

特別支援教育研究論文集

—令和4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

組織的な教員相互の「学び合い」が、
授業力と組織運営力の向上に与える効果について
—学習指導要領に基づく授業づくりと
学習評価に関する理論と実践の往還を通して—

静岡県立富士特別支援学校

教諭 岩附 敦史

令和5年3月

公益財団法人みずほ教育福祉財団

目 次

要旨	1
第1章 問題と目的	2
第1節 研究の背景	2
1 教員の資質能力の向上	2
2 中堅教員の置かれている状況	2
3 学習指導要領施行に伴う知的障害教育の授業づくり過程における課題	3
4 ミドルリーダーの育成に有効な研修方法について	4
第2章 研究の目的と方法	5
第1節 研究の目的	5
第2節 研究の方法	5
1 「学び合い」のメンバー構成と構造、計画	5
2 研修パッケージの施行	7
3 アンケート調査の実施	7
第3章 実践と検証	8
第1節 事前アンケート調査の実施	8
1 事前アンケート調査の内容	8
2 事前アンケート調査の結果	8
第2節 「学び合い」の実践	9
1 第1回「学び合い」について	9
2 第2回「学び合い」について	14
3 第3回「学び合い」について	17
4 第4回「学び合い」について	20
5 第5回「学び合い」について	24
6 第6回「学び合い」について	27
7 第7回「学び合い」について	31
8 第8回「学び合い」について	31
第3節 「学び合い」の省察	35
1 事後アンケートの実施	35
第4章 総合考察	40
第1節 「学び合い」による授業力の向上	40
1 学習指導要領への理解度の高まり	40
2 「学び合い」と学習指導要領	41
第2節 「学び合い」による組織運営力の向上	42
1 「学び合い」での学びと組織運営	42
2 研修パッケージの活用可能性	43
引用・参考文献	45
謝辞	46

要旨

教員の資質能力向上は学校現場において喫緊の課題であり、勤務校においては、学校運営の要となる新任のミドルリーダー（学年主任等）に対して効果的な研修を実施し、資質能力の向上を図る必要性が高まっている。本研究では、勤務校における新任の学年主任等を対象に教員相互の「学び合い」を実施し、この取組の学習指導要領に基づく授業力と組織運営力の向上への効果について検証することを目的としている。

研究方法としては、筆者自身がファシリテーターとして、新任の学年主任4人と研修課長1人を対象に「学び合い」という名のOJT研修を実施した。「学び合い」は全8回で構成し、前半は主に学習指導要領に示す理論的な内容について解説し、対話を通して学びを進めていった。後半は学習指導要領に準拠した授業づくりと学習評価に関わる必要な手続きを実践的な試みを通して理解を深めていった。この「理論」と「実践」の往還的な学びがもたらす授業力向上への効果について検証した。

また、「学び合い」で取り扱った内容をMicrosoft PowerPointで作成し、学習指導要領に示す理論的な内容の解説から、授業づくり過程における具体的な目標及び内容、評価規準の作成手続きや学習評価の方策等の実践的試みまでを一つの研修パッケージとして活用できるようにした。そして次年度以降も、筆者以外の教員がファシリテーターとなり、OJT研修等で活用することで、組織経営力の向上につながる可能性について検討した。

効果の検証方法については、「学び合い」の実施前と実施後にアンケート調査を実施し、学習指導要領への理解度や自身の組織運営における評価や課題について回答を求め、その変容について考察した。また、毎回の「学び合い」の後にもアンケート調査を行い、取り扱った内容に対する自身の理解度の変容についても考察した。

アンケート調査の結果から、「学び合い」により学習指導要領に示す内容の理解が高まり、授業力の向上に効果があったと推察した。また、学習指導要領という情報媒体において、「学び合い」という対話をベースにした研修方法は、自分事として捉えやすく、理解する上で有効に機能したと考えられた。一方で、参加した教員がファシリテーターとなって、他の教員に解説できる程の理解の深まりまでは実感できなかったことが分かり、誰かにアウトプットする機会の設定等が今後の改善で必要である。

また、組織運営力の向上においても効果があったことが、アンケート調査の結果から推察できる。特に学習指導要領に対する理解が深まり、各々が組織経営をする際の根拠を得られたことが組織運営力の向上につながったと考える。更に研修パッケージについては、全員が有効性を感じ、今後も活用したいと回答していることから活用の可能性があると考ええる。しかし、活用する際には、有志の参加者に限定し、目的に応じて内容を精選する等、効果的な研修にするための運営上の工夫も必要である。

キーワード：ミドルリーダー 学び合い 学習指導要領 授業力 組織運営力

第1章 問題と目的

第1節 研究の背景

1 教員の資質能力の向上

特別支援学校（知的障害）では、児童生徒数増加に加え、児童生徒の個々の学習上又は生活上の困難の程度や種類、家庭環境等が多様化しており、専門性をもった教員数の確保が喫緊の課題となっている。これらの課題に対応するために教員の採用数を拡大し、若手世代の教員数は増加傾向にある。一方で、豊富な知見と経験を兼ね備えたベテラン教員の数は減少傾向にあることから、教員の専門性の維持という課題が深刻化している。平成27年中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(以下、中教審(2015))においても、教員の大量退職、大量採用等の影響によって、教員の年齢構成や経験年数の均衡が崩れ、従来の学校組織で行われてきた先輩教員から若手教員への知識・技術等の伝承が困難となり、社会の進歩や変化のスピードが速まる中、教員の資質能力の向上は我が国の最重要課題であると指摘している。

この答申に基づき、教育公務員特例法の一部が改正されたことから、静岡県教育委員会では、「令和3年度 静岡県教員研修計画」(以下、研修計画(2021))を策定し、教員の資質向上に関する指標を示し、その指標に基づく研修計画を策定し、計画的かつ組織的な教員育成のための環境整備を図っている。研修計画(2021)では、静岡県教員育成指標の中で、教員に必要な資質能力として「教育的素養」「総合的人間力」「授業力」「生徒指導力」「教育業務遂行能力」「組織運営力」を示している。これらは教員にとってどれも欠かすことのできない主要な資質能力であり、キャリアステージに応じて段階的な向上を図っていく必要がある。また、これらは明確に区別されるものではなく、相互に関連し合うものと考えられている。

2 中堅教員の置かれている状況

中教審(2015)では、中堅教員の人数が相対的に少なく、不均衡な状態にあり、団塊世代の大量退職が進むため、今後、益々中堅教員の学校現場で果たす役割が大きくなり、ミドルリーダーとなるべき人材の育成が一層重要になると指摘している。筆者は令和3年度国立特別支援教育総合研究所の特別研究員として、障害種別特定研究「知的障害教育における授業づくりと学習評価」の一環として、筆者の勤務する学校において「中堅教員の『学び合いの場』がもたらす資質能力向上への効果に関する研究」(以下、中堅教員の「学び合い」2021)を行った。その中で、勤務校の知的障害学級を担当する全教員を対象に質問紙調査を行い、教員の経験年数と人数比を調べたところ、年齢構成が二極化している(図1)結果となった。また、学級担任を除く各役職における平均経験年数を示すと、管理職以外の役職は20年以上30年未満となる(表1)ことが分かった。管理職は校長、副校長、教頭が含まれ、級外教員には、教務課長、進路指導主事、特別支援教育コーディネーター等が含まれる。これらの結果からも、経験年数15年以上30年未満の世代が相対的に少なく、ミドルリーダーと言われるような役職を担う教員の平均経験年数が相対的に少ない世代に集中していることが分かる。

ここで、本研究の中では「中堅教員」とは、教職経験年数が10年以上30年未満の教員と定義

し、「ミドルリーダー」とは、学年主任や分掌課長等の役職に就き、組織の中でリーダーシップをとって学校運営に貢献する教員と定義する。

静岡県教育委員会では、令和2年度からの2年間で、働き方改革推進に向けたワーキンググループ（以下 WG）を実施し、学校現場が抱える課題の解決を目指した協議を行った。その WG においても、学年主任等のミドルリーダーの役割の重要性を挙げている。現場では、若手教員に直接指導する機会が最も多く、若手からすると授業づくりや指導スキル等を学ぶ手本として、最も影響を受けやすい立場にるのが学年主任等である。

山元・小岱（2021）では、静岡県内知的特別支援学校の研修課長を対象にした調査を行っている。その中で、研修課長を任される教員の教職経験年数が短くなる傾向があり、研修課長の職能成長の必要性を指摘している。研修課長の経験年数の割合で最も多かったのは、10 年以上 15 年未満で 33.4%。また 5 年以上 10 年未満が 18.5%で合わせると 51.9%と半数を超える割合となる。つまり、校内の教員研修を推進する研修課長の多くが中堅教員であることから、学校現場の教員の専門性の維持において中堅教員の果たす役割は非常に大きいと言える。山元らの調査の中で、知的障害の教育について「大いに理解している」と自信をもっている研修課長は、13.7%と少なく、中堅教員の知的障害教育における指導や授業力の向上を目指した研修の必要性を挙げている。

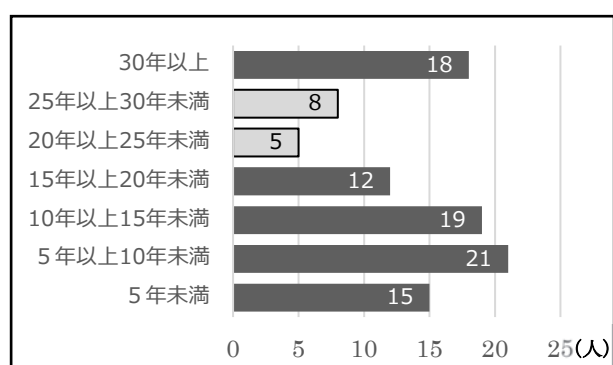


図1 教員の経験年数 (n=98)

表1 役職における平均経験年数

職名	平均経験年数
管理職	34.3 (n=3)
学部主事	24.8 (n=3)
級外教員	26.1 (n=7)
学年主任	24.0 (n=12)

3 学習指導要領施行に伴う知的障害教育の授業づくり過程における課題

令和2年度より学習指導要領が順次実施され、学習指導要領を踏まえた教育課程の編成や授業の実践が求められている。特に知的障害教育においては、インクルーシブ教育システム構築における学びの連続性の観点から各教科等における目標及び内容が小中学校等と同様に育成すべき資質・能力の三つの柱で整理され、学習指導要領の目標に準拠した観点別学習状況の評価を実施することが求められるようになり、各教科等の内容の取り扱いが一層重視された。こうした中、静岡県の知的障害教育においては、一人一人の障害の状態や教育的ニーズを把握し、それに応じた指導目標を設定してきている。更には、各教科等を合わせた指導を中心として、児童生徒の生活に根ざした題材選びや興味、関心に基づく魅力的な活動設定等を重視した授業づくりを実践してきた。しかしながら、学習指導要領に示された各教科等の目標や内容との関連性についてはあまり検討してこなかったという課題がある。また、評価についても、これまでは学習活動の中で児

童生徒が「何ができていたのか。」という実行状況を行動評価として示してきたが、今後は各教科等の資質・能力として「何ができるようになったか。」という視点で学習状況を評価していくことが求められている。

中教審(2015)の中でも、教員は学びの専門家として、現行の学習指導要領に示された主体的、対話的で深い学びの視点での授業実践力や教育内容、指導方法、学習評価を一体的に組織し、評価、改善を図っていくカリキュラムマネジメントを実行する力の必要性が述べられている。これらのことを踏まえると、知的障害教育の現場では、学習指導要領に対応した授業づくりや学習評価を推進する担い手を育成することは、とりわけ重要度が高いと考えられる。

4 ミドルリーダーの育成に有効な研修方法について

勤務校の令和4年度の校内人事において、新任の学年主任の割合が43%を占めている。また、教員の研修を推進する研修課長も新任者であり、ミドルリーダーと言われる役職を担う教員が昨年度よりも更に若い世代へと移行している。これらの経験の浅いミドルリーダーを育成する効果的な研修を実施し、職能成長を促すことは、学校運営を活性化させていく上でも重要な意義があると言える。

研修計画(2021)では、ミドルリーダーとなるべき人材の育成を目指し、中堅教員資質能力向上研修を位置付けている。また、これまでは1年次、6年次、11年次等の節目となる年次で実施されていた研修を、初任者研修から中堅教員資質能力向上研修までを複数年にまたがって弾力的に実施することで、教員の継続的な学びを支援するための環境整備を行っている。中堅教員はこれらの校外研修で得られた知見を、仕事上の実践経験と関連付け、理論と経験に基づく確かな知識として、学校運営や学習指導等の場面で発揮することが求められる。更に「教員は学校で育つ」の考えの下、同僚の教員と共に支え合いながらOJTを通して日常的に学び合う校内研修の必要性を挙げている。中堅教員はOJTを通して、自ら課題をもって自律的、主体的に学び続ける素養を培うとともに自らがメンターとして若手教員を育成し、校内研修を充実させ、学校組織の活性化を図っていくことも求められている。

吉村・中原(2017)は、学校改善におけるミドルリーダーの役割の重要性を述べている。更に学校内における教員間の「関係性の醸成」を図ることが、ミドルリーダーが役割を遂行する上での基盤となっており、協働性が構築されることで、学校現場での情報交換の質が高まり、学校改善につながると推察している。しかし、一方で近年同僚性が脆弱化しており、校内研修や授業研究の実効性を発揮できないといった課題も指摘されている(浜田 2009)。ミドルリーダーが「関係性の醸成」の機能を発揮していくためには、通常の業務を遂行するプロセスだけでは不十分であり、協働的に課題解決に臨むプロセスを意図的に設定していくことが必要であると考えている。大井・田邊(2021)は教員の当事者意識の向上と協働関係の形成には、「安心、安全な対話の場づくり」が重要であると述べている。先輩教員からの一方向の指導や他の教員からの批判や教育観の対立等ではなく、互いの意見を尊重し合い、気づきを得て、学び合い、共通の課題解決へと向かうプロセスを経ていくことで、ミドルリーダーの資質能力の向上を図るとともに、学校組織の活性化の一助につながるのではないかと考えている。

第2章 研究の目的と方法

第1節 研究の目的

第1章で述べたように、教員の資質能力向上は喫緊の課題であり、とりわけ勤務校においては、新任のミドルリーダー（学年主任等）への効果的な研修を実施し、学習指導要領に対応した授業力の向上を図り、ミドルリーダーが学び得た内容を自身が抱える学年組織等の若手教員の育成に還元することは、学校組織を活性化する上で重要な意義があると考えられる。

筆者は「中堅教員の『学び合い』2021」において、国立特別支援教育総合研究所に派遣されている状況を生かし、筆者がファシリテーターとなり、中堅教員（教員経験数5年以上 15 年未満）2人の計3人を1グループとして「学び合い」という名のOJT研修を実施した。そこでは、学習指導要領を踏まえた授業づくりと学習評価をテーマにするため、学習指導要領の中で、授業づくりや学習評価等に関する事項がどのように定義付けられているかという理論的な内容を理解する必要があった。しかし、教員の多忙化の現状が問題視される中、学習指導要領を読み込んで、内容を理解しているという教員は決して多くはない。筆者の周囲の同僚教員の多くは学習指導要領に対する必要感はあるものの、忙しくてなかなか目を通す時間がないという状況にある。学習指導要領に示された理論を踏まえて、効果的な授業づくりと学習評価に対する学びを進めていくためには、理論的な内容を理解し、学びをファシリテートする存在が必要であると考えた。寺谷（2021）は小学校教員のミドルリーダーの育成において、「理論」と「実践」を往還した少人数での研修及びメンタリングの実施が有効に機能し、モチベーションの向上につながったと述べている。そこで、国立特別支援教育総合研究所に特別研究員として研究活動に参画していた筆者が、研究所で学び得た学習指導要領に関する理論的な内容や他県の先行的な取組の情報を基に「学び合い」を実施することで、理論と実践を往還した効果的な研修になると考えた。実際、この「学び合い」に参加した中堅教員は、学習指導要領に対する理解が高まり、授業づくり過程において学習指導要領に示す内容を根拠に目標や評価規準を考えられるようになり、「学び合い」の有効性を感じることができていた。

そこで、本研究では、「中堅教員の『学び合い』2021」の実践を元に、勤務校における新任のミドルリーダー（学年主任4人、研修課長1人）を対象に教員相互の「学び合い」を実施し、自身の授業力向上と各々の組織運営において、どのような効果があったのかを検証することを目的とする。

第2節 研究の方法

1 「学び合い」のメンバー構成と構造、計画

本研究では、新任の学年主任4人と研修課長1人を対象とし、筆者がファシリテーターとなって、「学び合い」という名のOJT研修を実施する。教員相互の対話が活性化するよう小学部グループ（筆者＋学年主任2人）と中学部・高等部グループ（筆者＋学年主任2人＋研修課長1人）の2グループに分けて、少人数で行う。

表 2-1 「学び合い」教員メンバー

小学部グループ		中学部・高等部グループ		
教員 A	教員 B	教員 C	教員 D	教員 E
小学部学年主任		中学部／高等部学年主任、研修課長		

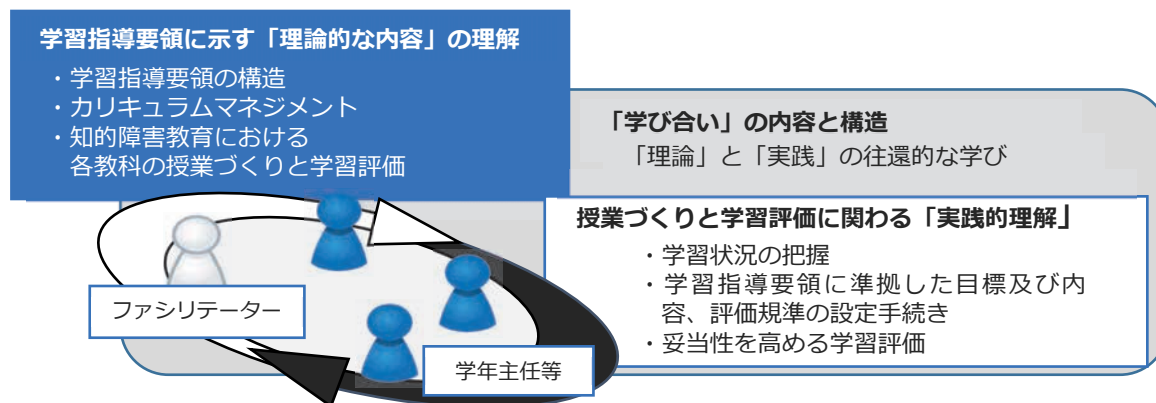


図 2-1 「学び合い」の内容と構造

表 2-2 「学び合い」の計画

	テーマ	主な内容
1	課題の共有	日々の授業実践についての語り合い
2	基本事項の理解①	学習指導要領の構造、学びの地図について
3	基本事項の理解②	カリキュラムマネジメントについて
4	基本事項の理解③	知的障害教育の各教科の授業づくりと学習評価について
5	学習状況の把握	ラーニングマップの活用
6	単元の計画	学習指導要領に準拠した目標及び内容、評価規準の設定手続き
7	授業の計画	主体的、対話的で深い学びの実現に向けて
8	学習評価	妥当性を高める学習評価の実施について

