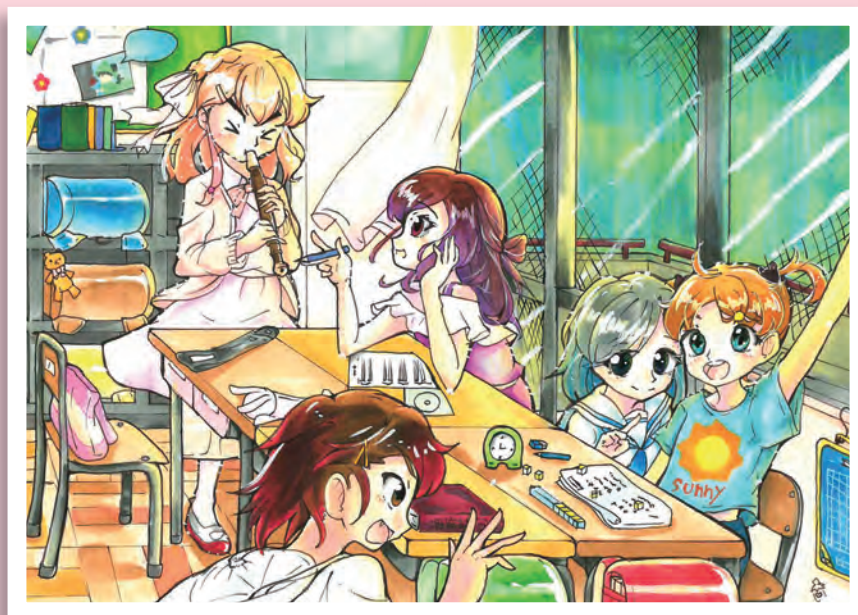


2019～2020年度 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 基幹研究
「知的障害特別支援学級担当者サポートキットの開発—授業づくりを中心に—」
研究成果物

知的障害特別支援学級担任のための
授業づくりサポートキット (小学校編)

すけっと

Sukett



はじめに

このサポートキットは、小学校の知的障害特別支援学級を担任したばかりか、あるいは知的障害教育に携わる経験が浅い先生方向けに、授業づくりのヒントを得られるよう作成しました。

小学校の知的障害特別支援学級の担任には、小学校の通常の教育課程に加え、特別支援学校小学部学習指導要領にある「知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科」を参考資料とし、児童の実態に応じた教育課程を編成することが求められます。また、在籍児童の知的障害の状態や、人数、学年はさまざまであり、指導計画の作成や授業づくりなども一人ひとりの実態に応じて行うため、担任として求められる専門性は高く、幅広いのです。

しかし、だからこそ、教師の創造性を発揮し、一人ひとりのニーズに応じた授業づくりを行う醍醐味や面白さがあり、また、児童の反応が返ってきたときの充実感は大きいものです。

子どもの「ん？」と真剣に考える表情や、「できた！」という自信満々の笑顔。本書が、そんな姿を引き出す授業づくりの一助となれば幸いです。

なお、本書には、授業づくりに特化した重要な内容を厳選して掲載していますが、都道府県や市区町村の教育委員会・教育センターからも、特別支援学級の運営や個別の指導計画の書き方などに関する特別支援学級担任向けの資料が各種発行されています。こうした情報と併用しながら、ご活用ください。

また、同僚や他校の知的障害特別支援学級担任、特別支援教育コーディネーターや特別支援教育支援員、管理職の方々と本書を共有し、活用いただければ幸いです。

研究代表者 涌井 恵（独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所）

「すけっと」は、「助っ人」という日本語と、英語のアクロニム Sukett; Support Kits to Empower Teacher Teams（教員チームをエンパワメントするためのサポートキット）をかけてつけたものです。
このサポートキットが先生方の授業づくりの助けとなり、指導力を高め元気づけるものとなるよう願っています。

もくじ



これだけは知っておきたい！実践編

授業づくりにあたって、知っておきたい実務的な知識について概説しています。

知的障害のある児童の指導のイロハ	6
知的障害のある児童の「国語科」指導のコツ	10
知的障害のある児童の「算数科」指導のコツ	16
授業づくりの流れとポイント解説	24
読み物：「指導内容ステップ表」のすすめ	35
読み物：行動観察のヒント	37
読み物：困った行動を減らすには	39



もっと知りたい！理論編

教育課程や学習評価に関する国の動向について概説しています。

教育課程の編成	47
学習評価の基本的理解	52



すぐに役立つ！資料編

授業づくりだけでなく、教室環境や連絡帳などの写真を掲載しています。
また動画URLなどを掲載しています。

環境整備、教材・教具の工夫	59
ウェブページ ～すけっとばすけっと～	74
読み物：知的障害のある児童の学習におけるICT活用	77
参考文献	81

別冊



NISE授業づくりサポートシートでばっちり！事例編

NISE授業づくりサポートシートの記入例から、実際の事例をイメージすることができます。

NISE授業づくりサポートシートと使い方	2
事例 1 国語科「書くこと」	8
事例 2 国語科「読むこと」	27
事例 3 算数科「測定」	46

* 「年間指導計画」の例が別のファイルにあります。

すけっとの主な使い方



知的障害特別支援学級の授業づくりが知りたい



- 年に数回、NISE授業づくりサポートシートを使って授業づくりを行うと、知的障害特別支援学級の授業づくりの理解が深まります。ぜひ、活用してください。

校内の知的障害特別支援学級の授業の質を高めたい

NISE授業づくり
サポートシートを
使った研究授業

動画講義
「すけっと どうが」を
使った校内研修

- NISE授業づくりサポートシートを使った研究授業は、知的障害特別支援学級の授業づくりの研修に役立ちます。また、動画講義は校内研修に活用できます。

地域の知的障害特別支援学級の授業の質を高めたい

研修での
NISE授業づくり
サポートシートの活用

本冊子の
地域内の周知

- NISE授業づくりサポートシートは、研修で授業づくりに関する演習を行う際の教材として役立ちます。

これだけは知っておきたい！

実践編



知的障害のある児童の指導のいろは

Point

- 「知的障害」は、どのような障害で、どのような学習上の特性があり、どのような教育的支援が必要なのか、理解しましょう！
- 特性や実態は、一人ひとり異なります。授業づくりの第一歩は、「実態把握」です！
- 一人ひとりの個性を発揮するために、学級全体の特徴を把握しましょう！
- 自立と社会参加に向けて、個々の児童が主体的に授業に取り組むことや、学校生活、社会生活を送ることができるように、実態に応じた教育課程を編成しましょう！

知的障害とは？

知的障害とは「知的機能の発達に明らかな遅れ」と「適応行動の困難性を伴う状態」が「発達期」に起こる障害のことをいいます。「知的機能の発達に明らかな遅れ」とは、認知発達や言語発達などの知的機能に関わる側面において、全般的に同年齢の子どもの平均的水準と比較して有意に遅れがあることを指します。また、「適応行動の困難性を伴う状態」とは、他人とのコミュニケーション、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などの社会適応に関する能力について、同年齢の者に標準的に要求される水準に至っていない状態のことを指します。なお、「発達期」とは18歳以下を指すことが一般的です。知的障害の多くは、胎児期、出生時および出生後の比較的早期に起こります。

[出典：文部科学省「教育支援資料 3 知的障害」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250.htm]

実態把握の重要性

知的障害のある子どもへの指導を始めるに当たっては、本人の行動観察や各種の発達検査、保護者などからの聞き取りにより、認知面、言語面、対人・社会面、運動面の発達全般に関する情報を収集し、その子の発達像を捉えます。それをもとに、指導の内容や方法、支援の工夫を考えていきますが、その際には、できていないことだけでなく、できていることや、好きなことを足がかりに指導を組み立てていくことが重要です。

具体的な実態把握の方法や内容については、各都道府県などの教育センターより各種の資料が発行されています。個別の指導計画の書き方についての資料などに、実態把握に関して記載してあるものもあります。また、各自治体で決まった書式を採用している場合もあります。巻末の資料などを参考に、ご自身の自治体の資料も活用してみてください。



知的障害のある児童生徒の特性・教育的対応

ここでは、知的障害のある児童生徒の学習上の特性や、教育的対応の基本について押さえておきましょう。

〈図1〉では「知的障害のある児童生徒の学習上の特性等」を、〈図2〉では「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」についてまとめています。

知的障害のある児童生徒の学習上の特性等

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編：平成30年3月 p26

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm

- 学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面に生かすことが難しい
 - ⇒**実際の生活場面**に即しながら、**繰り返し**学習する
 - ⇒**継続的、段階的な指導**が重要
- 成功体験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い
 - ⇒頑張っているところやできたところを細かく**認めたり、称賛**したりする
 - ⇒抽象的な内容の指導よりも、**実際的な生活場面**の中で**具体的に思考や判断、表現**ができるようにする指導が効果的

〈図1〉 知的障害のある児童生徒の学習上の特性等

[出典：特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（平成30年3月 p26） ※赤字と青字は筆者らによる]

知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編：平成30年3月 p27

- (1) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第3節の3の(1)のク及び(3)のアの(オ)に示すとおり、児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を考慮して**教育的ニーズを的確に捉え、育成を目指す資質・能力を明確**にし、指導目標を設定するとともに、指導内容のより一層の具体化を図る。
- (2) 望ましい**社会参加**を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する。
- (3) **職業教育**を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性等が育つよう指導する。その際に、多様な進路や将来の生活について関わりのある指導内容を組織する。
- (4) **生活の課題**に沿った多様な生活経験を通して、**日々の生活の質が高まるよう指導**するとともに、よりよく生活を工夫していこうとする**意欲**が育つよう指導する。
- (5) **自発的な活動**を大切に、**主体的な活動を促す**ようにしながら、課題を解決しようとする**思考力、判断力、表現力**等を育むよう指導する。
- (6) 児童生徒が、自ら**見通し**をもって主体的に行動できるよう、日課や学習環境などを**分かりやすくし、規則的でまとまりのある**学校生活が送れるようにする。
- (7) **生活に結びついた具体的な活動**を学習活動の中心に据え、**実的な状況下**で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする。
- (8) 児童生徒の**興味や関心、得意な面**に着目し、**教材・教具、補助用具やジグ**等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、**段階的な指導**を行うなどして、児童生徒の学習活動への**意欲**が育つよう指導する。
- (9) 児童生徒一人一人が**集団において役割**が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるようにするとともに、活動後には**充実感や達成感、自己肯定感**が得られるように指導する。
- (10) 児童生徒一人一人の発達側面に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さなどの課題に応じるとともに、**児童生徒の生活年齢に即した指導**を徹底する。

〈図2〉知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本

[出典：特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（平成30年3月 p27） ※赤字と青字は筆者らによる]

知的障害特別支援学級における教育課程の編成

小・中学校の特別支援学級に在籍する障害のある子どもの場合、その教育課程については、（ア）当該学年の内容、（イ）下学年の内容、（ウ）特別支援学校（知的障害）の学習指導要領で示されている内容の3種類から、いずれかを選択し（1つの学級において複数の教育課程を届け出る場合もある）、児童の障害の程度や学級の実態に応じた教育課程を編成することになります。

知的障害のある子どもの指導に当たっては、知的障害の特性に配慮した指導の組み立てが必要です。学んだことを定着させ、「真に生活で使える知識・技能」とするためには、抽象度を下げ、できるだけ具体的で生活に根ざした活動の中で、繰り返し学ぶことが大切です。真に生活で使える知識・技能とは、新しい学習指導要領において育成を目指している「生きて働く知識・技能」と言い換えることもできます。

従来より、知的障害教育では、自立と社会参加のため、実際の生活で使える知識・技能の習得を目指してきましたが、新しい学習指導要領においても、よりいっそうその重要性が示されたといえます。

詳しくは、理論編の「教育課程の編成」（47ページ）をご覧ください。どのような編成をとっているにしても、知的障害の特性に応じた教育的対応が基本かつ重要であることに変わりありません。

また、具体的な教育課程の編成の方法については、各都道府県などの教育センターより特別支援学級担任向けに各種の資料が発行されています。

〔参考文献：文部科学省（2018）「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（平成30年3月 p26）」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.html〕

74ページから76ページ
などを参考に、ご自身の
自治体の資料も活用して
みてくださいね！



知的障害のある児童の「国語科」指導のコツ

国語科をととして育成を目指す資質・能力

国語科は、さまざまな言語活動をととして言葉を正確に理解し、適切に表現する資質・能力を育成することを目指す教科です。国語科で育成を目指す資質・能力はほかの教科と同じく3つの柱で整理されています。

知識及び技能

- (1) 言葉の特徴や使い方に関する事項
- (2) 情報の扱い方に関する事項 ※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では小学部3段階から設定
- (3) 我が国の言語文化に関する事項

思考力、判断力、表現力等

- A 話すこと・聞くこと ※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では聞くこと・話すこと
- B 書くこと
- C 読むこと

上記のような資質・能力を育む言語活動を、単元・題材の中にどのように組み込むかを考えつつ、単元をデザインします。

児童の実態把握

国語科において育成を目指す資質・能力にそれぞれ関連した学習や発達の状況を把握します。児童によっては例えば、話すことに対して聞くことは苦手で、その背景には聞くことに注意を向け続けることや聞いた内容を理解することが難しい実態がある場合や、ある程度の数の語彙は知っていても、それをコミュニケーションや考えることに活用することが難しい場合があります。そこで、次のような項目ごとに個々の児童の実態を把握し、興味・関心も踏まえて単元名、単元の目標、評価規準、評価基準、計画を立てます。

領域ごとの実態把握の観点

言葉の特徴や使い方	● 身近な名詞、動詞、形容詞と、それが示すものとの対応をどの程度わかっているか（語彙）。 ● 他人の話した内容が何を表しているのか、どの程度わかっているか。 ● 1文字のひらがな、カタカナ、漢字をどの程度読めるか。 ● ひらがな、カタカナ、漢字それぞれが含まれる単語をどの程度読めるか。
情報の扱い方	● 話や文章の中に含まれている複数の情報の関係性を、どの程度理解できるか。
我が国の言語文化	● 昔話や言葉遊びをどの程度知っているか、それを楽しめるか。 ● 読み聞かせにどの程度の注意を向け、楽しむことができるか。
話すこと・聞くこと	● 話しかけにどの程度注目して、内容を理解し、答えることができるか。 ● どの程度、指示を理解して行動できるか。 ● 体験したことや自分の気持ちをどの程度表現できるか。
書くこと	● ひらがな、カタカナ、漢字それぞれのなぞり書き、写し書き、見本なしでの書字がどの程度できるか。 ● 書くことで自分の体験などをどの程度表現できるか。 ● 文字をどの程度なめらかに書けるか。
読むこと	● 読んだ内容が実際にどのようなことを表しているのかをどの程度理解できるか。 ● 読んだ内容の時系列などをどの程度理解できるか。 ● 文章をどの程度なめらかに読めるか。

国語科における目標と学習評価の計画

知的障害のある児童に対する国語科における、目標設定から学習評価までの流れを確認しておきましょう（詳細は24ページの「授業づくりの流れとポイント解説」を参照してください）。ここでは、特別支援学校（知的障害）の国語科を用いた教育課程を想定しています。

ステップ 0 授業づくりの前に確認する

教育委員会に届け出ている教育課程の編成と、それに対応する学習指導要領や年間指導計画をおおまかに確認しましょう。

ステップ 1 児童の実態を把握する

- どのような単元を行うのかと、11ページの項目を踏まえて児童の実態を把握します。
- ここでは例として、小学部国語科3段階の指導目標・内容を行うことを想定しています。

ステップ 2 年間指導計画を確認する

- 計画する単元と他教科等の指導内容や行事との関連性を確認し、本単元のねらいを押さえます。
- ステップ1で把握した単元前の児童の実態によっては、年度初めに計画していたものを変更することもあり得ます。

ステップ 3 学習指導要領における目標を確認する

単元目標は、学習指導要領の記載をもとに設定します。国語科3段階の目標は以下のように書かれています。

- ア 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に触れ、親しむことができるようにする（知識・技能）。
- イ 出来事の順序を思い出す力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思い付いたり考えたりすることができるようにする（思考力、判断力、表現力等）。
- ウ 言葉がもつよさを感じるとともに、図書に親しみ、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする態度を養う（学びに向かう力、人間性等）。

ステップ 4 児童の実態を踏まえて学習集団全体の単元目標を具体化する

上記で確認した学習指導要領の目標を単元目標として3観点ごとに具体化します。例えば「ア」であれば、学級の児童の実態を踏まえて、現時点でわかる必要がある「日常生活に必要な国語の知識や技能」は何か？ 触れるべき「我が国の言語文化」は何か？ を考えるようにします。例えば、「日常生活に必要な身近な言葉」の場合は、児童がどんな言葉をわかっているのか、わかっていないけれど使う可能性がある言葉は何かなど、日常生活をイメージしつつ設定します。

Point

- 児童の実態や単元目標を具体化しつつ、単元の学習内容をおおまかにイメージします。単元の内容をイメージする際は、実態や目標と併せて、児童の興味・関心を踏まえます。
- 学級に児童が複数在籍し、なおかつ児童の実態差が大きい場合は、単元全体の目標のほか、その下位目標を設定します。（→次のステップ5を参照）

ステップ 5 個別または小集団ごとに単元目標（評価規準）とできれば評価基準を設定する

単元の目標に対応した評価規準を個別または実態の似た小集団ごとに設定します。その際、目標と評価を一体化させることが大切です。例えば、「日常生活に必要な、〇〇といった国語の技能を身につける」という目標であれば、評価規準は「〇〇を理解する」「〇〇を使うようになる」となります。評価規準は観察可能なものにすることを基本とします。例えば、評価規準を「〇〇を理解する」とするならば、個別または小集団ごとに設定した下位目標には、「〇〇について説明できる」「〇〇を適切な場面で自分から使うことができる」などが考えられるかもしれません。

Point

- ここでも、評価規準を考えながら、併せて単元の内容もイメージしていきます。
- 評価規準を具体化する際は、単元の最後に児童が何をやり遂げているのかをイメージして考えます。例えば、作文を書く単元の場合は、どんな内容について、どの程度の文が書けるようになることをねらいとするか考えます。
- 一人ひとりの実態を考えた結果、全員同じ評価規準になることもあるでしょう。特別支援教育では、個のニーズをきちんと捉えることを大切にしています。
- 個別または小集団ごとに下位目標を設定した場合は、それぞれに対応した評価規準を設定します。可能であれば、評価基準（27、28ページ参照）も設定します。

ステップ 6 単元目標を踏まえた単元計画を立てる

ここまでイメージしてきた単元の内容と、目標とした資質・能力を踏まえて、単元の内容を具体化します。例えば、3段階の「知識及び技能」の内容を参考にすると、そこには、言葉の特徴や使い方に関する事項のAに関しては、次のように書かれています。

ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。

- (ア) 身近な人との会話や読み聞かせを通して、言葉には物事の内容を表す働きがあることに気付くこと。
- (イ) 姿勢や口形に気を付けて話すこと。
- (ウ) 日常生活でよく使う促音、長音などが含まれた語句、平仮名、片仮名、漢字の正しい読み方を知ること。
- (エ) 言葉には、意味による語句のまとまりがあることに気付くこと。
- (オ) 文の中における主語と述語との関係や助詞の使い方により、意味が変わることを知ること。
- (カ) 正しい姿勢で音読すること。

