特教研B-381

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に関する研究

（令和３年度～４年度）

研究成果報告書

令和５年３月

独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

現行の学習指導要領では、育成を目指す資質・能力を基に、その目標・内容が整理されている。また、資質・能力の育成の状況については、適切に把握し、その結果を基に指導の改善を図ることが重要となっている。

こうしたことから、指導の際には学習目標の設定とその評価の重要性が増しているとともに、知的障害教育ではこれまでの実践上の資産を基盤とした上で、現在求められている単元づくりや学習評価の方法を確立していくことが必要である。

しかしながら、知的障害のある児童生徒の教育では、児童生徒の障害の状態が多様なことや、障害の特性から、一人一人の障害の状態に応じた様々な工夫を行う中で教育を行う必要があり、多くの学校で一人一人の生活や社会参加のために、身に付けさせたい力を考え、生活上の課題をもとに学習する教育活動が進められてきている。そのため、単純に学習評価の方法を標準化するのではなく、それぞれの学校に在籍する児童生徒の状態や達成目標に応じた方法が求められている。

こうした背景から本研究では、研究の目的として、知的障害のある児童生徒に対する教科別の指導及び各教科等を合わせた指導における、実態把握に基づいた年間指導計画や単元計画の立て方についての情報収集を行うとともに、学習の目標・内容・方法、適切な評価規準の設定を含めた学習状況の評価の方法について事例収集及び実践研究を行った。学習指導要領に示された目標・内容との関連性と、指導内容の充実をはかれる学習評価の方法と留意点を中心に検討し、知的障害のある児童生徒に対する教科別の指導及び各教科等を合わせた指導における学習評価の方法について、研究協力機関と協力して行った事例の中で、工夫点や課題点について示すこととした。こうした点は、学習指導要領の冒頭に述べられている、「各学校がその特色を生かして創意工夫を重ね，長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら，児童又は生徒や地域の現状や課題を捉え，家庭や地域社会と協力して，学習指導要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図っていくことも重要」という内容に沿うものであると考えている。

本報告書をご覧いただく方々には、各学校の事例で行われている工夫点について注目いただけることを切に願っている。

研究代表者　研究企画部総括研究員　横尾　俊

目次

はじめに

Ⅰ．研究の概要･･･1
１．研究の背景･･･1
（１）知的障害のある児童生徒の障害の特性と教育的な対応
（２）国立特別支援教育総合研究所における、学習内容・方法に関わる研究
（３）知的障害教育における学習評価の課題点
２．研究の目的･･･4
３．研究の構造･･･5

Ⅱ．知的障害教育における学習評価･･･8
１．新学習指導要領や文部科学省発行資料等における学習評価･････････････････8
（１）学習評価に関する基本的な考え方
（２）評価の基本構造
（３）観点別学習状況の評価について
（４）障害のある児童生徒など特別な配慮を必要とする児童生徒に係る学習評価について
（５）特別支援学校小学部・中学部における学習評価
（６）知的障害教育における体系的な学習評価の PDCA サイクル
付表Ⅱ-1　学習評価に関わる用語について
２．知的障害のある児童生徒に係る学習評価･････････････････････････････････21
（１）知的障害教育における「教科」の捉え方
（２）知的障害教育における学習評価の考え方
（３）学習評価とカリキュラム・マネジメントの関係
３．先行研究からみる個別の指導計画と学習評価の関連･････････････････････24
（１）個別の指導計画における学習評価の位置づけ
（２）アセスメントにもとづく個別の指導計画の作成
（３）まとめー アセスメントにおける学習評価の重要性
４．考察･･･30

Ⅲ．知的障害教育における単元づくりと学習評価･････････････････････････････34
１．単元づくりと学習評価･･･34
（１）単元づくりにおける現状と課題
（２）単元作成プロセスモデル
（３）評価計画の作成
（４）単元のまとまりにおける総括的な評価

２．単元計画シートの作成……49
（１）単元計画シートの特徴
（２）単元計画シートの作成方法
（３）単元計画シートの活用に向けて
３．　単元づくりと学習評価の実施に向けて……53

Ⅳ．事例研究……56
１．本章の構成……56
２．事例研究の概要……56
（１）事例研究の目的
（２）事例研究の方法
３．研究協力機関の特色……58
（１）熊本大学教育学部附属特別支援学校
（２）千葉県立つくし特別支援学校
（３）千葉県立千葉特別支援学校
（４）埼玉県立越谷西特別支援学校
（５）東京都立高島特別支援学校
（６）福島県立相馬支援学校
（７）神奈川県立武山養護学校
（８）山形大学附属特別支援学校
４．各学校におけるカリキュラム・マネジメントの実践……81
（１）熊本大学教育学部附属特別支援学校
（２）福島県立相馬支援学校
５．教科別の指導における単元作成と学習評価……97
（１）国語科で、段階別に評価規準を設定し、生徒の自己評価も含めた学習評価をした事例（令和３年度）
（２）国語科で、取り扱う内容の段階が一つの集団に共通の評価規準を設定し、ＡＢＣの評語で評価レベルを分けて学習評価をした事例（令和４年度）
（３）国語科で、取り扱う内容の段階が一つの集団に共通の評価規準を設定し、想定される学習状況を記述した評価レベルを設定して学習評価をした事例（令和４年度）
（４）算数科で、取り扱う内容の段階が一つの集団に共通の評価規準を設定し、ＡＢＣの評語で評価レベルに分けて学習評価をした事例（令和３年度）
（５）社会科で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準を設定し、個別に指導目標を立て学習評価をした事例（令和４年度）
（６）体育科で、取り扱う内容の段階が一つの集団に共通の評価規準を設定し、想定される学習状況を記述した評価レベルを設定して学習評価をした事例（令和３年度）
（７）音楽科で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準と個別の目標を設定

して学習評価をした事例（令和４年度）
６．各教科等を合わせた指導における単元作成と学習評価‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥161
（１）作業学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準を設定し個別に指導目標を立て学習評価をした事例（令和３年度）
（２）生活単元学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準を設定し個別に達成状況を評価した事例（令和４年度）
（３）遊びの指導で、重複障害のある児童に共通の評価規準を設定し個別に達成状況を評価した事例（令和４年度）
（４）作業学習で、段階別に評価規準を設定し、生徒の自己評価も含めた学習評価をした事例（令和４年度）
（５）生活単元学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準と個別の目標を設定して学習評価をした事例（令和４年度）
（６）生活単元学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に生活年齢に応じた共通の評価規準を設定した上で､段階別の評価規準を用いて学習評価をした事例(令和４年度)
７．事例研究に関する考察‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥215

Ⅴ．総合考察‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥218
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‥218
（１）つけたい力と学習指導要領の育成を目指す資質能力
（２）カリキュラム・マネジメントと単元作成プロセス
２．単元作成における単元目標と評価規準の関連‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥‥

委託研究……235
１．知的障害のある児童生徒の主体的な学習を促す授業づくりと学習評価に関する研究
―「つけたい力」の指導と評価―……236
２．知的障害教育における学習評価の効果的活用に向けて
―「主体的に学習に取り組む態度」の評価におけるキャリア発達の視点と「対話」の意義―……248

資料……257
Ａ．米国における知的障害児の学習評価
Ｂ．イギリスの知的障害のある児童生徒の学習評価

Ⅰ．研究の概要

1.　研究の背景

（１）　知的障害のある児童生徒の障害の特性と教育的な対応

知的障害のある児童生徒の学習の充実を図るためには、知的障害の特性に配慮した対応が必要となる。特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）(文部科学省，2018a)では、障害特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面で生かすことが難しいことや、成功体験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多いと指摘されている。

特に学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいという特性は、教科学習を行う上では、学んだ内容が定着しているのかの確認や、定着した内容を様々な応用場面で丁寧に教える等の対応が必要になる。

こうした障害特性への対応として、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（文部科学省，2018a)の「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」には、10 項目が挙げられており、知的障害のある児童生徒の学習上の特性等を踏まえ、学習環境面を含めた児童生徒一人一人の確実な実態把握に基づき学校生活や学習上どのように関わるべきかが記述されている。

この内容において学習に関わりがある記述をみてみると、

(4) 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導するとともに、よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導する。

(5) 自発的な活動を大切にし、主体的な活動を促すようにしながら、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むよう指導する。

(7) 生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする。

(8) 児童生徒の興味や関心、得意な面に着目し、教材・教具、補助用具やジグ等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童生徒の学習活動への意欲が育つよう指導する。

このように、一人一人の実態に応じて、生活場面等を題材にしたり、本人の主体的な態度や興味関心を重視した対応を行ったりする必要があることが示されている。

このことを踏まえ、知的障害のある児童生徒の、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすいという特性から、机上での学習だけではなく、学習内容がより身近で生活と結びついているという実感がもてるような工夫や本人が学習の文脈を理解できるような工夫が必要になる。

また、知的障害のある児童生徒の学習においては、その児童生徒の困難さに着目し、

どのような力を付けることが学校教育上必要で、かつどうすれば社会参加するために必要な資質・能力を身に付けることができるかを考える必要がある。

このような中、平成 29 年 4 月と平成 31 年 2 月に公示された新しい特別支援学校学習指導要領（文部科学省,2018b・2019）では、障害のある児童生徒の学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視して改訂が行われた。その際、知的障害のある児童生徒の各教科等の目標や内容について、幼稚園や小・中学校とのつながりや各部・各段階とのつながりに留意し、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理が行われた。中学部には２つの段階を新たに示し、また、小・中学部の各段階において、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき目標を設定し、段階ごとの内容が充実された。

一方、これまで知的障害のある児童生徒の教育では、障害特性に配慮した教育的な対応を取りながら学習活動が行われてきた。この教育的な対応は、児童生徒の障害の状態が多様なことから、実態把握を十分に行った上で、一人一人の障害の実態に応じて様々な工夫が必要となる。

そうしたことから、一人一人に必要な学習内容と、学習指導要領で示された教えるべき学習内容を、どのように実践の中で関連付けるのかについて検討する必要がある。

（２）　国立特別支援教育総合研究所における、学習内容・方法に関わる研究

国立特別支援教育総合研究所では、知的障害教育の学習内容の系統性やどの児童生徒にも共通して教えるべき内容に着目し、その学習内容や指導内容に学校の特色を反映させた上で、児童生徒が行う学習活動の必然性を説明できるようにする必要があるのではないかとの問題意識のもと、知的障害のある児童生徒の学習内容・方法に関わる研究を行ってきた。

国立特別支援教育総合研究所では、平成 25 年度から平成 26 年度に基幹研究「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究」を行い、研究協力機関と共に事例研究を行い、知的障害のある児童生徒の教育における観点別学習状況の評価の有効性を検討し、観点別学習状況の評価、指導と評価の一体化、児童生徒の発達を支援する学習評価の活用、組織的・体系的な学習評価を促すための評価計画の PDCA サイクルの構築に関して検討した。

この研究において、「組織的な学習評価」とは、組織を構成する教職員が共通の目的のもとに、一定のルールや方法に基づいて情報交換・意見交換を行い、組織の総意として学習状況の分析結果を示し、その結果の価値判断を行うこととした。また、「体系的な学習評価」とは、系統性や整合性のある教育目標・育てたい子供像等に基づいて実施された、各学年・学部等の段階、あるいは各教科等の授業・単元・１年間の総括の段階において、教育成果を一定の方法に即して評価し、その結果をより高次の目標との関係の中に位置付け、価値付ける総合的な営みと捉えて研究が行われた。

その後、平成 27 年度から平成 28 年度の基幹研究「知的障害教育における『育成すべき資質・能力』を踏まえた教育課程の在り方」では、カリキュラム・マネジメントを知的障害教育において機能させ、「育成を目指す資質・能力」を踏まえた学習活動の計画・実施・評価をする方法を、先の研究と同様に研究協力機関との事例研究によって行った。知的障害の状態等が多様な中で、単元目標や学習計画を設定し、どのように学習評価を行うかについても検討し、学習指導要領に示された内容と、学習評価との関連性について考察している。この研究において、児童生徒が「何を学ぶのか」を具体化し、それを実現するために生活に結びついた学習活動を行い、学習評価の結果から授業を改善することで、主体的・対話的で深い学びの視点を取り入れた授業改善を行えることを示唆した。

一連の研究成果は、中央教育審議会初等中等教育分科会「特別支援教育の在り方に関する特別委員会」にも資料提供され、現在の知的障害のある児童生徒の学習評価の議論に貢献をした。

この２つの研究において共通した考察では、学校の教育目標を基にした、児童生徒に付けたい力を基に、観点別学習状況の評価を実施するための工夫と、学校の特色が反映された指導目標の設定した上で指導内容を確立し、一人一人に身に付けたい力を考えながら、組織的で系統性のある学習活動を設定できる工夫について述べられている。

学習評価については、この組織的で系統性のある学習活動の設定につながるカリキュラム・マネジメントを機能させるための主要な要素として位置付けられている。

（３）　知的障害教育における学習評価の課題点

特別支援教育における学習評価については、文部科学省から令和２年４月に「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）（以下「参考資料」）が出され、その基本的な考え方や、教科別の指導における学習評価の手順が示されている。

ここでの重要な点は、観点別学習状況の評価を基本に行うということである。観点別学習状況の評価を行う際には、知的障害教育においても、学習指導要領に示される目標が実現されているかどうかを判断するよりどころとして、評価規準を作成することが示されている。また、この評価規準の作成に当たっては、この「参考資料」の中で、「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、「段階別の評価の観点の趣旨」が段階の目標を踏まえて作成されていることを確認する必要があるとされている。観点別学習状況の評価は、学習指導要領の目標や内容に準拠して行う必要があることが分かる。

また、評価規準については、内容のまとまりごとの評価規準の作成の手順が示されている。「内容のまとまり」とは、「参考資料」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(2)内容」の項目等をそのまとまりごとに、細分化したり整理したりしたものであり、「(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」としている。

学習指導要領を反映した指導内容の設定や、こうした学習評価の考え方を実践で行うことを目指すためには、これまでの知的障害教育が行ってきた教育実践の資産を基にしながら、どのようにすれば現行の学習指導要領の考え方の文脈に近づけるのかを考える必要がある。

特に知的障害特別支援学校には、知的障害の程度や実態において様々な児童生徒が在籍しており、単純に学年進行で目標・内容を考えることが困難である。また、指導の形態として教科別の指導と、各教科等を合わせた指導が採られているが、どちらの指導形態においても、それぞれの学習集団に属する児童生徒の実態を把握し、指導目標や指導内容を考えた上で学習評価をする必要がある。その際は、児童生徒の各教科の学習内容の習得状況等を確認した上で、その児童生徒に個別に付けたい力を想定した上で学習内容を設定することと、その学習内容が各教科の目標・内容を反映させていることを十分説明できるような仕組みを考えることが重要である。

２．　研究の目的

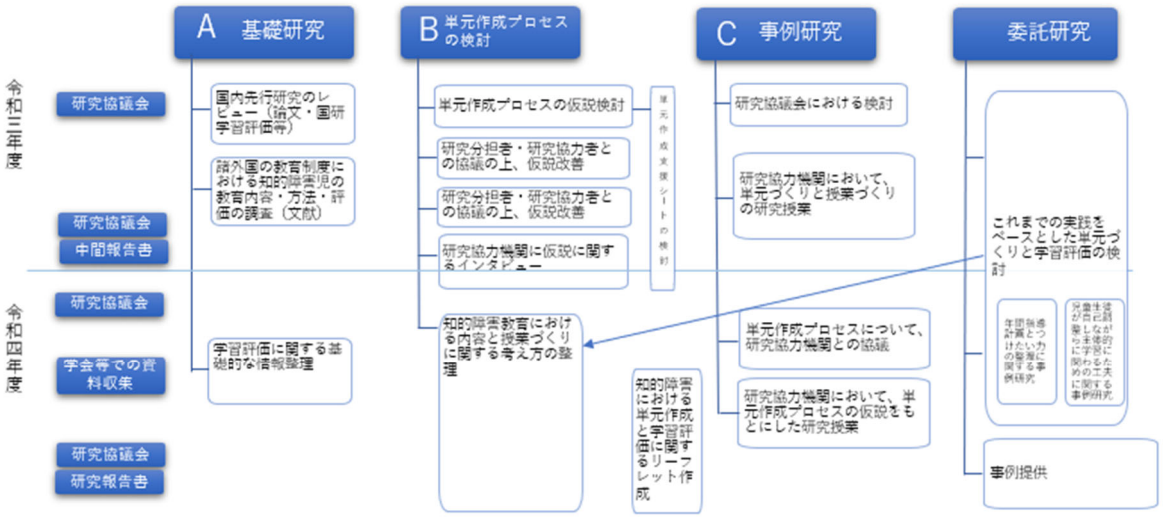
本研究では、以上のような背景から、知的障害のある児童生徒に対する教科別の指導及び各教科等を合わせた指導においての単元づくりと学習評価について取り上げ、知的障害のある児童生徒の一人一人の実態に応じた指導目標や指導内容の設定と、その指導目標と指導内容が学習指導要領の目標・内容とのつながりを（対外的にも）説明できるよう、実践上の工夫点について検討することとした。

具体的には以下の点を目的とした。

・児童生徒の実態把握に基づいた年間指導計画や単元計画の立て方についてどのような工夫がされているのか等を情報収集し、カリキュラム・マネジメントの工夫点について検討すること。

・単元づくりと学習評価を軸に、どのように学習の目標を考えるのか、活動を考えるのかについて、事例を基に示すこと。

３．　研究の構造



図Ⅰ－３－１　本研究の構造図

本研究では、令和３年度から４年度にかけて、８人の研究分担者、５人の特別研究員（地域連携型）、８人の研究協力者、13 の協力機関により研究が行われた。

この中でも、特別研究員（地域連携型）は、１年間研究所で勤務して、研究所が取り組む研究に研究職員とともに参画するとともに、研究課題と関連した地域課題の研究に取り組む役割を持っている[1]。研究では、教育現場の課題の提供や、有益な助言を得ることができた。

本研究の構造は、図Ⅰ－３－１のように４つのパートに分かれている。基礎的な理論研究として位置づけた研究Ａにおいて、知的障害教育における学習評価についての位置づけの把握を行い、それによって得られた知見を基に、研究Ｂにおいての単元作成プロセスの検討を行っている。研究Ｂでの単元作成プロセスの検討では、学習評価のあり方についても扱い、令和３年度に行った事例研究における学習評価についても考察している。

研究Ａは、文献調査による理論研究で、知的障害のある児童生徒の学習評価に関わる国内文献と国外文献を調査した。

[1] 国立特別支援教育総合研究所の特別研究員制度では、研究実施に有用な地域の教育現場の情報を得ることと、都道府県等と協力して研究を行うこととを目的として、教育現場で実践を行う教師や教育委員会の指導主事を１年間研究所に受け入れることとしている。

国内文献では、学習評価に関しての基礎的な知見の整理と、知的障害教育においてどのように考えられているかをまとめた。また、用語の整理を行い、報告書に用語集として掲載している。

また、国外文献では、海外の個々の事例を扱うのではなく、教科を扱う general curriculum と、生活的なスキルを扱う Functional curriculum についての学術的な議論の整理をアメリカの文献を基に行った。これは、日本における知的障害教育においての、生活的なスキルの重要性と教科の重要性の比較に似た議論であるため、本研究の参考とするためである。

また、重い知的障害のある児童生徒の指導の評価の参考とするためにイギリスの取組について整理している。イギリスの障害のある児童生徒のための制度(Special Educational Needs and Disability:SEND)は日本と違い、特別な教育的ニーズを基にした制度であるが、多くの知的障害のある児童生徒は、日本の特別支援学校にあたる特別学校(Special School)に在籍しており、日本でも参考になると考えられた。ここでは、知的障害教育の学習評価の基準である、エンゲージメントモデル(Engagement model)とプレキーステージスタンダード(pre-key stage standards)についての動きをまとめている。これらの海外の状況に関しては、本報告書の巻末に資料として示している。

研究Ｂは、単元作成プロセスの検討を行うことを目的とした研究である。

ここでは、教育現場における単元作成プロセスにおいての課題を踏まえて、指導の形態ごとの単元作成プロセスモデル作成を行った。

また、この単元作成プロセスモデル作成の副産物として、単元計画シートを考案している。このシートは単元づくりと学習評価を支援するもので、学習指導要領の目標・内容等を参照しながら単元計画を作成できるような仕様になっている。また、エクセルのプルダウンリスト等を使用して評価規準を選択できるようにすることで、教師の負担軽減を目指している。このシートを使用した研究機関の事例も報告書に掲載されている。

研究Ｃは事例研究である。８校の研究協力機関で学習指導要領と関連させた単元づくりと学習評価の実践を行った。

委託研究については、これまでの知的障害教育において積み重ねられてきた教示実践を踏まえて、これまで学校現場で考えられてきた「つけたい力」と学習指導要領で整理された資質能力とを、実践の中でどのように位置づけるかについてについて、委託し研究を実施した。二つの研究では、知的障害のある児童生徒の「主体的な学び」のとらえ方、授業改善と関連した教育課程や年間指導計画の改善、観点別の学習状況の評価と児童生徒の自己評価、主体的な学びを促す授業の手立て・工夫等の教師の授業力の向上などを対象として検討を行っている。

（執筆担当者：横尾　俊）

引用文献

文部科学省（2018a）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）．開隆堂出版

文部科学省（2018b）特別支援学校幼稚部教育要領　小学部・中学部学習指導要領．海文堂出版

文部科学省（2019）特別支援学校高等部学習指導要領．海文堂出版

文部科学省(2020)：特別支援学校小学部・中学部　学習評価参考資料
https://www.mext.go.jp/content/20200428-mxt_tokubetu02-1386427-1.pdf
（アクセス日：2023 年２月６日）

Ⅱ．　知的障害教育における学習評価

１．　学習指導要領や文部科学省発行資料等における学習評価

平成 29 年３月に公示された学習指導要領においても、「指導と評価の一体化」が謳われており、評価を指導の確認や改善に結び付けることが求められている。知的障害のある児童生徒の学習評価について、新学習指導要領や文部科学省発行資料等において、どのように記述・解説されているのかについて、本項では概観することとする。

（１）　学習評価に関する基本的な考え方

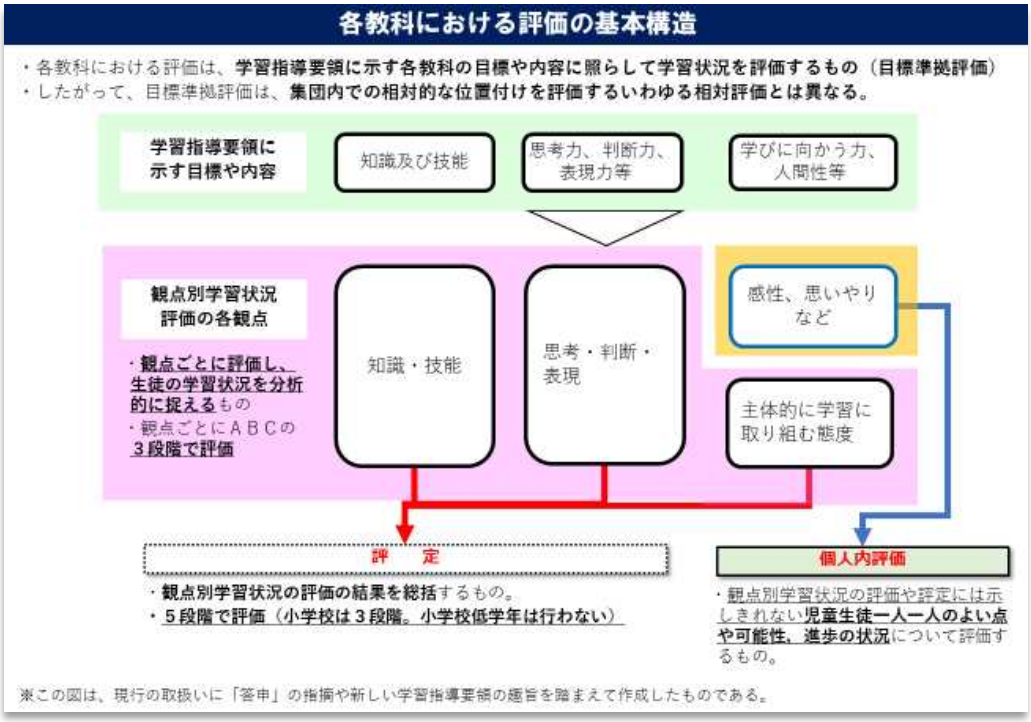
中央教育審議会の答申（以下「答申」）では、「「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要」（中央教育審議会, 2016, p.60）と、指摘している。また、「学習評価については、子供の学びの評価にとどまらず、「カリキュラム・マネジメント」の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、更に教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要」（中央教育審議会, 2016, p.60）とも述べている

（２）　評価の基本構造

「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(中央教育審議会, 2019 a)（以下「学習評価に関する報告」）では、学習評価の基本的な枠組みについて、図Ⅱ-１-１のような基本構造を示している。

学習評価は、学校における教育活動に関し、子供たちの学習状況を評価するものである。現在、各教科の評価については、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と、これらを総括的に捉える「評定」の両方について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するものとされており、観点別学習状況の評価や評定には示しきれない児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況については、「個人内評価」として実施するものとされている。 また、外国語活動や総合的な学習の時間、特別の教科道徳、特別活動についても、それぞれの特質に応じ適切に評価することとされている。

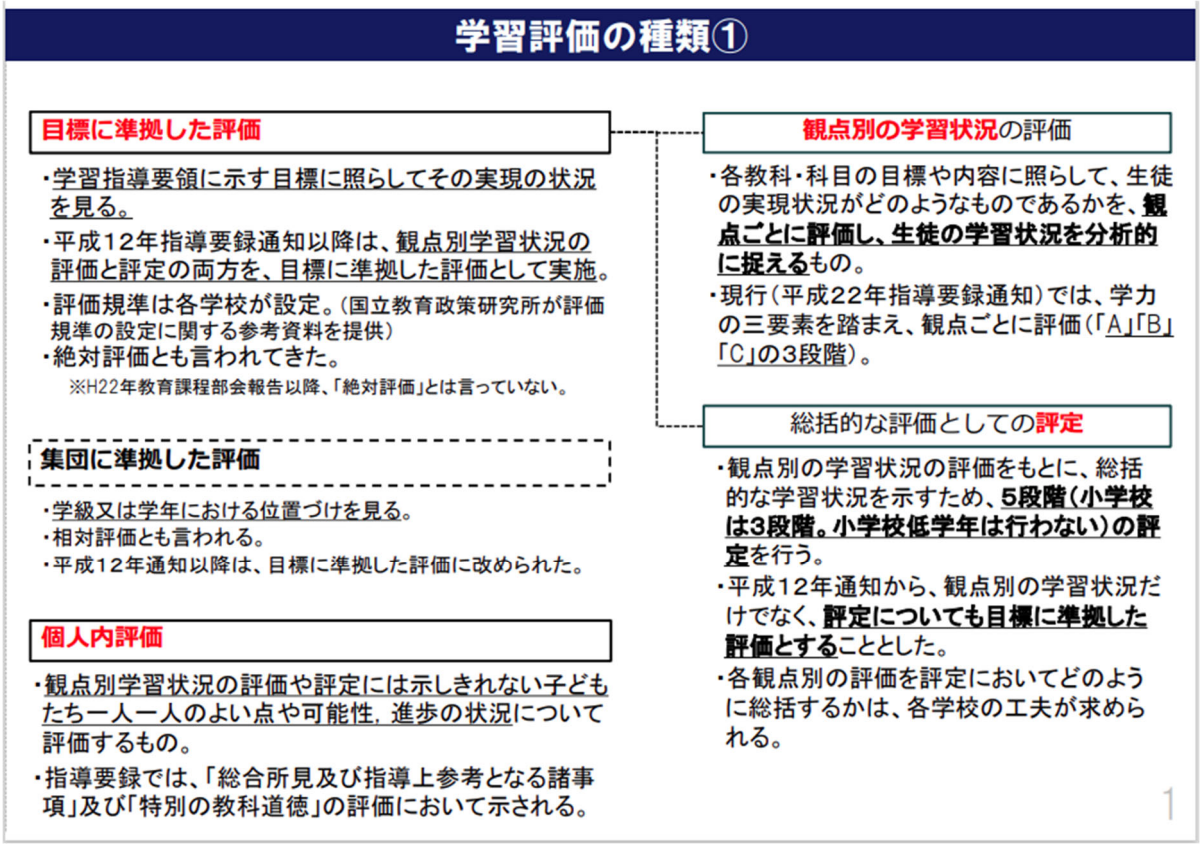
各教科における評価においては、まず、学習指導要領に示す各教科の目標や内容に照らして学習状況が評価される。これを目標準拠評価という。そして、この目標準拠評価は、集団内での相対的な位置付けを評価するいわゆる相対評価とは異なるものである。



