

第2章 調査結果

第1節 有効回答校数・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2-2-1、図2-2-2に示す（N=634）。

N=634

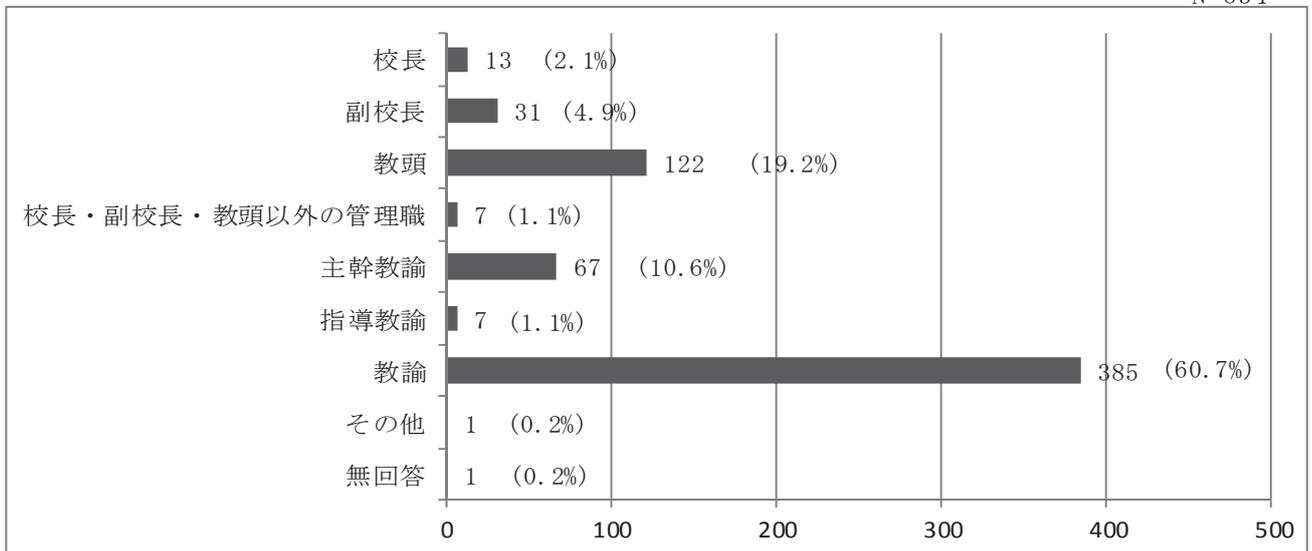
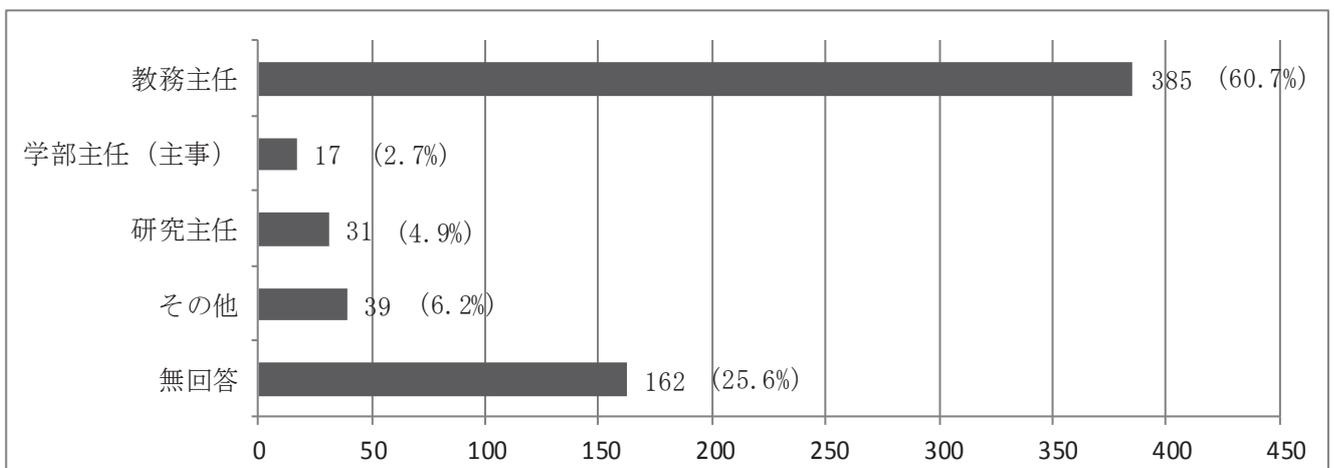


図2-2-1 回答者の職名

N=634



注) 「その他」と「無回答」には、上記の管理職が含まれる

図2-2-2 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 2-3-1 に示す (N=634)。

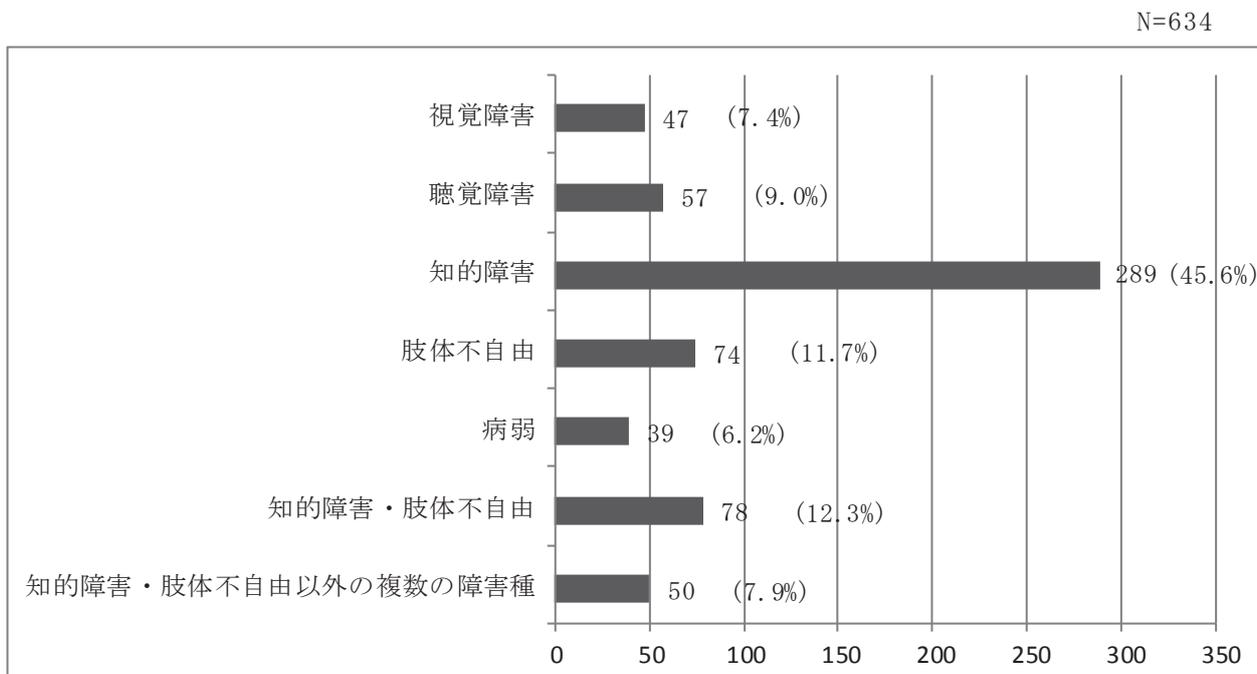


図 2-3-1 対象とする障害種

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」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。その結果を図3-1-1に示す。

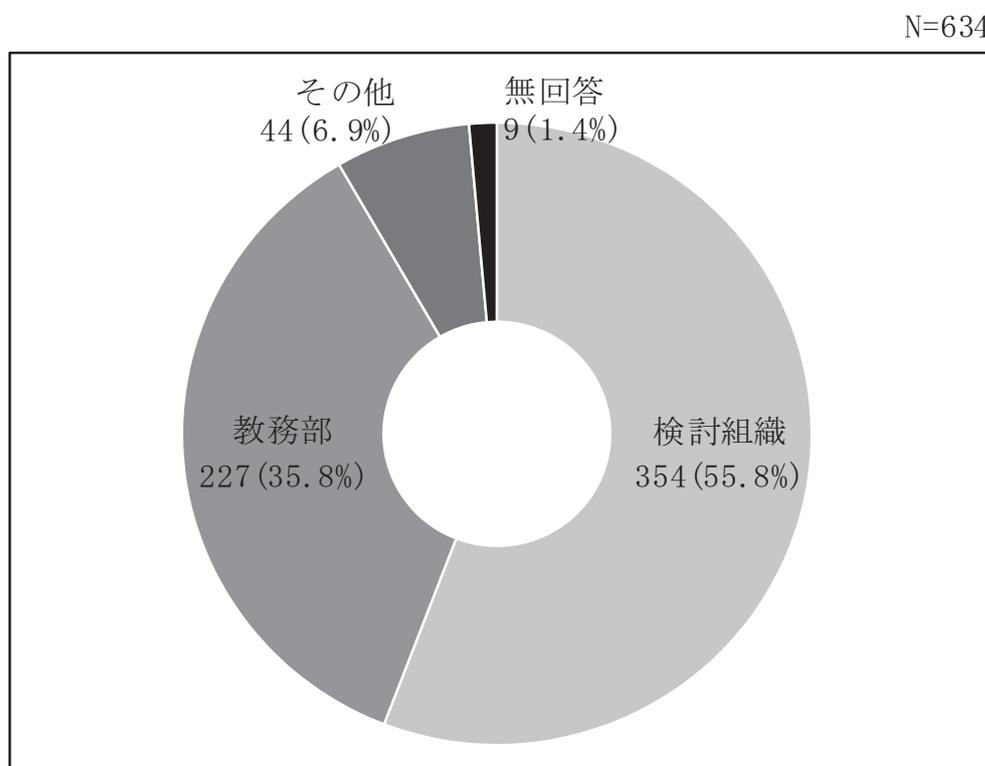


図3-1-1 教育課程の評価を中心的に担っている部署

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3-2-1に示す(N=634)。

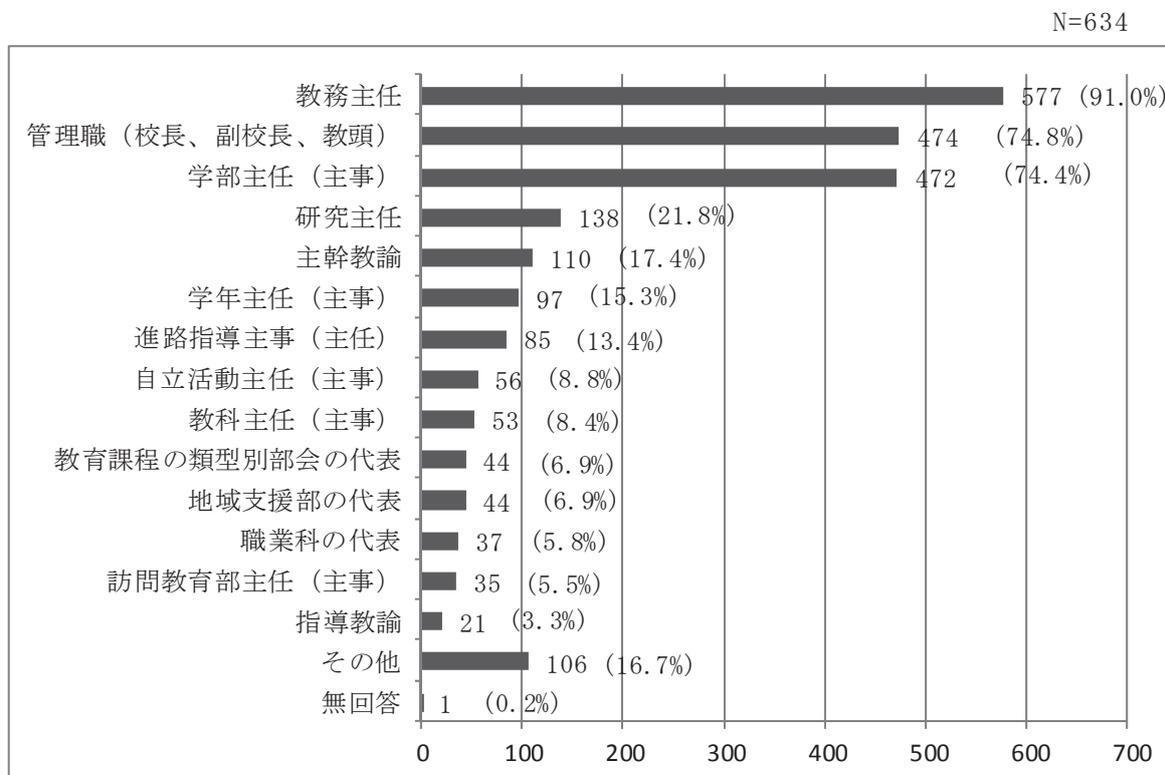


図 3-2-1 教育課程の評価の中心的な参画者

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。

その結果を図 3-3-1 に示す (N=634)。

N=634

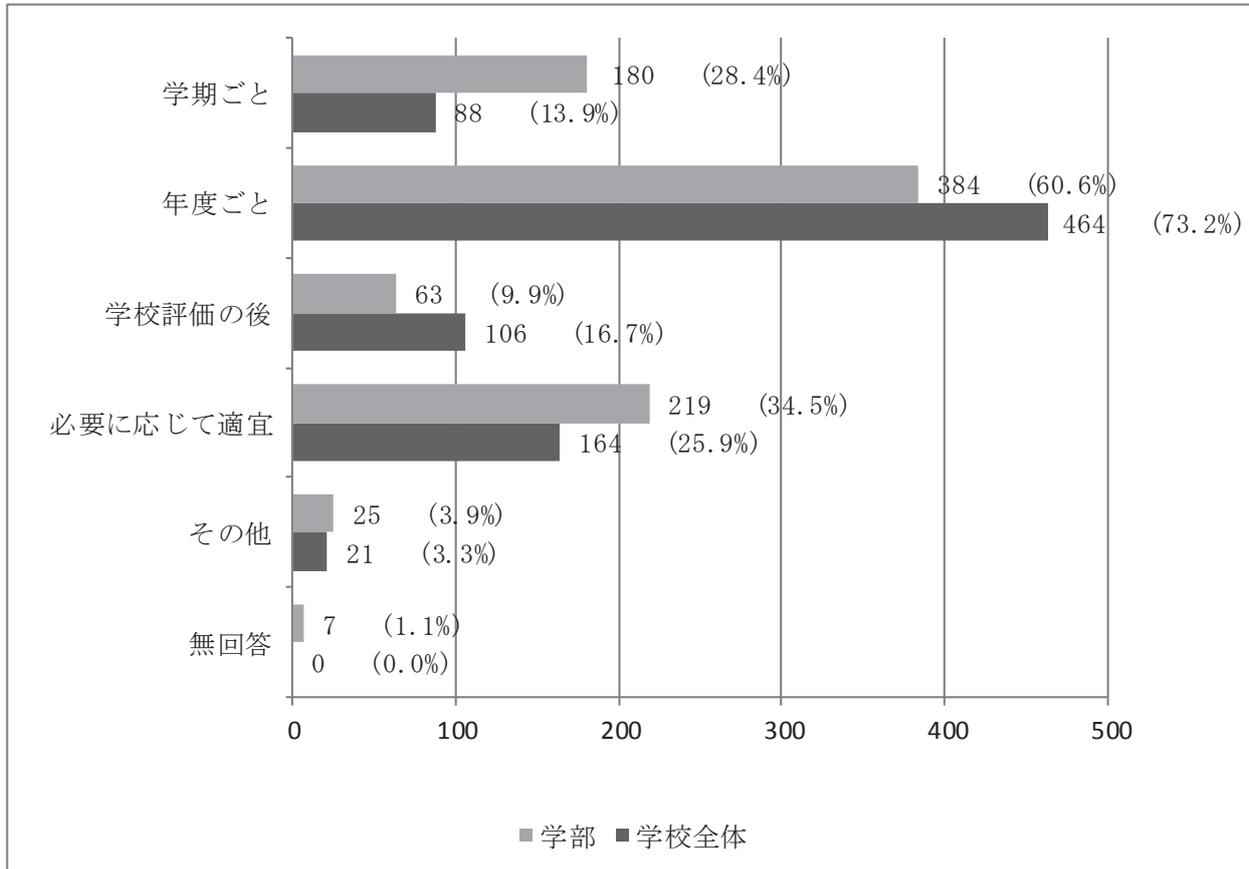


図 3-3-1 教育課程の評価の時期

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。

「その他」の回答としては、学部、学校全体共に「前期(末)と後期(末)」、「年間 5 回」との回答があった他、学部では「月 1 回の教育課程委員会にて」、「10 月の学部会(で)検討」等、学校全体では「学校評価後を含めて年 3 回」、「夏休みから教育課程プロジェクト会議を立ち上げて」等の回答があった。