これを踏まえて、目標とした「日常生活に必要な、〇〇といった国語の技能を身につける」ことができるようにするために、「身近な人との会話や読み聞かせ」が含まれる学習活動は何か、「言葉には物事の内容を表す働きがあることに気づく」学習活動は何かを考えます。同じように、思考力・判断力・表現力等についても考えます。

ステップ 7 単元名をつける

- 児童が興味・関心をもてる単元名をつけ、児童の学習意欲や期待感を引き出しましょう。
- 本時における指導や評価などについては、31～34ページのステップ8～11を参照してください。

**国語科の教材**

知的障害のある児童に対する国語では、児童の日常生活で身近な題材や児童が興味・関心を示す題材を用い、具体的な場面における言語活動をとおして日常生活に必要な国語の力を確実に身につけていくことが大切であるとされています。そのため、学級の児童の個々の実態に応じて、同学年の教材を使って指導目標や内容を変更・調整したり、児童の日常生活につながる興味・関心が高い教材を用いたりします。

（例１）同学年の教科書を用いて、知的障害のある児童生徒に対する教育を行う 特別支援学校の国語の目標や内容を設定

小学校国語２下の教科書を題材としますが、児童の実態に応じて、本題材をとおした目標を変えます。

（例２）児童の日常生活につながる興味・関心の高い教材を使用

例えば、日常生活でよく使う単語の含まれた指示書に従って宝探しをする活動をとおして、言葉をイメージしたり、言葉による関わりを受け止めたりする力を養う活動などが考えられます。ほかの例では、かるたの活動をとおして、文字と絵の対応を学ぶことを狙うなどが考えられます。

単元の計画づくりには目標設定から学習評価まで
0～7ステップあるよ！



知的障害のある児童の 「算数科」指導のコツ

生活に欠かせない算数科の力

数を数える、計算する、物を集める、比べる、時刻や時間を読み取るなど、算数科で学習する内容は、日常生活を送ったり、学習を進めたりするうえでの基盤となります。しかし、知的障害のある児童は、算数科で学習した内容を実際の生活場面で生かすことが難しい場合があります。

従って、算数科では、児童が実際の生活場面と学習内容を結びつけながら身につけられるよう、児童の生活に即した具体的な活動をとおして学習を積み重ねていく必要があります。そのため、まずは児童の実際の生活場面において、算数科の学習内容をどのように生かすことができるかを考えることから始めましょう。

算数科の特徴

算数科は学習内容の系統性や連続性が比較的是っきりしており（文部科学省、2008）、指導の順序性が確保しやすい教科です。そのため、児童の実態や算数科の学習状況をもとにして、学習を積み重ねながら内容を考えることができます。なお、既習の学習内容の習得につまずきがある場合は、次の学習において、そのつまずきがさらなるつまずきを生む場合もあるので、適宜、実態把握と継続的な学習を行うことがとても大切です。

算数科の単元を計画するための児童の実態把握

知的障害の状態、生活年齢、学習状況やこれまで経験してきたことなど、児童の実態には個人差があり、算数科の学習状況にも差が見られます。例えば、簡単なかけ算やわり算の計算問題を解くことができて、具体物の操作を通じて計算の意味を表現できなかったり、日常生活の必要な場面で、適切な計算方法を用いることができなかったりすることが考えられます。従って、これまでの学習状況とほかの教科等の学習状況も踏まえた実態把握が必要になります。算数科の学習状況の把握においては、例えば、次のような観点で領域ごとに児童の実態を整理します。

領域ごとの実態把握の観点

数と計算	● 加・減・乗・除法の計算がどの程度できるか。 ● 小数・分数・整数の関係をどの程度理解しているか。
図形	● 図形の名称の理解や作成がどの程度できるか。 ● 面積や体積の概念や求め方をどの程度理解しているか。
測定	● 長さ、重さなどの単位をどの程度理解できるか。 ● 直接比較と間接比較がどの程度できるか。
データの活用	● 絵や図、記号に置き換えて大小や個数を分類、比較することができるか。 ● 表やグラフをどの程度読み取ることができるか。
数量の変化	● 割合を用いた数量の関係をどの程度理解できるか。 ● 図や式を用いて2つの数量の関係をどの程度理解できるか。

11ページの国語の観点も
確認してみよう！



学習内容の選定

知的障害特別支援学級に在籍する児童の算数科の学習内容は、特別支援学校小学部の算数科および小学校算数科の内容を参考にします。17ページの領域ごとの実態把握の観点のように、領域や指導内容段階表などを参考に児童の実態を整理したうえで、児童の学習状況が学習指導要領に示されている学習内容のどのあたりに位置するかを確認してみましょう。具体的な学習内容の選定に当たっては、教育委員会に届けてある教育課程に応じ、学習指導要領に基づいた学習内容を取り扱うようにしましょう。

特別支援学校と小学校の関連性

算数科の学習内容は、特別支援学校小学部の算数科と小学校算数科との連続性や関連性が重視されています。また、新学習指導要領では、知的障害のある児童への算数の目標や内容を、小学校算数科との関連がわかりやすくなるよう表記や表現が整えられています（高橋、2019）。実態把握や学習内容を考える際には、以下の〈表1〉の内容の関連性を参考にするとよいでしょう。

小学部											
1 段階				2 段階				3 段階			
A 数量の 基礎	B 数と計算	C 図形	D 測定	A 数と計算	B 図形	C 測定	D データの活用	A 数と計算	B 図形	C 測定	D データの活用
●	●	●	●	●	●	●	●		●		
				●				●	●	●	●
										●	

特別支援学校
のみに示す内容

小学校学習指導要領

1 年に関連
2 年に関連
3 年に関連
4 年に関連
5 年に関連
6 年に関連

〈表1〉 特別支援学校小学部と小学校算数科との内容の関連性（国立特別支援教育総合研究所 令和元年度第一期特別支援教育専門研修「知的障害教育における算数・数学の指導の実践」高橋玲氏講義資料をもとに改変）



算数科の目標

Check

下線部の表現の違いに注目！

特別支援学校学習指導要領（小学部）は、知的障害のある児童の学習上の特性や生活との関連を踏まえ、小学校学習指導要領に比べると、より基礎的・基本的で、具体的な目標になっています。

学習指導要領における算数科の目標

数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動をととして、
数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 知識及び技能
- (2) 思考力・判断力・表現力等
- (3) 学びに向かう力、人間性等、の3つの柱で整理

〔特別支援学校学習指導要領（小学部）〕

- (1) 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などに気付き理解するとともに、日常の事象を数量や図形に注目して処理する技能を身に付けるようにする。
- (2) 日常の事象の中から数量や図形を直感的に捉える力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などに気付き感じ取る力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり柔軟に表したりする力を養う。
- (3) 数学的活動の楽しさに気付き、関心や興味をもち、学習したことを結び付けてよりよく問題を解決しようとする態度、算数で学んだことを学習や生活に活用しようとする態度を養う。

〔小学校学習指導要領〕

- (1) 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などに気付き理解するとともに、日常の事象を数理的に処理する技能を身に付けるようにする。
- (2) 日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見いだし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力を養う。
- (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさに気付き、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。

〈図3〉特別支援学校小学部と小学校の学習指導要領の比較

〔引用〕特別支援学校学習指導要領、小学校学習指導要領 ※下線は筆者らによる

算数科における目標と学習評価の計画

知的障害のある児童に対する算数科の目標設定から学習評価の活用までの流れを確認しておきましょう。ここでは、特別支援学校（知的障害）の算数科を用いた教育課程を想定しています。

ステップ 0 授業づくりの前に確認する

教育委員会に届け出ている教育課程の編成と、それに対応する学習指導要領や年間指導計画をおおまかに確認しましょう。

ステップ 1 児童の実態を把握をする

- 個別の指導計画や日々の指導の記録、17ページの観点をもとに、児童の実態を把握します。
- ここでは例として、算数科の3段階の指導目標・内容を行うことを想定しています。

ステップ 2 年間指導計画を確認する

年間指導計画を確認し、単元のねらいやほかの単元とのつながりをおおまかに把握してみましょう。

ステップ 3 学習指導要領における目標を確認する

単元目標は、学習指導要領の記載をもとに設定します。算数科の3段階「数と計算」の目標は、以下のように書かれています。

- ア 100までの数の概念や表し方について理解し、数に対する感覚を豊かにするとともに、加法、減法の意味について理解し、これらの簡単な計算ができるようにすることについての技能を身に付けるようにする（知識及び技能）。
- イ 日常の事象について、ものの数に着目し、具体物や図などを用いながら数の数え方や計算の仕方を考え、表現する力を養う（思考力、判断力、表現力等）。
- ウ 数量の違いを理解し、算数で学んだことのよさや楽しさを感じながら学習や生活に活用しようとする態度を養う（学びに向かう力、人間性等）。

ステップ 4 児童の実態を踏まえて学習集団全体の単元目標を具体化する

単元目標を考える際は、上記で確認した学習指導要領に書かれている目標をより3観点ごとに具体化します。例えば、「ア」であれば、まず、学級の児童が「100までの数の意味や表し方をどれだけ理解しているか」、また、学級の児童が「日常で数を数えたり、計算を用いたりすることが生かされる場面はどんなときか」を考えます。

単元目標の具体化におけるポイントは13ページと26ページのステップ4を参照してください。

ステップ 5 個別または小集団ごとに単元目標（評価規準）とできれば評価基準を設定する

単元の目標に対応した評価規準を設定します。目標と評価を一体化させることが大切です。例えば、「100までの数の意味や表し方について理解する」という目標であれば、評価規準は「〇〇を理解する」「〇〇を表すことができる」となります。評価規準は観察可能なものにすることを基本とします。例えば、評価規準を「〇〇を理解する」とするならば、下位目標には、「〇〇について説明できる」「〇〇に適した場面で自分から使うことができる」などが考えられます。

Point

- ここでも評価規準を考えながら、併せて単元の内容もイメージしていきます。
- 評価規準を具体化する際は、単元の最後に児童が何をやり遂げているのかをイメージして考えます。例えば、100までの数を用いた加法減法の計算の単元の場合は、日常のどんな場面で、どれくらいの範囲の数のまとまりについて計算できるようになることをねらいとするかを考えます。
- 個別または小集団ごとに下位目標を設定した場合は、それぞれに対応した評価規準を設定します。可能であれば、評価基準（27、28ページ参照）も設定します。

たいせつ！



ステップ 6 単元目標を踏まえた単元計画を立てる

ここまでイメージしてきた単元の内容と目標とした資質・能力を踏まえて、単元の学習内容を具体化します。例えば、3段階の「数と計算」の内容を参考にすると、具体化しやすいでしょう。そこには、次のように書かれています。

ア 100までの整数の表し方に関わる数学的活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(ア) 次のような知識及び技能を身に付けること。

- ア 20までの数について、数詞を唱えたり、個数を数えたり書き表したり、数の大小を比べたりすること。
- イ 100までの数について、数詞を唱えたり、個数を数えたり書き表したり、数の数列を理解したりすること。
- ウ 数える対象を2ずつや5ずつのまとまりで数えること。
- エ 数を10のまとまりとして数えたり、10のまとまりと端数に分けて数えたり書き表したりすること。
- オ 具体物を分配したり等分したりすること。

これを踏まえて、目標とした「100までの数の意味や表し方について理解する」ことができるようにするために、「10のまとまりで数を数える」活動は何か、「10のまとまりと端数に分けて数えたり書き表したりする」活動は何かを考えます。

ステップ 7 単元名をつける

- 児童が興味・関心をもてる単元名をつけ、児童の学習意欲や期待感を引き出しましょう。
- 本時における指導や評価などについては、31～34ページのステップ8～11を参照してください。

なるほど！

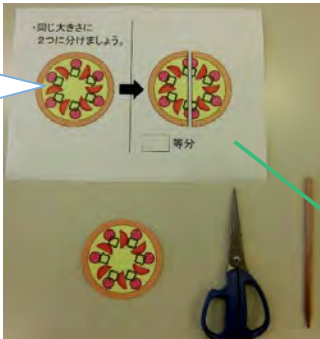


算数科の教材

知的障害のある児童に対しては、学習内容が具体的に日常生活のどのような事象を意味しているのか理解を促す必要があります。例えば、「12個のりんごを4人で分けると1人何個もらえるか」といった除法の計算をする際、りんごの絵が書かれたカードを並べて、実際に絵カードを動かしながら計算をすることが考えられます。さらに、具体物を操作するだけでなく、助数詞など（個・本・cm）の言葉を書いたり、声に出したりすることで、学習内容の意味の理解を促したり、概念形成の理解を促したりする工夫が大切です。

また、教材については、児童が興味・関心を示すものを用いることが大切です。例えば、児童が好きなアニメや漫画のキャラクターの絵を用いて数の計算をしたり、ICT機器の操作が得意な児童がタブレットを使用して図形の学習をしたりすることなどが考えられます。

- ・教師がピザの絵を提示し、「ピザを同じ大きさに2つに分けて」と言う。
- ・子どもは、ピザの絵を半分に折り、ハサミで切る。

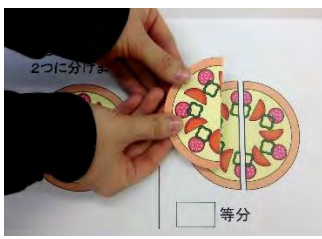


2等分が分かる「ピザ」

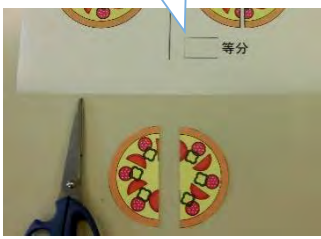
用意するもの

- ・ピザの絵
- ・はさみ
- ・ワークシート

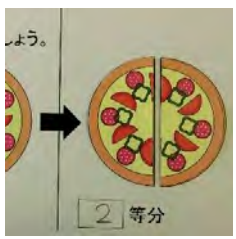
- ・子どもは、切ったピザの絵を、ワークシートの右側の絵に合わせて貼る。
- ・教師は、「ピザを同じ大きさに2つに分けたね。これを、2等分というよ」と伝え、子どもは「2等分」と書く。



ワークシート右側に貼る



ピザの絵を同じ大きさに2つに切る



2等分と書く

〈図4〉除法の指導例

〔出典：栃木県総合教育センター（2018）「知的障害特別支援学級における算数・数学科の指導の充実～領域『数と計算・数と式』～〕〕

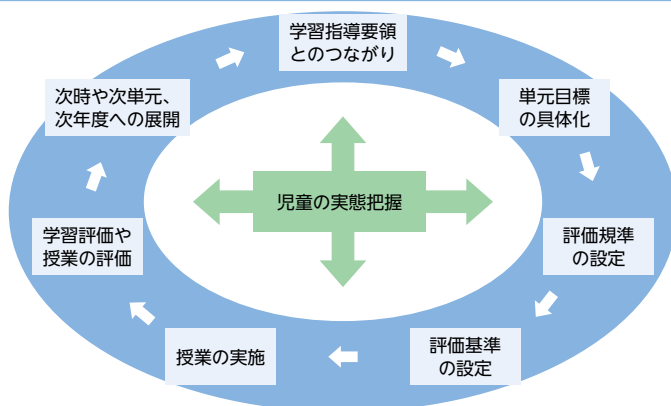
授業づくりの流れとポイント解説

児童たちに「わかった!」「できた!」を実感してもらうための授業づくりは、どこから始めればよいのでしょうか？ここでは、授業づくりの基本的な流れに沿って、どんなことを考えればよいのか、次の0～12のステップごとに押さえていきます。

各ステップにおけるポイントは、「NISE授業づくりサポートシート」（以下、サポートシートとする）に記入する内容と対応しています。それぞれのステップでやるべきことを●で、ポイントを⇒で、留意点を＊で示します。

下の表ではシートの対応箇所を示していますが、実際に指導案または単元計画を作成していく際は、〈図5〉のように各ステップを行きつ戻りつしたり、常に児童の実態把握との兼ね合いを考えたりする必要があり、作成のプロセスは一直線に進むものとは限りません。0～12の順番を参考にしつつ、柔軟にサポートシートへの記入を進めていってください。

ステップ	ポイント	NISE授業づくりサポートシートとの対応
0	授業づくりの前に確認する	I-1
1	児童の実態を確認する	I-2 (1)・(5)、6
2	年間指導計画を確認する	I-2 (2)・(3)
3	学習指導要領における目標を確認する	I-2 (4)
4	児童の実態を踏まえて学習集団全体の単元目標を具体化する	I-4、5
5	個別または小集団ごとに単元目標（評価規準）とできれば評価基準を設定する	I-6
6	単元目標を踏まえた単元計画を立てる	I-7、8、9
7	単元名をつける	I-3
8	本時における評価規準と評価基準を設定する	I-10 (1)・(2)
9	本時の展開を考える	I-10 (3)・(4)
10	授業を実施する	
11	授業の評価をする	II-1、2、3
12	改善を積み重ねる	II-1、2、3



〈図5〉指導案または単元計画作成のプロセスとその要素

ステップ 0 授業づくりの前に確認する

- 教育委員会に届け出ている教育課程の編成と、それに対応する学習指導要領の目標と内容をおさえておきましょう。

ステップ 1 児童の実態を把握する

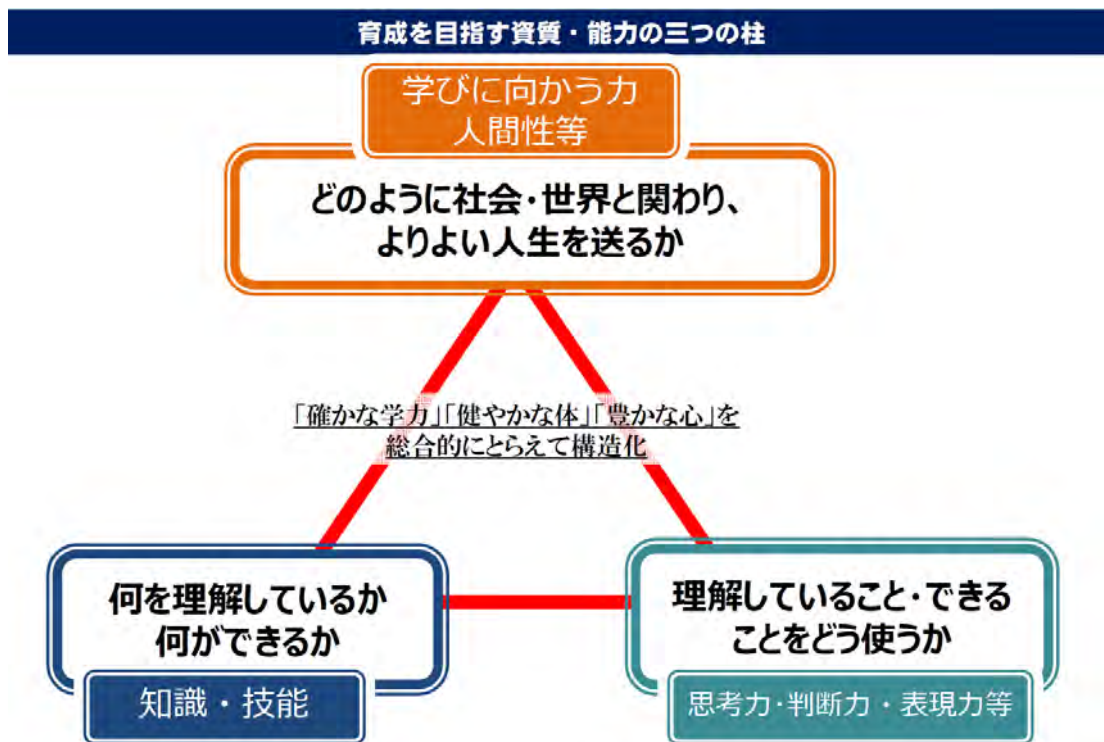
- 児童の実態把握では、生活年齢や障害の状態、言語・コミュニケーション面などから児童の実態を把握して、学級の全体像を確認しましょう。
⇒個別の教育支援計画、個別の指導計画、日常の様子などを参考にします。
- 計画したい単元に関する実態を把握し、「前時までの子どもの実態」の欄に書き込みましょう。
⇒日常の様子や関連する各教科等の授業の様子などを参考にします。
⇒単元に焦点化した実態把握によって、身につけさせたい資質・能力が明確になります。

