

# 特別支援学校（知的障害）高等部におけるキャリア発達の 視点を踏まえた単元づくりと学習評価に関する予備的研究 —教育課程及び指導の形態の違いに着目して—

## Preliminary Research on Unit Building and Learning Evaluation Based on the Perspective of Career Development in Special Needs High Schools for Students with Intellectual Disabilities —Focusing on the Differences in Curriculum and Instructional Forms—

菊 地 一 文\*

Kazufumi KIKUCHI\*

### 要 旨

知的障害教育における観点別学習状況の評価の効果的実施に向けて、教育課程タイプの異なる特別支援学校（知的障害）3校の高等部を対象に、単元づくりから学習評価までに至る取組に関する基礎的資料の収集や半構造化インタビュー等を行い、その現状と課題について分析した。単元構想から評価に至る一連のプロセスにおける課題として、その把握と組織的共有に加え、各教科等を合わせた指導において取り扱う各教科等の内容の明確化、学習評価における3観点や用語等の理解、児童生徒の多様な実態への対応等が挙げられた。併せてカリキュラム・マネジメントの重要性が指摘され、その対応策として個別の指導計画の活用や関連付け等のシステム作りの必要性が確認された。さらには、3観点の1つである「主体的に学習に取り組む態度」の評価の充実に向けて、キャリア発達の視点を踏まえることや、複数の教員による多面的・多角的な「見取り」や対話を促進する手立ての工夫によって、妥当性向上を図る必要性が確認された。

キーワード：知的障害教育 観点別学習状況の評価 教育課程

### 1 本研究の背景

2017（平成29）年及び2019（平成31）年に告示された特別支援学校学習指導要領等<sup>15) 16) 17) 18) 19) 20)</sup>では、小・中学校等の学習指導要領と同様に「社会に開かれた教育課程」の実現により、教育課程全体をとおした3つの資質・能力の育成を求めている。また、そのために、児童生徒一人一人を学びの主体者として捉えた「主体的・対話的で深い学び」の視点に基づく授業等の改善を図るとともに、教職員の組織的取組や連携・協働によるカリキュラム・マネジメントが必要とされ、学校現場ではその充実に向け、対応に努めている状況にある。

特別支援学校（知的障害）では、従前から知的障害

者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科（以下、知的障害教育の各教科）を取り扱い、学校教育法施行規則第130条第2項の規定を踏まえ「特に必要がある場合に」において各教科等を合わせた指導を行うことができるなど、授業や教育課程における独自性・柔軟性<sup>12)</sup>がある。

また、特別支援学校（知的障害）では、長年にわたって本人主体による自立と社会参加を目指した取組の充実を図ってきており、2009（平成21）年に告示された特別支援学校高等部学習指導要領<sup>14)</sup>に明示された「キャリア教育の推進」によってさらにその意識化が図られ、①地域協働活動の推進、②授業や教育課程における育てたい力の明確化、③内面の育ちやキャリア発達への注目の高まりなどの成果が上げられてき

\*弘前大学大学院教育学研究科  
Graduate School of Education, Hirosaki University

た<sup>10)</sup>。これらは、学習指導要領が示す「社会に開かれた教育課程」「育成を目指す資質・能力」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」の4つのキーワードの趣旨と軌を1つにするものと捉えられる。さらに、児童生徒のキャリア発達を意図した実践には「主体的・対話的で深い学び」との共通性<sup>10)</sup>が見いだされ、後述する観点別学習状況の評価（以下、観点別評価）における「主体的に学習に取り組む態度」にもつながるものと捉えられる。

しかしながら、その一方で、学習指導要領の方向性の1つとして挙げられる「学びの連続性」や「十分な教育」<sup>1)</sup>という点を踏まえると、知的障害教育における独自性の1つである各教科等を合わせた指導などの指導の形態において、取り扱う各教科の内容の広がりや深まり、資質・能力の育成について改めて意識化し、実践の充実を図ることが必要とされている。また、そのための具体的取組の1つとして、知的障害教育においても観点別評価が導入され、その対応が求められている。

上記の動向を踏まえ、現在特別支援学校（知的障害）が有する課題として、①各教科の指導内容の拡充への対応、②各教科等を合わせた指導で取り扱う各教科の位置付け、③見方・考え方を踏まえた教科別の指導への着目、④各教科等を合わせた指導の単元及び授業づくりの方策、⑤知的障害の状態を踏まえた教科別の指導、⑥自立活動の取扱いと効果的な実施、⑦観点別学習状況の評価への対応、の7点が挙げられる<sup>11)</sup>。また、これらの解決の基盤として、特別支援学校小学部・中学部・高等部学習指導要領解説各教科等編において「知的障害のある児童生徒の学習上の特性」や「教育的対応の基本」として示される10項目<sup>17) 20)</sup>を踏まえる重要性が指摘されている<sup>11) 8)</sup>。すなわち、知的障害教育における学習評価の課題は、それ単独で捉えるのではなく、知的障害による学習上又は生活上の困難や特性を踏まえるとともに、各教科の内容の取扱いや指導の形態の独自性を踏まえた検討が求められると考える。

なお、これらの課題に対して、文部科学省や都道府県等教育委員会では、研究校を指定するなどして対応を進めるほか、多くの特別支援学校（知的障害）では、学校研究をとおして学習指導要領の趣旨の組織的理解を図り、実践の充実を図るために試行錯誤しながら取組を進めている。以上の取組は、インクルーシブ教育システム時代における知的障害教育の在り方を問い直す機会でもあり、従前からの知的障害教育におけ

る実践の意義を捉え直し、充実・発展を目指す上でも重要な契機である<sup>11) 12)</sup>と捉えられる。

## 2 本研究の目的

本研究では、上述した特別支援学校（知的障害）における諸課題を踏まえ、次の3点に関する基礎的資料の収集と分析によって知的障害教育における学習評価の現状と課題を把握し、その解決に向けた具体的方策について検討することを目的とした。

1点目は、単元で取り扱う各教科の目標及び指導内容の検討、指導計画の作成、個別の指導計画との関連付け、評価基準の作成等の構想・計画段階から授業実施と評価に至るまでの一連のプロセスにおける課題を明らかにするとともに、効果的な実施手順や解決のための具体的方策について検討することである。

