

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—

(令和元年～令和2年度)

研究成果報告書

令和3年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

最新の文部科学省特別支援教育資料（文部科学省，2020）では、令和元年5月現在、全国の小学校に知的障害特別支援学級が19,994学級あり90,462名在籍しているという値が示されています。これは自閉症・情緒障害特別支援学級に次いで大きな値となっています。全障害種の小学校特別支援学級（46,590学級、在籍者数199,564名）の42.9%を知的障害特別支援学級が占めていることとなります。また、人数比を算出すると、特別支援学級在籍児童の45.3%が知的障害特別支援学級に在籍していることが分かります。また、少子化傾向にあるなか、知的障害特別支援学級の学級数も在籍児童数も年々増加しています。

その一方で、特別支援教育経験3年以下の担任が多く（国立特別支援教育総合研究所，2014；2020）、特別支援学校教諭等免許状保有率は3割程度（文部科学省初等中等教育局特別支援教育課，2018）と依然として低いことが明らかになっています。知的障害特別支援学級担任には、通常教育課程に加え、特別支援学校（知的障害）の教育課程を参考とし、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成が求められます。また、在籍児童生徒の知的障害の状態や人数、学年などの多様な実態に合わせた授業づくりが必要で、在籍人数が少ないため学習集団は小さいけれども、年齢や知的発達レベルの幅が特別支援学校と比べて大きくなる場合があり、教育課程の編成や授業の組み立てがより難しいと言え、幅広い専門性が求められます。

そこで、本研究では知的障害特別支援学級の担当経験の浅い担任を対象に授業力向上のためのサポートキットの開発を行いました。国語科と算数科の実践をまとめましたが、授業づくりの基本的なエッセンスは他教科や各教科等合わせた指導にも応用できると考えております。

令和3年1月に出された「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」では、教師の専門性の向上が挙げられており、「長期休業期間等を活用し、他の学校の特別支援学級や通級による指導を担当する教師と、課題に応じた指導や支援の方法等を、情報共有する機会の充実も期待される。」とあります。このような機会も含め、広く学校現場で本研究成果物「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）」をご活用頂ければ幸いです。

本研究の実施に当たっては、2020年度は新型コロナウイルス感染症パンデミックにより当初の計画通りには行かない面もある中、研究協力機関の先生方のご協力の下、貴重な実践事例の収集と分析を行うことができました。また、研究推進に当たり、研究協力機関の先生方並びに研究協力者の皆様より貴重なご意見を頂きましたこと、心より感謝申し上げます。

経験の浅い教員だけでなく、経験を積んだ教員の更なる資質向上とキャリアプランの検討のほか、知的障害特別支援学級における研究課題は多く残されておりますが、本研究により学校現場の授業力向上に幾分でも寄与出来れば幸甚です。

本報告書をお読み頂いて忌憚のないご意見をお聞かせ頂ければ幸いです。

研究代表者 インクルーシブ教育システム推進センター主任研究員 涌井 恵

目次

1 研究の概要と背景	1
2 【研究 A】 知的障害特別支援学級担当者サポートキット試作版の作成	7
3 【研究 B】 知的障害特別支援学級における授業づくりの PDCA に関する事例研究 ...	14
4 【研究 C】 サポートキット試作第 2 版のモニター調査による有用性の検討	110
5 【研究 D】 サポートキット試作版の改善	124
6 総合考察	130
資料	135
資料 1 研究 B-1 NISE 授業づくりサポートシート (試案版, 教員 A)	
資料 2 研究 B-1 NISE 授業づくりサポートシート (試案版, 教員 B)	
資料 3 研究 B-1 NISE 授業づくりサポートシート (試案版, 教員 C)	
資料 4 研究 B-2-1 NISE 授業づくりサポートシート (試案版, 「いろいろな三角形」)	
資料 5 研究 B-2-2 NISE 授業づくりサポートシート (試案版, 「100 までのかず」にチャレンジ)	
資料 6 研究 B-3 研究総括質問紙調査 (一部省略)	
資料 7 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)	
執筆分担一覧	342

1. 研究の概要と背景

1.1 研究の目的

特別支援学校（知的障害）や知的障害特別支援学級の在籍児童生徒は年々増加する傾向にあり、教員の専門性向上は重要な課題となっている。知的障害特別支援学級担任には、通常の教育課程に加え、特別支援学校（知的障害）の教育課程を参考とし、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成が求められる。在籍児童生徒の知的障害の状態や人数、学年などの多様な実態にあわせた各指導計画の作成や授業づくりが必要で、幅広い専門性が求められる。知的障害特別支援学級では、学級の在籍人数が少ないため学習集団は小さいが、年齢の幅や知的発達レベルの幅が特別支援学校と比べて大きくなる場合があり、学習集団の編成や教育課程を組むことがより難しいと言える。

2017（平成29）年に告示された新しい小学校学習指導要領に新しく加えられたポイント等もよく理解して、教育課程の編成や授業実践を行っていく必要がある。

今回の小・中学校学習指導要領（文部科学省, 2017）第1章第4の2の(1)のイに、以下に引用したように、特別支援学級における特別の教育課程という項が加わり、特別支援学級の教育課程編成について具体的に規定された。なお、「小学校学習指導要領解説総則編」（文部科学省, 2018）では「特別支援教育に関する教育課程編成の基本的な考え方や個に応じた指導を充実させるための教育課程実施上の留意事項などが一体的に分かるよう、学習指導要領の示し方について充実を図ることとした。」とある。

特別支援学級における特別の教育課程(第1章第4の2の(1)のイ)

イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。

(ア) 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7章に示す自立活動を取り入れること。

(イ) 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。

さらに、上記（イ）において参照が求められている「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」については、今回の改訂により、学びの連続性を重視した対応として、知的障害者である子供のための各教科の目標や内容についても、育成を目

指す資質・能力の 三つの柱に基づき整理し、その際、各部や各段階、幼稚園や小・中学校とのつながりに留意し、小・中学部の各段階に目標を設定し、段階毎の内容を充実させることや、知的障害の程度や学習状況等の個人差が大きいことを踏まえ、特に必要がある場合には、個別の指導計画に基づき、相当する学校段階までの小学校等の学習指導要領の各教科の目標及び内容を参考に指導ができることが規定された。

先述のように、知的障害特別支援学級担任には、通常の教育課程に加え、特別支援学校（知的障害）の教育課程を参考とし、児童生徒の実態に応じた教育課程の編成が求められ、今回の改訂の趣旨をよく理解して、知的障害教育を実践していくことが求められている。

2012（平成 24）年度に実施した特別支援学級の全国調査（国立特別支援教育総合研究所，2014）では、教育課程や指導に関して、集団での授業を全ての児童生徒のニーズに合うように展開することに最も困難を感じていることが明らかになっている。また、校内に特別支援学級が知的障害学級 1 学級のみで、特別支援級育を担当する者が自身のみであるという学校も一定数あり、特別支援教育の専門的な内容についての相談が身近ではできない教員もいる。

また、担任の特別支援学校教諭等免許状¹保有率は依然として低く、特別支援教育経験 3 年未満の教員が多いことが明らかになっている（国立特別支援教育総合研究所，2014；2020）。

このような状況から、特に特別支援教育経験の浅い知的障害特別支援学級担任の専門性向上は喫緊の課題であると考えられる。

多くの都道府県教育委員会や都道府県教育センター等においては、特別支援学級担任向けのハンドブックが刊行されているものの、新しい学習指導要領への対応については、先んじて取り組み始めた教育委員会・教育センターは幾つかあるものの、これから、といった状況である。さらに、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会が 2019 年 1 月 21 日発表）では、「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。」とあり、観点別の学習評価を取り入れることがより積極的に示された。知的障害児の学習評価についての在り方は、これまで余り検討されてこなかった研究分野であるが、本研究所で行った特別支援学校（知的障害）の学習評価に関する研究知見（国立特別支援教育総合研究所，2015）を生かし、特別支援学級への展開・応用していくことが求められているといえよう。

さらに、日々の授業において学習評価も含めた授業づくりの PDCA サイクルをまわしていくことは、よりよい授業への改善や知的障害児に必要な教育課程への理解にもつながる。授業は毎日行われるものであり、知的障害教育の経験が浅い者であっても、子供のニーズに即し、子供の能力を引き出し、伸ばす授業の展開が求められる。音楽、体育、図工などの技能系科目は交流及び共同学習として実施される場合も多いが、国語や算数・数学は知

¹ 特別支援学校教諭等免許状とは、特別支援学校教諭免許状及び自立教科等の教諭免許状を指す。

的障害特別支援学級において、行われることが多く、また授業時数も多い科目である。

そこで、本研究では、国語と算数の授業づくり（指導目標の設定から学習評価までの一体化）を中心にしつつ、指導計画の作成や教育課程の編成なども分かりやすく示し、特に知的障害教育経験の浅い知的障害特別支援学級担任の専門性向上を目指し、授業づくりのためのサポートキットの開発を行うことを目的とする。

本研究により、特別支援教育経験、特に知的障害教育の経験が浅い教員の授業力向上のための方途を見出すことができる。また、特別支援教育支援員や中堅・ベテランの担当者、管理職などが知的障害特別支援学級担任をサポートするチームとしての活用可能性も考えられ、本研究成果の各自治体研修講座への活用など、教員の専門性の向上とインクルーシブ教育システム構築への貢献が期待できるだろう。

1.2. 研究構想と研究の構造

本研究は研究 A から研究 D の 4 つの研究から構成されている。図 1-2-2 に研究の全体構想図を示した。

研究 A では、後述する研究 B の知見を加味しながら、経験の浅い知的障害特別支援学級担当者を対象とした、「知的障害特別支援学級担当者サポートキット」の試作版の開発を行う。

また、研究 B として、研究分担者及び委託研究受託者は研究協力校での事例研究を行い、サポートキットの構成内容に関する検討を行うとともに、得られた事例データをサポートキットに指導例の掲載材料とする。なお、1 年目は知的障害特別支援学級における授業づくりのポイントを明らかにし、2 年目は学習評価の実践的な運用について事例検討を行うこととした。しかしながら、1 年目の年度末より、新型コロナウイルス感染症対策により、学校現場での研究が本研究所では原則禁止となったため、本研究所の担当する事例研究では、1 年目の事例の詳細な分析を行い、授業づくりのプロセスにおける教員の思考プロセスの分析を行い、2 年目の新たな事例検討は委託研究においてのみ行うこととした。無論、委託研究においても学校への訪問回数には制約があり、ごく限られた時間数での事例検討となっている。

研究 C では、研究 A で作成した「知的障害特別支援学級担当者サポートキット」試作版について、その内容や活用方法についてモニター調査を実施し、含めるべき内容や改善点について探った。モニター調査は、研究 C-1 として教員対象（経験の浅い者、長い者の両者）のインタビュー、研究 C-2 として経験の浅い教員対象のモニター・アンケート、研究 C-3 として研修講座におけるモニター・アンケートの 3 つを行うことを予定していたが、1 年目の年度末からの新型コロナウイルス感染症対策により、学校現場の負担軽減のため、研究 C-1 と研究 C-2 は調査の規模縮小、研究 C-3 は予定していた研修講座の中止のため教育センタ

一指導主事対象のモニター調査へ変更を余儀なくされることとなった。

研究 D では、研究 A～C の結果を受けて内容の更なる修正を行い、完成版を作成することとした。

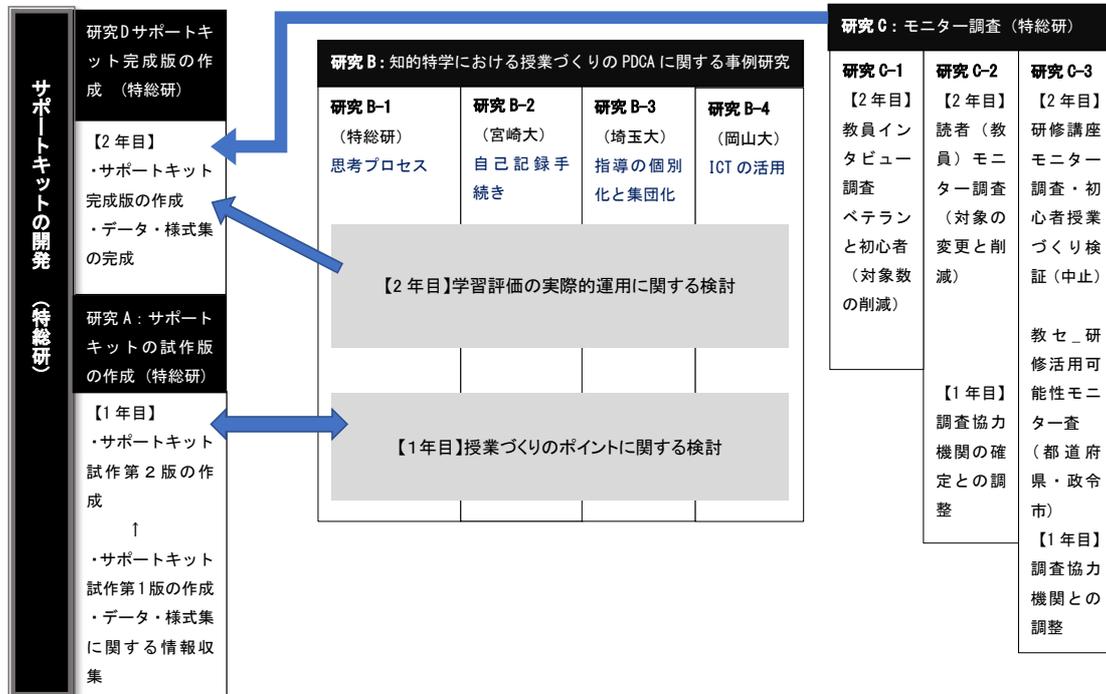


図 1-2-2 研究の全体構想図

1.3. 研究体制

研究に参画したメンバーや機関は以下の通りであった。

研究代表者

涌井 恵

インクルーシブ教育システム推進センター主任研究員

研究副代表者

村井 敬太郎

インクルーシブ教育システム推進センター主任研究員

所内研究分担者

神山 努

研修事業部研究員

坂本 征之

研修事業部主任研究員

平沼 源志 研究企画部研究員
横尾 俊 インクルーシブ教育システム推進センター総括研究員

委託研究受託者

長江 清和 国立大学法人埼玉大学教育学部 教授
丹治 敬之 国立大学法人岡山大学教育学部 講師
半田 健 国立大学法人宮崎大学教育学部 准教授

研究協力者

中村 大介 文部科学省 特別支援教育調査官
新谷 喜之 玉川大学 教育学部 教授
福本 徹 国立教育政策研究所 研究企画開発部／生涯学習政策研究部
総括研究官
高橋 玲 群馬県立しらがね特別支援学校 校長
米田宏樹 筑波大学人間系 障害科学域 准教授
大谷珠美 横浜市立戸塚小学校校長（令和元年度横浜市立小学校長会会長）
佐野健志 千葉県木更津市立木更津第三中学校 教諭

研究協力機関

千葉県総合教育センター
横浜市教育委員会
埼玉県越生町立梅園小学校
埼玉県三郷市立早稲田小学校
千葉県柏市立高柳西小学校
横浜市立東希望ヶ丘小学校

1.4. 研究成果の公表

本研究から得られた研究成果について、下記の通り、学会発表や雑誌での発表を行った。

<自主シンポジウム>

- ・知的障害特別支援学級における授業づくりのポイントと専門性向上，自主シンポジウム 71，日本特殊教育学会第 58 回大会(2020 福岡大会)，web 開催

<ポスター発表>

- ・小学校知的障害特別支援学級担任の単元計画における思考プロセスの特徴に関する予備的検討, 平沼源志・神山努・涌井恵・村井敬太郎・横尾俊・坂本征之, 日本特殊教育学会第58回大会(2020 福岡大会), web開催

<民間雑誌>

- ・平沼源志 (2019) 「久里浜だより 522: 二〇一九年度に本研究所が実施する研究の概要について, 第67巻6号(通巻792号), p.22-23, 慶應義塾大学出版会
- ・比嘉亮太 (2020) 実践 6: 自分の好きなことを動画で伝える主体的な学びの習慣を達成する, 実践障害児教育, 2020年8月号(566号), p.50-53 学研教育みらい
- ・加藤郁子 (2021) 実践・解説 1: 情報活用能力の育成を意図した教育内容の配列と実践, 特別支援教育研究, 2021年1月号(通巻761号), p8-11, 東洋館出版社.

引用文献

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2019) 児童生徒の学習評価の在り方について (報告) .

国立特別支援教育総合研究所 (2014) 知的障害特別支援学級 (小・中) の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査—研修、支援体制からの考察— (平成24年度～25年度) 調査報告書, 国立特別支援教育総合研究所.

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) 研究成果報告書, 国立特別支援教育総合研究所.

国立特別支援教育総合研究所 (2020) 知的障害特別支援学級の教育内容・方法等に関する全国調査報告. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 第9号, pp.11-17.

文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 (平成29年告示), https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (2021年3月31日閲覧) .

文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成29年告示), https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf (2021年3月31日閲覧) .

文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf (2021年3月31日閲覧) .

2. 【研究 A】知的障害特別支援学級担当者サポートキットの作成

2.1 研究 A の目的

研究 A では、後述する研究 B の知見を加味しながら、経験の浅い知的障害特別支援学級担当者を対象とした、「知的障害特別支援学級担当者サポートキット」の試作版の開発を行う。

本研究では、研究 B の事例研究や、研究 C の知的障害特別支援学級担当教員を対象とするモニター調査の知見を加味しながら、特別支援教育の担当経験の浅い教員の授業づくりを支援する「知的障害特別支援学級担当者サポートキット」(以下、サポートキットと略す)の開発を行う。

2.2 サポートキット開発のコンセプト

サポートキットの開発に当たり、以下のようなコンセプトを設定した。

- ・ 新学習指導要領に対応。
- ・ 初心者が使えるもの。
- ・ 学習評価を含む授業づくりの PDCA をガイドするもの。これにより、教育課程の理解も深める。
- ・ チームとして中堅・ベテラン教師や管理職と共に指導計画の作成や教育課程編成を行う際に参考資料として活用できるもの。
- ・ 既存の教育委員会作成のハンドブック等を補完、補強するもの。

また、内容物として、以下のような物から構成することを研究当初計画した。

- ・ 教育課程の解説
- ・ 児童の実態把握、目標設定、授業、学習評価までの一連の流れが分かる事例の提示とポイント解説
- ・ 研修動画リスト
- ・ 教材例の写真

- ・ 教室レイアウトの写真
- ・ 役立つ HP へのリンク
- ・ 役立つ資料リスト
- ・ 様式ファイル など

2.3 研究 A の方法

2.3.1 研究の手続き

まず、授業づくりや学習評価に関する先行研究の知見と、後述する研究 B において検討する授業づくりのポイントに関する事例研究で得られた知見を加味して、知的障害特別支援学級担当者サポートキットの試作版（第 1 版と第 2 版）の作成を行った。

方法としては、原則週 1 回の研究分担者による協議や、年 2 回開催した研究協議会における協議、さらに、知的障害教育を専門とする文部科学省特別支援教育調査官や研究協力者との協議により知的障害特別支援学級における授業づくりの PDCA について検討を行った。また、協議の際には「2.2 サポートキット開発のコンセプト」を念頭に、サポートキットに掲載する内容の精選も行った。

上記のような検討プロセスにより、知的障害特別支援学級における授業づくりの PDCA の基本的な骨子について検討を重ねるとともに、月 1 回程度の頻度で、委託研究受託者とも協議を行い、この授業づくりの PDCA を研究 B の事例研究に反映できるかどうかの協議と調整を行った。

試作第 1 版は、第 2 回目の研究協議会において協議を行い、その結果を受けて 1 年目の年度末には、試作第 2 版を作成した。

2.4 研究 A の結果及び考察

2.4.1 サポートキット（冊子）試作第 1 版について

研究分担者及び委託研究受託者との協議に基づき、研究 1 年目の 10 月末にサポートキット（冊子）試作第 1 版を完成させた。授業づくりに焦点化した内容に絞りつつ、授業づくりに関わる最低限かつ基本的で重要な教育課程編成に関する解説を内容に含めた。また、原稿の掲載順を、理論からではなく、事例から掲載することで、経験の浅い教員に気軽に手にとってもらい、読み進めてもらえようと考えた。試作第 1 版のサポートキット（冊子）の目次は、表 2-4-1 に示した通りであった。

表 2-4-1 サポートキット（冊子）試作第 1 版の目次

タイトル 『知的障害特別支援学級担当者サポートキット(小学校編)』

目次

はじめに

■実践編■

1. 知的障害のある子どもへの指導にあたってのイロハ
2. 授業づくりのポイントの解説
3. 学習評価の解説
4. 国語科の解説
 - 4.1. 国語科の内容を指導する際のポイント
 - 4.2. 事例 A
 - 4.3. 事例 B
5. 算数・数学科の解説
 - 5.1. 算数・数学科の内容を指導する際のポイント
 - 5.2. 事例 A
 - 5.3. 事例 B

■理論編■

6. 教育課程の解説

■まとめ

7. まとめ、中学校への活用などの解説

■資料編

8. 教材例リスト
 9. 情報リソースリスト作成(教セハンドブックなど)
 10. 動画リソース作成
-

この試作第 1 版について、研究分担者及び委託研究受託者、研究協力機関並びに、研究協力者が参加する研究協議会において検討を行ったところ、以下のような意見が出された。

- サポートキット（冊子）の内容骨子（表 2-4-1 参照）についておおむね賛同を得られた。
- 学習評価における評価基準のうち、評価基準 A や評価基準 C を立てるのが難しいとの意見が研究協力校より出された。
- 授業づくりサポートシートとその記入例（図 2-4-1 を参照）を作成し、活用した結果、毎時間記入するのは大変だが、授業づくりに役立つとの意見を研究協力校より得られた。
- 理論編からでなく、事例編から始める文章構成はよい。さらに、文章レイアウトやイラストや写真の採用など、経験の浅い教員への見せ方や、手にとって読みたくなる工夫が必要（基本的な内容の精選と、文章量への配慮が必要）。
- 教材だけでなく、教室環境を含めてどのような配置で教材教具が活用されているのかの情報もあるとよい。

2.4.2 サポートキット（冊子）試作第2版について

研究協議会において研究協力機関並びに、研究協力者より出された意見を基に、更に検討を行い、試作第2版を作成した。

試作第2版では、イラストや写真を多用して、事例紹介や理論解説の原稿を作成した。また、カラー刷りを採用し、ポイント部分をカラーで枠囲いにするなど、手に取りたくなるデザインであり、大事なポイントが視覚的にパッと目に飛び込むデザインとなるよう配慮した。また、各章のタイトルを口語的な表現とし、親しみやすいものとなるようにした。さらに、事例紹介については、別冊綴じとし、実践編や理論編の解説文章と対照しながら読み進められる工夫を施した。

内容面では、試作第1版では実践編に配置していた「学習評価の解説」は、学習指導要領の解説も含まれるので、理論編に配置するのが適切であると判断し、試作第2版では「学習評価の基本的理解」というタイトルにして理論編へ移動させた。

表2-4-2に試作第2版のサポートキット（冊子）の目次を示した。

表2-4-2 サポートキット（冊子）試作第2版の目次

タイトル 『知的障害特別支援学級担当者サポートキット(小学校編)』

もくじ

はじめに

第1章 これだけは知っておきたい！実践編

知的障害のある児童への指導のいろは

知的障害のある児童を支える「国語科」指導のコツ

知的障害のある児童を支える「算数科」指導のコツ

授業づくりの流れとポイント解説

第2章 もっと知りたい！理論編

教育課程の編成

学習評価の基本的理解

第3章 これだけは知っておきたい！実践編

環境整備、教材教具の工夫

Webにある役立つ情報（各種資料、研修動画など）

参考文献

【別冊】事例でわかる！NISE 授業づくりサポートシート

NISE 授業づくりサポートシートの使い方

NISE 授業づくりサポートシート（国語科）

NISE 授業づくりサポートシート（算数科）

図 2-4-1 NISE 授業づくりサポートシートとその記入例

NISE 授業づくりサポートシート

I 指導案づくり

1 指導体制
 授業者 職・氏名
 (T1)
 (S1)
 (S2)

2 前時までの子ども実態や単元設定の理由など
 ①前時までの子ども実態
 ・本学級は、知的特別支援学級であり 2 年から 6 年生までの 7 人が在籍しており実態は様々である。
 ・実際に体験しながら行う学習には興味関心が薄まりやすく、集中して学習に取り組む姿勢が見られる。
 ・本を読むことが好きな児童が多いが、目的意識をもって文章を読み内容を掴み取る児童が少ない。
 ②単元設定の理由
 ・読解書のように、目的意識をもって文章を読み内容を掴み取ることは生活の中で多く機会が生じ、現生活でも必要とされる能力であると考えられる。
 ・きつつきは説明文を体験しながら学ぶことに適応であり、通常学級の実践を参考にしながら授業を行うことができる。

③年間指導計画における位置付け

一以上の①、②、③に挙げたことより、単元「きつつき」を設定した。
大学習指導要領との対応（どの指導要領のどの指導内容とたいおうしているかを書きます。）
 (例文：本単元のものではありません)
 本単元の内容・目標は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の内容から、小学部国語科の以下に開するものと対応している。
 3 段階ア (イ) 日常生活でよく使われているひらがなを識すること
 3 段階ア (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。
 [思考力、判断力、表現力等]
 3 段階 0 読むこと エ 登場人物になったつもりで、音読したり演じたりすること。(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。

④基本的な指導・支援方針
 ・学習の意欲を高めながら、学級全体で学習を行う。言語活動や作業などの課題は個々の発達段階に応じて個別に設定していく。

3 単元名

きつつき (ひろがることば 小学校国語 2 下 教育出版)

4 単元の目標
 ○きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気をつけることなどを読み取る。
 (思考、判断、表現 C 読むこと (1) ア 1、2 年)
 ○おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について知る。
 (知識及び技能 (2) ア 1、2 年)
 ○きつつきやおもちゃの作り方について順番に気を付けて読んで、まとめたりしようとする。
 (学びに向かう力、人間性等)

5 単元の評価基準

知識及び技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> 順番を表す言葉や文章の中から見つける。 順番を表す言葉や配身を使って、説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> きつつきを作るために必要なもの手順を理解している。 きつつきを作る中で気を付けることを答えることができる。 文章を読みながら、きつつきのおもちゃを作ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分できつつきやおもちゃの作り方について順番に気を付けて読んだり、まとめたりしようとする。

6 児童の実態と目標

個別の指導計画 (抜粋)	本単元目標 (個人毎に 3 レベル立てる) / 評価規準・基準	主体的
児童 長期目標	知・技	思考・判・表
A	A: B: (到達目標のレベル) C:	A: B: (到達目標のレベル) C:
B		
C		
D		
E		
F		
G		

7 教材についてのメモ
 ・児童の実態に合わせ 3 種類のプリントまたは Ipad を用意。

8 単元計画

学習内容・学習活動	重点目標の評価基準	評価方法
1 学習計画を確認しよう		
2 どんな順番で作るのか確認しよう		
3 必要な材料は何だろう		
4 コイルばねを作るときの手順やポイント		

図 2-4-1 NISE 授業づくりサポートシートとその記入例(つづき)

5	トは何だろう コイルはね、きつつきのとりにつける順 番、ポイントは何だろう			
6	きつつきらいうごきとちよちよらうの うごきはどが違うか考えよう			
7	順番を表す言葉を使って 様々なものの作り方を説明してみよ う。	○指導のポイント ☆必要な支援 □評価方法	□評価規準	
10				
11	説明を聞いて実際に作れるか ～ 試してみよう			

9 本単元と他教科等との関連

10 本時
(1) 本時の目標
・順番を表す言葉を使って、作り方の説明をする。(知・技)

(2) 単元に関する児童の興味と本時における各児童の目標

児童の実態	本時の目標／評価規準・基準	指導の手立て・配慮
A 学年の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。教科書の内容の簡単な部分は読み取ることができるが、重要な部分のみを抜き出すことは難しい。	A: B: (到達目標のレベル) C:	
B 第2学年上の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。読むことに苦手意識を持っており、学習に気持ちが乗らないことがあるが、体験型や目標がはっきりしている学習には進んで取り組むことができる。		
C 第2学年下の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。読むことが好きで、自分の言葉で内容を説明することができる。自分なりに解釈することもありポイントがずれてしまうこともある。		

D 第1学年下の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。読みは既知の単語であれば読むことができるが、逐次読みにならなことが多く教師がヒントを出しながら一緒に読むことで内容を読み取ることができる。				
E 第2学年下の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。日常使われる言葉の文章は読めるが、昔話など日常使用する言葉と違う文章になると語彙の少なさから読み取りが難しくなる。				
F 第2学年下の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。初めて読む文章では、逐次読みになることが多く、読めない字があつたりわからない単語があるが、読み進めようという意図が読み取れる。				
G 絵本の読み聞かせなどで読む学習を行っている。絵本に目を向けて聞くことができている。知に入つた絵本などを指さしたり、じつと見つめたりする様子が見られる。				

(3) 本時(月日校時)の展開

時刻(尚配)	学習活動(※予想される児童の反応)	○支援と留意点 □評価方法	□評価規準	□評価規準/教材・教具
5	・目頭があいさつをする ・前時までの学習を今日の学習内容を確認する。 ・教科書を音読する 中から見つける。	○姿勢の崩れ防止 ○A見は1回のみ言葉かけ(繰り返すと逆効果のため)	□評価規準には 言葉かけ(繰り返すと逆効果のため)	□評価規準/教材・教具 ・姿勢の崩れ防止 ・学習計画表 ・学習指示物
				□発言・プリントの記述内容 【知・技】

図 2-4-1 NISE 授業づくりサポートシートとその記入例(つづき)

(4) 場面設定・教材など
 ・学習プリントなどは実物を別紙添付する。

II 指導後のふりかえりシート

1 学習評価

	本時の目標/評価規準・基準	学習評価	児童の様子 (全て書かず、空欄でもよい)	次時の目標についてのメモ (変更の有無など)
A	A: B: (到達目標のレベル) C:	.		
B				
C				
D				
E				
F				
G				

2 授業の評価
 ・(図表書きで、簡単に今日の授業についてのふりかえりとは、次時へどのように展開していくか、変更点はないかなどをメモする)
 .
 .

3 【研究 B】 知的障害特別支援学級における授業づくりの PDCA に関する事例研究

3.1 研究の目的

研究 A では、サポートキットと NISE 授業づくりサポートシート（以下、サポートシート）の試案が作成された。サポートシートを作成する際の研究協力機関や研究協力者との協議から、知的障害特別支援学級担任によって、単元を計画する際の思考のプロセスが異なる可能性が示唆された。

研究 B では、研究分担者及び委託研究受託者による研究協力校での事例研究により、授業づくりの PDCA サイクルに関して検討する。また、この研究によりサポートキットを構成する事例データを収集し、サポートキットの構成内容に関する検討材料とする。

研究実施 1 年目は知的障害特別支援学級における授業づくりのポイントを明らかにし、2 年目は知的障害特別支援学級を担任した経験の浅い教員が実施しやすく、かつ効果的な学習評価の手法等について明らかにして、学習評価の実践的な運用について検討する。

3.2 研究 B の構成

研究 B は、国立特別支援教育総合研究所知的障害教育研究班が担当した研究 B-1 と、委託研究受託者である宮崎大学半田健先生担当の研究 B-2、埼玉大学長江清和先生担当の研究 B-3、岡山大学丹治敬之先生担当の研究 B-4 から構成された。

なお、事例研究に際しては、全ての研究において、国立特別支援教育総合研究所知的障害教育研究班が作成した NISE 授業づくりサポートシートを共通の授業づくりのツールとして用いた。その上で、研究 B-1 では、「授業づくりにおける教員の思考プロセスの分析」を、研究 B-2 では「自己記録手続きによる課題従事への効果の検討」、研究 B-3 では「指導の集団化と個別化の課題に係る比較検討」、研究 B-4 では「ICT を活用した知的障害特別支援学級における授業事例の検討」に焦点化した。

表 3-2-1 研究 B：知的障害特別支援学級における授業づくりの PDCA に関する事例研究の分担

研究番号	研究テーマ	分担者
研究 B-1	「授業づくりにおける教員の思考プロセスの分析」	国立特別支援教育総合研究所 知的障害教育研究班
研究 B-2	「自己記録手続きによる課題従事への効果の検討」	宮崎大学 半田健
研究 B-3	「指導の集団化と個別化の課題に係る比較検討」	埼玉大学 長江清和
研究 B-4	「ICT を活用した授業事例の検討」	岡山大学 丹治敬之

3.3 研究 B-1：授業づくりにおける教員の思考プロセスの分析

3.3.1 思考プロセスの分析方法

本研究の対象者は、知的障害特別支援学級の担任 3 名であった。各対象者の教員経験年数、特別支援教育経験年数、特別支援学校教諭一種免許状の保有の有無等を表 3-3-1 に示した。

表 3-3-1 各対象者教員のプロフィール

	教員経験	特別支援教育経験	知的障害経験	特支免許有無
教員 A	32 年	24 年	24 年	有
教員 B	25 年	21 年	10 年	有
教員 C	14 年	14 年	14 年	有

実際の研究の流れは、まず各対象者には、サポートシート試案版版が配付され、そのシートを用いて、担任する学級の国語科または算数科の単元を計画して、実施した。計画した単元の終了から約 1, 2 か月後に、研究分担者が各対象者と 1 対 1 で、計画した単元で有効であったと考えられる手立てや配慮等と、単元を計画した際の思考プロセスについて聞き取った。聞き取りは各対象者の勤務校の 1 室で、2019 年 12 月～2020 年 2 月のいずれかの 1 日において行われた。調査時間は 45～90 分程度であった。

聞き取り調査は、各対象者が実際に記入したサポートシート試案版版を手元で参照しつつ、半構造化面接により行った。まず、サポートシート試案版に記入した単元計画から変更して実際に行ったことの有無とその内容、計画した単元を通して児童がどのようなことを学んだと思うか、児童の学びに対して効果的だったと思われる単元や授業の工夫点、仕掛け、手立てについて質問した。次に、サポートシートに記入した単元を計画する際に、どのような順番で、何から考えていったのか、その際にサポートシートの項目にはないが単元を計画するに当たり考えたことの有無とその内容、サポートシートの項目の中で、特に悩んだ項目について質問した。聞き取りにおける会話の全てを IC レコーダーで記録した。

聞き取り調査の分析は、各対象者の発話データの全てを逐語化した後、解釈的に分析した。セグメントは、文脈を踏まえて抽象的な概念に置き換えた上で、サポートシートの項目に該当する内容に分類し、図式化した。なお、分析の厳密性を確保するため、1 名の研究分担者による分析に加え、もう 1 名の研究分担者が分析経過の検討、分析結果に関する協議を行った。

なお、本研究の実施に当たり、国立特別支援教育総合研究所倫理委員会の承認を得た。

調査対象者と所属校長には、調査結果は個人情報及び学校が特定されない形で公表すること等を明記した上で、書面にて同意を得た。

3.3.2 教員 A の結果

教員 A が記入したサポートシート試案版を資料 1 に示した。教員 A が担任する学級には、2 年生 A1 児と 3 年生 A2 児の計 2 名の児童が在籍していた。A1 児は困ったことがあると、発言が減ったり主体的に動けなくなったりする場面が見られた。A1 児は知的障害と自閉スペクトラム症を併せ有する児童で、気持ちの切替えが難しかったり、集中が続かなかったりする場面が見られた。

教員 A は算数科の「長さ」で単元を計画した。本単元は年度内の後期に行われ、前期に行った長さの学習に加え、発展的な内容として、日常生活でも生かせるようなより細かな mm の単位を取り上げ、他教科や生活場面と結びつけた目標や内容が設定された。

本単元の特徴として、第一に、単元最後の授業内容である。児童の実態を踏まえ、A1 児が自信をもち、主体的に進めることができ、なおかつ、A2 児の集中が続くよう、活動的なものとなっていた。具体的には、遊びの要素を取り入れ、長さを測ったり、長さに関する問題を解いたりする学習を「宝物を目指す冒険」に見立てて行われた。また、児童ができる限り自分で学習が進められるように、長さを測るためのものさしや巻き尺等の道具を準備し、それを「冒険に必要なアイテム」として価値付けることで、児童の長さを測る意欲を引き出していた。さらに、児童がこれまでの学習を振り返りながら進められるように、これまで解いたワークシートを黒板に掲示しておくことで、教師が必要以上に支援しないような工夫も行われていた。

単元当初から最後の授業内容について大まかに伝えていたこともあり、両児童共に前日から授業を楽しみにして、普段は「算数」と表記するホワイトボードの時間割に「たからじま」と書いていた。授業では、導入で授業の流れを説明すると、児童たちは「おもしろそう！」と発言し、教室を動き回りながら長さを測ったり、問題を解いたりしている間は、終始笑顔で取り組んでいた。特に A1 児は、当初想定していた以上に、積極的に問題を解いて学習に取り組む場面が見られたため、学習への動機付けや学習の進め方の工夫が大きく影響することを再認識した。

第二に、単元構成が挙げられる。本単元は全 5 回の授業で構成され、1 回目の授業では、前期の学習の復習から始まり、2 回目から 4 回目の授業では、mm を用いた単位の換算や測定、異なる単位の計算などが行われた。そして、単元最後の授業は上記のように、児童が学習したことを活用し、長さに関する様々な問題を解いていくという内容であった。つまり、全 5 時間で計画されていた単元のうち、1 回目から 4 回目の授業では、学習の定着を図ることが目的とされ、長さの測定や比較、単位の換算や計算問題など様々な事柄について、前時の復習と新しい学習を丁寧に繰り返す内容で構成された。また、この構成は、繰り返し学習することで学習が比較的身に付きやすくなるという、知的障害のある児童の

特性も踏まえられたものであった。

第三に、単元実施中の実態把握に基づく内容の調整が挙げられる。聞き取り調査の結果から、教員 A はサポートシートを作成し、単元の内容がある程度固まった段階で単元を開始し、単元開始後の実態把握に基づき、授業内容や方法を部分的に修正しながら進めていた。具体的には、教員 A は前期に行った長さに関する学習について、児童がどの程度身につけているか単元が始まってから把握していた。また、各授業においても、児童の学習状況や学習進度を適宜把握し、問題数の調整や次時の授業内容を変更していた。さらに、単元計画時に設定した単元目標や評価について、児童の実態に合っているか、どこまで支援をするべきかなどについても考えたりしていた。

教員 A がサポートシートに記入した単元を計画する際の順番について示す。聞き取り調査で得た発話データを概念化した上で、サポートシートの項目に即して分類した結果、単元計画における各項目の思考プロセスは図 3-3-1 のように示された。以下では、教員 A の単元計画における思考プロセスの順に沿って、具体的な思考の内容を詳細に記述する。なお、カテゴリーを【 】, 概念名を『 』、発話の具体例を「 」で表記した。

教員 A はまず、単元を計画する際、「ここが初めだろうと思っています。」と、まずは【②児童の実態や単元設定の理由】を検討することから始めていた。具体的には、「自分の判断で、たとえそれが間違っているとしても、自分はこう思うと、日常生活の中で意思表示できるようにさせたいと思っています。」と、『生活や学習における児童の課題』を捉えた上で、生活や学習における目標や、単元を通して『児童に身につけさせたい力』を考えていた。

また、本学級の算数科の学習では、同じ単元を年間で 2 回行う年間指導計画にしていた。これについては、「なぜ 2 回に分けたかという、(在籍児童が 1 回学習だけでは) 忘れてしまうからです」と、知的障害のある『児童の実態に応じた年間指導計画』を意識して作成していた。さらに、「子供の動きや指導体制も関係してきます。」と、年間指導計画は『対応する学年学級における交流及び共同学習や行事予定』や『学級の児童数と指導体制』(【①指導体制】) を考慮して作成していた。

【④単元目標】の検討では、「恐らく日常生活の中に余り難しいことは出てこないでしょう。本当に基本的なところができるようになっていればいいと思います。」と、児童の生活を想像しながら、『基本的な内容の習得』を大まかな目標として捉えることから始めていた。基本的な内容の習得を目標にしつつも、「この実態にはこの学習(目標)がいいだろうと考えているのも大きいと思います。」と、教員 A のこれまでの『指導経験に基づく児童に応じた目標のイメージ』をもちながら、単元目標を検討していた。

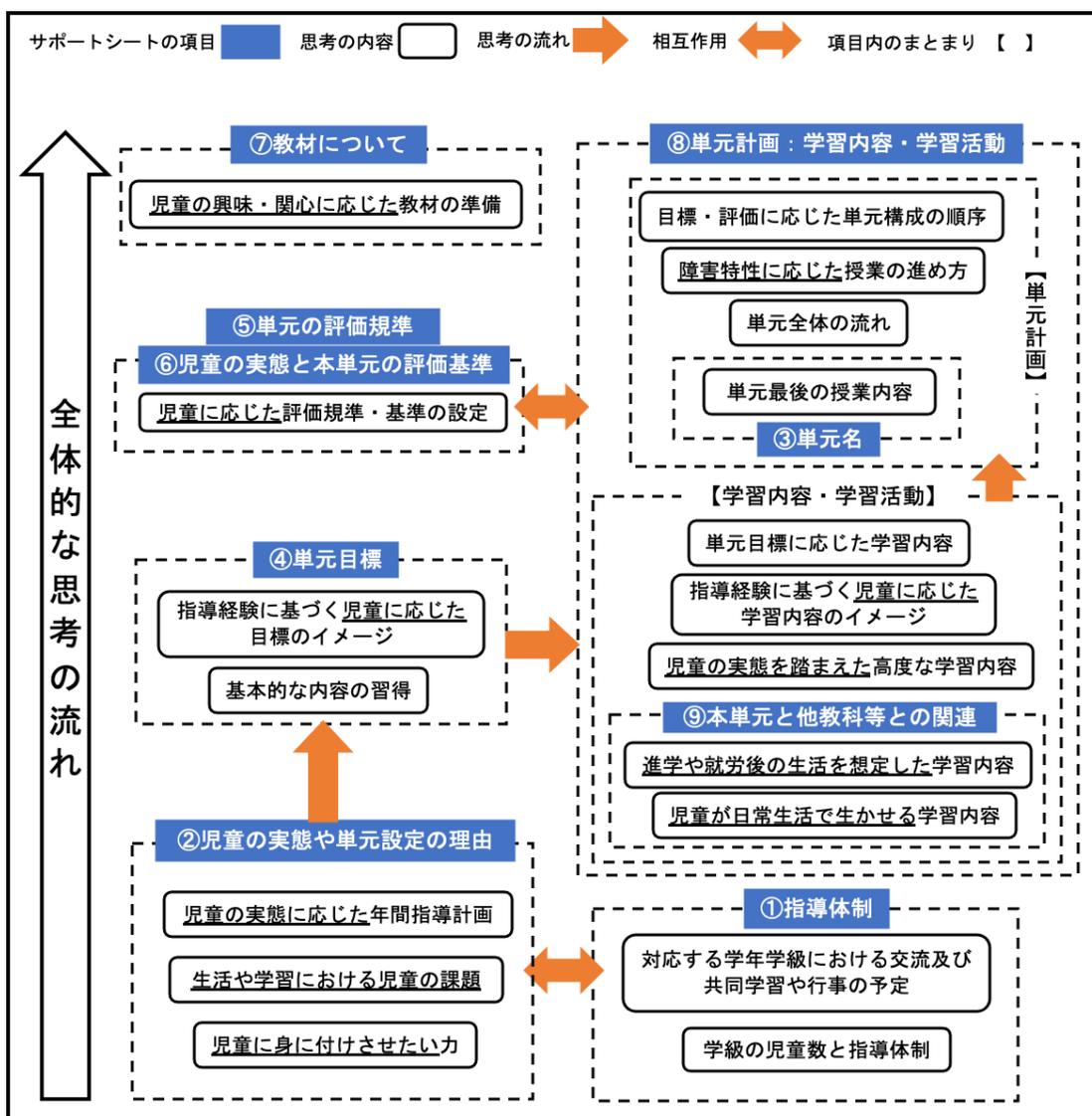


図 3-3-1 教員 A の単元計画における思考プロセス

そして、【⑧単元計画：学習内容・学習活動】の検討では、学習内容・学習活動を検討した後、授業の順序等単元計画を検討していた。学習内容・学習活動の検討では、「最後（の授業）は実際にその知識を使って動けるかを見ます。」と、『単元目標に応じた学習内容』について考えていた。具体的には、本単元では、生活や学習において主体的に活動することに課題がある児童の実態を踏まえ、単元前半で長さの測定や比較等に関する知識・技能を身に付けること、単元最後の授業では、それらを生かして、児童ができる限り主体的に思考・判断・表現しながら、学習を進められることを中心的な目標及び学習内容・学習活動にしていた。

また、「ある程度は日常会話で通じる場合は、もしかしたら細かい説明が利くかもしれないので、やや高めの内容を設定することはあります。」と、単元目標の検討と同様、教員 A

のこれまでの『指導経験に基づく児童に応じた学習内容のイメージ』をもちながら、学習内容を検討していた。「しかし、本人の能力と意欲がある場合は、(例えば)小数、分数とはこういうものだという説明をしています。」と、単元に関わる学習内容において、『児童の実態を踏まえた高度な学習内容』にもできる限り触れさせたいと考えていた。

学習内容を検討する際、【⑨本単元と他教科等との関連】についても考えており、「この子が卒業して働くときにこれができないと困るだろう、簡単な受験テストを受けるなら、ここまで学習しておく必要があるだろうといろいろ考えてしまいます。」と、『進学や就労後の生活を想定した学習内容』を考え、学校外での日常生活場面を想像し、「(授業で)計算ができたとして学校を出てから使えるかという、正直に言えば、やはりなかなか難しいだろうと思います。」と、実際に『児童が日常生活で生かせる学習内容』かどうかについても検討していた。

学習内容・学習活動を検討した後、単元計画の検討では、「まず初めに大体の流れを考えました。」と『単元全体の流れ』を大まかに決め、「(全5回の授業のうち)大体1番目から4番目までが知識や思考、判断などで、主体的に動くことは最後です。知識を使って自分で判断し、積極的に動くというものが最後に来ればいだろうと考えました。」と、『目標・評価に応じた単元構成の順序』を考えていた。

そして、本単元の総括として位置付けた『単元最後の授業内容』(【③単元名】)は、単元目標や各授業の目標及び内容と関連させながら、「できるだけこちらが関わらずに、初めの説明だけで子供が問題を解きながら、次はこれ、この問題はこうかな、こちらへ進もうかなと、自分で進めさせるにはどうしたらいいかを考えました。」と具体的な授業内容について考えていた。

また、「1回目に学んだことを2回目の前半に行い、後半に新しいことを入れます。3回目は、2回目に学んだことを前半に行い、後半に新しいことを入れます。その繰り返しです。それが10時間となると、初めの頃のことは全て忘れてしまうでしょう。」と、知的障害のある児童の『障害特性に応じた授業の進め方』について、単元の適切な授業回数や、授業間の内容の関連性も考えていた。

【⑧単元計画：学習内容・学習活動】を検討する一方で、【⑤単元の評価規準】・【⑥児童の実態と本単元の評価基準】も関連させて検討していた。個々の『児童に応じた評価規準・基準の設定』に関しては、「声掛けがあれば、それに応じて自分でできるというものが真ん中のラインだと思います。声掛けがなくても自分で判断してできるなら、それよりも上になります。声掛けがあっても自分ではできないので、一緒になって動いてあげるなら、それよりも下になります。」と、評価基準を判断する際は、児童に対する支援の有無や支援の程度が影響していた。

最後に単元や各授業における【⑦教材について】検討しており、「A2君はテレビが大好きです。」「知っているもののほうがいだろうと思いました。」と、『児童の興味・関心に応じた教材の準備』を検討していた。

本単元の学習評価について概要を示す。A1 児は、長さを測ったり長さを比べたりする活動に慣れ、解ける問題を増やすことができた。単位の異なる (cm と mm) 長さの計算問題では、単位が区別できていない場面が何度か見られたため、区別できるよう単位に色を付けると計算ができた。今後は、より長いものの測定や単位の換算に加え、単位の異なる長さの計算の定着を図る必要があると考えられた。また、計算が苦手な、長さの計算問題に対して不安があったようだが、第3次以降、家庭で改めて1桁同士の足し算に取り組んだ結果、授業では指を使ってスムーズに計算できていた。「10+0」も学校で再度説明したことを、本時で生かすことができていた。

A2 児は、長さの比較や単位の換算、計算問題では、正解することが多く、自信をもって学習を進めることができていた。測定では、基本的には、ものの長さや形状に応じて適切な用具を用いて図ることができるが、1m 定規で測れるものについて、巻き尺を用いるなどの場面も見られた。また、第1時以降、巻き尺の目盛りの読み方を改めて確認したが、本時でも読み取りに混乱が見られた。(80cm を 8 m と読む)。巻き尺の適切な使用場面と目盛りの読み方については、引き続き学習が必要であると考えられた。

3.3.3 教員 A のまとめ

教員 A が計画した単元では、主体的に活動することや集中して活動することに課題のある在籍児童の実態を踏まえ、単元最後の授業で遊びの要素を取り入れたり、児童が長さを測る活動に意欲的に取り組めるような工夫が行われたりしていた。また、児童が単元中に学んだことを単元最後の授業において活用できるように、単元構成を工夫し、単元前半では学習の定着を図ることを目的に、知的障害のある児童の特性も踏まえて前時の復習と新しい学習を丁寧に繰り返す内容で構成されていた。

さらに、本事例における教員 A は、単元計画時だけでなく、単元実施中にも児童の学習状況を確認しながら、授業の進め方や支援の方法を調整し、単元目標や評価の基準が適切であるかを考えていた。

単元計画における教員 A の思考プロセスでは、生活や学習における児童の目標や課題をもとに、常に児童の実態と照らし合わせながら単元を計画していることがわかった。具体的には、まず指導体制を踏まえ、生活や学習における目標や児童に身につけさせたい力など、児童の実態や単元設定の理由を検討していた。次に、基本的な内容の習得を目標にしつつも、教員 A のこれまでの指導経験に基づく児童に応じた目標のイメージをもちながら、単元目標を検討していた。次に、単元目標を踏まえ、児童の特性に応じた学習内容・学習活動を検討した後、本単元と他教科等との関連についても考えていた。単元の学習内容・学習活動を検討する一方、単元の評価規準・基準も関連させて検討していた。最後に単元全体や各授業を通して児童の興味・関心を引き出すための教材について検討していた。

3.3.4 教員 B の結果

教員 B が記入したサポートシート試案版を資料 2 に示した。教員 B が担任する学級には、2 年生を除く 5 学年の児童 6 名が在籍していた。児童により知的発達の状態や学習状況の差が大きく、学校教育法施行令第 22 条の 3 に該当する児童も在籍していた。児童たちは翌日の時間割の視写、その日の日記、点結びなど、書くことの学習を、実態に応じた課題で日常的に行っていた。

教員 B は国語科の書くことに関する内容で単元を計画した。教員 B の小学校において大きな行事の 1 つである「歌のつどい」について、昨年度まで本学級を担任して今年度は他校に異動した教員（以下、前担任）に、歌のつどいに来てもらうよう手紙を書くことが行われた。本単元の特徴として、以下の 3 点が挙げられる。

第一に、前担任から届いた手紙を本単元の導入で読み上げたことが挙げられる。手紙を読み上げて、学級内で手紙の読み上げを聞いてどう思ったのかなど話したことで、児童から前担任に向けて歌のつどいについての手紙を書きたいという言葉を引き出すことができた。そのため、児童は手紙を書くことについてイメージをもち、高い意欲をもって本単元で学ぶことができたと考えられる。

第二に、個々の児童の書くことの実態に応じてワークシートを用意したことが挙げられる。例えば、1 文字を大きく書きすぎてしまう児童に対しては、マス目が用意されたワークシートを用意して、1 文字をどの程度の大きさで書くのか示した。一方で、書く量が多くなりすぎてしまう児童には、行数を少なくしたワークシートを用意して、どの程度の量で収まるような手紙を書くのか示した。このように、個々の児童の書くことに関する実態と課題に応じて、ワークシートを個別化したことで、児童は書くことが積極的に行えたと考えられる。

第三に、単元内容を児童の日常生活と結び付けたことが挙げられる。本単元は当初の計画よりも早く進んだため、当初の計画から変更して、本単元の後半の授業では、郵便局で切手を買って、手紙を実際に投函する活動が取り入れられた。このように本単元で学んだ手紙を書くことを、実際に投函するという生活に結びつけた活動を行うことで、本単元の学びが日常生活内で活用できるようになっていくと考えられる。

本単元における児童の学習評価について、B1 児は、手紙に書きたいことを担任が聞き取って書き出すことで、それを手紙に視写することができた。B1 児はこれまで単語を書くのが中心だったが、本単元の手紙では、2, 3 語文を幾つか書くことができた。B2 児は通常、書くことに時間がかかるが、本単元では、返事を書きたいという強い思いをもち、これまでと比べてとても早く書くことができた。B3 児は通常、順序立てて文章を書くことが苦手で、書く内容も非常に多くなってしまっていた。本単元では、ほかの児童に比べて書いた量は多いが、伝えたい内容の順序を考えて、まとまった手紙を書くことができた。B4 児も通常、書く内容が多くなりやすいが、本単元ではこれまでよりもまとまった手紙を書くことができた。また、B4 児には書いた内容を見直すことを促して、書き間違いに自分で気付

くことができた。B5 児は通常、書くことを拒否することが多いが、本単元では積極的に書くことができた。また、本単元では、漢字を積極的に使うことを教員からは特に促さなかったが、B5 児が自ら漢字を積極的に使った。

次に、教員 B がサポートシートを用いて単元計画した際の、思考プロセスを示す。教員 A と同様の方法で聞き取り調査、発話データの分類をした結果、単元計画における各項目の思考プロセスは図 3-3-2 のように示された。以下では、教員 B の単元計画における思考プロセスの順に沿って、具体的な思考の内容を詳細に記述する。なお、カテゴリーを【 】、概念名を『 』、発話の具体例を「 」で表記した。

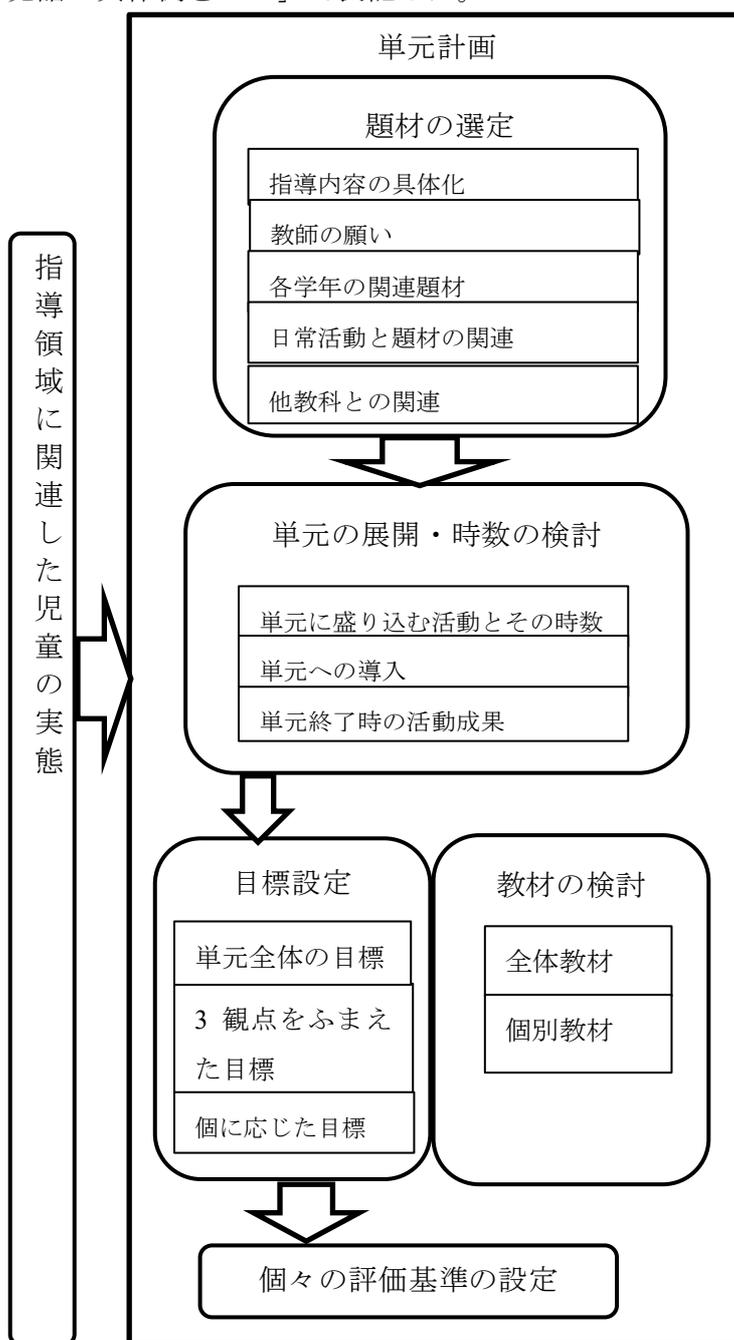


図 3-3-2 教員 B の単元計画における思考プロセス

まず、教員 B は本単元を計画する際、【①指導領域に関連した児童の実態イメージ】を考えつつ、【②題材の選定】が検討されていた。【②題材の選定】に関して、「書く単元をするときに、題材をどうしようかというところがスタートです。書くことの活動をどのような単元でしていこうかというイメージが先行です。」と述べており、題材の選定から検討されていたことが読み取れる。その際、「手紙が来て、返事を書きたいという気持ちになってほしいという思いがありました。」という、児童の学びに対する『教師の願い』、「教科書には、例えば、1年生は手紙で知らせようという教科書教材があります。3年生はありがとうを伝えようという、手紙を書こうというのがあります。4年生は手紙で伝えようという、手紙の書き方が出てきます。」という『各学年の関連題材』、「大きな行事の前や後は書く活動に取り組みやすいのです。運動会の前に招待状を書くことや、終わった後に何かしら書くこと、宿泊学習に行って作文や新聞を書くなど、大きな行事の前後に書く活動はもってきやすいのです。そういう意味で、歌の集いは大きな行事の一つだったので、そこに書く活動を充てたいというのは年間計画でありました。」と、『他教科等との関連』について考えられつつ、「ただ、その先生から手紙をもらったからといって、手紙を書きたくなるかどうかは、計画の段階では分かりません。手紙をもらってうれしいけれども、もしかしたら、おばあちゃんに歌の集いに来てほしいから、おばあちゃんに手紙を書きたいと思う子もいるかもしれないと、いろいろなことを考えました。」と【③単元の展開・時数の検討】へと思考が進んでいった。

次に、【③単元の展開・時数の検討】の検討では、「2時間目に個人作業として、誰に書くかと伝える内容を確認しようと思っていました。」「3時間目にそれぞれが書きたい内容を、取りあえず文章にしていき、5時間目に清書をし、最終的に封筒に入れて完成という流れを考えました。」と、『単元に盛り込む活動とその時数』が検討されていた。その中で、『単元への導入』も検討されており、「最初は招待状を書くことにしようと思いましたが、もしかしたら手紙のほうがいいかもしれないということで、どのように単元を行おうかと考えていたところ、去年、異動した職員がいるので、その先生から手紙をもらい、それを導入にして、計画しました。」などが考えられていた。「話のもっていき方が大事ですよ。最初の教師の発問というか、問い掛けが左右するのではないかと思います。」という発言からも、教師 B は『単元への導入』を重視していたことが読み取れる。さらに、『単元終了時の活動成果』が検討されており、「次はどのように手紙や招待状を形にするかで、仕上りのイメージです。」「例えば、招待状なら色画用紙にプログラムを貼り、一言、来てくださいというようなことが表せればいいと考えていました。あとは絵を付け足したりもします。」と、児童が単元終了時に何ができているかが具体的にイメージされていた。ここでは、「横書きにするか、縦書きにするかも悩みました。」「でも、手紙は日常的に横書きが多いですよ。もちろん、縦の手紙もありますが、私たちも横書きで書くことも多いので、横書きにしようかとも思ったのですが、国語の学習で、段落やまとまりの学習もあったので、縦書きでいこうと思いました。」と、児童の日常生活をふまえて検討されていた。

そして、【④目標設定】と【⑤教材の検討】では、「単元目標は教材選定のときに、一緒に見ます。教材を選ぶときに、この教材がねらっていることは何だろうと考え、指導事項を見ます。」という発言からも、あわせて検討されていたことが読み取れる。その際、「1年生の、『手紙を書こう』の単元では何だろう、2年生の『文書の組み立て』の単元では何だろう、3年生の『ありがとうを伝える』の単元ではどうだろうと、全て見ていくと、これは常体と敬体を押さえる単元だとか、ここは文章の構成を押さえる単元だとかが見えてくるので、教材とセットで見っていきます。」のように、各児童の学年の指導内容をふまえて検討されていた。これは、「字の練習が始まったら、教科書の文章を、言わなくても自分で写したりするので、実際の教材で、指導書などにあるねらいとは違う使い方になるかもしれませんが、1年生の教科書や2年生の教科書を活用して、その子に合わせた授業を組み立てることはできると思います。」という、教師Bが学年の教科書を児童の実態に応じた活用ができるという考えが背景にあると考えられる。また、教師Bは児童によって実態差があるため、どのような教材を用いるかに悩んでおり、「一斉にするときに困るのが、どのレベルに合わせて教材文を出したらいいかは悩みます。1年生の『手紙で知らせよう』の、教科書教材の出ているものを例として出しました。本当ならば、例えば、『S先生、お元気ですか』の部分も、1年生だから全て平仮名ですが、私のクラスの実態を考えると、漢字が混ざっていても読める子も多いのです。ですが、今回、ここで押さえるべきことは、初めの挨拶や、中の自分の気持ちを伝えるところ、結びの挨拶、そして、名前、これらが分かることが大事なので、全員に読める1年生のものを共通教材としました。」と、児童の実態と本単元の指導目標をふまえて検討されていたことが分かる。

最後に、【④目標設定】をふまえて【⑥評価規準・評価基準】が検討されていた。『3観点を踏まえた目標設定』が検討されているように、目標と評価規準は合わせて検討されていた。個々の評価基準では「B2さんで言えば、相手を決めて、こちらの声掛けを受けながら書く言葉を考えていけばいいと思いました。何を伝えたいかと声掛けをしながら、文章化できればいいと思っていて、それが評価基準のBでした。なぜなら、声を掛けないと彼は止まってしまうからです。」のように、個々の児童の実態を具体的にイメージしつつ設定されていた。

本単元の学習評価について概要を示す。本単元を行った結果、B1児は、手紙に書きたいことを担任が聞き取って書き出すことで、それを手紙に視写することができた。これまで単語を書くのが中心だったが、2,3語文を幾つか書くことができた。B2児は通常、書くことに時間がかかるが、本単元ではこれまでと比べて、とても早く書くことができた。B3児は通常、順序立てて文章を書くことが苦手で、書く内容も非常に多くなっていた。本単元では、伝えたい内容の順序を考えて、これまでよりもまとまって手紙を書くことができた。B4児も通常、書く内容が多くなりやすいが、本単元ではこれまでよりも、まとまった手紙を書くことができた。また、B4児には教員が、書いた内容を見直すことを促して、書き間違いに自分で気付くことができた。B5児は通常、書くことを拒否することが多いが、本単

元では積極的に書いていた。また、本単元では、教員からは漢字を積極的に使うようには促さなかったが、B5児が自らで漢字を積極的に使った。

以上のことから、本単元では児童が本単元で手紙を書くことを、前担任へ手紙を書くことと結び付けたことで、児童の学習への動機づけを高め、学びを促せたと考えられる。また、児童の書きに関する実態に応じて、一人一人でワークシートを工夫したことで、書くことが促せたと考えられる。

3.3.5 教員 B のまとめ

教員 B は国語科の書くことに関して単元計画した。その特徴として、本単元の導入として、前担任からの手紙を読み上げたこと、個々の児童の書くことの実態に応じてワークシートを用意したこと、単元内容を児童の日常生活と結び付けたことが挙げられる。こうした児童の学ぶ意欲を引き付ける導入の工夫、個々の児童に応じた教材工夫により、児童は高い意欲をもって本単元で学ぶことができたと考えられる。また、単元内容と児童の日常生活を結びつけたことで、児童は本単元で学んだことを日常生活で展開していくことができると考えられる。

本単元を計画する際の教員 B の思考プロセスは、【①指導領域に関連した児童の実態イメージ】をふまえ、【②題材の選定】、【③単元の展開・時数の検討】、【④目標設定】、【⑤教材の検討】と検討していき、そして【④目標設定】をふまえて【⑥個々の評価基準】について検討されていることが読み取れた。【①指導領域に関連した児童の実態イメージ】が単元を計画する際の基になっていると捉えられた。また、教員 B は【②題材の選定】や【⑤教材の検討】において、学級に在籍する児童の当該学年の国語科において使われている題材や教材をふまえて検討していた。これは、教員 B が通常教育の専門性を有しているために行えているのかもしれない。

3.3.6 教員 C の結果

教員 C が記入したサポートシートを資料 3 に示した。教員 C が担任する学級には、2年生から 6 年生までの計 7 名が在籍していた。学校教育法施行令第 22 条の 3 に該当する児童も在籍していた。

教員 C は国語科 3 段階の「C 読むこと」の内容を中心とした単元を計画した。説明書を読むことのように、目的意識をもって文章を読み、内容を理解することは実生活でも必要とされる能力として捉えている。本単元では、学習した順番を表す言葉を使った文章や説明書を読んで、実際に対象物を作ることができるかを確認することをとおして、実際に生活に生きる力として定着できるようにすることを目標としている。

本単元の特徴として、以下の三点が挙げられる。第一に日常的な実態把握から身に付けてほしい資質・能力を明確にした単元目標と題材の設定、第二に児童の興味関心が高まりやすい教材・教具の活用、第三に柔軟な単元計画の見直しである。

まず、第一の日常的な実態把握から身に付けさせたい資質・能力を明確にした単元目標と題材の設定である。教員 C は単元の内容について、日常的なかかわりから個々の児童の実態把握に努めつつ、学級全体で共通した課題を見出していた。本単元では、「意外と本は読んでいるが、ただ読んでいるだけで、読み取っていない」という学級全体の課題から「C 読むこと」の内容を設定している。学級全体の課題から内容を設定し、単元設定の理由から目標を導くことができている。また、目標を達成するための題材選定について、実態の幅が広い学級集団に対して、個別に学習を進めることができる内容と集団全体で確認していく内容の双方を念頭に置き、単元全体の構成もあわせて考えていたことも特長として挙げられる。

次に、第二の児童の興味関心が高まりやすい教材・教具の活用である。教員 C は、実際に体験しながら行う学習には興味関心が高まりやすく、集中して学習に取り組む姿勢がみられるという学級全体の特長をつかんでいた。この特長を踏まえた上で、題材設定していた。実際の学習活動には、各児童に 1 台支給されているタブレット端末を活用し、活動に必要なアプリケーションもダウンロードしていた。本単元で活用したタブレット端末を日常的に他の教科でも活用することで、書くことが苦手だが、入力や写真撮影ならばできるなど、学習に活用する利便性に児童が気づき、学習に使うツールとしていた。使用のルールも事前に徹底していた。また、児童個々の実態に応じたワークシートを作成し、基本的な知識・技能に関することは全員で確認した上で学習活動を進めていた。そのことにより、作成する活動に入ってから個別の作業として進めることができ、個々に応じた支援ができるように支援員 2 名との役割分担も明確にしている。さらに、教材・教具の工夫には、学習活動以外に児童が混乱したり、困ったりする場面を極力減らすことも意図としている。授業中の学習態度が悪い場合は、授業が分からないのか、つまらないのかなどと授業者のアプローチの仕方を考えるようにしていた。そのことにより、児童が学習活動以外に注意がとられることが少なくなり、教員にとっては授業改善の視点として捉えることができるようになる。

最後に、第三の柔軟な単元計画の見直しである。教員 C は、単元全体の見直しをもつことができるように単元学習計画を拡大した掲示物を作成し、学習した日付や本時に当たる内容にペーパーフラワーを貼り付け、学習の進捗が視覚的に確認できるようにしていた。単元全体の時間数は念頭に置きながら、児童の学習の習得状況によって柔軟に差し引きができるよう明確な時数までは示していない。また、児童が関心を示したり、「したい」という意思表示をしたりした学習活動については、できる限り時間をとるようにしていた。この柔軟な対応と児童からの申出により十分な学習活動の時間を確保することによって、集中して学習活動に取り組み、授業後の作文を書く課題において順番を示す言葉を用いるなどの姿を引き出すことにつながっている。柔軟な単元計画によって、交流級での学習等によって児童によって進捗がそろっていない場合でも、個別の学習時間を捻出することができたり、個々の児童に実態に即した課題設定ができたりすることで、学級全体の単元目標と

個々の目標の達成に向けた学習活動を十分に提供できていた。

3.3.7 教員 C のまとめ

教員 C が計画した単元では、身に付けてほしい資質・能力を明確にした上で題材を設定し、小学校国語教科書やタブレット端末等を活用して、どのように学ぶのかを考え、単元を構成していた。身に付けてほしい資質・能力の明確化では、個々の児童に対して日常的に実態把握に努めているほか、学級全体を俯瞰して捉え、共通して身に付けてほしい資質・能力を集団学習として取り組んでいた。

本単元では、はじめに順番を示す言葉について文章から学習し、実際に全員で同じ物（きつつき）を作成していく体験的な活動をとおして作り方をまとめ、自分の作りたいおもちゃを考えて作成しながら、作り方を他者へ伝えていくための手順書を作成する流れを単元全体で構成することによって、「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた計画を考えている。また、「主体的・対話的で深い学び」を意識した単元構成によって、児童の学習意欲を高めることができたと考えられる。

本単元をとおした児童の学びとして、学んだ知識及び技能をタブレット端末や、児童一人一人の特性に応じたワークシートを活用して作業したことで、表現の幅が広がり、主体的に学習に取り組むことにつながった。また、児童自らで作成した順番を示す言葉を使った手順書で、実際にきつつき等を作成する活動から、他者に伝えていくために必要な言葉を学ぶことができたと考えられる。

本単元で活用したタブレット端末を日常的に他の教科等でも活用することで、児童一人一人が自分の特性に応じたタブレット端末の活用方法を習得し、自分の苦手なことを補完するためのツールとして主体的に学習に取り組むことが期待できる。

3.3.8 研究 B-1 のまとめと考察

研究 B-1 では、3 名の知的障害特別支援学級担任が単元を計画した際の思考プロセスについて、聞き取り調査から分析した。

3 名の知的障害特別支援学級担任の思考プロセスに共通した点として、児童の主体的な学びや学習への意欲を引き出すよう、単元の展開や教材を計画していたことが挙げられた。また、単元の指導目標や指導内容等を計画する際、児童の興味関心など、児童の実態に立ち戻りつつ計画していたことも挙げられた。

一方、各教員毎の特徴もみられた。例えば、教員 A はこれまでの指導経験に基づき、児童の実態に合わせた指導目標や指導内容のイメージをもちながら、単元を計画していた。また、教員 B は、題材や教材を検討する際に、学級在籍児童の当該学年の国語科において使われる題材や教材を踏まえており、これは、教員 B の通常の学級における指導経験や通常教育に関する専門性が影響していると考えられた。さらに、教員 C については、在籍児童が多く実態の幅が広い学級集団に対して、学級全体及び個別の目標を意識し、集団と個

別それぞれの学習内容及び学習方法を丁寧に計画していたことが特徴として挙げられた。

思考プロセスや各事例の単元において共通した結果から、知的障害特別支援学級の授業で指導目標や指導内容を検討する際、児童の興味関心など、児童の実態を丁寧に把握する重要性が示唆された。加えて、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことに着目する重要性も示唆された。

経験の浅い知的障害特別支援学級担任が NISE 授業づくりサポートシートを用いる際、これらに留意しながら単元を計画することが求められるため、各事例の特徴として挙げたポイントを視覚化するような NISE 授業づくりサポートシートの改善が必要であると考えられる。

3.4 研究 B-2：自己記録手続きによる児童の課題従事行動への効果（委託研究）

3.4.1 研究の目的

研究 B-2 では、小学校の知的障害特別支援学級において、サポートシートに基づき、算数科の 2 つの単元について授業実践を行った。これらの実践事例より、知的障害特別支援学級の担当経験の浅い教員にとって、効果的な授業づくりのポイント（研究 1）と、実施しやすく効果的な学習評価の方法（研究 2）を明らかにした。

研究 1 では、プリント学習時の対象児の課題従事行動に課題が指摘されたことから、自己記録手続きを導入した。自己記録手続きとは、人が自身の行動を観察し、標的となる行動の生起もしくは非生起を記録する手続きである（Cooper, Heron, & Heward, 2007）。自己記録手続きによって、障害のある児童の課題従事行動が向上した例が報告されている（五味・大久保・野呂, 2009；永富・上村・野呂, 2019）。