図II-1-1　各教科における評価の基本構造

[出典：児童生徒の学習評価の在り方について(報告)(中央教育審議会, 2019 a, p.6)]

なお、「答申」や「学習評価に関する報告」では、「目標に準拠した評価」、「観点別の学習状況の評価（観点別評価と短縮されて表現されることもある）」、総括的な評価としての「評定」、「集団に準拠した評価」、「個人内評価」といったものの定義・説明が示されている（図Ⅱ-１-２）。また、このほかの学習評価に関連する用語の定義については、文部科学省や関連する審議会等による文献における記述をまとめ、本稿末尾の付表II-1 に示した。本報告書では、図Ⅱ-１-１や図Ⅱ-１-２と付表Ⅱ-１に示されている定義に基づいて、論述を進めることとする。



図Ⅱ-１-２　学習評価の種類

[出典：学習評価に関する資料　(中央教育審議会，2017)]

（３）　観点別学習状況の評価について

現行の学習指導要領以前においては、観点別学習状況の評価について「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」の４観点で行っていたが、平成 29 年４月告示の学習指導要領から、小・中・高等学校、特別支援学校の各教科を通じて、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の３観点に整理された。また、「答申」では「資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組ませるパフォーマンス評価などを取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である」とされている。

なお、「主体的に学習に取り組む態度」は、「関心・意欲・態度」の観点と同じ趣旨のものだったが、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動によって評価するなどの誤解があると、長年問題点を指摘され現在に至ることから、「関心・意欲・態度」を改め「主体的に学習に取り組む態度」へと文言が変更された。その後、さらに、「学習評価に関する報告」では、「答申が指摘するとおり『学びに向かう力、人間性等』は、知識及び技能、思考力・判断力・表現力等をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、学習評価と学習指導を通じて『学びに

向かう力、人間性等』の涵養を図ることは、生涯にわたり学習する基盤を形成する上でも極めて重要である」こと、「したがって、「主体的に学習に取り組む態度」の評価とそれに基づく学習や指導の改善を考える際には、生涯にわたり学習する基盤を培う視点を持つことが重要である。このことに関して、心理学や教育学等の学問的な発展に伴って、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力（いわゆるメタ認知）など、学習に関する自己調整に関わるスキルなどが重視されていることにも留意する必要がある。」と記述され、「学びに向かう力、人間性等」と「主体的に学習に取り組む態度」について、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力（いわゆるメタ認知）など、学習に関する自己調整に関わるスキルを含むことが明示された。

（4）　障害のある児童生徒など特別な配慮を必要とする児童生徒に係る学習評価について

「学習評価に関する報告」では、「児童生徒一人一人の学習状況を適切に把握することは、新学習指導要領で目指す資質・能力を育成する観点からも重要であり、障害のある児童生徒、日本語指導を必要とする児童生徒や不登校の児童生徒、特別な配慮を必要とする児童生徒に対する指導についても、個々の児童生徒の状況に応じた評価方法の工夫改善を通じて、各教科等の目標や内容に応じた学習状況を適切に把握し、指導や学習の改善に生かしていくことを基本に、それぞれの実態に応じた対応が求められる。」と述べている。

また、「答申」では、「知的障害者である児童生徒に対する教育課程については、児童生徒の一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできるPDCAサイクルを確立することが必要であるとされている。」と指摘されている。このことから、「学習評価に関する報告」では、「障害のある児童生徒に係る学習評価については、一人一人の児童生徒の障害の状態等に応じた指導と配慮及び評価を適切に行うことを前提としつつ、特に以下のような観点から改善することが必要である。」とされ、以下の２点が挙げられている。

- 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科においても、文章による記述という考え方を維持しつつ、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れることとする。
- 障害のある児童生徒について、個別の指導計画に基づく評価等が行われる場合があることを踏まえ、こうした評価等と指導要録との関係を整理することにより、指導に関する記録を大幅に簡素化し、学習評価の結果を学習や指導の改善につなげることに重点を置くこととする。

（5）　特別支援学校小学部・中学部における学習評価

さらに、文部科学省は令和２年４月に「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）（以下「学習評価参考資料」）を示した。この「学習評価参考資料」は、観点別学習

状況の評価を実施する際に必要となる評価規準等、学習評価を行うに当たって参考となる情報をまとめたものである。

この「学習評価参考資料」では、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と、これらを総括的に捉える「評定」の両方について、解説がなされている。平成 29 年告示学習指導要領においても、各教科の学習評価においては、「観点別学習状況の評価」と、これらを総括的に捉える「評定」の両方について，学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するものとされているとし、「小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（以下、「改善等通知」）（文部科学省, 2019 a）に示された指導要録における記録の方法について解説している。

ここでは、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校と、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校とでは、指導要録における記録の方法は異なっている。前者は小学校学習指導要領第２章及び中学校学習指導要領第２章に示すものに準じて ABC や１～５の数字による評定を記入するのに対し、特別支援学校（知的障害）における各教科の学習の記録については、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年文部科学省告示第 73 号）（文部科学省, 2018 a）に示す該当する学部の各教科の目標、内容に照らし、各教科の評価の観点及びその趣旨を踏まえ、具体的に定めた指導内容、実現状況等を箇条書き等により文章で端的に記述するとなっている。

また、平成 29 年改訂学習指導要領において知的障害者である児童生徒のための各教科の目標や内容について、小学校等と同様に、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理されたことを踏まえて、「学習評価参考資料」では各教科の学習評価において「観点別学習状況の評価」について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するものとされた。このことを受けて、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においても、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として、評価規準を作成することが必要である」(p.9) とし、「内容のまとまりごと評価規準」を作成する際の手順について示している。

この「内容のまとまり」とは、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 (2)内容」の項目等をそのまとまりごとに細分化したり整理したりしたものである。なお、各教科等の学習指導要領の「３ 指導計画の作成と内容の取扱い」(1)アに「単元（題材）などの内容や時間のまとまり」という記載があるが、これと前述の「内容のまとまり」とは同義でないことに留意する必要がある。

「学習評価参考資料」では、「単元（題材）などの内容や時間のまとまり」とは，「主体的・対話的で深い学びを実現するため，主体的に学習に取り組めるよう学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりして自身の学びや変容を自覚できる場面をどこに設定するか、対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面をどこに設定するか、学びの深まりをつくりだすために、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか、といった視点による授業改

善は、１単位時間の授業ごとに考えるのではなく、単元や題材などの一定程度のまとまりごとに検討されるべきであることが示されたものである。」（p.17）とし、その違いを説明している。

（６）　知的障害教育における体系的な学習評価の PDCA サイクル

「答申」では、「知的障害者である児童生徒に対する教育課程については、児童生徒の一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできる PDCA サイクルを確立することが必要であるとされている。」（p.114）と指摘されている。

「学習状況の評価」と「授業の評価」、「指導の評価」といった評価結果を振り返り、総括して、次の授業、単元、年間計画への改善へとつなげていくことが重要である。

（執筆担当者：涌井恵）

付表II-1　学習評価に関わる用語について

	用語	「定義」及び用例
1	学習評価	「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」（中央教育審議会，2010；中央教育審議会，2019）
2	学習評価の機能	「学習評価は，児童生徒の学習状況を検証し，結果の面から教育水準の維持向上を保障する機能を有する」（中央教育審議会，2010）
3	目標に準拠した評価	・「学習状況を分析的にとらえる観点別学習状況の評価と総括的にとらえる評定とを，学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施」（いわゆる絶対評価）（中央教育審議会，2010） ・「学習状況を分析的に捉える『観点別学習状況の評価』と，これらを総括的に捉える『評定』の両方について，学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施」（中央教育審議会，2019）
4	集団に準拠した評価	「学級・学年など集団の中での相対的な位置付けに関する集団に準拠した評価」（いわゆる相対評価）（中央教育審議会，2010）
5	個人内評価	・「観点別学習状況の評価や評定には示しきれない子どもたち一人一人のよい点や可能性，進歩の状況等について評価する」もの。 （中央教育審議会，2010） ・「観点別学習状況の評価や評定には示しきれない児童生徒一人一人のよい点や可能性，進歩の状況について評価するもの。」（例：感性，おもいやり）（中央教育審議会，2019）
6	学習評価の「妥当性」	「評価結果が評価の対象である資質や能力を適切に反映しているものであることを示す概念」（中央教育審議会，2010）
7	「妥当性」の確保	「評価結果と評価しようとした目標の間に関連性があること（学習評価が学習指導の目標（学習指導要領等）に対応するものとして行われていること），評価方法が評価の対象である資質や能力を適切に把握するものとしてふさわしいものであること等が求められる。」 （中央教育審議会，2010）
8	学習評価と指導の評価を一体的に行う意義	「従前指導と評価の一体化が推進されてきたところであり，今後とも，各学校における学習評価は，学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取組と効果的に結び付け，学習指導に係る PDCA サイクルの中で適切に実施されることが重要である。」 （中央教育審議会，2010）

9	主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善	「主体的･対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体的な内容については，中央教育審議会答申において，以下の三つの視点に立った授業改善を行うことが示されている。教科等の特質を踏まえ，具体的な学習内容や児童生徒の状況等に応じて，これらの視点の具体的な内容を手掛かりに，質の高い学びを実現し，学習内容を深く理解し，資質・能力を身に付け，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ことが求められている。 ① 学ぶことに興味や関心をもち，自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら，見通しをもって粘り強く取り組み，自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているかという視点。 ② 子供同士の協働，教職員や地域の人との対話，先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ，自己の考えを広げ深める『対話的な学び』が実現できているかという視点。 ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で，各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら，知識を相互に関連付けてより深く理解したり，情報を精査して考えを形成したり，問題を見いだして解決策を考えたり，思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』が実現できているかという視点。」 （文部科学省，2018 b）
10	観点別学習状況の評価	・「児童生徒がそれぞれの教科での学習において，どの観点で望ましい学習状況が認められ，どの観点に課題が認められるかを明らかにすることにより，具体的な学習や指導の改善に生かすことを可能とするもの」 （中央教育審議会，2019） ・「今回の学習指導要領改訂では，各教科等の目標や内容を『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』の資質・能力の三つの柱で再整理している。これらの資質・能力に関わる『知識・技能』，『思考・判断・表現』，『主体的に学習に取り組む態度』の観点別学習状況の評価の実施に際しては，このような学習指導要領の規定に沿って評価規準を作成し，各教科等の特質を踏まえて適切に評価方法等を工夫することにより，学習評価の結果が児童生徒の学習や教師による指導の改善に生きるものとすることが重要である。」 （中央教育審議会，2019） ・「各教科等の児童生徒の学習状況を観点別に捉え，各教科等における学習状況を分析的に把握すること」 （文部科学省，2019 a）

11	昭和５２年の各教科の評価の観点	「学習指導要領の改訂に伴う指導要録の見直しの際, 各教科の評価の観点として『関心・態度』が共通に示された。」（中央教育審議会，2010）
12	平成元年の各教科の評価の観点	「『自ら学ぶ意欲の育成や思考力，判断力などの能力の育成に重点を置くことが明確になるよう』，基本的には『関心・意欲・態度』,『思考・判断』,『技能・表現（又は技能)』及び『知識・理解』で構成すること」（中央教育審議会，2010）
13	平成13年の各教科の評価の観点	「各教科を通じ基本的には『関心・意欲・態度』,『思考・判断』,『技能・表現』,『知識・理解』（以下『評価の４観点』という。）で構成すること」（中央教育審議会，2010）
14	平成 22 年の各教科の評価の観点	「基本的には，基礎的・基本的な知識・技能については『知識・理解』や後述する『技能』において，それらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等については『思考・判断・表現』において，主体的に学習に取り組む態度については『関心・意欲・態度』においてそれぞれ評価を行うこととして整理」（中央教育審議会，2010）
15	平成 31 年の各教科の評価の観点	「各教科等の目標や内容を『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』の資質･能力の三つの柱で再整理している。これらの資質・能力に関わる『知識・技能』,『思考・判断・表現』,『主体的に学習に取り組む態度』の観点別学習状況の評価の実施」（中央教育審議会，2019）
16	（観点別学習評価の）観点ごとのポイント	【知識・技能】 「各教科等における学習の過程を通した知識及び技能の習得状況について評価を行うとともに, それらを既有の知識及び技能と関連付けたり活用したりする中で, 他の学習や生活の場面でも活用できる程度に概念等を理解したり，技能を習得したりしているかについて評価するもの」（中央教育審議会，2019） 【思考・判断・表現】 「各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な思考力，判断力，表現力等を身に付けているかどうかを評価するもの」（中央教育審議会，2019） 【主体的に学習に取り組む態度】 「①知識及び技能を獲得したり，思考力，判断力，表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面と，② ①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，という二つの側面を評価することが求められる」（中央教育審議会，2019）

17	主体的に学習に取り組む態度	・「それをはぐくむことが基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成につながるとともに，基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成が当該教科の学習に対する積極的な態度につながっていくなど，他の観点に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素」（中央教育審議会，2010） ・「学びに向かう力，人間性等」のうち，①「主体的に学習に取り組む態度」として観点別評価を通じて見取ることができる部分。 （中央教育審議会，2019） ・「評価に際しては，単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど，性格や行動面の傾向を評価するということではなく，各教科等の『主体的に学習に取り組む態度』に係る評価の観点の趣旨に照らして，知識及び技能を獲得したり，思考力，判断力，表現力等を身に付けたりするために，自らの学習状況を把握し，学習の進め方について試行錯誤するなど自らの学習を調整しながら，学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要」（中央教育審議会，2019）
18	「関心・意欲・態度」とは，	「各教科が対象としている学習内容に関心を持ち，自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの」（中央教育審議会，2010）
19	「思考・判断・表現」とは， ここでの「表現」	・「それぞれの教科の知識・技能を活用して課題を解決すること等のために必要な思考力・判断力・表現力等を児童生徒が身に付けているどうかを評価するもの」（中央教育審議会，2010） ・「各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な思考力，判断力，表現力等を身に付けているかどうかを評価するもの」（中央教育審議会，2019） ・「基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ，各教科の内容等に即して，思考・判断したことを，記録，要約，説明，論述，討論といった言語活動等を通じて評価するもの」（中央教育審議会，2010）
20	「技能」とは，	「各教科において習得すべき技能を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの」（中央教育審議会，2010）
21	「知識・理解」とは，	「各教科において習得すべき知識や重要な概念等を児童生徒が理解しているかどうかを評価するもの」（中央教育審議会，2010）
22	評価規準 （いわゆる「のりじゅん」）	・「『学習指導要領の目標に基づく幅のある資質や能力の育成の実現状況の評価を目指す』（文部省『小学校教育課程一般指導資料』（平成５年９月））もの」（中央教育審議会，2010）

		・「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」 （文部科学省，2020）
23	ルーブリック	「米国で開発された学修評価の基準の作成方法であり，評価水準である『尺度』と，尺度を満たした場合の『特徴の記述』で構成される。記述により達成水準等が明確化されることにより，他の手段では困難な，パフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ，評価者・被評価者の認識の共有，複数の評価者による評価の標準化等のメリットがある」 （中央教育審議会，2012） 『ルーブリック』の一般的な特徴等 ○目標に準拠した評価のための基準づくりに資するものである ○パフォーマンス評価を通じて思考力，判断力，表現力等を評価することに適している ○達成水準が明確化され，複数の評価者による評価の標準化がはかられる ○教える側（評価者）と学習者（被評価者）の間で共有される ○学習者の最終的な到達度だけでなく，現時点での到達度，伸びを測ることができる
24	特別支援学校の学習評価	・「実際の学習評価に当たっては，児童生徒の障害の状態等を十分理解し，児童生徒一人一人の学習状況を一層丁寧に把握する工夫が求められている。」（中央教育審議会，2010） ・「一人一人の児童生徒の障害の状態等に応じた指導と配慮及び評価を適切に行うことが前提。」（中央教育審議会，2019） ・「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科においても，文章による記述という考え方を維持しつつ，観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れること」 （中央教育審議会，2019）
25	指導の形態	「個々の児童の知的障害の状態や生活年齢に加え，興味や関心，これまでの学習や経験してきた内容などを全体的に把握した上で，効果的な指導の形態を選択していくことである。指導の形態には，教科ごとの時間を設けて指導する『教科別の指導』や各教科，道徳科，外国語活動，特別活動及び自立活動を合わせて指導を行う『各教科等を合わせた指導』がある。単元などの学習のまとまりをとおして，児童の学習成果が最大限に期待できる指導の形態を柔軟に考えられるようにすることが大切である」（文部科学省，2017 a）

26	教科別の指導	知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科を，教科ごとに時間を設けて指導を行う形態。 （文部科学省，2017 a）
27	各教科等を合わせた指導	「学校教育法施行規則第 130 条第２項は，『特別支援学校の小学部，中学部又は高等部においては，知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは，各教科，道徳科，外国語活動，特別活動及び自立活動の全部又は一部について，合わせて授業を行うことができる。』と定めている」 （文部科学省，2018 b） 「その趣旨は，児童生徒の心身の発達の段階や障害の状態によっては，各教科を並列的に指導するより，各教科に含まれる教科内容を一定の中心的な題材等に有機的に統合して，総合的な指導を進める方がより効果的な学習となり得る場合を予想して設けたものである。したがって，各教科の目標，内容を踏まえながら，必要な工夫をし，授業時数も各学年の年間総授業時数の枠内で適宜配当し得るものである。」 （文部科学省，2018 b）
28	（知的障害者である児童生徒に対する教育を行う）特別支援学校の各教科	学校教育法施行規則第 126 条第２項及び第 127 条第２項において，その種類を規定している。小・中学校等との学びの連続性を重視する観点から，小・中学校等の各教科と同様に，育成を目指す資質・能力の三つの柱で目標及び内容が整理された。 （文部科学省，2017 a）
29	（知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の） 各教科等の目標	「高等部卒業時までに育成を目指す資質・能力を明確にしたうえで，小学部，中学部段階における教科の目標について育成を目指す資質・能力の三つの柱(『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』)で構造的に示した。」 （文部科学省，2017 a）
30	（知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の） 各教科等の内容	「育成を目指す資質・能力の三つの柱に沿った整理を踏まえ，各教科等の内容を構造的に示した。 　また，知的障害のある児童生徒の実態が多様であることから，知的障害のある児童生徒の学びの連続性を確保するため，小学校等の各教科等との内容構成を概ね同じにしたり，各段階の目標の系統性や内容の連続性について小学校等の内容を参考に充実したり，関連を分かりやすくし目標及び内容の系統性を整理した。」　（文部科学省，2017 a）

31	内容のまとまり	「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(2)内容』の項目等をそのまとまりごとに細分化したり整理したりしたものである。平成29年改訂学習指導要領においては（中略）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。」（文部科学省，2020）
32	内容のまとまりごとの評価規準	・「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」 ・「ただし，『主体的に学習に取り組む態度』に関しては，特に，児童生徒の学習への継続的な取組を通して現れる性質を有すること等から，『(2)内容』に記載がない。そのため，各段階の『(1)目標』を参考にしつつ，必要に応じて，段階別の評価の観点の趣旨のうち『主体的に学習に取り組む態度』に関わる部分を用いて『内容のまとまりごとの評価規準』を作成する必要がある。」 ・「各学校においては，『内容のまとまりごとの評価規準』の考え方を踏まえて，学習評価を行う際の評価規準を作成する。」 【作成する際の基本的な手順】 「学習指導要領に示された教科及び段階の目標を踏まえて，『評価の観点及びその趣旨』が作成されていることを理解した上で， ①各教科における『内容のまとまり』と『評価の観点』との関係を確認する。 ②【観点ごとのポイント】を踏まえ，『内容のまとまりごとの評価規準』を作成する。」 （全て　文部科学省，2020）

（執筆担当者：但野智哉・深澤雅子・岩附敦史・涌井　恵）

２．　知的障害のある児童生徒に係る学習評価

（1）　知的障害教育における「教科」の捉え方

知的障害のある児童生徒を対象とした学習指導要領は、『養護学校小学部・中学部学習指導要領－精神薄弱教育編－』（文部省、1962）として昭和 38 年に文部事務次官通達の形で公布された。同書の解説（文部省、1966；p.2）では、「精神薄弱者の学習指導上の特性」として、①学習能力が著しく劣ること、②知識・技能等の習得が断片的にとどまりやすいこと、③それらの理由から具体的な生活場面において教科の内容を統合して与えなければ知識・技能の習得が困難であること、④同じ精神薄弱者であっても個人差が大きく、それに応じるためにも各教科等を統合して与える必要があることの４つを挙げている。

また、この学習指導要領の公布時において、すでに知的障害のある児童生徒の学習内容は教科によって示されている。しかし、上記の精神薄弱者の学習指導上の特性から、教科の名称は同一であっても、実質的には小学校・中学校・高等学校で行われる学問的体系によってまとめられた教科ではなく、「社会生活に参加していけるようにするために、（中略）その（筆者注：生活の）実践のために必要なことがらを提供するものとして再構成され」（文部省、1966；p.37）た教科が設定された。つまり、いわゆる小中学校で行われる教科学習とは異なり、児童生徒の生活の側面から学習内容を構成し直し、教科の内容を生活の中の活動に合わせて示されてきたのである。小学校の算数を例に取ると、具体的には以下のような違いがある。

> 小学校第 1 学年の内容：A 数と計算の一部
>
> 　順序や位置を数で表わすこと。
>
> 　数の系列における数の位置、数の大小および順序を知ること。
>
> （文部省、1958；p.50）
>
> 養護学校（精神薄弱）低学年の内容：（教科内は領域に分けられていない）
>
> 　身近にあるいろいろなものを並べたり、比べたり、取りかえっこをしたりする。
>
> 　具体的なもので多い、少い、大きい、小さいなどがわかる。
>
> （文部省、1962；p.32）

このような児童生徒の生活の側面から学習内容を再構成する考えは、現行（平成 29 年、平成 31 年告示）の『特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領』（文部科学省、2018 a）、『特別支援学校高等部学習指導要領』（文部科学省、2019 b）まで継承されており、教科の内容は児童生徒の発達段階に合わせて規定されている。学習指導要領の改訂により、児童生徒の発達段階をどのように分けるかは、その時々の学習指導要領によって異なってきたが、現行の学習指導要領では、知的障害教育の教育課程を小学部を 1、2、3 段階、中学部を 1、2 段階、高等部を 1、2 段階の計 7 段階に分けて各教科の目標や内容を示している。通常学校とは異なり学年ごとの目標とはなっていないため、児童生徒の実態により下学部の目標や内容に置き換えたり、卒業までの長期的な視点で児童生徒の学習を計画・実施したりすることが可能となっている。

また、上に挙げた精神薄弱児の特徴から、「必要に応じ、全部または一部の各教科をあわせたり、各教科、特別活動および学校行事等の内容を統合したりするなどのくふう」（文部省、1962；p.2）をすることも認められてきた。現在においても各教科等を合わせて指導を行うことが可能であり、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の４つが例として学習指導要領に挙げられている（文部科学省、2017a）。

（２）　知的障害教育における学習評価の考え方

障害のある児童生徒など、特別な配慮を必要とする児童生徒に係る学習評価については、昭和 37 年に養護学校の学習指導要領が文部事務次官通達として示されてから、学習指導要領上には長らく記載されてこなかった。学習評価について初めて言及されたのは、平成元年版の『特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領』（文部省、1991 a）においてであり、以下のように記されている。

> 指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行うとともに、学習意欲の向上に生かすように努めること。　（文部省、1991a；小学部中学部編の p.7、高等部編の p.13）

しかし、小学部・中学部の同解説（文部省、1991 b）においても、「指導の過程における児童生徒の学習に対する努力や意欲なども評価する」（p.98）ことや、「教師による評価とともに、児童生徒同士の相互評価や自己評価なども適切な方法によって評価する」（p.98）という記載にとどまっている。高等部（文部省、1992；p.92）にもほぼ同様の記載がある。児童生徒の学習状況をどのように評価するかは具体的には示されていなかった。

現行の『特別支援学校幼稚部教育要領 小学部中学部学習指導要領』（文部科学省、2018 a）、『特別支援学校高等部学習指導要領』（文部科学省、2019 b）では、小中学校の各教科等と同様に、育成を目指す資質・能力の観点で目標及び内容が整理された。これは、小中学校等と知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の学びの連続性を重視しているためである。評価については、同学習指導要領解説や「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（中央教育審議会、2019 a）においても観点別の評価とすることが以下のように明確に示された。

> ・児童生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが重要である。　（文部科学省、2017a；p.35）
> ・教科別の指導を行う場合や各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが必要である。　（同上）
> ・知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科においても、文章による記述という考え方を維持しつつ、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れることとする。　（中央教育審議会、2019 a；p.16）

観点別学習状況の評価は、学習評価参考資料では「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」とされている。したがって、ここでの観点別学習状況の評価では、学習指導要領で示されている「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態

度」の３観点に沿って学習評価を行い、教科ごとに目指す資質・能力に沿って学習指導を行い、達成状況を評価することが求められる。例えば、生活単元学習であれば、合わせている教科や領域の目標がそのまま生活単元学習の目標となるということであり、生活単元学習に特有の目標は存在しないということである。よって、目標設定にあたっては学習指導要領で示された各教科等の目標を踏まえることが求められる。さらに、学習評価を行う際には、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れつつも、文章による記述という方法によることとされる。

本研究の研究協力機関においては、観点別に評価規準を設定した上で、目標に関わる児童生徒の様子を文章で記述する学校、記号（◎：目標が十分に達成できた、○：目標が概ね達成できた、△：目標が達成できなかった、もしくは単元開始時の姿のままであったなど）により達成状況を記録した上で、具体的な姿を文章で記述する方法などが採用されている。具体的な取組については、IV章の事例研究を参考にされたい。

