

### 【教育課程】

本人と保護者の希望から「外国語」「音楽」の授業を通常の学級で受けています。「外国語」への参加については、中学校に向けた準備という意味がありました。

### 【自立活動の指導】

6年生のFさんは、徐々に集団への参加ができるようになっていますが、5年生までの状況を考慮すると、本人のペースを尊重する必要があります。そこで、自立活動の指導として、本人との対話を多く取り入れています。例えば、運動会などの行事に向けた参加の仕方を話題にして、本人に目標を立てさせ、確認して、賞賛するといったことを繰り返しています。こうした指導により、活動への見通しがもて、学級での係活動に参加もできるようになりました。

### 【交流及び共同学習の実際】

通常の学級の担任には、児童の状況が安定しないことも想定して、授業中の見守りを依頼し、職員室等での情報交換に努めています。また、学級の行事や授業の見通しなども共有するようにしています。指導を積み重ねてきたことから、登校は安定し、本人のペースで集団活動に参加できるようになっています。

中学校入学後は、特別支援学級への入級を希望しており、2学期からは中学校生活を想定した指導も開始しています。これまで、宿題を提出するという経験が少なかったこともありましたが、徐々に提出頻度、量を増やしています。

## 通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習の 実際（2）（中学校自閉症・情緒障害特別支援学級の例）

中学校自閉症・情緒障害特別支援学級の生徒が通常の学級との交流及び共同学習を行うための教育課程の編成の事例を紹介します。次の表は、その学級のある日の時間割です。時間割の背景に色がついている時間は、通常の学級で授業に参加していることを意味しています。

表3-2 中学校自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する生徒5名のある日の時間割

	1年生	1年生	2年生	3年生	3年生
	Gさん	Hさん	Iさん	Jさん	Kさん
1	学級活動	学級活動	学級活動	学級活動	学級活動
2	国語	国語	国語	国語	国語
3	技術・家庭	社会	体育	英語	社会
4	英語	英語	数学	体育	英語
5	数学	数学	理科	理科	数学
6	自立活動	自立活動	自立活動	自立活動	自立活動

この学級には、GさんからKさんまで5名の生徒が在籍しています。1限目の「学級活動」、6限目の「自立活動」は、全員が特別支援学級での授業に参加しています。また、2限目から5限目は、それぞれの生徒が、特別支援学級で授業を受けたり、通常の学級での授業に参加したりしています。なお、3限目は、全員が通常の学級での授業に参加しているため、特別支援学級の担任は、通常の学級での授業を参観して、特別支援学級での指導の参考にしています。また、各教科は、教科の免許を保有している教員が個別的に指導しています。なお、特別支援学級の担任は国語科の免許を保有しており、通常の学級での授業も担当しています。



## 情緒面の課題克服を目指して自己管理に取り組むIさん

**ポイント** イライラしたときの対処法、服薬や心の状態の確認、職員室での共有

**成果** 合理的配慮、自分の状態の可視化

### 【実態】

2年生のIさんは、中学校入学を機に特別支援学級へ入級した生徒です。感情の起伏が激しく、穏やかなときもあれば、非常に攻撃的なときもあります。1年生のときには交流及び共同学習の実施が難しかったです。2年生になってからは、概ね落ち着いた生活ができています。

### 【教育課程】

2年生ではほとんどの授業やテスト等を通常の学級で受けることができるようになっていきます。本人・保護者が普通科高校への進学を希望していることから、通常の学級集団での授業参加を意識して、3年生への進級時に通常の学級への転籍を検討しています。

### 【自立活動の指導】

イライラしたときの対処法に関する自立活動の指導や、登下校時に特別支援学級の担任と心の状態について確認するようにしています。

### 【交流及び共同学習の実際】

各教科の担任には、Iさんに対する指導を対話的に行うよう依頼しています。同時に、日々の状態を職員室で共有するようにしています。本人の実態に応じた合理的配慮として、通常の学級での授業への参加が難しいときには、特別支援学級へ戻ることを許可しています。時々、不安定になる日がありますが、体調が悪いときは担任に申し出てから退出することができます。先生から注意を受けず、落ち着いて授業に参加できたとき、ワークシートにシールを貼って成果が見えるようにするなど、自分の状態を可視化できるようにもしています。

## 教科学習やテストの場面への参加に必要な合理的配慮を受ける J さん

**ポイント** 自己理解を促す指導、学習に見通しをもたせる指導

**成果** 学習への配慮、テスト時の配慮

### 【実態】

3年生のJさんは、他者とのかかわりの際の緊張が強い生徒です。小学校までは通常の学級に在籍しており、登校が安定しない状態が続いていました。そのため学習は、全般に遅れを生じていました。中学入学に向けた相談で、医療機関を受診したところ、学習障害を含む複数の診断を受けました。実際、学習場面では、文章を読むことに困難がありました。

### 【教育課程】

本人・保護者が職業学科のある高等学校を希望していることもあり、学習面に関する合理的配慮の提供を試行しながら、通常の学級での授業を増やしています。ただし、本人が苦手とする「国語」のみ特別支援学級で授業を受けています。

### 【自立活動】

自分に自信がない側面があることから、自立活動では、合理的配慮の提供に関する本人の学びやすさに対する配慮と一緒に考える中で、自己理解を促す指導が行われています。苦手な教科である「数学」では、各単元の基本的な問題に絞った学習の取り組み方を一緒に考えています。苦手なところが確認できれば、小・中学校等で取り上げられる内容まで立ち戻って丁寧に学習をすることの大切さを確認しています。

### 【交流及び共同学習の実際】

各教科の担任には、Jさんの特性として、作業の取りかかりが遅いことがあるため、事前にプリントを配付するなど、学習活動に見通しをもつための手立てを依頼しています。

テストは、国語と英語、社会の各教科において、テストの時間延長や、問題等へのルビなどの合理的配慮が提供されています。提供に当たっては、解答時間を5～10分延長し、その効果を見極めながら進めています。

# 特別支援学級の 学級経営を支える

## 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 月に改訂された小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。

### 小学校学習指導要領（平成 29 年 4 月改訂）

#### 第 1 章 総則

#### 第 1 小学校教育の基本と教育課程の役割

4 各学校においては、児童や学校、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。

#### 第 5 学校運営上の留意事項

##### 1 教育課程の改善と学校評価等

ア 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。

（中学校も同様に記載）

この内容は、特別支援学級や通級による指導の教育課程の編成に共通するものです。

## 学校全体での特別支援学級の教育課程への関与

特別支援学級の教育課程の編成においては、障害の状態等に応じた指導を行う必要があることから、学級担任が授業の多くを担当します。一方、小学校では教科によって中学校では教科ごとに学級担任以外の教員が授業を行います。教科の専門性はもちろんのこと、障害のある児童生徒への理解と対応が求められます。

各教科の指導において教科の専門性を有する校内の教員が指導に関わることは、児童生徒の各教科の学習の充実に必要な対応となります。加えて、校内の教員が特別支援学級の教育課程や指導の実際を理解する大切な機会となります。通常の学級の教育課程編成と同様に、特別支援学級の教育課程編成においても、より多くの教員が関与し、指導が行われるような教科担任の配置を考慮し、学校全体で充実した指導が行われるよう、教育課程の編成を進めます。

## 特別支援学級の授業で使用する教室の使用計画

特別支援学級の授業が適切に展開されるためには、体育館や音楽室、家庭科室など特別教室の使用についても、通常の学級とともに学校全体で使用計画を立てる必要があります。管理職は、学校における全ての教育活動を組織的・計画的に取り組めるように校内体制を整えていくことが必要です。

## 特別支援学級の教室配置

特別支援学級の教室配置を考える際、児童生徒が主に活動する教室を、多くの児童生徒や教員が往来する場所にします。そうすることで、特別支援学級の児童生徒が先生や友だちと関わる機会が増え、教職員同士の交流の機会も得やすくなります。一方で、室外の騒音や人の往来が多すぎることで刺激になってしまうなど、障害特性への配慮が必要な場合もあります。