学習評価は児童生徒の学びや育ちを把握し、そのフィードバックにより学習への意欲を喚起するためのものであると同時に、授業等の妥当性向上や改善を図るために行うものである。すなわち、学習評価自体は「目的」ではなく「手段」である。学習評価においては、まず対象とする児童生徒の実態を踏まえ、どのような各教科等の内容を取扱い、どのような資質・能力の育成を目指すかを踏まえて目標が設定される。そして実際の指導に至るまでには、時数の配当や学習集団の編成、環境設定や具体的な活動、教材・教具などの手立ての工夫が図られる。最後に、授業をとおして結果として設定した目標に到達したかどうか等について検証するものとして学習評価が実施される。すなわち、知的障害教育における学習評価研究では、授業や単元としての構想時点から評価までの一連の流れにおける課題を把握することと、その解決方策の検討がより必要となる。

2点目は、単元に含まれる各教科等の内容や他の単元、あるいは他の指導の形態に関連付く内容等のつながりについて検討し、学習評価の実施におけるカリキュラム・マネジメントの参考となる知見を得ることである。

上述したように、知的障害教育における学習評価の課題を解決する上で、各教科等を合わせた指導や教科別の指導といった指導の形態や単元計画作成における課題の解決は不可欠である。また、「知的障害のある児童生徒の学習上の特性」や「教育的対応の基本」10項目という「基礎・基本」を踏まえることは、特定の指導の形態や単元で完結するということではなく、ど

のような指導の形態や単元においてもカリキュラム・マネジメントの視点がより求められることになる。この点において、小・中学校等における各教科における学習評価とは異なる独自の視点が必要とされる可能性が指摘される。知的障害教育においては「各教科等の指導における学習評価は、個別の指導目標の達成状況を基に、年間を見渡して総合的に評価する」<sup>4)</sup> ことになり、児童生徒の知的障害の状態によってはより広範囲にわたる把握が必要な場合も考えられる。

3 点目は、評価の観点の 1 つである「主体的に学習に取り組む態度」の効果的な評価方法について検討することである。

障害の有無にかかわらず、一般的に「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の 3 観点のうち、「主体的に学習に取り組む態度」の見取りが難しいことが指摘されている。この点については、キャリア教育推進校におけるキャリア発達の視点を踏まえた実践において蓄積されてきた「キャリア発達」や「内面の育ち」の把握のための取組が参考になると考える。これまでの実践知見を整理することや、その活用が期待される場所である。

以上の 3 点を踏まえ、本研究では、知的障害教育における実践及び学習評価の課題の把握やその解決、精度の向上に資する方策について検討することとした。

### 3 研究方法

本研究の対象として、教育課程の異なる特別支援学校（知的障害）3 校を研究協力校とし、(表 1)。分析対象を①教科別の指導、②各教科等を合わせた指導（国語科等の一部の共通教科に焦点化したタイプ）、③各教科等を合わせた指導（職業科を中心とした作業学

習）とした。

それぞれの指導の形態における単元構想から学習評価までの一連のプロセスに焦点を当て、授業実践等に関する資料の収集及び担当教員への半構造化インタビューのほか、研修会や研究協議会における意見交換等をとおして得た実践知見を分析し、その現状と課題について考察することとした。3 校とも筆者がこれまでキャリア教育及びカリキュラム・マネジメントに関するコンサルテーションを行ってきた特別支援学校（知的障害）であり、観点別評価の実施については、学習指導要領の改訂を機に試行錯誤している状況であった。

研究期間は 202x 年 7 月から 202x + 1 年 3 月までであり、実践に関する具体的な資料等の情報収集にあたり、主にオンライン会議やメールでのやりとりを中心に下記の 5 点について実施した。

- ・知的障害教育における単元づくりから学習評価までの一連の作業に関する整理と確認
- ・単元づくりから学習評価までの一連の作業における課題の把握のための聞き取り及び資料収集
- ・研究協力校における授業参観やコンサルテーション
- ・研修会及び研究協議会の実施と情報共有・意見交換
- ・公開研究発表会や公開授業等の相互参観、等

なお、本研究の一環として実施した研究協議会の概要を表 2 に、その内容の一部を図 1 に示す。なお、図 1 は各教科等を合わせた指導における計画・実施・評価・改善の一連の流れの例について整理したものであり、参考資料として提示し説明した。

表 2 に示す「1-5. 具体的な作業の流れ」では、①単元に含まれる各教科等の内容の確認、②単元における具体的な活動と各教科等の目標・内容を踏まえた「評価規準」の作成、③評価規準をもとに個別の指導計画を

表 1 研究協力校の教育課程の特長

	A校	B校	C校
設置形態	高等部単置・専門学科と普通科	高等部単置・専門学科	小中高併置・普通科
特色	地域協働活動を核としたカリキュラム・マネジメント	キャリアデザインの活用によるキャリア発達支援	内面の育ちに着目した組織的取組によるキャリア発達支援
教育課程のタイプ	全て教科別・領域別の指導	一部の教科については各教科等を合わせた指導	各教科等を合わせた指導中心
対象とした指導の形態	理科	言語 (国語, 外国語, 自立活動を中心とした各教科等を合わせた指導)	作業学習
5教科の取扱い	教科別の指導	各教科等を合わせた指導	各教科等を合わせた指導

