

知的障害特別支援学校における教科指導の現状と 授業づくりに関する教員の意識調査

渡邊 莉都¹⁾, 橋本 典子¹⁾

1) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

A Research on Teachers' Awareness of the Current Status of Subject Instruction and Lesson Planning at Special-Needs Schools for the Mentally Retarded

WATANABE Ritsu¹⁾, HASHIMOTO Noriko¹⁾

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education

要 約

特別支援学校学習指導要領（平成29年、平成31年告示）の中で、知的障害教育においても、新しい時代に必要となる資質・能力の育成を軸に、各教科を学ぶことの意義が明示され、各教科の目標や内容、その取り扱いについても具体的に示された。本研究では、これまでの知的障害教育における教科指導の授業観の転換を伴う今回の改訂において、知的障害特別支援学校での教科指導の現状と教員の授業づくりに関する意識調査を行った。学習指導要領の中で、段階的に示された各教科の目標や内容を踏まえた教科別指導の授業実践により、指導の充実を感じている教員がいる一方で、育成すべき資質・能力との関係で「生きる力」を捉え直すことや、各教科等を学ぶことの意義の理解の不十分さから指導に困難さを感じている教員も見られた。本研究で明らかになった現状と課題から、知的障害教育における教科指導を充実させていくために、学校が組織的に授業計画の作成や授業づくりに取り組むための具体的なシステムの構築の必要性について考察した。

キーワード：知的障害特別支援学校 学習指導要領 育成を目指す資質・能力 教科指導

特別支援学校幼稚園部教育要領・小学部・中学部学習指導要領（平成29年4月告示）、特別支援学校高等部学習指導要領（平成31年2月告示）では、情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて加速度的に進展するようになってきていることを踏まえ、複雑で予測困難な時代の中でも児童生徒一人一人が、社会の変化に受け身ではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を発揮し多様な他者と協働しながら、未来の担い手となることができるよう、教育を通して必要な力を育んでいくことが重視された。

そこでは、これまで学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」の意義を改めて捉え直すことが必要とされ、「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」「理解している

こと・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」「どのように社会・世界と関わりよりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」の三つの柱で整理された。また、全ての教科等の目標や内容についても、「何のために学ぶのか」という各教科等を学ぶ意義を共有し、授業の創意工夫等指導の改善、充実が図られるようにするため、この三つの柱で整理されている。

今回の改訂では、インクルーシブ教育システムの推進により、障害のある子どもたちが学びの場を柔軟に選択し、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ことができるように、幼稚園、小・中・高等学校との「学びの連続性」が重視され、知的障害教育においても、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き再整理された。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（平成30年3月）では、各教科等の「見方・考え方」とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」といった各教科等の特質に応じた物事を捉える視点であり、各教科を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであると示されている。このことは小・中学校等の各教科の目標にも同様に示されており、明官ら（2020）は、『見方・考え方』を働かせた各教科等の学習活動が、子供たち一人一人の資質・能力の育成や生涯にわたる学びにつながる質の高い学びの実現につながっていく」とし、「知的障害のある子供たちにとっても、生活に活かすことができる学びとなるよう子供の実態やニーズ等に応じて柔軟に対応し、教育課程全体を通じて、『見方・考え方』を育んでいくことが大切である」と述べている。

これらを踏まえて、第一筆者の実習校である県立の知的障害特別支援学校（以下、「A校」という）の教育課程編成の状況を見たとき、これまでは「各教科等を合わせた指導」を教育課程の「中心」に据えた指導が主流であった。そこでは、知的障害の特性や学習上の困難などに配慮しながら、児童生徒が自立し社会参加するために必要と考えられる「生活に直結する」知識や技能、態度などの指導が重視されてきた。また、多様な実態の児童生徒が参加する授業として、行事や季節を単元とした生活単元学習が毎年繰り返し行われているなどの現状も多く見られた。川間（2018）が述べているように、学習の形態としての「各教科等を合わせた指導」でありながら、「各教科のどの内容を合わせたかを考えるものではなく、これらの授業によって、結果として各教科の内容を学習している」と捉えられてきたことがわかる。

今回の学習指導要領の改訂では、知的障害教育においても、新しい時代に必要となる資質・能力の育成を軸に、各教科を学ぶことの意義が明示され、各教科の目標や内容、その取り扱いについても具体的に示された。このことを踏まえて、A校では、段階的な教育課程の見直しが行われた。

取組の1年目と2年目は、これまで各教科等を合わせた指導で取り扱われてきた目標や内容を、今回の改訂で示された各教科等の目標・内容に照らし合わせ、児童生徒の実態に応じた各教科の指導目標や内容を個別の指導計画に明らかにしつつ、各教科等を合わせた指導においては、どの教科の、どの内容を合わせているのかを明確にして授業を行うこととした。併せて、総合的な学習の時間、総合的な探究の時間においても、各教科等で身に付けた資質・能力を横断的・総合的に発揮させる視点から指導計画を立てて授業を行うことに取り組んできた。その上で、指導の形

態について検討を行い、3年目には、中学部・高等部の「日常生活の指導」を除いて、全ての学部で、全ての教科について教科別の指導を行うこととした。そして、同様の教科別指導による取組が、他の県立の知的障害特別支援学校でも始められている。

