

研 究 紀 要

第 32 号

平成31年3月

福島県特別支援教育センター

目 次

はじめに 福島県特別支援教育センター所長 鈴木 基之

<調査研究>

「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む
特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査研究」(一年次)
～合理的配慮の提供の充実に向けた実践研究～
・・・ 1

<教育研究>

「知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校における
各教科の指導の充実」(一年次)
～新学習指導要領を踏まえた児童生徒の自立と社会参加に向けた
資質・能力の向上を目指す実践研究～
・・・ 23

<長期研究員研究>

「教師がつながりながら学び合う、校内の特別支援教育の充実」(一年次)
～児童の困難さに気づき、必要な支援を考え合うチームとしての学校を目指して～
長期研究員 梅原 陽子
・・・ 45

「中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒が
自己実現を図るための進路指導のあり方」(一年次)
長期研究員 千葉 秀樹
・・・ 47

「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童が
みんなと共に学ぶための授業づくり」(二年次)
～学級全体への支援と個への支援の両面から学習活動を支えるという視点で～
長期研究員 鈴木 貴子
・・・ 49

「中学校の知的障がい特別支援学級に在籍する生徒が、自己の進路を主体的に
選択、決定していくことができるような進路指導の充実」(二年次)
～個に応じた計画的、組織的、継続的な指導を通して～
長期研究員 亀田 真樹子
・・・ 53

おわりに 福島県特別支援教育センター企画事業部長 西牧 辰典

はじめに

福島県特別支援教育センターは、『障がいのある幼児、児童及び生徒、その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する教育の推進及び充実に資する』という目的を踏まえ、保護者や本人との教育相談、教員研修、教育研究、調査研究、情報の提供等、様々な事業を展開しております。

さて、“特殊教育から特別支援教育へ”子ども一人一人の教育的ニーズに応じる特別支援教育が始まって12年がたちます。様々な法令の整備などにより、障がいのある幼児児童生徒を取り巻く環境にも大きな変化が見られます。

新学習指導要領も公示され、一部を除き移行も始まりました。小中学校、高等学校の学習指導要領においては、障がいのある児童生徒などへの指導について内容が充実し、全ての校種において、育成を目指す資質能力を明確化し、主体的、対話的で深い学びの実現という視点での授業改善、カリキュラムマネジメントの推進が謳われております。また、障がいのある子どもたちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、各校種間の教育課程の連続性も重視されています。

そのような中、当センターでは、調査研究において平成16年度以来となる、通常の学級において特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況や、合理的配慮の提供状況の調査をいたしました。詳細は本文に譲りますが、これからの研修、特別支援教育の推進に向け、貴重な基礎資料を得ることができました。今後は、合理的配慮について多くの教職員からの理解を得ると共に、その提供が促進され、障がいのある幼児児童生徒が持てる力を最大限に発揮することができるよう、実践研究を行い、本県の基本理念であります「地域で共に学び共に生きる教育」の実現に資するものとしていきたいと考えます。

教育研究においては、特別支援学校の学習指導要領改訂を受け、知的障がいのある児童生徒に対する教科指導の充実について、特別支援学校の協力を得て、実践研究を進めてまいりました。今後は、県内の特別支援学校が新学習指導要領を最大限に活用し、資質能力の育成を目指す体制を整え、知的障がいのある児童生徒の教科指導のさらなる充実に資するよう努めます。また、本研究は、小中学校に設置されている知的障がい特別支援学級の教育課程の改善、実際の指導と評価の充実にも大きく影響するものと考えております。

さらに、長期研究員4名が、小学校または中学校の協力を得て進めてまいりました研究の成果について報告いたします。

各学校等における特別支援教育の取組が推進され、一人一人の子どもたちがその持てる力を最大限に伸ばし、発揮し、充実した学校生活を送ることができるよう、皆様にはぜひ御一読いただき、内容はもちろんのこと、当センターの事業に対しても、忌憚のない御意見をお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、研究に御協力をいただきました関係諸学校の校長先生をはじめ教職員の皆様、関係者の皆様に心よりの感謝と御礼を申し上げます。

平成31年3月

福島県特別支援教育センター 所長 鈴木 基之

**「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む
特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査研究」(一年次)**

I 研究の趣旨

平成 29 年に小・中学校の学習指導要領がそれぞれ改訂された。その中で、今回初めて小・中学校の通常の学級に在籍する児童生徒のうち、障がいのある児童生徒については、長期的な視点で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こととされ、個々の児童生徒の障がいの状態等に応じた指導内容や指導方法を工夫していくことが重要だとされている。また、平成 28 年には学校教育法施行規則が一部改正され、平成 30 年度から高等学校における通級による指導が実施されるなど、高等学校においても特別支援教育の充実が求められている。

一方、平成 23 年度には「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」が全国規模で行われたが、本県を含む東北 3 県は震災の影響により実施対象とならなかった。そのため、本県における発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況は、平成 16 年度（小・中学校）に福島県養護教育センター（現特別支援教育センター）が行った調査以来、把握ができていない状況となっている。

本調査研究では、県教育委員会が主体となって実施する「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を受けて、小・中学校、義務教育学校の通常の学級及び高等学校に在籍し、学習面や行動面等で特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と、各学校における合理的配慮の提供状況及び課題を把握する。また、協力校との実践研究により、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、合理的配慮の提供を推進し、必要な支援が確実に実施されるための有効な取組について明らかにすることで、特別支援教育の一層の推進を図ろうとするものである。

II 研究の構想

1 研究の目的

- (1) 「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒の調査」について集計・分析・考察を行い、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と合理的配慮の提供についての課題を把握する。
- (2) 合理的配慮の提供について協力校における実践研究を行い、有効な取組を提案することをおして、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する合理的配慮の提供を推進し、必要な支援が実施されるようにする。
- (3) 合理的配慮の提供の状況や課題をもとに、特別支援教育推進のための教職員研修の改善・充実を図る。

2 研究の内容・方法

- (1) 一年次

① 「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」（福島県教育委員会）について、集計を行い、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と合理的配慮の提供の状況を把握する。

② 同調査について分析・考察を行い、特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、合理的配慮の提供を推進するための課題について整理する。

(2) 二年次

① 特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、合理的配慮の提供を推進し、必要な支援を実施するための有効な取組について検討する。

② 協力校において、校種ごとに合理的配慮の提供についての実践研究を行い、合理的配慮の提供を推進し、必要な支援を実施するための有効な取組を明らかにする。

③ 調査結果をもとに本センターにおける教職員研修の講義等の改善・充実を図る。

表 1 研究の流れ

	一年次	二年次
4月	調査項目検討 アドバイザーによる助言	協力校における実践研究 研修の充実
5月	実施要項・調査票の発送	*小学校 } *中学校 } 計6校 *高等学校 }
6月	(各校における回答)	
7月	回答の集約	
8月	回答の集計	※適宜 アドバイザーによる助言
9月	結果の分析・考察(課題の把握)	
10月	↓ アドバイザーによる助言	↓ 研究成果の発表(研究発表会)
11月		
12月	調査結果等の公表(研究発表会)	↓ 有効な取組の紹介(Webサイト等)
1月	合理的配慮の充実に関する課題の整理	
2月	協力校の選定	
3月		

Ⅲ 本年度の研究

1 調査の目的

「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒の調査」について集計・分析・考察を行い、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の状況と合理的配慮の提供についての課題を把握する。

2 調査体制及び調査内容

(1) 調査体制

- ① 調査主体 福島県教育委員会
- ② 実施機関 福島県特別支援教育センター
- ③ アドバイザー 福島大学人間発達文化学類 准教授 高橋純一氏

(2) 調査方法及び内容等

① 調査対象 県内すべての小・中学校、義務教育学校の通常の学級及び高等学校
(通信制は除く)

② 調査年月日 平成30年5月1日現在

③ 調査期間 平成30年5月22日から7月2日まで

④ 調査方法 質問シートによる質問紙法を用い、担任教員等が回答

⑤ 調査内容

ア 発達障がいの可能性のある児童生徒数

(知的発達に遅れはないものの学習面や行動面に著しい困難を示す児童生徒)

- ・学習面(「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」)
- ・行動面(「不注意」「多動性-衝動性」)
- ・行動面(「対人関係やこだわり等」)

※ いずれも、文部科学省「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」(平成24年)に準じて作成

イ 学習面や行動面に著しい困難は示さないが、医師による診断のある児童生徒数

ウ 特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対する合理的配慮の提供状況

エ 合理的配慮の提供に関する校内体制について

⑥ 回収率 99.2%(国公立学校については100%)

⑦ 対象児童生徒数 185,671人

(小学校 87,481人、中学校 48,647人、高等学校 49,543人)

⑧留意事項

ア 調査内容「ア 発達障がいの可能性のある児童生徒(学習面や行動面に著しい困難を示す児童生徒)」については、担任教員等が記入し、基準値に該当した児童生徒について、校内委員会による検討を経たものである。

イ 調査は担任教員等による回答に基づくもので、特別な教育的支援が必要な児童生徒の障がいの有無を判断するものではない。

IV 調査の結果と考察

1 調査の結果

<留意事項>

- ① 義務教育学校の前期課程は小学校に、後期課程は中学校に含むものとする。
- ② 調査結果における割合の数値は、小数第2位を四捨五入して示すものとする。
- ③ ②から各項目の数値の和が、合計の数値と一致しない、又は100%とならない場合がある。

(1) 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況

特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況は、小・中学校の通常の学級では6.0%となった。学校種別で見ると、小学校では7.1%、中学校では4.0%となっている(図1)。また、高等学校では、2.4%となった(図2)。

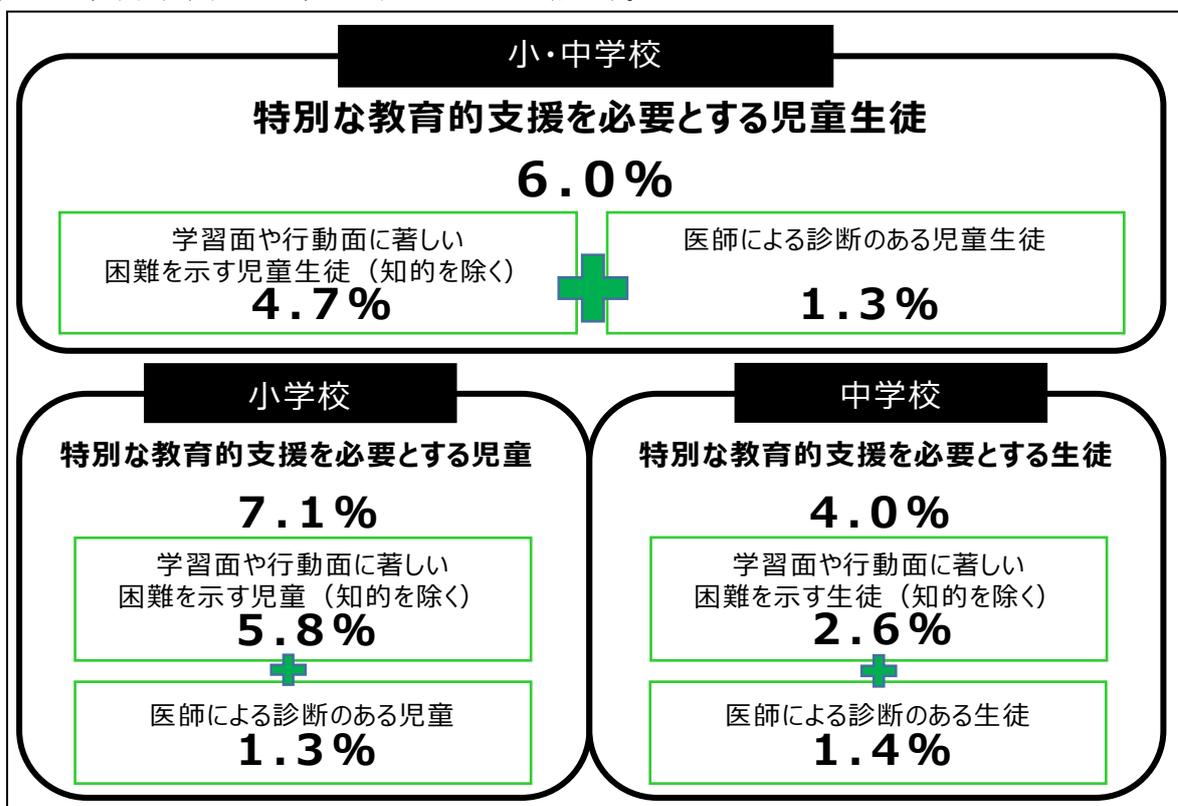


図1 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況(小・中学校の通常の学級)

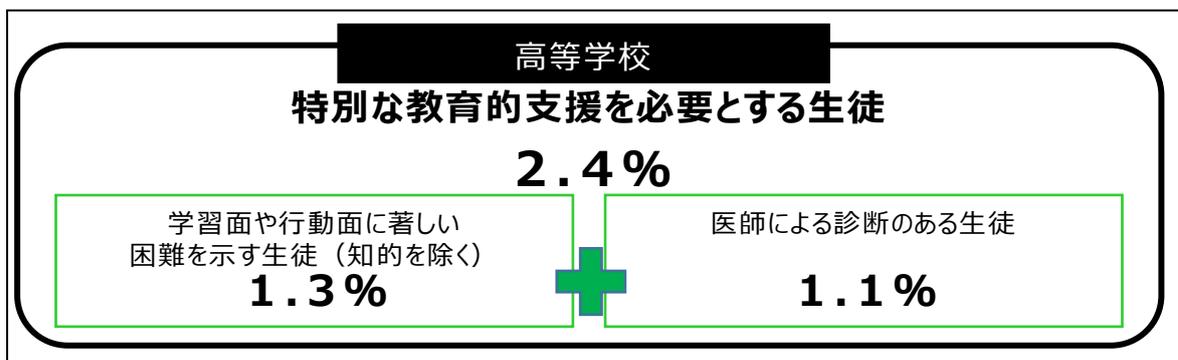


図2 特別な教育的支援を必要とする生徒の在籍状況(高等学校)

(2) 困難の状況別（学習面・行動面・医師による診断）の在籍状況

学習面、行動面、医師による診断の視点で見た困難の状況別の在籍状況は、小・中学校の通常の学級では、学習面のみで著しい困難を示す児童生徒は 1.5%、行動面のみで著しい困難を示す児童生徒は 1.4%、学習面と行動面ともに著しい困難を示す児童生徒は 1.8%、学習面や行動面に著しい困難は示さないものの、医師による診断のある児童生徒は 1.3% となった（図 3）。

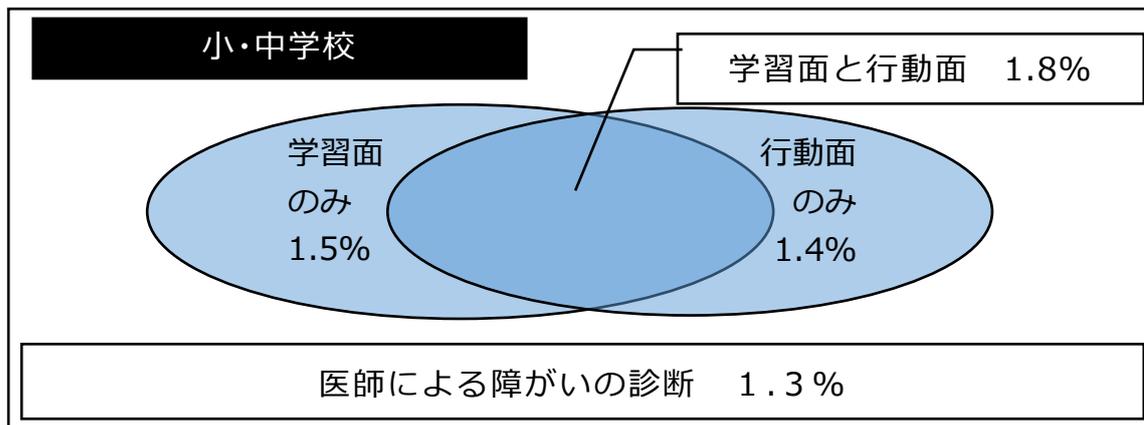


図 3 小・中学校の通常の学級における困難の状況別の在籍状況①

また、高等学校では、学習面のみで著しい困難を示す生徒は 0.4%、行動面のみで著しい困難を示す生徒は 0.4%、学習面と行動面ともに著しい困難を示す生徒は 0.5%、学習面や行動面に著しい困難は示さないものの、医師による診断のある児童生徒は 1.1% となった（図 4）。

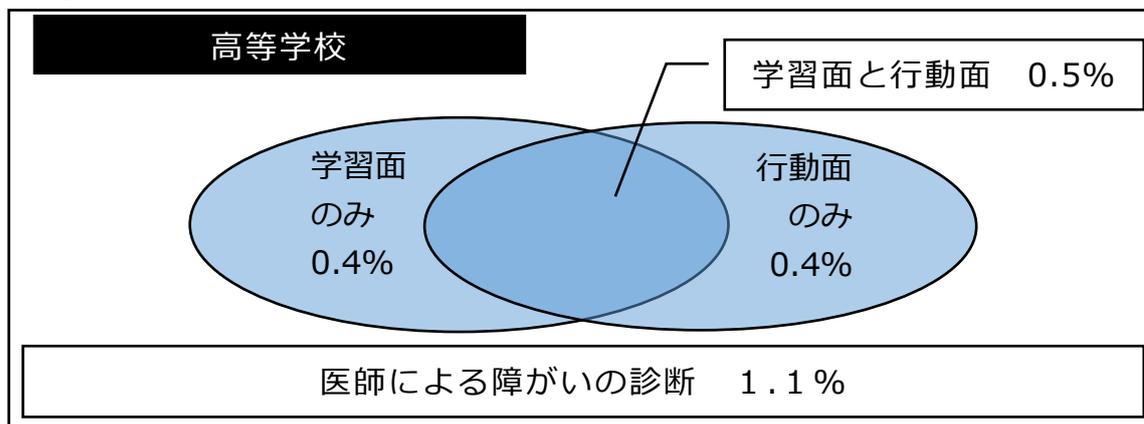


図 4 高等学校における困難の状況別の在籍状況①

(3) 困難の状況別（「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」、「人間関係やこだわり等」、医師による診断）の在籍状況

「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」、「人間関係やこだわり等」、医師による診断の視点で見た困難の状況別の在籍状況は、小・中学校の通常の学級では、「学習面」のみで著しい困難を示す児童生徒は 1.5%、「不注意」「多動性-衝動性」のみで著しい困難を示す児童

生徒は 0.8%、「人間関係やこだわり等」のみで著しい困難を示す児童生徒は 0.3%、「学習面」と「不注意」「多動性-衝動性」で著しい困難を示す児童生徒は 0.9%、「学習面」と「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す児童生徒は 0.2%、「不注意」「多動性-衝動性」と「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す児童生徒は 0.3%、「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」及び「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す児童生徒は 0.7%、「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」及び「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示さないものの医師による診断のある児童生徒は 1.3%となった（図 5）。

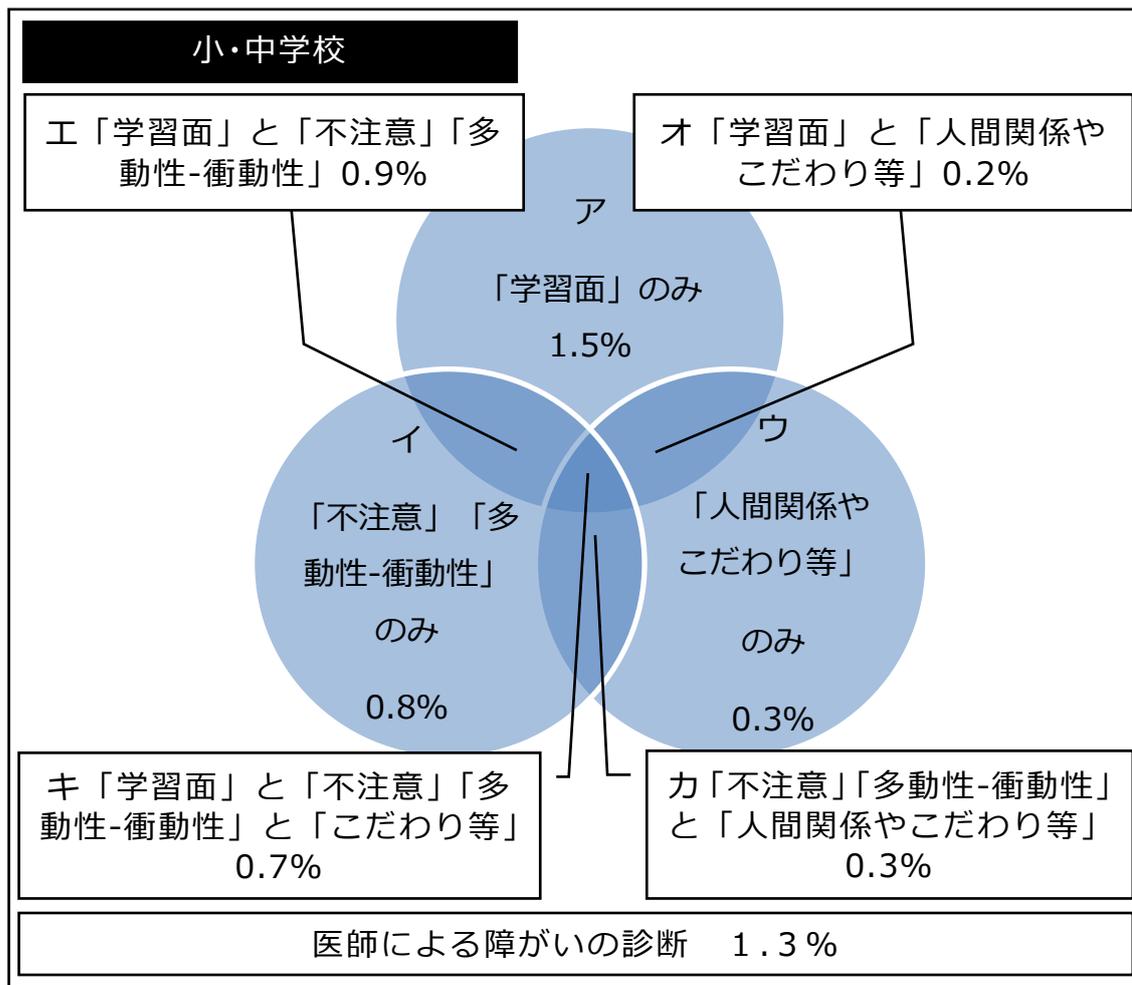


図 5 小・中学校の通常の学級における困難の状況別の在籍状況②

また、高等学校では「学習面」のみで著しい困難を示す生徒は 0.4%、「不注意」「多動性-衝動性」のみで著しい困難を示す生徒は 0.2%、「人間関係やこだわり等」のみで著しい困難を示す生徒は 0.1%、「学習面」と「不注意」「多動性-衝動性」で著しい困難を示す生徒は 0.1%、「学習面」と「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す生徒は 0.1%、「不注意」「多動性-衝動性」と「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す生徒は 0.1%、「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」及び「人間関係やこだわり等」で著しい困難を示す生徒は 0.3%、「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」及び「人間関係やこだわり等」で

