

特別支援教育研究論文集

—令和3年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

知的障害特別支援学校における各教科で育成を目指す
資質・能力を育むための授業づくり
—授業モデル作成を通して—

研究代表 佐藤 貴宣
(東京都立久我山青光学園)
研究代表 辰巳 大雅
(京都府立宇治支援学校)

令和4年3月

公益財団法人みずほ教育福祉財団

目 次

要旨	1
第1章 問題と目的	2
第1節 研究の背景	2
1 学習指導要領の改訂の趣旨	2
2 育成を目指す資質・能力について	2
3 特別支援学校における教育課程	3
4 知的障害者である児童生徒に対する教育における現状と課題	4
第2章 研究の目的と方法	8
第1節 研究の目的	8
第2節 研究の方法	8
1 事例に基づく検証	8
2 授業モデルの作成	8
第3章 実践検証	9
第1節 A特別支援学校	9
第2節 B特別支援学校	19
第4章 結果と考察	33
第1節 結果と考察	33
1 個に応じた指導目標の設定	33
2 指導と評価の一体化について	33
3 指導形態の工夫	34
第2節 今後の課題	35
1 授業プロセスの検証	35
2 より効果的な指導の形態の在り方	35
3 カリキュラム・マネジメントの視点からの授業づくり	35
引用文献	36
参考文献	36
謝辞	38

要旨

筆者は、2019 年度国立特別支援教育総合研究所の実施する特別支援教育専門研修（知的障害教育コース）に参加した。研修後、「知的障害教育における育成を目指す資質・能力を育むための授業づくり」について授業実践を通して学ぶ勉強会を実施している。勉強会では、知的障害特別支援学校における授業づくりについて、「学習指導要領が示す目標や内容と実際の指導内容の関連」、「個の実態に応じた目標設定や観点別学習評価」などが度々話題に挙がり、課題に感じていた。そのため、本研究では、「知的障害特別支援学校における各教科で育成を目指す資質・能力を育むための授業づくりー授業モデル作成を通してー」と主題を設定し、研究を進めることとした。

平成 29 年に告示された特別支援学校学習指導要領（高等学校は平成 30 年告示、及び特別支援学校高等部は平成 31 年告示：以下これらを「新学習指導要領」）では、小・中学校等との学びの連続性が重視され、知的障害特別支援学校の各教科の目標・内容について、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき構造的に示された。また、小・中学部の各段階において、教科の目標に基づき、各段階の目標が新たに示され、内容も拡充した。

本研究では、知的障害特別支援学校における授業づくりにおいて、必要な構成要素を明らかにし、「教科別の指導」及び「各教科等を合わせた指導」の事例を基に、授業づくりのプロセスを提案することを目的として、一木（2018）をはじめ様々な知見を参考にしながら、授業づくりを行い、二つの事例を通して検証した。

A 特別支援学校で実施した「国語科」の指導では、児童が、同じ小学部の段階の内容を扱うことができても一人一人の実態が異なるため、適切に評価するためには、段階別の目標ではなく、個別に対応した単元目標を設定する必要があることが分かった。また、国語科の「A 聞くこと・話すこと」、「B 書くこと」、「C 読むこと」の、どの領域に焦点化した目標であるかを考え、目標を設定することで、目標に応じた手立てを講じることができ、「指導と評価の一体化」につながる事が分かった。

B 特別支援学校で実施した「生活単元学習」の指導では、各教科等を合わせた指導においても、児童の各教科の学習状況を把握し、単元で取り扱う教科について、整理し、教科ごとの個々の学習状況に応じた指導目標の設定が必要であることが分かった。育成を目指す資質・能力をバランスよく育むために、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」を関連させて指導する必要があることや、設定した指導目標を達成するために、単元の途中であっても学習集団の在り方等の検討が必要な場合があることも分かった。

A 特別支援学校及び B 特別支援学校の各実践から明らかになったことや、外部講師からの助言を踏まえ、修正版の単元計画を作成し、授業づくりのプロセスと各過程で検討すべきことを明確化した。今後は、提案した授業づくりのプロセスに沿って単元指導計画を作成し、授業を実施し、「育成を目指す資質・能力を育むことができたか」を検証していくことが必要である。

また、各教科の内容の習得状況や既習事項を確認するため、個別の指導計画を活用して学習状況を把握し、授業づくりに活用したり、「最適な指導の形態」を選択できるための方略（指導形態の選択した時期や手続き、及びその理由等）について、検討したりしていく必要がある。

キーワード：知的障害 学習指導要領 授業づくり 育成を目指す資質・能力 学習評価

第1章 問題と目的

第1節 研究の背景

1 学習指導要領の改訂の趣旨

社会の在り方が劇的に変わる「Society5.0時代」の到来、新型コロナウイルスの感染拡大など、先行き不透明な「予測困難な時代」において、児童生徒の学びの在り方の再検討が求められている。このような社会においては、児童生徒一人一人が、社会の変化に伴う所々の課題に対して、受け身で対処するのではなく、主体的に課題に向かい、課題を解決する過程を通すことによって、自らの可能性を発揮することが重要である。このため、よりよい社会と幸福な人生の創り手となるために必要な力を学校教育が育んでいくことが必要である。

これまでの学校教育では、児童生徒の「生きる力」の育成を目指してきた。平成29年に告示された各学習指導要領（高等学校は平成30年告示、及び特別支援学校高等部は平成31年告示：以下これらを「新学習指導要領」）においては、生きる力を具体化するために、どのような資質・能力を育んでいくことを目指しているかを明確に示していくことが示された。

中央審議会（2016b）は育成を目指す資質・能力と各学校の教育課程や、各教科等の授業等とのつながりがわかりやすくなるよう、学習指導要領の示し方を工夫することを求めた。さらに、平成20年告示学習指導要領（高等学校及び特別支援学校幼稚部、小・中学部、高等部は平成21年告示：以下これらを「旧学習指導要領」）は各教科等において、教員が「何を教えるか」という観点で組み立てられていたが、新学習指導要領では、学習指導要領が、「学びの地図」としての役割を果たすことができるように、次の6点について枠組みが示された。

- ①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）
- ②「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）
- ③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）
- ⑤「何が身に付いたか」（学習評価の充実）
- ⑥「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

2 育成を目指す資質・能力について

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等の目標や内容について、新学習指導要領では、小学校等の各教科等の目標や内容等との連続性・関連性を重視し、育成を目指す資質・能力を「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」の三つの柱として整理した（図1）。

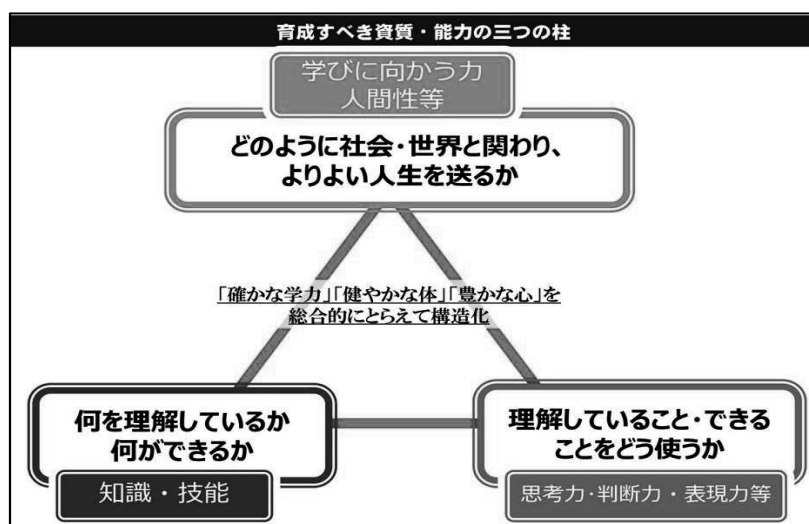


図 1 育成すべき資質・能力の三つの柱

また、小・中学部の各段階において、育成を目指す資質・能力を明確にすることで、計画的な指導が行われるよう、教科の目標に基づき、各段階の目標が新たに示され、内容も拡充した。

新学習指導要領では、知的障害者である児童生徒の各教科等の目標や内容について、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき構造的に示された。その際、各学部や各段階、幼稚園や小・中学校の各教科等とのつながりに留意し、次の点を充実させた。

- ・小・中学部の各段階に目標を設定した。
- ・中学部に２段階を新設し、段階ごとの内容を充実した。
- ・小学部の教育課程に外国語活動を設けることができることを規定した。
- ・小学部の子供のうち小学部の３段階に示す各教科又は外国語活動の内容を習得し目標を達成している者、また、中学部の子供のうち中学部の２段階に示す各教科の内容を習得し目標を達成している者については、子供が就学する学部に対応する学校段階までの小学校学習指導要領又は中学校学習指導要領における各教科等の目標及び内容の一部を取り入れることができるように規定した。

３ 特別支援学校における教育課程

（１）学校における教育課程

教育課程は各学校の教育計画であり、それに基づいて日々の教育活動が行われる。教育課程は、学校教育法、学校教育法施行規則及び特別支援学校学習指導要領において、その目的や役割が詳細に示されている。

新学習指導要領において教育課程は、「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各学校の教育計画である」と示されている。併せて、「学校の教育目標の設定、指導内容の組織及び授業時数の配当が教育課程の編成の基本的な要素」としている。

学校の教育目標は、教育基本法において、教育の目的（第１条）、目標（第２条）、義務教育の目的（第５条第２項）及び学校教育の基本的役割（第６条第２項）を根拠として定められている。

（２）特別支援学校の教育課程

学校教育法第 72 条において、特別支援学校は、「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上または生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする」ことが定められている。このことから、特別支援学校においては、幼、小・中、高等学校に準ずる教育を行うとともに、障害による学習上または生活上の困難を主体的に克服することを目標としている自立活動をおこなうことを踏まえて教育課程を編成することとしている。

