

## 特別支援学校(知的障害)高等部の職業自立を 目的とする教育課程類型化の現状と課題

藤井明日香<sup>1</sup> 笠井新一郎<sup>2</sup>

**Current status and Issues with typification of school curriculums to successful school-to-work transition in high school division at special needs schools for students with intellectual disabilities**

FUJII Asuka KASAI Shinichiro

### 要旨

本研究は、特別支援学校高等部における生徒の職業自立を目的とする教育課程の類型化及びコース設定等の現状について調査を行った結果を報告する。本調査は2015年に全国の特別支援学校高等部 622 校を対象に質問紙調査を用いて、生徒の職業自立を目指すための特化した学科やコース設定の現状について明らかにした。結果、職業自立を目指す学科やコース等を設定していた学校は、261校中80校(30.7%)であることが明らかになった。

キーワード：特別支援学校高等部、教育課程、類型化

### Abstract

The purpose of this study was to clarify the current state and issues with typification of school curriculums to promote successful school-to-work transition. Questionnaires were sent to 622 special needs schools. A total of 261 replies were received. As a result, 80 special needs schools(30.7%) were setting up the specific courses aimed at students' vocational independence after graduation.

Key Words: School-to-work transition, Typification of school curriculums, Special needs schools

## 1. 問題の所在

### 1. 1 特別支援学校（知的障害）高等部の教育課程類型化の取組

特別支援学校（知的障害）の高等部は、その生徒数の増加が顕著であることが報告されている（文部科学省，2015）。こうした事態から、高等部の生徒数増加への対応は喫緊の課題となっている。武富・尾崎・松見・涌井・横尾・神山(2016)は、特別支援学校高等部の増加する生徒への対応として普通教育を主とする学科に様々なコースを設定したり、専門教育を主とする学科のみを開設するなど、高等部単一の学校が設置される状況があることを報告している。

特別支援学校では、高等学校の教育課程の編成の工夫の1つである「教育課程の類型」を用いて、生徒の特性、進路等に応じて適切な各教科・科目ができるように類型化し、生徒に履修させることができる。従来から特別支援学校の教育課程の編成では、児童生徒の重度化・多様化への対応として各学校の状況に応じて類型方式による教育課程の編成が行われてきている（長沼，2016）。「類型」と「コース制」，「課程」という名称は同義で使われている（長沼，2016）。よって本稿では、先行研究の結果及び引用を用いた表記以外で用いる用語を「教育課程類型化」として統一表記する。

丹野(2010)は特別支援学校の教育課程類型化は生徒一人ひとりの自立と社会参加を実現するために、生徒の障害の状態、特性及び社会参加等に応じた各教科等の望ましい配列をいくつか設け、そのいずれかを生徒に選択させるものであると定義している。また丹野(2010)は学校の特色ある教育課程の編成は学校経営上の最重要課題としており、教育課程の編成において学校の教育体制を発揮する必要性に言及している。

特別支援学校（知的障害）高等部では教育課程の類型化や同様の理解のもとコース制を実施している学校が増えてきており、特に高等部に在籍する軽度の知的障害のある生徒の場合、指導内容の習得や定着具合を評価し、常に適切な指導目標や指導内容を設定することが必要である（井上，2012）とされている。

この教育課程の編成では、幼児児童生徒の実態、地域の特性、学校の特性、保護者の期待・要望を学校の教育課程を支える基盤として位置づけ、学校教育目標、指導内容、授業時間数は相互に関連して編成され、編成された教育課程は「Plan・Do・Check・Action」のサイクルを繰り返しながら、教育活動が進められている（長沼,2016）。長沼(2016)の調査では、教育課程の編成は年度毎に評価され、見直しされていることが最も多いことが明らかになっており、教育課程の評価は、「教育課程の編成・実施等のための検討組織（例；教育課程検討委員会等）」が実施していることが多いことが報告されている。また教育課程の評価に用いている資料としては、年間教育計画、時間割、個別の指導計画、学校評価、保護者アンケート結果、各教科等の単元計画、教職員の自己評価結果などが用いられている。特別支援学校の教育課程の評価は、各学校において行われているが、その実態や課題が全体的に把握されていない状況がある（長沼,2016）。

