

# 知的障害特別支援学校における教育課程の実施状況に関する調査

## —教育課程を編成する各教科等の配当時間数の変化—

山元 薫\* 水野靖弘\*\* 野崎弘之\*\*

### Investigation about a curriculum enforcement situation in special needs school for children with intellectual disabilities

Change of the number of dividend time of a lesson which composes the curriculum  
in special needs school for children with intellectual disabilities

Yamamoto kaoru Mizuno yasuhiko Nozaki hiroyuki

#### 要旨

特別支援教育が始まり、静岡県内においても知的障害のある児童生徒数は増加を続け、学校規模の肥大化、障害の重度・重複化及び多様化への対応が難しくなっている。このような中で、知的障害特別支援学校ではどのように教育課程を工夫し一人一人の教育的ニーズに応じてきたのか、本研究において、各特別支援学校学校要覧に記載されている内容を基に教育課程の各教科等の授業配時間数を中心に検討を行った。

調査対象とした 10 校共に小・中・高等部の各学部とも約 1.3 倍から 1.4 倍に児童生徒数が増加していた。また、教育課程の変化とすると、3 学部とも「領域・教科を合わせた指導」を教育課程の中核に据え、「教科別の指導」及び「領域別の指導」、中・高等部では、総合的な学習の時間を設け編成していた。そして、学校の規模の肥大化、障害の状態の重度化と多様化に対しては、やはり 3 学部とも共通して、「領域・教科を合わせた指導」の設定時間や内容を工夫することでしなやかに対応していることが分かった。小学部では主に「日常生活の指導」、中学部では、「日常生活の指導」と「生活単元学習」、高等部では、重度の知的障害のある生徒には「日常生活の指導」「生活単元学習」を、軽度の知的障害のある生徒には「作業学習」の配当時間数を多く設定することによって対応してきたことが分かった。あわせて、知的障害特別支援学校においては「自立活動」を特別に時間を設けて設定する学校が増加したこと、特に重度の知的障害のある児童生徒の教育課程と、軽度の知的障害のある生徒の教育課程において「自立活動」の配当時間数の増加が確認できた。

キーワード： 知的障害 教育課程 領域・教科を合わせた指導 教科別の指導 自立活動

#### 1 はじめに

##### 1.1 知的障害のある児童生徒を対象とした教育課程

知的障害とは、一般的に、認知や言語などにかかわる知的能力や、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力が同年齢の児童生徒に求められるほどまでには至っておらず、特別な支援や配慮が必要な状態とされている（文部科学省, 2001）。また、そのような状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があると言われている。知的障害特別支援学校では、在籍する児童生徒の状態（発達段階、障害の状態、生活経験等）の違いも大きい。そこで、学習指導要領では、このような実情に立ち、また、知的障害の特徴から、学校により幅のある教育課程編成を可能にしてきた。特に実践の上では、知的障害のある児童生徒に合わせて柔軟な内容、授業を可能にする「生活単元学習」に代表される「領域・教科を合わせた指導」を実践的に多く設定した年間指導計画を組み、実質的に教育編成においても

重点にする知的障害特別支援学校は多い（大城・平田, 2001）。

知的障害特別支援学校では、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う小学部及び中学部の各教科等について、学校教育法施行規則第 126 条第 2 項及び第 127 条第 2 項において、その各教科等を以下の様に規定している。特別支援学校の小学部の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成する。この規定にかかわらず、知的障害者である児童を教育する場合は、生活、国語、算数、体育、図画工作、音楽の各教科、道徳、特別活動並びに自立活動によって編成する。特別支援学校の中学部の教育課程は、国語、社会、数学、理解、音楽、美術、保健体育、技術・家庭及び外国語の各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成する。知的障害者である生徒を教育する場合には、国語、社会、数学、

\*静岡大学教育学部

\*\*静岡大学教育実践高度化専攻

理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成する。ただし、必要がある場合には、外国語科を加えて教育課程を編成することができる。特別支援学校高等部の各教科等については、学校教育法施行規則別表第三及び別表第五に定める各教科に属する科目、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成する。この規定にかかわらず、知的障害者である生徒を教育する場合には、国語、社会、数学、理解、音楽、美術、保健体育、職業、家庭、外国語、情報、家政、農業、工業、流通・サービス及び福祉の各教科及び第百二十九条の規定する特別支援学校高等部学習指導要領で定めるこれら以外の教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成する。

あわせて、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、学校教育法施行規則第126条第2項及び第127条第2項の各教科等を合わせて指導を行うことが効果的であることから、従前、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」などとして実施されてきている。各教科等を合わせて指導を行うことに係る法的な根拠は、学校教育法施行規則第130条第2項に、特別支援学校で知的障害者を教育する場合において特に必要がある場合は、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について合わせて授業を行うことができるとされていることである。よって、知的障害特別支援学校では、「教科別の指導」及び「領域・教科を合わせた指導」、「領域別の指導」、総合的な学習の時間（中学部、高等部のみ）で教育課程が編成される。

### 1.2 知的障害の生活に基づく教育の経緯

知的障害教育では、学習指導要領編成以前から教育内容・方法に関し独自の考え方をとってきた。戦後直後は、特殊学級において、学業の遅れがちな様々な児童生徒を対象としていたこともあって、単に下学年の内容を用意する、いわゆる水増しの教育課程が行われていた。しかし、次第に、精神薄弱に限定するようになり、精神薄弱の障害特性に着目されるようになり、独自の教育課程が求められるようになった。知的障害の独自の教育課程を検討する過程では、デューイ（Dewey, J. 1859-1952）の経験主義教育思想が知的障害の教育に大きな影響を及ぼしている。また、一方で、ドクトリー（Decroly, O. 1871-1932）の考え方にも影響を受けたと言われている。「子どもに生活を理解させ、将来の生活に対して準備させるもの」でなければならない、「生活による生活のための学校」の教育内容・方法が知的障害の教育課程の成り立ちの中で一脈を投じている。こういった子供の興味関心や必要性に基づく生活活動や経験活動を中心にする知的障害固有