## 特別支援学級担任の理解者

通常の学級の担任が、特別支援学級で、どのような教育活動が行われているのか十分な情報を得ていない場合があります。校内での特別支援学級の理解・啓発をすすめる上で、管理職の与える影響はとて大きいといえます。管理職が、学校行事などの機会をとおして、特別支援

学級的话题を取り上げたり、教室に出向いたりするなど、積極的に関わることが、特別支援学級の担任にとって心強い支えとなります。また、そのような姿は、保護者にとっても心強い支えとなります。

特別支援学級の担任は、通常の学級の担任に比べて、児童生徒の障害の状態等を踏まえた教育課程の編成や学級経営、指導上の悩みを共有できる相手が校内に少ないことも考えられます。このような状況を管理職が理解していると様々な課題が生じたときにも迅速に対応できます。

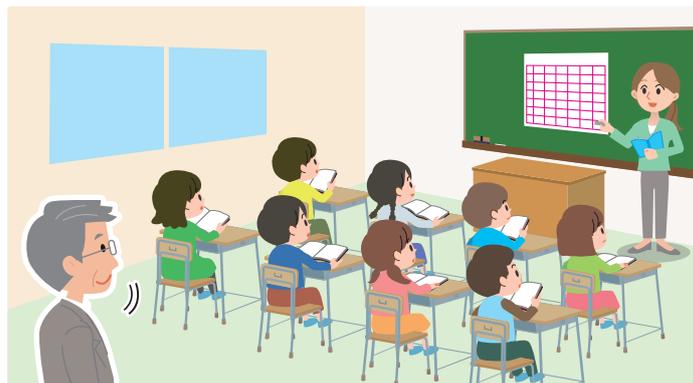
## 特別支援学級の授業に参加／参観してみる

障害のある児童生徒の指導に当たっては、特に教員の理解や指導の姿勢が、児童生徒に大きく影響するものです。管理職は、学校や学級内における温かい人間関係の形成に努めることが大切になります。

そこで、管理職が特別支援学級の授業や行事に参加したり、児童生徒や学級の様子を参観したりして、直接感じたことを校内に積極的に情報発信していくことは、周囲の教員の特別支援学級への理解を深めることに役立ちます。

## 研修機会の確保

特別支援学級の担任に対し、より多くの専門性を身に付ける機会を設けることは重要です。文部科学省の「特別支援教育資料」（平成22年度～令和元年度）を見ると、年々増加していく特別支援学級の在籍児童生徒数、学級数に応じて教員の数も増えていますが、特別支援学校免許状取得者率はおおよそ30%前後で推移しています。また、多くの自治体において、経験が浅い特別支援学級の担任者が少なくないことが注目されています。教育委員会が主催する研修、地域の特別支援学校が主催する公開研修など、専門性向上に向けた様々な機会の情報提供が必要です。



## 学校行事での配慮—学校全体で取り組む 特別支援教育の推進

各校で推進されている交流及び共同学習は、学校行事においても計画されることがあります。学校行事は、児童生徒や教員全体が一つのことに向かって取り組むなど、学級や学年を超えた交流のよい機会です。

管理職が、特別支援学級の児童生徒や職員の行事への関わり方について、計画を担当する教員と特別支援学級の担任との連携を促すことで、特別支援教育の理解を深めたり、組織的な校内体制づくりにつながったりします。

## 説明責任と合意形成（教育課程の意図の共有化）

特別支援学級では、少人数で学習したり、各教科等を合わせた指導があったり、交流及び共同学習として通常の学級に行ったりするなど、様々な学習形態を取っています。

保護者から「うちの子に、なぜその授業が必要なのか」と尋ねられたとき、学習の目的や内容に関する説明を求められることがあります。

特別支援学級の担任が保護者へ説明する際、管理職が同席することや、その内容を把握しておく必要があります。従って、教育課程を編成の意図や工夫について、特別支援学級の担任等と一緒に考えたり、話し合ったりすることが大切です。



## 特別支援学級に関わる管理職の一年間

特別支援学級に関して、1年間を通して、管理職として配慮すべき事項を整理します。特別支援学級の教育活動について、管理職が指導・助言を行っていくことは、特別支援学級担当者を支援するだけでなく、校内の特別支援教育を推進することにもつながります。

### 年度初め



新年度の始まりには、学校や学級の経営案の作成及び共通理解を図ります。その際、特別支援教育に関する取組の整理や、評価を見据えた計画が重要です。

特に、管理職として新たに着任した場合、特別支援教育に関する計画や特別支援学級の学級経営案を参考に、これまでの取組状況を把握し、課題を確認することが大切です。

### 教育目標と指導の重点の確認

学校の教育目標をもとに、各学級の目標が、児童生徒の実態を考慮して設定されているかを確認します。そして、その目標の実現のための取組の重点課題が明確になっているか、具体的取組が示されているかを確認します。

### 校内組織

特別支援学級担任は、校内の特別支援教育推進の中心となることがあります。その際、業務が過重とならないように、学校全体で取り組む姿勢を、管理職が示すことが重要です。また、特別支援学級担任がその専門性を生かせるよう、校内組織の構築を図ります。

### 1学期／前期

### 指導計画等の確認

特別支援学級の教育課程を確認します。その際、特別支援学級に在籍する児童生徒の実態にあった教育活動が、個別の指導計画、年間指導計画として具体化されているか、特別支援学級に在籍する児童生徒の「個別の指導計画」などをもとに、児童生徒の一人一人に応じた教育が計画され、かつ学級全体としての経営が適切かを確認します。

### 学習評価（通知表）案の立案指示と確認

通知表は、児童生徒の学校での様子や課題を本人や保護者に伝えるためだけでなく、保護

者に学校教育についての理解や協力を得ることを目的の一つとしています。特別支援学級でも同様に、本人の頑張りや課題、学習の到達度などを児童生徒や保護者に知らせるとともに、学期を振り返り、新たな目標に向かって頑張ろうという意欲を喚起させる記載とするよう伝えます。その際、抽象的な表現を極力避けることや、説明的ではなく簡潔な表現に努めることなど、保護者に伝わりやすい文章で記述することを伝えます。

## 夏季休業前の見直し・改善案（成果と反省）指示

特別支援学級における1学期の指導方針や指導法、指導内容について、指導記録をもとに検討します。そして、1学期間の授業参観等を通して、具体的な成果の要因や改善に向けた内容について伝えます。特に、以下の点について留意し、検討を求めます。

- ① 各教科や自立活動等の指導目標・指導内容について、個別の指導計画に基づく評価を行うこと
- ② ①を踏まえ、指導目標・指導内容・方法等の改善案を作成すること
- ③ 教師間で方針を共有し、共通の意識に立って保護者に対応していたか確認すること

## 9月以降

### 9月以降（2学期／後期）の指導計画の確認

個別の指導計画の評価を踏まえ、9月以降の指導計画について、以下の点を確認します。

- ① 指導目標・指導内容等を必要に応じて修正すること
- ② 必要に応じて学級経営案の修正をすること
- ③ 進路相談の際の資料を準備（作成・確認）すること

### 校内における次年度の就学相談

次年度に在籍する学級について、就学予定者及びその保護者と協議します。学校と保護者の意見とが一致しない場合は、お互いに誤解しているところがあることもあります。そのために、保護者へのわかりやすい説明を心がけ、日頃から特別支援学級の取組を把握しておくことで、より具体的な説明ができます。なお、特別支援学校への転出入や、区市町村外への移動を伴う場合は、市町村教育委員会や特別支援学校との情報共有が重要です。

### 冬季休業前の見直し、改善案作成の指示

保護者懇談や指導記録等によって、これまでの指導の見直しと次学期の具体的な指導内容を確認します。指導の見直しに際しては、次の点を指示します。

- ① 夏季休業前と同様に、個別の指導計画に基づく評価を行い、指導目標・指導内容・方法等の改善案を作成すること
- ② 指導目標・指導内容などの設定、指導時間をはじめとした教育課程そのものの評価・見直しを準備すること

