

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当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。

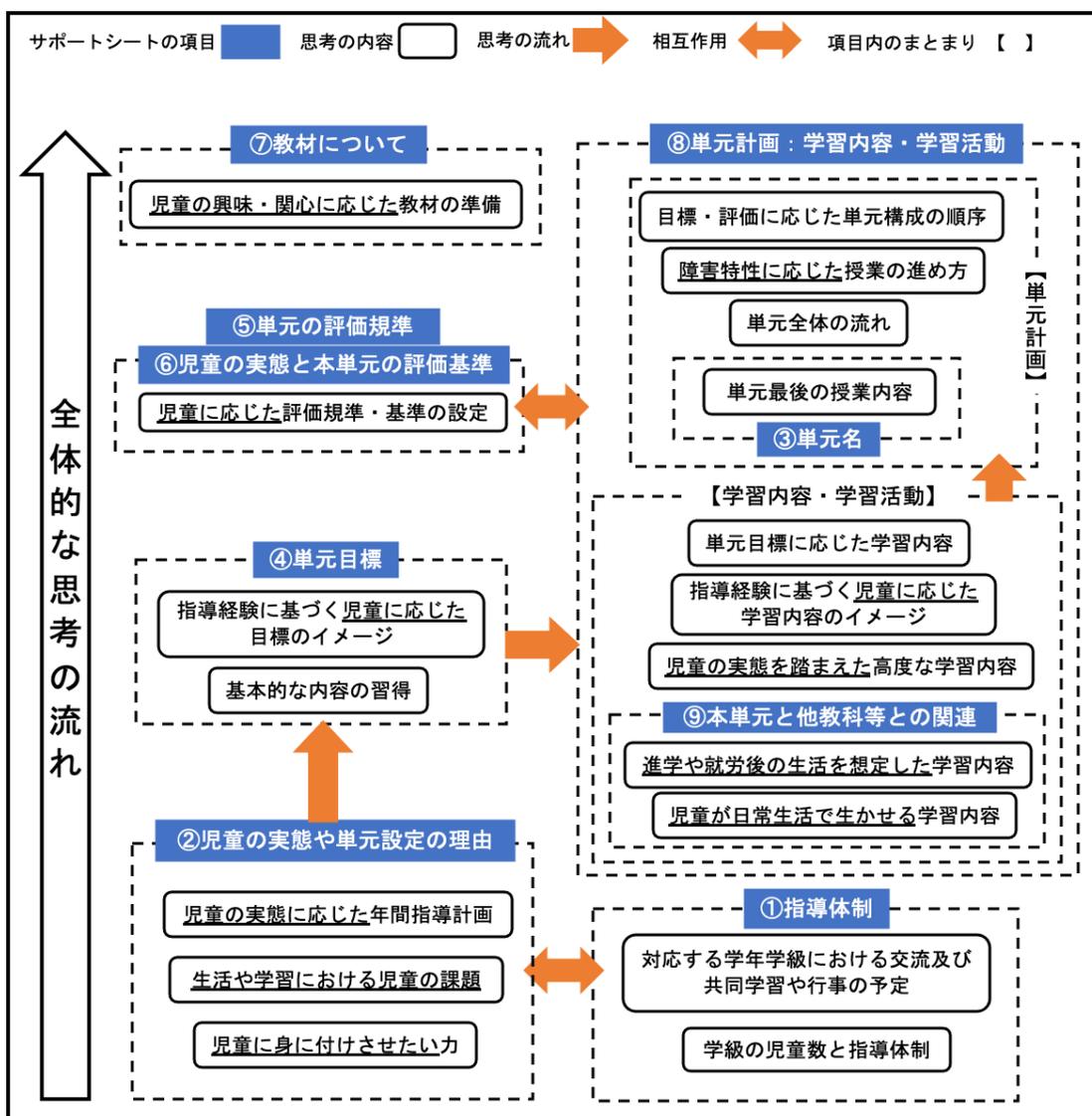


図 3-3-1 教員 A の単元計画における思考プロセス

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。