3.4.2 研究 1

3.4.2.1 方法

3.4.2.1.1 研究期間

研究期間は、X 年 7 月～X+1 年 1 月であった。

3.4.2.1.2 研究協力校と対象児

研究協力校は宮崎県内の公立小学校であった。研究協力校の知的障害特別支援学級担任は、教員経験年数を 14 年有しており、そのうち特別支援学級の学級担任経験年数が 6 年であった。

本学級には、1 年生男児が 2 名、3 年生男児が 1 名、4 年生男児が 1 名、6 年生男児が 1 名の計 5 名が在籍していた。国語科と算数科の授業は、児童の認知能力に応じて、児童を 1 年生グループと 3～6 年生グループの 2 つに分けて行っていた。研究 1 では、研究実施者と学級担任が協議し、研究の目的に合致した 3～6 年生グループの算数科の授業を対象にすることとした。

対象児は、3 年生男児、4 年生男児、6 年生男児であった（以下、B-2-1 児、B-2-2 児、B-2-3 児とする）。対象児は、いずれも知的障害と自閉スペクトラム症の診断を有していた。また、B-2-1 児は、発達性協調運動障害も有していた。

3.4.2.1.3 研究実施者と研究の経緯

研究実施者は、特別支援教育を専門とする大学教員であった。研究の経緯として、研究実施者が県の教育委員会に対し、特別支援教育に関する高い専門性を有する知的障害特別支援学級担任の紹介を依頼したところ、数名の教諭を紹介された。その中より研究実施者が研究の目的や方法に沿う教諭を選択し、研究 1 の協力を依頼した。

3.4.2.1.4 倫理的配慮

研究実施者は、校長と学級担任に対し口頭と書面で、①研究 1 の目的と方法、②守秘義

務の遵守、③研究成果の公表、④研究途中での同意撤回に関して説明した。また、校長と学級担任は、対象児の保護者に対し口頭と書面で、上記と同様の説明をした。その上で、校長、学級担任、対象児の保護者から研究参加に対する同意を書面で得た。なお、研究 1 は、宮崎大学教育学部倫理審査委員会の審査・承認を得て実施した。

3.4.2.1.5 手続き

3.4.2.1.5.1 実態把握期（7～8月）

研究実施者は研究協力校に月に 1 回訪問し、知的障害特別支援学級の授業観察と学級担任との協議をした。授業観察では、算数科の授業において、対象児の授業内容に対する理解度や学習意欲、学習態度等について観察した。学級担任との協議では、個別の指導計画を参照しながら対象児の実態を整理した。また、「NISE 授業づくりサポートシート」で取り上げる単元や事例の実施時期について協議した。その結果、「いろいろな三角形」の単元を本研究で取り上げることとし、学習進度と校内行事を考慮して 11～12 月に実践することとした。

3.4.2.5.1.2 計画期（9～10月）

研究実施者は研究協力校に月に 1 回訪問し、学級担任と協議した。協議は、学級担任が記入した NISE 授業づくりサポートシートに対して、研究実施者が事前に加筆修正し、加筆修正された点について確認と協議を行う形で進めた。その際、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）（文部科学省,2018）や小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説算数編（文部科学省,2017）を参照したり、各学習指導要領解説の算数科の図形に関する目標を整理したりした。以上のことを通して、NISE 授業づくりサポートシートの「I 指導案づくり」を作成した。

3.4.2.5.1.3 実践期（11～12月）

研究実施者は研究協力校に 11 月に 2 回訪問し、知的障害特別支援学級の授業観察と学級担任との協議を行った。授業観察では、「いろいろな三角形」の授業において、対象児の授業内容に対する理解度と、学級担任の声掛けや教材に対する対象児の反応について観察した。学級担任との協議では、観察した授業について振り返りを行った。その際、研究実施者と学級担任以外に国立特別支援教育総合研究所の研究員 2 名も同席した。

じかん	ポイント	○・×
2分	プリントにとりくんでいましたか？	
4分	プリントにとりくんでいましたか？	



図 3-4-1 自己記録用紙

また、「いろいろな三角形」の授業を進める中で、対象児は、授業開始時に行う5分間のふりかえりプリント（前時の授業に関する内容）の際に、プリントへの注意が逸れる場面が確認された。そのため、後述する単元計画の4「円や色紙（正方形）を使って、二等辺三角形や正三角形を作る」以降、5分間のふりかえりプリントにおいて、図3-4-1に示した記録用紙を机の左上に貼り付け、タイマーの音が鳴るたびに、対象児がふりかえりプリントに従事していたか否かを記録する自己記録手続きを導入した。タイマーの音は2分ごとに鳴るよう設定した。つまり、ふりかえりプリント開始から2分後と4分後にタイマーが鳴り、対象児が自身の行動を自己記録できるようにした。また、ふりかえりプリントは、「いろいろな三角形」の単元終了から2週間後まで実施されたことから、自己記録手続きも同時期まで実施した。

ふりかえりプリントの様子はビデオ記録され、研究実施者によって分析された。分析の対象は、対象児がふりかえりプリントに従事している割合、すなわち課題従事率であった。課題従事率は、10秒間の瞬間タイムサンプリング法を用いて記録され、「課題従事したインターバル数」/「全インターバル数」×100という数式で算出された。また、対象児の「いろいろな三角形」の単元内容に関する理解度を評価するため、学級担任が作成したテストを行った。テストは、「いろいろな三角形」の単元終了直後、単元終了から2週間後（ふりかえりプリント終了日）、単元終了から6週間後に行い、毎回同じ内容であった。テストは、B-2-1児とB-2-3児が同じ内容であり、B-2-2児が他の2名と比べて難易度の低い内容であった。

3.4.2.5.1.4 評価期（1月）

研究実施者は研究協力校に1回訪問し、学級担任と協議した。協議では、学級担任が作成したNISE授業づくりサポートシートの「II 指導後のふりかえりシート」に対して、研究実施者が事前に加筆修正し、加筆修正された点について確認と協議を行う形で進めた。以上のことを通して、NISE授業づくりサポートシートの「II 指導後のふりかえりシート」を作成した。

3.4.2.2 結果

本研究によって作成されたNISE授業づくりサポートシートは資料4に示した。以下では、NISE授業づくりサポートシートの「I 指導案づくり」と「II 指導後のふりかえりシート」について概説する。

3.4.2.2.1 NISE授業づくりサポートシート「I 指導案づくり」の記入欄について

a. 前時までの児童の実態や単元設定の理由など

対象児は、丸や三角、四角などの区別はできているが、図や形としてかいて表したり、それらの形を生かしていろいろな絵をかいたり、図形を組み立てたり分解したりするなどの作業において困難が見られた。また、それぞれの辺や角の特徴や図形の名称については、対象児によって学習進度や理解の差があり、作図する際に使う道具の扱いについても

それぞれ個人差があった。具体的には、B-2-1 児は、正三角形の色板を使って形を構成したり、点を結んで三角形や四角形の形を作図したりすることが困難であったが、少しずつ自分の力でできるようになってきた。しかし、2年生で学習した角や直角三角形などの概念が十分に理解できていないところがあった。B-2-2 児は、三角と四角の区別はついており、簡単な三角や四角の形をかいたり、見本を見て正三角形の色板で同じ形を作ったり、定規を使って点と点を結んで形をつくったりすることができるようになってきた。しかし、自分で定規を使って直線を引いたり、格子状に並んだ点を結んで形をかいたりすることには困難が見られた。また、三角形や四角形についての概念についてもまだ十分に理解できていなかった。B-2-3 児は、4年生の平面図形や角の大きさなどの学習をしてきており、定規やコンパスを使って作図するなどの活動では、丁寧に取り組むことができた。しかし、いろいろな三角形や四角形の概念について、辺の長さや角の特徴から形を分類することには、まだ困難が見られた。

そこで、二等辺三角形や正三角形、角に焦点をあてた本単元の学習を通して、図形についての理解を深め、形を構成する力や認識する力を高めたいと考えた。直角三角形、正三角形、二等辺三角形の辺の数や長さ、角の大きさなどの特徴を調べ、その特徴を生かして紙を折り曲げる、図形をかく・並べるなどの操作活動をしながら、身の回りにある図形への関心を深め、日常生活に生かせる知識の定着につなげることとした。

「いろいろな三角形」の単元の内容・目標は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科の目標・内容のうち、小学部算数科の以下に関するものと対応している。

3 段階

(1) 目標

B 図形

ア 身の回りのものの形の観察などの活動を通して、図形についての感覚を豊かにするとともに、ものについて、その形の合同、移動、位置、機能及び角の大きさの意味に関わる基礎的な知識を理解することなどについての技能を身に付けるようにする。

イ 身の回りのものの形に着目し、ぴったり重なる形、移動、ものの位置及び機能的な特徴等について具体的に操作をして考える力を養う。

ウ 図形や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。

(2) 内容

B 図形

[知識及び技能]

ア (ア) ㉞ ものの形に着目し、身の回りにあるものの特徴を捉えること。

㉟ 具体物を用いて形を作ったり分解したりすること。

[思考力、判断力、表現力等]

ア (イ) ㊦ 身の回りにあるものの形の観察などをして、ものの形を認識したり、形の特徴を捉えたりすること。

また、本単元の目標・内容は、小学校学習指導要領の内容から、算数科の以下に関するものを参照している。

第1 学年

B 図形

[思考力、判断力、表現力等]

イ (ア) ものの形に着目し、身の回りにあるものの特徴を捉えたり、具体的な操作を通して形の構成について考えたりすること。

第3 学年

B 図形

[知識及び技能]

ア (ア) 二等辺三角形、正三角形などについて知り、作図などを通してそれらの関係に次第に着目すること。

ア (イ) 基本的な図形と関連して角について知ること。

[思考力、判断力、表現力等]

イ (ア) 図形を構成する要素に着目し、構成の仕方を考えるとともに、図形の性質を見だし、身の回りのものの形を図形として捉えること。

基本的な指導・支援方針として、対象児間で頑張ったことを確認したり達成感を共有したりできるように、それぞれの作業を互いに見て励まし合う時間を設けた。授業に用いる教材（ワークシートやふりかえり等）は、場合に応じて対象児の実態に合わせたものを準備した。授業の最初の5分間に、ふりかえりプリントで前時の学習の振り返りを行った。

b. 単元目標・単元の評価規準

単元目標は、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）（文部科学省, 2018）と小学校学習指導要領（平成29年告示）解説算数編（文部科学省, 2017）を参考にして表3-4-1のように設定した。また、単元の評価規準を表3-4-2のように設定した。

表 3-4-1 単元目標

[知識及び技能]

三角形や二等辺三角形、正三角形の定義や性質を理解し、定規やコンパスを使って三角形をかき技能について身につけるようにする。

[思考力・判断力・表現力等]

辺の長さや角の大きさといった図形を構成する要素に着目し、二等辺三角形や正三角形の特徴を捉えて選択したりその特徴を説明したりする力を養う。

[学びに向かう力、人間性等]

身近にある形の中から三角形や二等辺三角形・正三角形に気付き、進んで生活や学習に活用しようとする態度を養う。

表 3-4-2 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ・三角形は、辺の長さによって分類されることを理解している。 ・二等辺三角形と正三角形は、角の大きさに特徴があることを理解している。 ・三種類の三角形を作図する技能を身に付けている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・二等辺三角形と正三角形の特徴について図形を構成する要素に着目して簡単に説明できる。 ・三種類の三角形を見比べて、特徴に合致したものを選ぶことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・身近にある形の中から進んで二等辺三角形や正三角形を見つけようとする。 ・二等辺三角形や正三角形でいろいろな模様やほかの形を作ることができることを生活に生かそうとする。

c. 単元における対象児の目標

単元における対象児の目標は、対象児の実態と個別の指導計画の目標に基づき、単元の評価規準に沿う目標を設定した。単元における対象児の目標を表 3-4-3 に示した。

表 3-4-3 単元における対象児の目標

単元における対象児の目標（評価基準）			
	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
B-2-1 児	<ul style="list-style-type: none"> ◎：三角形の特徴を理解・記憶し、幾つかの方法で作図することができる。 ○：三角形の特徴を理解・記憶し、作図することができる。 △：三角形の特徴を理解・記憶することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎：三角形の特徴やかき方を自分で考えて説明することができる。 ○：三角形の特徴を説明できる。 △：辺の長さや角の大きさを比べて三角形を分類することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎：特徴を生かしていろいろな三角形をかいたり学んだことを生活の中で使ったりする。 ○：学習したいろいろな三角形をかいたり生活の中で見つけたりする。 △：補助を受けながら三角形をかいたり生活の中で見つけたりする。

B-2-2児	◎:三角形の特徴について理解・記憶することができる。 ○:定規や方眼マスを使って三角形をかくことができる。 △:三角形をかくことができる。	◎:辺の長さや角の大きさを比較して三角形を分類することができる。 ○:辺の長さを比べて三角形を分類することができる。 △:辺の長さを比べることができる。	◎:特徴を生かしているいろいろな三角形や四角形をかいたり学んだことを生活の中で見つけたりする。 ○:自分から問題に取り組んだり、三角形を見つけたるかいたりしようとする。 △:補助を受けて問題に取り組んだり、三角形を見つけたるかいたりしようとする。
B-2-3児	◎:三角形と四角形の中間の特徴を理解・記憶し、幾つかの方法で作図することができる。 ○:三角形と四角形の中間の特徴を理解・記憶し、作図することができる。 △:三角形と四角形の中間の特徴を理解・記憶することができる。	◎:三角形と四角形の種類や特徴を自分で工夫してまとめ、それぞれの特徴を説明することができる。 ○:三角形と四角形の種類や特徴をまとめ、それぞれの特徴を説明することができる。 △:三角形と四角形の種類や特徴をまとめることができる。	◎:三角形と四角形の特徴を生かして図形をかいたり学んだことを生活の中で使ったりする。 ○:いろいろな三角形や四角形を生活の中で見つけたりかいたりする。 △:補助を受けて図形をかいたり生活の中で見つけたりする。

d. 単元計画、他教科等との関連

単元計画を表3-4-4に示した。本単元では、対象児が「二等辺三角形や正三角形をかく」ことにより意欲的になるような仕掛けとして、単元を通して「大工さんの悩みを解決していく」ことを設定した。具体例は本時の説明で後述する。本単元のお教科等の関連として、生活単元学習では、折り紙を折る作業過程で正三角形や二等辺三角形があることに気付くことや、友達の誕生会や季節の飾りで、二等辺三角形や正三角形をかいたり切ったものを並べたりして飾りを作ることができることを挙げた。また、図画工作では、正三角形を並べたり貼り付けたりして、模様の一部に仕上げることを挙げた。

表 3-4-4 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1	ひごを使って、いろいろな三角形と四角形を作り、その特徴を確認する。	いろいろな三角形や四角形を作成し、大まかな特徴を見つける。(①)	観察、ワークシート
2	二等辺三角形と正三角形の特徴を知り、三角形を分類する。	二等辺三角形と正三角形の特徴を見つけ、分類できる。(①、②)	ワークシート
3 本時	定規やコンパスを使って、3つの辺の長さが違う三角形や二等辺三角形、正三角形をかき、イラストを作る。	ドットやマス目を使った方法、コンパスを使った方法で三角形をかくことができる。(①、②)	観察、ワークシート、発表
4	円や色紙(正方形)を使って、二等辺三角形や正三角形を作る。	円や色紙の特徴から、二等辺三角形や正三角形を見つけることができる。(①、③)	観察、ワークシート
5	角について知り、角の大きさを比べる。	いろいろな形の角を見つけたり、重ねて角の大きさを比べたりすることができる。(②、③)	観察、ワークシート
6	二等辺三角形や正三角形の角の大きさの特徴を調べる。	二等辺三角形や正三角形の角の特徴を見つけることができる。(①)	観察、ワークシート
7	身の回りにある三角形を調べたり、同じ大きさの形をしきつめて模様を作ったりする。	二等辺三角形や正三角形を含めた三角形の形の特徴を利用して、形を見つけたり模様を作ったりすることができる。(①、③)	観察、ワークシート

e. 本時

本時は、単元計画の3「定規やコンパスを使って、3つの辺の長さが違う三角形や二等辺三角形、正三角形をかき、イラストを作る」であった。本時の目標は、「ドットやマス目を使った方法、コンパスを使った方法で三角形をかくことができる」とした。本時における対象児の目標、指導の手立て・配慮を表3-4-5に示した。

また、本単元では、対象児が「二等辺三角形や正三角形をかく」ことにより意欲的になるような仕掛けとして、単元を通して「大工さんの悩みを解決していく」ことを設定した。本時では、大工さんが「家の土台に合う屋根をどのように作ったらよいか悩んでいる」という導入から、対象児が家の土台に合う屋根をかくという展開につなげた。本時の展開は表3-4-6の通りであった。

表 3-4-5 本時における対象児の目標、指導の手立て・配慮

	本時の目標／評価基準	指導の手立て・配慮
B- 2-1 児	[知識・技能] ◎：提示文を読んで、定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。 ○：コンパスを使って教師の説明を聞きながら順序に沿って二等辺三角形と正三角形をかいている。 △：補助を受けながら、提示された長さの辺をかいている。	・かき方の順序が分かるヒントカードを準備する。
	[思考・判断・表現] ◎：定規とコンパスを使い、2つ以上の形が合わさったイラストのかき方について、発表用シートをもとにかきながら説明することができる。 ○：(◎の前半部と同様) 発表用シートを見ながら説明することができる。 △：(◎の前半部と同様) 発表用シートを完成させることができる。	・発表用シートに言葉を書き込んで説明の練習ができるようにする
B- 2-2 児	[知識・技能] ◎：ドットやマス目を数えながら1人で三角形や四角形をかいている。 ○：ドットやマス目を数えて教師の説明を聞きながら三角形や四角形をかいている。 △：補助を受けながら三角形や四角形をかいている。	・定規を固定させる教具の工夫をすることで、直線がかけられるようにする。
	[思考・判断・表現] ◎：ドットやマス目を使い、2つ以上の形が合わさったイラストのかき方について、発表用シートをもとにかきながら説明することができる。 ○：(◎の前半部と同様) 発表用シートを見ながら説明することができる。 △：(◎の前半部と同様) 発表用シートを完成させることができる。	・発表用シートに言葉を書き込んで説明の練習ができるようにする。
B- 2-3 児	[知識・技能] ◎：提示文を読んで、定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。 ○：提示文を読んで、支援を受けながら定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。 △：提示文と完成図を見て、定規とコンパスで図形をかいている。	・かき方の順序が分かるヒントカードを準備する。
	[思考・判断・表現] ◎：定規とコンパスを使い、2つ以上の形が合わさったイラストのかき方について、発表用シートをもとにかきながら説明することができる。 ○：(◎の前半部と同様) 発表用シートを見ながら説明することができる。 △：(◎の前半部と同様) 発表用シートを完成させることができる。	・発表用シートに言葉を書き込んで説明の練習ができるようにする。

表 3-4-6 本時の展開

時間 配分	学習活動	支援と留意点	□評価方法【】評価教材 ・教材教具
導入 10分	<p>1 ふりかえりプリントで前時の学習の振り返りをする。</p> <p>2 本時の問題とめあてを確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>家の大きさにあわせた三角やねをかこう。</p> </div>	<p>・共通の復習内容も含めながら、それぞれの児童に合わせた復習プリントを用意する。</p>	<p>・ふりかえりプリント</p> <p>・前時のまとめ（掲示用）</p> <p>・正三角形と二等辺三角形の説明をかいた視覚教材</p> <p>・いろいろな長方形や正方形（家の土台）のかいたイラスト</p>
展開 30分	<p>3 定規やコンパスを使って二等辺三角形や正三角形をかく練習をする。（屋根の設計図をかく）</p> <p>①定規で自由に三角形と四角形をかく。</p> <p>②B-2-1 児・B-2-3 児：コンパスを使って、二等辺三角形と正三角形をかく。</p> <p>B-2-2 児：ドットやマス目を使って二等辺三角形と正三角形をかく。</p> <p>4 提示された長方形や正方形（家の土台）の上に二等辺三角形や正三角形（屋根）をかく。</p> <p>○チャレンジシートに与えられた各方法でかく。</p> <p>○発表用シートに言葉を入れて発表の練習をする。</p> <p>○お互いのかいているところを見せ合う。</p>	<p>・それぞれの課題ごとにワークシートを作り、クリアできたら次の課題に進めるようにする。</p> <p>・B-2-2 児がコンパスに興味をもった場合は、簡単に使い方を教え、白紙に自由にかかせるようにする。</p> <p>・かき方が分からない児童には、1つずつヒントを与えたり、一緒に考えたりして、発表シートまで取り組めるように時間配分を考える。</p>	<p>・B-2-1 児、B-2-3 児用ワークシート</p> <p>・B-2-2 児用ワークシート</p> <p>・白紙</p> <p>□ワークシート 【知・技】</p> <p>・B-2-1 児、B-2-3 児用チャレンジシート</p> <p>・B-2-2 児用チャレンジシート</p> <p>・B-2-1 児、B-2-3 児用発表シート</p> <p>・B-2-2 児用発表シート</p>

表 3-4-6 本時の展開（続き）

時間 配分	学習活動	支援と留意点	□評価方法【】評価教材 ・教材教具
	5 イラストのかき方を発表する。	・発表の仕方は、実際にかいてみながら発表するなどしてもよいことを説明し、対象児に選択させる。	□行動観察 【思・判・表】
終末 5分	6 それぞれのよかったところを伝え、頑張りを認め合い、次の学習への意欲につなげる。		

3.4.2.2.2 NISE 授業づくりサポートシート「II 指導後のふりかえりシート」の記入欄について

本時終了後の学習評価を表 3-4-7 に示した。事前に設定した[思考・判断・表現]の目標は、本時で三角形をかく時間の確保を十分に行ったことから、三角形のかき方を発表するまでに至らなかったため、未評価とした。

本時の反省点として、学級担任より、対象児それぞれの実態に合わせた活動を行うため、机を離れた状態で行ったが、それぞれに個別の指導が必要であり、学級担任の動きが多くなったことが挙げられた。このことから、机の配置は、3名の机を近づけることで、学級担任が活動の見届けをしやすくするよう配置すべきであったと述べられた。

研究実施者が行った本時の授業観察によると、導入時に学級担任が大工さんの話をした際、対象児から「今日はどんな悩みかな」という発言が聞かれた。また、その後の展開においても、対象児が意欲的にコンパス等を用いて三角形をかく様子が確認された。

表 3-4-7 学習評価

	本時の目標／評価基準	学習評価	対象児の様子
B-2-1 児	[知識・技能] ◎：提示文を読んで、定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。 ○：コンパスを使って教師の説明を聞きながら順序に沿って二等辺三角形と正三角形をかいている。 △：補助を受けながら、提示された長さの辺をかいている。	○：コンパスで辺の長さをとった後、何をかくのか分かっていない様子が見られた。その場で教えるとその箇所はかくことができたが、続きを進んでかくことができていなかった。	分からないことや緊張などの影響からいつものように集中できていない様子であった。いろいろな道具を使うことで、混乱しているようにも見られた。B-2-1 児自身は一生懸命頑張っていた。
B-2-2 児	[知識・技能] ◎：ドットやマス目を数えながら1人で三角形や四角形をかいている。 ○：ドットやマス目を数えて教師の説明を聞きながら三角形や四角形をかいている。 △：補助を受けながら三角形や四角形をかいている。	○：教師が頂点を2つ指定するとその2点を直線で結ぶことができた。「点を結んで直線を引く」については指示があると取り組んでいた。	一対一での指示には反応し、素直に頑張る様子が見られた。二等辺三角形と正三角形の区別はできていた。
B-2-3 児	[知識・技能] ◎：提示文を読んで、定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。 ○：提示文を読んで、支援を受けながら定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。 △：提示文と完成図を見て、定規とコンパスで図形をかいている。	○：初めは提示文を読んで、一番にかくとよい辺が分かっていなかった。一度教えると定規、コンパスを使って自分のペースで丁寧にかくことができた。	初めは教師が教える必要があったが、分かった後は進んで作業に取り組むことができた。きれいにかくことにこだわることで、時間はかかるが正確な図形をかくことができた。

3.4.2.2.3 ふりかえりプリントにおける課題従事率、単元内容に関するテスト

3.4.2.2.3.1 ふりかえりプリントの課題従事率

対象児のふりかえりプリントにおける課題従事率の推移を図 3-4-2 に示した。自己記録手続きの導入前である単元計画の1～3をベースライン期とした。自己記録手続きの導入後である単元計画の4～7と、単元終了から2週間後まで実施したふりかえりプリントの8～12を自己記録期とした。

ベースライン期における B-2-1 児の平均課題従事率は 90.0%であったが、自己記録期の平均課題従事率は 92.9%であった。ベースライン期における B-2-2 児の平均課題従事率は 61.1%であったが、自己記録期の平均課題従事率は 72.6%であった。ベースライン期にお

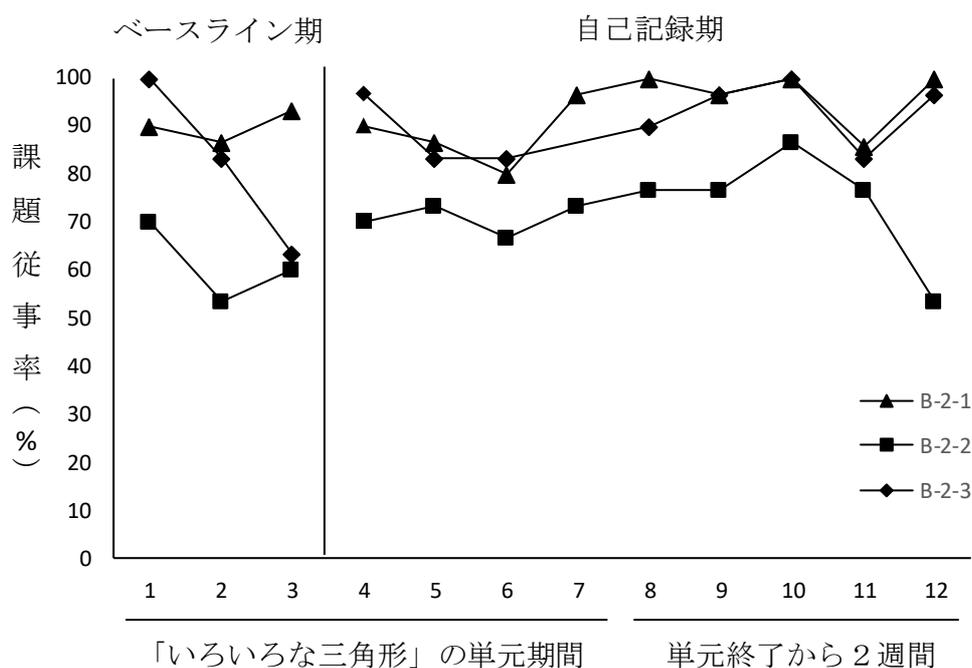


図 3-4-2 ふりかえりプリントにおける課題従事率の推移

ける B-2-3 児の平均課題従事率は 82.2%であったが、自己記録期の平均課題従事率は 91.3%であった。

3.4.2.2.3.2 単元内容に関するテスト

対象児の単元内容に関するテスト得点の推移を図 3-4-3 に示した。B-2-1 児の得点は、単元終了直後と比べ、単元終了から 2 週間後に 8 点低下した。しかし、単元終了から 6 週間後の得点は、単元終了から 2 週間後と比べて 4 点上昇し、単元終了直後に近づいた。B-2-2 児と B-2-3 児の得点は、単元終了直後と比べ、単元終了から 2 週間後と単元終了から 6 週間後で上昇が確認された。

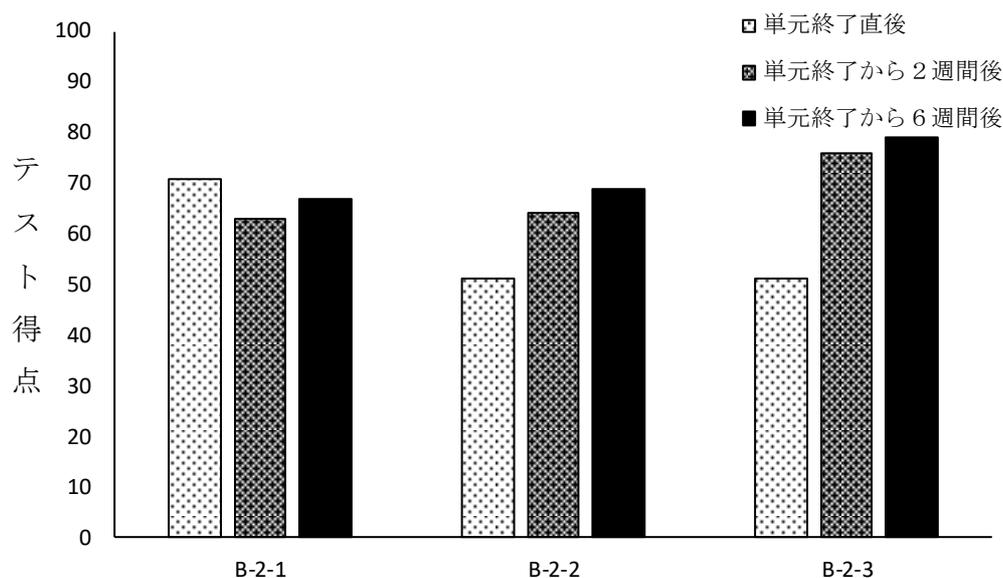


図 3-4-3 単元内容に関するテスト得点の推移

3.4.2.3 考察

研究1の目的は、知的障害特別支援学級において、サポートシートに基づいた実践事例より、知的障害特別支援学級の担当経験の浅い教員にとって、効果的な授業づくりのポイントを明らかにすることであった。研究1より得られた効果的な授業づくりのポイントは主に2点である。

1点目のポイントは、対象児が学習活動に意欲的になるような仕掛けである。文部科学省（2018）は、知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本として、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ことを挙げている。研究1では、対象児が「二等辺三角形や正三角形をかく」ことにより意欲的になるような仕掛けとして、単元を通して「大工さんの悩みを解決していく」ことを設定した。また、本時では、大工さんが「家の土台に合う屋根をどのように作ったらよいか悩んでいる」という導入から、対象児が家の土台に合う屋根をかくという展開につなげた。その結果、導入時に対象児が「今日はどんな悩みかな」と発言したことや、その後の展開で対象児が意欲的に三角形をかく様子が確認された。これらのことから、研究1で設定した「大工さんの悩みを解決していく」という仕掛けが、対象児にとって学習活動の意欲を高めるものであったと考えられる。

2点目のポイントは、反復的な学習を継続するための指導手続きである。知的障害のある児童生徒の学習において、実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導の重要性が指

摘されている（文部科学省, 2018）。しかし、工夫のない反復的な学習は、児童生徒の意欲を下げ、知識や技能等の習得につながらない可能性がある。研究1は、授業開始時に毎回行っていた5分間のふりかえりプリント（前時の授業に関する内容）において、自己記録手続きを導入した。その結果、行動観察の結果より、ふりかえりプリント実施時における対象児の課題従事率に増加が見られた。また、単元内容に関するテスト結果より、単元終了から6週間後において、対象児の単元内容の定着が確認された。これらのことから、研究1で実施した自己記録手続きは、対象児にとって反復的な学習を継続するための指導手続きとして有効であったと考えられる。

研究1の課題として、知的障害特別支援学級の担当経験の浅い教員が実施しやすく効果的な学習評価の方法について検討できていないことが挙げられる。特に研究1では、対象児がふりかえりプリントに従事している割合、すなわち課題従事率について、ビデオ記録を行った上で研究実施者が分析を行っている。しかし、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、このような記録・分析を行う行動観察は、教師の負担が大きく、実施が難しい場合があると考えられる。

そこで、研究2では、行動観察の実施に関する負担が低い行動観察の方法を検討する。行動観察は、特別支援学校（知的障害）において、学習評価の主な方法として用いられている（松見, 2016）。このことから、知的障害特別支援学級においても、学習評価の方法として行動観察を用いる頻度が高いと予測される。近年では、観察者の負担を軽減しつつも、従来の方法に近似した観察結果が得られる行動観察の方法として、Direct Behavior Rating（以下、直接行動評定とする）が開発されている（Briesch, Chafouleas, & Riley-Tillman, 2016）。直接行動評定とは、教員などの観察者が、図3-4-4に示したような記録用紙を用いて、児童生徒の標的とする行動に従事した時間の割合を記録する方法である。例えば、研究1のように標的とする行動を児童がプリントに取り組むとした場合、学級担任は、児童を観察しながら、プリント終了後に児童が取り組んだ時間の割合を10段階で記録する。この方法は、高頻度に記録する必要がないことから、観察者の負担が低いと考えられる。以上より、研究2では、知的障害特別支援学級において、サポートキットの「授業づくりサポートシート」に基づき、算数科の授業を行う。その際、直接行動評定を導入し、その使用感について検討する。

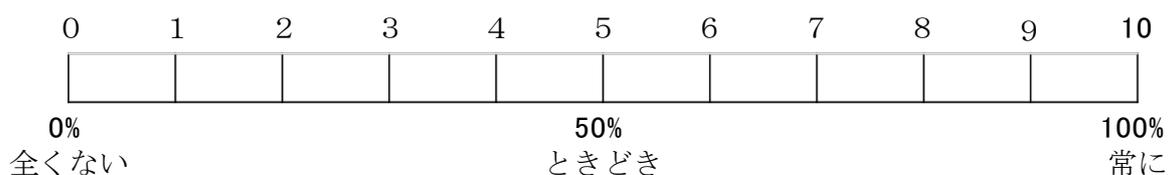


図3-4-4 直接行動評定の記録用紙

3.4.3 研究 2

3.4.3.1 方法

3.4.3.1.1 研究期間

研究期間は、X+1 年 6 月～X+1 年 10 月であった。

3.4.3.1.2 研究協力校と対象児

研究協力校と知的障害特別支援学級担任は、研究 1 と同じ教員であった。対象児は、2 年生男児（以下、B-2-4 児とする）と 5 年生男児（研究 1 の B-2-2 児）であった。B-2-4 児は知的障害の診断を有しており、B-2-2 児は知的障害と自閉スペクトラム症の診断を有していた。

3.4.3.1.3 研究実施者と倫理的配慮

研究実施者は、研究 1 と同じ人物であった。研究実施者は、研究協力校の校長が X+1 年 3 月に異動となったため、新たな校長に研究 1 と同様の手続きで研究参加に対する同意を書面で得た。また、B-2-4 児の保護者からも同様の手続きで研究参加に対する同意を書面で得た。

3.4.3.1.4 手続き

3.4.3.1.4.1 実態把握期（6～8 月）

研究実施者は、研究協力校に 6 月に 1 回、8 月に 1 回訪問し、学級担任と協議した。協議では、対象児の実態を整理し、サポートシートで取り上げる単元や事例の実施時期について協議した。その結果、サポートシートの単元として「100 までのかずチャレンジ」を取り上げることとし、学習進度と校内行事を考慮して 10 月に実践を行うこととした。なお、研究 2 のサポートシートは、研究 1 で使用したものと比べ、文言や順序等に若干の変更があったものの、内容はほぼ同様であった。

3.4.3.1.4.2 計画期（8～9 月）

研究実施者は、8 月に 1 回、9 月に 2 回、Web 会議システムを用いて、学級担任と協議した。協議は、学級担任が作成したサポートシートに対して研究実施者が事前に加筆修正し、加筆修正された点について確認と協議を行う形で進めた。その際、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）（文部科学省, 2018）や小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説算数編（文部科学省, 2017）を参照し、「NISE 授業づくりサポートシート」の「I 指導案づくり」を作成した。

3.4.3.1.4.3 実践期（10 月）

研究実施者は研究協力校に 10 月に 1 回訪問し、知的障害特別支援学級の授業観察と学級担任との協議を行った。授業観察では、「100 までのかずチャレンジ」の授業において、対象児の授業内容に対する理解度と、学級担任の声掛けや教材に対する対象児の反応について観察した。学級担任との協議では、観察した授業について振り返りを行った。

また、授業開始時に行う 5 分間のふりかえりプリント（前時の授業に関する内容）の際に、先述の図 3-4-1 に示した記録用紙を用いて、対象児がふりかえりプリントに従事して

いたか否かを記録する自己記録手続きを導入した。研究1によって自己記録手続きの効果は明らかであったことから、研究2では、ベースライン期を設けず、自己記録手続きの開始時期を1回目の授業とした。手続きは、研究1と同様であった。

ふりかえりプリントの様子は、学級担任が直接行動評定を用いて評価した。直接行動評定の手続きは、図3-4-5に示した記録用紙を用いて、学級担任がふりかえりプリント終了直後に、対象児がふりかえりプリントに従事していた時間の割合を10段階で評価するものであった。例えば、対象児が、ふりかえりプリントを実施する時間(5分間)のうち、4分程度プリントに従事していた場合、8に○をするよう教示した。また、学級担任に対して、直接行動評定の使用感に関するアンケート(表3-4-13参照)に6件法で回答を求めた。

3.4.3.1.4.4 評価期(10月)

研究実施者は、10月にメールによって、学級担任と協議した。協議では、学級担任が作成したサポートシートの「II 指導後のふりかえりシート」に対して、研究実施者が事前に加筆修正し、加筆修正された点について確認と協議を行う形で進めた。以上のことを通して、サポートシートの「II 指導後のふりかえりシート」を作成した。

3.4.3.2 結果

本研究において作成されたサポートシートを資料5に示した。以下では、サポートシートの「I 指導案づくり」と「II 指導後のふりかえりシート」について概説する。

3.4.3.2.1 NISE 授業づくりサポートシート「I 指導案づくり」の記入欄について

a. 前時までの児童の実態や単元設定の理由など

対象児は、百玉そろばんなどを使って5ずつや10ずつで数えることができ、100までの数においては、数の大小もよく理解できていた。また、お金については10円玉と1円

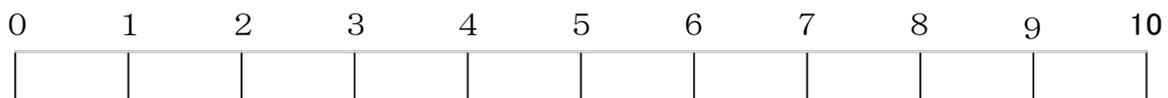


図3-4-5 研究2で用いた直接行動評定の記録用紙

玉の数を数えて何円あるかを答えたりを金額にあわせて硬貨を提示したりすることができた。しかし、2けたの数の十の位が何を表しているのか理解できておらず、多くのものを数えるときに1ずつ数えてしまうことで全体数が正しく数えられないなど、数の仕組みの理解や日常生活につながる算数の力はまだ十分に身につけていないと思われた。

単元設定の理由として、これまでの学習では、百玉そろばんや数図ブロックなど、10のかたまりが分かりやすい教材については正しく数えることができていた。しかし、自分の力で多くのものを数えるときは、10ずつのかたまりに分けながら数える方法を用いることができていなかった。また、2けたの数が「10がいくつで1がいくつ集まった数」なのか、その仕組みを説明することも難しかった。そこで、具体的なものの数や模型のお金

を使った具体的な操作から、数を数える便利な仕組みとして「位」があるということが理解できるようにしていくこととした。

「100 までのかずチャレンジ」の目標・内容は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科の目標・内容のうち、小学部算数科の以下に関するものと対応している。

3 段階

(1) 目標

A 数と計算

- 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。
- 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。
- 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。

(2) 内容

A 数と計算

[知識及び技能]

- ア (ア) ㉗ 数える対象を2ずつや5ずつのまとまりで数えること。
 - ㉘ 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。

[思考力、判断力、表現力等]

- ア (イ) ㉗ 数のまとまりに着目し、数の数え方や数の大きさの比べ方、表し方について考え、学習や生活で生かすこと。

また、小学校学習指導要領の内容から、算数科の以下に関するものを参照している。

第1 学年

A 数と計算

[知識及び技能]

- ア (オ) 2 位数の表し方について理解すること。
 - (キ) 数を、十を単位としてみること。
 - (ク) 具体物をまとめて数えたり等分したりして整理し、表すこと。

[思考力、判断力、表現力等]

- イ (ア) 数のまとまりに着目し、数の大きさの比べ方や数え方を考え、それらを日常生活に生かすこと。

指導全般における基本方針として、研究1の知見に基づき、児童の意欲が続くように、毎時間、ミッションを解決するたびに、次の新しいミッションに挑戦する流れをストーリー一仕立てにし、初めに単元のゴールを確認できるようにする。授業の最初の5分間に、ふりかえりプリントで前時の振り返りを行う。1回目の授業では、これまでの学習の振り返りを行う。

b. 単元目標・単元の評価規準

単元目標は、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）（文部科学省, 2018）と小学校学習指導要領（平成29年告示）解説算数編（文部科学省, 2017）を参考にし、表3-4-8のように設定した。また、単元の評価規準を表3-4-9のように設定した。

表 3-4-8 単元目標

[知識及び技能]		
1円玉や10円玉について10のまとまりをつくりながら数えたり、そのまとまりと端数の数をもとに2位数で表したりする。		
[思考力・判断力・表現力等]		
5円玉や50円玉に着目し、100までの数の金額の硬貨を出す方法や速くて正確に数える方法について考えようとする。		
[学びに向かう力、人間性等]		
10のまとまりで数えることや5円玉や50円玉を使って金額を表す方法の良さに気付き、実践してみようとする。		

表 3-4-9 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・数える対象を2ずつあるいは5ずつで10のまとまりをつくりながら数え、100までの数を読んだり書き表したりすることができる。	・4種類の硬貨を使って100までの数の金額の硬貨を出す方法について考えることができる。	・2ずつや5ずつ数えて10のまとまりをつくりながら数えることや5円玉、50円玉を使うことが速く正確に金額を提示できることに気付き、試そうとしている。

c. 単元における対象児の目標

単元における対象児の目標は、対象児の実態と個別の指導計画の目標に基づき、単元の評価規準に沿う目標を設定した。児童の実態と本単元の評価基準を表 3-4-10 に示した。

表 3-4-10 児童の実態と本単元の評価基準

	対象児の実態	本単元の評価基準		
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
B-2-4 児	指示をすれば 100 までの数を 1 ずつ、2 ずつ、5 ずつ、10 ずつで数えることはできるが、指示がなければ 1 ずつ数えてしまう。位の仕組みはまだ理解できていないが、数の大小については理解できている。お金については、1 円玉と 10 円玉を使って、2 位数の金額を提示することはできる。	①：100 までの数を 2 ずつあるいは 5 ずつで 10 のまとまりをつくりながら数えたり書き表したりすることができる。 ②：ヒントカードを見て、100 までの数を 2 ずつあるいは 5 ずつで 10 のまとまりをつくりながら数えたり書き表したりすることができる。 ③：教師に教えてもらいながら、10 までの数を 2 ずつあるいは 5 ずつで 10 のまとまりをつくりながら数えたり書き表したりすることができる。	①：100 までの数の金額の硬貨を正確に速く数えることができる数え方を考えることができる。 ②：ヒントカードを見て、100 までの数の金額の硬貨を正確に速く数えることができる数え方を選ぶことができる。 ③：教師に教えてもらいながら、100 までの数の金額の硬貨を正確に速く数えることができる方法をヒントカードから選ぶことができる。	①：自ら進んで、10 のまとまりをつくりながら数えることや 5 円玉や 10 円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。 ②：教師に教えてもらうことで、意欲的に 10 のまとまりをつくりながら数えることや 5 円玉や 10 円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。 ③：教師に声掛けをされ教えてもらうことで、10 のまとまりをつくりながら数えることや 5 円玉や 10 円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。

表 3-4-10 児童の実態と本単元の評価基準（続き）

	対象児の実態	本単元の評価基準		
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
B-2-2 児	指示をすれば100までの数を1ずつ、5ずつ、10ずつ数えることはできるが、2ずつ数え続けることは難しい。位の仕組みはまだ理解できていないが、数の大小については理解できている。お金については、1円玉と10円玉を使って、2位数の金額を提示することはできる。	①：100までの数を2ずつや5ずつで10のまとまりをつくりながら数え、読んだり書き表したりすることができる。 ②：教師や教材の助けなく、100までの数を10のまとまりをつくりながら数え、読んだり書き表したりすることができる。 ③：ヒントカードをもとに教師に教えてもらいながら、100までの数を2ずつあるいは5ずつで10のまとまりをつくりながら数えたり書き表したりすることができる。	①：100までの数の金額の硬貨を正確に速く数えることができる。 ②：ヒントカードを見て、100までの数の金額の硬貨を正確に速く数える数え方を選ぶことができる。 ③：教師に教えてもらいながら、100までの数の金額の硬貨を正確に速く数えることができる数え方を選ぶことができる。	①：自ら進んで、10のまとまりをつくりながら数えることや5円玉や10円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。 ②：教師に教えてもらうことで、意欲的に10のまとまりをつくりながら数えることや5円玉や10円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。 ③：教師に声掛けをされ教えてもらうことで、10のまとまりをつくりながら数えることや5円玉や10円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。

d. 単元計画、他教科等との関連

単元計画を表 3-4-11 に示した。本単元では、対象児が授業に対してより意欲的になるような仕掛けとして、買い物学習にいくための「ミッション」をクリアしていくことを設定した。また、次回の授業のミッションを「予告状」という形で事前に対象児に伝えた。他教科等との関連として、本単元で学習したことを生かし、ものを数える場面では「2ずつ」「5ずつ」数えることを積極的に使うよう促すこととした。また、生活単元学習において、買い物学習に行く際に、下2桁の金額を出すなど、実際の生活で生かせるようにしていく。

表 3-4-11 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1	たくさんの1円玉を2円ずつや5円ずつで数えたり、10円玉に変換したりする活動を通して、100円までの金額について10円玉を使って表す。	2円ずつ、5円ずつ数えて10円に変換し、位取り記数法の仕組みを理解して、2けたの数で表すことができる。	観察、ワークシート
2 本時	1円玉と10円玉だけを使う方法や5円玉と50円玉を使う方法で、100円までの金額を表す。	2位数をいろいろな硬貨の組合せで表したり、できるだけ速く提示できる方法を見つけたりすることができる。	観察、ワークシート
3	4種類の硬貨（1円玉・5円玉・10円玉・50円玉）を使って、買い物ゲームをする。	100円までの数を5円玉や50円玉を使って、できるだけ少ない数の硬貨で提示することができる。	観察、ワークシート

e. 本時

本時は、単元計画の2「1円玉と10円玉だけを使う方法や5円玉と50円玉を使う方法で、100円までの金額を表す」であった。本時の目標は、「4種類の模型の硬貨を使って、2位数の金額のいろいろな表し方を考え、その中で速く正確に出せる方法を見つける（思考力、判断力、表現力等）」とした。本時における対象児の目標、指導の手立てを表3-4-12に示した。本時の展開は表3-4-13の通りであった。

表 3-4-12 本時における対象児の目標、指導の手立て

	本時の目標／評価基準	指導の手立て
B- 2-4 児	①：同じ金額になる硬貨の組合せを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。 ②：ヒントカードを見て、同じ金額になる硬貨の組合せを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。 ③：同じ金額になる硬貨の組合せについて教師に教えてもらいながら、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。	やり方が分かれば、1人で取り組むことができるため、ヒントを出しながらも答えは1人で導けるようにしていきたい。気分によって左右されることが多いため、意欲を高めるような導入を行う。

表 3-4-12 本時における対象児の目標、指導の手立て（続き）

	本時の目標／評価基準	指導の手立て
B-2-2 児	<p>①：同じ金額になる硬貨の組合せを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p> <p>②：ヒントカードを見て、同じ金額になる硬貨の組合せを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p> <p>③：教師に教えてもらいながら、同じ金額で硬貨の枚数を少なくなる硬貨の組合せを選ぶことができる。</p>	<p>考え方を理解できるようにするために、集中して話を聞けるよう発問をしながら授業を行う。やり方を思い出せるように、ヒントカードはいつ見てもよいこととする。</p>

3-4-13 本時の展開

時間 (分)	学習活動	○支援と留意点	□評価方法【】評価規準 ・教材教具
10	<p>○前時のふりかえりミニプリントに取り組む。</p> <p>○前時の学習を振り返りながら、本時の問題とめあてを確認する。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>た く さ ん の お 金 が さ い ふ に 入 る ほ う ほ う を か ん が え よ う 。</p> </div>	<p>○ふりかえりプリントは、すぐに始められるように準備しておく。</p> <p>○前回のミッションであった「1円玉43枚を2種類の硬貨で表す」についての学習内容を掲示物で振り返られるようにしておく。</p>	<p>・ふりかえりプリント</p> <p>・前時を振り返る掲示物</p>
15	<p>○財布に入るためには、どうしたらよいか考える。</p> <p>・硬貨の数を少なくする必要があることに気付く。</p> <p>○同じ金額になる硬貨の組合せについて考える。</p> <p>○その中で、より硬貨が少ない方法を考え、ワークシートに自分の考えをかく。</p>	<p>○意見が出てこない場合は、前時の掲示で、1円玉10枚が10円玉1枚になったことを確認させる。</p> <p>○10円は10円玉、5～10円は5円玉などを使う方が便利であることに気付かせるようにする。</p>	<p>・10円が10こ入ったケース</p> <p>・硬貨（1円玉、5円玉、10円玉、50円玉）</p> <p>□ワークシート【思・判・表】</p> <p>・硬貨を置くボード</p> <p>・ヒントカード</p>
15	<p>○カードに書かれた金額をできるだけ硬貨が少なくなるように、硬貨を提示する。</p> <p>○財布に入る以外に、硬貨が少ない方がよいことの良さについて考える。</p>	<p>○個人で考える時間と、一緒に考える時間を確保し、できるだけ「5円玉」「50円玉」を使うような硬貨の出し方を硬貨の枚数に注目させる。</p> <p>○意見が出てこない場合は実際に多い場合と少ない場合で確かめてみる。</p>	<p>・問題カード</p> <p>・ヒントカード</p> <p>・硬貨（1円玉、5円玉、10円玉、50円玉）</p>
5	<p>○それぞれ分かったことや頑張ったことを発表し、次回の学習への意欲につなげる。</p>	<p>○次回の予告状で、「100円で屋」で100までの数の問題に挑戦することを知らせる。</p>	

3.4.3.2.2 NISE 授業づくりサポートシート「Ⅱ 指導後のふりかえりシート」の記入欄について

本時終了後の学習評価を表 3-4-14 に示した。学級担任より、本時の評価として、対象児は「買い物に行くために」と意欲的に取り組んでいたことが報告された。また、各ミッションをクリアすることに意欲をもって取り組んだため、ミッションがつながるストーリー仕立てが有効であったことも指摘された。2 名とも到達目標は③となってしまったが、対象児にとって有効な支援や新たな課題を見つけることができたと述べられた。

単元全体を通した授業の評価として、身近な場面の中で身近にあるものを使うことで、対象児にとっての算数の学習が具体的に生活に役立つものになると感じたとして述べられた。各対象児に関する評価として、以下のことが挙げられた。

(B-2-4 児)

- ・学習のヒントを与える際、文字情報に弱いため、ヒントカードだけでは難しいようであった。
- ・掲示物に注意がそれてしまうなど、集中が途切れる場面も見られた。
- ・視覚的な情報を使って考えさせるよりも、実際に操作させることで意欲的に取り組む様子が見られた。
- ・最終課題では、与えられた 2 つの課題を自分なりに理解して取り組む様子が見られ、硬貨の変換も 1 人でスムーズにできるようになった。

(B-2-2 児)

- ・現在の段階では声掛けが必要であり、気持ちが切り替わると頑張る姿が見られた。
- ・教師の声掛けには必ず反応し、的確に答える場面も多かったため、最終課題は B-2-4 児とは別に設定した。1 つ 1 つ教師の説明や一緒に考えることが必要であったが、クリアできたときは満足そうにしていた。

表 3-4-14 学習評価

	本時の目標／評価基準	学習 評価	児童の様子（全て書かず、空欄でもよい）	次時の目標についてのメモ（変更の有無等）
B-2-4 児	<p>①：同じ金額になる硬貨の組合せを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p> <p>②：ヒントカードを見て、同じ金額になる硬貨の組合せを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p> <p>③：同じ金額になる硬貨の組合せについて教師に教えてもらいながら、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p>	③	<p>意欲的に1円玉を10枚ずつ数えていた。しかし、1円玉5枚を5円玉1枚にすることについて、自身で気付くことが難しいようだった。最後に、50円玉や5円玉を使ってお金を財布に入れる際には、お金が入ることに驚く様子が見られた。</p>	<p>多くの1円玉について、5円玉や10円玉に変換することに気付かせるために、次時の開始時に実際に操作させた後で本時の学習に進めるようにする。</p>
B-2-2 児	<p>①：同じ金額になる硬貨の組合せを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p> <p>②：ヒントカードを見て、同じ金額になる硬貨の組合せを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p> <p>③：教師に教えてもらいながら、同じ金額で硬貨の枚数を少なくなる硬貨の組合せを選ぶことができる。</p>	③	<p>10円玉の枚数の答え方（例：3枚）と金額の答え方（例：30円）を混乱している状況が見られた。教師が声を掛けると、10円玉や1円玉を数える活動において、教師と一緒にあれば取り組む様子が見られた。</p>	<p>硬貨の枚数と金額の区別が十分でないため、1円玉10枚で10円玉にすることを目標にした課題に限定し、B-2-2児とは別課題に取り組みさせる。</p>

3.4.3.2.3 ふりかえりプリントにおける課題従事の直接行動評定

3.4.3.2.3.1 ふりかえりプリントの課題従事

対象児のふりかえりプリントにおける課題従事の直接行動評定の推移を図 3-4-6 に示した。先述の通り、研究 1 によって自己記録手続きの効果が明らかであったことから、研究 2 では、ベースライン期を設けず、自己記録手続きの開始時期を 1 回目の授業とした。その結果、B-2-4 児の直接行動評定の平均は 7.7 であり、B-2-2 児の直接行動評定の平均は 4.3 であった。

3.4.3.2.3.2 直接行動評定の使用感に関するアンケート

直接行動評定の使用感に関するアンケートの結果を表 3-4-15 に示した。学級担任は、直接行動評定の単純さ（質問項目 1）、負担感（質問項目 2）、汎用性（質問項目 3）について肯定的に評価した。

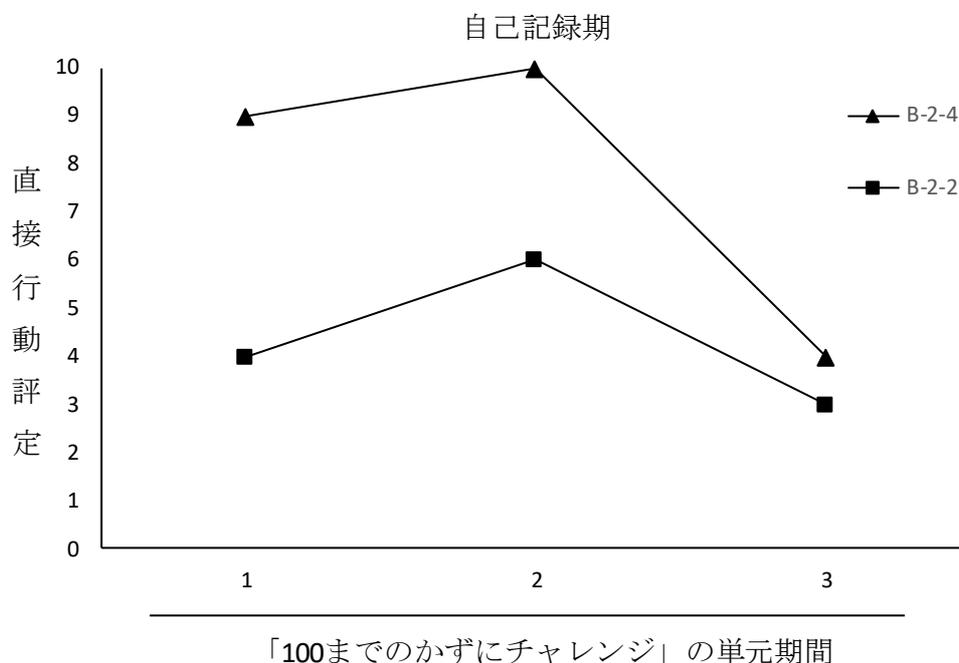


図 3-4-6 ふりかえりプリントにおける課題従事の直接行動評定の推移

表 3-4-15 直接行動評定の使用感に関するアンケート

質問項目	回答
1 今回の記録は、単純な方法である	5
2 今回の記録は、長い時間を必要としない方法である	5
3 今回の記録は、今回とは異なる行動に対しても使うことができる方法である	5

1:全く思わない, 2:思わない, 3:あまり思わない, 4:少し思う, 5:思う, 6:とても思う

3.4.3.3 考察

研究2の目的は、知的障害特別支援学級において、サポートシートに基づいた実践事例より、知的障害特別支援学級の担当経験の浅い教員にとって、実施しやすく効果的な学習評価の方法を明らかにすることであった。特に、研究2では、松見(2016)の指摘を踏まえ、知的障害特別支援学級においても学習評価の方法として行動観察を用いる頻度が高いと予測した上で、観察者の負担が低い行動観察の方法である直接行動評定(Direct Behavior Rating ; Briesch et al., 2016)を用いた。

直接行動評定によって得られる観察結果は、系統的な行動観察(例えば、インターバル記録法)で得られる観察結果と近似していることが報告されている(Riley-Tillman, Methe, & Weegar, 2009)。ただし、直接行動評定に関するこれまでの研究は、欧米で実施されたものであり、国内での実施は未だ報告されていない。そのため、国内の学校現場での適用可能性について明らかにされていなかった。研究2では、直接行動評定を用いた上で、その使用感について検討した。その結果、学級担任より、直接行動評定の単純さや負担感、汎用性について肯定的な評価が得られた。このことから、国内の学校現場において、直接行動評定が学習評価の方法として適用可能であることが示唆された。

研究2の課題として、直接行動評定より得られた観察結果の信頼性について検討できていないことが挙げられる。Riley-Tillman et al. (2009)のように、学級担任の直接行動評定に加え、観察者(例えば、研究実施者)が同じ時間に系統的な行動観察を実施することで、それぞれの観察結果を比較することができる。これによって直接行動評定より得られた観察結果の信頼性を検討することで、直接行動評定の適用可能性についてより強固な知見を明らかにできたと考えられる。また、研究2で直接行動評定の対象となった児童の課題従事行動は、対象児の実態より課題として抽出されたものであったものの、「100までのかず」の単元目標に含まれていなかった。そのため、単元に関する学習評価として、直接行動評定を用いることができていないことも課題として指摘される。

3.4.4 まとめ

本研究は、小学校の知的障害特別支援学級において、サポートシートに基づき、算数科の授業の実践事例より、知的障害特別支援学級の担当経験の浅い教員にとって、効果的な授業づくりのポイント及び実施しやすく効果的な学習評価の方法を明らかにした。研究1では、効果的な授業づくりのポイントとして、児童が学習活動に意欲的になるような仕掛けの重要性と、反復的な学習を継続するための指導手続きである自己記録手続きの有効性について指摘した。研究2では、実施しやすく効果的な学習評価の方法として、国内の学校現場における直接行動評定の適用可能性について示した。ただし、本研究は、研究校が1校であり、対象児も少数であった。そのため、今後は、系統的な追試研究等を通して、本研究の知見の外的妥当性を検証することが必要となるだろう。

引用文献

- Briesch, A. M., Chafouleas, S. M., & Riley-Tillman, T. C. (2016) *Direct behavior rating: Linking assessment, communication, and intervention*. The Guilford Press, New York.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007) *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Pearson Press, Upper Saddle River. 中野良顯訳 (2013) 応用行動分析学. 明石書店.
- 五味洋一・大久保賢一・野呂文行 (2009) アスペルガー障害児童の授業参加行動への自己管理手続きを用いた学級内介入. 行動療法研究, 35, 97-115.
- 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.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領領 (平成 29 年告示) . 文部科学省, 2017 年 7 月, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2019/03/18/1387017_004.pdf (2021 年 3 月 31 日閲覧) .
- 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) . 文部科学省, 2018 年 3 月, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2019/02/04/1399950_4.pdf (2021 年 3 月 31 日閲覧) .
- 永富大輔・上村裕章・野呂文行 (2019) 自閉スペクトラム症児の課題従事行動と書字の正確性に及ぼすセルフモニタリングの効果. 行動分析学研究, 34, 34-44.
- Riley-Tillman, T. C., Methe, S. A. & Weegar, K. (2009) Examining the Use of Direct Behavior Rating on Formative Assessment of Class-Wide Engagement: A Case Study. *Assessment for Effective Intervention*, 34, 224–230.

3.5 研究 B-3 知的障害特別支援学級における学び合いの効果をもつる授業づくりの検討（委託研究）

3.5.1 目的

近年、小・中学校の特別支援学級の設置率は、年々向上している。これはインクルーシブ教育システム構築への取組の成果といえる。一方で、1学級の在籍児童生徒数の減少という状況をもたらしている。全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会（2019）の調査では、全国の小・中学校知的障害特別支援学級（以下、特別支援学級と記す）のうち、1学級の在籍数が3名以下の学級が4割以上となっている。その結果、集団で学ぶ機会が少なくなり、指導形態が個別指導中心となっている状況がある。これは、新学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」を実践する上で、特別支援学級における課題となっている。

このような実態を踏まえて、特別支援学級の授業研究では、小集団で学び合いを行う指導形態で授業を展開して、その中で個別指導の実践に取り組むことが多く、そこに授業づくりの難しさを感じている特別支援学級担任が多いことが、教育委員会単位の調査研究で報告されている。その一つをあげると、京都府総合教育センター特別支援教育部（2016）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』になっているか課題を感じている担任が多い。」と報告している。

つまり、特別支援学級のスタンダードな授業展開としては、導入場面において一斉指導で授業の目標を共有化し、展開場面において集団での学習活動又は個別の学習活動で個別の目標に沿って学習活動に取り組み、終末場面において再び一斉指導で授業をまとめて振り返る、という構成で授業づくりをすることが多い。学習指導案には、個別の支援と評価を明記するが、学年差、発達差、多様な障害特性等から、集団の学び合いをすると個の課題に迫れない、しかしながら個の課題に迫ると集団の学び合いにならないということに悩んでいる教師が多いのである。

言わずもがなであるが、特別支援学級においても「主体的・対話的で深い学び」の授業づくりが必須である。そこでどうしたら集団の学び合いの授業展開をし、更に個の課題に迫って個の課題を達成する授業づくりができるか、その両立を図るための方策を実践的に明らかにしたいと考えた。また、授業における、学習集団の学び合いを行う際の効果的な指導の工夫、そして個別の課題に応じた効果的な指導の工夫について、授業研究を通して授業者の指導の意図と児童生徒の学習活動の関係を明らかにしたいと考えた。更に指導と評価の一体化の観点から、観点別学習状況の評価（以下、観点別評価）の3観点に則し、評価規準を明確にした上で可能な限りスモールステップ化した評価基準を示して、学習集団の中での個別化と個別の課題を包括した学習集団の学び合いの方法について、その効果

的な工夫の事例を明らかにしたいと考えた。

以上の課題の解決のために、国立特別支援教育総合研究所知的障害教育班の基幹研究である「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）」の研究（以下、「サポートキット」研究と記す）と連動して、学習指導案の形式や評価の在り方等の研究に取り組む。その成果は「サポートキット」研究にフィードバックし、更に「サポートキット」研究の成果を取り込んで、実践的な検証を行う。そして、本研究のテーマである「知的障害特別支援学級における学び合いの効果を高める授業づくりの検討」が、「サポートキット」研究の質的な向上に寄与することを目的とした。

3.5.2 方法

3.5.2.1 研究期間

研究期間は、X年7月～X+1年12月であった。なお、本研究は、埼玉大学の研究倫理委員会の「ヒトを対象とする 研究に関する倫理規則」に則り、研究協力校の承諾を得た上で倫理委員会の承認を得て取り組んだ。

3.5.2.2 研究協力校と学級の実態

本研究の目的を達成するために、質の高い授業実践をしている小学校知的障害特別支援学級の担任が勤務する小学校2校に、研究協力校を委嘱した。研究協力校は、Z県の公立小学校で市が異なる2校（A市立 α 小学校とB市立 β 小学校）であった。両校の知的障害特別支援学級担任（ α 小学校C教諭と β 小学校D教諭）は、教員経験年数は共に10年を超え、特別支援教育の専門性を有するミドルリーダーとして指導的な立場の役割を担っていた。そこで、この2名の授業実践を取り上げ、学級一人一人の課題を包括する集団化した指導に取り組み、その展開の中で個別化した指導に取り組む展開の指導（以下、「集団化から個別化をする指導」と記す）をしていくか、個別の指導計画に基づいてこの課題を明確にし、個別化した指導に取り組んだ上で、学級全体で取り組む集団化した指導に取り組む展開の指導（以下、「個別化から集団化をする指導」と記す）をしていくかを、2名の授業実践を比較検討することに取り組んだ。なお、各々の学級の実態は以下の通りであるが、研究倫理を遵守することを両校に承諾を得た上で取り組んだ。

3.5.2.2.1 A市立 α 小学校知的障害特別支援学級

X年度は、3年生、5年生、6年生の男子5名が在籍していた。発語が少なく、ひらがなとカタカナの読み書きに課題のある実態の児童から、学年相当の漢字の読み書きができる児童が在籍しており、発達段階の差が大きい学級であった。特に1名の児童は、日常生活行動の支援も個別に行うことが必要であった。

X+1年度は、3年生から6年生の各学年男子7名が在籍していた。一般的に学習への苦手意識が強く、活動が複雑になると理解しにくくなって意欲を保てなくなるが、興味関

心もてることには集中して活動することができた。特に「書くこと」に関しては苦手意識が強く、幾つかの単語の発語や簡単な指示理解ができて文字の模写なら可能な児童、日常会話はできるが事実を順序だてて書くことが苦手な児童、事実を順序だてて書くことはできるが自分の考えを文章にすることが苦手な児童がいた。

3.5.2.2.2 B 市立 β 小学校知的障害特別支援学級

X 年度は、1 年生から 5 年生までの男女 7 名が在籍していた。発語が少なく、ひらがなの読み書きに課題のある実態の児童から、3 年生程度の漢字の読み書きができる実態の児童まで在籍していて、発達段階の差が大きい学級であった。個々の興味関心に合うと積極的に取り組み、具体的な操作活動やゲーム化した活動にすると前向きに取り組めるが、言語面や認知面の配慮が必要な児童が多い実態があった。

X+1 年度は、1 年生から 6 年生までの男女 8 名が在籍していた。前年度同様、実態差があるので、「読むこと」や「書くこと」は、個々の実態に応じた課題を設定することが必要であった。やはりゲーム化を取り入れたり、実際に具体物や半具体物を操作したりすることで前向きに取り組める児童が多かった。想像することへの困難さや書くことへの抵抗感がある児童もいて、個々に応じた支援と段階を踏まえた指導が必要であった。

3.5.2.3 研究計画

3.5.2.3.1 【研究 1】「個別化から集団化をする指導」と「集団化から個別化をする指導」の比較検討

本研究に取り組む上で、両校には個別化と集団化の課題が比較検討できるように、対照的な授業づくりを要請し、授業実践を提供してもらった。まず A 市立 α 小学校 C 教諭には、「個別化から集団化する指導」の授業展開を依頼した。それに対して B 市立 β 小学校 D 教諭には、「集団化から個別化をする指導」の授業展開を依頼した。なお、学習指導案の形式は、「サポートキット試作第 1 版」で提示されている「サポートシート」の様式に沿った作成とした。

比較検討の方法は、授業研究会を各々 2 回設定し、計 4 回の授業後の研究協議が実施できるようにした。その際に、C 教諭と D 教諭が相互に授業を参観できるようにして、研究協議では授業者の立場と参観者の立場を明確にして振り返りを行う設定とした。また第三者の参観者（国立特別支援教育総合研究所研究員及び筆者）も授業参観と振り返りの研究協議に参加した。協議の場で意見を交流して振り返りを行った。その研究協議の結果を要点記録し、その記録から個別化と集団化についての成果と課題を整理するようにした。更に計 4 回の授業研究会の振り返りにおいて C 教諭と D 教諭が協議を行ってまとめた結果を研究データとして整えた。

3.5.2.3.2 【研究2】授業者の指導の意図と学習者の活動との関係性の検証

研究1を踏まえて、学習集団での学び合いの効果と個別の指導の効果を明確にするために、研究1と同様の各々の学級（年度が替わったので児童は数名入れ替わり有り）で、授業研究を行った。授業研究の方法は、研究1と同様で行った。ただし、研究1のような対照的な授業づくりを要請することは行わず、集団での学び合いのときに学年差と発達差を包括して学習課題を共有するための方法を、各々の学級の実態で工夫した授業づくりをしてもらった。なお、研究2では、観察者視点と授業者視点の二方向からビデオ撮影を行い、授業者の指導の意図と児童の学習活動がどのように連動したかを検証できるようにした。研究協議と記録及び研究データとしての整え方も、研究1と同様に行う設定としたが、授業の振り返りでは撮影したビデオを視聴しながら授業者と観察者で協議をし、授業実践を省察する設定を加えることにした。なお、学習指導案の形式は、「サポートキット試作第2版」で提示されている「サポートシート」の様式に沿った作成とした。

3.5.2.3.3 【研究3】指導と評価の一体化を図る観点別評価を位置付けた実践の検証

研究1と研究2を踏まえて、研究3として、二つの研究協力校で、指導と評価の一体化を図るために、学習指導案に観点別評価を位置づけて実践と検証を行った。研究2の授業研究の学習指導案を作成する際に、「サポートキット試作第2版」で提示されている「サポートシート」の様式を踏まえて評価規準と評価基準を明記するが、それをより効果的な指導と評価の一体化とするために研究協力者の考えを学習指導案に反映するように要請した。研究2の研究協議の中で協議の柱として、検証を行った。なお、研究協議と記録及び研究データとしての整え方は、研究1・2と同様の方法で行った。

3.5.2.3.4 【研究の総括】

研究1・2・3を通して最後に、研究の効果を測定する質問紙調査を研究協力者2名に行い、その回答を分析した。さらに、質問紙調査の回答を基に、研究協力者2名に面接調査を行った。更に研究協力者2名と筆者の3名での研究協議の場を設定して、研究の総括を行った。なお、研究協議と記録及び研究データとしての整え方は、研究1・2・3と同様の方法で行った。

3.5.3 実践

3.5.3.1 【研究1】「個別化から集団化をする指導」と「集団化から個別化をする指導」の比較検討

3.5.3.1.1 「個別化から集団化をする指導」の授業展開（A市立α小学校の実践）

3.5.3.1.1.1 教科別の指導「国語科」「説明しよう ～動画編～」

※授業研究会（X年10月×※日実施）

《題材設定の理由》

・動画を用いて相手に「伝える」活動を通して、言葉や文章だけでなく、動画やジェスチャー等の視覚的な表現方法を用いることでも伝えることができること、様々な表現方法によって相手への伝わり方が違うことを体験的に学ばせたい。

・自分なりの表現方法として選択できる幅を増やすことにつながればと考えている。

《本時の目標》

・学習の見通しをもつことができる。

・活動場面や教師の話聞く場面等、場面に応じた行動をとることができる。

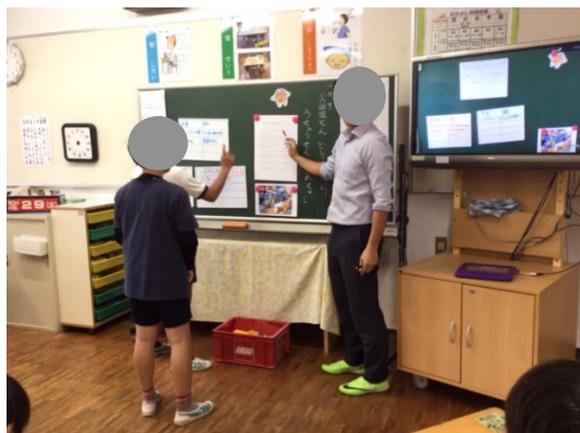
・本時で学習したこと、活動したことを振り返ることができる。

《本時の展開》

表 3-5-1 A 市立 α 小学校 10 月 × ※日の学習指導案より本時の展開

時間	形態	学習内容、○児童の活動 ★学習課題	●指導の手立てと支援
1分		1 挨拶 ○日直の号令で正しい姿勢で挨拶をする。	●全児童が姿勢を正し、落ち着いて教師に目線を合わせるまで挨拶を始めないようにする。
8分	個別	2 個別の課題に取り組む ★個別の課題に取り組もう B-3-1 児○すしカードですしネタの名前を覚える B-3-2 児○タブレットの漢字アプリで漢字の学習に取り組む B-3-3 児○漢字ドリルから漢字を選び、漢字辞典で意味やその漢字を使った言葉を調べる B-3-4 児○漢字ドリルから漢字を選び、漢字辞典で意味やその漢字を使った言葉を調べる B-3-5 児○タブレットの漢字アプリで漢字の学習に取り組む	B-3-1 児●覚えたカードには自分の声を吹き込むシールを貼り、意欲付けと発音の振り返りを行う。 B-3-2 児●文字の形の認識が弱いのでタブレットのアプリを使って学習意欲をもたせながら学習する。 B-3-3 児●テストでは答えることができるが、応用できない。漢字の意味を覚え、語彙を広げ、日常生活で使えるように。 B-3-4 児●テストでは答えることができるが、応用できない。漢字の意味を覚え、語彙を広げ、日常生活で使えるように。 B-3-5 児●文字の形の認識が弱いのでタブレットのアプリを使って学習意欲をもたせながら学習する。
10分	ペア	3 グループトークをしよう ★フレンドリートークをしよう ○ペアになってテーマに沿ったペ	B-3-1 児●教師とペアになり、教師主導で話し合いを行う。 B-3-2 児●テーマの内容が理解できるよう、具体物で