このような、学習指導要領の改訂によるこれまでの指導の考え方の転換を伴う教育課程の編成や、教科別指導の実施においては、教員の実態から様々な課題が明らかになっている。小畑・井上・北岡他（2018）からは、実態把握に基づいた効果的な学習集団の編制や学習形態、学習内容の選定が指導者に委ねられていることによる学習内容の重複や系統性についての課題、若松・常森（2020）からは、教員の学習指導要領の各教科の段階に示す内容の理解、及び教科横断的な視点への意識付け、そして、窪田・藤井（2020）は、これらの課題を包括した学校として系統性のある教科指導を目指す組織的な取組の必要性について述べている。A校においても、3年間の取組において同様の課題が散見された。

本研究に際し、A校を除く県内の知的障害教育を行う特別支援学校3校の学校長に対し、各校の教員の学習指導要領の改訂の趣旨の理解や、教育課程、授業づくりの状況等学校としての取組やその方法について聞き取りを行った。その中では、学習指導要領改訂の趣旨や内容と、それに伴う教育課程の編成に関する研修、それをもとにした教科指導の充実に向けた実践や研究は、各校でそれぞれに行っている現状にあり、取組の期間や実践研究の方法にも違いがあり、教員の学習指導要領の理解や活用に関する意識の差が顕著であることも伺えた。

本稿では、知的障害教育に携わっている県立特別支援学校の教員に対し、学習指導要領の改訂に伴う教科指導に関する現状について質問紙調査を行った。その中で、各校ごとに取り組んでいる教科指導について、取組期間の違い、取組方、学習指導要領と授業実践の関係において、学校間における教員の意識の違い、また、共通する課題を抽出することで、教員一人一人が学習指導要領の理解を深め、教科の目標に根ざした効果的な授業づくりを行っていくために必要な要素を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 対象と期間

本調査では、県立の知的障害教育を行っている特別支援学校4校の教員を対象とし、187名から回答を得た。

期間は、前年度より教科別指導を実施しているA校に対

しては 20XX 年 6 月に、教科別指導の実施初年度にあたる 2 校においては 20XX 年 9 月～10 月、そして、在籍する 8 割の児童生徒が知的代替の教育課程で学習している肢体不自由特別支援学校においても 20XX 年 9 月～10 月にそれぞれ実施した。

(2) 調査項目

調査項目は、勤務校、所属学部につき、回答者の属性として①特別支援学校の教員経験年数、②現在の所属校での連続勤務年数、③知的障害教育の経験年数を聞くこととした。次に、これまでの各教科等を合わせた指導から教科別指導に変わり、指導者である教員が教科別指導の授業に関してどのような実感を得ているか、何を課題と考えているのかを把握するため、④指導が充実した点、⑤困った点や不安に思った点、⑥教科で示された目標の達成に向け日々の授業づくりで取り組んでいること、⑦学習指導要領に基づき効果的な教科指導を行っていくために自分に必要であると考えもの、⑧教科別指導を行うことで児童生徒に各教科で付けたい力が付いていると感じているか、そして、最後に⑨知的障害教育における教科指導の意義をどのように捉えているかを尋ねた。

回答方法は、①②③については、講師経験を含めて前年度までの経験年数を選択肢から選択、④⑤⑥⑦⑧については選択肢を提示し、④⑤⑥⑦については、複数回答を可とした。また、それぞれに、回答した理由等を自由記述で回答できるようにした。⑨については、自由記述のみとした。質問項目及び選択肢に関しては、第一、第二筆者で、先行研究におけるアンケートやインタビュー調査、A 校における前年度の研究の振り返りを参考に検討し、A 校の管理職及び主幹教諭、研究主任に、今後の実践研究活動に活かすという視点からの意見を踏まえ修正し決定した。

(3) 調査方法

本調査はアンケートフォームを用いた選択式回答及び自由記述式回答で行い、選択式回答は、回答の傾向や学校間の比較を行うためにグラフ化し、自由記述式回答については、類似の記述内容をカテゴリーに整理した。分析・考察については、各学校長による聞き取りも参考にしながら行った。

本調査の実施に際しては、事前に、対象とした特別支援学校の校長に対して、調査への協力を依頼文書及び学校訪問時に口頭で説明し承諾を得た。回答は、対象教員の自由意思であること、得られたデータは研究にのみ使用し、プライバシー保護に配慮することについて併せて説明をし、

承諾を得た。

3. 結果と考察

調査の結果については、質問紙調査を行った 4 校のうち、学校間比較を、第一筆者の実習校である教科別指導の取組 2 年目の A 校、同じく知的障害教育校であり教科別指導となり 1 年目の B 校、知的代替の教育課程のある肢体不自由教育校の D 校の 3 校について行った。知的障害教育校である C 校はサンプル数が少なかったため、学校間比較は行わず、質問項目⑧⑨の集計に加え、分析の対象とした。また、D 校は、重度・重複障害で、従来は自立活動を主としていた教育課程に、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等について（答申）」（平成 28 年 12 月）直後の 6 年前から、知的代替の教育課程を教科別編成し、指導・実践を行っている学校である。以下に、調査結果を順にまとめた。