長沼(2016)は、教育課程類型化に取り組む際には、①児童生徒の特性、進路等に応じた適切

な設定，②指導目標と内容が第三者にわかりやすいこと，③学校教育目標の達成に向けて，学校としての一貫性や系統性が示すように提言している。この教育課程の編成における問題点には，評価の観点や手続きに関すること，検討のための組織や校内連携に関すること，教職員の意識や専門性に関すること，幼児児童生徒の重度重複化や多様化，検討のための時間の確保が課題となっている（長沼,2016）。

教育課程の評価には，①具現性，②連続性，③系統性，④関連性，⑤妥当性，⑥柔軟性，⑦客観性の7つの観点が重要である（長沼,2016）ことが示されている。教育課程の評価のベースには日々の学習活動の評価が必要になってくるが，この学習評価の観点の設定は，学校によって様々であり，観点別学習状況の評価の4観点「関心・意欲・態度」，「思考・判断・表現」，「技能」，「知識・理解」を設定する学校が少ないことや，校内でも各教科等で観点が異なる学校がある（井上,2012）現状が指摘されている。教育課程類型化の評価が難しい項目の1つとして，卒業後を見通した編成の適切性が明らかにされている（長沼,2016）。その理由は，「小・中学部等における長期的な見通しの持ちにくさ，評価基準・基準設定の困難性，卒業後の状況調査の必要性，学部ごとのすり合わせの困難性，評価の観点の共有化の困難性が指摘されている（長沼,2016）。

## 1. 2 職業自立を目指す教育課程類型化の必要性

生徒の卒業の職業的自立を目指す高等部の教員は，生徒への効果的な指導法や生徒の職業能力や職業自立への意識を高めるための取組について困り感を感じていることが明らかになっている（藤井・川合・落合,2014）。また障害者職業リハビリテーションに関連する機関の関係者は特別支援学校の教員に対して，生徒の効果的な指導法や生徒の職業適性や職業能力を適切に評価するアセスメントスキルに関する専門性の獲得を重要視している（藤井・川合・落合,2011）。また，特別支援学校高等部の進路指導担当教員は生徒の職業自立を目指す校内の支援体制として，「教員間の就労に対する意識や理解のずれ」や「就労移行支援を専門とする教員の不足」，「進路指導への校内支援体制の欠如」を困り感として感じていることが明らかにされており（藤井ら,2014），このように特別支援学校高等部においては，生徒の職業的自立を実現するための取組について特別支援学校内の課題だけに着目しても，様々な課題を抱えている。

長沼(2016)は，高等部において教育課程の類型化をはじめ，「コース制の設定，作業学習の班編成など，各グループでの指導を検討，工夫することにより，より各生徒の実態に対応し，企業と連携し，現場実習の結果を検討すること等により，作業学習等の指導内容として何が必要かを検討すること，企業からの意見を積極的に聴取するなど，想定される就職先と連携した取組を進めることも重要である」と提言している。

丹野(2010)は，高等部の教育課程を類型化することにより，①生徒の進路指導と学習指導の目標を早い時期から設定できる，②主体性のある教育課程の編成にかかわる校内研修を活性化させるとともに，類型ごとの指導内容を検討するための授業研究が推進される。③障害程度が中・重度の生徒への指導充実を目的として，専門家との組織的な連携が促進

されている。④教育課程の類型化の趣旨や目的を保護者へ説明することを通して、保護者だけでなく、教員間の共通理解を図ろうとする。といった具体的な効果を明らかにしている。これらの提言からも職業自立を目的とする教育課程類型化に取り組むことで、高等部段階においてより効果的な生徒への指導法の確立やより円滑な進路指導を実現する効果が発揮されることが期待される。

丹野(2010)は特別支援学校の教育課程の編成状況と各学校の進路状況の関係を定量的に把握することを試みている。類型化した特別支援学校は、類型化していない特別支援学校と比較して、生徒の一般就労率に対して「効率的」に影響していることが明らかにしている。特に高等部の学級規模数が 20 学級から 25 学級の学校では、類型化することによる効率性が高まることが明らかになっている。このように教育課程類型化は、学校の生徒数や生徒の特性、学校規模によってもその効果が異なることが予測される。しかし、教育課程類型化を図ることによる一定の効果は期待される。長沼(2016)の調査報告では、特別支援学校高等部の教育課程類型化の取り組みについて報告されているが、職業自立をめざすことに特化した教育課程類型化の現状については明らかにされていない。

