

I 特別支援教育教育課程編成要領改訂の趣旨と方針

第1章 特別支援教育教育課程編成要領改訂の趣旨

今回、国における教育課程の基準の改善が行われ、平成29年4月28日に学校教育法施行規則の一部が改正され、特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が告示された。また、平成31年2月4日に、同じく学校教育法施行規則の一部が改正され、特別支援学校高等部学習指導要領が告示された。

これに伴い、その趣旨に基づいて、平成21年度に作成した埼玉県特別支援教育教育課程編成要領を改訂することとした。

第1節 埼玉県における特別支援教育教育課程編成要領作成と改訂の経緯

- 1 昭和37年度 精神薄弱特殊学級における教育課程編成要領
- 2 昭和46年度 精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引
- 3 昭和55～56年度 特殊教育教育課程編成要領（4分冊）
 - (1) 盲学校・ろう学校及び養護学校小学部・中学部編
 - (2) 小学校及び中学校特殊学級編
 - (3) 盲学校・ろう学校及び養護学校高等部編
 - (4) 小学校及び中学校特殊学級資料編
- 4 平成3～5年度 特殊教育教育課程編成要領（4分冊）
 - (1) 盲学校・ろう学校幼稚部編
 - (2) 盲学校・ろう学校及び養護学校小・中学部編
 - (3) 小学校及び中学校特殊学級編
 - (4) 盲学校・ろう学校及び養護学校高等部編
- 5 平成13年度 特殊教育教育課程編成要領（3分冊）
 - (1) 盲学校・ろう学校及び養護学校幼稚部、小・中学部編
 - (2) 盲学校・ろう学校及び養護学校高等部編
 - (3) 小学校及び中学校特殊学級・通級による指導編
- 6 平成21年度 特別支援教育教育課程編成要領（3分冊）
 - (1) 特別支援学校編 【教育課程の編成】【資料】
 - (2) 特別支援学級・通級による指導編

第2節 教育課程に関する法規

我が国の学校制度は、日本国憲法及び教育基本法に則り、学校教育の目的や目標及び教育課程について、法令での定めがなされている。その中で、教育課程に関する法的な規定をみると次のようなものがあり、各学校においてはこれらの法令にしたがって教育課程を編成しなければならない。

1 教育基本法

第1条において教育の目的が示されている。

2 学校教育法

第72条において特別支援学校の目的が定められている。また、第77条には、特別支援学校の教育課程に関する事項がある。

3 学校教育法施行規則

学校教育法第77条を受け、文部科学大臣は学校教育法施行規則において教育課程について規定し（第126条～第132条の2）、特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学

部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領によって、国としての教育課程の基準を示している。

4 地方教育行政の組織及び運営に関する法律

教育委員会は、学校の教育課程に関する事務を管理、執行し（第21条）、また、都道府県教育委員会は、市町村に対し、必要な指導、助言又は援助を行うことができる（第48条）と規定されている。

5 埼玉県立特別支援学校管理規則

第4条において、教育課程は、学習指導要領及び埼玉県特別支援教育教育課程編成要領により校長が定めると規定されている。また、校長は、教育課程を定めた時には埼玉県教育委員会に届け出る旨規定されている。

第3節 埼玉県特別支援教育教育課程編成要領の性格

各学校においては、法令及び学習指導要領に基づいて教育課程を編成し、具体的な指導計画を作成することになる。その際、法令や国の基準として示されている学習指導要領だけでなく、本県の特別支援教育の現状と課題を踏まえた具体的な資料が必要である。

埼玉県特別支援教育教育課程編成要領は、法令や学習指導要領について、その改訂等の趣旨を正しく受け止めるとともに、各学校において教育課程を編成するに当たって、本県の特別支援教育の方向性を踏まえた具体的な資料を示したものである。

第2章 埼玉県特別支援教育教育課程編成要領改訂の経緯と方針

第1節 埼玉県特別支援教育教育課程編成要領改訂の経緯

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）（以下、解説総則編（幼・小・中））の第1編総説第1章教育課程の基準の改善の趣旨の第1節改訂の経緯の冒頭には、現状認識として次のように表記されている。

『今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。また、急激な少子高齢化が進む中で成熟社会を迎えた我が国にあっては、一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される。

こうした変化の一つとして、人工知能（A I）の飛躍的な進化を挙げることができる。人工知能が自ら知識を概念的に理解し、思考し始めているとも言われ、雇用の在り方や学校において獲得する知識の意味にも大きな変化をもたらすのではないかと予測も示されている。このことは同時に、人工知能がどれだけ進化し思考できるようになったとしても、その思考の目的を与えたり、目的のよさ・正しさ・美しさを判断したりできるのは人間の最も大きな強みであるということの再認識につながっている。

このような時代において、学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。』

また、障害のある子供たちをめぐる社会の動向として次のようにまとめられている。

『近年は特別支援学校だけではなく幼稚園や小学校、中学校及び高等学校等において発達障害を含めた障害のある子供が学んでおり、特別支援教育の対象となる子供の数は増加傾向にある。そのような中、我が国は、平成19年に「障害者の権利に関する条約（平成18年国連総会で採択）」に署名し、平成26年にこれを批准した。同条約では、人間の多様性の尊重等を強化し、障害のある者がその能力等を最大限に発達させ、社会に効果的に参加することを可能とするため、障害のある者と障害のない者とが共に学ぶ仕組みとしての「インクルーシブ教育システム」の理念が提唱された。こうした状況に鑑み、同条約の署名から批准に至る過程においては、平成23年の障害者基本法の改正、平成25年の就学先決定に関する学校教育法施行令の改正、平成28年の障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の施行など、教育分野を含め、同条約の趣旨を踏まえた様々な大きな制度改正がなされたところである。』

県教育委員会では、これまで、障害のあるなしに関わらず共に学ぶための仕組みである「支援籍学習」に取り組むなど、ノーマライゼーションの理念に基づく教育を推進し、本県の特別支援教育の充実・発展に取り組んできた。また、特別支援学校のセンター的機能を活用しながら、発達障害を含め障害のある子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえ、全ての学校において適切な指導や必要な支援が図られるよう、通常の学級や通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった連続性のある「多様な学びの場」の充実に取り組んできた。

こうした取組を進めることで、障害のある子供たちにとっては、障害の特性に応じたきめ細やかな指導や個々の教育的ニーズに応じた支援が実現するなど、一人一人の可能性を最大限に発揮させることのできる教育の充実が図られてきている。また、支援籍学習の実施により、障害のない子供たちにとっては、人を思いやる力や自信、やり抜く力、創造性などの非認知的な能力が確実に育成され、いじめや不登校の防止、学力の向上につながったといった成果も報告されている。

県教育委員会としては、こうした特別支援教育の成果は、平成19年4月の学校教育法一部改正に

より法的に規定された特別支援教育の理念、『特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持っている。』を実現させることが、今後、将来を担う子供たちの教育全般において極めて重要な役割を果たすものとの認識をもっている。

そのため、特別支援教育の中核を担う特別支援学校においては、さらに、専門的指導力を高める取組、教育の質を高める教育実践が必要であることから、学習指導要領の改訂の趣旨等についてはもちろんであるが、これまでの本県特別支援学校における教育実践での成果と課題を踏まえ、次に掲げる方針により教育課程編成要領を改訂するものである。

第2節 埼玉県特別支援学校教育課程編成要領改訂の方針

今回の改訂は、小学校及び中学校、高等学校の教育課程の基準の改善を踏まえ、以下、共通の重要事項として教育課程の編成をする必要がある。

- 1 子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、「社会に開かれた教育課程」を重視し、取り組むこととしたこと。
- 2 知・徳・体にわたる「生きる力」を子供たちに育むために「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ながら、授業の創意工夫や教科書等の改善を引き出していくことができるようにするため全ての教科等の目標及び内容を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱で整理したこと。
- 3 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進する必要から、各教科等の「3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることとしたこと。
- 4 学校全体として、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントに努めることとしたこと。

また、特別支援教育を充実させるため、インクルーシブ教育システムの推進により、障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園や小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視することも必要であることから、以下の事項について、これまで以上に充実させるよう取り組む必要がある。

- 1 学びの連続性を重視した対応を進めること。
- 2 一人一人の障害の状態等に応じた指導を充実させること。
- 3 自立と社会参加に向けた教育を充実させること。

そこで、特別支援学校においては、これまで積み重ねてきた特別支援教育の成果を大切にしながら更にそれらを充実・発展させるとともに、通常の教育の充実・発展にとって参考になるとの考えから、今回の学習指導要領の改訂の趣旨等を踏まえ、以下の内容を重点としながら特別支援教育教育課程編成要領を策定することとする。

- 重点1 準ずる教育における教科別の指導はもとより、知的障害教育における教科別の指導を充実し、小・中学校及び高等学校の教育課程との連続性を重視した個々の児童生徒の「学びの連続性」の実現を図る。
- 重点2 各教科等を合わせた指導ではその趣旨を踏まえるとともに、育成する資質・能力を明確にし、カリキュラム・マネジメントの視点に基づき、「主体的・対話的で深い学び」の実践の深化を図る。
- 重点3 特別支援教育の中核を担う自立活動の指導においては、時間における指導はもとより教育活動全体を通じて指導の充実に取り組むなど、児童生徒一人一人の自立と社会参加を見据えた教育の充実を図る。

重点1については、小学校等の各教科等を通して育成される資質・能力と知的障害教育の各教科等を通して育成される資質・能力については同様と考える。ただし、知的障害のある子供たちの場合、このあとの重点2でも述べるように、その障害の状況により教科別に指導することが必ずしも効果的でない場合には指導形態の工夫により、計画的に指導する必要があることについて理解しておくおくなくてはならない。

このことについては、学校教育法施行規則第130条で、特に必要がある場合、指導形態として、各教科等を合わせた指導が行うことができると規定している。各教科の指導の目標や内容を、知的障害のある子供たちの障害の状況に応じて整理しながら、必要がある場合には指導形態として各教科等を合わせた指導との関連の中で教育課程を編成することが重要となることについて理解しておく必要がある。

このことを踏まえ、特別支援教育が、通常の学級の中で当たり前の教育として実践されるよう「学びの連続性」の確保の観点からも重要なことと捉えておくおくなくてはならない。

重点2についてであるが、これまで特別支援教育は、障害のある子供たちの自立や社会参加に向け、一人一人の可能性を最大限に発揮させる教育の実現に取り組んできた。そのため、通常教育にはない「自立活動」といった指導領域や、特に知的障害のある子供たちにとっては、障害の状況により教科別の指導より生活に根ざした生活単元学習をはじめとする「各教科等を合わせた指導」といった指導形態が行われた。こうした特別支援教育特有の指導領域や指導形態は、障害のある児童生徒にとって、障害のない児童生徒と変わらずに教育基本法第1条に定める教育の目的及び第2条に定める教育の目標を達成させるために必要なものとして行われたものであり、決して、障害のない子供たちと同様の教育が行えないとの視点で生まれたものではないことについて理解を深めておく必要がある。

障害のある子供たちは、発達の偏りなどから障害のない子供たちよりも外界への関わりに課題が多く、一人一人の持てる力を十分に発揮できない状況にある。だからこそ、こうした子供たちの教育に携わる教師は、一人一人とのやり取りを大切に、一人一人が能動的に外界に働きかけられるよう指導や支援の充実に取り組んできた。

特に、各教科等を合わせた指導を実施するに当たっては、子供たち一人一人が主体的に学習活動に取り組めるよう、興味関心のある題材を計画的・意図的に取り上げ、活用するとともに、見通しをもたせる工夫や振り返りによる気づきを大切に授業づくりに取り組んできた。また、一人一人とのやり取りを大切にしながら外界への能動的な働きかけを促す指導にも心がけ、対話的な学びの実践を積み重ねてきた。さらには、一連の学習過程において、課題に気づき、思考し、自ら解決する力の育成や、自分一人ではなかなか解決できない問題に対して、仲間と協働して解決するといったことを学ばせるなど、社会で自立できる自信と力を確実に育成するための指導に取り組んできた。こうした取組の成果についてしっかりと理解しておく必要がある。

重点3についてであるが、今回の改訂では、自立活動の目標については現行の学習指導要領からの変更はないが、改めて現行の学習指導要領の自立活動の目標や内容について理解を深めておくことが重要である。

まず、平成21年の改訂から目標は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」である。それまでの目標は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」であった。『障害に基づく種々の困難』から『障害による学習上又は生活上の困難』に表現が変わった。これは、自立活動は教育活動であり、決して障害そのものを改善・克服するといった、医療的な関わりではないことを明確にしていることに他ならない。改めて理解しておく必要がある。