図 2-1 に「学び合い」の内容と構造、表 2-2 に「学び合い」の計画を示している。筆者が特別研究員として学び得た学習指導要領に示す理論的な内容の理解を基に「学び合い」を進めていく。表 2-2 の基本事項の理解①～③は主に学習指導要領に示す理論的な内容について解説する。一方的な教授ではなく、ファシリテーターとして適宜意見を求めながら対話を通して学びを深めていく。そして、表 2-2 の 5～8 では、学習指導要領に準拠した授業づくりと学習評価に関わる必要手続きを実践的な試みを通して理解を深めていく。この「理論」と「実践」の往還的な学びをすることで、「学び合い」に参加した教員が、学習指導要領に示す内容をより自分事として捉え、思考し、確かな理解へと昇華することができると考える。

2 研修パッケージの試行

本研究では、教員相互の「学び合い」を通して、新任の学年主任等が、自身の授業力と組織運営力の向上にどのような効果があったのかを検証することを目的としている。研修計画(2021)の静岡県教員育成指標の中では、組織運営力に必要ないくつかの要素が示されている。その中には、「対話」「協働」「コミュニケーション」「ファシリテーション」「人材育成」等が示されている。これらは、新任の学年主任等が自身の抱える学年組織等を円滑に運営していく上で必要な能力である。「学び合い」の実践が、これらの能力の向上にどのような効果があったのかを検証するとともに、「学び合い」で取り扱った内容を、今度は学年主任等がファシリテーターとなって活用することで、自身の組織運営力の向上に寄与できるのではないかと考える。そこで、「学び合い」で取り扱う内容を全て Microsoft PowerPoint で作成し、それらのコンテンツを研修教材として学年主任等が若手教員への OJT を実施する際に活用できるものとして提案していく。そこで、「学び合い」全8回を通して、学習指導要領に示す理論的な内容の解説から、授業づくり過程における具体的な目標及び内容、評価規準の作成手続きや学習評価の方策等の実践的試みまでを一つの研修パッケージとして作成することで、次年度以降も、筆者以外の教員がファシリテーターとなり、OJT 研修等で活用できるようにする。

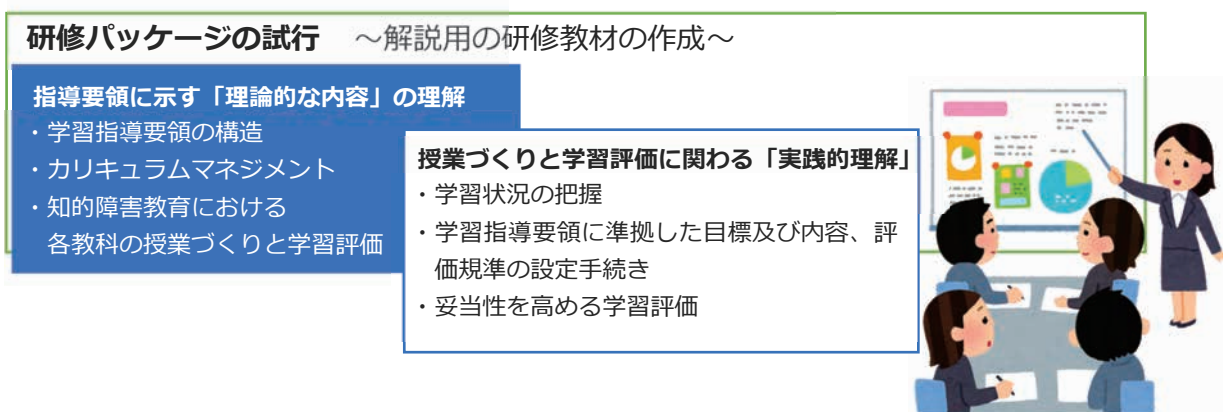


図2-2 研修パッケージの試行（イメージ）

3 アンケート調査の実施

本研究では、対象となる教員が教員相互の「学び合い」を通して、授業力と組織運営力の向上にどのような効果があったのかを検証することを目的としている。そのため、学習指導要領への理解度や自身の組織運営における評価や課題に関するアンケート調査を「学び合い」の実施前と実施後に行い、その変容について検証する。また、毎回の「学び合い」の後にもアンケート調査を行い、取り扱った内容に対する自身の理解度の変容について答えてもらい、「学び合い」の効果について検証する。更に、他の若手教員等の育成という観点から、「学び合い」で扱った内容や用いられた研修教材等への評価について答えてもらい、出された意見を研修内容に反映させていくことで、より活用しやすいものへと改善していく。

第3章 実践と検証

第1節 事前アンケート調査の実施

1 事前アンケート調査の内容

対象となる教員5人に対して、事前のアンケート調査を実施した。質問の内容は以下の表3-1に示す。

表3-1 アンケート調査の内容

I. 以下に示す質問項目について、あなたの理解度を教えてください。当てはまる数字に○をつけてください。		とても理解している	理解している	理解していない	全く理解していない
1	平成 29、30、31 年改訂の学習指導要領における改訂のポイントについて	4	・ 3	・ 2	・ 1
2	学習指導要領に示す資質・能力の意味について	4	・ 3	・ 2	・ 1
3	カリキュラムマネジメントの意味や具体的な実施方法について	4	・ 3	・ 2	・ 1
4	知的障害のある児童生徒の教育課程の編成及び、指導の形態について	4	・ 3	・ 2	・ 1
5	各教科等の授業をする際の実態把握の方法について	4	・ 3	・ 2	・ 1
6	学習指導要領に示す各教科の目標及び内容の取り扱いについて	4	・ 3	・ 2	・ 1
7	障害特性や発達段階を踏まえた学習活動の設定や指導方法の工夫について	4	・ 3	・ 2	・ 1
8	観点別学習状況の評価方法について	4	・ 3	・ 2	・ 1
II. 組織運営や学年・分掌組織の教員の育成という観点から、御自身が課題だと感じていることがあれば教えてください。（自由記述）					

2 事前アンケート調査の結果

各項目における理解度について、「とても理解している」を4、「理解している」を3、「理解していない」を2、「全く理解していない」を1の4件法で選択してもらい、調査結果を得点に換算した平均値を図3-1に示し、図3-2に人数分布を示す。

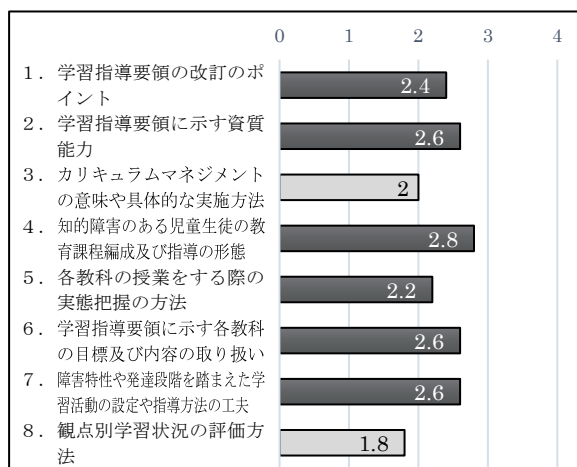


図3-1 理解度に関する調査（平均値）

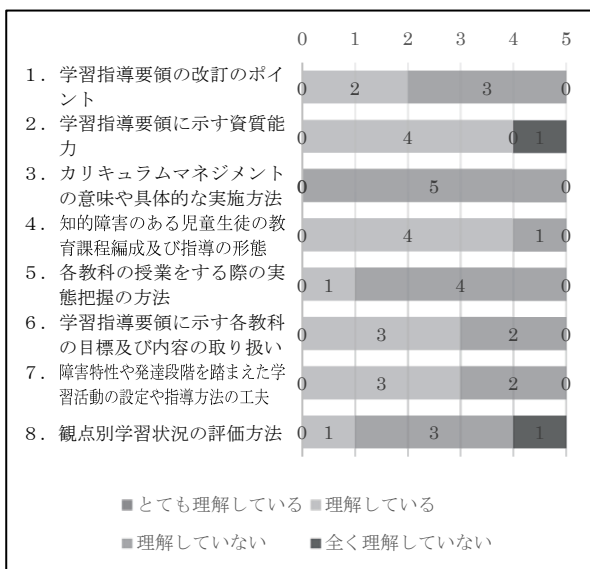


図3-2 理解度に関する調査（人数分布）

図3-1で、平均値を見ると全ての項目について1.5～3の範囲に分布している。「カリキュラムマネジメントの意味や具体的な実施方法」が2.0、「観点別学習状況の評価方法」が1.8と低い数値となっていた。また、人数分布を見ると全ての項目について「とても理解している」と回答したのは0人であった。「学習指導要領に示す資質・能力」「観点別学習状況の評価方法」について1人「全く理解していない」と回答しているが、それ以外は全体的に「理解している」と「理解していない」のどちらかを回答していた。回答者は学年主任や研修課長といった立場の教員であることを考えると、学習指導要領の理解度に対する自己評価は決して高くはない結果となった。

次に、組織運営や学年・分掌教員の育成という観点から、自身が課題だと感じていることについての自由記述の回答を表3-2に示す。

表3-2 組織運営や教員育成という観点での自身の課題（自由記述）

	組織運営や学年・分掌教員の育成という観点から、課題だと感じていること
教員 A	「資質・能力」「カリキュラムマネジメント」等、何となく分かっているが、自分の言葉で説明することが課題である。（苦手である。）
教員 B	自分の仕事で精一杯で時間がない、余裕がない。
教員 C	先を見通した助言ができていないこと。指導についても手探りで試している面が多いので、授業づくりや生徒指導についての的確な指導助言ができていないこと。
教員 D	生徒の課題に目が向きがち。良さを伸ばしていくという意識を高める方法。実態把握から考えるのではなく、年間指導計画に書かれているものや過去に行った活動をそのまま授業にすることが多いので、それを変えていく方法。安全への意識が薄い。言葉での支援が多い先生の意識を変えていく方法。担当やクラスの生徒だけでなく、学年の生徒全員を見るという意識をもってもらう方法。
教員 E	自分の課題はたくさんありますが…研修のゴールを明確にして、そこに向けて計画的に分掌やグループ研修を進められるようにしなければいけないが、その日その日をこなすことでいっぱいになってしまい、できていません。見通しや計画性がもてていません。

教員 A、教員 C、教員 D の下線を引いた内容は、「学び合い」で取り上げる内容について、既に課題意識があることが回答から窺うことができる。教員 B や教員 E は、学年主任、研修課長の業務が初めてということもあり、円滑に業務を遂行していくことに日々課題を感じており、組織運営や教員育成にまで手が及んでいないということが回答から窺える。

第2節 「学び合い」の実践

1 第1回「学び合い」について

「日々の授業実践における課題の共有」をテーマに「学び合い」を行った。「学び合い」での発話内容を IC レコーダーで記録し、逐語録に起こして意識したものを表3-3（小学部グループ）、表3-4（中学部、高等部グループ）に示す。

表3-3 第1回小学部グループ「学び合い」の記録（意訳）

筆者	国語、算数の実態把握についてどのようにしていますか。	
	昨年立てられた目標を見て、本当にできるのかをまず確かめる。国語、算数は（教員が）個人でやっていることが多いから、人によって、できる、できないの判断が違うから。	教員 B
	私の学年は、この夏休みに、ラーニングマップ（以下、L マップ）を全員分付けてもらって、目標を立てる参考にするように学年の教員に言っている。	教員 A
筆者	なるほど。	

	L マップは付けている人とそうでない人がいる。L マップをちゃんと皆が読み取れているのかは分からない。私もあまり詳しくないから。	教員 B
筆者	これまでの経験の中で、何か拠り所とするものはありましたか。	
	ずっと NC プログラムしかやってこなかった。NC プログラムはずっと使ってきたからイメージがもてるけど、ある程度レベルが上になってくると、使いづらい。今担当している子どもたちは、ある程度上の方だから。あとはやっていない分野を探して学習を考えている。	教員 B
筆者	教員 A はどうですか。	
	実態把握は、一昨年から L マップを使ってチェックをしてみている。でもこれが全てじゃなく細かく分析する必要性を感じている。あと、(引き継ぎの) 紙ファイルの中に、昨年やった学習の写真と内容が書かれたものが残っており、それも参考にしている。 4 月くらいは、去年と同じ内容から入って様子を見るくらいで良いかと思っている。やっぱり、1 年間ずっとやってきた担当の先生だからできるということがよくある。担当や教材が少しでも変わるとできなくなるということが、特に小学部を見ていると多い気がする。特に数の操作等は、扱う教材や指示の出し方で、子どものあらわれが大きく変わるので、個別の評価では「3 までの数を数えられる」となっているけど、そこに教師の多くの支援が入っていて、本当に本人が理解してできているという訳ではないことがよくある。評価の仕方に個人差が出てしまうのが難しい点だと感じている。	教員 A
筆者	L マップを使っている理由は。	
	学習指導要領のことが端的にまとまっているので、皆が使いやすいと思ったし、一つの根拠になると思ったから。担当の主観で捉えるのではなく、学年教員が皆同じ基準で国語、算数の実態を見ることで、担当ではない児童も「ああここまではできているんだね。」等が分かると思ったから。	教員 A
筆者	実際に国語、算数の授業をやるときは、どんな感じで授業を進めていますか。	
	まずは、子どもに合いそうな教材を準備し、反応を見ながら進めている。今担当している 3 人の児童のうち、2 人は過去の引き継ぎから参考となる教材を用意できるが、1 人は転校生だったので、自前の教材を準備して、何ができるかを試している。その間、残りの 2 人は自習できるものを準備する等、工夫しながら進めている。	教員 B
筆者	今もそんな感じですか。	
	(転校生の子は) 時間いっぱい着席できたのは 2 回くらいしかない。だから、まだ本当の意味で国語、算数の実態把握までできていない。知識や技能としてはできる力はあるけど、学習の体勢に入れないからパフォーマンスとしては発揮されないという実態の子について、実態把握をどのように捉えるのかを悩む。	教員 B
筆者	自立活動の課題が中心となって、学習に臨む体勢づくりからまずは始めなきゃいけないということですね。	
	小学部の子は特にそのような課題をもつ生徒が多いので、まずは去年やっていた課題から始めていいよと学年の先生たちには言っている。学習に慣れてきて、課題がクリアできてきたら、少しずつ変化を加えながら、学習内容を上げていくように伝えている。	教員 A
筆者	L マップを付けて、そこから目標を選定するなどはされていますか。	
	参考として見ながら目標にすることはあるけど、それで上手くいく場合とそうでない場合もある。あくまで目標や評価について考えるときに参考にしているけど、実際の授業のときにすごく意識している訳ではないと思う。学習指導要領の解説には、より詳細に書かれているので、そっちの方が見る人が多いと思う。	教員 A
筆者	学習指導要領の解説を見ているのはすごいですね。実際の授業を行うときに工夫していることとか、心掛けていること等がありますか。	
	子どもがやりたい課題と教師がやらせたい課題とがあり、そのバランスを子どもの様子を見ながら調整している。子どもが「これやりたい。」となったときに、「いいよ、じゃあそれが終わったら、これもやろうね。」等と本人の選	教員 B

	扱を尊重しつつ、こちらの提案にも応じるようやりとりを通して工夫している。	
筆者	本人の気持ちを尊重し、まずはやる気にさせるということとはとても良いことだと思う。	
	私も同じようなところがある。小学校低学年なので、まずは机上で学習をするということを学ぶ段階だと思っている。教師が提案した課題で取り組める児童もいれば、「僕はこれがいい。」と言ってそれで取り組める児童もいる。まずは、何かの課題に1時間、落ち着いて座って取り組めるという、働く基礎となる力を付けることもこの時期に大事なことだと思っている。発達段階や特性によって、何をどこまで求めるかは、個人個人で変わってくる。まずは決められた時間着席して取り組めることを第一に考え、教材を操作しやすい物にしたり、本人の好きなキャラクターを使ったり等の工夫をしている。	教員 A
筆者	小学部の低学年なので、机に座って学習に取り組むという体勢をつくる段階。そのために、興味をもつ教材を用いたり、やりとりを通して学習に向かう気持ちをつくったり、工夫されていると思う。内容の習得に迫ることも大事だけど、まずは学習が楽しいと思わせることの方が大事で、「やらせている、学習は楽しくないもの」と思わせることはむしろ避けなければいけないと思う。	
	初任の先生に対して、学習課題を何にするかというのはある程度教えられても、自閉症のこだわりの部分等、特性に対してどのように対応するかという部分は教えようと思っても、ある程度、回数を重ねてコツを掴んでもらわないといけないところがある。経験値でやっているところもあるし、自分が助言したことが、毎回通用するとも限らない。	教員 B
筆者	確かに特性として伝えられることはあっても、その子に対して当てはまるとは限らないし、自分とその子どもとの関係性の中でできることと、初任の先生とその子との関係性でできることも変わってくるだろうから、一概にこうすると良いというのは難しい。	
	自分がアドバイスしたとして、それが正解とも限らないし、上手くいくという保証もない。だから、(初任の)先生がアプローチをして上手くいったときには、具体的に何が良かったのかを伝えるようにしている。	教員 A
筆者	評価とか、工夫していることはありますか。	
	担当で進めていることが多いので、やはりその先生の主観でやっているところはあと思う。どういう条件で、どういう教材を使ったからできたのかというところが曖昧になってしまうことがある。後は生活に般化できたかどうかなど。この前、初任者の授業の算数の中で、形の四角について学習した後に、教室に戻ってロッカーを見て「これも四角だ」と嬉しそうに言っているのを見た。また別の児童は家に帰って、お風呂で「まる、さんかく」と言いながら鏡に描いていたと聞いて、良い学びができていたと感じた。そういう姿こそ、学びが達成できたと言えると思う。	教員 A
筆者	その視点はとても大事ですね。授業の中では、生活に般化させるための工夫はあったのですか。	
	教室の中や身の回りにある物で、形に着目するような活動は取り入れていた。ある程度理解力のある子どもだったので、そこが結びついたのだと思う。	教員 A
筆者	なるほど、意図的に生活につながるような仕掛けがあったんですね。その他、評価のことで工夫していることはありますか。	
	低学年なので、着席できることに重点を置くとしても操作的な活動が中心になる。中にはもう一段階上の課題ができそうな児童もいる。今回 L マップを学年の先生方に付けてもらうことで、そのような気付きが先生方が得られるのではないかと期待している。	教員 A
筆者	分かりました。ありがとうございました。	

教員 A、B の国語、算数における実態把握では、過去の学習の記録や自前の教材に対する実行状況等で判断していることが分かる。また指標となるものとして認知・言語促進プログラム (NC

プログラム：社会福祉法人のゆり会のぞみ発達クリニック）の活用も挙げられていた。教員 A の学年では、実態把握として L マップ（山元・笹原 2020）も活用している。しかし、L マップについて詳しくは理解していないとも述べている。L マップについては、「学び合い」の中でも活用する計画でいるため、L マップに関する記述は、第 5 回「学び合い」の中で示す。

授業をする際には、小学部低学年という段階であることから、学習に臨む体勢づくりが大きなテーマとなり、児童の興味関心に沿った学習教材の準備や特性に応じた学習環境の調整等に配慮していることが分かる。教員 A は、授業づくりの際に学習指導要領の解説を参考にしているという趣旨の言葉が述べられているが、教員 B からは出てこなかった。「学び合い」では授業力の向上として「学習指導要領への理解の高まり」を一つの指標と考えている。これから「学び合い」を進めていく中で、教員 A、B の学習指導要領への理解の変容をアンケート調査等を通して検証する。

