専門研究 B

知的障害教育における 「育成すべき資質・能力」を踏まえた 教育課程編成の在り方

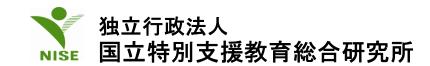
-アクティブ・ラーニングを活用した

各教科の目標・内容・学習評価の一体化-

(平成27年度)

中間報告書

平成28年3月



目次

I. 研	究の概要
1	研究の背景 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1
(1)	「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程に関する検討事項と課題
(2)	特別支援学校(知的障害)における教育課程編成の現状と課題
(3)	「育成すべき資質・能力」を踏まえた学校による教育課程編成の工夫
2	研究の目的と全体構造 · · · · · · · · · · · · · · · · 9
(1)	目的
(2)	研究の全体構造
(3)	本研究の意義
Ⅱ. 平	成 27 年度の研究の進捗状況
1	【研究1】知的障害教育における「育成すべき資質・能力」についての
	具体的検討 · · · · · · · · · · · · · · · 11
(1)	目的
(2)	育成すべき資質・能力に関する文献の概観
(3)	知的障害教育における「育成すべき資質・能力」の具体例に関する検討
(4)	海外の教育課程
(5)	まとめと今後の課題
2	【研究2】知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの検討 31
(1)	
	文献によるアクティブ・ラーニングの情報収集
	研究協力機関におけるアクティブ・ラーニングの視点を意識した授業の実施状況
(4)	まとめと今後の課題
3	【研究3】知的障害教育における教育目標と内容・指導方法,学習評価が
-	一体的につながりを持つための工夫の検討 ‥‥‥‥‥‥ 53
(1)	目的
(2)	文献によるカリキュラム・マネジメントの情報収集
(3)	全国特別支援学校知的障害教育校長会(以下、全知長)
	「情報交換アンケート」結果
(4)	研究協力機関の取組(a~d のつながりなど情報収集を基に)

(5)考察

4	4	総合考察 · · · · · · · · · · · · · · · · · 78
(1)	知的障害教育における新しい時代に必要となる「育成すべき資質・能力」の捉え
(2)	アクティブ・ラーニングを活用した目標・内容・方法・学習評価の一体化・
(3)	「教育活動」を中心に据えた概念としてのカリキュラム・マネジメントの捉え
(4)	今後の課題
Ш	平成	は 27 年度の研究内容一覧 ・・・・・・・・・・・・・・・・・ 82
IV	研究	83
資料	1	学習指導要領分析 · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
資料	2	研究協力機関 5 校における教育課程に関する研究
		及びアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施状況‥‥ 99

(別冊) 研究協議会資料

第1回研究協議会資料

第2回研究協議会資料

I 研究の概要

1 研究の背景

(1)「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程に関する検討事項と課題

2014 (平成26) 年3月31日、次期学習指導要領に向けての枠組みづくりに向けた議論に生かす資料として、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会一論点整理一」がまとめられた。ここでは、「育成すべき資質・能力」、「育成すべき資質・能力に対応した教育目標・内容」、「育成すべき資質・能力に対応した学習評価」について検討した成果をまとめ、「今後、学習指導要領の構造を、児童生徒に育成すべき資質・能力を明確化した上で、そのために各教科等でどのような教育目標・内容を扱うべきか、また、資質・能力の育成の状況を適切に把握し、指導の改善を図るための学習評価はどうあるべきか、といった視点から見直すことが必要」と提言した。

こうした提言を踏まえ、2014 (平成 26) 年 11 月 20 日に、文部科学大臣から中央教育審議会に「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問がなされた。ここでは、これからの社会は「社会構造や雇用環境が大きく変化」し、「厳しい挑戦の時代を迎える」と予想するとともに、今後は「一人一人の多様性を原動力とし、新たな価値を生み出していくことが必要」であり、そのために、「新しい時代を生きる上で必要な資質・能力を確実に育んでいくことを目指し、未来に向けて学習指導要領等の改善を図る必要がある」と指摘し、新しい時代に必要となる「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方について検討するよう示した。

中央教育審議会では、これらの検討を進め、2015(平成27)年8月26日に、「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」(以下、企画特別部会論点整理とする)をまとめた。ここでは、「学習指導要領を構造化していくとともに、その構造を各学校が十分に理解した上で教育課程を編成できるようにすることが大きな課題である」とし、学習指導要領改訂の視点として、「教育課程全体や各教科等の学びを通じて『何ができるようになるのか』という観点から、育成すべき資質・能力を整理する必要がある。その上で、整理された資質・能力を育成するために『何を学ぶのか』という、必要な指導内容等を検討し、その内容を『どのように学ぶのか』という、子供たちの具体的な学びの姿を考えながら構成していく必要がある」と述べている。「何ができるようになるのか」という観点では、新しい時代に必要となる育成すべき資質・能力について、①「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」、②「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」の三

つの柱で整理し、「各学校が編成する教育課程の中で、各学校の教育目標とともに、育 成する資質・能力のより具体的な姿を明らかにしていくことが重要である」と示した。 その上で、整理された育成すべき資質・能力を踏まえ、「何を学ぶのか」という具体的 な指導内容等を検討する必要があるとしている。そして、その内容を「どのように学 ぶのか」といった、子供たちの具体的な学びの姿として、課題の発見・解決に向けた 主体的・協働的な学びであるアクティブ・ラーニングや、そのための指導の方法等を 充実させていく必要があると示した。アクティブ・ラーニングについては、不断の授 業改善の視点として、①「習得・活用・探求という学習プロセスの中で、問題発見・ 解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか」、②「他者との協働や 外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現で きているかどうか」、③「子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活 動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか」の3 つを挙げ、このような視点に立って学び全体を改善することで、子供たちが必要な資 質・能力を身に付けていくことができるようにするとした。また、学習評価の在り方 についても、育成すべき資質・能力を育む観点からその充実が必要であると述べてい る。学習評価の在り方については、「子供の学びの評価に留まらず、『カリキュラム・ マネジメント』の中で、学習・指導方法や教育課程の評価と結び付け、子供たちの学 びに関わる学習評価の改善を、教育課程や学習・指導方法の改善に発展・展開させ、 授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくこと が必要である」と示している。

(2)特別支援学校(知的障害)における教育課程編成の現状と課題

1)教育課程編成の現状と課題

特別支援学校学習指導要領解説総則編では、教育課程とは、「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」(文部科学省,2009)であると定義している。特別支援学校の教育課程編成では、基本的に通常の教育に準ずる教育を行うとともに、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために、「自立活動」が設けられている。そして、知的障害教育では、児童生徒の障害の状態に応じた弾力的な教育課程編成ができるようになっている。なお、知的障害教育の各教科においては、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技術、態度などを身に付けるため、知的障害の状態や学習上の特性などを踏まえ、小学部から高等部の全てにおいて独自に各教科の目標及び内容が示されている。独自に示されてはいるが、小学校と中学校における教科と特別支援学校(知的障害)の教科から共通すると考えられる内容を抽出した学習指導要領の分析を行ったところ(資料「学習指導要領分析」参照)、小学校における教科の内容と特別支援学校(知的障害)の教科に共通性があることが分かった。しか

し、知的障害教育においては、各教科の内容は、学年別に示さず小学部は3段階、中学部は1段階、高等部は2段階(ただし、高等部の主として専門学科において開設される教科は1段階)で示している。

また、知的障害のある児童生徒の特徴や学習上の特性としては、学習で得た知識や技能は断片的になりやすく実際の生活の場で応用されにくい、成功経験が少ないことなどにより主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていない、抽象的な内容よりは実際的・具体的な内容の指導が効果的であるといったことが挙げられる。このような特性から、知的障害教育では、実態等に即した指導内容を選択・組織したり、生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導したりするなどの教育的対応を基本としている。「特別支援学校(知的障害)の教育課程編成は、児童生徒の発達段階や経験などを踏まえ、生活に結び付いた内容を中心に構成していることが大きな特色」(国立特別支援教育総合研究所, 2015)であり、各学校においては、「障害の状態及び発達の段階や特性等並びに地域や学校の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成」(文部科学省, 2009)し、創意工夫を生かした特色ある学校教育活動を進めていくことが求められている。

企画特別部会論点整理では、将来の変化を予測することが困難な時代を前に、「予測できない未来に対応するためには、社会の変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、一人一人が自らの可能性を最大限に発揮し、よりよい社会と幸福な人生を自ら作り出していくことが重要である」と述べている。このことは障害のある児童生徒にも同様のことであり、「特別支援教育の推進について(通知)」(文部科学省、2007)で示された特別支援教育の理念においても、障害のある児童生徒の「自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する」、「持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」と述べられている。教育の普遍的な目的・目標は知的障害教育でも同様であり、時代の変化や社会の要請等に対する基本的な考え方や求めるものは知的障害教育でも変わらない。しかし、前述したように、知的障害教育では、児童生徒の障害の状態や学習上の特性などを踏まえるといった様々な背景や、独自に各教科の目標及び内容を示しているといった通常の教育と異なる部分があることについては踏まえておく必要がある。企画特別部会論点整理に示された新しい視点については、その内容を捉えるとともに、知的障害教育においてどう考えるのか整理することが課題となる。

2)「育成すべき資質・能力」に関する課題

企画特別部会論点整理における学習指導要領改訂の視点では、「何ができるようになるのか」という観点から育成すべき資質・能力を整理し、「何を学ぶのか」という具体的な指導内容を検討する必要があるとしている。知的障害教育では、自立と社会参加を目指し、主体的に取り組む「意欲」や「態度」を育てることを重視するとともに、児童生徒の障害の状態等に応じた弾力的な教育課程が編成できるようになっている。

しかし、それだけでは児童生徒にどのような能力を育てたいのかが曖昧になるため、 特別支援学校(知的障害)では、児童生徒や学校の実態を基に教育目標を設定すると ともに、児童生徒の「育てたい力」を位置付け、それを基に「何を学ぶのか」といっ た指導内容を整理している学校も多々ある。ここで言う「育てたい力」とは、学校教 育目標を達成するために必要な育てたい力のことで、「つけたい力」や「育てたい子供 像」、「目指す児童生徒像」、「学校教育目標を受けて設定した重点目標」など、各学校 が独自で掲げている児童生徒につけたい力のことを指す。学校によっては、学校教育 目標の中に「育てたい力」が含まれているケースや、学校教育目標そのものを「育て たい力」としているケースもある。例えば、本研究所が平成 25~26 年度で実施した専 門研究 B「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する 研究―特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて―」における研 究協力機関の実践では、学校教育目標である「社会自立・職業自立」を目指すために 必要な態度や技術を5つの力で整理し、年間指導計画の作成に関連づけている取組(千 葉県立特別支援学校流山高等学園)や、学校教育目標である「自ら光る子」を目指し て、働く人になるために必要な3つの力を示し、児童生徒の実態把握から育てたい力 を明確にして授業づくりにつなげている取組(静岡県立袋井特別支援学校)、「育てた い子供像」を掲げて具体的な子供像を設定し、その実現のために「つけたい力」を明 らかにして単元計画を作成している取組(広島県立庄原特別支援学校)など、「育てた い力」を明確化し、指導計画や授業実践に生かすような工夫を行っている。どのよう な能力を育成したいのかについての具体を、個別の指導計画の目標設定や教育計画の 作成、実際の教育活動に生かすことで、一人一人の障害の状態に応じた柔軟な指導計 画を工夫しつつ、学習活動を通して育成したい力のねらいを共有できるようにしてい る。このように、知的障害教育では、これまで、「育てたい力」を基に教育課程編成を 考えてきたが、今後、新しい時代を生きる上で必要となる資質・能力を踏まえ、これ まで掲げてきた「育てたい力」をどう見直していくのかが課題になる。

3) アクティブ・ラーニングに関する課題

また、企画特別部会論点整理では、「どのように学ぶのか」といった指導方法の工夫として、アクティブ・ラーニングの在り方について検討を進めている。知的障害教育における指導方法の工夫としては、児童生徒の学習上の特性などを踏まえ、各教科等を合わせて指導することが効果的であることから、従前より、各教科等を合わせた指導を実施している。各教科等を合わせた指導では、「育てたい力」を基に、普段の生活に結び付いた実際的・具体的な内容を取り入れることによって、成功体験を増やし、主体的に活動に取り組む意欲を育てる等の工夫から一人一人の学びを支えてきた。しかし、活動のみを重視した計画を立てたり、育てたい力が曖昧であったりすると、生活上の課題を達成するような文脈のある活動にならなかったり、活動の中で領域や教科の内容を習得することができないような取組になってしまったりするので、単元の

ねらいを明確にした指導計画の作成と子供が主体的に取り組める授業づくりを充実していくことが課題となっている。今後、知的障害教育における指導方法をさらに充実していくためにも、知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの捉えと、これまでの指導方法との関連等について検討することが必要である。

3) 学習評価の在り方に関する課題

企画特別部会論点整理では、さらに、学習評価の在り方についても示している。「子 供たちにどういった力が身に付いたのか」という学習成果を的確にとらえるためには 学習評価の在り方が極めて重要であるとし、「これまでの学習評価の成果を踏まえつつ、 目標に準拠した評価を更に進めていくためには、学校教育法が規定する三要素との関 係を更に明確にし、育成すべき資質・能力の三つの柱に沿って各教科の指導改善が図 られるよう」検討していく必要があるとしている。本研究所が平成25~26年度で実施 した専門研究 B「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に 関する研究―特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて―」では、 特別支援学校(知的障害)における学習評価の現状と課題についてまとめている。こ こでは、特別支援学校(知的障害)では、学習評価は実施しているが、学習評価に観 点別学習状況の評価の 4 観点等を設定して分析的に学習状況を評価している学校は少 ない現状が窺えた。しかし、知的障害教育においても観点を設けて分析的に評価する ことは可能で、観点別学習状況の評価を導入することで、目標や指導方法、手立ての 妥当性、信頼性を意識した授業改善につながることが分かった。そして、学習指導に 関わる PDCA サイクルを組織的・体系的に実施し、教育課程の改善に結び付けていくこ とが重要であると指摘された。こうした先行研究による成果を生かしつつ、新しい時 代に必要な育成すべき資質・能力や、アクティブ・ラーニングの学習評価等について、 知的障害教育ではどう捉えればよいのか検討していく必要がある。 知的障害教育では、 これまで、児童生徒の障害特性から、ペーパーテストによる評価ではなく、一人一人 の様子の観察や、変化の記録、作業等で製作した具体物等を基に評価を実施してきた。 また、児童生徒の学習に対する関心・意欲を大切にするとともに、主体的な学びを重 視し、一人一人の良い点や可能性を伸ばす評価を行ってきた。今後、「教育課程の編成、 実施、評価、改善の一連のサイクルの中に、学習評価を位置付け、育成すべき資質・ 能力が身に付いたかどうかの視点で学習評価ができるように、学習評価の改善を図る こと」(国立特別支援教育総合研究所, 2015) が課題である。

(3)「育成すべき資質・能力」を踏まえた学校による教育課程編成の工夫

特別支援学校(知的障害)では、各学校でそれぞれ「育てたい力」を掲げ、それを 基に「何を学ぶのか」といった指導内容を整理し、実践に生かしている。企画特別部 会論点整理で、「学習する子供の視点に立ち、教育課程全体や各教科等の学びを通じて 『何ができるようになるのか』という観点から、育成すべき資質・能力を整理する必 要がある。その上で、整理された資質・能力を育成するために『何を学ぶのか』という、必要な指導内容等を検討し、その内容を『どのように学ぶのか』という、子供たちの具体的な学びの姿を考えながら構成していく必要がある」と指摘しているように、今後、各学校の「育てたい力」を基に、知的障害教育における教育目標と内容・指導方法、学習評価が一体的につながりを持つための工夫の検討を進めていく必要があると考える。そこで、本研究では、特別支援学校(知的障害)における学校による教育課程編成を考える上で参考になる要素と目標・内容・方法・学習評価を一体的に捉えた考え方を提案するため、これまで知的障害教育において実践してきた取組を参考に、重要であると考えられる要素やツールを整理するとともに、論点整理で示された学習指導要領改善の視点に関するイメージ図を参考にして、「育成すべき資質能力を踏まえた知的障害教育における一体的な教育課程編成の構造図(仮説)」(図 I -1-1 参照)を考えた(以下、教育課程編成の構造図とする)。

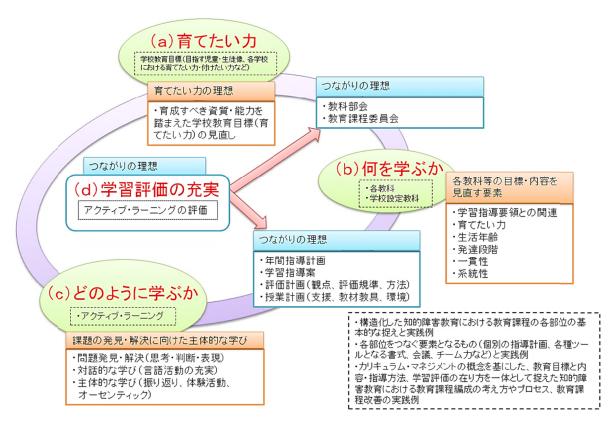


図 I -1-1 育成すべき資質能力を踏まえた知的障害教育における 一体的な教育課程編成の構造図(仮説)

教育課程編成の構造図では、知的障害教育における学校の教育課程編成において重要と思われる部位を(a)「育てたい力」、(b)「何を学ぶか」、(c)「どのように学ぶか」、(d)「学習評価の充実」と構造的に示し、学校の教育課程編成を実施して

いく上で重要と思われる要素をそれぞれの部位に示した。また、(a) 「育てたい力」を設定し、(b) 「何を学ぶか」で、育てたい力を踏まえて各教科の目標・内容を見直し、(c) 「どのように学ぶか」において、アクティブ・ラーニングによる授業改善の視点を踏まえた学習活動を実施し、(d) 「学習評価の充実」において、育成すべき資質・能力を育む視点を含めて学習評価を充実するなど、それぞれの部位がどのように関連し、つながっているのかが特に重要であると捉え、「つながりの理想」を示して重要と思われる具体的な要素を挙げた。このように、重要と思われる要素と各部位のつながりを示すことで、教育目標と内容・指導方法、学習評価を一体として捉えた学校による教育課程編成における全体像をイメージした考え方を図に表した。

教育課程編成の構造図で示した学校の教育課程編成において重要と思われる要素は、 これまで特別支援学校(知的障害)において教育課程編成を行う際に大切にされてき たと考えられる要素を基に整理している。前述したように、特別支援学校においては、 児童生徒の障害の状態に応じた弾力的な教育課程編成ができることや、知的障害教育 においては、学習上の特性などを踏まえ、独自に各教科の目標及び内容を示している ことから、各学校では学習指導要領を基に、創意工夫した教育課程編成を行いながら 教育活動を実施している。そのため、教育課程編成を進めるにあたっては、学習指導 要領を基に「育てたい力」から指導目標や内容を独自に整理したり、各教科及び各領 域に分けて指導するのか、各教科等を合わせて指導するのかなど、どのような指導形 態で実施すればいいのかについて検討したりすることが重要になる。また、「何を学ぶ のか」について具体的な授業計画を準備し、充実した学習活動を実施しても、児童生 徒の実態に応じて授業の内容は変化していくため、そのままの形で他の学級や次年度 の同じ学年の授業等を実施することはできないなど、知的障害教育における教育課程 編成では、様々な要素とともに児童生徒の障害特性や実態を踏まえた工夫をしなけれ ばならない状況がある。学習指導要領を基に学校で教育課程編成を行う際に重要と思 われる要素を整理し、そのつながりについての考え方を示すことは、これまで取り組 んできた教育課程編成の取組をさらに充実していくことになると考える。

教育課程編成の構造図では、上記のように、これまで知的障害教育で行われてきた取組を基に重要と思われる各要素を整理するとともに、教育目標と内容・指導方法、学習評価を一体として捉えたカリキュラム・マネジメントについて、育成すべき資質・能力を踏まえた考え方とアクティブ・ラーニングによる授業改善の視点を踏まえた学習活動に焦点を当てて示した。これは、今後「育成すべき資質・能力」の考え方や、それを実現するための指導方法としてアクティブ・ラーニングの実践が重要になってくると考えたからである。アクティブ・ラーニングの実践では、授業改善の3つの視点を基に、単に問題解決や対話的な学習活動を実施すればいいというものではない。例えば、仲間同士の話し合い活動があっても楽しく会話しただけでは不十分で、「対話し、それによって思考を広げ深めていくこと」(文部科学省,2015)が求められる。こ

うしたアクティブ・ラーニングの実践を通して、今後新しい時代を生きる上で必要となる資質・能力を身に付けていくことができると考えられている。すなわち、(c)「どのように学ぶか」における学習活動のみを切り離して考えるのではなく、「育てたい力」を明らかにし、その達成のために何を学ぶのか、その学びを実現するためにどのような学習活動を実施するのか、といった一つ一つのつながりを意識することがアクティブ・ラーニングの実践では特に重要になる。今後教育課程編成に関する研究では、「育てたい力」と「各教科の目標・内容」、「各教科の目標・内容」と「アクティブ・ラーニング」、「アクティブ・ラーニング」と「学習評価」、「学習評価」と「授業改善」などにおける重要な要素やつながりについて検討を進め、育成すべき資質・能力を踏まえた目標・内容・方法・学習評価の一体化を意識した知的障害教育における教育課程編成の在り方について検討する必要がある。

(松見和樹・涌井恵)

参考文献

中央教育審議会(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)」 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 (2014)「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関 する検討会―論点整理―」

国立特別支援教育総合研究所(2015)「特別支援教育の基礎・基本」

国立特別支援教育総合研究所(2015)専門研究 B「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究―特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて―」

文部科学省(2014)「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」

文部科学省(2007)「特別支援教育の推進について(通知)」

文部科学省(2009)「特別支援学校学習指導要領」

文部科学省(2009)「特別支援学校学習指導要領解説総則編」

2 研究の目的と全体構造

(1)目的

本研究では、育成すべき資質・能力の考え方や、それを実現するための指導方法とされるアクティブ・ラーニングの実践に焦点を当て、新しい時代に必要となる「育成すべき資質・能力」を踏まえた、目標・内容・方法・学習評価の一体化を意識した、特別支援学校(知的障害教育)における教育課程編成の在り方について検討することを目的とする。

(2) 研究の全体構造

本研究の全体構造を図 I-2-1 に示した。本研究では、文献研究により「育成すべき 資質・能力」やアクティブ・ラーニングについての概念整理をするとともに、研究協 力機関(特別支援学校)への訪問や聞き取り等による情報収集のほか、研究協力者及 び研究協力機関との研究協議を実施し、データの収集と分析や検討を行う。

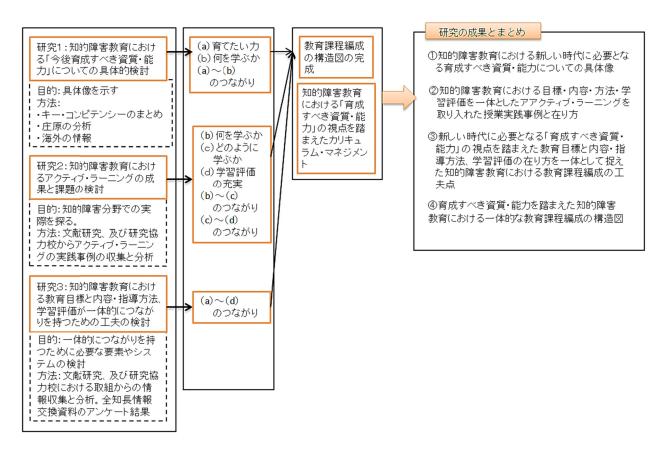


図 I-2-1 研究の全体構造図

研究1では、知的障害教育における育成すべき資質・能力をどう捉えればよいかについての具体的検討を行う。また、育成すべき資質・能力の具体像を示すことを目的に、OECD が提唱するキー・コンピテンシーの要素について整理し、実際に特別支援学

校で整理している「育てたい力」の分析を行い、海外の情報も収集しながら検討を進める。

研究2では、知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの成果と課題の検討を 進める。特別支援学校(知的障害)におけるアクティブ・ラーニングの取組の実際を 探ることを目的に、文献研究からアクティブ・ラーニングについての情報を得るとと もに、研究協力機関における実践事例の収集と分析を行う。

研究3では、知的障害教育における教育目標と内容・指導方法、学習評価が一体的につながりを持つための工夫の検討を行う。一体的につながりを持つために必要な要素やシステムについて探っていくことを目的に、文献研究及び研究協力機関における実践の情報収集と分析、全知長情報交換資料のアンケート結果から検討を進める。

研究1から3を進めていくに当たっては、「育成すべき資質能力を踏まえた知的障害教育における一体的な教育課程編成の構造図(仮説)」を参考にし、「育てたい力」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」それぞれの要素や各部位のつながりについても関連する情報を収集する。例えば、研究1では、モデル例の(a)「育てたい力」と(b)「何を学ぶか」の部分に関連があるので、それぞれの要素と(a)と(b)をつなげる工夫の実際について情報収集する。研究2では、(b)「何を学ぶか」、(c)「どのように学ぶか」、(d)「学習評価の充実」の部分に関連があるので、それぞれの要素と、(b)と(c)、(c)と(d)のつながりについて情報収集する。研究3では、(a)から(d)全てのつながりに関連があるとし、全ての部位を一体的につなげるための工夫について情報収集する。これらの情報を基に、「教育課程編成の構造図(仮説)」の修正や、知的障害教育における育成すべき資質・能力の視点を踏まえたカリキュラム・マネジメントについて探り、研究の成果と課題につなげる。

(3) 本研究の意義

通常の教育では、新しい時代に必要となる育成すべき資質・能力を踏まえ、学習指導要領が大きく変わろうとしている。この時期に特別支援教育も同じような考え方に基づいて学校における教育課程編成の在り方を検討していく必要がある。今後、育成すべき資質・能力の考え方や、それを実現するための指導方法としてアクティブ・ラーニングの実践が重要になってくる。このことは知的障害教育でも同様である。新しい考え方のもとで学校における教育課程編成をどう考えていけばよいのか、参考になる事例や要素、イメージ図などが提供されることで、知的障害教育における新しい時代に必要となる育成すべき資質・能力を育む教育活動の充実が図られると考える。

(松見和樹・涌井恵)

Ⅱ. 平成 27 年度の研究の進捗状況

1. 【研究1】知的障害教育における「育成すべき資質・能力」についての具体的 検討

(1)目的

現在の世界の教育の大きな潮流として、コンテンツベースドの教育からコンピテンシーベースドの教育へと転換が起こっている(奈須, 2015)。我が国においても、「育成すべき 資質・能力をふまえた教育目標・内容と評価の在り方にする検討会(論点整理)」が 2014(平成 26)年3月31日にまとめられ、さらに次期学習指導要領の改訂に向けた検討がなされて おり、2015(平成 27)年8月26日には、中央教育審議会教育課程企画特別部会による論点整理(報告)において、育成すべき資質・能力についての基本的な考え方が示されたところである。これからの21世紀を生きる子供たちに求められる育成すべき資質・能力は全ての子供に求められるものであり、知的障害教育もこの方向性に沿って、教育実践をさらに深化させていかなければならない。しかし、これらの考え方がどのように学校現場で実現されていけば良いのか、またその具体像については明らかになっていない。

そこで、本項では中央教育審議会教育課程企画特別部会による論点整理(報告)において示された「育成すべき資質・能力」について、知的障害教育における具体像をどのようにイメージすればよいのかについて検討する。まず本項の(2)では、関連文献を概観し育成すべき資質・能力についての理解を深める。また、本項(3)では、ある特別支援学校(知的障害)の小・中・高の全学部にわたる指導内容を単元の系統でまとめたデータを元に、育成すべき資質・能力に対応すると考えられる指導内容がどのように扱われているのかを分析する。さらに、(4)諸外国の知的障害教育において、育成すべき資質・能力はどのように教育課程上位置付いているか調べる。また(5)では、(2)~(4)に基づいて知的障害教育における「育成すべき資質・能力」の具体像をまとめ、今後の課題について検討することとする。

(2) 育成すべき資質・能力に関する文献の概観

本章では育成すべき資質・能力に関して、世界と日本の動向を文献によって概観し、文部科学省が2015年に「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」で示した「新しい時代に必要となる資質・能力」について報告する。

1)世界における育成すべき資質・能力の動向

世界において欧米を中心に、領域や対象を超えて機能する汎用性の高い資質・能力(コンピテンシー)を軸とした教育が検討されている(奈須・久野・齊藤, 2014)。まず1997年から2003年にかけて、経済協力開発機構(OECD)の「能力の定義と選択」(DeSeCo)

プロジェクトがキー・コンピテンシーを提起した。この概念はコンピテンシー教育改革の表Ⅱ-1-1 諸外国の教育改革における資質・能力(国立教育政策研究所, 2013)

DeSeCo		EU	イギリス	オーストラリア	ニュージーランド	(アメリカほか)	
キーコンピテンシー		キーコンピテンシー	キースキルと思考ス キル	汎用的能力	キーコンピテンシー	21世紀スキル	
	言語、記号の活用	第1言語 外国語	コミュニケーション	リテラシー			
相互作用的道具活用 力	知識や情報の活用	数学と科学技術のコ ンピテンス	数学の応用	ニューメラシー	- 言語・記号・テキスト を使用する能力		基礎的なリテラシー
	技術の活用	デジタル・コンピテン ス	情報テクノロジー	ICT技術	-	情報リテラシー ICTリテラシー	
						創造性とイノベーショ ン	
				批判的・創造的思考力		批判的思考と問題解 決	
反省性(考える力) (協働する力) (問題解決力)		学び方の学習	思考スキル (問題解決) (協働する)		思考力	学び方の学習	認知スキル
						コミュニケーション	
						協働	
	大きな展望 進取の精神と起業精			/A TB 46 / T TL		+. U=1.45	
自律的活動力	人生設計と個人的プ ロジェクト	神		倫理的行動	自己管理力	キャリアと生活	
	権利・利害・限界や要求の表明		問題解決				
Л	人間関係力	- 社会的・市民的コンピ	協働する	個人的・社会的能力	他老との思わり	個人的·社会的責任	├─ 社会スキル
	協働する	-テンシー 文化的気づきと表現		異文化間理解	参加と貢献		
	問題解決力	-				シティズンシップ	

源流とされ、生徒の学習到達度調査(PISA)や国際成人力調査(PIAAC)等の国際学力調査に導入されている。その後、EU では、キー・コンピテンシーを独自に定義し、EU 内各国における教育政策を推進する枠組みとした。また、北米を中心に 21 世紀型スキルが定義され、評価のあり方を検討するプロジェクトが進められた。21 世紀型スキルもまた、その成果が PISA にも反映されている。このような動向を受けて、各国でキースキル(イギリス)や汎用的能力(オーストラリア)、キー・コンピテンシー(ニュージーランド)等のコンピテンシーが定義され、それに基づくカリキュラムの整備が進められてきている(国立教育政策研究所、2013;奈須、2014)。このような各国の教育改革における資質・能力は、国立教育政策研究所(2013)によって、表II-1-1のように整理しており、どの目標も言語や数、情報を扱う基礎的なリテラシーと、思考力や学び方の学びを中心とする認知スキル、

社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキルの3層に大別できると指摘されている。以下では、国際学力調査に導入されている資質・能力である、コンピテンシー教育改革の源流である OECD のキー・コンピテンシーと、産業界が軸となって提唱した21世紀型スキルについて概観したい。