ステップ 2 年間指導計画を確認する

- 計画する単元と他教科等の指導内容や行事との関連性を確認し、本単元にはどのようなねらいがあるのかやほかの単元とのつながりがあるのかを押さえます。これを踏まえて、サポートシート「2（2）単元設定の理由」、「2（3）年間指導計画における位置づけ」を記述しましょう。
⇒設定理由が明確になり、学びをつないで、学びの文脈をつくり出すことができます。
＊届け出ている教育課程の編成に基づいた学習指導要領（小学校または特別支援学校小学部学習指導要領）に示されている各教科等の内容が、年間指導計画に位置づけられている必要があります。教育課程編成については、「理論編」の47ページ「教育課程の編成」を参照してください。

ステップ 3 学習指導要領における目標を確認する

- 本単元と対応する学習指導要領の各教科等に示されている目標・内容を、サポートシート「2（4）学習指導要領との対応」に転記します。
⇒各単元の目標は、育成を目指す資質・能力の3つの柱に基づき設定されます（図6参照）。
＊知的障害特別支援学校小学部の各教科等の目標および内容に替えた教育課程を編成している場合、「各教科等を合わせた指導」で単元計画を立てるときは、取り扱われる各教科



〈図6〉 育成を目指す資質・能力の三つの柱
[出典：中央教育審議会（2016）]

等の目標の系統性や内容の関連性を明確にする必要があります。

編成している教育課程による相違点

編成している教育課程により、以下のような相違点があります。

- ・ 特別支援学校（知的障害）の教育課程を採用している場合
「特別支援学校（知的障害）の学習指導要領」に基づき、必要に応じて「小学校学習指導要領」も参照します。
- ・ 下学年適用の場合
「小学校学習指導要領」を参照します。この場合、目標の到達度は小学校学習指導要領に示されたレベルとなり、目標の到達度を個に合わせて調整することはできません。

ステップ 4 児童の実態を踏まえて学習集団全体の単元目標を具体化する

- 【ステップ3】で整理した内容を参考に、児童たちの実態、活動の特徴、使用する教材、獲得させたい行動やスキルなどを加味して、学習集団全体を対象とした単元の目標を設定します。より具体的な単元全体の目標を3観点ごとに設定します。
⇒単元全体をとおして身につけさせたい育成を目指す資質・能力が明確になります。
⇒単元目標は、学習集団全体の目標として設定します。

⇒児童を主語にして記述し、語尾は「～する」などの表現にします。

⇒学習評価の観点も踏まえて、育成を目指す資質・能力の3つの柱で設定します。

⇒学習指導要領に示された各教科等の目標と見方・考え方の関連を確認します。

- 単元全体で身につけさせたい力や、単元終了時に身につけてほしい力や姿などを記載しましょう。
- 前単元や今後の単元、ほかの各教科等との関連、指導内容の段階的な系統性などを記載しましょう。

ステップ 5 個別または小集団ごとに単元目標（評価規準）とできれば評価基準を設定する

- ここでは、集団全体の単元目標の下位目標として、個別または小集団の単元全体の目標を設定します。
- 単元全体の目標に対応して、3観点ごとに、個別または小集団ごとにそれぞれ立てます。これは学習評価のための評価規準にもなっています。
⇒単元の目標に対して、児童一人ひとりに身につけさせたい資質・能力が明確になります。
⇒具体的に表現することで、目標達成に向けた手立てが明確になります。
＊【ステップ1】で確認した児童の実態に応じて、一人ひとりの目標を設定しましょう。
＊単元全体を見通して、個人目標を設定しましょう。
- 3観点の内容が単元全体では網羅されるようにします。

評価規準（到達目標）と評価基準とは

評価規準	単元で育成を目指す資質・能力に対する到達点を具体的に表したものの。
評価基準	評価規準に対してどのくらい到達できたかを判断するために、いくつかの段階でさらに具体的な行動で表現したもの。児童の実態に即した評価につながります。児童自身が自己評価（振り返り）をできるように児童がわかる言葉で表しておくといでしょう。

- 評価基準も評価規準と同様に、観察可能で、測定可能な記述にすることが重要です。
- 目指したい姿を評価規準として設定します。また、可能であれば、評価規準をもとに評価基準を設定します。評価基準は、評価規準よりも高いレベルの到達度、それよりも低いレベルの到達度を児童の実態から予想し、設定します。このように、予想される児童の到達の姿として、3つのレベルを想定しておく、何らかの要因によって児童がうまく課題遂行できなかったとき、あるいは予想以上の課題遂行を見せたときに、児童の行動やつぶやき、表情を、教師はより敏感に読み取ることができるようになります。

- 児童の伸びを把握するには、縦方向の発達と横方向の発達の視点から考えてみましょう。獲得する行動やスキルのレベルがアップしていく縦方向の発達と、その行動やスキルを発揮できる場面、相手、題材がさまざまに増えていくといった横方向の発達があります。知的障害のある子どもの発達はゆっくりで、ときとして一進一退のこともあります。必ず児童の変化はあるものです。児童の変化や伸びを細やかに見ていき、指導の改善・工夫につなげることが重要です。
- 評価基準は、児童の遂行や理解の程度がどの程度であったのかを計る目盛りの役割をします。児童の実態に応じて、その目盛りの間隔は大きくなったり、小さくなったりしましょう。なお、下記の例のように、文章表現により段階づけした評価基準のことを「ルーブリック」と言います。

縦方向の発達から考えた評価基準の例

【反応のレベルによる基準】

- レベル①：絵本読みの場面で、「悲しい気持ち」と言う（心情を理解し、表現できている）。
- レベル②：「泣いてる」と言う（心情に関連する行動を理解しているが、心情は表現できていない）。
- レベル③：「えーん」と泣きまねをする（心情に関連する行動を理解しているが、心情を言葉で表現できていない）。

【支援の多少による基準】

- レベル①：子どもの反応を期待して、教師または支援員は3秒ほど待つ。
- レベル②：教師または支援員が正答のモデルの一部を音声（例「お茶・・・」）で示す。
- レベル③：教師または支援員が正答のモデルを音声（例「お茶ください」）で示す。

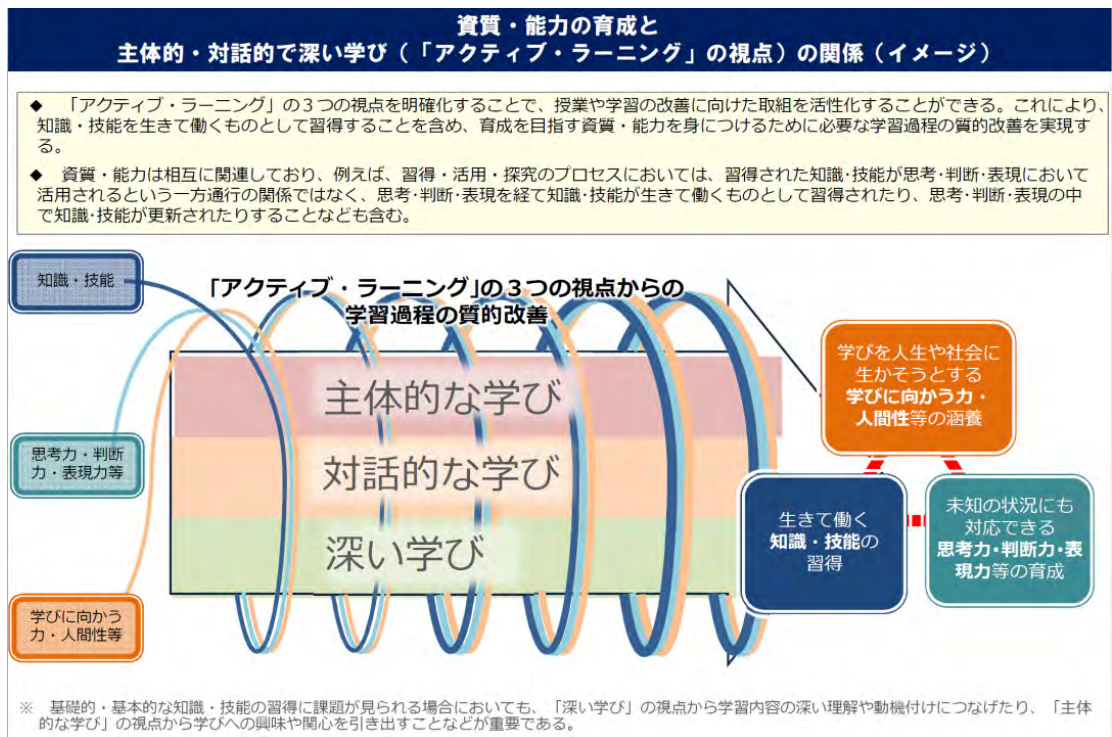
横方向の発達から考えた評価基準の例

【場面や人への般化】

- レベル③：4つ以上の異なる場面でその行動・スキルが見られた。
（場面への般化の例…学級で、学年集会で、掃除の場面で、校外学習で／人への般化の例…担任へ、副担任へ、他児へ、別の他児へ）
- レベル②：3つの異なる場面でその行動・スキルが見られた。
（場面への般化の例…学級で、学年集会で、掃除の場面で／人への般化の例…担任へ、副担任へ、他児へ）
- レベル①：2つの異なる場面でその行動・スキルが見られた。
（場面への般化の例…学級で、学年集会で／人への般化の例…担任へ、副担任へ）

ステップ 6 単元目標を踏まえた単元計画を立てる

- 「育成を目指す資質・能力」と「主体的・対話的で深い学び」を意識して組み立てましょう。
⇒主体的・対話的で深い学びは、新学習指導要領に示されたもので、児童に育成を目指す資質・能力が育まれるための、授業改善を活性化していくための視点です。この視点に沿って単元の計画や改善をすることで、資質・能力を育むことを目標とした授業になっていきます（図7、8参照）。
- ⇒単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、習得・活用・探究という学びの過程を意識した構成を考えることにつながります。



〈図7〉 資質・能力の育成と主体的・対話的で深い学び（「アクティブ・ラーニング」の視点）の関係（イメージ）
〔出典：中央教育審議会、2016〕

主体的な学び	対話的な学び	深い学び
・ 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか 【例】学ぶことに興味や関心を持ち、毎時間、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自らの学習をまとめ振り返り、次の学習につなげる 【例】「キャリア・パスポート（仮称）」などを活用し、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりする	・ 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか 【例】実社会で働く人々が連携・協働して社会に見られる課題を解決している姿を調べたり、実社会の人々の話を聞いたりすることで自らの考えを広げる 【例】あらかじめ個人で考えたことを、意見交換したり、議論したり、することで新たな考え方に気が付いたり、自分の考えをより妥当なものとしたりする 【例】子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話を図る	・ 習得・活用探求という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか 【例】事象の中から自ら問いを見いだし、課題の追究、課題の解決を行う探究の過程に取り組む 【例】精査した情報を基に自分の考えを形成したり、目的や場面、状況等に応じて伝え合ったり、考えを伝え合うことを通じて集団としての考えを形成したりしていく 【例】感性を働かせて、思いや考えを基に、豊かに意味や価値を創造していく

〈図8〉主体的・対話的で深い学びの実現について
〔中央教育審議会（2016）をもとに著者らが作成〕

- 主体的に学習に取り組めるように、学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりして自身の学びや変容を自覚できる場面を設定しましょう。
- 対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面を設定しましょう。
- 学びの深まりをつくり出すために、児童が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか、考えましょう。
- 主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえて、以下のような授業の要素を検討し、サポートシートの「8 単元計画」の欄に記述しましょう。

時数・展開を考えるうえでの留意点

- 児童の興味・関心や考え、思いを取り入れていくことを大切にしましょう。
- なんのためにこの単元を学習するのかという目的を伝え、学習への意欲を高めていくとともに、学んだことを活用する場面などへの見通しをもたせましょう。
- 単元内容で重要な点については、時間数を十分にとり、進行状況によって柔軟に変更できるようにしましょう。
- 単元のまとめや振り返りのポイントを確認しておきましょう。
- サポートシートの「9 本単元と他教科等との関連」に記述します。
⇒単元の学習が、どんな場面につながっていくのか、他教科等の学びとどのようにつな

がっているのかなど、学びを発揮する場面を明確にしていくことで、学びの文脈をつくり出すことができます。

- ほかの各教科等や学校行事などとの関連を意識できるようにしましょう。
⇒各教科等との関連づけは、単元の学習以外の場面を活用することにつながります。

学習形態を考えるうえでの留意点

- 個別で学習する時間、二人で考える時間、グループで話し合う時間などを、目標や指導内容、児童一人ひとりの実態に応じて組み合わせましょう。
- 効果的に学習を進めていくために、机の配置や特別教室の活用など、環境を整備しましょう。

教材・教具を考えるうえでの留意点

- 児童の興味・関心を引き出したり、「わかった!」「できた!」と実感したりできるように、ICT機器やホワイトボードなどの活用を検討しましょう。
- 単元の内容や目標によって、小学校の各教科等の教科書から適切な題材を教材として活用することも検討しましょう。
*教科書を教材として活用するときには、児童の実態や学年に応じて選定し、単元目標を達成するためのツールとして意識することが必要です。

ステップ 7 単元名をつける

- 学習内容や学習活動がイメージしやすく、わかりやすいものにしましょう。
- その単元に対して児童が興味や関心をもてる単元名をつけましょう。
⇒ワクワク感があることは、児童の学習意欲が高まることにもつながります。
*ティーム・ティーチングで指導するときは授業者間で、単元の目標や内容、活動を共有する必要があります。児童にも教師にもわかりやすく端的に表現しましょう。
- サポートシート「3 単元名」の欄に書き込みます。

ステップ 8 本時における評価規準と評価基準を設定する

- 【ステップ5】の目標を踏まえて、各時間における授業の内容や指導目標＝評価規準を設定します（個別または小集団ごとの目標）。学習状況を分析的に捉える観点別学習状況の評価の3観点が、単元全体で網羅できるように設定しましょう。
- サポートシート「10（2）単元に関する個々の実態と本時目標」の欄のうち、本時の評価基準の欄を埋めていきます。
⇒なお、単元をとおして同じ目標が立つ場合もあれば、前半と後半で異なる領域の目標が立つこともあります。

- 評価基準を作成することは必ずしも求められていませんが、1回は作成してみることをおすすめします。

ステップ 9 本時の展開を考える

- 本時の目標と児童一人ひとりの目標を具体的に設定しましょう。
 - ⇒単元の全体目標と本時の目標、個人の目標に、一貫性と整合性が図られているか確認します。
 - ⇒ねらいを明確にすることで、チーム・ティーチングで指導する際に、授業者間で授業に対する共有が図られ、役割分担が明確になります。
 - ⇒児童一人ひとりの目標が具体化されていると、授業における目標達成に向けた支援のポイントなども明確になります。
- 本時の目標達成に向けて、授業の流れをイメージし、指導略案を作成しましょう。
 - ⇒授業の流れを考えていくときには、児童一人ひとりの発達段階や認知の特徴、思考のスタイルなどを把握し、体験的な活動や具体的な操作活動などを取り入れることが必要です。
 - * 毎回の授業における「導入→展開→振り返り」について、各教科等に共通する「授業の型」をつくることによって、児童が学習活動に見通しをもち、主体的に学びに向かうことができます。

授業の流れを考えるポイント

導入	・ 前時の復習から本時につなげる。 ・ 本時のめあてと見通しから意欲につなげる。
展開	・ 基礎・基本を身につける時間、発問について考える時間、友だちと意見交換する時間、まとめる時間、発表する時間などの学習活動を工夫する。 ・ 目標達成に向けて適切な学習形態（個別・ペア・グループ）を工夫する。 ・ I C T機器やホワイトボード、プリントなど、個々の実態に応じた教材・教具を工夫する。
振り返り	・ 「何を学んだか」「どんな気づきがあったか」「どう考えたか」などについて振り返り、言語化する。言語化の表現方法は、個々の実態に応じて工夫する。 ・ 児童の自己評価も取り入れ、「わかった！」「できた！」ことを引き出す。

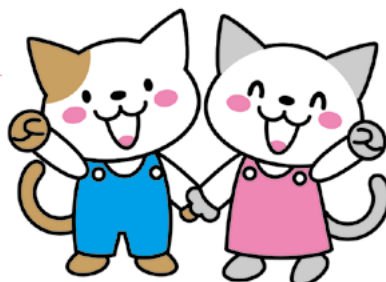
ステップ 10 授業を実施する

- サポートキットで計画した授業づくりをもとに授業を実施しましょう。
⇒一人ひとりの実態に応じて、分かりやすい言葉掛けをしましょう。
⇒計画通りに進めるのが難しい場合には、その場で実施内容を変更してみましょう。
⇒児童が学んでいるか、しっかり観察しましょう。

