

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の試み —個別の指導計画に着目して—

佐々木尚子*, 東信之・佐々木全**, 中村真淑・菊池美和子・星野英樹・安久都靖・藤谷憲司***

*岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻,

岩手大学大学院教育学研究科, *岩手大学教育学部附属特別支援学校

(令和3年3月4日受理)

1. はじめに

平成29, 30, 31年に告示された各学校の学習指導要領では、これからの予測困難な社会を生き抜くための「生きる力」を児童生徒に確実に育成することを目指している。そのために、各教科の目標・内容を「知識及び技能」「思考力, 判断力, 表現力等」「学びに向かう力, 人間性等」という資質・能力の三つの柱で整理し、これらを育成するための手立てとして「社会に開かれた教育課程」, 「主体的・対話的で深い学び」, 「カリキュラム・マネジメント」が示されている。

このうちカリキュラム・マネジメントは、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、次の3つの側面が挙げられている。すなわち、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。さらに、特別支援学校においては4点目の側面として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示された。

田村(2014)が「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」と述べているが、今後は児童生徒の資質・能力の育成に向けての実質的で能動的なPDCAサイクルの

営みが求められる。

さて、他の校種や障害種に比して独自の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・マネジメントにおける独自性の留意点として、武富(2018)は次の7点を挙げている。すなわち、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, 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、本稿において注目した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。石塚 (2011) は、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が重要であると述べており、個別の指導計画をカリキュラム・マネジメントに関連付けることは、特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントの根本であるといえる。しかし、丹野・武富 (2018) によるカリキュラム・マネジメントに基づく授業実践事例は見られたが、この内容は個別の指導計画に基づく生活上、学習上の課題改善に留まっており、カリキュラム・マネジメントとしての具体的な手続きの開発が必要である。

そこで、本稿では、岩手大学教育学部附属特別支援学校 (以下、本校) において、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探索する実践を試み、その経過を報告する。

2. 実践の構想

本校の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。ここでは、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った。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)に組み込まれていた。なお、図中では、単元と授業それぞれを模式的に単一で示しているが、それらは、教育課程のPDCAに含まれていた。

試行的実践は、高等部作業学習の授業(「手織班」)で行った。学習内容は年3回の販売会を目標とした製品作りが主たる内容で、生徒の主体的な学習活動を追求しながら、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を目指して取り組まれていた。

3. 授業づくりの計画段階

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。

作業学習の年間指導計画が、学習グループである「木工班」「陶芸班」「手織班」のチーフ教員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

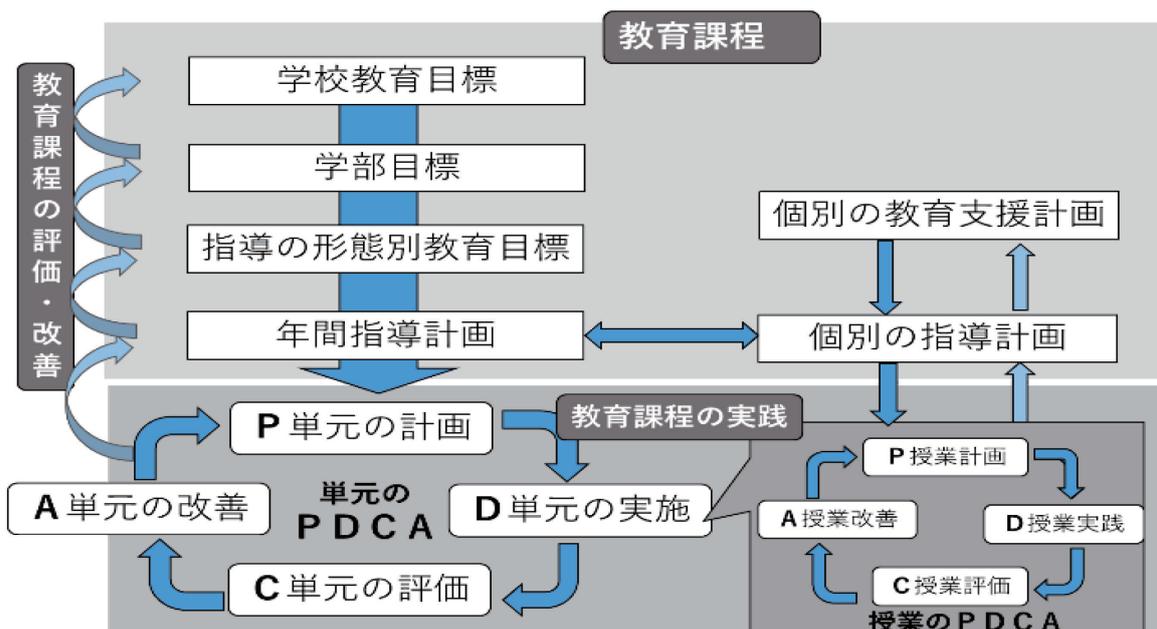


図1 教育課程と授業計画や個別の指導計画などの関連

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」に対して便宜上付されたものである。

4. 授業づくりの実践段階

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を提示し、「どんな製品を作りたいか」「どんな製品が喜ばれるか」等を生徒に発問し、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。この評価を授業担当のチーム教員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リングし、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さんは、糸の計測や糸巻機での糸巻に自分から取り組み、作業継続時間の向上が見られた。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、これは図1における「授業のPDCA」であり、カリキュラム・マネジメントにおける最小単位の取り組みといえた。