また、自立活動と他の指導領域等との関係については、自立活動が、自分自身の健康状態を保持したり、気持ちをコントロールしたり、人と上手に関わるようになっていたり、事象を認知し操作したりすることができるようになるなど、子供たち一人一人が気持ちよく能動的に活動に取り組めるようになるための基盤となる力を育成する指導領域であることから、他の指導領域の基盤となる力を育成する指導領域であるとともに、障害の状況によっては、自立活動の内容そのものを整理して指導に当たることが学習の中心になるといったことについて理解しておく必要がある。

第3節 埼玉県高等学校・特別支援学校教育課程検討委員会の設置

県教育委員会は、国の示した教育課程の基準の改善に基づき、本県の高等学校及び特別支援学校における教育課程編成要領の改訂について検討するため、平成30年度に学識経験者、保護者、市町村教育委員会関係者、高等学校及び特別支援学校の校長、教頭、教諭からなる埼玉県高等学校・特別支援学校教育課程検討委員会を設置した。

そして、平成30年6月に県教育委員会教育長は同検討委員会委員長より「埼玉県高等学校、特別支援学校教育課程編成要領の改訂について」の検討結果の報告を受けた。この報告は、「本県における学校教育の現状と課題」を踏まえ、「埼玉県高等学校、特別支援学校教育課程編成要領の改訂について」の方向を示したものである。

県教育委員会は、この趣旨を十分に尊重して埼玉県特別支援教育教育課程編成要領の改訂に当たることとした。

第3章 特別支援学校学習指導要領改訂への対応

第1節 埼玉県における学習指導要領改訂への対応

1 社会に開かれた教育課程

(1) 社会に開かれた教育課程とは

児童生徒が変化の激しい社会を生きるためには、社会とのつながりを重視しながら学校の特色づくりを図っていくこと、社会との関わりの中で児童生徒一人一人の豊かな学びを実現していくことが重要である。学習指導要領では前文において教育課程を通してこれからの時代に求められている教育を実現するために「社会に開かれた教育課程」の実現が重要であることが示されている。

教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、「社会に開かれた教育課程」の実現が重要となる（学習指導要領 前文より抜粋）。



子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携すること

その中で「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて重要な点として以下の三つを挙げている（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 中央教育審議会 第1部第4章1、P19～20参照）。

①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。



目標を社会と共有すること

②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育てていくこと。



育成すべき資質・能力を明確化すること

③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。



社会と共有・連携すること

児童生徒が日々の充実した生活を実現し、未来を創造していくためには、児童生徒が多様な人々とつながりを保ちながら学ぶことのできるよう、学校が開かれた環境にあることが重要である。そのためには、学校が地域社会とのつながりを意識し、学校教育の中核となる教育課程もまた社会とのつながりを大切にすることが必要である。

社会や産業の構造が変化し、質的な豊かさが成長を支える成熟社会を迎えた中では、既存の価値観や特定の既存組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけでなく、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、課題を解決していくための力を育成していくことが社会的な要請となっている。こうした力の育成こそが、学校教育が長年「生きる力」の育成として目指してきたものなのである。

そのため、社会からの学校教育への期待と学校教育が長年目指してきたものが一致し、これからの時代を生きていくために必要な力とは何かを学校と社会とが共有し、相互に連携していくことができる好機にあると言える。

(2) 「社会に開かれた教育課程」実現に向けて

「社会に開かれた教育課程」の実現のためには、従来の「生きる力」とは何かということ、育成を目指す資質・能力として明確にすることが重要である。また、「どのように学ぶか」については、主体的・対話的で深い学びの実現を目指し、授業改善を図ることとして明示するとともに、これらの教育実践に関し、教育課程を軸として好循環させていくカリキュラム・マネジメントに取り組み、学校教育の改善・充実を図っていくことが求められている。

これまでの本県の実践においては、社会とのつながりの視点では、生活単元学習や社会体験学習、支援籍学習、交流及び共同学習、職場体験、作業学習、産業現場等における実習等において、より教育効果を高めることを目的とし、校外の地域資源を活用するなど、積極的に社会とつながる教育実践を積んできた。また、学校案内、ホームページ等、社会へ情報を発信する工夫も積み重ねてきている。人的な地域資源の活用の視点では、外部専門家やボランティア等の活用を進めたり、学校評議員会や保護者アンケートからの意見を反映させたりすることで学校の教育力を高め、さらに、ボランティア養成研修や教育実習、介護等体験生の受け入れにより、人材育成の役割も担ってきている。

今後は、これらの取組を更に充実させるとともに、学校における教育活動が学校の教育目標に沿って、一層効果的に展開されるよう、学校と家庭及び地域社会との連携を密にし、地域とともにある学校づくりを推進していかなければならない。県内の小・中学校では、すでに保護者や地域住民が学校運営に参画する学校運営協議会制度、いわゆるコミュニティ・スクールや学校応援団等の推進により、学校と地域の連携・協働が進められてきているところである（※県立の高等学校及び特別支援学校については平成31年度から3校が実施）。今後、特別支援学校が地域との円滑な連携・協働を進めていくためには、特別支援学校や特別支援教育についての理解・啓発が欠かせない。各学校は学校の特色ある教育活動の取組や児童生徒の状況などを家庭や地域に説明し、理解や協力を得ること、また、学校が家庭や地域からの要望に応えることが重要であり、「協働」という意識を持ち、相互の意思疎通を図って、教育課程の編成、実施に生かしていくことが大切である。そして積極的に学校の取組や情報を発信し、円滑な「協働」に向け、地域に「開く」ことで地域の方々の理解を深め、社会に開かれた教育課程を通して子供たちの未来を「拓く」ことを目指していくことが望まれる。

「社会に開かれた教育課程」の実現は、特別支援教育の理念である「共生社会の実現」につながるものである。

2 育成を目指す資質・能力

(1) 育成を目指す資質・能力 ～「何ができるようになるか」～

知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」の育成という教育の目標が、各学校の特色を生かした教育課程により具体化され、各教科等の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら教育活動の充実を図ることが求められる。そのために、「何を学ぶか」という教育の内容を重視しつつ、それだけにとどまらず、その内容を学ぶことで児童生徒が「何ができるようになるか」を併せて重視する必要がある。

そのため、「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・能力が

三つの柱として整理された。

(2) 育成を目指す資質・能力の三つの柱

ア 生きて働く「知識及び技能」の習得

「何を理解しているか、何ができるか」に関わる知識及び技能は、学習や生活の場面で活用されるものであり、育成を目指す資質・能力の土台となる力として、他の二つの柱との相互の関係を見通しながら、発達の段階に応じて児童生徒が基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得できるようにしていくことが重要である。

イ 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

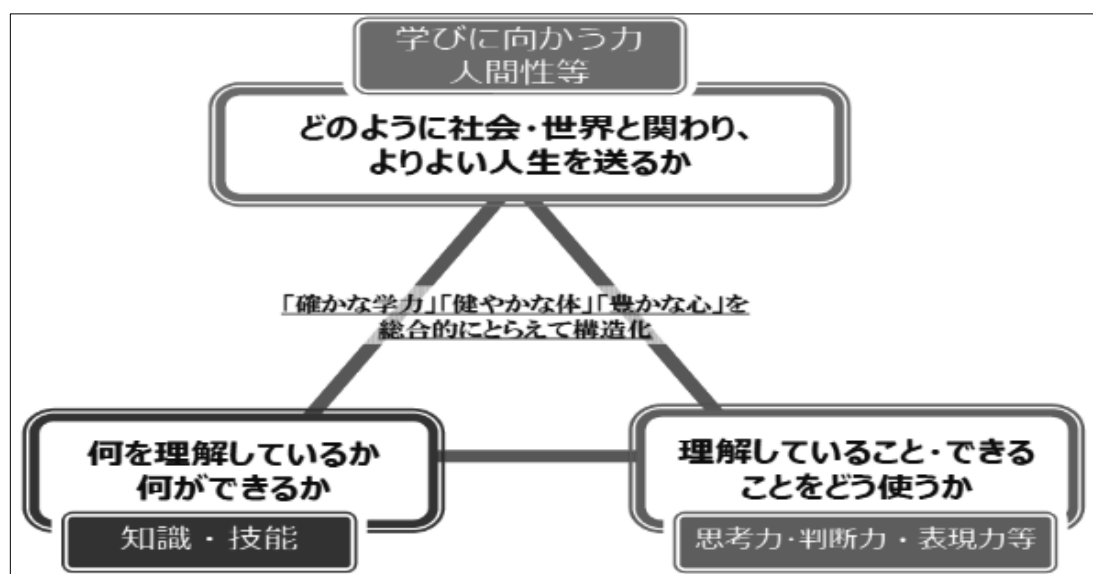
「理解していることやできることをどう使うか」に関わる「思考力、判断力、表現力等」は、社会や生活の中で直面するような未知の状況の中で、問題を見いだして課題を設定する力、課題解決に向けて解決方法を検討・構想する力、既得の知識や技能を活用して課題解決に取り組む力、実践を評価して改善する力、課題解決の結果や評価を的確に表現する力など、問題解決的な学習において中核となる力である。教育課程においては、教科横断的な視点に立ってそれぞれの過程について、言語能力、情報活用能力及び問題発見・解決能力、現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成を目指す中で育まれるようにすることが重要である。

ウ 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

児童生徒一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。

「学びに向かう力、人間性等」は、既得の知識及び技能を活用して、思考力、判断力、表現力等を育成していく中で、新たな知識及び技能を習得するという一連の学習過程を繰り返し積み重ねていくことで涵養されるものである。そのため、「どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るか」に関わる「学びに向かう力、人間性等」は、児童生徒の情意や態度等に関わるものであることから、学んだことの意義を実感できるような学習活動の充実を図っていくことが重要となる。

各学校では、これら育成を目指す資質・能力の三つの柱を踏まえつつ、自校の教育目標を明確にし、その実現に向けて、新しい時代に必要となる資質・能力の育成と学習評価の充実に必要な全ての教職員で取り組んでいくことが求められる。



図：育成を目指す資質・能力の三つの柱

(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21日)の補足資料より)

3 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善、学習評価の充実

(1) 主体的・対話的で深い学び ～「どのように学ぶか」～

主体的・対話的で深い学びの視点は「どのように学ぶか」に関する学習過程の質的な改善に当たるものである。様々な技術的な革新により将来の予測が困難になる社会においては、何を知っているかという内容（コンテンツベース）に加え、学習した内容を根底において支え動かす力である資質・能力（コンピテンシー）が重要となる。児童生徒が、興味・関心をもって学習に向かい、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けることができるようにするためには、学習の質を一層高める授業改善の取り組みを活性化していくことが必要であり、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することが求められる。主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を考えることは単元や題材など内容や時間のまとまりをどのように構成するか、育まれる資質・能力を発揮する活動が学習内容にどのように組み込まれるかというデザインを考えることになる。

なお、高等部においては選挙権年齢及び成年年齢が18歳に引き下げられ、生徒にとって政治や社会が一層身近なものとなることも考慮に入れる必要がある。

以下に、取り組む際に留意することを6点示す（解説総則編（幼・小・中）P7）。

ア 既にこれまでに組み込まれてきている実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないと捉える必要はないこと。

イ 授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく、児童生徒に目指す資質・能力を育むために「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点で、授業改善を進めるものであること。

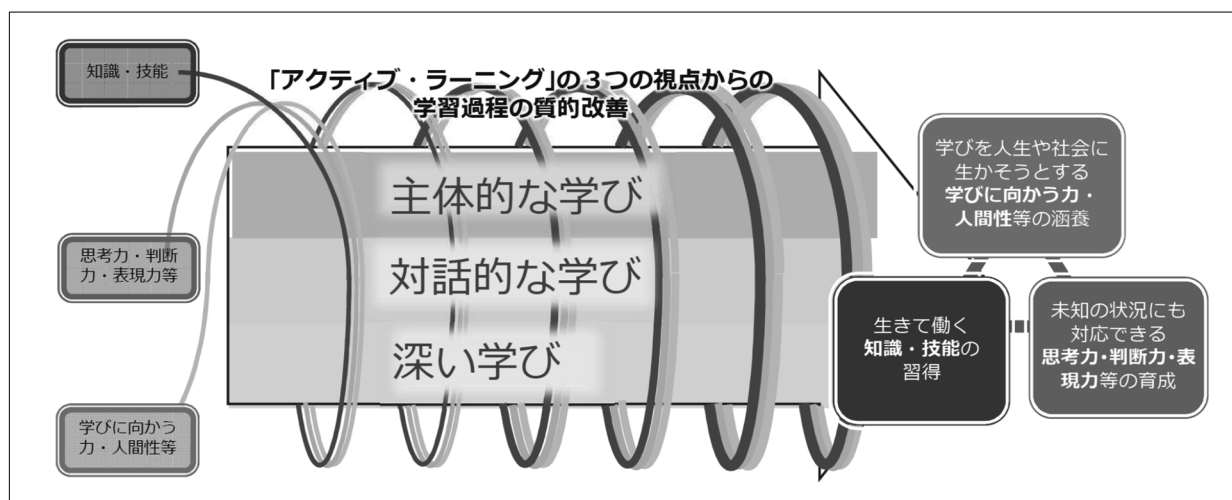
ウ 各教科等において通常行われている学習活動（言語活動、観察・実験、問題解決的な学習など）の質を向上させることを主眼とするものであること。