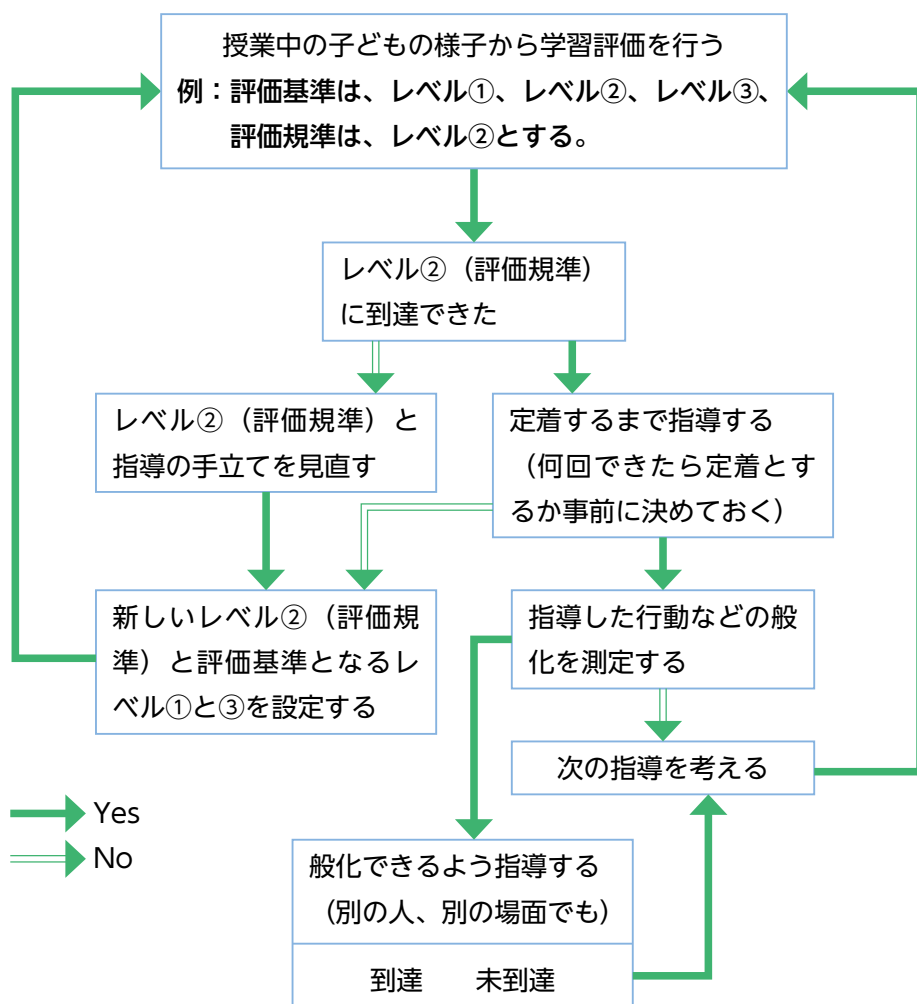
ステップ 11 授業の評価をする

- 【ステップ8】で考えた本時の評価基準と、児童の振り返りを参考にしながら、学習に対する到達度や学習活動中の態度などを記録しましょう。
- 単元のまとまりで、児童一人ひとりの学習評価と教師の授業評価をしましょう。
⇒児童の様子を記録しておくことで、授業者は児童の学びを蓄積できます。
⇒授業記録は、児童の変容を見取るうえで大きな役割を果たします。
⇒単元目標の達成に向けて、次の授業における指導の工夫に生かすことができます。
- 授業者の授業評価として、児童の学習状況などから、次時へどのように展開していくか、本時の流れや指導形態、目標設定、教材・教具の工夫などについて、変更するかを検討しましょう。
⇒よりよい学びのために軌道修正できること、工夫できることを考えることができます。
- 単元終了時には、児童一人ひとりの目標に基づいた「学習状況の評価」から、児童個々の総括的な評価をしましょう。さらに、授業者として、児童個々の総括的な評価と授業構成、支援の工夫、授業目標の妥当性などから「授業の評価」をし、「授業の評価」から単元計画や年間指導計画、個別の指導計画、教育課程の評価につながる「指導の評価」をしていきましょう。

教師も振り返りが大切！



- 【ステップ10】【ステップ11】で説明した授業や単元における学習評価のPDCAサイクルを〈図9〉に示しました。



〈図9〉 授業や単元における学習評価のPDCAサイクル

ステップ 12 改善を積み重ねる

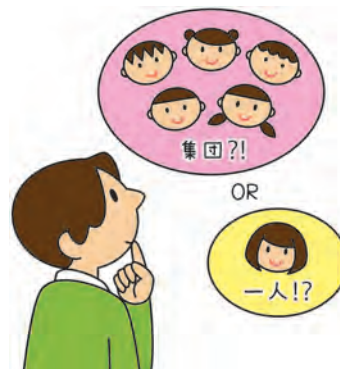
- 単元のまとめの評価をもとに、次年度の年間指導計画に変更すべき点がないかどうかをメモしておき、次年度の計画作成のときの参考資料にしましょう。こうして学習評価をもとに指導の改善を行っていくことが、カリキュラム・マネジメントの一部にもなっていきます。

「指導内容ステップ表」のすすめ

京都府総合教育センター特別支援教育部（2016）では、平成26・27年度と小・中学校特別支援学級担任への調査を行い、「学級の編成上、子どもの発達の段階や学年等の実態が様々であり、その対応や指導内容が『個に応じた、又は実態に応じた教育課程』になっているかどうか課題に感じている担任が多い。」と報告しています。

この調査からも、集団での学び合いの授業をめざすと個の課題に迫りきれない、個の課題に迫ろうとすると集団での学び合いが成立しにくいということに悩んでいる実態があります。

そこで、「指導内容ステップ表」の活用を提案します。



1 「指導内容ステップ表」とは？

小・中学校の特別支援学級では、学年差と発達差のある学習集団で、個別の課題に応じた指導をしなければなりません。特に特別支援学級の設置率の向上に伴い、一学級の在籍数が少人数化している傾向があり、共通の学習課題を設定することが難しいということから、各々の学数課題を設定した個別の学習が中心の学級が多くなっている状況も見られます。

そこで、共通の学習内容で学び合う授業づくりのために、指導内容を分析してスモールステップ化します。そのことによって、幅広い学年と発達段階に対応した指導内容を系統的に整理することができます。その例として、小学校知的障害特別支援学級の教科別の指導「体育」の「指導内容ステップ表」を示します。

ロープを使った運動（這う・くぐる運動）

教師と友達が張ったロープの下を、引っかからないように身体を操作して這ってくぐることができる。	A児	B児	C児	D児	E児	F児
友達が這ってくぐることを意識して、ロープを持って張ることができる。	○	○	○	○	○	○
腕を伸ばしてひきつける力だけで、足を使わずに這ってくぐることができる。	◎	◎	◎	◎	◎	◎
腕の引きつけと片方の足のけりを使って這ってくぐることができる。	◎	◎	◎	◎	◎	◎
腕の引きつけと両足のけりを使って這ってくぐることができる。	△	○	△	◎	◎	○
体の交叉パターンと足の親指のけりを使って、円滑な動作で這ってくぐることができる。	△	△	△	○	○	○

2 観点別評価に対応した「指導内容ステップ表」

小・中学校の特別支援学級では、観点別評価の3観点が活用され、指導と評価の一体化を図ることが一般的になってきています。そうすると、「指導内容ステップ表」も、3観点で作成すべきではないかということになります。その例として小学校知的障害特別支援学級の教科別の指導（国語）「秋の詩」の「指導内容ステップ表」を示します。このようにすると、指導内容を3観点到に分けて整理しつつ、系統的な指導の観点をもつことができます。

知識・技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
①姿勢や口形、発声や発音に注意して話す。 ②言葉遊びを通して、言葉の豊さに気づく。 ③意味による言葉のまとまりがあることに気づく。 ④様子を想像して音読し、詩の情景を描ける。	①詩のまとまりやリズム、言葉の響きなどに注目し、詩の内容の大体を捉える。 ②詩に出てくる虫や語り手の視点になって音読をしたり演じたりする。	①進んで身の回りや経験したことの中から秋に関する言葉を見つけ、学習課題に沿って詩の情景を動作化したり絵に描こうとしたりしている。

3 「指導内容ステップ表」の効果

実際に、「指導内容ステップ表」を作成して授業づくりをした小学校の特別支援学級担任教師に、その効果を聞いてみました。「『知識・技能』はスモールステップ化しやすい」「『思考力・判断力・表現力』は抽象的な表現になりがちなので行動で表れる姿を文章化するといい」「『主体的に学習に取り組む態度』は細かすぎると違和感がある」などの指摘がありました。

そして、「指導内容ステップ表」を指導する際におさえるべき観点とすることで、指導内容が焦点化できる「特に『知識・技能』がスモールステップ化すると、授業中に課題の上げ下げができる」「より個に応じた指導ができた」と、指導上の効果が評価されました。以下は、さらにスモールステップ化した「指導内容表」です。

	「秋の詩」の授業における【知識・技能】	A児	B児	C児	D児	E児
1	平仮名で表された語に音節があることに気づく。	○	○	○	○	○
2	教師の支援を受けながら物の名前や動作等を話す。	○	○	○	○	○
3	物の名前や動作等を自ら話す。	●	○	○	○	○
4	秋の言葉を中心に関連する下位概念の語句を理解する。	●	●	●	○	○
5	秋の言葉を中心として、関連する上位・下位概念を理解する。	●	●	●	○	○
6	文字を指で示して追いながら音読をする。	●	●	○	○	○
7	一音ごとに聞き取れる発音で音読をする。			●	○	○
8	ひとまとまりの語や文で捉えて音読をする。			●	●	○
9	言葉の響きやリズムなどに気をつけて音読をする。				●	●
10	詩で表現されている情景を捉えて音読する。				●	●

- 単元の評価規準を踏まえて、まずは「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力」の評価基準を3段階にしてみましょう。
- 「知識・技能」の観点をさらにスモールステップの指導を踏まえて細分化した評価基準を作成すると、よりきめ細かい指導ができます。
- 「思考力・判断力・表現力」と「主体的に学習に取り組む態度」は、子どもの意識が表れる場面を行動で示すと客観的な評価ができるようになります。

長江清和（埼玉大学）

【参考文献】京都市総合教育センター特別支援教育部（2016）『特別支援学級の授業づくりガイド』pp40-43（資料2）アンケート調査まとめ

■ 行動観察のヒント

松見（2016）は、特別支援学校（知的障害）の研究紀要等の記述内容から、学習評価の主な方法として、行動観察が用いられていることを指摘しています。本コラムは、そんな行動観察をより効果的に行うためのヒントについて紹介します。

標的行動の定義

行動観察を行う際には、観察対象となる行動（以下、標的行動）の定義を設定する必要があります。また、標的行動の定義は、具体的でなければなりません。

例えば、標的行動の定義が「文字を書く」であったとします。教師Aは、標的行動について「児童が『単に』文字を書くこと」と認識していました。一方、教師Bは、「児童が『筆順に従って』文字を書くこと」と認識していました。この場合、それぞれの教師によって、標的行動に対する観察結果にばらつきが生じます（図10）。

知的障害特別支援学級に在籍する児童生徒は、特別支援学級だけでなく、通常の学級においても授業を受けることから、行動観察を行う教師が1名だとは限りません。よって、教師間の観察結果のばらつきを防ぐため、標的行動には、誰が観察しても同じ行動を観察できる具体的な定義を設定することが重要です。また、行動観察を行う教師が1名であったとしても、具体的な定義を設定することには、場面によって観察結果（評価）がブレないといった利点があります。



〈図10〉 標的行動の定義の曖昧さによる観察結果の不一致

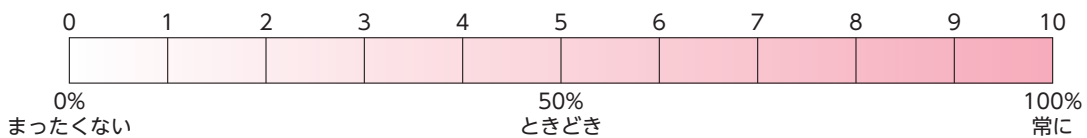
記録方法

行動観察で用いる記録方法には、例えば下記のようなものがあります。この他にもインターバル記録法や時間サンプリング法といった記録方法があり、それぞれに長所と短所があります。詳細については、Alberto and Troutman（1999）などの関連書籍を参考にしてください。

1. 事象記録法：標的行動が生じた回数を記録します（例：児童の授業中の発言回数を数える）。
2. 持続時間記録法：標的行動に従事した時間を記録します（例：児童がプリントに取り組んだ時間を計る）。
3. 潜時記録法：標的行動が生じるまでの時間を記録します（例：チャイムが鳴ってから児童が着席するまでの時間を計る）。

ただし、最大8名の児童生徒が授業を受ける知的障害特別支援学級において、上記の記録方法を用いた行動観察は、教師の負担が大きく、実施が難しい場合もあります。近年では、記録者の負担を軽減しつつも、上記の記録方法に近似した観察結果が得られる記録方法として、「直接行動評定」(Briesch, Chafouleas, & Riley-Tillman, 2016) が開発されています。

「直接行動評定」は、〈図11〉の記録用紙を用いて、児童生徒が標的行動に従事した時間の割合を記録します。例えば、標的行動を児童がプリントに取り組むとした場合、教師は、児童を観察してプリント終了後に児童が取り組んだ時間の割合を10段階で記録します。



〈図11〉直接行動評定の記録用紙

半田 健 (宮崎大学)

【引用文献】

- ・ Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999) Applied behavior analysis for teachers (5th ed.). Prentice Hall Press, New Jersey. 佐久間 徹・谷 晋二・大野裕史訳 (2004) はじめての応用行動分析 第2版. 二瓶社.
- ・ Briesch, A. M., Chafouleas, S. M. & Riley-Tillman, T. C. (2016) Direct behavior rating: Linking assessment, communication, and intervention. The Guilford Press, New York.
- ・ 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.



困った行動を減らすには

児童が日常生活や授業の中で、活動から外れた行動や、他児へ攻撃的な行動を繰り返すことがあります。このような困った行動、いわゆる問題行動への対応に多くの教師が悩んでいます。ここでは、どの教師も知っておくべき対応の基本について解説します。

困った行動が起こるには理由がある：児童も困っている

児童が困った行動を起こすには、児童にとってそうせざるを得ない理由があります。児童も困っているのです。困った行動の理由を見極めて対応することで、その行動を減らすことができます。

児童が困った行動を起こす理由は、児童に障害があるから、児童が家庭環境で十分に愛情を受けていないからなど、さまざま推測できるかもしれません。いくつかの推測はそのとおりで、それに対して他機関と連携してアプローチする必要があるかもしれません。

しかし、それと同時に、児童の学校での学びを促すために、学校でできることを考えます。児童が授業中に困った行動を起こすならば、その場の状況や教師からのかかわりを変えることで改善できる点は必ずあります。児童の背景は視野に入れつつ、困った行動が繰り返される状況で実際に何が起きているのか、しっかりと捉え、学校で確実にできることも探します。



困った行動が繰り返される状況に注目する

児童が困った行動を起こす理由は、状況によって異なります。一つひとつの状況を丁寧に観察し、何が起きているのかを正確に捉え、困った行動が繰り返される理由を推察します。

複雑なのは、児童が行っている困った行動は見た目には同じでも、その行動を起こす状況によって、起こす理由が異なることがあります。例えば、ある児童が国語の授業中と給食準備中のどちらにも同級生をたたいてしまうとしても、たたく理由は、国語の授業中と給食準備中では異なるかもしれません。



同じ行動でも異なる理由で起きている

観察した状況を具体的に書くと、次のように推測できる

[給食準備]

- ・ いやなことがあった

[国語の授業中]

- ・ 何をしたらよいかわからない

- ・ いつからいつまで何をするのかわからない

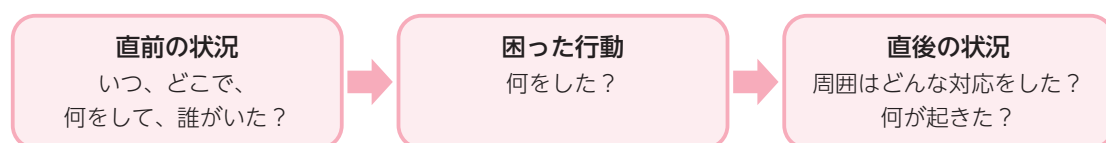
- ・ することがない

また、状況が同じなら、日によって見た目には違う困った行動をするとしても、それらを児童が行う理由は同じかもしれません。例えば、ある児童がある日は同級生をたたく、ある日は離席して走り回る、ある日は大泣きをするとしても、児童は実は同じメッセージについて行動を変えて訴えているのかもしれません。

児童がいろいろな場面でいろいろな困った行動をするとしても、1つひとつの状況を冷静に見つめて、そこで何が起きているのか、その状況の何が困った行動に影響しているのか、推測するようにします。

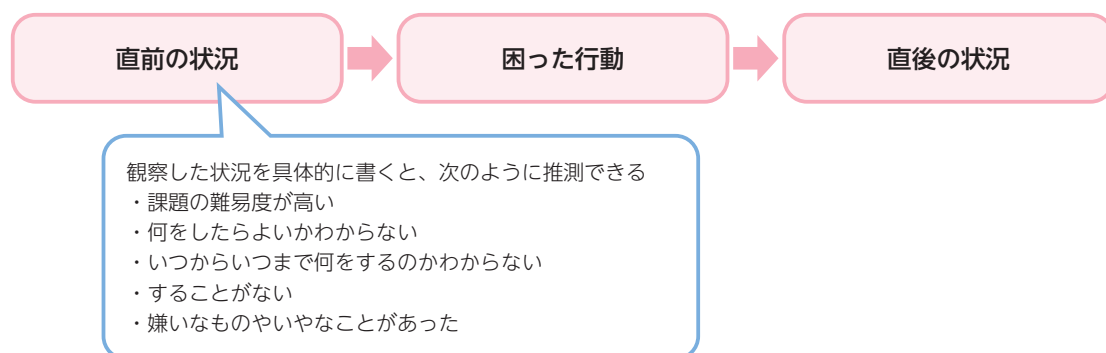
困った行動が繰り返される状況を書き出し、見える化する

児童が困った行動を起こす理由は、その行動を起こす状況を観察することで見えてきます。困った行動が繰り返される状況を何回か観察し、その都度、困った行動の直前の状況と直後の状況を書き出し、見える化してみましょう。



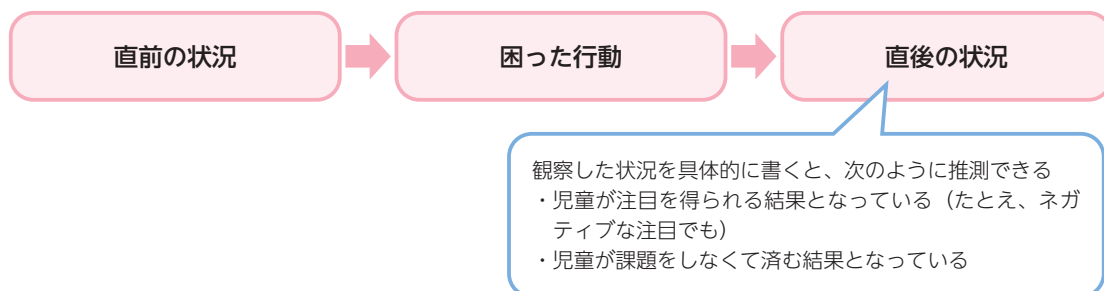
困った行動が起こる直前の状況観察

困った行動が起こる直前には、その行動のきっかけとなっている状況があります。直前の状況はいつ、どこで、何をしているときで、誰がいたのかを正確に捉えます。例えば、児童にとって課題が難しすぎた、何をしたらよいかわからなかった、課題が多くていつ終わるかわからなかった、することがなかった、児童が嫌いなものやいやなことがあった、などが考えられます。



困った行動が起きた直後の状況観察

困った行動の直後に行われている周囲の対応が、その行動が繰り返されることにつながっているかもしれません。困った行動のあとに起きていることが、困った行動が繰り返されることにつながっているのです。例えば、児童が困った行動をすることで、大人が困った行動を注意するなど、注目を受けられる場合があります。もしくは、困った行動をすることで、児童を別室で落ち着かせていると、児童は困った行動をすることで課題をしなくて済む場合があります。



