

専門研究 A

**今後の特別支援教育の進展に資する  
特別支援学校及び特別支援学級における  
教育課程に関する実際的研究**

平成26年度～27年度

**研究成果報告書**

平成28年3月



独立行政法人  
国立特別支援教育総合研究所

## はじめに

本研究所において、特別支援教育の教育課程に関する研究として、平成 24～25 年度専門研究 A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」を行いました。この研究では、現行の特別支援学校の学習指導要領に基づく教育課程編成・実施の特色ある取組を収集し、学校毎に丁寧に追跡していく質的研究の手法により、その現状と課題を明らかにしました。

併せて、都道府県・指定市教育委員会を対象とした質問紙調査、小・中学校の特別支援学級を対象とした質問紙調査及び訪問による調査を行い、特別支援学校の学習指導要領を参考にして編成することとなっている小・中学校の特別支援学級における教育課程の編成・実施に関する現状と課題を明らかにしました。

本研究では、前研究で示された課題と都道府県教育委員会へのニーズ調査の結果も踏まえ、特別支援学校及び特別支援学級の教育課程に関する研究をさらに進めました。

特別支援学校については、多様な教育的ニーズに応える教育課程の編成・実施を適切に評価することが、教育課程の改善に向けて重要であると考え、教育課程の評価について検討しました。特別支援学校の教育課程の特徴である、幼児児童生徒の多様な実態に対応するための弾力的な教育課程の編成・実施に焦点をあて、全国特別支援学校を対象とした質問紙調査により、教育課程の評価の現状と課題を明らかにしました。その上で、教育課程の評価の際の観点と方法を整理しました。

また、特別支援学級については、学級に在籍する児童生徒の多様性への対応や担当する教員の専門性についての課題をより明確にするため、教育課程の編成・実施に関するさらなる検討をしました。特別支援学級担当者を対象とした面接による調査や授業観察、担当者との協議を通して、特別支援学級における教育課程の取組に関する現状を明らかにしました。その上で、市教育委員会担当者との協議から課題を分析し、教育課程の編成・実施にあたっての考え方と工夫した取組の具体例を示しました。

本報告書が、各特別支援学校や特別支援学級の教育課程の編成・実施及び評価の際の参考資料として活用され、教育実践の向上に寄与することができれば幸いです。

(なお、その際には、「特別支援学校における教育課程の評価の現状と課題に関する調査」調査報告書も併せて参照いただければ幸いです。また、特別支援学級の教育課程に関する研究成果を「小学校・中学校管理職のための特別支援学級の教育課程編成ガイドブック－試案－」にまとめました。研究所 Web サイトに全頁を掲載しております。

<http://www.nise.go.jp/cms/7,0,32,142.html> )

研究代表者 教育支援部 総括研究員 長沼 俊夫

# 目次

## はじめに

### I 研究の背景と趣旨

1. 学習指導要領の改訂とインクルーシブ教育システム構築の動き ..... 3
2. 本研究所で取り組んできた教育課程に関する研究 ..... 3
  - (1) 平成 22・23 年度専門研究 A 「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」 ..... 3
  - (2) 平成 24・25 年度専門研究 A 「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」 ..... 5
3. 本研究の課題 ..... 8

### II 特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の実際研究

#### 第 1 部 特別支援学校における教育課程

1. 問題の所在－特別支援学校における教育課程の評価－ ..... 13
  - (1) これまでの研究結果 ..... 13
  - (2) 特別支援学校における教育課程の評価についての指針 ..... 14
  - (3) 教育課程の編成・実施及び評価を考える際の基本的要素 ..... 14
  - (4) 特別支援学校における教育課程の特徴 ..... 15
2. 目的及び方法 ..... 18
  - (1) 目的 ..... 18
  - (2) 方法 ..... 18
3. 特別支援学校における教育課程の評価の現状と課題 ..... 19
  - (1) 全国的な状況－質問紙調査から－ ..... 19
  - (2) 特別支援学校における教育課程の評価の実際  
－研究協力機関での聞き取り調査から－ ..... 59
4. 特別支援学校における教育課程の評価の観点と方法 ..... 67
  - (1) 特別支援学校の教育課程の評価で重視すべき観点 ..... 67
  - (2) 教育課程の評価を促進するための方法 ..... 73
5. まとめ ..... 75
  - (1) 特別支援学校における教育課程の評価の現状 ..... 75

(2) 教育課程の評価の課題	76
(3) 教育課程の評価の観点	76
(4) 教育課程の評価の方法	78

## 第2部 特別支援学級における教育課程

1. 問題の所在及び目的	83
(1) 背景(問題の所在)	83
(2) 目的	85
2. 研究の方法と経過	86
3. 特別支援学級の教育課程の編成・実施における現状と課題	87
(1) 研究協力機関4市における特別支援教育の現状	87
(2) 小・中学校特別支援学級における教育課程の編成と 実施に関する面接調査	90
(3) 研究協力機関4市における特別支援学級の教育課程の編成の実際	101
4. まとめ	110
(1) 平成26年度の調査から	110
(2) 教育課程編成の実際	111
(3) 考察	112

## Ⅲ まとめと今後の展望－特別支援教育の一層の推進に向けて－

1. まとめ	121
(1) 特別支援学校における教育課程の評価	121
(2) 特別支援学級における教育課程の取組	124
2. 今後の展望－特別支援教育の一層の推進に向けて－	125

研究体制

執筆者一覧

おわりに



# I 研究の背景と趣旨



## 1. 学習指導要領の改訂とインクルーシブ教育システム構築の動き

平成 19 年 4 月に特別支援教育が学校教育法に位置付けられた翌年度の平成 21 年 3 月には、学習指導要領の改訂が行われ、特別支援学校学習指導要領が告示された。この時の改訂では、障害の重度・重複化、多様化への対応、一人一人に応じた指導の充実、自立と社会参加に向けた職業教育の充実、交流及び共同学習の推進が改善事項として示された。

この学習指導要領が実施されてきた時期は、我が国の障害者政策の改革が、平成 25 年 1 月の「障害者の権利に関する条約」批准に向けて進められてきた時期でもある。障害者に関する法制度の整備が、平成 23 年「障害者基本法の一部改正」を端緒として、「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律」や「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の制定などとともに進められてきた。文部科学省においては、中央教育審議会初等中等教育分科会で今後の我が国の特別支援教育の在り方等について議論され、平成 24 年 7 月に「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）」としてまとめられた。同報告を踏まえて、障害のある児童生徒の就学先決定の仕組みに関する学校教育法施行令が改正されている（平成 25 年 9 月 1 日施行）。同報告においては、特別支援教育は、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために必要不可欠なものであるとしている。具体的には、一貫した指導・支援ができる仕組みの必要性や、交流及び共同学習の推進、教職員の専門性向上等に関して必要に応じた外部人材の活用や研修の充実などが必要であると報告された。

また、平成 24 年 12 月に文部科学省に設置された「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」は、今後の学習指導要領の構造として重視すべきポイントについて議論してきた。平成 26 年 3 月にまとめた論点整理において、「育成すべき資質・能力を踏まえた授業をはじめ、一人一人の子供へのきめ細かな指導の実現も、学校の組織力に多くがかかっており、校長を中心に教育課程を核にしたマネジメントの確立が喫緊の課題となっている。」「各学校においては、諸条件を適切に活用して、教育課程や指導方法等を不断に見直すことにより効果的な教育活動を実現するといったカリキュラム・マネジメントの確立が求められている。」とカリキュラム・マネジメントの促進に係る取組の重要性を挙げている。

## 2. 本研究所で取り組んできた教育課程に関する研究

本研究所では、過去 4 年間、以下の教育課程に関する研究に取り組んできた。

### **(1) 平成 22・23 年度専門研究 A 「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」**

この研究では、特別支援学校における新学習指導要領の下での幼児児童生徒個々の教育的ニーズに対応した教育課程編成の在り方について検討することを目的とした。

具体的には、今回の学習指導要領の改訂に関連して、幼児児童生徒の実態を踏まえた望ましい教育課程の編成、個別の指導計画の作成の現状と今回の改訂のポイントのメリット、自立活動の編成の在り方や課題、交流及び共同学習に係わる教育課程上の位置づけと課題、重複障害学級における教育課程編成の実態と課題、外国語活動の現状、教育課程の評価について、平成 22 年度

における状況を実態調査（全特別支援学校への質問紙調査法）により把握するとともに、研究協力校における実践の状況調査をとおして、その望ましい在り方について検討した。

その結果以下のことが明らかになった。

### ①全国特別支援学校を対象とした質問紙調査

質問紙調査からは、新学習指導要領を踏まえた教育課程編成について、多くの学校において、既に様々な工夫が見られることが分かった。特に、新学習指導要領への移行を見越して、先進的に、あるいは、先取りして様々な工夫をしている学校が見られたが、その一方で、新学習指導要領を踏まえてどのように教育課程編成を行っていくのかをまだ慎重に模索していると思われるような学校も見られた。そして、各障害種別や知肢併置の分析から、自立活動や重複障害学級の教育課程における以下のような特色も明らかにすることができた。

#### ア. 自立活動

自立活動の時間は、その障害種別の状況では、「設定している」との回答が、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱では、およそ80～100%の範囲であるのに対して、知的障害では、45%と半分以下であり、「特に設定していない」が25%と他に比べて特に高かった。

自立活動の課題としては、担当者の専門性の向上や専門性の高い教員の確保など、担当者の専門性に関する事項を挙げる学校が多く、児童生徒等に応じた指導内容や時間の設定に関する事項も多かった。また、求められる専門性の内容は、障害によって異なっていた。

#### イ. 重複障害学級

視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱の重複障害学級の教育課程は、「自立活動を主とした教育課程」、及び、「知的障害特別支援学校の教育課程」を編成する学校が、小、中、高等部ともにほぼ70%であった。「下学年・下学部の教科指導を主とした教育課程」を編成する学校は、各学部ともに30%台で、「当該学年を主とした教育課程」を編成する学校は、各学部ともに20%弱であった。

障害種別の教育課程編成の特徴については、肢体不自由部門単独の学校では他の障害種に比較して小・中・高等部一貫して「自立活動を主とした教育課程」、「知的障害特別支援学校の教育課程」を編成する学校が多かった。この傾向は、知肢部門併置の特別支援学校でも見られた。また、知的障害の特別支援学校の重複学級においては、自閉症を併せ有する児童生徒が多いことが明らかとなり、自閉症の教育内容や集団編制等の在り方についての検討が課題であることが挙げられた。

### ②各学校を対象とした事例研究

研究協力機関（特別支援学校）8校への訪問調査の結果から、以下の3点が明らかとなった。

#### ア. 指導内容の一貫性と系統性に関する取組

幼、小、中、高の各学部における指導内容の一貫性と系統性を重視し、教育課程編成やその実施に取り組む学校がある一方、それを課題として検討を始める学校もあった。

#### イ. 幼児児童生徒の実態の多様化への対応に関する取組

教育課程の類型化、習熟度別グループ編成、コース分け、自閉症への対応を考慮した教育課程編成など、多様な取組が見られた。特に、知的障害の特別支援学校では、高等部の類型化に関する課題が多く挙げられていた。

#### ウ. 専門性向上に関する取組

自立活動の指導と各教科の指導との関係の明確化、自立活動を主とする教育課程での教科の位置づけの明確化、その上での授業づくり等を含む研修の必要性が挙げられた。

### ③この研究で明らかになった課題

この研究から、以下の点が課題として示された。

#### ア. 学校事例についての質的な研究の必要性

質問紙調査により各特別支援学校の教育課程の編成が非常に多様化してきていることが分かった。しかし、具体的に、どのような教育課程編成が行われているか、その実像を個別に把握するまでには至らなかった。そこで、各障害種別や複数障害種対応など、いくつかの観点から学校事例の丁寧な質的研究が必要である。

#### イ. 小・中学校の「特別の教育課程」編成に関する研究の必要性

小・中学校の通級による指導や特別支援学級における「特別の教育課程」の編成においては、特別支援学校の学習指導要領を参考にすることから、平成21年改訂の学習指導要領が小・中学校の「特別の教育課程」編成にどのような影響を与えているかを把握する必要もある。なお、小・中学校の通級による指導や特別支援学級における「特別の教育課程」の編成について、特定の障害に限らず全体的に把握する調査は、平成23年度までに本研究所では行ってきていない。

#### ウ. 教育課程の評価に関する研究の必要性

各特別支援学校は、文部科学省が示している学校評価ガイドラインなどを参考に、教育課程についても評価していくことになる。そして、教育課程の評価にあたっては、「教育課程の編成・実施の状況」「各教科等の指導計画とその評価」「個別の指導計画とその評価」「指導内容・方法等」が評価の対象と考えられる。これらを踏まえて、各学校においては教育課程の評価が行われているが、その実態や課題が全体的に把握されてない状況である。教育課程の改善に向けて、その評価についての検討が必要である。

## (2) 平成24・25年度専門研究A

### 「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」

この研究では、前研究の結果を踏まえ、研究協力機関となる特別支援学校への継続的な訪問調査により、前回の研究で明らかとなった課題である複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成、教育課程の類型やコース制、高等部における職業教育、交流及び共同学習の教育課程上の位置づけ、自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連等について現状を把握し、当該学校関係者の協力も得ながら、これらの課題解決のための教育課程編成の在り方について検討した。

併せて、小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関して、1) 全都道府県・指定都市教育委員会を対象とした質問紙調査、2) 山形県・福井県・長崎県の全特別支援学級設置小・中学校の特別支援学級を対象とした質問紙調査、3) 小・中学校の特別支援学級を対象とした実地調査及び協議を行った。それらにより、小・中学校の特別支援学級の「特別の教育課程」の編成及び実施における現状と課題を明らかにし、課題解決のための教育課程編成の在り方について検討した。

その結果以下のことが明らかになった。

#### ①特別支援学校の教育課程の編成と実施

「教育課程の類型やコース制」、「複数障害種に対応する特別支援学校における教育課程編成」、「高等部における職業教育」、「交流及び共同学習の教育課程での位置づけ」、「自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連」の5課題について、文献調査、研究協力機関（特別支援学校）9校への実地調査及び研究協議会の開催による情報収集及び課題分析を行った。

#### ア. 教育課程の類型やコース制

各特別支援学校（研究協力機関）においては、在籍する幼児児童生徒の障害の状態、地域の特性を踏まえ、学校教育目標の具現化を図るべく、校内協議が進められ、類型やコース制を採用している。類型やコース制を設ける際に求められることは、類型やコース制について、1) 児童生徒の特性、進路等に応じた適切な設定、2) 指導の目標と内容が第三者にわかりやすいこと（ガイダンス機能）、3) 学校教育目標の達成に向けて、学校としての一貫性（指導の方針が同じであること）や系統性（指導の順序性が明確であること）が示されることである。

#### イ. 複数障害に対応する特別支援学校の教育課程編成

病弱と肢体不自由を併置する特別支援学校では、障害の違いはあるが、教育課程編成については大きな違いはないと考え、自立活動と体育以外は基本的に指導教科・領域の時数は同一とし、教育課程上でも整合性をとっていた。また、入試や個別の指導計画、校内研究に至るまで、幅広い工夫と取組がなされていた。

知的障害と肢体不自由を併置する特別支援学校では、両部門の教育課程の独立性を大切にしながら、OJTや研究授業を通して、肢・知併置の利点活用を推進することにより、学習指導の充実を図っていた。また、授業の計画・実施・評価・改善（PDCA）のプロセスにおいて、肢体不自由、知的障害の各部門の教員が協力をしてそれぞれの利点を活用しながら、学習指導を改善・充実した事例研究を行っていた。

#### ウ. 高等部における職業教育

教育課程の類型やコース制の設定、作業学習の班編成など、各グループでの指導を検討、工夫することにより、より各生徒の実態に対応した職業教育がなされている。学習・作業・実習の時間のバランスを踏まえた授業時間の配当や学校独自の学校設定教科を設けるなど、具体的な改善が見られた。

また、職業教育の内容を、より実的なものにするという点で、企業と連携し、現場実習の結果を検討すること等により、作業学習等の指導内容として何が必要かを検討すること、企業からの意見を積極的に聴取するなど、想定される就職先と連携した取組を進めることも重要であると考えられた。

#### エ. 交流及び共同学習の教育課程上の位置づけ

各校においては、年間指導計画に交流及び共同学習を位置づけて実践がなされ、相手校との連絡会などでの目標設定、学習内容、評価の確認や活動の工夫に努めている状況があった。交流及び共同学習は「総合的な学習」や「各教科」等、さまざまな場面で実施されているが、今後の「インクルーシブ教育システム構築」と結びつきの深い教育活動と考えられる。このため、今後、更に各学校の実践の集積が重要となろう。

#### オ. 自立活動と他領域及び各教科の教育課程編成上の関連

担任または自立活動主担当が指導計画を作成し、全職員が、小・中・高等部と系統的にみられるようにしていた。特に、個別の指導計画において、作成時に目標や内容の根拠を明示し、

内容を保護者に確認していた。また、自立活動と各教科等との関連は教育課程編成上は整理されているが、実施に当たっての全教職員での共通理解は課題である。

評価は、実施授業毎に、指導者間で情報共有を図りながら行っていた。通知票記載の際に、自立活動担当者と担任との協議を行ったり、評価規準を明確にして、根拠を明らかにしながらより客観的な評価を行ったりするように努めている。

「個別の指導計画」との関連、障害に対応した専門性、指導の一貫性・系統性、学習指導要領に示された各項目との関連性をどのように図っているかという評価に関する課題がある。

## ②特別支援学級における教育課程の編成と実施

特別支援学級における教育課程編成については、これまで本研究所では十分な調査が実施されておらず、実態を明らかにしていない状況があった。この研究においては、都道府県・指定市教育委員会質問紙調査、3県（山形県、福井県、長崎県）の特別支援学級質問紙調査及び4県（茨城県、山形県、福井県、長崎県）の特別支援学級実地調査を実施した。

### ア. 全国都道府県・指定市教育委員会調査

各教育委員会では、手引き等を作成（54%）したり、研修を設定（99%）したりして特別支援学級における指導の充実や教育課程の編成に向けた取組が行われていた。一方、特別支援学級の教育課程編成に関する課題として、専門性の確保・向上・維持に関すること、障害の程度や学年等が大きく異なる児童生徒が在籍している特別支援学級の教育課程編成の在り方、障害の程度が異なる児童生徒が同一学年に在籍している場合の教育課程の編成の在り方、特別支援学級に在籍する児童生徒における交流及び共同学習の教育課程上の位置づけ等を挙げる教育委員会が多かった。

### イ. 小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関するアンケート調査（3県対象）

特別支援学級における教育課程の内容・方法についての課題として、いずれの県の小学校でも中学校でも、「自立活動をどのように組み立てたらよいか分からない」や「どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない」が多く挙げられた。

特別支援学級における教育課程の組織・運営面の課題としては、いずれの県の小学校・中学校でも、「教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない」や「保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいか分からない」が多く、また「特に課題となることはない」と多くが回答した。なお、いずれの県も知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級が、県内の学級数全体の約9割であった。

### ウ. 特別支援学級訪問調査

4県（茨城県、山形県、福井県、長崎県）における小学校特別支援学級に対する訪問調査を実施した。調査内容は、校内での特別支援教育の推進の現状、特別支援学級の概要（在籍児童数、児童の実態、交流及び共同学習、卒業後の進路等）、特別支援学級の教育課程編成の手順、特別支援学級の教育課程編成の内容・方法に関する課題と工夫、特別支援学級の教育課程編成に関する学校組織や運営面の課題と対応であった。

特に、特別支援学級における教育課程編成及び実施の現状と課題では、在籍児童の実態が多様であることによる教育課程編成の難しさ、児童の実態把握や指導内容の選定が、妥当であるのか不安、在籍児童全員による授業時間の確保の難しさが示された。これに対し、

「各教科、領域、自立活動の関連性やそれぞれの指導のねらいを明確化し、指導内容の重点化・精選化を図る」や「年度初めに、交流及び共同学習先の担当者と活動内容について計画や調整を行う」等の実践があった。

学校組織や運営面の課題では、校内での特別支援学級（在籍児童）に対する理解啓発、特別支援学級の教育課程について協議する場がないことが示された。これらに対する工夫として、「特別支援学級の教室の配置に配慮する」、「公開授業や学習発表会を通して在籍児童への理解を深めてもらう」、や「他校の特別支援学級担当者と交流したり、特別支援学級担当者会に参加したりする」、「年度初めに、交流及び共同学習先の担当者と活動内容について計画や調整を行う」といった実践がなされていた。

教育委員会質問紙調査や実地調査、研究協議から、学級担任の専門性の確保・向上・維持、障害の程度や学年等が異なる児童生徒を対象とする特別支援学級の教育課程編成の在り方、自閉症・情緒障害学級に在籍する知的な遅れのない児童生徒を対象とする教育課程編成の在り方、特別支援学級に在籍する児童生徒における交流及び共同学習の教育課程上の位置づけが課題として挙げられた。特に、校内の指導体制整備、障害種に対応した専門性をどう担保するかが喫緊の課題と考えられる。

### 3. 本研究の課題

2. を踏まえ、特別支援学校及び特別支援学級の教育課程に関する研究をさらに進めることが重要である。

特別支援学校については、幼児児童生徒の多様なニーズに応える教育課程の編成・実施について、現状や課題を明らかにしてきた。教育課程の改善に向けては、こうした教育課程の編成・実施を適切に評価することが重要である。そこで、特別支援学校における教育課程の評価を検討することとした。

特別支援学級については、在籍児童の障害の程度や学年等が多様な学級への対応の難しさ、障害種に対応した指導の在り方等に課題があり、そうした教育的ニーズに応える担当教員の専門性向上が求められていることが明らかになった。また、各教育委員会においては、研修や手引き書の作成などで、適切な教育課程編成・実施を促進する取組もされているが、その効果が十分に発揮されていない状況もうかがえた。特別支援学級においては、学級に在籍する児童生徒の多様性への対応や担当する教員の専門性についての課題をより明確にするため、教育課程の編成・実施に関してさらに検討することとした。

## 引用・参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 平成 22 ～ 23 年度専門研究 A 「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24 ～ 25 年度専門研究 A 「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.
- 文部科学省（2009）. 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, 特別支援学校高等部学習指導要領. 海文堂出版.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）. 教育支援資料－障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実－.
- 文部科学省(2014). 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方－論点整理－.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（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）.

（長沼 俊夫）



## Ⅱ 特別支援学校及び特別支援学級における 教育課程の実際的研究

### 第1部

---

#### 特別支援学校における 教育課程



## 1. 問題の所在－特別支援学校における教育課程の評価－

これまでの特別支援学校における教育課程の編成・実施に関する研究により、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に対応した取組を進める特別支援学校の現状や課題が明らかとなってきた。教育課程を「Plan（計画）－Do（実施）－Check（評価）－Action（改善）」で見ている際の「Plan（計画）－Do（実施）」を中心に検討してきた。こうした教育課程の編成・実施の効果や課題を明確にし、改善に向けての取組を促進するためには、教育課程の評価を的確に行うことが必要である。特別支援学校の教育課程は、小学校・中学校等に準ずる内容に加えて、幼児児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために自立活動の指導が設けられている。また、知的障害のある児童生徒を対象とした各教科の目標と内容もあり、幼児児童生徒の実態を踏まえた弾力的な内容で編成・実施される。こうした特別支援学校の教育課程の特性を踏まえれば、その評価の取組においても小学校・中学校等とは異なる点があるはずである。

一方、特別支援学校の教育課程の評価については、これまでの先行研究は、実施されていない。

### （1）これまでの研究結果

当研究所で平成22年度～平成23年度に実施した「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」では、全国の特別支援学校を対象とした教育課程に関わる質問紙調査を実施しており、その質問項目の一部として教育課程の評価を取り上げている。教育課程の評価に関する質問項目は、1) 教育課程の評価の方法、2) 教育課程の評価の時期、3) 教育課程の評価の観点として重視している点、4) 評価の際の外部の人の意見の取り入れ、という4点であった。

調査結果より、教育課程の評価の方法については、「総括的な評価を行っている」という回答が圧倒的に多く、78%（616校）であった。それに対して「観点を定めて分析的な評価を行っている」学校は17%（135校）にとどまっていた。

教育課程の評価の時期については、学年末が75%（594校）で、学期末に行うという回答が21%（211校）であった。また、「目的に応じ、単元ごと、時間ごと等における評価を工夫する」という回答も16%（127校）あった。

教育課程の評価の際に重視している点については、「指導目標の達成状況」が65%（517校）、「個別の指導計画」が47%（370校）、「指導計画」が45%（355校）と続き、「学校教育目標」は37%（292校）であった。

外部の人の意見の取り入れについては、「地域社会（学校評議員等）の人々の意見を聞く場を設ける」との回答が74%（584校）、「文部科学省や教育委員会の手引きを参考にしている」との回答が33%（256校）、「専門家（大学教員等）の意見を聞く場を設ける」との回答が16%（129校）という結果であった。

以上の結果からは、1) 教育課程の評価の方法として、総括的な評価は多くの学校で行っているが、観点を定めて分析的な評価を行っている学校が少ないこと、2) 教育課程の評価の時期は学年末が多いこと、3) 教育課程の評価の際に重視する点として、指導目標の達成状況が最も多く、個別の指導計画も重視されていること、4) 評価の際の外部の人の意見として、学校評議員等の

意見を聞く場を設けている学校が7割以上を占めていることが示された。

これらの結果からは、特別支援学校における教育課程の評価の概況がうかがえるが、その詳細を把握するためには、これらの結果に加えて、評価のための校内の組織、校内での評価の進め方、用いられている評価の項目や資料とその活用の仕方、及び各校での取組の実際等について調べる必要があると考えられた。

特に、観点を定めた分析的な評価をすることは、多様性のある特別支援学校の教育課程を評価する際に有効な方法であると考えるが、上記のように実際はそうした取組が少ない。また、個別の指導計画が重視されていることが示されたが、その活用の実際について十分には分かっていない。個別の指導計画をはじめとする、教育課程の評価をする際の資料やそれらを活用する手続きについて明らかにすることで、多様な実態の幼児児童生徒に応じた特別支援学校の教育課程の評価が促進されることが考えられた。

## **(2) 特別支援学校における教育課程の評価についての指針**

現行の学習指導要領解説では、学校評価の一部として教育課程の評価が取りあげられている(文部科学省、2008b、2009a)。また、学校評価については、そのための「学校評価ガイドライン[改訂]」(2008a)が文部科学省によって作成されているが、同解説においても、その中にある「教育課程・学習指導」に関する評価項目や指標が例示されている。

例示されたものを参照すると、「各教科等の授業の状況」では、「説明、板書、発問など、各教師の授業の実施方法」、「視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の活用」といった項目が挙げられている。また、「教育課程の状況」では、「児童生徒の学習について観点別学習状況の評価や評定などの状況」、「必要な教科等の指導体制の整備、授業時数の配当の状況」、「(データ等)児童生徒の学習についての観点別学習状況の評価・評定の結果」といった項目が挙げられている。

しかし、実際にどのような評価項目・指標等を設定するかは各学校が判断すべきこととしている。

以上のことは、小学校・中学校等の学習指導要領解説でも特別支援学校の学習指導要領解説でも同様であるが、特別支援学校の学習指導要領解説では、加えて、児童生徒の障害に応じた教育を行うという特別支援学校の特性を踏まえて、適宜、ふさわしい在り方を考慮して評価を進めることが重要であるとされている。

その評価項目・指標等についても、小学校・中学校等と共通するものの他に、特別支援学校の特性に対応して、取り上げるべき評価項目・指標があるといえる。本研究では、先述した観点を定めての分析的な評価の実施を促進していくためには、各特別支援学校が評価項目・指標を設定する際に参考となる具体的な観点や方法を示すことが必要であると考えた。

## **(3) 教育課程の編成・実施及び評価を考える際の基本的要素**

小学校学習指導要領解説総則等編において、教育課程は「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒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」と記されている。このように教育課程を捉えた場合、教育課程の編成の基本的な要素として、「学校の教育目標の設定」、「指導内容の組織」及び「授業時数の配当」が挙げられる。また、各学校における教育の目的や目標は、法令や学習指導要領に定められているが、幼児児童

生徒の実態と地域社会の実態、保護者の期待などを基盤とすることが大切である。

#### (4) 特別支援学校における教育課程の編成・実施及び評価の特徴

こうした考え方を踏まえ、本研究では、「特別支援学校の教育課程の基本的要素」を以下のよう  
に捉えることとした(図 1-1-1)。

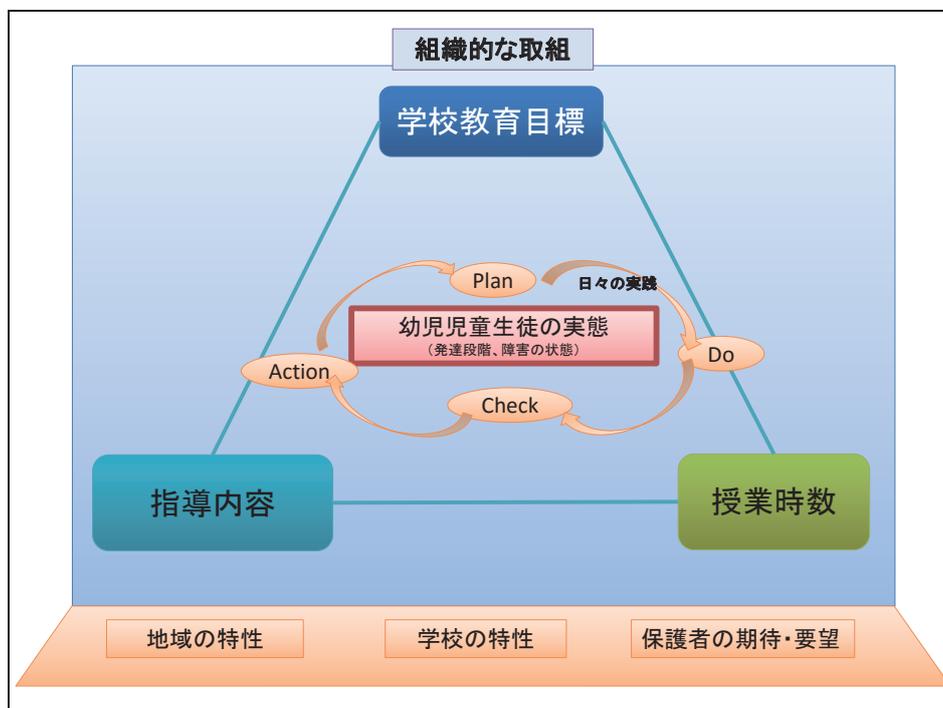


図 1-1-1 教育課程の基本的要素

個別のニーズに応える特別支援学校の特徴を明確にするため、「幼児児童生徒の実態」を教育課程の中心に据え、「地域の特性」、「学校の特性」、「保護者の期待・要望」を学校の教育課程を支える基盤とした。「学校教育目標」、「指導内容」、「授業時数」は、相互に関連して編成され、幼児児童生徒を中心に据えた日々の指導実践を進める中で、「Plan-Do-Check-Action」のサイクルを繰り返しながら、教育活動が進められている。また、幼稚部から高等部までの多様な年齢段階や複数の障害種に対応する特別支援学校においては、組織的な取組が不可欠である。

特別支援学校の教育課程の評価の観点と方法を検討していく際には、小学校・中学校と同様に、こうした教育課程の全体を俯瞰しつつ、基本要素となる「学校教育目標」、「指導内容」、「授業時数」の関連を分析することが重要であると考えられる。

特別支援学校の教育課程の編成は小学校・中学校等に準じて行われることから、教育課程の評価においても、小学校・中学校等と共通する内容を参考に行う必要がある。一方で、特別支援学校は、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して設置されている(学校教育法第72条)。この点では、教育課程の編成、実施はもちろん、評価においても、小学校・中学校等とは異なり独自に考慮すべき内容がある(文部科学省、2009a)。そこで、現行の制度や先行する研究知見を参照すると、教育課程の編成・実施に当たって、「学校の教育目標の設定」、「指導内容の組織」及び「授業時数の配当」といった要素ごとに、

特別支援学校に特有の内容があることがわかる。特別支援学校における教育課程の評価の在り方の検討に際しても、それを踏まえたものとする必要があることから、以下に特別支援学校における教育課程の編成の基本的な要素にかかわる具体的な内容と、教育課程の評価との関連を述べる。

## ① 学校教育目標の設定

学校は、短期的な目標や教育計画を具体的かつ明確に定める。その際には、学校が考える成果、特色や課題、前年度の学校評価の結果及びそれを踏まえた改善方策、各種アンケートの結果、保護者や地域住民の意見や要望といった情報に基づく。特別支援学校においてもこれは小学校・中学校等と共通した部分だが、一方で小学校・中学校等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(学教法第72条)」という独自の設置目的を特別支援学校は有している。これを踏まえて学校教育目標の具現化を検討する場合、特別支援学校では、在籍する幼児児童生徒の実態を踏まえた目標を設定する必要がある。

また、特別支援学校では、1校で幼稚部、小学部、中学部、高等部すべての発達段階の幼児児童生徒の教育を担うことが多いことから、在籍する幼児児童生徒の多様な実態に応じつつ、小学校・中学校等に準じて学校ごとに設定する教育目標を学部ごとに設定する場合が多い。その際には、学校教育目標と学部ごとの目標との連続性を検討することが必要であり、その検討を通してこそ、精選された目標を実現する、より効果的な教育課程の編成、実施、さらには適切な評価に結びつけられるといえる。

## ② 指導内容の選択と組織

特別支援学校における指導内容の特徴として、自立活動の領域があること、知的障害のある児童生徒の各教科等が示されていること、重複障害者等に関する特別な取扱いができることの3つがある。

### ア. 自立活動

小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領に示されている各教科等の「内容」は、すべての児童生徒に対して確実に指導しなければならない内容であるが、特別支援学校の学習指導要領で示す自立活動の「内容」は、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達の程度等に応じて選定されるものである。また、具体的な指導内容を設定する際には、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達の程度等の的確な把握に基づき、自立を目指して設定される指導の目標を達成するために、学習指導要領等に示されている「内容」の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けることが重要である(文部科学省、2009b)。つまり、自立活動は、他の教科等と異なり個別性の高い指導であり、特に個々の児童生徒の実態に即して作成された個別の指導計画のもとに適切な指導実践が行われることが期待されている。

さらに、「学校における自立活動の指導は、・・・学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。」とある。このことから、自立活動の時間における指導と各教科等における指導とが密接な関連を保つことが必要である。

### イ. 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

知的障害の特徴を踏まえ、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小学部・中学部・高等部の各教科については、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由又は病弱で

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とは異なる種類を規定している。さらに、児童生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるため、各教科等の一部又は全部を合わせて指導を行うことができるとされている。各学校においては、児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、各教科等を合わせた指導と各教科等それぞれの時間を設けての指導が適切に行われるように指導計画を作成し、指導することが必要である（文部科学省、2009a）。

#### ウ. 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

特別支援学校学習指導要領においては、児童生徒の障害の状態に応じて、弾力的な教育課程を編成できることが示されている。

重複障害者に限定せず「障害の状態により特に必要がある場合」として、以下の5項目が示されている。

- 1) 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こと
- 2) 各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること
- 3) 中学部の各教科の目標及び内容に関する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部によって、替えることができること
- 4) 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者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の中学部の外国語については、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができること
- 5) 幼稚部教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること

重複障害を併せ有する児童生徒の教育課程を編成する上での規定として、以下の2つが示されている。

- 1) 視覚障害、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童生徒のうち、知的障害を併せ有する者については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、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又は各教科の目標及び内容の一部によって、替えることができる。なお、この場合、小学部の児童については、外国語活動及び総合的な学習の時間を設けないことができる。また、中学部の生徒については、外国語科を設けないことができる。
- 2) 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、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。

この様に、特別支援学校の教育課程の編成、実施においてはきわめて高い弾力性があるといえる。このため、教育課程を評価する際には、弾力的な教育課程を踏まえた評価が求められる。

#### ③ 授業時数の配当

学校では、標準の授業時数が定められており（学校教育法施行規則第51条）、特別支援学校もそれに準じて適切に定める必要がある。一方で、多様な教育的ニーズのある児童生徒の授業を計画する上では、障害の状態や発達の段階及び各教科等や学習活動の特質を考慮することで、例えば授業の1単位あたりの時間を柔軟に設定したり、10分間程度得の短い時間を単位として特定の

教科の指導を行ったりすることができる（文部科学省、2009a）。この様に、授業時間の配当においても特別支援学校の教育課程は柔軟な対応が可能なことから、教育課程の評価においては、授業時数を学期や月ごとに点検して過不足の調整を行うといった量的な管理を行うほか、日々の教育活動が教育目標などの下に適切に実施されているか、指導する教員組織や教材、設備等の条件整備が効果的に進められているか、といった質的な管理を進めるなど、より丁寧な取組が必要といえる。

## 2. 目的及び方法

### (1) 目的

特別支援学校の教育課程の評価に関する取組は、小学校・中学校等の教育課程の評価との比較から、共通性と独自性があることがうかがえる。一方で、これまでの研究から、分析的な評価を行っている特別支援学校が少なく、取組の状況についても、指導目標の達成状況や個別の指導計画を重視した評価を行っている傾向があるなど明らかとなった部分もあるが、一方では把握されている内容には限りがある。しかしながら、多様なニーズに応える教育課程の編成・実施を適切に評価することは、各特別支援学校の教育の改善に向けて非常に重要である。そこで、本研究では、特別支援学校の教育課程の評価に関する取組を取り上げ、以下の2点を目的とした研究をすすめることとした。

- ①特別支援学校における教育課程の評価の現状と課題を明らかにする。
- ②その上で、特別支援学校における教育課程の評価の観点と方法を示す。

### (2) 方法

#### ①教育課程の評価の現状と課題

全国の特別支援学校を対象とした質問紙調査を実施し、全国的な状況を把握する。さらに、研究協力機関（特別支援学校）への訪問調査により、その実際を把握する。

#### ②教育課程の評価の観点と方法

質問紙調査及び研究協力機関（特別支援学校）への訪問調査を通じて得られた情報をもとに、特別支援学校が評価項目・指標を設定する際に参考となる具体的な観点や方法を検討する。検討の際には、1.（4）で示した「特別支援学校の教育課程の基本的要素」の各機能や関連性を踏まえることとする。

#### 引用・参考文献

- 文部科学省（2008a）. 学校評価ガイドライン [改訂].  
文部科学省（2008b）. 小学校学習指導要領解説 総則編.  
文部科学省（2009a）. 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）.  
文部科学省（2009b）. 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）.

（長沼 俊夫）

### 3. 特別支援学校における教育課程の評価の現状と課題

#### (1) 全国的な状況—質問紙調査の結果から—

##### ①調査の目的

特別支援学校における教育課程の評価の意義や重要性、また、小学校・中学校等の場合と比較しての独自性については、「1.」で記したが、各校で編成・実施した教育課程は、その評価を積極的に行い、妥当性を検討して、不断に改善を図っていくことが重要である。

本調査は、本研究の、「教育課程の評価の現状と課題を明らかにすること」、及び、「教育課程の評価の観点と方法を明らかにすること」という目的を踏まえて、特別支援学校における教育課程の評価についての全国的な状況を把握するために実施した。

そのために、特別支援学校における教育課程の評価の校内組織や時期等の他、特に全国の特別支援学校が、どのような資料を用いて、どのような評価の項目によって教育課程の評価を行っているか、それらの資料や評価の項目を用いる際の課題は何か等を把握することにした。

さらに、教育課程の評価の取組の具体的な状況についても、質問項目として取り上げ、その取組に関して自由記述による回答を求めて調べることにした。併せて、教育課程の評価を教育課程の改善につなげる取組の状況についても調べることにした。

これらの事項について調べることは、特別支援学校における教育課程の評価の現状と課題を、より具体的に把握するために必要なことであり、特別支援学校における教育課程の評価の観点と方法を明らかにするための基礎資料にもなると考えた。

##### ②調査の方法

###### ア. 調査対象

全国の特別支援学校（国公立の本校・分校、ただし、分教室は除く） 1,096 校

###### イ. 回答方法

- ・ 郵送により調査についての依頼文書と調査用紙を送付した。
- ・ 実際の回答については、別途メールに添付して送付した回答ファイルへの入力の上メールによる返信を依頼した。

###### ウ. 調査実施期間

平成 27 年 2 月 27 日～4 月 10 日

###### エ. 調査項目の作成

下記の資料・文献等に基づき、素案を作成し、予備調査を実施して、調査項目の作成を行った。

###### 1) 基にした資料・文献等

- ・ 特別支援学校学習指導要領及び同解説 6)
- ・ 学校評価ガイドライン 5)
- ・ 教育委員会、教育センター等による教育課程の評価に関する指導資料 1) 7) 9)
- ・ 研究協力機関の特別支援学校における教育課程の評価の取組の状況や課題
- ・ 当研究所のこれまでの教育課程の編成・実施に関する先行研究（特に、平成 22 年度～平成 23 年度実施の研究 3) と平成 24 年度～平成 25 年度実施の研究 4)
- ・ その他、教育課程の評価に関する書籍等 2) 8)

###### 2) 予備調査

下記のように予備調査及び意見聴取を行い、それに基づいて調査項目等の修正を行った。

- ・ 研究協力機関の特別支援学校9校に対して、調査用紙（案）に回答してもらい、所要時間、調査項目や答え方の妥当性、答えやすさ等について、意見聴取を行った。
- ・ 研究協力者に対して、調査用紙（案）に関する、調査項目や答え方の妥当性、答えやすさ等について助言を得た。

## オ. 調査項目

作成した調査項目の概要は、以下の通りである。

### I 学校に関する基本情報

### II 教育課程の評価

1. 教育課程の評価の部署
2. 教育課程の評価についての中心的な参画者
3. 教育課程の評価を実施する時期
  - ①学部ごと
  - ②学校全体

### 4. 教育課程の評価で使用している資料

- ① 使用している資料と使用の度合い（「よく使用している」「必要に応じて使用している」「あまり使用していない」「使用していない」の4件からの選択）
- ② あまり使用していない、あるいは使用していない資料について、その理由（自由記述）

### 5. 教育課程の評価項目

- ① 使用している評価項目（提示した項目からの選択）
- ② 評価することが困難な評価項目（①で使用していると回答したもののうちから最大で5つまで選択）
- ③ 評価することが困難と答えた評価項目について、その理由（自由記述）

### 6. 教育課程の評価の取組（自由記述）

- ① 教育課程の類型やコース制に関すること
- ② 幼児児童生徒の各教科等における学習の成果に関すること
- ③ 幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関すること
- ④ 交流及び共同学習に関すること
- ⑤ 卒業後を見通した教育課程に関すること
- ⑥ その他

### 7. 教育課程の改善への取組

- ① 教育課程の改善への取組（次のものについて、「十分に行っている」「行っている」「十分には行っていない」の3件から選択）
  - a. 教育課程の評価から、その教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすること
  - b. 教育課程の改善案の作成
  - c. 教育課程の改善案を実施すること
- ② 教育課程の改善案の作成や実施に関する課題（自由記述）
  - a. 教育課程の評価から、その教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすること

- b. 教育課程の改善案の作成
- c. 教育課程の改善案を実施すること

以上のうち、特に、「Ⅱ 5. 教育課程の評価項目」で提示した評価項目は、学校教育目標に関連するもの、指導内容に関連するもの、授業時数に関連するものなど、先に、この研究全体の目的と方法（「2. 目的及び方法」）で示した教育課程の評価の概念図の中の項目のもとに整理した評価項目である。

また、「Ⅱ 6. 教育課程の評価の取組」で取り上げた①～⑤の5つの事項は、本研究所の過去4カ年の教育課程の研究3) 4) を通して、特別支援学校において重要と考えられる取組である。

#### カ. 倫理的配慮

本調査は、当研究所の倫理審査委員会の許諾を得て実施した。

#### キ. 自由記述による回答の分析

自由記述による回答では、各回答が複数の内容を含むと考えられる場合は、その回答を分割して、別々の回答として扱った。質問の趣旨に合致しないと考えられた回答は、結果の分析から除外した。

「Ⅱ 4. 教育課程の評価で使用している資料」の②、「Ⅱ 5. 教育課程の評価項目」の③、「Ⅱ 7. 教育課程の改善への取組」の②の自由記述については、各回答を、その内容の共通性によって、いくつかのカテゴリに分類し、ラベリングした。各回答のカテゴリへの分類の妥当性については、第1評定者が行った後、第2評定者（2人～3人）が、その妥当性を検討した。担当者間の意見が分かれたものについては、評定者間で協議のうえ決定した。

「Ⅱ 6. 教育課程の評価の取組」については、より詳細に以下の手続きで回答の分類とラベリングを行った。第1評定者が、各質問項目に対する回答を分類しラベリングした。次に、第2評定者が、第1評定者がラベリングしたカテゴリと各カテゴリに振り分けた回答の適切性をチェックした。双方で分類結果が一致しなかった回答については、両者合議のうえ再度振り分けを行い、ラベリングの見直しも行った。第1評定者と第2評定者で各カテゴリの定義づけと回答例を作成し、これに基づいて2人1組の第3及び第4評定者が協議のうえ、分類の適合性をチェックした。第3及び第4評定者の分類結果を受けて、最終的に第1評定者が各カテゴリのラベリングと回答の振り分けを確定した。

#### 引用・参考文献

- 1) 鹿児島県総合教育センター（2001）. 新教育課程への対応－新教育課程の評価の在り方－. 鹿児島県総合教育センター.