エ 1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、実現を図っていくものであること。

オ 深い学びの鍵として各教科等の「見方・考え方」（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うその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方）を働かせることができるようにすること。

カ 基礎的・基本的な知識及び技能の習得に課題がある場合には、それを身に付けさせるために、生徒の学びを深めたり主体性を引き出したりといった工夫を重ねながら、確実な習得を図ることを重視すること。（※下線部は、高等部のみ）

(2) 主体的・対話的で深い学びの視点について



図：資質・能力の育成と主体的・対話的で深い学びの関係

（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21日）の補足資料より）

ア 主体的な学びについて

学ぶことに興味・関心をもち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点である。指導に当たっては、児童生徒が自ら学びを主導する姿（例えば、見通しをもち、意欲的に課題に向かい、自己選択し、振り返る等）が授業の中で見られるように授業改善を図っていくことが大切である。

イ 対話的な学びについて

児童生徒同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手がかりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点である。音声言語や書字による話し合い活動に限定することなく、非言語のコミュニケーション（例えば表情、動作、描画、代替手段の活用等）も含めるものであり、様々な対話を通じて自己の考え方を広げ深める学びである。

ウ 深い学びについて

習得・活用・探求という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識及び技能を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点である。

「深い学び」とは、学びで得た知識や技能が関連付いて教科等横断的により広がり深まっていくことであり、これまで習得してきた知識や技能が新しい知識や技能とつながり（生きて働く知識及び技能）、それらの知識や技能が場面や状況とつながり（未知の状況で活用できる思考力、判断力、表現力等）、最終的に知識や技能が目的や価値等とつながり、適正かつ好ましい方向に知識や技能を活用できること（学びを人生や社会に生かす学びに向かう力・人間性等）という資質・能力が育成されていく過程を示している。その際には、一つの授業だけでなく他の教育活動や、将来の生活や今後の授業計画、今までの学習内容等との時間的なつながりを見るなどカリキュラム・マネジメントの視点をもつことも大切である。

また、各教科等に係る「見方・考え方」を相互関連的に生かしたり、働かせたりすることのできる指導の形態として各教科等を合わせた指導の指導計画を、他の教科等の指導計画と横断的かつ組織的・体系的に計画していくことが重要である。

(3) 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善における配慮事項

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善のためには、全ての教育活動を通して、以下の点について配慮する必要がある。

ア 言語環境の整備と言語活動の充実

国語科を要にしながら、全ての教科等における基盤となる言語能力を学校全体で望ましい状態に整えておくこと。併せて、読書活動を充実すること。

イ ICT機器の活用やプログラミング体験

飛躍的に進展する情報技術を活用し、学校外の人的・物的資源の適切かつ効果的な活用に配慮しながら、各教科等において資料や視聴覚機器、教育機器等の教材・教具を適切に活用したり、小学部においてはプログラミング体験などを通して、論理的思考の育成を図ったりすること。

ウ 見通しを立てたり振り返ったりする学習活動の充実

自主的に学ぶ態度を育み、学習意欲の向上に資する観点から、児童生徒が学習の見通しを立てたり、学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れるように工夫すること。

エ 体験活動の重視

各教科等（※高等部は各教科・科目）の特質やその関連を踏まえ、学校教育活動全体を通して体験活動の機会の充実を図り、家庭や地域社会と連携しつつ、体系的・継続的に実施できるように工夫すること。

オ 課題選択及び自主的、自発的な学習の促進

児童生徒が自ら学習課題や学習活動を選択する機会を設け、興味・関心を生かした自主

的、自発的な学習を促すことによって、進んで学習しようとする態度が育つように配慮すること（小中学部）。

カ 学校図書館、地域の公共施設の利活用

「読書センター」、「学習センター」、「情報センター」としての機能を有する学校図書館を学校における言語活動や探究活動の場としたり、地域の施設を資料調査や本物の芸術に触れる鑑賞の活動等の充実を図るため、積極的に利活用すること。

※詳細は解説総則編（幼・小・中）P267

主体的・対話的で深い学び ～「どのように学ぶか」～

「何を学ぶか」（教育課程、学習内容）だけでなく「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）を重視しながら、質の高い学びを実現し、児童生徒が興味・関心をもって学びに向かい、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けることができるようにすること。

主体的な学び

学習活動を見通し、振り返り、課題選択・決定し、解決していこうとすること

キーワード

- 見通し
- 振り返り
- 自発的
- 関心・意欲
- 自己選択・自己決定

対話的な学び

学び合い等、他者と協働すること等によって、自己の考えを広げ、多様な見方・考え方を学ぶこと

キーワード

- 自己の考えを広げる
- 自己との対話
- 協働的
- 他者、教材をはじめ読書、鑑賞等を通しての筆者、作者の考え方との関わり

深い学び

各教科等の見方・考え方を働かせ、知識・技能を相互に関連させ、深く理解したり、新たな課題や考え方を創造したりすること

キーワード

- 各教科等の見方・考え方を働かせること
- 知識や技能の相互関連
- 習得・活用・探求
- 発展・創造
- 問題発見・解決
- 教科間等のつながり

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善における配慮事項

- ・ 言語環境の整備と言語活動の充実
- ・ ICT機器の活用やプログラミング体験
- ・ 見通しや振り返りの学習活動の充実
- ・ 体験活動の重視
- ・ 課題選択及び自主的、自発的な学習の促進
- ・ 学校図書館、地域の公共施設の利活用

図：主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善のための構成図

(4) 学習評価の充実について

ア 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善と評価

特に指導と評価の一体化を図るためには、児童生徒一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視することによって、教師が自らの指導のねらいに応じて授業の中での児童生徒の学びを振り返り学習や指導の改善に生かしていくというサイクルが大切である。すなわち、学習指導要領で重視している「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を通して各教科等における資質・能力を確実に育成する上で、学習評価は重要な役割を担っている。

イ 学習評価の基本的な枠組み

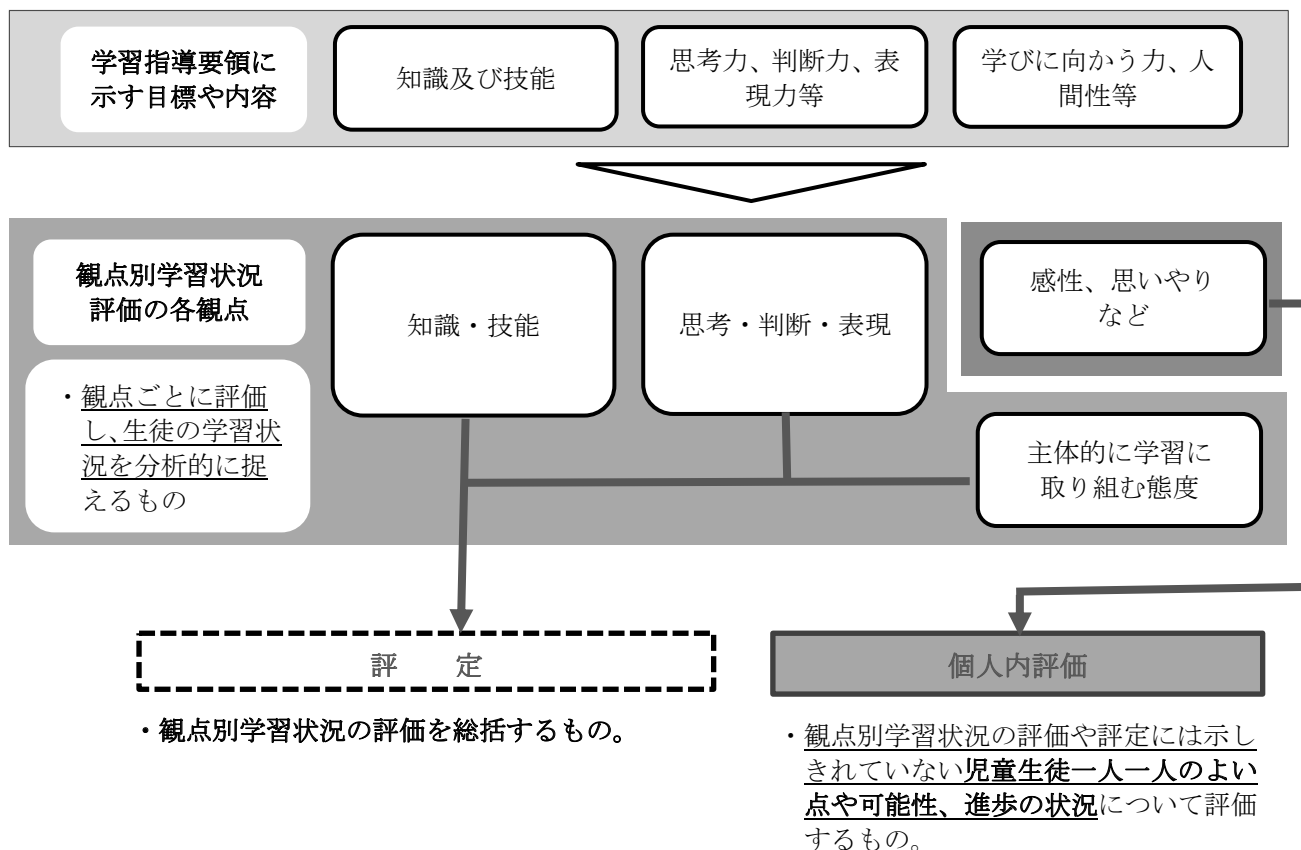
学習評価は、学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するものである。現在、各教科の評価については、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と、これらを総括的に捉える「評定」の両方について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するものとされており、観点別学習状況の評価や評定には示しきれない児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況については、「個人内評価」として実施するものとされている。また、外国語活動や総合的な学習の時間（高等部は総合的な探究の時間）、道徳科、特別活動についても、それぞれの特質に応じ適切に評価することとされている。

ウ 観点別学習状況の評価の実施について

観点別学習状況の評価の実施に際しては、学習指導要領の規定に沿って評価規準を作成し、各教科等の特質を踏まえて適切に評価方法等を工夫することにより、学習評価の結果が児童生徒の学習や教師による指導の改善に生きるものとするのが重要である。

各教科における評価の基本構造

- ・各教科における評価は、学習指導要領に示す各教科の目標や内容に照らして学習状況を評価するもの（目標準拠評価）
- ・したがって、目標準拠評価は、集団内での相対的な位置付けを評価するいわゆる相対評価とは異なる。



図：各教科における評価の基本構造

4 カリキュラム・マネジメント

(1) カリキュラム・マネジメントの基本的な考え方

平成28年12月の中央教育審議会答申においては、「社会に開かれた教育課程」の実現を目指す上で、学習指導要領等が、学校、家庭、地域の関係者が幅広く共有し活用できる「学びの地図」としての役割を果たすことができるよう、枠組みを改善するとともに、各学校において教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現を目指すことなどが求められた。

この「カリキュラム・マネジメント」の考え方として、「社会に開かれた教育課程」の観点から、子供たちが卒業後に社会で生活する姿を描き、それぞれの学校において、各学部段階を通じてどのような子供たちを育てようとするのか、そのためにはどのような教育を行うことが適当か等の基本的な考え方を明確にした上で教育課程編成に必要な考え方を示すことが必要である。

各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、児童生徒の姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことが求められる。これが、いわゆる「カリキュラム・マネジメント」である。

以上を踏まえ、特別支援学校学習指導要領では、カリキュラム・マネジメントが以下のように示された。

- ・児童又は生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと
- ・教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと
- ・教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと

教育活動の質の向上を図るためには、学校を創る様々な「PDCAサイクル」の歯車が、組織的かつ計画的に機能することが望まれる。これらの一つ一つの歯車が、円滑に回り、他としっかりかみ合うようにすることが「カリキュラム・マネジメント」であり、よりよい社会を創るという目標の下、学校教育を学校内に閉じずに、社会と共有・連携していくことが、「社会に開かれた教育課程」の実現のために必要である。