①OECD のキー・コンピテンシー

OECD は、1997年から 2003年にかけて DeSeCo プロジェクトを実施した。DeSeCo プロジェクトは、グローバリゼーションの進む社会で、国際的に共通する鍵となる能力を 定義し、その評価と指標の枠組みを開発することを目的としたもので、諸学問領域の専門家と各国の政策担当者の協働を通して、最も重要とされるコンピテンシーが検討された(国立教育政策研究所, 2013)。その中で、コンピテンシーは、人が「特定の状況の中で(技能や態度を含む)心理社会的な資源を引き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力」と定義され、鍵となる3つのキー・コンピテンシーとして表Ⅱ-1-2の具体的内容が示された。このキー・コンピテンシーの枠組みの中心にあるのは、個人が深く考え、行動することの必要性である。そして、深く考えることには、目前の状況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはまることができる力だけではなく、変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え、行動する力が含まれる。このような背景には、「変化」、「複雑性」、「相互依存」に特徴付けられる世界への対応の必要性が挙げられる(中央教育審議会, 2006)。また、OECD のキー・コンピテンシーは、各国で提唱されている資質・能力に大きな影響を与えている。そのため、表Ⅱ-1-2に示された通り、キー・コンピテンシーの具体的内容は、他の資質・能力の具体的内容と重なる部分が極めて大きい。

②21 世紀型スキル

2009 年に開催された「学習とテクノロジーの世界フォーラム」において、「21 世紀型スキルの学びと評価プロジェクト」(ATC21S)が立ち上げられた。本プロジェクトは、世界的に有名なテクノロジー会社であるシスコシステムズやインテル、マイクロソフト、及びメルボルン大学等が立ち上げに関わっており、2010 年にはアメリカやオーストラリアを始めとする国々が参加国として加わった(Griffin, McGaw & Care, 2012)。21 世紀型スキルはこのプロジェクトから提唱された。21 世紀型スキルは、これまで評価や教育の目的で深く検討されることがなかった「デジタルネットワークを使った学習」と「協調的問題解決」の 2 領域が対象とされ、グローバル社会を生き抜くために必要とされる能力である。21 世紀型スキルの具体的内容は表II-1-3 に示す。表II-1-3 で示した初歩レベルと高次レベルとは、21 世紀型スキルの具体的内容を連続的に捉えたものであり、最終的には高次レベルを見据えて指導をデザインすることが必要である(Griffin et al., 2012)。

2) 日本における育成すべき資質・能力の動向

文部科学省は「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会・論点整理・」(育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会, 2014)において、日本における育成すべき資質・能力を以下のように述べ

ている。

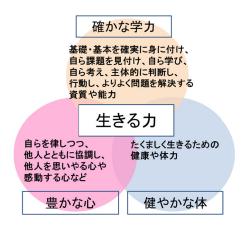
表 II-1-2 キー・コンピテンシーの具体的内容(中央教育審議会, 2006)

	2-1-1	
	A 言語、シンボル、テクストを 活用する能力	・様々な状況において、話したり書いたりする言語のスキルや数学的なスキル等を効果的に活用する力。【PISA調査・読解力、数学的リテラシー】
1 社会·文 化的、技術	B 知識や情報を活用する能	・情報それ自体の本質について、例えば、その技術的なよりどころや社会的・文化的な文脈などを考慮して、批判的に深く考えることができる力。【PISA調査・科学的リテラシー】
的ツールを 相互作用的 に活用する	л 	・他人の意見や選択肢の理解、自らの意見の形成、意思決定、確実な情報に基づいた責任ある行動を可能とする基盤。
能力	C テクノロジーを活用する能	・個人が日々の生活においてテクノロジーが新しい方法で活用できることに気付くことが第一。
	д Д	・テクノロジーには、遠隔地間の協働、情報へのアクセス、他人との双方向のやりとりなど新たな可能性。そのためには、E-mailの送信など単なるインターネットの活用スキル以上の力が必要。
	D 他人と円滑に人間関係を 構築する能力	・個人が知人や同僚、顧客などと個人的な関係を作り出し、維持し、発展させる力。
2 多様な集団における		・具体的には、「共感する力」、「感情を効果的にコントロールする力」。
人間関係形 成能力	E 協調する能力	・協調に当たっては、各個人が一定の能力を持っていることが必要。グループへの貢献と個々人の価値とのバランスを図ることができる力が不可欠。また、リーダーシップを共有し、他人を助けることができることも必須。
	F 利害の対立を御し、解決する能力	・利害の対立に建設的にアプローチするには対立を否定するのではなく、それを御するプロセスを認識すること。他者の利益や双方が一定の利益を得るための解決方法への深い理解が必要。
	G 大局的に行動する能力	・自らの行動や決定を、自身が置かれている立場、自身の行動の影響等を理解したうえで行えるカ。【PISA調査・問題解決能力】
3 自立的に 行動する能 カ	作り実行する能力	・人生の意義を見失いがちな変化し続ける環境のなかで、自らの人生に一定のストーリーを作るとともに意味や目的を与える力。
	I 権利、利害、責任、限界、	・成文のルールを知り、建設的な議論のうえ、調整したり対案を示したりする力。
	ニーズを表明する能力	・自分自身の権利などを表明するためのみの力ではなく、家庭、社会、職場、取引などで適切な選択をすることができる。

日本における教育の普遍的な目的・目標は、教育基本法と学校教育法に記されている。 具体的には、教育基本法第1条において、教育の目的は「人格の完成を目指し、平和で民 主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」と 規定されている。また、教育基本法第2条において、教育の目標は、「幅広い知識と教養」 「豊かな情操と道徳心」「健やかな身体」「創造性」「自主及び自律の精神」「公共の精神に 基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度」「伝統や文化の尊重を尊 重する態度」を養うことなどが規定されている。学校教育法(第21条と第51条)では、 義務教育の目標は「自主、自律及び協同の精神」「規範意識」「公共の精神に基づき主体的 に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度」などが規定され、高等学校の目標は、 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて国家及び社会の形成者とし て必要な資質を養うことなどが規定されている。あわせて、学校教育法(第30条第2項)

		初歩レベル	高次レベル
	A 創造性とイ ノベーション	・与えられた情報を自分のものにする。他の誰かが正解や事実を知っているという信念をもっていたり、それをもとに行動する。	・未解決の問題に取り組むこと。理論やモデルをつくったり、リスクを覚悟して取り組む。有望なアイディアやプランを追及していく。
1 思考の 方法(高次 の思考スキ ル)	B 批判的思考、問題解決、 意思決定	によってデザインされた有意義な活	・真正な知識労働の中で高次の思考スキルを発揮する。自分で問題発見し有望なアイディアへ発展させる活動を通して、達成の基準は継続的に上がっていく。参加者は、複雑な問題と体系的な思考に取り組む。
	C 学び方の学習、メタ認知	・児童生徒や労働者は、組織に対して関与することができると思っておらず、他の誰かが上位レベルのプロセスをコントロールしていて、意思決定等には参加しない。	・児童生徒や労働者は、最も高いレベルで、自分の活動に責任をもつことができる。評価は、組織の運営と統合されていて、個人レベルのメタ認知だけではなく、社会的なメタ認知能力が必要とされる。
2 仕事の 方法(他者	D コミュニケー ション	・仲良くおしゃべりできる。会話の目的は、事前に決められている目標に全員が到達すること。仲間どうしでやりとりできる場は限られている。	・会話の目的は、話し合う対象の分野を発展させ、より包括的で高次の分析を行うこと。 開かれた場所で仲間どうしあるいは自由なやりとりが促進される状況にある。
ともに働くス キル)		終成果を作成する上で一人ひとりが 責任を分担する。最終成果は分担し	・協調や競争によって共有された知性によって、既存の知識を発展させる。個々人が生産的に相互作用し、ネットワーク化されたICTを使って活動する。コミュニティの知識が発展することが、個人の成功よりも価値があると考え、個人それぞれが貢献できる。
3 仕事の ツール(道		・問いに対して答えを探す。情報を見つけてきてそれをまとめる。変数を変えたらどうなるのかを検討するような調査。	・調査活動は知識を発展させるために不可欠なものとして行われ、それをもとに協調的にさらによいアイディアを作り出して、誰でも共有できる場所に社会的に蓄積していく。
ラール(垣 具を用いる)	H ICTリテラシー	・一般的なアプリケーションやWeb上 のリソースや各種サービスに慣れ親 しみ、使うことができる。	・ICTは組織の日常的な活動に埋め込まれている。共有されたコミュニティ空間がつくられ、そこでは世界規模の組織やリソースとの関係も構築しつつ、継続的に参加者によって改善される。
4 社会生 活(個として 社会の一員 として市民 的生活を担 う)	I シチズンシッ プ	・組織・コミュニティの規範を守る。そ の中で最善を尽くす。個人的な権利を 優先する。	・市民として、知識創造社会の一員であると認識し、グローバルな取り組みに貢献することを目指す。チーム活動では、チームメンバーの多様な視点を尊重して価値を置き、フォーマルな学校や仕事場だけでなく、インフォーマルな場面でも社会的に共有された知識を構築していく。そのような中でリーダーシップを発揮し、あらゆる立場の権利を支持する。
	J 人生とキャリ ア発達	・個々の特性にあったキャリアのゴールをめざす。キャリアの目標を達成するために必要な条件や可能性を、現実的に評価しながら進む。	・継続的に「生涯にわたって」「生涯の様々な場で」様々な学習機会に参画する。人生を取り巻く状況や文脈にかかわらず、知識創造者としての自己アイデンティティをもつ。
	K 個人と社会 的責任	・個人として責任をもつ。それは狭い 文脈の中で判断される。	・チームのメンバーは、コミュニティの知識資産を構築し改善し続ける。そこでは、文化的な影響も重視することで、多文化・多言語で変化し続ける社会には利益をもたらすようなアイディアを活用、改善しようとする。

では、各学校における教育に当たり、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう「基礎的な知識及び技能の習得」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等の育成」「主体的に学習に取り組む態度の養成」に特に意を用いる必要性を定め、これらは「学力の三要素」というべき重要性を持つものとして捉えられている。学習指導要領には、これまで初等中等教育の目指すべき理念に「生きる力」が掲げられてきた(図 Π -1-1 参照)。これは 1996 年の中央教育審議会答申(「21 世紀を展望した我が国の教育の



図Ⅱ-1-1 生きる力の具体的内容(中央教育審議会,2014)

在り方について」)で提言され、国際化や情報化の進展など、変化が激しい時代にあって、いかに社会が変化しようと必要な資質や能力として位置付けられている。また、2008年の中央教育審議会答申(「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」)でも、「生きる力はその内容のみならず、社会において子供たちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力(キー・コンピテンシー)という考え方を先取りしていたと言ってもよい」と整理している。しかし、「生きる力」は、構成する資質・能力の具体化や、それらと各教科の教育目標・内容の関係についての分析がこれまで十分でなく、学習指導要領全体として教育内容中心のものとなっている。そのため、より効果的な教育課程への改善を目指すためには、学習指導要領の構造を、育成すべき資質・能力を起点として改めて見直し、改善を図ることが必要である(育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会、2014)。

3)新しい時代に必要となる資質・能力

上記の動向をふまえ、文部科学省は 2015 年 1 月から教育課程企画特別部会を全 14 回開催し、育成すべき資質・能力に関する整理を行った。そして、中央教育審議会は、2015 年 8 月に「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」において、知識に関するもの、スキルに関するもの、情意(人間性など)に関するものという育成すべき資質・能力の三要素を議論の出発点とし、学習する子供の視点に立ちながら、育成すべき資質・能力を三つの柱で整理した。

三つの柱は、「教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)」(中央教育審議会,2015)において以下のように述べられている。

①「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」

各教科等に関する個別の知識や技能などであり、身体的技能や芸術表現のための技能等も含む。基礎的・基本的な知識・技能を着実に獲得しながら、既存の知識・技能と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、知識・技能の定着を図るとともに、社会の様々

な場面で活用できる知識・技能として体系化しながら身に付けていくことが重要である。

②「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」

問題を発見し、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、 結果を予測しながら実行し、プロセスを振り返って次の問題発見・解決につなげていくこ と(問題発見・解決)や、情報を他者と共有しながら、対話や議論を通じて互いの多様な 考え方の共通点や相違点を理解し、相手の考えに共感したり多様な考えを統合したりして、 協力しながら問題を解決していくこと(協働的問題解決)のために必要な思考力・判断力・ 表現力等である。

特に、問題発見・解決のプロセスの中で、以下のような思考・判断・表現を行うことができることが重要である。

- ・問題発見・解決に必要な情報を収集・蓄積するとともに、既存の知識に加え、必要と なる新たな知識・技能を獲得し、知識・技能を適切に組み合わせて、それらを活用し ながら問題を解決していくために必要となる思考。
- ・必要な情報を選択し、解決の方向性や方法を比較・選択し、結論を決定していくために必要な判断や意思決定。
- ・ 伝える相手や状況に応じた表現。
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びに向かう力、人間性等)」

上記の①及び②の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に 関するもの。
- ・多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに 向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性 等に関するもの。

こうした育成すべき資質・能力については、学習指導要領等を踏まえつつ、各学校が編成する教育課程の中で、各学校の教育目標とともに、より具体的にすることが重要である。 その際、各学校には子供一人一人の個性に応じた資質・能力をどのように高めていくかという視点も必要となる(中央教育審議会, 2015)。

(3) 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」の具体例に関する検討

1)目的

知的障害教育における「育成すべき資質・能力」の具体例を探るため、特別支援学校(知的障害)における指導内容に、どのような内容の資質・能力が扱われているのかについて分析を行う。

本分析を行う直前において最新情報であった教育課程企画特別部会の資料(第1回~第7回)を精読したところ、第2期教育振興計画ならびに諸々の政府関係資料において、OECDのキー・コンピテンシーとも共通する「自立」「協働」「創造」のキーワードが多く取り上げられていること、また、教育課程企画特別部会第8回資料の資料4:教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料 ver. 6の「1.教育目標・内容と育成すべき資質・能力について」では、OECDのキー・コンピテンシーが冒頭に挙げられていることから、これを重要視していると考えられた。そこで、国際的にも注目されているOECDのキー・コンピテンシーの各定義を「新しい時代に求められている資質・能力」の重要構成要素として着目し、分析を行う。今回は、ある学校の1事例について予備的分析を行うものであり、データ数が極めて少数であるため量的な比較は行わないこととする。

2) 方法

①対象

対象データは、研究協力校である広島県立庄原特別支援学校で作成している単元系統表のうちの単一障害学級における生活単元学習に関わる単元とした。ただし、生活単元学習の「季節単元」「学校行事」「生活上」のうち、「季節単元」「学校行事」は授業時間が短く単発の取組であると予想されるため除外した。

広島県立庄原特別支援学校では、小・中・高の全学部にわたる詳細な指導内容を単元の系統でまとめ、さらに生活単元学習などの各教科等を合わせた指導においては、教科との関連性について学習指導要領と対照して整理した単元系統表が作成されている。このデータを分析する理由として、小・中・高の全学部にわたる分析が可能であること、また、小、中、高等部と年齢段階が上がるにつれて、育成すべき資質・能力のレベル分け等があるのか分析可能ではないかと考えられることが挙げられる。さらに、広島県立庄原特別支援学校では各教科等を合わせた指導を中心とした教育課程編成を行っているため、生活単元学習の中に大部分の指導内容が含まれており幅広く指導内容についての分析が可能であり、その内容がどの教科と関連しているかも示すことができるという利点がある。加えて、各教科等を合わせた指導である生活単元学習は、教科横断的な能力を育成しやすい、または育成している指導の形態と考えられることから、本データを分析対象として採用した。

②分析方法

世界の教育の潮流はコンテンツベースドの教育からコンピテンシーベースドの教育へと向かっている(奈須,2015)。このコンピテンシーベースドの教育に大きな影響を与えているものの一つが OECD のキー・コンピテンシーである。これは我が国における様々な今後子供や成人に必要な育成すべき資質・能力の検討にも大きく影響を与えている。

そこで、本分析では OECD のキー・コンピテンシーの定義と分類 (表 II-1-2) に基づいてデータの分析を行った。広島県立庄原特別支援学校の単元系統表の内、対象とした生活単元学習に関わるものすべてについて、まず 2 名の知的障害教育を専門とする研究者や指

導主事経験者が独立し、どのキー・コンピテンシーに当てはまるかどうか分類した。分類の際には、各キー・コンピテンシーの原初的レベル、あるいは初歩レベルの様相に該当するものも含めた上で、いずれにも当てはならない場合は、該当なしとした(原初的レベルとは、当該のキー・コンピテンシーの起源となるような行動や態度や、初歩レベルのキー・コンピテンシーを構成要素の一部分の行動や態度であるもの。例えば「A:言語、シンボル、テクストを相互作用的に活用する能力」の場合、相互的に意思伝達ができなくとも指差しができる場合を原初的レベル、指差しによって選択した物を伝えるといった簡単なやりとりが可能な場合は初歩レベルと捉えることができる)。その後、2名の分類結果が異なる場合には、合議によって分類を決定した。なお、2名による分類の一致率を[一致率=一致数/(一致数+不一致数)]という算出式によって算出した。

さらに、その結果について、各学部段階において各キー・コンピテンシーの概念を最も 象徴し、反映していると考えられるものを合議によって一つ選定した。

3) 結果と考察

広島県立庄原特別支援学校の単元系統表(単一障害学級版)の内、対象とした生活単元学習に関わるものすべてについて、どのキー・コンピテンシーに当てはまるか分類した。さらに、分類結果について各キー・コンピテンシーの内、各学部段階において各キー・コンピテンシーの概念を最も象徴し、反映していると考えられるものを各単元のまとまりの中から学部ごとに一つ選定し、まとめたものを表 II-1-4 に示した。なお、2名による分類の一致率は、単元のまとまり毎に挙げると、「学校の仕組み」で73.4%、「保健体育」で71.4%、「進路学習(キャリア)」で63.5%、「防災教育」で81.5%、「社会の仕組み」で63.8%であった。

さて、表 Π -1-4、表 Π -1-5と表 Π -1-6にあるように、「F:利害の対立を処理し、解決する能力」については小中高のどの学部段階においても、単元目標として挙げられていなかったが、それ以外のカテゴリーに関しては何かしら当てはまる単元目標があった。また、小学部においては「C:F2/D2D5 を活用する能力」と「D4:D5 人生設計や個人の計画を作り、実行する能力」に該当する単元目標は無かったが、中学部や高等部では該当するものがあった。

「A:言語、シンボル、テクストを相互作用的に活用する能力」や「E:協調する能力」、「G:大局的に行動する能力」に関しては、小学部では原初的レベル、あるいは初歩レベルの内容が扱われる傾向にあり、中学部、高等部と学部段階が上がるにつれて、より高次のレベルの内容へと変化する傾向がみられた。

以上のことから、知的障害のある子供に対しても、原初的レベル、あるいは初歩レベル の内容を含めれば、キー・コンピテンシーのような汎用的能力をすでに指導で取り扱って おり、またそのような指導内容を扱うことが可能であることが示された。

なお、「F:利害の対立を処理し、解決する能力」については小中高のどの学部段階においても、単元目標として挙げられていなかったことについては次のような考察が考えられ

表 II-1-4 小学部の生活単元学習に関わる単元目標と「キー・コンピテンシー(OECD)」の分類対応代表例-広島県立庄原特別支援学校の単元系統表(単一学級版)の分析から一

大カテゴリ	小カテゴリ	左記の説明•定義	単元目標 小学部 学校の仕組み	保健体育	進路学習	防災教育	社会の仕組み
社会・文化	A:言語、シ ンポル、テ クストを相 互活用する能 力	様々な状況において、話したり書いたりする 言語のスキルや数学的なスキル等を効果的に活 用する力。【PISA調査・誘解力、数学的リテラ シー】	・簡単な文字を書いたり、なぞうたり、なぞうたり、なぞうたりしてお礼の手紙を作ることができる。(国2(4))【学校の仕組み】	☆身体の部位を、指さ しや音声、言葉などで 伝えることができる。 (国1(2)) (*口には、手洗い、歯 磨き、うがい、乾布摩 擦が入る)【保健体育】	・簡単な語句や短い文 を平仮名で書くなどし て、メニューなどを作る ことができる。(国3 (4))【進路学習】		・簡単な語句や短い文 を書いたり、なぞったり してお礼の手紙をつく ることができる。(国3 (4))A
的、技術的ツー ルを相互	B:知識や情 報を活用す る能力	・情報それ自体の本質について、例えば、その 技術的なよりどころや社会的、文化的な文脈など を考慮して、批判的に深く考えることができる力。 (FISA調査・科学的リテラシー) 他人の意見や選択版の理解、自らの意見の 形成、意思決定、確実な情報に基づいた責任あ る行動を可能とする基盤。	☆学校内の教室などに 関心をもち、簡単なき まりやマナーに気付 き、それらを守って行 動することができる。 (生2(4)(7)道徳、人 権)【学校の仕組み】			☆地震避難訓練や火 災避難訓練の流れが 分かり、安全に避難す ることができる。(生3 (2))【防災教育】	・いろいろな材料や用 具を工夫しながら、目 的に合わせて使うこと で、しおりを作ることが できる。(図3(2))
作用的に活用する能力	C:テクノロ ジーを活用 する能力	・ 個人が日々の生活においてテク/ロジーが新 しい方法で活用できることに気付くことが第一。 ・ テクルロジーには、遠隔地間の塩働、情報や のアクセス、他人との双方向のやりとりなど新た な可能性。そのためには、こ下部側のと機を送事な るインターネットの活用スキル以上の力が必要。					
多様な社会グ	D:他人と円 滑に人間関 係を構築す る能力	・ 個人が知人や同僚、顧客などと個人的な関係を作り出し、維持し、発展させる力。 ・ 具体的には、「共感する力」、「感情を効果的 にコントロールする力」。		☆教師の援助を受けながら、□□をすることができる。(生2(1)道 (徳、人権) (*□□には、手洗い、歯磨き、うがい、乾布摩擦が入る)【保健体育】	***************************************		(秋の遠足) 女教師と一緒に遊んだり り 自然や生き物に興味や関心をもったりすることができる。(生1 (3)(10)道徳、人権)
ルー プにおける人間関係形	E:協調する 能力	・ 協調に当たっては、各個人が一定の能力を 持っていることが必要。グループへの貢献と個々 人の価値とのパランスを図ることができる力が不 可欠。また、リーダーシップを共有し、他人を助け ることができることも必須。			" ☆教師と一緒ににこに こパーティーの簡単な 手伝いや仕事をすることができる。(生1(6) キャリア、人権)"[進路 学習]		(宿泊学習、修学旅行) ☆進んで集団活動に 参加し、自分の当番や 役割を果たすことができる。(生3(5)道徳、 人権)
成能力	F:利害の対 立を処理 し、解決す る能力	 利害の対立に建設的にアプローチするには対立を否定するのではなく、それを悔するプロセスを認識すること。他者の利益や双方が一定の利益を得るための解決方法への深い理解が必要。 					
	G:大局的に 行動する能 力	自らの行動や決定を、自身が置かれている立場、自身の行動の影響等を理解したうえで行える力。 【PISA調査・問題解決能力】					☆□□の行程を日程 表で確認しながら、見 通しをもって行動するこ とができる。(生3(7) (8)) (□ には、宿泊学習、修 学旅行が入る。)
自律的に行動する	H:人生設計 や個人の計 画を作り実 行する能力	 人生の意義を見失いがちな変化し続ける環境のなかで、自らの人生に一定のストーリーを作るとともに意味や目的を与える力。 					
る能力	I-権利、利 害、責任、 限界、二一 ズを表明す る能力	 成文のルールを知り、建設的な議論のうえ、 調整したり対案を示したりする力。 自分自身の権助などを親明するためのみの 力ではなく、家庭、社会、職場、取引などで適切 な選択をすることができる。 					・交通のマナーに気付き 安全に気をつけて 歩くことができる。(生2 (7))なし

表 II-1-5 中学部の生活単元学習に関わる単元目標と「キー・コンピテンシー(OECD)」の分類対応代表例-広島県立庄原特別支援学校の単元系統表(単一学級版)の分析から一

				単元目標 中学部	,	,		
	大カテゴリ	小カテゴリ	左記の説明・定義	学校の仕組み	保健体育	進路学習	防災教育	社会の仕組み
(O E C D	社会•文化	A:言語、シ ンボル、テ クストを り 五作用す 五活用 カ	 様々な状況において、話したり書いたりする言語のスキルや教学的なスキル等を効果的に活用する力。【PISA調査・誘解力、数学的リテラシー】 	がら聞き、分からないと	いて、自分の意見をみんなに分かるように話	・相手を意識した簡単 な手紙、作業日誌など の内容を、守点点、読点 の使い方、長音、拗 音、促音、はつ音、拗 詞詞の使いい方などに気 をつけて書くことができ る。(国(4))【進路学 習	容を聞き取ったりするこ	がら読むことができる。 (国(3))A
において、単なる知識や技	的、技術的ツー ルを相互	B:知識や情 報を活用す る能力	・ 情報それ自体の本質について、例えば、その 技術的なよりどころや社会的、文化的な文脈など 考慮して、批判的に深く考えることができる。 (PISA調査・科学的リテラシー) ・ 他人の意見や選択肢の理解、自らの意見の 形成、意思決定・確実な情報に基づいた責任あ る行動を可能とする基盤。	(学校のきまり) ☆学校内にはいろいろ なきまりがあることを知り、それらを地域社会 でも守ることができる。 (社(2)道徳、人権)	・家庭生活に必要な衣 服とその着方、食事や 調理、住まいや暮ら 方などに関する基礎的 な知識とだがあるこ とを理解し、自分で処 理することができる。 (職・家(ア))【保健体 育】	・進路先で扱う電気、 洗剤や石けん、食品 などについて、用途、 使用手順、取扱いを 知ることができる。 (理(3))【進路学習】	・地震や火災が起きた時に家庭生活に必要な住まいや暮らし方などに関する基礎的な知識と技能があることを理解し、自分で処理することができる。職家(7)【防災教育】	・秋の遠足の学習を通して、けがや病気、事故の予防に関すること や、健康な生活に関すること かく 健康など活に取すると比ついて、初歩的な事柄を理解することができる。(保(3))
能だけでなく、人が特定の状況の中	作用的に活用する能力	C:テクノロ ジーを活用 する能力	・ 個人が日々の生活においてテクノロジーが新 しい方法で活用できることに気付くことが第一。 ・ テクルロジーには、遠隔地間の協働、情報へ のアクセス、他人との双方向のやりとりなど新た な可能性。そのためには、E-mailの送信など単な るインターネットの活用スキル以上の力が必要。			☆コンピュータなどの 情報機器を活用して 職業に関する知識を 得たり、学校周辺の 事事所へ徒歩で出向 と同じ、 はい、 はい、 はい、 はい、 はい、 はい、 はい、 はい、 はい、 はい		☆修学旅行を通して 新聞 テレビ・ラジオ・ 新聞 テレビ・ラジオ・ イ製メディアに関心をも ち、我が国や瞬間のの よその流れを知ること ができる。(社(4))
で技能や態度を含む心理	多様な社会グ	D:他人と円 滑に人間関 係を構築す る能力	個人が知人や同僚、顧客などと個人的な関係を作り出し、維持し、免膜させる力。 具体的には「共感する力」、「感情を効果的 にコントロールする力」。			☆仕事の内容に応じた 適切な服装、言葉遣い をすることができる。 (職・家(2)キャリア) 【進路学習】		(修学旅行) ☆修学旅行を通して、 友達が困っているのを 見たら、手助けをした り、自分の意見を述たり、相手の意見を避む たり、相手の意見をごむしたりする。(社(1)道徳、人権)
コンピテンシーコンピテンシーのである。	ループにおける人間関係	E:協調する 能力	 協調に当たっては、各個人が一定の能力を 持っていることが必要。グループへの貢献と個々 人の価値とのバランスを図ることができる力が不 可欠。また、リーダーシップを共有し、他人を助けることができることも必須。 			"(進路学習) ☆自分の分担の仕事 をしたり、必要な時以 外は人の仕事に口出 し、手出しをしないこと を理解したりすることが できる。(職・家(4)キャ リア、人権)"【進路学 習】		(秋の遠足) ☆用臭の準備や片付 けを友達と協力して取 り組み、運動をすること ができる。(保(2)道 徳、人権)
動員してより複	形成能力	F:利害の対 立を処理 し、解決す る能力	和書の対立に建設的にアプローチするには対立を否定するのではなく、それを御するプロセスを認識すること、他者の利益や双方が一定列登を得るための解決方法への深い理解が必要。					
雑な需要に応じる能力と		G:大局的に 行動する能 カ	・ 自らの行動や決定を、自身が置かれている 立場、自身の行動の影響等を理解したうえで行 える力。 【PISA調査・問題解決能力】	☆学校の中での役割を 理解し、集団生活の流 れに乗り、一緒に活動 したり、分担された役割 を果たしたりすることが できる。(社(1))【学校 の仕組み】		(進路学習・おもてなし、 ☆家庭で自分の身の 回りのことを自分ですることを理解することが できる。(職・家(6)キャリア、人権)		(宿泊学習) ☆宿泊学習を通して、ふさわしい行動をしたり、困った時、分からない時は、人に尋ねたり 教えてもらったりすることができる。(社(1)道徳、人権)
される概念として選	自律的に行動す	H:人生設計 や個人の計 画を作り実 行する能力	 人生の意義を見失いがちな変化し続ける環境のなかで、自らの人生に一定のストーリーを作るとともに意味や目的を与える力。 	・学校生活の流れの学習を通して、生活の中で必要に応じて時刻や時間を求め、大まかに時間の経過が分かることができる。(数(4))				
(択されたもの),	する能力	1.権利、利 害、責任、 限界、ニリす る能力	 成文のルールを知り、建設的な議論のうえ、 調整したり対案を示したりする力。 自分自身の権利などを書明するためのみの 力ではなく、家庭、社会、職場、取引などで適切 な選択をすることができる。 			(進路学習) ☆分からないときは人 に尋ねたり、仕事場の 決まりを理解したりする ことができる、(職・家 (4)キャリア、人権)【進 路学習】	H 1	・社会生活に必要ない

表 II-1-6 高学部の生活単元学習に関わる単元目標と「キー・コンピテンシー(OECD)」の分類対応代表例-広島県立庄原特別支援学校の単元系統表(単一学級版)の分析から一

大カテゴリ	小カテゴリ	左記の説明•定義	単元目標 高等部 学校の仕組み	保健体育	進路学習	防災教育	社会の仕組み
社会・文化	A:言語、シ ンボル、テ クストを相 互作用的に 活用する能 力	・様々な状況において、話したり書いたりする 言語のスキルや数学的なスキル等を効果的に活 用する力。【PISA調査・誘解力、数学的リテラ シー】	☆目的や意図などに応 じて生徒総会資料内の 文章の概要や要点など を適切に読み取ること ができる、(国2(3))【学 校の仕組み】		☆ようこそ先輩やJST の授業などで話の内容 の要点をとさないよ うに関き取ることができ る。(国1(1))【進路学 習】		・宿泊学習に向けて金銭や時計・暦などの正 以い使い方を理解する ことができる。(数1(4)
的、技術的ツールを相互	B:知識や情 報を活用す る能力	・情報それ自体の本質について、例えば、その 技術的なよりどころや社会的、文化的な文脈など を考慮して、批判的に深く考えることができる力。 【PISA調査・科学的リテランー】 ・他人の意見や選択肢の理解、自らの意見の 形成、意思決定 確実な情報に基づいた責任あ る行動を可能とする基盤。					(秋のウォーキング②) ☆ウォーキングを通し で心身の発音・発達に応じた適切な行動や生 活に必要な健康・安全 に関する場所の理解会 深めることができる。 (保2(3)道徳、人権)
作用的に活用する能力	C:テクノロ ジーを活用 する能力	・個人が日々の生活においてテクノロジーが新 しい方法で活用できることに気付くことが第一。 ・テクノロジーには、遠隔地間の協働、情報や のアクセス、他人との双方向のや以とりなど新た な可能性。そのためには、Emailの法値など単な るインターネットの活用スキル以上の力が必要。					☆修学旅行のしおり作成時などにコンピューイなどの情報機器を利した情報の収集、処理 及び発信の方法が分かり、実際に活用することができる。(情2
多様な社会グ	D:他人と円 滑に人間関 係を構築す る能力	個人が知人や同僚、顧客などと個人的な関係を作り出し、維持し、発展させる力。 具体的には、「共感する力」、「感情を効果的にコントロールする力」。					
ループにおける人間関係形	E:協調する 能力	協調に当たっては、各個人が一定の能力を 持っていることが必要。グループへの貢献と個々 人の価値とのパランスを図ることができる力が不 可欠。また、リーダーシップを共有し、他人を助けることができることも必須。					☆家庭の機能や家族 の役割を理解し、楽し い家庭づくりのために 積極的に役割を果たす ことができる。(家2(1)
成能力	F:利害の対 立を処理 し、解決す る能力	和書の対立に建設的にアプローチするには対立を否定するのではなく、それを御するプロセスを認識すること、他者の利益や双方が一定の利益を得るための解決方法への深い理解が必要。					
	G:大局的に 行動する能 カ	・ 自らの行動や決定を、自身が置かれている 立場、自身の行動の影響等を理解したうえで行 える力。 【PISA調査・問題解決能力】	☆係りや役割決めなど の際に自分の立場や 意図をはらりさせな がら、意見を整理して、 相手や目的、場に応じ で適切に応じて でもる。(国2(2))【学校の 仕組み】				
自律的に行動する	H:人生設計 や個人の計 画を作り実 行する能力	 人生の意義を見失いがちな変化し続ける環境のなかで、自らの人生に一定のストーリーを作るとともに意味や目的を与える力。 		☆職業生活に必要な 健康管理や余暇の有 効な過ごし方が分か ることができる。(職1 (6))			・職業生活に必要な健康管理や余暇の計画的な過ごし方についての理解を深めることができる。(職2(6))
る能力	L権利、利 害、責任、 限界、ニー ズを表明す る能力	 成文のルールを知り、建設的な議論のうえ、 調整したり対案を示したりする力。 自分自身の権利などを裏明するためのみの 力ではなく、家庭、社会、職場、取引などで適切 な選択をすることができる。 	(高校2年生) ☆学校内にはいろい なき球りや社会の 慣習、生活に関係の 深い込制度がある応じ を知り、必立てるこ とができる。(社2(2) 道徳、人権)(学校の 仕組み)				・社会の慣習。生活に 関係の深い法や制度 を知り、日常の生活で 生かずことができる。 (社2(2))