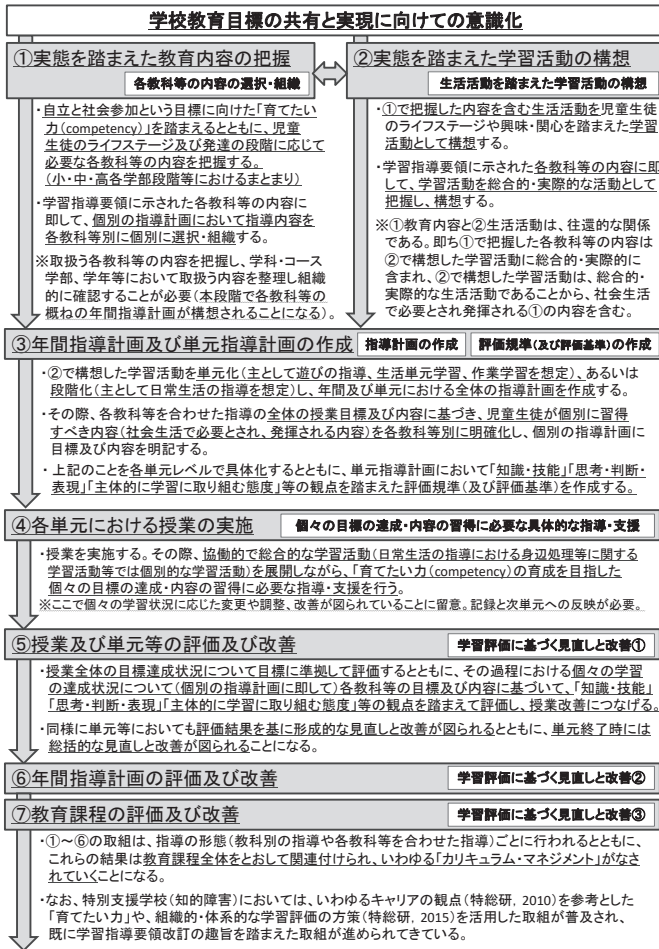


図1 各教科等を合わせた指導の計画・実施・評価・改善の考え方の例

踏まえた「評価基準」の検討と個々の目標の設定、④評価方法の検討・共有、⑤授業実施における随時評価による学習活動と指導計画の修正の繰り返し、⑥学習評価の総括、で構成する作業手順例を示し、留意事項や参考情報について解説した。

①については、「分析的視点」と「開発的視点」の2つの視点を挙げた。分析的視点とは、活動の細分化による各教科等の「構成要素」への気づきを意味し、開発的視点とは、学習の充実と関連付けにつながる、新たに得られた各教科等の「発展要素」への気づきを意味し、これらの確認について提案した。②については、目標設定の手順として、取り扱う各教科等の内容と育成を目指す資質・能力の関係について解説した。また、作業の進めやすさを考慮し適切な単元のサイズに着目することを提案した。③については、従前から授業等において設定してきた目標の記述文における「行動」の部分にかかる「修飾語」への着目と、「手立てや条件」「遂行程度等」「介入段階」「指導における留意事項」等の複数の修飾語がある場合のそれぞ

表2 研究協議会の概要

1. 説明事項
1-1. 本研究の目的及び内容
1-2. 研究方法
1-3. 研究計画
1-4. 知的障害教育における各教科等を合わせた指導の計画・実施・評価・改善の考え方
1-5. 具体的な作業の流れ
1-6. その他
2. 情報共有事項
2-1. 単元づくりにおいて意識していること
2-2. 単元づくりにおける課題
2-3. 学習評価において意識していること
2-4. 学習評価における課題
2-5. その他
2-6. 意見交換・協議

れの関係の整理・分割について提案した。④については、生徒の実態の多様性や設定した評価基準に到達しない場合があることを踏まえ、ウィギンズとマクタイ<sup>24)</sup>による「基準」と「兆候」の考え方を踏まえたルーブリック表について情報提供した。⑤については、授業において実践をとおして新たに(偶発的に)焦点化あるいは充実化、軽減化を図る必要性が生じた指導内容や、他の指導の形態を含む別単元に関連付けたり、新たに上げたりする必要のある指導内容について把握していくことなどについて提案した。⑥については、学習評価の結果を踏まえて、「生徒の育ち」を確認すること、「次単元への反映事項」を確認・集約し、計画の修正を図ることについて確認した。

以上のことを踏まえ、各研究協力校においてこれまで実施した単元の再整理又は新たな単元をとおして取組を進めることとした。

## 4 結果

### (1) 半構造化インタビュー等による調査

各校が現状において、①単元づくりにおいて意識していること、②単元づくりにおける課題、③学習評価において意識していること、④学習評価における課題、の4点について半構造化インタビュー等を行うと共にアンケートフォームへの回答を求め、状況を把握した。単元づくりと学習評価に関する各校の状況の結果を表3に示す。