発想の転換：困った行動をなくすことから、してほしいことを促すことへの計画へ

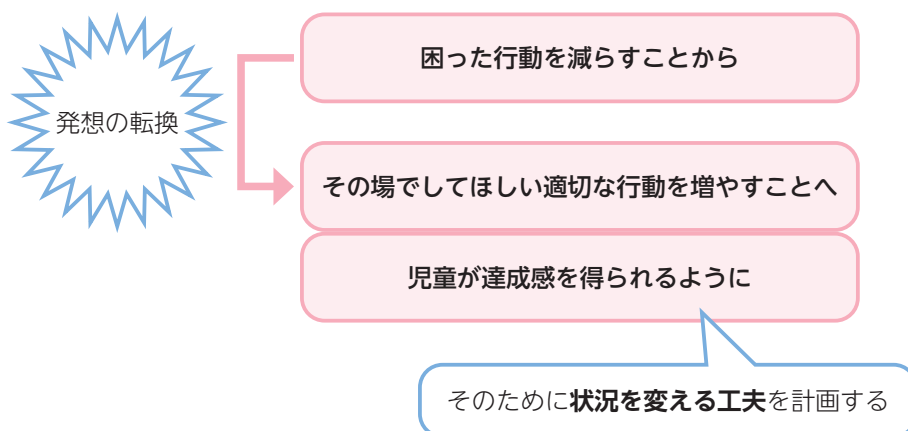
上記のように困った行動が繰り返されている状況を見える化すると、その状況には困った行動が起こるきっかけとなっているものがあること、困った行動に対して行っている対応がその行動が繰り返されることにつながっていることがわかんと思います。しかし、それがわかっても、困った行動に対して周囲が行っている対応は、やめさせたり落ち着かせたりすることを意図するなど、その状況からせざるを得ない対応であることも多いでしょう。例えば、児童が他児に大声を出すことに注意することが、その児童に注目する結果になっているとしても、大声を出すのをやめさせないと、ほかの児童の学びの妨げになると思います。

そこで、困った行動の対応には発想の転換が必要になります。一般的に、その行動をどうやってやめさせるか考えると思います。しかし、その場で児童にできるようになってほしい適切な行動を具体化し、それを促すことを目指します。その状況でできる行動が増えると、児童は次第に困った行動を行わなくなります。

とはいえ、その行動をどうやって促せばよいのか悩むかと思います。そのため、児童がその行動を行うことが促されるよう、その場の環境・状況・対応を変えます。上記の観察で見える化した、直前の状況と直後の状況を変えるのです。直前の状況、直後の状況といった、環境・状況・対応が変わると、児童の行動に変化が見られていきます。

児童に狙った行動を促すための、直前の状況への工夫には、課題の難易度や質を変える、教室環境を変える、教師から児童への働きかけを変える、などが考えられます。それと併せて、直前の状況の困った行動のきっかけとなっていることをなるべくなくすようにします。

一方、直後の状況の工夫では、狙ったことを児童ができたとき、児童が達成感を感じられるようにします。まずは児童が学びを実感できるよう、教師が声をかけて、ほめることがよいでしょう。



事例

メグミ先生は知的障害特別支援学級の担任です。学級には小学2年生のケイさん、1年生のモトシさん、3年生のマサコさんの3人が在籍しています。国語の時間に、3人が自分の課題に対応したプリントを、個別学習する時間を15分程度行っています。メグミ先生はケイさんが、その時間になかなかプリントに取りかからないことに悩んでいます。

個別学習のときはいつも、ケイさんは机に突っ伏して、「できない」と言います。メグミ先生が起こしてもまた突っ伏してしまいます。何度も繰り返すと、そのうちケイさんは床に寝転がって、「みんな僕が嫌いなんだ」と大泣きしてしまいます。そうすると、モトシさんは大きな音が苦手なため、大声を出したり、ケイさんをたたこうとしたりします。

こうなったらメグミ先生は、ケイさんを落ち着かせるため、モトシさんたちが不安定にならないため、ケイさんを教室の隅に連れていき、好きなおもちゃを渡してなだめつつ、ケイさんの話を聞き、思いを受け止めるようにしています。また、メグミ先生は普段は、ケイさんが床に寝転がって大泣きしないよう、ケイさんが机に突っ伏したら、様子を見たり、励ましたり、一緒に問題を解いたり、学校は勉強するところと説明したりしますが、大きく改善しません。

メグミ先生は個別学習中、ケイさん以外の児童に対応する必要もあるため、手が足りず、疲れてしまっています。

読

み

物

困った行動を減らすには

ステップ1：困った行動を具体化する

まずは、困った行動を具体的な表現で書き出します。減らしたい行動を具体化することで、その行動に対する手立てを計画したり、行動が改善しているかどうか評価したりすることができます。メグミ先生は放課後、ケイさんがこれまでに国語の個別学習の時間に起こした、困った行動を書き出しました。すると、下記のようにになりました。

ケイさんがこの時間に起こした行動は、ほかにもありましたが、ほかの行動はこれまでに1、2回しか起こしてなかったり、最近は起こさなくなっていたりしたので、ここまでにしました。また、メグミ先生は行動を書き出したところ、これらの行動は続いて起こることが多く、机に突っ伏すことが発端になっているように思いました。

そこで、机に突っ伏す行動が起こらなくなるよう、手立てを計画することにしました。

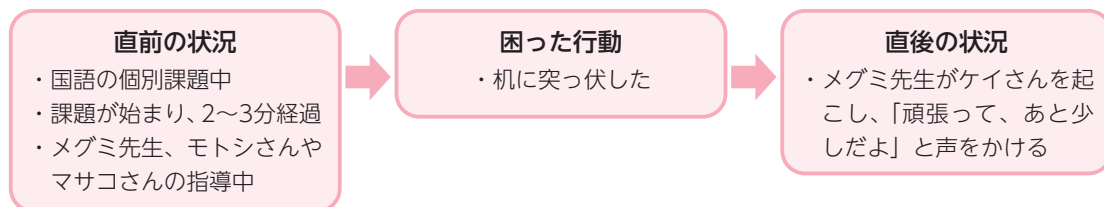
- ・机に突っ伏す
- ・「できない」と言う
- ・床に寝転がる
- ・大泣きする
- ・「みんな僕が嫌いなんだ」と言う

ステップ2：困った行動が起こる状況を観察する

メグミ先生は、ケイさんの机に突っ伏す行動が起こる状況を、観察して整理することにしました。教卓の中にメモ用紙とペンを置いておき、机に突っ伏す行動が起きたら、できる範囲でメモして、放課後にメモを頼りに改めて思い出し、整理しました。

すると、記録したある日の様子は次のようになりました。





直前の状況から、ケイさんは国語の個別課題をまったくやらないわけではなく、2～3分は行っていることがわかりました（メグミ先生は記録するまで、ケイさんが個別課題をまったくやらない、

・ケイさんは国語の課題を行う力はあるそう。
・自分（メグミ先生）はどうしても課題につまづいている児童を対応することとなる。そのため、ケイさんからすると、一人で頑張っても相手にされることはなく、机に突っ伏すと自分を見てもらえる状況となっている。
・ケイさんが、学級の全員が、授業で学ぶことから達成感を得てほしい。

とっていました）。また、メグミ先生がモトさんやマサコさんを指導している最中に、ケイさんは机に突っ伏しました。そのため、メグミ先生がケイさんを起こしたり声をかけたりするなど、ケイさんに対応することとなりました。

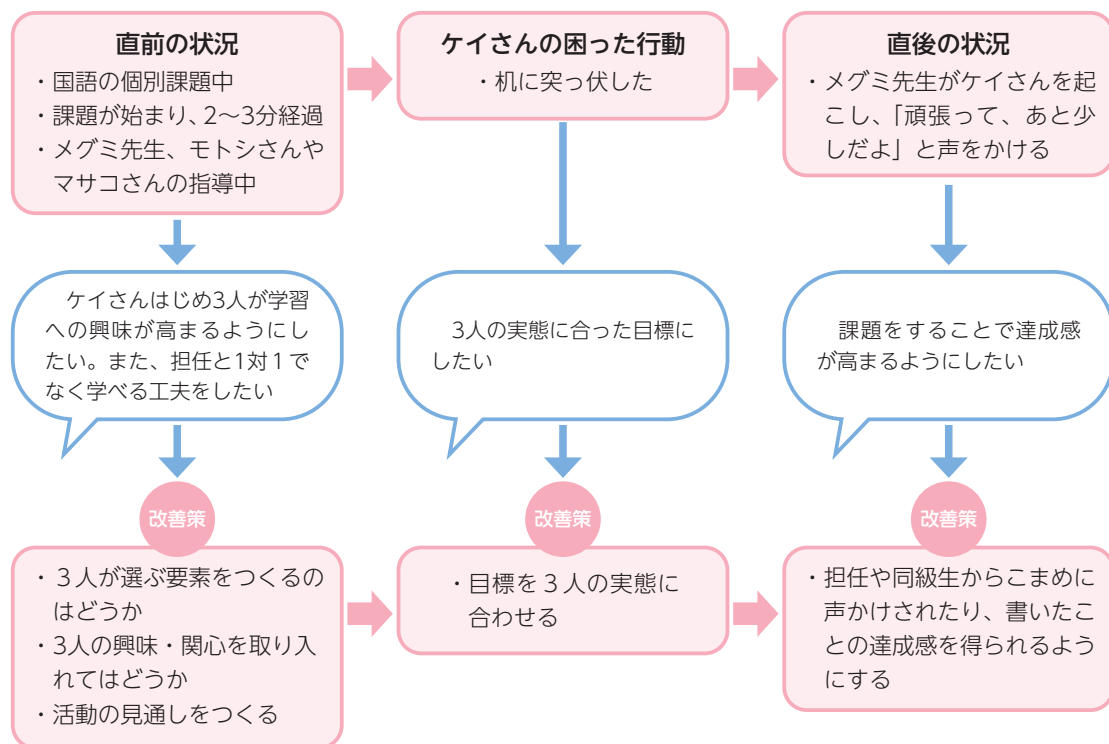
このことからメグミ先生は、ケイさんからすれば課題を行っていると言われられず、課題を行っても張り合いがなく、自分の気を引こうとするのかもしれないと思いました。メグミ先生は気づいたことを下記のようにメモしました。

ステップ3：観察と実態から、具体的な指導計画を立てる

次の国語の単元は、国語1段階の書くことに関する内容を計画していました。プリントを用いた個別学習を行う計画でしたが、メグミ先生は困った行動の観察から気づいたことを踏まえ、計画を見直しました。学級3人の書くことに関する実態、興味・関心を改めて書き出してみました。

	書くことの実態	興味・関心
ケイ	・ひらがなで2～3語の短文は書けるようになってきている。	・同級生や担任と会話などやり取りするのは楽しそう。実体験はさまざまなことに興味をもてる。
モトシ	・ひらがなの単語は書けるようになってきた。文にするには、書くことが具体的にイメージできるよう声かけする必要がある。	・担任との会話などのやり取りは楽しんでおり、同級生と一緒にいることも好きなよう。機械などへの興味が強い。
マサコ	・ひらがなで文は書けるが、主題と関係ないことを書くことが多い。	・同級生や担任と会話などやり取りするのは楽しそう。実体験はさまざまなことに興味をもてる。

メグミ先生は、書くことの実態をもとに、次の単元で3人に目標とすることを具体的に決めました。また、3人の興味・関心と、ケイさんの困った行動の状況観察からわかったことをもとに、指導内容や手だてについて、下記のように考えました。



メグミ先生は、3人の目標を次のようにしました。

- ・ケイさん：ひらがな2～3語の文の書き方を知り、表現する。
- ・モトシさん：ひらがな1～2語の文の書き方を知り、表現する。
- ・マサコさん：ひらがなの文を所定の量に収める書き方を知り、表現する。

そしてそのために、上記の案を以下のように具体化しました。

- ・3人が選ぶ要素：何について書くか、3人に選んでもらう。選択肢は最近行った校外学習から示す。また、書いた文を誰に聞いてもらうかも、3人に選択肢から選んでもらう。
- ・3人の興味・関心：校外学習の選択肢、聞いてもらう相手は、3人が好きそうだった学習、相手を選択肢にする。
- ・活動の見通し：文字や絵を使って、活動の見通しを視覚的に示す。やり方は、本やインターネット、知り合いの特別支援学級担任に聞いて、調べる。
- ・3人の目標に合わせた作文用紙を用意する（マサコさんには行数を示したプリント、モトシさんには単語を穴埋めするプリント、など）。
- ・書いている最中、2分ごとこまめにメグミ先生が3人に声かけする。また、書いた内容について、3人がお互いに読み聞かせ合う機会をつくる。

ステップ4：授業を行った評価から、計画を再検討する

単元を行ったところ、3人は楽しそうに、書く対象とする校外学習や、聞かせる相手を選びました。また、書く活動にも積極的に行ってくれました。しかし、課題もありました。メグミ先生がモトシさんと1対1で指導する時間がどうしても多くなってしまいました。

そこで、メグミ先生は、ケイさんとマサコさんに別の指導時間に、授業中に困っている同級生をサポートする方法を教えました。それにより、国語の時間にモトシさんがつまづいているとき、ケイさんやマサコさんが教えるようになりました（メグミ先生はモトシさんが2人に教えられるばかりにならないよう、モトシさんが活躍できる機会もほかの時間につくりました）。そして、メグミ先生は3人に比較的均等な時間、指導できるようにしました。



メグミ先生はこれまで、3人に指導する手が足りない、ケイさんの行動に困らされてばかりいると思っていた学級が、3人の実態と観察に基づき、指導計画を工夫することで、3人が学びを積み重ねる姿を見えるようになったことに驚きました。日々、指導の目標・内容に関連する3人の実態や興味・関心を気にしつつ、指導計画の工夫を重ねています。

ポイント メグミ先生が本事例で行ったこと

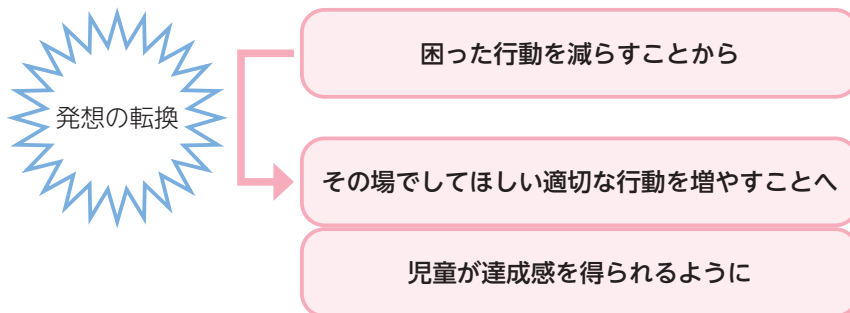
ステップ1：困った行動を具体化する

➡ 紙に困った行動を書き出しました

ステップ2：困った行動が起こる状況を観察する

➡ 教卓に入れた用紙に、困った行動が起きた状況を書き出しました

ステップ3：観察と実態から、具体的な指導計画を立てる



➡ 単元の目標・内容に関する児童の実態と、児童の興味・関心を再確認したうえで、ステップ2の観察した状況を踏まえ、国語の時間の学習を促す状況への工夫を行いました

ステップ4：授業を行った評価から、計画を再検討する

➡ ステップ3で立てた計画を行った結果を踏まえ、計画を修正しました。

もっと知りたい！

理論編



教育課程の編成

教育課程編成の責任者は学校長ですが、全教職員の協力のもとに編成が行われる必要があります。また、「特別支援学級担当者」には、特別支援学級の教育課程編成の原案づくりを担うという、中心的役割があります。前年度の教育課程を基本としながら、在籍する児童の障害の状態や特性、発達段階や能力などを十分に把握して編成することが大切です。

教育課程とは

教育課程は関連する法令に従い、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童の心身の発達に応じて、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す。

教育課程は学習指導要領に基づいて編成されるものです。学習指導要領は、学校教育において一定の水準を確保するために法令に基づいて国が定めた教育課程の基準であり、各学校の教育課程の編成および実施に当たって従うべきものです。しかし、必要がある場合には、各学校の判断により、児童の学習状況や実態などに応じて学習指導要領に示されていない内容を加えて指導することも可能とされています（小学校学習指導要領第1章総則第2の3（1）ア及びイ）。

特別支援学級の教育課程

特別支援学級は、障害のある児童を対象として特別に編制された学級です。特別支援学級の教育課程は、小学校学習指導要領を原則としていることから、通常の学級と同じように各学校の学校教育目標を踏まえて編成します。

しかし、特別支援学級では、障害のある児童を対象としているので、通常の学級で行われる教育課程をそのまま適用することが難しい場合があります。そこで、特に必要がある場合は、学校教育法施行規則第138号に示されている「特別の教育課程」を編成することができます。

特別支援学級における「特別の教育課程」

小学校学習指導要領および小学校学習指導要領解説総則編では、「障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」と示されています。

さらに、特別支援学級について、児童の実態や障害の程度などを考慮のうえ、「障害による学習上又は生活上の困難を克服し、自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章に示す自立活動を取り入れること」「児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること」といった「特別の教育課程」を編成する必要があることが示されています。しかし、「特別の教育課程」を編成する場合でも、特別支援学級は小学校の学級の1つであることから、学校教育法に定める小学校の目的および目標を達成するものでなくてはなりません。

知的障害特別支援学級における「特別の教育課程」

知的障害特別支援学級の場合、知的障害があるために小学校の各教科の目標や内容をそのまま適用することが難しい場合があります。そこで、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考に、知的障害特別支援学級に在籍する児童の知的発達の程度や学校生活、社会生活の状況、生活経験などを考慮して「特別の教育課程」を次のように編成する必要があります。

① 各教科の内容

学級の児童の実態や障害の状態を考慮して、当該学年より下学年の各教科の目標および内容、知的障害のある児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標および内容に替えることができます。教科書は、学校教育法施行規則第139条に基づき下学年の検定教科書や特別支援学校（知的障害）用の文部科学省著作教科書、学校教育法附則第9条に基づき市販の絵本などを教科用図書（一般図書）として使用することができます。

② 自立活動の指導

「特別の教育課程」を編成する場合は、障害による学習上または生活上の困難の改善・克服を目的とした「自立活動」を取り入れることになっています。自立活動の指導は、「自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて行うもの」〔小学部学習指導要領第1章第2節の2の（4）〕とされています。

③ 各教科等を合わせた指導

知的障害のある児童に対する教育を行う特別支援学級において、知的障害のある児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科等の目標および内容に替えて教育課程を編成している場合は、児童の実態と課題に応じて各教科、道徳科、特別活動、自立活動、外国語活動の一部、または全部を合わせて指導することができます。各教科等を合わせて指導を行う際には、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にしたうえで、カリキュラム・マネジメントの視点に基づきPDCA サイクルで授業を展開することが必要です。また、知的障害のある児童の場合、学習で得た知識や技能を実際の生活場面で生かすことが難しいため、学校での生活を基盤にして、学習や生活の流れに沿って学ぶことが効果的です。このことから、従前より、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」などとして各教科等を合わせた指導が実践されてきています。

なお、各教科を知的障害のある児童に対する教育を行う特別支援学校の目標および内容に替えた教育課程を編成している場合でも、特別支援学級では、小学校学習指導要領にならって、小学3年生以上では総合的な学習の時間を行います。