(1) 教員経験年数

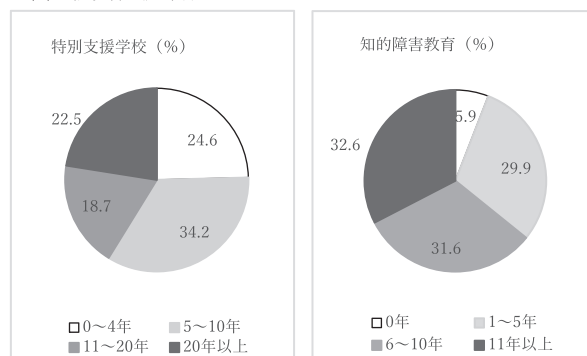


図1 特別支援学校教員経験年数と知的障害教育経験年数

調査を行った特別支援学校においては、7 割以上の教員が特別支援学校での教員経験が 5 年以上、そのうち 4 割以上が 11 年以上の教員経験を有する。本研究で対象としている知的障害教育についても、6 割以上が 6 年以上の経験のある教員であった。（図 1）

(2) 教科別指導の実践をして、指導が充実した点、困った点・不安に思った点（複数回答可。）

① A校の結果と特徴（図2、図3）

学習指導要領に基づいた指導を行うことで、いずれの学部においても、「指導目標が明確になった」、「具体的な指導内容を設定しやすくなった」、「いろいろな内容に意識的に取り組めるようになった」ことで指導の充実を感じている。これは、A 校が、教科別の縦割りグループによる授業研究に取り組み、学習指導要領に基づく指導目標や指導内容の

設定、授業の振り返りを積み重ねてきたことが、各学級や学習集団での取組として定着してきたことによるものであると考えられる。また、小学部においては「他教科との関連に気付くことができた」ことから指導の充実を感じている。これは、授業研究に際して各学級等で、単元計画を立案する際に、他教科の内容との関連についても考えながら計画を立てることに留意してきたことで、他教科で身につけた力も活用しながら思考したり表現したりして学びを深めていくということに実感を伴って気付き始めていることの表れではないかと推察される。

困った点・不安に思った点は、いずれの学部も「多様な実態の集団における目標の設定」に難しさを感じていることが明らかになった。また、小学部においては「主体的、対話的で深い学びを意識した授業構成」が、中学部では「指導内容に基づく具体的な学習活動の設定」、高等部では「三観点による評価規準に基づいた評価」をすることの難しさを感じている教員も多かった。

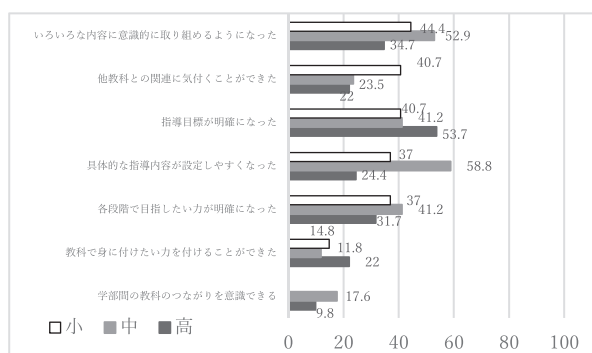


図2 教科指導によって指導が充実した点 (A校)

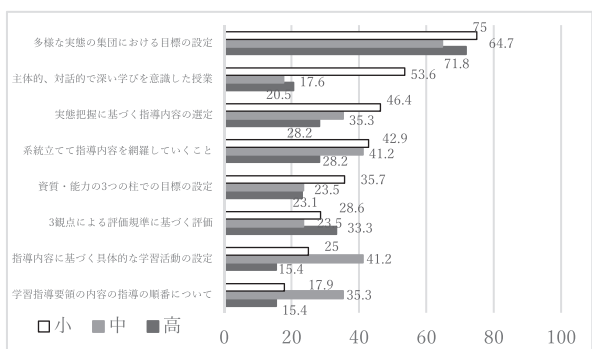


図3 教科指導において困った点・不安に思った点 (A校)

② B校の結果と特徴 (図4、図5)

A校同様に、学習指導要領に基づき指導をすることで「指導目標が明確になった」、「具体的な指導内容を設定しやすくなった」ことで指導の充実を感じている。また、中学部、高等部においては「各段階で目指したい力が明確にな

った」ことによって指導の充実を感じている教員も多く見られた。これは、生徒の実態に応じた目標を、学習指導要領の段階を確認しながら設定しようとしていることの表れであると考えられる。

また、困った点・不安に思った点に関してもA校と同様に「多様な実態の集団における目標の設定」にその難しさを感じていることが伺えた。さらに、「資質・能力の三つの柱での目標設定」、「三観点による評価規準に基づく評価」に難しさを感じている。小学部、中学部においては「実態把握に基づく指導内容の選定」、高等部においては「系統立てて指導内容を網羅していくこと」についても難しさを感じている教員が多い。これは、高等部においてはこれまで卒業後の就労に向け各教科等を合わせた指導の「作業学習」に重点を置いてきた経緯があり、「職業科」を設置しても、授業時数は従来のままであることから、その他の教科について、現状の授業時数の中で、学習指導要領で示された内容の全てを取り扱うためにはどのように指導していけばよいかに難しさを感じているのではないかと推察される。