特別支援学校における教育課程の編成に当たっては、「学校教育全体や各教科等における指導を通して育成を目指す資質・能力を踏まえつつ、各学校の教育目標を明確にするとともに、教育課程の編成についての基本的な方針が家庭や地域とともに共有されるよう努めるものとする」ことが特別支援学校学習指導要領に示されている（第 1 章 第 3 節の 1）。

また、特別支援学校学習指導要領においては、各教科について、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童に対する教育を行う場合と（例えば小学部の場合は小学部学習指導要領 第 2 章 第 1 節 第 1 款）、知的障害者である児童に対する教育を行う場合（例えば小学部の場合は小学部学習指導要領 第 2 章 第 1 節 第 2 款）とに分けて示されている。

４ 知的障害者である児童生徒に対する教育における現状と課題

（１）学習指導要領における知的障害教育の変遷

学習指導要領における知的障害教育の変遷について、国立特別支援教育総合研究所（2006）や中央教育審議会（2016c）他を参考にして表 1 にまとめた。

中央教育審議会では「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」を答申し（中央教育審議会、2012）、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についての取組や、就学先決定の仕組みが改められ、特別な教育的ニーズを有する子供たちの多様な学びの場において、合理的配慮や基礎的環境整備の提供が求められるようになった。

これらの背景を踏まえて、新学習指導要領では、前文において、「教育水準を全国的に確保する法規としての性格を有するものであること、学習指導要領に示されている内容は、すべての児童生徒に対して確実に指導しなければならない」（文部科学省、2018）と、その役割が明記されるようになった。従って、「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においては、学習指導要領に示される各教科を基に各教科の内容の指導を行う」こととなる（文部科学省、2018）。

一木（2021）は、「指導を行う教科や授業時数は、一人一人の児童生徒の実態を十分に考慮し、選択・組織していくことが求められており、その裁量は各学校の判断に委ねられている。」と述べており、今一度、教育課程の編成や、指導の形態を選択したその目的について、各学校の説明責任が求められているといえる。

表 1 学習指導要領における知的障害教育の変遷

告示年	内 容
昭和 38 年	・教科と領域の内容を統合できる特例
昭和 46 年	・「各教科」「道徳」「特別活動」の三領域追加 ・「養護・訓練」追加（四領域で目標と内容を設定） ・「領域・教科を合わせた指導」の範囲拡大 ・「社会」「理科」「家庭科」の三教科の廃止 ・小学部の教科に「生活科」新設
昭和 54 年	・養護学校義務制の実施
平成元年	・各教科の内容を段階ごとに設定
平成 11 年	・「養護・訓練」を「自立活動」に名称変更 ・重度重複者の「個別の指導計画」作成の義務化
平成 19 年	・特殊教育から特別支援教育への転換 ・特別支援学校のセンター的機能の充実・小中学校における特別支援教育等
平成 21 年	・「生きる力」を育成することを明記 ・全ての幼児児童生徒に「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」作成の義務化
平成 30 年	・各教科の目標を段階ごとに設定 ・各教科の内容を三つの柱に基づき配列 ・中学部に段階を新設

(2) 新学習指導要領における知的障害者である児童生徒に対する各教科等

特別支援学校学習指導要領では、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者、病弱者である児童生徒の教育を行う場合と、知的障害者である児童生徒の教育について示されている。

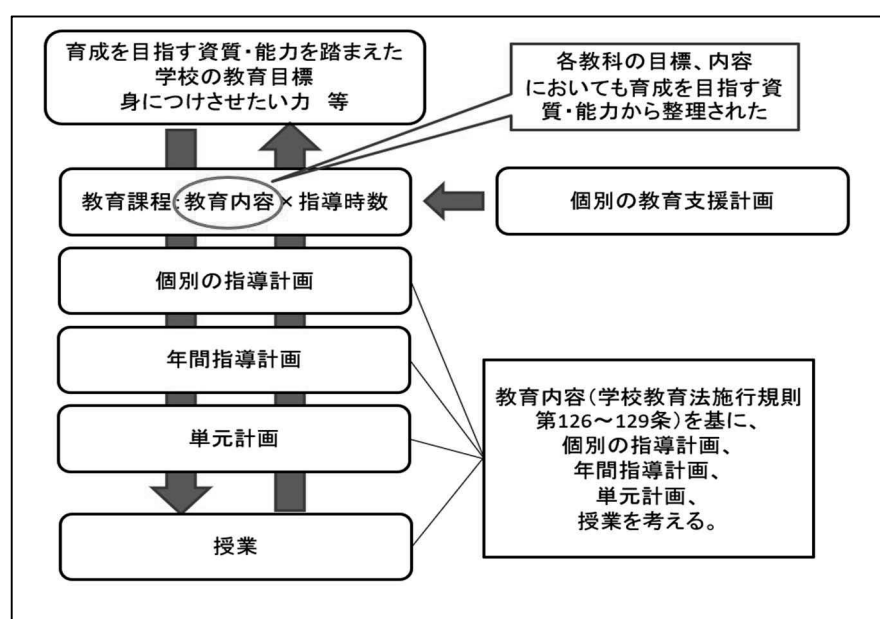


図2 授業づくりの流れ（一木（2018）を引用一部改変）

知的障害者である児童を教育する場合は、小学部では生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成することとしている。また、中学部では、国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の各教科、道徳、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成するものとする。ただし、必要がある場合には、外国語科を加えて教育課程を編成することができるとしている。

以上の規定を踏まえると図2に示された流れで授業を考えていく必要がある。

（3）授業づくりに関する課題

特別支援学校において授業を計画する際には、年間指導計画を策定して長期的な見通しを立て、単元指導計画（学習指導案）をつくるという工程をたどる。それには、「単元の教育目標、評価規準・基準、時間配分と内容の配置、授業での指導・学習の展開などを計画していく」こととなる（西岡、2015）。一方、準ずる教育を除いては、いつ、何を指導するか、どのくらいの時間を充てるか詳細な規定がないため、各学校は教育課程の決定過程や指導の成果を含めて、根拠に基づいた説明が求められる（安藤、2009）。授業においても同様に、各教師の裁量性が高いため、エビデンス（根拠）とプロセスを明確化した授業の計画が重要であると考えられる。

「中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会における審議の取りまとめについて（報告）」（中央教育審議会、2016a）では、知的障害者である児童生徒の教育課程について、「知的障害のある子供たちのための各教科の目標・内容が大綱的に示されているため、各教科等を合わせて授業を行う場合、各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十分に生かしくい」、「各教科等を合わせて指導を行う場合に、各教科等の目標に照らした観点別の学習評価規準を設定して評価する先行的な取組も行われている一方で、必ずしも各教科等の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われている場合がある」といった課題が挙げられた。

また、知的障害特別支援学校における各教科等の授業づくりについては、「指導形態の在り方や教科の目標立案、教材化等、各指導者によって捉え方が異なる」（山元、2016）、「単元（題材）の全体目標に沿った各時間の授業目標が設定されていない、活動はしているが育成を目指す資質・能力が明確でない」（古賀、2018）といった課題が挙げられている。

以上のことについては、研究として具体的なデータとしては見当たらないものの、筆者ほか学校現場で教育活動を行っている多くの教員からも話題として多く語られる内容である。

（4）学習評価の課題

授業づくりにおいて学習評価の在り方は極めて重要（文部科学省、2020）である。学習評価については、特別支援学校学習指導要領解説各教科編（文部科学省、2018b）において、「児童生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価をおこなうことが重要である」と示された。

指導要録において、「特別支援学校（知的障害）各教科については、特別支援学校の新学習指導要領において、小・中・高等学校等との学びの連続性を重視する観点から小・中・高等学校の各教科と同様に育成を目指す資質・能力の三つの柱で目標及び内容が整理されたことを踏まえ、

その学習評価においても観点別学習状況を踏まえて文章記述を行う（中央教育審議会、2019）」としている。特別支援学校の教育課程においては、各学校の裁量によって、重複障害者等に関する教育課程の取扱いが適用できることから「個々の児童生徒が前各学年までに、何を目標として学び、どの程度の内容を習得しているのかなど、個別の指導計画を基にして児童生徒一人一人の学習の習得状況等の把握に努めることが必要（文部科学省、2018a）」となり、児童一人一人の各教科の学びの評価が極めて重要であると言える。

知的障害者である児童（生徒）に対する教育を行う場合、教科別で指導する場合と、各教科を合わせて指導する場合の指導形態により授業を行うことができる（学校教育法施行規則第130条第2項）ことが定められている。教科別で指導する場合においても、各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にして、指導計画や単元の計画を立案することが重要である。

単元計画立案の際には、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うと同時に、評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価すること（文部科学省、2018a）」が重要であり、指導と評価の一体化が求められているところである。

文部科学省（2020）は、各教科の学習評価について、「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においても、学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するよりどころとして、評価規準を作成すること」としており、個別の指導計画を作成する際には、「各学校において定める各教科等の評価規準の内容を指導目標、指導内容等の設定に活かすこと」としている。このことから、単元目標、評価規準、評価基準の設定は極めて重要であると言える。

ところで、知的障害者である児童生徒に対して教育を行う場合、児童生徒一人一人の知的発達の差や障害の特性が課題として挙げられる。このことは授業を設計する際に教師が困難であると感じる一つの要素となっていると考えられる。児童生徒の個々の差に対応する授業を設計することに対して、一木（2009）は、「個人差の大きい学習集団の中で、個々の実態に応じた授業をつくりあげるには、同単元異目標による展開が重要」と、述べている。

多様な児童生徒が在籍する特別支援学校における授業づくりにおいては、複数の教員が指導に携わるため、指導目標の共通理解が必要である。児童生徒一人一人に対する評価の方針が、教員間で異なることがないよう、学習指導要領を授業設計の拠り所としながら、単元計画を通して、指導方針の共通理解を図る必要があるといえる。

