

知的障害特別支援学校における小・中・高等部を通じた学びの連続性の構築—育成を目指す資質・能力の明確化とカリキュラム・マネジメントの推進を通して—

堀内孝一*・八田信人**・菅原航平***・古賀なな子****

要旨 知的障害特別支援学校において、資質・能力の三つの柱を踏まえた授業とカリキュラム・マネジメントの推進を通して、小・中・高等部の学びの連続性を構築し、児童生徒の生きる力の育成と学校教育目標の達成を目指すことを目的とした実践研究を行った。研究成果として、指導案の様式を三つの柱をおさえた様式に変更したことで、三つの柱の観点から児童生徒の実態整理、目標や手立ての具体化、評価を行うなど常に三つの柱を意識することとなった。また、学校教育目標を生きる力と関連づけ、各教科等における考え方を整理したことで、学校教育目標を軸とした指導内容・方法の設定がなされ、学校全体として段階的な年間指導計画を作成することができるようになった。くわえて、段階的な指導内容のつながりの具体化について、教科班別ミーティングでそれぞれの取組状況を把握して教材を紹介しながらアイデアを共有したことで、学部の枠を越えて他の指導内容や工夫点を知り、個別の指導計画や年間指導計画表の改善案を考えることができた。

キーワード 知的障害、特別支援学校、特別支援学校学習指導要領、資質・能力の三つの柱、学びの連続性、カリキュラム・マネジメント

1. はじめに

特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントについて、小倉ら（2023）は個別の指導計画等の作成や評価に複数の教員が関与し、授業場面においてもティーム・ティーチングが主

流となるため、円滑にカリキュラム・マネジメントを進めるためには、教職員間の協働が必要不可欠であることを指摘している。特に、知的障害特別支援学校では、「知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」が設定されており、必要に応じて各教

* 福岡県福祉労働部 障がい者差別解消専門相談員

** 福岡県立太宰府特別支援学校 校長

*** 福岡県立大学人間社会学部・講師

**** 福岡県立大学人間社会学部・助教

科等を合わせて指導を行うことができるなど他の障害種別と比較しても教育課程編成の独自性が高いといえる。

また、近年は高等部のみを設置する知的障害特別支援学校も増えつつあるが、知的障害特別支援学校の多くが複数の学部をもっているため、学部を超えたカリキュラム・マネジメントを行うことも求められている。これに関して菊池ら（2023）の調査では、年間指導計画作成の際には学部間のつながりの必要性を感じている教員が多いものの、教科指導の系統性を担保するための学校統一の文献資料や先行研究資料などの手元で確認できる資料の活用が少ないことが指摘されているなど学年・学部間の連続性の確保の困難さがある。くわえて、松見ら（2023）の研究では、調査対象校6校全てで体育科年間指導計画に関して資質・能力の柱となる3観点での目標の記載や指導事項、評価規準の記載はなく、知的障害児特有の運動発達上の課題に迫る目標や内容を具体化することのできる系統性を示している学校はなかったとの報告がなされており、改訂された学習指導要領に示された資質・能力の三つの柱（観点）を踏まえた年間指導計画の作成などは十分に進んでいない学校が多いものと考えられる。

本報告では、これらの特別支援学校における課題や特別支援学校学習指導要領の改訂を踏まえてカリキュラム・マネジメントを推進するために行われた特別支援学校での実践研究について報告する。

2. 研究の背景及び目的

研究対象の特別支援学校は、知的障害教育を行う小学部・中学部・高等部及び病弱教育を行

う小学部・中学部を有する特別支援学校で、障害の状態や生活年齢を考慮した適正規模の学習集団（チーム）を構成し、そのチームに所属する教員全体で指導を行うチームティーチング制をとっている学校である。

改訂された特別支援学校学習指導要領においては、「社会に開かれた教育課程の実現」、「育成を目指す資質・能力の明確化」、「各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立」など、特別支援学校に限らず初等教育全体の改善・充実の方向性が重視されていた。また、教育内容の主な改善事項に関しては、「障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視すること」が示されていた。さらに知的障害教育においては、新たに各教科等の目標や内容について、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて整理がなされた。こうした学習指導要領の考え方に基けば知的障害教育を行う特別支援学校では、小学校等との学びの連続性を見据えつつ、児童生徒の実態をベースに、育成を目指す三つの柱の視点で教科等の目標や内容を見直し教育活動の充実を図ることが求められると考えた。