①単元づくりにおいて意識していることについて

表3 単元づくりと学習評価に関する各校の状況

項目	A校	B校	C校
単元づくりにおいて意識していること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・身近な素材題材を用いた実験中心の授業を構成し、性質や法則などの知識を生活と関連させ、結び付けることを重視している。</li> <li>・教科等間の横断的なつながりや理科内の単元・題材間の連続性を重視している。</li> <li>・ICTを積極活用し画像での記録や資料提示にタブレットを活用している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の実態に即した指導内容を設定している。</li> <li>・生徒、保護者、指導者の3者の願いを出発点とする長期、短期目標から学習計画を立て、それに沿った単元目標を設定している。</li> <li>・指導内容が学習指導要領のどの教科の内容に該当するのかを意識している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単元のつながりや前単元での生徒の様子、実態を踏まえて単元づくりをしている。</li> <li>・既習事項の活用・定着に加え、新しい知識・技能の習得を図れるようにしている。</li> <li>・生徒の工夫や目標に向けた努力を「気づき」として教師が捉えるとともに、発表・掲示、意識化を図っている。その結果、生徒は自身と他者の気付きの両側面から学習を振り返り、次時につなぐことができるようになってきている。</li> </ul>
単元づくりにおける課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・理科の題材と学習内容の精選が必要である。</li> <li>・性質や法則を確認するための実験から考察し生活と結びつける展開では、知識中心になってしまうため、理学的な見方・考え方、学びに向かう力、思考・判断（妥当な考え）の育成を重視した構成へ改善する必要がある。</li> <li>・その際に、育成を目指す資質・能力を学校教育目標と関連させ単元題材計画を活用していく必要がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別に応じた指導をベースに計画しているため、単元全体としての評価基準が不明確である。</li> <li>・個の実態に応じることを重視していくと、取り扱う各教科等の内容に偏りが生じてしまう。</li> <li>・単元の捉え方が統一されていないため、組織的に計画性をもって単元づくりを進めることが必要である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒の各教科等の細かな実態について学級担任以外は十分に把握できていないため、授業担当者や学級担任が生徒の実態を共有し、授業へ反映していくことが必要である。</li> </ul>
学習評価において意識していること	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知識が定着しているか、生活の場で生かしているかについて意識して捉えるようにしている。</li> <li>・興味や関心をもって取り組んでいるかについて意識して捉えるようにしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・観点別の評価を試行的に実施している。</li> <li>・どのような状況づくりや支援で目標を達成したか、生徒にどのような気づきがあったかを具体的に記述するようにしている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単元において「育てたい力」を踏まえた目標を設定し、その中に含まれる各教科等の内容を整理している。</li> <li>・各教科等の内容別に評価規準を設定し、4段階で評価基準を設定している。</li> <li>・作成に時間がかかるが、評価規準が詳細であるほど目標を意識して教員が取り組めるようになっていく。毎時評価するようになり、指導の手立てが明確になってきている。</li> </ul>
学習評価における課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・3観点のバランスや育成すべき資質・能力を明確にした学習評価を実施することが課題である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・観点別に目標を設定することに對してとまどい、悩む指導者が多い。</li> <li>・指導者間で表現のばらつきがあり、達成度合いが読み手の解釈によって異なっている。</li> <li>・指導と評価が必ずしも一致せず、特に各教科等を合わせた指導の評価が曖昧になってしまう。</li> <li>・キャリアプラン（個別の指導計画）の作成と授業実践、評価に時差が生じている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単元で取り扱う各教科等の内容は多岐に渡り個別性もあるため、目標設定の仕方が課題である。</li> <li>・取り扱う各教科等の中から、単元の中でねらう部分、既習事項、積み重ねていく部分を個別の指導計画と連動させながら振り分けていく等の仕組みが必要である。</li> <li>・幅広い生徒の実態に対応できるような評価基準の検討が課題である。</li> </ul>

は、3校とも知的障害のある生徒の学習上の特性や教育的対応の基本を踏まえ、実際的で具体的な活動を工夫し、単元づくりを行っていることが共通点として挙げられた。教科別の指導を対象としたA校においては、理科を教科別の指導として教育課程に位置付ける特別支援学校（知的障害）が全国的に少ない中、地域協働活動や身近な生活に関連する具体的内容を取り上げるほか、実験を学習活動の中心としたり、ICTを活用したりすることによって、生徒が興味・関心をもてるようにするなどの活動の工夫に努めていた。各教科等を合わせた指導を対象としたB校、C校において

は、キャリア発達の視点から生徒の丁寧な見取りや対話が重視され、生徒の実態や必然性を踏まえた活動の工夫に努めていた。これらの設定については比較的容易であるものの、各教科の内容の取扱いや既習事項との関連など、学習のつながりの意識化の必要性が確認された。

②単元づくりにおける課題については、いずれも各校が設問①で挙げたことを実現する上での課題と捉えられた。A校においては、内容の精選や身につけた「知識・技能」を発揮し、「思考・判断・表現」することなど、知的障害のある生徒の学習上の特性等を踏ま

えること、すなわち実際のかつ具体的な活動に留意した単元計画の検討やカリキュラム・マネジメントの必要性が挙げられた。B校においては、個に応じた指導をベースとすることによる、生徒によって履修する各教科等の内容の偏りや教員による単元の捉えの異なりが生じることが挙げられ、C校においては、学習の基礎となる生徒の国語や数学等の各教科の実態の共通理解と、教員それぞれが担当する指導の形態や授業における個別最適化に向けた反映が挙げられた。それぞれ異なる課題が挙げられたが、知的障害教育における生徒の実態や教育課程の独自性に関連する共通課題として、留意すべき事項と捉えられた。

③学習評価において意識していることについては、対象とする指導の形態による差異が確認された。A校においては、単元において意識していることや課題と共通する知識の定着や生活での活用が挙げられていた。特に「思考・判断・表現」に迫るための手立てを検討する必要性が確認された。B校、C校においては、キャリア教育推進校であるため、学習の結果だけでなくプロセスを丁寧に見取することに努めており、主体的に学習に取り組む態度の見取りに対する理解が比較的図られていた。その一方で、各教科等を合わせた指導を対象としていることに加えて、観点別評価について試行段階であるため、観点の意味を理解し、取り扱う各教科の内容の整理について意識化する必要性が確認された。

④学習評価の課題については、いずれも各校が設問③で挙げたことを実現する上での課題と捉えられた。A校においては、3観点のバランスが挙げられ、設問①②とも共通する課題であると捉えられた。B校においては、教員の理解と表現や解釈、単元サイズの異なりによる評価時期の不一致等が挙げられ、C校においては、生徒の多様な実態差への対応や個別の指導計画との関連付けが挙げられた。いずれも観点別評価を実施する上での組織的理解や教員の資質向上に関する共通課題の1つと捉えられた。

## (2) 収集した資料等の分析

収集した単元指導計画、学習指導案、評価規準及び評価基準等の資料に基づき、次の3点について分析した。

### ①単元づくりから評価までの一連のプロセス

観点別評価の実施について、特別支援学校(知的障害)では、学習指導要領の改訂を機に新たに取組を進めるケースが大半であり、各校においても校内研修等

をとおして取組を試行錯誤している状況であることが確認された。

研修については、観点別評価の意義や3観点の意味はもちろんのこと、いわゆる「評価規準」「評価基準」等の基本的な用語の理解<sup>15)</sup>についても組織的理解を図る必要性が確認された。また、「観点」への着目に加え、単元や授業における各教科等の内容の取扱いや目標設定等、特別の教育課程において単元を構想し実施する一連のプロセスを再確認し、共通理解を図る必要性が挙げられた。

特別支援学校(知的障害)の多くに共通する実践課題として、学習集団の実態の多様さとその対応の難しさが挙げられる。このことについては、比較的多様な実態の生徒を対象とした具体的活動を中心に効果的な指導として展開されてきた各教科等を合わせた指導において、より難しさを抱えている可能性があると推察された。加えて目標設定においては、実態の多様性に応じる形で複数の要素が含まれている現状の整理や「思考・判断・表現」を引き出す活動の難しさなどが確認され、知的障害による学習上の困難を踏まえた対応の工夫が不可欠であることが確認された。