しかし、昨今の働き方改革と称されるタイトな時間の中では、共通理解を図る時間を設定することも困難な状況が見受けられる。このような状況の中で効果的・効率的に授業設計を行い評価に関する共通理解を図るためには手順のようなものが明示され、それに沿って教員間で共有することが有効な手段の一つではないかと考えられる。

第2章 研究の目的と方法

第1節 研究の目的

本研究では、知的障害特別支援学校における授業づくりのプロセスにおいて、必要な構成要素を明らかにすることを目的としている。

具体的には、一木（2018）が示した図2をはじめとした特別支援学校における授業づくりのプロセスに関する様々な知見を参考に、一つの授業をどのような流れで設計するとよいかについて第3章で提示した二つの事例を通して検証する。

各事例は、教科別の指導である「国語科」、及び各教科等を合わせた指導である「生活単元学習」を行い、学習指導要領が示す目標・内容に基づき、学級及びグループの実態を把握し、授業づくりを行うことで、知的障害特別支援学校における授業づくりの現状の課題や育成を目指す資質・能力を育むために必要な要素を明らかにする。

第2節 研究の方法

1 事例に基づく検証

本研究では、まず以下の方法で授業をつくり、実践をし、授業づくりに必要な構成要素を明らかにする。

- ①各教科の学習状況の把握
 - ・研究者が担当する学級及びグループの児童の学習状況を学習指導要領に示されている各教科等の内容から実態を把握する。
- ②学習状況に基づく単元指導計画の作成
 - ・学級及びグループの児童の学習状況を基に、単元指導計画を作成する。
- ③指導と評価
 - ・単元指導計画に基づいて授業を行い、個々の児童の学習評価を行う。
- ④外部講師からの助言
 - ・①から③について助言をもらう。
- ⑤修正版の単元計画の作成
 - ・助言を基に修正版の単元計画を作成し、授業づくりのプロセスで必要な構成要素を明らかにする。

以上の手続きにより構成した授業について、実践後に実践者の考察、及び関係した教職員から意見を収集したうえで、成果及び課題を整理する。

2 授業モデルの作成

実践事例から得られた成果と課題を基に、知的障害特別支援学校における授業づくりのプロセスのモデルを作成する。

第3章 実証事例

第1節 A特別支援学校

1 学級の実態

本学級は知的障害特別支援学校の小学部2年生自閉症学級に在籍する児童6名である。本事例は「国語」に焦点を当てて、実践を行った。

2 教科の実態把握

初めに、教科の実態把握を行うために、特別支援学校学習指導要領に示されている内容を一覧にし、児童一人一人の学習状況を明らかにした。1年生の時に学んだことや身に付けたことを明らかにし、今回の単元計画を作成した。

3 児童の実態について

実態把握の結果、6人中4名が小学部1段階相当を学んでおり、2名は2段階相当を学んでいることが明らかになった。学習状況を把握すると、

- ① 6人全員が1段階の内容 知識及び技能 「我が国の言語文化に関する事項（ア） 昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しむこと。」について未履修であった。
- ② 1段階を学んでいる児童は1段階の内容 「思考力・判断力・表現力等 A聞くこと・話すこと ア 教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすること。」について、1年生の時に履修はしているが、十分に内容の習得に至っていなかった。
- ③ 2段階を学んでいる児童は2段階の内容「思考力・判断力・表現力等 A聞くこと・話すこと ア 身近な人の話に慣れ、簡単な事柄と語句などを結び付けたり、語句などから事柄を思い浮かべたりすること。」について、1年生の時に履修はしているが、十分に内容の習得に至っていなかった。

以上のことを踏まえて、単元指導計画を作成した。

4 単元指導計画について

（1）本単元で取り扱う内容について

児童の学習状況から本単元では以下の内容を取り扱うこととした。

表2 単元で取り扱う内容

	1段階の児童	2段階の児童
知識及び技能	昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しむこと。 【我が国の言語文化に関すること】	昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しむこと。 【我が国の言語文化に関すること】
思考力・判断力・表現力等	教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすること。 【聞くこと・話すこと】	身近な人の話に慣れ、簡単な事柄と語句などを結び付けたり、語句などから事柄を思い浮かべたりすること。 【聞くこと・話すこと】

これらの内容を基に、「おむすびころりん」を題材に授業づくりを行った。「おむすびころりん」は、昔話の中でも「おむすびころりんすっとなん」とリズムよく読むことができ、さらにおむすびが転がり落ちて声が聞こえるなど行為の結果がわかりやすく、絵本の内容を理解しやすいと考えて設定をした。

(2) 単元の指導目標

今回の授業集団においては、1段階の内容、2段階の内容を学ぶ児童がいるため、指導目標においては、各段階で指導目標を設定した。なお、指導目標を設定する際には、特別支援学校学習指導要領に示されている段階ごとの目標や趣旨を踏まえて設定した。

表3 1段階の指導目標

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
・「おむすびころりん」の読み聞かせを聞いたり、見たりすることができる。	・おむすびが落ちる様子を見て、「おむすびころりんすっとなん」の一部分を表現できる。	・「おむすびころりん」の楽しさに気づき、自分から見ることができる。 ・「おむすび」や「おじいさん」が落ちる様子を楽しみ、おむすびを見たり、指をさしたりすることができる。

表4 2段階の指導目標

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
・「おむすびころりん」の読み聞かせを聞いたり、見たりすることができる。	・おむすびが落ちる様子を見て、「おむすびころりんすっとなん」と自分から表現することができる。	・「おむすびころりん」の楽しさに気づき、自分から見ることができる。 ・「おむすび」や「おじいさん」が落ちる様子を楽しみ、指をさしたり、言葉でやりとりをしたりする。

(3) 単元の評価規準

指導目標を設定した後に、評価規準の設定を行った。評価規準においては、「特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料」（文部科学省、2020）を参考に、各段階の評価の観点及びその趣旨を踏まえて設定した。

表 5 1 段階の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・「おむすびころりん」の読み聞かせを聞いたり、見たりしている。	・おむすびが落ちる様子を見て、「おむすびころりんすっとなん」と一部分を表現しようとしている。	・「おむすびころりん」の楽しさに気付き、自分から見ている。 ・「おむすび」や「おじいさん」が落ちる様子を楽しみ、おむすびを見たり、指をさしたりしている。

表 6 2 段階の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・「おむすびころりん」の読み聞かせを聞いたり、見たりしている。	・おむすびが落ちる様子を見て、「おむすびころりんすっとなん」と自分から表現している。	・「おむすびころりん」の楽しさに気付き、自分から見ている。 ・「おむすび」や「おじいさん」が落ちる様子を楽しみ、指をさしたり、言葉でやりとりをしている。

(4) 単元の計画

上記の指導目標と評価規準を踏まえて、単元の計画を作成した。単元の計画は授業において何を目標とし、評価をするかを把握するものと捉えた。また段階ごとに授業において何をねらうかが異なるため、段階ごとに指導内容を設定する。

表 7 1 段階の児童の単元計画

次	知識・技能	思考・判断・表現力	主体的に学習に取り組む態度	指導内容
1	○		○	・タブレット端末で「おむすびころりん」の読み聞かせを聞く。 ・タブレット端末にでてくる「おむすび」を押して、ころがる様子を見る。
2		○	○	・教師の促しに応じたり、自分でおむすびが落ちた様子を見たりして、「おむすびころりんすっとなん」の一部分を言う。 ・おむすび（ぬいぐるみ）を転がして、実際にころがる様子を見て、穴に落ちたら「おむすびころりんすっとなん」の一部分を言う。

表 8 2 段階の児童の単元計画

次	知識・技能	思考・判断・表現力	主体的に学習に取り組む態度	指導内容
1	○		○	・タブレット端末で「おむすびころりん」の読み聞かせを聞く。 ・タブレット端末にでてくる「おむすび」を押して、ころがる様子を見る。
2		○	○	・教師の促しに応じたり、自分でおむすびが落ちた様子を見たりして、「おむすびころりんすっとなん」と言う。 ・おむすび（ぬいぐるみ）を転がして、実際にころがる様子を見て、穴に落ちたら「おむすびころりんすっとなん」と言う。

(5) 授業の評価

実際の授業を行い、評価をしたものを下記の表に示す。

表 9 第 1 次の評価

	評価規準	第 1 次終了時の様子
1 段階の児童	・「おむすびころりん」の読み聞かせを聞いたり、見たりしようとしている。 ・「おむすびころりん」の楽しさに気づき、自分から見ようとしている。	・1 時、2 時では離席してしまう様子もあったが、3、4 時では離席せずに聞いたり、見たりすることができた。 ・教師がリズムよく読むことや、おむすびが転がる様子がわかってきたのか、自分から見ることができた。
2 段階の児童	・「おむすびころりん」の読み聞かせを聞いたり、見たりしようとしている。 ・「おむすびころりん」の楽しさに気づき、自分から見ることができる	・1 時から教師の読み聞かせをよく聞いたり、おむすびが転がる様子をよく見ていた。 ・「おむすび」が転がるときの音や、落ちた後に流れる「おむすびころりんすっとなん」が聞こえると笑っていた

表 10 第 2 次の評価

	評価規準	第 2 次終了時の様子
1 段階 の児童	・おむすびが落ちる様子を見て、「おむすびころりんすつとんとん」の一部分を表現しようとしている。 ・「おむすび」や「おじいさん」が落ちる様子を楽しみ、おむすびを見たり、指をさしたりしようとしている。	・「おむすび」が落ちたときに、教師が「お」というと「お」と言ったり、「すつとんとん」と言うとうなずいていた。 ・自分から「おむすび」を押しておむすびが転がる様子をよく見ていた。
2 段階 の児童	・おむすびが落ちる様子を見て、「おむすびころりんすつとんとん」と自分から表現しようとしている。 ・「おむすび」や「おじいさん」が落ちる様子を楽しみ、指をさしたり、言葉でやりとりをしたりしようとする。	・「おむすび」が落ちると、自分から「おむすびころりんすつとんとん」と表現していた。 ・おむすびが転がる時に一緒に「ころころ」と言ったり、落ちた時に「すつとんとーん」と言っていた。

