

令和 2 年度（第 64 回）

岩手県教育研究発表会発表資料

特別支援教育分科会

知的障害特別支援学校における

カリキュラム・マネジメントの要領開発

—個別の指導計画に着目して—

令和 3 年 2 月 10 日

岩手大学大学院教育学研究科

特別支援教育力開発プログラム

佐 々 木 尚 子

知的障害特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの要領開発 —個別の指導計画に着目して—

E1119010 佐々木尚子

I. はじめに

「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)」「中学校学習指導要領(平成 29 年告示)」「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)」(以下「学習指導要領」と記す)「特別支援学校幼稚園部教育要領 小学部・中学部学習指導要領(平成 29 年 4 月告示)」「特別支援学校高等部学習指導要領(平成 31 年 2 月告示)」(以下「特別支援学校学習指導要領」と記す)では、これからの複雑で予測困難な社会や変化の激しい時代を生き抜くため、児童生徒に「生きる力」を確実に育成する観点から、各教科の目標、内容を「知識及び技能」の習得、「思考力、判断力、表現力等」の育成、「学びに向かう力・人間性等」の涵養という資質・能力の三つの柱で示した。また、「よりよい学校教育を通してよりよい社会をつくる」という社会に開かれた教育課程の理念の実現のために「主体的・対話的で深い学び」という授業改善の視点を持ち、カリキュラム・マネジメントをしていくことが求められている。

カリキュラム・マネジメントとは、学習指導要領によると「教育課程に基づき組織的、かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」と定義され、児童生徒がどのように育ってほしいか(教育目標)、そのためにどのような学習を行うのか(教育内容)、どのくらい行うのか(授業時数の配当)等、学校の教育の基本的な方向性や重点等を示し、校長を責任者として教職員が参画し協働しながら教育課程を編成し、実施、改善することとしている。3つの側面があり、①児童又は生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、②教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、③教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことである。

そもそも、教育課程とは、学校の教育活動全体の基幹となる計画であり、それは学習指導要領で示された目標・内容を実現するために学校が創意工夫を凝らして総合的に組織化した教育計画である。また、田村(2014)によると、カリキュラムは、教育計画だけを指すのではなく、教育計画の実施段階である授業や子どもが実際に学んだことを含む概念であるとされている。

さて、独自の内容で教育課程を編成している知的障害特別支援学校では、カリキュラム・マネジメントにおいても独自性がある。特別支援学校学習指導要領では、カリキュラム・マネジメントの側面として、先に記した3つの側面に加えて、④個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげていくように工夫することが挙げられている。

また、武富(2018)は知的障害特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの留意事項として次の7点を指摘している。①「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(学校教育法施行規則 126 条, 127 条, 128 条の第2項)、②特別な指導領域である「自立活動」が設定されていること、③弾力的な運用を可能にするために必要に応じて各教科等を合わせて指導を行うことができること、④個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成及び活用を行っているこ

と、⑤「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」の内容は、発達期における知的機能の障害が、同一学年であっても個人差が大きく、学力や学習状況も異なることから段階を設けて示されていること、⑥「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」の指導に当たっては、各教科の段階に示す内容を基に、知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定する必要があること、⑦特別支援学校の多くでは、複数の学部を有しており、学部を超えたカリキュラム・マネジメントを行うことである。

以上の4側面と7留意点を踏まえた知的障害特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントを考えるにあたり、注目したいのが個別の指導計画である。「個別の指導計画」は、「児童生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が行えるよう、学校における教育課程や指導計画、当該児童生徒の個別の教育支援計画等を踏まえて、より具体的に児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応して、指導目標や指導内容・方法等を盛り込んだもの」と定義されている。これは、平成11年3月改訂学習指導要領において、障害の重度・重複化への対応という観点から、自立活動の指導と重複障害のある児童生徒の指導に際して、作成が規定されたことに端を発し、平成20、21年の学習指導要領の改訂で、児童生徒の実態に即した指導を一層推進するため、「各教科・科目又は各教科等」にわたる作成が義務付けられた。石塚（2011）によると、授業評価は、個別の指導計画に基づいて行われた授業において児童生徒一人一人がどのように学びどのような結果を得たかについて、何らかの基準で判断を行い、次の授業に生かすことだと述べている。すなわち、特別支援学校においては、児童生徒の実態が多様であるため、個別の指導計画に基づく指導や評価を踏まえて教育を展開することの重要性が示唆されている。