以上のことから、指導の形態の特徴や学習集団の実態差の大きさによる影響を受け、取り扱う指導内容が限定的であることや、拡大することの難しさが生じていると捉えられた。

なお、A校は高等部専門学科及び普通科単置校、B校は高等部専門学科単置校であることから、それぞれの教育課程の対象となる生徒はある程度の実態差に収まっていると推察されるが、C校においては、小・中・高等部を併置する普通科であることから、A校、B校と比較して生徒の実態は多様であった。また、加えてB校、C校のように各教科等を合わせた指導を実施する場合は、取り扱う教科の内容を明確化するという作業が加わることになる。一方でA校のように教科別・領域別の指導による教育課程を編成する場合には、取り扱う内容によって、後述するカリキュラム・マネジメント等の課題や教科等横断的な視点の必要性が高まる場合があると推察された。

上記の課題を踏まえ、特別支援学校(知的障害)において、単元計画作成から学習評価の実施までの一連の作業を円滑に行うためには、改めて図1に示したような具体的手順を整理し、共有していくことが必要であることを再確認した。また、試行にあたっては、取り扱う各教科の内容と目標の焦点化が比較的図られやすい小単元から進めることが有効と考えられ、

RPDCA サイクル等によって妥当性を高めていくことが必要であると考えた。この一連の取組によって学校としての学習評価のシステムを構築し、機能させることが肝要であると考えられた。

なお、A校ではシラバスを学校全体で共有するほか、単元・題材指導計画において単元・題材の各時間の学習目標に対して、その実現状況が把握できる段階で評価することとし、評価規準、評価方法等を設定していた。また、校内研究の一環として毎時の授業について学習指導案（略案）の作成を基に、計画・実施を進めるなど、学校としての共通の枠組みを構築し実践していた。知的障害教育の有する独自性・柔軟性を効果的に活かした学習活動を展開する上で、このような一貫性をもった組織的・体系的取組を進めるための共通の枠組みが必要であり、教員が相互に計画や評価結果等の情報を共有することが有効であると考えた。

## ②カリキュラム・マネジメント

3校に共通する留意事項として、指導計画の作成及びカリキュラム・マネジメントの重要性が挙げられ、これらは課題としても挙げられていた。また、これらの課題は、観点別評価の導入によって、より意識化が進んだものと推察された。各教科等の指導内容の取扱いの広がりや他の指導の形態との関連付け等については、対象とした指導の形態や教育課程のタイプ、履修する学習集団の実態差によって異なる可能性が示唆された。特に各教科等を合わせた指導については、今回C校が対象とした作業学習の単元においては、中核となる教科「職業」や「家庭」以外の内容の取扱いの難しさなどが確認された。

A校では、総合的な探究の時間において地域協働活動を推進し、各教科等を横断的につなぐ中核の位置付けとなっていた。このことにより、具体的かつ実際の場面をとおして、生徒にとって各教科等の授業における学習の必然性がもてるようにし、それぞれの教科において関連付けを図ることで、必要とされる「知識・技能」の習得につなげていた。一方で、本研究において対象とした「理科」については、取り扱う内容が生活に身近なものとはそうではないものがあることから、身につけた「知識・技能」を発展させ、「思考・判断・表現」する学習活動の展開に苦慮することもあるという状況が確認された。

本課題の解決に向けては、他の単元への関連付けの工夫や、他の教科における単元への関連付けの工夫による教科等横断的な視点による改善が考えられた。また、総合的な探究の時間との往還的な学習の展開や全

ての研究協力校において積極的に展開してきた地域協働活動のほか、愛媛大学教育学部附属特別支援学校<sup>2)</sup>や鹿児島大学教育学部附属特別支援学校<sup>6)</sup>をはじめとする各教科の視点と資質・能力を明確にした生活単元学習の実践に見られるように、生徒が幼児や小学生をはじめとする多様な他者に対して学習したことを教授したり、活用したりして貢献する活動や単元の工夫によって「思考・判断・表現」や「主体的に学習に取り組む態度」の発揮につなげていくアプローチなどが考えられた。

## ③「主体的に学習に取り組む態度」の評価

B校、C校は、これまで文科省委託事業の研究指定を受け、キャリア教育をテーマとした取組を進めてきており、「キャリア教育優良校」としての受賞実績を有している。両校では学習の結果だけでなくプロセスに着目し、生徒の学習活動への向き合い方の変化や内面の育ちについて丁寧に捉えてきている背景をもつ。

特にC校では、単元計画において3観点の目標に加え、「本単元を通して期待するキャリア発達の姿」を記載しており、単元をとおして、生徒の「できる・できない」ということに限定せず、生徒の向き合い方がどのように変化してほしいか、本単元で身に付けた力をどのように活用してほしいのかを具体的に明示することでキャリア発達を意識した指導・支援につなげられるようにしていた。把握の方法としては、生徒の具体的な姿を記録し蓄積することや、授業担当者はもとより、担当以外を含む複数の教員の目をとおして多面的・多角的に捉え、情報を共有することなどが挙げられた。このことは、「主体的に学習に取り組む態度」の観点を踏まえた目標設定や手立ての検討、さらには学習場面を捉えた見取りや評価の妥当性向上の参考になると捉えられた。

なお、本観点の把握の方法については、①②とも関連するが、上述した「基準」と「兆候」に着目したルーブリック評価やパフォーマンス評価等<sup>24)</sup>の考え方や手法を活用するほか、捉えにくい生徒の内面の理解に努め、授業を担当する教員間で協働的に取り組むことが有効であると考えた。また、そのための生徒の姿の見取りに関する研修方法としては、「ラベルコミュニケーション」や「アクティブリスニング」<sup>23)</sup>等の手法が挙げられ、C校においては、これらを活用し、教員の児童生徒との対話力向上を意図した「対話チャート」の取組<sup>3)</sup>が試行されていた。