		<p>アトークを行う。</p> <p>○発表者が発表する</p>	<p>説明する。</p> <p>B-3-3 児●相手の意見を聞くよう事前に確認する。</p> <p>B-3-4 児●相手の意見を聞くよう事前に確認する。</p> <p>B-3-5 児●テーマの内容が理解できるよう具体物で説明する</p>
20分	一斉	<p>4 動画の計画書を作成する</p> <p>★絵コンテの画像をさがそう</p> <p>○前時の振り返りを行う。</p> <p>○絵コンテに貼ってある写真の文字をタブレットに入力して写真を検索する</p> <p>○文に応じた画像をどんなものにするか考える。</p>	<p>B-3-1 児●絵コンテの文字部分を見せる。</p> <p>B-3-2 児●文の意味を理解していないときは読み上げる支援をする。</p> <p>B-3-3 児●見本の絵コンテを掲示し、イメージをもちやすくする。</p> <p>B-3-4 児●文の意味を理解していないときは読み上げる支援をする。</p> <p>B-3-5 児●検索ワードをマーカーで分かりやすくする。</p>
5分		<p>5 今日の学習を振り返る</p> <p>○今日学習したことを発表する。</p>	
1分		<p>6 挨拶</p> <p>○日直の号令で正しい姿勢で挨拶をする。</p>	<p>●全児童が姿勢を正し、落ち着いて教師に目線を合わせるまで挨拶を始めないようにする</p>



3.5.3.1.1.2 教科別の指導「算数科」「お金を使おう（稼いで使って預けて両替）」
※授業研究会（X年11月〇●日実施）

《題材設定の理由》

- ・将来生活していくために必ずお金を使うことになる。10までの足し算ができる児童もお金の感覚を身に付ける必要があるため、お金の感覚を体験的に身に付けさせたい。
- ・「教科としての学習」をより日常生活で生かせるように、身近な題材を設定することで生活の中で使える力を身に付けさせたい。

《本時の目標》※本時6/8

- ・学習の見通しをもつことができる。
- ・活動場面や教師の話聞く場面等、場面に応じた行動をとることができる。
- ・本時で学習したこと、活動したことを振り返ることができる。

《本時の展開》

表 3-5-2 A市立 α 小学校 11月〇●日の学習指導案より本時の展開

時間	形態	学習内容、○児童の活動 ★学習課題	●指導の手立てと支援
1分		1 挨拶 ○日直の号令で正しい姿勢で挨拶をする。	●全児童が姿勢を正し、落ち着いて教師に目線を合わせるまで挨拶を始めないようにする。
10分	個別	2 個別の課題に取り組む ★個別の課題に取り組もう B-3-1 児 ○10円玉の合計を求める。 B-3-2 児 ○「～%引き」を求める。 B-3-3 児 ○「～%引き」を求める。 B-3-4 児 ○「～%引き」を求める。 B-3-5 児 ○100円玉、50円玉、10円玉、5円玉、1円玉が混ざっているお金の合計を求める。	B-3-1 児 ●具体物の絵が入っているプリント教材を使用する。 B-3-2 児 ●計算の仕方がわかるように黒板に表示しておく B-3-3 児 ●計算の仕方がわかるように黒板に表示しておく B-3-4 児 ●計算の仕方がわかるように黒板に表示しておく B-3-5 児 ●具体物の絵が入っているプリント教材を使用する。
25分	一斉	3 お客さん、お店屋さんを交代して縁日で遊ぶ ★縁日で遊ぼう（本日～%引き） ○課題の正答に応じた給料を教師からもらい、プリントをファイルに綴じる。 ○B-3-2・3・4 児は50円の～%引きの値段を計算する。 ○2グループになり、交代して縁日を行う。 ○個々の判断でお金を使う、銀行に預ける、両替する。	B-3-1 児 ●自分のお金としての意識を高め、取り出しやすいようケースに入れる。 B-3-2 児 ●新記録が出たらボードに記録を書かせることで活動意欲を高める。 B-3-3 児 ●新記録が出たらボードに記録を書かせることで活動意欲を高める。 B-3-4 児 ●新記録が出たらボードに記録を書かせることで活動意欲を高める。 B-3-5 児 ●自分のお金としての意識を高め、取り出しやすいようケースに入れる。
8分		5 今日の学習を振り返る ○今日学習したことを発表する。	
1分		6 挨拶 ○日直の号令で正しい姿勢で挨拶をする。	●全児童が姿勢を正し、落ち着いて教師に目線を合わせるまで挨拶を始めないようにする。

3.5.3.1.2 「集団化から個別化をする指導」の授業展開（B 市立 β 小学校の実践）

3.5.3.1.2.1 教科別の指導「算数科」「おまつりわっしょい（かけ算）」

※授業研究会 X 年 10 月 □ ■ 日実施）

《单元設定の理由》

- ・ 児童の興味・関心に寄り添い、生活との関連を図った題材を扱い、学級全体で共通課題から個別課題へと学習の展開を行う。
- ・ 共通課題ではゲーム化や体験を中心にし、個別課題では、本時に関連した個々の発達段階に応じて課題を設定していく。

《本時の目標》※本時 8/9

- ・ 明確な目標をもって、学習活動に取り組んでいる。（学びに向かう力，人間性等）
- ・ かけ算の意味を表す用語等を用いて、友達に考えを伝えることができる。
（思考力，判断力，表現力等）
- ・ 場面を式に表したり、式を読み取ったりすることができる。（知識及び技能）
- ・ 同数累加とかけ算の意味を理解することができる。（知識及び技能）

《本時の展開》

表 3-5-3 B 市立 β 小学校 10 月 □ ■ 日の学習指導案より本時の展開

時間	学習活動	○支援と留意点	・教材・教具等
3分	・ 日直が挨拶をする。	○姿勢が整うように声を掛けて全員がそろのを待つ。 ○B-3-7、B-3-8、B-3-9、B-3-11 児は目と姿勢をよくする部位をさする。	
3分	・ 今日の学習内容、展開を確認する。	○音読する速さを教師が示す。	・ 学習展開ボード
5分	・ 隠しゲームで焦点化を図る。 ・ スリーヒントクイズをする。	○実際に形の特徴などを提示する。 ○B-3-6、B-3-7、B-3-8 児が前に出てこないよう、先にルールを確かめる。	・ 特徴等を示すカード ①丸い②白い③作ったことがある
7分	・ おだんごの数を予想する。 ・ 課題を確認する。 「おだんごのかずは？」	○蓋をずらしながら、おだんごの数が分かるように示す。 ○児童の発達段階に応じた、予想用のプリントを配付する。 ○B-3-9 児には答えを声に出さないよう書く前に声を掛ける。	・ おだんごが入っている箱 ・ 提示したものと同じような長方形の箱が書かれたプリント
7分	・ ぴったりつめられる長方形の箱に 14 個	○「ぴったり」「長方形」の言語理解を確かめる。 卵パック、長方形を示す。	・ 卵パック ・ ブロック

	<p>のおだんごをつめる 並べ方を考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・並べ方を発表し合う。 ・実際に半具体物で操作して確かめる。 	<p>○児童に合った半具体物やプリントを与える。</p> <p>B-3-6、B-3-7、B-3-8、B-3-9 児には卵パック、 B-3-10 児には磁石、B-3-11、B-3-12 児には、 プリント。</p> <p>○たし算で求めるよう声を掛ける。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・カプラ ・パターンプロック ・発達段階に合った個別課題プリント
7分	<ul style="list-style-type: none"> ・かけ算の式にする。 ・○を囲んだり、色を変えたりして意味を明確にする。 	<p>○かけ算に表すよう声を掛ける。B-3-6 児には、 足し算の式に表すよう穴埋めのプリントを用意。 B-3-6 児以外には、学習ノートに○をかき、 囲むよう伝える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・長方形の箱
10分	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめと個別の適用課題に取り組む。 	<p>○児童の発達段階に合わせた適用問題を用意する。</p> <p>B-3-6 児：3つの数の計算 5問 B-3-7、B-3-8 児：意味とかけ算 10問 B-3-9 児：二位数×一位数 7問 B-3-10 児：二、三位数×一位数 10問 B-3-11 児：二、三位数×一位数 5問 B-3-12 児：三位数×一位数 3問</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・個別の課題用学習ノート
3分	<ul style="list-style-type: none"> ・ふり返りをする。 ・日直が挨拶をする。 	<p>○自己評価をハンドサインでする。</p> <p>グー：よくできた、チョキ：できた パー：次回がんばる</p> <p>○姿勢が整うように声を掛ける。</p>	

3.5.3.2.2 教科別の指導「国語科」「おしょうがつをむかえよう」

※授業研究会（201X年12月△▲日実施）

《題材設定の理由》

・日本には、「おせち料理」を年末に準備する風習がある。日本に住む慣習として、の知識や言語の幅を広げることは、社会生活の中でも必要とされる能力である。また、毎時間の目標を達成していくたびに「おせち料理」を「ゲット」し、最終的にはオリジナルのおせち料理を各自が作り年末を迎える学習計画としている。

・題材の学習として、教科書教材「すがたをかえる大豆」を取り扱う。本教材を通して、より一層食べ物や調理の仕方、使われる道具など、体験等を通して実感させ生きた言葉として語彙を育むこともねらいの一つとすることができる。言葉にこだわりながらも実体験を通しながら理解を促し、イメージの具体化を図りながら、児童が立ち止まって考えたり、意見を交流できる場面を意図的に設定したりしながら、国語の本質としての資質・能力の育成と深い学びへとつながる視点も取り入れる。

《本時の目標》※本時 4/10

- ・大豆の変わり方に気づき、進んで意見を伝えることができる。
(学びに向かう力, 人間性等)
- ・大豆を分類することができる。(思考力, 判断力, 表現力等)

《本時の展開》

表 3-5-4 B 市立 β 小学校 12 月△▲日の学習指導案より本時の展開

時間	学習活動	○支援と留意点	・教材・教具
1 分	・日直が挨拶をする。	○姿勢が整うように声を掛けて全員がそろうのを待つ。 ○B-3-7、B-3-8、B-3-9、B-3-11 児は姿勢をよくする合い言葉で確かめる。	
1 分	・既習の確認と今日の学習内容、展開を確認する。	○音読する速さを教師が示す。	・既習(乳製品) ・学習展開ボード
5 分	・調理の方法の視点で、仲間分けクイズをする。	○写真と言葉をマッチングする。 ○B-3-6、B-3-7、B-3-8 児が前に出てこないよう、先にルールを確かめる。	・調理名や食べ物の写真、名前カード
12 分	・紙芝居で本文を範読する。 (3 段落まで) ・課題を確認する。 「大豆を仲間分けしよう。」 ・分類のグループを予想する。 ・紙芝居で 4 段落以降の範読を進める。 ・大豆を分類する。	○おせちに出てきた名前と調理法の確認をする。 ○「いる」を動作化で確かめる。 ○「いる」「いためる」の違いにも簡単にふれる。 ○児童の発達段階に応じた、学習操作用のプリントを配付する。 ○B-3-7、B-3-8、B-3-9 児には答えを声に出さないよう範読前に声を掛ける。	・本文の中心文のみを使用した紙芝居 ・個別目標のボード ・発達段階に合わせた学習プリント ①写真のみ ②写真と調理法(言葉) ③写真と調理法(絵)
12 分	・分類の仕方を話し合う。 ・実際に調理の方法「煮る」を実践し、半具体物で操作して確かめる。 ・段落と段落とのつながりを捉える。 (筆者視点の意図)	○分類の理由を話し合う。 ○筆者の説明の工夫をとらえる。この順番にした説明と問う。	・順序の接続語カード ・中心文カード ・「くふう」と「りょうりの仕方」のカード

7分	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめる。 ・おせち料理を分類する。 「ごまめ」「栗きんとん」 	<ul style="list-style-type: none"> ○筆者が5つに分けた理由をとらえる。 ○おせち料理の調理法に着目し、大豆の調理法に当てはめる。(選択性) 	<ul style="list-style-type: none"> ・発達段階に合った個別の学習ノート ・ごまめ、栗きんとんの写真
6分	<ul style="list-style-type: none"> ・個別の適用課題に取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ○児童の発達段階に合わせた適用問題を用意する。 B-3-6 児：言葉探し 10問 B-3-7 児：言葉の並び替え 5問 B-3-8 児：文作り 3問 B-3-9 児：語彙の記入(選択) 5問 B-3-10 児：仲間分け問題 10問 B-3-11 児：語彙の矢印記入(選択) 7問 B-3-12 児：仲間分け問題 5問 	<ul style="list-style-type: none"> ・個別の課題用学習ノート
1分	<ul style="list-style-type: none"> ・ふり返りをする。 ・日直が挨拶をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自己評価をハンドサインでする。 グー：よくできた チョキ：できた パー：次回がんばる ○姿勢が整うように声を掛ける。 	



3.5.3.2 【研究2】授業者の指導の意図と学習者の活動との関係性の検証

3.5.3.2.1 教科別の指導「国語科」「報告書を書こう ～身近な記号調べ～」

(A市立α小学校の実践) ※授業研究会 (X+1年11月☆★日実施)

《単元設定の理由》

- ・児童の共通課題に、文章表現の苦手さがある。しかしながら、文章表現の力が伸びて欲しいという保護者の願いがあり、苦手意識を軽減させて力を高めたいと考えた。本単元では、児童の興味のある身近な題材である「記号」について調べ、調べたことについて報告書を作る活動を通して文章表現を高めさせたい。

《本時の目標》 ※本時 8/11

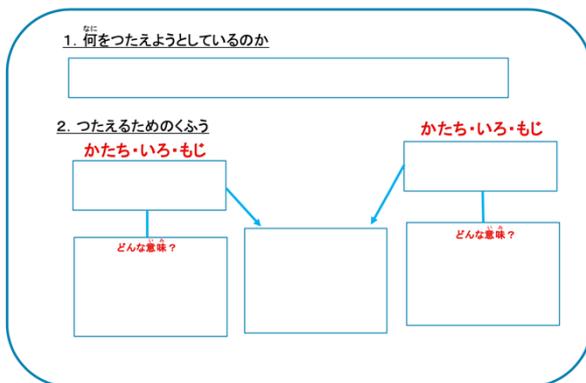
- ・見つけて選んだ記号について、図書館の本を使って調べる。(知識及び技能)
- ・本で調べたこと、インタビューをしてわかったことをメモ書きに書く。
(思考力、判断力、表現力等)
- ・調べることを明確にし、本やインタビューで聞いたことの中から、必要な事柄を集めてメモ書きに書く。(思考力、判断力、表現力等)
- ・自分で書いたメモ書きを基に、例文を参考にして報告書を書く。
(思考力、判断力、表現力等)
- ・報告書を作った感想をまとめとして書く。(思考力、判断力、表現力等)
- ・身近な記号に興味をもち、調べ学習を楽しみながら報告書を作成することができる。
(学びに向かう力、人間性等)

《本時の展開》

表 3-5-5 A市立α小学校 11月☆★日の学習指導案より本時の展開

時間	学習活動	○支援と留意点	□評価方法【評価規準】
10 導入	・日直があいさつをする。 ・カタカナシーをしよう。 カタカナ言葉をカタカナを使わないで説明し、友達に当ててもらおうゲームをする。	○語彙が少ない子が多いので、事前にカタカナ言葉を精選しておく。 ○発語できる言葉がすくないAは絵カードを観てジェスチャーや擬音を使って説明する。	□
10 展開①	・本時の目標を確認し、ノートに書く。 ・本時の学習内容の説明を聞く。	○児童のノートと同じ様式のノートを電子黒板で提示して板書させる。 ○注意喚起や視覚支援、話す間を使い、児童達の注意を引き付けて説明する。	□観察 □対話 □発言
20	・例文を参考に、メモ書きか	○報告書の項目を色別に分け、何	□観察

展開②	ら文章に直し、報告書を書く。	をかくのかわかりやすくする。 ○児童の実態に応じた報告書の様式を用意しておく。 ○書くことへの拒否感が強い F はタブレットで報告書を作成する。	<input type="checkbox"/> 対話 <input type="checkbox"/> 発言 <input type="checkbox"/> 報告書
5 振り返り	・本時の学習を振り返り、次時の見通しを持つ。	○報告書を回収し、机上を整理させてから話を始める。 ○今日何を学習したのか児童達が答えられるように一人一人に確認する。	<input type="checkbox"/> 観察 <input type="checkbox"/> 対話 <input type="checkbox"/> 発言



①だいめい
しら きたごう ほうこくしょ
調べた記号の報告書

②なまえ

③はじめ

ぼくたちのみのまわりには、たくさんの記号があります。そこで、ぼくは、気になる記号について調べました。

④しらべかた

ぼくは、本で記号を調べました。それでもわからないことは、教頭先生に聞きました。

⑤しらべたこと

① ①は、アルミ缶をリサイクルするという意味の記号です。
三角の矢印の形は、リサイクルという意味です。
アルミと書いてあるのは、アルミ缶という意味です。

② ②は、早稲田小学校という意味の記号です。
早小と書いてあるのは、早稲田小学校という意味です。
まわりの草のもようは、早稲という苗の種類です。

⑥かんそう

二つとも、見ただけでその意味がわかるように工夫されていることがわかりました。調べて、はじめてわかることがあり、おもしろいと思いました。

3.5.3.2.2 教科別の指導「国語科」 「詩 ～令和の大詩人は誰だ！？～」

(B 市立 β 小学校の実践) ※授業研究会 (X+1 年 10 月◇◆日実施)

《題材設定の理由》

- ・音読は、文字を追ったり発音したりと話す活動において基本的な学習活動となる。児童は日々の国語の授業の中で、毎日音読をしている。
- ・生活単元での野菜作り、校庭での季節を味わう〇〇探しなど、季節の掲示物づくり等も含めて季節を感じる学習となると友だちと楽しみながら協力して取り組んでいる。そこで、季節に関わる語彙を増やすこと、上位概念・下位概念の関連、心の動きに関する思いや気持ちを読み取れるように、ゲーム化等を取り入れながら意欲的に取り組

み、他の学習活動や日常生活への般化ができるようにしたいと考えた。

《本時の目標》※本時 2/3

- ・季節を表す言葉の分類をして、秋の言葉の意味や語句のまとまりがあることに気付く。
- ・秋の詩を自分に合った正しい姿勢（指追い、詩のプリントを持って）で音読する。
- ・季節を表した言葉の分類と技法を知り、オノマトペやリズムに親しむ。
- ・童謡の詩の語句を知り、描画にしたりまとまりに気をつけて音読したりする。

（以上、知識及び技能）

- ・秋の童謡の詩の語句について絵にして、朝・昼・夕方などの時間の順序など大体の内容を捉える。（思考力、判断力、表現力等）
- ・秋の童謡の詩の中心語を捉え、中心語に合った動作をして音読する。（思考力、判断力、表現力等）
- ・粘り強く語のまとまりや言葉の響きに気をつけ、学習課題に沿って詩のよさが伝わるように楽しんで音読したり演じようとしていたりしている。

（学びに向かう力、人間性等）

《本時の展開》

表 3-5-6 B 市立 β 小学校 10 月◇◆日の学習指導案より本時の展開

時間	学習活動	支援と留意点	評価方法 【評価規準】
10 導入	<ul style="list-style-type: none"> ・日直があいさつをする。 ・前時の学習を振り返る。 ・秋に関する言葉を深めるために秋の言葉に絞り、ひらめきマップをつくる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●姿勢が整ってからあいさつをする。 ●B-3-13 児、B-3-14 児、B-3-15 児、B-3-16 児さんには、季節のことを問いかける。 ●B-3-13 児、B-3-20 児さんには、秋の言葉の具体を問いかける。 ●分類は、上位概念ごとにカードのマッチングやイラスト、支援段階を設定する。 ●B-3-17 児、B-3-18 児、B-3-19 児さんには、これまでの詩の読み取り方について問いかける。 	
7 共有 化	<ul style="list-style-type: none"> ・童謡を聞く。 ・歌の確認をする。 ・歌詞も『詩』であることを確認する。 ・今日のめあてを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●聴覚を鍛えるために、動揺を聞かせる。 ●童謡の『とんぼのめがね』であることをおさえる。赤とんぼの写真を貼る。 ●戦争のときにできた歌であることを簡単に押さえる。 	
<div style="border: 1px solid black; background-color: #e0f0ff; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>とんぼに なりきって 詩を 読もう。</p> </div>			
7 展開 ①	<ul style="list-style-type: none"> ・歌詞のまちがい探しをする。（集団） ・歌詞の答えの確認をする。 ・これまでの詩を読み取る視点を振り返る。 	<ul style="list-style-type: none"> ●興味を持たせて言語に注目させるために、間違い探しで注目箇所を明確にする。歌を聞く⇒教師の範読の順。 ●B-3-13 児さんには支援員。B-3-14 児、B-3-15 児さんには教員がついて歌われている箇所を指先確認する。 ●既習の詩の視点を掲示して、読み取りの視点（言葉と技法など）を焦点化する。 	<input type="checkbox"/> ワークシート <input type="checkbox"/> 発言 【主】

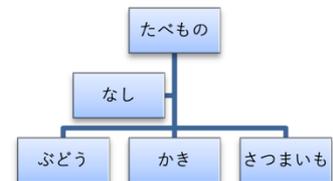
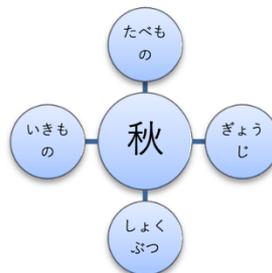
5 展開 ②	<ul style="list-style-type: none"> 詩の読取をする。(個別) 	<ul style="list-style-type: none"> ●読み取る箇所を個別課題とする。 <ul style="list-style-type: none"> ●B-3-13 児,B-3-14 児,B-3-15 児さんは、音の数。 ●B-3-16 児,B-3-17 児、B-3-18 児さんは、音の数と似ているところ。 ●B-3-19 児,B-3-20 児さんは、同じところの観点と使われている技法。 	<input type="checkbox"/> 学習ノート 【思・判・表】
10 展開 ③	<ul style="list-style-type: none"> 読み取ったことを共有するために発表する。(集団) 詩を味わうために動作化をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ●連ごとに読み取ったことを絵に表していく。トンボ、空の様子イラストを用意する。 ●理解によっては、連の並びについて問う。 ●「ぴかぴか」の語彙を広げる。 ●詩に合わせて、前時に作製したとんぼのめがねを出して、音読しよう。 <ul style="list-style-type: none"> ●B-3-13 児、B-3-14 児、B-3-15 児、B-3-16 児、B-3-17 児さんは、そこに向かう。 ●B-3-18 児,B-3-19 児,B-3-20 児さんは、着座で作成しためがねを使って、表現する。 	<input type="checkbox"/> 発言 <input type="checkbox"/> 身体表現 【思・判・表】
6	<ul style="list-style-type: none"> 今日の振り返り。 次時の学習内容を確認する。 日直があいさつをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ●個々の学習を評価し、変容を認める。 ●次時の内容に見通しをもたせる。 ●全員の姿勢が整うまで待ってから、あいさつをする。 	

①キャラクター設定「詩人」



【ワンミン】

②ひらめきマップ きほん



③ 導入の分類教材

支援段階① 絵を話す・選ぶ

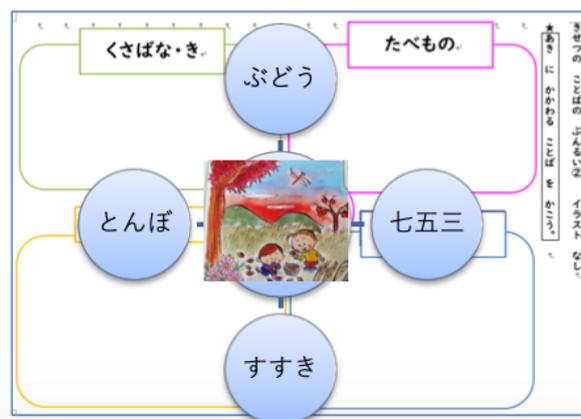
(一例) 指導員・支援員対応



支援段階② 言葉と絵のマッチング



支援段階③ 絵を頼りに、言葉を書く。



3.5.3.3 【研究3】指導と評価の一体化を図る観点別評価を位置付けた実践の検証

研究2の授業研究の学習指導案を対象とする。学習指導案に3観点で評価基準を示す。その評価基準は可能な限りスモールステップ化する。ビデオでの実証と授業者と観察者の省察を行い、研究協議では、観点別評価が授業実践にどう影響したかを明らかにした。

3.5.3.3.1 教科別の指導「国語科」「報告書を書こう ～身近な記号調べ～」

(A市立α小学校の実践) ※授業研究会 (20XX+1年11月☆★日実施)

表3-5-7 A市立α小学校11月☆★日の学習指導案より単元の評価規準・基準

5 単元の評価規準

知識及び技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ○ 調べたいことが載っている本を選ぶことができる。 ○ 調べたいことが載っているページを見つけることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 調べてわかったことを書くことができる。 ○ 調べる事柄を明確にし、調べ学習でわかったことから必要な語句を選び、メモ書きに書くことができる。 ○ 例文を見ながら、メモ書きを文章に直し、報告書を書くことができる。 ○ 調べ学習から報告書を作る学習を通じて、感じたことを文章で書くことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ わからないところは自分から教師に聞く特、粘り強く取組、活動を完結させることができる。

評価基準段階表			
知識及び技能	思考・判断・表現		
B-3-21 児、B-3-22 児、B-3-23 児、 B-3-24 児、B-3-25 児、B-3-26 児	B-3-21 児	B-3-23 児、B-3-24 児、 B-3-25 児、B-3-26 児	B-3-22 児
<ul style="list-style-type: none"> ①調べたい記号が載っている本、ページを、見つけることができる。 ②教師に聞きながら、調べたい記号が載っている本、ページを見つけることができる。 ③教師に聞きながら、調べたい記号が載っている本を見つけることができる。 ④教師に聞きながら、調べたい記号が載っているページを見つけることができる。 ⑤教師と一緒に調べたい記号が載っている本、ページを見つけることができる。 ⑥記号を本で調べることができるとわかる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①調べてわかったことを教師に伝え、教師が作った文を複写することができる。 ②調べてわかったことを教師に伝えることができる。 ③教師が作った文を複写することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①調べ学習に必要な事柄を選んでメモ書きに書くことができる。 ②調べ学習で教師に聞きながら必要な事柄を選んでメモ書きに書くことができる。 ③教師の支援を受けながら、必要な情報を書き抜いてメモ書きを書くことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ①報告書を作る家庭を通じて感じたことを文章にすることができる。 ②報告書を作る過程を通して感じたことを単語で書くことができる。 ③報告書を作る過程を通して感じたことを教師に伝えることができる。

3.5.3.3.2 教科別の指導「国語科」「詩 ～令和の大詩人は誰だ！？～」

(B 市立 β 小学校の実践) ※授業研究会 (X+1 年 10 月◇◆日実施)

表 3-5-8 B 市立 β 小学校 10 月◇◆日の学習指導案より単元の評価規準・基準

5 題材の評価基準

知識及び技能	思考力・判断力・表現力	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ●姿勢や口形、発声や発音に注意して話している。 ●言葉遊びを通して、言葉の豊かさに気付いている。 ●意味による言葉のまとまりがあることに気付いている。 ●様子を想像しながら音読したり詩の情景を描いたりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●語のまとまりやリズム、言葉の響きなどに着目し、詩の内容の大体を捉えようとしている。 ●詩に出てくるトンボや語り手の視点になったつもりで音読したり演じたりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●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ている。

		B-3-13 児	B-3-14 児	B-3-15 児	B-3-16 児	EB-3-17 児	B-3-18 児	B-3-19 児	B-3-20 児
	【知識・技能】								
1	平仮名で表された語に音節があることに気付いている。	○	○	○	○	○	○	○	○
2	教師の支援を受けながら物の名前や動作などを自分で話している。	○	○	○	○	○	○	○	○
3	物の名前や動作などを自分だけで話している。	●	●	○	○	○	○	○	○
4	秋の言葉を中心として、関連する下位概念の語句を理解している。	●	●	●	○	●	○	○	○
5	秋の言葉を中心として、関連する上位・下位概念を理解している。	●	●	●	●	●	○	○	○
6	足の裏がつき、腰を立てた姿勢で音読している。文字の指追いは可。			●	●	●	○	●	○
7	明瞭な発音で文章を音読している。				●		●	●	●
8	ひとまとまりの語や文で読んでいる。音読している。						●	●	●
9	言葉の響きやリズムなどに気を付けながら読んでいる。音読している。						●		●
10	詩の言葉や情景に沿って音読または身体表現している。						●		●
	【思考力・判断力・表現力】								
1	知っている事物(秋に関すること)を指すことができる。	○	○	○	○	○	○	○	○
2	登場する物を思い浮かべることができる。	○	○	○	○	○	○	○	○
3	登場する物に関することを模倣することができる。	●	●	○	○	○	○	○	○
4	絵に言葉を結び付けることができる。	●	●	●	○	●	○	○	○
5	言葉と絵を結び付けることができる。	●	●	●	●	●	○	○	○
6	言葉を分類できる。			●	●	●	○	●	○
7	音数から詩のリズムがわかる。				●		●	●	●
8	詩の内容から題名が想像できる。題名から内容が想像できる。						●	●	●
9	中心語から連の時間的順序がわかる。連の並び替えができる。						●		●
10	詩の内容の大体から使われている技法と効果がわかる。						●		●
	【主体的に取り組む態度】								
1	教師と一緒に音読または身体表現しようとしている。	○	○	○	○	○	○	○	○
2	教師と一緒に姿勢や口形に気をつけて音読しようとしている。	○	○	○	○	○	○	○	○
3	教師と一緒に発音に注意して音読しようとしている。	●	●	○	○	○	○	○	○
4	教師のあとに続いて音読または身体表現しようとしている。	●	●	●	○	●	○	○	○
5	教師のあとに続いて、2・3で音読しようとしている。	●	●	●	●	●	○	○	○
6	音の数に気を付けて読み取ろうとしている。			●	●	●	○	●	○
7	似ているところ、違うところに着目して読み取ろうとしている。				●		●	●	●
8	語のまとまりやリズムに気をつけて読み取り、音読または身体表現しようとしている。						●	●	●
9	様子や情景を想像しながら、音読または身体表現しようとしている。						●		●
10	読み取った言葉やリズム、音の響きを他の学習や日常生活で活用しようとしている。						●		●

(注 ○は個別の実態の到達度、●は目指す到達度を示す。)

3.5.4 結果と考察

3.5.4.1 【研究1】「個別化から集団化をする指導」と「集団化から個別化をする指導」の比較検討

本研究の結果の検証は、授業研究会当日、授業後に設定した研究協議で行った。参加者は、授業者（研究協力校特別支援学級担任教員）、参観者（研究協力校特別支援学級担任教員）、参観者（大学教員又は国立特別支援教育総合研究所研究員）で、毎回3名又は4名で行った。時間は45分を基本とした。記録は、要点筆記とした。授業者と参観者が、各々の立場で振り返りを行った。以下、各学校で2回実施した研究協議で出された意見のまとめである。（要点記録の抜粋）

3.5.4.1.1 「個別化から集団化をする指導」の授業展開（A 市立 α 小学校の実践）

- ・ 個の課題から集団の課題への移行は、どうしたらいいか？できることなら内容のつながりがほしいが、ねらいとしてのつながりでもいいか。（国で出されたが算では改善した）
- ・ どうしてもマンツーマンの指導が必要な児童をどうするか？個別化された指導だけにならないように、集団化された学習活動に、どのように位置付けるようにするか。（国で出されたが算では改善した）
- ・ ICT の活用としてタブレット PC を子供たちに活用させていたが、個別化としての意義と集団化としての意義とがあるが、本時ではどうだったのか。（国）
- ・ インターネットにアップロードされている画像コンテンツをダウンロードする際に、著作権の課題が出てくるのではないかと。（国）
- ・ 個別の指導で設定した評価基準に基づいた評価の観点、集団の学習での評価の観点につながっていて、一貫した指導としてひとまとまりの授業になっていた。（算）
- ・ 個別の指導計画の関係を、どのように説明するか、ここが整理されないと個別化することの意味や価値が説明できない。個別の指導計画を「サポートシート」に反映させる形式がほしい。（国・算）
- ・ 個別の学習の場面が、子供たちの学習意欲を高めることになっていた。その集中が少し切れてきたところで集団の学習に切り替わり、再び集中して取り組んでいた。時間配分がよかった。（国・算）
- ・ 学習指導要領との関連が、「サポートシート」に詳しく明記されているので、特別の教育課程編成をしても、教科のねらいが明確になっていた。（国・算）
- ・ 評価規準が観点別評価として「サポートシート」に明記されている。授業がかわっても個の課題と目標、そして評価として一貫して捉えることができた。（国との比較で算で出された）

3.5.4.1.2 「集団化から個別化をする指導」の授業展開（B 市立 β 小学校の実践）

- ・ 集団の学習で具体化した個の課題を、個別の学習の場面に内容として反映されるといい。またはねらいとしてつながっていることが、もっと明確になるといい。（国で出された）

が算では改善した)

- ・ 集団の学習で特定の学年の検定教科書を教材としているが、下の学年の児童が学ぶ際の配慮を明確にした方がいい。(国で出されたが算では改善した)
- ・ 個別の学習のプリント教材の活用が、児童にとって活用しやすくなっているのがよかった。(算)
- ・ 垂直など用語の意味や、授業のポイントとなる概念を、動作化して学習させるところがよかった。(算)
- ・ 漢字の読みをフラッシュカードで学習したり、教材の読みの学習を個の課題に合わせた教材が準備されたりしてよかった。(国)
- ・ 集団の学習で取り上げる題材や教材の選択について、その根拠を明確に「サポートシート」に明記してあるので理解できた。(国・算)
- ・ 視覚化された教材の提示が分かりやすかった。黒板だけでなくホワイトボードの活用があり、課題の整理になっていた。(国・算)

3.5.4.2 【研究2】授業者の指導の意図と学習者の活動との関係性の検証

本研究の結果の検証は、授業研究会当日、授業後に設定した研究協議で行った。参加者は、授業者(研究協力校特別支援学級担任教員)、参観者(研究協力校特別支援学級担任教員)、参観者(大学教員)で、毎回3名で行った。時間は30分を基本とした。記録は、要点筆記とした。授業者と参観者が、各々の立場で振り返りを行った。以下、その場に出された意見のまとめである(要点記録の抜粋)。

3.5.4.2.1 A市立α小学校の授業後の研究協議から

- ・ 「メモ書き」から文章に整える時の教師の支援について、文章として整えたものを大型ディスプレイに提示するようにした。このように視覚的に分かりやすく提示したら、子供たちにとって分かりやすくなって取り組みやすくなった。
- ・ 集団での学び合いを重視した授業展開のところでは、全員が分かるような視覚的な支援ができるかどうか、授業には必要不可欠である。ここを授業で焦点化できるといい。ここの焦点化が十分にできないと、子供の実態によって理解に差が生じる。
- ・ 授業づくりの基盤となることが、焦点化できていると学び合いの学習活動が可能になる。
- ・ 個に応じた指導を充実させるためには、どこでつまづいているかを的確に把握することが必要。そのためにはその授業の指導内容を系統的に整理して、授業者にスモールステップの指導内容が系統的に把握できているかどうかポイントになる。
- ・ 子供の行動が止まってしまう状態をどう捉えるか?そのとき、思考が停止しているか?思考は停止していないが行動が停止しているかを把握することが必要。子供が課題を自己解決できるか、どのくらい様子を見るかがポイントとなる。
- ・ タブレットの活用は、子供たちが自力で学習を進めるときの有効な手立てとなっていた。
- ・ 情報の取り入れに課題があるが、このために小黒板を活用したのはよかった。T2の教員

がいたので、小黒板が有効に活用されていた。全体に提示したものでは認識できないことも、小黒板で T2 がその子のために情報提示をしたことで、大きく分かりやすくなって取り組めるようになっていた。

- ・通常の学級の授業では、分からない子供に対してやさしい内容、又は具体的な内容のヘルプカードを支援として提示することがあるが、特別支援学級では全体に提示したものと同じものを個別に提示することで分かりやすくなることもある。(情報の取り入れに物理的な距離の課題というのが結構ある。)

3.5.4.2.2 B 市立 β 小学校の授業後の研究協議から

- ・季節の言葉として授業者が用意したものと、子供たちの認識が合っているかが、大切になっていた。秋からイメージする言葉、大人の場合と子供の感覚の差はあるか？
- ・子供たちに提示したホワイトボードの掲示物が構造化されていた。シンプルに提示すると、子供たちは分かりやすくなる。また、色から受けるイメージがあるので、うまく活用できると、これも分かりやすさにつながる。(赤は、気分の高まりやプラス・陽のイメージで、青は不安な気分やマイナス・陰のイメージとか)
- ・季節の言葉を、食べ物、行事、植物等のカテゴリーに弁別していたが、どちらのカテゴリーに入るのか迷うものもあったが、授業者としてどのように考えていたのか？→そのときの子供たちのイメージに任せるつもりでいた。大人の場合で決めつけることはしないつもりだった。
- ・「ひらめきマップ」は、子供たちのイメージをつなげるために有効であった。詩の音読から詩の創作に発展させるときにも、有効に活用できると思う。詩の創作の際には、フレームがあった方が考えやすい。
- ・今回取り上げた詩は、子供たちがよく知っている歌の歌詞であるが、音読する際にメロディーにのせてしまうと思うが、それをどう考えていたか？→歌ってもいいと考えて、この詩を教材として取り上げた。純粋な詩の音読は、継続した音読指導で行っている。
- ・授業の主題(テーマ)と教材の主題(テーマ)と授業の目標との関連は、ずれないようにしなくてはならない。子供たちの活動に引きずられてズレが生じると、授業がチグハグになってしまう。

3.5.4.3 【研究3】指導と評価の一体化を図る観点別評価を位置付けた実践の検証

本研究の結果の検証は、研究2の研究協議の中で一緒に行ったことから、ここでは研究に係る記録を要点筆記としてまとめた(要点記録の抜粋)。

3.5.4.3.1 A 市立 α 小学校の授業後の研究協議から

- ・評価基準が、一人だけ違っていたが、実態と目標が違っても同じ系統性として繋げられるように確認をして設定することが必要ではないか。
- ・評価規準と評価基準の整合性が図られているか、確認をして整理することが必要。
- ・観点別評価として3観点で評価する際に、評価規準から評価基準を作成し、更に個の目

標に応じた評価を行うということが必要である。

3.5.4.3.2 B市立β小学校の授業後の研究協議から

- ・指導案に明記されている目標と評価基準と実際の授業とでは違っていた子供がいたが、それは授業中の様子を見て変えたのか？→授業中の様子を見て、支援の度合いを上げて課題を下げた。今回、3観点の評価基準を各々で10段階設定したので、そういう対応もできた（ただし、10段階の評価基準を作成するのは大変だった）。
- ・授業後の振り返りの仕方としては、課題に対応して確認するようにしている。
- ・特別の教育課程編成をして特別支援学校学習指導要領に則って授業の目標と内容を設定したが、子供によっては小学部の目標と内容を超えてしまうことがある。そういうときは、小学校学習指導要領の国語科を用いたりしている。
- ・観点別評価のうち「主体的に取り組む態度」の評価基準は、10段階の設定は無理があった。3段階ぐらいでいいと思う。

3.5.4.4 【研究の総括】

研究の効果を明らかにするため、授業研究が全て終了した後に研究協力者2名に質問紙調査を行い、回答を分析した。質問紙は選択肢から一つ選ぶ形式で、あてはまる回答がないときには、「その他」を選択して記述で回答することとした。（【資料4】参照）質問紙調査と面接調査の内容とその結果は、以下のとおりである（2020/11/10 送付、2020/12/10 回収、2020/12/29 質問紙回答を基にした面接調査）。

表 3-5-9 研究総括に係る質問紙調査と面接調査の結果

	A市立α小学校C教諭	B市立β小学校D教諭
①1年次 指導案作成 (サポートシ ートの活用)	②「サポートキット」の意図は理解できたが、煩雑だった。 (これまで作成した特別支援教育の指導案の形式と違ったので戸惑った。これまでの形式の展開が個別の様式だったので、様式が全く違っていた。)	④「サポートキット」の意図が理解でき、示された方法で作成できた。 (教科の観点別評価を位置付けるというのは抵抗がなく系統的な感覚でできたが、評価の観点を個別におろすというところでは課題を感じた。)
②1年次 授業研究 (個別化から 集団化、集団化 から個別化の 比較検討)	④研究の意図は理解でき、研究仮説を踏まえた授業づくりができた。 (個別化から集団化、集団化から個別化ということを、これまで意識したことがなかった。新たな観点で初めは難しかったが、理解できたら考えやすくなった。)	②研究の意図は理解できたが、授業準備がたいへんだった。 (集団の学び合いを授業の中に位置付けることは、これまでも行っていたが、その中で個別化することを明確に位置付けるのは難しさを感じた。)

<p>③ 2年次 指導案作成 (サポートシートの活用)</p>	<p>⑥「サポートキット」の意図が理解でき、これまでよりも考えて作成ができた。 (1年次の研究では「サポートキット」の理解が十分でなかったが、この研究に参加して、教育雑誌に実践論文を執筆する機会も得たことも学ぶ機会となり、2年目になって理解ができてきた。自分の授業づくりの考え方が「サポートシート」の流れと合うようになった。)</p>	<p>⑦その他 (「サポートキット」の意図は理解して「サポートシート」の流れで指導案を作成することはできたが、もっと具体的に個別化できるようにしたいという思いがあり、「サポートシート」のフレームが制限されているような感覚を覚えた。「サポートシート」を基にもっと充実させたいというプラスの気持ちももてたとも言える。)</p>
<p>④ 2年次 授業研究 (授業者と学習者の関係性の検証)</p>	<p>⑥研究の意図が理解でき、ビデオカメラで撮影した資料を基に授業改善ができた。 (これまでも個人的に授業者視点でビデオを撮影して、自分の授業を振り返ることを行ってきた。今回、授業者視点のビデオに加えて、参観者視点で撮影したビデオの資料が客観的な観点で授業を捉えることができ、自分の実践を振り返ることができた。)</p>	<p>④研究の意図が理解でき、ビデオカメラで撮影した資料を参考にすることができた。 (授業者視点のビデオを今回初めて撮影して自分の授業を再確認することができた。授業者が学習者全体の指導をしながら、個別の支援をしていることを客観的に把握することができた。)</p>
<p>⑤ 2年次 観点別評価 (指導と評価の一体化の検証)</p>	<p>⑤観点別評価とスモールステップが理解でき、これまでよりも楽に作成できた。 (児童の実態が障害の特性から個によって違うので、これまで観点別評価は、取り入れづらさを感じていた。教師が個人で作成する評価の観点は主観的だということが認識できた。個々の物差しをつなげても、全てが一本に繋がることはないと思った。)</p>	<p>⑥観点別評価とスモールステップが理解でき、これまでよりも考えて作成できた。 (常々授業の評価として観点別評価を位置付ける必要性を感じていたので、主体的に取り組めた。そういう中で観点毎に10段階の評価基準を作成してみた。児童の興味・関心・意欲と関連する「主体的に取り組む態度」に10段階の評価基準というのは多かった。3段階ぐらいでよかったかもしれないと思った。)</p>
<p>⑥ 2年間の 研究総括 (研究協力者として最も学べたこと)</p>	<p>②集団化と個別化の二つの視点を取り入れた授業展開の方法 (特別支援教育では個に応じた指導が大切だと思っていたが、集団での学び合いの必要性を認識できた。2年次の授業研究では、集団での学び合いを意識的に設定して、個に応じた指導を展開の中に位置付けるようにした。そういうことが自分の中でカスタマイズできるようになってきたと感じてい</p>	<p>②集団化と個別化の二つの視点を取り入れた授業展開の方法 (これまで自らの授業づくりのスタンダードな展開だった「集団化から個別化へ」の実践について深めることができた。そして本研究で「個別化から集団化へ」という展開について構造化という視点も加えて、新たな観点を学ぶことができた。学べたことを3つまであげることができるならば、あと③の「観点別</p>

	る。学べたことを3つまであげることができ るならば、あと③の「観点別評価の方法」 と④の「スモールステップの指導内容を踏 まえた指導と評価の方法」をあげたい。）	評価の方法」と④の「スモールステップの指 導内容を踏まえた指導と評価の方法」をあげ たい。）
その他 (面接調査の 内容から特記 すべきこと)	児童一人一人に対して、個別に「身につけさ せたい力」を必ずおさえるようにしてきた。 しかし、よく言えば無意識に、悪く言えばな んとなく行ってきていたところがあったこ とに気付くことができた。	1時間の授業の中で、複数の評価の観点があ ると難しいと思っている。1時間の授業の中 では、一つの評価の観点を明確にした取り組 むことが必要だと考える。「知識及び技能」の 評価の観点は、スモールステップにすると指 導と支援のポイントを授業中に上げ下げする ことができた。

3.5.5 研究 B-3 の全体考察

3.5.5.1 【研究 1】「個別化から集団化をする指導」と「集団化から個別化をする指導」の比較検討

- ・本研究で活用した「サポートシート」は、個別化と集団化を意識しやすい様式になっているので、「サポートシート」の活用で個別化と集団化の課題を意識せざるを得ない役割を果たしていた。
- ・「個別化から集団化をする指導」の授業展開も「集団化から個別化をする指導」の授業展開の課題も、どちらの授業展開でも、個別の指導計画に基づいた個の課題が明確になっていることが大切であることが明らかになった。また、授業づくりとしては、個別の学習の教材と集団の学習の教材が、連携できているかが大切であることが明らかになった。
- ・個別の指導計画との関連を明確にするとともに、教科の目標と内容を明確にして学習指導案に反映させることが大切である。

3.5.5.2 【研究 2】授業者の指導の意図と学習者の活動との関係性の検証

- ・集団の指導において、課題をより焦点化することが大切。焦点がぼやけると、個の理解に差が出る。→課題の焦点化ができていながら、集団での学び合いは、児童の実態に差があっても効果的に展開できる。
- ・集団の指導において、視覚化と構造化（教室環境、板書、掲示等の視覚的教材、ICT 機器の活用等）が適切になされていることが大切である。
→構造化が適切になされているなら、集団での学び合いは、児童の実態に差があっても効果的に展開できる。

3.5.5.3 【研究 3】指導と評価の一体化を図る観点別評価を位置付けた実践の検証

- ・単元の評価規準を踏まえて、まずは「知識及び技能」と「思考・判断・表現」の評価基

準を「①・②・③」の3段階にすると効果的である（できることなら三段階に留まらずに細かく設定できるとなお良い）。

- ・特に「知識及び技能」の観点、更にスモールステップの指導内容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期待できる。そうすると授業中に子供の活動を見て、課題の上げ下げが可能になる。
- ・「主体的に取り組む態度」は、意識が表れる場面を行動で示すと客観的な評価が期待できる。この観点は、余り細かい評価基準を設定してしまうと、一面的な評価に陥ってしまう。授業の内容によっては、1段階や2段階の評価基準でも良いと考える。

3.5.5.4 まとめと今後の課題

本研究で授業研究会を重ねることによって、特別支援学級の授業づくりで学び合いの指導の大切さが実証できた。今回、研究協力校となった二つの学級は、その学び合いを可能とする在籍児童数があったことは、学び合いの意義を実証する必要条件ではあったが、決して十分条件ではなかったことは言うまでもない。特別支援学級の現状と課題を再度踏まえれば、学級の在籍児童生徒数が多くなればなるほど、学年差や発達段階の差、そして障害の多様性等を包括した授業づくりの困難さから、学び合いの指導が成立しにくいのである。そこで、二つの研究協力校で学び合いの指導が成立した十分条件は何かを考えたい。その答えは、研究1から研究3の考察を総括することで明らかである。それは、児童の個別の指導計画を踏まえた児童一人ひとりの課題設定がされていたからである。それが焦点化されて具体的に授業者が把握できていたから、学年差や発達段階の差、そして障害の多様性等を包括した授業づくりを可能にしたといえることができる。

ただし、今回授業研究に協力してくれた2名の教師が、はじめから学び合いの授業力としての資質と専門性を十分に満たしていたわけではない。これは研究の一年次と二年次の授業研究を比較すれば明白である。研究の総括の質問紙調査と面接調査の結果からまとめると、授業づくりの集団化と個別化を意図的に授業づくりの構想に位置付けることによって、学び合いの指導が成立したのである。研究1では、「個別化から集団化をする指導」と「集団化から個別化をする指導」という授業展開を比較したが、「個別化から集団化、そして個別化をする指導」や「集団化から個別化、そして集団化をする指導」などの授業展開も容易に考えられるのである。そして研究2で実証したとおり、課題の焦点化と授業の視覚化と構造化が必要であり、観点別評価を位置付けた指導と評価の一体化も必要なのである。そしてそれらを包括したフレームとして「サポートシート」の活用が有効であったことが実証できた。「サポートキット」研究は、特別支援学級担任としての経験が浅い教師に対しての有効性は明らかであるが、経験と専門性のある教師にとっても、専門性を向上させるために有効であると言える。今後、「サポートキット」研究を活用した特別支援学級担任の専門性向上を目的とした研修プログラムとして、更なる研究に取り組むことが、今後の課題である。

引用文献

京都府総合教育センター特別支援教育部（2016）「資料2 アンケート調査まとめ」,『特別支援学級の授業づくりガイド』, pp40-43

全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査部（2019）「平成30年度全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会調査報告書」,平成31年1月,全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会

参考文献

立松英子著（2001）『発達支援と教材教具 子どもに学ぶ学習の系統性』,ジヤース教育新社

立松英子編著（2018）障害児基礎教育研究会著,『〈国語・算数〉学びにくさのある子のための教材教具 主体的・対話的で深い学びを促す支援のヒント』,明治図書出版

東京都日野市公立小中学校教師・教育委員会・小貫悟著（2010）『通常学級での特別支援教育のスタンダード』,東京書籍

3.6 研究 B-4：知的障害特別支援学級における ICT を活用した授業事例の検討 (委託研究)

3.6.1 目的

本研究では、ICT を活用した知的障害特別支援学級の実践 2 事例を報告する。小学校 1～3 年生を対象に、ひらがな・漢字の読み指導、お話づくり（作文）の指導に ICT を活用した。研究 1 では、在籍児童数が多く個別指導の時間確保が難しい学級を対象に、ICT を活用した効果的・効率的な個別指導について検討した。研究 2 では、児童の書字負担が大きく、意欲的な作文活動の展開が難しい学級を対象に、ICT 活用による書字負担の軽減を通じた思考・表現活動の展開について検討した。本実践事例から、国語科の授業づくりにおける ICT 活用のポイントを明らかにすることを目的とする。

3.6.2.1 研究 1 ひらがな・漢字の「読み」の個別指導場面に ICT を活用する

研究 1 では、在籍児童数が多い学級において、個別学習課題に ICT を活用した授業実践を報告する。iPad の学習アプリケーションソフトを用いた「ひらがな・漢字の読み指導」、「学習評価」の成果について紹介する。

3.6.2.2 対象学級

対象学級は公立小学校の知的障害特別支援学級（1～3 年生在籍）であった。在籍児童数は 8 名（1 年生男児 3 名、2 年生女児 1 名・男児 1 名、3 年生男児 3 名）、担任が 1 名、特別支援教育支援員が 1 名という学級であった。対象児童の実態は多様で、具体的には、ひらがなを読み始めた児童、ひらがな単語を拾い読みする児童、漢字を学び始めた児童、文章音読時に漢字で読み詰まる児童、発音が不明瞭な児童が在籍していた。どの児童も、他者に自分の思いを伝えたいという気持ちをもっているが、語彙が少ないために相手に伝わりにくかった。そのため、小集団の中でコミュニケーションを図り、自分の気持ちを表現する経験を積むことができるように、自立活動など特別支援学級独自の単元を行うことがあった。iPad 等の ICT 機器への興味関心が高く、個別学習の中ですでに導入した経験があったため、iPad に親しみがある児童が多いクラスであった。国語科の授業形態については、集団で一斉に授業をすることもあったが、基本的には個別の学習形態が主であった。したがって、多くの授業では担任と 1 対 1 の個別の学習時間と、児童一人で実施できる学習時間から構成されていた。

3.6.2.3 単元 「めざせ！よみめいじん！」

3.6.2.3.1 単元設定の理由

対象の学級は、個別学習が主であったが、学級の行事やイベント等で目標を立てたり、何かを作ったりする活動を通して、学習に意欲的になる姿がみられていた。具体的には、本単元が開始する前に、交流級での学習発表会があった。対象児童は目標に向かって意欲的に練習に励む姿がみられていた。したがって、個人の学習成果を披露する機会の設定が、主体的に学習に取り組む態度を生み出す仕掛けになるのではないかと考えた。また、ICTを活用した教材が、児童の意欲的かつ効果的な学習をもたらすことが確認されていたため、ICTを活用した個別の実態に合わせた学習課題を用意することで、効果的かつ効率的な学習を進められると考えた。

本学級は小学 1～3 年生の児童 8 名が在籍しており、児童一人ひとりの個別学習課題に担任が 1 対 1 で指導する時間に限りがあった。そのため、ICT を活用した学習課題でも、児童一人でできる学習課題を設定する必要があった。そこで、本研究では各児童が可能な限り一人で学習が進められるような学習教材アプリの導入も検討した。

3.6.2.3.2 単元目標と学習指導要領の対応

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、及び小学部国語科及び小学校学習指導要領（国語編）の内容に該当する児童が在籍していた。そのため、本単元でも以下に（表 3-6-1）対応させた目標・内容を設定することとした。

表 3-6-1 単元目標に対応する学習指導要領の目標

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 小学部国語科

○2 段階ア（イ）日常生活でよく使われているひらがなを読むこと

○3 段階ア（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。

第1学年及び第2学年 [知識及び技能]

（目標）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親しんだり理解したりすることができるようにする。

（1）イ 音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。

オ 身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすること。

3.6.2.3.3 児童の実態

以下に、本単元の目標や内容に関する児童の実態を示す（表 3-6-2）。

表 3-6-2 単元に関する対象児童の読みの実態

児童	読みの実態
B-4-1 児	・文字カード、ひらがなプリント等を用いて個別学習を行っている。文の音読では、音節で読む練習を個別でしている。ひらがな 50 音はおおむね読めているが、特殊音節は読めない字が多い。読める語が少なく、単語として読める語を増やしなが、文章読みにつなげることが課題である。
B-4-2 児	・文字カード、ひらがなプリント等を用いて個別学習を行っている。文字単語をゆっくり拾い読みするため、単語として理解できないことがある。単語とイラストとの対応が難しく、特に刺激が多いと難しい。読んで分かる語彙を増やすことが課題である。意欲の調整、注意・集中に課題がある。
B-4-3 児	・文字カード、ひらがなプリント等を用いて個別学習を行っている。1 学期を通して、名前を読む、書くができるようになった。語をかたまりとして読める語を増やしなが、1 文字でも読める (50 音の) ひらがなを増やしていくことが課題である。
B-4-4 児	・発音指導を中心に、文字カード、漢字の読み書きを復習するワーク、プリント等を用いて個別学習を行っている。ひらがなは 1 文字ずつ読めるが、発音不明瞭の背景もあり、文字表記を誤ることがある (例：どんぐり→ろんぐり)。ひらがなや漢字は見本を見て書くことができる。正しい表記の読みを判断できるようにして、書きにつなげていくことが課題である。
B-4-5 児	・リライト教科書による音読練習、漢字の読み書きを復習するワーク、プリント等で個別学習を行っている。1 年生の漢字はおおむね読み書きできている。課題へのとりかかり、不注意や集中の持続に課題がある。
B-4-6 児	・リライト教科書による音読練習、漢字の読み書きを復習するワーク、文字カード、プリント等を用いて個別学習を行っている。ひらがなを覚え、書くこともできるようになってきた。読みは 1~2 年生の漢字の学習にも取り組んでいる。日常で使う言葉を表す漢字の学習が課題である。
B-4-7 児	・リライト教科書による音読練習、1~2 年生漢字の読み書きを復習するワーク、プリント等で個別学習を行っている。ひらがなやカタカナの表記 (助詞、単語) を忘れてしまい、正確に書くことができないことがある。日常で目にする漢字、3 年生漢字の学習が課題である。
B-4-8 児	・リライト教科書による音読練習、漢字の読み書きを復習するワーク、文字カード、プリント等で個別学習を行っている。発音の不明瞭さの問題もあるため、ひらがな単語の正しい表記を書き誤ることもある。特殊音節の読みは未習得な字もあり課題である

3.6.2.3.4 単元目標

対象学級における児童の実態に基づき、以下の 3 観点別に単元目標を設定した (表 3-6-3)。

表 3-6-3 観点別の単元目標

知識及び技能	思考力, 判断力, 表現力等	会学びに向かう力, 人間性等
<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活でよく使うひらがな、漢字を正しく読むことができる。 ・読める語彙を増やすことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習した文字を日常生活の中で見つけ、どのように使われているか等に興味をもつことができる。 ・発表会の発表づくりを通して、学習したことを言葉で伝えることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・発表会に向けて、目標を立て、目標意識をもって意欲的に学習する態度・姿勢をもつことができる。 ・発表会を楽しみ、自らの成果を伝えようとし、友達の発表に興味を示しながら聞くことができる。

3.6.2.3.5 単元計画

「めざせ！よみめいじん！」の単元計画を以下に示した（表 3-6-4）。

表 3-6-4 めざせ！よみめいじん！単元計画

時間	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準
1	<ul style="list-style-type: none"> ・はたワンからの挑戦状（学校のキャラクターが各児童に国語の問題を用意し、「はたワンからの問題にみんなで挑み、発表会を成功させよう」という導入） 読み名人目指して問題を解こう 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習発表会への意欲を高めることができる
2	<ul style="list-style-type: none"> 目標を考えよう 発表会に向けて頑張ろう 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習成果発表に向けて、学習の意欲を高めることができる
3～ 20	<ul style="list-style-type: none"> ・目標カードを振り返ろう（図 3-6-1） ・iPad で勉強しよう（図 3-6-2） ・覚えた字を探そう 	<ul style="list-style-type: none"> ・正しく読める語彙が増える ・生活の中で覚えた字を探したり、読もうとしたりする ・自分が立てた目標を意識できる
21 22	<ul style="list-style-type: none"> ・発表会の準備をしよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習成果を言葉で表現する意欲がある ・学習成果を発表する準備ができる
23	<ul style="list-style-type: none"> ・発表会で読み名人を発表しよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習発表会の発表づくりを通して、学習したことを言葉で伝えることができる ・友達の発表を聞くことができる

3.6.2.4 学習評価の方法

3.6.2.4.1 事前評価

個別の指導計画に基づき、読み名人になるための対象漢字・ひらがなの選定を行った。具体的には、個別の指導計画の各児童の目標に照らして、読みのアセスメントを実施した。例えば、2年生の漢字が目標の児童であれば、2年生の配当漢字を30問からなるテストを、個別指導の時間に実施した。評価の観点は、読みの正確さ（正誤数）、読みの流暢さ（所要時間）とした。

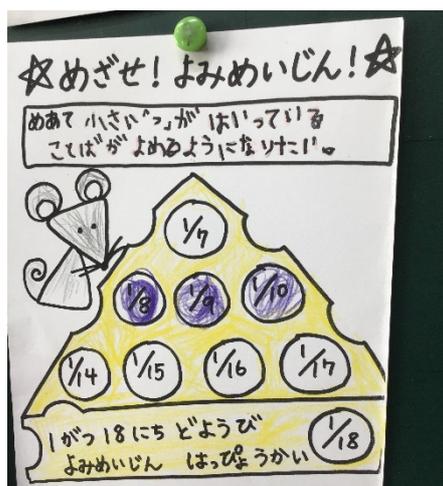


図 3-6-1 読み名人に向けた目標カード



図 3-6-2 ICT を用いた個別課題画面例（左：漢字マッチング、右：ひらがな単語完成）

3.6.2.4.2 観点別学習状況の評価

単元の評価規準、個人の評価基準に照らし合わせて、各児童における知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度の観点別学習状況の評価（以下、観点別評価）

を行った。具体的には、単元内の授業で観察された上記 3 観点に関わる行動観察エピソードを抽出することで、個人ごとの単元目標の評価を行った。

3.6.2.4.3 学習履歴による評価

教育用アプリ「Bitsboard Pro」(販売元: Happy Moose Apps Inc.) を使用して学習履歴を評価した。本アプリは、実施した問題の正答数、問題の正誤がアカウントごとに自動記録され、更には実施した日付や課題種類も同時に記録される。また、1 つの課題が終了すると、正誤が自動計算されて点数が表示される仕様になっている。このような学習履歴機能があるため、各児童の学習状況を確認することができる。つまり、個人ごとに学習成績が累積記録され、各問題の正答率が把握できるアプリである。対象クラスでは、全児童のアカウントを作成し、読み指導の学習評価の 1 つとして各児童の正答率の推移を活用した。

3.6.2.4.4 事後評価

事後評価は、事前評価で使用したテストを、単元の後半に再度実施した。事前評価時に比べて、読めるようになった語や文字(読みの正確さ)の変化、素早くひらがな単語や漢字を読むことができた時間(読みの流暢さ)の変化を確認した。

3.6.3 結果

3.6.3.1 観点別評価に関する結果

主体的に学習に取り組む態度では、各課題終了後に画面に点数が表示されるため、多くの児童は「100 点を目指したい」と意欲的に学習に向き合う姿や、全問正解するまで粘り強く学習を継続しようとする姿がみられていた。また、「早く発表会で練習の成果を見せたい」と担任に伝える児童もおり、発表会を楽しみにする児童が多くみられた。「今日は速く読めた」と、個別学習課題後に嬉しそうに担任に知らせている児童もおり、目標意識をもって学習課題に取り組む姿がみられていた。

知識・技能では、事前・事後評価の結果(後述)が示すように、全児童で事前評価に比べて事後評価のテスト得点の向上が確認された。

思考・表現・判断では、学習したひらがな・漢字や、それらが含まれる言葉を学校生活の中で見つけ、担任と「ここにあったね」、「これ読めるよ」という思いを共有しようとする姿がみられた。具体的には、ひらがな文字マグネットで 50 音順に並べたり、文字をつなげてことばを作って遊んだりする場面で、「これは“う”だね」と担任に知らせて思いを共有しようとする姿がみられた児童もいた。また、教科書や文房具等に知っている言葉や漢字を見つけたときも、「これ知ってる!」「これは〇〇だ!」と発見して喜ぶ姿を示す児童もいた。

3.6.3.2 事前・事後評価と学習履歴の結果

「Bitsboard Pro」に搭載されている学習履歴機能の画面表示例を図 3-6-3 に示した。画面上段には、縦軸が正答率、横軸が練習機会を表すグラフで示される。画面下部には、日付

ごとに各漢字の正誤が表示される（緑は正答、赤は誤答）。そして、画面左下には日付ごとにスコア（得点率）が表示される。このグラフに示された児童のように、各学習文字（ひらがな、漢字）の正答率が上昇したり、安定したりする結果となった。

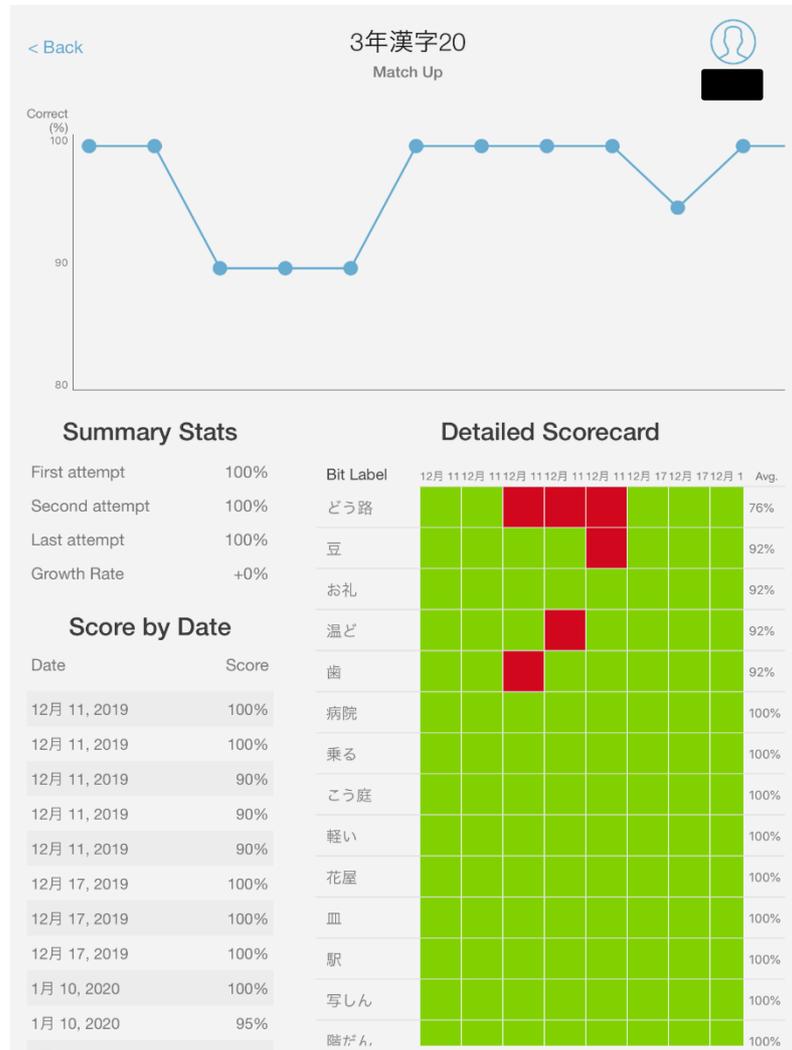


図 3-6-3 学習履歴機能の結果例

なお、事前・事後評価は、読みの正確さに関しては、対象児 6 名全てで事前評価に比べて事後評価の得点が高い結果となった。6 名平均で算出すると、事前評価は 13.6 点から、事後評価 28.1 点であった。読みの速さについても同様に、事前評価に比べて事後評価において所要時間が短縮された。6 名平均で算出すると、事前評価は 157.5 秒から、事後評価 106.5 秒であった。

3.6.4 考察

ICT を活用した学習教材の導入が、児童の学習意欲や読み習得を促進するだけでなく、学習履歴の活用により、担任にとっても児童の習得状況を把握することができた。8 名の

児童が在籍する学級において、担任1人が効果的・効率的な個別指導を展開することは容易ではない場合が多い。

そこで本研究では、「児童が一人で学習課題に取り組みやすい」学習アプリの導入を検討した。BitsBoard Pro アプリは、多様な問題形式が用意できる上、直観的に児童が課題内容を理解しやすい仕様となっていた。本研究では、“児童が課題で何を求められているのか（どのように取り組めばよいのか）”が直感的に分かりやすいように、「マッチング課題（例：イラストと漢字を合わせる）」、「文字単語完成課題（例：イラストに合わせて文字列を完成させる）」を設定したが、多くの児童において自分一人で学習を進めることができていた。更には、本アプリは正答の場合は○の自動フィードバック機能（誤答の場合は、再度問題を解きなおすことを求める機能）、及び得点の表示機能が搭載されていたため、「児童が意欲的に取り組める」ことを実現できたのではないかと考えられた。そして、児童の学習の様子を十分に直接観察できなかつたとしても、教師が学習履歴を確認できるため、ICT活用による「児童の学習評価」が実現できた。

以上より、学級在籍児童数が多く、一人当たりの個別指導時間に限りがあったり、児童の行動観察が十分にできなかつたりするために、学習評価と効果的な個別指導を展開しにくい学級の場合、ICTを活用した個別指導の3つのポイントが示唆された。

ポイント①：児童一人で実施でき、直観的に理解可能で学習に取り組みやすいアプリの導入（ただし、アプリ操作のていねいな事前指導は必要）

ポイント②：児童が意欲的に取り組めるよう、多様な課題形式による実施、フィードバック機能が搭載されているアプリの導入

ポイント③：学習状況を教師（可能ならば、児童自身）が確認できるようなツールの導入（例：振り返りシート、学習履歴機能）

今後は、多様な児童及び教室の実態（例えば、在籍児童の数、在籍児童の発達段階、教師のICTスキル）の学級でICTを活用した実践を積み重ねていく必要があるだろう。加えて、学習履歴機能を担任が活用し、指導のPDCAサイクルを充実させていくために「指導と評価の連動」をどのように進めていくのかについて、より詳細に検討していく必要があるだろう。

3.6.5 研究2 「お話づくり（書き）」の指導場面でICTを活用する

研究2では、児童の書字負担が大きく、書字指導に時間を要することで思考力、判断力、表現力等を育む活動が展開しにくい学級において、ICTを活用した思考力、判断力、表現力等を育てる「書くこと（お話づくり・作文）」活動の授業実践を報告する。

3.6.5.1 対象学級

対象学級は公立小学校の知的障害特別支援学級（1～2年生在籍）であった。本学級は、実践時は合計8名が在籍していた。特に2年生児童は実態差が大きかった。本実践では2年生児童6名を対象とした。「書くこと」の学習においては、各児童の実態に応じて日々取り組んでいたが、字形が整いにくい児童が多く、運筆プリントの学習を取り入れている児童もいた。「作文」の学習活動の際は、書きたいことはあるが上手く表現できない児童が多かった。一方で、「書くこと」への抵抗が強く、文章を書くのに時間がかかる児童が多かった。

3.6.5.2 単元 「絵を見てお話を書こう！」

3.6.5.2.1 単元設定の理由

前学期の「書くこと」の単元「こんなことをしているよ」では、家で自分がしている手伝いや遊びについて説明する文を書いたが、ほとんどの児童が教師の示した手本の通りに書かざるを得ず、楽しく書くという状態にはなっていなかった。「お世話になった人にお礼の手紙を書こう」などの活動でも、自分で自由に文章を組み立てて書く児童は少なかった。

本単元は、場面絵①②④を手がかりに、空欄の場面③に入る絵を想像して、お話を書く活動を設定した。普段から教師による絵本の読み聞かせを好む児童が多く、児童にとっては取り組みやすい題材であると考えられた。また、場面③には場面②と場面④の展開に合わせて、さまざまな場面が想像できるので、これまでの単元よりも自由に書きやすい題材である。そこで、この題材を用いて、自分の想像したことを言語化・文章化し、意欲的に楽しく書く活動に取り組めるようにしたいと考え、本単元を設定した。

3.6.5.2.2 単元目標と学習指導要領の対応

「書くこと」の年間指導計画には、「組み立てを考えて書く」、「観察して書く」、「説明する文章を書く」、「比べて分かったことを書く」、「紹介する文章を書く」、「つながりを考えてお話を書く」、「手紙を書く」などの学習を位置づけている。本単元はその1つの学習活動として設定した。

本単元の目標・内容は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の各教科の目標・内容のうち、小学部国語科の以下に関するものと対応させていた。

<目標>

2段階 目標

- ア 日常生活に必要な身近な言葉を身に付けるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。
- イ 言葉が表す事柄を想起したり受け止めたりする力を養い、日常生活における人と関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。
- ウ 言葉がもつよさを感じるとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする態度を養う。

3段階 目標

- 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。
- 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。
- 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。

<内容>

[知識及び技能]

- ・2段階ア（ウ）身近な人との会話を通して、物の名前や動作など、いろいろな言葉の種類に触れること。
- ・2段階イ（イ）遊びややり取りを通して、言葉による表現を楽しむこと。
- ・3段階ウ（イ）出来事や経験したことを伝え合う体験を通して、いろいろな語句や文の表現に触れること。

[思考力、判断力、表現力等]

- ・2段階 A 聞くこと・話すこと ウ 体験したことなどについて、伝えたいことを考えること。
- ・2段階 B 書くこと ア 経験したことのうち身近なことについて、写真などを手掛かりにして、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。
- ・3段階 A 聞くこと・話すこと ウ 見聞きしたことなどのあらましや自分の気持ちなどについて思い付いたり、考えたりすること。
- ・3段階 B 書くこと ウ 見聞きしたり、経験したりしたことについて、簡単な語句や短い文を書くこと。
- ・3段階 B 書くこと エ 書いた語句や文を読み、間違いを正すこと。

3.6.5.2.3 指導全般における指導方針

PDF 編集機能を有する、PDF PRO 3（販売元：Dominic Rodemer）を活用して、文字入力を支援することで、書くことへの抵抗感を減らし、ひらがなが覚えられていない児童でも自分の思いを表現できるようにした。なお、PDF PRO3 をインストールした iPad を 1 人 1 台用意した。

アプリの操作、iPad の操作に慣れていない児童も多くいたことから、本アプリを使用する前に、「ホーム画面の立ち上げ」、「アプリの選択」、「アプリ上で 50 音入力による文字入力」、「ホーム画面に戻る」の練習を 1 週間程度実施した。ひらがなが未習得な児童や、自力での文字入力が難しい児童には、特別支援教育支援員がそばに付き、児童とのやりとりを通して本人が表現したいことを文にまとめることができるようにした。以上のように、「書くこと」が苦手な児童も「聞くこと・話すこと」の得意さを生かして学習できるよう支援した。