の教育課程が編成されている。

### 1.3 知的障害特別支援学校における自立活動の指導

知的障害特別支援学校においては、自立活動の教育課程上の位置付けや捉え方に学校間の差異が大きく、教員の自立活動に対する意識も曖昧であり、多くの課題があるとの指摘もある（今井・生川, 2014）。このことは、知的障害の特性による困難さが生活全般に渡ることにより、学校教育全般において指導が必要となり、特別に時間を設けて指導する指導形態（以下、「時間による指導」）よりも、「領域・教科を合わせた指導」の中で指導する（以下、「関する指導」）で指導実績を積んできたことが大きく影響している（山下, 2002）。しかしながら、中央教育審議会報告（文部科学省, 2016）においては、これまでの成果としては、重度・重複障害や自閉症を含む多様な障害に応じた指導が学校教育のあらゆる機会を通じて展開していること、幼児児童生徒の発達の優れている側面を積極的に伸ばそうとする態度の育成などの点については評価しつつも、課題として、自立活動と各教科等との関連を図った指導が十分でないこと、実態把握から導かれた指導目標と到達状況の乖離や学習評価の在り方について指摘がされている。

### 1.4 知的障害の児童生徒の増加と障害の状態像の多様化

障害児教育が始まって特別支援学校在籍児童生徒数は増加を続け、特に、知的障害のある児童生徒の在籍者数の増加は著しい。昭和38年には全国で3,350人であった規模が、義務化される昭和54年には40,422人、特別支援教育が始まった平成19年には、92,912人、平成27年には124,164人にまで大きくなっている（文部科学省, 2016a）。児童生徒の増加に伴って、学習指導要領の改訂ごとに指摘されているように障害の状態像の重度化と多様化も深刻になってきている。

### 1.5 目的

これまで、知的障害という障害の特性から、「領域・教科を合わせた指導」を設定することで対応してきた知的障害の教育課程において、実情の変化から「教科別の指導」、「領域・教科を合わせた指導」、「領域別の指導」の時間の割合や編成する教科等、どのように変遷してきたのか、その変遷を明らかにしたい。また、知的障害特別支援学校における「自立活動」の教育課程上の扱いの変化を追うことによって、今井ら（2014）が指摘する、教育課程上の曖昧さ、理解のなさについて明らかにしたいと考える。

本研究では、静岡県内の知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校10校を対象として、平成18年度から平成27年度の10年間の教育課程の変遷を調査

する。10年間の教育課程の実施状況を明らかにすることによって、県内の知的障害の多様化と規模の増大にどのように対応してきたのか教育課程の変遷から検討する。

## 2 方法

### 2.1 研究の方法

知的障害特別支援学校（知的障害と肢体不自由の併設特別支援学校6校、知的障害単一の特別支援学校4校）を対象として各学校要覧を基に、年度ごとの教育課程（児童生徒数、教職員数、各教科等の配当時間の割合）について集計し、平成18年度から平成27年度までの10年間の調査を行う。

### 2.2 対象の学校

県内知的特別支援学校の中から、知的障害の児童生徒の在籍する本校10校を対象とする。

知的障害と肢体不自由の併設特別支援学校であるA, B, C, D, E, Fの6校と、知的障害単一特別支援学校であるG, H, I, Jの4校である。

E校は平成21年度開校、I校は平成22年度開校となり、開校年度より調査対象とした。

### 2.3 調査項目

児童生徒数、教育課程の種類、各教科等の配当時間及び週時程の設定方法

各教科等の配当時間数は、各総時数に占める割合に換算し比較するものとする。

## 3 結果

### 3.1 学校規模の変化の概要

調査期間の対象校10校の児童生徒数を図1に示した。平成18年度には2071人だった規模が平成27年度には2909人になり、約1.4倍の規模になっている。この調査期間内に調査対象校から新たに設置された特別支援学校及び分校に在籍する児童生徒数359人を加えると、1.6倍の規模となる。

学部ごととみると、小学部が316人増で1.4倍、中学部が164人増で1.3倍、高等部が287人増で1.3倍となっており、どの年齢層においても一定の増加をしていることが分かる。

### 3.2 教育課程の変化の概要

#### 3.2.1 教育課程の種類数の変化

各学校の教育課程の種類数を平成18年度と平成27年度と比較した。種類とは、構成している各教科等により分類したものである。本調査においては、類型Ⅰは、「日常生活の指導」、「生活単元学習」（又は「作業学習」）、国語、算数（数学）、音楽、図画工作（美術）、体育（保健体育）、総合的な学習の時間（中・高等部）が教育課程上に設けてある各教科等とする。類型Ⅱは、類型Ⅰに自立活動が特設してあるもの、類型Ⅲは、類型Ⅰに設けられている各教科等の中で、「日常生活の指導」と「生活単元学習」が設けられていないものとする。