「特別の教育課程」の編成の手順と編成例

知的障害特別支援学級における「特別の教育課程」の編成に当たっては、一般的に次のような手順で検討します。

① 学級の児童の実態把握

- 在籍児童一人ひとりの障害の状態（障害の程度、発達段階、認知特性、興味・関心、身辺処理、生活、学習環境など）を把握します。
- 小学校学習指導要領に示されている各教科の目標および内容について、児童の習得状況や既習事項を確認します。

② 「特別の教育課程」の検討

- 当該学年の学習が困難な場合は、当該学年より下学年の各教科の目標および内容、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示されている知的障害のある児童を教育する特別支援学校小学部の各教科の目標および内容に替えることを検討します。
- 「自立活動」を取り入れます。
- 知的障害のある児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標および内容に替えた教育課程を編成している場合は、「各教科等を合わせた指導」を取り入れることを検討します。
- 学習指導要領の目標と内容を踏まえ、各教科等の年間指導計画を作成します。

自立活動を取り入れて編成する教育課程

各教科	道徳	特別活動	外国語活動	自立活動	総合的な学習の時間
-----	----	------	-------	------	-----------

各教科の目標と内容を、小学校学習指導要領の下学年の教科の目標と内容に替え、かつ、自立活動を取り入れて編成する教育課程

各教科	道徳	特別活動	外国語活動	自立活動	総合的な学習の時間
-----	----	------	-------	------	-----------

各教科を、知的障害のある児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標と内容に替えて編成する教育課程

各教科	道徳	特別活動	外国語活動	自立活動	総合的な学習の時間
-----	----	------	-------	------	-----------

各教科を、知的障害のある児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標と内容に替え、かつ、各教科等を合わせた指導を取り入れて編成する教育課程

各教科	道徳	特別活動	外国語活動	自立活動	各教科等を合わせた指導 (特別支援学校 〈知的障害〉の 各教科等)	総合的な学習の時間
-----	----	------	-------	------	--	-----------

〈図12〉特別的教育課程の編成のパターン例

[柘植・笹山・河本・杉本 編 (2016) 全国の特徴ある30校の実践事例集
「特別支援学級」編, ジアース教育新社を参考に作成]

- ※ 知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標と内容を取り入れた教育課程においても、特別支援学級の場合、小学3年生以上は総合的な学習の時間を行う総合的な学習の時間を行う
- ※ 上図の帯の長さは、授業の時間数を表しているものではありません
- ※ 自立活動は「時間における指導」(時間割表の特定の時間に位置づけるもの)の場合もあれば、「各教科等を合わせた指導」という指導の形態において、他教科等を合わせて指導が行われる場合もあります

③ 授業時数の配当

- 児童の知的発達や学校生活・社会生活の状況、生活経験などを考慮して各教科等の授業時数を配当し、児童にとって過剰な負担となることのないように留意します。

④ 時間割の作成

- 地域や学校、児童の実態、各教科等の学習活動の特質などに応じて、学級の時間割を作成します。

Point

特別支援学級の教育課程を編成する際は、以下のようなものが参考になります。

- ・ 小学校学習指導要領解説総則編
- ・ 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）
- ・ 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）
- ・ 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）
- ・ 各教育委員会が発行している手引き書

特別の教育課程について
わかったかな？



学習評価の基本的理解

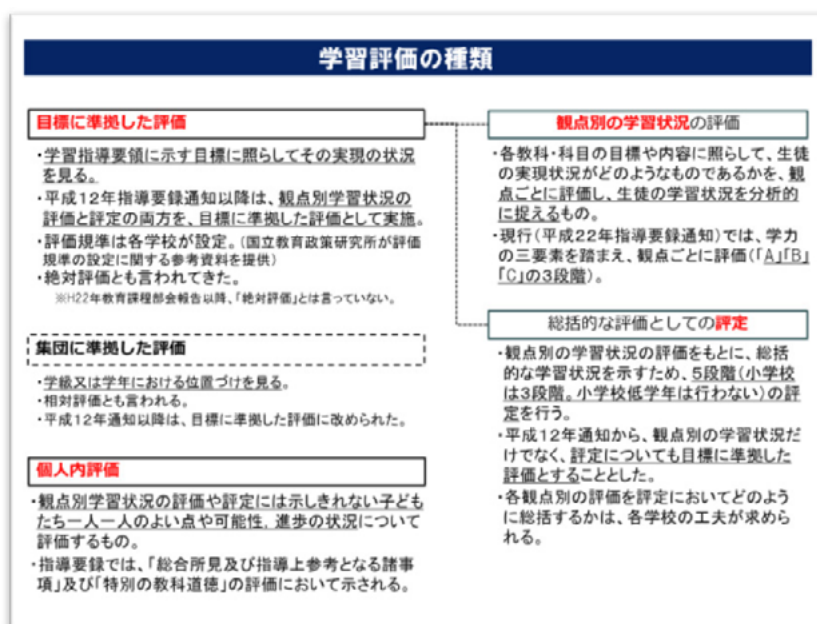
Point

- 障害の有無にかかわらず、学習評価に対する考え方は変わらない！ ただし、個々の障害の状態等に応じた指導と配慮および評価が前提となります。
 - ⇒ 観点別学習状況の評価を取り入れる
 - ⇒ 個別の指導計画に基づく目標設定と評価が大切
- 学習評価は「PDCAサイクル」の一環！
 - ① 児童たちの学習状況の評価をしましょう！
目標は達成できていましたか？
 - ② 学習目標の達成度から、授業の評価をしましょう！
目標設定は適切でしたか？ 目標達成のための手立ては？ 授業の流れは？ 教材・教具の活用は？ などを確認し、単元構成を見直しましょう。

学習評価に関する基本的な考え方

中央教育審議会答申（2016）「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」（以下、答申（2016）とする）では、子どもたちの「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、学習評価の在り方が極めて重要」と指摘されています。また、「学習評価については、子供の学びの評価にとどまらず、『カリキュラム・マネジメント』の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、更に教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要」（中央教育審議会答申、2016）とされています。

なお、学習評価に関わる用語としては、「目標に準拠した評価」「観点別の学習状況の評価（「観点別評価」と表記されることもある）」、総括的な評価としての「評定」「集団に準拠した評価」「個人内評価」といったものがあります。詳しくは、〈図13〉をご覧ください。



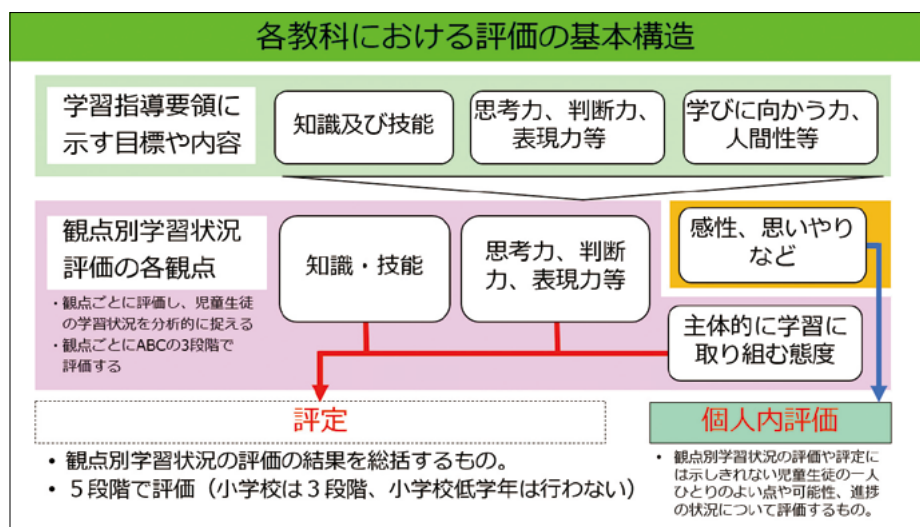
〈図13〉学習評価の種類

〔出典：平成29年10月16日教育課程部会「児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ資料2」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryu/_icsFiles/afieldfile/2017/10/20/1397756_2_1.pdf〕

学習評価の基本的な枠組み

児童生徒の学習評価の在り方について(報告)(文部科学省, 2019)では、学習評価は、「学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するものである」とされています。また、現在、各教科の評価については、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と、これらを総括的に捉える「評定」の両方について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するものとされています。また、観点別学習状況の評価や評定には示しきれない児童一人ひとりのよい点や可能性、進歩の状況については、「個人内評価」として実施するものとされています(図14)。

また、外国語活動や総合的な学習の時間、特別の教科である道徳、特別活動についても、それぞれの特質に応じて適切に評価することとされています。



〔図14〕各教科における評価の基本構造

〔出典：文部科学省（2019）児童生徒の学習評価の在り方について（報告）〕

観点別学習状況の評価について

旧学習指導要領（平成21年3月告示）の適用期間中は、観点別学習状況の評価について「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点で行っていましたが、新学習指導要領（平成29年4月告示）では、目標に準拠した評価の実質化や、教科・校種を超えた共通理解に基づく組織的な取り組みを促すことをねらい、小・中・高等学校の各教科を通じて、「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観点到整理されました。また、「資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組ませるパフォーマンス評価（※）などを取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である」（中央教育審議会答申、2016）とされています。

なお、「主体的に学習に取り組む態度」は、「関心・意欲・態度」の観点と同じ趣旨のものでしたが、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動によって評価するなどの誤解があるなどの問題が長年指摘されてきたことから、「関心・意欲・態度」を改め「主体的に学習に取り組む態度」へと文言が変更されました（中央教育審議会答申、2016）。

さらに、児童生徒の学習評価の在り方について（報告）（文部科学省、2019）では、「学びに向かう力、人間性等」は、知識及び技能、思考力、判断力、表現力等をどのような方向性で働かせていくかを決定づける重要な要素であり、学習評価と学習指導を通じて「学びに向かう力、人間性等」の涵養を図ることは、生涯にわたり学習する基盤を形成するうえでも極

めて重要であると示されています。従って、『「主体的に学習に取り組む態度」の評価とそれに基づく学習や指導の改善を考える際には、生涯にわたり学習する基盤を培う視点をもつことが重要である。このことに関して、心理学や教育学等の学問的な発展に伴って、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力（いわゆるメタ認知）など、学習に関する自己調整にかかわるスキルなどが重視されていることにも留意する必要がある』として、「学びに向かう力、人間性等」と「主体的に学習に取り組む態度」についての学習評価とそれに基づく学習指導および改善を重要視しています。

※パフォーマンス評価：知識やスキルを使いこなす（活用・応用・統合する）ことを求めるような評価法。論説文やレポート、展示物といった完成作品（プロダクト）やスピーチやプレゼンテーション、協同での問題解決、実験の実施といった実演（狭義でのパフォーマンス）を評価する。

障害のある児童生徒など特別な配慮を必要とする児童生徒への学習評価

児童生徒の学習評価の在り方について（報告）（文部科学省，2019）では、「児童生徒一人一人の学習状況を適切に把握することは、新学習指導要領で目指す資質・能力を育成する観点からも重要であり、障害のある児童生徒、日本語指導を必要とする児童生徒や不登校の児童生徒、特別な配慮を必要とする児童生徒に対する指導についても、個々の児童生徒の状況に応じた評価方法の工夫改善を通じて、各教科等の目標や内容に応じた学習状況を適切に把握し、指導や学習の改善に生かしていくことを基本に、それぞれの実態に応じた対応が求められる」と述べられています。

また、答申（2016）では、「知的障害者である児童生徒に対する教育課程については、児童生徒の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による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできるPDCAサイクルを確立することが必要であるとされている」と指摘されています。

このことから、児童生徒の学習評価の在り方について（報告）（文部科学省，2019）では、「障害のある児童生徒に係る学習評価については、一人一人の児童生徒の障害の状態等に応じた指導と配慮及び評価を適切に行うことを前提としつつ、特に以下のような観点から改善することが必要である」とされ、以下の2点があげられています。

- 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においても、文章による記述という考え方を維持しつつ、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れることとする。
- 障害のある児童生徒について、個別の指導計画に基づく評価などが行われる場合があることを踏まえ、こうした評価などと指導要録との関係を整理することにより、指導に関する記録を大幅に簡素化し、学習評価の結果を学習や指導の改善につなげることに重点を置く

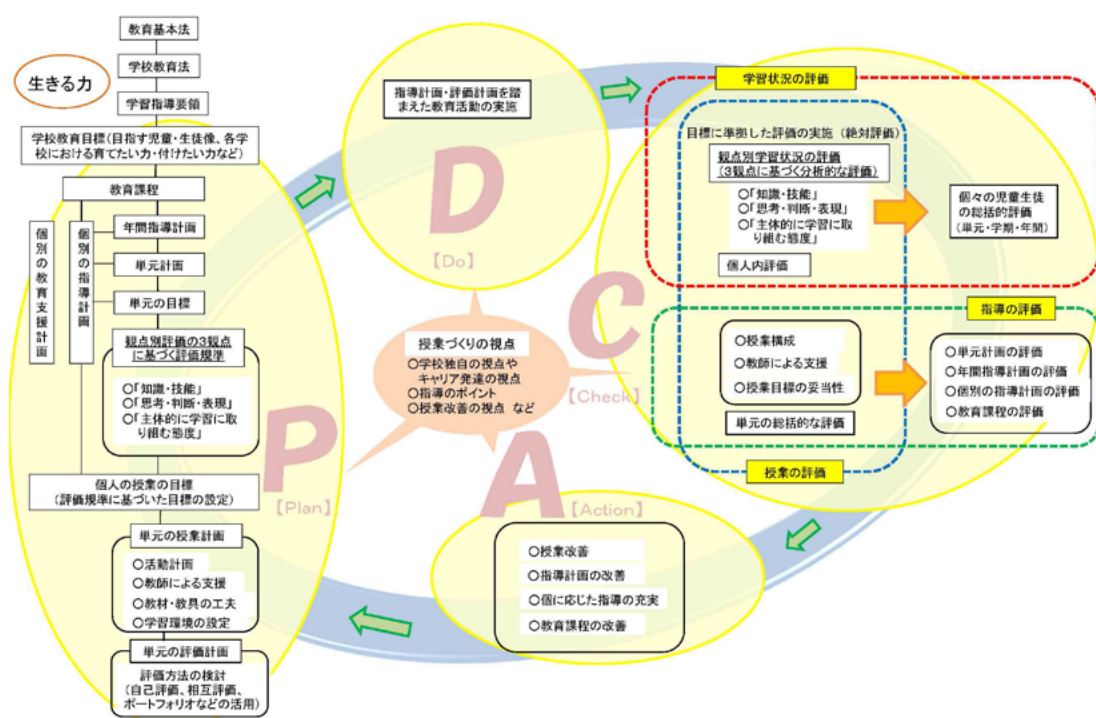
こととする。

また、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）には、観点別学習状況の評価を実施する際に必要となる評価規準など、学習評価を行うに当たって参考となる情報がまとめられています。こちらも参考にしてください。

知的障害教育における体系的な学習評価のPDCAサイクル

答申では、「知的障害者である児童生徒に対する教育課程については、児童生徒の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による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできるPDCAサイクルを確立することが必要であるとされている」と指摘されています。

〈図15〉は、国立特別支援教育総合研究所（2016）による知的障害教育における体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図の改訂版です（新学習指導要領に合わせて4観点を3観点へ変更）。



〈図15〉 知的障害教育における体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図
 [出典：国立特別支援教育総合研究所（2015）を改変]

〈図15〉の、赤い点線と青い点線と緑の点線で囲まれた部分は、子どもの学習状況の評価と授業の評価、指導の評価の分類概念を図示したものです。子どもの授業中の学びの様子（発言、反応）についての「学習状況の評価」と、教師がどのように授業を構成したか、支援はどうであったかの評価が合わさって、「授業の評価」が成り立っています。そして、1つの授業の評価だけでなく、単元、年間での指導の評価を合わせて「指導の評価」として捉え、図示しました。

「学習状況の評価」「授業の評価」「指導の評価」といった評価結果を振り返り、総括して、次の授業、単元、年間計画への改善へとつなげていくことが重要です。〈図15〉に示したようなPDCAのサイクルを回していくことを、カリキュラム・マネジメントといいます。



すぐに役立つ！

資料編



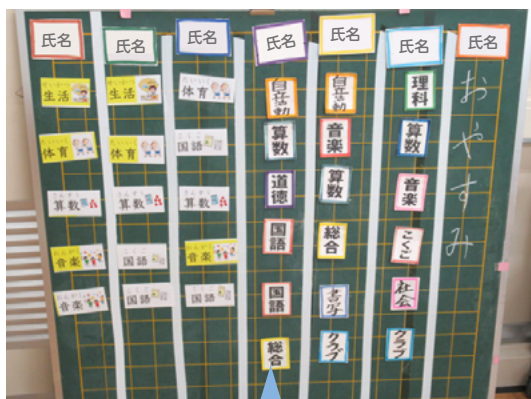
環境整備、教材・教具の工夫

明日から使える環境整備と教材・教具を写真で紹介します。

教室 環境



日課表・予定表



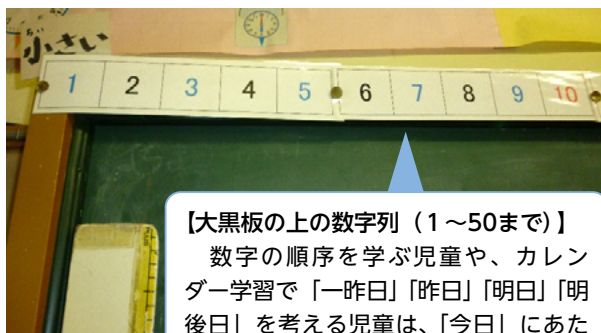
【日記表①】 児童一人ひとりの日課が示されています。低学年のカードには、ふりがなとイラストがついています。



【日記表②】 学級の日課の横には、児童一人ひとりの交流級での授業参加予定が示されています。



【日記表③】 日課のほかに、交流級への授業参加、天気、気温なども示されています。日付や天気・気温、交流級での授業参加予定などは、朝の会で確認し、日直が書いたり、貼ったりしています。朝の会を自分たちで進行することで、主体的な活動を促すことにつながります。

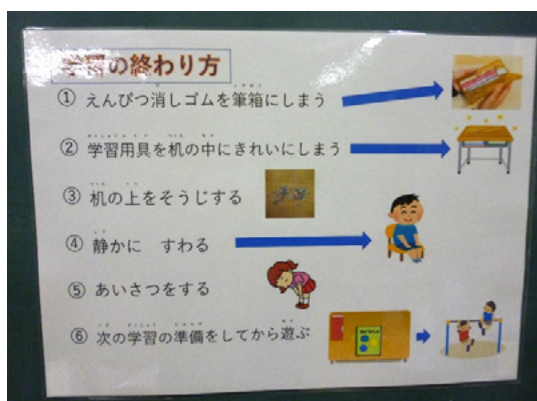
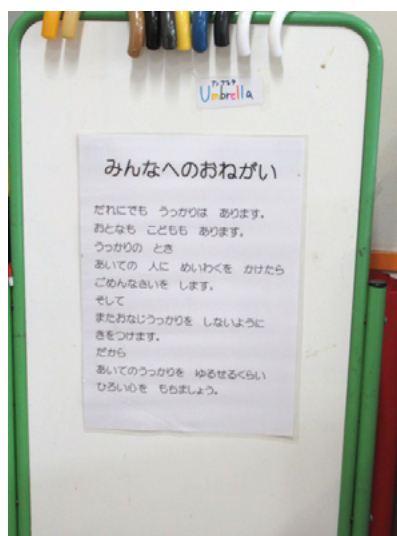
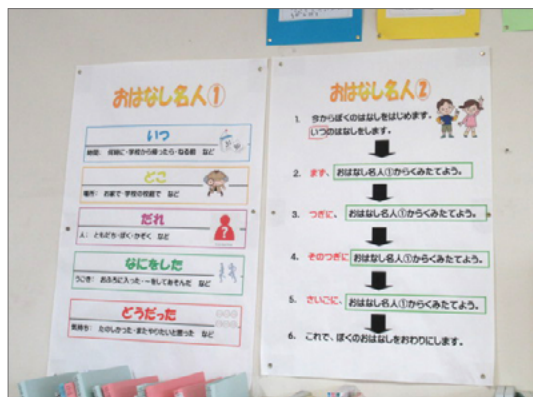