## 2. 研究目的

本研究は、特別支援学校（知的障害）高等部の教育課程類型化の取組の現状を調査し、職業自立を目指す教育課程類型化の今後の課題及び展望について検討することを目的とする。具体的な研究設問は以下の通りである。

### 2. 1 研究設問

研究設問 1：特別支援学校（知的障害）高等部の職業自立を目的とする教育課程類型化はどの程度実施されているか。

研究設問 2：特別支援学校全体の教員数（以下、全体教員数とする）と進路指導を担当する教員の数（以下、進路教員とする）及び専任の進路指導を担当する教員の数（以下、専任教員数）の間には関連があるか。

研究設問 3：特別支援学校（知的障害）高等部の職業自立を目指す教育課程類型化は全体教員数と関連があるか。

研究設問 4：特別支援学校（知的障害）高等部の職業自立を目指す教育課程類型化は、進路教員数と関連があるか。

研究設問 5：特別支援学校（知的障害）高等部の職業自立を目指す教育課程類型化は専任教員数を関連があるか。

## 3. 方法

### 3. 1 対象者

全国の特別支援学校（知的障害）高等部 622 校を対象とし、各校 2 名の高等部進路教員に回答記入を依頼した。

### 3. 2 調査方法

自記式質問紙調査を郵送法にて実施した。調査時期は、2015年3月5日から3月30日であった。

### 3. 3 調査内容

本調査では、設問項目として①回答者の所属校の教員数（全体教員数）、②回答者の進路教員としての従事年数、③所属校の進路教員数、④所属校の専任教員数（授業を担当しない進路指導専任の教員）⑤所属校の生徒の職業自立を目指すための特化した学科やコース設置の有無、⑥設置されている学科やコースの内訳（設置ありの場合のみ回答）の6つを設定した。

### 3. 4 分析

分析では、特別支援学校数を基準としてデータを整理するために、1校の特別支援学校から2名の進路教員から回答のあった場合は、無作為に1名を選出して分析を実施した。研究設問1に対する分析では、回答校の単純集計を実施した。研究設問2はそれぞれの項目に有意な偏りがあるか $\chi^2$ 検定を実施し、有意な偏りが確認された場合は残差分析を行った。研究設問3、研究設問4、研究設問5は、それぞれ $\chi^2$ 検定を実施し、有意な偏りが確認された場合は残差分析を行うと同時に相関分析を用いて、項目間の関連について分析を行った。SPSS Statistics Ver.19 Advance を用いて各分析を実施した。

### 3. 5 倫理的配慮

本研究を実施するにあたり、調査対象者には研究目的、方法、期待される結果について説明した。また回収したデータは調査対象校、回答者が特定されることのないよう統計的に処理することを明記し、調査協力に同意した場合のみ回答し返送することを依頼した。

## 4. 結果

### 4. 1 回収率及び回答校の全体教員数、進路教員数、専任教員数

回答のあった特別支援学校は622校中271校(43.4%)であり、データの欠損値のない有効回答は261校(41.9%)であった。よって本研究では、データ欠損値のない261校を分析の対象とした。回答のあった261校の全体教員数の平均は75.74名(SD=46.44)であった。また進路教員数の平均は5.91名(SD=4.13)であり、授業などを担当しない専任教員数の平均は1.02名(SD=1.24)であった。

### 4. 2 特別支援学校全体の教員数と進路教員数及び専任教員数の関連

特別支援学校全体の教員数と進路教員数及び専任教員数の関連を検討するために、特別支援学校の教員数が34名未満を少人数校(61校)、34名以上71名未満を小規模校(71校)、71人以上109名未満を中規模校(67校)、109名以上を大規模校(61校)として4つのグループに分類した(Table1)。進路教員数については、3名未満94校(36%)、3名以上6名未満54校(20.7%)、6名以上9名未満(22.6%)、9名以上54校(20.7%)の4グループに分類し(Table2)、専任教員数は0名110校(42.1%)、1名81校(31.0%)、

2名 48校(18.4%)，3名 11校(4.2%)，4名上 11校(4.2%)の5グループに分類した(Table3)。これらのグループを用いて $\chi^2$ 検定を実施した結果，全体教員数と進路教員数，全体教員数と専任教員数，進路教員数と専任教員数のそれぞれにおいて有意な偏りが確認された。詳細の有意な偏りはTable 4，Table 5，Table 6に示す。