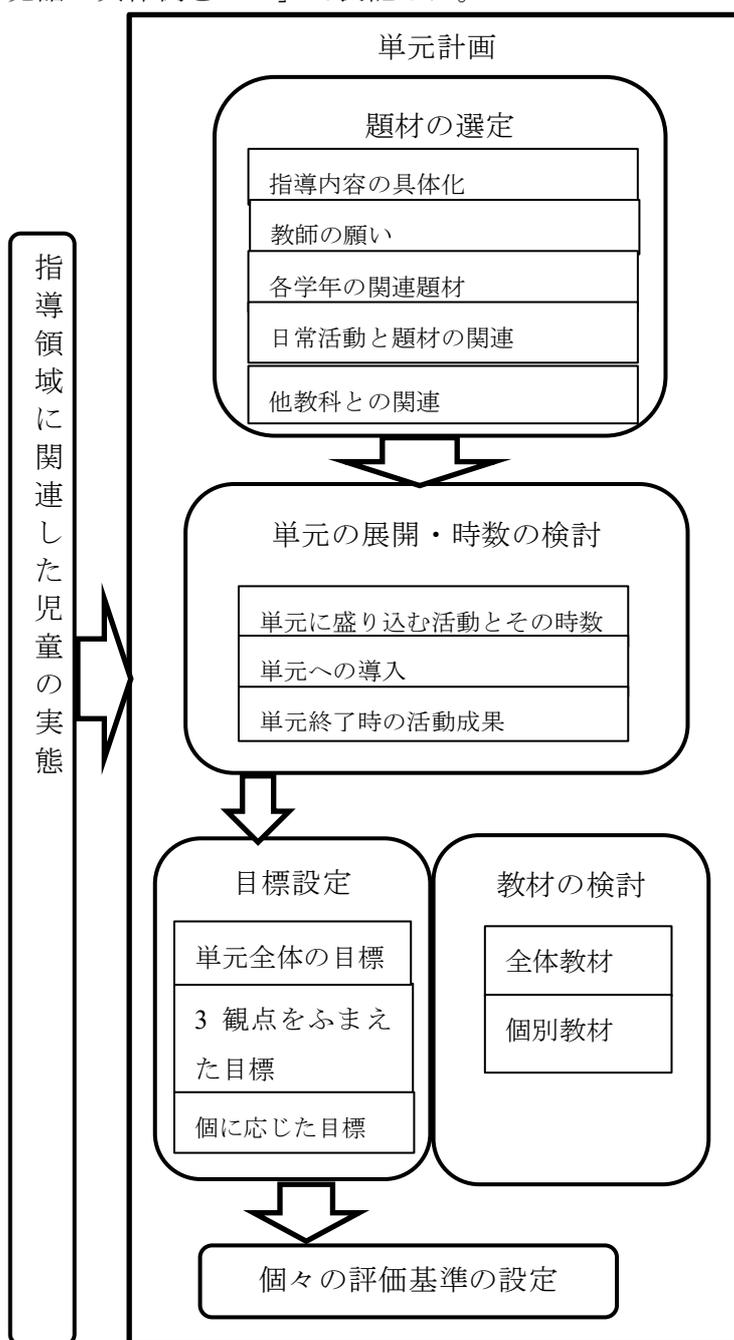


図 3-3-2 教員 B の単元計画における思考プロセス

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観点で踏まえた目標設定』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、「意外と本は読んであるが、ただ読んでいて、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。

