

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、個別的教育支援計画 (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、という議論を呼んでいる。

折しも、わが国では、通常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ろ、算数にしろ、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があれば、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 paraeducator 1 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（Grapin, 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。

l. 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、個別的な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）の研究員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。
- ・コレージュの場合、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ージュレベルの学習取得が難しい子供は、CFGの修了試験を受けることがある。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あり、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 (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> (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> (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> (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 >（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 CoreState 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 (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.

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ージュ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

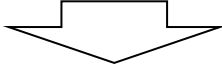
資料3：第Ⅳ章 研究Ⅱ事例研究に関する資料

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		健康維持 ・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	
		日常生活力 ・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		身辺処理ができる		生活や作業の中で自分の課題が分かり、改善しようと努力する	自分の能力（長所・短所）が分かり、状況に応じて支援を求めたり、道具や情報機器を使ったりしながら生活することができる
		基本的動作が難しい 補助具を用いたり、援助を受けたりしながら身辺処理を行う		なじみのない支援者にも要求をしながら身辺処理を行う									
人間関係形成能力	人間関係形成・社会形成能力 自己理解・自己管理能力	コミュニケーション力 ・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		
		自己理解 ・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 意思決定能力	情報活用能力 将来設計能力 意思決定能力	キャリアプランニング能力	たのしむ力 ・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		
			社会生活力 ・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		
		かなえる力 ・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	しなければならないこと（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」
	社会生活	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	・ 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。	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」
			保健体育	・ 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	「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」
				・ 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	製品作り、販売会
		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」
			—	—	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	「菊リズミック」 「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】	・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るとはいえない。 ・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。				
必要となる学習活動	・読み聞かせをきき、出てくる言葉を知る ・言葉ゲームをする（しりとり等） ・言葉一覧表を作る ・単語や言葉の視写				
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	
【目標の妥当性】 ・ 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 ・ 妥当 ・ 設定が低かった
【授業の進め方】 （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、学習の振り返りをすることができた。
【学習環境の設定】	〈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。
【教師のかかわり方】	・ 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)

〇期

学年	〇年	組	〇組	氏名	〇〇 〇〇
1年間の目標 (育てたい力)					
・ ・ ・ ・					
国語	目標	アイウ 〇学部□段階 【育てたい力】 ・			
	評価	・			
社会	目標	アイウ 〇学部□段階 【育てたい力】 ・			
	評価				
数学	目標	(1) (2) (3) 〇学部 【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 〇学部□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	1年生は、「特別の教科 道徳」 2・3年生は、「道徳」と表記する。

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、自ら課題を見付け、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 1 4 日（金）

9 時 4 5 分～1 0 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
深める	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
		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」		
	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。	

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	・1対1対応でグラフを作ることができる。	
技	・完成したグラフを比較し、「～が多い」、「～が少ない」が分かる。	
思	・グラフの比較から、物の順位を判断できる。	
判表	・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する
- 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ができる。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

☆ここがポイント

...

【ブロックの活用】



- ・ 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

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

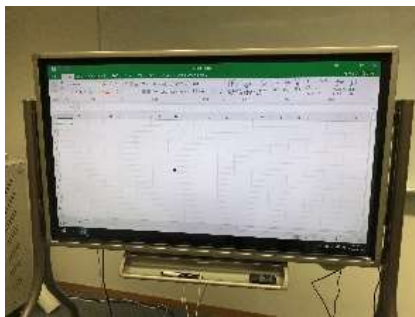
- ・興味・関心を引き出しやすいように身近な教員を対象としたアンケートにした。
- ・アンケートの内容は生徒同士の話し合い活動によって決定することとした。
- ・データの集計やグラフの作成及び考察は少人数の班に分かれ協力して進めるようにした。

■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。

【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
- ・記述内容が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	小標準 週時数
			指導内容	週時数	指導内容	週時数	A指導内容、B授業時数、C指導の形態、D学習グループ		
各教科	生活							生活3 理・社 2～3	
	国語							5～9	
	算数							4～5	
	音楽							1.4～2	
	図画工作							1.4～2	
	体育							2.6～3	
	外国語		※ 全部を自立活動に替えることができる規定を適用					2.6～3	
特別の教科 道徳								1	
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 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: _____

法的代理人の連絡先	
両親	他の法的責任者
☐ Mrs. / ☐ M. 氏名: _____ 住所: _____ 〒: _____ 市区町村: _____ 電話: _____ メール: _____	☐ Mrs. / ☐ 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: _____

教育課程

学年	就学状況

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	コメント（実施期間、効果など）
☐ PAI	
☐ PPRE ☐ PAP	
☐ 教育的措置	
☐ その他	

PAI：個別受入計画、PPRE：教育個別プログラム、PAP：個別支援計画

付き添いとケア	コメント、詳細
☐ RASED	
☐ SAPAD	
☐ ONED	
☐ 医療ケア	
☐ CAMPS ☐ CMP ☐ CMPP	
☐ EMS	
☐ SESSAD	
☐ 民間のケア	
☐ その他	

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、ONED：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、EMS：医療福祉施設、SESSAD：在宅特別ケア教育サービス

設備の条件	コメント、詳細
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	

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
- ☐ 支援なしで学年の平均に期待される学習に到達できない
- ☐ 支援があ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

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台との比較) OVDにチェックをした際は、着する科にコメントを記入する	A B C D				注記欄	# 1 活動の発展の妨げとなっていること	# 2 交換とコメント (特に交換になっていることと児童が 活動を行うことができる状態を詳述)
		A	B	C	D			
一般的なやるべきこと、他者と の関係	規則の遵守がわかる							
	空間の感覚がわかる							
	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(教室で車椅子から椅子へなど)							
移動性、操作	中に入ったり外に出たりする(学校活動の範囲内)						施設へのアクセス、口は開いたまま閉め 置いた状態のこと	
	公共交通機関を使う							
	円滑運動を行う							
セルフケア	排泄をする、トイレを使う							
	衣服を脱ぐ、脱ぐ							
	食事をする(食べる、飲む)							
	衛生管理をする							
コミュニケーション	話す							
	対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借りたり取り返したりする							

A: 問題なく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る。
C: 大部分が困難であるが、大部分を手伝ってもらえる(チェックをした場合はコメントが必要)。
D: できない(チェックをした場合はコメントが必要)。