表 3-4 第 1 回中学部・高等部グループ「学び合い」の記録（意訳）

筆者	国語、数学の実態把握についてどのようにしていますか。	
	実態把握は、外部中学校からきた高等部 1 年生を担当しているので、入学検査の結果を見たり、実態把握の機会を作ったりした。授業の計画は、他教科の学習とも関連させて、年度始めは自己紹介や挨拶等に関わることに、実習の頃にはお礼状の書き方等を計画している。言葉で表現するのが苦手な生徒が多いので、作文は月 1 回くらい書く機会を設けている。	教員 D
筆者	そうすると、年間指導計画は、この時期に実習があるから、お礼状を書こうといった生活上のテーマに沿って考えられているということですか。	
	一応、年間を通していろいろな内容を取り扱うようには考えている。その中で教科横断的にも考えて時期を工夫している。	教員 D
筆者	どのようなものを使って実態把握をしましたか。	
	学年の教員が持っていた教材の中から、実態に合っていそうなものを見繕って行った。	教員 D
筆者	教員 E はどうですか。	
	私も高等部での経験が長く、高等部から急にこれまでできていなかった計算ができるようになったり、漢字が書けるようになったりということは難しいと感じている。なので、生徒の生活や行事等に合わせて、できるだけ必然性を感じられる授業や活動を考えてやってきた。例えば、生徒が自分の興味のあることを調べて、それを文章にまとめて発表する等、どちらかといえば、子どもの生活や活動みたいなものが先にあって、その中で教科として取り組みやすい内容を考え、授業をしていた。しかし、本来は国語の授業なら、国語として何を身に付けるかというのが最初にある、そこから授業を考えていくべきなのだと思う。	教員 E
筆者	なるほど、生徒の興味に沿った授業を中心に考えてきたということですね。分かりました。教員 C はどうですか。	
	過去の経験での話ですが、発達検査等の結果を参考に、グルーピングをして授業をしていました。発達段階の低い生徒に関しては、教科の内容に取り組むのに難しさがあり、「パーティーを開こう」みたいな興味をもつ活動的な単元を作って、その中で数量的な内容を取り入れる等していた。今年度の学年（中 1）は、小学部からの引き継ぎ資料を元に、グルーピングをし、授業内容を考え、取り組んでいる。一応、小学部の国語／算数でやってきた内容が履歴として資料が引き継がれているのでそれを参考にしている。学年の先生の中には、L マップを使って実態把握をしている先生もいる。	教員 C
筆者	分かりました。ありがとうございます。目標や内容とかはどのように考えられていますか。	
	単元ごとで「これくらいまでできると良いね。」という目安で 3 つ程度の目標	教員 D

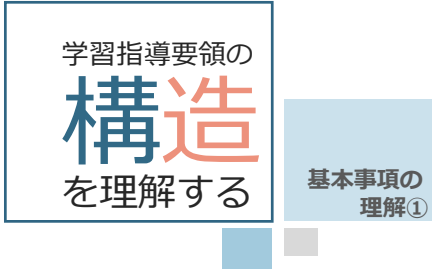
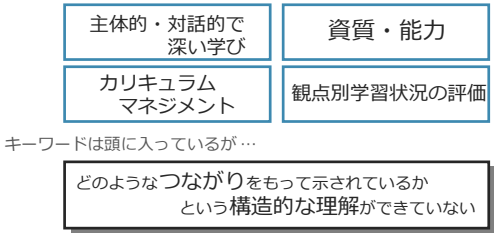
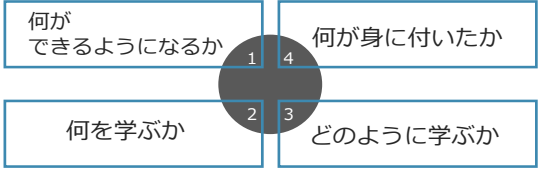
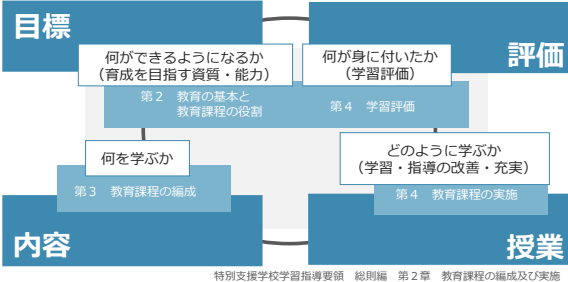
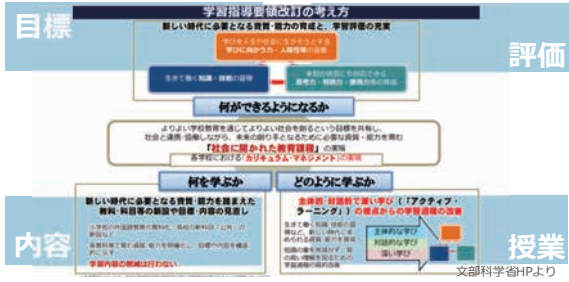
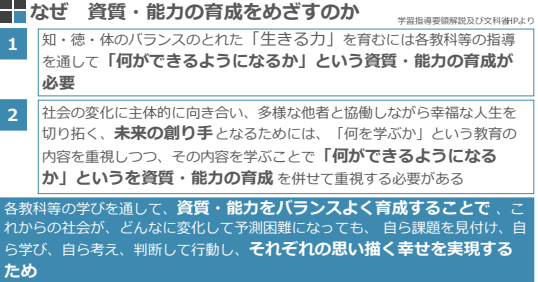
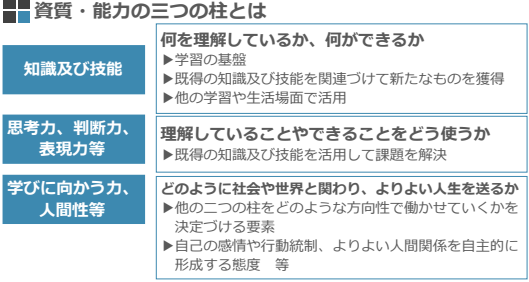
	を立てていて、それで予め年間の計画を作成している。	
筆者	ありがとうございます。教員Cはどうですか。	
	あまり根拠なく、自分の経験から「こういうことができれば良い。」とか「社会に出たらこんなことが必要になる」という理由で、立てていることが多い。	教員C
筆者	これまで国語や数学の授業で、どんな学習内容をやってきましたか。	
	国語は、身の回りの名詞、要求、文章の読み取りとか…。数学は大体お金とかをやることが多い。あとは、10 個ずつとか…。そういうパターンが多いです。	教員C
筆者	分かります。自分も経験上「お金」と「時計」をやってきたことが多いです。教員Dは、数学ではどんなことをやっていますか。	
	給料の使い方とかですかね。働く生活を意識して、1000 円でお昼ご飯を買いに行くとか、〇分以内に買うとか。あとは、余暇につなげるために、行き先やバスの時刻表を調べるとか。	教員A
筆者	なるほど。教材教具とかは、どのように準備していますか。	
	インターネットとかで、使えそうな教材を探しています。	教員C
	パソコンを使ってやったこともあります。生徒がアンケートを作って、それを、Excel を使って表計算でグラフを作らせたこともあります。	教員E
筆者	どうして、それをやろうと思ったんですか。	
	実際の生活の中で、何かを集計してグラフに書くという場面はあまりないが、自分の経験で、Excel で簡単にグラフが作成できたときに面白いと思ったし、子どもも楽しいと感じるのではないかと思った。	教員E
筆者	ちなみに教科書等は活用したことはありますか。	
	自分はないが、小学校からきた先生は、教科書を見て授業を考えていた。やはり小中学校からきた先生は使うのかと思った。	教員C
	教科書選定で、配付されている教科書本があるが、個々に持っている物が違うので使いづらい。授業を考えるとときに参考として見たことはある。	教員D
筆者	授業を進める中で心掛けていること等はありますか。	
	単発で終わらないように、教科の授業でやったことは他の学習場面で活かせるように…ということは意識している。	教員D
	一方的に教える、話す授業にならないように、生徒が主体的に取り組む活動が豊富にある教科の学習になるように意識している。	教員E
	重度の生徒だと、個々にできることが違うので、個々の課題を用意して、活動を保証することは考えている。	教員C
筆者	評価等はどのようにしていますか。	
	ワークシートに書いたものを、添削して、本人にフィードバックする。毎月作文を書く機会を設けているので、前回書いた作文と見比べて、ポイントについてどうだったかを本人と一緒に振り返る機会を設けている。	教員D
筆者	なるほど、分かりました。ありがとうございます。	

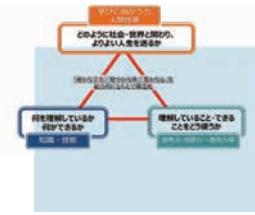
教員 C、D、E の言葉から、生徒の興味関心や時期に応じた生活上の課題やテーマに即した学習活動を設定し、その中で国語、数学に関する学習内容を扱っているということが分かる。日々の生徒との実践的なやりとりを通して見えてきた実態から、興味関心のある学習活動を設定することで、必然性をもって主体的に学習に取り組む態度を育成していくことは、授業づくりの基本とも言える。一方で、学習指導要領に示す各教科等の内容の扱いに対する言葉が聞かれなかった。この場合、個々の教員の主観的な経験則で学習活動が設定されてしまい、意図せず教育内容の抜けや漏れ等の未学習課題が出てしまうということが起こりうる。「学び合い」を通して、教員 C、D、E が学習指導要領に基づく授業づくりについて理解を深めることで、実践で得られた経験則に加え、根拠や適切性のある学習内容の取り扱いができるようになるのではないかと考える。

2 第2回「学び合い」について

第2回～4回は「基本事項の理解」という位置付けで、学習指導要領に示す理論的な内容について理解することを目的に「学び合い」を行った。まずは、「学習指導要領の構造を理解する」というテーマで、Microsoft PowerPoint で作成した研修スライドを元に筆者が解説を行った。少人数での利点が生き、教員相互の「学び合い」となるよう、適宜質問や意見、感想等を求め、対話をしながら進めるようにした。使用した Microsoft PowerPoint の研修スライドを表3-5に示す。

表3-5 第2回「学び合い」で使用した研修スライド

第2回学び合い	はじめに
 1	 2
 3	 4
 5	 6
 7	 8

育成を目指す資質・能力「何ができるようになるか」 ■ 学習指導要領改訂な大きなポイント  ▶各教科の目標、内容が、 三つの柱に沿って整理 ▶小学校、中学校、高等学校、 特別支援学校ととも共通 (学びの連続性の重視) 9	教育課程の編成及び教育の内容「何を学ぶか」 ■ (知的) 特別支援学校の子どもたちは何を学ぶのか 教育課程の編成 (学習指導要領解説 総則編より) 教育課程は学校の教育目標の実現を目指して、各教科等の教育の内容を選択し、組織し、それに必要な授業時数を定めて編成する 各教科等の取扱い (学習指導要領解説 総則編より) 知的障害者である… …生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、道徳科、特別活動並びに自立活動については、特に示す場合を除き、全ての児童に履修させるものとする。 ▶学習指導要領に示す各教科等の内容を教育課程を通して学んでいく ▶各教科等の内容について、すべての児童生徒に履修させなければならない 10
教育課程の編成及び教育の内容「何を学ぶか」 ■ (知的) 特別支援学校の子どもたちの指導内容 指導内容の設定 (学習指導要領解説 総則編より) 知的障害者である児童又は生徒に対する… …各教科の指導に当たっては、各教科の段階に示す内容を基に、児童又は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するものとする。 ▶知的障害児の特別支援学校は各教科等の内容を学年ではなく段階で示す 小学部 3 段階 中学部 2 段階 高等部 2 段階 ▶各教科の内容をもとに 実態に応じて具体的な指導内容の設定 11	子どもの学び方「どのように学ぶか」 ■ どのような授業を実現したらよいかの視点 主体的・対話的で深い学びの視点での授業実践 資質能力を育むために、(学ぶ内容だけでなく) 学びの質(学び方)にも着目し、授業改善の視点を位置付けた 生涯にわたって 能動的(アクティブ)に学び続けられる ようにする 12
子どもの学び方「どのように学ぶか」 主体的・対話的で深い学び(「アクティブ・ラーニング」)の観点からの授業改善について(イメージ) 「主体的・対話的で深い学び」の観点に立った授業改善を行うことで、学校教育における質の高い学びを実現し、学習意欲を高め、知識・能力を豊かに付け、生涯にわたって能動的(「アクティブ」)に学び続けるようにする。 【主体的な学び】の視点 学習活動のなかで、主体的に学び、自己の学びを深め、知識・能力を豊かにする。自己の学びを深め、知識・能力を豊かにする。自己の学びを深め、知識・能力を豊かにする。 【対話的な学び】の視点 学習活動のなかで、対話的に学び、自己の学びを深め、知識・能力を豊かにする。自己の学びを深め、知識・能力を豊かにする。自己の学びを深め、知識・能力を豊かにする。 【深い学び】の視点 学習活動のなかで、深い学びを深め、知識・能力を豊かにする。自己の学びを深め、知識・能力を豊かにする。自己の学びを深め、知識・能力を豊かにする。 13	学習評価「何が身に付いたか」 ■ これまでの評価と何が違うのか 学習評価とは (学習指導要領解説 総則編より) 学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するもの 学習評価とは (学習評価参考資料より) 各教科等の学習評価については、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するもの ▶学習指導要領に示す各教科等の目標や内容に沿って学習状況を評価する 14

平成 28 年中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」において、学習指導要領等の枠組みの見直しについて述べられている。前行の学習指導要領では、各教科等において「教員が何を教えるか」という観点を中心に組み立てられていた。そのため今回の改訂では、学習指導要領が「(児童生徒が)何ができるようになるか」という資質・能力の育成に必要な学ぶべき内容の全体像を分かりやすく見渡せる「学びの地図」としての役割を果たせるように枠組みを整理し、構造的に示された。それが

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

である。

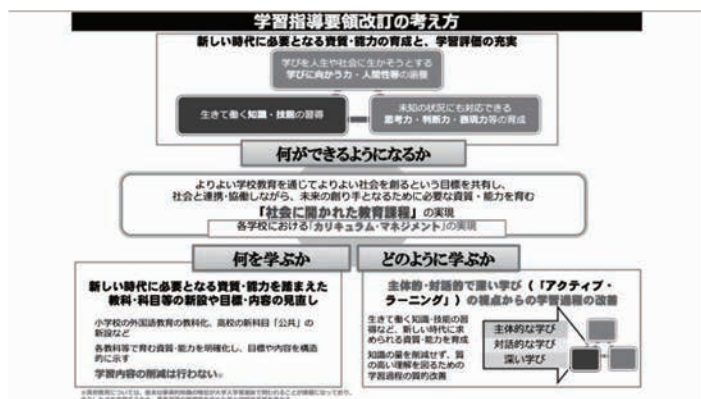


図3-5 学習指導要領改訂の考え方（文部科学省 HP）

これらを視覚的に示したものが、図3-5である。

第2回「学び合い」では、この学習指導要領の全体像が分かり、まさに「学びの地図」として各教員が学習指導要領を自分の指導や授業に活用できるよう、構造的に理解することを目的にした。学習指導要領の構造をできるだけ分かりやすく、日々の授業づくりと関連付けて理解できるよう「何がで

きるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何が身に付いたか」という4つの問いに絞り、それぞれを目標、内容、授業、評価と置き換え、順を追って学習指導要領に示す内容を説明した。

「学び合い」の実施後に、アンケート調査に答えてもらった。取り扱った内容に対する理解度の変容を図3-6、自身の学年・分掌組織の教員が理解する必要性を図3-7、取り扱った内容の中で、特に学年・分掌組織の教員に伝えたいと思う内容についての回答を表3-5に示した。

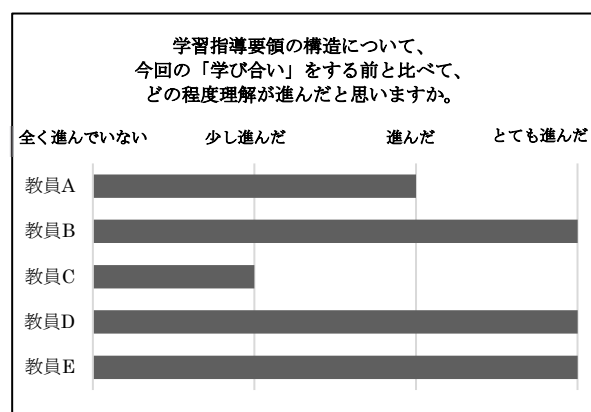


図3-6 第2回「学び合い」での理解度の変容

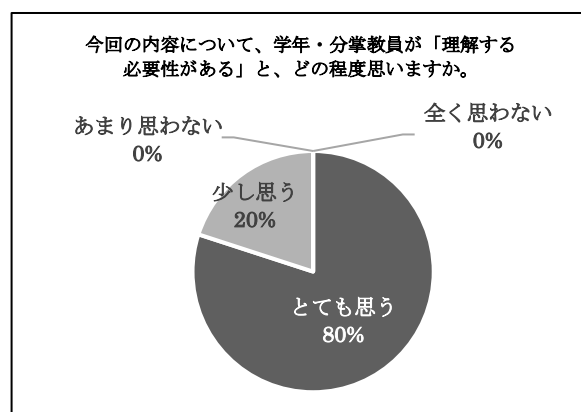


図3-7 第2回「学び合い」の内容を理解する必要性

表3-5 第2回「学び合い」で特に伝えたいと思う内容

	今回の「学び合い」の内容の中で、特に伝えたいと思う内容は何ですか。
教員 A	学びに向かう力があるから、知識・技能が獲得でき、思考・判断・表現ができること。授業の目標や内容が学習指導要領に基づいていれば、学習評価もそれに準じたものになること。
教員 B	4つの構造の分かりやすいあのページ。学習指導要領を見れば内容も目標も載っているということ。そういう想定で作られていること。
教員 C	昭和54年から養護学校がスタートして、学習の在り方が検討されてきたと思います。その当時は、どんな教育を展開するのか通常学校のカリキュラムを参考にしながら、実態に合わせた指導で生活単元学習のような教科領域を合わせた指導等が設計されたのではないかと思います。「学習指導要領の構造」を通して、学習指導要領を柱にというのを学び、学びとして幅広く教科を押さえていく大切さを感じました。自分の中で、まだ消化しきれていませんが、根本的に授業の組み方等を見直す時期なのかもしれないと思いました。丁度、本校では12年間のつながりプロジェクトで、学びの履歴の再確認が行われています。自分にとっても教科の内容をどこで押さえているのかを再認識する機会になりました。更に思ったのが、様々な障害の

	児童生徒が在籍している中で、大きなくりの授業だけでなく、知的障害の特性も考えながらですが、生徒によっては理科、社会的な内容もきちんと授業の中で押さえていく必要があると思いました。感想になってしまいすみません。
教員 D	担当教師のできる、できないだけの判断で学ぶ機会を奪ってはいけない。経験だけでなく、「何を学び、何ができるようになったか」教師がしっかりと押さえられるよう、学習指導要領の内容を知り、意味付けをしながら指導していきたい。それを伝えたいと思った。
教員 E	各教科等についての目標、内容、評価の捉え方について。

「学習指導要領の構造について、どの程度理解が進んだと思うか。」という質問に対して、教員 B、D、E は「とても進んだ」と回答。教員 A も「進んだ」と回答しており「学び合い」によって理解が高まったと言える。また他の教員が理解する必要性についても 80% が「とても思う」と回答している。特に伝えたいと思う内容として全員が共通しているのは、学習指導要領を軸に授業の目標や内容、更には評価までを考えることができるという点であった。