## 年度末に向けて



### カリキュラム・マネジメント

カリキュラム・マネジメントとは、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことを表します。カリキュラム・マネジメントについては、以下の三つの側面から捉えることができます。

- 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。

カリキュラム・マネジメントの三つの側面は、特別支援学級の経営においても同様に重要なものといえます。そこで、特別支援学級の担任に対して、教育課程全体の中で日々の授業がどう位置付いているかを意識できるように、「カリキュラム・マネジメント」の必要性に対する理解を促すことが大切です。

特に、年度末にかけては、実施された教育課程を評価するタイミングとなります。特別支援学級では一人一人が個別の指導計画に基づく指導を受けていることから、児童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という視点が必要となります。特別支援学級の担任が教育課程の実施状況を振り返り、次年度に向けて教育課程の改善を図れるように、関係部署と連携しながら取り組む組織運営が大切です。

## 通年

### 授業参観

授業参観は1年間を通して行います。特に、教室環境、担任の言語表現、担任等と児童生徒との関係性について注視します。

また、指導内容や指導方法が子供に合っているかについて、授業の参観後に担任と話し合い、指導の見直し・評価の機会とします。

教室環境の整備状況や、担任の言葉がけについては、児童生徒の発達の段階に応じているかどうかを確認します。また、支援員の活用についても情報収集し、支援体制や支援員の活用が適切かどうかを検討します。

### 保護者との懇談・合意形成

授業や指導に関して、保護者との意見交換を積極的に行います。

特に、指導方針や具体的目標については、保護者と学校とが共通理解を図り、合意形成を図ることが重要です。管理職は、特別支援学級の担任が保護者から得た情報を把握し、必要に応じて、合意形成のための対応をします。



### 学校行事について

学校行事は、普段の学校生活とは異なる場面であることから、日頃とは異なる子供の姿が見られることがあります。学校行事での様子を把握し、日頃の指導にも生かしていくように学級担任に伝えます。

また、学校行事への保護者の参加を促し、学校・学級との連携をさらに深めるようにします。学校行事は、保護者の特別支援教育や特別支援学級への理解を促す良い機会となります。

### 関係機関との連携

特別支援学級に在籍している児童生徒の実態は、多種多様です。いくらベテランの担任であってもその専門性には、限界があります。必要に応じ、特別支援学校のセンター的機能の活用や医療・療育機関等からの専門家の招聘等を行い、特別支援学級の教育の質の向上を図ります。

## 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。

## 特別支援学級の教育課程を支える教育委員会の視点

特別支援学級の児童生徒は、障害の状態等に応じて編成された特別の教育課程のもと、教育を受けています。教育課程の編成が適切に行われるようにするためには、各種の学習指導要領を適切に理解できるよう指導・助言することが大切です。さらに、以下のような視点で、指導・助言を行うことで、学校が適切な教育課程を編成する支えになります。なお、それぞれの視点については、その全てを求めるものではなく、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

- ・言動の観察や面談、心理検査等により、個々の児童生徒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、交流学級担任、関係機関の担当者等から情報収集されているか。

## 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。
- ・本人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。
- ・個々の児童生徒の実態把握に基づき、教科別、領域別の指導の内容が設定されているか。
- ・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。
- ・学期別、月別、週別の指導計画等が作成されているか。
- ・次の学年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行われているか。  
※前年度（前学期）踏襲になっていないか。
- ・評価内容や改善等は、児童生徒や保護者、交流学級担任等と共有されているか。



# 資料

## 特別支援学級の制度

### 主な法規、通知

特別支援学級の教育課程を編成する前提として、我が国の特別支援学級の制度の根拠となる主な法規、通知を紹介します。

設置	<p><b>【学校教育法第 81 条第 2 項】</b>          小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校には、次の各号のいずれかに該当する児童及び生徒のために、特別支援学級を置くことができる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>一 知的障害者</li> <li>二 肢体不自由者</li> <li>三 身体虚弱者</li> <li>四 弱視者</li> <li>五 難聴者</li> <li>六 その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの</li> </ul>
学級編成 定数措置	<p><b>【公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数に関する法律第 3 条 2 項】</b>          一学級の児童又は生徒の数 八名</p>
就学	<p><b>【障害のある児童生徒等に対する早期からの一貫した支援について（25 文科初第 756 号）】</b>          3 小学校、中学校又は中等教育学校の前期課程への就学          (1) 特別支援学級</p> <p>学校教育法第 81 条第 2 項の規定に基づき特別支援学級を置く場合には、以下の各号に掲げる障害の種類及び程度の児童生徒のうち、その者の障害の状態、その者の教育上必要な支援の内容、地域における教育の体制の整備の状況その他の事情を勘案して、特別支援学級において教育を受けることが適当であると認める者を対象として、適切な教育を行うこと。</p> <p>障害の判断に当たっては、障害のある児童生徒の教育の経験のある教員等による観察・検査、専門医による診断等に基づき教育学、医学、心理学等の観点から総合的かつ慎重に行うこと。</p> <p>※ 就学先決定のプロセスについて、図 5-1 に示します。市町村教育委員会は、本人・保護者に対し十分な情報提供を行うとともに本人・保護者の意見を最大限に尊重しつつ、</p>

本人・保護者と市町村教育委員会、学校等が教育的ニーズと必要な支援について合意形成を行い、最終的には市町村教育委員会が決定します。

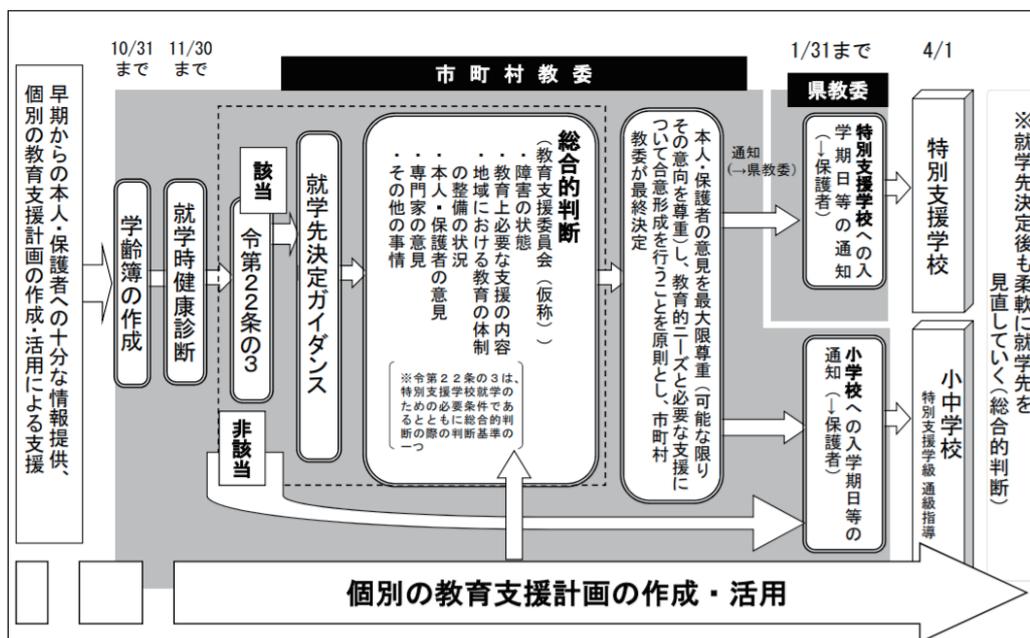


図5-1 障害のある児童生徒の就学先決定について(手続きの流れ)  
注:教育支援資料(2013)から転載

<p>障害の種類</p>	<p><b>【障害のある児童生徒の就学について(14文科初第291号)】</b></p> <p>ア 知的障害者 イ 肢体不自由者 ウ 病弱者及び身体虚弱者 エ 弱視者 オ 難聴者 カ 言語障害者 キ 情緒障害者</p> <p><b>【「情緒障害者」を対象とする特別支援学級の名称について(20文科初第1167号)】</b></p> <p>ア～カ 省略 キ 自閉症・情緒障害者</p>
<p>教育課程</p>	<p><b>【学校教育法施行規則第138条】</b></p> <p>小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第50条第1項、第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。</p>
<p>教科用図書</p>	<p><b>【学校教育法第34条】</b></p> <p>小学校においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。(中学校等も準用)</p> <p>② 前項に規定する教科用図書(以下この条において「教科用図書」という。)の内容を文部科学大臣の定めるところにより記録した電磁的記録(電子的方式、磁気的方式その他の知覚によつては認識することができない方式で作られる記録であつて、電子計算機による情報処理の用に供されるものをいう。)である教材がある場合には、同項の規定にかかわらず、文部科学大臣の定めるところにより、児童の教育の充実を図るため必要があると認められる教育課程の一部において、教科用図書に代えて当該教材を使用することができる。</p>