児童生徒の活動観察（続き）

	活動 (同学年の生徒の自立度合との比較) C4Dにチェックを入れた場合は、着する枠にコメントを記入する	※1					※2 笑顔とコメント (特に笑顔になっていることと児童が活動を行うことができる様子を注記)
		A	B	C	D	※1 活動の奨励の助けとなっていること	
学校生活 における やるべき こと	読む						
	書く						
	計算する						
	タスクを計画的に行う						
	タスクを理解する						
	指示を受け取る						
	指示に従う						
	数値に慣れる						
	教習支援ツールを使う						
	計画に適したツールを使う						
メモをとる(媒体は問わない)							
授業時行に参加する							

A. 問題なく1人で行うことができる。
B. 部分的に困難はあるができる。部分的に手伝ってもらえることができる。
C. 大部分が困難であるができる。大部分を手伝ってもらえることができる（チェックをした場合はコメントが必要）。
できない（チェックをした場合はコメントが必要）。

観察された変化と展望、特に職業計画について

専門家の意見

会議の参加者

[illegible]

Geva-Scoolは www.cnsa.fr においてオンラインで閲覧できる。

必要に応じて補足文書を添付すること（国際会計計画（PAP）、教育開発プログラム（PPER）、国際受入計画（PAU）など）。この文書は国際学者センター（MDPH）のための情報収集することを目的としている。国連学者権利独立委員会（CODAPH）の意見や決定を予断するものではない。

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

National Institute of Special Needs Education

目 次

本ガイドブックの活用にあたって	3
-----------------------	---

第 1 章 これからの特別支援学級

6

- ◆ 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

11

- ◆ 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

36

- ◆ 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

46

- ◆ 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

56

- ◆ 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あたって

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あたっては、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あたっては、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応えていくために、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

特別支援学級のエ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、少人数で編制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】

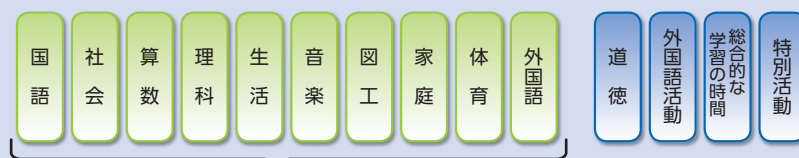


小・中学校の各教科を特別支援学校（知的障害）各教科に一部又は全部を替える場合

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

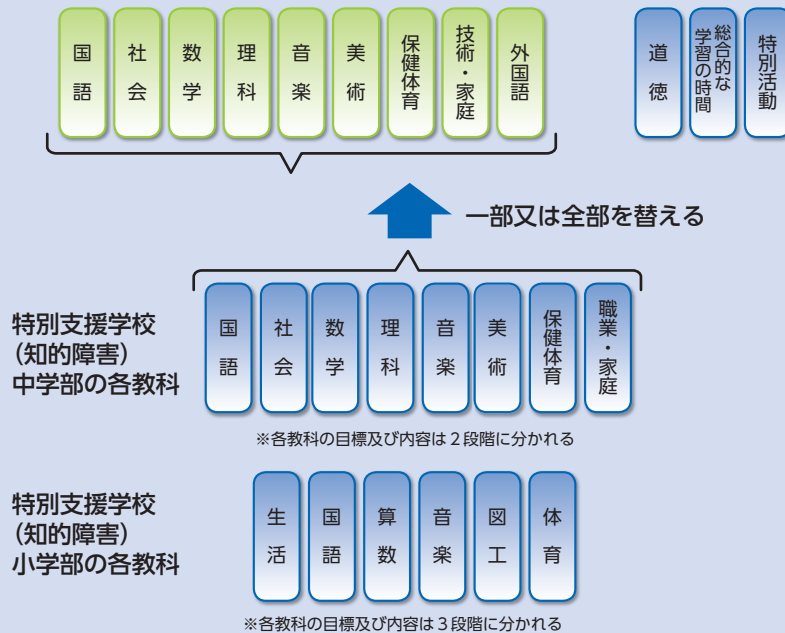


※各教科の目標及び内容は3段階に分かれる

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



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こと。 (2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。 (3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。 (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。 (5) 健康状態の維持・改善に関すること。
2 心理的 な安定	(1) 情緒の安定に関すること。 (2) 状況の理解と変化への対応に関すること。 (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。
3 人間関係 の形成	(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。 (2) 他者の意図や感情の理解に関すること。 (3) 自己の理解と行動の調整に関すること。 (4) 集団への参加の基礎に関すること。
4 環境の 把握	(1) 保有する感覚の活用に関すること。 (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。 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。 (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こと。 (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。
5 身体の 動き	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。 (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。 (3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。 (4) 身体の移動能力に関すること。 (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。
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こと。 (2) 言語の受容と表出に関すること。 (3) 言語の形成と活用に関すること。 (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。 (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

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ので、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。

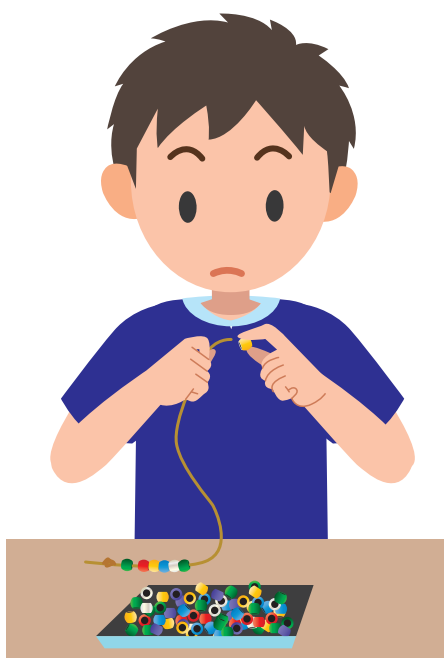
指導目標及び具体的な指導内容の設定

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。



自立活動の個別の指導計画立案の実際

小学校知的障害特別支援学級の例

以下に、小学校知的障害特別支援学級において取り扱われた、自立活動の個別の指導計画立案の実際を示します。紹介する事例では、実態把握の一つの方法として、保護者に対するアンケートを行いました。得られた情報から課題を抽出し、課題相互の関連を整理し、指導目標及び指導内容を設定するまでを取り上げています。作成の過程では、実際の児童の様子を観察し、計画に書き込んだ実態と合っているかどうかの確認も行いました。完成した計画は、保護者と面談の機会を設けて確認しました。ここでの確認を経たものに基づいて、実際の指導が行われています。