（３）　学習評価とカリキュラム・マネジメントの関係

これまでに述べてきたように、知的障害教育においても各教科等の観点に沿って授業の目標を設定し、指導を行うことが求められている。したがって、児童生徒の実態に応じた題材を用いながら、教科の目標が達成されることが求められている。特別支援学校では、一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして指導を行うために、個別の指導計画が作成されることとなっており、これを基に、学習目標や学習内容を児童生徒に合わせて設定し、指導を行うことが求められる。ところが、個々の児童生徒の学習状況の評価の結果、学習目標を達成できていないことも当然起こりうる。その場合には、設定した目標が高すぎないか、学習内容や指導方法が適切であったかなどを検討し、これらの設定が適切でなかった場合は改善することが必要となる。つまり、個々の児童生徒の学習状況の評価は、児童生徒が目標を達成できたかを確認するためだけのものではなく、「学習評価の結果を学習や指導の改善につなげること」（中央教育審議会、2019 a ; p.17）が求められている。

作成した個別の指導計画が「児童生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになる」（文部科学省、2018 b ; p.272）ため、計画（Plan）－ 実践（Do）－ 評価（Check）－ 改善（Action）というサイクルの中で蓄積される児童生徒一人一人の学習評価に基づき、個別の指導計画の修正を行い、次の指導とへとつなげていくことが大切である。

さらに、学習評価は個々の指導に生かすのみにとどまらず、単元の構想や年間指導計画の修正につなげていくこともできる。研究協力校のカリキュラム・マネジメントの取り組みについては、III章を参考にされたい。

（執筆担当者：遠山 裕一郎・柘植美文）

３．　先行研究からみる個別の指導計画と学習評価の関連

（１）　個別の指導計画における学習評価の位置付け

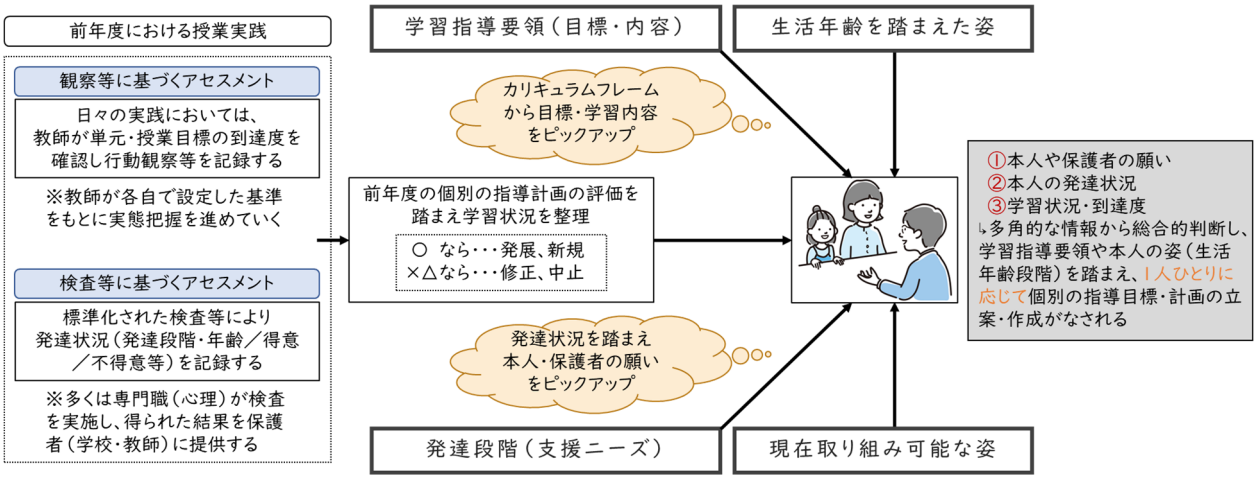
個別の指導計画においても評価がなされているが、この評価と本研究で扱っている学習評価は同義ではない。実際には、個別の指導計画は学期始め・年度始めに作成されたあと、日常的に見返されることは多くないだろう。年間指導計画、他教科等の指導内容や行事との関連性を確認しながら、個別の指導計画を踏まえて単元計画や評価計画等が作成され、単元計画の流れのなかで日々の教育活動（授業）が実施される。すなわち、その教育活動における学習状況・到達度等の評価が学習評価に当たり、その蓄積をもって、単元計画の評価を、そして学期末・年度末に個別の指導計画の評価を進めていくのである（個別の指導計画と学習評価については、例えば、為国、2010；犬飼、2010；庄司、2020、による実践報告がある)。よって教育活動を支える個別の指導計画の作成は、その後の教育指針を示していくものとして重要であり、その作成を進めるためのアセスメントの資料として学習評価も非常に重要である。本節では個別の指導計画の作成にかかわるアセスメントについて、学習評価以外の観点も取り挙げながら紹介する。

（２）　アセスメントにもとづく個別の指導計画の作成

特別支援教育における専門性として、日野・井邑・納富・中山（2018）は全校種の教員を対象にした調査から、「アセスメント力（子どもの実態把握)」など特別支援教育の専門性を９つの領域で示している。他に、教職課程コアカリキュラム（文部科学省、2017）における「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」や、特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム（2022）にて履修する科目も特別支援教育に求められる専門性のひとつと言えよう。そのなかでもとりわけ、「個別の指導計画」の立案・作成は、教師において必須の力とされる。個別の指導計画は、種々のアセスメントから得られた児童の実態と保護者の願いや要望を擦り合わせ、「①実態把握、②指導目標、③指導場面、④指導の手立て、⑤指導記録、⑥評価」の観点から担任教師が立案・記入する。

個別の指導目標・計画の立案・作成において、児童生徒一人一人の実態をいかに適切に把握するかが鍵を握る。図Ⅱ－３－１は、執筆担当者が独自に作成した、個別の指導目標・計画の立案・作成におけるアセスメントの流れである。アセスメントとは、支援の対象となる子どもの実態を理解・把握するために、その子どもに関する情報を様々な角度から集め、その結果を総合的に整理、解釈していく過程のことを指す（李・橋本、2018)。実態把握には、内容（生活・学習場面の様子／発達段階／興味関心など)、方法（面接／行動観察／個別検査など)、実施者(教師／親／本人など)の観点から様々なプロセスが考えられる。そして、知能検査や発達検査など標準化されたものを使用する検査等に基づくアセスメントと、日常場面の行動観察や聴き取りなどによる観察等に基づくアセスメントの長所や短所を考慮しながら、両者のアセスメント手法を組み合わせて使用することが望ましい。

一方で、日々の授業実践においては、観察等に基づくアセスメントすなわち学習評価を中心とした実態把握が多いと考えられる。具体的には、教師が単元・授業ごとに設定した目標について、児童生徒の学習状況・到達度を行動の様子（活動の参加状況や興味関心など）を含めて記録する。検査等に基づくアセスメントについては、日本文化科学社（2020）が示しているように実施者に制約があるものもあり、教師自らが実施する場合よりも、保護者を通じて提供される外部の専門機関によるアセスメント結果報告書から実態把握に繋げる場合が多い。次年度の個別の指導計画の作成においては、前年度において、日々の授業実践から蓄積される子どもに関する情報を踏まえて個別の指導計画の評価を行い、その上で多角的な実態把握（図中①～③）のもと検討される。



図Ⅱ－３－１　個別の指導目標・計画の立案・作成におけるアセスメントの流れ

①　本人や保護者の願いの聴取

近年は、本人・保護者による願いをいかに聞き取るかが重要とされる。小坂・姉崎（2011）は、支援・指導計画の作成・策定のための話し合いに保護者が参加し、子どもや家族にとって必要な支援ニーズについて教育関係者に直接語ることで、子どもへの支援が的確に効率よく行われると指摘している。また、保護者の参加・連携に基づき必要な配慮と適切な支援が実施されることが「合理的配慮」の提供につながるという指摘もある（阿部・木舩・阪木・沖本・井上、2019）。

例えば、保護者の願いとして嶋野・菅原（2000）が、知的障害特別支援学校の小学部・中学部・高等部に在籍している児童生徒の保護者を対象にした調査から、児童生徒の支援ニーズをまとめている。その中で、小学部では、主に「人との関わり」「形や色など認知能力」「手指操作等の向上」「着替えや食事などの身辺処理」が多いと示唆している。また、山口・橋本・安永・李・田中（2021）は、小学部の保護者を対象とした調査で、学習面の支援ニーズのうち、６年間を通して国語科に関するニーズが高く、次いで生活科・体育科に関するニーズが高いと報告した。また、学習面の支援ニーズは障害種・知的発達程度に

よって異なることを示唆している。一方で、学校側が保護者に支援ニーズを聴取する際に、「要望は特に無い／学校におまかせします／わかりません」と話す親もある。このような場合、学校側は障害特性や知的発達段階、生活年齢ごとにどのような支援ニーズが考えられるのか、先例を保護者に紹介・提案することも考えられる。

② 本人の発達状況の整理

標準化された検査により児童の知的機能や適応行動の発達段階を評価することは代表的な例とされている。そして、結果で示された数値から児童生徒の発達段階・特徴を客観的に把握することが可能である。一方で、実際には、それらの数値が実際に児童の直面している問題や困難とどう結び付くのかを個別検査の実施者と吟味しながら、家族からの聴取も含めて、あらゆる情報を照らし合わせて総合的に判断することが必要である。

近年多くのアセスメントツールが開発され、特に適応行動や社会性を測るものが目覚ましい。具体的には、S-M 社会生活能力検査（旭出学園教育研究所、2016）、ASA 旭出式社会適応スキル検査（旭出学園教育研究所、2012）、ASIST 学校適応スキルプロフィール（橋本・熊谷・大伴・林・菅野、2014）などがある。知的障害特別支援学校においてもアセスメントツールの導入や活用について検討がなされており、その実態は多様であると推測される。

知的障害特別支援学校において、児童生徒の実態把握のひとつとして利用されるアセスメントツールにはどのようなものがあるのか。橋本（2016）が、特別支援教育で用いられる心理教育的アセスメントとその導入についてまとめており、例えば、田中ビネー知能検査や WISC 知能検査、その他に S-M 社会生活能力検査等を紹介している。現在、例えば知的障害児の知的機能の把握には以下のようなアセスメントツールが使用されている。

ア WISC-Ⅳ知能検査（Wechsler、 D.、2003、日本版 WISC-Ⅳ刊行委員会、2010）

日本版 WISC-Ⅳは、5 歳 0 カ月から 16 歳 11 カ月までの子どもの知的能力を測定する個別式の臨床検査である。WISC-Ⅳは 15 の下位検査（基本検査：10、補助検査：5）で構成され、全検査 IQ（FSIQ）と 4 つの指標得点（言語理解指標、知覚推理指標、ワーキングメモリー指標、処理速度指標）を算出することができ、FSIQ は、10 の基本検査から算出される。言語理解指標（VCI）は、推理、理解、および概念化を用いる言語能力を評価する下位検査で構成され、知覚推理指標（PRI）は、知覚推理および知覚統合を評価する下位検査で構成される。ワーキングメモリー指標（WMI）は、注意、集中、およびワーキングメモリーを評価する下位検査で構成され、処理速度指標（PSI）は、認知処理および描画処理の速度を評価する下位検査で構成される。WISC 知能検査については、近年改訂され第５版が発売されたが、第４版を使用しているところも多いのが現状である。

WISC-Ⅳ知能検査は、知的機能の個人内差について得意不得意をプロフィールによって可視化できることが特徴的であるが、中・重度の知的障害のある児童生徒が多く在籍する特別支援学校においては、手続きが複雑であり適用が難しいと考えられる。また、日本文

化科学社（2020）が定める使用者レベルはＣであり、心理検査に係る専門性を要する。

イ　田中ビネー知能検査Ｖ（田中教育研究所、2003）

田中ビネー知能検査Ｖは ２歳から成人までに適用され、13 歳までは年齢尺度を基に精神年齢を算出し、成人検査法（14 歳以上）に対しては精神年齢を算出せず、「結晶性領域」「流動性領域」「記憶領域」「論理推理領域」の４領域から個人の知能特徴を分析的に測定する。 ビネー式の知能検査は同一年齢の子どもの達成を基準として作られており、「年齢尺度」を用いて、知的発達の遅速を総合的に捉えたい場合に最もよく活用される。しかし、検査結果を分析してみていくことで指導法や支援に反映させることもでき、田中ビネーは、分析的な視点と総合的な視点の両方をもち合わせている検査とされている。

田中ビネー知能検査Ｖは、幼児期から中・重度知的障害児に対して行われる知能検査のひとつとして考えられる。子どもの生活に根差した課題配列から、比較的単純であり取り組みやすく、短時間で知能指数を算出することができる。一方で、知的発達の程度のみを明らかにし、知的機能のうち何がどの程度できるのかといった得意・不得意をプロフィールで示すことはできない。また、実施においては、心理検査に係る専門性を要する。

ウ　太田ステージ（太田・永井・武藤、1992）

太田ステージの評価用具であるLDT-Rは言語能力解読検査改訂版の略称であり、言語教示を通してシンボル機能（目の前にない事物を言葉や記号を用いて表現すること）の発達を測定する個別式の検査である。太田ステージ評価では、LDT-R における５の下位検査によりシンボル機能の発達段階を５つのStageに分類する。具体的には、Stage-Ⅰは「シンボル機能が認められない段階」、Stage-Ⅱは「シンボル機能の芽生えの段階」、Stage-Ⅲ１は「シンボル機能がはっきりと認められる段階」、Stage-Ⅲ２は「概念形成の芽生えの段階」、Stage-Ⅳは「基本的な関係の概念が形成された段階」である。定型発達と比較すると、Stage-Ⅰが１歳半まで、Stage-Ⅲ２が３歳程度、Stage-Ⅳが４歳以降に相当するとしている。

太田ステージは、特別支援学校において、中・重度知的障害児に対して行われる検査のひとつとして考えられる。課題数が少なく、数分で実施でき、集団におけるスクリーニング検査として利用しやすい。教師が使用できるといった点でも利点がある。一方で、シンボル機能の発達のみに着目しており、把握できる領域は限定的である。また、年齢段階など数値による評価やプロフィール分析による個人内差については検討できない。

エ　日本版PEP-３自閉症・発達障害児 教育診断検査（E.ショプラー・茨木、1995）

PEP-３は生活年齢１～12 歳（主として６カ月から７歳程度まで）、精神年齢１～５歳相当に適用され、発達機能と行動上の異常の程度を明らかにする個別式の検査である。自閉症児の不均衡で特異な学習パターンを見極めるために作成された検査項目をもとに、７領域 131 項目により発達機能を、４領域 43 項目により行動特徴を評価する。検査用具は遊

びを通じて検査が可能となるように視覚的検査課題が盛り込まれ、評価基準においても、「芽生え反応」といった合格・不合格以外の第３の基準が設定されている。この反応は、ある課題をどうやるかは分かっていてもその課題を完成させるだけの技術や十分な理解力がない場合や、課題を部分的には完成できるが奇妙な方法で取り組んでしまうという場合などを指している。

PEP-３は、検査結果が TEACCH プログラム（自閉症スペクトラム児・者とその家族を対象とした生涯支援プログラム）と対応しており、教育者を援助するために考案されている点でも利点である。一方で、課題に対する時間制限がなく、個々の子どもに合わせて実施し、必要に応じて適宜休憩時間を設けるため、全体の実施にかかる時間は個々の取り組み方や注意の持続の仕方によって異なる。また、実施者の資格にも制約がある。

③　学習状況・到達度の確認

知的障害児への授業実践においては、特別支援学校学習指導要領（2017）にて、以下に配慮して進めるとされている。具体的には、知的障害児における学習の内容について、「知的機能の障害の状態と適応行動の困難性等を踏まえ、各教科の各段階は、基本的には、知的発達、身体発育、運動発達、生活行動、社会性、職業能力、情緒面での発達等の状態を考慮して目標を定め、小学部１段階から中学部３段階にわたり構想している。各段階の内容は、各段階の目標を達成するために必要な内容として、児童生徒の生活年齢を基盤とし、知的能力や適応能力及び概念的な能力等を考慮しながら段階毎に配列している。児童生徒の成長とともに、生活したり、学習したりする場やその範囲が広がっていくことや、それらのことと関連して、児童生徒が、注意を向けたり興味や関心をもったりする段階から、具体的な事物について知り、物の特性の理解や目的をもった遊びや行動ができる段階、場面や順序などの様子に気付き教師や友達と一緒に行動したりすることから、多様な人との関わりをもてるようにしていく段階などを念頭に置き、より深い理解や学習へと発展し、学習や生活を質的に高めていくことのできる段階の構成としている。」とされている。また、知的障害児特有の学習上の特性として、「①学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しい。②成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い。③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である。」と指摘し、それに対する教育的対応を示している。そして、指導の形態として、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、児童生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるため、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間（小学部を除く。）、特別活動及び自立活動（以下、「各教科等」という。）それぞれに、各教科等の時間を設けて指導を行う場合と、それら（ただし、中学部における総合的な学習の時間は含まない。）を合わせて指導を行う場合がある。いずれの場合においても、カリキュラムマネジメントの視点から、児童生徒の一人一人の支援ニーズに応じた指

導目標及び指導内容等を設定し、指導を行うことが重要である。各学校においては、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応じた指導が適切に行われるよう指導計画を作成し、指導を行う必要がある。」としている。

このような配慮のもと、作成した単元計画の流れのなかで、日々の授業が展開される。知的障害児においては、児童生徒一人一人の知的発達段階が異なり、得意・不得意の個人差も大きい。そのため、同一集団、あるいは学級において、取り扱う題材が同じでも、学習目標が一人一人異なっていたり、題材自体も同様に異なった設定を行っていたりすることがある。そのため、授業においては、知的発達段階や支援ニーズなどの個人差に応じて、授業の活動目標そのものを個人別に設定していくものと、学習集団共通の目標に向けて個に応じた援助を展開していくことを重視する二種類の展開が考えられ、両者を同時に実践することが望まれる。そして目標に対して、児童生徒がどのように学習に取り組んだか、その到達度はどうであったか、学習評価と照らし合わせて確認を進めていく。一方で、知的障害児教育において、単元テストやプリントの実施によって学習状況や到達度を把握することは難しく、学習状況・到達度の確認は教師が各授業で設定した指導目標の達成の有無で判断されることが多いと考えられる。これらは教師の経験や力量に委ねられることもあり、困難を抱える場合もあるだろう。授業における目標設定とその学習評価、学習状況・到達度の確認について、それらの在り方や進め方を改めて整理する必要があると考える。

（３）　まとめ － アセスメントにおける学習評価の重要性

個別の指導計画の作成を進めていく上では、実態把握の手法のうち１つに傾倒していくのみでは不十分であり、量的情報・質的情報といった様々な観点からの情報収集が鍵を握る。発達段階や支援ニーズを整理し、学習指導要領や生活年齢を踏まえ、児童生徒にとってなにが必要かを十分に吟味して目標設定を検討していく必要があるだろう。

そして、なによりも児童生徒の学習状況・到達度をどうとらえるか、学習評価は日々の教育活動の中で行われているからこそ、授業目標とそれに対応する学習評価の在り方に関する検討が求められる。この点について、先行研究ではみられず、適切な個別の指導計画の作成に向けて重視されるべき事項であると考える。

（執筆担当者：山口　遼）

黒田（2015）文献削除
文科・厚労省（2008）文献削除
文部科学省（2022）特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム　文献追加
https://www.mext.go.jp/content/20220726-mxt_tokubetu01-000024192_1.pdf
閲覧日：2023 年 3 月 21 日

４．考察

この章では、主に学習評価について、先行研究や新学習指導要領や文部科学省発行資料等において、どのように述べられているのかを整理することで、Ⅲ章以降で検討する知的障害教育における学習評価について、どのようなことを検討すべきなのかを検討する材料を得ることを目的とした。そのため、学習評価にとどまらず、カリキュラム・マネジメントや、個別の指導計画等も知見の整理対象としている。

ここで整理された基本的な知見は、以下のようにまとめることができる。

- 学習評価を行う内容対象は、その単元で扱われた各教科の目標・内容であること
- 学習評価については、観点別学習状況の評価が基本であること
- 知的障害のある児童生徒の学習評価も文章による記述という考え方を維持しつつ、基本は小中学校、高等学校と同様であること

また、アメリカやイギリスの知的障害のある児童生徒の学習評価についての文献研究では、知的障害のある児童生徒のアセスメントにより学習内容をどのように設定するかの工夫が行われていることが分かった。具体的には、アメリカではアセスメントと評価のためのツール開発が行われていることや、イギリスでは、評価指標を児童生徒の実態に応じて用意していることや、カリキュラムと評価指標が一体ではないと考えられていることに、今後の我が国の知的障害教育での実践を考える上で参考になる内容であると考えることができた。

こういった知見を元にして、知的障害教育における単元作成と学習評価を考えていくためには、以下のような内容を検討する必要があると考えられた。

① 学習評価参考資料を踏まえた上で、実態差がある児童生徒の学習集団が学習する単元においての、単元目標、評価規準の設定方法の検討

② 知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本を踏まえて、日々の生活の質が高まるよう指導することや、生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据える際の各教科等以外の力の評価の検討

③ 学習評価参考資料を踏まえた、単元作成プロセスの在り方とそのバリエーションの可能性

④ 評価規準の設定の仕方と学習評価方法

これらの検討項目を元に、研究Ｂでは単元作成プロセスモデルの検討、研究Ｃでは、学習評価をテーマに研究を行う研究協力機関に対して事例研究を依頼し、単元作成プロセスや単元目標・評価規準の設定、学習評価の方法を研究協議会等で協議し検討している。

（執筆担当者：横尾　俊）

引用文献・参考文献一覧

阿部敬信・木舩憲幸・阪木啓二・沖本悠生・井上佳奈（2019）．乳幼児教育における特別支援教育の推進―特別支援教育から，インクルーシブ教育システムの構築へ向けて―．人間科学, 1, 38-48.

旭出学園教育研究所（2012）．ASA 旭出式社会適応スキル検査．日本文化科学社.

旭出学園教育研究所（編）（2016）．S-M 社会生活能力検査第３版．日本文化科学社.

中央教育審議会（2010）.「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm（アクセス日：2023 年 2 月 10 日）

中央教育審議会（2012）．新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）用語集.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf（アクセス日：2023 年２月 10 日）

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）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf （アクセス日：2023 年１月８日）

中央教育審議会（2017）.「学習評価に関する資料」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/__icsFiles/afieldfile/2017/08/22/1393834_5.pdf（アクセス日：2023 年２月 10 日）

中央教育審議会（2019）「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会報告
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf （アクセス日：2022 年 10 月 7 日）

橋本創一・熊谷亮・大伴潔・林安紀子・菅野敦（編）（2014）．ASIST 学校適応スキルプロフィール．福村出版.

橋本創一（2016）．発達障害者支援におけるアセスメントと活用について．発達障害研究，38（4），365-372.

日野久美子・井邑智哉・納富恵子・中山健（2018）．通常学校の特別支援教育担当教員の専門性向上のための教員研修に関する研究－教員の特別支援教育に関する専門性の資質・能力についての分類－．佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要，2，40-49.

犬飼保夫（2010）自立活動の個別の指導計画にもとづいた学習評価．特別支援教育，39，20-23.

国立特別支援教育総合研究所（2015）.「知的障害教育における組織的体系的な学習評価の促進を促す方策に関する研究―特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を

通して―」
http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/10812/20150915-182930.pdf（アクセス日：2023 年 2 月 10 日）
小坂みゆき・姉崎弘（2011）．小学校における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定と活用―有機的な支援の連携をめざして．三重大学教育学部研究紀要，62，153-159.
黒田美保（2015）支援につながる包括的アセスメント．黒田美保（編）『ハンディシリーズ　発達障害支援・特別支援教育ナビ　これからの発達障害のアセスメント―支援の一歩となるために』．金子書房，2-10.
李受眞・橋本創一（2018）小児科医ができる発達検査・心理検査〔知能検査の種類と活用について〕．小児内科，50（9），1343-1347.
文部科学省・厚生労働省（2008）．障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン〈試案〉．https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021.htm（アクセス日：2023 年２月９日）.
文部科学省（2017a）．特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　各教科等編（幼稚部・小学部・中学部）．https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（アクセス日：2023 年２月９日）.
文部科学省（2017b）教職課程コアカリキュラム．調査研究協力会議等（初等中等教育）．https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm（アクセス日：2023 年２月９日）.
文部科学省（2018 a）『特別支援学校幼稚部教育要領 小学部中学部学習指導要領』海文堂出版株式会社
文部科学省（2018 b）『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説　総則篇（幼稚部・小学部・中学部）』開隆堂出版株式会社
文部科学省（2019a）　小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm（アクセス日：2023 年２月８日）
文部科学省（2019b）特別支援学校高等部学習指導要領．海文堂出版株式会社
文部科学省（2020）　特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料
https://www.mext.go.jp/content/20200428-mxt_tokubetu02-1386427-01.pdf（アクセス日：2023 年２月８日）
文部省（1958）『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局
文部省（1962）『養護学校小学部・中学部学習指導要領－精神薄弱教育編－』教育図書株式会社
文部省（1966）『養護学校小学部・中学部学習指導要領－精神薄弱教育編解説－』教育図書出版株式会社
文部省（1991 a）『盲学校、聾学校及び養護学校 幼稚部教育要領 小学部中学部学習指導要領 高

等部学習指導要領』株式会社東洋館出版社
文部省（1991 b)『特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－』　株式会社東洋館出版社
文部省（1992）『特殊教育諸学校 高等部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）－編』海文堂出版株式会社
日本文化科学社（2020）心理検査使用者レベル．https://www.nichibun.co.jp/usage/（アクセス日：2023 年２月９日）
太田昌隆・永井洋子（編）（1992）．認知発達治療の実践マニュアル　自閉症の Stage 別発達課題．日本文化科学社.
嶋野重行・菅原正和（2000）．知的障害児童生徒のための「教育的ニーズ」に関する調査研究（1）．岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 10, 51-60.
ショプラー, E. & 茨木俊夫（2007）．自閉児・発達障害児教育診断検査　心理教育プロフィール（PEP-3）の実際　三訂版．川島書店.
庄司美千代（2020）通級による指導の個別の指導計画の作成と学習評価．初等教育資料，990，86-89.
為国みき恵（2010）個別の指導計画にもとづいた教科の学習評価－個別の教育支援計画における「ねらい」を生かした個別の指導計画の作成と評価－．特別支援教育，39，24-27.
田中教育研究所（編）（2003）．田中ビネー知能検査V理論マニュアル．田研出版.
Wechsler, D.（2003）．Wechsler Intelligence Scale for Children IV．Pearson．日本版 WISC-IV 刊行委員会（日本語版作成）（2010）．WISC-IV知能検査．日本文化科学社.
山口遼・橋本創一・安永啓司・李受眞・田中里実（2021）個別の指導計画立案において保護者が考える知的障害のある子どもの教育的ニーズに関する調査報告：学校・教師への教育支援に関する要望の質的内容分析．発達障害研究，43（1），131-142.

