

V. 総合考察

1. 一人一人の児童生徒に応じた学習内容と学習指導要領の目標・内容との関連性

(1) つけたい力と学習指導要領の育成を目指す資質能力

本研究のテーマ上取り上げるべき、単元作成の考え方としては、一人一人の児童生徒の実態に応じたつけたい力を構想しながら学習活動と学習目標とを考えるオーダーメイド的な手法を理想とする従来の方法と、学習指導要領の目標・内容の下、指導内容を標準化し明確にすることで系統的な学びを意図する方法の二つがある。これらの考え方は、学習内容の結論に至るプロセスは二項対立的な手法と捉えることができる。

しかしながら、単元作成のプロセスを検討した研究Bと、事例研究の研究Cの各研究協力機関の取組を検討してみると、この二つの手法が対立するものではなく、従来の方法に新たな考え方を導入し、一人一人の児童生徒へのつけたい力の育成と、系統的な学びの実現を目指せる可能性が見える。

現行の学習指導要領の概念構造は図V－1のように示されており（中教審, 2016）、何を学ぶか、どのように学ぶか、何ができるようになるかの3つの概念を通して説明されているが、ここで注目すべきは、何を学ぶかに書かれている「学習内容の削減は行わない」という文言である。

また、学習指導要領は学びの地図の役割を期待され、学校の創意工夫のもと、子供たちの多様で質の高い学びを引き出すことができるよう、学校教育を通じて子供たちが身に付けるべき資質・能力や学ぶべき内容などの全体像を分かりやすく見渡せるもの（中教審, 2016）とされている。これらのことを考え合わせると、知的障害教育においては、これまで取り扱わなかった内容をどのように、学習活動の中で取り扱えるようにするかの工夫が必要になる。

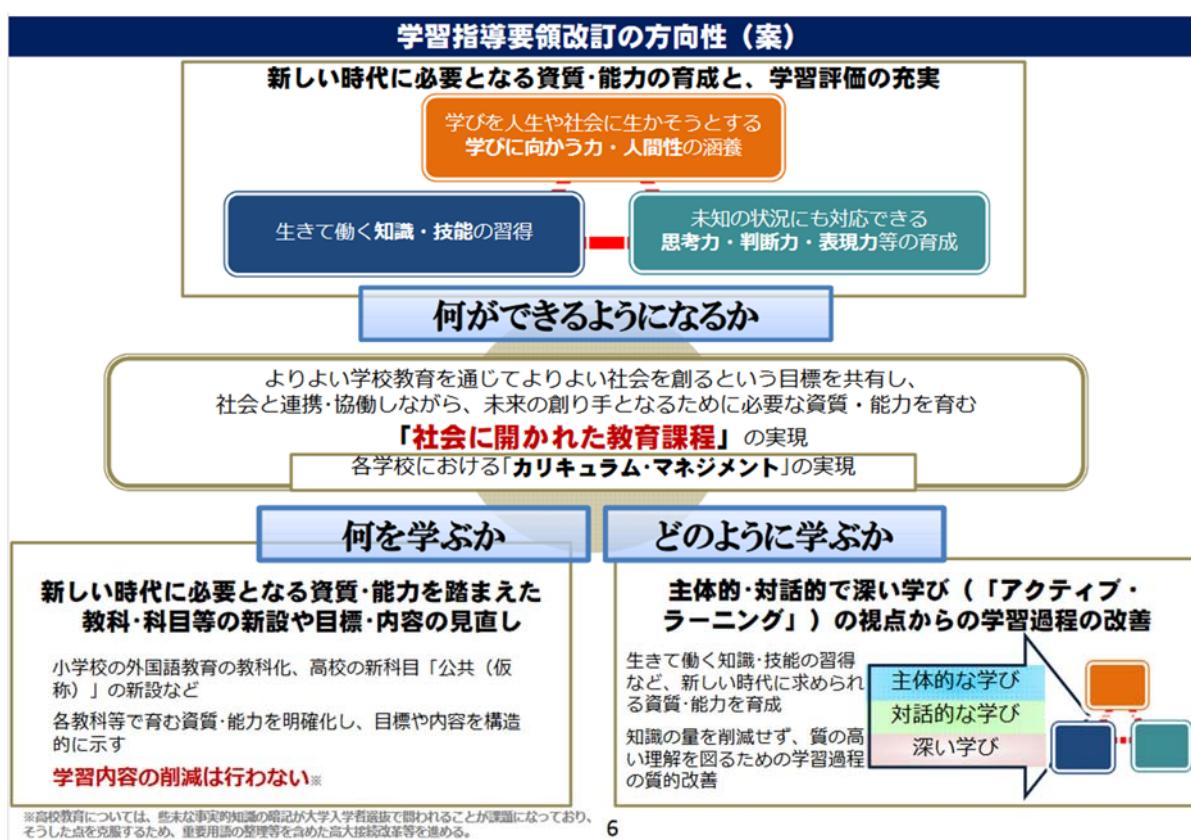
一方で、実際に単元作成をする上での課題としては、知的障害のある児童・生徒の障害の特性から、教科学習を進めていく中で、学習進度が進むにつれ習得が困難になる状況がみられることから、同じ学習内容を、題材を変えながら繰り返し時間をかけて行う必要があった。また、こうした障害特性に配慮して、子供の実態に応じて生活上の子供のつけたい力に合わせて学習内容の精選を行ったりする必要もあったことから、系統的な学びを保障するためには、種々考えるべき課題があったとも言える。