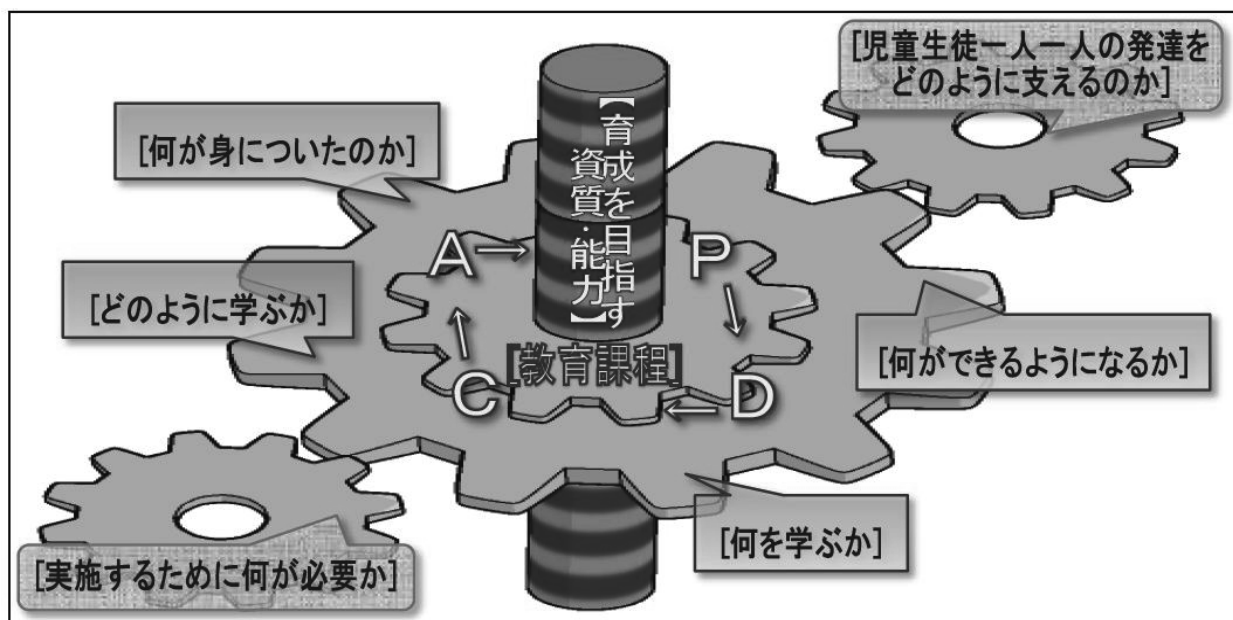
大切なのは、現在自校の教育課程がどのようになっているのかを確認し、現状を把握したうえで、全教職員で共通理解を図りながら、学習内容やバランスを含めたカリキュラムを作成していくことである。また、見直す視点として、育成を目指す資質・能力が明確となるようにしていくことが求められる。

(2) カリキュラム・マネジメントのプロセス

教育課程については、これまでも学習指導要領に則りながら、児童生徒の実態に合わせて、各校で工夫して編成している。カリキュラム・マネジメントは、これまでの取組を否定するものではなく、これまで積み上げてきた実践をさらに向上させるための仕組みづくりを示したものである。

特別支援学校学習指導要領解説（幼・小・中）では、カリキュラム・マネジメントの四つの側面を以下の①～④のように示している。これらを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくことが望まれる（解説総則編（幼・小・中）P196参照）。

- ①教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと
- ②教育課程の実現状況を評価してその改善を図っていくこと
- ③教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと
- ④個別の指導計画の実施状況の評価と改善を、教育課程の評価と改善につなげていくこと



図：カリキュラム・マネジメント促進モデル

(国立特別支援教育総合研究所 育成を目指す資質・能力を踏まえた教育課程の編成
 ジアース教育新社 P189 2018年 を参考に作成)

カリキュラム・マネジメントを実践するにあたり、上図を参考に解説する。

学校教育では、育成を目指す資質・能力が中心の軸となり、教育課程のP D C Aサイクルが中央の歯車に、その実態的な要素である「何ができるようになるか」－「何を学ぶか」－「どのように学ぶか」－「何が身についたのか」という四つの要素が同じ軸の二段歯車になると考えられる。軸となる育成を目指す資質・能力を実現するためには、大きく見直された「各教科等の内容」をしっかりと理解することが必要である。そのうえで、教育課程の編成においては、学校教育目標を踏まえつつ、どのような学習内容を、どのような学習方法で、どのような配列で学ぶのか、教科等横断的な視点で組織していくことが求められる。

また、中心の歯車に付随して、片側には「児童生徒一人一人の発達をどのように支えるのか」という要素の歯車が配置される。特別支援教育においては、児童生徒一人一人の教育的ニーズを踏まえて自立や社会参加を目指した教育を展開していくことが、より一層重要となるため、この歯車を具体化する「個別的教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成・活用等が、中心的な歯車である教育課程のP D C Aサイクルの歯車と、確実に噛み合う構造となることが重要である。

さらに、中心の歯車に付随したもう片側には「実施するために何が必要か」という要素の歯車が配置される。教育課程の実施に当たっては、人材や予算、時間、情報といった人的又は物的な資源を教育の内容と効果的に組み合わせることが重要であり、地域の教育資源や学習環境（近隣の学校、社会教育施設、児童生徒の学習に協力することのできる人材等）などについても、教育課程の編成に生かすことが必要である。

そして、左右に配置した歯車は、中心となる歯車と噛み合いながら連動し、一体的に回転することで教育課程を展開していくことが重要である（※国立特別支援教育総合研究所「育成を目指す資質・能力を踏まえた教育課程の編成」より一部引用）。

(3) 学校自己評価システム

埼玉県では、学校の教育力の向上を図るため、「学校自己評価システム」を導入している。これは、学校の現状と課題を見つめ直し、目指す学校像を明確にし、教職員、児童生徒、保護者並びに学校を取り巻く地域が一体となって、開かれた学校づくりに取り組むものである。目指す学校像の実現に向けた重点目標を明確にした上で、「学校年間教育計画の策定（P l a n）」「教育活動の実践（D o）」「教育活動の評価（C h e c k）」「評価結果に基づく改善・更新（A c t i o n）」といった一連のマネジメントサイクルにより、学校運営の改善や教育活動の充実を推進するものである。学校自己評価システムにおける評価については、学校自らの評価に加え、学校評価懇話会などでの保護者、生徒、地域等の意見を踏まえて行うものである。

学校自己評価システムによるP D C Aサイクルを機能させることで、社会に開かれた教育課程を実現していくことが望まれる。

5 学びの連続性

学習指導要領の改訂の基本方針の一つとして「インクルーシブ教育システムの推進により、障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園及び小・中学校、高等学校の教育課程の連続性の重視」が示されている（解説総則編（幼・小・中）P9）。ここでは、現状の理解として幼稚園及び小・中学校、高等学校等において発達障害を含めた障害のある子供たちが多く学んでいることや、特別支援学校において重複障害者である子供が多く在籍していることが述べられている。このことから、我が国の将来像として描かれている「誰もが生き生きと活躍できる社会（共生社会）」の形成に向けて、特別支援教育が担う役割として「障害のある子供の指導の充実」と「障害の有無を含めた個々の違いを認め合う力の育成」も求められているといえる。これらのことを踏まえ、今回の小・中学校、高等学校の学習指導要領の改訂を含め、個々の教育的ニーズに合わせた多様な学びの場の重要性が示されている。さらに、個々の児童生徒の学びの場が多様であるためには、それまでの学びの経緯を踏まえながら計画的に学習内容が整えられる必要がある。それが「学校間の連続性」として今回特に重要視されているものである。また、今回の改訂で新たに示された「社会に開かれた教育課程」とも関連し、社会全体で個々の違いを認め合い誰もが生き生きと活躍できる共生社会の実現を目指していくことが追求されている。

(1) 「学びの連続性」に関わる教育課程編成のポイント

ア 重複障害者等に関する教育課程の取り扱いについて

詳細については、解説総則編（幼・小・中）P331「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を参考にされたいが、同学習指導要領においては、児童生徒の学びの連続性を確保する視点から、教育課程の取り扱いについて柔軟な対応をすることが可能とされている。ここでは「障害の状態により特に必要がある場合」、「知的障害者である児童生徒の場合」、「重複障害者の場合」、「訪問教育の場合」、「通信による教育を行う場合（※高等部のみ記載）」の各項目に分けて示されている。しかし、どの場合においても、児童生徒一人一人の障害の状態等を考慮し、各教科等の目標及び内容を踏まえて個々の児童生徒が前各学年までに何を目標として学び、どの程度の内容を習得しているのかなど、個別の指導計画を基にして、児童生徒一人一人の学習の実態把握に努めることが必要である。さらに、児童生徒の在学期間を見通しながら、どのような内容を、どれだけの時間をかけて指導するのかを検討することが求められる。

イ 知的障害者である児童生徒のための各教科等の目標や内容について

今回の学習指導要領では、「各教科の目標」の下に「各教科における育成を目指す資質・能力の三つの柱ごとの目標」を示し、更に各段階において三つの柱ごとに目標を示すという形を取っている。その示し方だけでなく、目標として示している文言についても小中学部においては、小学校・中学校学習指導要領とほぼ共通となっていることに留意する必要がある。また、小学部の教育課程に外国語活動を設けることを可能とした。さらに、児童生徒の学習の状況によっては、小学校・中学校・高等学校学習指導要領における各教科等の目標及び内容の一部を取り入れることを可能としている。

(2) 「学びの連続性」に関わる教育課程編成に向けて

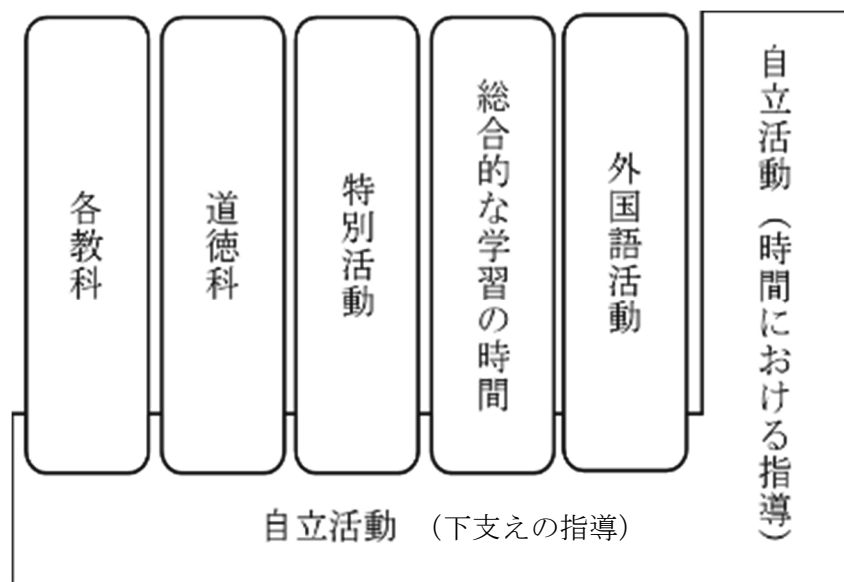
本県においては、転学や進学等で小学校等の各教科と知的障害のある児童生徒のための各教科の双方を学んできた児童生徒が在籍することや、支援籍学習や交流および共同学習などの取組の充実により、学校間のつながりが広がってきている。一方、特別支援学校においては、在籍する児童生徒の障害の種類や状態が多様化し、個々の児童生徒に対する指導・支援の充実、各学校・学部間の教育課程の連続性や関連性を整理しながら編成していく必要がある。そのため、自立活動の充実や、学校間のつなぎ、学部間のつなぎを意識して取り組んでいく必要がある。

そこで、以下の3点に取り組んでいく。

ア 自立活動の充実

自立活動の指導は、特別支援教育において充実、発展してきた指導領域である。生活年齢等一定の基準に基づき編成された集団に対して、知識及び技能の習得や思考力等の発達促進

をねらって目標や内容が段階的に高次化していく教科指導と異なり、心身の調和的な発達の基盤を形成するために個別的に目標や内容を設定し、指導を継続的に取り組むという点が特徴である。実際の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を取り出して直接アプローチすることによって心身の調和的な発達の基盤づくりをする指導（時間における指導）と、各教科等の学習を下支えする指導とに分けて考えられる。「児童生徒の自立と社会参加」を目指し、それぞれの学びの場においてますます自立活動を充実させていく必要がある。