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

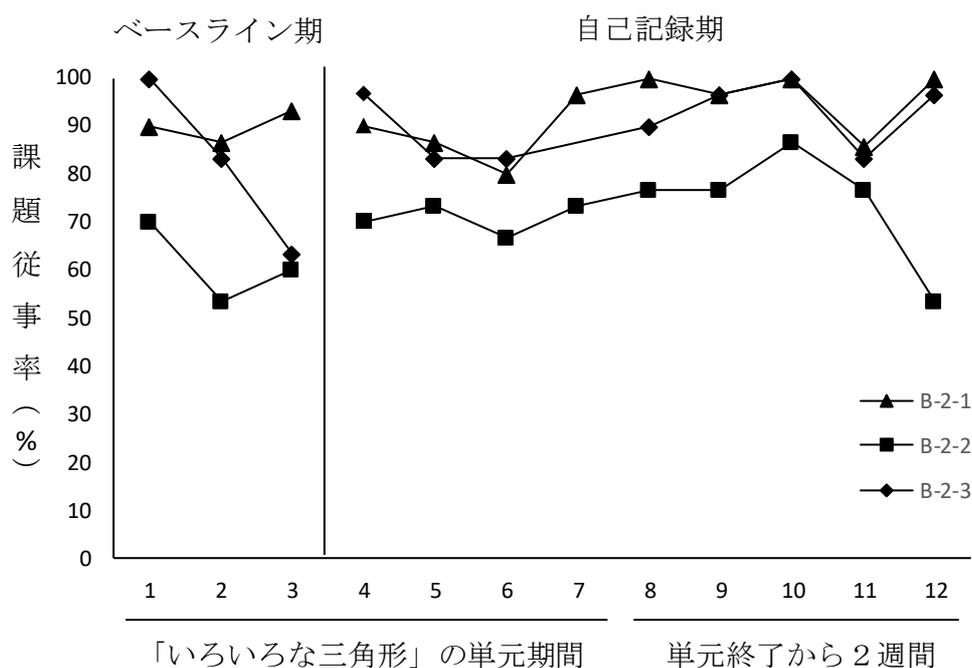


図 3-4-2 ふりかえりプリントにおける課題従事率の推移

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。

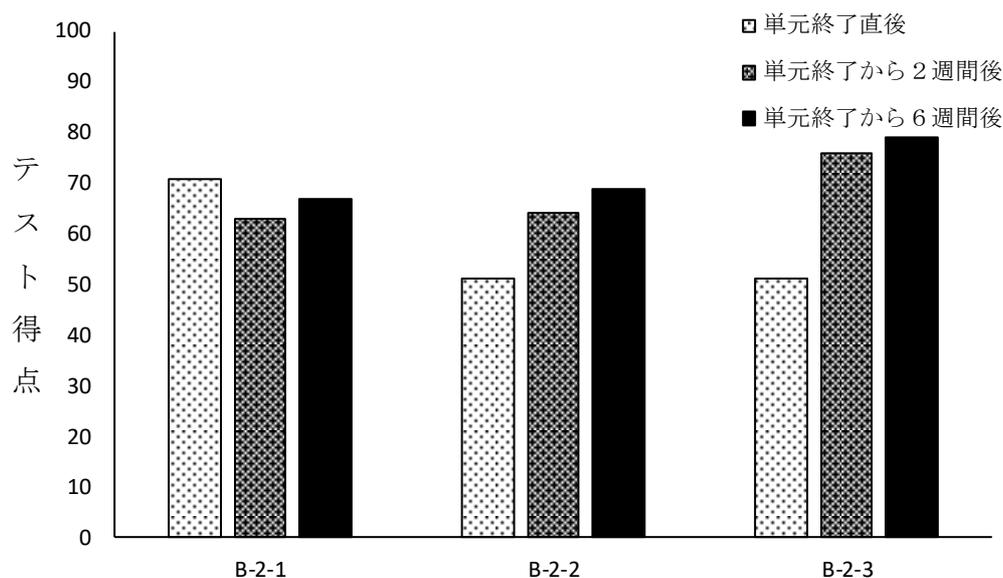


図 3-4-3 単元内容に関するテスト得点の推移

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

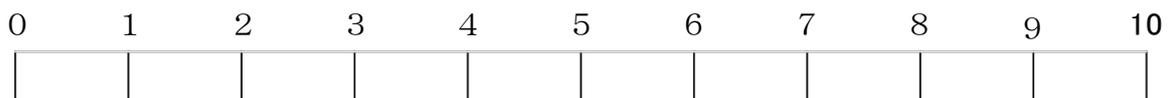


図3-4-5 研究2で用いた直接行動評定の記録用紙

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) ㊦ 数える対象を2ずつや5ずつのまとまりで数えること。
 - ㊧ 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) ㊦ 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ことと述べられた。