	<p>③ 前項に規定する場合において、視覚障害、発達障害その他の文部科学大臣の定める事由により教科用図書を使用して学習することが困難な児童に対し、教科用図書に用いられた文字、図形等の拡大又は音声への変換その他の同項に規定する教材を電子計算機において用いることにより可能となる方法で指導することにより当該児童の学習上の困難の程度を低減させる必要があると認められるときは、文部科学大臣の定めるところにより、教育課程の全部又は一部において、教科用図書に代えて当該教材を使用することができる。</p> <p><b>【附則第9条】</b>      高等学校、中等教育学校の後期課程及び特別支援学校並びに特別支援学級においては、当分の間、第34条第1項（第49条、第49条の8、第62条、第70条第1項及び第82条において準用する場合を含む。）の規定にかかわらず、文部科学大臣の定めるところにより、第34条第1項に規定する教科用図書以外の教科用図書を使用することができる。</p> <p><b>【学校教育法施行規則第139条】</b>      前条の規定により特別の教育課程による特別支援学級においては、文部科学大臣の検定を経た教科用図書を使用することが適当でない場合には、当該特別支援学級を置く学校の設置者の定めるところにより、他の適切な教科用図書を使用することができる。</p>
<p>交流及び 共同学習</p>	<p><b>【障害者基本法第16条2項】</b>      国及び地方公共団体は、障害者である児童及び生徒と障害者でない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによつて、その相互理解を促進しなければならない。</p>

## 学習指導要領の主な記述

平成 29 年告示小学校及び中学校学習指導要領、並びに解説総則編において、特別支援学級に関連する記述を紹介します。

### 教育課程

<p>小学校学習指導要領 第1章総則 2(1) イ</p>	<p>イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。</p> <p>(ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立をを図るため、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。</p> <p>(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。</p> <p>(中学校も同様に記載)</p>
<p>小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編 第3章 第4節 2(1) ②</p>	<p>(ア) では、児童が自立を目指し、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及び技能、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した、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を規定している。(略) 自立活動の内容は、各教科等のようにその全てを取り扱うものではなく、個々の児童の障害の状態等の的確な把握に基づき、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項目を選定して取り扱うものである。よって、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。(略)</p> <p>(イ) では、学級の実態や児童の障害の状態等を考慮の上、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章の第8節「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にし、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標に替えたり、学校教育法施行規則第126条の2を参考にし、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を規定した。(略)</p> <p>(中学校も同様に記載)</p>
<p>小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編 第3章 第4節 2(1) ②</p>	<p>(各教科の目標設定に至る手続きの例)</p> <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"> <li>・当該学年の各教科の目標及び内容について</li> <li>・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</li> </ul> <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> <p>(中学校も同様に記載)</p>

## 個別の教育支援計画・個別の指導計画

<p>小学校及学習指導要領 第1章総則 第4 2(1) エ</p>	<p>障害のある児童などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。</p> <p style="text-align: right;">(中学校も同様に記載)</p>
<p>小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編 第3章 第4節 2(1) ②</p>	<p>(自立活動の個別の指導計画作成の手順の一例)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a 個々の児童の実態を的確に把握する。</li> <li>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。</li> <li>c 個々の実態に即した指導目標を設定する。</li> <li>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。</li> <li>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。</li> </ul> <p style="text-align: right;">(中学校も同様に記載)</p>

## 交流及び共同学習

<p>小学校学習指導要領 第1章総則 第5 2 イ</p>	<p>他の小学校や、幼稚園、認定こども園、保育所、中学校、高等学校、特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習の機会を設け、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。</p> <p style="text-align: right;">(中学校も同様に記載)</p>
<p>小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編 第3章 第5節 2 ②</p>	<p>(略) また、特別支援学級の児童との交流及び共同学習は、日常の様々な場面で活動を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。</p> <p style="text-align: right;">(中学校も同様に記載)</p>

## 文献等の紹介

本ガイドブックの内容のもとになっている、各種文献等を紹介します。より細かい内容を知りたい場合には、下記を御参照ください。

### 学習指導要領

#### ○小学校及び中学校学習指導要領（平成 29 年告示）

特別支援学級において実施する特別の教育課程の編成の在り方が示されています。

小学校：[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf)

中学校：[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf)



#### ○小学校及び中学校学習指導要領（平成 29 年）解説総則編

学習指導要領の総則に示された、特別支援学級の特別の教育課程の在り方に関する解説があります。

小学校：[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf)

中学校：[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf)



#### ○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）

特別支援学校小学部、中学部の教育課程の役割、編成、実施、評価等の在り方が示されています。重複障害者等に関する教育課程の取扱いに関する部分では、児童生徒の障害の状態により必要な教育課程編成の在り方が示されています。また、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おいて取扱いのある各教科の目標及び内容が示されています。

[https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt\\_tokubetu01-100002983\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_1.pdf)



#### ○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）

特別支援学校小学部、中学部の教育課程の役割、編成、実施、評価等の解説があります。また、重複障害者等に関する教育課程の取扱いの詳細が解説されています。

[https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt\\_tokubetu01-100002983\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_02.pdf)



### ○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）

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱、知的障害のある児童生徒の教育の在り方に関する解説があります。特に、知的障害の児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程で取扱いのある各教科の内容の詳細が示されています。

[https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt\\_tokubetu01-100002983\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_03.pdf)



### ○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）

自立活動の意義、目標、内容、個別の指導計画の作成と内容の取扱いについて、詳細が示されています。

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf)



### ○その他

各教科等の「見方・考え方」、それを生かし、働かせて育成する資質・能力、取り扱う内容等の詳細については、各教科等の小学校及び中学校学習指導要領解説をご確認ください。こちらも特別支援学級の教育課程の編成・実施に必要な情報が掲載されています。

小学校：[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1387014.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387014.htm)



中学校：[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1387016.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1387016.htm)



## 通知・報告等

### ○特別支援教育の推進について（通知）

文部科学省初等中等教育局長（2007）から全国の教育委員会等に出発された通知です。特別支援教育の実施に当たり、基本的な考え方、留意事項等がまとめられています。校長の責務、必要な体制整備や取組、教育委員会等における支援の在り方も示されています。

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf)



### ○共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）

中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）による報告です。共生社会の形成に向けて、わが国におけるインクルーシブ教育システム構築の方向性を示しています。

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)



### ○教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～

円滑に障害のある児童生徒等への教育支援の充実を目指して、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）から示されました。就学手続におけるモデルプロセス、障害種ごとの障害の把握や具体的な配慮の観点等について、詳細に解説されています。

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm)



### ○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）

中央教育審議会（2016）がとりまとめた答申です。平成29・30年告示の学習指導要領に改訂されるまでの経緯、各学校段階、各教科等における具体的な方向性が示されています。

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)