したがって、現行の学習指導要領の考え方と、これらの課題の両立を考える上では、学校が行う教育活動では、学習指導要領のすべての目標・内容を取り扱える状況にあることと、一人一人の実態に応じた学びが保障されていることが説明できるような体制作りが必要となる。

こうしたことから、一人一人の児童生徒に応じた学習内容と学習指導要領の各教科等の目標・内容とを関連させながら教育活動を展開するためには、単元単体で考えるのではなく

く、年間を通してどの内容のまとめを取り扱っているのかなどを俯瞰し整理した上で、各単元で取り扱う目標・内容と、一人一人につけたい力を考えて単元づくりをすることが必要と言える。そのためには、カリキュラム・マネジメントが重要となるが、この方法についても、学校に在籍する児童生徒が様々であることから標準化することができない。

学習指導要領の「基準性」を理解した上で、その学校の実態に応じた教育が行われることが重要である。そのため、カリキュラム・マネジメントについても、それぞれの学校文化や特性に合わせた取組が行われる必要があるだろう。



図V-1-1 学習指導要領の概念構造図（中教審, 2016）

(2) カリキュラム・マネジメントと単元作成プロセス

児童生徒につけたい力と学習指導要領の育成を目指す資質能力を関連付けて、学習活動を組織するためには、カリキュラム・マネジメントが重要であることを（1）で述べた。

先進的に取り組んでいる学校では、どのような考え方のもと行われているのかを見てみたい。

例えば、熊本大学教育学部附属特別支援学校は、熊大式マネジメントシステムで、教科との関連表を前年度の実践をもとに作成し、各単元等で内容を取り扱えたかどうかを確認できるようにしている。また、単元づくりでは、生徒の願いをもとに、生徒一人一人につけたい力を設定し、それに応じた学習活動を組織する工夫を行っている。こうすることで、

一人一人のつけたい力に応じた学習内容を考えた単元づくりと、学習指導要領の内容と照らし合わせができる仕組みにより、年間で行う学習に系統性をもたせる工夫につながっている。

福島県相馬支援学校は、児童生徒が学校に在籍する12年間の間に、高等部2段階まで学ぶことができるカリキュラムを設定している。このカリキュラムの中で、各学年でどのような内容を取り扱うのかをあらかじめ設定した上で、年間指導計画、単元計画を作成し、その中で一人一人の児童生徒の段階や習得状況に応じて学習内容を作成するというカリキュラム・マネジメント方式をとっている。

また、千葉県立つくし特別支援学校は単元づくりから個別の指導計画を関連させた年間指導計画を作成し、一人一人の目指す姿をもとに、授業を行い学習状況の評価を行っている。これまで知的障害教育で重要視してきた、つけたい力をベースにしながら、学習指導要領の目標・内容に沿った実践を行う工夫を行っている。

これらの学校では、カリキュラム・マネジメントを計画的に行い、年間指導計画で、各単元で行う内容を整理した上で、一人一人の児童生徒の実態に応じた単元づくりと学習評価を行っている。しかしながら、学校によって学習指導要領の目標・内容への取り組みに違いがある。例えば、熊本大学教育学部附属特別支援学校においては、教科や領域毎に整理しながら、それぞれの子供の学習進度に合わせて、すべての内容が学習できる体制を確保している。また、福島県立相馬支援学校においては、12年間の学習内容をシラバスとしてあらかじめ設定した上で、その中で子供に合わせた内容に調整し、全ての内容が学習できる仕組みを整えている。

2. 単元作成における単元目標と評価規準の関連

各単元作成は、カリキュラム・マネジメントの中で、それぞれの単元で行う指導目標や指導内容を整理した上で行われる方法が考えられることは前述したとおりだが、こうした仕組みづくりが行われていることを前提として、具体的な単元づくりのプロセスをどのように行えるかについて、研究Bの中で検討を行った。

研究Bでは、教科別の指導と各教科等を合わせた指導のそれぞれの指導形態で、どのように単元づくりを行い、その中でどのように学習評価計画を設定するのかを検討した。

まず、教科別の指導では、取り扱う目標や内容のまとまりが一つである場合と、実態差のある学習集団であることから段階ごとに単元目標を設定するなど、取り扱う目標や内容のまとまりが複数ある場合とでは、単元づくりのプロセスは異なってくる。

取り扱う目標や内容のまとまりが一つの場合は、児童生徒一人一人の目標が単元目標と対応し、学習評価においても、内容のまとまりごとの評価を行うことが考えられる。この単元づくりのプロセスは、小・中学校の学習と共通性があるものと考えられ、知的障害教育で行う場合には、児童生徒一人一人の障害の特性に応じた教育的な対応などを十分配慮した上で学習活動を設定することになる。