- 2) 加藤幸次 (2011). 教育課程編成論. 玉川大学出版部.
- 3) 国立特別支援教育総合研究所 (2012). 平成 22～23 年度専門研究 A 「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」研究成果報告書.
- 4) 国立特別支援教育総合研究所 (2014). 平成 24～25 年度専門研究 A 「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.
- 5) 文部科学省 (2010). 学校評価ガイドライン (平成 22 年改訂)
- 6) 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (幼稚部・小学部・中学部). 海文堂出版.
- 7) 埼玉県教育委員会 (2011). 埼玉県小学校教育課程資料. 埼玉県教育委員会.
- 8) 田中統治, 根津朋実編 (2009). カリキュラム評価入門. 勁草書房.
- 9) 東京都教育委員会 (2009). 教育課程の管理. 東京都教育委員会

### ③結果

#### 第1節 有効回答数・有効回収率

有効回答校数は634校、有効回収率は58%であった。

#### 第2節 学校に関する基本情報

##### 1. 回答校の本校・分校の別

回答校のうち、本校は571校（90%）、分校は63校（10%）であった。

##### 2. 回答者の職名・職掌

本調査では、各校での教育課程の評価についての中心的な担当者に回答を依頼した。その回答者の職名と職掌（管理職以外）を、図1-3-1、図1-3-2に示す。

N=634

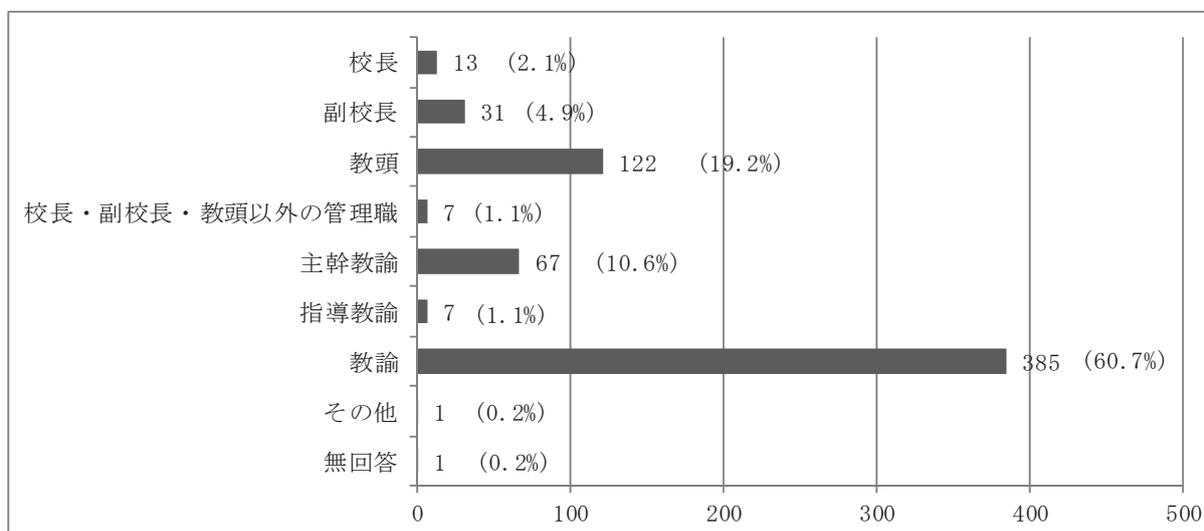
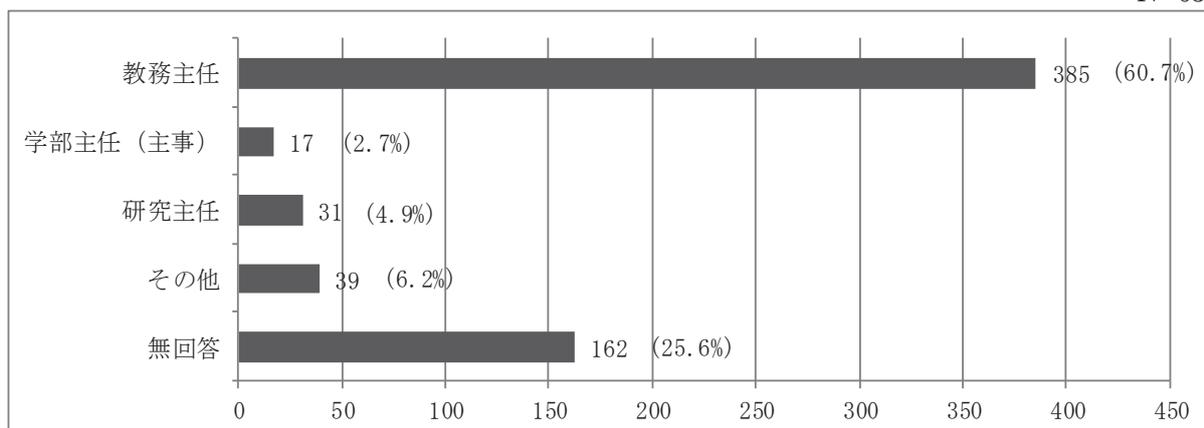


図1-3-1 回答者の職名

N=634



注) 「無回答」には、上記の管理職が含まれる

図1-3-2 回答者の職掌（管理職以外）

回答者の職名では、多い順で「教諭」が385(61%)、「教頭」が122(19%)、「主幹教諭」が67(11%)、「副校長」が31(5%)、「校長」が13(2%)等であった。

また、職掌（管理職以外）については、多い順で「教務主任」が385（61%）、「研究主任」が31（5%）、「学部主任（主事）」が17（3%）等であった。

### 3. 対象とする障害種

回答校が対象とする障害種について、図 1-3-3 に示す。

N=634

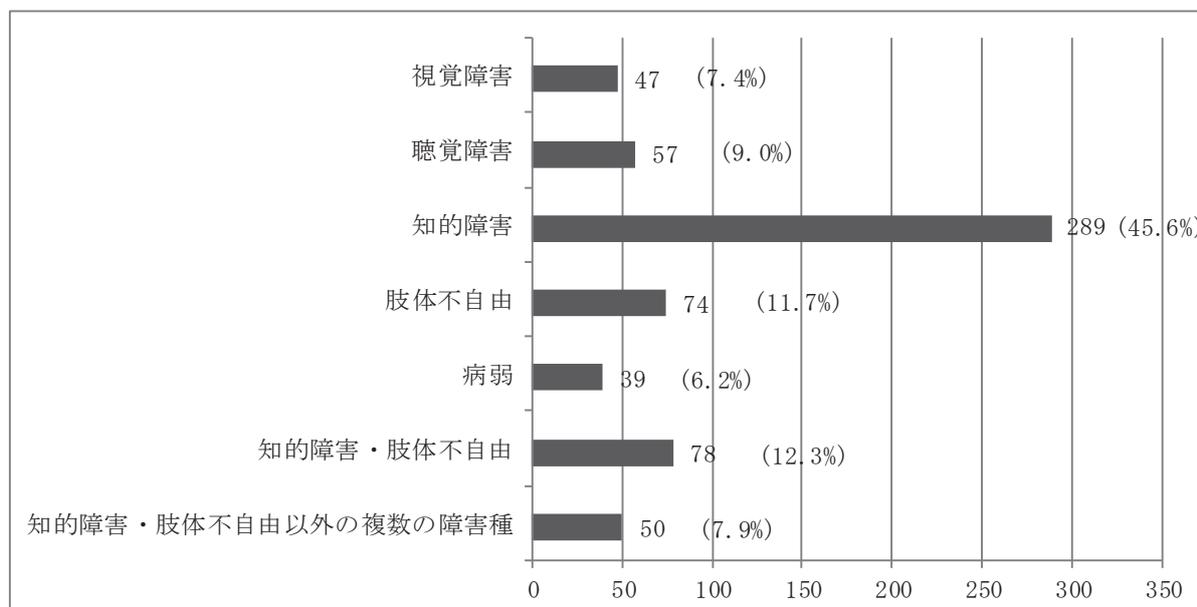


図 1-3-3 対象とする障害種

回答校が対象とする障害種では、単一障害対象については「知的障害」が最も多く 289 校（46%）、次いで「肢体不自由」は 74 校（12%）であった。複数障害対象については「知的障害と肢体不自由」は 78 校（12%）、「知的障害と肢体不自由以外の複数の障害種」は 50 校（8%）であった。

## 第3節 教育課程の評価

### 1. 教育課程の評価の部署

教育課程の評価を中心的に担っている部署について、「教務部」、「教育課程の編成・実施等のための検討組織（教育課程検討委員会等）」、「その他」の3つからの選択を求めた。また、「その他」については、その部署についての回答を求めた。

その結果、教育課程の評価を中心的に担っている部署は、「教育課程の編成・実施等のための検討組織（教育課程検討委員会等）」が 354 校（56%）、「教務部」が 227 校（36%）、「その他」が 44 校（7%）の結果であり、半数以上の学校で、教育課程のために設置された特定の組織において教育課程の評価を実施していた。

なお、「その他」の回答としては、「学部」との回答が多くみられた（「その他」の回答のうちの 39%）。

### 2. 教育課程の評価についての中心的な参画者

教育課程の評価の中心的な参画者について、「その他」を含めて 15 個の選択肢を示して複数回

答で回答を求めた。また、「その他」の場合は、その参画者の記入を求めた。  
その結果を、回答が多かった順で図 1-3-4 に示す (N=634)。

N=634

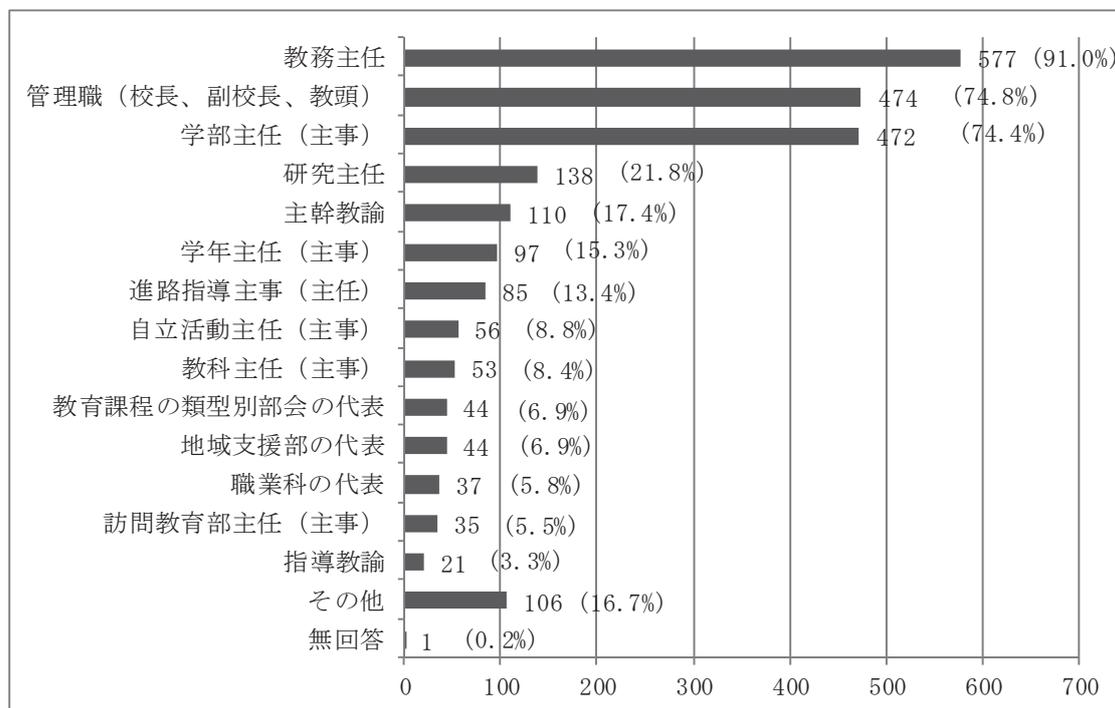


図 1-3-4 教育課程の評価の中心的な参画者

一番多かったのは「教務主任」で 577 校 (91%)、次いで「管理職 (校長、副校長、教頭)」が 474 校 (75%)、「学部主任 (主事)」が 472 校 (74%)、他は割合としては 2 割程度以下で、「研究主任」が 138 校 (22%)、「主幹教諭」が 110 校 (17%)、「学年主任 (主事)」が 97 校 (15%) 等であった。特別支援学校における教育課程の評価の主たる担当者は、「教務主任」、「管理職」、「学部主任 (主事)」であった。

なお、「その他」の回答としては、「生徒指導主任 (主事)」、「教科主任」、「学習指導部長 (主任)」、「学部副主任 (主事)」等があった。

### 3. 教育課程の評価を実施する時期

教育課程の評価の時期について、「学期ごと」、「年度ごと」、「学校評価の後」、「必要に応じて適宜」、「その他」の 5 つの選択肢を示して、学部と学校全体に分けて複数回答で回答を求めた。また、「その他」の場合は、その内容の記入を求めた。

その結果、学部、学校全体共に、「年度ごと」が一番多く、学部で 384 校 (61%)、学校全体で 464 校 (73%) であった。次いで「必要に応じて適宜」が多く、学部で 219 校 (35%)、学校全体で 164 校 (26%) であった。

学部では、「学期ごと」が 180 校 (28%)、「学校評価の後」が 63 校 (10%) であり、学校全体では、「学校評価の後」が 106 校 (17%)、「学期ごと」が 88 校 (14%) の順であった。

#### 4. 教育課程の評価で使用している資料

##### (1) 使用している資料と使用の度合い

教育課程の評価において使用している資料について、16種類の資料を示し、その使用の度合いに関して4件法（「よく使用している」「必要に応じて使用している」「あまり使用していない」「使用していない」）で回答を求めた。また、その他の資料を用いている場合は、その資料についての回答を求めた。

その結果について、表1-3-1に、「よく使用している」と「必要に応じて使用している」を合わせた割合の分布を示す。表中の太字は70%以上のものである。

このように、「よく使用している」と「必要に応じて使用している」を合わせた場合では、提示した16種類の資料のうち、「指導要録」、「児童生徒へのアンケート結果」、「各教科等の試験成績」以外の資料は、全て70%以上の学校で使用されていた。

表1-3-1 教育課程の評価で「よく使用している」と「必要に応じて使用している」資料の割合の分布

N=634

95%以上	90～94%	80～89%	70～79%	70%以下
年間教育計画 (ないしは年間指導計画) 622校 (98.1%)	保護者へのアンケート結果 588校 (92.7%)	各教科等の授業計画 556校 (87.7%)	指導内容表 485校 (76.5%)	指導要録 414校 (65.3%)
時間割 (週時程) 609校 (96.1%)	各教科等の単元計画 577校 (91.0%)	個別の教育支援計画 551校 (86.9%)	通知表 464校 (73.2%)	児童生徒へのアンケート結果 354校 (55.8%)
個別の指導計画 605校 (95.4%)	教職員による自己評価結果 576校 (90.9%)	各教科等の授業記録 517校 (81.5%)		各教科等の試験成績 304校 (47.9%)
学校評価の結果 605校 (95.4%)		専門家による意見や評価結果 517校 (81.5%)		

また、「よく使用している」と回答した資料については、「時間割 (週時程)」が379校 (60%)で1番割合が高く、以下、30%以上のものを挙げると、「年間教育計画 (ないしは年間指導計画)」が298校 (47%)、「個別の指導計画」が291校 (46%)、「学校評価の結果」が220校 (35%)、「保護者へのアンケート結果」が193校 (30%)、「教職員による自己評価結果」が192校 (30%)であった。

なお、「その他」の回答としては、「学校評議員による評価 (意見)」4校、「他校の教育課程」4校、「キャリア教育全体計画」2校があった。また、卒業生の状況に関する回答として「卒業生アンケート」、「卒業生の保護者アンケート」、「卒業生の事務所アンケート」、「卒業生の社会生活の状況や課題」との回答があった。

障害種別の結果では、「よく使用している」との回答において、全ての障害種で「時間割（週時程）」の割合が1番高かった（知的障害（65%）～知的障害・肢体不自由以外の複数種（42%））。

また、病弱以外では、割合の高かった上位3位は「時間割（週時程）」、「個別の指導計画」、「年間教育計画（ないしは年間指導計画）」であった。病弱では、「時間割（週時程）」、「個別の指導計画」に次いで「個別の教育支援計画」の割合が高かった（52%）。また、知的障害・肢体不自由以外の複数種でも、「個別の教育支援計画」の割合は上位であった（22%で第4位）。

## （2）「あまり使用していない」あるいは「使用していない」資料についての理由

教育課程の評価で使用している資料について「あまり使用していない」、「使用していない」と答えた学校に対して、その理由を自由記述での回答で求めた。なお、1校が記述できる項目を3つ以内と限定したため自由記述の回答数は少なくなっている。

ここでは、「あまり使用していない」、「使用していない」と答えた学校の割合が10%以上あった項目について、具体的記述をカテゴリに分類した。16項目中、「各教科の試験成績（52%）」、「児童生徒へのアンケート結果（45%）」、「指導要録（35%）」、「通知表（27%）」、「指導内容表（23%）」、「専門家による意見や評価結果（18%）」、「各教科の授業記録（18%）」、「個別の教育支援計画（13%）」、「各教科等の授業計画（12%）」、の9項目であった。それぞれの項目の結果について順に記す。

### ①各教科等の試験成績

各教科等の試験成績を「あまり使用していない」、「使用していない」と回答した学校は、634校中327校（52%）であり、そのうち252校から自由記述の回答を得た。

自由記述の内容は、試験を行っていない「試験は未実施」と、実施しているが「評価に不適」の2つに分類された。

このうち、「試験は未実施」との回答は245校（97%）、「評価に不適」は7校（3%）で、前者が回答のほとんどを占めた。

障害種別で見ると、「試験は未実施」のうち184校は知的障害の特別支援学校であり、これは、この調査に回答した知的障害の特別支援学校289校のうちの64%である。また、知的障害・肢体不自由の複数種を対象とした特別支援学校の場合も37校で、同様に、この調査での回答校数78校のうちの47%である。

### ②児童生徒へのアンケート結果

児童生徒へのアンケート結果を「あまり使用していない」、「使用していない」と回答した学校は、634校中278校（44%）であり、そのうち211校から自由記述の回答を得た。

自由記述の内容は、「アンケートが未実施」と、実施していても「評価に不適」の2つに分類された。

このうち、「アンケートが未実施」との回答は209校（99%）、「評価に不適」は2校（1%）で、前者が回答のほとんどを占めた。

障害種別で見ると、「アンケートが未実施」のうち、重度重複化が進む肢体不自由が37校であり、この調査での肢体不自由の回答校数74校のうちの50%を占めている。また、知的障害が109校であり、この調査での知的障害の回答校数289校のうちの38%を占めている。

### ③指導要録

指導要録を「あまり使用していない」、「使用していない」と回答した学校は634校中216校(34%)であり、そのうち97校から自由記述の回答を得た。

自由記述の内容は、「評価に不適」、「個別の指導計画で代用」、「他のもので代用」の3つに分類された。

このうち、「評価に不適」との回答が50校(52%)、他の2つはほぼ同数で、「個別の指導計画で代用」が25校(26%)、「他のもので代用」が22校(23%)であった。学校には様々な記録があり、指導要録のように年1回であり、記述の形式が決まったものは教育課程の評価に適さないとの回答が多かった。

### ④通知表

通知表を「あまり使用していない」、「使用していない」と回答した学校は634校中166校(26%)であり、そのうち81校から自由記述による回答を得た。

自由記述の内容は、通知表を作っていない「未作成」と、「評価に不適」、「他のもので代用」に分類された。

これらのうち、「未作成」との回答が45校(56%)と5割を超え、他は、「評価に不適」が32校(40%)、「他のもので代用」は4校(5%)であった。「未作成」との回答については、「個別の指導計画があるので通知表を作っていない」と回答した学校が見られた。また、「評価に不適」と回答した理由として、通知表においては評価基準に則った評価がされていないことを挙げた回答もあった。

### ⑤指導内容表

指導内容表を「あまり使用していない」、「使用していない」と回答した学校は634校中144校(23%)であり、そのうち84校から自由記述による回答を得た。

自由記述の内容は、「未作成」、「一部活用・改良中」、「他のもので代用」、「評価に不適」の4つに分類された。

これらのうち、「未作成」との回答が54校(65%)と多くあった。他は、「一部活用・改良中」が15校(18%)、「他のもので代用」が10校(12%)、「評価に不適」が4校(5%)であった。「一部活用・改良中」の回答として、現在は作っていない学校でも改良中であったり、今後活用を検討すると回答した学校もあった。

障害種別で見ると、「未作成」との回答のうち、肢体不自由が15校で数が多く、この調査での肢体不自由の回答校数74校のうち20%を占めている。

### ⑥専門家による意見や評価結果

専門家による意見や評価結果を「あまり使用していない」、「使用していない」と回答した学校は634校中115校(18%)であり、そのうち57校から自由記述による回答を得た。

自由記述の内容は、専門家に来てもらうシステムを作っていない学校を「学校組織上の課題」、地域に専門家がない学校を「地域の事情」とし「評価に不適」と合わせて3つに分類された。

これらのうち、「学校組織上の課題」との回答が48校(84%)と多く、他は、「評価に不適」

が5校(9%)、「地域の事情」が4校(7%)であった。

「学校組織上の課題」との回答において、専門家を導入しない理由は地域に専門家がないからという回答があった。

#### ⑦各教科等の授業記録

各教科等の授業記録を「あまり使用していない」、「使用していない」と回答した学校は634校中113校(18%)であり、そのうち51校から自由記述による回答を得た。

自由記述の内容は、「評価に不適」、「未作成」、「他のもので代用」の3つに分類された。

これらのうち、「評価に不適」との回答が33校(65%)と、多かった。他は、「未作成」が15校(30%)、「他のもので代用」が3校(6%)であった。

「評価に不適」との回答について、その具体的な回答としては、「授業記録の量が膨大であること」、「全校で統一された記録になっていないこと」、「授業改善には活かしても教育課程全体の改善にまでは活かさない」との内容の回答があった。

#### ⑧個別の教育支援計画

個別の教育支援計画を「あまり使用していない」、「使用していない」と回答した学校は634校中82校(13%)であり、そのうち11校から自由記述による回答を得た。

自由記述の内容は、「評価に不適」、「他のもので代用」の2つに分類された。ただし回答数としては少なく、前者で10校(91%)、後者では1校(10%)であった。

#### ⑨各教科等の授業計画

各教科等の授業計画を「あまり使用していない」、「使用していない」と回答した学校は634校中74校(12%)であり、そのうち23校から自由記述による回答を得た。

自由記述の内容は、「未作成」、「評価に不適」、「他のもので代用」の3つに分類された。

これらのうち、「未作成」との回答が11校(48%)あった。他は、「評価に不適」が8校(35%)、「他のもので代用」が4校(17%)であった。

「評価に不適」との回答では、「項目が多岐にわたっていたり、学校の全教員の統一した内容になっていない」との回答があった。

### 5. 教育課程の評価項目

#### (1) 使用している評価項目

教育課程の評価で使用している項目に関して、特別支援学校学習指導要領解説等の資料を参考に、特別支援学校の教育課程の評価において使用される頻度が高いと思われる36項目を示して、それらの使用の有無について回答を求めた。また、その他に評価で使用している項目がある場合は、その項目についての記述を求めた。

表1-3-2に、「使用している」の回答が、その割合で90%を越えていた項目について多い順で示す。下欄には、それ以外のものを示す。

提示した36項目に関して「使用している」との回答が多かったものは、「各教科等の授業時数は適切であるか」が594校(94%)、「年間授業時数は適切であるか」が586校(92%)、「保護者

のニーズに対応したものであるか」が583校（92%）、「学校行事等は、幼児児童生徒の実態に適合しているか」が581校（92%）、「学校の教育目標が具体化された教育課程になっているか」が576校（91%）であった。それ以外の項目については、幼稚部と小学部に関する項目を除けば、全ての項目で60%以上の学校が使用していると回答した。

「その他」の項目（こちらで提示した36項目以外に各校で使用している評価項目）については、「各教科等の指導とキャリア教育との関連は十分に図られているか」、「情報機器等を活用した指導の充実が図られたか」、「食育に関する指導は工夫されていたか」等の回答があった。

障害種別では、他の障害種と比較して評価の項目として使用している割合が高かったものとして、聴覚障害の「言語活動の充実に関する指導は適切に実施されているか」が53校（93%）、肢体不自由、及び知的障害・肢体不自由の複数の障害種での「自立活動の時間の設定は適切であるか」がそれぞれ69校（93%）、75校（96%）、病弱では「健康に関する指導は適切に実施されているか」が36校（92%）であった。

表 1-3-2 教育課程の評価で使用している項目

N=634

評価で使用している項目	回答数（割合）
各教科等の授業時数は適切であるか	594（93.7%）
年間授業時数は適切であるか	586（92.4%）
保護者のニーズに対応したものであるか	583（92.0%）
学校行事等は、幼児児童生徒の実態に適合しているか	581（91.6%）
学校の教育目標が具体化された教育課程になっているか	576（90.9%）
提示した評価項目のうち上記以外のもの（割合が高い順）	
・学部の教育課程は学部の教育目標が具体化されたものになっているか	569（89.7%）
・学部の教育目標は学校の教育目標に基づいたものになっているか	565（89.1%）
・幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか	564（89.0%）
・指導内容の精選・重点化は適切に行われているか	564（89.0%）
・学年や学部間の指導内容に系統性があるか	549（86.6%）
・安全に関する指導は適切に実施されているか	545（86.0%）
・健康に関する指導は適切に実施されているか	542（85.5%）
・指導について学部や学年間で共通理解が図られているか	536（84.5%）
・幼児児童生徒の、年度当初の目標に対する各教科における学習の成果	530（83.6%）
・自立活動の時間の設定は適切であるか	528（83.3%）
・幼児児童生徒の個別の指導目標は、学校の教育目標や学部の教育目標と整合性があるか	522（82.3%）
・幼児児童生徒の、年度当初の自立活動の目標に対する達成状況	513（80.9%）
・職業・福祉関連機関との連携は十分に図られているか	502（79.2%）
・教育課程の類型やコース制は児童生徒の実態に適合しているか	499（78.7%）
・交流及び共同学習の教育課程上の位置付けは適切であるか	498（78.5%）
・各教科の指導内容と、各教科等を合わせた指導での指導内容との関連が図られているか	493（77.8%）
・教材教具や支援機器の活用は幼児児童生徒の実態に適合しているか	493（77.8%）

・チーム・ティーチングが効果的に実施されているか	481 (75.9%)
・自立活動の時間における指導内容と、他の各教科等における自立活動の指導内容との関連が図られているか	479 (75.6%)
・施設・設備の条件を踏まえたものであるか	472 (74.4%)
・自立活動の指導体制は適切であるか	465 (73.3%)
・交流及び共同学習について小・中学校等との連携が十分に図られているか	459 (72.4%)
・道徳に関する指導は適切に実施されているか	454 (71.6%)
・教職員の実態（人数、専門性等）を踏まえたものであるか	448 (70.7%)
・地域社会の期待に対応したものであるか	442 (69.7%)
・外部人材（専門家）の力を効果的に活用しているか	430 (67.8%)
・言語活動の充実に関する指導は適切に実施されているか	427 (67.4%)
・日々の指導記録を蓄積しているか	408 (64.4%)
・教育課程の類型やコース制の学部間の連続性はあるか	398 (62.8%)
・小学部の教育課程は就学前の指導・支援（療育機関等による）との連続性があるか	311 (49.1%)
・幼稚部の教育課程は早期の教育相談との連続性があるか	120 (18.9%)

## (2) 評価することが難しい評価項目

上記で「使用している」と回答した評価項目のうち、特に評価することが難しい項目を5つまで選択することを求めた。

その結果について、表 1-3-3 に、特に評価することが難しいと回答された評価項目のうち、その割合が10%を越えていた項目について多い順で示す。

表 1-3-3 評価することが難しい項目

N=634

評価が困難な項目	回答数（割合）
道徳に関する指導は適切に実施されているか	85 (13.4%)
学年や学部間の指導内容に系統性があるか	77 (12.1%)
指導内容の精選・重点化は適切に行われているか	73 (11.5%)
幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか	71 (11.2%)
地域社会の期待に対応したものであるか	71 (11.2%)

特に評価することが難しい項目については、多い順で「道徳に関する指導は適切に実施されているか」が85校（13%）、「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」が77校（12%）、「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」が73校（12%）、「幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか」と「地域社会の期待に対応したものであるか」が共に71校（11%）であった。なお、これら5つの項目のうち、2番目から4番目の項目については、「評価の項目として使用している」との回答の割合も高い（全て90%弱）ものであった。これら3つの項目は、全て学年や学部を通しての評価が必要なものであり、このことが評価が困難な理由の1つではな

いかと考えられる。

障害種別の結果では、視覚障害、聴覚障害、病弱、知的障害・肢体不自由の複数の障害種では、共に「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」の割合が1番高かった（それぞれ、15%、19%、15%、18%）。他の障害種で1番割合が高かったのは、知的障害では「道德に関する指導は適切に実施されているか」（16%）、肢体不自由では「教職員の実態（人数、専門性等）を踏まえたものであるか」（16%）、知的障害・肢体不自由以外の複数の障害種では「地域社会の期待に対応したものであるか」「言語活動の充実に関する指導は適切に実施されているか」（共に12%）であった。

### （3）評価することが難しい評価項目についての理由

前述の「5（2）」で「特に評価することが難しい」と回答した評価項目について、その理由を自由記述による回答で求めた。

ここでは、その結果について、「5（2）」で示した、回答の割合が高かった「道德に関する指導は適切に実施されているか」、「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」、「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」、「幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか」、「地域社会の期待に対応したものであるか」の5つの評価項目に関して述べる。

以下では、回答内容を分類した結果としての各カテゴリーの回答数と回答の総計に対する割合を図1-3-5から図1-3-9に示す。

#### ① 「道德に関する指導は適切に実施されているか」

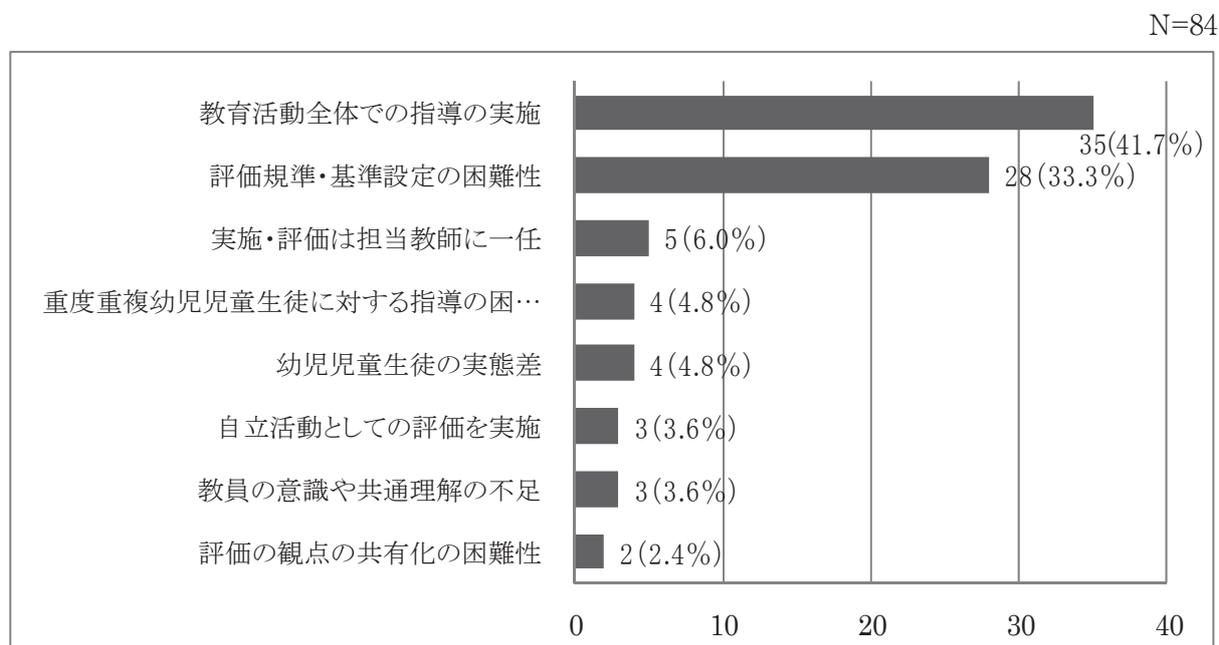


図1-3-5 「道德に関する指導は適切に実施されているか」という項目を使用するのが難しい理由

「道德に関する指導は適切に実施されているか」を評価することが難しい理由について、評価が難しいと回答した学校は634校中85校（13%）であり、そのうち84校（視覚：6校、聴覚：5校、知的：46校、肢体：11校、病弱：2校、知・肢：10校、その他複数種：4校）から自由

記述の回答を得た。

図 1-3-5 に示すように、カテゴリごとの回答数では「教育活動全体での指導の実施」が多かった（35 校）。このカテゴリは、道徳の指導が、教育活動全体で行われているため評価が難しいという内容である。次いで多かったのは、「評価規準・基準設定の困難性」の回答であった（28 校）。このカテゴリは、どのような評価規準・基準で評価をしたらよいかよく分からないという内容である。その他のカテゴリとしては、「実施・評価は担当教師に一任」、「重度重複幼児児童生徒に対する指導の困難性」、「幼児児童生徒の実態差」、「自立活動としての評価を実施」、「教員の意識や共通理解の不足」、「評価の観点の共有化の困難性」があった。

「教育活動全体での指導の実施」の回答としては、「道徳は全教育活動を通じて行っており、評価が困難である」といった回答がみられた。「評価規準・基準設定の困難性」に含まれる回答としては、「人の様々な生き方や価値観に関する学習をしているが、どこまで心に届いているか測定する方法を検討中である」といった回答があった。

なお、障害種別の結果では、「教育活動全体での指導の実施」、「評価規準・基準の設定が困難」において知的障害の回答数が他の障害種に比べて多かった（それぞれ知的障害の 46 校中 20 校、16 校）。

## ② 「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」

N=60

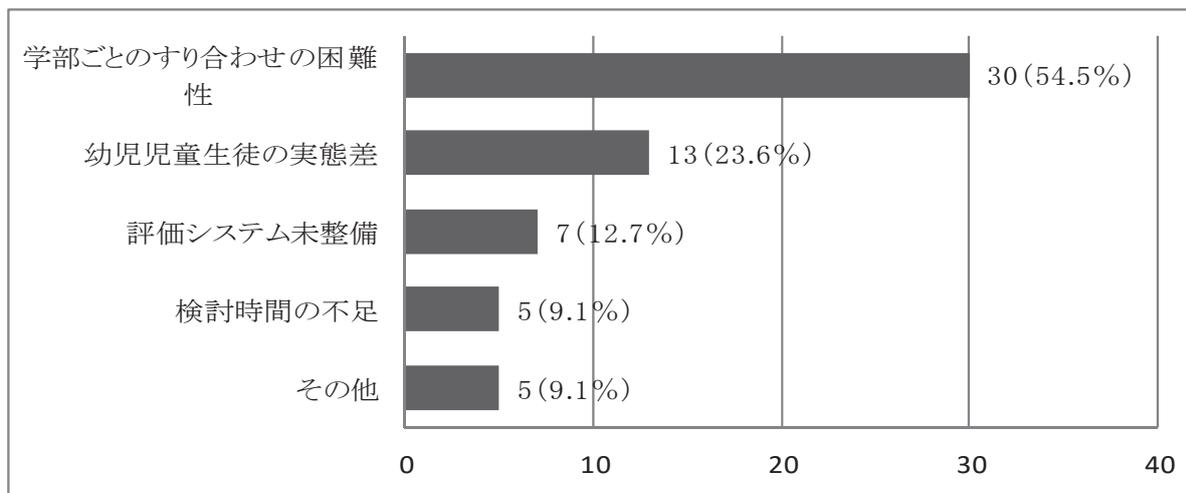


図 1-3-6 「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」という項目を使用するのが難しい理由

「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」を評価することが難しい理由について、評価が難しいと回答した学校は 634 校中 77 校（12%）であり、そのうち 60 校（視覚：4 校、聴覚：3 校、知的：33 校、肢体：6 校、病弱：3 校、知・肢：9 校、その他複数種：2 校）から自由記述の回答を得た。

図 1-3-6 に示すように、カテゴリごとの回答数では、「学部ごとのすり合わせの困難性」が多かった（30 校）。このカテゴリは、時間や議論の場の不足のために学部間の連携が難しいという内容である。次いで多かったのは、「幼児児童生徒の実態差」であった（13 校）。このカテゴリは、障害特性や教育的ニーズの幅が広い、ないしは幼児児童生徒の数が多いという内容である。その他

のカテゴリとしては、「評価システム未整備」、「検討時間の不足」があった。

「学部ごとのすり合せの困難性」の回答としては、「学部それぞれに様々な事情があり、教育課程上緊密な連携を取っていくことは難しい」といった回答がみられた。「幼児児童生徒の実態差」に含まれる回答としては、「児童・生徒の実態が年度によって多種・多様に渡ることもあり、学年間、学部間で系統性をもった指導内容を作成することが難しいため」といった回答があった。

### ③ 「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」

N=60

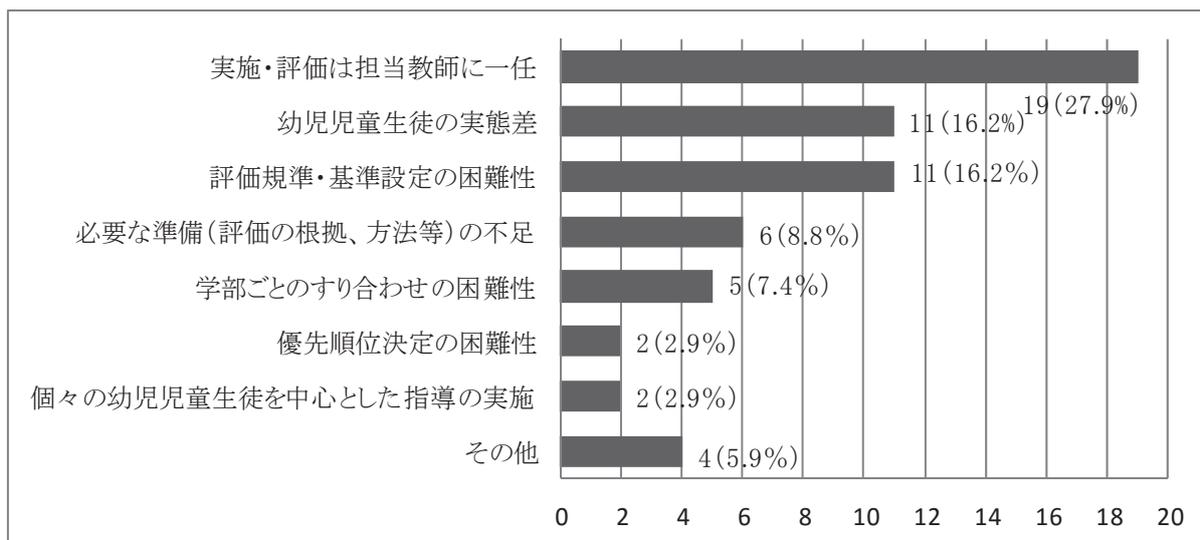


図 1-3-7 「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」という項目を使用するのが難しい理由

「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」を評価することが難しい理由について、評価が難しいと回答した学校は634校中73校（12%）であり、そのうち60校（視覚：5校、聴覚：9校、知的：23校、肢体：5校、病弱：5校、知・肢：11校、その他複数種：2校）から自由記述の回答を得た。