る。「F:利害の対立を処理し、解決する能力」に対応する、生活に身近で発達課題的にも 初期段階のものとして、一つの遊具を二人で取り合う場面での建設的な問題解決が想定で きる。このような状況は特別支援学校(知的障害)の教室場面でもみられる光景の一つで あると考えられるが、本対象データの範囲では、単元目標に掲げられてはいなかった。これは、このような状況が指導として想定するよりも、偶発的に発生するためであると考えられる。しかしながら、発達障害のある子供を対象としたソーシャルスキルトレーニング などでは、このような社会的問題解決についてロールプレイ等の指導技術が開発されている。偶発的に状況の発生を待つだけでは、教育機会が乏しくなることも考えられるため、このような利害が対立しても建設的に問題解決する方法について、知的障害のある子供に 対しても、意図的に指導目標を掲げ、指導場面を設定する必要性を指摘できる。

また、小学部においては「C: FO/DIVーを活用する能力」と「H:人生設計や個人の計画を作り、実行する能力」に該当する単元目標は無かったが、この結果から、小学部段階では知的障害のある子供には、「C: FO/DIVーを活用する能力」を指導目標にするのは難しいと判断するのは早計であろう。現在でも iPad 等のタブレット端末は、タッチパネル式で知的障害のある子供でも直感的に操作しやすいものが既にあり、小学部段階でテク/DIVーを活用することは十分考えられる。このような指導内容の実施には、機器の必要台数の整備状況や、教員のITスキル等も関わってくる問題であり、子供の発達的な側面以外の要因のために、このような結果となった可能性もある。また、本分析では一部の生活単元学習のみを対象としているため、他教科等において当該の内容が扱われている可能性もある。

一方、「H: 人生設計や個人の計画を作り、実行する能力」については、内容的にある程度の年齢、すなわち人生経験や認知的な発達を経てから挙がってくる発達課題の一つであると考えられる。このことから、キー・コンピテンシーの中にも、小学部段階でも扱われている能力もあれば、より高次の認知的な理解力を背景とし、年長段階で扱われている能力もあることがわかった。

次に、キー・コンピテンシーの小カテゴリーの分類結果の内容をみると、「A:言語、シンボル、テクストを相互作用的に活用する能力」では、指さしに関する記述があった以外は、シンボルに関する単元目標は無かった。子供によっては、マカトンサインやピクトグラムを用いたスケジュール、あるいは PECS (Picture Exchange Communication System: 絵カード交換式コミュニケーションシステム)など、絵カードや写真によるコミュニケーション能力を指導目標にしている場合もあると想定されたが、本対象データからはみられなかった。これは、本対象データが単元目標についてのものであり、集団全体で統一的に目標として扱われるものが挙げられ、個別で種々異なるような指導内容については取り上げにくいという性質が影響していると考えられる。

「B:知識や情報を活用する能力」については、教室内のきまりやマナー、地震避難訓練等における流れの理解、家庭生活に必要な衣服は食事等、進路先で使用する電気や洗剤

等、健康・安全に関する知識や情報について取り扱われていた。このことから「B:知識や情報を活用する能力」については、様々な内容の知識内容が取り扱われていることがわかった。ただし、単元目標の記述からは、その知識や情報の認知的な質のレベルや量については判断できなかった。実際の授業では、個々人の実態に応じて目標が設定されていることが想定される。

また、「D:他人と円滑に人間関係を構築する能力」については、本対象データでは、教師との関わりに関するものがほとんどであった。特別支援学校(知的障害)においても、協同学習の実践が近年報告されるようになり、子供同士が関わり合いの中で学び合い、また人間関係のスキルを獲得したり、仲間関係が好ましい方向へ変化したりすることが示されている(藤原、2015、村中、2013、静岡大学教育学部附属特別支援学校、2013)。これらの実践についても情報収集し、知的障害のある子供の「D:他人と円滑に人間関係を構築する能力」の具体的なイメージについて検討する必要がある。まだ同時に、どのような知的発達の実態の対象集団で構成され、どのような単元目標が設定されているのか、子供集団の実態とあわせて単元目標を分析する必要があるだろう。

4) 考察のまとめ

今回得られた結果に対する考察をまとめると以下のようになる。

知的障害のある子供に対しても、原初的レベル、あるいは初歩レベルの内容を含めれば、キー・コンピテンシーのような汎用的な能力をすでに指導で取り扱っており、またそのような指導内容を扱うことが可能であることと、キー・コンピテンシーの中にも、「A:言語、シンボル、テクストを相互作用的に活用する能力」のように小学部段階でも扱われている能力もあれば、「H:人生設計や個人の計画を作り、実行する能力」のように、より高次の認知的な理解力を背景とし、年長段階で扱われている能力もあることがわかった。

さらに、今後知的障害教育における「育成すべき資質・能力」の分析に当たっては、実際の授業では個々人の実態に応じて目標が設定されていることや、対象集団の構成によって指導の目標の内容が影響されることが考えられるので、今後は対象集団の実態も合わせて分析する必要性が指摘された。特別支援学校(知的障害)に在籍する子供の知的発達の程度は最重度の者から軽度の者まで様々であり、また生活年齢が上がる度に伸長していく発達の進度も人それぞれ異なっている。そして一方で、知的発達の程度がいくら重度の遅れがあっても、生活年齢の高まりに見合った生活経験が与えられるべきである。したがって、各キー・コンピテンシーの中にも、発達的に原初的または初歩から高次までの段階が想定されることがわかったが、単純に学部段階で、「育成すべき資質・能力」の段階分けをしてよいとは言い切れないだろう。知的障害の程度、コミュニケーションの手段や言語理解と言語表出のレベルなど子供の実態も合わせて今後分析する必要があるだろう。

最後に、従前の知的障害教育において重要であるとされてきた指導内容でありながら、 キー・コンピテンシーの分類には当てはまらなかった指導内容がないか考えてみると、体 力作りに関する内容については挙げられていないことを指摘できる。これまで、特別支援 学校(知的障害)では、社会自立や就労のために体力づくりも重要な指導内容として取り組んできた。しかし、キー・コンピテンシーのみに焦点化した分析の場合、それらに関する内容は除外されてしまった。社会や時代の変化に対応するために新しい時代に必要な育成すべき資質・能力の他に、従前の知的障害教育において重要であるとされてきた指導内容についてもきちんと押さえておく必要があると考えられる。

(4) 海外の教育課程

1) イギリスにおいての育成すべき力のとらえ

イギリスの教育課程はナショナルカリキュラム(National Curriculum)によって規定されている。このナショナルカリキュラムは日本の学習指導要領に似たもので、1988年制定の教育法により導入されたものである。このカリキュラムそのものに法的拘束力は無いが、教育規準局(Ofsted)が行う定期的な査察やナショナルテストによる学力評価はこのナショナルカリキュラムに基づくため、学校で行う学習内容はこのカリキュラムの内容にそって行われることになる。

このナショナルカリキュラムでは、英語、算数、理科、社会などのコア教科の他に、ICT や体育、音楽、宗教教育、市民教育などについて内容が定められ、思考スキル(thinking skills)、キースキル(key skills)、社会性・倫理・精神のコンピテンシー(SMSC: social, moral and spiritual competency)の3つの力を、カリキュラムを横断して行うとされている。これらの3つの力は、表II-1-5のように整理できる。この3つの力のうち、キースキルについては中央教育審議会の教育課程部会の中でも、我が国で検討されている育成すべき力に対応する海外の情報の中で取り上げられている。

このキースキルについては、2012年に改訂が行われ、functional skills と名称が変更された。また、キースキルのそれぞれの力を、英語、算数(数学)、ICT の領域の中に位置づけるという枠組みの変更も行っている。

しかしながら、本節の目的である知的障害教育における育成すべき資質・能力については、知的障害児教育のガイドブックを作成している EQUALS では、依然として key skills に対するガイドブックを出し続けていることなどから、障害児教育分野においての key skills の位置づけはまだ重要であると考えらえる。

表Ⅱ-1-7 ナショナルカリキュラムにおいて目指される3つのカ

思考スキル	社会性・倫理・精神のコンピテンシー	キースキル
・情報処理スキル	・自分についての知識と精神的気づき を高めることができる	・数の応用力
・推論スキル	・他者の感情と価値、そして信念を理解しそれを尊重することができる	・コミュニケーション能力
・探求スキル	・正しいことと誤っていることを区別する原理を理解しそれを応用することが できる	•情報活用能力
・創造的思考スキル	・地域社会にすむ責任を理解しその責 任を果たすことができる	・チームワークカ
・評価スキル	・自己と他者のそれぞれの文化的伝 統の良さを認めることができる	・自己改善力
		•問題解決力

2) 知的障害教育おいてのキースキルについての考え方

ここでは、2009年に出された資格課程局(QCA)の文献をもとに、イギリスでキースキルを知的障害教育でどう考えているかについて紹介する。QCAが2009年に出した知的障害のある子供に関してのスキルのガイドブック、「スキルの育成学習困難のある児童生徒のカリキュラムの計画と授業とアセスメント」では、このキースキルをキー・ファンクションスキル(key function skills)と学習のためのスキル(skills for learning)に分けて表II-1-6と表II-1-7のようにそれぞれの項目について例を挙げている。このような内容は、ナショナルカリキュラムで目指されている力について、同年齢集団が行う教科内容を行うことが難しい知的障害のある子供においても、その内容を知的障害の子供の学習の中で行われている活動の目標を明確にすることによって、対応することが表されている。表II-1-6と表II-1-7は何れも、項目が下になるにつれて、発達段階的に高次なものへなるように配列されている。

表Ⅱ-1-6 キー・ファンクションスキルに関する目指すべき力の例

- ・他の人に対応する(例:表情やジェスチャーを通じて)
- ・他の人とコミュニケーションする(例:好みやニーズを表す)
- ・他の人と交流する(例:参加している他の人と相互に見つめ合うことを通じて)
- ・他のグループの人と適切なコミュニケーション手段を用いて効果的にコミュニケーションをする(例: 教員と一緒に小さなピアグループや学校の集まりの中で一対一で)

コミュニケーション (Communication)

- ・多様な目的でコミュニケーションをする(例:感覚を表す、友好を形成し維持する、記述したりコメントする)
- ・異なった文脈において適切なコミュニケーションをする(例: 教室、地域のお店、作業場所、家で)
- 情報を識別してとりいれる(例:写真、絵、記号、テキスト、材料から食べ物を準備するレシピ)
- ・いろいろな方法で情報を記録し、思い起こす(例:行動マネージメント用の自己査定シートを用いる)
- ・出現している読み書き能力スキルの適用(例:コミュニティーで使われるロゴや記号や案内標識を認識する)
- ・子どもの物の永続性への理解と適応を助ける対象物を探したり、操作したりする
- ・パターンとルーチンを認識したり、予測したり、解釈すること(例: 一日の活動を順序立てて並べること、太鼓のリズムを真似すること、演劇や体育の中で止まれや進めの指示に従うこと)

数の応用力(Application of mathematical and number skills)

- ・マッチング、並べ替え、グルーピング、比較、分類の活動(例:物を購入するためにレジでお金を払う)
- ・データを集めたり、記録したり、解釈したり、表現すること(例:ひまわりの成長を観察することや家の類型や目の色に関連した調査を実行したり、おもちゃを作ったり、あるいは好きなサンドウィッチの詰め物を調理したりする計画を立てることなど)
- ・実際的な問題を解決するための数学的な言語の使用を理解すること(例:集会のために椅子を準備すること、テーブルを整理すること、正しいバスに乗ること、旅行のタイムテーブルを利用することなど)
- ・広範な刺激に関心を持つ(例:ンピュータ画面に現れる画像を追視する、あらかじめ録音されたサウンドエフェクトを聞く)
- ・コンピュータによって提示される指示で活動する(例:スクリーン上に現れた2つのオプションからの選択する)

情報活用能力(Using information and communication technology)

- ・環境に影響する(例:音楽を始めるためや、他の人の注意を引き付けるためや会話を始めるためにスイッチを使う)
- ・自立的な能力を伸ばすこと(例:電動車椅子のジョイスティックを使って学校内を移動する)
- ・コミュニケーションを円滑に行えるようにする(例:提示方法を進歩するために写真撮影をする、スピーチアウトプット装置で自分の選択を示す、電子メールを使うなど)
- ・情報源として利用する(例:テレビ、電子メール、インターネットあるいはDVDを使うことなど)

表 II-1-7 学習のためのスキルに関する目指すべき力の例

- ・ソーシャルスキルの育成(例:他の人を認識して寛容さを示す、他の人の感情と考えを認識し共感する、自分の考えを変える、共有する、聞くことと話すことの間のバランスをとる、交渉する、助ける)
- ・他の人の注意を得たり、維持したり、方向付けたりする(例:グループ活動に参加することを頼むために声をだしたり合図したりする)

チームワークカ(Working with others in a team)

- ・状況にあった異なった役割を取り入れて受け入れる(例:グループリーダー、記録係や報告者)
- ・グループの大きさや環境によって違う、公式・非公式のルールと習慣を認識する(例:パーティー、遊び場でのゲーム、1対1の会話、実務経験)
- ・共通の目的を認識する(例:演劇で場面を作るための協働)
- ・タスクがなぜ実行されるか、そしてそれが何を伴うかを認識する(例:これが軽食の準備であることを理解した上で拡げたり切ったりする台所での活動に参加する)
- ・どうなれば仕事の完成なのかを認識する(例:仕事場で示された結果を達成を状況を示したシンボルを意識する)
- ・好みや選択について表現する(例:作業スタイルや教育課程領域において)
- ・好みの理由を伝える(例:ある教科の好みが友人たちと協働を意味する理由から)

自己改善力(Reflecting on learning)

- ・個人的な達成を認識する(例:カリキュラムの1つの領域に対して自信が深まると楽しくなることを知る)
- ・経験される困難を認識する(例:かん切りを使う、見知らぬ大人と話しをする、助けを求めることなど)
- ・得意と苦手を識別し評価する(例:「私は…が得意です」「私は…で手助けを必要とします」をいえる)
- ・失敗から学び、自身のパフォーマンスを改善する(例:給食の給送に歩調を合わせるために、支援員をガイドするために表情を使うことを忘れずにいる)
- ・目標を設定する(例:支援員の言葉がけに「次に何をしますか?」と応える)
- ・注意と集中力、他人に管理されることから内省することに成長する、作業の間に注意を切り替える能力をみにつける。

認識(Perception)

- ・機会を認識する(例:問題を解決するグループの試みに参加する)
- ・問題を認識して確認する(例:手が届かない大好きなおもちゃ、旅行の前に見つからないバスの定期、心地が悪い姿勢)

考え(Thinking)

・問題の要素を分割する(例:食事には食物を買い、食物を料理し、盛り付けし、片付けることが伴うこと)

問題解決能力(Problem solving and independent enquiry)

- ・問題の適切な特徴を熟慮する(例:台所のシンクから水があふれているときに何をするべきか)
- ・問題を解決するプランニング方法(例:他の生徒と以前にあった似た困難の解決について話しあう)

行動(Activities)

・どのように問題を解決するべきか覚える(例:リハーサルや視覚化あるいはシンボルスクリプトのようなストラテジーを用いる)

評価(Evaluation)

- ・計画がどのようにうまくいったかを評価する(例:誠実に問題解決の試みの後に、どのくらい貢献したかについて12の発達スキルをアセスメントする)
- ・既存のプランと戦略をいつ変えるべきかを認識する(例:行動を始める前に、他の生徒と考えたり話をすることをやめる)

(5) まとめと今後の課題

前述『(3) 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」の具定例に関する検討』により、知的障害のある子供に対しても、原初的レベル、あるいは初歩レベルの内容を含めれば、OECD のキー・コンピテンシーのような汎用的能力をすでに指導で取り扱っており、

そのような指導内容を扱うことが可能であることと、キー・コンピテンシーの中にも、発達的に初期段階でもみられる能力もあれば、より高次の認知的な理解力を背景とする能力もあることがわかった。表II-1-3 の 21 世紀型スキルの具体例で示されている各スキルの初歩レベルと高次レベルの内容や、表II-1-6 イギリスの知的障害のある子供を対象としたキー・ファンクションスキルの内容例等を参考に、日本の知的障害教育においても育成すべき資質・能力が発達・伸長していく段階を明らかにすることが今後必要である。また、イギリス以外の国においても、知的障害教育で育成すべき資質・能力がどのように位置づけられているかの情報収集と分析を行う必要があり、その際には、知的発達や認知発達のレベルだけでなく、生活年齢も考慮しつつ、知的障害の実態の多様性に対応できる分類を考えていく必要がある。このような情報は、特別支援学校(知的障害)だけでなく、知的障害特別支援学級においても役立つ情報となるだろう。

(涌井 恵・半田 健・横尾 俊・村井敬太郎)

引用文献

藤原義博(2015)「知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの在り方」国立特別 支援教育総合研究所大学連携研究力向上事業(知的班)講演会資料.

Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012) Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Press, New York. 三宅なほみ監訳 (2014) 21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち. 北大路書房.

国立教育政策研究所(2013)社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理. 平成 24 年度プロジェクト研究調査研究報告書.

中央教育審議会 (2006) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会 (第15回) 配付資料 [資料2] OECD における「キー・コンピテンシー」について、文部科学省.

育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 (2014) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会 - 論 点整理 - , 文部科学省.

文部科学省(2014b)初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問). 中央教育審議会(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),文 部科学省.

奈須正裕・久野弘幸・齊藤一弥 (2014) 知識基盤社会を生き抜く子供を育てるーコンピテンシー・ベイスの授業づくりー. ぎょうせい.

村中智彦(編著)(2013) 「学び合い、ともに伸びる」授業づくり,明治図書.

静岡大学教育学部附属特別支援学校(2013)特別支援教育のコツ:今、知りたい!かかわる力・調整する力,ジアース教育新社.

Department for Education, QCA (2004) National Curriculum Handbook for secondary teachers in England. http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-04-1374.pdf (アクセス 日 2015/12/05)

QCA (2009) Developing skills - Planning, Teaching and Assessing the Curriculum for Pupils with Learning

Difficulties-.

http://archive.teachfind.com/qcda/www.qcda.gov.uk/resources/assets/P_scales_developing_skills.pdf (アクセス日 2015/12/05)

2 【研究2】知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングの検討

(1)目的

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会では、「育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まりが重要であり、子供たちが「どのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識のもと、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」について議論が積み重ねられている。

本項では、知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングについて検討するために 関連する文献を調査した上で、「アクティブ・ラーニング」の概念等について整理し、 研究協力機関で取り組まれているアクティブ・ラーニングの具体的な実践の状況や成 果と課題について検討することを目的とする。

(2) 文献によるアクティブ・ラーニングの情報収集

1)対象と方法

論文データベース CiNii 及び EBSCO を用いて「アクティブ・ラーニング(Active Learning)」をキーワードとする図書、雑誌の検索を 2016 年 1 月に実施し、特別支援教育分野のみならず、通常の教育においてアクティブ・ラーニングについて言及している文献を情報収集の対象とした。尚、これらの文献に記載されている参考文献や引用文献等についても調査の対象とし、あわせて中央教育審議会教育課程部会の答申や審議資料を含めて情報収集の対象とした。

収集した文献等の中で、①アクティブ・ラーニングをどのように定義しているか、②アクティブ・ラーニングを実施する意義、③アクティブ・ラーニングに必要な要素、④アクティブ・ラーニングが必要とされる背景、⑤アクティブ・ラーニングの結果をどのように評価するか、⑥その他の視点・参考情報等の⑥点に注目し、⑥項目の対象となる箇所を抽出した。情報収集を行った文献等について表 Π -2-1に示す。

X = 2 1 /3 1/1 /	
タイトル	著者, 出版年等
Active Learning: Creating Excitement in	Bonwell, C.C., & Eison, J. A. (1991)
the Classroom.	
Does Active Learning Work?	Prince, M. (2004)
Is active learning like broccoli?	C.Veronica Smith.,& LeeAnn
	Cardaciotto. (2011)
Education Scotland About active	Education Scotland

表 II-2-1 分析対象文献リスト

learning	http://www.educationscotland.gov.uk/le
	arningandteaching/approaches/activel
	earning/ アクセス日 2016.02.01
新たな未来を築くための大学教育の質的	中央教育審議会(2012)
転換に向けて~生涯学び続け,主体的に考	
える力を育成する大学へ~ (答申)	
教育課程企画特別部会における論点整理	中央教育審議会初等中等教育分科会教育
について(報告)	課程部会教育課程企画特別部会(2015)
教科横断的な資質・能力を育てるアクティ	上條晴夫編(2015)
ブ・ラーニング: 主体的・協働的に学ぶ授	
業プラン	
明日必ず学校に行きたくなる.	吉田智雄著 (2015)
アクティブ・ラーニングとは	山地弘起(2016)
「アクティヴ・ラーニング」とは何か	溝上慎一 (2015)
日本のアクティブ・ラーニングで目指す	田村学(2015)
「主体的な学び」とは何か	
大学教育から初等中等教育へと降りてき	溝上慎一 (2015)
たアクティブ・ラーニング	
国語科におけるアクティブ・ラーニング	伊﨑一夫(2015)
アクティブ・ラーニングによる言語力の育	加藤明(2015)
成	
アクティブ・ラーニングとチーム学習	前田洋一 (2015)
高等教育としてのアクティブ・ラーニング	武谷嘉之 (2015)
を導入するためのカリキュラム設計	
アクティヴ・ラーニングとは何か	梶田叡一 (2015)
ディープ・アクティブラーニングへの誘い	松下佳代(2015)
協同による活動性の高い授業づくり	安永悟 (2015)

2) 結果及び考察

情報収集した文献等の記載内容について整理した結果を表 $\Pi-2-2$ に示す。これらの情報を踏まえるとアクティブ・ラーニングは比較的新しい概念であり、特に大学教育においての学習プロセスについての問題提起から、その解決法の一つとして提唱されてきた経過が伺える。例えば、「Active Learning: Creating Excitement in the

Classroom.」(Bonwell, Charles C. Eison, James A. 1991) では、アクティブ・ラー ニングの一般的な特徴として、①Students are involved in more than listening. (学 生は授業を聴く以上の関わりをしていること)②Less emphasis is placed on transmitting information and more on developing students' skills. (情報の伝達より 学生のスキルの育成に重きが置かれていること)③Students are involved in higher-order thinking (analysis, synthesis, evaluation). (学生は高次の思考(分析, 総合, 評価) に関わっていること) ④Students are engaged in activities(e.g., reading, discussing, writing). (学生は活動(例:読む、議論する、書く)に関与していること) ⑤Greater emphasis is placed on students' exploration of their own attitudes and values. (学生が自分自身の態度や価値観を探求することに重きが置かれているこ と・・・日本語訳は、いずれも松下佳代(2015)を参照)の5点をあげ、アクティブ・ ラーニングを"involves students in doing things and thinking about the things they are doing."(学生がある物事に従事し、彼らが行っている物事について考えること) と定義している。この他にも「Does Active Learning Work?」(Prince, 2004)では、 Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. (アクティブラーニングは一般に、学生を学習プロ セスに関与させる教授方法と定義される)と述べたり、「Is active learning like broccoli ?」 (Smith and Cardaciotto,2011)では、In contrast to "passive-learning" methods where the responsibility of instruction falls on the teacher, active learning is a student-centered inductive learning process. (指導の責任が教師にかか る「passive learning(受動的な学習)」の方法と対照して、アクティブラーニングは学 生を中心とした帰納的な学習プロセスである。)と説明されており、いずれも従来の受 動的な講義中心の授業と対比して述べられるものである。

我が国においては、平成 20 年に文部科学大臣から「中長期的な大学教育の在り方について」の諮問を行われ、これを契機に大学教育の質的転換について議論される中で、アクティブ・ラーニングが話題となっている。当時の審議上の課題認識として、大学生の学修時間の短さがとりあげられ、生涯にわたって学び続けるための探究心や想定外の事態に遭遇したときに、そこに存在する問題を発見し、解決するための道筋を見定める能力等を身に付けられるよう、従来型の知識の伝達・注入から脱却した、双方向の講義、演習、実験、実習を学生主体の能動的学修により展開する授業へと転換することが議論され、提言されている。また、その際のアクティブ・ラーニングの定義として、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義されている(中央教育審議会大学分科会、2012)。さらにアクティブ・ラーニングを実施する意義についても「学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」と述べられており、アクティブ・ラーニングの要素と

して「発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と示されてきた経緯がある。この過程においても、一方的な知識伝達を行うのではなく、学習を行う者が様々な学習形態の中で協働しながら、主体的に学習内容を獲得する学習様式を述べている。

このように、アクティブ・ラーニングは元々、大学教育の学習方法の改善から出てきた概念であるものの、その能動的・主体的学習スタイルは大学生になってはじめて獲得されるのではなく、「義務教育及び高等学校教育を通じて基本的な知識・技能の着実な習得やそれらを活用して課題を解決するために必要な思考力等、並びにそれらを支える学修意欲、倫理的、社会的能力が基盤として形成されてこそ成立する」と述べられている通り、近年では初等中等教育において、その重要性が指摘され、検討課題として取り上げられるようになってきている。

次期学習指導要領の改訂に向けての基礎的な資料を得ることを目的に平成 24 年 12 月から全 13 回にわたり開催された、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の論点整理においても、アクティブ・ラーニングという文言そのものは見当たらないものの、委員から出された主な意見の中には、「今後の教育課程政策が、何を教えるか(知識の量)にとどまらず、どのようなものとして身に付く(知識の質)ことを望むか、あるいは、その知識を教えることを通して、どのような資質・能力の育成を目指すかをも問題としていかざるを得ないならば、それは各知識をどのように教えるか、つまり教育方法に関する何らかの踏み込みが必要」といった意見が出されて議論が展開された。

この流れを受け、平成 26 年 11 月の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の諮問では、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」が取り上げられ、このような新しい学びに対応した教材や評価手法の今後の在り方についてどのように考えるかや、そうした教材や評価手法の更なる開発や普及を図るために、どのような支援が必要かを検討すべきかが述べられ、初等中等教育においても、この新しい学びを導入すべきであることが示唆されている。

そして、平成 27 年 8 月の教育課程企画特別部会における論点整理について(報告)では、アクティブ・ラーニングについて「次期改訂が学習・指導方法について目指すのは、特定の型を普及させることではない」とし、アクティブ・ラーニングに対する指導方法の不断の見直しの視点に立って「学び全体を改善し、子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することにより、子供たちがこうした学びを経験しながら、自信を育み必要な資質・能力を身に付けていくことができるようにすることである。そうした具体的な学習プロセスは限りなく存在し得るものであり、教員一人一人が、子供たちの発達の段階や発達の特性、子供の学習スタイル

の多様性や教育的ニーズと教科等の学習内容、単元の構成や学習の場面等に応じた方法について研究を重ね、ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすることが重要である」と示している。

アクティブ・ラーニングの実践は単発で行われるだけではなく、日々の学習活動の中に組み込まれ、継続的に行われていくべきものである。そのためには、次に行う実践にこれまでの取組が反映される必要がある。そうした PDCA サイクルを実現するための視点として、ここでは中央教育審議会教育課程企画特別部会の論点整理で示された、以下の「アクティブ・ラーニングに対する指導方法の不断の見直しの視点」を基に、授業実践の成果と課題を検討していく必要がある。

- 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、 問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか。
- 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学 びの過程が実現できているかどうか。
- 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか。

以上の通り、このアクティブ・ラーニングという概念は、通常の教育においても新しい概念ではあるものの、従前からの教育において全く取り組んでいなかった訳ではない。特別支援教育の分野に目を転じてみても、その中に含まれる主体的・協働的に学ぶ学習様式は、特に知的障害教育の分野においても、重要とされてきたものである。したがって、必ずしもこれまで行ってきた実践のすべてを変えて、新しいものを一から作り上げるのではなく、これまでの実践の中のアクティブ・ラーニングに対応する重要な要素に目を向け、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的な学びを構成するために、さらにどのような点に着目して実践を積み重ねていくのかを明確にする必要がある。このため、主体的・協働的に学ぶ学習の計画、実践、評価がどのように行われるべきかに着目し、アクティブ・ラーニングを行うことで、どのような成果が見込まれるのかや、課題点にどのようなものがあるのかを検討する必要があると言える。

表 II-2-2 アクティブ・ラーニングの定義等の記載内容の整理

衣	∶Ⅱ−2−2 どクァ			ンクの定義等の					
番号	文献の名称	著者	ージ	グをどのように定義し ているか。	グを実施する意義。	③アクティブ・ラーニン グに必要な要素。	④アクティブ・ラーニングが必要とされる背景。	結果をどのように評価するか。	⑥その他の視点・参考情報等
1	大学教育から初等 中等教育へとででいる。 中等教育へとできたアクティブ・ラーニング 梶田密宮協議フォーラム56アクティブ・ラーニングとは何か、金子書房	溝上慎一		一方的な知識動学という(受験をという(受験を対している) (受験を対している) (受験を対している) (受験を対している) (できない。 (できないない。 (できない。 (できないない。 (できない。 (できない、) (できない。 (できない。 (できない。) (できないい。)		論理的思考, 批判的思 考, 創造的思考, 推論, 意思決定, 問題解決 書く・話す・発表する			アクティブ・ラーニングのポイント:「学習者を個人的なものから,他者や集団を組み込み,社会的なものへと拡張していく点」 北米で1990年代初頭に提唱された(Bonwell&Eison,1991)
	大学教育へと降り 中等教育へと降り てきたアクティブ・ ラーニング 梶田叡一・人間教 育研究協議フォー ラム56アクティブ・ ラーニングとは か、金子書房				ポイント:「学習者を個人	活動への関与と認知プロセスの外化の十分な協奏			ALは操作的に定義されている 用語。
	大学教育から初等 中等教育へと降り てきたアクティブ・ ラーニング 梶田叡一・人間教 育研究協議会 (2015)教育フォー ラム56アクティブ・ ラーニングとは何				技能・態度(能力)の習得以外にも「人間の次元」や「関心を向ける」、「学び方を学ぶ」といった技能・態度(能力)以外のものを習得することも目指される。				
4	大学教育から初等 中等教育へと降り てきたアクティブ・ ラーニング 梶田叡一・人間教 育研究協議会 (2015)教育フォー ラム56アクティブ・ ラーニングとは何	溝上慎一	10			言語活動			