次に、ほとんどの特別支援学校の単元では、取り扱う目標や内容のまとめが複数ある場合になるだろう。この場合、様々な実態の児童生徒が同じ題材で学習していることから、より個々の実態を踏まえた指導目標を設定した学習評価計画を立てる必要がある。

例えば、教科別の指導事例（1）の国語の実践（表V-2-1）では、学習集団の児童生徒の実態に応じて、国語の中學部1段階と2段階の内容を取り扱っている。単元計画では、取り扱う内容のまとめを踏まえて、単元目標を三つの柱で設定しているが、段階を分けた目標設定はされていない。これは、学習指導要領解説において「抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的」とあることからも、具体的な学習内容を想定し、本単元の到達目標として設定したのではないかと考えられる。

表記上は、1段階と2段階の内容を包括的に目標を設定しているが、単元を通して、教師がみとる学習状況の評価、生徒自身が行う自己評価、そして家庭での評価を総合的に捉え、一人一人の評価につなげているという工夫をされており、適切な段階ごとの観点別学習状況の評価につながったと考えられる。

表V-2-1 教科別の指導事例（1）の単元計画（一部抜粋）

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------|----------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| M シート | 中学部 | 領域・教科等名 国語 | 単元(題材)名 説明書に注目! | 期間 令和3年10月～ | 単位時間数 6 | 記入者 多田 | | | | | | | | | | | |
| 学習指導要領段階 | 国語 | 情報の扱い方、読むこと【中学部1・2段階】 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 学習概要 | 身近にある説明書を読み、説明文の文章に沿って物事に取り組む。また、生徒の身近な生活の中にある注意書きや表示、説明文書がどういう意図で掲示してあるのかを理解する。文章から必要な情報を読み取ることが作業につながっていることを実感することで、注意書きや説明書の内容を進んで生活に生かそうとする態度を身に付ける。 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 単元(題材)目標 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 知識及び技能 | 言葉の意味を理解し、文章のまとまりに気を付けて読むことができる。 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 思考力、判断力、表現力等 | 注意書きや説明文などから必要な情報を読み取り、その内容に沿って作業したり、その意図を考えたりしようとする。 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 学びに向かう力、人間性等 | 身近な生活にある注意書きや説明文などに関心を持って生活に生かそうとする | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 単元でねらう情報活用能力 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 新聞や書籍を使った情報収集、調査・実験・観察／情報同士の共通点や相違点の比較 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| BS | <p>・身近な生活にある注意書きや表示からその意図することを確認し合う。→言葉や文章、シンボル等から情報を読み取る。</p> <p>・説明書を読むことで生活が便利になることが実感できるような授業の工夫とは。</p> <p>・説明書を拡大提示して、どこ箇所が工作中に必要な情報かを確認し合う。</p> <p>・説明書を読まなければ完遂しないものとは何か…</p> <p>・毎時の振り返りをしていく。めあてに沿った自己評価。また、教師との確認。自己と他者の評価の一致。評価の蓄積。単元終了時には教師からの評価。</p> <p>・授業内容の余裕を持たせる。一つの授業に一つの内容が妥当。しっかり考え方を見出す時間を設定。</p> <p>・生徒同士の意見交換の機会を設定。教師から生徒への一方通行のみを注意。</p> | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 学習計画 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 日付 | 曜 | 学習プロセス | 主な学習内容 | 情報活用能力 | | | | | | | | | | | | | |
| 10月28日 | 木 | ①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 ⑤振り返り・改善 | ・標識や表示等の撮影と意味調べ ・宿題の共有・説明書の中の注意書きとは ・説明書にある注意書きを探す ・説明書読んで掃除機の使用 ・説明書読んで空気清浄機の掃除 ・説明書読んで空気清浄機の掃除～パート2～ ・コーヒーを淹れよう/テスト | 収集 | 整理・比較 | 保存・共有 発信・伝達 | | | | | | | | | | | |
| 11月4日 | 木 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11月9日 | 火 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11月16日 | 火 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11月19日 | 金 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11月26日 | 金 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 留意事項・共通事項・準備物等 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ワークシート 振り返りシート 各教室から空気清浄機の回収 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 単元目標に対する達成状況の評価標準(求めたい子どもの具体的な成長の姿) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 知識・技能 | I段階 | | | 2段階 | | | | | | | | | | | | | |
| | 事柄の順序など、情報と情報との関係について理解することができる。 | | | 考えとそれを支える理由など、情報と情報との関係について理解することができる。 | | | | | | | | | | | | | |
| 思・判・表 | 必要な語句や文章などを読み、行動しようとする。 | | | 目的に沿って必要な語句や文章、表示などの意味を読み取り、行動しようとする。 | | | | | | | | | | | | | |
| 主体的態度 | 注意書きや説明文などに興味・関心をもって注目しようとする。 | | | 注意書きや説明文などに興味・関心をもって普段の生活の中で生かそうとする。 | | | | | | | | | | | | | |