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。

その結果のうち、「よく使用している」との回答について、表3-4-1に、その回答の割合の分布を示す。表中の太字は30%以上のものである。

表 3-4-1 教育課程の評価で「よく使用している」資料の割合の分布 N=634

30%以上	20～29%	10～19%	10%以下
時間割（週時程） 379校(59.8%)	個別の教育支援計画 175校(27.6%)	各教科等の授業記録 106校(16.7%)	指導要録 55校(8.7%)
年間教育計画(ないしは年間 指導計画) 298校(47.0%)	各教科等の単元計画 170校(26.8%)	専門家による意見や 評価結果 102校(16.1%)	
個別の指導計画 291校(45.9%)	各教科等の授業計画 144校(22.7%)	指導内容表 89校(14.0%)	
学校評価の結果 220校(34.7%)	通知表 144校(22.7%)	各教科等の試験成績 86校(13.6%)	
保護者へのアンケート結果 193校(30.4%)		児童生徒へのアンケ ート結果 78校(12.3%)	
教職員による自己評価結果 192校(30.3%)			

「よく使用している」資料については、その割合が30%以上のものでは、多い順で「時間割（週時程）」が379校(60%)、「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。

また、表 3-4-2 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。

表 3-4-2 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%)		

「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。

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、その理由（自由記述）

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11%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、「各教科等の試験成績(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%)」、「各教科等の授業記録(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。その結果についてカテゴリごとの回答数と回答数に対する割合を図3-4-3から図3-4-11に示す。また、障害種別の回答数を表3-4-3から表3-4-11に示す。

① 各教科等の試験成績

N=252

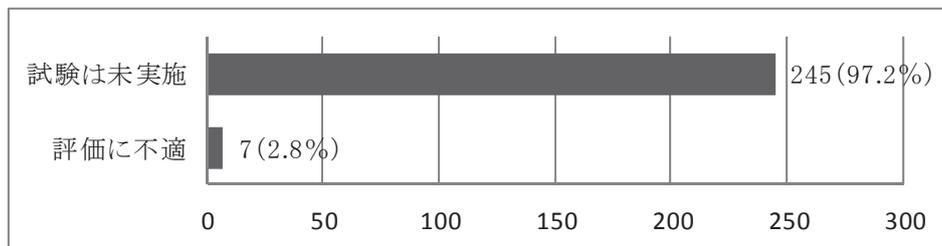


図 3-4-3 各教科等の試験成績を使用していない理由

表 3-4-3 障害別に見た各教科等の試験成績を使用していない理由

カテゴリ	障害種							総計(N=252)
	視覚障害 (n=3)	聴覚障害 (n=5)	知的障害 (n=187)	肢体不 自由 (n=14)	病弱 (n=5)	知的・ 肢体 (n=37)	その他 複数種 (n=1)	
試験は未実施	2	3	184	14	4	37	1	245 (97.2)
評価に不適	1	2	3		1			7 (2.8)

注1) ()内は、割合(%)を表す

注2) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする

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。

図3-4-3に示すように、「試験は未実施」と回答した学校は245校で、自由記述の回答の97%を占めた。

表3-4-3に示すように、障害種別で見ると、知的障害の特別支援学校は289校(全回答

校) 中少なくとも 184 校 (64%) の学校で試験を実施していなかった。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 78 校(全回答校)中 37 校 (47%) の学校で試験を実施していないとの回答があり、知的障害を含む重複障害の場合は、試験等が行われていないことがうかがえた。

② 児童生徒へのアンケート結果

N=211

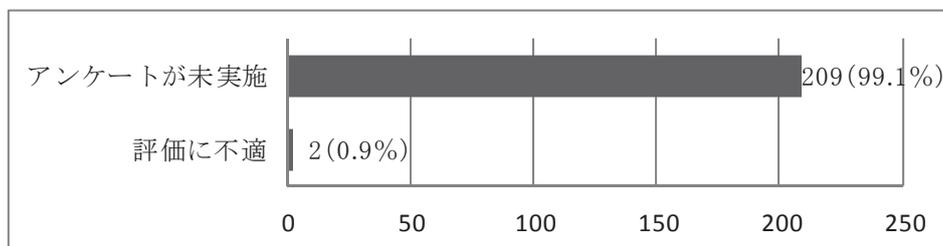


図 3-4-4 児童生徒へのアンケート結果を使用していない理由

表 3-4-4 障害別に見た児童生徒へのアンケート結果を使用していない理由

カテゴリ	障害種							総計(N=211)
	視覚障害 (n=2)	聴覚障害 (n=10)	知的障害 (n=110)	肢体不自由 (n=37)	病弱 (n=7)	知的・ 肢体 (n=33)	その他 複数種 (n=12)	
アンケートが未実施	2	10	109	37	7	33	11	209 (99.1)
評価に不適			1				1	2 (0.9)

注1) ()内は、割合 (%)を表す

注2) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする

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。

図 3-4-4 に示すように、児童生徒へのアンケートを実施していないと回答した学校は 209 校で、自由記述の回答の 99% を占めた。

表 3-4-4 に示すように、障害種別で見ると、重度重複化が進む肢体不自由が 74 校 (全回答校) 中少なくとも 37 校 (50%)、知的障害では 289 校 (全回答校) 中少なくとも 109 校 (38%) の学校が実施していないと回答した。

③ 指導要録

N=97

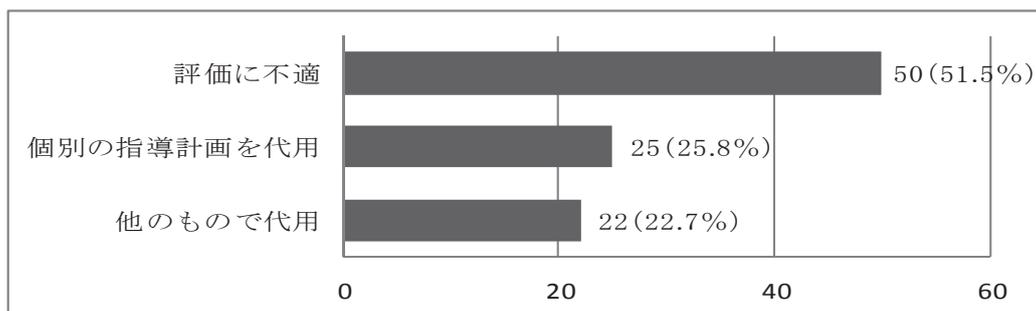


図 3-4-5 指導要録を使用していない理由

表 3-4-5 障害別に見た指導要録を使用していない理由

カテゴリ	障害種							総計(N=97)
	視覚障害 (n=4)	聴覚障害 (n=8)	知的障害 (n=48)	肢体不 自由 (n=9)	病弱 (n=4)	知的・ 肢体 (n=18)	その他 複数種 (n=6)	
評価に不適	1	4	30	2	1	9	3	50 (51.5)
個別の指導計画を代用	1	2	12	1	1	6	2	25 (25.8)
他のもので代用	2	2	6	6	2	3	1	22 (22.7)

注1) ()内は、割合(%)を表す

注2) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする

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。

図 3-4-5 に示すように、自由記述に回答した学校の約半数が「評価に不適」、残り半数が「個別の指導計画で代用」と「他のもので代用」と回答していた。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

N=81

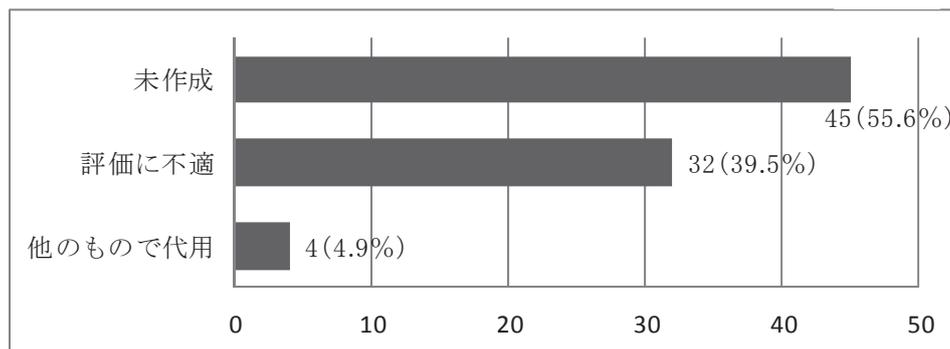


図 3-4-6 通知表を使用していない理由

表 3-4-6 障害別に見た通知表を使用していない理由

カテゴリ	障害種							総計(N=81)
	視覚障害 (n=1)	聴覚障害 (n=3)	知的障害 (n=47)	肢体不 自由 (n=4)	病弱 (n=5)	知的・ 肢体 (n=18)	その他 複数種 (n=3)	
未作成			29	4	2	9	1	45 (55.6)
評価に不適	1	2	18		3	7	1	32 (39.5)
他のもので代用		1				2	1	4 (4.9)

注1) ()内は、割合(%)を表す

注2) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする

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 校から自由記述の回答を得た。

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。

図 3-4-6 に示すように、自由記述に回答した学校の中では、5 割強が「未作成」、4 割弱の学校が「評価に不適」と回答した。「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、自由記述の内容から「評価に不適」と回答した理由には、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

N=84

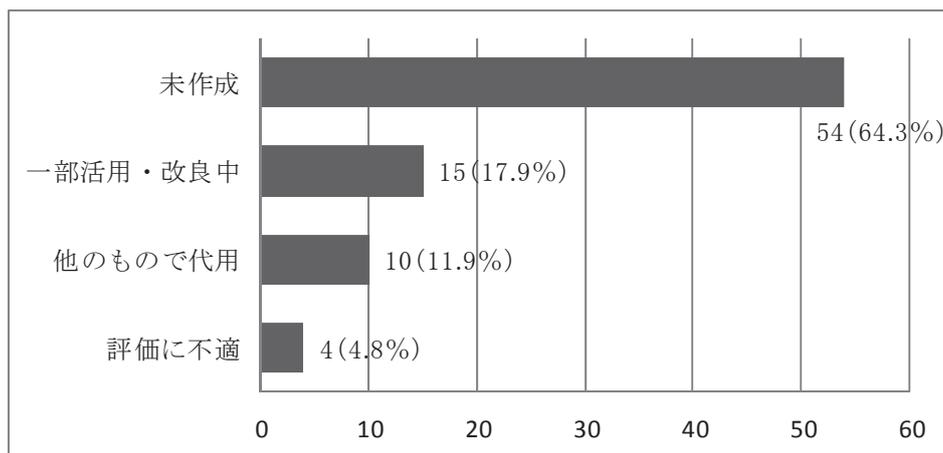


図 3-4-7 指導内容表を使用していない理由

表 3-4-7 障害別に見た指導内容表を使用していない理由

カテゴリ	障害種							総計(N=84)
	視覚障害 (n=2)	聴覚障害 (n=10)	知的障害 (n=39)	肢体不 自由 (n=22)	病弱	知的・ 肢体 (n=6)	その他 複数種 (n=5)	
未作成	1	7	25	15		3	3	54 (64.3)
一部活用・改良中	1		10	3		1		15 (17.9)
他のもので代用			1	2	4	2	1	10 (11.9)
評価に不適			2	1			1	4 (4.8)

注1) ()内は、割合 (%)を表す

注2) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする

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 校から自由記述の回答を得た。

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。

図 3-4-7 に示すように、自由記述で「未作成」と回答した学校は 54 校あった。特に肢体不自由の特別支援学校の割合が 74 校 (全回答校) 中 15 校 (20%) と高い。現在は作っていない学校でも改良中であつたり、今後活用を検討すると回答した学校もあつた。

⑥ 専門家による意見や評価結果

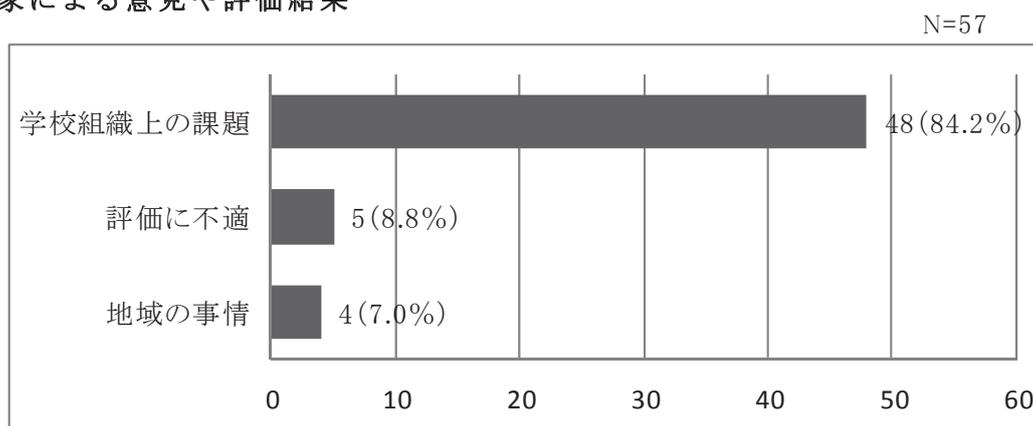


図 3-4-8 専門家による意見や評価結果を使用していない理由

表 3-4-8 障害別に見た専門家による意見や評価結果を使用していない理由

カテゴリ	障害種							総計(N=57)
	視覚障害 (n=2)	聴覚障害 (n=8)	知的障害 (n=28)	肢体不 自由 (n=4)	病弱 (n=2)	知的・ 肢体 (n=9)	その他 複数種 (n=3)	
学校組織上の課題	1	6	24	4	1	9	3	48 (84.2)
評価に不適		1	3	1				5 (8.8)
地域の事情	1	1	1		1			4 (7.0)

注1) ()内は、割合(%)を表す

注2) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする

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 校から自由記述の回答を得た。

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」として、「評価に不適」と合わせて 3 つに分類された。

図 3-4-8 に示すように、理由としては「学校組織上の課題」が 84% と多く、専門家を導入しない理由は地域に専門家がないという回答以外は、特に具体的な記述は少なかった。