この結果から学校規模数が少人数または小規模校であるほど，3名未満の進路教員数であることが有意に多く，中規模及び大規模校であれば進路教員数が6名未満であることが有意に少なく，6名以上であることが有意に多いことが明らかになった。また専任教員数においても同様の傾向で，少人数校であれば専任教員を置いていないことが有意に多く，大規模校であれば2名以上の専任教員を置いていることが有意に多いことが明らかになった。また進路教員数と専任教員数の関連では，進路教員が3名未満であれば専任教員がいないことが有意に多く，進路教員が6名以上いる場合には，専任教員が2名以上いることが有意に多いことが明らかになった。

Table 1 全体教員数

全体教員数 グループ	度数	%
少人数校	61	23.4
小規模校	72	27.6
中規模校	67	25.7
大規模校	61	23.4
合計	261	100.0

Table2 進路教員数

進路教員数 グループ	度数	%
3名未満	94	36.0
3名以上6名未満	54	20.7
6名上9名未満	59	22.6
9名以上	54	20.7
合計	261	100.0

Table3 専任教員数

専任教員数 グループ	度数	%
0名	110	42.1
1名	81	31.0
2名	48	18.4
3名	11	4.2
4名以上	11	4.2
合計	261	100.0

Table 4 全体教員数×進路教員数

$\chi^2(9)=120.212$ $p<.001$	進路教員数グループ				合計	
	3名未満	3名以上 6名未満	6名以上 9名未満	9名以上		
全体 教員 数 グ ル ー プ	少人数校 度数	45	12	2	2	61
	調整済み残差	7.0 **	-.2	-4.1 **	-3.8 **	
小規模校	度数	21	30	18	3	72
	調整済み残差	-1.4	5.2 **	.6	-4.1 **	
中規模校	度数	16	7	26	18	67
	調整済み残差	-2.4 **	-2.4 **	3.7 **	1.4	
大規模校	度数	12	5	13	31	61
	調整済み残差	-3.0 **	-2.8 **	-.3	6.6 **	
合計	度数	94	54	59	54	261

Table5 全体教員数×専任教員数

$\chi^2(12)=60.658$ $p<.001$	専任教員数グループ					合計	
	0名	1名	2名	3名	4名以上		
全体 教員 数 グ ル ー プ	少人数 度数	41	18	2	0	0	61
	調整済み残差	4.5 **	-.3	-3.5 **	-1.9	-1.9	
小規模校	度数	31	27	10	1	3	72
	調整済み残差	.2	1.4	-1.2	-1.4	.0	
中規模校	度数	25	22	15	1	4	67
	調整済み残差	-.9	.4	1.0	-1.3	.8	
大規模校	度数	13	14	21	9	4	61
	調整済み残差	-3.8 **	-1.6	3.7 **	4.7 **	1.0	
合計	度数	110	81	48	11	11	261

\*\*= $p<.001$  \*= $p<.005$ 

Table6 進路教員数×専任教員数

\*\*= $p<.001$  \*= $p<.005$ 

$\chi^2(12)=40.878$ $p<.001$	進路教員数グループ				合計	
	3名未満	3名以上 6名未満	6名以上 9名未満	9名以上		
専任 教員 数 グ ル ー プ	0名 度数	53	24	14	19	110
	調整済み残差	3.5 **	.4	-3.3 **	-1.2	
1名	度数	28	22	21	10	81
	調整済み残差	-.3	1.7	.9	-2.2 *	
2名	度数	11	4	18	15	48
	調整済み残差	-2.1 *	-2.3 *	2.7	2.0 *	
3名	度数	1	1	3	6	11
	調整済み残差	-1.9	-1.0	.4	2.8 **	
4名以上	度数	1	3	3	4	11
	調整済み残差	-1.9	.6	.4	1.3	
合計	度数	94	54	59	54	261

\*\*= $p<.001$  \*= $p<.005$ 

#### 4.3 回答校の職業自立を目指すための特化した学科やコース設置の現状

261校のうち、職業自立を目指す学科やコース等の設定などの教育課程の類型化していたのは80校で(30.7%)であった(Table8)。また設置されている学科やコース等の内訳は、学科の設置が34校(13.0%)、選択コースの設定29校(11.1%)、就労を目的とするプログラムの設定16校(6.1%)、その他9校(3.4%)であった(Table7)。