続いて、各教科等を合わせた指導における単元づくりと学習評価のプロセスについては、単元で取り扱う各教科の目標や内容のまとめの取り入れ方や学習評価の具体について明らかにすることが必要であろう。

各教科等を合わせた指導における単元づくりと学習評価のプロセスの基本的な考え方は、教科別の指導のプロセスと変わりはないと考えるが、取り扱う各教科等の目標や内容のまとめ、実態差がある場合は段階までをも含めて整理する必要がある。

また、生活単元学習は、「実際の生活上の目標や課題に沿って指導目標や指導内容を組織されることが大切」と学習指導要領解説で示されており、具体的で身近な題材を用いて単元作成をすること必要である。その際に、題材から指導目標を考えると、想定した教科に関連しそうな内容が実際には学習指導要領には位置づけられないこともあり、目標設定に悩まれたりするケースがあると推測される。

例えば、教科等を合わせた指導事例（2）の生活単元学習の実践（表V-2-2）では、単元の中で取り扱う教科は何かを整理するところから単元づくりを行い、単元計画全体を想定した上で、取り扱う各教科の内容を「生活」「国語」とし、それを踏まえて、児童の生活上の目標や課題に沿った指導目標として具体的に単元目標を設定している。その「生活」「国語」の学習状況の評価については、個別に対応する形でそれぞれの教科の学習状況を3観点で評価できるようにするなど、各教科等を合わせた指導においても各教科の観点別学習状況の評価をすることが明確に示されていた。

さて、上述してきた単元づくりと学習評価のプロセスは、それぞれの指導形態におけるスタンダードとして考えられるものである。実際の単元作成においては、児童生徒の一人一人の実態や学習集団の編制、取り扱う目標や内容のまとめの設定、学習活動の内容や構成、教材教具の選定等によって、取り扱う内容を整理されるべきものであると考える。その整理をする中で、単元目標を学習指導要領で示される内容のまとめにより設定をするのか、より具体的な指導目標として設定をするのか、または目標設定の対象とする段階を一つにするのか複数にするのか、あるいは指導形態として教科別の指導として行うのか、各教科等を合わせた指導として行うのかなどを検討することが必要であろう。そのうえで、単元のまとめとしての観点別学習状況の評価を適切に行えるよう、児童生徒一人一人が、単元を通してどのように各教科等の力を身につけたのか、またはどのような姿が各教科等の力を発揮したといえるのかを明確にし、評価方法の工夫や教師間での協議等を踏まえて、児童生徒の学習の充実につなげていくことが必要と考える。