【大黒板の上の数字列（1～50まで）】
数字の順序を学ぶ児童や、カレンダー学習で「一昨日」「昨日」「明日」「明後日」を考える児童は、「今日」にあたる数字を見ながら頭の中を整理しているようです。掲示する数の範囲は、その年の児童の実態により変えます。

日課表などを視覚的に示しておくことで、教員が不在でも自分で予定を確認することができます。自ら見通しをもつことによって、主体的に行動する力が身についていきます。



掲示物・ルール



児童に大切にしてほしいことや、日常生活などで役に立つポイントを意識できるように、掲示しています。

学級のルールなどを掲示しておくことは、いつでも本人と確認することができるため、有効な方法です。

【授業中や話を聞く姿勢の見本】

授業の始まりと終わりの号令や教員の声かけを合図として、みんなで見本を見ながら、お互いの姿勢を確認しています。

また、活動などの区切りで姿勢を正すことで、気持ちの切り替えをしている学級もあります。



【デジタル時計】

アナログ時計のほかにデジタル時計でも時間を示し、タイマーとしても活用しています。時間の学習の際にも、児童の実態に応じて使い分けています。

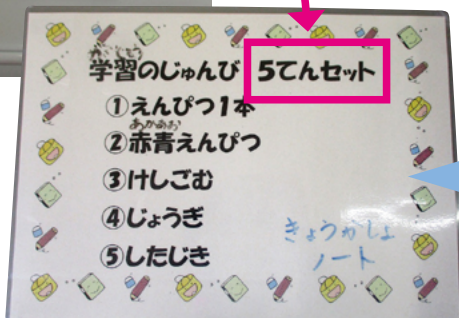
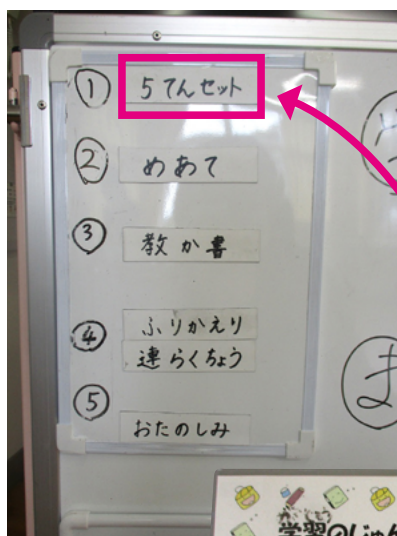
【机の中の整頓見本】

アナログ時計の隣に示してあります。整理整頓が苦手な児童にもわかりやすくひらがなとイラストで示すことで、ひとりでできる状況づくりにつながります。



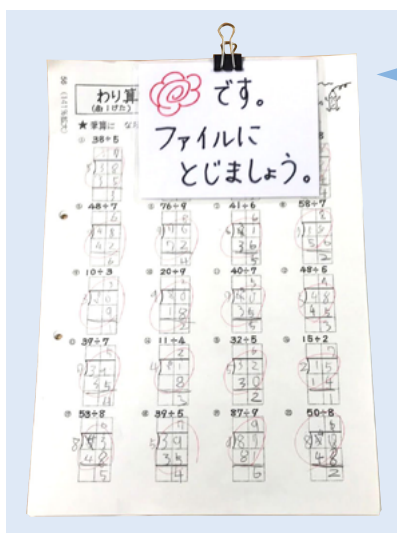
【学習場面における机の上の例】

この見本を参考にして、自分の学習しやすい配置を考えることにつながります。



【用語の統一】

同じ用語を使用することで、何を指示されたのか理解しやすくします。この工夫によって、自分で準備することが定着していくことにつながります。



【プリント返却時の指示カード】

評価だけでなく、次の行動の指示も明記しています。次に何をするのかを理解して自分から行動することができるかを確認する機会にもなります。



【個人の棚を縦一列で使用】

混乱を避けることができます。また、限られたスペースで片付けることを意識させることにもつながります。



【色による表示の工夫】

道具入れと棚の名前シールの淵色を同色にすることで、片付けの間違いが少なくなります。



新しい学校の生活様式



足跡のシートを床に貼っています。目印があるとわかりやすくなります。なぜ距離を取る必要があるのかも示しておくといよいでしょう。



授業 関係



環境・配置



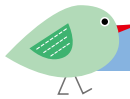
資料編

環境整備、
教材・教具の工夫

【ついたてや間仕切りの活用】

児童一人ひとりの特性や課題によって、しきりを設けます。

実態把握で得た情報から環境を整備することで、集中力を高めるだけでなく、落ち着いて安心して学習に取り組むことにもつながります。

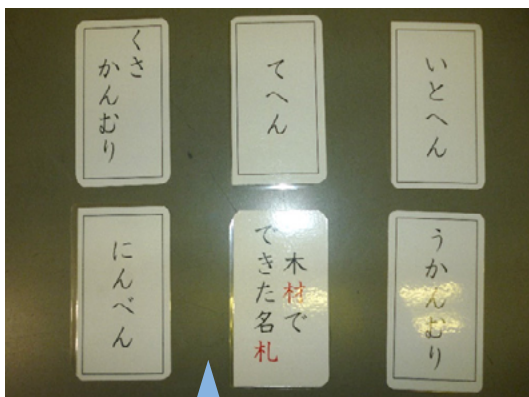
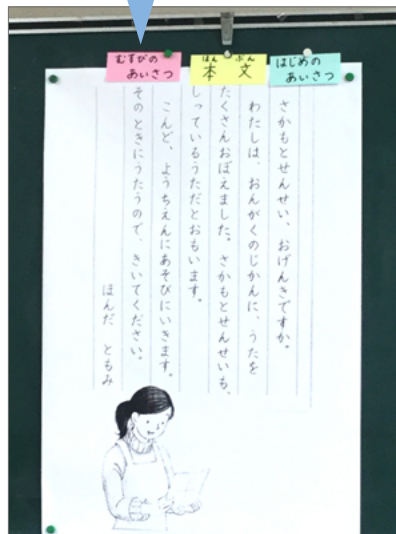


教材・教具（国語）

【ワークシートの工夫】

手紙文の構成について見本を拡大し、黒板に掲示しています。ワークシートにも同色を使うことで、手がかりとなります。

児童の実態に応じて、ワークシートを3種類作成しています。児童が自分でシートを選択して使うことで、意欲的に取り組むことができます。



【漢字の部首かるた】

雨の日などに楽しみながら使っています。使い方は「木材でできた名札」を読み（読み方がわからない場合には教えます）、部首の名前を言ってカードをめくり、当たったらそのカードをもらいます。

ワークシート<マス目>

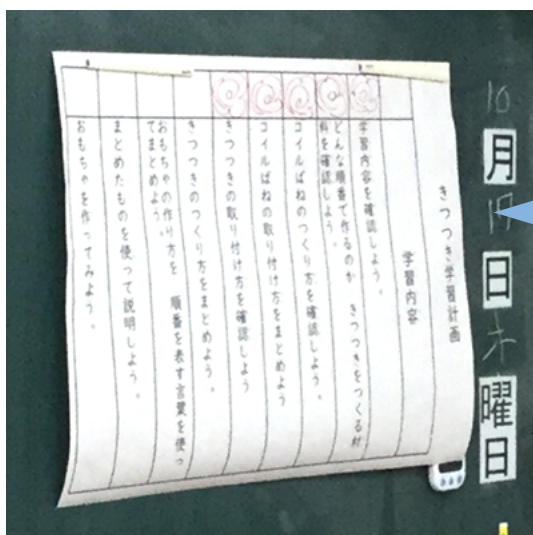
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

ワークシート<本数紙>

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

ワークシート<縦書き用>

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100



【単元進行表】

単元の進捗状況と本時の学習内容を確認できるように、黒板に拡大して掲示しています。

児童と一緒に確認することで、見通しをもって取り組むことができますようになります。



【ホワイトボードの活用①】

異なる調理方法で作られるさまざまな料理を写真つきで例示しています。

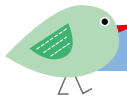
右端のホワイトボードでは、調理方法をイラストと写真で例示しています。



【ホワイトボードの活用②】

ホワイトボードにあるのと同じ写真カードを用意しておき、児童が自分の机上で説明を聞きながら分類しています。

全体での学習を個人作業で確認することで、理解度を見取ることができます。



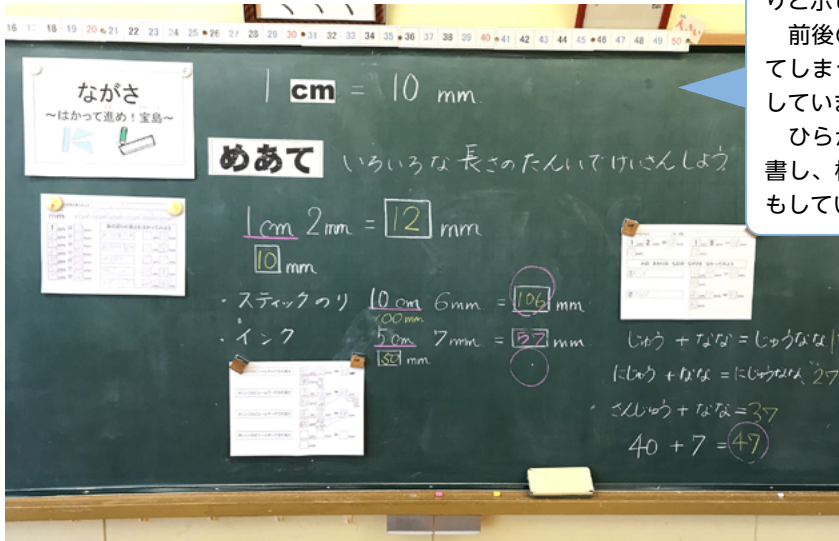
教材・教具（算数）

【板書の工夫】

授業内容について、学んだ順番に確認できるように板書しています。本時のめあてもはっきりと示しています。

前後の順序がわからなくなってしまう児童にも理解しやすくしています。

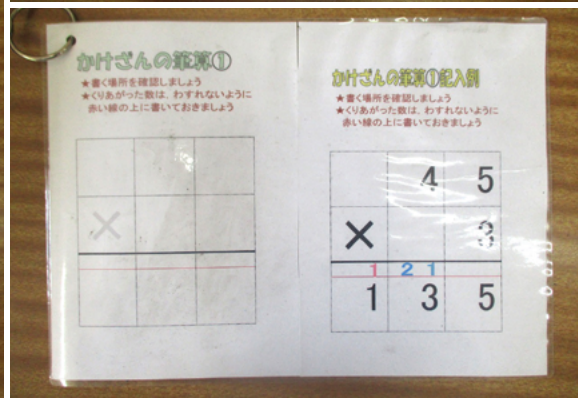
ひらがなで数字の読み方を板書し、横に数字を書き足す工夫もしています。



【学習カード】

児童の個別の指導計画や実態把握に基づいて、既習事項の確認を行い、繰り返し学習が必要な内容などについては、学習カードを作成しています。個別課題の時間に活用するだけでなく、集団授業で学習速度の違いを調整するための教材としても活用できます。

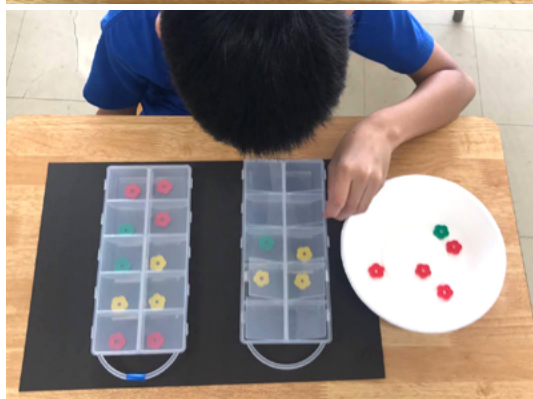
ラミネート加工を施すことで、繰り返し使用することができます。





【色の弁別や数量の把握についての学習教材】

教材は、学習内容と児童の実態に応じて使用する目的を明確にしておく必要があります。

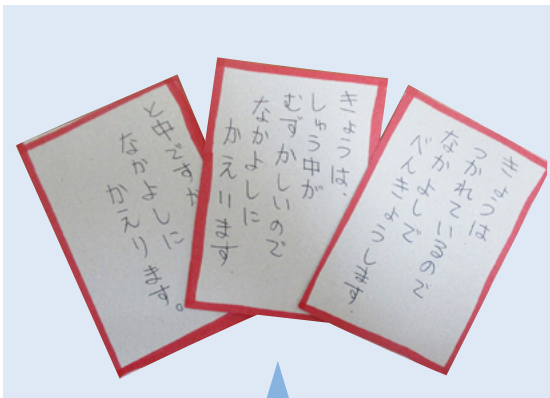
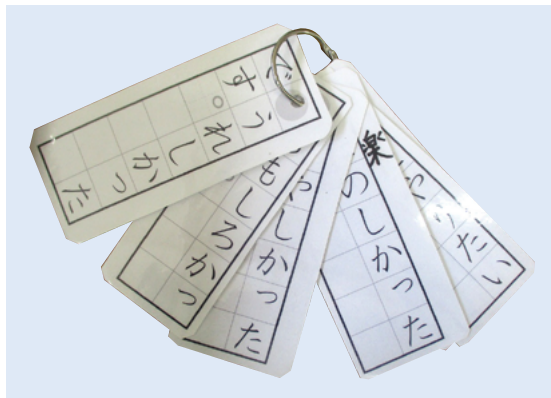


【模擬貨幣での買い物の活動（お金の学習）】

買う側・売る側の両方に慣れてきたころ、みんなで折り紙を作り、お店を開いて友だちに買ってもらう「お店屋さん」の活動につなげました。

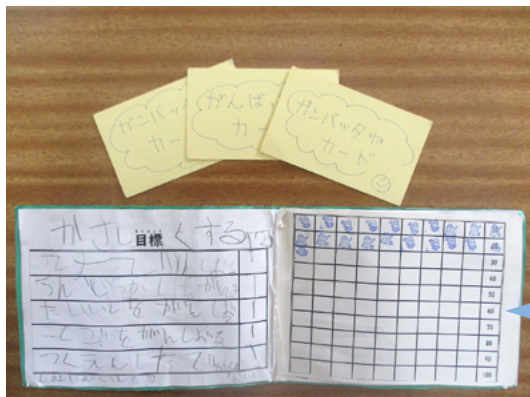


教材・教具（その他）



【自分の伝えたいことカード】

「自分の気持ちを相手に伝えることができた」という体験をすることで、次のコミュニケーションにつながります。



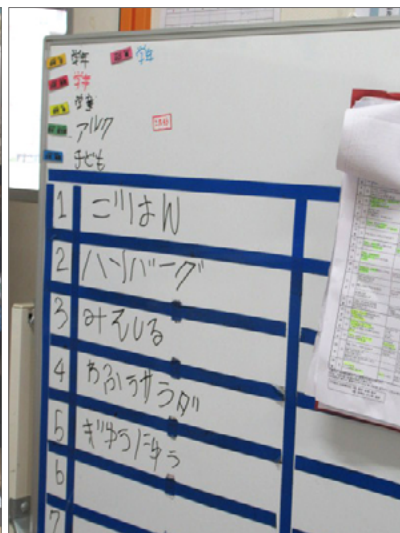
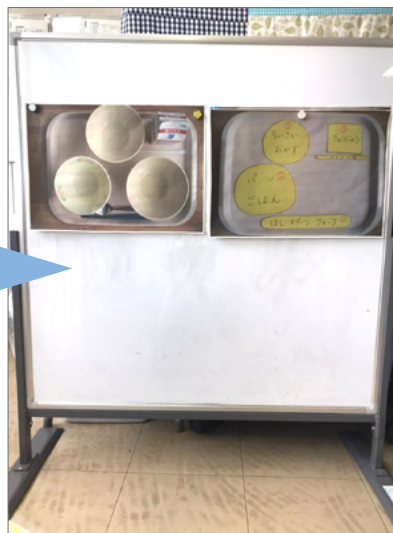
【児童の目標を評価する工夫】

スタンプを押してもらい、増えていくことや、「ガンバツタねカード」をもらうことで、目標達成に向けて行動を促します。

【給食メニュー】

献立表で確認し、日直がメニューを記入します。

給食の配膳も自分たちができるようにするために、実際に食器を並べた写真と説明書きをも並べて掲示しています。このような掲示により、自分で確認できるようになると、教員への確認行動が減るとともに、できたことを評価されることで、自発的な行動に結びついていきます。





【ファイリングの練習】

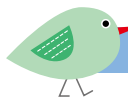
プリント類をファイルに綴じる「穴開けパンチ」の操作を練習する機会を増やすために、教室の掲示には使用済みファイルの留め具を利用しています。



【タブレット端末の活用】

教科別の指導で活用するアプリを事前に学級活動で使用して慣れておくなど、教科別の指導の学習内容に集中できるように工夫をしています。

使用する目的を明確に伝え、使用時のルールなども確認しておくといでしょう。



連絡帳のタイプ

が	つ	に	ち	び
月	日	よう	日	
天気	は	☀	☁	☔
今日の	学習	👤	📖	
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31				
れんらく				
おてがみ				
もちかえり				
もってくる				
学校から				
家庭から				

【タイプ① ひらがなは読めなくても絵のマッチングはできる場合】

月日と曜日は教員が記入し、それ以外はホワイトボードに掲示したカードの絵と対応させながら○をつけていきます。

10	月	16	日	金	曜	日	☀
1	あ	さ	の	か	い		
2	こ	く	ご				
3	お	ん	が	く			
4	さん	す	う				
5							

が	つ	に	ち	び
月	日	げ	つ	よう
天気	は	は	れ	く
今日の	学習	👤	📖	
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31				
れんらく				
おてがみ				
もちかえり				
もってくる				
学校から				
家庭から				

【タイプ② ひらがなが読めるようになってきた場合】

数字が書けるようになってきた児童は、月日の数字も自分で書き込みます。位の名前には触れず、「数字のお部屋」という言葉を使って「お部屋には1つの数字しか入らない」というルールを理解していきます。○をつける言葉はカードと対応しているので、児童はホワイトボードと照らし合わせて書いていきます。

10	月	16	日	金	曜	日	☀
1	あ	さ	の	か	い		
2	こ	く	ご				
3	お	ん	が	く			
4	さん	す	う				
5							



縦のマス数を減らし、空いたスペースに日々の楽しかったことやうれしかったことなどを「一言日記」の欄に記入します。併せて絵も描きます。

[illegible]