Table7 学科コース等の内訳

学科コース等の内訳	度数	%
設定なし	173	66.3
職業自立めざす学科	34	13.0
選択コース制	29	11.1
就労プログラムあり	16	6.1
その他	9	3.4
合計	261	100.0

Table8 学科コース等の有無

学科コース等の有無	度数	%
不明	7	2.7
学科コース無	174	66.7
学科コース有	80	30.7
合計	261	100.0

#### 4. 4 職業自立をねらいとする教育課程類型化の取組と全体教員数の関連

教育課程類型化の取組と学校規模の関連を検討するために、分類された全体教員数グループと類型化取組の有無の $\chi^2$ 検定を実施した結果、 $\chi^2(6)=9.935, p=.127$ であり、有意な偏りは確認されなかった(Table9)。

Table9 学科コースの有無×全体教員数

$\chi^2(6)=9.935 \quad p=.127$			全体教員数グループ				合計
			少人数校	小規模校	中規模校	大規模校	
学 科 コ ー ス の 有 無	不明	度数	1	2	2	2	7
		調整済み残差	-.6	.1	.2	.3	
ス	学科コース無	度数	49	46	46	33	174
		調整済み残差	2.6	-.6	.4	-2.4	
有	学科コース有	度数	11	24	19	26	80
		調整済み残差	-2.4	.6	-.5	2.3	
合計		度数	61	72	67	61	261

\*\*\* $p<.001$  \*\* $p<.005$

#### 4. 5 職業自立をねらいとする教育課程類型化の取組と進路教員数の関連

教育課程類型化の取組の有無と進路教員数の関連を検討するために、これらの進路教員数グループと取組の有無について $\chi^2$ 検定を行った結果、 $\chi^2(6)=22.77, p<.001$ で有意な偏りが確認された。残差分析を行った結果、教育課程の類型化を行っている場合は進路教員が9名以上であることが有意に多く、3名未満であることが有意に少ないことが明らかになった。一方で教育課程類型化を実施していない場合には、進路教員が3名未満であることが有意に多く、9名以上であることが有意に少ないことが明らかになった(Table10)。

教育課程類型化の取組と進路教員数を基に、コレスポネンズ分析を行った結果、第1次元の説明率は75.0%であり、第2次元の説明率は、25.0%であった。また、 $\chi^2(6)=22.76$ であり、1%水準で有意差が確認され、教育課程類型化の取組と進路教員数に優位な関連があることが確認された(Table11)。布置図(Fig.1)から、教育課程類型化した学科コース等ありは、進路教員数が9名以上とする回答との関連が高く、学科コース等ない特別支援学校は進路教員が3名未満とする回答との関連が高いことが確認された。



Table10 学科コースの有無 × 進路教員数

	$\chi^2(6)=22.755$ $p<.001$	進路教員数グループ				合計
		3名未満	3名以上6名未満	6名上9名未満	9名以上	
学科コースの有無	不明	度数 1	4	0	2	7
	調整済み残差	-1.2	2.4 *	-1.4	.5	
学科コース無	度数	74	34	41	25	174
	調整済み残差	3.1 **	-.6	.5	-3.6 **	
学科コース有	度数	19	16	18	27	80
	調整済み残差	-2.7 **	-.2	.0	3.5 **	
合計	度数	94	54	59	54	261

\*\*= $p<.001$  \*= $p<.005$ 

Table11 学科コースの有無 × 進路教員数 ( コレスポネンス )

次元	特異値	要約イナーシャ	カイ 2 乗	有意確率	イナーシャの寄与率		信頼特異値	
					説明	累積	標準偏差	相関
1	.256	.065			.750	.750	.060	-.028
2	.147	.022			.250	1.000	.073	
要約合計		.087	22.755	.001 <sup>a</sup>	1.000	1.000		

