本報告書に記載されている内容は、学校教育法施行規則第 132 条の規定に基づき、教育課程の改善のために文部科学大臣の指定を受けて実施した実証的研究です。
したがって、この研究内容のすべてが直ちに一般の学校における教育課程の編成・実施に適用できる性格のものでないことに留意してお読みください。

1. 研究開発の概要

(1) 研究開発課題

知的障害特別支援学校における生活科・理科・社会科のカリキュラムモデルの創造
－横断的で連続性のある学びを目指して－

(2) 研究の概要

①知的障害特別支援学校における教科別の指導に関するカリキュラムモデルの提案

現行学習指導要領では各教科の「目標」「内容」を「育成を目指す資質・能力」として「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３つの柱で再整理された（内閣府,2020）。これは小中、特別支援学校学習指導要領も同様である。

その一方で、多くの特別支援学校では、学校教育法施行規則第 130 条第 2 項で示されている「領域・教科を合わせた指導（各教科等を合わせた指導）」（以後“合わせた指導”とする）が教育課程の中心となっており（木村・首藤,2024；全国特別支援学校知的障害教育校長会,2018）、本研究1年次目に実施した全国特別支援学校へのアンケート調査（生活科、理科、社会科，資料1）※では、指導形態として教科別の指導よりも合わせた指導の一つとして実践している学校が8割以上であることが示された（図1，2）。このような背景について、山元・水野・野崎（2018）は「学校の肥大化、障害の重度化、教育的ニーズの多様化といった課題に対して『領域・教科等を合わせた指導』を教育課程の中核に据えることで、児童生徒の実態に応じて、配当時間数や内容を工夫して対応している」ということを明らかにしている。※資料 1 は本報告書（研究紀要）に添付していません

なお付属資料1の調査結果については、公立特別支援学校高等部のみ教科別の指導が、合わせた指導よりも高い結果となった（図3）。これは、「高等部単置の特別支援学校の増加やそれに伴う社会的・職業的自立に向けた学科・コース等の設置が進んでおり、これらにおいては教科別の指導を中心とした教育課程が多いことから、いくつかの教育課程のタイプごとの調査及び検討が必要であり、時数把握のみならず、実践を踏まえた検証が求められる」（菊地,2022）に合致するものであると考えている。このようなことから、知的障害特別支援学校においても多様な学びの場の工夫の一つとして「類型別教育課程」が編成されていることに留意したい。

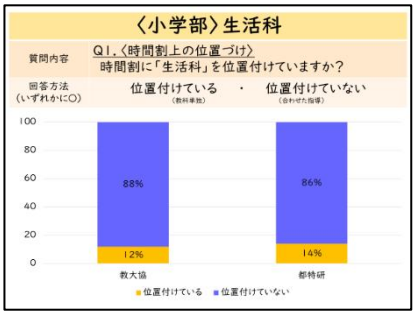


図1 小学部生活科の結果

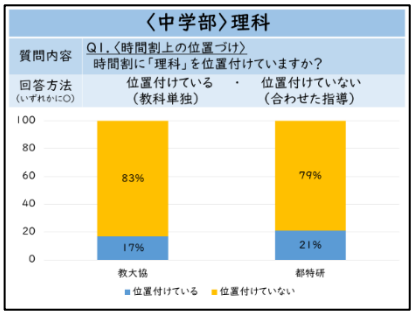


図 2 中学部理科の結果

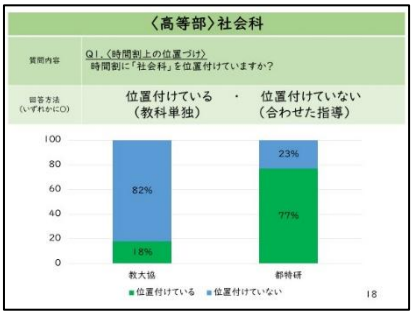


図3 高等部社会科の結果

教科別の指導について、今枝・佐藤・菅野（2020）は次のことを明らかにするとともに（表1）、「課題・問題解決活動」が中心となる理科・社会科は「思考力・判断力・表現力等」の育成に必要な教科である一方で、知的障害のある児童・生徒への授業実践の蓄積が今後の課題であるということを指摘している。また遠山（2024）が示している「指導要録や個別の指導計画の運用」（＝指導と評価に関するマネジメント）からも、教科別のカリキュラムモデルを提案することは知的障害特別支援学校における教育活動の充実に寄与できるものであると考えた。

表1　教科別の指導の実施率（今枝ら,2020）をもとに筆者作成

学部・教科	調査結果及び考察
小学部・生活科	体育科、音楽科、国語科、算数科といった教科別の指導よりも生活科の実施率が低い。
中学部・高等部 理科・社会科	保健体育科、音楽科、国語科、数学科よりも理科と社会科が外国語科、情報科に次いで低い。

本研究では、先行研究及び先行する研究開発学校指定校の実践（金沢大学附属特別支援学校＝国語科；熊本県立ひのくに高等支援学校＝算数・数学科）から、対象教科を生活科・理科・社会科とすることに意義があると考え焦点化した。

②インクルーシブ教育システムの推進に寄与するカリキュラムモデルの提案

昭和51年度から開始された研究開発学校制度は、内閣府（2020）において「教育課程の基準の改善に資する実証的資料を得るため、学習指導要領等現行の教育課程の基準によらない教育課程の編成を認め、新しい教育課程、指導方法について研究開発を行う」、また「文部科学省が示す『研究開発課題』や『研究開発の視点の例』に基づき、各学校の創意工夫により研究開発課題を設定」とされている。本研究は先述の①「教科別の指導（生活科・理科・社会科）」をキーワードに具体的なカリキュラムモデルの提案を目的の一つとし、さらに研究開発学校に課せられている「新しい教育課程、指導方法の開発」について、特に「インクルーシブ教育システム」（文部科学省,2012）の推進に寄与するカリキュラムモデルの提案を目的にしている。

ここで我が国が目指すインクルーシブ教育システムの主な流れについて表2に示す。特に 2022 年の国連の対日審査では日本の分離教育に対する改善勧告等が出されたところであるが、永岡文部科学大臣（当時）は「多様な学びの場で行われている特別支援教育の中止は考えていないこと」「我が国のインクルーシブ教育の推進に努めること」を述べている。「多様な学びの場」は、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校であり、その連続性の確保に向けた一層の取り組み（交流及び共同学習の充実から個別の教育的ニーズに応じた学びの場の提供まで）が求められている（文部科学省,2021）。

表2　我が国のインクルーシブ教育システムに関する年表（一部）

年	特別支援教育に関わる流れ、法令や資料等（一部）
2003（平成16）年	「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」
2006（平成18）年	「障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）」が国連総会で採択
2007（平成19）年	特別支援教育の本格的実施（平成18年3月学校教育法等の改正）
2011（平成21）年	「障害者基本法」の改正（交流及び共同学習の積極的推進）
2012（平成24）年	「共生社会に向けたインクルーシブ教育システムの構築のための特別支援教育の推進」（報告）
2013（平成25）年	「障害者差別解消法」の制定（2016年施行、合理的配慮の提供）
2014（平成26）年	「障害者の権利に関する条約（障害者権利条約）」に批准
2017（平成29）年	特別支援学校学習指導要領等の公示
2022（令和4）年	障害者権利条約に関する国連による初の対日審査

そしてインクルーシブ教育システムの一層の推進のための環境整備の一つが現行学習指導要領であり、そこには小中学校等と特別支援学校の各教科について、目標や内容の連続性が図られている。研究１年次目の実践から、特に小学校と特別支援学校に目標や内容の連続性があることを明示でき（図4,5）、この点について具体的に検討しカリキュラムモデルを提案することに研究開発学校としての意義があると考え、小学校との連続性に焦点化した。

図4 社会科（小・特支）の目標

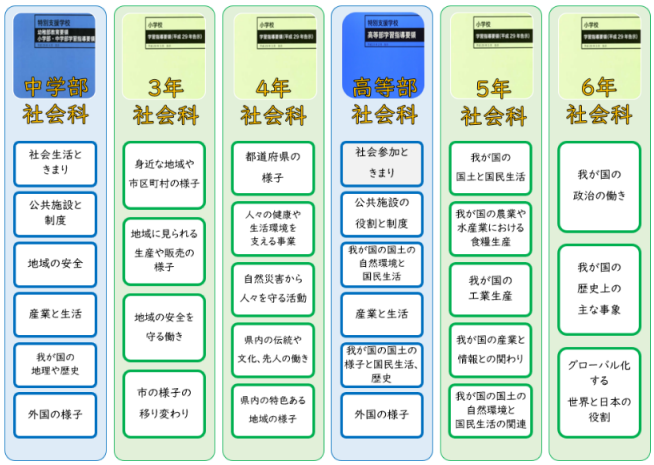
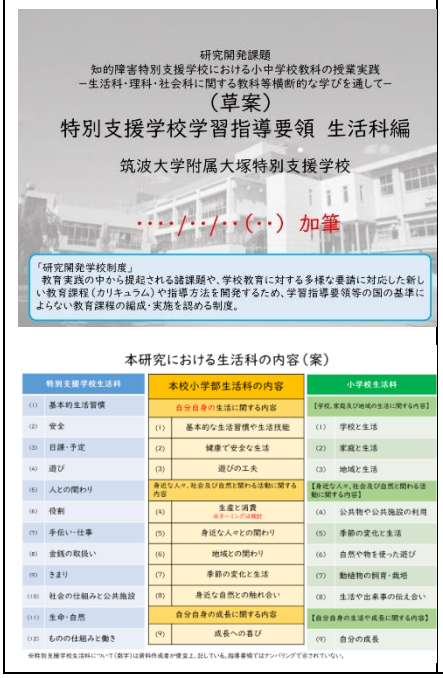


図5 社会科（小・社会科）内容

③これまでの実践から－研究3年次目（2024年度）まで－

令和4（2022）年度に実施された研究開発フォーラムにおける村川雅弘先生の講評（「学習指導要領改訂に寄与するための情報提供」や「学習指導要領改訂に寄与できる研究と提案」）を踏まえ、本研究では生活科・理科・社会科の知的障害特別支援学校学習指導要領草案の作成を進めている(表 3)。草案は研究成果として提出することを目指したものであるとともに、研究期間中においては検討対象を具体化し、全校で共有することで学校が一体となって進める手立てとして機能を有するようにしている。

表 3 研究期間中に作成を進めている草案（一部抜粋、内容は検討段階）

生活科	理科	社会科
		

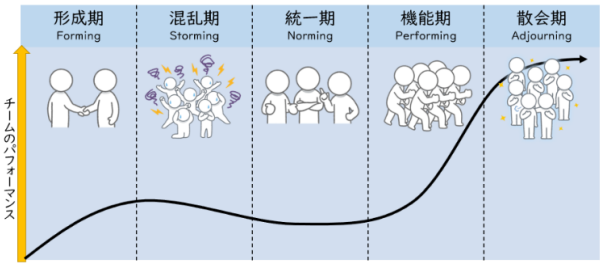
3 年次目までの実践を通して考えられたことについて表 4 に簡潔に示す。児童生徒の評価については現行の特別支援学校学習指導要領で示されている段階別目標設定ではなく、「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」（国立教育政策研究所,2020)を参考に、全体目標（単元・授業）を受けて個別の指導目標を設定するプロセスにすることも可能であることが考えられた。個別の指導目標を設定する際には、特別支援学校学習指導要領で示されている「段階の考え方」をもとにすることで、指導者間で児童・生徒の実態・目標・目標達成のための手立てを共通理解する指標になるのではないかと考えている。

表4 対象教科のカリキュラムモデル創造の考え方（研究3年次目時点）

教科	3 年次目までの実践から考えられたこと
生活科	生活科新設の経緯や知的障害教育の歴史を振り返り特別支援学校生活科として、どのような点で小学校生活科との連続性を図るのかを具体的に例示する。 連続性については、生活科の「内容の視点」が特別支援学校生活科と小学校生活科を繋ぐ手立てになるのではないかと考えている。
理科	各目標については、おおよそ整理することができたが、引き続き実践を通してその精度を高めていく必要がある。 内容については、授業時間数を踏まえると精選や軽重が重要であるが、学びの保障の観点からも領域や分野は小学校と同じように全て取り扱うことを前提にカリキュラムの検討を進めていく。
社会科	

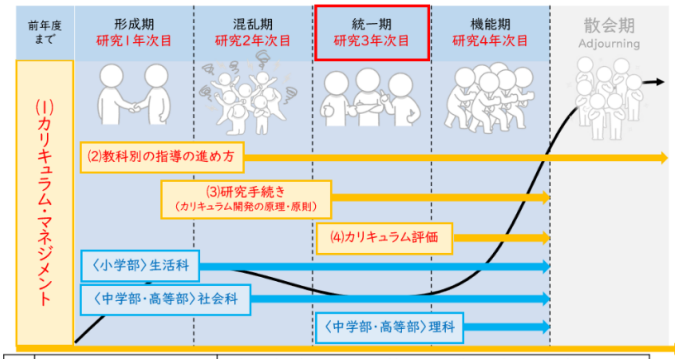
2. 研究開発の経緯

研究経過を視覚的に捉えやすいように、本研究では図5のタックマンモデル（木村・柳川,2020）をもとに図6の通りまとめている。そして、経緯を図 6 の（1）から（4）まで順に説明する。



① 形成期	チームができたばかりの段階。メンバーはお互いのことをよく知らず、チーム内には緊張感があり、それぞれが本音を隠して様子見をしている。
② 混乱期	メンバーそれぞれが自分の役割や責任について考えや感情を表明し始める段階。意見の食い違いや仕事のやり方について対立が生まれる。
③ 統一期	お互いの考え方を受容し、チームとしての目標やメンバーそれぞれの役割が一致して、チーム内の関係性が安定する。
④ 機能期	チームとして機能し、成果を出す段階。メンバーの間に結束力と一体感が生まれ、高いパフォーマンスを発揮する。
⑤ 散会期	目的の達成や時間的な制約を理由にチームの相互関係は終了する。

図5 タックマンモデル（文献を参照し作成）



(1)	カリキュラム・マネジメント	研究前年度までに各種教育計画（支援計画、指導計画、単元配列表、単元計画等）の評価改善を実施
(2)	教科別の指導の進め方	教科の視点に立った単元配列や単元計画の運用、学習指導案の評価改善を実施
(3)	カリキュラム開発の手続き	目標・内容・内容の取扱い・内容の配列（単元配列）などの検討課題を可視化・共有化
(4)	カリキュラム評価	授業評価→単元評価→カリキュラム評価を進める評価パッケージの検討と運用

図 6 研究経過に関する図

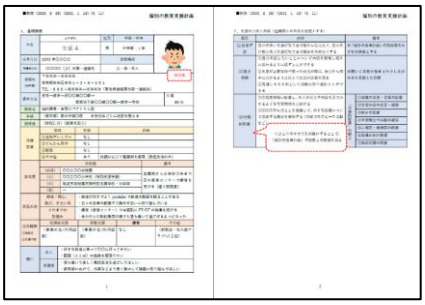
（1）〈研究前年度まで・2021年度〉カリキュラム・マネジメント

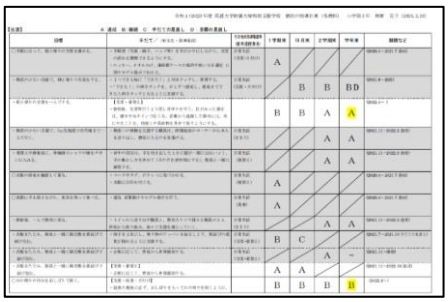
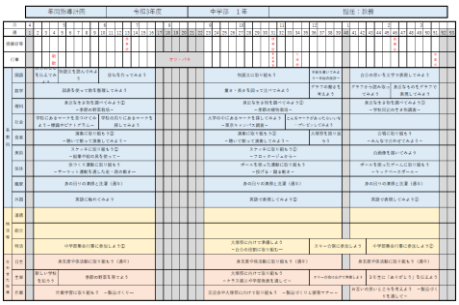
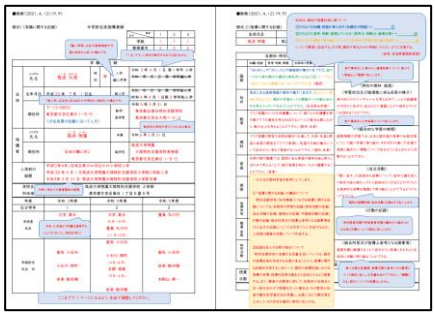
現行指導要領の実現に向けて、アクティブ・ラーニングとともに各学校が主体となって教育計画等を評価改善する「カリキュラム・マネジメント」の重要性が示されている（文部科学省,2015）。そこで、最初に本研究で用いている用語の定義を表5に整理する。次に、研究指定前年度までに取り組んだ本校のカリキュラム・マネジメントの概要を示し（表6）、一部を説明する。指定研究を開始する上では基礎的環境整備としても、大変有効であった。

表5 本研究で用いている用語

用語	参照文献等	定義
教育課程	文部科学省（2015）	学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画。
カリキュラム	田中・根津（2009）及び京都大学高等教育研究開発センターHP	教師集団が開発し提供する児童・生徒の学習経験の総体。 教育課程は、カリキュラムの中でも特に制度化され計画された文書を指す。
カリキュラム・マネジメント	学習指導要領総則	各学校においては、児童や学校、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。
カリキュラムモデル	評価改善方法も含めた指導のパッケージの例。 なお、本研究ではカリキュラム開発と評価に関する文献※をもとに評価手続きを作成しており、研究全体を通して「カリキュラム」という用語で統一している。 ※根津（2006）、田中・根津（2009）、田中・根津（2021）	

表6 本校におけるカリキュラム・マネジメントに関する取り組み（一部,研究前年度まで）

対象	内容	参考
時間割	学校全体（幼小中高）の時間割設定（始業・休憩時間等）を整備し、特別教室の調整等の円滑化等を図る。	
個別の教育支援計画	必要情報の把握や共有を目的に書式を全校共通化し、支援の連続性の充実に向けて合理的配慮の観点を追記。	

個別の 指導計画	個別の教育支援計画同様、先行して取り組んでいた小学部の書式をもとに全校共通化し、個別の目標・手立て及び評価・改善のプロセスを共有。	
単元配列表	教科等横断的な学びの実践や作成に伴う負担感の軽減等を目的に、教科等ごとの年間指導計画を紙面１枚の書式に変更。	
単元計画	学習指導案の一部として付されていたものから、単元全体をより具体的に概観できるように新たに書式を作成。	
指導要録	３観点評価への対応、また指導計画との連続性を確保できるよう書式を調整。	

①単元配列表

これまで本校では各教科等に分けて年間指導計画を作成しており、記載量に伴う負担感、複数の教員で分担して作成することによる一体的な評価・改善を図ることの困難さ等の課題があった。そのようなことから、年間指導計画から単元配列表※への変更を行い、諸課題の解決を図るようにした。

※単元配列表＝「各教科等の年間指導計画を一本化させ、１ 年間の学習活動の全体を概観し俯瞰できるようにしたもの」（田村,2017）

また単元配列表は、学習指導要領総則の中で示されている「カリキュラム・マネジメントの三つの側面」（表7）のうち、特に①の具体的な取り組みに繋がる手立てとして機能している。障害の有無にかかわらず教科等を関連付けることで、学びを相互に関連付けたり学んだことを他の場面に活かし拡げたりすることが重要であると考え、単元配列表の運用及び評価改善に取り組んでいる。

表7 カリキュラム・マネジメントの三つの側面（学習指導要領総則より）

①	児童や学校、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。
②	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。
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。

ここで本研究における教科等横断的な学びの考え方を表8にまとめる。校外学習等の体験的活動が教科等横断的な学びの軸となる視点をもつことで、行事等の削減を第一にするのではなく、校外学習の精選や意義づけ、目的の明確化など、カリキュラムを発展的に捉えることに繋げるようにしている。このようなことを通して、児童生徒にとって豊かな学習経験の機会となるカリキュラムモデルの創造に取り組むようにした。

表8 本研究における教科等横断的な学びの考え方

①	学校行事、特別活動、校外学習などの体験的活動が各教科等を繋ぐ軸になること
②	全教科等を横断的に関連付けるのではなく、実施時期や学習活動をもとに可能な範囲で関連付ける柔軟な発想が重要であり、あくまでも児童生徒、学習集団を中心に多様な学びを考えること

②単元計画

2021年度に研究部を中心に学習指導要領に対応した書式の検討がなされ（筑波大学附属大塚特別支援学校,2021）、2022年度より全校で運用を開始した。単元計画は A4/複数枚ではなく、原則 1 枚に収めることを校内で共通確認し、単元配列表と同様に作成時の負担軽減及び PDCA のサイクルを通して学習活動の充実を図るようにしている。