調査校の種類を平成18年度と平成27年度について学部別に示した（表1）。

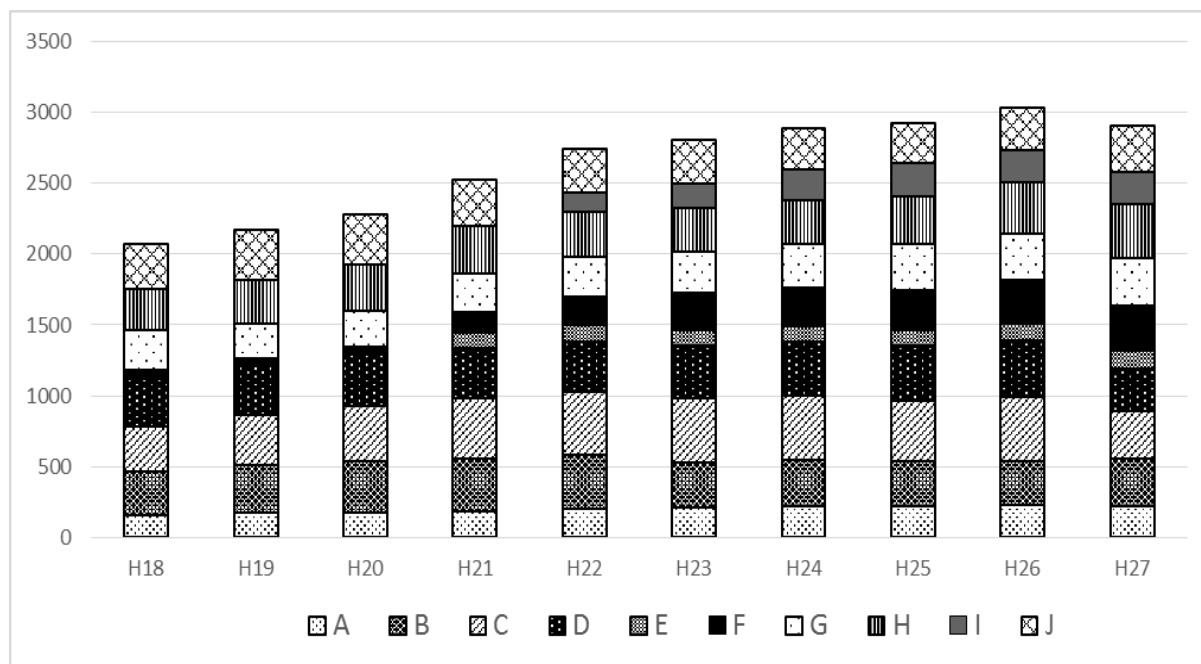


図1 調査対象校10校の児童生徒数の推移

表 1 各校各学部の教育課程の類型

	小学部		中学部		高等部	
	H18	H27	H18	H27	H18	H27
A	I	I, II	I	I, II	I, II	I, II
B	I, II	I, II	I, II	I, II	I, II	I, II (3)
C	I, II	I, II	I	I, II	I, II	I, II (5)
D	I	I	I	I	I	I
E		I		I	I	I (2) II (2)
F	I	I, II	I	I	I	I (2) II (2) III
G	I, II	I, II	I, II	I, II	I (2) II	I (2) II (2) III
H		I		I	I	I (3)
I	I, II	I, II	I, II	I, II	I, II	I, II
J	I	I, II	I	I, II	I, II	I, II

※ I は類型 I を示し、同じく II と III は類型 II と類型 III を示すものとする。また、( ) 内の数字は、各類型から派生した教育課程の数を示す

各学校各学部ともに、教育課程の教科等の構成は変わらず、類型 I を基本にして、児童生徒の障害の多様化に類型 II 及び派生した教育課程で構成していることが分かった。編成している各教科等をみても小学部では、国語、算数、音楽、図画工作、体育が共通に編成していて、生活、道徳の編成は 1 校もなかった。中学部については、国語、数学、美術、音楽、保健体育は、すべての特別支援学校において編成されていたが、職業・家庭、道徳については、編成している学校もあった。高等部については、類型によって編成の教科等は異なるものの、国語、数学、保健体育は共通に編成されていて、職業、情報、道徳については、編成してある学校もあった。また、調査校の中には、流通・サービス、工業、福祉等の編成は 1 校もなかった。

小中学部については類型 I を中心に教育課程を編成しつつ、自立活動を特設する学校が増えている。自立活動を特別に設置する時間帯としては、類型 II の中でも、国語や算数等の教科別の指導の時間を個別の自立活動の指導に当てるものと、集団指導における自立活動の指導にあてるものがあることが要覧から読み取れる。

また、各教科等の詳細を見てみると、国語と算数(数学)を分けずに指導していた学校が国語と算数(数学)を分けて明確に授業時間数を設定するようになったり、生活単元学習の中で行っていた制作活動等を図画工作(美術)に、同じく行事の内容を特別活動に設置したりして、教科等を合わせずに教科又は領域

別に指導する学校が増えている。

高等部については、軽度の知的障害の就労に向けた教育課程である類型 III を設置する学校や、逆に日常生活の指導や生活単元学習、自立活動に重点を置いた類型 II を設置する学校も増えていることが分かった。類型 II の中では、特別支援学級から入学する軽度の知的障害の生徒を対象として「領域・教科を合わせた指導」の中でも作業学習を多く設定したり、「教科別の指導」に職業を設けてたりして対応する類型 II と、重度の知的障害の生徒を対象に、「領域・教科を合わせた指導」の中でも日常生活の指導の時間を十分に確保する類型 II までと、高等部の教育課程が複雑化している。

### 3.2.2 各教科等の配当時間数の割合の変化

調査校 10 校の平均の配当時間数の割合の変化について、図 2 と図 3、図 4 にまとめた。図 2 は小学部、図 3 は中学部、図 4 は高等部についての 10 校の平均を示したものである。平均の求め方は、学校及び学部、学年ごとに総時数に対する各教科等の時間数の割合を算出して、その平均を各校の平均として用いた。また、小学部については 3 年生を対象とした。

小学部では、「日常生活の指導」と「遊びの指導」、「生活単元学習」の「領域・教科を合わせた指導」が、全ての年度で約 57% 以上の時間を占めていることが分かった。中でも「日常生活の指導」が 41.7% から 44.5% と高く、小学部の教育課程の中核を成していることが分かる。「遊びの指導」時間は、平成 18 年度には 12% あるものの年度が進むにつれて減少し、平成 27 年度では 0.4% で 1 校のみの実施となっている。また、国語、算数、図画工作、音楽、体育の「教科別の指導」においては、約 25% 以上を占めていることが分かった。中でも、国語と算数の割合の変動は少なく、10 年間で最大 10.8% から最小 9.2% の間で推移している。「教科別の指導」の中では、体育の割合が大きく平成 25 年度が最大値で 13.2%、平成 21 年度が最小値で 9.9% を占めていることが分かった。

