

特別支援教育研究論文集

—令和6年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

知的障害教育における指導と評価の一体化のための
単元・授業づくりに関する実践的研究
—各教科等を合わせた指導（生活単元学習）に焦点を当てて—

静岡県立浜北特別支援学校

教諭 高橋 皐

令和7年3月

公益財団法人みずほ教育福祉財団

目 次

要旨	1
第1章 はじめに	2
第1節 研究の背景と目的	2
1 研究の背景	2
2 目的	2
第2章 静岡県教育課程と各教科等を合わせた指導の現状に関する研究	3
第1節 研究の方法	3
1 情報収集	3
2 質問紙調査	3
3 聞き取り調査	3
第2節 結果と考察	3
1 教育課程の現状と各教科等を合わせた指導への思いや考え方	3
2 各教科等を合わせた指導における各教科等の考え方	6
3 単元・授業づくりでの難しさ	7
4 実態把握	9
5 話し合いに関すること	10
第3節 まとめ	12
第3章 各教科等を合わせた指導に係る単元・授業づくりに関する実践研究	13
第1節 研究の背景と目的	13
第2節 研究の方法	14
1 学年による話し合いと授業実践	14
2 質問紙調査	14
第3節 実践と検証	14
1 話し合いを中心とした単元・授業づくりに向けて	14
2 実態把握を起点とした各教科等を合わせた指導の単元・授業づくりの実践	18
3 学習指導要領に基づいた各教科等を合わせた指導の単元・授業づくり	26
4 質問紙調査の結果と考察	32
第4節 まとめと省察	45
第4章 総合考察	46
第1節 各教科等を合わせた指導の単元・授業づくり	46
第2節 これからの各教科等を合わせた指導	47

引用文献	47
参考文献	48
謝辞	48

要旨

静岡県内の特別支援学校は、各教科等を合わせた指導（以下、合わせた指導とする）を取り入れた教育課程を編成している。学習指導要領には、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから合わせた指導が行われてきたこと、児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等に即して指導すること、各教科等の目標を達成していくために、育成を目指す資質・能力を明確にすることが記されている。中央教育審議会（2016）では、合わせた指導を行う場合、各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすいこと、各教科等の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われている場合があることが指摘されている。私は、生活単元学習は児童の実態と生活上の課題を把握し、育てたい力を設定して授業づくりができるところが良さである一方で、その単元・授業づくりにおいて、教師の指導経験や知識、アイデアが必要であり、適切な実態把握と課題設定に難しさを感じてきた。本研究では、教育課程と合わせた指導の単元・授業づくりに関する現状と課題を整理し、課題を踏まえた実践研究を通して、知的障害教育における指導と評価の一体化のための、合わせた指導の単元・授業づくりについて考察する。

まず、静岡県の教育課程と合わせた指導の現状に関する研究を通して、合わせた指導の単元・授業づくりにおける課題を整理した。子どもの実態と生活とのつながりを大切に、合わせた指導が考えられており、実態把握を基に単元・授業づくりがされていた。しかし、先生によって、実態把握の捉え方は様々であること、合わせた指導における各教科等の意識と学習指導要領の活用度に差があることが分かった。単元・授業づくりにおいて、目標、単元計画、学習活動の設定に難しさを感じている先生が多くいることも分かった。合わせた指導の単元・授業づくりでは、とりわけ、適切に必要な実態把握と、それらを学年で共通理解し、指導のねらいを明確にしていくことが大切である。そして、実態把握を基に学習指導要領から目標と活動内容を考え、子どもたちが何を学ぶのか、教科等の意識と根拠をもって、合わせた指導に取り組んでいく必要があると考えられる。これらの結果を基に、実践研究に取り組んだ。児童の実態把握と目標や学習活動の設定が適切にできるよう、学年全員で話し合いや振り返りを行い、全員でPDCAサイクルに沿った単元・授業づくりを行った。そして、学習指導要領に基づいて目標や学習活動を設定した。学年の先生に2回アンケートを行い、合わせた指導と単元・授業づくりに関する考え方の変化から実践研究を振り返った。その結果、全員で話し合いをしたことで、より適切に実態把握をしたり、きちんと共通理解をして、単元・授業づくりをしたりすることができ、根拠のある合わせた指導に取り組むことができたと考えられる。学習指導要領に基づいて単元・授業づくりをすることで、取扱う教科が明確になり、子どもたちが何を学ぶのかが明示され、目標や学習活動などが考えやすくなることが明らかになった。また本実践を通して提案した、話し合いのモデルや単元カードの様式モデルの一定の妥当性が示唆された。一方で、話し合いや単元・授業づくりを円滑に進めるためには、教員一人ひとりの実態把握、単元・授業づくり、合わせた指導に対する知識と経験が必要である。学年の教員集団に合った単元・授業づくりをしていくことと、先生方がどういった研修を積んでいく必要があるのか校内研修を整えていくことが、今後の課題として挙げられる。

キーワード：生活単元学習、単元・授業づくり、実態把握、学習指導要領、話し合い

第1章 はじめに

第1節 研究の背景と目的

1 研究の背景

静岡県内の特別支援学校（知的障害）は、各教科等を合わせた指導（以下、合わせた指導とする）を取り入れた教育課程を編成している。合わせた指導を行うためには、中村（2020）は、「扱おうとしている各教科等の内容をより効果的に学習することができ、教育課程に基づく教育活動の質を向上させることができる指導の形態を検討した結果に導かれている」と述べている¹⁾。合わせた指導は、子どもがいきいきと実生活に取り組むことにより得られる教育価値を大切にしたい、特別支援教育が掲げる教育目標である「自立」を実現する指導の形態である。本物の生活に取り組める、主体的に取り組める、教師自らも子供と共に存分に共有できることを魅力としている（名古屋、2016・2017）^{2) 3)}。一方で、中央教育審議会（2016）では、合わせた指導を行う場合、各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十分に生かすににくいということ、必ずしも各教科等の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われている場合があることを課題として指摘している⁴⁾。

2 目的

私は小学部に所属し、合わせた指導のなかでもとりわけ生活単元学習は、児童の実態と生活上の課題を把握し、育てたい力を設定して授業づくりができるところに良さがあると実感してきた。一方で、合わせた指導の単元・授業づくりにおいて、教師の指導経験や知識、アイデアが必要で、様々な実態の児童をどのように同じテーマで学ばせていくか悩むことが多く、適切な実態把握と学習活動の設定等に難しさを感じる。所属校の令和4年度までの校内研修では、生活単元学習と作業学習を研修の切り口とし、「確かな学びの姿」を追求してきた。令和4年度の本校の研修のまとめによると、授業で身に付けた力を児童生徒が他の教科や学校生活全体で発揮している「確かな学びの姿」を引き出すことができた一方で、教員アンケートからは「発達の道筋を理解したい、適切な実態把握や目標設定ができるようになりたい」という悩みが多く、適切な実態把握に基づく目標設定が難しく、指導内容や学習活動の設定などの指導の意図や系統性が不十分であることが分かった。生活単元学習について、中村（2020）は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりしていくために、児童生徒の実態に沿って工夫することが求められると指摘しており¹⁾、合わせた指導を行う際の単元・授業づくりの方策について検討する必要がある。本研究では静岡県の特別支援学校（知的障害）の教育課程と合わせた指導の単元・授業づくりについて現状と課題を整理する。そして、課題を踏まえた自校における実践研究を通して、知的障害教育における指導と評価の一体化のための、合わせた指導の単元・授業づくりに関する今後の展望について考察する。

第2章 静岡県の教育課程と各教科等を合わせた指導の現状に関する研究

第1節 研究の方法

1 情報収集

令和5年7月～10月の期間に、静岡県内にある特別支援学校（知的障害）について、各校の規模や学校教育目標、グランドデザイン、週当たりの授業時数、校内研修の取り組み等について学校要覧やホームページ等から情報収集した。

2 質問紙調査

教育課程の編成や合わせた指導の単元・授業づくりに関する現況調査を目的とした。

調査対象は、静岡県内13校の特別支援学校の知的障害を担当する小学部と中学部の教員で、各学年主任と経験年数が7年以下の学級担任1～2名ずつ、計251名と、所属校の静岡県立浜北特別支援学校の知的障害を担当する小学部と中学部の学年主任と学級担任、計66名に実施した。

令和5年8月～10月の期間に実施し、質問紙は305名（96.2%）から回収した。

3 聞き取り調査

合わせた指導の単元・授業づくりに対する教師の考え方等について、質問紙調査の結果を踏まえ、質問項目を焦点化し工夫点や課題点等を詳細に聞き取ることを目的とした。

調査対象は、質問紙調査に回答していただいた教員のうち、聞き取り調査の協力に同意していただいた方、そして地域（西部・中部・東部）を勘案した上で、小学部と中学部の教員10名を対象とした。令和5年11月～12月に実施した。質問紙調査を踏まえ、合わせた指導で大切にしていること、合わせた指導における各教科等の捉え方、実態把握や合わせた指導における単元・授業づくりの考え方について具体的に聞き取り調査を行った。

第2節 結果と考察

1 教育課程の現状と各教科等を合わせた指導への思いや考え方

令和5年度の静岡県の特別支援学校（知的障害）の学校要覧を参照し、小学部と中学部の週当たりの授業時数とその内訳を調査した。県内すべての特別支援学校（知的障害）で合わせた指導を教育課程に置いていた。小学部は、日常生活の指導、生活単元学習に取り組んでいて、学校によっては遊びの指導に取り組んでいた。中学部では、日常生活の指導、生活単元学習、作業学習に取り組んでいた。小学部、中学部ともに合わせた指導である日常生活の指導の時間が一番多く、すべての学校で合わせた指導だけで約半分以上の時間を占めていた。静岡県の特別支援学校（知的障害）では、指導の形態として合わせた指導を中心に取り組んでいることが分かった。

質問紙調査にて、教科別の指導、合わせた指導、自立活動の指導、その他について、教師が考える指導に関する重要度を比率（例：“○：△：□：◇”の比率で重要と考える）で示してもらった。それぞれの平均値を出して比較した。その結果、“教科別の指導（3.4）：合わせた指導（3.6）：

自立活動の指導（2.5）：その他（0.5）」と示され、教科別の指導と合わせた指導の割合はおおよそ同じであった。各校の学校要覧において、週当たりの時数では合わせた指導が中心となっているが、それぞれの先生方の重要度としては、教科別の指導も同じように重要と考えていることが分かった。

質問紙調査にて、合わせた指導について先生方が感じていることについて、項目ごとに四件法で聞き、割合を算出した（図1）。「子どもの成長や変化が感じられる」、「子どもと一緒に楽しみながら取り組める」、「実態や生活上の課題に合った指導ができる」、「子どもが主体的に学べる」、「子どもの実態把握が大切である」のいずれの質問に対しても、ほぼすべての先生が「大変思う」または「やや思う」と回答した。これらの結果から、合わせた指導について、多くの先生が良さや効果を感じていると考えられた。また、合わせた指導において、特に実態把握が大切だと感じている先生が多くいることも分かった。

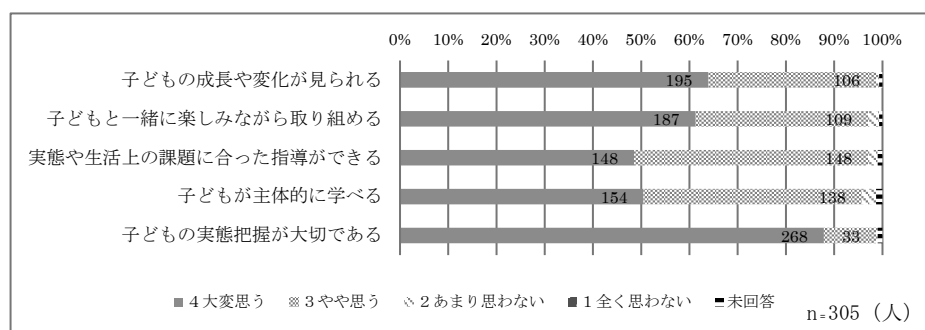


図1 合わせた指導について感じる事

質問紙調査にて、合わせた指導の良さと大切にしていることについて記述してもらい、回答を学習指導要領のP30～33の合わせた指導について書かれている五つの内容（生活上の目標を達成・課題を解決／一連の活動を組織的・体系的に経験／自立や社会参加に必要な事柄を実際の・総合的に学習／生活を基盤として学習や生活の流れに即して学べる／各教科の目標の達成⁵⁾）の観点から分類した（図2）。個々で記述のされ方は異なっていたが、多くの先生が学習指導要領の内容に沿っていたことから、合わせた指導の良さを理解して取り組んでいると考えられた。生活とのつながり、自立、社会性、個々の目標の達成、共同的な学び、単元としての学びについて書かれていて、効果的な指導の形態であるのではないかと考える。

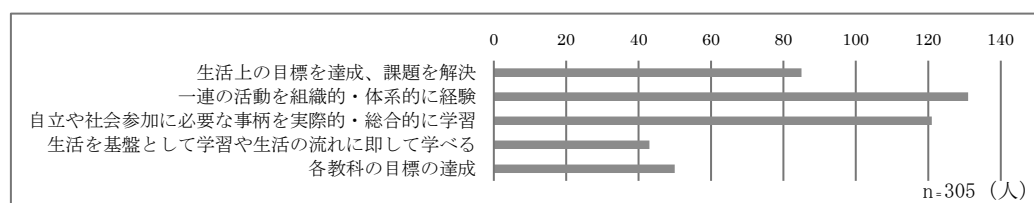


図2 合わせた指導の良さと大切にしていること

質問紙調査にて、合わせた指導の単元・授業づくりで参照する際に、特に重視するものを三つまで選んでもらった（図3）。身に付けたい力が一番多く、次に、興味関心、生活上の課題、年間指導計画、学習経験、前単元とのつながりの順で多かった。各教科等の学習到達度と各教科等の年間指導計画を選択している回答は少なかった。

単元・授業の内容を考えるとときには、今の子どもたちにどのような力や学びが必要なのかということを大切にされている先生が多く、子どもの興味関心、生活での課題、これまでの経験といった実態を大切にされていると考えられる。

質問紙調査にて、合わせた指導の単元・授業づくりをする際に重視するものについて、それぞれの程度重視するか四件法で質問した（図4）。すべての項目において、「重視する」または「やや重視する」が半数以上だった。興味関心、実態や生活上の課題を重視している割合が最も高く、次に、個別の指導計画、学習指導要領、合わせた指導の授業記録・学習到達度、合わせた指導の年間指導計画、行事や季節の順で割合が高かった。授業時数、学校教育目標、学部目標、個別の教育支援計画は、他の資料に比べて「重視する」の割合が低く、「あまり重視しない」「全く重視しない」の割合が高かった。授業記録・学習到達度は、教科別のものより合わせた指導のものの方が「参考になっている」人の割合が高かった。

単元・授業づくりの際には、関係する様々なものが参考にされていることが分かった。子どもの実態に関することが特に高いため、合わせた指導の単元・授業づくりでは、子どもの生活上の実態が重視されていると考えられる。年間指導計画と授業記録・学習到達度では、教科別のものより合わせた指導のものを重視していることから、合わせた指導での姿、前単元とのつながり、身に付けたい力から単元・授業づくりをされていると考えられる。授業時数があまり重視されないのは、既に単元の期間がおおよそ決まっているからだと考えられる。単元・授業づくり自体への学習指導要領の参考の程度は高いため、学習指導要領に対する意識は示唆された一方で、実際に単元・授業の内容を考える際には、各教科等の年間指導計画と教科等別の授業記録・学習到達度を重視する人が少ないことから、学習指導要領の活用、合わせた指導で取扱っている各教科等の意識、合わせた指導と各教科等とのつながりには課題があるのではないかと考えられる。

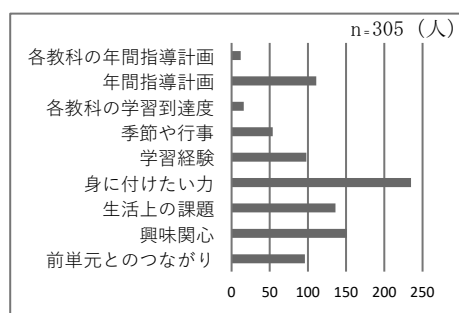


図3 合わせた指導を検討する際に参照するもの

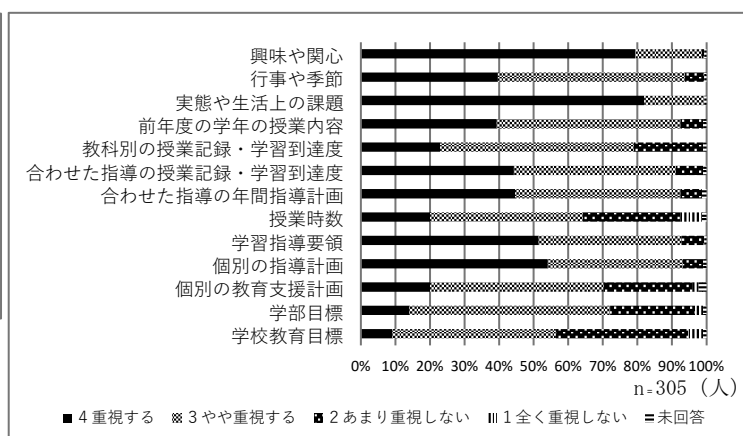


図4 単元・授業づくりで重視するもの（全体）

2 各教科等を合わせた指導における各教科等の考え方

学校要覧による週当たりの時数の調査の結果、静岡県の特設支援学校（知的障害）では、合わせた指導の時数を算出しているが、合わせた指導で取扱っている各教科等の時数はいずれの学校も示されていなかった。学習指導要領には、「各教科等を合わせて指導を行う場合において、取り扱われる教科等の内容を基に、児童生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定し、指導内容に適した時数を配当するようにすること」⁵⁾と書かれているため、この点について今後検討を要するだろう。

聞き取り調査にて、合わせた指導を検討する際の学習指導要領の活用度について（表1）、また、合わせた指導における各教科等の捉え方について（表2）調査した。

合わせた指導を行う際、学習指導要領を積極的に活用して単元・授業を考えている先生は、子どもたちの姿と照らし合わせながら、目標と活動内容が学習指導要領に基づくようにしていることが分かった。実態把握をしてねりたい姿を考えた上で、根拠をもって指導をするために学習指導要領を開いていると考えられる。目標がすっきりする、活動が書かれているから分かりやすい、共通理解しやすい、評価がしやすいといった良さがあることが分かった。一方で、学習指導要領を消極的に活用している先生は、合わせた指導を検討する際に子どもの実態ベースから学習内容・活動を検討しがちである、学習指導要領の内容の理解が乏しい、子どもの実態がどの段階に位置づくかの把握が難しいといった意見があった。これらの結果から合わせた指導と学習指導要領に対する先生方の考え方や理解に差があり、学習指導要領に基づいた合わせた指導の取り組み方には課題があることが分かった。

表1 合わせた指導における学習指導要領の活用度に関する聞き取り（抜粋）

学習指導要領を積極的に活用している場合	学習指導要領を消極的に活用している場合
・目標を考えるときに開いている。 ・子どもたちの姿と照らしながら考えられる。 ・活動内容が具体的に書かれているから。 ・根拠をもって取り組んでいくため。 ・校内研修がきっかけで開くようになった。 ・目標がすっきりすると思う。 ・評価が分かりやすくなったと感じる。 ・共通理解がしやすくなったと思う。 ・実態から狙いたい姿や単元の目指すゴールを考え、学習内容がどこに書かれているのか照らし合わせている。	・教科としての意識が低いから。 ・あとからどの教科を学んだのか、見直すことはあるけれど、合わせた指導は感覚的に考えているからあまり見ていないかもしれない。 ・合わせた指導でどう活用したらいいのか分かりにくい。教科では活用している。 ・段階が分からない。この段階とこの段階の間だなと思ったり、この段階で合っているのか疑問に思ったりするため難しい。 ・合わせた指導で目標として使えるってどういうことなのか分からない。

