

## Ⅱ 特別支援学校及び特別支援学級における 教育課程の実際的研究

### 第1部

---

#### 特別支援学校における 教育課程



## 1. 問題の所在—特別支援学校における教育課程の評価—

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

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

### （1）これまでの研究結果

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

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

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

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

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

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

意見を聞く場を設けている学校が7割以上を占めていることが示された。

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

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

## (2) 特別支援学校における教育課程の評価についての指針

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

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

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

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

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

## (3) 教育課程の編成・実施及び評価を考える際の基本的要素

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

生徒の実態と地域社会の実態、保護者の期待などを基盤とすることが大切である。

#### (4) 特別支援学校における教育課程の編成・実施及び評価の特徴

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

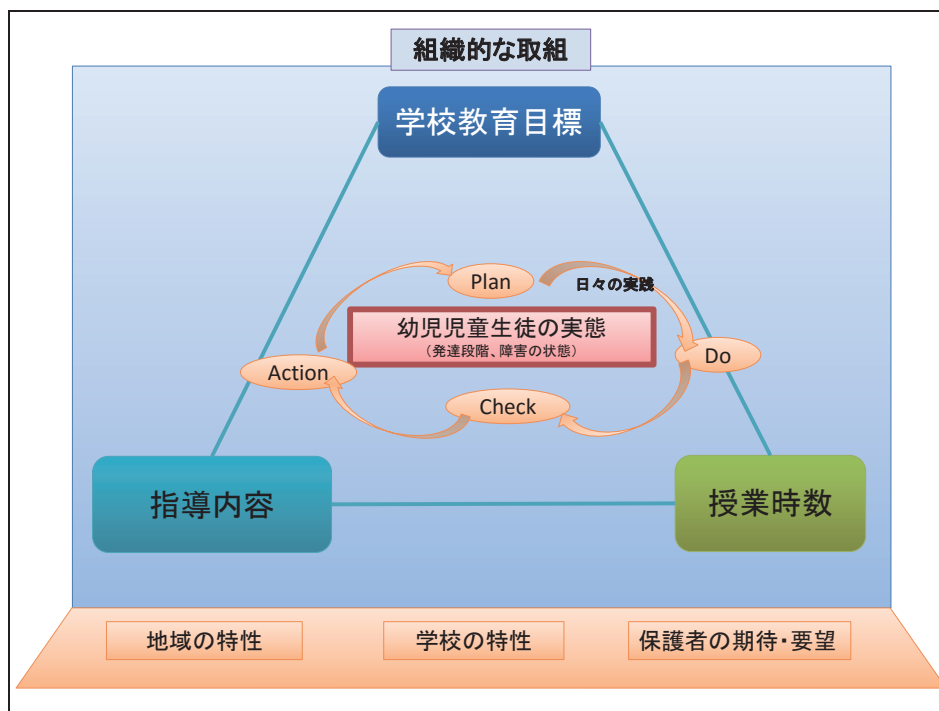


図 1-1-1 教育課程の基本的要素

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

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

特別支援学校の教育課程の編成は小学校・中学校等に準じて行われることから、教育課程の評価においても、小学校・中学校等と共通する内容を参考に行う必要がある。一方で、特別支援学校は、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的として設置されている(学校教育法第72条)。この点では、教育課程の編成、実施はもちろん、評価においても、小学校・中学校等とは異なり独自に考慮すべき内容がある(文部科学省、2009a)。そこで、現行の制度や先行する研究知見を参照すると、教育課程の編成・実施に当たって、「学校の教育目標の設定」、「指導内容の組織」及び「授業時数の配当」といった要素ごとに、

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

## ① 学校教育目標の設定

学校は、短期的な目標や教育計画を具体的かつ明確に定める。その際には、学校が考える成果、特色や課題、前年度の学校評価の結果及びそれを踏まえた改善方策、各種アンケートの結果、保護者や地域住民の意見や要望といった情報に基づく。特別支援学校においてもこれは小学校・中学校等と共通した部分だが、一方で小学校・中学校等に準ずる教育を施すとともに、「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授ける(学教法第72条)」という独自の設置目的を特別支援学校は有している。これを踏まえて学校教育目標の具現化を検討する場合、特別支援学校では、在籍する幼児児童生徒の実態を踏まえた目標を設定する必要がある。

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

## ② 指導内容の選択と組織

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

### ア. 自立活動

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

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

### イ. 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科

知的障害の特徴を踏まえ、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の小学部・中学部・高等部の各教科については、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由又は病弱で

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

#### ウ. 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

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

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

- 1) 各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことができること
- 2) 各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること
- 3) 中学部の各教科の目標及び内容に関する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部によって、替えることができること
- 4) 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の中学部の外国語については、外国語活動の目標及び内容の一部を取り入れることができること
- 5) 幼稚部教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること

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

- 1) 視覚障害、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童生徒のうち、知的障害を併せ有する者については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替えることができる。なお、この場合、小学部の児童については、外国語活動及び総合的な学習の時間を設けないことができる。また、中学部の生徒については、外国語科を設けないことができる。
- 2) 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができる。