(2)〈研究1年次目・2022年度〉教科別の指導の進め方

これまで本校では国語科、算数・数学科、生活科を中心に教科別の指導を行ってきた。一方で、理科・社会科については合わせた指導を中心に実施しており、2022 年度が教科別の指導への本格的な移行初年度であった。そのような背景から、運営指導委員等の外部講師の講話や職員同士の意見交換などの場を設定し、教科別の指導に関する見方や考え方を深めるような機会をもつようにした。加えて、生活科と社会科を対象教科に2学期の授業研究会、3 学期の研究発表会を通して、実践的に内容を深めることができと考えている。そこで、ここでは図7の3 点について詳細を説明する。

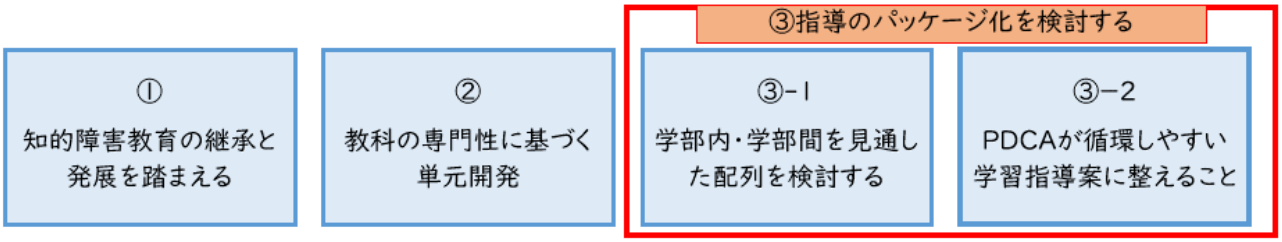


図7 教科別の指導を進める際の見方や考え方

①知的障害教育の継承と発展を踏まえる

本校では毎年 2 月に知的障害教育研究協議会（指定期間中は“研究発表会”）を開催し、授業公開や意見交換を通して教育活動の研鑽に取り組んでいる。2021 年度開催の研究協議会・講演会では講師の米田宏樹先生（筑波大学,本研究運営指導委員）からは、特別支援学校学習指導要領に示されている「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本（以下、“教育的対応の基本”とする）」を踏まえた実践が重要となることについて指導を

いただいた。教科別の指導に転換する際、これまで以上に教育的対応の基本等、知的障害教育が積み重ねてきた知見を踏まえる必要があると考え、本研究の土台の一つにしている（表9,10,11）。

表9 学習上の特性

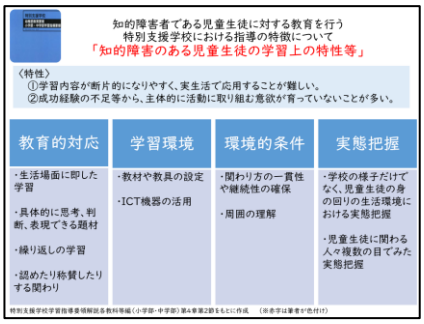


表10 教育的対応の基本

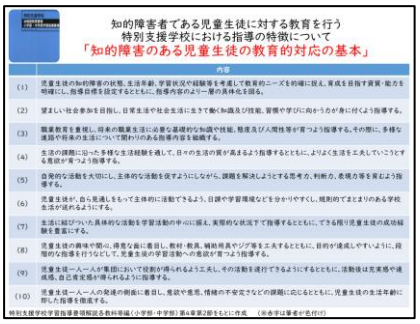
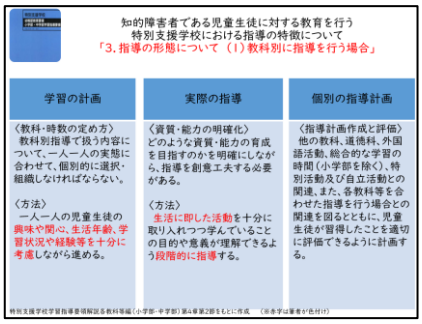


表11教科別に指導を行う場合



②教科の専門性に基づく単元開発

また、年間の校内研修会及び授業研究会を通した各講師の指導をもとに、単元開発や授業の構成については、小学校教科の視点（図8）を参考に知的障害特別支援学校における教科別の指導事例を立案するようにしている。また、教科別の指導においては「各教科の見方・考え方」（図9,10）をもとに学習計画を立案し、資質・能力の育成を目指す視点が重要であり、単元配列や単元開発等の各段階においても見方・考え方を焦点化して学習活動まで繋げるようにしている。

図8 各教科の指導の構成

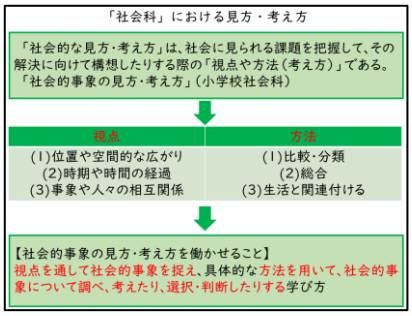


図9 社会科の見方・考え方

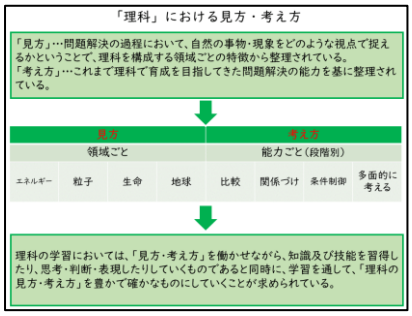


図10 理科の見方・考え方

現行学習指導要領では特に小学校との連続性が図られ、教育的対応の基本等を抑えた上で、小学校教科の視点を参考にした教科別の指導が期待される。一方で、菊地（2014）は「知的障害特別支援学校では、小・中学校の各教科とは異なる知的障害教育の教科を取り扱ってきたことや、従前から各教科等を合わせた指導を中心に学習が展開されてきた」と分析し、学習指導要領の実施における課題について表12の通り整理している。

表12 現行学習指導要領の実施における７つの課題（菊池,2014）

①	各教科の指導内容の拡充への対応
②	各教科等を合わせた指導で取り扱う各教科の位置づけ
③	見方・考え方をふまえた教科別の指導への着目
④	各教科等を合わせた指導の単元および授業づくりの方策
⑤	知的障害の状態をふまえた教科別の指導
⑥	自立活動の取扱いと効果的な実施
⑦	観点別学習状況の評価への対応

本研究で取り組みを進めている点は、特に「③見方・考え方をふまえた教科別の指導への着目」に関する具体的な実践に繋がると考えている。なお研究経過を踏まえると、教科別の指導は合わせた指導よりも見方・考え方を焦点化し、より具体的な学習活動を実施することができるのではないかと考えている。

③指導のパッケージ化を検討する

本研究で目指すことの一つとして「指導のパッケージ化」※が挙げられる。具体的には単元計画を中核に、評価改善を重ねながら、前年度－今年度－来年度等と積み重ねていくことである（図11）。ある単元について、年度間で異なる指導者が指導を担当することになった時、前年度の単元計画を参考に、担当する学習集団の実態を加味しながら単元計画を作成することができる。特に知的障害特別支援学校等では、同一学年同一内容で学習するだけでなく、単学部の中でも複数学年の児童・生徒を対象に、課題別集団編成（縦割り学習グループ）で学習する機会が多いことから、小学部 6 年間、中学部・高等部各 3 年間の長期的視点で単元計画が蓄積することにより、学習計画や内容も精錬していくことを期待している。また単元計画を手立てにすることで、経験年数や職位が異なる教員集団でも、より具体的・組織的に単元開発や授業づくりに取り組むことが可能になるのではないだろうかと考えている。（園部,2017；山口,2018；園部,2020；竹内・原田,2020）

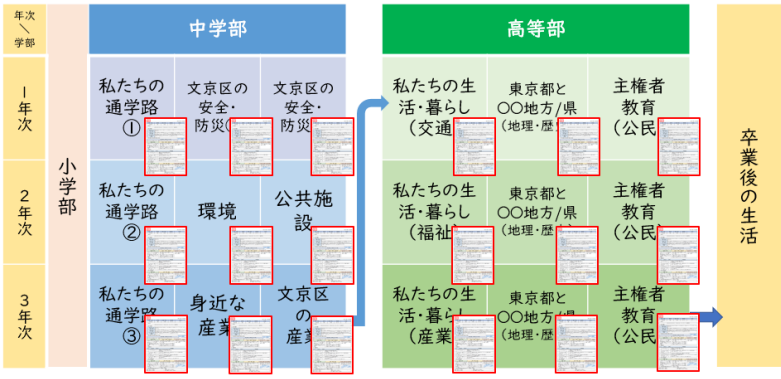


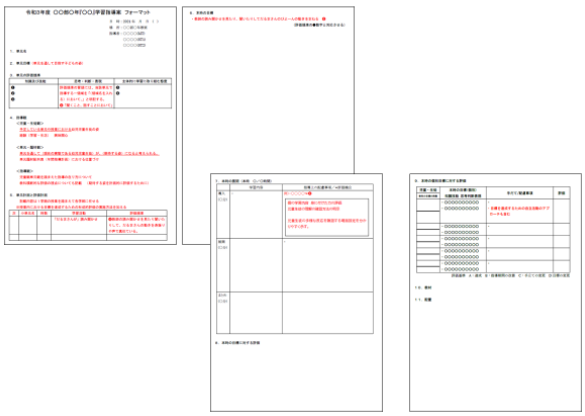
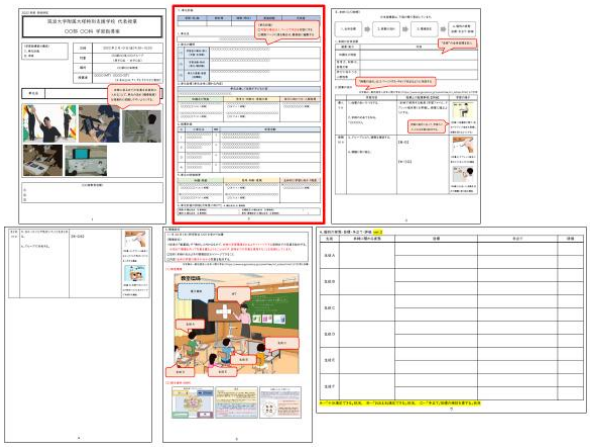
図11 指導のパッケージ化のイメージ

※【指導のパッケージ化】…学部在籍期間を対象に計画された単元配列を前提に、各単元の指導にあたっては、既にある単元計画を参考にしながら、学習集団の実態に応じて変更を加えながら指導計画を立案する。

そこでまず、単元計画が教育計画の中核に位置づくように、学習指導案書式の変更を行った（表13）。変更後の学習指導案は作成に伴う負担軽減を念頭に単元計画の挿入や視覚的にイメージしやすいよう随所に写真を活用するようにするなどの工夫を加えた。また個別の指導目標と手立てについては、1 グループ A4/1 枚を原則とするなどのルールを明確にし、内容を精選して記述することとした。

なお学習指導案の書式変更にあたっては、各種文献に加えて、他の特別支援学校の公開研究会に参加した際に配布された学習指導案を参考にしながら作成するようにした。他校の実践から学び、比較検討することを通して、一部分でも他校の参考となることや学校同士で学び合えるような実践になることを心掛けている。

表13 学習指導案の新旧表

2021 年度まで	2022 年度以降
	

(3)〈研究2年次目・2023年度〉研究手続き(カリキュラム開発の原理・原則)

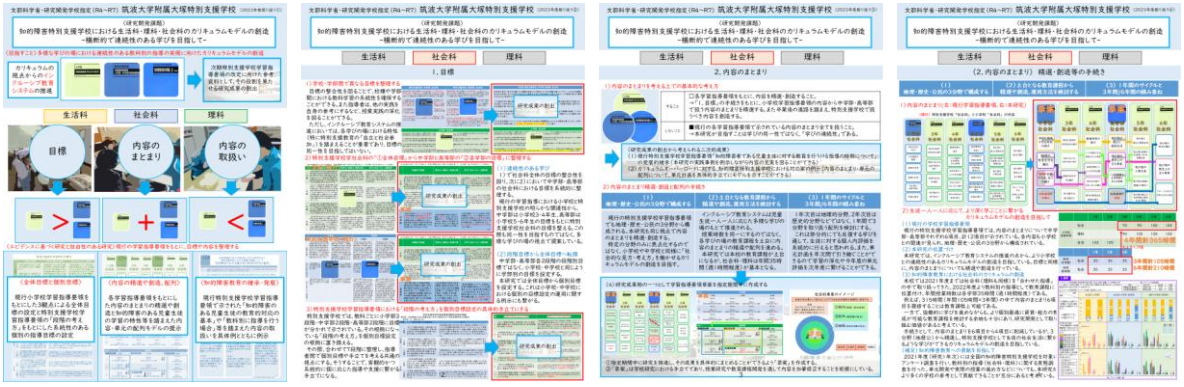
研究 1 年次目から社会科に焦点化し、校務分掌・研究部を中心に特別支援学校学習指導要領と小学校学習指導要領の比較検討を行いながら、本研究が目指すカリキュラムモデルの検討を進めてきた(表14,15,16)。各学習指導要領を用いながら検討するものの、様々な方向性が考えられる課題でもあった。そこで、まずは研究主任がたたき台として学習指導要領草案を作成し、研究部会、学部研究会、そして授業研究会を通して全校で意見交換等を行う段階的なプロセスで取り組むようにした。

表14 社会科の目標(特支・小・中)

表15 社会科の目標(特支・小)

表 16 社会科の内容

運営指導委員の先生から、本校が取り組んでいるカリキュラム開発の原理・原則を明示することが重要であるとの指導をいただき、資料2※のような形で研究 2 年次目の実践をまとめ、研究手続きとして整理した。詳細は「3. 研究開発の内容」で報告する。※本報告書(研究紀要)には添付していません



(資料2より抜粋)※資料は 2023 年度 7 月に 2 年次目研究概要として文部科学省に提出

カリキュラム開発の原理・原則に関連し、カリキュラムの内容の見直しについて、白井(2021)は「内容が過多な場合は、一定のコンテンツを削減するか、あるいはスクラップ・アンド・ビルドしていくことが必要である」と述べ、コンテンツの取捨選択の基準はコンピテンシーとの関連性であることを示唆している。また表 16 の通り、OECD の提言をまとめており、本研究が取り組むカリキュラム開発も 5 つの教訓にも対応した研究実践であると考えている。

表17 OECD「カリキュラム開発に関する 5 つの教訓」(白井,2021をもとに作成)

①	学習内容の「広さ」と「深さ」について、適切なバランスをとること
②	カリキュラム・デザインの基本原理として、「焦点化(focus)、厳格性(rigor)、一貫性(coherence)」を組み合わせて用いること
③	カリキュラムが減った一方で、家庭での宿題が増えるなど「宿題のオーバーロード」が生じないようにすること
④	校長や教師が、カリキュラムについて適切に判断できるような工夫・支援をすること
⑤	オーバーロードが、生徒の成功(success)やウェルビーイングを脅かすものであるという認識をもつこと

(4)〈研究3年次目・2024年度〉カリキュラム評価

カリキュラム開発について、田中・根津(2009)は「カリキュラム開発とは、第一に教師集団が開発の主体となって、第二に単元を教科書・教材から児童・生徒の学習経験に移して計画し、そして第三に授業からカリキュラムを改善する活動である。この改善においてカリキュラム評価が大きな役割を果たす。」と述べている。本研究では 2 年次目までを通して上述の第一、第二の課題に取り組むことができ、3 年次目はこれまでの取り組みを継続することに加えて、第三として挙げられているカリキュラム評価について具体的に取り組むこととした。

また田中・根津(2009)は、カリキュラム評価の目的を明確にすることの重要性を挙げている。そこで最初に、本研究が取り組むカリキュラム評価の目的について表 18 の通り整理した。

表18 カリキュラム評価の目的

本研究におけるカリキュラム評価の方向性	
本研究はインクルーシブ教育システムの推進の一助となることを目指したカリキュラムの開発に取り組んでいる。検討しているカリキュラムが指導者と学習者それぞれにとって、下記の点で有用であることを明らかにするために、その評価を行う。	
指導者における目的	学習者における目的
①授業時数等の教育課程の実情を踏まえたうえで、知的障害のある児童・生徒の資質・能力を段階的に育むことのできるカリキュラムモデルであるか。 ②児童・生徒の学習の様子をもとに評価改善が循環するカリキュラムであるか。	①児童・生徒が各教科の見方・考え方に触れたり働かせたりしながら、資質・能力を段階的に育むことのできるカリキュラムモデルであるか。 ②児童・生徒が各教科の学習に主体的に取り組み、達成感を感じることができるカリキュラムモデルであるか。

次に、先行研究を参考に評価方法を具体化し(図12)、2024 年度 1 学期の授業研究会から実施している(図13)。詳細は「3. 研究開発の内容」で報告する。

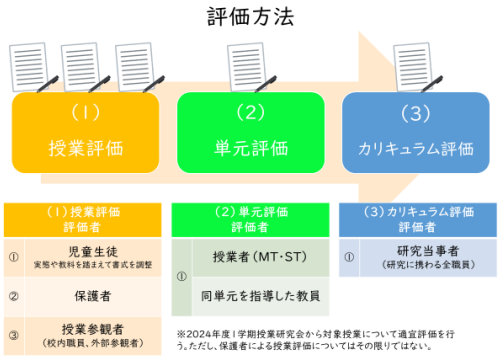


図12 評価方法

図13 評価に関するイメージ

学校全体の評価機会として設定するものは 2024 年度以降の毎回の授業研究会とし、回数を表 19 に示す。なお、研究経過によって理科と社会科の評価回数に差が生じているが、学校全体での評価の実施に加えて、各学部単位で普段の評価改善に取り組むことに変わりはなく、各教科のカリキュラム開発の検討を継続して進めている。

表19 評価機会の数(授業研究会に合わせて実施)

教科 / 年度	小学部・生活科	中学部・理科	高等部・理科	中学部・社会科	高等部・社会科
2023	3回	3 回	3 回	1 回	1 回
2024	3回	3 回	3 回	1 回	1 回

3. 研究開発の内容

(1) 研究仮説

現行学習指導要領(特別支援学校と小学校)では、小学部生活科と小学校生活科、理科・社会科については中学部と小学校 3・4 年、高等部と小学校 5・6 年というように、各教科の目標や内容が系統的に示された。また教育課程の運用に当たっては、特別支援学校でも学習指導要領に示された内容を網羅することは可能であるが、その一方で、障害の状態や卒業後の生活を見据えた教育課程等の特別支援学校の実態を踏まえると、各教科の資質・能力の育成を図るカリキュラムの運用は多くの特別支援学校の課題でもある。

そこで本研究では、カリキュラム開発の考え方(表20)をもとに、生活科・理科・社会科のカリキュラムモデルの創造を通して、知的障害のある児童生徒の資質・能力を段階的に育成できるカリキュラムを例示することで、知的障害教育における生活科・理科・社会科の実践の充実に寄与できるのではないかと考えた。

表20 本研究におけるカリキュラム開発の考え方

教科	考え方
生活科	授業時間数は十分に確保できるため(表21)、児童の実態に応じて段階的に資質・能力を育むことができるカリキュラムを検討する。
理科	授業時間数は限られるため(表21)、内容の精選や軽重を検討するとともに、中学部と高等部を連続的に捉えるようにする。そのような視点を通して、授業時間数の確保だけでなく、3 年間や計 6 年間を通して、学んだことを深めたり広げたりできるようなカリキュラムを検討する。
社会科	

①表 20「生活科」の補足

特別支援学校と小学校では取り扱う学年に違いがあることからも、本校小学部生活科の授業時間数は、小学校生活科の標準授業時間数の約 2 倍となる。そこで本研究における生活科は、学習集団の実態に応じた内容の配列に配慮しながら、小学校生活科との連続性を踏まえた目標(資質・能力)と内容の検討を行いたい(表22,23)。特に現行学習指導要領では学校間の目標の整備がなされたが、内容については異なる点が多く、次期学習指導要領の改訂を踏まえても検討することに大きな意義があると思われる。

表21 授業時間数(小学校標準授業時間数と本校)

標準授業時間数	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
生活科	102	105					207
理科			90	105	105	105	405
社会科			70	90	100	105	365
授業時間数(本校)	**1年**	**2年**	**3年**	**4年**	**5年**	**6年**	**合計**
小学部生活科	35	35	83	83	83	83	402
授業時間数(本校)	**1年**	**2年**	**3年**				**合計**
中学部理科	35	35	35				105
中学部社会科	35	35	35				105
授業時間数(本校)	**1年**	**2年**	**3年**				**合計**
高等部理科	35	35	35				105
高等部社会科	35	35	35				105

表22 生活科の目標(特支ー小)

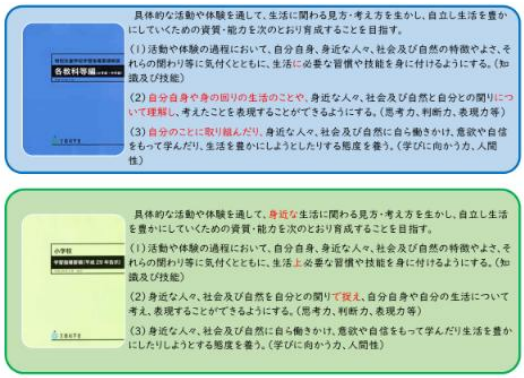


表23 生活科の内容(特支ー小)