3 第3回「学び合い」について

第3回では、基本事項の理解②として「カリキュラムマネジメントを理解する」というテーマで「学び合い」を行った。使用した研修スライドを表 3-6 に示す。

表 3-6 第3回「学び合い」で使用した研修スライド

第3回学び合い カリキュラムマネジメントを理解する 基本事項の理解② 1	CURRICULUM MANAGEMENT カリキュラムマネジメントとは何か WHAT 学校教育に関わる様々な取組を、教育課程を中心に据えながら、組織的かつ計画的に実施し、教育活動の質の向上につなげていくこと WHY これからの時代に必要な資質・能力（三つの柱）を子どもたちが身につけるためには、地域社会との連携・協働が重要 ▶ 社会に開かれた教育課程 これらの実現にはカリキュラムマネジメントの考え方が必要になる 2
CURRICULUM MANAGEMENT カリキュラムマネジメントの3つの側面 + 1 1 教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと 2 教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと 3 教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと 4 個別の指導計画の実施状況の評価と改善を、教育課程の評価と改善につなげていくこと。 3	CURRICULUM MANAGEMENT カリキュラムマネジメントの3つの側面 + 1 1 知的障害教育の場合は系統的かつ教科横断的な教育内容の組織 2 教育課程のPDCAの確立 3 教育資源の確保 4 個別の指導計画と教育課程の連動 4

CURRICULUM MANAGEMENT 知的障害教育の教育課程 WHAT 学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画 学習指導要領総編 解説より 5	CURRICULUM MANAGEMENT 知的障害教育の教育課程 6
CURRICULUM MANAGEMENT 知的障害教育の教育課程は二重構造になっていると言われるが… 小学部の場合 7	CURRICULUM MANAGEMENT 知的障害教育の教育課程の考え方 前提 小学校等と同様に、各教科等の内容と必要時数で組織する ▶各教科等合わせた指導を行うことは前提にはなっていない 1 小：生活科や中高の社会科、理科の内容についても教科別で指導することを考える 知的障害の特性を考え、合わせて指導した方が有効であると判断した場合において 2 各教科等合わせた指導（日常生活の指導、生活単元学習等）で指導することを検討する 8
CURRICULUM MANAGEMENT 本校のカリキュラムマネジメントにおける課題 各教科等合わせた指導や教科別の指導の中で生活上のテーマや課題解決に向けた学習活動を設定してきた 教員の経験値で学習内容が立てられ、学習指導要領に基づく教育内容の管理ができていない。教育内容のぬけ、もれ、だぶりがある。 学びの履歴の活用 12年間のつながりプロジェクト ①学習指導要領の内容と照らして年間指導計画上の各単元の内容の確認 ②内容のぬけ、もれ、だぶりの修正 9	CURRICULUM MANAGEMENT 12年間のつながりプロジェクトの取組（富士特版カリキュラムマネジメント） R3 ①学びの履歴を活用して、各単元の教科の内容を確認、補正内容の検討 ②各教科等間のつながりが見られるように年間指導計画の書式の改訂 R4 ①提案された補正内容を基に、年間指導計画の補正を進める ▶ぬけ、もれ、だぶりの補正、系統的な縦のつながり、教科横断的な横のつながり ・主任会 教科部会 学年部会 ②富士特支の基本となる年間指導計画の作成 R5 ①基本年間指導計画を補完するためのシラバスの作成 ②カリキュラムマネジメントのPDCAサイクルの確立 10
富士特版カリキュラムマネジメントのPDCA 11	

学習指導要領では、社会に開かれた教育課程の実現にはカリキュラムマネジメントの考え方が必要になると示している。勤務校では令和3年度より、「12年間のつながりプロジェクト」というプロジェクトチームを発足し、カリキュラムマネジメントの中核的な役割を担っている。令和3年度には「学びの履歴シート（福島県特別支援教育センター2020）」を活用して、年間指導計画の各単元について、学習指導要領に示す各教科の内容と照らし、扱っている内容の確認を行った。それにより、これまで各単元の学習内容が教員の経験値で立てられており、学習指導要領に

基づく教育内容の管理ができていないことや意図せず教育内容の抜けや漏れ、重複等が生じているという課題が浮き彫りとなった。そこで令和4年度には学習指導要領との整合性のとれた教育内容を系統的かつ教科横断的に配列した年間指導計画の作成を目指した補正作業をプロジェクトチームが中心となって進めている。年間指導計画の補正作業を進めていく上で、学年主任の果たす役割は非常に大きい。筆者はプロジェクトチームの推進役であるため、年間指導計画の補正案を提案する立場にある。そして、その補正案を元に各学部や学年の年間指導計画の補正作業を実際にコーディネートしていくのは、各学部主事や各学年主任の役目となる。そのため、この「学び合い」を通して学習指導要領に示すカリキュラムマネジメントの意味や知的障害の特別支援学校における教育課程の規定について理解を深めることで「12年間のつながりプロジェクト」の取組を学習指導要領に示す内容と関連付けて捉えることができると考える。更に補正作業を進める際の他の教員への説明がより論理に裏打ちされた形でなされ、学年主任の組織運営力の向上につながるのではないかと考えた。

第3回「学び合い」実施後のアンケート調査について、取り扱った内容に対する理解度の変容を図3-8、自身の学年・分掌組織の教員が理解する必要性を図3-9、取り扱った内容の中で、特に学年・分掌組織の教員に伝えたいと思う内容及び感想等についての回答を表3-7に示した。

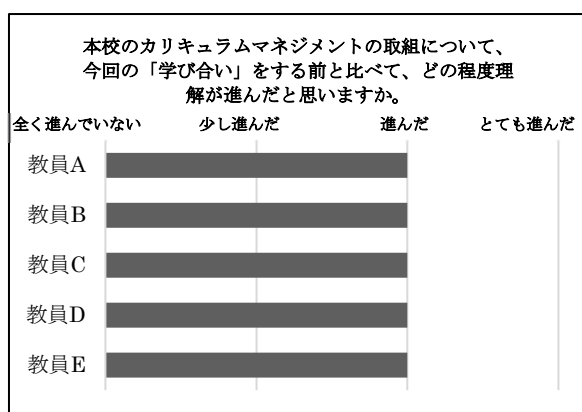


図3-8 第3回「学び合い」での理解度の変容

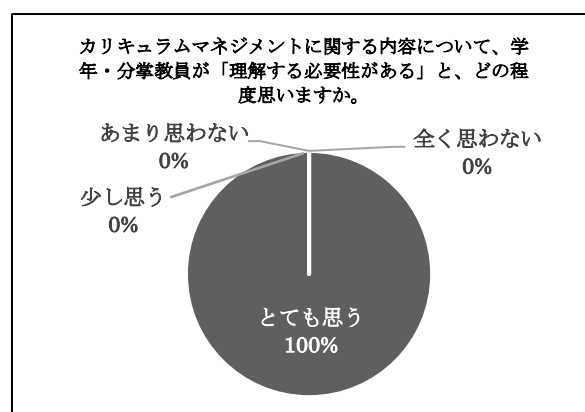


図3-9 第3回「学び合い」の内容を理解する必要性

表3-7 第3回「学び合い」で特に伝えたいと思う内容及び感想等

	今回の「学び合い」の内容の中で、特に伝えたいと思う内容は何か。
教員 A	教育内容の管理（抜け、漏れ、だぶり）の気付きのために学びの履歴があること。それを活用して年計の補正を進めるために、夏休みの教科部会が行われ、小学部にとって有意義だったこと。後期の授業も、学びの履歴や教科部会を生かして計画していきたいこと。
教員 B	プロジェクトの取組との関連
教員 C	学習指導要領を活用した授業づくりについて
教員 D	生徒の学習する機会を大切に考え、抜けや漏れ、だぶりのないよう系統性と横断的な年間指導計画が必要ということ。教科横断的な総合的なカリキュラムマネジメントが必要になるということ。
教員 E	学びの履歴や、年計の見直し等、なぜ行っているのかについて知ることや、考えることで取り組み方が変わると感じました。
	その他、感想、意見等があれば自由に記述してください。
教員 A	今まで、カリキュラムマネジメントの理解が不十分だと感じていましたが、今回のお話がとても分かりやすく、少しではありますが理解が進んだかなと感じています。いつもありがとうございます。

教員 D	学年主任の中でも、なぜプロジェクトが立ち上がり、何を学校で目指しているのか、それを受け、何をしたら良いかが分からず、これらのことにやらされているという思いが強かったり、何をしたら良いか分からなかったりと答える先生もいました。学年の先生に伝え、学校中に広げていくというは大変なことなんだと感じました。また、小学部の先生は、今やっていることがどう卒業後の生活に生かされているのかということが見えにくいのではないかなと感じました。進路担当の先生が掲示板や進路便りを使って、小学部からの積み重ねが大切でこれが何につながっているかということ具体的に発信してくださっていたことがもっと必要なのだと感じました。
教員 E	最初から自分で資料を集めたり、自分の言葉で伝えたりするというのは、自分にとってはまだ難しいと思いましたが、まとめてくださった資料を使うことができるのは、とても心強いし、全部ではなく理解できたところ、必要だと感じたところからでも、伝えてみることを意識的にしてみることで、自分の理解を深めることにもなると感じました。ありがとうございました。

「カリキュラムマネジメントの取組についてどの程度理解が進んだと思うか。」という質問に対して、全員が「進んだ」と回答した。前回と比べると明快に理解が進んだという満足感を得た教員は少ないかもしれないが、概ね理解が高まったといえる。一方で他の教員が理解する必要性については全員が「とても思う」を回答しており、内容として重要性の高さを感じていることが窺える。自由記述の伝えたいと思う内容については、本校が取り組んでいる「学びの履歴」を活用した年間指導計画の修正と学習指導要領に示すカリキュラムマネジメントとの関連についての記述が多かった。

4 第4回「学び合い」について

第4回は基本事項の理解③として「知的障害教育の各教科の指導と学習評価を理解する」というテーマで「学び合い」を行い、学習指導要領に基づく授業づくりの基本的な流れについて解説している。使用した研修スライドを表3-8に示す。

表3-8 第4回「学び合い」で使用した研修スライド

第4回学び合い 知的障害教育の各教科の指導と 学習評価 を理解する 基本事項の理解③ 1	学習指導要領の構造 目標 何ができるようになるか (育成を目指す資質・能力) 第2 教育の基本と教育課程の役割 評価 何が身に付いたか (学習評価) 第4 学習評価 内容 何を学ぶか 第3 教育課程の編成 授業 どのように学ぶか (学習・指導の改善・充実) 第4 教育課程の実施 特別支援学校学習指導要領 総則編 第2章 教育課程の編成及び実施 2								
授業づくりの基本的な流れ 学習指導要領を活用した 授業づくりの基本的な流れ 目標 何ができるようになるか (育成を目指す資質・能力) 第2 教育の基本と教育課程の役割 実態把握 = 何が身に付いているか (各教科の) 学習状況の把握 内容 何を学ぶか 第3 教育課程の編成 授業 どのように学ぶか (学習・指導の改善・充実) 第4 教育課程の実施 3	授業づくりの基本的な流れ 実態把握について 実態把握とは… <table border="1"> <tr> <td>生活上の課題</td><td>できること・できないこと</td></tr> <tr> <td>障害特性</td><td>発達段階</td></tr> <tr> <td>学習上の困難さ</td><td>発達検査</td></tr> <tr> <td>行動上の特徴</td><td>身体機能の状態</td></tr> </table> 学習指導要領に示す各教科の内容に基づく 学習状況の把握 4	生活上の課題	できること・できないこと	障害特性	発達段階	学習上の困難さ	発達検査	行動上の特徴	身体機能の状態
生活上の課題	できること・できないこと								
障害特性	発達段階								
学習上の困難さ	発達検査								
行動上の特徴	身体機能の状態								

授業づくりの基本的な流れ

学習指導要領（特支）の各教科の内容が段階で示されているのは…

同一学年であっても、個々の習得状況に違いがあるため

個々の児童生徒について、どの段階の、どの内容について、どこまで習得できているか という **学習状況の把握**が必要

	小			中		高	
	1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	1段階	2段階
小学校、中学校等は、学年ごとで、各教科の内容が示されているが、特支は段階ごとで示されている。							

5

授業づくりの基本的な流れ

■ 学習状況の把握に用いるツール（他県の取組）

福島県特別支援教育センター
「学びの履歴シート」

千葉県総合教育センター
「見てわかる！『個別の指導計画』作成に役立つシート」
「知的障害教育課程のお助けツール—実態把握から学習評価まで—」

6

授業づくりの基本的な流れ

■ 学習指導要領を活用した 授業づくりの基本的な流れ

目標設定 = 『何ができるようになるか』
学習指導要領より選定

実態把握 = 何が身に付いているか
(各教科の) 学習状況の把握

学習内容の設定 = 『何を学ぶか』
学習指導要領より選定

授業 = どのように学ぶか
(学習・指導の改善・充実)
第4 教育課程の実施

7

授業づくりの基本的な流れ

■ 目標、内容の設定、及び評価規準の作成について

特別支援学校小学部・中学部
学習評価参考資料

特別支援学校小学部・中学部
学習評価参考資料（文部科学省2020.4）

8

授業づくりの基本的な流れ

■ 目標、内容の設定、及び評価規準の作成について

各教科等の学習評価については、**学習指導要領に定める目標に準拠した評価**として実施するもの

学習指導要領に示す各教科等の「2 各段階の目標及び内容」の「（2）内容」の記載はそのまま学習指導の目標となりうるものである。学習指導要領の目標に照らして観点別学習状況の評価を行うに当たり、児童生徒が資質・能力を身に付けた状況を表すために、「（2）内容」の記載事項の文末を「～すること」から「～している」と変換したものを、「内容のまとまりごとの評価規準」と呼ぶ

9

授業づくりの基本的な流れ

■ 目標、内容の設定、及び評価規準の作成について

学習評価をするに当たってのポイント

- 1 目標及び内容は**学習指導要領から選定**する必要がある。
- 2 学習指導要領の**内容の記載は、そのまま目標**になりうる。
- 3 内容の「～すること」の文末を「～している」と変換したものを内容のまとまりごとの**評価規準**

10

授業づくりの基本的な流れ

■ 学習指導要領を活用した 授業づくりの基本的な流れ

目標設定 = 『何ができるようになるか』
学習指導要領より選定

実態把握 = 何が身に付いているか
(各教科の) 学習状況の把握

学習内容の設定 = 『何を学ぶか』
学習指導要領より選定

授業の実践 = 『どのように学ぶか』
主体的・対話的で深い学びの視点
障害特性に配慮した指導方法

11

授業づくりの基本的な流れ

■ 授業の実践について

主体的・対話的で深い学びの視点での授業実践

発達段階に応じた学び方 障害特性に応じた支援

教科の見方・考え方 生活とのつながり

単元のデザイン
妥当性のある学習活動の設定、学習展開の工夫等を構想する

12

授業づくりの基本的な流れ

■ 学習指導要領を活用した 授業づくりの基本的な流れ

目標設定 = 『何ができるようになるか』
学習指導要領より選定

評価 = 『何が身に付いているか』
(観点別の) 学習状況の評価

学習内容の設定 = 『何を学ぶか』
学習指導要領より選定

授業の実践 = 『どのように学ぶか』
主体的・対話的で深い学びの視点
障害特性に配慮した指導方法

13

授業づくりの基本的な流れ

■ 学習評価について

各教科における評価の基本構造

学習指導要領に示す目標と内容に照らして学習状況を評価するもの（学習指導要領）

知識及び技能 思考力・判断力・表現力等 学びに向かう力・人間性等

観点別学習状況評価の各観点

知識・技能 思考・判断・表現 学びに向かう力・人間性等

学習評価の基本的な考え方
文部科学省（2020）

14

授業づくりの基本的な流れ

■ 主体的に学習に取り組む態度とは

①知識及び技能を獲得したり、②思考力、判断力、表現力等を身につけたりすることにに向けた**粘り強い取組の側面**と、①②の粘り強い取組を行う中で、**自らの学習を調整しようとする側面**

両者は相互に関連している

特別支援学校小学部・中学部

学習評価参考資料（文部科学省2020.4）

①粘り強い学習に取り組む態度

15

授業づくりの基本的な流れ

■ 基本的な考え方として

- 1 目標及び内容は**学習指導要領から選定**する必要がある
- 2 自動的に内容のまとまりにおける**目標、評価規準が決まる**

内容の記載が、個々の児童生徒の実態や設定された学習活動とベストマッチングしない場合も…

学習指導要領の記載を基に、個々の実態や学習活動に応じた目標や評価規準の表記にする必要がある

17

授業づくりの基本的な流れ

■ （学習指導要領の内容から）目標及び評価規準を立てる例

小学部国語科 1 段階 「A聞くこと・話すこと」 読み聞かせの指導について

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
ア（イ）言葉のもつ音やリズムに触れたり、言葉が表す事物やイメージに触れたりすることができる。	ア 教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表現や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすることができる。	国語科の内容には、「学びに向かう力、人間性等」に係る指導事項は示されていない。そのため、当該段階目標等を参考に作成する。

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・言葉のもつ音やリズムに触れたり、言葉が表す事物やイメージに触れたりしている。	ア 教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表現や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりしている。	・言葉を通して積極的に人に関わったり、学習の見通しをもって思いをもったりしながら、言葉を使おうとしている。

学習評価参考資料（文部科学省2020.4）より

16

授業づくりの基本的な流れ

■ 評価の妥当性を高めるために

- 1 **単元における評価計画の作成**
3観点について、毎回の授業で評価するわけではない。単元の中で、いつどの観点に重点をおいて評価を見取るのかを計画する。
- 2 **評価規準と評価基準の作成**
規準（のりじゅん）＝ものさし 基準（もとじゅん）＝目盛り
- 3 **複数の場面で評価を見取る機会を設定**
一つの授業だけで、評価の判断をするのは難しい。他の学習場面や生活の場面でも評価する機会を設定し、習得状況を見取っていく。

18

学習指導要領では、資質・能力の育成には学習評価の充実が必要だと示されている。令和2年4月文部科学省「特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料」（以下、参考資料(2020)）では、「学習評価とは学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するもの」となっている。つまり学習指導要領に示す各教科の目標や内容を軸に授業を構成し、実施していかなければいけない。例えば、実態把握においては、学習指導要領の個別の指導計画作成に関する記載に「各教科において作成する個別の指導計画は児童生徒一人一人の各教科の習得状況や既習事項を確認するための実態把握が必要である」とある。つまり学習指導要領に示す各教科の内容に基づいて何を学び、どこまで習得できているかという学習状況の把握をする必要性が述べられている。このような学習指導要領の改訂を受けて他県では例として、「学びの履歴シート〔福島県特別支援教育センター 2020〕」、「見てわかる！『個別の指導計画』作成に役立つシート〔千葉県総合教育センター 2020〕」等の、学習状況を把握するためのツール等が開発されている。

学習状況の把握を実施したら、次は目標や内容の設定について考える。本来であれば教育課程を編成する段階、或いは年間指導計画を作成する段階で検討されるべき事項であるが、「学び合い」の中では、授業づくりの基本的な流れがイメージできるように、一つの単元の授業を考える流れとして取り上げている。参考資料(2020)では、「学習指導要領に示す各教科等の『2 各段階の目標及び内容』の『(2) 内容』において、『内容のまとまり』ごとに育成を目指す資質・能力が示されている。このため、『(2) 内容』の記載はそのまま学習指導の目標となりうるものである。学習指導要領の目標に照らして観点別学習状況の評価を行うに当たり、児童生徒が資質・能力を身に付けた状況を表すために、『(2) 内容』の記載事項の文末を『～すること』から『～している』と変換したもの等を、『内容のまとまりごとの評価規準』と呼ぶこととする。」とある。つまり学習状況の把握をし、次に何を学ぶのかという内容の検討についても、やはり学習指導要