このような個別の指導計画をカリキュラム・マネジメントにおいて具体的に活用することは、児童生徒一人一人の学習状況を念頭におきつつ授業改善とそれに基づく教育課程の改善へとつなげられるだろう。丹野・武富（2018）によると、個別の指導等におけるカリキュラム・マネジメントに基づく授業実践の事例は見られるが、個別の指導計画に基づく生活上、学習上の課題改善が主であり、カリキュラム・マネジメントとしての具体的な手続きは不明であった。

そこで、本研究では知的障害特別支援学校における個別の指導計画に着目したカリキュラム・マネジメントの要領を明らかにする。

Ⅱ. 方法

1. 対象

対象校は、知的障害特別支援学校である岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下本校と記す）である。小学部、中学部、高等部があり、それぞれ16名、16名、23名の計55名の児童生徒が在籍した（20XX年当時）。教員は、管理職を除いて32名である。

対象校では、すべての学部において、各教科等を合わせた指導が教育課程の中核に据えられている。また、教育目標から教育課程を作成する流れが組織的に確立されていた。さらに、個

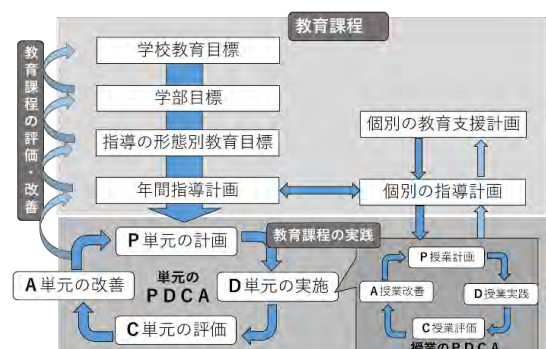


図1 カリキュラム・マネジメントのサイクル図

別の指導計画は通知表も兼ね、前後期で作成、評価が行われていた。個別の指導計画の評価・改善を教育課程の評価・改善につなぐ仕組みは整理されていなかった。

対象校における教育課程と授業計画や個別の指導計画などの関連を図1に示した。学校教育目標から学部目標、指導の形態別目標へと目標が順次具体化されるという授業づくりの構造があり、かつ個別の指導計画は年度当初に作成される年間指導計画に基づいて作成されていた。さらに、日々の授業のPDCAサイクルは単元のPDCAサイクルの実践(D)に組み込まれ、図中では、単元と授業それぞれを単一で示しているが、それらが教育課程のPDCAのなかに含まれていた。

対象授業は、高等部作業学習の手織班の授業とした。「各教科等を合わせた指導」である作業学習は高等部の教育課程の中心に据えられており、木工、陶芸、手織の3種目で、かつ、3学年合同で学習グループが編成されていた。例えば、手織班は、1年生2名、2年生3名、3年生2名の計7名による編成である。ここでは、「販売会を目標にした主体的な学習活動を通し、生徒の働く意欲を培い将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習する」ことが目指された。

また、本研究では、個別の指導計画に着目すべく、手織班のAさん(男子、2学年、IQ15、SQ25、自閉症)を対象生徒とした。Aさんは、今年度から手織班に所属し、緯糸の糸巻作業とフェルトボール作りを担当している。微細運動的な作業は得意ではないが、粗大運動的な作業は理解し、取り組むことができる。有意味な発声や発語はないが、日常的に使用する言語や指示等は理解でき、日常生活において、円滑に行動できていた。