5 外部講師からの助言

令和 3 年 10 月 17 日(土)に行った本研究グループ研修会において、外部講師から、以下の助言を得た。

- ・児童が何をどのように「聞き」「話す」ことをねらったのか。
- ・絵本への注目をねらっているということは「読むこと」も扱っているのではないか。
- ・多様な実態の中で指導目標が同じでよいのか。

以上の助言を踏まえて、修正版の単元指導計画の作成を行った。

修正した視点は、(1) 実態把握、(2) 本単元で取り扱う内容、(3) 指導目標、(4) 評価規準、(5) 単元の計画 とした。それぞれ以下に述べる。

(1) 実態把握について

特別支援学校学習指導要領に示されている知的障害の教科の内容に加えて、徳永（2021）のチェックリストを参考にして、国語の教科の実態把握を行った。

複数の視点から実態を把握することで、より客観的に実態を把握した。その結果、学習集団を 3 グループ（1 段階 A グループ、1 段階 B グループ、2 段階グループ）に分けてそれぞれ単元指導計画を作成した。

(2) 本単元で取り扱う内容について

修正前の計画では、【読むこと】について取り扱っていなかったが、実際の授業においては、絵本に注目することをねらっていたため、修正後の計画において追加した。また、2 段階の児童においては、1 段階の知識及び技能の内容は履修していないものの、2 段階の知識及び技能の内容

を学習することで、習得できると考えたため２段階の内容を設定した。

表 11 単元で取り扱う内容

	1 段階の児童	2 段階の児童
知識及び技能	昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しむこと。 【我が国の言語文化に関すること】	昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しむこと。 【我が国の言語文化に関すること】
思考力・判断力・表現力等	教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすること。 【聞くこと・話すこと】	身近な人の話に慣れ、簡単な事柄と語句などを結び付けたり、語句などから事柄を思い浮かべたりすること。 【聞くこと・話すこと】

(3)指導目標について

修正後の指導目標については、個別最適な学びになるように、個に応じた指導目標を設定した。実態把握をした結果、同じ１段階であっても分けて設定したほうがより個に応じた学びになると考え設定した。また、取り扱う内容を踏まえて、【聞くこと・話すこと】、【読むこと】とそれぞれの目標を分けることで、授業において何を身に付けてほしいかを明確にした。

表 12 1 段階 A グループの指導目標

	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
聞く・話す	・「おむすびころりんすつとんとん」という言葉を聞いて、絵本を見ることができる。	・教師の「おむすびころりんすつとんとん」を聞いて、一部分を表現できる。	・「おむすびころりん」の繰り返しフレーズの楽しさに気づき、自分から読み聞かせを聞く。
読む	・おむすびが転がることを理解し、おむすびが転がる場面を見ることができる。	・教師の指さしをみたり、言葉を聞いたりしながら、タブレット上にある「おむすび」を押して、ころがる様子を見ることができる。	・「おむすび」が転がる楽しさに気づき、自分から見る。

表 13 1 段階Bグループの指導目標

	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
聞く・話す	「おむすびころりんすつとんとん」という言葉の意味を理解して、絵本を見ることができる。	教師の「おむすびころりんすつとんとん」を聞いて、一部分を表現することができる。	「おむすびころりん」の繰り返しフレーズの楽しさに気づき、自分から読み聞かせを聞く。
読む	「おむすびころりん」の内容の展開を期待し、おむすびが転がる様子を見たり、絵本の場面が変わる様子見たりすることができる。	教師の「おむすびをおして」という言葉を聞いて、タブレット上にある「おむすび」を押したり、自分から「おしたい」と伝えて「おむすび」を押して、おむすびが転がる様子を見ることができる。	「おむすび」が転がる楽しさに気づき、自分から見。

表 14 2 段階グループの指導目標

	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
聞く・話す	「おむすびころりん」の読み聞かせを聞いて、「おむすびころりんすつとんとん」と音声を模倣をすることができる。	おむすびが落ちる様子を見て、「おむすびころりんすつとんとん」と自分から表現することができる。	自分から読み聞かせを聞こうとしたり、表現したりする。
読む	「ころころ」してと聞いて、おむすびを転がすことができる。 「おむすびころりんすつとんとん」と言っている動物や、おじいさんがおむすびのお礼に貰った物を答える。	- おむすびは「どうやって転がりましたか？」という質問に答える。 「おむすびころりん」の話の時間の経過を絵カードを使って並べる。 (②おむすびを落とす、 ③ころころ転がり、「おむすびころりんすつとんとん」と聞こえる、 ④おじいさんも落ちて、ねずみにお礼を言われる。など)	登場人物や話のおおまかな内容を理解し、教師からの質問に答える。

(4) 評価規準について

修正後の評価規準についても、指導と評価の一体化を踏まえて、指導目標と同じように、段階ごとに設定をした。

表 15 1 段階 A グループの評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現等	主体的に学習に取り組む態度
聞く・話す	・「おむすびころりんすつとんとん」という言葉を聞いて、絵本を見ようとしている。	・教師の「おむすびころりんすつとんとん」を聞いて、一部分を表現しようとしている。	・「おむすびころりん」の繰り返しのフレーズの楽しさに気づき、自分から読み聞かせを聞こうとしている。
読む	・おむすびが転がることを理解し、おむすびが転がる場面を見ようとしている。	・教師の指さしをみたり、言葉を聞いたりしながら、タブレット上にある「おむすび」を押して、ころがる様子を見ようとしている。	・「おむすび」が転がる楽しさに気づき、自分から見ようとしている。

表 16 1 段階 B グループの評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
聞く・話す	・「おむすびころりんすつとんとん」という言葉の意味を理解して、絵本を見ようとしている。	・教師の「おむすびころりんすつとんとん」を聞いて、一部分を表現しようとしている。	・「おむすびころりん」の繰り返しのフレーズの楽しさに気づき、自分から読み聞かせを聞こうとしている。
読む	・「おむすびころりん」の内容の展開を期待し、おむすびが転がる様子を見たり、絵本の場面が変わる様子見たりしようとしている。	・教師の「おむすびをおして」という言葉を聞いて、タブレット上にある「おむすび」を押したり、自分から「おしたい」と伝えて「おむすび」を押して、おむすびが転がる様子を見ようとしている。	・「おむすび」が転がる楽しさに気づき、自分から見ようとしている。

表 17 2段階グループの評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
聞く・話す	「おむすびころりん」の読み聞かせを聞いて、「おむすびころりんすつとんとん」と音声を模倣しようとしている。	おむすびが落ちる様子を見て、「おむすびころりんすつとんとん」と自分から表現しようとしている。	自分から読み聞かせを聞こうとしたり、表現したりしようとしている。
読む	「『ころころ』して」と聞いて、おむすびを転がそうとしている。 「おむすびころりんすつとんとん」と言っている動物や、おじいさんがおむすびのお礼に貰った物を答えている。	- おむすびは「どうやって転がりましたか？」という質問に答えようとしている。 - おむすびころりん」の話の時間の経過を、絵カードを使って並べている。 (①おむすびを落とす、 ②ころころ転がり、「おむすびころりんすつとんとん」と聞こえる ③おじいさんも落ちて、ねずみにお礼を言われる。など)	登場人物や話のおおまかな内容を理解し、教師からの質問に答えようとしている。

(5) 単元の計画

単元の計画についても、3グループに分けて設定した。活動の内容が同じであっても、授業の中で身に付けてほしい力はグループによって違うため、グループで何を指導するべきかを明確にした。以下の表に示す。

表 18 1段階Aグループの単元の計画

次	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	指導内容
1	○			・教師の「おむすびころりん」の読み聞かせを聞く。
2		○	○	・「おむすびころりんすつとんとん」と聞いて、一部分を表現する。
3	○			・「おむすび」が転がる様子を知り、自分から見る。
4		○	○	・教師の指差しや言葉を聞いて「おむすび」を転がし、その様子を見る。

表 19 1 段階Bグループの単元の計画

次	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	指導内容
1	○			・「おむすびころりん」の読み聞かせを聞き、「おむすびころりんすっとなんとん」の意味を知る。
2		○	○	・「おむすびころりんすっとなんとん」と聞いて、一部分を表現する。
3	○			・「おむすびころりん」の内容を期待して、読み聞かせを見る。
4		○	○	・教師の言葉を聞いて、おむすびを転がしたり、自分から要求をして転がしてその様子を見る。

表 20 2 段階グループの単元の計画

次	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	指導内容
1	○			・「おむすびころりん」の読み聞かせを聞き、「おむすびころりんすっとなんとん」と音声で模倣する。
2		○	○	・おむすびが落ちたのを見て自分で「おむすびころりんすっとなんとん」と言う。
3	○			・教師の言葉を聞いておむすびを転がす。 ・おむすびころりんの登場人物を答える。
4		○	○	・おむすびの転がり方や、内容の時間の経過について答える。

第2節 B特別支援学校

本事例は、学ぶ教科の段階が異なる児童らで学習集団を構成し、かつ、各教科等を合わせた指導の形態を選択して実践した事例である。

1 学習集団の実態

本単元は、B特別支援学校小学部第6学年、知的障害を併せ有する児童15名を対象に実施した生活単元学習の取組である。学習指導要領に示す各教科の学習状況は、生活科（1段階3名、2段階8名、3段階4名）、国語科（1段階6名、2段階5名、3段階4名）と幅が広い集団を対象としている。

