

4. 研究3 知的障害教育における教育目標と内容・指導方法、学習評価が一体的につながりを持つための工夫の検討

(1) 目的

「育成を目指す資質・能力」を一人一人の児童生徒に確実に身につけていくためには、各学校が定める学校教育目標の下、教育内容・指導方法・学習評価が一体的につながりを持って、教育課程が具体的に展開されることが重要となる。

この具体的な展開については、各学校の児童生徒の実態や学校経営上の課題、地域の実情等が様々に異なることから、画一的なマネジメント方法である必要はなく、各学校の特色等を生かした工夫を行うことが必要となる。

本稿では、ここで言う「教育目標と内容・指導方法、学習評価の一体的なつながり」を端的に表すと考えられる「カリキュラム・マネジメント」の概念について整理することを目的に文献による情報収集を行う（研究 3-1）と同時に、全国特別支援学校知的障害教育校長会との共同により教育課程の編成や改善等に係る全国の特別支援学校（知的障害）の状況を調査し、現状や課題の分析を行う（研究 3-2）。また、並行して研究協力機関を対象として各学校で取り組まれているカリキュラム・マネジメントの具体的な内容や工夫等について、特に「一体的なつながり」に視点を当てて情報を整理する中で、教育課程編成の際に考慮すべき要因を検討し（研究 3-3）、最終的にカリキュラム・マネジメントを促進する考え方の枠組を提案することを目的とする。

(2) 文献調査によるカリキュラム・マネジメントの概念整理

①方法

論文データベース CiNii を用いて「カリキュラム・マネジメント」をキーワードとする図書、雑誌の検索を 2016 年 1 月に実施し、特別支援教育分野のみならず、通常の教育におけるカリキュラム・マネジメントについて言及している文献も併せて分析の対象とした。

また、本研究に先立って実施した平成 25～26 年度専門研究 B「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて－」も学習評価を基軸としたカリキュラム・マネジメントの重要性について言及しており、特別支援教育分野でカリキュラム・マネジメントについて言及した文献は少ないことから分析の対象とした。

さらに、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会に設置された教育課程企画特別部会の論点整理及び審議に際して使用された資料や資料の中に記されていた参考文献についても「カリキュラム・マネジメント」の在り方について触れられていることから、分析の対象とした。

②結果

分析の対象とした文献等は以下の表 4-3-1 に示す通りである。なお、各文献の中で、①カリキュラム・マネジメントをどのように定義しているか、②カリキュラム・マネジメントを実施する意義、③カリキュラム・マネジメントに必要な要素、④カリキュラム・マネジメントが必要とされる背景、⑤カリキュラム・マネジメントの結果や成果をどのように評価するか、⑥その他の視点・参考情報等の 6 点に着目し、それぞれの項目の対象となる箇所を抽出した。その結果について表 4-3-2 に示す。

表 4-3-1 分析対象文献リスト

タイトル	著者、出版年等
カリキュラムを基盤とする学校経営	天笠茂著 (2013)
実践・カリキュラムマネジメント	田村知子著 (2011)
カリキュラムマネジメント：学力向上へのアクションプラン	田村知子著 (2014)
解説授業とカリキュラム・マネジメント.	分藤賢之・川間健之介・長沼俊夫 監修 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会編著 (2015)
高等学校のためのカリキュラム・マネジメントによる学校改善ガイドブック	神奈川県立総合教育センター[編] (2007)
小・中学校の教員のためのより良い学校づくりガイドブック：カリキュラム・マネジメントの推進	神奈川県立総合教育センター[編] (2007)
特集：カリキュラム・マネジメントの進め方：特色ある教育課程づくりをどう推進していくか	教職研修 (2003)
特集：カリキュラム・マネジメントの進め方：特色ある教育課程づくりをどう推進していくか	教職研修 (2003)
特集 1: これからの学校管理職に求められるカリキュラム・マネジメント	教職研修 (2015)
第 1 特集：移行期へのカリキュラム・マネジメント：次年度の教育課程編成と全面实施への指導体制の確立	教職研修 (2008)
「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて－」	国立特別支援教育総合研究所 (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)	中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 (2016)

表4-3-2 カリキュラム・マネジメントの定義等の記載内容の整理				
番号	文献の名称	著者	ページ	①カリキュラム・マネジメントをどのように定義しているか。 ②カリキュラム・マネジメントを実施する意義。 ③カリキュラム・マネジメントが必要とされる背景。
1	教職研修20156 なぜ、カリキュラム・マネジメントが必要なのか	天笠茂 合田哲雄	18-23	<p>●学校教育目標を達成するために、教育課程を編成し、その教育課程を計画・実施・評価して、と回していることカリキュラム・マネジメントのことです。</p> <p>②新舊内容相互に融通づけ、横断するといふ意味合いで</p> <p>③個々に捉えられがちな教育内容と条件整備を、一体として扱う発想であり、手法としてカリキュラム・マネジメントを捉える立場です。両者の相互関係を全体的・総合的に把握し、カリキュラムをトータル・情報・情報・時間など経営資源との関連で捉える発想であり、手法とするものです。</p>
2	教職研修20156 カリキュラム・マネジメントの主なポイント① 学校教育目標をどう打ち立てるか	中村斉	24	
3	教職研修20156 カリキュラム・マネジメントの主なポイント② ブランドデザインをどう打ち立てるか	中村斉	25	
4	教職研修20156 カリキュラム・マネジメントの主なポイント③ 教育課程をどう創意思考するか	佐々木隆 良	26	<p>●教育課程基準の大綱化・弾力化にともない、特色ある学校づくりが叫ばれて久しい</p>
5	教職研修20156 カリキュラム・マネジメントの主なポイント④ 教務主任にどのようなマネジメント能力が求められるのか	佐々木隆 良	27	<p>●学校のブランドデザイン ●ヒト、モノ、コト</p>
④カリキュラム・マネジメントを構成する要素。				
⑤カリキュラム・マネジメントの結果や成果をどのように評価するか。				
⑥その他の視点・参考情報等				

<p>文献の名称 6 教職研修2015.6 [事例]「学ぶ」 カリキュラム・マネジメントの視点による課題 分析と改善</p>	<p>著者 田村知子</p>	<p>ページ 28-33</p>	<p>①カリキュラム・マネジメントをどのよう定義しているか。</p>	<p>②カリキュラム・マネジメントを実施する意義。</p>	<p>③カリキュラム・マネジメントが必要とされる背景。</p>	<p>④カリキュラム・マネジメントを構成する要素。</p>	<p>⑤カリキュラム・マネジメントの結果や成果をどのように評価するか。</p>	<p>⑥その他の視点・参考情報等</p>
<p>7 中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理 平成27年8月26日</p>	<p>中央教育審議会教育課程企画特別部会</p>	<p>21-26</p>	<p>●学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえ、各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づきどのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかというカリキュラム・マネジメントの確立が求められる。</p> <p>●学校の組織力を高める観点から、学校の組織及び運営について見直しを迫るものである。</p>	<p>●各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、必要な教育内容を組織的に配列し、更に必要な資源を投入する</p>	<p>●今回の改訂が目指す理念を要する点には、教育課程全体を通じた取組を通じて、教科横断的な視点から教育活動の改善を行っていくことや、学校全体としての取組を通じて、教科等や学年を越えた組織運営の改善を行っていくことが求められ、各学校が編成する教育課程を核として、どのようにならざるべきかを改善していくことが重要な鍵となる。</p>	<p>●① 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育内容を組織的に配列していくこと。 ●② 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価し、改善を図ること。 ●③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。 ●教科等間の内容事項について、相互の関連付けや横断を図る手立てや体制を整える必要がある。 ●個々の教育活動を教育課程に位置付け、教育活動相互の関係を捉え、教育課程全体と各教科等の内容を往還させる営みがカリキュラム・マネジメントを支えることとなる。 ●学校だけでなく、保護者や地域の人々等を含め、きざんがカリキュラム・マネジメントを確立していくことも重要である。</p>	<p>●カリキュラム・マネジメントのチェックポイント①教育目標は、①カリキュラム・マネジメントの二つの側面として、②カリキュラム(教育計画とその実施である授業)は、目標と関連づけられて構成され、目標に対して意識的な実践が展開されているか、③カリキュラムは、限られた時間の中で効果的に実践されるか、④過去に開発された実践が検証され、工夫されているか、⑤目標の実現状況やカリキュラムの適切さを評価する仕組みやプロセスがあるか、⑥評価は、改善に役立てられ、関係者で喜びを共有するため、あるいは、よい取組を継続・発展させるためにも活用されているか、⑦我が国の誇るべきシステムであり教育文化でもある授業研究が、カリキュラム・マネジメントと連動して実施されているか、⑧教師はわが校のカリキュラムを当事者意識と主体性をもって実施しているか、⑨教師はトナーである保護者や地域のゲストティーチャーなどにもカリキュラムに関する情報が伝えられ、計画や評価の段階に参加の機会が設けられているか。</p>	<p>●カリキュラム・マネジメントは、①カリキュラム・マネジメントが担う二つの側面として、②カリキュラム(教育計画とその実施である授業)は、目標と関連づけられて構成され、目標に対して意識的な実践が展開されているか、③カリキュラムは、限られた時間の中で効果的に実践されるか、④過去に開発された実践が検証され、工夫されているか、⑤目標の実現状況やカリキュラムの適切さを評価する仕組みやプロセスがあるか、⑥評価は、改善に役立てられ、関係者で喜びを共有するため、あるいは、よい取組を継続・発展させるためにも活用されているか、⑦我が国の誇るべきシステムであり教育文化でもある授業研究が、カリキュラム・マネジメントと連動して実施されているか、⑧教師はわが校のカリキュラムを当事者意識と主体性をもって実施しているか、⑨教師はトナーである保護者や地域のゲストティーチャーなどにもカリキュラムに関する情報が伝えられ、計画や評価の段階に参加の機会が設けられているか。</p>

③考察

「カリキュラム・マネジメント」の定義については、大別すると以下の2つの考え方が述べられている。

一点目は、天笠（天笠、2015）の言う、「学校教育目標を実現するために、教育課程を編成し、その教育課程を計画・実施・評価して、と回していくこと」である。この点に加えて「教育内容を相互に関連づけ、横断するという意味合い」も含めると、教育課程を中心に据えて、教育活動そのものをPDCAサイクルで展開していく側面と捉えることができる。同様に、「中央教育審議会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」と言う）でも「学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づきどのような教育課程を編成し、どのようにそれを実施・評価し改善していくのかという『カリキュラム・マネジメント』の確立が求められる。」と指摘されているように、教育課程の編成・実施・評価といったことが基盤となった考え方を示している。

二点目は、天笠（天笠、2015）の言う、教育内容と条件整備の「相互関係を全体的・総合的に把握し、カリキュラムをヒト・モノ・カネ・情報・時間など経営資源との関連で捉える発想であり、手法とするもの」という考え方である。論点整理においても「学校の組織力を高める観点から、学校の組織及び運営について見直しを迫るもの」と述べられており、学校経営の中心となる教育課程の展開そのものというよりも、むしろそれを支えている外的な条件整備について管理・運営していく側面にまで拡充した考え方を示すものである。この考え方の中には、予算編成や人事等の要素も含まれており、「カリキュラム・マネジメントは管理職が行うもの」といった考え方を敷衍させる一因ともなっていると推察される。

以上の2つの側面を田村（田村、2014）は、「カリキュラムマネジメント全体構造図」の中に示しており、前者を「教育活動」、後者を「経営活動」として括っている。経営活動の中には「リーダーシップ」や「組織構造」、「学校文化」「家庭・地域社会等」、「教育課程行政」を位置付けており、カリキュラム・マネジメントの幅の広さや奥の深さを表している。また、論点整理では「全ての教職員がその必要性を理解し、日々の授業についても、教育課程全体の中での位置付けを意識しながら取り組む必要がある。」とカリキュラム・マネジメントの重要性を指摘しているが、中心的には教育課程の展開そのものに関わる内容、つまり田村の言う「教育活動」を中心に位置付けているものと考えられる。日々の授業を実践している学校現場の教職員が関与可能となる身近なテーマをカリキュラム・マネジメントの中核に位置付けて、全教職員参画のもと学校としての組織力の強化を図り、保護者や地域、その他の関係機関との連携を強化することにより、全体的な教育力の向上をイメージしているものと推察される。

これまでに述べた論点は、小・中学校等の教育課程編成と共通する観点でのカリキュ

ラム・マネジメントの捉え方であったが、特別支援教育の中でもとりわけ特別支援学校（知的障害）においては、小・中学校等の教育課程編成とは異なる手法等を加味して教育課程編成を行っていることが重要である。

国立特別支援教育総合研究所が平成 25～26 年度に行った研究（国立特別支援教育総合研究所、2015）では、学習評価を中心に据えた研究を行う中で「体系的な学習評価の PDCA サイクル概念図」等を示しながら、教育課程を構成する様々な要素を示している。

その一つ目に、教育課程の枠組が通常の教育とは異なり、「知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」が設定されていることや特別の指導領域である自立活動が教育課程の柱に位置付いていることがあげられている。

二つ目は、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成及び活用についてであり、小・中学校等の教育課程編成上は一部でのみしか実施されていない独自の取組である。

三つ目は、学校教育法施行規則第 130 条にも規定されているように、特に必要があるときは、各教科や各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができることや各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができることである。

四つ目は、特別支援学校（知的障害）の多くが、複数の学部や学科を有することであり、学部・学科を超えたカリキュラム・マネジメントを行うという点である。

このように、教育課程の編成・実施に係る要因や手法は、知的障害のある児童生徒の実態の多様性等を背景に、全体として弾力的な運用や柔軟な対応が可能となるような構成及び示し方がなされていることから、それぞれの要因が複雑に絡み合っているとも捉えられ、学校としての教育課程編成を中心としたカリキュラム・マネジメント構造の複雑性を成しているものと考えられる。

この点では、同研究において、学習評価を中心に据えたカリキュラム・マネジメントの重要性を指摘しており、逆向き設計でカリキュラムを構成することの重要性を指摘した他の研究とも相通じる部分がある。

いずれにしても、学習指導要領や関係法令等をもとにしながら、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、どのように教育課程を編成し、どのようなプロセスを経て、それを実施・評価・改善していくのかという点を中心に据えた概念として「カリキュラム・マネジメント」が捉えられており、これを支える組織の在り方等についても要因として加味し全体を把握する必要がある。

本研究においては、上記の点を考慮しながら、次項以降において特別支援学校（知的障害）の実態を捉え、課題や工夫点等について整理することとする。

(3) 全国特別支援学校知的障害教育校長会「情報交換アンケート」調査

①全国特別支援学校知的障害教育校長会（以下、全知長）の情報交換資料について全知長では、加入する特別支援学校を対象に情報交換と知的障害教育推進上の課題を明らかにする目的で、毎年6月を目途に児童生徒の在籍状況や進路状況、施設・設備等に関するアンケート調査を行っている。

国立特別支援教育総合研究所知的障害教育班では全知長との連携・協力体制を構築し、これらの情報交換アンケート項目の中に特設項目として上記の項目以外に、学校現場における喫緊の課題等に関連する項目を設定し、詳細な分析を行っている。

平成27年度は、本研究と関連して「カリキュラム・マネジメントについて」と題する項目を7項目設定した。また、平成28年度は、研究の進捗状況を踏まえ、新たな項目を追加し、12項目の質問を設定した。年度毎の質問設定項目は、表4-3-3の通りである。

表 4-3-3 年度別質問設定項目

平成27年度質問設定項目	平成28年度質問設定項目
I. 教育課程の編成・改善に関する規定・マニュアルについて（2項目）	I. カリキュラム・マネジメントに関わる各項目の「直し（検討）」の状況について（4項目）
II. 教育課程の編成・改善に関するスケジュールについて（2項目）	II. カリキュラム・マネジメントに関わる各項目の「修正・変更」の状況について（4項目）
III. 各教科等の年間指導計画の活用状況（1項目）	III. 教育課程を管理・運営する校内組織（委員会・会議等）の有無（1項目）
IV. 教育課程を管理・運営する校内組織（委員会・会議等）の有無（1項目）	IV. 学校全体の教育課程の改善状況（1項目）
V. 学校全体の教育課程の改善状況（1項目）	V. 学校教育目標→教育内容（何を学ぶか）→指導方法（どのように学ぶか）→学習評価の一体的なつながりをもたせるために、学校として特に工夫している点（1項目）
	VI. 個別の教育支援計画への合理的配慮の記載状況（1項目）

平成27年度の質問設定項目IV、Vと平成28年度の質問設定項目III、IVは、経年変化をみる目的で同じ質問項目を設定した。

②アンケート調査の結果について

年度毎の調査期間、調査対象校数、回答校総数は表4-3-4の通りである。なお、集計上は回答のあった本校・分校・分教室をそれぞれ1校とカウントした。

表 4-3-4 調査期間・対象校数・回答校総数

項目	平成 27 年度	平成 28 年度
調査期間	6 月 4 日 (木) から 6 月 30 日 (火)	6 月 1 日 (水) から 6 月 30 日 (木)
調査対象校数	616 校	628 校
回答校総数	779 校 (※1)	774 校 (※1)

※1 集計の際、本校・分校・分教室をそれぞれ 1 校とカウントしたので、調査対象校数よりも多くなっている。

調査結果は、以下の通りである。

【平成 27 年度設定項目】

Q I-1 教育課程の「編成」に関する規定・マニュアル

教育課程の「編成」に関する規定・マニュアルについて、図 4-3-1 の通り 3 つの選択肢による回答を求めた。最も多かったのは「教育課程の編成に関する校内の手引やルールは明文化されていないが、共通理解されている。」という回答で 58.0%であった。続いて多かったのが「教育課程の編成に関する校内の手引やルールが明文化されている」という回答で全体の 32.3%となっていた。8.9%の学校では「教育課程の編成に関する校内の手引やルールは、特に共通理解されていない」という回答が見られた。