【実態把握】

自立活動の個別の指導計画の作成に先立って、保護者へのアンケートを行います（図2-1）。アンケートを年度当初に実施して、児童の実態とともに、保護者の願いを丁寧に把握します。

個別指導計画、学校生活支援シート作成のためのアンケート																						
児童氏名（ ）																						
個別指導計画と学校生活支援シートの作成や、日々の指導など教育活動に役立てていきたいと思いますので、ご協力をお願いいたします。																						
1 得意なことや好きなこと（遊び、キャラクター、食べ物、場所など）																						
ダンス、（まわっている、自分と合わせてあいて、両方踊る） お笑い、（お笑い、ダンス、（ダンス、ダンス、笑いの場面、笑顔を見てあはれる） ジャンプの練習、（お笑い、ダンス） お笑い、ダンス、（お笑い、ダンス、笑顔を見てあはれる）																						
2 苦手なことや嫌いなこと（遊び、キャラクター、食べ物、場所など）																						
※「こんな声かけや手立てがあると、取り組もうとする」などがありましたら一緒に記入ください。																						
知らない、慣れない、（お笑い、ダンス） 暑さ、（お笑い、ダンス） 雨の日、（お笑い、ダンス） （お笑い、ダンス）																						
3 基本的な生活習慣について																						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>今の様子</th> <th>できるようになってほしいこと</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>食事</td> <td>食べ残さない、（お笑い、ダンス）</td> <td>自分で、量を考える、（お笑い、ダンス）</td> </tr> <tr> <td>排泄</td> <td>おしっこ、（お笑い、ダンス）</td> <td>おしっこ、（お笑い、ダンス）</td> </tr> <tr> <td>清潔 手洗い など</td> <td>自分で、（お笑い、ダンス）</td> <td>自分で、（お笑い、ダンス）</td> </tr> <tr> <td>身の回りの 整理</td> <td>洋服、（お笑い、ダンス）</td> <td>洋服、（お笑い、ダンス）</td> </tr> <tr> <td>身なり 替え すそ始末 など</td> <td>（お笑い、ダンス）</td> <td>（お笑い、ダンス）</td> </tr> <tr> <td>その他</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		今の様子	できるようになってほしいこと	食事	食べ残さない、（お笑い、ダンス）	自分で、量を考える、（お笑い、ダンス）	排泄	おしっこ、（お笑い、ダンス）	おしっこ、（お笑い、ダンス）	清潔 手洗い など	自分で、（お笑い、ダンス）	自分で、（お笑い、ダンス）	身の回りの 整理	洋服、（お笑い、ダンス）	洋服、（お笑い、ダンス）	身なり 替え すそ始末 など	（お笑い、ダンス）	（お笑い、ダンス）	その他		
	今の様子	できるようになってほしいこと																				
食事	食べ残さない、（お笑い、ダンス）	自分で、量を考える、（お笑い、ダンス）																				
排泄	おしっこ、（お笑い、ダンス）	おしっこ、（お笑い、ダンス）																				
清潔 手洗い など	自分で、（お笑い、ダンス）	自分で、（お笑い、ダンス）																				
身の回りの 整理	洋服、（お笑い、ダンス）	洋服、（お笑い、ダンス）																				
身なり 替え すそ始末 など	（お笑い、ダンス）	（お笑い、ダンス）																				
その他																						

一裏面もあります。

図2-1 保護者アンケート（一部）

【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
・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。 ・完食できるようになってきた。 ・時間内に着替えられるようになってきた。 ・声をかけることで片づけ、手洗い、歯磨きができる。 ・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。 ・長距離を歩くことができる。 ・知らない人（特に男性）、場所に対して消極的な態度となる。 ・体温調整が難しく、暑さで顔が真っ赤になることがある。 ・思い通りにならない時泣き叫ぶ。 ・ごくたまに夜尿がある。 ・気持ちが乗らないと、集団の活動から遅れることがある。 ・季節に応じ、サイズの合った洋服の選択に課題がある。	既習事項・習得状況 国 ・簡単な漢字が読める。 ・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。 ・図で確認したり、半具体物を数えたりすると計算できる。 音 ・歌を上手に歌える。 ・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。 体 ・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。	得意 ・身近なものの名称を把握している。 ・10以上の数を読み上げることができる。 ・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。 苦手 ・注意集中を保つ時間が短い。 ・数唱課題は、順唱3桁、逆唱2桁。 ・言い回しの工夫により、指示が伝わることもある。 ・運筆に当たって、手首を柔らかく使えとよい。 ・数概念の獲得に取り組む必要がある。	育ち ・ ・ やる気 ・ ・ 希望 ・身辺自立 ・文章表現 ・1～10までの加算 ・数の概念理解（お金、時計） ・周囲への優しいかわり ・気持ちの切り換え ・外での活動 ・登校渋りの改善 ・

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
・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。 ・完食できるようになってきた。 ・時間内に着替えられるようになってきた。 ・声をかけることで片づけ、手洗い、歯磨きができる。 ・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。 ・長距離を歩くことができる。 ・知らない人（特に男性）、場所に対して消極的な態度となる。 ・体温調整が難しく、暑さで顔が真っ赤になることがある。 ・思い通りにならない時泣き叫ぶ。 ・ごくたまに夜尿がある。 ・気持ちが乗らないと、集団の活動から遅れることがある。 ・季節に応じ、サイズの合った洋服の選択に課題がある。	既習事項・習得状況 国 ・簡単な漢字が読める。 ・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。 ・図で確認したり、半具体物を数えたりすると計算できる。 音 ・歌を上手に歌える。 ・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。 体 ・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。	得意 ・身近なものの名称を把握している。 ・10以上の数を読み上げることができる。 ・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。 苦手 ・注意集中を保つ時間が短い。 ・数唱課題は、順唱3桁、逆唱2桁。 ・言い回しの工夫により、指示が伝わることもある。 ・運筆に当たって、手首を柔らかく使えとよい。 ・数概念の獲得に取り組む必要がある。	育ち ・ ・ やる気 ・ ・ 希望 ・身辺自立 ・文章表現 ・1～10までの加算 ・数の概念理解（お金、時計） ・周囲への優しいかわり ・気持ちの切り換え ・外での活動 ・登校渋りの改善 ・