2 教科の実態把握

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領巻末資料を基に作成した、各教科内容表を用いて、過去の単元計画や個別の指導計画等の評価から、児童一人一人の学習状況を明らかにし、今回の単元計画を作成した。

3 児童の実態について

実態把握の結果、対象児童全員が、生活科の内容「コ 社会の仕組みと公共施設」（以下、「生活科コ」と表記する。他の教科も同様）の「社会の様子」が未履修であることが分かった。また、指導計画の作成と内容の取扱いについて「各教科等との関連を図り、指導の効果を高めるようにする（文部科学省、2017）」と書かれていることから、本単元では、各教科等を合わせた指導の形態を選択し、生活科イの「交通安全」、国語科の内容「A 聞くこと話すこと」を取り扱った。以上のことを踏まえて、単元指導計画を作成した。

4 単元指導計画について

（1）本単元で取り扱う内容について

本単元では、生活科イ、生活科コ、国語科の内容「A 聞くこと話すこと」、の内容を基に、生活単元学習「地域を知ろう」の授業づくりを行った。

（2）単元の指導目標

複数の教科を関連付けて指導することから、各教科別に指導目標を設定した。なお、指導目標を設定する際には、特別支援学校学習指導要領に示されている各教科の内容を踏まえて設定した。

表 21 単元の指導目標

	指導目標	各教科
知識及び技能	・体験的な学習を通して、自分の生活する地域に関心をもつ。 ・校外での移動時のきまりを守って行動できる。	生活科
思考力、判断力、表現力等	・体験したこと、知ったことを基に考えたり、表現したりすることができる。 ・体験したことを振り返り、伝えたいことを選んだり、考えたりすることができる。	生活科 国語科
学び向かう力、人間性等	・単元を通して地域の様子を知り、新しいことを学ぶ楽しさを実感することができる。	生活科 国語科

表 22 単元の評価規準

	評価規準	各教科
知識・技能	・自分の学校、住んでいる地域にあるものを知ったり、分かっていたか。 ・信号機の渡り方や列の順番を守って移動しようとしていたか。	生活科
思考・判断・表現	・地域にあるものに目を向け、気づいたり、考えたりしていたか。 ・体験したことと、自分の知っている言葉や写真をあてはめていたか。	生活科 国語科
主体的に取り組む態度	・新しく知ったり、発見したりすることの楽しさを見出しながら学習していたか。	生活科 国語科

(3) 単元の指導計画

生活科の目標は、「具体的な活動や体験を通して、生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(文部科学省、2018b)」と、されており、生活科の見方・考え方を踏まえて、指導計画を作成した。

本単元では、第1次～第3次で構成している。第1次は、児童たちに自らが生活する地域について、教員へのインタビュー活動を通して学ぶ学習活動を設定した。第2次については、学んだ知識をさらに深めながら、実際に活動したり、特産物に触れたりして体験的に学ぶ学習活動を設定した。それらの過程を踏まえて、第3次は、学んだことを考えたり表現したりする学習活動（報告会）を設定した。学習を通して得た知識を自分のものとしたり、気づきを深めたり、学びを発展できるよう、生活科と国語科の指導内容を基に活動を設定するようにした（表 23）。

単元の構成段階で校外学習の設定を考えていたが、新型コロナウイルス感染症に関わる緊急事態宣言が発令されたため、計画できなかった。そのため、地域の様子について、校内で学習できるよう計画し、できる限り校内で地域の様子やその土地にある物について学びが深まるよう地域資源や、ICT 機器等を活用しながら指導を進めた。

表 23 単元の指導計画

	教科	指導内容	学習活動
第 1 次 1～6 時	生活科コ	・ U 市の特産物や学校周辺地域を学ぶ。	・ U 市についての学習
	国語科 A	・ 聞き取った内容をフォーマットにまとめる。	・ 教員へのインタビュー活動 ・ タブレット型端末への文字入力
第 2 次 7～14 時	生活科イ	・ 信号機、横断歩道で演習をする。	・ 交通安全に関する演習
	生活科コ	・ 近隣店舗の従業員へのインタビュー動画を活用し、学習をする。(タブレット型端末)	・ 近隣の商店等の調べ学習
	国語科 A	・ 体験した気付きを他者に伝える。	・ 感想発表 (タブレット型端末)
第 3 次 14 時～17 時	生活科コ	・ インタビュー動画を振り返り、そのお店の名前、好きな商品を選ぶ。	・ 単元の振り返り
	国語科 A	・ インタビュー動画を振り返りながら自分の気付きをフォーマットにまとめ、考えを深める。	・ 報告会に向けた学習

(4) 学習集団について

本単元の授業時数は全 17 時間である。第 1 次～第 2 次では、主に生活科の学習内容に重点を置き、教科を学ぶ段階の幅が広い学習集団（1～3 段階）を混合にし、5 名ずつ、3 つの学習集団を編成して実施した。第 3 次では、主に国語科の学習内容に重点を置いて、段階別の指導を行った。指導者は、各学習集団に 2 名ずつ配置し、計 6 名の指導者で実施した。教科を学ぶ段階は広いが、どのグループも同じ教科の内容を取り扱い、指導を行った。

5 単元の実施と評価について

(1) 1 時間の指導計画について

本単元では、児童らが履修する各教科の見方・考え方を働かせ、身に付けた力を活用できるように、第 1 次から第 3 次まで、1 時間の学習を 4 つの展開に分けて指導を行った（表 24）。

表 24 1 時間の指導計画

1. 本時のめあて（児童が題材や本時学習内容に興味関心を抱く学習活動）
<第1次>・自分の住む地域について知る。
<第2次>・自分の住む地域にある商店、特産物について学ぶ。
<第3次>・これまでの学習の様子をタブレット型端末で振り返る。
2. 指導者が教示し、児童らが体験的に学ぶ場を設定（これまでの学びを新たな発見につなげる学習活動）
<第1次>・教員へのインタビュー活動を通して、最寄りの病院、施設について知る。
<第2次>・身近な商店の様子をビデオ視聴する。商店（模擬）の体験、特産物（お茶の葉）に触れたり、試飲（緑茶）したりする。
<第3次>・指導者の発問に対して意見を言ったり、人前で発表したりすることを学ぶ。
3. 学んだことから考える、話し合う場の設定（自分の考えを他者に伝えたり、深めたりする学習活動）
<第1次>・教員へのインタビューで教えてもらったことをタブレット型端末にまとめる。
<第2次>・ビデオから感じたこと、体験して感じたことを教師や友達と伝え合ったり、話し合ったりする。
<第3次>・これまでの学習の様子から感じたことを文字や写真で表したり、まとめたりする。
4. 本時の学習の振り返り（学んだことと体験したことを思い出し、新しい気づきを得ようとする学習活動）
<第1次>・何について学んだか、どんな学習活動をしたか確認する。
<第2次>・タブレット型端末で学習の様子を振り返る中で、教師が気づきを促す発問をする。
<第3次>・ロイロノートを活用して、まとめた内容を他者と共有する。 ・単元を通して気付いたこと、学んだこと、感じたことを表現する。 ・他者と共有したことから気付いたことを教師が汲み取る。

（2）形成的な評価と授業改善について

学習指導要領（文部科学省、2017）では、「児童又は生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにすること。また、各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること。」と、示されている。このことから、本単元では授業ごとに形成的な評価を実施した。単元というまとまりの中での各教科の学びを把握するため、「学習状況を把握するためのツール（学習状況）」（図2）、及び「学習状況を把握するためのツール（個人内評価）」（図3）を作成し、評価に活用した。図3については、観点別の評価で表せない学習の中で見られた良かった姿や学習に対する進捗状況を文章で記述した。本単元における評価時期については、第1次と第2次終了時に実施した。

目標の妥当性や見直しについて考えるためのツール(学習の状況を把握する)

※何が身に付いたのかわかるように、単元計画の目標を転記して学習の状況を見える化していきます。

6年生 ○～○組 【単元名:地域について知ろう】 単元目標

<知識及び技能> 体験的な学習をとおして、自分の生活する地域に関心をもつ。(生活科)

校外外での移動時のきまりを守って行動できる。(生活科)

<思考力・判断力・表現力等> 体験したこと、知ったことをもとに考えたり、表現したりすることができる。(生活科)

体験したことを振り返り、伝えたいことを選んだり、考えたりすることができる。(国語科)

<学びに向かう力・人間性等> 単元をとおして地域の様子を知り、新しいことを学ぶ楽しさを実感することができる。(生活科・国語科)

○ 単元の評価規準、展開ごとの目標と個人の学習状況を照らし合わせる。

手順1. 単元計画7.評価規準 8.単元の指導計画において設定した各展開の目標を記入して見直していきます。

観点	評価規準 又は 【 第1次 】の目標	A児	B児	C児	D児	E児
知	・信号に従ったり、道路を横断する際のきまりを守ったりしながら移動ができる。(知)					
	・校外でよく利用する場所の行き方やその周辺の様子を探したり、調べたりすることができる。(知)②					
	・地域にあるものや働く人に目を向け、気づいたり、関心を持ったりすることができる。(知)①					
思	・地域について学んだことを文字や写真、動画を手掛かりに表現することができる。(思)					
	・タブレットを活用することの楽しさや便利さを感じて学習に取り組むことができる。(学)					