表V-2-2 教科等を合わせた指導事例（2）の単元計画（一部抜粋）

単元計画シート（各教科等を合わせた指導編）（案）

記入者

| 1. 単元の概要 | | | | | |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------|----------|---------------|
| 学部 | 小学部 | 学年・グループ | 第6学年 | | |
| 【概要】児童生徒の実態や本單元の内容等について | 児童生徒の実態（単元に関する各教科の実態を書く） 本単元は主に第6学年の学級毎に活動を行う。本学級は6名（男児5名、女児1名）である。本学級児童は、学習面において各教科で1段階の目標に取り組んでいる児童から3段階の目標に取り組んでいる児童までと様々ではあるが、児童同士のコミュニケーションが多く、教員が媒介にならなくて一緒に遊ぶ場面等が多く見られる。本単元に関連した本児童の共通課題としては、「相手を意識した伝え方」である。簡単な質問等に答えることはできるが、自分の考えたことや気持ちを伝えることが苦手な児童が多い。以上のことから、本単元では生活科の「コ・社会の仕組みと公共施設」「サ・生命・自然」国語の「B・書くこと」の目標や内容を詰め、学校周辺の環境で自分なりの発見をし、資料を作成するという学習を生活単元学習の形式で「発見！学校の周りには何がある？」という単元を設定した。 | | | | |
| 単元名 | 発見！学校の周りには何がある？ | | 指導の形態 | | |
| 関連する ・教科 ・段階 ・内容 | 教科 | 取り扱う教科 段階 内容 育成を目指す資質・能力 | 生活単元学習 | | |
| | 小学部_生活 | 3段階 サ 生命・自然 (1) 日常生活に関わりのある生命や自然について関心をもって調べること（知識及び技能） | | | |
| | 小学部_生活 | 2段階 コ 社会の仕組みと公共施設 (7) 教師の援助を求めながら身近な社会の仕組みや公共施設に気付き、それらを表現しようとすること（思考力、判断力、表現力等） | | | |
| | 小学部_国語 | 2段階 B 書くこと ア 身近で経験したことについて、写真などを手がかりにして、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること（思考力、判断力、表現力等） | | | |
| 2. 単元目標 学習指導要領の内容を踏まえて、単元目標を設定する | | | | | |
| 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 | | | |
| 学校周辺の自然や環境について関心を持ち、写真を撮ったり、地図に貼ったりすることができる。 | 自分が発見したものを自分なりの方法で表現することができる。 | 活動の説明を聞き、意欲や自信を持って積極的に活動に取り組むことができる。 | | | |
| 3. 評価標準 単元目標に準拠する形で評価規準を作成する | | | | | |
| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 | | | |
| 学校周辺の自然や環境について関心を持ち、写真を撮ったり、撮った写真を地図に貼ったりしている。 | 自分が発見したものを自分なりの方法で表現している。 | 活動の説明を聞き、意欲や自信を持って積極的に活動に取り組もうとしている。 | | | |
| 5. 個別の達成状況 評価 ◎：十分に達成できた ○：概ね達成できた △：達成できなかった（支援や活動の見直しが必要） | | | | | |
| 児童生徒名 | 評価につながる具体的な様子（※各教科等の状況についても記載する） | | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
| A | 生活 | 撮影した写真や場所を自分で選び、地図に貼ることができた。 | ◎ | | ◎ |
| | 国語 | 写真的説明を自分で考えて書くことができた | | ◎ | ◎ |
| | 単元をとおして：写真的タイトルを考えたり、貼る場所をiPodの地図と見比べながら貼ったりすることができた。 | | | | |
| B | 生活 | 撮影した写真を自分で選んで地図に貼ることができた。 | ◎ | | ◎ |
| | 国語 | 必要な物を自分で用意し、写真的タイトルを自分で考えて書くことができた。 | | ◎ | ◎ |
| | 単元をとおして：教員の説明をよく聞きながら活動に取り組んでいくことができた。 | | | | |
| C | 生活 | 撮影した写真を地図に貼ることができた。 | ◎ | | ◎ |
| | 国語 | 必要なものや写真を自分で選ぶことができた。 | | ◎ | ◎ |
| | 単元をとおして：場所カードや自分の選んだ写真等をよく見ながら自分で選ぶことができた。 | | | | |
| D | 生活 | 撮影した写真を自分で選んで地図に貼ることができた。 | ◎ | | ◎ |
| | 国語 | 写真的タイトルを自分で考え、教員と一緒に書いて書くことができた。 | | ◎ | ◎ |
| | 単元をとおして：見つけたものの名前を教員に教えてもらい、平假名で書くことができた。 | | | | |
| E | 生活 | 撮影した写真を自分で選んで地図に貼ることができた。 | ◎ | | ◎ |
| | 国語 | 写真的説明を自分で考えて書くことができた。必要なことをiPodで調べて書くこともできた。 | | ◎ | ◎ |
| | 単元をとおして：活動の見通しを持ち、分からぬ時は教員に聞くこともあったが、自分で進めていくことができた。 | | | | |
| F | 生活 | 撮影した写真を自分で選んで地図に貼ることができた。 | ◎ | | ◎ |
| | 国語 | 写真的説明を自分で考えて書くことができた。必要なことをiPodで調べて書くこともできた。 | | ◎ | ◎ |
| | 単元をとおして：活動の中で気になったことを教員に聞いたりしながら、自分のペースで進めていくことができた。 | | | | |

3. 知的障害教育における学習評価

(1) 評価規準の設定方法

学習評価については、文部科学省(2020)において観点別学習状況の評価を基本に行うこと、「評価の観点及びその趣旨」が各教科等の目標を踏まえて作成されていること、そこでの評価規準は内容のまとまりごとに作成されることが示されていることをⅠ. 研究概要で述べた。

この評価規準の設定については、その方法についてⅢ. 知的障害教育における単元づくりと学習評価で検討しているが、実際の事例研究から、表V-3-1のように、学習指導要領内容の扱い方、学習集団の段階の扱い方、想定される学習状況を記述した評価レベルの示し方によって整理することができる（表V-3-1）。

表V-3-1 評価規準設定の整理

| 学習指導要領内容 の扱い | 段階の扱い |
|---------------------------------------------------------|------------|
| 観点別に学習指導 要領の目標・内容 の文末を変更して 設定 | 包括的に示 す |
| 観点別に学習指導 要領の目標・内容 を踏まえて児童生 徒の実態や題材設 定に応じて設定 | 段階毎に示 す |

① 学習指導要領内容の扱いによる方法の違い

観点別に学習指導要領の目標・内容の文末を変更して設定する場合には、取り扱う教科の目標・内容そのものが評価規準となる。知的障害教育では、生活の文脈や身近な題材を用いて学習することが多いため、この設定では、評価規準で設定された内容と、題材の中で扱われる自立活動的な内容や生活で活用される力を単元の中でどのように扱うべきかに混乱が生じることも推測できる。このような課題に対して例えば各教科等を合わせた指導事例（5）では、表V-3-2のように学習指導要領の内容を評価規準としているが、学習指導要領の目標・内容だけでなく、言語力などの教科横断的な資質能力、学校の特色に応じた身につけたい力の評価も行えるようにしている。さらに、これに自立活動に関する評価を加えることも考えられる。