図：自立活動の指導

イ 学校間のつながり

今回の特別支援学校学習指導要領においては、幼稚園及び小・中学校、高等学校と特別支援学校との間で教育課程の円滑な接続が意識されている。本県では障害のある児童生徒の指導に関して、教育支援プランA（個別の教育支援計画）や教育支援プランB（個別の指導計画）が作成され、児童生徒の療育歴や関係機関における支援等の引き継ぎ及び校内における指導や学習状況の引き継ぎのための共通のツールとして機能を有している。そのうえでこれまでの学びの経緯や学習の習得状況の把握を踏まえ、学校における学びの期間を見通した教育課程編成という視点で教育支援プランBの活用を図る必要がある。作成したこれらの資料に基づき、それぞれの学校内にとどまらず関係機関等の連携にも活用を図ることが重要である。

また、小・中学校、高等学校から知的障害のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校へ移行した際には、指導の形態としての「各教科等を合わせた指導」が各教科に示されているどのような目標に基づきどのような内容を取り扱っているのかという、指導内容と指導の形態の関係性を意識した教育課程を編成する必要がある。

ウ 学部間のつながり

「学部段階及び学校段階間の接続」解説総則編（幼・小・中）P246の(1)(2)(3)に示されているように、学部段階及び学校段階等間において円滑な接続が求められている。解説には「12年間を見通した計画的かつ継続的な教育課程の編成」と「小学部から高等部までの一体的な指導体制を確立して特色ある教育活動を展開していくことが重要」と示されている。

本県において、「12年間を見通した教育課程」の重要性については、キャリア教育の視点も含めて各校で取り組まれてきている。12年間を見通した教育課程を編成する際には、個別性や即時性に着目し一人一人の児童生徒がそれまでの学習を継承し積み上げていくといった「ボトムアップ」の視点と同様に、卒業までに育成を目指す資質・能力を整理して指導内容を重点化して継続発展させていくといった「トップダウン」の視点も重要である。児童生徒が12年間の学習を経て社会等、次の進路へ進められるよう、それぞれの学部内で完結させることのないように、学校全体で教育課程を編成することが求められており、そうすることが望ましい。その際にはカリキュラム・マネジメントの視点で、校内組織の見直しを含め、校内の人的又は物的資源を活用して具体的な指導内容の整理を行うなど、組織的に取り組むことが重要である。

6 特別の教科 道徳

学校教育法施行規則改正に伴い、従前の「道徳の時間」は「特別の教科である道徳（以下、「道徳科）」となった。道徳科を要として学校の教育活動全体を通して道徳教育を行うことは、これまでの道徳教育と道徳の時間との関係と変わらない。

道徳教育は、各教科等それぞれの教育活動の中でも行われている。道徳科の指導は、各教科等で行われる道徳教育を補ったり、深めたり、相互の関連を考えて発展させ、統合したりすることにより、道徳教育を一層充実させることができる。道徳教育を進めるに当たって、道徳教育推進教師を中心に、道徳教育の全体計画の作成や、各教科等との関連については、解説総則編（幼・小・中）P305、「1 道徳教育の指導体制と全体計画」に詳しく記載されている。

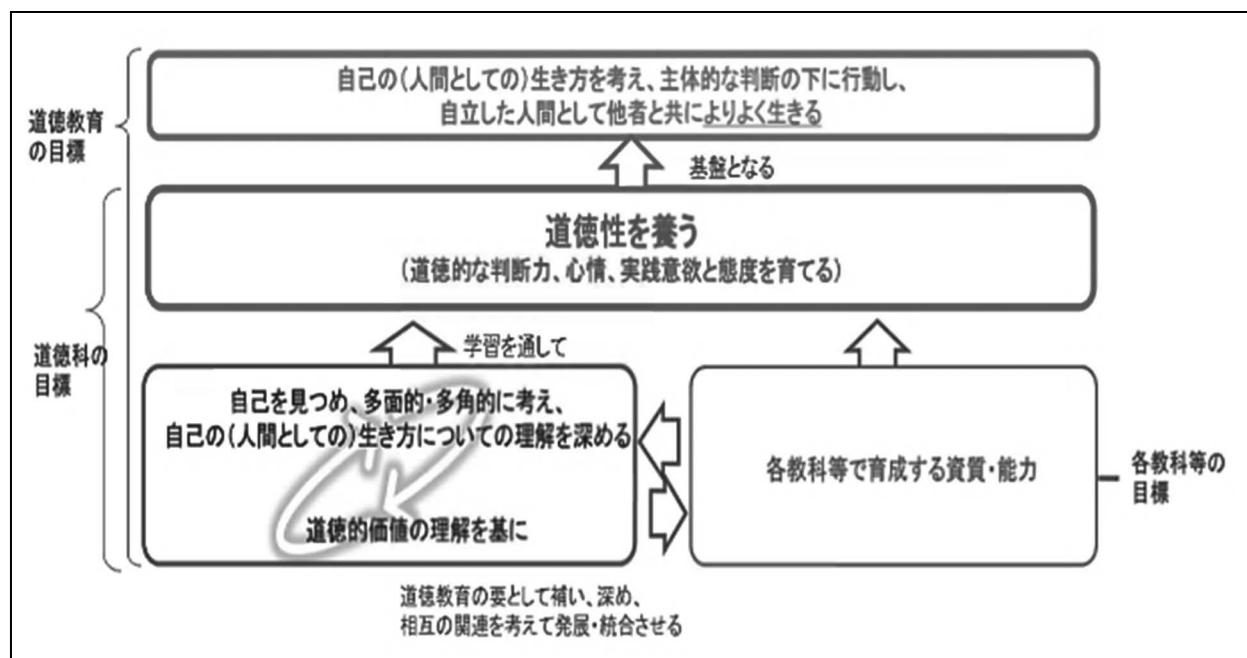
道徳教育の目標と道徳科の目標について、さらに、内容及び指導計画作成と内容の取扱いについて表にまとめて示す。

表：小・中学校における道徳教育の目標と道徳科の目標

道徳教育の目標	自己の生き方を考え（人間としての在り方生き方を考え）、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと ※（ ）は高等学校
道徳科の目標	よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。 ※（ ）は中学校

※高等学校については、道徳科を教科・科目として設置していない。公民科の「公共」、「倫理」、特別活動が人間としての在り方生き方に中核的な指導場面であることを示している。

「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」は、道徳教育の目標と共通している。そのために道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度、という資質・能力を育成することが道徳科の目標である。



7 外国語活動・外国語科

- 1 児童又は生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服して、強く生きようとする意欲を高め、明るい生活態度を養うとともに、健全な人生観の育成を図る必要があること。
- 2 各教科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動との関連を密にしながら、経験の拡充を図り、豊かな道徳的心情を育て、広い視野に立って道徳的判断や行動ができるように指導する必要があること。
- 3 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において、内容の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の知的の状態、生活年齢、学習状況及び経験等に応じて、適切に指導の重点を定め、指導内容を具体化し、体験的な活動を取り入れるなどの工夫を行うこと。

今回の改訂では、外国語に親しんだり、外国の言語や文化について理解や関心を深めたりするため、小学校及び視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由又は病弱者である児童に対する教育を行う特別支援学校小学部において、外国語科を教育課程に設けることができるようになり、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校においては、必要に応じて外国語活動を設けることができるようになった。また、小学校および中学校、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由又は病弱者である児童に対する教育を行う特別支援学校における外国語科については目標及び内容について、育成を目指す三つの資質・能力に基づいて内容構成が再整理された。

表：小学校及び視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由又は病弱者である児童に対する教育を行う特別支援学校（小学部）

	平成21年告示学習指導要領	平成29年告示学習指導要領
外国語活動を設定する学年	5、6年生	3、4年生
外国語科を設定する学年	設定しない	5、6年生

表「知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校（小学部）」

		平成21年告示学習指導要領	平成29年告示学習指導要領
外国語活動を設定する学年	設定しない	必要に応じて設定することができる	
外国語科を設定する学年	設定しない	設定しない	

※必要に応じてとは、第三学年以降の児童を対象とし、国語科の第三段階の目標及び内容を学習する児童に対して、外国語活動を加えて教育課程を編成することが、育成を目指す資質・能力や学校目標の達成を実現すると判断した場合である。

なお、中学校及び視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校（中学部）における外国語科の教育課程上の位置付けは従前通りである。

また、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校（中学部）における外国語科についても、必要に応じて設定することができる教科としての位置付けは従前通りで、段階は設けないこととしている。重複障害者等に関する教育課程編成においては、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができる。

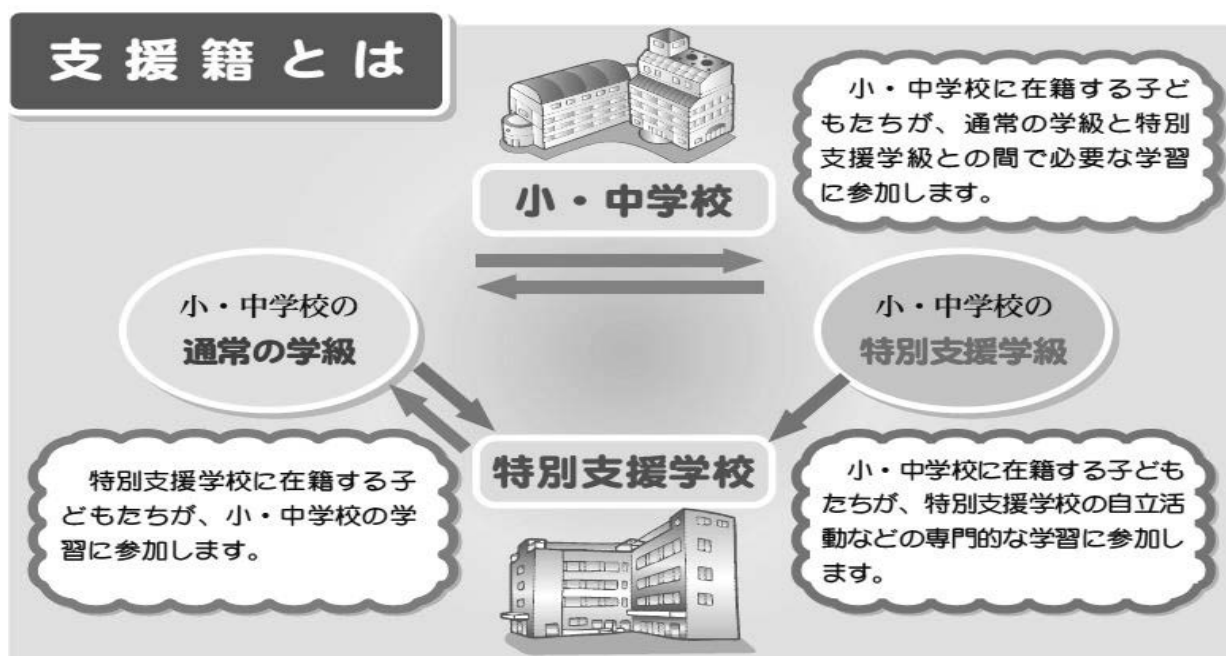
第2節 埼玉県の特例支援教育における現状と課題を踏まえた動向

1 支援籍学習と交流及び共同学習

本県において平成16年度から、「ノーマライゼーションの理念に基づく教育の推進」を重点施策として掲げ、県独自の取組である「支援籍」を進めてきた。これは、障害のある子もない子も共に学ぶ社会を実現するため、相互に学び合い、関わることを通じて、障害理解を進め、心の障壁を取り除く目的がある。現在では、ほぼ全ての市町村での支援籍学習が実施されてきている。

(1) 支援籍学習

「支援籍」とは、障害のある児童生徒が必要な学習活動を行うために、在籍する学校または学級以外に置く埼玉県独自の学籍である。下図に示すとおり、本県の支援籍において、特徴的なのは、「三つの方向」から支援籍が可能な点にある。一つ目は、特別支援学校から小・中学校の通常の学級へ、二つ目は、小・中学校の通常の学級から小・中学校の特別支援学級へ、三つ目は、小・中学校から特別支援学校へ、がある。例えば、特別支援学校に在籍する児童生徒が居住地の小・中学校に「支援籍」を置くことにより、同じ学校のクラスメイトとして一定程度の学習活動を行うことが可能となる。また、小・中学校の通常の学級に在籍する障害のある児童生徒が、特別支援学級や特別支援学校に支援籍を置いて、障害の状態を改善するために必要な指導を受けるケースもある。



図：支援籍（リーフレット「一人一人が輝く支援籍学習」
（平成22年3月埼玉県教育委員会）より

ア 通常学級支援籍

特別支援学校や特別支援学級に在籍している障害のある児童生徒は、障害のない児童生徒との交流や地域とのつながりは希薄になるため、居住地の小・中学校に支援籍を置いて学習することで、障害のない児童生徒との交流やつながりを深めることができるようになる。