著しい困難は示さないものの医師による診断のある生徒は 1.1%となった（図 6）。

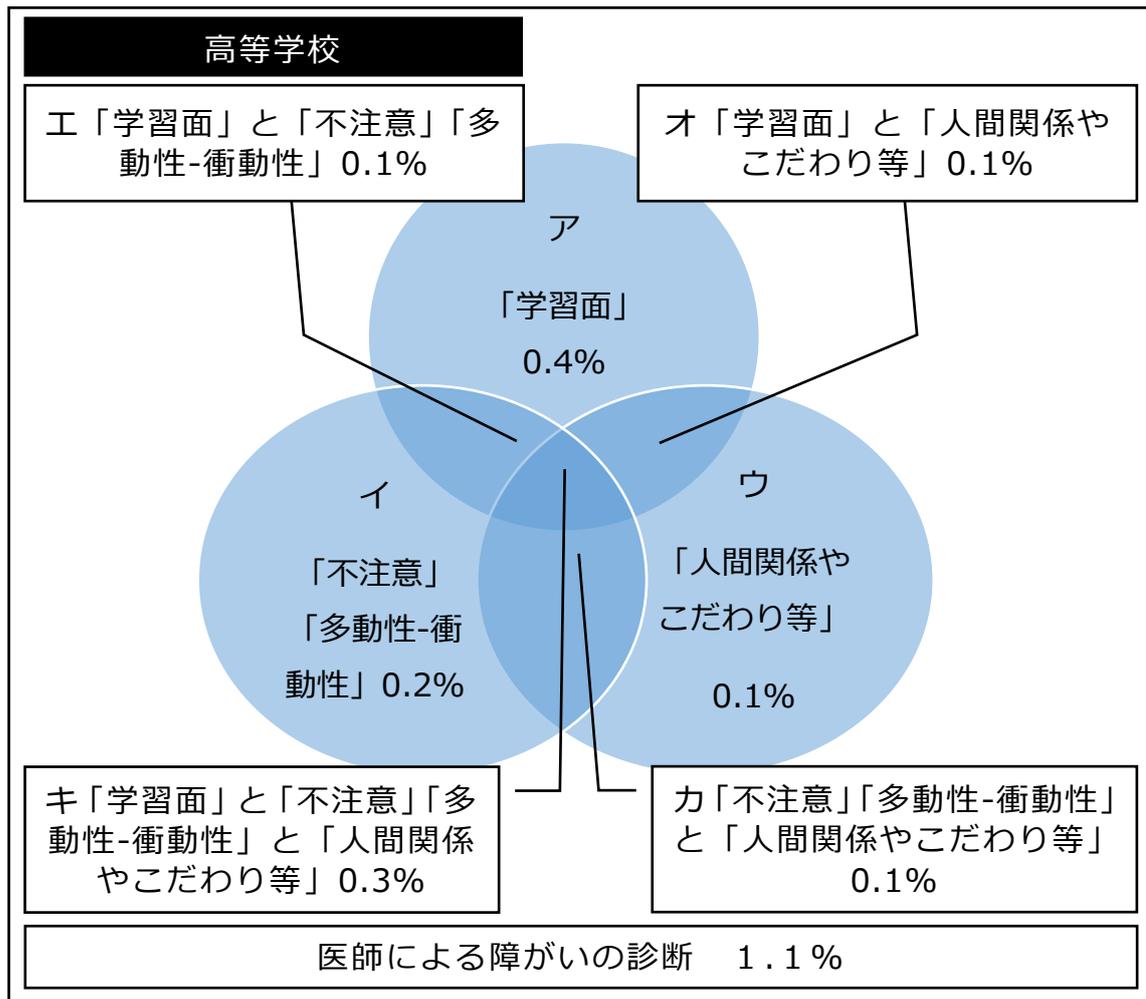


図 6 高等学校における困難の状況別の在籍状況②

(4) 学年別の在籍状況

学年別に見た特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍率は、小学校第 1 学年では 7.2%、第 2 学年では 8.4%、第 3 学年では 7.6%、第 4 学年では 7.5%、第 5 学年では 6.0%、第 6 学年では 5.6%となった（表 2）。また、中学校第 1 学年では 4.5%、第 2 学年では 4.2%、第 3 学年では 3.4%となった（表 3）。さらに、高等学校第 1 学年では 2.5%、第 2 学年では 2.4%、第 3 学年では 2.2%、第 4 学年では 6.9%となった（表 4）。

表2 小学校の通常の学級における学年別の在籍状況

学年	特別な教育的支援が必要な児童の在籍率	学習面や行動面に著しい困難を示す児童の在籍率	医師による障がいの診断のある児童の在籍率
小学校全体	7.1%	5.8%	1.3%
第1学年	7.2%	6.1%	1.1%
第2学年	8.4%	7.2%	1.2%
第3学年	7.6%	6.2%	1.4%
第4学年	7.5%	6.2%	1.3%
第5学年	6.0%	4.7%	1.3%
第6学年	5.6%	4.6%	1.1%

表3 中学校の通常の学級における学年別の在籍状況

学年	特別な教育的支援が必要な生徒の在籍率	学習面や行動面に著しい困難を示す生徒の在籍率	医師による障がいの診断のある生徒の在籍率
中学校全体	4.0%	2.6%	1.4%
第1学年	4.5%	3.0%	1.5%
第2学年	4.2%	2.8%	1.3%
第3学年	3.4%	2.1%	1.3%

表4 高等学校における学年別の在籍状況

学年	特別な教育的支援が必要な生徒の在籍率	学習面や行動面に著しい困難を示す生徒の在籍率	医師による障がいの診断のある生徒の在籍率
高等学校全体	2.4%	1.3%	1.1%
第1学年	2.5%	1.1%	1.4%
第2学年	2.4%	1.4%	1.0%
第3学年	2.2%	1.3%	0.9%
第4学年	6.9%	5.5%	1.4%

(5) 合理的配慮の提供状況

特別な教育的支援を必要とする児童生徒のうち、本人・保護者のいずれか、又は両方との合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒は、小学校の通常の学級では

6,175人中2,143人となっており、その割合は34.7%となった。また、中学校の通常の学級では1,942人中501人となっており、同25.8%。さらに、高等学校では1,182人中215人となっており、同18.2%となった。小・中学校、高等学校の合計では、9,299人中2,859人となっており、割合は30.7%となった（表5）。

表5 特別な教育的支援を必要とする児童生徒のうち、本人・保護者のいずれか、又は両方との合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒数と割合

	特別な教育的支援を必要とする児童生徒数	合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒数	割合
小学校	6,175人	2,143人	34.7%
中学校	1,942人	501人	25.8%
高等学校	1,182人	215人	18.2%
合計	9,299人	2,859人	30.7%

なお、今回の調査において「合意形成の上、合理的配慮の提供を受けている児童生徒」に限定して調査した理由は、文部科学省が示した「文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」（以下、「対応指針」とする）や、「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～」（以下、「ガイドライン」とする）の中に以下のような記述があり、合理的配慮の提供に当たって、本人・保護者との合意形成を図ることが重要であるとされているためである。

「文部科学省所管分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針」（H27.11）

「合理的配慮に関する留意点」

合理的配慮は、一人一人の障害の状態や教育的ニーズに応じ、設置者・学校及び本人・保護者により、発達の段階を考慮しつつ合意形成を図った上で提供されることが望ましく、その内容を個別の教育支援計画に明記することが重要である。

「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」（H29.3）

「個別の教育支援計画等の保護者との共有」

保護者との情報交換や話し合いで確認された支援内容に関しては、保護者の同意を得つつ、個別の教育支援計画等に整理して記載していくことが重要です。

また保護者と毎日話し合いができるとは限らないため、個別の教育支援計画等を保護者とも共有しておくことが望まれます。

(6) 合理的配慮の提供に関する校内体制

文部科学省が示した「対応指針」等をもとにした、合理的配慮提供までのプロセスにしたがって各学校での合理的配慮の提供に関する校内体制について尋ねた。なお、この調査に関しては、特別支援学級等に在籍する児童生徒への取組も含めたものである。

① 教職員の合理的配慮の理解について

半数近くの学校では、全教職員が合理的配慮がどのようなものか理解していると回答している。一部の教職員が理解している学校を含めると95.7%の学校では、合理的配慮の理解が進んでいる（図7）。

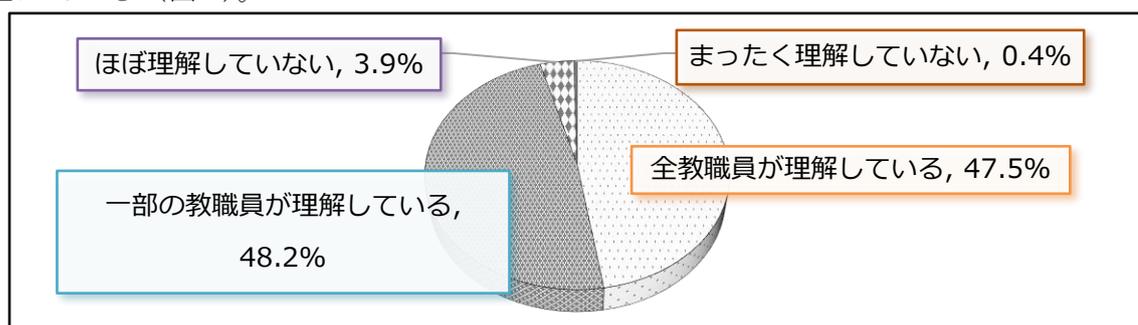


図7 校内の教職員は「合理的配慮」がどのようなものか理解しているか

② 教職員の合理的配慮の提供プロセス（手続きの流れ）の理解について

合理的配慮の提供のプロセスについて全教職員が理解している学校は全体の四分の一程度であり、図7と比べ約半分である。合理的配慮がどのようなものかは知っているが、具体的にどう進めればよいかの理解は低い（図8）。

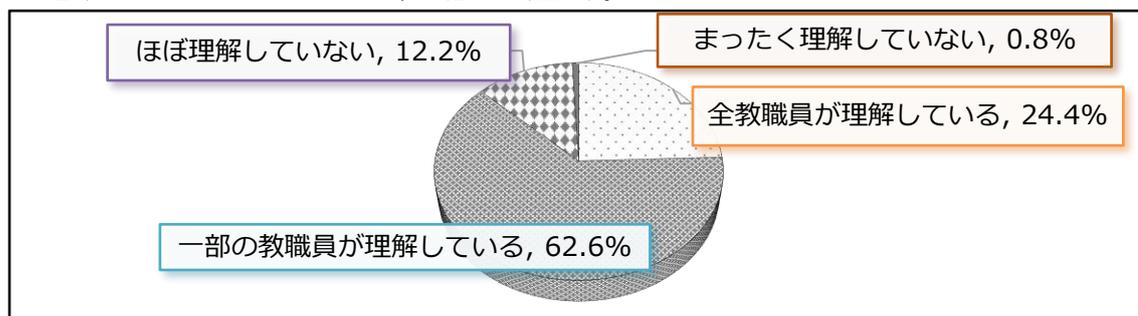


図8 校内の教職員は「合理的配慮」の提供のプロセスについて理解しているか

③ 児童生徒に対する合理的配慮の説明について

合理的配慮について校内の全児童生徒に説明をしている学校は10%未満である。一方で全く説明をしていない学校が半数近くある。一部のみにしか説明していない学校と合わせると90.5%となり、全ての児童生徒に理解を促す取組は積極的には進められていない（図9）。

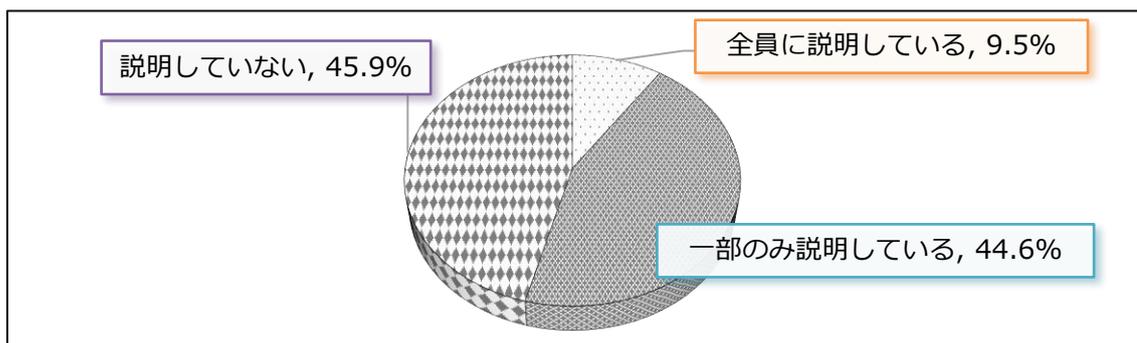


図 9 校内の児童生徒に「合理的配慮」について説明しているか

④ 保護者に対する合理的配慮の説明について

合理的配慮について全保護者に説明をしている学校は 10%程度である。一方で全く説明をしていない学校と一部のみしか説明していない学校と合わせると 90.1%となり、図 9 同様、全ての保護者に理解を促す取組は積極的には進められていない（図 10）。

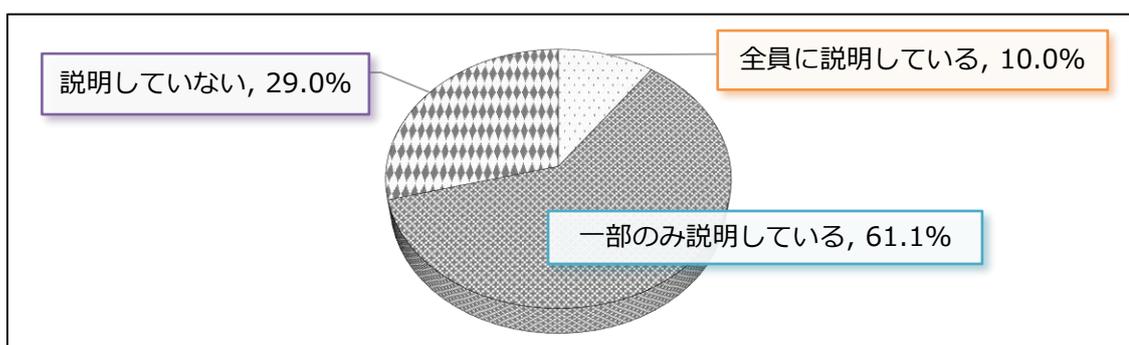


図 10 保護者に「合理的配慮」について説明しているか

⑤ 合理的配慮の申請窓口（時期や担当者）の設置について

合理的配慮の申請の窓口を決めている学校と、決めていない学校はほぼ同数となっている。組織的な提供を進める第一段階である窓口の設置が、半数の学校で行われている（図 11）。

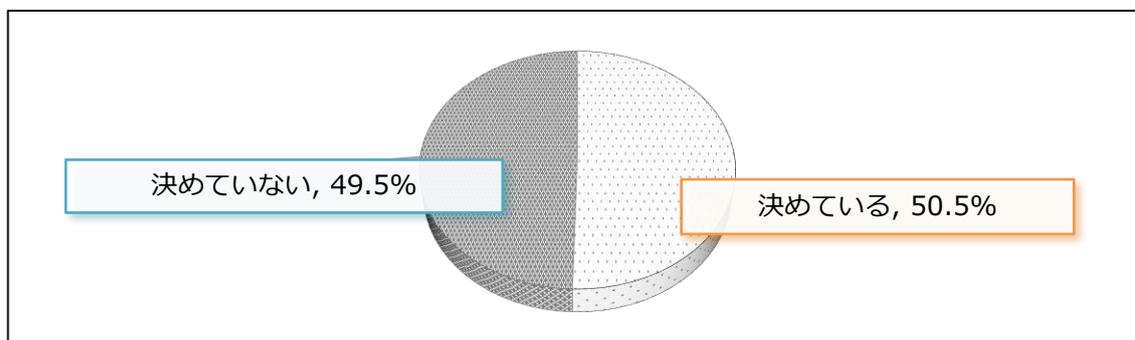


図 11 「合理的配慮」の申請の窓口（時期や担当など）を決めているか

⑥ 全ての児童生徒や保護者への合理的配慮の申請窓口の案内について

合理的配慮の申請窓口を全ての児童生徒や保護者に案内している学校は、全体の10%程度である。窓口を設置している学校の四分の一程度となっている（図12）。

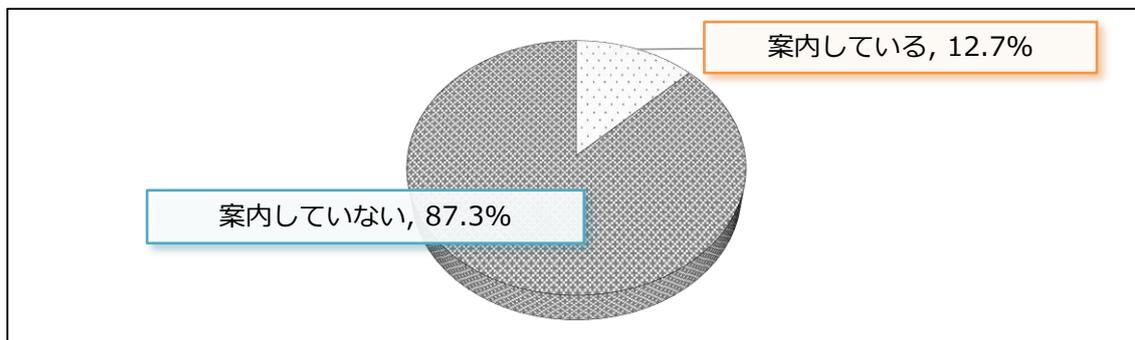


図12 全ての児童生徒や保護者に「合理的配慮」の申請窓口を案内しているか

⑦ 合理的配慮の申し出の状況について

これまでに合理的配慮の申し出があった学校と、なかった学校はほぼ同数である。図12では全ての児童生徒や保護者に申請窓口を案内している学校は少ないが、配慮が必要だとされる児童生徒や保護者には説明をしている学校が多いことや、図9、図10のように窓口の案内はしていても、説明を受けた児童生徒や保護者が学校に申し出を行っていることなどが考えられる。（図13）

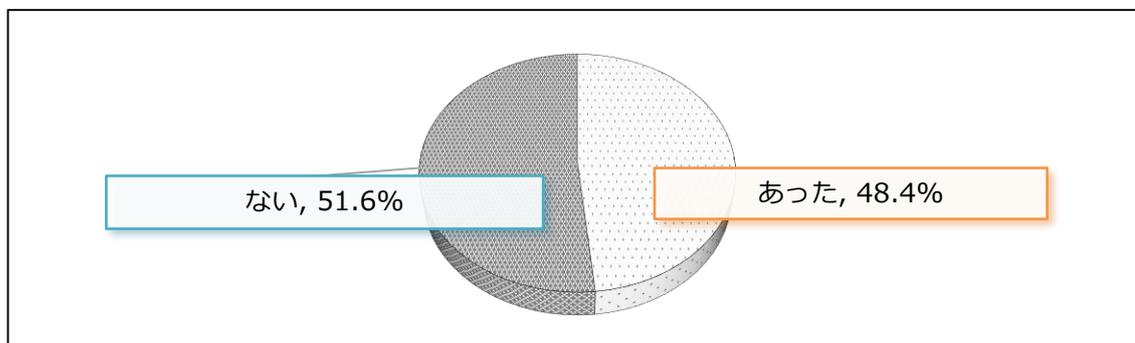


図13 これまでに「合理的配慮」の申し出はあったか

⑧ 合理的配慮について検討する組織の有無について

ほとんどの学校では、合理的配慮の申請があったときに、校内で内容について検討する組織があると回答している。図11のように合理的配慮の申請窓口の設置は半数程度であるが、実際に申し出があった際には、既存の組織（特別支援委員会や教育支援員会等）を活用して、提供に向けて検討している学校が多いと推察される（図14）。

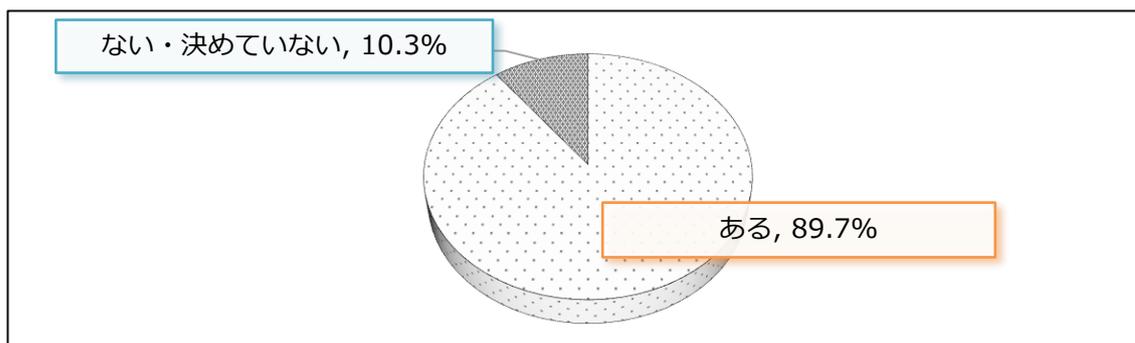


図 14 「合理的配慮」の申請があったときに、校内で内容について検討する組織があるか

⑨ 合理的配慮の内容についての本人・保護者との合意形成について

合理的配慮を提供する際、合意形成を行う学校は多いが、全ての児童生徒について行われているわけではない。アンケートの自由記述から「特別支援学級に在籍する児童については合理的配慮をしているが、通常の学級では進んでいない」、「担任が個々に提案し、同意を得て進めている状況であるため、今後組織として取り組んでいくことが必要」などが挙げられており、合意形成の大切さは感じているものの、課題意識があることがうかがえる（図 15）。

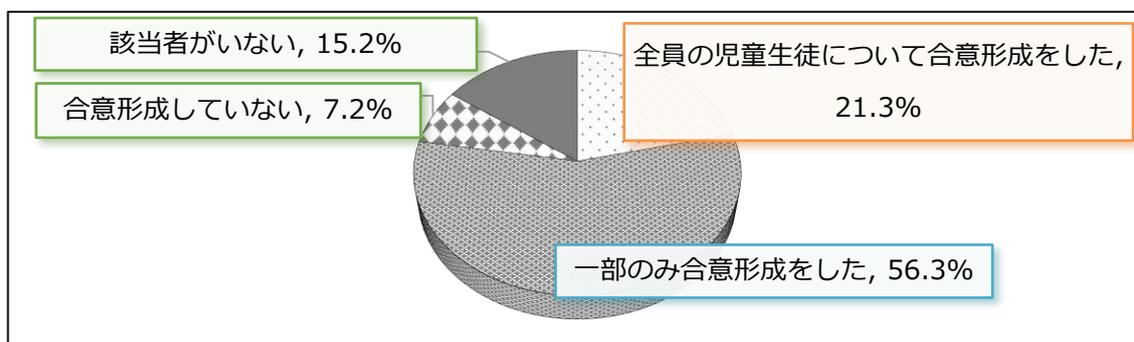


図 15 「合理的配慮」の内容について、本人・保護者と合意形成を行っているか

⑩ 合意形成の方法について

⑨の質問で、「全ての児童生徒について合意形成をした」または「一部のみ合意形成をした」と回答した学校に、合意形成の方法について尋ねたところ、合理的配慮の内容について合意形成が行われる場合は、本人・保護者の両者と合意形成を行っている学校が多いことがわかった（図 16）。