領に示す各教科等の内容から選定する必要がある、内容が決まれば必然的に目標及び評価規準についても「(2) 内容」の記載から立てられることが参考資料(2020)から読み取ることができる。

授業を実践していく段階では、知的障害の状態や特性に配慮した上で、「主体的、対話的で深い学び」の視点での授業改善を図る必要性があり、単元を通して評価規準に基づく観点別の学習状況の評価を実施していくことで、それがまた学習状況の把握（実態把握）となり、次の目標や内容の選定へと反映されることで、PDCA サイクルが確立されていく。

以上のような授業づくりの基本的な流れについて第4回で解説し、第5回以降は実践編として、具体的に「学び合い」に参加している学年主任の学年の授業を取り上げて、学習状況の把握から学習評価までの流れを、順を追って一緒に実践しながら学んでいった。

第4回「学び合い」実施後のアンケート調査について、取り扱った内容に対する理解度の変容を図3-10、自身の学年・分掌組織の教員が理解する必要性を図3-11、取り扱った内容の中で、特に学年・分掌組織の教員に伝えたいと思う内容及び感想等についての回答を表3-9に示した。

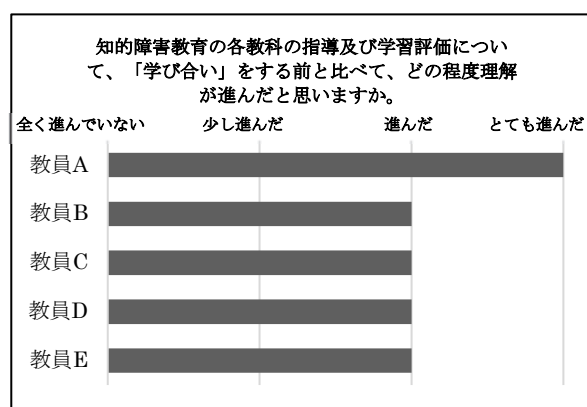


図3-10 第4回「学び合い」での理解度の変容

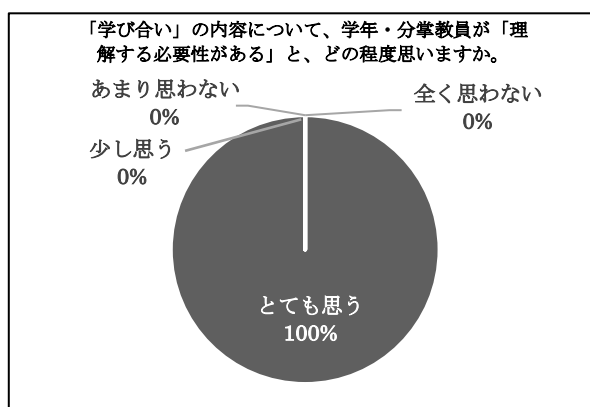


図3-11 第4回「学び合い」の内容を理解する必要性

表3-9 第4回「学び合い」で特に伝えたいと思う内容及び感想等

	今回の「学び合い」の内容の中で、特に伝えたいと思う内容は何か。
教員 A	主体的に取り組む態度について...知識・技能があり、思考・判断・表現もできているからこそ◎になるということ。(特に小学部は)主体的に活動に参加ができていれば◎になりがちだと思うが、そういうことではなく、知識・技能や思考・判断・表現が伴ってこそ、ということについて、自分も意識が足りなかったなと思っています。
教員 B	学習指導要領から選定するという基本
教員 C	学習指導要領の内容を押さえながら指導をして、学びの履歴で記録を残していくことの大切さを感じました。学びの履歴は、学期末にしていたが、特に生活単元学習とかはもう少し細かくチェックしていても良い気がしました。
教員 D	学習指導要領から目標及び内容、その評価規準と評価基準の作成を行い、複数の場面で評価を見取る。知った上で押さえることの大切さ。また、一場面だけでなく、複数の場面で評価を行うことをしっかり伝えたいと思った。
教員 E	教科の見方・考え方について、筆者の「例えば・・・」の解説が分かりやすく、腑に落ちました。先生たちと話をする中で、色々な(教科の)角度から物事を見る、考える力が付くことは、人生を豊かにすることにつながると思いました。教科というと表面的な捉えになりがちなので、見方・考え方の大切さが共有できると良いなと思いました。
	その他、感想、意見等があれば自由に記述してください。
教員 C	主体的に学習に取り組む態度の話、教科の見方考え方の話等、普段スルーしてしまいがちなことについて踏み込んだ話を聞けて良かったです。また、今日の学部会で、簡単にですが卒業後の生活の中で学び続けていくためにも、学びを担保するこ

	との大切さと、学習指導要領の内容を押さえることについて話をしました。今まで、卒業後の生活の話だと、進路決定や進路先がメインになっていましたが、学習指導要領のこういう内容が大切だねという話も、教員向けの研修では話していきたいと思いました。
教員 D	学び合いで聞いた時に、学年の先生に伝えないと！と感じました。しかしどう伝えようかと考えると、もっと具体例を挙げて説明しないと伝わらないかもしれない。そのためには、もっと自分がしっかり分かっているかな...と感じました。
教員 E	いつも、貴重な時間を設けて頂きありがとうございます。教育情勢について、校内で教えて頂いたり、同じ学校の先生同士で話し合ったり、考えたりできる時間があることで、授業や子どもの実態等、現状を踏まえながら、考えやすいと思いました。

「各教科の指導及び学習評価についてどの程度理解が進んだと思うか。」という質問に対して教員 A が「とても進んだ」、その他の教員が「進んだ」と回答しており、「学び合い」により理解が高まったといえる。また「他の教員が理解する必要があるとどの程度思うか。」について全教員が「とても思う」と回答している。特に伝えたいと思う内容についての自由記述では、教員 A は「主体的に学習に取り組む態度」について、「学び合い」を通して捉えが変わったこと。教員 E は各教科の見方・考え方とは一体どういうものなのかについて具体的に考え、議論したことについて挙げている。教員 B、C、D の共通事項として、学習指導要領から目標及び内容を選定し、評価規準が作成できることが述べられている。

5 第5回「学び合い」について

第5回「学び合い」は、実践編①として国語、算数・数学の授業において、実際に学習状況の把握を「ラーニングマップ（山元・笹原 2020）」を活用して実施した。最初に研修スライド（表 3-10）にて学習状況の把握と L マップの活用について解説した後、1 人の事例児童（生徒）について学習状況の把握を行った。

表 3-10 第5回「学び合い」で使用した研修スライド

第5回学び合い  1	学習状況の把握 ■ 学習指導要領を活用した授業づくりの基本的な流れ 2
学習状況の把握 ■ 各教科における実態把握とは 学習指導要領に示す各教科の内容に基づく学習状況の把握 何を使って学習状況の把握を行うか 学習指導要領（各教科等編）の各教科の内容 ラーニングマップ 山元、笹原（2020） 「学び合い」では、ラーニングマップを活用 3	WHY 学習状況の把握 ■ なぜラーニングマップを使うのか 学習指導要領に示す各教科の内容に基づく学習状況の把握 ラーニングマップ ▶ 学習指導要領の内容を細分化 ▶ 教科の系統性と発達段階の順序性を考慮して配列 ▶ 必然的に学習指導要領の内容に沿った学習状況の把握が可能 ▶ 内容が細分化されているため 精緻に目標や学習内容の選定が可能 4

学習状況の把握

ラーニングマップの構成

小学部 1 段階			小学部 2 段階			小学部 3 段階			中学部 1 段階		中学部 2 段階	
Step1	Sep2	Step3	Step1	Sep2	Step3	Step1	Sep2	Step3	Step1	Sep2	Step3	Step1

聞く・話す
読む
書く

国語【領域】

数量の基礎
数と計算
測定
図形

数と計算
測定
図形
データの活用

算数・数学【領域】

5

学習状況の把握

ラーニングマップの評価方法について

①あらかじめ想定される段階（Step）からはじめ、下位 2 Step 程度実施する。

②上位へは、評価が空欄の項目のみになるまで実施する。

記号	学習状況の達成レベル
◎	完全に達成しており、生活や学習の中で安定して関連する行動が観察される
○	ほぼ達成しており、生活や学習の中で概ね関連する行動が観察される
△	一部達成している、または支援を要する、環境の調整により関連する行動が観察される
空欄	全く達成していない、生活や学習の中で関連する行動が観察されない

6

学習状況の把握

学習指導要領に基づく学習状況の把握（ラーニングマップの活用例）

小学部 2 年 A 児 国語科：小学部 2 段階 算数科：小学部 1 段階

7

学習状況の把握

学習指導要領に基づく学習状況の把握（ラーニングマップの活用例）

高等部 1 年 C 生徒 数学科：中学部 1 段階

8

LEARNING STORY 第 5 回学び合い

ラーニングマップを使って 学習状況の把握 をやってみよう

実践①

9

山元・笹原（2020）が作成した L マップを活用し、国語、算数・数学の学習状況の把握を実施した。

L マップは、特別支援学校学習指導要領及び学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（平成 30 年 3 月告示）に示された国語科と算数科（数学科）の目標、内容の記述を教科の系統性と発達の段階性に沿って分析・整理したものである。児童生徒の学習状況を把握し、各教科における到達度を明らかにするツールとして活用できる。

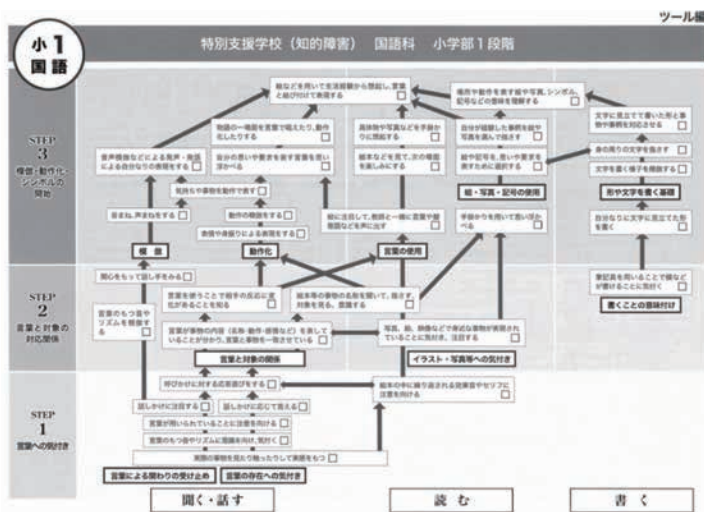


図 3-12 ラーニングマップ 国語 小学部 1 段階

L マップは、国語科、算数科（数学科）の学習指導要領で示された各段階の目標及び内容を更に細分化し、三つの Step で示している。また、領域ごとに項目が整理され、各項目の関連性や順序性がフローチャートで分かりやすく整理されているため、精緻に児童生徒の学習状況を把握することができる。そのため、学習指導要領に基づく学習状況の把握を実施する方法を学ぶツールとして有効であると考えた。

「学び合い」に参加している学年主任の中には、既に L マップを活用し、学年児童の実態把握や授業内容の検討に役立てている教員もいた。

第 5 回「学び合い」実施後のアンケート調査について、取り扱った内容に対する理解度の変容を図 3-13、自身の学年・分掌組織の教員が理解する必要性を図 3-14、L マップの学習状況の把握ツールとして有効性を図 3-15、L マップを授業づくりに活用していきたいと思うかを図 3-16、取り扱った内容の中で、特に学年・分掌組織の教員に伝えたいと思う内容及び感想等についての回答を表 3-11 に示した。

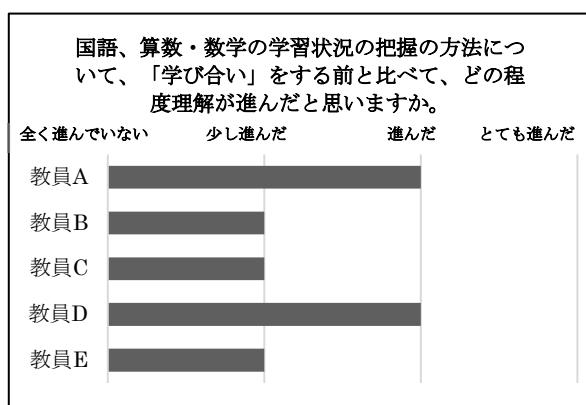


図 3-13 第 5 回「学び合い」での理解度の変容

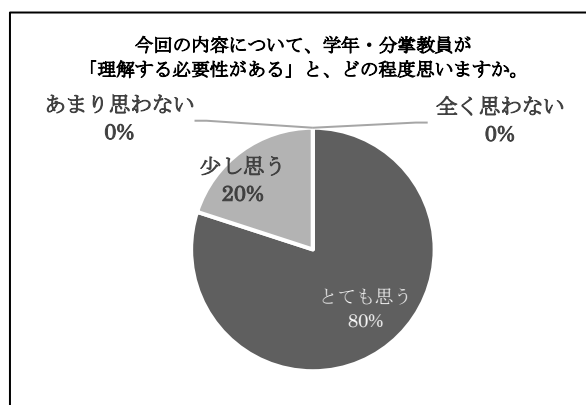


図 3-14 第 5 回「学び合い」の内容を理解する必要性

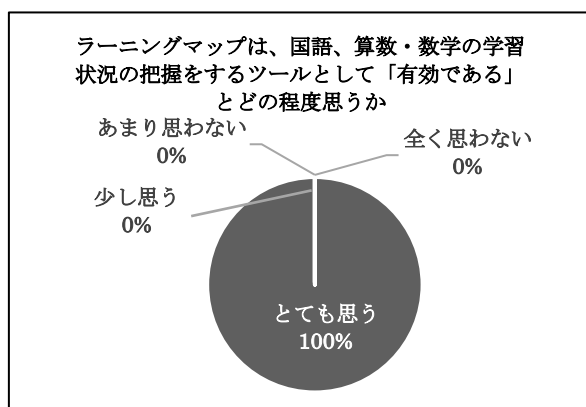


図 3-15 ラーニングマップの学習状況把握ツールとしての有効性

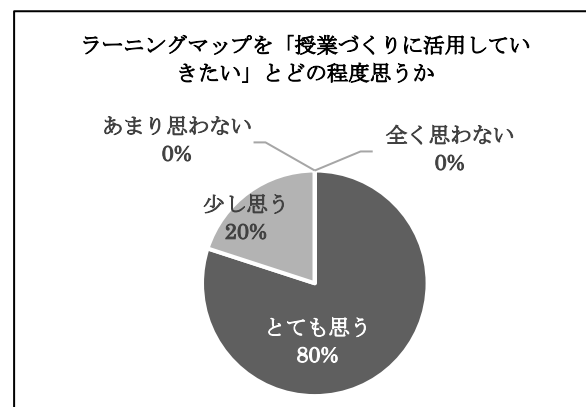


図 3-16 ラーニングマップの活用について

表 3-11 第 5 回「学び合い」で特に伝えたいと思う内容及び感想等

	L マップで学習状況の把握をしたことで、気付いたことや感想等がありましたら教えてください。
教員 A	国語や算数の授業は少人数で行っているため、担当する教員の経験値に左右されてしまうところがあると感じている。L マップを行って児童生徒の実態を把握するこ

	とで、課題や学習内容が明確になり、担当教員の独りよがりな指導を防ぐことにつながるのではと感じた。
教員 B	学習の偏り、方向性等の指針になって良い。
教員 C	上記の質問で、まだ十分に活用できていないので「とても思う」にはつけられませんが、効果的だと思いました。実態把握をするときに、L マップのような共通の指標を基に話すと実態把握が深まると思いました。学習状況の把握も、複数で行った方が多角的に実態把握ができるような気がしました。
教員 D	個別の目標の設定だけでなく、実態把握をする、授業をしながら見直す機会が必要だと感じた。偏った視点だけでなく、複数の目で見てチェックができると良いがどのぐらい学年の先生が賛同してくれるか…。やる時間の確保ができるか…。
教員 E	今までは教師の主観や生活場面で判断していた内容が、L マップを実施することで、発達の、系統的な視点で見ることができ、生徒にとって妥当性のある学習内容を考えることができると思いました。
	その他、感想、意見等があれば自由に記述してください。
教員 C	個人的に、12 年間のプロジェクトでいろいろ動いていますが、こういう学び合いを大切にしていきたいと思いました。シン・OJT のような感じがします。教員も多様になってきていますし、生徒が育ってきている背景も多様です。指導に当たる側が、指導の方向性を共有したり、指導等で使う専門用語を確認したり、実態把握の方法を共有したりすることで、指導のものさしを合わせることが大切だと思いました。
教員 E	実態把握の視点がたくさんありどれも大切であると思います。どうしたらそれぞれの良さを活かしてつなげて、授業に反映していけるか考えたいと思いました。

「学習状況の把握の方法についてどの程度理解が進んだと思うか。」という質問に対して教員 A、D が「進んだ」と回答し、教員 B、C、E が「少し進んだ」と回答している。これまでの「学び合い」と比べると十分に理解できたという実感が得られていないことが窺える。今回の「学び合い」では L マップを活用し、事例児童（生徒）の学習状況の把握を試行的に実施した。図 3-15 の L マップの有効性に対する質問には全員が「とても思う」と回答していることから学習状況を把握する方法として L マップの有効性を感じながらも 1 事例の実施だけでは十分な理解には至らず、今後も継続的に L マップでの学習状況の把握を実施することで理解を深める必要があると考える。

また、「他の教員が理解する必要があるとどの程度思うか。」という質問には 80% が「とても思う」と回答し、「L マップを『授業づくりに活用していきたい』とどの程度思うか。」についても 80% が「とても思う」に回答していることから L マップでの学習状況の把握を他の教員も理解し、実行していくことの必要性を感じていることが分かる。教員 A のように L マップを使った学習状況の把握を、学年教員への理解啓発を図りながら組織的、継続的に取り組む等の学年経営の位置付けが工夫として考えられる。

L マップによる学習状況の把握での気付きや感想についての自由記述では、全員の共通する視点として、L マップが学習指導要領に基づく客観的な指標となり、個人の主観的な経験則に依存した実態把握を避けられるという気付きが挙げられる。また複数の教員で確認し合うことで、より多角的な把握ができることや発達段階や系統性も踏まえた学習内容の選定ができる等の気付きも得られた。

6. 第 6 回「学び合い」について

第 6 回「学び合い」は実践編②として、前回の L マップでの学習状況の把握から次単元で扱う内容の選定を行い、そこから目標及び評価規準を作成する手続きについて（参考資料 2020）をもとに確認した。解説に使用したスライドを表 3-12 に示す。

表3-12 第6回「学び合い」で使用した研修スライド

第6回学び合い

授業づくりの基本的な流れ

目標、内容の選定 評価規準の作成

実践②

1

■ 学習指導要領を活用した授業づくりの基本的な流れ

目標設定 =
『何ができるようになるか』
学習指導要領より選定

実態把握 =
何が身に付いているか
(各教科の) 学習状況の把握

ラーニングマップの活用

どのように学ぶか
(学習・指導の改善・充実)

第4 教育課程の実施

授業

2

学習指導要領に基づく目標等設定手続き

■ 目標、内容の設定、及び評価規準の作成について

特別支援学校 小学部・中学部
学習評価参考資料

特別支援学校 小学部・中学部
学習評価参考資料 (文部科学省020.4)