また、③の場面絵を想像したり、ストーリーを考えたりすることが難しい児童のために、教師が幾つか場面絵を用意し、それを手掛かりに考えたり、その中から自分の思いに近いものを選んだりすることができるようにした。さらに、自分で文章を考えたり、書いたりすることが難しい児童のために、教師が例文を示し、それを書き換えることで表現できるようにした。図 3-6-4 に iPad（PDF PRO3）の画面例を示した。

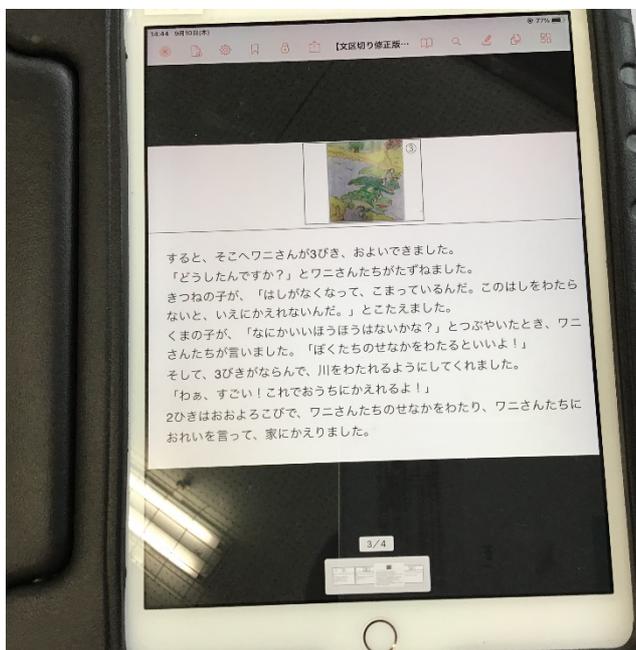


図 3-6-4 iPad（PDF PRO3）画面例

3.6.5.2.4 単元目標と単元の評価規準

単元目標を以下に示した。単元の評価規準については、表 3-6-4 に示した。

1. ③の場面絵を想像し、友達の考えを聞くことで、物の名前や動作など、いろいろな表現を知る。
(知識及び技能 2段階 ア(ウ)、3段階 ウ(イ))
2. ③の場面絵を想像し、友達の考えを聞くことで、楽しみながら想像を膨らませる。
(知識及び技能 2段階 イ(イ))
3. ③の場面絵について考えたり、話し合ったりして、自分なりのお話を考える。
(思考力, 判断力, 表現力等 2段階 A 聞くこと・話すこと ウ, 3段階 A 聞くこと・話すこと ウ)
4. ③の場面絵を自分で考えたり、教師が用意した絵から想像を膨らませたりして、お話を考える。
(思考力, 判断力, 表現力等 2段階 B 書くこと ア, 3段階 B 書くこと ウ)
5. 書いた文章を読み返して、教師の指導を受けながら、正しいものに書き直す。
(思考力, 判断力, 表現力等 3段階 B 書くこと エ)
6. 楽しいお話を考え、表現しようとする。
(学びに向かう力, 人間性等)

表 3-6-4 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・③の場面絵について、色々な語句や文で表現している。	・③の場面絵を自分で考えたり、教師が用意した絵から想像を膨らませたりして、お話を考えることができる。 ・書いた文章を読み返して間違いを正すことができる。	・楽しいお話を考え、表現しようとしている。

3.6.5.2.5 児童の実態と本単元の評価基準

表 3-6-5 に児童の実態と、本単元の評価基準を示した。

表 3-6-5 児童の実態と本単元の評価規準

	児童の実態	本単元の評価規準		
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
B-4-9 児	字形が整いにくい。カタカナ、漢字の習得が不十分である。会話は2語文程度であり、自分の思いを上手く表現できないことが多い。自信がもてないと、なかなか書くことができない。	段階2：友達の表現を参考にしたり、教師の示したヒントを手掛かりにしたりして、文章を書く。	段階2：③の場面のお話を、友達の作品を参考にしたり、教師のヒントを手掛かりにして考えたりして、表現する。	段階1：楽しいお話になるように、友達や先生と一緒にお話を作る。
B-4-10 児	覚えていないひらがながある。カタカナ、漢字の習得が不十分である。書き順通りに字を書くことができない。書くことに時間がかかる。「話す」では大人との会話を楽しみ、自分の思いを表現できる。正確性には欠けるが、楽しかった出来事の話などができる。	段階2：友達の表現を参考にしたり、教師の示したヒントを手掛かりにしたりして、文章を書く。	段階3：③の場面のお話を、自分で考えて表現する。	段階2：自分でお話を作ろうという意欲をもち、楽しいお話になるように、自分なりの工夫をしてお話を作る。
B-4-11 児	ひらがなの読み書きがまだ十分にできず、自分の名前、簡単なひらがなが書ける程度。カタカナ、漢字は習得できていない。社交性が高く、友達や先生によく話し掛け、楽しく過ごすことができている。文を自分で考えて書くことはできず、会話で本人が話したことを教師が文にしたものを写している。	段階1：友達や教師の表現を真似して、文章を書く。	段階1：③の場面のお話を、教師と一緒に考えて表現する。	段階1：楽しいお話になるように、友達や先生と一緒にお話を作る。
B-4-12 児	字形が整いにくい。イライラしてくると文字を乱雑に書いてしまう。ひらがなやカタカナはおおむね習得できている。漢字は覚え間違い、鏡文字、脱落などがある。大人や友達と楽しく会話できる。折り紙が得意で、	段階3：自分で表現を考え、文章を書く。	段階3：③の場面のお話を、自分で考えて表現する。	段階2：自分でお話を作ろうという意欲をもち、楽しいお話になるよう

	作品を使いながら、友達と会話したり自分でお話を考えたりして遊んでいる。正確性には欠けるが、感想などを自分で考えて書くことができる。			に、自分なりの工夫をしてお話を作る。
B-4-13 児	字形が整いにくく、枠内に収まらない。ひらがなやカタカナはおおむね習得できている。練習を重ねると漢字を覚えることができる。大人や友達と楽しく会話できる。昆虫が好きで、虫取りをするときに他学年、他クラスの児童ともよく話す。教師に話し掛けるときは声量が十分でなく、聞き取りにくいことがある。教師のお手本を元に、自分で感想などを書くことができる。	段階2:友達の表現を参考にしたり、教師の示したヒントを手掛かりにしたりして、文章を書く。	段階2:③の場面のお話を、友達の作品を参考にしたり、教師のヒントを手掛かりにして考えたりして、表現する。	段階1:楽しいお話になるように、友達や先生と一緒にお話を作る。
B-4-14 児	不安が強いときは何事にも時間がかかり、字を書くときも、教師が薄く書いた字をなぞるのが精一杯の状態になる。会話がかみ合わないこともあるが、楽しく話すことができる。日記に面白い文を書くことができる。	段階2:友達の表現を参考にしたり、教師の示したヒントを手掛かりにしたりして、文章を書く。	段階3:③の場面のお話を、自分で考えて表現する。	段階2:自分でお話を作ろうという意欲をもち、楽しいお話になるように、自分なりの工夫をしてお話を作る。

3.6.5.2.6 単元計画

単元計画を表 3-6-6 に示した。

表 3-6-6 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1	<p>○今回は「自分でお話を書く」学習であることを伝え、見通しや意欲をもつことができるようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書 P.143 の絵を見て、話の流れを確認する。 ・③の場面でどうやって橋を渡ったか、考えを出し合う。教師が例となる絵を示し、「何が」「どんな方法で助けてくれるか」を自分なりに考えることができるようにする。 	<p>○楽しいお話を考え、表現しようとしている。</p> <p>○③の場面絵を自分で考えたり、教師が用意した絵から想像を膨らませたりして、お話を考えることができる。</p>	<p>発言</p> <p>記録用紙</p>
2	<p>○③の場面絵を考え、お話の大まかな流れを決める。場面絵を描く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・タブレット上で、教科書 P.143 に対応する画面に③の場面絵についての簡単なせりふを入力する。 	<p>○③の場面絵を自分で考えたり、教師が用意した絵から想像を膨らませたりして、お話を考えることができる。</p>	<p>タブレット入力</p> <p>記録用紙</p>
3 6	<p>○③の場面のお話を考え、文章を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・タブレット上で、教科書 P.145 に対応する画面に③の場面絵についての詳しい文章を入力する。 	<p>○③の場面について、さまざまな語句や文で表現している。</p>	<p>タブレット入力</p> <p>記録用紙</p>
7	<p>○お話を仕上げ、読む練習をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・書いた文章を読み返して、間違い等を確認する。 ・教師がタブレットのアプリに吹き込んだ、範読音声を聞きながら、読む練習をする。 	<p>○書いた文章を読み返して間違いを正すことができる。</p>	<p>タブレット入力</p> <p>音読</p> <p>記録用紙</p>
8	<p>○自分の作ったお話を発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・タブレットを教室の TV に接続し、画面を見せながらお話を発表する。 	<p>○自分の作ったお話を、自信をもって発表できる。</p>	<p>発表</p> <p>記録用紙</p>

3.6.5.2.7 本時（第3次）

（1）本時の目標

③の場面のお話を考え、文章を書く（思・判・表）であった。

（2）単元に関する個々の児童の実態と本時目標

本児の目標と指導の手立てについては、表 3-6-7 に示した。表内にある下線部は、特に本時で目標とする段階（評価基準）を表している。

表 3-6-7 本児の目標と指導の手だて

	本時の目標／評価基準	指導の手立て
B-4-9 児	<p>段階3：友達作品や教師のヒントを手掛かりに、自分でお話の大まかな流れを考え、支援を受けながら文章を書く。</p> <p><u>段階2：友達作品や教師の例示を少し変えることで、教師と一緒にお話の大まかな流れを考え、支援を受けながら文章を書く。</u></p> <p>段階1：教師と一緒に話を考え、支援を受けながら文章を書く。</p>	<p>思いはあるが、自信がもてなかったり、うまく表現できなかつたりすると思われるので、「誰が助けてくれることにする？B-4-9さんの好きな動物は何かな？」などのように具体的に問い掛け、思いを引き出すことができるようにする。文章を書くときも、こまめに支援するようにする。</p>
B-4-10 児	<p><u>段階3：自分で話を考え、時々支援を受けながら文章を書く。</u></p> <p>段階2：友達作品や教師のヒントを手掛かりに、自分で話を考え、時々支援を受けながら文章を書く。</p> <p>段階1：友達作品や教師のヒントを手掛かりに、自分でお話の大まかな流れを考え、支援を受けながら文章を書く。</p>	<p>B-4-10 児の自由な発想を大切に、しっかり称揚しながら学習を進めることで、集中して学習に取り組み続けられるようにする。作業が止まってしまうこともあるので、こまめに声を掛けるようにする。</p>
B-4-11 児	<p>段階3：友達作品や教師の例示を少し変えることで、自分でお話の大まかな流れを考え、支援を受けながら文章を書く。</p> <p>段階2：友達作品や教師の例示を少し変えることで、教師と一緒に話を考え、支援を受けながら文章を書く。</p> <p><u>段階1：教師と一緒に話を考え、支援を受けながら文章を書く。</u></p>	<p>本時の課題を理解することが難しいので、支援員がついて支援する。本児の自由な発想を大切にしつつ、本題から逸れてしまったときは「じゃあ、～と書いてみよう」と具体的な作業に戻れるよう支援する。</p>
B-4-12 児	<p><u>段階3：自分で話を考え、自分で文章を書く。</u></p>	<p>B-4-12 児の自由な発想を大切に、しっかり称揚しながら学習を進めることで、意</p>

12 児	<p>段階2：自分でお話を考え、時々支援を受けながら文章を書く。</p> <p>段階1：友達の作品や教師のヒントを手掛かりに、自分でお話を考え、時々支援を受けながら文章を書く。</p>	<p>欲的に学習を進めたり、もっと工夫しようという気持ちを引き出したりできるようにする。文章が長くなりすぎないように時々声を掛ける。</p>
B-4-13 児	<p>段階3：友達の作品や教師のヒントを手掛かりに、自分でお話を考え、自分で文章を書く。</p> <p><u>段階2：友達の作品や教師の例示を少し変えることで、自分でお話を考え、自分で文章を書く。</u></p> <p>段階1：友達の作品や教師の例示を少し変えることで、自分でお話の大まかな流れを考え、時々支援を受けながら文章を書く。</p>	<p>思いはあるが、友達の意見につられて自分の考えに自信がもてなかったり、うまく表現できなかつたりすると思われるので、B-4-13 児の発想を称揚したり、「誰が助けてくれることにする？B-4-13 さんの好きな動物は何かな？」などのように具体的に問い掛けたりすることで、自信をもって表現できるようにする。</p>
B-4-14 児	<p><u>段階3：自分でお話を考え、自分で文章を書く。</u></p> <p>段階2：自分でお話を考え、時々支援を受けながら文章を書く。</p> <p>段階1：友達の作品や教師のヒントを手掛かりに、自分でお話を考え、時々支援を受けながら文章を書く。</p>	<p>B-4-14 児の自由な発想を大切に、しっかり称揚しながら学習を進めることで、意欲的に学習を進めたり、もっと工夫しようという気持ちを引き出したりできるようにする。</p>

(3) 本時 (XX月YY日 5校時) の展開

本時の展開については、表 3-6-8 に示した。

表 3-6-8 本時の展開

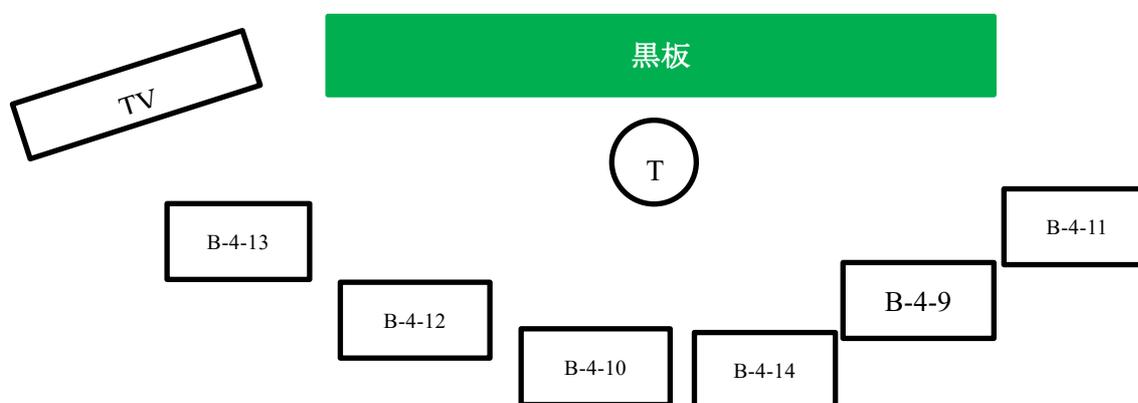
時間	学習活動	○支援と留意点	□評価方法 【評価規 準】
10	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の学習を振り返り、自分の考えたお話の大まかな流れを想起する。 ・教科書 P.145 に対応する画面を提示して、今日はこの画面にお話 	<p>○児童の作品を一つ取り上げて TV で提示し、今日の学習内容が具体的に理解できるようにする。</p>	

	の文章を入力していくことを説明し、めあてをつかむことができるようにする。		
1 5	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の例文を提示し、③の場面で起こったことを詳しく書くにはどんなことを書けばいいか話し合う。 ・書くことが難しいときは、教師の例文を真似したり、少し変えたりして良いことを伝える。 	○場面を展開させる表現、会話文、様子を表す言葉などに着目させ、色々な表現を使ってお話を書くことができるようにする。	□発言
お話を、くわしく書いていこう。			
1 5	・タブレットを使ってお話の文章を入力する。	<ul style="list-style-type: none"> ○想像力が豊かな B-4-10、B-4-12 児にはしっかりと思いを語らせ、楽しく活動に取り組めるようにする。 ○自信がもちにくい B-4-9、B-4-13、B-4-14 児には思いを具体的に引き出し、自信をもって入力できるよう支援する。 ○お話を考えたり、入力したりすることが難しい B-4-11 児には、支援員がついて支援する。 	<ul style="list-style-type: none"> □発言 □入力 □記録用紙
5	・作業が進んでいる児童の作品を TV で提示し、次時への見通しをもつことができるようにする。	○提示した作品の良い所を考えさせたり、教師が解説したりして、自分の作品にも取り入れてみようという意欲をもつこと	

	<p>・次回も、お話の続きを入力すること、完成したらみんなで発表会をすることを伝えて、次時への意欲をもって学習を終えることができるようにする。</p>	<p>ができるようにする。 ○それぞれの児童の頑張りや作品の良い所をしっかりと称揚して、達成感をもって学習を終えることができるようにする。</p>	
--	---	---	--

(4) 場面設定・教材など

- ・B-4-11 児については、個別支援が必要になる機会が多いと想定されることと、気が散りやすいことから、教師が支援しやすく比較的刺激の少ない一番右の席とした。
- ・B-4-13 児は自信がもてないと書き進められないことが想定されるが、仲の良い B-4-12 児をモデルとしてヒントが得られれば書き進められると考え、B-4-12 児と隣の席にした。
- ・B-4-9 児は自信がもてないと書き進められないことが想定されるが、発想豊かな B-4-14 児をモデルとしてヒントが得られれば書き進められると考え、B-4-14 児と隣の席にした。
- ・B-4-10 児は集中力の持続が難しい実態があるため、教師が支援しやすい中央の席とした。



3.6.5.3 学習評価の方法

3.6.5.3.1 本時の学習評価

サポートシート内にある「Ⅱ 指導後のふりかえりシート」を活用して、本時の授業評価を行った。本シートは、児童ごとに①本時の目標（評価基準）、②学習評価の手段、③児童の様子、④次時の目標についてのメモ、を記載する欄があった。詳細は「結果」に記述した。

3.6.5.3.2 各児童における単元の評価規準達成度

単元の評価規準の達成度評価については、サポートシート「6. 児童の実態と本単元の評価基準」をもとに、振り返りシートを筆者が作成した（図 3-6-5）。各児童がどの達成基準段階に到達しているかについて、各授業後に担任が丸付けすることで振り返り、次時に向けて気づいたことをコメントする欄が設けられていた。本実践では、本単元の観点別評価のうち「思考・表現・判断」を中心に担任が評価をした。

記録用紙（授業 第__次）

授業日：__月__日

児童	単元における個別の評価基準の達成状況（サポートシート 6 対応）			
	段階 0	段階 1	段階 2	段階 3
B-4-9 児	0	1	2	3
B-4-10 児	0	1	2	3
B-4-11 児	0	1	2	3
B-4-12 児	0	1	2	3
B-4-13 児	0	1	2	3
B-4-14 児	0	1	2	3

授業の反省、次の授業に向けて

図 3-6-5 単元における評価基準の達成度評価シート

3.6.5.4 結果

3.6.5.4.1 本児の学習評価

表 3-6-9 に指導後の振り返りシート（本時の学習評価）を示した。

表 3-6-9 本時の学習評価シート

	本時の目標／評価基準	学 習 評 価	児童の様子 (全て書かず、空欄でもよい)	次時の目標についてのメモ (変更の有無など)
B-4-9 児	<u>段階 2 : 友達の作品や教師の例示を少し変えることで、教師と一緒にお話の大まかな流れを考え、支援を受けながら文章を書く。</u>	記 録 用紙	お話を入力するのに、支援員の支援がかなり必要だった。お話をイメージすることが難しく、教師とのやりとりを理解するのに時間もかかった。	「トラが助けに来てくれること」「一往復の会話文」しか入力できなかったのも、会話文を詳しくしたり書き加えたりできるように声掛けしたい。
B-4-10 児	<u>段階 3 : 自分でお話を考え、時々支援を受けながら文章を書く。</u>	記 録 用紙	本時の目標はおおむね達成できた。主に会話文をつなげてお話を作っていくことができた。	「」をうまく入力できていない所やタイプミスが幾つかあったので、次回修正したい。
B-4-11 児	<u>段階 1 : 教師と一緒にお話を考え、支援を受けながら文章を書く。</u>	記 録 用紙	支援員の支援がかなり必要だった。本単元の趣旨や前時までに考えたお話の流れから逸脱してしまうことがあった。教師がヒントを出しても、その通りに入力することも難しかった。意欲的に取り組むことはできていた。	「ペンギンが助けに来てくれること」「一往復の会話文」しか入力できなかったのも、会話文を詳しくしたり書き加えたりできるように声掛けしたい。
B-4-12 児	<u>段階 3 : 自分でお話を考え、自分で文章を書く。</u>	記 録 用紙	「橋を作る材料を熊の家に取りに帰る」ということにこだわってしまい、なかなかお話が前に進まなかった。「友達の家に取りに行く」という流れにして納得した。入力は自分で進めることができた。	お話を考えたり、教師とやりとりしている時間が長かったり、一度入力した文を消してしまったりしたために、入力が十分にできなかった。今回は作業時間をしっかり確保したい。
B-4-13 児	<u>段階 2 : 友達の作品や教師の例示を少し変えることで、自分でお話を考え、自分で文章を書く。</u>	記 録 用紙	「助けに来てくれるジンベイザメは、以前熊が釣ったが逃がして助けてあげたサメで、そのお礼に助けに来てくれた」という設定を考え、意欲的に取り組むことができた。	左記のことをもう少し詳しく書くよう声掛けしたい。

B-4-14 児	<u>段階3：自分でお話を考 え、自分で文章を書く。</u>	記 録 用紙	最初、入力を始めるよう指示したときは手が止まってしまったが、文例を教師が板書して示してから、少しずつ入力することができた。主に会話文をつないでお話を作っていくことができた。	
----------	------------------------------------	-----------	--	--

3.6.5.4.2 単元の評価規準達成度

図 3-6-5 のシートに担任が記入した結果を集計した。図 3-6-6 に B-4-9 児、B-4-11 児の結果をグラフで示した。B-4-9 児は第 5 次までは段階 1 の評価だったが、第 6 次以降には段階 2 の評価となった。B-4-11 児は第 5 次までは段階 1 に到達できなかったが、第 6 次以降に段階 1～2 の評価となった。第 5 次以降は、他児が徐々に作文の完成に近づいてきたため、B-4-9 児、B-4-11 児への学級担任、特別支援教育支援員による個別支援が十分にできるようになっていった。そのような背景もあり、教師らと共に会話を通してお話を考えていき、ストーリーを膨らませながらタブレット端末での文字入力ができるようになっていった。

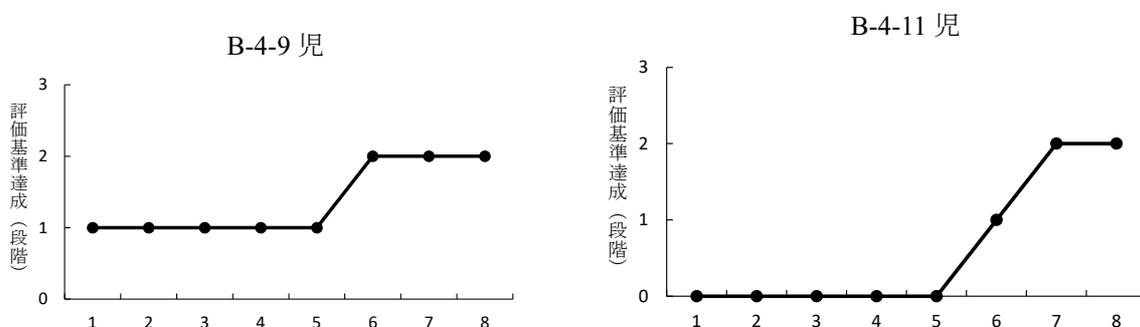


図 3-6-6 単元の評価基準達成度振り返りシートの結果（左：B-4-9 児、右：B-4-11 児）

3.6.5.5 考察

本研究では、ICT を活用した思考・判断・表現を育てる「書く（作文）」授業実践を報告した。本実践から、ICT の文字入力機能を用いた「書くこと」の授業づくりを行う際の効果的なポイント 4 点が示された。

- ポイント①：書字の負担を減らすことで、思考・表現（お話を考える）ことに専念でき、豊かな思考・表現を引き出すことができる
- ポイント②：50音入力、タッチ操作等のICT基本操作スキルが不十分な場合は、個別支援が必要となるため、操作スキルの実態把握や練習は必要である
- ポイント③：思考・表現（ストーリーの作成）がしやすい題材は、児童一人ひとりの実態によって異なるため、題材選定の工夫が必要である
- ポイント④：思考の整理が難しい児童がいる場合、考えを整理するためのワークシートの工夫や、教員とのやりとりの中で考えを整理する支援は必要である

対象学級の児童は、書字の負担が大きく、教員側も書字指導（例：字形を整える、誤字脱字の指導）に時間が割かれて、豊かな思考・表現が十分に引き出しにくい状況であった。そこで、書くこと（書字）の負担を軽減することを目的に、ICTを導入したところ、例えばいつもは筆がなかなか進まないようなB-4-10児、B-4-13児では豊かな想像力を働かせてストーリーを作ることができた。

本単元の実施前、ICT機器の操作スキル、アプリ操作に慣れていない児童がいたため、事前に1週間程度、アプリの起動や50音入力等を練習する期間を設けた。その結果、他のアプリを操作してしまうことや、アプリを起動できないなどの問題はなかった。しかし、タッチ操作のスピード、50音入力の難しさを抱える児童はいたため、一緒に入力を手伝う等の個別支援が必要であった。例えば、作文活動に文字入力機能を用いたICT導入に当っては、各児童の機器操作スキルの実態把握、丁寧な機器操作の練習は不可欠だろう。

B-4-9児、B-4-11児は本単元の題材を通して、主体的に想像的なお話を作り上げることが困難であり、教師による個別支援が必要となることが多く生じていた。このような問題に対しては、B-4-11児は自分の体験したこと、自分の好きなことを話すことは得意であったため、題材を上記のような内容に近づけることで、よりB-4-11児が主体的に思考や表現を働かせる学習が展開できた可能性があった。

本研究のICT活用は「書字の負担を軽減するため」であったため、「お話を考える、考えを整理するため」のICT活用ではなかった。しかし、後者が難しいために作文等の言語活動、思考・表現活動が困難な児童も少なくない。そのため、思考整理を促すようなワークシートの導入やICT活用を志向した実践事例の蓄積を今後は検討する必要があるだろう。あるいは、B-4-9児と教師のやり取りの中で、思考や考えが浮かぶようにする支援も有効だろう（例えば、B-4-9児は好きな物語（ディズニーのお話）に近づけて、ストーリー展開を一緒に考えることで、お話を考えることができた）。

本研究より、低学年の小学生児童にICTを活用した書くことの指導を展開する場合は、児童の読み書き能力や、注意・記憶・運動などの認知機能の実態に合わせたテクノロジー（例えば、使用する機器、アプリ）の選定、自律的な操作・使用を支える支援（例えば、機器やアプリの機能を使いこなす操作スキルの支援）が重要となることが示唆された。

3.6.7 まとめ

本研究は、知的障害特別支援学級における ICT を活用した国語科の授業づくりのポイントを検討した。研究 1 では在籍児童数の多い学級を対象に、ICT を活用したひらがな・漢字の読みの個別指導を実施した結果、効果的なひらがな・漢字の読み習得、及び学習評価を進めるための ICT 活用のポイントが示された。研究 2 では書字負担が大きい児童が在籍する学級に、ICT を活用した書くことの授業を展開した結果、豊かな思考・判断・表現を引き出すための ICT 活用のポイントが示された。

今後は、多様な児童及び教室の実態（例えば、在籍児童の数、在籍児童の発達段階、教師の ICT スキル）の学級で、様々な ICT 機能を活用した実践を積み重ねていく必要があるだろう。

3.7 研究 B の総合考察

3.7.1 各事例の特徴

研究 B は、サポートシートを共通のツールとして用いて、知的障害特別支援学級における単元の事例研究を行った。

研究 B-1 では、3 名の知的障害特別支援学級担任が単元を計画した際の思考プロセスについて、聞き取り調査から分析した。3 名の知的障害特別支援学級担任の思考プロセスに共通した点として、児童の主体的な学びや学習への意欲を引き出すよう、単元の展開や教材を計画していたことが挙げられた。また、単元の指導目標や指導内容等を計画する際、児童の興味関心など、児童の実態に立ち戻りつつ計画していたことも挙げられた。

一方、各教員の特徴もみられた。例えば、教員 A はこれまでの指導経験に基づき、児童の実態に合わせた指導目標や指導内容のイメージをもちながら、単元を計画していた。また、教員 B は、題材や教材を検討する際に、学級在籍児童の当該学年の国語科において使われる題材や教材を踏まえており、これは、教員 B の通常の学級における指導経験や通常教育に関する専門性が影響していると考えられた。さらに、教員 C については、在籍児童が多く実態の幅が広い学級集団に対して、学級全体及び個別の目標を意識し、集団と個別それぞれの学習内容及び学習方法を丁寧に計画していたことが特徴として挙げられた。

研究 B-2 では、算数科の単元の実践から、効果的な授業づくりのポイントと、特別支援学級の授業において効果的に用いることができる学習評価の方法を検討した。その結果、授業づくりのポイントとして、児童の学習への意欲を引き出し、児童の学習への取組を続ける手立てが挙げられた。研究 B-2 の事例では、その手立てとして自己記録の指導が挙げられた。さらに、効果的な学習評価の方法に、直接行動評定が挙げられた。

研究 B-3 では、2 名の知的障害特別支援学級担任との授業研究会を通して、知的障害特別支援学級の授業における児童同士の学び合いについて検討した。その実現には、個別の指導計画を踏まえた個々の児童の指導目標の設定、個別化と集団化に着目した授業や単元の構成、課題の焦点化、授業の視覚化と構造化、などが重要となることが示唆された。

研究 B-4 では、知的障害特別支援学級における、ICT を活用した国語科の授業について検討した。その結果、比較的に在籍児童数が多い学級においても、ICT を活用して授業ができたこと、ICT を「書くこと」のいわば技能面に着目して活用し、児童の書くことへの負担を減らすことで、「書くこと」での思考力、判断力、表現力等も引き出し得ることが示唆された。このように ICT 活用が効果的だった背景には、指導目標や指導内容、ICT 活用の方法が児童の実態に合っていたことがあることも指摘できる。

3.7.2 単元計画及び授業実施におけるポイントについて

思考プロセスや各事例の単元において共通した結果から、知的障害特別支援学級の授業

で指導目標や指導内容を検討する際、児童の興味関心など、児童の実態を丁寧に把握する重要性が示唆された。加えて、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことに着目する重要性も示唆された。児童の主体性や学びの意欲を引き出すには、児童の興味関心や学びの到達状況等、児童の実態を常に踏まえつつ、指導目標や指導内容等、単元計画における各要素を検討する必要があると考えられた。児童の実態を踏まえて、児童の主体性や学びの意欲の引き出しを検討することで、例えば、研究 B-1 の国語科における手紙の単元の事例のように、書くことの学びにおいて、手紙を差し出す相手やテーマを決めて手紙を書き、それを実際に投函するといった、児童の日常生活とつながる単元構成が導き出されていくと推察される。こうした、机上でのプリント学習に終始しないような単元構成は、知識・技能と思考・判断・表現を高め合うといった、3 観点を踏まえた学びのプロセスという点からも重要である。

3.7.3 学習評価について

研究 B では、各研究においてサポートシートを活用しつつ、3 観点の評価方法を様々に探索した。それにより示唆に富む知見が得られ、例えば研究 B-2 では、日々の授業内で活用可能な評価方法として直接行動評定が挙げられた。研究 B-3 では、指導目標を細分化して評価することで、具体的な評価結果が得られるとともに評価結果を次の指導に活用しやすくなった。研究 B-4 では、ICT を活用した授業の中で、ICT 内に記録された結果を評価の一助とすることで、教師の実施負担が低く、かつ具体的な評価結果を得ることができた。今後は更に研究を積み重ね、こうした評価方法の汎用性の確認や、どのような学級の実態や単元において、こうした評価方法が有効なのか考察を深めていく必要がある。

また、観点別評価の主体的に学習に取り組む態度については、知的障害特別支援学級における実践事例を更に積み重ねていく必要があると言える。主体的に学習に取り組む態度の評価に際しては、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」において、「単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど、性格や行動面の傾向を評価するというのではなく、各教科等の『主体的に学習に取り組む態度』に係る評価の観点の趣旨に照らして、知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要」とされている。この中で特に、自らの学習を調整することを、知的障害のある児童生徒においてどう評価していくかは検討が必要と考えられる。

3.7.4 NISE 授業づくりサポートシートの有効性と今後の課題

研究 B のそれぞれの研究では、上記のように単元計画や授業実践のポイントとなる事例

を積み重ねることができた。これは、いずれの単元においても活用した、NISE 授業づくりサポートシートが、児童の実態が異なる様々な学級又は国語科と算数科の目標や内容が異なる単元に対して、効果的に活用できることを示しているといえる。

例えば、研究 B-3 では「NISE 授業づくりサポートシート」は、①課題の焦点化と②授業の視覚化と構造化、さらに③観点別評価を位置付けた指導と評価の一体化を包括したフレームとして「サポートシート」の活用が有効であったことが実証できた。そして、個別化と集団化を意識しやすい様式になっていることも示唆された。

一方で、NISE 授業づくりサポートシートの改善も必要であると考えられる。児童の実態を踏まえて指導計画や指導内容などの各要素を検討したり、児童の主体性や学びの意欲をどのように引き出すのかを検討したりすることが重要であること等、各事例の特徴として挙げられたポイントは、聞き取り調査や単元計画及び実施後の考察により導き出された内容である。経験の浅い知的障害特別支援学級担任が NISE 授業づくりサポートシートを用いる際、これらに留意しながら単元を計画することが求められるため、各事例の特徴として挙げられたポイントを視覚化するような NISE 授業づくりサポートシートの改善が必要であると考えられる。

更に今後の課題として、学級や単元において学習評価の事例研究を積み重ねることが必要である。研究 B-3 において、「主体的に取り組む態度」の観点の学習評価において、余り細かい評価基準を設定してしまうと、一面的な評価に陥ってしまうことが明らかになり、授業の内容によっては、一段階や二段階の評価基準でも良いのではないかと考察された。これについては今後事例を重ね、一般化できる知見なのかどうか検討する必要がある。このことから、特に主体的に学習に取り組む態度の評価方法についての知見を整理していくことが挙げられる。

4 【研究 C】 サポートキット試作第 2 版のモニター調査による有用性の検討

4.1 研究 C の全体像

本研究では、サポートキット試作第 2 版の内容や活用方法について 3 つのモニター調査を行い、必要な内容の修正点や、読者が有用であると考ええる内容について明らかにすることを目的とした。3 つのモニター調査とは、「研究 C-1：教員モニターへのインタビュー調査」、「研究 C-2：読者（教員）モニターアンケート調査」、「研究 C-3：教育センター等指導主事モニターアンケート調査」であった。

4.2 研究 C-1：教員モニターへのインタビュー調査

4.2.1 目的

サポートキット試作第 2 版について、知的障害特別支援学級の担当経験が 3 年未満の者と、知的障害特別支援学級に関して主任の立場にある、または地域の知的障害教育に関して指導的な立場にある教員を対象にインタビュー調査を行い、有用性や改善点について、より具体的内容を明らかにすることを目的とした。

4.2.2 方法

ベテラン群として 5 名、初心者群として 6 名の教員をインタビューの対象とした。

ベテラン群の教員は、知的障害特別支援学級担任の経験が 5 年以上あり、知的障害教育に関して指導的な教員として教育委員会より推薦のあった者とした。初心者群の教員は、サポートキットが主要な読者対象としている知的障害特別支援学級の担当経験が 3 年未満の者とした。

インタビューは半構造化面接の手法によりオンラインのテレビ会議システム（Zoom）を用いて行った。インタビューの時間は、調査の説明を含めて 1 時間程度とした。

インタビューの内容は、知的障害特別支援学級担当者サポートキット（試作第 2 版）について、知的障害特別支援学級の担当経験が 3 年未満の教員が活用することを想定した場合、その内容や使用方法について、良い点や改善点についてインタビューした。具体的には、(1) サポートキットの内容に関して、①授業づくりへの活用、②学習評価実践への活用、③教育課程の編成への活用についての 3 点、(2) サポートキット全体に関して①理解しやすいようにまとめられているか、②活用しやすいようにまとめられているかの 2 点、そして、(3) このサポートキットを使いたいと思うかと、(4) 意見と要望についてであつ

た。

4.2.3 結果

4.2.3.1 インタビュー回答者の属性

表 4-2-1 に教員インタビュー回答者の属性について示した。ベテラン群の教員経験年数の平均は 19.6 年、知的障害特別支援学級担当年数の平均は 11 年であった。特別支援学校教諭免許状は 5 名中 4 名が取得していた。

初心者群の教員経験年数の平均は 3 年、知的障害特別支援学級担当年数の平均は 1.8 年であった。特別支援学校教諭免許状の保有者は 0 名だった。

表 4-2-1 教員インタビュー回答者の属性

対象者	教員経験年数	知的障害特別支援 学級担当年数	特別支援学校教諭 免許状
ベテラン群	32	24	有
	14	11	有
	15	5	無
	10	6	有
	27	9	有
初心者群	7	1	無
	2	2	無
	3	3	無
	4	1	無
	2	1	無
5	3	無	

4.2.3.2 インタビュー結果について

表 4-2-2 にインタビュー結果について示した。この表では、知的障害特別支援学級担当者サポートキット（試作第 2 版）について、知的障害特別支援学級の担当経験が 3 年未満の教員が活用することを想定した場合、現在の原稿内容のままで良い点と改善点について整理した。ベテラン群からは、「学習評価まで含まれているガイドブックはほとんどないので、他にはない情報が含まれている。」、「新任者などからは、集団としてまとまりのある授業を児童の実態に合わせて考えるのがとても難しいと聞くので、NISE 授業づくりサポートシートが役立つと思う。」、「難しい用語も分かりやすく解説されていて、特別支援学級の授業づくりから学習評価まで一通りの知識を得ることができる。」といった、授業づくりに関してより深い部分でサポートキットが貢献できることに関する言及が含まれていた。

一方初心者群では、「国語（科）と算数（科）の『領域ごとの実態把握の観点』がすごく役に立つ」「写真があるので授業のイメージがしやすい。」など、授業づくりの最初の段階で必要な情報に関して有用性を感じている発言が多く見られた。

NISE 授業づくりサポートシートを研究授業などに年数回程度活用することや記入量について、初任者群の全員から好意的な回答が得られた。

改善点については、ベテラン群も初心者群も、経験年数の浅い教員向けの内容としては、イラストや図解、写真の増量など、視覚的にパッと見てわかる情報提示について言及された。また、ベテラン群から一人で読み込むのは厳しいかもしれないとの不安も示された。

表 4-2-2 インタビュー結果

インタビュー内容	ベテラン群	初心者群
「授業づくりへの活用」	良い点	<ul style="list-style-type: none"> ・はじめて担任する場合「知的障害のイロハ」のような子供の見方の解説が役立つ。 ・国語（科）と算数（科）の「領域ごとの実態把握の観点」がすごく役に立つ。 ・通常の学級の子供たちと異なり、教科書ではなかなか学べない子供たちなので、通常の学級の指導とは異なる指導技術が必要となり、事例はとも参考になる。教室の掲示物の写真などは、通常の学級の指導の感覚でなく、知的障害のある児童たちの実態に合わせて改められて認識させてくれた。 ・写真があるので授業のイメージがしやすい。
	改善点	<ul style="list-style-type: none"> ・より即戦力となるような内容もあるとよい。 ・特別支援学校適の重度の児童の指導の内容（自立活動）もあればよい。 ・授業事例に年間指導計画が併せて掲載されていると授業のイメージがより湧く。 ・教材についてもっと写真があると役立つ。
「学習評価実践への活用」	<ul style="list-style-type: none"> ・子供の実態について考えるのに役立つ。 ・評価基準として3つのレベルを考えるのは良いと思う。 ・授業づくり、学習評価、教育課程の編成、どれにも「教科別領域ごと」の案が示されるとより良いものとなると思います。 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究授業などの指導案作りに役立つ。 ・特別支援学級での指導案についての情報が少なかったなので、助かる。
「教育課程の編成への活用」	良い点	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課程の編成は主任の先生が主に担当しているので、教育課程編成には使用しなあいかもしれない。 ・知識として理解する助けにはなる。 ・研修等で聞いた用語の理解・復習に役立つ
	改善点	<ul style="list-style-type: none"> ・年間指導計画が例示されているとイメージがわく。 ・年間指導計画が例示されていると年間の流れをイメージできる。

表 4-2-2 インタビュー結果（つづき）

インタビュー内容	ベテラン群	初心者群
理解しやすい点	良い点	<ul style="list-style-type: none"> ・具体例や写真が多く分かりやすかった。 ・写真があり、授業の様子が分かりやすい。
	改善点	<ul style="list-style-type: none"> ・写真のページをもっと増やして欲しい。
活用しやすい点	良い点	<ul style="list-style-type: none"> ・様式、学習プリントなどのファイルデータもあると良い。担当する児童に合わせてアレンジすることができる。 ・電子媒体もよい。タブレットでも見ることができる。 ・（印刷した場合）A4サイズでよい。 ・じっくり読みたいので印刷すると思う。 ・分冊になっているのは見やすい。 ・研究授業は年1、2回（初任者研修）なので、NISE サポートシートを埋めることはできると思う。記入量が多いが、一人一人の実態把握など、全項目、授業づくりの際考えなければならない必要な内容であると思う。
	改善点	<ul style="list-style-type: none"> ・何が書いてある頁かパッと見て分かるとうい。 ・辞書の端にあるタブのようなものがあると分かりやすい。 ・自分の経験1年次と3年次では必要な情報が異なる。3年次では、より児童の実態に合わせた授業について、より深く学びたい。

4.2.4 考察

おおむね、知的障害特別支援学級担当者サポートキット（試作第2版）の内容や活用について高評価を得られた。

NISE 授業づくりサポートシートを研究授業などに年数回程度活用することや記入量について、初任者群の全員から好意的な回答が得られたため、記入量の削減は行わない方針が良いと考えられる。

改善点としては、初心者群、ベテラン群の双方から、イラスト、写真、図解などの増量が望ましいということが挙げられた。そこで、最終版では、イラスト等の増量を検討することが必要であると考えられる。

電子ファイルの提供についても改善点として意見が挙げられていたので、サポートキットのホームページからダウンロードできるよう整備することも考えられる。学習プリント・ファイルについての要望もあったが、それらは都道府県教育センター等において整備していることも見られ、本サポートキットは読みやすい分量で特徴を分かりやすくするため、学習評価に関する内容に絞るのが、読み手に適していると考えられる。

4.3 研究 C-2 読者（教員）モニター調査

4.3.1 目的

モニター調査を通して、サポートキットの内容や活用方法などの修正点を明らかにし、サポートキットの改善につなげる。

4.3.2 方法

4.3.2.1 調査対象

A 県総合教育センター主催の「小・中学校特別支援学級新担任研修講座」を受講する、知的障害特別支援学級を担当している教員 19 人であった。

4.3.2.2 調査対象

2020 年 9 月下旬に実施された「小・中学校特別支援学級新担任研修講座」の終了時に調査用紙とサポートキットを配布し、回答は当研究所の回答専用 FAX 番号、または当研究所ホームページ内に設置した回答専用アンケートサーバーへの提出を依頼した。

4.3.2.3 調査方法

調査用紙は、調査対象者の年代、教員経験年数、知的障害特別支援学級担当年数、特別支援学校教諭免許状の有無を問うフェイスシート、サポートキットの内容と全体構成、活用の有無を問う 6 つの質問項目、サポートキットに対する意見と要望を問う 1 つの質問項目で構成した。具体的な質問内容について、サポートキットの内容を問う項目では、授業づくりの手だて、学習評価、教育課程の編成について 3 項目、サポートキット全体を問う項目では、理解しやすさや活用しやすさについて 2 項目とした。サポートキットの使用では、実際に使いたいと思うかについて 1 項目、サポートキットに対する意見と要望では、自由記述を 1 項目とした。

調査用紙への回答について、フェイスシートでは選択肢または自由記述、サポートキットの内容を問う各項目では、内容については「4. 十分に活用できる」「3. ある程度活用できる」「2. あまり活用できない」「1. ほとんど活用できない」の 4 件法とした。全体では、「3. まとめられている」「2. どちらかといえばまとめられている」「1. どちらかといえばまとめられていない」「1. まとめられていない」の 4 件法で回答を求めた。サポートキットに対する意見と要望については、自由記述で回答を求めた。

4.3.2.4 分析方法

分析では次の 4 点を検討した。1 点目はサポートキットの内容が、授業づくりや学習評価の実践、教育課程の編成に活用できる内容となっているかを明らかにすることである。2 点目はサポートキット全体について、理解しやすく、かつ活用しやすいようにまとめられているかを明らかにすることである。3 点目はサポートキットを使いたいと思うかを明らかにするものである。これらは質問項目毎に単純集計を行って回答

傾向を整理した。4点目はサポートキットに対する意見と要望の内容について明らかにするものである。ここでは、回答内容の文意を考慮しながら整理した。

4.3.3 倫理的配慮

本調査は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認（受付番号：2020-11）を得た上で実施した。また、調査対象者に対しては、文書にて調査の趣旨と内容、プライバシー保護などに関する説明を行い、調査協力への承諾は、調査用紙の回答をもって確認した。

4.3.4 結果

調査用紙を配布した19人中、当研究所回答専用FAX番号に8人、当研究所ホームページ内に設置した回答専用アンケートサーバーに3人の計11人から回答が得られ（回収率57.9%）、全ての回答を分析対象とした。

4.3.4.1 回答者について

年代では20歳代4人、30歳代1人、50歳代3人、60歳代3人であった。教員経験年数では1年目から5年目が5人、6年目から10年目が0人、11年目から20年目が1人、21年目以上が5人であった。知的障害特別支援学級担当年数では、1年目から5年目が10人、6年目から10年目が1人、11年目から20年目と21年目以上が0人であった。特別支援学校教諭免許状所有の有無では、所有あり2人、所有なし9人であった。

4.3.4.2 サポートキットの内容について

サポートキットの内容が、授業づくりや学習評価の実践、教育課程の編成に活用できる内容となっているかについての結果を表4-3-1に示した。

「授業づくりに活用できる内容となっていますか」の質問項目では、「十分に活用できる」が3人（27.3%）、「ある程度活用できる」が7人（63.6%）、「あまり活用できない」が0人（0.0%）、「ほとんど活用できない」が1人（9.1%）であった。「学習評価の実践に活用できる内容となっていますか」の質問項目では、「十分に活用できる」が3人（27.3%）、「ある程度活用できる」が7人（63.6%）、「あまり活用できない」1人（9.1%）、「ほとんど活用できない」が0人（0.0%）であった。「教育課程の編成に活用できる内容となっていますか」の質問項目では、「十分に活用できる」が4人（36.4%）、「ある程度活用できる」が7人（63.6%）、「あまり活用できない」「ほとんど活用できない」がともに0人（0.0%）であった。

表 4-3-1 サポートキットの内容について

	十分に活用できる	ある程度活用できる	あまり活用できない	ほとんど活用できない
授業づくりに活用できる内容となっていますか	3 (27.3%)	7 (63.6%)	0 (0.0%)	1 (9.1%)
学習評価の実践に活用できる内容となっていますか	3 (27.3%)	7 (63.6%)	1 (9.1%)	0 (0.0%)
教育課程の編成に活用できる内容となっていますか	4 (36.4%)	7 (63.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

n=11

4.3.4.3 サポートキットの全体について

サポートキット全体について、理解しやすく、かつ活用しやすいようにまとめられているかについてまとめた結果を表 4-3-2 に示した。

「理解しやすいようにまとめられていますか」の質問では、「まとめられている」が 4 人 (36.4%)、「どちらかといえばまとめられている」が 7 人 (63.6%)、「どちらかといえばまとめられていない」「まとめられていない」がともに 0 人 (0.0%) であった。

「活用しやすいようにまとめられていますか」の質問では、「まとめられている」が 3 人 (27.3%)、「どちらかといえばまとめられている」が 8 人 (72.7%)、「どちらかといえばまとめられていない」「まとめられていない」がともに 0 人 (0.0%) であった。

表 4-3-2 サポートキット（試作第 2 版）の全体について

	まとめられている	どちらかといえばまとめられている	どちらかといえばまとめられていない	まとめられていない
理解しやすいようにまとめられていますか	4 (36.4%)	7 (63.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
活用しやすいようにまとめられていますか	3 (27.3%)	8 (72.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

n=11

4.3.4.4 サポートキットの使用について

サポートキットを使いたいと思うか、の質問については、「思う」が4人(36.4%)、「どちらかといえば思う」が7人(63.6%)、「どちらかといえば思わない」「思わない」がともに0人(0.0%)であった。

4.3.4.5 サポートキットに対する意見と要望について

サポートキットに対する意見と要望について、5人から得た自由記述の内容を表4-3-3に示した。

意見では、算数科の単元設定での活用や学習指導案作成時の評価規準の設定などに参考になることが挙げられていた。一方、要望では授業の場面設定の写真掲載を増やすことや各学校への配布、様々な教科の授業づくりの資料が必要であることが挙げられていた。

表 4-3-3 サポートキットに対する意見と要望

意見	要望
○国語と算数の学習指導案作成に参考になる評価規準ある	○授業の場面設定の写真がもう少し載せてあるとありがたい
○1年目で何もわからない状況のときに、これがあると安心して授業をしていけると思う	○完成したら各校に配布して欲しい
○19ページの算数の単元計画は参考になる	○様々な教科についての授業づくりの資料があればありがたい
○特に算数科のように、知識技能が具体的に記入されていると助かる	
○今年度から知的障害特別支援学級のため、こういったものは大変参考になる	

n=5

※一部抜粋

※複数回答あり

4.3.5 考察

サポートキットの内容が、授業づくりや学習評価の実践、教育課程の編成に活用できる内容となっているかを明らかにする質問項目では、「授業づくりに活用できる内容となっていますか」「学習評価の実践に活用できる内容となっていますか」「教育課程の編成に活用できる内容となっていますか」への回答は、それぞれの質問項目において90%以上が「十分に活用できる」「ある程度活用できる」となっている。したがって、本調査回答者は、サポートキットの内容は知的障害特別支援学級担当者にとって活用できると評価したといえる。

サポートキット全体について、理解しやすく、かつ活用しやすいようにまとめられているかを明らかにする質問項目では、「理解しやすいようにまとめられていますか」「活用しやすいようにまとめられていますか」において、ともに「まとめられている」「どちらかといえばまとめられている」を合わせると 100%の回答である。このことから本調査回答者は、サポートキットは知的障害特別支援学級担当者にとって理解しやすく活用しやすいようにまとめられていると評価したといえる。

サポートキットを使いたいと思うかを明らかにする質問項目では、「思う」「どちらかといえば思う」の回答を合わせると 100%であった。このことから、本調査回答者は、発行された際には多くの知的障害特別支援学級担当者から活用されるものと評価したと考えられる。

サポートキットに対する意見と要望については、参考となる学習評価の評価規準や単元計画が示されているとの意見がある。一方、授業の場面設定の写真がもう少し載せてあると良いことや様々な教科の授業づくりの資料が必要であるとの要望がある。今後は、授業の場面設定や教材教具などを視覚的により分かりやすく示すことや国語科と算数科以外の授業づくりの資料も掲載することを検討する必要があるだろう。

知的障害特別支援学級担当者サポートキットに関するアンケート

忌憚なきご意見をお聞かせくださいますよう、よろしくお願いたします。なお、回答は**小学校知的障害特別支援学級担当の方のみ**お願いたします。

☆以下の設問につきまして、あてはまる数字を**1つだけ**選んで数字を**○**で囲み、また、**該当する数字**をご記入ください。

1. ご回答くださる先生につきましてお答えください。

年代	20代 ・ 30代 ・ 40代 ・ 50代 ・ 60代
教員経験年数 (令和2年5月1日現在)	年目
知的障害特別支援学級担当年数 (令和2年5月1日現在)	年目
特別支援学校教諭免許状所有の有無 (令和2年5月1日現在)	有 ・ 無

2. 知的障害特別支援学級担当経験3年未満の方が読むことをイメージして、以下の問いについてお答えください。

1) **サポートキットの内容**につきまして、それぞれお答えください。

	十分活用できる	ある程度活用できる	あまり活用できない	ほとんど活用できない
授業づくりに活用 できる 内容となっていますか	4	3	2	1
学習評価の実践に活用 できる 内容となっていますか	4	3	2	1
教育課程の編成に活用 できる 内容となっていますか	4	3	2	1

2) **サポートキット全体**につきまして、それぞれお答えください。

	まとめられている	どちらかといえば まとめられている	どちらかといえば まとめられていない	まとめられていない
理解しやすい ように まとめられていますか	4	3	2	1
活用しやすい ように まとめられていますか	4	3	2	1

3) このサポートキットを**使いたい**と思いますか。

	思う	どちらかといえば 思う	どちらかといえば 思わない	思わない
	4	3	2	1

☆サポートキットに対するご意見・ご要望がございましたら、自由にお書きください。

☆令和2年度未完成の「知的障害特別支援学級担当者サポートキット(改訂版)」の**送付を希望なさる方**は、下に学校名とお名前をお書きください。

学校名：	お名前：
------	------

ご協力くださいますと、誠にありがとうございました。

4.4 研究 C-3 知的障害特別支援学級担当者サポートキットに関するモニター調査(教育センター)

4.4.1 目的

知的障害特別支援学級担当者サポートキット（試作第2版）（以下、サポートキットとする）の内容に対し、各都道府県・指定都市で研修業務に当たる指導主事から、知的障害特別支援学級担任にとって有用性や研修講座への活用可能性について問い、サポートキット改善の参考情報を得る。

4.4.2 方法

4.4.2.1 調査対象

各都道府県・指定都市の教育センター67機関を対象とした。

4.4.2.2 調査方法

調査対象機関に、調査依頼書と調査用紙を送付し、ウェブ上のアンケートサーバーへの回答を求めた。

4.4.2.3 調査内容

調査用紙は、サポートキットの内容を問う3つの質問項目、サポートキットに対する意見と要望を問う2つの質問項目、サポートキットの研修講座での活用可能性を問う内容で構成した。具体的な質問項目について、サポートキットの内容を問う項目では、知的障害のある児童への対応の仕方の理解、学習評価の実践、教育課程の編成について3項目、サポートキット全体を問う項目では、理解しやすさや活用しやすさについて2項目とした。サポートキットの活用可能性では、使用したいと思うか、及び、どのような活用の仕方が考えられるかの2項目、サポートキットに対する意見と要望では、自由記述を1項目とした。

調査用紙への回答について、フェイスシートでは選択肢または自由記述、サポートキットの内容を問う各項目では、内容については「4．十分に活用できる」「3．ある程度活用できる」「2．あまり活用できない」「1．ほとんど活用できない」の4件法とした。全体では、「4．まとめられている」「3．どちらかといえばまとめられている」「2．どちらかといえばまとめられていない」「1．まとめられていない」の4件法で回答を求めた。また、使用したいかを問う設問では、「4．思う」「3．どちらかといえば思う」「2．どちらかといえば思わない」「1．思わない」とした、なお、サポートキットに対する意見と要望については、自由記述で回答を求めた。

4.4.3 倫理的配慮

本調査は、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所倫理審査委員会の承認（受付番号：2020-17）を得た上で実施した。また、調査対象者に対しては、文書にて調査の

趣旨と内容、プライバシー保護などに関する説明を行い、調査協力への承諾は、調査用紙の回答をもって確認した。

4.4.4 結果

4.4.4.1 回答数・回答率について

回答数は57機関で、回答率は85.1%だった。

4.4.4.2 サポートキットの活用可能性について

サポートキットの活用可能性に関する3つの設問の回答は以下の通りだった。3つの設問で十分に活用できる、ある程度活用できると答えた割合は、それぞれの設問で9割以上を占めている。

余り活用できないと答えた自由記述をみると、自学自習するには難しいとする回答や、サポートシートの記載量が多く負担であることが挙げられていた。

表 4-4-1 サポートキットの活用可能性について

	十分に活用できる	ある程度活用できる	あまり活用できない	ほとんど活用できない
知的障害のある児童への対応の仕方の理解に活用できる内容となっていますか	32 (56.1%)	23 (40.4%)	2 (3.5%)	0 (0%)
学習評価の実践に活用できる内容となっていますか	34 (47.4%)	28 (49.1%)	2 (3.5%)	0 (0.0%)
教育課程の編成に活用できる内容となっていますか	27 (47.4%)	28 (49.1%)	2 (3.5%)	0 (0.0%)

4.4.4.2 サポートキットの研修講座での使用可能性について

サポートキットを使用したいかに関する設問では、思う、どちらかといえば思うと答えた回答は、それぞれの設問で9割以上を占めている。

表 4-4-2 サポートキットの研修講座での使用について

	思う	どちらかといえば思う	どちらかといえば思わない	思わない
知的障害特別支援学級担当者研修講座で使用したいと思いますか	35 (61.4%)	20 (35.1%)	1 (1.8%)	1 (1.8%)

また、サポートキットを知的障害特別支援学級担当者研修講座で活用する場合、どのような活用の仕方が考えられるかの設問では、「研修講座の中で受講者に参考資料として紹介」、「研修講座で使用する講義資料作成のための根拠資料として活用」、「学校等へ指導講師に行った際に先生方に参考資料として紹介」、「学校等への情報提供資料として活用」、「学校等で指導講師をするときの研修資料づくりに活用」、「研修講座での研修資料として活用」、「学校等の先生方からの相談に対応するための資料として活用」が高い割合で回答されていた。

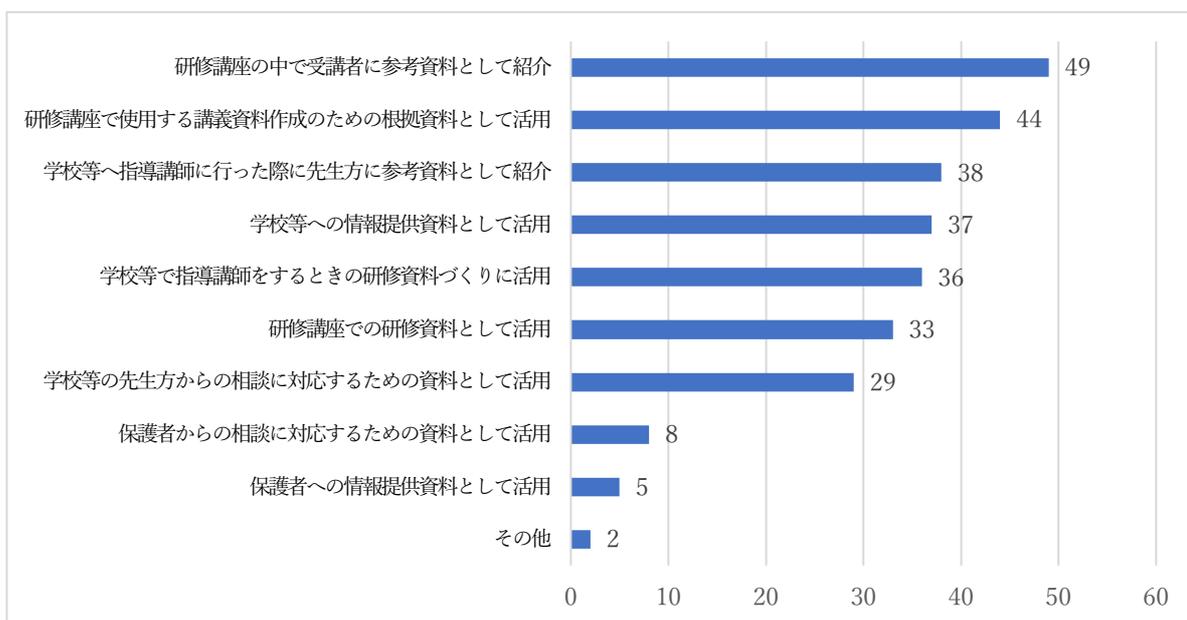


図 4-4-1 サポートキットの活用の仕方

4.4.4.3 サポートキットの改善点について

サポートキットの改善や要望点では、分量、内容、追加して欲しい内容、サポートキットの発表方法について記述されていた。

分量については、情報量が多いことが挙げられている。

内容については、レイアウト等に関する記述があり、例としては、「情報を探しやすいような目次等があると良い」、「イラストや図で表記すると分かりやすくなる」、「特別支援学級担任の困難さを感じている内容を反映させた構成にすると良い」などが挙げられる。

付け加えて欲しい内容については、「自立活動や各教科等を合わせた指導」、「国語、算数以外の他教科」、「ICT 機器を活用した授業づくり」が挙げられた。

発表方法については、紙媒体だけでなく、「ウェブに掲載しダウンロードできるようにしてほしい」、「パワーポイントスライドや動画を作成し、センターでも活用できると有り難い」などが挙げられた。

4.4.5 考察

本調査では、各都道府県・指定都市において教育センターの研修を担当する指導主事から、サポートキットの知的障害特別支援学級担任にとっての活用可能性や、研修講座への使用可能性についての意見を得た。

知的障害特別支援学級担任者にとってのサポートキットの活用可能性については、児童への対応の仕方の理解、学習評価の実践への活用、教育課程の編成への活用についての3つの設問で9割以上が「十分に活用できる」、「ある程度活用できる」と回答している。指導主事からみてサポートキットの内容は、評価されたと考えられる。

研修講座での使用可能性についても、「使用したい」「どちらかといえば思う」との回答が9割以上で評価が高かった。活用の仕方としては「研修講座の中で受講者に参考資料として紹介」が57機関中49機関、「研修講座で使用する講義資料作成のための根拠資料として活用」が44機関と特に高く、「研修講座での研修資料として活用」のように直接的な活用について回答したセンターは33機関という結果である。こうしたことから、知的障害特別支援学級担当者向けの研修において、サポートキットは知的障害特別支援学級に関連する研修内容を示す際に参考にしたり、関連する資料として紹介したりすることが主な活用方法であると想定することができる。

こうしたことから、今後サポートキットの活用を促すためには、自由記述で得られた改善点を踏まえながら研修等での活用方法の提案をする必要があると考えられた。こうした点については、研究成果の普及活動において参考にできる。

5 研究 D サポートキット試作版の改善

5.1 目的

研究 A で作成したサポートキット試作第 2 版の内容について、研究 B、研究 C より得られた知見をもとに、改善を行い、サポートキットの完成版を完成させることを本研究の目的とした。

5.2 方法

研究 B、研究 C より得られた知見をまとめ、改善案を作成した。本研究所研究分担者や委託研究受託者、研究協力者、研究協力機関が参加する研究協議会において、サポートキットの改善内容について協議した。

さらに、上記の結果を加味して、本研究所研究分担者で協議を行い、サポートキット開発のコンセプトに添って、最終的な改善内容を決定した。

5.3 結果

5.3.1 研究 B からの改善点

研究 B-1 における思考プロセスや各事例の単元の多くにおいて共通した結果からは、知的障害特別支援学級の授業において、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことを、指導目標や指導内容などを検討する際に着目すること、また、指導目標の立案、授業の流れ、教材等を考える際に、児童の実態に立ち戻り、それぞれが児童の実態に合った適切なものであるかを折々に確認しながら単元計画が立案されていることが示され、児童の実態とのすり合わせの重要性が明らかとなった。

このことを受けて、サポートキットの実践編の「授業づくりの流れとポイント解説」では、「授業案作成プロセスとその要素」を示した図において、児童の実態把握を中央に座し、他の要素と往還しながら授業案が作成されるモデルを示していた。これが、実践的にも合致していることが示された。

一方、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことを重要視する記述はなかったため、この点について書き加えることとした。また、事例編の各事例においても、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことの重要性を強調したコメントを「授業づくりのポイント」事項として書き加えることとした。

研究 B-2 では、算数科の単元の実践から、効果的な授業づくりのポイントと、特別支援学級の授業において効果的に用いることができる学習評価の方法を検討した。研究 B-2 の事例では、効果的な学習評価の方法として、直接行動評定が試みられ、効果が示唆された。

研究 B-3 では、2名の知的障害特別支援学級担任との授業研究会を通して、知的障害特別支援学級の授業における児童同士の学び合いについて検討した。その実現には、個別の指導計画を踏まえた個々の児童の指導目標のスマールステップでの設定、個別化と集団化に着目した授業や単元の構成、課題の焦点化、授業の視覚化と構造化、などが重要となることが示唆された。

研究 B-4 では、ICT を活用した国語科の授業について検討し、比較的在籍児童数が多い知的障害特別学級においても、ICT を活用して授業ができたこと、ICT を「書くこと」のいわば技能面に着目して活用し、児童の書くことへの負担を減らすことで、「書くこと」での思考力、判断力、表現力等も引き出し得ることが示唆された。

研究 B-2、B-3、B-4 については、経験の浅い教員向けに、短く簡易な表現で、それぞれ行動評定の一例、個々の児童の指導目標のスマールステップでの設定、知的障害特別支援学級での ICT を活用した事例のエッセンスについて、サポートキットへコラム化して掲載することとした。特に ICT を活用した事例については、研究協力者・機関との研究協議会においても、『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第 228 号）』（中央教育審議会，2021）や「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」（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，2021）において、ICT の活用が謳われていることから、要望のあった内容であった。知的障害特別支援学級における効果的な指導例を示せたことは大変意義あることであるだろう。

研究 B では、全ての事例において NISE 授業づくりサポートシートを活用しつつ、3 観点の評価方法を様々に探索したところ、上述のように示唆に富む知見が得られた。NISE 授業づくりサポートシートは、児童の実態が異なる様々な学級において、国語科と算数科の目標や内容が異なる単元に対して、効果的に活用できると考えられる。

5.3.2 研究 C からの改善点

研究 C-1 教員インタビュー調査において回答があった改善に関する内容と、研究 C-2 と研究 C-3 のアンケート調査において自由記述にて回答のあった改善に関する内容を要約したものを表 5-3-1 に示した。

挙げられた改善点のうち、経験の浅い教員が優先的に必要とする内容とサポートキット全体のページ量との兼ね合いを加味し、以下の点について改善点として加筆修正を行った。様々な教科の授業づくりの資料についても要望があったが、研究において国語科と算数科以外の科目については検討できていないことと、ページ数が増えることで、検索性や親しみやすさが減ずる恐れがあると考え、サポートキットの改正版には含めないこととした。他方で、教材の写真については、国語科、算数科に限らず多様な写真を掲載し、経験の浅い教員にとって、教室環境や日常生活場面での指導の手がかりとなる情報を増量して掲載することとした。

表 5-3-1 研究 C から得られたサポートキット改善点のまとめ

改善に関する意見・要望	完成版への反映内容
分量について 情報量が多い	
内容（レイアウト等）について 情報を探しやすいような目次等があるとよい イラストや図や写真など視覚的な情報がより多く記載されるとよい 教員の悩み（すぐに使える教材等）を反映させた構成	辞書タブのような印を各ページに付加 イラストや図、写真を増量 教材例を追加
付け加えて欲しい内容について 自立活動や各教科等を合わせた指導 他教科について ICT 機器を活用した授業づくり 他	解説を加筆 使い方の解説を加筆 コラムを加筆
発表方法について 各校に配布してほしい ウェブ等に掲載してほしい スライドや動画も付け加えてほしい	HP より無料でダウンロード可能。教育委員会や教育センター等へ周知の案内を发出 HP を作成 HP に掲載

5.3.2 研究協議会で出された意見

本研究所在研究分担者や委託研究受託者、研究協力者、研究協力機関が参加する研究協議会において、サポートキットの改善内容等について以下のような意見が出された。またこれらの意見に対応する改善案を→の後に記した。

【サポートキットの改善点について】

- 特に ICT を活用した事例については、研究協力者・機関との研究協議会においても、『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第 228 号）』（中央教育審議会，2021）や「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」（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，2021）において ICT の活用が謳われていることや、GIGA スクール構想が進展中であることから、是非コラムなどで事例を掲載してほしい。
→ICT 事例のコラムを掲載する。
- 地元の自治体では講師が特学担任になることも多いので、サポートキットを 1 人で読

み込むことは難しいと思う。ここをピンポイントで読むと良いなど、目次に示してあげるとよい。

→目次に注意書きを記載したり、使い方のガイドページを追加したりする。

- ・そのページのポイント、各実践の大事な部分など、目次や見出しなどで示す。
 - 「知的障害のある児童への指導のイロハ」「学習評価の基本的理解」の冒頭にポイントを箇条書きでしめす。
- ・1～3年以上の先生が対象のような内容も入っている。資料の教材の写真などで、大事な部分を強調する。
 - 教材写真のコメントにタイトルを付け、重要ポイントを強調する。
- ・通勤途中、隙間時間などに見られる動画があると良い。
 - HPへ短時間の講義動画を掲載する。
- ・本来は学習指導要領に基づく年間指導計画があり、その下に各単元は決まっていることが伝わる示し方にして欲しい。
 - 国語科、算数科の実践編とステップ0を加え、また授業づくりのポイント解説の項についてより上記の意図が伝わるよう表現を修正する。
- ・先生方は実際の授業を計画する際は、学習活動を考えているのではないか。学習活動と、学習指導要領に示された指導事項との整理をした方が良いのではないか。
 - 学習指導要領に基づく年間指導計画があり、その下に各単元は決まっていることを押さえる記述を加える。
- ・年度当初に学級の児童生徒が知的教科のどの段階の指導が必要か考え、そのために年間指導計画を作成する、次に単元では目標を具体的なものに落とし込むというように年間指導計画作成に係る記述を詳述する。ただし、学級によって学年差や発達差が大きい場合もあれば、そうでない場合もあり、題材が同じで目標を変えるなど、方針が変わることへの留意が必要。
 - 知的教科の内容を超える内容が妥当と考えられる軽度の知的障害の児童もおり、これについては更なる研究知見が必要であるため、今後の検討課題とする。

【サポートキットを活用しての効果に関する意見】

- ・「NISE 授業づくりサポートシート」を実際活用した体験から、評価基準を3段階作るところで、授業の中で児童に行う支援がイメージできるようになった。毎回の授業でなくても、学期に1回でも本シートに書き込むことで、支援の上げ下げがイメージできるようになるのではないか。
- ・サポートキットを介して、ベテランと初任が話すことができるのも良かった。

5.4 サポートキット完成版について

上記に上げた改善点について加筆修正を行ったサポートキット完成版について資料

に示した。

また、サポートキット完成版に親しみをもって活用してもらえよう、「すけっと」という愛称をつけ、表題に入れた（図5-4-1）。なお、「すけっと」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ある。

図5-4-1～5に、サポートキット完成版「すけっと」に反映した改善内容の例について示した。



図5-4-1 サポートキット完成版「すけっと」の表紙

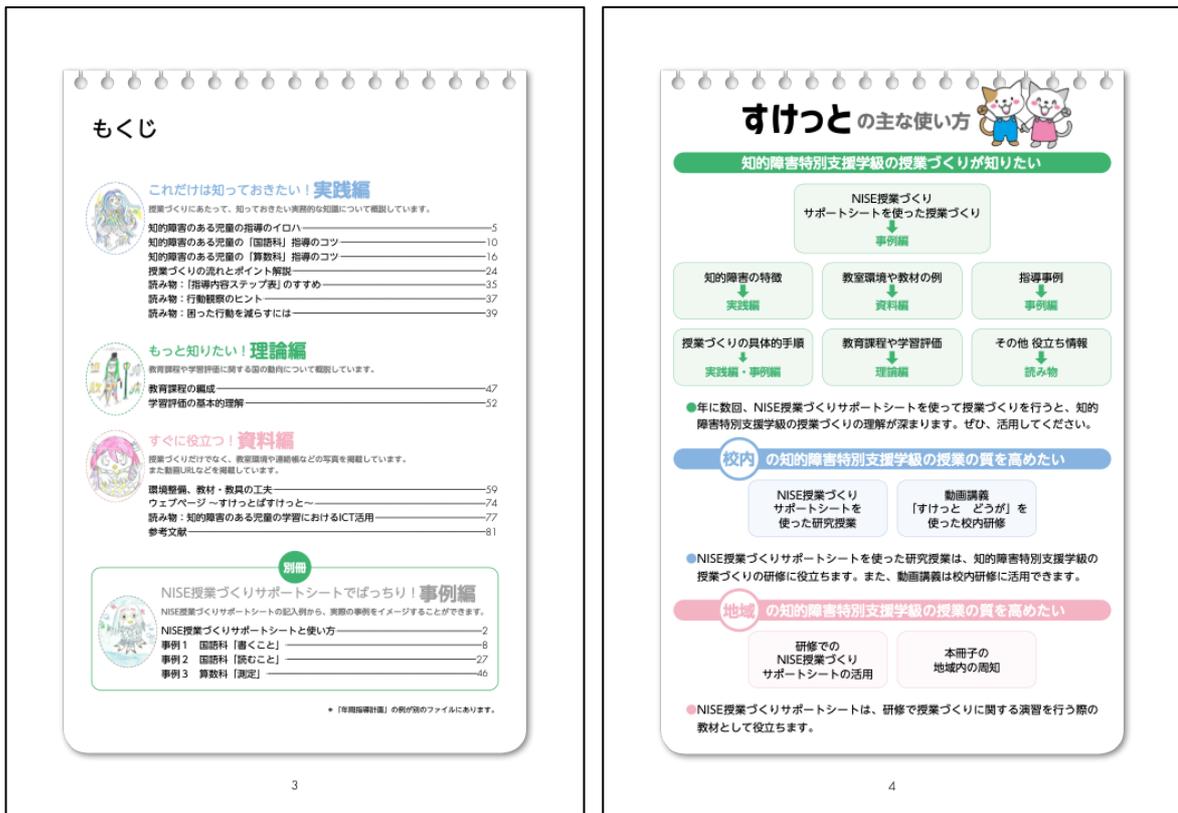


図5-4-2 目次の工夫と使い方ページの追加
(注：左図では章題の下にどのような内容の章なのか説明を付加)