⑦ 各教科等の授業記録

N=51

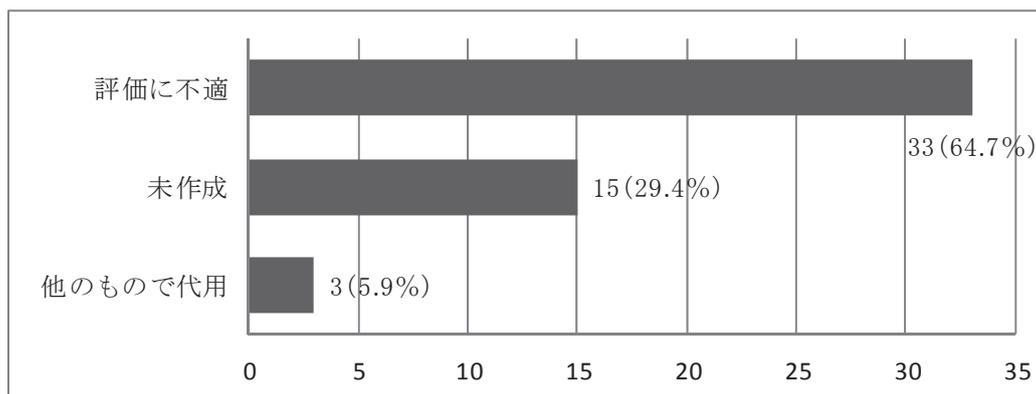


図 3-4-9 各教科等の授業記録を使用していない理由

表 3-4-9 障害別に見た各教科等の授業記録を使用していない理由

カテゴリ	障害種							総計(N=51)
	視覚障害 (n=2)	聴覚障害 (n=8)	知的障害 (n=25)	肢体不 自由 (n=7)	病弱	知的・ 肢体 (n=7)	その他 複数種 (n=2)	
評価に不適	1	2	17	5		6	2	33 (64.7)
未作成			6	7	2			15 (29.4)
他のもので代用	1		1			1		3 (5.9)

注1) ()内は、割合(%)を表す

注2) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする

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校から自由記述の回答を得た。

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。

図 3-4-9 に示すように「評価に不適」が、65%であり比較的多かった。その具体的な回答を見ると、「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

N=11

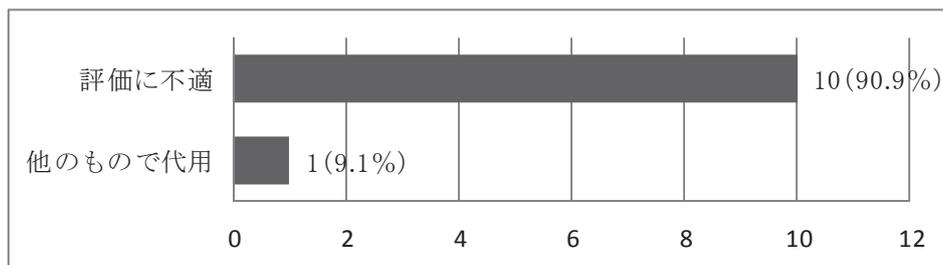


図 3-4-10 個別の教育支援計画を使用していない理由

表 3-4-10 障害別に見た個別の教育支援計画を使用していない理由

カテゴリ	障害種							総計(N=11)
	視覚障害 (n=1)	聴覚障害	知的障害 (n=7)	肢体不 自由 (n=1)	病弱 (n=1)	知的・ 肢体	その他 複数種	
評価に不適	1		7	1	1			10 (90.9)
他のもので代用					1			1 (9.1)

注1)()内は、割合(%)を表す

注2)知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする

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校から自由記述の回答を得た。

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、図3-4-10に示すように、回答数としては前者で10校、後者では1校であった。

⑨ 各教科等の授業計画

N=23

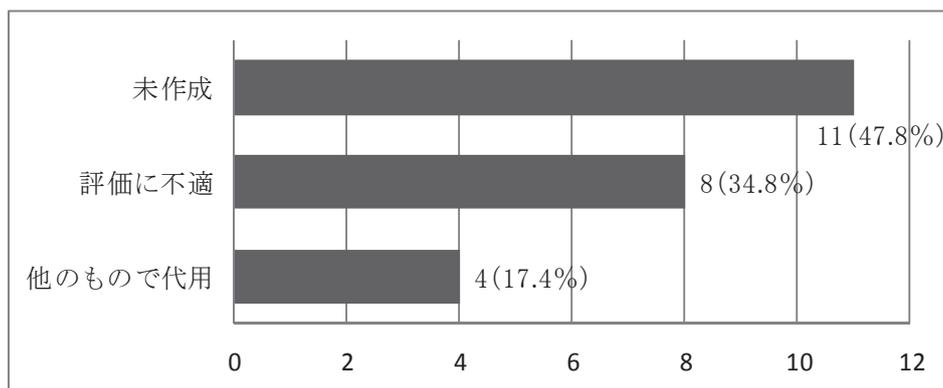


図 3-4-11 各教科等の授業計画を使用していない理由

表 3-4-11 障害別に見た各教科等の授業計画を使用していない理由

カテゴリ	障害種							総計(N=23)
	視覚障害 (n=2)	聴覚障害 (n=3)	知的障害 (n=8)	肢体不 自由 (n=4)	病弱 (n=2)	知的・ 肢体 (n=2)	その他 複数種 (n=2)	
未作成	1	2	3	3	1	1	11 (47.8)	
評価に不適		1	4		1	1	8 (34.8)	
他のもので代用	1		1	1			4 (17.4)	

注1) ()内は、割合(%)を表す

注2) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする

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校から自由記述の回答を得た。

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

図 3-4-11 に示すように、「未作成」と回答した学校が11校あった。また、「評価に不適」とする回答では、「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」との記述があった。

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3-5-1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。

表3-5-1 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%）

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。また、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は、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。

(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 3-5-2 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 3-5-2 評価することが難しい項目

N=634

順位評価が困難な項目	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。

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「道徳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。

他の障害種と比較して割合が高かったものとしては、視覚障害では、「施設・設備の条件を踏まえたものであるか」(13%)、知的障害では「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」(14%)、「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」(11%)、「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」(10%)があった。また、肢体不自由では「教育課程の類型やコース制の学部間の連続性はあるか」(15%)があった。病弱では「教職員の実態(人数、専門性等)を踏まえたものであるか」、「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」、「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」、「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」(全て 13%)があった。

(3) 評価することが難しいと答えた評価項目について、その理由（自由記述）

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」の5つの評価項目に関して、以下の①～⑤で述べる。

また、後述の「6. 教育課程の評価の取組」で取り上げる「教育課程の類型・コース制に関すること」、「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」、「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」のうち、最初の4つに関連する9つの評価項目について、⑥～⑭で述べる（最後のものに関連する評価項目は先の④であるため、そこで述べる）。

以下、①～⑭では、回答内容を分類した結果としての各カテゴリの回答数と回答の総計に対する割合を図3-5-1から図3-5-14に示す。

① 「道徳に関する指導は適切に実施されているか」

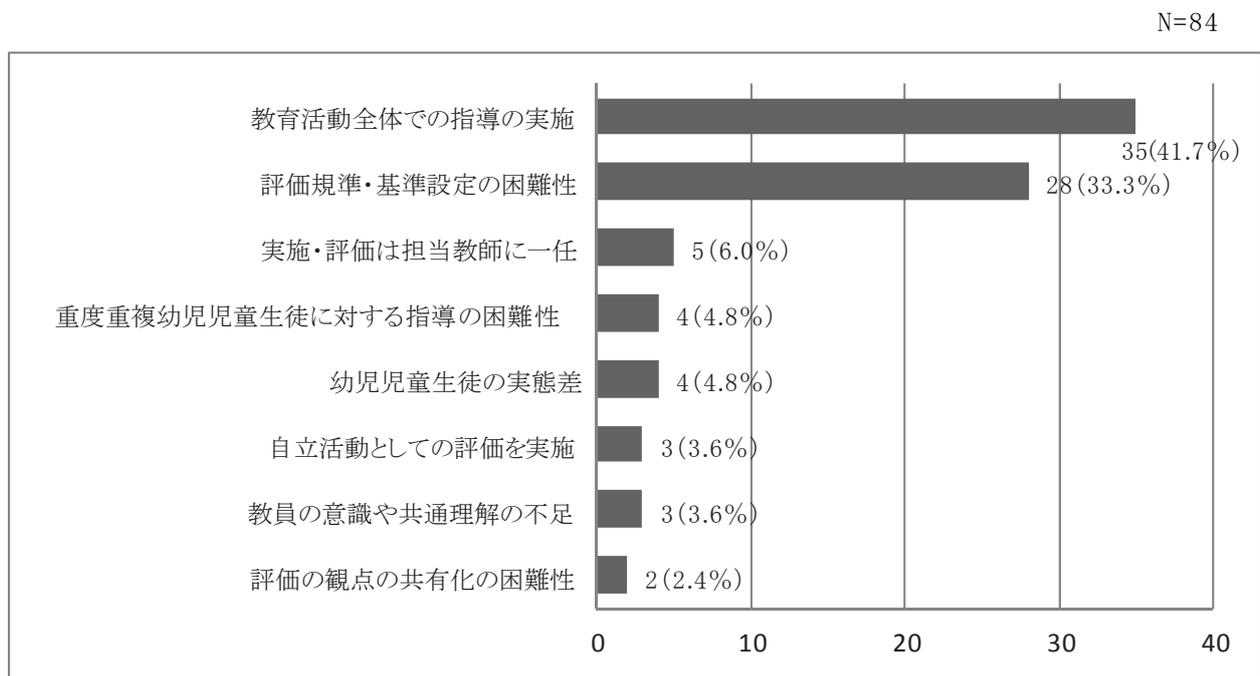


図 3-5-1 「道徳に関する指導は適切に実施されているか」という項目を使用するのが難しい理由

「道徳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 3-5-1 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」に含まれる回答としては、「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」に含まれる自由記述としては、「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・基準の設定の困難性」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」

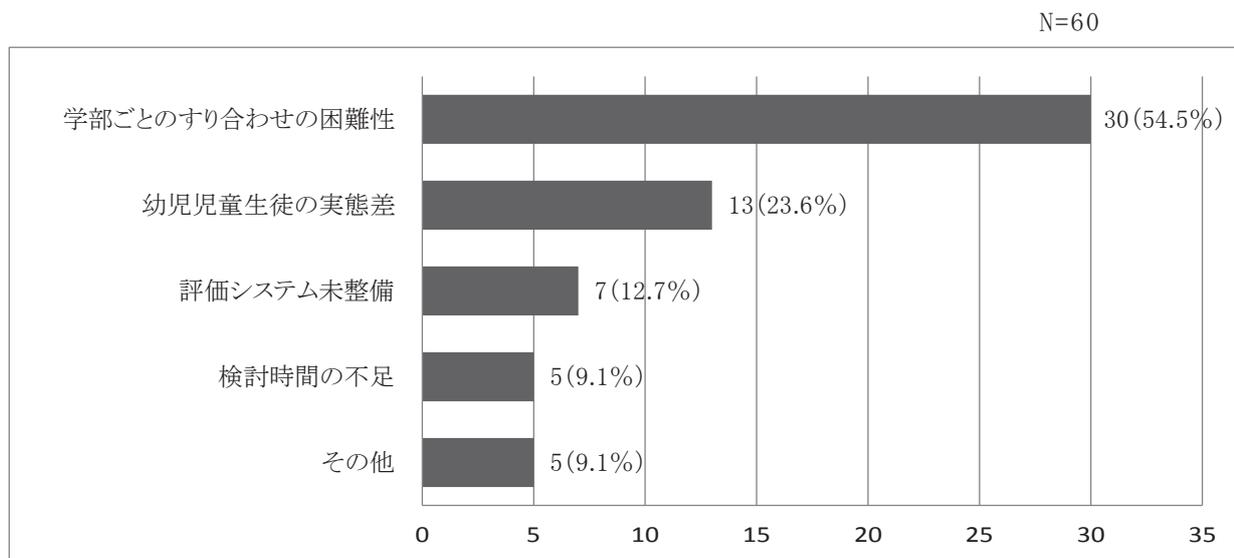


図 3-5-2 「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」という項目を使用するのが難しい理由

「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 3-5-2 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った。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った。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」に含まれる自由記述としては、「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」

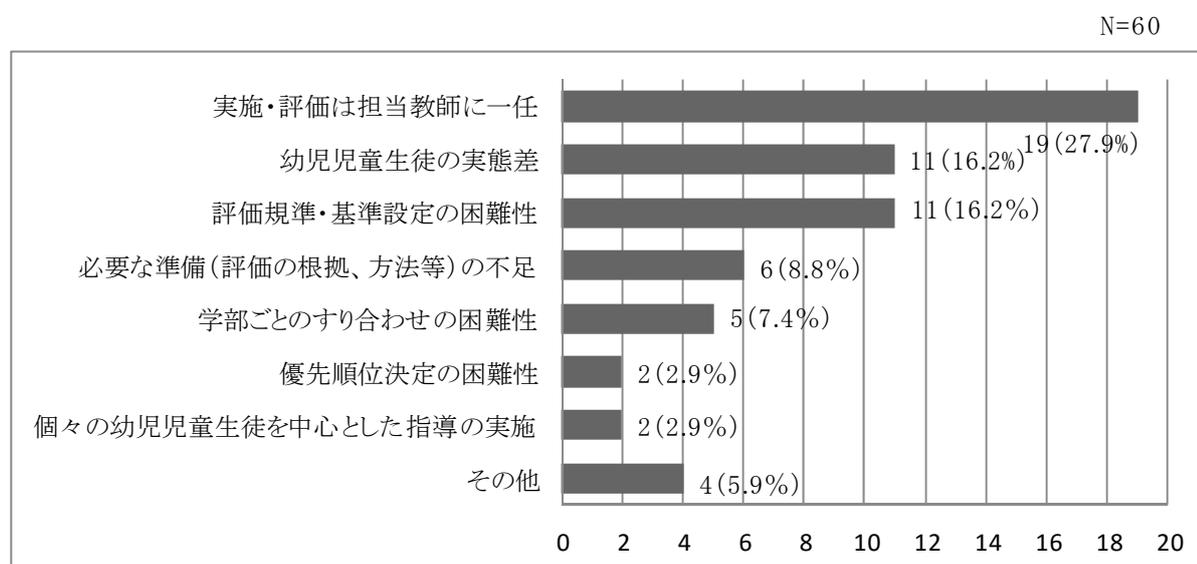


図 3-5-3 「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」という項目を使用するのが難しい理由

「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 3-5-3 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いという内容である。「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」に含まれる回答としては、「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」の記述としては、「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」