また、対象校の現状として、小・中学部と高等部が別敷地に設置されていることや児童生徒数の増加による学校規模の肥大化によって、児童生徒の指導についての各学部・チーム間での情報共有や共通理解を図ることが難しくなっていた。そのため、児童生徒の将来を見据えながら、小・中・高等部を通して、指導に一貫性をもたせるための仕組みをつくることが急務となった。さらに、各教科等の指導においても小・中・高等部を通した共通の基準が定まっておらず、担当している児童生徒のみに着目した

指導に偏りやすいという課題があった。小・中・高等部を通して、三つの柱に基づく各教科等の系統性を確保することや、指導に一貫性をもたせるための仕組みを整備することは、児童生徒の生きる力を高める上で、また小学校等との学びの連続性を確保していく上でも重要課題であると考えた。

そこで、本研究では、育成を目指す資質・能力を踏まえた授業と、各教科等の目標や内容に関するPDCAサイクルの方途を明確にしたカリキュラム・マネジメントの推進を通して、小・中・高等部を通した学びの連続性を構築し、児童生徒の生きる力の育成と学校教育目標の達成を目指すことを目的とした。

3. 研究の内容

本研究の構想と取組は、以下のとおりである。

視点1. 育成を目指す資質・能力の明確化に関

して

(1) 三つの柱に基づく授業実践 平成30年度～令和2年度

授業づくりのより所となる学習指導要領の明記及び、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力」の三つの柱に基づいた実態の整理、目標や内容の設定、評価ができる学習指導案の様式を作成した。

視点2. カリキュラム・マネジメントの推進に関して

(2) 生きる力と学校教育目標の関連付け

学校教育目標の達成を目指すという考え方を軸にした指導をすることができるように、生きる力である「確かな学力」「健やかな体」「豊かな心」に関するワードを抽出し、それらを対象校の教育目標である「基本的生活習慣の確立」「生活に結びついた学力の向上」「生活に活用できる力の育成」「生活を豊かにする感性の育成