2. 調査方法及び内容

本研究では、アクションリサーチの手法を用いた。これは、矢守(2010)によれば「望ましいと考える社会的状態の実現を目指して研究者と研究対象者とが展開する共同的な社会実践のこと」である。具体的には、本校において筆者自身が授業者として授業実践や授業改善に参加した。その期間は、20XX年8月24日～20XX年9月29日(13日間、授業時間は34時間)であった。授業担当者と事前事後のミーティングを行い、日常的に授業改善に取り組んだ。また、授業における対象生徒の様子を4回ビデオ録画した。これは毎回同一の場所にビデオカメラを固定し、Aさんの個別の指導計画における目標に焦点をあて、記録した。そして、ビデオ記録と授業者ミーティングや日誌等の授業記録からAさんの作業活動の分析を行い、Aさんの単元における学習評価を行った。この学習評価を記した個別の指導計画から教科等横断的な視点でのカリキュラムの改善を検討し、そのプロセスからカリキュラム・マネジメントの要領を抽出した。なお、考察に当たっては、国立特別支援教育総合研究所(2018)によるカリキュラム・マネジメント促進フレームワークを参考にした。

3. 研究倫理

対象校及び対象者をはじめとする研究協力者に対しては、本研究についての目的や研究方法、成果の公開などに関して十分に説明して承諾を得た。

Ⅲ. 結果と考察

1. 授業づくりの計画(P)段階

学習指導要領によると、計画(P)段階で重視されるのは、「何ができるようになるか」の視点であった。

本校高等部の学部目標は学校教育目標に対応し、かつ発達段階を考慮した内容であった。学部目標6項目のうち、作業学習に直結する目標として「自分の仕事や活動にやりがいを持ち、意欲的に活動する生徒」「精一杯作業に取り組み、働く喜び、成就感、達成感をもつ生徒」があった。これは作業学習において目指す生徒像として位置付けられ、育成を目指す資質・能力と捉えることができた。以下に具体的な授業づくりの計画の流れを記した。

まず、作業学習の年間指導計画が、各作業班のチーフによって構成される「T1会議」で年度当初に確認され、これを受けて各作業班の年間指導計画が作成された。これによって教員は一年間の授業づくりの見通しをもつことができた。具体的には、年3回の販売会を単元のテーマとした学習内容で、学習活動は製品作りと販売に関わる活動および作業班の学習交流の場である集会の3要素で構成されていた。作業班の年間指導計画を受け、単元における「単元構想シート」を作成した。これを図2に示した。「単元構想シート」とは、田淵・佐々木・東他（2019）によって開発されたものであり、「各教科等を合わせた指導」の授業づくりにおいて、各教科等の内容の取り扱いを明確にすることを目的とし、授業の目標、児童生徒一人一人に対する目標の立案を円滑に促進するものである。作成にあたっては、生徒一人一人のアセスメントが行われ、個別の目標及び学習活動が授業担当者で共通理解された。加えて単元に含まれる各教科等の内容が明確になった。ただし、内容の選択は授業担当者の協議に委ねられた。

次に、単元における一人一人について個別の指導目標、指導内容、支援の手立てを具体化し、共有化した。Aさんの「単元における個別の指導計画」を図3に示した。「単元における個別の指導計画」とは、田淵・佐々木・東他（2019）によって開発されたものであり、個別の目標、支援の手立てを講じて実践することを目的とし、関連する各教科等の内容を明らかにするものである。ここで再度、生徒一人一人の学習内容から学習活動の検討が行われ、さらに具体的な支援の手立てが検討された。また、関連する各教科等とその内容が明確にされた。これによって、これまで教員にとって暗黙知であった単元に内包されている各教科等及びその内容を顕在化させ、意識化することとなった。