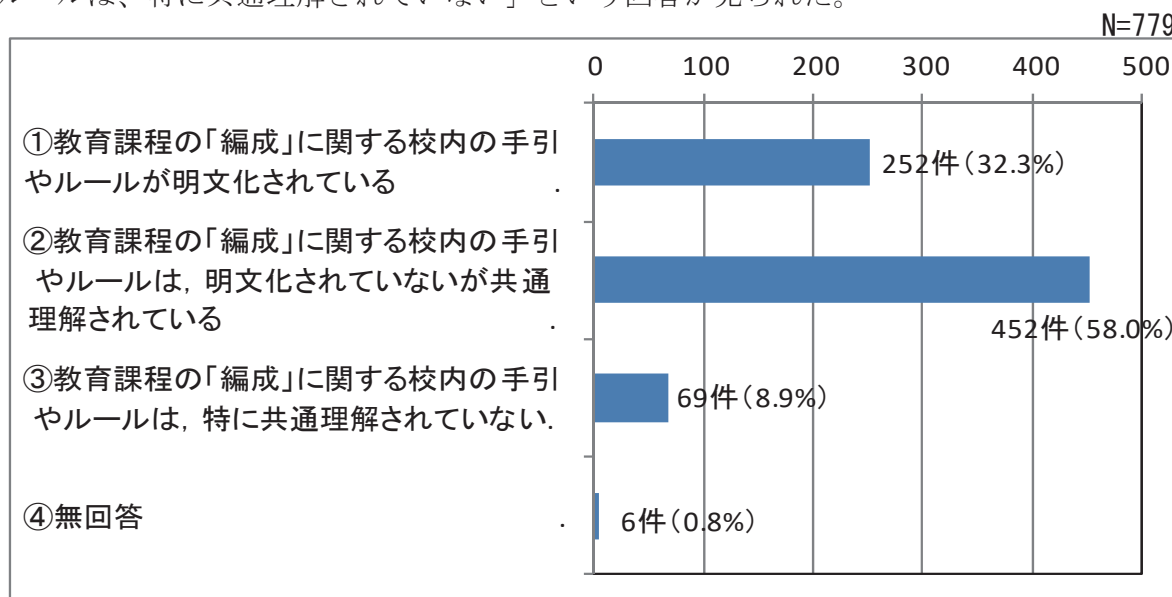


図 4-3-1 教育課程の「編成」に関する規定・マニュアル

Q I-2 教育課程の「改善」に関する規定・マニュアル

教育課程の「改善」に関する規定・マニュアルについて図 4-3-2 の通り 3 つの選択肢による回答を求めた。最も多かったのは「教育課程の改善に関する校内の手引やルールは明文化されていないが、共通理解されている。」という回答で 61.2%であった。続いて多かったのが「教育課程の改善に関する校内の手引やルールが明文化されている」という回答で全体の 21.4%となっていた。また、15.4%の学校で「教育課程の改善に関する校内の手引やルールは、特に共通理解されていない」という回答が見られた。

N=779

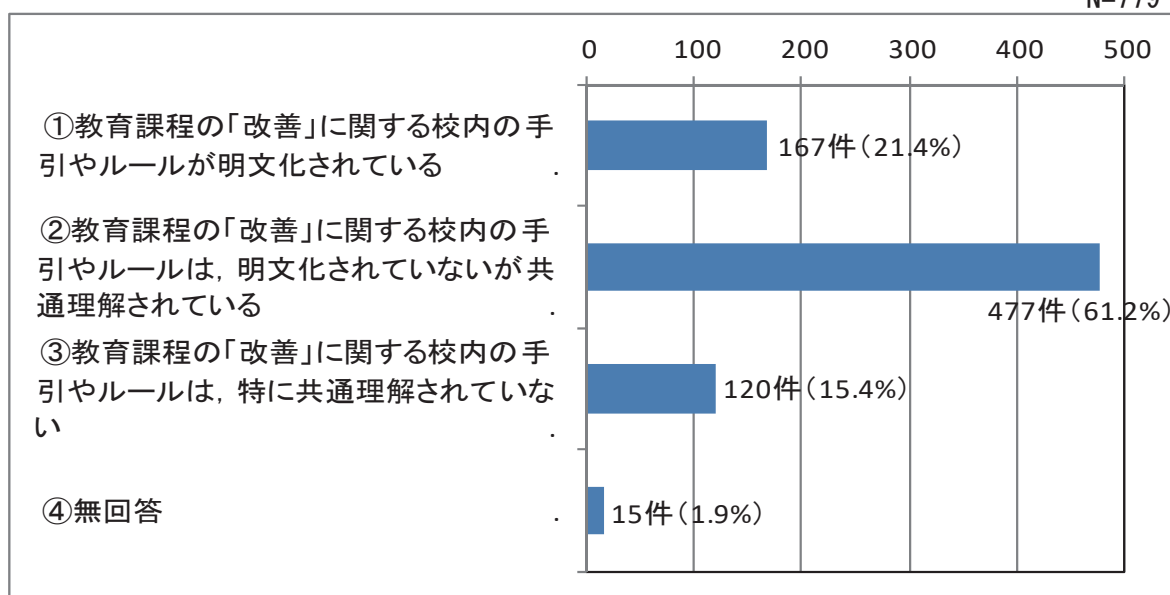


図 4-3-2 教育課程の「改善」に関する規定・マニュアル

Q II-1 教育課程の「編成」に関するスケジュール

教育課程の「編成」に関するスケジュールについて、図 4-3-3 の通り 3 つの選択肢より回答を求めた。最も多かったのは「教育課程の編成に関するスケジュールは明文化されていないが、共通理解されている。」という回答で 46.2%であった。続いて多かったのが「教育課程の編成に関するスケジュールが明文化されている」という回答で全体の 43.9%となっていた。また、8.1%の学校では「教育課程の編成に関するスケジュールは、特に共通理解されていない」という回答が見られた。

N=779

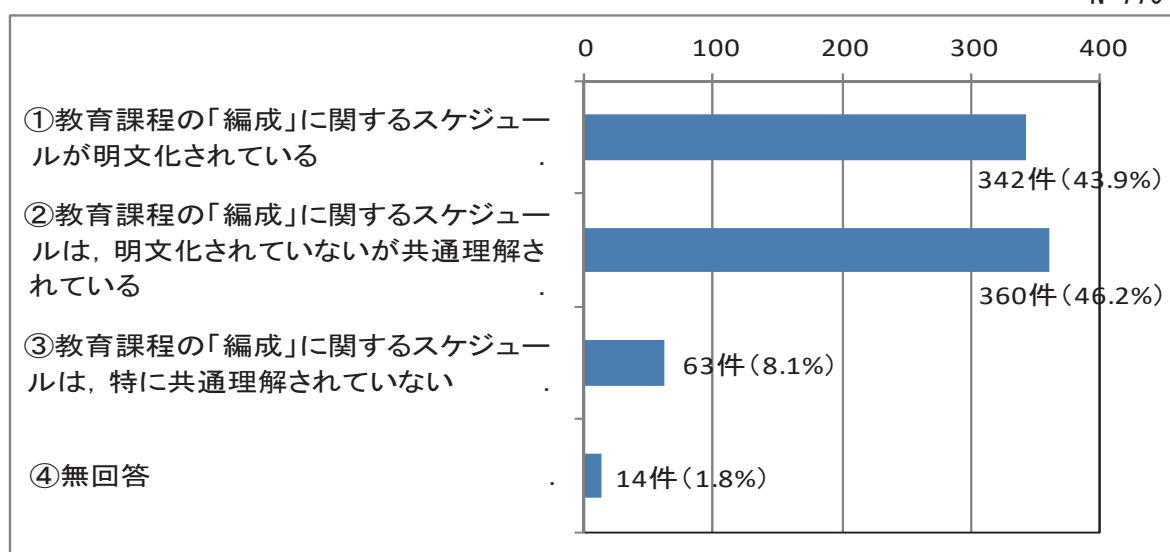


図 4-3-3 教育課程の「編成」に関するスケジュール

Q II-2 教育課程の「改善」に関するスケジュール

教育課程の「改善」に関するスケジュールについて、図 4-3-4 の通り 3 つの選択肢より回答を求めた。最も多かったのは「教育課程の改善に関するスケジュールは明文化されていないが、共通理解されている。」という回答で 49.3%であった。続いて多かったのが「教育課程の編成に関するスケジュールが明文化されている」という回答で全体の 35.4%となっていた。また、13.2%の学校では「教育課程の編成に関するスケジュールは、特に共通理解されていない」という回答が見られた。

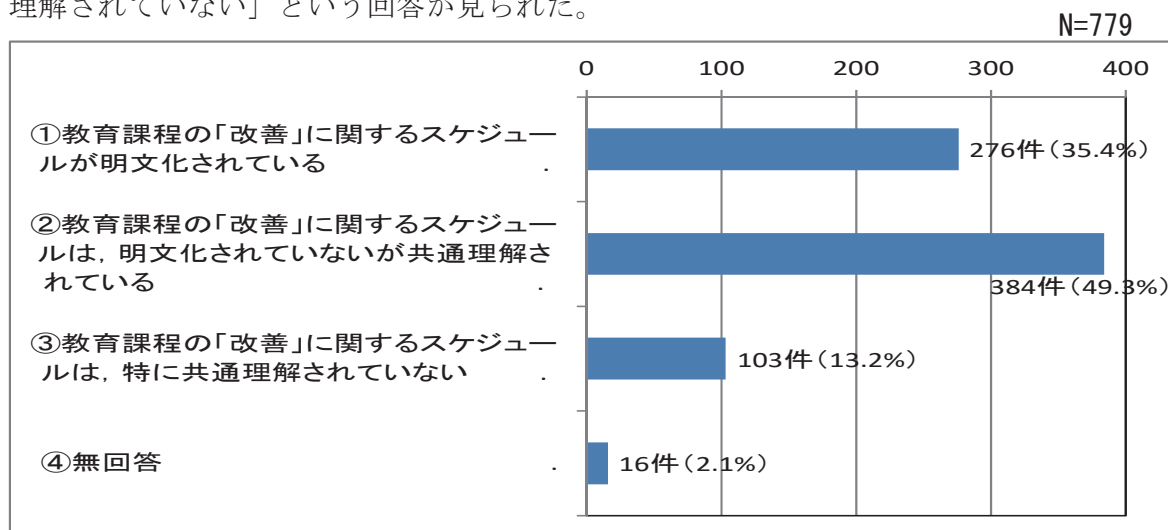


図 4-3-4 教育課程の「改善」に関するスケジュール

Q III 各教科等の年間指導計画の活用状況

各教科等の年間指導計画の活用状況について、図 4-3-5 の通り 5 つの選択肢より回答を求めた。最も多い回答は、「各教科等の年間指導計画を校内の教職員のみで活用している」といった回答で全体の 71.8%となっていた。続いて割合が高いのは「各教科等の年間指導計画を保護者へ公開している」で 13.5%となっていた。

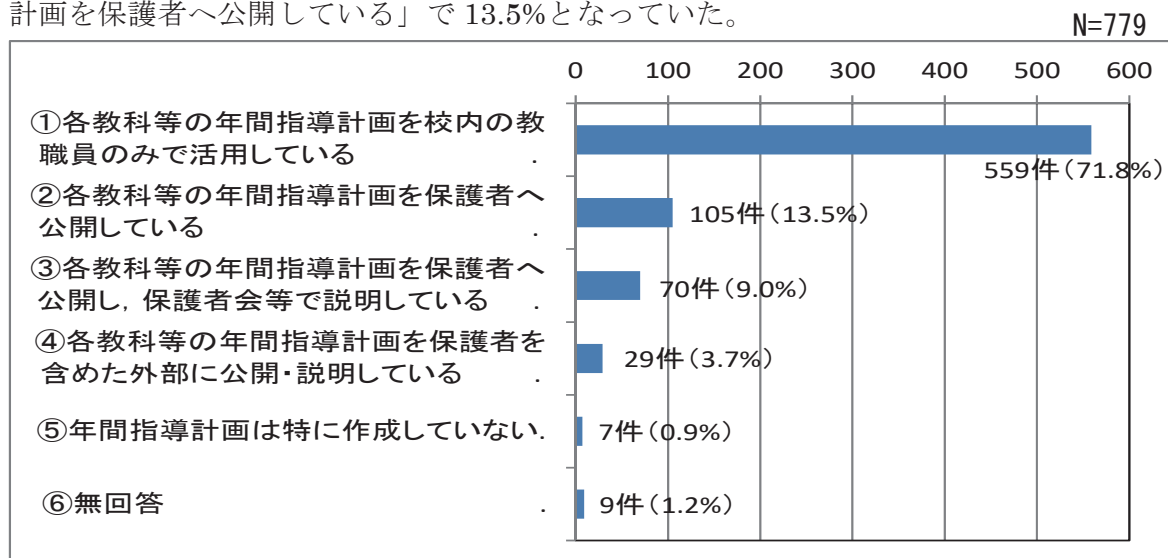


図 4-3-5 各教科等の年間指導計画の活用状況

そのほかに、9.0%の学校が「各教科等の年間指導計画を保護者へ公開し、保護者会等で説明している」、また、3.7%の学校が「各教科等の年間指導計画を保護者を含めた外部に公開・説明している」と回答しており、②～④までを合わせると、全体の約25%の学校では保護者への公開等がなされている状況が伺えた。

QIV教育課程を運営・管理する校内組織の有無

教育課程を運営・管理する校内組織の有無について、図4-3-6の通り4つの選択肢より回答を求めた。最も多かった回答は、教育課程を運営・管理する組織として「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」と回答した学校で全体の43.6%となっていた。続いて多かったのが、「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している」と回答した学校で全体の31.3%となっていた。また、「学部・学科等の内部のみを運営・管理する組織を設置している」と回答した学校が全体の21.2%となっていた。

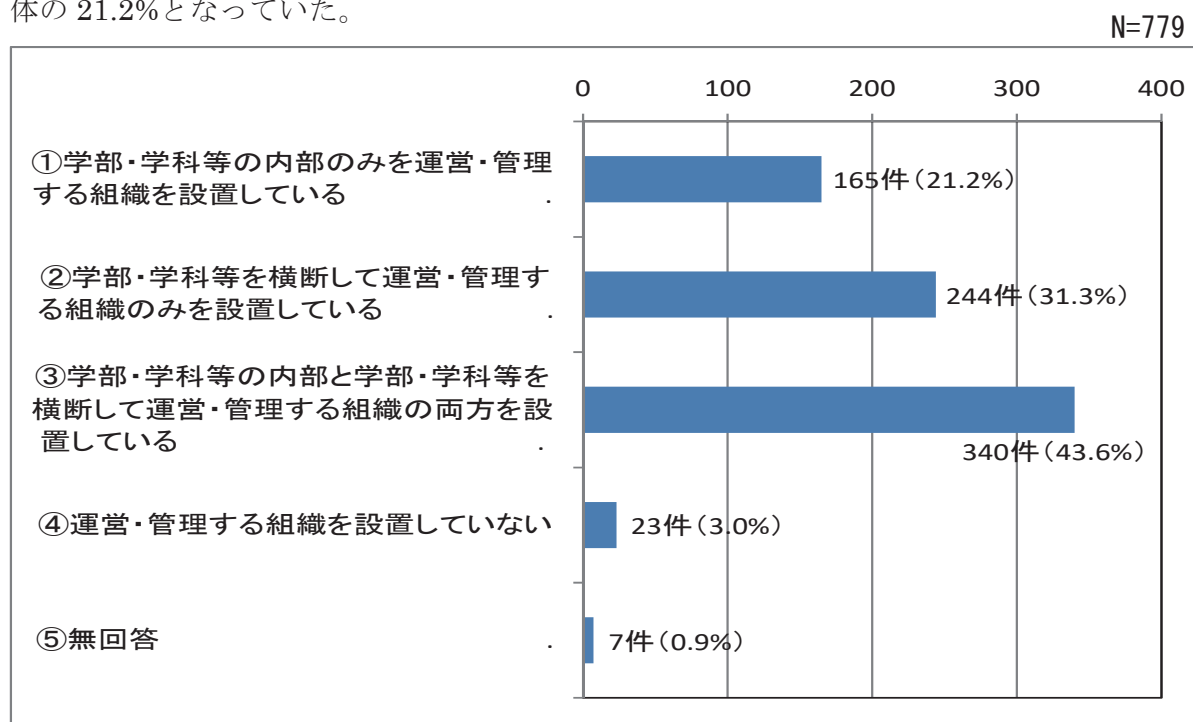


図4-3-6 教育課程を運営・管理する校内組織の有無

QV学校全体の教育課程の改善状況

学校全体の教育課程の改善状況について、図4-3-7の通り6つの選択肢より回答を求めた。最も多かったのは「おおむね改善されている」とした回答で全体の52.9%であった。次に多かったのが、「どちらかと言えば改善されている」とした学校で全体の33.6%となっていた。続いて、「どちらかと言えば改善されていない」が7.1%、「とてもよく改善されている」と回答した学校が4.4%となっていた。