中学部でも、「日常生活の指導」と「生活単元学習」、「作業学習」の「教科・領域を合わせた指導」が教育課程の中心に位置づけられ、全ての年度で約 55% 以上の時間を占めている。このことから、「領域・教科を合わせた指導」が中学部の教育課程での中核を成していることが分かる。また、国語、数学、美術、音楽、保健体育、職業・家庭の「教科別の指導」においては、平均 33% 以上を占めていることが分かった。小学部と同様に、中学部でも教科別の指導の変動は「生活単元学習」で扱っていた美術や職業・家庭を教科として指導をするようになったのも調査期間の特徴といえよう。「領域別の指導」では、特別活動の時間が小学部に比べ約 2 倍の時間が設定されている。

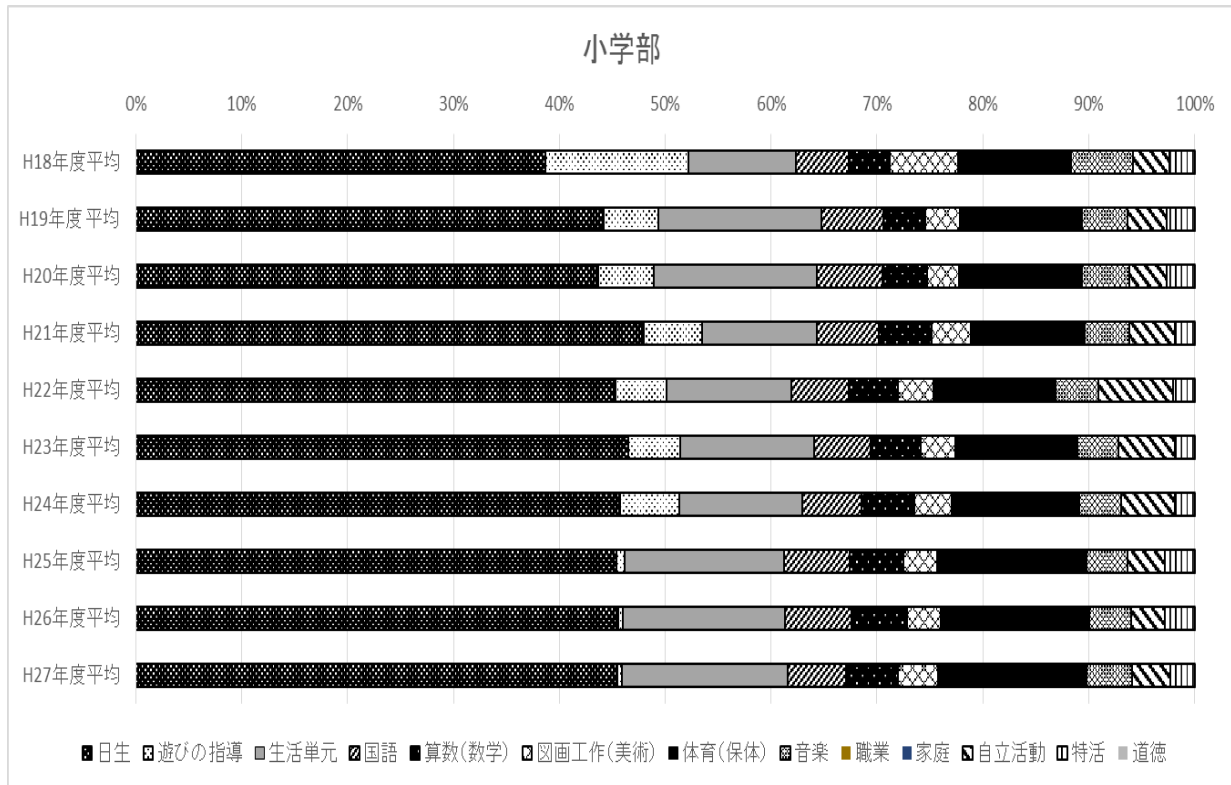


図2 調査対象校における授業時間配当割合（小学部）

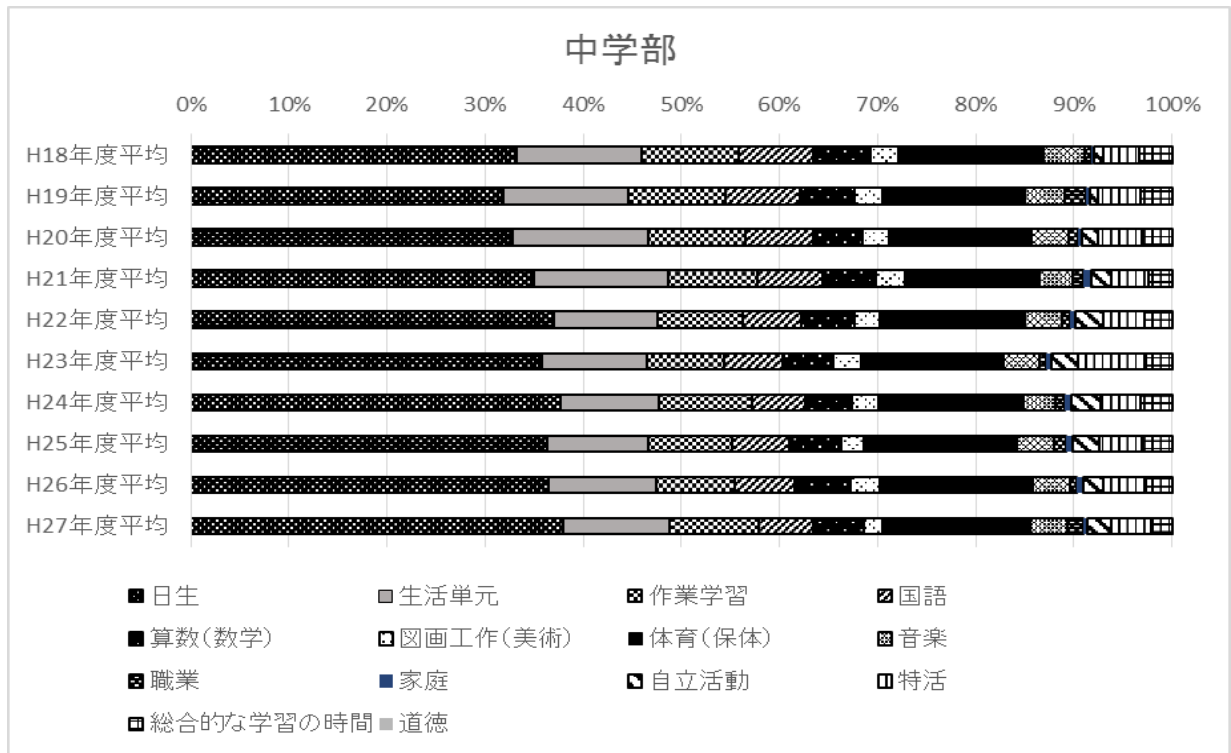


図3 調査対象校における授業時間配当割合（中学部）

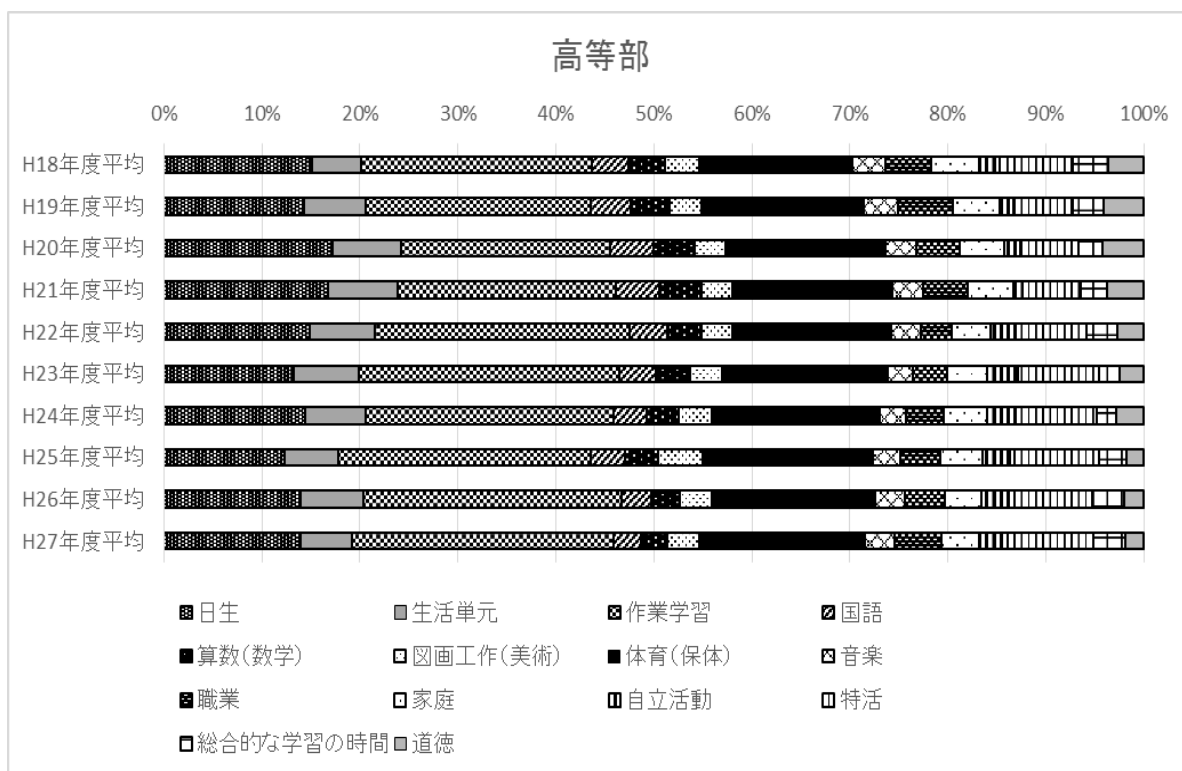


図4 調査対象校における授業時間配当割合（高等部）

中学部になると行事が増えることが影響していると思われる。