特別支援学校 小学部・中学部
学習評価参考資料 (文部科学省020.4)

3

学習指導要領に基づく目標等設定手続き

■ 目標、内容の設定、及び評価規準の作成について

各教科等の学習評価については、**学習指導要領に定める目標に準拠した評価**として実施するもの

学習評価参考資料より

学習指導要領に示す各教科等の「2 各段階の目標及び内容」の「(2) 内容」の記載はそのまま**学習指導の目標**となりうるものである。学習指導要領の目標に照らして観点別学習状況の評価を行うに当たり、児童生徒が資質・能力を身に付けた状況を表すために、「(2) 内容」の記載事項の文末を「～すること」から「～している」と変換したものを、「内容のまともりごとの**評価規準**」と呼ぶ

学習評価参考資料より

4

学習指導要領に基づく目標等設定手続き

■ 目標、内容の設定、及び評価規準の作成について

学習評価をするに当たってのポイント

- 1 目標及び内容は**学習指導要領から選定**する必要がある。
- 2 学習指導要領の**内容の記載は、そのまま目標**になりうる。
- 3 内容の「～すること」の文末を「～している」と変換したものを内容のまともりごとの**評価規準**

5

学習指導要領に基づく目標等設定手続き

■ (学習指導要領の内容から) 目標及び評価規準を立てる例

小学部国語科 1 段階 「A聞くこと・話すこと」 読み聞かせの指導について

	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
目標 (内容)	ア (イ) 言葉のもつ音やリズムに触れたり、言葉が表す事物やイメージに触れたりすることができる。	ア 教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表現や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすることができる。	国語科の内容には、「学びに向かう力、人間性等」に係る指導事項は示されていない。そのため、当該段階目標等を参考に作成する。
内容のまともりごと	・言葉のもつ音やリズムに触れたり、言葉が表す事物やイメージに触れたりしている。	ア 教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表現や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりしている。	・言葉を通して積極的に人に関わったり、学習の見通しをもって思いをもちたりしながら、言葉を使おうとしている。

学習評価参考資料 (文部科学省2020.4) より

6

学習指導要領に基づく目標等設定手続き

■ (学習指導要領の内容から) 目標及び評価規準を立てる例

小学部算数科 2 段階 「図形」 物の分類の指導について

	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
目標 (内容)	ア 色や形、大きさに着目して分類できる。 イ 身近なものを目的、用途及び機能に着目して分類できる。	ア ものを色や形、大きさ、目的、用途及び機能に着目し、共通点や相違点について考えて、分類する方法を日常生活で生かすことができる。	算数科の内容には、「学びに向かう力、人間性等」に係る指導事項は示されていない。そのため、当該段階目標等を参考に作成する。
内容のまともりごと	・色や形、大きさに着目して分類している。 ・身近なものを目的、用途及び機能に着目して分類している。	ア ものを色や形、大きさ、目的、用途及び機能に着目し、共通点や相違点について考えて、分類する方法を日常生活で生かしている。	・ものの分類に関心をもち、算数で学んだことの楽しさやよさを感じながら興味をもって学ぼうとしている。

学習評価参考資料 (文部科学省2020.4) より

7

学習指導要領に基づく目標等設定手続き

■ 学習状況の把握から

▶国語は、小学部2段階step2～step3程度
▶算数は、小学部2段階step1程度だが、「測定」「図形」については、1段階step3の内容から△、空欄が見られる。
▶「大きい」「小さい」「多い」「少ない」などの量的概念と、それを表す言葉との結びつきが未定着であることが考えられる。

目標及び内容を学習指導要領から選定

評価規準の作成

8

第6回学び合い

■ 学習指導要領に基づく
単元目標及び評価規準の
作成手続きに
沿って目標と評価規準
を立ててみよう

実践②

9

小学部グループについては、教員 B が担当する児童 A の算数の学習状況の把握を行い、そこから内容（小学部 1 段階 D 測定 ア（ア））の選定をした。中学部、高等部グループについては、教員 C の担当する生徒 A の数学の学習状況の把握を行い、そこから内容（中学部 1 段階 C 測定 ア（ア））の選定をした。

「学び合い」の中では、「授業計画ツール（学習指導要領に基づく授業づくりと学習評価を進めるために筆者が作成したもの）」を使って、単元目標及び評価規準等を作成する手続きを確認した。第 4 回「学び合い」の項で示しているように学習指導要領の「（2）内容」の記載から、学習指導要領の「内容のまとまり」における目標及び評価規準を作成する流れを最初に確認した。次に「内容のまとまり」における目標及び評価規準を元に単元における内容や時間のまとまり、学習集団の実態、計画されている学習活動等を考慮した単元目標及び評価規準について検討した。

更に個々の指導目標及び指導内容について知的障害特別支援学校の場合、同一の学習集団であっても個々に実態幅があるため、教育内容が同じでも個々に目標設定をする場合が少なくない。

（参考資料 2020）には、「各教科等の指導に当たっては、特別支援学校において、児童生徒一人一人の指導目標、指導内容等の明確化のために個別の指導計画を作成することとなるが、その際、各学校において定める各教科等の評価規準の内容を指導目標、指導内容等の設定に活かすことが考えられる。」とある。このため検討された単元目標及び評価規準から個々の児童生徒の学習状況や実態等を踏まえての個別の指導目標及び指導内容について検討する流れを確認した。

小学部の「学び合い」で検討し、作成されたものを例として表 3-13 に示す。

表 3-13 小学部グループで作成された授業計画ツール①

授業計画ツール（学習指導要領に基づく授業づくりと学習評価を進めるために）

1. 単元目標及び評価規準の作成手続き

学部	小学部	学年・グループ	B 課程 4 年	
教科	国語、算数	内容のまとまり	小学部 1 段階 D 測定 ア (ア)	
単元名	くらべよう		期間	11 月～12 月
学習指導要領の内容のまとまりにおける目標及び評価規準				
目標	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等		学びに向かう力、人間性等
	・ある・ない、大きい・小さい、多い・少ない、などの用語に注目して表現することができる。	・大小や多少等で区別することに関心をもち、量の大きさを表す用語に注目して表現することができる。		・大きさ、長さに気付き、算数の学習に関心をもち取り組むことができる。
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
	・ある・ない、大きい・小さい、多い・少ない、などの用語に注目して表現している。	・大小や多少等で区別することに関心をもち、量の大きさを表す用語に注目して表現している。		・大きさ、長さに気付き、算数の学習に関心をもち取り組もうとしている。

単元目標及び評価規準			
単元目標	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
	・大きい・小さい、多い・少ない、などの用語に注目して表現することができる。	・大小や多少等で区別することに関心をもち、量の大きさを表す用語に注目して表現することができる。	・大小や多少等を比較、区別する活動を通して、大きさに気付き、算数の学習に関心をもち取り組むことができる。
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
	・大きい・小さい、多い・少ない、などの用語に注目して表現している。	・大小や多少等で区別することに関心をもち、量の大きさを表す用語に注目して表現している。	・大小や多少等を比較、区別する活動を通して、大きさに気付き、算数の学習に関心をもち取り組もうとしている。

個別の指導目標及び指導内容			
【児童 A、児童 B】			
指導目標	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
	・大きい・小さい、多い・少ない、などの用語に注目して表現することができる。	・大小や多少等で区別することに関心をもち、量の大きさを表す用語に注目して表現することができる。	・大小や多少等を比較、区別する学習を通して、大きさに気付き、算数の学習に関心をもって取り組むことができる。

第6回「学び合い」実施後のアンケート調査について、取り扱った内容に対する理解度の変容を図3-17、自身の学年・分掌組織の教員が理解する必要性を図3-18、取り扱った内容の中で、特に学年・分掌組織の教員に伝えたいと思う内容及び感想等についての回答を表3-14に示した。

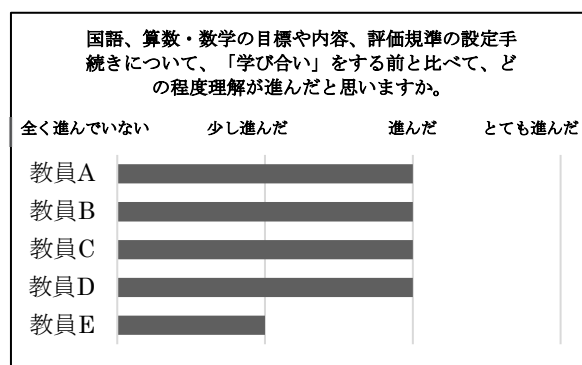


図3-17 第6回「学び合い」での理解度の変容

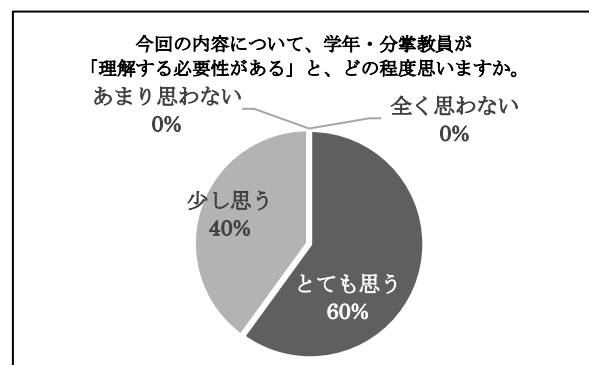


図3-18 第6回「学び合い」の内容を理解する必要性

表3-14 第6回「学び合い」で特に伝えたいと思う内容及び感想等

	学習指導要領から目標や内容、評価基準を設定する手続きを確認したことで、気付いたことや感想等がありましたら教えてください。
教員 A	学習指導要領を基にすることで、教員の経験値にあまり左右されずに目標設定することができると感じました。
教員 B	手続きを確認する＝学習指導要領に書いてあることを追いながら考えることで理解が深まった。
教員 C	学習指導要領から、個人の目標を設定する流れが具体的に分かりました。個人のオリジナルで考えていくと目標という大きなくくりで設定してしまいがちですが、学習指導要領を基に三つの柱で設定するので、目標も多角的に捉えることができるように感じました。特に、目標設定の経験が少ない人には、学習指導要領から選定するやり方は、目標の設定がしやすいように感じました。
教員 D	学習指導要領から目標を設定したときに、どこで実態に合わせた内容にしていって良いかと考えていたが、今回の学び合いで理解できた。
教員 E	学習指導要領から目標、評価基準までの設定の手続きが統一されることで、学習指導要領に沿った指導を、誰でも確実に行うことができるようになるのかなと思いました。そうすると、学習指導要領のどの部分が最適なのか、実態からの見極める力が重要になってくるなと思いました。
	その他、感想、意見等があれば自由に記述してください。
教員 A	目標を立てた後、実際にどういう活動内容でいくのか、どんな教材を使用するのかも重要だと思うので、一緒に考えたいです。
教員 E	とても勉強になりました。生活単元学習や他教科ではよく学習指導要領を見ますが、個人で行う国語、数学では、学習指導要領をまだまだ意識できていないなと実感させられました。

「目標や内容、評価基準の設定手続きについてどの程度理解が進んだと思うか。」という質問に対して教員 E が「少し進んだ」と回答し、それ以外は「進んだ」と回答している。「他の教員が理解する必要があるとどの程度思うか。」という質問では 60%が「とても思う」と回答し、

40%が「少し思う」となっている。

学習指導要領から目標や内容、評価規準を設定する手続きを確認したことでの気付きや感想等の自由記述では、学習指導要領から評価規準までを立てる手続きが具体的に理解できたことや、個々の児童生徒の実態に合うよう個別の指導目標への修正を加える流れを理解できたことが挙げられている。

7 第7回「学び合い」について

第7回「学び合い」については、実践編③として授業の検討を行った。研修スライド等は使用せず、授業者となる教員を中心に参加者全員で意見を出し合いながら主に評価規準に示す内容を達成するための具体的な学習活動について検討した。第7回については、授業検討を目的に実施をしたため、事後アンケートは行わなかった。

8 第8回「学び合い」について

第8回「学び合い」は実践編④として、計画している単元の中で学習評価を進めるに当たり、妥当性のある学習評価をするための方法についてスライドでの解説とともに「学び合い」の中で検討した。解説で使用したスライドを表3-15に示す。

表3-15 第8回「学び合い」で使用した研修スライド

第8回学び合い 1	学習評価について ■ 学習指導要領を活用した授業づくりの基本的な流れ 目 目標設定 = 『何ができるようになるか』 学習指導要領より選定 評価 評価 = 『何が身に付いているか』 (観点別の) 学習状況の評価 内容 評価規準 学習指導要領より選定 授業の実践 = 『どのように学ぶか』 主体的・対話的で深い学びの視点 障害特性に配慮した指導方法 2
学習評価について ■ 学習評価について 各教科等の学習評価については、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するもの 学習評価参考資料より 観点別学習状況の評価とは、学校における児童生徒の学習状況を、複数の観点から、それぞれの観点ごとに分析する評価のことである。 学習評価参考資料より 評価規準（のりじゅん）とは、観点別学習状況の評価を的確に行うため、学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するよりどころを表現したもの。 学習評価参考資料より 3	学習評価について ■ 学習評価について 各教科の目標、評価規準 → 学習指導要領に準拠 観点別学習状況の評価 → 知識・技能 思考・判断・表現 主体的に学習に取り組む態度 4

学習評価について

各教科における評価の基本構造

学習評価の基本的な考え方
文部科学省（2020）

5

学習評価について

学習指導要領にそって立てられた単元目標及び評価規準

小学部B課程 4年生 国語／算数グループ（HK、HT）

目標（内容）	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
大きい・小さい、多い・少ない、などの用語に注目して表現することができる。	大小や多少等で区別することに関心をもち、量の大きさを表す用語に注目して表現することができる。	大きさに気付き、算数の学習に関心をもち、算数の学習に取り組むことができる。	

6

学習評価について

評価の妥当性を高めるために

- 単元における評価計画の作成
3観点について、毎回の授業で評価するわけではない。単元の中で、いつどの観点に重点をおいて評価を見取るのかを計画する。
- 評価規準と評価基準の作成
規準（のりじゅん）＝ものさし 基準（もとじゅん）＝目盛り
- 複数の場面で評価を見取る機会を設定
一つの授業だけで、評価の判断をするのは難しい。他の学習場面や生活の場面でも評価する機会を設定し、習得状況を見取っていく。

7

学習評価について

単元における評価計画の作成

単元計画／評価計画					
時数	日	学習活動	主な評価の観点		
			知技	思考・判断・表現	主
2		大小比較（模型、絵カード） ・どちらが大きい（小さい）？ 指差し ・文字カードを選択して置く	○		○
2		大小比較（模型、絵カード） ・どちらが大きい（小さい）？ 指差し ・文字カードを選択して置く ・文字カードに合う模型を置く	○	○	○
1		大小比較（牛乳パック車の制作） ・大小の車、窓、ライトを選んで制作する	○	○	○

8

学習評価について

単元における評価計画の作成

単元計画／評価計画					
時数	日	学習活動	主な評価の観点		
			知技	思考・判断・表現	主
1		用語の確認 （おおきい・ちいさい・おおい・すくない）	○		
2		多少比較（ペットボトル液体） ・どちらが多い（少ない）？ 指差し ・文字カードを選んで置く	○		○
2		多少比較（豆、ブロック） ・どちらが多い（少ない）？ 指差し ・文字カードを選んで置く ・文字カードに合うように物を置く	○	○	○
2		多少比較（豆、ブロック） ・問題を出す人、答える人でクイズを出し合う		○	○

9

学習評価について

評価基準（もとじゅん）の作成

評価規準（のりじゅん）
大きい・小さい、多い・少ない、などの用語に注目して表現している。

基準	知識・技能
◎	さまざまな物の二つの量を比べて、大きい・小さい、多い・少ないなど用語を用いて、正しく表現している。
○	3種類程度の物の二つの量を比べて、大きい・小さい、多い・少ないなどの用語を用いて、正しく表現している。
▲	教師からのヒントを頼りに、二つの量を大きい・小さい、多い・少ないなどの用語を用いて、正しく表現している。

10

学習評価について

評価基準（もとじゅん）の作成

評価規準（のりじゅん）
大小や多少等で区別することに関心をもち、量の大きさを表す用語に注目して表現している。

基準	思考・判断・表現
◎	提示された活動（制作等）の中で、物の大小や多少を正しく判断して、取り組んでいる。
○	提示された活動（制作等）の中で、物大小や多少を3種類程度、正しく判断して、取り組んでいる。
▲	提示された活動（制作等）の中で、物大小や多少を教師からのヒントを頼りに、正しく判断して、取り組んでいる。

11

学習評価について

評価基準（もとじゅん）の作成

評価規準（のりじゅん）
大きさに気付き、算数の学習に関心をもち、算数の学習に取り組んでいる。

基準	思考・判断・表現
◎	身の回りの物の大きさや量に気付き、比べたり、大きい・小さい、多い・少ないなどの用語を用いて、表現したりしている。
○	生活の中で、教師から提示された物の大きさや量に気付き、二つの物を比べたり、大きい・小さい、多い・少ないなどの用語を用いて、表現したりしている。
▲	教師からの働きかけに応じて、身の回りの物を、大きい・小さい、多い・少ないなどの用語を用いて表現している。

12

学習評価について

複数の場面で評価を見取る機会を設定

他の生活場面で

生活単元学習の中で

複数の教員で

13

学習評価について

ラーニングマップによる学習状況の評価

単元開始前に行ったラーニングマップによる学習状況の把握から、単元での学習を通して、学習の達成状況がどのように変化したのかを再評価する。

個々の学習状況の履歴として引き継いでいく

14

第4回「学び合い」でも述べているように学習評価とは「学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するもの」であり、これまで学習指導要領に示す各教科の内容から目標及び評価規準を作成する手続きを確認してきた。しかし評価規準のみでその内容についてどの程度習得できたのかを段階的、或いは形成的に評価するのは難しい。評価の妥当性を高めていくには、いくつかの工夫が必要である。「学び合い」では、三つのことを紹介し、検討した。

一つは、評価計画の作成である。観点別学習状況の評価をするために三つの観点で評価規準を作成しているが、毎時間3観点について評価するのではなく、単元の中でいつどの観点到重点を置いて評価を見取るのかを計画しておくことが必要である。

次に評価基準の作成である。令和3年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研究班「知的障害特別支援学級担任のための授業づくりサポートキット（小学校編）すけっと」の中で、可能であれば評価規準を元に評価基準を設定することが示されている。また評価基準とは「評価規準に対してどのくらい到達できたかを判断するために、いくつかの段階でさらに具体的な行動で表現したもの。」と示している。つまり到達度を判断するための目盛りの役割を示すものと言える。この評価基準を作成しておくことで、習得状況のある程度段階的に評価することができる。

三つ目として、複数の場面で評価を見取る機会の設定を挙げている。知的障害の特性の一つとして般化が難しいというのがある。一つの単元の中でできていたことも場面や状況が変わることでパフォーマンスとして発揮されないということがよくある。今回の単元で扱った内容について「他の学習場面や生活場面等ではどうか。」というように複数の場面で繰り返し習得状況を見取っていくことや複数人の目で評価の擦り合わせしていくことで、妥当性を高める工夫が必要であると考えられる。

「学び合い」の中では、これらのことを確認し、実際に「授業計画ツール」を使って、評価計画と評価基準を作成した。そして、単元を進めていく中で評価の記録をしていき、それらを根拠に形成的な学習評価を行うようにした。小学部グループで検討し、作成されたものを表3-16に示す。