全体としては、改善されている方に90%の学校が入っている状況にあった。

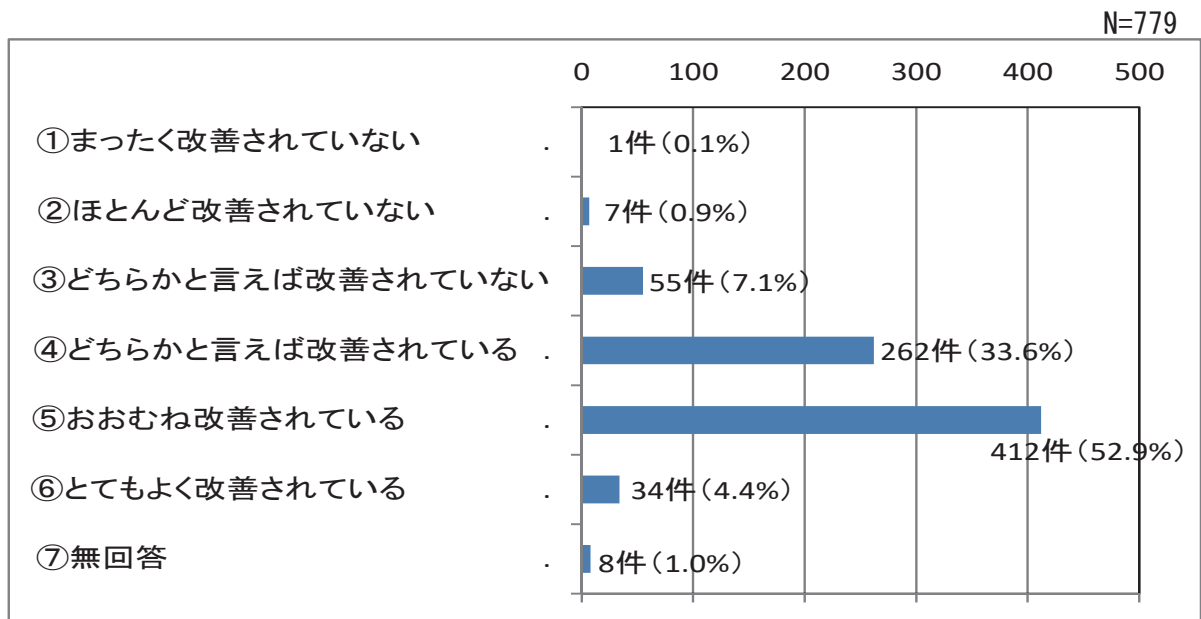


図 4-3-7 学校全体の教育課程の改善状況

【平成 28 年度設定項目】

Q I-1 「学校教育目標」の見直し（検討）の状況

「学校教育目標」の見直し（検討）の状況について、図 4-3-8 の通り 5 つの選択肢より回答を求めた。最も割合の高い回答は、「毎年見直しを行っている」という回答で、53.5%であった。続いて割合が高かったのは「数年おきまたは学校としての節目となる機会に見直しを行っている」という回答で 30.9%であった。

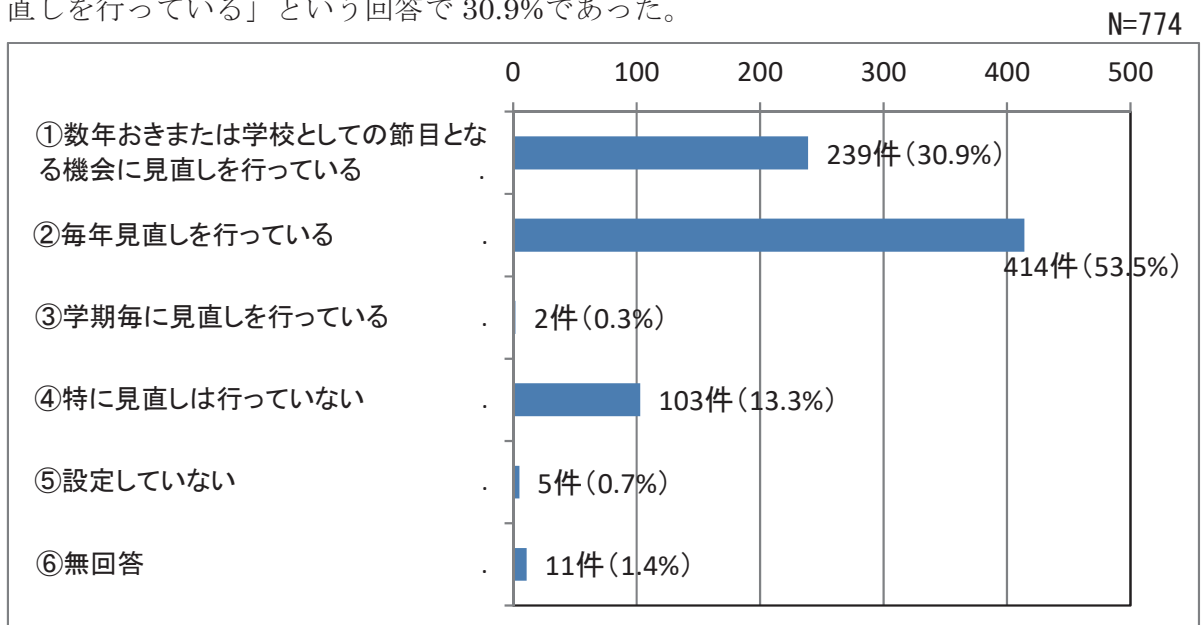


図 4-3-8 「学校教育目標」の見直し（検討）の状況

Q I-2 「学校教育目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つけたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の見直し（検討）の状況

「学校教育目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つけたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の見直し（検討）の状況について、図 4-3-9 の通り 5 つの選択肢より回答を求めた。「毎年見直しを行っている」と回答した割合が最も高く、65.8%であった。続いて割合が高かったのは「数年おきまたは学校としての節目となる機会に見直しを行っている」という回答で 24.0%であった。

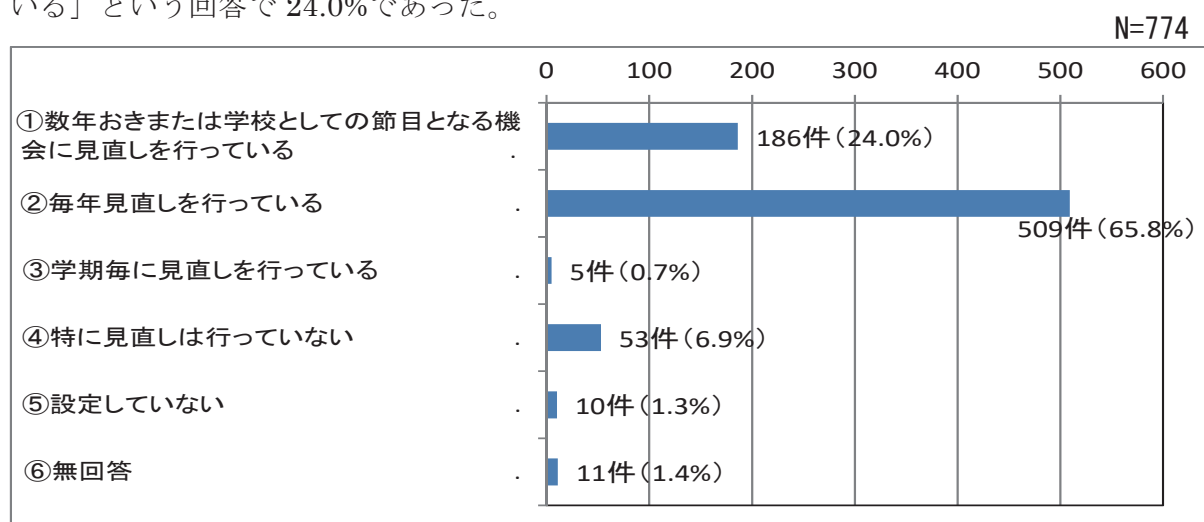


図 4-3-9 「学校教育目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つけたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の見直し（検討）の状況

Q I-3 「学部（教育）目標」の見直し（検討）の状況

「学部（教育）目標」の見直し（検討）の状況について、図 4-3-10 の通り 5 つの選択肢より回答を求めた。「毎年見直しを行っている」と回答した割合が最も高く、77.9%であった。続いて割合が高かったのは、「数年おきまたは学校としての節目となる機会に見直しを行っている」という回答で 14.2%であった。

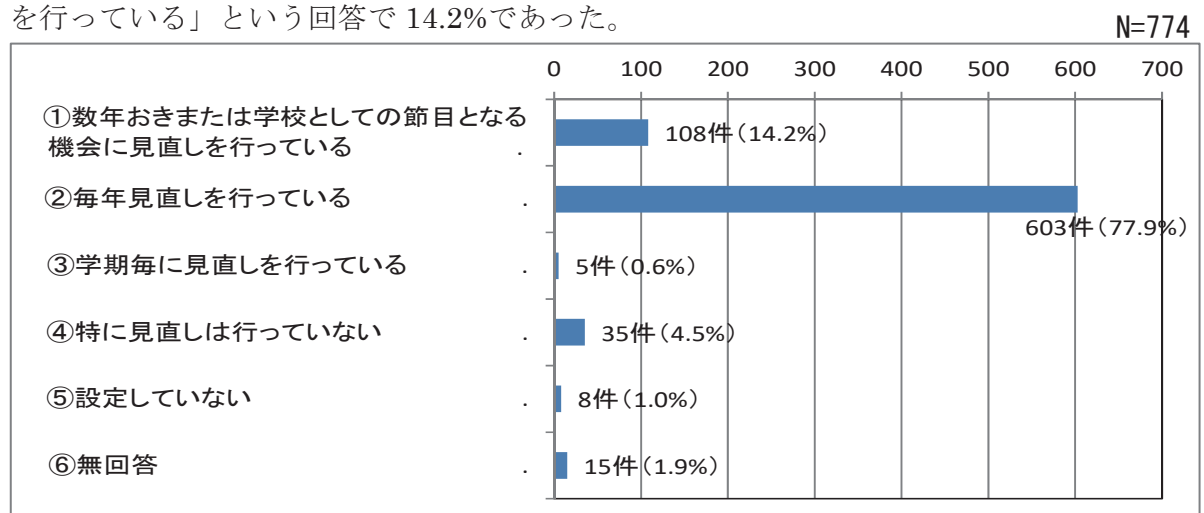


図 4-3-10 「学部（教育）目標」の見直し（検討）の状況

Q I-4 「学部（教育）目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つきたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の見直し（検討）の状況

「学部（教育）目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つきたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の見直し（検討）の状況について、図 4-3-11 の通り 5 つの選択肢より回答を求めた。「毎年見直しを行っている」と回答した割合が最も高く、74.9%であった。続いて割合が高かったのは「数年おきまたは学校としての節目となる機会に見直しを行っている」という回答で 13.6%であった。

N=774

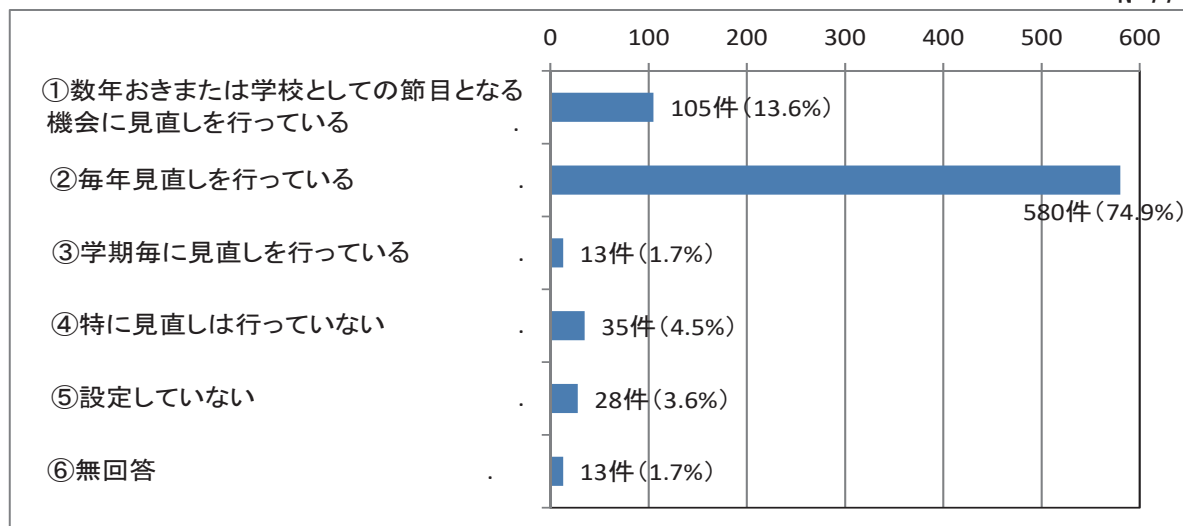


図 4-3-11 「学部（教育）目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つきたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の見直し（検討）の状況

Q II-1 「学校教育目標」の修正・変更の状況

「学校教育目標」の修正・変更の状況について、図 4-3-12 の通り 2 つの選択肢より回答を求めた。「修正・変更していない」と回答した割合の方が高く、75.5%であった。また、「修正・変更した」と回答した割合で、22.2%であり、全体の 5 分の 1 程度の学校では、学校教育目標が修正・変更されていた。

N=774

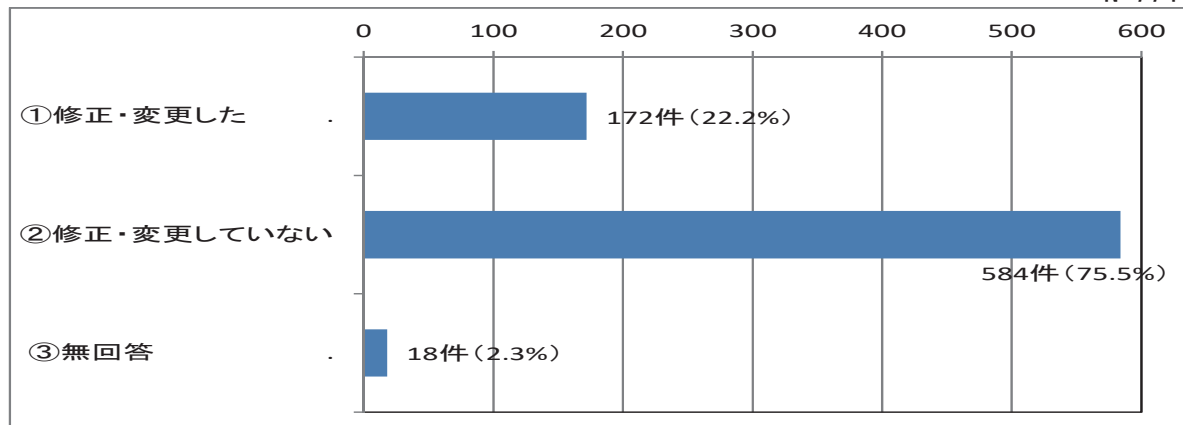


図 4-3-12 「学校教育目標」の修正・変更の状況

Q II-2 「学校教育目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つけたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の修正・変更の状況

「学校教育目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つけたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の修正・変更の状況について、図 4-3-13 の通り 2 つの選択肢より回答を求めた。「修正・変更していない」と回答した割合が高く、64.1%であった。また、「修正・変更した」と回答した割合は 33.9%であり、全体の 3 分の 1 程度の学校で、『育てたい子供像』や『つけたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」が修正・変更されていた。

N=774

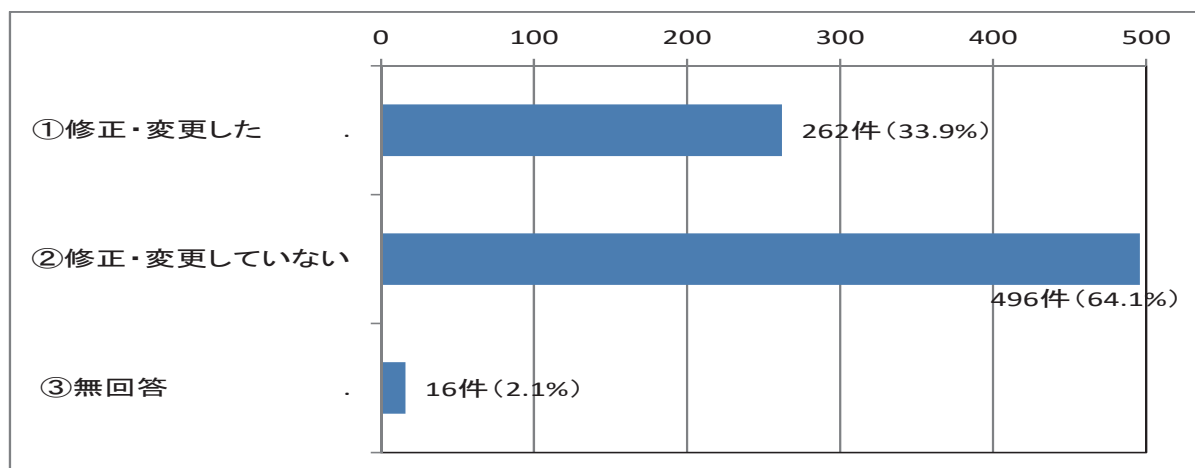


図 4-3-13 「学校教育目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つけたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の修正・変更の状況

Q II-3 「学部（教育）目標」の修正・変更の状況

「学部（教育）目標」の修正・変更の状況について、図 4-3-14 の通り 2 つの選択肢より回答を求めた。「修正・変更していない」と回答した割合の方が高く、55.6%であった。一方で、「修正・変更した」と回答した割合は、40.7%であった。

N=774

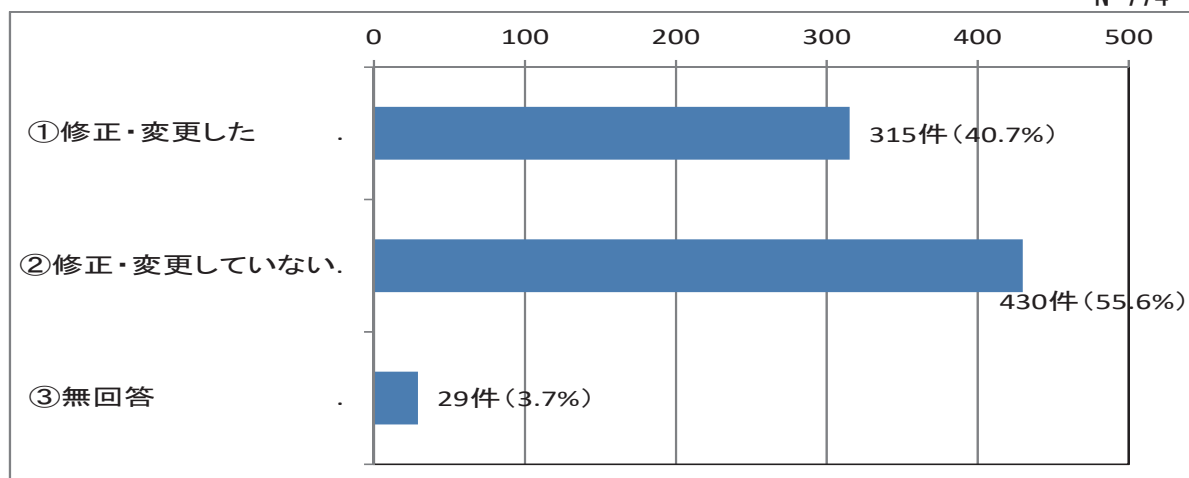


図 4-3-14 「学部（教育）目標」の修正・変更の状況

QⅡ-4「学部（教育）目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つけたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の修正・変更の状況について