図 1-3-7 に示すように、カテゴリごとの回答数では「実施・評価は担当教師に一任」が多かった（19校）。このカテゴリは、指導や評価が担任または授業担当者の裁量で行われているからという内容である。次いで多かったのは、「幼児児童生徒の実態差」と「評価規準・基準設定の困難性」であった（共に11校）。「幼児児童生徒の実態差」は、障害特性や教育的ニーズの幅が広い、ないしは幼児児童生徒の数が多という内容である。「評価規準・基準設定の困難性」は、どのような評価規準・基準で評価をしたらよいかよく分からないという内容である。その他のカテゴリとしては、「必要な準備（評価の根拠、方法等）の不足」、「学部ごとのすり合せの困難性」、「優先順位決定の困難性」、「個々の幼児児童生徒を中心とした指導の実施」があった。

「実施・評価は担当教師に一任」の回答としては、「各教科等の内容については担当者に任される部分が多く、適切に精選・重点化されているかは評価しにくい」といった回答がみられた。「幼児児童生徒の実態差」の回答としては、「実態に応じて、指導内容の精選、重点化を行っているが個々の実態が違うので評価が難しい」といった回答があった。「評価規準・基準設定の困難性」の回答としては、「大変重要な事項ではあるが、精選する際の基準が適切かどうか曖昧なため、

評価もしにくい状態である」といった回答があった。

#### ④「幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか」

N=54

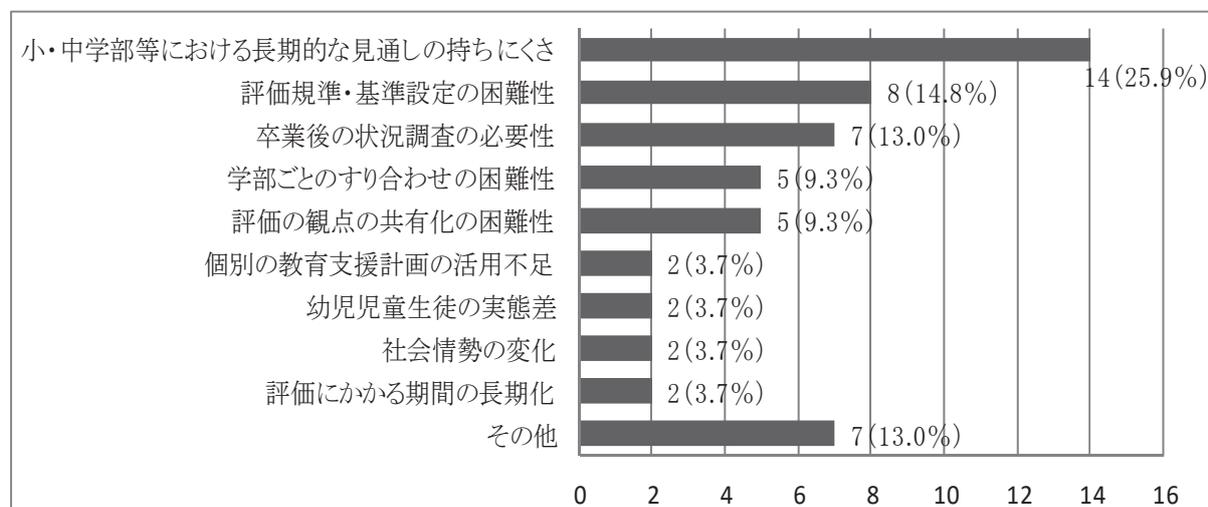


図 1-3-8 「幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか」という項目を使用するのが難しい理由

「幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか」を評価することが難しい理由について、評価が難しいと回答した学校は634校中71校（11%）であり、そのうち54校（視覚：4校、聴覚：9校、知的：22校、肢体：11校、病弱：2校、知・肢：4校、その他複数種：2校）から自由記述の回答を得た。

図 1-3-8 に示すように、カテゴリごとの回答数では「小・中学部等における長期的な見通しの持ちにくさ」が多かった（14校）。このカテゴリは、小・中学部の段階では卒業後の子どものイメージを持つことが難しいといった内容である。次いで多かったのは、「評価規準・基準設定の困難性」であった（8校）。このカテゴリは、どのような評価規準・基準で評価をしたらよいかよく分からないという内容である。その他のカテゴリとしては「卒業後の状況調査の必要性」、「学部ごとのすり合わせの困難性」、「評価の観点の共有化の困難性」、「個別の教育支援計画の活用不足」、「幼児児童生徒の実態差」、「社会情勢の変化」、「評価にかかる期間の長期化」があった。

「小・中学部等における長期的な見通しの持ちにくさ」の回答としては、「低年齢の学年ほど卒業後を見据えた目標設定に難しさがあり、児童生徒の実態に応じた系統的、継続的な指導、支援になっているかどうか評価しにくい」といった回答があった。「評価規準・基準設定の困難性」の回答としては、「卒業生の状況を踏まえたり、社会のニーズを考えたりして授業実践に取り組んでいるが、評価基準を示すことが難しい」といった回答があった。

## ⑤ 「地域社会の期待に対応したものであるか」

N=64

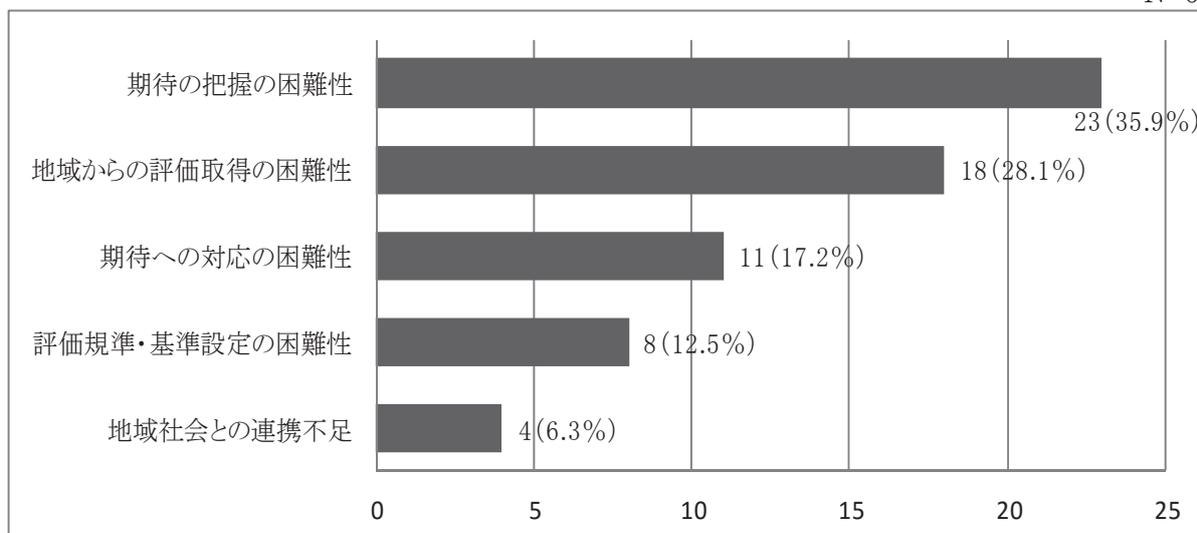


図 1-3-9 「地域社会の期待に対応したものであるか」という項目を使用するのが難しい理由

「地域社会の期待に対応したものであるか」を評価することが難しい理由について、評価が難しいと回答した学校は634校中71校（11%）であり、そのうち64校（視覚：2校、聴覚：6校、知的：31校、肢体：6校、病弱：6校、知・肢：8校、その他複数種：5校）から自由記述の回答を得た。

図 1-3-9 に示すように、カテゴリごとの回答数では「期待の把握の困難性」の回答数が多かった（23校）。このカテゴリは、地域社会の期待、ニーズを把握することが難しいという内容である。次いで多かったのは、「地域からの評価取得の困難性」の回答であった（18校）。このカテゴリは、地域からの評価を得る場の設定や情報の整理が難しいという内容である。その他のカテゴリとしては「期待への対応の困難性」、「評価規準・基準設定の困難性」、「地域社会との連携不足」があった。「期待の把握の困難性」の回答としては、「地域社会から期待されていることに対応しているか、いないかの判断は容易であるが、地域社会から期待されていることの全容を把握することが難しいため」といった回答があった。「地域からの評価取得の困難性」に含まれる回答としては、「地域社会の方と懇談などを持つ機会がない」といった回答があった。

## 6. 教育課程の評価の取組

教育課程の評価の具体的な取組に関して、「教育課程の類型・コース制」、「幼児児童生徒の各教科等における学習の成果」、「幼児児童生徒の自立活動における達成状況」、「交流及び共同学習」、「卒業後を見通した教育課程」の5つの事項に関することについて、自由記述で回答を求めた。また、その他の取組がある場合は、同様に、自由記述での回答を求めた。その結果、以下の通りであった。

### (1) 教育課程の類型・コース制に関すること

「教育課程の類型・コース制」に関する取組については、634校中298校（47%）（視覚：28校、聴覚：28校、知的：97校、肢体：50校、病弱：21校、知的・肢体：43校、その他複数種：31

校) から回答を得た。回答内容を分類した結果、表 1-3-4 に示すように、5 つに分けられた。表 1-3-4 では各カテゴリの定義と回答例も共に示す。

表 1-3-4 「教育課程の類型・コース制」に関する取組のカテゴリ

カテゴリ	定義	回答例
校内での検討・評価の場及び手続き	校内での委員会や関係分掌、学部等における組織的または担当者間での評価の流れや役割についての取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各学部にて検討後、教育課程検討委員会(教頭、教務主任、各学部主任)にて全体の整合性を図っている(視覚)</li> <li>・小・中・高それぞれの学部で共通した課程を編成している。毎年、教育課程委員会において各学部の状況確認を行っている(肢体)</li> <li>・各学部で教育課程検討委員会を開き、その内容を全校の教育課程検討委員会で検討している(病弱)</li> </ul>
類型・コース制の適合性や適切性	設定した類型やコース等が児童生徒の実態(障害の程度)や進路先等に適合しているか、その観点から児童生徒にとって指導内容や指導形態、時数等が適切であるかを評価する取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一人一人の児童生徒の授業担当者がメンバーとなっている担当者会で、幼児児童生徒の実態に教育課程の類型が適合しているか話し合いをもっている(視覚)</li> <li>・年度末に幼児児童生徒の実態に適合しているかどうかを検査し、次年度の教育課程を考えている(聴覚)</li> <li>・類型やコース制が児童生徒の実態や目標に照らし合わせて合っているかどうかを検査し評価している(知的)</li> </ul>
学部間等の系統性や連続性	類型やコース等の学部間や学年間のつながり、系統性を評価する取組。また、チェックリスト等を用いて、学部間の系統性や連続性を評価する取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育課程の類型やコースごとに学部をまたがって系統性が保たれるよう、その内容について検討している(視覚)</li> <li>・学習状況チェックリストを小学部から高等部まで同一のものを活用し、児童生徒の状況と学習内容について同じ尺度で検討できるようにしている(肢体)</li> <li>・キャリア教育全体計画を作成し、学部間の系統性について確認しようとしている(知的)</li> </ul>
各類型・コース制に児童生徒を分ける基準	入学選考や諸検査等の結果や卒業後を見通して児童生徒が身に付けるべき資質及び能力等を踏まえて類型やコース制に児童生徒を分ける際の基準についての取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本科(普通科)生徒については、入学時の学力検査の結果とそれまでの支援の内容等を総合的に判断して基準としている。理療科生については、入学選抜学力検査を基準としている(視覚)</li> <li>・小・中・高における教育課程の各類型は、児童生徒を分ける基準として学習の到達度、障害の程度等を明確にし、学部間で連続性を持たせている(聴覚)</li> <li>・卒業生の一人一人の実態(発達水準等)とその進路状況を分析して検討するようにしている(知的)</li> </ul>
高等部に特化した類型・コース制の検討・評価	生徒の実態や卒業後の進路先を踏まえた高等部の教育課程の類型やコース制の検討、または設定した類型・コース制が児童生徒の実態に応じたものであるかを評価する取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高等部普通科のコース制が生徒に必要な力を身に付けることにつながっているかを評価する取組(知的)</li> <li>・高等部の各コースのまとめ(評価)では、各教科、領域等の年間指導のまとめで生徒の実態に合った目標、内容であったかを基に総合的に評価している(知的・肢体)</li> </ul>

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-10 に示す。

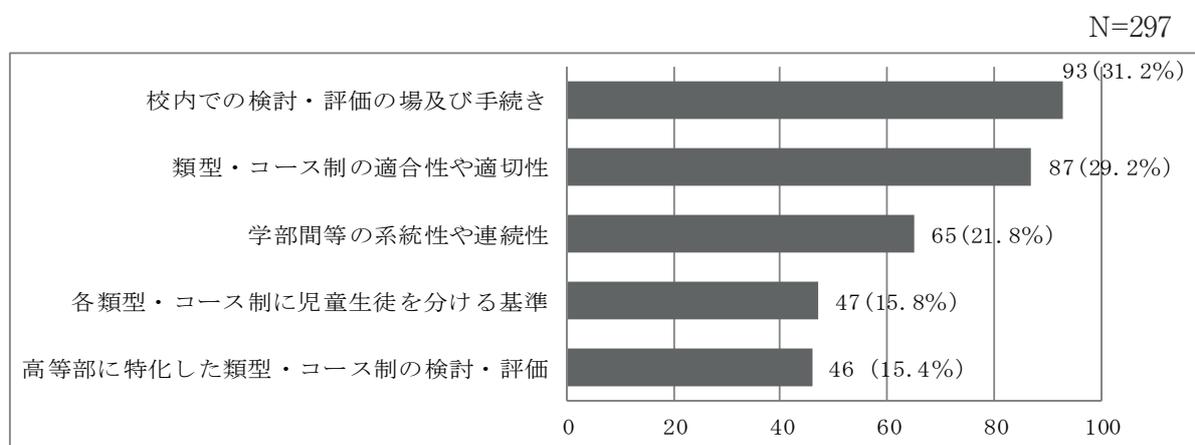


図 1-3-10 「教育課程の類型・コース制」に関する取組

このように、カテゴリごとの回答数と割合では、「校内での検討・評価の場及び手続き」(93校、

31%)と「類型・コース制の適合性や適切性」(87校、29%)が約30%を占めており、次いで「学部間等の系統性や連続性」(65校、22%)が挙げられた。一方、「各類型・コース制に児童生徒を分ける基準」(47校、16%)と「高等部に特化した類型・コース制の検討・評価」(46校、15%)は、約15%と上記3つのカテゴリに比べ低い割合であった。

また、障害種別の結果では、他障害種に比べて知的障害の特別支援学校では「高等部に特化した類型・コース制の検討・評価」の割合が高く(知的障害97校中28校、29%)、反面、「校内での検討・評価の場及び手続き」の割合は低かった(同97校中19校、20%)。

## (2) 児童生徒の各教科等における学習の成果に関すること

「児童生徒の各教科等における学習の成果」に関する取組については、634校中258校(41%)(視覚：19校、聴覚：25校、知的：113校、肢体：38校、病弱：13校、知的・肢体：31校、その他複数種：19校)から回答を得た。回答内容を分類した結果、表1-3-5に示すように4つに分けられた。表1-3-5では各カテゴリの定義と回答例も共に示す。

表 1-3-5 「児童生徒の各教科等における学習の成果」に関する取組のカテゴリ

カテゴリ	定義	回答例
校内での検討・評価の場及び手続き	校内での委員会や関係分掌、学部等における組織的または担当者間での評価の流れや役割についての取組。また、保護者や関係諸機関の専門家、児童生徒自身による学習成果や授業の評価を教育課程評価に結びつける取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>各学部における個別の指導検討会議のほか、学部会における幼児児童生徒の学習状況の評価や教科別グループ会議における教科の視点からの評価などを通じて、学習の成果を教育課程の評価に結びつけている(視覚)</li> <li>学部会で協議するほか教育課程編成委員会において情報共有している(聴覚)</li> <li>各学部の学習の成果と課題を明らかにした上で教育課程検討委員会にて評価及び改善について協議している(知的・肢体)</li> <li>家庭訪問、保護者との個別懇談を通して、児童生徒に対する学習活動の成果を確認する中で学習活動の評価を行い、次年度の活動へとつなげていく(知的・肢体)</li> <li>中間評価、年度末評価の児童生徒、保護者の評価を参考にしている(視覚)</li> </ul>
客観的指標や観点等に基づく評価	定期考査等の各種テストや観点別評価等を用いて、児童生徒の各教科・領域の学習の成果を評価し、教育課程の評価に結びつける取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>高等部の通常の学級については、定期考査などで点数としての評価を中心に行っている(視覚)</li> <li>各教科等での授業記録と定期考査や各種テストの結果や自立活動の成果などを適宜確認し教育課程の評価を行う(聴覚)</li> <li>指導内容整理表、支援内容整理表等に照らして、児童生徒の学習成果を図ることをしている(知的)</li> <li>全学部において観点別評価を個別の指導計画、通知表に明記し評価に客観性をもたせた(病弱)</li> </ul>
個別の指導計画等に基づく評価	児童生徒の各教科・領域の学習の成果を個別の指導計画等に基づいて評価し、それを教育課程の評価に結びつける取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>個別の指導計画等を用いて、各教科領域ごとに学習の成果の要点をまとめ評価する取組(視覚)</li> <li>教科・領域の指導について個別の指導計画の書式を統一して作成し、学期ごと及び年度末の評価をまとめている(聴覚)</li> <li>個別の指導計画の評価を基に単元計画や年間指導計画の見直しを行い、それを教育課程の見直しに反映させている(知的)</li> <li>個別の指導計画の評価・課題・改善の方策をまとめ、次の計画作成に活かすとともに教育課程の評価を行っている(肢体)</li> </ul>
指導内容、時数、指導方法等の見直し	児童生徒の各教科・領域の学習成果の評価を踏まえて、指導内容や指導方法、時数、指導体制等を見直す取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>学期ごとに学習の成果について整理し検証することで、内容や時数等が適切であったか改善に向けて検討している(視覚)</li> <li>各教科等の指導については指導目標の達成状況の評価し、指導内容や時数配分、グループ編制等に反映している(知的)</li> <li>各学部で児童生徒の障害の状態の変容や学習内容・目標に対する達成状況に合わせて各教科等の時数や指導形態について検討している(肢体)</li> </ul>

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図1-3-11に示す。

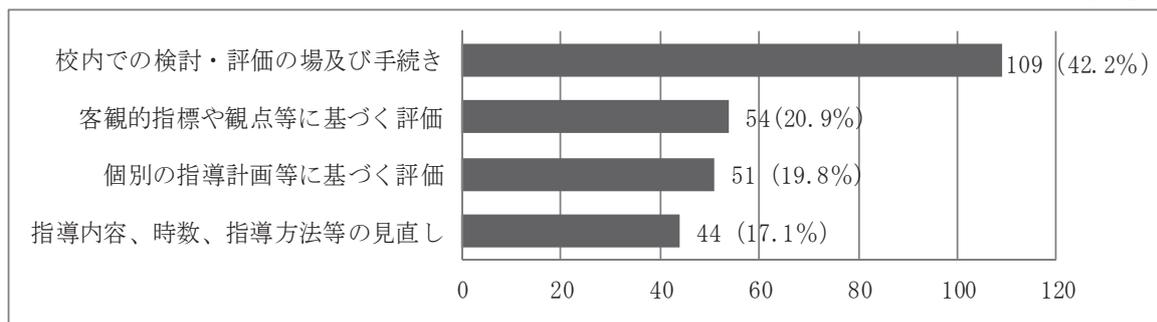


図 1-3-11 「児童生徒の各教科等における学習の成果」に関する取組

このように、カテゴリごとの回答数と割合では、「校内での検討・評価の場及び手続き」（109校、42%）の割合が高かった。これに比べて、「客観的指標に観点に基づく評価」（54校、21%）や「個別の指導計画等に基づく評価」（51校、20%）、「指導内容、時数、指導方法等の見直し」（44校、17%）は、約20%程度であった。

幼児児童生徒の各教科等における学習の成果に関する取組については、例示として「幼児児童生徒の各教科等における学習の成果を教育課程の評価に結び付ける取組」を挙げている。これについて、教育課程の評価に結び付けるという意味では、「指導内容、時数、指導方法等の見直し」が該当すると考えられるが、各カテゴリに占める割合は高いものではなかった。回答内容を見ると、各教科等の学習自体の評価について言及した回答となっており、教育課程の評価にそれをどのように結びつけているかまでは十分に明らかにされなかった。

### （3）幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関すること

「幼児児童生徒の自立活動における達成状況」に関する取組については、634校中218校（34%）（視覚：18校、聴覚：24校、知的：81校、肢体：31校、病弱：13校、知的・肢体：31校、その他複数種：20校）から回答を得た。回答内容を分類した結果、表1-3-6に示すように4つに分けられた。表1-3-6では各カテゴリの定義と回答例も共に示す。

表 1-3-6 「幼児児童生徒の自立活動における達成状況」に関する取組のカテゴリ

カテゴリ	定義	回答例
校内での検討・評価の場及び手続き	校内での委員会や関係分掌、学部等における組織的または担当者間での評価の流れや役割についての取組。また、専門家の意見を教育課程の評価に反映させる取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・各学部にて検討後、自立活動委員会にて学校全体の評価を行っている（視覚）</li> <li>・自立活動学習会を各学部で定期的を実施し、幼児児童生徒の自立活動における達成状況を学部ごとに共有し、教育課程の評価に結び付けている（聴覚）</li> <li>・自立活動検討委員会を設け、自立活動の取組の評価・改善を本校の重点課題と捉え取り組んでいる（知的）</li> <li>・担任だけでなく自立活動教諭が目標設定や評価作業に関わり、幼児児童生徒一人一人の障害の状態や発達段階に応じた適切なものとなっているかを検証している（肢体）</li> <li>・外部専門家（OT／PT）を交えた自立活動検討委員会における評価（知的）</li> </ul>
個別の指導計画等に基づく評価	個別の指導計画等を用いて、自立活動の指導（指導目標、指導内容、指導方法、指導形態、時数等）の評価や教育課程の評価に結びつける取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個々の幼児児童生徒の個別の指導計画を作成し、実態に応じた目標や手立てを計画し、指導にあたるようにしている。また、各学期や年間の評価を次年度の個別の指導計画に反映している（聴覚）</li> <li>・個別の指導計画に基づき自立活動における達成状況を評価している（知的）</li> <li>・個別の指導計画で自立活動の目標、手立て及び評価を職員間で共有し、達成状況の検討を行っている（病弱）</li> </ul>
指導目標、指導内容、時数等の見直し	児童生徒の自立活動の指導の成果を評価し、指導目標や指導内容、時数、指導方法等を見直す取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼児児童生徒の担当者同士で授業でのあらわれや指導内容について情報交換を行い、授業形態や内容、方法等を検討している（視覚）</li> <li>・実態に応じた指導内容やグループ編制等について定期的に評価し、教育課程の評価に結び付ける（聴覚）</li> <li>・自立活動の達成目標を各教科・領域における学習内容、目標立てにどのように反映させるかを整理している（知的）</li> <li>・各学部で児童生徒の障害の状態の変容や目標に対する達成状況に合わせて授業時数や指導内容について検討している（肢体）</li> </ul>
客観的な指標に基づく評価	各種諸検査や自立活動のチェック表（チェックリスト）等を用いて、幼児児童生徒の自立活動の指導の成果や定着を評価する取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・歩行チェックリスト、弱視指導チェックリスト、点字指導チェックリストを作成・活用し、児童生徒の到達度を確認、引き継ぐことで指導内容に系統性や一貫性をもたせるように取り組んでいる（視覚）</li> <li>・ことばや発音等に関する各種検査を実施し、達成状況を確認している（聴覚）</li> <li>・自立活動チェックシートの活用（知的）</li> </ul>

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-12 に示す。

N=297

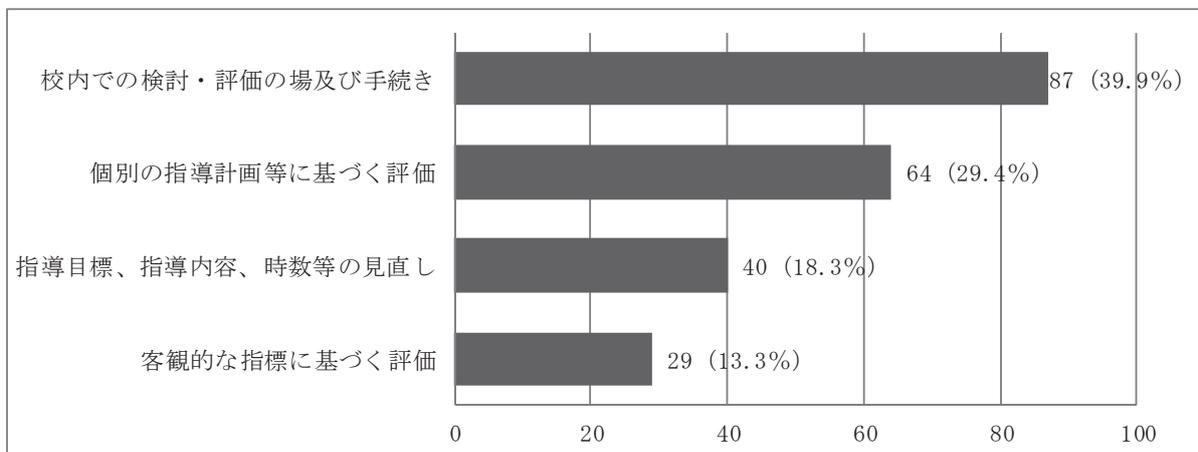


図 1-3-12 「幼児児童生徒の自立活動における達成状況」に関する取組

このように、カテゴリごとの回答数と割合では、「校内での検討・評価の場及び手続き」（87校、40%）が多く、次いで「個別の指導計画等に基づく評価」（64校、30%）であった。これらに比べて、「指導目標、指導内容、時数等の見直し」（40校、18%）と「客観的な指標に基づく評価」（29校、13%）の占める割合は低かった。

#### （４）交流及び共同学習に関すること

「交流及び共同学習」に関する取組については、634校中223校（35%）（視覚：19校、聴覚：27校、知的：99校、肢体：28校、病弱：10校、知的・肢体：22校、その他複数種：17校）から回答を得た。回答内容を分類した結果、表1-3-7に示すように5つに分けられた。表1-3-7では各カテゴリの定義と回答例も共に示す。

表 1-3-7 「交流及び共同学習」に関する取組のカテゴリ

カテゴリ	定義	回答例
校内での検討・評価の場及び手続き	校内での委員会や関係分掌、学部等における組織的または担当者間での評価やその手続きについての取組。また、保護者の交流及び共同学習の実施に対する満足度や希望等を踏まえた計画の立案や教育課程の評価に結びつける取組。	・教務部会で年間計画や実施状況、次年度の計画等について話し合いをもっている（視覚） ・年度末に全学部及び寄宿舎の年間の活動をとりまとめ、職員会議で報告し次年度へとつなげている（聴覚） ・教育課程検討委員会で実施の有無や実施内容について検討し、次年度に反映している（知的） ・各学部・課程ごとに各学期末に話し合いを行い、次学期の取組及び次年度の教育課程の改善に活かしている（病弱） ・居住地校交流については、交流実施後に保護者、担任、交流相手校の評価を集約し、関係者で共通理解を図って改善へとつなげている（知的）
交流先との検討・評価	自校だけでなく交流先の担当者や実施状況や成果及び課題を評価し、次年度の計画の立案や教育課程の評価に結びつける取組	・年度初めに交流先と担当者同士で打ち合わせの会を設けている。その上で年間を通じて、教育課程上にどのように位置づけるか計画している（視覚） ・交流校との反省、評価会を年に1回実施している（聴覚） ・学校間交流については双方の学校の担当者が交流の事前、事後で振り返りを行い、次年度との取組に活かしている（肢体）
教育課程上の位置づけ	交流及び共同学習が教育課程上、適切な位置づけになっているかを検討・評価する取組	・幼児児童生徒の実態を考慮し、一人一人に応じた交流及び共同学習を実施し、教育課程上の位置づけについての評価を行っている（聴覚） ・他校や他学部との交流及び共同学習については、特別活動や総合的な学習の時間を活用して実施し、その中で評価し位置づけを行っている（知的）
実施内容や実施方法の評価	交流及び共同学習のねらい（目的）や実施方法（実施回数、実施日、体制等）、実施（活動）内容等から実施状況を検討・評価する取組	・実施回数や交流相手の意識等を踏まえて、その後の実施方法についての評価を行う（聴覚） ・交流及び共同学習の評価は、毎回記録を取り課題や反省点を整理している。この内容は担当者間で共通理解し、次年度につなげている（知的・肢体）
目標やねらいの達成状況や成果の評価	児童生徒が、交流及び共同学習のねらい（目標）を達成したか、児童生徒が交流及び共同学習を実施したことでどのような成果を得たか、また課題は何かについて評価する取組	・交流を通して生徒が学習したことを各段階で必要になる重点的能力と照合・確認して評価を行い、次年度の交流計画につなげる（聴覚） ・交流及び共同学習について、集団活動へ参加しようとしている態度を育成しているのかの評価の取組（知的）

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-13 に示す。

N=223

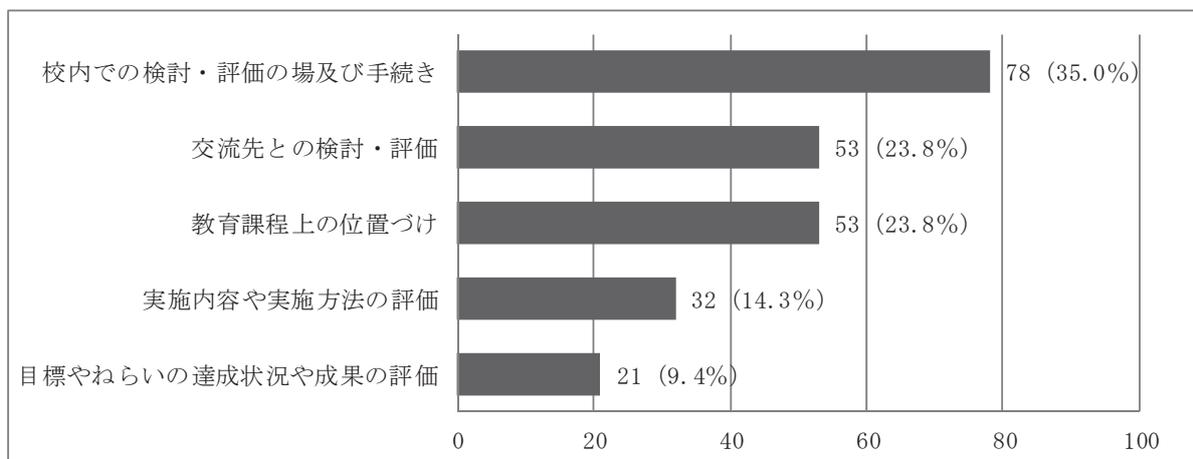


図 1-3-13 「交流及び共同学習」に関する取組

このように、カテゴリごとの回答数と割合では、多い順で「校内での検討・評価の場及び手続き」(78校、35%)、次いで「交流先との検討・評価」(53校、24%)、「教育課程上の位置づけ」(53校、24%)であった。一方、上記の項目に比べて、「目標やねらいの達成状況や成果の評価」(21校、9%)の占める割合は低かった。

交流及び共同学習については、相手先が存在するため「校内での検討・評価の場及び手続き」だけでなく、「交流先との検討・評価」も必要になる。「交流先との検討・評価」の回答では、事前、事後の打ち合わせや反省会等の機会を設定しているとの回答が多く見られたが、交流及び共同学習のねらいや実施方法、実施内容等についての評価をしているとの回答は、そうした機会の設定に比べると少なかった。また、これに関連して交流及び共同学習における児童生徒の「目標やねらいの達成状況や成果の評価」も重要となるが、これについても、その回答数は少なかった。

#### (5) 卒業後を見通した教育課程に関すること

「卒業後を見通した教育課程」に関する取組については、634校中272校(43%) (視覚:21校、聴覚:27校、知的:119校、肢体:36校、病弱:12校、知的・肢体:32校、その他複数種:25校)から回答を得た。回答内容を分類した結果、表 1-3-8 に示すように4つに分けられた。表 1-3-8 では各カテゴリの定義と回答例も共に示す。

表 1-3-8 「卒業後を見通した教育課程」に関する取組のカテゴリ

カテゴリ	定義	回答例
進路先(実習先を含む)や卒業後の生活への対応	卒業後の生活や卒業後のフォローアップ調査等を通じて、就労先や社会生活で求められる資質や能力を見据えた教育課程の見直しや評価に結び付ける取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大学進学、福祉的就労、施設入所、理療科進学など、卒業後を見通した教育課程になっているかどうかを評価する取組(視覚)</li> <li>・進路状況、就労先、卒業後を見据えた課題、生徒指導の現状などを分析し、高等部の教育課程(授業時間数や生活時程などについて)の見直しを図る(知的)</li> <li>・産業現場等における実習において実習先から生徒に対して評価をいただき、教育課程を振り返る機会としている(知的)</li> <li>・卒業生、卒業後の進路先との連携の取組を通して現在の教育課程の見直しにつなげている(肢体)</li> </ul>
校内での検討・評価の場及び手続き	校内委員会や関係分掌、学部等における組織的または担当者間での評価やその手続きについての取組。また、児童生徒の希望進路先や保護者懇談やアンケート等から得られた保護者の意向を踏まえた教育課程の見直しや評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・進路指導委員会、校内就学指導委員会、保護者との懇談等で話し合ったことを指導に活かすようにしている(視覚)</li> <li>・学部間で幼児児童生徒の進路希望や支援の在り方に関する連絡会をもっている(聴覚)</li> <li>・進路指導のシラバスを作成して全職員で確認し、各学部の教育課程を見直している(知的・肢体)</li> <li>・教務部と進路指導部、学級担任で協議する場を設け連携を図っている(その他複数種)</li> <li>・高等部においては、生徒の卒業後の生活について保護者を交えて話し合いを行い、コース別の活動に活かしている(知的)</li> </ul>
学部間等の系統性や連続性	卒業後を見通した学部間等の教育課程のつながりや指導内容の系統性について評価する取組。教育課程の系統性や連続性を評価する具体的な視点の1つとして、キャリア教育に関する取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・幼～高までの系統性がわかるようにキャリア教育の表を作成している。その中に各学部の取組が書かれているので評価する上での指針になっている(聴覚)</li> <li>・キャリア教育の視点を学校独自に設定して教育課程を評価し、小中高等部の一貫した教育課程の編成に努めている(知的)</li> <li>・一人一人の自立と社会参加をめざす小学部から高等部まで連続性のある教育課程となっているかどうかを評価する取組(知的)</li> </ul>
個別の教育支援計画・個別の指導計画等に基づく評価	卒業後の児童生徒の進路を見通した指導がなされるように、個別の教育支援計画や個別の指導計画を用いて検討・評価する取組	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全児童生徒において、個別の教育支援計画により支援内容の検討や評価を毎年度ごとに実施し、反省を次年度に引き継いでいる(知的)</li> <li>・幼児児童生徒の目標が卒業後を見通したものであり、個別の指導計画に反映されているかどうかを評価する取組(肢体)</li> </ul>

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-14 に示す。

N=272

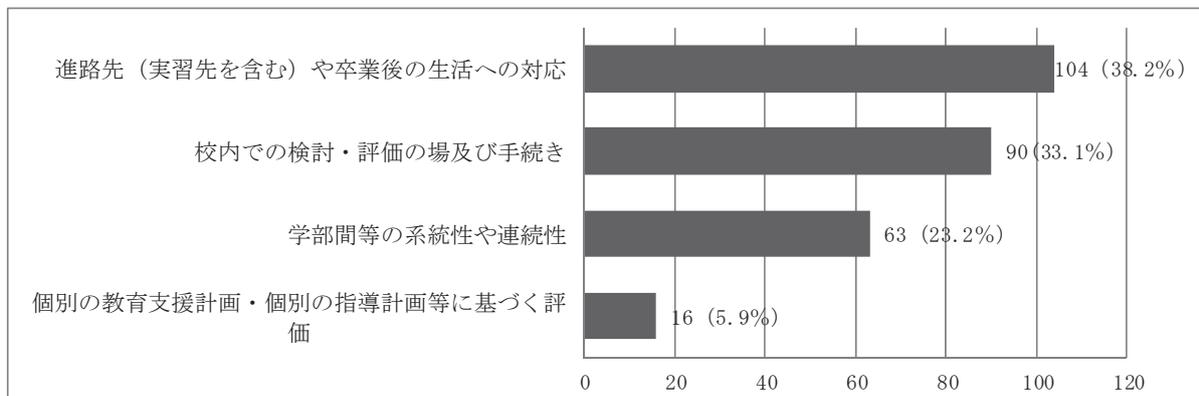


図 1-3-14 「卒業後を見通した教育課程」に関する取組の各カテゴリ

このように、カテゴリごとの回答数と割合では、多い順で「進路先（実習先を含む）や卒業後の生活への対応」（104校、38%）、次いで「校内での検討・評価の場及び手続き」（90校、33%）、「学部間の系統性や連続性」（63校、23%）であった。一方、「個別の教育支援計画・個別の指導計画等に基づく評価」（16校、6%）の占める割合は低かった。

## （6）教育課程の評価に関する「その他」の取組

「その他」として述べられた回答（15校）は、その大半が上述した5つの項目に関連または重複した内容であった。それ以外の回答内容は、「日常生活の指導や給食、医療的ケア等の対応における教員、学校介護職員、栄養士、看護師等とのチームアプローチの在り方について評価」、「学校、学部行事の見直し」、「地域への情報発信に関する取組」であった。

## 7. 教育課程の改善への取組

### （1）教育課程の改善への取組の度合い

教育課程の評価を教育課程の改善につなげる取組に関して、「①教育課程の評価から、その問題点に関する原因と背景を明らかにすること」、「②教育課程の改善案の作成」、「③教育課程の改善案の実施」の3つの事項に分けて、その取組の状況について3件法（「十分に行っている」「行っている」「十分には行っていない」）で回答を求めた。

その結果について、図1-3-15に示す（N=634）。

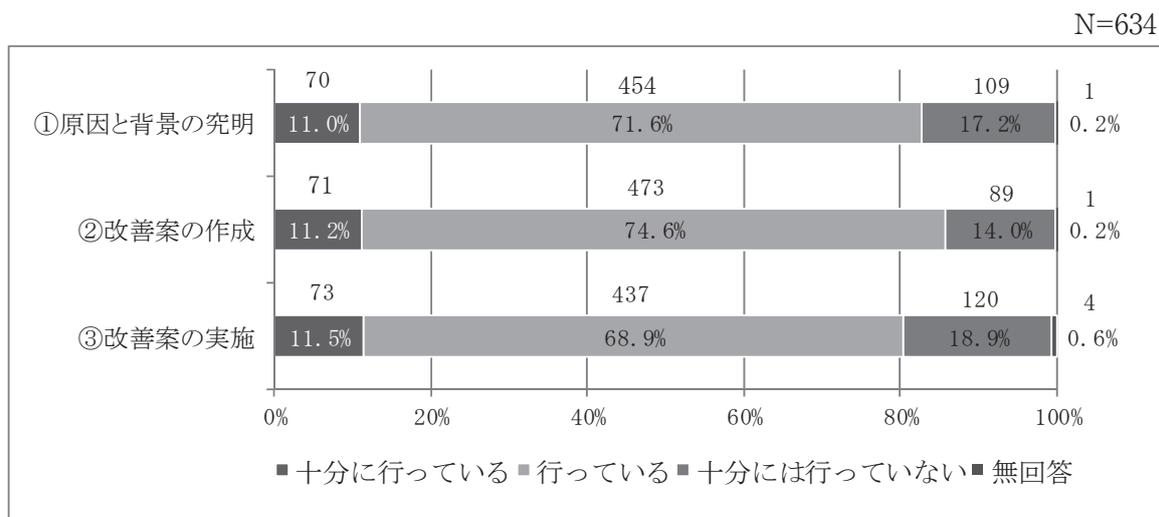


図1-3-15 教育課程の改善への取組

「十分に行っている」と「行っている」を合わせれば、上記の3つの事項の回答の割合は80%以上であった（①524校（83%）、②544校（86%）、③510校（80%）。「十分に行っている」との回答の割合については、3つの事項とも10%程度であった（①70校（11%）、②71校（11%）、③73校（12%））であった。

なお、ここで、その事項①「教育課程の評価から、その問題点に関する原因と背景を明らかにすること」を「十分に行っている」学校について、「第3節 1」で記した教育課程の評価の中心を担っている部署として、「教育課程の編成・実施等のための検討組織（教育課程検討委員会等）」と回答した学校の割合を見てみると74%、それ以外の学校での、その割合は54%であった。

## (2) 教育課程の改善への取組に関する課題

教育課程の改善への取組について、「教育課程の評価から、その教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすること」、「教育課程の改善案の作成」、「教育課程の改善案の実施」に関して、それぞれ課題と考えることについて自由記述での回答を求めた。

### ①教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすることについての課題

「教育課程の評価から、その教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすること」の課題に関しては、634校中423校（67%）（視覚：27校、聴覚：33校、知的：199校、肢体：49校、病弱：27校、知的・肢体：52校、その他複数種：36校）から回答を得た。

回答内容を分類した結果、表1-3-9に示すように5つに分けられた。各カテゴリの定義を、表1-3-9に併せて示す。

表 1-3-9 「教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすること」についての課題のカテゴリ

カテゴリ	定義
評価の観点や手続きに関すること	評価の項目、評価の基準、評価の方法についての内容
検討のための組織や校内連携に関すること	担当する委員会や関係分掌、学部等の取組、学部間等の系統性や連続性についての内容
教職員の意識や専門性に関すること	教員の教育課程の理解、教育課程の改善に積極的に関わろうとする意識、指導力についての内容
幼児児童生徒の重度重複化、多様化	重度重複障害のある幼児児童生徒の指導と評価の難しさ、教育的ニーズの幅が広い幼児児童生徒に対する指導と評価の難しさについての内容
検討のための時間がとれないこと	協議や検討するための会議時間を設けることの難しさについての内容