生活単元学習（以下、生単とする）で扱う教科等が明示できている先生は、単元カードに扱う教科等を明記していたり、学習指導要領を確認して単元・授業づくりをされていたり、学習指導要領に基づいて合わせた指導を考えていた。心が動くときを大切にしている、教科別の指導で身に付けた力を合わせた指導で発揮できるようにしているなど、実態も大切にしながら、子

ものの姿に合わせて子どもの学びを考えて、実態把握と学習指導要領を根拠として指導されていると考えられる。一方で、取扱う教科等が明示しきれていない先生は、教科的要素としての認識、合わせた指導での教科等が分からない、生単の目標とは異なるといった意見で、生活との結びつき、主体性、子どもたちらしさを大切にしたいといった意見であることが分かった。学習指導要領には、取扱う教科等を押さえるように示されているが、生単を通して、単元で何を学ぶのか、単元カードには明記されていないと考えられる。しかし、教科的要素としての認識があったり、後から取扱った教科等を見直していたりすることから、教科等の意識が全くないわけではなく、教科別の指導での学びを生かし、子どもたちの姿や課題に合わせて、合わせた指導の単元・授業づくりをされているのではないかと考えられる。また、合わせた指導としての単元の目標を立てていることから、生活での課題や子どもたちの姿に対する目標が生単での主な目標になっており、取扱う教科等が整理されていない可能性が考えられる。合わせた指導の目標と活動内容の考え方に、教科等の視点があるかどうかについては、学校や先生方で考え方に差があると推察される。

表2 合わせた指導（とりわけ生単）における各教科等の取扱いに関する聞き取り（抜粋）

取扱う教科等が明示できている場合	取扱う教科等が明示しきれていない場合
・考える際に、学習指導要領を開いて確認する。 ・教科を明記すると共通理解しやすい。 ・学習指導要領に卒業までに身に付けたい力が教科でしっかりと書かれているから。 ・軸となる教科は設定すべきだと思う。 ・教科で目標を考えても、子どもの心が動くときを大切にしているため、まずは実態を見る。 ・教科でつけた力を合わせた指導で発揮しているイメージ。教科を増やしすぎないようにして、学んだことを活かす、持っている力を活用するといった考え方。	・指導の形態ではあるが、合わせた指導としての目標を立てている。 ・生単の中で教科の目標は立てられないと思う。 ・教科的要素はあるし、教科で取り組んだことは意識している。けれど、教科としては考えていないかも。 ・合わせた指導での教科の見方や取扱い方が分からない。 ・教科の目標が必要なのは分かるが、生単の目的とは対立するところがあって評価が難しい。 ・生活に結び付くところを主に考えている。

3 単元・授業づくりでの難しさ

質問紙調査にて、合わせた指導の単元・授業づくりをするときに難しい（分からない、苦手、時間がかかる等）と感じる点について項目ごとに四件法で聞いた。項目については、静岡県が出している授業づくりシートを参考に、実態把握、目標の設定、単元や授業の設計、学習活動の設計、手立て、プロセスに関する事で難しさの程度を回答してもらった（図5～9）。

実態把握に関する事では、難しさを感じている先生は他の項目に比べて少なかったことから、子どもの姿や行動を見ること自体は難しくないことが分かった。実態把握の中では、個々の学習経験や身に付けた力、集団経験や身に付けている力の把握が特に難しいと感じていることから、合わせた指導や各教科等別の指導などで、何ができるようになったのか、何を学んだのか、振り返りをする必要があると考えられる。

目標の設定に関することでは、実態差がある中での目標、実態に応じた目標、学習指導要領に基づいた目標の設定に難しさを感じていることが分かった。

単元や授業の設計に関することでは、満足感・成熟感を味わえる単元・授業、子どもの思考に沿った単元構成に難しさを感じていることが分かった。子どもたちの姿から思いを汲み取り、単元・授業づくりをすることに特に難しさがあり、単元・授業の設計では、子どもたちにとって必然性があることと子どもたちが意欲をもてるような単元構成、これまでの学びとのつながりが重要であることが読み取れる。適切な子どもの実態把握が必要であり、実態把握したことを基に単元・授業をどう展開していくかというところに難しさを感じていると考えられることから、適切な実態把握が必要であると考えられる。

学習活動の設計に関することでは、全般的に難しさを感じている先生が多いことが分かった。実態に合わせた活動、目的意識がもてて目標が達成できる活動に難しさを特に感じていて、学習活動を設計する上で、実態と目標とのつながりに難しさを感じていると考えられる。

手立てに関することでは、集団、グループ、個の実態に対してどう手立てをするか、子どもが自分でできるための環境づくりに難しさを感じていることが分かった。実態と目標に合わせた、それぞれの子どもが主体的に取り組むことができ、目標が達成できるための手立てを考えることに難しさを感じていると考えられる。

プロセスに関することでは、共通理解すること、意見をまとめていくこと、シートの作成と活用方法に難しさがあることが分かった。話し合いで意見することと話し合う内容にはあまり難しさを感じていないことから、話し合いそのものは難しいものではなく、話し合いをどう進め、どうまとめていくか、どういう雰囲気で行うことができるかが課題であると考えられる。

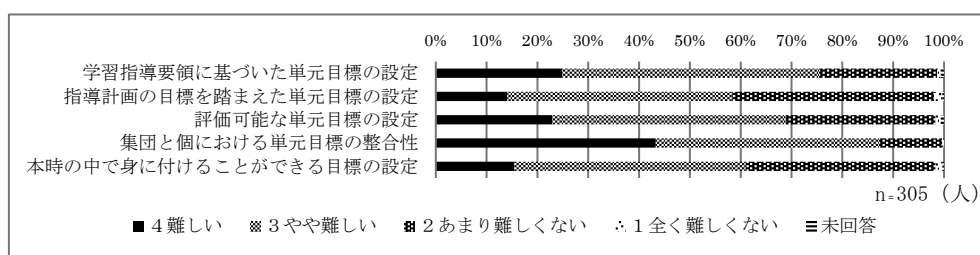


図5 目標の設定での難しさ

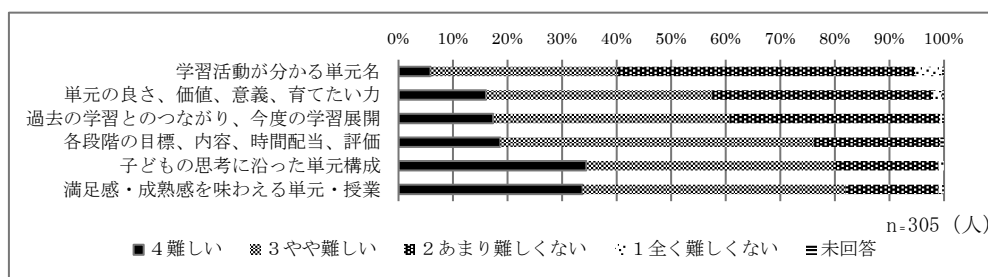


図6 単元や授業の設計での難しさ

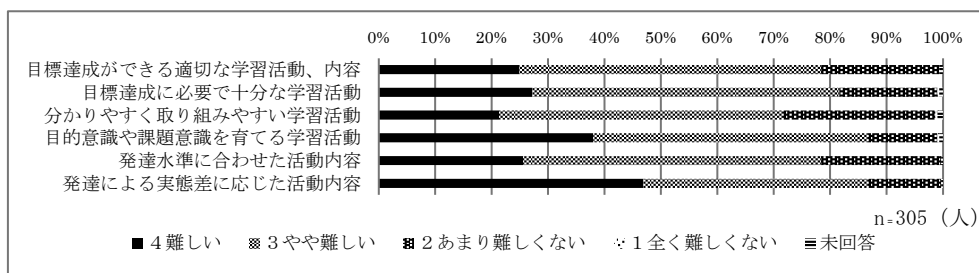


図7 学習活動の設定での難しさ

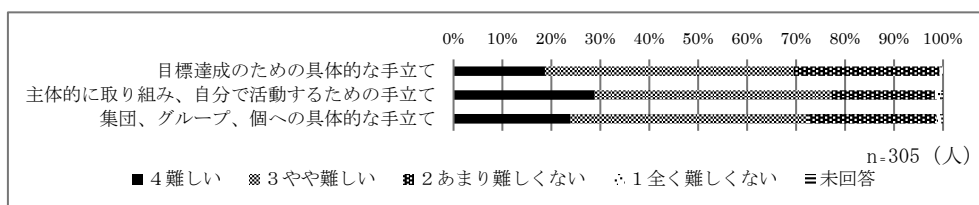


図8 手立てでの難しさ

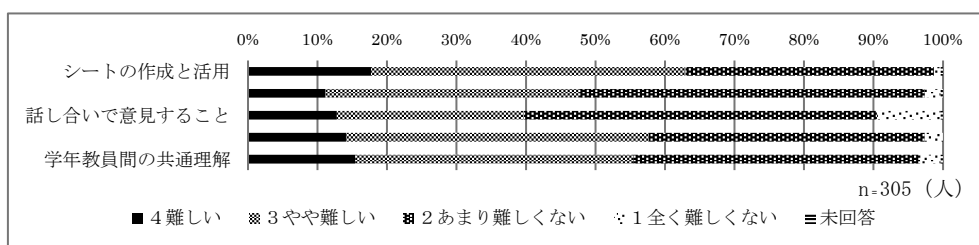


図9 プロセスでの難しさ

それぞれの項目から、目標の設定、単元や授業の設計、学習活動の設計、手立てに関することに特に難しさを感じている先生が多かった。実際に単元・授業をどうしたらよいかといった“立案”に難しさを感じているものと推察された。子どもたち一人一人と、それぞれの学年の実態に合わせて指導するためには、正しい子どもの実態把握とともに、合わせた指導の単元・授業づくりの知識と経験も必要になると考えられる。一方で、実態把握に難しさを感じている先生方は多くなかった。子どもの行動や興味、関心を見取ことはできるが、必要で適切な実態把握をすること、実態把握したことを単元・授業づくりにつなげていくことに課題があるのではないかな。

4 実態把握

聞き取り調査にて、実態把握についてどのように考えているか聞き取った（表3）。

実態把握について質問をすると、子どもたちの生活を中心に答えており、様々な場面が挙がった。今だけかこれまでも見ているか、行動や姿までか背景や気持ちの部分まで見ているかといったところに先生方それぞれに違いが見られた。子どもたちの生活での様々な姿を大切にされていることは共通しているが、主に実態把握をしている場面や一番大切にしていることは、先生方それぞれであることが分かった。また、高等部を経験している先生は「社会に出るために」という言葉が多く、小学部の先生は興味関心、子どもたちの気持ちを大切にしていた。どの場面を実態把握するのか、何を実態把握するのか、実態把握をどう単元・授業づくり、身に付けたい力につなげるのか、学年の先生たちで共通理解して、同じねらいをもって取り組んでいく必要があるだろう。

表3 実態把握に関する聞き取りの結果（抜粋）

<実態把握とは何か> ・成育歴からすべて。去年、その前のこと、家庭環境など背景が分からないと実態把握できない。 ・これまで何を学んできたか、学びの経緯、好きなもの、興味関心、題材に対してどうだったか。 ・グルーピングにも実態把握が必要。普段の意欲、友達の関わりまで踏まえて実態把握をしている。 ・合わせた指導では過去のその子の発達や姿。全体的なところでは日常生活の指導の場面。 ・普段の会話では教師の質問に対してどうやって答えるかだったり、短期記憶や長期記憶はどのくらいかだったりを見ている。そこから授業での問いかけの仕方が分かる。 ・環境設定と題材をどうしたら主体的に動いていくのかというところで実態把握をしている。 ・行動を見るところまでを実態把握。できるかできないか。そこからどうしたら良いかを見ていく。 ・内面の育ちが大事。気持ちは意欲につながっていく。内面をどう育てていけるか。
<実態把握で大切にしていることや思い> ・日々の様子と心の動き、子どもの思考を大切にしている。心が動かないとついてこない。 ・教科での姿から得意な活動やできるようになったことも生活につなげたい。 ・実態把握しても学習になったときにできない、興味がわからないからやらない子がいる。障害特性を含めての授業づくりの実態把握に難しさを感じている。 ・実態把握は難しい。偏見にもなってしまうから。やっと近づけたときに年が終わっている。 ・合わせた指導の実態把握は広い。必要があれば発達段階までみる。授業づくりという観点なら、目標とかねらいがあるから実態が必要だと思う。単元目標に対しての生徒の実態はどうか。

5 話し合いに関すること

質問紙調査にて、単元・授業づくりの話し合いのやり方について記述してもらい、回答をもとに、話し合いの方法を「T1・T2・学年主任が考えて学年に提案」、「T1が考えて学年に提案」、「まず学年で話し合う」、「その他」に分けた。「T1・T2・学年主任が考えて学年に提案」が45%で最も多く、次に「T1が考えて学年に提案」が36%、「まず学年で話し合う」は16%、「その他」は3%だった。話し合いを通して、単元・授業づくりがされていることが分かった。話し合いの主な方法は、単元や学年の中心になる先生が単元・授業について考えたことを提案し、提案を基に話し合いや共通理解をしているということが分かった。

さらに、単元・授業づくりの話し合いのやり方についての回答から、話し合っている内容をまとめた（図10）。活動内容についての話し合いが多くされていて、具体的に何をするのかについて主に学年で話し合いがされていることが分かった。

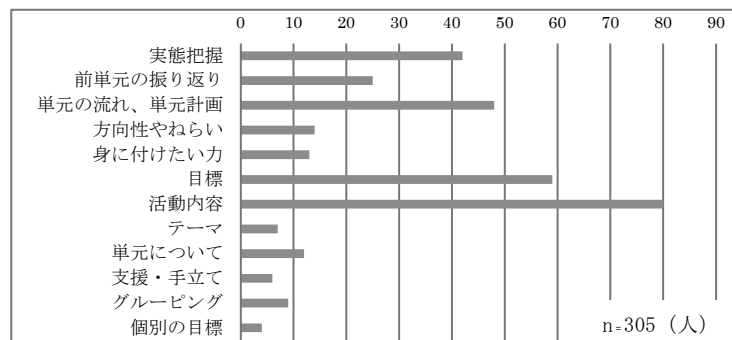


図10 話し合う内容

前述の話し合いの方法を大きく二つに分け、「T 1・T 2・学年主任が考えて学年に提案」、「T 1 が考えて学年に提案」を『中心となる先生が提案をして話し合い』、「まず学年で話し合う」を『学年で話し合い』とし、話し合っている内容について、話し合いの方法ごとにまとめた(図11・12)。話し合いの方法で、話し合う内容に違いがあることが分かった。『中心となる先生が提案をして話し合い』の場合は、活動内容と目標に関する話し合いが多く行われていた。中心となる先生が、実態把握も含めて、単元・授業の具体的な内容についてある程度考えたものを提案し、提案をもとに、目標や活動内容が具体的にどうかという話し合いが行われていると考えられる。『学年で話し合い』の場合は、実態把握と前単元の振り返りの割合が高かった。子どもの姿を中心に話し合いがまず行われていて、実態把握を学年でした後に、次の単元では何をどう学ぶかといった活動内容や具体的な目標について話し合いが行われているのではないかと考えられる。

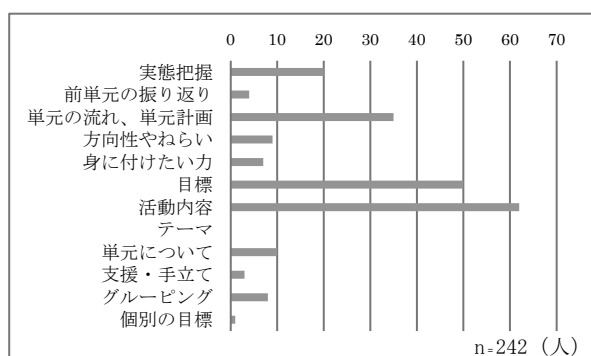


図11 中心となる先生が提案をして話し合い

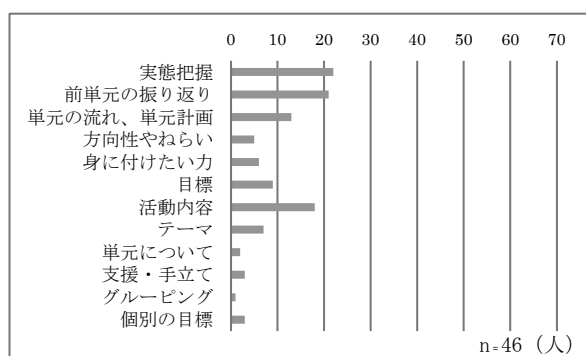


図12 学年で話し合い

次に、それぞれの話し合い方法における、学級担任（経験年数7年以下）の先生が感じている難しさについて考察した。質問紙調査での「単元・授業づくりでの難しさ」（本節の3）の結果を、話し合い方法によって分け、「実態把握に関すること」、「目標の設定に関すること」、「単元や授業の設計に関すること」、「学習活動の設定に関すること」の難しさの程度を比較した。『学年で話し合い』の場合の学級担任の先生が感じる難しさは、『中心となる先生が提案をして話し合い』の場合の学級担任の先生より、難しさを感じている割合が低かった。このことから、話し合いを学年で最初からすることで、実態把握からしっかりと共通理解し、適切に実態把握をすることができ、実態把握を基に単元・授業づくりをすることができるからではないかと考えられる。『学年で話し合い』の場合は、実態把握から丁寧に行われていたことから、実態把握が単元・授業づくりでの根拠になっていると推察される。何を見取ったのか、そこからどう考えていくのか、合わせた指導での単元・授業づくりにおいて、経験や知識、単元・授業づくりの流れの理解が必要だろう。実態把握をきちんとすることで、目標や活動内容が考えやすくなったり、単元・授業づくりを学年で行うことで、経験のある先生からアイデアやヒントをもらえたりするのではないかと考えられる。あるいは、学年の先生たちで、サポートし合いながら、対話をし、子どもたちのことや授業のことを一緒に考えていく必要があるものと考えられる。

第3節 まとめ

静岡県の特設支援学校（知的障害）では、指導の形態として合わせた指導を中心とした教育課程を編成しているが、同時に指導に対する意識として、教科別の指導、合わせた指導、自立活動の指導とすべての指導の形態を大切にしていることが分かった。

合わせた指導に効果を感じている先生は多く、実態把握を大切に、子どもたちの生活に合わせて取り組んできた良さが、静岡県の合わせた指導にはあった。子どもの生活を大切に実践に取り組んできたことは、学習指導要領にも基づいており、子どもたちも成長してきた。しかし、合わせた指導で取扱う「教科等」への考え方に関して、学校や先生方に差があり、合わせた指導を通して、どの教科の何を学んでいるのか曖昧なところが課題とされた。静岡県の合わせた指導をより良くしていくためには、合わせた指導において取扱う教科等を明示するシステムを検討する必要があると考える。

合わせた指導の単元・授業づくりに難しさを感じている先生が多く、話し合いの際に話題の中心となっているのが「目標」と「学習活動」だった。単元・授業づくりをする上で、それらの土台となっているのが「実態把握」であるが、その実態把握は先生によって様々であること、実態把握したことをどう単元・授業づくりにつなげていくのかが課題であることが分かった。無計画に実態把握するわけではなく、必要な実態把握が大切であり、本当に正しく実態把握ができていいのかといった適切な実態把握がポイントになると考えられる。そして、実態把握も含めて学年で話し合うことで、必要で適切な実態把握、児童生徒の姿や合わせた指導の考え方の共通理解、根拠やつながりが分かりやすい単元・授業づくりにつながると考える。また、若手・新任教員が増えてきている現在、話し合いの時間を確保し、必要な話し合いを学年ですることが、そのような教員にとっても単元・授業づくりの考え方を学ぶことにもつながっていくと考える。