「学部（教育）目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つけたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の修正・変更の状況について、図 4-3-15 の通り 2 つの選択肢より回答を求めた。「修正・変更していない」と回答した割合が高く、53.7%であった。一方で、「修正・変更した」と回答した割合は、42.4%であった。

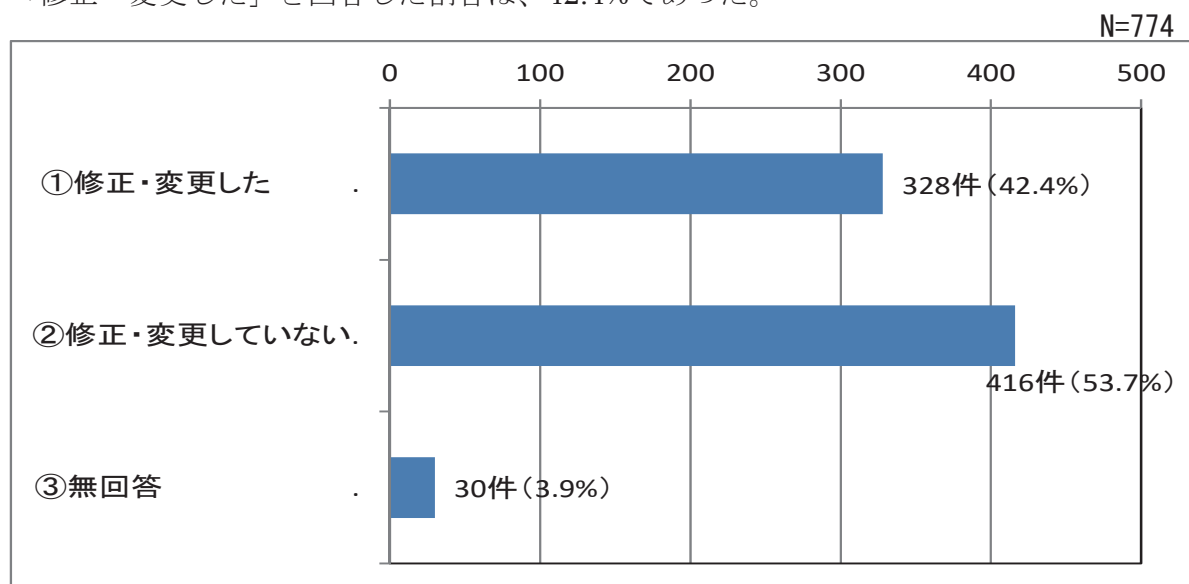


図 4-3-15 「学部（教育）目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つけたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の修正・変更の状況

QⅢ教育課程を管理・運営する校内組織の有無

教育課程を運営・管理する校内組織の有無について、図 4-3-16 の通り 4 つの選択肢より回答を求めた。最も多かった回答は、教育課程を運営・管理する組織として「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」と回答した学校で全体の 47.0%となっていた。続いて多かったのが、「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している」と回答した学校で全体の 35.0%となっていた。また、「学部・学科等の内部のみを運営・管理する組織を設置している」と回答した学校が全体の 14.7%となっていた。

N=774

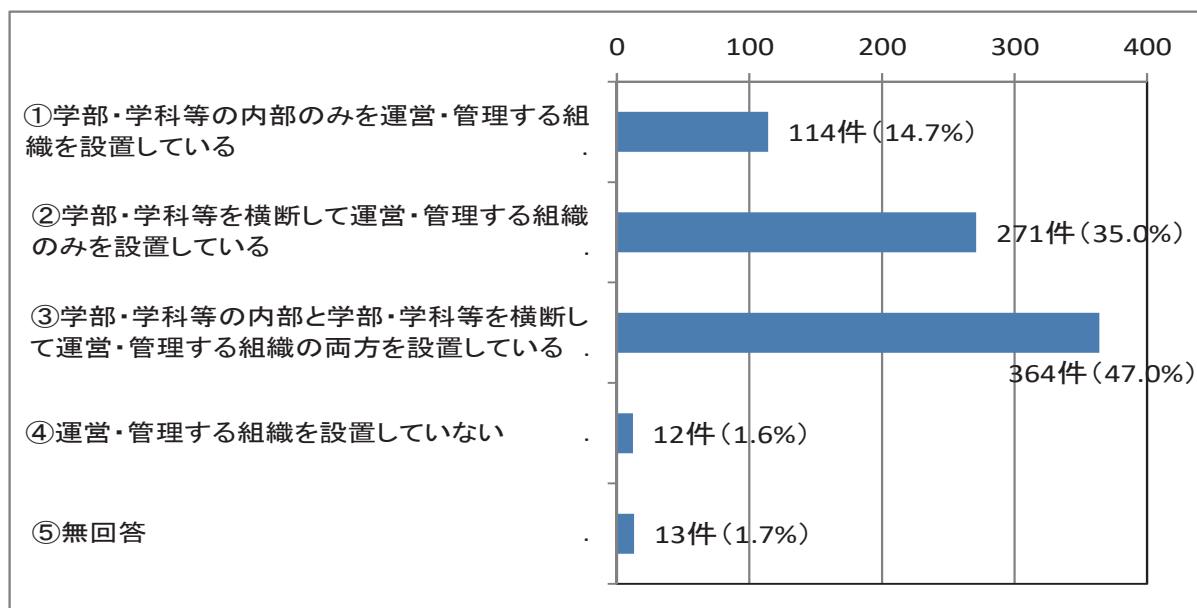


図 4-3-16 教育課程を運営・管理する校内組織の有無

QIV 学校全体の教育課程の改善状況

学校全体の教育課程の改善状況について、図 4-3-17 の通り 6 つの選択肢より回答を求めた。最も多かったのは「おおむね改善されている」と回答した割合で、53.4%となっていた。次いで、「どちらかと言えば改善されている」と回答した割合が 31.8%となっていた。「とてもよく改善されている」と回答した 5.8%を合わせると、全体の 90%は改善されていると回答していた。

N=774

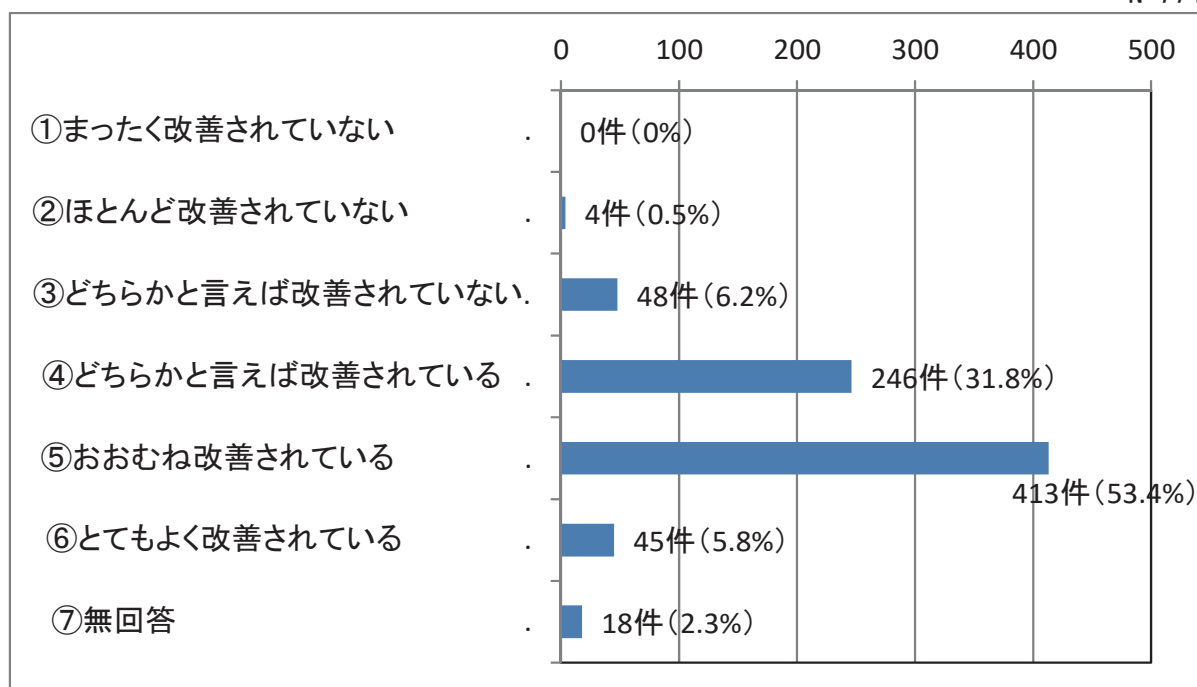


図 4-3-17 学校全体の教育課程の改善状況

Q V 学校教育目標→教育内容（何を学ぶか）→指導方法（どのように学ぶか）→学習評価の一体的なつながりをもたせるために、学校として特に工夫している点

自由記述による回答を求めたところ、351 件の回答が寄せられ、記述内容のまとまりにより 478 のセンテンスに分類された。

これらの回答には、「学校経営の理念・ビジョンの明示」、「全体計画・年間指導計画等の作成や書式の工夫」、「教育課程構造図などの作成による視覚化」、「シラバスや指導内容表の作成」、「教育課程検討委員会の設置」、「教育課程改善をテーマとした研究の実施」、「単元計画レベルでの関連項目の記述や書式の工夫」、「授業改善を中心とした授業研究会の開催」、「学習指導案の工夫」、「個別の指導計画の充実や学習評価・通知表との連動」、「教育課程の編成・実施に関する研修会の実施」等の様々な工夫がみられた。

Q VI 個別の教育支援計画への合理的配慮の記載状況

個別の教育支援計画への合理的配慮の記載状況について、図 4-3-18 の通り 4 つの選択肢より回答を求めた。最も回答の割合が高かったのは、「合理的配慮の提供に関する特化した項目は設定していないが、合理的配慮の観点を踏まえた記載をしている」の 60.1%であった。続いて割合が高かったのは、「合理的配慮の提供に関する特化した項目を設定し、合理的配慮の観点を踏まえた記載をしている」学校であり、20.8%であった。

N=774

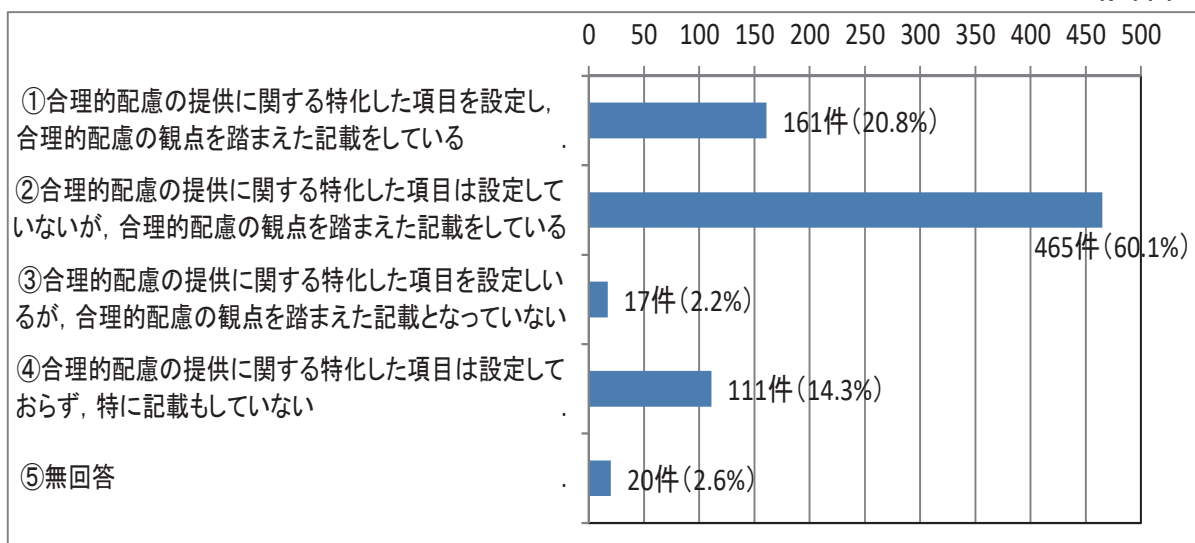


図 4-3-18 個別の教育支援計画への合理的配慮の記載状況

③アンケート調査結果の分析及び考察について

ア. 教育課程の編成時と改善時の差異について

平成 27 年度の質問設定項目では、教育課程の「編成」と「改善」に関する「規定・マニュアル」について尋ねたが、両者について無回答を除外した上で、クロス集計したものが、表 4-3-5 である。この結果についてカイ二乗検定を行ったところ有意差が認められた ($\chi^2=31.626$, $df=2$, $p<.001$)。

教育課程の「編成」と教育課程の「改善」の場合では、手引やルールの明文化や共通理解のなされ方が違うということが表れており、「改善」に関しては、「編成」のときほど明文化されていない状況が明らかとなった。また、校内の手引やルールが共通理解されていないのは、教育課程の「改善」に関するときの方が多かった。

表 4-3-5 教育課程の編成・改善と手引きやルールの明文化や共通理解のクロス集計表

	校内の手引や ルールが明文化 されている	校内の手引や ルールは、明文 化されていない が共通理解され ている	校内の手引や ルールは、特に 共通理解されて いない	合計
教育課程の 編成について	度数 252 期待度数 210.7 割合 32.6% 調整済み残差 4.7	452 467.2 58.5% -1.6	69 95.1 8.9% -4	773 773 100.0%
教育課程の 改善について	度数 167 期待度数 208.3 割合 21.9% 調整済み残差 -4.7	477 461.8 62.4% 1.6	120 93.9 15.7% 4	764 764 100.0%
合計	度数 419 期待度数 419.0 割合 27.3%	929 929.0 60.4%	189 189.0 12.3%	1537 1537.0 100.0%

同様に、平成 27 年度の質問設定項目では、教育課程の「編成」と「改善」に関する「スケジュール」について尋ねたが、無回答を除外した上で、両者をクロス集計したものが、表 4-3-6 である。この結果についてカイ二乗検定を行ったところ有意差が認められた ($\chi^2=17.459$, $df=2$, $p<.001$)。

教育課程の「編成」と教育課程の「改善」の場合では、スケジュールの明文化や共通理解のなされ方が違うということが表れており、「改善」に関しては、「編成」のときほどスケジュールが明文化されていない状況が明らかとなった。また、スケジュールが共通理解されていないのは教育課程の「改善」に関するときの割合の方が高かった。

表 4-3-6 教育課程の編成・改善とスケジュールの明文化や共通理解のクロス集計表

	校内のスケジュールが明文化されている	校内のスケジュールは、明文化されていないが共通理解されている	スケジュールは、特に共通理解されていない	合計
教育課程の編成について	度数 342	360	63	765
期待度数	309.4	372.5	83.1	765
割合	44.7%	47.1%	8.2%	100.0%
調整済み残差	3.4	-1.3	-3.3	
教育課程の改善について	度数 276	384	103	763
期待度数	308.6	371.5	82.9	763
割合	36.2%	50.3%	13.5%	100.0%
調整済み残差	-3.4	1.3	3.3	
合計	度数 618	744	166	1528
期待度数	618.0	744.0	166.0	1528.0
割合	40.4%	48.7%	10.9%	100.0%

イ. 教育課程を運営・管理する校内組織による差異について

続いて、平成 27 年度の質問設定項目で尋ねた「教育課程を運営・管理する校内組織の有無」を軸として「各教科等の年間指導計画の活用状況」や「学校全体の教育課程の改善状況」がどのような関係になっているかを見るためにクロス集計を行った。

表 4-3-7 は、「教育課程を運営・管理する校内組織の有無」と「各教科等の年間指導計画の活用状況」のクロス集計表である。

表 4-3-7 教育課程を運営・管理する校内組織の有無と各教科等の年間指導計画の活用状況のクロス集計表

	学部・学科等の内部のみを運営・管理する組織を設置している	学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している	学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している	運営・管理する組織を設置していない	合計
各教科等の年間指導計画を校内の教職員のみで活用している	度数 125	177	239	16	557
割合	22.4%	31.8%	42.9%	2.9%	100.0%
各教科等の年間指導計画を保護者へ公開している	度数 22	39	40	4	105
割合	21.0%	37.1%	38.1%	3.8%	100.0%
各教科等の年間指導計画を保護者へ公開し、保護者会等で説明している	度数 8	22	39	1	70
割合	11.4%	31.4%	55.7%	1.4%	100.0%
各教科等の年間指導計画を保護者を含めた外部に公開・説明している	度数 8	4	17	0	29
割合	27.6%	13.8%	58.6%	0.0%	100.0%
年間指導計画は特に作成していない	度数 1	2	2	2	7
割合	14.3%	28.6%	28.6%	28.6%	100.0%
合計	度数 164	244	337	23	768
割合	21.4%	31.8%	43.9%	3.0%	100.0%

「各教科等の年間指導計画を保護者を含めた外部に公開・説明している」と回答した 29 校の内、58.6%にあたる 17 校は「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」と回答していた。同様に、「各教科等の年間指導計画を保護者へ公開し、保護者会等で説明している」と回答した 70 校中、55.7%にあたる 39 校で「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」状況にあり、全体平均の 43.9%より高くなっていた。

これらのことから、組織内のみならず組織間を跨がって重層的に教育課程を運営・管理する組織を設置している学校ほど、保護者への公開や説明等を核とした年間指導計画の活用等、カリキュラム・マネジメントが積極的に図られている可能性が示唆された。

また、表 4-3-8 並びに表 4-3-9 は、各年度の「教育課程を運営・管理する校内組織」の設置状況と「学校全体の教育課程の改善状況」のクロス集計表である。

平成 27 年度については、教育課程が「とてもよく改善されている」と回答した 34 校中、50%にあたる 17 校が「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」学校であった。同様に、「おおむね改善されている」と回答した 339 校中、45.6%にあたる 188 校が、「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」学校となっており、いずれも全体平均である 44.1%を上回る回答比率となっていた。