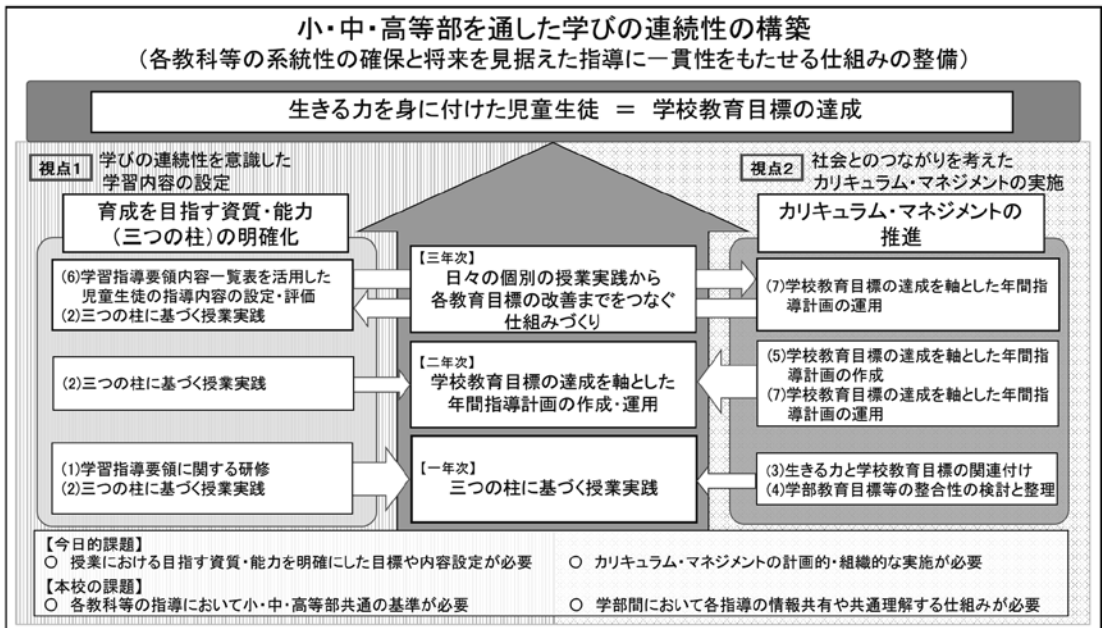


図1 研究の構想図

の4つに分類することで、学校教育目標の達成が生きる力の育成につながるようにした。

(3) 小・中・高等部の各学部・各チームの教育目標の整合性の検討と整理

学部主事、チームチーフが中心となって、既存の学部教育目標や学部の下位組織となるチーム教育目標について、その文言を整合させるための検討と整理を行い、学部教育目標一覧表を作成した。

(4) 「学校教育目標の達成を軸とした年間指導計画」の作成

学校教育目標を各教科等における指導において具体化できるように、学校教育目標を各教科等の指導において具体化した各教科等における「学校教育目標についての考え方一覧表」を作成した。

また、各教科等における学校教育目標の考え方をもとに年間に指導する内容の配列をした年間指導計画等一覧表を作成した。

視点1＋視点2. 育成を目指す資質・能力の明確化、カリキュラム・マネジメントの推進に關して

(5) 「学校教育目標の達成を軸とした年間指導計画」の運用 令和2年度

年間指導計画のPDCAサイクルについて、どの時期にどのような関係者が、どのような協議を行ってPDCAを回すのかを明確にするとともに、日々の個別の授業実践におけるPDCAサイクルを、学校教育目標の達成を軸とした年間指導計画のPDCAサイクルへ反映できるように、その運用を具体化した。

表1 各教科等における学校教育目標についての考え方（例：体育科・保健体育科）

| 学部 学年 チーム | 考え方 | 学校教育目標 | | | |
|----------------------|-----|---|---------------|---------------|----------------|
| | | ①基本的な生活習慣の確立 | ②生活は故ついた学力の向上 | ③生活に活用できる力の育成 | ④生活を豊かにする感性の育成 |
| | | 目指す児童生徒の姿 | | | |
| 高等部 Jチーム | | ①いろいろな運動、コミュニケーション等を適切に行うことができる。 ②健康や安全の管理ができる。 ③器具等の簡単な準備や片付けをすることができる。 | | | |
| 中学部 Dチーム | | ①いろいろな運動、コミュニケーション等を適切に行うことができる。 ②健康や安全の管理ができる。 ③器具等の簡単な準備や片付けをすることができる。 | | | |
| 小学部 5・6年 CⅡチーム | | ①教師の支援をできるだけ受けずに立つ、座る(体操座り)、気を付け等をすることができる。 ②安全に気を付けて活動することができる。 ③器具等の簡単な準備や片付けをすることができる。 | | | |
| 小学部 3・4年 CⅠチーム | | ①教師の支援を受けながら立つ、座る(体操座り)、気を付け等をすることができる。 ②安全に活動することができる。 | | | |
| 小学部 1・2年 Bチーム | | ①教師と一緒に立つ、座る(体操座り)、気を付け等の動きを経験することができる。 ②活動に取り組む中で、安全の大切さに気付くことができる。 | | | |

| 実施時期 | 【単元名】 【学習活動】 | 目指す児童生徒の姿 | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|---|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6月 | 「大きな声で挨拶や返事をしよう」 (挨拶、作業準備) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ | ⑫ | ⑬ | ⑭ | ⑮ | ⑯ |
| 7月 | 「身だしなみを整え、作業の準備、片付けの仕方を覚えよう」 (作業準備、片付け、掃除) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ | ⑫ | ⑬ | ⑭ | ⑮ | ⑯ |
| 8月 | 「自分の得意な作業に取り組もう」 (製品作り) | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ | ⑫ | ⑬ | ⑭ | ⑮ | ⑯ |
| 10月 | 「話をきちんと聞いて行動しよう」 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ | ⑫ | ⑬ | ⑭ | ⑮ | ⑯ |