↓の結果を受けて…↑目標の見直しを検討する、取り扱っている教科の内容に沿った授業・活動が設定されているか確認する、児童らが力を身につけているか…考えましょう。

手順2. 個人の学習状況を記号(◎,○,△,／)で記入します。その際、学習指導要領や回覧している指導略案の改善点等とも照らし合わせて記入します。

※評価規準に対する個人の学習状況は(◎達成、○指導したが、あともう少し、△指導したが身に付かなかった、／指導していない)で表記

※①②は、段階別に記載

図2 学習状況を把握するためのツール (学習状況) ※記入例

【個人内評価】 ※記入例		
児童名	3観点	良かった点や可能性、進捗の状況
A ()	知	
	思	
	主	
B ()	知	○横断歩道の前でTと一緒に止まっていた。
	思	
	主	
C ()	知	○横断歩道前で、一人で立ち止まり、左右を確認できていた。
	思	○インタビュー等の動画を観て、2択のクイズで正しい方を答えられていた。間違えたクイズも次の日には正しい方を選ぶ等、理解できている。
	主	
D ()	知	△知識としては、交通ルールについて理解している。でも、実践するには、周りの者が気になったりして難しい。
	思	
	主	
E ()	知	
	思	
	主	

図3 学習状況を把握するためのツール (個人内評価) ※記入例

評価は、各学習集団に実施した。評価の際には、単元目標と単元の評価規準を具体化した第1次、第2次の指導目標を図2に転記し、◎達成、○指導したが、あともう少し、△指導したが身に付かなかった、— 指導していない、等の記号を用いて、個別に学習状況を記入した。単元計画や学習指導要領と、児童一人一人の学習の様子とを照らし合わせながら、評価を記入した。

形成的な評価を行った結果、関連付けて指導を行っていた国語科の評価規準に対して、◎が多く見受けられる児童(生活科、国語科共に3段階を学ぶ児童)と、△が多く見受けられる児童(生活科、国語科共に1段階を学ぶ児童)が混在することが分かった。なお、評価を共有すると、その他の学習集団も同じような結果であった。このことから、第3次の学習集団については、国語科を学ぶ段階別に学習集団を編成し直した。

(3) 児童の評価と指導の評価について

学習指導要領では評価について、「各教科等の指導に当たっては、個別の指導計画に基づいて行われた学習状況や結果を適切に評価し、指導目標や指導内容、指導方法の改善に努め、より効果的な指導ができるようにすること。（文部科学省、2017）」と、示されている。単元終了後に、総括的评价を行った。複数の教科を関連付けて指導したことで、複数の教科の学びを深めることができた児童がいた一方で、関連付けて指導をした、国語科の評価に至らなかった児童もいた。

6 外部講師からの助言

令和3年10月17日(土)に行った本研究グループ研修会において、外部講師から、本単元における助言を以下4点頂いた。

- 国語科について、知識・技能と思考・判断・表現は、関連させて指導することで、教科の目標に迫ることができるようになる。
- 単元目標と評価規準については、各教科別、かつ、学ぶ児童らの段階別に設定することで、各段階で育成を目指す姿を引き出すことができるようになる。
- 学習の様子を見取り、どの場面で評価を行うのか考える必要がある。
- 教科の目標の達成に向けた評価場面を、意図的に設定する必要がある。

7 修正版の単元計画を作成

(1) 国語科の知識及び技能に関する目標・内容と、見方・考え方を働かせる学習活動の設定

学習指導要領解説（文部科学省、2018b）では、「聞くこと、話すこと、書くこと、読むことの思考・判断・表現力等のみならず、言葉の特徴や使い方、情報の扱い方、我が国の言語文化に関する知識及び技能が必要となる」と、示されていることから、国語科において、知識・技能の目標・内容（言葉の特徴や使い方）を設定することとした（表25）。また、指導内容についても、言葉による見方・考え方を働かせる学習活動を第3次に設定した（表26）。

(2) 各教科、各段階別の単元目標、評価規準、評価基準、評価計画の設定

学習評価参考資料（文部科学省、2020）において評価計画の重要性について示されている。評価規準に照らして、児童生徒の学習状況を把握することが育成を目指す資質能力を育むために必要不可欠であることから、修正版の単元計画に各教科、各段階別の単元目標、評価規準、評価基準を設定した（資料1及び資料2）。

表 25 修正版単元計画 1 単元目標・評価規準（2段階 国語科 知識・技能）

教科名	内容	観点	単元目標
国語科（単元目標）	ア（ア）	知	・体験した気付きを言葉で表すことができる。
国語科（評価規準）	ア（ア）	知	・体験したことを簡単な言葉や身振りをを用いて表現しようとしていたか。

※資料 1 より抜粋

表 26 修正版単元計画 1 単元の指導計画（第 3 次）

	教科	指導内容	学習活動	評価の計画		
				知	思	主
第 3 次	国語科ア	・自分の思いや気付きを言葉にする。	①話し合い活動 ・友達や教師と話し合う中で、これまで体験したこと、体験して感じた好き、嫌い等自分の思いや感情を言葉にする。 ・店、売っている物の名前、見たものを言葉にしてカード等書き出す。	○	○	
	国語科A	・自分の感じたことを言葉や身振りで表現したり、伝えたりする。	②報告会 ・①で書き出した言葉の中から他者に伝えたいカードを選ぶ。 ・カードを手掛かりに自分の感想をまとめる。		○	○

※資料 1 より抜粋

以上の①②と、本実践における成果と課題を踏まえ、生活単元学習の修正版単元計画 1（資料 1）、教科別の指導の修正版単元計画 2－A（資料 2）、2－B（資料 3）の 2 種類の単元計画を作成した。

単元計画 1 は、本事例の対象、生活科、国語科共に、2 段階、3 段階程度を学ぶ児童を対象に修正した、各教科等を合わせた指導の単元計画である。

単元計画 2－A、2－B は、本事例の対象、生活科、国語科共に、1 段階の児童を対象に修正した教科別の指導の単元計画である。教科別の指導を実施しながらも、同時期に学習時期を設定する等して、教科等横断的な視点で育成を目指す資質能力が身に付けられるようにした。

どちらも、学習指導要領を基に、児童一人一人の学習状況を把握して目標や指導内容を設定することが大切であり、指導と評価の一体化を図りながら、目標の達成を目指した指導の計画や学習活動を構成していく必要があると考えている。なお、修正版の単元計画は、どれも未実施のため、外部講師からの助言を踏まえて改善したにとどまる。今後の検討課題としたい。

単元名：地域を知ろう

取り扱う教科とその内容：生活科（イ 安全 2段階～3段階（ア）（イ））

（コ 社会の仕組みと公共施設 2段階～3段階（ア）（イ））

国語科（ア 言葉の使い方とその特徴 2段階～3段階（ア））、

（A 聞くこと話すこと 2段階ウ、3段階イ）

指導の形態：生活単元学習

単元目標：

【2段階】

教科名	内容	観点	単元目標
生活科	イ	知	・安全な歩行の仕方に気付いて行動することができる。
		思	・きまりを守りながら安全に歩行することができる。
	コ	知	・自分の住む地域にある店等の名前と自分の生活とのつながりについて体験を通して気付くことができる。
		思	・体験したこと、知ったことを他者に伝えることができる。
	—	学	・地域の様子に気付き、新しいことを学ぶ楽しさを感じて学習することができる。
国語科	ア（ア）	知	・体験した気付きを言葉で表すことができる。
	A ウ	思	・体験したことを簡単な言葉や身振りをを用いて、相手に伝えることができる。
	—	学	・学んだことを伝えたり、他者の言葉に共感したりすることができる。

【3段階】

教科名	内容	観点	単元目標
生活科	イ	知	・きまりに気付き、左右の確認をすることができる。
		思	・自らきまりを守って安全に歩行することができる。
	コ	知	・自分の住む地域にあるおよその店等の名前、その役割が分かる。
		思	・体験したこと、知ったことを基に考え、表現することができる。
	—	学	・地域の様子と自分の生活とのつながりを感じることができる。
国語科	ア（ア）	知	・言葉のもつ意味を理解し、会話や発表等の一連の活動の中で使うことができる。
	A イ	思	・体験したことを振り返り、自分の考えや思いを相手に伝えることができる。
	—	学	・体験から感じた思いを言葉で表現し、他者に伝えることができる。

単元の評価規準：

【２段階】

教科名	内容	観点	評価規準
生活科	イ	知	・信号機の渡り方や列の順番を守って移動しようとしていたか。
		思	・きまりを守りながら取り組もうとしていたか。
	コ	知	・自分の住む地域にある店等の名前や仕組みを分かっていたか。
		思	・地域にあるものに目を向け、気付いたり、考えたりしていたか。
	—	主	・新しく学ぶ学習内容に期待感や興味関心を抱いていたか。
国語科	ア(ア)	知	・体験したことを簡単な言葉や身振りを用いて表現しようとしていたか。
	A ウ	思	・体験したことを、自分の知っている言葉や写真で表そうとしていたか。
	—	主	・伝えたいことをすすんで選び、他者に伝えたり、相手の言葉を聞いたりしていたか。

【３段階】

教科名	内容	観点	評価規準
生活科	イ	知	・きまりを思い出し、左右の確認をしてから横断しようとしていたか。
		思	・自らきまりを守って取り組もうとしていたか。
	コ	知	・自分の住む地域にある店等の名前やおよその役割を分かっていたか。
		思	・体験したことから気付いたり感じたりしたことを言葉で表そうとしていたか。
	—	主	・地域の様子から気付いたり、発見したりしたこと等、楽しさを見出しながら学習していたか。
国語科	ア(ア)	知	・言葉のもつ意味を理解し、言葉を使って、会話や発表しようとしていたか。
	A イ	思	・体験したことを振り返り、自分の考えや思いを相手に伝えようとしていたか。
	—	主	・体験から感じた思いを言葉で表現し、他者に伝えようとしていたか。