一方で、「どちらかと言えば改善されていない」と回答した 55 校中、43.6%にあたる 24 校が「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している」学校であり、全体平均である 31.6%を上回る回答比率となっていた。

このことから、重層的な教育課程を運営・管理する組織を設置している学校の方が、自校の教育課程の改善に関して、より高い評価を行っている可能性が考えられた。

平成 28 年度については、教育課程が「とてもよく改善されている」と回答した 45 校中、42.2%にあたる 19 校が「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」学校となっており、前年度の 50%に及ばなかったものの、「おおむね改善されている」と回答した 411 校中では、54.3%にあたる 223 校が、「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」学校となっており、全体平均である 47.9%を上回っていた。また、「どちらかと言えば改善されている」と回答した 244 校中、41.4%にあたる 101 校が、「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している」学校となっていた。

一方で、「どちらかと言えば改善されていない」と回答した 48 校中、39.6%にあたる 19 校が「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している」学校であり、全体平均である 35.8%を上回る回答比率となっていた。

このことから、重層的な教育課程を運営・管理する組織を設置している学校の方が、自校の教育課程の改善に関して、より高い評価を行っている可能性が考えられた。

表 4-3-8 教育課程を運営・管理する校内組織の設置状況と学校全体の教育課程の改善状況のクロス表【平成 27 年度】

		学部・学科等の内部のみを運営・管理する組織を設置している	学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している	学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している	運営・管理する組織を設置していない	合計
まったく改善されていない	度数 割合	0 0.0%	0 0.0%	1 100.0%	0 0.0%	1 100.0%
ほとんど改善されていない	度数 割合	4 57.1%	0 0.0%	2 28.6%	1 14.3%	7 100.0%
どちらかと言えば改善されていない	度数 割合	11 20.0%	24 43.6%	17 30.9%	3 5.5%	55 100.0%
どちらかと言えば改善されている	度数 割合	62 23.8%	72 27.7%	114 43.8%	12 4.6%	260 100.0%
おおむね改善されている	度数 割合	80 19.4%	138 33.5%	188 45.6%	6 1.5%	412 100.0%
とてもよく改善されている	度数 割合	8 23.5%	9 26.5%	17 50.0%	0 0.0%	34 100.0%
合計	度数 割合	165 21.5%	243 31.6%	339 44.1%	22 2.9%	769 100.0%

表 4-3-9 教育課程を運営・管理する校内組織の設置状況と学校全体の教育課程の改善状況のクロス表【平成 28 年度】

		学部・学科等の内部のみを運営・管理する組織を設置している	学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している	学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している	運営・管理する組織を設置していない	合計
まったく改善されていない	度数 割合	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
ほとんど改善されていない	度数 割合	0 0.0%	0 0.0%	3 75.0%	1 25.0%	4 100.0%
どちらかと言えば改善されていない	度数 割合	10 20.8%	19 39.6%	17 35.4%	2 4.2%	48 100.0%
どちらかと言えば改善されている	度数 割合	41 16.8%	101 41.4%	98 40.2%	4 1.6%	244 100.0%
おおむね改善されている	度数 割合	47 11.4%	138 33.6%	223 54.3%	3 .7%	411 100.0%
とてもよく改善されている	度数 割合	15 33.3%	11 24.4%	19 42.2%	0 0.0%	45 100.0%
合計	度数 割合	113 15.0%	269 35.8%	360 47.9%	10 1.3%	752 100.0%

各年度の結果について、「運営・管理する組織を設置していない」と回答した学校を除き、「学部・学科等の内部のみを運営・管理する組織を設置している群」、「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している群」、「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している群」の3群間の比較をノンパラメト

リック検定 (Kruskal Wallis Test) により行った (表 4-3-10)。

その結果、平成 27 年度は、特に有意差は認められず ($\chi^2=2.49$, $df=2$, $p=0.29$)、平成 28 年度は 5%水準で有意差が認められた ($\chi^2=7.91$, $df=2$, $p=0.02$)。その後の多重比較においては、「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している群」と「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している群」の間に有意差が認められた。

表 4-3-10 各年度のクラスカル・ウォリス検定結果

		学部・学科等の内部のみを運営・管理する組織を設置している	学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している	学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している	合計	検定結果
平成27年度	N 平均ランク	165 354.23	243 374.65	339 383.16	747	$\chi^2=2.49$, $df=2$, $p=0.29$
平成28年度	N 平均ランク	113 364.68	269 348.13	360 391.11	742	$\chi^2=7.91$, $df=2$, $p=0.02$

この結果、平成 28 年度においては、「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している群」の方が、より教育課程の改善が図られていると回答していることが明らかとなった。この結果の背景として、図 4-3-19 に示す通り、両年度とも教育課程を運営・管理する組織として「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」学校の割合が最も高くなっているものの、経年比較では平成 28 年度に入り、「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」学校や「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している」学校の割合が若干、増加しており、一方で「学部・学科等の内部のみを運営・管理する組織を設置している」と回答した学校が減少傾向にあったことがあげられる。平成 28 年度の多重比較では、「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している群」と「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している群」の間に有意差が認められていることから、「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している群」では、学部・学科等の内部の教育課程実施状況を細やかに把握しきれていないことや学校全体の教育課程改善に係る方針等が十分に学部・学科等の内部にまで浸透しきれていないことなどが推察される。

いずれにしても、特別支援学校 (知的障害) の全体的な状況としては、重層的な教育課程の運営・管理組織を設置したり、学校全体を俯瞰する教育課程の運営・管理組織を設置したりして、教育課程の改善につなげようとしている状況が伺えた。

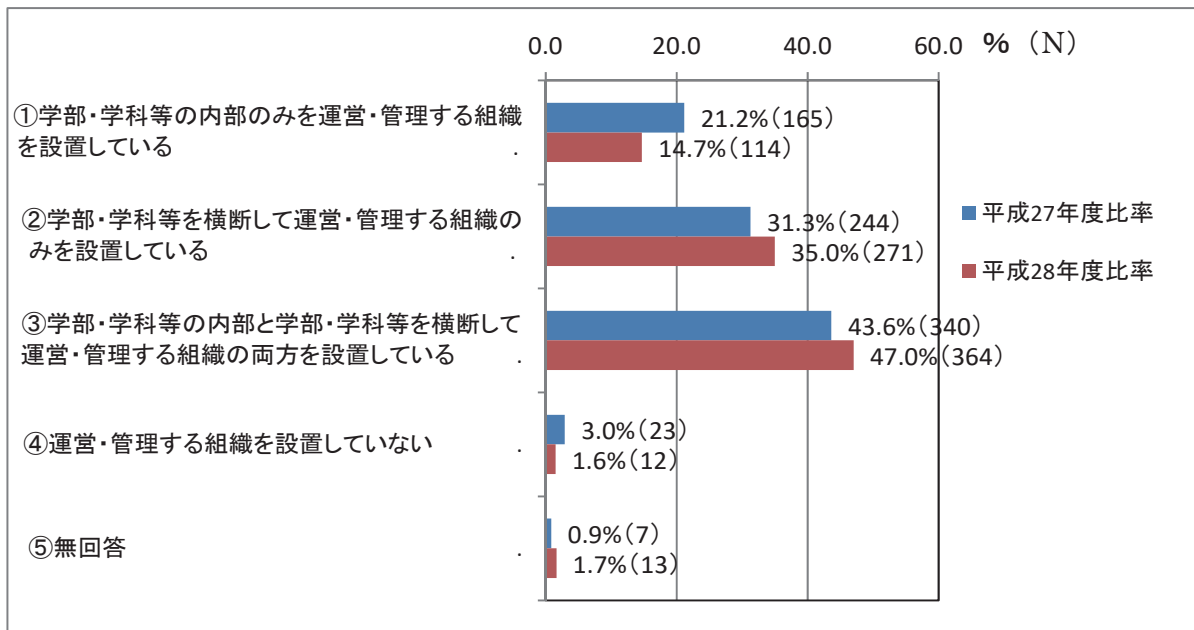


図 4-3-19 教育課程を運営・管理する校内組織の有無について

ウ. 教育目標等の見直し（検討）及び修正・変更の状況について

平成 28 年度の調査項目において教育目標や教育目標を踏まえた「育てたい子供像」、「つきたい力」等の児童生徒に育成すべき資質・能力の見直し（検討）の状況と修正・変更の状況について質問を行った。各項目について一覧にまとめると、表 4-3-11 及び表 4-3-12 の通りとなる。

教育目標等の見直しについて、どの項目においても最も回答比率が高いものは、「毎年見直し（検討）を行っている」とした回答であった。この点に着目して項目間の関係を見てみると、「学部教育目標」よりも「学部教育目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つきたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の見直し（検討）の比率が高くなっており、それよりも「学部（教育）目標」の見直し（検討）の比率が高くなっているという関係にあった。「学部（教育）目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つきたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の見直し（検討）の比率は、若干、低くなっているものの、そのような資質・能力を設定していない学校がある状況を勘案すると、下部組織に位置づく資質・能力や目標ほど、見直しや検討が図られている状況が明らかとなった。

また、教育目標等の修正・変更の状況について見てみると、どの項目においても最も回答比率が高いものは、「修正・変更をしていない」とした回答であった。一方で、「修正・変更した」と回答した比率の増減について項目間の関係を見てみると、「学部教育目標」よりも「学部教育目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つきたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・能力」の修正・変更の比率が高くなっており、それよりも「学部（教育）目標」の修正・変更の比率が高くなっているという関係にあった。更にそれよりも「学部（教育）目標を踏まえた『育てたい子供像』や『つきたい力』等の児童生徒に育成すべき資質・

能力」の修正・変更の比率が最も高くなっていることから、下部組織に位置づく資質・能力や目標ほど、実際に修正・変更が図られている状況が明らかとなった。

表 4-3-11 教育目標等の見直し（検討）の状況

	学校教育目標の見直し（検討）の状況	学校教育目標を踏まえた「育てたい子供像」や「つけたい力」等の児童生徒に育成すべき資質・能力の見直し（検討）の状況	学部（教育）目標の見直し（検討）の状況	学部（教育）目標を踏まえた「育てたい子供像」や「つけたい力」等の児童生徒に育成すべき資質・能力の見直し（検討）の状況
①数年おきまたは学校としての節目となる機会に見直し（検討）を行っている	30.9% (239件)	24.0% (186件)	14.2% (108件)	13.6% (105件)
②毎年見直し（検討）を行っている	53.5% (414件)	65.8% (509件)	77.9% (603件)	74.9% (580件)
③学期毎に見直し（検討）を行っている	0.3% (2件)	0.7% (5件)	0.6% (5件)	1.7% (13件)
④特に見直し（検討）は行っていない	13.3% (103件)	6.9% (53件)	4.5% (35件)	4.5% (35件)
⑤設定していない	0.7% (5件)	1.3% (10件)	1.0% (8件)	3.6% (28件)
⑥無回答	1.4% (11件)	1.4% (11件)	1.9% (15件)	1.7% (13件)
合計	100% (774件)	100% (774件)	100% (774件)	100% (774件)

表 4-3-12 教育目標等の修正・変更の状況

	学校教育目標の修正・変更の状況	学校教育目標を踏まえた「育てたい子供像」や「つけたい力」等の児童生徒に育成すべき資質・能力の修正・変更の状況	学部（教育）目標の修正・変更の状況	学部（教育）目標を踏まえた「育てたい子供像」や「つけたい力」等の児童生徒に育成すべき資質・能力の修正・変更の状況
①修正・変更した	22.2% (172件)	33.9% (262件)	40.7% (315件)	42.4% (328件)
②修正・変更していない	75.5% (584件)	64.1% (496件)	55.6% (430件)	53.7% (416件)
③無回答	2.3% (18件)	2.1% (16件)	3.7% (29件)	3.9% (30件)
合計	100% (774件)	100% (774件)	100% (774件)	100% (774件)

エ．学校教育目標→教育内容（何を学ぶか）→指導方法（どのように学ぶか）→学習評価の一体的なつながりをもたせるために、学校として特に工夫している点について

各学校から寄せられた自由記述の回答の傾向や、具体的に挙げられた工夫等の内容が、

どのような要素としてまとまりをなしているかについて分析することを目的に、計量テキスト分析を行った。

具体的には、351件の回答を478のセンテンスに分類した上でテキストマイニングソフト「KhCoder」を用いて、出現回数順に150語（形態素で分類）を一次抽出した。その後、上位3分の1（出現頻度10回）の語についてクロス表を作り、単語を合成した上で、該当する単語を強制抽出語として指定し、再度、「KhCoder」を用いて、出現回数順に150語（形態素で分類）を抽出した。抽出された語については、表4-3-13の通りである。

表 4-3-13 抽出された語と出現回数

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
作成	91	学校	14	様式	8	単元計画	6	記す	4
教育課程	83	シート	13	力	8	独自	6	及ぶ	4
設置	69	教育	13	カリキュラム	7	把握	6	月間	4
授業	52	校内研究	12	システム	7	部会	6	検証	4
指導計画	42	授業研究	12	テーマ	7	キャリア発達	5	見る	4
研究	40	学校教育	11	プラン	7	グループ	5	個別	4
実施	38	研修	11	一体化	7	学校評価	5	個別教育	4
授業改善	36	視点	11	観点	7	学習内容	5	工夫	4
評価	35	開催	10	共通	7	共有	5	冊子	4
学部横断	34	教育支援	10	具体	7	教務	5	姿	4
計画	33	編成	10	向上	7	経営	5	支援計画	4
個別	32	デザイン	9	項目	7	研究授業	5	主事	4
設定	32	一貫	9	参観	7	交流	5	重点	4
活用	31	会議	9	取組	7	公開授業	5	全校研究	4
学部	29	学習	9	授業公開	7	支援	5	組織	4
会	28	活動	9	図	7	実態	5	段階	4
検討	22	関連	9	図る	7	充実	5	通知	4
目標	22	記載	9	推進	7	重視	5	年	4
指導	21	系統	9	専門	7	生徒	5	年間	4
改善	20	構造	9	全校	7	全体計画	5	年間計画	4
教科	20	単元	9	明確	7	担当	5	反映	4
検討委員	20	定期	9	理解	7	提示	5	本校	4
キャリア教育	19	年間指導	9	キャリア	6	発達段階	5	毎年	4
型	19	連携	9	チーム	6	方法	5	目指す	4
研究組織	17	グラウンド	8	課題	6	チェック	4	例	4
見直し	16	基づく	8	実践	6	プログラム	4	カリキュラム全体	3
指導内容	16	取り組む	8	週間	6	プロジェクト	4	サイクル	3
表	16	小中	8	重点目標	6	ミーティング	4	ステップ	3
行う	15	中心	8	職員	6	横断	4	ファイル	3
委員	14	内容	8	全体構造	6	管理	4	プランニング	3

このデータを用いて、語と語の関連の強さを表す図である共起ネットワークを作成した（図4-3-20）。また、共起ネットワークの作成結果を基に、この図の解釈を行うことで、全体で8つの要因を導き出した。なお、要因の解釈に当たっては、KWIC（Key Word In Context）コンコーダンスの機能を用いてローデータを参照しながら解釈を行った。KWICコンコーダ機能とは、テキスト（今回の場合、自由記述回答文）の中にキーワード

がどのような用いられ方をしているのかを一覧にして示す機能である。具体的に、図 4-3-20 の右上部分に位置する共起ネットワークを取り出した図 4-3-20' をもとに解釈の例示を行うと、「設置」というキーワードを取り上げて、KWIC コンコーダンス機能を用いることで、表 4-3-14 が作出される。この表からも分かる通り、様々な取組や検討を行う「場」が設置されていることが工夫の一つとして解釈できる。これについては、「場作り」の要因と命名した。このように可能な限り、恣意性を排除しながら、総合的な要因の解釈を行うことで、8 つの要因を導き出した。要因名とその解釈については、表 4-3-15 に示す通りである。

これらの工夫は、「学校教育目標」から「教育内容（何を学ぶか）」へのつながりや、更に「指導方法（どのように学ぶか）」や「学習評価」へのつながりの工夫として

尋ねた項目であるが、知的障害のある児童生徒の実態の多様性等を背景に、全体として教育課程の弾力的な運用や柔軟な対応が可能となる学習指導要領等の示し方がなされていることを生かした特別支援学校（知的障害）ならではのカリキュラム・マネジメント上の工夫と捉えることができた。