図2 年間指導計画等一覧表（例：高等部作業学習木工班）

4. 取組の実際

視点1. 育成を目指す資質・能力の明確化に関して

取組1 育成を目座す資質・能力を明確にする指導案様式の改善

平成30年度に、育成を目指す資質・能力を明確にする指導案の様式を作成し、一人一人の実態を整理したり、目標や手立てを具体化したりする等の取組を行った。研究一年次は、学習指導要領の基本的な考え方を理解することに重点を置き、各教科等を中心に、二、三年次は各学部における、教科等を合わせた指導である生活単元学習（小）、作業学習（中・高等部）の研究授業を実施した。

視点2. カリキュラム・マネジメントに関して

取組2 学校教育目標の達成を軸とした年間指導計画の作成を通して小・中・高等部の指導をつないだ取組

平成30年度、令和元年度には、学校教育目標について、生きる力との関連付けを行った後、学校教育目標を系統的・段階的に整理するとともに、学校教育目標の達成を軸とした年間指導計画の作成を行った。その際、全ての学部（チーム）が取り組んでいるもののつながっていない内容や、共通で取り組むべき内容等を明らかにし、それぞれがつながるように整理、具体化し授業実践に取り組んだ。

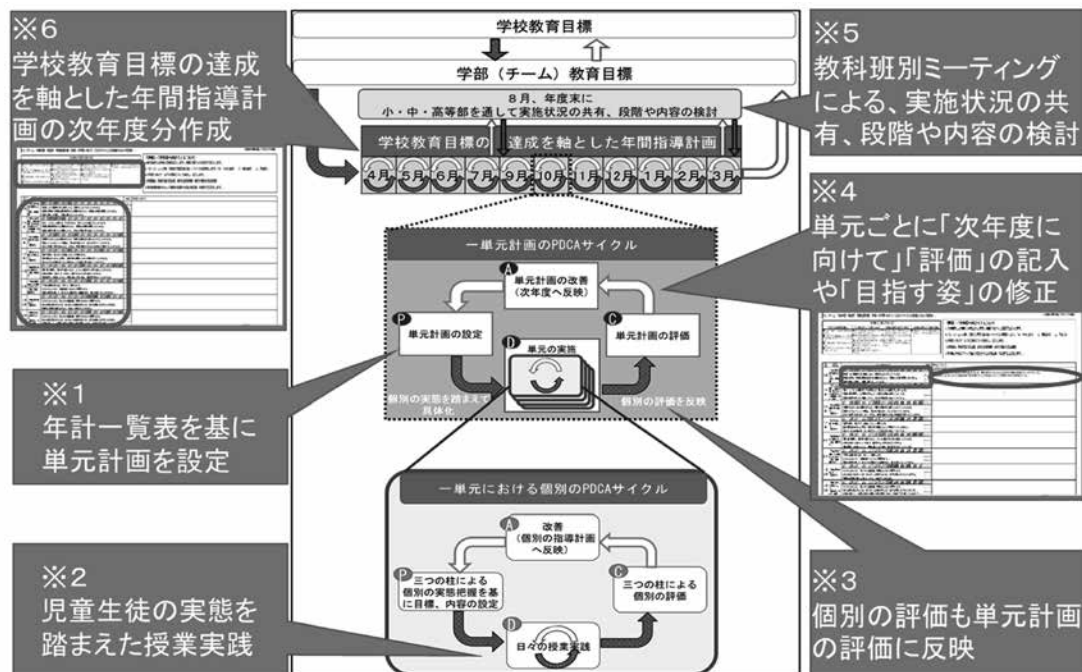


図3 年間指導計画のPDCAサイクルの解説

取組3 小・中・高等部合同の教科班別ミーティングによる、学校教育目標の達成を軸とした年間指導計画の段階や内容についての検討・改善

令和2年度には、教務部と連携して教科班別ミーティングを年間の取組として位置づけて、年に2回(8月、年度末)実施した。8月の教科班別ミーティングでは、各チーム及び作業班における学校教育目標の達成を軸とした年間指導計画の実施状況を報告し合い、共有した。