### ○発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン

～発達障害等の可能性の段階から、教育的ニーズに気付き、支え、つなぐために～

小・中学校等における発達障害のある児童生徒に対する教育支援体制整備の推進を目指し、文部科学省（2017）が作成したガイドラインです。校内の教育支援体制の中で、特別支援学級の担任の役割分担や、期待される資質が示されています。

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf)



### ○学校における交流及び共同学習の推進について～「心のバリアフリー」の実現に向けて～

学校における「心のバリアフリー」の教育を展開するための具体的施策として、交流及び共同学習の推進や、関係者によるネットワーク形成に関する方策について、心のバリアフリー学習推進会議（2018）が検討した結果をとりまとめたものです。

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2018/03/14/1401341_2.pdf)



### ○地域実践研究 多様な教育的ニーズに対応できる学校づくりに関する研究（平成30年度～令和元年度）研究成果報告書

多様な教育的ニーズのある子供が在籍していることを前提にした小学校・中学校・高等学校等の学校づくりの視点を整理し、教育現場における学校づくりのプロセスの支援の在り方を検討した研究です。事例には、校内での特別支援学級の取組の啓発、特別支援学級在籍児童の生活拠点を通常の学級に移す取組など、先進的な取組が紹介されています。

[http://www.nise.go.jp/nc/report\\_material/research\\_results\\_publications/specialized\\_research/b-338](http://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research/b-338)



○小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の報告（2019）に基づいて、文部科学省初等中等局長から発出された通知です。新学習指導要領の下での学習評価が適切に行われるとともに、各設置者による指導要録の様式の決定や各学校における指導要録の作成の参考となるよう、学習評価を行うに当たったの配慮事項、指導要録に記載する事項及び各学校における指導要録作成に当たったの配慮事項等がまとめられています。

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1415169.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm)



## データの紹介

### 特別支援学級の現状に関するデータ

#### ○特別支援教育資料

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課が毎年度報告するものです。特別支援学校、特別支援学級の設置数、在籍者数などのデータが掲載されます。

[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm)



特別支援教育資料の平成22年度から令和元年度までのデータを参照すると、特別支援学級在籍者数は毎年増加しており、その増加数も増えています（図5-2参照）。特に知的障害、自閉症・情緒障害の特別支援学級の在籍者が占める割合が大きく、この二つで全体の9割以上を占めています。

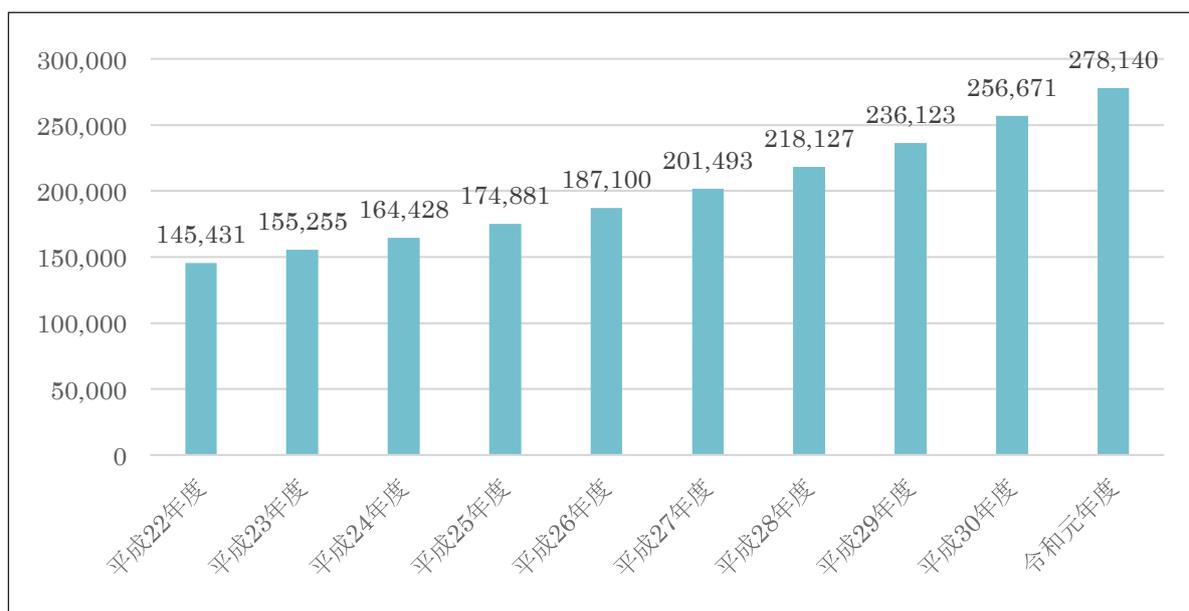


図5-2 特別支援学級在籍児童生徒数－国・公・私立計－

中学校特別支援学級卒業者の進学状況についても大きく変化してきています。下のグラフは文部科学省の特別支援教育資料のデータから作成したものです（図5-3参照）。中学校特別支援学級卒業者の進学先として、これまでは、特別支援学校高等部への進学が多くを占めていましたが、現在は高等部への進学者と高等学校等への進学者が同じくらいの数になっています。

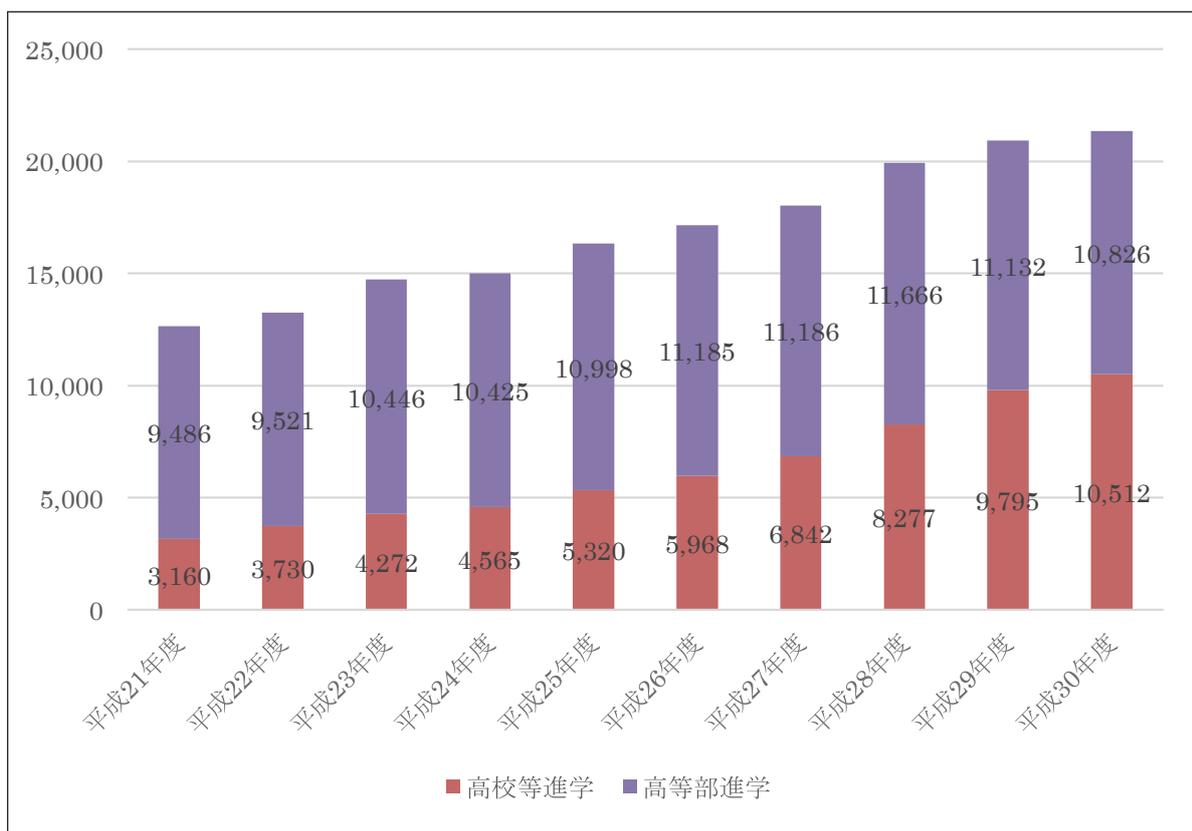


図5-3 中学校特別支援学級卒業者の進学状況 一国・公・私立計一

○平成30年度全国特別支援学級設置学校長協会調査報告書

全国特別支援学級設置学校長協会調査部（2019）が、全国の知的障害特別支援学級1,547校を対象に実施した調査の結果です。知的障害特別支援学級の校種別設置校数、在籍児童生徒数、正規雇用の教員数等、特別支援学級を担当する主任の教職経験数等、校長自身の教職経験、教育課程の編成などのデータが掲載されています。