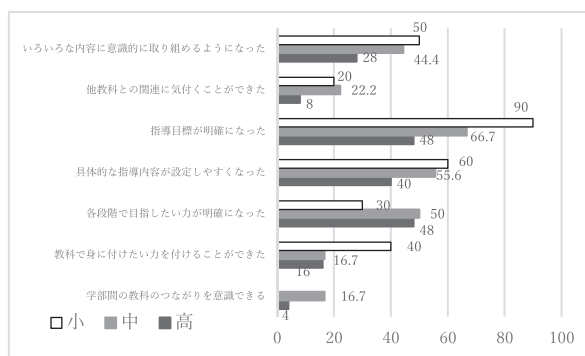


図4 教科指導によって指導が充実した点 (B校)

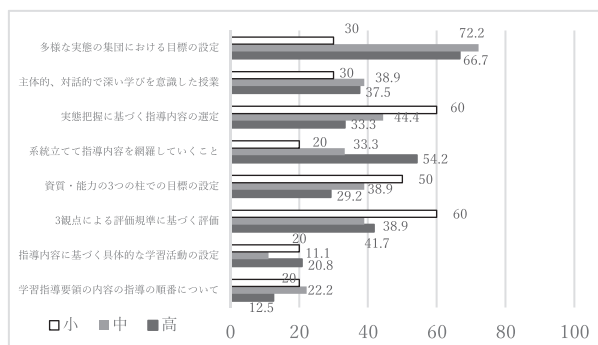


図5 教科指導において困った点・不安に思った点 (B校)

③ D校の結果と特徴 (図6、図7)

D校においても「指導目標が明確になった」、「具体的な指導内容が設定しやすくなった」ことで指導の充実を感

じていることが明らかになった。中学部、高等部においては「他教科との関連に気付くことができた」ことで指導の充実を感じている教員も多く見られ、教科別指導を行っていく中で、学習指導要領で示された教科の本質である「見方・考え方」の理解が進み、教科横断的な視点での指導が行われるようになってきていることの表れであると考えられた。

困った点・不安に思った点は、「資質・能力の三つの柱での目標の設定」、「三観点による評価規準に基づく評価」について高く現れていた。重度・重複障害児も在籍するD校においては、小学部の「1段階を目指す」実態の児童生徒も多く、目標を三つの柱ごとに設定し、三観点によって評価をすることに難しさを感じている教員が多いと推察された。さらに、中学部では「実態把握に基づく指導内容の選定」、小学部では「多様な実態の集団における目標の設定」において難しさを感じている教員も多く見られた。

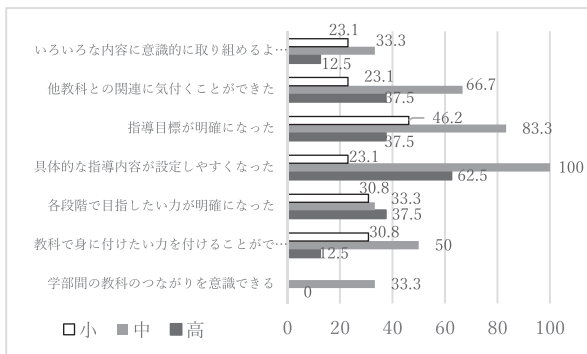


図6 教科指導によって指導が充実した点 (D校)

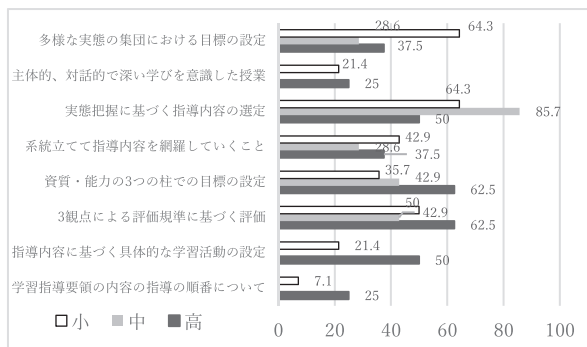


図7 教科指導において困った点・不安に思った点 (D校)

(3) 教科別指導を行うことで児童生徒に各教科で付けたい力が付いていると感じているか

教科別指導によって各教科で付けたい力（資質・能力）を育成することができていると実感しながら指導ができているかを、「感じている」「あまり感じていない」「わからない」の選択肢と併せて、どのような点でそのように感じているのかを自由記述によって回答を得た。調査協力を得

た4校全ての教員の回答（n=187）を、児童生徒の発達段階や各学部の指導の特色によって、教員の実感に違いが見られるのかを検証するために、教員の所属学部別の比較と、自由記述回答（n=139）をカテゴリー別に整理し、以下のようにまとめた。（図8、図9、図10、表1）

① 学部別比較

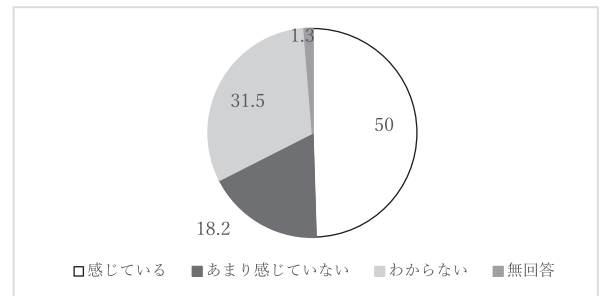


図8 教科で付けたい力をつけることができている (小学部)