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図1-3-16に示す。

N=423

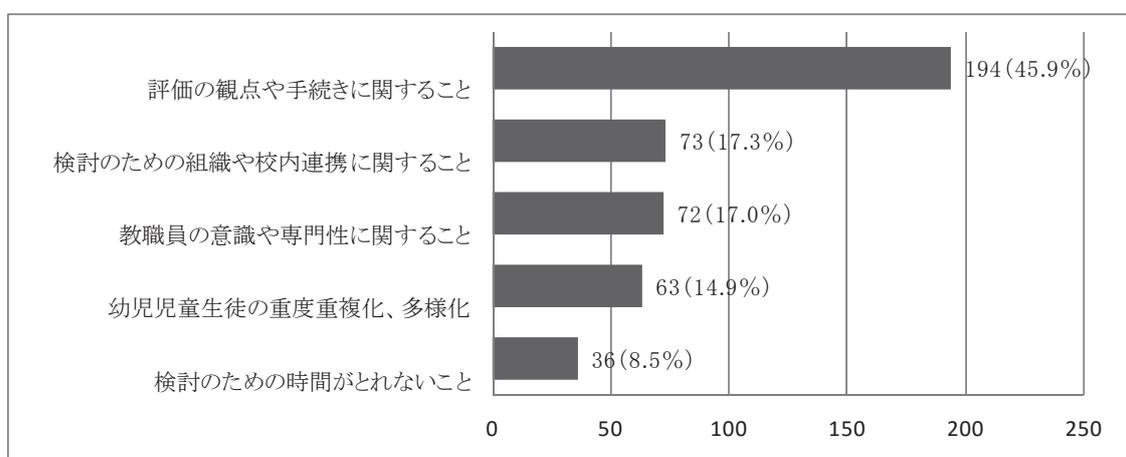


図 1-3-16 「教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすること」についての課題

このように、カテゴリごとの回答数と割合では「評価の観点や手続きに関すること」（194校、

46%)が一番多く、約半数あった。次いで「検討のための組織や校内連携に関すること」(73校、17%)と「教職員の意識や専門性に関すること」(72校、17%)がほぼ同数で、「幼児児童生徒の重度重複化、多様化」(63校、15%)、「検討のための時間がとれないこと」(36校、9%)であった。

回答の内容を見ると「評価の観点や手続きに関すること」では、評価の観点の持ち方に関する課題として、「評価の各視点から重点的な視点を絞り込むこと」、「反省や教育課程の評価をする際に、より充実させるためにはどうしたら良いかという視点は持ちやすいが、ねらいや必要性そのものに立ち返って評価・吟味し、精選したり大胆に改善したりしようとする視点が弱い」といった回答があった。また、評価の手続きに関する課題として、「評価基準が設定しにくいので、評価する各教師の主観で判断され、客観性に欠ける評価になってしまう」といった回答があった。

「検討のための組織や校内連携に関すること」では、学年や学部の連携を課題と挙げる回答が多くあった。その回答としては、「各学部では学期毎に明らかにしているが、学部のつながりにおいては、教育課程委員会だけでは十分に議論できない」や「学年、学部で実施結果を確実に見直し、とりまとめの組織にて検討するという流れをはっきりさせることが大切である」との回答があった。また、この課題に対する具体的な対応についての回答もあった。そのなかには、「教育課程改善検討委員会で検討されたことが、教職員に十分理解され、組織的に改善・充実できるようにするよう、委員会組織の構成員の見直しや、全職員を対象にした『ワーキンググループ』を組織するなどして取り組む予定である」、「小・中・高の一貫した指導について校内研究で取り組んでおり、教育課程の改善に必要な内容を検討し原因や背景を明らかにしたいと考えている」など、組織の見直しに取り組んだり、校内研究と関連させて取り組んでいる学校があった。

「教職員の意識や専門性に関すること」では、教育課程に関する教員の理解が不十分であることや、自校の教育課程上の課題等についての教員の共通理解が不十分であるとの回答が多くあった。また、その原因として、特別支援教育の経験年数が少ない教員が多い等の校内の教員の構成やそれを左右する異動の状況を挙げる回答が多くあった。

また、障害種別の結果では、「検討のための組織や校内連携に関すること」の回答は、視覚障害、及び、その他の複数種の特別支援学校で、回答校数のうちの33%と比較的高い割合であった。その回答からは、専攻科を含む各学部等、組織の多様さへの対応を課題としていることがうかがえた。

「幼児児童生徒の重度重複化、多様化」のカテゴリについて、病弱の特別支援学校が63%と高い割合が示された。その回答では、医療体制や対象とする児童生徒の病気の状況や精神疾患等、病気の種類の変化に対応することが課題として挙げられていた。

## ②教育課程の改善案の作成についての課題

「教育課程の改善案の作成」の課題に関しては、634校中411校(65%)（視覚：29校、聴覚：35校、知的：193校、肢体：46校、病弱：22校、知的・肢体：51校、その他複数種：35校）から回答を得た。回答内容を分類した結果、表1-3-10に示すように、6つに分けられた。各カテゴリの定義を、表1-3-10に併せて示す。

表 1-3-10 「教育課程の改善案の作成」についての課題のカテゴリ

カテゴリ	定義
改善案を作成するための組織や手続きに関すること	担当する委員会や関係分掌、学部等の取組、学部間等の連携、作成までのスケジュールや手続きについての内容
改善のための具体的な目標や内容に関すること	改善案の目指す目標、改善案作成のために重要視すること、改善案の作成の実際についての内容
全校の教員の理解や意識に関すること	学習指導要領等教育課程についての理解、教育課程編成への参画意識についての内容
幼児児童生徒の多様な実態への対応に関すること	幼児児童生徒の障害の状況の変化、障害の幅が広い幼児児童生徒の在籍、在籍人数の変動についての内容
課題が校内で改善するには困難であること	施設・設備等予算が関係した課題、人事が関係した課題、他機関との連携についての内容
多忙さ、時間の不足に関すること	日常業務の多忙さ、協議や検討するための会議時間を設けることの難しさについての内容

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-17 に示す。

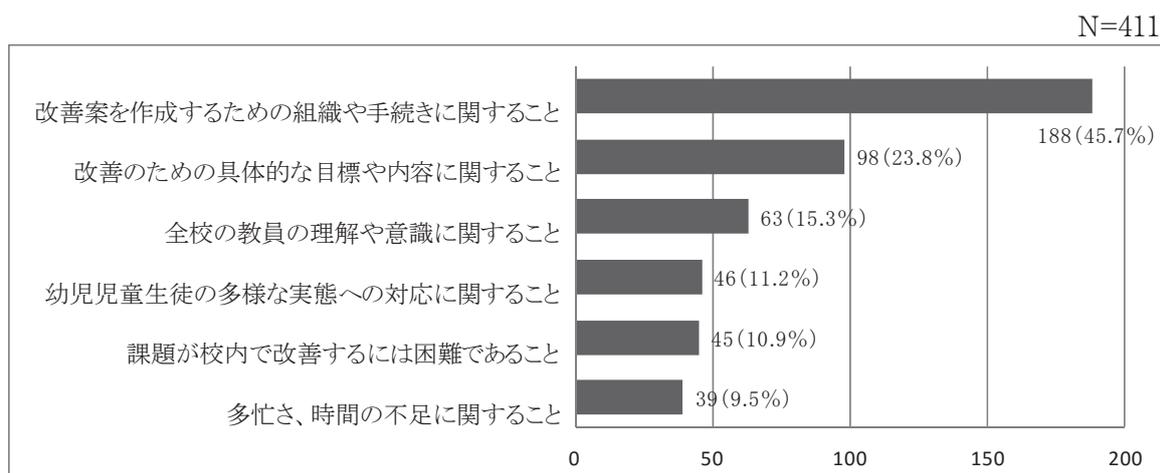


図 1-3-17 「教育課程の改善案の作成」についての課題

このように、カテゴリごとの回答数と割合では「改善案を作成するための組織や手続きに関すること」(188校、46%)が一番多く、全回答の約半数あった。次いで、「改善のための具体的な目標や内容に関すること」(98校、24%)であった。これらに比べて、「全校の教員の理解や意識に関すること」(63校、15%)、「幼児児童生徒の実態の多様性に関すること」(46校、11%)、「課題が校内で改善するには困難であること」(45校、11%)、「多忙さ、時間の不足に関すること」(39校、10%)の占める割合は低かった。

回答の内容を見ると「改善案を作成するための組織や手続きに関すること」では、各学部単位での検討から全校的な視点で改善案を作成する手続きに関する課題が挙げられた。その回答としては、「各学部での改善案は出されても、小学部、中学部、高等部普通科の間での整合性がもちにくい」、「各学部で出された改善案が、教育課程全体のなかでどのような位置づけになっているのか、あるいは、学部間でどのような繋がりを持っているのかを検討する機会が必要となり、課

題である」などの回答があった。

また、教育課程の評価の時期よりも編成の時期が早いことへの対応や、教育課程の評価・改善案の作成・実施のサイクルの明確化など、年間のスケジュールの見直しや計画性が課題となっていることが示された。その回答としては、「本校では新年度の教育課程の作成は、前年度の10月～11月におこなっているため、学校評価（1月）や年度末の教育課程の評価（2月）の時期のズレが生じている。学校評価や年度末の評価が終わってから新年度の教育課程の改善に反映させるようにすることが課題である」、「改善案の作成をし、実施できるような評価サイクルを明確にすること」などの回答があった。さらに、単年度ではなく、より時間をかけて改善案を作成すべき場合もあることや、各種の改善の優先順位をつける必要がある場合もあることが示された。その回答としては、「生徒や学校、地域の現状に合わせて改善していくわけであるが次年度に変えるか数年かけて見直すかの判断が難しい」、「学部内ですぐにできそうな改善やいろいろな学部・分掌部と連携して時間や準備が必要な改善もあるため、優先順位を明確にして必要な改善案を確実に作成していく必要がある」などの回答があった。

「改善のための具体的な目標や内容に関すること」では、課題を明確にした上で具体的な改善に取り組んでいることを示す回答があった。その回答としては、「生徒の実態に応じて各教科の時間数を考えたり、自立活動の時間を増やしたり工夫するところである」、「週程表について数年間に大きく改善を行い、現在は内容の改善に取り組んでいる。学部でのグループやコースごとに議論し改善案を作成しているが、全校で系統的な指導に向けて教育課程研究を進め、改善案を作成したい」などの回答があった。

また、障害種別の結果では、肢体不自由では「改善のための具体的な目標や内容に関すること」の回答の割合が高く（20校、41%）、「幼児児童生徒一人一人に応じた教育課程を編成する際に生じる教育課程の多様化に対応するための指導体制の工夫」といった、多様な授業形態に対応する指導体制を課題とする回答が、他の障害種別に比べて多かった。

### ③教育課程の改善案を実施することについての課題

「教育課程の改善案の実施」の課題に関しては、634校中385校（61%）（視覚：24校、聴覚：31校、知的：183校、肢体：48校、病弱：20校、知的・肢体：44校、その他複数種：35校）から回答を得た。回答内容を分類した結果、表1-3-11に示すように、6つに分けられた。各カテゴリの定義を、表1-3-11に併せて示す。

表 1-3-11 「教育課程の改善案を実施すること」についての課題のカテゴリ

カテゴリ	定義
改善策を実施することが困難である理由	改善案を学校単独で取り組むことの困難さ、改善案自体に不備があることについての内容
改善案を実施するにあたって必要な手続き等	実施の時期や進行の計画、担当する部署と役割についての内容
全校で共通理解すること	一部の教職員ではなく全教職員の理解が不可欠であること、学校関係者（保護者）の理解が重要であることについての内容
改善の内容に関すること	具体的な改善の取組についての内容
時間をかけて組織的に進めること	組織連携が重要であること、時間がかかること、計画の進捗を確認することについての内容
推進するためのリーダーシップや専門性	管理職の役割の重要性、組織運営を推進すること、組織運営を推進するための人材についての内容

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-18 に示す。

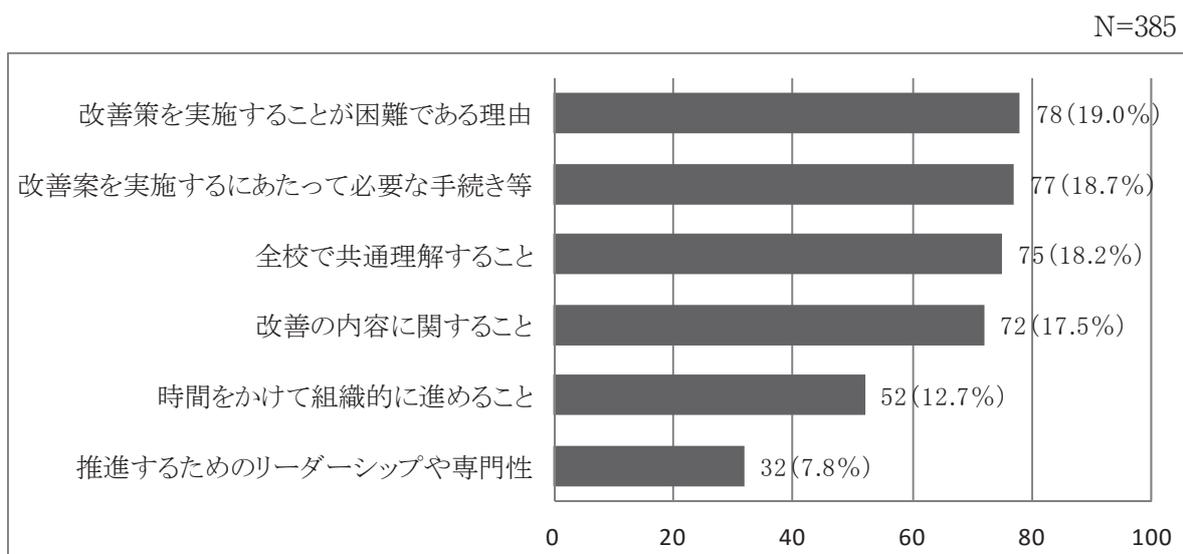


図 1-3-18 「教育課程の改善案の実施」についての課題

このように、カテゴリごとの回答数と割合では「改善策を実施することが困難である理由」（78校、20%）、「改善案を実施するにあたって必要な手続き等」（77校、20%）、「全校で共通理解すること」（75校、20%）、「改善の内容に関すること」（72校、19%）がほぼ同じであった。次いで、「時間をかけて組織的に進めること」（52校、14%）、「推進するためのリーダーシップや専門性」（32校、8%）であった。

回答の内容を見ると「改善策を実施することが困難である理由」には、その理由として、「児童生徒の障がいの重さに対して、職員数が少ないため、指導・支援が行き届かない面があり、改善されにくい状況である」、「慢性的な教室不足による学習環境の改善が難しい」、「課題が明確であっても、予算等の制約があるために十分な改善案を実施することができない」などの学校独自

では改善が難しい内容の回答があった。

「改善案を実施するにあたって必要な手続き等」では、計画性を重視する回答や、弾力的な実施の視点や改善した内容を再評価することの重要性を挙げる回答があった。その回答としては、「改善案を具現化するための組織、方法、時期、重点化等を明らかにし、計画的に推進すること」、「改善案を実施していくが、新たな課題や改善点は適宜、検討し対応していく」、「改善案について、どのような評価基準を設定して、実施する中でどのような手続きで点検を行っていくのかを考える。」といった回答があった。

「全校で共通理解すること」では、教育課程改善の意図を全教員が理解したうえで実施することが重要であるとの内容の回答が多くあった。さらに、「本人、保護者への分かりやすい説明をする」ことで、理解を得ることが大切であるとの回答もあった。

「改善の内容に関すること」では、具体的な改善の内容を挙げる回答があり、「シラバスの見直しの中で、改善を図っている」、「キャリア教育についての具体的な実践についても検討中であり、教育課程にどのように入れていくかが課題となっている」などの回答があった。

「時間をかけて組織的に進めること」では、改善策の作成に関する課題と同様に、中・長期的な取組をする必要もあることが挙げられていた。その回答としては、「実施可能なものから行っているが、継続的に実施するためにはある程度の組織づくりが必要である」、「年度単位ではなく、数年間の単位で教育課程の改善を図っていく視点が必要である。」などの回答があった。

「推進するためのリーダーシップや専門性」では、学校長をはじめとして教育課程に関する主たる担当者のリーダーシップと、組織として機能する体制の重要性を挙げる回答があった。その回答としては、「学校がチームとして組織的に機能する体制が重要で、経営計画をはじめとする学校の向かうべき方向性をしっかりと示していく」、「牽引役の教員が管理職と意見交流する中で教育課程改善案作成や実施についてのリーダーシップを発揮していくことが必要」との回答があった。

#### ④まとめと考察

##### 第1節 教育課程の評価の現状と課題について

###### 1. 教育課程の評価の組織的な取組

教育課程検討委員会等の教育課程のための特定の組織を設置して、教育課程の評価を実施している学校が56%あった。教育課程の評価について、5割を超える学校が、そのための特定の組織によって評価を実施していることが示された。

また、教育課程の評価についての中心的な参画者は、管理職、教務主任、学部主任（学部主事）を中心に、関係分掌の主任を加えて組織している場合が多かった。

なお、「③第3節6」の教育課程の評価の取組（自由記述）の回答においては、「校内での検討・評価の場及び手続き」に関する回答が多かった。校内での委員会や関係分掌、学部等において組織的に教育課程の評価を進めること、各部署の担当者間で評価の流れや手続きを共通理解することが重視されていた。

###### 2. 教育課程の評価において使用している資料

教育課程の評価で使用している資料については、「よく使用している」の割合でも、「よく使

用している」と「必要に応じて使用している」割合でも、時間割（週時程）（それぞれ60%、96%）、年間教育計画（年間指導計画）（47%、98%）が上位の2つであったが、次いで、個別の指導計画（46%、95%）の割合が高かった。教育課程の評価においても個別の指導計画が積極的に活用されており、個別の教育的ニーズに対応した指導の計画・実施及び評価を行っていることが示唆された。

一方、「あまり使用していない」、「使用していない」との割合が高かった資料もあり、その中には、「指導内容表」のように作成していないためとの回答や「各教科等の試験成績」や「児童生徒へのアンケート結果」のように実施していないからとの回答の他、「各教科等の授業記録」のように評価に適さないからとの回答もあった。また、「指導内容表」や「各教科等の授業計画」のように他の資料で代用しているからとの回答もあった。

教育課程の評価ということでは、そのために使用し得る資料を作成していない場合や、その資料のもとになることを実施していない場合には、教育課程の評価や改善に向けて本当に必要でないのかどうかの判断が必要であり、評価に適さないという場合には、評価に適するような改善の余地がないかどうか、他の資料で代用可能かどうかなど、判断が必要ではないかと考えられる。

### 3. 教育課程の評価において使用している評価項目

教育課程の評価で使用している項目については、90%以上の学校が使用している項目として、「各教科等の授業時数は適切であるか」、「年間授業時数は適切であるか」、「保護者のニーズに対応したものであるか」、「学校行事等は、幼児児童生徒の実態に適合しているか」「学校の教育目標が具体化された教育課程になっているか」が挙げられた。

また、使用している評価の項目のうち、評価が困難であるとの回答の割合が高かったものは、「道徳に関する指導は適切に実施されているか」、「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」、「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」、「幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか」、「地域社会の期待に対応したものであるか」（全て10%以上）であった。これらのうち、2番目から4番目の項目3つは、評価の項目として使用している割合も90%弱と、高いものであった。

使用することが困難である理由について回答を求めた結果では、「③第3節5（3）」で取り上げなかった評価の項目も含めて述べると、「道徳に関する指導は適切に実施されているか」、「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」のように、評価規準・基準の設定が難しいからという回答があった。一方、「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」、「教育課程の類型やコース制の学部間の連続性はあるか」のように、学部間での検討が必要であるがそのすりあわせが難しいとの回答や、「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」、「自立活動の時間における指導内容と、他の各教科等における自立活動の指導内容との関連が図られているか」のように、指導及び評価が担当教師に一任されているために全体としての評価が難しいとの回答があり、学部間や教員間の連携や共通理解等、組織上の課題が示された。また、「道徳に関する指導は適切に実施されているか」のように教育活動全体の中で実施しているために評価が難しいとの回答もあった。さらに、「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」、「教育課程の類型化やコース制は児童生徒の実態に適合しているか」のように、児童生徒の障害特性や教育的ニーズ等、実態が多様であるため評価が難しいとの回答もあった。

#### 4. 教育課程の評価の取組

本調査では、当研究所によるこれまでの研究から、特別支援学校の教育課程で重要であると考えられる5つの事項に関する評価の取組について取り上げた。その5つとは、「教育課程の類型やコース制に関すること」、「児童生徒の各教科等における学習の成果に関すること」、「幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関すること」、「交流及び共同学習に関すること」、「卒業後を見通した教育課程に関すること」であった。これらに関する評価の取組について、自由記述で回答を求めた。その回答から、取組の状況と共に、課題となることもうかがえた。

##### (1) 教育課程の類型やコース制に関すること

「校内での検討・評価の場及び手続き」に関する回答は31%であり、これらの学校では、類型・コース制について検討・評価する場を設けていることがうかがえた。その検討・評価の際には、設定した類型・コース制が児童生徒の実態や進路先等に適合しているか、さらに、類型・コース制の学部間の系統性や連続性が適切かを重要視していることが示された。

ただし、そこではふれなかったが、具体的な回答からは、その課題として、前者については例えば、「精神疾患への対応といった新たな課題への取組が難しい（病弱）」といった、児童生徒の実態が変化するために類型やコースの内容が適合しにくいこと、他方後者については、学部間のすりあわせが難しいことが挙げられていた。

##### (2) 児童生徒の各教科等における学習の成果に関すること

「校内での検討評価の場及び手続き」についての回答が多かったが（42%）、次いで「客観的指標や観点等に基づく評価」についての回答が21%あった。これらの回答の内容としては、いかに学習評価の精度を高めるかに関する回答があった。具体的には、教科等の学習評価に関しては、視覚障害、聴覚障害の特別支援学校では、定期考査、各種テストの結果の活用や観点別学習評価を実施しているという回答が挙げられ、知的障害の特別支援学校では、学習（指導）内容表等を作成・活用しているという回答が挙げられた。また、「個別の指導計画に基づく評価」についての回答が20%あり、個別の指導計画を学習評価に活用し各教科等の学習の成果の要点をまとめているという回答があった。

児童生徒の個々の学習の成果を教育課程全体の評価に結びつける取組もあり、「全学部において観点別評価を個別の指導計画、通知表に明記し、評価に客観性をもたせた（病弱）」といったように客観的な指標や観点を活用したり、「個別の指導計画を基に単元計画や年間指導計画の見直しを行い、それを教育課程の見直しに反映させている（知的）」のように個別の指導計画を活用したりしている回答もあった。

##### (3) 幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関すること

「客観的な指標に基づく評価」についての回答が13%あった。これらの回答の内容としては、障害特性を踏まえた指導計画の作成や評価の参考となる指導内容一覧表やチェックリストなどの活用に関する記述があった。具体的には、「歩行チェックリスト、弱視指導チェックリスト、点字指導チェックリストを作成・活用し、児童生徒の到達度を確認、引き継ぐことで指導内容に系統性や一貫性を持たせるように取り組んでいる（視覚）」のように、各種検査やチェックリスト等の客観的な指標を活用することで、指導の系統性が図られたり、教員が学習の成果を共通理解したりすることに有効であるとの回答もあった。

##### (4) 交流及び共同学習に関すること

インクルーシブ教育システムの推進のため、交流及び共同学習は重要である。交流及び共同学習の実施に向けて、校内では、「各部会、課程ごとに各学期末に話し合いを行い、次学期及び次年度の教育課程の改善に活かしている（病弱）」といったように、組織的に取り組む回答（35%）があった。交流及び共同学習は、相手先が存在するため、「校内での検討・評価の場及び手続き」だけでなく、「交流先との検討・評価」も必要であり、それに関する回答（24%）もあった。ただし、交流先との連携については、「③第3節5（3）」では取り上げなかったが、評価項目として提示した「交流及び共同学習について小・中学校等との連携が十分に図られているか」を評価することが難しい理由についての回答として、「双方の担当者間での情報共有の不十分さ」が挙げられており、一方では、連携が十分に行われていない状況もうかがえる。

また、「幼児児童生徒の実態を考慮し、一人一人に応じた交流及び共同学習を実施し、教育課程上の位置づけについての評価を行っている（聴覚）」といったように、交流及び共同学習の教育課程上の位置づけの評価に取り組んでいるという回答が24%あった。一方では、先と同様、「③第3節5（3）」では取り上げなかったが、「教育課程上の位置づけは適切であるか」を評価することが難しい理由として、「学校間交流はできているが、居住地校交流については、教職員の体制と児童生徒の実態から十分に実施できていない」といった内容の回答もあった。

#### （5）卒業後を見通した教育課程に関すること

「進路先や卒業後の生活への対応」に関する回答が38%であり、就労先や社会生活で求められる資質や能力を見据えた教育課程の評価や、それらを踏まえて見直しに結びつける取組が挙げられた。「学部間等の系統性や連続性」に関する回答は23%であり、「幼～高までの系統性がわかるようにキャリア教育の表を作成している。その中に各学部の取組が書かれているので、評価する上での指針となっている（聴覚）」といったように、評価の際に活用できる資料の工夫についての回答もあった。

### 5. 教育課程の改善への取組

教育課程の改善に向けての取組については、取り上げた3つの事項（「教育課程の評価から、その教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすること」、「教育課程の改善案の作成」、「教育課程の改善案の実施」）とも、「十分に行っている」と「行っている」を合わせた回答が80%以上であり、約10%の学校では「十分に行っている」と回答していた。また、その取組における課題についての回答を自由記述で求めた結果では、課題に関する具体的な対応策を含んだ内容のものもあり、各学校が教育課程の改善に向けて積極的に取り組んでいることがうかがえた。

課題についての回答結果では、「教育課程の評価から、教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすること」については、「評価の観点や手続きに関すること」の回答が多かった（46%）が、その中では教育課程の評価の際の観点が明確ではないために、この事項を行うことが難しいという内容の回答が見られた。教育課程の改善に向けての評価においては、教育課程の評価の際の観点を明確にしておくことが必要であると考えられる。

「教育課程の改善案の作成」については、「改善案を作成するための組織や手続きに関すること」の回答が多かった（46%）が、その中では、各学部単位での検討から、各学部の改善案同士の関連や、教育課程全体での位置づけなど、全校的な視点で改善案を作成する手続きに関する課題が挙げられていた。このように、学部間の連携等、組織的に取り組むことが課題として示されたが、

一方、その課題の解決に向けて、教育課程検討委員会等の役割やメンバーの見直しに取り組んでいるといった回答があった。

また、教育課程の評価が改善案の作成に、より適切に結びつくように、年間スケジュールを工夫することが課題であるという内容の回答もあった。また、改善案の作成までの期間については、改善の内容により、短期的なものの中・長期的なものに分けて取り組むことが重要であることが示された。

「教育課程の改善案の実施」については、人事や施設・設備に関することなど、学校独自では解決が困難な状況についての回答が示された。また、改善案の実施を進める際には全教職員の共通理解に加えて、保護者をはじめとする学校関係者の理解を得ることの重要性が示された。そして、こうした課題を解決していくための条件として、学校長のリーダーシップとそれを支える組織マネジメントが一層求められていることがうかがえた。

## 第2節 教育課程の評価の観点と方法について

ここでは、教育課程の評価の観点と方法について、主として上記の教育課程の評価の取組についての回答内容に基づいて述べる。なお、その際には、上記で、具体的な回答としては取り上げなかった回答も加えて述べる。

### 1. 基本的事項－児童生徒等の実態への対応－

一般の小・中学校等でも、その教育課程は在籍する児童生徒の実態に対応したものでなければならないが、特別支援学校においては、在籍する幼児児童生徒の実態が多様であることから、特に、その多様な実態に対応して適切に教育課程を編成しなければならない。

その教育課程の評価においても、在籍幼児児童生徒の多様な実態に対応した教育課程であるかどうかを評価することが重要である。

今回の調査での教育課程の評価の取組として、幼児児童生徒の各教科等における学習の成果に関すること、幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関することでは、個別の指導計画、指導内容表、及び客観的な指標や観点を含む資料に基づき、個々の幼児児童生徒の学習の成果や自立活動の達成状況を適切に評価しようとする取組の回答があった。さらに、こうした個々の幼児児童生徒についての評価を、指導内容、授業時数等の教育課程全体の評価、改善につなげようとする取組の回答もあった。

教育課程が幼児児童生徒の実態に対応したものであるかどうかを評価するためには、まず、実施した教育課程における幼児児童生徒の学習の成果や自立活動の達成状況を適切に評価することが必要である。そのうえで、それらの評価を、教育課程全体の評価、改善につなげることが重要であると考えられる。

また、今回の調査で、教育課程の類型やコース制に関する取組についても調べたが、特別支援学校における各種の類型やコースの設定は、「準ずる教育課程」を含めて、在籍児童生徒の、異なる障害の状況や併せ持つ障害の状況、卒業後の進路の違い等への、類型やコースとしての対応である。

このことに関して、教育課程の類型やコース制に関する取組としては、各類型やコースが児童生徒の実態に適合したものであるかどうかを評価する取組の回答があり、そのための手続きや方

法についての回答があった。設定した各類型やコースが児童生徒の実態に適合したものであるかどうかを評価することが重要である。

なお、その評価を行うには、その取組の回答にもあったように、障害の状況や学力、進路等の、各類型やコースに児童生徒を分ける基準を明確にしておくことも必要であると思われる。児童生徒の実態把握に基づき、各類型やコースの基準に従って児童生徒を各類型やコースに分け、教育課程を実施し、その評価を行うという一連の手続きが必要であると考え。

## 2. 評価の観点

教育課程の評価における具体的な評価の項目については、各学校で学校教育目標や重点目標、及び各校の特性等に応じて適切なものを選択する必要があるが、今回の調査結果から、特別支援学校における教育課程の評価において基本的に重要な観点を幾つか取り出すことができると考える。

### (1) 指導内容の系統性

教育課程の評価の取組として、幼児児童生徒の各教科等における学習の成果に関することでは、知的障害の場合の取組として、「指導内容整理表、支援内容整理表等に照らして、児童生徒の学習成果を図ることをしている（知的障害）」、「各教科の指導内容系統表を活用した指導を徹底し、その効果と授業内容・評価の充実を図っている（知的障害）」、「幼稚部から高等部に至る授業の「ねらい」の系統性・発展性を踏まえて単元目標と個別の目標を設定している（知的障害）」等の回答があった。

小中学校等に準ずる教育課程で教科を学習する場合と同様、知的障害の場合も、教科等の指導において、指導内容について系統性のある指導が重要であり、指導の結果から、その系統性が妥当なものであるかどうかを評価することも重要であると考え。

また、教育課程の評価の取組として、自立活動における達成状況に関することでは、「歩行指導チェックリスト、弱視指導チェックリスト、点字指導チェックリストを作成・活用し、児童生徒の到達度を確認・引き継ぐことで指導内容に系統性や一貫性を持たせている（視覚障害）」との回答や「自立活動の系統性・継続性を目指すため、全校一斉に学校独自の自立活動チェックシートの活用を始めている（知的障害）」との回答があった。このような自立活動のチェックシート等を用いての、指導内容について系統性のある自立活動の指導が重要であり、その指導の結果から、その系統性が妥当なものであるかどうかを評価することも重要であると考え。

教育課程の評価の取組として、教育課程の類型やコース制に関することでは、その類型やコースの学部間や学年間の系統性や連続性を評価する取組の回答があった。その回答においては、「学習状況チェックリストを小学部から高等部まで同一のものを使用している（肢体不自由）」との回答や、「キャリア教育全体計画によって学部間の系統性を確認する（知的障害）」との回答があった。また、教育課程の評価の取組として、卒業後を見通した教育課程に関することでは、キャリア教育の視点で、その全体計画表等を用いて学部間の教育課程のつながりや指導内容の系統性を評価する取組の回答があった。

これらの取組のように、各類型やコースにおける学部間や学年間の指導内容の系統性や、卒業後を見通しての学部間や学年間の指導内容の系統性を図ることが重要であり、その評価を適切に行うことも重要であると考え。

## (2) 指導内容の関連性

教育課程の評価の取組として、幼児児童生徒の各教科等における学習の成果に関することでは、「各教科等を合わせた指導において、学習指導案に各教科の内容を明記し、達成状況を明らかにして評価を行っている」（知的障害）との回答、「各教科等を合わせた指導と教科別、領域別の個々の課題、目標、内容の連動性、整合性はもっているかを検討している」（知的障害）との回答、「各教科等の指導と、領域・教科を合わせた指導との、相互の関連づけを図るために教育課程の模式図を作成し明記している」（知的障害）との回答等があった。

各教科等を合わせた指導を行う場合、そこでの教科の指導目標、内容等を明確にしたうえでの評価や、各教科等の目標、指導内容等と各教科等を合わせた指導の目標、指導内容等の関連性、整合性を検討したうえで指導を実施し、その評価を行うことが重要であると考えます。

また、「指導内容整理表、支援内容整理表等に照らして、児童生徒の学習成果を評価し、各教科、領域等の学習活動や内容、指導方法、指導計画等の反省・改善を行っている」（知的障害）との回答があったが、各教科、領域を個別に評価するのみではなく、指導内容整理表等を用いて、各教科、領域での学習成果を評価することは、それらの各教科、領域を関連付けて評価することにつながるものと考えます。

教育課程の評価の取組として、自立活動における達成状況に関することでは、「自立活動の時間での指導と教育活動全体で行う自立活動の指導とを密接に関連付けながら実施し、評価・改善を行っている」（聴覚障害）との回答や、「自立活動の達成目標を各教科、領域における学習内容や目標にどのように反映させているかを整理している」（知的障害）との回答等があった。

自立活動の指導について、自立活動の時間での指導、及び各教科や領域での指導における指導内容を、自立活動の達成目標等に基づき、関連づけを図ることが重要であり、自立活動の評価においても、その関連性について評価することが重要であると考えます。

## (3) 指導内容・授業時数についての計画性

教育課程の評価の取組として、幼児児童生徒の各教科等における学習の成果に関することでは、「各教科の年間指導計画に幼児児童生徒一人一人に対して学期ごとに各単元の評価を行う欄を作り、学部グループ内で検討するなど情報を共有している（聴覚障害）」、「授業の単元終了ごとに評価を行い、その結果から単元構成を見直し、単元指導計画や年間指導計画の評価につなげている（知的障害）」、「学習の成果について日々の授業の記録→単元反省→指導計画評価→形態別指導者反省→学部反省の流れで関連づけている。（肢体不自由）」等の回答があった。

また、幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関することでは、「個々の幼児児童生徒の個別の指導計画を作成し、実態に応じた目標や手立てを計画し、指導にあたるようにしている。また、各学期や年間の評価を次年度の個別の指導計画に反映している。（聴覚障害）」、「全児童生徒について、個別の指導計画において年間目標をもとに短期目標を立て、具体的な手だてを考え実践し、評価を行っている。個々の目標の達成状況により、目標や指導の妥当性について評価し、時間の設定等教育課程の評価に結び付けている。（知的障害）」、「前・後期の2期に分けて、自立活動における目標の達成度や心身の状態に応じて指導計画等を見直し、児童生徒の教育活動に活かしている。（病弱）」等の回答があった。

教科や自立活動等の指導を年間を通して計画的に実施することは重要であり、その計画の妥当性を評価することは、教育課程の評価の観点として重要であると考えます。上記のように、年間指

導計画の妥当性を評価するために、授業や単元ごとの評価等に基づいて、その妥当性を評価することや、自立活動の指導について、幼児児童生徒一人一人の指導の結果を、学期や年度ごとに評価し、その計画の妥当性を評価することも重要であると考え。これは、一般の小中学校等でも同様であるが、特別支援学校においては、とりわけ、児童生徒等の実態が多様であることから、その一人一人についての指導の結果を集約し、指導計画の妥当性を検討することが必要であると考え。

#### (4) 指導内容・授業時数の妥当性

教育課程の評価の取組として、幼児児童生徒の各教科等における学習の成果に関することと、幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関することについて回答からは、その成果や達成状況を評価することによって指導内容や授業時数を見直す取組の回答があった。また、その際には、個別の指導計画の他、指導内容表や各種のチェックリスト等を用いて、できるだけ客観的に、その状況を評価する取組が挙げられていた。

また、卒業後を見通した教育課程に関することについての回答からは、卒業後の生活や就労先において求められる資質や能力、また、進路先や実習先からの評価や卒業生の状況等を踏まえ、卒業後を見通した教育課程になっているかどうかに関して指導内容や授業時数等を評価し、見直す取組の回答があった。

このように、幼児児童生徒の現状、及び卒業後の生活を想定し、指導内容や授業時数の妥当性を評価することが重要であると考え。

なお、教育課程の評価の取組として、交流及び共同学習に関することでは、「③第3節6(4)」で述べたように、「目標やねらいの達成状況や成果の評価」についての回答は少なかったが、その中には、「学校間交流や居住地校交流に関して、双方の児童生徒にとっての成果や課題を踏まえ、継続して取り組んでいくための改善点(回数や時期、内容等)を明らかにし、次年度の計画に反映させている。(肢体不自由)」といった回答も見られた。交流及び共同学習についても、その指導内容や回数等について、目標やねらいの達成状況を踏まえた十分な評価を行い、改善を図ることが重要であると考え。

### 3. 評価の方法

#### (1) 組織的な取組

先の「④1」でも、教育課程の評価の、学校としての組織的な取組について述べたが、教育課程検討委員会等の中心となる組織のもとで、学部での検討結果を学校全体の教育課程の評価、改善に適切につなげる取組が必要である。

特に特別支援学校では、指導内容の系統性、類型やコースの連続性など、学校全体の教育課程の一貫性という視点から、幼、小、中、高等部といった各学部が連携して教育課程の評価を行うことが重要であると考え。

また、個々の教員の授業の評価を教育課程の評価、改善につなげることも必要である。

これは、一般の小・中学校でも重要なことであるが、今回の調査では、各校で使用している評価の項目について、提示した評価の項目のうち、いくつかの項目に関して、評価をすることが困難な理由として、指導の実施・評価が個々の教員に一任されているからという理由が示されている。その項目としては、「③第3節5(3)」で取り上げた「指導内容の精選・重点化は適切に行

われているか」の他、「幼児児童生徒の、年度当初の目標に対する各教科における学習の成果」、「自立活動の時間の設定は適切であるか」などである。特別支援学校においては、とりわけ、指導についての評価が個々の教員によって個々になされて、学部や学校全体としての評価につながりにくい場合があるように思われる。

個々の教員の指導の評価を、前述のような、客観的な指標等、教員間で共通の指標を用いて評価する等の方法によって、教育課程全体の評価に結び付けることが重要ではないかと考えられる。

## (2) 資料の活用

教育課程の評価において使用する資料については、「③第3節4(1)」で示したように、この調査で取り上げた資料の使用の割合は、全般的には高いと言える。

しかし、「児童生徒へのアンケート結果」、「指導内容表」、「各教科等の授業記録」のように、いくつかの資料については使用の割合が若干低いものがあり、使用していない理由として、実施していないから、あるいは作成していないからとの回答もみられた。

そうした資料については、本当に必要がないものであるのか、また、他の資料で代用できるものであるか等、検討する必要があるのではないかと考える。

なお、教育課程の評価の取組で、交流及び共同学習に関することについての回答では、交流先からの評価に関して、「交流先の担当教員からも、交流及び共同学習概況記録（評価カード）で活動の評価をしてもらい、改善検討をしている。（視覚障害）」、「交流先の学校等において、授業評価を実施してもらい、その評価や感想等をまとめた資料を、本校生徒及び教員へ示しながら改善を図っている。（知的障害）」といった回答があったが、交流及び共同学習については、自校による評価のための資料と共に、交流先からの評価のための資料を得ることも重要であると考えられる。卒業後を見通した教育課程に関することでも、企業等の実習先からの評価を得て、その教育課程の見直しをしている等の回答があった。

これらのように、自校の教員以外からの評価のための資料の必要性についても、検討する必要があると考えられる。

また、教育課程の評価の取組として、幼児児童生徒の各教科等における学習の成果に関することと、幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関することについて回答の中では、個別の指導計画の様式の工夫として、「全学部において観点別評価を個別の指導計画や通知表に明記している。（病弱）」、「教科・領域の指導について個別の指導計画の様式を統一している。（聴覚障害）」、交流及び共同学習の評価に関することの回答の中では、その資料の工夫として、「相手校には、指導計画、指導の実際、評価をより詳細に具体的に記入できるようにシートを作成し、「合理的配慮」の項目を中心に記入するように形式を整えた。（知的障害・肢体不自由併置）」といった回答がみられたが、用いる資料の様式の工夫も重要であると考えられる。

また、同様に、教育課程の評価の取組についての回答の中で、指導内容表や各種の指導のチェックリストを用いる等、客観的な指標に基づく評価の取組の回答があったが、教育課程の評価において、より客観的な指標を用いることは評価の妥当性を高めるために重要である。また、このような資料を用いることは、教員同士が、共通の指標に基づいて、その指導の結果などを評価することでもあり、評価結果を共通理解することにもつながるものと考えられる。

(金子 健)

## (2) 特別支援学校における教育課程の実際－研究協力機関に対する聞き取り調査から－

### ①調査の目的及び方法

特別支援学校における教育課程の評価の実際を把握するために、研究協力機関9校（視覚障害1校、聴覚障害1校、肢体不自由2校、知的障害2校、病弱1校、知的障害・肢体不自由の併置1校、病弱・肢体不自由1校）を対象に教育課程の編成・実施段階での各校の取組の工夫と教育課程の評価の具体的な取組について訪問による聞き取り調査を実施した。聞き取り調査は、平成26年度と平成27年度に各1回実施した。

聞き取り調査の内容は、現行の学習指導要領で重視すべきポイントとして挙げられている障害の重度・重複化、多様化への対応と個に応じた指導の充実を進めていく上で重要となる取組に関する内容であった。加えて、インクルーシブ教育システムの構築に向けて重要となる交流及び共同学習も取り上げた。各年度の聞き取り調査の内容は、以下の通りであった。

平成26年度は、教育課程の編成・実施段階における各校の取組の工夫と教育課程の評価の流れと組織について尋ねた。教育課程の編成・実施段階における各校の取組の工夫では、1)教育課程の一貫性・系統性、2)教育課程の類型・コース制（含む重複障害者等に関する教育課程の扱い）、3)自立活動、4)交流及び共同学習について尋ねた。

平成27年度は、平成24～25年度に実施した教育課程の編成と実施に関する研究（国立特別支援教育総合研究所、2014）と平成26年度の聞き取り調査及び前述のアンケート調査の結果を踏まえて、特別支援学校の教育課程で重要と考えられる5つの事項（1）教育課程の類型・コース制、2）各教科等における学習の成果、3）自立活動における達成状況、4）交流及び共同学習、5）卒業後を見通した教育課程）を取り上げ、それらの評価の取組について尋ねた。

### ②結果

#### ア.教育課程の編成・実施段階における各校の取組の工夫

##### <教育課程の一貫性・系統性>

一貫性・系統性のある教育課程のために、教育計画に学校教育目標に基づいた指導計画の大綱を示し、各部での指導の重点目標を設定して努力事項を明確にしている学校（新潟県立吉田特別支援学校）、一貫した教育活動の実現に向けてキャリア教育の視点を基に、学校教育目標を柱にして「育てたい力」を段階的に設定した指導内容表を作成している学校（青森県立弘前第一養護学校）、児童生徒が各類型に所属する基準を各学部で一覧にしている学校（埼玉県立蓮田特別支援学校）があった。