[http://zent2014.xsrv.jp/htdocs/%E5%89%8D%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E3%81%BE%E3%81%A7%E3%81%AE%E8%B3%87%E6%96%99-1/%E5%B9%B3%E6%88%90%EF%BC%93%EF%BC%90%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%B3%87%E6%96%99/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=441](http://zent2014.xsrv.jp/htdocs/%E5%89%8D%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E3%81%BE%E3%81%A7%E3%81%AE%E8%B3%87%E6%96%99-1/%E5%B9%B3%E6%88%90%EF%BC%93%EF%BC%90%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%B3%87%E6%96%99/?action=common_download_main&upload_id=441)



調査からは、知的障害特別支援学級において、自立活動の時間を特設している場合の授業時数の概況が把握されています。知的障害特別支援学級のうち、当該学年や下学年の各教科等、または知的障害特別支援学校の各教科等を中心に教育課程を編成している学級では、週当たり授業時数が1時間から3時間未満の設定が半数以上を占めています（図5-4参照）。

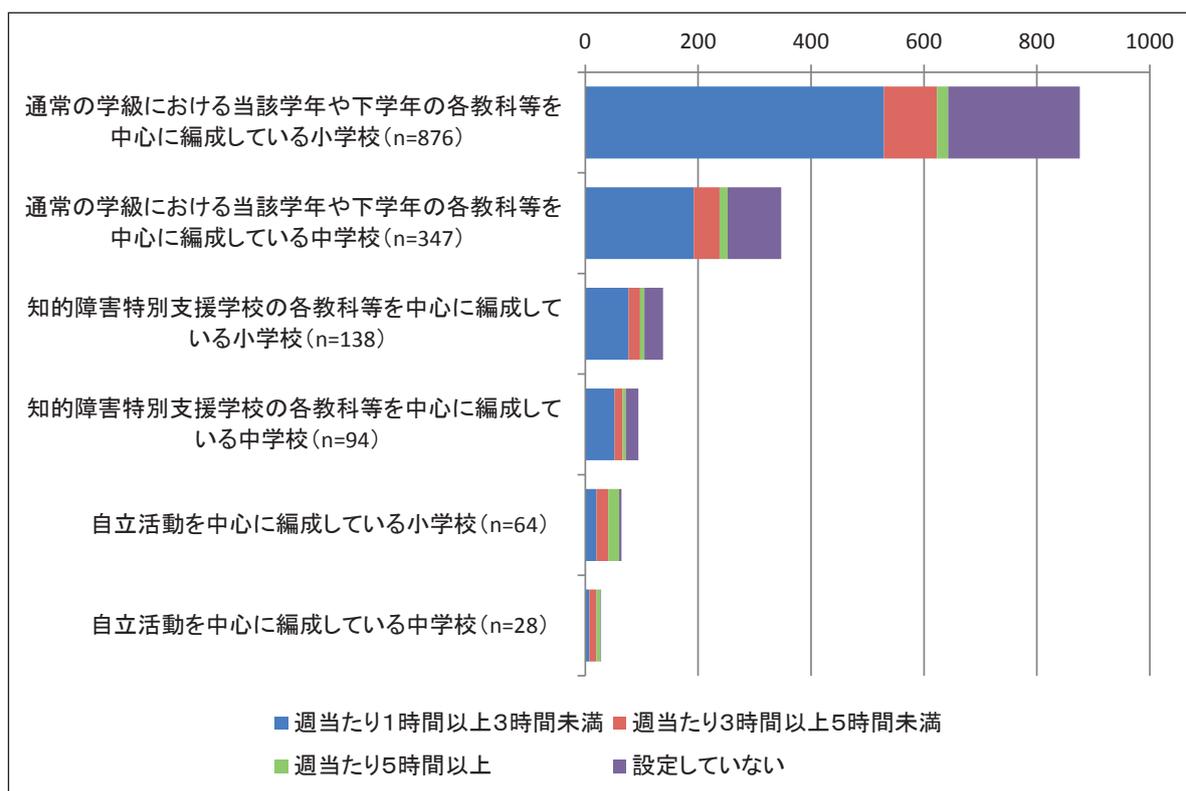


図 5- 4 知的障害特別支援学級における教育課程ごとの自立活動の時間の設定

○令和元年度全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査報告書

全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査部(2020)が、全国の知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級 1,485 校を対象に実施した調査の結果です。校種別設置校数、障害種別学級数、正規雇用の教員数等、特別支援学級を担当する主任の教職経験数等、校長自身の教職経験、教育課程の編成などのデータが掲載されています。

[http://zent2014.xsrv.jp/htdocs/%E5%89%8D%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E3%81%BE%E3%81%A7%E3%81%AE%E8%B3%87%E6%96%99-1/%E4%BB%A4%E5%92%8C%E5%85%83%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%B3%87%E6%96%99/?action=common\\_download\\_main&upload\\_id=544](http://zent2014.xsrv.jp/htdocs/%E5%89%8D%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E3%81%BE%E3%81%A7%E3%81%AE%E8%B3%87%E6%96%99-1/%E4%BB%A4%E5%92%8C%E5%85%83%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E8%B3%87%E6%96%99/?action=common_download_main&upload_id=544)



調査の結果からは、小・中学校等いずれも自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程編成では、当該学年の各教科等を中心に編成している学校が最も多くを占めていることがわかっています。知的障害特別支援学級の教育課程の編成では、小・中学校等いずれも通常の学級における下学年の各教科等を中心に編成している学校が最も多くを占めていました。知的障害特別支援学校の各教科を中心に編成する学級、自立活動を中心に編成する学級については、自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級のいずれも、一定の割合で見られます(図 5-5 参照)。