高等部でも、「日常生活の指導」と「生活単元学習」、「作業学習」の「領域・教科を合わせた指導」がやはり教育課程の中心に位置付き、全ての年度で約43%占めている。中でも「作業学習」の時間は、平均23.9%と長く、中学部の平均9.0%に比べ、2.7倍であることが分かる。また、国語、数学、美術、音楽、保健体育、職業、家庭、選択科目の「教科別の指導」においては、全ての年度で約35%以上を占めている。3学部の中では、「教科別の指導」が高等部が最も多い。高等部が特徴的なのは、保健体育が約15.1%から17.2%と占めており、保健体育が重視されていることが分かる。週時程を見てみると、ほとんどの学校が朝のトレーニングの時間も保健体育として算出しているため、保健体育が平均毎週4.5単位（1単位時間50分）取り組んでいることになる。「領域別の指導」も約15%と3学部の中では最も多く、道徳を特設して指導している学校も3校あり、いずれも類型Ⅲをとっている学習集団である。

### 3.2.3 各学校の自立活動（「時間による指導」）の配当時間数

各学校の類型Ⅱについて、調査期間の自立活動の配当時間数を図5から図12に示した。Dは自立活動を設定していないため、EはH27年度のみ設定している

ため図に示していない。

配当時間は、小学部では最大で小学部6年生の5.5時間となり、最小値は、0.5となる。中学部では最大値が4.6、最小値が0.5である。高等部では、最大値が8.5で最小値が0.5となる。全体的な印象とすると小学部より中学部、高等部の方が自立活動の設定時間が増加している傾向にある。