また、大きな集団や環境の変化に弱い児童生徒にとっては、手紙の交換やビデオレターの交換など間接的な交流を行い、段階的に実施することで抵抗感が少なく、支援籍学習を行うことができる。

イ 特別支援学級支援籍

小・中学校の通常の学級に在籍している特別な教育的ニーズのある児童生徒に対して、より専門的な教育を受けるために特別支援学級に支援籍を置いて学習することができる。特別支援学級においては、「弾力的な運用」として、特別支援学級で指導を行ったり、発達障害・情緒障害の通級指導教室を弾力的に活用したりする学校があるなど、特別な支援が必要

な児童生徒を組織的に指導や支援をするために支援籍の果たす役割は大きい。

ウ 特別支援学校支援籍

小・中学校の通常の学級や特別支援学級に在籍している特別な教育的ニーズのある児童生徒が、その障害に基づく困難の改善を図る目的で、より専門的な教育を受けるために、特別支援学校に支援籍を置いて学習することができる。特別支援学校の持つ資源を有効に活用した指導を行うことができる利点がある。

(2) 交流及び共同学習

学習指導要領にも、心の障壁をなくし、互いに学び合う機会を広げるため、障害のある子との交流及び共同学習の充実が明記されている。そのためには早い段階で、障害のある子とない子が共に関わる機会を設けることが重要である。本県においても学校間の交流及び共同学習など大きな集団同士の交流も積極的に進めていく必要がある。その際には、以下の点について指導上留意していきたい。

- ア 障害のない子が障害のある子と一方的に関わることにならないように注意する。そのために、障害特性の理解を十分事前に行う。必要に応じて特別支援学校の教員が通常の学級の児童生徒に話をする機会を設けて、障害の理解を深めることも効果的である。
- イ 対象となる学年を明確にして、学年相応の発達段階を考慮した交流内容を検討する。
- ウ 障害のある子どもが交流を通じて、達成感を味わうことができるように活動に対して見通しが持てるような配慮をする。
- エ 単発の交流に終わらず、作品交換、行事での交流、手紙（学校だより等）交換など、常に学校間のつながりを「見える化」する。
- オ 交流の前には、両校で十分な話し合いを行うなど、教員同士の交流も必要であり、事前に両校で理解し合うことも重要である。

2 自閉症教育

文部科学省は平成13年、「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」を報告し、「知的障害を伴う自閉症児については、（中略）知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合」もあると指摘した。以降国内の各機関では、自閉症の特性に対応した教育課程や指導内容、指導方法などの検討が行われ、自閉症そのものの理解と特性に応じた対応の実践が積み重なり、多くの成果がもたらされた。

現在、小・中学校に在籍する自閉症のある子どもの在籍数は増加しており、小・中学校の特別支援学級や通級による指導、通常の学級での発達障害のある児童生徒に対する支援ニーズが高い。さらに、小・中学校や高等学校では、多様な実態を示す自閉症のある児童生徒に対する指導の充実が求められ、特別支援学校が蓄積してきた自閉症教育の成果を積極的に発信する役割も求められている。

自閉症教育に携わる教師は、これまでの経過をよく理解した上で、最新の情報・知見を得て、よりよい教育の方向を慎重に判断していかなければならない。

(1) 国際的な分類から見る自閉症

ア 世界保健機関（WHO）の国際疾病分類（ICD）

国際的に用いられている医学の診断基準である、世界保健機関（WHO）の国際疾病分類（ICD-10）では、広汎性発達障害（自閉症、アスペルガー症候群等）が心理的発達障害の下位カテゴリーに属している。なお、2018年6月にはICD-11が公表された。その中では「神経発達障害」という診断カテゴリーができ、知的発達症、自閉スペクトラム症、発達性学習症、注意欠如多動症などが含まれている（公益社団法人日本精神神経学会、新病名案、2018）。

イ 米国精神医学会（APA）の精神障害の診断・統計マニュアル（DSM）

国際的な診断マニュアルとして使われているDSM-5（2013年）の「神経発達症（障害）」というカテゴリーで「知的能力障害」「コミュニケーション症（障害）」「注意欠如・多動症（障害）」「限局性学習症（障害）」「運動症（障害）」「チック症（障害）」等と合わせて「自閉症スペクトラム症（障害）」が挙げられている。

(2) 日本における自閉症の位置付け

ア 特殊教育から特別支援教育へ移行する中での自閉症

平成13年に文部科学省から、「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」が示された。その中で、初めて特別支援教育という用語が使われ、LD、ADHD、高機能自閉症などの発達障害のある児童生徒に対する教育の在り方を検討することが提言された。また、前述のとおり、自閉症の障害特性に応じた教育について、多くの研究・開発が行われてきた。

平成15年3月には、「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が示され、「特別支援教育とは、特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な指導及び必要な支援を行う」としている。なお、この報告において、「自閉症とは、①他者との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする発達の障害である。その特徴は、3歳くらいまでに現れることが多いが、小学生年代まで問題が顕在しないこともある。中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推測されている。」と定義づけられている。

平成18年4月「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」においては、通級による指導の対象者として、LD及びADHDの児童生徒を位置づけ、あわせて、従来「情緒障害者」として自閉症等及び選択性かん黙等の者を対象としてきたが、これらは障害の原因や指導法が異なることから、「情緒障害者」と「自閉症者」を区分して規定した。

イ 小学校・中学校・高等学校学習指導要領解説における取扱い

小学校・中学校学習指導要領解説総則編及び高等学校学習指導要領解説総則編において、それぞれ、「特別な配慮を必要とする児童（生徒）への指導」（小学校は児童、中学校、高等学校は生徒。以下同じ）について、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害、自閉症、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）などのほか、学習面又は行動面において困難のある生徒で発達障害の可能性のある者も含まれている。このような障害の種類や程度を的確に把握した上で、障害のある生徒などの「困難さ」に対する「指導上の工夫の意図」を理解し、個に応じた様々な「手立て」を検討し、指導に当たっていく必要がある。（中略）その際に、（小学校、中学校、高等学校）学習指導要領解説の各教科等編のほか、文部科学省が作成する「教育支援資料」などを参考にしながら、全ての教師が障害に関する知識や配慮等についての正しい理解と認識を深め、障害のある生徒などに対する組織的な対応ができるようにしていくことが重要である」（小学校学習指導要領解説総則編 P106、中学校学習指導要領解説総則編 P104、高等学校学習指導要領解説総則編 P157）と述べられている。

ウ その他

生徒指導提要（平成22年3月文部科学省）では、第3章「児童生徒の心理と児童生徒理解」において、第2節「児童期の心理と発達」の第2項「発達障害の理解」の中で、自閉症について触れている。

まず、発達障害の定義を示すとともに、一人一人の特性理解や発達障害そのものの特性の理解をした上で、実態把握に基づく特性に応じた対応の必要性が述べられている。

一人一人の特性理解では、LD、ADHD、自閉症のある児童生徒の在籍に触れるとともに、これらの障害の状態像が重なっている児童生徒がいることに留意するよう勧めている。

また、障害の特性は成長に伴い変容することがあり、診断名や障害名による先入観を排除して、実態把握を行うよう勧めている。

さらに、特性に応じた適切な支援があれば適応状態は改善すること、対応は複数の目で検討し理解を図ること、対応がうまくいかなければその対応を変えることが述べられている。

最後に、適切でない関わりや環境は二次的障害を招くおそれがあることに留意することとしている。

(3) 発達障害者支援法に見る自閉症

発達障害に関する法的根拠である「発達障害者支援法」は、平成17年4月から施行された。この法律において、「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、

学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であって、その症状が通常低年齢において発現するものとしている。その後、平成28年の改正で、「発達障害者」とは、発達障害がある者であって発達障害及び社会的障壁により日常生活または社会生活に制限を受けられるものをいうとする文言が追加された。

(4) 埼玉県における自閉症教育の推進

ア これまでの歩みと成果

埼玉県でも、自閉症等の障害のある児童生徒への指導・支援について、日頃から障害特性に応じた対応に努め、児童生徒が安心できる、分かりやすい、自信が持てる指導・支援となるよう、日々実践を積み重ねてきている。

自閉症への対応は、児童生徒の能力に応じた適切な課題の内容や量を設定したり、好きな活動や好きなものを把握したりするなど、一人一人異なる児童生徒の実態を把握・理解することから始まる。そして、障害特性を理解し、環境を整え、関わり方を工夫することで障害によって生じる様々な困難さを軽減することができる。

自閉症教育は一人一人の発達段階や興味・関心のあることを把握するとともに、知的障害のみならず自閉症等の障害特性を理解し、その特性に配慮しながらあらゆる情報を活用して、適切な教育を行っていくものである。

学習上又は生活上にある学びにくさや困難さがある自閉症の児童生徒が安心して、主体的に学ぶことを支援できる教師は、他の障害のある児童生徒に対しても児童生徒が安心して主体的に学ぶことを支援することができる。

埼玉県教育委員会及び埼玉県立総合教育センターにおいては、国立特別支援教育総合研究所や大学等関係機関との連携の下、小中・高等学校及び特別支援学校の教員の協力を得て、次のイとウに示すような研究・開発及び資料・リーフレット等の作成を行い、自閉症の児童生徒の適切な指導の推進を図ってきた。

イ 研究・開発

- ・学習障害（LD）児等の指導に関する調査研究－実態把握、指導内容及び指導方法の在り方について－（平成9・10年）
「ほんとうのわたしを見つけて」（認知評価表）
- ・一人一人の教育的ニーズに応じた支援の在り方に関する調査研究（平成16年）
「ほんとうのわたしを見つけてVer.2」（認知・行動評価表）
- ・知的障害養護学校における自閉症児の教育と支援の在り方に関する調査研究～地域のセンターとしての役割を充実させるために～（平成17年）
- ・自閉症の特性と支援 Q & A集（平成17年）
- ・特別支援教育の視点を生かした学級経営の在り方に関する調査研究（平成21年）
- ・小・中学校等における特別支援教育に関する校内支援体制整備についての調査研究及び小・中・高等学校での実践例（平成21年）
- ・小中高等学校におけるユニバーサルデザインの視点を取り入れた授業実践に関する調査研究（平成23・24年）
- ・自閉症の児童生徒への指導の在り方に関する調査研究（平成27・28年）
もっと知って欲しい 自閉症の理解と支援のためのガイドブック（平成28年）
- ・特別支援学級の教育課程編成の在り方に関する調査研究 特別支援学級ハンドブック（平成29年）

ウ 資料・リーフレット等

- ・自閉症の特性と支援のポイントについて（平成17年）
- ・LD・ADHD・高機能自閉症と思われる児童生徒の理解と支援のために（平成19年）
- ・理解と支援のための知恵袋（平成19年）
- ・子どもと保護者の思いに寄り添って 発達障害の早期発見・早期支援（平成21年）
- ・一人一人を大切にする指導の充実のために～障害の特性の理解とていねいな実態把握に基づいた対応を～（平成24年）
- ・特別支援教育の視点を生かした授業・学級経営小学校版・中学校版・高等学校版（平成26年）

エ その他

- ・自閉症等の障害特性に応じた教育的支援について（平成23年特別支援教育課指導資料）
- ・自閉症支援トレーニングセミナー（平成26年～）

(5) 今回の改訂に伴う本県の課題

特別支援学校における自閉症の児童生徒に対する教育は、障害特性の理解が広まり、一定程度の成果をあげてきているものの、一部では自閉症の特性についての理解が浸透せず、特性に応じた指導が十分でない現状も見受けられる。

自閉症の児童生徒の行動障害を含めた二次障害の予防や、誤った対応に基づく誤学習の予防、学習の般化や維持の難しさへの対応、当事者研究や脳科学の進歩に基づく知見など、教育を進める上で把握しておかなければならない事項は多い。しかし、自閉症教育を着実に進めるに当たっては、以下のことを確認しておきたい。

まずは、学校は自閉症の児童生徒の学びを保障するために、心理的に安定した状態で学習に取り組む環境づくりや人間関係を構築したい。

そのために、児童生徒と教師の関係が安心できる関係づくりが前提となる。具体的な見通しを示すこと、肯定的に対応すること、穏やかに関わることなどが想定される。さらに、児童生徒と接する中で、お互いに顔を合わせ、語りかけ、時には行動の手掛かりとして身体に触れる支援を行っている。日々繰り返される関わり方やコミュニケーション方法が安心を与えることができているかも一度見直したい。