Ⅲ　知的障害教育における単元づくりと学習評価

１．　単元づくりと学習評価

国立特別支援教育総合研究所（2015）を一部改変した知的障害教育における「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図（改訂版）」（図Ⅱ－１－３、ｐ.13）のとおり、組織的・体系的な学習評価の推進は、教育計画作成段階（Ｐ）、指導計画・評価計画を踏まえた教育活動の実施段階（Ｄ）、学習状況の評価・授業の評価・指導の評価の段階（Ｃ）、授業改善・指導計画の改善・教育課程の改善段階（Ａ）の全てに関連する事項である。

本項では、教育計画作成段階から評価の段階までの一連の流れの具体として、主に単元づくりに焦点を当て、その現状と課題を明らかにし、単元づくりにおける観点別学習状況の評価の実施に向けた、指導目標の設定や評価規準の作成の工夫について述べる。

（１）　単元づくりにおける現状と課題

①　単元づくりにおける単元目標の設定と評価規準の作成に関する記載

教育計画作成段階（Ｐ）においては、各学校の具体的な教育目標を踏まえた教育課程を適切に編成し、年間指導計画を策定した上で、単元計画の作成を行うことが必要となる。その際、「個別の指導計画」の児童生徒の指導目標等も踏まえて作成することとなる。そして、個別の指導計画については、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領において、「各教科等の指導に当たっては，個別の指導計画に基づいて行われた学習状況や結果を適切に評価し，指導目標や指導内容，指導方法の改善に努め，より効果的な指導ができるようにすること」と示されているとおり、知的障害のある児童生徒の各教科の学習状況を適切に把握することが求められている。

単元づくりにおける指導目標の設定については、「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）（以下「学習評価参考資料」）において「基本的には、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。」(p. 17) と示されている。つまり、単元目標はその単元で取り扱う当該段階の目標や内容のまとまりごとに示されている学習指導要領の記載をそのまま単元目標とすることを可能としている。また、「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）（平成３１年３月２９日付）」（文部科学省、2019）（以下「改善等通知」）では、「特別支援学校（知的障害）各教科については、特別支援学校の新学習指導要領において、小・中・高等学校等との学びの連続性を重視する観点から小・中・高等学校の各教科と同様に育成を目指す資質・能力の三つの柱で目標及び内容が整理されたことを踏まえ、その学習

評価においても観点別学習状況を踏まえて文章記述を行う」（p.4）とされ、観点別による評価規準の作成が求められている。

② 実践上の課題

今回の学習指導要領の改訂により、小学校、中学校等との各教科の学びの連続性を踏まえて、知的障害特別支援学校の各教科の目標、内容が具体的に示されたことから、授業実践において、学習指導要領で示されている各教科等の資質・能力の育成を目指すことが求められている。しかしながら、知的障害特別支援学校の授業実践においては、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（文部科学省、2018）で示されている「知的障害のある児童生徒の学習上の特性等」（p.26）や「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」（pp.27-28）を踏まえて、児童生徒一人一人の実態に応じて、生活場面等を題材にしたり、本人の主体的な態度や興味関心を重視した対応を行ったりする指導が行われてきており、学習指導要領で示されている各教科等の目標・内容の全てを取り扱うことや児童生徒一人一人の学習状況を適切に把握することが課題として挙げられるのではないかと考えられる。また、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育部会においても、「各教科等を合わせた指導を行う場合に、各教科の目標・内容を関連付けた指導及び評価の在り方が曖昧になりやすい」（中央教育審議会，2016）との指摘がされている。

③ 聞き取り調査の実施

本研究一年次において、研究協力機関を対象に単元づくりと学習評価に係る聞き取り調査を実施し、その課題と工夫点について整理を行うこととした。

ア． 聞き取り調査の概要

聞き取り調査の対象者は、各研究協力機関の授業担当者とし、調査実施者は、インタビュアーと記録者を含め３名程度であった。また、新型コロナウイルス感染症対策を踏まえ、zoomによるオンライン会議で実施した。聞き取り調査の所要時間は約 60 分であった。調査期間は 2021 年 12 月下旬～２月上旬であった。なお、聞き取り調査の記録については、調査対象者及び所属長の承諾を得て、筆記による記録のほか、オンライン会議の音声と映像も録画した。

イ． 聞き取り調査の結果

聞き取り調査については、研究協力機関４校の聞き取り調査から、単元づくりや学習評価については、主に以下のような傾向があることがわかった。

まず、教育計画作成段階（Ｐ）では、年間指導計画において、単元ごとに扱う各教科や内容のまとまり、時数を明記している。取り扱う内容については、他の授業との関連が図れるように一つの表にまとめたり、年間指導計画通りに内容の取扱いができたかどうかを評価できるような仕様にしたりするなどの工夫が見られた。特に、教科別の指導と各教科等を合わ

せた指導とで関連付けながら指導できるように、単元や取り扱う内容の配置の工夫が参考となる。

単元づくりから実際の授業を実施する段階（D）では、年間指導計画で設定した各教科の内容のまとまりから単元計画を作成するために、各校独自で作成しているツールや前述の単元計画支援シート（試案）が有効に活用されていた。教科別の指導の単元目標や評価規準の設定については、学習指導要領に示される内容のまとまりの文言をそのまま引用するのではなく、具体的な指導内容や学習活動と調整することで設定されていた。これは、実際に授業を行い学習評価するに当たって「児童生徒がどのような学習状況として実現すればよいかを具体的に想定」しながら単元づくりをしているためと考えられる。

学習状況の評価の段階（C）では、単元計画の段階で評価の計画を立てることで、重点的に評価を行う資質・能力が整理されていた。また、児童生徒ごとに想定される学習状況をあらかじめ記述して、児童生徒の姿の見取りを円滑に進めたり、自己評価を取り入れたりするなどの評価方法の工夫や、授業後に授業者間で評価について検討・共有することで、評価の妥当性や信頼性を高められるようにしていた。また、学習状況の評価・授業の評価・指導の評価の段階（C）から授業改善・指導計画の改善・教育課程の改善の段階（A）へのつながりについても、各校で試行錯誤しながら取り組んでいることが分かった。

次に、単元づくりの課題について、下記の４点に整理した。

（ア）単元目標の設定
（イ）評価規準の作成
（ウ）各教科等を合わせた指導で取り扱う教科等の整理
（エ）教員間の情報の共有と各教科等との関連

（ア）　単元目標の設定

単元目標は、単元を通しての学習集団の目標として設定されるものである。学習指導要領の各教科等の目標や内容のまとまりは段階ごとに示されているため、当該段階の目標を設定することが基本となる。しかしながら、学習集団の編制として実態差のある学習集団であった場合に、それぞれの段階ごとに目標を設定するのか、どの段階に焦点を当てて目標を設定するのか、どの内容を取り扱うかといったことが課題として挙がった。その解決のためには、児童生徒一人一人の習得状況を確認することや学部段階間及び学校段階間の円滑な接続を見越した系統的な学習計画と年間指導計画を整理し、各学校で一体的にカリキュラム・マネジメントを進めることが重要と考える。また、児童生徒の実態把握や単元設定の意図を明確にした単元目標の設定の仕方について検討する必要がある。

（イ）　評価規準の作成

単元における評価規準は、各教科等の目標及び内容を踏まえて設定した単元目標に準拠する形で、学習集団に対して作成することとなる。従前行われてきた授業実践においては、単元の学習活動に対して行動目標等として全体目標と個別目標に分けて設定されていたことから、児童生徒一人一人の評価として「個別の評価規準」といった形で作成されるなど、作成の考え方に齟齬が生じることが課題として挙がった。改めて共通事項としての作成の手続きを押さえることが必要である。

また、単元目標の設定同様に、評価規準の作成に際しては、どこまで具体的な内容とするのかについての疑問が多く挙がった。個別の評価を行うことを念頭に、これまで具体的な行動目標等として個別に示し評価が行われてきたが、学習指導要領の目標や内容を踏まえた評価規準として、どのように示すと適切な評価につながるのか、といったことについて整理することが必要である。

（ウ）　各教科等を合わせた指導で取り扱う教科等の整理

各教科等を合わせた指導は、学校教育法施行規則第 130 条第 2 項により規定されており、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、各教科等を合わせた指導を行う場合は、「各教科、道徳、特別活動及び自立活動に示す内容を基に、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」（文部科学省、2017、pp. 67-68）と述べられている。そして、学習指導要領解説に示される日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習に関する趣旨や留意点等を基に指導が行われてきた。しかしながら、「平成２８年２月２２日　中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育部会（第６回）」等でも、「各教科等を合わせた指導を行う場合、各教科の目標・内容を関連付けた指導及び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しにくい」ことが指摘されている。

児童生徒一人一人の障害の程度等を踏まえて、指導の形態として選択する場合は、各教科等との関連を意識し、各教科等の目標や内容との関連を示す方法や、教育課程や学習指導の改善と一貫性をもたせる学習評価の在り方について検討する必要がある。

（エ）　教員間の情報共有と各教科等との関連

単元づくりを行うためには、児童生徒一人一人の習得状況を把握し、それを教員間で情報共有をすることで、より適切な単元目標の設定や評価規準の作成につながる。そのためには、学習指導要領に関して教員間の共通認識を図った上で、適切な情報共有の方法や個別の指導計画の活用が必要と考える。また、教科担任による指導や習熟度別の学習集団による授業など、授業者が変わることがあるため、より各教科との関連を意識することが求められる。しかしながら、教材研究や個別の対応等の業務に時間が割かれ、十分な情報共有を行う時間が

取れていないといった課題があり、情報共有の内容や方法、個別の指導計画の活用の仕方について検討する必要がある。

（２）　単元作成プロセスモデル

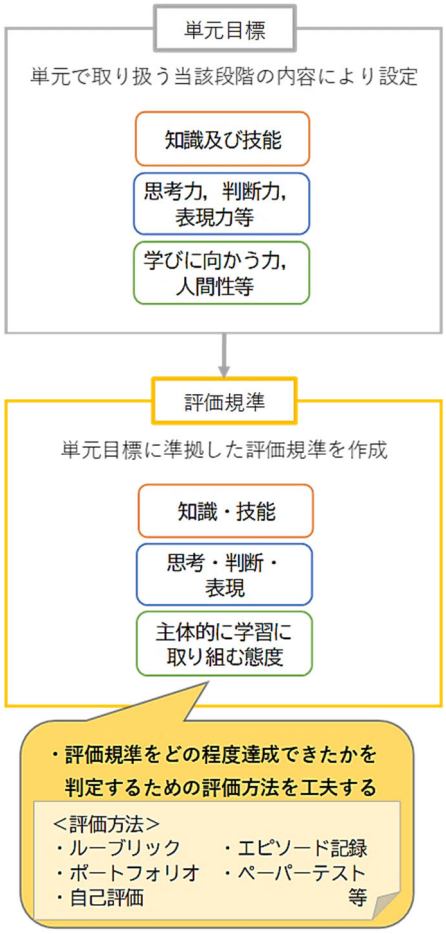
上述のとおり、単元づくりに当たっては、単元目標の設定や評価規準の作成について、基本的な事項を押さえることが必要であるとともに、「教科別の指導」、「各教科等を合わせた指導」のそれぞれについて、留意点等が異なることが考えられる。そこで、それぞれの指導の形態ごとに「単元作成プロセスモデル」として示し、指導目標の設定と評価規準の作成の工夫や留意点について述べる。

①　基本的な単元作成プロセスモデル

図Ⅲ-1-1 に示すプロセスモデルは、学習指導要領及び「学習評価参考資料」を踏まえてモデル図として作成したものである。

「学習評価参考資料」では「基本的には、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。」（p. 17）とあることから、単元で取り扱う当該段階の目標や内容のまとまりごとに示されている学習指導要領の記載をそのまま単元目標とすることを可能としている。

また、知的障害者である児童生徒のための各教科の目標や内容について、小学校等と同様に、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理されたことを踏まえ、単元目標の設定はそれぞれの資質・能力に基づいて設定することとなる。



図Ⅲ-1-1　教科別の指導単元作成プロセスモデルⅠ（取り扱う内容の段階が一つの場合）

次に、評価規準の作成について、「知的障害者である児童生徒に対する各教科の学習評価については、各教科の評価の観点及びその趣旨を踏まえて評価（観点別学習状況の評価）することとなっており、（中略）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として、評価規準を作成することが必要である」（「学習評価参考資料」、p. 9）とあることから、学習指導要領で示されている各教科等の目標及び内容を踏まえて設定した単元目標に準拠した観点別の評価規準を作成することとなる。そして、育成を目指す資質・能力の「学びに向かう力、人間性等」に

ついては、「主体的に学習に取り組む態度」として観点別学習状況の評価を通じて見取る部分と、個人内評価等を通じて見取る部分に分けて評価することとなる。また、改善等通知において、「主体的に学習に取り組む態度」については、「各教科等の観点の趣旨に照らし、知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組の中で、自ら学習を調整しようとしているかどうかを含めて評価する」とあることから、各教科等の目標や内容の「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」との関連や各教科等の「評価の観点及びその趣旨」を踏まえて作成することが必要である。ただし、体育等「学びに向かう力、人間性等」の内容が示されている教科の場合は、その内容が単元目標となりうるとともに、評価規準もそれに準拠したものとなる。

なお、評価規準の具体的な作成手続きについては、「学習評価参考資料」のとおりである。

作成した評価規準を児童生徒がどの程度達成したか、評価の妥当性を高めるためには、単元作成段階で評価方法を整理しておくことが必要である。そして、いつ、どのような方法で児童生徒について観点別学習状況を評価するための記録を取るのかについて、評価計画を立てることが重要である。

これらの事項を基本事項として押さえた上で、研究協力機関等から得られた実践を踏まえて、「教科別の指導」、「各教科等を合わせた指導」の単元作成における工夫点や留意点を整理した。

② 教科別の指導 ～取り扱う内容の段階が一つの場合～

実態が同程度の学習集団であれば、単元で取り扱う当該段階の目標・内容のまとまりをそのまま単元目標とすることが考えられるため、基本的なプロセスモデル（図Ⅲ-1-1）により単元目標の設定と評価規準の作成を行う。

しかしながら、例えば、ある国語の単元で、小学部２段階の「思考力、判断力、表現力等」の「B 書くこと」だけではなく、「C 読むこと」も取り扱うといったように単元で取り扱う内容が複数ある場合には、内容のまとまりごとに目標を設定したり、内容を合わせる形で目標を設定したりするなど、それぞれの内容を踏まえて目標を設定することが考えられる。また、学習指導要領に示されている内容によっては、幅広く記述されている内容もあるため、単元や一単位時間の授業で目標を設定する際に、より具体的な目標として設定することも考えられる。ただし、具体的な目標として設定する際は、当該段階の目標や内容が適切に踏まえられていることに留意する必要がある。

評価規準の作成に当たっては、単元目標に準拠する形で作成することを基本としながら、具体的な評価を行うために従前から取り組まれてきた児童生徒の一人一人の達成状況を具体的に想定して作成することも考えられる。その際、改善等通知に示された各教科等の「評価の観点及びその趣旨」から外れることのないように留意する必要がある。また、児童生徒

の実態に合わせてより詳細に評価を実施するといった意図で、小集団ごとに評価レベルを分けて評価するなどの評価方法の工夫が考えられる。

ここで、研究協力機関Ａ校の小学部算数の実践を紹介する。

図Ⅲ-1-2 のとおり、取り扱った内容・段階は小学部１段階のＢ数と計算アである。単元目標は、学習指導要領で示されている内容を具体的にする形で設定している。また、評価規準は、単元目標から、児童生徒の達成状況を具体的に想定して作成している。学習評価の判断基準として、小集団ごとの具体的な達成状況を評価レベルで分けて作成された実践であった。（研究協力機関Ａ校）

1　学級、教科、単元目標

学年・グループ　小学部２年・いちごグループ		児童・生徒数　６名
各教科等名　算数	単元（題材名）　雪合戦をしよう！	
単元目標		
知識及び技能	思考・判断・表現	学びに向かう力・人間性等
１，２，３の数量の違いが分かる。	数字と数量、または数量同士を対応させることができる。	自分から声を出したり指をさしたりして、数量を確認し、数えることができる。
本単元に関連する学習指導要領の内容・段階		
算数：小学部１段階 Ｂ数と計算ア	算数：小学部１段階 Ｂ数と計算ア	※小学部１段階の目標に準じる

2　単元の評価

		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価規準		見本と見比べたり、数字と対応させたりして、1，2，3の数量の違いが分かる。	1～3のドットをドット同士対応させることができる。 1～3の数字とドットやマグネットを対応させることができる。	ドットの数を、声に出したり指をさしたりして数えることができる。
	A	数字を見て、1，2，3の量を、正しく取り出すことができる。	数字を見て、1，2，3の量を、正しく取り出すことができる。数字を見て、同じ数のマグネットを取り出すことができる。	マグネットを取り出しながら、声に出して数を数えることができる。
	B	見本と数字カードを見比べて、1，2，3の量の違いが分かる。	数字を見て、同じ数量のカードを選ぶことができる。	自分で指さしをし、教員と一緒に声を出して、数量をかぞえることができる。
	C	見本と数量カードを重ね、量が同じであることが分かる。	ドットと同じ数のカードを選ぶことができる。	教員と一緒に指をさし、声に出して、数量を数えることができる。

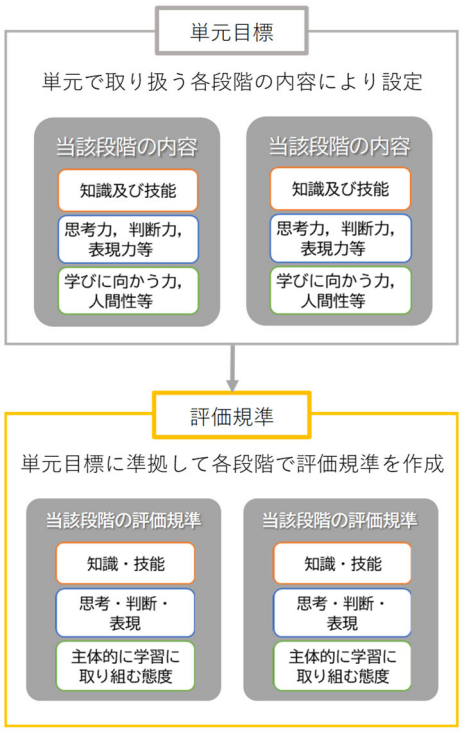
図Ⅲ-1-2　Ａ校の実践

③　教科別の指導　～取り扱う内容の段階が複数の場合～

同じく、教科別の指導であっても、単元で取り扱う内容の段階が複数ある単元の場合、児童生徒の実態に合わせて適切な目標設定と学習評価をするためには、段階ごとに単元目標を設定することが必要と考える。

また、基本的なプロセスモデル同様に、単元で取り扱う内容の趣旨を踏まえて、段階ごとに具体的に目標を設定したり、取り扱う内容の段階を明確にした上で共通の目標として設定したりすることも考えられる。この共通の目標として設定するとは、研究協力機関Ｂ校の実践（図Ⅲ-1-4）のように、中学部１段階、２段階の内容を取り扱う場合において、児童生徒一人一人の習得状況により、中学部１段階は習得を、２段階は定着をねらうといった意図のもと、１段階、２段階共通の目標として設定するということを指す。実施する単元の意図として、下位段階に重きを置いて目標を設定することもあれば、到達目標として上位段階に重きを置いて目標を設定することも考えられる。

共通の目標として設定する際には、段階によって異なる内容を取り扱うことがないよう、取り扱う内容を共通のものに整理しておくことに留意する必要がある。



図Ⅲ-1-3　教科別の指導の単元作成プロセスモデルⅡ（取り扱う内容の段階が複数の場合）

評価規準においても、基本的なプロセスモデル同様に、「評価の観点及びその趣旨」を踏まえて、段階ごとに具体的に設定した達成状況として作成することや、評価方法としてルーブリック評価などを用いて、段階のつながりを意識した評価規準を作成することが考えられる。

研究協力機関Ｂ校の実践では、単元の目標は、中学部１段階、２段階共通の目標として設定している一方で、評価規準は、各教科の観点別学習状況の評価を念頭におき、評価規準の作成手順どおり、学習指導要領の内容を段階ごとに作成している。これは、単元のまとまりを通した評価をする際に、適切に生徒の習得状況を評価するための工夫と言えよう。また、最終的な具体的な評価については、評語によって総括的に評価するとともに、特記事項として、生徒の様子を文章で示すことで、具体的な習得状況を把握できるように工夫している。

（研究協力機関Ｂ校）

※Mシート一部抜粋

M シート	中学部	領域・教科等名	単元（題材）名	期間	単位時間数	記入者
		国語	説明書に注目！	令和3年10月～	6	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

	単元目標に対する達成状況の評価規準（求めたい子ども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。

評価シート：単元(題材)目標に対する達成状況

（評価基準[習得状況の程度] ◎：十分に達成できた ○：概ね達成できた ▲：○に満たない）

単元名			1年	2年	2年	2年	3年	3年
段階		評価規準（求めたい子どもの具体的な成長の姿）	水○	富○	寺○	谷○	倉○	松○
知技	1	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。	◎	-	○	-	-	-
	2	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	1	必要な語句や文章などを読み、行動しようとする。	○	-	◎	-	-	-
	2	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。	-	◎	-	◎	◎	○
主態度	1	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。	○	-	◎	-	-	-
	2	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。	-	◎	-	○	◎	○

特記事項

水○：表示や案内の違いについて，矢印があるかないかで判断ができた。文章を読むことには慣れているが，その意味を理解して，行動に移すまでには，ヒントや声掛けが必要だった。コーヒーを淹れる説明は動作化で確認したことで，理解が促された様子であった。

富○：掃除機や空気清浄器を取り扱う際には，自分で読んだ箇所を繰り返し確認する姿があった。また、普段の学校生活や家庭生活では，案内や表示等に気付いてよく見ていた。コーヒーを淹れる学習は自分自身で淹れて自信が付いた様子であった。

寺○：生活経験が豊かで，これまではその経験を基にして何も見ようとしない様子だったが、本単元を通して，説明書に注目するようになった。また，必要な情報を得るために説明書をよく読み，どこに書いてあるかもいち早く反応できていた。

谷○：文章を読んで理解することができていた。ただ、家庭での取組は家庭の家電の取り扱いに慣れていたこともあり、説明書は探して撮影はしたが、よく読まずに取り組む様子があった。

倉○：案内と表示の違いは理解でき、自分で判断もできていた。説明書も注目するべき箇所をよく読んで、行動に移すことができた。家庭でも説明書をよく読んで取り組むことができていた。

松○：文章を読むことには長けているが，言葉の意味を捉えて行動することはやや難しい様子があった。ただ，1年前に調理活動で飲み物を作った際には，説明書を見ずに分量も味も大変なことになったが，今回の単元を受けて，最終日には説明書に注目してコーヒーを適切に淹れることができていた。

図Ⅲ-1-4　Ｂ校の実践

④　各教科等を合わせた指導　～取り扱う各教科等の内容の段階が一つずつの場合～

続いて、知的障害教育における指導の形態として多く取り扱われている各教科等を合わせた指導の単元作成プロセスについて述べる。

まず、知的障害者を教育する特別支援学校では、学校教育法施行規則第 130 条第２項の規定により、必要に応じて各教科等を合わせた指導を行うことが可能となっている。しかし、教育の内容と指導形態との混同がこれまでにも指摘されており、各教科等を合わせた指導が指導形態の一つであり、各教科等の目標及び内容で示されている資質・能力を育成するための指導形態として効果的であると判断した際に選択するという過程を踏むことが必要である。つまり、各教科等を合わせた指導を指導の形態として選択し、授業を行う場合には、児童生徒の各教科等の習得状況や、学習集団としての学習の経緯、何を以って効果的であると判断するのかなどについて整理することが求められる。

研究協力校の一例としては、各教科等の年間指導計画により、指導内容を明確にし、年間の指導内容から、最も効果的な指導方法を考え、指導形態としての選択を行っている。例えば、中学部の数学科において、「図形については、教科別の指導の方が指導しやすい。」や「時刻や時間に関しては、教科別の指導だけでなく、日常生活の指導や生活単元学習でも取り扱う内容として、目標をあげて指導する。」、「データ活用に関しては、作業学習でも一部を取り扱い、内容を取り上げ、指導していく。」など、各教科会や単元研究を通して、最も効果的な指導形態を挙げ、各教科等の年間指導計画には指導形態も明記して意識できるようにしている。また、各教科等を合わせた指導で取り扱う教科等の一覧を作成し、学校として取り扱う教科等を示している。

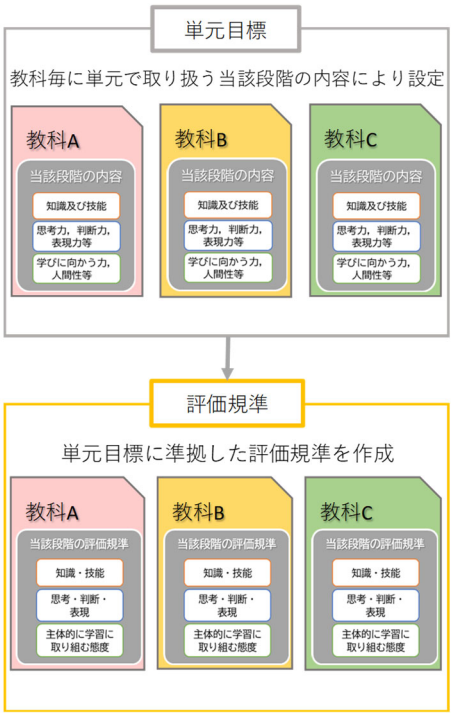
また、知的障害のある児童生徒にとっては、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（文部科学省、2018）で示されている「知的障害のある児童生徒の学習上の特性等」（p. 26）や「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」（pp. 27-28）で示すとおり、生活場面等を題材にしたり、本人の主体的な態度や興味関心を重視した学習活動を行ったりすることも重要とされていることから、それぞれの各教科等の内容を合わせて、より児童生徒の実生活につながる学習として、各教科等を合わせた指導の形態を選択することは、大いに考えられる。

以上のことを踏まえて、各教科等を合わせた指導の理解を深めること、各教科等を合わせた指導の中で育成を目指す各教科等の資質・能力を明確にすること、それらの育成に向けて児童生徒の実態や各教科等の習得状況等から考えられる指導上の効果を明確にすることで、より充実した各教科等を合わせた指導につながるものと考える。

各教科等を合わせた指導についても、単元で取り扱う各教科等の内容によって、いくつかのプロセスがあると考える。まずは、単元で取り扱う各教科等の内容の段階がそれぞれ一つずつのモデル（図Ⅲ-1-5）として説明する。

右図は、単元で取り扱う各教科等の内容をそのまま単元目標とするモデルである。つまり、単元目標は各教科の内容で設定し、評価規準も単元目標に準拠する形で作成するものである。

まず、各教科等を合わせた指導の実践に当たっては、取り扱う各教科等や内容の精選について考える必要がある。例えば、児童が登校後からの着替えや運動、朝の会などの一連の流れとして行う「日常生活の指導」を想定した際、学習活動として関連している教科等を挙げると、生活、国語、算数、音楽、体育、自立活動などが想定できる。しかし、評価対象となる教科の内容が複数あることにより、それぞれの教科の何を評価するのかを、十分に見取れなくなることが考えられ、児童生徒の発達段階や習得状況によって、単元で取り扱う教科の内容等を精選することが、適切な評価につながると考える。各教科等を合わせた指導を実施する際は、各教科等の年間指導計画の中で各教科等の内容がどのように取り扱われているかを把握することや児童生徒の習得状況を把握した上で、より効果的な指導ができる指導の形態として選択することが重要である。そして、取り扱う各教科等の内容を精選し、各教科等の観点別学習状況の評価を確実に実施できるよう単元計画を作成する必要がある。