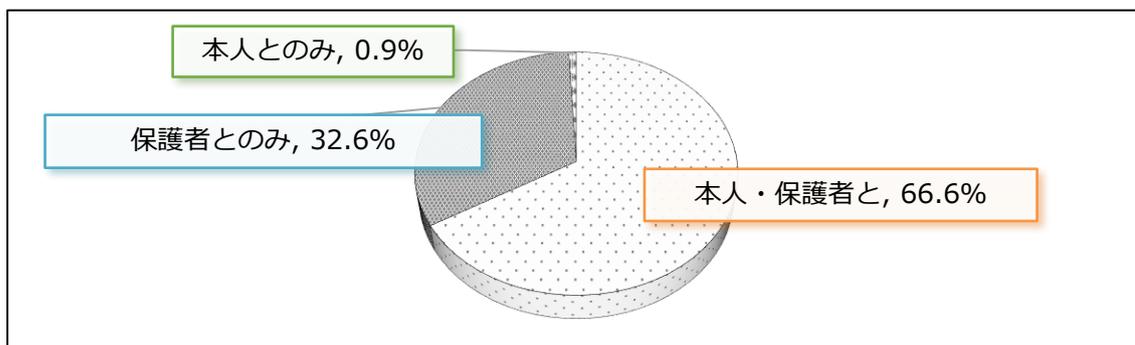


図 16 どのような形で合意形成を行ったか

⑪ 合理的配慮の内容の文書明記について

合理的配慮の内容については、個別の教育支援計画に明記し保管している学校が最も多く、その他の文書に明記し保管している学校と合わせると全体の三分の二にあたる。一方で、20.8%の学校では、支援内容を文書等に明記していないということも分かった(図 17)。

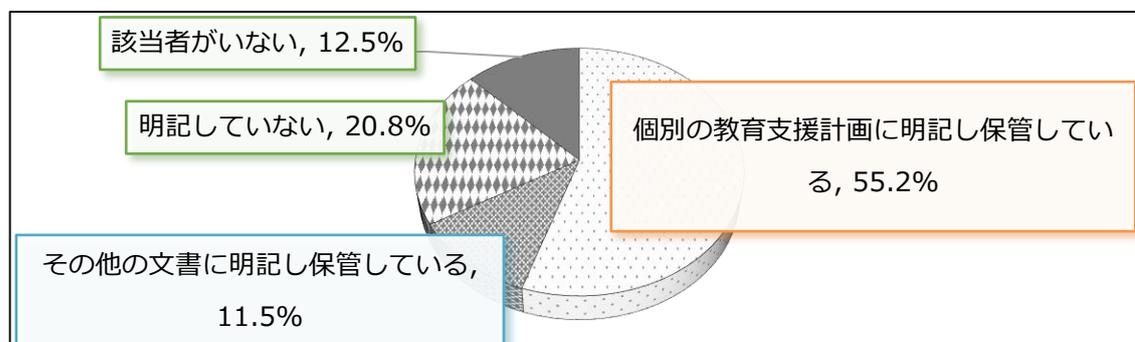


図 17 「合理的配慮」を文書等に明記し、保管しているか

⑫ 合理的配慮の内容を明記した文書の本人・保護者への配付状況について

合理的配慮の内容を文書等に明記していても、本人・保護者に配付している学校は少ない。現状では、進級・進学の際に、本人・保護者が合理的配慮を申し出る時に文書等をもとに行われていることは少なく、学校の取組が支援内容を十分に引き継いで行く上で重要となる(図 18)。

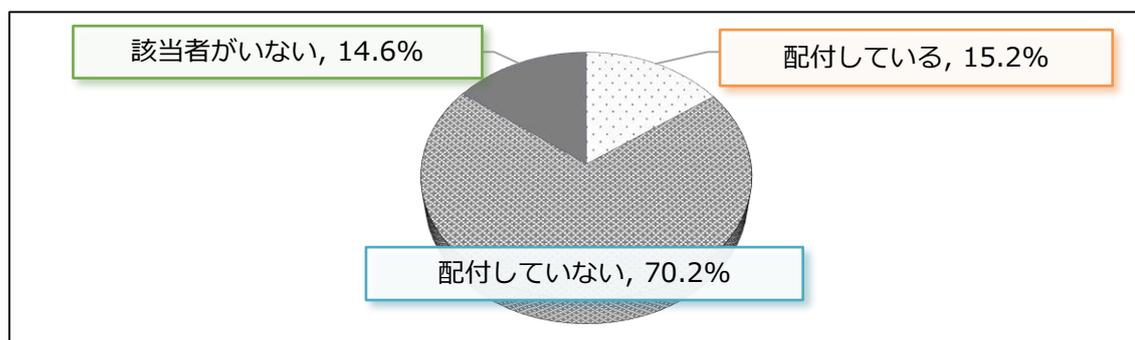


図 18 「合理的配慮」を文書等に明記し、本人・保護者に配付しているか

⑬ 提供される合理的配慮の内容に関する共通理解の範囲について

提供される合理的配慮の内容については、全教職員又は直接かかわる教職員、学年の教員といった複数の教職員で共通理解が図られている。あまり共通理解を図っていない学校は5.2%と少ない（図19）。

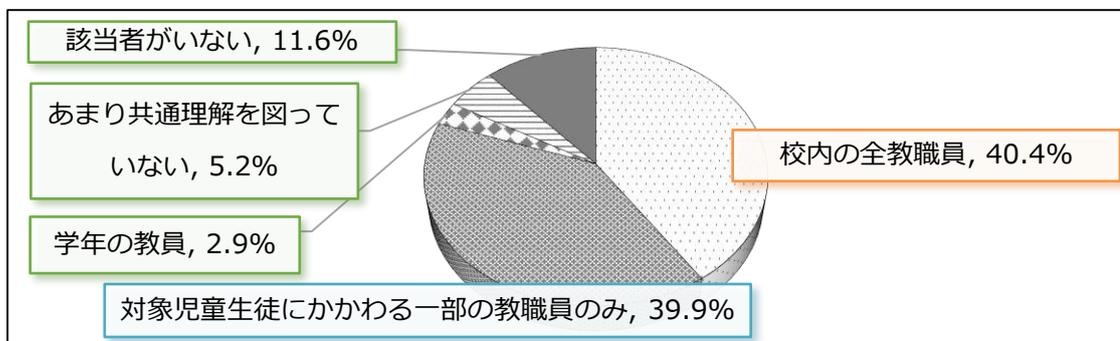


図19 提供される「合理的配慮」の内容について、共通理解しているのはどの範囲の職員か

⑭ 合理的配慮の内容の評価・見直しについて

合理的配慮の内容について、評価・見直しをしている学校は全体の三分の二程度である。多くの学校では、支援内容について定期的に評価し、見直しが行われており、PDCAのサイクルが機能している。一方で支援内容が決まった後に、評価や見直しが行われていない場合、合理的配慮が児童生徒のニーズに合わなくなっている場合や過剰な支援になる場合もあると考えられる（図20）。

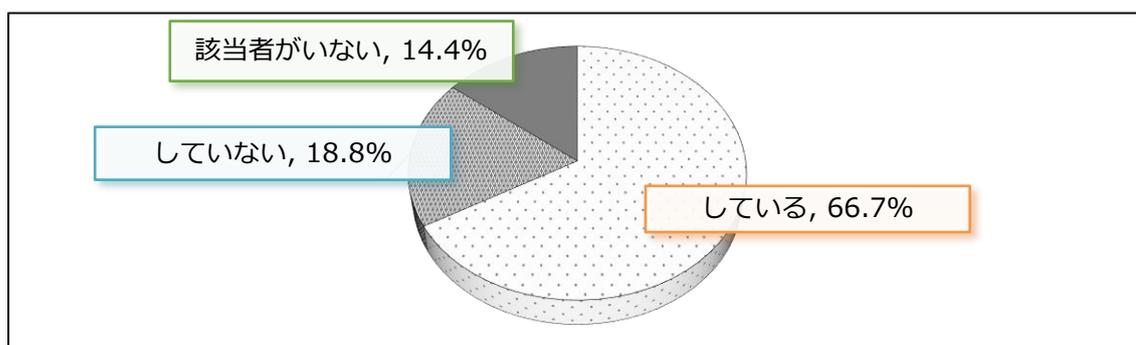


図20 「合理的配慮」の内容について、評価・見直しをしているか

⑮ 進級又は進学に伴う前年度からの引継ぎについて

合理的配慮について、前年度から引継ぎを行った学校は全体の四分之三程度である。多くの学校では、学校内又は学校間においては、合理的配慮の内容について引継ぎが行われている。一方で引き継ぎを行っていない学校もあり、支援の継続が難しい場合があると考えられる（図21）。

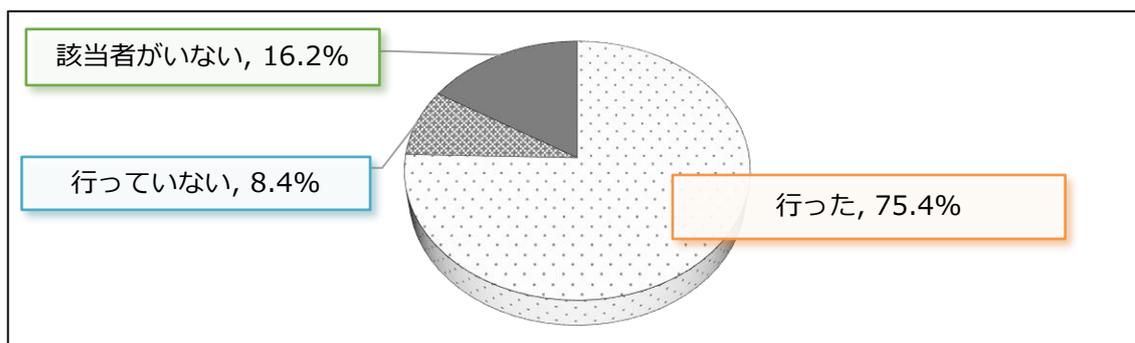


図 21 前年度からの進級・進学に伴い、「合理的配慮」の引継ぎを行ったか

⑩ 合理的配慮の提供に関するプロセスの教育課程等への位置づけについて

合理的配慮の提供に向けたプロセスを教育計画等に位置づけている学校は全体の四分の一程度である。合理的配慮の提供に向けたプロセスについて、全教職員が理解し、組織的、計画的な取組が行われている学校は少ない（図 22）。

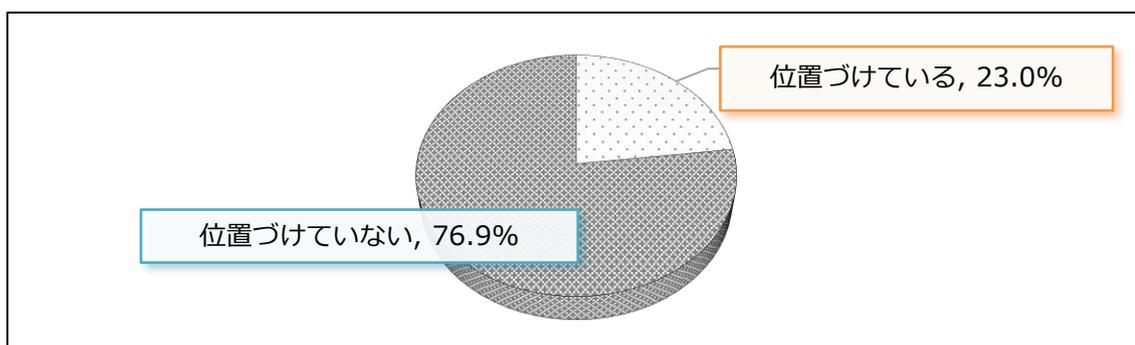


図 22 「合理的配慮」の提供に向けたプロセスを教育計画等に位置づけているか

⑰ 合理的配慮の提供に当たっての自校の課題について

合理的配慮の提供に当たっての自校の課題については、「理解」を挙げる学校が最も多く、また「申請方法」「校内体制」「提供プロセス」も高くなっている。合理的配慮の提供を開始するまでのプロセスに課題があると考えている学校が多い（図 23）。

なお、図 7～図 22 までに示した各項目の相関分析の結果、合理的配慮に関する教職員の理解（図 7）と他の項目には相関関係があることが分かった。

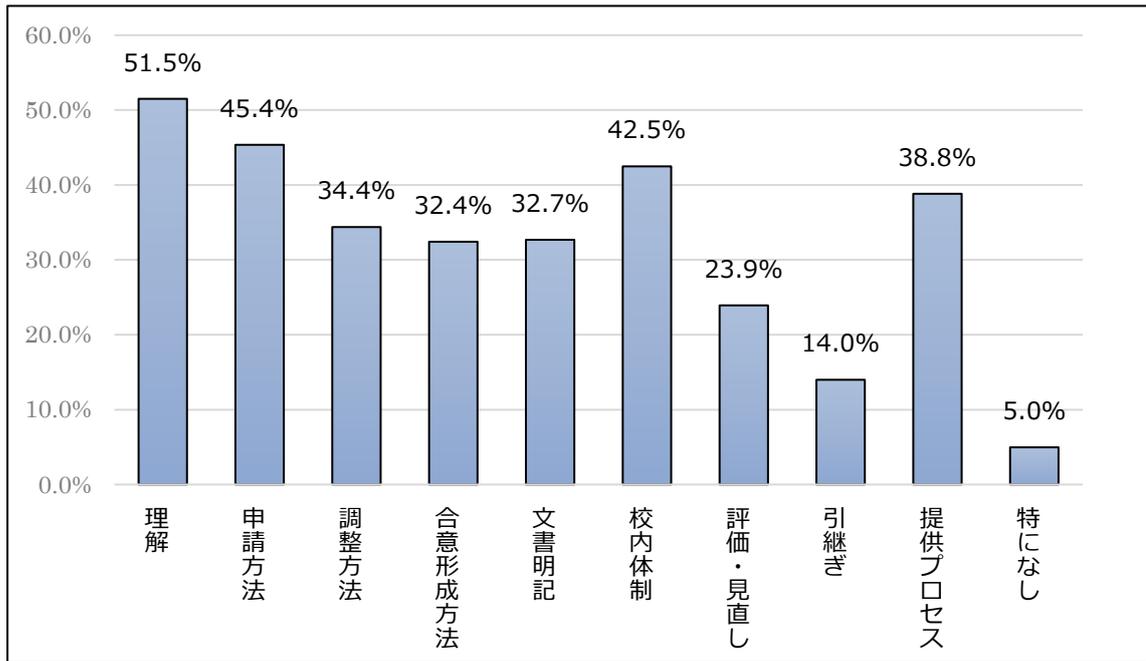


図 23 「合理的配慮」の提供に当たっての自校での課題はどこにあるか
(複数回答)

⑰ 合理的配慮の提供に当たっての意見等

最後に、「合理的配慮」の提供に当たっての意見等を尋ねたところ、合理的配慮に関する教職員、保護者、児童生徒等の理解が課題であること、合理的配慮を提供する際に本人や保護者との合意形成を図ることが難しいこと、合理的配慮を提供するまでの学校としての方針や計画（プロセス）の作成が重要であることなどが多く挙げられた。（表 6）

項目	記述内容の抜粋（校種）
理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ 質の高い配慮を提供するためには、教職員の理解を深めるための具体的な研修が必要である。（小） ・ 対象生徒以外の保護者に「特別扱いだ」と思われたいための周知の方法について知りたい。（中） ・ 他の生徒にどの程度周知すべきか、プライバシーの問題もあり難しい。（高）
合意形成	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者の望む支援の内容が、現実的に学校で対応できる以上の場合があり、合意形成に至っていない。（小） ・ 保護者が障がいを受け入れない場合、合意形成ができず、合理的配慮の提供が進まない。（中） ・ 合理的配慮を提供しているが、本人・保護者と合意形成はしていない。（高）

プロセス	<ul style="list-style-type: none"> 合理的配慮に関する説明の時期や方法について、学校としての方針を明確にする必要があると感じている。(小) 申請や合意形成の際の書式など、必要なものを整備していきたい。(高)
支援内容	<ul style="list-style-type: none"> 対応経験がないため不安がある。どのような児童に対して、どのような支援をすればよいのか研修を積んでいきたい。(小) 個に応じた支援内容を検討することが難しい。(中)
文書明記	<ul style="list-style-type: none"> これまでの個別の配慮と合理的配慮がどう違うのか理解が不十分で記入の仕方が分からない。(小) 支援を行っていても、文書明記していないケースがある。(高)
支援体制	<ul style="list-style-type: none"> 支援が必要な生徒が同じ学級に複数いると対応が難しい。(中)
その他	<ul style="list-style-type: none"> 今回の調査で該当しなかった児童に対しても、教室以外の学習場所を確保するなど合理的配慮の提供をしている。(小) 合理的配慮という言葉は知らなくても、個に応じた支援を実践している教員は多い。(中) 合理的配慮に関するパンフレット等があると、保護者、教職員の理解が進むと思う。(小) 様々な生徒に対する対応の事例があると助かる。(中) 合理的配慮について、すべての教職員が理解できるような研修や周知徹底が必要である。(高)

表 6 「合理的配慮」の提供に当たっての意見等（自由記述）※回答が多い順

2 調査結果の考察

(1) 特別な教育的支援を必要とする児童生徒の在籍状況について

① 特別な教育的支援を必要とする児童生徒(図 1, 2)が、小・中学校の通常の学級に 6.0%、高等学校に 2.4%在籍することが明らかになったことから、通常の学級等においても「ふくしまの『授業スタンダード』」にも示されているとおり、ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくりに努めるとともに、実態に応じて個に特化した指導や支援（合理的配慮）が求められていると考える。

② 学習面と行動面の視点で見た困難別の在籍状況（図 3, 4）では、小・中学校、高等学校ともに学習面と行動面ともに著しい困難を示す児童生徒の割合が最も高くなっていることから、例えば授業中における配慮を考えるに当たっては、学習面の困難さに対応した指導や支援のみならず、学習環境の調整や工夫など、行動面の困難さに対応した支援を同時並行的に実施していく必要があると考える。

③ 「学習面」、「不注意」「多動性-衝動性」、「人間関係やこだわり等」の視点で見た困難別

の在籍率（図 5, 6）は、小・中学校、高等学校ともに「学習面」が最も高く、次いで「不注意」「多動性-衝動性」、「人間関係やこだわり等」の順となっている。

また、2 つ以上の困難を重複して示す児童生徒の割合が少なくないため、観察できる困難に直接結びつく指導や支援のみならず、背景要因にも目を向けた指導や支援が必要であると考えられる。

④ 小学校から高等学校にかけて、学年が上がるにつれ、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の割合は減少していく傾向にある。このことについては、学年が上がるにつれ、周囲の教職員や児童生徒の理解が深まり、そのことが適切な対応につながり、当該児童生徒の行動等が落ち着いたように見えると考えられる。また、学校においての生活経験を積んだり、友人関係を構築したり、あるいは部活動等にやりがいを見出したりすることなどにより、当該児童生徒が学校に適応できるようになると考えられる。

小学校において、例外的に第 1 学年の割合が第 4 学年に次ぐ値となっていることについては、本調査の実施時期が 1 学期であったことから、第 1 学年については、他の児童との明らかな差異を見取ることが難しく、調査対象（何となく気になる児童生徒）とならなかったと考えられる。

(2) 合理的配慮の提供状況について

① 合理的配慮の提供が全校種合計で 30.7%（表 5）となったことは、本人や保護者との合意形成のもと、個別の教育支援計画に明記することへの周知が進んだものと考えられる。

② ①のほかの 69.3%の児童生徒には、合理的配慮を提供していない場合もあるが、自由記述（表 6）に、「（保護者と）合意形成ができず、合理的配慮の提供が進まない」（中学校）、「配慮はしていても、個別の教育支援計画に明記しないケースがある」（高等学校）等の記入が見られたように、周囲の理解を含む支援体制や設備・環境等が整わず、提供したくてもできない場合、さらには、何らかの配慮は実施しているが、本人・保護者との合意形成や支援内容の文書明記等のプロセスを経っていない場合も含まれていると考えられる。

(3) 合理的配慮の提供に関する校内体制について

① 「合理的配慮」の提供に当たっての自校での課題について、「理解」「申請方法」「校内体制」「プロセス」等（図 23）が多く挙げられたことから、配慮が必要な児童生徒が在籍していても、合理的配慮の提供を開始できない学校が多いと考えられる。

② 「合理的配慮」の評価・見直し、引継ぎ等については行われている割合が高い（図 20, 21）ことから、合理的配慮の課題は、教職員・保護者・本人の「理解」と「申請方法」の周知など、提供を開始するまでの部分にあると考えられる。

3 合理的配慮の提供に関する課題

以上の調査結果及び考察から、合理的配慮に関する課題を以下の3点に整理した。

(1) 合理的配慮に関する理解の促進

教職員については、「合理的配慮について知っている」という段階からの理解を一步進め、障がいのある児童生徒一人一人の困難の状況（つまりきの背景要因）を把握し、そこからニーズに応じた個別の支援を具体的に考えられるようになることが重要である。また、すべての児童生徒、保護者が合理的配慮についての正しい理解を持つことも大切である。

(2) 本人・保護者との合意形成の過程を重視した合理的配慮の提供プロセスの自校化

本人又は保護者が、支援の意図や内容を正しく理解していれば、進級や進学等により支援者が変わった場合においても、必要な支援について自ら申し出ることができるようになる。その際、申し出を受ける（支援を提供する）側の学校においては、申請窓口や支援内容を検討する委員会の構成、本人・保護者との合意形成の方法をどうするか等については、実情に応じて決められるものである。そのため、合理的配慮の提供までのプロセスを自校化し確実に実施できるようにすることが重要である。

(3) 個別の教育支援計画への明記と引継ぎでの活用

「ガイドライン」において、ニーズに応じて決定された合理的配慮については、個別の教育支援計画に明記することが重要であるとされている。また、支援内容については定期的に評価し、見直しを行うことで、支援内容の最適化が図られる。進級、進学等により環境が変わっても児童生徒一人一人にとって最適な支援が引き継がれるよう、個別の教育支援計画を活用することが求められている。

V 二年次の取組

以上の課題を受け、合理的配慮の提供の充実に向け、以下の3点に取り組む。

1 協力校における実践研究

小学校、中学校、高等学校の各校種から協力校を選定し、合理的配慮の提供の充実に向けた実践研究を行い、校種や規模に応じた有効な取組を明らかにする。

その際は、当センターで作成している「小・中学校、高等学校におけるインクルーシブ教育システム推進のためのコーディネートハンドブック」（以下、「コーディネートハンドブック」とする）を活用しながら、各校の課題に応じ、合理的配慮の理解を推進するための校内研修や、支援内容の検討、合理的配慮提供のプロセスの検討、個別の教育支援計画の作成や活用について各学校とともに取り組んでいく。

2 リーフレット等による理解啓発と支援

「コーディネートハンドブック」をもとに、合理的配慮の提供に関するリーフレットを作成し、県内すべての学校に配付し、合理的配慮に関する理解啓発及び提供の充実を図る。

また、切れ目のない支援体制整備事業等による学校支援において、リーフレットを活用しながら、各校における合理的配慮の提供に向けた校内体制づくりや教育的ニーズに応じた配慮に関する研修等を支援していく。

3 特別支援教育に関する研修の充実

小・中学校、義務教育学校や高等学校の教職員を対象とした特別支援教育に関する研修の充実を図る。具体的には、当センターの各研修において合理的配慮の理解啓発を図るほか、福島県教育センターとの連携についても検討している。

VI おわりに

今回の調査をとおして、小・中学校の通常の学級及び高等学校においても、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が在籍していることが明らかになった。各学校においては、すべての児童生徒にとって分かる授業の実現に向け、「ユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業づくり」とともに、目の前の特別な教育的支援を必要とする児童生徒に対して、個に応じた支援が行われている。

中央教育審議会初等中等分科会「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）では、合理的配慮を次のように定義している。

「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」

これまで行われてきた個別の支援をこの定義に照らして見ると、これまで行われてきた個別の支援は担任教員等が主体となって提供している場合が多いのに対し、定義では「学校の設置者及び学校」が行うものだとされている。つまり、担任教員等が提供してきた個別の支援を、学校や教育委員会等が「組織として提供するもの」に変える必要がある。