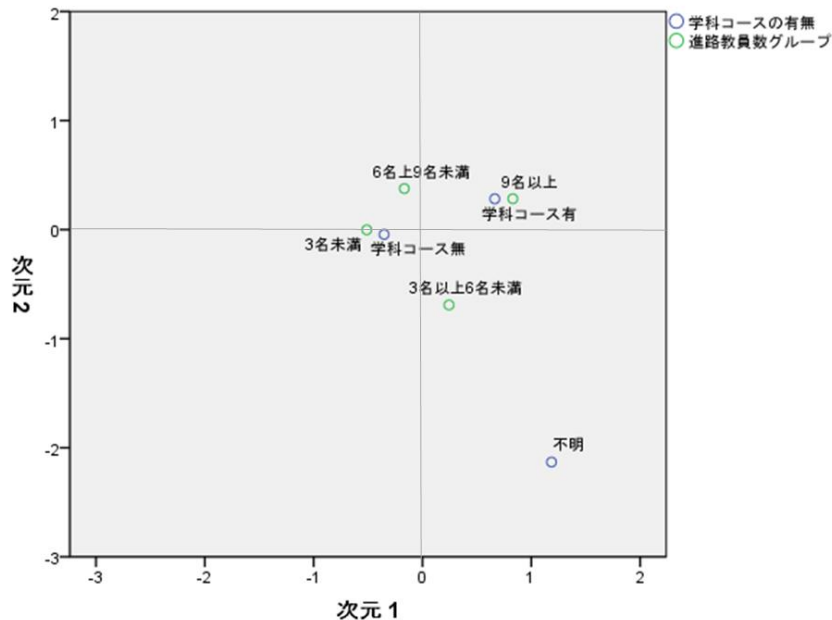


Fig.1 学科コースの有無 × 進路教員数 布置図

#### 4.6 職業自立をねらいとする教育課程類型化の取組と専任教員数の関連

教育課程類型化の取組の有無と専任教員数の関連を検討するために、 $\chi^2$  検定を実施した。結果、 $\chi^2(8)=12.91$ 、 $p=.115$  で有意な偏りは確認されなかった (Table12)。

Table12 学科コースの有無×専任教員数

$\chi^2(8)=12.913$ p.115			専任教員数グループ					合計
			0名	1名	2名	3名	4名以上	
学 科	不明	度数	1	4	2	0	0	7
		調整済み残差	-1.5	1.5	.7	-.6	-.6	
コ ー ス	学科コース無	度数	78	55	32	5	4	174
		調整済み残差	1.2	.3	.0	-1.5	-2.2	
の 有 無	学科コース有	度数	31	22	14	6	7	80
		調整済み残差	-.7	-.8	-.2	1.8	2.4	
合計		度数	110	81	48	11	11	261

\*\*= $p<.001$  \*= $p<.005$ 

## 5. 考察

### 5. 1 特別支援学校高等部における職業自立に特化した教育課程類型化の現状

本研究の結果、特別支援学校高等部において、職業自立を目指すことに特化した学科やコース、プログラムの設置など教育課程類型化を実施している学校は、261校中80校であった。実施されている教育課程類型化の内訳としては、学科の設置が最も多く、次いで選択コースの設定であった。この教育課程類型化の取組と学校規模、専任教員数の間に有意な関連は確認されなかったが、進路教員数の間には有意な関連が確認された。教育課程類型化の取組を実施していない学校は進路教員数が3名未満であることが有意に多い一方、取り組んでいる学校は、進路教員が3名未満であることが有意に少なく、かつ9名以上であることが有意に多いことが明らかになった。

本研究の分析では、学校規模と専任教員数、進路教員数と専任教員数の間には有意な偏りが確認されている。これらの偏りの結果から、大規模校になるほど進路教員数が増え、専任教員数も増える傾向にあり、少人数校では専任進路教員を配置していない傾向にあることが推測される。しかし類型化の取組と学校規模及び専任教員数の間には有意な偏りは確認されなかった。この点は、より詳細なデータの収集を要するが、職業自立をねらいとする教育課程類型化に取り組んでいる学校は、進路指導の校務分掌を担う教員を多く配置していることが推測され、職業教育に力を入れた校内の教員体制も併せて取り組んでいる可能性が示唆されていると思われる。

長沼(2016)の調査では、教育課程の類型・コース制に関する取組は47%の特別支援学校が行っていることを明らかにしている。これらの取組のうち、高等部に特化した類型・コース制の検討評価を行っている特別支援学校の割合は明らかになっていないが、高等部に特化した教育課程の類型化の取組は増えてきている(井上,2012)ことが報告されている。