図Ⅲ-1-5　各教科等を合わせた指導の単元作成プロセスモデルⅠ（取り扱う各教科等の内容の段階が一つずつの場合）

その上で、単元目標を設定する際には、教科別の指導と同様に一つの教科で取り扱う内容が複数挙がることも考えられるが、他の各教科等の内容の取扱いも踏まえて、精選することが必要である。

また、児童生徒の各教科等の習得状況によって、その単元で取り扱う各教科等の内容の中で、教科Ａは「知識及び技能」を、教科Ｂは「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」を評価するといったように、評価する資質・能力が限られる場合も考えられる。例えば、教科Ａで習得を目指している「知識及び技能」の内容を、各教科等を合わせた指導の学習活動の中でも同程度の内容を取り扱う場面を設定することで、より「知識及び技能」の定着を図ることが考えられる。教科Ｂについて、取り扱う内容の「知識及び技能」がある程度習得できていると判断した際に、実際の生活場面において、習得した「知識及び技能」を活用できるかを意図して「思考力、判断力、表現力」を評価対象とするといった指導が考えられる。なお、このような指導を計画する際は、資質・能力の三つの柱の育成がバランスよく実現できるように留意する必要がある。あくまでも児童生徒の習得状況を踏まえることや、各教科

等の指導内容等を十分に把握した上で、効果的な指導として計画することが必要である。各教科等で取り扱う内容を整理確認し、各教科等を合わせた形態で指導を行う場合にも育成を目指す資質・能力の三つの柱の関連性を意識した実践を心がけて取り組むことが望まれる。

評価規準については、設定した教科ごとの目標に準拠して評価規準を作成することとなる。工夫点としては、設定した単元目標に合わせて、各教科の力がどのように発揮されたかなどの具体的な姿として、各教科の内容ごとに想定して作成されることも考えられる。

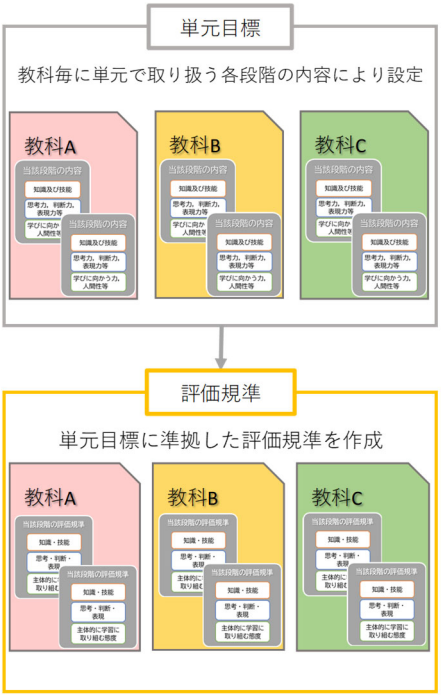
研究協力機関Ｃ校高等部作業学習の実践（図Ⅲ-1-7）では、学習指導要領を基にした教育課程の編成が行われ、年間指導計画において、取り扱う内容や段階を整理した上で、単元計画が作成されている。具体的なカリキュラム・マネジメント等の解説等については、実践紹介の項で参照されたい。単元では、高等部１段階の職業、国語、数学、保健体育の教科を取り扱うこととして整理している。そして、学習指導要領で示される各教科等の内容により、単元目標を設定し、それらに対して評価を実施することとしている。なお、評価の実施については、単元目標に対して、生徒がどのような様子だったかをエピソード記録やポートフォリオなどを基に、記述式での観点別学習状況の評価として行っている。

⑤　各教科等を合わせた指導　～取り扱う各教科等の内容の段階が複数の場合～

各教科等を合わせた指導では、障害の程度が様々な児童生徒で学習集団を編成する場合が多いことが想定される。つまり、取り扱う各教科等の内容の段階が複数にまたがり、児童生徒の実態に合わせた単元目標の設定や評価規準の作成をする際に、各教科等の内容ごと、さらに段階ごとに設定することが考えられる（図Ⅲ-1-6）。ただし、どの教科も複数の段階で目標を設定するかは、単元目標が多岐にわたることで適切な評価が行えないことも考えられるため、全項でも述べたとおり、取り扱う内容や対象とする段階を、その単元の意図に応じて調整することが必要であろう。なお、右図も各教科等を合わせた指導の単元作成プロセスモデルⅠ同様、学習指導要領で示されている各教科等の内容をそのまま単元目標とするモデルである。

評価規準についても、設定した単元目標に合わせて、内容ごと、段階ごとに作成していくこととして示している。

このプロセスモデルⅡについては、評価対象となる教科の内容や段階が複数あることによる複雑さもあること



図Ⅲ-1-6　各教科等を合わせた指導の単元作成プロセスモデルⅡ（取り扱う各教科等の内容の段階が複数の場合）

から、ある程度単元目標の設定や評価規準の作成により、適切に評価する授業づくりの基本的事項を押さえた上で、更なる工夫として考えられるモデルであるといえる。

本校の学校教育目標		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
基礎的・基本的な知識・技能を習得し、活用できる力	自ら考え、協働し、課題を解決していく力	自ら進んで考え、学ぼうとする力
高等部		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
自立と社会参加のために必要な基礎的・基本的な知識・技能を習得し、活用できる力	自分の考えを持ち、他者を理解し、課題を解決していく力	自ら進んで考え、学ぼうとする力
自立と社会参加のために必要な基礎的・基本的な知識・技能を習得し、活用できる力	自分の考えを持ち、他者を理解し、課題を解決していく力	自ら進んで考え、学ぼうとする力

【資質・能力の育成のための教育活動として】　主に高等部１段階で設定

作業学習　単元案	単元名	校内実習① 「職場で働く力を身に付けよう」

【単元で育成する資質・能力】　合計５５時間（実習期間５０時間、事前事後指導５時間）

教科	領域	知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
職業	産業現場実習等における実習	製品の良否が分かり、不良品を出さないように注意して仕事をしたり、自分の分担に責任をもって最後までやり遂げたりすることができる。	自己の課題を明らかにし、解決策を考え、仕事の状況を自己評価し、表現する活動に取り組み、課題を具体的に解決できる。	製品の良否を考えて注意して取り組んだり、自己の課題を明確に表現し、解決しようとしたりしている。
	職業生活ア勤労の意義	仕事には、自己実現を図る等の目的があることを実感したり、自分の役割を果たすために自らの仕事に励む大切さを理解したりできる。	意欲や見通しをもって取り組んだ結果や、分担した役割を果たすことで得られた成果などを振り返り、自分の役割を果たすことや協力の仕方について考え、表現することができる。	仕事を通して、自己実現が図られていることを実感したり、作業において自己の役割や協力の仕方について表現しようとしたりしている。
	職業生活イ職業	道具の特性を理解して正しく扱い、確実性や持続性、巧緻性を高め、状況に応じて作業することができる。	作業上の安全や衛生及び作業の効率について考え、改善を図ることができる。	状況に応じた作業をしたり、作業効率の改善をしたりしようとしている。
国語	国語A聞くこと・話すこと	相手を見て話したり聞いたりするとともに、間の取り方などに注意して話すことができる。	相手に伝わるように、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫することができる。	相手を見て話そうとしたり、相手に伝わるように間の取り方などを工夫したりしようとしたりしている。
数学	A数と計算エ	大きな数の加法及び減法の計算が、２位数などについての基本的な計算を基にしてできることを理解することができる。また、その筆算の仕方について理解することができる。	数量の関係に着目し、計算の仕方を考えたり、計算に関して成り立つ性質を見いだしたりするとともに、その性質を活用して、計算を工夫したり、計算の確かめをしたりすることができる。	大きな数の加法及び減法の計算について理解したり、数量の関係について着目してその性質を利用して計算方法を工夫したりしようとしている。
保健体育	A体つくり運動	ラジオ体操等を通して、体を動かす心地よさを味わい、その行い方や方法を理解することができる。	ラジオ体操等の準備運動での自他の課題を発見し、他者に伝えることができる。	ラジオ体操等の準備運動を通して、心地よさを味わい、自主的に運動したりしようとしている。

単元構想のためのメモ欄　●実習期間　６月１４日～２５日　全 50 時間　前後実習指導２日間５時間

・校内実習生対象生徒　１年：
２年：
３年：

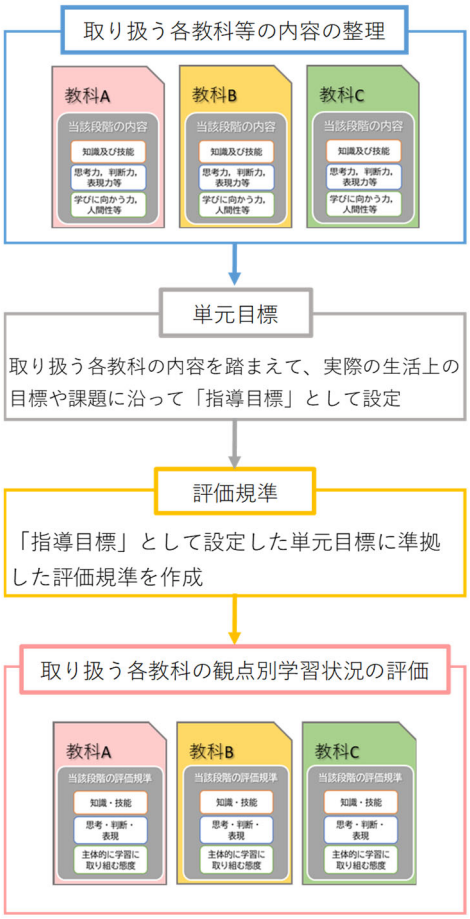
図Ⅲ-1-7　Ｃ校の実践

⑥　各教科等を合わせた指導　～取り扱う各教科等の内容を踏まえて「指導目標」として設定する場合～

図Ⅲ-1-8 は、単元で取り扱う各教科等の内容を踏まえて「指導目標」として単元目標を設定する場合のモデルである。

学習指導要領の総則では、各教科等を合わせた指導を行う場合は、「各教科、道徳、特別活動及び自立活動に示す内容を基に、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」と述べられており、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編においても、例えば「生活単元学習の指導では、児童生徒の学習活動は、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である。」とされている。

ここでいう「指導目標」とは、単元で取り扱う内容と、例えば作業学習の「働く意欲を培い」といった特徴や趣旨を踏まえて、児童生徒の課題に即して具体的な目標として設定するものとして捉えている。つまり、学習指導要領で示されている各教科等の内容で単元目標を設定するというよりは、各教科等を合わせた指導のそれぞれの特徴や趣旨を踏まえて、単元目標を設定するものである。



図Ⅲ-1-8　各教科等を合わせた指導の単元作成プロセスモデルⅢ（指導目標として設定する場合）

従前は、学習活動で見られる具体的な姿等をこのような指導目標として設定していた実践が多かったのではないかと考えるが、「指導目標」として単元目標を設定する際には、その前段として、単元で取り扱う各教科等の内容を整理しておくことが前提となることを押さえておきたい。そして、最終的には、各教科等の内容の観点別学習状況の評価をすることから、育成を目指す資質・能力の三つの柱で単元目標を整理しておくことで、より各教科等とのつながりを意識できるのではないかと考える。

この「指導目標」の具体として、整理した取り扱う各教科等の内容を踏まえて、「知識及び技能」は教科Ａと教科Ｂを合わせた形で設定する、「思考力、判断力、表現力等」は教科Ｃより主に設定する、「学びに向かう力、人間性等」は教科Ａ、教科Ｂ、教科Ｃを合わせた形で設定するといった工夫も考えられる。しかしながら、こういった工夫をする際には、各教科等を合わせた指導のプロセスモデルⅠ、Ⅱでも述べたように、教科別の指導の状況や児童生徒一人一人の習得状況を押さえておくことが必要であり、単元のまとまりを通しての評価が活動に対する教科の評価のみになることは避けなければならない。あくまで、各教科等

の関連を意識することや、計画的な指導の一環として各教科等の観点別学習状況を積み重ねられるように意識することが大切である。

また、「指導目標」として設定した際に、従前の指導目標として評価していた児童生徒の個人内評価に当たる内容についても触れることが考えられるため、各教科等の観点別学習状況の評価に当たる部分と、活動を通して見取りたかった児童生徒の成長や個人内評価に当たる部分とを整理して評価することで、より充実した学習評価につながるものと考える。

このプロセスモデルⅢによる単元目標の設定や評価規準の作成については、これまで述べたとおり、実施に当たっての困難性が高いと考えられたことから、このプロセスを可視化した「単元計画シート」を作成し、研究協力機関と事例検討及び検証を行った。「単元計画シート」の詳細及び作成例については、次節より説明をする。

（３）　評価計画の作成

評価計画の作成は、どの単元においても単元計画の一つとして作成されるものである。児童生徒の実態把握から、単元目標の設定、評価規準の作成を踏まえて、その学習状況について評価する際には、授業の記録をとるなどの評価方法の工夫により、評価につなげることが必要となる。「学習評価参考資料」では「毎時間児童生徒について記録をとり、総括の資料とするために蓄積することは現実的でないことからも、児童生徒全員の学習状況を記録に残す場面を精選し、かつ適切に評価するための評価の計画が一層重要になる。」(p. 18)と、１単位時間の授業の学習活動などから、どのような姿として学習状況を見取るのか、単元のまとまりを通した評価計画を作成することが示されている。その評価計画の作成に当たっては、単元のどの段階でどの評価規準に基づいて評価するかについて明らかにするため、具体的な学習活動の中で重点的に評価を行う資質・能力を整理することが必要である。

（４）　単元のまとまりにおける総括的な評価

「学習評価参考資料」において、「適切な評価の計画のもとに得た、児童生徒の観点別学習状況の評価に係る記録の総括の時期としては、単元（題材）末、学期末、学年末等の節目が考えられる。」(p. 18)や「常にこの結果の背景にある児童生徒の具体的な学習の実現状況を思い描き、適切に捉えることが大切である。」(p. 19)と示されているとおり、児童生徒がどの程度達成できたかについて整理し、文章で端的に記すようにするため、どのような児童生徒の姿を観点別学習状況の評価のどの段階として見取るのか、教師間で共通理解を図る必要がある。

また、単元のまとまりを通して、個人内評価として見取る姿も出てくることが想定される。その際は、毎授業の記録や単元のまとまりを通して記録しておくことも総括的な評価につながるものと考える。

２．　単元計画シートの作成

各教科等を合わせた指導においても、学習指導要領に示された各教科の目標及び内容に準拠した学習評価が求められる。そこで、本研究一年次では、研究協力機関に対して、教科別の指導や各教科等を合わせた指導の単元づくりや学習評価に係る聞き取り調査を実施し、前述のとおり、主な課題を整理した。また、単元作成プロセスモデルを可視化し、授業の目標設定や学習評価に資するためのツールとして、「単元計画シート（案）」を作成した。

単元計画シート（案）は、各教科等を合わせた指導において、学習指導要領を踏まえた単元計画の作成と授業づくりを支援することを目的とした「補助ツール」である。本研究一年次に本シートの素案を作成し、研究協力機関１校において本シートを活用した実践を行った。また、単元終了後は、授業者から本シート（案）の活用に関する意見や工夫点、課題点等の聞き取りを行った。本研究二年次に、それらを踏まえて、本シート（案）を改良し、「単元計画シート」としてまとめた（図Ⅲ-1-9）。

（１）　単元計画シートの特徴

Microsoft Excel®により作成するものであり、授業者が必要事項を記入して単元計画を作成することを想定している。学校の特色や児童生徒の実態等に応じて、自由に改変できるように、プルダウン（ドロップダウンリスト）や簡単な関数等の使用に留めて作成した。より多くの教職員が気軽に使用できるようにシンプルな設計を目指した。

また、随所にプルダウンを取り入れることにより、記入の負担軽減を図った。手間や時間をかけずに要領よく、柔軟に単元計画を作成できることも設計の特徴である。

（２）　単元計画シートの作成方法

単元計画シート（Excel ファイル）の①から⑥の各項目について以下に示す。色付きセルは、プルダウン設定がされており、リストから選択することが可能である。なお、いずれのプルダウンメニューも、リストに該当する項目がない場合や、表示の項目を変更したい場合には、記述を直接修正することが可能である。

①　単元の概要

当該の単元に関する児童生徒の実態や単元の大まかな内容を記入する。「指導の形態」は、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習から選択可能であるが、学校特有の指導形態の名称に変更することも可能である。

次に、取り扱う教科等と段階及び内容を記入する。それぞれ教科等をリストから選択すれば、「段階及び内容、育成を目指す資質・能力」が連動して示され、そのまま活用できる。

②　単元目標

育成を目指す資質・能力の三つの柱に沿って記入する。取り扱う教科等の内容から各教科等を合わせた指導の特徴や趣旨を踏まえて、「指導目標」として設定するケースを想定して、授業者が記述できるようにしている。しかし、各教科等の内容を単元目標として活用できる場合は、上段の「段階及び内容、育成を目指す資質・能力」から貼り付けて文言を微調整することで、入力の負担を軽減することができる。

③　評価規準

３観点により記入する。目標に準拠した評価を行うためにも、基本的には上記②の単元目標をそのまま記入し、文末を「〇〇している」、「〇〇しようとしている」等に変更することを想定している。

④　単元計画（評価計画）

単元の中で、取り扱う教科等の内容の評価場面を明確化することを目的としている。例えば、図Ⅲ-1-9 の作成例では、生活単元学習「発見！学校の周りには何がある？」という単元において、２時間目は生活の「生命・自然」について評価し、５時間目は国語の「書くこと」について評価するといったように、評価する教科等の観点を焦点化することができる。また、自立活動の視点も踏まえて単元計画を作成したい場合には、右側の自立活動の指導区分にチェックを入れることで指導内容を確認できるようにした。特に自立活動は、児童生徒一人一人の教育的ニーズによって指導内容が異なる場合が多く、個々にどの区分が指導内容にあたるのかを押さえておく必要がある。

⑤　個別の達成状況

単元終了後に、それぞれの児童生徒について、計画段階で整理した取り扱う教科等に係る観点別学習状況の評価を行う。取り扱う各教科等や３観点による評価の達成状況（◎：十分に達成できた　〇：概ね達成できた　△：達成できなかった）をプルダウンから選択すると同時に、評価につながる具体的な様子を簡潔に記述する。「単元全体の評価」の欄は、各教科等の評価では書き表せない姿や個人内評価なども踏まえて記述できるように設定した。

⑥　単元における総括的な振り返り

単元全体を通した授業者としての手ごたえや課題点等を含め、単元における総括的な振り返りとして簡潔に記述する。効果的な取組や改善点等の気付きを記録することで、以降の単元計画作成や指導改善への引き継ぎ資料となる。また、単元を通して、取り扱った各教科等の内容の習得状況について、総括的な振り返りを書いたり、取り扱った各教科等を教科別の指導ではどのように扱うかを書いたりすることも、次単元や関係教科への有益な情報になると考える。

（３）　単元計画シートの活用に向けて

本研究一年次に実施した本シート（案）の作成にあたっての聞き取りでは、学習指導要領の目標及び内容の設定と学習評価について、一体的に検討しやすくなったという意見が挙げられた。また、単元作成が効率的にできて、授業者間で共有しながら授業を行うことができたという意見も挙げられた。

一方、１単位時間の授業の計画としては、本シート（案）だけでは不十分であるという意見も挙げられた。また、各教科の評価規準を３観点で設定することが先行し、実際の活動内容とズレが生じたり、活動内容に沿うように各教科の目標を設定したりすることで、適切な目標設定や評価規準の作成につながっていないのではないかということも懸念された。

これらの意見等を踏まえて、本シートは、単元計画段階に加えて、１単位時間の学習指導案を作成する際の土台となる活用の仕方も考えられる。また、単元終了後に、個別の達成状況として記入することで、個別の指導計画等の評価にも活用できると考えている。

先述したように、単元計画シートは、学習指導要領を踏まえた単元計画の作成と授業づくりの支援を目的とする「補助ツール」である。そのため、学校の特色や児童生徒の実態等に応じて、本シートを適宜改変することが考えられる。例えば、本シートの項目などを修正すれば、教科別の指導の単元計画を作成する際に活用することも可能である。

また、本シートはあくまで「補助ツール」としての位置付けであることから、作成自体に過分な労力を要することは望ましくない。学校における働き方改革の視点からも、例えば、本シートの記載内容を年間指導計画や学習指導案、指導要録、通知表や個別の指導計画等に反映することができれば、事務処理の負担軽減にも寄与することになる。この点に関しても、カリキュラム・マネジメントの実施状況と併せて各学校の創意工夫による活用が考えられる。

各教科等を合わせた指導の実施においては、単元で取り扱う内容について、学習指導要領に示されている各教科等の目標及び内容、段階、育成を目指す資質・能力等を明らかにし、観点別学習状況の評価を実施することが大切である。また、評価計画を含む単元計画の作成も重要となる。年間指導計画において各単元で取り扱う内容を整理し、学習評価の実施から指導の改善を進めている学校もあるが、そのような学校においては、本シートの活用により、これまで以上に、単元において育成を目指す資質・能力を明確にした授業づくりにつながるものと考えている。

① 単元の概要

単元で取り扱う教科等の段階や内容を整

② 単元目標

育成を目指す資質・能力の３つの柱に沿って設定

③ 評価規準

単元目標に準拠し、３観点により作成

④ 単元計画（評価計画）

評価計画として、評価対象となる教科等及び内容を明確化

⑤ 個別の達成状況

単元のまとまりを通して、計画段階で整理した単元で取り扱う教科等の内容の観点別学習状況の評価

⑥ 単元における総括的な振り返り

評価計画として、評価対象となる教科等及び内容を明確化

単元計画シート（各教科等を合わせた指導）

記入者	A

1．単元の概要　　児童生徒の実態（単元に関する各教科の実態を書く）

学部	小学部	学年・グループ	重複１～６年生
【概要】児童生徒の実態や本単元の内容等について	本授業は、小学部重複学級の児童１８名（１～６年生）を対象に行われる。本単元に関連した本児童の共通課題としては、①色や形、弁別などの理解が未熟で、関連した学習を国語や算数、自立活動などで取り組んでいる児童が多い。　②言葉によるやりとりが成立する児童が少なく、発語はあっても独り言のようになってしまっている児童が多い。また、自分から他者に要求を伝えることが難しい児童が多い。　③初めて行う活動に対して見通しを持ちにくく、自分から活動に取り組むことが難しい。の３点が挙げられる。また、身体障害者手帳を有している児童が多く、身体面での課題も大きい。本単元では上記の指導要領の目標と児童の実態を考慮した上で、ダイナミックな粗大運動を好んで行う児童が多い実態を踏まえ、活動内容についてある程度取り組んだ経験もある「エアートランポリン」や「大型トランポリン」の活動を主とする「ザブーン王国で遊ぼう」の単元を設定した。		

単元名	ザブーン王国で遊ぼう	指導の形態	遊びの指導

取り扱う・教科等・段階・内容の整理	教科	取り扱う教科等　段階　内容　育成を目指す資質・能力
	小学部_国語	Ⅰ目標（３）言葉で伝えあうよさを感じるとともに,言語感覚を養い,国語を大切ににしてその能力の向上をはかる態度を養う。（学びに向かう力、人間性等） Ⅰ段階　Ａ聞くこと・話すこと　ア　教師の話や読み聞かせに応じ，音声を模倣したり，表情や身振り，簡単な話し言葉などで表現したりすること（思考力、判断力、表現力等）
	小学部_算数	Ⅰ目標（３）数学的活動の楽しさに気付き,関心や興味をもち,学習したことを結び付けてよりよく問題を解決しようとする態度,算数で学んだことを学習や生活に活用しようとする態度を養う。（学びに向かう力、人間性等） Ⅰ段階　数量の基礎　㋐具体物に気付いて指を差したり，つかもうとしたり，目で追ったりすること（知識及び技能） Ⅰ段階　数量の基礎　㋑ものとものとを関連付けることに注意を向け,ものの属性に注目し,仲間であることを判断したり,表現したりすること。 Ⅰ段階　図形　㋐具体物に注目して指を差したり，つかもうとしたり，目で追ったりすること、㋑形を観点に区別すること、㋒形が同じものを選ぶこと（知識及び技能） Ⅰ段階　図形　㋒ものとものとの関係に注意を向け，ものの属性に気付き，関心をもって対応しながら，表現する仕方を見つけ出し，日常生活で生かすこと（思考・判断・表現）
	小学部_体育	Ⅰ目標（３）遊びや基本的な運動に親しむことや健康の保持増進と体力の向上を目指し,楽しく明るい生活を営む態度を養う。（学びに向かう力、人間性等） Ⅰ段階　Ａ体つくり運動遊び　ア　教師と一緒に，手足を動かしたり，歩いたりして楽しく体を動かすこと（知識及び技能） Ⅰ段階　Ａ体つくり運動遊び　ウ　簡単な合図や指示に従って，Ａ体つくり運動遊びをしようとすること（学びに向かう力、人間性等）

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
様々な種類のものの中から形や色に注目して、注視して取り上げたり、弁別したりすることができる。	身近な人からの話し掛けに応じて注目し、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすることができる。	活動の説明を見聞きし、意欲や自信をもって、積極的に活動に取り組むことができる。

3．評価規準　　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
様々な種類のものの中から形や色に注目して、注視して取り上げたり、弁別したりしている。	身近な人からの話し掛けに応じて注目し、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりしている。	活動の説明を見聞きし、意欲や自信をもって、積極的に活動に取り組もうとしている。

4．単元計画（評価計画）　　学習内容に合わせてどの観点を評価するかを記入する

時数	日	主な学習活動	取り扱う教科等の内容と評価する場面			自立活動 ※自立活動の指導目標との関連がある場合
			国語	算数	体育	
1	12/1	「海の生き物」の弁別、トランポリン	Ａ聞くこと・話すこと	数量の基礎、図形	Ａ体つくり運動遊び	
2	12/9	「海の生き物」の弁別、トランポリン	Ａ聞くこと・話すこと	数量の基礎、図形	Ａ体つくり運動遊び	□ 健康の保持
3	12/16	「海の生き物」の弁別、トランポリン	Ａ聞くこと・話すこと	数量の基礎、図形	Ａ体つくり運動遊び	□ 心理的な安定
4						□ 人間関係の形成
5						□ 環境の把握
6						☑ 身体の動き
7						☑ コミュニケーション