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

#### ③ 授業時数の配当

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

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

## 2. 目的及び方法

### (1) 目的

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

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

### (2) 方法

#### ①教育課程の評価の現状と課題

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

#### ②教育課程の評価の観点と方法

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

#### 引用・参考文献

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

（長沼 俊夫）



### 3. 特別支援学校における教育課程の評価の現状と課題

#### (1) 全国的な状況—質問紙調査の結果から—

##### ①調査の目的

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

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

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

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

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

##### ②調査の方法

###### ア. 調査対象

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

###### イ. 回答方法

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

###### ウ. 調査実施期間

平成 27 年 2 月 27 日～4 月 10 日

###### エ. 調査項目の作成

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

###### 1) 基にした資料・文献等

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

###### 2) 予備調査

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

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

## オ. 調査項目

作成した調査項目の概要は、以下の通りである。

### I 学校に関する基本情報

### II 教育課程の評価

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

### 4. 教育課程の評価で使用している資料

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

### 5. 教育課程の評価項目

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

### 6. 教育課程の評価の取組（自由記述）

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

### 7. 教育課程の改善への取組

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

- b. 教育課程の改善案の作成
- c. 教育課程の改善案を実施すること

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

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

#### カ. 倫理的配慮

本調査は、当研究所の倫理審査委員会の許諾を得て実施した。

#### キ. 自由記述による回答の分析

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

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

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

#### 引用・参考文献

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

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

### ③結果

#### 第1節 有効回答数・有効回収率

有効回答校数は634校、有効回収率は58%であった。

#### 第2節 学校に関する基本情報

##### 1. 回答校の本校・分校の別

回答校のうち、本校は571校（90%）、分校は63校（10%）であった。

##### 2. 回答者の職名・職掌

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

N=634

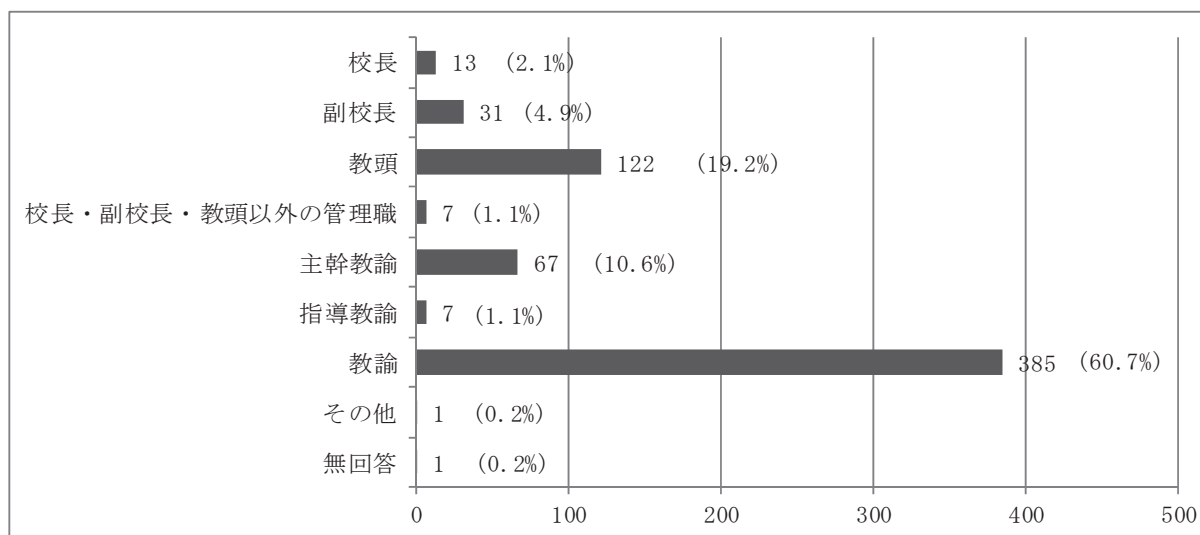
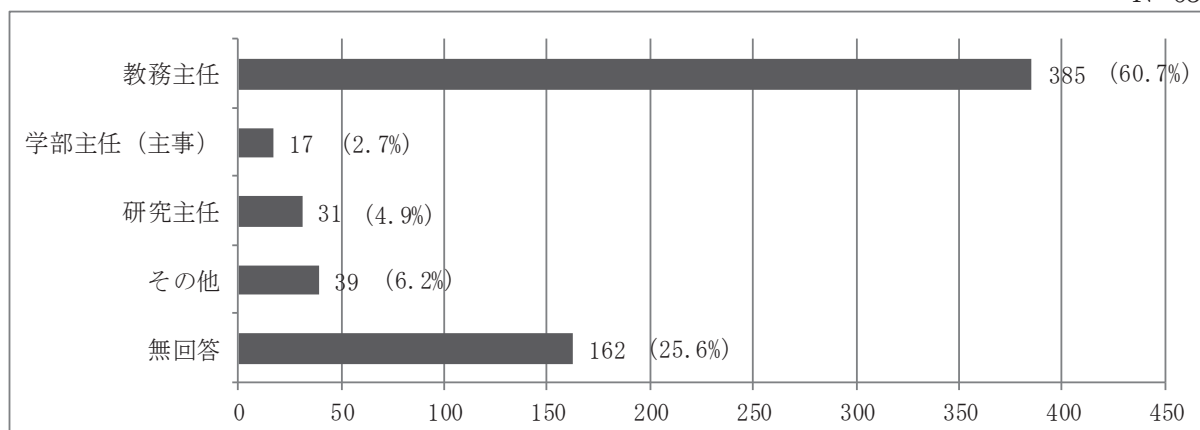