	文献の名称	著者		①アクティブ・ラーニン グをどのように定義し ているか。	グを実施する意義。	③アクティブ・ラーニングに必要な要素。	④アクティブ・ラーニングが必要とされる背景。	⑤アクティブ・ラーニングの 結果をどのように評価する か。	⑥その他の視点・参考情報等
	大学教育から初等 中等教育へと降り てきたアクティブ・ ラーニング 梶田駅で協議会 (2015)教育フォー ラム56アクティブ・ ラーニングとは何		23		言語力育成をめざして の積極的, 意図的, 効 果的, 計画的な活用に ある。				
6	国語科におけるアクティブ・ラーニング梶田叡一・人間教育研究協議会(2015)教育フォーラム56アクティブ・ラーニングとは何か、金子書房					実際にやってみて考える, 意見を出し合って考える, 分かりやすく情報をまとめ直す グループ・ディスカッション, ディベート, グループ・ワーク等			アクティブ・ラーニングと言語活動の充実は両輪である。
	アクティブ・ラーニングによる言語力の育成 報田歌には、 育成都では、人間教育研究協議では、 では、一、人間をできる。 では、一、人間をできる。 では、一、大学のでは、一、大学のできる。 では、一、大学のできる。 では、一、大学のできる。 では、一、大学のできる。 では、一、大学のできる。 では、一、大学のできる。 では、一、大学のできる。 では、一、大学のできる。 では、一、大学のできる。 では、一、大学のできる。 では、一、大学のできる。 できる。 できる。 できる。 できる。 できる。 できる。 できる。			アクティブ・ラーニング型授業とは、講義をあいるものの「職業をあり、」 業に対するものの「職業をあいる」をいう受動をは、ままで、表現でいる。」を取りたままままで、表現をいる。」をは、ままで、表別をは、ままで、ままで、ままで、ままで、ままで、ままで、ままで、ままで、ままで、まま					問題点:講義型授業を否定し、 すべてアクティブ・ラーニング型 すべてアクティブ・ラーニング型 授業で展開すれば目的が達成 できるといった一面的で乱暴な 論や実践が出てくることも予想 される。
8	アクティブ・ラーニングとチーム学習 梶田叡一・人間教育研究協議会 (2015)教育フォーラム56アクティブ・ラーニングとは何か、金子書房	前田洋一	- 53			集団の中でコミュニケーションを通して知過して知らりをしませいを基に自分のわりとりをしままますることが知識と照らしがのわらいとなる。個人内に他者とのいませいにより深く広いばずれば立しない。			

番号	文献の名称	著者	~	グをどのように定義し	②アクティブ・ラーニン グを実施する意義。	③アクティブ・ラーニン グに必要な要素。	④アクティブ・ラーニングが必要とされる も背景。	⑤アクティブ・ラーニングの 結果をどのように評価する	⑥その他の視点・参考情報等
9	アクティブ・ラーニングとチーム学習梶田叡一・人間教育研究協議会(2015)教育フォーラム56アクティブ・ラーニングとは何か、金子書房	前田洋一	ジ · 55	ているか。		チームの中での個人の学び			チームの中で個人が学習しているかどうかの行動の現れ: ①質問する ②情報を共有する ③支援を求める ④証明されていない行動を試みる ⑤失敗について話す ⑥意見を求める
11	アクティブ・ラーニングとチーム学習 梶田叡一・人間教育研究協議会(2015)教育フォーラム56アクティブ・ラーニングとは何	梶田叡一	157		思考を活性化させ, 具体的な課題解決に対して積極的に取り組んでいく対処性(コーピング)の姿勢と力の獲得である。				
12	文部科学省(2014) 初等中等教育にお ける教育課程の基 準等の在り方につ	文部科学 省	2	課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に 学ぶ学習					
	ディープ・アクティブ ラーニング (プロローグ)	ディー プ・アク ティブニウ ラー、 第 月 ,2015		ディープ・アクティブラーニングとは、学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていくような学習のこと。					アクティブラーニングは学習の 形態に焦点をあてるもの。 ディープ・アクティブラーニング は学習の質や内容に焦点をあ てる。
	L	ディー プ・アク ティブ ラーニン グ,勁草							アクティブラーニング型授業が 普及するほど、学習や学生生 活に対する学生の受け身の姿 勢が強まるという皮肉な結果 になっている。
15	ディープ・アクティブ ラーニングへの誘 い	松下佳代 ディー プ・アク ティブラーニグ , 勁草	4						学生の学びの質の格差という 課題は解決されていない。

	文献の名称	著者 ペ ー ジ	①アクティブ・ラーニン グをどのように定義し ているか。	③アクティブ・ラーニン グに必要な要素。	④アクティブ・ラーニングが必要とされる背景。	結果をどのように評価する か。	⑥その他の視点・参考情報等
16	ディープ・アクティブ ラーニングへの誘 い	松下佳代 5 ボイー プ・アク ティブニウ ラー					アクティブラーニングを導入しても未解決のまま残っている問題や新たに生まれてきた問題。 ①知識(内容)と活動の乖離②能動的学習をめざす授業のもたらす受動性 ③学習スタイルの多様性への対応
	アクティブラーニング論から見たディー プ・アクティブラーニ ング	ー,松下 佳代, プ・ ディーティ ブラグ, 勁草 書房 ,2015					アクティブラーニングの「アク ティブ」を積極的に特定しようと している。
18	協同による活動性 の高い授業づくり	松下住代 ディアク ティアブ ラーニン グ,勁草	3	個人思考を通して自分なりの意見をもつこと」何を、どのように、どこまで考えるのか」、その目的と手順を明示すること			
19	協同による活動性の高い授業づくり	安永悟. 122 松下佳代 ディアク ティブ ティブニン ラ	2			授業目標に沿って判断されるべき。	

番号	文献の名称		ペ ①アクティブ・ラーニン ー グをどのように定義し ジ ているか。		③アクティブ・ラーニングに必要な要素。	④アクティブ・ラーニングが必要とされ る背景。	⑤アクティブ・ラーニングの ⑥その他の視点・参考情報等 結果をどのように評価する か。
20	新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて~ 生涯学び続け,主体的に考える力を育成する大学へ~ (答申)平成24年8 月28日	中央教育審議会				国民一人一人の主体性と協調性が要請される成熟社会たるへき我が国の社会においては、単なる知識再生型に偏った学力自立した主体的思考力を伴わない協調性、他者の痛みを感知しない人間性は通用性に乏しい。学士課程答申は「各事政分野を通じて培う学士力」を「参考指針」として提示した。今、重要なのは、・知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力・人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチーノワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる、倫野的、社会的能力・総定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる参奏、知識、経験を育むことである。これらは予測困難な時代において高等教育段階で培うことが求められる「学士力」の重要な要素であり、その育成は先進国や成熟社会の共通の課題となっている。	t t t t t t t t t t t t t t t t t t t
21	新たな未来を築くた めの大学有ので ・ 生涯学び続け、主 体的に考える力を 育成する大学へ~ (答申)平成24年8 月28日	中央教育審議会	6			人間としての自らの責任を果たし、他者に配慮しつつ協調性を発揮できるための倫理的、社会的能力を身に付けられるようにするとともに、答えのない問題に対して自ら解を見出していく主体的学修の方法や、想定外の困難に際して的確な判断力を身揮できるための教養、知識、経験を総合的に獲得することのできる教育方法を開発し、実践していくことが必要である。すなわち、成熟社会において職業生活や社会的自立に必要な能力を見定め、その借力を育成する上で初等教育、中等教育、高等教育、名の発達段階や教育段階において有効な知的活動や体験活動は何かという発想に基づき、それぞれの学校段階のプログラムを構築するとともに、教育方法を質的に転換することが求められている。	1 1 1 M M M M M M M M M M M M M M M M M
22	新たな未来を築くための大学教育ので、 めの大学ででで、 を選挙び続け、主体的に考える力を 育成する大学へ。 (答申)平成24年8 月28日		9	個々の学生の認知的,倫理的,社会的能力を引き出り、社会的能力を引き出り、それを鍛えるディストといった、		我が国においては、急速に進展するグローバル化、少子高齢化による。 口構造の変化、エネルギーや資源、食料等の供給問題、地域間の格差 の広がりなどの問題が急速に浮上している中で、社会の仕組みが大き 変容し、これまでの価値観が根本的に見直されつつある。このような状 双は、今後長期にわたり持株するものと考えられる。このような状 では、今後長期にわたり持株するものと考えられる。このような状 でする問題を発見し、それを解求するための道筋を見定める能力が終 と遅にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生 からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のよる 知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図り つつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長す る場を創り、学生が主体的に問題を発見、原を見いがに発動的学 修「アクティブ・ラーニング)への転換が必要である。すなわち個々の学 の認知的、値期的、社会的能力を引き、実を関係を見いだした。 の認知的、値期的、社会的能力を引き、実置、実置や実技等を中 いとした授業への転換によって、学生のよ性的な学修を使す質の高い、学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験 を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。	t t t t t t t t t t t t t t t t t t t

	文献の名		著者	ページ	①アクティブ・ラーニン グをどのように定義し ているか。		③アクティブ・ラーニン グに必要な要素。	④アクティブ・ラーニングが必要とされる背景。	⑤アクティブ・ラーニングの ⑥その他の視点・参考情報等 結果をどのように評価する か。
2	8 新たな未実 めの大学。 的転換に 生涯学び 体的に考; 育成する。 (答申)平 月28日	教育の質 向けて主 続け、主を 大学へ~	中央教育 審議会	18				大学における主体的な学修は,義務教育及び高等学校教育を通じて基本的な知識・技能の着実な習得やそれらを活用して課題を解決するために必要な思考力等,並びにそれらを支える学修意欲,倫理的,社会的能力が基盤として形成されてこそ成立する。	
2	新たな未まめの大学的転換には 生涯学び考け 体育成するは (答申)平 月28日	教育の質 句けて主 続る力を 大学へ~	中央教育審議会		教員による一方向的な 講義形式の教育とは異 なり、学修者の能動的 な学修への参加を取り 入れた教授・学習法の 総称。	修することによって 認	発見学習,問題解決学習,体験学習,は影響では、はいかでは、はいかでは、またいでは		
2	可央教育 育課程企 会 論点 成27年8月	画特別部 隆理 平	中央教育審議会教育事務。				学び、深い理解を促すためには 解、深い理解を促すためには 知識や対を通りで、 の動機付けを行い、これまでいる の動機付けを行い、これまでいる の動機付けを行い、これまでに がしては、これまでに のではないという問題意識を生じさ せ、必要となる知識や技能を指し、 さらに試行錯誤と活動を を扱いで自らの学習活があるといる でいるで、ながら問行い、 でいるで、ので、ので、対話を でいるで、ながら問行い、 でいるで、ながら問行い、 でいるで、ながらいまでは でいるで、ながら問行い、 でいるで、ながらいまでは でいるで、ながらいます。 ではないという相談であるといる でいる。また、その過程で、味り、 で、は、対して、人間性を豊かな は、ことを通じて、人間性を豊かな ものへと育むことが極めて ものへと育むことが極めて ものる。		

番号	文献の名称	著者	ページ	①アクティブ・ラーニングをどのように定義しているか。	②アクティブ・ラーニン グを実施する意義。	③アクティブ・ラーニン グに必要な要素。	④アクティブ・ラーニングが必要とされる背景。	⑤アクティブ・ラーニングの 結果をどのように評価する か。	⑥その他の視点・参考情報等
26	中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点整理 平成27年8月26日	中央教会企業。中央教会企業。中央教会企业,由于中国的人民,但是一个人民,是一个人,是一个人,是一个人,是一个人,是一个人,是一个人,是一个人,是一个人					複雑で変化の激しい社会の中では、固有の組織のこれまでの在り方を前提としてどのように生きるかだけではなく、様々な情報や出事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解していくための力が必要となる。主権を有し、今後の我が国の在り方に責任を有する国民の一人として、また、多様な個性・能力を生かして活躍する自立した人間としたこうした上方を身に付け、適切な判断・意思決定や公層多様性が高まる社会における自立と共生に向けた行動を取っていくことが求められる。		
27	中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点整理 平成27年8月26日	中審育画会	17				思考力、判断力、表現力等は、学習の中で、(2)(jii)に示したような思考、判断・表現が発揮される主体的・協働的な問題発見・解決の場面を経験することによって磨かれていく。身に付けた個別の知識や技能も、そうした学習経験の中で活用することにより定着し、既存の知識や技能と関連付けられ体系化されながら身に付いていき、处いては生涯にわたり活用を含るうな物事の深い理解や方法の熟達に至ることが期待される。また、こうした学びを推進するエンジンとなるのは、子供の学びに向かう力であり、これを引き出すためには、実社会や実生活に関連した課題などを通じて動機付けを行い、子供たちの学びへの興味と繋がなどを通じて動機付けを行い、子供たちの学びへの興味と繋がなどを通じて動機付けを行い、子供たちの学びへの興味と野力し続ける意志を喚起する必要がある。このように、次期改訂が目指す育成すべき資質・能力を育むためには、学びの量とともに、質や深まけが重要であり、子供たちがどのように学ぶか」についても光を当てる必要があるとの認識のもと、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び(いわゆる『アクティブ・ラーニング」)」について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた。		(「アクティブ・ラーニング」等の指導方法を焦点の一つとする時に注意すべき点) 育成すべき資質・能力を総合的に育むという意義を踏まえた積極的な取組の重要性が指摘される一方で、指導法をのの型にはめ、教師での受業の方法や技術の改善に終始するのではないかといった懸念などである。我が国の教育界は極めて真摯に教育技術の改善を模索する教員の意欲や姿勢に支えられていたとのは確かであるものの、これらの工夫や改は確かであると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の「型」に拘泥する事態を招きかねないのではないかとの指摘を踏まえての危惧と考えられる。
28	中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点整理 平成27年8月26日		18			i) 習得・活用・探究という学習プロセスの中に置いた。問題発見・解決を念頭が実現できないだがの過程ができる。 ii) 他者との協働や外界自の者えを広げ深めからの場合を学びの過程がでしる、対での過程がでいるかどうかどうが見通組み、つくないなが見がした。 iii) 子供たちが見り組み、でいるが関係が表りした。 でいるがまりででいるが見れた。 できないないない。 は) みにないないないないないないないないないないないないないないないないないないない			必要な資質・能力を総合的に育むための学びは、特に小・中学校では、全国学力・学習状況調査において、主として「活用」に関する問題(いわゆる問題)が出題され、関係者響を与えたことなどもあり、多くの関係者による実践が重ねられてきている。「アクティブ・ラーニング」を実践を踏る。が、また、今後は特にあり、また、今後は特に高等学校において、義務教育までの成果であり、また、一人とせることが求められる。

番号	文献の名称	著者	ページ	①アクティブ・ラーニングをどのように定義しているか。	③アクティブ・ラーニングに必要な要素。	④アクティブ・ラーニングが必要とされる背景。	⑤アクティブ・ラーニングの ⑥その他の視点・参考情報等 結果をどのように評価する か。
29	中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点整理 平成27年8月26日	中央教育教育教育教育教育的					個々の授業のねらいをど こまでどのように達成した かだけではなく、子供たち 一人一人が、前の学びか らどのように成長している か、より深い学びに向かっ ているかどうかを捉えてい くことが必要である。
30	中央教育審議会教育課程企画特別部会論点整理平成27年8月26日	中央教会主义。中央教会主义,中央教会主义,由于一个主义,并且是一个主义,也可能是一个主义,也可能是					子供たちが学びの見通しを持って、 粘り強く取り組み、自らの学習活動 を振り返って次につなげるという、 主体的な学びの過程の実現に向 かっているかどうかという観点か ら、学習内容に対する子供たちの 関心・意欲・態度等を見取り、評価 していくことが必要である。こうした 姿を見取るためには、子供たちが 主体的に学習に取り組む場面を設 定していく必要があり、「アクティブ・ ラーニング」の視点からの学習・指 導方法の改善が欠かせない。ま た、学校全体で評価の改善に組織 的に取り組む体制づくりも必要とな る。
31	中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点整理 平成27年8月26日	中央教会程制等。					三要素のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組ませるパフォーマンス評価を取り入れ、ペーパーテストの結果に留まらない、多面的な評価を行っていくことが必要である。さらには、総括的な評価のみならず、一人一人の学びの多様性に応じて、学習の過程における形成的な評価を行い、子供たちの資質・能力がどのように伸びているかを、例えば、日々の記録やポートフォリオなどを通じて、子供たち自身が把握できるようにしていくことも考えられる。

番号	7		著者	ページ		グを実施する意義。	③アクティブ・ラーニン グに必要な要素。	④アクティブ・ラーニングが必要とされる背景。	結果をどのように評価するか。	⑥その他の視点・参考情報等
3:	1	会 論点整理 平	中央教会企業。中央教会企業。中央教会企会。			「アクティブ・ラーニング」 は、形式的に対話型を取り 入れた授業や特定の指型を取り の型を目指した技術ののようにとどまるものではななく、子 供たちの質の高い深い学る を引き出すことを意図する過 のであり、さらに、その というな観点から、問 育むかというな観点から、問 でありたり方そのものである。				次期改訂に向けて提起された「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」は、授業改善や組織運営の改善など、学校の全体的な改善を行うための鍵となる二つの重要な概念として位置付けられるものであり、相互の連動を図り、機能させることが大切である。教育課程を核に、授業改善及び組織運営の改善に一体的・全体的に迫ることのできる組織文化の形成を図り、「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」を連動させた学校経営の展開が、それぞれの学校や地域の実態を基に展開されることが求められる。
3:	E	Oreating Excitement in the	Bonwell, Charles C.; Eison, James A.	19	学生がある物事に従事 し、彼らが行っている物 事について考えること。 (active learning be defined as anything that "involves students in doing things and thinking about the things they are doing.")		①学生は授業を聴く以上の関わりをしていること②情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること③学生は高次の思関わっていること④学生は高いでは、議論する。一般では、一般では、一般では、一般では、一般では、一般では、一般では、一般では、			
33		_earning Work?	Prince, M. ,2004, A Review of the Research , J. Engr. Educatio n,93(3)	- 231.	アクティブラーニングは一般に、学生を学習プロセスに関与さきを学習プロセスに関与さまるを表され、アクテン・デースを表され、アクテン・デースを表され、アクテン・デースを表している。アクテン・デースを表して、アクテン・デースを表して、アクテン・デースを表して、アクテン・デースを表して、アクテン・デースを表して、アウラー、アースを表して、アウラー、アースを表して、アウラー、アースを表して、アウラー、アースを表して、アウラー、アースを表して、アウラー、アースを表して、アースを表し					

番号	文献の名称	著者	ページ	①アクティブ・ラーニン グをどのように定義し ているか。	②アクティブ・ラーニン グを実施する意義。	③アクティブ・ラーニン グに必要な要素。	④アクティブ・ラーニングが必要とされる背景。	⑤アクティブ・ラーニングの 結果をどのように評価する か。	⑥その他の視点・参考情報等
35	Is active learning like broccoli ?	C.Veronica Smith and LeeAnn Cardaciotto,2 011,Student perceptions of active learning in large lecture classes,J.the Scholarship of Teaching and learnining ,11(1),53–61.	:	指導の責任が教師にかかる「passive learning(受動的な学習)」の方法と対照して、アクティブラーニングは学生を中心とした帰納的な学習プロセスである。					
36	Education Scotland About active learning			アクティブラーニングは実生活や想像上の状況を用いて子供や若者の思考を関与させ、挑ませる学習である。この学前をは、以下きた学ぶけれてきた学ぶ・自然発生的なあそび・計画され、目的があるあそび・調べと、探索・イベントと生活経験・熱心な学習と教育					

(3) 研究協力機関におけるアクティブ・ラーニングの視点を意識した授業の 実施状況

前項の(2)文献研究によるアクティブ・ラーニングの情報収集は、「主体的・協働的に学ぶ学習の計画、実践、評価がどのように行われるべきか」「アクティブ・ラーニングを行うことで、どのような成果が見込まれるのか、課題点にどのようなものがあるのか」を検討する必要性および、文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会の論点整理(2015)で示された「アクティブ・ラーニングに対する指導方法の不断の見直しの視点」を基に、授業実践の成果と課題を整理する必要性が指摘された。

そこで本項では、この3つの視点から研究協力機関が行った実践を整理し、今後の知的障害教育分野におけるアクティブ・ラーニングの在り方を展望するため、成果と課題について検討することとする。

1) 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の授業実践

ここでは、育成すべき資質・能力をふまえて自校における「育てたい力」の見直しを行うという先進的な取組を行った鹿児島大学教育学部附属特別支援学校高等部の国語科の授業実践について報告する。その詳細については表II-2-3に示した。なお、研究協力機関 5 校における教育課程に関する研究及びアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施状況については資料 2 に示した。

鹿児島大学教育学部附属特別支援学校では、学校教育目標に代表される子供たちに育てたい力と新しい時代に必要となる育成すべき資質・能力などとの関連を整理し、「基礎・基本:各教科等における基礎的・基本的な知識や技能」「主体性:様々な場面で、自分のもっている力を発揮しようとする態度」「人間関係:他者と適切に関わり、互いの力を補い合ったり高め合ったりすること」「思考・判断:状況に応じて習得した知識や技能を使って課題を解決すること」を授業づくりの視点として4つの内容に整理した。そして、この整理した内容を単元(題材)計画に明記し、児童生徒がこれらを身につけることができるような授業実践を行うこととした。

今回報告する高等部の国語科の授業実践では、「作文・日記を書こう」を題材に読み手に伝わるような文章構成を考えたり擬音語や比喩などを用いて表現方法を工夫したりしながら作文や日記を書くことができることを目標に学習に取り組んだ。その中で子供たちが身につける内容として、育てたい力「基礎・基本」では「作文構想メモ」という教材を用いて子供たち自身で自分の書きたいことを決めたり内容を詳しくまとめたりするといった、作文の構想を考えるようにしていた。また、作文の内容だけでなく、原稿用紙の適切な使い方の習得、国語辞典を使って分からない漢字を調べることで漢字の習得を図るといったことができるようにしていた。さらに、完成した作文を評価する時間を設定し、採点表の項目を手がかりに採点結果の理由を自分なりに説明することで、他者に分かりやすい作文を書くための手順や知識を習得できるようにした。育てたい力「主体性」では子供たちが意欲的に作文を書くことができるように、

自分で作文のテーマを考えるようにしていた。育てたい力「人間関係」では友達とペアになって作文を評価する活動を設定し、採点表の項目と照らし合わせながら友達と協力して作文を採点することができるようにした。育てたい力「思考・判断」では、他者に分かりやすい作文を書くための構成や表現を考えること、採点表を用いて完成した作文を採点することで分かりやすい作文を書くために大切なことを子供たち自身で考えるようにしていた。さらに、友達の作文を評価する活動を通して、作文の採点結果を他者に分かりやすく説明する機会も設定していた。

学習評価については子供たちが書いた作文を基に評価するとともに、作文をポートフォリオのようにして子供たち自身が自分の活動を振り返ることができるようにしていた。また、表II-2-3には示していないが、授業評価として毎回の授業後に 20分間を目安に担当教員で授業ミーティングを行い、その日の授業における子供たちの様子やその背景と次時への配慮点などを記録した授業記録、授業計画シートおよびこれまでの授業記録を一冊に綴った指導記録ファイル、授業 VTR などを用いて、その日の授業を反省したり単元(題材)計画の評価を行ったりしていた。

表Ⅱ-2-3 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の

教育課程に関する研究及びアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実践状況

1. 学校概要

○学校教育目標、グランドデザイン、教育課程の特徴、特色ある取組など

学校教育目標:

自分のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、共に生きる力を身に付け、家庭生活や社会生活を可能な限り自立的に営み、社会参加できる人間性豊かな児童生徒を育成する。

育てたい力の整理:

学校教育目標に代表される本校の児童生徒に育てたい力や新しい時代に必要となる 育成すべき資質・能力などとの関連を整理し、それを基に次の四つを授業づくりの視 点としてまとめた。

ア 基礎・基本:各教科等における基礎的・基本的な知識や技能

イ 思考、判断:状況に応じて習得した知識や技能を使って課題を解決すること

ウ 人間関係:他者と適切に関わり、互いの力を補い合ったり高め合ったりすること

エ 主体性:様々な場面で、自分のもっている力を進んで発揮しようとする態度

教育課程の特徴:

各教科等を合わせた指導を軸とし、それらで行う学習を補完・発展する位置付けとして教科別及び領域別の指導を設定している

2. 教育課程に関する研究の取組

○研究主題や研究推進計画、教育課程に関する学校の取組など

子供の学びからから始めるカリキュラム開発:

平成25年度からこのテーマの下、6年間の研究期間でカリキュラム開発に取組んでいる。平成27年度から平成28年度は、教科別の指導に焦点当てて、教科別の指導で何をどのように教えるのか、各教科等を合わせた指導と教科別の指導との関連をどのように図るのか、育てたい力を育むための指導の妥当性・関連性・一貫性について児童生徒の学びを基に検討し、年間指導計画等の充実を図ることを目的とする。

- 3. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施状況
- ○単元名(題材名)

国語 題材「作文・日記を書こう」

○育てたい力と単元目標との関連 ※単元の設定理由等から抽出 読み手に伝わるように、文章の構成を考えながら作文や日記を書くことができる。 擬音語や擬態語、比喩などを用いて、表現方法を工夫しながら作文や日記を書くことが できる。

○育てたい力と授業内容(何を学ぶか)との関連 ※単元の設定理由等から抽出 基礎・基本:

「作文構想メモ」を用いて、作文に書きたいことをまとめることで「①書きたいことを決める」「②内容を詳しく書く」という手順に沿って作文の構想を考えることができるようにする。

作文の内容だけでなく、体裁を整えることも分かりやすい作文を書くために大切であることに気付くことができるようにし、「段落の書き始めは一マス空ける」「句読点や長音記号は行頭に書くことができない」など、原稿用紙の適切な使い方を習得することができるようにする。

国語辞典を使って分からない漢字を調べながら作文を書くことで、漢字の習得を図る ことができるようにする。

完成した作文を評価する活動では、採点表の項目を手掛かりにしながら採点結果の理由を自分なりに説明することで、分かりやすい作文を書くための手順や要点を知識として習得することができるようにする。

主体性:

生徒が作文に書きたいテーマを自分で考え、決定することで意欲的に作文を書くこと ができるようにする。

完成した作文を互いに評価したり感想を発表したりする活動を設定することで、友達 が書いた作文に興味をもって読むことができるようにする。

作業学習ファイルの記入や日記など、学校や家庭で自分の取組等を文章でまとめ、書 く機会が多いことに気付くことができるようにすることで、本題材で学習したことを 今後の生活で生かそうとする態度や意欲を高めることができるようにする。

人間関係:

作文の評価を行う活動では採点する作文をペアに一枚配布し、友達と一緒に採点表の項目と照らし合わせながら協力して採点することができるようにする。

作文の評価をペアで行う活動が難しい場合は、「採点表の項目別に採点の役割を分担し、後から二人で確認する」「採点表の項目に沿って、当てはまるところを二人で確認しながら採点する」など、協働で採点するための具体的な方法を示すようにする。作文の評価をペアで行ったり、各ペアが採点した作文を全員で確認し合ったりする活動を通して、自分と友達の考えの同じところや違うところに気付くことができるようにし、友達と意見を交わしたり協働して活動したりすることで互いの考えを深めることができることに気付くことができるようにする。

思考・判断:

「作文構想メモ」を用いて作文に書きたいことをまとめたり、「分かりやすい作文を書くためのポイント」を示したりすることで、相手に分かりやすい作文を書くための構成や表現の工夫について考えながら作文を書くことができるようにする。

採点表の各項目の内容と「分かりやすい作文を書くためのポイント」の内容をそろえることで、完成した作文を採点する活動を通して分かりやすい作文を書くために大切なことを考えることができるようにする。

作文を評価する活動では採点結果の理由を説明する場面を設定することで、友達や教師に分かりやすく説明するために助詞等の使い方を意識して発表することができるようにする。

○目標(ねらい)

題材目標:

読み手に伝わるように、文章の構成を考えながら作文や日記を書くことができる。 擬音語や擬態語、比喩などを用いて、表現方法を工夫しながら作文や日記を書くこと ができる。

○授業展開

- (導入) 1 始めの挨拶をする。
 - 2 前時までの学習を振り返る。
 - 3 本時の学習について知る。
- (展開) 4 作文を書くときの手順やポイントを確認する。
 - 5 作文を書く。
 - 6 自分や友達の書いた作文に得点を付けたり、感想を発表したりする。
- (終末) 7 本時及び本題材で学んだことを発表する。
 - 8 終わりの挨拶をする。

○学習評価

生徒が書いた作文をもとに評価している。また、作文をポートフォリオのように生徒が 振り返ってみることができるようにしている。

2) 考察

鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の実践では、学校教育目標に代表される子供たちに育てたい力や新しい時代に必要となる育成すべき資質・能力などとの関連から授業づくりの視点として4つの内容に整理し、この内容を児童生徒が身につけることができるように各教科等の単元(題材)計画に取り入れていた。このことは学校の教育活動全体でどのような力を育てていくのか、各教科等の関連性や独自性、各教科等における授業内容の設定をどのように進めていくのかといったことを整理・確認し、学校の方向性を明確にして子供たちの指導や支援を行っている実践であるといえよう。

続いて、文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会の論点整理(2015)で示 された、アクティブ・ラーニングに対する指導方法の不断の見直しの視点である「習 得・活用・探究という学習プロセスの中で、 問題発見・解決を念頭に置いた深い学び の過程が実現できているかどうか」「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自ら の考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか」「子供たちが見 通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的 な学びの過程が実現できているかどうか」から高等部の国語科の授業実践を整理した。 この授業実践では国語科における基礎的・基本的な知識や内容を学習するとともに、 作文の採点表に従って自分や友達の書いた作文を評価し発表することで、他者に分か りやすい作文を書くために必要なことを子供たち自身が考えて問題や課題を発見し解 決できるようにされていた。また、友達とペアになって作文を評価することで、子供 たちが対話を通して協働で課題に取り組む内容が設定されていた。さらに、作文のテ ーマや内容といった作文の構想、漢字の習得を図るための国語辞典の活用、評価表に よる完成した作文の評価等といった子供たち自身が主体的に考えて能動的に学習する ような内容が取り入れられていた。子供たちが将来豊かな社会生活を送るために必要 な資質・能力を学習するためには、今回の報告に見られるようにアクティブ・ラーニ ングの指導方法の不断の見直し視点を単元(題材)の目標や内容に応じてバランスを 考えながら取り入れることで、子供たちの学習への積極的な取り組みや理解を促し、 子供たちの思考力・判断力・表現力や問題解決力、他者と協働する力等を育成するこ とが重要であるといえよう。

子供たちの学習評価については子供たち個々の学習目標に応じた評価規準を設定し、 その達成状況を次の授業に生かすことが重要であるが、今回の報告のように子供たち 自身が自分の活動を振り返ることができるようにすることも子供たち自身の学習への 意欲の向上や見通しを持つ力を育てることにつながる実践であるといえよう。また、 授業評価のための授業ミーティングを毎回の授業終了後に行ったことは、授業の成果 や課題が整理されて次の授業にすぐに生かすことができることから有効な手段であっ たと評価できる。

今回の報告のように子供たちに育てたい力を整理した上で学習目標と授業内容・展開を計画・実践し、授業終了後には子供たちの学習状況と授業内容を分析的に評価して授業の改善、教育課程の改善等につなげる実践は、子供たちの将来に必要な資質・能力を育成するためには必要不可欠なことであろう。

(4) まとめと今後の課題

知的障害教育におけるアクティブ・ラーニングを取り入れた授業実践は、文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会の論点整理 (2015) にあるように、子供たちに質の高い深い学びを引き出す中で、将来に必要な資質・能力を身につけていくものである。今後は子供たちの学びの必要性に応じた単元 (題材) 設定や授業内容の精選、さらに、子供たちの変容や授業の改善点がわかるような学習評価の方法等を総合的に検討することが課題となるであろう。