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
E		国語	導入の波の動きに注目しており、動く様子を追視することができた。エアートランポリンに乗っている際に、フレーズを言いながら教員が手添えして一緒に弾むと、教員に視線を向ける様子が見られた。	◎	◎
		算数	腰を曲げてかがむ姿勢を保持することが難しく、教員が拾って手渡す場面もあったが、立位の状態から膝をつくように座ると、目の前にあるカードを拾い上げることができた。箱に入れる際は、教員が支えながら箱まで一緒に行くことで、箱の上でカードを手放して入れることができた。	○	◎
		体育	エアートランポリンや大型トランポリンの上で仰向けやうつ伏せになって揺れを感じたり、自ら四つ這いの姿勢で動いたりするなど、体を動かすことができた。	◎	◎
	単元全体の評価：日常的に教員が姿勢を保持しながら活動する場面が多い児童ではあるが、本単元では、トランポリンの活動の場面で、教員の手が離れている状態でも取り組めていた。教員やキャラクターによく注目しており、視線を向け続ける様子がよく見られた。				
G		国語	「ザブーン」というフレーズを覚えて、自ら発音できた。授業後も覚えており、「ザブーン王子」と遊んだことを帰りの会で伝えることができた。	◎	◎
		算数	教員の言葉かけがなくても、落ちているカードを自ら拾い上げ、4種類を弁別することができた。同時に2枚のカードを拾い上げることもあった。	◎	◎
		体育	揺れや粗大運動が苦手な児童ではあるが、自らエアートランポリンや大型トランポリンに乗って弾んだり、エバーマットの斜面を下から登ったりするなど、積極的に体を動かしている様子が見られた。	◎	◎
	単元全体の評価：キャラクターに期待感を持ち、全体的な物語の見通しを持って取り組めていた。授業が終わった後にも、本単元について本人の口から質問が出るなど、主体的に活動に取り組めていたことが伺える様子が見られた。				
H		国語	教員が目の前で手本を見せることで、「ザブーン」というフレーズを、教員の模倣をして近しい音で1音ずつ発声することができた。	◎	◎
		算数	入れる場所を間違えてしまうことはあったが、教員の言葉かけを受けつつ概ね正しく弁別することができた。特に後半になるにつれて間違えることが減ってきた。カードを拾って箱まで運ぶ流れはひとりで行っていた。	○	◎
		体育	大型トランポリン、エアートランポリンともに上に乗って立った状態でひとりで跳びはねていることが多かった。特にステージ上の大型トランポリンが好きだったようで、エアートランポリンからすぐにステージ上に移動していた。積極的に体を動かすことができた。	◎	◎
	単元全体の評価：後半のトランポリンを使った活動については、以前に取り組んだことがあったこともあり、全体的に見通しを持って取り組めていた。初めてでやり方がわからない活動については拒否感を示したり、教員の反応を見ながら何となくで取り組むような傾向にある児童だが、弁別の活動も間違いはありつつも拾って運び入れる流れがわかって取り組むことができていた。				

6．単元における総括的な評価

単元全体の評価、指導の評価、改善事項等
重複学級という括りではあるものの、実態差が大きい集団ではあるが、それぞれの実態や捉え方、感じ方で活動に取り組むことができていたように感じる。全体のストーリーを意識して見立て遊びのように進行できる児童、トランポリンや波（バルーン）で感覚的に楽しむ児童、キャラクターの登場に期待感を持つ児童など、様々な実態の児童にアプローチした設定ができた。合わせたそれぞれの教科の内容に触れつつも、「遊びの指導」としての良さを生かした形で、「遊びながら教科の学習ができた」という自然な流れで取り組むことができていた。

図Ⅲ-1-9　単元計画シートの作成例

３．　単元づくりと学習評価の実施に向けて

学習指導要領の前文において、「学習指導要領が果たす役割の一つは、公の性質を有する学校における教育水準を全国的に確保することである。また、各学校がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、児童又は生徒や地域の現状や課題を捉え、家庭や地域社会と協力して、学習指導要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図っていくことも重要である。」（p. 58）とある。

各学校がその特色を生かして、教育活動の更なる充実を図るために、現在示されている学習評価を行うことは重要である。本研究において、学習指導要領の改訂を踏まえながら、従前の知的障害教育での蓄積や各自治体等の歩み、各学校や教職員の学びを含めて情報収集と整理等を行ってきたところ、学習指導要領を踏まえた単元づくりと学習評価の充実に向けた様々な工夫点や課題が示唆されることが分かった。今後の各学校の単元づくりと学習評価の実施に向けて、教職員一人一人が基本的な事項を押さえることは重要であると考える。ついては、そこで主体的な改善を図っていくきっかけとなるよう、本項の単元作成プロセスモデルの基本的な流れに沿って、教職員一人一人が最低限押さえるべき事項を端的に列記する。

単元目標	・単元目標は学習集団の目標として設定する。 ・単元で取り扱う当該段階の内容により、「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」の三つの柱に基づいて単元目標を設定する。 ・学習指導要領の『（２）内容』の記載は、そのまま単元目標として設定することが可能である。 ・学習指導要領の『（２）内容』を踏まえて、より具体的な実際の生活上の目標や課題に沿った指導目標として単元目標を設定することも考えられる。
評価規準	・単元における評価規準は単元目標に準拠し、学習集団に対して作成する。 ・単元目標に準拠した「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の３観点による評価規準を作成する。 ・単元目標に準拠する形での作成を基本としながら、児童生徒の一人一人の達成状況を具体的に想定して、評価規準を作成することも考えられる。
評価計画	・評価の妥当性を高める工夫や単元作成段階で評価方法を検討しておく。 ・いつ、どのような方法で行い、また、観点別学習状況を評価するための記録を取るのかなど、評価の場面を明確化する。毎時間の記録については現実的ではなく、記録を残す場面を精選することは重要である。 ・観点別学習状況の評価や評定には示しきれない児童生徒一人一人のよい点や可能性、進捗状況については、「個人内評価」として実施する。

これらの基本的事項を押さえた上で、本項で示した「単元計画シート」の活用や単元作成プロセスモデルの類型を参考としながら、留意点等が異なる「教科別の指導」と「各教科等を合わせた指導」の単元作成の工夫が必要となる。一人一人の個々の児童生徒の実態に即して、必要に応じた指導を行う「各教科等を合わせた指導」については、評価対象となる教科を確実に評価できるように、取り扱う各教科等やその内容を精選することが重要である。

学習評価の実施に向けては、評価計画を立てること、単元や題材など内容や時間のまとまりごとの評価や一単位当たり時間における評価を実施していくこと、個別や集団に対しての評価、文章記述による評価などの工夫をしていくことなどを押さえながら取り組む必要がある。

また、「単元計画シート」などの共有ツールを活用した場合、教員間でも単元作成のプロセスについて、可視化された形で分かりやすくなり、共通の認識となる。さらに、個別の指導計画へつなげることができれば、結果的に業務が円滑化される。学習状況の評価・授業の評価を行い、授業改善につなげ、指導と評価の一体化が各校において主体的に進められることが望まれる。

単元づくりを行うにあたり、各学校の実態に即した方法で、児童生徒一人一人の習得状況を確認することや、学部段階間及び学校段階間の円滑な接続を見通した系統的な学習計画と年間指導計画を整理することで、一体的なカリキュラム・マネジメントを着実に進めることにつながっていくと考えられる。

（執筆担当者：真部信吾・平沼源志・嶋野隆文・鳥塚貴之）

引用文献・参考文献一覧

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）（中教審第 197 号）　補足資料（7/8）スライド No.215.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/19/1380920_4_7.pdf（アクセス日：令和５年２月６日）

文部科学省（2017）　特別支援学校幼稚部教育要領　小学部・中学部学習指導要領.

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）.　開隆堂出版株式会社

文部科学省（2019）　「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）　平成 30 年度文部科学省初等中等教育局第 1845 号通知.
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm(アクセス:令和５年２月６日)

文部科学省(2020)：特別支援学校小学部・中学部　学習評価参考資料.
https://www.mext.go.jp/content/20200428-mxt_tokubetu02-1386427-01.pdf（アクセス日：令和５年２月６日）

中央教育審議会教育課程部会　特別支援教育部会　報告等.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/063/index.htm（アクセス日：令 和５年２月６日）

Ⅳ．事例研究

１．　本章の構成

Ⅳ章では、研究協力機関が実施した事例研究の紹介の前に、研究機関の紹介と単元作成をする上で検討する必要があるカリキュラム・マネジメント実践について、２校の取組を紹介する。

事例研究についての概要は次節で説明するが、本章では教科別の指導と教科等を合わせた指導に分けて掲載した。

２．　事例研究の概要

（１）　事例研究の目的

事例研究では、これまでの知的障害教育の方法と実践上の資産の上に、各教科の目標・内容を踏まえて、単元づくりと学習評価を行うことを通して、現在の知的障害特別支援学校の置かれている状況の中で、実践を行う際の工夫点と課題点を明らかにすることを目的とする。

（２）　事例研究の方法

①　研究協力機関について

研究協力機関は、学校研究において、学習指導要領と関連づけた教育課程の編成と授業づくりをテーマとし､学習評価を課題としている知的障害教育特別支援学校を対象とした。対象となる学校の選定に当たっては、近隣の教育委員会や知的障害教育分野の研究者に情報収集をした上で打診し､学習指導要領と関連付けた教育課程の編成と授業づくりに加え、学習評価までの実践提供が可能な学校に依頼を行っている。

②　研究協力機関への依頼内容

ア　一人一人の児童生徒への付けたい力を意識した上で、学習指導要領の目標・内容と関連づけた単元目標の設定の実施

イ　令和２年に出された、文部科学省　特別支援学校小学部・中学部　学習評価参考資料に示された観点別学習状況の評価の実施

ウ　研究所職員との実践内容の打合せと参観

エ　実践を行った上で、学習指導要領に示されている目標・内容を踏まえた、単元づくりと学習評価を行う際の工夫点や課題点の考察

オ　上記実践に関わる資料提供

③　研究期間

事例研究は令和３年度、令和４年度に行っている。

※令和４年度の事例に関しては、学習評価の実際に加え、評価に際してどのような姿を元に評価したのかが記載されていて、標記内容に違いがある。事例年度については、事例毎に示している。

※「評価基準」の用語については、以前国が示した定義とは異なる意味で使用されている実態がある。本研究における事例研究で紹介する各学校の研究においてもそのような例がみられるが、本報告書においては、それぞれの学校において取り組んだ状況に手を加えずに示すこととし、その学校が使用したとおりに「評価基準」の用語を用いている。

※執筆担当者は、実践部分は研究協力機関、実践に関する考察部分は研究分担者と特別研究員である。研究協力機関が執筆した部分に関する用語等は、学校で使用している文言をそのまま収録している。

３．　研究協力機関の特色

（１）熊本大学教育学部附属特別支援学校

①　学校概要

創立57年の本校は、国立大学法人熊本大学の附属校であり、通学する児童生徒の障害程度区分は最重度から軽度と様々である。児童生徒数は60名、学級数９の小規模校である。

附属学校として、「先導的研究／教育実習／共同研究の推進」を掲げ、教育研究活動に取り組んでおり、平成29年度から令和元年度までの３年間、文部科学省の委託を受け「新学習指導要領を見据えたカリキュラム・マネジメント～熊大式マネジメントシステムの構築～」について研究を行った。

令和２年度から、「情報活用能力を発揮して未来社会を切り拓く知的障がいのある児童生徒の育成」をテーマに研究を進め、今年度３年目である。

ア　学校教育目標及び教育課程の特徴

本校の学校教育目標は「自立と社会参加をめざして主体的に取り組む子どもを育てる」である。これを受け、本校の基本方針は、「子どもの学びを基盤としたチームアプローチにより、一人一人の教育的ニーズに応じた一貫した教育支援を実施する」ことを掲げている。特徴的な取組としては、「支援者ミーティング」がある。PATHミーティングの手法を取り入れたもので、在学中に３年に１度開催している。本人を中心として「学校卒業後の夢や希望から、３年後、目標達成に向けた支援」を関係者が共有する。

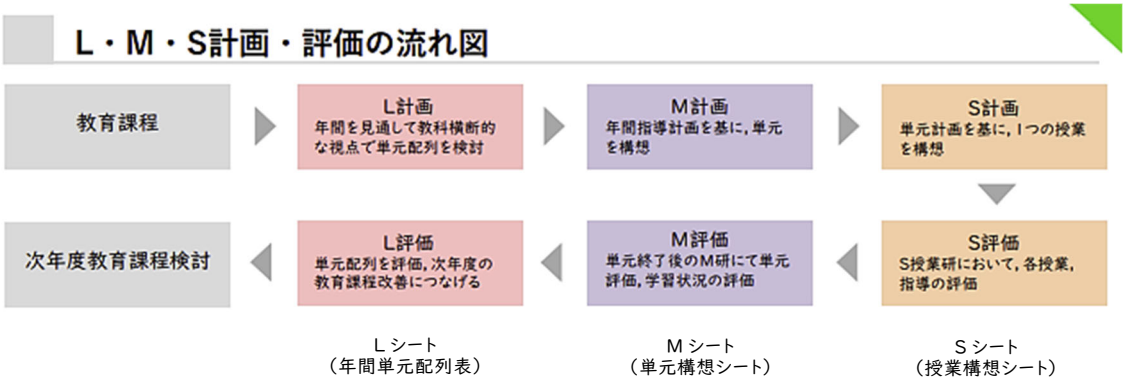
この共有した「一人一人のありたい姿、夢や希望」を出発点に、卒業後の働く生活を見据え、卒業生の進路先とも協働して在学中に身に付けておくべき資質・能力を明らかにしながら、小・中・高一貫した教育課程の編成を実施している。

②　学習評価とその活用の取組

ア　取組の概要

児童生徒の資質・能力を育成していくためには、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善とともに、「カリキュラム・マネジメント」の充実が重要である。「授業改善」を、１単位時間の授業のみならず、「単元や題材などの内容や時間のまとまり」を意識しながら行うことを通して、その単元が年間計画にどのように位置付けられているのか俯瞰していくことで、カリキュラム・マネジメントが機能し、児童生徒の深い学びへとつながると考える。

そこで、本校では、Ｌ（Long）・Ｍ（Middle）・Ｓ（Short）の３つの段階を設定し、各段階でのシートを効率的・効果的に活用しながら、各教科の特質等を捉えた単元や授業を構想し、学習評価と授業改善、次年度への教育課程改善につなげている。



図Ⅳ-3-1　熊本大学教育学部附属特別支援学校Ｌ・Ｍ・Ｓ計画・評価の流れ図

イ　評価の方法

「Mシート（本校独自の単元構想シート）」には「教科との関連表」で示す教科内容を表記し、それに応じた教科目標を併記することで、職員間で単元の共通理解を図っている。また、特にティームティーチングで行う授業は「Ｓシート（本校独自の授業構想シート）」を使って授業展開や本時の内容及びねらいを複数人で共有する。

ウ　評価のシステム

授業後に、児童生徒下校後の 15 分間の「Ｓ研」でＳシートをもとに授業の反省を担当職員が主導して行う。「Ｓ研」の計画は各学部の教務部が月ごとに計画を出す。「Ｓ研」では、児童生徒の様子や授業展開等、授業で目立った要素について端的に意見を出し合い、改善と志向を共有する。全授業の反省は時間的に厳しいため、現状ではより多くの職員がかかわった授業を中心に実施している。

エ　困難に感じていることや課題

単元後は児童生徒下校後や学部ミーティングの 15 分間の「M研」でMシートを基に単元の反省を学部全職員で行う。単元の評価は[期日/時数/内容/教材/学習グループ]が適正であったかどうかの「指導の評価」と単元の反省・次回への志向が中心であり、時間内に児童生徒の「学習状況の評価」まで辿り着いていないのが現状であり、今後の課題である。

（２）千葉県立つくし特別支援学校

①　学校概要

本校は鎌ケ谷市・松戸市東部、柏市南部の一部の３市を学区とする、知的障害を対象とした特別支援学校である。総児童生徒数が 240 名と県内でも比較的大規模な学校で、これまで校内の過密状況を緩和することを目的に、新設校への学区分離や高等部新校舎の増築などを実施してきた経緯がある。学習指導要領の改定に合わせ、平成 30 年度から日課表の一部を変更し、帯状の時間枠を見直して、時間で区切った各教科の時間枠を設けた。それに伴って新たな視点での「授業づくり」と「学習内容の整理」を全校の研究主題として、授業研究に取り組んでいる。

ア　学校教育目標及び教育課程の特徴

学校教育目標は、「児童生徒一人一人が持つ力を引き出し、主体的な学習活動を支え、自立に向けて「生きる力」を育む。」として、以下の三つを掲げている。

【確かな学びの確立】学習意欲を高め、主体的に学び、思考し、表現する力を育む。
【心の教育の推進】自他を大切にし、思いやりや感動する心などの豊かな人間性を育む。
【健康・体力づくりの推進】たくましく生きるための健康や体力を増進させる。

教育課程については、年度末に学年で教科ごとに次年度のおおまかな計画を立案し、課題や反省を記して引き継ぐ。新年度に新しい学年の担当が見直しをし、正式な年間指導計画を作成することとしている。今年度より、各教科の「年間の目標」を３観点を踏まえて明記するようにし、単元ごとの目標も年間の目標を受けて立て、活動名だけではなく学習内容をできるだけ書くこととしている。

また、単元ごとに児童生徒の学習状況の評価と、授業の振り返りをする「単元の振り返りシート」を今年度新たに作成している。加えて、「実態把握シート」も充実させていき、授業づくりの PDCA サイクルを働かせていくこととしている。各教科の年間指導計画を学年ごとに１枚にまとめ、教科の系統性や教科間のつながり、学んだことの活用の場面があるかなど検証している。

②　学習評価とその活用の取組

ア　　取組の概要

昨年度より、評価の３観点に沿った目標設定の学習指導案を作成。参観者には「授業参観シート」を配付し、児童生徒の学びの様子を評価してもらい、手立てや授業について協議している。

イ　評価の方法

授業参観やビデオ視聴により、「授業参観シート」の個別目標に対する学びの様子を評価する。

ウ　評価のシステム

目標に沿った評価規準と、どのような様子を見取るか評価基準を設定している。

エ　困難に感じていることや課題

・実態差のある学習グループの評価規準と評価基準を的確に設定すること。
・参観者と、評価基準が共有できるように設定すること。
・「主体的に学習に取り組む態度」の目標設定と、その見取り方。

（３）千葉県立千葉特別支援学校

① 学校概要

千葉県立千葉特別支援学校は、平成３年に開校した知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校で、小学部、中学部、高等部を設置している。

令和３年度の児童生徒数は、小学部 66 名、中学部 52 名、高等部 117 名、合計 235 名、教職員数は 116 名である。

ア 学校教育目標及び教育課程の特徴

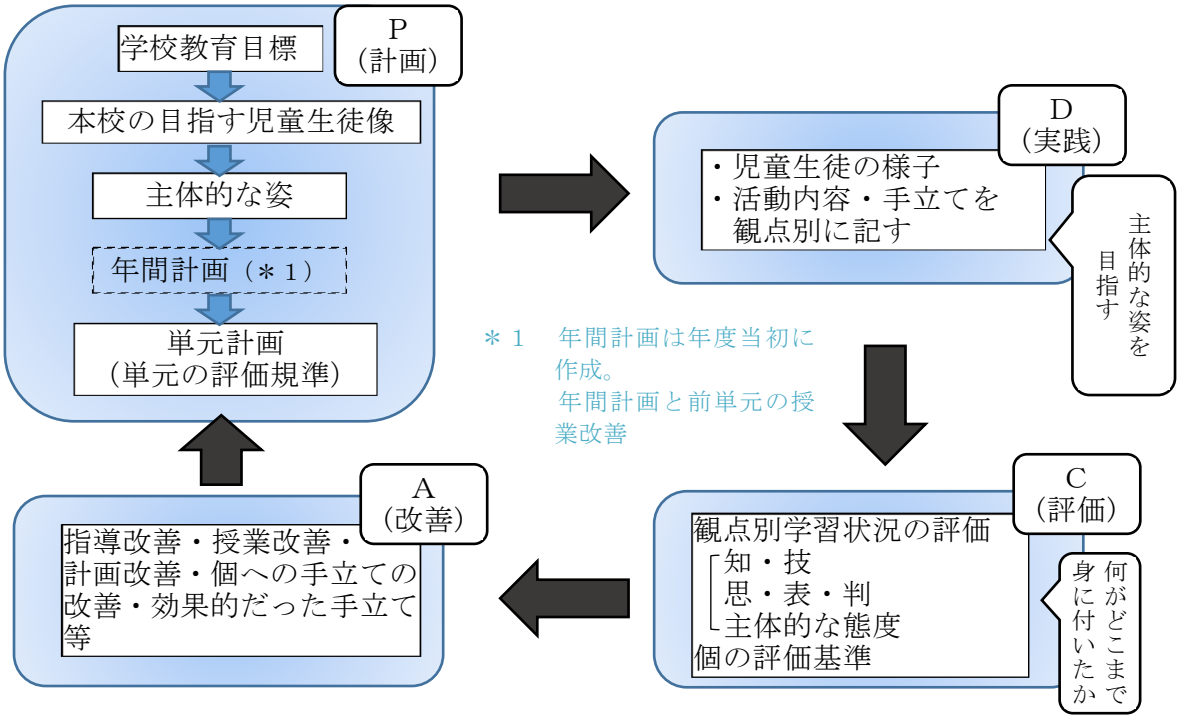
学校教育目標を「たくましく主体的に活動する、心豊かな児童生徒の育成」とし、「自ら学び、自ら考え課題を解決できる児童生徒」、「健康・安全で活力ある生活を送るための健やかな体をもつ児童生徒」、「自己とともに他者を尊敬し、豊かな心をもつ児童生徒」の育成を目指して教育活動に取り組んでいる。

各学部には普通学級と重複学級があり、普通学級では知的障害教育の教育課程を編成し、重複学級では自立活動を主とする教育課程を編成している。各学部それぞれ、各教科等を合わせた指導（日常生活の指導、生活単元学習、作業学習）が帯状に設定されている。

② 学習評価とその活用の取組

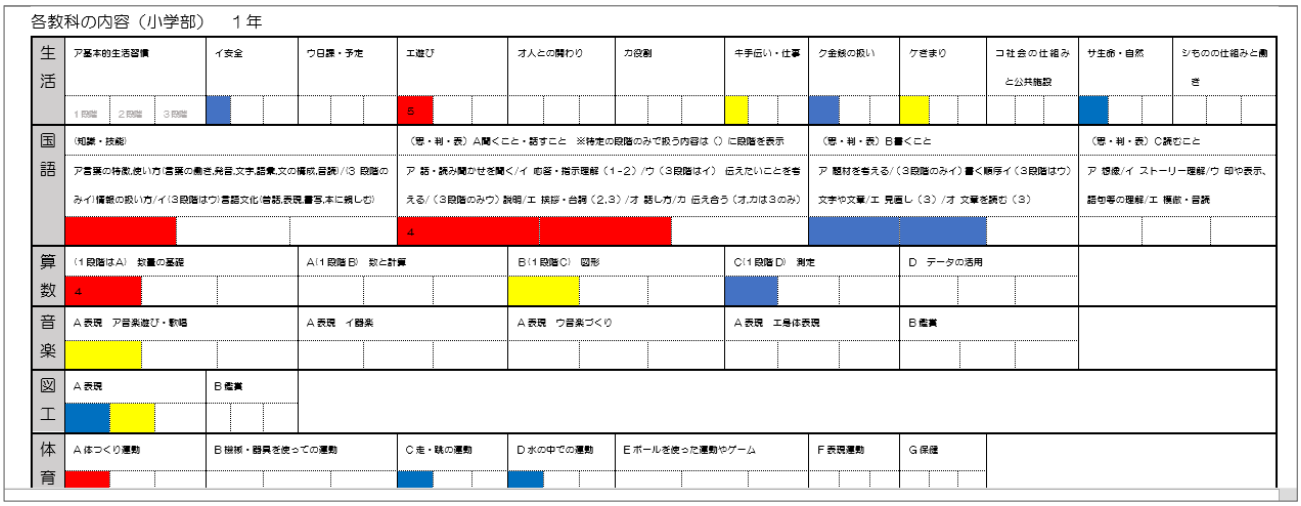
ア 取組の概要

本校では、「PDCA サイクルに基づいた合わせた指導の授業づくりの構成図」（図Ⅳ-3-2）に示した流れで授業づくりに取り組んでいる。

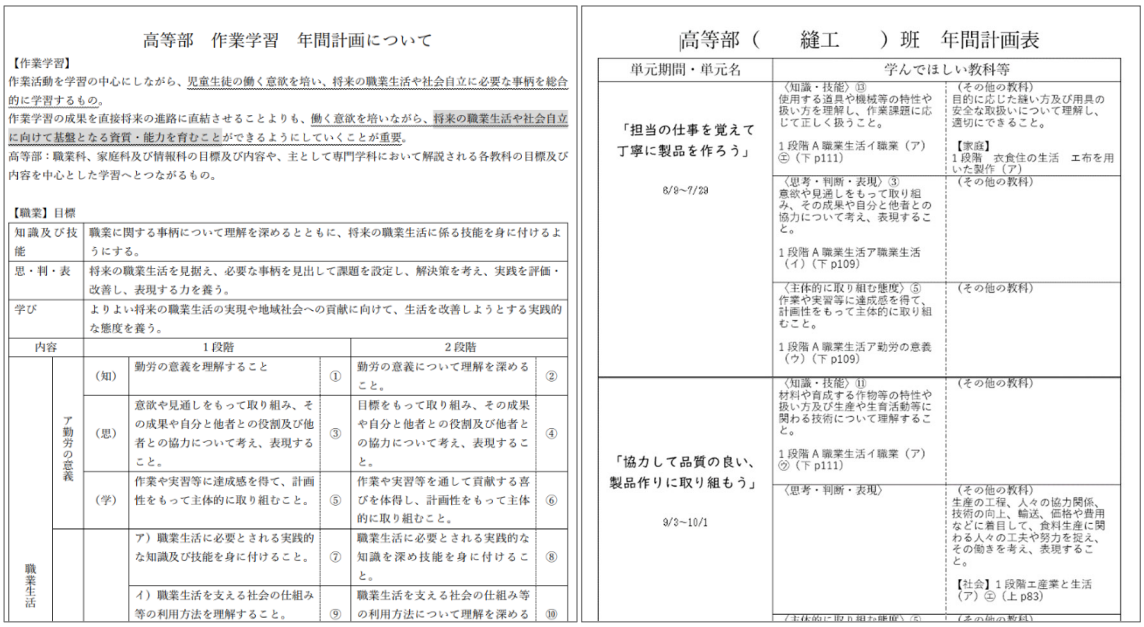


図Ⅳ-3-2 PDCA サイクルに基づいた合わせた指導の授業づくりの構成図

各教科等を合わせた指導の年間計画を立てる際に、生活単元学習は、前年度末に学部・学年や学習グループごとに生活単元学習で取り組んだ各教科等の内容をまとめた表(図Ⅳ-2-3）を参考にし、新年度当初に立てている。作業学習は、前年度末に作業班ごとに作業学習で取り組んだ各教科等の内容を参考にして、次年度の年間計画案を立て（図Ⅳ-3-4)、新年度当初に改めて、前年度に立てられた年間計画を参考にして立てている。



図Ⅳ-3-3　生活単元学習で取り組んだ各教科等の内容をまとめた表



高等部　作業学習　年間計画について

【作業学習】
作業活動を学習の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するもの。
作業学習の成果を直接将来の進路に直結させることよりも、働く意欲を培いながら、将来の職業生活や社会自立に向けて基盤となる資質・能力を育むことができるようにしていくことが重要。
高等部：職業科、家庭科及び情報科の目標及び内容や、主として専門学科において解説される各教科の目標及び内容を中心とした学習へとつながるもの。

【職業】目標

知識及び技能	職業に関する事柄について理解を深めるとともに、将来の職業生活に係る技能を身に付けるようにする。
思・判・表	将来の職業生活を見据え、必要な事柄を見出して課題を設定し、解決策を考え、実践を評価・改善し、表現する力を養う。
学び	よりよい将来の職業生活の実現や地域社会への貢献に向けて、生活を改善しようとする実践的な態度を養う。