図1-3-1 回答者の職名

N=634



注) 「無回答」には、上記の管理職が含まれる

図1-3-2 回答者の職掌（管理職以外）

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

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

### 3. 対象とする障害種

回答校が対象とする障害種について、図 1-3-3 に示す。

N=634

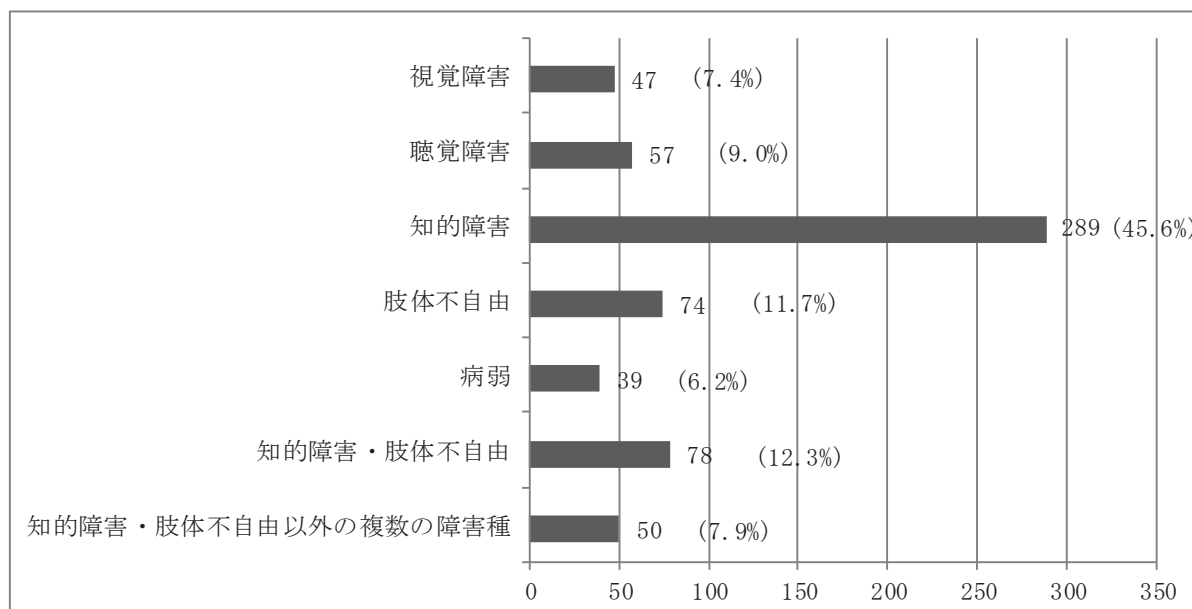


図 1-3-3 対象とする障害種

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

## 第3節 教育課程の評価

### 1. 教育課程の評価の部署

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

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

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

### 2. 教育課程の評価についての中心的な参画者

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

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

N=634

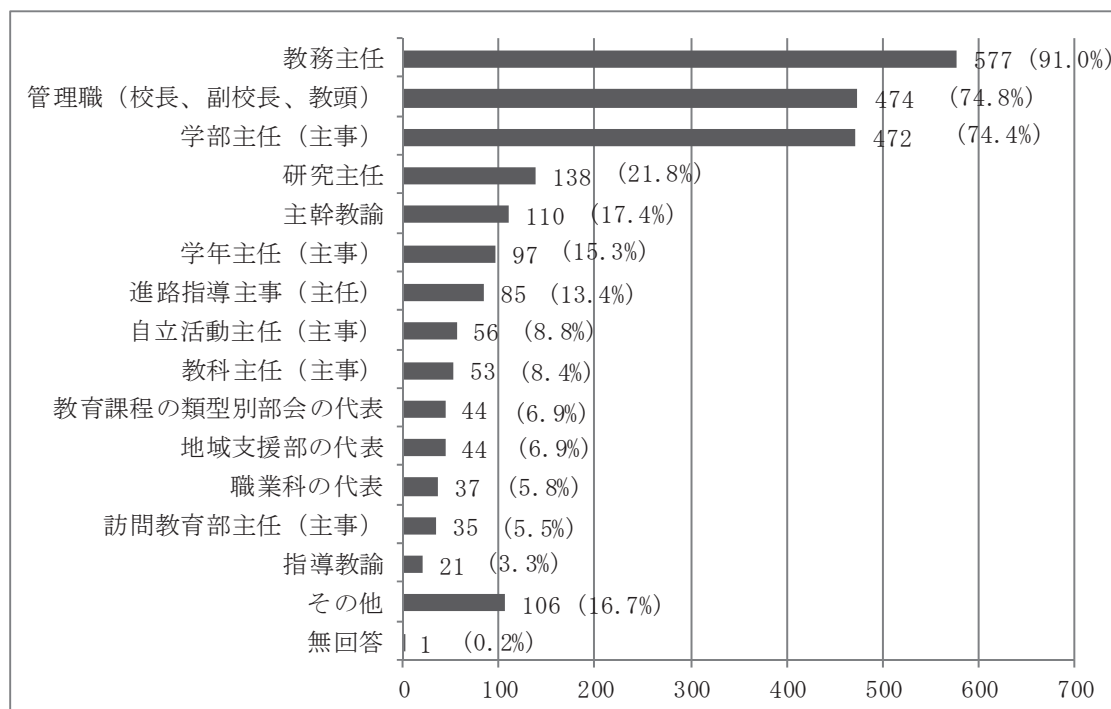


図 1-3-4 教育課程の評価の中心的な参画者

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

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

### 3. 教育課程の評価を実施する時期

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

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

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

#### 4. 教育課程の評価で使用している資料

##### (1) 使用している資料と使用の度合い

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

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

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

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

N=634				
95%以上	90～94%	80～89%	70～79%	70%以下
年間教育計画 (ないしは年間指導計画) 622校 (98.1%)	保護者へのアンケート結果 588校 (92.7%)	各教科等の授業計画 556校 (87.7%)	指導内容表 485校 (76.5%)	指導要録 414校 (65.3%)
時間割 (週時程) 609校 (96.1%)	各教科等の単元計画 577校 (91.0%)	個別の教育支援計画 551校 (86.9%)	通知表 464校 (73.2%)	児童生徒へのアンケート結果 354校 (55.8%)
個別の指導計画 605校 (95.4%)	教職員による自己評価結果 576校 (90.9%)	各教科等の授業記録 517校 (81.5%)		各教科等の試験成績 304校 (47.9%)
学校評価の結果 605校 (95.4%)		専門家による意見や評価結果 517校 (81.5%)		