Aさんの目標は、「時間いっぱい緯糸巻きに取り組む」だった。これは、単元の目標である「活動に見通しを持ち、自分から作業する」に対する個別具体化された目標であった。さらに、Aさんのアセスメントから学習活動に対する支援の手立てが検討された。大事にされたのは、本校の授業づくりの視点である主体的な姿の実現の追求であった。併せて、教科等横断的な視点から、本単元に含まれている各教科等の内容としてAさんの学習には、国語（言葉の特徴や使い方：80, 150, 聞くこと話すこと：42, 108, 130）、社会（産業と生活：82）、数学（測定：127, 数と計算：54）、職業（職業生活：45, 47, 49, 55, 63）、家庭（衣食住の生活：79）、道徳（主として自分自身に関すること：9, 16）、領域として自立活動（人間関係の形成：9, 11, 12）の内容が含まれていた。これらは、授業において、随時あるいは単元終了時に評価の観点として用いられた。なお、ここでの教科の内容は、学習指導要領による「内容のまとまり」で記した。また、番号は「単元構想シート」において、学習指導要領の「各教科の目標、内容」に対して小学部、中学部、高等部の順番で作業の便宜上、個別に付されたものである。計画（P）段階では、学校教育目標から個別の指導目標までの流れができていて、これは、カリキュラム・マネジメント

の4側面の一つである「教育の目的や目標に必要な教育の内容等を」において一致した。また、特別支援学校学習指導要領によると、「作業学習の指導は、高等部では職業科、家庭科および情報科並びに主として専門学科において開設される各教科及び学校設定教科のうち専門教科に関するものの目標及び内容が中心となる」とあり、職業科、家庭科などの目標及び内容が含まれることは必須と考えられた。加えて教科等横断的な視点においても一致し、「教科等横断的な視点に立った資質・能力」としての「学習の基盤となる資質・能力」と「現代的な諸課題に対して求められる資質・能力」を育成できる要素があった。特に、もてる知識や技能を活用して新たな知識や技能の習得を目指したり、学んだことを生かし考えたりできる総合的な学習であるといえた。

作業学習		【単位名】	【教科】	【担当】
・活動に見通しを持ち、自分から作業をする。 ・製品の質や販売数を意識して作業をする。 ・材料や製品を大切に扱う気持ちをもち、 ・必要時に、報告、確認、依頼をする。 ・仲間と協力し、販売準備をしたり、当日の販売活動をしたりする。				
単元の目標	【知識・技能】	【態度・能力】	【学習の基盤となる資質・能力】	【学習の基盤となる資質・能力】
	・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。	・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。	・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。	・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。 ・「道具・材料の扱い」が分かる。操作する。
8月 17日 ～ 8月 18日（2時間） 8月 19日 ～ 8月 20日（2時間） 8月 21日 ～ 8月 22日（2時間） 8月 23日 ～ 8月 24日（2時間） 8月 25日 ～ 8月 26日（2時間） 8月 27日 ～ 8月 28日（2時間） 8月 29日 ～ 8月 30日（2時間） 8月 31日（2時間）				
1 年 次 1 組 1 組 1 組 1 組 1 組 1 組 1 組 1 組				

図2 高等部作業学習（手織り班）単元構想シート 一部抜粋

期間	小単元名 主な活動	目標（願う姿）	各教科等の内容との関連	支援の手立て	評価（実現された姿）
8月 17日 ～ 8月 18日（5時間）	オリエンテーション	・教師と一緒に自分の目標を考える	国語 130 142 150 社会 110 112 数学 43 45 理科 79 音楽 9 12 美術 9 保健 9	・写真等を準備し、単元1の振り返りがイメージできるようにする。 ・教師との対話を通して、目標を決める。	単元1の取り組みを写真等で見ることによって、自分の活動の振り返りを行うことができた。教師との対話から、教師が単元1での作業についてよかった点を話すと成果を自覚し、評価されたことを喜ぶような表情が見られた。引き続き糸巻きに取り組みように話すと、目を合わせ、頷いていた。
8月 19日 ～ 11月 6日（99時間）	織り布作り・製品の素材作り・製品作り	・時間いっぱい糸巻きに取り組む	国語 42 80 108 130 150 社会 82 数学 54 127 理科 45 47 49 55 63 音楽 79 美術 9 11 12 保健 9 16	・糸を伸ばす距離を長くする。 ・巻き始めの糸端を隠すことができるようにピンに糸を挟める切り込みを入れる。 ・糸の巻き取りがスムーズできるように巻く糸の誘導は教師が補助する。	糸巻の手順（糸の計測、切る、巻き取る）を理解できている。糸の長さも「シングル」「ダブル」の表現を理解し、「シングル」では、引っ張っていった先で糸を離す。「ダブル」では、引っ張っていった先の芯棒に糸を回して戻ってくることで糸を切る場所が常に一定であり、ハサミの置き場所も固定しているため、自分からハサミを取って切ることができた。糸巻作業の一連の流れとして、糸切りも理解できている。しかし、時折、糸を持ったまま教師の方を見て、確認を求めるような様子も見られ、教師の促し（指さし）が必要な時もあった。 次の手順であるピンへの巻き始めと糸巻機へのピンセットは生徒にとって難しい作業のため、教師が行っている。糸巻を一人でやる支援として、誘導用のクリップを使用している。この誘導クリップに糸を挟み込みこむ支援を行うと、クリップを右手でおさえ、左手で糸巻機のハンドルを回して一人で糸を巻くことができた。しかし、教師がこの支援をする間は、生徒に活動がないため、わずかな時間であるものの、作業とは関係ない行動がでやすかった。