(横尾 俊, 村井敬太郎, 武富博文)

引用文献・参考文献

- Bonwell, Charles C., Eison, James A. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- 中央教育審議会(2012)新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて~生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ~(答申)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会(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)
- C. Veronica Smith., LeeAnn Cardaciotto (2011) Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes, Journal of the Scholarship of Teaching and learnining ,11(1),53-61.
- Education Scotland About active learning Education Scotland
- http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/approaches/activelea rning/ アクセス日 2016.02.01
- 伊﨑一夫(2015)国語科におけるアクティブ・ラーニング 教育フォーラム 56, 梶田叡一・人間教育研究協議会 金子書房
- 梶田叡一(2015)アクティヴ・ラーニングとは何か 教育フォーラム 56, 梶田叡一・ 人間教育研究協議会 金子書房

- 上條晴夫編 (2015) 教科横断的な資質・能力を育てるアクティブ・ラーニング: 主体的・協働的に学ぶ授業プラン 図書文化社
- 加藤明 (2015) アクティブ・ラーニングによる言語力の育成 教育フォーラム 56, 梶田叡一・人間教育研究協議会 金子書房
- 前田洋一(2015) アクティブ・ラーニングとチーム学習 教育フォーラム 56, 梶田 叡一・人間教育研究協議会 金子書房
- 松下佳代(2015) ディープ・アクティブラーニングへの誘い ディープ・アクティブラーニング 勁草書房
- 溝上慎一(2015) アクティヴ・ラーニングとは何か 教職研修. 43 巻 7 号,教育開発 研究所
- 溝上慎一(2015)大学教育から初等中等教育へと降りてきたアクティブ・ラーニング教育フォーラム 56, 梶田叡一・人間教育研究協議会 金子書房
- Prince, M. (2004) Does Active Learning Work? A Review of the Research, J. Engr. Education, 93(3)
- 武谷嘉之(2015) 高等教育としてのアクティブ・ラーニングを導入するためのカリキュラム設計 教育フォーラム 56, 梶田叡一・人間教育研究協議会 金子書房
- 田村学(2015)アクティブ・ラーニングで目指す主体的な学びとは何か 教職研修. 44 巻 4 号 教育開発研究所
- 山地弘起(2016) アクティブ・ラーニングとは 指導と評価. 62 巻 1 号, 日本教育 評価研究会
- 吉田智雄著(2015)明日必ず学校に行きたくなる ダイヤモンド社
- 安永悟(2015)協同による活動性の高い授業づくり ディープ・アクティブラーニング 勁草書房

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

(1)目的

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

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

本節では、「カリキュラム・マネジメント」の概念等について整理するために文献により情報収集すると同時に、全国特別支援学校知的障害教育校長会との共同により教育課程の編成や改善等に係る全国の特別支援学校(知的障害)の状況を調査し、現状や課題の分析を行う。また、研究協力機関を対象として各学校で取り組まれているカリキュラム・マネジメントの具体的な内容や工夫等について情報を整理し、検討することを目的とする。

(2) 文献によるカリキュラム・マネジメントの情報収集

1) 方法

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

また、本研究に先立って実施した平成 $25\sim26$ 年度専門研究 B「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究 -特別支援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて-」も学習評価を基軸としたカリキュラム・マネジメントの重要性について言及しており、特別支援教育分野でカリキュラム・マネジメントについて言及した文献は少ないことから分析の対象とした。

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

2) 結果

分析の対象とした文献等は以下の表 1 に示す通りである。尚、各文献の中で、①カリキュラム・マネジメントをどのように定義しているか、②カリキュラム・マネジメントを実施する意義、③カリキュラム・マネジメントに必要な要素、④カリキュラム・

マネジメントが必要とされる背景、⑤カリキュラム・マネジメントの結果や成果をどのように評価するか、⑥その他の視点・参考情報等の6点に注目し、それぞれの項目の対象となる箇所を抽出した。その結果について表 $\Pi-3-2$ に示す。

表Ⅱ-3-1 分析対象文献リスト

タイトル	著者,出版年等
カリキュラムを基盤とする学校経営	天笠茂著(2013)
実践・カリキュラムマネジメント	田村知子著(2011)
カリキュラムマネジメント : 学力向上へのア	田村知子著(2014)
クションプラン	
解説授業とカリキュラム・マネジメント.	分藤賢之・川間健之介・長沼俊夫
	監修 全国特别支援学校肢体不自
	由教育校長会編著(2015)
高等学校のためのカリキュラム・マネジメント	神奈川県立総合教育センター[編].
による学校改善ガイドブック	(2007)
小・中学校の教員のためのより良い学校づくり	神奈川県立総合教育センター[編].
ガイドブック: カリキュラム・マネジメントの	(2007)
推進	
特集 : カリキュラム・マネジメントの進め方 :	教職研修(2003)
特色ある教育課程づくりをどう推進していくか	
特集 : カリキュラム・マネジメントの進め方 :	教職研修(2003)
特色ある教育課程づくりをどう推進していくか	
特集 1:これからの学校管理職に求められるカ	教職研修(2015)
リキュラム・マネジメント	
第1特集: 移行期へのカリキュラム・マネジメ	教職研修(2008)
ント:次年度の教育課程編成と全面実施への	
指導体制の確立	
「知的障害教育における組織的・体系的な学習	国立特別支援教育総合研究所
評価の推進を促す方策に関する研究 -特別支	(2015)
援学校(知的障害)の実践事例を踏まえた検討	
を通じて一 」	
教育課程企画特別部会における論点整理につい	中央教育審議会初等中等教育分科
て (報告)	会教育課程部会教育課程企画特別
	部会 (2016)

3) 考察

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

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

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

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

これまでに述べた論点は、通常の教育におけるカリキュラム・マネジメントの捉え

方であったが、特別支援教育の中でもとりわけ特別支援学校(知的障害)においては、通常の教育とは異なる方法で教育課程編成を行っていると捉えることが重要である。国立特別支援教育総合研究所が平成 25~26 年度に行った研究(国立特別支援教育総合研究所,2015)では、学習評価を中心に据えた研究を行う中で「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」等を示しながら、教育課程を構成する要素を示している。その一つとして、教育課程の枠組が通常の教育とは異なり、「知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」が設定されていることや自立活動が設定されていることがあげられる。二つ目は、個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成及び活用についてであり、通常の教育では一部でのみしか実施されていない独自の取組である。三つ目は、学校教育法施行規則第130条にも規定されているように、特に必要があるときは、各教科や各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができることや各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができることである。四つ目は、特別支援学校(知的障害)の多くが、複数の学部を有することであり、学部を超えたカリキュラム・マネジメントを行うという点である。

このように、教育課程の編成・実施に係る要因や手法は、知的障害のある児童生徒の実態の多様性等を背景に、全体として弾力的な運用や柔軟な対応が可能となるような構成及び示し方がなされていることから、それぞれの要因が複雑に絡み合っているとも捉えられ、学校としての教育課程編成を中心としたカリキュラム・マネジメント構造の複雑性を成しているものと考えられる。この点では、同研究において、学習評価を中心に据えたカリキュラム・マネジメントの重要性を指摘しており、逆向き設計でカリキュラムを構成することの重要性を指摘した他の研究とも相通じる部分がある。いずれにしても、本研究においては、学習指導要領等を中心としながら、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、どのように教育課程を編成し、どのようなプロセスを経て、それを実施・評価・改善していくのかという点を中心に据えた概念として「カリキュラム・マネジメント」を捉え、必要に応じて組織の在り方等についても触れながら、次項以降において特別支援学校(知的障害)の実態を捉え、課題や工夫点等について整理することとする。

(3)全国特別支援学校知的障害教育校長会(以下、全知長)「情報交換アンケート」 結果

1) 全知長の情報交換資料について

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

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

平成 27 年度は本研究と関連させて「カリキュラム・マネジメントについて」と題する項目を以下の通り 7 項目設定した。

- ① 教育課程の編成・改善に関する規定・マニュアルについて(2項目)
- ② 教育課程の編成・改善に関するスケジュールについて(2項目)
- ③ 各教科等の年間指導計画の活用状況(1項目)
- ④ 教育課程を管理・運営する校内組織(委員会・会議等)の有無(1項目)
- ⑤ 学校全体の教育課程の改善状況(1項目)

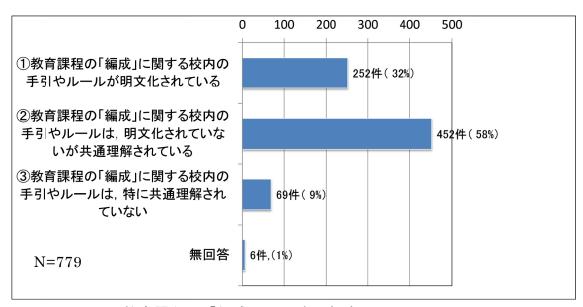
2) アンケート調査の結果について

調査期間は平成 27 年 6 月 4 日から平成 27 年 6 月 30 日までであり、調査対象校(開設準備校は除く) は 616 校であった。対象校全てから回答を得たものを本校・分校・分教室に分けて集計した。分校・分教室を 1 校とカウントしているため、総数は 779 校となった。

調査結果は、以下の通りである。

①教育課程の「編成」に関する規定・マニュアルについて

教育課程の「編成」に関する規定・マニュアルについて 3 つの選択肢による回答を求めた。最も多かったのは「教育課程の編成に関する校内の手引やルールは明文化されていないが、共通理解されている。」という回答で 58%であった。続いて多かったのが「教育課程の編成に関する校内の手引やルールが明文化されている」という回答で全体の 32%となっていた。9%の学校では「教育課程の編成に関する校内の手引やルールは、特に共通理解されていない」という回答が見られた。



図Ⅱ-3-1 Q1:教育課程の「編成」に関する規定・マニュアルについて

② 教育課程の「改善」に関する規定・マニュアルについて

教育課程の「改善」に関する規定・マニュアルについて 3 つの選択肢による回答を求めた。最も多かったのは「教育課程の改善に関する校内の手引やルールは明文化されていないが、共通理解されている。」という回答で 61%であった。続いて多かったのが「教育課程の改善に関する校内の手引やルールが明文化されている」という回答で全体の 22%となっていた。また、15%の学校では「教育課程の改善に関する校内の手引やルールは、特に共通理解されていない」という回答が見られた。

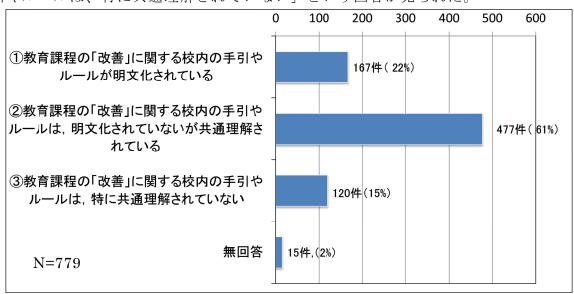


図 II-3-2 Q2:教育課程の「改善」に関する規定・マニュアルについて

③教育課程の「編成」に関するスケジュールについて

教育課程の「編成」に関するスケジュールについて3つの選択肢より回答を求めた。 最も多かったのは「教育課程の編成に関するスケジュールは明文化されていないが、 共通理解されている。」という回答で 46%であった。続いて多かったのが「教育課程の編成に関するスケジュールが明文化されている」という回答で全体の 44%となっていた。また、8%の学校では「教育課程の編成に関するスケジュールは、特に共通理解されていない」という回答が見られた。

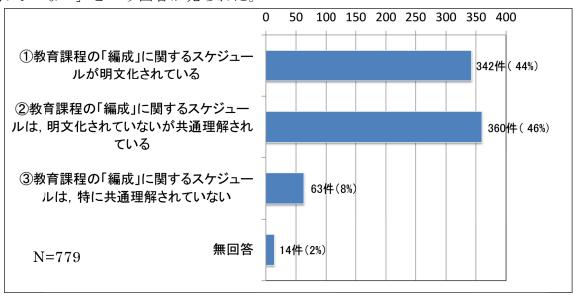


図 II-3-3 Q3: 教育課程の「編成」に関するスケジュールについて

④教育課程の「改善」に関するスケジュールについて

教育課程の「改善」に関するスケジュールについて3つの選択肢より回答を求めた。 最も多かったのは「教育課程の改善に関するスケジュールは明文化されていないが、 共通理解されている。」という回答で49%であった。続いて多かったのが「教育課程の 編成に関するスケジュールが明文化されている」という回答で全体の36%となってい た。また、13%の学校では「教育課程の編成に関するスケジュールは、特に共通理解 されていない」という回答が見られた。

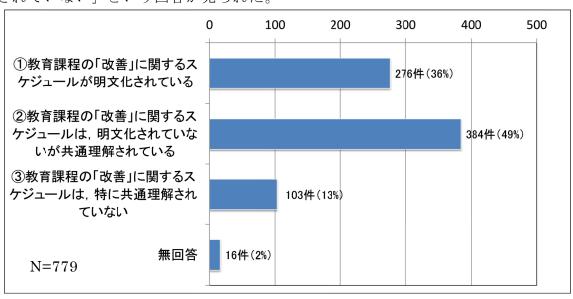
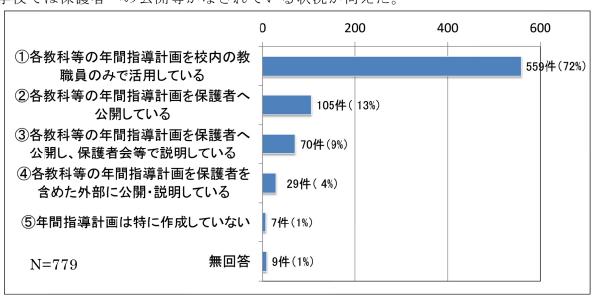


図 II-3-4 Q4: 教育課程の「改善」に関するスケジュールについて

⑤各教科等の年間指導計画の活用状況について

各教科等の年間指導計画の活用状況について 5 つの選択肢より回答を求めた。最も多い回答は、「各教科等の年間指導計画を校内の教職員のみで活用している」といった回答で全体の 72%となっていた。続いて割合が高いのは「各教科等の年間指導計画を保護者へ公開している」で 13%となっていた。

その他に、9%の学校が「各教科等の年間指導計画を保護者へ公開し、保護者会等で説明している」、また、4%の学校が「各教科等の年間指導計画を保護者を含めた外部に公開・説明している」と回答しており、②~④までを合わせると、全体の約 25%の学校では保護者への公開等がなされている状況が伺えた。



図Ⅱ-3-5 Q5:各教科等の年間指導計画の活用状況について

⑥教育課程を運営・管理する校内組織の有無について

教育課程を運営・管理する校内組織の有無について4つの選択肢より回答を求めた。 最も多かった回答は、教育課程を運営・管理する組織として「学部・学科等の内部と 学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」と回答した学校 で全体の44%となっていた。続いて多かったのが、「学部・学科等を横断して運営・管 理する組織のみを設置している」と回答した学校で全体の31%となっていた。また、

「学部・学科等の内部のみを運営・管理する組織を設置している」と回答した学校が全体の21%となっていた。

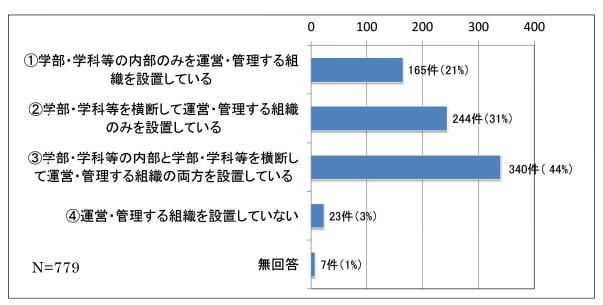
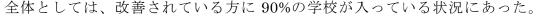
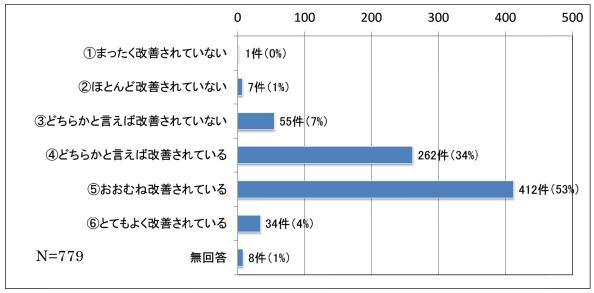


図 II-3-6 Q6:教育課程を運営・管理する校内組織の有無について

⑦学校全体の教育課程の改善状況について

学校全体の教育課程の改善状況について 6 つの選択肢より回答を求めた。最も多かったのは「おおむね改善されている」とした回答で全体の 53%であった。次に多かったのが、「どちらかと言えば改善されている」とした学校で全体の 34%となっていた。続いて、「どちらかと言えば改善されていない」が 7%、「とてもよく改善されている」と回答した学校が 4%となっていた。





図Ⅱ-3-7 Q7:学校全体の教育課程の改善状況について

3) アンケート調査結果の分析及び考察について

Q1 と Q2 については、それぞれ教育課程の「編成」と「改善」に関する規定・マニュアルについて尋ねた。無回答を除外した上で、これらを合わせてクロス集計したも

のが、表 Π -3-3である。この結果について χ 二乗検定を行ったところ有意差が認められた(χ 2=31.626, df=2, p<.001)。教育課程の編成と教育課程の改善の場合では、手引やルールの明文化や共通理解のなされ方が違うということが表れており、改善に関しては、編成の時ほど明文化されていない状況が明らかとなった。また、校内の手引やルールが共通理解されていないのは「教育課程の改善」に関する時の方が多かった。

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

		校内の手引や		校内の手引や	合計
		ルールが明文	ルールは,明文	ルールは,特に	
		化されている	化されていない	共通理解されて	
			が共通理解され	いない	
			ている		
教育課程の	度数	252	452	69	773
編成について	期待度数	210. 7	467. 2	95. 1	773. 0
	割合	32. 6%	58. 5%	8.9%	100.0%
	調整済み残差	4. 7	-1.6	-4. 0	
教育課程の	度数	167	477	120	764
改善について	期待度数	208. 3	461.8	93. 9	764. 0
	割合	21. 9%	62. 4%	15. 7%	100.0%
	調整済み残差	-4. 7	1. 6	4. 0	
合計	度数	419	929	189	1537
	期待度数	419. 0	929. 0	189. 0	1537. 0
	割合	27. 3%	60. 4%	12. 3%	100.0%

Q3 と Q4 の結果については、それぞれ教育課程の「編成」と「改善」に関するスケジュールについて尋ねた。無回答を除外した上で、これらを合わせてクロス集計したものが、表 $\Pi-3-4$ である。この結果について χ 二乗検定を行ったところ有意差が認められた($\chi2=17.459$, df=2, p<.001)。教育課程の編成と教育課程の改善の場合では、スケジュールの明文化や共通理解のなされ方が違うということが表れており、改善に関しては、編成の時ほどスケジュールが明文化されていない状況が明らかとなっていた。また、スケジュールが共通理解されていないのは「教育課程の改善」に関する時の方が多かった。

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

		校内のスケ	校内のスケ	スケジュールは、	合計
		ジュールが明文			
		化されている	文化されていな	れていない	
			いが共通理解さ		
			れている		
教育課程の	度数	342	360	63	765
編成について	期待度数	309. 4	372. 5	83. 1	765. 0
	割合	44. 7%	47. 1%	8. 2%	100.0%
	調整済み残差	3. 4	-1. 3	-3. 3	
教育課程の	度数	276	384	103	763
改善について	期待度数	308. 6	371. 5	82. 9	763. 0
	割合	36. 2%	50. 3%	13. 5%	100.0%
	調整済み残差	-3. 4	1. 3	3. 3	
合計	度数	618	744	166	1528
	期待度数	618. 0	744. 0	166. 0	1528. 0
	割合	40. 4%	48. 7%	10. 9%	100.0%

続いて、Q6で尋ねた「教育課程を運営・管理する校内組織の有無」を軸として「各 教科等の年間指導計画の活用状況」や「学校全体の教育課程の改善状況」がどのよう な関係になっているかを見るためにクロス集計を行った。

表 II -3-5 は、「教育課程を運営・管理する校内組織の有無」と「各教科等の年間 指導計画の活用状況」のクロス集計表である。

表 II-3-5 教育課程を運営・管理する校内組織の有無と各教科等の年間指導計画の 活用状況のクロス集計表

		間指導計画を	間指導計画を 保護者へ公開し ている	間指導計画を 保護者へ公開し 保護者会等で	間指導計画を	年間指導計画 は特に作成して いない	合計
学部・学科等の内 部のみを運営・管理	度数	125	22	8	8	1	164
する組織を設置して いる	割合	22. 4%	21.0%	11. 4%	27. 6%	14. 3%	21.4%
学部・学科等を横断 して運営・管理する	度数	177	39	22	4	2	244
組織のみを設置し ている	割合	31.8%	37. 1%	31. 4%	13. 8%	28. 6%	31.8%
学部・学科等の内 部と学部・学科等を	度数	239	40	39	17	2	337
横断して運営・管理 する組織の両方を 設置している	割合	42. 9%	38. 1%	55. 7%	58. 6%	28. 6%	43. 9%
運営・管理する組織 を設置していない	度数	16	4	1	0	2	23
	割合	2. 9%	3.8%	1. 4%	. 0%	28. 6%	3. 0%
合計	度数	557	105	70	29	7	768
	割合	100.0%	100.0%	100.0%	100. 0%	100.0%	100. 0%

「各教科等の年間指導計画を保護者を含めた外部に公開・説明している」と回答し

た 29 校の内、58.6%にあたる 17 校は「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」と回答していた。同様に、「各教科等の年間指導計画を保護者へ公開し、保護者会等で説明している」と回答した 70 校中、55.7%にあたる 39 校で「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」状況にあった。

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

表Ⅱ-3-6 は、「教育課程を運営・管理する校内組織の有無」と「学校全体の教育課程の改善状況」のクロス集計表である。教育課程が「とてもよく改善されている」と回答した34 校中、半数にあたる17 校は「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」とした学校になっていた。同様に、「おおむね改善されている」や「どちらかと言えば改善されている」と回答した学校の45%前後が、「学部・学科等の内部と学部・学科等を横断して運営・管理する組織の両方を設置している」学校になっていた。

一方で、「どちらかと言えば改善されていない」と回答した 55 校中、60%強にあたる 35 校が「学部・学科等を横断して運営・管理する組織のみを設置している」または、「学部・学科等の内部のみを運営・管理する組織を設置している」学校となっている 状況が伺えた。

このことからも、意識上ではあるものの、重層的な教育課程を運営・管理する組織を 設置している学校の方が、より教育課程の改善に関する評価が高くなっている可能性 が考えられた。

表 II -3-6 教育課程を運営・管理する校内組織の有無と学校全体の教育課程の改善 状況のクロス表

			善されてい	えば改善さ	どちらかと言 えば改善さ れている	善されてい	とてもよく改 善されてい る	合計
学部・学科等の内部のみを 運営・管理する組織を設置	度数	0	4	11	62	80	8	165
している	割合	. 0 %	57. 1%	20. 0%	23. 8%	19. 4%	23. 5%	21. 5%
学部・学科等を横断して運 営・管理する組織のみを設	度数	0	0	24	72	138	9	243
置している	割合	. 0%	. 0%	43. 6%	27. 7%	33. 5%	26. 5%	31. 6%
学部・学科等の内部と学部・ 学科等を横断して運営・管	度数	1	2	17	114	188	17	339
<u>理する組織の両方を設置し</u> <u>ている</u>	割合	100.0%	28. 6%	30. 9%	43. 8%	45. 6%	50. 0%	44. 1%
運営・管理する組織を設置 していない	度数	0	1	3	12	6	0	22
	割合	. 0%	14. 3%	5. 5%	4. 6%	1.5%	. 0%	2. 9%
合計	度数	1	7	55	260	412	34	769
	割合	100.0%	100.0%	100. 0%	100.0%	100.0%	100. 0%	100. 0%

(4) 研究協力機関の取組 (a~d のつながりなど情報収集を基に)

1) 方法

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

尚、聞き取り調査を行う際に、教育課程構造の概念図を作成し、「育てたい力」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「学習評価の充実」の 4 項目をカリキュラム・マネジメントの中核となる項目として念頭に置きながら、聞き取り項目としては 6 項目を設定した。育てたい力」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「学習評価の充実」の 4 項目に直接該当する取組をどのように行っているかを聞き取ることは勿論のこと、それぞれの項目を一体的につなげていくために、各研究協力機関でどのような取組を行っているかについて聞き取りを行った。

2) 結果

各研究協力機関から実際に聞き取った内容は表 $\Pi-3-5$ に示す通りである。

3) 考察

各研究協力機関から聞き取り内容をもとに以下の①~④の 4 つの柱で考察した。 本項でその概略を述べる。

- ①主に「育てたい力」と「何を学ぶか」をつなぐ工夫について【a⇔b】 学校教育目標のもとに「育てたい力」を設定し、各教科等の中で「何を学ぶか」について具体化していく際の工夫である。
 - (1)学校の教育活動全体についての計画 (グランドデザイン、キャリア教育全体 計画等)を立て、「育てたい力」の具現化を図る道筋を示す。
 - (2)各教科等の年間指導計画を作成し、「育てたい力」と「何を学ぶか」の関連を明らかにする。
 - (3)「つけたい力表」、「単元構成表」、「単元系統表」を作成し、「育てたい力」から「何を学ぶか」までが各学部内や各学部間を通して連続性を持つように工夫する。
 - (4)教育課程検討会議や教育課程委員会等の会議や委員会を設置し、各学部等の 実態や課題等を把握する中で、学校教育目標の実現に向けた教育課程の在り 方について検討を行う。
 - (5)研究推進検討委員会等の研究組織等を設置し、教育課程に関する研究を学校 経営の柱として位置付け、学校教育目標の実現に向けた教育課程編成の在り 方やその具体的展開についての研究を行う。
- ②主に「何を学ぶか」と「どのように学ぶか」をつなぐ工夫【b⇔c】 各教科等の中で「何を学ぶか」について検討し、明らかにしたことを「どのように学ぶか」とつなげて具体化していくための工夫である。

- (1)「授業づくりの視点」、「授業の振り返りの視点」を学校として統一して定め、 効果的・効率的に学べるようにする。
- (2)年間指導計画や単元計画、学習指導案のレベルで観点別学習状況の評価の 4 観点を軸とした「評価規準」を設定することにより、学習の到達状況を検証するために、具体的にどのような学び方が重要であるかを考えられるようにする。
- (3)「授業改善シート」や「授業改善の記録」を活用し、「何を学ぶか」と「どのように学ぶか」をつなぐための効果的な指導方法や学習環境設定に関する検証を行う。
- (4)各教科等の年間指導計画や全体計画において「指導方法」を明記することにより、「何を学ぶか」と「どのように学ぶか」をつなげる。
- (5)「研究授業」と「授業研究会」を実施する中で、「何を学ぶか」と「どのよう に学ぶか」をつながりについて意見を交換し、検証する。
- ③主に「どのように学ぶか」と「学習評価の充実」をつなぐ工夫【c⇔d】 各教科等を「どのように学ぶか」ということを想定した上で、学んだことを どのように評価するのか「学習評価の充実」へとつなげていくための工夫であ る。
 - (1)「年間指導計画」レベルにおいて観点別学習状況の評価の 4 観点に基づき、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の評価規準を設定して評価を行う。
 - (2)「単元計画」レベルにおいて、観点別学習状況の評価の4観点に基づき、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の評価規準を設定して評価を行う。また、「単元計画」レベルにおいて、指導方法と一体的に評価方法を示す。
 - (3)「個別の指導計画」レベルにおいて、観点別学習状況の評価の4観点に基づき、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の評価規準を設定して評価を行う。
 - (4)「学習指導案」や「学習指導略案」、「日々の授業記録」レベル において、観点別学習状況の評価の 4 観点に基づき、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の評価規準を設定して評価を行う。
 - (5)ルーブリック表を作成して評価を行う。
 - (6)「学習の記録」や「活動日誌」をポートフォリオとして一冊のファイルにま とめ、評価を行う。また、活動日誌を振り返ることで言語活動を促進し、そ の状況を学習評価と結びつける。
 - (7)「主体的に取り組む態度の育成(自学自習の姿勢)」や「生活の中での実現度」といった独自の視点から評価を行う。

- (8)「授業評価の仕組」と児童生徒の「学習状況の評価の仕組」を重層的に実施する仕組みを構築する。
- (9)「授業づくりの視点」そのものを「学習評価の視点」と一体化させる。
- (10)アクティブ・ラーニング検討委員会を組織し、特別支援教育におけるアクティブ・ラーニングについて共通理解を図ると同時にその評価についての検討を行い、評価につなげる。
- ④主に「学習評価の充実」から「育てたい力」へとつなぐ工夫【d⇔a】

「学習評価の充実」により、児童生徒に対して評価の内容を一人一人に還元していくことは、通知表や個別の指導計画の評価等により行われているが、「育てたい力」を再度見直すための取組は少ない状況があるため、そこへとつなげるための工夫である。

- (1)日々の授業レベルでの個々の学習状況の評価を単元レベルでの評価へとつな ぐと同時に単元計画そのものの評価を行い、「育てたい力」の検討へと結びつ ける。
- (2)一つ一つの単元計画レベルでの評価を集約して、年間トータルでの各教科等の計画の評価を行い、「育てたい力」の検討へと結びつける。
- (3)各教科等における年間計画レベルでの「育てたい力」の改善を視野に入れた研究活動を行ったり、教科担当者会を実施したりする。
- (4)「育てたい力」の学部間の系統性の在り方について全教職員で協議を行う。
- (5)個々の児童生徒の学習状況の評価等を基にしつつも、教職員に対して教育課程に関するアンケートを実施し、課題等の吸い上げを図る中で「育てたい力」の検討を図る。

表 II-3-2 カリキュラム・マネジメントの定義等の記載内容の整理

		ム・マイン	ノメン	<u>小の定義等の記載内</u>					
番号	文献の名称	著者	ページ	メントをどのように定 義しているか。	メントを実施する意 義。	要とされる背景。	る要素。	⑤カリキュラム・マネジメントの結果や成果を どのように評価するか。	情報等
1	教職研修2015.6なぜ, カリキュラム・マネジメントが必要なのか		18-23	実施・評価して、と回してマイジメントだというキュラです。 ②教育内容を相互に見意味 合いです。 ③個々に捉えを動きない。 ③個々に捉えを機能をりであるというを構をして捉う発生をがある。 である。 本名が大いたを提明をある。 であるのに把・モノ・カネ・情の・総合のに把・モノ・カネ・情報・時間など経営を演えるの。	び方の改善に当たってには、とくに中学校・高えてにおいて教科学を超えむ重要で、簡れかまは、で、動物をは、で、動物をは、で、動物を表示で、動物を表示で、動物を表示を表示で、表示を表示を表示を表示を表示を表示を表示を表示を表示を表示を表示を表示を表示を表	●教師が子どもと向き合う時間などの条件整備の文脈 ●効果的・効率的な指導のために、教育 要で、そのためのカリキュラム・マネジメントという位置づけ ・学で表する。学校教育目標を変するために教育 課程におけるPDCAサイクルの確立がジメントという位置づけ ・学校教育目標を変するために教育 課程をどう編成し、個々の授業をどう院に ・学校教育目標を教育技術をはいることですが、実業のそれぞれが個々に独立した営みになどないるに表するために教育されるたとであります。これらなが個々学な教育場ではなります。これらなどのではないか。それをもう一度見つめ直するところがあります。これらことが、いるととがあります。これらことが、大学のではないか。それをもう一度見つめ直す視点として、カリキュラム・マネジメントが、なめられていると思います。	●校兄が修 ●グランドデザイン(校長が中心となって描く、 全体的な構想です。)		●今後学校現場で取り組ます。 「会と、でいる。 「会と、でいる。 「会と、でいるのから、では、でいるのでは、でいるのがあるのでは、一ででは、でいるのがあるのでは、といるのがあるのでは、いるのがあるでは、いでしょうか。。 「会教教育のといるのがあるでは、といるのでは、は、といるのでは、は、は、は、は、は、は、は、は、は、は、は、は、は、は、は、は、は、は、
2	教職研修2015.6 カリキュラム・マネジメントの主なポイント① 学校教育目標をどう 打ち立てるか		24				●学校教育目標 ●マーケティング		
3	教職研修2015.6 カリキュラム・マネジメントの主なポイント② グランドデザインをどう打ち立てるか		25				●グランドデザイン(学校教育全体構造図) ●学校自己評価 ●学校関係者評価 ●学校経営計画表(学校教育ディテイルプラン)		
4	教職研修2015.6 カリキュラム・マネジメントの主なポイント③ 教育課程をどう創意 工夫するか	佐々木隆 良	26			●教育課程基準の大綱化・弾力 化にともない特色ある学校づくり が叫ばれて久しい	●学校内外の人的・物的資源 ●学習指導法の工夫 学習内容にかかわる創意工夫 ●TT, 少人数授業などの学習形態の 工夫 ●コンピュータをはじめとする情報通 信技術や余裕教室の活用など, 学習 環境活用の工夫 ●時間割を弾力的に編成すること	●教育課程の評価計画を作成することも大切である。	●指導内容の配列と組織 化に留意し、問題解決的 な学習や体験的な学習を 取り入れるなど、いわゆる 学習指導法の工夫を意識 することが大切である。
5	教職研修2015.6 カリキュラム・マネジメントの主なポイント④ 教務主任にどのよう なマネジメント能力が 求められるのか	佐々木隆 良	27	●学校のグランドデザインに沿ってPDCAサイクルを回して、教育活動を工夫・改善することである。			●学校のグランドデザイン ●ヒト、モノ、コト		●カリキュラム・マネジメントを効果あるものにするためには、すべての教職員が、めざす学校像、生徒像、授業像を常に共有しながら、その実現に向けてPDCAサイクルをつくることが大切である。