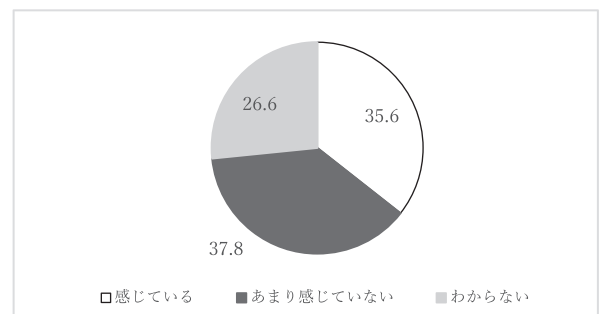


図9 教科で付けたい力をつけることができている (中学部)

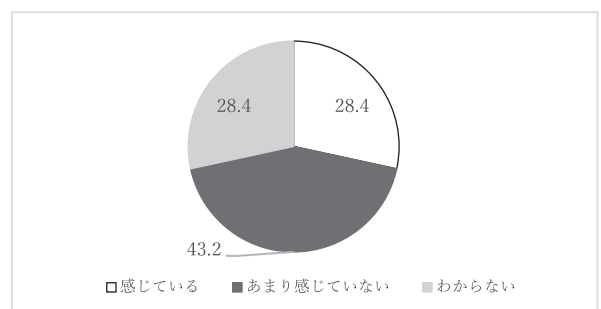


図10 教科で付けたい力をつけることができている (高等部)

相対的に見ると、小学部の教員で実感している割合が高く、学部が上がってくるとあまり感じていないと回答した教員の割合が高くなっていった。

また、教科で付けたい力が付いていると感じている教員は特別支援教育、知的障害教育経験年数が10年以内の教員が多かった。これは、若年経験者研修や中堅教諭資質向上研修等で学習指導要領の改訂に関する内容を踏まえた研修、指導を受けてきている教員が多いことも要因の1つ

であると推察される。

表1 各教科で付けたい力が付いていると感じているか

カテゴリー	サブカテゴリーごとの回答数（回答の代表的なものを記述）（n=139）
字指に基づいた目標設定や指導内容の組織、評価規準の明確化などに関すること	●字指に基づき指導目標を明確に設定（15） ・学習指導要領から目標を設定することで、付けたい力がはっきりする（小） ・資質・能力について生活のどのような場面で活用できるかを考えて単元を計画し、授業を行った（中） ・教師間で身に付けたい力を客観的に共有しやすく、一貫した指導が進められている（小） ・グループ（実態別）での学習が多く、同じくらしい実態の生徒に向けて授業をすることはよいと感じる（高）
	●目標に基づき具体的な指導内容を設定（8） ・指導内容が明確になり、実態に合わせた指導ができる（小） ・字指に基づき学習目標を明確にすることができ、内容の設定がしやすくなった（高）
	●目標設定を踏まえた評価が明確（10） ・字指に基づく学習目標や評価規準が設定でき、目指す姿が明確になった（小） ・指導者が明確な目標と評価規準を持って授業を行うようになり、児童が身に付けたい力を把握（実態）できるようになった（小）
教科横断的な視点や学びの連続性などに関すること	●他教科との関連等（2） ・他の授業などで発言があったり行動できたりすることがあった（小）
	●指導内容の広がり（4） ・字指に基づくことで、各教科の内容を取りこぼさないように年間指導計画や単元計画を作成（中） ・生徒が知りたひ、やってみようという発言がある（高）
児童生徒の変容を見ることができた	●児童生徒の変容（14） ・教科で学んだことが日常で活かされている（小） ・生徒も活動が明確になり意欲的になった（中） ・分ったことを他の人に伝える場面があったから（高） ・授業における見方・考え方が変化してきたように感じた（高）
	●多様な実態の集団での指導（9） ・グループを実態別にけかないと目標や内容がぶれたりどっちつかずになる（高） ・児童生徒の実態が異なるため、全ての児童生徒に付けたい力が付いているとは判断しづらい（高）
実態把握に基づく目標や内容の設定、多様な実態の集団における指導に関すること	●個々の実態に応じた指導内容の選定（11） ・重度重複障害に合う内容が明記されておらず個々の教師の能力に依っている（高） ・1段階の児童は反応が乏しくならない（小） ・グループ学習で指導担当が変わっていくため、時間数が不足し定着させることが難しい（小） ・字指を網羅することと、全ての領域で付けたい力がつくと言われると難しい気がする（高）
	●教科の資質・能力と生きる力（9） ・指導した内容、身に付いた力の発揮が授業内にどまっておき、生きた力になっているから少ない（小） ・教科が今後の生活に活かされるかどうか分からない（中）
生きる力と教科で育成すべき資質・能力の関係や、主体的、対話的で深い学びに関することなど	●教科別指導だけでよいか（8） ・教化を意識した取り組みができていない（小） ・教化する場面の設定や今後活かされる機会が少ない（高）
	●指導形態（4） ・合わせた指導の方が体験的に学ばせることができるのではない（小） ・グループを実態別に分けたらよいが、人や環境で難しい（高）
指導の形態等カリマネに関すること	●時間数等（4） ・1単位の授業では次第までに時間が空いてしまう（高） ・その活動場面があまりなかったり、継続して育場面を設定することが難しい（高） ・教科指導に関する教材等が不足している（中）
	●指導体制（7） ・自分の指導の方法が正しいか不安である（小）（高） ・専門教科ではない教科を担当する場合、その内容の本質を抑えられていないと感じる（中）
資質・能力の3つの柱での目標設定や評価に関すること	●評価が難しい（12） ・1時間1時間の評価（見取り）が難しいから（小） ・どこまで評価しているかを測る手段がない（小） ・音楽や美術などでの気づきは読み取りが難しい（中） ・学校生活や日常生活でどれだけ成果が得られているのか把握できない（高）
	●すぐに結果は出ないと考えている（3） ・すぐに結果が出ると思っていない（小）（中）（高） ・即効性があるものではない（小）（中）（高）
（分からない）	●指導時間、指導経験が少ない（19） ・各教科での実践が少ないため実感できていない（小）（中）（高） ・自分の中で（教科別での学習）について落とし込めていない（高） ・始めて、3年なので児童生徒が目に見えて変化しただと実感する機会や場面が少ない（高）