その上で、それぞれ個人で異なる障害特性を理解し、その特性に配慮し支えながら学習環境を整え、指導を行っていく。「障害特性に配慮する」とは、障害による苦手さ、困難さ、不自由さを理解し、それに対して教師の側が工夫をする必要があることを意味している。

最後に、安心な関係があり、困難さ等の特性にも配慮したのちに必要なものは、本人の意思や意欲の育ちである。たとえ的確な実態把握のもと、分かりやすく提示しても、意欲が育っていないければ身につかないことが多い。知識やスキルだけ教えがちになっていないか、学ぶ意義、やりがいなどがあるのか再考したい。さらに、構造化等によりわかりやすく提示することと、本人がそれを選んで取り組むかどうかは別の次元であることと考えたい。

学習指導要領のもとでは、「何ができるようになるか、何を学ぶか、どのように学ぶか、何が身についたか」の視点が重視されている。また、自閉症の児童生徒は、学習の般化が難しいと言われるが、一人一人の生活や地域社会に根ざした教育を行うことを念頭に置く必要がある。

そのためにも、障害特性を理解し障害特性に応じた指導を行い、学習基盤を整えた上で、質の高い学びとなるように主体的・対話的で深い学びを実現できる自閉症教育の実践が数多く展開されることが求められる。

<引用・参考文献>

- 国立特別支援教育総合研究所 2015 「特別支援教育の基礎・基本新訂版」 ジアース教育新社
国立特別支援教育総合研究所 2004 「自閉症教育実践ガイドブック」 ジアース教育新社
国立特別支援教育総合研究所 2005 「自閉症教育実践ケースブック」 ジアース教育新社
国立特別支援教育総合研究所 2008 「自閉症教育実践マスターブック」 ジアース教育新社
全国特別支援学校知的障害教育校長会編 2014 「自閉症スペクトラム児の教育と支援」
東洋館出版社
埼玉県総合教育センター 2016 「自閉症の児童生徒への指導の在り方に関する調査研究
もっと知って欲しい自閉症の理解と支援のためのガイドブック」
本田秀夫 2017 「自閉スペクトラム症の理解と支援」 星和書店

3 自立活動

(1) 自立活動の教育課程上の位置付け

自立活動の指導は、特別支援学校の教育課程に特別に設けられた指導領域である。また、特別支援教育に携わる教師は、自立活動の視点をもって、児童生徒の指導に当たることが必要である。

学校教育法 第八章 特別支援教育

第七十二条

特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第7章 自立活動の目標

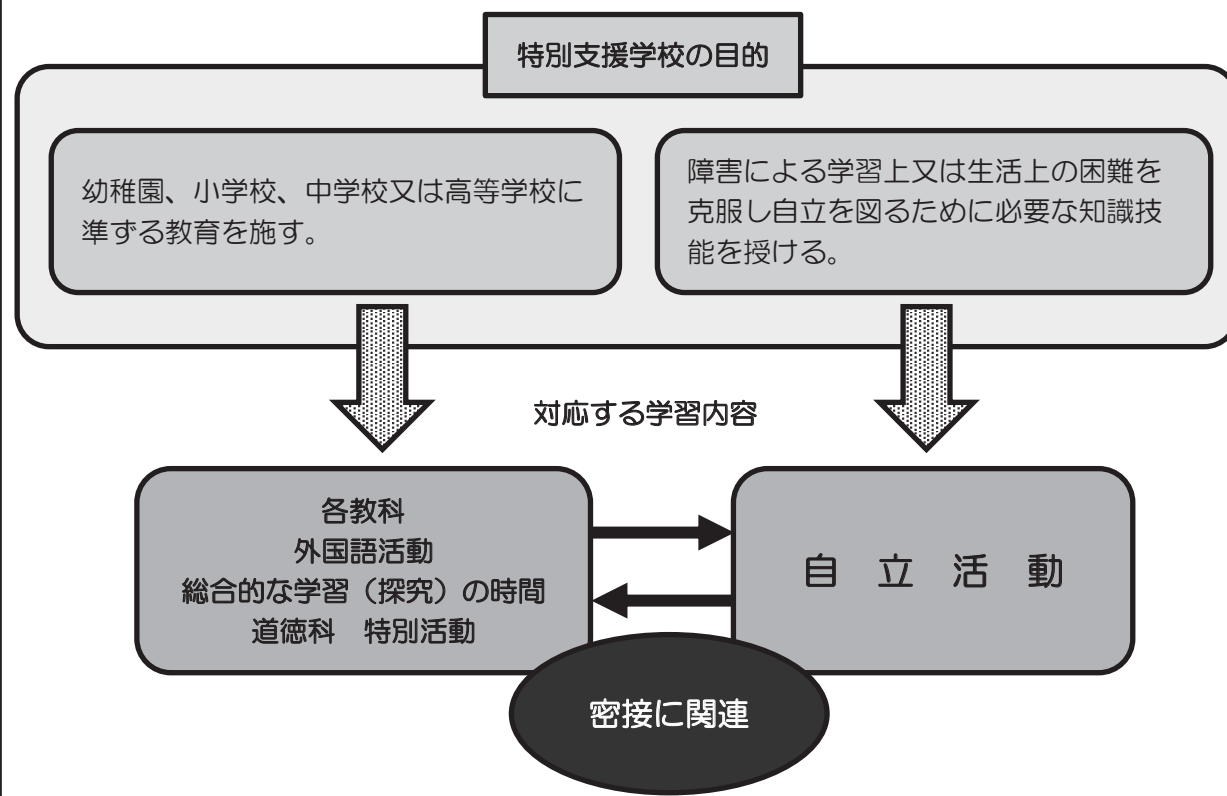
第1 目標

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を培う。

特別支援学校高等部学習指導要領 第6章

第1款 目標

個々の生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を培う。



図：特別支援教育の目的と自立活動の目標の関係

障害のある児童生徒は、障害によって様々なつまずきや困難が生じることがある。小・中学校等の児童生徒と同じように心身の発達段階等を考慮して教育するだけでは不十分な面がある。そこで、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要になる。（特別支援学校学習指導要領解説自立活動編【以下解説自立活動編と示す】P21）

自立活動の指導は、特別支援学校・特別支援学級・通級による指導で行われる。また、通常の学級で特別な配慮を必要とする児童生徒の指導を行う場合には、自立活動の指導を参考にして必要な支援を考えていくことが望まれる。

表：学びの場での自立活動の指導の取り扱い

学びの場	自立活動の指導の取り扱い
特別支援学校	障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、自立活動の時間はもとより、教育活動全体を通じて適切に行うものとする（解説自立活動編 P44） 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科等の全部又は一部を自立活動に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる（解説自立活動編 P46）
特別支援学級	障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校の小学部・中学部学習指導要領に示す自立活動を取り入れること（解説自立活動編 P19）
通級による指導	特別支援学校の小学部・中学部学習指導要領に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとする（解説自立活動編 P19）
通常の学級	障害の有無にかかわらず、これらの指導を必要としている児童生徒が在籍しており、教科等の目標を達成するための配慮として、自立活動の指導が参考になる（解説自立活動編 P23）

(2) 自立活動の目標

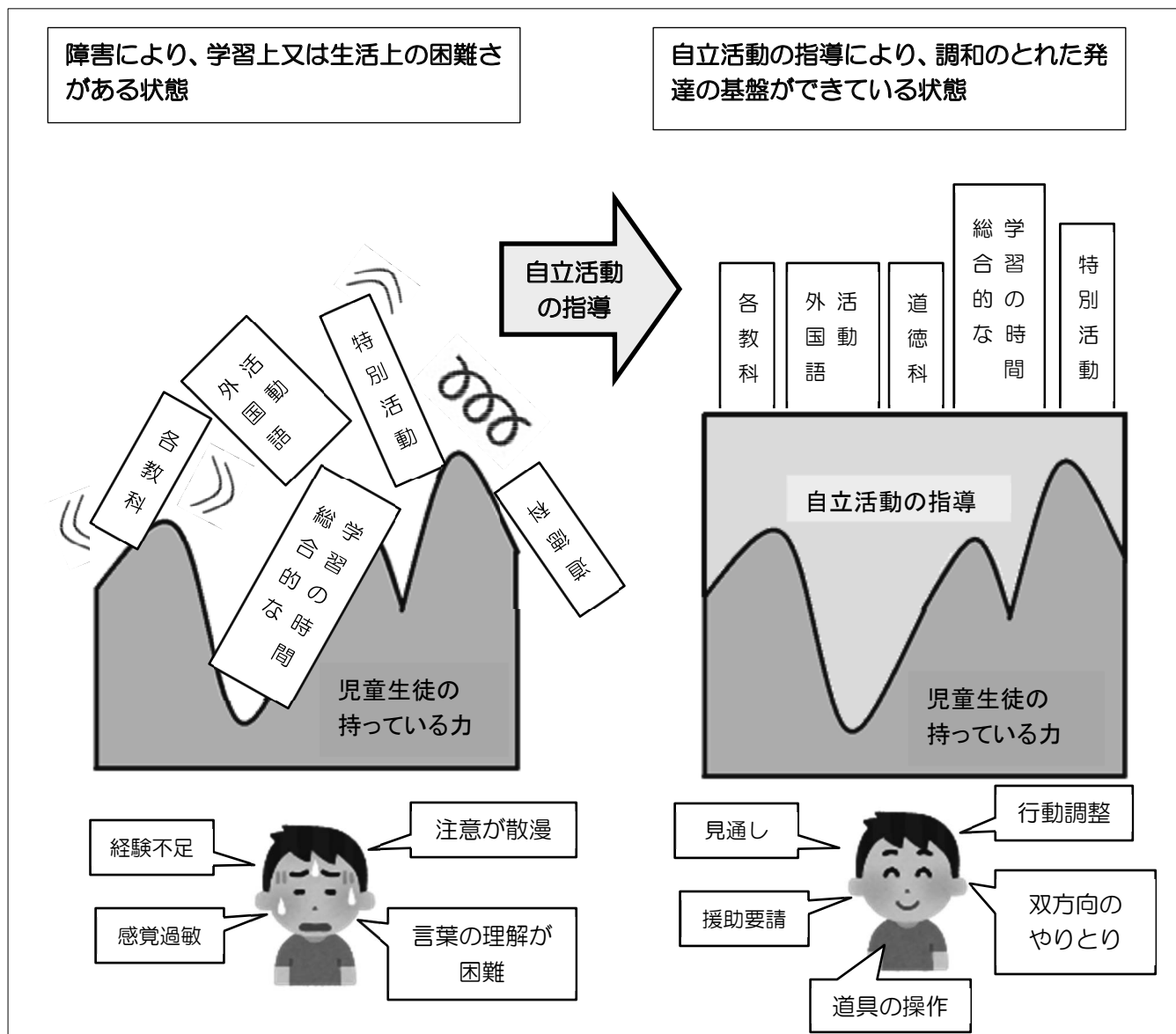
自立活動の目標

個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。

「自立を目指す」とは、近年の国際的な障害者に対する取組に伴い、「自立」の概念が「自分の力で身を立てる」というものから、「自己決定に基づいて主体的な生活を営むこと」、「障害があってもその能力を活用して社会活動に参加すること」の意味としても用いられるようになってきている。

受け身的な意味合いが強かった「養護」や「訓練」から、児童生徒が自立を目指して主体的に取り組めるように「自立活動」へと、名称が改められた経緯がある（解説自立活動編 P10）。「心身の調和的発達の基盤を培う」とは、自立活動で心身の調和的発達の基盤となる土台をしっかりとつくり、その上に、学習を積み重ねるようにすることである。障害のある児童生徒の発達には個人内差があることが多く見られる。個人内差が著しいまま学習を進めると、学んだことが定着しづらかったり、積み重ねが難しくなったりする。次ページの図の左側では、児童生徒の発達を見た時に、発達が遅れていたり落ち込みがあったりすることが見られることを表している。この状態のままでは、学習上または生活上の困難さがあるため、学習が積み上がっていきにくいことが考えられる。そこで自立活動の指導を行い、調和のとれた発達の基盤を培うことで、右側のように、教科学習等がスムーズに学習できるようになることを表している。また「心身の調和的発達の基盤を培う」とは穴埋めをするという意味ではなく、すでに力が付いている部分をさらに伸ばし、全体の発達を促していくという意味もある。

障害のある児童生徒は、その障害によって、各教科等において育まれる資質・能力の育成につまずきなどが生じやすい。心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するものが自立活動であり、自立活動の指導が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。（解説自立活動編 P21）