「主体的に学習に取り組む態度」の把握については、学習場面を単独で、いわゆる「点」で捉えるのではな

く、プロセスを追う、いわゆる「線」で捉えていくアプローチが必要であると考え。ここでは時間を設定して振り返ることや、問うことや対話することによる生徒の内面の育ちの把握が有効であり、その手段の1つとして、「キャリア・パスポート」の活用が期待される。なお、B校では、本人が参画するキャリアプラン（個別の指導計画等）の活用により、対話をとおして生徒の内面の育ちを確認するほか、本研究で対象とした「言語」（各教科等を合わせた指導）において、グループワークを活用し、振り返りや対話をとおした省察場面を随時設定することにより、「主体的に学習に取り組む態度」の育成につながる、生徒の自己理解や他者理解の促進を図る実践を進め、効果を挙げている。

### （3）コンサルテーションの成果と課題

本研究では、研究協力校それぞれにおいて適宜コンサルテーションを行ってきた。本項では対象とした学部以外についても授業研究会を実施するなどして、複数回に渡って校内研修やコンサルテーションを行ったC校における取組の成果と課題について以下に示す。

- ・研修会によるインプットを基に、単元構想時から手順を踏まえて単元の「評価規準」を改善できた。
- ・個々の目標の記述内容・構成要素を見直し、シンプル化と段階化を踏まえて再整理できた。
- ・作業学習における中心教科となる「職業」「家庭」、その他含まれる教科として「国語」「数学」等の内容を確認することができた。
- ・作業学習が含む各教科の内容の意識化、教科別の指導への関連付けが促進された。
- ・生徒一人一人の実態把握と授業を通した学びや育ちの見取りの意識化が促進された。
- ・学習指導要領に示す各教科の内容や段階のリストを作成し、実態把握に活用できた。
- ・実態把握と個別の活動展開、学習評価の一連のつながりの意識化が促進された。
- ・個別の指導計画と単元指導計画のフィッティングの必要性を再確認できた。
- ・各教科等を合わせた指導の特長（生徒にとっての学びの必然性と学習の促進・関連付け）が再確認できた。
- ・課題として、単元に含まれる各教科の内容の意識化と観点を踏まえた表現への慣れの必要性が明らかになった。
- ・知的障害の状態を踏まえた指導の形態や単元・授業

の工夫の必要性を再確認できた。

- ・新規に作成した「評価基準」は、評価結果と次単元への反映により妥当性が向上した。
- ・小単元の評価サイクルの蓄積は、単元全体の妥当性向上とカリキュラム・マネジメントを促進した。

これらの成果と課題は、特別支援学校（知的障害）における観点別評価の導入により、従前の取組の見直しや、改善・充実を図る可能性とともに、単元の意識化や教育課程全体を視野に入れた組織的取組の必要性を示唆していると捉えられた。小・中・高等部普通科を設置する特別支援学校であるC校は、全国各地の一般的な特別支援学校（知的障害）と同様の教育課程タイプであるため、当校の取組は今後の知的障害教育における観点別評価への対応や取組の一例として参考になると考えられる。

## 5 本研究の成果と今後の課題

本研究では、「学習評価」をテーマに、特別支援学校（知的障害）における単元づくりと学習評価に関する研究協力校3校に対する半構造化インタビュー等や実践資料から得た情報の分析により、単元づくりと学習評価の現状と課題を中心に、カリキュラム・マネジメントの方策や3観点の1つである「主体的に学習に取り組む態度」の評価方法等について検討した。限られた対象に対する、限られた期間、情報量での検討ではあったが、各校のこれまでの実践知見によって得られた形式知や教員の語りにより顕在化した価値ある暗黙知を得ることができた。

本研究では、成果として特別支援学校（知的障害）における教育課程タイプの違いによる観点別評価の実施状況と課題、取組の工夫等の把握が挙げられた。主な課題としては、各教科等を合わせた指導において取り扱う各教科等の内容の明確化、観点別学習状況の評価における3観点の組織的理解、児童生徒の多様な実態への対応等が挙げられた。併せて学習評価の実施をとおしてカリキュラム・マネジメントの重要性が再確認され、その対応方策として個別の指導計画の活用や関連付け等のシステム作りの必要性が挙げられた。さらには「主体的に学習に取り組む態度」の評価の充実に向けて、キャリア発達の視点を踏まえることや、複数の教員による多面的・多角的な「見取り」や対話による、妥当性向上を図るための具体的方策例を得るなど、今後の知的障害教育における単元づくりと観点別評価を進めていく上で参考となる知見を得ることがで



きた。

以上のことを踏まえ、学校現場において喫緊の課題となっている単元づくりと学習評価の課題に関する今後の解決方策として、①学習評価に関する組織的な理解を図るための研修の実施、②単元づくりから評価実施までの手続きの明確化、③個別の指導計画と単元指導計画の関連付けによる評価規準・評価基準の作成と活用などが挙げられた。

研究の今後の方向性として、単元構想から学習評価までのサイクルを踏まえ、ある程度の内容と適度な時間サイズに収まる単元を対象とした一連の取組を継続することによって、妥当性の向上を図るための促進要因と阻害要因を分析するほか、上記3点を踏まえた教育課程改善に資する具体的取組について、実践をとおして検討していくことが挙げられた。

## 6 観点別評価の効果的活用に向けて取り組むべき課題

知的障害のある児童生徒は、特別支援学校（知的障害）や知的障害特別支援学級のみならず、他の障害種別を対象とした教育の場においても多く在籍しており、知的障害教育のノウハウは多くの特別な教育の場に対応している。担当する教員には、児童生徒一人一人の障害等による実態を踏まえた多様な手立ての工夫、具体的な指導内容の設定、適切な目標への変更・調整という柔軟性や応用性を踏まえた教育活動を計画・実施する専門性が求められる。