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ことと述べられた。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。

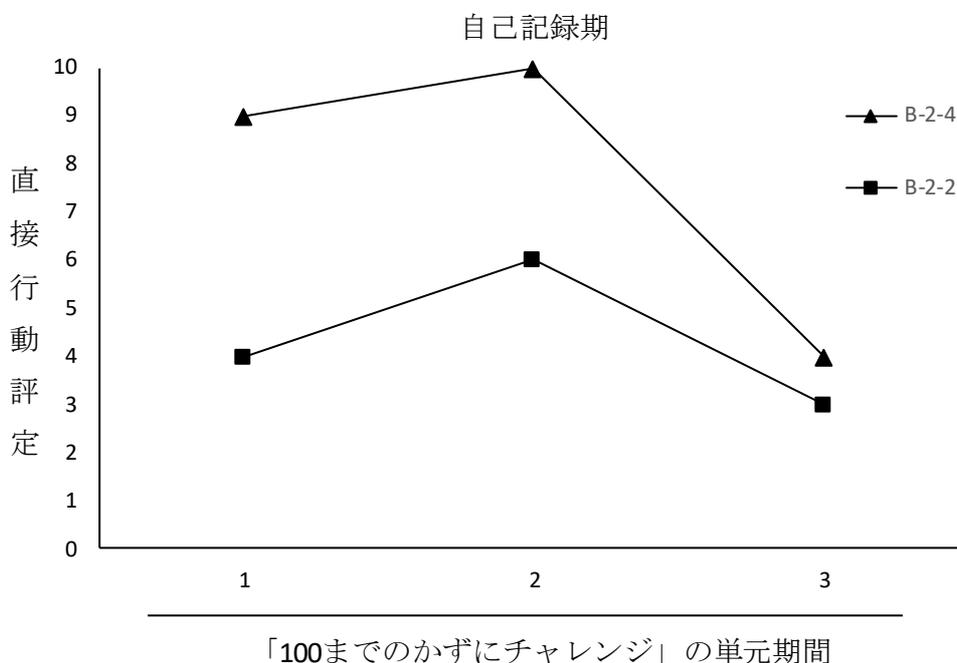


図 3-4-6 ふりかえりプリントにおける課題従事の直接行動評定の推移

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高め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、集団で学び合う学習の機会が少なくなり、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。

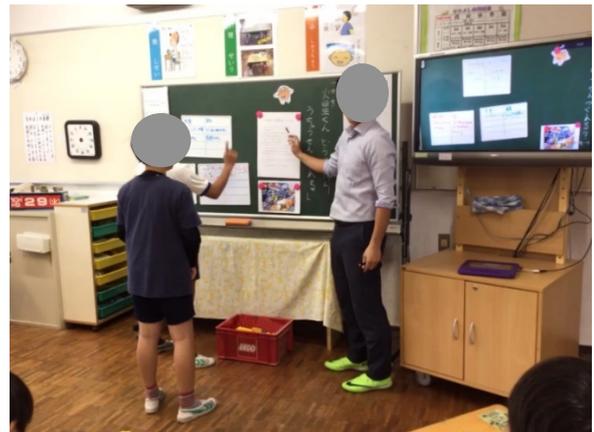
・本時で学習したこと、活動したことを振り返ることができる。

《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を書く場面等、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、落ち着いて教師に視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、落ち着いて教師に視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。 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付き、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