表3-16 小学部グループで作成された授業計画ツール②

2. 評価計画及び学習評価

単元計画／評価計画				
時数	学習活動	主な評価の観点		
		知技	思判表	主
2	大小比較（模型、絵カード） ・どちらが大きい（小さい）？ 指差し ・文字カードを選んで置く	○		○
2	大小比較（模型、絵カード） ・どちらが大きい（小さい）？ 指差し ・文字カードを選んで置く ・文字カードに合う模型を置く	○	○	○
1	大小比較（牛乳パック車の制作） ・大小の車・大小の窓、ライトを選んで作成する	○	○	○
1	用語の確認（おおきい・ちいさい、おおい・すくない）	○		
2	多少比較（ペットボトル液体） ・どちらが多い（少ない）？ 指差し ・文字カードを選んで置く	○		○
2	多少比較（豆、ブロック） ・どちらが多い（少ない）？ 指差し ・文字カードを選んで置く ・文字カードに合うように物を置く	○	○	○
2	多少比較（豆、ブロック） ・問題を出す人、答える人でクイズを出し合う		○	○

3. 評価基準（もとじゅん）の作成

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
◎	さまざまな物の二つの量を比べて、大きい・小さい、多い・少ないなど用語を用いて、正しく表現している。	提示された活動（制作等）の中で、物の大小や多少を正しく判断して、取り組んでいる。	身の回りの物の大きさや量に気付き、比べたり、大きい・小さい、多い・少ないなどの用語を用いて、表現したりしている。
○	3種類程度の物の二つの量を比べて、大きい・小さい、多い・少ないなどの用語を用いて、正しく表現している。	提示された活動（制作等）の中で、物の大小や多少を3種類程度、正しく判断して、取り組んでいる。	生活の中で、教師から提示された物の大きさや量に気付き、二つの物を比べたり、大きい・小さい、多い・少ないなどの用語を用いて、表現したりしている。
△	教師からのヒントを頼りに、二つの量を大きい・小さい、多い・少ないなどの用語を用いて、正しく表現している。	提示された活動（制作等）の中で、物の大小や多少を教師からのヒントを頼りに、正しく判断して、取り組んでいる。	教師からの働きかけに応じて、身の回りの物を、大きい・小さい、多い・少ないなどの用語を用いて表現している。
空欄	全く達成できなかった。課題設定の見直しが必要。	全く達成できなかった。課題設定の見直しが必要。	全く達成できなかった。課題設定の見直しが必要。

4. 学習評価の記録

学習評価											
児童	観点	評価規準	1	2	3	4	5	6	7	特記事項	評価
児童A	知技	大きい・小さい、多い・少ない、などの用語に注目して表現している。	◎	○	◎	◎	○	◎			◎
	思判表	大小や多少等で区別することに関心をもち、量の大きさを表す用語に注目して表現している。		◎	◎			◎			◎
	主	物の大きさや量に気付き、算数の学習に関心をもち取り組んでいる。	○	◎	◎		○	◎		生活の中での自発的な表現はあまりない	◎
児童B	知技	大きい・小さい、多い・少ない、などの用語に注目して表現している。	○	○	◎	○	◎	○		「おおきい」「おおい」を見間違えるミスがある	◎
	思判表	大小や多少等で区別することに関心をもち、量の大きさを表す用語に注目して表現している。		◎	◎			◎	◎		◎
	主	物の大きさや量に気付き、算数の学習に関心をもち取り組んでいる。	○	◎	◎		◎	◎	◎		◎

第8回「学び合い」実施後のアンケート調査について、学習評価に対する理解度の変容を図3-19、自身の学年・分掌組織の教員が理解する必要性を図3-20、学習評価の妥当性を高める工夫点を確認したことで気付きや感想等についての回答を表3-17に示した。

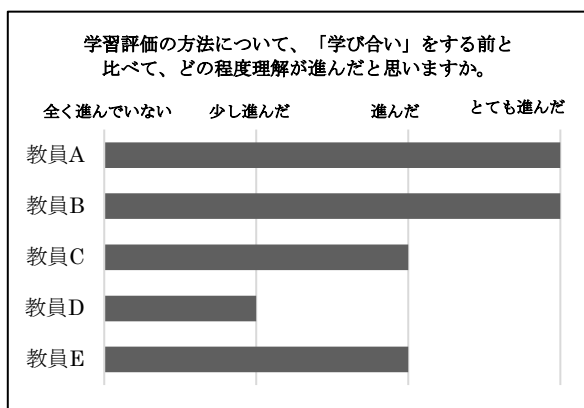


図3-19 第8回「学び合い」での理解度の変容

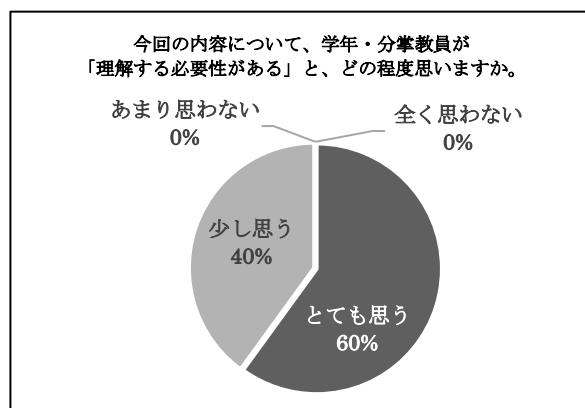


図3-20 第8回「学び合い」の内容を理解する必要性

表3-17 第8回「学び合い」での気づきや感想等

	評価計画や評価基準（もとじゅん）を設定する等、学習評価の妥当性を高める方法を確認したことで、気付いたことや感想等がありましたら教えてください。
教員 A	もとじゅんがあることで、どこまで理解できたか、どこがつまづいているのかが分かりやすくなる。
教員 B	根拠に基づいた指導につながる
教員 C	授業の目標設定をするときに、学習指導要領を参考にしていたが、改めて学習指導要領から目標を選び、個別の目標に落とし込む手順をしっかりとすることの大切さを感じました。学習指導要領から目標設定をしていくことで、教員の「実態的に無理かな」という判断で学習を避けるようなことにならずに、学習を通した生徒なりの習熟度等も評価していくことの大切さを感じました。
教員 D	高等部の個別のあらわれは、今まで3、4パターンのあらわれ（この生徒は1、この生徒は2のパターン…）で同じような評価の仕方だった。評価計画、評価基準を立てることは、個別の指導計画のあらわれを記入する際、「適切な表記ができる」ことにつながるようになって感じた。単元中の個々の変容の見取りがしっかりでき、指導の充実につながると感じました。
教員 E	継続して評価していくことや記録していくことで、習得状況の変容やつまづきに教師が気づきやすくなると感じました。
	その他、感想、意見等があれば自由に記述してください。
教員 C	基準についての教員 E の考え方等、実際に学び合うことができて発見もありました。解釈したことを発表し合うことで、より深い学びになることに気づきました。国語、数学の目標設定の仕方、評価の取り方をもっと共有していく必要があると思いました。個人的に指導記録には「〇〇できた。」という表記があって、達成したのかと思ったことが、できていたのか不確かなこともありました。客観的な指標で、何がどこまでできて、どこが未達成なのかを分かりやすい形式で残していくことも、学習の積み重ねとして大切だと思いました。
教員 E	実際の数学の授業を例に考えることができて、とても勉強になりました。今まで評価基準と基準の関係を「何となく」で捉えていましたが、実際につけると「こうなる」ことを確認できました。

「学習評価の方法についてどの程度理解が進んだと思うか。」という質問では教員 A、B が「とても進んだ」と回答し、教員 C、E が「進んだ」、教員 D が「少し進んだ」と回答している。少し理解の進みに差が出たが、概ね全員の理解が高まったといえる。「他の教員が理解する必要があるとどの程度思うか。」という質問では60%が「とても思う」、40%が「少し思う」という結果となった。

学習評価の妥当性を高める方法を確認したことでの気づきや感想での自由記述では、評価基準を立てることで、評価を判断する指標となり、評価の妥当性を高める上で有効だと感じていることが分かる。

第3節 「学び合い」の省察

1 事後アンケート調査の実施

「学び合い」の実施前後で、学習指導要領に関する内容の理解度にどのような変容があったのかを調べるために、事前アンケートと同様の内容について調査を行った。各教員の回答を事前、事後で比較できるように併記してグラフで示した。グラフの横軸に示した数字は、質問項目（「1. 平成 29、30、31 年改訂の学習指導要領における改定のポイントについて」「2. 学習指導要領に示す資質・能力の意味について」「3. カリキュラムマネジメントの意味や具体的な実施方法について」「4. 知的障害のある児童生徒の教育課程の編成及び、指導の形態について」

「5. 各教科等の授業をする際の実態把握の方法について」「6. 学習指導要領に示す各教科の目標及び内容の取り扱いについて」「7. 障害特性や発達段階を踏まえた学習活動の設定や指導方法の工夫について」「8. 観点別学習状況の評価方法について」の数字を表している。折れ線グラフ上の数値は、各項目における理解度について、「とても理解している」を4、「理解している」を3、「理解していない」を2、「全く理解していない」を1の4件法で選択した数値を示している（図3-21）。

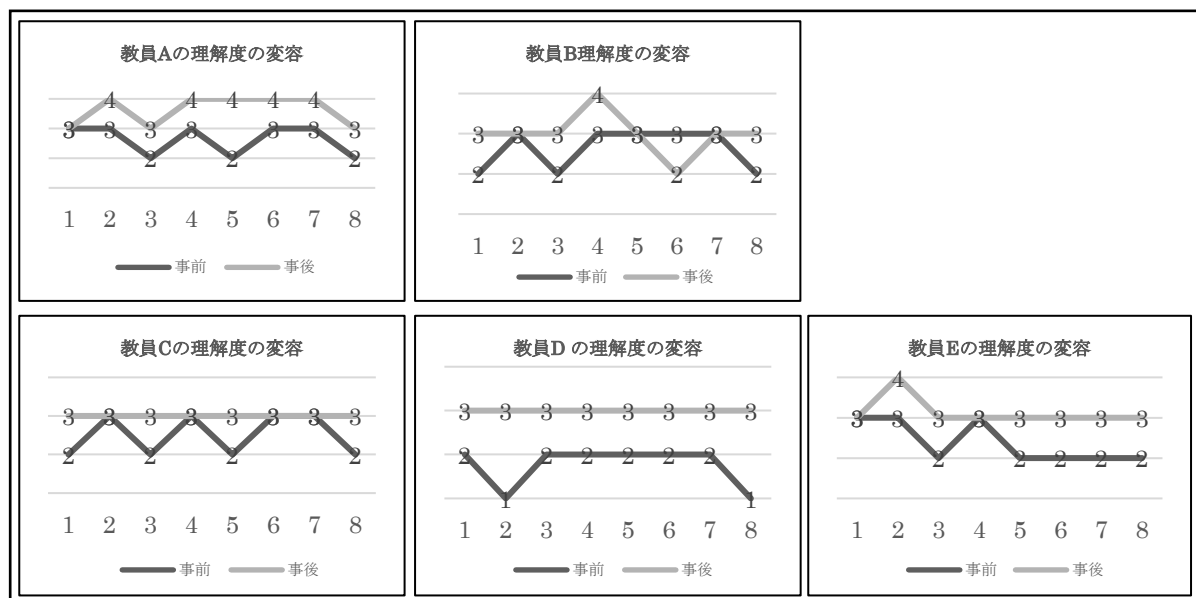


図3-21 各教員の「学び合い」前後での理解度の変容

図3-21 について、事前アンケートと事後アンケートでの回答を比較すると、全員が多くの項目において理解度を示す数値が高まっていることが分かる。教員Bの「6. 学習指導要領に示す各教科の目標及び内容の取り扱いについて」の理解度の評価が下がったことに対して、個別に理由を質問したところ、「『学び合い』により、学習指導要領に示す目標や内容に対する認識が変わり、より理解する必要性があると感じたため。」とのことで、「学び合い」により課題意識が高まった結果と言える。

これまでの「学び合い」の省察として、更に質問項目を追加して、回答してもらった。「教員の資質能力向上を図るための『学び合い』が有効であるとどの程度思うか。」について「とても思う」を4、「少し思う」を3、「あまり思わない」を2、「全く思わない」を1の4件法で回答してもらった。更に回答の理由を自由記述してもらった。回答の結果を表3-18に示す。

表3-18 「学び合い」という研修方法の有効性とその理由

	回答	回答の理由
教員A	4	学習指導要領や学習評価について、詳しく解説していただき、理解が進むため。自分で資料や文献を読むだけでは不十分だと思うので、このような研修方法はとても有意義だと思います。
教員B	4	相互にやりとりして進められて理解しやすい、取り組みやすい、疑問を解決しながら進められる。

教員 C	4	今回の「学び合い」を通して、知識が定着するには学んだことを基に自分で考えて話をするというアウトプットも必要だと思いました。また、学習指導要領の内容をどう扱うか等、運用に関すること、受け止め方や考え方が多少変わってくるので、様々な意見を擦り合わせながら理解を深めていくことの大切さを学びきっかけになりました。今回の「学び合い」を振り返ると、筆者が扱う内容等のボリュームを構成されていたので、回を重ねながら理解を深めることに効果的でした。
教員 D	4	日々の業務に追われ、自分から学習指導要領を手に取り、学ぼうという意識をもつことはできなかった。今回学ぶ時間をいただき、大変勉強になるとともに、学年運営にも活かしていると思います。特に、説明をする際学習指導要領から伝えることができることは、学年の先生の専門性の向上にもつながると思うので、今後更にがんばって取り組んでいきたいと思っています。
教員 E	4	講義だけではそのままにしてしまう「理解できるまでは到達していない、途中の思考」や「何となく」を学び合いでは共有することができ、それに対して先生方の考え方を教えていただけることが、理解を深めるのにとっても有効だったと感じました。

表 3-18 について、「教員の資質能力向上に『学び合い』が有効であるとの程度思うか。」という質問に、全員が「4 とても思う」と回答している。理由として、理解を構築していくプロセスで生まれる疑問や思考を、少人数という特質を生かし、その場で相互に対話をしながら納得し、理解を深められるというメリットが挙げられている。また、教員 D からは、個人の自己研鑽で学習指導要領についての理解を深めていくことのハードルの高さが挙げられ、それを乗り越える方法としても、「学び合い」は有効に機能したのではないかと考えられる。

次に「『学び合い』で扱った内容を他の教員が理解する必要があるとの程度思うか。」について、先の質問と同様に 4 件法で回答し、回答の理由を自由記述してもらった。回答の結果を表 3-19 に示す。

表 3-19 「学び合い」で扱った内容を他の教員が理解する必要性とその理由

	回答	回答の理由
教員 A	4	教員の力量や経験値によって、授業づくりに偏りや差が出てしまうのを防ぐことにつながると思うから。
教員 B	4	これまでの経験だけでは足りない部分（学習評価等この OJT でやったこと、時代の変化等）を補う必要がある。学習指導要領の改訂等、改訂自体は知っていても、その実践への活用までは意識するのが難しいから。
教員 C	4	少なくとも学習指導要領の内容に基づいた教育をすることや、目標の設定の仕方については、理解しておく必要があると思います。
教員 D	4	根拠となるものを学ぶことで、学習の広がりや深まりにつながる。また、目標を明確に立て、単元の中での見直し（終了後だけでなく）や評価の規準と基準を立てることで、妥当性を高められる。それがどの教師にも求められる力だと思うから。
教員 E	4	難しいことと捉えてしまうと、形だけの共有になってしまうので、良さや効果を共有できると、理解が深まると感じました。

表 3-19 について、「他の教員が理解する必要があるとの程度思うか。」という質問に、全員が「4 とても思う」と回答している。理由として、やはり学習指導要領に基づく授業づくりや学習評価について理解が深まることで、その重要性への気付きが得られたことが挙げられる。

次に「『学び合い』を通して、学習指導要領に基づく授業づくりや学習評価についてどの程度

理解が進んだと思うか。」について、「とても進んだ」を4、「少し進んだ」を3、「あまり進んでいない」を2、「進んでいない」を1の4件法で回答し、回答の理由を自由記述してもらった。回答の結果を表3-20に示す。

表3-20 学習指導要領に基づく授業づくりや学習評価に対する理解度の変容

	回答	回答の理由
教員 A	4	小4の実践を通して、RPDCA サイクルの全部が学習指導要領に基づいて行われることを改めて実感したため。
教員 B	4	大いに学べた。けど自分で説明できるかという身に付いたとは言えない。ちょっと経過したら忘れてしまうかも。
教員 C	4	実践に遺憾なく活かせるレベルではありませんが、理解としては進みました。今後、活かしていきたいと思います。
教員 D	4	すごく分かっていると言われると、自信がなく、毎回いただいた資料を見直しています。ただ、「全くなし」だったのが、必要性を感じ学んだことを他の教師にも伝えなければと思えるようになったから。
教員 E	4	目標や評価を学習指導要領を根拠に立てることを理解することができました。

表3-20について、「学習指導要領に基づく授業づくりや学習評価についてどの程度理解が進んだと思うか。」という質問に、全員が「4 とても思う」と回答している。理由として、多くの教員が、学びが進み以前に比べ理解の高まりを実感していることが述べられている。一方で、今回の学びを、他の教員に伝えられる程の理解の深まりがあるかについては、自信がもてていないことも窺える。

次に『学び合い』での学びが自身の組織運営力（学年、分掌経営、若手への指導・助言等）の向上に有効であったとどの程度思うか。」について、「とても思う」を4、「少し思う」を3、「あまり思わない」を2、「全く思わない」を1の4件法で回答し、回答の理由を自由記述してもらった。回答の結果を表3-21に示す。

表3-21 「学び合い」の組織運営力の向上への寄与とその理由

	回答	回答の理由
教員 A	4	学年部会で、学年部の教員に伝えることができたから。
教員 B	4	学年への伝達はまだまだ実践できていない。学年の初任者の授業研究の検討ではとても活用できて有効だった。自分自身の根拠にもなり自信をもって助言できた。初任者と一緒に考える上で、目標設定で特に役に立った。
教員 C	4	学年主任として教育活動を組み立てていく上で、学習指導要領からの目標設定の仕方とか、目標に迫るための評価の設定の仕方とかは、できる範囲で参考にしていきたいと思いますので、その面を考えても、以前よりも向上していくと思います。
教員 D	4	まだまだ不十分だが、教えていただいたことを、伝えることができることは、学年の先生の専門性の向上にもつながると思うので、今後更にがんばって取り組んでいきたいと思っています。学年運営については、学んだことで、根拠をもってやることや授業づくりの中で学習の広がりにつなげることができたと思います。理解が深まったことで、学校運営に参画する楽しさややりがいを少しずつ感じるすることができました。
教員 E	4	学習評価について初任者に伝える際に、「学び合い」での学びを活かすことができました。研修課では、学習指導要領への理解として「資質・能力」と「主体的・対話的で深い学び」の関係について整理することができました。

表3-21について、「自身の組織運営力（学年、分掌経営、若手への指導・助言等）の向上に有効であったとどの程度思うか。」という質問に、全員が「4 とても思う」と回答している。理由として、既に学年・分掌組織の中で、他の教員に伝え、教員育成に役立てていること等が挙げられている。また、今後学年・分掌組織の運営方針や授業方針等を他の教員と共有していく上で有効に活用したいという展望を理由として述べている教員もいた。