また、知的障害教育が有する理念や方法論等の知見は、特別な教育の場や対象に限定せず、教育全体において有効かつ普遍的な視点を内包していると捉えられる。とりわけインクルーシブ教育システム下においては、多様な実態やニーズのある児童生徒があらゆる場に在籍していることから、各学校段階において多様で異なる学びの場を経っていくことが今後さらに増えていくであろう。そのような意味において知的障害教育は、観点別評価の導入を機に新たな問い直しと充実・発展が求められており、小・中学校等の通常の学級と共通言語で実践を説明し、その効果について検証していくことがより求められてきていると言える。

最後に知的障害教育における観点別評価の効果的活用に向けて、取り組むべき2つの課題について言及する。

1点目は各教科等を合わせた指導の充実と現代的問い直しの必要性である。

筆者は、冒頭で示した特別支援学校（知的障害）が

有する7点の課題について、本研究と同年にD県教育センター「知的障害教科指導研修講座」において、受講者約150名中オンライン受講者約100名に対してWebアンケートを実施した。4件法で回答を求めた結果、7点全てにおいて「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」という回答が半数以上を占めた。このうち特に課題意識が高かったものは②の「各教科等を合わせた指導における各教科の取り扱い」であり、次いで⑥の「自立活動」であった。いずれの項目も半数以上が「そう思う」と回答し、「どちらかと言えばそう思う」を合わせると9割以上が課題と捉えていることが明らかになった。どちらも特別の教育課程における教育的対応であり、特に観点別評価（⑦）への取組が本格的に進むと、②と連動した課題となることが推察される。

このことは、本研究において各教科等を合わせた指導を中心とした教育課程であるB・C校に共通する課題として挙げられていたこととも一致する。

とりわけ多くの特別支援学校において教育課程の中核に位置付けている各教科等を合わせた指導の改善・充実、当該の授業や単元のみならず、教育課程そのものの改善・充実を図ることにつながると言える。また、このことは同時に知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの重要性を示唆しており、多様な児童生徒の実態に応じ、授業や単元において取り扱う各教科等の内容や資質・能力の明確化を図ることが肝要となる。ここで観点別評価が資するものは大きく、形骸化することなく、マネジメントサイクルを踏まえて適切かつ効果的な活用を図っていく必要がある。そのためは、改めて図1に例示した構想から評価までの一連のプロセスについて組織的に再確認し、システム構築を図っていくことが期待される。

なお、各教科等を合わせた指導における各教科の取扱いや観点別評価の難しさから、教科別の指導への転換を図る特別支援学校（知的障害）が一部で散見されるが、まずは学びの主体が児童生徒であることを最優先に考えたい。また、いずれの指導の形態であってもいわゆる「知的障害のある児童生徒の学習上の特性」及び「教育的対応の基本」10項目を踏まえることが不可欠であることは言うまでもない。その結果、どのような指導の形態であっても児童生徒が主体的に学びに向かうことができる豊かな活動が展開され、教科間や指導の形態間での学びのつながりが効果的に展開される必要がある。

本研究においても、教科別の指導による教育課程で

あるA校では、各教科の内容は明確化されているものの、資質・能力の育成において活動の工夫や時数配当に苦慮する内容があり、教科等横断的なつながりを活かして対応している例が挙げられた。同様の例や工夫は他にも見られており<sup>21)</sup>、教科別の指導においては、よりカリキュラム・マネジメントが肝要となるということを示唆していると言える。

2点目は個別の指導計画と、年間指導計画や単元指導計画等との関連付けを図るシステム検討の必要性である。

前者はいわゆる児童生徒一人一人に個別化された指導計画であり、後者は児童生徒の集団を対象に計画された指導計画である。一般的にはこれらのいずれも年度当初に作成され、学期ごとに評価を行い、年度末に総括されて引き継ぎされていく。しかしながら、その一方で両者は相互に関連付けられておらず、それぞれで計画－実施－評価のサイクルを進めていることが大半であると推察される。

本来であれば、集団を対象としたサイズの大きい年間指導計画や単元指導計画（以下、指導計画）について、各単元の実施前に個別の指導計画を踏まえた最適化を図り評価計画が検討されるはずである。また、最適化された指導計画に基づいた授業実践をとおして児童生徒の学習状況を見取り、学習評価を行った結果が個別の指導計画と指導計画双方に反映されていくのが望ましい形であると考え（図2）。しかしながら、現状はそのようになっているであろうか。

感の問題にも関連していると推察される。個別の指導計画の導入（1999）により、これまで特別支援学校（知的障害）では作業負担の軽減を図るという趣旨による単元指導計画の廃止等が散見されてきた。しかしながら単元は教育活動及び児童生徒の学びや育ちを捉える上で重視すべき指導内容と指導時数の「まとめり」であり、単元の評価は次単元の改善のみならず、次年度の年間指導計画や教育課程の改善につながるもの<sup>26)</sup>である（図3）。

学習評価の活用と蓄積を授業や単元、教育課程改善に

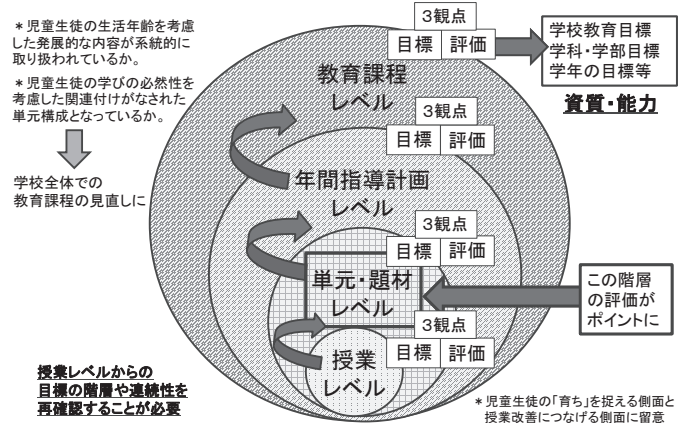


図3 授業－単元・題材－年間指導計画－教育課程のつながり

このことについて再認識するとともに、各指導計画の目的と相互の関連付けによる活用促進と機能化を図り、教育活動の充実につなげるためのシステムの再考が求められる。

なお、以上の課題の解決に向けては、従前から進められてきたPDCAサイクルでは作業負担を感じ、限られた教員の取組になってしまう可能性が危惧される。よって上述したRPDCAのほか、AAR, CAPD, OODA ループ等、現状の実践に目を向けることから始めるサイクルモデルに転換していくことが必要であると考え。また、振り返りによる気づきを言語化し共有するといった連携・協働により、個々の教員の「暗黙知」を組織的な「形式知」に転換していくこと、その積み重ねがこれらの課題解決においてはより求められ、かつ不可欠であると考え。