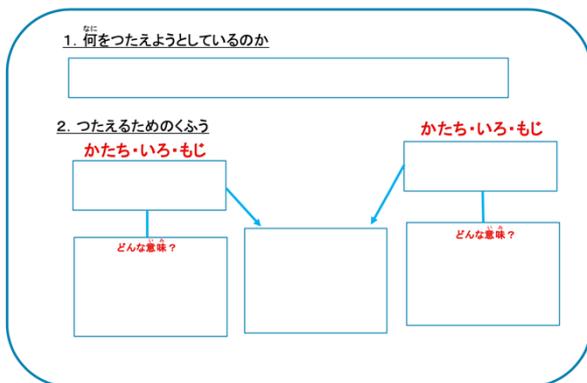
- ・見つけて選んだ記号について、図書館の本を使って調べる。(知識及び技能)
- ・本で調べたこと、インタビューをしてわかったことをメモ書きに書く。
(思考力、判断力、表現力等)
- ・調べることを明確にし、本やインタビューで聞いたことの中から、必要な事柄を集めてメモ書きに書く。(思考力、判断力、表現力等)
- ・自分で書いたメモ書きを基に、例文を参考にして報告書を書く。
(思考力、判断力、表現力等)
- ・報告書を作った感想をまとめとして書く。(思考力、判断力、表現力等)
- ・身近な記号に興味をもち、調べ学習を楽しみながら報告書を作成することができる。
(学びに向かう力、人間性等)

《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】

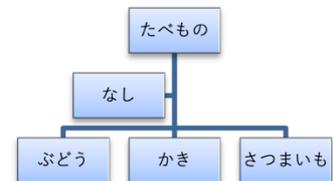
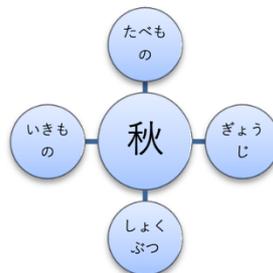
5 展開 ②	<ul style="list-style-type: none"> 詩の読取をする。(個別) 	<ul style="list-style-type: none"> ●読み取る箇所を個別課題とする。 <ul style="list-style-type: none"> ●B-3-13 児,B-3-14 児,B-3-15 児さんは、音の数。 ●B-3-16 児,B-3-17 児、B-3-18 児さんは、音の数と似ているところ。 ●B-3-19 児,B-3-20 児さんは、同じところの観点と使われている技法。 	<input type="checkbox"/> 学習ノート 【思・判・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

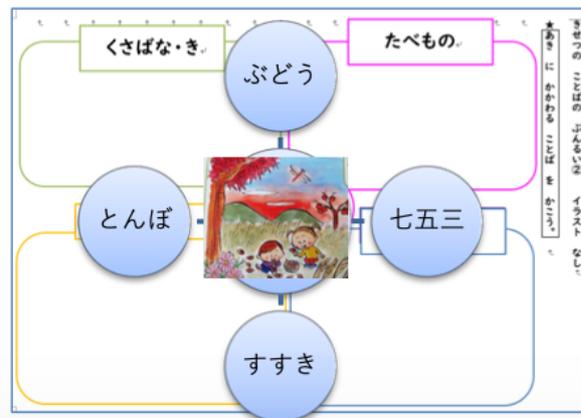
(一例) 指導員・支援員対応



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。文字の指遣いは可。			●	●	●	○	●	○
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？（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、大人の感覚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。大人の感覚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

<p><u>特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 小学部国語科</u></p> <p>○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</p> <p>○3 段階ア（イ）姿勢や口形に気を付けて話すこと</p> <p>（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。</p> <p><u>第1学年及び第2学年 [知識及び技能]</u></p> <p>（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。</p> <p>（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。</p> <p>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。</p>
--

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、読みの正確さ（正誤数）、読みの流暢さ（所要時間）とした。