北村(2016)は知的障害教育におけるキャリア教育の課題としてキャリア教育の視点に基づく新たな教育課程の構築の必要性について言及している。特別支援学校(知的障害)高等部に在籍する生徒の増加傾向からも、井上(2012)も指摘している指導内容の習得や定着具合の適宜評価及び適切な指導目標や指導内容の精選は今後さらにその必要性は高まって

いくと思われ、生徒の実態及び生徒の卒業後に生活する地域の特性や資源に応じた教育課程類型化の取組は、さらに促進されていくと思われる。

## 5.2 生徒の職業自立を目指す教育課程の類型化の課題

特別支援学校の教育課程類型化においては、長沼(2016)、井上(2012)、武富ら(2014)によって、その評価実施の課題が指摘されている。

特別支援学校(知的障害)高等部の軽度の知的障害のある生徒への教育課程には、「対人コミュニケーション能力」、「社会生活ルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力育成」の4領域の内容が必要の高い内容とされている(国立特別支援教育総合研究所, 2012)。卒業後を見通した教育課程に関する取組では、教育課程の学部間や学年間の系統性・連続性が重要であると認識されているにも関わらず、その評価は難しいとされていることが明らかになっている(長沼,2016)。その理由には、「小・中学部等における長期的な見通しの持ちにくさ」、「評価基準・基準設定の困難性」、「卒業後の状況調査の必要性」、「学部ごとのすり合わせの困難性」、「評価の観点の共有化の困難性」が挙げられている。実際に、長沼(2016)の実施した調査では、教育課程の評価の方法の実態として総合的な評価が多く、観点を定めて分析的な評価を行っている学校が少ないことが明らかになっている。また同報告では、学習状況の評価の4観点の設定など分析的な観点を設定している学校もあるが、目標に対してその達成状況を文章で記しているものが多く、目標をそのまま評価の観点として記し、目標がどれだけ達成できたかの結果のみ評価する傾向があることが指摘されている。

教育課程の評価は年度末に実施されていることが多いが、その評価では、学校の教育目標の設定、指導内容の編成、授業時間の配当の3つの軸の観点からその妥当性が検討されている。具体的には日々の学習活動の積み上げが年間を通してどの程度到達しているのか、その成果は児童生徒の実態に対して効果的に働きかけたものであるか、地域特性や保護者の期待や要望、学校の特性に応じた内容であったかという点を検討する必要がある。特に児童生徒に対する教育的成果がどの程度あったかということは教育課程の評価の根幹であり、その教育的成果を日々の学習活動の中からどのように評価するのかという点は重要なポイントとなる。

松見(2016)は、全国の特別支援学校(知的障害)の研究紀要及び実践記録等の資料から知的障害教育における学習評価の現状と課題について整理しており、学習評価の方法として、観察、発言、ノート、作品、レポート、ペーパーテスト、ポートフォリオ、自己評価など、様々な評価方法が考えられているが、指導計画や学習指導案にその評価方法を明記していない学校がほとんどであり、実際に使用されている評価方法は、観察法が多いことを報告している。松見(2016)は、この結果から現状として児童生徒の学習状況の評価を分析的に捉えることなく、教員の指導方法や教材教具の評価につなげていることを懸念している。

また武富ら(2016)の調査では、高等部単一校では、分析的観点や組織化された学習評価

の集約体制の構築や書式の活用が図られ、評価結果の信頼性や妥当性の確保、評価観点の組織的活用への認識が高いのに対して、複数学部校（小中高学部のある学校）では、学習評価を集約する体制や書式の活用が整っておらず、学習評価の実施が低い状況の中で、負担感や問題意識を感じていることが明らかにされている。武富ら(2016)は単一学部校と複数学部校の学習評価の状況は異なっている要因について、単一学部校と複数学部校の生徒数・教職員数の差異や教員経験年数の違い、中学校・高等学校での教員経験の有無、教育課程上の各教科や各教科等を合わせた指導設定比率の差異、生徒の障害状態や進路希望の差異など複数の影響要因に言及している。高等部単一校の場合は、教育課程類型化の評価の対象期間が高等部の3年間であり、課題となっている学部ごとのすり合わせの困難性がなく、在籍生徒の教育期間が3年間と短いことから卒業後の生徒の様子について想像しやすく、学校の教育目標が教員間で共有しやすい傾向があることも、分析的観点や組織化された学習評価を用いた教育課程類型化の取組を促進していることに影響していると思われる。