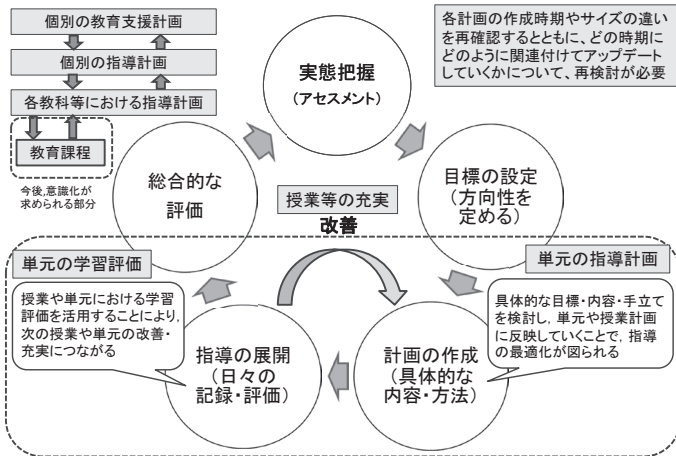


図2 個別の指導計画と単元指導計画の関連付けのサイクル例

この問題は、学校現場で指摘される個別の指導計画の活用の問題や、諸計画の作成に追われる教師の多忙

謝辞

本研究にご協力いただいた3校の研究協力校及び担当の先生方に感謝申し上げます。

## 付記

本研究は独立行政法人国立特別支援教育総合研究所「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究」に係る委託研究として助成を受けた。

## 文献

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会（2012）共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm)（最終アクセス2023年1月13日）
- 2) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校（2022）「未来を拓く力の育成」地域で豊かに生きる子どもを育てる～地域と連携・協働し、貢献を実感する学びを通して～. 令和3年度研究紀要.
- 3) 石羽根里美（2020）児童生徒に対するキャリア発達を促すためのキャリア・パスポートの活用—目標の具体化と学習との関連付けを図るためのツール開発と効果的な対話の在り方の検討—. 令和2年度千葉県長期研修生研究報告書.
- 4) 石塚謙二（2011）知的障害教育における学習評価の方法と実際. 全国特別支援学校知的障害教育校長会編, ジアース教育新社, pp6-9.
- 5) 鹿毛雅治（2007）子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」. 教育出版.
- 6) 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（2020）育成を目指す資質・能力を育むためのカリキュラム・マネジメント実現に関する研究. 文部科学省特別支援教育に関する実践研究充実事業研究報告書.
- 7) 梶田叡一（2007）教育評価入門 学びと育ちの確かめのために. 協同出版.
- 8) 加藤宏昭・竹林地毅・米田宏樹・名古屋恒彦（2022）知的障害教育の本質と将来展望. 全日本特別支援教育研究連盟編, 特別支援教育研究 No.775, 東洋館出版社, pp8-17.
- 9) 菊地一文（2021）小学部から組織的に取り組む「キャリア発達支援」の実践. 千葉県立夷隅特別支援学校編, ジアース教育新社.
- 10) 菊地一文（2021）知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン. 全国特別支援学校知的障害教育校長会編, ジアース教育新社 pp8-50.
- 11) 菊地一文（2022）知的障害教育の魅力と課題を踏まえ、今後の充実に向けて求められていること. 全日本特別支援教育研究連盟編, 特別支援教育研究 No.775, 東洋館出版社, pp2-3,26-27.
- 12) 菊地一文（2022）実践誌の分析から捉えた各教科等を合わせた指導の課題と対応方策の検討—全特連機関誌

「特別支援教育研究」における20年間の特集企画等をふまえて—. 発達障害研究44（3）, pp215-227.

- 13) 国立特別支援教育総合研究所（2015）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—研究成果報告書, pp6-8. <http://www.nise.go.jp/cms/7,10812,32,142.html>（最終アクセス2023年1月13日）
- 14) 文部科学省（2009）特別支援学校高等部学習指導要領.
- 15) 文部科学省（2017）特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領.
- 16) 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）.
- 17) 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 各教科等編（幼稚部・小学部・中学部）.
- 18) 文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（小学部・中学部）.
- 19) 文部科学省（2019）特別支援学校高等部学習指導要領.
- 20) 文部科学省（2019）特別支援学校高等部学習指導要領解説 知的障害者教科等編（上）（下）.
- 21) 岡本洋・菊地一文（2022）生徒と一緒に進める教科等横断的なカリキュラム・マネジメント. 特別支援教育研究 No.783, 東洋館出版社, pp12-16.
- 22) 奥村好美・西岡加名恵（2020）「逆向き設計」実践ガイドブック「理解をもたらすカリキュラム設計」を読む・活かす・共有する—. 日本標準.
- 23) 竹村哲（2019）実践！特別支援教育のアクティブラーニング—子どもの内面を捉え、学びの過程に寄り添う教員研修—. 柳川公三子編, 中央法規出版社.
- 24) ウィギンズ, G・マクタイ, J（2012）理論をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—. 西岡加名恵監訳, 日本標準.
- 25) 全日本特別支援教育研究連盟（2021）特集 学習評価の充実を図る！～指導と評価の一体化から授業改善まで～. 特別支援教育研究 No.765, 東洋館出版社, pp3-32.
- 26) 全日本特別支援教育研究連盟（2022）特集 単元にこだわる～単元構想から学習評価まで～. 特別支援教育研究 No.779, 東洋館出版社, pp3-32.
- 27) 全日本特別支援教育研究連盟（2022）特集「観点別学習状況の評価」で児童生徒の次の学びに向かう意欲を高める. 特別支援教育研究 No.780, 東洋館出版社, pp3-32.

（2023. 1. 13 受理）