看号	7			メントをどのように定 義しているか。	メントを実施する意義。	③カリキュラム・マネジメントが必要とされる背景。	④カリキュラム・マネジメントを構成する要素。	⑤カリキュラム・マネジメントの結果や成果を どのように評価するか。	情報等
6	教職研修2015.6 [事例に学ぶ] カリキュラム・マネジメントの視点による課題分析と改善	田村知子	28-33		●児童・生徒に学力を 保障し、教育的成長の 保障し、教育的的にいっ そう意識的になり、 そうために柔 をすること。			は、目標と関連づけられて構成され、目標に対して意識的な実践が展開されているか。③カリキュラムは、限られた時数のなかで効果的に実践されるよう、その系統性や教科横断的な関連性が検討され工夫されているか。④過去に開発された実践が形骸化していないか。⑤目標の実現状況やカリキュラムの適切さを評価する仕組みやプロセスがあるか。⑥評価は、改善に役立てられるだけでなく、成果や伸びを認め、子どもと教師を励まし、関係者で喜びを共有するため、あるいは、よい	担う二つの側面として ①目標や成果およびカリキュ
7	論点整理 平成27年8 月26日	審議会教		安や地域の美情等を踏まえて、各学校が設定する教育目標を実現する	え、必要な教育内容を 組織的に配列し、更に 必要な資源を投入する	を通した収組を通じて、教科横断 的な視点から教育活動の改善を 行っていくことや、学校全体とし ての取組を通じて、教科等やを 年を越えた組織運営の改善を 行っていくことが求められており、各学校が編成する教育課程 を核に、どのように教育活動や 組織運営などの学校の全体的な 在り方を改善していくのかが重要 な鍵となる。	②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。③教育内容と、教育活動に必要なんか、物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。 ●教科等間の内容事項について、相互の関連付けや、機断を図る手立てや体制を整える必要がある。 ●個々の教育活動を教育課程に位置付け、教育活動相互の関係を捉え、教育課程全体と各教科等の内容		

表Ⅱ-3-7 各研究協力機関からの聞き取り情報

性豊かな児童生徒を育成する。

1 育てたい力と教育課程の関連 1-1 育てたい力 1-2 教育課程編成 ・育てたい力の有無 教育課程編成の考え方 目指す児童生徒像 学校教育目標 ・職業学科を置く高等部単独の特別支援学校として、社会自立、職業自 【学校教育目標】 -人一人の障害の状態や能力・特性に応じ、社会自立・職業自立に必要 立を目指す教育の充実を図る。 ・教育課程は、各コースとも、職業教育科目と教科別の学習と総合的な学 な基礎・基本の定着を図るとともに生きる力を育成し、個性が輝く教育を 習と道徳、学活、自立活動からなっている。 推進する。 ・この学校教育目標を基に、特に社会自立・職業自立のためにどのような 力をどのように育成するのかについて日々の授業に具体化していくことを 考えている 【育てたい生徒像】 高等学園に学ぶことを誇りに思う生徒、進んで挨拶し、決まりを守る意識 の高い生徒、相手を思いやる心を持ち、ともに支え合う生徒、働くことに価 値を見出し、喜びを感じる生徒、あせらず、あきらめず、ひたむきに努力 する生徒。 ・知的障害特別支援学校であることから、指導形態は各教科等を合わせ た指導が効果的と考えている。学部が上がるにつれて教科や作業学習を 【学校教育日標】 人一人の特性に応じた教育を行い、その可能性を最大に伸ばし、社会 参加や自立につながる生きる力を育てる。 増やす構成にしている。 【育てたい子供像】 ・小学部では「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」の3つを 知:学習活動を通して、自ら学び伸びようとする子供 主とした構成にしている。 徳:人との関わりの中で、他者を尊重する心を持つ子供 ・中学部では「日常生活の指導」「生活単元学習」「作業学習」の3つを主 体:健康で安全に生活できる知識と体力を身に付けた子供。 言語活動:理解できる言葉を多くもち、自分の意思を伝えるスキルを身に とした構成にしている ことに構成にしている。 ・高等部では単一障害学級において、生徒の実態に応じた学習ができる 高・町になる 降音子 降音子級におびて、王をの大阪にからにより ように2つの類型を実施している。類型の違いは国語、数学の教科の 無、学級毎に実施する作業学習の内容の違いであり、類型1は応用的な 付けている子供。 原特別支援学校 内容、類型2は基礎的な内容となっている。 ・「領域・教科を合わせた指導」を中心に編成されている。知的障害のある 【育てたいカと「育成すべき資質・能力」の関係について】 「育てたい力と「育成すへき賃貸・能力」の関係について」 ・「育てたい力」を明らかにするために、キャリア教育の視点から「育成することが期待される能力・態度」を一つの物差しとしてきた。今後新しい時代に必要となる「育成すべき資質・能力」との「関連性」と「相違点」を明確にして整理していきたいと考えている。 ・本校の授業づくりにおいて引き出したいと考えてきた「主体性の5つの規準」をもとに具体化を図ることで知的障害がある児童生徒に育成すべき 児童生徒が自立し社会参加する力(生きる力)を育てる上で、領域・教科 の枠組みを超えた、生活そのものを素材とした学習を展開することが最も 有効であるという考え方に立つ。 ・合わせた指導については、ねらいや目標の不明瞭な教育活動に陥る可能性や目標に即した適切な活動の選択ができているかどうかの評価が曖昧であることが課題。教育課程の改善という点から、一貫性、系統性の もと、「育てたいカ」をより確かに育成するための検討を今後継続してい 資質能力の視点として生かしていけるのではないかと考えている。 【育てたい力について】 ・身に付けたい力(4観点設定の趣旨)を整理している。この趣旨に沿って 評価規準を設定している。 【学校教育目標】 ・たくましく生きぬく力をもつ子どもの育成~全ての子どもの自立と社会参加、就労の実現を目指す~ ・平成26年度は、現行の教育課程を小~高までの12年間の学習の道筋と 【教育目標】 児童生徒が自己の能力や個性を発揮し、一人一人がそれぞれの自己実 して捉え直し、内容の整理や教育課程の表記の仕方についての具体的 現と社会参加を図るために必要な知識・技能・態度及び習慣を育成する。 な改善策を明らかにしてきた。 ・平成27年度は、これまで研究を進めてきた、内容の整理や教育課程の 表記の仕方についての具体的な改善策を実際に試行し、研究授業等を 【目指す児童生徒像】 ①健康な心と体をつくる児童生徒 ②感情豊かに表現し、意欲的に行動する児童生徒 ③自他を大切にする、協調性豊かな児童生徒 通して検証する予定。 ・国語科・算数科・数学科のみを扱い、今後、他教科や他領域にも応用し ④目標をもち、学び続ける児童生徒 つなげていくことも考えている。 立鶴南特別支援学 校 鹿【育てたい力】 児・社会の中でな ・学校教育目標に基づき、教育活動計画、全体計画、学部経営案、指導の形態ごとの単元(題材)一覧表及び年間指導計画を作成し、児童生徒一人一人の「生きる力」をはぐくむ教育課程を編成している。 ・各教科等を合わせた指導を軸とし、それを補充・深化する位置づけとして教科別及び領域別の指導を設定している。そのため、指導の形態相互の相補性を大切にした年間指導計画を作成している。 ・社会の中で生きる力 ・身近な人間関係を築く力 ・思考・判断する力 校内で、学校教育目標と新しい時代に育成すべき資質・能力の関連を整 理してまとめた 【学校教育目標】 自分のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、共に生きる力を身に付け、 家庭生活や社会生活を可能な限り自立的に営み、社会参加できる人間

表 II-3-7 各研究協力機関からの聞き取り情報

表	Ⅱ-3-7 各研究協力機関からの聞き取り情報	
学校名	2 学習評価と教育課程の関連 2-1 学習評価の取組 ・観点別学習状況の評価の実施 ・評価規準の設定 ・学習状況の評価 ・授業の評価 ・指導の評価	2-2 学習評価を教育課程改善に活かす工夫 ・組織的な取組の工夫 ・体系的な学習評価のPDCAサイクルの実践
千葉県立特別支援学校流山高等学園	*10年の計画 4 根点を教科別の指導で導入している。いわゆる「普通教科」では、年間 指導計画において、全ての授業の目標・内容・評価規準を明記している。 ・専門教科では、年間指導計画において、4 観点で評価規準を明記している。しかし、観点の名称が若干違っており、「思考・判断」に位置付けられているがスキル的な目標の記述になっているなどがある。 ・英語科では、ルーブリック評価表についても同様の課題がある。 ・職業科目の通知表は到達度評価になっている。 ・評価ツールとして「自立へのステージアップ表」を作成し、活用している。 ・授業や単元のレベルで組織的な学習評価の取組はない。個人的に担任が記録することがある。	・キャリア教育全体計画に基づいた実践
広	・観点別学習状況の評価については、学習指導案、学習指導略案において観点別評価を行っている。 ・評価規準の設定については、学習指導略案に「目標の達成度」「目標の妥当性」「支援の有効性」について授業を評価する項目を設定している。また、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点による評価規準を設け、児童生徒の観点別学習状況の評価を行っている。・学習状況の評価については、単元計画と個別の指導計画において学習状況の具体的な取組を記述できる様式になっている。また、単元計画と個別の指導計画はリンクしている。さらに、個別の指導計画には「主体的に取り組む態度の育成(自学自習の姿勢)」という項目を設けて児童生徒個々に目標設定をして評価を行っている。・毎時間、授業を振り返って学習評価と授業評価を行っている。	・学習指導略案と単元計画を活用し、「毎時間の授業において、児童生徒及び指導者の評価を積み重ねることで、教育課程を改善することができる」という考えのもと、取組を重ねている。 ・毎時間の学習状況の評価の積み重ねを単元の評価や指導の評価につなげている。 ・終了した単元の評価を集約して教育課程の評価につなげるなど、学習評価を教育課程の評価につなげるシステムを組織的・体系的に実践している。 ・PDCAサイクルに基づいて授業改善及び教育課程の評価・改善に組織的に取り組んでいる。
	【学習評価の取組】 ・児童生徒一人一人の「生きるカ」を育てるための授業改善を図るため、授業づくりの3つの柱を設定している。これは、教師が授業を評価するシステムで、「授業評価の仕組み」と捉えている。本校では、ここに、児童生徒の「生きるカ」の育ちを評価するためのシステム、つまり「子どもの評価の仕組み」と紹み入れたいと考え、親点別学習状況の評価による分析的な評価の在り方を導入した。 「観点別学習状況の評価の実施】 ・学校の教育目標に迫るために、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」4 観点から「身に付けたいカ」を設定し、「キャリア4能力領域と観点別学習評価の4観点の関連表(試案)」に基づいて、各学習形態あるいは単位時間毎の評価規準へ具体化している。 【評価規準引動の年間目標(各学習形態ごと)について、4 観点で評価規準を設定し、その規準に沿った目標設定、学習内容の検討および形成的評価を行うとともに、学期末評価、年度末評価等の総括的評価に生かしている。 【学事状況の評価】 ・個別の指導計画を活用し、学期ごとに観点別の評価を行っている。3学期分の評価をもとに、年度末には指導要録の評価につなげている。 【授業の評価・指導の評価】 ・機別の指導計画を活用し、学期ごとに観点別の評価を行っている。3学期分の評価をもとに、年度末には指導要録の評価につなげている。 【授業の評価・指導の評価】 ・機関の指導計画を活用し、学期ごとに観点別の評価を行っている。3学期分の評価をもとに、年度末には指導要録の評価につなけている。 「授業の評価・指導の評価】	・キャリア教育の視点立った研究の成果をより確かなものにするため、「学習評価」の視点を踏まえた研究計画を立てた。 ・組織的・体系的な研究を推進するため、学校教育12年間の指導の一貫性・系統性を職員全体で確認するために以下のものを作成している。「知的障害がある児童生徒のキャリア発達段階・内容表(本校版)」「キャリア教育全体計画」「キャリア学習プログラム」。 ・「学習評価の位置付け(概念図)」を作成。これまで取り組んできたキャリア教育の視点に立った研究全体を観点別学習評価の4観点で一つにまとめ、各授業実践におけるPDCAサイクルに学習評価の視点を組み入れることで、キャリア教育の視点と学習評価の4観点の関連を示している。
長崎県立鶴南特別支援学校	・4観点に関する明確な表記は行っていない。個別の指導計画の作成で意識しているが、個人差があると考えられる。文章を見れば、おそらく4観点にわけることができると考えられる。 ・評価したことを文書としてどのように表記しているのかについては、個別の指導計画の中で、到達度を具体的に記している。通知表は、それらの内容を少し変更して保護者に渡している。	・中学部では総合的な学習の時間の全体計画を作成している。この全体計画には、指導方法と評価方法が示してある。これは平成25年度末に教員全体にアナウンスして、平成26年度の取組を元に作成した。評価は、児童生徒が成果物や感想等を発表する自己評価や、発表に対するクラスメイトの相互評価を経て、教員が成績評価を行う流れである。また、ポートフォリオによる評価として、3年間の学習の記録を一冊のファイルにまとめていく。
鹿児島大学附属特別支援学校	・学習評価を踏まえた授業改善に取り組んでいる。 ・教師全員で授業改善の視点を共有し、児童生徒ひとりひとりの学びをは ぐくむための授業や各教科等と関連付けた指導の在り方について検討し ている。 ・「授業改善の記録」を作成し、一単位時間ごとに授業記録をとっている。 ・日々の授業記録内に4観点について評価する欄を設けている。	・平成25年度から6年間の研究期間で、カリキュラム開発に関する研究に取組んでいる。平成25~26年度では、日々の授業における児童生徒の学びの姿を年間指導計画の評価・改善につなげるための授業研究の在り方について、各教科等を合わせた指導に焦点を当てて実践を重ねてきた。平成27年度からは、教科別の指導に焦点を当てて研究している。

表Ⅱ-3-7 各研究協力機関からの聞き取り情報

10	Ⅲ-3-7 各研究協力機関からの聞き取り情報	
	3 「育てたいカ」を基にした教育実践 ・「育てたいカ」を基にした教育実践	4 指導内容表の作成 4-1 指導内容表
学校名	・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	・指導内容表(単元構成表など)の有無 ・各教科の内容を網羅しているか ・一部の教科のみの作成か ・段階的に示してあるか
千葉県立特別支援学校流山高等学園	・育成すべき能力や態度(基礎的・汎用的能力)として、「人間関係・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」をキャリア教育全体計画の中に位置付けている。 ・ST学習(総合的な学習の時間:STはStep Stageの略)がある。	・
広島県立庄原特別支援学	・研究計画 〇研究1 研究テーマを設定した授業研究 テーマ「児童生徒が自ら考え自ら動く授業づくり ~目標設定と評価の石り方に係る研究を通して~」 平成27年度より3か年で実施 研究内容 目標設定・1・本時の山場に関する目標」を設定 評価の在り方に係る研究を通して~」 平成27年度より3か年で実施 研究内容 目標設定・1・本時の山場に関する目標」を設定 評価の在り方については以下の通り、「日々の学習指導験客による評価」「母童生徒が自ら考え」自ら動き課題を達成していたか(目標の達成度)、具視の手立ては適切であったか(目標設定)、支援の手立ては適切であったが(支援の手立て)。「個別の指導計画による評価」 学習に主体的に取り組む態度の育成(自学自習の姿勢)の項目設定。 〇研究2 観点別評価を導入した授業研究の在り方の研究、研究内容 4 観点を導入した授業研究の在り方の研究、研究内容 4 観点を導入した学習指導案、単元計画、学習指導略案の様式の在り方、学習評価、授業評価の在り方、研究成果 〇研究1 指導略案による評価では4、8評価を合わせた約80%の児童生徒が目標を達成(4:達成できた B:ほぼ達成できた C:一部達成でして、4、8評価を合わせた約80%の児童生徒が目標を達成(4:達成できた B:ほぼ達成できた C:一部達成でもた D:建成できなかった) ○研究2 学習指導略案、単元計画、学習指導案の様式を改善 学習評価と授業評価を整理し、学習評価の様本を作成。・今後の研究課題 ○育てたい子供像から教育課程、日々の授業がさらに一貫性を持つことができるように単元計画の単元目標を整理すること。	・学習指導要領の内容を反映した単元系統表、単元構成表を作成している。 ・単元系統表及び単元構成表は、教科等を合わせた指導については合わせた教科の内容全でを網羅して作成している。 ・単元系統表及び単元構成表の目標には、学習指導要領の内容の段階 等を示している。
愛媛大学教育学部附属特別支援学校	・学校の教育目標に迫るために、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」4観点から「身に付けたい力」を設定し、「キャリア4能力領域と観点別学習評価の4観点の関連表(試案)」に基づいて、各学習形態あるいは単位時間毎の評価規準へ具体化している。・「育てたい力」を明らかにするために、キャリア教育の視点から「育成することが期待される能力・態度」を一つの物差しとしてきた。	【年間指導計画】 ・基本的には、各部・学年の生活にふさわしいねらいに沿った内容が計画されているかどうかを示すものと考えて作成している。 ・年間指導計画を作成する際の基準として、キャリア教育の4能力領域の再構成を行い、各部・学級において取り扱いたい観点・指導内容の系統性を明らかにするための視点としている。 ・各学級・部単位で、朝の運動・生活単元学習・作業学習・音楽・体育・総合的な学習の時間それぞれA4、1枚にまとめて冊子にしている。それぞれ、各月の実施単元、ねらいおよび学習内容、時数等の目安を示した内容で構成している。
5.崎県立鶴南	部9年間、または中学部〜高等部6年間の各学期の個別の目標がどのようになっているかを学 部内の小グループで分担して確認した。 ②「教育課程表(国・数)」の系統性について調べる。 教育課程表(国・数)」の系統性について調べる。 教育課程表(国語科、算数科、数学科)を小学部〜高等部の「単元名」や学習内容の1つひとつ を、「知的障害の教科の段階(6段階)」のどこにあたるのかを、小中高縦割りの小グループで確 認をした。 ③系統性の規点による教育課程の課題を明確にし、具体的な改善策を考える。 【研究テーマ】 「小学部から高等部までの系統性のある教育課程の在り方〜国語科、算数科、数学科に焦点 を当てて〜」	・平成26年度の校内研究で明らかになった教育課程編成上の課題と改善策から、学習内容の系統性の観点を中心に、内容の選択、配置、教育課程表での表記の仕方などを学部間で統一し、次年度の教育課程編成に生かしている。 ・実際の授業において教育課程の系統性が反映されているのか、または系統性のある授業実践とはどのようなものであるのかを探るために、小学部、中学部、高等部それぞれにおいて算数科・数学科の「図形」を題材とした研究授業を行った(各学部1授業)。 ・授業研究会では、各学部の授業を比較し分析することで小学部段階から高等部段階、社会的自立の段階へといった長期のながれとしての学習の系統性のあり方について全職員で協議を行った。
鹿児島大学附属特別支援学校	・育てたい力の整理をもとに、次の4つを授業づくりの視点としてまとめた。 ①基礎・基本:各教科等における基礎的・基本的な知識や技能 ②思考、判断:状況に応じて習得した知識や技能を使って課題を解決すること ③人間関係:他者と適切に関わり、互いの力を補い合ったり高め合ったりすること ④主体性:様々な場面で、自分のもっている力を進んで発揮しようとする態度 ・これらの授業づくりの視点を題材計画に明記して、それに基づいて授業を行っている。	 教科等年間単元(題材)一覧表を作成。 総合的な学習の時間の学習活動一覧表を作成。

表Ⅱ-3-7 各研究協力機関からの聞き取り情報

表	Ⅱ-3-7 各研究協力機関からの聞き取り情報	
	・指導内容表の示し方	5 アクティブラーニングの実践 5-1 指導方法の不断の見直しの視点にたった、アクティブ・ラーニング の充実をどう行っているか
千葉県立特別支援学校流山高等学園	- 指導内容表の活用方法 - 「普通教科」では、年間指導計画において、全ての授業の目標・内容・4 観点での評価規準を明記している。	・ST学習、学校設定科目、理科、数学の一部の授業でアクティブ・ラーニング的な実践を試行錯誤中。生徒にどのような力を育てるのか、生徒の実態のアセスメント、指導のねらいや学習評価がまだ曖昧で課題となる部分も若干認められる。
広島県立庄原特別支援学校	・単元系統表及び単元構成表を基に、学習指導要領の内容を反映させて 系統性を考慮した指導内容の整理を行っている。 ・単元系統表及び単元構成表の基になっているのは、学校の「育てたい 子供像」「学部教育目標」から導き出された「つけたいカ」である。 ・単元系統表及び単元構成表を基に、年間指導計画や単元計画を作成している。	・生活単元学習、総合的な学習の時間、作業学習等で自分で考えたり集団で話し合ったりする中で課題発見・課題解決に取り組んでいる。 ・より社会的な体験学習を行い、校内で学習した知識や技能等を実践の中で生かしている。 ・単元計画の様式(指導内容、時数、授業形態)について、「生活の中での実現度」の視点で評価を行うことを検討している。 ・実践例である高等部作業学習「ゆるるの森づくり」事業では、この活動を通して、本校高等部生徒が働くことや社会貢献することの大切さを理解し、職業自立等に向けた力の育成を行う。また、異年齢の大学生や大人との協働作業を通してコミュケーション能力や社会的スキルの向上を図る(事業目標より)。更に大学、管理センターとの協働作業、実際に公園という公共機関で作業を行うことで、実社会からの学びが促され学習意欲が喚起される。この他にも以下の効果が見られる。・・校内で学習した作業に必要な技能、態度を実践の場で生かすことができる。・・毎回、活動日誌をつけて活動を振り返ることで、言語活動(思考力、判断力、表現力)が促進される。 ・「協議ーまとめ一発表」という一連の活動により、言語活動(思考力、判断力、表現力)が促進される。生徒自身が課題解決について検討することで、自分で学習に見通しを持つことができる。・・大学生と一緒に協議(KJ法)を行うことで、協働的な学びができる。
愛媛大学教育学部附属特別支援学校	【育てたい力を基にした各教科の目標や内容の整理】 ・個別の教育支援計画については、児童生徒・保護者の願いを基にした目指す姿を設定し、そのために「育てたい力」をキャリア教育4能力領域に沿って検討する。その上で、各指導の形態(日常生活の指導、遊びの学習、生活単元学習、作業学習等)における目標・内容に具体化している。	・「子どもが主体的に課題解決に取り組む授業」を内面(意識・意欲・主体性)の育ちを支援する授業と位置づけ、①人との関係の中で②思考を働かせて③見通しをもって④正しい(通用する)方法で⑤役割を意識し、という5つの規準で子どもが自ら気付く授業を実践する。
長崎県立鶴南特別支援学校	・単元表(単元計画)は各学部で作成している。 ・単元そのものの構成がよかったのかという評価は、単元が終わった際に、学年会や学習グループで行っている。	・アクティブ・ラーニングについて検討委員会をつくり、共通理解を図った。そして、研究授業を行い全職員からアクティブ・ラーニングの視点で1時間の授業を振り返り意見を募った。振り返りの視点は以下の5点を中心に行った。 ① 授業の中で児童は能動的に活動できたか。②特別支援教育のアクティブ・ラーニングをどう考えるか。③ 能動的ということをどのようにとらえるか。④アクティブ・ラーニングを行ったときの評価をどのように行うか。⑤その他。
鹿児島大学附属特別支援学校	・平成27年度は国語に焦点を当てて、児童生徒の学びの姿を基に、日々の授業づくりや教育課程の評価・改善を効果的かつ効率的に行う方法について研究している。	

表Ⅱ-3-7 各研究協力機関からの間き取り情報

表	Ⅲ-3-7 各研究協力機関からの聞き取り情報	
学校名	5 アクティブラーニングの実践 5-2 アクティブ・ラーニングの評価をどのように行っているか	6 教育課程の改善 ・学習評価を教育課程改善に活かす工夫 ・カリキュラム・マネジメントのPDCAサイクル ・教育課程改善の考え方・方法・ツールの活用など
千葉県立特別支援学校流山高等学園		・学校教育目標として掲げている「一人一人の障害の状態や能力・特性に応じ、社会自立・職業自立に必要な基礎・基本の定着を図るとともに生きる力を育成し、個性が輝く教育を推進する」を基に、特に社会自立・職業自立のためにどのような力をどのように育成するのかについて日々の授業に具体化していくことを考えている。
広島県立庄原特別支援学校	・生徒の自己評価として、仕事の振り返り評価や次回の計画をシートに記述するよう設定している。 ・アンケートによる自己評価によって、生徒自身が自分で分析的に自己評価を行う。 ・大学生や管理センター職員と一緒に活動を振り返ることで、活動の成果を共有することができ、自己有用感をより感じることができる。 ・指導略案の「本時の目標」「個々の評価基準(観点別評価の4観点に基づく評価基準)」に基づいた毎回の評価を行う。	善に計画的、組織的に取り組んでいる。
愛媛大学教育学部附属特別支援学校	・単元計画の中で、学習活動のそれぞれのステージで4観点に則った評価規準を決め評価している。	【活かす工夫】 ・左記1~2の項目を参照 【カリキュラムマネジメントのPDCAサイクル】 ・年間指導計画をはじめとするカリキュラムの見直し・改善は、これまでも行ってきた。その仕組み、方策を、「授業評価の仕組み(授業づくりの3つの柱)」と「子供の評価の仕組み(学習評価の視点)」の両側面から効率的に見直し、改善・実施にPDCAサイクルを確立するのが、研究最終年度である平成27年度の課題でもある。
崎県立鶴南特別支援	な活動が生まれ課題が解決されるのではないか。 ③子どもを評価するのではなく、どうして「アクティブ・ラーニング」が出なかったのか、授業について(言葉かけ、展開、教材など)を見直すことが大切である。 ④小1~高3ですべて同じアクティブ・ラーニングの視点で授業や評価をすることは難しい(共通のものもあるが)。何らかの段階表のようなものが	編成にどのように反映させられているかについては、研究主任が教育課程委員会に入っているため、その中で教務との連携を図っている。・カリキュラム・マネジメントは、現在、管理職と教務主任が作成し、職員会議で共有している。また、年度末に各教員にアンケートを取り、各教員が感じている課題を吸い上げてカリキュラム・マネジメントに生かしている。さらに、週案の中にも教育課程を評価する欄を設けたり、指導者教科担当者会(教科部会)でも教育課程編成を検討したりしている。
鹿児島大学附属特別支援学校		・平成26年度までの取組で、単元計画の評価・修正を校内において行うようになった。一方で、年間指導計画の改善にまでは結びついていないこと、複数教師での授業や単元の評価検討の負担が高いことが、校内から課題に挙がった。 ・平成27年度は、日々の授業研究の積み重ねによる題材計画の評価と、評価した題材計画を基にした教育課程の評価・改善のプロセスを整理し、実践する予定としている。

(5) 考察

全知長の情報交換アンケート結果からは、特別支援学校(知的障害)の全体的な状況として、教育課程の編成に際しては、手引きやルールが明文化されているものの、教育課程を改善する際には、編成の時ほど手引きやルールが明文化されていない状況が明らかとなった。また、校内の手引やルールが共通理解されていないのは教育課程の改善に関する時の方が多かった。このことから学習状況の評価や授業の評価、単元の評価を行って以降の「育てたい力」の再検討や「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」といったことを含めた再検討を行う方法等が明確にされていない状況が伺えた。さらに教育課程の改善に関しては、教育課程の編成の時ほどスケジュールが明文化されていない状況も明らかとなり、スケジュールが共通理解されていないのも教育課程の改善に関する時の方が多かった。このことからも、いつ、どのようなタイミングで「育てたい力」や「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」の改善を図るかということについて明らかにしていくことも課題であることが明らかとなった。

一方で、カリキュラム・マネジメントを行う校内組織の在り方と実際のマネジメント状況や改善の度合いについては、重層的カリキュラム・マネジメントを行う組織を設置している学校ほど、保護者への公開や説明等を核とした年間指導計画の活用等が積極的に図られると同時に、教育課程の改善に関する評価がより高くなっている状況が伺えた。

このことにより、カリキュラム・マネジメントを実施する際に、同一校内であっても学年や学部といった組織と組織の間の調整を図るカリキュラム・マネジメントの在り方の重要性が示唆された。

全知長の情報交換アンケート結果から浮き彫りになった課題等を含めて「育てたい力」やそれに基づく「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「学習評価の充実」の4項目の状況とそれらのつながりについて研究協力機関に聞き取りを行ったところ、各研究協力機関ともに独自の工夫を凝らしたカリキュラム・マネジメントを実施していた。それらは学校教育目標の設定をはじめ、育てたい力の明確化やそれを各教科等の指導においてどのように学習内容として設定し、また学習活動として組み立てていき、学習評価や授業評価等を行うのかといったことに及んでいた。しかし、「授業づくりの視点」などに代表されるように一つ一の目の前の授業をどのように工夫し、改善するかといったことには、意識がおよび取組が進んでいるものの、例えば「単元づくりの視点」、「年間指導計画作成の際の留意点」、「教育課程評価の観点」などといった、より長期的なスパンでの活動計画の指針や留意点、評価の観点のようなものは設定されていなかった。また、「単元を実施している途中での単元計画の柔軟な見直し」や「年度途中の年間指導計画の柔軟な見直し」といった、より大きなスパンでの計画全体の柔軟な見直しといったことも実施されていない状況にあった。ひとまず計画として立てたものは、とりあえず最後まで実施して、単元等のまとまりごとや年度末に評価や反省を行うとい

った取組が多く、育成すべき資質・能力との関連で随時、柔軟に見直すといったことや そのことをルールや手引きとしてまとめたり、見直しの年間スケジュールを明示して共 通理解を図ったりするといったことにはおよんでいない状況にあった。

様々な評価が終わった段階から最終的に育成すべき資質・能力と育てたい力の関係 そのものの再検討を行うというところにまで及ぶ取組としては、研究テーマに教育課程 の見直しを据えて取り組んだり、教職員アンケートを実施して検討の素材にしたりする という取組が行われていた。これらの取組の成果や課題を整理しながら、さらにこれら 以外の方法についても検討の余地がないか、引き続き検討を積み重ねる必要があると考 える。

(武富博文,明官茂,神山務)