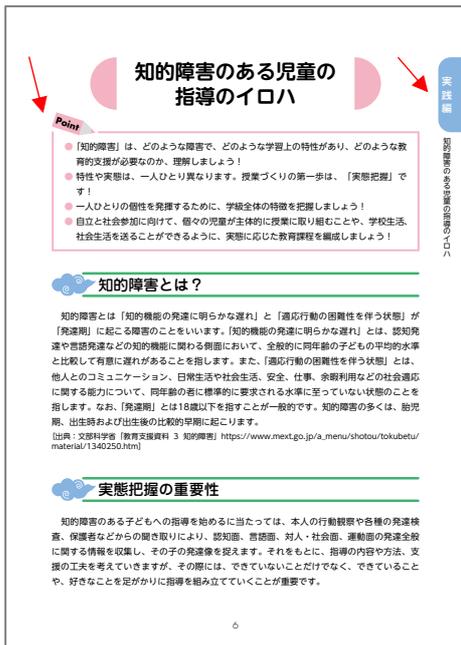


図 5-4-3 ポイント箇条書きを項の冒頭に追加した工夫（左側の矢印）と情報を検索しやすくするためのタブ表示（右側の矢印）



図 5-4-4 教材写真等の増量と見出し（【 】）の付加

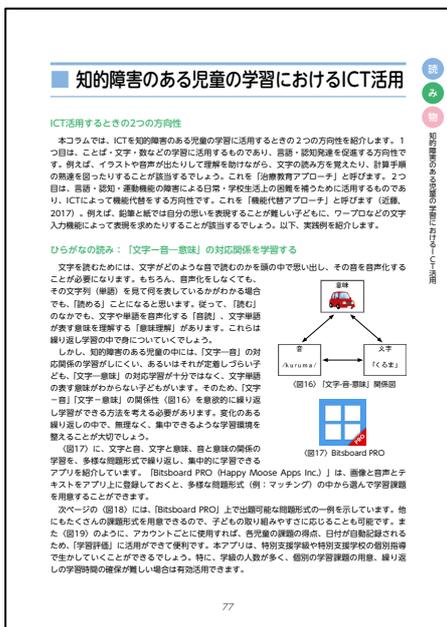


図 5-4-5 ICT 活用のコラム等の追加

6 総合考察

本研究では、特に特別支援教育担当経験の浅い知的障害特別支援学級担任の専門性向上を支援するために、資料やツールをまとめた「サポートキット」の開発を目指した。まず、研究 A では、並行して実施された研究 B（事例研究）の 1 年目の研究知見を加味しながら、経験の浅い知的障害特別支援学級担当者を対象とした、「知的障害特別支援学級担当者サポートキット」の試作版の開発を行った。研究 B では、研究分担者及び委託研究受託者による研究協力校での事例研究により、知的障害特別支援学級における授業づくりのポイントや学習評価の実践的な運用について検討することとした。そして、研究 C では研究 A において試作したサポートキットの内容や活用方法について必要な内容の修正点や、読者が有用であると考えられる内容について明らかにするため、3 つのモニター調査を行った。そして、最後に、研究 B、研究 C より得られた知見をもとに、サポートキットの改善を行い、サポートキット完成版「すけっと」を完成させた。

以下では、まず、事例研究（研究 B）において得られた研究成果について述べた後、サポートキットの開発と改善に関する研究（研究 A や研究 C、研究 D）から得られた知見について述べる。

6.1 研究 B（事例研究）で得られた成果について

6.1.1 研究 B-1 について

研究 B-1 における指導計画作成の際の思考プロセスの分析において共通した結果から、①知的障害特別支援学級の授業において、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことを指導目標や指導内容などを検討する際に着目すること、また、②指導目標の立案、授業の流れ、教材等を考える際に、児童の実態に立ち戻り、それぞれが児童の実態に合った適切なものであるかを折々に確認しながら単元計画が立案されていることが示され、児童の実態とのすり合わせが重要であることが明らかとなった。

上記の①に関しては、例えばサポートキットにも掲載した事例 1（国語科）「てがみを かいて しらせよう」では、単元の最初に、前担任から届いた手紙を読むことで、「前担任に手紙を書きたい」という気持ちと発言を引き出すことに成功している。また、事例 2（国語科）「きつつき」では、実際に文章に合わせておもちゃを作っていくという作業を伴うことで、児童のおもちゃを作りたいという気持ちと、おもちゃを作るためにはきちんと読まなければならない、読みたいというやる気を引き出すことに成功している。また、事例 3（算数科）「長さ ～はかってすすめ！ たからじま～」では宝島の探検というゲーム的な要素を入れて、主体的に課題

に取り組み続けたいという気持ちを引き出している。これらの「仕掛け」はいずれも自然でベテランならではの熟達したスムーズな授業展開であった。しかし、興味や関心、意欲を引き出すということは、知的障害のある児童生徒への教育的対応の基本となる事柄であるので、サポートキットにも重要ポイントとして掲載する必要があると考えた。

また、各事例では、場面の切替えが苦手な児童や、失敗や間違いへの拒否感が強い児童などについて、指導が上手くいかなかった場合も考えられており、実際、授業が中断してしまうようなことはなかった。しかし、経験の浅い教員の場合、児童の困った行動への対応に苦慮することが予想されるため、そのことに関する記事を加える必要だろう。

6.1.2 研究 B-2 について

研究 B-2 では、算数科の単元において、児童に自己記録的続きを導入した実践から、効果的な授業づくりのポイントと、特別支援学級の授業において効果的に用いることができる学習評価の方法を検討した。

この事例では、児童に自己記録的続きを行うことにより、児童の学習意欲を引き出し、課題に取り組み続けることができるようになった。自らの学習を調整しながら、学ぼうとする姿が示されたと言え、新しい学習指導要領において観点別の学習評価の観点の一つである「主体的に学習に取り組む態度」として位置付けられるものである。知的障害のある児童の自己調整学習については研究知見が少なく、また実践レベルでの具体的な内容の検討はこれからであり、本事例を参考にしつつ、更に検討していく必要がある。

また、本事例では、効果的な学習評価の方法として、「直接行動評定」が試みられ、効果が示唆された。

6.1.3 研究 B-3 について

研究 B-3 では、2名の知的障害特別支援学級担任との授業研究会を通して、知的障害特別支援学級の授業における児童同士の学び合いについて検討した。学級における学年差、発達段階の差、障害特性の多様性や個性差等のために、集団で学び合いをすると個々の課題に迫れず、一方個々の課題に迫ると集団の学び合いにならないというジレンマを解消し、個々の実態に応じた課題に迫りつつ、集団の中で児童同士の関わり合いや学び合いを含む集団としてのまとまりや一体感のある授業を目指したいという研究動機を端とする研究である。

その理想とする授業の実現には、個別の指導計画を踏まえた個々の児童の指導目標のスムーズステップでの設定、個別化と集団化に着目した授業や単元の構成、課題の焦点化、授業の視覚化と構造化などが重要となることが示唆された。また、授業づくりにおいては、①課題の焦点化と②授業の視覚化と構造化、さらに③観点別評価を位置付けた

指導と評価の一体化が必要になるが、それらを包括したフレームとして「サポートシート」の活用が有効であったことが実証できた。そして、研究後の研究総括に係る質問紙調査と面接調査の結果から「NISE 授業づくりサポートシート」は、個別化と集団化を意識しやすい様式になっていることも示唆された。

さらに、「主体的に取り組む態度」の学習評価に関して、意識が表れる場面を行動で示すと客観的な評価が期待できること、また、「主体的に取り組む態度」の観点では、余り細かい評価基準を設定してしまうと、一面的な評価に陥ってしまうため、授業の内容によっては、一段階や二段階の評価基準でも良い可能性が示された。これについては今後事例を重ね、一般化できる知見なのかどうか検討する必要がある。

6.1.4 研究 B-4 について

研究 B-4 では、ICT を活用した国語科の授業について検討し、比較的在籍児童数が多い知的障害特別支援学級においても、ICT を活用して授業ができたこと、ICT を「書くこと」のいわば技能面に着目して活用し、児童の書くことへの負担を減らすことで、「書くこと」での思考力、判断力、表現力等も引き出し得ることが示唆された。

ICT を活用した事例については、『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第 228 号）」（中央教育審議会，2021）や「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」（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，2021）において、ICT の活用が謳われているところであり、知的障害特別支援学級における効果的な指導例を示せたことは大変意義が大きいと言える。

6.1.5 研究 B より得られた知見のまとめとサポートキットへの反映

研究 B では、全ての事例において NISE 授業づくりサポートシートを活用しつつ、3 点の評価方法を様々に探索したところ、上述のように示唆に富む知見が得られた。NISE 授業づくりサポートシートは、児童の実態が異なる様々な学級において、国語科と算数科の目標や内容が異なる単元に対して、効果的に活用できると考えられる。

研究 B-1 より得られた知見から、サポートキットの完成版では、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことを重要視することをより強調した記述に変更した。また、事例編の各事例においても、児童の主体性や学びの意欲を引き出すことの重要性を強調したコメントを「授業づくりのポイント」事項として書き加えることとした。また、経験の浅い教員の場合、児童の困った行動への対応に苦慮することが予想されるため、そのことに関するコラム的な記事を追加することとした。

研究 B-2、B-3、B-4 より得られた事例のエッセンスについても、経験の浅い教員向けに、短く簡易な表現で、それぞれ行動評定の一例、個々の児童の指導目標のスマールステップでの設定、知的障害特別支援学級での ICT の活用をテーマとしてサポートキッ

トにコラム記事として掲載することとした。

6.2 サポートキットの開発と改善に関する研究（研究 A や研究 C、研究 D）から得られた知見について

研究 A や研究 C、研究 D では、研究協力者・機関との研究協議会や、教員や教育センター指導主事を対象としたインタビューやアンケートによって、形式面の改善点や内容面の改善点について探った。

各研究結果を基に、重要なポイントを箇条書きで示したり、タブの見出しをページの端につけたり、イラストや写真を多く掲載するなど、視覚的な要素に関する改善を多くおこなった。

研究 C-3 では、教育センター等での研修講座における活用について、96.5%の教育センター等より、肯定的な回答を得た。サポートキット「すけっと」の web 掲載に加えて、講義動画や講義資料を掲載することで、教員への情報提供だけでなく、研修講義や、地区の研究会などでの活用も可能となるだろう。今後は、研究成果の普及活動として、教育センター等における具体的な研修アイデアなども示していくことが重要になると考えられる。

6.3 研究のまとめと今後の課題

本研究により、実際の使用者等の意見を反映させたサポートキット「すけっと」を完成することができた。研究 B での実践事例の知見より、新しい学習指導要領に基づく単元計画から学習評価までの授業づくりの流れを NISE 授業づくりサポートシートによってガイドできることが明らかになった。また、研究 C のモニター調査により、知的障害特別支援学級の担当経験の浅い教員にとって、必要な情報を補強することができ、初心者にも分かりやすいサポートキットへと改善することができた。更に、研究 C-3 では、教育センター等での研修講座における活用について、96.5%の教育センター等が肯定的な回答をしており、研究成果の活用と普及が見込まれる。サポートキット「すけっと」は本研究所 HP より誰でもダウンロードできるようになっており、担任個人でアクセスすることもできる。これに、教育センター等の研修講座等での周知が加わることで、更なる普及とサポートキット「すけっと」の活用による授業力や専門性の向上が期待される。

昭和 48（1973）年に精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引きが文部省より発行されてから、昭和 59（1984）年版、平成 4（1992）年版とその時々学習指導要領の改訂に

応じて更新されてきたが、ここ 20 年ほどは文部科学省からそのような資料は発行されていない。近年のインクルーシブ教育システム推進の流れもあり、特別支援学校入学の判断規準となる学校教育法施行令第 22 条の 3 の障害の程度に該当する児童生徒が、知的障害特別支援学級に在籍している場合もある。知的発達が遅れが重度の児童生徒と、軽度の児童生徒が同じ知的障害特別支援学級に在籍するパターンもあり、一人ひとりの教育的ニーズに応えつつ、学級全体として一体的に授業を運営していくには高い専門性が求められる。

今後の課題としては、授業づくりにおいて、特に学習評価に当たる部分についての検討を重ねて行く必要性が挙げられる。「主体的に学習に取り組む態度」について自ら学習を調整しながら学ぼうとしているかどうかという意志的な側面の評価については、通常の教育も含め、未だ手探りの状況である。知的障害の特性に応じた学習の自己調整についての研究が今後必要である。

また、今回は国語科と算数科のみを事例研究の対象としたが、他教科や、更には教科別の指導ではなく、各教科等を合わせた指導における授業づくりや学習評価について今後も検討が必要である。こうした授業づくりの PDCA サイクルのより精緻な過程の検討の際には、上述した知的障害特別支援学級ならではの児童生徒における多様な実態差をどのようにマネジメントしていくかといった学級運営に関わる要素も加味した検討が必要だろう。

引用文献

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（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.

中央教育審議（2021）『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第 228 号）

文部省（1973）（1984）（1992）精神薄弱特殊学級教育課程編成の手引き

資料

NISE 授業づくりサポートシート（試案版，教員 A）

I 指導案づくり

1 指導体制

授業者 教諭 A

2 前時までの子どもの実態や単元設定の理由など

（1）前時までの子どもの実態

（全般的な児童の実態）

- ・本学級は、2年生1名（A児）と3年生1名（B児）の計2名が在籍している。
- ・学習では、同じ内容を繰り返し意識して学び、利用することで、比較的身につけやすい。
- ・体験的な学習に関心が高く、集中して取り組むことができるため、比較的長く記憶に残る傾向がある。
- ・A児は困ったことがあると、発言が減ったり主体的に動けなくなったりする場面が見られる。
- ・B児は知的障害を伴う自閉スペクトラム症のある児童で、気持ちの切り替えがむずかしかったり、集中が続かなかったりする場面が見られる。

（本単元に関わる児童の実態）

- ・両児童とも、ものさしを使って直線を引くことができる。
- ・前期では、前年度の復習（直接比較、間接比較、任意単位）の上に、普遍単位（A児：cm、B児：km [きょりと道のり]）の学習を行った。
- ・両児童は、直接比較の場面で、起点を揃えることを覚えていた。
- ・A児は、間接比較に関する思考がすぐにはできない場面が見られた。
- ・B児は、1mを大きく超える長さや曲面の長さの計測には巻き尺を使うと便利であるという意味理解と、実際の計測ができていた。

（2）単元設定の理由と本単元において身につけさせたい力

- ・本単元では、前期の学習内容の発展的な位置付けとして、身の回りにあるものの長さについて、より細かなmmを取り上げ、様々な長さの単位に関する比較や測定、計算問題に取り組めるようにしたいと考えた。また、場面に応じた適切な道具を使用して長さを比較したり測定したりできるようにすることで、他の学習や生活場面にも活かせるようにしたいと考えた。

（3）年間指導計画における位置づけ

- ・本学級では、同じ内容を繰り返し学び、利用することで、学習内容が身につけやすくなるという児童の特徴から、下記の学習を前期と後期に分け、年間2回ずつ学習するように設定している。なお、前期では基礎的な内容を扱い、後期は発展的な内容として位置付けている。「じかんとじこく」：4月/10月、「ながさ」：5月/11月、「水のかさ」：6月/12月、「かたち」：7月/1月、「重さ」：9月/2月。週2時間、2人が揃う算数の時間を利用して、一緒に学ぶ場面を設定している。

【資料1】

★学習指導要領との対応

本単元の目標・内容は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の知的障害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の目標・内容から、小学部算数科の以下に関するものに対応している。

C 測定 ○3段階 目標

- ア 身の回りにある長さや体積などの量の単位と測定の意味について理解し、量の大きさについての感覚を豊にするとともに、測定することなどについての技能を身に付けるようにする。
- イ 身の回りにある量の単位に着目し、目的に応じて量を比較したり、量の大小及び相等関係を表現したりする力を養う
- ウ 数量や図形の違いを理解し、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。

C 測定 ○3段階 内容

ア 身の回りのものの量の単位と測定に関わる数学的活動を通して、次の事項を身に付けるよう指導する。

[知識及び技能]

○ 長さ、広さ、かさなどの量を直接比べる方法について理解し、比較すること。

[思考力, 判断力, 表現力等]

○ 身の回りのものの長さ、広さ及びかさについて、その単位に着目して大小を比較したり、表現したりすること。

(4) 指導全般における基本方針

- ・活動的な内容を多く取り入れることで、学習内容を身に付きやすくし、主体的に授業に参加できるようにする。
- ・A児は、困ったことがあると、発言が減ったり主体的に動けなくなったりする場面が見られるが、教師の支援が多すぎると、それに依存して一層消極的になってしまうため、できる限り児童自らで支援を求められるように、必要に応じて声をかけるようにする。
- ・B児は、気持ちの切り替えがむずかしかったり、集中が続かなかったりする場面が見られるため、活動の切り替え時に気持ちを整えるような声かけをしたり、身体を動かしながら活動できる内容を取り入れたりする。
- ・少人数だが、互いに関わりが生まれるような場面を出来る限り設けるようにする。

3 単元名

「ながさ」～はかって進め！宝島～

4 単元目標

○身の回りにある文房具や生活用品などを取り上げ、mmやcm、mといった長さの単位と測定の意味について理解し、測定することなどについて、定規や巻尺などを使用する技能を身に付けるようにする。(知識及び技能 3段階 ア)

○身の回りにある文房具や生活用品などを取り上げ、mmやcm、mといった長さの単位に着目し、目的に応じて長さを比較したり、長さの長短を表現したりする力を養う。(思考力, 判断力, 表現力等 3段階 イ)

○長さや単位の違いを理解し、長さで学んだことのよさや楽しさを感じながら生活や他の学習に活

【資料1】

用しようとする態度を養う。(学びに向かう力,人間性等 C測定 3段階 ウ)

5 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
○ものの長さについて、適切な方法で比較・測定することができる。	○適切な道具で長さを比較したり、表現したりすることができる。	○学んだ知識をもとにして、進んでものの長さを比較・測定しようとしている。
○単位の間接関係を考えながら計算することができる。		

6 児童の実態と本単元の評価基準

児童	児童の実態	本単元の評価基準		
		知識及び技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A	<ul style="list-style-type: none"> 前期の学習では、間接比較の方法を忘れていたのでやり直した。 数値表示のある物指しであれば、cm単位の読み取りが可能。 計算は、繰り上がり(下がり)のない1桁同士の計算が可能。 学習意欲は高いが、つまずくと途端に委縮してしまう。 	①：複数の場面で自分の力で長さを比較、測定、計算することができる。 ②：声かけがあれば長さを比較・測定・計算することができる。 ③：教師と共に長さを比較、測定、計算することができる。	①：自らの判断で適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりすることができる。 ②：声掛けがあれば適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりすることができる。 ③：教師と共に適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりすることができる。	①：分からない時は教師に尋ねながら学習活動に参加することができる。 ②：声かけがあれば学習活動に参加することができる。 ③：教師の直接的な支援があれば学習活動に参加することができる。
B	<ul style="list-style-type: none"> 前期の学習では、cm単位やm単位での読み取りができていた。 mm単位の読み取りは理解できているが、細かいものを見ることがあまり得意でないため、読み間違いも見られる。 前期の学習では、計算に関しては、簡単な単位の換算問題にも取り組んでいた。 学習意欲は、扱う内容やその日の調子によっても大きく異なる。 	①：複数の場面で自分の力で長さを比較、測定、計算することができる。 ②：声かけがあれば長さを比較・測定・計算することができる。 ③：教師と共に長さを比較、測定、計算することができる。	①：自らの判断で適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりすることができる。 ②：声掛けがあれば適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりすることができる。 ③：教師と共に適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりすることができる。	①：最後まで自分の力で学習活動に参加し続けることができる。 ②：声かけがあれば学習活動に参加し続けることができる。 ③：教師の直接的な支援があれば学習活動に参加し続けることができる。

7 教材についてのメモ

- ・長さの比較、実測問題、単位の換算や計算に関するワークシートを児童の実態に合わせて2種

【資料1】

類を準備する。

- ・本単元では、より細かなmm単位の学習に際し、実物投影機を使うことで児童の興味・関心を喚起していこうと考える。(A児にとっては細かい部分に注視する際の支援、B児にとっては、関心意欲の向上につなげたい)
- ・本単元のまとめとなる本時では、ワークシートを使った復習に加え、ゲーム的な要素のある活動にすると児童が主体的に活動できると考えた。

8 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1	○長さの測り方の復習 ・ A児：30cmまで、B児：1mまで ・ 問題を出し合う	・ 指定された長さを測ることができる (知) ・ 測るものに合わせて、適切な定規を選ぶことができる (思)	実測観察など
2	○ミリメートルの世界を見てみよう ・ mmの学習 ・ mmの単位換算(1cm=10mmを理解する)	・ ○cm○mm という長さの線を引いて読み取ったりできる (知) ・ 1cm=10mmの意味が理解できる (知)	実測観察、プリントなど
3	○単位換算の復習 ・ mm、cm、mの単位換算 ・ 問題を出し合う。	・ 基本的な長さの単位換算を理解できる (知)	プリントなど
4	○長さの計算をしよう ・ A児：mmとcmを使った計算 B児：mm、cm、mを使った計算	・ 基本的な長さの計算問題を正しく解くことができる (知)	プリントなど
5 本時	○長さに関する様々な問題を解く ・ これまで学習してきたことを使いながら、各児童が様々な問題に答えていく。	・ 積極的に問題を解き、主体的に活動に参加することができる (主) ・ 測るものに合わせて適切な道具を選ぶことができる (思)	実測観察、プリントなど

9 本単元と他教科等との関連

- ・ いろいろなものの長さについて、定規や巻き尺を使って測定したり、線を引いたりする活動を、図工の製作活動につなげる。

【資料1】

10 本時

(1) 本時の目標

- ・積極的に問題を解き、主体的に活動に参加することができる (主体的)
- ・これまで学んだことを活用し、適切な道具を選び長さを測ることができる (思考・判断・表現)

(2) 単元に関する個々の児童の実態と本時目標

	本時目標	指導の手立て
A 児	①：主体的に活動に参加し、適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ②：適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ③：教師の直接的な支援があれば適切な道具を選んで長さを測ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・自信をもって取り組めるよう、賞賛や励ましの声かけを多くする。 ・先回りした声かけが思考の依存を強めてしまうため注意する。 ・困った時は本人から声をあげるよう促していく。 ・理解しやすくなるよう、できるだけ実物または代替の教材を用意する。
B 児	①：主体的に活動に参加し、適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ②：適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ③：教師の直接的な支援があれば適切な道具を選んで長さを測ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の緩急をつけるため、タイミングを見て次の活動に参加しやすいよう声かけをする。 ・集中が切れてくると自分の世界に入り込んでしまうため、適宜気分転換できる場面を作る。 ・理解しやすくなるよう、できるだけ実物または代替の教材を用意する。

(3) 本時 (〇〇月〇〇日 5校時) の展開：時刻の数字は「分間」。あくまでも目安の時間。

時刻	学習活動	○支援と留意点	□評価方法 【評価規準】
10 導入	・日直のあいさつで授業を始める。	○背筋を伸ばし、顔を上げるよう声をかけ、姿勢を正したらあいさつをする。	
	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の学習内容を知る。 ・学習のめあてを読む。 	<ul style="list-style-type: none"> ○本時の学習の進め方がやや複雑なので、導入の時間をこれまでの授業より長く取るようにする。 ○「長さ」に関する問題を解いていき、最後まで正解すると、宝物を獲得できる活動であることを説明し、児童の学習意欲を引き出す。 ○学習のめあてを黒板に掲示する。 	
	めあて ①じぶんでかんがえてうごこう。 ②こまったとき、てつだってほしいときはじぶんからこえをかけよう	○学習の進め方を説明する。(※注1)	
30 展開	<ul style="list-style-type: none"> ・「長さ」に関する問題を各自で解いていく。 ・それぞれのスタート位置から学習を開始する。 	○本単元で児童がこれまで解いてきたプリントを黒板に掲示しておき、児童が自分で復習しながら進めていくようにする。	*主体的に活動に参加できているか。

【資料1】

	<p>○問題の内容 第1問：紙テープを用いた比較 第2問：方眼紙を用いた比較 第3問：定規で長さを読み取る 第4問：定規で長さを測る 第5問：単位の換算 第6問：巻尺や定規で長さを読み取る 第7問：mm、cm、mを用いた計算</p> <p>・全て正解したら宝箱の中身を確認する</p>	<p>○ワークシートは各児童に合わせて難易度の違う問題を準備する ○学習が軌道に乗る第1～2問の間は、必要な指示を丁寧に伝えていく。 ○必要に応じて測定するものに応じた道具を選ぶよう必要に声をかける。 ○使い終わった道具は、箱の中に戻すよう声をかける。 ○各児童が全て正解したところで、宝物を渡す。</p>	<p>*適切な道具を選ぶことができて いるか。</p>
5	<p>・振り返り</p>	<p>○各児童のがんばりを認め、評価する。 ○学習したことを他の場面でどのように使えるか問いかける。</p>	
	<p>・あいさつ</p>	<p>○背筋を伸ばし、顔を上げるよう声をかけ、姿勢を正したらあいさつをする。</p>	

【資料1】

(4) 場面設定・教材等

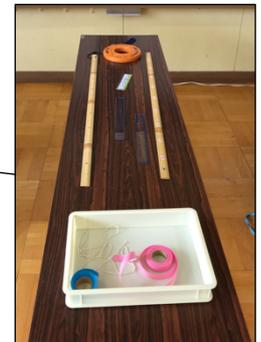
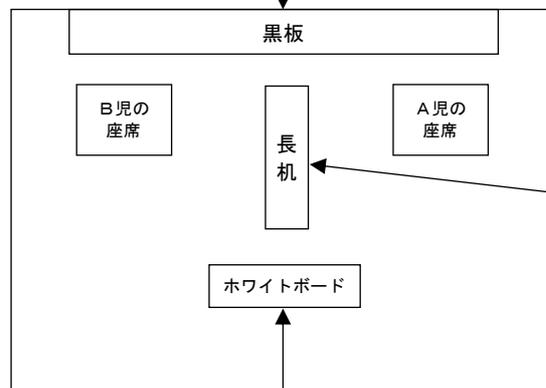
○教室レイアウト

これまで単元中にB児が
解いたワークシート



これまで単元中にA児が
解いたワークシート

黒板の両端（各児童の前）には、これまで単元中に児童が解いてきたワークシートを掲示し、児童が必要に応じて自主的に学習を振り返りながら進められるようにする。



比較や測定の際に児童が使用する道具

児童が問題を解く際に使用する道具を置いておく。

児童が取り組む問題や正誤を知るための
ワークシートが入っている封筒

ホワイトボードには封筒を貼り付け、封筒の中には問題が書かれたワークシートや問題の正誤が書かれたワークシートを入れておく。



【資料 1】

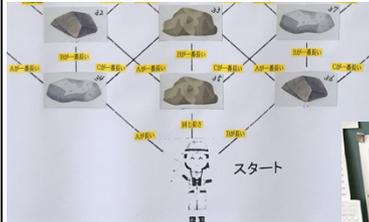
【児童の学習の進め方について（B 児の例のみ掲示）】 ※注 1

①各児童、教師から手渡された第 1 問目の問題を解く。（紙テープを用いた 2 つの長さの比較）



図：第 1 問目を解く児童

②第 1 問目の正解だと思う答えを、宝島の絵のスタート位置にある 3 つの選択肢から選ぶ。選んだ方向へコマを一マス進めた後、島に書かれている番号を確認する。（例：「A が長い」を選んだら 34 の島）



写真：B 児の宝島の絵



写真：コマを動かす児童の様子

③進んだ島に書かれている番号と同じ番号の封筒を開け、中身を確認する。



写真：正誤を知るためのワークシート

④正解の場合は、「よくできました」というメッセージと、次の問題が書かれている①のワークシートが入っているので、第 2 問目に進む。（方眼紙のマス目を用いた 3 つの長さの比較）

→不正解の場合は②の紙が入っているので、もう一度第 1 問目を解き直し、改めて正解だと思う答えを選び、進んだ先の番号の封筒を確認する。

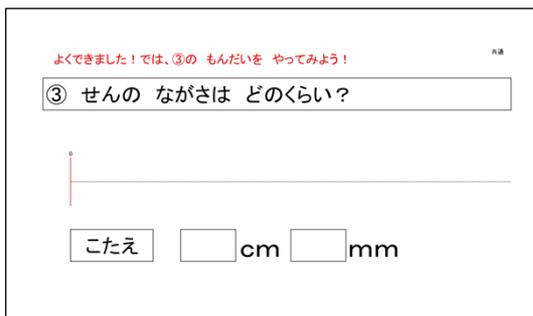
後日挿入

さんねん！
もういちど
やりなおしてみよう

図：①第 2 問目の
ワークシート

図：②不正解の場合
ワークシート

⑤第 2 問目、第 3 問目までは同様の流れで学習を進める。（30 c m 定規を用いて線の長さを読み取る）



図：第 3 問目のワークシート

⑥第 4 問目以降は、正誤の確認を教師が行うため、問題を解いたら教師に声をかけ、正誤を判断してもらう。（1 c m 定規を用いて長さを測る）



図：第 4 問目のワーク
シート

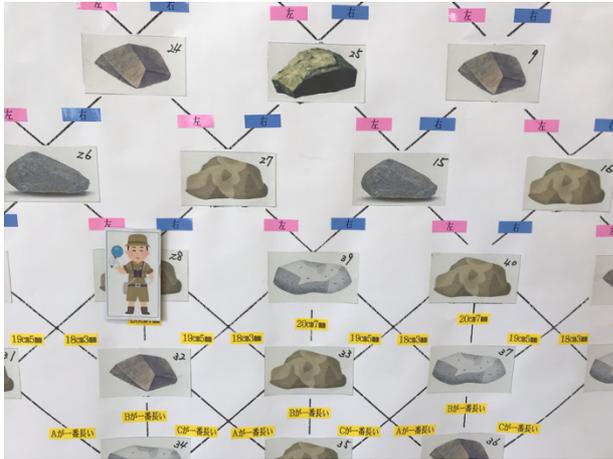


写真：長さを測る児童の
様子

【資料1】

⑦

第4問目を正解すれば、左右どちらの島に進むかを自分で選ぶ。その後はこれまで同様、進んだ島に書かれている番号と、同じ番号の封筒の中に入っているワークシートの問題を解き、正誤を教師の判断してもらう。(※以下最後まで同様の流れ)



写真：4問目以降の進み方

⑧ (mm、cm、mを用いた単位の換算)

⑤ 四角に 数字を 入れましょう。

$$1 \text{ cm} = \square \text{ mm}$$

$$1 \text{ m} = \square \text{ cm}$$

$$3 \text{ m } 45 \text{ cm} = \square \text{ cm}$$

$$\square \text{ cm}$$

できたら 先生に こえをかけてね！

図：第5問目のワークシート

⑨ (巻き尺を用いて周囲の長さを読み取る)

⑥ 長さを はかりましょう。

まわりの長さを はかりましょう。



できたら 先生に こえをかけてね！



図：第6問目のワークシート

写真：教師に手伝ってもらう児童の様子

⑩ (mm、cm、mを用いた計算)

⑦ 計算をしましょう。

$$10 \text{ cm } 6 \text{ mm} - 7 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$5 \text{ m } 40 \text{ cm} + 1 \text{ m } 6 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$16 \text{ m } 80 \text{ cm} - 7 \text{ m } 20 \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}}$$

できたら 先生に こえをかけてね！

図：第7問目のワークシート

⑪

第7問目まで問題を解き、最後まで正解できたら、教師から宝物を受け取る。



写真：最後まで正解し、宝物を受け取る児童

II 指導後のふりかえりシート

1 本時の学習評価

	本時の目標／評価基準	学習評価	児童の様子（全て書かず、空欄でもよい）	次時の目標についてのメモ（変更の有無など）
A	①主体的に活動に参加し、適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ②適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ③教師の直接的な支援があれば、適切な道具を選んで長さを測ることができる。	A	・終始笑顔で取り組み、主体的に活動に参加していた。また、測るものに応じた適切な道具を選び、長さを測ることができていた。	単位の異なる（cmとmm）長さの計算で、単位に色付けをしなくても良いように定着を図る。
B	①主体的に活動に参加し、適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ②適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ③教師の直接的な支援があれば、適切な道具を選んで長さを測ることができる。	B	・1cm定規を用いて長さを測る場面では巻き尺を用いており、巻き尺を用いた読み取りにも混乱が見られた。教師が声をかけ、めあてを確認すると、教師に支援を求め、長さを測ることができていた。	巻き尺の使用場面及び読み取りについて引き続き学習が必要である。

2 本時の評価

（当初予定していた本時の内容を変更した点）

- ・学習の進め方がやや複雑だったので、授業のはじめに進め方をしっかりおさえるために、導入の時間を多めに取るように変更した。その結果、児童たちは、自主的に問題を解いていくという授業の大まかな流れを理解して学習を進めることができていた。
- ・問題を解く活動以外に時間を要する部分もあったため、当初予定していた問題数を少なくした。

3 単元の評価

（1）児童に関する評価

○A児について

- ・長さを測ったり長さを比べたりする活動に慣れ、解ける問題を増やすことができた。単位の異なる（cmとmm）長さの計算問題では、単位が区別できていない場面が何度か見られたため、区別できるよう単位に色付けをすると計算ができた。今後は、より長いものの測定や単位の換算に加え、単位の異なる長さの計算の定着を図る必要がある。
- ・計算が苦手なため、長さの計算問題に対して不安があったようだが、第3時以降、家庭で改めて1桁同士の足し算に取り組んだ結果、授業では指を使ってスムーズに計算できていた。「10+〇」も学校で再度説明したことを、本時で活かすことができていた。

【資料1】

○B児について

・長さの比較や単位の換算、計算問題では、正解することが多く、自信を持って学習を進めることができていた。測定では、基本的には、ものの長さや形状に応じて適切な用具を用いて図ることができるが、1m定規で測れるものについて、巻き尺を用いるなどの場面も見られた。また、第1時以降、巻き尺の目盛りの読み方を改めて確認したが、本時でも読み取りに混乱が見られた。(80cmを8mと読む)。巻き尺の適切な使用場面と目盛りの読み方については、引き続き学習が必要である。

(2) 授業に対する評価

・長さの学習を積み重ねることで、他教科の学習場面で、定規を使って長さを測ることができるようになった。本単元の学習により、児童たちは、これまで定規は「線を引くもの」という役割についての認識が強かったが、「長さを測るもの」という認識がされるようになったと感じた。

・単元当初から本時の大まかな内容について伝えていたこともあり、両児童ともに前日から本時を楽しみにしており、普段は「算数」と表記するホワイトボードの時間割に「たからじま」と書いていた。本時では、導入で授業の流れを説明すると、児童たちは「おもしろそう!」と発言し、教室を動き回りながら長さを測ったり、問題を解いたりしている間は、終始笑顔で取り組んでいた。特にA児は、当初想定していた以上に、積極的に問題を解いて学習に取り組む場面が見られたため、学習への動機付けや学習の進め方の工夫が大きく影響することを再認識した。

・授業の初めにめあてを確認したことで、児童たちはわからない問題があると、自分から「わかりません」「手伝ってください」と教師に伝えることができ、概ねめあてを達成できていた。

NISE 授業づくりサポートシート（試案版， 教員 B）

Ⅱ 指導後のふりかえりシート

1 指導体制

授業者 教諭 B

2 前時までの子ども実態や単元設定の理由など

① 前時までの子ども実態（本単元に関連する実態について書き出す）

- ・ 本学級は、2年生を除く5学年の児童6名が在籍しており、実態はさまざまである。
- ・ 「書くこと」の学習については、それぞれの実態に応じて日々取り組んでいる。翌日の時間割を視写することが、全員の日課になっている。高学年の児童は、毎日の振り返りを日記に2、3文～長文で書いている。
- ・ 平仮名や片仮名、漢字の学習は、文字の表記が難しい児童は、点結びや迷路などの学習を行うなど、実態に応じて書字の学習を行っている。
- ・ 絵日記や作文、観察カード、想像文等で経験したことや考えたことを書く学習も行っている。書くことへの抵抗感や苦手意識の強い児童は少ない。

② 単元設定の理由

- ・ 本校で最も大きな行事の一つである「歌のつどい」がある。家族や地域の多くの方々が集まる。児童は歌のつどいに向け、日々練習を積み、友達と協力して音楽を作り上げていく過程を楽しんでいる。そこで、歌のつどいを題材にすることで自分の思いや気持ちを言語化・文章化し、意欲的に書く活動に取り組めるようにしたいと考え、本単元を設定した。

③ 年間指導計画における本単元の位置づけの確認と学習指導要領との対応（教育委員会に届け出ているものとの対応をしっかりおさえます）

- ・ 年間指導計画における本単元の位置づけ：「書くこと」は年間指導計画には、相手意識をもって運動会の招待状を書く、遠足や宿泊学習の後に楽しかったできごとを作文に書く、一年間のまとめとして思い出に残ったことを作文に書くなどの学習を位置づけている。その一つとして、本単元を設定した。

★学習指導要領との対応（どの指導要領のどの指導内容と対応しているかを書きます。）

本単元の目標・内容は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科の目標・内容から、小学部国語科の以下に関するものと、小学校学習指導要領国語科の以下に関する内容と対応させている。

〔知識及び技能〕

- ・ 3段階ウ（イ）出来事や経験したことを伝え合う体験を通し、いろいろな語句や文の表現に触れること。

〔思考力、判断力、表現力等〕

- ・ 2段階 B 書くこと ア 経験したことのうち身近なことについて、写真などを手掛かりにして、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。
- ・ 3段階 B 書くこと ア 身近で見聞きしたり、経験したりしたことについて書きたいことを見付け、その題材に必要な事柄を集めること。

【資料2】

・3段階 B 書くこと ウ 見聞きしたり、経験したりしたことについて、簡単な語句や短い文を書くこと。

・3段階 B 書くこと エ 書いた語句や文を読み、間違いを正すこと

→以上の①、②、③に挙げたことより、単元「きつつき」を設定した。

④基本的な指導・支援方針

- ・導入は、学級全体で行い、同じ目的をもって学習に取り組めるようにする。手紙を書く活動は、交流学习の時間や実態を考慮して、個別に進めていく。

3 単元名

「てがみを かいて しらせよう ～相手に思いが伝わる文章を書こう～」

4 単元の目標

- 歌のつどいに向けて自分が活動してきたことを伝え合い、いろいろな語句や文で表現する。
(知識及び技能 3段階 ウ (イ))
- 歌のつどいに向けた活動の中から自分のしてきたことを、具体的な言葉で表現し、手紙を書く。
(思考力, 判断力, 表現力等 2段階 B 書くこと ア)
- いろいろな語句や文の表現として、丁寧な言葉と普通の言葉との違いを知り、丁寧な言葉で文章を書く。
(知識及び技能 3段階 ウ (イ))
- 歌のつどいに向けた活動の中から相手に伝えたいことを明確にし、必要な事柄を集めて手紙を書く。
(思考力, 判断力, 表現力等 2段階 B 書くこと ア)
- 書いた文章を読み返して、教師の指導を受けながら、正しいものに書き直す。
(思考力, 判断力, 表現力等 3段階 B 書くこと エ)
- 丁寧な言葉と普通の言葉との違いを知り、丁寧な言葉で文章を書く。
(知識及び技能 (1) キ 1・2年、3・4年)
- 書いた文章を読み返して、間違いを正したり、文章の続き方や表現が的確か確かめたりする。
(思考力, 判断力, 表現力等 B 書くことエ 1・2年、3・4年)
- 歌のつどいに向けた活動の中から相手に伝えたいことを明確にし、必要な事柄を集めて手紙を書く。
(思考力, 判断力, 表現力等 B 書くことア 1・2年)
- 手紙をもらったり返事を書いたりする楽しさを感じながら、思いを伝えようとする。
(学びに向かう力, 人間性等)

5 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・自分の経験したことを伝え合い、いろいろな語句や文で表現している。 ・丁寧な言葉と話し言葉との違いに気を付けて、丁寧な言葉で文章	・歌のつどいを知らせる手紙について、書く相手や書く事柄を決めている。 ・書いた文を読み返して間違いを正したり、必要な情報が書かれて	・歌のつどいを見に来てほしいという思いをもって、手紙を書こうとしている。

【資料2】

<p>を書いている</p>	<p>いるかなどを確かめたりしている。 ・宛名の書き方が分かり、正しく書いて手紙を完成させている。</p>	
---------------	---	--

6 児童の実態と目標

個別の指導計画（抜粋）		本単元目標（個人毎に3レベル立てる）／評価基準			
児童	長期目標	短期目標	知・技	思・判・表	主体的
A	<p>周りの人の行動を見て、自分で何をするかを考え、自信をもって動けるようにする。</p>	<p>・拗音・促音等を含めた平仮名を正しく読み、文字ブロックを使って3音程度の言葉を構成するとともに、音を聞いて文字に表す。</p>	<p>A：自分のしたことを文章で伝える。 B：（到達目標のレベル）自分のしたことを単語で伝える。 C：自分のしたことを提示された選択肢の中から選ぶ。</p>	<p>A：したことを自分で文章に書く。 B：（到達目標のレベル）教師の手本を見ながら、文章を視写する。 C：教師と一緒に確かめながら文章を書く。</p>	<p>A： B：（到達目標のレベル）教師と歌のつどいについて話しながら、質問に答えたり、自分の言いたいことを言ったりする。 C：</p>
B	<p>声掛けを受け、自分がやるべきことをやる。</p>	<p>・2年生までの漢字を確実に覚え、日常生活の中で進んで使う。</p>	<p>A：丁寧な言葉と話し言葉との違いを考えながら、丁寧な言葉で文章を書く。 B：（到達目標のレベル）教師の確認を得ながら、丁寧な言葉で文章を書く。 C：教師と一緒に文章を考えながら、丁寧な言葉で書く。</p>	<p>A：書いた文章を読み返して間違いに気づき、直す。 B：（到達目標のレベル）教師の助言を受けて間違いに気づき、直す。 C：教師と一緒に文章を読み返し、間違いを確認しながら直す。</p>	<p>A： B：（到達目標のレベル）相手意識をもって相手に伝わるような手紙を書こうとする。 C：</p>
C	<p>人と話すときは、相手の方を見る、話しかけられたら返事をする、質問には答えるなど、人との基本的なやりとりの仕方を身に付ける。</p>	<p>・出来事を詳しく思い出し、そのときの気持ちを伝えながら、順序よく作文する。 ・3年生までの漢字の読み書きを定着さ</p>	<p>A：丁寧な言葉と話し言葉との違いを考えながら、丁寧な言葉で文章を書く。 B：（到達目標のレベル）教師の確認を得ながら、丁寧な言葉で文章を書く。 C：教師と一緒に文章を考えながら、丁</p>	<p>A：書いた文章を読み返して間違いに気づき、直す。 B：（到達目標のレベル）教師の助言を受け間違いを確認し、助言通りに直す。 C：教師と一緒に文章を読み返し、</p>	<p>A： B：（到達目標のレベル）相手意識をもって相手に伝わるような手紙を書こうとする。 C：</p>

【資料2】

		せ、4年生の新出漢字をできるだけ書くようにする。	寧な言葉で書く。	間違いを確認しながら直す。	
D	周囲からの問いかけに対し、自分の意思を伝える表現力を身につける。	・経験したことを順序よく、気持ちを交えて文章に表す。	A：丁寧な言葉と話し言葉との違いを考えながら、丁寧な言葉で文章を書く。 B：(到達目標のレベル) 教師の確認を得ながら、丁寧な言葉で文章を書く。 C：教師と一緒に文章を考えながら、丁寧な言葉で書く。	A：書いた文章を自分で読み返し、助詞や単語の間違いを正したり、相手に失礼な表現になっているか確認したりする。 B：(到達目標のレベル) 教師の助言を受け間違いに気づき、自分で適切な表現に直す。 C：教師の助言を受けて間違いを確認し、助言通りに直す。	A： B：(到達目標のレベル) 必要に応じて、もらった手紙を読み返しながらか、その返事を進んで書こうとする。 C：
E	友達に自分の気持ちを伝える力を身につける。	・出来事を順序よく文章に表す。	A：丁寧な言葉と話し言葉との違いを考えながら、丁寧な言葉で文章を書く。 B：(到達目標のレベル) 教師の確認を得ながら、丁寧な言葉で文章を書く。 C：教師と一緒に文章を考えながら、丁寧な言葉で書く。	A：書いた文章を読み返して間違いに気づき、直す。 B：(到達目標のレベル) 教師の助言を受けて間違いに気づき、直す。 C：教師と一緒に文章を読み返し、間違いを確認しながら直す。	A： B：(到達目標のレベル) 書いた手紙をポストに投函するというイメージをもちながら、やり取りを楽しむ。 C：

7 教材についてのメモ

- ・てがみで しらせよう (光村図書出版 小学校国語1年下) <共通教材>
- ・手紙の書き方 (郵便局) <共通教材>
- ・「ありがとう」をつたえよう (光村図書出版 小学校国語3年下)
- ・手紙で伝えよう (光村図書出版 小学校国語4年上)

【資料2】

8 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1	<p>○「歌のつどいのことを手紙で知らせよう」というめあてをもち、学習計画を立てる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前担任から届いた手紙を読む。 ・歌のつどいについて、お互いの取組状況について話す。 ・返事を書きたいという気持ちをもつ。 	<p>○歌のつどいを見に来てほしいという思いをもって、手紙を書こうとしている。</p>	<p>発言 対話 観察</p>
2	<p>○手紙を出す相手を決め、書く内容を話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手紙を出す相手を決める。 ・手紙を出した経験を発表し、手紙を書くために必要な事柄について話し合う。 ・手紙に書く内容を考える。 	<p>○手紙を書く相手を決め、必要な事柄や伝えたい事柄について考えている。</p>	<p>発言 対話 観察</p>
3 4	<p>○手紙の書き方を知って、歌のつどいについて知らせる手紙を書く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・必要な項目についてワークシートに記入する。 ・伝えたいことを明確にし、教師と一緒に、または一人で文章に書く。 ・相手意識をもって、文末表現に気を付けて手紙を書く。 	<p>○手紙を送る相手に、自分の思いが明確になるよう簡単な構成を考えている。</p> <p>○丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて、文章を書いている。</p>	<p>発言 ワークシート 手紙</p>
5	<p>○手紙を清書する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートや下書きをもとに、ていねいに清書する。 ・書いた文章を読み返して、間違い等を確認する。 	<p>○書いた文を読み返し、間違いを正したり、必要な情報が書かれているか、適切な文末表現になっているかなどを確かめたりしている。</p>	<p>手紙</p>
6	<p>○宛名の書き方を知り、封筒に宛名を書いて仕上げる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・見本を見ながら、宛名を書く。 ・自分の名前を書く。 	<p>○宛名の書き方が分かり、正しく書いて手紙を完成させている。</p>	<p>封筒</p>

9 本単元と他教科等との関連

(他教科との横断的なつながりなどを書いて下さい。例えば本単元でまなんだことを生単の「〇〇」単元で

【資料2】

試す、など)

・本単元で書いた手紙は、実際に郵便局に行き、切手を買ってポストに投函する。国語科の学習から生活科の学習へ関連付け、郵便の仕組みについて、体験を通して学ぶ機会とする。

10 本時

(1) 本時の目標

・手紙を書く相手を決め、手紙を書くために必要な事柄や歌のつどいについて伝えたい事柄を考える。

(思・判・表)

(2) 単元に関する児童の実態と本時における各児童の目標

	児童の実態	本時の目標／評価基準	指導の手立て・配慮
A	書ける平仮名は増えたが、50音の読み書きは完全には習得できていない。書くことは好きで、迷路や点結びが的確にできるようになった。友達と同じことをやりたいという気持ちが強い。	A：誰に・何を伝えたいのか、友達の考えを受けて決める。 B：(到達目標のレベル) 誰に・何を伝えたいのか教師と一緒に考える。 C：誰に手紙を書くのか、教師と一緒に考える。	手紙を書きたいという思いは強いので、話をよく聞いて、思いを整理していく。
B	読むことはできるが、書くことに困難さが見られる。自分の名前を書くだけでも、集中力と時間を要する。言葉はよく知っており、会話のやりとりはスムーズにできる。	A：教師の声かけを受けずに、手紙に書く事柄を進んで考える。 B：(到達目標のレベル) 手紙を書く相手を決め、声かけを受けながら、書く事柄を考える。 C：声かけを複数回受けながら、学習に参加する。	集中が切れやすいので、「誰に」「何を」「どんな」というキーワードを提示し、簡潔に考えられるようにする。
C	文章を書くことが好きで、感想文や作文など、一人で言葉をつなげて文章化できるが、誤字が多い。漢字の学習も好きだが筆圧が強く、思うように運筆が進まない。昨年度、3年「ありがとうを伝えよう」の学習で、妹に手紙を出し、ポストに投函すると手紙が届くということを経験している。	A：手紙を書く相手を決め、歌のつどいについて伝えたいことを、相手に伝わる言葉で表現する。 B：(到達目標のレベル) 手紙を書く相手を決め、教師の問いかけに答えながら伝えたいことを整理する。 C：教師と一緒に、手紙を書く相手、事柄を決める。	書くことが好きで、伝えたい思いも強いと思われるので、伝えたい事柄がたくさん出てきたときには、整理できるような問いかけをする。
D	気持ちを表現することが苦手で、会話で言葉に詰まることが多い。毎日振り返りを書くことで、出来事や気持ちを文章に表すことができるようになってきた。	A：手紙に書く事柄を、進んで複数考える。 B：(到達目標のレベル) 前担任に返事を書くという目的をもち、必要な事柄や伝えたい事柄を考え	手紙の返事を書くことを確認し、返事を書くために必要な事柄は何か問いかける。

【資料2】

		る。 C：教師と一緒に、手紙に書く事柄を考える。	
E	1年生の漢字の読み書きに困難が見られ、文章の内容理解も難しい。片仮名の想起も難しい場合がある。出来事を順序よく話すことはできるが、それを文章で書くことは難しい。昨年度、3年「ありがたうを伝えよう」の学習で、大好きな祖母に手紙を書き、手紙が届いて相手に喜んでもらえたという経験をしている。	A：手紙に書く事柄を、進んで複数考える。 B：(到達目標のレベル) 前担任に返事を書くという目的をもち、必要な事柄や伝えたい事柄を考える。 C：教師と一緒に、手紙に書く事柄を考える。	手紙という形式を意識できるように、昨年度の学習の経験を思い出すような問いかけをし、返事を書きたいという思いをもてるようにする。

(3) 本時 (10月24日5校時) の展開

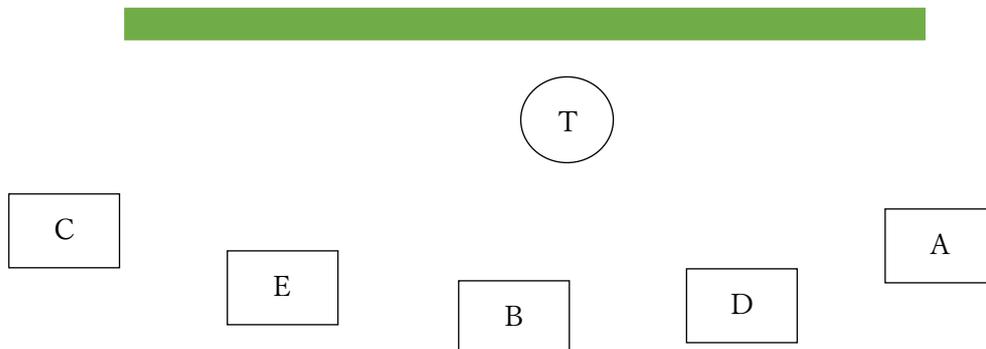
時刻 (時配)	学習活動 (※予想される 児童の反応)	○支援と留意点 □評価方法 【】 評価規準	□評価方法 【】 評価教材・ 教具
10	<ul style="list-style-type: none"> ・日直があいさつをする。 ・前時の学習を振り返り、手紙の続きがあることを知る。 ・手紙をもらったときの気持ちや出した経験について、みんなで出し合う。 ・今日のめあてを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○前時に読んだ前担任から届いた手紙の続きを披露する。 ○CさんとEさんには、昨年度行った手紙を出す学習について問いかける。 	
	もらった人が うれしくなるような 手紙のかきかたを べんきょうしよう		
10	<ul style="list-style-type: none"> ・誰に手紙を書くか決める。 ・歌のつどいについての手紙を書くことを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○前担任に手紙の返事を出すという学習にしたいが、家族などの名前が出てよしとする。 ○歌のつどいのことを知らせたいという思いが出るような投げかけをする。 	<ul style="list-style-type: none"> □発言 □対話 □観察 【思・判・表】
20	<ul style="list-style-type: none"> ・手紙を書くときに必要な事柄を考える。 ・歌のつどいについて、手 	○1年生の教科書の手紙文を提示し、手紙の書き方(初めのあいさつ・本文・結びのあ	<ul style="list-style-type: none"> □発言 □対話 □観察

【資料2】

	<p>紙に書きたい事柄を考える。</p>	<p>いさつ)を確認する。 ○CさんとEさんから、手紙を出すときには宛名を書くことや切手を貼ること等を自発的に説明することが予想される。実際に手紙を出す活動につなげるためにも、宛名を書くことや切手を貼ることが視覚的に残るように板書をする。 ○歌のつどいについて頑張っていることやできるようになったことなど、具体的な様子を子どもたちから聞き出す。</p>	<p>【思・判・表】</p>
<p>5</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・次時の学習内容を確認する。 ・日直があいさつをする。 ○全員が姿勢を正すまで待つ。 		

(4) 場面設定・教材など

・学習プリントなどは実物を別紙添付する。



【資料2】

Ⅱ 指導後のふりかえりシート

1 学習評価

	本時の目標／評価基準	学習評価	児童の様子（全て書かず、空欄でもよい）	次時の目標についてのメモ（変更の有無など）
A	<p>A：誰に・何を伝えたいのか、友達のを考えて決める。</p> <p>B：（到達目標のレベル）誰に・何を伝えたいのか教師と一緒に考える。</p> <p>C：誰に手紙を書くのか、教師と一緒に考える。</p>	B	<p>担任や他児と歌のつどいについて話すことで、前担任に歌のつどいについての手紙を書きたいという言葉を引き出すことができた。</p> <p>また、担任が具体的に質問することで、手紙に書く内容をいくつか考えて言うことができた。</p>	<p>Aさんはこれまで一語文を書くことが中心であったので、2、3語文を書くことがねらえるかどうかと、そのための手立てを検討する。</p>
B	<p>A：教師の声かけを受けずに、手紙に書く事柄を進んで考える。</p> <p>B：（到達目標のレベル）手紙を書く相手を決め、声かけを受けながら、書く事柄を考える。</p> <p>C：声かけを複数回受けながら、学習に参加する。</p>	B	<p>担任や他児と歌のつどいについて話すことで、前担任に歌のつどいについての手紙を書きたいという言葉を引き出すことができた。</p> <p>また、担任が具体的に質問することで、手紙に書く内容をいくつか考えて言うことができた。</p>	<p>Bさんは注意や微細運動の特徴から、書くことに時間がかかる。これらの特徴に配慮した書く課題設定を検討していく。</p>
C	<p>A：手紙を書く相手を決め、歌のつどいについて伝えたいことを、相手に伝わる言葉で表現する。</p> <p>B：（到達目標のレベル）手紙を書く相手を決め、教師の問いかけに答えながら伝えたいことを整理する。</p> <p>C：教師と一緒に、手紙を書く相手、事柄を決める。</p>	A	<p>担任が、Cさんが昨年度に行った手紙を出す学習について、段階的に問いかけることで、手紙やその出し方について説明することができた。</p> <p>また、手紙を書く相手を前担任、歌のつどいに来てもらえるような内容にしたいと決めることができた。</p>	<p>Cさんはまとまった文章を書くのが苦手で、書く内容が多くなってしまおう。そのためワークシートを工夫するなど検討していく。</p>

【資料2】

D	<p>A：手紙に書く事柄を、進んで複数考える。</p> <p>B：(到達目標のレベル) 前担任に返事を書くという目的をもち、必要な事柄や伝えたい事柄を考える。</p> <p>C：教師と一緒に、手紙に書く事柄を考える。</p>	A	<p>担任が、Cさんが昨年度に行った手紙を出す学習について、段階的に問いかけることで、手紙やその出し方について説明することができた。</p> <p>また、手紙に書く、歌のつどいについて、いくつかの事柄を出すことができた。</p>	<p>Dさんはまとまった文章を書くのが苦手で、書く内容が多くなってしまう。そのためワークシートを工夫するなど検討していく。</p>
E	<p>A：手紙に書く事柄を、進んで複数考える。</p> <p>B：(到達目標のレベル) 前担任に返事を書くという目的をもち、必要な事柄や伝えたい事柄を考える。</p> <p>C：教師と一緒に、手紙に書く事柄を考える。</p>	B	<p>担任や他児と歌のつどいについて話すことで、前担任に歌のつどいについての手紙を書きたいという言葉を引き出すことができた。</p> <p>また、担任が具体的に質問することで、手紙に書く内容をいくつか考えて言うことができた。</p>	<p>Eさんは苦手意識のためか、書くこと自体を拒否することが多くある。そのためまずは本人が書いたことを積極的にほめたり、認めたりしていく。</p>

2 授業の評価

- ・(箇条書きで、簡単に今日の授業についてのふりかえりと、次時へどのように展開していくか、変更点はないかなどをメモする)
- ・計画時は、2時間目までに手紙を出す相手と内容を決めるよう計画していたが、本時で前担任に歌のつどいについて書くことを決めることができた。計画よりも早く内容を進めることができ、各児童もB基準を満たす学習の姿を示すことができた。

NISE 授業づくりサポートシート（試案版，教員C）

I 指導案づくり

1 指導体制

授業者 教諭C

2 前時までの子ども実態や単元設定の理由など

①前時までの子ども実態

- ・本学級は、知的特別支援学級であり2年から6年生までの7人が在籍しており実態は様々である。
- ・実際に体験しながら行う学習には興味関心が高まりやすく、集中して学習に取り組む姿勢が見られる。
- ・本を読むことが好きな児童が多いが、目的意識をもって文章を読み内容を読み取る児童が少ない。

②単元設定の理由

- ・説明書のように、目的意識をもって文章を読み内容を読み取ることは生活の中で多く機会が生じ、実生活でも必要とされる能力であると考えられる。
- ・順序を表す言葉は
- ・きつつきは説明文を体験しながら学ぶことに適切であり、通常学級の実践を参考にしながら授業を行うことができる。

③年間指導計画における位置付け

- ・国語 説明文 題材名「きつつき」
作文（校外学習、文化祭など）

→以上の①、②、③に挙げたことより、単元「きつつき」を設定した。

★学習指導要領との対応（どの指導要領のどの指導内容と対応しているかを書きます。）

本単元の内容・目標は、国語科学習指導要領の内容から、小学部国語科の以下に関するものと対応している。

1 [知識及び技能]

(2) 情報の扱い方に関する事項

ア 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解すること。(1、2年)

2 [思考力、判断力、表現力等] C読むこと

構造と内容の把握（説明的な文章）

ア時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えること。(1、2年)

④基本的な指導・支援方針

- ・学習の意欲を高めながら、学級全体で学習を行う。言語活動や作業などの課題は個々の発達段階に応じて個別に設定していく。

【資料3】

3 単元名

きつつき（ひろがることば 小学校国語2下 教育出版）

4 単元の目標

○「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを捉えている。

（思考・判断・表現 C読むこと (1)ア1、2年）

○おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について理解している。

（知識及び技能 (2)ア1、2年）

○進んできつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え学習課題に沿ってまとめようとしている。

（主体的に学習に向かう態度）

5 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ・ 順番を表す言葉を文章の中から見つける。 ・ 順番を表す言葉や記号を使って、説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ きつつきを作るために必要なもの手順を理解している ・ きつつきを作る中で気を付けることを答えることができる。 ・ 文章を読み、きつつきなどのおもちゃを作ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分できつつきやおもちゃの作り方について順番に気を付けて読んだり、まとめたりしようとする。

6 児童の実態と目標

児童	個別の指導計画（抜粋）		本単元目標（個人毎に3レベル立てる）／評価基準		
	長期目標	短期目標	知・技	思・判・表	主体的
A	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2学年の教科学習を精選しながら進める。 	説明文を読んで、順番を考えながら読んだり、大事な内容を読み取ったりする。	A：おもちゃ作りを通して、順序を表す言葉の役割を理解した上で、説明書などの文章の共通点について理解している。 B：おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について理解している。（到達目標のレベル） C：おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点につ	A：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを捉え他のおもちゃつくりに生かすことができる。 B：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付け	B：進んできつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え学習課題に沿ってまとめようとしている。（到達目標のレベル）

【資料3】

			いて理解している。	ることなどを捉えている。(到達目標のレベル) C: 「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどをヒントや支援をもとに考え、捉えている。	
B	・物語文、説明文の読み取りを行う。	説明文を読んだら、順番を考えながら読んだり、大事な内容を読み取ったりする。	A: おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について理解している。 B: おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について知っている。(到達目標のレベル) C: おもちゃ作りを通して、順番を表す言葉や記号に触れている。	A: 「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを捉えている。 B: 「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどをヒントや支援をもとに考え、捉えている。(到達目標のレベル) C: きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを教師と一緒に確認する。	B: 進んできつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え学習課題に沿ってまとめようとしている。(到達目標のレベル)
C	・文章を読んで、内容について簡単な質問に	説明文を読んだら、順番を考えながら読ん	A: おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点につい	A: 「読むこと」において、きつつきを作るために必要	B: 進んできつつきやおもちゃの作り方について順番を考え

【資料3】

	<p>答える。</p>	<p>だり、大事な内容を読み取ったりする。</p>	<p>て理解している。 B：おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について知っている。(到達目標のレベル) C：おもちゃ作りを通して、順番を表す言葉や記号に触れている。</p>	<p>な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを捉えている。 B：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどをヒントや支援をもとに考え、捉えている。(到達目標のレベル) C：きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを教師と一緒に確認する。</p>	<p>ながら内容を捉え学習課題に沿ってまとめようとしている。(到達目標のレベル)</p>
<p>D</p>	<p>・いつ、どこでなどを意識しながら文章を読む。</p>	<p>説明文を読み、順序を思い出したり、大事な部分を教師と一緒に確認したりする。</p>	<p>A：おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について知っている。 B：おもちゃ作りを通して、順番を表す言葉や記号について知る。(到達目標のレベル) C：おもちゃ作りを通して、順番を表す言葉や記号に触れている。</p>	<p>A：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどをヒントや支援をもとに考え、捉えている。 B：きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを教師と一緒に確認する。(到達目標のレベル)</p>	<p>B：進んできつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え学習課題に沿ってまとめようとしている。(到達目標のレベル)</p>

【資料 3】

				C：きつつきの内容を読んで、教師と一緒に作成を通して確認する。	
E	・文章を読み、内容の読み取りを行う。	説明文を讀んで、順番を考えながら讀んだり、大事な内容を讀み取ったりする。	A：おもちゃ作りを通して、順序を表す言葉の役割を理解した上で、説明書などの文章の共通点について理解している。 B：おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について理解している。(到達目標のレベル) C：おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について知っている	A：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを捉え他のおもちゃづくりに生かすことができる。 B：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを捉えている。(到達目標のレベル) C：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどをヒントや支援をもとに考え、捉えている。	B：進んできつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え学習課題に沿ってまとめようとしている。(到達目標のレベル)
F	・4教科の基礎の定着を図る。	説明文を讀んで、順番を考えながら讀んだり、大事な内容を讀み取ったりする。	A：おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について理解している。 B：おもちゃ作りを通して、説明書などの文章の共通点について知っている。(到達目標のレベル)	A：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを捉えている。 B：「読むこと」において、きつつき	B：進んできつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え学習課題に沿ってまとめようとしている。(到達目標のレベル)

【資料3】

			<p>C：おもちゃ作りを通して、順番を表す言葉や記号に触れている。</p>	<p>を作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどをヒントや支援をもとに考え、捉えている。(到達目標のレベル)</p> <p>C：きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを教師と一緒に確認する。</p>	
G	<p>・語彙を増やす。</p>	<p>説明文を教師と一緒に読み、順番について触れる。</p>	<p>A：おもちゃ作りを通して、順番を表す言葉や記号に触れ、確認している。</p> <p>B：おもちゃ作りを通して、順番を表す言葉や記号に教師と一緒に触れている。(到達目標のレベル)</p> <p>C：おもちゃ作りを教師と一緒に確認しながら行う。</p>	<p>A：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどをヒントや支援をもとに考え、捉えている。</p> <p>B：きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気を付けることなどを教師と一緒に確認する。(到達目標のレベル)</p> <p>C：きつつきの内容を読んで、教師と一緒に作成を通して確認する。</p>	<p>B：進んできつつきやおもちゃの作り方について教師やみんなと一緒に取り組む学ぼうとしている。(到達目標のレベル)</p>

【資料3】

7 教材についてのメモ

- ・児童の実態に合わせ3種類のプリントまたはタブレットを用意。
- ・きつつきの作成キットを準備する

8 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価基準	評価方法
1	学習計画を確認しよう		
2	どんな順番で作るのか確認し、文章の中から	・順番を表す言葉を文章の中から見つける。(知・技) ・きつつきを作るために必要なものや、手順を理解している(思・判・表)	ワークシート
3	コイルばねを作るとき、コイルばね、きつつきをとりつける順番、ポイントを読み取ろう	・きつつきを作る中で気を付けることを読み取り、答えることができる。 (思・判・表)	ワークシート
4	きつつきらしいうごきとちょうちのうごきはどこが違うか考えよう	・きつつきを作る中で気を付けることを読み取り、考えて答えることができる。(思・判・表)	ワークシート
5	順番を表す言葉を使ってきつつきの作り方をまとめよう。	・順番を表す言葉を使って、作り方をまとめる。(知・技)	タブレット
6			
7	自分の作りたいおもちゃを決めて、作り方を調べよう。		タブレット
8	作り方を説明できるように、順番を表す言葉を使ってまとめよう。	・順番を表す言葉を使って、作り方をまとめる。(知・技)	ワークシート タブレット
9			
10	まとめたものを利用して説明しよう	・順番を表す言葉を使って、作り方を説明する。(知・技)	タブレット
11	・順番を表す言葉の通りに、実際作ってみよう。	・文章を読み、きつつきなどのおもちゃを作ることができる。(思・判・表)	ワークシート
12			タブレット
13			
14			

9 本単元と他教科等との関連

- ・2年生活、3～6年は理科や生活単元学習でタブレットの使い方を学習できるようにする。

【資料3】

10 本時

(1) 本時の目標

- ・順番を表す言葉を使って、作り方の説明をする（知・技）

(2) 単元に関する児童の実態と本時における各児童の目標

	児童の実態	本時の目標	指導の手立て	○評価基準 ◎評価方法
A	<p>学年の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。教科書の内容の簡単な部分は読み取ることができるが、重要な部分のみを抜き出すことは難しい。</p> <p>失敗すること、間違えることへの拒否感が強く、その後の課題に取り組むことが困難になることがある。</p> <p>自分で決めたことに関しては進んで学習する姿勢が見られる。</p>	<p>・順番を表す言葉を使って、作り方の説明する方法や文章を考える。</p>	<p>・ワークシートを数種類作成し、使いやすいものを自分で選択できるようにする。</p> <p>・ヒントカードを準備し、順番を表す言葉を確認できるようにする。</p> <p>・間違えや失敗を少なくできるように、発問を検討して行うようにする。</p> <p>・課題の選択場面では自己決定できるようにし、学習意欲を維持できるようにする。</p>	<p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎使用したタブレット</p>
B	<p>第2学年の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。読むことに苦手意識を持っており、学習に気持ちが乗らないことがあるが、体験型や目標をはっきりしている学習には進んで取り組むことができる。自分で決めたことには最後まで取り組もうとする姿が見られる。</p>	<p>・順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p>	<p>・ワークシートを数種類作成し使いやすいものを自分で選択できるようにする。</p> <p>・本人の発言を受け止めながら、気持ちを汲んで言葉かけをおこなう。</p> <p>・集中が継続できるように、様子を見ながら適宜言葉かけをする。</p> <p>・ヒントカードを準備し、自由に使用できるようにする。</p>	<p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎使用したタブレット</p>
C	<p>第2学年の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。読むことが好きで、自分の言葉で内容を説明することができる。他方で、文章を自分なりに解釈することもありポイントがずれてしまうこともある。</p>	<p>・順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p>	<p>・ワークシートを数種類作成し、使いやすいものを自分で選択できるようにする。</p> <p>・ポイントや重要な言葉（特に順番を表す言葉）について確認できるような掲示物を作成して自分で確認できるようにする。</p>	<p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎使用したタブレット</p>
D	<p>第1学年の教科書の文章を使用し</p>	<p>・順番を表す言</p>	<p>・ワークシートを数種類作成し、</p>	<p>○順番を表</p>

【資料3】

	て個別で読む学習を行っている。読みは既知の単語であれば読むことができるが、逐次読みになることが多く教師がヒントを出しながら一緒に読むことで内容を読み取ることができる。	葉を使って、作り方を説明する文章を教師と一緒に考える。	使いやすいものを自分で選択できるようにする。 ・教科書の中の大事な部分にはマーカーで印をつけるなどしてポイントに注目できるようにする。 ・考え込む場面や、注意がそれる場面では言葉かけをする。	す言葉を使って、教師と一緒に発表資料を作る。 ◎使用したタブレット
E	第2学年の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。日常使われる言葉の文章は読めるが、昔話など日常使用する言葉と違う文章になると語彙の少なさから読み取りが難しくなる。先へ進みたい気持ちが強く、質問の途中で答えたり友達が答えているのを遮って答えたりすることがある。	・順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。	・ワークシートを数種類作成し、使いやすいものを自分で選択できるようにする。 ・意味を知らない単語については辞書を使って調べたり、教師が解説したりして理解して読めるようにする。 ・答え方のルールを掲示し目で見て確認できるようにしておく。	○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。 ◎使用したタブレット
F	第2学年の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。初めて読む文章では、逐次読みになることが多く、読めない字やわからない単語があると詰まってしまうことがある。	・順番を表す言葉を使って、作り方の説明する文章を考える。	・ワークシートを数種類作成し使いやすいものを自分で選択できるようにする。 ・読めない漢字には事前に読み仮名を振り自信をもって読めるように準備をする。	○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。 ◎使用したタブレット
G	絵本の読み聞かせなどで読む学習を行っている。絵本に顔を向けて聞くことができている。気に入った絵などを指さしたり、じっと見つめたりする様子が見られる。	・順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を教師と一緒に考える。	・ワークシートを数種類作成し使いやすいものを自分で選択できるようにする。 ・ワークシートのサイズに合ったシールを準備し、確認しながら貼って説明を完成できるようにしていく。 ・自分で発表できるような教具を準備する。	○順番を表す言葉を使って、教師と一緒に発表資料を作る。 ◎使用したタブレット

(3) 本時(10月17日 3校時)の展開

時刻 (時配)	・児童の学習内容と活動 ○予想される児童の反応	・支援と留意点	□評価方法 【】 評価規準 教材・教具
10	・日直があいさつをする	・姿勢の崩れている児童には、姿勢の確認	・姿勢の確認掲示

【資料3】

<p>20</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・前時までの学習内容を確認する。 ・今日の学習内容を確認する。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>ワークシートを見ながら、順番通りにきつつきを作ろう。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・順番を表す言葉の確認をする <p>○「まず」「はじめに」「つぎに」「さいごに」</p> <p>(1) (2) ① ②などを発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・きつつきの作り方を、タブレットのアプリを使用してまとめていく <p>○作り方の写真を撮りながら説明する資料を作る。</p> <p>○タブレットの使用や、つくり方が分からなくなる。</p>	<p>掲示を示したり、言葉をかけたりする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習計画表や、作成してきた掲示物を使用して ・S1はG児の支援を行う。 <ul style="list-style-type: none"> ・A児は失敗することに不安が強いため、様子を見ながらヒントを出したり、アドバイスを出したりする。 ・B児の様子を見ながら、指名する。 ・全員が発表できるように指名する。 ・残り10分程度自由時間を設けることを伝える。 <ul style="list-style-type: none"> ・活動する時間をタイマーで提示する ・必要に応じてグループにし、たがいに確認しながら作業するよう言葉かけする。 ・S1はG児と一緒に活動する。 ・G児、D児のタブレットには事前に選択できるカードを作成しておく。 ・事前に写真の撮り方や、アプリの使用の仕方は指導しておく ・写真の撮り方に関しては指摘しない (目標外のことについては授業に差し支えなければ指導はしない。) ・順番を表す言葉を使用していない場合には、掲示物などを使用して確認するように促す。 ・児童がタブレットの操作に苦労している場合は支援する。 ・活動を継続したい希望があった場合は許可する。 ・発表の支援をする 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習計画表 ・学習掲示物 <p>タイマー タブレット きつつきの材料</p>
<p>5 7~10</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・どこまで達成したか確認する ・日直と一緒にあいさつする。 ・自由にタブレットを使用する 		