図3 単元における個別の指導計画（Aさん）（一部抜粋）

2. 授業づくりの実践（D）段階

学習指導要領によると、授業の実践段階（D）では「何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」の視点が重視された。

対象授業では、導入段階であるオリエンテーションで、販売会に向けた学習であることが提示され、「どんな製品を作りたいか」「どんな製品がよるこばれるか」等を生徒に考えさせ、意見を求めた。これにより、生徒は製品作りの当事者として、自発的、意欲的に学習に取り組む様子が見られた。また、生徒の実態に応じた作業担当を決め、協働的な作業を構成した。

毎回の授業においては、始めと終わりのミーティングを行い、生徒一人一人が作業内容を確認し、目標をもって活動することで作業終了時の自己評価、他者評価を可能とした。この評価をチーム外の授業者が付箋に書き出し、生徒一人一人の「成果と課題」として記録に残した。これを一元的にファイル化し、生徒のポートフォリオとした。

対象生徒Aさんは、緯糸の糸巻作業を担当していた。Aさんの目標は「時間いっぱい緯糸巻きに取り組む」だった。前単元の様子やAさんの実態から、時間いっぱい取り組むためには「動きのある活動が必要」と考えられ、粗大運動を主とした移動による作業手順を構成した。また、Aさんが継続した作業を行うには、仲間との協働作業が有効であることが授業者の観察から判断され、緯糸巻き作業を行うときは、糸巻担当のもう一人の生徒と対面で行うことにした。さらに、自分で作業に取り組めるように、授業者は活動で使用する物品の置き場所を視覚的に表示したり、作業動線を整えたり、糸を誘導するための補助具を準備したりした。この結果、Aさんの緯糸巻き作業は単元期間中に向上が見られた。こうした個に応じた指導の改善や充実を図ることは、生徒の学習効果を高めるとともに、目標達成に向けて、学習内容を随時、検討することにつながると考えられた。すなわち、知的障害教育では、授業において、実践を行いながら、学習内容や指導方法を見直したり、生徒の実態に応じた学習内容・学習活動を設定したりするなど絶えず微修正が行われるといえた。つまり授業におけるPDCAサイクルは各段階が独立しているわけではなく、連続性を有し、授業時間内であっても、一人一人の生徒の実態に応じた支援や手立ての改善が行われ、それが授業改善につながると考えられた。

3. 授業づくりの評価（C）改善（A）段階

学習指導要領によると、授業の評価（C）・改善（A）段階では、「どんな力が身についたか」の視点が重視された。

対象の授業実践から、Aさんの個別の指導計画を基に具体的な記述をもって総括的な評価を行い、この評価に基づいて観点別学習評価を行った。これを表1に示した。併せて、内包されている各教科等の内容についても評価した。これを表2に示した。ここから、作業学習において、内包されている各教科等の内容は、あくまでも作業学習を遂行するための手段や方法にすぎないことが分かった。つまり、各教科等の内容は意味ある文脈のなかで活用されるため、内容には粗密が見られた。