各要因については、相互

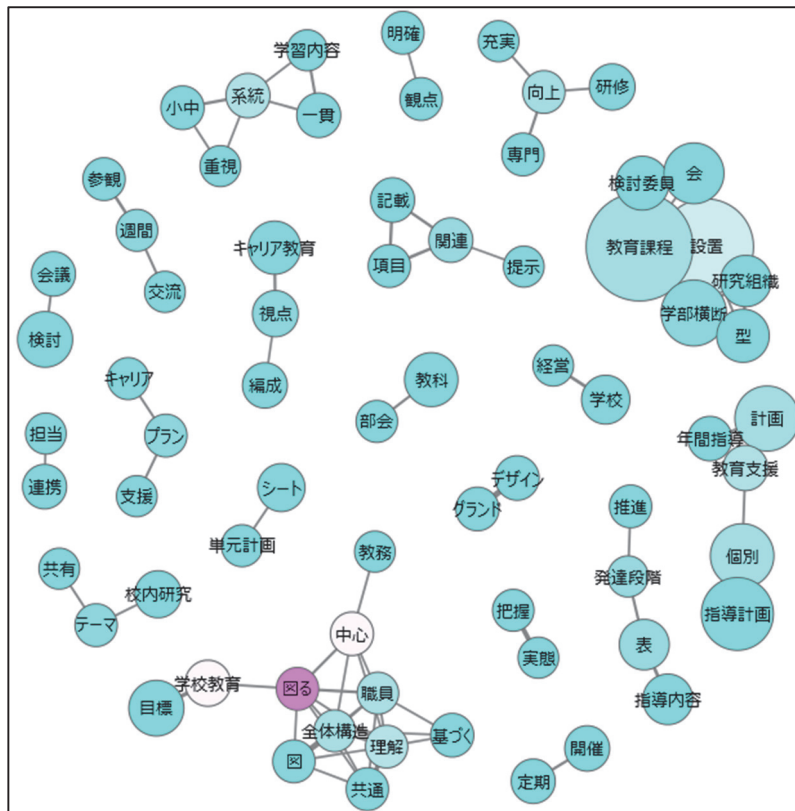


図 4-3-20 抽出された語の共起ネットワーク

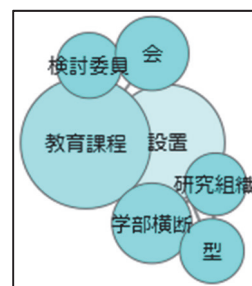


図 4-3-20' 抽出図

表 4-3-14 KWIC コンコーダンス機能による検索結果

学部横断型の教育課程検討会議、研究推進会議を	設置
作業学習における学部横断委員会の	設置
学校課題検討委員会の	設置
教育課程検討委員会の	設置
教育課程検討委員会を	設置
学部横断型の研究組織の	設置
授業づくりを核とした全校研究組織の	設置
教務主任を中心に、各学部主事も参加する教育課程編成組織の	設置
教育課程検討委員会の	設置
研究部を	設置
教育課程研究組織の	設置
教育課程検討委員会	設置
学部横断的な教育課程研究部の	設置
学部を横断した教科会の	設置
個別の指導計画改善委員会	設置
学部横断型の教育課程編成組織を	設置
キャリア発達支援室(小中高一貫教育の中核)を	設置
教育課程検討委員会の	設置
全校教育課程検討委員会の	設置
学部横断型の教育課程委員会の	設置
3学部全体を見渡す教育課程委員会の	設置

に関連し合うものであるため、截然と区別しにくい側面もあるが、これらの要因から各校のカリキュラム・マネジメントが実際に展開されており、更にこれらの要因をより明確に意識することでカリキュラム・マネジメントを促進していくことが可能であると考えられた。

表 4-3-15 一体的なつながりをもたせるための工夫要因

要因	要因の具体についての解釈
①ビジョン(コンセプト)作り	どのような目的のもとに、どのような意図や方針をもって取組や検討等を行うのかを明確にする工夫
②スケジュール作り	「いつ」の時期(日付やタイミング等)に取組や検討等を行うのかを明確にする工夫
③場作り	「どこで」に関わる取組や検討等を行う「場」を明確にする工夫
④体制(組織)作り	「誰が」に関わる取組や検討等を行う参加者や参加組織を明確にする工夫
⑤関係作り	「誰と」や「人と人」、「組織と組織」、「項目と項目」、「事項と事項」等の関係の在り方に関する工夫
⑥コンテンツ作り	結果としてつくり出される内容物等に関する工夫
⑦ルール作り	「どのように」に関わる取組や検討等のルールそのものやルール作りに関する工夫
⑧プログラム作り	より具体的な取組や検討等の事項に関する工夫

(4) 研究協力機関の「一体的つながり」に関する取組状況

①方法

研究協力機関を対象として、各特別支援学校では、どのような工夫を行うことで教育目標と教育内容、指導方法、学習評価に一体的なつながりを持たせようとしているのかについて聞き取り調査を行った。

なお、聞き取り調査を行う際に、図 1-1-1 に示した「育成すべき資質・能力を踏まえた知的障害教育における一体的な教育課程編成の構造図（仮説）を基に、「育てたい力」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「学習評価の充実」の4項目をカリキュラム・マネジメントの中核となる項目として念頭に置いて聞き取りを行った。また、「育てたい力」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「学習評価の充実」の4項目に直接該当する取組をどのように行っているかを聞き取ると同時にそれぞれの項目を一体的に関連づけていくために、各研究協力機関でどのような取組を行っているかについて聞き取りを行った。

②結果

各研究協力機関から実際に聞き取った内容は表 4-3-16 に示す通りである。尚、各研究協力機関からの聞き取りの内容をもとにした結果について以下の①～④の4つの柱で整理する。それぞれの柱の意味と結果の概略は、以下の通りであった。

ア. 主に「育てたい力」と「何を学ぶか」をつなぐ工夫【a⇔b】

この柱は、学校教育目標のもとに「育てたい力」を設定し、各教科等の中で「何を学ぶか」について具体化していく際の工夫に関する柱である。

- (ア) 学校の教育活動全体についての計画（グランドデザイン、キャリア教育全体計画等）を立て、「育てたい力」の具現化を図る道筋を示す。
- (イ) 各教科等の年間指導計画を作成し、「育てたい力」と「何を学ぶか」の関連を明らかにする。
- (ウ) 個別の教育支援計画に児童生徒や保護者の願いを基にした目指す姿を設定し、キャリア教育の4能力領域と関連付けた上で、各種の指導の形態の中で目標・内容を具体化する。
- (エ) 「つきたい力表」、「単元構成表」、「単元系統表」を作成し、「育てたい力」から「何を学ぶか」までが各学部内や各学部間を通して連続性を持つように工夫する。
- (オ) 教育課程検討会議や教育課程委員会等の会議や委員会を設置し、各学部等の実態や課題等を把握する中で、学校教育目標の実現に向けた教育課程の在り方について検討を行う。
- (カ) 研究推進検討委員会等の研究組織等を設置し、教育課程に関する研究を学校経営の柱として位置付け、学校教育目標の実現に向けた教育課程編成の在り方やその具体的展開についての研究を行う。

イ. 主に「何を学ぶか」と「どのように学ぶか」をつなぐ工夫【b⇔c】

この柱は、各教科等の中で「何を学ぶか」について検討し、明らかにしたことを「ど

のように学ぶか」とつなげて具体化していくための工夫に関する柱である。

- (ア) 「授業づくりの視点」、「授業の振り返りの視点」を学校として統一して定め、効果的・効率的に学べるようにする。
- (イ) 年間指導計画や単元計画、学習指導案のレベルで観点別学習状況の評価の4観点を軸とした「評価規準」を設定することにより、学習の到達状況を検証するために、具体的にどのような学び方が重要であるかを考えられるようにする。
- (ウ) 「授業改善シート」や「授業改善の記録」を活用し、「何を学ぶか」と「どのように学ぶか」をつなぐための効果的な指導方法や学習環境設定に関する検証を行う。
- (エ) 各教科等の年間指導計画や全体計画において「指導方法」を明記することにより、「何を学ぶか」と「どのように学ぶか」をつなげる。
- (オ) 「研究授業」と「授業研究会」を実施する中で、「何を学ぶか」と「どのように学ぶか」をつながりについて意見を交換し、検証する。

ウ. 主に「どのように学ぶか」と「学習評価の充実」をつなぐ工夫【c⇔d】

この柱は、各教科等を「どのように学ぶか」ということを想定した上で、学んだことをどのように評価するのか「学習評価の充実」へとつなげていくための工夫に関する柱である。

- (ア) 「年間指導計画」レベルにおいて観点別学習状況の評価の4観点に基づき、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の評価規準を設定して評価を行う。
- (イ) 「単元計画」レベルにおいて、観点別学習状況の評価の4観点に基づき、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の評価規準を設定して評価を行う。また、「単元計画」レベルにおいて、指導方法と一体的に評価方法を示す。
- (ウ) 「個別の指導計画」レベルにおいて、観点別学習状況の評価の4観点に基づき、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の評価規準を設定して評価を行う。
- (エ) 「学習指導案」や「学習指導略案」、「日々の授業記録」レベルにおいて、観点別学習状況の評価の4観点に基づき、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の評価規準を設定して評価を行う。
- (オ) ルーブリック表を作成して評価を行う。
- (カ) 「学習の記録」や「活動日誌」をポートフォリオとして一冊のファイルにまとめ、評価を行う。また、活動日誌を振り返ることで言語活動を促進し、その状況を学習評価と結びつける。
- (キ) 「主体的に取り組む態度の育成（自学自習の姿勢）」や「生活の中での実現度」といった独自の視点から評価を行う。
- (ク) 「授業評価の仕組み」と児童生徒の「学習状況の評価の仕組み」を重層的に実施する仕組みを構築する。

- (ケ)「授業づくりの視点」そのものを「学習評価の視点」と一体化させる。
- (コ)アクティブ・ラーニング検討委員会を組織し、特別支援教育におけるアクティブ・ラーニングについて共通理解を図ると同時にその評価についての検討を行い、評価につなげる。
- エ. 主に「学習評価の充実」から「育てたい力」へとつなぐ工夫【d⇔a】
- この柱は、「学習評価の充実」により、児童生徒に対して評価の内容を一人一人に還元していくことは、通知表や個別の指導計画の評価等により行われているものの、「育てたい力」を再度見直すための取組が少ない状況に鑑み、そこへとつなげるための工夫に関する柱として設定したものである。
- (ア)日々の授業レベルでの個々の学習状況の評価を単元レベルでの評価へとつなぐと同時に単元計画そのものの評価を行い、「育てたい力」の検討へと結びつける。
- (イ)一つ一つの単元計画レベルでの評価を集約して、年間トータルでの各教科等の計画の評価を行い、「育てたい力」の検討へと結びつける。
- (ウ)各教科等における年間計画レベルでの「育てたい力」の改善を視野に入れた研究活動を行ったり、教科担当者会を実施したりする。
- (エ)「育てたい力」の学部間の系統性の在り方について全教職員で協議を行う。
- (オ)個々の児童生徒の学習状況の評価等を基にしつつも、教職員に対して教育課程に関するアンケートを実施し、課題等の吸い上げを図る中で「育てたい力」の検討を図る。

表 4-3-16 各研究協力機関の一体的つながりに関する取組状況

<p>千葉県立特別支援学校流山高等学園</p>	<p>学校教育目標と教育課程編成の特徴 ・学校教育目標、目指す児童生徒像、育てたい力</p> <p>【学校教育目標】 一人一人の障害の状態や能力・特性に応じ、社会自立・職業自立に必要な基礎・基本の定着を図るとともに生きる力を育成し、個性が輝く教育を推進する。 ・この学校教育目標を基に、特に社会自立・職業自立のためにどのような力をどのように育成するのかについて日々の授業に具体化していくことを考えている。</p> <p>【育てたい生徒像】 高等学園に学ぶことを誇りに思う生徒、進んで挨拶し、決まりを守る意識の高い生徒、相手を思いやる心を持ち、ともに支え合う生徒、働くことに価値を見出し、喜びを感じる生徒、あせらず、あきらめず、ひたむきに努力する生徒。</p> <p>【教育課程編成の特徴】 ・職業学科を置く高等部単独の特別支援学校として、社会自立、職業自立を目指す教育の充実を図る。・教育課程は、各コースとも、職業教育科目と教科別の学習と総合的な学習と道徳、HR、自立活動、学校設定教科(キャリアベーシック・キャリアチャレンジ)からなっている。</p>
<p>広島県立庄原特別支援学校</p>	<p>【学校教育目標】 一人一人の特性に応じた教育を行い、その可能性を最大に伸ばし、社会参加や自立につながる生きる力を育てる。</p> <p>【育てたい子供像】 知:学習活動を通して、自ら学び伸びようとする子供。 徳:人との関わりの中で、他者を尊重する心をもつ子供。 体:健康で安全に生活できる知識と体力を身に付けた子供。 言語活動:理解できる言葉を多くもち、自分の意思を伝えるスキルを身に付けている子供。</p> <p>【教育課程編成の特徴】 ・知的障害特別支援学校であることから、指導形態は各教科等を合わせた指導が効果的と考えている。学部が上がるにつれて教科や作業学習を増やす構成にしている。・小学部では「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」の3つを主とした構成にしている。 ・中学部では「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」の3つを主とした構成にしている。・高等部では単一障害学級において、生徒の実態に応じた学習ができるように2つの類型を実施している。類型の違いは生活単元学習、作業学習の時間の違いである。類型1は応用的な内容、類型2は基礎的な内容となっている。また、平成28年度より、個々の生徒の興味・関心や技能の状況に応じた、きめ細かい指導ができるよう、国語、数学、作業学習(学年)を課題別として展開している。</p>
<p>愛媛大学教育学部附属特別支援学校</p>	<p>【学校教育目標】 ・たくましく生きぬく力をもつ子どもの育成～全ての子どもの自立と社会参加、就労の実現を目指す～</p> <p>【育てたい力と「育成すべき資質・能力」の関係について】 ・「育てたい力」を明らかにするために、キャリア教育の視点から「育成することが期待される能力・態度」を一つの物差しとしてきた。今後新しい時代に必要となる「育成すべき資質・能力」との「関連性」と「相違点」を明確にして整理していきたいと考えている。 ・本校の授業づくりにおいて子どもに発揮してほしいと考えてきた「内面の働く確かな学びの姿 5つの規準」をもとに具体化を図ることで知的障害がある児童生徒に育成すべき資質能力の視点として生かしていけると考えている。</p> <p>【育てたい力について】 ・身に付けたい力(4観点設定の趣旨)を整理している。この趣旨に沿って評価規準を設定している。</p> <p>【教育課程編成の特徴】 ・「領域・教科を合わせた指導」を中心に編成されている。知的障害のある児童生徒が自立し社会参加する力(生きる力)を育てる上で、領域・教科の枠組みを超えた、生活そのものを素材とした学習を展開することが最も有効であるという考え方に立つ。 ・合わせた指導については、ねらいや目標の不明瞭な教育活動に陥る可能性や目標に即した適切な活動の選択ができているかどうかの評価が曖昧であることが課題であったため、「授業づくりの3つの柱」を設定した授業改善に取り組んできた。教育課程の改善という点から、一貫性、系統性のもと、「育てたい力」をより確かに育成するための検討を今後継続していく。</p>
<p>長崎県立鶴南特別支援学校</p>	<p>【学校教育目標】 児童生徒が自己の能力や個性を発揮し、一人一人がそれぞれの自己実現と社会参加を図るために必要な知識・技能・態度及び習慣を育成する。</p> <p>【目指す児童生徒像】 ①健康な心と体をつくる児童生徒 ②感情豊かに表現し、意欲的に行動する児童生徒 ③自他を大切にす、協調性豊かな児童生徒 ④目標をもち、学び続ける児童生徒</p> <p>【教育課程編成の特徴】 ・平成26年度は、現行の教育課程を小～高までの12年間の学習の道筋として捉え直し、内容の整理や教育課程の表記の仕方についての具体的な改善策を明らかにしてきた。・平成27年度は、これまで研究を進めてきた、内容の整理や教育課程の表記の仕方についての具体的な改善策を実際に試し、研究授業等を通して検証した。・国語科・算数科・数学科のみを扱い、今後、他教科や他領域にも応用しつなげていくことも考えている。</p>
<p>鹿児島大学教育学部附属特別支援学校</p>	<p>【学校教育目標】 自分のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、共に生きる力を身に付け、家庭生活や社会生活を可能な限り自立的に営み、社会参加できる人間性豊かな児童生徒を育成する。</p> <p>【育てたい力】 学校教育目標や新しい時代に育成すべき資質・能力との関連を基に、「本校の児童生徒に育てたい資質・能力」として、次の四つに整理した。 ・基礎・基本:一人一人が各教科等における基礎的・基本的な知識や技能を身に付けること ・主体性:一人一人が学習の主体者として、進んで学習活動等に取り組むこと ・思考・判断・表現:一人一人が、今やこれまでの学習で身に付けた力を適切に選択したり、組み合わせたりしながら思考、判断して、課題を解決し、それを自分なりの方法で表現すること ・人間関係:共に学ぶ仲間と適切に関わりながら学習活動に参加することや、学習活動を通して一人一人が身に付けている力を発揮し合いながら課題を解決したり、互いの力を更に高め合ったりすること</p> <p>【教育課程編成の特徴】 ・学校教育目標に基づき、教育活動計画、全体計画、学部経営案、指導の形態ごとの単元(題材)一覧表及び年間指導計画を作成し、児童生徒一人一人の「生きる力」をはぐくむ教育課程を編成している。・各教科等を合わせた指導を軸とし、それらで行う学習について相互に補完・発展する位置づけとして教科別及び領域別の指導を設定している。そのため、指導の形態相互の関連を大切にしながら年間指導計画を作成している。</p>

表 4-3-16 各研究協力機関の一体的つながりに関する取組状況


	①主に「育てたい力」と「何を学ぶか」をつなぐ工夫について【a⇔b】	
千葉県立特別支援学校流山高等学校	<ul style="list-style-type: none"> ・全教科について、年間指導計画を作成している。 ・年間指導計画は当該学年(生活年齢)において必要な学習内容を授業回数分に分けて落とし込んだものとなっている。 ・「普通教科」では、年間指導計画において、全ての授業の目標・内容・4観点での評価規準を明記している。 	
広島県立庄原特別支援学校	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の内容を反映した単元系統表、単元構成表を作成している。 ・単元系統表及び単元構成表は、各教科等を合わせた指導については合わせた教科の内容を全て網羅して作成している。 ・単元系統表及び単元構成表の目標には、学習指導要領の内容の段階等を示している。 ・単元系統表及び単元構成表を基に、学習指導要領の内容を反映させて系統性を考慮した指導内容の整理を行っている。 ・単元系統表及び単元構成表の基になっているのは、学校の「育てたい子供像」「学部教育目標」、また、育成すべき資質・能力から導き出された「単元でつきたい力」である。 ・単元系統表及び単元構成表を基に、年間指導計画や単元計画を作成している。 	
愛媛大学教育学部附属特別支援学校	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的には、各部・学年の生活にふさわしいねらいに沿った内容が計画されているかどうかを示すものと考えて年間指導計画を作成している。 ・年間指導計画を作成する際の基準として、キャリア教育の4能力領域の再構成を行い、各部・学級において取り扱いたい観点・指導内容の系統性を明らかにするための視点としている。 ・各学級・部単位で、朝の運動・生活単元学習・作業学習・音楽・体育・総合的な学習の時間について、それぞれA4サイズ1枚に年間指導計画をまとめて冊子にしている。各月の実施単元、ねらい及び学習内容、時数等の目安を示した内容で構成している。 ・個別の教育支援計画については、児童生徒・保護者の願いを基にした目指す姿を設定し、そのために「育てたい力」をキャリア教育4能力領域に沿って検討する。その上で、各指導の形態(日常生活の指導、遊びの学習、生活単元学習、作業学習等)における目標・内容を具体化している。 	
長崎県立鶴南特別支援学校	<ul style="list-style-type: none"> ・平成26年度の校内研究で明らかになった教育課程編成上の課題と改善策から、学習内容の系統性の観点を中心に、内容の選択、配置、教育課程表での表記の仕方などを学部間で統一し、次年度の教育課程編成に生かしている。 ・実際の授業において教育課程の系統性が反映されているのか、または系統性のある授業実践とはどのようなものであるのかを探るために、小学部、中学部、高等部それぞれにおいて算数科・数学科の「図形」を題材として各部1授業の研究授業を行った。 ・授業研究会では、各学部の授業を比較し分析することで小学部段階から高等部段階、社会的自立の段階へといった長期のながれとしての学習の系統性のあり方について全職員で協議を行った。 ・単元表(単元計画)は各学部が作成している。 ・単元そのものの構成に関する評価は、単元が終わった際に、学年会や学習グループで行っている。 	
鹿児島大学教育学部附属特別支援学校	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科等年間単元(題材)一覧表を作成している。 ・各教科等のすべての単元(題材)について、モデルとなる指導計画を作成しており、各単元(題材)で育てたい力やそのための学習活動の例を示すことで、各年度における具体的な単元(題材)指導計画の立案の資料としている。 ・全体計画(全15項目)の各項目の内容に関連する育てたい力を、各教科等や各学部段階でどのように扱うようにするか整理して示している。 ・各学部の経営目標や方針を共通したフォーマットを用いたグラウンドデザインとして整理するとともに、各指導の形態を通して育てたい力や指導の方針を示している。 	