単元の指導計画： ※生活科、国語科2～3段階を学ぶ児童らの学習集団を仮定

	教科	指導内容	学習活動	評価の計画		
				知	思	主
第1次	生活科コ	・学校近隣の公共施設の役割について学ぶ	①動画視聴 ②調べ学習 地域の地図を作成する	○		
第2次	生活科イ	・交通安全について学ぶ	①交通安全の演習 ②校外活動 地域にある店、公共施設まで移動する	○	○	○
	生活科コ	・地域の商店や特産物(お茶)について学ぶ	①茶葉に触れる ②お茶の試飲をする ③校外活動 地域にある店、公共施設を見学し役割について学ぶ	○	○	○
第3次	国語科ア	・自分の思いや気づきを言葉にする。	①話し合い活動 ・友達や教師と話し合う中で、これまで体験したこと、体験して感じた好き、嫌い等自分の思いや感情を言葉にする。 ・店、売っている物の名前、見た物を言葉にしてカード等書き出す。	○	○	
	国語科A	・自分の感じたことを言葉や身振りで表現したり、伝えたりする。	②報告会 ・①で書き出した言葉の中から他者に伝えたいカードを選ぶ。 ・カードを手掛かりに自分の感想をまとめる。		○	○

単元名：地域を知ろう

取り扱う教科とその内容：生活科（イ 安全 1 段階（ア）（イ））

（コ 社会の仕組みと公共施設 1 段階（ア）（イ））

指導の形態：教科別の指導

単元目標：

【1 段階】

教科名	内容	観点	単元目標
生活科	イ	知	・校外での学習において、指導者と一緒にきまりを守って移動することができる。
		思	・校外での学習において、指導者の言葉掛けや支援に応じて、きまりを守ることができる。
	コ	知	・体験的な学習を通して、自分の住む地域にある店等に関心を持つことができる。
		思	・体験したことを教師と一緒に他者に伝えることができる。
	一	学	・身の回りにあるものに興味関心をもつことができる。

単元の評価規準：

【1 段階】

教科名	内容	観点	評価規準
生活科	イ	知	・指導者の指示に応じて止まったり進んだりしようとしていたか。
		思	・指導者の言葉掛けや支援に応じて、きまりを守ろうとしていたか。
	コ	知	・自分の住む地域にある店等に興味を示していたか。
		思	・教師と一緒に、体験し、自分なりに気づきを得ていたか。
	一	主	・学習活動に自らすすんで取り組んだり、物に働きかけたりしていたか。

単元の指導計画：

	教科	指導内容	学習活動	評価の計画		
				知	思	主
第1次	生活科コ	・学校近隣の公共施設について知る	①動画視聴 ②調べ学習 ・地域の地図を作成する	○		
第2次	生活科イ	・交通ルールや安全な歩行の仕方を学ぶ	①歩き方、交通ルールの演習	○		
	生活科コ	・地域の特産物(お茶)について学ぶ	①茶葉に触れる ②お茶の試飲をする	○	○	
第3次	生活科イ	・校外において、交通ルールや安全な歩行の仕方を実践する	①校外活動 ・地域にある店、講演、公共施設まで交通ルールを守って移動する	○	○	○
	生活科コ	・地域にある店、公共施設に行き、施設の利用の仕方を体験的に学習する		○	○	○

単元名：おかいもの おかいもの

取り扱う教科とその内容：国語科（ア 言葉の使い方とその特徴 1段階（ア））

（A 聞くこと話すこと 1段階イ）

指導の形態：教科別の指導

単元目標：

【1段階】

教科名	内容	観点	単元目標
国語科	ア(ア)	知	・絵本を介した指導者とのやりとりの中で、言葉と事物を一致させることができる。
	A イ	思	・指導者の話し掛けに応じて絵カードや具体物を選んで答えることができる。
	—	学	・絵本を介したやりとりの中で、自分の思いや意志を伝えようとすることができる。

単元の評価規準：

【1段階】

教科名	内容	観点	評価規準
国語科	ア(ア)	知	・言葉と事物を一致させていたか。
	A イ	思	・指導者の話し掛けに応じて、絵カードや具体物を手渡したり、身振り表現したりして答えようとしていたか。
	—	主	・絵本を介したやりとりの中で、自分の思いや意志を伝えようとしていたか。

単元の指導計画：

	教科	指導内容	学習活動	評価の計画		
				知	思	主
第1次	国語科ア	・絵本「おかいもの おかいもの」の 読み聞かせ	・絵本「おかいもの おかいもの」 の読み聞かせを聞く ・パネルシアターに示された挿 絵に注目する	○		
第2次	国語科ア	・絵本「おかいもの おかいもの」の 読み聞かせ	・教師の読み聞かせを聞き、その 物の名前「きゅうり」「ハム」 等の名前を繰り返し言ったり、 指をさしたり、見合った絵 カードを選択したりする。	○		
	国語科A	・絵本「おかいもの おかいもの」に 登場するかえる さんの手伝いをする	・売り場の写真を見せて、場面に 見合った絵カードを選択し、 買い物の手伝いをする。		○	○
第3次	国語科ア	買い物遊び	・絵本の流れに沿って、教師が提 示した写真を見て、具体物を 選択しておつかいをする。		○	○
	国語科A	買い物遊び	・「売り場」や「レジ」を再現し、 絵本の場面に合わせて、その 物を手に取ったり、お金を教 師に手渡したりして、次の行 動を考え、教師に伝える。		○	○

第4章 結果と考察

第1節 結果と考察

1 個に応じた指導目標の設定

A特別支援学校の場合、最初は段階に分けて指導目標等を設定した。外部講師からの助言を受けて、改めて実態把握をしたことにより、同じ段階においても、指導目標等を子供一人一人に応じて設定した。それにより、単元において子供たちに何を身に付けてほしいか、どのように指導をするかがより具体的になった。

B特別支援学校の場合、学習集団に対して単元の指導目標を設定した。外部講師からの助言を受けて、実践を振り返ると、個別の指導目標を評価するためには、段階別に指導目標を立て、指導の計画を考えること、学習集団においては教科の実態把握を基に検討する必要がある。また、複数の教科を取り扱う場合については、教科ごとの目標や取り扱う教科それぞれの目標達成を目指した学習活動の設定、評価の計画が必要であることが明らかになった。

これらは一木（2018）が示すように、同じ単元の中でも個別に具体化する必要があるため、このような取組が重要である。

2 指導と評価の一体化について

A特別支援学校では、学習指導要領に示されている教科の目標や内容、徳永（2021）のチェックリスト、特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料を参考に、指導目標と評価規準を設定した。それにより、単元で何を教えるか、何を身に付けてほしいかを踏まえて、授業を行ったり、手立てや配慮を工夫したりすることができた。また、学習状況を見ながら、指導者自身の指導の改善を行うことができた。

B特別支援学校では、単元途中で指導の過程を見返す機会を設けたことで、取り扱った教科それぞれの児童らの学習状況がわかり、指導上の課題に気付くことができた。そのことが、授業の改善や、学習集団の見直しにつながった。

「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及び必要な方策等について（答申）」（中央教育審議会、2016a）では、「学習評価は、学校における教育活動に関し、子供たちの学習状況を評価するものである。子供たちにどういった力が身に付いたかという学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この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。」と示している。指導と評価を一体化させるためには、単元計画時に教科の本質を理解し、指導目標と評価規準、学習活動を子供一人一人に応じて適切に設定していくことが求められる。

3 指導形態の工夫

B特別支援学校においては、生活科の目標の達成を目指して、複数の教科を関連付けて指導を行った。生活場面に即した学習活動を設定することで、学習を通して得た知識を一連の流れの中で活用したり、学びを深めたりすることができた。その一方で、個の実態（1段階相当を学ぶ児童）によっては、複数の教科を合わせたり、関連付けたりすることの難しさを感じた児童もいた。指導と評価を一体化させるためには、複数の教科を関連付けて指導を行う場合においても、取り扱う教科それぞれの評価が必要不可欠となる。特別支援学校学習指導要領においては、「個々の児童の実態に即して、教科別の指導を行うほか、必要に応じて各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動を合わせて指導を行うなど、効果的な指導方法を工夫するものとする。その際、各教科等において育成を目指す資質・能力を明らかにし、各教科等の内容間の関連を十分に図るよう配慮するものとする」と示しており、単元計画時点で、複数の教科を同単元で取り扱って指導を行うことが効果的なのか、各教科等における育成を目指す資質・能力を明らかにするなど丁寧に検討する必要があると考える。