以上のことから、今後の静岡県の合わせた指導がより良くなるためには、①実態把握と②合わせた指導における各教科等の意識の2つがポイントであると考えられる。これらのポイントが、知的障害教育における指導と評価の一体化のための単元・授業づくりにつながるであろう。

実態把握は教育におけるすべての土台であり、実態把握から「何を」「どのように」「どうやって」学ぶのか、今、子どもたちが身に付けたい力は何かを考えるものである。また、実態把握は、合わせた指導を行う根拠、単元・授業の根拠、目標・活動・手立て・グルーピングの根拠になる。加えて、合わせた指導だけでなく、どの場面、どの授業においても生かされていく。“適切な”実態把握と“必要な”実態把握が非常に重要であり、そのために、何を実態把握するのか、実態把握したものをどうつなげるのかを理解して、実態把握を行うことが大切である。また、学年で実態把握を起点に話し合いを行い、共通理解を図っていくことも重要だと考える。先生たちで子どもの姿について共有し、子どもについて対話することが大切ではないだろうか。

さらに、合わせた指導において取扱う教科等が明確になるよう、学習指導要領に基づいた目標と学習活動を設定していくことで、子どもたちが何を学ぶのかが明白になるものとする。実態把握から単元・授業を考えていく流れの中に、ねらいや目的、身に付けたい力を押さえた上で、目標と学習活動を学習指導要領の目標・内容から検討し、学習指導要領に基づく三観点の評価基準を立てていく必要があると考えられる。これまで静岡県が取り組んできた単元・授業づくりに

において、学習指導要領に基づいた目標と学習活動が設定されることで、教科等の意識がさらに根付くと共に、より根拠に基づいた指導の実現が可能となると考えられる。

なぜ合わせた指導を行っているのか、子どもたちは今何を学んでいるのか、どんな姿を目指しているのかが明確になることが、より良い指導になり、先生たちの自信、子どもたちの成長につながるのではないかと考える。そして、先生方が対話を通して、子どもたちを見取り、単元・授業について一緒に考え、共通理解をしながら単元・授業づくりをしていくことが必要だと考える。

第3章 各教科等を合わせた指導に係る単元・授業づくりに関する実践研究

第1節 研究の背景と目的

静岡県の特別支援学校（知的障害）では、指導の形態として合わせた指導を中心とした教育課程を編成している。学習指導要領には、合わせた指導が実践されてきたことの背景として、児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることと書かれている⁵⁾。静岡県の教育課程と合わせた指導の現状についての調査を通して、実態把握をし、子どもの成長につながるよう日々の指導に取り組まれている先生が多く、学習指導要領にもあるように合わせた指導と生活とのつながりを大切にされていると考える。一方で、先生方の合わせた指導における各教科等の意識、合わせた指導と教科別の指導とのつながり、学習指導要領に基づいた合わせた指導の目標と学習活動の設定には課題があると考えられる。

現在、県内の特別支援学校（知的障害）の校内研修では、教科の観点で学習評価ができるよう、「教科の学習評価について研修をしている学校」、「教科の研修をした後に、合わせた指導で研修をして意義等を見つめ直している学校」、「合わせた指導を教育課程に置いている意義を共通理解して、合わせた指導の研修をしている学校」と、大きく三つに分かれている。合わせた指導について考える際、取扱う各教科等を押さえてきたが、各教科等の目標や内容を合わせた指導の中でどのように取扱い、どのように学習評価をするのか、どのように教科等として意識して子どもの学びを考えていくのか等、合わせた指導に取り組む根拠と合わせた指導の考え方について悩んでいることが推察された。学習指導要領には、「各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくこととなり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる」⁶⁾と書かれている。子どもたちの実態と生活での姿を大切にして、合わせた指導を行ってきた良さを活かしながら、取扱う各教科等を示し、子どもたちが何を学ぶのかを明確にして取り組んでいくことが、今後はより大切になると考える。そこで、合わせた指導を行う際に、各教科等の目標や内容をどのように取扱い、どのように学習評価をするのか、単元・授業づくりを円滑に進める方法を検討する必要がある。

本研究では、第2章の現況調査で示された知見を踏まえ、単元・授業づくりを支える学年等による話し合いの進め方とは何か、単元・授業カードの様式は何かについて検討することを目的とする。具体的には、学年による実態把握を起点とした話し合い（対話）を行い、各教科等の目標や内容をどのように取扱い、単元・授業づくりを進めていくか、モデルを提案したい。

第2節 研究の方法

1 学年による話し合いと授業実践

実践研究を始めるにあたり、筆者が所属する学年で実態把握と合わせた指導に対する考え方が共通理解できるよう、大切にしていること等について意見を出し合い、内容をまとめた。

実践研究においては、生単を実践の対象とし、令和6年6・7月の生単を振り返り、取扱った教科等について話し合いをして確認した。1学期の子どもの姿を振り返り、2学期以降の生単の単元について年間指導計画を見直した。2学期、実態把握を基に単元・授業づくりをすることができるよう、話し合いを中心とし、学年全員で生単の単元・授業づくりをした。単元ごとに、子どもの姿を振り返り、単元としてのねらいや目的（育てたい資質・能力）、扱う教科等の目標と評価規準、学習活動、単元の流れ、グルーピングについて話し合いをし、実践した。そして、単元の振り返りをして子どもの姿を確認し、次の単元について考えるといった流れで行った。単元の評価については、単元の振り返りを、単元での子どもたちの姿として、ねらいに対する姿として単元カードにまとめた。学習評価については、目標から設定された評価規準に対して、子ども一人ひとりの姿を振り返り、先生方に担当した子どもの評価を評価基準に則って単元カードに記入してもらった。

生単の実践において扱う各教科等が明白となるよう、生単における目標と学習活動の考え方について、実践を繰り返しながら整理をした。子どもたちが何を学ぶのかが分かるよう、単元で主に扱う教科等と主に評価する教科等を単元カードに明記し、主に評価する教科等を単元での目標とした。単元カードに記載すべき内容を考察するため、本校の教科別の指導での単元カードを基に、合わせた指導の単元カードを作成し、実践を通して検討をした。

単元・授業づくりの考え方や学年での話し合いのやり方と内容、単元カードについて、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の山口遼先生と丹野哲也先生を中心にご助言いただいた。山口遼先生に令和6年7月と9月と11月、丹野哲也先生に11月に本校に訪問していただき、生単の授業を参観していただき、ご助言いただいた。筆者は令和6年9月と11月の単元でT1を担当し、10月の単元は教員経験が10年目の先生、12月の単元は初任の先生にT1をお願いした。

2 質問紙調査

学年の教員6名を対象に、年度はじめにあたる令和6年6月と2学期終了時の令和6年12月の計2回、合わせた指導に関する質問紙調査を実施した。合わせた指導の単元・授業づくりの考え方と意識の変化を調査することを目的とした。回収率は100%だった。

第3節 実践と検証

1 話し合いを中心とした単元・授業づくりに向けて

まず、学年の先生たちで実態把握と合わせた指導についての考え方を共通理解するため、大切にしていることや難しさを感じることにについて意見を出し合った。実態把握とは何か、どの場面を見ているか、大切にしていることは何か、難しさを感じる場所はどこか、出された意見をまとめた（表4）。また同様に、合わせた指導で大事にしていることは何か、どういった合わせた指導をやりたいか、難しさを感じる場所はどこか、出された意見をまとめた（表5）。

表 4 実態把握について（抜粋）

- ・悪いところだけを見ないようにと言われるが、困っているところを出すことが多い。いいところも見ていきたい。偏りがどうしてもあるので、一通り出してから自立活動の視点で見ていく。NCなどの検査も参考にする。
- ・「この子はこのくらいかな？」と見立ててみて、「こう言ったら通じた、できた」と捉えていく。思ったより、見立てよりできるところがあることもある。文字は読めないけど、言葉をよく知っている等があると、経験があるなと感じる。生活に使える言葉をどれくらい知っているかはよく見ている。
- ・できないところやその子の困り感を見ることが多い。体の不器用さが見える子と見えにくい子はいて、支援するときにやり過ぎたり、足りなさすぎたり、いつも難しいなと感じる。
- ・学習で身に付けたことを生活に般化させていくところに難しさを感じる。
- ・子どものいいところを付箋に書き出して、学習指導要領を見て、実態把握をしていく方法を研修で聞いた。みんなでやるといいと言われた。検査は一つの手段でしかなく、引継ぎ資料を見ても分かっていないところはあると思う。研修で、子どもと関わることと先生たちで話すことが大事と聞いた。たしかに先生たちの話を聞いていると、その子そうだったのかと発見がある。子どもと日々関わることと先生同士の話、保護者の話を聞くことを大切にしたい。

本稿第2章2節4実態把握にもあるが、本学年の先生たちの意見からも、先生たちによって違いがあることと、いろいろな生活での場面での子どもの姿から見取っていることが分かった。実態把握に対して難しさや苦手意識を感じている先生が本学年にいることも分かった。実態把握が単元・授業づくりの土台となっているからこそ、難しさを感じると考えられる。

表 5 合わせた指導について（抜粋）

＜合わせた指導の考え方や思い＞

- ・子どもの興味関心、実態から大きくずれないことを大事にしている。
- ・実態差があると、上のレベルの子と下のレベルの子の両方に合わせて考えることが難しい。
- ・年計をもとに考えているが、本当に今の子どもたちに合っているかを考える必要はあると思う。この単元が子どものどんな力につながっているかを聞かれるとドキっとすることが多い。「楽しかったね」で終わりがちなことが多いため、気を付けたい。ここが教科別の指導との違いを感じるところで、ただ楽しいではだめだと思う。生活につながるように将来を考えて合わせた指導をやっていきたい。
- ・柔軟な単元設定ができるように、いろいろなことに気づきたい。そのためには、児童の実態把握が大事だと思った。実態を把握してから押さえたいところをきちんと理解して、みんなでつくっていくことが大切だと思う。
- ・合わせた指導だから、いろいろな力を身に付けてきた力を発揮できる場だと思っている。子どもたちを見てきて、机上ではできるけど…がいっぱいあった。例えば、算数の順番。机上では何番目が分かるのに、実生活で〇〇さんの後ろや何番目が分からない子がいる。将来の生活につながるように、が合わせた指導だと思うのでそこは大事にしたい。

- ・家庭生活に般化できる子もいる。やったことを保護者に伝えることで、生活に生かそうとする親御さんもいる。そうやって将来を考えた、生活に生きる活動をしていきたいと思った。
- ・やっぱり思うのは、生単をやるときに目標を考えるのが難しい。目標を考えるのが難しいから活動から考えることが多い。どんな活動をしたいか考えて、目標は何にするか考えることが多い。だから活動ありきになってしまうのかも。

実態把握を基に合わせた指導が考えられていて、生活に生きるように、将来につながるように単元・授業づくりをしていると考えられる。合わせた指導の効果や良さを感じながらも、目標や活動を考えることや活動ありきにならないようにすること、実態差がある中での活動の設定、合わせた指導の単元・授業の考え方に難しさを感じていることが分かった。

これらの話し合いを受けて、1学期末、学習指導要領に基づいた合わせた指導の目標と学習活動を設定することができるよう、6・7月の生単を振り返り、取扱った教科等の確認をした。また、適切な実態把握ができるよう、1学期の子どもの姿を振り返り、2学期以降の生単の年間指導計画の見直しと、9月の単元の内容についての話し合いを行った。

6・7月の単元では、お店屋さんごっこに取り組んだ。本単元での活動を振り返り、友達や教師と一緒に簡単なごっこ遊びと、お店屋さんごっこに必要なものの制作に取り組んだことから、主に取扱った教科等は生活科と図画工作と考えた。生活科の内容は、エ遊び、オ人との関わり、カ役割、図画工作の内容は、A表現とした。また、子どもたちの姿について意見を出し合い、よかった姿やできるようになったこと、課題について話し合った(表6)。クラスごとに取り組んだため、それぞれのクラスの子どもたちの姿について振り返りながら、学年で共通理解した。

表6 6・7月の生単の振り返り(抜粋)

A組	・友達とペアを組んで取り組んだことで、友達に誘われて一緒にやる姿がよかった。友達のまねして、両手で渡したり、自分から「どうぞ。」と言ったりすることができた。 ・お店屋さんでは、障害の重い子も自分のやる事が分かって取り組むことができ、みんなが役割を分かって活動できたのがよかった。 ・この役割はこうやりますと提示してから取り組んだときには遊べなかった。ごっこ遊びに初めて取り組んだため、役割にとらわれず、まずは遊ぶということが大事だった。 ・B組のお店屋さんに遊びに行くことを楽しみにしていた。 ・単元の最後に「終わっちゃうのが寂しい。」と発表した子がいた。 ・ラーメン、ポテト、ジュース、デザートなど作りたいものをイメージして作ることができた。いろんな経験をしていると感じた。全員が紙粘土でハンバーグの形を作ることができた。自分の作ったものを買ってくれるのが嬉しそうだった。最初は、自分の作ったものは自分のものだったのが、徐々に買ってほしいに変わっていった。 ・B組の様子を見てチケット制にしたことで、お店さんが分かりやすくなった。 ・「音楽かけて。」「エプロンください。」「並べていいですか。」と言って、自分たちで準備をしていた。準備が自分たちでできるようになった。自分の場所を覚えて椅子をもっていたり、自分の場所に移動したりしていた。やりきったという笑顔が見られた。
----	--

B組	・お店屋さんになることも、A組のお店に遊びに行くことも楽しみにしていた。 ・お客さんとしてA組の友達が来てくれるようになってから、「お店屋さんやるから。」と言って、自分の役を頑張りたい、来てもらいたいから頑張りたいという姿があった。折り合いをつけることが課題の子が役割を変えても納得できた。 ・ペアで取り組んだことで、友達を優しくリードしていた。 ・振り返りのときに「ラーメン食べた。おいしかった。」と自分から言うことができた。 ・「お客さんが喜んでくれて嬉しかった。」と、相手のことを考えた振り返り、お客さんと店員という役割が分かった振り返りができた。 ・テーマソングがあるのがよかった。音楽が流れると始まるという流れがよく、ダンスする子、歌う子、聞く子がいて、みんなが楽しそうに準備をしていた。 ・生単が生活の一部になるようにとよくいうが、この単元を楽しみに子どもたちが生活していた。満足感や達成感があるようで、終われない人もいなかった。
全体	・お店屋さんというイメージがあり、家での経験があると感じた。導入で店の名前をよく知っていた。食べることは身近で、生活経験としてイメージしやすいため、題材がよかった。子どもたちが選んだ店も良かった。 ・お店屋さんの言葉をよく知っていた。子どもたちから自然な言葉が出てきた。 ・ペア、グループ分けが大事だと思った。 ・買い物学習では、買うものと目的が分かって買いに行くことができた。みんなで使うものという認識もあった。最初に制作をして、足りない材料を買いに行くという流れと展開がよく、買った材料から作るものを考えて買いに行けた。 ・「またお越しく下さい、ありがとうございますってお店の人が言っていたよ。」と、お店に行った後に話す子がいた。 ・1時間の授業の中で、お店屋さんとお客さんの両方を経験できるのがよい。客としてのマナーも分かっている、自然に並ぶことができていた。楽しみにして並んでいた。商品を選ぶ、チケットを渡す、食べる場所へ行くという一連の流れが分かっていた。 ・去年、図工で粘土の授業をした。見立てて何かを作る経験をしたことを生かした。 ・みんなが参加していたが、障害の重い子たちは役割には自分から取り組めるが、ごっこ遊びには興味が薄かった。みんなが主体的に活動できるようにするにはどうしたらいいか課題だったと思う。次の単元はみんなが楽しめると良い。

これらを基に、2学期以降の生単のねらいとやりたいことについて話し合いをした。6・7月の単元での課題から9月の単元では全員が主体的に活動したいと考え、感覚遊びを取り入れることとした。年間指導計画の見直しも行い、9月は水と氷を使った活動、10月は予定通り校外散策の活動、ここで6・7月の単元とのつながりとして、実際にカフェに行く活動を入れた。11月は、学習発表会となるため、お店屋さんごっこカフェに行った経験を生かして、お店屋さんでおもてなしをする活動とした。教科別の指導とのつながりとして、図工の箱を使った制作では、校外散策とつながりをもたせ、街づくりをテーマにするなど、2学期以降の授業について話し合った。

1 学期の振り返りによる、6・7月の生単で取扱った教科等の整理、2 学期以降の生単の年間指導計画の見直し、9月の生単の単元・授業づくりの話し合いを受けて、合わせた指導に対して、先生方が感じたことについての意見をまとめた（表 7）。

表 7 話し合いを通して、合わせた指導に対して感じたこと（抜粋）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・「こういう子がいる」という話をする中で、「じゃあ、どうしようか」が考えられる。どんな活動、どんな押さえ、どんな目標、どんな目的が考えやすいと思う。・話し合う機会をつくることで、生単や子どもの実態について学年の先生で話す機会は増えた。話すことは大事だと感じた。時間はかかるが、とてもいい機会になっている。子どもの実態を先生たちみんなで話すことで、「こんな実態だったな」や「こんなことができた」「こんな姿もあったのか」「ここは見えていなかった」など、共有しながら、確かめられるし、新たな視点や気づきもある。いろいろな視点があり、複数の目で見えることは大事だと感じた。・何よりも話し合うことで、単元について、今までどういった姿があって、今後どうなってほしいのか、そのために、この単元で何をねらっていて、何のための活動なのか、ねらいが分かる。話し合ってアイデアをもらってとどんどん広がっていく。単元カードがいきなりくるより、素案の形で提案してもらえると入りやすく考えやすいと思った。・活動ありきをよく言われていることで、「楽しかったね」で終わらないためには、押さえるポイントが大事だと思う。押さえるところによって言葉掛けが変わると思う。遊びと押さえるのか、ものの仕組みと働きで押さえるのかによって、楽しく遊びながら学ぶ、子どもが遊ぶということは変わらないけれど、活動も、働き掛けや言葉掛けなどの支援も全く違ってくる。活動ありきにならないためには、ポイントを押さえることは大事になってくるのかも。・今まで、単元と単元の間がなくて、振り返ることができてなかった。終わってすぐに次が始まる、提案は一か月前のため、単元の終わりに振り返る時間がなかった。後からではそのときのことは忘れてしまう。単元ごとに振り返ることで振り返りがしやすく、次も考えやすい。・学習指導要領をより開くようになったことで、教科のどこなのか、内容をおさえるようになった。生活科の中のこれは役割、これは仕事など、単元カードに聞いたり、学習指導要領に線をひいたりすることで、指導するときに教えるべきことを意識するようになった。 |
|---|

授業を振り返り、先生たちみんなで合わせた指導や単元・授業について考えていくことで、一つずつ確認し合いながら考えることができ、実態把握や合わせた指導の考え方が分かりやすくなったと考えられる。単元を中心となる先生が提案をして話し合いをする方法ではなく、最初から学年で話し合う方法で単元・授業づくりをすることで、全員が単元について共通理解して指導ができること、単元づくりの根拠が明確になること、T 1 の負担が減ることが予想され、先生方にとって合わせた指導が分かりやすくなるのではないだろうか。

2 実態把握を起点とした各教科等を合わせた指導の単元・授業づくりの実践

2 学期、1 学期までの学年での話し合いを踏まえ、学年の教員全員で話し合いをしながら生単の単元、授業づくりを行った。単元・授業づくりの話し合いの流れをまとめた（表 8）。