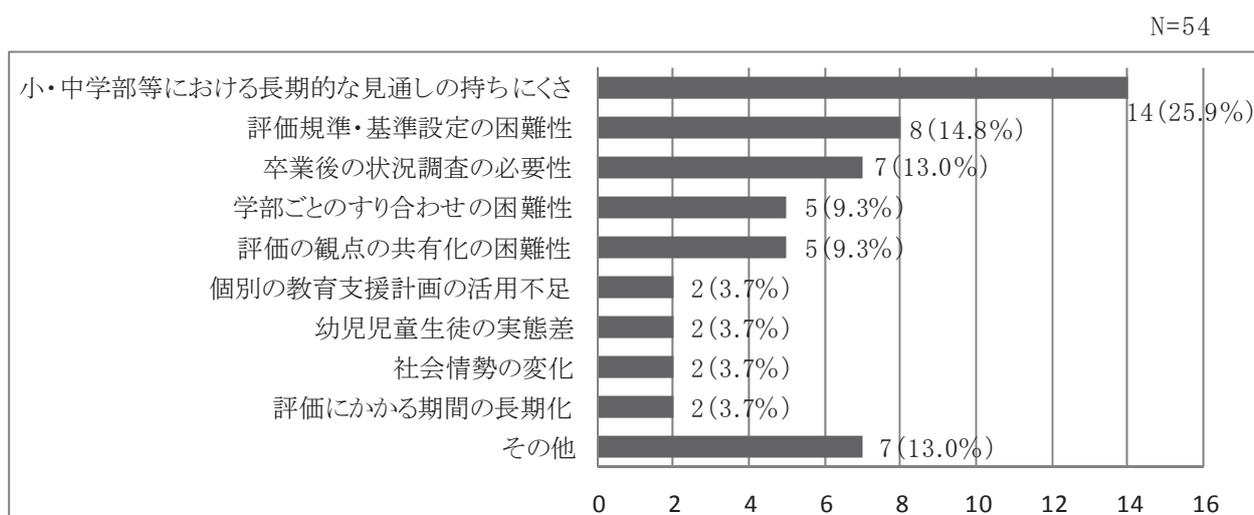


図 3-5-4 「幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか」という項目を使用するのが難しい理由

「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 3-5-4 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」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」の記述としては、「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」の記述としては、「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

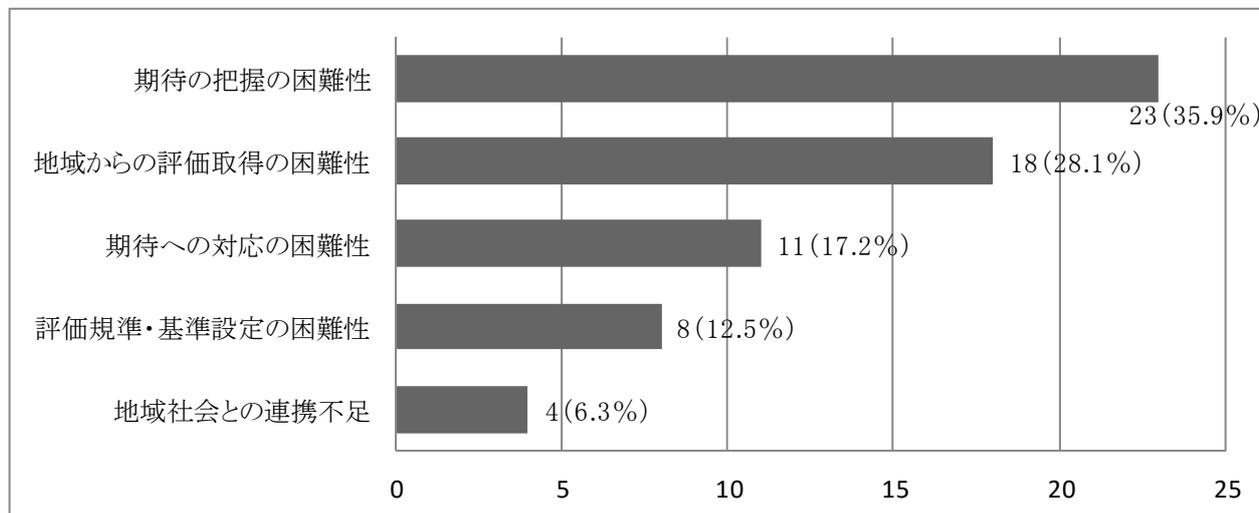


図 3-5-5 「地域社会の期待に対応したものであるか」という項目を使用するのが難しい理由

「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 3-5-5 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」、「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」といった回答がみられた。「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 「教育課程の類型やコース制は児童生徒の実態に適合しているか」

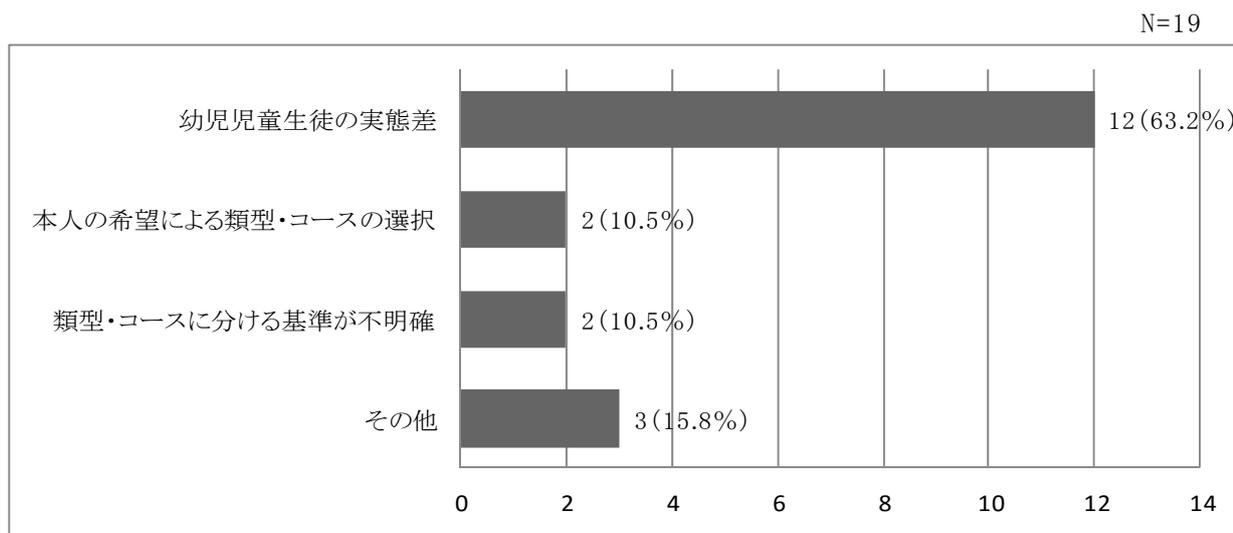


図 3-5-6 「教育課程の類型やコース制は児童生徒の実態に適合しているか」という項目を使用するのが難しい理由

「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」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 35 校（6%）であり、そのうち 19 校（視覚：2 校、聴覚：3 校、知的：5 校、肢体：4 校、病弱：2 校、知・肢：2 校、その他複数種：1 校）から自由記述の回答を得た。

図 3-5-6 に示すように、カテゴリごとの回答数では、「幼児児童生徒の実態差」の回答数が多かった（12 校）。このカテゴリは、障害特性や教育的ニーズの幅が広く多様性があるという内容であった。その他のカテゴリとしては、「本人の希望による類型・コースの選択」、「類型・コースに分ける基準が不明確」があった。

「幼児児童生徒の実態差」の回答としては、「児童生徒の障がいの実態に幅がある。そのため、ある児童生徒にとっては適切な教育課程であっても、もう一人の児童生徒にとっては、指導する中で課題のある教育課程と考えられる場面がある」といった回答があった。

⑦ 「教育課程の類型やコース制の学部間の連続性はあるか」

N=31

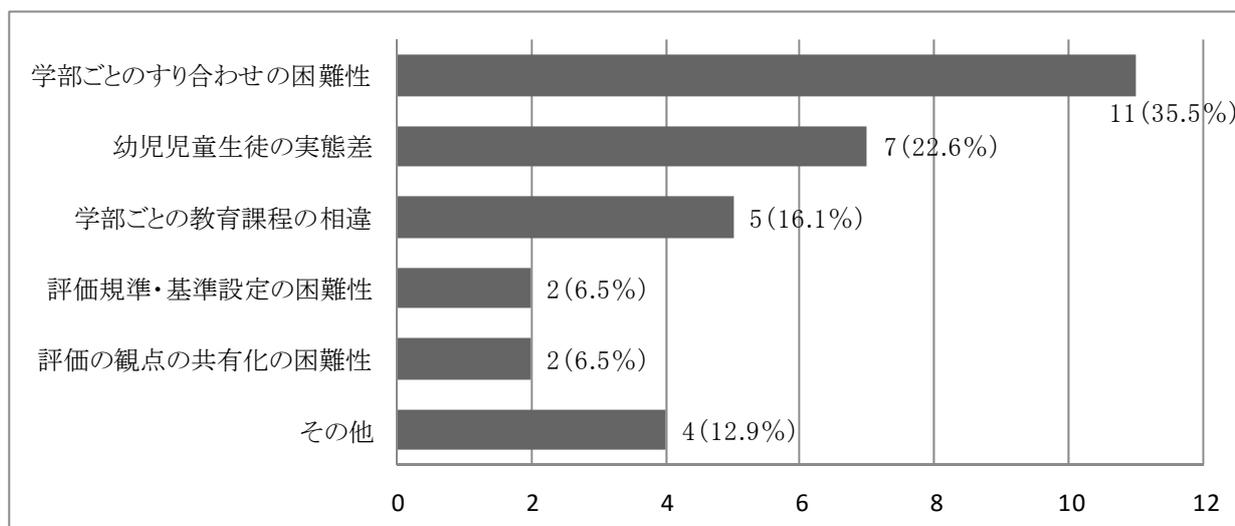


図 3-5-7 「教育課程の類型やコース制の学部間の連続性はあるか」という項目を使用するのが難しい理由

「教育課程の類型やコース制の学部間の連続性はあるか」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 38 校（6%）であり、そのうち 31 校（視覚：2 校、聴覚：4 校、知的：12 校、肢体：9 校、病弱：0、知・肢：2 校、その他複数種：2 校）から自由記述の回答を得た。

図 3-5-7 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」の回答数が多かった（11 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からという内容であった。次いで多かったのは、「幼児児童生徒の実態差」の回答であった（7 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という内容である。その他のカテゴリとしては、「学部ごとの教育課程の相違」、「評価規準・基準設定の困難性」、「評価の観点の共有化の困難性」があった。

「学部ごとのすり合わせの困難性」の回答としては、「各部で児童生徒の指導の引き継ぎは行っているが、類型やコース制の連続性については話し合っていない。各部の事情があり、なかなか評価できない観点と考えられる」といった回答があった。「幼児児童生徒の実態差」の回答としては、「児童生徒の実態差（重度化、多様化）が大きいため、個々の指導の連続性は配慮しているが、類型・コースという枠組みで評価する場合、その連続性が常に保たれているかという難しい部分もある」といった回答があった。

⑧ 「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」

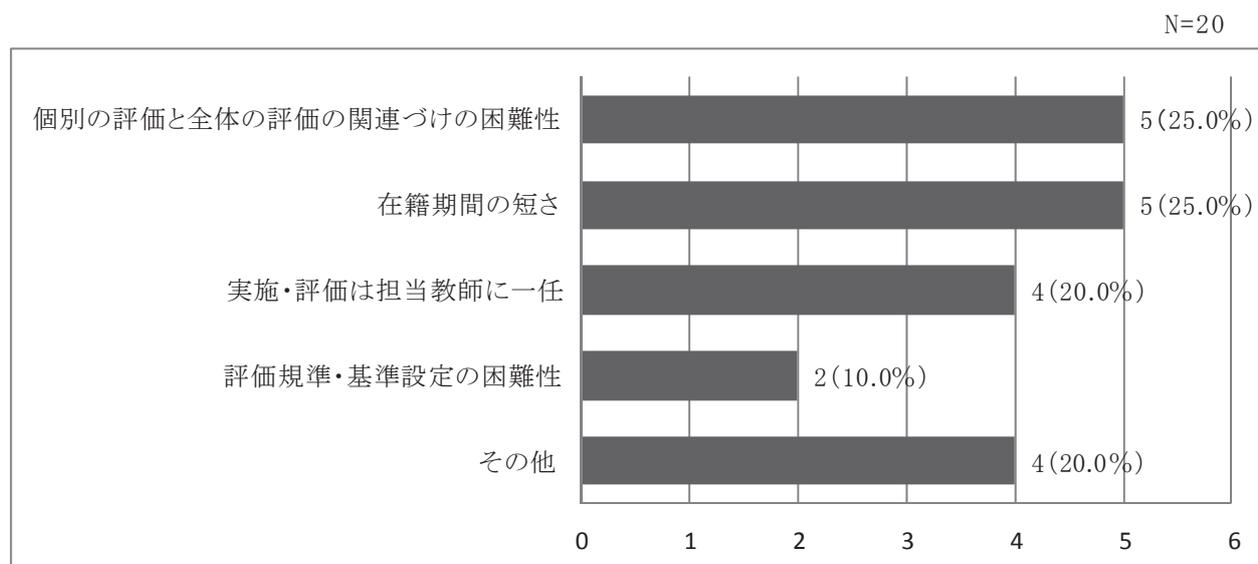


図 3-5-8 「幼児児童生徒の、年度当初の目標に対する各教科における学習の成果」という項目を使用するのが難しい理由

「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」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 20 校（3%）であり、そのうち 20 校（視覚：0、聴覚：1 校、知的：13 校、肢体：0、病弱：5 校、知・肢：0、その他複数種：1 校）から自由記述の回答を得た。

図 3-5-8 に示すように、カテゴリごとの回答数では、「個別の評価と全体の評価の関連づけの困難性」が 5 校であった。このカテゴリは、個々の児童生徒の学習評価を全体の教育課程の評価に結びつけることが難しいという内容である。また、「在籍期間の短さ」があり、これらの回答のすべてが病弱の特別支援学校のものであった（5 校）。このカテゴリは、在籍期間の短さから年間を通じた評価につなげることが難し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」、「評価規準・基準設定の困難性」があった。

「個別の評価と全体の評価の関連づけの困難性」の回答としては、「達成度が教科の内容に合わせて設定されているのではなく、個に合わせて設定されているため、教育課程上の各教科に基づく評価というよりも、教育課程の中の「個別の教育支援計画」、「個別の指導計画」における個々の評価に帰結するため」といった回答がみられた。「在籍期間の短さ」の回答としては、「病状などにより、学習できない期間もあり、年間を見通した目標の設定・評価は困難である。病状、在籍期間に応じて目標を見直し評価している状況であるため。」といった回答があった。

⑨ 「自立活動の時間の設定は適切であるか」

N=30

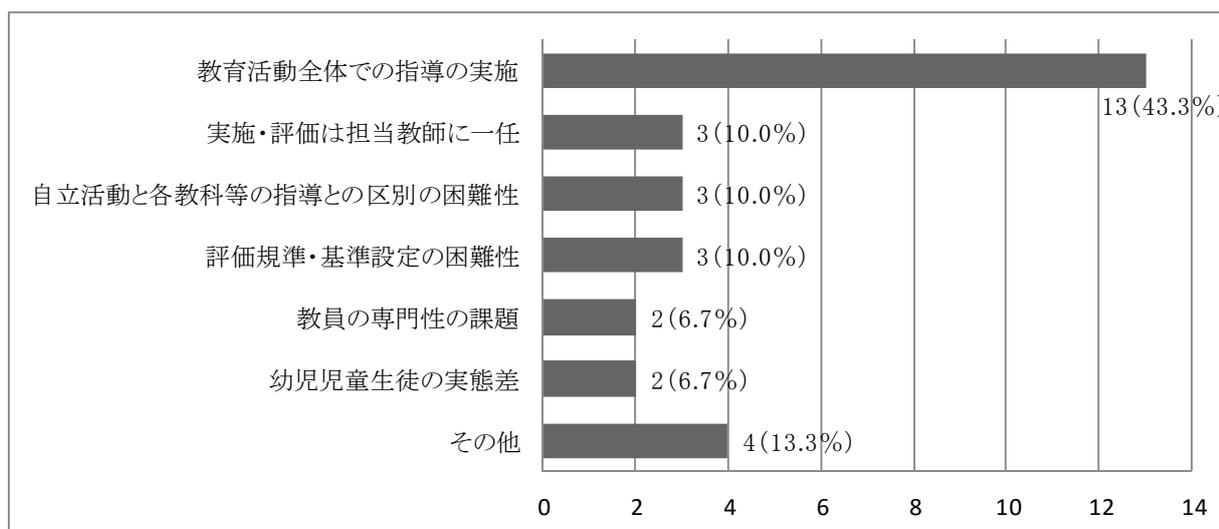


図 3-5-9 「自立活動の時間の設定は適切であるか」という項目を使用するのが難しい理由

「自立活動の時間の設定は適切であるか」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 38 校（6%）であり、そのうち 30 校（視覚：2 校、聴覚：1 校、知的：19 校、肢体：4 校、病弱：0、知・肢：2 校、その他複数種：2 校）から自由記述の回答を得た。