図：心身の調和的発達の基盤のイメージ

(3) 自立活動の指導形態

個別の指導計画に基づく自立活動の指導は、個別指導の形態で行われることが多いが、指導目標（ねらい）を達成する上で効果的である場合には、幼児児童生徒の集団を構成して指導することも考えられる。しかし、自立活動の指導計画は個別に作成されることが基本であり、最初から集団で指導することを前提とするものではない点に十分留意することが重要である。（解説自立活動編 P24）

教師と個別でやり取りしている時には課題に向かうことができても、集団の中に入ると、友だちの活動が待てなかったり、友だちの発言をさえぎったり、思うように活動ができなくて不適切な行動をとる児童生徒が見られる。実態に応じて、小集団の中で活動することで、ルールを理解したり、相手の気持ちを考えたり、ソーシャルスキルの力を高めることが期待できる。

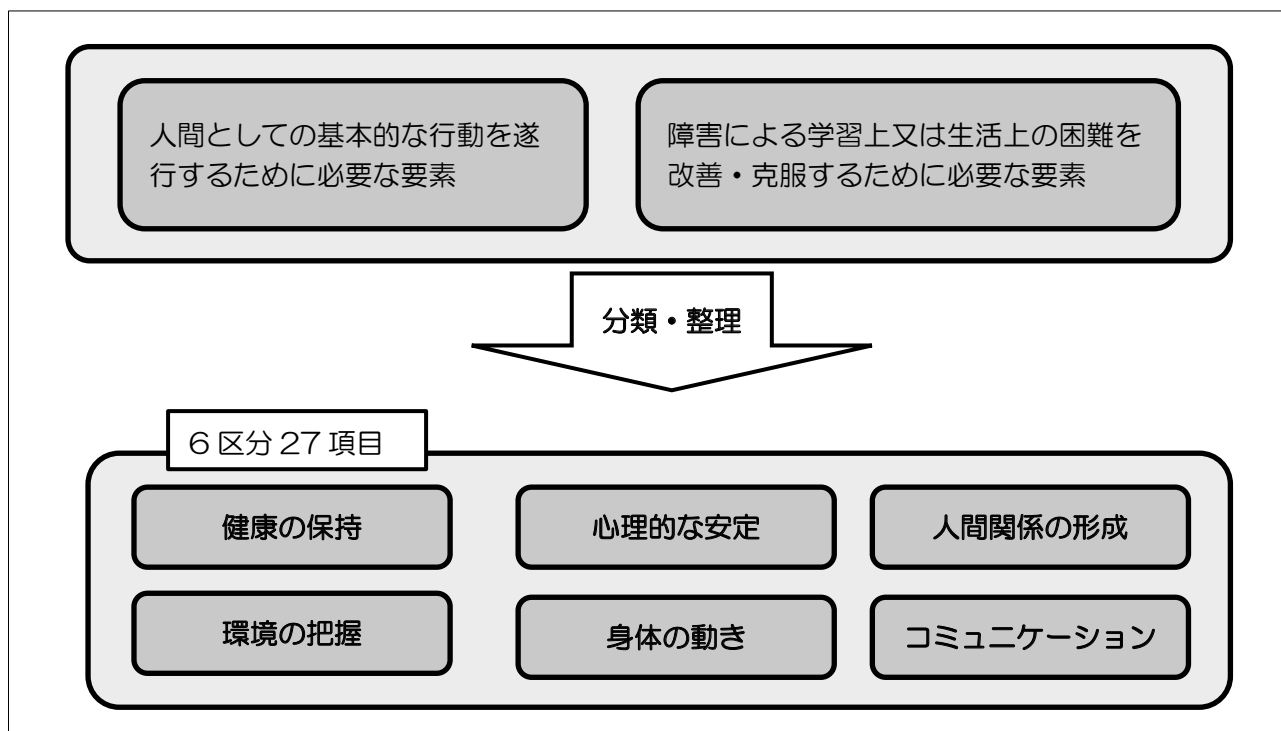
ただし、集団の指導だからといって一斉指導のような形態をとるのは、ここでの「集団」とは意味が異なる。個別の指導計画に基づき、集団で学ぶことの意義を明確にした上で、個別での指導と関連付けて活動をすることが望ましい。

(4) 自立活動の内容

自立活動の「内容」は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成しており、それらの代表的な要素である27項目を「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」及び「コミュニケーション」の六つの区分に分類・整理したものである。(解説自立活動編 P24)

自立活動の内容は、児童生徒の実態が多様なために、個々の方法までは言及せず、大綱的な表現に至った経緯がある。自立活動の指導内容を設定する際は、児童生徒の実態を踏まえ、学習指導要領に示された内容を参考にして工夫することが求められている。

「内容」と「項目」は下図のような関係になっている。項目についての詳細は次ページを参照すること。



図：内容と項目の関連

また、児童生徒の困難さの背景には、様々な要因が影響しあっているため、項目を関連付けて具体的な指導内容を設定することが求められている。

なお、今回の学習指導要領改訂に伴い、新たな項目「健康の保持(4)」と一部内容を変更した項目「環境の把握(2)(4)」とがある。児童生徒が主体的に環境に働きかけるための視点が盛り込まれている。

表：学習指導要領自立活動編 新旧比較表

	旧	新
健康の保持	なし	(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること
環境の把握	(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること
	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること

表：自立活動6区分27項目

1 健康の保持

生命を維持し、日常生活を行うために必要な健康状態の維持・改善を身体的な側面を中心として図る観点から内容を示している。

- (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。
- (2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。
- (3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。
- (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。
- (5) 健康状態の維持・改善に関すること。

2 心理的な安定

自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する意欲の向上を図り、自己のよさに気付く観点から内容を示している。

- (1) 情緒の安定に関すること。
- (2) 状況の理解と変化への対応に関すること。
- (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。

3 人間関係の形成

自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点から内容を示している。

- (1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。
- (2) 他者の意図や感情の理解に関すること。
- (3) 自己の理解と行動の調整に関すること。
- (4) 集団への参加の基礎に関すること。

4 環境の把握

感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し、行動できるようにする観点から内容を示している。

- (1) 保有する感覚の活用に関すること。
- (2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること。
- (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。
- (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること。
- (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。

5 身体の動き

日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようになる観点から内容を示している。

- (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。
- (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。
- (3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。
- (4) 身体の移動能力に関すること。
- (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。

6 コミュニケーション

場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする観点から内容を示している。

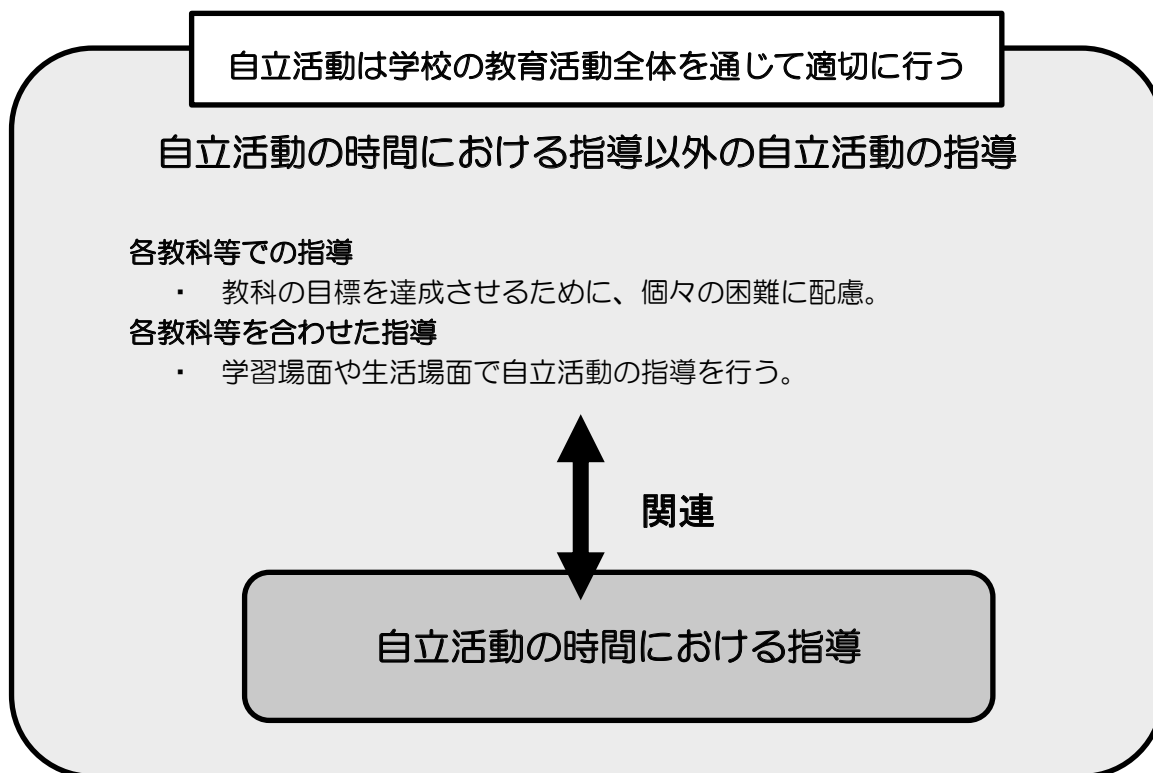
- (1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること。
- (2) 言語の受容と表出に関すること。
- (3) 言語の形成と活用に関すること。
- (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。
- (5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

<引用・参考文献>

- ・特別支援学校小学部・中学部学習指導要領自立活動
(独立行政法人教職員支援機構、平成30年1月掲載)

(5) 自立活動の時間に充てる授業時数

自立活動には「自立活動の時間における指導」と「学校の教育活動全体を通じて行う指導（下支えの指導）」の二つがある。



図：自立活動の時間における指導と学校の教育活動全体を通じて行う指導のイメージ
(岡山県総合教育センター「自立活動ハンドブック」(平成27年2月)を参考・引用)

自立活動の指導は、特設された自立活動の時間はもちろん、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の指導を通じても適切に行わなければならない。自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、自立活動の時間における指導は、その一部であることを理解する必要がある。(解説自立活動編 P45)

「自立活動の時間における指導」と「学校の教育活動全体を通じて行う指導」は別のものではなく、同じ目標に向かって取り組むものである。

そして「学校の教育活動全体を通じて行う指導」が、学校教育法七十二条の特別支援学校の目的である「準ずる教育を施す」ことと「自立を図るために必要な知識技能を授ける」こととを関連付けているといえる。

小学部又は中学部の各学年の自立活動の時間に充てる授業時数は、児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じて、適切に定めるものとする。(解説自立活動編 P45)

学習指導要領の中に具体的に標準時数が示されていないのは、個々の児童生徒の障害の状態等に応じて適切に時数が設定される必要があるからである。学校が実態に応じた指導ができるように、このような表記になっている。

授業を標準として示さないからといって、自立活動の時間を確保しなくてもよいということではなく、個々の児童生徒の実態に応じて適切な授業時数を確保する必要があるということである。

(6) 重複障害児等に関する教育課程の取り扱い

重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。(解説自立活動編 P46)

障害が重複している、あるいはそれらの障害が重度であるという理由だけで、各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主として指導を行うことのないように留意しなければならない。(解説自立活動編 P47)

表：重複障害児等の自立活動の置き替え

目標及び内容の一部又は全部を自立活動に替えることができるもの	各教科（小中学部、知的障害の高等部） 各教科・科目（高等部） 外国語活動（小中学部・高等部） 総合的な学習の時間（小中学部） 総合的な探究の時間（高等部）
目標及び内容の一部を自立活動に替えることができるもの（全部は替えられない）	道徳科 特別活動

医療的ケアについて

学校における医療的ケアとは、学校管理下（登下校時は除く）において、医療的な支援を必要とする幼児児童生徒に対して、健康で安全かつ安心して学習できる環境を確保するための日常的・応急的手当のことである。

埼玉県では、「埼玉県立特別支援学校医療的ケア体制整備事業」として、この医療的ケアを教育活動の一部として捉えて実施している。看護教員等と連携を図り、自立活動の指導と関連を持たせて実施することが大切である。

医療的ケアの実施内容については、国で定める喀痰吸引（口腔内・鼻腔内・気管カニューレ内部）、経管栄養（経鼻胃管・胃ろう・腸ろう）の他、薬液吸入、水分吸入、導尿、酸素療法（一定の条件を満たしているもの）といった行為も本県では対象としている。

医療的ケアが安全に実施できるよう、各学校においては、主治医、相談医、学校医の指導助言と校長のリーダーシップのもと、看護教員、養護教諭、担当教員（「認定特定行為業務従事者」として医療的ケアを担当・実施する教員）、教員が連携し、組織的に医療的ケアに取り組むことが重要になる。