表 8 単元・授業づくりのための話し合いの流れ（モデル試案）

【単元後に話し合うこと】 ・前単元の振り返り（単元での姿、よかったところや改善点、生活で生きていたところ） ・日常生活場面での様子や教科別の指導における子どもの姿について ↓ ・次の単元でどんなことができるとよいか、今後どうなっていくとよいか、年計の見直し ・ねらいや目的、身に付けたい力、目標、考えられる活動、単元のつながり ↓ 【提案に向けて話し合いをもとにT 1 とT 2 で考えること】 ・単元のねらい、身に付けたい力（→ねらい、身に付けたい力、育てたい資質・能力） ・やりたいこと、目的（→単元・活動の目的） ・なぜこの単元を設定したか（→単元設定の理由） ・やってみたい活動（→活動内容） ・主に取扱う教科等（→目標・評価規準） ・単元の流れ（→単元構想） ↓ 【T 1 とT 2 の提案を受けて学年で話し合うこと】 ・単元のねらいはどうか（→単元のねらい） ・活動内容について（→活動内容） ・単元の流れ、単元のテーマとゴール、単元を貫く問い、グルーピング（→単元構想） ・主に取扱う教科等、主に評価する教科等の目標（→教科、目標、評価規準） ↓ ・内容の確認→単元カード作成 ⇒ 共通理解して実践へ		学年で話し合うことと、T 1 とT 2 が考えることが、そのまま単元・授業カードの作成に生かせるように、事前に観点を示す等工夫する。

9月の生単から、単元ごとに、モデル試案に沿って単元・授業づくりを行った。以下では、9月から12月の生単の実践についてまとめる。

単元後の話し合いで、6・7月の単元の振り返りより、感覚遊びを取り入れた活動をしたいと考えた。夏休み明けで暑い日が続くことから、水と氷を題材とすることとした。ただ水と氷で遊ぶのではなく、遊ぶ活動から水の性質について学ぶことを目的とした。これらの話し合いを受けて、筆者はT 1として、次のような提案をした（表9）。

表 9 9月の生単の提案（抜粋）

○生単としての単元のねらい、身に付けたい力、ねらう姿、やりたいこと、目的 ・水を使ったいろいろな遊びを楽しむ、水の感覚を楽しむ ・楽しく遊びながら、水の性質について知る（水と氷、水風船、水鉄砲、色水） ・道具を使った遊びに取り組む ・感覚を使って思い切り遊び込む、性質が分かって考えて工夫して遊ぶ
--

○単元設定の理由【なぜ水を取扱うか】

- ・暑い！
- ・プールが好きな子が多かったことから、意欲的に活動できそう。楽しみながら学べる。
- ・まだまだ感覚を使って遊びたい子たちがいる。みんなが楽しめる活動をしたい。楽しみながら知る、経験したことを言葉にする、感覚を知るなど、それぞれの学びがありそう。
- ・小学校4年生の理科で物質とエネルギーをやるから。
- ・水なら変化が分かりやすい。水を使ったものならいろいろな遊びができそう。遊びのような形で簡単な実験もできそう。

○主に取扱う教科等…生活科（シものの仕組みと働き 二段階）、図画工作（表現）

○やってみたい活動

- ・色水…色のついた氷で絵を描く、色水を混ぜる、好きな色を作る、ジュース屋さん
- ・氷…氷と水の違い、中におもちゃを入れた氷、早く溶かすゲーム、氷作りなど
- ・道具…水鉄砲で的あて、水風船を割る、水風船氷、水風船で的あて
- ・遊び方…実験グループと遊びグループ、みんなで外遊び、ルールのある遊び、協力

これを基に学年で9月の単元について、ねらいと目的、育てたい資質・能力、主に取扱う教科等の目標と評価規準、活動内容と単元の流れ、グルーピング、単元のゴールについて話し合い、具体的に子どもたちが「何を」「どう」学ぶか、話し合いをした。単元のねらいと目標は子どもたちの実態に合っているか、取扱う教科等はどうか確認をし、活動内容と単元の流れについて主に話し合いを行い、アイデアを出し合った。話し合いを通して、活動内容を決め、水の性質がテーマであることから博士になることを単元のゴールとした。実践し、単元の振り返りをした。子どもの姿について話し合いを行い、これを単元のねらいに対する評価とした（表10）。

表10 9月の生単振り返り（抜粋）

- ・友達との関わりがよく見られた。友達と関わって遊ぶ、道具を貸し借りして遊ぶ、友達の姿を見てまねして遊ぶ、友達に気付いたことを伝えながら遊ぶなど。
- ・見立て遊びをする子がいた。色水でジュースやゼリー、砕いた氷でかき氷など。
- ・色水や色氷を使うと、混ぜたときに「色が変わった。」の発言があった。
- ・「水をかければ溶けるよ。」と周りに言いながら水をかけて氷を溶かしていた。
- ・こちらがほしい気付きの言葉が子どもたちからどんどん出た。
- ・冷たくて手を引っ込める姿があった。氷より水の方がよく遊んでいた。氷は冷たくて触りたくないことから、冷たいということに気付いていた。
- ・感覚遊びで終わりにならないように。「お湯の方が早く溶けるよ。」という発言があった。氷は溶ける、どうしたら溶けるか、早く溶ける方法から、もっと早く溶かすにはどうしたらいいか考えたり、比べてみたりする学習にも取り組めるとよい。→最終週は、お湯と水で氷を溶かしてどっちが早い、氷水と水とどっちが冷たいかなどの実験もできるとよい。

これを基に、10月の単元でのねらいや目的、身に付けたい力、目標、考えられる活動、単元のつながりについての話し合いをした。10月は校外散策の単元であることから、歩く目的について、ゴールは校外学習でカフェに行くことから、カフェにつながる単元の流れを中心に話し合った。10月の単元の目的について話し合うと、体力をつけたい、気候がいい、去年は目的をもって歩くためにウォークラリーをした、公共施設の利用をしたい、子どもたちの実態から電車を使って出掛けたい、歩くことや公共施設の利用を通してルールやマナーを守ることやゴールまで自分で歩くことを学んでほしいといった意見が出た。子どもたちの校外散策の実態について確認をし、散歩に行くことはどの子も好きであるが、疲れると座り込む子や目的がよく分からないと座り込む子、歩くのが遅い子がいることが分かったことから、歩きたくなるにはどういう目的や活動内容がいいか話し合った。まず、みんなにとって分かりやすく魅力的な目的にすること、毎回同じ流れで散策をすることとした。目的や活動、行先が魅力的であるとよいのではないかという意見から、食べ物屋さんが分かりやすいのではないか、自販機を探して飲み物を買うのはどうか（学習指導要領に自販機の使い方がある）、地図を完成させていくと楽しそう、電車も車も好きだから電車と車が見られると嬉しいかも、何かを作るための材料を買いに行く、くじ引きで行くところや買うものを決める、買って食べるからお店で食べるにつなげるとカフェにつながるのではないか、目的を子どもたちの意欲につなげたい等の意見が出た。

これらの意見を基に、10月のT1の先生が、授業の提案をし、ねらいと目的、育てたい資質・能力、主に取扱う教科等の目標と評価規準、活動内容と単元の流れ、グルーピング、単元のゴールについて話し合いをした。T1の先生の提案では、ミッションで行く場所を示すこと、魅力ある目的として公共施設をテーマとして食べ物を買ってきて食べる活動をする、見通しを持って取り組むことができるよう、まずはお店に行ってお店の情報を得て、得た情報を整理して買うものを決め、次にお店に行ってお店を買ってきて、学校で食べるという流れで取り組むこと、カフェにつなげていくこと、生活科の社会の仕組みと公共施設・安全・金銭・きまりを取扱い、主に評価する内容は社会の仕組みと公共施設とすることの提案があった。単元のねらいと目標は子どもたちの実態に合っているか、取扱う教科等はどうか確認をし、活動内容と単元の流れについて主に話し合いを行い、アイデアを出し合った。話し合いを通して、目的地や活動の流れを決めた。実践し、単元の振り返りをした。子どもの姿について話し合いを行った（表11）。

表11 10月の生単の振り返り（抜粋）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・回数を重ねて、信号は急ぐ、左右の確認、一列に並んで歩くことができるようになった。 ・お店がある方向が分かる子がいた。お店の場所を問い掛けると、近くにあるものを答えたり、お店の方向を指さしたりして、正しく答えられる子がいた。歩く経験は大事。 ・歩く経験を積むことで、昨年度は途中で止まっていた子が、今年度はみんなと一緒に歩けた。「今日は食べないよ。」「今日は帰るよ。」「明日買おうね。」の言葉掛けで動けるようになった。何をしているのかが分かりやすく、やりたいと思える活動だったのでは。 ・交通ルール、歩くときの約束が分かっている、車を自分で確認していた。車が来ているかどうか自分で見るができるようになった。手を挙げて道を渡れるようになった。 ・子どもたちのおもしろい発想がたくさんあった。歩きながら季節感を感じていた。 |
|---|

- ・「あれは何か？」いろんなものを見て発見して、見る力がついた。お店でメニューをただ見るだけでなく、味、値段など必要な情報を見ることができるようになった。
- ・「何年前からやっているんだろう？」と自分で疑問に思ったことを、お店の人に質問した子がいた。去年歩いていて、ここにお店がなかったことに気が付き、疑問に思い、そこから質問したい！と、行動することができた。去年とのつながりもある。

これらの姿を基に、11月の単元でのねらいや目的、身に付けたい力、目標、考えられる活動、単元のつながりについて話し合いをした。歩く活動が楽しかったこと、買い物が上手になったこと、交通安全を守って歩けるようになったことから、振り返りながら、できるようになったことや経験を活かして、もう少しだけ買い物学習と歩く活動を取り入れられるとよいのではないかと、カフェに行った経験と6・7月のお店屋さんごっこを活かして、お店屋さんができることよい、高学年に向けて、子どもたちが自分たちでやることを企画してみたらどうか等が、単元のつながりとやってみたいこととして挙がった。お店屋さんをやる目的をどうするかについて話し合う中で、学習発表会であること、保護者が参観することから、感謝を伝える会が挙がった。感謝の言葉は子どもたち全員が分かる言葉であり、分かりやすいのではないかと、自分たちで考えたことで自分たちでおもてなしをするのは、ただ言われたことをやるのとは全然違ってくる、10歳という節目もよい、カフェに行って終わりにならずにつなげていける、お店屋さんの手順は6・7月に身に付けていることから、経験が活かせるため、企画したり、目的を持って取り組んだりすることができそう等の意見から、11月のテーマを感謝とした。考えられる活動内容や単元の流れについてもアイデアを出し合った。これらの話し合いを受けて、T1として、次のような提案をした(表12)。

表12 11月の生単の提案(抜粋)

- 生単としての単元のねらい、身に付けたい力、ねらう姿、やりたいこと、目的
- ・前単元でカフェに行ったつながりからお店屋さんをやりたい。本物のお菓子を扱うことでわくわくしてほしい、店員になりきってほしい。
 - ・学習発表会があるため、目的を持って取り組んでほしい。子どもたちの思考に沿い進めたい。
 - ・子どもたちのゴールは会の成功、私たちの考える子どものゴールは今年の学びを活かして身に付けた力と経験を使って活動に取り組むこと、役割と目的を理解して誰かのために活動すること、自分たちで企画して会を成功させること。
 - ・お店屋さんと言葉で感謝を伝えてほしい。ありがとうをそれぞれの伝え方で伝えられると良い。
 - ・お店屋さんの中にいろいろな役割がある。自分の役割が分かって、任せて！できるよ！と取り組んでほしい。教科でできるようになったことも活かしたい。楽しく活動することで、今年できるようになったことや学んだことを発表してほしい。買い物学習を取り入れたい。
 - ・自分たちで企画をして、やることが分かって、何のための誰のための会なのか、目的をもって活動に取り組んでほしい。

○題材設定の理由

【なぜお店屋さんなのか】

- ・カフェに行ったから。学習発表会があるから。
- ・6・7月にお店屋さんごっこをやったから。お店屋さんごっこが楽しそうだった。やることも分かりやすい。今回は実際に食べ物を扱うため、意欲的になるのではないかな。
- ・役割が明確。できるようになったことや学んだことを活かした役割の設定ができるとよい。

【なぜ感謝を伝える会なのか】

- ・10歳を祝う会。必然性と目的を持って取り組んでほしいから。
- ・感謝の言葉はどの子も分かる言葉であり、共通の言葉であるから。感謝という目的ははっきりしやすく、行事にも合う。

○主に取扱う教科等…生活科（カ役割 二段階）、道徳（感謝・思いやり）

○やってみたい活動

- ・クラスごとにお店屋さん、学年全員で歌
- ・制作…感謝の手紙、エプロン、ランチョンマット、壁面飾り
- ・買い物学習…紙皿とお菓子

これを基に学年で11月の単元について、ねらいと目的、育てたい資質・能力、主に取扱う教科等の目標と評価規準、活動内容と単元の流れ、単元のゴールについて話し合い、具体的に子どもたちが「何を」「どう」学ぶか、話し合いをした。単元のねらいと目標は子どもたちの実態に合っているか、取扱う教科等はどうか確認をし、活動内容と単元の流れについて主に話し合いを行い、アイデアを出し合った。本単元では、単元の目的となる「感謝」について話し合いを丁寧に行った。子どもたちの実態から、今、してくれたことへの感謝は分かるが、普段の生活を振り返って感謝をするのは難しいのではないかな、成長を振り返って感謝をすることはさらに難しそうといった意見から、どうしたら子どもたちが感謝の気持ちを持てるか、授業を工夫する必要があることが話し合いを通して分かった。また、感謝を伝える会をしようと、子どもたちに伝えることで、何をするかの企画につながるのでは、感謝を伝える会であることから、招待状の制作、頼まれたお菓子を買に行き活動ができるとよい等の意見が挙がった。これらの話し合いを基に本単元でのねらい、目標、活動内容、単元の流れ、導入の仕方について考えて、実践へとつなげた。実践し、単元の振り返りをした。子どもの姿について話し合いを行った（表13）。

表13 11月の生単の振り返り（抜粋）

- ・お家でも「ありがとう。」や「洗濯してくれてありがとう。」など伝えることができた。生活に般化されていたところが良かった。何をしてくれているのかという気付きはあった。
- ・感謝と自分たちの生活が支えられていることについて丁寧に導入をすることで、何をするのか、どういう目的なのかが分かって取り組んでいた。→何をしてくれているのかという質問に全員が答えられたり、お母さんのためにという気持ちをもって活動に取り組んだりすることができた。誰のためか分かっていた。丁寧な導入は大切。

- ・単元が始まってすぐに、生活の中で「あれもありがとうじゃない？」と言って、友達へのありがとうに気付いて話してくれた。一次の「ありがとうを探そう」を通してありがとうに気付くようになったり、ありがとうを伝えることでお互いに嬉しい気持ちになることに気付いたりすることができた。感謝を伝えることは嬉しいことから、自然と「ありがとう」が飛び交うようになり、生活していて雰囲気が良くなった。
- ・「配膳ありがとう。」と自分から自然と言ってくれた。ありがとうだけでなく、何があるかなのかも伝えられるようになったことが嬉しい。
- ・買い物のときに自分からレシートもおつりもとっていた。セルフレジにも初めてチャレンジできて良かった。前単元と今単元でいろいろな買い物の経験ができた。今回の買い物は雑貨とお菓子で二種類のものを買えたことも、雑貨は自分で選ぶ、お菓子は親が選んで頼まれたものを買うという2パターンだったのも良かった。

これらの姿を基に、12月の単元でのねらいや目的、身に付けたい力、目標、考えられる活動、単元のつながりについて話し合いをした。T1の先生より、11月の単元で感謝をテーマにしたことから、引き続き、感謝の気持ちをもとに活動できるテーマが設定されると良いのではないかと意見があった。年間指導計画には活動内容は掃除と書かれていたため、ものに感謝する、親がやってくれていることに気付いたのでお手伝いしたい！と思えるように取り組めると良い、家庭につなげていけると良い、感謝されると嬉しいことに気付けると良い等の意見が出た。そこで、目的をお手伝いとし、考えられる活動や単元の流れについて話し合った。年間指導計画には掃除とあるが、お手伝いであれば、掃除に限定する必要はないのではないかと、エプロン作りをしてモチベーションが上がると良い、6年生で学校に感謝して掃除したことがあるが、4年生は身の回りの方が分かりやすいのでは等の意見が出た。子どもたちの実態を話しながら活動内容について話し合う中で、障害の重い子たちも主体的に取り組むためには、活動内容と見通しが分かりやすいことが大切であること、障害の軽い子たちについては、家庭にもつなげていける活動に取り組めると良いことが挙げられた。掃除の終わりは分かりにくいから工夫する必要がある、遊びも取り入れられると良い、洗濯なら日生の服を畳むとつながりがある、洗濯物のお手伝いをしている子がいる、できることから取り組むことでお手伝いしてみようにつながらないか、年末で冬休みもあり、家庭に返せると良い等の意見が出たため、グループに分かれて掃除と洗濯について取り組むこととした。

これらの意見を基に、12月のT1の先生が、授業の提案をし、ねらいと目的、育てたい資質・能力、主に取扱う教科等の目標と評価規準、活動内容と単元の流れ、グルーピング、単元のゴールについて話し合いをした。T1の先生の提案では、テーマをお手伝いとし、家でのお手伝いにつなげていくグループと自分で使ったものを片付けるグループの二つのグループに分かれて活動すること、掃除では机拭きと掃き掃除と掃除機、洗濯では干すと畳む活動に取り組むこと、生活科の手伝い・仕事を取扱うことの提案があった。単元のねらいと目標は子どもたちの実態に合っているか、取扱う教科等はどうか確認をし、活動内容と単元の流れについて主に話し合いを行い、アイデアを出し合った。話し合いを通して、グループごとの活動内容や単元の流れを決めた。実践し、単元の振り返りを行った。子どもの姿について話し合いを行った（表14）。

表14 12月の生単の振り返り（抜粋）

Aグループ	・家族のためにお手伝いをするという気持ちが育った。お手伝いをするということが分かっていたと思う。掃除、洗濯を自分たちがやることでお母さんが休憩できる、自分のたちのためにこれだけやってくれているということが分かった。 ・手先の活動が苦手な子も洗濯ばさみでタオルを挟んで干すことが以前より上手になった。ただやるのではなく、目的をもってできるようになった。
Bグループ	・家では、濡れたタオルを触ることができない子が、学校では自分から濡れたタオルを触っていた。グループの中でリーダー的な存在になったことで、自信をもって取り組むことができていた。 ・どの活動も自分から取り組むことができた。新聞紙のゴミ拾いでは、自分からどんどんゴミを拾っていた。自分の周りにゴミがなくなると移動して拾っていた。タオル洗いでは、お湯もタオルも好きで自分から洗うことができた。 ・家でも皿の片付けをするようになったと母から報告があった。 ・掃除のモップ掛けでは、枠の中に集めるというやり方ではなく、スタートからゴールまでモップをかけるというやり方に見直すことでできた。手立てもやり方も子どもたちの実態に合わせることでできることが増えると感じた。
全体	・グルーピングが良かった。実態に合わせて丁寧に指導したり、活動内容を工夫したりすることができた。楽しみながら活動できた。 ・掃除に限定しなかったため、洗濯もできたのが良かった。途中で活動が変わったことで飽きることなく、二つのことができるようになった。 ・掃除と洗濯という活動を主体的にできるか不安だったが、前単元とのつながりでお手伝いをテーマにして取り組んだことで意欲的に活動ができた。 ・自分専用のお手伝いのエプロンが嬉しそうだった。 ・毎回、シールを貼って取り組みを評価したことも分かりやすくよかった。シールがたまっていくのが嬉しそうだった。全部たまったら掃除名人、洗濯名人というゴールも分かりやすく、意欲的に取り組めた。 ・子どもがふと違う畳み方をしたときに、学校と家で畳み方の違いがあると感じた。畳み方は家庭によって違うため、家庭で活かすことを考えると、どう指導するのがいいのか悩んだ。 ・丁寧に畳むということがどういうことなのかポイントが分かりやすいとよかった。早く畳めれば良いと考える子がいた。裏返しにならないように畳む、角を合わせて畳むなど、意識できるようになると良いと思った。 ・手立てややり方ひとつで変わる。できなかったではなく、どうしたらできるかを考えて、アイデアを出し合えると、よりよい指導ができると感じた。