図 3-5-9 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（13 校）。このカテゴリは、自立活動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った。その他のカテゴリとしては、「実施・評価は担当教師に一任」、「自立活動と各教科等の指導との区別の困難性」、「評価規準・基準設定の困難性」、「教員の専門性の課題」、「幼児児童生徒の実態差」があった。

「教育活動全体での指導の実施」の回答としては、「自立活動の時間を特設して実施していないため、学習活動との関連を把握した評価がしづらいため」といった回答があった。

なお、障害種別の結果では、知的障害の特別支援学校で「教育活動全体での指導の実施」の回答が多かった（13 校中 11 校）。

⑩ 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」

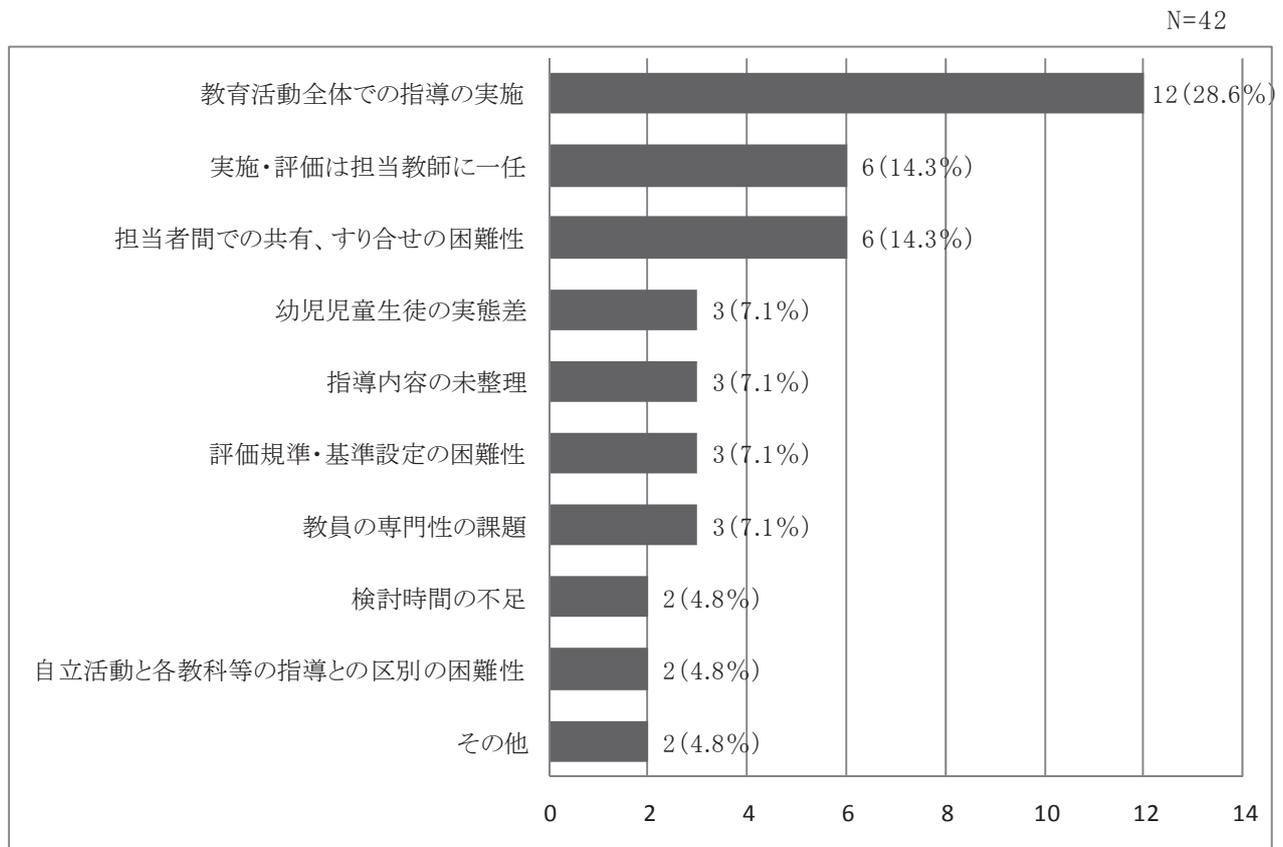


図 3-5-10 「自立活動の時間における指導内容と、他の各教科等における自立活動の指導内容との関連が図られているか」という項目を使用するのが難しい理由

「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 52 校（8%）であり、そのうち 42 校（視覚：3 校、聴覚：2 校、知的：26 校、肢体：2 校、病弱：1 校、知・肢：4 校、その他複数種：4 校）から自由記述の回答を得た。

図 3-5-10 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（12 校）。このカテゴリは、自立活動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った。次いで、「実施・評価は担当教師に一任」が挙げられた（6 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った。また、「担当者間での共有、すり合せの困難性」が挙げられた（6 校）。このカテゴリは、自立活動の指導内容を教科等の指導を担当する教員と共有することが難しいからという内容であった。その他のカテゴリとしては、「幼児児童生徒の実態差」、「指導内容の未整理」、「評価規準・基準設定の困難性」、「教員の専門性の課題」、「検討時間の不足」、「自立活動と各教科等の指導との区別の困難性」であった。

「教育活動全体での指導の実施」の回答としては、「重複学級のように時間における指導

を教育課程に位置付けている学級は使用している。しかし、9割の児童生徒は教育活動全体を通して自立活動を指導し評価しており、目標と指導内容、評価の視点が曖昧になりやすい現状がある。この点も、今後の課題となる部分である」といった回答があった。「実施・評価は担当教師に一任」の回答としては、「自立活動の専門部はなく、実態のとらえ方や指導内容の設定などが、各教員の判断に任されている部分があり難しい」といった回答があった。「担当者間での共有、すり合せの困難性」の回答としては、「教科担任制になっているため、自立活動担当者と他の教科担当者との連携が難しい」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」が知的障害の特別支援学校で多く見られた（12校中11校）。

⑪ 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

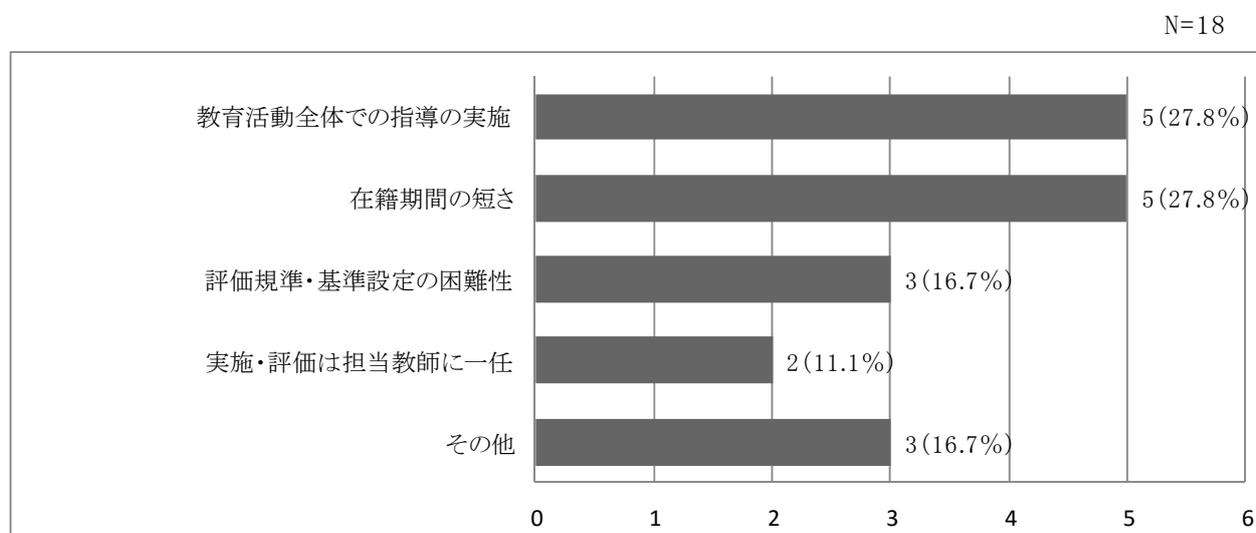


図 3-5-11 「幼児児童生徒の、年度当初の自立活動の目標に対する達成状況」という項目を使用するのが難しい理由

「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」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21校（3%）であり、そのうち18校（視覚：0、聴覚：1校、知的：9校、肢体：2校、病弱：5校、知・肢：1校、その他複数種：0）から自由記述の回答を得た。

図 3-5-11 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5校であった。このカテゴリは、自立活動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った。また、「在籍期間の短さ」もあり、これらはすべて病弱の特別支援学校の回答だった（5校）。その他のカテゴリとしては、「評価規準・基準設定の困難性」、「実施・評価は担当教師に一任」があった。

「教育活動全体での指導の実施」の回答としては、「自立活動を週時程上に位置付けていない（学校生活全般をとおして実施している）ため、目標や手だてがはっきりせず、評価することが難しい」といった回答があった。「在籍期間の短さ」の回答としては、「自立活動においても、在籍期間が短期の児童生徒が多く、1年間を見通した目標の設定と達

成状況を確認することは難しい」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」という回答が知的障害で多く見られた（5校中の4校）。

⑫ 「自立活動の指導体制は適切であるか」

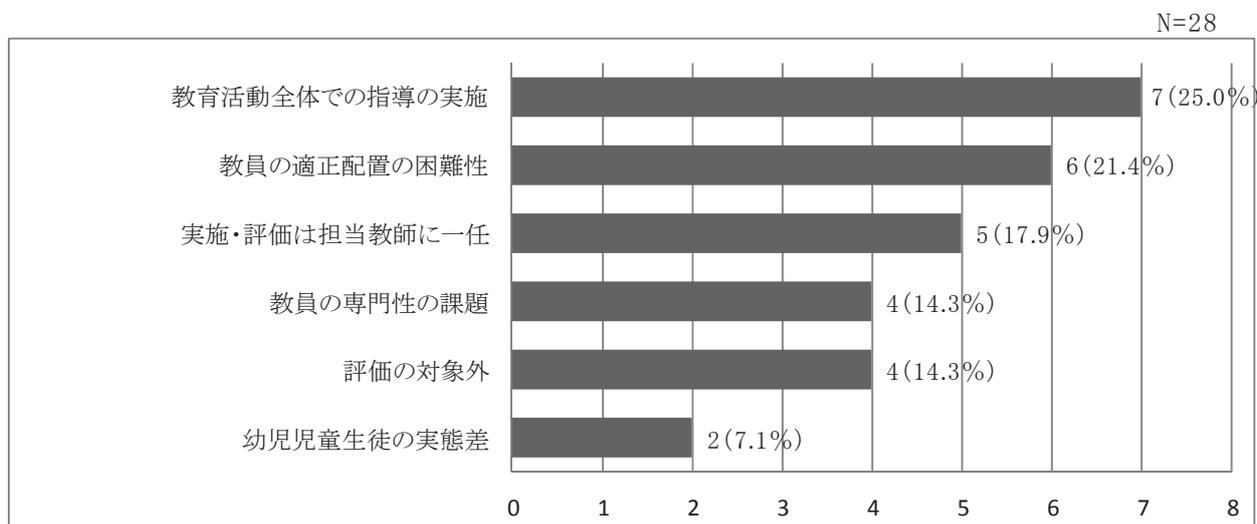


図 3-5-12 「自立活動の指導体制は適切であるか」という項目を使用するのが難しい理由

「自立活動の指導体制は適切であるか」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 30 校（5%）であり、そのうち 28 校（視覚：2 校、聴覚：2 校、知的：14 校、肢体：4 校、病弱：1 校、知・肢：3 校、その他複数種：2 校）より自由記述の回答を得た。

図 3-5-12 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（7 校）。このカテゴリは、自立活動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、「教員の適正配置の困難性」があった（6 校）。このカテゴリは、定数や指導体制に応じた教員の適正な配置が困難で対応上の制約となっているという内容である。その他のカテゴリとしては、「実施・評価は担当教師に一任」、「教員の専門性の課題」、「評価の対象外」、「幼児児童生徒の実態差」であった。

「教育活動全体での指導の実施」の回答としては、「当校は自立活動の時間における指導は設定していない。教育活動全体を通して行っているので、厳密に指導体制を評価することは難しい」といった回答があった。「教員の適正配置の困難性」の回答としては、「指導体制については、教員の人数配置の問題もあり、適切な人数で個別的な指導を行うことが難しいため、適切であるかの評価は難しい」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」という回答は、知的障害の特別支援学校に多くみられた（14 校中 7 校）。

⑬ 「交流及び共同学習の教育課程上の位置づけは適切であるか」

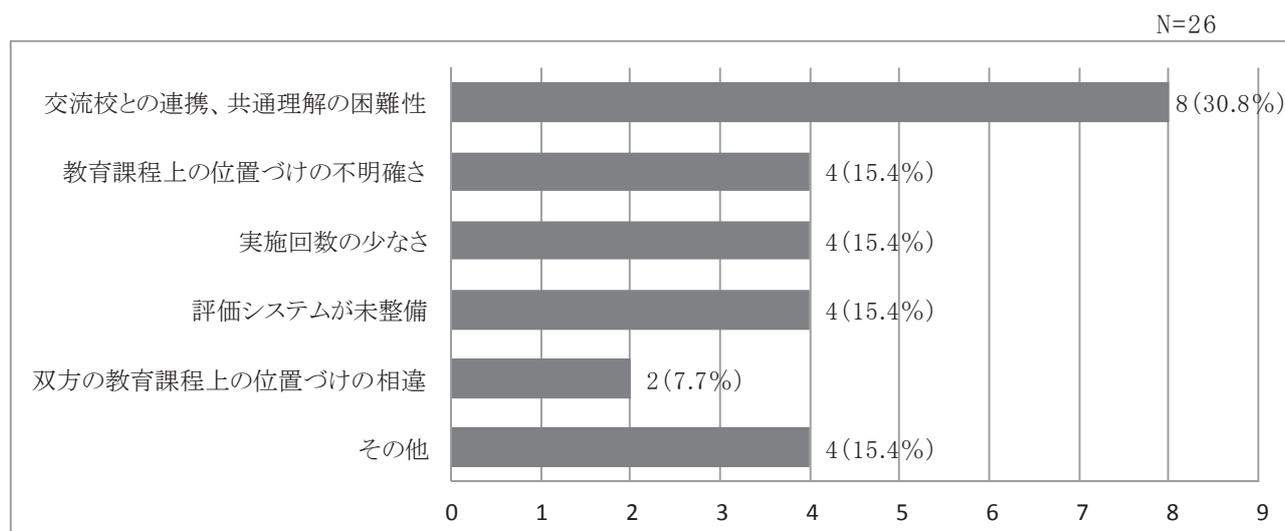


図 3-5-13 「交流及び共同学習の教育課程上の位置づけは適切であるか」という項目を使用するのが難しい理由

「交流及び共同学習の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について、評価が難しいと回答した学校は 634 校中 32 校（5%）であり、そのうち 26 校（視覚：4 校、聴覚：3 校、知的：10 校、肢体：6 校、病弱：0、知・肢：1 校、その他複数種：2 校）から自由記述の回答を得た。