目もりの読み方

えきの先が動かなく
なってから、えきの先の
目もりを読む。



えきの先と、目の高さを
合わせる。

気温（室温）を記入する欄もあります。少しでも原稿用紙を意識して、句読点をつけながら短い文を書き、右のスペースに絵も描きます。

73

ウェブページ ～すけっとばすけっと～

現在、インターネット上には無料で学習できる動画教材やテキストがたくさんあります。

知的障害特別支援学級を担当する先生をサポートするツールを集めた「ウェブページ～すけっとばすけっと～」を用意しました。

ウェブページへのアクセスは、下記QRコードよりアクセスするか、検索サイトで“すけっとばすけっと”と入力して検索してください。

ウェブページより下記のコンテンツを見ることができます。



ウェブページ～すけっとばすけっと～

●書式のダウンロード

すけっとに掲載されているサポートシートなどの書式をダウンロードして、自由に活用いただけます。

●教室環境の写真

知的障害特別支援学級の教室環境の参考となる写真を掲載し、説明しています。

●すけっとオンライン講座

すけっとに関連するコンテンツを短時間の動画で解説しています。

●国立特別支援教育総合研究所のNISE学びラボの紹介

国立特別支援教育総合研究所のNISE学びラボのうち、すけっとに関連するコンテンツについて紹介します。



●参考となるインターネットコンテンツ

インターネット上には、無料で学習できる動画教材やテキストがたくさんあります。ここでは、知的障害特別支援学級の先生にとって役立つインターネット上のコンテンツを紹介します。

●各都道府県・指定都市教育委員会・教育センター資料

各都道府県・指定都市教育委員会・教育センターで作成された特別支援学級向けのガイドブックの紹介をしています。

参考となるインターネットコンテンツ

学習指導要領について動画で学びたいとき

独立行政法人教職員支援機構

●特別支援学校幼稚部教育要領特別支援学校小学部・中学部学習指導要領総則：新学習指導要領編 No1

文部科学省 初等中等教育局特別支援教育課 課長補佐 山下直也
<https://www.nits.go.jp/materials/youryou/001.html>



●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改訂の要点：新学習指導要領編 No3

文部科学省 初等中等教育局 視学官
(併) 特別支援教育課 特別支援教育調査官 丹野哲也
<https://www.nits.go.jp/materials/youryou/003.html>



●自立活動：新学習指導要領編 No4

文部科学省 初等中等教育局特別支援教育課 特別支援教育調査官 分藤賢之
<https://www.nits.go.jp/materials/youryou/004.html>



障害種別や研修内容ごとに動画で学びたいとき

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

https://www.nise.go.jp/nc/training_seminar/online



●研修プログラム「特別支援学級（知的障害）の担任になったら」

- [基礎編] 0001 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築
- [基礎編] 0006 多様な学びの場 (2) 小学校・中学校等
- [基礎編] 0006 多様な学びの場 (2) 小学校・中学校等
- [基礎編] 0301 知的障害の理解と教育的対応の基本
- [基礎編] 0302 知的障害教育における教育課程の編成
- [基礎編] 0303 各教科等における指導の工夫

- [専門編] 0302 知的障害教育における自立活動の指導
- [専門編] 0303 知的障害教育における領域・教科等を合わせた指導
- [専門編] 0304 知的障害教育の教育課程の歴史

合理的配慮や指導の工夫の参考にしたいとき

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

● インクルDB <http://inclusive.nise.go.jp/>



具体的な教材などを知りたいとき

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

● 支援教材ポータル <http://kyozai.nise.go.jp/>



知的障害のある児童の学習におけるICT活用

ICT活用するときの2つの方向性

本コラムでは、ICTを知的障害のある児童の学習に活用するときの2つの方向性を紹介します。1つ目は、ことば・文字・数などの学習に活用するものであり、言語・認知発達を促進する方向性です。例えば、イラストや音声が出たりして理解を助けながら、文字の読み方を覚えたり、計算手順の熟達を図ったりすることが該当するでしょう。これを「治療教育アプローチ」と呼びます。2つ目は、言語・認知・運動機能の障害による日常・学校生活上の困難を補うために活用するものであり、ICTによって機能代替をする方向性です。これを「機能代替アプローチ」と呼びます（近藤，2017）。例えば、鉛筆と紙では自分の思いを表現することが難しい子どもに、ワープロなどの文字入力機能によって表現を求めたりすることが該当するでしょう。以下、実践例を紹介します。

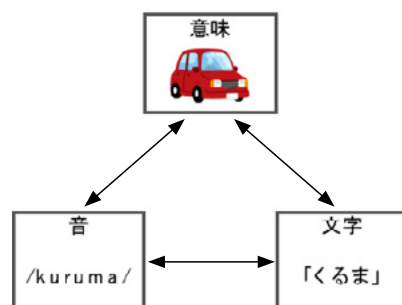
ひらがなの読み：「文字—音—意味」の対応関係を学習する

文字を読むためには、文字がどのような音で読むのかを頭の中で思い出し、その音を音声化することが必要になります。もちろん、音声化をしなくても、その文字列（単語）を見て何を表しているかがわかる場合でも、「読める」ことになると思います。従って、「読む」のなかでも、文字や単語を音声化する「音読」、文字単語が表す意味を理解する「意味理解」があります。これらは繰り返し学習の中で身につけていくでしょう。

しかし、知的障害のある児童の中には、「文字—音」の対応関係の学習がしにくい、あるいはそれが定着しづらい子ども、「文字—意味」の対応学習が十分ではなく、文字単語の表す意味がわからない子どもがいます。そのため、「文字—音」「文字—意味」の関係性（図16）を意欲的に繰り返し学習ができる方法を考える必要があります。変化のある繰り返しの中で、無理なく、集中できるような学習環境を整えることが大切でしょう。

〈図17〉に、文字と音、文字と意味、音と意味の関係を学習を、多様な問題形式で繰り返し、集中的に学習できるアプリを紹介しています。「Bitsboard PRO（Happy Moose Apps Inc.）」は、画像と音声とテキストをアプリ上に登録しておくと、多様な問題形式（例：マッチング）の中から選んで学習課題を用意することができます。

次ページの〈図18〉には、「Bitsboard PRO」上で出題可能な問題形式の一例を示しています。他にもたくさんの課題形式を用意できるので、子どもの取り組みやすさに応じることも可能です。また〈図19〉のように、アカウントごとに使用すれば、各児童の課題の得点、日付が自動記録されるため、「学習評価」に活用ができて便利です。本アプリは、特別支援学級や特別支援学校の個別指導で生かしていくことができるでしょう。特に、学級の人数が多く、個別の学習課題の用意、繰り返しの学習時間の確保が難しい場合は有効活用できます。



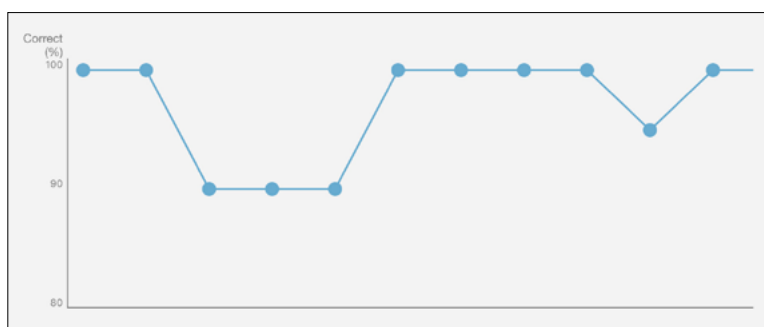
〈図16〉「文字-音-意味」関係図



〈図17〉Bitsboard PRO



〈図18〉 マッチング課題形式



〈図19〉 Bitsboard PRO グラフ

学習した読みの知識・技能を生活の中で生かしていく

自分の知っている言葉が、文字で表記されたときに読めること、文字で書かれた言葉の意味を認識できることは、知的障害のある児童の生活を豊かにすることになるでしょう。しかし、知的障害のある児童の中には、学習した「読みの知識・技能」が断片的な知識となる場合があります。例えば個別指導場面では読めるようになったものの、場所や状況が変わったとき、時間が経過したときに、学習したはずの文字が「読めない」ことが起こります。従って、そのような問題に対して、学習した読みの知識・技能が、子どもの学校生活や家庭・地域生活で生かされるように、読み指導を展開していくこともまた重要になってくるでしょう。そのときに、子どもの興味・関心や好みのもものと関連づけたり、日常生活の自然な活動機会の中に埋め込んだりするとよいかもしれません。

例えば、料理のレシピ本が好きな子どもがいたとします。その子が文字を読めるようになることで、レシピが読めるようになる、料理により興味をもつようになるかもしれません。地図帳で地名や都道府県を眺めることが好きな子がいて、「学習した漢字を地図から探してみよう」という授業と関連づけることで、読めて発見できた喜びを感じたり、同じ漢字でも違う読み方があることに気づく機会を生み出せたりできるでしょう。

ポイント

- ・多様な出題形式で「文字－音」、「文字－意味」の学習を
- ・一人ひとりの習得状況、ペースに合わせて、集中して繰り返せる学習を
- ・読みの知識・技能が知的障害児の生活の中で「生かされる」しかけづくりを

「文字入力機能」を用いたお話づくり（思考・表現）の学習

次に紹介するアプリは、「PDF PRO 3」(Dominic Rodemer) です〈図20〉。「PDF PRO 3」では、PDFファイルをiPad上で見て、テキストの編集や付記することができます。テキストのハイライト、図形の埋め込み、指での描画も可能で、音声の吹き込みや写真データの埋め込みさえも可能です。以上の機能の中でも、「文字入力機能」は、書字の抵抗感がある児童、字形が整にくい児童に有効です。



〈図20〉 PDF PRO 3

例えば、お話を読んだり、考えたりすることは好きなのに、いざお話を書こうとしたときに、書字のところでつまずいてしまい、先生に何度も書き直しを求められたり、書く負担が大きすぎて何を書くかに集中できなかったり、書きたい意欲が起きなかったりする児童がいます。そのような児

童に、「紙と鉛筆でお話を書く」のではなく、「文字入力でお話を書く」ことで上記の問題から解放され、書く内容に集中することができ、自分の思いを存分に表現することもでき、書きたい意欲も湧いてくるかもしれません。

〈図21〉は、文字入力機能の画面です。画面下に表示される50音キーボードを打つと、その文字が画面に入力されます。鉛筆できれいに書くことができなくても、字を書くことに抵抗感を示す児童でも、これなら字体を気にすることなく、お話の作成に集中できる子どもがいるでしょう。

実際、知的障害特別支援学級で実践をしたところ、担任が「書きの抵抗感を軽減できたと感じた児童」に対しては、「書く内容に集中できる」、「豊かな表現を引き出すことができる」と感じた、という結果が得られました。このように、知的障害のある児童の新たな思考・表現のツールとして、ICTを活用することもできるでしょう。

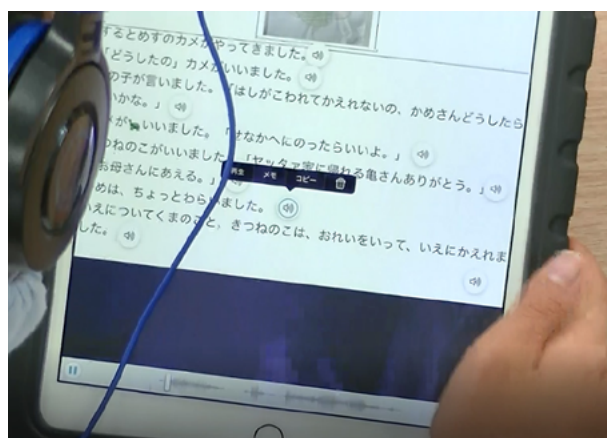
「音声読み上げ機能」を用いた自律的な音読練習

文字入力機能で作成した「自分のお話」に、「PDF PRO 3」を使って、教師の範読音声を吹き込むこともできます。〈図22〉は、児童が文字入力機能で作成した文章に、教師の音声を吹き込み、そのモデル音声を児童が聴いている場面です。1文ずつ吹き込むこともできますし、1ページの文章すべてを吹き込み、1つのスピーカーボタンで全文を再生させることも可能です。もちろん、ほかに児童に読んでほしい文章（例：プリントの文章）があれば、それをPDF形式にしておき、「PDF PRO 3」に取り込み、データ上で教師の範読を録音すれば、範読のもとで音読練習できる教材を作ることができます。もし、iPadが複数台ある（一人1台ずつ保有）場合は、iOSの「Airdrop」機能を用いると、簡単にデータ転送ができますので、何台も同じ録音をしなくて済みます。

これらの機能を使うことで、文章を読むことへの抵抗感を軽減し、何度も繰り返し読み方を復習できます。ヘッドホンがあると、自分のペースで集中して学習することも実現できます。教師の範読は、知的障害のある児童の読み技能の実態に応じて、範読の速さを調整して録音しましょう。そうすることで、児童も読みの速さや抑揚を範読に合わせて読もうとする意識も高まるでしょう。これは特別支援学級や特別支援学校で活用可能です。



〈図21〉文字入力機能の活用



〈図22〉音声読み上げ機能の活用

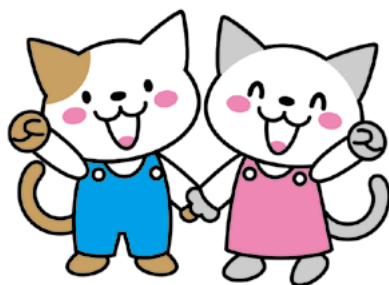
何のために、誰のためにICTを活用するのか？

以上の実践からもわかるように、本コラムで紹介したICT活用のアプローチは相反するものではなく、両アプローチが重なりあう側面があります。例えば、紹介した実践の中でもあったような「文章の音声読み上げ機能」を使いながら自分で読む練習をすることや、ほかにもICT機器の音声出力機能を用いてコミュニケーションスキルを高める、といったこともあるでしょう。

最後に、指導者が子どもの学習にICTを活用する際に大切なこととは何でしょうか。たくさんあると思いますが、特に大切なことは、子どもの実態や指導目標、指導環境に合わせて、ICTを1つの学習の手段や道具として有効活用すること、そして「何のために、誰のためにICTを使うのか」を考えながら活用していくことではないでしょうか。

丹治敬之（岡山大学）

【参考文献】 近藤武夫（2017）代替的アプローチと教育機会への参加保障．LD研究，26，206-208．



参考文献

- 1) 中央教育審議会（2016）「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
- 2) 中央教育審議会（2019）「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」
- 3) 独立行政法人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－」平成25年度～26年度専門研究B
<http://www.nise.go.jp/cms/7,10812,32,142.html>
- 4) 文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説 国語編」
- 5) 文部科学省（2008）「小学校学習指導要領解説 算数編」
- 6) 文部科学省（2017）「小学校学習指導要領解説 算数編」
- 7) 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編
- 8) 文部科学省（2018）「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（2018）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）
- 10) 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（幼稚部・小学部・中学部）
- 11) 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/20200428-mxt_tokubetu02-1386427-01.pdf
（2020/12/17閲覧）
- 12) 栃木県総合教育センター（2018）「知的障害特別支援学級における算数・数学科の指導の充実～領域『数と計算・数と式』～」
- 13) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2016）「小学校・中学校管理職のための特別支援学級の教育課程編成ガイドブックー試案ー」平成26年度～27年度専門研究A
- 14) 京都府総合教育センター特別支援教育部（2016）「特別支援学級の授業づくりガイド～学習指導案集（授業展開モデル）～」
- 15) 北海道教育委員会（2017）指導資料「『特別支援学級を支えるために』～特別支援学級に関するQ&A [実践事例編]～」
- 16) 奈良県立教育研究所（2013）「特別支援学級及び通級指導教室教育課程ハンドブック」
- 17) 新潟市教育委員会（2018）「特別支援学級の授業づくりガイドブック平成30年度版」
- 18) 富山県教育委員会（2016）「特別支援学級等担当者の指導用テキスト（管理職や担任等が基本を学ぶテキスト）」
- 19) 柘植雅義／笹山龍太郎／河本眞一／杉本浩美（2016）『全国の特長のある30校の実践事例集「特別支援学級」編』ジァース教育新社

■編集代表

涌井 恵

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 主任研究員

■著者紹介 (50音順)

神山 努

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究員

坂本 征之

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 主任研究員

丹治 敬之

国立大学法人 岡山大学教育学部 講師

長江 清和

国立大学法人 埼玉大学教育学部 教授

半田 健

国立大学法人 宮崎大学教育学部 准教授

平沼 源志

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 研究員

村井 敬太郎

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 主任研究員

横尾 俊

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 総括研究員

涌井 恵

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所 主任研究員

■執筆一覧

【これだけは知っておきたい！ 実践編】

知的障害のある児童の指導のイロハ	涌井 恵
知的障害のある児童の「国語科」指導のコツ	神山 努
知的障害のある児童の「算数科」指導のコツ	平沼 源志
授業づくりの流れとポイント解説	坂本 征之・涌井 恵・横尾 俊・神山 努・村井 敬太郎・平沼 源志
読み物：「指導内容ステップ表」のすすめ	長江 清和
読み物：行動観察のヒント	半田 健
読み物：困った行動を減らすには	神山 努

【もっと知りたい！ 理論編】

教育課程の編成	村井 敬太郎
学習評価の基本的理解	涌井 恵

【すぐに役立つ！ 資料編】

環境整備、教材・教具の工夫	坂本 征之・横尾 俊
ウェブページ ～すけっとばすけっと～	横尾 俊・坂本 征之
読み物：知的障害のある児童の学習におけるICT活用	丹治 敬之

【別冊 NISE授業づくりサポートシートでばっちり！ 事例編】

NISE授業づくりサポートシートと使い方	涌井 恵
事例1 国語科「書くこと」	神山 努
事例2 国語科「読むこと」	坂本 征之
事例3 算数科「測定」	平沼 源志

イラスト協力

横浜市立日野中央高等特別支援学校（以下はペンネーム）

赤崎 いちご（表紙）・みどりダイスキクラブ（実践編扉）・だいちゃん（理論編扉）

ゆうたん（資料編扉）・さっちゃん（事例編扉）

〈謝辞〉本書の作成に当たり、中村大介文部科学省特別支援教育調査官、齋藤陽子先生、田原和重先生、加藤郁子先生、比嘉亮太先生、塩崎貴裕先生に多大なるご協力をいただきました。また表紙などのイラストを横浜市立日野中央高等特別支援学校のみなさんにご提供いただきました。ここに記し感謝申し上げます。

■転載等について

※本書掲載内容を引用する際は、必ず出典を明示してください。また、当法人および著作権者からの許可なく、本書のイラスト、写真、図表を二次使用することを禁止します。

【出典の記載例】出典：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2021）知的障害特別支援学級担当者のための授業づくりサポートキット（小学校編）～すけっと(Sukett)～ 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級担任のための

授業づくりサポートキット（小学校編）

すけっと

Sukett

2019～2020年度 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 基幹研究

「知的障害特別支援学級担当者サポートキットの開発 ―授業づくりを中心に―」研究成果物

研究代表者 涌井 恵

令和3年3月31日

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL：046-839-6803 FAX：046-839-6918 <http://www.nise.go.jp>