このように、学年の教員全員で、子どもの実態把握から話し合いをし、生単の単元・授業づくりを行った。単元ごとに、子どもの姿の振り返り、生単における単元としてのねらいや目的（育てたい資質・能力）、取扱う教科等の目標と評価規準、学習活動、単元の流れ、グルーピングについて話し合いをし、実践をした。そして、単元の振り返りをして子どもの姿を確認し、次の単元について考えるといった流れで単元、授業づくりを行った。単元を中心となる先生が単元・授業について考えて提案をし、提案を基に学年で話し合うといった従来の方法ではなく、学年で最初から話し合いをしてから実践をすることで、子どもたちの姿という根拠を持って、生単に取り組むことができたのではないかと考えられる。

また、単元の評価については、話し合いの中で、単元での子どもたちの姿を出し合う単元の振り返りを、単元でのねらいに対する姿として単元カードにまとめた。学習評価については、目標から設定された評価規準に対して、子ども一人ひとりの姿を振り返り、先生方に担当した子どもの評価を評価基準に則って単元カードに記入してもらった。

3 学習指導要領に基づいた各教科等を合わせた指導の単元・授業づくり

生単における目標と活動内容の考え方について、実践を繰り返しながら整理をした。合わせた指導では、取扱う教科等を明確に指導する必要があることから、単元で取扱う教科等を明記し、先生たちで共通理解ができるようにした。これまでの合わせた指導では、生単での「単元目標」があり、これを三観点で記述していた。この「単元目標」に書かれてきた内容は、生単での活動に対する目標であり、教科の要素は入っていたが、取扱う教科等は明記されていなかったため、単元で取扱う教科等の目標とは異なっていたと考えられる。主に書かれていた内容を振り返ると、単元を通して、身に付けたい力、目指す姿、ねらいたい姿、育てたい力などと言い換えることができる。これは、育てたい資質・能力となるため、指導の形態として生単に取り組む根拠となる。一方、合わせた指導では、生単において、学習評価をするためには、単元を通して取扱う教科等の目標が必要であることから、生単の「単元目標」と「教科等の目標」とすると、目標が混同したり、混乱したりするのではないかと考えた。そこで、従来の生単の「単元目標」としていたものを『単元のねらい』とし、単元を通して、育てたい資質・能力や学習活動に対するねらいとした。そして、取扱う教科等が明示されるように「単元目標」については、『主に評価する教科等の目標』とし、学習指導要領の内容から考えるものとした。そして、単元に合わせて主に評価する目標から『評価規準』を考えるものとした。本実践の『単元のねらい』と『主に評価する教科等の目標』、『評価規準』について、例として9・11月のものを取り上げ示す（表15）。

表15 単元ごとの単元のねらい・取扱った教科等・目標・評価規準

9月 水の性質をテーマとした単元	
単元のねらい	・水や氷を使ったいろいろな遊びに自分から取り組むことができる。 ・感覚を使って思い切り遊びながら水や氷の性質に気付いたり、関心を持ったりすることができる。 ・友達や教師と一緒に遊び場や遊び道具を共有して遊ぶことができる。 ・ルールを守って遊びに取り組むことができる。

9月 水の性質をテーマとした単元			
単元を通して 取扱う教科等	生活科（シ ものの仕組みと働き、エ 遊び、オ 人との関わり）、 図画工作（表現）、国語（書くこと・話すこと）		
主に評価する 教科等の内容	生活科 シ ものの仕組みと働き 1・2段階 図画工作 表現 2段階		
主に評価する 教科等の目標 (学習指導要領)	知識及び技能	思考力、判断力、表現力	学びに向かう力・人間性等
	【生活科1段階】 ・身の回りにあるものの仕組みや働きについて関心を持つことができる。 【生活科2段階】 ・身の回りにあるものの仕組みや働きについて知ることができる。 【図工】 ・形や色などの違いに気付く、表したいことを基に材料や用具を使い、表し方を工夫してつくることができる。	【生活科1段階】 ・身の回りにあるものの仕組みや働きに気付き、それを教師と一緒にみんなに伝えようとすることができる。 【生活科2段階】 ・身近にあるものの仕組みや働きが分かり、それらを表現しようとすることができる。 【図工】 ・表したいことを思い付いたり、作品などの面白さや楽しさを感じ取ったりすることができる。	【生活科】 ・自分のことに取り組んだり、身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり、生活を豊かにしようとしたりすることができる。 【図工】 ・進んで表現や鑑賞の活動に取り組む、つくり出す喜びを感じるとともに、形や色などに関わるにより楽しく豊かな生活を創造しようとすることができる。
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
	【Aグループ】 ・水や氷に関心をもって遊ぼうとしている。 ・色のついた水や氷に気付いている。 【Bグループ】 ・水の性質について知ろうとしている。 ・混色すると色が変わることに気付いている。	【Aグループ】 ・水や氷の性質に気付き、教師と一緒に遊びに取り組もうとしている。 ・色のついた水や氷を使って遊ぼうとしている。 【Bグループ】 ・水の性質が分かり、水や氷を使った遊びに取り組もうとしている。 ・色水を混ぜたり、好きな色を作ったりして遊んでいる。	【Aグループ】 ・自分から水や氷を使って遊ぼうとしている。 【Bグループ】 ・水や氷の性質に気付いて、自分で遊び方を考えて遊んだり、気付いたことを言葉で伝えたりしている。

11月 感謝をテーマとした単元			
単元のねらい	・感謝を伝える会をすることが分かる。 ・やることや目的、自分の役割が分かって友達や教師と一緒に活動に取り組むことができる。 ・それぞれの方法や実態に合わせて、自分なりの方法で感謝の気持ちを伝えることができる。 ・自分のためにやってくれていることについて気づき、感謝の気持ちをもつことができる。 ・感謝を伝える方法や感謝を伝える会でやりたいことなどを教師と一緒に考えることができる。 ・お店屋さんでのおもてなし、手紙、歌唱を通して、感謝を伝えることができる。		
単元を通して 取扱う教科等	生活科（カ 役割 2段階）、道徳（感謝） 音楽 表現 2段階、国語 書くこと 聞くこと・話すこと		
主に評価する 教科等の内容	生活科 カ 役割 2段階 道徳 B主として人とのかかわりに関すること 感謝		
主に評価する 教科等の目標 (学習指導要領)	知識及び技能	思考力、判断力、表現力	学びに向かう力・人間性等
	【生活科】 ・簡単な係活動などの役割について知ることができる。	【生活科】 ・身近な集団活動に参加し、簡単な係活動をしようすることができる。	【生活科】 ・自分のことに取り組んだり、身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり、生活を豊かにしようとしたりすることができる。
	【道徳】 ・家族など生活を支えてくれている人々や現在の生活を築いてくれた高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接することができる。(本校の道徳一覧表小3・4年より)		
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
	・感謝を伝える会をすることと自分の役割が分かっている。 ・生活を支えてくれている人があることに気付いている。	・自分の役割が分かり、準備をしたり、会に参加したりしている。 ・生活を支えてくれている人に感謝の気持ちを持ち、おもてなしをして感謝を伝えようとしている。	・感謝を伝えるためにどうしたらいいか考えて活動に参加しようとしている。 ・自分なりの方法で、自分から感謝の気持ちを相手に伝えようとしている。

このように、『単元のねらい』と『主に取扱う教科等の目標』に分けたことで、何を書くべきかが分かりやすくなったが、分けた理由と書き分ける内容とともに、さらに、合わせた指導の考え方についての理解が必要であると考えられる。これまで、生単での「単元目標」を考えてきたことから、「取扱う教科等の目標」への意識の変化も必要である。一方で、『主に取扱う教科等の目標』としたことで、生単の単元で取扱う教科等が明示され、子どもたちが何を学ぶのかが分かりやすくなり、指導がしやすくなると考えられる。何を学ぶのか、各教科等の内容が明確になることで、先生たちの手立てや働き掛け、言葉掛けが変化すると共に、どの先生も同じように指導、支援をすることができるのではないかと。目標が学習指導要領に基づくことで、必然的に活動内容も学習指導要領に基づいていくことから、活動ありきにならず、単元の根拠となり、子どもの学びが分かりやすくなると推察される。

単元カードについては、本校の教科別の指導で使用されているものを参考に、合わせた指導の単元カード（モデル試案）を作成した（表16）。単元カードを単元について話し合うための提案資料ではなく、学年で話し合った内容をまとめ、方向性を中心となる先生が決め、合わせた指導と単元を行うための根拠を整理して書くことで、単元が始まる前に学年で単元について共通理解するための資料とした。単元カードに記載する内容は、単元名、実施期間、指導時数、単元のねらい、単元を通して取扱う教科等、主に評価する教科等の内容、主に評価する教科等の目標、評価基準、期待する子どもの言動、単元設定の理由、単元計画（小単元名、学習活動、小単元目標、扱う教科等、評価場面）、準備物とした。これらは、話し合いを基にT1が作成するものとした。

単元のねらいと取扱った教科等の目標に対する評価をすることができるよう、単元の評価と単元における個々の学習評価の欄も用意し、単元終了後に先生方が記載することとした。単元の終わりごろに学年で振り返りをして、子どもたちの姿がどうだったかを話し合うため、話し合った内容を単元のねらいに対する評価として単元の評価に記載した。その後、先生方が担当した児童の姿を振り返り、取扱った教科等の目標に対してどういう姿が見られたかを記載し、評価基準を基に、単元における個々の学習評価を書き記した。

表16 合わせた指導の単元カード（モデル試案）

指導の形態	生活単元学習	学習集団	○年△名
単元名			
実施期間	令和6年○月●日（□）～○月●日（□）	指導時数	○時間
単元のねらい （目指す姿や 育てたい力）	子どもたちの実態から、単元を通して、身に付けたい力や育てたい資質・能力は何か、子どもたちにどうなってほしいか、何ができるようになってほしいかを記入する。		
単元を通して 取扱う教科等	生活科（カ 役割）、道徳（感謝）、音楽（表現）、国語（書くこと） …など、取扱う教科等を記入する。		
主に評価する 教科等の内容	生活科 カ 役割 2段階 …など主に評価する教科の内容を記入する。		

主に評価する 教科等の目標 (学習指導要領)	知識及び技能	思考力、判断力、表現力	学びに向かう力・人間性等
	例【生活科】 ・簡単な係活動などの役割について知ることができる。	例【生活科】 ・身近な集団活動に参加し、簡単な係活動をしようとすることができる。	例【生活科】 ・自分のことに取り組んだり、身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり、生活を豊かにしようとしたりすることができる。
主に評価する教科等の目標を記入する。 学習指導要領の教科の内容を目標として記入する。			
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
	主に評価する教科等の目標を基に、 テーマと活動、ねらいに合わせて、評価規準を記入する。		
期待する 子どもの言動	単元を通して、ねらいと目標を達成するためには、 どういった子どもの発言や姿が見られると良いか、具体的な言動を記入する。		
単元設定の理由	子どもたちの実態やこれまでの学び等を踏まえながら、なぜ、このような単元や テーマ、活動を設定したのか、今後どうなると良いか等について記入する。		

【単元計画】

次（時数）	「小単元名」 ・ 学習活動 ○ 目標	扱う教科等	評価場面
一次（●） ○／□～△	「△△をしよう！」 ・ 先生の話聞く。	生活科（カ） 道徳 国語	■ 発言 ■ 活動の姿 □ 制作物 □ プリント ■ 発表 □ 振り返り
	○自分から～することができる。		
小単元名の期間を記入する。		小単元名をそれぞれ記入する。 小単元での学習活動と目標を記入する。	
二次（●） ○／□～△	「□□をしよう！」 ・ △△で～をする。	生活科（カ） 道徳 音楽	■ 発言 ■ 活動の姿 ■ 制作物 □ プリント □ 発表 ■ 振り返り
	○友達と一緒に～することができる。		
		小単元で評価する場面を■、 評価しない場面を□で示す。	

次（時数）	「小単元名」 ・ 学習活動 ○ 目標	扱う教科等	評価場面
三次（●） ○／□～△	「まとめをしよう！」 ・ 振り返りをする。	生活科(カ) 道徳 国語	■ 発言 ■ 活動の姿 □ 制作物 ■ プリント ■ 発表 ■ 振り返り
	○ 教師と一緒に単元を振り返ることができる。	小単元で取扱う教科等を記入する。	
準備物 (教材、教科書等)	例 カレンダー、タブレット端末、イラスト 画用紙、台紙、イラスト、絵の具、鉛筆、ペン、シール、はさみ、のり		

単元を通して必要なものを記入する。

【単元の評価】

単元のねらい（転記）
単元のねらいを転記する。

あらわれ（単元での様子、活動の姿、実態）
単元末評価（記述） 話し合いを通して、子どもたちの単元での姿を振り返り、単元での様子、活動の姿、実態、できるようになったこと、良かったこと、般化できたこと、課題点等を学年の先生で出し合い、話し合いで出た意見をまとめて記入する。

【単元における個々の学習評価】

評価規準 (転記)		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
		評価規準を転記する。		
評価基準	◎	生活の中で活用している		
	○	評価規準に達している		
	△	一部達成または支援することで達成		
	×	未達成		

評価規準に対して、どうだったか、評価基準を基に三観点で評価する。				
達成状況				
単元末 評価	児童氏名	◎・○・△・×	◎・○・△・×	◎・○・△・×
単元末 評価	児童氏名	評価の基になった具体的な子どもの姿や課題点等を記入する。 目標を達成するために必要だった支援や有効だった手立て等を記入する。		

4 質問紙調査の結果と考察

6月と12月に質問紙調査を行った。それぞれの結果から、実践を通して先生方の合わせた指導の考え方に変化が見られたか検討する。

合わせた指導について先生方が感じていることを四件法で聞き、割合を出した（図13・14）。いずれの質問に対しても、ほぼすべての先生が「大変思う」または「やや思う」と回答した。比較すると、「大変思う」が増えたことが分かった。今年度の授業を通して、合わせた指導がより効果的であると感じる先生が増えた傾向が見られた。どの先生も大切であると以前から回答していた実態把握を学年で話し合うことで、生活の課題にあった指導ができ、指導を通して子どもに成長や変化が見られたのではないかと考えられる。子どもたちの実態に合わせることができると、子どもが主体的に学ぶことができ、子どもも大人も楽しみながら取り組めるのではないかと。また、話し合いを丁寧にしたことで、実態とともに単元・授業について理解して指導できたことが、自信につながり、効果的であった傾向が見られたのではないかと。

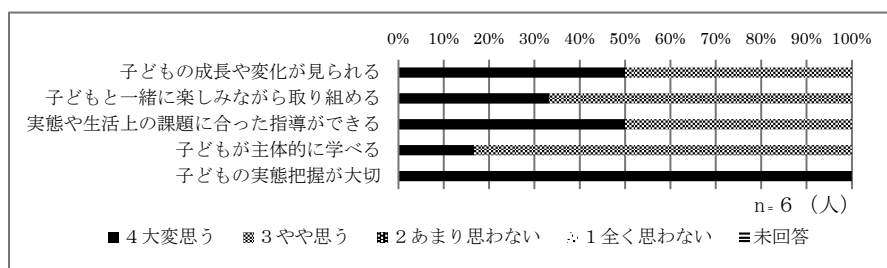


図13 合わせた指導について感じること（6月）

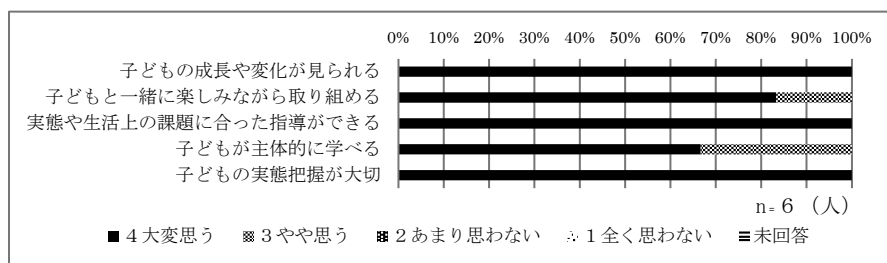


図14 合わせた指導について感じること（12月）

合わせた指導を行うときに意識していることや大切にしていることについて記述してもらった。
 (表17) 合わせた指導において、子どもの実態を大切に単元・授業づくりがされていることが分かった。研究を通して12月のアンケートでは、子どもに身に付けてほしい力や学んでほしいことも意識するようになったことが分かった。

表17 合わせた指導で意識していること・大切にしていること（抜粋）

【6月】 ・国算で何ができるようになったのか、その力が違う場面はどう生かせるか取り入れたい。 ・子どもの実態を正確に捉えること。般化できるようにしたい。 ・学びたいと思うような意欲を高める活動。 ・子どもの実態を大切に、興味をもって意欲的に取り組めるようにしたい。 【12月】 ・指導する教員全員が単元のねらいをおさえていること。どんな力をつけてほしいのかゴールをしっかり共有していること。 ・生活に般化できること。実態からかけ離れないこと。 ・実態差があっても子にあった学び方、活動を考えること。今日やることや何のためにやるのか等、本時や単元でおさえたいポイントを必ず子どもたちと共有すること ・児童が興味をもって取り組めるような単元設定、個や集団の実態把握 ・子どもが何を学ぶのか、子どもの実態にあった課題と学習活動、わくわくするような活動で楽しみながら学べるようにすること、学年みんなで学習することの良さを活かしたい
--

合わせた指導の単元・授業の内容を考えると、先生方が重視するものについて三つまで選んでもらった(図15・16)。6月は「興味関心」と「身に付けたい力」が特に重視されていて、12月は「身に付けたい力」、「前単元とのつながり」、「生活上の課題」が特に重視されていた。6月12月ともに「身に付けたい力」が重視されていることから、子どもたちにどうなってほしいかを考えて、実態把握したことを基に単元・授業づくりがされていると考えられる。子どもたちの様々な場面での姿から、何を学び、どういった活動をして、どうなってほしいかを大切にしてい、子どもたちがより主体的に学ぶことができるように単元・授業づくりがされているのではない。12月には「前単元とのつながり」がより重視されている。学年で話し合いをして単元・授業づくりをしたことで、学びのつながりを意識し、子どもたちの思考の流れに沿って、生活に即した、子どもたちの生活の課題として、生単に取り組むことができたのではないかと考えられる。また、6月の結果に比べて12月は先生方の選択したものが似ていることから、話し合いを通して、同じ方向性で子どもを見取ったり、単元・授業づくりをしたりすることができ、一貫性のある指導につながるのではないかと考えられる。