② 各教科で付けたい力が付いていると感じている

「付けたい力が付いている」ことの実感、学習指導要領に基づいた目標設定や指導内容の組織、指導内容の明確化や、他教科との関連や指導内容の広がりといった教科横断的な視点や学びの連続性の理解、そして、実際の児童生徒の姿の変容によって得られていた。これらは、(2)の教科指導の充実を感じた理由で各校ともに多くあげられていた「指導目標が明確になった」、「具体的な指導内容を設定しやすくなった」、「いろいろな内容に意識的に取り組めるようになった」ことと共通していた。

③ 各教科で付けたい力が付いているとあまり感じていない、わからない

これらの回答の理由として、多様な実態の集団での指導や個々の実態に応じた指導内容の選定に難しさを感じているという記述が多かった。これは、(2)の教科指導において困った点・不安に思った点として各校からあげられていた項目と共通していた。また、教科で学んだことが生活

に活かされるのかわからない、般化の取組ができていないなどの理由もあげられており、「生きる力」と教科で育成すべき資質・能力の関係や「主体的、対話的で深い学び」の意義の理解を促していくことが重要であることが伺えた。障害の程度や教科によっては評価が難しいなどにより力を付けることができていないのかかわからないとする記述も多くみられた。これらも、(2)の教科別指導において教員が困っていること・不安に思っていることの中で多く得られた「資質・能力の三つの柱での目標の設定」、「三観点による評価規準に基づく評価」、「主体的、対話的で深い学びを意識した授業構成」と共通していた。

また、指導形態や授業時数、指導の体制が十分ではないことから、付けたい力を付けるに至っていないとする回答も多く見られた。これらは特に中学部、高等部の教員によるものが多く、生徒の実態差が大きい場合の学習集団の編制や、付けたい力との関係で授業時数をどう設定するかなどカリキュラム・マネジメントに関する課題によることも伺えた。

(4) 日々の授業づくりで取り組んでいること、教科指導で必要であると考えていること（※複数回答可。）

① A校の結果と特徴（図11、図12）

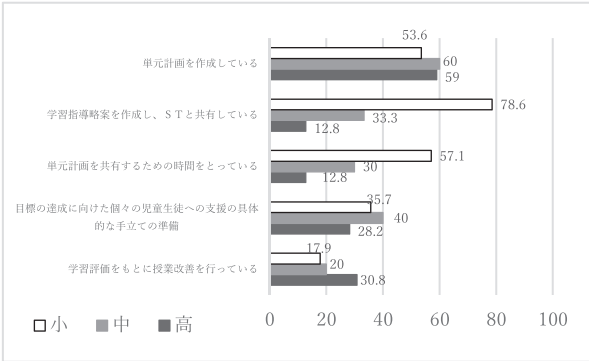


図11 日々の授業づくりで取り組んでいること（A校）

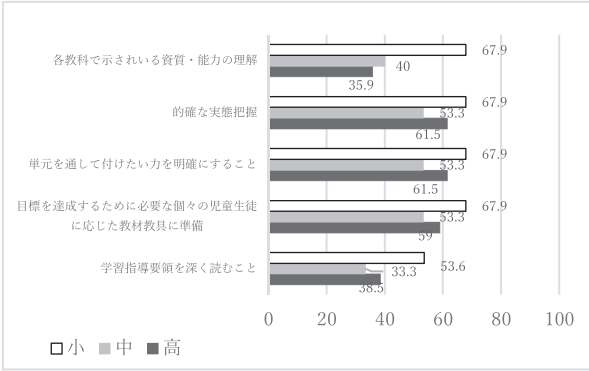


図12 教科指導で必要であると考えていること（A校）

日々の授業においては、単元計画を作成していると回答

している教員が多くみられた。しかし、A校では統一した様式等の活用はされていないため、記載される内容については作成者に任されている。小学部では、学習指導略案の作成、共有が定着していることが伺えた。第一筆者がA校の授業実践を参観・検証していく中で、学習指導略案は本時の授業内容の共有を目的として作成されてはいるが、単元全体の中での本時の位置付けがわかることや、本時の目標を達成するための個別的な支援の方法についての記載には不十分さが見られた。