特別支援学校生活科		小学校生活科	
(1)	基本的生活習慣	【学校、家庭及び地域の生活に関する内容】	
(2)	安全	(1)	学校と生活
(3)	日課・予定	(2)	家庭と生活
(4)	遊び	(3)	地域と生活
(5)	人との関わり	【身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容】	
(6)	役割	(4)	公共物や公共施設の利用
(7)	手伝い・仕事	(5)	季節の変化と生活
(8)	金銭の取扱い	(6)	自然や物を使った遊び
(9)	きまり	(7)	動植物の飼育・栽培
(10)	社会の仕組みと公共施設	(8)	生活や出来事の伝え合い
(11)	生命・自然	【自分自身の生活や成長に関する内容】	
(12)	ものの仕組みと働き	(9)	自分の成長

※(数字)は資料作成者が便宜上、記している。指導要領ではナンバリングで示されていない。

②表 20「理科・社会科」の補足

本校中学部・高等部の理科・社会科の年間授業時間数は各 35 時間である。各学部 3 年間で合計 105 時間であり、小学校理科・社会科の総時数の約1/4程度となっている。各学校各教科で扱う内容が異なるものの、本研究が目指している「インクルーシブ教育システムの推進に向けた多様な学びの場における連続性のあるカリキュラムの開発」を踏まえると、内容の精選や創造に取り組む必要がある。このような授業時数の課題からも、理科・社会科については先述した「内容が過多な場合は、一定のコンテンツを削減するか、あるいはスクラップ・アンド・ビルドしていくことが必要である（白木,2021）」などの示唆を具体的にカリキュラム開発に反映していくことが重要であると考えている。また、第 15 回教育課程部会（文部科学省 a,2016）の内容（表24）からも、本研究のカリキュラム開発の考え方をもとに試行することは意義があると考える。

表24 文部科学省「第 15 回教育課程部会における主な意見」（議事録をもとに作成）

□資質・能力の育成に向けた教育内容の改善・充実 各教科、各領域の充実は、当然のことながら学校のキャパにまた負荷を掛けることになってしまう。カリキュラムのオーバーロード問題というのが日本ばかりじゃなくて、国際的な問題でもある。これからアクティブ・ラーニングや、プロジェクト学習などかなり柔軟性を要する学習活動を学校の中に入れようとした場合、どうしても余裕がないとできない。その意味での各教科領域の充実と同時に、選択化ということも議論していく必要があるのではないか。
□資質・能力の育成に向けた教育内容の改善・充実 コンテンツが増える傾向にあるので、何らかの形での再整理や、ある種のスクラップ・アンド・ビルド、効率化を図る必要がある。資質・能力を十全に育成しつつ、内容をどう縮減、再整理、構造化していくかということが一つの課題。各教科の御議論を見ていると、教科が持っている内容を資質・能力の観点から整理をし、どのようなアプローチによって豊かな資質・能力を育成することが可能になるのかがまとめられている。資質・能力の育成という方から各内容に矢印を向けると、例えば複数の個別のコンテンツが似たような資質・能力を同程度に育てられる可能性というのが考えられる。その場合に複数のコンテンツをやる必要があるのか。いずれかだけをやることで代えられないのか。一種のレス・イズ・モア。現場がゆったりとした時間と精神的余裕を持って、すぐれた実践をむしろ展開できるようなレス・イズ・モアが必要。ただし、そのときにコンテンツの内容で見て、その体系や構造が崩れてしまってはならない。つまり、減らすという時の減らし方の原理が大事。資質・能力の育成の面から考えると、各教科の中で内容を再整理、構造化するような作業が必要。それは一つの資質・能力の側から概念的知識の形成、見方・考え方の育成ということに必要十分であると同時に、各コンテンツから見ても十分なものがどの程度に収まるのかということ。

※下線は筆者が強調のため追記

（2）教育課程の特例

そこで本研究では研究開発学校指定校に認められている教育課程の特例について、表25 の通り設定した。

表 25 本研究における教育課程の特例

小学部	特別支援学校生活科の目標及び内容について、小学校生活科の目標及び内容の全部または一部を取り扱うこと。
中学部・高等部	特別支援学校理科・社会科の目標及び内容について、小学校理科・小学校社会科の目標及び内容の全部または一部を取り扱うこと及び授業時数の調整。

(3) 目標(資質・能力)の整理

目標や内容の整理・検討に当たって、最初に特別支援学校における教育課程の取扱いについて文部科学省(2015)等を参考に各教科の構成について整理した(表26)。本研究は知的障害者である児童・生徒を対象とした学校におけるカリキュラム開発を行っており、小学校等に準じた教育課程ではなく、表26の(2)に該当する。

表26 特別支援学校の教育課程について(文部科学省教育課程部会資料を参考に作成)

(1)視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者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

〈各教科の構成等〉

各教科の構成及び目標・内容等は、小・中・高等学校に準じている。

(2)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

〈各教科の構成等〉

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の各教科は、知的障害の特徴や学習上の特性等を踏まえ、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視し、各教科及びその目標・内容等を示している。

	各教科の構成										
小学部	生活(1~6年)	国語	算数	音楽	図画工作	体育					
小学校	国語	社会(3~6年)	算数	理科(3~6年)	生活(1・2年)	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語(5・6年)	
中学部	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	職業・家庭	外国語 必要がある場合		
中学校	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語		
高等部※	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	職業	家庭	外国語 必要に応じて	情報 必要に応じて
高等学校※	国語	地理歴史	公民	数学	理科	保健体育	芸術	外国語	家庭	情報	

※高等部及び高等学校については、共通教科、専門教科、学校設定教科のうち専門教科のみ記載している。

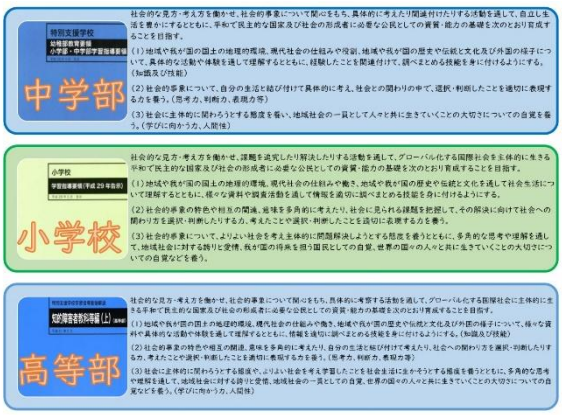
※外国語については、現行学習指導要領をもとに追記している。

まずは社会科について焦点化してカリキュラム開発を進めることで、開発過程で整理した手続き(原理・原則)を理科と生活科にも応用することで、一貫性等を確保した研究を推進するようにしている。そこで、各項目について社会科・理科・生活科の順で記述する。

①社会科

先述の表14の通り、特別支援学校(中学部・高等部)、小学校、中学校の目標の比較を行い、特別支援学校と小学校に関連性が見られたことから(表27)、2校種に焦点化して進めていくこととした。

表27 社会科の目標(特支ー小)



全体目標

目標の構成について整理し、社会科の目標についても検討を行っている。小学校は全体目標を受けて、学年ごとに目標が設定されている（以降、“学年別目標”とする）。一方で特別支援学校は各学部の全体目標を受けて、段階ごとに目標が設定されている（以降、“段階別目標”とする）。本研究では本紙 4 ページ目の通り、特別支援学校中学部と小学校3・4年生、特別支援学校高等部と小学校5・6年生の関連性に着目し、中学部と高等部を一体的に捉えた特別支援学校社会科の全体目標の検討を行っている（表28）。

多くの特別支援学校では小学部、中学部、高等部が敷地・建物を共有し、学校行事等は全学部合同で取り組む機会がある。育成を目指す資質・能力が学部を超えて一体的に示されていることで、より特別支援学校内における連続性のある学びを提案することができるのではないかと考え、特別支援学校社会科の全体目標を検討した。なお、その際は表29「特別支援教育の理念と基本的な考え方」（文部科学省,2005）を柱とし、知的障害のある生徒が社会科を学ぶ意義を目標からもより示すことができるようにしたいと考えている。

表28 （草案）特別支援学校社会科の目標

（草案）特別支援学校 中学部・高等部 社会科

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会を主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

（1）地域や我が国の国土の地理的環境、現代社会の仕組みや働き、地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解するとともに、様々な資料や調査活動を通して情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

（2）社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。

（3）社会的事象について、よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、主体的に社会参加しようとする思いなどを養う。

小学校 社会科

社会的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、グローバル化する国際社会を主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎を次のとおり育成することを目指す。

（1）地域や我が国の国土の地理的環境、現代社会の仕組みや働き、地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解するとともに、様々な資料や調査活動を通して情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

（2）社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。

（3）社会的事象について、よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、我が国の将来を担う国民としての自覚、世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚などを養う。

表29 特別支援教育の理念と基本的な考え方

「特別支援教育」とは、障害のある幼児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、幼児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、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

我が国が目指すべき社会は、障害の有無にかかわらず、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合う共生社会である。その実現のため、障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校教育は、障害者の自立と社会参加を見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている。その意味で、特別支援教育の理念や基本的考え方が、学校教育関係者をはじめとして国民全体に共有されることを目指すべきである。

〈引用〉平成17年12月8日 中央教育審議会
「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」より抜粋

学部目標

検討のプロセスとしては、①中学部と高等部を合わせた全体目標、②全体目標を踏まえた各学部目標である。②の検討に当たっては、最初に現行学習指導要領（小学校ー特別支援学校・社会科）を整理し（表30、31）、検討することにした。

表30 小学校社会科の目標（学年別目標）

	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
3年	身近な地域や市区町村の地理的環境、地域の安全を守るための諸活動や地域の産業と消費生活の様子、地域の様子の移り変わりについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を考えるカ、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断するカ、考えたことや選択・判断したことを表現する力を養う。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養う。
4年	自分たちの都道府県の地理的環境の特色、地域の人々の健康と生活環境を支える働きや自然災害から地域の安全を守るための諸活動、地域の伝統と文化や地域の発展に尽くした先人の働きなどについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を考えるカ、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断するカ、考えたことや選択・判断したことを表現する力を養う。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養う。
5年	我が国の国土の地理的環境の特色や産業の現状、社会の情報化と産業の関わりについて、国民生活との関連を踏まえて理解するとともに、地図帳や地球儀、統計などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えるカ、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断するカ、考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の国土に対する愛情、我が国の産業の発展を願い我が国の将来を担う国民としての自覚を養う。
6年	我が国の政治の考え方と仕組みや働き、国家及び社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産、我が国と関係の深い国の生活やグローバル化する国際社会における我が国の役割について理解するとともに、地図帳や地球儀、統計や年表などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えるカ、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断するカ、考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の歴史や伝統を大切にして国を愛する心情、我が国の将来を国民としての自覚や平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きることの大切さについての自覚を養う。

表31 特別支援学校社会科の目標（段階別目標）

	中学部		高等部	
	1段階	2段階	1段階	2段階
知識及び技能	身近な地域や市区町村の地理的環境、地域の安全を守るための諸活動、地域の産業と消費生活の様子及び身近な地域の様子の移り変わり並びに社会生活に必要なきまり、公共施設の役割及び外国の様子について、具体的な活動や体験を通して、自分との関りが分かるとともに、調べるまとめる技能を身に付けるようにする。	自分たちの都道府県の地理的環境の特色、地域の人々の健康と生活環境を支える役割、自然災害から地域の安全を守るための諸活動及び地域の伝統と文化並びに社会参加するためのきまり、社会に関する基本的な制度及び外国の様子について、具体的な活動や体験を通して、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調べるまとめる技能を身に付けるようにする。	我が国の国土の様子と国民生活、自然及び環境の特色、先人の業績や優れた文化遺産、社会参加するためのきまり、公共施設の役割と制度、農業や水産業の現状、産業と経済との関わり、外国の様子について、様々な資料や具体的な活動を通して、社会生活との関連を踏まえて理解するとともに、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。	我が国の国土の様子と国民生活、自然環境の特色、先人の業績や優れた文化遺産、社会参加するためのきまり、公共施設の役割と制度、工業の現状、産業と情報との関わり、外国の様子について、様々な資料や具体的な活動を通して、社会生活との関連を踏まえて理解するとともに、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。
思考力、判断力、表現力等	社会的事象について、自分の生活や地域社会と関連付けて具体的に考えたことを表現する基礎的な力を養う。	社会的事象について、自分の生活や地域社会と関連付けて具体的に考えたことを表現する力を養う。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、自分の生活と結び付けて考える力、社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを表現する力を養う。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、自分の生活と結び付けて考える力、社会への関わりを選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。
学びに向かう力、人間性等	身近な社会に自ら関わろうとする意欲をもち、地域社会の中で生活することの大切さについての自覚を養う。	社会に自ら関わろうとする意欲をもち、地域社会の中で生活することの大切さについての自覚を養う。	社会に主体的に関わろうとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚、我が国の国土に対する愛情、我が国の歴史や伝統を大切にして国を愛する心情、我が国の産業の発展を願い我が国の将来を担う国民としての自覚や平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きることの大切さについての自覚を養う。	社会に主体的に関わろうとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚、我が国の国土に対する愛情、我が国の歴史や伝統を大切にして国を愛する心情、我が国の産業の発展を願い我が国の将来を担う国民としての自覚や平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きることの大切さについての自覚を養う。

表31から中学部と高等部では、例えば「学びに向かう力、人間性等」の記載内容に違いが見られているなど、中学部と高等部の目標に関する連続性を検討できる余地があると考え、現行学習指導要領を照らし照らし合わせながら、中学部は小学校3・4年、高等部は小学校5・6年の目標をもとに案として整理した（表32、33）。

表32 中学部社会科の目標（小-草案）

社会的事象の見方・考え方を働かせ、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の資質・能力を育成することを目指す。

	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
3年	身近な地域や市区町村の地理的環境、地域の安全を守るための諸活動や地域の産業と消費生活の様子、地域の様子の移り変わりについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を考えるか、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選・判断する力、考えたことや選択・判断したことを表現する力を養う。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養う。
4年	自分たちの都道府県の地理的環境の特色、地域の人々の健康と生活環境を支える働きや自然災害から地域の安全を守るための諸活動、地域の伝統と文化や地域の発展に尽くした先人の働きなどについて、人々の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を考えるか、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを表現する力を養う。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚を養う。
中学部草案	身近な地域を中心に、生活に関連する地域（地理、歴史、公共サービス等）について、自分自身の生活との関連を踏まえて理解するとともに、調査活動、地図帳や各種の具体的資料を通して、必要な情報を調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の特色や相互の関連に気付き、社会に見られる課題を考えて、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを表現する力を養う。	社会的事象について、主体的に学習の問題を考えようとする態度やよりよい社会を考え学習したことを身近な生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会を身近に感じ、主体的に社会参加しようとする思いなどを養う。

表33 高等部社会科の目標（小-草案）

社会的事象の見方・考え方を働かせ、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の資質・能力を育成することを目指す。

	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
5年	我が国の国土の地理的環境の特色や産業の現状、社会の情報化と産業の関わりについて、国民生活との関連を踏まえて理解するとともに、地図帳や地球儀、統計などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の国土に対する愛情、我が国の産業の発展を願い我が国の将来を担う国民としての自覚を養う。
6年	我が国の政治の考え方と仕組みや働き、国家及び社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産、我が国と関係の深い国の生活やグローバル化する国際社会における我が国の役割について理解するとともに、地図帳や地球儀、統計や年表などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことや選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の歴史や伝統を大切にして国を愛する心情、我が国の将来を国民としての自覚や平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きることの大切さについての自覚を養う。
高等部草案	我が国の国土の地理的環境、現代社会の仕組みや働き、我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解するとともに、地図帳や地球儀、統計などの各種の基礎的資料を通して、情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、主体的に社会参加しようとする思いなどを養う。

本研究における段階別目標の考え方について

本研究では、これまでの知的障害教育の変遷を踏まえカリキュラム開発を行いたいと考えている。そこで、佐藤・辰巳（2022）を参考に、表34の通り変遷をまとめた。

表34 学習指導要領における知的障害教育の変遷（佐藤・辰巳,2022をもとに作成）

告示年	内容
1963年 （昭和38）	□教科と領域の内容を統合できる特例
1971年 （昭和46）	□「各教科」「道徳」「特別活動」の三領域の追加 □「養護・訓練」の追加（四領域で目標と内容を設定） □小学部「社会科」「理科」「家庭科」の三教科の廃止し、「生活科」を新設
1979年 （昭和54）	□養護学校義務制の実施
1989年 （平成元）	□各教科の内容を段階ごとに設定
1999年 （平成11）	□「養護・訓練」を「自立活動」に名称変更 □重度重複者の「個別の指導計画」作成の義務化
2007年 （平成19）	□特殊教育から特別支援教育への転換 □特別支援学校のセンター的機能の充実 □小中学校における特別支援教育の拡充
2009年 （平成21）	□「生きる力」を育成することを明記 □全ての幼児児童生徒に「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成義務化
2018年 （平成30）	□各教科の目標を段階ごとに設定 □各教科の内容を三つの柱に基づき配列 □中学部に段階を新設

学習指導要領（知的障害）では段階別に目標や内容が示されており、その理由は表35の通りである。このようなことから、各教科で小学部3段階、中学部2段階、高等部2段階の目標が示されており、段階は学習指導要領に示されている「段階の考え方」（表36、37）が各教科共通の指針となっている。

表35 知的障害特別支援学校の各教科が段階別に示されている理由（川間,2018をもとに作成）

知的障害児においては知的機能の障害が同一学年でも個人差が大きく、学力や習得状況が異なるため、段階を設けて示すことにより、個々の児童生徒の実態等に即して、各教科の内容を精選して、効果的な指導ができるようにしている。そして各段階における育成を目指す資質・能力を明確にすることから、段階ごとの目標を設定し、小学部は3段階、中学部では2段階（、高等部では2段階※）により目標及び内容を示している。 ※（ ）内は資料作成者が追記

表36 段階の考え方（小学部・中学部）

段階		内容の対象となる児童生徒	ねらい
小学部	1段階	主として障害の程度は、比較的重く、他人との意思疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助が必要である者を対象とした内容を示している。	知的発達が極めて未分化であり、認知面での発達も十分でないことや、生活経験の積み重ねが少ないことなどから、主として教師の直接的な援助を受けながら、児童が体験し、事物に気付き注意を向けたり、関心や興味をもったりすることや、基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けたりすることをねらいとする内容を示している。
	2段階	知的障害の程度は、1段階ほどではないが、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする者を対象とした内容を示している。	1段階を踏まえ、主として教師からの言葉掛けによる援助を受けながら、教師が示した動作や動きを模倣したりするなどして、目的をもった遊びや行動をとったり、児童が基本的な行動を身に付けることをねらいとする内容を示している。
	3段階	知的障害の程度は、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難さが見られる。適宜援助を必要とする者を対象とした内容を示している。	2段階を踏まえ、主として児童が自ら場面や順序などの様子に気付いたり、主体的に活動に取り組んだりしながら、社会生活につながる行動を身に付けることをねらいとする内容を示している。
中学部	1段階	小学部3段階を踏まえ、生活年齢に応じながら、主として経験の積み重ねを重視するとともに、他人との意思の疎通や日常生活への適応に困難が大きい生徒にも配慮した内容を示している。	主として生徒が自ら主体的に活動に取り組み、経験したことを活用したり、順番を考えたりして、日常生活や社会生活の基礎を育てることをねらいとする内容を示している。
	2段階	中学部1段階を踏まえ、生徒の日常生活や社会生活及び将来の職業生活の基礎を育てることをねらいとする内容を示している。	主として生徒が自ら活動に取り組み、目的に応じて選択したり、処理したりするなど工夫し、将来の職業生活を見据えた力を身に付けられるようにしていくことをねらいとする内容を示している。

表37 段階の考え方（高等部）

段階		内容の対象となる児童生徒	ねらい
高等部	1段階	中学部2段階やそれまでの経験を踏まえ、生活年齢に応じながら、主として卒業後の家庭生活、社会生活及び職業生活などと関連を考慮した、基礎的な内容を示している。	主として生徒自らが主体的に学び、卒業後の生活を見据えた基本的な生活習慣、社会性及び職業能力等を身に付けられるようにしていくことをねらいとする内容を示している。
	2段階	高等部1段階を踏まえ、比較的障害の程度が軽度である生徒を対象として、卒業後の家庭生活、社会生活及び職業生活などとの関連を考慮した、発展的な内容を示している。	主として生徒自らが主体的に学び、卒業後の実際の生活に必要な生活習慣、社会性、及び職業能力等を習得することをねらいとする実用的かつ発展的な内容を示している。

このような変遷や考え方を踏まえた上で、本研究では段階別目標設定について、表38（本紙4ページ目より引用）の仮説をもとに検討している。インクルーシブ教育システムの推進の一つとして「多様な学びの場における特別支援教育の充実」が挙げられ、具体的には通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校のそれぞれの学びの場に応じた特別支援教育の取り組みが期待されている。そのうち通常の学級では、全体目標をもとに児童生徒の教育的ニーズに応じて個別の指導目標を設定し、必要な手立てを講じ、学習を評価することが求められている（図14）。本研究における指導と評価の一体化についても、この図14の考え方をもとに検討を進めている。