引用文献 • 参考文献

- 天笠茂著(2013) カリキュラムを基盤とする学校経営 ぎょうせい
- 分藤賢之・川間健之介・長沼俊夫監修 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会編著 (2015) 解説授業とカリキュラム・マネジメント ジアース教育新社 (授業力向上シリーズ: 肢体不自由教育実践:No.3)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会(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)
- Grant Wiggins, Jay McTighe 著, 西岡 加名恵 訳 (2012) 理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法
- 神奈川県立総合教育センター編(2007) 高等学校のためのカリキュラム・マネジメントによる学校改善ガイドブック 神奈川県立総合教育センター
- 神奈川県立総合教育センター編(2007) 小・中学校の教員のためのより良い学校づくりガイドブック: カリキュラム・マネジメントの推進 神奈川県立総合教育センター
- 教育開発研究所(2003) 特集: カリキュラム・マネジメントの進め方: 特色ある教育課程づくりをどう推進していくか 教職研修.31巻8号
- 教育開発研究所(2003) 特集: カリキュラム・マネジメントの進め方: 特色ある教育課程づくりをどう推進していくか 教職研修. 31 巻 11 号
- 教育開発研究所(2008) 第1特集:移行期へのカリキュラム・マネジメント:次年度の教育課程編成と全面実施への指導体制の確立 教職研修.37巻3号
- 教育開発研究所 (2015) 特集 1: これからの学校管理職に求められるカリキュラム・マネジメント 教職研修. 43 巻 10 号
- 国立特別支援教育総合研究所(2015) 平成25~26年度専門研究B「知的障害教育に

おける組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究 -特別支援学校 (知的障害) の実践事例を踏まえた検討を通じて-」

田村知子著(2011) 実践・カリキュラムマネジメント ぎょうせい

田村知子著(2014) カリキュラムマネジメントー学力向上へのアクションプラン -日本標準ブックレット

4 総合考察

本報告書は、新しい時代に必要となる育成すべき資質・能力を踏まえた特別支援学校 (知的障害教育)における学校による教育課程編成を進める上で重要と思われる内容に ついて検討を進め、その知見を教育現場に提供することを目的とした研究の1年目の成果をまとめたものである。

(1) 知的障害教育における新しい時代に必要となる「育成すべき資質・能力」の捉え 本研究では、これからの 21 世紀を生きる子供たちに求められる育成すべき資質・能 力について、OECDのキー・コンピテンシー、北米を中心とするATC21プロジェクトが 提唱している 21 世紀型スキル、さらに OECD のキー・コンピテンシーを重要構成要素と して位置付け、ある特別支援学校の小中高等部にわたる単元目標のデータの中に、それ らの重要構成要素が取り扱われているか分析をおこなった。その結果、知的障害のある 子供に対しても、原初的レベル、あるいは初歩レベルの内容を含めれば、キー・コンピ テンシーのような汎用的な能力をすでに指導で取り扱っており、またそのような指導内 容を扱うことが可能であることが分かった。また、イギリスの育成すべき資質・能力で あるキー・ファンクションスキルが、どのような指導目標・内容として知的障害教育に おいて扱われているかの知見を得ることができた。特別支援学校(知的障害)における 教育課程は小・中学校の教育課程と分けて考えられてきたが、新しい時代に必要な育成 すべき資質・能力は、これからの 21 世紀を生きる全ての子供たちに求められるもので あり、知的障害教育もこの方向性に沿って、教育実践をさらに深化させていかなければ ならない。今後の課題として、他国の情報収集・分析を行い、育成すべき資質・能力を どのような指導内容に落とし込み、指導すれば良いかの知見を得ること、そしてそれら を参考に、原初的レベルから高次のレベルに至る段階について探っていくことが挙げら れる。

(2) アクティブ・ラーニングを活用した目標・内容・方法・学習評価の一体化

アクティブ・ラーニングは、新しい指導方法として、「特定の型を普及させることではなく、アクティブ・ラーニングの視点からの不断の授業改善の視点に立って学び全体を改善し、子供の学びへの積極的関与と深い理解を促すような指導や学習環境を設定することにより、子供たちがこうした学びを経験しながら、自信を育み必要な資質・能力を身に付けていくことができるようにすること」(企画特別部会論点整理,2015)を目指している。学習活動に問題発見・解決の場面や、対話の場面を導入するなど、単なる指導場面の設定ではなく、「育てたい力」と内容、内容に対する適切な指導方法の工夫、そこに学習評価を関係付けて、学びの質や深まりを意識した学習活動を工夫することが重要となる。企画特別部会論点整理では、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過

程の実現では、「何を学ぶか」を明らかにした上で、子供たちに思考・判断・表現する 場面を効果的に設定することが求められると述べている。対話的な学びの過程では、対 話によって思考を広げ深めていく工夫が必要であるとしている。また、学習活動を自ら 振り返って意味付けしたり、次の目標設定につなげたりしながら主体的な学びの過程が 実現していくことが必要になるとしている。アクティブ・ラーニングを取り入れた授業 においては、企画特別部会論点整理で示した指導方法の不断の見直しの視点を基に、育 成すべき資質・能力を踏まえ、目標・内容・方法・学習評価を一体的に行うことを意識 して計画し、実践することが重要になると考える。このアクティブ・ラーニングは、比 較的新しい概念であるが、その中に含まれる主体的・協働的に学ぶ学習活動は、従来の 小学校・中学校のみならず知的障害教育の分野でも、重要とされてきたものである。ア クティブ・ラーニングを取り入れた授業に取り組んだ研究協力機関から、今回例に挙げ た鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の実践では、アクティブ・ラーニングの不断の 授業改善の視点を、単元の目標や内容に応じてバランスよく授業に取り入れることで、 生徒の学習への積極的な取組や理解を促し、思考力・判断力・表現力や問題解決力、他 者と協働する力等を育成する授業に取り組んでいた。 鹿児島大学教育学部附属特別支援 学校では、これまで、授業づくりに力を入れて研究を進めてきた実績があり、新しいも のを一から作り上げるのではなく、これまでの実践に新しい視点を加える工夫を行うこ とで、生徒一人一人の学びの質や深まりにつながる実践を目指した授業であったと考え る。今回の研究協力機関への情報収集では、学習評価の分析までできなかった。企画特 別部会論点整理では、「子供たち一人一人が、前の学びからどのように成長しているか、 より深い学びに向かっているかどうかを捉えていくことが必要である」とし、「学習評 価の在り方が極めて重要であり、教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形 で改善を進めることが求められる」と述べている。アクティブ・ラーニングの取組にお ける学習評価の在り方については、さらに情報収集と分析を進める必要がある。また、 一体的なつながりを分析するためには、一授業だけでは判断できないので、単元のまと まりで分析する必要があると考える。今後の課題としては、研究協力機関における、ア クティブ・ラーニングの不断の授業改善の視点に対応する取組に目を向け、課題の発 見・解決に向けた主体的・協働的な学びをどのように行い、それをどう評価し、どう次 につなげていくかについて、さらに検討を深めていくことが挙げられる。

(3)「教育活動」を中心に据えた概念としてのカリキュラム・マネジメントの捉え

「カリキュラム・マネジメント」について田村(田村,2014)は、「教育活動」と「経営活動」の二つの側面で整理している。企画特別部会論点整理では、カリキュラム・マネジメントの重要性を指摘しているが、中心的には教育課程の展開そのものに関わる内容で、「教育活動」を中心に位置付けていると考えられる。また、特別支援学校(知的障害)においては、通常の教育とは異なる方法で教育課程編成を行っており、知的障害

のある児童生徒の実態の多様性等を背景に、全体として弾力的な運用や柔軟な対応が可 能となるような構成及び示し方がなされていることから、それぞれの要因が複雑に絡み 合っているとも捉えられ、学校としての教育課程編成を中心としたカリキュラム・マネ ジメント構造の複雑性を成しているものと考えられる。特別支援学校(知的障害)では、 児童生徒の障害の状態や学習上の特性などから、創意工夫を凝らした教育課程の編成に 努める必要があり、本研究所が平成 25~26 年度で実施した専門研究 B「知的障害教育 における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究―特別支援学校(知 的障害)の実践事例を踏まえた検討を通じて―」(国立特別支援教育総合研究所,2015) の結果や、今回実施した全知長のアンケート調査からも分かるとおり、各学校では、教 員が協働して授業づくりや授業改善及び教育課程の改善に一体的に取り組めるような 工夫を行ってきたところである。企画特別部会論点整理で、カリキュラム・マネジメン トについては、「管理職のみならず、全ての教員が責任を持ち、そのために必要な力を 教員一人一人が身に付けられるようにしていくことが必要である」(論点整理,2015)と 指摘されているように、今後全教職員参画の下学校としての組織力の強化をより図って いくためにも、教員一人一人が、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、ど のようなプロセスを経て、それを実施・評価・改善していくかという点を中心に据えた 概念としての「カリキュラム・マネジメント」の捉えが意識できるようにしていくこと が重要であると考える。そのためにも、育成すべき資質・能力を踏まえた知的障害教育 における目標・内容・方法・学習評価を一体的に行う学校による教育課程編成の在り方 についてさらに検討を深めていく必要がある。

(4) 今後の課題

本研究における今後の課題と次年度以降検討すべき内容について以下に記す。

- ・新しい時代に必要な育成すべき資質・能力について、知的障害教育における捉え方を 検討する上で参考になる他国の情報収集・分析。
- ・他国における資質・能力の整理を参考にした知的障害教育における資質・能力の指導 内容(案)の作成。
- ・アクティブ・ラーニングを取り入れた授業実践における学習評価の実際について、研 究協力機関の実践からの情報収集と分析。
- ・アクティブ・ラーニングを取り入れた授業における単元計画作成段階の取組について、 研究協力機関の実践からの情報収集と分析。
- ・育成すべき資質・能力を踏まえた知的障害教育における目標・内容・方法・学習評価を一体的に行う学校による教育課程編成の在り方について、教育課程編成の構造図 (仮説)に示した (a)「育てたい力」から (b)「何を学ぶか」のつながり、(b)「何を学ぶか」から (c)「どのように学ぶか」のつながり、そして (d)「学習評価の充実」と (a)「育てたい力」(b)「何を学ぶか」(c)「どのように学ぶか」それぞれの部位と

のつながりについて、研究協力機関から情報収集し分析する。

これらの検討により、新しい考え方のもとで学校における教育課程編成をどう考えていけばよいのか、参考になる事例や要素、教育課程編成の構造図(仮説)(図 I -1-1 参 照)の内容をさらに深めていく。

(松見和樹・涌井恵)

参考文献

中央教育審議会(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)」 国立特別支援教育総合研究所(2015)専門研究 B「知的障害教育における組織的・体 系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究―特別支援学校(知的障害)の実 践事例を踏まえた検討を通じて―」

田村知子著(2014) カリキュラムマネジメントー学力向上へのアクションプラン -日本標準ブックレット

Ⅲ 平成 27 年度の研究実施内容一覧

4 月	○研究構造図と方法の検討(4~6月)
	○第1回研究協力者打ち合せ会議(4月24日)
5 月	
6 月	○第1回研究協議会(6月18日)
	○第1回研究協力校訪問による聞き取り調査(6~7月)
	○全国特別支援学校知的障害教育校長会実施の情報交換資料によ
	る情報収集 (6~7月)
7 月	○各研究分担班による情報収集、分析、考察(7~11月)
8月	○第2回研究協力者打ち合わせ会議 (8月27日)
9 月	
10 月	
11 月	○第2回研究協議会(11月12日)
12 月	○初年度報告書作成(12月~2月)
1月	○第2回研究協力校訪問による進捗状況の確認及び研究協議(1~
2 月	2月)
3 月	○平成 28 年度研究課題の確認(2月~3月)

Ⅳ 研究体制

1. 研究代表者

松見 和樹 (教育研修·事業部 主任研究員)

2. 研究分担者

明官 茂 (教育支援部 上席総括研究員) 涌井 恵 (教育情報部 主任研究員) 武富 博文 (教育支援部 主任研究員) 横尾 俊 (教育支援部 主任研究員) 村井 敬太郎 (教育支援部 主任研究員) 村山 努 (教育情報部 研究員) 半田 健 (企画部 研究員)

3. 研究協力者

太田 知啓 (文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

課長補佐)

丹野 哲也 (文部科学省初等中等教育局特別支援教育課

特別支援教育調査官)

福本 徹 (国立教育政策研究所 総括研究官)

奈須 正裕 (上智大学 教授)

菅野 敦 (東京学芸大学 副学長)

名古屋 恒彦 (岩手大学 教授)

尾崎 祐三 (植草学園大学 教授)

山中 ともえ (調布市立調和小学校 校長)

4. 研究協力機関

千葉県立特別支援学校流山高等学園 広島県立庄原特別支援学校 愛媛大学教育学部附属特別支援学校 長崎県立鶴南特別支援学校 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校

資料 1 学習指導要領分析

学習指導要領分析

I. 目的

小学校と中学校における教科(以下、通常教科)と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教科(以下、知的教科)から、国語、算数・数学、音楽、図画工作・美術において、共通すると考えられる内容を抽出した。

Ⅱ. 方法

1. 分析対象

小学校と中学校の国語、算数、図工、音楽。通常教科は学習指導要領、知的教科は 学習指導要領解説を扱った。

2. 手順

- (1) 通常教科と知的教科の内容に関する記述について、階層化した表を作った。
- (2) 通常教科と知的教科の内容を比較して、類似していると考えられる内容をマーカーで印をつけた(最終的にはファイル上に、マーカーを色分けして印をつける)。 その際、具体的な動詞・述語に関して類似箇所を見つけた。
- (3) 似通った動詞は、類似していると捉えて抽出した(例;「注意深く聞く」、「気を付けて聞く」)。
- (4)目的語が共通しているのみでは、類似しているとは捉えないこととした(例; 「身近なものの中から、連立方程式を扱う」、「身近なものの中から、様々な計算式を つかう」)。
- (5)以上の作業を一教科につき、2名以上で行った。行った後に、一致しているかどうかを確認して、一致していない箇所については2名で協議して判断した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 国語科

(1) 小学校の「話すこと・聞くこと」と知的の「聞く・話す」の比較

表 1 国語(小学校の「話すこと・聞くこと」と知的の「聞く・話す」)の内容比較

通常教科	知的教科		
小 1・2A (1)イ <u>相手に応じて</u> , <u>話す事柄を</u>	知中 (2) 見聞きしたことや経験したこ		
順序立て, 丁寧な言葉と普通の言葉との違	と、自分の意見などを <u>相手に分かるように</u>		
いに気を付けて話すこと。	話す。		
	解説 見聞きしたことや体験したこと,自		
	分の気持ちや意思、意見や要望、人への伝		
	言などを, 感情や状態, 動作を表す言葉を		

使い, 事柄の順序をたどって, およその用 件を話すことができるようにすることで ある。また、例えば、学級会などで自分の 意見をみんなに分かるように話したり,人 に尋ねられたときははっきりと応答した りできるようにする。その際「いつ、ど こで, だれが, だれに, 何を, どうしたか」 に沿って話したり,発音,速さ,声の大き さに気を付けて話したりすることができ るようにする。 知中 (2) 見聞きしたことや経験したこ 小 1 · 2A (1) イ相手に応じて, 話す事柄を 順序立て, 丁寧な言葉と普通の言葉との違 と, 自分の意見などを相手に分かるように いに気を付けて話すこと。 話す。 解説 さらに、自分や家族の名前、住所、 学校や学年などの簡単な自己紹介がきち んとできたり,必要に応じて相手に合わせ てていねいな言葉を使ったり、電話などで の基本的な応答の方法を学んだりして、社 会生活に必要な「聞く・話す」力を伸ばす ことが大切である。 小 1 · 2A (1) ウ姿勢や口形, 声の大きさや 知中 (2) 見聞きしたことや経験したこ と, 自分の意見などを相手に分かるように 速さなどに注意して、はっきりした発音で 話すこと。 話す。 解説 また、例えば、学級会などで自分の 意見をみんなに分かるように話したり,人 に尋ねられたときははっきりと応答した りできるようにする。その際「いつ、ど こで、だれが、だれに、何を、どうしたか」 に沿って話したり,発音,速さ,声の大き さに気を付けて話したりすることができ るようにする。 知小3 (1) 身近な人の話を聞いて, 内容の 小1·2A (1)工大事なことを落とさないよ うにしながら, 興味をもって聞くこと。 あらましが分かる。 解説 教師や友達,身近な人などの話,テ レビやビデオの中の言葉などを注意して 聞き,大体の内容が分かることである。ま た、話を終わりまで注意して聞いたり、分

	からないときは聞き返したりすること,簡
	単な指示や説明を聞き取り、そのとおりに
	行動できるようにすることも示している。
小 3・4A (1)エ話の中心に気を付けて聞	知中 (1) 話のおよその内容を聞き取る。
き、質問をしたり感想を述べたりするこ	解説 また、簡単なメモを取りながら聞い
と。	たり, <u>分からないときは聞き返したり</u> ,指
	示や説明を聞き取って行動したりするこ
	とも示している。
小 3・4A (1)エ話の中心に気を付けて聞	知中 (2) 見聞きしたことや経験したこ
き、質問をしたり <u>感想を述べたりする</u> こ	と, 自分の意見などを相手に分かるように
と。	話す。
	解説 見聞きしたことや体験したこと,自
	分の気持ちや意思,意見や要望,人への伝
	<u>言などを、感情や状態、動作を表す言葉を</u>
	<u>使い,事柄の順序をたどって,およその用</u>
	<u>件を話すことができるようにすること</u> で
	ある。

以上のように、話すことでは、相手に応じて話すこと、事柄を順序立てて話すこと、丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気を付けて話すこと、はっきりとした発音で話すこと、について、主に小学校 1・2 学年と知的障害の中学部段階で共通することが見られた。また、聞くことについては、大事なことを落とさずに聞くこと、必要に応じて質問すること、感想を述べることについて、主に小学校 1・2 学年と知的障害の中学部段階で共通することが見られた。一方で発音については、共通すると考えられる内容は見られなかった。

(2) 小学校の「書くこと」と知的の「書く」の比較

表2 国語(小学校の「書くこと」と知的の「書く」)の内容比較

通常教科	知的教科		
小 1・2B (1)イ自分の考えが明確になるよ	知中 (4) 簡単な手紙や日記などの内容を		
うに、事柄の順序に沿って簡単な構成を考	順序立てて書く。		
<u>える</u> こと。	解説 これらを書くときには,必要な事		
	柄、 <u>事柄の前後</u> 、時間的な流れや文章全体		
	のバランスなどを押さえることが大切で		
	ある。		
小 1·2B (1)ウ語と語や文と文との続き方	知中 (4) 簡単な手紙や日記などの内容を		

 に注意しながら、つながりのある文や文章
 順序立てて書く。

 を書くこと。
 解説 その際、文中における主語と述語の関係に注意することの指導が大切である。さらに、句点、読点の使い方、長音、よう音、促音、はつ音、助詞の使い方、また、必要に応じて漢字や片仮名の使い方などに気付くようにすることが大切である。

以上のように書くことでは、事柄の順序に沿って構成を考えること、語と語や文と 文との続き方に注意すること、について、主に小学校 1・2 学年と知的障害の中学部段 階で共通することが見られた。

小学校国語科にある「間違いなどに気づき正すこと」「書いたものを読み合って」についての内容の項は知的中学部になかった。また、知的中学部では「生徒の能力、興味・関心に応じてファクシミリやコンピュータなどの操作、毛筆等を指導内容として取り入れることも考えられる。」とあるが、小学校国語科には機器等の取り扱いについての項はなかった。

(3) 小学校の「読むこと」と知的の「読む」の比較

表2 国語(小学校の「読むこと」と知的の「読む」)の内容比較

通常教科	知的教科
小 1・2C (1)イ時間的な順序や事柄の順序	知中 (3) 簡単な語句,文及び文章などを
などを考えながら内容の大体を読むこと。	正しく読む。
	解説 例えば, やさしい物語文を読み,
	時間的な順序や事柄の順序などを考え, お
	<u>よその内容をつかむようにする</u> ことが大
	切である。
小 3·4C (1)ウ場面の移り変わりに注意し	知中 (3) 簡単な語句, 文及び文章などを
ながら,登場人物の性格や気持ちの変化,	正しく読む。
<u>情景</u> などについて、叙述を基に想像して読	解説 また、自然や季節などの美しさを表
むこと。	した詩や紀行文などにより, <u>情景や場面の</u>
	<u>様子などを想像し</u> , 読むことへの意欲を高
	め,情操を豊かにしていくことが大切であ
	る。さらに,例えば,短い劇の脚本を読む
	ことや演じることを通して, <u>事柄の流れや</u>
	<u>登場人物の心情などを理解する</u> ことも考
	えられる。

小 1・20 (1)カ<u>楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。</u>

知中 (3) 簡単な語句, 文及び文章などを 正しく読む。

解説 また、生活に必要な身近なものの使用法や簡単な料理法の説明書、納品書、請求書、領収書などを読む、興味のある新聞記事や雑誌などを読む、コンピュータ画面の電子メール等の文字を読むなどして、楽しく、潤いのある生活を送ることができるようにすることが大切である。

以上のように読むことでは、時間的な順序や事柄の順序等を考えながら読むこと、 状況や場面を想像して読むこと、登場人物の心情などを理解すること、楽しんだり知 識を得たりするために読むこと、について、主に小学校 1・2 学年と知的障害の中学部 段階で共通することが見られた。時間や事柄の順序に注目して読むことでは共通する 項目は見られなかった。また、小学校の内容には「音読」「文を書き抜くこと」「発表 し合うこと」があるのに対して、知的には含まれていなかった。

2. 算数•数学科

(1) 数量の基礎・数と計算

数量の基礎・数と計算では共通する内容項目は見られなかった。

(2) 量と測定

表3 算数・数学(「量と測定」)の内容比較

X				
通常教科	知的教科			
小 1B (2)大きさを比較するなどの活動を	知小2 (2)身近にあるものの長さやかさな			
通して,量とその測定についての理解の基	どを比較する。			
礎となる経験を豊かにする。	知小3 (2) 身近にあるものの重さや広さ			
ア 長さ、面積、体積を直接比べること。	などが分かり、比較する。			
イ 身の回りにあるものの大きさを単位				
として,その幾つ分かで大きさを比べるこ				
と。				
小 2B (1)長さについて単位と測定の意味	知中 (2) 長さ・重さなどの単位が分かり、			
を理解し、長さの測定ができるようにす	測定する。			
る。				
ア 長さの単位 (ミリメートル (mm), セ				
ンチメートル (cm), メートル (m)) につ				

いて知ること。

小 2B(2) 体積について単位と測定の意味 を理解し、体積の測定ができるようにす る。

ア 体積の単位 (ミリリットル (ml), デシリットル (dl), リットル (l)) について 知ること。

小 3B(1) 長さについての理解を深める とともに、重さについて単位と測定の意味 を理解し、重さの測定ができるようにす る。

ア 長さの単位 (キロメートル (km)) に ついて知ること。

イ 重さの単位 (グラム (g), キログラム (kg)) について知ること。

以上のように量と測定では、「大小」「多少」「軽重」「高低」「長短」など量として比較する対象は、ほぼ同等の概念を扱っていた。

(3) 図形・数量関係

表 4 算数・数学(「図形・数量関係」)の内容比較

通常教科	知的教科			
小 1C (1)身の回りにあるものの形につい	知小3 (3)基本的な図形が分かり、その図			
ての観察や構成などの活動を通して,図形	形を描いたり、簡単な図表を作ったりす			
についての理解の基礎となる経験を豊か	る。			
にする。				
ア ものの形を認めたり、形の特徴をとら				
えたりすること。				
イ 前後,左右,上下など方向や位置に関				
する言葉を正しく用いて, ものの位置を言				
い表すこと。				
小 2D (3)身の回りにある数量を分類整理	知中 (3)図形の特徴や図表の内容を理解			
し,簡単な表やグラフを用いて表したり読	し、作成する。			
み取ったりすることができるようにする。				

以上のように図形・数量関係では、小学校1、2年生と知的小学部、中学部に共通

する内容が見られた。また、特別支援学校学習指導要領中学部の解説において、ゲームの〇×結果、絵グラフ、気温の変化等の発展課題として「棒グラフ」「折れ線グラフ」等の文言がある。小学校では小学校3学年、小学校4学年で扱い、それぞれのグラフの読み方、書き方、特徴等を学習し、さらには資料を目的に応じて2つの観点から分類整理するなど、目的に応じたグラフの使い分けまでを学習している。

(4) 実務

表 5 算数・数学(「実務」)の内容比較

X					
通常教科	知的教科				
小 1B (2)日常生活の中で時刻を読むこと	知小2 (4)一日の時の移り変わりに気付				
ができるようにする。	<				
小2B (3) 時間について理解し、それを用	知小3 (4)時計や暦に関心をもつ。				
いることができるようにする。					
ア 日,時,分について知り,それらの関					
係を理解すること。					
小 3B (3)時間について理解できるように					
する。					
アー秒について知ること。					
イ 日常生活の中で必要となる時刻や時					
間を求めること。					
小 2D (3)身の回りにある数量を分類整理	知中 (3)図形の特徴や図表の内容を理解				
し,簡単な表やグラフを用いて表したり読	し、作成する。				
み取ったりすることができるようにする。	知中 (4)金銭や時計・暦などの使い方に慣				
	れる。				

「実務」は小学校では設定されていないため、一概には比較できないが、「実務」において扱われている時間や時刻については、小学校1学年~3学年の「量と測定」で扱われている。また、「実務」にある金銭については、小学校学習指導要領の中には特に記されていないが、実際の指導では10進法を学ぶ際に用いられることが多いと考えられる。

3. 音楽科

(1)「身の回りの音」について

表6 音楽(「身の回りの音」)の内容比較

通常教科	知的教科		
【表現】	【観賞】		
小 1・2A (3)音楽づくりの活動を通して,	知小2 (1)好きな音や音楽を聴いて楽し		
次の事項を指導する。	む。		
ア <u>声や身の回りの音</u> の面白さに気付い	解説 楽曲だけでなく,楽器の音そのもの		
て音遊びをすること。	や、生活の中で聴く機会の多い乗り物、時		
	計,ベル,流水,風などの音を聴く機会を		
	広げるとともに、知っている曲やいろいろ		
	な楽器の音を聴いて,好きな音や音色,音		
	楽を見付けることである。		
	知小3 (1)身近な人の歌や演奏などを聴		
	き、いろいろな音楽に関心をもつ。		
	解説 行進曲,劇の音楽,踊りの音楽,郷		
	土の音楽、わらべうた、諸外国の音楽など		
	を, 視聴覚教材などを活用したり, 演奏し		
	ている場面を見たりしながら関心をもっ		
	て聴くことや、学校生活の中で流れる音楽		
	に関心をもつことである。また,発展的内		
	容として,身近な楽器などの音を当てる遊		
	びが挙げられる。		
	知中 (1)いろいろな音楽を楽器の音色な		
	どに関心をもって聴く。		
	解説 さらに、聴き慣れた音だけではな		
	く,ふだん聴いたことがないような様々な		
	楽器の音色の違いに関心をもって聴いた		
	り, 自然音や生活音に興味をもって聴いた		
	<u>りする</u> など,生活の中で様々な音を聴いて		
	楽しむ習慣をもつことなども挙げられる。		

以上のことから題材に当たるものとして、生活の中で聞く機会が多い身の回りの音を扱うことが共通していた。しかし、小学校では「音楽づくり」において、知的では

「観賞」においてと、扱われる内容領域は異なっていた。

(2) 歌唱について

表7 音楽(「歌唱」)の内容比較

通常教科	知的教科			
小 1・2A (1)歌唱の活動を通して,次の事	知中 (4)歌詞やリズムなどに気を付けて,			
項を指導する。	独唱、斉唱、簡単な輪唱などをする。			
イ 歌詞の表す情景や気持ちを想像した	解説 歌詞を正しく覚え,歌詞の表す情景			
り,楽曲の気分を感じ取ったりし,思いを	や曲想について, 生徒が見たことのある風			
もって歌うこと。	景やある風景を見たときの感情などを話			
	し合い,一人一人が具体的イメージをも			
	ち, 歌詞の内容を理解し, 気持ちを込めて			
	表現できるようにすることである。			
小 1・2A (1)歌唱の活動を通して,次の事	知中 (4)歌詞やリズムなどに気を付けて,			
項を指導する。	独唱、斉唱、簡単な輪唱などをする。			
ウ 呼吸及び発音の仕方に気を付けて,自	解説 教師や友達の歌や伴奏の響きを聴			
然で無理のない歌い方で歌うこと。	きながらきれいな歌声を意識したり、相手			
エ 互いの歌声や副次的な旋律,伴奏を聴	に合わせて、自分の声をコントロールした			
いて, 声を合わせて歌うこと。	<u>りしながら歌うこと</u> である。			

以上のように「歌唱」については、小学校 $1\cdot 2$ 年生と知的中学部において、歌詞の内容を理解し、歌詞の表す情景などをイメージして、思いをもって歌うことが共通していると捉えられた。また、小学校 $1\cdot 2$ 年生と知的中学部において、互いの歌声や伴奏を聞いて、相手に合わせて歌うことが共通していると捉えられた。

(3) 観賞について

表8 音楽(「観賞」)の内容比較

通常教科	知的教科		
小 1・2B (1)鑑賞の活動を通して,次の事	知中 (1)いろいろな音楽を楽器の音色な		
項を指導する。	どに関心をもって聴く。		
ア 楽曲の気分を感じ取って聴くこと。	解説 また,小学部で培った鑑賞の力を基		
	盤として,郷土の伝統音楽,我が国の民謡,		
小3・4B (1)鑑賞の活動を通して,次の事	世界の民謡,組曲,交響曲などの多様な音		
項を指導する。	楽を聴くことによって、その曲の雰囲気や		

ア	曲想とその変化を感じ取って聴くこ	<u>曲想を感じ取ること</u> も指導内容として挙
<u> </u> と。		げられる。

以上のように「観賞」については、小学校 $1 \cdot 2$ 年生および小学校 $3 \cdot 4$ 年生と知的中学部において、曲の雰囲気や曲想を感じ取って聞くことが共通していると捉えられた。

(4) 器楽について

表 9 音楽 (「器楽」) の内容比較

通常教科	知的教科		
小 1・2A (2)器楽の活動を通して,次の事	知中 (3)打楽器や旋律楽器などを使って,		
項を指導する。	自由に演奏したり, <u>合奏</u> や独奏をしたりす		
エ 互いの楽器の音や伴奏を聴いて、音を	る。		
合わせて演奏すること。			

以上のように器楽については、小学校 1・2 年生と知的中学部において、互いの楽器 の音などを聞いて合奏することが共通していると捉えられた。

4. 図工·美術科

(1) 表現

表 10 図エ・美術科(「表現」)の内容比較

通常教科	知的教科		
小 1・2A (2)感じたことや想像したことを	知小3 (1)見たこと,感じたことや想像し		
絵や立体,工作に表す活動を通して,次の	たことを、工夫して絵にかいたり、つくっ		
事項を指導する。	たり、それを飾ったり、使ったりする。		
ア 感じたことや想像したことから、表し			
たいことを見付けて表すこと。			

見たこと、感じたこと、想像したことから表現することについて、小学校 1・2 年生 と知的小学部において共通すると捉えられる。ただし、知的障害では見たこと感じたこと想像したことを直接表す力のような記述だが、小中では見たこと感じたことの中から、表したいことを選択して表現すると考えられる記述になっている。

(2) 観賞

表 11 図エ・美術科(「観賞」)の内容比較

通常教科	知的教科				
小 1·2B (1)身の回りの作品などを鑑賞す	知中 (1)経験や想像をもとに、 計画を立				
る活動を通して、次の事項を指導する。	てて、絵をかいたり、作品をつくったり、				
ア 自分たちの作品や身近な材料などを	それらを飾ったりする。				
楽しく見ること。	解説 飾ることに関する指導内容は, つく				
	った作品を教室や廊下の掲示板に展示す				
	ることや、実際に使用して、造形表現が生				
	活に役立つことを経験し、関心を深めた				
	り,愛着心をもって扱ったりすることであ				
	る。				