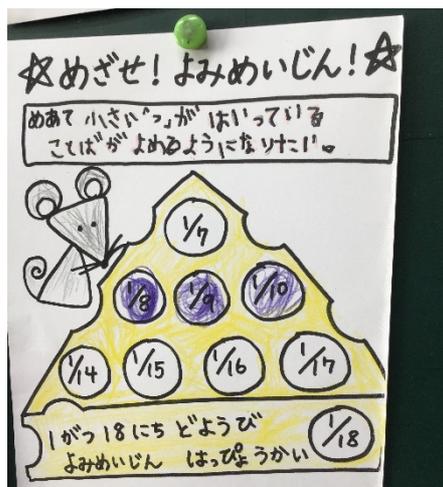


図 3-6-1 読み名人に向けた目標カード



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。

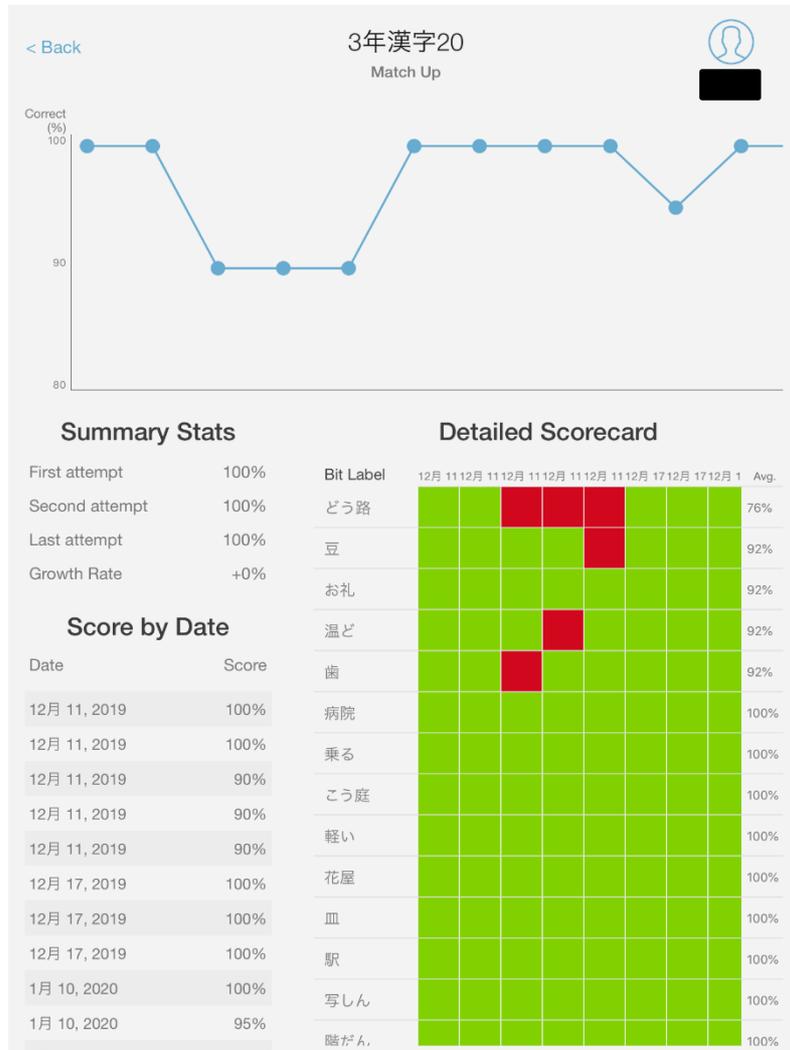


図 3-6-3 学習履歴機能の結果例

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。

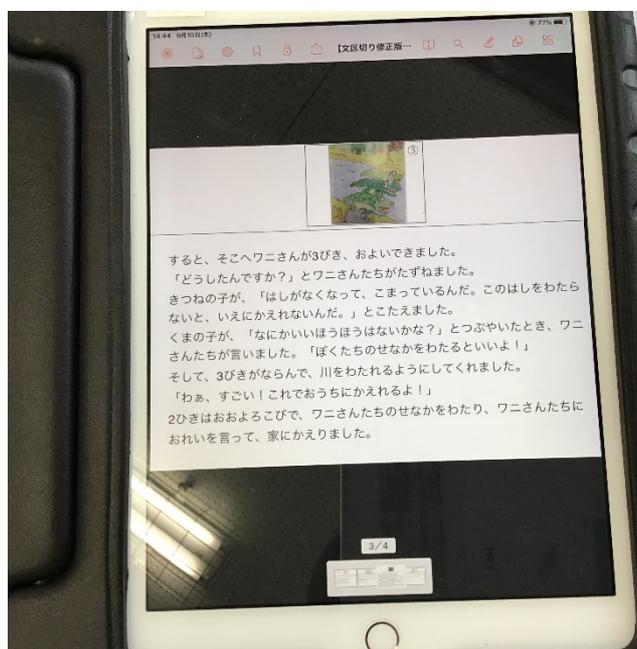


図 3-6-4 iPad（PDF PRO3）画面例

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リ、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リ、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