表 4-3-16 各研究協力機関の一体的つながりに関する取組状況


	<p>②主に「何を学ぶか」と「どのように学ぶか」をつなぐ工夫【b⇄c】</p> 
<p>千葉県立特別支援学校流山高等学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・育成すべき能力や態度(基礎的・汎用的能力)として、「人間関係・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」をキャリア教育全体計画の中に位置付けている。 ・ST学習(総合的な学習の時間:STはStep Stageの略)がある。 ・ST学習, 学校設定科目, 普通教科全ての授業でアクティブ・ラーニング的な実践を試行錯誤中。生徒にどのような力を育てるのか, 生徒の実態のアセスメント, 指導のねらいや学習評価がまだ曖昧で課題となる部分も若干認められる。
<p>広島県立庄原特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・生活単元学習, 総合的な学習の時間, 作業学習等で自分で考えたり集団で話し合ったりする中で課題発見・課題解決に取り組んでいる。 ・より社会的な体験学習を行い, 校内で学習した知識や技能等を実践の中で生かしている。 ・単元計画の様式(指導内容, 時数, 授業形態)について, 「生活の中での実現度」の視点で評価を行っている。 <p>【ゆるるの森づくり】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・実践例である高等部作業学習「ゆるるの森づくり」事業では, この活動を通して, 本校高等部生徒が働くことや社会貢献することの大切さを理解し, 職業自立等に向けた力の育成を行う。また, 異年齢の大学生や大人との協働作業を通してコミュニケーション能力や社会的スキルの向上を図る(事業目標より)。更に大学, 管理センターとの協働作業, 実際に公園という公共機関で作業を行うことで, 実社会からの学びが促され学習意欲が喚起される。この他にも以下の効果が見られる。 ・校内で学習した作業に必要な技能, 態度を実践の場で生かすことができる。 ・毎回, 活動日誌をつけて活動を振り返ることで, 言語活動(思考力, 判断力, 表現力)が促進される。 ・「協議-まとめ-発表」という一連の活動により, 言語活動(思考力, 判断力, 表現力)が促進される。生徒自身が課題解決について検討することで, 自分で学習に見通しをもつことができる。 ・大学生と一緒に協議(KJ法)を行うことで, 協働的な学びができる。
<p>愛媛大学教育学部附属特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学校の教育目標に迫るために, 「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」4観点から「身に付けたい力」を設定し, 「キャリア4能力領域と観点別学習評価の4観点の関連表(試案)」に基づいて, 各学習形態あるいは単位時間毎の評価規準へ具体化している。 ・「育てたい力」を明らかにするために, キャリア教育の視点から「育成することが期待される能力・態度」を一つの物差しとしてきた。 ・「子どもが主体的に課題解決に取り組む授業」を内面(意識・意欲・主体性)の育ちを支援する授業と位置づけ, ①人との関係の中で②思考を働かせて③見通しをもって④正しい(通用する)方法で⑤役割を意識し, という5つの規準で子どもが自ら気付き行動を起こす授業を実践する。
<p>長崎県立鶴南特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・校内研究として, 国語科と算数科・数学科において系統性のある教育課程について, 平成26年度より2か年計画で取り組んだ。平成27度は, 平成26年度の教育課程の内容と表記について, 学部内または学部間の系統性が示されたものになっているのかについての分析作業を中心に行った。 <p>【研究テーマ】</p> <p>「小学部から高等部までの系統性のある教育課程の在り方～国語科, 算数科, 数学科に焦点を当てて～」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・H26年度は, 現行の教育課程を小～高までの12年間の学習の道筋として捉え直し, 内容の整理や教育課程の表記の仕方についての具体的な改善策を明らかにしてきた。 ・平成27年度は, これまで研究を進めてきた, 内容の整理や教育課程の表記の仕方についての具体的な改善策を実際に試行し, 研究授業等を通して検証した。 ・国語科・算数科・数学科のみを扱う。 ・今後, 他教科や他領域にも応用しつなげていくことも考えている。 ・アクティブ・ラーニングについて検討委員会を組織し, 共通理解を図った。そして, 研究授業を行い全職員からアクティブ・ラーニングの視点で1時間の授業を振り返り意見を募った。振り返りの視点は以下の5点を中心に行った。 <ol style="list-style-type: none"> ① 授業の中で児童は能動的に活動できたか。 ② 特別支援教育のアクティブ・ラーニングをどう考えるか。 ③ 能動的ということをどのようにとらえるか。 ④ アクティブ・ラーニングを行ったときの評価をどのように行うか。 ⑤ その他。
<p>鹿児島大学教育学部附属特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「本校の児童生徒に育てたい資質・能力」との関連を明確に示した単元(題材)指導計画(本校では「授業計画シート」と呼んでいる。)を作成し, 授業実践で生かすことができるようにしている。具体的には, 「本校の児童生徒に育てたい資質・能力」を, 「基礎・基本」と「汎用的能力(『主体性』, 『思考・判断・表現』, 『人間関係』)」に大別し, これらを具体的にどのような学習活動を通して育もうとするか, 示すことができるようにしている。 ・上記の汎用的能力については, 児童生徒の学習過程に注目することの必要性を指摘した先行研究を基に, 授業における学習活動の設定の在り方が重要であると考え, 次の三つを「汎用的能力を育む視点」として, 学習活動を設定する際に意識できるようにした。 <ol style="list-style-type: none"> ① 学習した知識や技能を主体的に使う活動 ② 自分の考えを主体的に表現する活動

表 4-3-16 各研究協力機関の一体的つながりに関する取組状況



	<p>③主に「どのように学ぶか」と「学習評価の充実」をつなぐ工夫【c⇔d】</p> 
<p>千葉県立特別支援学校流山高等学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・4観点を教科別の指導で導入している。いわゆる「普通教科」では、年間指導計画において、全ての授業の目標・内容・評価規準を明記している。 ・専門教科では、年間指導計画において、4観点で評価規準を明記している。しかし、観点の名称が若干違っており、「思考・判断」に位置付けられているがスキルの目標の記述になっているなどがある。 ・英語科では、ルーブリック評価表についても同様の課題がある。 ・職業科目の通知表は到達度評価になっている。 ・評価ツールとして「自立へのステージアップ表」を作成し、活用している。 ・授業や単元のレベルで組織的な学習評価の取組はない。個人的に担任が記録することがある。 ・ST学習、学校設定科目、理科、数学の一部の授業でアクティブ・ラーニング的な実践を試行錯誤中であり、学習評価についても同様である。
<p>広島県立庄原特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・観点別学習状況の評価については、学習指導案、学習指導略案、単元計画において観点別評価を行っている。 ・評価規準の設定については、学習指導略案に「目標の達成度」「目標の妥当性」「支援の有効性」について授業を評価する項目を設定している。また、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点による評価規準を設け、児童生徒の観点別学習状況の評価を行っている。 ・学習状況の評価については、単元計画と個別の指導計画において学習状況の具体的な取組を記述できる様式になっている。また、単元計画と個別の指導計画はリンクしている。さらに、個別の指導計画には「主体的に取り組む態度の育成(自学自習の姿勢)」という項目を設けて児童生徒個々に目標設定をして評価を行っている。 ・指導略案の「本時の目標」「個々の評価基準(観点別評価の4観点に基づく評価基準)」に基づいた毎回の評価を行う。(毎時間、授業を振り返って学習評価と授業評価を行っている。) 【ゆるるの森づくり】 ・生徒の自己評価として、仕事の振り返り評価や次回の計画をシートに記述するよう設定している。 ・アンケートによる自己評価によって、生徒自身が自分で分析的に自己評価を行う。 ・大学生や管理センター職員と一緒に活動を振り返ることで、活動の成果を共有することができ、自己有用感をより感じるができる。
<p>愛媛大学教育学部附属特別支援学校</p>	<p>【学習評価の取組】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒一人一人の「生きる力」を育てるための授業改善を図るため、授業づくりの3つの柱を設定している。これは、教師が授業を評価するシステムで、「授業評価の仕組み」と捉えている。本校では、ここに、児童生徒の「生きる力」の育ちを評価するためのシステム、つまり「子どもの評価の仕組み」を組み入れたいと考え、観点別学習状況の評価による分析的な評価の在り方を導入した。 <p>【観点別学習状況の評価の実施】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校の教育目標に迫るために、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」4観点から「身に付けたい力」を設定し、「キャリア4能力領域」と観点別学習評価の4観点の関連表(試案)」に基づいて、各学習形態あるいは単位時間毎の評価規準へ具体化している。 <p>【評価規準の設定】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別の指導計画の年間目標(各学習形態ごと)について、4観点で評価規準を設定し、その規準に沿った目標設定、学習内容の検討および形成的評価を行うとともに、学期末評価、年度末評価等の総括的評価に生かしている。 <p>【学習状況の評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別の指導計画を活用し、学期ごとに観点別の評価を行っている。3学期分の評価をもとに、年度末には指導要録の評価につなげている。 <p>【授業の評価・指導の評価】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業づくりの3つの柱(①単元・学習内容設定の工夫、②学習環境・支援の工夫、③評価の工夫)を設け、授業評価の仕組みとしている。 ※この仕組みを、学習評価の視点から見直し、両者を統合することで「目標と指導と評価の一体化」を図る手立てとしている。 ・単元計画の中で、学習活動のそれぞれのステージで4観点到った評価規準を決め評価している。
<p>長崎県立鶴南特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・4観点に関する明確な表記は行っていない。個別の指導計画の作成で意識しているが、個人差があると考えられる。文章を見れば、4観点到ることができると考えられる。 ・評価したことを文書としてどのように表記しているのかについては、個別の指導計画の中で、到達度を具体的に記している。通知表は、それらの内容を少し変更して保護者に渡している。 ・「アクティブ・ラーニングを行ったときの評価をどのように行うか」について検討した結果、以下の意見が出てきた。 ①自分で気づけたり、考え出したり、伝えることができたり、協力することができたり、といった行動が、受け身ではなく自発的な活動としてあらわれたかどうか。 ②アクティブ・ラーニングを行ったか行っていないかは次に示す要素で判断してはどうか。「グルーピングの工夫、発問、形成的評価、賞賛、ゲーム性のある活動」。これらをさせることでより活発で主体的で能動的な活動が生まれ課題が解決されるのではないか。 ③子どもを評価するのではなく、どうして「アクティブ・ラーニング」が出なかったのか、授業について(言葉かけ、展開、教材など)を見直すことが大切。 ④小1～高3ですべて同じアクティブ・ラーニングの視点で授業や評価をすることは難しい(共通のものもあるが)。何らかの段階表のようなものがあるといいと考える。実際の評価では、その目標が達成できたか否かだけでなく、どのように取り組んだか、スキルを生かせたかなどを評価してはどうか。
<p>鹿児島大学教育学部附属特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・授業研究を授業づくりの基軸に据え、学習評価を踏まえた授業改善に取り組んでいる。 ・教師全員で授業改善の視点を共有し、児童生徒ひとりひとりの学びをばくむための授業や各教科等と関連付けた指導の在り方について検討している。 ・日々の授業記録を作成し、「学びの姿の評価→学びの姿の分析→次の授業等の取組に向けた改善案」の順序で評価・検討することを一つのまとまりにした授業記録を一単位時間ごとにとっている。 ・「日々の授業記録」に児童生徒の学びの姿を記述(評価)する際に、前述した「基礎・基本」や「汎用的能力を育む視点」との関連を明記するようにしている。 ・「日々の授業記録」を用いて授業研究を行うたびに、「授業計画シート」に示してある計画を併せて評価し、必要がある場合は随時朱書き等を行い、修正を行うようにしている。

表 4-3-16 各研究協力機関の一体的つながりに関する取組状況

	<p>④主に「学習評価の充実」から「育てたい力」へとつなぐ工夫【d⇔a】</p>	
<p>千葉県立特別支援学校流山高等学園</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・年間指導計画はすべての教科で組織的に検討を行っている。 ・研究授業の開催。 ・授業改善シートを活用した取組。 ・キャリア教育全体計画に基づいた実践・平成28年度から3年計画で「キャリア発達を支援する教育課程のあり方」を研究主題に掲げ研究を行う。 	
<p>広島県立庄原特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学習指導略案と単元計画を活用し、「毎時間の授業において、児童生徒及び指導者の評価を積み重ねることで、教育課程を改善することができる」という考えのもと、取組を重ねている。 ・毎時間の学習状況の評価の積み重ねを単元の評価や指導の評価につなげている。 ・終了した単元の評価を集約して教育課程の評価につなげるなど、学習評価を教育課程の評価につなげるシステムを組織的・体系的に実践している。 ・PDCAサイクルに基づいて授業改善及び教育課程の評価・改善に組織的に取り組んでいる。 ・独自のカリキュラム・マネジメントについて、教職員全体で共通認識をもつために、教育課程検討会議が中心となり、スケジュールの見える化を図ったり、研修会を企画したり、教科会を新設したり等の工夫を行っている。 	
<p>愛媛大学教育学部附属特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・研究主題を具体化するために、「研究推進検討委員会」を設置し、この委員会のもと、授業づくりの3つの柱に沿った縦割り研究グループを全職員で編成している。 ・キャリア教育の視点立った研究の成果をより確かなものにするため、「学習評価」の視点を踏まえた研究計画を立てた。 ・組織的・体系的な研究を推進するため、学校教育12年間の指導の一貫性・系統性を職員全体で確認するために以下のものを作成している。「知的障害がある児童生徒のキャリア発達段階・内容表(本校版)」「キャリア教育全体計画」「キャリア学習プログラム」。 ・「学習評価の位置付け(概念図)」を作成。これまで取り組んできたキャリア教育の視点に立った研究全体を観点別学習評価の4観点で一つにまとめ、各授業実践におけるPDCAサイクルに学習評価の視点を組み入れることで、キャリア教育の視点と学習評価の4観点の関連を示している。 	
<p>長崎県立鶴南特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・中学部では総合的な学習の時間の全体計画を作成している。この全体計画には、指導方法と評価方法が示してある。これは平成25年度末に教員全体にアナウンスして、平成26年度の取組を元に作成した。評価は、児童生徒が成果物や感想等を発表する自己評価や、発表に対するクラスメイトの相互評価を経て、教員が成績評価を行う流れである。また、ポートフォリオによる評価として、3年間の学習の記録を一冊のファイルにまとめていく。 ・年度末に各教員にアンケートを取り、各教員が感じている課題を吸い上げてカリキュラム・マネジメントに生かしている。さらに、週案の中にも教育課程を評価する欄を設けたり、指導者教科担当者会(教科部会)でも教育課程編成を検討したりしている。 	
<p>鹿児島大学教育学部附属特別支援学校</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・平成25年度から6年間の研究期間で、カリキュラム開発に関する研究に取り組んでいる。平成25～26年度では、日々の授業における児童生徒の学びの姿を年間指導計画の評価・改善につなげるための授業研究の在り方について、各教科等を合わせた指導に焦点を当てて実践を重ねてきた。平成27年度からは、教科別の指導に焦点を当てた研究に取り組み、平成27年度は国語科の教科別の指導、平成28年度は国語科と算数・数学科の教科別の指導に焦点を当てた取組を行った。 ・平成26年度までの取組で、単元計画の評価・修正を校内において行うようになった。一方で、年間指導計画の改善にまでは結びついていないこと、複数教師での授業や単元の評価検討の負担が高いことが、校内から課題に挙がった。 ・平成27年度からは、日々の授業実践を年間指導計画の評価・改善に生かすためには、日常的に授業研究を実施し、継続して児童生徒の学びの姿を評価することが大切であると考え、「(担当教師が)一人で行う授業研究」や「ペア等で行う授業研究」、「授業研究会」など、様々なスタイルの授業研究を組み合わせることで、効果的且つ効率的に授業研究を行うことを目指してきた。 ・終了した単元(題材)の評価を、年間指導計画の評価・改善に生かすための取組として、学期ごとに行っている教科等の反省の書式を従来のものから改め、具体的な取組を通した年間指導計画の評価や改善案などを授業者の視点から示すことができるようにしている。 	

③考察

各研究協力機関では、学校教育目標のもと、それぞれの学校の特色を生かしながら学校経営を行っていた。

例えば千葉県立特別支援学校流山高等学園では、職業学科を置く高等部単独の特別支援学校として、キャリア教育全体計画に基づいて育成を目指す資質・能力として基礎的・汎用的能力を位置付け、専門教科はもとより普通教科においても社会自立や職業自立につながる授業の展開や、自立へのステージアップ表を活用した評価の工夫に取り組んでいた。