合理的配慮というと、「何か新しいことをしなければならないのではないか」「業務が増えるのではないか」という声を聞くことがある。しかし、上記のとおり「必要かつ適当な変更・調整」であること、また「個別に必要とされるもの」であることなど、これまでの支援と内容は変わらないと考える。これまで行ってきた個別の支援を合理的配慮にするためには、これまでの支援内容について校内の教職員で共通理解を図る、また、新たに支援を提供する必要がある場合には、担任教員等が一人で悩むのではなく、組織として支援内容を検討するとともに、学校と本人・保護者が合意形成の上で、支援を提供していくことが大切になる。

児童生徒にとっては、担任教員等が主体となって提供していた支援も、組織として提供を受ける支援も内容は全く変わらない。しかし、支援の継続という面を考えたとき、組織的な取組であれば、進級や進学によって支援者が変わったとしても、支援が切れ目なく継続されることになる。また、本人・保護者との合意形成が図られれば、児童生徒は自分にとって支援の必要性を自覚し、必要な支援を自ら、場合によっては保護者と申し出ることができる。必要な支援が提供されることで、児童生徒は安心して学校生活を送ることができるようになるのである。

二年次は、各学校における合理的配慮の提供の充実を目指し、すべての児童生徒が自らの力を最大限に発揮できるよう研究に取り組んでいきたい。

最後に、今回の調査にご協力いただいた、県内すべての小・中学校、義務教育学校、高等学校の先生方と各教育事務所並びに各市町村教育委員会、調査項目の検討及び調査結果の分析等に関してご助言をいただいた、福島大学人間発達文化学類 准教授 高橋純一氏に感謝の意を表して結びとする。

引用通知等

- (1) 文部科学省:通常級の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について 平成 24 年 12 月
- (2) 文部科学省:平成 29 年度 合理的配慮普及推進セミナー(仙台)資料
平成 29 年 8 月
- (3) 文部科学省:文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針 平成 27 年 11 月
- (4) 中央教育審議会: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
- (5) 文部科学省: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~ 平成 29 年 3 月

「知的障がいのある児童生徒を教育する

特別支援学校における各教科の指導の充実」(一年次)

～新学習指導要領を踏まえた

児童生徒の自立と社会参加に向けた資質・能力の向上を目指す実践研究～

I はじめに

本教育研究は、平成 30・31 年度で行う 2 年間の研究である。平成 29 年 4 月、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が改訂され、幼稚園、小学校、中学校に準じた改善が図られた。その中でも「学びの連続性を重視した対応」においては、重複障がい者等に関する教育課程の取扱いについての基本的な考え方が明示され、また、知的障がいのある児童生徒のための各教科の目標や内容が整理され、充実した。障がいのある児童生徒が自己の持つ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加するために必要な力を培うための教育の充実、各教科の指導の充実が求められている。

新学習指導要領（平成29年4月告示）が2020年度から小学部より順次施行となることを受け、本県においても、一人一人の教員がその趣旨を十分に理解し、教科指導の専門性を向上させ、新学習指導要領を踏まえた授業実践につなげていく必要がある。

福島県特別支援教育センター（以下、当センター）では、これまで、複数の教員によるチームとしての授業づくりや児童生徒の学びに着目した授業研究会を推進し、平成28・29年度には、OJL（On the Job Learning）の視点を取り入れ、教員同士が協働し、学び合い、新しい時代に対応する「組織」や「チーム」を活性化するための具体的な方策を示してきた。新学習指導要領を踏まえた新たな取組を進めていく上で、こうした視点は欠かせない。

これまでの取組を活かし、当センターでは、特別支援学校（知的障がい）に焦点を当て、新学習指導要領を踏まえ、知的障がいのある児童生徒への各教科の指導の充実を図り、児童生徒の自立と社会参加に向けた資質・能力の向上を目指したいと考える。

II 研究の背景

新学習指導要領において、特別支援学校（知的障がい）の各教科が改善された背景として、平成 28 年 12 月の中央教育審議会（答申）補足資料には、次のような課題が挙げられている。

- 各教科等を合わせて指導を行う場合、各教科の目標・内容を関連づけた指導及び評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十分に生かしくい。
- インクルーシブ教育システムの構築の進展を踏まえ、連続性のある「多様な学びの場」における子供たちの十分な学びを確保していく観点から、小・中学校、高等学校と特別支援学校（知的障害）の各教科の関連性の整理、教育課程の円滑な接続が求め

引用：中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について（答申）補足資料 第2部(5)特別支援学校」（H28.12）

本県の特別支援学校（知的障がい）においては、各教科の指導は、教科別の指導の他、各教科等を合わせた指導の形態で行われている。

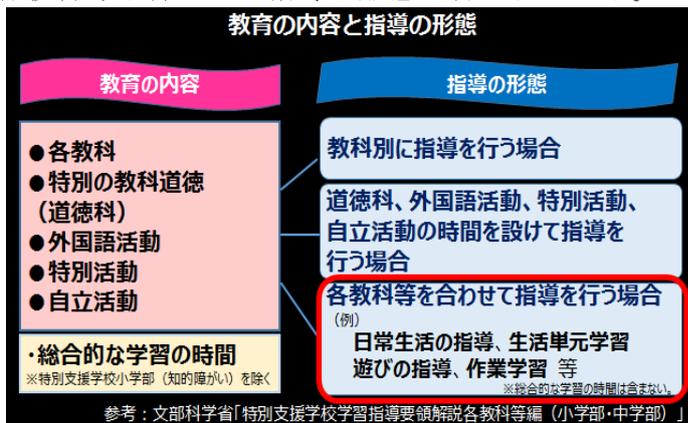


図1 教育の内容と指導の形態

各教科等を合わせた指導は、知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校の指導形態の一つである（図1）。

知的障がいのある児童生徒は、学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことなどが挙げられている。

図2は、本県の知的障がいのある児童生徒を教育する県立特別支援学校の教育課程をもとに、当センターが平成30年度の小・中学部の授業時数の内訳を平均してグラフ化したものである。項目は指導形態を示している。教科別の指導は、全体の約2割、各教科等を合わせた指導は、全体の半分以上となっている。

授業時数の半分以上を占めている各教科等を合わせた指導については、児童生徒の主体性を育む授業が数多く実践されている。しかしその一方で、全国的な課題にも挙げられているが、本県においても、各教科等を合わせた指導において、学習指導要領に示される各教科の目標が十分に意識されていないことや、各教科の目標や内容を関連付けた指導と評価の在り方が曖昧になっていることなども、しばしば課題として挙げられてきた。

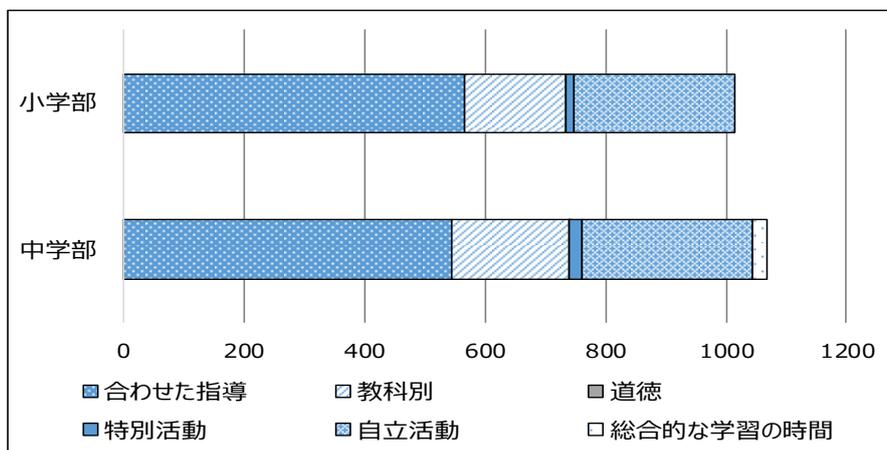


図2 平成30年度 小・中学部授業時数内訳（平均）
知的障がいのある児童生徒を教育する県立特別支援学校の教育課程より

こうした中で、特別支援学校を取り巻く本県の現状を改めて考えてみる。

本県では、特別な教育的支援を必要とする児童生徒が年々増加傾向にあり、特別支援学校に在籍する児童生徒も同じく増加している（図3）。また、特別支援学校（知的障がい）と小・中学校の間で、転出・転入するケースが出てきていること、中学校から特別支援学校高等部に入学する生徒も数多くいることなどから、学年や学部間だけでなく、学校間の学びの連続性をどのように築いていくかも課題となっている。

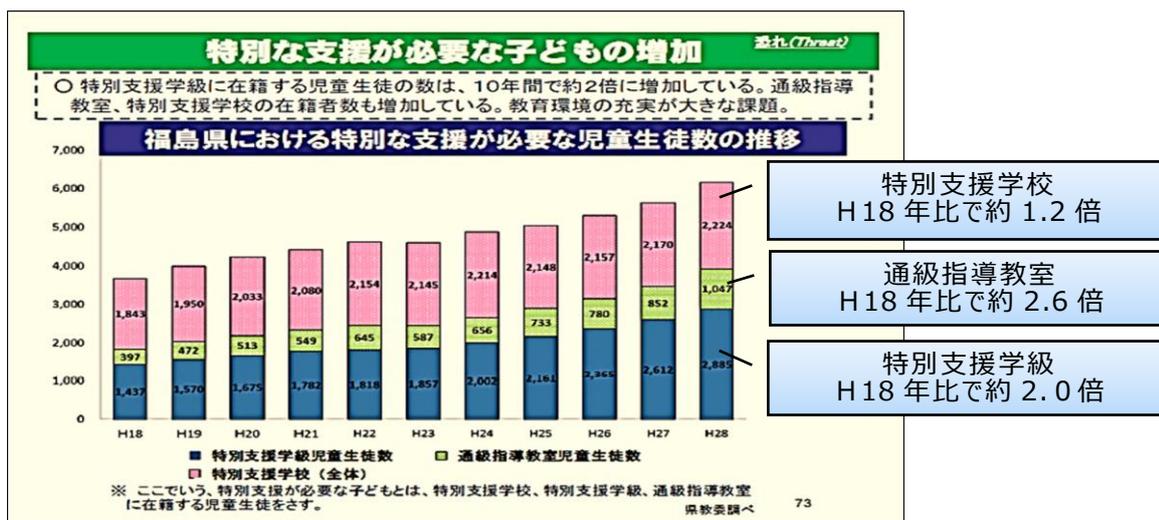


図3 福島県教育委員会「福島県の教育の現状分析 - SWOT分析のバックデータ集 -」(H29.3)

Ⅲ 研究の趣旨

本研究は、特別支援学校(知的障がい)に焦点を当て、新学習指導要領における改訂の重点の1つである、知的障がいのある児童生徒への各教科の指導の充実を図り、児童生徒の自立と社会参加に向けた資質・能力の向上を目指す。

このために、当センターが取り組むべき課題を次の3つとし、進めていく。

- 1 新学習指導要領の趣旨についての理解啓発
- 2 教育課程の編成や指導方法の工夫改善に向けた方策の検討
 - ～主に研究協力校(研究推進モデル校、地区協力校)との取組～
 - 各教科の目標や内容を踏まえた指導目標、指導内容の設定の仕方
 - 教科等横断的視点での授業の組み立て(年間指導計画等の作成)
 - 主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善の方法(単元・題材のまとまりで)
 - 学習評価の充実(各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価)
- 3 児童生徒の学びの連続性を確保するためのシステムの構築
 - 児童生徒が何を学び、何が身に付いたのかを明確にすること
 - その学習の状況を次の学年や学部等に引き継いでいくこと

(「個別の指導計画」との関連等)

Ⅳ 研究の構想

本研究は、文部科学省と福島県教育委員会の事業*1を受けており、新学習指導要領への移行が円滑に行われるように、研究推進モデル校2校(あぶくま支援学校、石川支援学校)と、地区協力校5校(県北:大笹生支援学校、県南:西郷支援学校、会津:猪苗代支援学校、相双:富岡支援学校、いわき:いわき支援学校)の計7校を研究協力校とし、その取組を県内全域に波及させていく。研究協力校は、研究協力校連絡協議会をはじめ、各校の実態に応じながら新学習指導要領を踏まえた授業研究を進めていく。

*1: 文部科学省「平成30年度特別支援教育に関する実践研究充実事業(次期学習指導要領に向けた実践研究)」、福島県教育委員会「平成30年度特別支援学校教科指導充実事業」

これは、当センターが取り組むべき課題をもとに、研究の進め方として、一年次と二年次の主な取組をまとめたものである（図4）。

まずは、新学習指導要領の理解啓発を進めながら、知的障がいのある児童生徒への教科指導の現状と課題を把握し、課題解決に向けた方策を探る。次に、新学習指導要領を踏まえた授業研究により、授業改善の方策を探り、教育課程

編成や指導方法の工夫改善につなげる。さらには、児童生徒の学びの連続性を確保するためのシステムの構築のために、学びの履歴^{*2}が把握できるような方策を検討していく。これらを2年間に渡り、取り組んでいくこととする。



図4 研究の進め方

V 本年度の研究

1 研究の目的

新学習指導要領を踏まえた実践研究により、知的障がいのある児童生徒への各教科の指導の充実を図り、児童生徒の自立と社会参加に向けた資質・能力の向上に資する。

2 研究の内容・方法（一年次）

- (1) 新学習指導要領の理解啓発
 - ・教育課程協議会、各研修会等における新学習指導要領の周知
 - ・実践研究通信の発行等による情報発信
- (2) 知的障がいのある児童生徒の教科指導の現状と課題の把握
 - ・アンケートの実施と分析（対象：県内特別支援学校）
- (3) 新学習指導要領を踏まえた授業研究（研究協力校との取組）
 - ・研究協力校連絡協議会（年2回）
 - ・各校の課題を踏まえた授業実践
- (4) 学びの連続性を確保するための方策の検討
 - ・新学習指導要領を踏まえた「学びの履歴」シートの作成と提案等

3 研究の経過

(1) 新学習指導要領の理解啓発

① 取組の実際

福島県教育庁特別支援教育課（以下、特別支援教育課）主催で実践研究実施検討協議会を行い、その中で、新学習指導要領の円滑な実施に向け、当センターの今後の取組について、県内の特別支援教育担当指導主事らと共通理解を図り、本県の教科指導の現状と課題について協議した。

*2：当センターにおいては、学習指導要領に基づき教科の段階や内容を示したものを指す。

5月下旬～6月上旬には、特別支援教育課主催で教育課程協議会を県内7地区で実施した。特別支援教育課、各教育事務所、当センターが連携し、教諭904名（講師等を含めるとこれを上回る）に対して、新学習指導要領における改訂の要点などを説明し、質疑を行った。新学習指導要領には、現行学習指導要領にはない新しい用語も多いことから、配付資料は、各項目に新学習指導要領や解説の関連するページを記載し、後で確認しやすいように工夫した。また、当センターが実施する研修会の全ての研修講座の中で、新学習指導要領に関連する内容を盛り込み理解啓発を行うとともに、Webサイトにおいて特設ページを作成し、新学習指導要領に関連する内容をすぐに検索できるようにした。さらに、県内特別支援学校のすべての教員を対象に「実践研究通信」を発行し、新学習指導要領の改訂ポイント、研究協力校の取組、アンケート結果の紹介等を行い、新学習指導要領を踏まえた各校の取組を促進してきた。

② 成果と課題

研修会等における変容として、以下の点が挙げられる。

- 児童生徒の実態把握をするときに、新学習指導要領に示される各教科の段階に照らし合わせるようになったこと
- 各教科の目標・内容に基づいて、日々の授業を考え、学習指導案に学んでいる教科の段階を記入するなどの工夫が出てきたこと
- 新学習指導要領への理解が深まることで、学校全体の研修がより推進されてきたこと

知的障がいのある児童生徒への教科指導を充実させていくためには、新学習指導要領の内容をそれぞれの教員が理解していくことが重要である。これまで、新学習指導要領の理解啓発に向けての説明会や様々な情報発信などを行ってきたが、新学習指導要領を日々の実践につなげていくことは、課題である。今後、授業実践と結び付けた理解の促進のための工夫が求められる。

(2) 知的障がいのある児童生徒の教科指導の現状と課題の把握

① 取組の実際

5月下旬～6月下旬にかけて「知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校における教科指導に関するアンケート」を実施した。アンケートは学校用と個人用の2種類ある。

まず、学校用アンケートでは、「教科指導の充実のための取組と課題」、「指導内容の系統性を持たせるための工夫」、「カリキュラム・マネジメントの実際」、「学習指導要領を学ぶ機会」についての内容とした。「該当なし」の4校を含め、県内特別支援学校25校全てより記述式で回答をいただいた。

キーワードを抜き出してグラフ化したものが図5である。「指導内容の系統性」「学部間のつながり」が最も多く、半数以上の学校で課題として挙げられていた。他には、「指導目標、指導内容、評価」、「年間指導計画の作成」などが挙げられている。

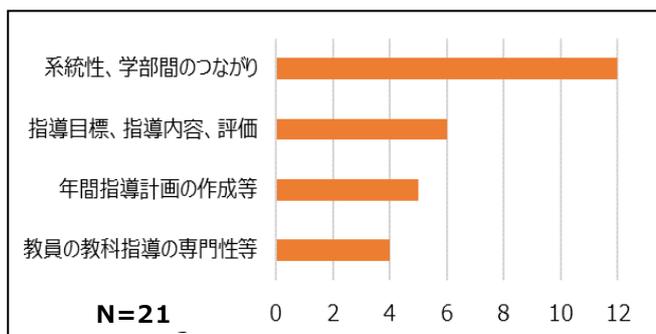


図5 知的障がいのある児童生徒への教科指導に関するアンケート【学校用】集計結果より

このアンケート結果により、知的障がいのある児童生徒への教科指導の充実にあたり、当センターが課題として挙げていたものと、各校が抱える課題は、ほぼ一致していることが分かった。

各校では、これらの課題に対して、既に下記のような具体的な取組も行われている。中には、年間指導計画モデルの作成など、新学習指導要領を踏まえた取組を進めている例もあった。

指導内容の系統性を持たせるための工夫について【具体的な取組】

- 「年間指導計画や単元展開案等の活用」・・・10校
 (例) 年間指導計画モデルの作成、単元展開案の累積
- 「個別の教育支援計画・個別の指導計画の活用」・・・9校
 (例) 個別の指導計画等に各教科の各段階が分かるような表記
- 「教科部会・スタッフ会等の各種会議の活用」・・・8校
 (例) 学部間、学年間での指導内容の系統性をもたせるための話し合い
- 「授業研究会・研究グループ等の活用」・・・4校
 (例) 学部を越えた指導内容の検討、協議

6月現在

研究協力校に依頼し、個人用アンケート（4段階の選択式）も実施した。「知的障がいのある児童生徒への教科指導に関すること」「学習状況などの引き継ぎに関すること」「新学習指導要領に関すること」（全15項目）について、研究協力校教員662名より回答を得た。この回答を集計しグラフ化したものの中から、いくつかの問いを見ていく。
 (*詳しい質問項目は資料①)

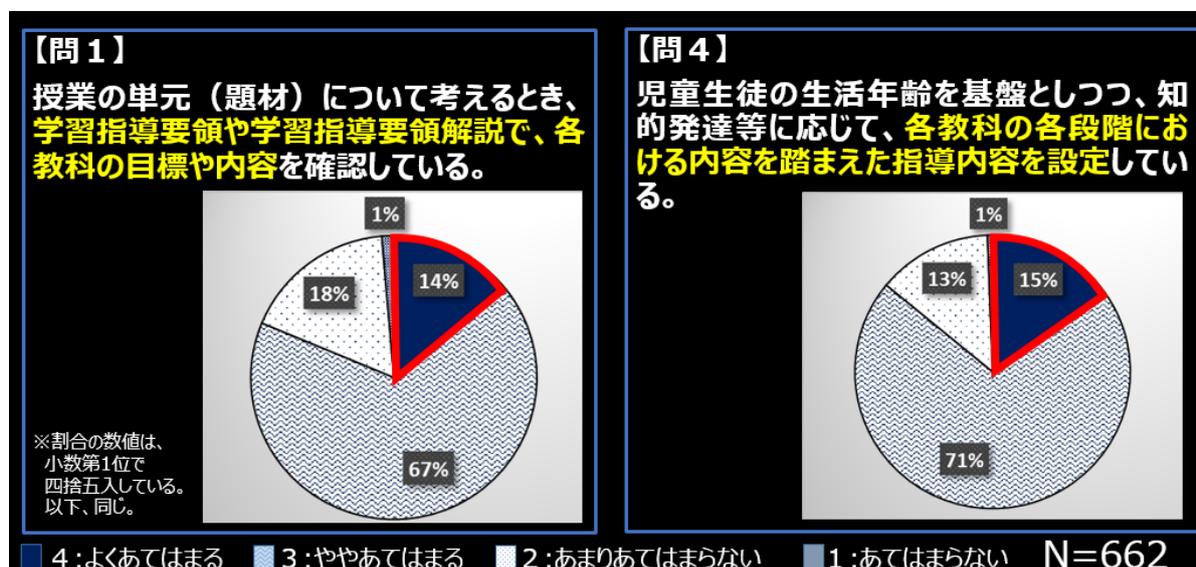


図6 知的障がいのある児童生徒への教科指導に関するアンケート【個人用】集計結果

問1は、学習指導要領で各教科の目標や内容を確認しているか、問4は、各教科の各段階の内容を踏まえた指導内容を設定しているか、といった問いである。2つともほぼ同じような結果となり、約80%の教員が、「よくあてはまる」や「ややあてはまる」に回答している(図6)。各教科の目標や内容を意識して日々の授業づくりに取り組んでいることが考えられる。しかし、「よくあてはまる」の数値に注目して見てみると、15%程度と少なく、まだまだ課題意識をもっていることも考えられる。

アンケートの中で注目したいのは、問5である（図7）。これは、各教科等を合わせた指導に関する問いとなっている。図6で、約80%の教員が、各教科等の目標や内容を意識して授業づくりに取り組んでいるという旨の回答があったが、各教科等を合わせた指導になると、55%の教員が授業のねらいが曖昧になると回答している。冒頭で述べたように、各教科等を合わせた指導は、本県の特別支援学校において、全体の授業時数の半分以上を占めている。それに対して、55%の教員が、ねらいが曖昧になると回答している。教科指導の充実が求められる中、この結果は、特別支援学校のこれからの教育を考えていく上で、注目すべき点であり、決して教員個人だけの問題ではなく、学校全体、県内全体で考えていくべき課題であると捉える。

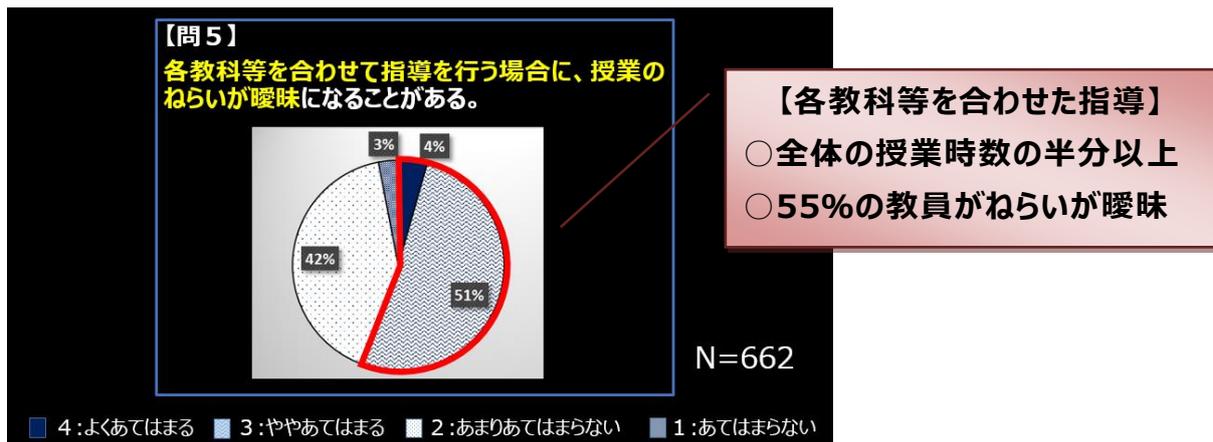


図7 知的障がいのある児童生徒への教科指導に関するアンケート【個人用】集計結果

問7は、小学部から高等部まで「系統的な学習」が行われているかについての問いである（図8）。「よくあてはまる」に回答したのは4%、「ややあてはまる」は48%だった。約半数が「あまりあてはまらない」「あてはまらない」と回答しており、学校用のアンケートと同様に、個人においても「系統的な学習」について課題意識をもっていることが伺える結果となった。