表 38 段階別目標設定に関する本研究の仮説

児童生徒の評価については現行の特別支援学校学習指導要領で示されている段階別目標設定ではなく、「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料」（国立教育政策研究所,2020)を参考に、全体目標（単元・授業）を受けて個別の指導目標を設定するプロセスにすることも可能であることが考えられた。個別の指導目標を設定する際には、特別支援学校学習指導要領で示されている「段階の考え方」をもとにすることで、指導者間で児童・生徒の実態・目標・目標達成のための手立てを共通理解する指標になるのではないかと考えている。

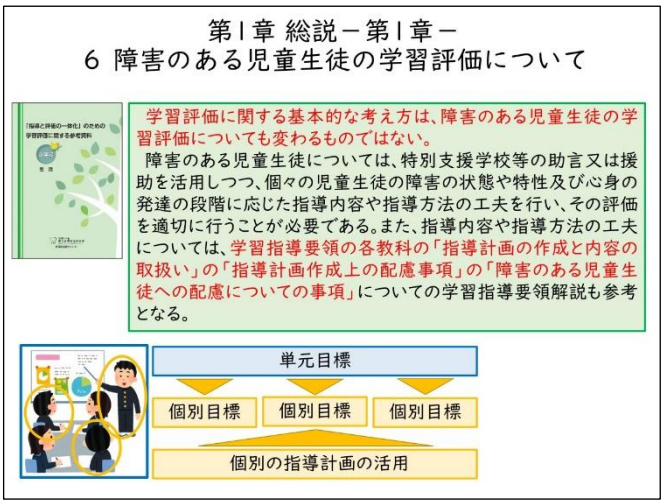


図14 本研究における目標設定のイメージ

表38の通り、本研究は段階別ではなく学年別目標設定を参考に、単元の全体目標から児童・生徒の実態に応じた個別の指導目標を設定し、その資質・能力の育成を目指している。段階別目標による実践は「個々の事態に即した指導」（表35より）の具体的な方法であるが、一方で「各段階の発達年齢の幅が広く、子どもの学年が上がっても、取り扱う段階の目標と内容が変わらないこと」（飛坂ら,2022）等が挙げられる。また、窪田・藤井（2020）は、特別支援学校 100 校を対象に教科指導に関する質問紙調査を行い、教科指導における学級担任の困難さや不安感について明らかにしている（表38）。

表39 知的障害の教科の指導における困難や不安（窪田・藤井,2020をもとに作成、背景色は資料作成者）

No.	内容	回答例
①	自分自身の指導に対する不安や自信の低さ	・卒業後の生活に結び付いた指導になるか不安
②	学校や教師の力量・裁量に任され、指標がない	・各学校で指導の進め方が異なり、系統性がない
③	個々の実態に合った指導を行うことの難しさ	・実態差が大きく、個々の目標設定等が難しい
④	適切な実態把握及び指導の難しさ	・実態把握、目標設定に繋がる指標が必要
⑤	評価の難しさ	・（実態差があり）観点別評価が難しい
⑥	児童生徒の学習上の特性に関すること	・学習内容の定着が難しい
⑦	自分自身の専門性に関すること	・自身に教科の専門性が確保されているか不安
⑧	教師間の連携に関する課題	・TT 間で指導に関する共通理解を図ることの難しさ
⑨	学習グループの編成の困難さ	・実態差が大きく、グループ編制が難しい
⑩	教育課程に関する課題	・教科の時間が少ない
⑪	校内環境に関する課題	・予算、人手、実態差から十分な教材準備が難しい
⑫	保護者との連携	・保護者と実態に合った指導のすり合わせが難しい

個別の指導目標設定について、本研究では指導に関わる教員同士の共通の指標となること（表39では③④⑤⑧に該当）を想定し、現行学習指導要領で示されている「段階の考え方」（表36, 37）をもとに表40の通り整理・検討している。各教科の段階目標を設定する際の指標である「段階の考え方」をもと、小学部 3 段階、中学部 2 段階、高等部 2 段階と分けるのではなく、合計 7 段階としている。個別の指導目標設定に当たっては、単元の全体目標から段階表をもとに、児童・生徒の実態とそれに関連する手立てを設定するようにしている。指導者の裁量が大きいものであるが、段階表が共通の指標となることで、指導者間で共通理解を図りながら個に応じた目標設定に繋がると考えている。

表40 本研究における児童・生徒の段階表

段階	各段階が想定するおおよその実態	目標や手立てを考える際の視点
1	主として障害の程度は、比較的重く、他人との意思疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助を必要とする段階。	知的発達が極めて未分化であり、認知面での発達も十分でないことや、生活経験の積み重ねが少ないことなどから、主として教師の直接的な援助を受けながら、学習者が体験し、事物に気付き注意を向けたり、関心や興味をもったりすることや、基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けたりすることをねらいとし目標や手立てに配慮する。
2	知的障害の程度は、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする段階。	主として教師からの言葉掛けによる援助を受けながら、教師が示した動作や動きを模倣したりするなどして、目的をもった遊びや行動をとったり、学習者が基本的な行動を身に付けることをねらいとし目標や手立てに配慮する。
3	知的障害の程度は、他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難さが見られる。適宜援助を必要とする段階。	主として学習者が自ら場面や順序などの様子に気付いたり、主体的に活動に取り組んだりしながら、社会生活につながる行動を身に付けることをねらいとし目標や手立てに配慮する。
4	生活年齢に応じながら、主として経験の積み重ねを重視するとともに、他人との意思の疎通や日常生活への適応に困難が大きい段階。	主として学習者が自ら主体的に活動に取り組み、経験したことを活用したり、順番を考えたりして、日常生活や社会生活の基礎を育てることをねらいとし目標や手立てに配慮する。
5	日常生活や現在・将来の社会生活の基礎を育てることをねらいとする段階。	主として学習者が自ら活動に取り組み、目的に応じて選択したり、処理したりするなど工夫し、将来の社会生活を見据えた力を身に付けられるようにしていくことをねらいとし目標や手立てに配慮する。
6	それまでの経験を踏まえ、生活年齢に応じながら、主として将来の家庭生活及び社会生活と関連を考慮した、基礎的な内容をねらいとする段階。	主として学習者自らが主体的に学び，将来の生活を見据えた基本的な生活習慣，社会性及び社会生活に必要な技能等を身に付けられるようにしていくことをねらいとし目標や手立てに配慮する。
7	比較的障害の程度が軽度で、将来の家庭生活及び社会生活との関連を考慮した、発展的な内容をねらいとする段階。	主として学習者自らが主体的に学び，将来の生活に必要な生活習慣、社会性、及び社会生活に必要な技能等を習得することをねらいとし目標や手立てに配慮する。

②理科

社会科と同様、現行学習指導要領は特別支援学校理科の全体目標はなく、中学部理科、高等部理科として学部別に示されている。そこで社会科の手続きをもとに検討を進めている。具体的には、現行学習指導要領をもとに特別支援学校と小学校の目標を比較し（表41）、関連性を明らかにした上で、特別支援学校理科の目標を検討した（表42）。以下、その詳細を説明する。

全体目標

生徒が自然の事物・現象について理解を深め、問題解決の力を養うためには、「教育的対応の基本」等の知的障害教育の視点を踏まえたカリキュラムを開発することが重要であると考えている。そこで、全体目標から学部目標を系統的に示し、中学部・高等部において連続性のある学びを指導者が意識し、学校全体でカリキュラムを運用できるようにした。中学部と高等部の各3年間ではなく、中学部と高等部の 6 年間の中で学習を積み重ねることで、限られた授業時数でも生徒一人ひとりの資質・能力の育成を深め、広げることができるのではないかと考えている。

学部目標

全体目標を受けて、学部目標を表43の通り検討した。なお、研究 3 年次時点であるので、引き続き検討を重ね文言等も修正を加えていく予定である。

表41 理科の目標（特支ー小）

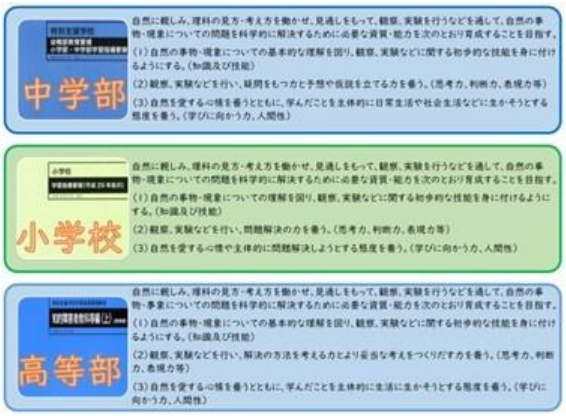


表42 （草案）特別支援学校理科の目標

（草案）特別支援学校 中学部・高等部 理科
自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって、観察、実験を行うなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 （1）自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。 （2）観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。 （3）自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

表43 （草案）特別支援学校理科の学部目標

特別支援学校 中学部 理科	特別支援学校 高等部 理科
自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって、観察、実験を行うなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 （1）自然の事物・現象についての基本的な理解を図り、観察、実験などに関する初歩的な技能を身に付けるようにする。 （2）観察、実験などを行い、疑問をもつ力と予想や仮説を立てる力を養う。 （3）自然を愛する心情を養うとともに、学んだことを主体的に日常生活や社会生活などに生かそうとする態度を養う。	自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって、観察、実験を行うなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 （1）自然の事物・現象についての基本的な理解を図り、観察、実験などに関する初歩的な技能を身に付けるようにする。 （2）観察、実験などを行い、解決の方法を考える力とより妥当な考えをつくりだす力を養う。 （3）自然を愛する心情を養うとともに、学んだことを主体的に生活に生かそうとする態度を養う。

小学校 社会科
自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって、観察、実験を行うなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 （1）自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。 （2）観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。 （3）自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

③生活科

生活科は特別支援学校と小学校で新設の経緯が異なり、これまでの変遷を踏まえた上で、検討を進めていく。なお本報告書では一部概要とともに、本研究における生活科の目標を説明する。

生活科の歴史と本研究で取り組むこと

特別支援学校生活科は 1971 年学習指導要領（小学部）において、社会科、理科、家庭科を統合し児童の生活と密接に関係する内容の中心教科・中心的内容として新設された（図15）。小学校生活科は 1989 年に小学校 1・2 年生を対象として新設された教科である（表44）。それぞれの生活科は学習指導要領改訂を通して目標等の見直しが図られており、現行学習指導要領で示された目標は、校種を超えてより一体的に示されたことが分かる（表45、46）。

一方で、その内容は校種間の相違が見られており（表47）、今後の指導要領改訂を通して、生活科の目標・内容がより一体的に示されることで、特別支援学校・小学校の生活科カリキュラム（指導計画や学習方法等）の充実が図られるのではないかと考える。これは、指導者にとっては指導の参考事例が増えることで、児童の実態に合

った指導計画の立案に繋がる可能性がある。そして具体的な活動や体験の充実を通して、児童一人一人の実態や教育的ニーズに応じた資質・能力の育成に繋がることが期待される。

そこで本研究では、小学校学習指導要領生活科を土台に特別支援学校生活科の目標・内容を整理し、小学部6年間のカリキュラムモデルの事例を示すこととする。

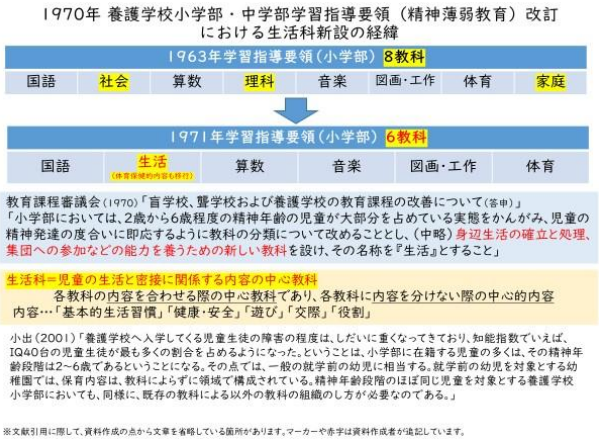


図15 小学部生活科新設の経緯

表44 生活科新設の経緯

特別支援学校（知的障害）小学部・中学部	小学校
□1947（昭和22）年 （盲学校・聾学校・養護学校の制度創設） ※障害が重度重複である児童については、就学免除・就学猶予の措置が取られた。 ↓ □1963（昭和38）年 知的障害教育最初の指導要領「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」 ・小学校・中学校と同様の各教科等の分類形式 ・学校教育法施行規則における「合科」の規定 ・指導要領内における「領域の統合」の明文化 ↓ □1970（昭和45）年 「養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領改訂」で、精神薄弱養護学校小学部に「生活科」が新設。 ↓ □1978（昭和53）年 就学免除・就学猶予を原則廃止。 ↓ □1979（昭和54）年 養護学校の義務化 ※障害が重度重複である児童も、養護学校に入学できるようになる。	□1947（昭和22）年 学習指導要領試案 教育基本法・学校教育法の公布 ↓ □1951（昭和26）年 ↓ □1957（昭和32）年 ※高等部のみ改訂 ↓ □1958（昭和33）年 ↓ □1968（昭和43）年 ↓ □1977（昭和52）年 ↓ □1989（平成元）年 「小学校学習指導要領改訂」で、小学校1・2年生に「生活科」が新設。

表45 特別支援学校生活科の目標の変遷

年	目標
1970	日常の生活習慣を確立し集団生活への参加に必要な態度や技能を身につけ、社会や自然のしくみやはたらきなどについて理解をもたせ、社会自立のための基礎的能力と態度を養う。
1979	日常生活の基本的な習慣を身につけ、集団生活への参加に必要な態度や技能を養うとともに、家庭・社会の様子や自然の事物・現象について関心を深め、自立的な生活をするための基礎的能力と態度を育てる。
1989	日常生活の基本的な習慣を身に付け、集団生活への参加に必要な態度や技能を養うとともに、自分と身近な社会や自然とのかかわりについて関心を深め、自立的な生活をするための基礎的能力と態度を育てる。
1998	日常生活の基本的な習慣を身に付け、集団生活への参加に必要な態度や技能を養うとともに、自分と身近な社会や自然とのかかわりについて関心を深め、自立的な生活をするための基礎的能力と態度を育てる。
2003	日常生活の基本的な習慣を身に付け、集団生活への参加に必要な態度や技能を養うとともに、自分と身近な社会や自然とのかかわりについて関心を深め、自立的な生活をするための基礎的能力と態度を育てる。
2008	日常生活の基本的な習慣を身に付け、集団生活への参加に必要な態度や技能を養うとともに、自分と身近な社会や自然とのかかわりについて関心を深め、自立的な生活をするための基礎的能力と態度を育てる。
2017	具体的な活動や体験を通して、生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 （1）活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活に必要な習慣や技能を身に付けるようにする。 （2）自分自身や身の回りの生活のことや、身近な人々、社会及び自然と自分との関わりについて理解し、考えたことを表現することができるようにする。 （3）自分のことに取り組んだり、身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり、生活を豊かにしようとしたりする態度を養う。

表46 小学部生活科の目標の変遷

年	目標
1989	具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。
1998	具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。
2003	具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。
2007	具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。
2016	具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。 （1）活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。 （2）身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。 （3）身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。

表47 生活科の内容（特支－小）

特別支援学校生活科	小学校生活科
（1） 基本的生活習慣	【学校、家庭及び地域の生活に関する内容】
（2） 安全	（1） 学校と生活
（3） 日課・予定	（2） 家庭と生活
（4） 遊び	（3） 地域と生活
（5） 人との関わり	【身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容】
（6） 役割	（4） 公共物や公共施設の利用
（7） 手伝い・仕事	（5） 季節の変化と生活
（8） 金銭の取扱い	（6） 自然や物を使った遊び
（9） きまり	（7） 動植物の飼育・栽培
（10） 社会の仕組みと公共施設	（8） 生活や出来事の伝え合い
（11） 生命・自然	【自分自身の生活や成長に関する内容】
（12） ものの仕組みと働き	（9） 自分の成長

※（数字）は資料作成者が便宜上、記している。指導要領ではナンバリングで示されていない。

目標

社会科・理科と同じように、現行学習指導要領生活科の比較し（表48）、関連性を明らかにした上で、特別支援学校生活科の目標を検討した（表49）。

表48 生活科の目標（特支－小）

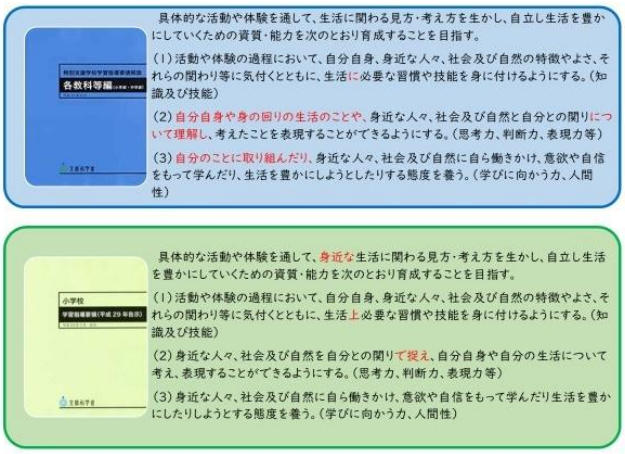
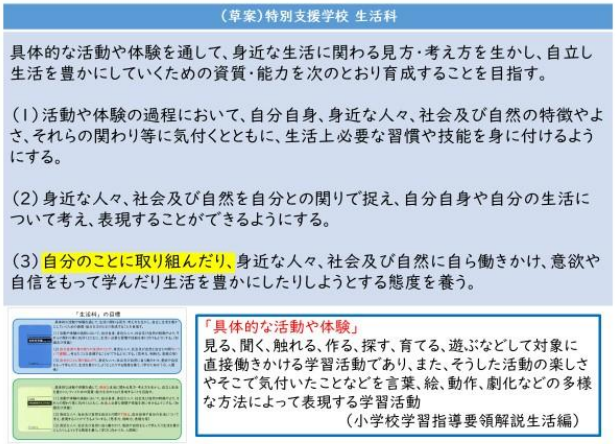


表49 （草案）特別支援学校生活科の目標



（4）内容の検討

検討する際の根拠資料や規準

社会科と理科は、年間の授業時間数（表21）と現行の特別支援学校学習指導要領に記載されている「学習上の特性（表9）」「教育的対応の基本（表10）」「教科別に指導を行う場合（表11）」をもとに、具体的な単元配列や指導の流れを想定しながら検討を進めた。

表21 授業時間数（小学校標準授業時間数と本校）

標準授業時間数	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
生活科	102	105					207
理科			90	105	105	105	405
社会科			70	90	100	105	365

授業時間数（本校）	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
小学部生活科	35	35	83	83	83	83	402

授業時間数（本校）	1年	2年	3年				合計
中学部理科	35	35	35				105
中学部社会科	35	35	35				105

授業時間数（本校）	1年	2年	3年				合計
高等部理科	35	35	35				105
高等部社会科	35	35	35				105

表9 学習上の特性

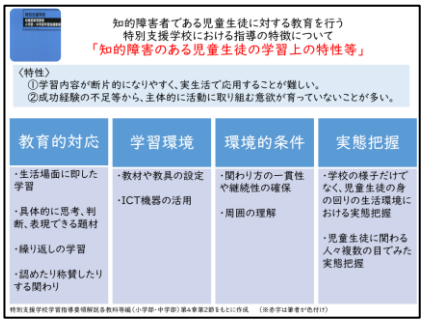


表10 教育的対応の基本

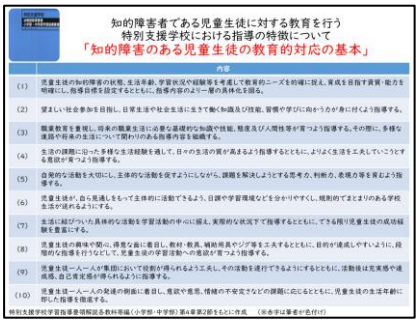
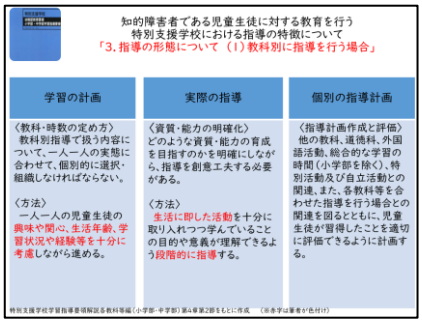


表11教科別に指導を行う場合



単元構成（1 年間・3 年間）

本研究における社会科と理科の授業時間数は 35 時間で、1 単元 8～9 時間を想定した時、年間最大4単元（授業日数から 1 学期 1 単元、2 学期 2 単元、3 学期 1 単元を想定）で構成することを基準として考えている。1 年間 4 単元とした時、学部在籍 3 年間で合計 12 単元を扱うことができる計算になるが、本研究では内容を全て網羅することよりも、表9, 10, 11の障害特性等や配慮事項、そして特別支援教育の理念である「自立と社会参加」を踏まえることが重要であると考えている。また各学部の学習集団編制の在り方や行事等との関連も含めて、内容の精選や創造、単元の実施時期（目安）を検討するようにしている。