知的障害のある（あるいは併せ有する）児童生徒の指導内容の系統性を保障する取組として、「育てたい力」を段階的に示した指導内容表（青森県立弘前第一養護学校）や各教科や自立活動の指導内容表（福岡県立築城特別支援学校）、各教科内容系統表（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）を作成している学校、また、各教科等を合わせた指導について単元別指導内容表や単元一覧表を作成している学校（愛知県立名古屋盲学校）があった。さらに、3年間の発展性をもたせた指導計画や教科間の関連性をもたせた指導計画を作成している学校（鹿児島県立鹿児島高等支援学校）もあった。

自立活動の指導や各教科の指導の系統性と一貫性を図るために、個別の指導計画の書式を統一することで継続的な指導を行っている学校（山梨県立ろう学校）があった。

### ＜教育課程の類型・コース制（含む重複障害者等に関する教育課程の扱い）＞

全学部にて4つの類型（準ずる教育課程、下学年・下学部にて替えた教育課程、知的代替の教育課程、訪問による教育課程）を設定し、知的代替の教育課程をさらに「当該学部段階の各教科の内容」、「下学部段階の各教科の内容」、「自立活動と1～2段階の各教科の内容」の3つに細分化している学校（長崎県立諫早特別支援学校）があった。

また、部門や学部、学級によって異なる類型を設定している学校（愛知県立名古屋盲学校、青森県立弘前第一養護学校、筑波大学附属桐が丘特別支援学校、新潟県立吉田特別支援学校、福岡県立築城特別支援学校）もあった。具体的には、以下のような取組が挙げられた。

小・中学部に4つの類型（準ずる教育課程、下学年適用、知的代替の教育課程、重度重複障害の教育課程）、高等部に3つの類型（準ずる教育課程、知的代替の教育課程、重度重複障害の教育課程）を設けている学校（愛知県立名古屋盲学校）があった。また、重複障害学級に「自立活動を主とした教育課程」と「普通学級の一部教科を学習する教育課程」類型を設定し、高等部にコース制を設けている学校（青森県立弘前第一養護学校）があった。小学部にコースを設けていないが、中学部・高等部では「当該学年」と「下学年・下学部」の2つのコースを設けている学校（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）、普通学級に「当該学年の指導目標や指導内容に準じた教育課程」を、重複学級に「下学年・特別支援学校（知的障害）の教科の目標と内容を取り入れた教育課程」と「自立活動を主とした教育課程」を編成している学校（新潟県立吉田特別支援学校）があった。複数障害種を併置の特別支援学校の例では、「肢体不自由単一障害の児童生徒を対象とした準ずる教育課程」、「肢体不自由が主で知的障害を有する児童生徒を対象にした教育課程」、「重度・重複障害の児童生徒を対象にした教育課程」を設定している学校（福岡県立築城特別支援学校の肢体不自由部門）があった。

### ＜自立活動＞

自立活動の時間を設定している学校での取組としては、週の時間割に自立活動の時間を帯状に設けている学校（新潟県立吉田特別支援学校、埼玉県立蓮田特別支援学校）、自立活動の事例検討会を定期的に行ったり、指導の記録を精査したりして指導に活かしている学校（愛知県立名古屋盲学校）があった。

視覚障害教育、聴覚障害教育、肢体不自由教育を行う学校では、歩行訓練士や言語聴覚士、作業療法士、看護師等の外部専門家の招聘や配置（山梨県立ろう学校、筑波大学附属桐が丘特別支援学校、埼玉県立蓮田特別支援学校）、自立活動専任教師を配置（筑波大学附属桐が丘特別支援学校、長崎県立諫早特別支援学校）していた。また、病弱教育を行う学校（新潟県立吉田特別支援学校）では、隣接している医療スタッフと連携して授業を実施していた。

一方、教育活動全体を通じて自立活動を指導している学校（鹿児島県立鹿児島高等支援学校）では、個別による指導が効果的と判断された場合に個々に時間を設定して実施していた。

### ＜交流及び共同学習＞

各校いずれも、交流及び共同学習を実施していた。実施の形態（地域交流、学校間交流、居住地校交流）は、学部によって異なっていた。例えば、幼稚部では地域交流（山梨県立ろう学校）、小・中学部では主に学校間交流（愛知県立名古屋盲学校、山梨県立ろう学校、青森県立弘前第一

養護学校、長崎県立諫早特別支援学校、福岡県立築城特別支援学校、埼玉県立蓮田特別支援学校)、高等部では近隣の高等学校と生徒会活動や特別活動での交流学習(青森県立弘前第一養護学校、埼玉県立蓮田特別支援学校、鹿児島県立鹿児島高等支援学校)を実施していた。

居住地校交流を実施している学校は、愛知県立名古屋盲学校、筑波大学附属桐が丘特別支援学校、長崎県立諫早特別支援学校、福岡県立築城特別支援学校、埼玉県立蓮田特別支援学校(当校は支援籍として実施)であった。

#### イ.教育課程の評価の流れと組織

各校いずれも教育課程(検討)委員会を設けて年に3回(学期ごと)、学校長や教務等の関係分掌、学部主事を中心として組織的に教育課程について検討していた。

教育課程の検討に際しては、教育課程(検討)委員会を中心としながら、学校評価委員会と連動させて検討を行っている学校(青森県立弘前第一養護学校、新潟県立吉田特別支援学校)や教科担当者会と共同して授業研究会の中でも実施している学校(山梨県立ろう学校)があった。

#### ウ.教育課程の評価の取組

特別支援学校の教育課程で重要と考えられる5つの事項を取り上げ、それらに関する研究協力機関での評価の取組について述べる。

##### <教育課程の類型・コース制に関すること>

類型・コース制を設定している学校では、学部間や学年間の類型・コース制の系統性、連続性について評価していた。取組としては、学部を超えて協議する場の設定と校内全体で指導について共通理解を図るためのツールの活用が挙げられた。前者の取組例としては、全校類型会と学部類型会を定期的実施している学校(埼玉県立蓮田特別支援学校)、後者の取組例としては、全教員で作成した「育てたい力」を段階的に示した学習内容表を学部間の系統性、連続性を評価する基準として使用している学校(青森県立弘前第一養護学校)があった。

校内の類型担当者会で類型の基準について共通理解を図り、児童生徒に適合した(適切な)類型・コース制であるかを検討している学校(埼玉県立蓮田特別支援学校)があった。そうすることで、学部間での基準の相違を解消し、どのように類型・コース分けがなされているのか(判断されているのか)を明確にしていた。

その他には、年度ごとに類型に所属する児童生徒の実態が変わらないようにするために、また、保護者への説明責任を果たすために、各部の類型の基準を明確にしている学校(長崎県立諫早特別支援学校)があった。

##### <各教科等における学習の成果に関すること>

各教科等の学習の成果の評価に当たっては、各校では個別の指導計画に基づき評価を行っていた。例えば、個別の指導計画が具体的に記載されていないために児童生徒の実態が捉えにくいと考え、全教員で実態分析を行っている学校(青森県立弘前第一養護学校)があった。その他には、児童生徒の状況を細かいスパンで評価するために、個別の教育支援計画に年度目標を設定し、個別の教育支援計画と個別の指導計画を用いて、年度ごとや学期ごとでの保護者との面談も踏まえて目標設定と児童生徒の学習の成果を評価している学校(埼玉県立蓮田特別支援学校)があった。当校では、校内で学校運営や教育活動について年2回、学校自己評価を行い、それらの結果を踏

まえて学校関係者（学校評議員）評価を行い、保護者に対しても学期ごとにアンケートを実施していた。保護者や外部の関係者からの評価を取り入れたり（愛知県立名古屋盲学校、山梨県立ろう学校、新潟県立吉田特別支援学校）、生徒自身の評価も導入したりしている学校（愛知県立名古屋盲学校、山梨県立ろう学校、鹿児島県立鹿児島高等支援学校）もあった。

各教科等の学習の成果を客観的に評価する方法としては、学力検査や発達検査等の諸検査（山梨県立ろう学校、筑波大学附属桐が丘特別支援学校、埼玉県立蓮田特別支援学校）、定期考査（愛知県立名古屋盲学校、山梨県立ろう学校、鹿児島県立鹿児島高等支援学校）、校内で作成した指導内容表（福岡県立築城特別支援学校）、学習到達度チェックリスト（長崎県立諫早特別支援学校）等の使用が挙げられた。また、客観的な評価を行う機会として、教科・領域会といった学部を超えた担当者での検討（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）や、学部内で検査結果を共有し授業研究会を重視して評価している学校（山梨県立ろう学校）があった。

### <自立活動における達成状況に関すること>

自立活動の達成状況の評価に当たっては、各校では個別の指導計画に基づき評価を行っていた。評価につなげていくために、学校によっては個別の指導計画の様式の見直しや工夫を行っていた。例えば、個別の指導計画に自立活動の項目を設け、ねらいや指導内容、手だてを評価している学校（青森県立弘前第一養護学校）があった。また、学習のねらいと内容を明確にした様式に改善し、指導の重点項目と単元・題材例を明示し、毎月の評価を蓄積して年度末に総合評価して次年度の指導に反映させている学校（新潟県立吉田特別支援学校）があった。

自立活動の達成状況を客観的に評価する方法としては、自立活動学習内容要素表やチェックリスト等を作成し活用していた学校（山梨県立ろう学校、長崎県立諫早特別支援学校、福岡県立築城特別支援学校）があった。また、客観的な評価を行う機会、あるいは教師が客観的な評価の眼を養う機会として、歩行訓練士や作業療法士等の外部の専門家を招聘している学校（愛知県立名古屋盲学校、埼玉県立蓮田特別支援学校、長崎県立諫早特別支援学校）、定期的に授業研究会や研修会を実施している学校（山梨県立ろう学校、筑波大学附属桐が丘特別支援学校、長崎県立諫早特別支援学校、埼玉県立蓮田特別支援学校）があった。

### <交流及び共同学習に関すること>

各校では、特別活動の領域や各教科、部活動等に位置づけて交流及び共同学習を実施していた。

交流及び共同学習の評価では、校内の評価にとどまらず交流先の評価も重要となる。居住地校交流の例では、記録やアンケートを基に保護者、担任、コーディネーターと反省会を実施し実践報告書を作成し、それを用いて交流先と評価・反省会を行った上でそのまとめを作成し、保護者会や職員会議で報告し、次年度の教育課程に反映させるといった一連の流れで進めていた（埼玉県立蓮田特別支援学校）。また、学校間交流では、交流先の教員を対象にアンケートを実施していた。加えて、教科の授業交流では個別の指導計画による評価を行い、学期ごとに学部の成績評価会で評価していた（埼玉県立蓮田特別支援学校）。

居住地校交流の例では、交流先の児童生徒にどのような学びがあったのかを把握するため、同一の様式（「振り返りシート」）を用いて評価を行っている学校（長崎県立諫早特別支援学校）があった。その他には、交流先との評価の共有（愛知県立名古屋盲学校、山梨県立ろう学校、福岡

県立築城特別支援学校、埼玉県立蓮田特別支援学校、鹿児島県立鹿児島高等支援学校）や保護者等による評価（山梨県立ろう学校、長崎県立諫早特別支援学校、埼玉県立蓮田特別支援学校）を通して、実施内容や実施方法等の評価を行っている学校があった。

### ＜卒業後を見通した教育課程に関すること＞

学校卒業後を見通した教育課程に関する取組では、教育課程の学部間や学年間の系統性、連続性を重視していた。例えば、特別支援学校（知的障害）では、キャリア教育の視点を導入しており（青森県立弘前第一養護学校、福岡県立築城特別支援学校、鹿児島県立鹿児島高等支援学校）、それに基づいて日々の授業を分析する（青森県立弘前第一養護学校）といった取組を行っている学校があった。

その他には、「卒業までに身に付けさせたい力 マトリクス」を作成し、個別の教育支援計画や個別の指導計画と連動させて活用している学校（長崎県立諫早特別支援学校）があった。また、個別の教育支援計画（愛知県立名古屋盲学校、長崎県立諫早特別支援学校、鹿児島県立鹿児島高等支援学校）や個別の指導計画（山梨県立ろう学校、長崎県立諫早特別支援学校、鹿児島県立鹿児島高等支援学校）、高等部においては個別の移行支援計画（山梨県立ろう学校、新潟県立吉田特別支援学校、福岡県立築上特別支援学校、埼玉県立蓮田特別支援学校）に基づいた評価が実施されていた。

学校卒業後に必要な能力や学校卒業後の生活への対応に向けて、企業スタッフや卒業生等を招聘して学校として児童生徒にどのような力をつけさせたいのか検討している学校（筑波大学附属桐が丘特別支援学校）があった。また、実習先や就労先等の関係機関（愛知県立名古屋盲学校、山梨県立ろう学校、筑波大学附属桐が丘特別支援学校、新潟県立吉田特別支援学校、長崎県立諫早特別支援学校、鹿児島県立鹿児島高等支援学校）や保護者（山梨県立ろう学校、鹿児島県立鹿児島高等支援学校）、生徒（鹿児島県立鹿児島高等支援学校）の意見を踏まえて評価を行っている学校があった。

## ③まとめ

### ア.教育課程の評価の組織的な取組

いずれの研究協力機関も、教育課程（検討）委員会を設けて教育課程について検討していた。アンケート調査結果でも、本項で取り上げた5つの事項に共通して校内での検討・評価の場及び手続きが示された。校内での検討・評価の場及び手続きに占める割合を見ると、卒業後を見通した教育課程に関する取組を除き、各取組の各カテゴリの中でも最も高い割合を示していた。教育課程の評価を中心となって担っている部署として56%が教育課程委員会等の検討組織と回答していたことから、組織的な取組が進められていることがわかる。研究協力機関の中では、教育課程（検討）委員会と学部会や関係分掌（例えば、学校評価委員会や教科会、類型会等）と連携して教育課程について検討を進めていた。

アンケート調査結果では、教育課程の評価を中心となって担っている部署として回答（7%）が少なかった各部（会）や各学級の担当者については、各項目の自由記述の内容を見ると、教育課程委員会で検討する前段の検討の場として示されていた。総括的な教育課程の評価は教育課程委員会で行われているが、そこに至るには各部や各学級での協議や評価を経ていることから、

組織的な検討や評価に努めていることがうかがわれた。こうした組織的な取組を通して、校内での教育課程に対する共通理解と学校教育目標の実現に向けた実践が行われると考えられる。

#### イ．特別支援学校の教育課程で重要と考えられる5つの事項の評価の取組

研究協力機関での教育課程の編成・実施段階における各校の取組の工夫、そして、特別支援学校で重要と考えられる5つの事項の評価の取組について尋ねた。

「教育課程の類型・コース制」、「卒業後を見通した教育課程」、「児童生徒の各教科等における学習の成果」、「自立活動における達成状況」には、それぞれ共通性が認められた。「教育課程の類型・コース制」と「卒業後を見通した教育課程」では、共通して学部間等の系統性や連続性が重視されていた。アンケート調査の結果では、「卒業後を見通した教育課程」に卒業後の生活や就労先で求められる資質や能力に関する内容が示されており、これは「教育課程の類型・コース制」とも関連していた。このことから、児童生徒の卒業後の姿を見通すことでどういった類型・コース制が求められるのかを検討し、多様な状態像を示す児童生徒が在籍する中で基準を設けることで、できるだけ個々の児童生徒の実態に即した類型・コースに振り分け、系統性や連続性のある指導を行う一連の流れが示された。

研究協力機関においても校内で類型・コース制の基準を明確化したり、類型会を設けたりして、児童生徒の実態に即した指導を行っていた。ただし、アンケート調査の結果では、各類型・コース制に児童生徒を分ける基準に関することに占める割合は、15.8%と高いとは言えない結果であった。このことから、各校では多様な実態の児童生徒が在籍することで基準を定めることに難しさを抱えていることがわかった。

特別支援学校では、個々の幼児児童生徒の実態に多様性があるからこそ、教育課程がより系統性や連続性をもつことを重要視していると考えられる。しかし、学部や学部間の指導内容の系統性や教育課程の類型やコースの学部間の連続性については、校内で共通理解を図ったり、相互の整合性を図ったりすることが難しい現状にある。アンケート調査の結果では、学部間の系統性や連続性を評価することが困難な理由として、検討する時間の確保の難しさが挙げられた。設置状況（在籍数の増加に伴う大規模化や併置に伴う部門制等）によっては、より一層、検討の場（時間）を設けることが難しい学校がある。そのため、評価の際に使用する資料の精選や学部間の系統性や連続性を確認できる資料の作成、活用の工夫が一層、必要になる。研究協力機関では、そうした課題に対して校内で指導内容表や単元一覧表等を作成したり、共通したチェック表等を活用したりして校内全体で指導内容の系統性や連続性を意識するように努めていた。

「幼児児童生徒の各教科等における学習の成果」、「自立活動における達成状況の評価」では、個別の指導計画等に基づく評価と客観的指標（や観点）に基づく評価が行われていた。これは、アンケート調査でも同様の結果が示された。研究協力機関では、客観的指標に基づく評価の方法として、諸検査や定期考査、指導内容表等を使用していた。その他には、専門家を招聘したり授業研究会を実施したりして、より客観的に日々の実践や幼児児童生徒の学習の成果や達成状況を評価するように努めていた。これらの取組は、個々の評価を教育課程という全体の評価に結び付ける取組である。幼児児童生徒の実態（障害特性、学習の到達度、成長や変容等）を踏まえて客観的に評価を行うことが、多様性のある幼児児童生徒が在籍する特別支援学校であるからこそ、より一層、重要となる。

幼児児童生徒の実態が多様化する中で、個々の幼児児童生徒の実態に即した指導を行うには自

立活動の指導は欠かせない。研究協力機関では、全学部あるいは特定の学部に自立活動の時間を位置づけたり、必要に応じて個別に自立活動の時間を設けたりしていた。しかし、アンケート調査の結果では、自立活動の評価が困難な理由として自立活動の時間における指導を行っていない（教育活動全体で指導）ことが挙げられており、自立活動の捉え方そのものの課題が示された。これは、特に特別支援学校（知的障害）で示された。従来、特別支援学校（知的障害）では、自立活動の内容と各教科の内容や各教科等を合わせた指導の内容との整理が課題である（川間、2008、2012）ことが指摘されており、知的障害教育における自立活動の位置づけと内容の整理が求められる。これは、特別支援学校（知的障害）以外の特別支援学校で知的障害を併せ有する幼児児童生徒の指導を行っている場合も同様である。

自立活動は個別に行われるのが原則であるため、教育課程という全体の評価に結び付けることに難しさがある。しかしながら、自立活動の目標設定に当たっては学校教育目標との関連を念頭に置く必要がある（河合、2014）ことを踏まえると、自立活動を実施している各学級や各部で集約した児童生徒の個別の指導計画から指導目標や指導内容の妥当性、授業時数の適切性を評価することが重要となる。一方、自立活動の時間における指導を行っていない場合、そのことが児童生徒の実態に応じたものであるのか、それ自体を評価することが必要である。研究協力機関でも、こうした点に留意し教育課程の評価を行うことが課題となっていた。

交流及び共同学習は、いずれの研究協力機関も実施していた。交流及び共同学習では、相手先が存在するため校内での検討・評価だけでなく交流先との検討・評価も必要であり、研究協力機関では事前、事後の打ち合わせや反省会の機会を設定して進めていた。アンケート調査でも同様の結果が認められたが、交流及び共同学習のねらいや実施方法、実施内容等についての評価は、そうした機会の設定に比べると実施している割合は低いことが示された。関連して、交流及び共同学習における児童生徒の目標やねらいの達成状況や成果の評価も重要となるが、これについても実施している割合は低かった。これらのことから、交流及び共同学習の実施は進んでいるが、評価に関わっては深く検討を行うことが課題と考えられた。実施内容や実施方法の評価と目標やねらいの達成状況や成果の評価を行うためには、双方の学校の教育課程上の位置づけが明確であることや、双方の教育課程の位置づけが相互に理解されることが必要である。教育課程上、適切な位置づけになっているかを検討・評価する視点、教育課程上の位置づけのもと活動全体としての内容や方法を評価する総括的な視点、そして、幼児児童生徒の目標やねらいが達成されたかを評価する個々の視点という3つの側面での評価が求められる。個々の評価については、教育課程上の位置づけによって、幼児児童生徒の各教科等における学習の成果や自立活動における達成状況と関連させた評価が必要である。

特別支援学校の教育課程の編成・実施においては、幼児児童生徒の実態の多様性に即することが要であり、これは教育課程の評価においても同様である。学校として子供に対し、何を目指して、何をどのように指導し、どこまでできたのかを考えつつ、時期を見て、教育課程の改善に努めることが大切である（宍戸、2012）。

## 引用・参考文献

- 河合康（2014）. 特別支援教育における自立活動の在り方. 平成 24～25 年度専門研究 A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書. 118-124.
- 川間健之介（2008）. 領域・教科を合わせた指導の考え方とその課題. 肢体不自由教育 185. 4-9.
- 川間健之介（2012）. 特別支援学校（肢体不自由）における教育課程編成の在り方と課題. 平成 22～23 年度専門研究 A「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程の編成の在り方に関する実際的研究」研究成果報告書. 118-124.
- 宍戸和成（2012）. 新学習指導要領の基本的理念と特別支援学校における教育課程編成の在り方と課題. 平成 22～23 年度専門研究 A「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程の編成の在り方に関する実際的研究」研究成果報告書. 63-70.

（柳澤 亜希子）

## 4. 特別支援学校における教育課程の評価の観点と方法

前述したアンケート調査の結果から、特別支援学校では教務部や管理職を中心とした教育課程編成委員会で、年度末に教育課程の評価について検討されていることが示された。また、アンケート調査と研究協力機関への聞き取り調査を通して、特別支援学校で特に重要と考えられる5つの事項（教育課程の種類・コース制、各教科等における学習の成果、自立活動における達成状況、卒業後を見通した教育課程、交流及び共同学習）について教育課程の評価に結び付ける取組を尋ねたところ、個別の指導計画や個別の教育支援計画に基づいた評価や客観的な指標に基づく評価が行われていた。しかし、学校教育目標や授業時数、指導内容等の見直しについては、それらに関する回答に比べて少なかった。このことから、特別支援学校では、それぞれの取組の評価については鋭意努めているが、それらを総括した上で教育課程全体を評価する取組は十分とは言えない状況にあることが窺えた。アンケート調査では、教育課程の改善の課題として「評価の観点や手続きに関すること」が挙げられた。これらのことを踏まえると、教育課程の評価の観点を示し、教育課程の評価を促進するための方法を提案することは、積極的な教育課程の評価の一助になると考えられる。

以降では、昨今の特別支援学校を取り巻く状況や施策の動向、現行の学習指導要領（文部科学省、2009a,b）等を踏まえて、特別支援学校の教育課程の評価で重視すべき観点について述べる。

### （1）特別支援学校の教育課程の評価で重視すべき観点

通常の学校と同様、特別支援学校においても教育課程の要素は、「学校教育目標」、「指導内容」、「授業時数」である。

学校教育目標は、法律等に定められた特別支援学校の目的や目標、学習指導要領に示された目標やねらい、教育委員会の規則や方針に基づいて決定される。学習指導要領に示されているように、特別支援学校では、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加に向けて彼らの可能性を最大限に伸ばさせること、共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築とそのための特別支援教育の推進という考えの下、在籍する幼児児童生徒に育てたい力とそのために必要な教育を地域や学校の特性を踏まえて「具現性」のある目標にすることが求められる。

特別支援学校の教育課程を考える際、通常の学校と異なる特徴であり、かつ困難さを伴うのは、在籍する幼児児童生徒の実態が多岐に渡ることである。そのため、特別支援学校の教育課程は、幼児児童生徒の実態の多様性に即することが要となる。これについては、宍戸（2012）が指摘しているように、子供に対し、何を目指して、何をどのように指導し、どこまでできたのかをP-D-C-Aのサイクルの中で客観的に考える（「客観性」をもつ）ことが大切となる。このことは、日々の授業実践においても同様に重要となる。また、幼児児童生徒の実態に即すということは、時に「柔軟性」のある対応が求められる。

特別支援学校では、複数の障害種を対象とした特別支援学校の増加や、特別支援学校（知的障害）での在籍者数の増加による大規模化等により、系統性のある教育課程を編成することが課題となっている。1つの学校として「連続性」をもって学校教育目標、重点目標、学部目標を位置づけることが重要である。また、学校教育目標を基盤として具現性のある目標を定めることは、指導内容を検討する上でも大切になる。これは、卒業後を見通した教育課程となっているか、す

なわち、進路先や学校卒業後の生活を見通した指導内容となっているかを評価する上でも重要となる。

各教科、自立活動、各教科等を合わせた指導では、指導内容の「系統性」に留意すること、自立活動においては各教科等との関連付け（「関連性」）を押さえることが必要である。指導内容は、授業時数との関連でその「妥当性」を評価することが大切である。

以上を整理すると、特別支援学校の教育課程の評価の観点としては、①具現性、②連続性、③系統性、④関連性、⑤妥当性、⑥柔軟性、⑦客観性が重要になる。図1-4-1に、特別支援学校の教育課程の評価の概念図を示した。以降では、なぜ、特別支援学校において、それらの観点を重視すべきかについて述べる。

上述した教育課程の評価の観点について述べる前に、特別支援学校では押さえておくべきことがある。それは、特別支援学校の教育課程の基盤となる「学校の特性、地域の特性、保護者の期待・要望」と、教育課程を考える上で中心となる「障害のある幼児児童生徒の実態」である。

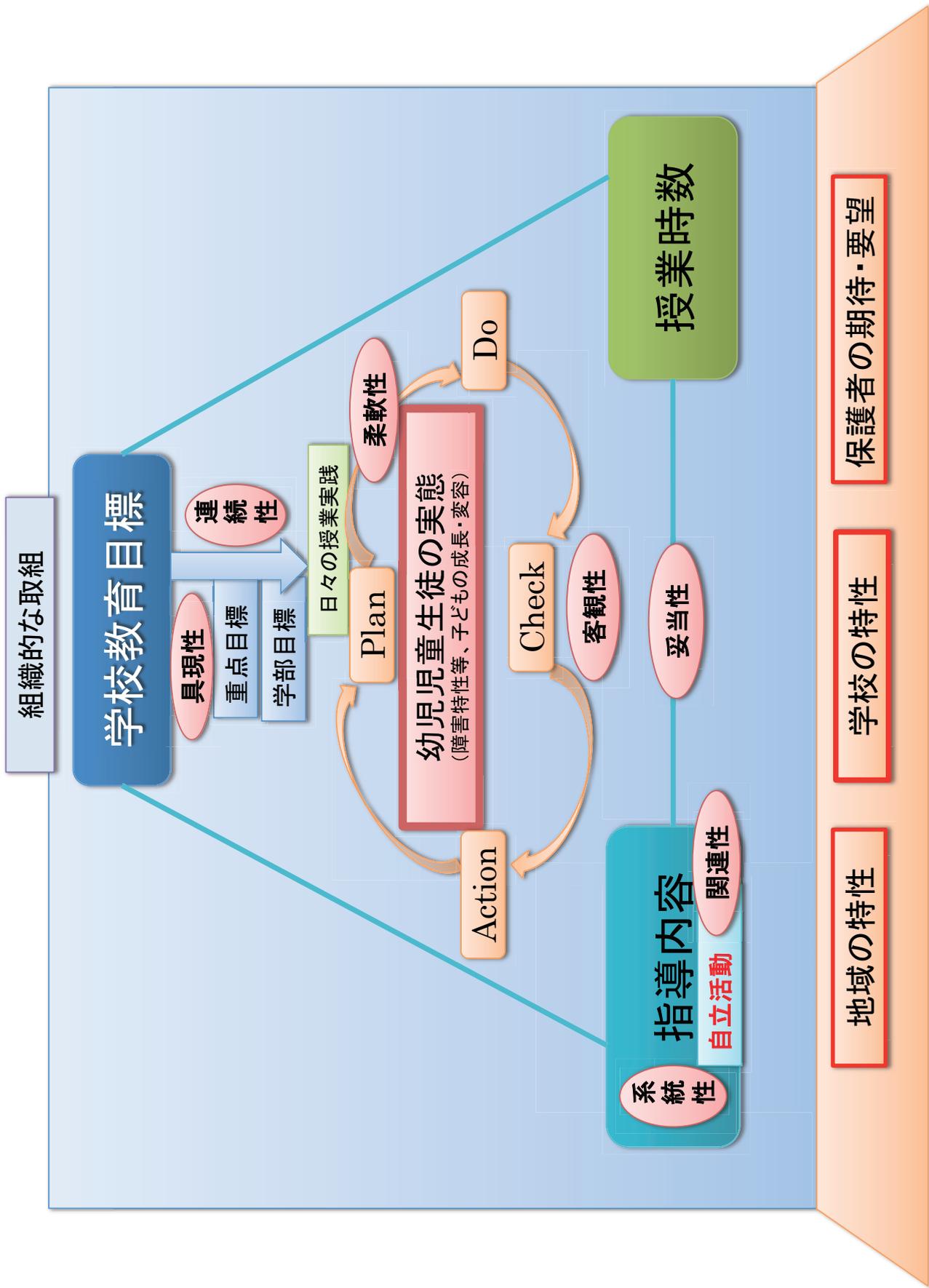


図 1-4-1 特別支援学校の教育課程の評価の概念図

### ①学校の特性、地域の特性、保護者の期待・要望に基づいた教育課程

中央教育審議会教育課程企画特別部会（2015）は、「社会に開かれた教育課程」として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、学校内だけでなく保護者や地域の人々を巻き込んだカリキュラム・マネジメントを確立していくことを示している。従来、特別支援学校では、学校の特性や地域の特性、保護者の期待・要望を大切にしながら教育活動を行ってきた。「社会に開かれた教育課程」を目指すために、今後も益々、その重要性が高まると言えよう。また、インクルーシブ教育システムの構築が進められる中、交流及び共同学習の充実や学校卒業後の障害のある子供の社会参加に向けて、地域資源の活用が求められる。特に高等部においては、産業現場等における実習や就労に当たって地域の産業や経済状況の影響を受けるため、地域とのつながりや受け入れを強化していくためにも、特別支援学校の教育課程や教育活動の目的（目標）をわかりやすく発信していくことが求められる。以上の理由により、学校の特性や地域の特性、保護者の期待・要望に基づいて教育課程を考えることが大切となる。

地域や保護者の期待や要望を把握することは、障害のある子供の学校卒業後の地域での生活を見据えることにもつながる。アンケート調査の結果に示されていたが、学校卒業後を見据えた教育課程となっているかを評価するためにも、卒業後の生活に必要な力として指導する中身を検討することが大切である（一木・安藤、2013）。また、学校卒業後の視点から在学時の指導を遡っていくことにより、学校として子供に育むべき力やそれに必要な教育内容、方法を学校組織として考えること（一木・安藤、2013）が大切である。

### ②障害のある幼児児童生徒の実態を中心とした教育課程

自明ではあるが、教育の中心は子供である。学校として目指す子供像を描き、育むべき必要な力や教育内容を具現化していくためには、教育課程の中心に子供が常に存在する。

特別支援学校では幼児児童生徒の実態が多様化する中、障害特性や個々の教育的ニーズ、生活経験、発達段階、保護者のニーズ等から、子供の実態を包括的に捉えて子供を理解することが求められる。包括的に子供の実態を捉える際には、学級担任といった特定の教師だけでなく、複数の眼で多面的に子供の姿を捉えることが必要である。これは、子供の成長や変容を捉える際にも同様に重要である。複数の教師の目で子供の実態を把握することは、客観的に子供の姿を捉えることになる。

子供の実態に基づき指導を計画し、実施し、評価し、改善する日々の授業の中で子供の実態や成長、変容を評価することが、学校教育目標が実現されたかどうかを評価することにつながっていく。

### ③教育課程の3要素から見た教育課程の評価で重視すべき観点

ここでは、教育課程の3要素である「学校教育目標」、「指導内容」、「授業時数」に沿って、教育課程の評価を行う際に重視すべき観点の具体について述べる。

#### ア. 学校教育目標

学校教育目標は、法令や学習指導要領、教育委員会の規則や方針といったトップダウンの部分と、個々の幼児児童生徒のニーズや保護者の願い、教職員の考え方、地域の実態といったボトム

アップの部分融合させて設定することが重要である（河合、2010）。2つの側面から、幼児児童生徒に付けたい力や子供像が教育目標に具現化されているかを見ることが大切である。

幼稚部、小学部、中学部、高等部の各学部が設置されている特別支援学校では、学部間の連続性をもたせることが重要となる。アンケート調査や聞き取り調査では、特別支援学校においては一貫性や系統性、連続性を重視しているが、それらが困難な状況にあることが報告された。学部間で連続性をもつためには、各学部内での検討を通して教師一人一人が、学校教育目標について具体的なイメージをもつことが大切である。学校教育目標に対して具体的なイメージをもつためには、教師集団がその意味を共有し、日々の授業実践の中で意識することが重要（佐藤・浦野、2015）となる。

中央教育審議会教育課程企画部会（2015）は、カリキュラム・マネジメントは、管理職のみならずすべての教員が責任をもち、そのために必要な力を一人一人が身につけられるようにしていくことが必要であると述べている。つまり、カリキュラム・マネジメントは、学校全体で取り組むことの必要性が強調されている。教師一人一人が、学校教育目標の意味を共有し、教育目標の設定に関する説明責任が常に求められており、こうした取組を推進していくためには、学校長のリーダーシップが不可欠となる。

学校教育目標の重点目標や学部目標との連続性が、日々の実践に反映されていくためには、学級目標や各教科や領域等との連続性を考慮することが必要である。河合（2010）は、学校教育目標は、幼稚部、小学部、中学部、高等部の目標に下りていき、その目標が学級の目標に下りていき、この目標が教科、道徳、特別活動、自立活動に反映されていくのが基本であること、学校教育目標が各学部の目標に対応し、各教科や領域に連動することが大切であると述べている。このことは、学校教育目標に基づいて指導内容が組織・配列されているか、また、指導内容に対して適切な授業時数が配当されているかを評価することにつながる。

## イ. 指導内容

一木・安藤（2010）は、特別支援学校では、幼児児童生徒の多様な実態と教育課程を弾力的に編成することが可能であることによって、教師がどのように子供の将来像を見据え、何を指導すべきかが確信をもてない状況にあることを指摘している。このことは、学校卒業までに子供に身に付けておくべき力とそれをどのように積み上げて指導すべきか、すなわち、系統性のある指導の難しさを表している。

また、一木・安藤（2010）は、実態把握の資料を基に子供の成長をどのように描いたらよいかかわからず、前年度の目標と評価の表記に具体性が欠けるために次の目標を設定しにくいこと、設定された目標と評価は具体的であるが、その目標を導き出した背景や根拠が把握できず、次の目標の方向性が見えないために設定した指導目標や指導内容に確信をもてず、前年度を踏襲した指導に陥ることを指摘している。系統的な指導を行うためには、指導内容表や系統表等がその指針として有益であると考えられるが、そうしたものを活用しながら指導目標を明確にすることが重要となる。

これに関連して河合（2014）は、長期的・短期的な観点から指導目標を検討する必要があり、卒業後の姿を描いて幼稚部から高等部という長いスパンで目標を考えること、各学部間の目標の一貫性や系統性を確保するためにも学校教育目標が重要であることを述べている。以上のことから、幼児児童生徒の学校卒業後の姿を見据えて必要と考えられる指導内容は何かというトップダ

ウンの視点と、段階的に指導していくボトムアップの視点の両側面から、指導内容の系統性について検討することが必要である。指導内容の系統性の評価では、不断に学部内で評価を行い子供の教育内容の定着を見ること、また、学部を超えた検討を通して学部目標と連動しているかを確認することが大切である。

他方、特別支援学校の特徴である自立活動は、個々の実態を基点としており、教科指導のように指導すべき詳細が明記されていないことで教師が指導の展望を描きにくく（一木・安藤、2013）、評価の観点がないことで指導の焦点が曖昧になってしまう（今井・生川、2014）ことが指摘されている。特に、自立活動を時間に位置づけず教育活動全体で指導している場合は、活動の中での個々のねらいや目標に自立活動の内容がどのように関連しているのかが不明瞭（今井・生川、2013）になることが課題視されている。中でも特別支援学校（知的障害）は、各教科等を合わせた指導と自立活動の指導の内容の区別が明確でない（川間、2008；2012）ことが課題視されている。以上のことから、自立活動のどの内容が、他の領域や各教科と相互に関連して指導に位置づいているのか明確にする必要がある（今井・生川、2013）。

アンケート調査や研究協力機関への聞き取り調査では、自立活動の指導においては個別の指導計画の作成と活用が示されていた。しかし、教育課程の評価において個別の指導計画がどのように使用されているのかについては、明らかにすることができなかった。自立活動は、内容の選定の段階から教師の判断に委ねられている。教師個人ではなく学校全体として、自校の子供に自立活動でどのような力を育てたいのか検討することが必要（一木・安藤、2010）である。また、目標の一貫性や系統性を確保するためにも、自立活動の目標設定においては常に学校教育目標との関連を念頭に置く必要がある（河合、2014）。

#### **ウ. 授業時数**

指導時数は、学習指導要領（文部科学省、2009a,b）に示されているように指導内容との関連において年間授業時数を定めること、各教科等の授業の1単位時間を、児童生徒の障害の状態及び発達段階並びに各教科等や学習活動の特質を考慮して適切に定める。特別支援学校では、自立活動の指導の時間をどのように配当すべきかが、特に重要となる。自立活動の時間における指導を位置付けている場合は、幼児児童生徒の実態に応じていること、機械的ではなく根拠をもって時数が配当されていることが大切である。適切な授業時数の配当であるかを評価するためには、指導内容とあわせてその妥当性を評価することが必要である。

#### **エ. 指導内容及び授業時数の妥当性と柔軟性のある教育課程**

指導内容及び授業時数の妥当性については、それらが子供の学びを促すものであったか、教育的に意味があったかという視点から検討することが大切である。また、子供の学習の達成状況や成果を評価するだけでなく、教師自身の指導の評価も重要である。設定した指導目標が子供にとって高すぎたり（あるいは低かったり）、指導目標や指導内容が具体性を欠いたりすると効果的な指導につながらないため、指導目標や指導内容の妥当性を検討することが必要となる。授業時数についても、前年度を踏襲するのではなく、指導の結果から指導目標と指導内容に基づいて適切に配当されているかを見直すことが大切である。

個々の幼児児童生徒の指導目標の達成状況から全校的な教育活動の成果や課題を集約し、学部内や学部を超えて協議することが妥当性の向上につながる。また、こうした協議を経て指導上の課題や改善点を明確にした上で、幼児児童生徒の状態に応じて柔軟に改善を図ることは、不断に

教育課程を見直すことになると考えられる。

## (2) 教育課程の評価を促進するための方法

以上、教育課程の評価で重視すべき観点について言及した。ここでは、教育課程の評価を促進するための方法について述べる。

学習指導要領(2009a,b)では、教育課程は全教職員が共通理解を図り、学校全体で編成すること、すなわち組織的な取組が求められている。これは、教育課程の評価においても同様である。組織的な取組には、学校長のリーダーシップはもちろんのこと、教師一人一人の意識の向上が不可欠である。

在籍する幼児児童生徒の多様化や学校体制上の課題等、特別支援学校を取り巻く様々な問題がある。こうした状況にあっても、学校全体で教育課程を見直し改善することが子供の成長を促すことにつながり、彼らの社会的自立・社会参加への礎を築いていくことを念頭に入れて、「チーム学校」(文部科学省、2015)として取り組むことが求められる。教師一人一人の意識を高揚させるためには、校内での授業研究会や事例検討会、校内研究がそうした機能を果たすと考えられ、それらの活性化が求められる。

鯨井・岡本(2011)は、研究授業は教師が評価の方法を具体的に学ぶ場であるとし、体系化された教育目標に基づき個々の教師が授業を展開し、フィードバックすることで教育課程の改善を図っていくことができると述べている。また、高尾・山之内・新條・脇(2015)は、事例検討会議を通して教師が個別の指導計画の作成において目標設定の根拠を明確にでき、指導の段階性や指導目標の重点化を考える上での手がかりについて議論できたと報告している。

授業研究会や事例検討会の場で教師が課題を共有し、何ができていて、何ができていないのか、その背景や原因は何かを議論することが教育課程の見直しには重要である。こうした議論は、学部会を活用して進められことが期待される。また、部内にとどまらず、授業研究会や事例検討会で他学部の授業を見学したり、例えば高等部の教員が小学部を、中学部の教員が高等部の教育課程をチェックするなどして指導の系統性や妥当性を評価したりすることも大切と考えられる。

## 引用・参考文献

- 中央教育審議会教育課程企画特別部会（2015）. 教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）.
- 一木薫・安藤隆男（2010）. 特別支援学校（肢体不自由）における自立活動を主として指導する教育課程に関する基礎的研究－教師の描く指導の展望に着目して－. 障害科学研究 34. 179-187.
- 一木薫・安藤隆男（2013）. 実施した指導の振り返りによる設定された指導目標・内容の妥当性の検討－自立活動を主とする教育課程を履修した卒業生の指導について－. 障害科学研究 37. 91-102.
- 今井善之・生川善雄（2013）. 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識. 千葉大学教育学部研究紀要 61. 219-226.
- 今井善之・生川善雄（2014）. 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識（Ⅱ）. 千葉大学教育学部研究紀要 62. 75-83.
- 河合康（2010）. 特別支援教育をめぐる教育課程の諸問題－新学習指導要領を視野に入れて－. 平成 20～21 年度重点推進研究「特別支援教育における教育課程の在り方に関する研究－複数障害種への対応及び幼・小学部から高等部までの一貫した教育課程の工夫－」研究成果報告書. 86-98.
- 河合康（2014）. 特別支援教育における自立活動の在り方. 平成 24～25 年度専門研究 A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書. 118-124.
- 川間健之介（2008）. 領域・教科を合わせた指導の考え方とその課題. 肢体不自由教育 185. 49.
- 川間健之介（2012）. 特別支援学校（肢体不自由）における教育課程編成の在り方と課題. 平成 22～23 年度専門研究 A「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程の編成の在り方に関する実際研究」研究成果報告書. 118-124.
- 鯨井俊彦・岡本富郎（2011）. 初等教育課程入門－新たな教育課程の原理・編成・評価のあり方を求めて－. 明星大学出版部.
- 文部科学省（2009a）. 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）. 教育出版.
- 文部科学省（2009b）. 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）. 海文堂出版.
- 文部科学省（2015）. チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（中間まとめ）.
- 佐藤光咲・浦野弘（2015）. 学校教育目標の設定とその教育課程へ具現化の事例－秋田における事例を通して－. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 37. 247-253.
- 宍戸和成（2012）. 新学習指導要領の基本的理念と特別支援学校における教育課程編成の在り方と課題. 平成 22～23 年度専門研究 A「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程の編成の在り方に関する実際研究」. 63-70.
- 高尾政代・山之口和孝・新條嘉一・脇博美（2015）. 特別支援学校における発達の視点に軸にした事例検討会の実践－質の高い「個別の指導計画」の作成を目指して－. 鹿児島大学教育学部実践研究紀要 24. 279-286.