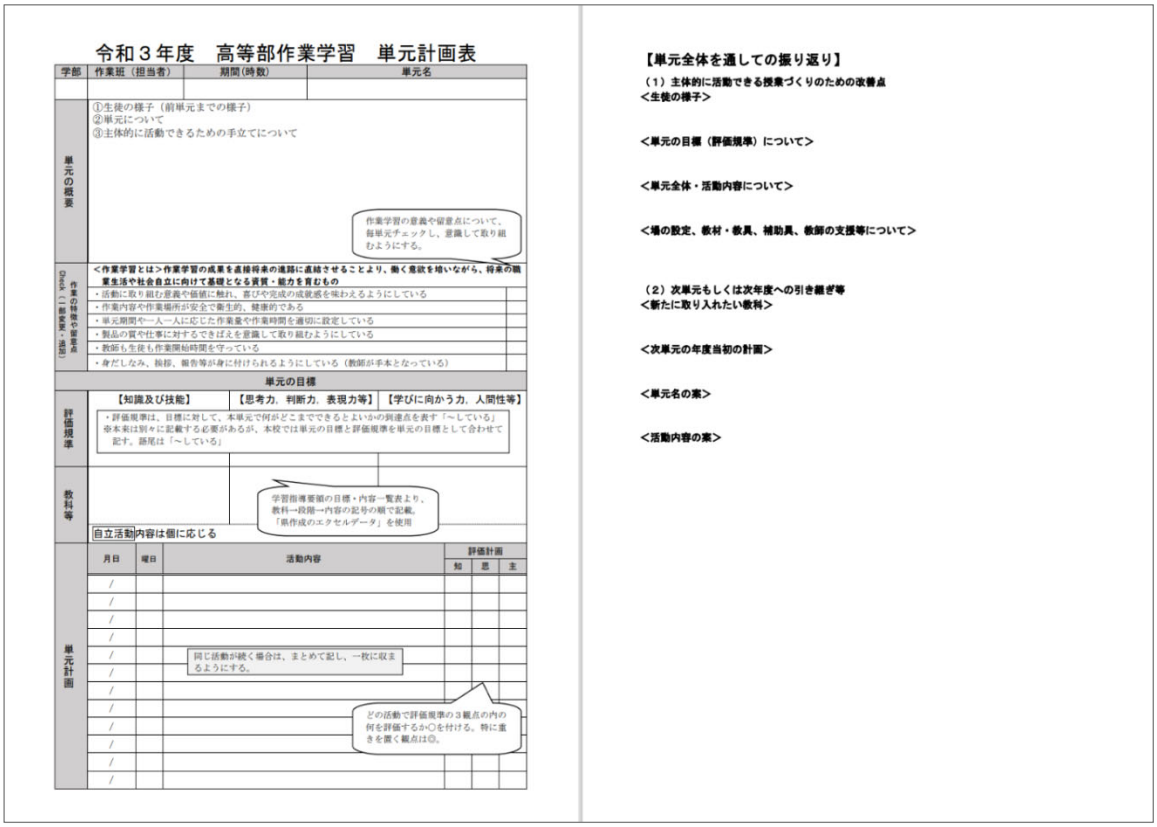
内容			1段階		2段階	
職業生活	ア勤労の意義	(知)	勤労の意義を理解すること	①	勤労の意義について理解を深めること。	②
		(思)	意欲や見通しをもって取り組み、その成果や自分と他者との役割及び他者との協力について考え、表現すること。	③	目標をもって取り組み、その成果や自分と他者との役割及び他者との協力について考え、表現すること。	④
		(学)	作業や実習等に達成感を得て、計画性をもって主体的に取り組むこと。	⑤	作業や実習等を通して貢献する喜びを体得し、計画性をもって主体的に取り組むこと。	⑥
			ア）職業生活に必要とされる実践的な知識及び技能を身に付けること。	⑦	職業生活に必要とされる実践的な知識を深め技能を身に付けること。	⑧
			イ）職業生活を支える社会の仕組み等の利用方法を理解すること。	⑨	職業生活を支える社会の仕組み等の利用方法について理解を深める	⑩

高等部（　縫工　）班　年間計画表

単元期間・単元名	学んでほしい教科等	
「担当の仕事を覚えて丁寧に製品を作ろう」 8/8～7/29	〈知識・技能〉⑬ 使用する道具や機械等の特性や扱い方を理解し、作業課題に応じて正しく扱うこと。 1段階A職業生活イ職業（ア）㉒（下p111）	（その他の教科） 目的に応じた縫い方及び用具の安全な取扱いについて理解し、適切にできること。 【家庭】 1段階　衣食住の生活　エ布を用いた製作（ア）
	〈思考・判断・表現〉③ 意欲や見通しをもって取り組み、その成果や自分と他者との協力について考え、表現すること。 1段階A職業生活ア職業生活（イ）（下p109）	（その他の教科）
	〈主体的に取り組む態度〉⑤ 作業や実習等に達成感を得て、計画性をもって主体的に取り組むこと。 1段階A職業生活ア勤労の意義（ウ）（下p109）	（その他の教科）
「協力して品質の良い、製品作りに取り組もう」 9/3～10/1	〈知識・技能〉⑪ 材料や育成する作物等の特性や扱い方及び生産や生育活動等に関わる技術について理解すること。 1段階A職業生活イ職業（ア）㉑（下p111）	（その他の教科）
	〈思考・判断・表現〉	（その他の教科） 生産の工程、人々の協力関係、技術の向上、輸送、価格や費用などに着目して、食料生産に関わる人々の工夫や努力を捉え、その働きを考え、表現すること。 【社会】1段階工産業と生活（ア）㉑（上p83）
	〈主体的に取り組む態度〉⑤	（その他の教科）

図Ⅳ-3-4　作業学習の次年度の年間計画案

また、PDCA サイクルに基づいた各教科等を合わせた指導の単元･授業づくりにおいては、「単元計画表」（図Ⅳ-3-5)、「PDCA サイクルシート（Ｐシート)」（図Ⅳ-3-6)、「流れ図」（図Ⅳ-3-7）を用いて学習評価を重視した授業改善を行っている。



令和３年度　高等部作業学習　単元計画表

学部	作業班（担当者）	期間(時数)	単元名

単元の概要

①生徒の様子（前単元までの様子）
②単元について
③主体的に活動できるための手立てについて

作業学習の意義や留意点について、毎単元チェックし、意識して取り組むようにする。

作業の特徴や留意点 Check（○新変更・追加）

＜作業学習とは＞作業学習の成果を直接将来の進路に直結させることより、働く意欲を培いながら、将来の職業生活や社会自立に向けて基礎となる資質・能力を育むもの

- ・活動に取り組む意義や価値に触れ、喜びや完成の成就感を味わえるようにしている
- ・作業内容や作業場所が安全で衛生的、健康的である
- ・単元期間や一人一人に応じた作業量や作業時間を適切に設定している
- ・製品の質や仕事に対するできばえを意識して取り組むようにしている
- ・教師も生徒も作業開始時間を守っている
- ・身だしなみ、挨拶、報告等が身に付けられるようにしている（教師が手本となっている）

単元の目標

評価規準

【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】

・評価規準は、目標に対して、本単元で何がどこまでできるとよいかの到達点を表す「～している」
※本来は別々に記載する必要があるが、本校では単元の目標と評価規準を単元の目標として合わせて記す。語尾は「～している」

教科等

学習指導要領の目標・内容一覧表より、教科・段階・内容の記号の順で記載。「単作成のエクセルデータ」を使用

自立活動内容は個に応じる

単元計画

月日	曜日	活動内容	評価計画 知	思	主
/					
/					
/					
/					
/					
/					
/					
/					
/					
/					
/					

同じ活動が続く場合は、まとめて記し、一枚に収まるようにする。

どの活動で評価規準の３観点の内の何を評価するか○を付ける。特に重きを置く観点は◎。

【単元全体を通しての振り返り】

（1）主体的に活動できる授業づくりのための改善点
＜生徒の様子＞

＜単元の目標（評価規準）について＞

＜単元全体・活動内容について＞

＜場の設定、教材・教具、補助具、教師の支援等について＞

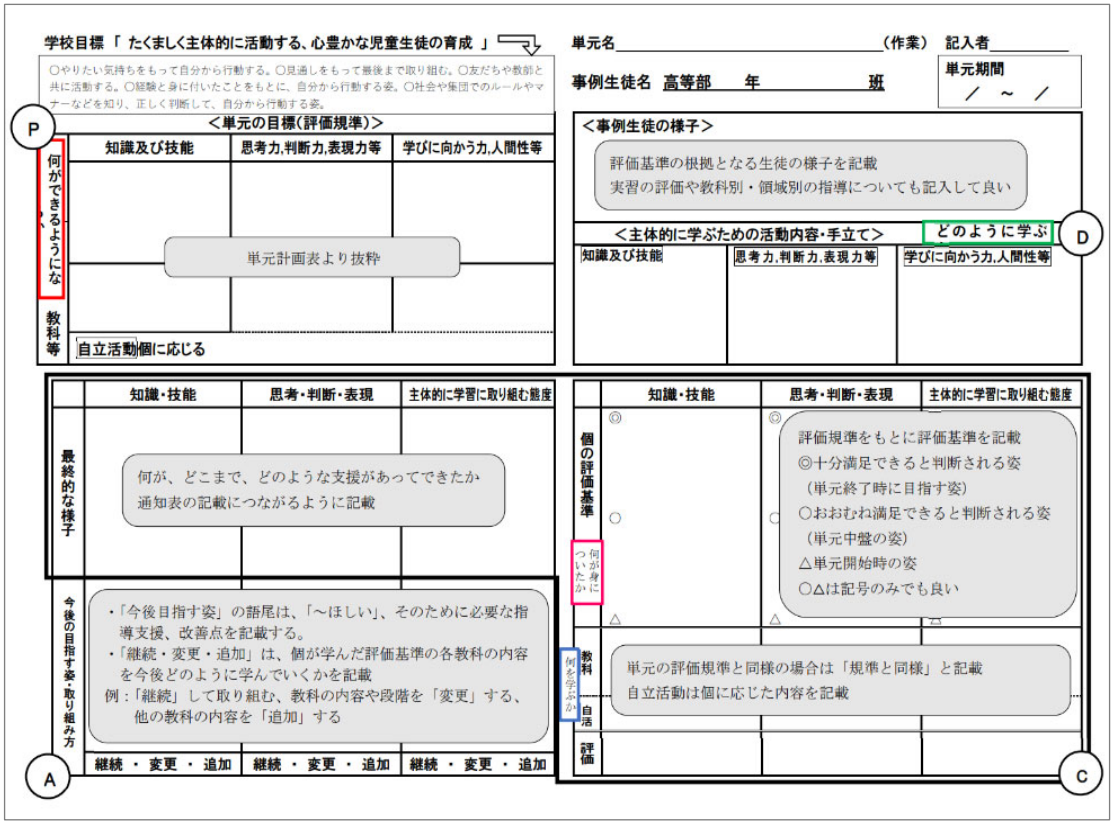
（2）次単元もしくは次年度への引き継ぎ等
＜新たに取り入れたい教材＞

＜次単元の年度当初の計画＞

＜単元名の案＞

＜活動内容の案＞

図Ⅳ-3-5　単元計画表



学校目標「 たくましく主体的に活動する、心豊かな児童生徒の育成 」

○やりたい気持ちをもって自分から行動する。○見通しをもって最後まで取り組む。○友だちや教師と共に活動する。○経験と身に付いたことをもとに、自分から行動する姿。○社会や集団でのルールやマナーなどを知り、正しく判断して、自分から行動する姿。

単元名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿（作業）　記入者＿＿＿＿

事例生徒名　高等部　　年　　班

単元期間　／ ～ ／

P

＜単元の目標(評価規準)＞

何ができるようになる

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
単元計画表より抜粋		

教科等　自立活動個に応じる

＜事例生徒の様子＞

評価基準の根拠となる生徒の様子を記載
実習の評価や教科別・領域別の指導についても記入して良い

＜主体的に学ぶための活動内容・手立て＞　どのように学ぶ　D

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

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
最終的な様子	何が、どこまで、どのような支援があってできたか通知表の記載につながるように記載		
今後の目指す姿・取り組み方	・「今後目指す姿」の語尾は、「～ほしい」、そのために必要な指導支援、改善点を記載する。 ・「継続・変更・追加」は、個が学んだ評価基準の各教科の内容を今後どのように学んでいくかを記載 例：「継続」して取り組む、教科の内容や段階を「変更」する、他の教科の内容を「追加」する		
	継続 ・ 変更 ・ 追加	継続 ・ 変更 ・ 追加	継続 ・ 変更 ・ 追加

A

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
個の評価基準（何が身についたか）	◎ ○ △	◎ ○ △	◎ ○ △
教科（何を学ぶか）	単元の評価規準と同様の場合は「規準と同様」と記載 自立活動は個に応じた内容を記載		
自活			
評価			

評価基準をもとに評価基準を記載
◎十分満足できると判断される姿
（単元終了時に目指す姿）
○おおむね満足できると判断される姿
（単元中盤の姿）
△単元開始時の姿
○△は記号のみでも良い

C

図Ⅳ-3-6　PDCA サイクルシート（Ｐシート）

図Ⅳ-3-7　流れ図

イ　学習評価の方法

PDCA サイクルに基づいた各教科等を合わせた指導の授業づくりにおいて、Ｐシートを活用し個の児童生徒の学習評価を行い、学習評価を基にした授業改善に取り組んでいる。

ウ　学習評価のシステム

学習評価は、図Ⅳ-4-1 に示した「PDCA サイクルに基づいた合わせた指導の授業づくりの構成図」を踏まえて行っている。単元開始時に単元計画表（図Ⅳ-2-5）にて、単元の評価規準とＰシート（図Ⅳ-2-6）を活用して個の評価基準を設定する。その評価基準に沿って、毎時間、児童生徒の様子を週指導案や作業班によっては個別のファイルに記録し、単元終了後Ｐシートに３段階評価を行う。個の評価を集約し、単元の評価規準についても振り返りを行い、年間計画と合わせて次単元につなげている。

エ　困難に感じていることや課題

基本的なところでは、観点別学習状況の評価に関しての理解を教員間で毎年図っていく必要があること、現時点で書式が複数に及んでいることなどが挙げられる。また、学習成果を的確に捉え、個別の指導計画の実施状況と改善を教育課程の評価と改善につなげていくための実践及び検証が課題である。今後は、Ｐシートと個別の指導計画を関連付けて学習評価が実施できるような書式の見直しをしていきたいと考える。

令和４年度　単元計画表について

令和３年度の実践から、PDCA サイクルに基づいた授業づくり、学習評価を重視した授業改善の考え方を継続し、合わせた指導以外の全授業での単元計画表の活用を目指して、「単元計画表」（図Ⅳ-3-5）、「PDCA サイクルシート（Ｐシート）」（図Ⅳ-3-6）、「流れ図」（図Ⅳ-3-7）の項目を精選し、「令和４年度単元計画表」（図Ⅳ-3-8）として一つのシートにまとめた。単元開始時には単元計画表にて、単元計画や学習指導要領を基に単元の評価規準と個の評価基準を設定する。単元終了後には個の３段階評価と、単元の評価規準、活動内容、支援や教材について等、単元全体を通した振り返りを行い、次単元や次年度へつなげている。

令和４年度　生活単元学習　単元計画表

【単元全体について】

学部・学年（担当者）		期間（時数）		単元名	
単元の概要	①メンバー構成（男女比や重複児童生徒数など） ②単元にかかわる集団の特徴 ③本単元にかかわる集団の課題点や付けたい力 ④単元の概要				
生単の特徴や留意点 check（一部省略）	(ｱ)実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態や生活年齢等及び興味・関心を踏まえ、個人差の大きい集団に適合するもの。				
	(ｲ)必要な三つの柱（知・技　思・判・表　主）の育成を図るものであり、生活上の望ましい態度や習慣が形成され、身に付けた内容が現 在や将来の生活に生かされるようなもの。				
	(ｳ)指導目標への意識や期待をもち、見通しをもって意欲的に取り組むものであり、目標意識や課題意識、課題の解決への意欲等を育む活動を含んだもの。				
	(ｴ)一人一人が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるもの。				
	(ｵ)指導目標を達成するための課題の解決に必要かつ十分な活動で組織され、自然な生活としてまとまりがあるもの。				
	(ｶ)各教科等に係る見方・考え方を生かしたり働かせたりできる内容を含んでいるもの。（いろいろな単元を通して、多種多様な意義のある活動が経験できているようにしている）				
単元目標（評価規準）	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		
各教科等					

箇条書きで要点が分かるように。
①は年度当初のみでよい。
前単元からのつながりを考慮する。

生活単元学習の意義や留意点について、毎単元チェックし、意識して取り組むようにする。

・評価規準は、目標に対して、本単元で何がどこまでできるとよいかの到達点を表す「～している」
※本来は別々に記載する必要があるが、本校では単元の目標と評価規準を単元の目標として合わせて記す。
語尾は「～している」

学習指導要領の目標・内容一覧表より、教科→段階→内容の記号の順で記載。「県作成のエクセルデータ」を使用

【単元計画】

月日（曜日）	活動内容	主な評価の計画			
		各教科等	知・技	思・判・表	主
月　日（　）					

同じ活動が続く場合は、まとめて記し、できるだけ一枚に収まるようにする。

どの活動で評価規準の３観点の内の何を評価するか○を付ける。

【個の評価】

生徒	評価の観点	各教科等	段階	内容	評価基準	評価	特記事項（個人内評価等）
A	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
B	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						
C	知識・技能						
	思考・判断・表現						
	主体的に学習に取り組む態度						

ブルダウンで選択

１、２、３の段階を記入

どの教科に重きを置いて評価するか、ブルダウンで主な教科を選択する。

単元終了時に目指す姿を記載する。
語尾は「～している」

ブルダウンで△、○、◎を選択
△：単元開始時の姿
○：おおむね満足できる姿
（単元中盤の姿）
◎：十分満足できる姿
（単元終了時に目指す姿）

感性や思いやりなど、児童生徒一人一人の良い点や可能性、進歩の状況について、特記すべき事項がある場合は記載する。

※自立活動の目標は個に応じる。

【単元全体を通しての振り返り】　○よかった点　●改善点　・その他

単元目標（評価規準）について	単元全体・活動内容について
※目標の設定が妥当だったかについて等記入する。	
場の設定、教材・教具、補助具、教師の支援等について	**ＩＣＴ機器の活用について**
※大切にしたい支援の手立てや共通理解が必要な手立て等についても記入する。	※ＩＣＴ機器を活用した効果と児童生徒の変容等について記入する。
主体的・対話的で深い学びの姿について	**単元目標を踏まえた評価**
※主体的・対話的で深い学びの姿について具体的に様子を記入する。	※児童生徒の個々の評価をまとめて記入する。
各教科等に関する評価及び改善	**次単元もしくは次年度への引き継ぎ**
※各教科等に関する評価及び改善点の他に次単元で新たに取り入れたい他の教科についても記入する。	※振り返った内容を総括して、どのように次単元もしくは次年度へ活かすかを記入する。

図Ⅳ-3-8　令和４年度単元計画表

（４）埼玉県立越谷西特別支援学校

①　学校概要

昭和 63 年度、県東部地域の越谷市に設立された知的障害を対象とした特別支援学校である。令和３年度に、県立松伏高校内に松伏分校（高等部）を設立した。児童生徒数は、本校は小学部 89 名、中学部 46 名、高等部 142 名の計 277 名で、松伏分校は 16 名。

【学校の特徴的な取組】

・地域との連携に力を入れ、交流及び共同学習や支援籍等を積極的に行っている。
・近隣の高校や大学と教材の製作などの連携を図っている。
・自立活動部を設置し、専任の担当者３名による抽出による自立活動を行っている。
・ICT 教育を推進し、企業等と連携を図りプログラミング教材なども取り入れている。
・毎年全国発表を行っている。（Ｒ元：ICT 教育、Ｒ２：自立活動（音楽療法）、Ｒ３：保健体育）
・令和３年度より、コミュニティスクール制度を導入している。

ア　学校教育目標及び教育課程の特徴

学校教育目標は、「心身に障害のある児童生徒一人一人の発達課題に即した指導を進め、持てる力を最大限に発現させるとともに、障害にくじけず自分の生活を切り開く力を身につけさせる。」及び「小・中・高等部の発達段階を考慮して一貫性のある指導を行い、心身の調和的発達を促し、社会生活のできる人間の育成をめざす。」である。教育課程については、年間指導計画を以下の順序で立て、基本的に単元ごとに評価し改善を図れる部分については次の単元に反映させている。

＜児童生徒の実態把握＞

全体的な実態の把握を行う。昨年度までの「個別の指導計画」等や前年度の担任等からの情報も参考にする。

＜年間計画の単元設定＞

その年度に計画されている行事の事前事後学習や季節的な行事等を基本に計画を立てる。

＜各単元の目標や内容の設定及び授業内容・目標の設定＞

年度当初に全て決めるのではなく、単元や授業が近くなった時点での実態や課題を精査して目標、内容等を設定する。

②　学習評価とその活用の取組

ア　取組の概要

現状、学習評価に関して取り組んでいることはない。この研究を通して特に各教科等を合わせた指導の評価について取り組んでいく。

イ　評価の方法

現状は各担任・授業担当者が活動の取り組み方や様子、身に付いた事柄などを基に、単元ごとに評価している。

ウ　評価のシステム

年２回「個別の指導計画」（埼玉県ではプランＢ）に単元ごとの評価を児童生徒ごとに記入し、保護者に配付している。

エ　困難に感じていることや課題

・授業づくりの時間は限られており、評価は少人数で短時間に行わざるを得ない。
・生活単元学習は「各教科等を合わせた指導」のため、各教科等の目標に沿って評価する必要があるが、単元そのものの評価と少しギャップがあるように感じてしまう。
・児童生徒が授業にあまり意欲的に取り組めなかった場合、児童生徒の評価として考えるのか、実態把握や授業のつくり方が良くなかったと考えるのかの判断が難しい。

(5) 東京都立高島特別支援学校

① 学校概要

本校は、昭和 48 年度東京都における障害児希望者全員就学の方針に基づき新設された小学部・中学部の知的障害特別支援学校である。児童生徒数は小学部 218 名・中学部 109 名、学級数は全校で 66 学級（令和４年５月１日付）であり、増加傾向が続いている。通学区域は板橋区全域と練馬区の一部で、ほとんどの児童生徒がスクールバスを利用して通学している。中学部卒業後は、ほぼ全員が通学区域の東京都立板橋特別支援学校又は東京都立練馬特別支援学校へ進学している。

ア 学校教育目標及び教育課程の特徴

学校教育目標は、「特別支援学校として、校内に在籍する児童生徒の教育目標を次のように掲げるとともに、地域のセンター校として、障害のある児童への支援を推進する。」を挙げるとともに「健康で明るい子・意欲をもってがんばる子・みんなと仲良くできる子」の３つを目標としている。

教育課程では、児童生徒の育成を目指す資質・能力を明確にし、単元の配列を含む年間指導計画を通じて各教科の内容をバランスよく整合性のあるものになることを目指している。今年度からは、教科部会において学習指導要領に準拠した単元配列表の作成を目指し学年の系統性や教科等の関連性を分析・整理しカリキュラム・マネジメントの確立を推進している。

授業単位では、外部専門家を活用した授業改善を進め、適切な児童生徒の実態把握に基づく目標、題材や指導内容、方法、教材・教具の作成を行った授業実践行っている。授業者は外部専門家の助言を受け、具体的な授業改善に取り組んでいる。

本校は単元を単位とした PDCA サイクルの確立を目指し、学校研究活動を通して、国語・算数、国語・数学、生活単元学習において、目標に基づいた評価規準や評価基準の設定、評価方法を包括した単元の学習計画作成に取り組んでいる。単元を単位として、3 つの柱に基づく目標に設定、実践記録の作成、３観点を踏まえた学習評価に関する協議、改善策の提案を経て、次の単元の学習計画作成に反映できることを目指している。

② 学習評価とその活用の取組

ア 取組の概要

平成 30 年度から学習指導要領を基盤として学校研究を行っている。令和２年度から学習評価に取り組み、今年度は「学びにつながるカリキュラム・マネジメント」をテーマとしている。目標に基づく評価規準と評価基準の設定、学習活動を構成した単元の学習計画を作成し、研究協議会で、３観点による学習状況の評価を中心に協議を行い、授業や単元の改善点を明らかにしている。単元ごとの３観点による学習評価の積み重ねと授業改善の蓄積により、単元の充実を目指している。

イ　学習評価の方法

単元の目標に基づき、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の３観点ごとに学習の達成状況を示した評価表を作成し、研究会の協議を踏まえ、当初設定した評価基準に沿って評価している。

ウ　学習評価のシステム

年間研究計画に沿って、単元計画の作成から一定期間の授業実践の中で学習評価を行い、校内での研究会を通して継続的に学習評価について確認している。

エ　困難に感じていることや課題

これまで、１単位時間の授業に対する児童生徒の変容の把握や授業改善に努めてきたため、学習評価は前・後期を期間とした個別指導計画で行ってきた。１単位時間の記録の取り方から単元を単位とした児童生徒の成長の把握、目標や評価規準・基準の設定となったため、目標の妥当性や評価の継続性等課題となることは多い。単元の学習計画の様式・項目の工夫等試行錯誤しながら進めている。また単元の学習計画評価から個別の指導計画、指導要録につながるシステムの確立も必要となっている。

（６）福島県立相馬支援学校

①　学校概要

本校は、福島県浜通りに位置し、小学部、中学部、高等部の児童生徒 109 名、職員数 74 名の学校である。「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」（平成２９年４月２８日告示)、「特別支援学校学習指導要領」（平成 31 年２月４日告示）を受けて、令和元年度、新学習指導要領に対応するために、本校の育成を目指す資質・能力を明確にし、それをもとに学校教育目標や教育課程、各種様式等の見直しと改善を図ってきた。また令和２年から「資質・能力を育む単元研究会からのカリキュラム・マネジメントの充実」を研究テーマにして３年次計画で取り組んできており、今年度は３年目である。

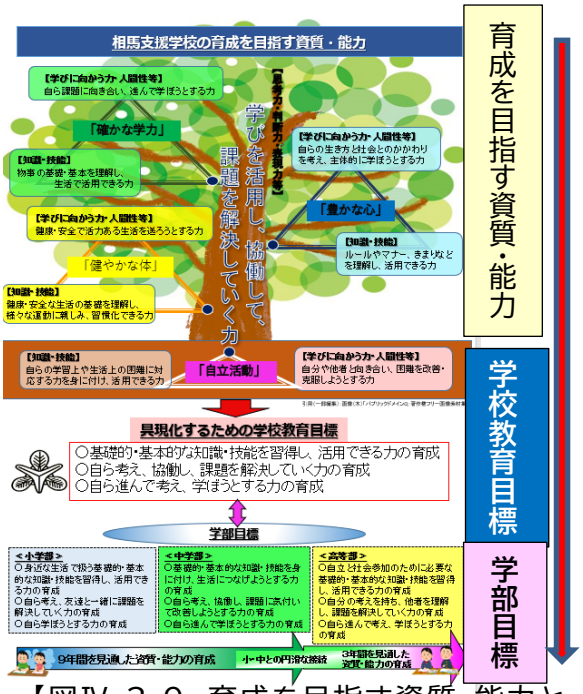
ア　学校教育目標及び教育課程の特徴

本校教育目標は、平成 30 年度・令和元年度「新しいカリキュラムを創造するプロジェクトチーム」での話し合いを受けて、学校教育目標の見直しを図った。その際、学習指導要領では、学校教育目標の設定の際に、学校で育成を目指す資質・能力を明確にし、その具現化を図るための学校教育目標であることが述べられている。