知的障害教育における学習評価は、児童生徒の授業での様子を細部まで観察して記録するなど詳細に行われているが、分析的な評価は少なく、「できた」「できない」などの知識・技能の面を評価することが多く、学習の過程や思考・判断などを含めた多面的な評価を実施している報告は少ない（松見，2016）とされている。松見(2016)は、これらの結果から、教員間で評価の方法や評価計画について共通理解があまり図られていないことを指摘している。北村(2016)も適切な評価基準とその方法の開発及び授業改善につながる評価の在り方について着手する必要性を言及している。

平成30年4月に施行予定の障害者総合支援法及び児童福祉法の一部改正では、就労定着支援が創設されることとなっており、障害のある生徒の職業自立を取り巻く環境は、今後さらに就労先における職場定着が重要視されることとなると思われる。特別支援学校においては、従来から職場定着への支援として追指導又はアフターケアと呼ばれる生徒への卒業後支援が実施されてきている。田中(2017)は、在学時から生徒の継続的就労に必要な力をより効果的に育成する教育内容や具体的指導の必要性を指摘している。こうした動向からも特別支援学校高等部において、地域の実情や生徒の実態報を踏まえた効果的な教育課程とは何か、より効果的な学習活動とはどのように組織されることが有効であるのか、多角的な視点から評価を行い、根拠に基づく教育実践を積み上げ、効果的かつ効率的な教育課程の編成及び学校運営に反映させていくのが重要な課題となるといえる。

## 6. 本研究の限界点と今後の課題

本研究では、特別支援学校（知的障害）高等部の職業自立を目指すことに特化した教育課程類型化の取組について調査したが、具体的な教育課程の内容やその評価方法については調査対象となっておらず、取組の実施状況のみとなっている。進路教員数と教育課程類型化の取組の有無について関連が見られたが、類型化取組の具体的な狙いや対象となる生

徒の特性などの情報は収集できていないため、進路教員数と取組の関連について詳細に分析することができない点は本研究の限界点である。今後は設定されている類型化の内容をより具体的に情報収集し、対象となっている生徒の特徴や用いられている学習評価方法を詳細にデータ収集し、分析する必要がある。

## 7. 引用文献

- 1) 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎(2011) 特別支援学校(知的障害)高等部の進路指導担当教員に求められる専門性—職業リハビリテーションに関連した専門性に着目して—, 職業リハビリテーション, 25(2), 2-13.
- 2) 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎(2014) 特別支援学校(知的障害)高等部の就労移行支援における進路指導担当教員の困り感・指導法及び教員支援に関する自由記述から-, 高松大学研究紀要, 61, 111-128.
- 3) 井上昌士(2012) 特別支援学校(知的障害)高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究—必要性の高い指導内容の検討—, 国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書 C-87.
- 4) 北村博幸(2016) 知的障害教育におけるキャリア教育の現状と課題, 北海道教育大学紀要教育科学編, 67(1), 107-115.
- 5) 長沼俊夫(2016) 特別支援学校における教育課程. 国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書B-303 「今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学校における教育課程に関する実際的研究」, 10-80.
- 6) 松見和樹(2016) 知的障害教育における学習評価の現状と課題—特別支援学校(知的障害)が作成した研究紀要, 実践記録等の検討から—, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 43, 89-98.
- 7) 文部科学省(2015) 平成 26 年度特別支援教育資料.
- 8) 武富博文・尾崎祐三・松見和樹・涌井恵・横尾俊・神山努(2016) 特別支援学校(知的障害)において高等部単一学部で構成する学校と高等部を含む複数学部で構成する学校の組織的・体系的学習評価の実施状況に関する比較検討, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 43, 59-80.
- 9) 田中秀明(2017) 知的障害特別支援学校生徒の継続的就労につながる教育活動の検討, 特別支援教育研究論文集, 公益財団法人みずほ教育福祉財団平成 28 年度特別支援教育研究助成事業.
- 10) 丹野哲也(2010) 知的障害特別支援学校に係る定量的な学校経営分析研究 - 教育課程の類型化が進路状況に及ぼす影響について -, 政策研究大学院大学教育政策プログラムポリシー・ペーパー, 1, 323-402.