また、広島県立庄原特別支援学校は、学部間の系統性や単元間のつながりを意識した単元系統表や単元構成表を活用する中で育てたい子供像にせまり、一人一人の学習状況の評価をもとに授業の評価や単元の評価を行うことで教育課程を改善していくことに取り組んでいた。更に、中心となってその機能を果たす校内組織や体制作りの一環として教育課程検討会議を組織し、研究活動や研修会と連動してカリキュラム・マネジメントの促進を図っていた。

愛媛大学教育学部附属特別支援学校では、これまでに展開してきたキャリア教育に関する研究活動の成果をベースに据えながら、個別の教育支援計画等を活用して児童生徒一人一人の願いとも照らし合わせた目指す姿を設定し、子供の内面の育ちを支援する5つの規準に基づいた指導や3つの授業づくりの柱による授業の構成と展開を図っていた。また、観点別学習状況の評価の4観点をもとに個別の指導計画のへも丁寧に評価を集積することで目標と指導と評価の一体化を図っていた。

長崎県立鶴南特別支援学校では、研究活動をベースにして教育課程内容表の整理を行い、更にそれを踏まえて特定の教科等を中心とした研究授業を実践する中で、学習内容の系統性や目標・内容・方法・評価の在り方について検討を行った。特に、アクティブ・ラーニングに係る検討委員会を組織して議論を行った内容は、まさに教育目標と教育内容、学習方法や評価の在り方についての一体的な議論にまで及んでいた。

最後に鹿児島大学教育学部附属特別支援学校では、児童生徒に育てたい資質・能力を単元（題材）指導計画の中に位置付け、どのような学習活動を通じてそれらの力を育成するのかを具体的に表す工夫を行っていた。また、授業研究を授業づくりの基軸としながら児童生徒一人一人の学びの姿を丁寧に見取り、指導と評価の一体化を図る取組を経て年間指導計画の評価や改善案の検討へとつなげ、カリキュラム開発を行う研究活動を推進していた。

以上、研究協力機関の取組においては、「育てたい力」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「学習評価の充実」の4項目を一体的に展開する取組として、様々な検討組織を設置したり、年間指導計画表や単元計画表などの書式を工夫したりする取組を行っていた。また、児童生徒一人一人に育てたい力を確実に身に付けていくために、個別の教育支援計画や個別の指導計画を活用し、丁寧な実態把握や目標設定とその評価を行うことで児童生徒一人一人の発達を支援していた。加えて、研究活動を学校経営の基軸としたり、研修等の

プログラムを組み立てたりする中で、県の教育行政施策上の重点方針や学校経営の理念、学校教育目標の具現化を図る校内の基盤を整備していた。

（５）研究３のまとめとカリキュラム・マネジメントに関する提言及び今後の課題

本稿では、まず研究 3-1 において「カリキュラム・マネジメント」の概念について整理するために文献調査を行い、その概略として「学習指導要領等を中心としながら、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、どのように教育課程を編成し、どのようなプロセスを経て、それを実施・評価・改善していくのか」という点を中心に据えた概念」と捉えた。

また、実際的にカリキュラム・マネジメントを行っていく際の特別支援教育や知的障害教育の独自性として、教育課程の枠組が小・中学校等の教育課程とは異なり、特別の指導領域である「自立活動」が設定されていることや「知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」が設定されていること、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成及び活用が図られていること、特別支援学校（知的障害）の多くでは、複数の学部や学科を有していることもあり、学部・学科を超えたカリキュラム・マネジメントを行っている点で、多様かつ複雑な要因を調整する必要があること等について指摘した。

続いて研究 3-2 では、実際の特別支援学校（知的障害）の学校現場で行われているカリキュラム・マネジメントの全体的な状況を俯瞰するために全国特別支援学校知的障害教育校長会との協働により、教育課程の編成や改善等に係る全国の特別支援学校（知的障害）の状況を幅広く調査した。このことによって、現状や課題を明らかにするとともに学校教育目標と教育内容、指導方法、学習評価が一体的なつながりをもつための工夫についての分析を行った。その中で、教育課程の「編成」については、ルールや手引き、スケジュールが明確になっている場合が多かったものの、「改善」に関してはそれらが十分に明らかにされておらず、カリキュラム・マネジメントの中核に位置づくものとして、「教育課程の編成・実施・評価・改善のサイクル」が認識されているものの、実態として「改善」に関わる動きや仕組みは明確になっていなかったり十分に整っていなかったりする状況が明らかとなった。一方で、学校教育目標と教育内容、指導方法、学習評価が一体的なつながりをもつための工夫としては、自由記述の結果から、ビジョン（コンセプト）作りやスケジュール作り、場作り、体制（組織）作り、関係作り、コンテンツ作り、ルール作り、プログラム作りの 8 つの要因により、各学校の課題や特色に応じた様々な工夫がなされている状況も明らかとなった。

並行して行った研究 3-3 では、より深くカリキュラム・マネジメントの実施状況について探る目的で研究協力機関の取組について聞き取りを行った。これらの情報の中から、一人一人の教育的ニーズを捉え、また丁寧に学習評価を行いながらカリキュラム・マネジメントを図る特別支援教育ならではの取組が明らかになった。特に個別の指導計画の活用を

図ることできめ細やかに子供たち一人一人の発達を支援している状況や授業改善、教育課程改善を中心課題とした研究組織や検討組織の設置・運営が、各研究協力機関のカリキュラム・マネジメントの原動力となっている側面も認められ、学校教育目標と教育内容、指導方法、学習評価を一体的につなげていくための重要な柱として位置づけられていると考えられた。

以上の状況を総合的に勘案すると、今後、特別支援学校（知的障害）においては、学校教育目標の達成に向けて児童生徒一人一人に育成を目指す資質・能力を念頭に置きながら、学校組織全体として教育課程の編成・実施・評価・改善のサイクルを中核としたカリキュラム・マネジメントを図っていくことが重要となる。その際、「育てたい力」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「学習評価の充実」の4本の柱を中心にしながらも、児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応するための個別の指導計画等の活用や研究組織・教育課程検討組織の設置・運営等を柱の中に位置づけ、それぞれを連動させていきながらカリキュラム・マネジメントを図っていくことが重要であると考えられる。

折しも、本考察を行う段階では、中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」が出され、カリキュラム・マネジメントの6本の柱として①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）、②「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）、③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）、④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）、⑤「何が身に付いたか」（学習評価の充実）、⑥「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）が位置づけられた。

これらの趣旨は、本稿において検討を重ねてきたことと趣旨を同じくするものであり、児童生徒一人一人の視点に立って育成を目指す資質・能力を確実に身に付けるための一体的なカリキュラム・マネジメントの展開を期するものでもある。

そこで、これらの6本の柱とカリキュラム・マネジメントを促進させる8つの要因をクロスさせることにより「カリキュラム・マネジメント促進フレームワーク」を作成した（図4-3-21）。このフレームワークに基づき、今後、特別支援学校等において特色ある学校づくりを推進する上で、各校の現状を分析したり、教育課程構想を検討・整理したりすることが可能となると考えられる。また、本フレームワークは、カリキュラム・マネジメントに係る実践的なアイデアの創出や学校経営意図の明確化・具体化等、カリキュラムの評価の視点を含めた「着眼点」を示すものであり、これらの項目が全て埋められなくてはならないものと認識されたり、この枠さえ埋めておけば良いものと認識されたりすることは避けられることが望まれる。

知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメント促進フレームワーク

要因	具体例	① 「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)	② 「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)	③ 「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)	④ 「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)	⑤ 「何が身に付いたか」(学習評価の充実)	⑥ 「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)
ビジョン作り (コンセプト作り)	学校経営計画、運営ビジョン、ブランドデザイン、キャリア教育全体計画の提示 etc						
スケジュール作り	授業参観月間、互見授業月間、授業交流週間、学校参観週間、作成・評価期間の設定 etc						
場作り	教育課程検討会議、研究推進会議、授業改善委員会、授業研究会、教科会の設置						
体制(組織)作り	参加者の調整、組織及び個人の権限・役割・責任の明確化 etc						
関係作り	共通理解、情報共有、Win-Win、指示・命令、共感、信頼、援助、建設的相互批判関係構築 etc						
コンテンツ作り	指導段階内容表、キャリア発達内容表、単元計画表、学習内容表の作成 etc						
ルール作り	「授業改善シート」や「授業改善の記録」の活用、実態把握表の活用 etc						
プログラム作り	調査活動、研究活動、研修事業、検討作業、検証作業、評価活動、改訂作業 etc						

図 4-3-21 カリキュラム・マネジメント促進フレームワーク

より具体的な理解を促すために、本稿の末に 8 つの要因の解説と 6 本の柱に即した特徴的な取組や重点事項として取り組まれる具体例を参考として掲載する(表 4-3-17)。これらは、本研究において情報収集した全国特別支援学校知的障害教育校長会の情報交換資料や研究協力機関の取組を手掛かりに作成したものであり、例示のために全てのセルを記入したものである。学校によっては、各セルを横断するような形で場作りや体制作り等を行ったりすることも考えられる。

ここに示した着眼点をもとに柔軟な発想によって児童生徒の実態や地域の実情に応じた特色あるカリキュラム・マネジメントが図られることを期待したい。

一方で、仮説として作成した「育成すべき資質・能力を踏まえた知的障害教育における一体的な教育課程編成の構造図」(図 1-1-1)については、本稿の考察を踏まえて新たな構造をモデル(試案)として図 4-3-22 に示す。図に示した歯車は、教育課程の PDCA サイクルを中心となる部分に配置して、その実態的な要素である「何ができるようになるか」－「何を学ぶか」－「どのように学ぶか」－「何が身に付いたか」の 4 要素を、周囲を取り囲む二段歯車として配置している。そして、その片側には「子供一人一人の発達をどのように支えるのか」という要素を、もう片側には「実施するために何が必要か」という要素を配置した。左右に配置した歯車は、中心となる歯車と噛み合いながら連動し、一体的に回転することで教育課程を展開していく動的な構造をイメージしている。

特に特別支援教育においては、子供達一人一人の教育的ニーズを踏まえて自立や社会参加を目指した教育を展開していくことが、より一層重要となり、「子供一人一人の発達をどのように支援するか」を具体化する個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成・活用等が、中心的な歯車である教育課程の PDCA サイクルと、確実に噛み合う構造となることの重要性を示している。

加えて、これらの3つの歯車には、いずれの歯車にも8つの要因が内包されており、それぞれの要因を機能させることで、歯車が連動しながら一体的なカリキュラム・マネジメントを図る構造となることを示している。

次期学習指導要領等を基にしながらも、その読み解き方や教育課程編成の考え方の一助として、前述のツールや本モデルが活用されることを期待したい。特に「カリキュラム・マネジメント促進フレームワーク」については、各校の現状を分析したり、教育課程構成を検討・整理したりすることを想定したツールである。これらのツールを活用することで、どのように各学校の現状が分析されたのかや、どのようにカリキュラム・マネジメントが促進され、学校教育目標の実現等に寄与できたかを質的に分析していくことなどが今後の課題として挙げられる。

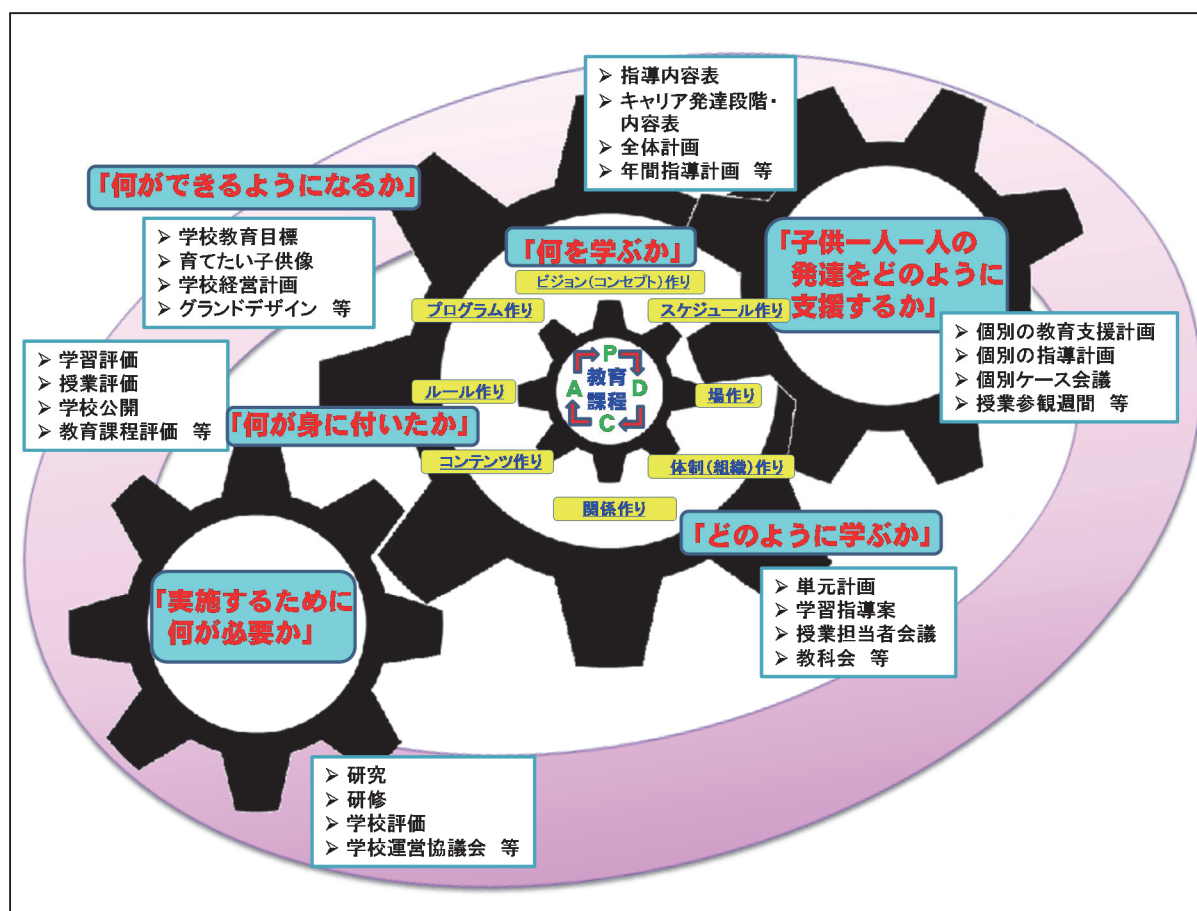


図 4-3-22 育成を目指す資質・能力を踏まえたカリキュラム・マネジメント促進モデル（試案）

[武富博文・明官茂・清水潤]

表 4-3-17 知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメント促進フレームワーク（赤字は参考となる具体例）

要因	① 「何が出来るようになるか」 (育成を目指す資質・能力)	② 「何を学ぶか」 (教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)	③ 「どのように学ぶか」 (各教科内の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)	④ 「子供一人一人の発達をどのように支援するか」 (子供の発達を踏まえた指導)	⑤ 「何が身に付くのか」 (学習評価の充実)	⑥ 「実施するために何が必要か」 (学習指導要領等の理念を実現するための必要な方策)
重点事項・特微的事項	学校経営計画	学校全体の教育課程計画	授業改善計画	個別の指導計画	学習評価計画	研究
ビジョン(作)	「育てたい児童生徒像」を念頭に置いた学校経営方針の明示	教育課程編成指針	指導方針	個別の指導計画作成活用指針	学習評価の活用方針	研究基本計画の作成(目的・仮説・方法等)
スケジュール(作)	学校経営方針の達成指標に基づく学校評価の実施スケジュール作成	年間校討会議開催スケジュールの作成	授業公開・授業交流週間	教科会での検討スケジュールの明示・個別ケース会議週間の設定	年間指導計画の作成と見直し・研究実施スケジュール	年間指導計画の作成と見直し・研究実施スケジュール
場(作)	「どこで」に開く取組や検討等を行う「場」を明確にすること	教育課程委員会・研究推進委員会・校内研究会・教科会	教科会での年間指導計画作成と研究部による検討	個別ケース会議	学部会・学年評議会・学科会	学部別研究・コース別研究
関係(作)	「誰が」に開く取組や検討等を行う参加者や参加組織を明確にすること	管理職、教務主任、研究主任、学年主任、教科主任による合同体制	教務主任・研究部員・学年主任によりチーム編成	保護者・本人・学級担任・学年主任の参加	校内授業研究会での検討	研究部長をリーダーとした学年主任と若手教員の登用
関係(作)	「誰と」や「人と人」組織と組織、「項目と項目」、「事項と事項」等の関係の在り方に開くこと	断片的・横断的視点による教科等間の関連性の確認	学習環境づくりに関する建設的な意見交換	家庭生活上の課題の共有化と問題行動への共同対応	回廊システムによる横断的検証	OJTによる学び合いの学校文化
コンテンツ(作)	結果として作り出される内容物等に開くこと	学校運営協議会運営マニュアル・学校運営協議会による	アクティブ・ラーニングの視点に基づいた授業改善	個別の指導計画	自立へのステップアップ表の活用と通知票による評価	研究紀要作成
ルール(作)	「どのように」に開く取組や検討等のルールそのものやルール(作)に関する点	学級別教育課程委員会による提案を研究推進委員会及び教科会で検討し教育課程委員会(横断組織)で確認	学習環境づくりエンジンの活用	個別の情報集約ツールの活用	学習状況チェック表と授業評価シート	研究報告プロット
プログラム(作)	より具体的な取組や検討等の取組に関する点	指導目標、指導内容、指導方法、教材、教員の出し直しと生活年計画に即した内容等の配列の再検討	アクティブ・ラーニングに関する研修会の実施	学級担任・学年主任を中心とした指導担当者への支援	全校アンケート・授業発表会・放課後検討会	研修のまとめと振り返りのレポート作成
プログラム(作)						研修プログラム