また、効果的な教科指導のために必要であると考えものについては、小学部の教員はどの項目においても高く、中学部、高等部においても、「適切な実態把握」、「単元を通して付けたい力を明確にすること」「目標を達成するために必要な個々の児童生徒に応じた教材教具の準備」をすることについて、必要性を感じている教員が多く見られた。

そのため、単元を通した指導内容や目標、評価規準、単元全体の構成、具体的な支援方法等がわかる単元の設計図としての単元計画を作成していくことが必要であると考え。

② B校の結果と特徴（図13、図14）

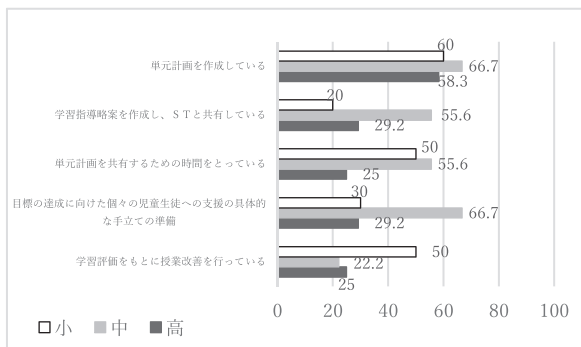


図13 日々の授業づくりで取り組んでいること（B校）

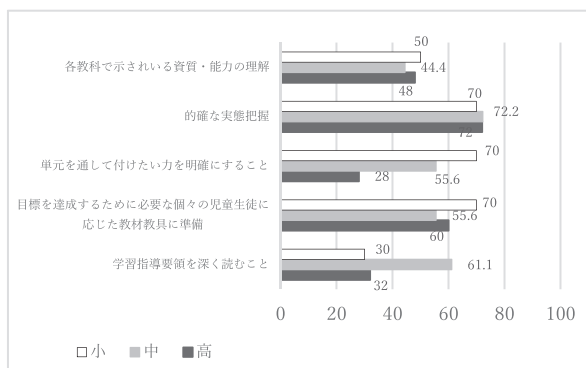


図14 教科指導で必要であると考えていること（B校）

B校は、校内で統一した単元計画の様式を作成しており、日々の授業においても単元計画を作成して授業を行って

いると回答している教員の割合が各学部ともに高い。B校の単元計画の様式には、単元の目標、単元の評価規準、各時間のねらいと大まかな展開を示すようになっていた。中学部においては、学習指導略案の共有や単元計画の確認のために時間をとること、個々への支援の手立ての準備などに取り組んでいる教員が多く見られ、指導に携わる教員が共通認識をもちながら授業づくりを行おうとしていることが伺えた。

効果的な教科指導をしていくために必要であると考えものについては、A校同様に「的確な実態把握」、「単元を通して付けたい力を明確にすること」、「目標を達成するために必要な個々の児童生徒に応じた教材教具の準備」についてその必要性を感じている教員が多く見られた。

③ D校の結果と特徴（図15、図16）

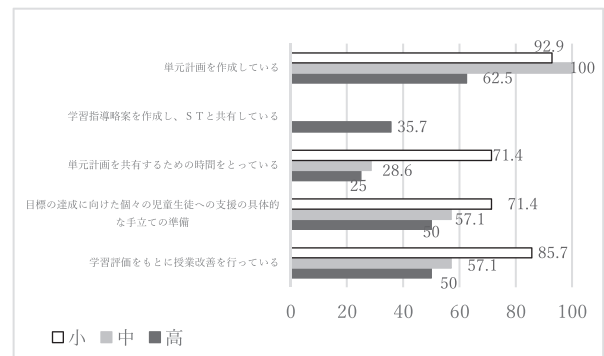


図15 日々の授業づくりで取り組んでいること（D校）

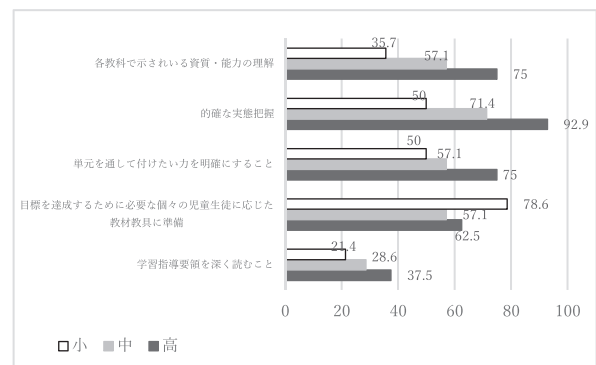


図16 教科指導で必要であると考えていること（D校）

D校は、単元計画の作成が他の2校に比べても高く、どの学部においても取り組まれていることが伺えた。D校では、単元を通して付けたい力（目標）・評価規準、単元構成、各授業における個人の評価規準、目標に迫るための個々への手立て等を、単元計画案として示す様式が整えられている。そのため、学習評価をもとにした授業改善にも取り組んでいる教員も多くみられた。また、D校において「目標

の達成に向けた個々の児童生徒への支援の具体的な手立ての準備」が高いことの背景には、肢体不自由による個々に異なる実態に対し、自立活動の側面からの手立てに配慮した授業が行われていることにもよると考えられる。