(4) 場面設定・教材など

- ・学習プリントなどは実物を別紙添付する。

Ⅱ 指導後のふりかえりシート

1 学習評価

	本時の目標／評価規準・基準	学習 評価	児童の様子（全て書かず、空欄でもよい）	次時の目標についてのメモ（変更の有無など）
A	<p>・順番を表す言葉を使って、作り方の説明する方法や文章を考える。</p> <p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎使用したタブレット</p>	○	<p>・タブレットを使うことで、意欲が高まっていた。</p> <p>・絵文字や色を変えるなど自分なりの工夫をして、まとめることができていた。</p>	
B	<p>・順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎使用したタブレット</p>	○		
C	<p>・順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎使用したタブレット</p>	○	<p>・コイルばねづくりに苦心していたが、あきらめないで取り組んでいた。</p>	
D	<p>・順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を教師と一緒に考える。</p> <p>○順番を表す言葉を使って、教師と一緒に発表資料を作る。</p> <p>◎使用したタブレット</p>	○	<p>・ワークシートでの活動より、自発的に作成することができていた。</p> <p>⇒タブレットの使用が有効</p>	
E	<p>・順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎使用したタブレット</p>	○		
F	<p>・順番を表す言葉を使って、作り方の説明する文章を考える。</p> <p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎使用したタブレット</p>	○	<p>・手順が分かるまでは時間がかかる。</p>	
G	<p>・順番を表す言葉を使って、作り</p>	○	<p>・教師と一緒に活動できた。</p>	

【資料3】

<p>方を説明する文章を教師と一緒に考える。</p> <p>○順番を表す言葉を使って、教師と一緒に発表資料を作る。</p> <p>◎使用したタブレット</p>			
---	--	--	--

2 授業の評価

- ・(箇条書きで、簡単に今日の授業についてのふりかえりと、次時へどのように展開していくか、変更点はないかなどをメモする)
- ・本時を展開した後で、作業に集中してしまい肝心のまとめる作業が中途半端になってしまっていたので、実際に次の時間は作業と撮影を優先させ実施してみた。その場面でも作業に集中し写真撮影を忘れがちになる児童がいたが、声掛けを適宜入れることで撮影できた。同時に予備セットを準備し、まとめの段階で写真が足りないと感じた児童にはその場面を提供することができた。⇒作成活動が入る場合には、作業の事前確認と臨機応変な対応も必要になる。見通しがあるようでその通りに行かない場面もあるので、混乱する児童が出ることも予想される。
- ・作成の教示の場面でプリントを強調しすぎたため、教科書を参考にする児童が少なくなってしまっていた。教科書の写真なども見るよう教示する必要がある。⇒自分から気づいた児童がいた時点で教示すべきであった。

<参観者意見>

- ・作業工程の中で、コイルばね作りは手先の巧緻性の学習にもなったのではないかと、事前に取り組んでもよかったのでは(参観者より)
→児童によっては検討してもよかった。授業での新鮮味を考えてしまうが他の先生はどう考えるか。
- ・タブレットを使用すると個人の自由度が上がる分、取り組むべき活動に集中しなかったり、終了できなくなったりすることが多くなってしまいうこともあるので使用したいものの活用できづらい実態もある。(参観者より)
→本授業では、事前に学習時間に自由にタブレットを使用する時間があることを提示したことで、その時間を心待ちにしながら授業に集中できた児童もいた。いつもタブレットを使用する中で、学習に使用するタブレットの利便性に児童も気づいており学習に使うツールの一つとして機能できていると感じる。(書く、描くことは苦手だが、入力や写真撮影ならできる等)通常の教育活動の中でもルールを守ることは徹底している。児童の性格もルールを守ることをよしとしている児童が多いこともある。
- ・知的支援学級での学習の中で題材設定の難しさを感じる、(参観者より)

<ワークシートの使い方>

※私は、授業を作成するにあたっては目標(身に付けさせたい技能、技術)を始めに考えることが多いです。その後それを学ぶために必要な題材とツールを考えることが多いです。大切にしているのは学ぶためにはどんな工夫が必要か、児童の実態によって異なるのでその点について考えます。場合によっては、学ぶ必然性や必要性を意図的に設定することもあります。(今回の授業ではおもちゃを作るために読み取り方を学ぶ等)児童が楽しく、合理的に学べればと思っています。

授業の中で気を付けていることは、学ばせたいこと以外に児童が混乱したり、困ったりする場面を極力減らすようにもしています。これらのことを考え支援などを設定していきます。

NISE 授業づくりサポートシート（試案版「いろいろな三角形」）

I 指導案づくり

1 指導体制

授業者 (T1) 小学校 教諭

2 前時までの子ども実態や単元設定の理由など

(1) 前時までの子ども実態

本特別支援学級には、1年生男児2名、3年生男児1名、4年生男児1名、6年生男児1名の計5名が在籍している。算数の授業は、児童の認知能力に応じて、児童を2つのグループ（1年生グループと3～6年生グループ）に分けて行っている。今回の報告では、3～6年生グループに対して行った授業について扱う。

本グループの児童3名（3年生男児：A児、4年生男児：B児、6年生男児：C児）は、丸や三角、四角などの区別はできているが、図や形としてかいて表したり、それらの形を生かしていろいろな絵をかいたり、図形を組み立てたり分解したりするなどの作業において困難さが見られることがある。また、それぞれの辺や角の特徴や図形の名称については、児童によって学習進度や理解の差があり、作図する際に使う道具の扱いについてもそれぞれ個人差がある。

(2) 単元設定の理由

これまで、3名の児童は、それぞれの理解の状況に応じて、図形を学習してきた。A児は、正三角形の色板を使って形を構成したり、点を結んで三角形や四角形の形を作図したりすることが困難であったが、少しずつ自分の力でできるようになってきた。しかし、2年生で学習した角や直角三角形などの概念が十分に理解できていないところがある。B児は、三角と四角の区別はついており、簡単な三角や四角の形をかいたり、見本を見て正三角形の色板で同じ形を作ったり、定規を使って点と点を結んで形をつくったりすることができるようになってきた。しかし、自分で定規を使って直線を引いたり、格子状に並んだ点を結んで形をかいたりすることには困難さが見られる。三角形や四角形についての概念についてもまだ十分に理解できていない。C児は、4年生の平面図形や角の大きさなどの学習をしてきており、定規やコンパスを使って作図するなどの活動では、丁寧に取り組むことができる。しかし、いろいろな三角形や四角形の概念について、辺の長さや角の特徴から形を分類することには、まだ困難さが見られる。

そこで、二等辺三角形や正三角形、角に焦点をあてた本単元の学習を通して、図形についての理解を深め、形を構成する力や認識する力を高めたいと考えた。直角三角形、正三角形、二等辺三角形の辺の数や長さ、角の大きさなどの特徴を調べ、その特徴を生かして紙を折り曲げる、図形をかく・並べるなどの操作活動しながら、身の回りにある図形への関心を深め、日常生活に生かせる知識の定着につなげたい。

そのために、まずは辺に見立てた竹ひごを使って、モデルと同じいろいろな三角形や四角形を作ることによって三角形と四角形の異なる点を確認する。また、四角形である長方形と正方形の学習の際に、直角三角形の学習を行ったことを振り返り、これからの2種類の三角形の学習に関心を高められるようにする。そして、方眼マスに書かれた図形をもとに、辺の長さによって二等辺三角形と正三角形の仲間分けができることを理解させ、実際に図形を作図したり組み立てたりすることで、いろいろなイラストがかけることにつなげていく。円や正方形を使って二等辺三角形や正三角形をかく際には、みんなで課題を解決していく場面を設け、一緒に考えて解

【資料4】

決していく楽しさを味わわせたい。また、角について注目させるために、お互いの選んだ角と同じ大きさの角を見つける活動を通して、重ねることで角の大きさが比べられることへの理解につなげていきたい。そして、最後には児童が三角形の特徴をそれぞれまとめた後、単元の導入で見せた三角形を敷き詰めた模様を見せ、学習をしてきたことで二等辺三角形や正三角形を見つけたり組み合わせたりできるようになったという達成感を味わわせたい。これらの学習を通して、図形のおもしろさや美しさを感じ、日常生活においてのほかの図形やそれらの図形を生かした活動への興味・関心につなげていく。

(3) 学習指導要領との対応

本単元の単元の内容・目標は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科の目標・内容のうち、小学部算数科の以下に関するものと対応している。

3段階

(1) 目標

B 図形

ア 身の回りのものの形の観察などの活動を通して、図形についての感覚を豊かにするとともに、ものについて、その形の合同、移動、位置、機能及び角の大きさの意味に関わる基礎的な知識を理解することなどについての技能を身に付けるようにする。

イ 身の回りのものの形に着目し、ぴったり重なる形、移動、ものの位置及び機能的な特徴等について具体的に操作をして考える力を養う。

ウ 図形や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。

(2) 内容

B 図形

[知識及び技能]

ア (ア) ㉞ ものの形に着目し、身の回りにあるものの特徴を捉えること。

㉟ 具体物を用いて形を作ったり分解したりすること。

[思考力、判断力、表現力等]

ア (イ) ㊸ 身の回りにあるものの形の観察などをして、ものの形を認識したり、形の特徴を捉えたりすること。

また、本単元の目標・内容は、小学校学習指導要領の内容から、算数科の以下に関するものを参照している。

第1学年

B 図形

[思考力、判断力、表現力等]

イ (ア) ものの形に着目し、身の回りにあるものの特徴を捉えたり、具体的な操作を通して形の構成について考えたりすること。

第3学年

B 図形

[知識及び技能]

ア (ア) 二等辺三角形、正三角形などについて知り、作図などを通してそれらの関係に次第に着目

【資料 4】

すること。

ア (イ) 基本的な図形と関連して角について知ること。

[思考力、判断力、表現力等]

イ (ア) 図形を構成する要素に着目し、構成の仕方を考えるとともに、図形の性質を見だし、身の回りのものの形を図形として捉えること。

→以上の (1)、(2)、(3) に挙げたことより、単元「いろいろな三角形」を設定した。

(4) 基本的な指導・支援方針

- ・児童が達成感を味わうことができるように、頑張ったことを互いに確認し励まし合う時間を設ける。
- ・授業に用いる教材（ワークシート等）は、基本的に同じであるが、図形をかく箇所では児童に合わせたものを準備する。
- ・授業の最初の5分間に、ふりかえりプリントで前時の学習の振り返りを行う。

3 単元名

いろいろな三角形

4 単元の目標

○三角形や二等辺三角形、正三角形の定義や性質を理解し、定規やコンパスを使って三角形をかく技能について身につけるようにする。

(知識及び技能)

○辺の長さや角の大きさといった図形を構成する要素に着目し、二等辺三角形や正三角形の特徴を捉えて選択したりその特徴を説明したりする力を養う。

(思考力・判断力・表現力等)

○身近にある形の中から三角形や二等辺三角形・正三角形に気づき、進んで生活や学習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)

5 単元の評価規準

①知識・技能	②思考・判断・表現	③主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none">・三角形は、辺の長さによって分類されることを理解している。・二等辺三角形と正三角形は、角の大きさに特徴があることを理解している。・三種類の三角形を作図する技能を身に付けている。	<ul style="list-style-type: none">・二等辺三角形と正三角形の特徴について図形を構成する要素に着目して簡単に説明できる。・三種類の三角形を見比べて、特徴に合致したものを選ぶことができる。	<ul style="list-style-type: none">・身近にある形の中から進んで二等辺三角形や正三角形を見つけようとする。・二等辺三角形や正三角形でいろいろな模様やほかの形を作ることができることを生活に生かそうとする。

【資料 4】

6 児童の実態と目標

児童	個別の指導計画（抜粋）		本単元目標（個人毎に3レベル立てる）／評価基準		
	長期目標	短期目標	①知・技	②思・判・表	③主体的
A 児	・当該学年の学習内容の基礎が理解できる。	・自分の考えをいかいたり発表したりする。	◎：三角形の特徴を理解・記憶し、いくつかの方法で作図することができる。 ○：三角形の特徴を理解・記憶し、作図することができる。 △：三角形の特徴を理解・記憶することができる。	◎：三角形の特徴やかき方を自分で考えて説明することができる。 ○：三角形の特徴を説明できる。 △：辺の長さや角の大きさを比べて三角形を分類することができる。	◎：特徴を生かしているいろいろな三角形をいかいたり学んだことを生活の中で使ったりする。 ○：学習したいろいろな三角形をいかいたり生活の中で見つけたりする。 △：補助を受けながら三角形をいかいたり生活の中で見つけたりする。
B 児	・1年生の学習内容の基礎が理解できる。	・問題をよく読んで考える。仲間との学習を協力して行う。	◎：三角形の特徴について理解・記憶することができる。 ○：定規や方眼マスを使って三角形をかくことができる。 △：三角形をかくことができる。	◎：辺の長さや角の大きさで三角形を分類することができる。 ○：辺の長さを比べて三角形を分類することができる。 △：辺の長さを比べることができる。	◎：特徴を生かしているいろいろな三角形や四角形をいかいたり学んだことを生活の中で見つけたりする。 ○：自分から問題に取り組んだり、三角形を見つけたりかいたりしようとする。 △：補助を受けて問題に取り組んだり、三角形を見つけたりかいたりしようとする。
C 児	・3年生までの学習内容の基礎が理解できる。	・ノートやワークシートに大事なことをかいたり覚えたりしようとする。	◎：三角形と四角形の仲間の特徴を理解・記憶し、いくつかの方法で作図することができる。 ○：三角形と四角形の仲間の特徴を理解・記憶し、作図することができる。 △：三角形と四角形の仲	◎：三角形と四角形の種類や特徴を自分で工夫してまとめ、それぞれの特徴を説明することができる。 ○：三角形と四角形の種類や特徴をまとめ、それぞれの特徴を説明することができる。	◎：三角形と四角形の特徴を生かして図形をいかいたり学んだことを生活の中で使ったりする。 ○：いろいろな三角形や四角形を生活の中で見つけたりかいたりする。 △：補助を受けて図形を

【資料 4】

			間の特徴を理解・記憶することができる。	△：三角形と四角形の種類や特徴をまとめることができる。	かいたり生活の中で見つけたりする。
--	--	--	---------------------	-----------------------------	-------------------

7 教材についてのメモ

「わくわく算数 3年下」(啓林館)

<児童用>

- ・竹ひご (6 cmと8 cm各11本ずつ、10 cmと12 cm各7本ずつ)
- ・画用紙 (ひごで作った図形を貼り付ける)
- ・色紙 (3枚)
- ・二等辺三角形 (2種類) と正方形 (2種類) ・ ・ 模様作り用各12枚ずつ×3人分 (色画用紙4種類)
- ・ワークシート (毎時)
- ・ふりかえりプリント
- ・ふりかえりプリントを集約するためのまとめボード (厚紙)
- ・自己記録用の記録用紙

<教師用>

- ・拡大資料 (教科書)
- ・定規、コンパス、三角定規2種類 (児童と同じ大きさ)
- ・ワークシート拡大版 (毎時)
- ・二等辺三角形と正三角形 (教示用)

8 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1	ひごを使って、いろいろな三角形と四角形を作り、その特徴を確認する。	いろいろな三角形や四角形を作成し、大まかな特徴を見つける。(①)	観察、ワークシート
2	二等辺三角形と正三角形の特徴を知り、三角形を分類する。	二等辺三角形と正三角形の特徴を見つけ、分類できる。(①、②)	ワークシート
3 本時	定規やコンパスを使って、3つの辺の長さが違う三角形や二等辺三角形、正三角形をかき、イラストを作る。	ドットやマス目を使った方法、コンパスを使った方法で三角形をかくことができる。(①、②)	観察、ワークシート、発表
4	円や色紙 (正方形) を使って、二等辺三角形や正三角形を作る。	円や色紙の特徴から、二等辺三角形や正三角形を見つけることができる。(①、③)	観察、ワークシート
5	角について知り、角の大きさを比べる。	いろいろな形の角を見つれたり、重ねて角の大きさを比べたりすることができる。(②、③)	観察、ワークシート
6	二等辺三角形や正三角形の角の大きさ	二等辺三角形や正三角形の角の	観察、ワークシート

【資料 4】

	の特徴を調べる。	特徴を見つけることができる。 (①)	
7	身の回りにある三角形を調べたり、同じ大きさの形をしきつめて模様を作ったりする。	二等辺三角形や正三角形を含めた三角形の形の特徴を利用して、形を見つけたり模様を作ったりすることができる。(①、③)	観察、ワークシート

9 本単元と他教科等との関連

- 生活単元学習
 - ・ 折り紙を折る作業過程において、正三角形や二等辺三角形があることに気付く。
 - ・ 友達の誕生日会や季節の飾りで、二等辺三角形や正三角形をかいたり切ったものを並べたりして、飾りを作ることができる。
- 図画工作
 - ・ 正三角形をならべたり貼り付けたりして、模様の一部に仕上げることができる。

10 本時

(1) 本時の目標

ドットやマス目を使った方法、コンパスを使った方法で三角形をかくことができる。

(2) 単元に関する児童の実態と本時における各児童の目標

	児童の実態	本時の目標／評価基準	指導の手立て・配慮
A 児	定規やコンパスをゆっくり使って円をかくことができる。	[知・技] ◎：提示文を読んで、定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。 ○：コンパスを使って教師の説明を聞きながら順序に沿って二等辺三角形と正三角形をかいている。 △：補助を受けながら、提示された長さの辺をかいている。	・かき方の順序が分かるヒントカードを準備する。
		[思・判・表] ◎：定規とコンパスを使い、2つ以上の形が合わさったイラストのかき方について、発表用シートをもとにかきながら説明することができる。 ○：(◎の前半部と同様) 発表用シートを見ながら説明することができる。 △：(◎の前半部と同様) 発表用シートを完成させることができる。	・発表用シートに言葉を書き込んで説明の練習ができるようにする

【資料 4】

B 児	三角形と四角形の区別はできる。微細運動に困難さがあるため、道具を使って作図をするのは少し困難さがある。	[知・技] ◎：ドットやマス目を数えながら 1 人で三角形や四角形をかいている。 ○：ドットやマス目を数えて教師の説明を聞きながら三角形や四角形をかいている。 △：補助を受けながら三角形や四角形をかいている。	・ 定規を固定させる教具の工夫をすることで、直線がかけるようにする。
		[思・判・表] ◎：ドットやマス目を使い、2 つ以上の形が合わさったイラストのかき方について、発表用シートをもとにかきながら説明することができる。 ○：(◎の前半部と同様) 発表用シートを見ながら説明することができる。 △：(◎の前半部と同様) 発表用シートを完成させることができる。	・ 発表用シートに言葉を書き込んで説明の練習ができるようにする。
C 児	定規やコンパスを使って作図することはできる。形の区別はできるが、文章を読んで理解したり、説明をしたりすることに少し困難さがある。	[知・技] ◎：提示文を読んで、定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。 ○：提示文を読んで、支援を受けながら定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。 △：提示文と完成図を見て、定規とコンパスで図形をかいている。	・ かき方の順序が分かるヒントカードを準備する。
		[思・判・表] ◎：定規とコンパスを使い、2 つ以上の形が合わさったイラストのかき方について、発表用シートをもとにかきながら説明することができる。 ○：(◎の前半部と同様) 発表用シートを見ながら説明することができる。 △：(◎の前半部と同様) 発表用シートを完成させることができる。	・ 発表用シートに言葉を書き込んで説明の練習ができるようにする。

(3) 本時の展開

時刻 (時配)	学習活動 (※予想される児童の反応)	支援と留意点	□評価方法 【】 評価教材 ・教材教具
導入 (10 分)	1 ふりかえりプリントで前時の学習の振り返りをする。 2 本時の問題とめあてを確認する。	・ 共通の復習内容も含めながら、それぞれの児童に合わせた復習プリントを用意する。	・ ふりかえりプリント ・ 前時のまとめ (掲示用) ・ 正三角形と二等辺三角形の説明をかいた視覚教材

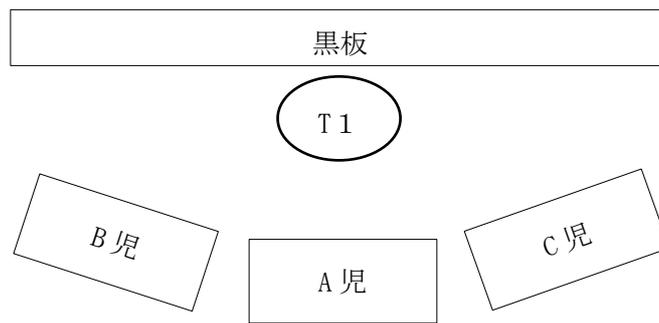
【資料 4】

	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>家の大きさに あわせた 三角やねを かこう。</p> </div>		<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな長方形や正方形 (家の土台) のかいたイラスト
<p>展開 (30 分)</p>	<p>3 定規やコンパスを使って二等辺三角形や正三角形をかく練習をする。(屋根の設計図をかく)</p> <p>①定規で自由に三角形と四角形をかく。</p> <p>②A 児・C 児：コンパスを使って、二等辺三角形と正三角形をかく。 B 児：ドットやマス目を使って二等辺三角形と正三角形をかく。</p> <p>4 提示された長方形や正方形(家の土台)の上に二等辺三角形や正三角形(屋根)をかく。</p> <p>○チャレンジシートに与えられた各方法でかく。</p> <p>○発表用シートに言葉を入れて発表の練習をする。</p> <p>○お互いのかいているところを見せ合う。</p> <p>5 イラストのかき方を発表する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれの課題ごとにワークシートを作り、クリアできたら次の課題に進めるようにする。 ・B 児がコンパスに興味をもった場合は、簡単に使い方を教え、白紙に自由にかかせるようにする。 ・かき方が分からない児童には、1 つずつヒントを与えたり、一緒に考えたりして、発表シートまで取り組めるように時間配分を考える。 ・発表の仕方は、実際にかいてみながら発表するなどしてもよいことを説明し、児童に選択させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・A 児、C 児用ワークシート ・B 児用ワークシート ・白紙 □ワークシート 【知・技】 ・A 児、C 児用チャレンジシート ・B 児用チャレンジシート ・A 児、C 児用発表シート ・B 児用発表シート □行動観察 【思・判・表】
<p>終末 (5 分)</p>	<p>6 それぞれのよかったところを伝え、頑張りを認め合い、次回の学習への意欲につなげる。</p>		

【資料 4】

(4) 場面設定・教材など

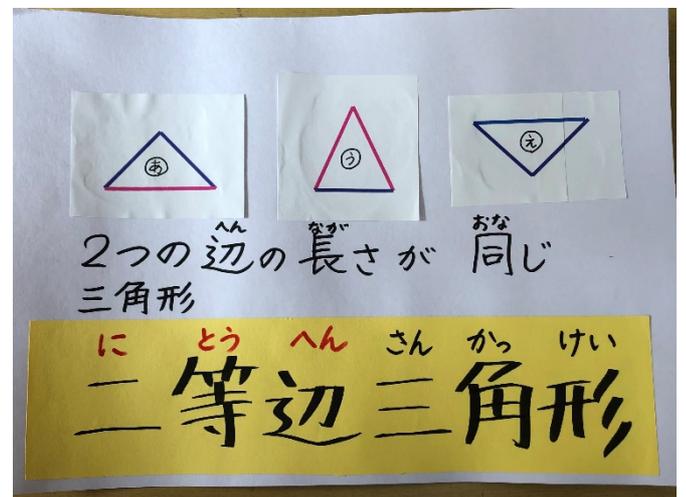
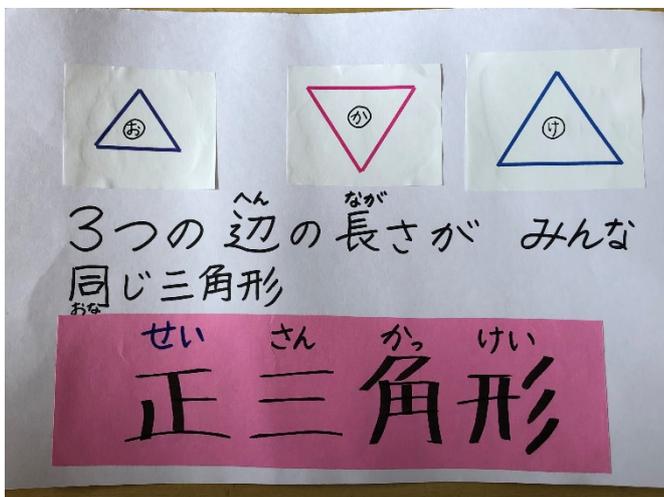
1) 配置図



2) 視覚教材

・ 正三角形の説明をかいた視覚教材
をかいた視覚教材

・ 二等辺三角形の説明



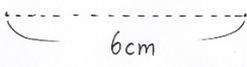
【資料4】

3) ワークシート等

- ・A児、C児用ワークシート

11/19 算数ワークシート 名前()

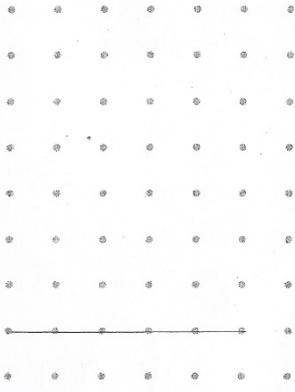
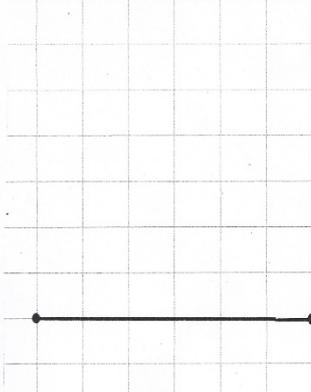
⑩ 家の ^{いえ}大きさに ^{おお}あわせた ^{さんかく}三角やねを ^{さんかく}かこう。

① じょうぎで ^{さんかく} 三角形や ^{しかっけい} 四角形をかこう。	② コンパスで 6cm、8cm、8cmの ^{にとうへんさんかくけい} 二等辺三角形をかこう。	③ コンパスで 辺の長さが 6cmの ^{せいさんかくけい} 正三角形をかこう。
		

- ・B児用ワークシート

11/19 算数ワークシート 名前()

⑩ 家の ^{いえ}大きさに ^{おお}あわせた ^{さんかく}三角やねを ^{さんかく}かこう。

① じょうぎで ^{さんかく} 三角形や ^{しかっけい} 四角形をかこう。	② じょうぎで ^{にとうへんさんかくけい} 二等辺三角形をかこう。	③ じょうぎで ^{せいさんかくけい} 正三角形をかこう。
		

【資料4】

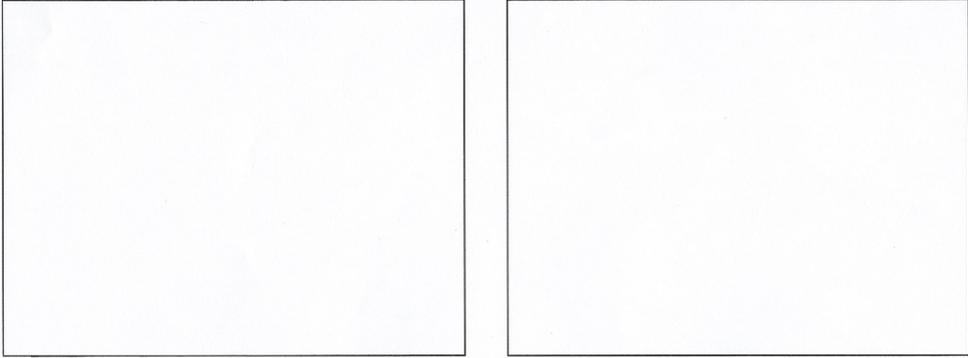
・A児、C児用チャレンジシート

11/19 算数チャレンジシート

★ 次の ^{つぎ} ^{さんかくけい} 三角形を ^{じょうぎ} じょうぎを コンパスを つかって、かきましょう。

◎ ^{へん} ^{なが} 辺の長さが 5cm、4cm、4cm の ^{にとうへんさんかくけい} 二等辺三角形の やねを かこう。

◎ ^{へん} ^{なが} 辺の長さが 5cmの ^{せいさんかくけい} 正三角形の やねを かこう。



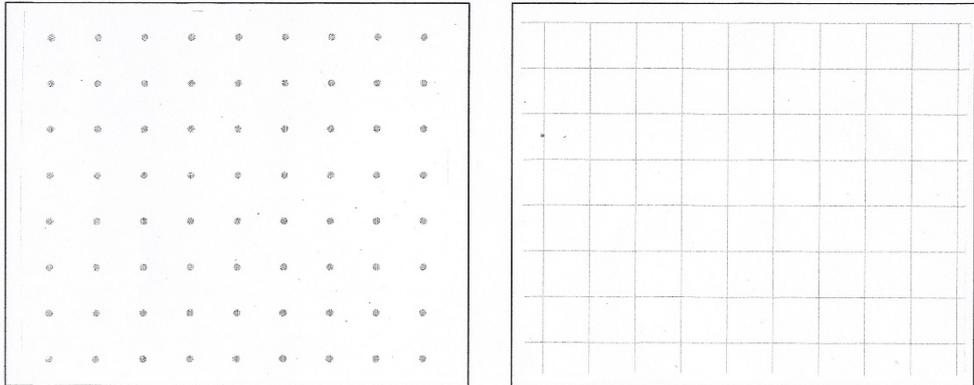
・B児用チャレンジシート

11/19 算数チャレンジシート

★ ^{じょうぎ} じょうぎを つかって、次の ^{さんかくけい} 三角形を かきましょう。

◎ ^{にとうへんさんかくけい} 二等辺三角形の やねを かこう。

◎ ^{せいさんかくけい} 正三角形の やねを かこう。



【資料 4】

・ A 児、C 児用発表シート

11/19 算数 発表用シート (三角形の かき方)

★ 三角形の かき方を みんなに 説明しよう。

① () 三角形の かき方を せつめいします。 ※二等辺? 正?
② はじめに ()cm の 辺を かきます。
③ つぎに、コンパスで ()cm を はかって、しるしを つけます。
④ 反対がわも 同じ 長さなので、()cm を はかって、しるしを つけます。
⑤ 交わった ところを 線で むすびます。
⑥ これで、 <input type="text"/> 三角形の できあがりです。 終わります。

・ B 児用発表シート

11/19 算数 発表用シート (三角形の かき方)

★ 三角形の かき方を みんなに 説明しよう。

① <input type="text"/> 三角形の かき方を せつめいします。 ※二等辺? 正?
② はじめに 2 つの 点をとって、下の 辺を かきます。
③ つぎに、もう1つ 点をとって むすびます。
④ 反対がわも 同じように、点と点を むすびます。
⑤ これで、 <input type="text"/> 三角形の できあがりです。
⑥ これで 終わります。

Ⅱ 指導後のふりかえりシート

1 学習評価

	本時の目標／評価基準	学習評価	児童の様子（全て書かず、空欄でもよい）	次時の目標についてのメモ（変更の有無など）
A 児	<p>[知・技]</p> <p>◎：提示文を読んで、定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。</p> <p>○：コンパスを使って教師の説明を聞きながら順序に沿って二等辺三角形と正三角形をかいている。</p> <p>△：補助を受けながら、提示された長さの辺をかいている。</p>	<p>○：コンパスで辺の長さをとった後、何をかくのか分かっていない様子が見られた。その場で教えるとその箇所はかくことができたが、続きを進んでかくことができていなかった。</p>	<p>分からないことや緊張などの影響からいつものように集中できていない様子であった。いろいろな道具を使うことで、混乱しているようにも見られた。児童自身は一生懸命頑張っていた。</p>	<p>ふりかえりプリントでも、コンパスの使い方に慣れる問題も取り入れる。</p> <p>同質の問題で繰り返しかく練習をすることで、かき方の順序を覚え、自信をもってかけるようにする。</p>
	<p>[思・判・表]</p> <p>◎：定規とコンパスを使い、2つ以上の形が合わさったイラストのかき方について、発表用シートをもとにかきながら説明することができる。</p> <p>○：(◎の前半部と同様) 発表用シートを見ながら説明することができる。</p> <p>△：(◎の前半部と同様) 発表用シートを完成させることができる。</p>	<p>未評価：三角形をかく時間を十分に確保したため、発表をするまでに至らなかった。</p>		<p>かくことに慣れてきた段階で、発表をする機会を取り入れていく。</p>
B 児	<p>[知・技]</p> <p>◎：ドットやマス目を数えながら1人で三角形や四角形をかいている。</p> <p>○：ドットやマス目を数えて教師の説明を聞きながら三角形や四角形をかいている。</p> <p>△：補助を受けながら三角形や四角形をかいている。</p>	<p>○：教師が頂点を2つ指定するとその2点を直線で結ぶことができた。</p> <p>「点を結んで直線を引く」については指示があると取り組んでいた。</p>	<p>一対一での指示には反応し、素直に頑張る様子が見られた。二等辺三角形と正三角形の区別はできていた。</p>	<p>斜めドットやマス目を数えながら三角形や四角形をかく活動を続けていく。さらに、コンパスを使って図形をかくことに挑戦させる。</p>

【資料 4】

	<p>[思・判・表]</p> <p>◎：ドットやマス目を使い、2つ以上の形が合わさったイラストのかき方について、発表用シートをもとにかきながら説明することができる。</p> <p>○：(◎の前半部と同様) 発表用シートを見ながら説明することができる。</p> <p>△：(◎の前半部と同様) 発表用シートを完成させることができる。</p>	<p>未評価：図形をかく時間を十分確保したため、発表をするまでに至らなかった。</p>		<p>かくことに慣れてきた段階で、発表をする機会を取り入れていく。</p>
C児	<p>[知・技]</p> <p>◎：提示文を読んで、定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。</p> <p>○：提示文を読んで、支援を受けながら定規とコンパスで二等辺三角形と正三角形をかいている。</p> <p>△：提示文と完成図を見て、定規とコンパスで図形をかいている。</p>	<p>○：初めは提示文を読んで、一番にかくとよい辺が分かっていなかった。一度教えると定規、コンパスを使って自分のペースで丁寧にかくことができた。</p>	<p>初めは教師が教える必要があったが、分かった後は進んで作業に取り組むことができた。きれいにかくことにこだわることで、時間はかかるが正確な図形をかくことができた。</p>	<p>いろいろな図形を組み合わせてかく時間も取り入れる。次時でも操作活動になるため、一人でできそうであれば進めていけるようにする。</p>
	<p>[思・判・表]</p> <p>◎：定規とコンパスを使い、2つ以上の形が合わさったイラストのかき方について、発表用シートをもとにかきながら説明することができる。</p> <p>○：(◎の前半部と同様) 発表用シートを見ながら説明することができる。</p> <p>△：(◎の前半部と同様) 発表用シートを完成させることができる。</p>	<p>未評価：二等辺三角形や正三角形をかく時間を十分に確保したため、発表をするまでに至らなかった。</p>		<p>かくことに慣れ、他の二人が十分に理解できてきた段階で、発表をする機会を取り入れていく。</p>

2 授業の評価

○本日のふりかえり

- ・ 子ども達は、それぞれ熱心に、定規やコンパスを使って図形をかく作業に取り組むことができた。ただ、

【資料4】

集中や活動の進み具合が児童間で違ったために、三角形のかき方を発表するまで行きつかなかった。そのため、お互いの取組を認め合う時間をもてなかった。最後に、ワークシートを見せ合う場面だけでも設定する必要があった。

- それぞれの実態に合わせた活動を取り組んでいくために、机を離れた状態で行ったが、3人それぞれに対しての個別の指導が必要であり、教師の動きが多くなった。三人の机を近づけて、活動の見届けがしやすい机の配置にした方がよかった。
- A児、C児とB児用のワークシートを用意したのはよかった。B児用は三角形、四角形だけにするか、二人と同じように二等辺三角形や正三角形もかく形にするかで迷い、後者で作成したところ、マス目やドットのとり方が難しい形になってしまった。B児はドットを自分で頂点を選んで三角形をかくことも十分理解できていなかったことから、三角形と四角形だけをかく計画通りのワークシートにする必要があった。

○今後の展開

- 児童たちは、「いろいろな三角形」の授業を進める中で、授業開始時に行う5分間のふりかえりプリントの際に、プリントへの注意が逸れる場面が見られた。そのため、単元計画の4以降、5分間のふりかえりプリントにおいて、以下の記録用紙を机の左上に貼り付け、タイマーの音が鳴るたびに、児童がふりかえりプリントに従事していたか否かを記録する自己記録手続きを導入する。タイマーの音は2分ごとに鳴るよう設定する。つまり、ふりかえりプリント開始から2分後と4分後にタイマーが鳴り、児童が自己記録できるようにする。

じかん	ポイント	○・×
2分	プリントにとりこんでいましたか？ 	
4分	プリントにとりこんでいましたか？	

NISE 授業づくりサポートシート（試案版「100までのかず」にチャレンジ）

I 指導案づくり

1 指導体制

授業者 (T1) 小学校 教諭

2 前時までの児童の実態や単元設定の理由など

① 前時までの児童の実態

本学級は、1年生男児1名、2年生男児1名、4年生男児1名、5年生男児1名の計4名が在籍している。算数の授業は、児童の実態に応じて、3つのグループ（1年生グループと4年生グループと2・5年生グループ）に分けて行っている。今回の報告では、2・5年生にグループに対して行った授業について扱う。

本グループの児童2名（2年生男児：D児、5年生男児B児）は、百玉そろばんなどを使って5ずつや10ずつで数えることができ、100までの数においては、数の大小もよく理解できている。また、お金については10円玉と1円玉の数を数えて何円あるかを答えたりを金額にあわせて硬貨を提示したりすることができる。しかし、2けたの数の十の位が何を表しているのか理解できておらず、多くのものを数えるときに1ずつ数えてしまうことで全体数が正しく数えられないなど、数の仕組みの理解や日常生活につながる算数の力はまだ十分に身につけていないと思われる。

② 単元設定の理由と本単元において身につけさせたい力

これまでの学習では、百玉そろばんや数図ブロックなど、10のかたまりが分かりやすい教材については正しく数えることができている。しかし、自分の力で多くのものを数えるときは、10ずつのかたまりに分けながら数える方法を用いることができていない。また、2けたの数が「10がいくつで1がいくつ集まった数」なのか、その仕組みを説明することも難しい。そこで、具体的なものの数や模型のお金を使った具体的な操作から、数を数える便利な仕組みとして「位」があるということが理解できるようにしていきたい。

③ 年間指導計画における本単元の位置づけ

本単元は、1年生での「100までの数」を通して十分でなかった部分を補うものとして、2年生の「100をこえる数」につながる単元として設定する。

④ 学習指導要領との対応

本単元の目標・内容は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科の目標・内容のうち、小学部算数科の以下に関するものと対応させている。

3段階

(1) 目標

A 数と計算

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。

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。

【資料5】

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。

(2) 内容

A 数と計算

[知識及び技能]

ア (ア) ㉞ 数える対象を2ずつや5ずつのまとまりで数えること。

㉟ 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。

[思考力、判断力、表現力等]

ア (イ) ㉞ 数のまとまりに着目し、数の数え方や数の大きさの比べ方、表し方について考え、学習や生活で生かすこと。

また、小学校学習指導要領の内容から、算数科の以下に関するものを参照している。

第1学年

A 数と計算

[知識及び技能]

ア (オ) 2位数の表し方について理解すること。

(キ) 数を、十を単位としてみること。

(ク) 具体物をまとめて数えたり等分したりして整理し、表すこと。

[思考力、判断力、表現力等]

イ (ア) 数のまとまりに着目し、数の大きさの比べ方や数え方を考え、それらを日常生活に生かすこと。

⑤ 指導全般における基本方針

- 子ども達の意欲が続くように、毎時間問題を解決するたびに、次の新しいチャレンジに挑戦する流れをストーリー仕立てにし、初めに単元のゴールを確認できるようにしておく。
- 授業の最初の5分間にふりかえりプリントで前時の振り返りを行う。1回目の授業では、これまでの学習のふりかえりを行う。

3 単元名

100までのかずにはチャレンジ

4 単元の目標

- 1円玉や10円玉について10のまとまりを作りながら数えたり、そのまとまりと端数の数をもとに2位数で表したりする。
(知識及び技能 3段階 ア(ア)) (知識及び技能 第1学年 ア)
- 5円玉や50円玉に着目し、100までの数の金額の硬貨を出す方法や速くて正確に数える方法について考えようとする。
(思考力、判断力、表現力等 3段階ア(イ)) (思考力、判断力、表現力等 第1学年 イ)
- 10のまとまりで数えることや5円玉や50円玉を使って金額を表す方法の良さに気づき、実践してみよう

【資料 5】

とする。

(学びに向かう力、人間性等)

5 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・数える対象を2ずつあるいは5ずつで10のまとまりを作りながら数え、100までの数を読んだり書き表したりすることができる。	・4種類の硬貨を使って100までの数の金額の硬貨を出す方法について考えることができる。	・2ずつや5ずつ数えて10のまとまりを作りながら数えることや5円玉、50円玉を使うことが速く正確に金額を提示できることに気づき、試そうとしている。

6 児童の実態と本単元の評価基準

児童	児童の実態	本単元の評価基準		
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
D	指示をすれば100までの数を1ずつ、2ずつ、5ずつ、10ずつで数えることができるが、指示がなければ1ずつ数えてしまう。位の仕組みはまだ理解できていないが、数の大小については理解できている。お金については、1円玉と10円玉を使って、2位数の金額を提示することはできる。	①：100までの数を2ずつあるいは5ずつで10のまとまりを作りながら数えたり書き表したりすることができる。 ②：ヒントカードを見て、100までの数を2ずつあるいは5ずつで10のまとまりを作りながら数えたり書き表したりすることができる。 ③：教師に教えてもらいながら、100までの数を2ずつあるいは5ずつで10のまとまりを作りながら数えたり書き表したりすることができる。	①：100までの数の金額の硬貨を正確に速く数えることができる数え方を考えることができる。 ②：ヒントカードを見て、100までの数の金額の硬貨を正確に速く数えることができる数え方を選ぶことができる。 ③：教師に教えてもらいながら、100までの数の金額の硬貨を正確に速く数えることができる方法をヒントカードから選ぶことができる。	①：自ら進んで、10のまとまりを作りながら数えることや5円玉や10円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。 ②：教師に教えてもらうことで、意欲的に10のまとまりを作りながら数えることや5円玉や10円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。 ③：教師に声かけをされ教えてもらうことで、10のまとまりを作りながら数えることや5円玉や10円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。

【資料 5】

B	<p>指示をすれば 100 までの数を 1 ずつ、5 ずつ、10 ずつ数えることはできるが、2 ずつ数え続けることは難しい。位の仕組みはまだ理解できていないが、数の大小については理解できている。お金については、1 円玉と 10 円玉を使って、2 位数の金額を提示することはできる。</p>	<p>①：100 までの数を 2 ずつや 5 ずつで 10 のまとまりを作りながら数え、読んだり書き表したりすることができる。</p> <p>②：教師や教材の助けなく、100 までの数を 10 のまとまりを作りながら数え、読んだり書き表したりすることができる。</p> <p>③：ヒントカードをもとに教師に教えてもらいながら、100 までの数を 2 ずつあるいは 5 ずつで 10 のまとまりを作りながら数えたり書き表したりすることができる。</p>	<p>①：100 までの数の金額の硬貨を正確に速く数えることができる数え方を考えることができる。</p> <p>②：ヒントカードを見て、100 までの数の金額の硬貨を正確に速く数える数え方を選ぶことができる。</p> <p>③：教師に教えてもらいながら、100 までの数の金額の硬貨を正確に速く数えることができる数え方をヒントカードから選ぶことができる。</p>	<p>①：自ら進んで、10 のまとまりを作りながら数えることや 5 円玉や 10 円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。</p> <p>②：教師に教えてもらうことで、意欲的に 10 のまとまりを作りながら数えることや 5 円玉や 10 円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。</p> <p>③：教師に声かけをされ教えてもらうことで、10 のまとまりを作りながら数えることや 5 円玉や 10 円玉を使う方法の良さに気付いて試そうとしている。</p>
---	--	---	---	--

7 教材についてのメモ

- ・ 「大きいかず」(啓林館 小学校算数 1 年)
- ・ 模型のお金 (1 円玉、5 円玉、10 円玉、50 円玉)
- ・ ヒントカード (お金の変換の仕方が書かれたカード)
- ・ それぞれのワークシート

8 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1	<p>たくさんの 1 円玉を 2 円ずつや 5 円ずつで数えたり、10 円玉に変換したりする活動を通して、100 円までの金額について 10 円玉を使って表す。</p>	<p>2 円ずつ、5 円ずつ数えて 10 円に変換し、位取り記数法の仕組みを理解して、2 けたの数で表すことができる。</p>	<p>観察、ワークシート</p>
2	<p>1 円玉と 10 円玉だけを使う方法や 5 円玉と 50 円玉を使う方法で、100 円までの金額を表す。</p>	<p>2 位数をいろいろな硬貨の組み合わせで表したり、できるだけ速く提示できる方法を見つけたりすることができる。</p>	<p>観察、ワークシート</p>

【資料 5】

3	4種類の硬貨（1円玉・5円玉・10円玉・50円玉）を使って、買い物ゲームをする。	100円までの数を5円玉や50円玉を使って、できるだけ少ない数の硬貨で提示することができる。	観察、ワークシート
---	--	--	-----------

9 本単元と他教科等との関連

- ・ 本単元で学習したことを生かして、ものを数える場面では、「2ずつ」「5ずつ」数えることを積極的に使うよう促す。また、生活単元学習において、買い物学習に行く際に、下2桁の金額を出すなど、実際の生活で生かせるようにしていく。

10 本時（第2次）

（1）本時の目標

- ・ 4種類の模型の硬貨を使って、2位数の金額のいろいろな表し方を考え、その中で速く正確に出せる方法を見つける。
(思考力、判断力、表現力)

（2）本時の目標

	本時の目標／評価基準	指導の手立て
D	①：同じ金額になる硬貨の組み合わせを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。 ②：ヒントカードを見て、同じ金額になる硬貨の組み合わせを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。 ③：同じ金額になる硬貨の組み合わせについて教師に教えてもらいながら、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。	やり方が分かれば、1人で取り組むことができるため、ヒントを出しながらも答えは1人で導けるようにしていきたい。気分によって左右されることが多いため、意欲を高めるような導入を行う。
B	①：同じ金額になる硬貨の組み合わせを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。 ②：ヒントカードを見て、同じ金額になる硬貨の組み合わせを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。 ③：教師に教えてもらいながら、同じ金額で硬貨の枚数を少なくなる硬貨の組み合わせを選ぶことがで	考え方を理解できるようにするために、集中して話を聞けるよう発問をしながら授業を行う。やり方を思い出せるように、ヒントカードはいつ見てもよいこととする。

【資料 5】

きる。	
-----	--

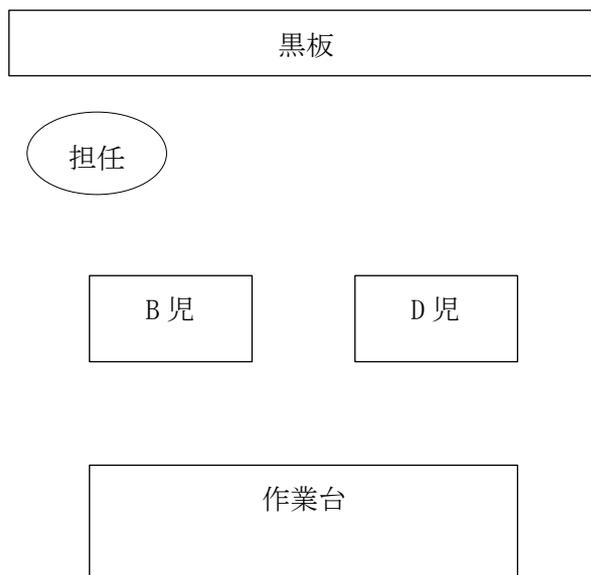
(3) 本時 (10月8日3校時) の展開

時間 (分)	学習活動	○支援と留意点	□評価方法 【】 評価規準 ・教材教具
10	<p>○前時の復習ミニプリントに取り組む。</p> <p>○前時の学習を振り返りながら、本時の問題とめあてを確認する。</p>	<p>○復習ミニプリントは、すぐに始められるように準備しておく。</p> <p>○前回のミッションであった「1円玉43枚を2種類の硬貨で表す」についての学習内容を掲示物で振り返られるようにしておく。</p>	<p>・復習ミニプリント</p> <p>・前時を振り返る掲示物</p>
	たくさんのお金がさいふに入るほうほうをかんがえ		
15	<p>○財布に入るためには、どうしたらよいか考える。</p> <p>・硬貨の数を少なくする必要があることに気付く。</p> <p>○同じ金額になる硬貨の組み合わせについて考える。</p> <p>○その中で、より硬貨が少ない方法を考え、ワークシートに自分の考えをかく。</p>	<p>○意見が出てこない場合は、前時の掲示で、1円玉10枚が10円玉1枚になったことを確認させる。</p> <p>○10円は10円玉、5～10円は5円玉などを使う方が便利であることに気付かせるようにする。</p>	<p>・10円が10こ入ったケース</p> <p>・硬貨 (1円玉、5円玉、10円玉、50円玉)</p> <p>□ワークシート【思・判・表】</p> <p>・硬貨を置くボード</p> <p>・ヒントカード</p>
15	<p>○カードに書かれた金額をできるだけ硬貨が少なくなるように、硬貨を提示する。</p> <p>○財布に入ること以外に、硬貨が少ない方がよいことの良さについて考える。</p>	<p>○個人で考える時間と、一緒に考える時間を確保し、できるだけ「5円玉」「50円玉」を使うような硬貨の出し方を硬貨の枚数に注目させる。</p> <p>○意見が出てこない場合は実際に多い場合と少ない場合で確かめてみる。</p>	<p>・問題カード</p> <p>・ヒントカード</p> <p>・硬貨 (1円玉、5円玉、10円玉、50円玉)</p>
5	<p>○それぞれ分かったことや頑張ったことを発表し、次回の学習への意欲につなげる。</p>	<p>○次回の予告状で、「100円まで屋」で100までの数の問題に挑戦することを知らせる。</p>	

【資料 5】

(4) 場面設定・教材など

- ・ 模型のお金を多く使うことから、操作活動を行う作業用の机を別に用意する。



II 指導後のふりかえりシート

1 本時の学習評価

	本時の目標／評価基準	学習評価	児童の様子（全て書かず、空欄でもよい）	次時の目標についてのメモ（変更の有無等）
D	<p>①：同じ金額になる硬貨の組み合わせを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p> <p>②：ヒントカードを見て、同じ金額になる硬貨の組み合わせを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p> <p>③：同じ金額になる硬貨の組み合わせについて教師に教えてもらいながら、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p>	③	意欲的に1円玉を10枚ずつ数えていた。しかし、1円玉5枚を5円玉1枚にすることについて、自身で気付くことが難しいようだった。最後に、50円玉や5円玉を使ってお金を財布に入れる際には、お金が入ることに驚く様子が見られた。	多くの1円玉について、5円玉や10円玉に変換することに気付かせるために、次時の開始時に実際に操作させた後で本時の学習に進めるようにする。
B	<p>①：同じ金額になる硬貨の組み合わせを考えたり、硬貨の枚数をできるだけ少ない方法で表したりすることができる。</p> <p>②：ヒントカードを見て、同じ金額になる硬貨の組み合わせを考えたり、硬貨の枚数をで</p>	③	10円玉の枚数の答え方（例：3枚）と金額の答え方（例：30円）を混乱している状況が見られた。教師が声を	硬貨の枚数と金額の区別が十分でないため、1円玉10枚で10円玉にすることを目標にした課題に限定し、

【資料 5】

きるだけ少ない方法で表したりすることができる。 ③：教師に教えてもらいながら、同じ金額で硬貨の枚数を少なくなる硬貨の組み合わせを選ぶことができる。		かけると、10 円玉や 1 円玉を数える活動において、教師と一緒にあれば取り組む様子が見られた。	D 児とは別課題に取り組ませる。
--	--	--	------------------

2 本時の評価

- 子どもたちは、「買い物に行くために」と意欲的に取り組んでいた。各ミッションをクリアすることに意欲をもって取り組んだため、ミッションがつながるストーリー仕立てが有効であった。
- 具体的な操作を入れることで、子どもたちも意欲的に取り組む様子が見られた。2 人とも到達目標は③となってしまうが、子どもたちにとって有効な支援や新たな課題を見つけることができた。
- 1 回目の授業が終わった時点で、5 円玉と 50 円玉の紹介や 1 円玉、10 円玉との関係についても触れておく必要があった。また、1 円玉 10 枚で 10 円玉 1 枚になることについても、前回のヒントカードを残しておく、それを利用したほうがよかった。

3 単元の評価

(1) 児童に関する評価

- D 児は、学習のヒントを与える際、文字情報に弱いため、ヒントカードだけでは難しいようであった。また、掲示物に注意がそれてしまうなど、集中が途切れる場面も見られた。視覚的な情報を使って考えさせるよりも、実際に操作させることで意欲的に取り組む様子が見られた。最終課題では、与えられた 2 つの課題を自分なりに理解して取り組む様子が見られ、硬貨の変換も 1 人でスムーズにできるようになった。
- B 児は、現在の段階では声かけが必要であり、気持ちが切り替わると頑張る姿が見られた。教師の声かけには必ず反応し、的確に答える場面も多かったため、最終課題は D 児とは別に設定した。1 つ 1 つ教師の説明と一緒に考えることが必要であったが、クリアできたときは満足そうにしていた。

(2) 授業の評価

- 100 までの数の仕組みを理解する目的があった本単元であったが、お金の変換を取り入れすぎたことで、児童が混乱する場面もあった。そのため、B 児に対しては内容を精選して進めた。
- 硬貨を数えたり硬貨を変換したりする操作活動を通して、D 児 B 児ともに少しずつ 100 までの数と金額とが結びついたようであった。
- 身近な場面の中で身近にあるものを使うことで、児童にとっての算数の学習が具体的に生活に役立つものになると感じた。

【資料6】 研究B-3 研究総括質問紙調査（一部省略）

- 1 （1年次の授業研究について）国立特別支援教育総合研究所（以下、研究所と記す）から提示された「サポートキット」を基にした学習指導案作成はいかがでしたか？（選択肢から一つ選択）
 - ① 「サポートキット」の意図が理解できず、難しかった。
 - ② 「サポートキット」の意図は理解できたが、煩雑だった。
 - ③ 「サポートキット」の意図は理解できたが、作成過程が違ったので戸惑った。
 - ④ 「サポートキット」の意図が理解できて、示された方法で作成できた。
 - ⑤ 「サポートキット」の意図が理解できて、これまでよりも楽に作成できた。
 - ⑥ 「サポートキット」の意図が理解できて、これまでよりも考えて作成ができた。
 - ⑦ その他（具体的に_____）
- 2 （1年次の授業研究について）集団化と個別化の課題に迫るために「集団化から個別化」と「個別化から集団化」の展開をして授業研究をしたのはいかがでしたか？（選択肢から一つ選択）
 - ① 研究の意図が理解できず、授業づくりや授業参観の視点がもてずに難しかった。
 - ② 研究の意図は理解できたが、授業準備がたいへんだった。
 - ③ 研究の意図は理解できたが、これまでに無い授業展開が要求されたので戸惑った。
 - ④ 研究の意図は理解できて、研究仮説を踏まえた授業づくりができた。
 - ⑤ 研究の意図が理解できて、研究仮説に自らの考えを含めた授業づくりができた。
 - ⑥ 研究の意図が理解できて、研究仮説に問題提起する授業づくりができた。
 - ⑦ その他（具体的に_____）
- 3 （2年次の授業研究について）研究所が改訂した新しいバージョンの「サポートキット」を基にした学習指導案作成はいかがでしたか？（選択肢から一つ選択）
 - ① 「サポートキット」の意図が理解できず、難しかった。
 - ② 「サポートキット」の意図は理解できたが、煩雑だった。
 - ③ 「サポートキット」の意図は理解できたが、作成過程が違ったので戸惑った。
 - ④ 「サポートキット」の意図が理解できて、示された方法で作成できた。
 - ⑤ 「サポートキット」の意図が理解できて、これまでよりも楽に作成できた。
 - ⑥ 「サポートキット」の意図が理解できて、これまでよりも考えて作成ができた。
 - ⑦ その他（具体的に_____）
- 4 （2年次の授業研究について）授業者の視点と学習者の視点の双方向から授業研究をするためにビデオカメラで撮影する授業研究を行ったのはいかがでしたか？（選択肢から一つ選択）
 - ① 研究の意図が理解できず、ビデオカメラの撮影が煩わしかった。
 - ② 研究の意図は理解できたが、ビデオカメラの撮影の効果は感じられなかった。
 - ③ 研究の意図は理解できたが、ビデオカメラで撮影した資料を活用しきれなかった。
 - ④ 研究の意図が理解できて、ビデオカメラで撮影した資料を参考にすることができた。
 - ⑤ 研究の意図が理解できて、ビデオカメラで撮影した資料を授業づくりに生かした。
 - ⑥ 研究の意図が理解できて、ビデオカメラで撮影した資料を基に授業改善ができた。

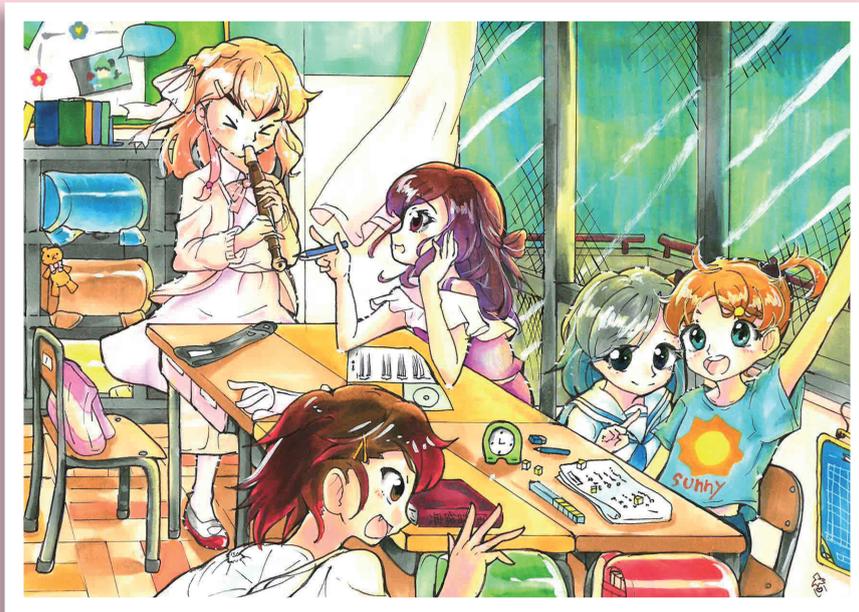
- ⑦ その他（具体的に ）
- 5 （2年次の授業研究について）指導と評価の一体化のために観点別評価を取り入れて、スモールステップの指導内容から評価基準を設定したのはいかがでしたか？（選択肢から一つ選択）
- ① 観点別評価とスモールステップが理解できず、難しかった。
 - ② 観点別評価とスモールステップは理解できたが、煩雑だった。
 - ③ 観点別評価とスモールステップは理解できたが、作成過程が違ったので戸惑った。
 - ④ 観点別評価とスモールステップが理解できて、示された方法で作成できた。
 - ⑤ 観点別評価とスモールステップが理解できて、これまでよりも楽に作成できた。
 - ⑥ 観点別評価とスモールステップが理解できて、これまでよりも考えて作成ができた。
 - ⑦ その他（具体的に ）
- 6 （2年間の研究を通して）本研究を終えるに当たり、最も学べたことは何ですか？（選択肢から一つ選択）
- ① 学習指導案作成の方法
 - ② 集団化と個別化の二つの視点を取り入れた授業展開の方法
 - ③ 観点別評価の方法
 - ④ スモールステップの指導内容を踏まえた指導と評価の方法
 - ⑤ ビデオカメラで撮影して振り返る授業改善の方法
 - ⑥ 授業者と参観者で協議してリフレクションをする授業研究の方法
 - ⑦ その他（具体的に ）

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イロハ

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、一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**を大切にし、**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**学校生活を送れるようにする。
- (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、**実際の状況下**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^の側面に着目し、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

国語科をとお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お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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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。

- A** 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。

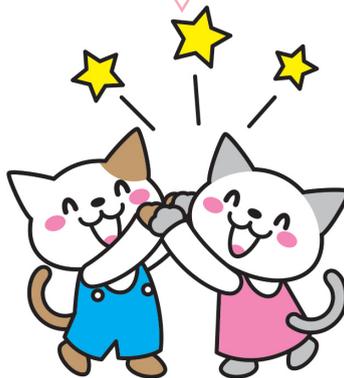
算数科の単元を計画するための児童の実態把握

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も、具体物の操作を通じて計算の意味を表現できなかつたり、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つ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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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	<ul style="list-style-type: none"> ● 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うよいでしょう。

小学部												特別支援学校 のみに示す内容		
1 段階				2 段階				3 段階						小学校 学習 指導 要 領
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			
●	●	●	●	●	●	●	●		●					
				●					●	●	●	●	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、数学的活動をとおして、
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のを基本とします。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」「〇〇を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

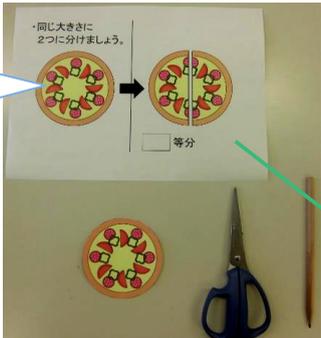
知的障害のある児童に対しては、学習内容が具体的に日常生活のどのような事象を意味しているのか理解を促す必要があります。例えば、「12個のりんごを4人で分けると1人何個もらえるか」といった除法の計算をする際、りんごの絵が書かれたカードを並べて、実際に絵カードを動かしながら計算をすることが考えられます。さらに、具体物进行操作するだけでなく、助数詞など（個・本・cm）の言葉を書いたり、声に出したりすることで、学習内容の意味の理解を促したり、概念形成の理解を促したりする工夫が大切です。

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。

用意するもの

- ・ピザの絵
- ・はさみ
- ・ワークシート



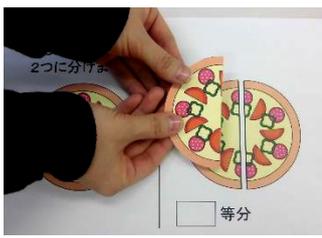
2等分が分かる「ピザ」

- ・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。

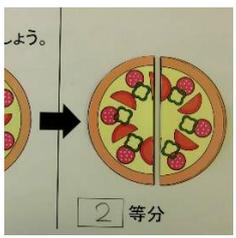
・実際に切ることで、2等分を実感できるようにする。



ピザの絵を同じ大きさに2つに切る



ワークシート右側に貼る



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』～」]

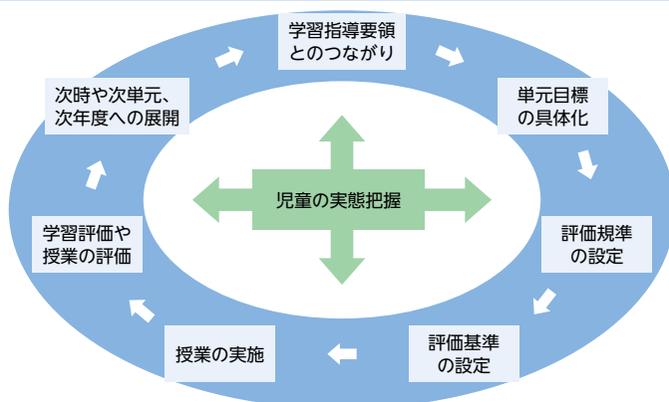
授業づくりの流れとポイント解説

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

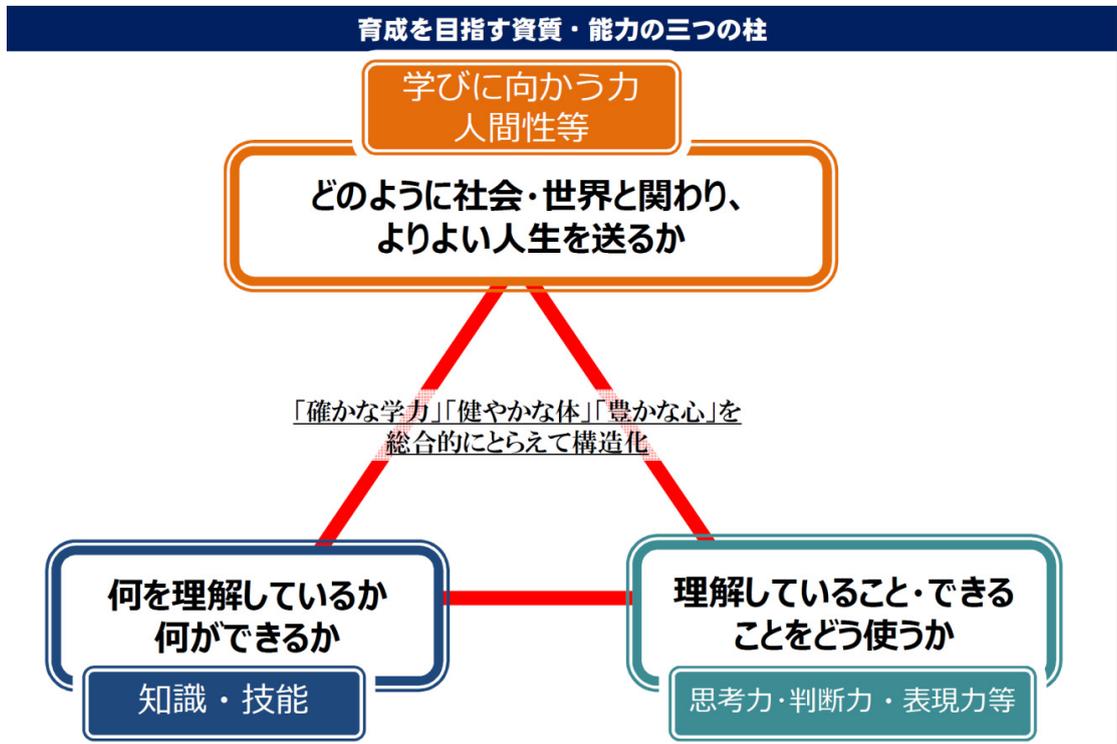
- 児童の実態把握では、生活年齢や障害の状態、言語・コミュニケーション面などから児童の実態を把握して、学級の全体像を確認しましょう。
⇒個別の教育支援計画、個別の指導計画、日常の様子などを参考にします。
- 計画したい単元に関する実態を把握し、「前時までの子どもの実態」の欄に書き込みましょう。
⇒日常の様子や関連する各教科等の授業の様子などを参考にします。
⇒単元に焦点化した実態把握によって、身につけさせたい資質・能力が明確になります。

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を。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、小さくなったりするでしょう。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。

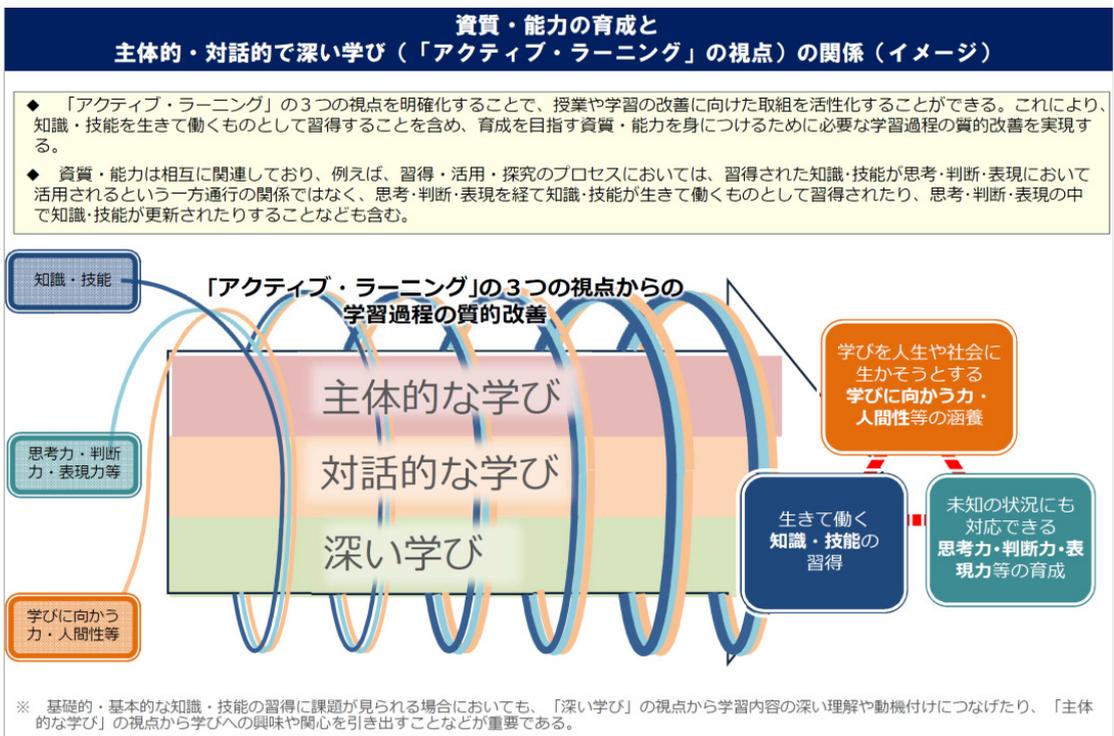
横方向の発達から考えた評価基準の例

【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
<p>・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</p> <p>【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</p> <p>【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</p>	<p>・子供同士の協働、教職員や地域の人の対話、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</p> <p>【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める</p> <p>【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</p> <p>【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</p>	<p>・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</p> <p>【例】事象の中から自ら問いを見だし、課題の追究、課題の解決を行う探究の過程に取り組む</p> <p>【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</p> <p>【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</p>

〈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	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・ICT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	<ul style="list-style-type: none"> ・「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。
⇒児童が学べているか、しっかり観察しましょう。

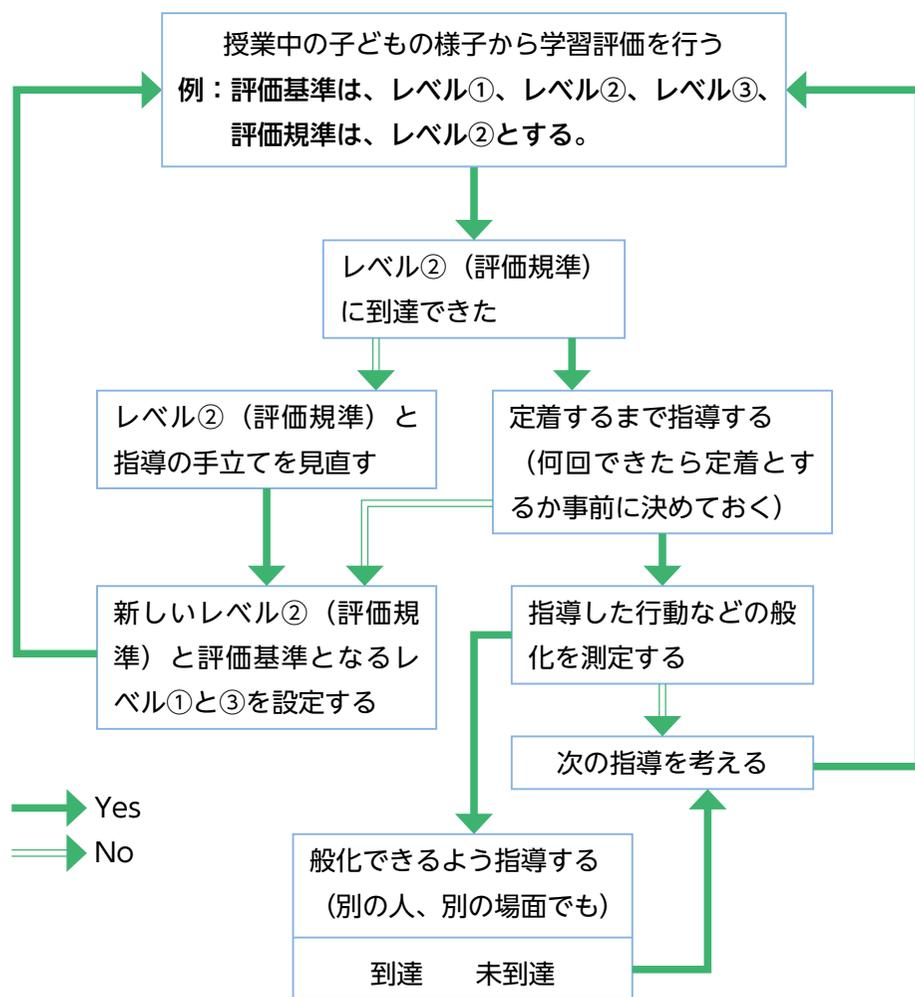
ステップ 11 授業の評価をする

- 【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

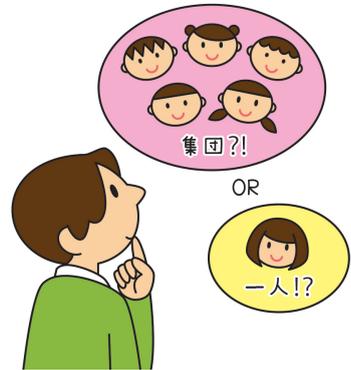
- 単元のまとめの評価をもとに、次年度の年間指導計画に変更すべき点がないかどうかをメモしておき、次年度の計画作成のときの参考資料にしましょう。こうして学習評価をもとに指導の改善を行っていくことが、カリキュラム・マネジメントの一部にもなっていきます。