5. 授業づくりの評価と改善段階

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、関連する各教科等の内容について評価した。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、作業学習を遂行するための手段や方法として位置付けられていた。換言すると、各教科等の内容は作業学習の学習活動に即した文脈のなかで活用されていた。

単元に含まれる各教科等の内容を理解し、かつ学

表1 Aさんの総括的評価を基にした観点別の学習状況の評価

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
<ul style="list-style-type: none"> ・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。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「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、教師が指差しをすると、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、自分からボビンを取り、ケースに入れることができる。 ・出来上がった緯糸のボビンが織り作業で使われることを理解している。 ・出来上がった緯糸のボビンを依頼された仲間へ届けようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・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

各教科C	内容のまとめ	評価場面および事項	評価（Aさんの姿）
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いった。
	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て使われ、布が織り上がる流れを理解している。
数学	数と計算	ボビンの計数	巻き終えたボ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。
職業安全	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。
自活	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。

習評価することは、生徒の各教科の学習状況を見取り、教科別指導との往還的な関連付けを図ることにつながった。すなわち、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、教育課程全体を俯瞰しながら時期や時数を調整していくことが必要である。このような教科等横断的な視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だろう。

6. まとめと今後の課題

本稿では、日常の授業実践を対象として、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探索する実践を試み、その経過を報告した。

教育課程では、そもそもその端緒として、学校における育成を目指す資質・能力が学校教育目標として明確化される必要がある。その上で、本校においては、学校教育目標から目標が順次具体化され、その延長線上に個別の指導計画の目標があった。個別の指導計画は、授業改善の端緒であり、それが授業改善のPDCA、単元のPDCA、そして、年間指導計画等のPDCAなどに連なっていくものであ

た。また、各教科等を合わせた指導において、そこに含まれる各教科等の内容や関連性を明確化することで、教科等横断的な観点からの個別の指導計画の作成がしやすくなり、そして、年間指導計画等のPDCAなどに連なっていくものであった。

以上の、個別の指導計画に着目したカリキュラム・マネジメントの構想について、これを実践化するための要領、すなわち内容及び手順を示すならば、概ね次の通りである。①教育課程の中核となる各教科等を合わせた指導では、単元毎に、そこに含まれる各教科等の内容や関連を明確にする。これは、「単元構想シート」と「単元における個別の指導計画」の活用による。②各教科等の指導（教科別、領域別の指導）では、各教科等を合わせた指導の単元期間と同時期に、関連する内容について指導する。これは、両者の年間指導計画における整合へと連なるだろう。

この要領は、従前より名古屋（2016）が主張する「単元一色の生活をつくる」ことの手立ての内容と概ね一致した。それは、遊びの指導、生活単元学習、作業学習の単元内容を学校生活のテーマとして考え、これに「日常生活の指導」や「教科別、領域別

の指導」でも可能なかぎり、関連付けを行うとの内容である。ここでいう「関連付け」を本研究では、各教科等の内容を踏まえるという、極めて具体的な内容及び手順として示した。このことは、「関連付け」を定義づけることであり、授業づくりにおけるプロセスや結果の検証を行いやすくするだろう。このことを踏まえて、今後、実践事例の開発とその検証に努めたい。

付記

本研究の実施及び公表に際しては関係者の許諾を得ました。また、授業実践は日常の授業実践中における取り組みの範囲内で行われました。なお、いわて子ども主体の知的障害教育を学ぶ会の協力を得ました。関係の皆様記して感謝申し上げます。

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.
- 名古屋恒彦 (2016) わかる！できる！「各教科等を合わせた指導」—どの子ども本気になれる特別支援教育の授業づくり—. 教育出版.
- 田淵健・原田孝祐・佐々木尚子・大森響生・中村くみ子・藤谷憲司・高橋幸・本間清香・細川絵里加・佐藤佑哉・小原一志・東信之・佐々木全 (2021) 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 (2) —知的障害特別支援学校中学部・高等部を対象とした「単元構想シート」—. 岩手大学教育学部教育実践研究論文集, 8, 153—159.
- 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.