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」を整理することでもできました。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
・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。 ・完全できるようになってきた。 ・<u>暗唱内に覚えられるようになってきた。</u> ・声をかけることで片づけ、手洗い、歯磨きができる。 ・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。 ・<u>知らない人（特に男性）場所に対して消極的な態度となる。</u> ・体温調整が難しく、暑さで顔が真っ赤になることがある。 ・思い通りにならない時泣き叫ぶ。 ・<u>ごくたまに夜尿がある。</u> ・<u>気持ちが乗らないと、集団の活動から遅れることがある。</u> ・季節に応じ、サイズの合った洋服の選択に課題がある。	- 既習事項・習得状況 - 国 ・簡単な漢字が読める。 ・<u>概念の理解が課題。</u> - 算 ・加減の演算記号を混同する。 ・<u>2数の比較が課題。</u> ・図で確認したり、半具体物を数えたりすると計算できる。 - 音 ・歌を上手に歌える。 ・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。 - 体 ・<u>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。</u>	- 得意 ・身近なものの名称を把握している。 ・10以上の数を読み上げることができる。 ・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。 - 苦手 ・<u>注意集中を保つ時間が短い。</u> ・<u>数値課題は、順逆3桁、逆順2桁。</u> ・言い回しの工夫により、指示が伝わることもある。 ・運筆に当たって、手首を柔らかく使えるとよい。 ・数概念の獲得に取り組む必要がある。	- 育ち ・ - やる気 ・ - 希望 ・身辺自立・文章表現 ・1～10までの加算 ・数の概念理解（お金、時計） ・周囲への優しいかわり ・<u>気持ちの切り換え</u> ・外での活動 ・<u>夜尿の改善</u>

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）。

注意集中に課題がある。課題遂行に声かけや、視覚的な支援を要する。

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に課題がある。本人の学習のスタイル確立を目指す。

気持ちの切り換えに課題がある。成功体験を積み上げ、自信をつける。

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	・課題の量を調整する ・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 ・手順を見ながら取り組むように促す	

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

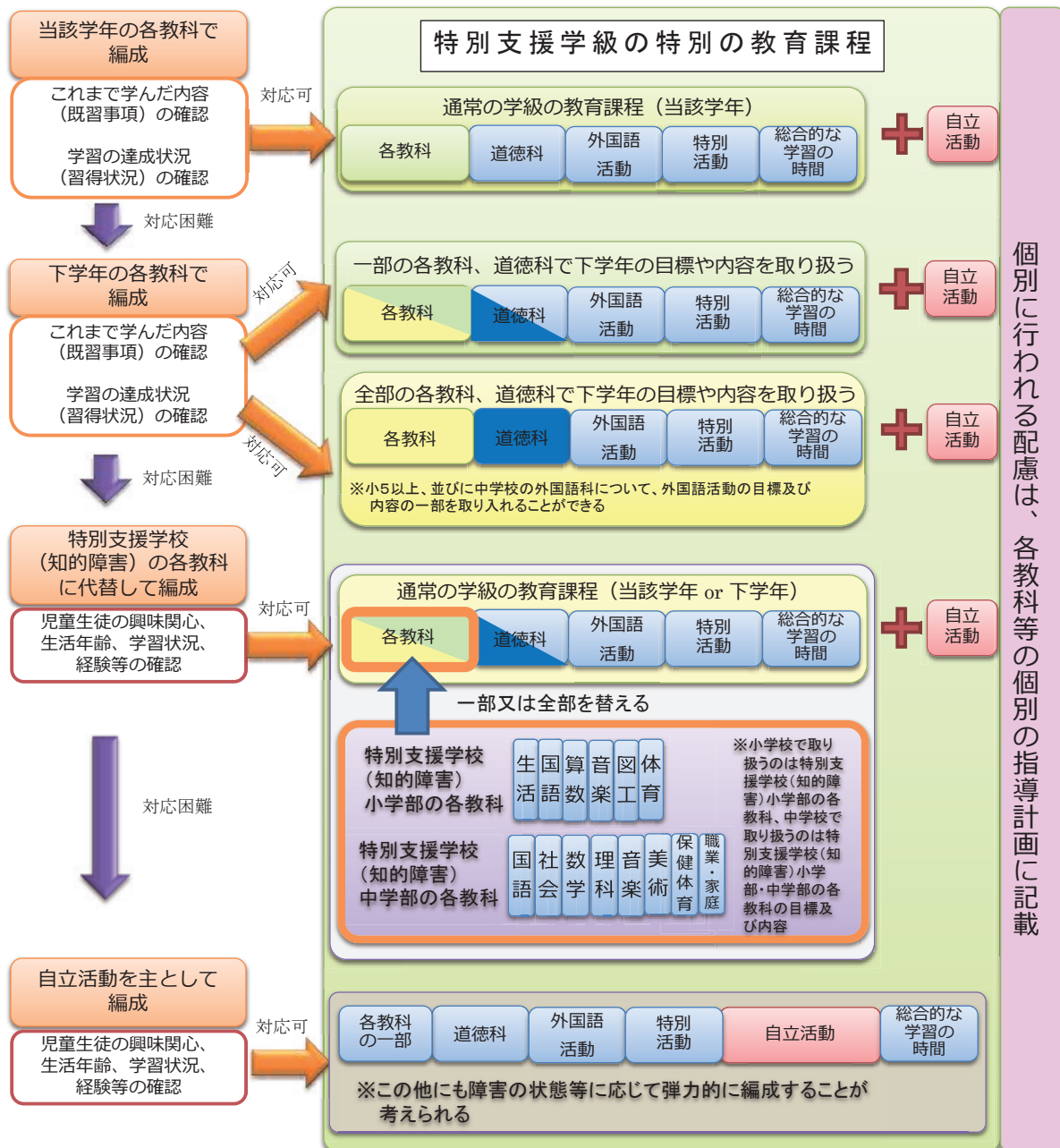


図 2-7 特別支援学級の教育課程の例

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、実態に応じた特別的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、特別支援学級の実態の特色の一つです。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に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になります。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、体育等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践的・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します。そうして、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みます。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ら、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等を考慮し、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。活用に当たっては、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、空欄のままとしました。