時間の設置の仕方と取り組み方は学校により異なり、毎日帯時間として指導時間を設定し指導する学校と、週1に1日指導場面を設ける指導方法となる。

中学部と高等部段階になると、個別の指導だけでなく、小集団を組んで指導している学校もあった。

AとHについては自立活動を設置していたものの、Aは平成24年度から小学部に、Hは平成25年度から小・中学部に特別に時間を設けることはせず、「関する指導」として生活全般に渡って指導する教育課程を編成している。E、F、I、Jについては、調査期間内に特別に指導する時間を設けている。それまでは、教育課程上は「関する指導」として自立活動を明記し、特別に指導する時間は設定せずに教育課程を編成している。特にBは小学部に比べ中学部で、FとHは高等部で自立活動の配当時間数が多くなっている。Dは、調査期間内自立活動を特別に指導する時間を設定することはなく、生活全般において指導するいわゆる「関する指導」として教育課程上に位置付けていた。

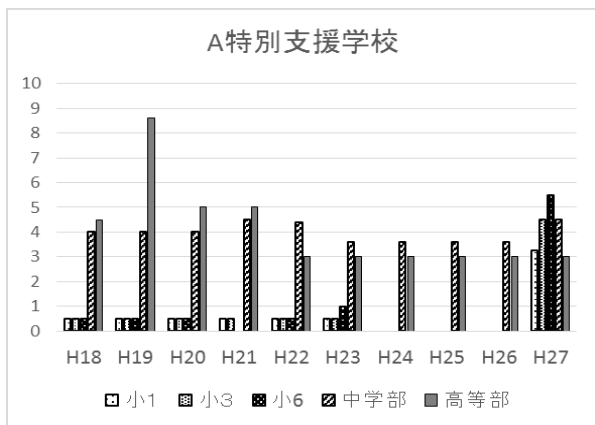


図5 A校の自立活動の時間数

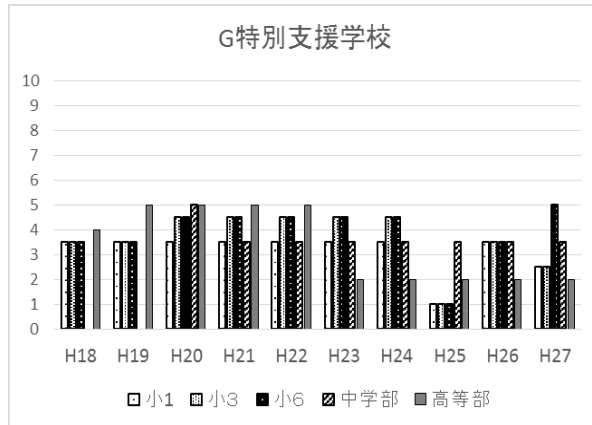


図9 G校の自立活動の時間数

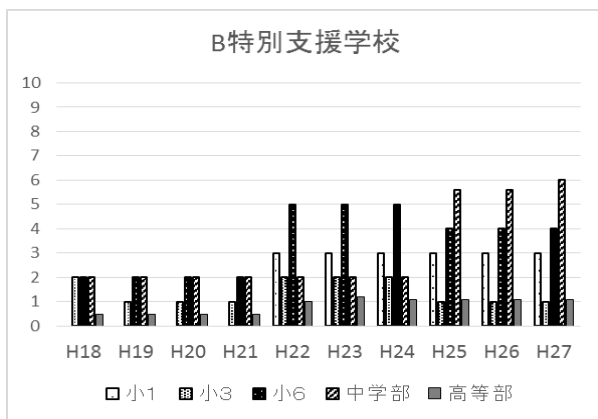


図6 B校の自立活動の時間数

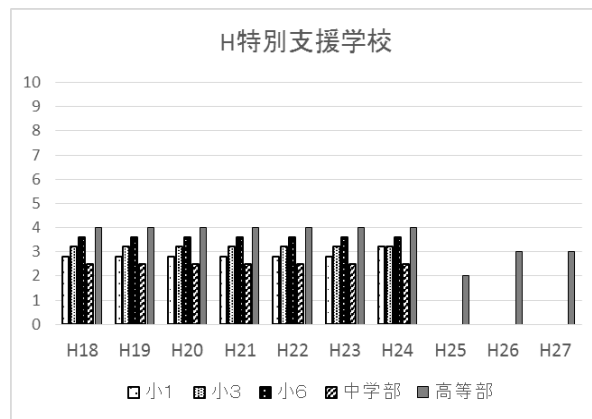


図10 H校の自立活動の時間数

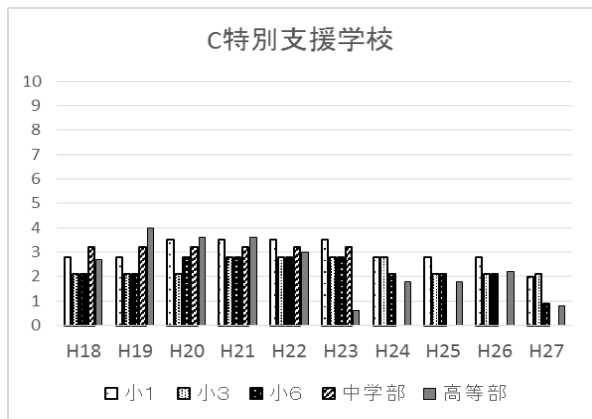


図7 C校の自立活動の時間数

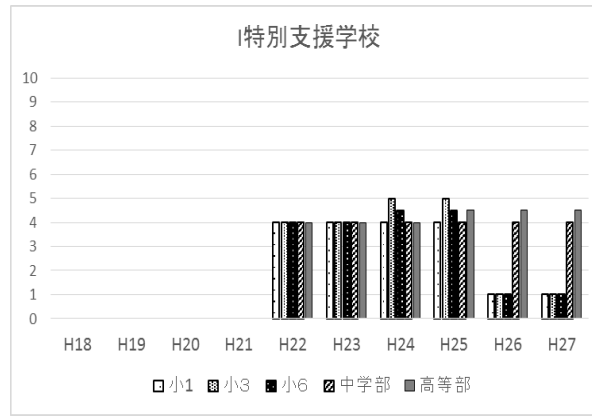


図11 I校の自立活動の時間数

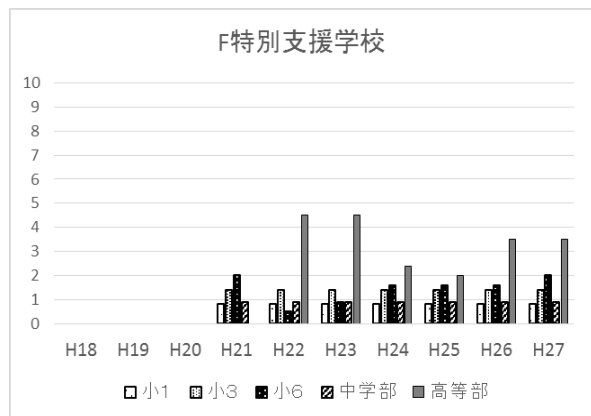


図8 F校の自立活動の時間数

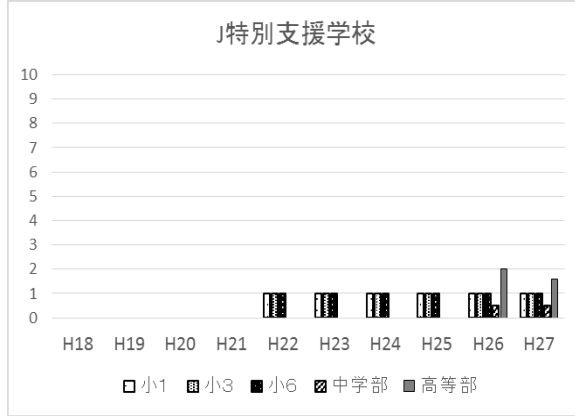


図12 J校の自立活動の時間数

## 4 考察

### 4.1 調査校の人数増加の特徴

全国の特別支援学校児童生徒在籍数の変化は、平成18年度から平成27年度までで、小学部が19,091人から19,033人へ、中学部で15,521人から17,933人へ、高等部で33,319人から49,131人に増加している(文部科学省,2015)。小学部ではあまり変化はなく、中学部で約1.2倍、高等部で約1.5倍の増加となり、全国的には高等部の増加が著しいとされている。