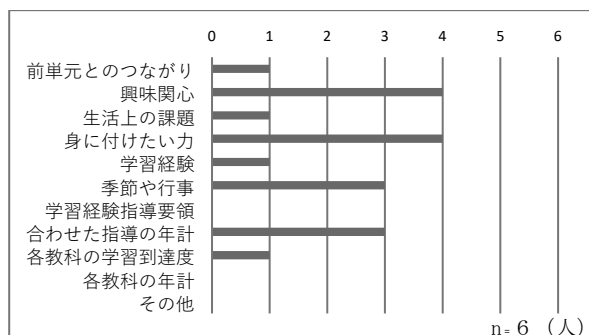


図15 重視しているもの（6月）

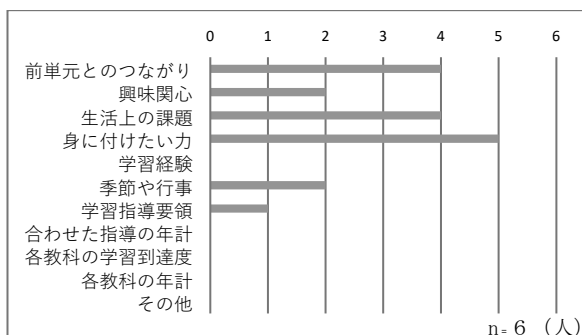


図16 重視しているもの（12月）

合わせた指導の単元・授業づくりをする際に重視にするものについて、それぞれどの程度重視するか四件法で質問した(図17・18)。6月と12月の結果を見比べると、変化が見られることから、研究を通して、先生方のそれぞれの重視度が変化したことが分かった。

「個別の指導計画」は6月にも重視されているが、12月にはより重視されていることから、個別の指導計画の目標が合わせた指導の授業と直結していることが考えられる。「学部目標」や「個別の支援計画」に比べると、単元・授業に一番近いものが重視されていることが推察される。

「学習指導要領」の重要度が大きく変化した。6月までは学習指導要領から考えるというより、子どもの実態を重視して単元・授業づくりがされていることが分かる。学習指導要領に基づいた目標や活動内容を考えるようにしたことで、取扱う教科等が明示されたことと、基づいて考えることができたことで、学習指導要領の重要度が上がったのではないかと推察される。

「実態や生活上の課題」、「興味関心」は6月にも重視されているが、12月にはより重視されていることから、話し合いをして単元・授業づくりをすることで、子どもの実態や身に付けたい力をより考えるようになったと考えられる。

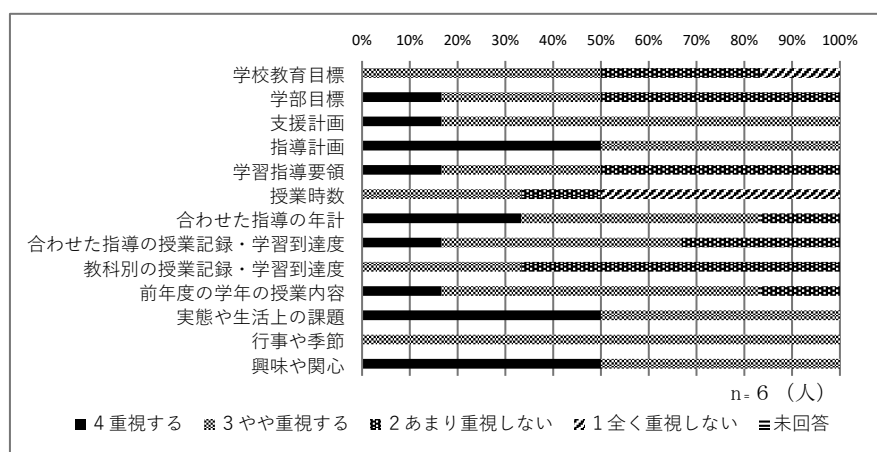


図17 単元・授業づくりをする際に重視するもの（6月）

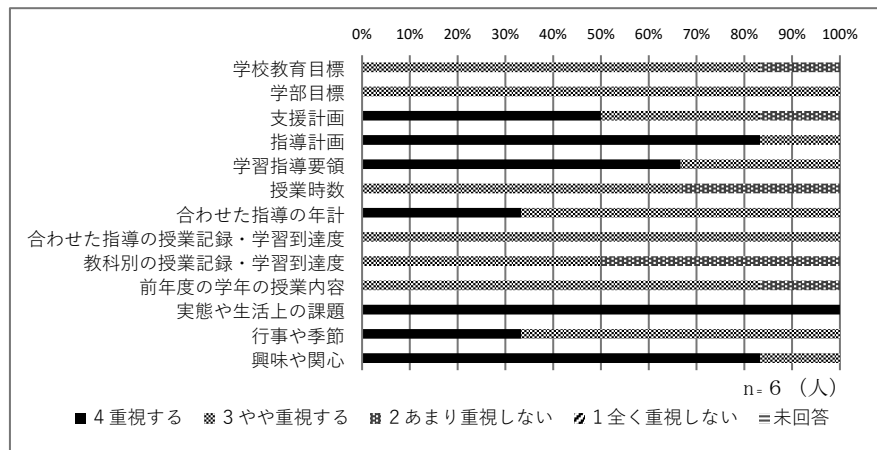


図18 単元・授業づくりをする際に重視するもの（12月）

合わせた指導の単元・授業づくりをするときに難しい（分からない、苦手、時間がかかる等）と感じる点について四件法で聞いた。実態把握、目標の設定、単元や授業の設計、学習活動の設計、手立て、プロセスに関すること難しさの程度を回答してもらった。6月までの単元・授業づくりと、学年での話し合いや学習指導要領に基づいた単元・授業づくりに取り組んだ後となる12月の単元・授業づくりにおいて、難しさを感じる程度をそれぞれ比較した（図19～30）。

実態把握に関することでは、全体的に難しさを感じる程度が低くなったことから、学年での話し合いが有効であった傾向が見られた（図19・20）。学年や集団における実態把握がより難しくなくなったことが分かった。学年の先生で実態把握をすることは、様々な視点で実態把握ができた、いろいろな子の実態について共通理解しやすかったりすると考えられる。

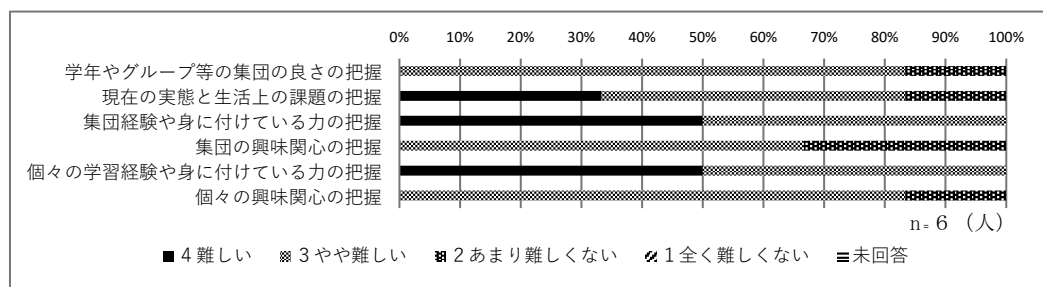


図19 実態把握での難しさ（6月）

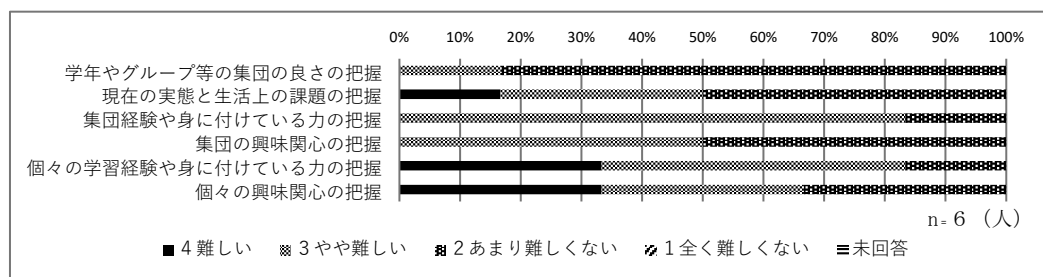


図20 実態把握での難しさ（12月）

目標設定に関することでは、全体的に難しさを感じる程度が低くなったことから、学年での話し合いと学習指導要領に基づいた目標の設定が有効であった傾向が見られた（図21・22）。話し合いをして目標を考えたことから、適切な実態把握に基づいた目標が設定することができたと感じられる傾向があることが考えられる。学習指導要領に基づいた単元目標の設定は、ほとんどの先生があまり難しくないと回答したことから、合わせた指導においても学習指導要領に基づいた目標の設定をすることで、より目標が立てやすいのではないかと考えられる。

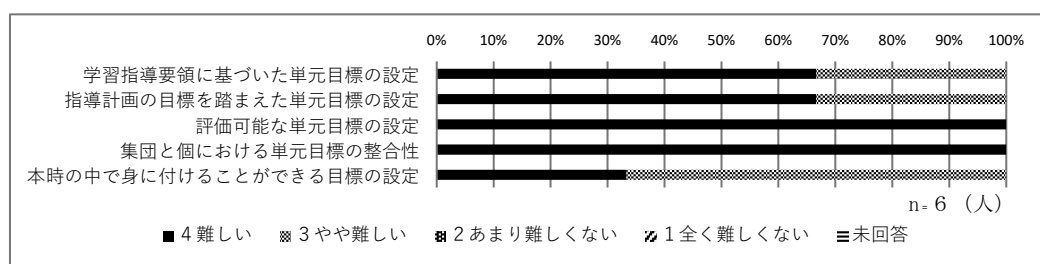


図21 目標設定での難しさ（6月）

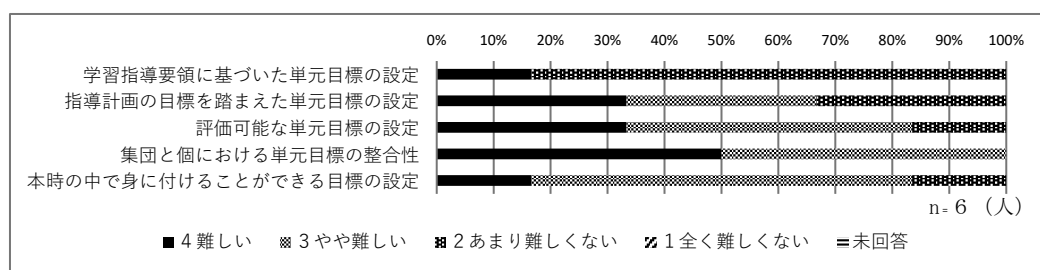


図22 目標設定での難しさ（12月）

単元や授業の設計に関することでは、全体的に難しさを感じる程度が低くなったことから、学年での話し合いと学習指導要領に基づいた目標の設定が有効であった傾向が見られた（図23・24）。単元名について困難さが低減したのは、話し合いを通してテーマや活動が明確になったことが考えられる。単元の良さ、価値、意義、育てたい力や各段階の目標、内容、時間配当、評価についても、話し合いを通して、単元で何をねらうのかが分かりやすくなったと考えられる。

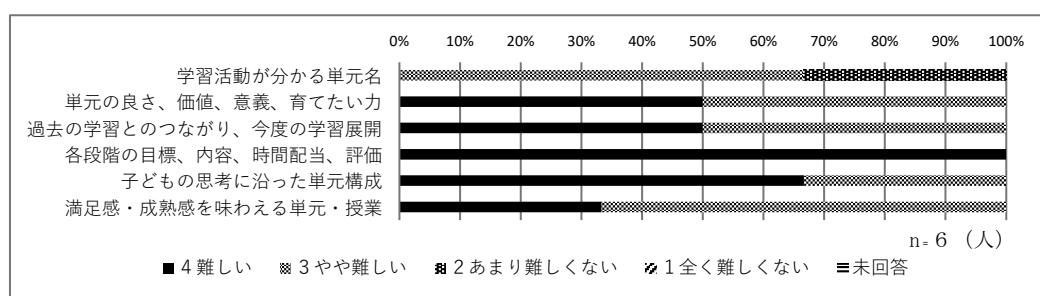


図23 単元や授業の設計での難しさ（6月）

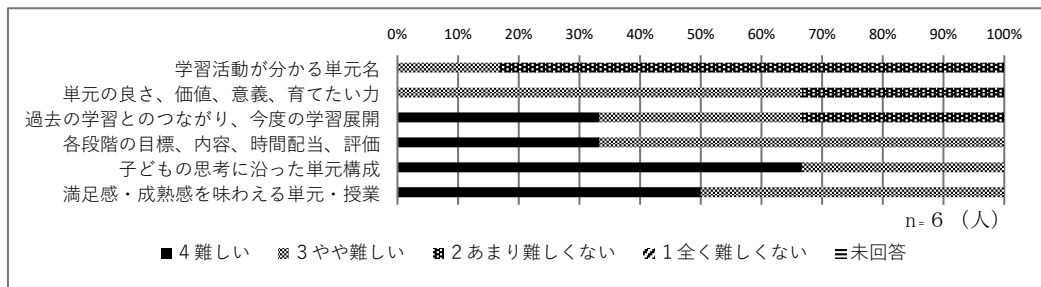


図24 単元や授業の設計での難しさ（12月）

学習活動の設定に関することでは、全体的に難しさを感じる程度が低くなったことから、学年での話し合いと学習指導要領に基づいた目標の設定が有効であった傾向が見られた（図25・26）。実態把握を学年で行うことで、子どもたちがどう学ぶのかを考えるときの根拠になることが考えられる。一方で、他の項目に比べると、「難しい」または「やや難しい」を選択していて、難しさを感じている先生が多いことから、単元・授業づくりにおいて一番難しいことが学習活動の設定であることが考えられる。経験や知識が必要であると推察されることから、学習活動の設定を学年での話し合いの中心とすること、活動を設定するための根拠となる何をどうやって学ぶのかを話し合うとことが重要であると考えられる。

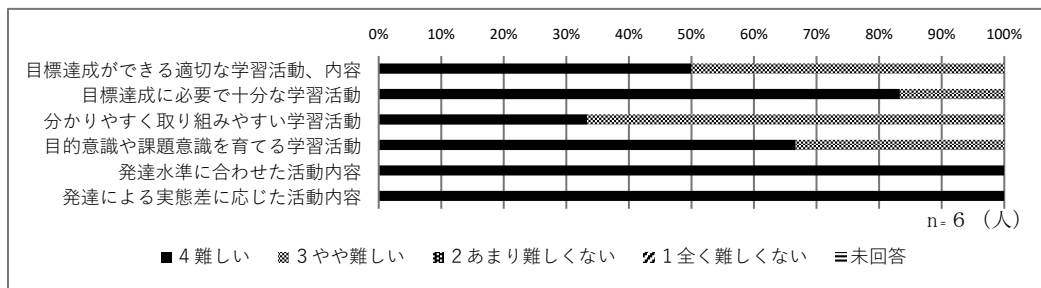


図25 学習活動の設定での難しさ（6月）

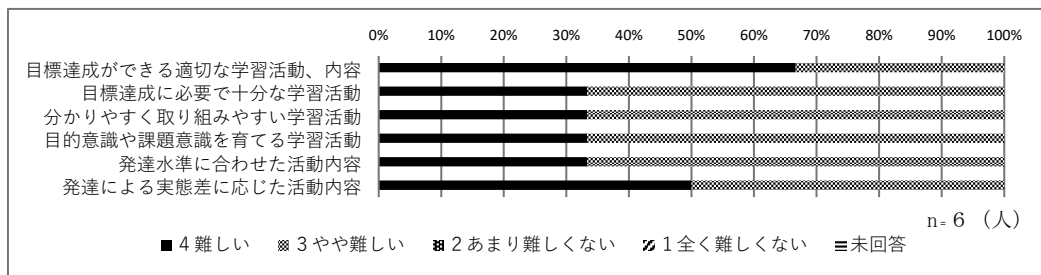


図26 学習活動の設定での難しさ（12月）

手立てに関することでは、全体的に難しさを感じる程度が低くなったが、その変化は少なかった。そのため、学年での話し合いの有効性を示唆しつつも教師それぞれの知識と経験が必要であることが考えられる（図27・28）。こういった手立てが良いのか、どうしたら一人で行えるのか、主体的に取り組むためには何が必要か、実態把握とつなげて考えていけると良いのではないかな。

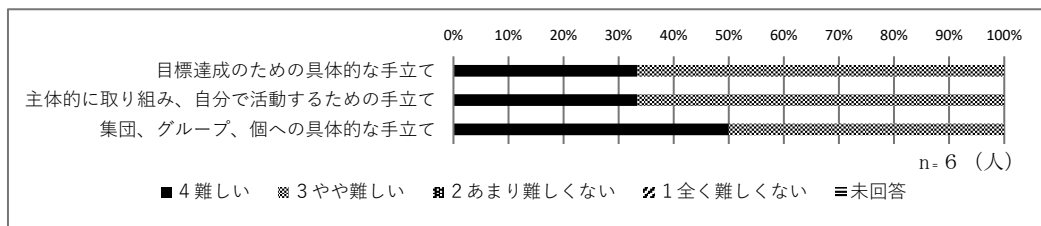


図27 手立てでの難しさ（6月）

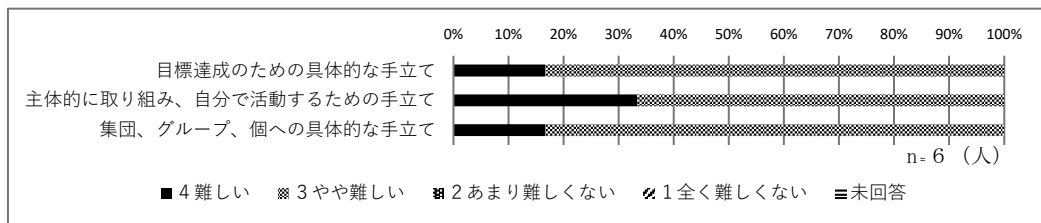


図28 手立てでの難しさ（12月）

プロセスに関することでは、全体的に難しさを感じる程度が低くなったことから、学年での話し合いの有効性が示唆された（図29・30）。学年教員間の共通理解がしやすくなったことから、学年で話し合いをして単元・授業づくりをすることは、話し合いをしながら、全員が単元・授業について理解することができると考えられる。シートの作成と活用の難しさの程度が減ったことから、話し合いをしたことをシートにまとめていくといった流れにすることで、話し合ったことを整理したり、意見を取り入れたりして書くことができ、シートを書き上げることもシートから読み取ることも以前より難しくなくなったのではないかと考えられる。また、話し合いで意見することの難しさが減ったことから、学年における話し合いの雰囲気が良かったことが考えられる。話し合いの雰囲気が良いことは、話し合いのしやすさにつながると考えられることから、すべての項目において効果的な傾向が見られたのは、本学年の先生の話し合いの雰囲気が大きく関わっていることも考えられる。

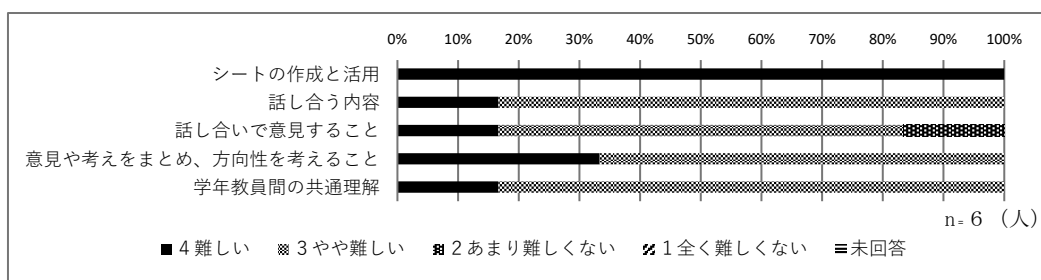


図29 プロセスでの難しさ（6月）

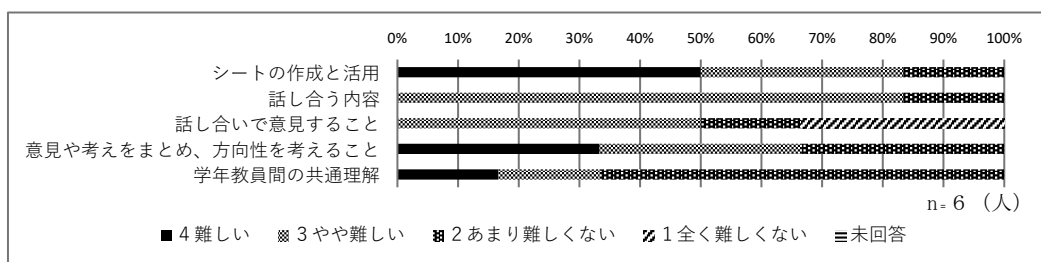


図30 プロセスでの難しさ（12月）

合わせた指導について、先生方が感じていることを四件法で聞き、割合を出した。本研究を通して学年で話し合いをして単元・授業づくりをしたり、学習指導要領に基づいた目標や活動内容を考えたりしたことで、先生方の考えがどう変化したか考察した（図31～47）。