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、学年別にみると、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	ス エ 策 を 読 み を 読 む 漸 次 書
			語彙	オ 身 き、 誂
			文や文章	カ 文
			言葉遣い	キ 丁 体で書
			表現の技法	
			音読、朗読	ク 誂

※ 評価は三段階

評 価		
内容 配 慮 を 要 し た	内容 の 変 更 を 伴 う	内容 は 変 更 せ ず 配
既 習		

三つの柱		国語（１・２年）		既 習
(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の大きいこととする	言葉の特徴や使い方に関する事項	言葉の働き	ア 言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。 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、片仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で使うこと。	
		漢字	エ 第1学年までに、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付けて使うとともに、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付けて音読すること。	
		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		
		情報の整理		
		伝統的な言語文化	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。	
		言葉遣い・言葉文化	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。	
		我が国の言語文化に関する事項	ウ 書写に関する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。	
		書写		
		読書	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り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の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の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
- 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

(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。

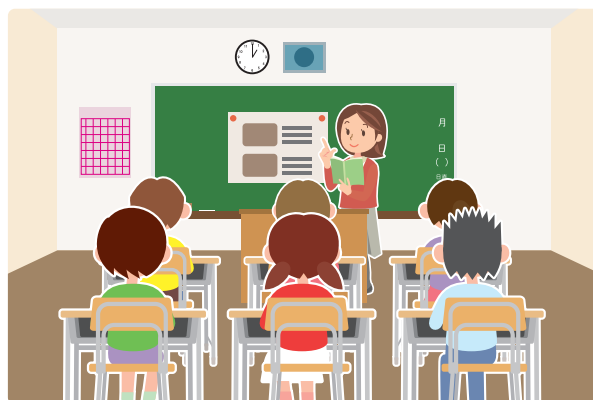
通常の学級と特別支援学級との交流及び共同学習の実例（１） （小学校自閉症・情緒障害特別支援学級の例）

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】

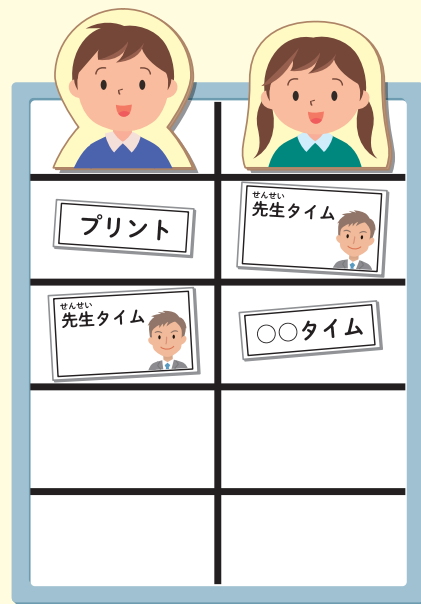
3年生のDさんは、衝動性が高く、自分への注目を促す行動が多い児童です。授業中の発問などに対して、反射的に発言するところがあります。また、担任の先生に注目してもらいたいということから、こまめに先生へ話しかける状況がありました。

【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、ということを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ています。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

学級の話題を取り上げたり、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。

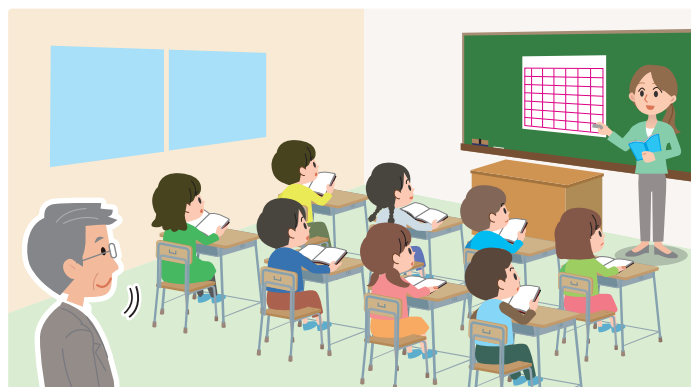
特別支援学級の授業に参加／参観してみる

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はなく、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、県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になります。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	【学校教育法第 81 条第 2 項】 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。 - 一 知的障害者 - 二 肢体不自由者 - 三 身体虚弱者 - 四 弱視者 - 五 難聴者 - 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
学級編成 定数措置	【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】 一学級の児童又は生徒の数 八名
就学	【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）】 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 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。 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。 ※ 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、

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。

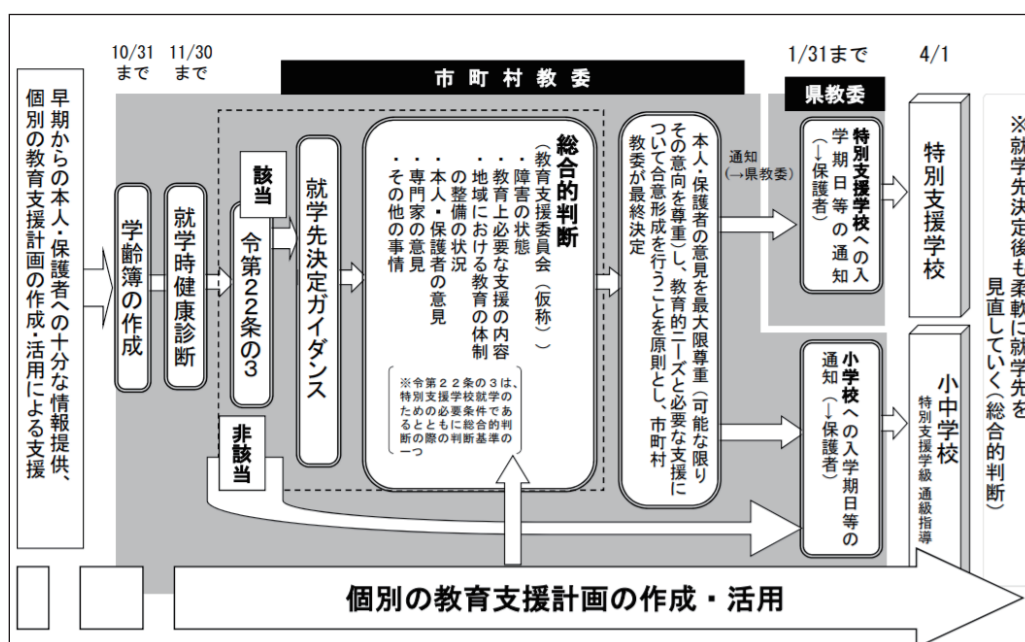


図5-1 障害のある児童生徒の就学先決定について（手続きの流れ）

注：教育支援資料（2013）から転載

障害の種類	【障害のある児童生徒の就学について（14 文科初第 291 号）】 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 【「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）】 ア～カ 省略 キ 自閉症・情緒障害者
教育課程	【学校教育法施行規則第 138 条】 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、特別的教育課程によることができる。
教科用図書	【学校教育法第 34 条】 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） 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。