それに比べ、本調査校10校の平成18年から平成27年の増加の特徴は、小学部、中学部、高等部、3つの学部においてどの学部でもほぼ同じ比率1.3倍から1.4倍の増加をしていることである。これは静岡県全体の知障害特別支援学校の在籍者数の変化(静岡県教育委員会,2016)と同様の傾向を示す。

県内では、小学校への就学段階で特別支援学校の就学者数が多いこと、小学校特別支援学級から特別支援学校中学部への入学、中学校特別支援学級から特別支援学校の高等部への入学が多い傾向が言われている。この傾向と同じ傾向を調査校も示していると思われる。よって、小学部の段階から重度から中度の知的障害の状態の児童と比較的軽度の児童までを受け入れて教育していると思われ、中学部と高等部では、中学校特別支援学級から入学してくる比較的軽度の知的障害の生徒を受け入れている様子が分かった。

### 4.2 類型の変化

4.1で述べたように各学部で約同率の人数が増加し、障害の状態像及び多様性に基本的には類型Ⅰと類型Ⅱで対応しつつ、3.2.2の結果から、その中でも「領域・教科を合わせた指導」の時間配当数を変化させて対応してきたと考えられる。

例えば、小学部では、類型Ⅰの中での対応で、「領域・教科を合わせた指導」として日常生活の指導時間を調整することによって障害の重度化等に対応してきたと思われる。重度な知的障害のある児童の場合は、生活全般に遅れが著しく、特に低学年では身辺自立や他の日常生活に関するスキルを身に付けたり、行動することに時間がかかるため、「日常生活の指導」を長く設定することで、基本的な生活スキルを確実に身に付け、学校生活を自立して過ごすことができることを目指していると考えられる。あわせて「生活単元学習」を設定し生活課題について一連の活動をまとまりとして経験させることによって、見通しをもって自立した生活ができるように教育実践を積んでいることが分かる。また、近年、早期の障害への気づきや、早期に療育が始められることによって、遊ぶことを経験して発達を促進する機会も増えていた。そのことによって特別支援学校に入学後、遊びの指導を設定しなくても、「生活単元学習」の中に遊びを中心的な活動に据

えた学習に取り組むことで、ねらいを達成できる児童が増えた。

中学部においても、身辺自立等にまだ課題が残る重度の知的障害の生徒を中心に、「日常生活の指導」と「生活単元学習」を重点的に編成する教育課程がある一方、比較的知的障害の状態が中度・軽度の生徒の場合は、生活単元学習や作業学習を中心に活動をとおしながら将来に向けた自立への知識・技能、意欲や態度を育む教育課程が編成されていると考えられる。