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

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



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

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

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

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

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

### ①各教科等の試験成績

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

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

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

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

### ②児童生徒へのアンケート結果

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

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

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

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

### ③指導要録

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

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

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

### ④通知表

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

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

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

### ⑤指導内容表

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

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

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

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

### ⑥専門家による意見や評価結果

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

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

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

が5校(9%)、「地域の事情」が4校(7%)であった。

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

#### ⑦各教科等の授業記録

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

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

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

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

#### ⑧個別の教育支援計画

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

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

#### ⑨各教科等の授業計画

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

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

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

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

### 5. 教育課程の評価項目

#### (1) 使用している評価項目

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

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

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

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

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

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

表 1-3-2 教育課程の評価で使用している項目

N=634

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

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

## (2) 評価することが難しい評価項目

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

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

表 1-3-3 評価することが難しい項目

N=634

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

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

いかと考えられる。

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

### （3）評価することが難しい評価項目についての理由

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

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

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

#### ① 「道德に関する指導は適切に実施されているか」

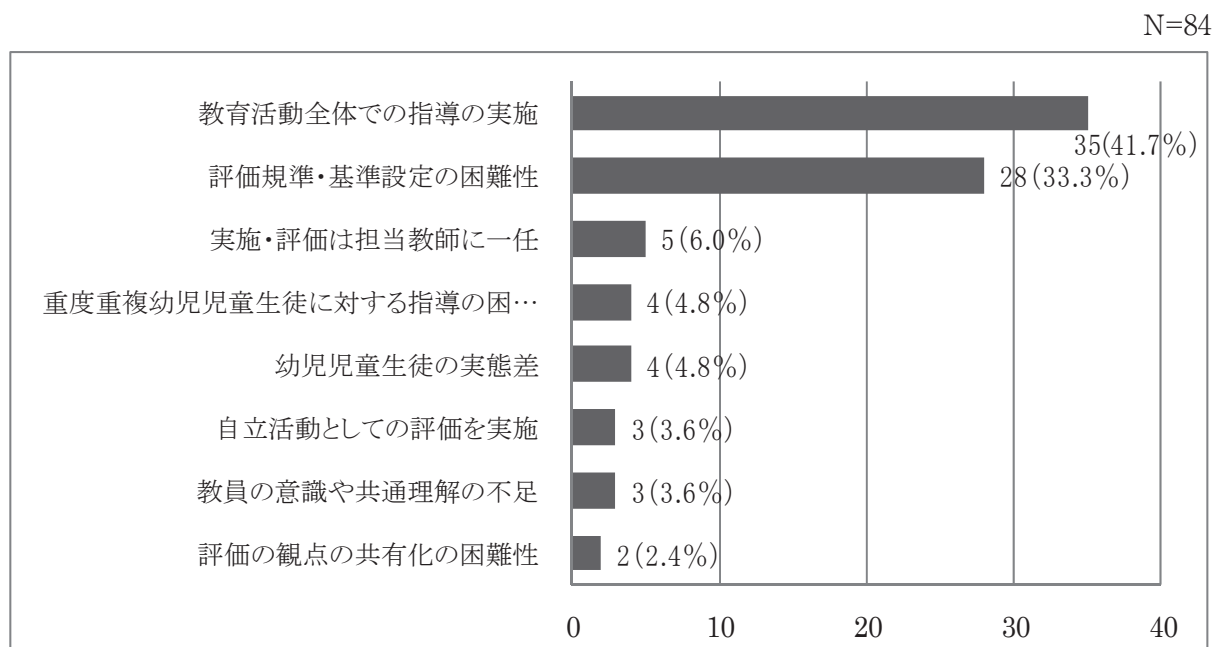


図1-3-5 「道德に関する指導は適切に実施されているか」という項目を使用するのが難しい理由

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

記述の回答を得た。

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

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

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

## ② 「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」

N=60

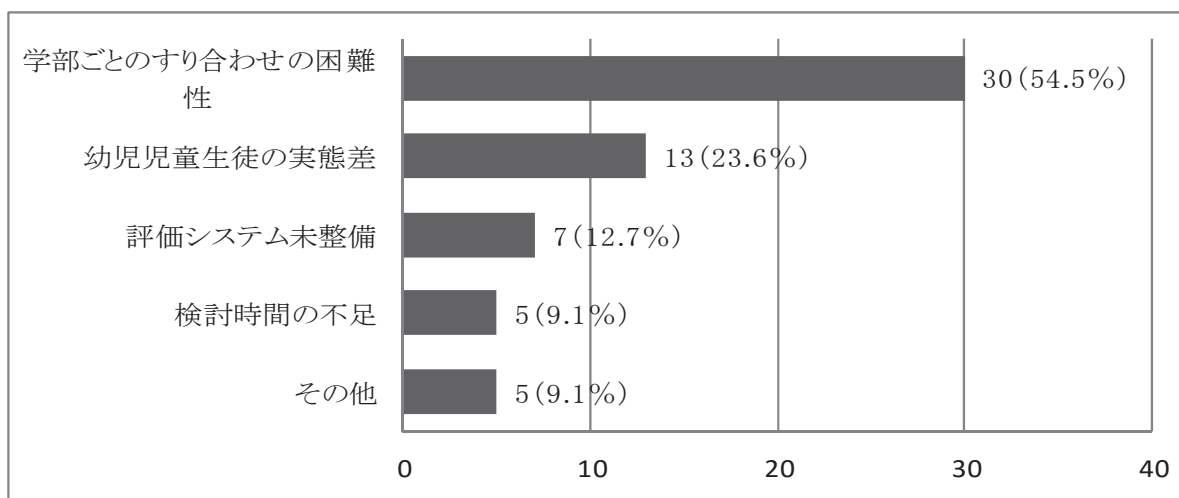


図 1-3-6 「学年や学部間の指導内容に系統性があるか」という項目を使用するのが難しい理由

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

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

のカテゴリとしては、「評価システム未整備」、「検討時間の不足」があった。

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

### ③ 「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」

N=60

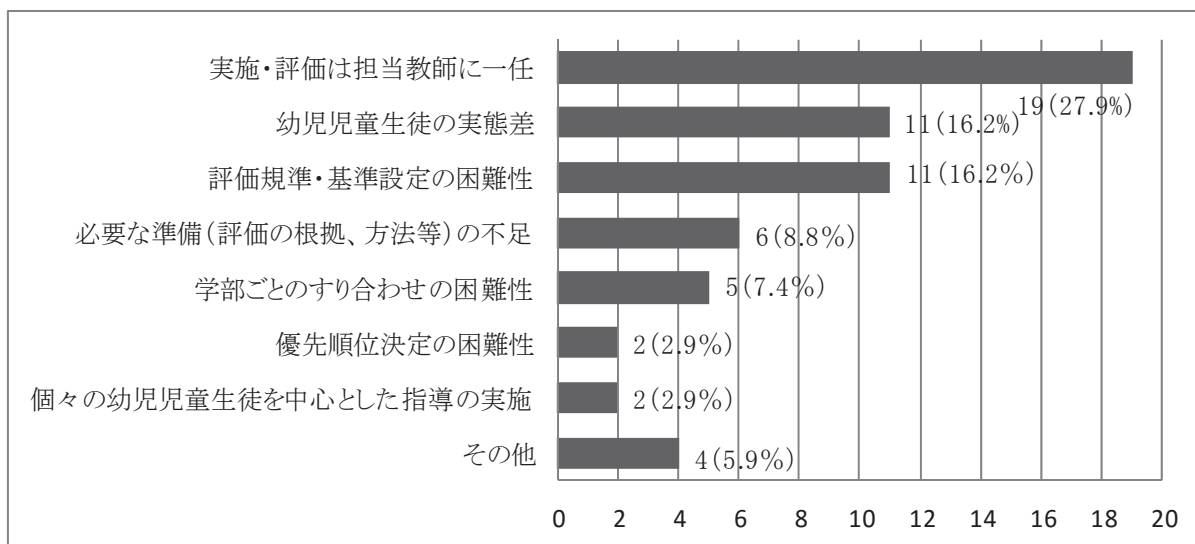


図 1-3-7 「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」という項目を使用するのが難しい理由

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

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

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



評価もしにくい状態である」といった回答があった。

#### ④「幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか」

N=54

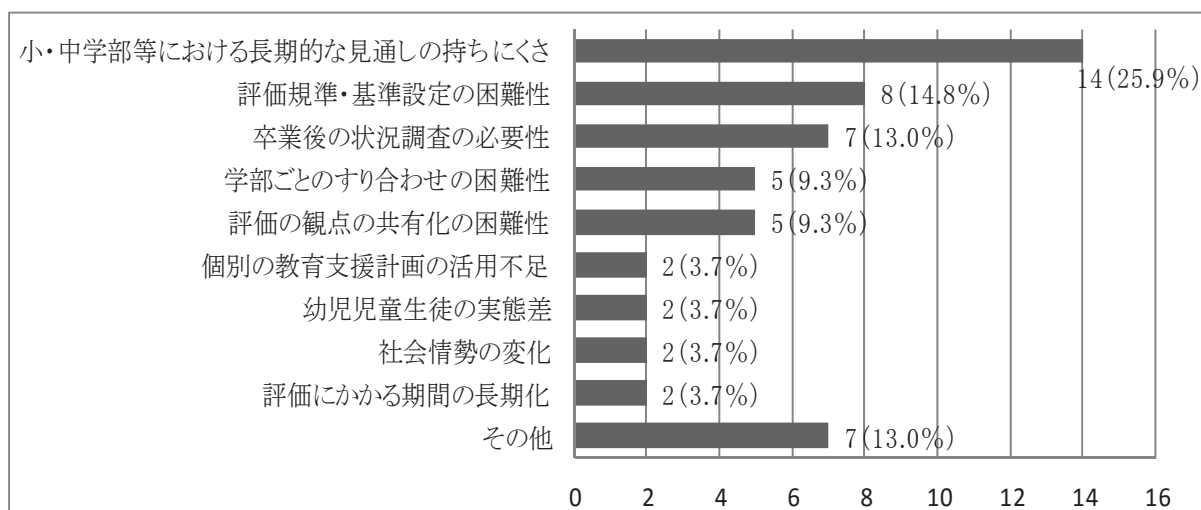


図 1-3-8 「幼児児童生徒の卒業後を見通したものになっているか」という項目を使用するのが難しい理由

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

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

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

## ⑤ 「地域社会の期待に対応したものであるか」

N=64

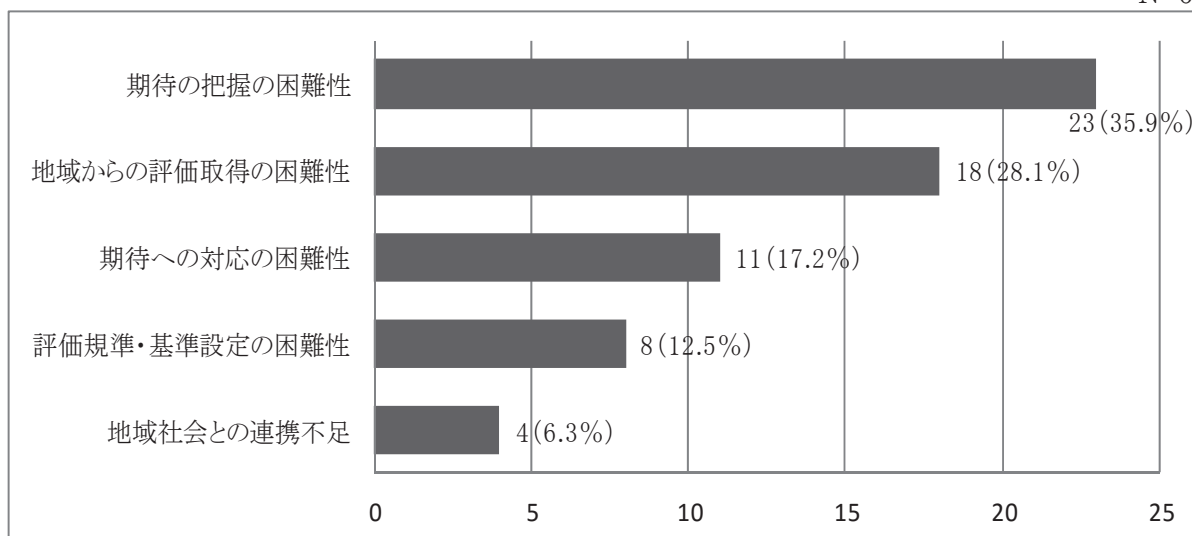


図 1-3-9 「地域社会の期待に対応したものであるか」という項目を使用するのが難しい理由

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

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

## 6. 教育課程の評価の取組

教育課程の評価の具体的な取組に関して、「教育課程の種類・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) 教育課程の種類・コース制に関すること