	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。 【附則第9条】 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。 【学校教育法施行規則第139条】 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。
交流及び 共同学習	【障害者基本法第16条2項】 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。

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

小学校学習指導要領 第 1 章総則 2(1) イ	イ 特別支援学級において実施する特別的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。 (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)
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	(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) (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) (中学校も同様に記載)
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	(各教科の目標設定に至る手続きの例) 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。 ・当該学年の各教科の目標及び内容について ・当該学年より前の各学年の各教科の目標及び内容について 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。 c 児童の習得状況や既習事項を踏まえ、小学校卒業までに育成を目指す資質・能力を検討し、在学期間に提供すべき教育内容を十分見極める。 d 各教科の目標及び内容の系統性を踏まえ、教育課程を編成する。 (中学校も同様に記載)

個別の教育支援計画・個別の指導計画

小学校学習指導要領 第1章総則 第4 2(1) エ	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。 (中学校も同様に記載)
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	(自立活動の個別の指導計画作成の手順の一例) - a 個々の児童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 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。 - 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。 (中学校も同様に記載)

交流及び共同学習

小学校学習指導要領 第1章総則 第5 2 イ	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。 (中学校も同様に記載)
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	(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。 (中学校も同様に記載)

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

中学校：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

中学校：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



○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



○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



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



○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。こちらで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



中学校：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）から全国教育委員会等に出された通知です。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



○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



○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



○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



○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、教育的ニーズに気づき、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



○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



○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



○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ての配慮事項、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て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