5. まとめと今後の課題

(1) まとめ

ここでは、対象校の取組の成果をもとに、視点1と視点2の観点から有効であった点について考察し、まとめとする。

【視点1】育成を目指す資質・能力の明確化に

関して

育成を目指す資質・能力を明確にする指導案の様式に沿って研究授業を行った結果、令和2年7月に職員を対象に実施したアンケート調査では、三つの柱を意識しながら授業を考えたり、計画したりすることは以前に比べてありますか」の問いに、「ある60%」「あまりない37%」「まったくない3%」と回答されており、授業づくりにおける三つの柱に対する意識が、以前に比べて高まっていることが分かった。また、職員へのインタビューの結果からは、「三つの柱を区別して考えることができるようになり、「この姿は知識及び、技能ですよ」というように、職員同士で話しが合うようになってきた」、「児童生徒の同じ姿であっても、三つの柱の切り口で実態を観察することができ、足りないところを伸ばすことにつながった」などの感想が多くあった。

指導案の様式を従来の様式から三つの柱をおさえたい様式に変更したことで、三つの柱の観点から児童生徒一人一人の実態を整理したり、目標や手立てを具体化したり、評価を行ったりなど、指導案作成の段階から評価まで常に三つの柱を意識することとなった。そうした過程の中で指導の工夫が生まれ、指導者自身も手応えを感じ、三つの柱への意識がより高まっていったのではないかと考えられる。学習指導要領については、研修会等で理論的に学ぶのは必須と言えるが、抽象的な理解だけではなく具体的な作業や活用をとおして実践を通して学び続けることが有効であったと考える。

【視点2】カリキュラム・マネジメントの推進に関して

対象校にとって、児童生徒数が増加する中で、いかに各教科の系統性や指導の一貫性をもたせるのかが喫緊の課題である。対象校では、それぞれの指導者が経験則のみの指導や既存の指導計画を基に指導を行っていたことを課題ととらえ、学校教育目標を生きる力と関連づけるとともに、児童生徒の実態を考慮しながら既存の学部・チーム間の目標の文言を整合させる検討と整理を行った。その際、社会と直接つながっている高等部から整理を始め、中・小学部へと段階をつけて系統的な内容の整理を試みた。また、学部・チーム目標のみでは、教科等の年間指導計画に落とし込む際の参考になりづらいことから、各教科等における学校教育目標についての考え方を整理した。このことで、各教科等の年間指導計画の作成においては、学校教育目標の考え方を踏まえた、いわゆる学校教育目標の達成を軸とした指導内容・指導方法の設定がなされ、学校全体として段階的な年間指

導計画を作成することができるようになった。このことから、教科等の系統性を確保するためには、各学部・チームの指導計画の作成を当該組織内で完結させるのではなく、学校教育目標の達成を目指すという考え方を全教職員で共通理解し、その考え方に基づいて指導内容のつながりを検討したことが段階的な年間指導計画へと見直す上で有効であったと考える。

また、段階的な指導内容のつながりの具体化については、教科班別ミーティングにおいて行った。例えば「挨拶や態度等」に関する指導内容については、教科班別ミーティングにおいて、小学部（Bチーム）は4月、9月、1月の単元で挨拶や態度等に関する指導内容を設定した。中・高等部では、年度初めの4月の単元で挨拶や返事の仕方に関する指導内容を設定するとともに、作業学習における決まりや約束として学習の始めに年間を通して設定をした。その結果、授業においてそれぞれ成長した姿が引き出されたことが確認できた。

さらに、令和2年度からは、教科班別ミーティングを年間の取組として位置づけて、年に2回（8月、年度末）実施した。そのミーティングでは、それぞれの年間指導計画一覧表を参照しながらそれぞれの取組状況を把握したり、教材を紹介しながらアイデアを共有したりした。その結果、学部（チーム）の枠を越えて、他チームの指導内容や工夫点を知ったり、次年度に向けた個別の指導計画や年間指導計画表の改善案を考えたりすることができた。