図 3-5-13 に示すように、カテゴリごとの回答数では、「交流校との連携、共通理解の困難性」が多かった（8 校）。このカテゴリは、交流校との調整が難しいという内容であった。次いで、「教育課程上の位置づけの不明確さ」、「実施回数の少なさ」、「評価システムが未整備」が挙げられた（各カテゴリともに 4 校）。「教育課程上の位置づけの不明確さ」は、交流校の受け入れ状況や自校の体制などにより、交流及び共同学習の教育課程上の位置づけが不明確になっているという内容であった。「実施回数の少なさ」は、交流及び共同学習の実施回数の確保が難しいという内容であった。「評価システムが未整備」は、評価に活用される観点や指標が精選されていないという内容であった。その他のカテゴリとしては、「双方の教育課程上の位置づけの相違」があった。

「交流校との連携、共通理解の困難性」の回答としては、「本校としての位置付けに対する相手校の受け入れ方に隔たりが大きいとき、うまく調整ができないことがある」といった回答があった。「教育課程上の位置づけの不明確さ」の回答としては、「学校間交流はできているが、居住地交流については、教職員の体制と児童生徒の実態から位置づけられていない」といった回答があった。「実施回数の少なさ」に含まれる回答としては、「位置づけはしているが、年 1 回か 2 回程度の回数であり、計画的な実施・評価までには至っていない」といった回答があった。「評価システムが未整備」の回答としては、「交流活動および共同学習の場面で、『児童生徒が何を学ぶのか』、『教師として何をねらいとするのか』等の観点が明らかになる指標となるような資料を学校として整えていないため」といった

回答があった。

⑭「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」

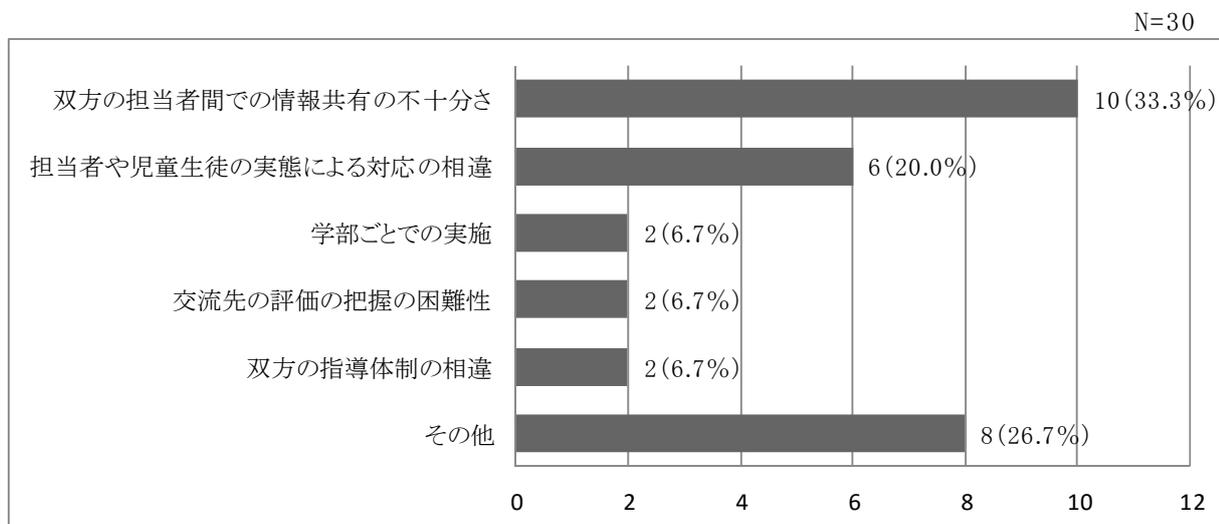


図 3-5-14 「交流及び共同学習について小・中学校等との連携が十分に図られているか」という項目を使用するのが難しい理由

「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、評価が難しいと回答した学校は 634 校中 38 校（6%）であり、そのうち 30 校（視覚：2 校、聴覚：4 校、知的：12 校、肢体：5 校、病弱：0、知・肢：5 校、その他複数種：2 校）から自由記述の回答を得た。

図 3-5-14 に示すように、カテゴリごとの回答数では、「双方の担当者間での情報共有の不十分さ」が多かった（10 校）。このカテゴリは、やりとりの不足によって交流校との情報共有が難しいという内容である。次いで、「担当者や児童生徒の実態による対応の相違」であった（6 校）。このカテゴリは、担当する教員あるいは児童生徒の実態によって、交流及び共同学習の実施の在り方が変わってしまうという内容である。その他のカテゴリは、「学部ごとでの実施」、「交流先の評価の把握の困難性」、「双方の指導体制の相違」であった。

「双方の担当者間での情報共有の不十分さ」の回答としては、「交流について、相手との打合せ、実施後の評価等について十分なすり合わせができないこともあり、評価の適切性という面では難しいと感じる」といった回答があった。「担当者や児童生徒の実態による対応の相違」の回答としては、「回数を重ねる度に内容が深まるころはあるが、その年度の担当教員と相手先の児童生徒の状況に関係すると思われる」といった内容があった。

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、「教育課程の類型やコース制」、「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) 教育課程の類型や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3-6-1に示すように「校内での検討・評価の場及び手続き」、「類型・コース制の適合性や適切性」、「学部間等の系統性や連続性」、「各類型・コース制に児童生徒を分ける基準」、「高等部に特化した類型・コース制の検討・評価」の5つに分けられた。

表3-6-1では各カテゴリの定義と回答例も共に示す。

表 3-6-1 「教育課程の類型やコース制」に関する取組のカテゴリ

カテゴリ	定義	記載例
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"> 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） 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） 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）
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"> 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） 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討し、次年度の教育課程を考ええている（聴覚） 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討し評価している（知的）
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につながり、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"> 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） 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） 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）
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た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"> 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） 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） 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なっている（知的）
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"> 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） 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）

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 3-6-1 に示す。また、その障害種別の内訳を表 3-6-2 に示す。

N=298

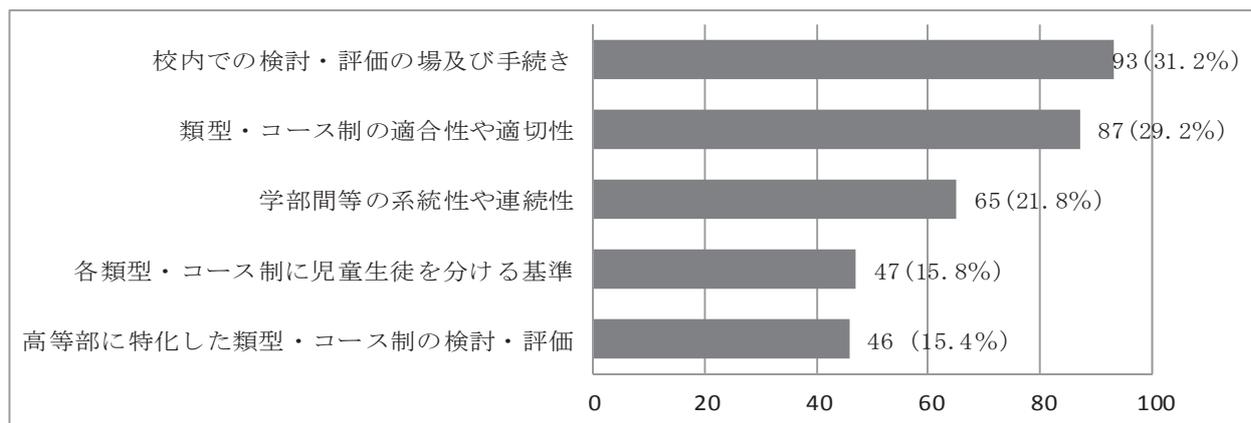


図 3-6-1 「教育課程の類型やコース制」に関する取組

表 3-6-2 障害種別に見た「教育課程の類型やコース制」に関する取組

カテゴリ	障害種							総計 (N=298)
	視覚障害 (n=28)	聴覚障害 (n=28)	知的障害 (n=97)	肢体不自由 (n=50)	病弱 (n=21)	知的・肢体 (n=43)	その他複数種 (n=31)	
校内での検討・評価の場及び 手続き	12 (42.9)	13 (46.4)	19 (19.6)	14 (28.0)	8 (38.1)	15 (34.9)	12 (38.7)	93 (31.2)
類型・コース制の適合性や適 切性	8 (28.6)	5 (17.9)	32 (33.0)	13 (26.0)	7 (33.3)	13 (30.2)	9 (29.0)	87 (29.2)
学部間等の系統性や連続性	7 (25.0)	5 (17.9)	17 (17.5)	11 (22.0)	6 (28.6)	10 (23.3)	9 (29.0)	65 (21.8)
各類型・コース制に児童生徒 を分ける基準	1 (3.6)	5 (17.9)	20 (20.6)	12 (24.0)	1 (4.8)	7 (16.3)	1 (3.2)	47 (15.8)
高等部に特化した類型・コー ス制の検討・評価	2 (7.1)	3 (10.7)	28 (28.9)	1 (2.0)	2 (9.5)	6 (14.0)	4 (12.9)	46 (15.4)

注 1) n, Nは、回答校数を表す。

注 2) 複数のカテゴリに該当する学校がある。

注 3) () 内は、割合 (%) を表す。

注 4) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする。
その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする。

図 3-6-1 に示すように、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。

表 3-6-2 に示すように、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）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3-6-3に示すように「校内での検討・評価の場及び手続き」、「客観的指標や観点等に基づく評価」、「個別の指導計画等に基づく評価」、「指導内容、時数、指導方法等の見直し」の4つに分けられた。

表3-6-3では各カテゴリの定義と回答例も共に示す。

表 3-6-3 「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	<p>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</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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） 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） 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） 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る（知的・肢体） 中間評価、年度末評価の児童生徒、保護者の評価を参考にする（視覚）
客観的指標や観点等に基づく評価	<p>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</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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を行っている（視覚） 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） 指導内容表を活用し、児童生徒の到達段階を明確にしている（知的） 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）
個別の指導計画等に基づく評価	<p>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</p>	<ul style="list-style-type: none"> 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） 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） 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） 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）
指導内容、時数、指導方法等の見直し	<p>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</p>	<ul style="list-style-type: none"> 学期ごとに学習の成果について整理し検証すること、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） 各教科等の指導については指導目標の達成状況を評価し、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） 各学部で児童生徒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）

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 3-6-2 に示す。また、その障害種別の内訳を表 3-6-4 に示す。

N=258

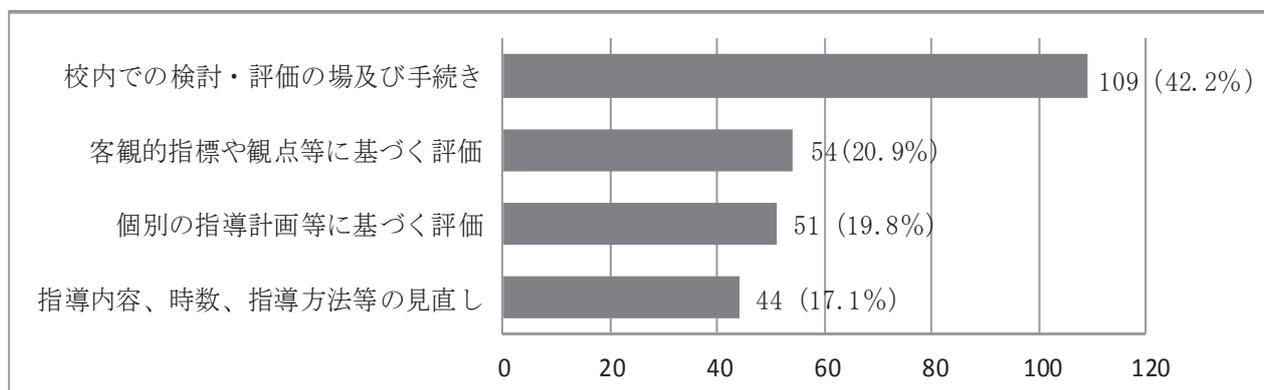


図 3-6-2 「幼児児童生徒の各教科等における学習の成果」に関する取組

表 3-6-4 障害種別に見た「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

カテゴリ	障害種							総計 (N=258)
	視覚障害 (n=19)	聴覚障害 (n=25)	知的障害 (n=113)	肢体不自由 (n=38)	病弱 (n=13)	知的・肢体 (n=31)	その他複数種 (n=19)	
校内での検討・評価の場及び手続き	8 (42.1)	10 (40.0)	46 (40.7)	17 (44.7)	6 (46.2)	12 (38.7)	10 (52.6)	109 (42.2)
客観的指標や観点等に基づく評価	4 (21.1)	12 (48.0)	24 (21.2)	2 (5.3)	5 (38.5)	5 (16.1)	2 (10.5)	54 (20.9)
個別の指導計画等に基づく評価	2 (10.5)	3 (12.0)	25 (22.1)	10 (26.3)	1 (7.7)	8 (25.8)	2 (10.5)	51 (19.8)
指導内容、時数、指導方法等の見直し	5 (26.3)	-	18 (15.9)	9 (23.7)	1 (7.7)	6 (19.4)	5 (26.3)	44 (17.1)

注 1) n, Nは、回答校数を表す。

注 2) () 内は、割合 (%) を表す。

注 3) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする。

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする。

図 3-6-2 に示すように、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、「客観的指標や観点等に基づく評価」(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 3-6-5 に示すように「校内での検討・評価の場及び手続き」、「個別の指導計画等に基づく評価」、「指導目標、指導内容、時数等の見直し」、「客観的な指標に基づく評価」の 4 つに分けられた。

表 3-6-5 では各カテゴリの定義と回答例も共に示す。

表 3-6-5 「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ー

カテゴリー	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"> 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） 自立活動学習会を各学部で定期的に実施し、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） 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） 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） 外部専門家（O T / P T）を交えた自立活動検討委員会における評価（知的）
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"> 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） 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） 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）
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"> 幼児児童生徒の担当者同士で授業でのあら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） 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） 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） 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）
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"> 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） 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） 自立活動チェックシートの活用（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 3-6-3 に示す。また、その障害種別の内訳を表 3-6-6 に示す