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



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。

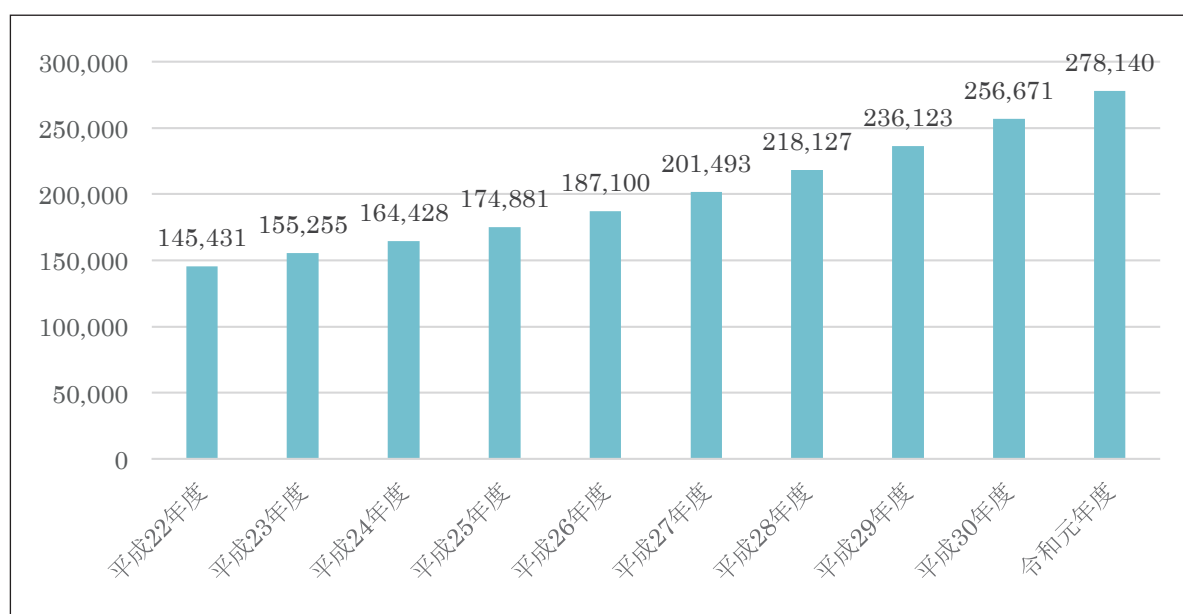


図5-2 特別支援学級在籍児童生徒数－国・公・私立計－

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。

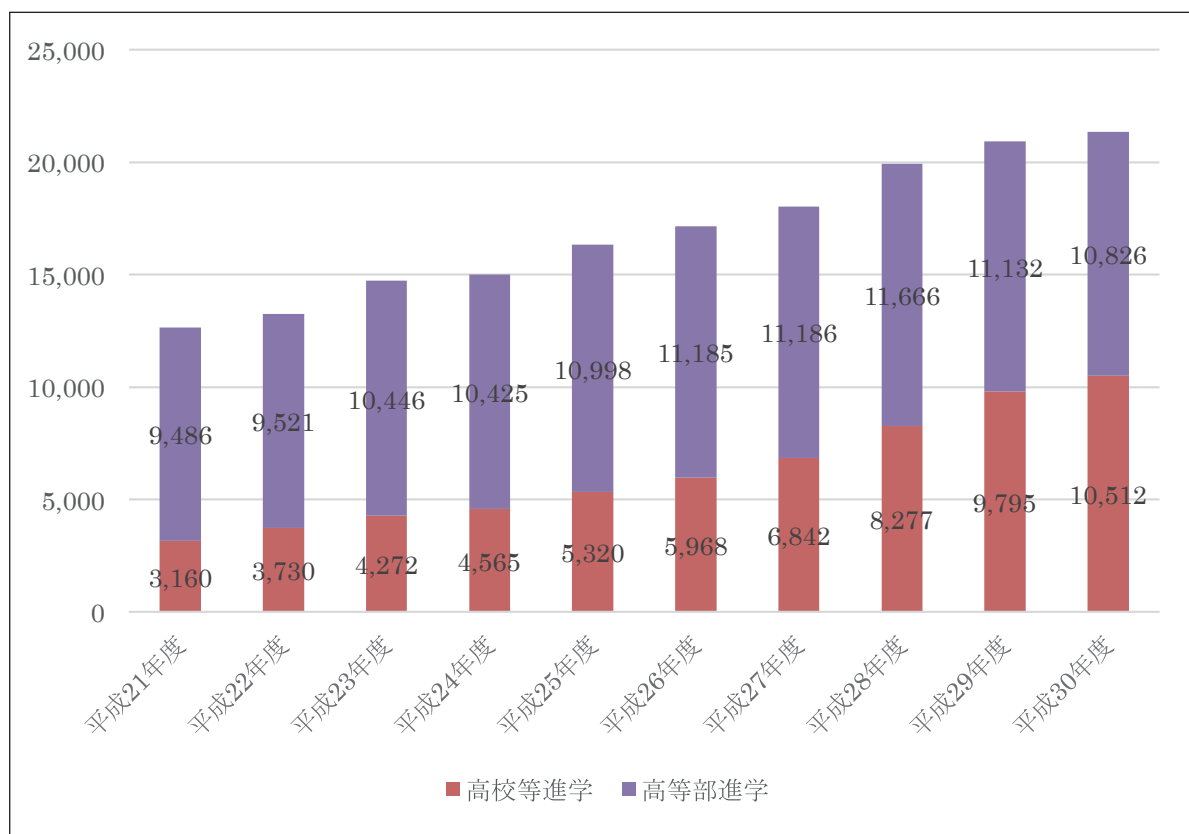


図5-3 中学校特別支援学級卒業者の進学状況 一国・公・私立計一

○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%E5%BC%93%E5%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）。