このような結果は、①指導計画作成から評価までの各段階において、どのような手順で、何を活用して指導計画を作成し、それをどのような機会に次の指導に生かすのかといった具体的な道筋を明確にし、学校全体で共通理解ができ

たこと、②その実現の機会を教科班別ミーティングとして年間の取組の中に位置づけたこと、この2つの取組により、教員が、何のために、何をして、そのことで何が期待できるのかといった見通しをもち、一つ一つの機会を意味のある取組にできたことが有効に働いたのではないかと考えられる。

以上の取組の成果から、対象校は育成を目指す資質・能力の明確化と学校教育目標の達成を軸にしたカリキュラム・マネジメントの推進により、小・中・高等部を通した学びの連続性を構築できたと考える。

(2) 今後の課題

- ・三つの柱をよりどころとした授業実践の継続による、他校種との学びの連続性の充実
- ・全教科での学校教育目標の達成を軸とした年間指導計画の作成
- ・教科等を合わせた指導を柱とした教科横断的な指導の更なる発展

6. 今後の課題に関する考察

今回の研究で今後の課題として挙げられた3つの点について考察を行う。

一つ目の課題である他校種との学びの連続性の充実に関しては、小学部、中学部、高等部の学びの連続性の確保に取り組むことはもちろん重要だが、それだけではなく就学前の保育所・幼稚園や児童発達支援などの連続性の確保も求められている。文部科学省は令和4年より「幼保小の架け橋プログラム」を推進しており、子供に関わる大人が立場を越えて連携し、架け橋期（義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間）にふさわしい主体的・対話的で

深い学びの実現を図り、一人一人の多様性に配慮した上で全ての子供に学びや生活の基盤を育むことを目指すとしている。これに関連して、特別支援学校におけるスタートカリキュラムの開発に関する研究（岩本ら、2023）なども行われている。また、高等部から社会というキャリア発達の視点も重要であると考えられる。また、指導案様式の工夫も重要な取り組みであったと考える。

二つ目の課題である学校教育目標の達成を軸とした年間指導計画の作成については、これまでの研究で指摘されている課題は、まず特別支援学校の特徴であるそれぞれの幼児・児童・生徒の心理的・生理的特性や学習状況のアセスメントを踏まえて作成される個別の指導計画の作成・活用について、個別の指導計画の実施状況やその評価・改善と学校全体の教育課程の評価・改善等に関連付けて往還的に改善を図ることである。個別の指導計画の作成段階だけではなく実施評価のためのアセスメントの際にも、教員の知的障害に対する心理・生理・病理の側面やその相互作用に基づく総合的な理解が重要となるため、心理・認知機能検査や生理的指標の測定の結果などフォーマルなアセスメントについても理解を深める必要などがある。佐々木ら（2021）の研究においては、個別の指導計画をカリキュラム・マネジメントと関連付けることは特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの根本であるとの指摘と同時に具体的な手続きが十分に検討されていないとの課題を挙げている。これに関しては、今回の対象校における研究の成果として挙げられている「教科等の系統性を確保するためには、各学部・チームの指導計画の作成を当該組織内で完結させるのではなく、学校教育目標の達成を目指すとい

う考え方を全教職員で共通理解し、その考え方に基づいて指導内容のつながりを検討したことが段階的な年間指導計画へと見直す上で有効であったと考える。」「教科班別ミーティングでは、それぞれの年間指導計画一覧表を参照しながらそれぞれの取組状況を把握したり、教材を紹介しながらアイデアを共有したりした。その結果、学部（チーム）の枠を越えて、他チームの指導内容や工夫点を知ったり、次年度に向けた個別の指導計画や年間指導計画表の改善案を考えたりすることができた。」という部分でも重要性が指摘され、課題とされている学校教育目標、年間指導計画、個別の指導計画などの組織化・体系化の理解や改善、その具体的な手続きなどについての検討を進めることができたと考える。くわえて、対象校でも重複障害の学級が設置されているが、特別支援学校における障害の重複化・重度化が進んでおり、柴垣（2023）は重度・重複障害児に対しては、これまで一般的だった自立活動を主とした教育課程での指導の再検討が求められており、コミュニケーションや感覚を十分活用することの困難、認知面で偏り、医療行為が必要であることなど障害の程度が重く、多様である重度・重複障害児にとっての適切な教育課程編成、各教科の指導や自立活動の指導、教科等を合わせた指導のバランスなど課題が多いことを指摘している。このような、重複障害・重度障害の児童・生徒に対する教育課程の編成や指導、自立活動の在り方についても今後さらなる検討が必要であると考え