①社会科（付属資料2）

現行・特別支援学校学習指導要領社会科

現行の特別支援学校学習指導要領では、内容は中学部・高等部で各 6 項目、計12項目が示されている。目標に加えて内容も小学校との関連が見られ、地理・歴史・公民の 3 分野から構成されている（表50）。

表50 社会科の内容（特支－小）

本研究の位置づけ

本研究では、インクルーシブ教育システムの推進の点から、より小学校との連続性のあるカリキュラムモデルの創造を目指している。目標と同様に、内容（内容のまとまり）についても精選や創造を行う。

内容の精選や創造

本校では 2021 年度までは社会科（理科も同様）は「合わせた指導」の中で取り扱っており、2022 年度からは教科別の指導として教育課程に位置付け、年間授業時数各学部 35 時間（週 1 時間程度）を計上している。

例えば、中学部3年間 315 時間（年間 105 時間×3 年間）の中で6つの内容を履修することは教育課程上可能である。一方で、特別支援学校学習指導要領「知的障害のある児童生徒の学習上の特性」として示されているような障害特性（①学習内容が断片的になりやすく、実生活に活かすことが難しい、②成功経験の不足等から、主体的に学習に取り組む意欲が育っていないことが多い）により具体的に対応した、一人一人の資質・能力を育むカリキュラムモデルを検討する余地も十分にあり、研究開発として取り組む意義があると考えている。

内容の検討に当たっては、現行の 6 項目から 4 項目に削減しているが、3 分野（地理的分野・歴史的分野・公民的分野）全てを取り上げることを前提に、特別支援学校として生徒の社会生活に繋がるような学びができるカリキュラムモデルの創造を目指している（表51，図15）。

表51 （草案）社会科と小学校社会科の内容

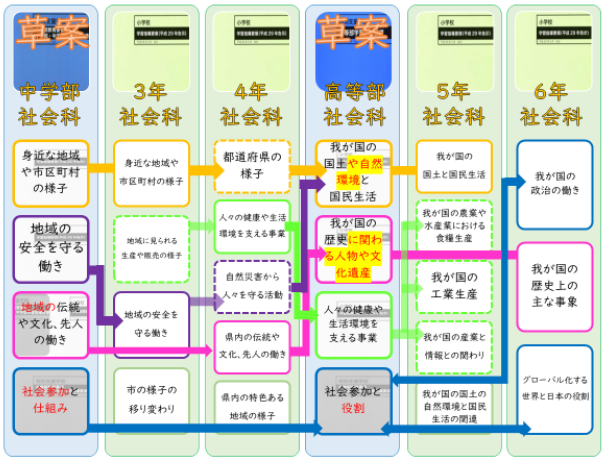


図15 草案と小学校社会科との関連

内容の配列

内容の精選や創造の次に、内容の配列や実施時期について単元配列表と関連付けやすい形で整理している。その際の根拠としても表9～11をもとに検討における考え方をキーワードに整理した（表52）。特に内容の配列を考える際は、「反復的」をキーワードに検討を進めた。知的障害教育では、生徒の生活・学習経験をもとに、計画を立案することで、より主体的な学習活動に繋げることを大切にしている。また一過性の学びよりも、繰り返し（＝反

復的）のある学びを通して、より資質・能力を育成することができると考える。そこで、1 年間のサイクル（1 年間で地・歴・公を取り扱う配列）を学部 3 年間で反復的に学ぶ機会を作ることを通して、生徒が「知っている」「分かった」を実感し、学んだことを次に活かし深めることが期待されるカリキュラムモデルを立案した（図16）。また学部によって学習集団の編成が異なる場合でも、生徒一人一人に応じて系統的に学習を進め、カリキュラムの運用を通して学習評価も同様に積み重ねることができるのではないだろうかと考えている。

表52 本研究におけるカリキュラム検討時のキーワード

キーワード	対象となる項目	考え方
具体的	学習活動	児童生徒にとって分かりやすく、具体的な活動内容に配慮されていること。
体験的	単元・ 授業の構成	児童生徒が進んで学習に取り組めるような体験的な活動に配慮されていること。
反復的	単元配列・単元・ 授業の構成	〈単元配列・各単元〉児童生徒が学習内容を想起したり関連付けたりする単元配列や各単元の内容に配慮されていること。 〈授業〉児童生徒が見通しをもちやすく進んで取り組もうとする流れに工夫されていること。
段階的	単元配列・単元・ 目標設定	児童生徒の実態に応じて、段階的に学習に取り組めるような段階性に配慮されていること。

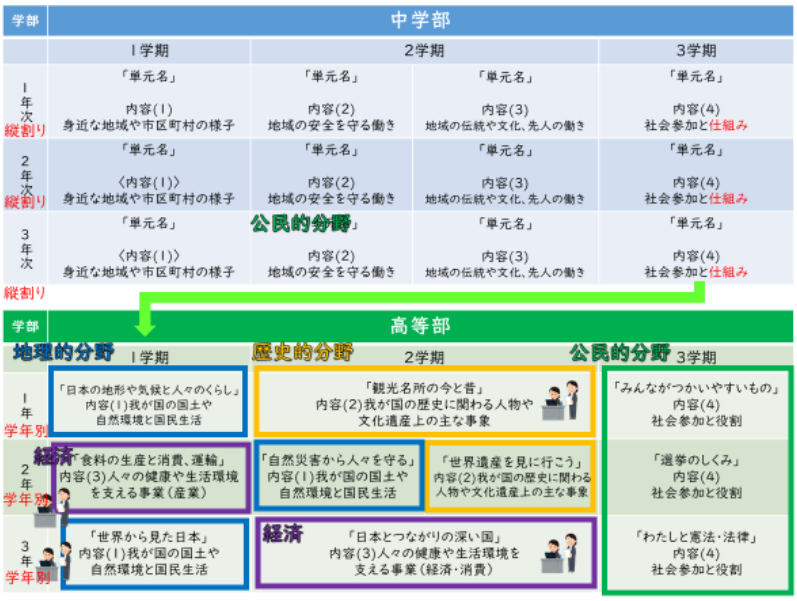


図16 社会科における内容や単元の配列

②理科

社会科の手続きを参考に理科についても検討を進めている。そのため、大まかな方向性は社会科と同じであり、そのうち理科に関する内容を記述する。

内容の精選や創造

現行学習指導要領（特別支援学校理科）の改定の要点として、区分の整理が挙げられる。従前の「人体」「生物」「事物や機械」「自然」の 4 区分から、「A 生命」「B 地球・自然」「C 物質・エネルギー」の 3 区分である。一方、現行の小学校学習指導要領は、「A 物質・エネルギー」「B 生命・地球」の 2 区分である。そして現行学習指導要領（特支ー小）の内容をまとめたものが表53である。

表53の整理をもとに、続いて授業時間数（年間 35 時間）と障害特性、検討時のキーワードをもとにたたき台として提案したものが表54である。あくまでもたたき台として、各学部に提案したものであるため、学部研究を通して実践をもとに精選や創造を行うため、空白にしている箇所など、全体を通して今後まとめていくこととしている。

これら内容の検討に当たっては、生徒が「理科の見方・考え方」を意識的に働かせ、繰り返し自然の事物・現象に関わることができるカリキュラムにするために、表55の内容を踏まえるようにした。

表53 現行学習指導要領理科の内容（特支ー小）

表54 （草案）理科と小学校理科の内容

表55 本研究における理科の内容検討の考え方

□知的障害があることを理由に、小学校理科2区分4領域のうち草案で取り上げない領域は作らない。 →知的障害特別支援学校でも、単元開発や授業づくりの工夫をすることで生徒が主体的に4領域を学ぶことができるということを示すことが重要であると考えている。
□現行の指導要領で示されている内容を網羅することはしない。 →4領域を全て取り上げるが、学部在籍期間・3年間の指導計画における領域の軽重は工夫が必要であると考えている。これは、知的障害のある生徒が理科の見方・考え方を働かせ、自然の事物・現象に主体的に関わることで、より資質・能力の育成を図ることができると考えているためである。

内容の配列

内容の配列を考える際には、校内で様々な案を出し合いながら検討を重ねてきた（図17, 18, 19）。様々な案が出しやすかったり逆に方向性が定まらず混乱に繋がったりする場合も考えられるが、カリキュラム検討時のキーワードをもとにすることで、方向性自体は統一して、多様な意見を出し合うことができたと思われる。

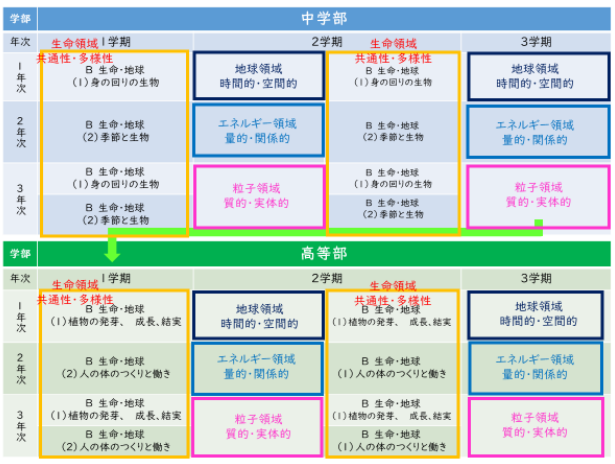


図17 第１回案の配列

図18 第２回案の配列

内容の精選や配列の検討を進める上では、「生徒にとって自然の事物・事象が、具体的で身近なものから学習を積み重ねること」が重要であると考えている。例えば区分について、小学校学習指導要領では①「物質・エネルギー」、②「生命・地球」の順で構成されている。特別支援学校学習指導要領では①「生命」、②「地球・自然」、③「物質・エネルギー」の順で構成されている。本研究は「各学部2区分」で検討を進めることにしたが、その順序は、①「生命・地球」、②「物質・エネルギー」とした。

図19 現時点案の配列

これは、生徒にとって身近で具体的な事物・現象から学習を積み重ねることが重要であると考えているためで、これまでの指導経験だけでなく、「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」を踏まえた結果でもある。例えば「(2)望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する。」や「(5)自発的な活動を大切にし、主体的な活動を促すようにしながら、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むよう指導する。」などを実際のカリキュラム上で実現したものであると考えている。

③生活科

学習指導要領の変遷

これまでの特別支援学校及び小学校の各学習指導要領生活科の目標変遷の整理から、現行学習指導要領で示された目標は、校種を超えてより一体的に示されたことが分かる。一方で、項目・内容は校種間の相違が見られている。この相違については、今後の指導要領改訂を通して検討される課題の一つではないかと考える。

表47 生活科の内容（特支－小）

特別支援学校生活科		小学校生活科	
(1)	基本的生活習慣	【学校、家庭及び地域の生活に関する内容】	
(2)	安全	(1)	学校と生活
(3)	日課・予定	(2)	家庭と生活
(4)	遊び	(3)	地域と生活
(5)	人との関わり	【身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容】	
(6)	役割	(4)	公共物や公共施設の利用
(7)	手伝い・仕事	(5)	季節の変化と生活
(8)	金銭の取扱い	(6)	自然や物を使った遊び
(9)	きまり	(7)	動植物の飼育・栽培
(10)	社会の仕組みと公共施設	(8)	生活や出来事の伝え合い
(11)	生命・自然	【自分自身の生活や成長に関する内容】	
(12)	ものの仕組みと働き	(9)	自分の成長

※（数字）は資料作成者が便宜上、記している。指導要領ではナンバリングで示されていない。

生活科カリキュラムの検討における考え方

これまでの特別支援学校生活科の内容を継続する視点もあれば、インクルーシブ教育システムの推進や学習指導要領改訂の流れを踏まえると内容を再構築する視点もあり、校内でも様々な検討を重ねている。研究推進に当たっては、「知的障害教育における教科別の指導においては、普遍である部分と、新しく示された教科の見方・考え方、目標、指導内容、学習評価を授業プロセスに盛り込み、児童生徒の『生活』『障害の状態や程度』『発達段階』『教科の系統性』を踏まえた授業づくりが重要になる」（山元・笹原,2019）という考え方をもとに、研究開発として特別支援学校生活科から小学校生活科に移行するのではなく、知的障害教育生活科と小学校生活科の内容の連続性について検討を行う。

内容の精選や創造

これまでの検討から特別支援学校生活科の目標や内容の変遷について整理することができた。次に、現行学習指導要領における小学校生活科の構造について理解を図るとともに、特別支援学校生活科との具体的な関連性について検討を行った。

・「生活科」における内容構成の具体的な視点

初めに、小学校生活科の内容構成の具体的な視点の整理を行った。図20の通り小学校生活科の内容は 9 項目あり、その元になるものが11視点である。なお各視点の内容について表56に示す。

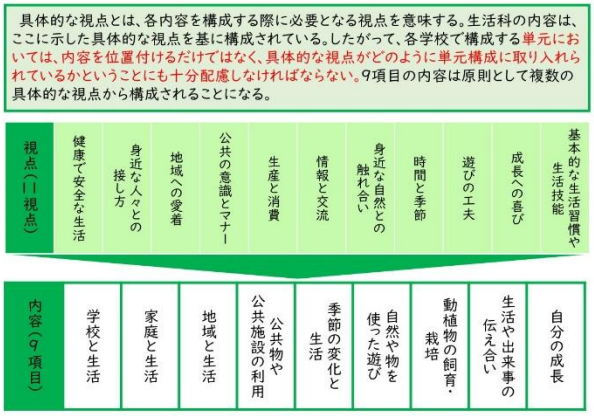


図20 生活科における内容構成の具体的な視点

表56 生活科の視点とその内容

視点		その内容
ア	健康で安全な生活	健康や安全に気を付けて、友達と遊んだり、学校に通ったり、規則正しく生活したりすることができるようにする。
イ	身近な人々との接し方	家族や先生や友達をはじめ、地域の様々な人々と適切に接することができるようにする。
ウ	地域への愛着	地域の人々や場所に親しみや愛着をもつことができるようにする。
エ	公共の意識とマナー	みんなで使うものや場所、施設を大切に正しく利用できるようにする。
オ	生産と消費	身近にある物を利用して作ったり、繰り返し大切に使ったりすることができるようにする。
カ	情報と交流	様々な手段を適切に使って直接的間接的に情報を伝え合いながら、身近な人々と関わったり交流したりすることができるようにする。
キ	身近な自然との触れ合い	身近な自然を観察したり、生き物を飼ったり育てたりするなどして、自然との触れ合いを深め、生命を大切にすることができるようにする。
ク	時間と季節	一日の生活時間や季節の移り変わりを生かして、生活を工夫したり楽しくしたりすることができるようにする。
ケ	遊びの工夫	遊びに使う物を作ったり遊び方を工夫したりしながら、楽しく過ごすことができるようにする。
コ	成長への喜び	自分でできるようになったことや生活での自分の役割が増えたことなどを喜び、自分の成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつことができるようにする。
サ	基本的な生活習や生活技能	日常生活に必要な習慣や技能を身に付けることができるようにする。

・特別支援学校生活科と小学校生活科の関連性

次に、特別支援学校生活科と小学校生活科の関連性を具体的に検討することを目的に、それぞれの内容表の間に生活科の視点を追加したものが表57である。表56をもとに、特別支援学校生活科の内容の整理・検討を行

った(図 21)。視点をもとにすることで、特別支援学校生活科と小学校生活科の関連性をより明確にすることができたとともに、連続性のある内容についてより検討を進めることができたと思われる。

表57 生活科の内容と視点に関する表

特別支援学校生活科	生活科の視点	小学校生活科
(1) 基本的生活習慣	健康で安全な生活	【学校、家庭及び地域の生活に関する内容】
(2) 安全	基本的な生活習慣や生活技能	(1) 学校と生活
(3) 日課・予定	遊びの工夫	(2) 家庭と生活
(4) 遊び	生産と消費	(3) 地域と生活
(5) 人との関わり	身近な人々との接し方	【身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容】
(6) 役割	情報と交流	(4) 公共物や公共施設の利用
(7) 手伝い・仕事	地域への愛着	(5) 季節の変化と生活
(8) 金銭の取扱い	時間と季節	(6) 自然や物を使った遊び
(9) きまり	公共の意識とマナー	(7) 動植物の飼育・栽培
(10) 社会の仕組みと公共施設	身近な自然との触れ合い	(8) 生活や出来事の伝え合い
(11) 生命・自然	成長への喜び	【自分自身の生活や成長に関する内容】
(12) ものの仕組みと働き		(9) 自分の成長

※特別支援学校生活科について（数字）は資料作成者が便宜上、記している。指導要領ではナンバリングで示されていない。

特別支援学校生活科	生活科の視点	小学校生活科
(1) 基本的生活習慣	基本的な生活習慣や生活技能 基本的生活習慣、安全（技能的側面）	【学校、家庭及び地域の生活に関する内容】
(2) 安全	健康で安全な生活 基本的生活習慣、安全、日課・予定（思考的側面）	(1) 学校と生活
(3) 日課・予定	遊びの工夫 遊び	(2) 家庭と生活
(4) 遊び	生産と消費（買い物学習・校外学習計画の立案に近い） 「遊び」よりも社会との関わりに段階的に近づく内容	(3) 地域と生活
(5) 人との関わり	身近な人々との接し方（➡身近な人々との関わり） 人との関わり、遊びや生産と消費＝他者との関わり	【身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容】
(6) 役割	~~情報と交流~~ （➡「身近な人々との関わり」に統合）	(4) 公共物や公共施設の利用
(7) 手伝い・仕事	地域への愛着（➡地域との関わり） 社会参加への段階的発展の具体的内容	(5) 季節の変化と生活
(8) 金銭の取扱い	~~公共の意識とマナー~~ （➡「地域との関わり」に統合）	(6) 自然や物を使った遊び
(9) きまり	時間と季節（➡季節の変化と生活） 小学校でより明確に使われる季節、時間的経過	(7) 動植物の飼育・栽培
(10) 社会の仕組みと公共施設	身近な自然との触れ合い（飼育に囚われない） 社会参加への段階的発展の具体的内容	(8) 生活や出来事の伝え合い
(11) 生命・自然	成長への喜び（他者との共有が重要） 特別支援生活科で新たに創造する内容	【自分自身の生活や成長に関する内容】
(12) ものの仕組みと働き		(9) 自分の成長

※特別支援学校生活科について（数字）は資料作成者が便宜上、記している。指導要領ではナンバリングで示されていない。

図21 特別支援学校生活科の内容検討資料

・小学校生活科の階層性と特別支援学校生活科の系統性の整理

現行の小学校学習指導要領では生活科の階層性について図22の通り整理されており、その内容を表58にまとめる。表58の階層性について要約すると、【第1階層：児童にとって身近な環境（学校、家庭、地域）】【第2階層：児童が興味関心をもち体験しやすい活動（公共、自然、伝え合い）】【第3階層：自分自身の成長】と言える。また各項目を分断して捉えるのではなく、階層性を踏まえながら、学年目標や児童の実態に応じて単元化されることが重要であるとされる。児童にとって身近な環境から学習を積み重ねることや興味関心のある題材をもとに単元化を図ることなどは、特別支援学校も同じであり、特別支援学校生活科の系統性を整理する上でも方向性を示すものであることが考えられた。

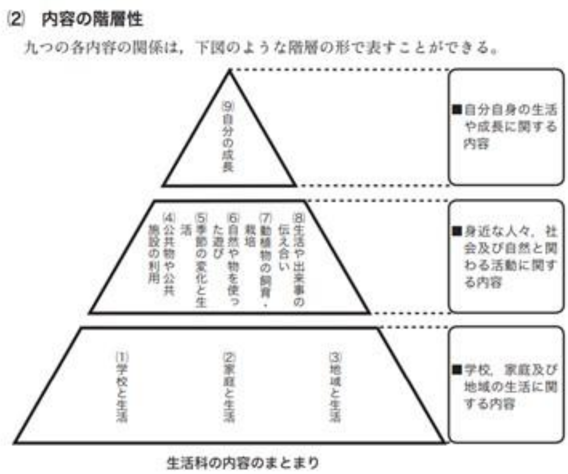


図22 小学校生活科内容の階層性

表58 内容の階層性（小学校学習指導要領より）

まず、第 1 の階層として、内容(1)「学校と生活」、内容(2)「家庭と生活」、内容(3) 「地域と生活」があり、個れらは児童の生活圏としての環境に関する内容である。生活科は、児童の身の回りの環境や地域を学習の対象とし、フィールドとしている。児童にとって最も身近な学校、家庭、地域を扱う内容が第1の階層といえる。

次に、第2の階層として、内容(4)「公共物や公共施設の利用」、内容(5)「季節の変化と生活」、内容(6)「自然や物を使った遊び」、内容(7)「動植物の飼育・栽培」、 内容(8)「生活や出来事の伝え合い」が位置付けられる。これらは、自らの生活を豊かにしていくために低学年の時期に体験させておきたい活動に関する内容である。低学年の時期に体験させておきたい活動とは、低学年の児童の身の回りにあるだけでなく、低学年の児童が関心を向けやすい活動であり、活動を通して次第に児童一人一人の認識を広げ、資質・能力を育成していくために必要となる活動である。