「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つながら音読をする。	●	●	○	○	○
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。

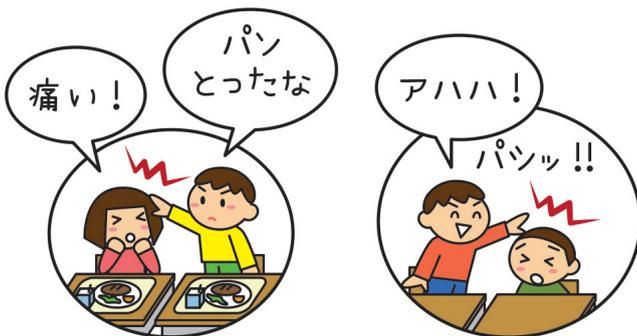
しかし、それと同時に、児童の学校での学びを促すために、学校でできることを考えます。児童が授業中に困った行動を起こすならば、その場の状況や教師からのかかわりを変えることで改善できる点は必ずあります。児童の背景は視野に入れつつ、困った行動が繰り返される状況で実際に何が起きているのか、しっかりと捉え、学校で確実にできることも探します。



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

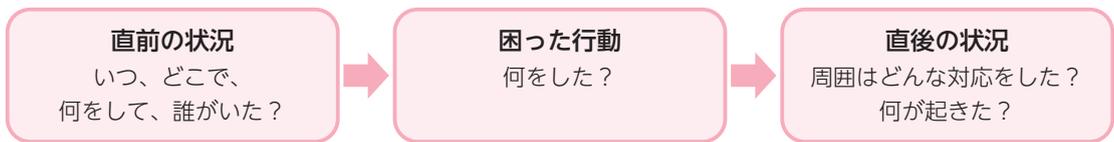
- ・することがない

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ことも、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き、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ことも、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。

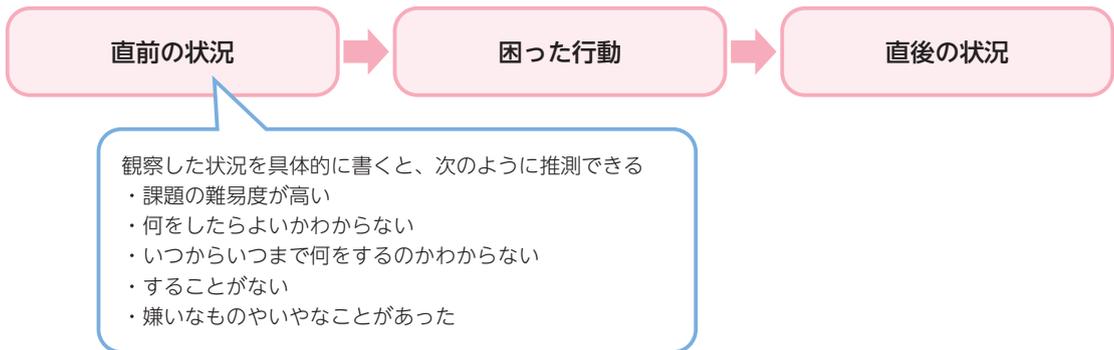
困った行動が繰り返される状況を書き出し、見える化する

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。



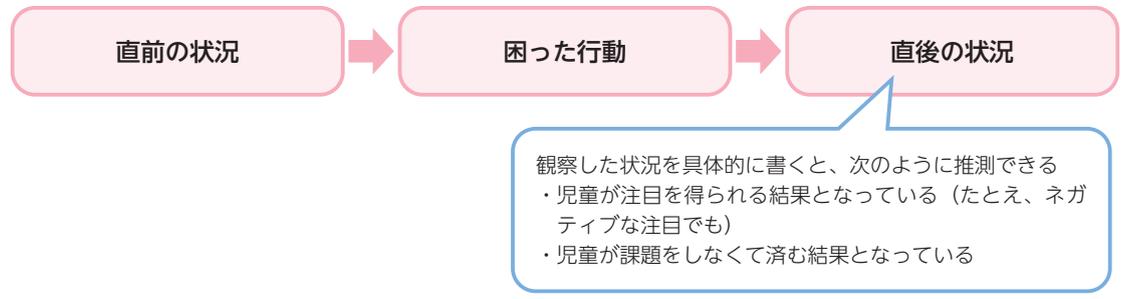
困った行動が起こる直前の状況観察

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

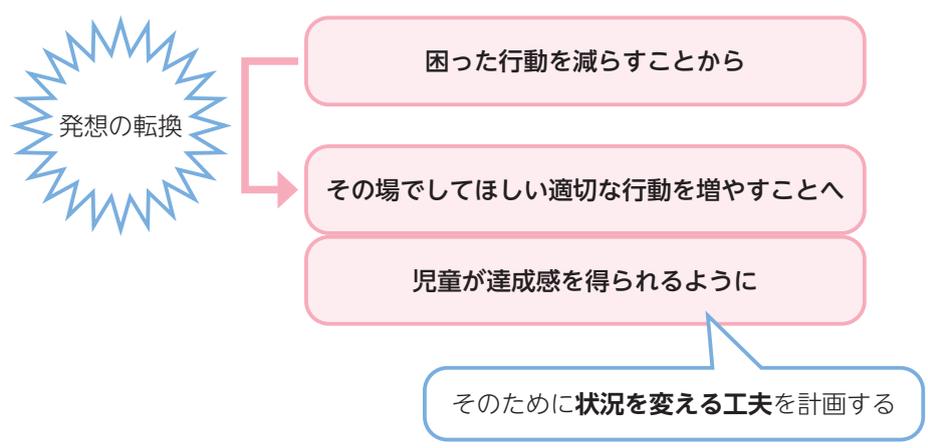
上記のように困った行動が繰り返されている状況が見える化すると、その状況には困った行動が起こるきっかけとなっているものがあること、困った行動に対して行っている対応がその行動が繰り返されることにつながっていることがわかんと思います。しかし、それがわかっても、困った行動に対して周囲が行っている対応は、やめさせたり落ち着かせたりすることを意図するなど、その状況からせざるを得ない対応であることも多いでしょう。例えば、児童が他児に大声を出すことに注意することが、その児童に注目する結果になっているとしても、大声を出すのをやめさせないと、ほかの児童の学びの妨げになると思います。

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。

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、こままでにしました。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。

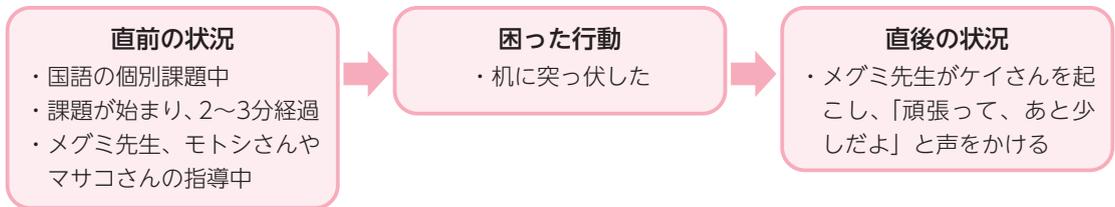
- | |
|------------------|
| ・机に突っ伏す |
| ・「できない」と言う |
| ・床に寝転がる |
| ・大泣きする |
| ・「みんな僕が嫌いなんだ」と言う |

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、メグミ先生がモトシ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。

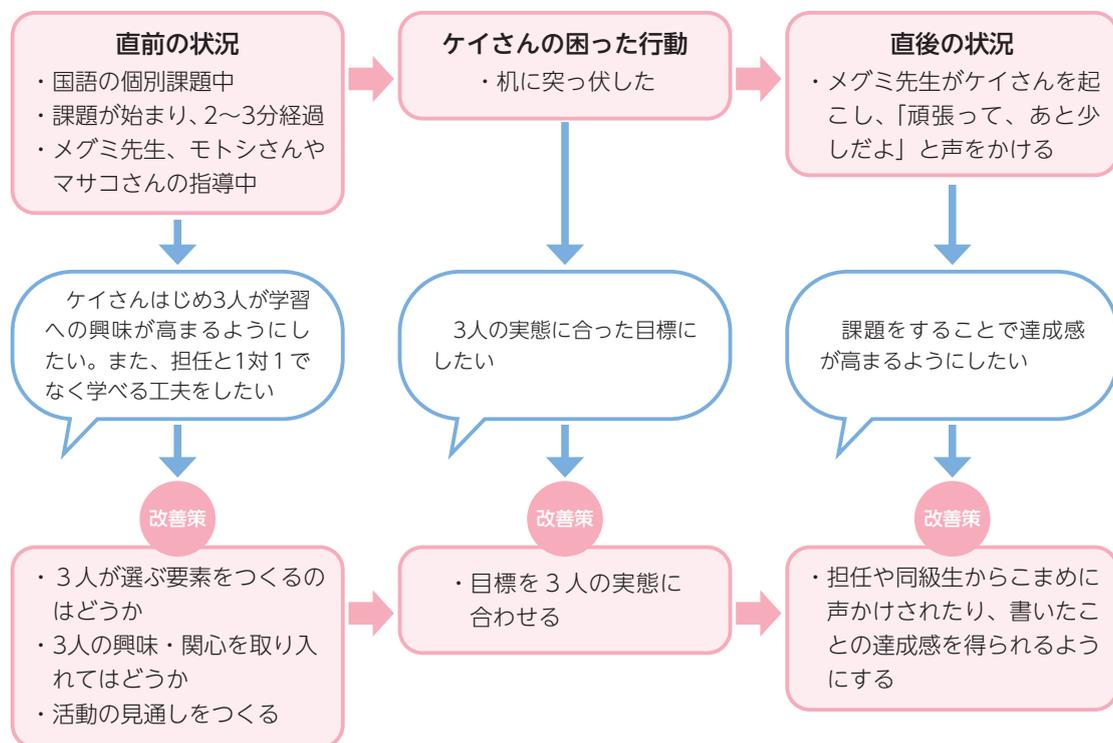
このことからメグミ先生は、ケイさんからすれば課題を行っていると思われず、課題を行っても張り合いがなく、自分の気を引こうとするのかもしれないと思いました。メグミ先生は気づいたことを下記のようにメモしました。

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せ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

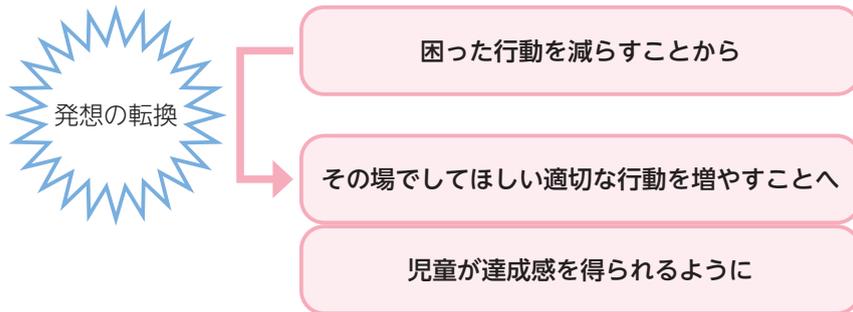
ステップ1：困った行動を具体化する

➔ 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。

神山 努 (国立特別支援教育総合研究所)

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成された学級です。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〉 特別の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くもの)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

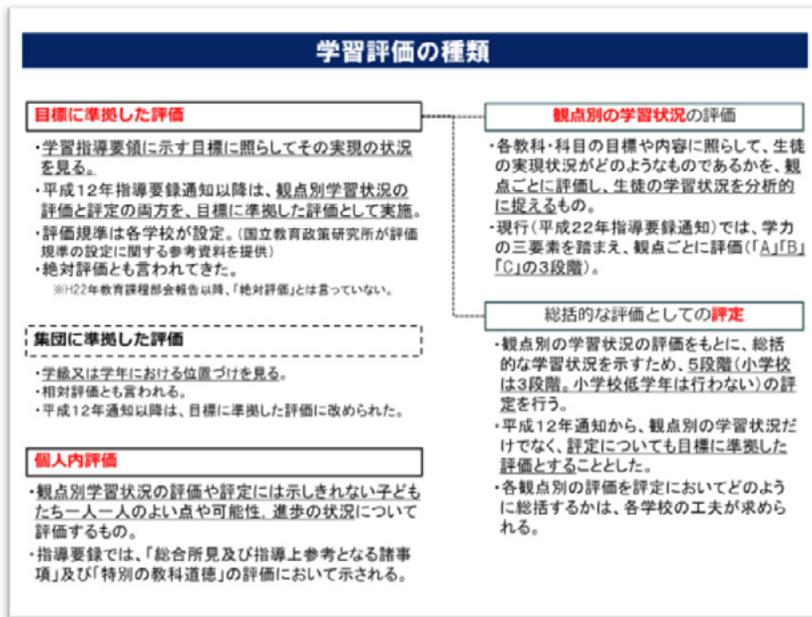
Point

- 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。



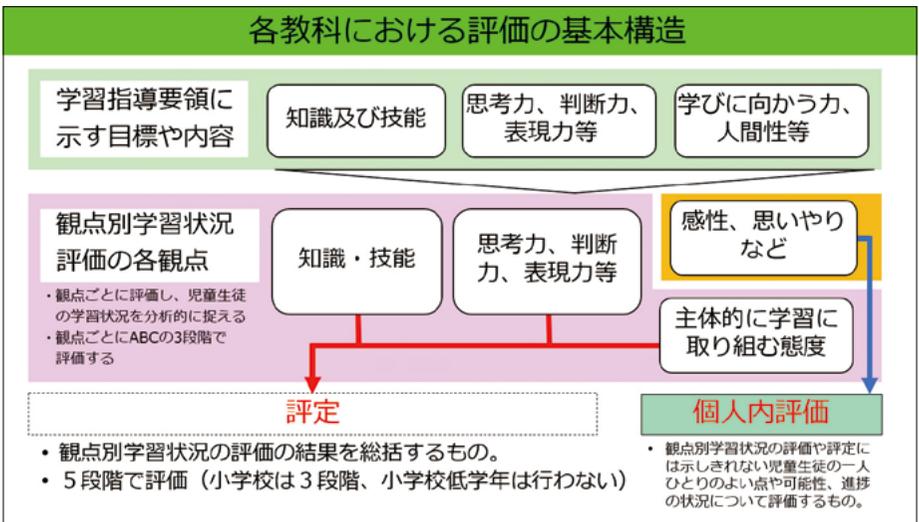
〈図13〉 学習評価の種類

[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

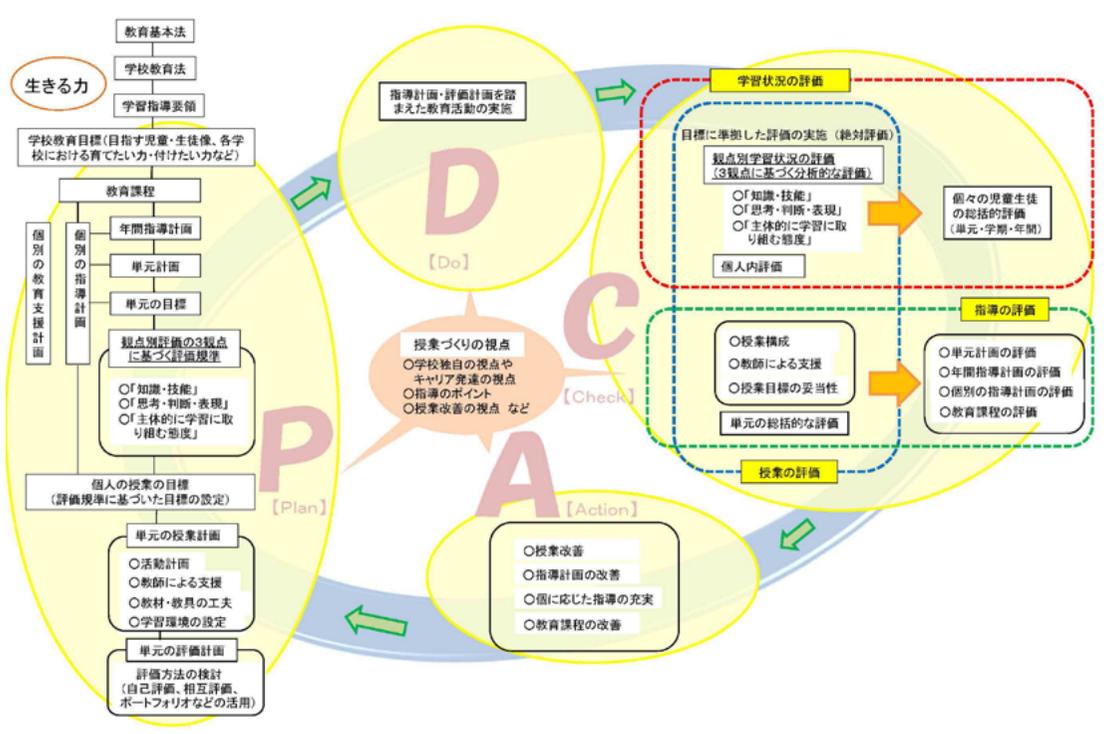
こととする。

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



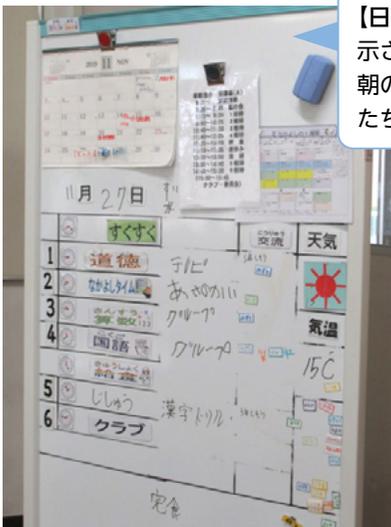
日課表・予定表



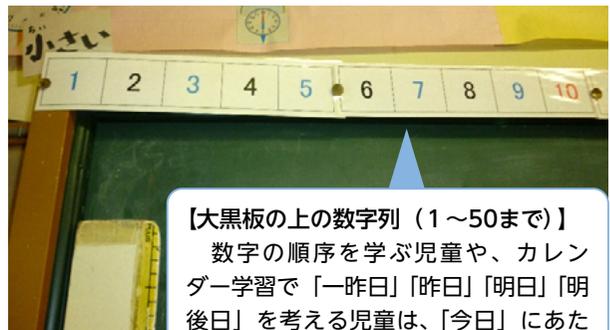
【日記表①】 児童一人ひとりの日課が示されています。低学年のカードには、ふりがなとイラストがついています。



【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。

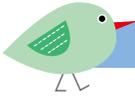


【日記表③】 日課のほかに、交流級への授業参加、天気、気温なども示されています。日付や天気・気温、交流級での授業参加予定などは、朝の会で確認し、日直が書いたり、貼ったりしています。朝の会を自分たちで進行することで、主体的な活動を促すことにつながります。

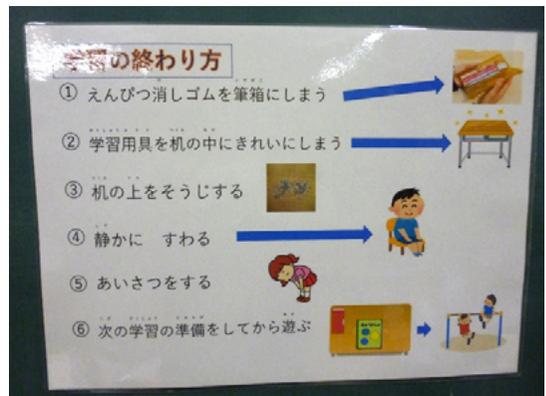
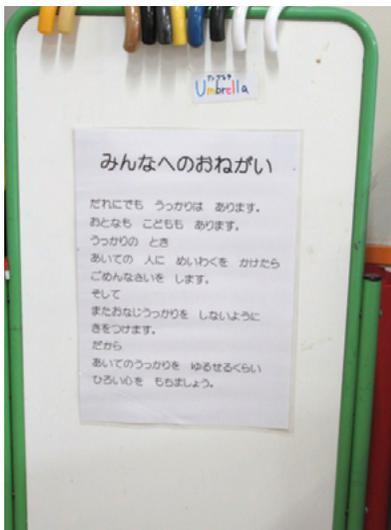


【大黒板上の数字列（1～50まで）】
数字の順序を学ぶ児童や、カレンダー学習で「一昨日」「昨日」「明日」「明後日」を考える児童は、「今日」にあたる数字を見ながら頭の中を整理しているようです。掲示する数の範囲は、その年の児童の実態により変えます。

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直すことで、気持ちの切り替えをしている学級もあります。



すわりかた



【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。

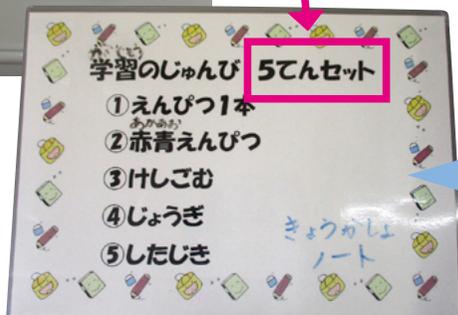
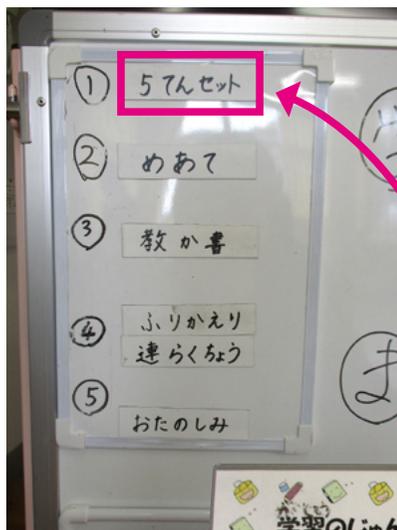
【机の中の整頓見本】

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、ひとりのできる状況づくりにつながります。



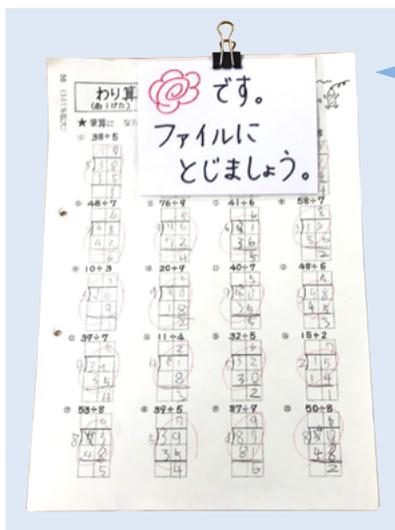
【学習場面における机の上の例】

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もよいでしょう。



授業 関係



環境・配置



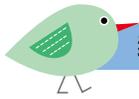
資料編

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。

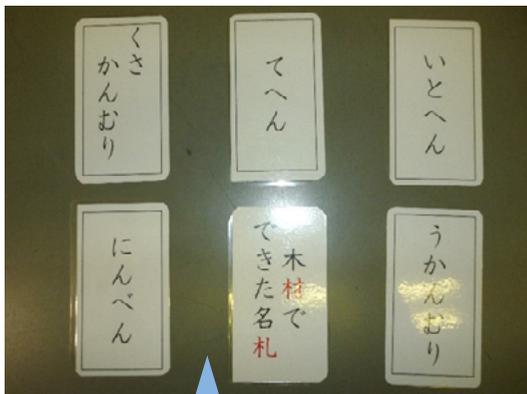
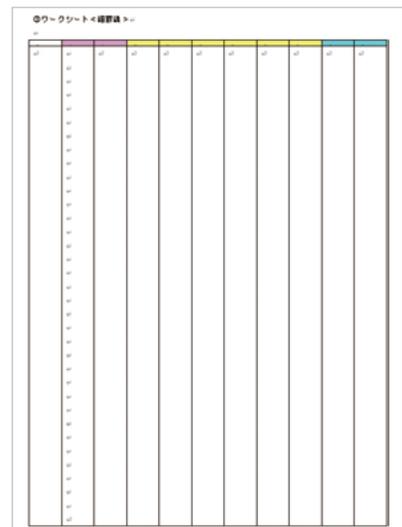
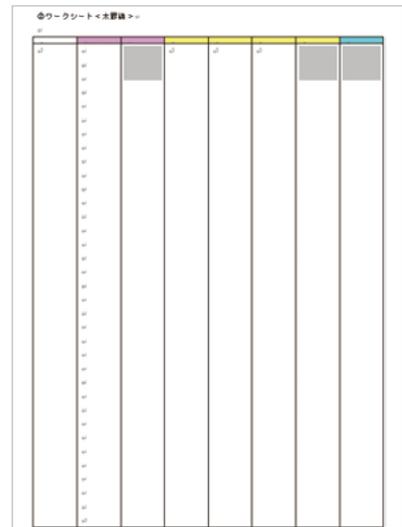
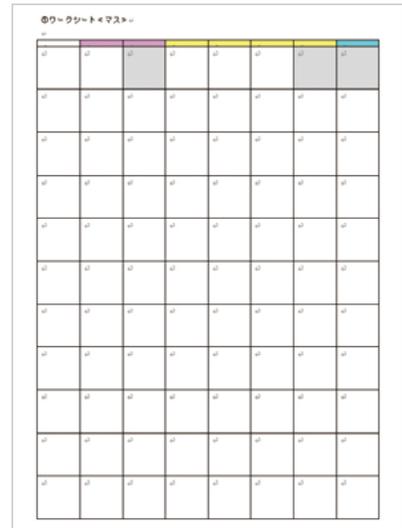
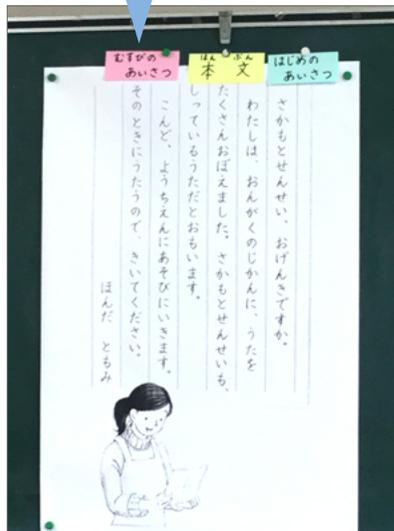


教材・教具（国語）

【ワークシートの工夫】

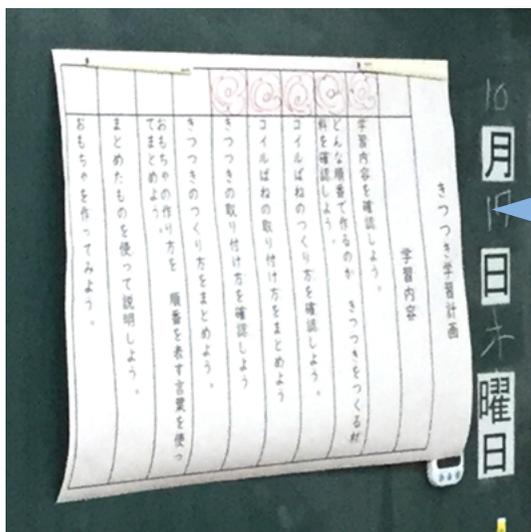
手紙文の構成について見本を拡大し、黒板に掲示しています。ワークシートにも同色を使うことで、手がかりとなります。

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。



【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るようになります。



【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。

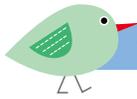
右端のホワイトボードでは、調理方法をイラストと写真で例示しています。



【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。



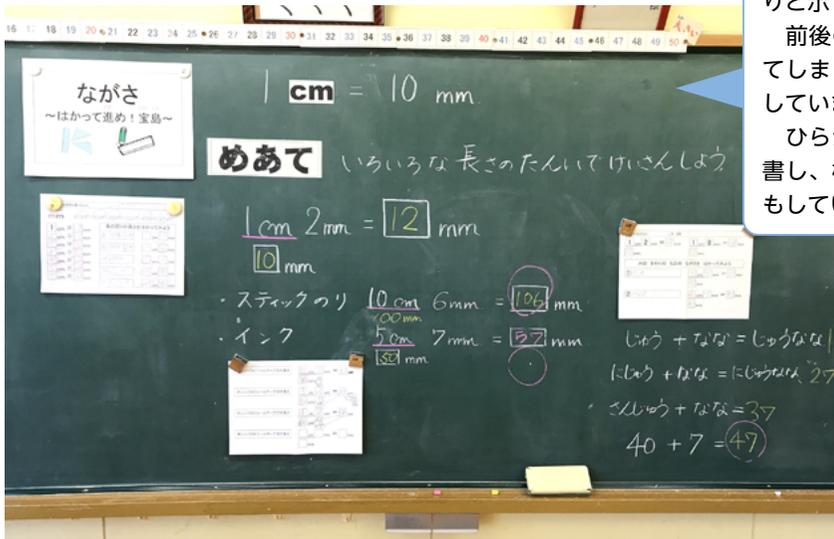
教材・教具（算数）

【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。

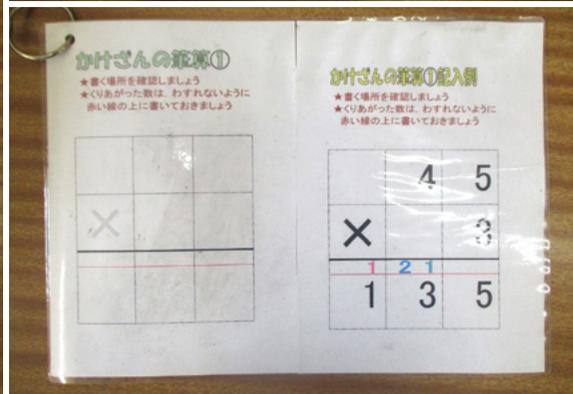
ひらがなで数字の読み方を板書し、横に数字を書き足す工夫もしています。



【学習カード】

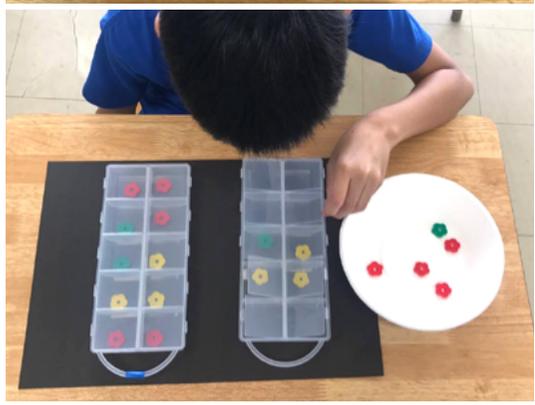
児童の個別の指導計画や実態把握に基づいて、既習事項の確認を行い、繰り返し学習が必要な内容などについては、学習カードを作成しています。個別課題の時間に活用するだけでなく、集団授業で学習速度の違いを調整するための教材としても活用できます。

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。





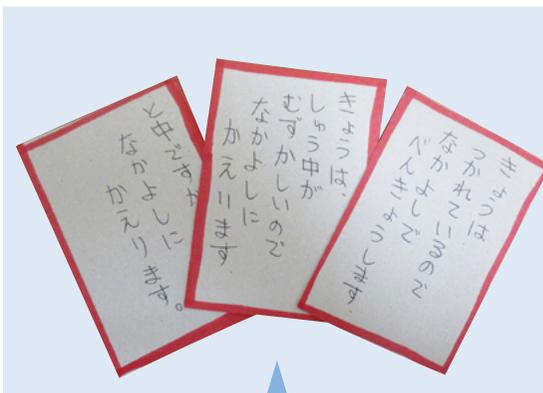
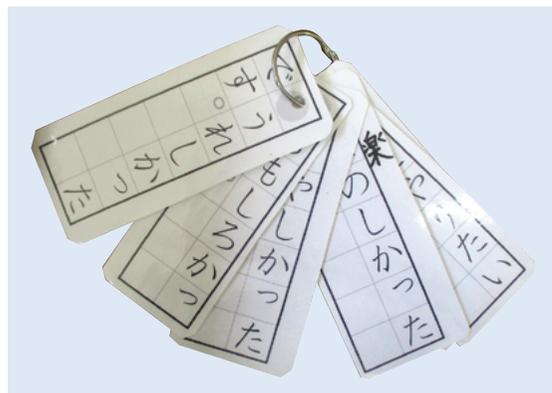
【色の弁別や数量の把握についての学習教材】
 教材は、学習内容と児童の実態に応じて使用する目的を明確にしておく必要があります。



【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を買ってもらう「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。



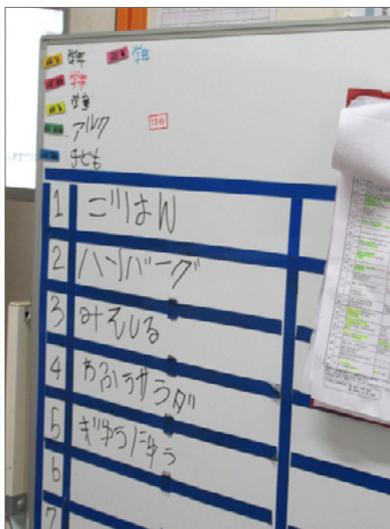
【児童の目標を評価する工夫】

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
てん	き								
天気	は	☀	☁	☔	❄				
きょう		が	く	しゅう					
今日	の	学	習						
1	こくご	さんすう	おんがく	ずこ	かみい	ごろう	あそび	どろ	
2	こくご	さんすう	おんがく	ずこ	かみい	ごろう	あそび	どろ	
3	こくご	さんすう	おんがく	ずこ	かみい	ごろう	あそび	どろ	
4	こくご	さんすう	おんがく	ずこ	かみい	ごろう	あそび	どろ	
5	こくご	さんすう	おんがく	ずこ	かみい	ごろう	あそび	どろ	
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。



	が	つ							
	月			日	げつ	ようび	もく	ようび	
てん	き				か	ようび	さん	ようび	
天気	は	は	れ	く	り	あ	め	ゆ	き
きょう		が	く	しゅう					
今日	の	学	習						
1	こくご	さんすう	せい	おん	ずこ	たい	じり	あさ	どう
2	こくご	さんすう	い	ん	こ	い	り	さ	と
3	こくご	さんすう	た	ん	ずこ	い	り	あ	と
4	こくご	さんすう	い	ん	ずこ	い	り	あ	と
5	こくご	さんすう	い	ん	ずこ	い	り	あ	と
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。



	が	つ			に	ち			よ	う	び
	月				日				よう	日	
てん	き										です
天気	は										です
きょう											
今日	の	がくしゅう									
1											
2											
3											
4											
5											
連絡											
お手紙											
持ち帰り											
持ってくる											
	学校から					家庭から					

【タイプ③ ほとんどのひらがなが書けるようになった場合】
連絡帳のほぼすべての内容を自分で書くようにします。

【タイプ④ 連絡帳で日々目している漢字を模写できるようになった場合】
書き順を指導したうえで、できるだけ漢字で記入するようにします。

	が	つ			に	ち			よ	う	び
	月				日				よう	日	
てん	き	は									です
天気	は										です
きょう											
今日	の	がくしゅう									
1											
2											
3											
4											
5											
連絡											
配り物											
持ち帰り											
持ってくる											
	学校から					家庭から					

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。

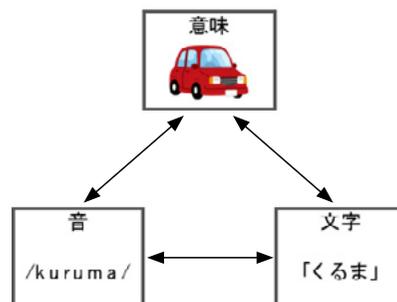
ひらがなの読み：「文字—音—意味」の対応関係を学習する

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、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。



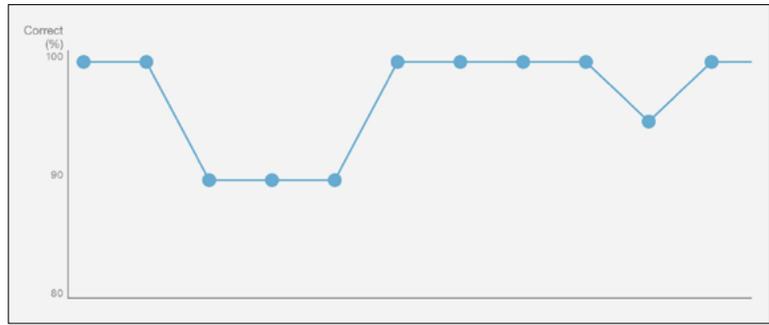
〈図16〉「文字-音-意味」関係図



〈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、書字のところであまりうまくいかず、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つたり、書きたい意欲が起きなかつ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。

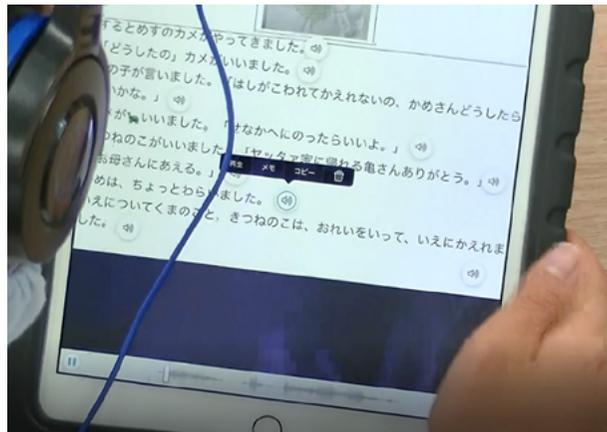
「音声読み上げ機能」を用いた自律的な音読練習

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）『全国の特色のある30校の実践事例集「特別支援学級」編』ジヤース教育新社

■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 

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>

年間指導計画の例 1【障害の程度が重度、または低学年の児童を想定】

学校名 ○○市立○○小学校

学級名 ○○1組（知的障害特別支援学級） 令和○年5月1日現在

月単元の名称	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	
各教科	国語	<ul style="list-style-type: none"> 音読 短文視写 ひらがな、カタカナ、漢字の読み書き 聞くドリル しりとりあそび、なぞなぞあそび、かるたあそび 生活作文 交換日記 俳句大会（春夏秋冬4回） 										
	算数	<ul style="list-style-type: none"> なかまづくりとかず なんばんめ いくつといくつ あわせていくつ ふえるといくつ のこりはいくつ ちがいはいくつ 10よりおおきいかず なんじ なんじはん どちらがながい 3つのかずのけいさん 										
	音楽 ※交流	<ul style="list-style-type: none"> おんがくにあわせて おんがくにあわせて にっぽんのうた ドレミとなかよし いい音みつめて おとでよびかけっこ ようすをおんがくで ききあってあわせて 										
	図工 ※交流	<ul style="list-style-type: none"> すきなもののいっぱい しぜんともだち ひかりのくにのなか いろいろならべて クルクルぐるーり チョッキンパッドか ざろう みてみていっぱい くったよ さわってはってたし かめて のばしてぺったん てでかくのきもちい い どうぶつむらのピクニック びっくりピョーン おさんぽトコトコ うつしてあそぼう くしゃくしゃがみか らうまれたよ はっけん あたらしい なかま できたらいいな こんなこと ゆめのまちさんちよ うめ おおきなかみでわっ くわく こころのはなをさか せよう 										
	体育 ※一部交流	<ul style="list-style-type: none"> 体ほぐしの運動 鬼遊び 50m走（通年） 固定施設を使った運動遊び 鉄棒を使った運動遊び ボールゲーム 水遊び 体ほぐしの運動 体力を高める運動 走の運動遊び 表現・リズム遊び 体力テスト 跳の運動遊び マット遊び ボールゲーム 多様な動きを作る運動（持久走） ボールゲーム 多様な動きを作る運動（なわとび） 跳び箱遊び 										
道徳	<p>（日々の生活や学習の中で、その都度指導、支援を行う。）</p> <p>がっこうだいすき ありがとう おおかみとしょうねん ともだち はしのうえのおおかみ ぼくのせいじゃない ハムスターのあかちゃん</p>											
自立活動	<ul style="list-style-type: none"> ボーリングゲーム・輪投げゲーム・お手玉投げ （勝負にこだわらない、協力と役割分担、得点の計算など） ビジョントレーニング 聞くドリル よく見て聞いて考えよう （スリーヒントクイズ） なぞなぞ こんなときどうするの？（SST） ゲーム大会をしよう 											
各教科等を合わせた指導	日常生活の指導	<ul style="list-style-type: none"> あいさつ、返事 時間を意識して行動 係活動、掃除 身のまわりの整理整頓 着替え、身だしなみ うがい、手洗い カレンダーの読み 										
	生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> 野菜を育てて、調理して食べよう 掲示物の制作・カレンダー作り（毎月月末に、翌月の分を作成する。） 進級・入学おめでとう 雨の日の遊びを考えよう 夏の遊びをしよう 水てっぽう シャボン玉 宿泊学習をしよう 生活検定、集団行動のきまり、電車・バスの利用の仕方、お金の計算、買い物学習、レクリエーション 等 なかよし発表会を成功させよう 年賀状を出そう お正月の遊びをしよう こま 福笑い 春を見つけよう 文集づくり 										

注：指導の形態によらず、基となる各教科等の内容を具体的な指導内容におこしたものを表にしています。

年間指導計画の例2【障害の程度が軽度、または高学年の児童を想定】

学校名 ○○市立○○小学校

学級名 ○○1組（知的障害特別支援学級） 令和○年5月1日現在

月単元の名称	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月			
各教科	国語	・音読 ・短文視写 ・クロスワード、意味調べ	・短文視写 ・漢字、ローマ字の読み書き ・生活作文	・漢字、ローマ字の読み書き ・交換日記	・聞く聞くドリル ・俳句大会（春夏秋冬4回）									
	算数	・時刻と時間 ・2桁・3桁のたし算・ひき算 ・100より大きい数	・かけ算 ・生活作文	・長さ ・わり算 ・三角形と四角形	・かけ算の筆算 ・円と球 ・かさ					・わり算の筆算 ・重さ ・分数				
	音楽 ※一部交流	音の重なりとひびき にっぽんのうた	ひびき合いを生かして えんそうのみりょく		音楽のききどころ 豊かな表現をもとめて					私たちの国の音楽 音楽に思いを込めて				
	図工	感じたままに花	切ったねん土の切り □から	はさみと紙のハーモ ニー	墨の歌	「窓」のむこうは…	強くてやさしい組み 木パズル	布と枝のコンサート	瞬間コレクション	白い物語	白の世界	わたしはデザイナー 12さいの力で		
	体育 ※交流	体づくり運動 ネット型（ソフトバレーボール） ハードル走	病気の予防 鉄棒運動 クロール・平泳ぎ		体づくり運動 短距離走・リレー ダンス・表現	マット運動 ベースボール型（ソフトボール） ネット型（ソフトバレーボール） 体力を高める運動（持久走）			体力を高める運動（なわとび） 病気の予防 飛び箱運動 走り高跳び ゴール型（サッカー）		病気の予防			
道徳	(日々の生活や学習の中で、その都度指導、支援を行う。) 人生を変えるのは自分 友達だからこそ 安全についてみんなで考えてやってみよう 礼儀作法と茶道 情報について考えよう 卒業に向けて													
自立活動	・ほめほめジャンケン・ジェンガ・ボードゲーム (自分や友達の良いところを認める、遊びのルールを理解し守る、など)				・ビジョントレーニング ・上手に相手の話を聞く (しっかり見る・聞く)		・気持ち絵カード、など (表情から気持ちを読み取る)		・こんなときどうするの？(SST) ・ゲーム大会をしよう					
各教科等を合わせた指導	日常生活の指導	・あいさつ、返事 ・着替え、身だしなみ ・野菜を育てて、調理して食べよう ・掲示物の制作・カレンダー作り（毎月月末に、翌月の分を作成する。） ・進級・入学おめでとう												
	生活単元学習	・時間を意識して行動する ・うがい、手洗い		・係活動、掃除を進んで行う ・カレンダーを活用する		・身のまわりの整理整頓		・雨の日の遊びを考えよう ・手紙を書こう（卒業した友達やお世話になった先生へ）		・宿泊学習をしよう 生活検定、集団行動のきまり、電車・バスの利用の仕方、お金の計算、買い物学習、レクリエーション 等		・なかよし発表会を成功させよう ・年賀状を出そう		・冬の遊びをしよう ・春を見つけよう ・文集づくり ・1年のまとめをしよう

注：指導の形態によらず、基となる各教科等の内容を具体的な指導内容におこしたものを表にしています。

別冊

NISE 授業づくりサポートシートでバッチリ！

事例編



NISE授業づくりサポートシート と使い方

知的障害特別支援学級での授業づくりに当たり、下枠にある項目に従って『NISE授業づくりサポートシート』に記入していくことで、知的障害のある児童に対する教育についての基本的な考え方を理解し、授業の準備をすることができます。これらの項目は、実践編・理論編のページで説明した「授業づくりのポイント」と対応しています。ここで紹介している事例ではかなり記入量が多くなっておりませんが、これは日々の授業で毎回記入することを想定しているものではありません。1年に1回から数回程度、研究授業の前後など、じっくりと授業づくりに向き合う際に参考としてみてください。

また、実践&理論編において、評価規準（到達目標）に加えて、評価基準として3つのレベルの内容を考えることを提案しています。これに対応して、各事例では3つのレベルからなる評価基準を書き込んでいます。こちらも、毎回の授業での評価を記録していくことを必須のもととして考えているわけではありません。まずは、子どもの発達をスモールステップで考え、小さな進歩や伸びを見取るという考え方を、初めて知的障害のある児童の指導を担当する先生方にも知ってほしいという意図から、このような記入欄を設けています。無理のない範囲で、実際に試していきましょう。

次ページからは、『NISE授業づくりサポートシート』の様式とこのシートに基づき国語科と算数科の実践で授業づくりを行った記入例と、（記入に当たっての留意点・よかった点・有効と思われる点など）を紹介します。

シート I

- 1 指導体制
- 2 前時までの児童の実態や単元設定の理由など
- 3 単元名
- 4 単元目標
- 5 単元の評価規準
- 6 児童の実態と本単元の評価基準
- 7 教材についてのメモ
- 8 単元計画
- 9 本単元と他教科等との関連
- 10 本時

シート II

- 1 本時の学習評価
- 2 本時の評価
- 3 単元の評価

NISE授業づくりサポートシート様式

I 指導案づくり

1 指導体制

授業者 職・氏名

(T1)

(S1)

(S2)



複数の教師や支援員とチーム・ティーチングで指導する場合は、(T1)(T2)(S1)などと記載します。実際の指導場面では、メインティーチャーとサブティーチャーの役割を明確にしておくことが重要です。

2 前時までの児童の実態や単元設定の理由など

- (1) 前時までの児童の実態

- (2) 単元設定の理由と本単元において身につけさせたい力

- (3) 年間指導計画における本単元の位置づけ

- (4) 学習指導要領との対応

- (5) 指導全般における基本方針

Point ① 前時までの児童の実態は、単元の中心的な活動について、児童(たち)の実態を簡単に記します。授業場面だけでなく、日常場面での様子についても記します。

Point ⑤ 指導全般における基本方針には、大まかな指導方針や学級・授業経営の方針を書きます(例：障害の重いAさんには介助員がつく、児童の実態差が大きくだいたい3つのグループに分けられるので3パターンの単元目標や支援方法を考える、など)。

3 単元名

4 単元目標

5 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度

6 児童の実態と本単元の評価基準

児童	児童の実態	本単元の評価基準		
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A				
B				
C				

7 教材についてのメモ

8 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1			
2			
3			

9 本単元と他教科等との関連

10 本時 (第○次)

(1) 本時の目標

(2) 単元に関する個々の児童の実態と本時目標

	本時の目標／評価基準	指導の手立て
A		
B		
C		

(3) 本時 (月 日 校時) の展開

時間	学習活動	○支援と留意点	□評価方法【評価規準】

(4) 場面設定・教材など

Ⅱ 指導後の振り返りシート

1 本時の学習評価

	本時の目標／評価基準	学習評価	児童の様子 (すべて書かず、空欄でもよい)	次時の目標についてのメモ (変更の有無など)
A				
B				
C				



「児童の様子」には学習評価の結果の根拠となるような、実際に児童ができたこと、教師が行った具体的な手立てなどを書きます。また、評価基準に基づく評価とは別に、個人内評価を通じて見取ることができたことがあれば、ここに記入します。

2 本時の評価



箇条書きで、簡単に今日の授業についての振り返りと、次時へどのように展開していくか、変更点はないかなどメモします。

3 単元の評価

(1) 児童に関する評価

(2) 授業の評価



単元が終了した際に、単元を総括して書きます。反省点だけでなく、よかった点も書き、それらを次の授業にどう生かせるかを考えます。

事例1 国語科「書くこと」

てがみを かいて しらせよう ～相手に思いが伝わる文章を書こう～

本事例学級での教育課程の位置づけ

特別の教育課程編成（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）

1 指導体制

授業者 ○○市立○○○小学校 教諭 ○○○○（T1）

2 前時までの児童の実態や単元設定の理由など

（1）前時までの児童の実態

【一般的な児童の実態】

- ・本学級は、1年生、3年生、4年生、5年生、6年生の児童5名が在籍している。実態差が大きく、学校教育法施行令第22条の3に該当する障害の状態である児童もいる。
- ・「書くこと」の学習については、それぞれの実態に応じて日々取り組んでいる。翌日の時間割を視写することが全員の日課になっている。高学年の児童は、毎日の振り返りを日記に2・3文～長文で書いている。
- ・ひらがなやカタカナ、漢字の学習で、文字を書くことが難しい児童は、点結びや迷路などの学習を行うなど、実態に応じて書字の学習を行っている。
- ・絵日記や作文、観察カード、想像文などで経験したことや考えたことを書く学習も行っている。書くことへの抵抗感や苦手意識の強い児童は少ない。



単元の中心的な活動である「書くこと」に対する学級全体の実態把握をしています。また、「書くこと」に対して、日常的に繰り返している活動から把握し、単元の設定・計画に生かしています。

（2）単元設定の理由

- ・本校で最も大きな行事の1つである「歌のつどい」には、家族や地域の多くの方々が集まる。児童は歌のつどいに向け日々練習を重ね、友だちと協力して音楽をつくりあげていく過程を楽しんでいる。そこで、歌のつどいについての手紙を題材にすることで自分の思いや気持ちを言語化・文章化し、意欲的に書く活動に取り組めるようにしたいと考え、本単元を設定した。



特別活動（行事）と単元を関連づけて設定することで、児童の意欲的・主体的な活動を引き出すことにもつなげていきます。

（3）年間指導計画における位置づけ

- ・「書くこと」については、年間指導計画に、相手の立場を意識して運動会の招待状を書く、遠足や宿泊学習のあとに楽しかった出来事を作文に書く、1年間のまとめとして思い出に残ったことを作文に書くなどの学習を位置づけている。その1つとして、本単元を設定した。



児童にとって関連づけやすい行事や学習活動の節目に、「書くこと」を位置づけています。

（4）学習指導要領との対応

- ・本単元の目標・内容は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科の目標・内容のうち、小学部国語科の以下に関するものと対応させている。

目標

〔2段階目標〕

- ア 日常生活に必要な身近な言葉を身に付けるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。
- イ 言葉が表す事柄を想起したり受け止めたりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。
- ウ 言葉がもつよさを感じるとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする態度を養う。

〔3段階目標〕

- 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。
- 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。
- 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。

内容

[知識及び技能]

- 3段階 ウ(イ) 出来事や経験したことを伝え合う体験を通して、いろいろな語句や文の表現に触れること。

[思考力、判断力、表現力等]

- 2段階 B 書くこと ア 経験したことのうち身近なことについて、写真などを手掛かりにして、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。
- 3段階 B 書くこと ア 身近で見聞きしたり、経験したりしたことについて書きたいことを見付け、その題材に必要な事柄を集めること。
- 3段階 B 書くこと ウ 見聞きしたり、経験したりしたことについて、簡単な語句や短い文を書くこと。
- 3段階 B 書くこと エ 書いた語句や文を読み、間違いを正すこと。



特別の教育課程を編成しているので、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科から、小学部国語科の目標・内容に対応させています。

「特別の教育課程」については、「理論編」の48ページを参照してください。

(5) 指導全般における基本方針

- ・単元の導入は、児童の学習に対する動機づけが高まるよう、児童生徒の興味・関心や身近な生活と結びつけて行うようにする。
- ・中高学年の児童が、すでに学んだことをもとに、単元の活動をリードできる場面をつくることを考慮する。
- ・通常の学級における教科で用いられている題材をアレンジして活用できるかどうか考慮する。
- ・児童の実態差が大きいため、単元目標は2つ以上設定することも考慮する。
- ・導入は学級全体で行い、同じ目的をもって学習に取り組めるようにする。手紙を書く活動は、交流及び共同学習の時間や実態を考慮して、個別に進めていく。



例えば小学校の教科書に、1年生は手紙で知らせよう、3年生はありがとうを伝えよう、4年生は手紙で伝えようとなり、このような系統性も参考にします。

3 単元名

てがみを かいて しらせよう ～相手に思いが伝わる文章を書こう～



児童にも理解しやすい表現にします。「何をするのか」「何のためにするのか」「どのようにするのか」が明確になっています。

4 単元目標

- 歌のつどいに向けて自分が活動してきたことを伝え合い、いろいろな語句や文で表現する。(知識及び技能 3段階 ウ(イ))
- 歌のつどいに向けた活動の中から自分のしてきたことを、具体的な言葉で表現し、手紙を書く。(思考力、判断力、表現力等 2段階 B 書くこと ア)
- いろいろな語句や文の表現として、丁寧な言葉と話し言葉との違いを知り、丁寧な言葉で文章を書く。(知識及び技能 3段階 ウ(イ))
- 歌のつどいに向けた活動の中から相手に伝えたいことを明確にし、必要な事柄を集めて手紙を書く。(思考力、判断力、表現力等 2段階 B 書くこと ア)
- 書いた文章を読み返して、教師の指導を受けながら、正しいものに書き直す。(思考力、判断力、表現力等 3段階 B 書くこと エ)
- 手紙をもらったり返事を書いたりする楽しさを感じながら、思いを伝えようとする。(学びに向かう力、人間性等)



Point 学習指導要領の目標・内容に基づいて、育成を目指す資質・能力の3つの柱で設定します。また、児童の実態が多様であることにより、複数の段階の目標・内容から実態に応じた表現にしています。

5 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ●自分の経験したことを伝え合い、いろいろな語句や文で表現している。(知識及び技能3段階ウ(イ)) ●丁寧な言葉と話し言葉との違いに気をつけて、丁寧な言葉で文章を書いている。(知識及び技能3段階ウ(イ)) 	<ul style="list-style-type: none"> ●歌のつどいを知らせる手紙について、書く相手や書く事柄を決めている。 ●書いた文を読み返して間違いを正したり、必要な情報が書かれているかなどを確かめたりしている。 ●宛名の書き方がわかり、正しく書いて手紙を完成させている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●歌のつどいを見に来てほしいという思いをもって、手紙を書こうとしている。



Point 観点別学習状況の評価の3観点で設定するとともに、「4 単元目標」に基づいて設定します。なお、観点別学習状況の評価の3観点については、「理論編」の54ページを参照してください。



6 児童の実態と本単元の評価基準

児童	個別の指導計画		本単元の評価基準		
	長期目標	短期目標	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A	周りの人の行動を見て、自分で何をするかを考え、自信をもって動けるようにする。	●拗音・促音などを含めたひらがなを正しく読み、文字ブロックを使って3音程度の言葉を構成するとともに、音を聞いて文字に表す。	①：自分のしてきたことを文章で伝える。 ②：自分のしてきたことを単語で伝える。 ③：自分のしてきたことを提示された選択肢の中から選ぶ。	①：自分のしてきたことを自分で文章に書く。 ②：教師の手本を見ながら、文章を視写する。 ③：教師と一緒に確かめながら文章を書く。	教師と歌のつどいについて話しながら、質問に答えたり、自分の言いたいことを言ったりする。
	児童の実態				
		書けるひらがなは増えたが、50音の読み書きは完全には習得できていない。書くことは好きで、迷路や点結びが的確にできるようになった。友だちと同じことをやりたいという気持ちが強い。			
B	声かけを受け、自分がやるべきことをやる。	●2年生までの漢字を確実に覚え、日常生活の中で進んで使う。	①：丁寧な言葉と話し言葉との違いを考えながら、丁寧な言葉で文章を書く。 ②：教師の確認を得ながら、丁寧な言葉で文章を書く。 ③：教師と一緒に文章を考えながら、丁寧な言葉で書く。	①：書いた文章を読み返して間違いに気づき、直す。 ②：教師の助言を受けて間違いに気づき、直す。 ③：教師と一緒に文章を読み返し、間違いを確認しながら直す。	相手を意識して相手に伝わるような手紙を書こうとする。
	児童の実態				
		読むことはできるが、書くことに困難が見られる。自分の名前を書くだけでも、集中力と時間を要する。言葉はよく知っており、会話のやりとりはスムーズにできる。			

C	<p>人と話すときは、相手のほうを見る、話しかけられたら返事をする、質問には答えるなど、人との基本的なやりとりのしかたを身につける。</p>	<p>●出来事を詳しく思い出し、そのときの気持ちを交えながら、順序よく作文にする。</p> <p>●3年生までの漢字の読み書きを定着させ、4年生の新出漢字をできるだけ書くようにする。</p>	<p>①：丁寧な言葉と話し言葉との違いを考えながら、丁寧な言葉で文章を書く。</p> <p>②：教師の確認を得ながら、丁寧な言葉で文章を書く。</p> <p>③：教師と一緒に文章を考えながら、丁寧な言葉で書く。</p>	<p>①：書いた文章を読み返して間違いに気づき、直す。</p> <p>②：教師の助言を受けて間違いを確認し、助言どおりに直す。</p> <p>③：教師と一緒に文章を読み返し、間違いを確認しながら直す。</p>	<p>相手を意識して相手に伝わるような手紙を書こうとする。</p>
児童の実態		<p>文章を書くことが好きで、感想文や作文など、一人で言葉をつなげて文章化できるが、誤字が多い。漢字の学習も好きだが筆圧が強く、思うように運筆が進まない。昨年度、3年「ありがとうを伝えよう」の学習で、妹に手紙を出し、ポストに投函すると手紙が届くということを経験している。</p>			
D	<p>周囲からの問いかけに対し、自分の意思を伝える表現力を身につける。</p>	<p>●経験したことを順序よく、気持ちを交えて文章に表す。</p>	<p>①：丁寧な言葉と話し言葉との違いを考えながら、丁寧な言葉で文章を書く。</p> <p>②：教師の確認を得ながら、丁寧な言葉で文章を書く。</p> <p>③：教師と一緒に文章を考えながら、丁寧な言葉で書く。</p>	<p>①：書いた文章を自分で読み返し、助詞や単語の間違いを正したり、相手に失礼な表現になっていないか確認したりする。</p> <p>②：教師の助言を受けて間違いに気づき、自分で適切な表現に直す。</p> <p>③：教師の助言を受けて間違いを確認し、助言どおりに直す。</p>	<p>必要に応じて、もらった手紙を読み返しながらか、その返事を進んで書くとする。</p>
児童の実態		<p>気持ちを表現することが苦手で、会話で言葉に詰まることが多い。毎日振り返りを書くことで、出来事や気持ちを文章に表すことができるようになってきた。</p>			

E	友だちに自分の気持ちを伝える力を身につける。	● 出来事を順序よく文章に表す。	①：丁寧な言葉と話し言葉との違いを考えながら、丁寧な言葉で文章を書く。	①：書いた文章を読み返して間違いに気づき、直す。 ②：教師の助言を受けて間違いに気づき、直す。	書いた手紙をポストに投函するというイメージをもちながら、やりとりを楽しむ。
児童の実態		1年の漢字の読み書きに困難が見られ、文章の内容理解も難しい。カタカナの想起も難しい場合がある。出来事を順序よく話すことはできるが、それを文章で書くことは難しい。昨年度、3年「ありがたうを伝えよう」の学習で、大好きな祖母に手紙を書き、手紙が届いて相手に喜んでもらったという経験をしている。			
		②：教師の確認を得ながら、丁寧な言葉で文章を書く。 ③：教師と一緒に文章を考えながら、丁寧な言葉で書く。	③：教師と一緒に文章を読み返し、間違いを確認しながら直す。		



短期目標の欄には「書くこと」を中心とした実態を記載します。また、本単元の評価基準は、観点別学習状況の評価の3観点で設定します（「理論編」の54ページを参照）。学級全体の「4 単元目標」と「5 単元の評価規準」をもとに、児童個々の実態と短期目標から予想される児童に到達してほしい姿として、3つのレベルを想定して具体的に設定しています。ここでは、到達が難しいレベルから①、②、③と表現しています。

7 教材についてのメモ

- ・てがみで しらせよう（光村図書出版 小学校国語1年下）〈共通教材〉
- ・手紙の書き方（郵便局）〈共通教材〉
- ・「ありがたう」をつたえよう（光村図書出版 小学校国語3年下）
- ・手紙で伝えよう（光村図書出版 小学校国語4年上）
- ・前担任からの手紙
- ・個別のワークシート（別紙参照）



本事例では、小学校の国語教科書を教材として活用していますが、当該学年の内容を実施するというのではなく、個々の児童の実態に応じてアレンジすることが最も大切なポイントです。小学校の国語教科書を活用することは、通常の学級の先生方と授業をベースにした意見交換や情報共有などをするにもつながります。

8 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1時	<ul style="list-style-type: none"> ●「歌のつどいのことを手紙で知らせよう」というめあてをもち、学習計画を立てる。 ・前担任から届いた手紙を読む。 ・歌のつどいについて、お互いの取り組み状況について話す。 ・手紙を書きたいという気持ちをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> ●歌のつどいを見に来てほしいという思いをもって、手紙を書こうとしている。 	発言 対話 観察
2時 (本時)	<ul style="list-style-type: none"> ●手紙を出す相手を決め、書く内容を話し合う。 ・手紙を出す相手を決める。 ・手紙を出した経験を発表し、手紙を書くために必要な事柄について話し合う。 ・手紙に書く内容を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ●手紙を書く相手を決め、必要な事柄や伝えたい事柄について考えている。 	発言 対話 観察
3時 ・ 4時	<ul style="list-style-type: none"> ●手紙の書き方を知って、歌のつどいについて知らせる手紙を書く。 ・必要な項目についてワークシートに記入する。 ・伝えたいことを明確にし、教師と一緒に、または一人で文章に書く。 ・相手を意識して、文末表現に気をつけて手紙を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ●手紙を送る相手に、自分の思いが明確に伝わるよう簡単な構成を考えている。 ●丁寧な言葉と話し言葉との違いに気をつけて、文章を書いている。 	発言 ワークシート 手紙
5時	<ul style="list-style-type: none"> ●手紙を清書する。 ・ワークシートや下書きをもとに、丁寧に清書する。 ・書いた文章を読み返して、間違いなどを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●書いた文を読み返し、間違いを正したり、必要な情報が書かれているかなどを確かめたりしている。 	手紙
6時	<ul style="list-style-type: none"> ●宛名の書き方を知り、封筒に宛名を書いて仕上げる。 ・見本を見ながら、宛名を書く。 ・自分の名前を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ●宛名の書き方がわかり、正しく書いて手紙を完成させている。 	封筒



単元全体の流れを「導入→展開→振り返り」と「習得・活用・探求」を意識して作成します。各時において何を学ぶかを明確にし、どのように学ぶかという「主体的・対話的で深い学び」の視点も踏まえた計画を考えます。

また、計画どおりに進めることを意識し過ぎず、児童の学習の様子に応じて、柔軟に時数を変更することも大切な視点です。



本単元の学習に対する児童の動機づけを引き出すために「前担任から届いた手紙を読む」活動を取り入れています。

9 本単元と他教科等との関連

- ・本単元で書いた手紙は、実際に郵便局に行き、切手を買ってポストに投函する。国語科の学習から生活科の学習へ関連づけ、郵便のしくみについて、体験をとおして学ぶ機会とする。

Point 特別活動（行事）と国語科、生活科の学習が関連づけられています。具体的で実際的な体験活動に結びつけることで、学んだことが次の場面へとつながっていきます。

10 本時

(1) 本時の目標

手紙を書く相手を決め、手紙を書くために必要な事柄や歌のつどいについて伝えたい事柄を考える。（思考・判断・表現）

Point 観点別学習状況の評価は、毎回の授業ですべての観点を評価するのではなく、単元や題材などのまとまりの中で、指導内容に照らして評価の場面を適切に位置づけるとされています。ここで取り上げた第2時では、思考・判断・表現に絞って目標と評価基準が立てられています。

(2) 単元に関する個々の児童の実態と本時の目標

Point 「5 単元の評価規準」、「6 児童の実態と本単元の評価基準」に基づいて設定していきます。



	本時の目標	指導の手立て
A	①：誰に・何を伝えたいのか、友だちの考えを受けて決める。 ②：誰に・何を伝えたいのか教師と一緒に考える。 ③：誰に手紙を書くのか、教師と一緒に考える。	手紙を書きたいという思いは強いので、話をよく聞いて、思いを整理していく。
B	①：教師の声かけを受けずに、手紙に書く事柄を進んで考える。 ②：手紙を書く相手を決め、声かけを受けながら、書く事柄を考える。 ③：声かけを複数回受けながら、学習に参加する。	集中が切れやすいので、「誰に」「何を」「どんな」というキーワードを提示し、簡潔に考えられるようにする。
C	①：手紙を書く相手を決め、歌のつどいについて伝えたいことを、相手に伝わる言葉で表現する。 ②：手紙を書く相手を決め、教師の問いかけに答えながら伝えたいことを整理する。 ③：教師と一緒に、手紙を書く相手、事柄を決める。	書くことが好きで、伝えたい思いも強いと思われるので、伝えたい事柄がたくさん出てきたときには、整理できるような問いかけをする。
D	①：手紙に書く事柄を、進んで複数考える。 ②：担任に返事を書くという目的をもち、必要な事柄や伝えたい事柄を考える。 ③教師と一緒に、手紙に書く事柄を考える。	手紙の返事を書くことを確認し、返事を書くために必要な事柄は何か問いかける。
E	①：紙に書く事柄を、進んで複数考える。 ②：担任に返事を書くという目的をもち、必要な事柄や伝えたい事柄を考える。 ③教師と一緒に、手紙に書く事柄を考える。	手紙という形式を意識できるように、昨年度の学習の経験を思い出せるような問いかけをし、返事を書きたいという思いをもてるようにする。

Point 「10（1）本時の目標」に基づいて、児童に到達してほしい姿として、個々の児童の目標について、3つのレベルを想定して具体的に設定しています。ここでも、到達が難しいレベルから①、②、③と表現しています。

「児童の実態」を的確に捉えることで、「本時目標」を達成するための「指導の手立て」も明確に表現できています。



(3) 本時(〇〇月〇〇日5校時)の展開

※時間の数字は「分間」(あくまでも目安の時間)

時間	学習活動	支援と留意点	評価方法【評価規準】
10 導入	<ul style="list-style-type: none"> ・日直があいさつをする。 ・前時の学習を振り返り、手紙の続きがあることを知る。 ・手紙をもらったときの気持ちや出した経験について、みんなて話し合う。 ・今日のめあてを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●前時に読んだ前担任から届いた手紙の続きを披露する。 ●CさんとEさんには、昨年度行った手紙を出す学習について問いかける。 	
もらった人が うれしくなるような 手紙のかきかたを べんきょうしよう			
10 展開 ①	<ul style="list-style-type: none"> ・誰に手紙を書くか決める。 ・歌のつどいについての手紙を書くことを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●前担任に手紙の返事を出すという学習にしたいが、家族などの名前が出てもよしとする。 ●歌のつどいのことを知らせたいという思いが出るような投げかけをする。 	<input type="checkbox"/> 発言 <input type="checkbox"/> 対話 <input type="checkbox"/> 観察 【思考力、判断力、表現力等】
20 展開 ②	<ul style="list-style-type: none"> ・手紙を書くときに必要な事柄を考える。 ・歌のつどいについて、手紙に書きたい事柄を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ●1年生の教科書の手紙文を提示し、手紙の書き方(初めのあいさつ・本文・結びのあいさつ)を確認する。 ●CさんとEさんが、手紙を出すときには宛名を書くことや切手を貼ることなど自発的に説明することが予想される。実際に手紙を出す活動につなげるためにも、宛名を書くことや切手を貼ることが視覚的に残るように板書をする。 ●歌のつどいについて頑張っていることやできるようになったことなど、具体的な様子を子どもたちから聞き出す。 	<input type="checkbox"/> 発言 <input type="checkbox"/> 対話 <input type="checkbox"/> 観察 【思考力、判断力、表現力等】
5	<ul style="list-style-type: none"> ・次時の学習内容を確認する。 ・日直があいさつをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ●全員が姿勢を正すまで待つ。 	



【導入】では、前時を振り返ることで、本時の展開につなげていきます。また、めあてを発表する前に、発問から今日のめあてにつなげています。既習事項の問いかけへの反応から、学習の定着を見取ることができます。また、他者がわかるように伝えようと考えることにもつながります。めあてが児童にも理解しやすく表現され、本時で何を学習するのが明確になっています。

Point 【展開①】では、発問に対する児童の反応も予測し、児童の思いを大切に、柔軟な対応を考えています。

具体的に発問することで、児童が何を答えればよいのかが明確に伝わります。

Point 【展開②】では、決める事柄について児童個々が考え、友だちや先生との対話や既習している児童への発問などを取り入れて展開することで、児童の手紙を書きたいという意欲が高まっていきます。

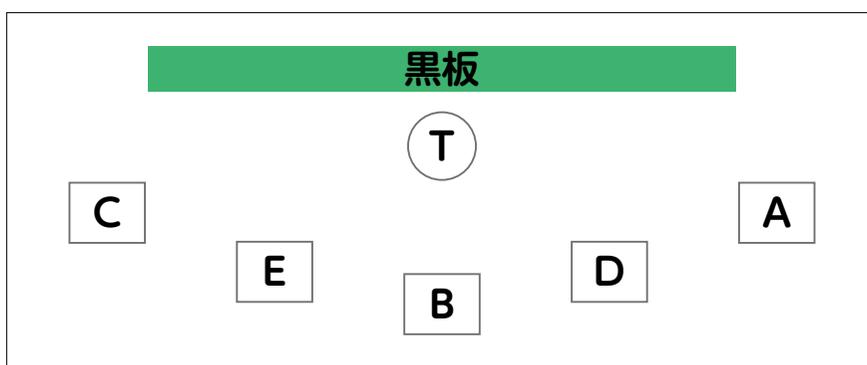
手紙を書き始める前に、基本的な知識を確認しておきます。児童全員にわかりやすく説明するために、小学校1学年の国語教科書を活用するとともに、ワークシートも工夫しています。

また、本時の学びと次時がつながるような活動を取り入れています。次時で予定している実際に手紙を書き始める活動を見据え、知的障害の特性に配慮したうえで、発言を視覚的に残すために板書計画を工夫しています。

(4) 場面設定・教材など

Aさんについては、個別支援が必要になる機会が多いと想定されることと、右利きであるためにAさんの右側に教師がいると支援しやすいと考え、いちばん右側の席にする。また、Aさんは急に声を出す場合があるため、他児から受ける影響が少ないと考えられるDさんをその隣の席とする。また、Bさんは注意の持続が難しい実態があるため、黒板に注目しやすい中央の席とする。Eさんは、Bさんの注意が逸れた際などに、Bさんに適切な声かけをする場面が見られるため、Bさんの左側の席とする。