評価規準で取り扱った内容以外を、授業では取り扱わないのではなく、知的障害のある

児童生徒にも学習内容がわかりやすいように、身近で文脈のある自然な学習活動を構想し、その題材で必要性のある活動を除外しないことが必要であると考えられる。

表V-3-2 各教科等を合わせた指導事例（5）における評価規準（事例から改変して掲載

| 生活科 2段階 サ生命・自然 | | | |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 内容のまとまりごとの評価規準 | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
| | 身近な生命や自然について知ることができる。 | 身近な生命や自然の特徴や変化が分かり、それらを表現しようとしている。 | 身近な神社や公園の自然に触れる活動を通して、身近な自然に関心をもち、意欲をもって学んだり、生活に生かそうとしたりしている。 |
| 国語科 2段階 A聞くこと・話すこと | | | |
| 内容のまとまりごとの評価規準 | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
| | 身近な人との会話を通して、物の名前や動作など、いろいろな言葉の種類に触れている。 | 身近な人の話に慣れ、簡単な事柄と語句などを結び付けたり、語句などから事柄を思い浮かべたりしようとしている。 | 教師や友だちとのやり取りを通して進んで言葉による表現に親しんだり、自然に触れた学習を生かして事柄と語句を結びつけたり、語句から事柄を思い浮かべたりしようとしている。 |
| 図画工作科 2段階 A表現 | | | |
| 内容のまとまりごとの評価規準 | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
| | ・自分が感じたことや行ったことを通して、形や色などの違いについて気付いている。 ・身近な材料や用具を使い、かいたり、形をつくったりしている。 | 形や色などを基に、自分のイメージをもちながら、材料や、感じたこと、想像したこと、見たことから表したいことを思い付いている。 | つくりだすことの楽しさに気付き進んで表す学習活動に取り組もうとしている。 |

| 学習の基盤となる 資質・能力 | | | 現代的な諸課題に対応して求められる 資質・能力 | | | A学校 ならでは力 |
|-------------------|--------|-----------|----------------------------|------------|-------------------------------|--------------|
| 言語能力 | 情報活用能力 | 問題発見・解決能力 | 地域で起る災害等にこへての緊急時に對応する力の育成 | 生活力や地域力の育成 | 感染症、肥満、運動不足等の自身の健康・安全に関する力の育成 | 自己理解・自己実現の育成 |

観点別に学習指導要領の目標・内容を踏まえて児童生徒の実態や題材設定に応じて設定する場合は、表V-2-1 の教科別の指導事例（3）の評価規準を例に挙げることができる。児童の実態に応じた題材や活動の中で、各教科の目標・内容で示された力を、その題材の

中でどのように発揮するのかを設定しているものと考えられる。この設定を行うことで、学習活動の中での児童生徒の姿から学習目標を達成しているのかどうかを判断しやすくなることが考えられる。

② 段階の扱い

段階の取り扱いを包括的に示す場合には、学習集団に対して一つの評価規準を用いることになる。その例として、教科別の指導の事例（7）をあげることができるが、表V-3-3のように、個別に指導目標を設定し細かな学習評価ができるような工夫を行っている。

表V-3-3 教科別の指導の事例（7）

| 評価規準 | |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 知識・技能 | <ul style="list-style-type: none"> ・曲想と音楽の構造との関わりについて理解している。（知識） ・創意工夫を生かした表現をするために必要な、範奏を聴いたり、ハ長調及びイ短調の楽譜を見たりして演奏する技能を身に付けている。（技能①） ・創意工夫を生かした表現をするために必要な、音色や響きに気を付けて、旋律楽器及び打楽器を演奏する技能を身に付けている。（技能②） ・創意工夫を生かした表現をするために必要な、各声部の楽器の音や伴奏を聴いて、音を合わせて演奏する技能を身に付けている。（技能③） |
| 思考・判断・表現 | 音楽を形づくっている要素や要素同士の関連を知覚し、それらの働きが生み出す特質や雰囲気を感受しながら、知覚したことと感受したこととの関わりについて考え、器楽表現を創意工夫している。 |
| 主体的に学習に取り組む態度 | 創意工夫を生かした表現をすることに興味をもち、音楽活動を楽しみながら主体的、協働的に器楽の学習活動に取り組もうとしている。 |

| (○学部○段階のAの指導目標の例) | |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 知識・技能 | <ul style="list-style-type: none"> ・曲の雰囲気と音色、速度、リズム等の要素との関わりについて気付く（知識） ・パートの範奏や主旋律を聴いたり階名を振った楽譜を見たりして、リズムや速度を意識して演奏する技能を身に付ける。（技能①） ・テーマに合った音色や響きを考えて、木琴を使って演奏する技能を身に付ける。（技能②） ・打楽器や主旋律の音を聴いて、音を合わせて演奏する技能を身に付ける。（技能③） |
| 思考・判断・表現 | 音色やリズム、速度、音の重なりを聴き取り、それらの働きが生み出す面白さを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取った曲の雰囲気との関わりについて考え、表現を試したり工夫したりする。 |
| 主体的に学習に取り組む態度 | 創意工夫を生かした表現をすることに興味をもち、木琴で表現することを楽しみながら自ら活動に取り組んだり、友達と励まし合いながら活動したりする。 |