観賞では、自分たちの作品を飾り楽しく見ることについて、共通すると捉えられる。 また、小中学校では図画工作や美術における教科固有の育むことを内容で示している のに対して、知的障害では、図画工作や美術固有の内容と生活に関すること(使い方 や興味関心など)も扱われている。

(神山 努・武富博文・松見和樹)

資料 2

研究協力機関5校における教育課程に関する研究及びアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施状況

学校名: 千葉県立特別支援学校流山高等学園

1. 学校概要

○学校教育目標、グランドデザイン、教育課程の特徴、特色ある取組など

学校教育目標:一人一人の障害の状態や能力・特性に応じ、社会自立・職業自立に必要な基礎・基本の定着を図るとともに生きる力を育成し、個性が輝く教育を推進する。

育てたい力:目指す生徒像(高等学園に学ぶことを誇りに思う生徒、進んで挨拶し、決まりを守る意識の高い生徒、相手を思いやる心を持ち、ともに支え合う生徒、働くことに価値を見出し、喜びを感じる生徒、あせらず、あきらめず、ひたむきに努力する生徒)は関心、意欲、態度、情意に関するものとなっている。全教育活動にわたっての育てたい力に関する記述はこれのみ。なお、専門教科では「コミュニケーション能力」「体力」「生活力」「知識・技能」「問題解決能力・実践力」という汎用的な能力も含んだカテゴリーで通知表を作成している。

教育課程の特徴:高等部職業学科単独の特別支援学校で「農業」「工業」「家政」「福祉・流通サービス」の4学科8コース体制の下、生徒たちは3年間同じ学科・コースで学んでいる。教育課程は各コースとも、職業教育科目と教科別の学習と総合的な学習と道徳、学活、自立活動からなる。

2. 教育課程に関する研究の取組

○研究主題や研究推進計画、教育課程に関する学校の取組など

系統的・発展的な教育活動の構築:2つの校舎がある環境を活用した教育活動は本校の大きな特色の一つであり、1・2年生で身につけた働く力の基礎・基本(ベーシック)を土台とし、3年生で発展的な活動(チャレンジ)に取り組み「社会自立・職業自立」への力を確かなものにしていく教育活動の構築を目指している。そこで、教科部会を月1回開催し、教科の年間計画や指導方法の改善・見直しを行い、教科の中でのキャリア発達を促す支援について協議を進めてきた。そして、校内授業研究において、その成果と課題を全校で明確にしながら、各教科における学習内容の整理や指導方法の検討等を進めている。その結果、本校の教育活動では「基礎・基本の充実から発展へ」という流れが明らかになってきている。また、3年生の発展的な活動として実践されてきた「キャリア・チャレンジ」(学校設定教科)の取り組みも生徒の授業評価の結果などから成果をあげてきたことが明らかとなり、地域や企業等と連携・協働した教育活動が充実してきた。

3. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施状況

○単元名 (題材名)

「キャリア・チャレンジ」(学校設定教科)免許取得講座:企業探求コース「会社の仕事をする」 「企業探求コース」は、株式会社 教育と探求社の開発した体験型教材を使用し、実際の企業からの様々な仕事(ミッション)を仲間と共に体験していく中で働くことの意義や企業活動の理解を深めていくことをねらいとしている。

○育てたい力との関連 ※単元の設定理由等から抽出

体験的・実践的な学習を通して<u>社会自立・職業自立に向けての力</u>を養うことを目的としている。「働く力の基礎基本」との関連は以下のとおりである。

コミュニケーション能力:ディベートを通して自分の考えを述べ、他人の意見を聞くことができる。

体力: 粘り強く考えられる集中力を身につけることができる。

生活力:体験を通して、正しい身なりやルールの理解、協調性を身につけることができる。様々な社会の仕組みやルールを理解できる。

知識・技能:相手に伝わる独創的なプレゼンテーションを提案できる。

問題解決力・実践力:様々な状況を想定しながら、ミッションを解決できる。

○育てたい力と授業内容(何を学ぶか)との関連 ※単元の設定理由等から抽出

○目標(ねらい) 単元の目標:

自分の考えを発表し合い、企業からのミッションを解決することができる。(思考・判断・表現) 企業の活動内容や仕組みをICT機器や資料を活用して調べることができる。 (技能)

企業の活動内容や理念を理解することができる。

(知識・理解)

積極的にチームの中で活動し、企画をまとめようとする。

(関心・意欲・態度)

○授業展開

導入:1 自分のエントリーした企業の席に座り、社員証をつける。

- 2 自分たちで撮影した新人研修VTRを視聴し振り返る。
- 3 今日の授業の流れを知る。

展開: 4 各企業からのミッション「世界を変える提案をせよ」(VTR)を見て内容を理解する

- 5 ミッション資料を読みながらわからない用語と重要だと思われる用語に印をつ ける。(最初に一度各自で読む)
- 6 グループで読み合わせをする。(・自分たちで分担して読む。・印をつけた部 分を確認する。)
- 7 重要な用語をグループで記入する。(一人1枚ずつ順番に用語を発表して模造紙 に付箋を貼る。同じ用語の付箋は重ねて貼る。)
- 8 チーム内で発表し合う。(・重要だと思った用語の理由を発表し合う。)

終末:9 次回の予定を聞き片付けて教室に戻る「予定していた宿題(一人につき企業からの市場調査5 枚)は配布しなかった。]

○学習評価 実際の学習評価結果は不明。参考までに支援の評価も記載した。

学習の評価(文部科学省の示す4観点で)

映像に注目することができたか。

(意欲・関心・態度)

分からないことを見つけることができたか。 (思考・判断・表現)

付箋に重要な用語を記入することができたか。(知識・理解 技能)

自分の考えを発表することができたか。

(思考・判断・表現)

支援の評価

映像が見やすく、生徒同士が話しやすい場の設定だったか。

生徒に対しての話し方、ホワイトボードの文字や模造紙の提示の仕方は適切だったか。

配付資料や教科書、付箋等の教材は使いやすく、生徒に理解しやすいものだったか。

自分たちで考え、生徒同士のやりとりや一人一人が発表できる機会が十分だったか。

○問題発見・解決を念頭に置いた深い学び

企業からのミッションである「世界を変える提案」を生徒は企画しなければならない。企画に関す る課題を見いだし、解決策をプレゼンテーションする学習へとつなげることをねらっている。

○対話的な学び

グループでの話し合い活動を取り入れている。付箋紙をつかうなど意見を視覚的にも示す。

○主体的な学び

個人での意見だしやグループでの話し合い活動は設定されているが、このような活動は初めてだったの で、生徒に十分な主体性が発揮されているとは言い難かった。

○特徴・工夫点・ポイント

答えが一つでない課題に対する問題解決力の育成をねらいとしている。

○課題点

企業が作成した授業プログラムに、知的障害のある生徒を対象にした場合の配慮の工夫をどう付加して いくかがこれからの課題である。

4. 担当者の考察

知的障害のある生徒を対象にした場合の配慮の工夫はこれからの課題である。生徒の知的発達の状態や対 人関係の実態などと合わせて、今後授業内容を分析する必要がある。

学校名: 広島県立庄原特別支援学校

1. 学校概要

○学校教育目標、育てたい力の整理、グランドデザイン、教育課程の特徴、特色ある取組など

学校教育目標:一人一人の特性に応じた教育を行い、その可能性を最大に伸ばし、社会参加や自立につながる生きる力を育てる。

育てたい子供像:「知:学習活動を通して、自ら学び伸びようとする子供」「徳:人との関わりの中で他者を尊重する心を持つ子供」「体:健康で安全に生活できる知識と体力を身に付けた子供」「言語活動:理解できる言葉を多く持ち、自分の意思を伝えるスキルを身に付けている子供」の4点を掲げて高等部卒業後の具体的な子供像を設定し、取組を進めている。

教育課程の特徴:「各教科等を合わせた指導」を中心に教育課程を編成している。小・中学部は単一障害学級・重複障害学級・訪問学級の3つの教育課程を編成し、高等部は単一障害学級を障害の程度に応じて類型Ⅰと類型Ⅱに分け、重複障害学級・訪問学級と合わせて4つの教育課程を編成している。

2. 教育課程に関する研究の取組

○研究主題や研究推進計画、教育課程に関する学校の取組など

研究主題:児童生徒が自ら考え、自ら動く授業づくり~目標設定と評価の在り方に係る研究を通して~研究推進計画:これまで学習指導略案を活用した授業改善のPDCAサイクルが確実に行われ、評価の観点を定めることでより丁寧な学習評価が行われているが、平成27年度からは児童生徒の目指す主体的な姿をより具体的に「自ら考え、自ら動く」と設定し、引き続き、学習指導略案を活用した学習評価、授業改善に取り組み、児童生徒の目指す姿を引き出せる授業づくりを行う。

教育課程に関する学校の取組:「庄原式カリキュラム・マネジメント」を展開することで、教育課程を編成・実施・評価・改善を図る一連のサイクルを計画的・組織的に行っている。具体的には「学習指導略案による学習評価:毎時間の学習指導略案を作成し、授業を振り返り、評価を行う」「単元計画による単元の評価:児童生徒の個人目標や目標の達成度を評価。単元毎に評価したものを積み重ね、反省点や課題を明確にし、次年度の教育課程を検討する際の根拠とする」「教育課程の評価:校長の諮問機関である『教育課程検討会議』を設置し、教育課程の現状分析と単元計画の評価、教育課程編成に係る職員アンケートの集約と分析、次年度の教育課程の編成を行う」に取り組んでいる。

3. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施状況

○単元名 (題材名)

高等部作業学習(応用) 「ゆるるの森づくり」事業

○育てたい力との関連 ※単元の設定理由等から抽出

この活動を通して、本校高等部生徒が働くことや社会貢献することの大切さを理解し、職業自立等に向けた力の育成を行う。また、異年齢の大学生や大人との協働作業を通してコミュニケーション能力や社会的スキルの向上を図る。

○授業内容(何を学ぶか)との関連 ※単元の設定理由等から抽出

打ち合わせ会:環境保全活動の意義と自分達の社会貢献について知る。前年度までの整備事業の振り 返りと今年度の作業計画を話し合う。

整備活動:県立広島大学の学生と協働で森の環境整備作業を行う。

まとめの会: 県立広島大学の教員及び学生、備北公園管理センターの職員と今年度の成果と課題を整理する。生 徒アンケートにより自己評価を行う。

○目標(ねらい)

人との関係が分かり、社会の一員としての自覚をもつことができる。

(社会)

森の中の作業を意欲的に行い、作業の専門的知識、技能、態度の習得ができる。 (職業)

○授業展開

県立広島大学の教員による高等部生徒向けの特別授業を行い、環境保全活動等の大切さを学び、自分達で 今後の公園の整備の計画を考える。

県立広島大学の学生と共同で、国営備北丘陵公園の未開発部分の整備を行う。公園内の作業部分や作業内容を把握し、活動に向けた計画や準備を行う。公園内の整備活動を年間4回(6月、9月、10月2回) 実施する。

備北公園管理センターと共同で本校PTA主催の「森の感謝祭」を実施し、広く本校の児童生徒並びに保護者、県立広島大学等の関係者に呼び掛けて今までの成果を披露すると同時に、森への感謝と親しみを体験する場を持つ。

県立広島大学の教員及び学生、備北公園管理センターの職員と連携したまとめの会を行い、今年度の成果と課題を整理する。次年度へ向けた計画を考える。

この活動は3年計画であり、平成27年度が最終年度である。

○学習評価

生徒の自己評価として、「ゆるるの森づくり活動日誌」に仕事の振り返り評価や次回の計画を記述させる。 また、年間を通した生徒の活動の達成度をアンケート調査したものを集計し、活動の達成度を評価する。 学習指導略案の「本時の目標」「個々の評価規準(観点別評価の4観点に基づく評価規準)」に基づいた毎 回の評価を行う。

○問題発見・解決を念頭に置いた深い学び

生徒自身により課題解決について検討することで、学習の見通しを持つことができる。 校内で学習した作業に対する技能、態度を実践の場で生かすことができる。

生徒へのアンケートによる自己評価で、生徒自身がより分析的な振り返りをすることができる。

○対話的な学び

県立広島大学の学生と一緒の協議(KJ法)により、協働的な学びができる。

「協議―まとめ―発表」という―連の活動により、言語活動(思考力、判断力、表現力)が促進される。

県立広島大学の学生、備北公園管理センターの職員との協働作業、実際に公園という公共機関で作業を行うことで実社会からの学びが促される。また、そのことで学習意欲が喚起される。

○主体的な学び

県立広島大学の教員や備北公園管理センターの職員から直接話を聞くことで、より社会的な意味を感じることができることで主体的に学ぶ意欲喚起につながる。

毎回、生徒自身で活動日誌をつけて活動を振り返ることで、言語活動(思考力、判断力、表現力)が促進される。

県立広島大学の学生や備北公園管理センターの職員と一緒に活動の振り返りをすることで、活動の成果を共有することができ、自己有用感をより感じることができる。

○特徴・工夫点・ポイント

地域の大学等と連携した公園整備活動であることから、実際的な活動の中で異年齢層とのコミュニケーションの取り方や社会貢献の大切さ、自然を相手にすることの厳しさなどを経験することができる。

○課題点

「ゆるるの森づくり」事業について、平成27年度が活動の最終年度であるが、次年度以降はどのように 取り組んでいくかを検討する。

4. 担当者の考察

「庄原式カリキュラム・マネジメント」が有効に機能しているので、継続して取り組むようにする。 全校的にアクティブ・ラーニングを取り入れた授業実践に取り組んでいくことで、授業内容をさらに高め ていくことができる。 学校名: 愛媛大学教育学部附属特別支援学校

1. 学校概要

○学校教育目標、育てたい力の整理、グランドデザイン、教育課程の特徴、特色ある取組など 学校教育目標:たくましく生きぬく力をもつ子どもの育成~すべての子どもの自立、社会参加、就労の実 現を目指す~

育てたい力の整理:

【目指す子ども像】

- ・自分のよさを生かし、自立的・主体的な生活ができる子ども
- ・自分の思いや願いをもち、学校生活・家庭生活・地域生活・職業生活などの多様な生活の場で役割を果たし貢献できる子ども

目指す子ども像に迫るために、①人との関係の中で、②思考を働かせて、③見通しをもって、 ④正しい(通用する)方法で、⑤役割を意識して主体的に課題を解決する力を育てる取組を進めている。

教育課程の特徴:知的障害のある児童生徒の「生きる力」を育てる趣旨から、小学部では日常生活の指導、生活単元学習、遊びの指導、中・高等部は日常生活の指導、作業学習、生活単元学習と、領域・ 教科を合わせた指導を中心に教育課程を編制している。教科として、小学部は音楽と体育、中学部は音楽、保健体育を行っている。

2. 教育課程に関する研究の取組

○研究主題や研究推進計画、教育課程に関する学校の取組など

「卒業後の「働く生活」を実現するために~生活意欲・働く意欲を育てる授業作づくりを通して、キャリア発達を支援する~」: キャリア教育の視点に立った授業づくりを基盤に、子どもの生活の質・人生の質の向上を目指した研究実践を推進している。昨年度より、「『働く生活』の実現とそれによる人生の質の向上は、内面的なものの発達によって実現される」との考えに立ち、社会的・職業的自立の土台となる能力・態度を身に付ける過程で内面(意識・意欲・主体性)の育ちを支援する授業の在り方を追究しつつ教育課程の見直しを検討している。

3. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施状況

○単元名 (題材名)

生活単元学習「オレンジハウス号でゲームコーナーを開こう ~M幼稚園に出かけよう~」

○育てたい力との関連 ※単元の設定理由等から抽出

これまで身に付けた力を生かし、一人一人が役割を果たすことにより、地域で役立つ自分を感じたり、相手のことを思い浮かべながら活動したりする体験を積み重ねる中で、「働く生活」を根底から支える確かな生活意欲を育てたいと考えて単元を設定している。

学校祭等で取り組んでいるゲームコーナーの運営を生かし、学級の仲間とともに協力して園児に楽しんでもらい貢献する本活動は、生徒が①人との関係の中で②思考を働かせて③見通しをもって④正しい(通用する)方法で⑤役割を意識して取り組むという、本校で考える行動規準に沿った真に主体性な姿を発揮することができ、「内面の育ち」によるキャリア発達を促すことができる活動である。

○授業内容(何を学ぶか)との関連 ※単元の設定理由等から抽出

一人一人が自分の役割を果たしてゲームコーナーを運営し、園児を楽しませることで貢献できた自分を実感することにより、人との関わりの中でもっている力を精一杯発揮し生活しようとする態度を身に付けるとともに、そのためにどうすればよいのかを行動的に理解する。こうした本単元の活動は「知的障害がある子どものキャリア発達段階内容表(本校盤:試案)」より、卒業後の「働く生活」を実現するために必要な能力や態度【将来設計能力:役割の理解と働くことの意義】【人間関係形成能力:自己理解・他者理解】を身に付けることにつながると考える。

○目標(ねらい)

自分の役割を果たして、ゲームコーナーを運営しようとする。

【情報活用能力:役割の理解と働くことの意義】

自分らしさを発揮して出店準備や運営に取り組もうとする。

【人間関係形成能力:自己理解·他者理解】

○授業展開

開店時の自分の役割を理解し見通しがもてるよう、係分担や気を付けることを事前に確認しておく。 自分の目当てを意識してゲームコーナーの運営ができるように表示や立ち位置、準備物等の配置を工夫する。 園児からの感想や映像等をもとに、一人一人が役割を果たし楽しんでもらえた喜びを実感できるようにする。 自分の役割や目当てを理解し、友達と協力しながら取り組もうとしたか。

【関心・意欲・態度、思考・判断・表現、技能】

園児に楽しんでもらおうと、自分の役割にふさわしい言動で取り組もうとしたか。

○学習評価

一人一人の役割活動や課題に応じた個別目標を立て、その目標の達成を分析的に捉えた観点別の評価規準を事前に作成する。その規準に沿って指導の手立てを検討するとともに、授業後に評価している。

○問題発見・解決を念頭に置いた深い学び

活動の計画段階で、これまでの活動を振り返ったり、日程や活動場所を確認したりすることによって、活動への見通しや目的意識をもつことができるようにする。

○対話的な学び

ゲームの内容について、前回の活動を振り返り、園児への取材をもとに園児がより楽しめるゲームの内容や進行を工夫したり、喜んでもらえる景品を考えたりする。また、役割分担などについて話し合い、活動全体の流れに見通しをもち、主体的に活動に取り組めるようにする。キャリア教育の視点から、相手(園児や仲間)との対話のみならず、課題解決の過程における自己との対話を通して自分を見つめ直し、生活への向き合い方の変容を図る学習となるよう検討を重ねている。

○主体的な学び

見通しをもってできたという意識をもつことができるよう、生徒が精一杯思考を働かせ、自己評価しながら課題を解決できる手立てや環境的支援を事前に準備し、主体的に学ぶ態度を育てる支援の方法を考えている。

○特徴・工夫点・ポイント

準備段階で、一人一人のもっている力を精一杯発揮し、責任をもって役割を果たすことができるような活動内容や手立てを工夫する。また、景品などの制作活動では、一人一人が目的や課題を理解し、正しく自己評価しながら取り組める補助具等を工夫する。

本単元は、単なる交流活動ではない。いわゆる「~してもらう」交流ではなく、集団として、また一人一人が自分の役割を果たして地域に貢献することを通して、社会的役割・存在価値を高めることが目的である。「働く生活」を実現し、人生の質を高める教育活動を推進する上で、中学部段階においてこうした貢献の実感に基づく自己理解・他者理解を深めることは、極めて重要であると考えている。

○課題点

4. 担当者の考察

学校名: 長崎県立鶴南特別支援学校

1. 学校概要

○学校教育目標、育てたい力の整理、グランドデザイン、教育課程の特徴、特色ある取組など 学校教育目標:児童生徒が自己の能力や個性を発揮し、一人一人がそれぞれの自己実現と社会参加を図る ために必要な知識・技能・態度及び習慣を育成する。

目指す児童生徒像:

- ①健康な心と身体をつくる児童生徒
- ②感情豊かに表現し、意欲的に行動する児童生徒
- ③自他を大切にする、協調性豊かな児童生徒
- ④目標をもち、学び続ける児童生徒
- 教育課程の特徴:教育課程の類型化やコース制等の取組は行っていないが、障害の多様化の状況は見られ、 これに応じた教育課程編成を行う方針を立てている。また、教育活動全般における評価やこれまでの研 究成果、実践研究、学校評価の結果を生かした教育課程を編成することとし、多様な指導の形態により 指導を行っている。

2. 教育課程に関する研究の取組

○研究主題や研究推進計画、教育課程に関する学校の取組など

教育課程編成の考え方:教育課程を小学部から高等部までの12年間の学習の道筋として捉えなおし、内容の整理や教育課程の表記の仕方についての具体的な改善策を明らかにしてきた。平成27年度はこれを具体的に試行し、研究事業等を通して検証している。

研究主題・研究推進計画:「小学部から高等部までの系統性のある教育課程の在り方〜国語科、算数科、 数学科に焦点を当てて〜」

小学部から高等部までの系統性が「個別の指導計画」の中にどのように表れているのか、高等部、中学部卒業生の「個別の指導計画」の中から数例を抽出し、小学部から中学部までの9年間、中学部から高等部の6年間について、各学期の「個別の目標」の変容の状況を各学部内の小グループで分析する。

教育課程表(国語科、算数・数学科)を小学部から高等部の単元名や学習内容の一つ一つを「知的障害のある児童生徒の各教科」の6段階のどこにあたるのかを、小・中・高縦割り小グループで確認する。

系統性の観点による教育課程の課題を明確にし、具体的な改善策を考える。課題については、「単元やねらいの表記の仕方が曖昧で、活動内容が読み取りにくいこと」、「同種類の学習内容が各学部に設定されている場合、学部間の差が読み取りにくいこと」、「『知的障害の教科の段階』に対応していない部分があること」が挙げられた。この点について、改善策として「学習指導要領に示されている内容をしっかりとおさえること」、「学習内容の段階の区別が読み取れる具体的な表記にすること」、「学部間の系統性が読み取りやすいように、できるかぎり学部間の表記の形式を統一すること」を検討し実施した。

3. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施状況

○単元名 (題材名)

「みんなでおどろう かくなんキッズ」

○育てたい力との関連 ※単元の設定理由等から抽出

コミュニケーション力の向上

課題を解決するために工夫する態度

仲間意識の高まり

教科で身につけた内容を更に深める

児童同士の自発的なかかわりの活性化

○授業内容(何を学ぶか)との関連 ※単元の設定理由等から抽出

言葉や身体による表現を工夫する (表現力、思考力)

自分の役割がわかりすすんで行動する (責任感、自主性)

友達と協力して活動する (協調性)

○目標(ねらい)

進んで練習に参加し、自分の役割を果たす。

(自主性、責任感)

友達の活動に関心を向け、良かったところを伝えたり、協力して練習をしたりする。

(コミュニケーション力、協調性)

音楽や周りに合わせて、歌ったり身体表現したりする。

(協調性、表現力)

- ○授業展開
 - ①あいさつ
 - ②既習事項の復習(ダンス練習)
 - ③流れとめあての確認
 - ④ダンス練習
 - ⑤グループ発表と感想発表
 - ⑥学習の振り返り
 - (7)あいさつ
- ○学習評価

授業目標に基づき、児童個々の目標を定め、そのことが達成されたかどうかを評価する。

○問題発見・解決を念頭に置いた深い学び

学習集団全体で共通した問題を発見・解決するというよりは、ダンスを覚えていなかったり、うまく身体を動かすことができなかったりする児童に対して児童同士が教え合うことを想定したグループ別学習活動場面の設定が行われている。

○対話的な学び

児童が相互に教え合い、学び合うことを想定した時間を設定している。

○主体的な学び

単元設定そのものを児童の興味のある音楽的活動や身体活動を中心に構成することにより、主体性を引き出そうとしている。また、教師が適宜、言葉掛けを行い、活動への取り組みを支援している。

○特徴・工夫点・ポイント

アクティブ・ラーニングについての検討委員会をつくり「アクティブ・ラーニングの視点」についての共通理解を図っている。更に「授業の中で児童は能動的に活動できたか」「特別支援教育のアクティブ・ラーニングをどう考えるか」「能動的ということをどのようにとらえるか」「アクティブ・ラーニングを行ったときの評価をどのように行うか」等について検討を行いながら授業改善を図ろうとしている。

○課題点

学校全体での「アクティブ・ラーニング」への共通理解が必要。

4. 担当者の考察

学校教育目標から各部の目標や年間指導計画等における各教科等の目標、単元目標、授業目標が有機的に関連しているかどうかという視点での目標の系統性について丁寧に検討することが必要である。一部の教科(国語科、算数・数学科)を手掛かりにしてそのことに取り組もうとしているので、当校としての全体的なカリキュラム・マネジメントスタイルを構築していくことが望まれる。また、近年、トピックスとなっている「アクティブ・ラーニング」について、検討組織をつくり検討をはじめていることは、授業改善から教育課程改善へと一体的につながる取組になると考えられるので、「アクティブ・ラーニング」への更なる理解の深化と個々の授業改善の具体化が図られていくことが望まれる。

学校名: 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校

1. 学校概要

○学校教育目標、グランドデザイン、教育課程の特徴、特色ある取組など

学校教育目標:自分のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、共に生きる力を身に付け、家庭生活や社会 生活を可能な限り自立的に営み、社会参加できる人間性豊かな児童生徒を育成する。

育てたい力の整理:学校教育目標に代表される本校の児童生徒に育てたい力や新しい時代に必要となる 育成すべき資質・能力などとの関連を整理し、それを基に次の四つを授業づくりの視点としてまとめ た。

ア 基礎・基本:各教科等における基礎的・基本的な知識や技能。

イ 思考、判断:状況に応じて習得した知識や技能を使って課題を解決すること。

ウ 人間関係:他者と適切に関わり、互いの力を補い合ったり高め合ったりすること。

エ 主体性:様々な場面で、自分のもっている力を進んで発揮しようとする態度。

教育課程の特徴:各教科等を合わせた指導を軸とし、それらで行う学習を補完・発展する位置付けとして教科別及び領域別の指導を設定している。

2. 教育課程に関する研究の取組

○研究主題や研究推進計画、教育課程に関する学校の取組など

「子どもの学びからから始めるカリキュラム開発」: 平成25年度からこのテーマの下、6年間の研究期間でカリキュラム開発に取組んでいる。平成27年度から平成28年度は、教科別の指導に焦点当てて、教科別の指導で何をどのように教えるのか、各教科等を合わせた指導と教科別の指導との関連をどのように図るのか、育てたい力を育むための指導の妥当性・関連性・一貫性について児童生徒の学びをもとに検討し、年間指導計画等の充実を図ることを目的とする。

3. アクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施状況

○単元名 (題材名)

国語 題材「作文・日記を書こう」

○育てたい力と単元目標との関連 ※単元の設定理由等から抽出

読み手に伝わるように、文章の構成を考えながら作文や日記を書くことができる。

擬音語や擬態語、比喩などを用いて、表現方法を工夫しながら作文や日記を書くことができる。

○育てたい力と授業内容(何を学ぶか)との関連 ※単元の設定理由等から抽出

基礎・基本:「作文構想メモ」を用いて、作文に書きたいことをまとめることで「①書きたいことを決める」「②内容を詳しく書く」という手順に沿って作文の構想を考えることができるようにする。作文の内容だけでなく、体裁を整えることも分かりやすい作文を書くために大切であることに気付くことができるようにし、「段落の書き始めは一マス空ける」「句読点や長音記号は行頭に書くことができない」など、原稿用紙の適切な使い方を習得することができるようにする。

国語辞典を使って分からない漢字を調べながら作文を書くことで、漢字の習得を図ることができるようにする。

完成した作文を評価する活動では、採点表の項目を手掛かりにしながら、採点結果の理由を自分なり に説明することで、分かりやすい作文を書くための手順や要点を知識として習得することができるよ うにする。

主体性:生徒が作文に書きたいテーマを自分で考え、決定することで、意欲的に作文を書くことができるようにする。

完成した作文を互いに評価したり、感想を発表したりする活動を設定することで、友達が書いた作文 に興味をもって読むことができるようにする。 作業学習ファイルの記入や日記など、学校や家庭で自分の取組等を文章でまとめ、書く機会が多いことに気付くことができるようにすることで、本題材で学習したことを今後の生活で生かそうとする態度や意欲を高めることができるようにする。

人間関係:作文の評価を行う活動では、採点する作文をペアに一枚配布し、友達と一緒に採点表の項目 と照らし合わせながら、協力して採点することができるようにする。

作文の評価をペアで行う活動が難しい場合は、「採点表の項目別に採点の役割を分担し、後から二人で確認する」「採点表の項目に沿って、当てはまるところを二人で確認しながら採点する」など、協働して採点するための具体的な方法を示すようにする。

作文の評価をペアで行ったり、各ペアが採点した作文を全員で確認し合ったりする活動を通して、自分と友達の考えの同じところや違うところに気付くことができるようにし、友達と意見を交わしたり、協働して活動したりすることで互いの考えを深めることができることに気付くことができるようにする。

思考・判断:「作文構想メモ」を用いて、作文に書きたいことをまとめたり、「分かりやすい作文を書くためのポイント」を示したりすることで、相手に分かりやすい作文を書くための構成や表現の工夫について考えながら作文を書くことができるようにする。

採点表の各項目の内容と「分かりやすい作文を書くためのポイント」の内容をそろえることで、完成 した作文を採点する活動を通して、分かりやすい作文を書くために大切なことを考えることができる ようにする。

作文を評価する活動では、採点結果の理由を説明する場面を設定することで、友達や教師に分かりやすく説明するために助詞等の使い方を意識して発表することができるようにする。

○目標(ねらい)

題材目標

読み手に伝わるように、文章の構成を考えながら作文や日記を書くことができる。

擬音語や擬態語、比喩などを用いて、表現方法を工夫しながら作文や日記を書くことができる。

○授業展開

- (導入) 1 始めの挨拶をする。
 - 2 前時までの学習を振り返る。
 - 3 本時の学習について知る。
- (展開) 4 作文を書くときの手順やポイントを確認する。
 - 5 作文を書く。
 - 6自分や友達の書いた作文に得点を付けたり、感想を発表したりする。
- (終末) 7 本時及び本題材で学んだことを発表する。
 - 8 終わりの挨拶をする。

○学習評価

生徒が書いた作文をもとに評価している。また、作文をポートフォリオのように生徒が振り返ってみる ことができるようにしている。

○問題発見・解決を念頭に置いた深い学び

作文を書くため手掛かりにしていた「分かりやい作文を書くためのポイント」と採点表の項目を一致させ、自分や友達が書いた作文を評価することで、「書き手」から「読み手」に視点を変えて考える機会とする。

また、完成した作文のどの部分が「分かりやすい作文を書くためのポイント」を踏まえているかを再確認しながら作文を評価する機会を設けることで、生徒たちが分かりやすい作文を書くために必要なこと

研究協力機関の教育課程に関する研究及びアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の実施状況

について考え、気付いたことを発表できるようにする。
○対話的な学び作文の評価を行う活動では、採点する作文をペアに一枚配布し、友達と一緒に採点表の項目と照らし合わせながら、協力して採点することができるようにする。
○主体的な学び
完成した作文を評価する活動では、採点表の項目を手掛かりにしながら、採点結果の理由を自分なりに 説明することで、分かりやすい作文を書くための手順や要点を知識として習得することができるように する。
○特徴・工夫点・ポイント
作業学習ファイルや日記など、生活内で書く機会が多いことを生徒に気付かせ、本題材で学習したことを生徒が今後の生活に活かそうとすることにつなげている。また、作文の評価を生徒同士で行うことで、主体的かつ対話的に、作文を書く技能を高めることにつなげている。
○課題点
4. 担当者の考察

専門研究 B

知的障害教育における『育成すべき資質・能力』を踏まえた 教育課程編成の在り方

-特別支援学校(知的障害)の各教科における目標・内容の整理を中心に-平成27年度

中間報告書

研究代表者 松見 和樹

平成 28 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

 $\mp 239 - 8585$

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL: 046-839-6803

FAX: 046-839-6918

http://www.nise.go.jp