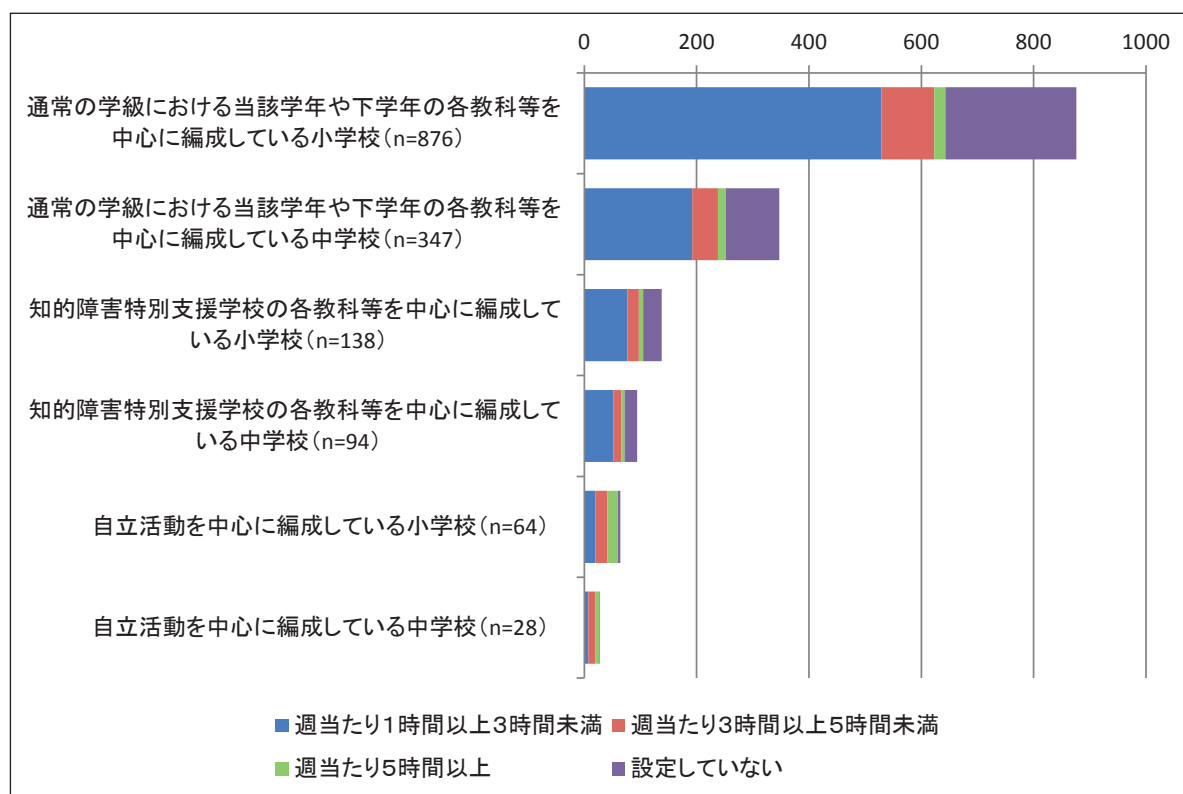


図 5- 4 知的障害特別支援学級における教育課程ごとの自立活動の時間の設定

○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



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）。

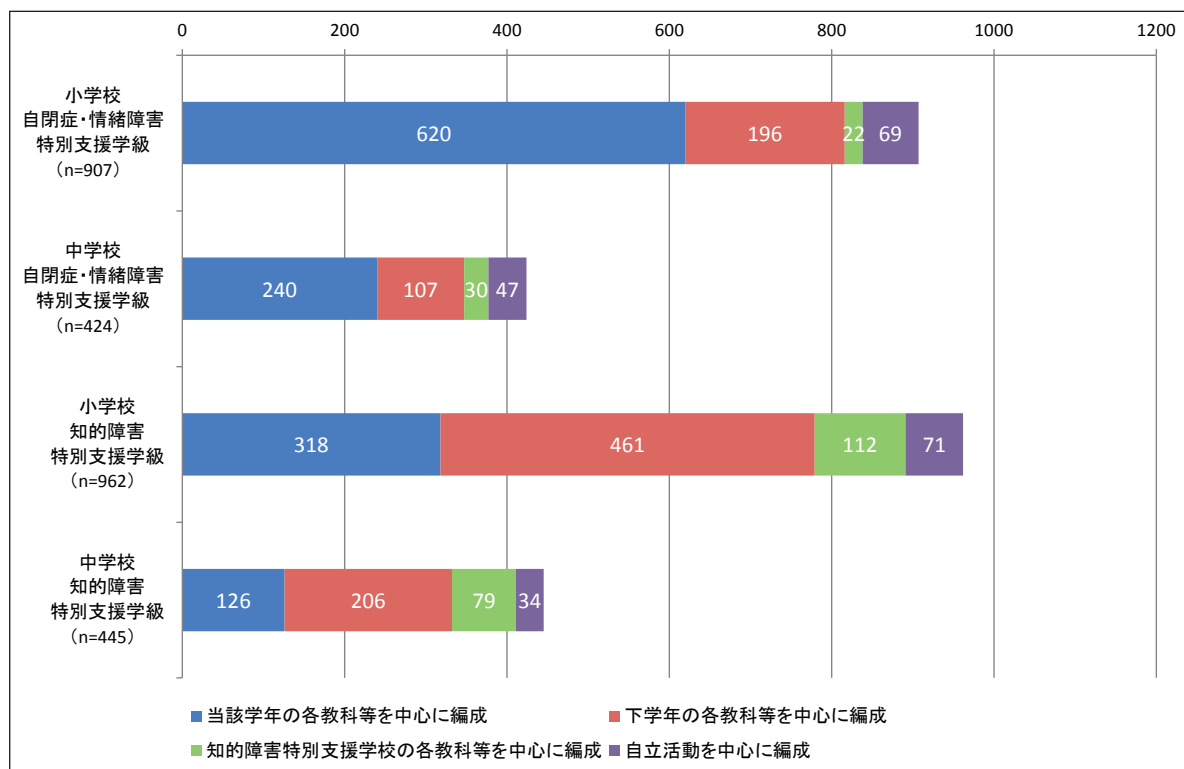


図5-5 自閉症・情緒障害及び知的障害特別支援学級の教育課程の編成の状況

○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



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）。

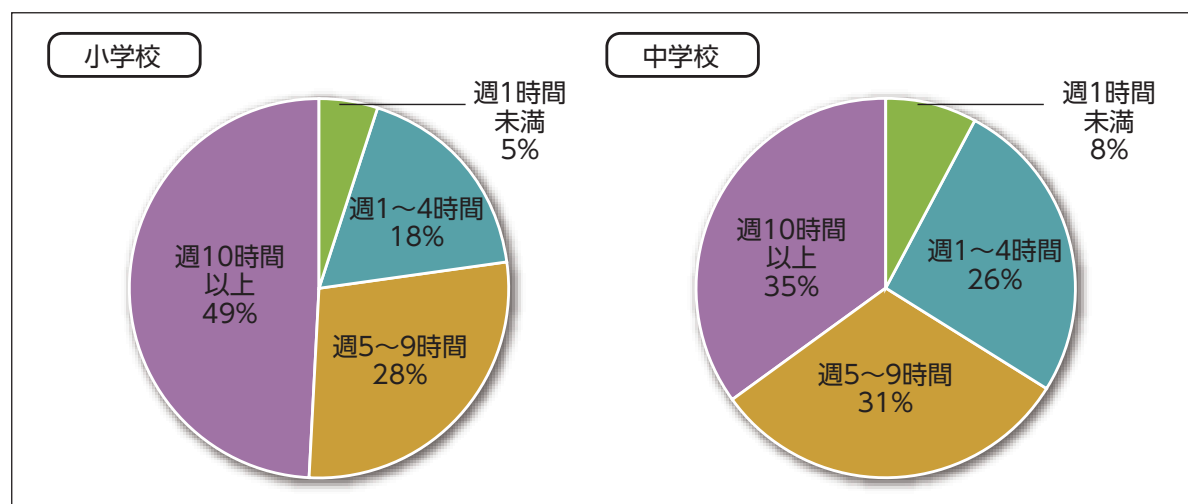


図5-6 特別支援学級の児童生徒一人当たりの交流及び共同学習平均実施時間数

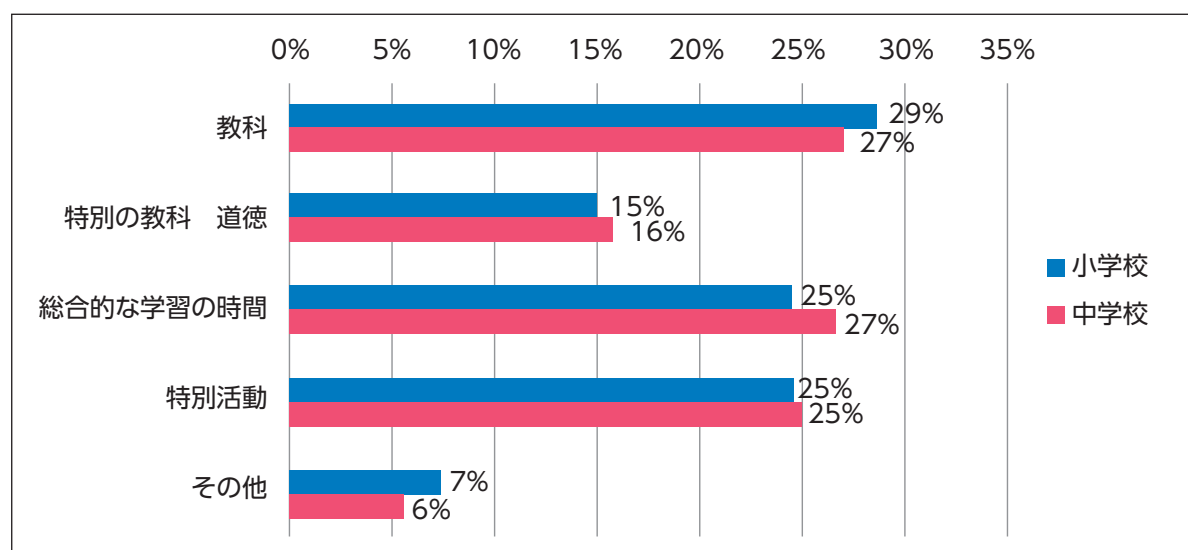


図5-7 教育課程における交流及び共同学習の位置付け

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

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

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