（柳澤 亜希子）

## 5. まとめ

全国の特別支援学校を対象とした質問紙調査と研究協力機関への聞き取りによる調査より、特別支援学校における教育課程の評価の現状を把握し、課題を整理した。その上で、教育課程の評価を進めるにあたって重要と思われる観点と方法を検討した。

### (1) 特別支援学校における教育課程の評価の現状

#### ①組織的な取組

半数以上の学校で、教育課程委員会等の教育課程の編成及び評価のための組織を設置している。教育課程の評価は、学部間や関係分掌等において組織的に進めること、そのために各部署の担当者間で評価の流れや手続きを共通理解することが重視されている。

#### ②評価に活用する資料や評価項目

教育課程の評価に活用する資料は、「時間割（週時程）」、「年間教育計画（年間指導計画）」に並んで、「個別の指導計画」の割合が高い。個別の教育ニーズに対応した指導の計画・実施及び評価において、個別の指導計画は積極的に活用されている。

教育課程の評価の項目として、「学校教育目標が具体化された教育課程になっているか」、「各教科の授業時数は適切であるか」、「年間授業時数は適切であるか」という教育課程の基本要素に関する評価をほとんどの学校が使用している。合わせて「学校行事等は、幼児児童生徒の実態に適合しているか」、「保護者のニーズに対応したものであるか」という項目を使用している学校が9割を越えている。幼児児童生徒の実態の変容に対応すること、そのためには、障害のある幼児児童生徒本人に最も近い保護者のニーズを重視していることがうかがえた。

#### ③実際の評価の取組

特別支援学校の教育課程で重要と思われる5つの事項についての評価の取組においては、いずれにおいても、「校内での検討評価の場及び手続き」に関する回答が多かった。複数の学部を設置し、多様な実態の幼児児童生徒に対応する特別支援学校においては、とりわけ「いつ、どこで、だれが、どのように」という具体的な手続きを明確にすることを重要視している。

また、幼児児童生徒の各教科等における学習の成果や自立活動における達成状況に関する評価では、より客観的な評価を複数の教員間で共通理解するための様々な工夫に取り組んでいる。試験や標準検査を活用すること、チェックリストや学習内容表等を作成して活用するなど幼児児童生徒の実態に合わせた取組が必要とされている。

教育課程の類型やコース制は、児童生徒の実態や進路先等に対応した指導内容を組織するための工夫である。教育課程の類型やコース制を設けている学校では、児童生徒の実態が変化することで、類型やコース制の見直しをする学校や類型やコース制による学部間の教育課程の系統性や連続性を見直すという学校も複数あった。

交流及び共同学習に関する教育課程の評価については、交流先との検討・評価をするための「双方の担当者間での情報共有の不十分さ」があることが挙げられた。交流及び共同学習においては、教育課程上の編成や評価について十分検討するために、双方の学校間での体制づくりや双方の教育課程についての共通理解を図る必要があるとうかがえた。

## (2) 教育課程の評価の課題

前述した「各学校で編成・実施した教育課程は、その教育課程の評価を積極的に行い、その妥当性を検討して、不断に改善を図っていくことが重要である（特別支援学校学習指導要領解説）」とあるように、教育課程の改善に向けて、より精度の高い教育課程の評価に取り組むことが求められる。今回の質問紙調査では、教育課程の評価が改善への取組につながっているかを尋ねた結果、「十分に行っている」が約10%、「行っている」が約70%、「十分には行っていない」が約20%であった。改善へつなげる取組での課題として多く挙げられたのは、「評価の観点や手続きに関すること」であった。つまり、教育課程の改善に向けて評価の意義は理解し、実施しているが、評価を積極的に行いその妥当性を検討するための、具体的な評価の基本とする考え方や進め方に課題があるとしている学校が多いことが明らかになった。

教育課程の評価において、特別支援学校が小・中学校等と比べて、考慮すべき最も大きな特徴は、「障害の状態や発達段階が多様な幼児児童生徒の教育的ニーズを踏まえた教育課程であるか」を評価することである。それは、各教科等の学習の成果や自立活動の達成状況の的確な評価に基づき、指導計画を見直すことが基盤となる。具体的には、個別の指導計画と授業計画、単元計画、年間指導計画等に関連づけた評価をすることが求められる。

こうした評価をするには、指導と評価の一体化が重要である。的確な実態把握から指導目標・内容を設定し、指導後の評価から目標の達成を評価するとともに、指導目標や内容の妥当性も評価することが必要である。そのためには、指導内容の系統性や連続性が図られているかを評価すること、指導内容の関連性、特に各教科等と自立活動の指導の関連性が図られているかを評価することが重要である。また、知的障害のある児童生徒の各教科に関しては、各教科別の指導や各教科等を合わせた指導と指導形態を多様に設定しているため、その指導内容の関連性や妥当性を評価することが重要であるが、そのためには、児童生徒の学習の成果を客観的に評価することが求められる。

上記のような取組を推進していくためには、全教職員が参画意識を持ち、組織的に教育課程の評価に取り組むことが必要である。具体として、担任に一任されることなく、共通したより客観的な指標等を活用した評価を実施し、複数の教員で共有する工夫や学年から学部や学校全体へと個々の指導の評価を教育課程全体の評価につなげていく工夫が求められる。

## (3) 教育課程の評価の観点

特別支援学校の教育課程の評価に関する参考となる指針は、学校評価ガイドラインを参考とすることが特別支援学校学習指導要領解説総則等編に示されているが、具体的な評価の観点や手続きについては、各学校の判断で進めることとされている。

そこで、本研究では、特別支援学校の教育課程の編成・実施を踏まえた評価の観点と方法を検討し、提案した。教育課程の評価の観点は、教育課程の基本的要素である「学校教育目標の設定」、「指導内容の組織」、「授業時数の配当」を相互の関連を踏まえながらその機能を見ていく際に、重要と思われる考え方を観点として示した。特に、障害のある幼児児童生徒の多様な個別の教育的ニーズに対応することを目的とする特別支援学校の教育課程の特徴に焦点をあてた評価の取組を対象とした。

評価の観点としては、①具現性、②連続性、③系統性、④関連性、⑤妥当性、⑥柔軟性、⑦客

観性、が重要であると考え。この7つの観点を特別支援学校の特徴を踏まえ、教育課程の基本的な3つの要素から、以下のように整理した。

### ① 障害のある幼児児童生徒の実態を的確に捉える「客観性」と多様性に対応する「柔軟性」のある教育課程であること

基盤となるのは、教育活動の中心となる幼児児童生徒の実態とその成長や変容を把握する「客観性」、多様な実態に応じる「柔軟性」である。幼児児童生徒の障害が重度・重複化、多様化する特別支援学校においては、客観的に子供の姿を捉えること、子供の変容や状況に応じて柔軟に対応するには、一層の専門性が求められる。複数の教師による把握はもちろん、保護者や専門家等との協働により多面的に子供を見ていくことが必要である。

### ② 教育課程の3つの基本的要素から見た教育課程の評価で重視すべき観点

#### ア. 学校教育目標の「具現性」と「連続性」

教育課程の基本的要素である学校教育目標においては、「具現性」が必要である。そもそも教育課程の評価は、教育目標の達成状況を把握することである。達成状況を把握するためには、学校教育目標そのものが、具体的であり実現可能な設定であることが必要となる。

一般的に学校教育目標は、「知・徳・体の育成」のめざす方向性を示すような概念的なものが多い。特に幼児児童生徒の実態が多様な特別支援学校においては、学校教育目標の理念を踏まえた、めざす子供像や育成したい力を具体的に示すことが必要である。また、幼稚部または小学部から高等部までの学部が設置されている特別支援学校では、学部間の「連続性」が求められる。学校としての教育の一貫性を発揮するためには、学校教育目標を軸として各学部の教育目標が年齢段階を踏まえた連続性があること、さらに、日々の授業実践に連動していることが重要である。

#### イ. 指導内容の「系統性」と「関連性」

指導内容においては、「系統性」が必要である。特別支援学校においては、重複障害者等の場合、各教科等の目標や内容の取扱いが多様になる（一部を扱わない、目標や内容を下学年にする、知的教科の目標や内容に替える等）。こうした弾力的な教育課程を編成することで、「学校卒業後を見通した指導内容の設定となっているか」という指導内容の「系統性」を問うことが重要となる。指導内容の系統性を検討する際には、卒業後の姿を想定したトップダウンの視点と発達段階を踏まえたボトムアップの視点の両側面からみていくことが大切である。類型やコース制を設けている学校においては、こうした観点から、類型やコース制の基準と幼児児童生徒の学習内容を照合することが大切である。

さらに、指導内容においては、「関連性」も必要である。特別支援学校の特徴である自立活動は、「自立活動の時間の指導」だけでなく、教育活動全体を通じての指導も重要である。特別支援学校学習指導要領は「各教科等の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の実態を的確に把握し個別の指導計画を作成すること。また、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めること。」と、自立活動や重複障害者等の指導に加えて、全ての児童生徒に各教科等についても個別の指導計画を作成・活用することとした。個別の指導計画で、自立活動の指導と各教科等での指導との関連を明確に示し、その計画に基づいた評価をすることが大切である。また、自立活動の指導は、個に応じた指導であるが、幼児児童生徒各人が自立と社会参加をめざし系統的な指導が必要である。目標の一貫性や系統性を確保するためには、自立活動の目標設定においても、学校教育目標との関連を念頭に置く必要がある（河合、2010）。

## ウ. 指導内容と授業時数の関連における「妥当性」

指導内容及び指導時数においては、その関連から「妥当性」があることが必要である。特別支援学校においては、「小学部又は中学部の各教科等のそれぞれの授業の1単位時間は、児童又は生徒の障害の状態や発達の段階及び教科等や学習活動の特質を考慮して適切に定めるものとする。なお、中学部においては、10分間程度の短い時間を単位として特定の教科の指導を行う場合においては、その時間を当該教科の年間授業時数に含めることができる（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領）」、等弾力的な編成ができる。また、知的障害のある児童生徒を対象とする各教科等では、適切な指導内容の選択、指導形態の組織の後、それぞれの指導の形態にどの程度の授業時数を配分することが効率的か、1単位時間の長さや週における回数などから検討し、決定する等の工夫がされている。こうした組織・配列した指導内容と設定した授業時数の妥当性は、それらが子供の学びを促すものであったか、教育的に意味があったかという視点から検討することが大切である。そのためには、子供の学習の達成状況や成果を評価することに加えて、設定した指導目標が子供に合っていたか、指導目標に即した指導内容であったかの妥当性を検討することが必要である。その結果、配当した授業時数が適切であったかを検討し、必要があれば授業時数を変更するなどの「柔軟性」も必要である。

## (4) 教育課程の評価の方法

### ① 組織的な取組

教育課程の評価は、組織的に行うことが求められる。特別支援学校においては、幼児児童生徒の実態の多様化や複数障害種に対応する学校の増加など、組織的な取組をすることは、小・中学校等に比べより多くの調整や工夫が必要となるが、多くの特別支援学校では、組織的な取組を重視していることが、調査の結果からも明らかになった。研究協力機関の特別支援学校9校の内、8校で教育課程検討委員会等を設けて、学部会や関係分掌との連携の中心的役割を担っていた。評価をいつ、どこで、誰が行うかを明確にして、各部署での評価を総括的に分析する教育課程検討委員会等の中心となる部署の役割が重要である。組織的な取組を推進する際には、教師一人一人の意識を高めていくことが必要となる。研究協力機関（特別支援学校）においては、従来からあった教育課程検討委員会に管理職が入りリーダーシップを発揮して、全校的な教育課程の見直しの取組が推進されたという報告があった。

教育課程の評価を組織的に取り組み、学校全体で教育課程を見直し改善するためには、授業研究会や事例検討会を通じて教師一人一人の意識を高めていくことが、有効であると考えられる。研究協力機関（特別支援学校）においては、教務部と研究部の代表が中心となるプロジェクトチームを設け、全校研修と授業研究会を教育課程の評価と連動させる取組が報告された。

また、評価を改善につなげるためには、時間軸での進行管理も必要となる。例えば、設置者（都道府県や市）に次年度の教育課程の届出をする時期に合わせて、いつまでの評価を教育課程の次年度の編成に生かすか、複数年をかけて段階的に教育課程の編成をかえていくべき事項かなど、各学校の事情を踏まえた中期的な視点で取り組むことも重要となる。

### ② 幼児児童生徒の実態や学習の成果を的確に捉える評価の方法

幼児児童生徒の実態とその成長や変容を把握するために、学力検査、心理検査や発達検査、観点別の評価の活用には、質問紙調査からも多くの学校が取り組んでいた。また、知的障害のある

児童生徒に対しては、学習内容表等を作成し活用している学校もあった。また、自立活動の指導については、研究協力機関（特別支援学校）では、自立活動のチェック表等を自作し、活用していた。学校内で複数の教員が、幼児児童生徒の障害の状況を理解し、自立活動の目標と指導内容を共通の視点で見ていくためのツールとして、こうした自立活動のチェック表等の活用は有効であると考えられる。

こうしたテスト、検査、学習内容表、自立活動のチェック表等の活用により、幼児児童生徒の実態や学習の成果を評価し、達成状況と達成できなかった課題を明確にして、個別の指導計画に学習の履歴として記しておくことが、系統的な指導のためには必要である。

### ③ 学校教育目標の「具現性」と「連続性」を評価する方法

研究協力機関（特別支援学校）では、「小・中・高等部の12年間にわたる一貫した系統性のある教育課程の編成及び指導内容の精選や組織の取組に課題がある」という学校評価を受け、その原因を「学校の教育目標の捉えが抽象的」、「他学部の教育課程が身近でない」として、学校教育目標の具現性と連続性に着目した実践研究に取り組んだ。その内容は、まず、学校教育目標を具体化させるため、例えば、「生活習慣の形成を図り、健康な日常生活ができる」という学校目標に対して、「健康である状態というのは、どのような力が身に付いた状態なのか」を全職員で検討し、教育目標でめざす力を分析した。次いで、育てたい力を小・中・高等部の段階的に整理し、その力を育成するための学習内容を「育てたい力段階的学習内容表」とし、学部間の系統性、連続性を図る基準として活用している。

また、別の研究協力機関（特別支援学校）では、道徳教育の全体計画の見直しを重点とし、全校で道徳教育の編成・実施と評価を検討して、教育目標の見直しと学部間の連続性を見直すことに取り組んでいた。こうした道徳教育の全体計画のように、自立活動の全体計画、進路指導の全体計画など、多くの学校で作成している教育計画を重点的に見直すことで、学校教育目標の具現性や学部間の連続性を評価することは有効であると考えられる。

### ④ 指導内容の「系統性」と「関連性」を評価する方法

前述した学習内容表や自立活動チェック表等を活用している学校では、指導内容の系統性をこれらの表で評価している。特に、キャリア教育の視点から、指導内容を見直したり指導内容表を作成したりして、指導計画の作成や評価に活用しているという学校が、複数あった。研究協力機関（特別支援学校）では、キャリア教育の視点から「卒業までに身に付けさせたい力マトリクス」を作成し、個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と評価に活用することで、指導内容の系統性を明確にしている。

自立活動の指導と各教科等での指導との関連を明確にし、それを評価するためには、個別の指導計画の工夫と活用が考えられる。研究協力機関（特別支援学校）では、個別の指導計画の様式を学習のねらいと内容を明確にし、指導の重点項目と単元・題材例を明示するように改善した。その上で、この計画に基づく毎月の評価を蓄積し、年度末に総括的評価をして次年度の指導計画に反映させている。

### ⑤ 指導内容と授業時数の「妥当性」を評価する方法

指導内容と授業時数の妥当性を評価するためには、子供の学習の達成状況や成果を評価することに加えて、設定した指導目標が子供に合っていたか、指導目標に即した指導内容であったかの検討が重要である。さらに、授業時数の配当を検討する際には、他の教科等とのバランスを十分

に考慮することが必要となる。研究協力機関（特別支援学校）では、学力テストの結果を教科別に分析し、さらに対象学年の生徒個々の自立活動の指導の目標や指導内容を検討し、総合的な判断で英語科の授業時数を週1時間増やしたという取組があった。また、自立活動を主とする類型の教育課程で、実際の指導内容と児童生徒の学習の成果を検討した結果、新たに教科（国語、算数・数学）を設定したという取組もあった。

#### 引用・参考文献

河合康（2010）特別支援教育をめぐる教育課程の諸問題－新学習指導要領を視野に入れて－. 平成20～21年度重点推進研究「特別支援教育における教育課程の在り方に関する研究－複数障害種への対応及び幼・小学部から高等部までの一貫した教育課程の工夫－」研究成果報告書. 86-98.

文部科学省（2009）. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.

文部科学省（2009）. 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）. 教育出版.

（長沼 俊夫）

## 第2部

---

# 特別支援学級における 教育課程



# 1. 問題の所在及び目的

## (1) 背景（問題の所在）

本研究所では、平成 22～23 年度専門研究 A（重点推進研究）「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」において、約 1,000 校ある全ての特別支援学校への質問紙調査により、新学習指導要領への移行に向けた時点での、教育課程編成の全体的な実施状況と課題を把握した。その中で、小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」について、自立活動や自閉症への対応を含めた児童生徒の多様化の視点からの研究が必要との課題が示唆された。

この課題を受けて、平成 24～25 年度専門研究 A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」においては、特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関する現状と課題を明らかにした。具体的には、次のとおりである。

平成 24 年度に全国の小・中学校の特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関する調査を、全国 47 都道府県教育委員会特別支援教育担当部署及び全国 20 指定都市教育委員会特別支援教育担当部署を対象に実施した。その結果、教育課程編成に関する課題として、専門性の維持・向上に関すること、障害の程度や学年などが大きく異なる児童生徒が在籍している特別支援学級の教育課程編成の在り方、障害の程度や種類が異なる児童生徒が同一学年に在籍している場合の教育課程の編成の在り方、特別支援学級に在籍する児童生徒における交流及び共同学習の教育課程上の位置づけなどを挙げる教育委員会が多かった。また、特別支援学級担任の人事と専門性の確保、特別支援学級設置校における管理職のリーダーシップと全教職員の特別支援教育への理解とかかわり、障害の程度や学年が異なり多様な特別な教育的ニーズのある児童生徒が一つの学級に在籍する場合の教育課程編成の仕方などが挙げられた。

平成 25 年度には、特別支援学級における「特別の教育課程」の編成と実施に関するアンケート調査を、3 県（山形県・福井県・長崎県）の特別支援学級が設置されている全ての小・中学校を対象に実施した。その結果、次のことが明らかとなった。特別支援学級における教育課程の内容・方法についての課題は、いずれの県の小学校及び中学校においても、「自立活動をどのように組み立てたらよいかかわからない」や「どこに視点、重点を置いて編成したら良いかが分からない」という回答が多かった。また、特別支援学級における教育課程の組織・運営面の課題としては、いずれの県の小学校及び中学校においても、「教育課程編成の際、校内で特別支援学級の教員以外の教員との協議ができない」や「保護者の要望に、どのように対応して教育課程を編成したらよいかかわからない」という回答が多かった。さらに、「特に課題となることはない」と回答した者も多かった。

これらの調査では、特別支援学級における教育課程編成及び実施については、各教育委員会では、手引きなどを作成（都道府県、指定都市ともに約 50%）したり、研修を設定（都道府県 98%、指定都市 100%）したりして特別支援学級における指導の充実や教育課程の編成に向けた取組を行っていることが分かった。しかし、学級担任の専門性の維持・向上、障害の程度や学年などが異なる児童生徒を対象とする特別支援学級の教育課程編成の在り方、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する知的な遅れのない児童生徒を対象とする教育課程編成の在り方、特別支援学級に在籍する児童生徒における交流及び共同学習の教育課程上の位置づけが課題として挙げられた。

以上のことから、小・中学校特別支援学級における教育課程は、①教育委員会が手引きや研修の機会を設定しているにもかかわらず、教育課程編成の難しさ、専門性の課題があること、②複数の障害種や、学年などが異なる児童生徒への対応といった、児童生徒の多様性への対応が課題である現状を捉えた。

一方、本研究所においては、各障害種別研究班による特別支援学級を対象とした調査研究が実施されているが、それらにおいても同様の課題が指摘されている。

知的障害教育研究班では、平成 24～25 年度「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査」を行った。その結果、知的障害特別支援学級の担任の経験年数は「2～3 年目」が最も多く、特別支援学校教諭免許状の保有率は 5 割未満であることが示された。また、知的障害特別支援学級の担任が指導や教育課程に関して抱える困難は、「集団での授業をすべての児童生徒のニーズに合うように展開すること」が最も多く回答された。

自閉症教育研究班では、平成 24 年度～25 年度専門研究 B「自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の把握と指導に関する研究」において調査を実施した。その結果、特別支援学級担当者の経験年数が 5 年未満であること、算数科・数学科において交流及び共同学習が実施されているのは、算数科 17%、数学科 26% であること、特別支援学級で学習する理由は「自閉症の特性から派生する心理面や行動面などの問題に配慮するため」であることなどを明らかにした。また、同班は平成 22 年度～23 年度に国語科の指導の実際についても研究しており、特別支援学級担当者の専門性が必ずしも十分でない状況や、自閉症の特性に配慮した単元構成や指導・教材の難しさ、学年ごとに示されている教育課程に沿って学習することの難しさを指摘している。

肢体不自由教育研究班では、平成 22 年度に「全国小・中学校肢体不自由特別支援学級の指導に関する調査」を実施し、小・中学校とも肢体不自由教育経験者は 5 年未満が 91% を占めること、1 年目の担当者が約 50% であることを示した。そして、特別支援学級担当者は児童生徒の実態や障害特性を把握する際に困難を感じ、担当者の半数が「障害特性に応じた指導について情報が得にくい」と感じているなどを指摘した。

言語障害教育研究班は聴覚障害研究班と協力し、平成 23 年度に「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」を実施し、担当者の約 4 割は難聴・言語障害教育の経験年数が 3 年以内であることを示した。また、学級・教室の経営上の課題として、「教員配置・指導時間の確保」「時間割編成・放課後通級」「専門性・研修」「在籍学級等との連携」「校内職員の理解、校務分掌」などが指摘された。

視覚障害教育研究班では、平成 24 年度に「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査」を実施し、担当者の視覚障害教育経験年数が浅い傾向にあり、小学校で 84%、中学校で 80% の担当者が 0 年から 2 年の経験年数であったとしている。このことから、特別支援学級において専門性を高め、それを維持していくことが非常に困難であり、むしろ現実的でないとして、それを前提として特別支援学級の運営や指導を適切に行っていく必要があると指摘している。

これらの障害種別研究班による調査は、それぞれに調査目的が異なるため、教育課程の編成について直接的に調査しているものではないが、共通する課題が示されている。それは、特別支援学級の担任は特別支援教育の経験年数が少ないことや専門性に関するものである。

## (2) 目的

以上、述べてきたように、特別支援学級においては、担当者の経験年数の少なさや在籍している多様な実態の児童生徒への対応などの課題が多くある。そして、特別支援学級の教育課程は、ほとんどの学校で、特別支援学級の担任等が作っている（全国特別支援学級設置学校長協会、2014）状況から、教育課程の編成に関しての難しさが生じている現状がうかがえる。そこで、本研究では、特別支援学級における教育課程の取組に関して質的データを収集・整理し、現状を明確にし、特別支援学級の教育課程の編成・実施の考え方と具体例を示すことを目的とする。

## 引用・参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 平成 22～23 年度専門研究 A 「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 平成 22 年度～23 年度専門研究 B 「特別支援学級における自閉症のある児童生徒への国語科指導の実際－習得状況の把握と指導内容の編成及び実践を中心に」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 平成 23 年度「全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査」報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 平成 22～23 年度専門研究 B 「肢体不自由のある児童生徒の障害特性に配慮した教科指導に関する研究－表現する力の育成をめざして－」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2013）. 「全国小・中学校弱視特別支援学級及び弱視通級指導教室実態調査（平成 24 年度）」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24～25 年度専門研究 A 「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24～25 年度「知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査－研修、支援体制からの考察－」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24 年度～25 年度専門研究 B 「自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の算数科・数学科における学習上の把握と指導に関する研究」研究成果報告書.
- 全国特別支援学級設置学校長協会（2014）. 平成 25 年度全国調査報告書.

## 2. 研究の方法と経過

特別支援学級における教育課程の取組に関して情報を収集するため、教育委員会の研究協力を得て、以下のような取組を行った。

研究協力機関には、人口規模、小・中学校数、特別支援学級設置状況、児童生徒数などから、公募により4市を選定した（指定都市を含む）。研究協力機関4市の詳細は、表2-1-1のとおりである。

表 2-1-1 研究協力機関4市の状況

平成26年5月現在							
	人口	小・中学校数	全学級数	特別支援学級 設置校数	特別支援 学級数	全児童 生徒数	特別支援学 級在籍者数
A市	96,535	29	323	26	51	6,604	112
B市	256,970	43	649	43	98	19,981	320
C市	50,043	14	186	14	31	4,097	126
D市	739,445	137	2,315	130	365	61,266	1,362

### (1) 平成 26 年度

研究協力機関4市を訪問し、「特別の教育課程」の現状について情報収集を実施し、課題を整理した。課題については、研究協議会において情報共有するとともに、現状をさらに捉えるための視点を整理する。それを受け、研究協力機関の市担当者から紹介のあった、小・中学校の特別支援学級担任に、面接による調査を実施し、質的データを収集・整理し、現状を把握する。

### (2) 平成 27 年度

平成26年度における面接による調査から明らかになった課題について検討し、教育課程編成の際の考え方としてまとめる。さらに、研究協力機関4市における特別支援学級の教育課程の編成の実際について情報収集したものを具体例として示す。

2年間の研究成果を総合的に考察し、報告書を作成する。

(日下 奈緒美)

### 3. 特別支援学級の教育課程の編成・実施における現状と課題

#### (1) 研究協力機関4市における特別支援教育の現状

本稿では、研究協力機関4市において聞き取りを行った、市内の特別支援教育の担当者、特別支援学級を設置する基準、特別支援学級担当教員の専門性向上の取組、市内の特別支援学級に関する課題について記述する。

##### ①A市

A市は県南部に位置しており、平成27年5月1日現在の総人口は約9万人の県南部中心市である。市内には特別支援学校（知的障害）が1校ある。

A市には上級特別支援教育コーディネーターが3名配置されており、市教育委員会との連携のもとに、市内の小・中学校への巡回相談等を行い、教員の特別支援教育に関する相談等を主に行っている。上級特別支援教育コーディネーターの1名は、A市内の特別支援学校で勤務している教育専門監（兼）教諭が担っている。市教育委員会からは、教育指導部教育指導課副主幹1名が担っている。

A市の特別支援学級の設置は、就学相談を経て特別支援学級への在籍を希望する児童生徒が1名以上いれば、その小・中学校には特別支援学級を新設する方針である。

特別支援学級担当教員の専門性向上のための取組として、県が主催している研修に特別支援学級担当教員が参加している。県が主催する研修は、「小・中学校特別支援学級新担任研修講座」（年3回実施。特別支援学級新担任手引を用いて特別支援学級に関する研修を行う）、「特別支援教育セミナー」（年1～2回実施。特別支援学級や通級指導教室、LD、ADHD等や肢体不自由、知的障害等の児童生徒が在籍している通常の学級において、特別支援教育担当指導主事と特別支援学校の教員等が参加する校内研修会を実施し、担当教員の実践的指導力の向上を図るとともに、校内支援体制の充実を目指す）、特別支援学級スキルアップ授業研修（年2回実施。知的障害及び自閉症・情緒障害特別支援学級において、特別支援教育担当指導主事と特別支援学校の教員が訪問し、授業研究の研修「特別支援学級スキルアップ授業研修」を実施し、担当教員の指導力向上を図る）の3つがある。

小・中学校の管理職に対する特別支援教育の啓発として、市内校長会や教頭会で特別支援関係の取組について周知を図るようにしている。

市内の特別支援学級の教育課程における課題として、特別支援学級担当教員が教育課程に関する様々な情報を得る場が少ないことが挙げられる。

##### ②B市

B市は県のほぼ中央に位置しており、平成27年5月1日現在の総人口は約25万人の特例市である。市内には特別支援学校（視覚障害）が1校、特別支援学校（聴覚障害）が1校、特別支援学校（知的障害、肢体不自由）が1校、特別支援学校（知的障害）が1校ある。

B市における特別支援教育は、市教育委員会学校教育部の教育相談センターが所長代理1名と指導主事2名の計3名の体制で、特別支援教育全般の業務を担当しており、特別支援教育に関する研修や会議、年間約130回になる就学相談等を行っている。

B市の特別支援学級の設置は、就学相談を経て特別支援学級への在籍を希望する児童生徒が1

名以上いれば、その小・中学校には特別支援学級を新設する方針である。

特別支援学級担当教員の専門性向上のための取組として、教育相談センターが平成 26 年度から年間 8 回の研修を主催している。内容は、特別支援教育の概論、就学手続き、個別の指導計画の作成、感覚統合法、教科の教材ワークショップ、ペアレント・トレーニング等を取り上げている。また、障害種別に特別支援学級の授業研究会を、教育相談センターの担当者が小・中学校を訪問して行う訪問研究会の形式で、年 4 回実施している。それとは別に、特別支援学校教員が年 1 回、訪問研究会を実施している。訪問研究会は平成 27 年度では特別支援学校教員が、研究会を行う小・中学校の教員が個別の指導計画を作成する段階から関わり、秋冬期に訪問研究会を行うことで、小・中学校に PDCA サイクルを根付かせることを目的としている。

小・中学校の管理職に対する特別支援教育の啓発として、教務主任会で特別支援教育に関する研修等を実施している。

市内の特別支援学級の教育課程における課題として、特別支援教育の経験年数や知識等が十分でない教員が担当している場合もあり、児童生徒の障害種の特性を理解した上での指導や支援の充実が挙げられる。また、小・中学校の学習環境に関してのユニバーサルデザインの充実も課題となっている。

### ③C市

C 市は県の中北部に位置しており、平成 27 年 5 月 1 日現在の総人口は約 5 万人で、市内に山脈が連なっている市である。

C 市教育委員会で特別支援教育を担当するのは、教育研究室の副室長 1 名と指導主事 1 名が主に担当している。特別支援教育を主に担当している指導主事は相談業務を担当しており、福祉業務と兼務している。

C 市の特別支援学級の設置は、就学相談を経て特別支援学級への在籍を希望する児童がいても、予算等の県の判断により、その小・中学校に特別支援学級を新設できない場合がある。その場合、その小・中学校に既に設置されている他障害種の特別支援学級に在籍する方針である。

特別支援教育に関する研修の取組は、特別支援教育コーディネーター対象の研修を年 5 回、支援員等対象の研修会を年 1 回実施している。県の主催では、特別支援学級等新担当教員研修が年 4 回行われている。また、特別支援学級担当教員による市内教育研究会と市教育委員会が連携しての研修等を今後行うことを検討している。その他に、近隣の 3 市と特別支援教育を含む様々な情報の交換を行う取組において、各市が企画した特別支援教育に関する研修計画の共有等を行っている。

小・中学校の管理職に対する特別支援教育の啓発として、管理職対象の研修会で特別支援教育が取りあげられている。

県の教育の課題の一つに学力向上が挙げられており、そのために教員の専門性向上に取り組んでいる。教員の専門性には様々なものが挙げられるが、C 市ではその一つとして特別支援教育に関する専門性向上についても検討している。

### ④D市

D 市は県の中北部に位置しており、平成 27 年 5 月 1 日現在の総人口は約 73 万人の指定都市で

ある。市内には特別支援学校（視覚障害）、特別支援学校（聴覚障害）、特別支援学校（知的障害）、特別支援学校（肢体不自由）が各1校ある。

D市教育委員会で特別支援教育を担当するのは、総合支援課特別支援教育室室長のほかに特別支援教育に関する研修や体制づくりの担当者が5名、特別支援学校の新設の担当者が3名、教育相談の担当者が1名で組織されている。なお、総合支援課は生徒指導と特別支援教育のそれぞれに関する支援課が一体となった課である。

D市の特別支援学級の設置は、就学相談を経て特別支援学級への在籍を希望する児童生徒がいても、予算等の県の判断により、その小・中学校に特別支援学級を新設できない場合がある。その場合、その小・中学校に既に設置されている他障害種の特別支援学級に在籍するか、許可次第で異なる学区で既に設置されている特別支援学級に在籍する方針である。

特別支援学級担当教員の専門性向上のための取組として、特別支援教育新任担当者研修、主任会、特別支援教育担当者研修、特別支援教育コーディネーター研修を行っている。また、県内外の先進的な取組を行っている特別支援学校等に課業日の5日間、教員を派遣する特別支援教育スキルアップ派遣研修も行っている。その他に、特別支援教育専攻科・大学院への派遣や、平成29年度開校予定の市立特別支援学校教員の養成を図るために県立等の特別支援学校に市立小・中学校や高等学校の教員を1年間派遣する特別支援学校派遣研修制度を行っている。

小・中学校の管理職に対する特別支援教育の啓発として、年1回校長を対象とした特別支援教育に関する研修会を実施している。また、校長会には特別支援教育部会があり、教頭会では部会はないが自主的な特別支援教育に関する勉強会を実施している。

市内の特別支援学級の教育課程に関する課題として、現状で特別支援学級の中心を担う若手の担当教員の育成が挙げられている。また、年13回行っている就学指導委員会についての情報共有や、特別支援教育担当者への研修でどういったことを身に付けてほしいのか、参加者にどのようなニーズがあるのかといったことについても検討している。

（神山 努）

## (2) 小・中学校特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する面接調査

### ①目的

小・中学校の特別支援学級担当者を対象として教育活動、研修体制等について直接、情報を収集し、特別支援学級における教育課程の編成と実施の現状と課題を明らかにする。

### ②方法

#### ア. 面接調査対象者

研究協力機関 4 市の小・中学校において知的障害特別支援学級、自閉症・情緒障害特別支援学級、肢体不自由特別支援学級担当教員、計 22 名（内訳：4 市の小学校 6 校、中学校 5 校、計 11 校）

#### イ. 調査法

本研究所研究員が、面接対象者が勤務する学校に訪問して行った。研究員 2 名（1 名は記録等、面接補助とした）により、面接対象者に対し、面接の趣旨及び質問内容を説明し、本人の同意を得て、半構造化面接法にて実施した。

#### ウ. 調査内容

調査内容は、「各教科等を合わせた指導」「自立活動」「交流及び共同学習」「教育課程編成」「教育課程編成・実施上の課題」「特別支援教育に関する校内体制」「研修」の 7 項目であった。

#### エ. 面接時間

一名当たり約 1 時間とし、面接対象者の発言は、本人の許可を得て IC レコーダーに記録した。

#### オ. 面接調査期間

平成 26 年 11 月～平成 27 年 1 月

本調査は、本研究所倫理審査委員会の許諾を得て実施した。

### ③結果とまとめ

IC レコーダーに記録した面接対象者の発言は、発言意図に即して一文を目途に修文し、KJ 法(川喜田二郎(1967)「発想法－創造性開発のために」、中公新書)を参考に分析し、カテゴリー化した。発言内容の解釈不明あるいは質問意図と著しく離れた回答は除外した。

その結果、本調査では、7 カテゴリー（『各教科等を合わせた指導』の実際」「自立活動の実際」「交流及び共同学習の実際」「教育課程編成全般」「教育課程に関する課題」「校内の特別支援教育に関する体制」「専門性（研修）」）で、302 文が抽出された。

表 2-3-1 に各カテゴリーの回答個（文）数を示した。回答の割合が多いカテゴリーとして、校内の特別支援教育に関する体制が 80 文（26.5%）、教育課程編成全般が 54 文（17.9%）、交流及び共同学習の実際が 51 文（16.9%）の順となった。回答の割合が少ないカテゴリーは、教育課程に関する課題が 19 文（6.3%）、自立活動の実際が 29 文（9.6%）、専門性（研修）が 32 文（10.6%）であった。特に、「特別の教育課程」に関するカテゴリーとして、「各教科等を合わせた指導」と「自立活動」が考えられるが、これらの 2 カテゴリーを合わせると 66 文（21.9%）と全体の 1/5 の回答であった。

なお、発言の一番多かった「校内の特別支援教育に関する体制」の中には、保護者に関する発言が 13 含まれていた。

表 2-3-1 調査回答カテゴリー

N=302

カテゴリー (註)	A	B	C	D	E	F	G
N	37	29	51	54	19	80	32
%	12.3%	9.6%	16.9%	17.9%	6.3%	26.5%	10.6%

註: A:「各教科等を合わせた指導」の実際、B:自立活動の実際、C:交流及び共同学習の実際、D:教育課程編成全般、E:教育課程に関する課題、F:校内の特別支援教育に関する体制、G:専門性(研修)

表 2-3-2 から表 2-3-8 にカテゴリー内の回答文を示した。以下、各カテゴリーに沿って概要を述べる。

なお、「各教科等を合わせた指導」とは、各教科等を合わせて指導を行う場合のことで、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことである。本調査では、回答文に関する記述では、回答者などの口頭による表現で「合わせた指導」と表記している。その他の用語などの表記も、基本的には回答者の用いた表現による。

#### ア. 各教科等を合わせた指導

各教科等を合わせた指導では、「各教科等を合わせた指導の内容について、学級スタッフは周知している。」という回答がある一方で、「各教科等を合わせた指導とは何かよく理解していない。」「していない。」という回答もあった。

また、生活単元学習として指導する学級、教科指導をしている、指導内容に応じて臨機応変に考えるなど、教育課程に明確に位置づけがなされていない状況があった。

表 2-3-2 カテゴリー内の回答 「各教科等を合わせた指導」の実際 (一部抜粋)

- ・ 特別支援学級の教員全員で行ったり、各学級で行ったりする。
- ・ 生活単元学習、合わせた指導、自立活動については、経験がある教員が授業を参観したり、授業を見せたりする。
- ・ 生活単元学習として、メインの教師(T1)が指導する。T1の他にサブの教師が入り、指導を見ることが出来る。
- ・ メインの教師は、前年度の教材等をサブの教師に紹介する。
- ・ それぞれの能力の違いとそれにあった教材をそろえるのが難しい。
- ・ 「合わせた指導とは？」何かよく理解していない。
- ・ 生活単元学習は、自閉症・情緒障害特別支援学級では行っていない。
- ・ 体を動かすような、体育の部分と、学級活動を合わせた内容。例えば、クラスマッチ、体育的なクラスマッチとかと体育の活動を合わせて行うことがある。
- ・ 「個別」「創作」「総合」という名称の時間がそれぞれ5時間、2時間、2時間ある。
- ・ 「総合」は、生活に関する内容が取り上げられているが、教育課程には「総合的な学習の時間」として設定している。単元化しているかは不明。

## イ. 自立活動

自立活動は、「自立活動では、生活単元学習として時間割上は決めてある。」「教育課程上は届けてあるが、取り出さない時間には違う指導をしている。」「交流が多いため、自立活動の時間を設定していない。」などの発言があり、指導内容についても、まちまちの回答であった。

また、半構造化面接のためか、教師自ら「個別の指導計画」について言及するものが少なく、十分に意識されていない状況がうかがわれた。

表 2-3-3 カテゴリー内の回答 「自立活動」の実際（一部抜粋）

- ・ 毎日1時間目に帯で指導している。
- ・ 本の読み聞かせや絵本の紹介などをコミュニケーション能力との関係があり、いずれも位置づいてはいない。
- ・ 生活単元学習、合わせた指導、自立活動経験がある者が授業を見たり、見せたりしている。
- ・ 自立活動では、生活単元学習として時間割上は決めてある（組んである）。基本的には交流学級の時間に合わせている。
- ・ 教育課程上は届けてあるが、取り出さない時間には違う指導をしている。
- ・ 交流が多いため、自立活動の時間は設定していない。
- ・ 自立活動の要素を、各場面に散りばめている。
- ・ 評価の整備まで至っていない。「こういうことをしてこういう力がつきました」というような表記による評価が中心になっている。
- ・ 個別の支援計画等の作成時に、ある程度年間の目標を立てる。学期毎に見直し、自立活動六区分26項目を柱として計画している。
- ・ 自立活動は、生徒へのアンケートをとることから始める。教師の見立てから始まる。その子の特性や問題行動を見ることが多い。
- ・ 大抵、自閉の子たちは人間関係。個別に指導したほうがいいもの、一人でできないこと、グループワークのほうがよいものもあるし。いろいろ関連づけて指導している。

## ウ. 交流及び共同学習

交流及び共同学習では、教科としては、音楽・図画工作・体育等を通常の学級で学習し、国語・算数は特別支援学級で指導するという回答が多かった。また、一部、障害に配慮して付添（介助員）が入っている場合もあるが、個に応じて十分な対応がなされていない状況も示された。さらに、教科学習の難易度等により、学年が上がるにしたがって、特別支援学級での指導が多くなる傾向が示された。

表 2-3-4 カテゴリー内の回答 交流及び共同学習の実際（一部抜粋）

- ・ 音楽・図工・体育・総合（生活）では、支援員が付いて行く。1日半ぐらいは交流している。交流先の先生と相談し、子供が参加できそうな授業は参加している。
- ・ 通常の学級との交流保護者のニーズが高い。在籍児の障害が重くなっている。
- ・ 子供の実態、保護者のニーズが違うため、基本的には朝の会、帰りの会は特別支援学級で行う。