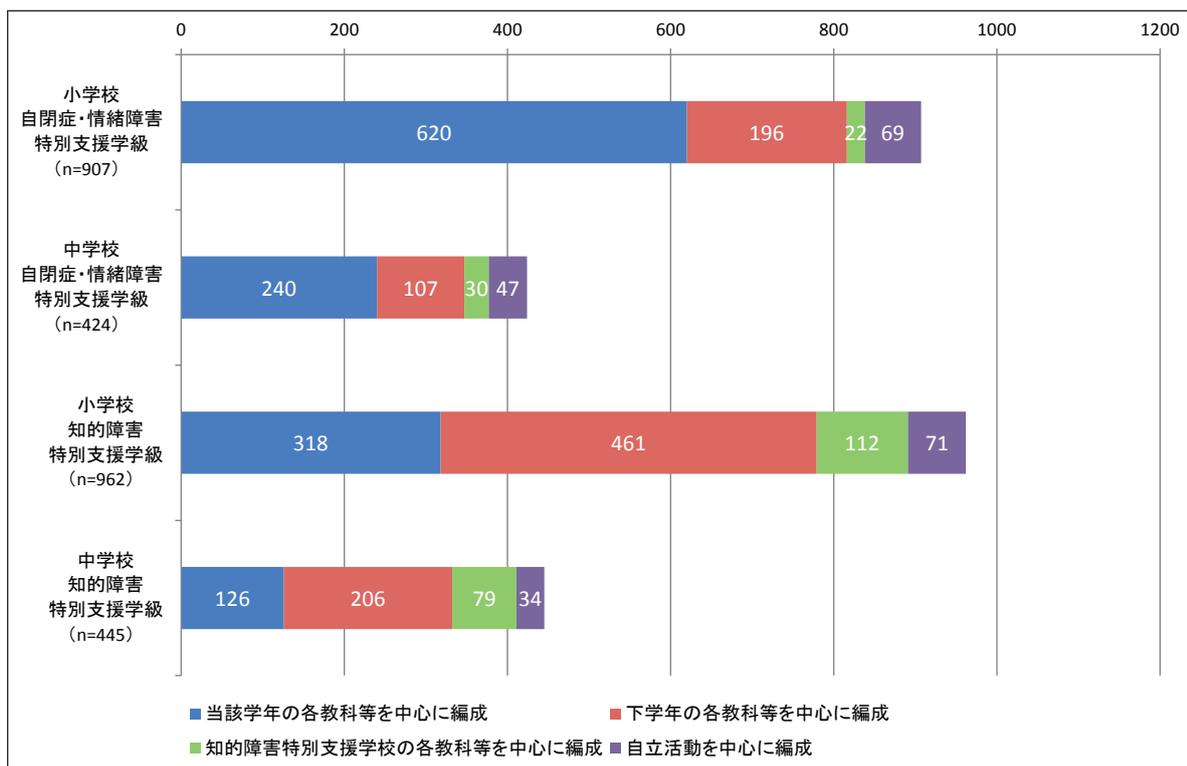


図5-5 自閉症・情緒障害及び知的障害特別支援学級の教育課程の編成の状況

○専門研究B「特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究」(平成26年度～27年度) 研究成果報告書

国立特別支援教育総合研究所(2016)が、自閉症・情緒障害特別支援学級及び知的障害特別支援学級を対象に実施した自立活動の指導に関する研究の報告書です。特別支援学級の調査に関しては、教育課程上での自立活動の指導の位置付け、週当たりの時間数、設定理由などのデータが掲載されています。

<https://www.nise.go.jp/cms/7,12406,32,142.html>



## 交流及び共同学習に関するデータ

○障害のある児童生徒との交流及び共同学習等実施状況調査結果

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2017)が、交流及び共同学習に関する平成28年度の実績をまとめたものです。通常の学級と「特別支援学級」の児童生徒の交流及び共同学習の状況が報告されています。

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/30/1397010-3.pdf)



平成28年度に特別支援学級と通常の学級の交流及び共同学習を行った小学校は81%、中学校は80%となっています。全国で特別支援学級を設置している小・中学校等が8割程度であることを踏まえると、特別支援学級が設置されている小学校・中学校のほとんどにおいて、特別支援学級の児童生徒が通常の

学級の児童生徒と共に学ぶ、校内の交流及び共同学習が実施されている状況が明らかになりました。特別支援学級の児童生徒と通常の学級の児童生徒が様々な場面で活動を共にしている様子がうかがわれます。また、小学校で約8割、中学校で約7割の児童生徒が、週当たり5時間以上の交流及び共同学習を実施しています（図5-6参照）。その教育課程の位置付けは、教科の時間や、総合的な学習の時間など、児童生徒の実態により様々でした（図5-7参照）。

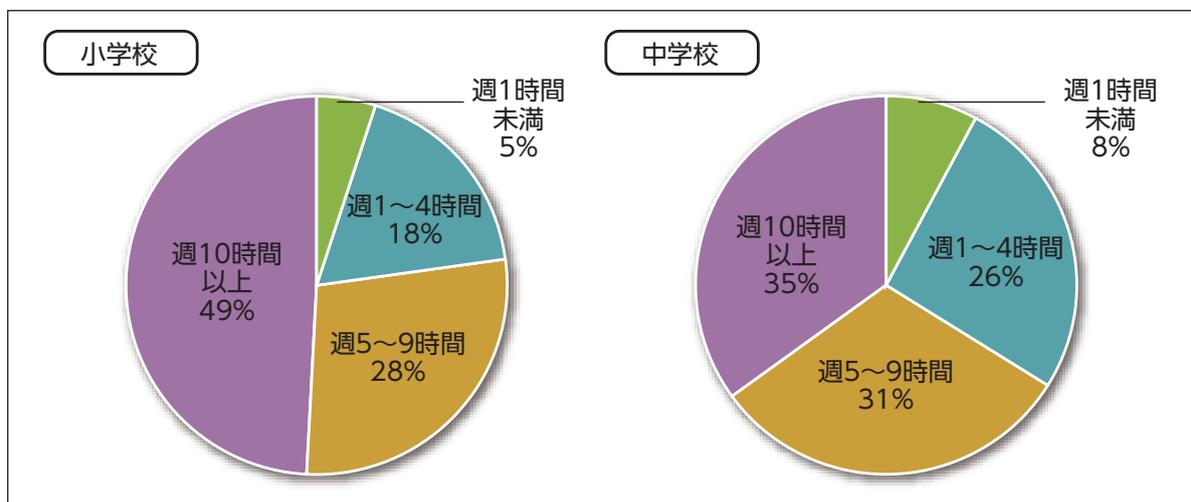


図5-6 特別支援学級の児童生徒一人当たりの交流及び共同学習平均実施時間数

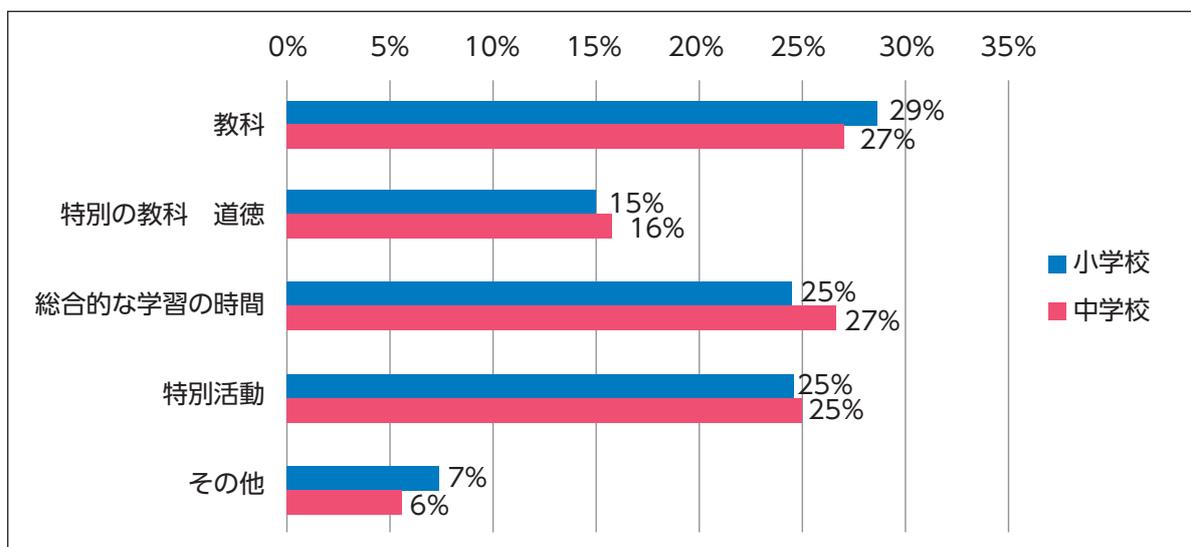


図5-7 教育課程における交流及び共同学習の位置付け

## おわりに

特別支援教育は、障害のある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、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す。また、特別支援教育は、発達障害のある児童生徒も含めて、障害により特別な支援を必要とする児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものです。

特別支援教育については、共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念を構築することを旨として行われることが重要であり、その構築のため特別支援教育を着実に進めていく必要があるとされています。インクルーシブ教育システムにおいては、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が可能な限り同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、障害のある児童生徒の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、多様で柔軟な仕組みを整備することが求められます。