Aさんの作業学習に含まれていた各教科等と本校高等部の指導上の各教科等との関係及び関連のイメージを図4に示した。各教科等を合わせた指導である作業学習には、内包されている各教科等があり、指導場面では、教科別で学ぶ各教科、領域、総合的な探究の時間、他の各教科等を合わせた指導が存在する。「各教科等を合わせた指導」においては、

単元に含まれる各教科の内容を理解し、かつ学習評価することは、生徒の各教科の学習状況を見取り、どの教科の学習が不足しているのか、教科別指導で補完すべきことは何かの課題を明らかにすることにつながると考えられた。すなわち、一人一人の教育ニーズに基づく個別の指導計画において、目標や必要な学習内容を検討し、時期や時数を調整しながら、全体の計画に照らしていくべきであろう。このような教科等横断的な観点からの検討がカリキュラム・マネジメントの具体的内容であるといえる。

表1 Aさんの総括的評価を基にした観点別学習

知識・技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に学習に取り組む姿
・糸巻の手順（糸の計測、切る、巻き取る）を理解できている。 ・「ハサミのマーク」を理解し、適切な位置で糸を切ることができる。 ・糸の長さを表現する「シングル」「ダブル」の言葉を行動で理解できている。 ・糸をクリップに挟み込むことによって、クリップの上を押さえることが分かり、声掛けで押さえることができる。 ・糸押さえを右手で押さえ、左手で糸巻機を回すことができる。	・「シングル」「ダブル」のことばをきいて、「シングル」では、引っ張っていった先で糸を離すこと、「ダブル」では、引っ張っていった先の芯棒に糸を回して戻ってくることができた。 ・糸を張り終えると、自分でハサミを取り、糸を切ることができる。 ・糸を持ったまま教師の方を見た際に、教師が指さしをすると、糸を切ることができた。 ・糸誘導のクリップを押さえることで、緩みなく糸が巻けることが分かってきている。 ・糸巻機ハンドルの回す方向を理解できている。 ・巻き終えと、自分からポビンを取り、ケースに入れることができる。 ・出来上がった緯糸のポビンが織り作業で使われることを理解している。	・前作業（梱包材づくり）からスムーズに移行し、糸巻作業に取り組むことができる。 ・糸の計測、糸の巻取り作業は自信をもって自分から取り組んでいる。

表2 Aさんの作業学習に含まれていた各教科等とその評価場面及び評価

各教科	内容のまとめ	評価場面および事項	Aさんの具体的な姿
国語	言葉の特徴や使い方	ミーティングでの発表	ミーティングで、自分の作業報告を教師と一緒にに行った。
	聞くこと・話すこと	作業における指示理解 作業報告	教師の「シングル」「ダブル」の言葉を理解し、糸の計測をした。
	読むこと	支援カード理解	用具の置き場所、糸を切る場所等のカードを理解した。
社会	産業と生活	織り物製品の製作工程理解	自分の巻いた糸が織りで使われ、布が織り上がる流れを理解している。
数学	数と計算	ポビンの計数	巻き終えたポビンを一対一対応させ、10本にした。
	測定	糸の長短の理解	「シングル」「ダブル」の言葉で理解したため、「長い」「短い」の理解にはつながっていないかもしれない。
職業	職業と生活	仲間との協働	糸巻担当の仲間と一緒に活動したり、できた糸巻を織り担当の仲間へ届けたりした。
		作業意欲	糸の計測や巻取りは自信をもって取り組んでいる。
		役割遂行のための知識技能	自分の担当作業を理解し、取り組もうとする。
		糸巻機の使用	糸巻機の使い方を理解した。
		作業安全	手が空くと、室内を走ることもあり、注意が必要である。
家庭	衣食住の生活	作業着の着用	作業着への着替えは定着している。
自立活動	人間関係の形成	作業全般	仲間との協働作業に意欲的に取り組む。
道徳	主として自分自身に関すること	作業全般	自分のやるべきことを理解している。