そして、第3の階層に、自分自身の生活や成長に関する内容(9)「自分の成長」を位置付け、内容(1)~(8)の全て

の内容との関連が生まれる階層として捉えていく。したがって、内容(9)は、一つの内容だけで独立した単元の構成も考えられるし、他の全ての内容と関連させて単元を構成することも考えられる。

なお、ここでは、内容の大きなまとまりを階層の形で説明したが、それぞれのまとまりに上下関係があるわけではなく、また、内容の大きなまとまり同士が分断されているものでもない。また、学習の順序性を規定しているものでもない。今回の改定で、九つの内容を、学年の目標に即して〔学校、家庭及び地域の生活に関する内容〕、〔身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容〕、〔自分自身の生活や成長に関する内容〕があることを示しつつ、内容を枝分けせずに、(1)から(9)までの通し番号で示しているのもこのためである。

これまでに整理した内容（生活科の内向性の具体的な視点、各生活科の関連、内容の階層性）をもとに本研究では表59の通り生活科草案の内容を検討している。なお、これらは検討案であるため、引き続き小学部内で実践と共に協議し変更を重ねながらまとめていく。

内容の配列

本研究の小学部生活科については、理科や社会科とは異なり、現時点では内容の配列案にまで言及はしていない。主な理由としては、小学校生活科に比べて小学部生活科の授業時数は十分に確保でき、児童一人一人、また学年集団によって多様な実態であるため、指導者の実態把握のもと学習計画が立案されることが重要であると考えているためである。

なお今後、研究成果をまとめていく際には、モデルケースとして各学級の配列案を示すなどの例を提示したいと考えている。

表59 本研究における生活科の内容案

特別支援学校生活科		本校小学部生活科の内容		小学校生活科	
		自分自身の生活に関する内容		【学校、家庭及び地域の生活に関する内容】	
(1)	基本的生活習慣	(1)	基本的な生活習慣や生活技能	(1)	学校と生活
(2)	安全	(2)	健康で安全な生活	(2)	家庭と生活
(3)	日課・予定	(3)	遊びの工夫	(3)	地域と生活
(4)	遊び	身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容		【身近な人々、社会及び自然と関わる活動に関する内容】	
(5)	人との関わり	(4)	(4)生産と消費 ※ネーミングは検討	(4)	公共物や公共施設の利用
(6)	役割	(5)	(5)身近な人々との関わり	(5)	季節の変化と生活
(7)	手伝い・仕事	(6)	(6)地域との関わり	(6)	自然や物を使った遊び
(8)	金銭の取扱い	(7)	(7)季節の変化と生活	(7)	動植物の飼育・栽培
(9)	きまり	(8)	(8)身近な自然との触れ合い	(8)	生活や出来事の伝え合い
(10)	社会の仕組みと公共施設	自分自身の成長に関する内容		【自分自身の生活や成長に関する内容】	
(11)	生命・自然	(9)	(9)成長への喜び	(9)	自分の成長
(12)	ものの仕組みと働き				

※特別支援学校生活科について（数字）は資料作成者が便宜上、記している。指導要領ではナンバリングで示されていない。

(5) 内容の取扱い等に関する検討

本研究では現行の特別支援学校学習指導要領と小学校学習指導要領をもとに、目標、内容、内容の取扱い、まとまりごとの評価規準を検討している。目標や内容と同様に、内容の取扱い等についても現行の各学習指導要領を土台に検討している。

なお各教科とも作成段階であるため、ここでは図15より本校中学部社会科を例に報告する。

①内容の取扱い

(1) 身近な地域や市区町村の様子

地理的分野であるこの内容は、小学校3学年の内容を用いており、文言の現行の小学校学習指導要領のままである。

(3) 地域の伝統や文化、先人の働き

歴史的分野であるこの内容は、小学校4年生の内容をもとに知的障害のある生徒がより身近に伝統・文化・先人について考えることができるように「地域」(4学年では“県内”)という文言に変更している。

(4) 社会参加と仕組み

公民的分野であるこの内容は、特別支援学校社会科の「社会参加ときまり」から検討しているが、「きまり」ではなく「仕組み」とし、高等部段階の「社会参加と役割」(表61)に繋げるなど、内容は本研究独自の視点が多くなっている。検討に当たっては各学習指導要領を踏まえ、特別支援教育の理念(自立と社会参加)や「主権者」として生徒たちが社会に参画してほしいという思いから、具体的な学習活動に接続できるよう設定している。

このような形で各教科の取扱い、まとまりごとの評価基準(表64～表69)の検討を進めている。

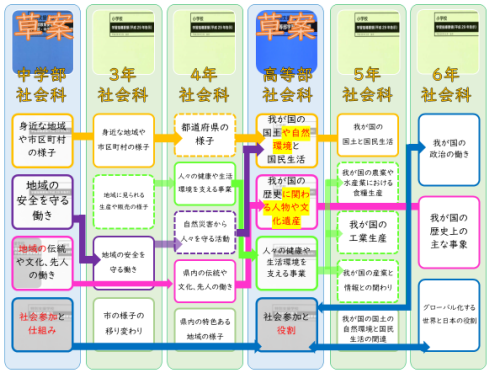


図15 草案と小学校社会科との関連

表60 (1) 身近な地域や市区町村の様子

(1) 身近な地域や市区町村の様子
(1) 身近な地域や市区町村の様子について、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 次のような知識及び技能を身に付けること。 (ア) 身近な地域や自分たちの区(市)の様子を大まかに理解すること。 (イ) 観察・調査したり地図などの資料で調べたりして、白地図などにまとめること。 イ 次のような思考力、判断力、表現力を身に付けること。 (ア) 都道府県における区の位置、区の地形や土地利用、交通の広がり、区役所など主な公共施設の場所と働き、古くから残る建造物の分布などに着目して、身近な地域や区の様子を捉え、場所による違いを考え、表現すること。
(内容の取扱い)
(1) 内容の(1)については、次のとおり取り扱うものとする。 ア 学年の導入で扱うこととし、アの(ア)については、「自分たちの区」に重点を置くよう配慮すること。 イ アの(イ)については、「白地図などにまとめる」際に、教科用図書「地図」を参照し、方位や主な地図記号について扱うこと。

3年
社会科

表61 (3) 地域の伝統や文化、先人の働き

(3) 地域の伝統や文化、先人の働き
(3) 地域の伝統や文化、先人の働きについて、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 次のような知識及び技能を身に付けること。 (ア) 地域の文化財や年中行事は、地域の人々が受け継いできたことや、それらには地域の発展など人々の様々な願いが込められていることを理解すること。 (イ) 地域の発展に尽くした先人は、様々な苦心や努力により当時の生活の向上に貢献したことを理解すること。 (ウ) 見学・調査したり地図などで調べたりして、年表などにまとめること。 イ 次のような思考力、判断力、表現力を身に付けること。 (ア) 歴史的背景や現在に至る経過、保存や継承のための取組などに着目して、地域の文化財や年中行事の様子を捉え、人々の願いや努力を考え、表現すること。 (イ) 当時の世の中の課題や人々の願いなどに着目して、地域の発展に尽くした先人の具体的事例を捉え、先人の働きを考え、表現すること。
(内容の取扱い)
(3) 内容の(3)については、次のとおり取り扱うものとする。 ア アの(ア)については、地域の主な文化財や年中行事が大まかに分かるようにするとともに、イの(ア)については、それらの中から具体的事例を取り上げること。 イ アの(イ)及びイの(イ)については、開発、教育、医療、文化、産業などの地域の発展に尽くした先人の中から選択して取り上げること。 ウ イの(ア)については、地域の伝統や文化の保存や継承に関わって、自分たちにできることなどを考えたり選択・判断したりできるように配慮すること。

~~6年~~
社会科

表62 (4) 社会参加と仕組み

(4) 社会参加と仕組み
(4) 社会参加と仕組みについて、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 次のような知識及び技能を身に付けること。 (ア) 身近な生活の中に、法やきまりがあることを大まかに理解すること。 (イ) 法やきまりは自分たちの生活や権利を守るためにあることを大まかに理解すること。 (ウ) 調査したり相手の意見を聞いたりして、まとめること。 イ 次のような思考力、判断力、表現力を身に付けること。 (ア) 身近な生活にあるきまりを考え、生活の中でそれを守ることの大切さが分かること。 (イ) 身近な生活にある法について調べ、それらの意義や意味を考え、表現すること。
(内容の取扱い)
(4) 内容の(4)については、次のとおり取り扱うものとする。 ア アの(ア)については、自分の生活や経験と関連付けて考えることができるようにすること。 イ アの(イ)及びイの(ア)については、社会生活において自他を守るための権利であることを考えたり選択・判断したりできるように配慮すること。

表63 (4) 社会参加と役割(高等部)

(4) 社会参加と役割
(4) 社会参加と役割について、学習の問題を追究・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。 ア 次のような知識及び技能を身に付けること。 (ア) 社会生活を営む上で大切な法やきまりがあることを大まかに理解すること。 (イ) 法やきまりは自分たちの生活や権利を守るためにあることを理解すること。 (ウ) 調査したり各種の資料で調べたりして、まとめること。 イ 次のような思考力、判断力、表現力を身に付けること。 (ア) 身近な生活にあるきまりを考え、その意義や自分の役割が分かること。 (イ) 生活に関わる大切な法について調べ、それらの意義や意味を考えたり、自分の役割に気付いたりして、表現すること。
(内容の取扱い)
(4) 内容の(4)については、次のとおり取り扱うものとする。 ア アの(ア)については、自分の生活や経験と関連付けて考えることができるようにすること。 イ アの(イ)及びイの(ア)については、社会生活において自他を守るための権利であることを考えたり選択・判断したりできるように配慮すること。

表64 中学部社会科（1）

身近な地域や市区町村の様子

	知識及び技能	思考力、判断力、表現力	学びに向かう力、人間性等
目標	・身近な地域や自分たちの区（市）の様子を大まかに理解すること。 ・観察・調査したり地図などの資料で調べたりして、白地図などにまとめること。	都道府県における区の位置、区の地形や土地利用、交通の広がり、区（市）役所など主な公共施設の場所と働き、古くから残る建造物の分布などに着目して、身近な地域や区の様子を捉え、場所による違いを考え、表現すること。	社会的事象について、主体的に学習の問題を考えようとする態度やよりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会を身近に感じ、主体的に社会参加しようとする思いを養う。

内容のまとまりごとの評価規準（例）		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・身近な地域や自分たちの区の様子を大まかに理解している。 ・観察・調査したりし地図などで調べたりして、白地図などにまとめている。	・都道府県内における区の位置、区の地形や土地利用、交通の広がり、区役所など主な公共施設の場所と働き、古くから残る建造物の分布などに着目して、身近な地域や区の様子を捉え、場所による違いを考え、表現している。	・身近な地域や区の様子について、主体的に問題解決しようとしている。

表65 中学部社会科（2）

地域の安全を守る働き

	知識及び技能	思考力、判断力、表現力	学びに向かう力、人間性等
目標	・消防署や警察署などの関係機関は、地域の安全を守るために、相互に連携して緊急時に対処する体制をとっていることや、関係機関が地域の人々と協力して火災や事故などの防止に努めていることを理解すること。 ・観察・調査したり地図などの資料で調べたりして、まとめること。	施設・設備などの配置、緊急時への備えや対応などに着目して、関係機関や地域の人々の諸活動を捉え、相互の関連や従事する人々の働きを考え、表現すること。	社会的事象について、主体的に学習の問題を考えようとする態度やよりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会を身近に感じ、主体的に社会参加しようとする思いを養う。

内容のまとまりごとの評価規準（例）		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・消防署や警察署などの関係機関は、地域の安全を守るために、相互に連携して緊急時に対処する体制をとっていることや、関係機関が人々と協力して火災や事故などの防止に努めていることを理解している。 ・~~見学~~観察・調査したり地図などの資料で調べたりして、まとめている。	・施設・設備などの配置、緊急時への備えや対応などに着目して、関係機関や地域の人々の諸活動を捉え、相互の関連や従事する人々の働きを考え、表現している。	・地域の安全を守る働きについて主体的に問題解決しようとしたり、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとしたりしている。

表66 中学部社会科（3）

地域の伝統や文化、先人の働き

	知識及び技能	思考力、判断力、表現力	学びに向かう力、人間性等
目標	・地域の文化財や年中行事は、地域の人々が受け継いできたことや、それらには地域の発展など人々の様々な願いが込められていることを理解すること。 ・地域の発展に尽くした先人は、様々な苦心や努力により当時の生活の向上に貢献したことを理解すること。 ・見学・調査したり地図などで調べたりして、年表などにまとめること。	・歴史的背景や現在に至る経過、保存や継承のための取組などに着目して、地域の文化財や年中行事の様子を捉え、人々の願いや努力を考え、表現すること。 ・当時の世の中の課題や人々の願いなどに着目して、地域の発展に尽くした先人の具体的事例を捉え、先人の働きを考え、表現すること。	社会的事象について、主体的に学習の問題を考えようとする態度やよりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会を身近に感じ、主体的に社会参加しようとする思いを養う。

内容のまとまりごとの評価規準（例）		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・地域の文化財や年中行事は、地域の人々が受け継いできたことや、それらには地域の発展など人々の様々な願いが込められていることを理解している。 ・地域の発展に尽くした先人は、様々な苦心や努力により当時の生活の向上に貢献したことを理解している。 ・見学・調査したり地図などの資料で調べたりして、年表などにまとめている。	・歴史的背景や現在に至る経過、保存や継承のための取組などに着目して、地域の文化財や年中行事の様子を捉え、人々の願いや努力を考え、表現している。 ・当時の世の中の課題や人々の願いなどに着目して、地域の発展に尽くした先人の具体的事例を捉え、先人の働きを考え、表現している。	・地域の伝統や文化、先人の働きについて、主体的に問題解決しようとしたり、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとしたりしている。

表67 中学部社会科（4）

社会参加と仕組み

インクルーシブな社会を推進するための仕組みについて、学習の問題を追求・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

	知識及び技能	思考力、判断力、表現力	学びに向かう力、人間性等
目標	・身近な生活における多様性について考えるとともに、様々な交流を通して、お互いを知ることや尊重し合うことが大切であることを理解すること。 ・地図や各種の資料で調べ、まとめること。	・身近な生活における諸課題の解決に向けた連携・協力などに着目して、社会の働きや関わりを捉え、社会参加に大切な仕組み~~必要なきまり~~を考え、表現すること。	社会的事象について、主体的に学習の問題を考えようとする態度やよりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会を身近に感じ、主体的に社会参加しようとする思いを養う。

内容のまとまりごとの評価規準（例）		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・身近な生活における多様性について考えるとともに、様々な交流を通して、お互いを知ることや尊重し合うことが大切であることを理解している。 ・地図や各種の資料で調べ、まとめている。	・身近な生活における諸課題の解決に向けた連携・協力などに着目して、社会の働きや関わりを捉え、社会参加に大切な仕組み~~必要なきまり~~を考え、表現している。	・社会参加と仕組みについて、主体的に問題解決しようとしたり、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとしたりしている。

学校全体でたたき台として共有し、研究活動を通して内容の修正を繰り返していくことを前提に運用しています。

表68 高等部社会科（1）

（1）我が国の国土や自然環境と国民生活

	知識及び技能	思考力、判断力、表現力	学びに向かう力、人間性等
目標	・我が国の国土の地形や気候と自然災害に対する対策や事業の概要を理解するとともに、人々は自然環境に適応して生活していることや様々な人々の工夫と努力により国土の保全や環境の改善が図られてきたことを理解すること。 ・世界における我が国の国土の位置、国土の構成、領土の範囲などを大まかに理解すること。 ・地図や各種の資料で調べ、まとめること。	・地形や気候などに着目して、国土の自然などの様子や自然条件から見て特色ある地域の人々の生活を捉え、国土の自然環境の特色やそれらと国民生活との関連を考え、表現すること。 ・世界の主な国と比較しながら我が国の国土の様子を捉え、その特色を考え、表現すること。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、主体的に社会参加しようとする思いなどを養う。

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・我が国の国土の地形や気候と自然災害に対する対策や事業の概要を理解しているとともに、人々は自然環境に適応して生活していることや様々な人々の工夫と努力により国土の保全や環境の改善が図られてきたことを理解している。 ・世界における我が国の国土の位置、国土の構成、領土の範囲などを大まかに理解している。 ・地図や各種の資料で調べ、まとめている。	・地形や気候などに着目して、国土の自然条件から見て特色ある地域の人々の生活を捉え、国土の自然環境の特色やそれらと国民生活との関連を考え、表現している。 ・世界の主な国と比較しながら我が国の国土の様子を捉え、その特色を考え、表現している。	・我が国の国土の様子と国民生活について、主体的に問題解決しようとしている。 □中学部・高等部6年間の積み重ねを前提に、内容のまとまりを構成・配列しています。 □本研究期間における高等部は中学部段階の積み重ねが充分ではないので、学習履歴を踏まえ、内容・題材を柔軟に設定します。

表69 高等部社会科（4）

社会参加と役割

	知識及び技能	思考力、判断力、表現力	学びに向かう力、人間性等
目標	・社会生活を営む上で大切な法やきまりがあることを大まかに理解するとともに、法やきまりは自分たちの生活や権利を守るためにあることを理解すること。 ・調査したり各種資料で調べたりして、まとめること。	・身近な生活にあるきまりの意義や意味を考えたり、自分の役割について気付いたりして、表現すること。	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、主体的に社会参加しようとする思いなどを養う。

内容のまとまりごとの評価規準（例）		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・社会生活を営む上で大切な法やきまりがあることを大まかに理解するとともに、法やきまりは自分たちの生活や権利を守るためにあることを理解している。 ・調査したり各種資料で調べたりして、まとめたりしている。	・身近な生活にあるきまりの意義や意味を考えたり、自分の役割について気付いたりして、表現している。	・主体的に問題解決しようとしたり、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとしたりしている。

4. 研究開発の結果及びその分析

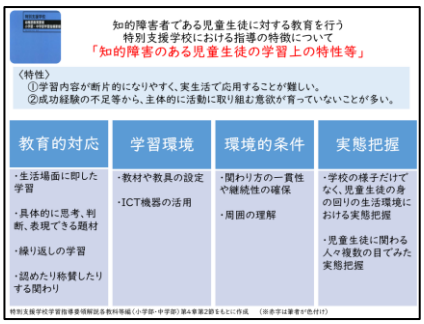
(1) 評価方法

本研究におけるカリキュラム評価は、田中・根津(2009)を参考に評価シートを作成し、3年次目1学期から評価・改善のサイクルを進めている。評価手続きは「授業評価」、「単元評価」、「カリキュラム評価」の3種で、各概要について説明する。評価の目的については表18を再掲する。また、評価シートも知的障害教育の継承と発展をキーワードに表9～11をシートの項目に具体的に反映するようにした。

表18 カリキュラム評価の目的

本研究におけるカリキュラム評価の方向性	
本研究はインクルーシブ教育システムの推進の一助となることを目指したカリキュラムの開発に取り組んでいる。検討しているカリキュラムが指導者と学習者それぞれにとって、下記の点で有用であることを明らかにするために、その評価を行う。	
指導者における目的	学習者における目的
①授業時数等の教育課程の実情を踏まえたうえで、知的障害のある児童・生徒の資質・能力を段階的に育むことのできるカリキュラムモデルであるか。 ②児童・生徒の学習の様子をもとに評価改善が循環するカリキュラムであるか。	①児童・生徒が各教科の見方・考え方に触れたり働かせたりしながら、資質・能力を段階的に育むことのできるカリキュラムモデルであるか。 ②児童・生徒が各教科の学習に主体的に取り組み、達成感を感じることができるカリキュラムモデルであるか。

表9 学習上の特性

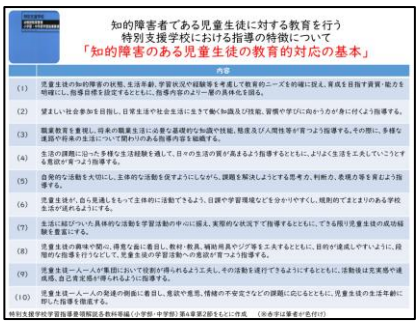

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う
特別支援学校における指導の特徴について
「知的障害のある児童生徒の学習上の特性等」

〈特性〉
①学習内容が断片的になりやすく、実生活で応用することが難しい。
②成功経験の不足等から、主体的に活動に取り組む意欲が育っていないことが多い。

教育的対応	学習環境	環境的条件	実態把握
・生活場面に即した学習 ・具体的に思考、判断、表現できる題材 ・繰り返しの学習 ・認めたり称賛したりする関わり	・教材や教具の設定 ・ICT機器の活用	・関わり方の一貫性や継続性の確保 ・周囲の理解	・学校の様子だけでなく、児童生徒の身の回りの生活環境における実態把握 ・児童生徒に関わる人々複数の目でみた実態把握