以上のことを踏まえて、授業づくりのプロセスにおいて必要な視点について、図4に示す。

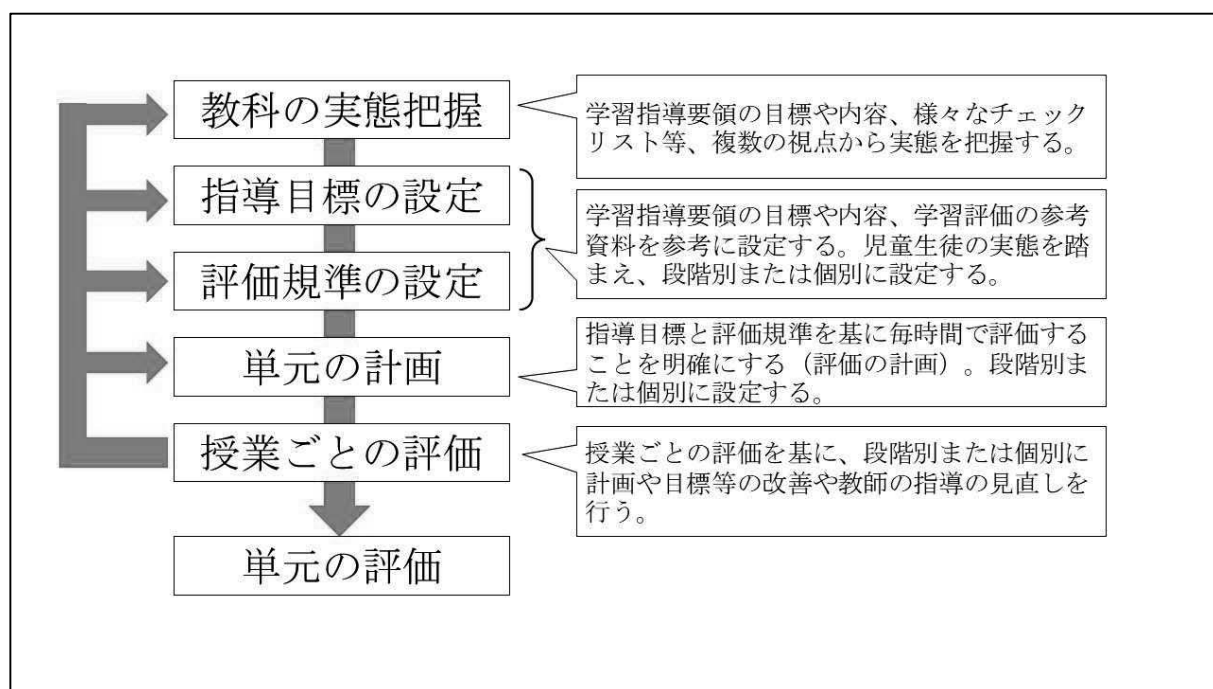


図4 授業づくりのプロセスについて

第2節 今後の課題

1 授業プロセスの検証

本研究では、授業づくりのプロセスを提案することができた。一方で、そのプロセスについては修正版単元計画の作成のみになっており、十分に検証できていない。今後、提案した授業づくりのプロセスに沿って単元指導計画を作成し、授業を実施して検証をしていくことが必要である。

2 より効果的な指導の形態の在り方

今回の事例研究では、教科別の指導と各教科等を合わせた指導の2事例を研究対象として行った。2事例とも各学校の既存の指導の形態に基づいて行ったため、効果的な指導の形態であるかが十分に検討することができなかった。特別支援学校学習指導要領解説総則編においては「各教科等の一部又は全部について、合わせて指導を行うことができるようになっている。その際、指導を担う教師が、教育の内容と指導の形態とを混同し、結果として学習活動が優先され、各教科等の内容への意識が不十分な状態にならないようにしなければならない。つまり、各学校で選択した教育の内容に対する学習を行うために、最適な指導の形態を選択するということを改めて認識した上で、教育の内容に照らした個々の児童生徒の学習評価に努めなければならない」と示している。この「最適な指導の形態」を選択できるための方略（指導の形態の選択した時期や手続き、その理由等について）について、明らかにしていく必要がある。

3 カリキュラム・マネジメントの視点からの授業づくり

一木（2018）が示したように、単元指導計画を作成するためには、教育課程との関連を明確にしていく必要がある。また、佐藤・藤井（2017）は、教師一人一人の授業や教育活動と教育課程を結び付けていくことが重要であると述べている。さらに、特に特別支援学校においては、子供一人一人の実態に応じた指導が求められており、特別支援学校学習指導要領解説総則編においては、個別の指導計画について個々の児童生徒の実態に応じて適切な指導を行うために各学校で作成しなければならないものであり、障害のある児童生徒一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして、きめ細やかに指導するために作成するものであると示している。加えて「各教科において作成する個別の指導計画は、児童生徒一人一人の各教科の習得状況や既習事項を確認するための実態把握が必要である。」と示している。

このように特別支援学校の授業づくりにおいては、個別の指導計画との関連を明確にすることが非常に重要である。しかしながら、本研究では子供一人一人の各教科等の実態把握はしたものの、個別の指導計画について検討することができなかった。

また、個人で実施した授業であったため、年間指導計画や教育課程を踏まえることが難しい現状であった。一木（2021）は、個別の指導計画のPDCAと教育課程のPDCAが連動するシステムの構築が求められる、と述べているように、今後の研究においては教育課程との関連から授業づくりを検討していくことが求められる。

引用文献

- 1) 中央教育審議会 (2016a) 特別支援教育部会における審議の取りまとめについて (報告)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/sonota/__icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377130_01.pdf (アクセス日:令和4年1月7日)
- 2) 中央教育審議会 (2019) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (通知)
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm (アクセス日:令和4年1月10日)
- 3) 古賀政文 (2018) 知的障害児の言語指導 - 育成を目指す資質・能力を踏まえた知的障害児の国語教育 - . 鹿児島国際大学福祉社会学部論集 37(1). 17-30
- 4) 一木薫 (2009) 肢体不自由児の教科指導 (3) 個人差の大きい集団での指導、肢体不自由教育、189、40-43
- 5) 一木薫 (2021) 特別支援教育のカリキュラム・マネジメント 段階ごとに構築する実践ガイド、慶応義塾大学出版会
- 6) 文部科学省 (2017) 特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部指導要領
- 7) 文部科学省 (2018a) 特別支援学校学習指導要領解説総則編 (幼稚部・小学部・中学部)
- 8) 文部科学省 (2018b) 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編 (小学部・中学部)
- 9) 文部科学省 (2020) 特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料
https://www.mext.go.jp/content/20200515-mxt_tokubetu01-1386427.pdf (アクセス日:令和4年1月10日)
- 10) 山元薫・笹原雄介 (2019) 知的障害教育における「資質・能力」を育む教科別の指導-学習指導要領の変遷から知的障害教育の教科を読み解く-. 静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇 (51). 83-92

参考文献

- 1) 安藤隆男 (2009) 特別支援教育における教育課程の開発. 安藤隆男・中村満紀男 (編著), 特別支援教育を創造するための教育学. 明石書店、233-238
- 2) 中央教育審議会 (2016b) 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及び必要な方策等について (答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (アクセス日:令和4年1月7日)
- 3) 中央教育審議会 (2016c) 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及び必要な方策等について (答申) 補足資料
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902_4_1_1.pdf (アクセス日:令和4年1月7日)
- 4) 一木薫 (2018) 特別支援教育の教育課程. 小林秀之・米田宏樹・安藤隆男 (編著), 特別支援教育-共生社会の実現に向けて-. ミネルヴァ書房、43-58
- 5) 菅野敦・城田和晃編著 (2020) 特別支援学校新学習指導要領 学びの地図の構築と各教科の授業づくりモデル. 明治図書出版

- 6) 国立特別支援教育総合研究所(2006) 生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック～「これまで」、そして「これから」～
- 7) 国立特別支援教育総合研究所(2017) 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・方法・学習評価の一体化— (平成 27 年度～平成 28 年度)
<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/13543/00zen.pdf> (アクセス日: 令和 4 年 1 月 7 日)
- 8) 国立特別支援教育総合研究所(2021) 特別支援教育における教育課程に関する総合的研究
https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research/b-367 (アクセス日: 令和 4 年 1 月 7 日)
- 9) 宮崎英憲監修・是枝喜代治編著(2020) 特別支援学校新学習指導要領・授業アシスト 資質・能力を育む国語. 明治図書出版
- 10) 宮崎英憲監修(2020) 特別支援教育における 3 観点の「学習評価」 通知表の各教科・段階別文例集と記入例. 明治図書出版
- 11) 文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) .
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361225.htm (アクセス日: 令和 4 年 1 月 10 日)
- 12) 文部科学省 (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/attach/1321669.htm (アクセス日: 令和 4 年 1 月 10 日)
- 13) 文部科学省 (2021) 新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議 報告 (令和 3 年 1 月 25 日)
https://www.mext.go.jp/content/20210208-mxt_tokubetu02-000012615_2.pdf (アクセス日: 令和 4 年 1 月 7 日)
- 14) 文部省 (1999) 盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領
- 15) 西岡加名恵 (2015) 教育実践の改善. 西岡加名恵・石井英真・田中耕治 (編), 新しい教育評価入門. 有斐閣、143-167.
- 16) 佐藤貴宣・藤井和子(2016) 特別支援学校における教師の教育課程に対する意識と影響要因. 特殊教育学研究、54(5)、273-282
- 17) 武富博文・増田謙太郎編著(2020) 特別支援学級・特別支援学校 新学習指導要領を踏まえた「学習評価」の工夫 育成を目指す資質・能力の 3 つの柱を 3 観点で見取るアイデア . ジアース教育新社
- 18) 徳永豊編著(2021) 障害の重い子どもの目標設定ガイド 第 2 版 授業における「S スケール」の活用. 慶應義塾大学出版会
- 19) 横倉久監修・全国特別支援学校知的障害教育校長会編著(2020) 知的障害特別支援学校における「深い学び」の実現 指導と評価の一体化事例 18. 東洋館出版社

謝辞

この度、このような研究の機会を与えて下さり、研究助成をしていただきました公益財団法人みずほ教育福祉財団様に深く御礼申し上げます。また、本研究を特別支援教育研究助成論文として御推薦いただいた独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の皆様にも深く感謝申し上げます。

本研究の推進及び論文作成に当たり、二つの事例について、目標の立案や評価の方法、目標達成に向けた指導の在り方について御指導御助言をいただきました、国立大学法人福岡教育大学教授 一木薫様に御礼申し上げます。また、本研究の計画から論文作成まで御指導御助言をいただきました、山口県立豊浦総合支援学校教頭坂井直樹様（元国立特別支援教育総合研究所主任研究員）に心から感謝申し上げます。また、筆者が勤務する東京都立久我山青光学園及び京都府立宇治支援学校の教職員の皆様にも多大なる御協力をいただきました。重ねて御礼申し上げます。

本研究を通して、学習指導要領が示す目標・内容に基づき、児童生徒一人一人の学習状況を把握し、児童生徒一人一人の学習状況に即した目標の立案の重要性に気付くことができました。また、育成を目指す資質・能力を育むための授業設計の在り方について、検討することができました。

知的障害特別支援学校における授業づくりの充実を目指し、引き続き実践研究を継続してまいりたいと思います。