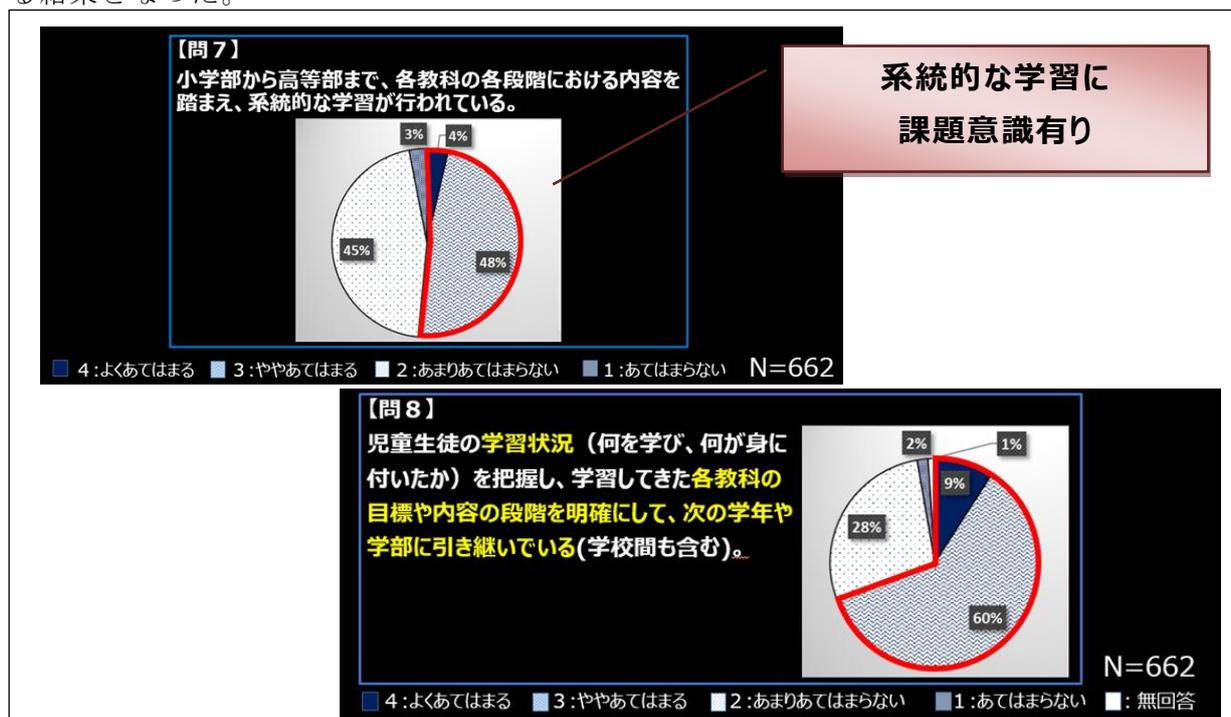


図8 知的障がいのある児童生徒への教科指導に関するアンケート【個人用】集計結果

また、問8は、学習状況の把握や引継ぎについての問いである（図8）。69%が「よくあてはまる」や「ややあてはまる」に回答している。児童生徒の学習状況を把握し、次の学年や学部を引き継ぎが行われていることが考えられる。しかし、こうした引継ぎがあっても、先ほどの問7と比較してみると、必ずしも「系統的な学習」に結びついていないことも伺える。

② 成果と課題

アンケートの実施により、知的障がいのある児童生徒の教科指導の現状と課題を明確にすることができた。特に各研究協力校に実施した個人用アンケートの集計結果からは、以下のような課題が数値として見えてきた。「系統的な学習」については、学校用アンケートにおいても個人用アンケートにおいても共通する課題となっている。

- 各教科の目標や内容を踏まえているのに、各教科等を合わせた指導になると授業のねらいが曖昧になること
- 個別の指導計画などを用いて引き継ぎをきちんと行っているにもかかわらず、系統的な学習につながらないこと

各研究協力校には、個人用アンケートの全体の集計結果に加えて、自校の結果も配付した。研究協力校の中には、他校の特徴と比較して、自校の課題を分析し、その後の取組に活かす学校もあった。

このアンケートにおいて課題として挙げられた「系統的な学習」については、個人だけでは対応しきれないシステム上の課題も見受けられる。アンケートをもとに改めて課題を整理できたことで、知的障がいのある児童生徒の学びをさらに充実させていくため、取り組むべき今後の方向性を明確にすることができたと考える。

(3) 新学習指導要領を踏まえた授業研究（研究協力校との取組）

① 取組の実際

研究推進モデル校2校と、地区協力校5校の計7校で、研究協力校連絡協議会を実施した。

5月の第1回研究協力校連絡協議会では、教育研究の趣旨や新学習指導要領の要点の確認、移行期間における各校の現状と今後の取組について協議した。



新学習指導要領を踏まえた授業実践にあたり、校内において新学習指導要領の理解をどのように進めていくかがまず話題となった。また、各教科の指導の充実に着目した本研究を受け、各教科等を合わせた指導についてどう捉えていけばいいか、新学習指導要領に示

される各教科の目標や内容を踏まえ、指導目標や指導内容をどのように設定していくか、学校組織全体として今後どのように進めていくかなど、実際の取組を前に各校からは様々な課題が挙げられた。

次に、8月の第2回研究協力校連絡協議会では、先述のアンケートの集計結果について、協議を行った。個人用アンケートから見受けられた課題について投げかけたところ、研究協力校の担当者からは、次のような意見が出された。

○各教科の目標や内容を踏まえているのに、なぜ、各教科等を合わせた指導になると授業のねらいが曖昧になるのか。	<ul style="list-style-type: none"> ・指導形態の理解が不十分であること。 ・児童生徒の興味・関心に偏りがちになり、教科の目標等が曖昧になってしまうこと。
○個別の指導計画などで、引き継ぎはきちんと行っているのに、なぜ「系統的な学習」につながらないのか。	<ul style="list-style-type: none"> ・引き継ぐ内容について、「共通の基準」がないこと。 →個別の指導計画に、学習指導要領に示される各教科の「段階」の明確な記載が必要ではないか。

協議の結果として、新学習指導要領のさらなる理解を進め、各教科の各段階の目標・内容に基づいて、指導目標や指導内容を設定することの必要性を確認した。



各研究協力校では、新学習指導要領を踏まえた授業実践のための取組が始まってきており、今回は、その情報を共有し合いながら今後の対応について協議した。授業実践をとおすことで、各校からは、下記に示すとおり、以前よりも具体的な課題が挙げられた。

＜各校からの課題＞

- 新学習指導要領に示される各教科の目標や内容に基づく指導目標、指導内容をどう設定するか。
- 目標に準拠した学習評価をどうするか。
- 教科別の指導と、各教科等を合わせた指導との関連をどのように整理するか。
- 主体的・対話的で深い学びの視点をどう共有するか。
- 年間指導計画、教育課程をどう見直すか。

当センターでも、こうした課題を想定し、新学習指導要領を踏まえた新たな学習指導案の様式例などを作成し、提案してきた（図9）。

新学習指導要領解説各教科等編では、学習評価について、「教科別に指導を行う場合や各教科等を合わせて行う場合においても、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが必要である」としている。このことを受け、新たな学習指導案では、次のことに留意した。

- 指導する教科の段階を明記すること
- 教科の目標と内容に基づいて、育成を目指す資質・能力の3つの柱で指導目標を整理し記載すること

実際にこの様式を参考にして授業研究を行った学校もあった。

4 単元における指導目標
【中心となる教科】

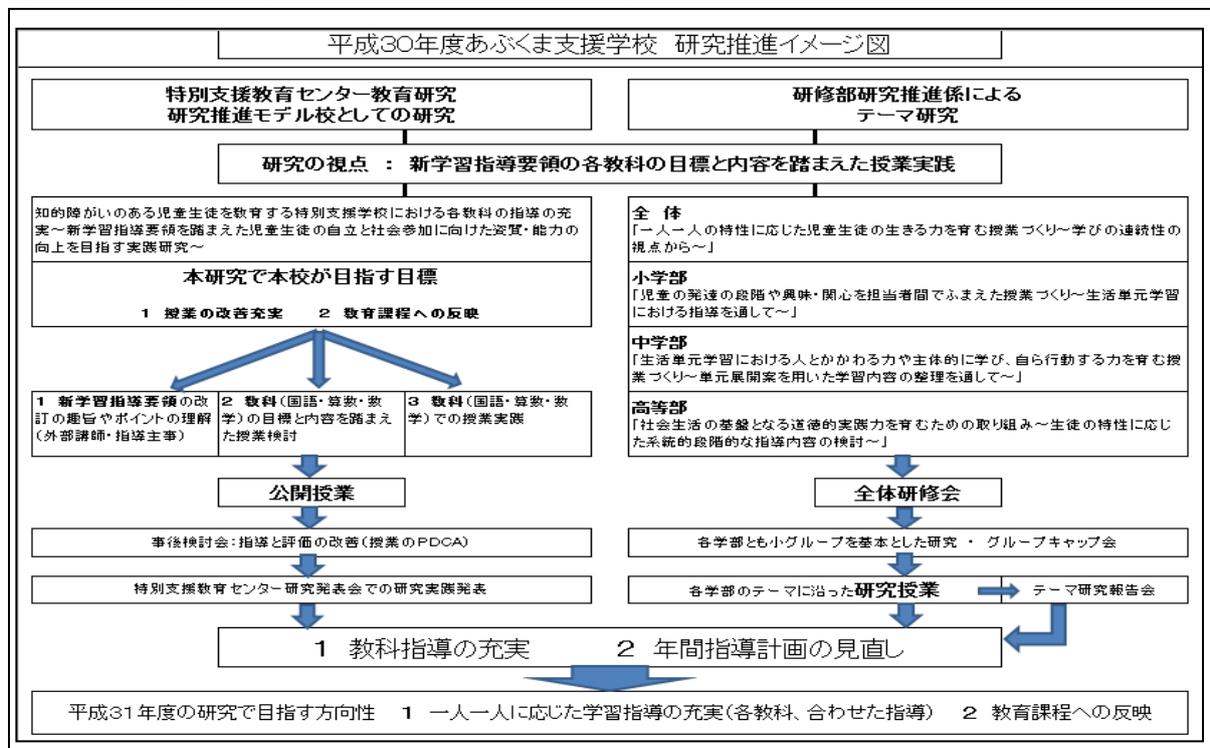
教科等名	主な段階	指導目標 (①知識・技能②思考・判断・表現力③学びに向かう力)
生活科	3段階 遊び	①ボウリングのルールや順番や勝ち負けなどを理解して遊ぶことができる。 ②友だちとのやりとりの中で、ボウリングのピンをたくさん倒す方法など、自分たちで工夫して遊ぶことができる。 ③自分の順番ではないときに、友だちと声を掛け合いながら、応援や自分たちボウリングのピンを設置や片付けに取り組もうとしている。
算数科	3段階 数と計算	①ボウリングの合計得点の計算では、具体物や式を用いながら5や10のまとまりを作り、素早く計算できる方法に気付くことができる。 ②足し算や引き算、簡単なかけ算など学んだ計算方法を活用して、必要な準備物の個数やボウリングの得点の得点などを適切に導き出すことができる。 ③どの計算方法が適切かを判断し、自分から計算に取り組むもうとしている。
国語科	3段階 書く	①招待状や振り返りの作文では、文中における主語や述語との関係を理解できる。 ②招待する内容や経験した内容から、伝えたい内容の順序を考慮することができる。 ③内容について、伝えたい自分の気持ちに気づき、順序を考えようとしている。
図画工作科	3段階 表現	①ボウリング大会に向けての準備では、必要な材料や道具を使って、必要な物の制作に取り組むことができる。 ②参加者が見やすい形や色を選んだり、自分たちが使ってみたいと感じる物を作ったりするなど、工夫して準備物などの制作に取り組むことができる。 ③友だちや教師とやりとりをしながら、必要な材料や道具を自分から活用して準備物等の制作に取り組もうとしている。

*単元の展開中に、児童の活動の文脈から、他の教科等も指導する必要がある場合は、別紙資料にある「学びの履歴シート」より段階に応じた指導を適宜行えるようにしている。

図9 新学習指導要領を踏まえた学習指導案（様式例）より一部抜粋

ここからは、各研究協力校の取組である。

【新学習指導要領を踏まえた各校の授業実践】研究推進モデル校：あぶくま支援学校



あぶくま支援学校では、今年度、大きく二つの内容で研究を行った。

一つは、本研究の研究推進モデル校としての研究である。目指す目標に「授業の改善充実」と「教育課程への反映」を掲げ、そのために、「1 新学習指導要領の改訂の趣旨やポ

イントの理解]、「2 教科（国語、算数・数学）の目標と内容を踏まえた授業検討」「3 教科の授業実践」に取り組んだ。また、自校のテーマを掲げた研究として、小・中学部では生活単元学習、高等部では道徳を取り上げ、授業実践を行ってきた。新学習指導要領を踏まえた、この二つの研究を通して、「教科指導の充実」、「年間指導計画の見直し」につなげていく流れとした。

研究推進モデル校としての研究では、外部講師による研修会を重ね、全教員で新学習指導要領についての理解を深めるとともに、小・中学部の国語、高等部の数学の研究授業を実施し、外部講師や当センターと検討しながら、授業改善に取り組んだ。学習指導案には、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の育成を目指す資質・能力の3つの柱を踏まえた指導目標を設定し、授業実践を行った。高等部の授業についても、小・中学部の新学習指導要領を参考にして研究を進めた。

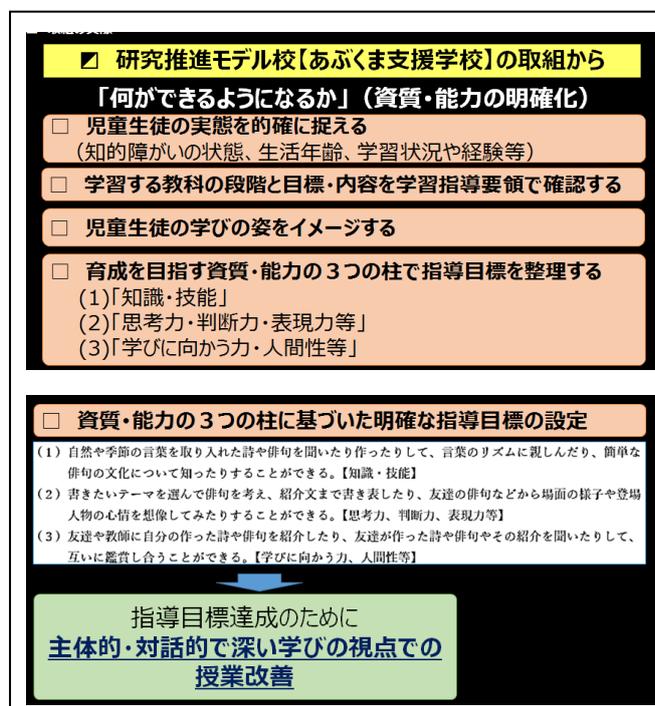


図 10 【あぶくま支援学校】の取組から

指導目標が明確になったことで、指導目標達成のために、どのような授業を構成すればよいか、そこから主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善につながり、結果として、具体的な単元の展開や手立ての工夫につながる授業実践となった。

【新学習指導要領を踏まえた各校の授業実践】研究推進モデル校：石川支援学校

石川支援学校では、本研究の研究推進モデル校として、ワーキンググループを中心に小学部の算数、中学部の国語の授業実践を行った。一年次のテーマは、「実態把握に基づいた授業づくり」で、校内研究のテーマである自立活動と関連させながらの取組となった。

ワーキンググループでは、まず、各教科と自立活動の目標設定の違いについて研修し、全ての児童生徒が、各教科を学ぶことが前提であることや自立活動を学ぶことで各教科の下支えになる力をつけることなどを確認した。

対象となる児童生徒の実態把握では、新学習指導要領解説各教科編を参考に、どこまで学んでいるかの「学びの履歴」を確認するとともに、新学習指導要領を踏まえ、自立活動の「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例（流れ図）」を作成した。



図 11 【石川支援学校】の取組から

各教科等において育まれる資質・能力に共通する3つの要素、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」、自立活動の指導は、これらの各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている。学習指導要領に示されている「各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行われなければならない」ということを加味した取組となった（図11）。

授業研究においては、教科の目標を達成するために自立活動の視点を取り入れて関連を整理し、手立てを工夫した。教科と自立活動の関連を活かした授業づくりは、児童生徒の学びを深めるための有効な取組となった。

【新学習指導要領を踏まえた各校の授業実践】地区協力校

地区協力校においても、様々な取組が行われた。

【大笹生支援学校】

研究主題：一人一人の学びを支えるインクルーシブな学校づくり（二年度）
～大笹生支援学校モデルカリキュラムの開発と授業実践Ⅱ～

主な取組：

- 「育みたい資質・能力」の明確化及び「年間指導計画モデル」の活用と改善
- 教科別の指導の授業づくりと主体的・対話的で深い学びの検討
- 新しい学習指導要領を踏まえた「学習指導案フォーマット」の開発

【西郷支援学校】

研究主題：新学習指導要領を踏まえた授業づくり ～単元展開案の活用～

主な取組：

- 外部講師による講演会や指導助言（教科指導に関する内容）
- 自校における課題の整理（指導助言：特別支援教育センター指導主事）
- 学部縦割りグループによる新学習指導要領を踏まえた授業づくり

【猪苗代支援学校】

研究主題:学んだことを生かすために ～児童生徒の将来の生活に必要な力の共通理解を図り、目標と評価を具体化した授業づくりを通して～

主な取組:

- P A T H (Planning Alternative Tomorrow with Hope) [猪苗代支援版] の活用と、各教科等の関連図による指導目標、指導内容を具体化した授業づくり
- 新学習指導要領 (知的障がい教育の各教科) に関する校内研修会の実施
- 外部講師招聘による講演会の実施 (知的障がい教育の各教科)

【富岡支援学校】

研究主題:主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業づくり ～主体的な学びを育てるために～

主な取組:

- 外部講師招聘による講演会の実施 (新学習指導要領に関する内容)
- 学習指導案の工夫・改善 (指導上の留意点に主体的な姿を引き出す観点)
- 学部の実態に合わせたシートの活用 (小:単元の振り返り、中・高:授業改善)

【いわき支援学校】

研究主題:児童生徒が思考・判断・表現する授業づくり ～観点別評価・学習評価とは何か～

主な取組:

- 外部講師招聘による講演会の実施 (「深い学び」のある授業づくり)
- 主体的・対話的で深い学びの視点での授業改善
- 授業研究 (各教科の評価規準の明確化)

② 成果と課題

研究協力校連絡協議会を踏まえ、各校においては、自校の実態に応じて、新学習指導要領を踏まえた授業実践が行われた。成果としては、下記の点が挙げられる。

- 資質・能力の理解を深め、3つの柱で指導目標を整理し、各教科の段階を明記するなど、学習指導案の様式も新学習指導要領を踏まえて工夫改善されてきたこと
- 主体的・対話的で深い学びの視点による授業改善が図られてきたこと
- これまでの授業研究会のやり方を見直し、多面的な学習評価を取り入れるなどの工夫をしてきたこと
- 各教科と自立活動との関連を意識した研究も進められてきたこと

具体的な授業実践に関する課題もある。各校からは、新学習指導要領に示される目標から指導目標をどのように立てたらいいのか、授業改善の視点をどのようにとらえるのか、効果的な授業研究会にするために、これまでどおりのやり方でいいのか、単元のまとまりの見直しから年間指導計画等にどうつなげていくか、各教科と自立活動との関連をどう整理するかなどの課題が挙げられ、整理しきれなかった点について、今後さらに具体的な取組が求められる。

(4) 学びの連続性を確保するための方策の検討

① 取組の実際

最後に、学びの連続性を確保するための方策の検討に関する取組である。知的障がいのある児童生徒への教科指導に関するアンケートでは、学校としても、個人としても「系統的な学習」や「学部間のつながり」に課題があることが分かった。これを解決するためには、小学部6年間、中学部3年間、高等部3年間の全体像を捉え、「学びの履歴」を残し、つなげていくことが大切である。

そこで、学校全体で取り組めるように、共通のツールが必要ではないかと考え、「学びの履歴」シートの作成と提案を行った。これは、共通の基準である学習指導要領に基づき、各教科のどの段階のどの内容がどの程度達成できたかを記入していくものである。（*詳しくは資料②）

② 成果と課題

「学びの履歴」シートを研修の参加者に提案したところ、多くの関心が寄せられた。児童生徒の「学びの履歴」を残し、つなげていくことは、授業者にとっても必要性が非常に高いこと、また、「学習状況の実態把握で悩んでいた。」「引き継ぎの際に、明確な基準が用いられていないため、困っていた。」といった実情があることもわかった。新学習指導要領で知的障がいのある児童生徒への各教科の目標と内容が整理・充実したことを受け、専門研修の参加者からは、各教科の段階を押さえた指導を意識していきたいという思いも伺えた。

系統的な学習を課題としている学校は多く、個人としてもその必要性を感じている。その実現のためには、個人だけでなく、学校全体のシステムを整えていく必要がある。

今回の「学びの履歴」シートは、限られた研修に参加した個人への提案に留まった。今後、共通の基準である学習指導要領に基づいて児童生徒の「学びの履歴」を整理することが学校全体の取組となっていけば、系統的な学習の実現により近付けることができるのではないかと考える。

VI 次年度に向けて

一年次の取組の成果と課題を受け、次年度の取組を3つの重点として整理した。

【3つの重点】

〔1〕新学習指導要領の理解啓発

- 授業実践と結びつけた理解の促進
- さらなる理解が促進される情報発信
 - ・要点を整理した情報の提供（実践研究通信、当センターWebサイト等）

〔2〕新学習指導要領を踏まえた授業研究（研究協力校との取組）

- 新学習指導要領を踏まえた学習指導案の検討・実施
 - ・資質・能力 ・各教科の段階 ・主体的・対話的で深い学びの視点
 - ・評価規準 ・各教科と自立活動との密接な関連の視点 等
- 授業研究会等の在り方の検討・実施
 - ・学習評価 ・授業改善の視点 ・単元のまとまり 等
- 指導内容、年間指導計画、教育課程編成の工夫・改善点の整理・共有

〔3〕学びの連続性を確保するためのシステムの構築（研究協力校との取組）

- ・「学びの履歴」シートの活用

(1) 新学習指導要領の理解啓発

知的障がいのある児童生徒への各教科の指導を充実させていくためには、新学習指導要領を教員一人一人が理解し、これに基づいて日々の授業について議論をしていくことが大切であると考えます。そのために、次年度の重点の1つ目として、新学習指導要領の理解啓発に引き続き取り組んでいく。日々の授業実践と結び付けた理解の促進を目指し、新学習指導要領の要点を整理して情報提供し、検索しやすくするなど、時間がない中でも理解が促進されるような情報発信の仕方を工夫していく。