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)第4章第2節をもとに作成　(※赤字は筆者が色付け)

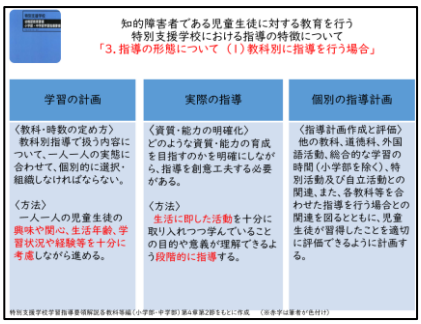
表10 教育的対応の基本


知的障害者である児童生徒に対する教育を行う
特別支援学校における指導の特徴について
「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」

	内容
(1)	児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を考慮して教育のニーズを的確に捉え、育成を目指す資質・能力を明確にし、指導目標を設定するとともに、指導内容のより一層の具体化を図る。
(2)	望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する。
(3)	職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性等が育つよう指導する。その際に、多様な進路や将来の生活について関わりのある指導内容を組織する。
(4)	生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導するとともに、よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導する。
(5)	自発的な活動を大切にし、主体的な活動を促すようにしながら、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むよう指導する。
(6)	児童生徒が、自ら見通しをもって主体的に活動できるよう、日課や学習環境などを分かりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活が送れるようにする。
(7)	生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする。
(8)	児童生徒の興味や関心、得意な面に着目し、教材・教具、補助用具やジグ等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童生徒の学習活動への意欲が育つよう指導する。
(9)	児童生徒一人一人が集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるようにするとともに、活動後は充実感や達成感、自己有用感が得られるように指導する。
(10)	児童生徒一人一人の発達の側面に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さなどの課題に応じるとともに、児童生徒の生活年齢に即した指導を徹底する。

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)第4章第2節をもとに作成　(※赤字は筆者が色付け)

表11 教科別に指導を行う場合


知的障害者である児童生徒に対する教育を行う
特別支援学校における指導の特徴について
「3. 指導の形態について (1) 教科別に指導を行う場合」

学習の計画	実際の指導	個別の指導計画
〈教科・時数の定め方〉 教科別指導で扱う内容について、一人一人の実態に合わせて、個別的に選択・組織しなければならない。 〈方法〉 一人一人の児童生徒の興味や関心、生活年齢、学習状況や経験等を十分に考慮しながら進める。	〈資質・能力の明確化〉 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、指導を創意工夫する必要がある。 〈方法〉 生活に即した活動を十分に取り入れつつ学んでいることの目的や意義が理解できるよう段階的に指導する。	〈指導計画作成と評価〉 他の教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間(小学部を除く)、特別活動及び自立活動との関連、また、各教科等を合わせた指導を行う場合との関連を図るとともに、児童生徒が習得したことを適切に評価できるように計画する。

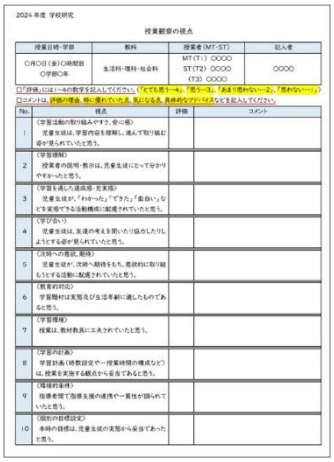
特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)第4章第2節をもとに作成　(※赤字は筆者が色付け)

①授業評価

対象、実施時期、内容について表70及び図16, 17, 18にまとめる。

表70 本研究における授業評価の概要

対象	教員	児童生徒	保護者
実施時期	校内授業研究会 (代表授業について記入)	単元のうちいずれかの時間 (指導者任意)	単元終了後 (学部任意)
内容	①～⑤に下記項目を追加 ⑥教育的対応 ⑦学習環境 ⑧学習の計画 ⑨環境的条件 ⑩個別の目標設定	①学習活動の取り組みさ、安心感 ②学習理解 ③学習を通した達成感・充実感 ④学び合い、協働的な学び ⑤次時への意欲、期待	
補足	代表授業について記入し、午後の協議会で意見交換に繋げた。	実態に応じてイラストを併用したり選択式にしたりするなど、児童生徒に応じて形式を変更できるようにしている。	



2024年度 学校研究

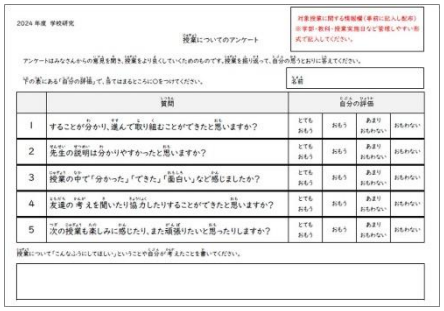
授業観察の視点

授業日時・学部	教科	授業者(MT・ST)	記入者
○月○日(金)○時間目 ○学部○年	生活科・理科・社会科	MT(T1) ○○○○ ST(T2) ○○○○ (T3) ○○○○	○○○○

□「評価」には1～4の数字を記入してください。(「とても思う～4」、「思う～3」、「あまり思わない～2」、「思わない～1」)
□コメントは、評価の理由、特に優れていた点、気になる点、具体的なアドバイスなどを記入してください。

No.	視点	評価	コメント
1	〈学習活動の取り組みやすさ、安心感〉 児童生徒は、学習内容を理解し、進んで取り組む姿が見られていたと思う。		
2	〈学習理解〉 授業者の説明・教示は、児童生徒にとって分かりやすかったと思う。		
3	〈学習を通した達成感・充実感〉 児童生徒が、「わかった」「できた」「面白い」などを実感できる活動構成に配慮されていたと思う。		
4	〈学び合い〉 児童生徒は、友達の考えを聞いたり協力したりしようとする姿が見られていたと思う。		
5	〈次時への意欲、期待〉 児童生徒が、次時へ期待をもち、意欲的に取り組もうとする活動に配慮されていたと思う。		
6	〈教育的対応〉 学習題材は実態及び生活年齢に適したものであると思う。		
7	〈学習環境〉 授業は、教材教具に工夫されていたと思う。		
8	〈学習の計画〉 学習計画(時数設定や一授業時間の構成など)は、授業を実施する観点から妥当であると思う。		
9	〈指導の連携〉 指導者間で指導支援の連携や一貫性が図られていたと思う。		
10	〈個別の目標設定〉 本時の目標は、児童生徒の実態から妥当であったと思う。		

図16 授業評価(教員)



2024年度 学校研究

授業についてのアンケート

対象授業に関する情報欄(事前に記入し配布)
※学部・教科・授業実施日など管理しやすい形式で記入してください。

アンケートはみなさんからの意見を聞き、授業をより良くしていくためのものです。授業を通して、自分の思うとおりに答えてください。

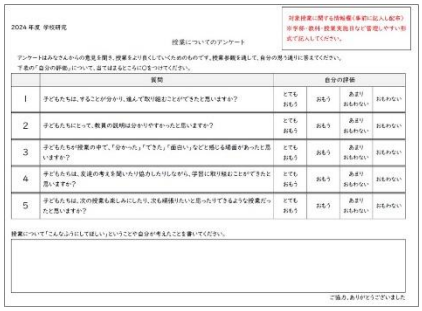
下の表にある「自分の評価」で、当てはまるところに○をつけてください。

記名

	質問	自分の評価			
1	することが分かり、進んで取り組むことができたと思いますか?	とても おもう	おもう	あまり おもわない	おもわない
2	先生の説明は分かりやすかったと思いますか?	とても おもう	おもう	あまり おもわない	おもわない
3	授業の中で「分かった」「できた」「面白い」など感じましたか?	とても おもう	おもう	あまり おもわない	おもわない
4	友達の考えを聞いたり協力したりすることができたと思いますか?	とても おもう	おもう	あまり おもわない	おもわない
5	次の授業も楽しみに感じたり、また頑張りたいと思ったりしますか?	とても おもう	おもう	あまり おもわない	おもわない

授業について「こんなふうにしてほしい」ということや自分が考えたことを書いてください。

図17 授業評価(児童生徒)



2024年度 学校研究

授業についてのアンケート

対象授業に関する情報欄(事前に記入し配布)
※学部・教科・授業実施日など管理しやすい形式で記入してください。

アンケートはみなさんからの意見を聞き、授業をより良くしていくためのものです。授業参観を通して、自分の思うままに答えてください。

下表の「自分の評価」について、当てはまるところに○をつけてください。

	質問	自分の評価			
1	子どもたちは、することが分かり、進んで取り組むことができたと思いますか?	とても おもう	おもう	あまり おもわない	おもわない
2	子どもたちにとって、教員の説明は分かりやすかったと思いますか?	とても おもう	おもう	あまり おもわない	おもわない
3	子どもたちが授業の中で、「分かった」「できた」「面白い」などと感じる場面があったと思いますか?	とても おもう	おもう	あまり おもわない	おもわない
4	子どもたちは、友達の考えを聞いたり協力したりしながら、学習に取り組むことができたと思いますか?	とても おもう	おもう	あまり おもわない	おもわない
5	子どもたちは、次の授業も楽しみにしたり、次も頑張りたいと思ったりできるような授業だったと思いますか?	とても おもう	おもう	あまり おもわない	おもわない

授業について「こんなふうにしてほしい」ということや自分が考えたことを書いてください。

ご協力、ありがとうございました。

図18 授業評価(保護者)

②単元評価

単元終了後、個人での振り返りを目的に授業者(MT・ST)が評価を行う(図 19)。学部内で振り返り、改善事項等について合意形成を図りながら必要な箇所を見直し、パッケージとして次年度以降の単元計画の一次案として残していくことにしている。

2024年度 学校研究

単元評価シート

単元の評価改善が目的です。記号評価(○・△)による振り返りと改善が必要な項目に対する考えを整理します。
記入に当たっては、枠内全てを埋める必要はありません。簡潔に記入してください。

学部 教科	○学部 生活科・理科・社会科	単元名 (内容)	「～」 (○○)
実施時期	○学期○月～○月	記入者	○○○○

評価(○ : 改善の必要なし　△ : 改善の必要あり)

項目		評価内容	評価	気付いた点及び改善策等
1. 学習状況	(1)	単元の目標を実現できたか?		
	(2)	興味関心をもったり、友達と関わったりしながら学習できたか?		
2. 指導計画	(1)	小単元の構成や内容、時数配置の改善		
	(2)	教材教具や資料の改善		
3. 指導方法	(1)	集団編成の改善		
	(2)	学習方法の改善		
4. 評価	(1)	評価機会の改善		
	(2)	個別目標の改善		

その他(自由記述)

図19 単元評価シート

③カリキュラム評価

「日本語版カリキュラム評価のためのチェックリスト」(田中・根津,2009)を参考に、本校研究用にチェックリストを作成した(図20)。

評価項目に対する各学部の検討内容について、他学部の職員も十分に理解した上で評価し合うことができるよう、授業研究会の協議会(事後検討会)の流れを表71の通り整理し、毎回同じ流れで行った。

2024年度 学校研究　　カリキュラム評価のためのチェックリスト　　田中・根津(2009)をもとに、本研究用に改編

(1)ここでの「カリキュラム」とは当該学部・代表授業教科に関するカリキュラムであり、学習経験の総体として捉えてください。
(2)No.1～No.10の各点数は10点満点で、主観で評価をしてください。No.11はNo.10までの点数の合計点を書いてください。
(3)短文回答欄は、各質問に対する個人の気づきや考え、評価改善のためのアイデアなど自由に書いてください。

No.	項目	質問内容	点数	短文回答欄
1	カリキュラムの共有	主に授業研究会を通して、検討されたカリキュラムについてどれくらい知ることができたと思いますか?	/10	
2	カリキュラムの背景	学部の教育課程や学習集団の実態などを踏まえて、カリキュラムが計画・実践されたことについて、どれくらい分かったと思いますか?	/10	
3	カリキュラムの拡がり	(主体的な学びを大切にすることは前提で、)社会に開かれたカリキュラムという視点では、どれくらい計画・展開されていたと思いますか?	/10	
4	展開するための資源	カリキュラムを実施する上で、必要な資源(ひと・もの・こと)について、どれくらい分かりましたか?	/10	
5	カリキュラムの構想	カリキュラムが何を目指しているのか、その構想やねらいについて、どれくらい分かりましたか?	/10	
6	実現するための工夫	カリキュラムの構想を実現するために、様々な工夫がなされていることについて、どれくらい分かりましたか?	/10	
7	カリキュラムの結果	カリキュラムの実践を通して考えられた学習の成果や課題(学びの様子や改善点など)について、どれくらい分かりましたか?	/10	
8	カリキュラム開発のコスト	カリキュラム開発に要したコスト(お金、時間、人手、会議、場所、手間など)について、どれくらい分かりましたか?	/10	
9	他の実践からの学び	カリキュラム開発に当たって、他校種も含めて、どれくらい他の実践を参考にしながら検討し、計画・展開されていたと思いますか?	/10	
10	一般化可能性	開発しているカリキュラムが改訂後の指導要領に反映された場合、他の学校でこのカリキュラムを実施できると思いますか?	/10	
11	意義	以上10項目から、このカリキュラムは100点満点で何点ですかか?	/100	
12	改善点	どこをなおすともっとよくなると思いますか?		
13	報告の機会	このカリキュラムはどういうやり方で外部に報告されますか?		
14	メタ評価	以上の1～13の評価結果を、他に評価する人は誰か?		

図20 カリキュラム評価シート

表71 カリキュラム評価の流れ

1.代表授業を行った学部から全校に向けて、カリキュラム評価の項目(図20No.1～10)について1項目につき1スライドで、検討事項を説明する。
2.代表授業の授業者から、簡潔に授業者自評を行う。
3. 意見交換等の協議の場をもつ。
4.外部講師から指導助言をいただく。
5.協議会終了後、職員はカリキュラム評価シートを記入する。

（2）結果及び分析

児童生徒・保護者による評価及びその分析、単元評価は各学部で集約及び分析等進めているため、本報告書については、「授業評価（教員）」、「カリキュラム評価（教員）」について記述する。

評価対象は2023年度1学期と2学期の授業研究会で、表72に概要を示す。

表72 評価対象（2023年度1学期・2学期授業研究会）の概要に関する表

	1 学期（実施日）	2 学期（実施日）	
小学部	生活科（6/21）	生活科（11/15）	
中学部	理科（6/28）	理科（10/25）	社会科（11/22）
高等部	理科（7/12）	理科（10/25）	社会科（11/22）

授業評価（教員）

①各教科（生活科、理科）の学期間の比較

2023年度は生活科と理科について、1学期と2学期に校内授業研究会を行い、代表授業を通して全校で授業評価を行った（図21）。小学部は1学期と2学期で異なる学習集団・単元で、中学部と高等部は学期間で共通する学習集団・異なる単元である。そのため学期間の評価点について、高低のみを比較するものではなく、共通要素である授業づくりの10観点について全校で考え、客観的な数値を一つの材料として継続的に授業改善に取り組むようにしていきたい。特に、お互いの授業の良い点から学び合い、各授業に反映するような前向きな循環で取り組むよう、今後も校内で意識をしていくことを大切にしたいと考えている。

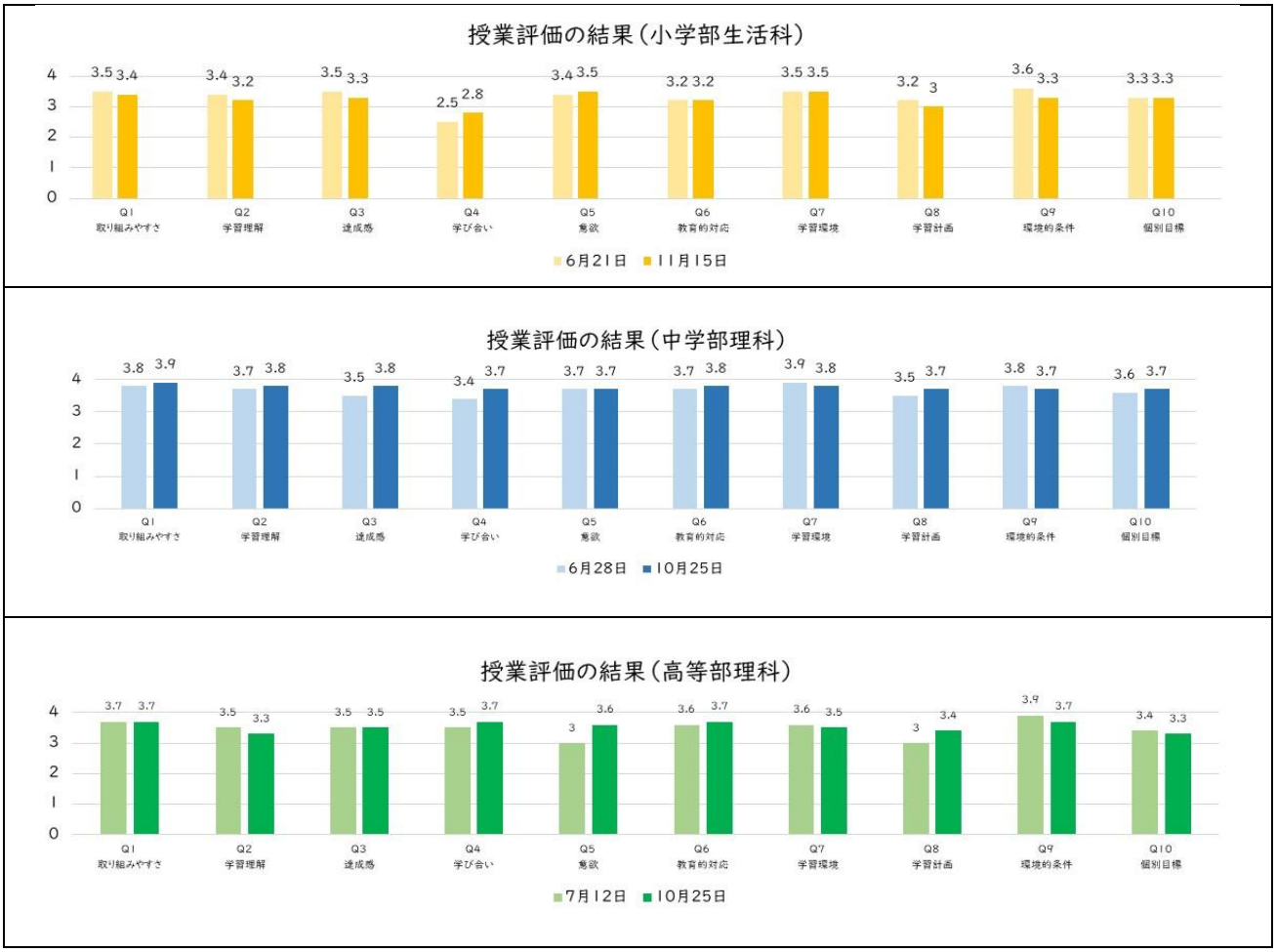


図21 各教科（生活科、理科）の結果

②学部内の結果

小学部は生活科、中学部と高等部は理科と社会科の授業研究会を行った。理科と社会科をまとめてグラフ化したものが図22である。学習集団、単元、教科が異なるため、それぞれを比較検討することが目的ではなく、結果から次のことを今後の研究活動に反映するようにしていきたいと考えている。

【Q1 取り組みやすさ】集団編制（縦割り・学年）の意図や特徴なども研究概要説明で説明することで、より全体での理解が促進されるのではないか。

【Q4 学び合い】児童生徒の実態によっては「話し合い」ではなく、相手の考えを聞く姿、相手を見ようとする姿、そして後の行動なども、特別支援教育における協働的な学びの一つであると考える。児童生徒の学びの姿をもとに学校全体で前向きに授業を振り返るようにしたい。