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

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

表 1-3-4 「教育課程の類型・コース制」に関する取組のカテゴリ

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

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-10 に示す。

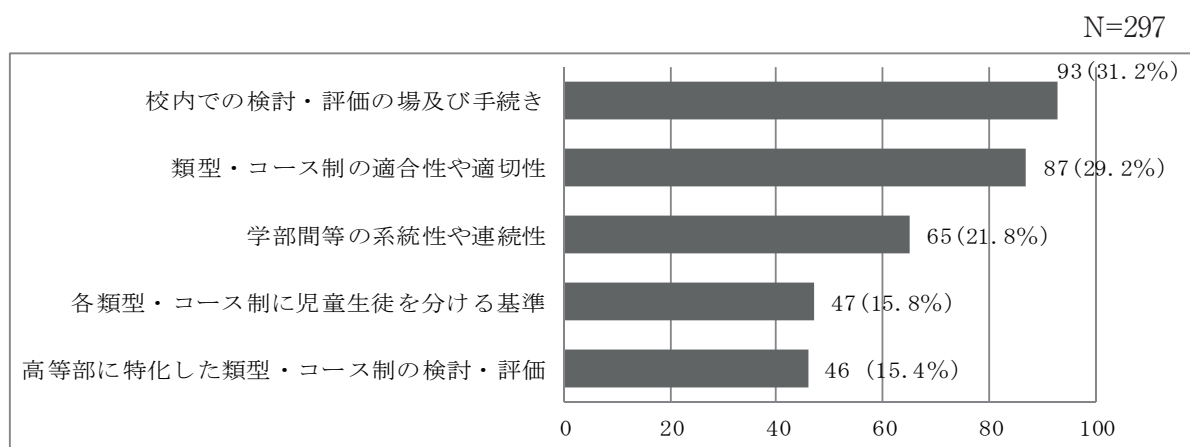


図 1-3-10 「教育課程の類型・コース制」に関する取組

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

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

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

## (2) 児童生徒の各教科等における学習の成果に関すること

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

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

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

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図1-3-11に示す。

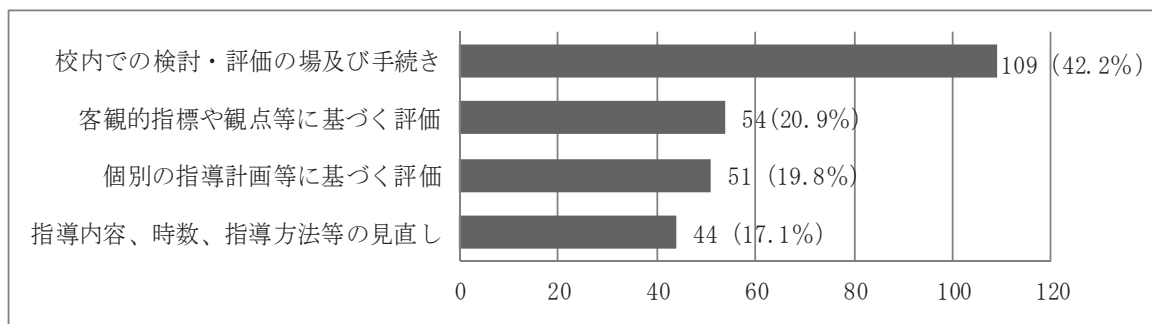


図 1-3-11 「児童生徒の各教科等における学習の成果」に関する取組

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

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

### （3）幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関すること

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

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

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

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-12 に示す。

N=297

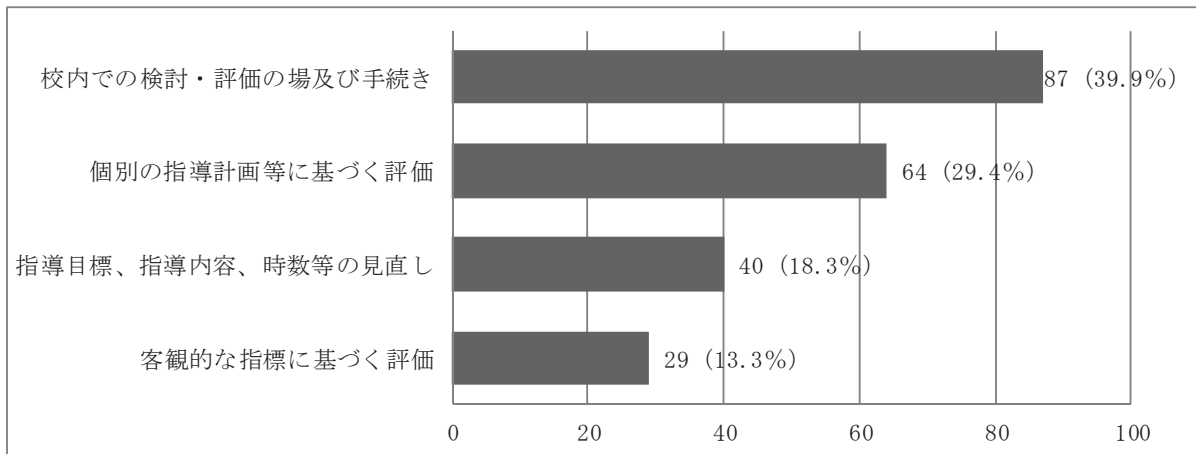


図 1-3-12 「幼児児童生徒の自立活動における達成状況」に関する取組

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

#### （４）交流及び共同学習に関すること

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

表 1-3-7 「交流及び共同学習」に関する取組のカテゴリ

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

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-13 に示す。

N=223

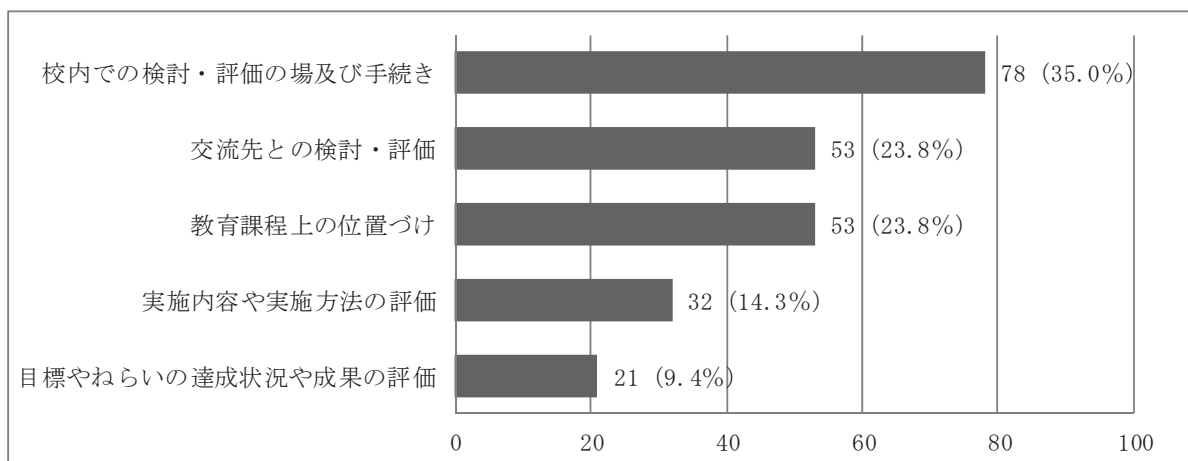


図 1-3-13 「交流及び共同学習」に関する取組

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

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

#### (5) 卒業後を見通した教育課程に関すること

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



表 1-3-8 「卒業後を見通した教育課程」に関する取組のカテゴリ

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

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-14 に示す。

N=272

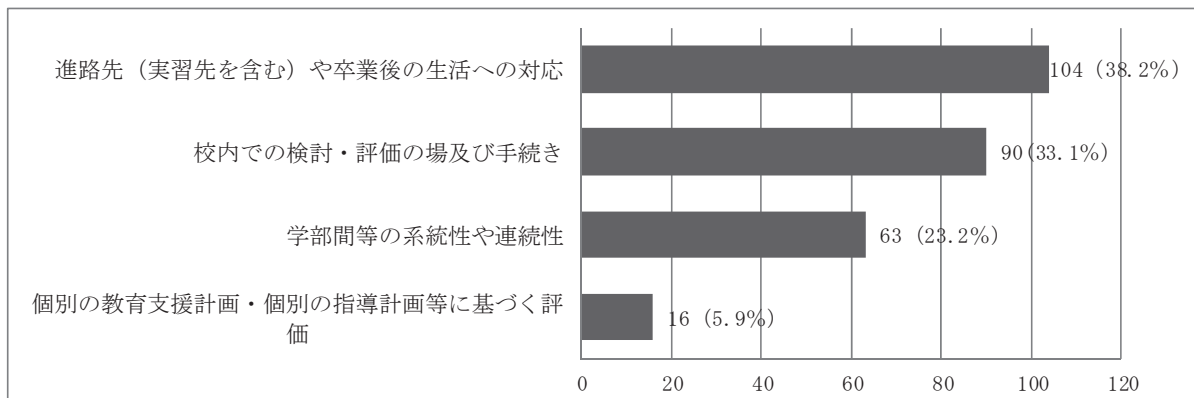


図 1-3-14 「卒業後を見通した教育課程」に関する取組の各カテゴリ

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

## （6）教育課程の評価に関する「その他」の取組

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

## 7. 教育課程の改善への取組

### （1）教育課程の改善への取組の度合い

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

その結果について、図 1-3-15 に示す（N=634）。

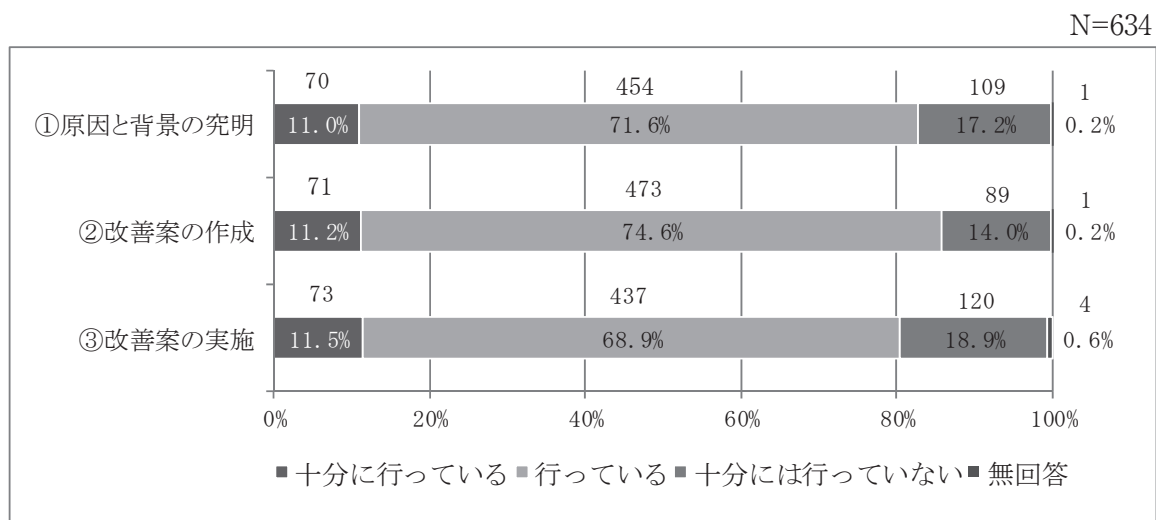


図 1-3-15 教育課程の改善への取組

「十分に行っている」と「行っている」を合わせれば、上記の3つの事項の回答の割合は80%以上であった（① 524校（83%）、② 544校（86%）、③ 510校（80%）。「十分に行っている」との回答の割合については、3つの事項とも10%程度であった（① 70校（11%）、② 71校（11%）、③ 73校（12%））であった。