(2) 新学習指導要領を踏まえた授業研究（研究協力校との取組）

重点の2つ目は、研究協力校との今年度の取組を活かし、新学習指導要領を踏まえた授業研究として、次の3点に取り組む。

1点目は、新学習指導要領を踏まえた学習指導案の検討・実施である。今年度、授業をつくる際に、新たな学習指導案の在り方を、各校で検討してきた。「資質・能力」「各教科の段階」「主体的・対話的で深い学びの視点」「評価規準」「各教科と自立活動との密接な関連の視点等」など、これまでのものを残しながら、新学習指導要領を踏まえた新たな記載も加わってきている。次年度は、各校の取組を整理しながら、学習指導案について、さらに検討していきたいと考える。

2点目は、授業研究会等の在り方の検討・実施についてである。学習指導案を大いに活用し、目標に準拠して、「何が身に付いたか」という学習評価をしたり、「どのように学ぶか」という主体的・対話的で深い学びの授業改善の視点や単元のまとまり等を考えたりする場面を盛り込むなど、今、新学習指導要領で求められているところを授業研究会の中に位置付け、研究協力校と共に実施していきたいと考える。

3点目は、指導内容、年間指導計画、教育課程編成についてである。各校では新学習指導要領を踏まえ、様々な工夫や改善が行われてきている。それらの工夫・改善点を整理し、共有し合いながら、県内にその取組を波及していきたいと考える。

(3) 学びの連続性を確保するためのシステムの構築（研究協力校との取組）

重点の3つ目として、学びの連続性を確保するためのシステムの構築に向けて、研究協力校との取組の中で「学びの履歴」シートの活用を進めていく。新学習指導要領を踏まえた授業研究と合わせて実施することで、知的障がいのある児童生徒への各教科の指導の充実につなげていくことができると考える。

今年度の後半に「学びの履歴」シートの様式をさらに見直し、改訂版を作成した。新学習指導要領に基づいて各教科の「学びの履歴」を整理していくことにより、指導内容のバランスを見たり、個別の指導計画に添付して補助資料として引継ぎに役立てたりすることが期待できる。「学びの履歴」シートをとして、小学部6年間、中学部3年間、高等部3年間の全体像を捉え、計画的に指導内容を設定していくことで、アンケートで課題としていた系統的な学習の実現にもつなげていけるのではないかと考える。

VII おわりに

新学習指導要領の前文には、これからの学校に求められること、そのための教育課程の在り方などが記されている。そして、「児童又は生徒が学ぶことの意義を実感できる環境を整え、一人一人の資質・能力を伸ばせるようにしていくこと」が我々の役割であるとしている。2020年度から小学部より新学習指導要領が順次施行となる。新学習指導要領を踏まえた授業実践は、試行錯誤しながらも、互いに意見を交わし合いながら、各校で新たな取組が行われてきている。

地域で共に学び、共に生きる、そのために必要な資質・能力を小学部、中学部、高等部の学校教育の中でいかに育てていくか。日々の授業をつなげ、児童生徒の学びをどうつなげていくか。知的障がいのある児童生徒への各教科の指導に着目した授業実践をとおして、今年度得た成果と課題を生かし、次年度の取組をさらに深めていきたい。

最後に、本研究に御協力いただいた、各特別支援学校の校長先生はじめ、先生方、研究推進モデル校として協働的取組及び実践発表をいただいたあぶくま支援学校と石川支援学校、地区協力校として御協力いただいた大笹生支援学校、西郷支援学校、猪苗代支援学校、富岡支援学校、いわき支援学校の皆様に感謝を申し上げ、結びとする。

参考・引用文献

- (1) 文部科学省：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 平成29年4月
- (2) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）平成30年3月
- (3) 中央教育審議会：幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について（答申）補足資料 平成28年12月

知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校における
教科指導に関するアンケート（学校用）

* 貴校の学校全体の取組について、御回答ください。

記入日：平成30年 月 日（ ）

学校名	
回答者	() 校長 () 副校長 () 教頭 () 教務主任 () その他 []
	氏名：

問1 新学習指導要領では、学びの連続性への対応として、知的障がい教育の各教科の目標や内容が育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理され、各学部や各段階、幼稚園や小・中学校の各教科とのつながりに留意したものとなりました。このことを受け、知的障がい教育の教科指導の充実にあたり、貴校における取組の現状や課題について記入してください。

--

問2 各学年や各段階、各学部における指導内容の系統性をもたせるために、貴校で工夫されていることや、実際に取り組まれていることなどがありましたら記入してください。

--

問3 新学習指導要領の移行期間中ですが、貴校のカリキュラム・マネジメントについて、実際に取り組まれていることなどがありましたら記入してください。

問4 学習指導要領について全教員が学ぶ機会がありますか。該当するものに○をつけてください。

() ある () ない () 今後、検討中

「ある」「今後、検討中」と答えた場合について、具体的にどのようなものか、記入してください。

問5 最後に、福島県特別支援教育センターの教育研究について、御意見等がありましたら、記入してください。

御協力ありがとうございました。

＜様式2＞知的障がいのある児童生徒を教育する特別支援学校における 教科指導に関するアンケート(個人用) 前期

このアンケートは、知的障がい教育における教科指導の充実に向け、現状と課題を把握することを目的としています。下記の内容について、回答の御協力をお願いします。

回答される方について	職 名	
	所 属	
	担 当 す る 学 級	
	担 任 ・ 担 任 以 外	
	特別支援学校 経験年数	

知的障がいのある児童生徒への教科指導について質問します。該当する番号を1つ選んでください。

4 :よくあてはまる 3 :ややあてはまる 2 :あまりあてはまらない 1 :あてはまらない

■ 知的障がい者である児童生徒に対して教育を行う特別支援学校各教科(以下:各教科)の指導について

(1)	授業の単元(題材)について考えるとき、学習指導要領や学習指導要領解説で、各教科の目標や内容を確認している。	
(2)	授業の単元(題材)について考えるとき、児童生徒の興味・関心を探り、活動を設定している。	
(3)	各教科の目標や内容を理解し、日々の授業の中で計画的に位置づけて指導している。	
(4)	児童生徒の生活年齢を基盤としつつ、知的発達等に応じて、各教科の各段階における内容を踏まえた指導内容を設定している。	
(5)	各教科等を合わせて指導を行う場合に、授業のねらいが曖昧になることがある。	
(6)	各教科の目標や内容を踏まえ、評価の在り方を工夫し、授業改善に取り組んでいる。	
(7)	小学部から高等部まで、各教科の各段階における内容を踏まえ、系統的な学習が行われている。	

■ 児童生徒の学習状況の把握や引き継ぎ等について

(8)	児童生徒の学習状況(何を学び、何が身に付いたか)を把握し、学習してきた各教科の目標や内容の段階を明確にして、次の学年や学部を引き継いでいる(学校間も含む)。	
(9)	児童生徒の学習状況(何を学び、何が身に付いたか)について、学習してきた各教科の目標や内容の段階を明確にして、前の学年や学部から引き継がれている(学校間も含む)。	

■ 新学習指導要領(平成29年4月告示)の実施に向けて

(10)	新学習指導要領における、知的障がいのある児童生徒のための各教科について、改訂の要点を把握している。	
(11)	新学習指導要領について、校内で学び合う場があり、積極的に参加している。	
(12)	児童生徒の障がいの状態や特性及び心身の発達の段階を踏まえつつ、各教科で育成を目指す資質・能力が偏りなく実現できるように、指導方法を工夫している。	
(13)	育成すべき資質・能力を育むため、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に取り組んでいる。	
(14)	児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにしている。	
(15)	単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫している。	

【学びの履歴】

(様式例)

資料②

小学部		学年		氏名		記入日		年 月 日		
	1 段階		習得状況	2 段階		習得状況	3 段階		習得状況	備考欄
	生活	基本的生活習慣			基本的生活習慣			基本的生活習慣		
	安全			安全			安全			
	日課・予定			日課・予定			日課・予定			
	遊び			遊び			遊び			
	人との関わり			人との関わり			人との関わり			
	役割			役割			役割			
	手伝い・仕事			手伝い・仕事			手伝い・仕事			
	金銭の扱い			金銭の扱い			金銭の扱い			
	きまり			きまり			きまり			
	社会の仕組みと公共施設			社会の仕組みと公共施設			社会の仕組みと公共施設			
	生命・自然			生命・自然			生命・自然			
	ものの仕組みと働き			ものの仕組みと働き			ものの仕組みと働き			
国語	知識・技能	言葉の特徴や使い方		知識・技能	言葉の特徴や使い方		知識・技能	言葉の特徴や使い方		
		我が国の言語文化			我が国の言語文化			我が国の言語文化		
	思考力 判断力 表現力	聞くこと・話すこと		思考力 判断力 表現力	聞くこと・話すこと		思考力 判断力 表現力	聞くこと・話すこと		
		書くこと			書くこと			書くこと		
		読むこと			読むこと			読むこと		
	算数	数量の基礎	具体物に関わること		数と計算	10 までの数の数え方や表し方、構成		数と計算	100 までの整数の表し方	
ものともを対応させること				図形		ものの分類			整数の加法及び減法	
数と計算		数えることの基礎		図形	身の回りにあるものの形		図形	身の回りにあるものの形		
図形		ものの類別や分類・整理			測定	身の回りにある具体物の量の大きさ 二つの量の大きさ			角の大きさ	
測定		身の回りにある具体物のもつ大きさ			データの活用	ものの分類		測定	身の回りのものの量の単位と測定	
			同等と多少			時刻や時間				
					○×を用いた表		データの活用	身の回りにある事象を簡単な絵や図、記号に置き換えること		
音楽	表現	音楽遊び (音や音楽遊び)		表現	歌唱		表現	歌唱		
					器楽			器楽		
			音楽づくり			音楽づくり				
			身体表現			身体表現				
	鑑賞	音楽遊び		鑑賞	鑑賞		鑑賞	鑑賞		
図画工作	表現	線を引く、絵をかくなど		表現	身近な出来事や思ったことを基に絵をかき、粘土で形を作るなど		表現	日常生活の出来事や思ったことを基に絵をかいたり、作品を作ったりすること		
					鑑賞	身の回りにあるものや自分たちの作品などの鑑賞			鑑賞	自分たちの作品や身の回りにある作品などの鑑賞
体育	体づくり運動遊び			体づくり運動			体づくり運動			
	器械・器具を使つての遊び			器械・器具を使つての運動			器械・器具を使つての運動			
	走・跳の運動遊び			走・跳の運動			走・跳の運動			
	水遊び			水の中での運動			水の中での運動			
	ボール遊び			ボールを使つた運動やゲーム			ボールを使つた運動やゲーム			
	表現遊び			表現運動			表現運動			
	保健 健康な生活に必要な事柄			保健 健康な生活に必要な事柄			保健 健康な生活に必要な事柄			

■ 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（H29）に示される各教科の「目標」に照らして、その「内容」の習得状況を記入する。

○：達成（習得） △：継続して指導の必要あり 未：まだ指導していない 注：取り扱わない内容（障がい等の理由による）

* 小学部 3 段階の内容を習得し、一部、小学校学習指導要領の内容を発展的に取り扱っている場合は、備考欄に「小○学年」と記入する。

【学びの履歴】

(様式例)

中学部	学年	氏名	記入日	年	月	日
-----	----	----	-----	---	---	---

		1段階	習得状況	2段階	習得状況	備考欄	
国語	知識・技能	言葉の特徴や使い方		知識・技能	言葉の特徴や使い方		
		話や文章の中に含まれる情報の扱い方			話や文章の中に含まれる情報の扱い方		
		我が国の言語文化			我が国の言語文化		
	思考力・判断力・表現力	聞くこと・話すこと		思考力・判断力・表現力	聞くこと・話すこと		
		書くこと			書くこと		
		読むこと			読むこと		
社会	社会参加ときまり			社会参加ときまり			
	公共施設と制度			公共施設と制度			
	地域の安全			地域の安全			
	産業と生活			産業と生活			
	我が国の地理や歴史			我が国の地理や歴史			
	外国の様子			外国の様子			
数学	数と計算	整数の表し方		数と計算	整数の表し方		
		整数の加法及び減法			整数の加法及び減法		
		整数の乗法			整数の乗法		
					整数の除法		
					小数の表し方		
					分数の表し方		
	図形	図形			図形	図形	
						面積	
						角の大きさ	
	測定	量の単位と測定		変化と関係	伴って変わる二つの数量		
		時刻や時間			二つの数量の関係		
	データの活用	身の回りにおけるデータを簡単な表やグラフで表したり読み取ったりすること		データの活用	データを表やグラフで表したり、読み取ったりすること		
理科	生命	身の回りの生物		生命	人の体のつくりと運動		
						季節と生物	
	地球・自然	太陽と地面の様子		地球・自然	雨水の行方と地面の様子		
						天気の様子	
						月と星	
	物質・エネルギー	物と重さ		物質・エネルギー	水や空気と温度		
		風やゴムの力の働き					
		光や音の性質					
		磁石の性質					
		電気の通り道					
音楽	表現	歌唱		表現	歌唱		
		器楽			器楽		
		音楽づくり			音楽づくり		
		身体表現			身体表現		
	鑑賞	鑑賞		鑑賞	鑑賞		

		1 段階	習得状況	2 段階	習得状況	備考欄		
美術	表現	日常生活の中で経験したことや思ったこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて、描いたり、つくったり、それらを飾ったりすること		表現	経験したことや想像したこと、材料などを基に、表したいことや表し方を考えて、描いたり、つくったり、それらを飾ったりすること			
	鑑賞	自分たちの作品や身近な造形品の鑑賞		鑑賞	自分たちの作品や美術作品などの鑑賞			
保健体育	体づくり運動			体づくり運動				
	器械運動			器械運動				
	陸上運動			陸上運動				
	水泳運動			水泳運動				
	球技			球技				
	武道			武道				
	ダンス			ダンス				
保健 健康・安全に関する事柄			保健 健康・安全に関する事柄					
職業・家庭	職業生活	働くことの意義		職業生活	働くことの意義			
		職業		職業				
	情報機器の活用			情報機器の活用				
	産業現場等における実習			産業現場等における実習				
	家族・家庭生活	自分の成長と家族			家族・家庭生活	自分の成長と家族		
		家庭生活と役割				家庭生活と役割		
		家庭生活における余暇				家庭生活における余暇		
		幼児の生活と家族				家族や地域の人々との関わり		
	衣食住の生活	食事の役割			衣食住の生活	食事の役割		
		調理の基礎				栄養を考えた食事		
衣服の着用と手入れ			調理の基礎					
快適な住まい方			衣服の着用と手入れ					
消費生活・環境	身近な消費生活			消費生活・環境	身近な消費生活			
	環境に配慮した生活				環境に配慮した生活			
外国語	英語の特徴等	英語の音声や基本的な表現						
		日本と外国の言語や文化						
	情報を整理し、表現したり、伝え合ったりすること	日常生活に関する簡単な事柄について、伝えたいことを考え、簡単な語などや基本的な表現を使って伝え合うこと						
		日常生活に関する簡単な事柄について、自分の気持ちや考えなどが伝わるよう、工夫して質問をしたり、質問に答えたりすること						
	言語活動及び言語の働き	聞くこと						
		話すこと[発表]						
		話すこと[やり取り]						
書くこと								
読むこと								

■ 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（H29）に示される各教科の「目標」に照らして、その「内容」の習得状況を記入する。

○：達成（習得） △：継続して指導の必要あり 未：まだ指導していない 注：取り扱わない内容（障がい等の理由による）

* 中学部 2 段階の内容を習得し、目標を達成して発展的に取り組んでいる場合は、備考欄に「中○学年」「小○学年」と記入する。

* 中学部の段階の指導が難しい場合は、小学部の「学びの履歴」を参考にする。しかしながら、教科の名称までを替えることはできないことに留意する。

教師がつながりながら学び合う、校内の特別支援教育の充実（一年次）
～児童の困難さに気づき、必要な支援を考え合うチームとしての学校を目指して～
長期研究員 梅原 陽子

I はじめに

近年、障がいのあるまたは障がいの可能性のある児童生徒の割合が増加傾向にあることは、様々な調査結果において公表されている。この状況に対し、学校には「子ども達一人一人の教育的ニーズを踏まえた指導」が求められ、学校現場が直面している複雑化・多様化する課題対応のため、また、教員の個々の資質の向上のため「チームとしての学校」の取組の重要性が述べられている。

しかし、小学校の通常の学級における学級経営は、担任が一人で様々な学級の課題に向き合っている現状にあり、特別な配慮を必要とする児童への対応に悩んでいる教師は多いと感じている。また、校内の取組では、児童の困難さの解決に向けたケース会議において、具体的な支援が浮かばず話し合いが深まらない、忙しい中、継続して実施する時間が取れない等が課題として挙げられると考える。

そこで、特別な配慮を必要とする児童の困難さに対して、各教師が持っている知識を出し合い考え合うことで、特別支援教育に対する個々の教師の資質向上を図ることができないだろうか。また、それぞれの教員がつながり合うことで複雑化・多様化する学校の課題にみんなで向き合う「チームとしての学校」になることができるのではないかと考え、本研究テーマを設定した。

II 研究の目的

特別な配慮を必要とする児童の困難さに対して、教師がつながりながら話題を共有し、必要な支援を考え学び合う「チームとしての学校」になるため、校内の特別支援教育の充実について研究する。

III 研究内容・方法

教師が特別な配慮を必要とする児童への支援を学び合う「チームとしての学校」になるための研究

- 1 実態調査 【校内の特別支援教育に関するアンケート調査】
目 的 小学校の通常の学級の指導における特別な配慮を必要とする児童に対する教師の支援の現状を知るための情報収集
対 象 小学校通常の学級担任及び通常の学級の授業担当教師 272名
- 2 実践研究 【一年次】学年を中心とした話し合いの形態づくり（対象：1・3・5学年）
【二年次】校内体制との関連 新年度引継ぎとのつながり
- 3 実践のまとめ ○「チームとしての学校づくり」で大切にしたい視点の整理
○支援の経過と児童の変容が分かるワークシートの作成と継続可能な話し合いの形態の整理
○支援を考え合う時に活用できるガイドブック（仮称）の作成

IV 研究の実際

1 アンケート調査結果と考察（実態調査から見えてきたこと）

(1) 特別な配慮を必要とする児童に対する教師のかかわり

- ・ 多くの通常の学級に特別な配慮を必要とする児童が在籍している。
- ・ 児童の困難さは複数見られ、教師はよりよい支援がないか考えながら対応している。

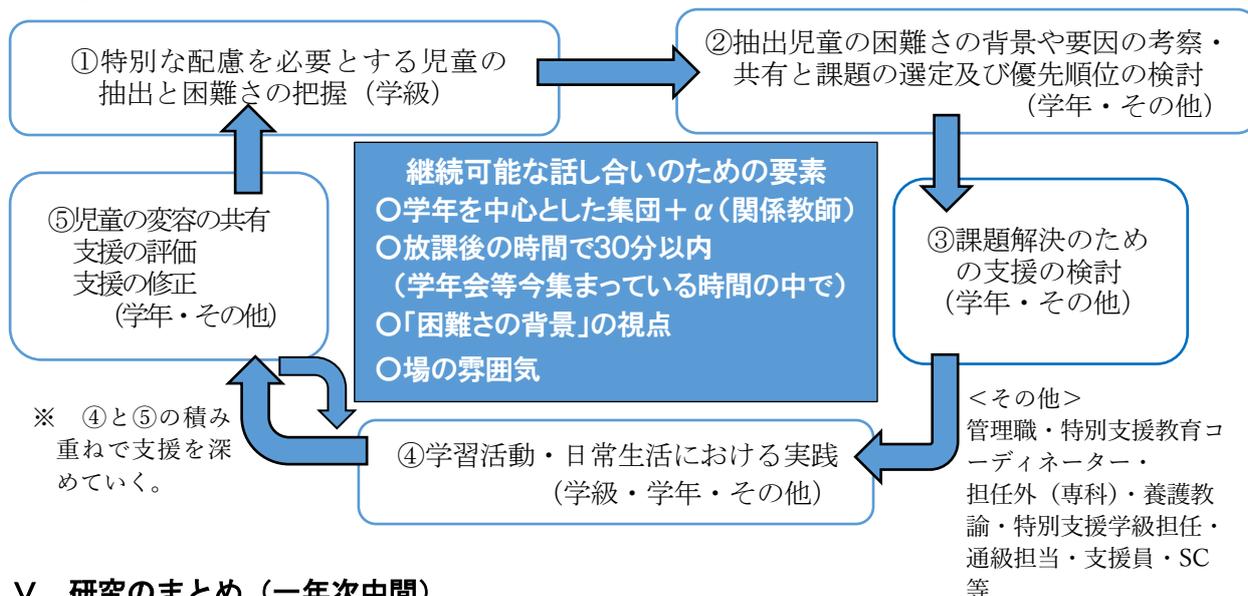
(2) 特別な配慮を必要とする児童についての話題の共有について

- ・ 同学年を中心として、放課後の時間に話題を共有している。
- ・ 困難さの共有、支援の方法に関する話題が多く、背景の視点が少ない実態にある。
- ・ ケース会議のよさは、十分感じている。課題は「時間が長い」が最も多く、準備の大変さや抵抗感を感じている人も多い。
- ・ 取り組みやすい時間は、30分以内と答えた人が5割程度いる。

(3) 特別支援教育に関する研修について

- ・ 研修への参加率は、校内・校外共に6割を超えている。
- ・ 研修で学んだことの活用については、「時々活用している」教師が最も多い。

2 実践研究（一年次）・・・学年を中心とした話題を共有するつながりづくり
 実態調査から見てきた話し合いのための要素に話し合いのサイクルを加えた実践



V 研究のまとめ（一年次中間）

【学年を中心とした話し合いから見てきたこと】

<話し合いのサイクルの視点から>

- ① 児童の困難さを漠然と捉えている状況が多い。当センターのチェックシートの活用で、困難さの具体的な把握や整理ができた。
- ② 背景・要因を考える段階が難しい。保護者のかかわりや環境の意味でとらえ、困難さに迫りにくい、また、児童自身の行動から離れてしまう傾向にある。
- ③ 背景・要因を押さえると、先生方の経験や知識を活かして支援のアイデアを出し合うことができる。いつ、どんな支援をするか具体的な視点が大切。
- ④ 支援の実践と児童の行動観察継続の工夫が必要。実践する意識の継続で児童の変容に気づきやすくなる。反面、意識していないと変容に気づきにくい。
- ⑤ 話す視点を明確にしないと、その日目立った行動の話題共有に流れてしまうことが多い。支援の目標を押さえ児童の行動の変化を追う話し合いになるとよい変化をみつけ喜ぶ雰囲気につながった。

<つながり合いの視点から>

- 特別支援教育に対して、自分のやり方や考え方が正しいのだろうかという不安があるため、意見を出すことに遠慮してしまう雰囲気が見られる。
- 児童のよい変容をみつける視点で話し合いを進めると、明るく楽しい雰囲気が生まれ、話し合いが活性化してきた。

【話し合いにおける課題】

- ① 児童の困難さの的確な把握
 - ② 困難さを背景・要因から考える視点
 - ③ 支援の明確化（いつ・何を・誰に・どんな支援を）
 - ④ 支援と観察を継続するための工夫（ワークシートの活用）
 - ⑤ 話し合いの軸の明確化（支援の評価・確認）
- 自分の思いや考えを出せる雰囲気づくり
 - 取り組む人の思いを十分にくみ取った話し合いと支援の決定
 - 児童のよい変容を見つける視点