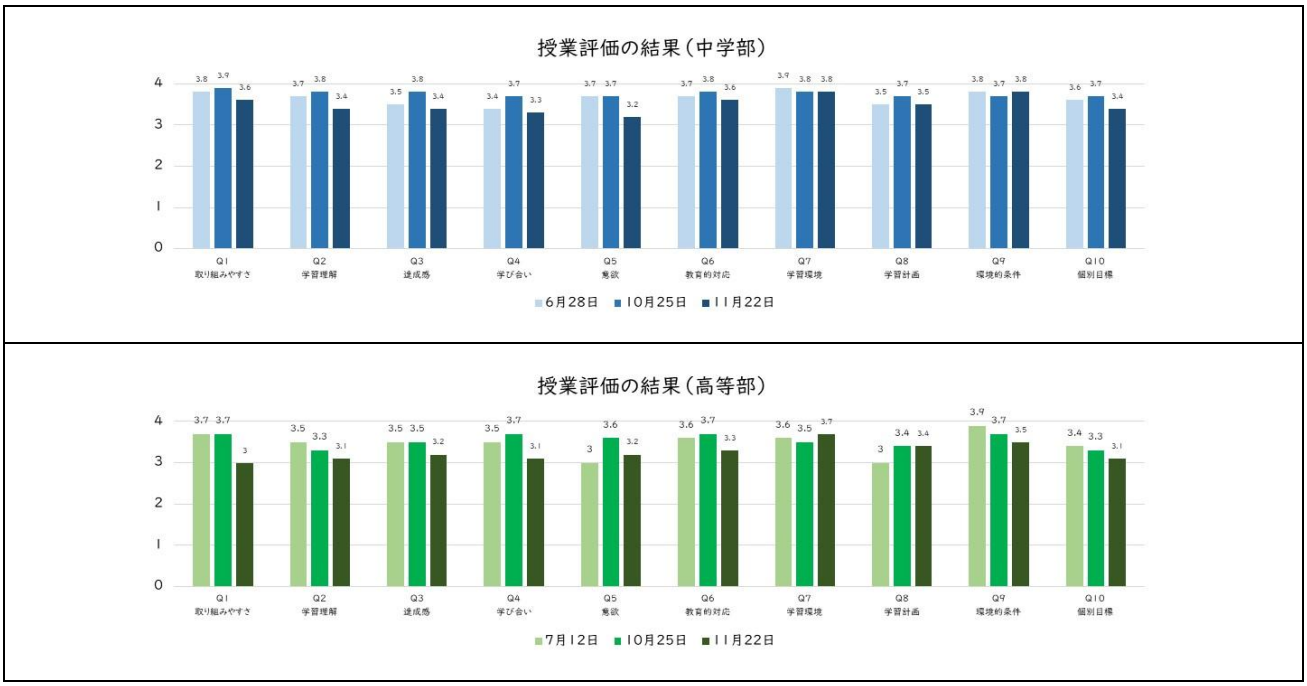


図22 中学部と高等部の結果

カリキュラム評価（教員）

カリキュラム評価の全体結果について表73にまとめる。学校全体で「カリキュラム」について理解し、評価し改善する継続的な取り組みが必要不可欠である。引き続き、授業研究会を通して組織的に Check-Action-Plan-Do のサイクル（田中・根津,2009）を通してカリキュラム開発進めていきたい。

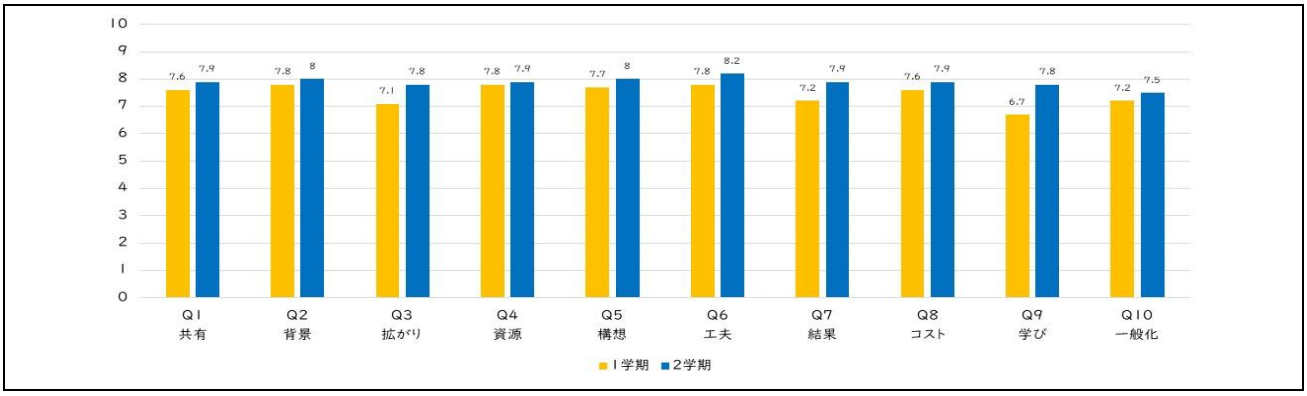


図23 カリキュラム評価の結果（全体結果の学期間比較）

カリキュラムの評価・改善について、具体的には当該学部の教員集団が中核になると考えている。そして表74はカリキュラム評価の結果について、当該学部教員とそれ以外の教員の結果を比較したものである。

まずは学部研究を通して、部内の共通理解を図っていくことが重要である。そして、継続的な実践の先に、全校で学部相互のカリキュラムを理解し、他学部の良い実践を自学部内にも取り入れるような小学部−中学部−高等部の繋がりの一層の促進を目指し、特に研究部員一人一人が役割意識をもって取り組むようにしたい。

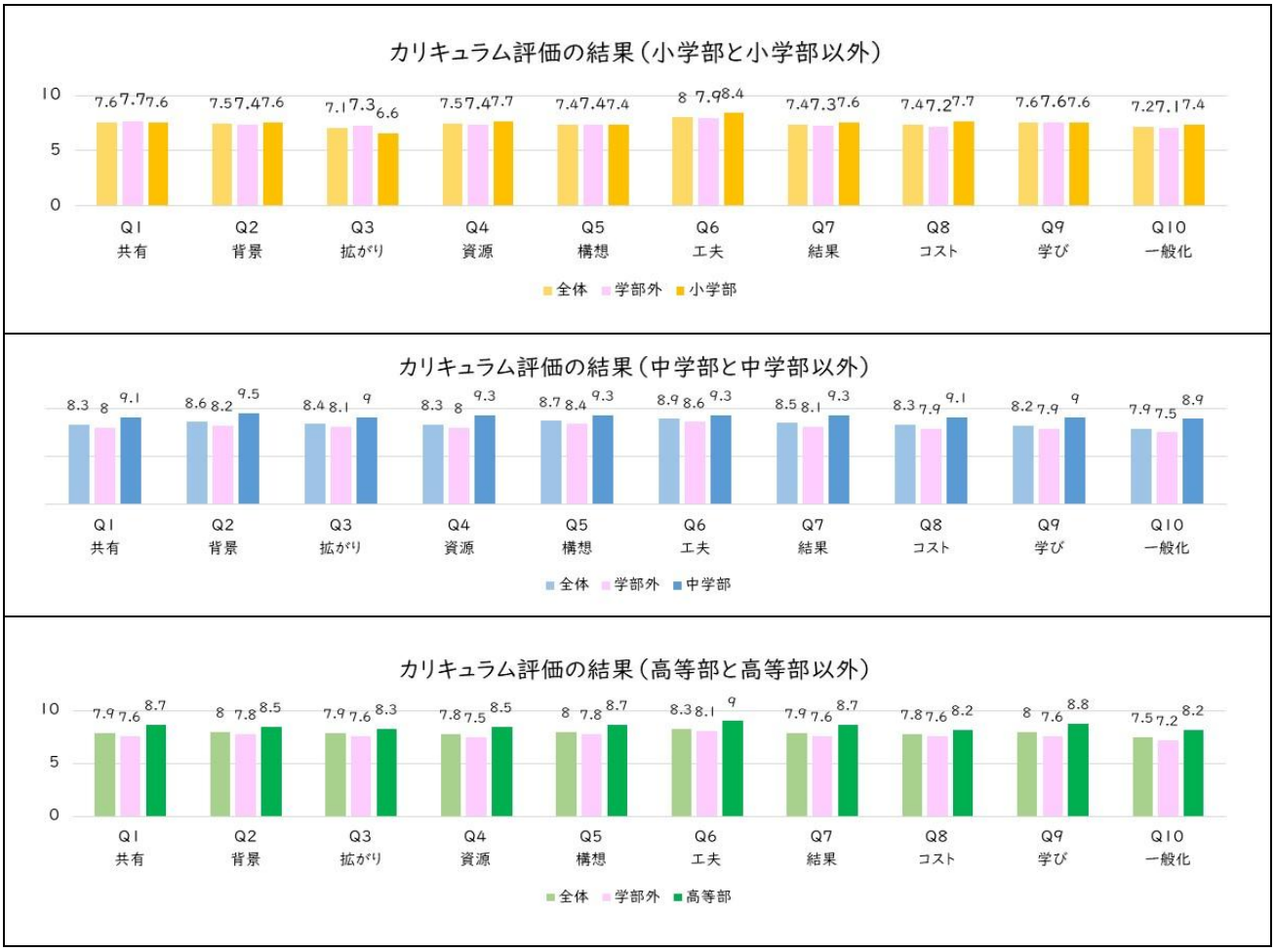


図24 カリキュラム評価（学部と学部外の比較）

5. 今後の研究開発の方向

本研究は知的障害特別支援学校における生活科・理科・社会科の教科別の指導について、今後のインクルーシブ教育システムの推進の観点から、小学校との学びの連続性を図るカリキュラムモデルの創造に取り組んでいる。児童生徒が各教科の見方・考え方を働かせながら、資質・能力を育成することができるカリキュラムとなるためには、特別支援学校学習指導要領で示されている「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」等をカリキュラム−単元−授業でどのように具体化を図るかが重要である。引き続き、この点からカリキュラム評価と改善を行いながら研究に取り組んでいきたい。

2017年改訂学習指導要領では知的障害各教科も小学校等と同様に、育成すべき3つの資質・能力に基づき構成され、小学校との関連性が示されている。一方で、次期改訂を考えた際には、これまでの成果や課題から、特別支援学校学習指導要領の目標と内容も引続き整理検討されるものと思われる。そこで、現在研究を通して進めている各教科の内容の精選や創造では、その手続き（原理原則）を明確にするとともに、特に生活科については

特別支援学校学習指導要領の変遷（表73）等を踏まえた内容を検討していくようにしたい。これは「多様な学びの場における特別支援教育の充実」に向けて、知的障害特別支援学校生活科でより重要にすべき視点があると考えるためである。この点についても今後の研究を通して具体化していきたい。

表73 特別支援学校生活科の内容の変遷

1970	1979	1989	1998	2003	2008	2017
身辺処理	身辺処理	身辺処理	身辺処理	身辺処理	身辺処理	生活習慣
健康・安全	健康・安全	健康・安全	健康・安全	健康・安全	健康・安全	安全
友だち	友だち	友だち	友だち	友だち	友だち	日課・予定
応対	応対	応対	応対	応対	応対	遊び
役割	役割	役割	役割	役割	役割	関わり
手伝い	手伝い	手伝い	手伝い	手伝い	手伝い	役割
きまり	きまり	きまり	きまり	きまり	きまり	手伝い・仕事
金銭	金銭	金銭	金銭	金銭	見通し	金銭
自然の仕組み	自然の変化	自然の変化	自然の変化	自然の変化	金銭	きまり
社会の仕組み	社会の働き	社会の働き	社会の働き	社会の働き	自然の変化	公共施設
公共施設	公共施設	公共施設	公共施設	公共施設	社会の働き	生命・自然
					公共施設	ものの仕組み

そして最後に、今後の研究活動に向けて学習評価の手続きも整理するようにしたい。米田（2022）は「同学年であっても実態に幅のある学習集団となる知的障害のある児童生徒の評価においては、評価規準に対していかに評価基準を設定するかが肝要である」と示唆している。本研究では特別支援学校学習指導要領に示された「発達の段階の考え方」をもとに、指導者の関わりも含めた手立てについて段階的に示すことで基準性を確保できないか検討している。そして、この段階をもとに設定された個別の指導目標をどのような基準で評価するか各学部のこれまでの研究実績とともにまとめるようにしたい。

〈文献〉

□文部科学省（2018）『特別支援学校学習指導要領各教科等編（小学部・中学部）』

□文部科学省（2017）『小学校学習指導要領及び解説（総則、生活科、理科、社会科）』

□内閣府（2020）「新学習指導要領における育成を目指す資質・能力」
https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/koyou/20200422/200422koyou01.pdf（閲覧：2024 年 12 月 27 日）

□木村文美江・首藤晃子（2024）知的障害特別支援学校における各教科等を合わせた指導の在り方－「生活単元学習」の授業づくりを通して－,大分大学教職大学院研究報告,7,297-306.

□全国特別支援学校知的障害教育校長会（2018）平成 30 年度情報交換資料全国まとめ（Ⅶカリキュラム・マネジメントについて）,独立行政法人特別支援教育総合研究所研修事業部
http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/yamagata_h30_3.pdf（閲覧：2024 年 12 月 27 日）

□（資料1）佐藤義竹・大宮弘恵・佐藤知洋・小笠原志乃・田上幸太・杉田葉子・石飛了一・川間健之介（2023）知的障害特別支援学校を対象とした教科学習に関する調査－生活科・理科・社会科に関するアンケート調査を通して－,日本特殊教育学会第 61 回大会ポスター発表.

□山元薫・水野靖弘・野崎弘之（2018）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,静岡大学教育実践総合センター紀要,17,1−9.
□今枝史雄・佐藤麗奈・菅野敦（2020）知的障害特別支援学校の教育課程編成に関する今後の課題−指導形態ごとの実施率と年間授業時数の分析を通して−,大阪教育大学紀要 69,63−76.
□菊地一文（2022）実践誌の分析からとらえた各教科等を合わせた指導の課題と対応方策の検討−全特連機関誌「特別支援教育研究」における 20 年間の特集企画等をふまえて−,発達障害研究,44,3,215−227.
□遠山裕一郎（2024）教科の視点を明確にした年間指導計画の作成と指導要録の関連に関する実践的研究,特別支援教育研究論文集−令和 5 年度特別支援教育研究助成事業−,公益財団法人みずほ教育福祉財団.
□文部科学省（2012）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）.
□内閣府：障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律：
https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai.html（閲覧：2024 年 9 月 10 日）
□外務省：障害者の権利に関する条約：
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html（閲覧：2024 年 9 月 10 日）
□文部科学省：永岡桂子文部科学大臣記者会見録（令和 4 年 9 月 13 日）
https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/mext_00300.html（閲覧：2024 年 9 月 10 日）
□NHK 福祉情報サイトハートネット
https://www.nhk.or.jp/heart-net/article/723/（閲覧：2024 年 9 月 10 日）
□文部科学省（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す個別最適な学びと協働的な学びの実現～(答申)
https://www.mext.go.jp/content/20210428-mxt_kyoiku01-00014639_10.pdf（閲覧：2024年12月10日）
□文部科学省(2022) 令和 4 年度第 18 回研究開発フォーラム,講評資料(村川先生).
https://curriculumdb.mext.go.jp/bc/files/uploads/20230315/20230202-mxt_kyoiku02_000026794_0001.pdf（閲覧：2024年12月10日）
□国立教育政策研究所教育課程研究センター(2020)「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（生活、理科、社会）,東洋館出版社.
□木村尚敬・柳川範之（2020）『管理職失格−新世代リーダーへの条件−』日本経済新聞出版.
□文部科学省（2015）中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程企画特別部会論点整理−学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策−.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm（閲覧：2024 年12 月 30 日）
□文部科学省（2024）カリキュラム・マネジメントの手引き活用ガイド
https://www.mext.go.jp/content/20240208-mxt_kouhou1-000033463_02.pdf（閲覧：2024年12月31日）
□京都大学高等教育研究開発推進センター カリキュラムのデザイン
https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/curriculum/（閲覧：2025年1月1日）
□根津朋実（2006）『カリキュラム評価の方法-ゴール・フリー評価論の応用-』多賀出版.
□田中統治・根津朋実編著（2009）『カリキュラム評価入門』勁草書房.
□田中統治・根津朋実（2021）『カリキュラムの理論と実践』放送大学協会振興会.
□田村知子・本間学・根津朋実・村川雅弘（2017）カリキュラムマネジメントの評価手法の比較検討, カリキュラム研究, 26, 29-42.

□根津朋実（2024）「羅生門的評価」の提案-学習評価の実践を参照して-, 早稲田大学教育・総合科学学術院学術研究, 72, 1-13.
□田村学（2017）『カリキュラム・マネジメント入門』東洋館出版.
□田村学（2019）『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』文溪堂.
□筑波大学附属大塚特別支援学校（2021）研究紀要第 66 集.
□東京書籍（2023）『小学校社会科教科書 新編新しい社会3』
□大日本図書（2023）『小学校理科教科書 新版たのしい理科 6 年』
□菊地一文（2014）「キャリア発達を支援する教育」の推進による成果と今後の展望,特別支援教育研究,687,2-5.
□園部友里恵（2017）再任用教員の役割と課題,日本教育学会大會研究発表要項,75,214-215.
□山口晴敏（2018）先輩教員は初任期の教員をどのようなまなざしで見つめているのか：計量テキスト分析により探索する,北海道大学大学院教育学研究紀要,133,69-89.
□園部友里恵（2020）小学校における再任用教諭の役割意識に関する探索的検討-同僚教員との関係に着目して-,教育学研究,87,2,51-60.
□竹内康裕・原田唯司（2020）若手中学校教員が抱える教職に関する悩みの構造と支援の方向性,静岡大学教育実践総合センター紀要,30,280−292.
□全国特別支援学校知的障害教育校長会編著（2020）知的障害特別支援学校における「深い学び」の実現,横倉久監修,東洋館出版社.
□筑波大学附属大塚特別支援学校（2021）研究紀要, 第 66 集.
□三浦光哉・若松雅文・川村修弘編著（2021）知的障害教育の「教科別の指導」と「合わせた指導」,三浦光哉監修, ジアース教育新社.
□筑波大学附属桐が丘特別支援学校編著（2022）障害の重い子供のための各教科の授業づくり,下山直人監修, ジアース教育新社.
□（付属資料2）筑波大学附属大塚特別支援学校（2023）2023 年度振り返り資料.
□（2021）奈須正裕編著『「少ない時数で豊かに学ぶ」授業のつくり方 脱「カリキュラム・オーバーロード」への処方箋』ぎょうせい.
□文部科学省 a（2016）第 15 回教育課程企画特別部会における主な意見（議事録）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/attach/1370958.htm（閲覧：2024 年 10 月 7 日）
□文部科学省 b（2016）社会・地理歴史・公民ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて（報告）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/071/sonota/1377052.htm(閲覧：2024年1月11日)
□文部科学省（2015）特別支援学校の教育課程について（教育課程部会特別支援部会第4回資料）
□佐藤貴信・辰巳大輔（2022）知的障害特別支援学校における各教科で育成を目指す 資質・能力を育むための授業づくり−授業モデル作成を通して−,特別支援教育研究論文集.
□川間健之介（2018）特別支援教育の教育課程と学習評価,文部科学省教育課程部会児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ資料1.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryo/__icsFiles/afieldfile/2018/10/11/1408208_1.pdf（参照：2025年1月12日）
□飛坂陽子・勝二博亮・田原敬（2022）知的障害特別支援学校の教科指導における学習指導要領の活用とその課題−若手教員と指導教員への聞き取り調査から−,特殊教育学研究,60（3）,147−157.

□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,39（2）,447−456.
□山元薫・笹原雄介（2019）知的障害教育における「資質・能力」を育む教科別の指導−学習指導要領の変遷から知的障害教育の教科を読み解く−,静岡大学教育学部研究報告,51,3−92.
□平林ルミ（2017）特別支援教育における合理的配慮の動向と課題−学習障害のある子どもにおける ICT 活用の現状に焦点をあてて−,教育心理学年報,56,113-121.
□松波めぐみ（2024）『社会モデルで考えるためのレッスン 障害者差別解消法と合理的配慮の理解と活用のために』生活書院.
□松尾彰久（2023）社会モデルから考える障害のある学生支援,作業療法学芸雑誌,1,34-45.
□小出進（2001） 養護学校（知的障害）における教科「生活科」設定の経緯, 植草学園短期大学紀要, 2,15-29.
□安藤正紀（1999） 養護学校の教育課程における「生活科」の変遷,地理学報告,88,77-85.
□栗山裕至（2022）小学校生活科の変遷と今日的課題の考察,佐賀大学全学教育機構紀要,10,71-81.
□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(3),252-259.
□山田康広・米田宏樹（2010）精神薄弱教科「生活科」新設に伴う各教科の内容の変化 ： 昭和 38 年と昭和 46 年養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領及び資料の比較,障害科学研究,34,113-127.
□葛西一馬（2023）戦後の知的障害教育における知的障害観と 教科教育との関係性をめぐる研究,共生科学,14(0),48 - 67.
□葛西一馬（2022）知的障害教育における生活中心教育の指導原理 “三木安正と小出進”,星槎大学大学院研究紀要,4(1),1-16.
□佐藤雅子・米田宏樹（2017）知的障害教育における生活経験としての「遊び」の指導の展開,障害科学研究,41,105-119.
□岩崎優・米田宏樹（2017）戦後の「精神薄弱」に関する三木安正の思想—教育の場と方法に着目して—,障害科学研究,41,135-148.
□堤英俊（2015）知的障害教育の場の「集団社会」的機能に関する論理構成−三木安正の精神薄弱教育論を手がかりに−,都留文科大学研究紀要,82,29-50.
□湯浅恭正（2017）障害児の社会参加を支援する教育実践の検討 -生活単元学習の枠組みを中心に−,現代教育学部紀要,9,53-61.
□名古屋恒彦（2006）戦後知的障害教育における生活中心教育実践の諸相,植草学園短期大学紀要,6,17-30.
□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,69,7-11.
□米田宏樹（2022）知的障害教育と通常教育の教育方法の融合によるインクルーシブ教育カリキュラム実現の可能性,特別支援教育実践研究,2,16−25.