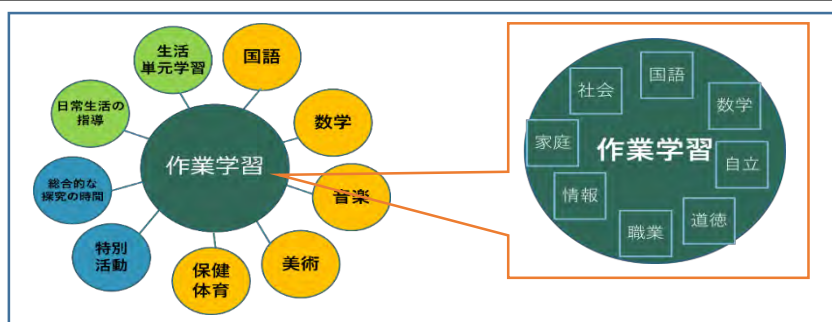


図4 指導における作業学習と各教科等との関係のイメージ

Ⅳ. まとめと今後の課題

1. 個別の指導計画に着目したカリキュラム・マネジメントの要領

「各教科等を合わせた指導」の授業づくりにおいては、教科等横断的な視点で各教科等との関連の明確さや各教科等の目標を達成することが求められている点から、それをカリキュラム・マネジメントに反映させる必要がある。個別の指導計画に着目したカリキュラム・マネジメントの要領として、計画（P）段階の取組から学校における「育成を目指す資質・能力の明確化」が挙げられる。各学校において育成を目指す資質・能力を全職員で共有できれば個別の指導計画における目標も考えやすい。また、含まれる各教科等の内容や関連性を明らかにすることで「何を学ぶか」「どのように学ぶか」といった学習内容や学習方法を教科等横断的に検討しやすくなると考えられた。

実践（D）段階の取組から、個別の指導計画は授業改善のツールとして有効であり、授業改善は日々の微修正によることが大きい。個別の指導計画の評価を蓄積することは、単元の改善、目標、内容、時数、時期等の妥当性を評価することとなる。これが教育課程の年間指導計画の改善へつなぐと考える。

評価（C）・改善（A）段階の取組から、個別の指導計画の総括的評価、観点別評価、含まれる各教科等の学習評価を行うことで、教科等横断的な学習の様子が明らかにできる。かつ、各教科等を合わせた指導において必要な力をその学習のなかで付けるのか、教科別の指導での学習で補うのか、それぞれの指導形態で何を学ぶかを明らかにすることができ、それが教科等横断的なカリキュラムの検討あるいはカリキュラム・マネジメントの実施上の観点や動機となるだろう。

2. 今後の課題

本研究は実践から個別の指導計画に着目した知的障害特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの要領を抽出した。その中心は、当該の授業並びに個別の指導計画内容を、教科等横断的な視点で検討することによってなされるものであった。しかし、これは一事例に基づくものであり、今後事例を蓄積し検討を重ねるとともに、カリキュラム・マネジメントの要領自体の効果の検証が必要である。

【文献】

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 子どもの確かな成長を目指して. ジアース教育新社.

田淵健・佐々木全・東信之・阿部大樹・田口ひろみ・中村くみ子・岩崎正紀・藤谷憲司・上濱龍也・最上一郎・

名古屋恒彦（2019）育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発—特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチ から—. 岩手大学教育学部教育実践研究論文集, 7, 135—140.

武富博文（2018）特別支援教育におけるカリキュラム・マネジメント. 特別支援教育研究, 726, 2 - 5.

田村知子（2014）カリキュラムマネジメント—学力向上へのアクションプラン—. 日本標準ブックレット No13.

丹野哲也・武富博文（2018）知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメント. 東洋館出版社.

矢守克也（2010）アクションリサーチ. —実践する人間学—新曜社.

岩手大学大学院教育学研究科（令和元年度入学）

佐々木 尚子

所属プログラム

特別支援教育力開発プログラム

担当教員 岩手大学大学院教育学研究科

准 教 授 佐々木 全

特 命 教 授 東 信 之

所属校

岩手県立盛岡視覚支援学校