段階別に評価規準を示す場合には、学習集団全体の評価規準を併せて包括的に示す場合と、段階ごとに複数の評価規準を設定する場合が考えられる。

学習集団全体の評価規準をあわせて示す場合の例は、研究協力機関の実践にはなかったが、福島県立相馬支援学校のような12年間のシラバスを設定している場合には、生活年齢等に応じて学習集団全体の評価規準の設定を行った上で、児童生徒の実態に応じて段階

別に評価規準を設定する方法をとることも考えられる。

段階ごとに複数の評価規準を設定して実践を行った教科別の指導（1）の事例では、表V-3-4のように1段階と2段階に分けて評価規準を3観点で設定している。個々の学習の実態把握を行った上で、それぞれに対応する評価規準に基づいて学習評価を行う工夫を行っている。

表V-3-4 教科別の指導（1）の評価規準

| | 単元目標に対する達成状況の評価規準 (求めたい生徒の具体的な成長の姿) | |
|---------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|
| | 1段階 | 2段階 |
| 知識・技能 | 事柄の順序など、情報と情報との関係について理解することができます。 | 考え方とそれを支える理由など、情報と情報との関係について理解することができる。 |
| 思考・判断・表現 | 必要な語句や文章などを読み、行動しようとする。 | 目的に沿って必要な語句や文章、表示などの意味を読み取り、行動しようとする。 |
| 主体的に学習に取り組む態度 | 注意書きや説明文などに興味・関心をもって注目しようとする。 | 注意書きや説明文などに興味・関心をもつて普段の生活の中で生かそうとする。 |

③ 想定される学習状況を記述した評価レベルの設定

共通の評価規準を設定した上で、想定される学習状況を記述した評価レベルを設定する方法は、共通の評価規準を、さらに想定される学習状況のレベルに数段階に分けて文章で示したものである。これは、ほぼ同じ学習集団の中で評価規準を細分化することができる方法と言える。

共通の評価規準を設定した上で、想定される学習状況を記述した評価レベルを設定して実践を行った教科別の指導（2）の事例では、表V-3-5のように評価規準は共通しているが、その中でどのようなレベルまで達成しているのかを個々の児童生徒毎に判断する工夫を行っている。

表V-3-5 教科別の指導（2）の評価規準の例

| | 【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 | 器具に応じて、体のバランスを取ったり、体の移動をしたりすることができる。 | 取り組むコースや器具を選び、コースや器具に応じて体の動かし方を工夫している。 | 自分から器具で体を動かそうとする。 |

| | | | | |
|------|---|-------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------|
| 評価方法 | A | 器具に応じて、体のバランスを取りながら、歩く、跳ぶ、くぐるなどの動きができる。 | コースや器具の違いを意識しながら選び、体を動かす中で、体の使い方を工夫している。 | 課題が分かり、選んだ器具で体を動かさうとしている。 |
| | B | 器具に応じた体の動かし方が分かり、バランスを意識しながら歩く、跳ぶ、くぐるなどの動きができる。 | 取り組むコースや器具を選び、体を動かす中で、体の使い方を工夫しようとしている。 | 選んだ器具で自分から体を動かさうとしている。 |
| | C | 器具の違いによる体の動かし方が分かり、歩く、跳ぶ、くぐるなどの動きができる。 | 選んだコースや器具で体を動かす中で、体の使い方に気付く。 | 選んだ器具に最後まで取り組もうとしている。 |

この例では、教科別の指導では、評価をする際の判断のもととなるレベルの設定を、学習集団の実態に応じて複数のレベルに分けて評価できるようにしている。各教科等を合わせた指導の場合では、評価規準を、各教科等を合わせた形で立てられた指導目標と、一人一人の児童生徒の学習状況の把握を考慮する分複雑であるため、一人一人に設定する方策がとられたと考えられる。

この、単元共通の評価規準を設定した上で、更に評価レベル及び評価計画を設定する取組は、一人一人の評価を明確に行う面では非常に優れた方法である。しかしながら、毎単元、毎時間に評価レベルを分けた評価規準を設定し一人一人を評価することは相当な時間を要することからも、より実施可能な方法を検討する必要があると考えられる。

(2) 学習評価方法

表V-3-6 評価方法の整理

| 学習評価方法 |
|---------------|
| 個別に文章記述する評価 |
| 評価規準に沿って評語で記録 |

研究協力機関が行った学習評価方法を整理すると表V-3-6 のようになった。

個別に文章記述する評価は、設定された評価規準をもとに、その単元でどのような学習成果が得られたかを評価するものである。文章で記述する際には、その単元の題材でどのような様子であったか、どのような子供の姿を力が身についたと考えたのか等を押さえた上で記述する必要があるだろう。

評価規準を評語によって記録するというのは、評価計画で設定した評価規準の達成について、◎○△などで評価することである。この方法では、評価の記録が簡易であり、後から評価を見返す際もわかりやすい。一方で、知的障害のある児童生徒は、目標の達成がで