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

## (2) 教育課程の改善への取組に関する課題

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

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

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

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

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

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

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図1-3-16に示す。

N=423

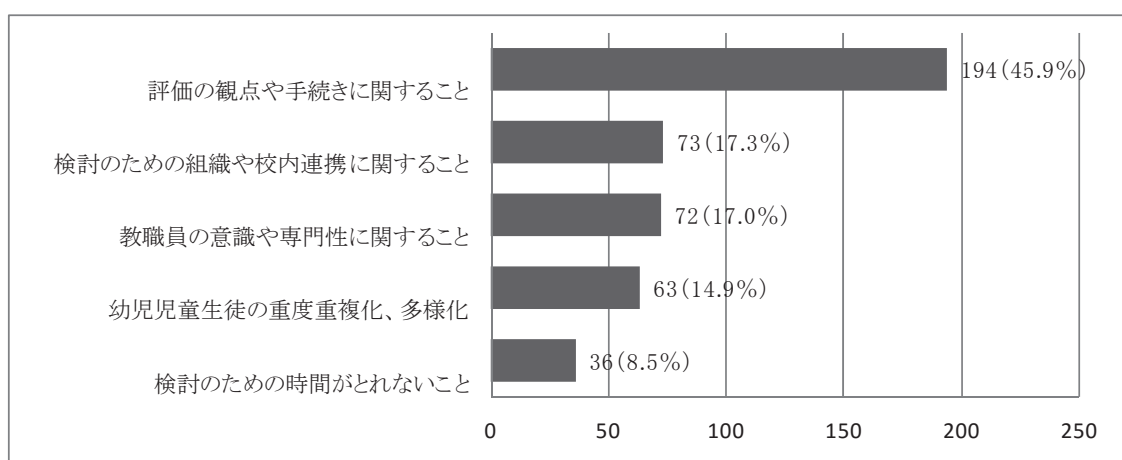


図 1-3-16 「教育課程の問題点に関する原因と背景を明らかにすること」についての課題

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

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

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

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

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

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

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

## ②教育課程の改善案の作成についての課題

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

表 1-3-10 「教育課程の改善案の作成」についての課題のカテゴリ

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

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-17 に示す。

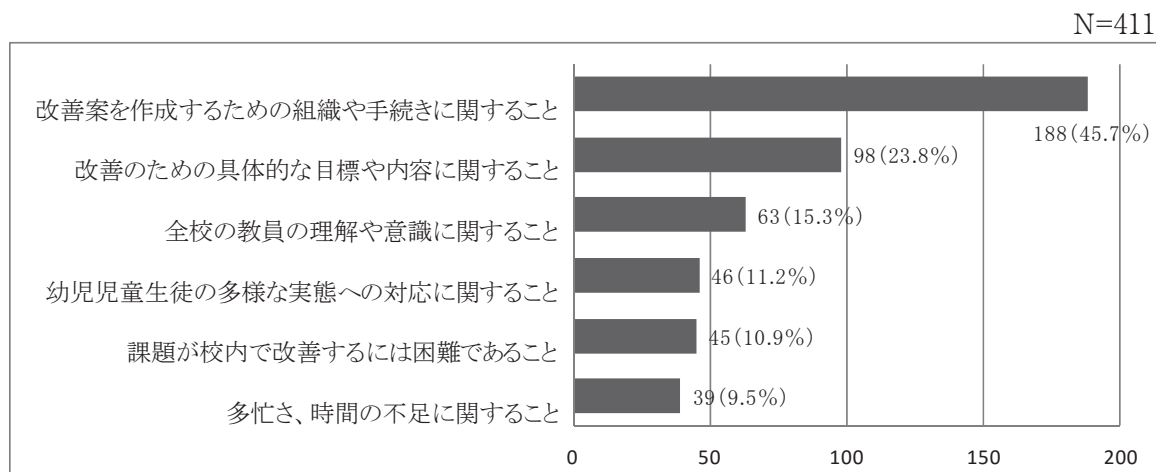


図 1-3-17 「教育課程の改善案の作成」についての課題

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

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

題である」などの回答があった。

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

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

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

### ③教育課程の改善案を実施することについての課題

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

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

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

カテゴリごとの回答数と回答の総計に対する割合を図 1-3-18 に示す。

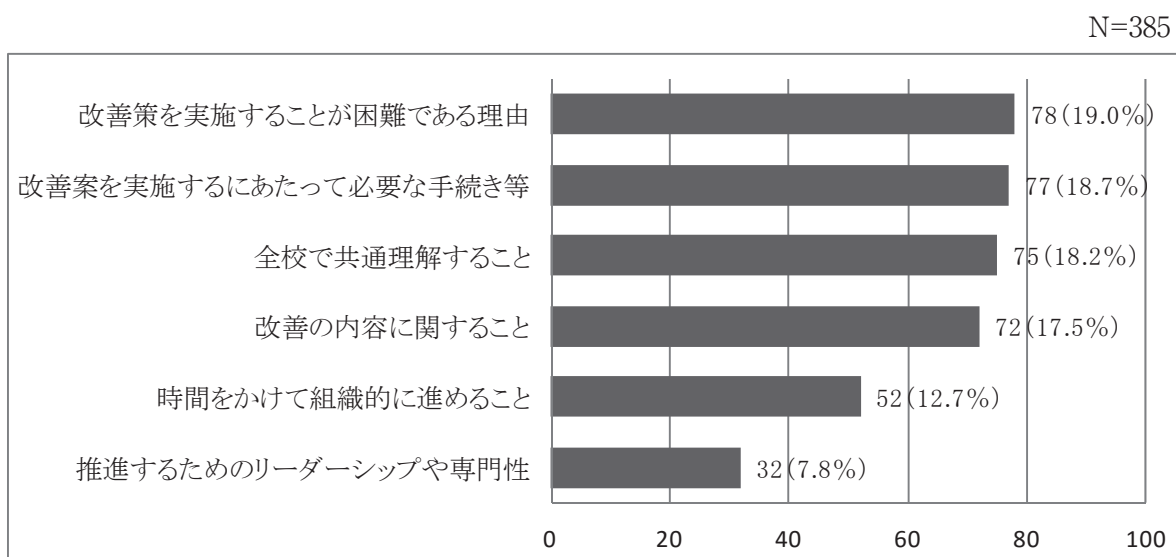


図 1-3-18 「教育課程の改善案の実施」についての課題

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

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

では改善が難しい内容の回答があった。

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

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

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

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

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

#### ④まとめと考察

##### 第1節 教育課程の評価の現状と課題について

###### 1. 教育課程の評価の組織的な取組

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

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

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

###### 2. 教育課程の評価において使用している資料

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



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

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

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

### 3. 教育課程の評価において使用している評価項目

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

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

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

#### 4. 教育課程の評価の取組

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

##### (1) 教育課程の類型やコース制に関すること

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

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

##### (2) 児童生徒の各教科等における学習の成果に関すること

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

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

##### (3) 幼児児童生徒の自立活動における達成状況に関すること

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

##### (4) 交流及び共同学習に関すること

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

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

#### （5）卒業後を見通した教育課程に関すること

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

### 5. 教育課程の改善への取組

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

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

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

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

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

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

## 第2節 教育課程の評価の観点と方法について

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

### 1. 基本的事項－児童生徒等の実態への対応－

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2. 評価の観点

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

### (1) 指導内容の系統性

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

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

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

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

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

## (2) 指導内容の関連性

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

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

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

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

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

## (3) 指導内容・授業時数についての計画性

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

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

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

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

#### (4) 指導内容・授業時数の妥当性

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

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

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

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

### 3. 評価の方法

#### (1) 組織的な取組

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

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

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

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

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

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

## (2) 資料の活用

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

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

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

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

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

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

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

(金子 健)