生単と各教科等とのつながりをより意識すべきと考えられるようになった傾向が見られた（図31）。学習指導要領に基づいて目標と活動内容を考えたことで、各教科等とのつながりを意識するようになったと考えられる。

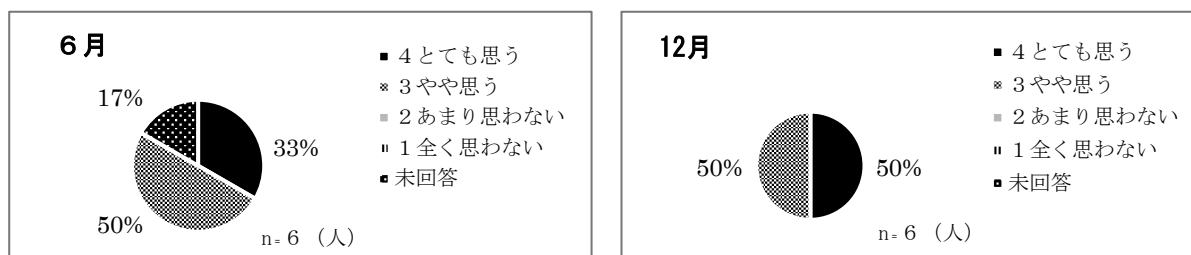


図31 生単と各教科等とのつながりを意識すべき

生単で取扱う教科等について明記したほうが分かりやすいと感じるようになった傾向が見られた（図32）。扱う教科を明記したことで、子どもが何を学ぶのかが明確になり、単元・授業が考えやすくなり、指導もしやすくなったと考えられる。

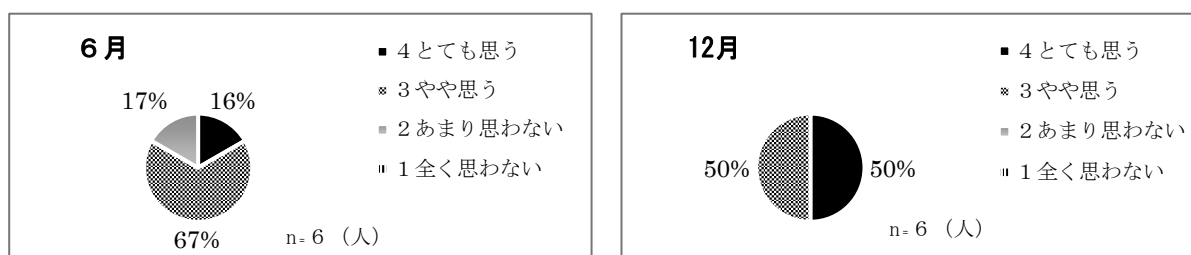


図32 生単で取扱う教科等について明記したほうが分かりやすい

生単で取扱う各教科等について、明記したほうが共通理解しやすいと感じるようになった傾向が見られた（図33）。扱う各教科等が明確になることで、何を教えているのかが分かりやすくなったと考えられる。

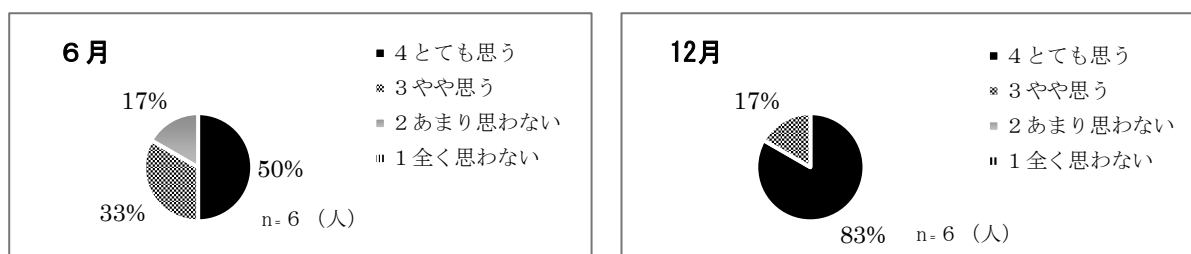


図33 生単で取扱う各教科等について明記したほうが共通理解しやすい

生単と各教科等を結びつけることは難しいといった考えから、生単と各教科等を結びつけることはあまり難しくないと感じるようになった傾向が見られた（図34）。以前は取扱う教科等を明記しておらず、教科等を意識することがなかったため、難しいと感じていたが、実践してみたことで、生単で取扱う教科等が明確になり、生単と各教科等を結びつけることは難しくないと感じたと考えられる。

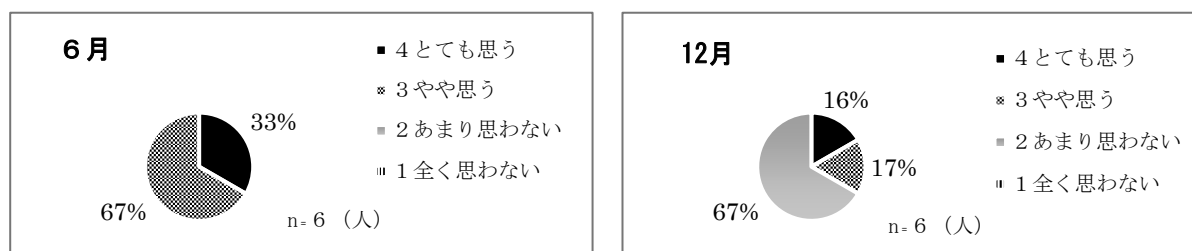


図34 生単と各教科等を結びつけるのは難しい

生単について考えるときに自立活動の視点をより大切にするようになった傾向が見られた（図35）。実態把握を学年ですること、子どもたちの課題や得意なことをより意識するようになったことから、自立活動が意識されるようになったり、生単における教科等の目標を立てるようになったことから、子ども一人ひとりの単元での自立活動の視点での課題や手立てについて整理して考えたりするようになったのではないかと考えられる。

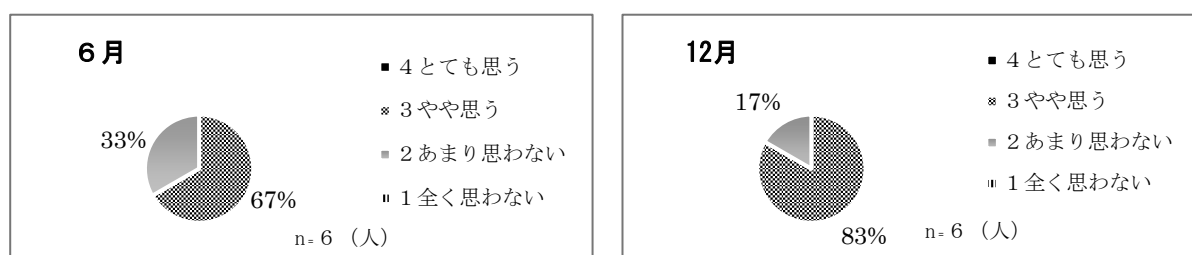


図35 生単について考えるときには自立活動の視点を大切にしている

生単を考えるときにも学習指導要領を活用すべきと感じるようになった先生が増えたことから学習指導要領に基づいた合わせた指導を考えると感じるようになった傾向が見られた。（図36）学習指導要領に基づいて合わせた指導を考えるようになったと推察される。

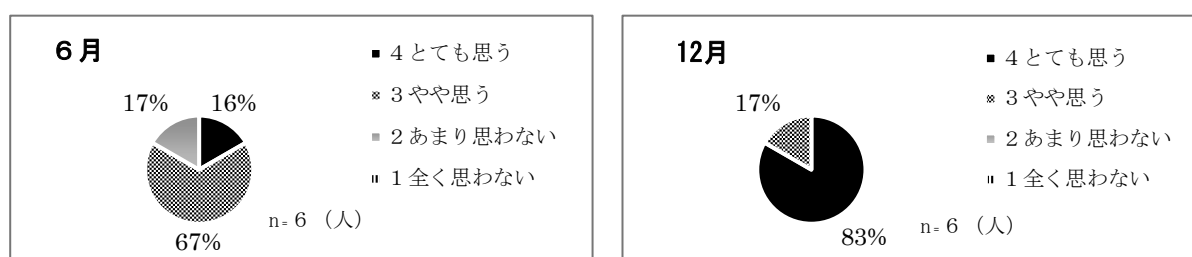


図36 生単を考えるときにも学習指導要領を活用すべき

学習指導要領に基づいて生単の目標を考えると目標が立てやすいと「やや思う」または「あまり思わない」と感じていたが、「とても思う」または「やや思う」に変化したことから、学習指導要領に基づいて目標を考えることが効果的だと感じるようになった傾向が見られた(図37)。学習指導要領に基づいて目標を考えることで、目標を考えることが以前より分かりやすくなったと考えられる。

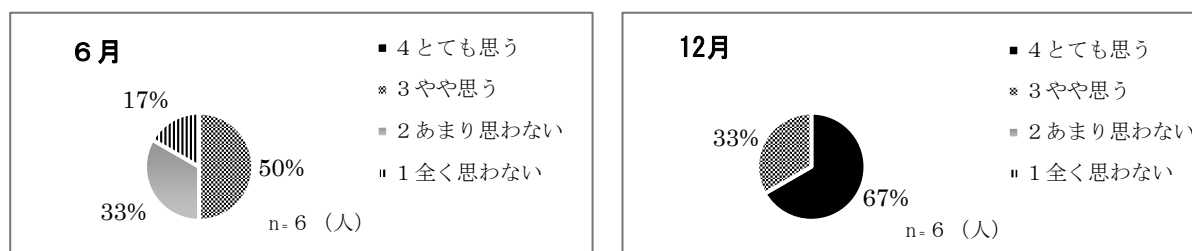


図37 学習指導要領に基づいて生単の目標を考えると目標が立てやすい

学習指導要領に基づいて生単の内容を考えるとやや分かりやすいと感じている先生は半数だったが、「とても思う」が増えたことから、生単の内容を学習指導要領に基づいて考えることで、分かりやすいと感じるようになった傾向が見られた(図38)。合わせた指導の内容を考えるとときに学習指導要領に基づいて考えることで、以前より単元・授業づくりがしやすくなり、有効であったと考えられる。

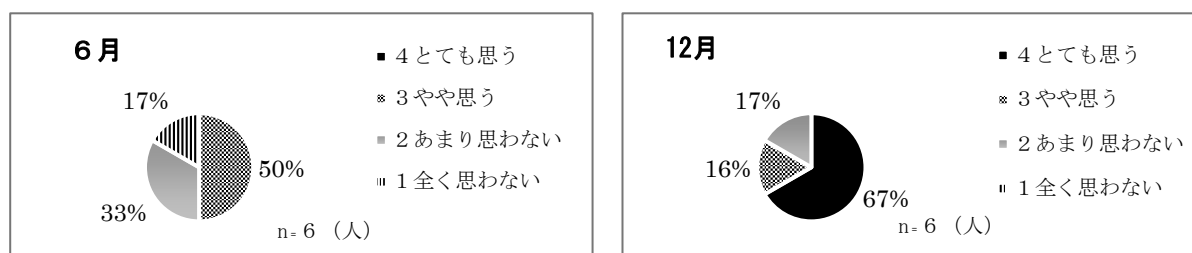


図38 学習指導要領に基づいて生単の内容を考えると分かりやすい

学習指導要領に基づいて生単について考えると共通理解しやすいとあまり思わない先生が半数だったが、「とても思う」または「やや思う」に変化したことから、学習指導要領に基づいて生単について考えると共通理解しやすいと感じるようになった傾向が見られた(図39)。合わせた指導においても学習指導要領に基づいて考えることで、何を指導するかが分かりやすくなり、学年で共通理解する上で効果的であり、一貫性のある指導ができると考えられる。

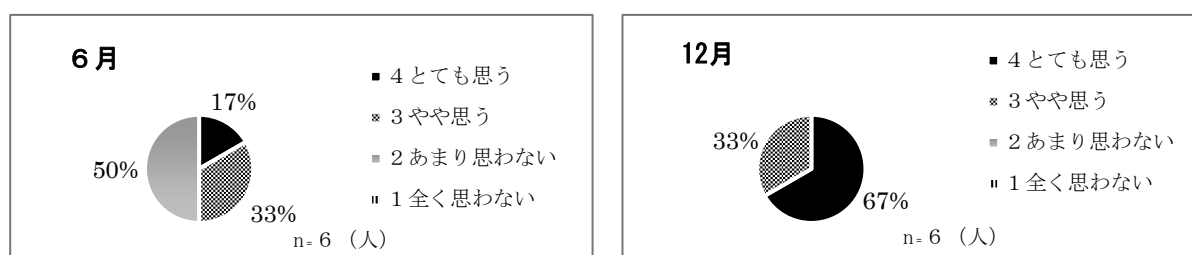


図39 学習指導要領に基づいて生単について考えると共通理解しやすい

学習指導要領に基づいて生単の目標や内容を考えることは難しいと感じていたが、「あまり思わない」「まったく思わない」が増えたことから、学習指導要領に基づいて生単の目標や内容を考えることは難しくないと感じるようになった傾向が見られた（図40）。以前は学習指導要領が活用できておらず、先生方の経験と知識から合わせた指導が考えられてきたと推察される。そのため、学習指導要領に基づいて考えることは難しいと思われてきたが、実践したことで、大いに活用でき、学習指導要領に基づいて合わせた指導を考えることでより分かりやすくなったと考えられる。実態把握をして、単元を通して身に付けたい力を考えていくといったこれまでの単元・授業づくりの流れの中に、目標と活動内容の設定の場面で学習指導要領を活用し、子どもが学ぶ教科等と内容を明記したことで、より根拠をもって指導することができ、先生方が効果的だと感じる傾向が見られたと考えられる。

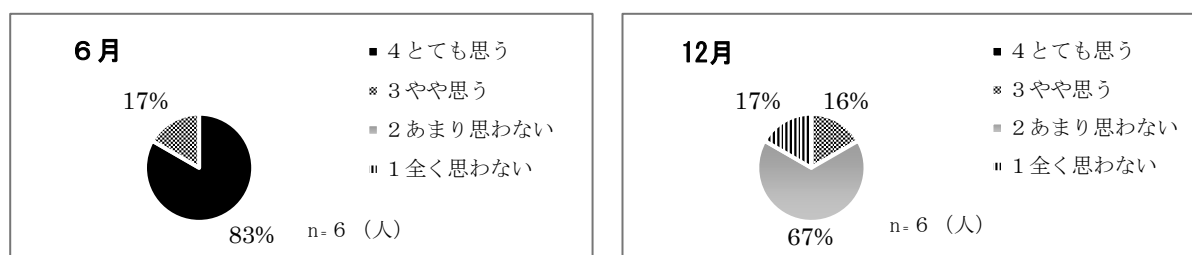


図40 学習指導要領に基づいて生単の目標や内容を考えることは難しい

生単の目標を考えることは難しいと感じていたが、「とても思う」が減ったことから、学年で実態把握をし、学習指導要領に基づいて目標を考えることで、生単の目標を考えることが少し難しくなくなったと感じるようになった傾向が見られた（図41）。学習指導要領に基づいて目標を考えることで、単元で教科等の何を学ぶのかが分かりやすくなり、目標が以前より考えやすくなったのではないかと考えられる。

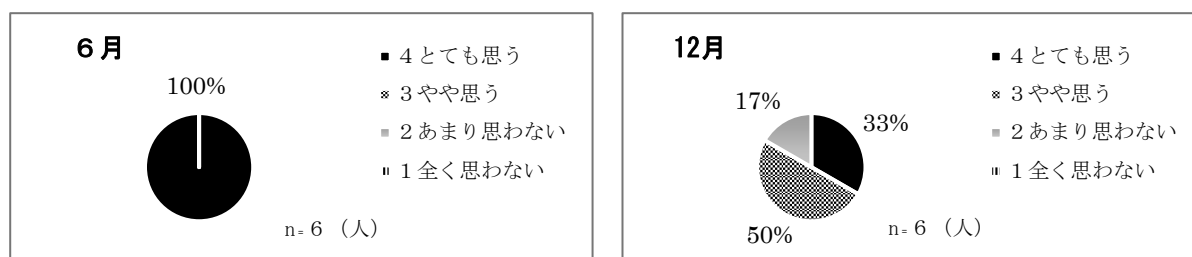


図41 生単の目標を考えることは難しい

生単の内容を考えることはとても難しいと感じていたが、「とても思う」が減ったことから、学年で実態把握をし、学習指導要領に基づいて内容を考えることで、生単の内容を考えることが少し難しくなくなったと感じるようになった傾向が見られた（図42）。活動内容を考えるときには経験や知識が必要であることから難しいと感じる先生が多いと考えられる。学年全員で話し合うことで、何を根拠にどう考えていくかが分かりやすくなったり、全員が実態から共通理解して考えたりすることができ、アイデアが出やすく、全員で方向性を決めることができるため、難しさが減ったと考えられる。また、学習指導要領に基づいて考えることで、より根拠をもって学習内容を設定することができるようになり、分かりやすくなったと考えられる。

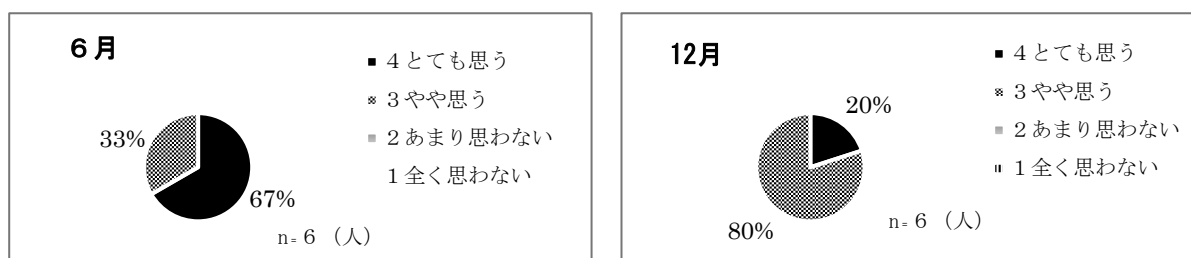


図42 生単の内容を考えることは難しい

学年の先生と一緒に生単について考えられるとよいと感じる先生は研究前も研究後も変わらなかった（図43）。中心となる先生が考えるより、学年全員で考えていけると良いと感じている先生が多い傾向があった。

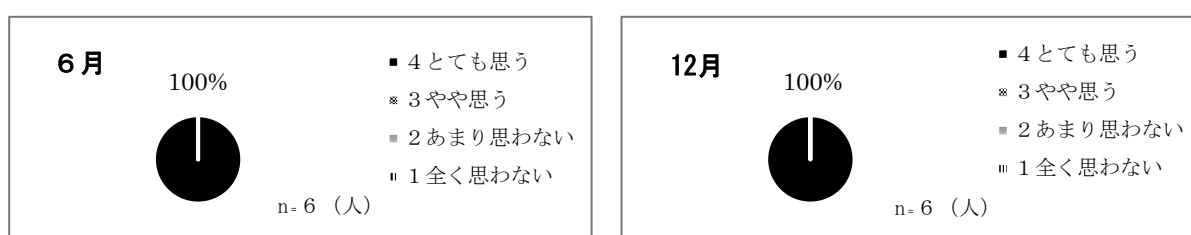


図43 学年の先生と一緒に生単について考えられるとよい

生単より各教科等で考えた方が分かりやすいと感じていたが、「あまり思わない」が増えたことから、生単の目標や内容を学習指導要領に基づいて設定することで、何を学ぶのが明確になり、生単で学ぶことの良さを感じるようになった傾向が見られた（図44）。合わせた指導において取扱う教科等を意識するようになったと考えられる。