きたかどうかは、ペーパーテストで見極められないことがあるため、児童生徒の行動や表出を観察し、児童生徒の内面の変化を読みとる必要がある。このことを実現するためには、対象となる児童生徒の普段の行動で、内容を理解している時、していないときの様子を注意深く観察した上で、事前にそれぞれに該当する児童生徒の姿を想定しておくことが重要である。

4. 今後の課題

本研究では、学習指導要領の目標・内容を踏まえた各単元においての指導目標や指導内容、内容のまとめごとの学習評価計画の設定と実際を主に研究の対象とした。この関連する内容については、現在各地の特別支援学校でも、大きな課題として捉えられており、学校研究や研修テーマとして取り組まれている。今後の各学校での実践の積み重ねが期待されるところである。

本研究においても、主に研究Bと研究Cの取組を通して、課題に対する一定の考え方を提案できるように進めたが、以下のような課題が残されていると考えている。

(1) 一人一人の児童生徒の各教科等の学習状況の把握と個別の指導計画等との関連

一般的に児童生徒の実態把握では、発達検査や生育歴などの情報をもとに児童生徒の実体像を明らかにすることが行われやすい。しかしながら、一人一人の児童生徒に応じた学習内容を検討するためには、発達的な実態把握だけでなく児童生徒の学習状況の実態把握も必要である。

こうした学習状況の実態把握にも、様々な方法があると考えられる（例えば、福島県特別支援教育センター(2020)が作成した「学びの履歴」では、特別支援学校学習指導要領に基づいて、各教科の学習状況を整理・把握し、児童生徒が学ぶ内容を明確にしてつなぐことを目的と作成されており、児童生徒の学習状況や習得状況を確認できるようなツールとなっている）。こうした学習状況の実態把握から得られた情報は、個別の指導計画に、それぞれの教科の学習状況の評価と目標を記述することで記録され、指導に生かされるべきものである。しかしながら、広範囲に教科等の内容が網羅されている学習指導要領の内容をもとにした、個別の指導計画の目標の立て方について、取り上げる内容のまとめの範囲や指導上の配慮点、評価方法等の整理はまだできていない状況にある。この個別の指導計画の記載内容については、一人一人の実態把握に基づき、個々の認知特性等に応じて個別の配慮等を考えながら、各教科等で必要となる指導目標の設定等をする方向で考える必要ある。併せて、現在、個別の指導計画に指導要録の指導に関する記録と共に記載事項がある場合には、個別の指導計画の写しを添付することをもって指導要録への記入に替えることも可能となっていることからも、個別の指導計画の作成の意義について、今一度議論することが肝要である。

(2) 知的障害のある児童生徒の各教科等の目標・内容の取扱いと教育的対応

知的障害のある児童生徒の学習では、学習進度が進むにつれ習得が困難になる状況がみられることがあったり、得られた知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面で活かすことが難しいことがあったりすることから、一つの単元のまとまりでしっかりととした成果が得られないこともある。そのため、これまでの学校現場での取組では、同じ学習内容を、題材を変えながら繰り返し時間をかけて行うことで、習得を目指すということが行われたため、単元が長期間にわたったり、同じ内容に対して題材等を変えたりしながら継続的に行われることが合った。

本研究で示した単元づくりや学習評価、カリキュラム・マネジメントの方法を行うことで、学習指導要領の目標・内容を踏まえた教育課程の改善の実現の可能性を見いだすことができるが、知的障害のある児童生徒の学習の困難さに対応した単元計画の改善方法までを検討することはできなかった。

単元目標を達成できなかった児童生徒の対応としては、個別指導の時間を確保する等の手立てが考えられるが、PDCAサイクルを機能させることで、単元の改善を行い、次のサイクルで行う単元で、関連する内容として再度取り扱えるような工夫を考える必要があると考える。

また、知的障害の程度が重い児童生徒については、教科学習の積み重ねが困難な場合が多く、学年が上がっても小学部1段階の内容を継続してしまうことが考えられる。こうした場合に、教育課程を、自立活動の指導で行うのか、教科別の指導で行うのか、自立活動も含めて合わせた指導で行うのか等をどのように判断するのかを整理することも課題の一つと考えられる。

5. おわりに

本研究では、単元づくりにおける目標の設定と評価規準の作成の在り方について、今後も各学校の特色に応じて、主体的に学習指導要領の目標や内容を踏まえた授業実践を行ってもらえるよう、様々な工夫点を示しながら整理してきた。そして、まずは1つの単元から学習指導要領の目標や内容を踏まえた目標の設定や評価規準の作成をし、実践を積み重ねていくものと想定している。その一つの単元の評価改善から、次の単元や教科横断的な視点での拡がりを鑑み、最終的には、教育課程の改善を含めたカリキュラム・マネジメントを機能させる学校体制作りにつながることを期待している。

【引用文献】

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 2016, 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ(1)

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 2016, 次期学習指導要領等に向けたこれ

までの審議のまとめ 補足資料（1）

（執筆担当者：横尾 俊・真部信吾）