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

### ①調査の目的及び方法

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

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

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

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

### ②結果

#### ア.教育課程の編成・実施段階における各校の取組の工夫

##### <教育課程の一貫性・系統性>

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

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

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

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

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

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

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

### ＜自立活動＞

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

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

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

### ＜交流及び共同学習＞

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

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

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

#### イ.教育課程の評価の流れと組織

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

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

#### ウ.教育課程の評価の取組

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

##### <教育課程の類型・コース制に関すること>

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

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

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

##### <各教科等における学習の成果に関すること>

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

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

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

### <自立活動における達成状況に関すること>

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

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

### <交流及び共同学習に関すること>

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

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

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

### ＜卒業後を見通した教育課程に関すること＞

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

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

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

## ③まとめ

### ア.教育課程の評価の組織的な取組

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 引用・参考文献

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

（柳澤 亜希子）



## 4. 特別支援学校における教育課程の評価の観点と方法

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

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

### （1）特別支援学校の教育課程の評価で重視すべき観点

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

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

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

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

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

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

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

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

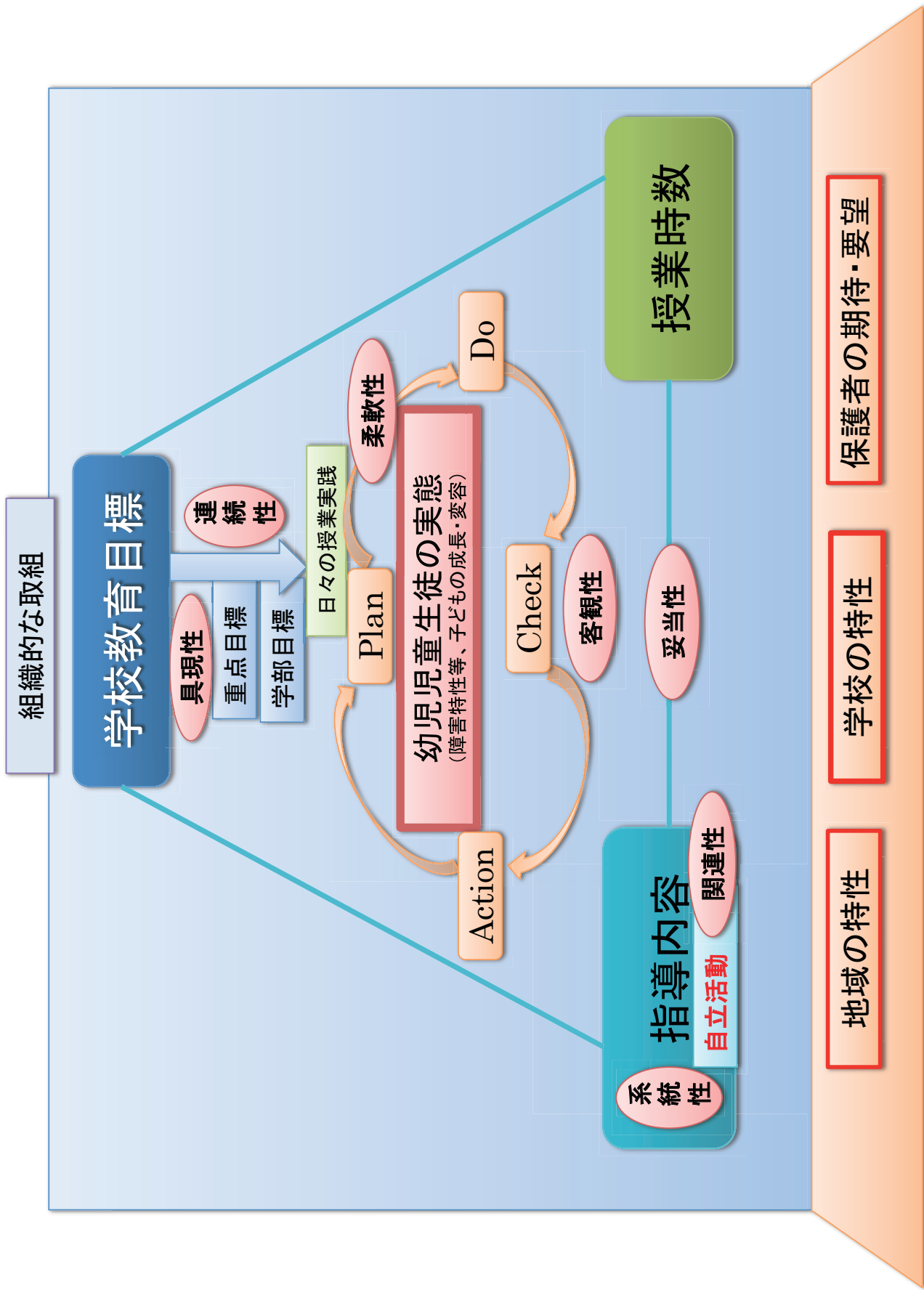


図 1-4-1 特別支援学校の教育課程の評価の概念図

### ①学校の特性、地域の特性、保護者の期待・要望に基づいた教育課程

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

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

### ②障害のある幼児児童生徒の実態を中心とした教育課程

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

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

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

### ③教育課程の3要素から見た教育課程の評価で重視すべき観点

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

#### ア. 学校教育目標

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

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

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

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

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

## イ. 指導内容

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

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

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

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

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

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

#### **ウ. 授業時数**

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

#### **エ. 指導内容及び授業時数の妥当性と柔軟性のある教育課程**

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

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

教育課程を見直すことになると考えられる。

## (2) 教育課程の評価を促進するための方法

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

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

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

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

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

## 引用・参考文献

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

（柳澤 亜希子）



## 5. まとめ

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

### (1) 特別支援学校における教育課程の評価の現状

#### ①組織的な取組

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

#### ②評価に活用する資料や評価項目

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

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

#### ③実際の評価の取組

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

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

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

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

## (2) 教育課程の評価の課題

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

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

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

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

## (3) 教育課程の評価の観点

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

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

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

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

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

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

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

#### ア. 学校教育目標の「具現性」と「連続性」

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

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

#### イ. 指導内容の「系統性」と「関連性」

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

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

## ウ. 指導内容と授業時数の関連における「妥当性」

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

## （４）教育課程の評価の方法

### ① 組織的な取組

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

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

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

### ② 幼児児童生徒の実態や学習の成果を的確に捉える評価の方法

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

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

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

### ③ 学校教育目標の「具現性」と「連続性」を評価する方法

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

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

### ④ 指導内容の「系統性」と「関連性」を評価する方法

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

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

### ⑤ 指導内容と授業時数の「妥当性」を評価する方法

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

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

#### 引用・参考文献

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

文部科学省（2009）. 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.

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

（長沼 俊夫）