高等部では、中学校特別支援学級から入学してくる比較的知的障害の状態が軽度な生徒のための教育課程として類型Ⅲが導入されている。この類型Ⅲについては、学校によってはコース制(就労コース、生活コース、自立コース等)を設けた中の就労コースにあたる。「領域・教科の指導」の中でも、知的障害の軽度な生徒に対しては「日常生活の指導」の時間を減らす又は設定せず、「作業学習」の時間を増やす学校が多く見られた。「作業学習」の時間が増加した理由としては、作業学習の取り組み方が変わり、終日企業先の工場で作業学習に取り組む方法の導入等が影響していると思われる。作業内容としても、これまで自主生産作業として入れていた木工や陶芸、工芸などの作業製品づくりを中心とした作る作業活動から、接客を意識した作業活動、ビルメンテナンス、クリーニング、流通管理等、時代の変化と共に変化している。この変化は、井上ら(2011)と同様に傾向を示している。そして、この作業内容の変更も「作業学習」の時間設定に影響していると思われる。

逆に知的障害の重度な生徒に対しては、中学部と同様に、「日常生活の指導」や「生活単元学習」の時間を多めに設定していると考えられる。

このように高等部において類型化することで生徒たちの多様性に対応しているのは、丹野(2017)の指摘のとおり、進路に向けて効率的に指導できる利点が大きいためと推察する。

また、小学部、中学部、高等部において「教科・領域を合わせた指導」の配当数や指導内容を各学校が変えてきたのは、長沼ら(2015)が述べているように、障害のある児童生徒の実態を踏まえその多様性に柔軟に対応できる教育課程とするためであると考えられる。あわせて、高等部においては「領域別の指導」の増加、特に自立活動及び道徳の増加も、生徒の実態から重要性が増してきているためと思われる。

### 4.3 知的障害教育における自立活動

3.2.3で述べたように、自立活動の配当時間数及び変化については、各学校差が大きかった。これは、各知的障害特別支援学校における自立活動の捉えが異なっている、つまり、「関する指導」として教育課程全般において指導していくといった指導と、特別に設



定し個別の指導、または、小集団の中で指導するといった「時間の指導」としての教育課程上の捉えの違いが反映されたものと考えられる。

調査校 10 校の全般的な傾向としては、小学部で特別に時間を設けて行う「時間による指導」が少ない傾向を示した。このことは、障害による困難さが生活全般に現れることが多かったり、分けて指導するより合わせて指導することの方が経験的にも効果があると判断されていたりするからだと考え。また、高等部になって自立活動の配当数が増加するのは軽度な知的障害の生徒を対象とした教育課程に見られたことから、障害の理解や受容、自己理解等について時間を設けて指導することで効果を上げていることが予想される。一方で、中度の知的障害の場合は、「領域・教科を合わせた指導」で配当時間数が増加し、自立活動の配当時間数に変動が見られなかったことから、中度の知的障害の場合は、自立活動の指導について合わせて指導することが効果的であることが予想される。

#### 5 まとめ

本研究を通して、調査校 10 校においては各学部共に基本的には「領域・教科を合わせた指導」を中心としながら、教育課程を編成していることが分かった。学校規模の肥大化、障害の重度化、教育的ニーズの多様化に、「領域・教科を合わせた指導」を教育課程の中核に据え、児童生徒の実情に応じて、配当時間数や内容を工夫して対応してきていることが分かった。あわせて、自立活動の配当時間数も全体的には増加し、特別に時間を設け指導する「時間の指導」を設定する学校が増えていることも明らかになった。しかしながら、学校間による差が大きく、知的障害特別支援学校における自立活動の押さえや取り組みの差が明らかになった。調査校においては、知的障害が重度又は軽度の児童生徒には「時間の指導」を、中度の児童生徒は「関する指導」を設定している傾向があることが示された。

今後においては、新学習指導要領にも示されたように、カリキュラムマネジメントと個別の指導計画が重要であると考え。知的障害の特性を踏まえた教育課程の編成と個々の障害による学習上又は生活上の困難を克服・改善する指導として自立活動を個別の指導計画を基に計画的に組み、質の高い実態把握、計画立案、実践、評価のサイクルが成立することが大切である。

今回の調査では、学校要覧から情報を収集したため、限られた情報での検討となった。あわせて、対象校を本校の 10 校としたため、分校・分教室は含まれていなかった。今後は、対象校を広げ、各特別支援学校における指導内容や取組の状況に関わる情報も収集し、指導のレベルでどのような変化があったのか調査する

必要がある。また、それに伴って個別の指導計画の内容の変容にも調査の必要性があると思われる。

#### <謝辞>

この研究を進めるにあたり、静岡県総合教育センター生涯学習室より資料提供をいただきましたこと、心より感謝申し上げます。提供いただきました資料を基に県内における知的障害特別支援学校の教育課程の実施状況につきまして明らかにすることができました。

#### <引用・参考文献>

- 井上昌士他・国立特別支援教育総合研究所（2011）「特別支援学校高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究」研究成果報告書. 29-31
- 今井義之・生川善雄（2014）知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識（Ⅱ）. 千葉大学教育学部紀要. 62. 75-83.
- 熊田正俊・別府悦子ら（2016）知的障害特別支援学校における教育課程の検討—領域・教科を合わせた指導を中心に—. 中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究. 1. 23-36.
- 文部科学省（2016a）特別支援教育資料. 文部科学省 HP
- 文部科学省（2016b）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第 197 号）」補足資料 7. 216.
- 文部科学省（2015）特別支援教育資料. 文部科学省 HP
- 文部科学省（2008）特別支援教育資料. 文部科学省 HP
- 長沼俊夫他・国立特別支援教育総合研究所（2015）「今後の特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の実証的研究」. 75-80
- 静岡県教育委員会（2016）「静岡県における共生社会の構築を推進するための特別委職教育の在り方について」. 4-10
- 丹野哲也（2017）「知的障害特別支援学校に係る定量的な学校経営分析研究—教育課程の類型化が進路状況に及ぼす影響について—」. 政策研究大学院大学 HP
- 大城政之・平田永哲（2001）「知的障害養護学校の教育課程に関する研究（3）」. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要. 3. 141-163.
- 山下皓三・国立特別支援教育総合研究所（2004）21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究. 94-96