三つめの課題である教科等を合わせた指導を柱とした教科横断的な指導の更なる発展という点では、教科等を合わせた指導は知的障害特別支援学校の特徴であり、特に発達年齢が低い児

童・生徒にとっては必須の指導となる。米田（2022）は「小学校1年段階以降の学習指導においては、分けない指導である「各教科等を合わせた授業」を教科等横断による授業の実施形態の1つとして積極的に実践していくことで、「教育課程の二重構造」によるカリキュラム・マネジメントが、知的障害教育のみならず、学校教育全体の標準的な発想になっていくことを期待したい」としている。また、田淵ら（2020）も「各教科等を合わせた指導」を「分けない指導」として理解した場合、「実際の生活上の目標や課題に沿って指導目標や指導内容を組織した具体的な活動を通して、あるいはそのなかに必然として含まれた国語や算数等における目標や内容を取り扱うことになるため、「実際の生活上、必要となる各教科の内容を扱い、生活の場面で生きる知識や技能を重視する」知的障害教育の伝統的な教科観である「教科内容の生活化」を継承することになる」と述べており、新学習指導要領の「育成を目指す資質・能力」をふまえた教科観は、それに共通することから、「分けない指導」が優れた教科指導としての意義を有することを示唆している。教科等を合わせた指導を柱とした教科横断的な指導の更なる発展は、通常の学級におけるインクルーシブな教育にも有益な示唆を与えることにつながると考える。

新学習指導要領の小学部・中学部での施行から3年が経過し改訂された学習指導要領に基づいた実践の蓄積が進みつつあるが、本報告でも指摘しているようにカリキュラム・マネジメントについては課題が多く残されていることから、今後も各学校の実態に合わせたカリキュラム・マネジメントの充実とその成果・課題の共有を図ることが重要であると考え

引用参考文献

3号, 252-259

- 岩本伸一・江口靖子・小久保博幸・橋口知 (2023) 特別支援学校におけるスタートカリキュラムの開発：小学部知的障害学級における実践と評価 鹿児島大学教育学部研究紀要教育実践編74巻, 47-58
- 菊池高之・谷村佳則・藤井慶博 (2023) 特別支援学校(肢体不自由)の自立活動を主とする教育課程における算数(数学)の教科指導に関する研究—年間指導計画作成上の課題と改善策の検討及び提案を目指して— 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 45号, 147-154
- 松見育子・山元薫 (2023) 知的障害教育における体育科年間指導計画に関する実態調査：特別支援学校6校の小学部体育科年間指導計画の調査 静岡大学教育実践総合センター紀要 33巻, 349-356
- 小倉靖範・松浦孝寿・立田祐子 (2023) 特別支援学校における「協働性」を基盤としたカリキュラム・マネジメントの実現に向けた取組—高等支援学校(知的障害)における学校文化・風土づくりの実践事例を通して— 障害者教育・福祉学研究 19巻, 1-9
- 佐々木尚子・東信之・佐々木全・中村真淑・菊池美和子・星野英樹・安久都靖・藤谷憲司 (2021) 知的障害特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの要領開発の試み：個別の指導計画に着目して 教育実践研究論文集 8巻, 177-182
- 柴垣登 (2023) 重度・重複障害教育における「個別最適な学び」と「協動的な学び」 岩手大学大学院教育学研究科研究年報 7巻, 161-176
- 田淵健・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・最上一郎 (2020) 学習指導要領に基づく「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点 岩手大学大学院教育学研究科研究年報 4巻, 205-211
- 米田宏樹 (2022) 知的障害教育課程論史から見た「各教科等を合わせた授業」の意義 発達障害研究44巻