- ・国語・算数は特別支援学級で指導している。生活科は体験的活動をしている。音楽・体育は、担当者が付き、掃除など見守り支援を行っている。
- ・低学年にB1の子供がいる、見守り支援が難しい。
- ・子供達は入学時から一緒であるが、特別支援学級の子供を下に見る傾向もある。
- ・学年が上がるに従って難しくなる。遊びに差が出てきて、なかなか入り込めない。
- ・交流の多い子供は自閉症・情緒障害特別支援学級4年生で100時間を超えている。国語、算数は特別支援学級で指導している。
- ・交流学級と時間割変更、授業内容等について、担任と話し合う。
- ・交流学級の授業との摺り合わせは、子供による。学習進度を合わせられる子供もいればそういう子供もいる。
- ・協力学級の先生は特別支援学級に入ることは自由。希望により一緒に参加する。
- ・子供が一人で支援学級と協力学級に行く。特別支援学級で授業がない時には、協力学級に入って、他の子供も見ている。
- ・学年が上がると特別支援学級で過ごす時間が多くなる。
- ・テストは特別支援学級で受ける子供もいる。
- ・知的障害のない自閉傾向の強い生徒が入って交流が多くなると、週に一緒になるが難しくなる。時間割の編成上の課題。集団として、生徒達の気持ちをつなぎ止めておくことも難しい。
- ・課題として、生徒の方が交流級の参加を嫌がる時がある。地域の生徒は小学校を普通級で過ごすことが多く、その頃の友だちが中学校での交流級ではお世話役のようにになっていることが受け入れられないのではないかと思う。
- ・交流学級の時間が多すぎるため、支援級では何を目標にやらせてあげたらいいか迷う時がある。
- ・評価基準は、通常の学級の生徒と同じ。厳しい評定評価が出ているが、アドバイスやコメントを添えて保護者に伝えている。数字だけより、コメントや励ましの度合いが含められる様式を使っている。
- ・保護者と本人に希望を聞いて調整している。(前年度中に希望を聞く、学期毎に教育相談で調整)
- ・通常の学級の日課表が決まってから、交流学級での授業を個別に出していく。

## エ. 教育課程編成

教育課程編成では、新学期に入って早々に担当者が決定した段階で、教育課程編成の検討を行うという回答が多く、前年度の引き継ぎ事項に基づいて入念な検討をする時間的余裕がないという発言が見られた。

また、「自閉症・情緒障害と知的障害で分けずに、子供の実態で分けることが重要である。」「障害の違う子供がともに学習することによって、互いに影響し刺激し合っている。」など障害種にとらわれずに学級編制をすることについて肯定的な意見が多く見られた。教育課程編成に関連して、個別の指導計画の活用を図っている発言も幾つか見られた。

表 2-3-5 カテゴリー内の回答 教育課程編成（一部抜粋）

- ・研究主任が各学級の時間割（時数）を決めていく。
- ・専科の担当として、通常の学級の授業も持っている。
- ・年度末に保護者に教育課程編成のためのアンケートをとる。

- ・ 4月のはじめに担当者でグルーピングを決める。前担当者からの引き継ぎを重視するが、編成は主に担当者に任せられている
- ・ 個別の指導計画を学期毎に保護者に提示している。保護者の希望により、手だてを変えることもある。
- ・ 学級経営案は、特別支援教育計画担当者が作成し、特別支援教育部会と職員会議で報告している。
- ・ 教育課程検討は年度当初に行い、生活単元学習の内容に決める。これにより見通しをもって仕事ができる。
- ・ 子供の出入りが多いため、4月に入ってから編成作業をする。
- ・ 指導計画、ねらい、目標については、担任が決まってから、子供を見ながら決める。
- ・ 個別の指導計画の作成は、全員で話し合って作成する。
- ・ 4月初めに教務部と低学年ブロック、週1回話し合いをして、情報交流する。
- ・ 臨機応変にグループ編成をしている。
- ・ 教育課程編成について、他学校の情報もほしいが、得る機会がない。
- ・ 自閉症・情緒障害特別支援学級の子供は知的の問題がないというが、実際は違うことがある。
- ・ まず特別支援学級の授業を見てもらい、グループで通常の学級の先生に担当してもらう時間を決める。
- ・ 通常の学級では教科学習を、特別支援学級では合わせた指導、自立活動、作業学習を行っている。
- ・ 特別支援学校の教育課程を参考にして、特別支援学級担任が編成している。
- ・ 人数が多いため、学級のまとまりとして学習している（生活単元学習を含めて）
- ・ 難聴学級は通常の学級の内容を指導している。
- ・ 通常の学級の時間割が決まってから、特別支援学級の時間割を決める。

#### オ. 教育課程編成・実施上の課題

教育課程に関する課題は、全体としての発言の割合は少ないが、「介助員の配置に応じて、グループ編成や指導内容を決めざるを得ない。」といった指導体制の課題、「同じ教科でも、特別支援学級に来てくれる先生が違うので、教科指導の一貫性があるか課題になっている。」「毎年様々な児童の入学があり、指導計画や指導内容の継続性がなかなか保てない。」といった指導内容、方法について深刻に悩んでいる状況が示された。

「特別支援学級の教育課程編成についての課題は分からない。」という発言もあったが、これは課題が山積し、どこに着目し、どこから着手すると良いか迷っている指導者の声とも考えられた。

表 2-3-6 カテゴリー内の回答 教育課程に関する課題（一部抜粋）

- ・ 特別の教育課程を理解している教員が少ない。
- ・ 子供が不安になったとき、また、行事が多いときなどは子供に戸惑いが生じることがあり、ゆっくりと子供に関わる時間がほしい。
- ・ 指導内容について、交流学級の先生と相談しているが、特別支援学級（支援学級）と話し合う時間がない。相談は職員室で行っている。子供の様子はファイル等で大体捉えている。
- ・ 障害種別によってクラスを分ける必要があるが、解体している。本来は認められないが、クラスが運営できない。もっと柔軟に学級運営ができるようになると良い。
- ・ コーディネーターと担任をしているため、通常の学級の子供の様子が見られない

- ・特別支援学級に来てくれる先生が同じ教科でも違うので、教科指導の一貫性があるか課題になっている。
- ・中学校ではいろいろな先生（教科）が入って指導をしているが、教科の指導方針、指導内容が変わらないことが重要である。
- ・協力学級のクラス数が多いため、特別支援学級の子供が拡散し、十分眼が届かない。
- ・管理職が特別支援学級の教育課程編成に意見をすることは少ない。
- ・毎年様々な児童の入学があり、指導計画や指導内容の継続性がなかなか保てない。
- ・知的障害教育はどうあるべきか考える事が多い。

※協力学級と交流学級は同義。特別支援学級から子供が「通常の学級」で指導を受ける名称。

### カ. 特別支援教育に関する校内体制

特別支援教育に関する校内体制では、「自閉症・情緒障害特別支援学級と知的を分けると、通常の学級の先生との協力が得にくい」などの運営上の課題をはじめ、「管理職は、特別支援学級を理解してくれている。」といった管理職評価、「特別支援学級は、学校の中ではアウェイ。特別支援学級の子供達が交流で行くので、結構、頭を下げてまわっている。」といった特別支援学級と通常の学級の関係性の課題、「コーディネーターは、教育相談や適宜会議を開催し、学校全般のコーディネート業務を行っている。」といった校内連携に関する指摘、「保護者と事前に（特別支援学級に入る前）説明する。」といった保護者対応の重要性の発言があった。

その他、「カウンセラーとの連携を密にしている。」や「介助員が通常の授業に入っている生徒についている。」といったカウンセラーや介助員・支援員が校内の特別支援教育を支えている状況が示された。

本カテゴリーは全体の発言数（割合）が一番多く、特別支援学級担当者の現状認識を反映されていると考えられた。

表 2-3-7 カテゴリー内の回答 特別支援教育に関する校内体制（一部抜粋）

- ・学年が上がるにしたがって、特別支援学級で過ごす時間が多くなる。
- ・外からの参観者がある場合、正規のクラスに戻すことがあるが、その場合、普段見ていない子供を指導している。弾力的な運営ができると良い。
- ・特別支援学級や介助員の体制は、特別支援学級担当だけで決められない。
- ・自閉症・情緒障害特別支援学級の在籍が増加しているのにもかかわらず、教員の配置が追いついていない。
- ・特別支援学級のスタッフが少なく、多忙感が強い。
- ・職員室で特別支援学級のことを話題になっているのを耳にしても、介入しない先生がいる。
- ・教育課程をどうするかは、学校の問題。特別支援学級は子供の実態に合わせて自由に変えられるが、逆に、自由に変えられると言うことは、障害のある子供の指導法を分かっている先生は、子供の実態によって変えられるけれど、経験の浅い先生は、何をどうしていいか分からない。
- ・教頭とコーディネーターが中心になって、進めている。
- ・校内支援委員会があるが、定期的には開催されていない。
- ・校務分掌として、特別支援教育部、複数（教頭、養護教諭、難聴学級）によりケース会議を開催している。
- ・特別支援学級の担任希望は、通常の学級のバランスがあるが、校長が優先して決めてくれている。

- ・ 介助の先生と管理職が一日に1時間、子供についてくれている。支援の必要な子供が多いので、管理職に理解されている。
- ・ 通常の学級と支援員、特別支援学級担当の打合せについて、同時に合う機会はないが、介助員を通して連絡し合っている。
- ・ 指導内容の話し合いを保護者と適宜行っている。教員とは毎朝連絡する。休み時間（介助）に連絡を密にしている。
- ・ 通常の学級の指導時間を重なると、特別支援学級の生徒は調理実習ができない。洗濯機もほしい。障害者施設を見ると、学校の設備は不十分であり、同じ設備にすべき。
- ・ 介助員が通常の授業に入っている生徒についている。
- ・ スクールカウンセラーが週1回、保護者支援・対応に当たっている。
- ・ 管理職が特に特別支援学級の教育課程編成に意見をすることは少ない。
- ・ 特別支援学級担当として、校内に発信する様なことはほとんどない。
- ・ 管理職は、特別支援学級を理解してくれている。
- ・ 通常の学級の教員の意識が希薄に感じる。特別支援学級に在籍している生徒は、特別支援学級担当が基本で、全て負ってくださいという感じ。
- ・ 特別支援学級は、学校の中ではアウェイ。特別支援学級の子供達が交流で行くので、結構、頭を下げてまわっている。
- ・ 特別支援教育コーディネーターは2人。一人は特別支援学級担任でもう一人は通常の学級の担任だが、実際には一人でやっている状態である。特別支援学級担任が特別支援コーディネーターをすることは難しく、十分な役割が果たせていない。
- ・ 特別支援コーディネーター会が、基本の校内組織。もう一つ、不登校対策委員コーディネーター会の2本柱でやっている。毎週交互で開催している。今年度は既に20回開催。メンバーは別々である。管理職も参加している。
- ・ 異動のため、教員や講師が毎年変わる。
- ・ 校内で特別支援教育の免許の必要性について、広められていない。
- ・ 特別支援学級の子供を「お客さん」と捉えている先生は、教室で上手くいっていない。
- ・ 校内の先生の理解を求めるのが大変。特に通常の学級の保護者の理解が難しい。
- ・ 保護者を対象にした特別支援教育の啓発として、学校新聞に特別支援学級の紹介や、教育相談（夏）を行う。

## キ. 専門性（研修）

専門性（研修）では、「特別支援学級の専門性は、幅広い生徒の個性に対応できる、特性に応じた指導ができること。」という認識をもった発言がある一方で、「自立活動、日常生活の指導等の用語を知らない先生が多い。」「特に自主的に研修に出かける先生はいない。」といった特別支援教育担当者の現状を課題視する発言があった。

また、「日々大変で研修時間の確保が難しい。」という研修意欲があるが十分果たせない切な発言も見られた。こうした中、教育委員会では講習会や実践研修に取り組んでいる状況が示された。

表 2-3-8 カテゴリー内の回答 専門性（研修）（一部抜粋）

- ・ コーディネーターには各学年の副担任がなっている。若手の教員育成も視野に入れてミニ研修を開催している。
- ・ 積極的に研修を受けに行き、研修終了後の環流に努めている。しかし、多忙のため、なかなか皆が研修には行けない。

- ・専門性で追いつかないところがあるので、特別支援学校の先生に学校に来て貰い、指導を受けている。
- ・研究部と連携し、授業実践を参観したり、特別支援教育の学習会を実施している。
- ・校内にリーダー的教員がいないため、教育委員会開催の研修会への参加、長期休業中の県外研修等に積極的に参加している。
- ・年間計画に研修を位置づけていたが、今年はやっていない。
- ・自立活動、日常生活の指導等の用語を知らない先生が多い。
- ・特別支援学校の授業、講演会、インターネットで勉強している。
- ・自身が特別支援学校教諭免許状を保有していないこともあり、障害のある子供の教育について少しでも情報が欲しいと思う。
- ・市開催の研修会や特別支援学校の先生の話聞いて参考にしてている。
- ・タイムリーにほしい情報や、こんな時どうしたらいいのだろうか、といった情報がほしい。
- ・日々大変で研修時間の確保が難しい。
- ・異動により、通常の学級でうまくいかなかった教員が来る。中には子供に十分関与できない先生もいる。

#### ④考察

本調査における特別支援学級担当者の発言は、必ずしもその学校や地域を代表しているものではないが、各校・各地域に共通した課題が示された。

まず、発言内容を7つのカテゴリーにした中では、「校内の特別支援教育に関する体制」が80(26.5%)で一番割合が高く、「教育課程に関する課題」が19(6.3%)と一番低いことは、特別支援学級担当者にとっては、本調査の中心的問題意識であった「教育課程の課題」以上に、「校内体制の整備」がより優先されるべき重要な課題であると捉えていると考えられる。

また、特別支援学級担当者が当該の児童生徒に対する指導のみならず、担当者間、通常の学級、コーディネーター、介助員・支援員等との連携など、多忙かつ厳しい業務が続いていることが示された。このため、彼らの円滑な業務を支えるには、校長をはじめとする管理職の特別支援教育の理解・協力が極めて重要になると考えられる。

さらに、保護者に対する対応が重要課題の一つとして示された。2014年の就学先決定の仕組みに関する改正を背景として、今後も迅速かつ適切な保護者対応が求められる。保護者の願いや意向を的確に捉えることは、指導者にとって新たな専門性として意識する必要がある。

次に、本調査では「各教科等を合わせた指導」や「自立活動」の教育課程上の位置づけについて不明確な状況が示された。「各教科等を合わせた指導」は、障害のある子供が主として通常の学級（協力学級・交流学級等）に在籍し、「取り出し指導」が多い現状にあることから、特別支援学級と通常の学級の両者間で教科との関連性や連続性、学習進度の調整等について、きめ細かな連携が求められる。

学校教育法施行規則 第138条では、「小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第50条第1項、第51条及び第52条の規定並びに第72条から第74条までの規定にかかわらず、特別の教育課程によることができる。」と規定されている。この場合、特別支援学校の小学部・中学部学習指導要領を

参考としつつ、例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」を取り入れたり、各教科の目標・内容を下学年の教科の目標・内容に替えたり、各教科を、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に替えたりするなどして、実情に合った教育課程を編成する必要がある。

自立活動は、障害に対応した重要な指導領域であることを踏まえ、個別の指導計画を基に、指導のねらいや達成度、個に応じた教材の準備等について、特別支援学級担当者間の打ち合わせはもとより、特別支援学校との連携（特別支援学校にあってはセンター的機能の発揮）が求められる。

全国の小・中学校においては、自閉症・情緒障害特別支援学級や知的障害特別支援学級が多く設置され、これらの学級を併せて編制する学校が多かった。本調査では、障害が異なる児童生徒の指導には、他者理解や互いを意識して学習することの利点を挙げる発言が見られた。しかし、一方で個々の障害に配慮したきめ細かな指導・支援が必要である。これを踏まえるならば、障害種に配慮した指導をより一層充実する必要がある、そのための専門性の担保や指導体制（グループ編成、個別指導等）について検討することが重要である。

今回の面接調査では、自閉症・情緒障害特別支援学級や知的障害特別支援学級の担当者の回答が殆どであり、難聴特別支援学級や弱視特別支援学級、病弱・身体虚弱特別支援学級の担当者の意見は反映されていない。今後は、これらの特別支援学級の状況も把握する必要がある。

交流及び共同学習については、平成16年6月、「障害者基本法」が一部改正され、第14条第3項（当時）に「国及び地方公共団体は、障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない。」と定められた。

交流及び共同学習には、障害のある子供と障害のない子供と一緒に参加する活動は、相互のふれ合いを通じて豊かな人間性をはぐくむことを目的とする側面と、各教科等のねらいの達成を目的とする共同学習の側面があるものと考えられ、この両側面が一体として分かちがたいものとしてとらえ、推進していく必要があるとされる。

本調査では、教科学習における取組が多く見られたが、学年が上がるにしたがって、その頻度や実施する教科が減少している状況が示された。全国特別支援学級設置学校長協会の平成22年度全国調査報告書（2011）によれば、特別支援学級のある小・中学校の72%の学校で交流及び共同学習を学校経営方針に盛り込んでいるとし、61%の学校が交流及び共同学習を実施する際、特別支援学級の在籍児童生徒の時間割を優先させているとしている。また、平成25年度全国調査報告書（2014）では、交流及び共同学習が定着していく中で、児童生徒の状況によって、通常の学級の児童生徒と一緒に指導形態を取っている学校が76.5%あるとしている。これらからも、交流及び共同学習は学校教育に根付いてきている感がある。一方で、これからのインクルーシブ教育システム構築を進めるにあたって、中核となる学習活動でもあると考えられることから、各校の地域性や特性を生かし、教育課程に明確に位置付けることや、PDCAサイクルにしたがって、常に子どもの実態に応じた適切な取組がなされるための改善や検討が求められる。

最後に専門性（研修）であるが、本調査では、特別支援学級担当者にとっては、「積極的に研修を受けに行き、研修終了後の環流に努めている。しかし、多忙のためなかなか皆が研修には

行けない。」という声があり、特別支援学級の担当者は研修の機会が十分ではないと捉えていた。特別支援学級担当者が校内に複数いない場合もあったり、校外の研修に参加しにくい体制であったりすると、専門性に関する話合いや情報交換などを十分に行える環境になく、研修が十分でないといえる。

専門性を支える重要な要素の一つである研修は、障害のある子供の指導に直接影響を与えるものである。各教育委員会では、特別支援教育に関する解説書や手引き書を刊行するなど、指導者の資質向上と専門性の維持に努めているが、在籍児童生徒の障害の多様化や保護者の要請、教員の異動人事等により、十分な体制となっているとは言い難い。このため、調査時の特別支援学級担当者からの発言にもあるように、特別支援学校のセンター的機能の一層の発揮が期待される。さらに、特別支援教育の進展という観点からは、特別支援学級担当者のみならず、通常の学級を担当する教員に対する情報発信（理解・啓発）が必要である。

また、本調査では、介助員や支援員の役割の重要性が示された。障害のある子供に直接関わる関係者として、彼らに対しても十分な研修の機会を担保する仕組みづくりを検討すべきである。

今後、障害のある子供の教育の場の拡がることにより、それぞれの場面で専門性が十分保障されるか危惧される。子供に十分な教育を保障するには、まず指導者をはじめ関係者の特別支援教育の専門性や理解を高めることが重要な要件である。調査を実施した地域の中には、大学と連携し、特別支援教育免許状保有率を高める取組を行っている教育委員会もあった。このように、地域の人的・知的資源を活用することにより専門性の維持・向上に積極的に取り組むことが期待される。

## 引用・参考文献

- 千葉県養護教育センター（2010）. 特別支援学級の望ましい学級経営の在り方：特別支援学級担任のためのハンドブック.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会（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）.
- 河本 眞一（2012）. 特別支援学級設置校における校長のリーダーシップ（特集 特別支援教育の推進）. 日本教育(414).
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 平成 22～23 年度専門研究 A「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2013）. 平成 23～24 年度専門研究 A「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究」研究成果報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24～25 年度専門研究 A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.
- 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. ジアーズ新社.
- 小島道生, 堂山亜希, 橋本創一（2014）. 小学校特別支援学級教師の指導を巡るニーズ. 発達障害支援システム学研究 13(1).
- 宮本聡, 針塚 瑞樹（2014）. 特別支援学級における「子供の特性」に配慮した教育実践. 「特別な教育的ニーズ」に関する事例研究. 国際教育文化研究 14.

文部科学省（2009）. 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,  
特別支援学校高等部学習指導要領. 海文堂出版.

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）. 教育支援資料－障害のある子供の就学手続  
と早期からの一貫した支援の充実－.

全国特別支援学級設置学校長協会（2011）. 平成 22 年度全国調査報告書.

全国特別支援学級設置学校長協会（2014）. 平成 25 年度全国調査報告書.

（原田 公人）

### (3) 研究協力機関 4 市における特別支援学級の教育課程の編成の実際

研究協力機関の 4 市教育委員会と併せて訪問した小・中学校の特別支援学級における取組から、①学校全体の協力体制による特別支援学級の教育課程の編成、②特別支援学級に在籍する児童生徒の実態に対応する教育課程の編成、③児童生徒の多様な実態と学級としてのまとまりを考えた時間割の工夫、④特別支援学級担任の専門性の向上に向けた取組について、その実際を報告する。

#### ①学校全体の協力体制による特別支援学級の教育課程の編成

特別支援学級の教育課程の編成に関して主体となっている組織は、特別支援学級担任が中心であるという実態が示されている（全国特別支援学級設置学校長協会、2014）。特別支援学級の教育課程を編成する際に、校内の教員がその検討に加わっていないことは、交流及び共同学習の実施や支援員の動きなどについて、特別支援学級の担任が一人で調整していることが推測され、このような状況は、担任に大きな負担を感じさせることにつながっていると考えられる。ここでは、校内全体で特別支援学級の教育課程の編成を行い、校内で連携・協力している学校の取組を報告する。

#### ア. 中学校の取組の実際

この中学校は、16 学級、全校生徒数 484 名、学校職員数 46 名である。特別支援学級は、知的障害、自閉症・情緒障害、そして肢体不自由（平成 27 年度から）の 3 クラスが設置されている。

この学校では、学校全体の教育課程を研究主任が中心となって編成しており、各学級の時間割（時数）を決めている。そこでは、特別支援学級も専科の教員の授業が割り振られている。特別支援学級の担任は、専科の担当として、通常の学級の授業を担当している。このような校内体制のため、多くの教員は特別支援学級の教科別の指導を行っており、各学年の教員は、特別支援学級に在籍している生徒の様子をよく理解している。このような取組を行うことで、全ての教員が生徒の様々な個性に対応し、個々の特性に応じた指導ができるようになっている。

特別支援学級担任が受け持っている特別支援学級の授業は、特別の教育課程として設定している自立活動や生活単元学習の時間等である。

具体的にこの中学校の知的障害特別支援学級の時間割を示すと、表 2-3-9 のとおりである。表中、特別支援学級の担任が受け持っている時間は、網掛けにしてある。例えば、月曜日の 1 校時の数学は、特別支援学級の担任が指導するが、2 校時目と木曜日の 2 校時目の数学は専科の教員が指導する。また、特別支援学級の担任は、音楽の専門で、特別支援学級の音楽の時間は専科の別の教員が指導して、担任は通常の学級の音楽を指導している。この表に示すように、特別支援学級の全ての教科をその専門教科担当が指導しているわけではないが、この中学校では、特別支援学級も他のクラスと同様に一つのクラスとして位置づけて、教員の授業の配当を行っている。このような校内

表 2-3-9 週時程表

生単：生活単元学習

	月	火	水	木	金
1	数学	英語	技術	社会	社会
2	数学	音楽	体育	数学	英語
3	生単	体育	国語	英語	総合
4	国語	生単	英語	道徳	総合
5	理科	美術	国語	社会	家庭
6	英語	学活	自立活動	英語	生単

網掛けが、特別支援学級の担任の受け持ち時間

体制であると、特別支援学級の生徒を全教職員が理解することになり、学校行事の際の参加方法や配慮を教職員全員で検討することにつながっていく。

この中学校の特長は、特別支援学級を取り出してその教育課程を考えるのではなく、特別支援学級を含めた校内全体での教育課程の編成を行い、学校全体で特別支援学級の指導に当たっていることである。このような取組は、生徒を学校全体で見ていくという教員の意識につながるとともに、特別支援学級の担任が出張等で不在になる際の校内体制を整えやすくなることにもつながっている。また、生徒にとっては、多くの教員と関わることになり、さまざまな人との関係の結び方を経験したり、活動する範囲を拡大したりすることにもつながっている。

## ②特別支援学級に在籍する児童生徒の実態に対応する教育課程の編成

通常の学級では、学校の教育目標を受け、標準授業時数と学習指導要領及び同解説の記述等を踏まえ、適切な授業進度を確保した年間指導計画を編成して、教科書に沿った授業を展開している。

特別支援学級の教育課程を編成する難しさは、在籍する児童生徒の障害の状態や特性、発達段階や能力等を十分に把握し、教育内容に即して、指導形態ごとのおおよその配当時間を決めて、授業時数等を決めていくことにある。これは、一般的な子供を対象に教科書を活用して指導を展開してきている通常の学級担任の経験しかない教員には難しい作業である。現状では、特別支援学級を担当している教員は、教職経験は長いものの特別支援学級の経験は5年未満である教員が5～6割を占めていることが示されている（国立特別支援教育総合研究所、2014）。この対応について、市教育委員会の取組を報告する。

### ア. 市教育委員会の取組の実際

特別支援学級の担任の経験年数が少ない状況の中で、この市の教育委員会では、特別支援学級の担当者を支援する目的で、市内の特別支援学級の時間割を収集し、新任の特別支援学級担当者の研修会等でその時間割を参考にできるようにパターンを整理して示している。表2-3-10は、その一部を示したものである。小学校・中学校の校種別に分類し、障害種別の学級にその教育課程の特徴を示している。また、児童生徒が中心として学習する場も示している。さらに表2-3-10のパターンに対応して、具体的な時間割が示されているが、ここでは、その一部（備考欄の\*1～\*5）を表2-3-11に示す。

表 2-3-10 特別支援学級の特徴的な教育課程例

校種	学級種	中心となる場		特 徴	備考
		特別支援学級	交流学級		
小学校	知的	◎		生単を4時間目、日生を5時間目の帯で設定、全て特学	* 1
		○	○	日生・生単を中心とし、国語・算数は特学、体育・図工・総合は交流	
	自・情	○	○	生単・自立・国語・算数・音楽は特学、生活・図工・体育は交流	注
		○	○	自立・音楽・図工・体育は特学、国語・算数・理科・社会は交流	* 2
			◎	自立(週1時間)のみ特学	
	難聴		◎	国語・自立のみ特学	
	弱視		◎	自立のみ特学	
	病弱	◎		自立と全ての教科を特学	
	肢体	◎		日生・生単・自立を中心に、全て特学	* 3
中学校	知的	○	○	日生・作業・教科学習は特学、音楽・体育・総合は交流	* 4
		◎		日生・作業と全ての教科を特学	
	自・情	◎		自立と全ての教科を特学	* 5
	難聴		◎	自立のみ特学	
	弱視		◎	体育・自立のみ特学	

注：知的障害のある児童が在籍

略語

知 的：知的障害学級	特学：特別支援学級	日生：日常生活の指導
自・情：自閉・情緒障害学級	交流：交流学級	生単：生活単元学習
肢 体：肢体不自由		作業：作業学習
		自立：自立活動

\* 1 の時間割を使用している児童は、知的障害のある小学1年生である。生活単元学習を4時間目に日常生活の指導を5時間目に1週間にわたり帯で設定している。

\* 2 の時間割を使用している児童は、知的障害がなく、自閉症・情緒障害学級に在籍している。この児童は、主要5教科・総合的な学習・学活は交流学級で学習し、体育・音楽・図工・自立活動を特別支援学級で学習している。

\* 3 の時間割を使用している児童は、重度重複障害のある児童であり、日常生活の指導・自立活動・生活単元学習を帯で設定し、全ての学習を特別支援学級で行っている。

\* 4 は、知的障害のある中学2年生の時間割である。音楽・体育・総合的な学習は交流学級で学習するが、それ以外の教科等は、特別支援学級で学んでいる。

\* 5は、自閉症・情緒障害学級に在籍している中学3年生の生徒の時間割である。自立活動と全ての教科を特別支援学級で学習している。

表 2-3-11 それぞれの児童生徒の時間割

* 1	小学1年生				
	月	火	水	木	金
1	体育	国語	体育	特活	道徳
2	自立	音楽	図工	国語	自立
3	国語	算数	国語	算数	算数
4	生単				
5	日生				
6	/				

* 2	小学5年生				
	月	火	水	木	金
1	○算数	○国語	体育	体育	図工
2	○国語	○算数	音楽	○算数	○社会
3	○社会	○外国語	○理科	○国語	音楽
4	○理科	○道徳	○理科	○社会	家庭
5	○国語	体育	○算数	図工	自立
6	/				

○: 交流学級での学習 委/ク: 委員会/クラブ

* 3	小学2年生(重度重複)				
	月	火	水	木	金
1	日生				
2	自立				
3	生単				
4	/				
5	日生				
6	/				

* 4	中学2年生				
	月	火	水	木	金
1	体育	国語	国語	体育	○体育
2	国語	数学	数学	数学	国語
3	○音楽	作業	○体育	社会	学活
4	作業	○体育	作業	美術	英語
5	日生	日生	作業	日生	音楽
6	/				

* 5	中学3年生				
	月	火	水	木	金
1	英語	社会	英語	国語	理科
2	社会	国語	音楽	数学	英語
3	国語	理科	道徳	理科	体育
4	数学	体育	理科	体育	数学
5	学活	技家	社会	美術	総合
6	/				

特別支援学級の教育課程は、子供の実態に応じて編成するので、担当している児童生徒の実態が、提示されている教育課程や時間割のパターンにぴったりと当てはまるとは考えられないが、例示があることで、初めての特別支援学級の担任は大いに参考になるものと考えられる。

### ③児童生徒の多様な実態に対応した学級での指導と学級のまとまりを考えた時間割の工夫

特別支援学級には、異学年の児童生徒が在籍しており、それぞれの学年に対応しつつ、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成が求められている。そのため、特別支援学級の担任は、教室で行う授業の時間割の組み立てに工夫が必要であり、それがとても複雑な作業である。さらに、学年が同じでも児童生徒の実態が違えば指導内容は異なり、使用する教材等も異なった設定が必要となる。これらの工夫について市教育委員会の取組及び、学校での取り組みの具体例について、報告する。

#### ア. 市教育委員会の取組

②アで紹介した教育委員会では、複数のパターンの時間割で学習する児童生徒が在籍している特別支援学級での対応例を示している。

- A：特別支援学級の担任は、特別支援学級での学習を中心に指導し、交流学級での指導は交流学級担任や教科担当者が指導する。
- B：特別支援学級に複数の担当者が配置されている場合は、担当者内での役割分担（特別支援学級での指導を中心に行う者、交流学級での指導を中心に行う者）を行う。
- C：特別支援学級の障害種を超えて、学年ごとに役割を分担する。
- D：交流及び共同学習を優先し、特別支援学級での指導は、実態に応じたグループに分けて指導する。
- E：児童生徒全員で、生活単元学習や作業学習に取り組む場合は、障害種別の学級の枠を超えて、特別支援学級全ての担任で指導する。

これら5つの対応例の一つだけを行うのではなく、特別支援学級に在籍している児童生徒の指導内容等に応じて、それぞれを組み合わせながら学級経営を組み立てることを提唱している。

#### イ. 小学校の取組の実際

この小学校は、各学年3クラス、全校児童数558名、学校職員数41名である。特別支援学級は、知的障害、自閉症・情緒障害、肢体不自由、病弱の4クラスが設置されている。

知的障害学級の児童数は表2-3-12に示すとおりである。また、知的障害学級の教育課程表は、表2-3-13に示すとおりである。表2-3-14・表2-3-15は、教育課程に基づいて、実際に実施されている6年生の児童3名の時間割である。表2-3-14は、2名の児童の時間割であり、表2-3-13の教育課程表に即した時数になっている。表2-3-15は、知的障害学級に在籍している1名の児童の時間割である。交流学級で学習することが多く、火曜日の5校時の凶工と金曜日の2校時の生活単元学習を特別支援学級で学習しており、表2-3-13との時数は、一致していない。

表 2-3-12 小学校の知的障害学級在籍児童数

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	計
男	3	0	1	1	0	3	8
女	0	0	1	0	0	0	1
計	3	0	2	1	0	3	9

表 2-3-13 知的障害学級の教育課程表（週当たりの時数を表記）

知的障害特別支援学級		1年	2年	3年	4年	5年	6年
教科別の指導	国語	3		4	5		1
	算数	3		3	3		1
	音楽	1		1	2		1
	生活	2					
	理科			1	1		3
	社会			1	1		2
	図工	1		2	2		2
	家庭科						1
	体育	2		2	3		3
	道徳						1
領域別の指導	自立活動	2					1
	特別活動			2	1		2
教科・領域に分けない指導	日常生活の指導	5		5	5		4
	生活単元学習	5		5	4		4
	作業学習						
総合的な学習の時間				1	2		2
外国語活動							1
時数計		24	0	27	29	0	29

表 2-3-14 6年生2名の時間割

	月	火	水	木	金
1	日生	日生	○音楽	日生	日生
2	生単	生単	○図工	生単	生単
3	体育	○学活	国語	○音楽	○理科
4	○道徳	○家庭科	算数	○社会	○理科
5	○外国語	○総合	○理科	○体育	自立
6		○体育	委/ク	○総合	○社会

表 2-3-15 6年生1名の時間割

○：交流学級での授業、委/ク：委員会/クラブ

	月	火	水	木	金
1	○国語	○算数	○算数	○国語	○体育
2	○算数	○国語	○音楽	○国語	生単
3	○社会	○理科	○国語	○家庭科	○道徳
4	○算数	○理科	○外国語	○算数	○音楽
5	○理科	図工	○社会	○体育	○学活
6		○図工	委/ク	○総合	○社会

この二つの時間割から読み取れることは、金曜日の2校時目の生活単元学習は、特別支援学級全員での学習を設定していることと、火曜日の5校時は、6年生では1名が特別支援学級での個別の指導を受けていることが推測される。このように、在籍している児童の実態に合わせて時間割を組んでいるが、さらに学級としてのまとまりを考えたり、個別の時間を確保したりするための工夫がなされている。

#### ウ. 中学校の取組の実際

この中学校は、17学級、全校生徒数497名、学校職員数48名である。特別支援学級は、知的障害、自閉症・情緒障害の2クラスが設置されている。

知的障害学級において行われている授業のⅣ期（12月中旬以降）の時間割は、表2-3-16に示す通りである。知的障害学級で学習する生徒の名前が記載されている。この学校では、1年間を4期に分け時間割の組み替え等を行っている。期が変わるごとに、時間割も変わり、特別支援学級の生徒はその実態に合わせて、それぞれの期で、学習する場を変えている。

この学校では、表2-3-16に示した教室における授業の時間割の他に、個々の生徒の時間割（その教科を担当する教員名が記載されている）や支援員の分担表等も作成されている。表中の（）は、支援員が対応することを示している。表中のFとGは、自閉症・情緒障害学級に在籍している生徒である。

このようにそれぞれの生徒が、どこで何を学ぶのか、様々な場合分けや組み合わせを考えて時間割を構成し、生徒の実態に合わせ、学力を十分つけるように工夫をしている。

#### ④特別支援学級担任の専門性の向上に向けた取組

特別支援学級の教育課程の編成は、子供の実態を踏まえて作成されるものである。そこで特別支援学級の担任には、子供の実態を正しく把握できること、特別支援学校の教育課程についての知識があること、障害のある子供の特性に応じた指導に関する知識があることなど、多くの知識が必要とされている。そのため、教育委員会では、様々な研修を実施して、特別支援学級担任の専門性を高めようと努力をしている。ここでは、研究協力機関が取り組んでいる特別支援学級の担当者の専門性向上に向けた工夫について報告する。

#### ア. 行政区を跨いだ研修会の実施

県の中心部から離れた山あいにある市では、県の中心部で行う研修会の会場まで行くのに時間

表2-3-16 知的障害学級の教室で行われる授業

	月	火	水	木	金
1	数学 A・B・C・D	英語 A・B・C・E	技術 A・B	国語 A・B・C	国語 A・B
2	英語 A・B・C (D)	数学 A・B・C (D・F・G)	英語 A・B・C・D	数学 A・B(F・E)	数学 A・B・C (D・E)
3	社会 A・B・C(E)	社会 A・B・C	国語 B・C(D)	社会 A・B・C	家庭 A・B・C
4	美術 A・B・C	国語 A・B・C	生単 A・B・C	社会 A・B・C(E)	英語 A・B・C (D)
5	数学 A・B・C(F)	学活 (A・B・C)	国語 A・C(E)	道徳 A・(B・C)	総合 (A・B・C)
6	理科 A・B・C	生単 A・B・C	学活	英語 A・B・C (E)	総合 (B・C)

がかかり研修会の参加率が低いことが課題となっていた。そこで市では、県境を越えて隣接する2市と連携し、共同での研修会を実施している。教育委員会同士の検討の結果では、特別支援教育に関する指導法等については、共通であるという認識の元、合同で研修会を行っている。講師の選定や対応を3市で順に行うことから、これまでより、研修会の回数が増え、研修会の参加率も高くなっている。これらの市では、教育部門での連携だけでなく、他の分野、例えば観光や相互の情報発信等での協力も打ち出しているため、共同での研修会が開催しやすかったと考えられる。このように行政区にこだわらず、近隣の教員が参加しやすい場所での研修会の実施は、効果的であると考えられる。

#### イ. 特別支援学校の活用

この市では、年度初めに県立の特別支援学校の教員に特別支援学級の訪問を依頼し、学級に在籍している子供の実態把握や個別の指導計画を立案する助言を得る機会を設けている。2学期にも、特別支援学校の教員が特別支援学級を訪問して、授業研究会を実施し、個別の指導計画に基づいた指導の展開について、検討する機会を設定している。このように特別支援学級の授業について、特別支援学校の教員から直接助言を得る機会があることは、特別支援学級担任の資質向上につながると考えられる。

また、個別の教育支援計画との関連を踏まえた個別の指導計画の作成の仕方についても学んでいる。児童生徒の実態を把握し、その教育的ニーズに応じた指導を展開するための個別の指導計画は、自立活動の時間の指導にも関連しており、その作成はとても重要なことである。

さらに特別支援学校における教育課程の編成の実際や指導内容について、特別支援学校の教員から話を聞くことで、特別支援学級の教育課程の編成や指導内容を参考にすることができる。

このように特別支援学校のセンター的機能を活用する際に、教育課程や個別の指導計画に関する情報を得られるように仕掛けていくことも重要である。

#### ウ. 大学との連携で免許状の獲得をすすめる

ある市では、地域の国立大学と連携して、特別支援学校教諭免許状の取得率向上に取り組んでいる。具体的には、大学で実施される免許法認定講習に研修出張で参加しやすいように配慮しており、認定講習に参加している場合は、市の悉皆研修が免除されることになっている。免許状を取得することが専門性の向上につながることもなり、教員の研修の機会が保障されていることにもつながっている。校外の研修会等に参加しにくい特別支援学級の担任が、他校や他地域の取組を知ったり、特別支援教育に関する専門的知識を得たりする機会を持てるよう支援していくことは大切である。

#### エ. 特別支援学級に入学する新入生の情報

特別支援学級の教育課程は、子供の実態に合わせて編成する。しかし、新入生の場合、子供の実態を十分に把握することが難しく、入学当初から子供に適した教育課程を編成することが難しい場合が考えられる。そこで、ある市では、早期からの支援体制の中で、子供の成長・発達の記録や日頃の様子などを綴っていくサポートファイルを活用している。このファイルは、健診や相談、学校での記録など、そのまま綴じ込むことができるようになっていて、綴っていくことにより、

子供の成長・発達を総合的にみることができるようになっている。そのため、進級・進学などで、子供の生活の場が変わる際の「連絡ノート」としても使用している。この市では、特別支援学級に入学する子供の教育課程を編成する際の資料としてこのファイルを活用している。子供の実態とこれまでの指導経過等が記載されているので、新入生の子供の指導は、特別支援学校の教育課程で行うのがよいのか、自立活動を取り入れるだけでよいのか等の検討する際の資料として活用されている。

## 引用・参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成 24～25 年度専門研究 A 「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書.
- 全国特別支援学級設置学校長協会調査部（2014）. 平成 25 年度全国調査報告書.
- 柘植雅義・笹山龍太郎・河本眞一・杉本浩美編著（2016）. 全国の特徴ある 30 校の実践事例集「特別支援学級」編, ジアーズ教育新社.
- 文部科学省（2008）. 小学校学習指導要領解説総則等編. 東洋館出版
- 文部科学省（2009）. 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）. 教育出版.