・書く分量や行数の異なる3つのワークシートを用意し、児童の実態により使い分ける。



Point 個々の児童の実態に配慮して、席が配置されています。上記は一例で、席の配置は、教科や学習内容を踏まえて変更しています。

また、「書くこと」の実態に応じて工夫したワークシートを作成しています。

てがみを かいて しらせよう

～相手に思いが伝わる文章を書こう～

①導入



めあてと学習の進め方を確認します。

②展開



手紙文の基本的な構成を学習します。

③振り返り



どんなことを書いたのか教師と一緒に確認します。



自分が書きやすい太さの罫線があるワークシートを使って手紙を書いていきます。

②ワークシート〈太罫線〉

③ワークシート〈細罫線〉

指導後の振り返りシート

1 本時の学習評価

	本時の目標／評価基準	学習評価	児童の様子 (すべて書かず、空欄でもよい)	次時の目標についてのメモ (変更の有無など)
A	<p>①誰に・何を伝えたいのか、友だちの考えを受けて決める。</p> <p>②誰に・何を伝えたいのか教師と一緒に考える。</p> <p>③誰に手紙を書くのか、教師と一緒に考える。</p>	②	担任や他児と歌のつどいについて話すことで、前担任に手紙を書きたいという言葉を引き出すことができた。また、担任が具体的に質問することで、手紙に書く内容をいくつか考えて言うことができた。	Aさんはこれまで一語文を書くことが中心であったので、2、3語文を書くことをねらいとしてよいかと、そのための手立てを検討する。
B	<p>①教師の声かけを受けずに、手紙に書く事柄を進んで考える。</p> <p>②手紙を書く相手を決め、声かけを受けながら、書く事柄を考える。</p> <p>③声かけを複数回、受けながら、学習に参加する。</p>	②	担任や他児と歌のつどいについて話すことで、前担任に歌のつどいについての手紙を書きたいという言葉を引き出すことができた。また、担任が具体的に質問することで、手紙に書く内容をいくつか考えて言うことができた。	Bさんは注意や微細運動の特徴から、書くことに時間がかかる。これらの特性に配慮して書く課題を設定することを検討していく。
C	<p>①手紙を書く相手を決め、歌のつどいについて伝えたいことを、相手に伝える言葉で表現する。</p> <p>②手紙を書く相手を決め、教師の問いかけに答えながら伝えたいことを整理する。</p> <p>③教師と一緒に、手紙を書く相手、事柄を決める。</p>	①	Cさんが昨年度に行った手紙を出す学習について、担任が段階的に問いかけることで、手紙やその出し方について思い出して説明することができた。また、手紙を書く相手を前担任、歌のつどいに来てもらえるような内容にしたいと決めることができた。	Cさんは順序立てて文章を書くのが苦手で、書く内容も多くなってしまう。そのためワークシートを工夫するなど検討していく。
D	<p>①手紙に書く事柄を、進んで複数考える。</p> <p>②前担任に返事を書くという目的をもち、必要な事柄や伝えたい事柄を考える。</p> <p>③教師と一緒に、手紙に書く事柄を考える。</p>	①	担任や他児と歌のつどいについて話すことで、前担任に歌のつどいについての手紙を書きたいという言葉をも自分から言うことができた。 伝えたい事柄がたくさんあって絞ることが難しく、あれもこれもと考えているうちに混乱する様子がうかがえた。	Dさんはまとまった文章を書くのが苦手で、書く内容が多くなってしまう。そのためワークシートを工夫するなど検討していく。

E	<p>①手紙に書く事柄を、進んで複数考える。</p> <p>②前担任に返事を書くという目的をもち、必要な事柄や伝えたい事柄を考える。</p> <p>③教師と一緒に、手紙に書く事柄を考える。</p>	<p>② Eさんが昨年度に行った手紙を出す学習について、担任が段階的に問いかけることで、手紙やその出し方について思い出して説明することができた。</p> <p>また、担任が具体的に質問することで、手紙に書く内容をいくつか考えて言うことができた。</p>	<p>Eさんは苦手意識があるためか、書くこと自体を拒否することが多くある。そのためまずは本人が書いたことを積極的にほめたり、認めたりしていく。</p>
---	--	--	---

2 本時の評価

- ・計画時は、2時間目までに手紙を出す相手と内容を決めるよう計画していたが、本時で前担任に歌のつどいについて書くことを決め、手紙を書くために必要な項目について考えることができた。計画よりも早く内容を進めることができ、各児童も評価基準のレベル②（到達目標）を満たす学習の姿を示すことができた。特に、CさんとDさんはレベル①を満たす学習の姿を示すことができた。

3 単元の評価

(1) 児童に関する評価

- ・Aさんは、手紙に書きたいことを担任が聞き取って書き出すことで、それを手紙に視写することができた。これまで単語を書くのが中心だったが、2、3語文をいくつか書くことができた。
- ・Bさんは通常、書くことに時間がかかるが、この単元では、返事を書きたいという強い思いをもち、これまでと比べて、とても早く書くことができた。
- ・Cさんは通常、順序立てて文章を書くことが苦手で、書く内容も非常に多くなってしまふ。しかしこの単元では、ほかの児童に比べて書いた量は多いが、伝えたい内容の順序を考えて手紙を書くことができた。
- ・Dさんは通常、書く内容が多くなりやすいが、この単元ではこれまでよりも、まとまった手紙を書くことができたと思う。また、Dさんに書いた内容を見直すことを促すと、書き間違いに自分で気づくことができた。
- ・Eさんは通常、書くことを拒否することが多いが、本単元では積極的に書いていた。また、本単元では、漢字を使うよう促すことはしなかったが、Eさん本人が漢字を積極的に使った。

(2) 授業の評価

- ・児童の本単元の手紙を書くことを、前担任へ手紙を書くことと結びつけたことで、児童の学習への動機づけを高め、学びを促せたと思う。
- ・また、児童の書きに関する実態に応じて、一人ひとりのワークシートを工夫したことで、書くことが促せたと思う。

本事例のまとめ（ポイントと意義など）

● 授業づくりの工夫

- ・前担任からの手紙を児童の手紙を書くことに対する学習意欲を高めるために活用。
⇒前担任からの手紙の返事を書くこと、その中に歌のつどいについての内容を盛り込むことを、児童から引き出した。

● 子どもの学び

- ・上記の課題設定で児童の学習意欲を高めた。
- ・個々の書くことに関する特性に応じて、ワークシートを個別に工夫し活用。
⇒児童は手紙を書くこと、その内容を考えて書くことを学ぶことができたと考えられる。それにより、児童によっては当初の目標（レベル②）以上の学びの姿（レベル①）を見せることができた。

● 般化やほかの単元へのつながり

- ・本単元で使用したワークシートをほかの書く課題にも応用。
- ・単元の最後に手紙を書いてポストに投函した。このような生活を意識した活動により、書くことが児童の日常生活に根づくことを期待できる。



事例2 国語科「読むこと」

きつつき

I 指導案づくり

1 指導体制

授業者 氏名

〇〇〇〇 (T1)、〇〇〇〇 (S1)、〇〇〇〇 (S2)



複数の教師や支援員とチーム・ティーチングで指導する場合は、(T1) (T2) (S1) などと記載します。実際の指導場面では、メインティーチャーとサブティーチャーの役割を明確にしておくことが重要です。

2 前時までの児童の実態や単元設定の理由など

(1) 前時までの児童の実態

- ・本学級は、知的特別支援学級であり2年生から6年生までの7名が在籍しており、施行令22条の3に該当する児童も在籍するなど、実態はさまざまである。
- ・実際に体験しながら行う学習には興味・関心が高まりやすく、集中して学習に取り組む姿勢が見られる。
- ・本を読むことが好きな児童が多いが、目的意識をもって文章を読み内容を読み取る児童が少ない。



学級全体の興味・関心が高まりやすい活動（体験的活動）を把握したうえで、本単元の中心となる「読むこと」に関する学級全体の実態把握をしています。

(2) 単元設定の理由

- ・説明書のように、目的意識をもって文章を読み内容を読み取ることは生活の中で多くの機会が生じ、実生活でも必要とされる能力であると考えられる。
- ・実際に生活に生かして定着させることができるように、順番を表す言葉を学習し、それを使った文章や説明書を読んで実際におもちゃなどを作ることができるかを確認する。



実生活でも必要な能力を育成することで、本単元での学びが生活に生きていくことを見通して設定しています。

- ・本題材「きつつき」は説明文を体験的に学ぶために適切であり、通常学級の実践を参考にしながら授業を行うことができる。



本授業者は、単元を計画作成するに当たっては、目標（身につけさせたい技能、技術）を初めに考えることが多く、その後、それを学ぶために必要な題材とツールを考えていくことが多いそうです。大切にしているのは学ぶためにはどんな工夫が必要か、児童の実態によって異なるのでその点について考えることです。場合によっては、学ぶ必然性や必要性を意図的に設定することもあります（今回の単元では、おもちゃを作るために読み取り方を学ぶなど）。児童が楽しく、合理的に学ぶことを考えています。

（3）年間指導計画における位置づけ

- ・国語 説明文 題材名「きつつき」 作文（校外学習、文化祭など）
- ・本単元で学んだことを理科〔観察文（タブレットの使用含む）〕にも生かす。

（4）学習指導要領との対応

- ・本単元の目標内容は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科の目標・内容のうち、小学部国語科の以下に関する内容と対応させている。

目標

〔3段階 目標〕

- 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。
- 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。
- 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。

内容

〔知識及び技能〕

- ・3段階イ（ア） 物事の始めと終わりなど、情報と情報との関係について理解すること。

〔思考力、判断力、表現力等〕

- ・3段階B書くこと イ見聞きしたり、経験したりしたことから、伝えたい事柄の順序を考えること。
- ・3段階C読むこと イ絵本や易しい読み物などを読み、時間的な順序など内容の大体を捉えること。



特別の教育課程を編成しているので、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科から、小学部国語科の目標・内容に対応させています。なお、「特別の教育課程」については、「理論編」の48ページを参照してください。

(5) 指導全般における基本方針

- ・学習の意欲を高めながら、学級全体で学習を行う。言語活動や作業などの課題は、個々の発達段階に応じて個別に設定していく。



導入において学級全体の方向づけをすることで、集団での学習を意味づけていきます。また、個々の児童の進度や発達段階に即して、「読むこと」に関する実態に応じた支援を考えることはとても大切な視点です。

- ・メインティーチャー（T1）と学習支援員（S1・2）の役割を事前に確認し、T1が全体指導を進めながら、S1・2が個別な支援を必要とする児童の横について学習の補助に当たる。
- ・授業の始まりを意識できるように、号令をかける際に、教室前面に貼ってある「正しい姿勢」のとり方を示す。
- ・授業の目標に迫ることができるよう、学ばせたいこと以外の場面で児童が混乱したり、困ったりする可能性を極力少なくするようにしていく。例えば、離席してしまうときの注意を必要最低限にし、取り組む学習課題に集中できるようにする。

3 単元名

きつつき（ひろがることば 小学校国語2下 教育出版）



単元名は、児童にも理解しやすい表現にします。ここでは、取り扱う題材名を単元名にしています。

4 単元目標

- 「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを捉えている。
(思考力、判断力、表現力等 3段階B書くことイ/C読むことイ)
- おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について理解している。
(知識及び技能3段階イ(ア))
- 進んで、きつつきなどのおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え、学習課題に沿ってまとめようとしている。
(学びに向かう力、人間性等)



学習指導要領の目標・内容に基づいて、育成を目指す資質・能力の3つの柱で設定します。

5 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ● 順番を表す言葉を文章の中から見つける。 ● 順番を表す言葉や記号を使って、説明する。 (知識及び技能3段階イ(ア)) 	<ul style="list-style-type: none"> ● きつつきを作るために必要なもの、手順を理解している ● きつつきを作る中で気をつける点を答えることができる。 ● 文章を読み、きつつきなどのおもちゃを作ることができる。 (思考力、判断力、表現力等 3段階B書くことイ/C読むことイ) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分できつつきなどのおもちゃの作り方について順番に気をつけて読んだり、まとめたりしようとする。 (学びに向かう力、人間性等)



「4 単元目標」に基づいて、観点別学習状況の評価の3観点で設定します。なお、観点別学習状況の評価の3観点については、「理論編」の54ページを参照してください。

6 児童の実態と本単元の評価基準

児童	児童の実態	本単元の評価基準		
		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A	<p>学年の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。教科書の内容の簡単な部分は読み取ることができるが、重要な部分のみを抜き出すことは難しい。</p> <p>失敗すること、間違ふことへの拒否感が強く、その後の課題に取り組むことが困難になることがある。</p> <p>自分で決めたことに関しては進んで学習する姿勢が見られる。</p>	<p>①：おもちゃ作りをとおして、順序を表す言葉の役割を理解したうえで、説明書などの文章の共通点について理解している。</p> <p>②：おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について理解している。</p> <p>③：おもちゃ作りをとおして、順番を表す言葉や記号について理解している。</p>	<p>①：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを捉え、ほかのおもちゃ作りに生かすことができる。</p> <p>②：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを捉えている。</p> <p>③：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを、ヒントや支援をもとに考え、捉えている。</p>	<p>進んで、きつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え、学習課題に沿ってまとめようとしている。</p>

B	<p>第2学年の教科書の文章を使用し、個別で読む学習を行っている。読むことに苦手意識をもっており、学習に気持ちが乗らないことがあるが、体験型や目標がはっきりしている学習には進んで取り組むことができる。自分で決めたことには、最後まで取り組もうとする姿が見られる。</p>	<p>①：おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について理解している。</p> <p>②：おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について知っている。</p> <p>③：おもちゃ作りをとおして、順番を表す言葉や記号に触れている。</p>	<p>①：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを捉えている。</p> <p>②：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などをヒントや支援をもとに考え、捉えている。</p> <p>③：きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを教師と一緒に確認する。</p>	<p>進んで、きつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え、学習課題に沿ってまとめようとしている。</p>
C	<p>第2学年の教科書の文章を使用し、個別で読む学習を行っている。読むことが好きで、自分の言葉で内容を説明することができている。他方で、文章を自分なりに解釈しポイントがずれてしまうこともある。</p>	<p>①：おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について理解している。</p> <p>②：おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について知っている。</p> <p>③：おもちゃ作りをとおして、順番を表す言葉や記号に触れている。</p>	<p>①：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを捉えている。</p> <p>②：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などをヒントや支援をもとに考え、捉えている。</p> <p>③：きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを教師と一緒に確認する。</p>	<p>進んで、きつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え、学習課題に沿ってまとめようとしている。</p>
D	<p>第1学年の教科書の文章を使用し、個別で読む学習を行っている。読みは、既知の単語であれば読むことができるが、逐次読みになることが多く、教師がヒントを出しながら一緒に読むことで、内容を読み取ることができる。</p>	<p>①：おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について知っている。</p> <p>②：おもちゃ作りをとおして、順番を表す言葉や記号について知る。</p> <p>③：おもちゃ作りをとおして、順番を表す言葉や記号に触れている。</p>	<p>①：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などをヒントや支援をもとに考え、捉えている。</p> <p>②：きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを教師と一緒に確認する。</p> <p>③：きつつきの内容を読んで、教師と一緒に作成をとおして確認する。</p>	<p>進んで、きつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え、学習課題に沿ってまとめようとしている。</p>

E	<p>第2学年の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。日常使われる言葉の文章は読めるが、昔話など日常使用する言葉と異なる文章になると語彙の少なさから読み取りが難しくなる。先へ進みたい気持ちが強くと、質問の途中で答えたり、友だちが答えているのを遮って答えたりすることがある。</p>	<p>①：おもちゃ作りをとおして、順序を表す言葉の役割を理解したうえで、説明書などの文章の共通点について理解している。</p> <p>②：おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について理解している。</p> <p>③：おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について知っている。</p>	<p>①：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつけることなどを捉えほかのおもちゃ作りに生かすことができる。</p> <p>②：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつけることなどを捉えている。</p> <p>③：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつけることなどをヒントや支援をもとに考え、捉えている。</p>	<p>進んで、きつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え、学習課題に沿ってまとめようとしている。</p>
F	<p>第2学年の教科書の文章を使用して個別で読む学習を行っている。初めて読む文章では、逐次読みになることが多く、読めない字やわからない単語があると詰まってしまうことがある。</p>	<p>①：おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について理解している。</p> <p>②：おもちゃ作りをとおして、説明書などの文章の共通点について知っている。</p> <p>③：おもちゃ作りをとおして、順序を表す言葉や記号に触れている。</p>	<p>①：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを捉えている。</p> <p>②：「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などをヒントや支援をもとに考え、捉えている。</p> <p>③：きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを教師と一緒に確認する。</p>	<p>進んで、きつつきやおもちゃの作り方について順番を考えながら内容を捉え、学習課題に沿ってまとめようとしている。</p>
G	<p>絵本の読み聞かせなどで読む学習を行っている。絵本に顔を向けて聞くことができている。気に入った絵などを指さしたり、じっと見つめたりする様子が見られる。</p>	<p>①：おもちゃ作りをとおして、順序を表す言葉や記号に触れ、確認している。</p> <p>②：おもちゃ作りをとおして、順序を表す言葉や記号に教師と一緒に触れている。(到達目標のレベル)</p> <p>③：おもちゃ作りを教師と一緒に確認しながら行う。</p>	<p>「読むこと」において、きつつきを作るために必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などをヒントや支援をもとに考え、捉えている。</p> <p>②：きつつきの内容を読んで、作成するのに必要な材料や、作り方の手順や気をつける点などを教師と一緒に確認する。</p> <p>③：きつつきの内容を読んで、教師と一緒に作成をとおして確認する。</p>	<p>進んで、きつつきやおもちゃの作り方について教師やみんなと一緒に取り組み、学ぼうとしている。</p>

Point 児童の実態の欄は、本単元の「読むこと」に関して把握している実態を記載します。

また、本単元の評価基準を、観点別学習状況の評価の3観点で設定します（「理論編」の54ページを参照）。学級全体の「4 単元目標」と「5 単元の評価規準」をもとに、児童個々の実態と短期目標から予想される児童に到達してほしい姿として、3つのレベルを想定して具体的に設定しています。ここでは、到達が難しいレベルから①、②、③と表現し、②を到達目標のレベルとして設定しています。

児童の実態を踏まえて、個々に評価基準を立てます。BさんとCさんの評価基準が同じになっているように、個々の実態を踏まえた結果として、他児と同じ評価基準になることもあります。

7 教材についてのメモ

- ・「きつつき」（ひろがることば 小学校国語2下 教育出版）
- ・児童の実態に合わせて3種類のワークシートまたはタブレットを用意する
- ・きつつきの作成キットを準備：具体的内容物を確認する
- ・タブレット端末（学級に在籍している児童全員に支給）
- ・ロイロノート〔(株)LoiLo製〕（事前にダウンロードを完了しておく）

Point 小学校の国語教科書を教材として活用し、個々の児童の実態に応じて工夫しながら提供しています。小学校の国語教科書を活用することは、通常の学級の先生方と授業をベースにした意見交換や情報共有などをするすることにもつながります。

また、児童の実態に合わせたワークシートやタブレットを用意することで、主体的に学習する態度を支援しています。一人一台を所有していることから「ロイロノート」をダウンロードし活用することで、個々の実態に応じた学びを展開することができます。

8 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1	学習計画を確認しよう。		
2	どんな順番で作るのか確認し、文章の中から順番を表す言葉を見つける。	<ul style="list-style-type: none"> ● 順番を表す言葉を文章の中から見つける。(知・技) ● きつつきを作るために必要なものや、手順を理解している。(思・判・表) 	ワークシート
3	コイルばねを作るとき、コイルばね、きつつきをとりつける順番についてのポイントを読み取る。	<ul style="list-style-type: none"> ● きつつきを作る中で気をつける点を読み取り、答えることができる。(思・判・表) 	ワークシート

4	きつつきらしい動きとちょうちょの動きはどこが異なるのか考えよう。	●きつつきを作る中で気をつける点を読み取り、考えて答えることができる。(思・判・表)	ワークシート
5 本時	順番を表す言葉を使ってきつつきの作り方をまとめよう。		タブレット
6			
7	自分の作りたいおもちゃを決めて、作り方を調べよう。	●順番を表す言葉を使って、作り方をまとめる。(知・技)	タブレット
8	作り方を説明できるように、順番を表す言葉を使ってまとめよう。	●順番を表す言葉を使って、作り方をまとめる。(知・技)	ワークシート タブレット
9			
10	まとめたものを利用して説明しよう。	●順番を表す言葉を使って、作り方を説明する。(知・技)	タブレット
11	順番を表す言葉のとおり、実際作ってみよう。	●文章を読み、きつつきなどのおもちゃを作ることができる。(思・判・表)	ワークシート タブレット
12			
13			
14			



単元の初めに順番を表す言葉について文章から学習し、実際に全員で同じ物(きつつき)を作成していく体験的な活動をとおして作り方をまとめ、自分の作りたいおもちゃを考えながら作成し、作り方を他者に伝えていくための手順書を作成します。その流れを単元全体で構成することによって、「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた計画とすることを考えています。

9 本単元と他教科等との関連

- ・2年は生活、3～6年は生活単元学習などでタブレットの使い方を学習できるようにする。



国語科で学んだことが、生活科や生活単元学習等のほかの学習と関連づけられています。次の活用場面や他教科等での学習と結びつけることで、学んだことが生かされていきます。

10 本時 (第5時)

(1) 本時の目標

- ・順番を表す言葉を使って、作り方の説明をする。(知・技)



「8 単元計画5時(本時)」に基づいて設定されています。1単位の授業で3観点すべての目標を設定することはせず、本授業では、「知識及び技能」に重点をおいて目標を立てています。

(2) 個々の児童の実態と本時の目標

	本時の目標／評価基準	指導の手立て	○評価規準 ◎評価方法
A	<p>①自分で選択した使いやすいワークシートを活用し、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する方法や文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する方法や文章を考える。</p> <p>③ヒントカードを活用し、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する方法や文章を考える。</p>	<p>●ワークシートを数種類作成し、使いやすいものを自分で選択できるようにする。</p> <p>●ヒントカードを準備し、順番を表す言葉を確認できるようにする。</p> <p>●間違えや失敗を少なくできるように、発問を検討して行うようにする。</p> <p>●課題の選択場面では自己決定できるようにし、学習意欲を維持できるようにする。</p>	<p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>
B	<p>①教師などの声かけを受けずに、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>③教師などと一緒に、順番を表す言葉を使って、作り方を設営する文章を考える。</p>	<p>●ワークシートを数種類作成し、使いやすいものを自分で選択できるようにする。</p> <p>●本人の発言を受け止めながら、気持ちを汲んで言葉かけを行う。</p> <p>●集中を継続できるように、様子を見ながら適宜言葉かけをする。</p> <p>●ヒントカードを準備し、自由に使用できるようにする。</p>	<p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>
C	<p>①自分で選択した使いやすいワークシートを活用し、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>③掲示物で確認し、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p>	<p>●ワークシートを数種類作成し、使いやすいものを自分で選択できるようにする。</p> <p>●ポイントや重要な言葉（特に順番を表す言葉）について確認できるような掲示物を作成し、自分で確認できるようにする。</p>	<p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>
D	<p>①教師などの声かけを受けずに、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を教師と一緒に考える。</p> <p>③教師などと一緒に、順番を表す言葉を考える。</p>	<p>●ワークシートを数種類作成し、使いやすいものを自分で選択できるようにする。</p> <p>●教科書の中の大事な部分にはマーカーで印をつけるなどし、ポイントに注目できるようにする。</p> <p>●考え込む場面や、注意がそれる場面では言葉かけをする。</p>	<p>○順番を表す言葉を使って、教師と一緒に発表資料を作る。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>

E	<p>①教師などの支援を受けずに、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>③辞書を活用しながら、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p>	<p>●ワークシートを数種類作成し、使いやすいものを自分で選択できるようにする。</p> <p>●意味を知らない単語については辞書を使って調べたり、教師が解説したりして理解して読めるようにする。</p> <p>●答え方のルールを掲示し、目で見て確認できるようにしておく。</p>	<p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>
F	<p>①自分で選択したワークシートを活用し、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する方法や文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方の説明する文章を考える。</p> <p>③教師などと一緒に、順番を表す言葉を使って、説明する文章を考える。</p>	<p>●ワークシートを数種類作成し、使いやすいものを自分で選択できるようにする。</p> <p>●読めない漢字には事前に読みがなを振り、自信をもって読めるように準備をする。</p>	<p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>
G	<p>①教師などの声かけを受けずに、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を教師などと一緒に考える。</p> <p>③教師などと一緒に、順番を表す言葉を考える。</p>	<p>●ワークシートを数種類作成し、使いやすいものを自分で選択できるようにする。</p> <p>●ワークシートのサイズに合ったシールを準備し、確認しながら貼って説明を完成できるようにしていく。</p> <p>●自分で発表できるような教具を準備する。</p>	<p>○順番を表す言葉を使って、発表資料を作る。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>



本時の目標／評価基準は、「5 単元の評価規準」「6 児童の実態と本単元の評価基準」に基づいて設定していきます。「10 (1) 本時の目標」に基づいて、児童に到達してほしい姿として、個々の児童の目標について、3つのレベルを想定して具体的に設定しています。ここでも、到達が難しいレベルから①、②、③と表現しています。

「児童の実態」を的確に捉えることで、「本時目標」を達成するための「指導の手立て」も明確に表現できています。

(3) 本時(10月〇日 3校時)の展開 ※時間の数字は「分間」(あくまでも目安の時間)

時刻 (時配)	学習活動	支援と留意点	評価方法 教材・教具
10 導入	<ul style="list-style-type: none"> ・日直があいさつをする。 ・前時までの学習内容を確認する。 ・今日の学習内容を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●姿勢の崩れている児童には、姿勢の確認掲示を示したり、言葉をかけたりする。 ●学習計画表や、作成してきた掲示物を使用して、単元全体の進行と本時の学習内容を確認する。 ●S IはGさんの支援を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・姿勢の確認掲示 ・学習計画表 ・学習掲示物
ワークシートを見ながら、順番どおりにきつつきを作ろう。			
	<ul style="list-style-type: none"> ・順番を表す言葉の確認をする。 ●「まず」「はじめに」「つぎに」「さいごに」 ●ワークシートの記入内容を発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●Aさんは失敗することへの不安が強い ため、様子を見ながらヒントを出したり、アドバイスをしたりする。 ●Bさんの様子を見ながら、指名する。 ●全員が発表できるように、指名する。 ●残り10分程度自由時間を設けることを伝える。 	
20 展開	<ul style="list-style-type: none"> ・きつつきの作り方を、タブレットのアプリを使用してまとめていく。 ●作り方の写真を撮りながら、説明する資料を作る。 ●タブレットの使用や、作り方がわからなくなる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●活動する時間をタイマーで提示する。 ●必要に応じてグループ活動とし、互いに確認しながら作業するよう言葉かけをする。 ●S IはGさんと一緒に活動する。 ●Gさん、Dさんのタブレットには事前に選択できるカードを作成しておく。 ●事前に写真の撮り方や、アプリの使用のしかたは指導しておく。 ●写真の撮り方に関しては指摘しない(目標以外のことについては授業にさしつかえなければ指導はしない)。 ●順番を表す言葉を使用していない場合には、掲示物などを使用して確認するように促す。 ●児童がタブレットの操作に苦勞している場合は、支援する。 ●活動を継続したい希望があった場合は、許可する。 ●発表の支援をする。 	タイマー タブレット 【知識・技能】 きつつきの 材料
5 まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・どこまで達成したか、確認する。 ・日直と一緒にあいさつをする。 		
7~10 自由課題	<ul style="list-style-type: none"> ・自由にタブレットを使用する 	<ul style="list-style-type: none"> ●学習進度に応じて支援する。 	

Point 【導入】では、前時を振り返ることで、本時の展開につなげていきます。学習の始まりを意識できるようにするために、姿勢を正すことを促しています。また、単元全体の進捗状況を確認し、本時の学習意欲を高めています。

めあてが、児童にも理解しやすく表現され、本時で何を学習するのが明確になっています。

Point 【展開】では、活動時間が意識できるようにタイマーを活用して提示しています。

児童の学習活動の取り組みに対して予測し、支援方法を考えておきます。その際、S1との役割分担も明確にされています。学習活動に必要なタブレット操作に関する技能は、本授業以外の時間も活用することで学習のつながりを意識できるとともに、タブレット活用の幅を広げることもつながります。

本時の目標以外のことに対して指摘はしないことで、本時の目標をより明確に意識し集中して取り組めるようにしています。

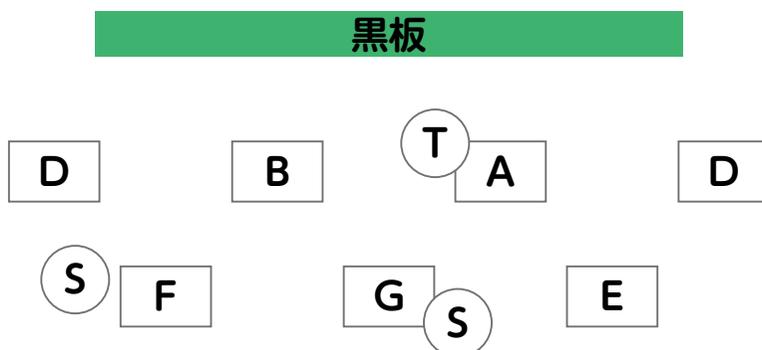
本時の目標である「順番を表す言葉」を使用することが獲得できるように、声かけだけでなく、掲示物などを使用するように促しています。

Point 自由課題は、児童自身が学習したい内容をタブレットのアプリで学習します。本時の学習活動を継続するか、自分の学習課題に取り組むかを選択することで、自主性を引き出すことにつながります。

Point 授業では、学ばせたいこと以外で児童が混乱したり、困ったりする場面を極力減らすように留意し、支援などを設定していくようにしています。

(4) 場面設定・教材など

○教室のレイアウト・授業者の配置



授業の様子

単元名

きつつき

①導入



前時までの学習内容を確認。

②展開

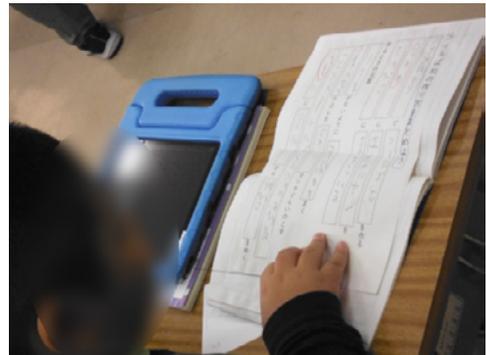


きつつきおもちゃを実際に作りながら、タブレットのアプリを使用して作り方を文章にしていきます。

③振り返り

きつつき学習計画	
学習内容	学習内容を確認しよう。
どんな順番で作るのか、きつつきをつくる材料を確認しよう。	
コイルはねのつくり方を確認しよう。	
コイルはねの取り付け方をまよめよう。	
きつつきの取り付け方を確認しよう。	
きつつきのつくり方をまよめよう。	
きつつきのおもちゃの作り方を順番を表す言葉を使ってまよめよう。	
まよめたものを使って説明しよう。	
おもちゃを作ってみよう。	

どこまで到達したか確認します。最後の10分程度は自由課題とし、継続して取り組むかどうか選択させ、自主性を引き出します。



タブレットを使って学習する様子。

指導後の振り返りシート

1 本時の学習評価

	本時の目標／評価基準 ◎評価方法	学習 評価	児童の様子 (すべて書かず、空欄でもよい)	次時の目標についてのメモ (変更の有無など)
A	<p>①自分で選択したワークシートを活用し、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する方法や文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する方法や文章を考える。</p> <p>③ヒントカードを活用し、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する方法や文章を考える。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>	○	<p>●タブレットを使うことで、意欲が高まっていた。</p> <p>●絵文字や色を変えるなど自分なりの工夫をして、まとめることができていた。</p>	作業とまとめを分離してもよいものとする。
B	<p>①教師などの声かけを受けずに、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>③教師などと一緒に、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>	○	<p>●友だちの様子を見ながら取り組んでいた。</p> <p>●作業が入ることで授業に対するモチベーションが高まっていた。</p>	作業とまとめを分離してもよいものとする。
C	<p>①自分で選択したワークシートを活用し、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>③掲示物で確認し、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>	○	<p>●コイルばね作りに苦心していたが、あきらめずに取り組んでいた。</p>	作業とまとめを分離してもよいものとする。

D	<p>①教師などの声かけを受けずに、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を教師と一緒に考える。</p> <p>③教師と一緒に、順番を表す言葉を考える。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>	○	<p>●ワークシートを使った活動よりも、自発的に作成することができていた。</p> <p>⇒タブレットの使用が有効</p> <p>●作業が止まってしまう場面があった。適宜声かけを行う必要がある。</p>	作業とまとめを分離してもよいものとする。
E	<p>①教師などの声かけを受けずに、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>③辞書を活用しながら、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を考える。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>	○	<p>●進んで学習していた。作業に集中しまとめの作業に取り組めなくなる場面があった。</p>	作業とまとめを分離してもよいものとする。
F	<p>①自分で選択した使いやすいワークシートを活用し、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方の説明する文章を考える。</p> <p>③教師などと一緒に、順番を表す言葉を使って、説明する文章を考える。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>	○	<p>●手順がわかるまでに時間がかかる。</p> <p>●作業に集中してしまい、まとめる作業に取り組みにくかった（同時に2つの作業をすることが苦手であった）。</p>	作業とまとめを分離してもよいものとする。
G	<p>①教師などの声かけを受けずに、順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章をつくる。</p> <p>②順番を表す言葉を使って、作り方を説明する文章を教師などと一緒に考える。</p> <p>③教師などと一緒に、順番を表す言葉を考える。</p> <p>◎タブレットで作成した文章</p>	○	<p>●教師と一緒に活動できた。</p>	作業とまとめを分離してもよいものとする。

2 本時の評価

- ・作成の教示の場面でプリントを強調しすぎたため、教科書を参考にする児童が少なくなっていました。教科書の写真なども見るよう教示する必要があった。
⇒自分から気づいた児童がいた時点で、教示するべきであった。
- ・タブレットを使用すると個人の自由度が上がる分、取り組むべき活動に集中できなかったり、終了できなくなったりすることが多くなってしまうこともあり、使用したいものを活用しにくい実態もある（参観者より）。
⇒本授業では、事前に学習時間に自由にタブレットを使用する時間があることを提示したことで、その時間を心待ちにしながら授業に集中できた児童もいた。いつもタブレットを使用する中で、学習に使用するタブレットの利便性に児童も気がついており、学習に使うツールの1つとして機能していると感じる（書く、描くことは苦手だが、入力や写真撮影ならできるなど）。通常の教育活動においてもルールを守ることは徹底している。性格的にもルールを守ることをよしとしている児童が多いこともある。

3 単元の評価

(1) 児童に関する評価

- ・タブレットの使用方法を、事前にはほかの授業で学んでいたことで円滑に導入することができた。
- ・おもちゃを作るという目的が児童にあったので、いつもより集中して取り組むことができた。
- ・授業後に作文を書く課題でも、順番の言葉を使う姿が見られた。

(2) 単元の評価

- ・本時を展開したあとで作業に集中してしまい、肝心のまとめる作業が中途半端になってしまっていたので、次の時間は作業と撮影を優先させて実施した。その場面でも作業に集中して写真撮影を忘れがちになる児童がいたが、声かけを適宜入れることで撮影することができた。同時に予備セットを準備し、まとめの段階で写真が足りないと感じた児童にはその場面を提供することができた。
⇒作成活動が入る場合には、作業の事前確認と臨機応変な対応も必要になる。見通しがある一方で、そのとおりに行かない場面もあるので、混乱する児童が出ることも予想される。



本事例のまとめ（ポイントと意義など）

● 授業づくりの工夫

- ・ 本授業では、身につけさせたい資質・能力を明確にしたうえで題材を設定し、小学校国語科教科書をアレンジしたものやタブレットなどを活用してどのように学ぶのかを考え、単元を構成している。
- ・ 単元の初めに順番を表す言葉について文章から学習し、実際に全員で同じ物（きつつき）を作成していく体験的な活動をとおして作り方をまとめ、自分の作りたいおもちゃを作成しながら、作り方を他者に伝えていくための手順書を作成するという流れで単元を構成。
⇒「主体的・対話的で深い学び」を意識した単元構成によって、児童は学習意欲を高め、主体的に学習に取り組むことができていた。

● 子どもの学び

- ・ 学んだ知識及び技能を実際にタブレットや、児童一人ひとりの特性に応じたワークシートを活用して作業。
⇒表現の幅が広がり、主体的に学習に取り組むことにつながった。
- ・ 自分で作成した順番を表す言葉を使った手順書で、実際にきつつきなどを作成。
⇒人に伝えていくために必要な言葉について体験と結びつけながら学ぶことができた。

● 般化やほかの単元へのつながり

- ・ 本単元で使用したタブレットを日常的にほかの教科等でも活用し、主体的に学習に取り組むことが期待できる。



事例3 算数科「測定」

長さ～はかってすすめ！ たからじま～

本事例学級での教育課程の位置づけ

特別の教育課程編成（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）

1 指導体制

授業者 ○○市立○○○小学校 教諭 ○○○○（T1）

2 前時までの児童の実態や単元設定の理由など

（1）前時までの児童の実態

【全般的な児童の実態】

- ・本学級は、2年生1名と3年生1名の計2名が在籍している。
- ・同じ内容を繰り返し意識して学び、利用することで、学習が比較的身につけやすい。
- ・体験的な学習では両児童の関心が高くなり、集中して取り組むことができるため、学んだことが比較的長く記憶に残る傾向がある。
- ・Aさんは困ったことがあると、発言が減ったり自分からは動けなくなったりする場面が見られる。
- ・Bさんは知的障害を伴う自閉スペクトラム症のある児童で、気持ちの切り替えが難しかったり、集中が続かなかったりする場面が見られる。

【本単元に関わる児童の実態】

- ・両児童とも、ものさしを使って直線を引くことができる。
- ・前期では、前年度の復習（直接比較、間接比較、任意単位）をしたうえで、普遍単位（Aさん：cm、Bさん：km〔距離と道のり〕）の学習を行った。
- ・両児童は、直接比較の場面で、起点をそろえることを覚えていた。
- ・Aさんは、間接比較に関する思考がすぐにはできない場面が見られた。
- ・Bさんは、1mを大きく超える長さや曲面の長さの計測には巻き尺を使うと便利であるという意味理解と、実際の計測ができていた。



児童が学習に取り組みやすくなるという体験的な活動の特徴を生かし、実際の授業では活動的な内容を取り入れています。



児童の生活及び学習上の全般的な実態とともに、「長さ」の単元に関わる児童の実態把握をしています。

(2) 単元設定の理由と本単元において身につけさせたい力

- ・本単元では、前期の学習内容の発展的な位置づけとして、身の回りにあるものの長さについて、より細かなmmを取り上げ、さまざまな長さの単位に関する比較や測定、計算問題に取り組めるようにしたいと考えた。また、場面に応じた適切な道具を使用して長さを比較したり測定したりできるようにすることで、ほかの学習や生活場面にも生かせるようにしたいと考えた。
- ・本単元のまとめには、プリント学習よりも、既習事項を用いながら進めるゲームのほうが自主的に復習を行うことができると考えた。



mm単位でものの長さを測る際には、理科で扱った植物の種を取り上げることで、他教科の学習につなげ、児童の興味・関心を引き出しています。

また、単元の最後には、本単元で児童が学習してきた内容を復習でき、かつ自分で主体的に学習を進めていけるようなゲーム的な要素のある活動を設定しています。

(3) 年間指導計画における位置づけ

- ・本学級では、同じ内容を繰り返し学び、利用することで、学習内容が身につけやすくなるという児童の特徴から、下記の学習を前期と後期に分け、年間2回ずつ学習するように設定している。なお、前期では基礎的な内容を扱い、後期は全期の復習と発展的な内容として位置づけている。

「じかんとじこく」：4月/10月

「ながさ」：5月/11月

「水のかさ」：6月/12月

「かたち」：7月/1月

「重さ」：9月/2月

- ・週2時間、2名がそろそろ算数の時間を利用して、一緒に学ぶ場面を設定している。



繰り返しの学習により学んだことが身につけやすくなるという知的障害の特性を踏まえた年間指導計画になっています。

(4) 学習指導要領との対応

- ・本単元の目標・内容は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科の目標・内容のうち、小学部算数科の以下に関する内容と対応させている。

C 測定 ○3段階 目標

- ア 身の回りにある長さや体積などの量の単位と測定の意味について理解し、量の大きさについての感覚を豊にするとともに、測定することなどについての技能を身に付けるようにする。
- イ 身の回りにある量の単位に着目し、目的に応じて量を比較したり、量の大小及び相等関係を表現したりする力を養う。
- ウ 数量や図形の違いを理解し、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。

C 測定 ○3段階 内容

- ア 身の回りのものの量の単位と測定に関わる数学的活動を通して、次の事項を身に付けるよう指導する。

[知識及び技能]

- ア 長さ、広さ、かさなどの量を直接比べる方法について理解し、比較すること。

[思考力、判断力、表現力等]

- ア 身の回りのものの長さ、広さ及びかさについて、その単位に着目して大小を比較したり、表現したりすること。



「特別の教育課程」を編成しているので、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の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各教科から、小学部算数科の目標・内容に対応させています。

「特別の教育課程」については、「理論編」の48ページを参照してください。

(5) 指導全般における基本方針

- ・活動的な内容を多く取り入れることで、学習内容を身につけやすくし、主体的に授業に参加できるようにする。
- ・Aさんは、困ったことがあると、発言が減ったり自分からは動けなくなったりする場面が見られるが、教師の支援が多すぎると、それに依存していっそう消極的になってしまうため、できる限り児童自らで支援を求められるように、必要に応じて声をかけるようにする。
- ・Bさんは、気持ちの切り替えが難しかったり、集中が続かなかったりする様子が見られるため、活動の切り替え時に気持ちを整えるような声かけをしたり、身体を動かしながら活動できる内容を取り入れたりする。
- ・少人数だが、互いに関わりが生まれるような場面をできる限り設けるようにする。

Point 日々の児童の様子や学習内容を加味して、考慮しておくべき指導全般における基本方針〔授業の流れ・構成、特に児童（間）で配慮すべきこと〕を簡単におさえておきます。

3 単元名

長さ ～はかってすすめ！ たからじま～

Point 児童が学習に意欲的に取り組めるような表現にします。

4 単元目標

- 身の回りにある文房具や生活用品などを取り上げ、mmやcm、mといった長さの単位と測定の意味について理解し、測定することなどについて、定規や巻尺などを使用する技能を身につけるようにする。（知識及び技能 3段階 ア）
- 身の回りにある文房具や生活用品などを取り上げ、mmやcm、mといった長さの単位に着目し、目的に応じて長さを比較したり、長さの長短を表現したりする力を養う。（思考力、判断力、表現力等 3段階 イ）
- 長さや単位の違いを理解し、長さで学んだことのよさや楽しさを感じながら生活やほかの学習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 C測定 3段階 ウ）

Point 学習指導要領の目標・内容に基づいて、育成を目指す資質・能力の3つの柱で設定します。また、学級の実態に応じた具体的な表現にしています。

5 単元の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
<ul style="list-style-type: none"> ●身の周りにある物の長さについて、適切な方法で比較・測定することができている。 ●単位の関係を考えながら計算することができている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●適切な道具で長さを比較したり、表現したりすることができている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●学んだ知識をもとにして、進んで身の周りにある物の長さを比較・測定しようとしている。

Point 「4 単元目標」に基づいて、観点別学習状況の評価の3観点で設定します。なお、観点別学習状況の評価の3観点については、「理論編」の54ページを参照してください。

6 児童の実態と本単元の評価基準

児童	個別の指導計画		本単元の評価基準		
	長期目標	短期目標	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
A	自分でできることに能動的に取り組み、適切な支援を受けながら生活できるようにする。	わからないときや支援が必要なときは、自分から周りに伝えることができるようにする。 長さ、重さ、かさ、時間についての基礎的な知識・技能を身につける。	①：複数の場面で自分の力で長さを比較、測定、計算する。 ②：声かけがあれば、長さを比較・測定・計算することができる。 ③：教師と共に長さを比較、測定、計算することができる。	①：自らの判断で適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりする。 ②：声かけがあれば、適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりすることができる。 ③：教師と共に適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりできる。	①：わからないときは、教師に尋ねながら学習活動に参加することができる。 ②：声かけがあれば、学習活動に参加することができる。 ③：教師の直接的な支援があれば、学習活動に参加することができる。
	児童の実態 ・前期の学習では、間接比較の方法を忘れていたのでやり直した。 ・数値表示のあるものさしであれば、cm単位の読み取りが可能。 ・計算は、繰り上がり（下がり）のない1桁同士の計算が可能。 ・学習意欲は高いが、つまずくと途端に委縮してしまう。				
B	自分の気持ちをうまくコントロールしながら、落ち着いて生活できるようにする。	周りの動きを意識しながら行動できるようにする。 長さ、重さ、かさ、時間についての知識・技能を生活に生かす。	①：複数の場面で自分の力で長さを比較、測定、計算する。 ②：声かけがあれば、長さを比較・測定・計算することができる。 ③：教師と共に長さを比較、測定、計算することができる。	①：自らの判断で適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりすることができる。 ②：声かけがあれば、適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりすることができる。 ③：教師と共に適切な道具を選び、長さを比較したり表現したりすることができる。	①：最後まで、自分の力で学習活動に参加し続ける。 ②：声かけがあれば、学習活動に参加し続けることができる。 ③：教師の直接的な支援があれば、学習活動に参加し続けることができる。
	児童の実態 ・前期の学習では、cm単位やm単位での読み取りができていた。 ・mm単位の読み取りは理解できているが、細かい物を見ることがあまり得意でないため、読み間違いも見られる。 ・前期の学習では、計算に関しては、簡単な単位の換算問題にも取り組んでいた。 ・学習意欲は、扱う内容やその日の調子によっても大きく異なる。				

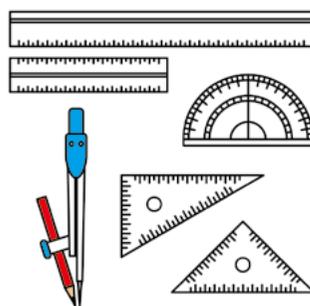
Point 児童の短期目標は、「長さ」の学習に関連した目標設定になっています。また、本単元の評価基準は、観点別学習状況の評価の3観点で設定します（「理論編」の54ページを参照）。学級全体の「4 単元目標」と「5 単元の評価規準」をもとに、児童個々の実態と短期目標から予想される児童に到達してほしい姿として、3つのレベルを想定して具体的に設定しています。ここでは、到達が難しいレベルから①、②、③と表しています。

7 教材についてのメモ

- ・長さの比較、実測問題、単位の換算や計算に関するワークシートを児童の実態に合わせて2種類を準備する。
- ・本単元では、より細かなmm単位の学習に際し、別の学習で使用した植物の種を実物投影機で見ることで児童の興味・関心を喚起していこうと考える（Aさんにとっては細かい部分に注視する際の支援、Bさんにとっては、関心と意欲の向上につなげたい）。
- ・本単元のまとめとなる本時では、ワークシートを使った復習に加え、ゲーム的な要素のある活動にすると児童が主体的に活動できると考えた。

Point mm単位の物の長さを測る際に、別の学習で使用したことのある植物の種を取り上げることで、他教科等での学習とのつながりを意識づけたり、児童の興味・関心を引き出したりすることを意図しています。

Point 単元の最後には、これまでの学習内容を復習でき、かつ自ら主体的に学習を進めていけるようなゲーム的な要素のある活動を取り入れる工夫がされています。



8 単元計画

	学習内容・学習活動	重点目標の評価規準	評価方法
1 時	<ul style="list-style-type: none"> おぼえているかな①（長さの測り方の復習） Aさん：30cmまで、Bさん：1mまで 問題を出し合う 	<ul style="list-style-type: none"> 指定された長さを測ることができる（知） 測るものに合わせて、適切なものさしを選ぶことができる（思） 	実測観察など
2 時	<ul style="list-style-type: none"> ミリメートルの世界を見てみよう mmの学習 mmの単位換算（1cm=10mmを理解する） 	<ul style="list-style-type: none"> 〇cm〇mmという長さの線を引いたり読み取ったりできる（知） 1cm=10mmの意味が理解できる（知） 	実測観察、プリントなど
3 時	<ul style="list-style-type: none"> おぼえているかな②（単位換算の復習） mm、cm、mの単位換算 問題を出し合う 	<ul style="list-style-type: none"> 基本的な長さの単位換算を考慮することができる（知） 	プリントなど
4 時	<ul style="list-style-type: none"> ながさのけいさんをしよう Aさん：mmとcmを使った計算 Bさん：mm、cm、mを使った計算 	<ul style="list-style-type: none"> 基本的な長さの計算問題を正しく解くことができる（知） 	プリントなど
5 時 (本時)	<ul style="list-style-type: none"> はかってすすめ！たからじま（長さに関するさまざまな問題を解く） これまで学習してきたことを使いながら、各児童がさまざまな問題に答えていく 	<ul style="list-style-type: none"> 測るものに合わせて適切な道具を選ぶことができる（思） 積極的に問題を解き、主体的に活動に参加することができる（主） 	実測観察、プリントなど



単元全体で「導入→展開→振り返り」を意識して作成します。

また、何を学ぶかが明確になっていて、どのように学ぶかという「主体的・対話的で深い学び」の視点も踏まえた計画になっています。

9 本単元と他教科等との関連

- いろいろな物の長さについて、ものさしや巻き尺を使って測定したり線を引いたりする活動を、図画工作科の制作活動につなげる。



算数科で学んだ内容が図画工作科の学習へ関連づけられています。ほかの教科等を含め、学習した内容が児童の具体的で実際の生活の中で生かされることで、学習内容の定着や次の学習への意欲につながっていきます。

10 本時

(1) 本時の目標（「8 単元計画の5時（本時）」）

- ・積極的に問題を解き、主体的に活動に参加することができる。（学びに向かう力、人間性等）
- ・これまでに学んだことを活用し、適切な道具を選び長さを測ることができる。（主体的に学習に取り組む態度）



単元のまとめとなる本時では、主体的に学習に取り組む態度に重点をおいて目標を立てています。

(2) 単元に関する個々の児童の実態と本時の目標

	本時の目標	指導の手立て
A	①：主体的に活動に参加し、適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ②：適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ③：教師の直接的な支援があれば、適切な道具を選んで長さを測ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・自信をもって取り組めるよう、称賛や励ましの声かけを多くする。 ・先回りした声かけが思考の依存を強めてしまうため、注意する。 ・困ったときは、本人から声をかけるよう促していく。 ・理解しやすくなるよう、できるだけ実物または代替の教材を用意する。
B	①：主体的に活動に参加し、適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ②：適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ③：教師の直接的な支援があれば、適切な道具を選んで長さを測ることができる。	<ul style="list-style-type: none"> ・学習の緩急をつけるため、タイミングを見て次の活動に参加しやすいよう声かけをする。 ・集中が切れると自分の世界に入り込んでしまうため、適宜、気分転換できる場面をつくる。 ・理解しやすくなるよう、できるだけ実物または代替の教材を用意する。



「指導の手立て」は「5 単元の評価規準」、「6 児童の実態と本単元の評価基準」に基づいて設定していきます。



「10（1）本時の目標」に基づいて、児童に到達してほしい姿として、個々の児童の目標について、3つのレベルを想定して具体的に設定しています。ここでも、到達が難しいレベルから①、②、③と表現しています。

「6 児童の実態と本単元の評価規準」にある児童の実態を的確に捉えることで、「本時の目標」を達成するための「指導の手立て」を身体的に考えられるようになります。

(3) 本時(〇〇月〇〇日5校時)の展開

※時間の数字は「分間」(あくまでも目安の時間)

時間	学習活動	支援と留意点	評価方法 【評価規準】								
10 導入	・日直のあいさつで授業を始める。	●背筋を伸ばし、顔を上げるよう声をかけ、姿勢を正したらあいさつをする。									
	・本時の学習内容を知る。 ・学習のめあてを読む。	●本時の学習の進め方がやや複雑なので、導入の時間をこれまでの授業より長く取るようにする。 ●「長さ」に関する問題を解いていき、最後まで正解すると、宝物を獲得できる活動であることを説明し、児童の学習意欲を引き出す。 ●学習のめあてを黒板に掲示する。									
	めあて ①じぶんでかんがえてうごこう。 ②こまったとき、てつだってほしいときは、じぶんからこえをかけよう。										
	・学習の進め方を知る。	●学習の進め方を説明する。 (※58ページ参照)									
30 展開	・「長さ」に関する問題を各自で解いていく。 ・スタート位置から学習を開始する。	●本単元で児童がこれまで解いてきたプリントを黒板に掲示しておき、児童が自分で復習しながら進めていけるようにする。 ●ワークシートは各児童に合わせて難易度の異なる問題を準備する ●学習が軌道に乗る第1～2問の間は、必要な指示を丁寧に伝えていく。 ●必要に応じて測定するものに応じた道具を選ぶよう必要に声をかける。 ●使い終わった道具は、箱の中に戻すよう声をかける。	＊主体的に活動に参加できているか。 ＊適切な道具を選ぶことができてきているか。								
	<table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th>問題の内容</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>問1：紙テープを用いた比較</td> </tr> <tr> <td>問2：方眼紙を用いた比較</td> </tr> <tr> <td>問3：定規で長さを読み取る</td> </tr> <tr> <td>問4：定規で長さを測る</td> </tr> <tr> <td>問5：単位の換算</td> </tr> <tr> <td>問6：巻尺や定規で長さを読み取る</td> </tr> <tr> <td>問7：mm、cm、mを用いた計算</td> </tr> </tbody> </table>	問題の内容	問1：紙テープを用いた比較	問2：方眼紙を用いた比較	問3：定規で長さを読み取る	問4：定規で長さを測る	問5：単位の換算	問6：巻尺や定規で長さを読み取る	問7：mm、cm、mを用いた計算	●各児童がすべて正解したところで、宝物を渡す。	
問題の内容											
問1：紙テープを用いた比較											
問2：方眼紙を用いた比較											
問3：定規で長さを読み取る											
問4：定規で長さを測る											
問5：単位の換算											
問6：巻尺や定規で長さを読み取る											
問7：mm、cm、mを用いた計算											
5	・振り返り	●各児童の頑張りを認め、評価する。 ●学習したことをほかの場面でどのように使えるか問いかける。									
	・あいさつ	●背筋を伸ばし、顔を上げるよう声をかけ、姿勢を正したらあいさつをする。									

Point 【導入】授業直前に、児童が気持ちを切り替えて授業に入れるように、授業開始前に予告をしたり、児童の様子を見ながらタイミングを計って声をかけたりします。

Point 【導入】長さに関する問題を解いていく学習を、「宝島までたどり着くための冒険」という設定にし、児童の学習意欲を引き出します。

Point 【導入】めあては、「長さ」に関する問題を解くために、必要な道具は何かを自分で選んだり、解き方がわからない問題があり教師の支援が必要なときに、自分から支援を求める声かけをしたりするような、本時の目標に応じた内容になっています。

Point 【導入】本単元当初から、本時の内容がゲーム的な要素を含んでいることを児童に伝えていたため、児童は本時を楽しみにしていました。ここでは、いよいよ本時が始まることを教師が児童と共に喜びながら、学習意欲を引き出します。

Point 【展開】ワークシートは、児童の実態に応じて個別に作成しています。児童の学習状況に応じてワークシートの難易度を変え、例えば、単位の換算では、Aさんは $20\text{mm} = () \text{cm}$ 、Bさんは $3\text{m}45\text{cm} = () \text{cm}$ のようにしています。

Point 【振り返り】最後まで問題を解き、児童が宝島までたどり着いたら、宝箱を児童に手渡します。宝箱には、宝物として三角定規やコンパスを入れておきます。それらは、児童がまだ使用したことがない道具であり、次年度の算数の学習で使うものなので、学習への動機づけにもなります。このようにして児童の学習意欲を引き出します。



授業の様子

単元名

長さ

～はかってすすめ！ たからじま～

導入



めあてと学習の進め方を確認します。

展開



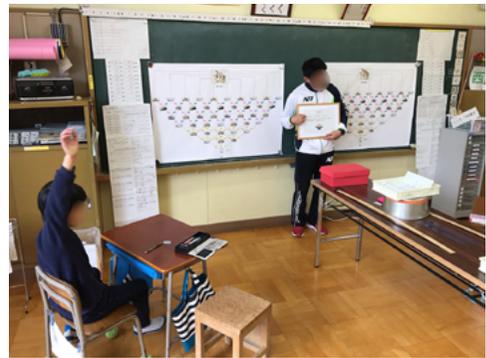
長さを測る道具を使って問題を解き、宝島を進んでいきます。

まとめ



全問正解でゴール！ 宝物をゲット！

振り返り



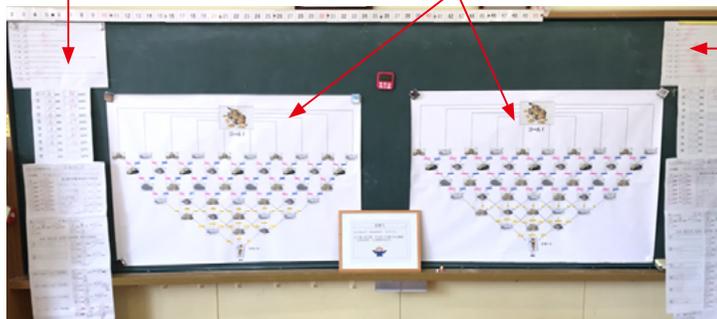
今日の学習を振り返ります。

(4) 場面設定・教材など

● 教室レイアウト

これまで単元中にBさんが
解いたワークシート

宝箱までの道のりを
示したイラスト



これまで単元中にAさん
が解いたワークシート

黒板の両端（各児童の前）には、これまで単元中に児童が解いてきたワークシートを掲示し、児童が必要に応じて自主的に学習を振り返りながら進められるようにする。

黒板

☆
Bさんの
座席

☆
Aさんの
座席

長机

ホワイトボード



比較や測定の際に児童が
使用する道具

児童が問題を解く際に使用する道具を置いておく。



児童が取り組む問題や正誤を知るための
ワークシートが入っている封筒

ホワイトボードには封筒を貼り付け、封筒の中には問題が書かれたワークシートや問題の正誤が書かれたワークシートを入れておく。



Point 長さを測るための道具を選びに行ったり、問題の正誤を自分で確かめたりと、まるで児童が本当に宝島を冒険しているように、教室全体を使って活動的に学習を進められるような工夫をしています。

●宝島の進み方について

1：あらかじめ、黒板には下の〈図〉のように宝島の絵を掲示しておく。AとBの机には一人ずつ座り、スタートにそれぞれの児童が使う人物カード（すごろくのコマのようなもの）を置く。☆の位置には、児童がこれまで本単元で解いてきたプリントを掲示しておく。

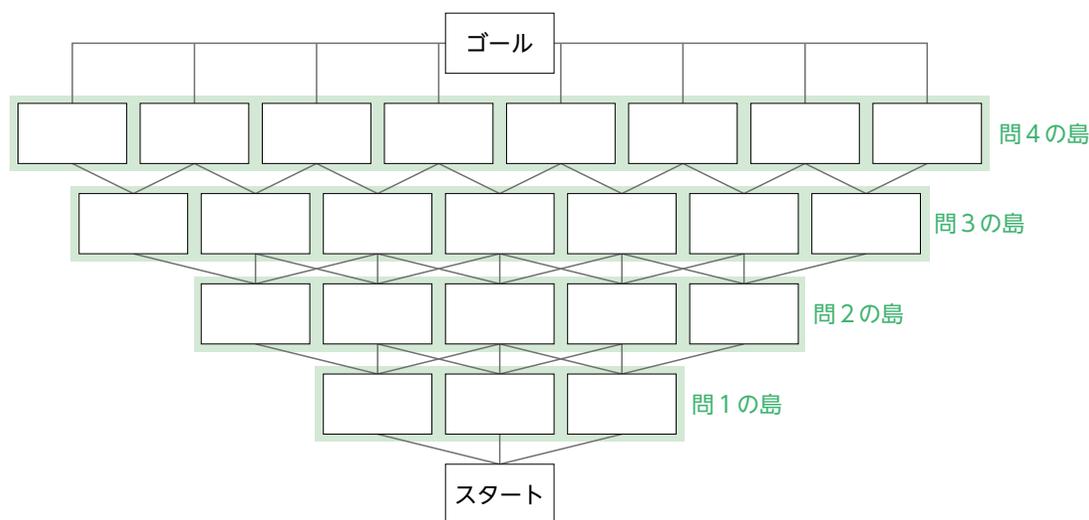
いくつかの問題用紙とその正答が記された用紙を児童それぞれに用意して別の封筒に入れ、ホワイトボードに貼る。中央の長机には、ものさし（15cm・30cm・50cm・1m・巻き尺）を入れたかごと、紙テープ、たこ糸、ビニールテープ、のり、はさみを入れたかごを、それぞれ2つずつ置く。

2：児童はそれぞれ、ホワイトボードに問題用紙を1枚ずつ取りに行き、各自で解く。必要に応じて長机の用具を使ってよいこととする。

3：児童はそれぞれ、問題を解いたら、ホワイトボードに正答を確認しに行く。

4：児童はそれぞれ、黒板の宝島の絵の答えに対応するマスに、自分の人物カードを動かす。

5：児童はそれぞれ、人物カードをゴールに進めるまで2～4を繰り返す。



〈図〉黒板に掲示している宝島の絵（例えば「問1の島」には、問1の回答の選択肢を3つ記してある）



● 児童の学習の進め方について (Bさんの例のみ紹介)

1



第1問目を解く児童

各児童、教師から手渡された第1問目の問題を解く(紙テープを用いた2つの長さの比較)。

2



Bさんの宝島の絵

第1問目の正解だと思う答えを、宝島の絵のスタート位置にある3つの選択肢から選ぶ。選んだ方向へコマを1マス進めたあと、島に書かれている番号を確認する。

(例: 「Aが長い」を選んだら34の島)

Point 学習が軌道に乗るまでは、教師が学習の進め方を丁寧に伝えるようにします。

コマを動かす児童の様子

3

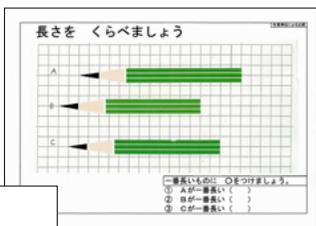


正誤を知るためのワークシート

進んだ島に書かれている番号と同じ番号の封筒を開け、中身を確認する。

4

①第2問目のワークシート



ざんねん!
もういちど
やりなおしてみよう

②不正解の場合のワークシート

正解の場合は、「よくできました」というメッセージと、次の問題が書かれている①のワークシートが入っているので、第2問目に進む(方眼紙のマス目を用いた3つの長さの比較)。

不正解の場合は②の紙が入っているので、もう一度第1問目を解き直し、正解だと思う答えを選び、進んだ先の番号の封筒を確認する。

Point 不正解の場合、もう一度問題に挑戦するよう必要に応じて励ましの声をかけます。教師の支援が必要だと思われる場合でも、様子を見ながら、児童が自ら支援を求められるように促す声かけをします。

5

よかったです！では、③の もんだいを やってみよう！

③ せん の ながさは どのくらい？

こたえ cm mm

第3問目のワークシート

第2問目、第3問目までは同様の流れで学習を進める（30cm定規を用いて線の長さを読み取る）。

6



長さを測る児童の様子

第4問目のワークシート

よかったです！では、④の もんだいを やってみよう！

④ 長さを はかりましょう。

ゆかに はってあるオレンジのテープをさがしてそこから82cmの所に テープを はろう。

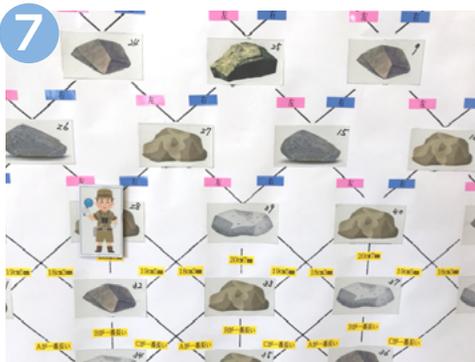
できたら 先生に こえをかけてね！

第4問目以降は、正誤の確認を教師が行うため、問題を解いたら教師に声をかけ、正誤を判断してもらう（1cm定規を用いて長さを測る）。

Point 問題を解いたら、児童から教師に声をかけられるように促します。

Point 床に貼ってある色つきのテープから、82cmの長さのところを測ります。この場面で、教師は1m定規を使うことが最も適切と考えていますが、児童は巻き尺を使って長さを測っています。

7



4問目以降の進み方

第4問目を正解すれば、左右どちらの島に進むかを自分で選ぶ。その後はこれまで同様、進んだ島に書かれている番号と、同じ番号の封筒の中に入っているワークシートの問題を解き、正誤を教師に判断してもらう（以下、最後まで同様の流れ）。

Point Aさんは日常生活や学習の場面で主体的に行動することに課題があるので、本時では「自分で選ぶ」場面を多く入れています。例えば、3問目までは、児童が自分で正しい答えを3つの選択肢から選んで進み、4問目以降は児童が自分で左右どちらかの道を選んで進む場面にあります。同じ選ぶ場面でも、自分が正しいと思う答えを自分で選ぶということと、自分が進みたいという気持ちをもって選ぶという違いがあります。実際、Aさんは初めは不安そうにコマを進めていましたが、徐々に自分で積極的に自信をもって選べるようになっていました。

Point 集中力が続きにくいBさんにとっても、「自分で選ぶ」場面は効果的です。自分で答えを選んだり、自分で進みたい道を選んだりする活動によって、ゲーム的な要素を楽しめるだけでなく、「自分で選ぶ」という行為自体が動機づけになるという心理的な効果も狙える活動となっています。

8

⑤ 四角に 数字を 入れましょう。

$$\boxed{1} \text{ cm} = \boxed{\quad} \text{ mm}$$

$$\boxed{1} \text{ m} = \boxed{\quad} \text{ cm}$$

$$\boxed{3} \text{ m } \boxed{45} \text{ cm} = \boxed{\quad} \text{ cm}$$

$$\boxed{\quad} \text{ cm}$$

できたら 先生に こえをかけてね！

(mm、cm、mを用いた単位の換算)

第5問目のワークシート

9

教師に手伝ってもらう
児童の様子

⑥ 長さを はかりましょう。

まわりの長さを はかりましょう。



できたら 先生に こえをかけてね！

第6問目のワークシート

(巻き尺を用いて周囲の長さを読み取る)



巻き尺を使って桶の周囲を測る場面では、一人で長さを測れないことがわかると自ら教師に支援を求め、手伝ってもらった場面がありました。

10

⑦ 計算をしましょう。

$$\boxed{10} \text{ cm } \boxed{6} \text{ mm} - \boxed{7} \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\boxed{5} \text{ m } \boxed{40} \text{ cm} + \boxed{1} \text{ m } \boxed{6} \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$\boxed{16} \text{ m } \boxed{80} \text{ cm} - \boxed{7} \text{ m } \boxed{20} \text{ cm} = \underline{\hspace{2cm}}$$

できたら 先生に こえをかけてね！

(mm、cm、mを用いた計算)

第7問目のワークシート

11

第7問目まで問題を解き、最後まで正解できたら、教師から宝物を受け取る。



最後まで正解し、宝物を受け取る児童

指導後の振り返りシート

1 本時の学習評価

	本時の目標／評価基準	学習評価	児童の様子 (すべて書かず、空欄でもよい)	次時の目標についてのメモ (変更の有無など)
A	①主体的に活動に参加し、適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ②適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ③教師の直接的な支援があれば、適切な道具を選んで長さを測ることができる。	A	終始笑顔で取り組み、主体的に活動に参加していた。また、測る物に応じて適切な道具を選び、長さを測ることができていた。	単位の異なる (cmとmm) 長さの計算で、単位に色づけをしなくてもよいように定着を図る。
B	①主体的に活動に参加し、適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ②適切な道具を選んで長さを測ることができる。 ③教師の直接的な支援があれば、適切な道具を選んで長さを測ることができる。	B	1m定規を用いて長さを測ることが想定される場面では巻き尺を用いており、巻き尺を用いた読み取りにも混乱が見られた。教師が声をかけ、めあてを確認すると、教師に支援を求め、長さを測ることができていた。	巻き尺の使用場面および読み取りについて引き続き学習が必要である。



【児童の様子】には、学習評価の結果の根拠となるような、実際に児童ができたこと、教師が行った具体的な手立てなどを書きます。

また、評価規準に基づく評価とは別に、個人内評価を通じて見取ることができたことがあれば、ここに記入します。

2 本時の評価



【本時の内容】を当初予定していた内容から変更した場合は、その理由やよかった点、反省点なども書き込みます。

- ・学習の進め方がやや複雑だったので、授業のはじめに進め方をしっかりおさえるために、導入の時間を多めに取るように変更した。その結果、児童たちは、自主的に問題を解いていくという授業の大まかな流れを理解して学習を進めることができていた。
- ・問題を解く活動以外に時間を要する部分もあったため、予定よりも問題数を少なくした。

3 単元の評価



単元が終了した際に、単元を総括して書きます。反省点だけでなく、よかった点も書き、それらを次の学びにどう生かせるかを考えます。

(1) 児童に関する評価

○Aさんについて

- ・長さを測ったり長さを比べたりする活動に慣れ、解ける問題を増やすことができた。単位の異なる（cmとmm）長さの計算問題では、単位が区別できていない場面が何度か見られたため、区別できるよう単位に色づけをすると計算ができた。今後は、より長いものの測定や単位の換算に加え、単位の異なる長さの計算の定着を図る必要がある。
- ・計算が苦手で、長さの計算問題に対して不安があったようだが、第3時以降、家庭でも1桁同士のたし算に取り組むと、授業では指を使ってスムーズに計算できた。「10+0」という学校で再度説明した内容を、本時で生かすことができていた。

○Bさんについて

- ・長さの比較や単位の換算、計算問題では、正解することが多く、自信をもって学習を進めることができていた。測定では、基本的には、物の長さや形状に応じて適切な用具を用いて図ることができるが、1m定規で測れる大きさの物について、巻き尺を用いるなどの場面も見られた。また、第1時以降、巻き尺の目盛りの読み方を再度確認したが、本時でも読み取りに混乱が見られた（80cmを8mと読む）。巻き尺の適切な使用場面と目盛りの読み方については、引き続き学習が必要である。

(2) 授業に対する評価

- ・長さの学習を積み重ねることで、他教科の学習場面で、定規を使って長さを測ることができるようになった。本単元の学習により、児童たちは、これまで定規は「線を引くもの」という役割についての認識が強かったが、「長さを測るもの」という認識がされるようになったと感じた。
- ・単元当初から本時の大まかな内容について伝えていたこともあり、両児童ともに前日から本時を楽しみにしており、普段は「算数」と表記するホワイトボードの時間割に「だから

じま」と書いていた。本時では、導入で授業の流れを説明すると、児童たちは「おもしろそう！」と発言し、教室を動き回りながら長さを測ったり、問題を解いたりしている間は、終始笑顔で取り組んでいた。特にAさんは、当初想定していた以上に、積極的に問題を解いて学習に取り組む場面が見られたため、学習への動機づけや学習の進め方の工夫が大きく影響することを再認識した。

- ・授業の初めにめあてを確認したことで、児童たちはわからない問題があると、自分から「わかりません」「手伝ってください」と教師に伝えることができ、めあてをおおむね達成できた。

本事例のまとめ（ポイントと意義など）

● 授業づくりの工夫

- ・児童たちは、問題の解き方がわからなかったり、集中が続かなかったりすると、消極的になることが多いため、児童が意欲的に取り組めるよう、長さを測り、問題を解いていく学習を「宝物を目指す冒険」に見立て、教室全体を使った活動的な授業内容が計画された。
- ・できる限り自分で学習が進められるように、長さを測るための道具を準備し、それを冒険に必要なアイテムとして価値づけることで、児童の長さを測る意欲も引き出していた。
- ・児童が復習しながら行えるようにこれまで解いたワークシートも用意するという、教師が必要以上に支援しないように学習を進められる工夫も行われていた。
- ・本時では、児童のこれまでの学習の振り返りと定着を図る場面と、児童が主体的に学習を進め、自信を高めていくという場面がうまく取り入れられていたと考えられる。

● 子どもの学び

- ・本単元では、長さの測定や比較、単位の換算や計算問題をひとつおとり扱い、丁寧に学習が進められてきた。
- ・単元最後の本時は、これまでの学習のまとめとして位置づけ、児童が自分で問題を解いていく形式で学習が進めた。
⇒児童は必要に応じて黒板に掲示されているこれまでの学習プリントを参照したり、教師の支援を受けたりしながら、主体的に問題を解くことができた。

● 般化やほかの単元へのつながり

- ・長さを測定する力は、児童の生活場面で応用したり、理科や図工、体育（具体例を入れる）など、他教科の学習にも活用したりできる。

執筆分担一覧（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 研修事業部	研究員	3.3, 3.7
坂本 征之	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 研修事業部	主任研究員	3.3
丹治 敬之	国立大学法人岡山大学 教育学部	講師	3.6
長江 清和	国立大学法人埼玉大学 教育学部	教授	3.5
半田 健	国立大学法人宮崎大学 教育学部	准教授	3.4
平沼 源志	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 研究企画部	研究員	3.3
村井 敬太郎	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 インクルーシブ教育システム推進センター	主任研究員	4.3
横尾 俊	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 インクルーシブ教育システム推進センター	総括研究員	4.4
涌井 恵	独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 インクルーシブ教育システム推進センター	主任研究員	1, 2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 5, 6

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－

令和元年～令和2年度

研究成果報告書

研究代表者 涌井 恵

令和3年3月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 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>