児童生徒が学ぶ場としては、小・中学校等における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、「多様な学びの場」が用意されています。インクルーシブ教育システム構築に当たっては、それらを連続性のある「多様な学びの場」とするとともに、それぞれの学びの場における教育の充実を図っていくことが必要になります。これを踏まえると、小・中学校等に設置されている特別支援学級は、インクルーシブ教育システム構築に当たり、重要な役割を担っていると考えられます。なぜなら、特別支援学級の教育課程は、小学校・中学校の学習指導要領を原則としながら児童生徒の実態に基づいて編成するものだからです。

特別支援学級に在籍する児童生徒や通級による指導を受ける児童生徒の数は増加しており平成 29 年度の通級による指導の担当教師の基礎定数化や平成 30 年度の高等学校における通級による指導の制度化など、小学校等における特別な支援を必要とする児童生徒への学びの場や指導体制は段階的に充実してきています。一方で、教師の専門性の向上等、更なる教育の充実が求められています。

本書は、こうした特別支援学級の教育課程を編成する際の参考となることを願って作成しました。また、特別支援学級の教育課程を編成・実施する特別支援学級担任の先生方、通常学級の担任の先生方、管理職の先生方、教育委員会の指導主事の皆様が参考とし、活用していただくことを念頭に置いています。本書が小・中学校等に設置されている特別支援学級の教育課程編成・実施の一助になれば望外の喜びです。

結びに、本ガイドブックの作成に当たっては、多くの特別支援学級等の担任の先生方より、情報提供をいただき、多大な御協力を得ました。御協力くださった各位に対し、心から感謝の意を表します。

## 執筆者

研究代表	横倉 久	(情報・支援部 上席総括研究員)
研究副代表	若林 上総	(研修事業部 主任研究員)
研究副代表	北川 貴章	(情報・支援部 主任研究員)
研究分担者	井上 秀和	(発達障害教育推進センター 主任研究員)
研究分担者	小西 孝政	(インクルーシブ教育システム推進センター 主任研究員)
研究分担者	吉川 知夫	(研究企画部 総括研究員)
研究分担者	神山 努	(インクルーシブ教育システム推進センター 研究員)

本書は、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～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～（平成30年度～令和2年度）」の一環として作成したものです。本書の作成に当たっては、教育課程の編成・実施において現場の先生方からいただいた、数多くの知見に基づきます。情報をいただいた先生方には、深く感謝申し上げます。

独立行政法人

国立特別支援教育総合研究所

**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・情緒障害特別支援学級を中心に—**

令和3年3月 初版発行

著作権所有 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行者 神奈川県横須賀市野比5-1-1

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

本書は再生紙を使用しています

## 第Ⅹ章 研究体制

### 1. 研究代表者

横倉 久 (情報・支援部 上席総括研究員)

### 2. 研究分担者

若林 上総 (研修事業部 主任研究員) (副代表)

北川 貴章 (情報・支援部 主任研究員) (副代表)

神山 努 (研修事業部 研究員)

吉川 知夫 (研究企画部 総括研究員) (令和元年度～2年度)

井上 秀和 (発達障害教育推進センター 主任研究員) (令和元年度～2年度)

海津 亜希子 (研究企画部 主任研究員) (平成30年度・令和元年度)

笹森 洋樹 (発達障害教育推進センター 上席総括研究員) (平成30年度)

澤田 真弓 (研修事業部 上席総括研究員) (平成30年度)

清水 潤 (秋田県教育委員会) (平成30年度)

坂井 直樹 (情報・支援部 主任研究員) (平成30年度)

宇野 宏之祐 (研修事業部 総括研究員) (令和元年度)

小西 孝政 (インクルーシブ教育推進センター 主任研究員) (令和2年度)

### 3. 研究協力者

川口 貴大 (文部科学省)

庄司 美千代 (文部科学省)

菅野 和彦 (文部科学省)

中村 大輔 (文部科学省)

深草 瑞世 (文部科学省)

加藤 典子 (文部科学省) (令和2年度)

森田 浩司 (文部科学省) (令和2年度)

青木 隆一 (千葉県教育委員会) (平成30年度・令和元年度)

田中 裕一 (兵庫県教育委員会) (平成30年度・令和元年度)

丹野 哲也 (東京都教育委員会)

黒川 利香 (仙台市教育委員会)

福本 徹 (国立教育政策研究所)

喜多 好一 (江東区立豊洲北小学校；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)

- 川崎 勝久 (新宿区立花園小学校；全国特別支援学級設置校長協会)  
林 眞司 (東京都立六本木高等学校；全国定時制通信制高等学校校長協会)  
(令和元年度・令和2年度)  
米谷 一雄 (東京都立青山特別支援学校；全国特別支援学校長会)  
(平成30年度・令和元年度)  
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2年度)  
西尾 幸代 (福井県特別支援教育センター；全国特別支援教育センター協議会)  
(平成30年度・令和元年度)

#### 4. 研究協力機関

- 新宿区立東戸山小学校  
大網白里市立大網中学校  
熊本県立菊池支援学校  
福岡県立福岡聴覚特別支援学校  
高知県立高知若草特別支援学校  
埼玉県立草加かがやき特別支援学校

## おわりに

本研究は、次期学習指導要領の円滑な実施に寄与すべく、平成 28 年度から令和 2 年度にかけて実施する「特別支援教育における教育課程に関する総合的研究」の大きな枠組みの後半の 3 年間の研究として位置付けた。

令和 2 年度は、コロナ禍による研究所全体の研究計画の大幅な見直しが行われ、令和 2 年度に実施を予定していた本調査を中止した。これに代わり、令和元年度まで実施した調査の結果を再分析し、そこで課題となっている事項について、平成 29 年・30 年告示の学習指導要領に基づく教育課程の編成・実施に向けて教育課程の研究に取り組む特別支援学校 4 校及び、小・中学校の特別支援学級 2 学級の取組を聴取する形で研究を進め、教育課程の改善に向けた具体的な取組を明らかにした。

令和 3 年 1 月 26 日にまとめられた中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」において「新時代の特別支援教育の在り方」に「インクルーシブ教育システムの理念を構築し、特別支援教育を進展させていくために、引き続き、障害のある子供と障害のない子供が可能な限り共に教育を受けられる条件整備、障害のある子供の自立と社会参加を見据え、一人一人の教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備を着実に進めていく必要がある。」との指摘があった。

本報告書で示した 6 つの調査研究、6 つの事例研究、3 つの海外への訪問調査は、中教審が提起する「連続性のある多様な学びの場の一層の充実・整備」に寄与すると考える。併せて、小・中学校特別支援学級の特別の教育課程の編成・実施に関する研究で得られた知見は、研究成果の普及と現場への教育課程の編成・実施に関する情報の提供を目的に「ガイドブック」としてまとめた。このガイドブックも本研究の成果物の一つである。

結びに、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特別支援教育課特別支援教育調査官 菅野和彦氏、国立教育政策研究所総括研究官 福本徹氏、東京都教育庁指導部特別支援教育指導課長 丹野哲也氏、宮城県仙台市教育委員会主任指導主事 黒川利香氏、全国連合小学校長会特別支援教育委員会委員長 喜多好一氏、全日本中学校長会生徒指導部長 笛木啓介氏、全国特別支援学級・通級指導教室設置校長協会会長 川崎勝久氏、全国定時制通信制高等学校長会会長 林眞司氏、全国特別支援学校長会事務局長 松本弘氏 また、情報収集や訪問調査にご協力いただきました研究協力機関の皆様に厚く感謝申し上げます。

研究代表者 情報・支援部 上席総括研究員 横倉 久

基幹研究

特別支援教育における教育課程に関する総合的研究  
—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—  
平成30年度～令和2年度

成果報告書

研究代表者 横倉 久

令和3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>