効果的な教科指導において必要であると考えたことについては、A校、B校と同様に「的確な実態把握」、「単元を通して付けたい力を明確にすること」、「目標を達成するために必要な個々の児童生徒に応じた教材教具の準備」が大切であると考えている教員が多かった。

4. まとめ

知的障害のある子どもたちにとって、教科の「見方・考え方」を働かせた各教科等の学習活動は、一人一人にとっての社会自立につながる資質・能力の育成や生涯にわたる質の高い学びとなるものである。そのためには、知的障害教育に携わる教員一人一人が学習指導要領を理解し、個々の実態やニーズ等に柔軟に対応した授業を行うことが求められ、そのことは、これからの特別支援学校教員の専門性として不可欠であると考えられる。

本稿では、学習指導要領改訂に伴い、これまでの知的障害教育における教科指導の考え方（授業観）の転換が求められた知的障害特別支援学校において、教科の授業づくりの現状と、指導者である教員の教科指導に対する意識を把握することで、学校全体で教科の目標に根ざした効果的な授業づくりを行っていくために必要な要素を明らかにすることを目的とした。本研究で明らかになったことを以下にまとめる。

本研究で対象とした4校の教員の調査回答や、学校長の聞き取りからは、日々の実践において学習指導要領で示された各教科等の指導目標や内容を理解し、児童生徒の実態把握の重要性とともに、具体的な単元計画を設定し授業を行うための取組が、各校の実態に応じた方法で実施されようとしていることが伺えた。また、その中では、一人一人に付けたい力（教科の目標）が明確になったことで、個々の実態に応じてどのような手立てが必要であるのかを考えることの重要性も見いだすことができていた。そして、そのような実践を積み重ね、授業時数や指導形態、時間割、指導体制などに課題を見だし、カリキュラム・マネジメントの視点から、学校や学部全体、あるいは児童生徒の在学期間を見通した教育課程の充実・改善の必要性を感じていることも明らかとなった。

一方、学習指導要領で示された各教科で身に付けたい資質・能力を児童生徒の具体的な姿でイメージできず、三つの柱での目標設定に難しさを感じる、「生活に直結しない」

ために各教科で示されている内容の指導の必要性が見いだせていないという現状もあった。そこには、今回の学習指導要領の改訂で小・中・高等学校と同様に示された育成を目指す資質・能力との関係で「生きる力」を捉え直すことや、各教科等を学ぶことの意義、各教科の「見方・考え方」についての理解にはまだ不十分さがあるのではないかとと思われる。

また、教科指導については、教科別指導の実践年数だけでなく、教員としての経験年数による捉え方の違いや、関わる児童生徒の生活年齢、発達年齢による捉え方の違い、さらには小中高12年間という長い教育の期間である特別支援学校の各学部の指導の特色による捉え方の違いがあることも明らかになった。

取組を進めてきた中で、教科別指導2年目のA校のように教員自身がカリキュラム・マネジメントの視点で課題に気付いた実践や、D校のように、学校全体で単元計画の様式をツールに、教科指導の枠組みをシステム化して取り組むことが定着してきた実践から、授業づくりについて、学校の組織的な取組にすることで、指導を充実させることができるのではないかと考えた。放課後等の限られた時間の中で、教員が日々の指導を充実させるための授業準備などを行うためには、負担感を伴わない持続可能なシステム、枠組みの構築が必要と考える。

本研究を通して、各学校の取組を検証したとき、授業観の転換が求められている過渡期にあって、知的障害教育に携わる本県の各学校や教員が、学習指導要領の改訂の意義や知的障害教育における教科指導の意義を確認し、共通した認識の下で指導、支援を行っていく取組も必要ではないだろうか。

本研究では、県内4校の現状等の把握にとどまっているが、ここで明らかになった課題を踏まえ、さらに学習指導要領の理解を深め、教科指導の充実を目指し、授業計画の作成や授業づくりのための具体的なシステムの構築について、今後の研究課題として取り組んでいきたい。

謝辞

本研究に協力いただいた、実習校及び県立特別支援学校の教職員、児童のみなさんに、心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 文部科学省 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 2017 年 4 月告示 特別支援学校高等部学習指導要領 2019 年 2 月告示
- 文部科学省 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部） 2018 年 3 月
- 明官茂監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著（2020） 学習指導要領 Q&A 特別支援教育〔知的障害教育〕 東洋館出版社 56
- 監修：菅野和彦・川間健之助・吉川知夫 編著：全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（2018） 肢体不自由教育実践授業力向上シリーズ No.6 新学習指導要領に基づく授業づくり ジアース教育新社 14-20
- 窪田幸子・藤井和子（2020）「知的障害教育における教科指導の実態と困難に関する調査研究」上越教育大学研究紀要 第 39 巻第 2 号
- 小畑伸五・井上典子・北岡大輔・久保田真由子・辻岡麻紀子・中筋千晶・西本一史・古井克憲（2019）「知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題－インタビュー調査より－」和歌山大学教育学部紀要 教育科学 第 69 集
- 若松亮太・常森俊夫（2020）「カリキュラム・マネジメントの教科等横断的な視点に基づく知的障害教育における教育課程編成－組織的かつ各教科等の内容等の取扱いに関する事項を踏まえて－」広島大学大学院人間社会科学研究所附属特別支援教育実践センター研究紀要 第 18 号, 59-70