（小林 倫代）

## 4. まとめ

### (1) 平成 26 年度の調査から

本調査において、特別支援学級担当者の発言から抽出された内容を整理すると、以下のとおりとなった。

- ① 特別支援学級担当者は、教育課程の課題以上に、校内体制の整備がより優先されるべき重要な課題として捉えていたこと
- ② 「各教科等を合わせた指導」や「自立活動の指導」については、指導内容及び教育課程上の位置づけに、不明確な状況があること
- ③ 複数の障害種の特別支援学級が設置されている場合、障害が異なる児童生徒の指導については、障害種に配慮した指導の一層の充実が必要な状況であること
- ④ 交流及び共同学習の教育課程上の位置づけを明確にし、改善のための検討を深めることが必要な状況にあること
- ⑤ 指導者の資質向上と専門性が求められる一方で、特別支援学級担当者は、研修の機会が十分でないと感じていること

今回の調査結果では、特別支援学級担当者は、「特別の教育課程」の位置づけが不明確な状況で、日常生活の指導や生活単元学習、作業学習といった「各教科等を合わせた指導」や自立活動の指導を実施している現状が示された。さらに、在籍児童生徒の障害の多様化や保護者の要望を踏まえた教育課程の編成の難しさという課題や、担当者の特別支援学級担当の継続年数が少ないという人事異動上の課題により、特別支援学級担当者としての専門性が十分に保障されているとは捉えられない現状も明らかになった。各教育委員会では、特別支援学級担当者を対象とした研修や特別支援教育に関する専門性向上のための研修等の充実や手引き書等により、特別支援学級の教育課程の編成の仕方や担当者の資質向上と専門性の維持に努めている。しかし、特別支援学級担当者の声からは、それらが十分に生かされている状況とはいえない現状が明らかとなった。これは、特別支援学級担当者の声からもわかるように、今回の調査目的である教育課程の編成・実施に関する聞き取りの内容より、校内体制に関する話題が多く出され、業務の多さを話された点からも推測できるように、多忙な業務の中で、研修の機会が保障されにくい環境にあることも要因として考えられる。

今回の調査結果からは、自閉症・情緒障害特別支援学級と知的障害特別支援学級が併置されている場合、指導形態を併せて行う現状において、障害特性に応じた指導内容の検討が必要な状況がわかった。校内に複数の障害種の特別支援学級が設置されている場合等、障害が異なる児童生徒の指導については、障害特性に応じた専門性が十分に保障される必要があることが、平成 25 年度の調査結果でも明らかにされている。障害の特性に応じた指導の一層の充実を考えると、自立活動の指導の充実が求められる。しかし、実際には、自立活動の指導について、指導内容や教育課程上の位置づけが不明確な状況にもあり、特別支援学級担当者は、その必要性を感じながらも苦慮している現状にあると言える。自立活動の指導については、特別支援学校の教育課程にある特別の領域であることから、その実施については、特別支援学校学習指導要領を参考とするところである。そして、自立活動の内容は、特別支援学校学習指導要領に大綱として 6 区分 26 項目が示され、同解説編の例示を参考にするものの、一人一人の児童生徒の実態を踏まえて教員が

指導内容を考えることになる。袴田（2015）は、研究対象地域における知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動に関する調査において、自立活動を取り入れた教育課程編成についての認知度は小・中学校ともに8割以上が「知っていた」と回答しているものの、その指導内容については、自立活動の指導内容では整理できない回答が小学校で約2割、中学校で5割弱を占めていたとし、各教科と違って、「内容」が明示されていない自立活動の指導内容の設定の難しさを指摘している。とりわけ、自閉症・情緒障害特別支援学級においては、特別支援学校学習指導要領解説の自立活動編を参考にするものの、障害特性についてはその他の障害領域を参考とする現状にある。このように、自閉症・情緒障害特別支援学級が教育課程を編成する際に参考とする具体的資料が決して十分でないこと等も、「各教科等を合わせた指導」や「自立活動の指導」の教育課程上の位置づけを不明確な状況にしているのではないかという点も考慮すべきである。

## **（2）教育課程編成の実際**

平成26年度に示された課題について検討し、特別支援学級の教育課程編成の際の考え方を整理した。そして、平成27年度は、特別支援学級の教育課程の編成の実際について、研究協力機関4市から具体的データを収集した。その内容を、以下のように整理した。

### **① 学校全体の協力体制による特別支援学級の教育課程の編成**

特別支援学級の教育課程は、特別支援学級担当者が中心に編成している現状にある（全国特別支援学級設置学校長協会、2014）。しかし、校内の教育課程を編成する際に、特別支援学級と通常の学級の担当者が相互に検討に加わることによって、交流及び共同学習の実施が円滑に行えることや、各教科担当者が授業を担当することによる教科の専門性が担保されと考えられた。具体例では、校内全体で特別支援学級の教育課程の編成を行い、校内で連携・協力している学校の取組を示した。

### **② 特別支援学級に在籍する児童生徒の実態に対応する教育課程の編成**

特別支援学級の教育課程では、在籍する児童生徒の障害の状態や特性、発達段階や能力等を十分に把握し、編成されなければならないところに難しさがある。さらに、実際の指導においては、必要な教育内容に即して、指導形態ごとのおおよその配当時間や授業時数等を決定していかなければならない。そのために、児童生徒の障害等の実態把握をする力や必要な教育内容を編成する力、更に、その実践のための指導形態の工夫をする力といった専門性が求められる。特別支援学級担当者の専門性が重視されていることは、特別支援学級のある小・中学校の校長の約5割が特別支援学級担当者に特別支援学校での教職経験について必要と考え、約7割が特別支援学校教員免許状を必要と考えている（全国特別支援学級設置学校長協会、2011）ことから明かである。しかし、実際には、特別支援学校での教職経験年数があるのは2割で、免許状についても6割以上が保有していない（全国特別支援学級設置学校長協会、2011）現状にある。具体例では、こういった現状への市教育委員会の対応について示した。

### **③ 児童生徒の多様な実態に対応した学級での指導と学級のまとまりを考えた時間割の工夫**

特別支援学級には、異学年の児童生徒が在籍することが多いことから、それぞれの学年に対応しつつ、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成が求められる。さらに、同学年であっても、児童生徒の障害等の実態に応じて指導内容が異なる。特別支援学級では、こういった現状に、授業の時間割の組み立てを工夫することで対応していた。具体例では、これらの工夫について、市教育委員会や学校の取組を示した。

#### ④ 特別支援学級担任の専門性の向上に向けた取組

特別支援学級の教育課程の編成には、児童生徒の障害等の実態を把握できること、特別支援学級の教育課程についての知識を有すること、障害のある子供の指導に関する知識を有することなど、多くの専門性が求められる。各教育委員会も、これまでも研修の充実や手引き書等作成などに取り組んできている。具体例では、市教育委員会が実施している、特別支援学級担当者の専門性向上に向けた取組を示した。

### (3) 考察

特別支援学級の教育課程は、原則は小学校・中学校の教育課程であるが、特に必要がある場合は、特別の教育課程によることができるとされ、その際には、特別支援学校の学習指導要領を参考にすることとしている（文部科学省、2008）。

このように、特別支援学級の教育課程は、児童生徒の障害等の実態に応じた弾力的な編成が可能とされている。

一方で、多くの特別支援学級の教育課程は、特別支援学級担当者にその編成が任されている現状にある。しかし、これまでの研究における、特別支援学級担任に専門性向上が求められている結果から（国立特別支援教育総合研究所、2012, 2014）、特別支援学級担当者が教育課程の編成に関しての十分な知識や経験を必ずしも有しているという状況にない。このような状況では、児童生徒の障害等の実態に応じた弾力的な編成が可能であるとしても、特別支援学級担任が「特に必要がある場合」とはどのような場合であるかや、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領のどの部分をどうやって参考にするかを判断することは、大変困難なことであることが推測される。実際、平成25年度の調査においても、「自立活動をどのように組み立てたらよいか分からない」「どこに視点、重点を置いて編成したらよいか分からない」という回答が多かったことも、ここに原因があると捉えられる。つまり、「特別の教育課程によることができる」とされていても、本来はそれによって児童生徒の障害等の実態に応じた弾力的な編成が可能であるものが十分に生かし切れず、実情に合った教育課程を編成できていない状況を生んでいる。

さらに、特別支援学級担任に十分な知識や経験があったとしても、特別支援学級単独で編成する状況にあると、校内の調整をすることが難しく学習場所としての特別教室を使用できなかったり、子供に十分な学習環境を整備できなかったりすることもあるのではないだろうか。したがって、適切な教育課程編成においては、編成に関する専門性の課題とともに、編成する段階からの校内体制も重要であると考えられる。

ここでは、これら2点について整理し、特別支援学級の教育課程の編成に関してその考え方を示す。

## ① 専門性の課題

特別支援学級を担当するにあたり、特別支援教育や障害のある子供の指導に関する専門性が必要であることは、これまでの調査や研究でも自明のことである。そして、各教育委員会は、特別支援学級担当者に向けての、様々な研修を行ったり、手引き等を作成したりして、特別支援学級担当者の専門性向上の取組を推進している状況にある。

しかし、平成26年度の調査からは、教育委員会から特別支援学級の指導に関する手引きや研修が提供されていても、特別支援学級担当者は十分な研修を受けられているとは感じていないことが分かった。特別支援学級担当者は、教育課程の課題以上に、校内体制の整備がより優先されるべき重要な課題として捉えているという調査結果からも、特別支援学級担当者の多岐にわたる業務による多忙な現状から、手引きや研修が用意されていても、十分に活用しきれていないという状況が推察される。

特別支援学級の教育課程の編成の現状は、在籍する児童生徒の実態に応じた教育課程が編成されているかどうかの点では、障害特性に応じた教育内容となっているかの検討が必要である。これまでにも、特別支援学級での指導の充実・改善を図るために、特別支援学級担当者の専門性向上が求められてきている。しかし、教育課程の編成に関して、ほとんどの学校で特別支援学級担当者が作成を担当している（全国特別支援学級設置学校長協会、2014）とはいえ、特別支援学級担当者にその専門性を求めることだけが、課題解決の方策ではないと考える。それは、特別支援学級担当者の専門性向上のための様々な研修の取組であったり、教育課程編成や指導に関する手引き書の作成であったりと、各教育委員会の尽力はこれまでもあったわけであるが、実際の特別支援学級担当者自身は、多くが十分でないと感じている状況からも明かである。学級に在籍する児童生徒の実態をよく理解しているのは、日常的にかかわりの多い学級担任になるとすれば、その実態に応じた教育課程を編成する必要がある特別支援学級においては、特別支援学級担当者が教育課程の編成にかかわる部分は必然的に多くなるものと察する。しかし、それが「特別支援学級担当者へ任せる」状態を生み、ひいては「特別支援学級担当者に一任」する状態になることは避けなければならない。全国特別支援学級設置学校長協会の平成22年度全国調査報告書(2011)によれば、特別支援学級の児童生徒やその保護者と日頃から接していないとする校長は、その理由に「担任に任せている」と回答した校長が最も多かったとしている。

現状においては、特別支援教育の経験年数の多少にかかわらず、特別支援学級担当者は、多忙な日々の中、可能な情報を得ながら教育課程を編成し、日々の指導に当たっている。そして、教育課程編成の際に活用している資料や情報は、各教育委員会が作成した手引き書等であったり、特別支援学校の実践であったり、前任者の残っていた指導計画であったりする。調査結果からも、教育内容の決定の際の理由に「昨年度も実施したから」「例年実施しているので」が示されていた。このように、これらの資料や情報にある教育内容を「まずはやってみよう」「まずはやらなければ」と取り上げた結果が、不明確な状況での「各教科等を合わせた指導」や「自立活動の指導」の現状を生み出していると推察される。

したがって、専門性の課題としては、2つの側面からの検討が必要であると考えられる。

一つは、特別支援学級担当者の専門性向上のための取組の在り方が見直される必要があると考えられる。すでに様々な研修事業の改善等を図っている教育委員会もある。しかし、せっかく研修の機会があっても、特別支援学級を担当だけに任されているなど、校外へ出張等に出ることがまま

ならない環境にあっては、活用もできない。他校や他地域など、他の先生の指導実践を知る機会などは、自身の専門性向上に大きな意味をもつ。そして、他の先生方の指導実践から自身の指導の“引き出し”が増え、日々の指導実践の振り返りが適切に行えるとともに、教育内容の修正・改善が可能となる。こうした積み重ねが、教育課程を編成する際の専門性へとつながると考える。したがって、研修の内容を充実させることや手引き書などを作成することも重要であるが、それらをどのように活用するか、活用できるか、といった取組の在り方を見直すことがさらに求められると考える。例えば、校内全体で特別支援学級の指導体制をとり、管理職が研修の機会を推奨するなどといった条件整備を図ることが考えられる。さらに、校内においても、地域の特別支援学校のセンター的機能を活用するなど、地域資源を利用することで、特別支援学級における指導改善を図るなど特別支援学級担当者の専門性向上を目指し、教育課程の改善・見直しにつなげていくことも考えられる。そのためには、必要な時に必要な情報を得ることや相談しやすくするなど、特別支援学校をはじめとする地域資源へアクセスしやすい環境づくりも、管理職が積極的に行っていく必要がある。

二つ目は、特別支援学級担当者が、在籍する児童生徒の適切な実態把握のもとに、教育課程を編成する取組の充実である。特別支援学級の教育課程編成に関する知識や情報を持ち合わせていたとしても、それらを十分に活用し、効果的な学習指導につなげるための教育課程の編成を行うためには、児童生徒の個々の実態把握が基本であり、重要となる。とりわけ、在籍の状況が多様であれば、個々の実態に応じた指導形態の工夫や日課表上での工夫が重要となる。したがって、適切に個々の実態把握を行うとともに、その実態に応じた指導計画を作成することが、教育課程の編成及び実施において重要となるのである。つまり、個別の指導計画をしっかりと作成し、それをもとに教育課程の編成と見直しを行っていく等の個別の指導計画の効果的な活用が重要であると考えられる。

あわせて、児童生徒の障害等の特性に応じた指導として、その視点は「自立活動の指導」にあることから、児童生徒の適切な実態把握のもとに、自立活動の指導を教育課程に位置づけていくことが、より適切な指導につながると考える。

## ② 校内体制の課題

平成26年度の調査結果にもあるように、特別支援学級担当者は、教育課程の課題以上に、校内体制の整備がより優先されるべき重要な課題として捉えていた。特別支援学級の教育の実践、つまり、特別支援学級を担当し運営していく上で、校内体制は大きく影響し、その整備が課題であるということである。

特別支援学級の教育課程の編成に当たっては、特別支援学級担当者が中心に編成している現状があると示した。しかし、特別支援学級に在籍する児童生徒への教育は、他の通常の学級の児童生徒同様に、学校全体で取り組むことが大切である。とりわけ、中学校の場合、生徒の卒業後の進路によっては、高等学校受験を考慮した教科指導が必要となる。その場合、各教科の専科担当者による授業により、より専門性の高い学習を保障することが望まれる。例えば、中学校の数学の場合、中1数学、中2数学、中3数学の他に、特学数学というように、4つの学年等について教科担任で担当を決めていけば、特別支援学級の数学も、専科担当の先生が授業を行うことができる。また、交流及び共同学習の実施においても、教育課程上に位置付けて計画的に取り組む上

では、校内全体で教育課程を考え編成することが、組織的に行う上で大切となってくる。

このように、校内の教育課程を編成する段階から、特別支援学級も通常の学級の担当者同様、検討に加わることが必要である。こうして特別支援学級と通常の学級の担当者が相互の意見を出し合いながら検討する機会を持つことにより、教科指導の専門性を担保できたり、組織的な交流および協同学習を進める上で有効であったりする。さらに、校内のより多くの教員が特別支援学級に在籍する児童生徒を理解する機会を持つことができ、ひいては校内における特別支援教育の理解推進につながることも期待できる。このような体制を整えるためには、管理職がリーダーシップを発揮することが求められる。特別支援学級の児童生徒や担当者を支援する「校内の支援体制」という発想ではなく、特別支援学級に在籍する児童生徒も、通常の学級に在籍する児童生徒も、どちらも同じ学校の一人一人として、学校全体で教育にあたるという「校内体制」が重要である。なお、図1-4-1「特別支援学校の教育課程の評価の概念図」を参考にすれば、特別支援学級の場合、この図を小学校全体と捉え、学部目標を学級目標と読み替えて考えることができる。特別支援学級を設置している小・中学校の75%が、特別支援学級独自の教育目標を設定している（全国特別支援学級設置学校長協会、2014）が、この学級独自の教育目標も、学校教育目標を受けて、それぞれの障害特性に応じ設定されるものである。とりわけ、特別支援学級においては、児童生徒の実態に応じた日々の授業実践が求められることから、個別の指導計画の作成・活用により、学校教育目標のもとに組織的な取組がなされることが重要である。

### ③ 今後の特別支援学級の教育課程編成の考え方

これまでの研究において、特別支援学級の教育課程の編成・実施においては、多様な在籍状況への対応の困難さや特別支援学級担当者の専門性の課題が指摘された。そして、その現状としては、特別支援学級の教育課程の在り方や「特別の教育課程」の考え方について、不明確な状況での取組があり、あわせて、特別支援学級担当者を取り巻く校内体制の在り方の課題が明らかとなった。しかし、複数の障害種や学年の異なる児童生徒が在籍している状況への対応や専門性の課題に対して、教育委員会や学校、または学級の現場の取組において、様々な工夫をすることで対応している現状も明らかとなった。

例えば、中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級の場合、特別支援学級担当者が教育課程編成担当（教務主任）と協議をしながら編成することで、高校受験を目指す生徒の各教科の学習保障をしていた。また、同じく教科の学習保障の方法として、特別支援学級の教育課程の授業を展開する場を、通常の学級にするなど「学びの場」を工夫する（時間割上の工夫）例があった。特別支援学級担当者の専門性向上として、教育委員会が地域の大学と連携をすることで、免許保有率を高めるなど、研修の充実を図っている例もあった。さらに、多様な在籍状況への対応の一策として、教育委員会が教員の定数配置に加配をするなど、人事的対応を行っている例もあった。

このように、各課題に対して、各教育委員会や学校で工夫をして対応しているが、それでもなお、特別支援学級の教育課程の編成・実施や、その指導の充実の点では課題が残る。

今後、インクルーシブ教育システムの構築を進める上で、特別支援教育の充実はさらに重要となっていく。インクルーシブ教育システムの構築においては、通常の学級、通級指導教室、特別支援学級、そして特別支援学校といった、「学びの場」の連続性が求められている。子供の障害等の状態や環境等の条件により、弾力的に学ぶ場を検討することが求められているのである。こ

の「学びの場」を、子供を中心に考えれば、子供が学ぶ教育の内容を示す教育課程にも、連続性のある内容であるかの検討が必要となってくる。そして、軸となる子供の障害等の状態を的確に把握し、教育の内容を考え、計画していくためには、個別の指導計画の充実が重要となってくる。障害のある児童生徒などについては、個別の指導計画を作成することにより、個々の児童生徒の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行えるようにしていくことが必須のこととなる。そうすることで、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした「自立活動」や、児童生徒の実情に応じた「各教科等を合わせた指導」、明確なねらい示した交流及び共同学習を、教育課程上に位置付けていくことにつながる。

また、「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」（文部科学省、2004）において、校内の教育支援体制整備における校長に求められる学級経営上の視点には、「学校経営上、校長が念頭におくべき事項には、次のような内容がありますが、教頭や特別支援教育コーディネーターをはじめ校内全体で取り組んでいくこと」が明示され、校内支援体制の構築等について具体が示された。特別支援教育が始まって9か年を経る現在、当時に示された内容を、その推進の現状とともに今一度確認し、検討することが必要であろう。全国特別支援学級設置学校長協会（2011）は、特別支援学級のある小学校・中学校での校長としての経験は、多くが1校目か2校目で校長としての経験年数も短く、校長自身がこれまでに特別支援学級や特別支援学校において教職経験年数がある者は2割弱である現状から、特別支援学級の教育課程編成等について、何らかの支援が必要であることを指摘し、88%の校長が特別支援学級の指導に関する内容のテキスト等の必要性を認識していることを報告している。今後の、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に必要な校内体制の在り方について、改めて管理職に求められる役割を明確にすることは、教育課程の編成・実施の点からも特別支援学級に在籍する児童生徒の教育の充実につながる。そして、それは通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒への対応の充実へも寄与するものであり、学校全体の特別支援教育の取組を推進することになる。特別支援学級が設置されている学校においては、特別支援教育の実践において特別支援学級担当や特別支援教育コーディネーターの役割は大きく（全国特別支援学級設置学校長協会、2011）、学校全体で取り組む特別支援教育において、特別支援学級が大きな役割を担う点もここにある。学校全体で特別支援学級の教育に取り組むことが、特別支援教育の推進となり、インクルーシブ教育システムの構築へつなげると考える。そのためにも、特別支援学級の教育課程が学校全体で編成・実施される必要性が十分認識されていくことが、今後求められる。

## 引用・参考文献

袴田香織（2015）. 知的障害特別支援学級及び自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動に関する研究. 平成26年度国立特別支援教育総合研究所都道府県・指定都市教育委員会派遣研究員研究成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所（2012）. 平成22～23年度専門研究A「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究」研究成果報告書.

国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成24～25年度専門研究A「特別支援学校及び特別支

援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書。  
文部科学省（2004）。「小・中学校における LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥／多動性障害）、  
高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）」  
文部科学省（2008）。小学校学習指導要領解説総則等編。東洋館出版  
文部科学省（2009）。特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）。教育出版。  
文部科学省（2009）。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，  
特別支援学校高等部学習指導要領。海文堂出版。  
文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会（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）。  
全国特別支援学級設置学校長協会（2011）。平成 22 年度全国調査報告書。  
全国特別支援学級設置学校長協会（2014）。平成 25 年度全国調査報告書。

（日下 奈緒美）



**Ⅲ まとめと今後の展望**  
**－特別支援教育の一層の推進に向けて－**



## 1. まとめ

本研究においては、現行の学習指導要領に基づいた特別支援学校と特別支援学級の教育課程に関する取組について検討した。

以下、特別支援学校と特別支援学級におけるそれぞれの研究の成果と今後の課題について述べる。さらに、インクルーシブ教育システムの構築に向けての特別支援教育の一層の推進を目指して、特別支援学校及び特別支援学級を含めての、今後の教育課程に関する研究について述べる。

### (1) 特別支援学校における教育課程の評価

本研究所では、現行の学習指導要領に基づいた特別支援学校における教育課程に関する研究に4か年取り組んできた。特別支援学校学習指導要領の主な改善事項は、「障害の重度・重複化、多様化への対応」、「一人一人に応じた指導の充実」、「自立と社会参加に向けた職業教育の充実」、「交流及び共同学習の推進」である。これまでの研究により、こうした改善事項に応える教育課程の編成・実施の現状や課題を明らかにしてきた。その上で、特別支援学校の教育課程の編成・実施の取組を適切に評価することが、教育課程の改善に向けて重要であると考えた。また、特別支援学校（盲・聾・養護学校を含め）の教育課程の評価については、先行研究は少なく、評価を進める際の指標や指針等を示す資料も都道府県教育委員会等から出されているものは、1県（鹿児島県総合教育センター、2001）であった。

そこで、本研究では、特別支援学校における教育課程の評価について現状を把握し、課題を明らかにした上で、教育課程の評価の観点と方法を示すことを目的とした。

特別支援学校における教育課程の評価を検討するにあたっては、小学校・中学校等と同様に教育課程の編成・実施及び評価について、基本的な要素となる「学校教育目標」、「指導内容」、「授業時数」を中心に教育課程全体を俯瞰して捉えた上で、この3つの基本的要素のそれぞれの機能と相互の関連について検討していくこととした。さらに、教育課程の評価において、特別支援学校が小学校・中学校等と比べて、考慮すべき最も大きな特徴は、「障害の状態や発達段階が多様な幼児児童生徒の教育的ニーズを踏まえた教育課程であるか」を評価することと捉えて検討した。

#### ① 教育課程の評価の取組の現状と課題

本研究では、特別支援学校における教育課程の評価について、小・中学校における教育課程を踏まえつつ、特別支援学校の特徴に着目して現状と課題を明らかにした。着目した点は、本研究所における平成24年度・25年度の研究を踏まえ、特別支援学校における重要な取組と思われる1)教育課程の類型やコース制に関すること、2)幼児児童生徒の各教科等における学習の成果に関すること、3)幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関すること、4)交流及び共同学習に関すること、5)卒業後を見通した教育課程に関することの5つの事項とした。この5つの事項について、その編成・実施及び評価の現状を把握した。その中で、以下の2点が明らかになった。

1つめは、幼児児童生徒の多様な実態に応じた教科等の学習成果や自立活動の達成状況を的確に把握し評価することを重要視する学校が多いことがわかった。障害の実態が多様な幼児児童生徒の学習の成果を評価する際には、試験や標準検査を活用したり、特に、知的障害のある幼児児童生徒に対しては、独自のチェックリストや学習内容表等を作成して活用するなどの工夫をしている学校もあった。しかし、そうした学校においても幼児児童生徒の個々の成果や課題の評価を

授業評価に活用するものの、単元計画や年間指導計画等の評価に活用することが十分ではない状況であった。また、自立活動の指導においては、「客観的なアセスメントに基づいた的確な実態把握をすること」、「幼・小・中・高等部と系統的な指導をすること」、「時間における指導と各教科等との関連性を図って指導すること」を課題とする学校が多くあった。

2つめは、上記の1)、2)、3)、5)の事項においては、これまでの実践の中で教育課程の編成・実施の状況を見直したり、課題を明らかにしたりすることに取り組み始めている学校が多くあったのに対して、4)交流及び共同学習においては、特に居住地校における交流及び共同学習の教育課程上の位置づけや評価についての検討が十分になされていない状況が窺えた。

今回の質問紙調査では、「各学校で編成・実施した教育課程は、その教育課程の評価を積極的に行い、その妥当性を検討して、不断に改善を図っていくことが求められている。」という教育課程の改善に向けた評価の意義を理解し実施しているが、評価を積極的に行いその妥当性を検討するための、具体的な評価の観点や手続きに課題があるとしている学校が多いことが明らかになった。

## ② 教育課程の評価の観点と方法

そこで、本研究では、特別支援学校の教育課程の編成・実施を踏まえた評価の観点と方法を検討し、提案した。教育課程の評価の観点は、教育課程の基本的要素である「学校教育目標」、「指導内容」、「授業時数」を相互の関連も踏まえながらその機能を見ていく際に、重要と思われる考え方を観点として示した。

評価の方法として、評価の項目、資料、手続きについて、質問紙調査及び研究協力機関における実践を参考に検討した。評価をいつ、どこで、誰が、どのように行うかを明確にして、各部署による評価を総括的に分析したりする教育課程検討委員会等の中心となる部署の役割が重要である。こうした組織的な取組には、学校長のリーダーシップはもちろんのこと、教師一人一人の意識の向上が不可欠である。調査より、幼児児童生徒の個別の指導計画による評価や授業評価を教育課程の評価につなげるために、事例検討会や授業研究会に取り組み、教師一人一人の教育課程への意識を高めている学校もあることがわかった。

具体的な評価につなげる実践として、「学校教育目標に基づいて育てたい力を明確にし、指導内容に反映させる」取組や「個別の指導計画の様式をねらいと内容を明確に示すように改善しその評価から、単元計画、年間指導計画を見直す」など、研究協力機関での参考となる取組があった。教育課程の評価の観点と方法については、以下のように整理した。

### ア. 幼児児童生徒の多様な実態に応じるための「客観性」と「柔軟性」

- ・教育活動の中心である幼児児童生徒の実態と成長や変容を的確に把握する際には、「客観性」が重要であり、多様な幼児児童生徒への適切な対応をするには、「柔軟性」が必要である。
- ・テスト、検査、学習内容表、自立活動のチェック表等の活用により、幼児児童生徒の実態や学習の成果を評価し、達成状況と共に課題を明確にして、個別の指導計画に学習の履歴として記しておくことが大切。

### イ. 学校目標の「具現性」と「連続性」

- ・学校目標を指導内容の選択や組織に関連させ、実施後の評価が適切にできるよう「具現性」が重要である。
- ・幼・小・中・高等部と複数の学部を設ける特別支援学校においては、学校教育目標と学目

標等との「連続性」が重要である。

- ・ 道徳教育の全体計画等、既存の教育計画を重点的に見直して、教育目標の具現性や小・中・高等部の連続性を評価することも有効である。

#### ウ. 指導内容の「系統性」と「関連性」

- ・ 幼児児童生徒の障害の状態に応じた弾力的な教育課程の編成・実施について、「学校卒業後を見通した指導内容の設定となっているか」という「系統性」を見直すことが重要となる。
- ・ 特別支援学校の特徴である自立活動は、「自立活動の時間の指導」だけでなく、「教育活動全体を通じての指導」の重要性を踏まえ、自立活動の指導と各教科等での指導との「関連性」を明確に示し、個別の指導計画に基づいた評価をすることが大切である。
- ・ キャリア教育の視点から、指導内容を見直したり、指導内容表を作成したりして、指導計画の作成や評価に活用するなどが有効である。

#### エ. 指導内容と授業時数の関連からの「妥当性」

- ・ 組織・配列した指導内容と設定した授業時数の妥当性は、それらが幼児児童生徒の学びを促すものであったか、教育的に意味があったかという視点から検討することが重要である。そのためには、幼児児童生徒の各授業ごとの学習の達成状況を的確に評価し、各授業の目標、指導内容、指導法が適切であったかを総合的に検討することが必要である。
- ・ 特に、知的障害のある児童生徒を対象とする各教科等では、適切な指導内容の選択、指導形態の組織の後、それぞれの指導の形態にどの程度の授業時数を配分することが効率的か、1 単位時間の長さや週における回数などから検討することが必要である。

### ③ 今後の課題

本研究では、評価の方法等については、質問紙調査より資料の活用や手続きの概要について把握することができた。しかし、具体的な取組の実際については研究協力機関からの限られた情報による検討にとどまっている。特に、幼児児童生徒の個々の成果や課題の評価を授業評価に活用して、指導計画を見直し教育課程の改善につなげること、具体的には、個別の指導計画と授業計画、単元計画、年間指導計画等を関連づけた評価を進めることが求められている。そのためには、指導と評価の一体化が重要であり、的確な実態把握から指導目標・内容を設定し、指導後の評価から目標の達成を評価するとともに、指導目標や内容の妥当性も評価することが必要である。個別の指導計画が、特別支援学校においての作成が義務づけられて16年目となる。本研究でも、個別の指導計画の様式を見直したり、形成的な評価に活用したりするなどの工夫により、教育課程の評価につなげる実践もあった。こうした実践事例や本研究で示した教育課程の観点と方法を参考として、個別の指導計画の一層の活用を図り、指導内容の関連性、特に各教科等と自立活動の指導の関連性が図られているかを評価したり、知的障害のある児童生徒を対象とした各教科の指導内容の系統性を評価するとともに、各教科等を合わせた指導と各教科別の指導との関連性を評価したりする取組を推進することが重要である。

教育課程の評価が的確に進められることで、教育課程の編成・実施及び評価から改善へと往還するカリキュラム・マネジメントにかかる課題が明確になると考える。さらに、先進的に取り組む実践を収集し、分析・整理して好事例として提供することで、特別支援学校はもちろん、特別支援学級における教育課程の編成・実施及び評価の参考となることが期待される。

## (2) 特別支援学級における教育課程の取組

これまでの研究を踏まえて、本研究では、特別支援学級における教育課程の取組に関して質的なデータを収集・整理して、現状を明らかにすると共に、市教育委員会の担当者との協議から課題を分析して、教育課程の編成・実施にあたっての考え方と工夫した取組の具体例を示した。

### ① 特別支援学級の教育課程の編成・実施の現状と課題

特別支援学級の担当者を対象とした面接による調査から、児童生徒の障害の程度の差が大きかったり、在籍者が複数の学年にわたったりしている特別支援学級の実態と、個別のニーズに応える指導の必要性とその難しさが、示された。そうした状況の中で、各教科等を合わせた指導や自立活動についての教育課程上の位置づけが不明確なこと、知的障害特別支援学級と自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程が併せて編成されていることが多いこと、が明らかになった。また、特別支援学級を担当する教員は、研修する機会が十分ではなく、校内連携に関する業務に多忙であり、校内体制の整備を課題と捉えていることがわかった。

特別支援学級における教育課程の編成・実施の課題としては、「専門性」と「校内体制」が示された。専門性の課題としては、1) 特別支援学級担当者の専門性向上の取組改善のため、校内全体での指導体制をとり研修機会を奨励する条件整備、2) 適切な実態把握に基づく個別の指導計画の作成と活用、3) 児童生徒の障害特性に応じた指導を充実させるため、自立活動の指導を教育課程に位置づけること、がある。校内体制の課題としては、特別支援学級に在籍する児童生徒も通常の学級に在籍する児童生徒も、どちらも同じ一人一人として学校全体で教育にあたることであり、そのためには、管理職のリーダーシップの発揮が必要と考える。

### ② 特別支援学級の教育課程の取組の実際

研究協力機関（4市教育委員会）と併せて訪問した小・中学校の特別支援学級における取組から、1) 学校全体の協力体制による特別支援学級の教育課程の編成、2) 特別支援学級に在籍する児童生徒の実態に対応する教育課程の編成、3) 児童生徒の多様な実態と学級としてのまとまりを考えた時間割の工夫、4) 特別支援学級担任の専門性の向上に向けた取組について、の4点に整理して、その実際を示した。

学校体制の工夫した取組として、学校全体で特別支援学級の指導に当たっている中学校の例を挙げた。児童生徒の多様な実態に対応する教育課程の編成を充実させる取組として、市教育委員会による障害種別や学級の実態に合わせて、参考とする時間割のパターンを示して研修で活用している事例を示した。また、特別支援学級担任の専門性向上に向けた取組として、行政区をまたいだ研修会の実施や特別支援学校のセンター的機能を計画的に利用する、大学との連携で免許法認定講習を研修として活用すること等を示した。

### ③ 今後の課題

校内体制の整備を図り、特別支援学級担当者の専門性の向上ための取組を進めることで、特別支援学級の教育課程が学校全体で編成・実施される必要性が十分認識されていくことが求められる。そして、特別支援学級に在籍する児童生徒の多様な実態に対応した教育の内容を考え、計画していくためには、個別の指導計画を適切に作成活用することが重要である。実際の指導としては、障害による困難を理解し、児童生徒一人一人の的確な実態把握に基づいた自立活動の指導を充実させること、指導内容や指導形態を工夫して個のニーズに合った交流及び共同学習を充実させることが必要である。そのためには、特別支援学級の授業研究会を全校研究として位置づけ、

全校の教員で児童生徒理解を深め、授業改善に向けての様々な議論により、障害のある特別支援学級の教育課程への理解や参画意識を深めていくことができると考える。

以上の本研究で明らかになった現状と課題を踏まえ、特別支援学級における適切な教育課程の編成・実施につながるための重要な考え方や取組の具体例を示した、小学校・中学校の管理職を対象としたガイドブックを作成した。このガイドブックを普及し、現場で活用してもらうことで、校内体制を整えたり、担当教員の専門性向上につながる市町の取組へとつながったりするかを検討していく実際的な研究が求められる。

## 2. 今後の展望－特別支援教育の一層の推進に向けて－

現行の学習指導要領が実施される中、次期の学習指導要領改訂を視野に入れた検討も進められている。平成26年11月には「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」が出され、学習指導要領等の理念を実現するための、各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善を支援する方策について示された。また、育成すべき資質・能力を踏まえた、特別支援教育における新たな教科・科目等の在り方や、既存の教科・科目等の目標・内容の見直しの必要性が示された。

この諮問を受け、中央教育審議会に教育課程企画特別部会が設置された。そこでは、「育成すべき資質・能力」を踏まえた「教育課程の枠組み」について集中的に審議され、平成27年8月には、「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」（以下、「論点整理」という）がまとめられた。

「論点整理」では、全ての学校や学級に、発達障害を含めた障害のある子供たちが在籍する可能性があることを前提として、一人一人の子供の状況や発達の段階に応じた十分な学びを確保し、障害のある子供たちの自立や社会参画に向けた主体的な取組を支援する視点の重要性が改めて挙げられた。そのために、幼稚園、小学校、中学校、高等学校等においては、個々の学びの特性に配慮した、きめ細かな授業等が実施できるよう、幼稚園教育要領、小・中・高等学校学習指導要領等において、特別支援教育に関する記述にさらなる充実を図る必要が示された。その内容として、各教科等の目標を実現する上で考えられる困難さに配慮するために必要な支援を示すこと、通級による指導や特別支援学級の意義とそれらの教育課程の取扱い、合理的配慮の提供も含めた「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の位置づけ、支援体制の確立等の観点の明確化等が挙げられた。また、特別支援学校においては、障害の状態の多様化に対応した特別支援学校学習指導要領の改善・充実のため、特に、自立活動の指導の改善・充実、障害のある幼児児童生徒一人一人の進路に応じたキャリア教育の充実、知的障害のある児童生徒のための教科の改善・充実を図る必要が示された。

こうした動向を受けて、特別支援教育の一層の推進に向けて、まずは、各学校や学級における指導の充実が求められる。本研究では、特別支援学校、特別支援学級のそれぞれの教育課程の取組に関する現状と課題を明らかにし、さらなる推進に向けて考え方や参考となる指針を示した。前項で述べた課題に応じた実践研究を進めていくことに加えて、特別支援学校においては、障害の重度・重複化と多様化する幼児児童生徒に対しての自立活動の指導や教科指導の改善・充実を図ると共に、その専門性をセンター的機能として小学校・中学校等に在籍する障害のある子供の

指導の充実に寄与することが求められる。

特別支援学級においては、障害の状態の多様化に対応した指導として、自立活動の指導と知的障害のある幼児児童生徒のための教科指導について検討が重要である。自立活動の指導については、障害のある児童生徒の実態に応じた教育課程の重要な領域として、特別支援学級における指導の充実を図るとともに、教育課程上の在り方について検討をすることが必要である。知的障害のある児童生徒の教科指導については、下学年による教科の指導と特別支援学校（知的障害）の教科の指導の在り方について、実践を通して検討することが求められる。特別支援学級における障害に対応した指導や個別の指導計画の作成と活用の充実を図るためには、特別支援学級の担当者が専門的な相談をしたり、具体的な指導法を学ぶなどができる仕組みが必要である。その一つとして特別支援学校のセンター的機能の活用があり、この機能の一層の充実が求められる。

さらに「論点整理」では、幼稚園、小学校・中学校・高等学校、特別支援学校それぞれにおける教育課程の改善・充実を図ると共に、連続性のある「多様な学びの場」における子供たちに十分な学びを確保していく観点から、一人一人の子供たちが、それぞれの障害の状態や発達の段階に応じた学びの場における教育課程を通じて、自立や社会参画に向けて必要な資質・能力を身に付けていくことができるよう、各学校種の間で、教育課程が円滑に接続していけるようにしていくことの重要性が示された。「多様な学びの場」における子供たちの十分な学びを確保していくためには、先述した特別支援学校、特別支援学級における指導の改善・充実とともに、小学校・中学校等における特別支援教育への理解を深めることが必要である。その1つとして、特別支援学級を対象とした、全校で取り組む実際的な研究が有効である。特別支援学級は、全国の小学校・中学校の76%である約24,000校に設置されている（文部科学省、2015）。通常の学級を担当する教員が、学習に困難のある児童生徒の実態や指導の工夫を理解するには、特別支援学級は、最も身近で分かりやすい存在であると言える。特別支援学級を対象とした、例えば交流及び共同学習のような特別支援学級と通常の学級の担任が協働して取り組む指導についての研究は、小学校・中学校における特別支援教育の一層の推進につながることを期待される。

また、学校種間の教育課程の「円滑な接続」を目指すにあたっては、「連続性のある多様な学びの場」を意識した教育課程の研究を進めることで、「円滑な接続」についての現状と課題を明らかにすることが必要である。その一つとして、障害のある子供と障害のない子供が共に学ぶ、交流及び共同学習の在り方についての実際的な研究が重要である。交流及び共同学習については、本研究で、特別支援学校の児童生徒の居住地校における交流及び共同学習では教育課程上の位置づけに課題があること、特別支援学級の児童生徒の交流及び共同学習では指導内容や指導形態の充実が求められることが、示唆された。いずれの場合も、学校や教員間の連携や指導体制の現状や課題を踏まえながら、目標と指導内容や評価についての検討を進めることが求められる。

「多様な学びの場」における指導の改善・充実とともに、学校種間の「円滑な接続」となる教育課程の在り方が明確になることで、障害のある子供が「可能な限り共に学ぶことができ」、「その能力や可能性を最大限に伸ばす」というインクルーシブ教育システム構築（中央教育審議会、2012）が、さらに前進すると期待できる。

## 引用・参考文献

鹿児島県総合教育センター（2001）. 新教育課程への対応－新教育課程の評価の在り方－. 鹿児島県総合教区センター.

文部科学省（2015）. 平成26年度特別支援教育資料.

中央教育審議会初等中等教育分会会（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）.

中央教育審議会教育課程企画特別部会（2015）. 教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）.

（長沼 俊夫）

# 研究体制

## 1. 研究代表者

長沼 俊夫 (教育支援部 総括研究員)

## 2. 研究分担者

日下奈緒美 (教育研修・事業部 総括研究員)

小林 倫代 (教育研修・事業部 上席総括研究員)

渥美 義賢 (教育情報部 上席総括研究員) [平成 26 年度]

尾崎 祐三 (教育支援部 上席総括研究員) [平成 26 年度]

金子 健 (企画部 総括研究員)

神山 努 (教育情報部 研究員)

原田 公人 (企画部 上席総括研究員)

半田 健 (企画部 研究員) [平成 27 年度]

明官 茂 (教育支援部 上席総括研究員) [平成 27 年度]

柳澤亜希子 (企画部 主任研究員)

若林 上総 (企画部 主任研究員) [平成 27 年度]

## 3. 研究協力機関

青森県立弘前第一養護学校

埼玉県立蓮田特別支援学校

筑波大学附属桐が丘特別支援学校

山梨県立ろう学校

新潟県立吉田特別支援学校

愛知県立名古屋盲学校

福岡県立築城特別支援学校

長崎県立諫早特別支援学校

鹿児島県立鹿児島高等特別支援学校

秋田県横手市教育委員会

神奈川県平塚市教育委員会

三重県亀山市教育委員会

熊本市教育委員会

## 4. 所外研究協力者

河合 康 (上越教育大学 教授)

下山 直人 (筑波大学教授 筑波大学附属久里浜特別支援学校長)

徳永 豊 (福岡大学 教授)

米田 宏樹 (筑波大学 准教授)

## 5. 研究オブザーバー

尾白 泰次 (文部科学書初等中等局特別支援教育課 課長補佐) [平成 26 年度]

太田 知啓 (文部科学書初等中等局特別支援教育課 課長補佐) [平成 27 年度]

# 執筆者一覧

## I 研究の背景と趣旨（長沼）

## II 特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の実際的研究

### 第1部 特別支援学校における教育課程

1. 問題の所在－特別支援学校における教育課程の評価－（長沼）
2. 目的及び方法（長沼）
3. 特別支援学校における教育課程の評価の現状と課題  
(1) 全国的な状況－質問紙調査から－（金子）  
(2) 特別支援学校における教育課程の評価の実際  
－研究協力機関での聞き取り調査から－（柳澤）
4. 特別支援学校における教育課程の評価の観点と方法（柳澤）
5. まとめ（長沼）

### 第2部 特別支援学級における教育課程

1. 問題の所在及び目的（日下）
2. 研究の方法と経過（日下）
3. 特別支援学級の教育課程の編成・実施における現状と課題  
(1) 研究協力機関4市における特別支援教育の現状（神山）  
(2) 小・中学校特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する面接調査（原田）  
(3) 研究協力機関4市における特別支援学級の教育課程の編成の実際（小林）
4. まとめ（日下）

## III まとめと今後の展望－特別支援教育の一層の推進に向けて－（長沼）

## おわりに

本報告書をまとめるにあたって、研究協力機関の諸先生、研究協力者はじめ、多くの関係者の皆様方に感謝申し上げます。

特に、本研究にて実施しました調査においては、多大なご協力をいただきました。研究協力機関の4市教育委員会におかれましては、管下の小・中学校の特別支援学級を担当する先生への面接調査や授業参観の機会を設けていただき、先生方より貴重な情報を得ることができました。また、年度末の学校が最も御多用の時期にもかかわらず、質問紙調査にご協力いただきました全国の特別支援学校の先生方には、深く感謝申し上げます。調査の質問紙を作成するにあたりましては、研究協力機関の特別支援学校、研究協力者の皆様のご協力をいただき、所内での検討に反映させることができました。感謝申し上げます。

最後に、本報告書をご覧いただき、忌憚のないご意見をお寄せいただければ幸いです。来年度以降の新たな研究の取組に、参考にさせていただきます。

研究代表者 教育支援部 総括研究員 長沼 俊夫

専門研究A

今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における  
教育課程に関する実際研究

平成 26 年度～平成 27 年度

研究成果報告書

研究代表者 長沼 俊夫

平成 28 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒 239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>