VI 二年次に向けて

- 二年次は、「話し合いにおける課題」を踏まえ、以下のことに取り組む。
- 「チームとしての学校づくり」で大切にしたい視点の整理
 - 児童への支援の経過と児童の変容が分かるワークシートの作成
 - 短時間でできる継続可能な話し合いの形態の整理
 - 支援を考え合う時に活用できるガイドブック（仮）の作成

中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒が 自己実現を図るための進路指導のあり方（一年次）

長期研究員 千葉 秀樹

I はじめに

中央教育審議会初等中等教育分科会による、平成 24 年 7 月の「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）」では、自立と社会参加に向けた特別支援教育の充実が求められている。

自閉症・情緒障がい特別支援学級の生徒は、個々の生徒の有する困難さなどから、自己肯定感や自己評価が低くなりがちである。また、学校生活で生徒自身のよさを十分に発揮できていない実態が見られ、進路指導の要である特別活動の目標にある自己実現を図ることができていない状態にあるといえる。

また、自閉症・情緒障がい特別支援学級の学級担任から、生徒の特性の多様さや、自己理解と実態のずれなどのため、進路指導に難しさを感じるという声をよく耳にする。

そこで、本研究を通して、中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級の生徒の自己実現に向けた進路指導のあり方について考えていきたい。

II 研究の目的

中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒が自己実現を図るための進路指導のあり方を、調査研究および実践研究により考察する。

III 研究内容・方法

1 研究協力校での進路指導の実態調査や研究協力校や周辺中学校への進路指導の実態に関するアンケート調査、高等学校への聞き取り調査

これらの調査等の結果及びその考察により、自閉症・情緒障がい特別支援学級の進路指導の課題を明らかにする。

2 実践研究

調査やアンケートの結果により明らかになった課題を踏まえ、研究協力校の自閉症・情緒障がい特別支援学級において、担任との協働による進路指導の実践を行い、中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒が自己実現を図るための進路指導のあり方を考察する。

IV 研究の実際

1 周辺中学校へのアンケート調査概要（平成 30 年 10 月）

- 対象：福島・川俣地区の各中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級担任（16 校）
- 内容：進路指導の実態等

2 高等学校への聞き取り調査概要（平成 30 年 6 月～8 月）

- 対象：全日制、定時制などの高等学校 ※抽出校計 5 校
- 内容：特別な支援や配慮を必要とする生徒が学校生活を送る上での課題等

3 研究協力校での進路指導の実態調査概要（平成 30 年 6 月～）

- 対象：研究協力校（中学校）の自閉症・情緒障がい特別支援学級
- 内容：進路指導の実態等

V 研究のまとめ（一年次中間）

1 研究協力校や周辺中学校への進路指導の実態に関するアンケート調査から

アンケート結果から、進路指導の課題は、「生徒の自己理解」が、自己実現に向け生徒に身に付けさせたい力は「コミュニケーション意欲」「あいさつ、返事、言葉遣い」が、課題として多くの学校で挙げられた。

2 高等学校への聞き取り調査から

各校に、中学校の自閉症・情緒障がい特別支援学級出身の生徒が在籍していたことがあり、それらの生徒の課題として「コミュニケーション」、「自己理解」が挙げられた。

3 研究協力校での進路指導の実態調査から

自閉症・情緒障がい特別支援学級に1年男子1名、2年男子2名が在籍し、性格が明るいなどのよさを持つ一方で、周囲の騒がしさが気になり学習に集中できないなどの難しさも併せ持つなど、実態は多様である。3人とも高等学校への進学を希望し、特別の教科道徳、学級活動以外の各教科等について、交流及び共同学習を行っている学級（以下交流学級）での学習を行っている。

進路指導は、学校の全体計画に沿って、交流学級の総合的な学習の時間を中心に進められている。担任は、職場体験活動で生徒の働くことや職業についての理解が十分でないままに学習を進めていたと考え、現在の交流先中心の進路指導のあり方に改善の必要性を感じている。Q-Uの結果では、交流先の学級の生徒に比べて進路への意識が低いことが分かった。

4 考察

自閉症・情緒障がい特別支援学級出身の生徒の進路先での課題として「コミュニケーション」「自己理解」が挙げられ、周囲との関わりの難しさや自己開示の苦手さを抱え、支援や配慮を受けながら生活している実態がある。これは、中学校学習指導要領の第5章特別活動にある「自己実現」が図られた状態とはいえないだろう。

これらの課題は、自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒の困難さや特性に起因すると考えられ、「中学校学習指導要領」には「第1章 総則 第4 生徒の発達の支援 2 特別な配慮を必要とする生徒への指導 (1) 障がいのある生徒などへの指導 (ア) 障がい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・中学部指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。」とあることから、「困難の克服」に向け、自立活動を積極的に取り入れていく必要があると考える。

個々の抱えている困難を具体的に見ていくと、中学校のアンケートでは「進路指導」の課題に「生徒の自己理解」があげられている。「自己理解」は自己実現のために必要な資質・能力の基盤であり、その部分が十分に深まらないことが、種々の困難につながっていると考えられる。それに対しては、自立活動の「3 人間関係の形成」の「ウ 自己の理解と行動の調整に関すること。」を中心に「自己理解」を深めていくことができる。また、「自己実現に向け生徒に身に付けさせたい力」に「コミュニケーション意欲」などが挙げられており、自立活動の「6 コミュニケーション」で改善・克服に向けた取組ができる。これらは、個々の実態に応じた課題について、自立活動で柔軟に対応していく必要がある。

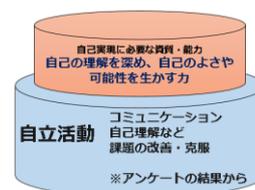


図1 自己実現に必要な資質・能力と自立活動

自閉症・情緒障がい特別支援学級の進路指導は、交流学級の内容に沿って行われ、2年「職場体験学習」では、「生徒の興味・関心・適性ととのずれ」や「職場から求められる中学生としての資質（あいさつ、コミュニケーションなど）を高めることの難しさ」などの課題が見られた。これらは研究協力校の実態と重なり、個々の生徒の特性により交流学級では十分に学習を深めることができていないことが考えられる。その改善には、進路指導を「個に応じた」視点をもって見直し、学習の場面や内容、時間等を生徒の実態や学習内容に応じたものに吟味することが必要になると考える。

VI 二年次に向けて

自閉症・情緒障がい特別支援学級に在籍する生徒が自己実現を図るための進路指導の実践研究を進めていく。

1 「個に応じた」進路指導計画の見直し

内容や学ぶ場、適時性の吟味等により、進路の学習の深まりが図られる進路指導計画となることを明らかにする。

2 課題相互の関連を踏まえた自立活動のための個別の指導計画の作成とそれに基づいた取組

自立活動を積極的に取り入れることで、個々の生徒の学習上又は生活上の困難の改善・克服につながり、自己実現を支える学習となることを明らかにする。また、自立活動の取組を生かす場面の交流学級で設定するなど、生徒のよさが生かされる機会を広げる取組が、生徒の自己肯定感の向上などにつながることを明らかにする。

**通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童が
みんなと共に学ぶための授業づくり（二年次）
～学級全体への支援と個への支援の両面から学習活動を支えるという視点で～**

長期研究員 鈴木 貴子

I 研究の背景

障害者の権利に関する条約の批准や法改正等により、インクルーシブ教育システムの構築、それに向けての特別支援教育の推進が求められている。このような流れの中、特別支援教育への理解も進み、特別な支援を必要とする児童生徒^{※1}は、小学校・中学校の通常の学級にも在籍しているのが現状であり、それに対する様々な研究・実践も多く行われているところである。

しかし、学校現場において、特別な支援を必要とする児童生徒への指導・支援に悩みを抱える通常の学級の担任は少なくない。小学校で担任をしていた私自身、学びにくさを抱える児童に、どのような支援をすれば、みんなと共に学ぶことができるのか、また、どのような授業づくりを行えば、特別な支援を必要とする児童にも、その他の児童にも、学習の保障をすることができるのかに悩み、それを考えることの必要性を感じていた。

そこで、本研究では、文献や実践を通して、特別な支援を必要とする児童が在籍する通常の学級への支援、授業における有効な取組について、整理・検討し、通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童が、学級のみんなと共に学ぶことができるよう、学級全体への支援と個への支援の両面から授業づくりを考えたいと思い、本テーマを設定した。

II 研究の目的

特別な支援を必要とする児童が在籍する通常の学級への支援や授業における有効な取組を整理・検討し、特別な支援を必要とする児童が、みんなと共に学ぶための授業づくりの在り方はどうあればよいかを学級全体への支援と個への支援の両面から考察する。

III 研究内容・方法

「特別な支援を必要とする児童がみんなと共に学ぶための『授業づくりで大切にしたい視点』は何か」を明らかにすることを目指し、一年次には1及び2、二年次には3及び4に取り組んだ。

- | | |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 文献研究 | 有効な取組の収集 |
| 2 授業観察及び聞き取り | 研究協力校における、取組の現状の把握・有効な取組の収集
実際の取組や意識・大切にしていることの聞き取り（アンケート）
「授業づくりで大切にしたい視点」の整理 |
| 3 実践研究（授業実践） | 学習過程における困難さや支援を整理するシートの作成
研究協力学級担任と協同による授業づくり・実践
「授業づくりで大切にしたい視点」の検証 |
| 4 考察とまとめ | 授業づくりで大切にしたい視点の考察
授業の充実を図るためのチェックシートの作成 |

※1 特別な支援を必要とする児童生徒：本研究では、発達障がい等の可能性のある児童生徒を含むものとする。

IV 研究の実際

1 文献研究、授業観察・聞き取り（アンケート）

文献研究、授業観察・聞き取り（アンケート）から見えてきたことを「授業で大切にしたい視点」として、以下のように整理した。

【授業づくりで大切にしたい視点】

1 実態と困難さの背景・要因の把握（学級及び個）

2 学級全体への支援の工夫

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| 2-1 個への支援と全体への支援の関連付け | 2-2 多様性に応じた配慮 |
| 2-3 他者との関わりを意識した学習活動 | 2-4 明確なねらいと具体的な評価 |

3 全体への支援の中で行う個への支援の工夫

- 3-1 実態や困難さの背景・要因を踏まえた支援

4 自己肯定感や達成感の向上

- 4-1 肯定的な評価 4-2 認め合う場の設定

2 実践研究

(1) 「授業づくりの流れ」の検討

「授業づくりで大切にしたい視点」との関連を考えながら「授業づくりの流れ」を検討し、支援内容・方法を整理するための「授業づくりシート」を作成した。

ア 実態と困難さの背景・要因の把握

イ 単元におけるつまずきや困難さ、背景・要因からの学習活動・内容の検討

ウ 一単位時間の学習活動・内容・展開の検討

エ 授業におけるつまずきや困難さ、背景・要因からの支援内容・方法の検討

(2) 授業づくりの実際

「授業づくりで大切にしたい視点」を踏まえ、「授業づくりの流れ」に沿って、協力学級担任と共に授業を考え実践した。実践にあたっては、困難さの背景・要因や支援内容・方法等を見直しながら、取り組みを重ねた。

ア 実態と困難さの背景・要因の把握

生活・学習面のチェックシートやテスト結果、行動観察、担任の見取りなど、学級及び個の実態を実態把握シートで整理し、困難さの背景・要因を考えた。背景・要因を考える際は、行動の見方・考え方が広がり、考える手がかりとなるよう「困難さの背景・要因、支援の例」を、資料をもとに整理し、活用して取り組んだ。

イ 単元におけるつまずきや困難さ、背景・要因からの学習活動・内容の検討

単元を通して予想される、学級・個の「つまずき・困難さ」や「強み」から、単元での学習活動やその内容を検討した。「強み」を生かすことも意識した。

ウ 一単位時間の学習活動・内容・展開の検討

「授業づくりシート」（資料1）を活用し、予想されるつまずきとその背景・要因を踏まえ、学習活動・内容・展開の検討を行った。

エ 授業におけるつまずきや困難さ、背景・要因からの支援内容・方法の検討

ウを受け、つまずきが予想される活動を抽出、その背景・要因を考えて支援の内容・方法を検討した。さらに、その支援が「個」だけでなく「全体」へ広がる可能性を検討し、

全体へもあった方がよい支援は、全体へと広げ、授業を行った。

V 結果と考察

「授業づくりで大切にしたい視点」は、特別な支援を必要とする児童がみんなと共に学ぶための授業づくりに有効であったか、視点に沿って考察を行った。

1 実態と困難さの背景・要因の把握

実態を把握することや困難さの背景・要因を考えることは、新たな気づきや支援の考えやすさにつながり、適切な支援を講じることができ有効であった。また、これは支援内容・方法を考えるための基盤であり、授業づくりのどの段階においても、常に意識したい視点である。

2 学級全体への支援の工夫

全体と個のつまずきや支援を関連させ、個への支援を全体へも広げることで、全体の支援が厚くなり、個別での対応は軽減された。また、他者と関わる活動は、授業への達成感・成就感だけでなく、自他のよさに気づく認め合いの場ともなり、自信や学習意欲の向上へもつながった。これらの視点で全体への支援を工夫することは、全体へも個へもわかりやすく、達成感や成就感を得られる授業や全体と個のバランスよい支援につながり有効であった。

3 全体への支援の中で行う個への支援の工夫

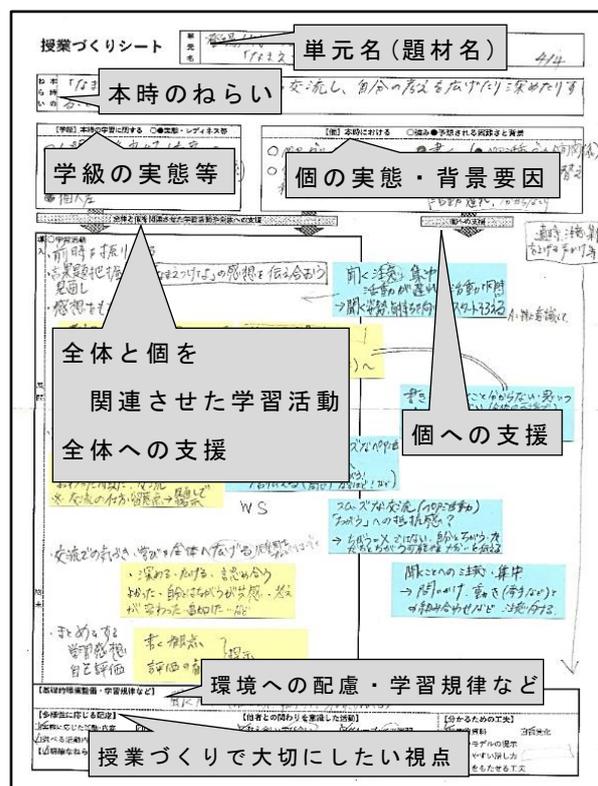
実態や困難さの背景・要因を踏まえ、個に応じた支援を考えると、できる状況が作られ、児童の主体的な学習につながると共に、満足感や達成感が得られ、学習意欲の喚起につながり有効であった。また、できる状況を作ることが、支援の軽減にもつながっており、個への支援はもちろん、全体への指導・支援の充実の面でも有効であった。

4 自己肯定感や達成感の向上

肯定的な見方・捉え方で、他者との認め合いを意図した活動を設定したり、わかりやすい自己評価や他者評価を工夫したりすることで、その後の活動が主体的・意欲的になった。また、教師や友達の肯定的な評価や声かけが、自分の考えや活動への安心感・自信につながっていた。自己肯定感や達成感の向上の視点をもった支援は、安心感や自信、満足感を向上させ、意欲的な学習につながり有効であった。

VI まとめ

○ 本研究を通し、特別な支援を必要とする児童がみんなと共に学ぶための「授業づくりで大切にしたい視点」を明らかにすることができた。特に「実態と困難さの背景・要因



(資料1) 授業づくりシート

の把握」、「全体への支援と個への支援の関連づけ」、自己肯定感や達成感の向上の視点をもった「他者との関わりを意識した学習活動」は、有効な視点であると考えます。

○ 「授業づくりで大切にしたい視点」を踏まえた授業づくりは、わかりやすさや学習意欲の向上、個別の支援の軽減や一人一人の学習機会の保障につながった。また、授業づくりの基盤となる教科指導や学級経営の視点は欠かせないものであり、これらの視点がそれぞれに関連し合うことで、特別な支援を必要とする児童も含めた「みんなが共に学ぶ」授業につながると考える。そこで、『授業スタンダード「チェックシート」』に、研究の成果を取り入れ、「みんなが共に学ぶ授業のためのチェックシート」（資料2）を作成した。

● 研究を通して、困難さの背景・要因を考えることの必要性が確認できたが、そのことを考えていくことにはまだ課題がある。そこで今後は、児童の行動の見方や背景・要因を考える力の向上に努めると共に、研修やケース会議等を通し、学校としてもこれらの視点をもって考えていけるような方策を見出していく必要があると考える。

● 今後、「みんなが共に学ぶ授業のためのチェックシート」の有効性の検証を行っていききたい。

視点1 実態と困難さの背景・要因の把握

何が得意で、何が苦手？
情報を並べて再整理、気づかなかったことへの気づき！
苦手なことを補うばかりでなく、得意なこと・できることも生かして、意欲向上・つまずき軽減。

うまくいくのはどんなとき？ つまずくのはどんなとき？
うまくいくときはどんなときか、つまずくのはどんなときに注目して行動を見てみると、気づかなかった行動の特徴や隠れた背景・要因につながるヒントが！
「できない」→「なぜかな？」の視点で
できないことやつまずきかなど、「どうした？」の前に、「なぜかな？」「どうしてかな？」と背景・要因を推察。
より、その子に合った「こうするといいかも！」

OOだと積極的に活動できるから、OOの活動を入れたい。

背景や要因を考えること、どうするといいかなど、自然に支援が浮かんでくる。

視点2 学級全体への支援の工夫

2-1 個への支援と全体への支援の関連付け
個への支援を全体へも広げられないか？全体へもあつたの子やあの子も助かる？と考えてみると、全体にも分かりやすく、個別での支援も軽減。

共通の課題を見つけて、（支援を全体へ）広げると、他にも分かりやすくなるし、授業もやりやすくなりました。

2-2 多様性に応じる配慮
聞くだけでなく、見る、やってみる…いろいろな方法を。

2-3 他者との関わりを意識した学習活動
学び合いの形に、認め合いや自他のよさをのびつぎ、自己肯定感など、自己肯定感・満足感の視点も加えたペア・グループ活動で意欲的・主体的な活動へ。

一人だと何を言っているかわからないときがあるけど、グループだと分かる！

「グループでの教え合いや「自力解決」ができる活動内容で、意欲向上！つまずき減少！いつもより多くの児童へ指導・支援する時間が増えてました。

2-4 明確なねらいと具体的な評価
具体的な姿を提示した自己評価や学習感想

視点3 全体への支援の中で行う個への支援の工夫

3-1 実態や困難さの背景・要因を踏まえた支援
視点1から考える「実態」の把握は、学習やすさや達成感・満足感に、達成感や満足感、学習意欲の向上に！

OOさんができる状況をつくると、他の児童へも手が回りました。

・自分でできるWS・説明や手順の視覚化 など

OOさんは、活動に取り組みはじめたときは、その後も活発に参加できる。やることかかっているときに始めるから、「ここ」といって、「OOさんはどう思う？」と聞いて、相違点を始めのうちは戻って、学習に意欲を向けられるようにしよう。

話の中で意欲を高める時間がある。一緒に活動を始めたり、質問に答えたりできました。

OOさんは、
全体の中で…

周囲とのかかわりへの支援
・円滑なグループやペア活動への支援 → 明確なルール・進め方
・肯定的な見方・捉え方 など

視点4 自己肯定感や達成感の向上

4-1 肯定的な評価と4-2 認める場の設定
教員も友達同士も肯定的な見方・捉え方で、よさを褒め合ったり、自己評価や分かりやすい評価で学びを実感したり…満足感や達成感も学習意欲的・主体的に！

「どう理由があるんだろ。」と考えると…

「どうして知っているの？」
→ 自信をもってノート記述 → その後も最後まで参加

友達の間で褒め合ったり、お互いに認め合ったりして、意欲もあがりました。

OOさんだけでなく、みんなに認めてもらいたいんですね。

～実感できる工夫で効果的に～

・肯定的な見方の提示や約束、共通の「よさ」で具体的な評価・称賛・承認
「あー！分かって、納得！、いいこと！、アガイス！」

・考えを認めてもらう場 → ペア・グループ・発表の場など
・考えを認めてもらう場 → ペア・グループ・発表の場など
・考えを認めてもらう場 → ペア・グループ・発表の場など

通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童が
みんなと共に学ぶ授業づくり

【授業づくりで大切にしたい視点】

<p>ふくしまの授業スタンダード</p> <p>授業づくりチェックシート</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1 実態と困難さの背景・要因の把握（学級・個） 2 学級全体への支援の工夫 <ul style="list-style-type: none"> 2-1 個への支援と全体への支援の関連付け 2-2 多様性に応じた配慮 2-2 他者との関わりを意識した学習活動 2-4 明確なねらいと具体的な評価 3 全体への支援の中で行う個への支援の工夫 <ul style="list-style-type: none"> 3-1 実態や困難さの背景・要因を踏まえた支援 3-1 実態や困難さの背景・要因を踏まえた支援 4 自己肯定感や達成感の向上 <ul style="list-style-type: none"> 4-1 肯定的な評価 4-2 認める場の設定
------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

みんなが共に学ぶ授業のためのチェックシート

		チェック ノ
1	実態把握とつまずきや困難さの背景・要因(なぜかな?)を考えている。	<input type="checkbox"/>
2	単元(題材)の構想を明確にもっている。	<input type="checkbox"/>
	→ 強みを生かし、困難さに支援する視点を持ち、学習活動を考えている。	<input type="checkbox"/>
3	本時のねらいを明確にもっている。	<input type="checkbox"/>
4	個への支援を全体への支援へ広げられないか検討している。	<input type="checkbox"/>
5	授業の約束事や学習に向かう心構えを指導している。	<input type="checkbox"/>
	→ 具体的に分かりやすい約束事になっている。	<input type="checkbox"/>
6	子どもの「問い」や「思い・願い」を引き出し、学習課題を設定している。	<input type="checkbox"/>
7	子ども一人一人に追究・解決の計画や見通しをもたせている。	<input type="checkbox"/>
8	机間指導で子どもを見取り、適切に支援している。	<input type="checkbox"/>
	→ 机間指導や声かけを効果的なタイミングや方法(ことば・図・手本・手順など)で行っている。	<input type="checkbox"/>
	→ 肯定的・共感的な見取りと評価、支援で安心感ももてるようにしている。	<input type="checkbox"/>
9	ペア学習やグループ学習を取り入れる目的を明確にもっている。	<input type="checkbox"/>
	→ 認め合いや自己有用感を感じることができるとしている。	<input type="checkbox"/>
10	本時のねらいに迫るように話し合いをコーディネートしている。	<input type="checkbox"/>
11	本時で学習したことを明確にし、振り返りを工夫している。	<input type="checkbox"/>
	→ 肯定的な視点で、自己評価や相互評価する場をつくらせている。	<input type="checkbox"/>
	→ できた・学んだ実感がもてる振り返りを行っている。	<input type="checkbox"/>
12	新たな学びに目を向けさせる終末になっている。	<input type="checkbox"/>
13	授業の流れが分かり、構造的な板書になっている。	<input type="checkbox"/>
14	興味・精進された発問をしている。	<input type="checkbox"/>
15	ノート指導を継続的に行っている。	<input type="checkbox"/>
16	多様性に応じる工夫をしている。(読んで・見て・聞いて・やってみて)	<input type="checkbox"/>
【個】		
17	できるのはどんなとき？できないのはどんなとき？の視点で見取っている。	<input type="checkbox"/>
18	実態や困難さの背景・要因(なぜかな?)を踏まえ、わかる・できる状況を支援している。	<input type="checkbox"/>