最後に『学び合い』で活用したスライド教材を今後活用していきたいとどの程度思うか。」について、先の質問と同様に4件法で回答し、回答の理由を自由記述してもらった。回答の結果を表3-22に示す。

表3-22 研修スライドの活用可能性とその理由

	回答	回答の理由
教員 A	4	とても端的で分かりやすいスライドだから。
教員 B	4	スライド教材がないと理解して説明することは難しいと感じる。
教員 C	4	学年部会の最後で、自分から情報発信をしている部分があるので、そこで扱いたいと思います。「学び合い」の内容は、指導において骨格になる内容なので、しっかり学習指導要領について学習をする機会が設定されると良いなと思いました。そして、学習指導要領についても理解を深めていくことで、多角的な目で学習指導要領についての理解を深めることができるようになると良いと思いました。
教員 D	4	大変分かりやすい資料です。スライド資料を毎回見直しに使っています。もっと活用し、学年へ伝えていきたいと思います。
教員 E	4	スライドを最初から作る必要がないことで、共有することに対するハードルが下がると思います。伝えたい内容によって、部分的にスライドを合わせることもできるので、とても活用しやすいと感じます。

表3-22について、『学び合い』で活用したスライド教材を今後活用していきたいとどの程度思うか。」という質問に、全員が「4 とても思う」と回答している。理由として、スライドが分かりやすく作成されていること、内容として重要性があること、スライドがあることで他の教員に伝えやすくなること等が挙げられている。

第4章 総合考察

本研究では、「中堅教員の『学び合い』2021」の実践を踏まえ、勤務校における新任のミドルリーダー（学年主任4人、研修課長1人）を対象に教員相互の「学び合い」を実施し、自身の授業力向上と各々の組織運営において、どのような効果があったのかを検証することを目的とした。本章では、本研究で実施してきた「学び合い」によって新任のミドルリーダーの授業力の向上にどのような効果があったのかと、組織運営力の向上においてどのような効果があり、作成してきた「研修パッケージ」が今後の組織運営にどのように寄与する可能性があるかについて述べる。

第1節 「学び合い」による授業力の向上

1 学習指導要領への理解度の高まり

背景でも述べているように現行の学習指導要領に示している内容と従前から取り組まれている授業実践との関連性について課題が生じている。勤務校においてはとりわけ「学習評価」について正しい理解をしている教員は少ない。そこで本研究では授業力の向上として「学習指導要領への理解の高まり」を指標として考えている。まずは毎回の「学び合い」でのアンケート調査と事前・事後アンケートでの比較から学習指導要領に示す内容への理解度の高まりについてどのような変容があったかを考える。

毎回のアンケートで質問した「どの程度理解が進んだと思うか。」について、「とても進んだ」を4、「進んだ」を3、「少し進んだ」を2、「全く進んでいない」を1として数値換算し、アンケート調査を実施した6回分の回答について各教員の平均値を図4-1に示した。また、図3-21に示した事前・事後アンケートの学習指導要領の内容に関する各項目の理解度について、各教員の平均値を出し、事前・事後で比較したものを図4-2に示す。

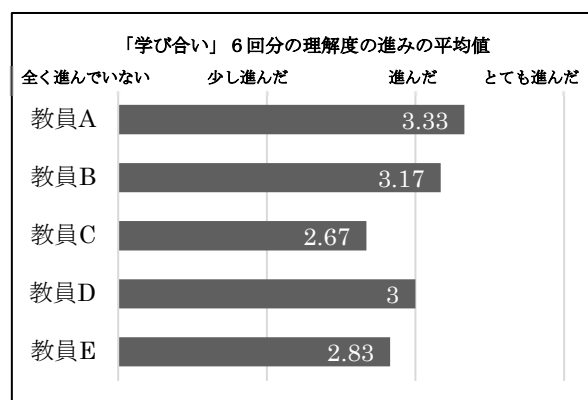


図4-1 「学び合い」6回分の理解度の進みの平均値

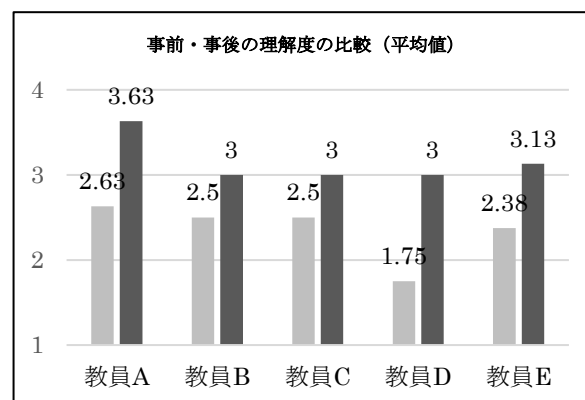


図4-2 事前・事後の理解度の比較（平均値）

図4-1では全員が2.5を上回る数値となり、そのうち3人は3以上となっている。図4-2においても全員が事前よりも事後の高い数値となっており、これらのことから「学び合い」により学習指導要領への理解が高まったと判断できる。

一方で、表3-21の自由記述にあるように、今回の学びを他の教員に伝えられる程の理解の深

まりがあるかについては自信がもてていない教員が多い。学習指導要領に示す内容の理解については、ファシリテーター（筆者）からの解説に対して、適宜質問や対話を織り交ぜながら学びを進めていった。おそらく一方的な講義形式に比べると、対話を通して理解が高まったという実感につながっていたと思われるが、あくまでインプット中心の学びであったと言える。本来であれば、これらの学び得た知識を今度は自分の言葉で再構成し、他者へアウトプットする過程を踏むことで、理解が深まり、より確かな知識として授業力の高まりを実感できたものと考えられる。これは、筆者自身がファシリテーターを実践して実感したことでもある。今回の「学び合い」では学年主任等がアウトプットする機会までを設定することが難しかった。学習指導要領への更なる理解の深まりと授業力の向上を目指し、学んだことをアウトプットするまでをトータルコーディネートする「学び合い」の形も今後は検討していきたい。

2 「学び合い」と学習指導要領

本研究では、新任のミドルリーダーの授業力の向上を一つの目的として「学び合い」という研修方法を用いた。そして「何を学ぶのか」において、学習指導要領に示された理論的な内容を取り上げている。つまり、資質能力としての「何ができるようになるか」の視点で学習指導要領に基づく授業づくりと学習評価の実践力を身に付け、そのために「何を学ぶか」として「学習指導要領に示された理論的な内容」、それを「どのように学ぶか」として「学び合い」を通した学びの実践という構図（図4-3）になっている。ここで、学習指導要領の内容を理解する方法として「学び合い」という研修方法の有効性について考察する。

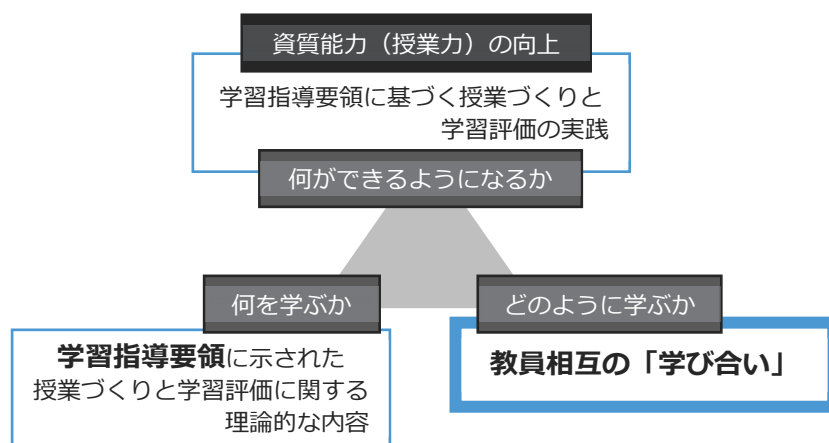


図4-3 学びの構図

「学び合い」の中で、「学び合い」の良さについて尋ねた際、教員から「学習指導要領について自分から学ぼうとすることがなかった。今回『学び合い』を通して、学習指導要領について、自分事として考えられた。」という趣旨の語りがあった。

この「自分事」という言葉は、「学び合い」の効果を考える上でのキーワードとして捉えている。この言葉については、教育現場のみならず、経済活動、企業経営、人材育成等の様々な場面で「自分事化」という用語でよく使われるようになっている。「自分事化」とは、自分には関係

ないことを自分に関係のあることにすること(仁平 2021)とされている。また、インターネット等の急速な普及により、生活者は日々膨大な情報の波に晒されている。そのため情報の一部を他人事としてやむを得ず受け流してしまう状況にあるという(博報堂 DY グループ 2009)。

これは、学校現場の教員においても同様のことが言える。前提として、教員も社会で生活する生活者の一人であり、日々インターネット等で多くの情報に晒されている。また、子育て世代の教員も数多くいるため、子どもの育児や教育に関わる情報等は優先度の高い情報として受け止めて生活していると考えられる。

こうした中で、日々「児童生徒の指導上の問題への対応」、「保護者への対応」等、緊急度の高い情報に対応することが求められている。そうした中で、教員は授業の準備、学級経営、行事計画等の通常業務を進める現状にある。更に昨今では、新型コロナウイルス感染症対策により、日々状況が変化する中で、的確に情報を受け止め冷静に判断することも求められている。このように、あらゆる情報に晒されている状況の中では、優先度、緊急度が低い情報は他人事として受け流されていることが考えられる。学習指導要領やその関連する内容についても、それらの中の情報として捉える必要がある。

「学び合い」に参加した教員は、ミドルリーダーとして学年主任や研修課長を任されており、学校全体の中で比較的学習指導要領やその他の教育情報への関心度は高い。それでも、学習指導要領について、授業を考える際に時々参考にする程度で、自ら読んで内容の把握に努めたことはほとんどないという教員ばかりであった。更に、昨年度筆者が勤務校の知的障害学級を担当する教員(98人)を対象に行った研修ニーズ(学びたいと思う内容)に関するアンケート調査において、「学習指導要領の内容」は16項目中14番目と下位に位置しており、「学びたい」という優先度は決して高いとは言えなかった。これらの結果からも教員の意識として学習指導要領という情報媒体が、あらゆる情報を精査する段階で「自分事」とはならず「他人事」として受け流されている可能性が考えられる。

教員の「学び合い」という研修方法はこれまでもいくつか先行研究において有効性が論じられている。今回実施した「学び合い」では、ファシリテーター役となった筆者が、令和3年度特別研究員という立場で学校業務は行わず、国立特別支援教育総合研究所に所属しながら、学習指導要領の理論的な内容を、高い優先度で学ぶ機会と環境が得られたことに特色がある。現場で業務をしている教員の多くは、学習指導要領が必要なものという認識はあっても、「自分事」とはならず、自ら読んで内容を理解するまでには至らないと考えられる。そのような状況の中で、「学び合い」という方法を使って、知っている人から直接ポイントを絞って話が聞けるというのは、理論的な内容を理解する導入として、有効だったのではないかと考える。

第2節 「学び合い」による組織運営力の向上

1 「学び合い」での学びと組織運営

「学び合い」による各教員の組織運営への効果については、表3-21で「学び合い」が各々の組織運営力の向上に有効であったとどの程度思うかについて示している。この回答では、全員が「とても思う」としている。また、自由記述を見ると、教員B、Dから「根拠にもなり…」「根拠

をもてて…」という言葉が出てきている。

この根拠を得たという実感については、組織運営をする上でとても重要であることだと考える。ミドルリーダーは組織運営をする上で、学年や分掌組織の運営上に必要なビジョンやプランを立案し、それを他の教員が理解と納得ができるように伝えることで、組織としての機能が十分に発揮される。この理解と納得を相手から引き出す上で、根拠をもって論理的に説明ができるのと、自分の経験則や主観的な価値観で主張をするのでは大きな違いがある。教員 B、D は学び得た学習指導要領に示す内容を根拠に、自身の学年運営や教員育成に活かすことができ、組織運営力の向上につながったと言える。また、教員 A、C、E に関しても「根拠」という言葉は使われていないが、それぞれ学び得たことを他の教員への指導、助言に活かし、組織の運営や指導方針を決める際の根拠としても活かしていることが分かる。

これらのことから「学び合い」で学習指導要領に対する理解が深まり、各々が組織運営をする際の根拠を得られたことが組織運営の向上に対する回答につながったと推測できる。

2 研修パッケージの活用可能性

本研究で実施した「学び合い」は全8回で計画（表2-2）し、そのうち第1回と第7回については、研修教材を用意せず、テーマ設定を元に教員間での対話や協議を主な内容として取り組んだ。それ以外の6回は研修教材を Microsoft PowerPoint で作成し、学習指導要領の理論的な内容の解説と対話をセットにした形式で「学び合い」を進めた。これらの研修教材を学習指導要領の内容を理解するためのツールとしてパッケージ化し、今後は「学び合い」に参加した教員が自身の運営する組織の教員育成に活用することで、組織運営力の向上に寄与できるのではないかと考えている。そのため、作成した「研修パッケージ」の今後の活用可能性について考察する。

まず毎回のアンケート調査の中で、「他の教員が理解する必要があるとどの程度思うか」という質問をしている。全6回分の回答の総数から各回答の割合は、「とても思う」が80%、「少し思う」が20%、「あまり思わない」「全く思わない」は、どちらも0%である（図4-4）。

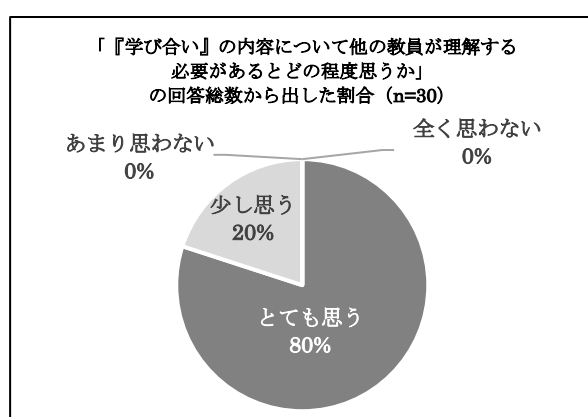


図4-4 他の教員が理解する必要性についての回答総数から出した割合

また、「『学び合い』で扱った内容を他の教員が理解する必要があるとどの程度思うか。」について、全員が「4 とても思う」と回答している（表3-19）。更に、自由記述において、学習指導要領に基づく授業づくりや学習評価について理解が深まり、客観的な根拠が得られるという趣旨の理由が述べられていることから、「学び合い」で扱った内容については、学ぶ必要性があり、教員の資質能力向上につながるものになっていると推察する。

参加した教員が「研修パッケージ」を今後、実際に活用する可能性については、「『学び合い』で活用したスライド教材を今後活用していきたいとどの程度思うか。」という質問（表3-22）に対して、全員が「4 とても思う」と回答していることから、「活用していきたい」という意思があることが確認できる。自由記述を見ると、ス

ライド教材が分かりやすく作られていること、スライド教材があることで、説明がしやすくなること等が理由として挙げられている。これらのことから「学び合い」で扱った内容を Microsoft PowerPoint で作成し、パッケージ化したことで汎用しやすくなり、活用することによって学年主任等の組織経営の一助になる可能性があると考ええる。

しかし、今回実施した「学び合い」(OJT)は通常の業務や校内研修として位置付けられたものではなく、あくまで自発的に有志で集まったメンバーで構成されている。「学びたい」という意欲があったからこそ、活発な対話が生まれ有用な学びにつながったという一面がある。また、限られた勤務時間の中で、日々いろいろな業務を抱えている教員に対して全8回分の時間の捻出を要請することに困難さがあることも事実である。そのため、今後学年主任等が研修パッケージを活用する際は、参加メンバーを有志で募り、内容についても目的に応じて精選する等の工夫が必要であろう。更には、今回「学び合い」に参加したメンバー同士が今後もつながり、情報交換をすることで、各々の成果や課題を共有し、自身が進める OJT 等に還元するというようなパッケージが持続的に活用されるための仕組みづくりが課題として考えられる。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会（2015）これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築にむけて～（答申）
- 2) 静岡県教育委員会（2021）令和3年度 静岡県教員研修計画
- 3) 山元薫、小岱和代（2021）研修課長が抱く校内研修に関する意識調査Ⅲ - 知的障害特別支援学校を対象とした質問紙調査から -、静岡大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要、31、20-28
- 4) 吉村春美、中原淳（2017）学校改善を目指したミドルリーダーの行動プロセスに関する実証的研究、日本教育工学会論文誌、40(4)、277-289
- 5) 浜田博文（2009）小学校の学校改善過程に及ぼす組織的要因に関する研究-教師の自律と協働の連関要因に着目して、筑波大学教育学系論集、47、777-780
- 6) 大井賢、田邊正明（2021）教員集団における対話の場づくりの設計とその働きかけ - 特別支援学校高等部研修担当の立場から「人（人材）」、「関係性」に着目して -、三重大学教育学部研究紀要、72、452-472
- 7) 寺谷亘（2021）ミドルリーダーの人材育成へのモチベーションを高めるための実践～「理論」と「実践」を往還する校内OJTを通して～、横浜国立大学大学院教育学研究科、教育デザイン研究、12(3)、63-63
- 8) 山元薫、笹原雄介（2020）知的障害のある子どものための国語、算数・数学「ラーニングマップ」から学びを創り出そう、ジアース教育新社
- 9) 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（幼稚園・小学部・中学部）
- 10) 中央教育審議会（2016）幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）
- 11) 福島県特別支援教育センター（2020）特別支援学校学習指導要領に基づき、各教科の学びをつなぐ「学びの履歴」シート
- 12) 千葉県総合教育センター（2020）見てわかる！「個別の指導計画」作成に役立つシート
- 13) 文部科学省（2020）特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料
- 14) 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）
- 15) 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研究班（2021）知的障害特別支援学級担任のための授業づくりサポートキット（小学校編）すけっと
- 16) 仁平晶文（2021）リーダーシップの自分事化に関する一考察、千葉経済大学、千葉経済論叢、65、35-54
- 17) 博報堂 DY グループエンゲージメント研究会（2009）『『自分ごと』だと人は動く-情報がスルーされる時代のマーケティング』、ダイヤモンド社

謝辞

この度、このような研究の機会を与えてくださり、研究助成をしていただきまし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。

本研究を進めるに当たっては、令和3年度に特別研究員として独立行政法人国立特別支援教育総合研究所に派遣して下さった静岡県教育委員会の皆様にも心から感謝申し上げます。そして、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所では、多くの先生方に専門的な見地からの示唆に富む御指導をいただきました。特に所属した研究チームである障害種別特定研究「知的障害教育における授業づくりと学習評価」の研究代表である横尾俊先生からは、学習指導要領における理論的な内容や他県の先行的な取組に関する情報、知的障害教育における課題等について、学ばせていただきました。そして、本研究を進めるに当たり、研究の構想段階から、まとめの段階に至るまで多岐にわたって熱心に御指導いただき、心強く、何よりも励みとなりました。厚く御礼申し上げます。

本研究の実践においては、所属校である静岡県立富士特別支援学校の滝尾彰彦校長先生をはじめ、教職員の皆様には、本研究の御理解を賜り、御多忙中にも関わらず研究に御協力いただきました。特に「学び合い」に参加して下さった5人の先生方には、多大な御配慮をしていただきました。先生方からは「学び合い」を通して、学習指導要領に基づく授業づくりと学習評価について、実践から多くの気付きを得て、研究を深めることができました。

本研究での活動を通して学び得た知見を、これからの学校組織の活性化に生かせるよう今後とも精進してまいります。