N=218

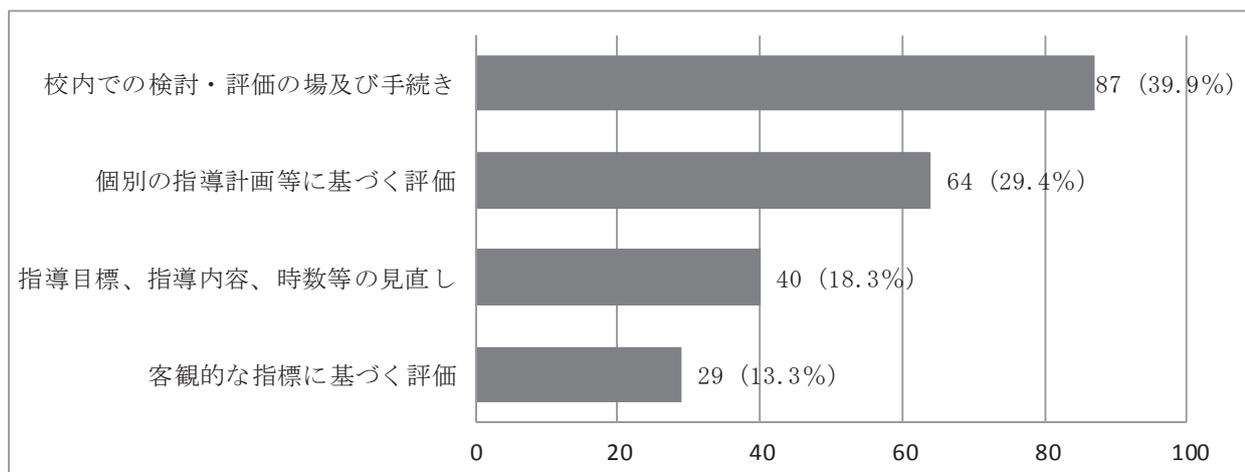


図 3-6-3 「幼児児童生徒の自立活動における達成状況」に関する取組

表 3-6-6 障害種別に見た「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

カテゴリ	障害種							総計 (N=218)
	視覚障害 (n=18)	聴覚障害 (n=24)	知的障害 (n=81)	肢体不自由 (n=31)	病弱 (n=13)	知的・肢体 (n=31)	その他複数種 (n=20)	
校内での検討・評価の場及び 手続き	8 (44.4)	12 (50.0)	27 (33.3)	10 (32.3)	7 (53.8)	13 (41.9)	10 (50.0)	87 (39.9)
個別の指導計画等に基づく 評価	4 (22.2)	5 (20.8)	23 (28.4)	8 (25.8)	5 (38.5)	11 (35.5)	8 (40.0)	64 (29.4)
指導目標、指導内容、時数等 の見直し	3 (16.7)	4 (16.7)	18 (22.2)	4 (12.9)	1 (7.7)	2 (6.5)	2 (10.0)	40 (18.3)
客観的な指標に基づく評価	3 (16.7)	4 (16.7)	13 (16.0)	10 (32.3)	-	5 (16.1)	-	29 (13.3)

注 1) n, Nは、回答校数を表す。

注 2) 複数のカテゴリに該当する学校がある。

注 3) () 内は、割合 (%) を表す。

注 4) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする。

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする。

図 3-6-3 に示すように、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、29%) 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 3-6-7 に示すように「校内での検討・評価の場及び手続き」、「交流先との検討・評価」、「教育課程上の位置づけ」、「実施内容や実施方法の評価」、「目標やねらいの達成状況や成果の評価」の 5 つに分けられた。

表 3-6-7 では各カテゴリの定義と回答例も共に示す。

表 3-6-7 「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。	<ul style="list-style-type: none"> ・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（聴覚） ・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と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	<ul style="list-style-type: none"> ・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、教育課程上な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	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・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の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	<ul style="list-style-type: none"> ・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 3-6-4 に示す。また、その障害種別の内訳を表 3-6-8 に示す。

N=223

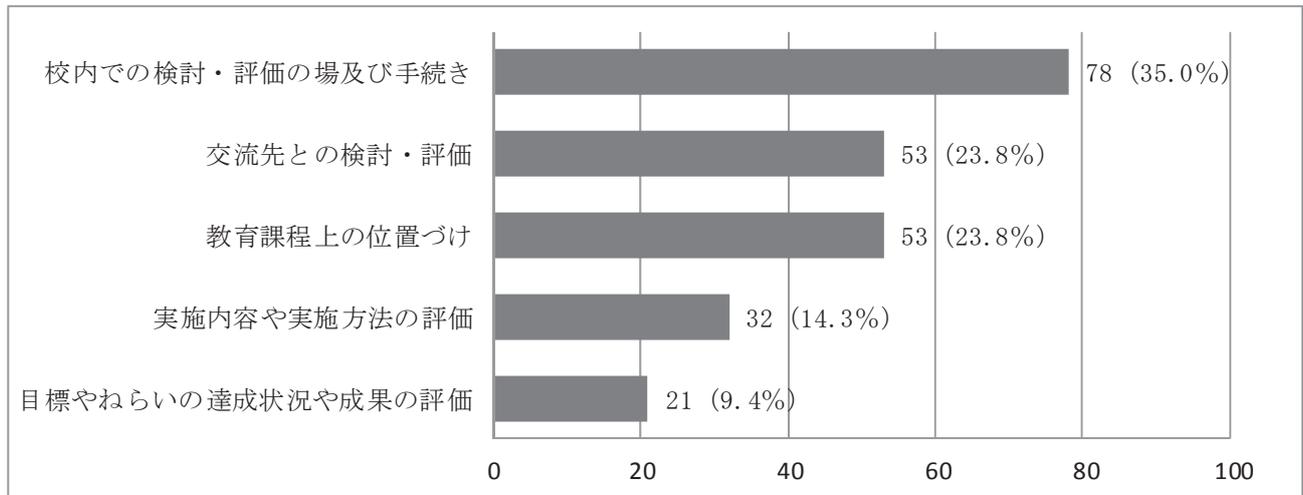


図 3-6-4 「交流及び共同学習」に関する取組

表 3-6-8 障害種別に見た「交流及び共同学習」に関する取組

カテゴリ	障害種							総計 (N=223)
	視覚障害 (n=19)	聴覚障害 (n=27)	知的障害 (n=99)	肢体不自由 (n=28)	病弱 (n=10)	知的・肢体 (n=22)	その他複数種 (n=17)	
校内での検討・評価の場及び 手続き	9 (47.4)	8 (29.6)	33 (33.3)	8 (28.6)	4 (40.0)	9 (40.9)	7 (41.2)	78 (35.0)
交流先との検討・評価	3 (15.8)	8 (29.6)	20 (20.2)	8 (28.6)	3 (30.0)	6 (27.3)	5 (29.4)	53 (23.8)
教育課程上の位置づけ	5 (26.3)	4 (14.8)	25 (25.3)	7 (25.0)	4 (40.0)	5 (22.7)	3 (17.6)	53 (23.8)
実施内容や実施方法の評価	4 (21.1)	7 (25.9)	14 (14.1)	3 (10.7)	-	2 (9.1)	2 (11.8)	32 (14.3)
目標やねらいの達成状況や 成果の評価	1 (5.3)	4 (14.8)	11 (11.1)	2 (7.1)	1 (10.0)	2 (9.1)	-	21 (9.4)

注 1) n, Nは、回答校数を表す。

注 2) 複数のカテゴリに該当する学校がある。

注 3) () 内は、割合 (%) を表す。

注 4) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする。
その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする。

図 3-6-4 に示すように、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 3-6-9 に示すように「進路先（実習先を含む）や卒業後の生活への対応」、「校内での検討・評価の場及び手続き」、「学部間等の系統性や連続性」、「個別の教育支援計画・個別の指導計画等に基づく評価」の 4 つに分けられた。

表 3-6-9 では各カテゴリの定義と回答例も共に示す。

表 3-6-9 「卒業後を見通した教育課程」に関する取組のカテゴリー

カテゴリー	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	卒業生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"> ・ 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) ・ 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) ・ 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) ・ 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)
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"> ・ 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) ・ 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) ・ 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) ・ 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) ・ 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)
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"> ・ 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) ・ 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) ・ 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)
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"> ・ 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) ・ 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)

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 3-6-5 に示す。また、その障害種別の内訳を表 3-6-10 に示す。

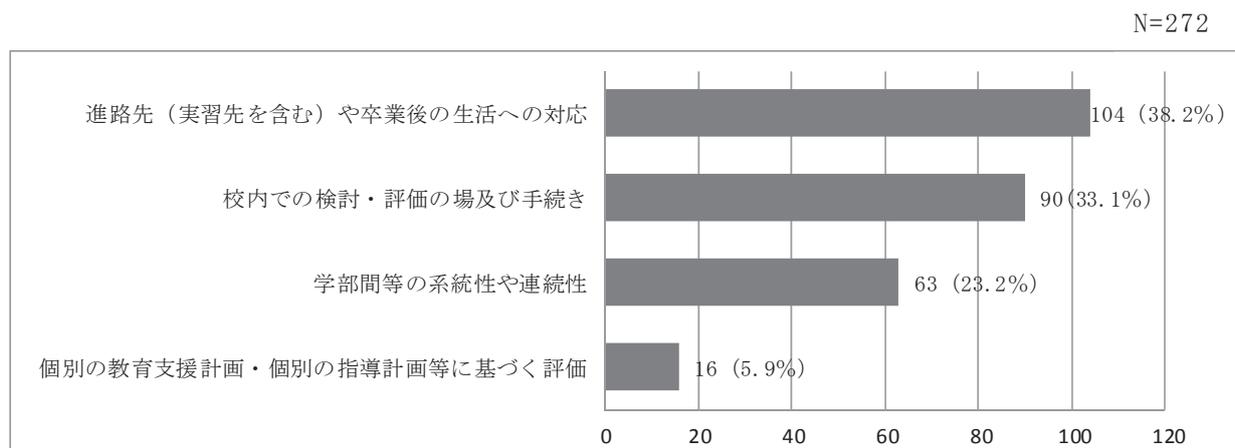


図 3-6-5 「卒業後を見通した教育課程」に関する取組の各カテゴリ

表 3-6-10 障害種別に見た「卒業後を見通した教育課程」に関する取組

カテゴリ	障害種							総計 (N=272)
	視覚障害 (n=21)	聴覚障害 (n=27)	知的障害 (n=119)	肢体不自由 (n=36)	病弱 (n=12)	知的・肢体 (n=32)	その他複数種 (n=25)	
進路先(実習先を含む)や卒業後の生活への対応	11 (52.4)	9 (33.3)	49 (41.2)	10 (27.8)	8 (66.7)	9 (28.1)	8 (32.0)	104 (38.2)
校内での検討・評価の場及び手続き	7 (33.3)	8 (29.6)	31 (26.1)	16 (44.4)	3 (25.0)	13 (40.6)	12 (48.0)	90 (33.1)
学部間等の系統性や連続性	2 (9.5)	9 (33.3)	31 (26.1)	7 (19.4)	1 (8.3)	9 (28.1)	4 (16.0)	63 (23.2)
個別の教育支援計画・個別の指導計画等に基づく評価	1 (4.8)	1 (3.7)	9 (7.6)	3 (8.3)	-	1 (3.1)	1 (4.0)	16 (5.9)

注 1) n, Nは、回答校数を表す。

注 2) 複数のカテゴリに該当する学校がある。

注 3) () 内は、割合(%)を表す。

注 4) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする。

図 3-6-5 に示すように、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 3-7-1 に示す（N=634）。

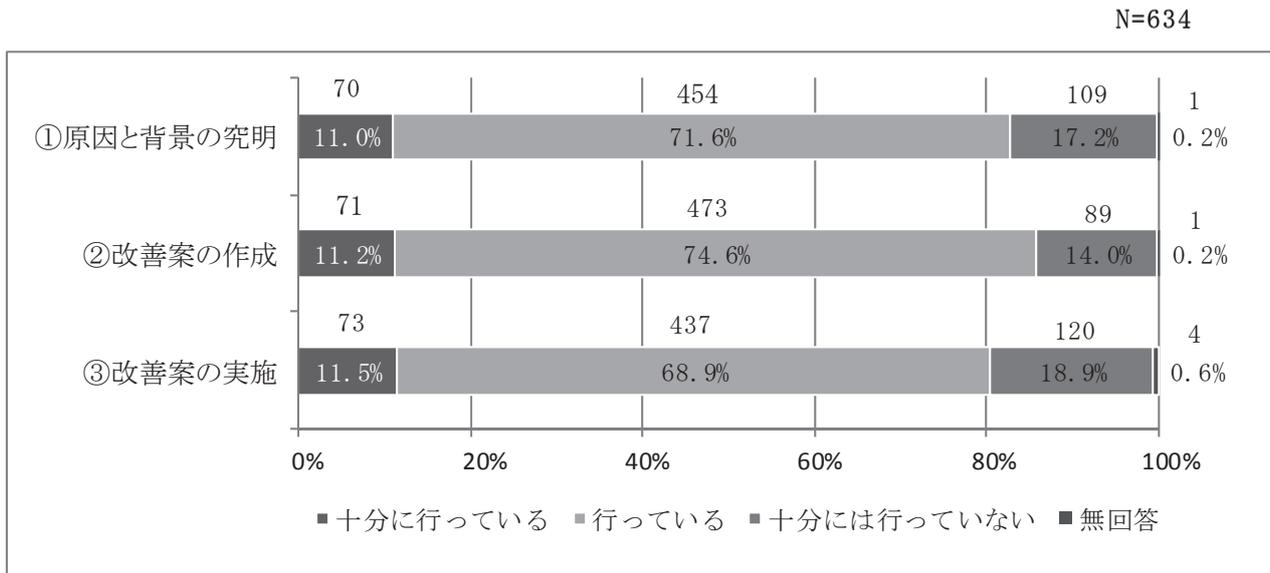


図 3-7-1 教育課程の改善への取組

「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%））。一方、「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、「①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」、「②教育課程の改善案の作成」、「③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回答を求めた。

①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、「評価の観点や手続きに関すること」、「検討のための組織や校内連携に関すること」、「教職員の意識や専門性に関すること」、「幼児児童生徒の重度重複化、多様化」、「検討のための時間がとれないこと」の5つに分けられた。「評価の観点や手続きに関すること」は、評価の項目、評価の基準、評価の方法についての内容である。「検討のための組織や校内連携に関すること」は、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である。「教職員の意識や専門性に関すること」は、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である。「幼児児童生徒の重度重複化、多様化」は、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である。「検討のための時間がとれないこと」は、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である。

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図3-7-2に示す。また、その障害種別の内訳を表3-7-1に示す。

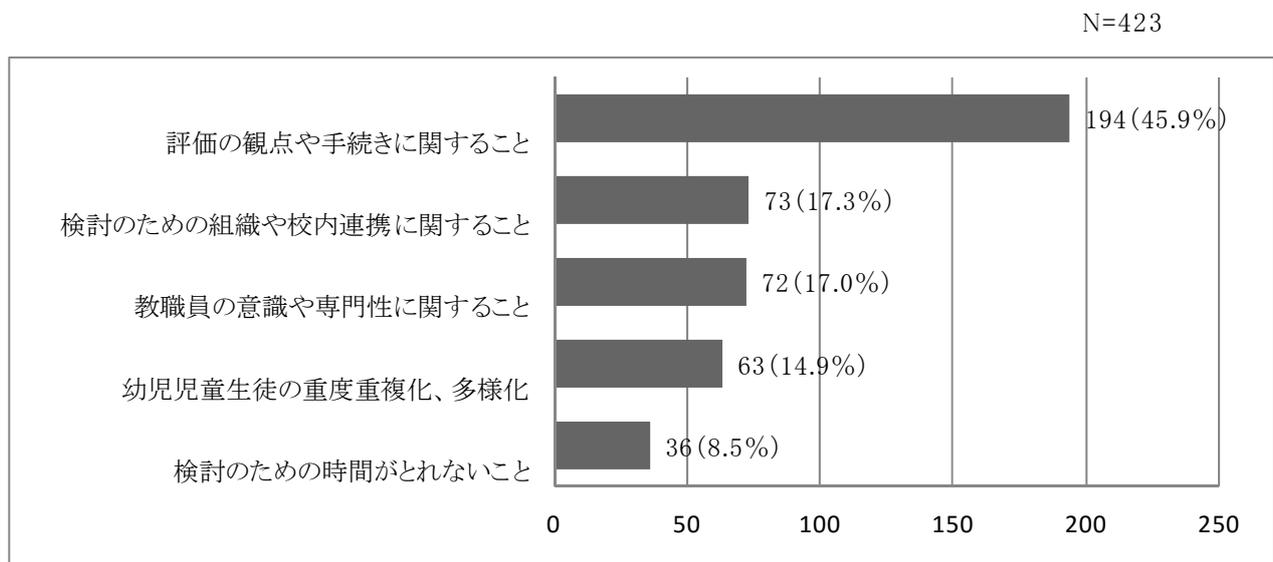


図 3-7-2 教育課程の評価からその教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすることについての課題