※ 「通常の学級に在籍する特別な支援を必要とする児童がみんなと共に学ぶための授業づくり」の研究を通して、見出せた視点を踏まえたチェック項目を、『ふくしまの授業スタンダード「授業づくりチェックシート」』に加えて作成したチェックシートです。

※ 【授業づくりチェックシート】項目： 緑 【授業づくりで大切にしたい視点】からの追加項目： 白

(資料2) みんなが共に学ぶ授業のためのチェックシート

参考：「福島県で頑張っているすべての先生方のためのふくしまの『授業スタンダード』～『主体的・対話的で深い学び』の実現を図り、子どもたちの資質・能力の育成を目指して～」福島県教育委員会（2017）

**中学校の知的障がい特別支援学級に在籍する生徒が、
自己の進路を主体的に選択、決定していくことができるような進路指導の充実
～個に応じた計画的、組織的、継続的な指導を通して～（二次次）**

長期研究員 亀田 真樹子

I 研究の背景

近年、インクルーシブ教育システムの構築が進む中、障がいのある人が、障がいのない人と共に生活していくためには、受け身でいるばかりでなく、自分で判断したり、時には必要な支援を求めたりするなど、周囲に自ら働きかけて生活する力も必要となってくる。そのような社会において、自己の生き方に関心が高まる中学生の時期に、中学校の進路指導が果たす役割は大きく、生徒が「自己の進路を主体的に選択、決定」していく能力や態度を育てることが大切になってくる。

そこで、中学校の知的障がい特別支援学級の生徒が、自己の進路を主体的に選択、決定していくためには、どのような指導や支援を行っていくことが必要なのか整理したいと考え、本研究テーマを設定した。本研究は平成 29・30 年度の 2 年間で実施した。

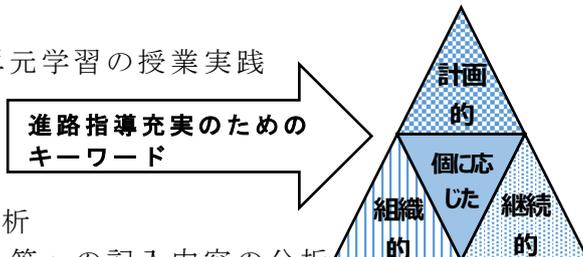
II 研究の目的

中学校の知的障がい特別支援学級に在籍する生徒が、自己の進路を主体的に選択、決定するための進路指導のあり方を調査研究並びに実践研究によって明らかにする。

III 研究内容・方法

◆個に応じた計画的、組織的、継続的な指導のために

- 1 相双地区中学校知的障がい特別支援学級の進路指導に関するアンケート調査
- 2 研究協力校の生徒、担任、保護者へのキャリア教育アンケート調査（授業実践前後）
- 3 進路指導計画の見直し
- 4 研究協力校において担任との協同による生活単元学習の授業実践
- 5 キャリアシートの作成と活用
- 6 授業以外での日常的な支援



【検証方法】

- ・キャリア教育アンケート調査（2回）結果の分析
- ・生活単元学習の授業中の発言やキャリアシート等への記入内容の分析
- ・授業や日常生活での変容を本人、教職員、保護者などから聞き取り分析

IV 研究の実際

1 相双地区中学校知的障がい特別支援学級の進路指導に関するアンケート調査

【アンケート調査の概要】

- 目的：相双地区の中学校の知的障がい特別支援学級における進路指導の実態や、担任の先生方の進路指導に対する意識を明らかにする。「個に応じた計画的、組織的、継続的な指導」が、学校現場で具体的にどのように行われているのかを確かめる。
- 対象：相双地区の中学校知的障がい特別支援学級担任（14校）
- 方法：電子メールによる
- 内容：《実態》進路指導計画の作成と活用状況、指導する教師や時間、指導内容等
《意識》進路指導を行う上での悩み、進路指導を通して生徒に身につけさせたい力とそのため工夫、特別支援学級の進路指導に必要なこと等
- 時期：平成 29 年 9 月
- 回収率：100%

アンケート結果を進路指導充実のためのキーワードとして掲げた「個に応じた」、「計画的」、「組織的」、「継続的」の4つの視点で整理したところ、次のような「必要なこと」が見えてきた。

- ・ 個に応じた：成果に結びつくような、生徒の実態に合った指導目標、計画、内容
- ・ 計画的：「主体的な進路選択、決定」のための計画的な指導
- ・ 組織的：目標を達成するために有効な指導の場や人の調整
- ・ 継続的：振り返りを大切にしながら、生徒の意欲や自信につながる、継続的な指導

「個に応じた」指導、支援に関する取組

2 研究協力校の生徒、担任、保護者へのキャリア教育アンケート調査の実施

「中学校キャリア教育の手引き」に示されているキャリア教育アンケートを生徒の実態把握のための資料の一つとして用いた。（資料1）（資料2）キャリア発達の側面からも考察を加え、指導に活かした。また、授業実践の前と後の2回アンケートを行うことで、成果に結びついたかどうかの検証も行った。

アンケート結果から、「課題対応能力」や「キャリアプランニング能力」に課題があることがわかった。【図1】 【図2】

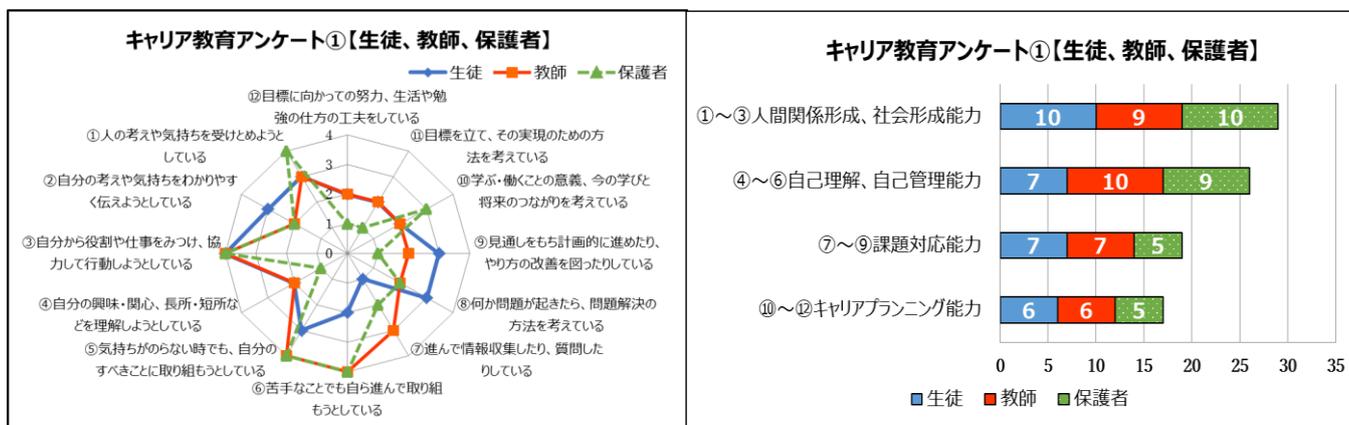


図1 キャリア教育アンケート（質問項目別、1回目）

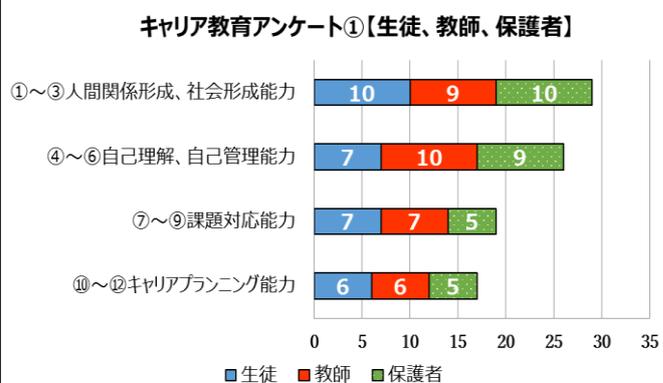


図2 キャリア教育アンケート（基礎的・汎用的能力別、1回目）

「計画的」「組織的」指導、支援に関する取組

3 進路指導計画の見直し

キャリア教育アンケートから見えてきた課題をふまえ、進路指導計画の見直しを行った。以下の点を見直しのポイントとした。

- ・ 生徒の実態に応じた学習内容
- ・ 行事等との関連をふまえた実施時期の調整
- ・ 学年と学級の学習内容の関連や学習形態の整理
- ・ キャリア教育における基礎的・汎用的能力や各教科との関連等

4 研究協力校における担任との協同による生活単元学習の授業実践

キャリア教育アンケートで低めの値が出ていた3つの基礎的・汎用的能力に焦点をあてて3回の授業を実施した。

- 5月「将来の夢と目標の設定」（キャリアプランニング能力）
- 6月「自分の取扱説明書をつくろう」（自己理解・自己管理能力）
- 7月「体験入学に向けて」（課題対応能力）

「継続的」な指導、支援に関する取組

5 キャリアシートの作成と活用

授業でキャリアシートを用い、学習を通して感じたことや気づいたこと、気持ちの変化などを記録させ、振り返りを行った。シートをポートフォリオ形式で残すことで、学びを積み重ねながら、本人も成長を実感している様子が見えた。

6 授業以外での日常的な支援

本人が自分の思いを常に認識できるような環境づくりを行った。（授業後もPATHのシートを教室に掲示し、目標やその達成状況などを確認する等。）本人の思いや気づきをうまく活用し、具体的な行動につなげられるように工夫した。

V 結果

1 キャリア教育アンケート等から見える生徒の変容

- ・生徒のアンケート結果からは、基礎的・汎用的能力のうち、ねらっていた3つ全ての能力に伸びが見られた。中でも、最も大きな伸びが見られたのは、キャリアプランニング能力であった。【図3】【図4】
- ・教師や保護者のアンケート結果を見ると、特に保護者の数値の伸びが目立つ。課題対応能力、キャリアプランニング能力の伸びが大きく、特に身に付けさせたい力として授業で取り上げた部分と重なっていた。【図5】【図6】

2 キャリアシートや作文、周囲の人達からの聞き取りから見える生徒の変容

- ・生徒の作文などからは、過去と現在、未来の自分をつなげて「～できるようになりたい」などの言葉が見られ、主体的に考え、実行しようとする意志が感じられる。【図7】
- ・周囲の人達からの聞き取りでは、本人の課題や苦戦していることに対する向き合い方に成長を実感しているという共通点が見られる。キャリア教育アンケートで、課題対応能力が伸びたこととの関連が見える。以前に比べて自己理解が深まり、本人の気づきが次の行動につながっている様子が見える。【図8】

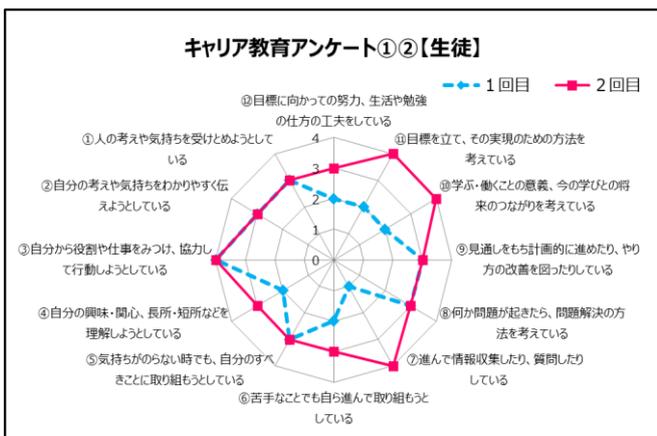


図3 キャリア教育アンケート（質問項目別、生徒）

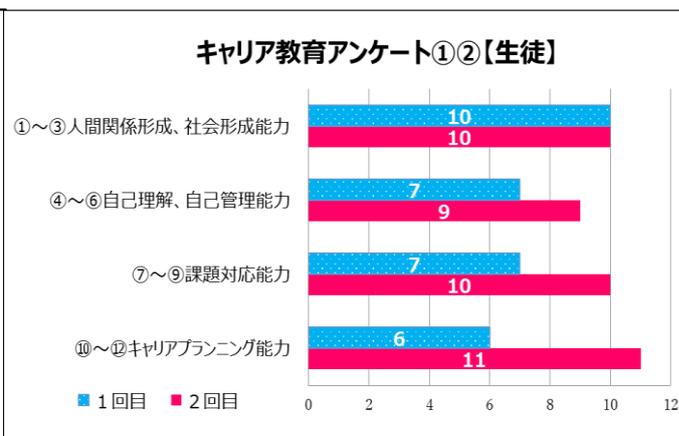


図4 キャリア教育アンケート（基礎的・汎用的能力別、生徒）

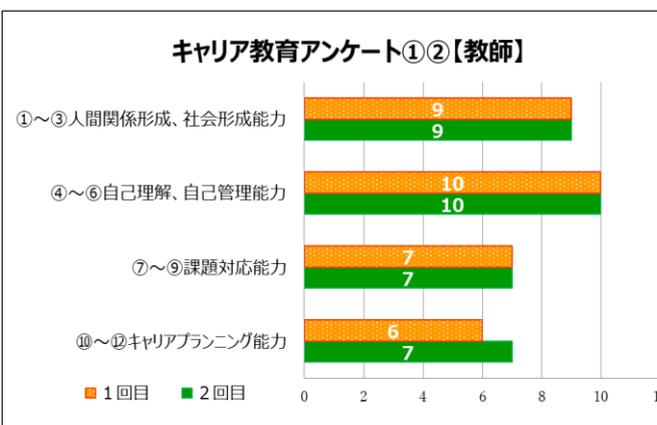


図5 キャリア教育アンケート（基礎的・汎用的能力別、教師）

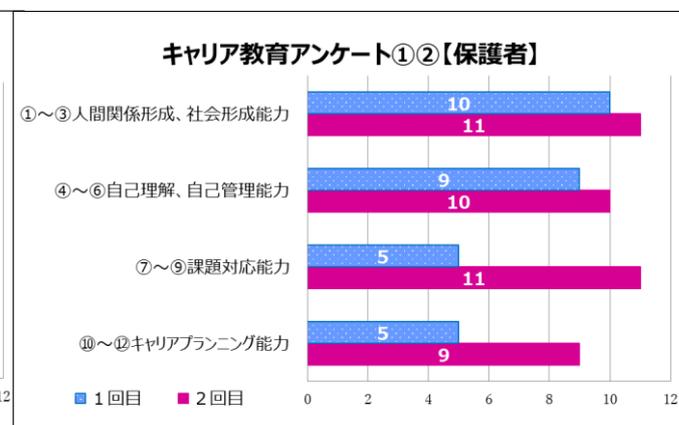


図6 キャリア教育アンケート（基礎的・汎用的能力別、保護者）

生徒の変容

自分のペースでのんびり暮らして、自分の趣味や好きなことを仕事にしたい。

将来の夢を考えたことで、生活が想像できて、目標を立てることができた。

僕は、自分一人で行動することがなかなかできなかった。でも、最近になって、一人で行動できるようにならないとだめだと気づいた。まずは、一人でいるいるな所に行って、行動範囲を広げたい。生活の中では、そうじや料理など、自分から進んで行うようにして、自立できるようにしたい。

僕はこの夏休み四つの高校に行きました。行く前はとても不安でした。一人でバスに乗るというのも初めてです。でも、授業で道順を調べることでも不安も少しだけなくなりました。（中略）一人でバスに乗っているような場所に行ってみたいです。そのためには、一人で考えて行動できるようにになりたいと思います。

本人の言葉

図7 発言や作文から見える生徒の変容

周囲の人たちから見た生徒の変容

中学校卒業後、自分が克服していかなければならないことを自覚できるようになった。漠然と感じていた自分の課題に対してどのように対処していくべきか意識できるようになった。このことは、将来の夢の実現に深く関わるものだと思う。

Voca-Pen（読み上げ機能のついたペン型機器）を用いたの家庭学習と、授業でのリスニング問題の継続指導によって、リスニングテストで聞き取れる問題数が以前と比べて増えた。音で認識できる語句が増え、内容を理解する手掛かりができたからではないか。

家では騒がしい弟たちの対応に苦戦していたが、注意するだけでなく、自分からその場を離れ、静かな場所へ移動したり、自分が集中して勉強できる時間帯をみつけたりするなど、工夫がみられるようになった。

担任の先生

教科担任

保護者

図8 周囲の人たちからの聞き取りから見える生徒の変容

VI 考察

「主体的な進路選択、決定」のための進路指導の充実につながる視点

1 個に応じた

キャリア教育アンケートにより、キャリア発達の側面からも生徒の実態把握を行い、身に付けさせたい力を焦点化して指導したことが成果につながった。アンケートを指導の前後に実施することで、指導の評価、改善にも役立つ。

2 計画的

「主体的な進路の選択、決定」のための土台づくりとして、三年間を通して個性や適性などの理解を深められるように、長期的・短期的な見通しをもって指導計画に反映し、実践していくことが必要である。

3 組織的

生徒の課題について、他の教職員と情報を共有しながら指導にあたる必要がある。周囲の先生方を巻き込み、個別の指導計画作りや授業へ参加してもらうことも有効である。

4 継続的

本人が自分の思いを常に認識できる環境づくりが大切である。教師側からの働きかけだけでなく、本人の気づきや思いを活かして学びが生活につながっていくサイクルをみつけ、生徒の意欲や自信につながるようにすることが有効である。

VII まとめ

「主体的に進路を選択、決定」するための進路指導とは、見通しをもって主体的に取り組むことや社会的スキルに困難さをもつ知的障がいのある生徒が、学習を通してその後の具体的な行動につながるよう手助けすることである。そのためには、4つの視点を活かして指導していくことが有効だと考える。職場体験学習や体験入学、進学先決定などの実践すべき目の前の課題にばかり焦点をあてるのではなく、生徒の「発達段階」や「生き方」の指導の重要性等にも着目したい。本人が自分の思いや願いを自覚し、その実現に向けて努力していこうとする姿を後押しし、知的障がいのある特別支援学級の生徒が、よりよく生きようと模索し続ける能力や態度を育んでいきたい。

第 回 キャリア教育アンケート【生徒用】					
氏名					
これはテストではありません。あなたの日常生活（授業中や放課後、家庭での生活など全般を含みます）の様子を振り返って、あてはまる数字に○をつけてください。 4：いつもしている 3：時々している 2：あまりしていない 1：ほとんどしていない					
NO.	項 目	4	3	2	1
①	友達や家の人の意見を聞くとき、その人の考えや気持ちを受けとめようと（わかろうと）していますか。				
②	相手が理解しやすいように、工夫しながら自分の考えや気持ちを伝えようとしていますか。				
③	自分から役割や仕事をみつけたり、分担したりしながら周囲と力を合わせて行動しようとしていますか。				
④	自分の興味や関心、長所や短所などについて理解しようとしていますか。				
⑤	気持ちが沈んでいるときや、あまりやる気が起きないときでも、自分がすべきこと（やらなければならないこと）には取り組もうとしていますか。				
⑥	不得意なことや苦手なことで、自ら進んで取り組もうとしていますか。				
⑦	わからないことやもっと知りたいことがあるとき、自分から進んで資料や情報を集めたり（調べたり）、だれかに質問したりしていますか。				
⑧	何か問題が起きたとき、次に同じような問題が起こらないようにするために、何をすればよいか（どうすればよいか）考えていますか。				
⑨	何かをするとき、見通しをもって計画的に進めたり、そのやり方などについて改善を図ったり（よりよくなるように努力）していますか。				
⑩	学ぶことや働くことの意義（大切さ）について考えたり、今学校で学んでいることと自分の将来とのつながりを考えたりしていますか。				
⑪	自分の将来について具体的な目標を立て、その実現のための方法について考えていますか。				
⑫	自分の将来の目標に向かって努力したり、生活や勉強の仕方を工夫したりしていますか。				
【基礎的・汎用的能力】との対応					
①～③・・・人間関係形成、社会形成能力					
④～⑥・・・自己理解、自己管理能力					
⑦～⑨・・・課題対応能力					
⑩～⑫・・・キャリアプランニング能力					

（資料1）キャリア教育アンケート

基礎的・汎用的能力と「キャリア教育アンケート」との対応関係													
能力	要素	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫
人間関係・社会形成	他者の個性を理解する力	○											
	他者に働きかける力		○										
	コミュニケーションスキル		○										
	チームワーク			○									
自己理解・自己管理	リーダーシップ			○									
	自己の役割の理解				○								
	前向きに考える力					○							
	自己の動機づけ				○								
課題対応	忍耐力					○							
	ストレスマネジメント					○							
	主体的行動						○						
	情報の理解・選択・処理等							○					
キャリアアプランニング	本質の理解								○				
	原因の追究									○			
	課題発見										○		
	計画立案											○	
	実行力												○
	評価・改善												○
	学業にと・働くこととの意義や役割の理解												○
多様性の理解													○
将来設計													○
選択													○
行動・改善													○

（資料2）基礎的・汎用的能力との対応関係

おわりに

福島県教育委員会では、従前より「地域で共に学び、共に生きる教育」の推進を特別支援教育の基本理念として掲げ、子どもたちが障がいのあるなしにかかわらず、地域に支えられるとともに、地域を支える一員として生きていくことができるよう、地域の幼稚園・保育所、小・中学校、高等学校、特別支援学校において地域の関係機関による連携した支援の下、障がいのある子ども一人一人のニーズに応じた教育の実現を目指しています。

本センターにおいても、第6次福島県総合教育計画を踏まえ、障がいのある幼児・児童・生徒が、ニーズに応じた多様な学びの場における「共に学ぶ」ための環境や配慮について、関係の皆様と一緒に考えるとともに、各種研修講座等において情報を提供してきたところです。また、幼児・児童・生徒の学びの充実を目指し、相談支援及び特別支援教育にかかる研究を行ってきました。

今年度から二年間にわたる調査研究及び教育研究では一年次のまとめとしての研究紀要となります。調査研究では「発達障がいの可能性のある児童生徒を含む特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を行う中に、合理的配慮についての調査を初めて行いました。また、教育研究では、学習指導要領の改訂を踏まえ、2020年からその先10年後までの間、子どもたちの学びを支えるための研究を進めてきました。多くの先生方と学校をはじめ、教育事務所、関係機関の皆様にご理解をいただき、特別支援教育を推進することができましたことに心より感謝申し上げます。

二年次の研究に向けて、引き続き皆様と共に考え、学校及び地域支援につなげていきたいと考えております。今後とも本研究についての忌憚のない御意見をお寄せいただきますとともに、本センター事業に御協力くださいますようお願い申し上げます。

平成31年3月

福島県特別支援教育センター
企画事業部長 西牧辰典

《 研究協力校 》

福島県立あぶくま支援学校

福島県立石川支援学校

福島県立大笹生支援学校

福島県立西郷支援学校

福島県立猪苗代支援学校

福島県立富岡支援学校

福島県立いわき支援学校

《 執筆者 》

所 長	鈴木 基之
企画事業部長	西牧 辰典
主任指導主事	五十嵐登美
主任指導主事	菅野 亨
指導主事	有賀 裕子
指導主事	林 裕子 ※2
指導主事	富村 和哉
指導主事	渡部 和幸 ※1
指導主事	村岡有加里
指導主事	遠藤 薫
指導主事	内藤 裕美
長期研究員	亀田真樹子
長期研究員	鈴木 貴子
長期研究員	千葉 秀樹
長期研究員	梅原 陽子

※1 調査研究執筆担当

※2 教育研究執筆担当