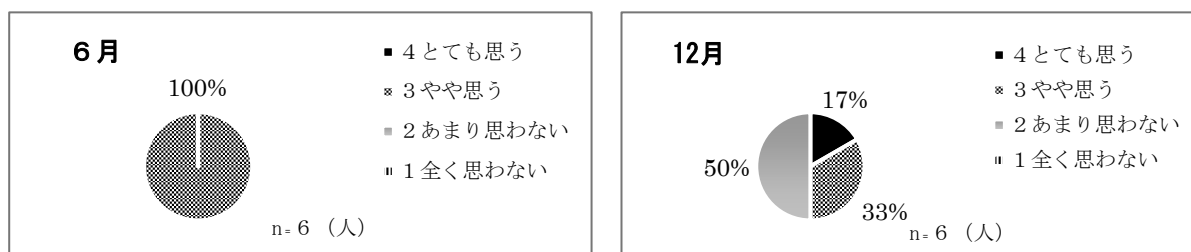


図44 生単より各教科等で考えた方が分かりやすい

取扱っている教科等を意識し、教科等の意識をもって生単に取り組んでいると感じている先生がほとんどいなかったが、学習指導要領に基づいて目標と活動内容を設定することで、取扱っている教科等が明確になり、取扱っている教科等を意識して生単に取り組むようになった傾向が見られた（図45）。以前は、取扱っている教科等はあまり意識せず、生単に取り組んでいたが、実践を通して、学習指導要領に基づいて考えることで、取扱う教科等を意識するようになった傾向が見られたと考えられる。取扱う教科等を明確にすることは、子どもが何を学ぶのか、先生は何を指導しているのかが分かりやすくなる傾向があると考えられる。

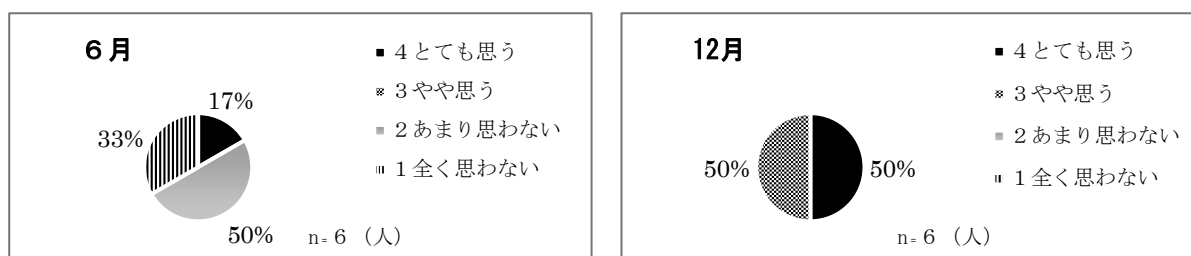


図45 取扱っている教科等を意識し、各教科等の意識をもって生単に取り組めていると思う

学年の先生で生単について話し合うこと、共通理解することは大切だと思う先生は研究前も研究後も変わらなかった（図46）。学年の先生で生単について考え、共通理解していくことを大切にしている先生が多いことから、何をどう話し合うのかが重要であり、学年の先生に合わせて話し合いの方法や内容を工夫していくことが求められていると考えられる。

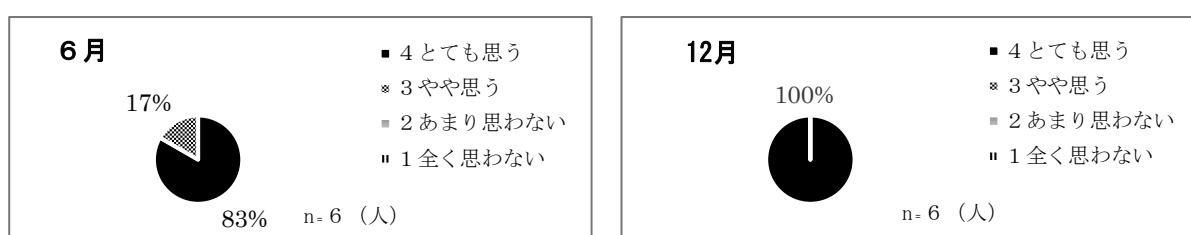


図46 学年の先生で生単について話し合うこと、共通理解することは大切だと思う

学年の先生で実態について話したり、共通理解したりすることは大切だと思う先生は研究前も研究後も変わらなかった（図47）。実態把握については個々の先生が行うより、学年全員で行うことが大切だと感じている先生が多い傾向があることが考えられる。見取ことはできても、実態把握したことを授業や手立てにつなげることが難しかったり、実態把握は先生によって様々であり、他の先生の見取りを聞くことで新たな発見や気づきがあったりすることから、全員で実態把握をすることが適切な実態把握と必要な実態把握につながると考えられる。

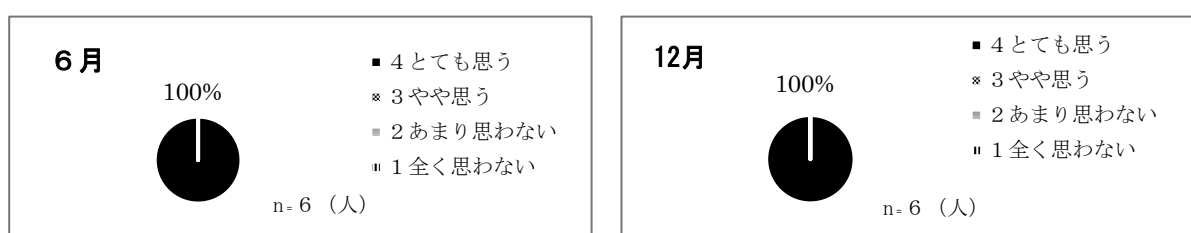


図47 学年の先生で実態について話したり、共通理解したりすることは大切だと思う

本研究を通して、変化した点や良かった点、今後大切にしたい点について記述してもらった。

<変化したところ、変わった視点（抜粋）>

- ・どの教科を取扱っているか意識していなかった。研究を通して取扱う教科等を意識したことで、より、何ができるようになったか、何が分かったのか、教師も分かりやすかった。
- ・合わせた指導は評価、計画など考えることが大変なもの→大変だけど、学年全員で考えると良い充実した単元になる。
- ・教科別の授業での生単の授業とのつながり、つながる内容を意識するようになりました。

＜研究の取り組みでよかった点、今後大事にしたい点、改めて大切だと感じた点（抜粋）＞

- ・この単元だからこんな力が付くのかな？と目標を立てた。学習指導要領を見することで、どの段階まで力を身に付けているか、実態把握にも活用でき、適切な段階の目標を設定できた。
- ・今までの一人で考えて提案する形で考えるのは辛かった、責任も重い。でも、みんなで話しをする時間はとても楽しくてわくわくした。どんな姿を目指すのかゴールをみんなで共有できた。
- ・学年集団で計画することで難しいと感じていたことが楽しく考えられる時間になり、一人で悩むことがないので、案もたくさんあり、計画を立てるのも時短になったと思う。
- ・授業をつくる上で、学年の教員で練り合い、準備、実践していくことの大切さを学んだ。子どもの良かった姿や評価も話し合い、次の活動へと展開していくのもやっていた楽しかった。
- ・今後大事にしたいことは、悩むより全員で話し合うこと、学習指導要領を開くこと、「楽しかったね」で終わらず振り返りの時間を設けること（何が身についたか、次單元へのつながり等）
- ・生単を通して、児童の実態把握→生活上の課題を把握することが大切ということを学んだ。実態把握は個だけでなく集団の実態も把握することで教師が立てた目標に合わせて興味関心をつなげ、学年として意欲を高めながら活動ができると思った。そのために、学年間での話し合いで意見を出し合ったり、共通理解をしたりしていきたい。
- ・前月の活動内容や子どもの学び、成長、評価を基に、じっくりみんなで話し合い、次の単元の内容、ねらい、目標を固めていくことがとても大切だと感じた。子どもたちの姿を出し合うことで、成長を多面的に見ることができ、新たな発見があった。振り返りをじっくり行うことで、活動に一貫性やつながりができ、より成長につながるということも感じた。

合わせた指導においての各教科等の意識が生まれたこと、学習指導要領に基づいて合わせた指導を考えるようになったこと、学年での話し合いが効果的であったこと、合わせた指導の理解につながったことを本学年の先生が感じることができ、本実践が本学年の先生にとって有意義で効果的であったと考えられる。

第4節 まとめと省察

静岡県の合わせた指導の単元・授業づくりの現状の研究から、本実践研究に取り組んだ。適切に必要な実態把握をするために、子どもたちの実態把握と単元の振り返りを学年で話し合った。単元を中心となる先生（T1、T2、学年主任等）が提案して授業をするのではなく、学年の先生全員で話し合いをしながら単元・授業づくりを行った。また、取扱う教科等を明確にすることができるよう、学習指導要領に基づいて目標と学習活動を設定した。この実践を通して、単元・授業づくりの流れが分かりやすくなったと考えられる。適切な実態把握が、単元でのねらいや身に付けたい力の考案につながるなど、合わせた指導を行う根拠として示すことができた。また、学習指導要領に基づいた目標と学習活動の設定が、取扱う教科等の内容と単元を通して子どもが何を学ぶのかがとりわけ明確になったと考えられる。質問紙調査を通して、本実践での取り組みが、学年の先生にとって効果的であったと示唆され、学年で話し合いをすることと学習指導要領に基づいて合わせた指導を考えることが、単元・授業づくりをより分かりやすくなるものとする。その点では、本実践を通して提案した、話し合いのモデル（表8）や単元カードの様式モデル（表16）の一定の妥当性が示唆された。

一方で、学年の先生の知識や経験は、子どもの実態把握や単元・授業づくりを適切に行う上で重要であり、話し合いを円滑に進めることにもつながると考えられる。毎年、学年の先生が変わったり、先生の経験年数も学年によって様々であったりすることから、本実践での単元・授業づくりの流れが、必ずしも全ての学年の先生たちに合うとは限らない。そして、合わせた指導の考え方と単元・授業づくりの流れについて正しく理解している先生が学年にいることが重要であり、そのことが十分な話し合いを行うことにつながり、話し合いと単元・授業づくりが円滑に進んだり、学年の先生が同じねらいと方向性で合わせた指導に取り組み、一貫性と根拠のある指導につながったりすると考えられる。1年間、実践を通して先生方が学び、合わせた指導について理解することができても、来年また同じように取り組むことができるとは限らないことも想定される。先生方一人ひとりの専門性が必要であり、学校として、合わせた指導をはじめ、教科別の指導や自立活動の指導、個別の教育支援計画・指導計画といった様々な事柄について適切な理解が促せるように、学校として研修をどのように進めていくかも重要である。とりわけ、指導の形態である生単を正しく理解して、教科等の意識をもって合わせた指導に取り組んだり、子どものどのような姿があって、単元を通してどんな力を身に付け、何を学ぶのかを明確にして単元・授業づくりをしたりするためには、教師の一人ひとりの意識から変えていく必要があるだろう。また、単元・授業づくりを学年で行っていくには、ファシリテーターの存在と役割も重要であることが分かった。私が本学年の子どもたちを担当するのは2年目で、実態把握がしやすく、ファシリテーターとして、単元・授業づくりの話し合いがしやすかったことも、本実践の効果を示した可能性も考えられる。学年の先生に合わせた単元・授業づくりの話し合いや合わせた指導の考え方を理解する研修も必要であることが考えられる。

第4章 総合考察

第1節 各教科等を合わせた指導の単元・授業づくり

必要な実態把握を適切に行うことで、合わせた指導に取り組む根拠、合わせた指導の学習活動の根拠、手立ての根拠、合わせた指導でのねらいたい姿の根拠につながると考える。学習指導要領に基づいて合わせた指導の目標と学習活動を設定することで、取扱う教科等や子どもが何を学ぶのが明確になると考える。実態把握と学習指導要領に基づいた合わせた指導を考えていくことができると、なぜ合わせた指導をするのか、なぜその単元を実施するのかについて、その根拠を示していくことにつながり、また先生たちが共通理解して指導することも可能になるのではないかと考える。そして、合わせた指導の単元・授業づくりを、単元の中心となる先生だけが考えるものではなく、先生たち全員で対話をして、いろいろな視点とアイデア、知識を出し合うことで、単元・授業づくりが分かりやすく、考えやすくなるのではないかと考える。一方で、学年の教員体制と先生一人ひとりの知識や専門性は、話し合いや単元・授業づくりを円滑に進める上で大きくかかわってくると考えられる。学校としても、先生方の専門性を高めていけるよう、学習指導要領、合わせた指導、教科別の指導、実態把握、学習評価、自立活動、個別の指導計画などの考え方の理解ができるように研修等に取り組んでいくことが重要であると考えられる。経験の浅

い先生が増えているからこそ、学習指導要領に基づきながら学年での話し合いを通して単元・授業づくりをすること、あるいは、単元・授業づくりを通して先生方が合わせた指導の考え方について学べること、先生方の専門性を高めていくことが重要である。

合わせた指導が、何をしたらいいかわからない、何を学んでいるのか分からない、どういう活動をしてどういった支援をしたらいいか難しい、目標が分かりにくいといったものではなく、子どもが何をどう学ぶのかが分かりやすくなるように、先生たちで対話をして、実態把握や単元・授業づくりをしたり、学習指導要領に基づいて考えたりすることができると良いと考える。

第2節 これからの各教科等を合わせた指導

合わせた指導は、子どもの生活に沿って、社会に出るための力を、实际的に体験的に学ぶことができる素敵な指導の形態であると考え。子どもたちのいきいきと取り組む姿が見られるよう、学年で子どもたちがわくわくするような活動のアイデアをたくさん出していけると良いだろう。そういった単元・授業づくりをしていくことで、教科別の指導でも子どもたちがより主体的に取り組むことができる活動が増え、成長につながるのではないかと考える。根拠をもって整理して日々取り組んでいくことで、本当に合わせて指導する必要があるのか、教科別で指導するのか、教科別の指導とのつながりはどうかを考えて指導の形態が選択できるようになるのではないかと考える。学年や単元の中心となる先生だけで単元・授業づくりがされるのではなく、学年の先生全員で考えて取り組んでいくことで、子どもの実態と学ぶことを共通理解して、合わせた指導の根拠をもって指導をすることができ、より良い単元・授業へつながると考える。ティームティーチングという良さと強みを活かして、全員でより良い単元・授業づくりをしていくことで、特別支援教育の充実が期待できる。合わせた指導が難しくて分かりにくいものではなく、子どもたちが何を学ぶのかが明示され、より子どもたちのための指導の形態になるよう今後も検討を重ねたい。

引用文献

- 1) 中村大介 (2020) 生活単元学習と各教科等のつながり. 特別支援教育研究2020年5月号「生活単元学習と各教科等のつながり」, pp. 2-6.
- 2) 名古屋恒彦 (2016) わかる!できる!「各教科等を合わせた指導」一どの子も本気になれる特別支援教育の授業づくりー. 教育出版.
- 3) 名古屋恒彦 (2017) 「各教科等を合わせた指導」の魅力～本物の生活を子供主体に～. 特別支援教育研究2017年5月号「これからの各教科等を合わせた指導」, pp. 2-5.
- 4) 中央教育審議会 (2016) 教育課程部会特別支援教育部会 特別支援教育部会における審議の取りまとめ.
- 5) 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). 開隆堂.

参考文献

- 1) 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). 開隆堂.
- 2) 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編 (幼稚部・小学部・中学部). 開隆堂.
- 3) 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部). 開隆堂.
- 4) 丹野哲也・武富博文 (2018) 知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメント. 東洋館出版社.
- 5) 丹野哲也・武富博文 (2023) 知的障害教育におけるレッスン・スタディ. 東洋館出版社.
- 6) 穴戸和成・古川勝也・他 (2023) 特別支援教育のエッセンス 知的障害教育の基本と実践. 慶應義塾大学出版会.
- 7) 新井英靖・茨城大学教育学部附属特別支援学校 (2019) 特別支援学校新学習指導要領を読み解く「各教科」「自立活動」の授業づくり. 明治図書.
- 8) 分藤賢之・菅野和彦・他 (2023) 年間指導計画システムの理念と実践 知的障害教育スタンダード. ジアース教育新社.
- 9) 名古屋恒彦 (2022) 確かな力が育つ知的障害教育「各教科等を合わせた指導」Q & A. 東洋館出版社.
- 10) 名古屋恒彦 (2021) 「各教科等を合わせた指導」と教科の考え方 知的障害教育現場での疑問や懸念にこたえる. 教育出版
- 11) 名古屋恒彦 (2019) 「各教科等を合わせた指導」エッセンシャルブック 子ども主体の学校生活と確かな学びを実現する「リアルの教育学」. ジアース教育新社.
- 12) いるかどり・武井恒・滝澤健 (2024) 学校種別の事例でポイントがわかる！特別支援教育「自立活動」の授業づくり. ソシム.
- 13) 静岡県総合教育センター (2011) 授業づくりシート
https://www.center.shizuoka-c.ed.jp/page_20201120050227 (アクセス日：2025-01-27)

謝辞

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

昨年度、私は令和5年度特別研究員（地域連携型）として、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所に1年間派遣していただきました（本稿の第2章で示した研究はその際に実施したものです）。多くの貴重な経験と学びの機会をくださった静岡県教育委員会と独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の皆様には感謝申し上げます。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所では、特別支援教育に係る教育課程の基準等に関する研究（教育課程チーム）に所属しました。研究や研修を通して、特別支援教育に関する先進的

な取り組みについて学ぶことができ、特別支援教育の様々な分野について知見を広めることができました。当時の研究チーム代表として御指導いただきました牧野泰美先生をはじめとした教育課程チームの先生方、特に本研究を進めるにあたり、昨年度から2年間に渡って、研究の構想からまとめまで熱心に御指導いただきました山口遼先生、今年度、多くの御助言をいただきました丹野哲也先生など、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の多くの先生方に御指導いただき、大変励みになりました。深く感謝申し上げます。

本研究を進めるにあたり、所属校である静岡県立浜北特別支援学校の八幡正信校長先生、山村仁前校長先生をはじめ、静岡県の特別支援学校（知的障害）の管理職の先生方におかれましては、本研究に対する御理解を賜り、御協力、御指導をいただきました。質問紙調査や聞き取り調査に御協力いただいた静岡県立浜北特別支援学校の小・中学部の教職員の皆様と、静岡県内の特別支援学校（知的障害）の先生方におかれましては、御多忙中にも関わらず、快く研究に御協力いただきました。深く感謝申し上げます。特に、本稿の実践研究においては、所属学年の宮野先生、染葉先生、内山先生、島袋先生、森田先生、伊藤先生の6名の先生方には、多大な御配慮と御協力をいただき、心より感謝いたします。先生方との各教科等を合わせた指導の単元・授業づくりに関わる話し合いを通して、多くの学びと気づきを得ることができ、研究を深めることができました。また、昨年度、同じ特別研究員として県外各所から独立行政法人国立特別支援総合研究所に集まり、1年間、共に研究をした3名の先生方におかれましては、特別支援教育について熱く楽しく語り合い、励まし合い、新しい視点や様々な学びをいただきました。

2年間、本研究に携わってくださった多くの先生方に厚く御礼申し上げます。本研究での学びや経験をこれからの指導に活かしていけるよう、励んでまいります。ありがとうございました。