表 3-7-1 障害種別に見た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についての課題

カテゴリ	障害種							総計 (N=423)
	視覚障害 (n=27)	聴覚障害 (n=33)	知的障害 (n=199)	肢体不自 由(n=49)	病弱 (n=27)	知的・肢体 (n=52)	その他 複数種 (n=36)	
評価の観点や手続き に関すること	12 (44.4)	20 (60.6)	102 (51.3)	14 (28.6)	10 (37.0)	22 (42.3)	14 (38.9)	194 (45.9)
検討のための組織や 校内連携に関すること	9 (33.3)	3 (9.1)	32 (16.1)	8 (16.3)	2 (7.4)	7 (13.5)	12 (33.3)	73 (17.3)
教職員の意識や専門 性に関すること	2 (7.4)	6 (18.2)	29 (14.6)	17 (34.7)	-	12 (23.1)	6 (16.7)	72 (17.0)
幼児児童生徒の重度 重複化、多様化	4 (14.8)	4 (12.1)	18 (9.1)	8 (16.3)	17 (63.0)	6 (11.5)	6 (16.7)	63 (14.9)
検討のための時間がと れないこと	2 (7.4)	3 (9.1)	16 (8.0)	5 (10.2)	-	6 (11.5)	4 (11.1)	36 (8.5)

注1) n, Nは、回答校数を表す。

注2) 複数のカテゴリに該当する学校がある。

注3) ()内は、割合(%)を表す。

注4) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする。
その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする。

図 3-7-2 に示すように、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、「評価の各視点から重点的な視点を絞り込むこと」、「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」、「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」などの回答があった。

「検討のための組織や校内連携に関すること」では、「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「本校のように大規模校では、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」という学年や学部の連携を課題と挙げる回答が多くあった。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り、「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」、「教育課程の評価を行い、問題点に関する原因や背景については検討している。現在は平行して、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、組織の見直しや校内研究と関連させて取り組

んでいる学校もあった。

「教職員の意識や専門性に関すること」では、「教員一人一人の教育課程に関する理解に個人差が大きい。また課題に関して共通認識にならず、温度差が大きい場合がある。」「たくさんの意見が出るのが少ないので、少数の意見で方針が決まることがある。」など現状のきびしさを挙げる回答が多くあった。こうした現状の原因として、「特別支援教育の経験年数が少ない若い教員が多く、その上教科担任制で授業を行っているため、生徒の全体像や学校教育目標との関連などを総合的につかみ、評価するまでに至りにくい。」「異動する教職員が多く、また、特別支援教育の経験が浅い教職員が多いことから、教育課程実施の継続性と根拠に基づいた内容と方法の実施について、学校として取り組むことが求められている。」など、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。

表 3-7-1 に示すように、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」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示された。「学校内に幼稚部、小学部、中学部、高等部、理療科とあり、それぞれの学部経営の特性から、共通理解を図って進める難しさがある」（視覚障害）、「本校は、幼稚部・小中学部は学部会で検討し、高等部は学年会と学部会で教育課程の問題点に関して検討している。また、今年度より、3 教育部門の小学部主事会のように各学部主事会を設定し、縦横の関連、系統性から課題と対応を検討していった」（その他複数種）との回答で示されるような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で回答校数のうちの 63% と高い割合が示された。「近年、著しい医療の進歩、社会情勢の変化により、児童生徒の在籍（入院）の実態が変化している。入院が必要な子どもにはより高度な医療が求められ、専門の病院に集中する傾向がある。また、必要な時に必要な治療を行うということから、入院が短期化すると同時に、頻繁に入退院を繰り返すケースも見られるようになってきた。さらに、精神疾患系の対応が必要な児童生徒が増え、専門性の高いメンタルケアと特別な対応を要するケースが顕著になってきている。こうした多様なニーズに対応する必要がある」という回答のように、医療体制の変化に応じて、対象とする児童生徒の変化に対応することが課題として挙げられた。

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、「改善案を作成するための組織や手続きに関すること」、「改善のための具体的な目標や内容に関すること」、「全校の教員の理解や意識に関すること」、「幼児児童生徒の多様な実態への対応に関すること」、「課題が校内で改善するには困難であること」、「多忙さ、時間の不足に関すること」の6つに分けられた。

「改善案を作成するための組織や手続きに関すること」は、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である。

「改善のための具体的な目標や内容に関すること」は、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である。「全校の教員の理解や意識に関すること」は、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である。「幼児児童生徒の多様な実態への対応に関すること」は、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である。「課題が校内で改善するには困難であること」は、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である。「多忙さ、時間の不足に関すること」は、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である。

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図3-7-3に示す。また、その障害種別の内訳を表3-7-2に示す。

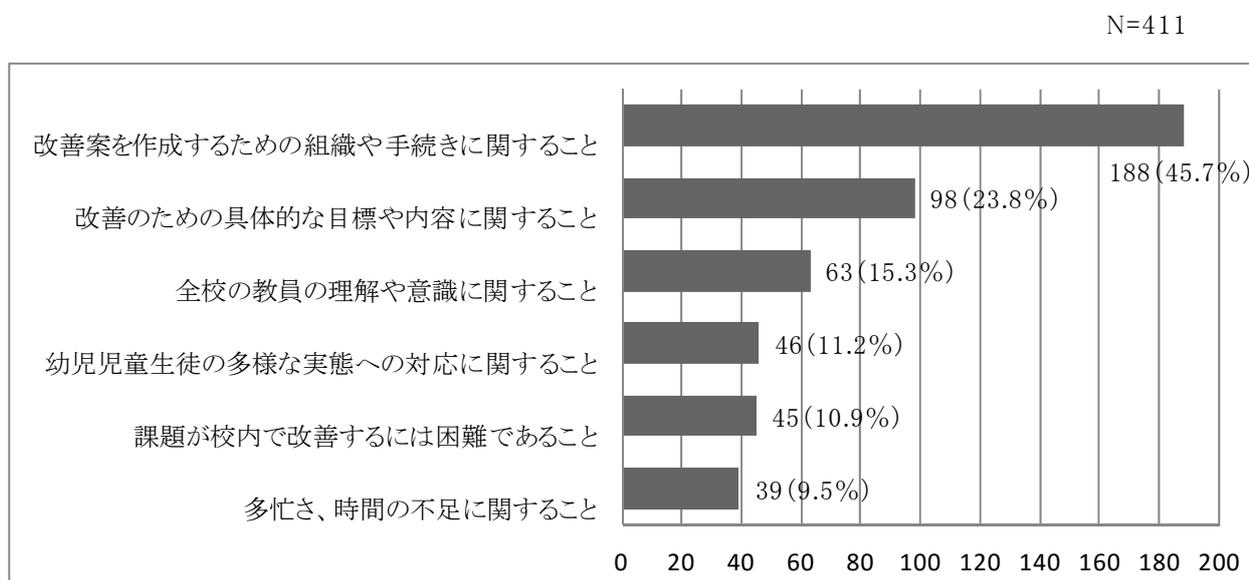


図 3-7-3 教育課程の改善案の作成についての課題

表 3-7-2 障害種別に見た教育課程の改善案の作成についての課題

カテゴリ	障害種							総計(N=411)
	視覚障害 (n=29)	聴覚障害 (n=35)	知的障害 (n=193)	肢体不自 由(n=49)	病弱 (n=22)	知的・肢体 (n=51)	その他 複数種 (n=35)	
改善案を作成するための組織や手続きに関すること	18 (62.1)	16 (45.7)	89 (46.1)	13 (26.5)	3 (13.6)	33 (64.7)	16 (45.7)	188 (45.7)
改善のための具体的な目標や内容に関すること	4 (13.8)	7 (20.0)	42 (21.8)	20 (40.8)	6 (27.3)	9 (17.6)	10 (28.6)	98 (23.8)
全校の教員の理解や意識に関すること	2 (6.9)	5 (14.3)	29 (15.0)	12 (24.5)	3 (13.6)	6 11.8)	6 (17.1)	63 (15.3)
幼児児童生徒の多様な実態への対応に関すること	7 (24.1)	5 (14.3)	7 (3.6)	5 (10.2)	11 (50.0)	3 (5.9)	8 (22.9)	46 (11.2)
課題が校内で改善するには困難であること	1 (3.5)	4 (11.4)	23 (11.9)	5 (10.2)	2 (9.1)	3 (5.9)	7 (20.0)	45 (10.9)
多忙さ、時間の不足に関すること	6 (20.7)	-	20 (10.4)	6 (12.2)	1 (4.5)	5 (9.8)	1 (2.9)	39 (9.5)

注1) n, Nは、回答校数を表す。

注2) 複数のカテゴリに該当する学校がある。

注3) () 内は、割合(%)を表す。

注4) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする。
その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする。

図 3-7-3 に示すように、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有しているのかを検討する機会が必要となり、課題である」などの回答があり、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。また、「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ので、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」などの回答からは、年間のスケジュールを見直し、計画的に臨むことが課題となっていることが示された。さらに、「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」、「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」などの回答があり、時間をかけて改善案を作成すべき場合もあることが示された。

「改善のための具体的な目標や内容に関すること」では、「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」、「アセスメントの重視とその活用」、「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、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。

表 3-7-2 に示すように、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、「改善策を実施することが困難である理由」、「改善案を実施するにあたって必要な手続き等」、「全校で共通理解すること」、「改善の内容に関すること」、「時間をかけて組織的に進めること」、「推進するためのリーダーシップや専門性」の 6 つに分けられた。「改善策を実施することが困難である理由」は、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である。「改善案を実施するにあたって必要な手続き等」は、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である。「全校で共通理解すること」は、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である。「時間をかけて組織的に進めること」は、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である。「推進するためのリーダーシップや専門性」は、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である。

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 3-7-4 に示す。また、その障害種別の内訳を表 3-7-3 に示す。

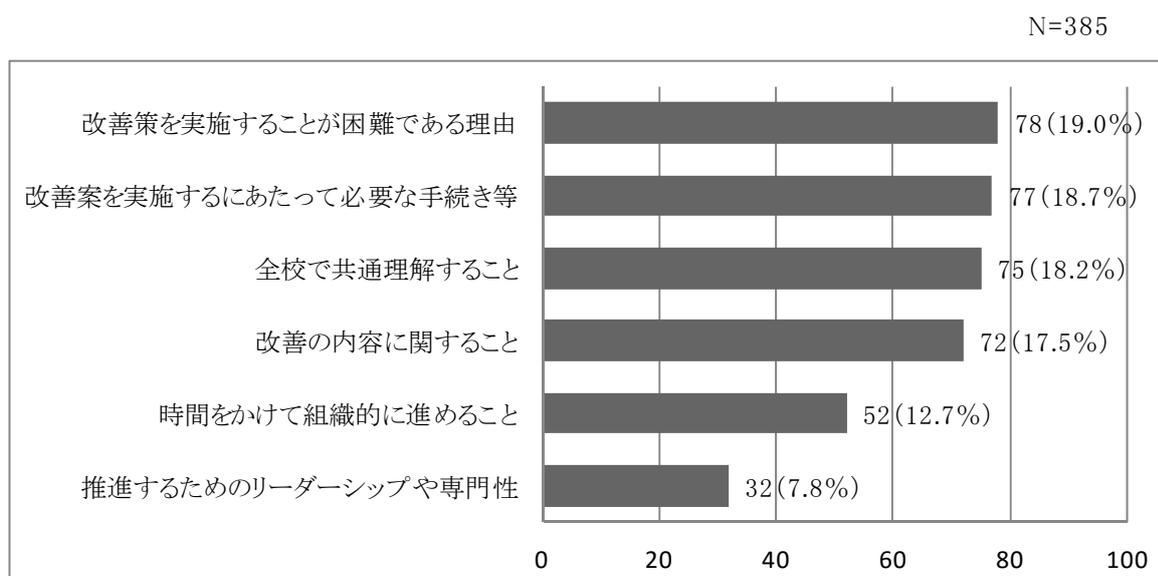


図 3-7-4 教育課程の改善案の実施についての課題

表 3-7-3 障害種別に見た教育課程の改善案の実施についての課題

カテゴリ	障害種							総計(N=385)
	視覚障害 (n=24)	聴覚障害 (n=31)	知的障害 (n=183)	肢体不自 由(n=48)	病弱 (n=20)	知的・肢体 (n=44)	その他 複数種 (n=35)	
改善策を実施することが困難である理由	5 (20.8)	8 (25.8)	32 (17.5)	7 (14.6)	7 (35.0)	6 (13.6)	13 (37.1)	78 (20.3)
改善案を実施するにあたって必要な手続き等	5 (20.8)	12 (38.7)	31 (16.9)	9 (18.8)	-	12 (27.3)	8 (22.9)	77 (20.0)
全校で共通理解すること	5 (20.8)	3 (9.7)	45 (24.6)	10 (20.8)	1 (5.0)	6 (13.6)	5 (14.3)	75 (19.5)
改善の内容に関すること	5 (20.8)	5 (16.1)	22 (12.0)	12 (25.0)	9 (45.0)	12 (27.3)	7 (20.0)	72 (18.7)
時間をかけて組織的に進めること	3 (12.5)	4 (12.9)	36 (19.7)	2 (4.2)	1 (5.0)	5 (11.4)	1 (2.9)	52 (13.5)
推進するためのリーダーシップや専門性	2 (8.3)	1 (3.2)	16 (8.7)	5 (10.4)	1 (5.0)	5 (11.4)	2 (5.7)	32 (8.4)

注1) n, Nは、回答校数を表す。

注2) 複数のカテゴリに該当する学校がある。

注3) () 内は、割合(%)を表す。

注4) 知的・肢体は、知的障害と肢体不自由の複数種を対象とする。

その他複数種は、知的障害と肢体不自由以外の複数種を対象とする。

図 3-7-4 に示すように、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、「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といった回答があった。

「改善案を実施するにあたって必要な手続き等」では、「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」といった計画性を重視する回答があった。また、「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」という弾力的な実施の視点が重要であるとの回答もあった。さらに、「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。その際、誰がその中心的役割を果たし、どのような組織(メンバー)で行っていけばよいのか」という回答のように、改善した内容を再評価することの重要性を挙げる回答もあった。

「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」という内容の回答が多くあった。「改善した当初は、職員の意識が高いが時間の経過とともに意識が薄れていくこと」、「改善後における教職員の共通理解」

も課題として挙げられていた。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、具体的な内容として、「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」など指導内容の見直しにより改善を図る取組を挙げる回答があった。

「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、「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。」など改善案の実施にあたっては、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。

「推進するためのリーダーシップや専門性」では、「管理職やブレンとなる主幹教諭・主任教諭が異動してしまうと確立したものも変容してしまう」という現状や、「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」という課題を挙げる回答があった。