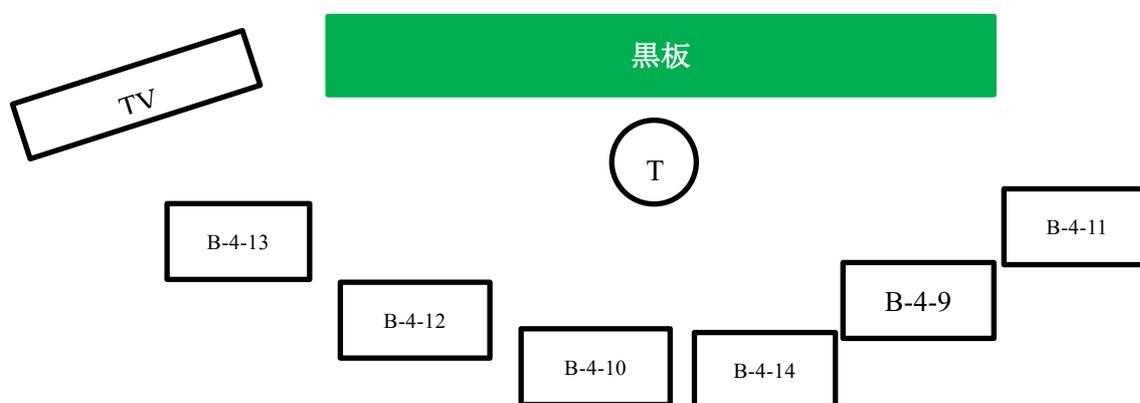
時間	学習活動	○支援と留意点	□評価方法 【評価規 準】
10	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の学習を振り返り、自分の考えたお話の大まかな流れを想起する。 ・教科書 P.145 に対応する画面を提示して、今日はこの画面にお話 	<p>○児童の作品を一つ取り上げて TV で提示し、今日の学習内容が具体的に理解できるようにする。</p>	

	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 <input type="text"/> 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も時間がかかった。	「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 <input type="text"/> 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エザメは、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。

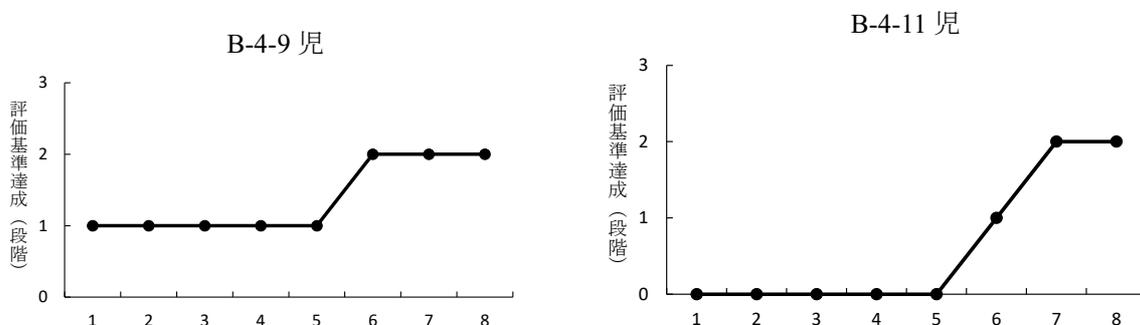


図 3-6-6 単元の評価基準達成度振り返りシートの結果（左：B-4-9 児、右：B-4-11 児）

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価が挙げられた。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。