そこで、本校の育成を目指す資質・能力を明確にし、そこから学校教育目標を設定することとした（図Ⅳ-3-9)。以下が学校教育目標である。

○基礎的・基本的な知識・技能を習得し、活用できる力の育成
○自ら考え、協働し、課題を解決していく力の育成
○自ら進んで考え、学ぼうとする力の育成

この図Ⅳ-3-9 に示すイメージ図を校舎内で複数箇所に掲示し、生徒や保護者、外部参観者も見ることができ、本校がどのような力の育成を目指して教育活動を行っているか分かるようにしている。



【図Ⅳ-3-9　育成を目指す資質・能力と学校教育目標までの可視化】

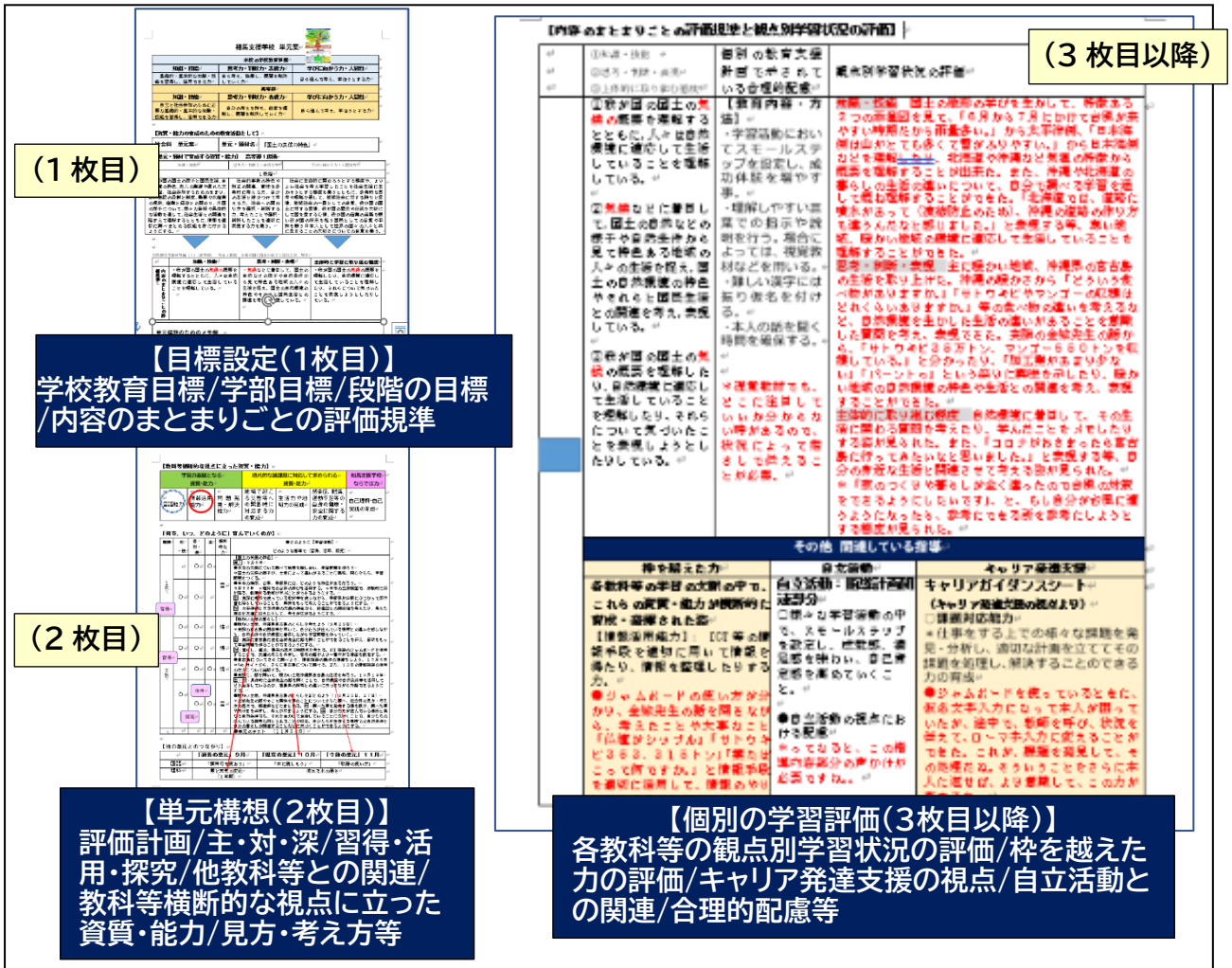
教育課程については、学校教育目標を達成するために、令和２年度から取り組んでいる単元研究を軸とし、単元構想や観点別の学習状況の評価に向き合いながら、カリキュラム上の過不足、必要なツールについて見直し、開発、改善を図ってきた。特に、以下の６点について開発、改善を図ってきた。①教科等の枠組みで育まれる資質・能力以外にも学校で教えるべき「教科等横断的な視点に立った資質・能力の明確化と教育課程への明記」、②学習指導要領を学びきるためのシステムの不在が児童生徒の学びに影響を与えていたことから、「12 年間を見通した学びのカリキュラムの開発」、

③教育活動の質の向上のための「単元配列表」の作成、④学習指導要領の内容をベースにした各教科等の「年間指導計画」の整理、⑤各教科等を合わせた指導における「効果的な指導内容の一覧」の作成、⑥全ての取組の根拠となる「単元案」の開発・活用等である。このように、日々の学習指導要領に基づいた着実な実践から、より児童生徒の学びが深まるように教育課程と連動しながら、この取組を進めた。

② 学習評価とその活用の取組

ア 取組の概要

本校の単元案は、個別の指導計画との連動もあることから、研究授業対象者だけでなく、普段から単元案（図Ⅳ-2-9）の学習評価に取り組んでいる。その際、資質・能力をバランス良く育むために示されている３つの観点で目標設定し、その観点で学習評価を行っている。また、「知的障害教育における授業づくりと学習評価」という観点から、「教科等横断的な視点に立った資質・能力」「自立活動」「キャリア発達の支援」等についても、単元構想の段階で密接に関連し、育む意図が授業者にある場合は、目標等を明記し、学習評価に向き合うようにしている（図Ⅳ-3-10）。



図Ⅳ-3-10 学習指導要領上、授業者が単元・授業において求められている視点が取り入れられている〝単元案〟

イ　評価の方法

文部科学省が示す「学習評価参考資料」を基に、評価規準を設定して取り組んできた。評価の方法としては、児童生徒の言動やワークシート等を活用して学びの見取りを行ったり、複数の教員による学習評価を参考にしたりした。また、作業学習等の各教科等を合わせた指導においては､その指導している教科担当が主となって学習評価を行う場合もある。また、悉皆研修などの研究授業者は、単元研究会を開催し、本時の学びの記録（児童生徒の言動が記された記録）を基に、本時で育む資質・能力と照らし合わせて、複数の人数で観点別学習状況の評価に取り組み、授業提供者がその後の単元での指導等に生かせるようにしてきた。また、単元研究会では、教員同士がペアを組んで、どんな言動が評価できるのか、できないのか等を話合うことで、観点別学習状況の評価の仕方について考え方を深めることができ、教員全体で学習評価をする力が高まり、結果として授業改善につなげることができるようにした。

図Ⅳ-3-11 単元研究会において､学びの記録から学習評価や授業改善を話し合っている

ウ　評価のシステム

単元研究会もしくは月１回設定している「学習評価の時間」及び普段の業務の中で、観点別学習状況の評価に向き合う時間を設けた。また、個別の指導計画について、学習指導要領に基づいた内容をベースにすることで、単元案と連動し、そのまま個別の指導計画に記載できるようにした。

エ　困難に感じていることや課題

普段から、各教科等の観点別学習状況の評価、教科等を横断的な視点に立った資質・能力等の学習評価のサイクルを繰り返せば繰り返すほど、その授業者が目標とする文言に真摯に向き合い、指導と評価の一体化のために感覚が研ぎ澄まされ、授業や単元構想が充実してくることがこの３年間でみえてきた。学習指導要領では、各教科等の指導で、明確にした資質・能力について、しっかりと学習評価するように述べられている。内容で示されている資質・能力について、単元というまとまりで育んでいくことが多いので、毎単元評価をしていくという捉えになる。そうすることで、授業者の授業力が飛躍的に高まることは間違いない。しかし、日々、次の教材準備、その他校務分掌、学級事務など、そこに向き合う時間が確保されにくいという課題がある。だからこそ、本校では、業務改革も合わせて取り組んできた。学習指導要領の文言に向き合い、考え、授業改善ができる十分な時間の確保ができるように、今後も改革を進めていきたい。

（７）神奈川県立武山養護学校

①　学校概要

本校は三浦半島の南部に昭和 51 年に開校し、全学部に知的障害教育部門と肢体不自由教育部門を併置している。平成 20 年度から県立津久井浜高校内に高等部知的障害教育部門の分教室を設置した。児童生徒数は、令和４年度は小学部 67 名（知的 67 名、肢体０名）、中学部 50 名（知的 49 名、肢体１名）、高等部 84 名（知的 80 名、肢体４名）の合計 201 名（内分教室 23 名）である（令和４年９月現在）。本校の知的障害教育部門のカリキュラムは、自立活動や日常生活の指導を中心に据え、生活に関連した内容の国語、算数・数学および音楽、美術、保健体育（トレーニングを含む）、作業学習（中高）等の内容を学習している。

神奈川県では児童生徒一人一人の障害の状況や発達段階等の的確な状態把握に基づき、教育的ニーズに応じた指導目標及び指導内容を設定し、継続的、発展的な指導を一貫して行うための計画を「個別教育計画」としている。「個別教育計画」は、自立活動だけでなく、教科指導も含めた、学校における教育活動全般にわたって作成されるものであり、「個別の指導計画」の内容を含んだ計画となっている。

ア　学校教育目標及び教育課程の特徴

学校教育目標は以下の３つを目標として挙げている。

・自立と社会参加に向け、一人一人の児童・生徒の能力に応じた指導・支援を行う。
・教育力を高めるための授業改善と研究・研修を推進する。
・地域と共に児童・生徒の「いのち」を守り、育てる。

教育課程については、以下を特徴として挙げる。

（ア）：年間指導計画の作成：年度当初に、昨年度の反省や引継ぎ及び児童生徒の実態を基に年間指導計画を作成する。学部、学年単位で単元配列表を作成し、教科等の横断的指導に戦略的に取り組めるようにしている。

（イ）：個別教育計画の作成：本校では、本人、保護者とともに「目指すすがた」について面談を通して確認し、それを基に長期目標（３年後、１年後）および短期目標（前後期）を設定している。

（ウ）：年間指導計画、個別教育計画の見直し：変更があった場合は随時行っているが、半期ごとに見直し期間を設け、各目標や手立てが妥当であるか、チームで検討する機会を持っている。

②学習評価とその活用の取組

ア　取組の概要

令和２年度より、校内研究において、各学部においてターゲットとした教科について、

単元ごとに授業の学習状況の評価と授業の振り返りを行う「単元振り返りシート」を作成し、授業改善につなげている。

単元振り返りシート書式

○単元名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿　　○学部・学年：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

○身に付けさせたい力　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

○単元目標

①知　識・技　能　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

②思考力・判断力・表現力　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

③学びに向かう力・人間性　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

○単元計画

	授業内容	３つの柱の観点
1		
2		
3		
4		

○単元の評価

	達成状況	達成状況の根拠となる児童生徒の様子
①		
②		
③		

◎達成できた／○ほぼ達成できた／△達成できなかった

○単元の振り返り・改善点

①	
②	
③	

図Ⅳ-3-12　**単元振り返りシート**

授業担当者間で単元振り返りシートを基に単元ごとの授業評価および児童生徒の学習評価を行う。

イ　評価のシステム

単元ごとに児童生徒に身に付けさせたい力及び３観点に沿った単元目標を設定し、それを基に個別の評価基準を設定する。単元の評価は児童生徒の目標の達成状況で評価することとし、その評価の根拠となる児童生徒の様子を単元振り返りシートに記入することで、次の単元ではどのような児童生徒の姿を目指すのかを共通認識できるようにしている。

ウ　困難に感じていることや課題

各教科等を合わせた指導については、目標設定の際にどの教科をターゲットにしていくかが明確になりにくく、年間指導計画作成の際に、どの単元で何を学習していくのかを明確にしていく必要があると感じている。また、授業記録や評価の際には授業中のエピソードについての記録が主になりがちであり、明確な目標設定とそれに対する端的な評価ができるよう、評価方法について検討していく必要がある。

（８）山形大学附属特別支援学校

①　学校概要

創立４８年の本校は、国立大学法人山形大学の附属校（知的障害特別支援学校）であり、通学する児童生徒の障害の程度や実態は幅広い。児童生徒数は５３名、学級数９の小規模校である。附属学校として、「養成から研修まで、教員を育てる学校／地域の学校、教員のモデルとなる教育・研究をすすめる学校／附属学校園の子どもを健全に育てる学校」を掲げ、教育研究活動に取り組んでいる。令和２年度から、「自己の学びを実感し生活していく姿を求めて」をテーマに研究を進め、今年度４年計画の３年目である。

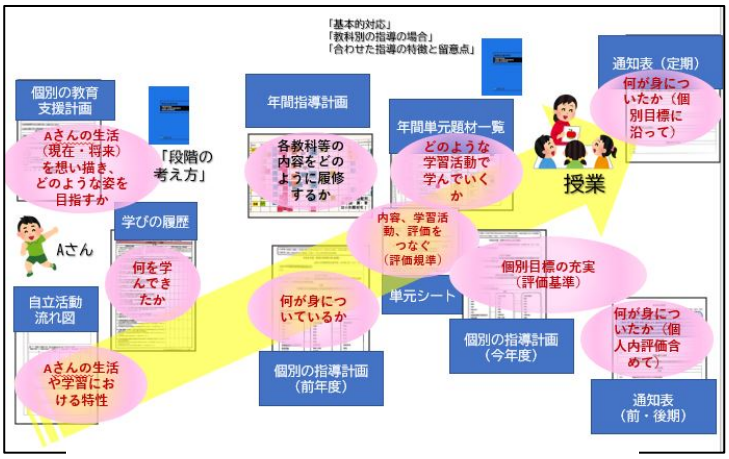
ア　学校教育目標及び教育課程の特徴

本校の学校教育目標は「みずから学び、かかわり、はたらく人 を育てる」である。この目標の実現を目指し、学習指導要領を踏まえ教育課程の編成を行っている。その際、系統性・関連性を十分吟味しながら、年間を見通した単元構成で児童生徒が分かりやすく意義のある学習を計画し、小中高一貫教育の充実を目指している。また、地域・家庭との連携・協働を意識し、社会に開かれた教育課程を編成するとともに、自立と社会参加に向けて保護者や関係機関との連携を図っている。

②　学習評価とその活用の取組

ア　取組の概要

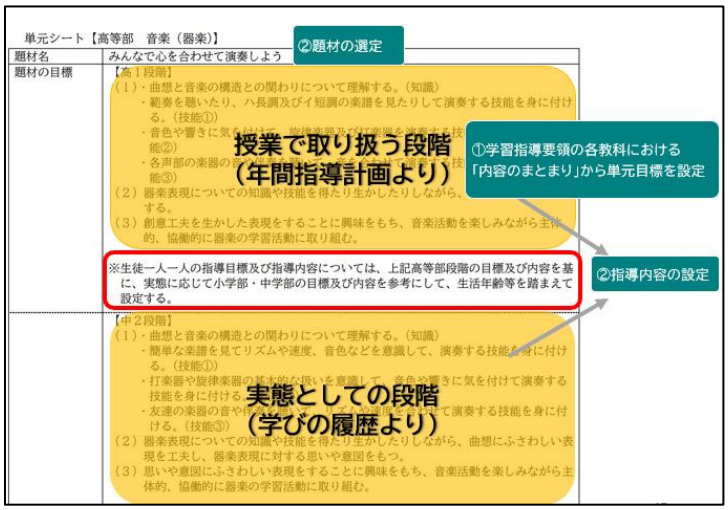
本校では子供が学習活動に自ら興味・関心を持つこと、達成感や満足感を持つことが大切であり、それが学びの深まりにつながると考えている。授業づくりでは、そのような「自己の学びが実感できる」授業となるために、どのような学習活動を設定するか（授業の在り方）、その中で、子供の実感をどう評価するか（評価の在り方）を重視している。また、学んだことが今現在の生活や将来の生活に生きるために、授業の中で、何をどのように学び、何が身についたかを教師が丁寧に捉えること、学んだ事がどのように生活に生かされるのかを踏まえた授業づくりをすることを大切に考えている。今年度は、研究の副題として「指導と評価の一体化のための授業づくりのプロセス」を設定し、研究の重点を「学習評価と個別の指導計画の関連を図り、PDCA サイクルを日常的に回す取組の実践」〔「何を学ぶか」の明確化と「何が身に付いたか」の把握・活用〕、「現在及び将来の生活に生きる資質・能力を育成する授業づくりの蓄積」〔「どのように学ぶか」の共有・発信〕の２点とした。具体的な取組として、本校における「授業づくりのプロセス」を見える化して職員全体で共有すること（図Ⅳ-3-13）、各教科等の内容を明確化し、評価計画と個別目標を設定する「単元シート」の作成、個別目標に基づく評価を行い、指導と評価の一体化を踏まえた指導の在り方を検討する「事後研究会」を実践した。



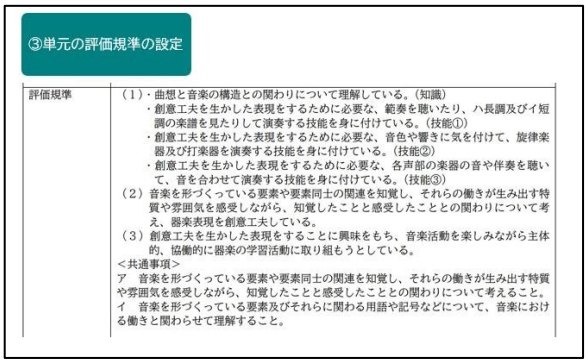
図Ⅳ-3-13　本校の「授業づくりのプロ

イ　学習評価の方法

今年度は、本校における「授業づくりのプロセス」を参照して授業づくりに関わる諸計画等、一連の取り組み同士の関連を把握しながら、全ての授業について教員が「単元シート」を作成して授業づくりを行い、指導と評価の一体化を目指した。単元シートの作成手順は、①学習指導要領の各教科における「内容のまとまり」から単元目標を設定②題材の選定及び指導内容の設定③単元の評価規準の設定④指導と評価の計画の作成という流れで行った（図Ⅳ-3-14、Ⅳ-3-15、Ⅳ-3-16）。評価規準の作成は、「特別支援学校小学部・中学部　学習評価参考資料」を参考に行った。一人一人の指導目標、指導内容を設定するにあたっては、年間指導計画に基づく、その授業で取り扱う段階の目標、内容を基に、本校の「学びの履歴シート」で把握した実態としての段階の目標、内容を参考に生活年齢等を踏まえて設定した。このとき、学習指導要領を根拠として、中学部は小学部の目標及び内容の一部または全部、高等部は小・中学部の目標及び内容の一部を扱うことができることに留意した。学習活動の計画に沿って「評価計画」を記載し、取り扱う各教科等の内容のまとまりを基にした単元目標、評価規準、個別の指導計画の個別目標、学習活動と評価が一体となるようにした。



図Ⅳ-3-14　「単元シート」作成例①



③単元の評価規準の設定

評価規準	（1）・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） （2）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。 （3）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。 <共通事項> ア　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ること。 イ　音楽を形づくっている要素及びそれらに関わる用語や記号などについて、音楽における働きと関わらせて理解すること。

図Ⅳ-3-15　「単元シート」作成

④指導と評価の計画の作成

教時	月日（曜日）	学習活動	評価計画			
			目標A	目標B	目標C	目標D
1	１０／５（水）	【曲について知ろう】 ・マーチングの演奏動画を観て、知覚したことと感受したこととの関わりについて考える。 ・みんなで合奏すること、録画した演奏を昼の放送で放映することを知る。 ・みんなでどんな演奏にしたいかについて、思いを伝え合う。テーマを設定する。	(2)	(2)	(2)	(2)
2	１２（水）	【楽器を知ろう、鳴らしてみよう】 ・教師の範奏を聴いたり、実際に楽器を鳴らしたりして、基本的な楽器の扱い方を知る。 ・担当したい楽器を考え希望用紙に書く。	(1)技②	(1)技②	(1)技②	(1)知
3	１４（金）	○個人練習、パートグループ練習（各教室） 【リズムや速度を合わせよう】 ・楽譜を見ながら、音階やリズムを言葉に	(1)技①	(1)技①	(1)技①	(1)知

図Ⅳ-3-16　「単元シート」作

ウ　学習評価のシステム

単元シートの計画に沿って授業を実践し、評価計画に基づいて評価を蓄積することで単元を通した評価を行う。評価の業務は「評価の日」（毎週金曜日に設定）を活用できるようにした。児童生徒に「何が身についたか」については個別の指導計画に記載し、指導の評価については、教員が単元を振り返り、単元シートの「どのように学んだか」の項目に記載できるようにした。

エ　困難に感じていることや課題

指導と評価の一体化をすすめる上では、年間指導計画作成の段階で、各単元・題材に各教科等の内容のまとまりがどのように位置付けられているのかを整理しておくことが重要である。特に、取り扱う内容のまとまりが複数である単元・題材では、単元・題材の期間中にどのように内容のまとまりを位置づけ、展開するか等に工夫が必要となり、指導と評価の一体化が難しい場合があるため、工夫が必要である。また、限られた時間の中で、児童生徒一人一人の指導目標や指導内容の検討や教材研究を充実させるために、授業づくりのプロセスに関連する一連の取り組みの中で効果的・効率的に行える部分を検討していくことも課題である。

４．　各学校におけるカリキュラム・マネジメントの実践

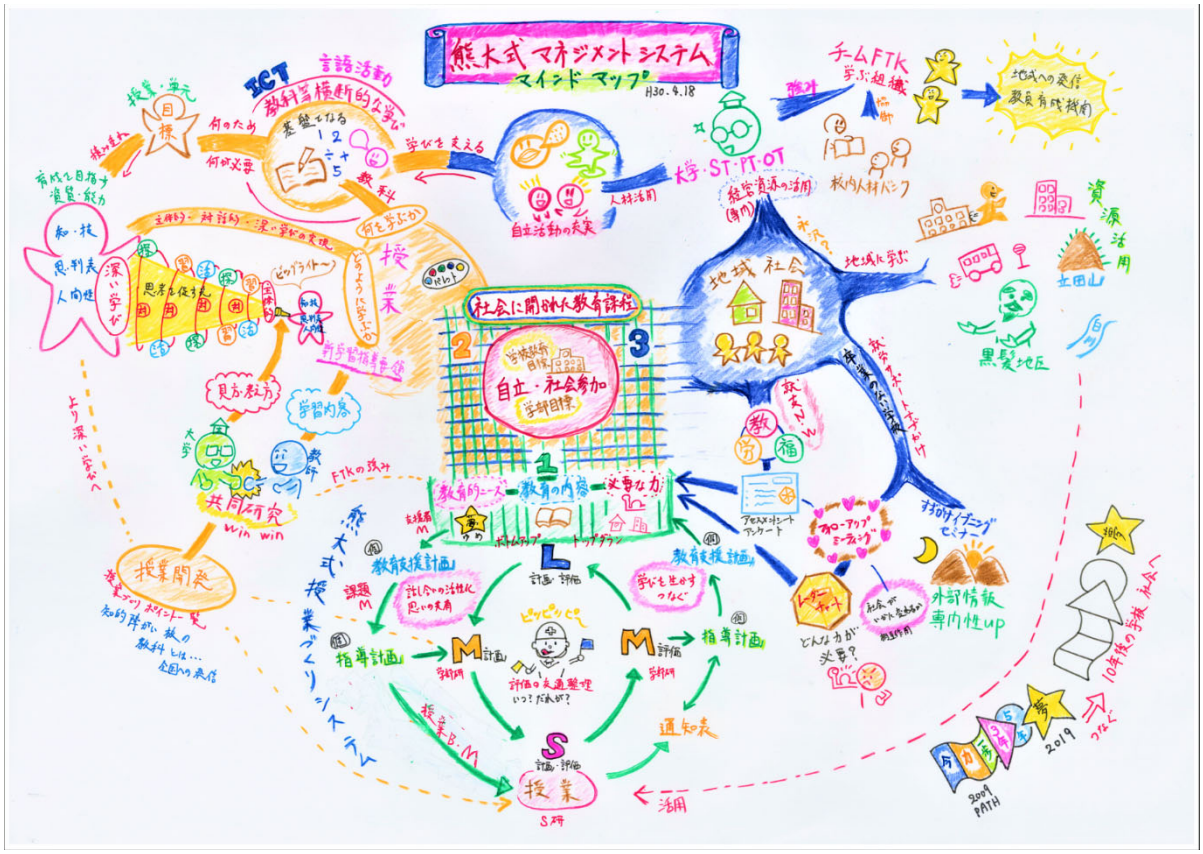
（１）　熊本大学教育学部附属特別支援学校

①　カリキュラム・マネジメントの取組

ア　熊大式マネジメントシステム

図Ⅳ-３-１は，熊大式マネジメントシステムをマインドマップにて視覚化したものである。前述した「支援者ミーティング」は，熊大式マネジメントシステムの中の一要素である「熊大式授業づくりシステム」に含まれる。

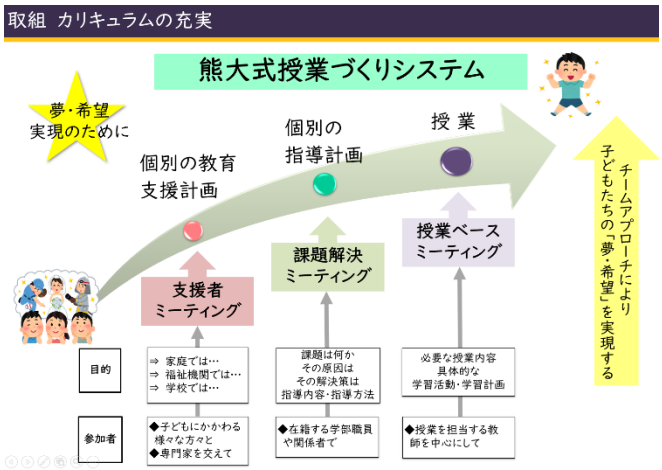
熊大式マネジメントシステムとは，「取組１：カリキュラムの充実」「取組２：主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善及び開発」「取組３：地域社会との連携・協働」の３つの取組を有機的に組み合わせ，「社会に開かれた教育課程」の実現を目指した本校独自のシステムである。３つの取組のうち，「取組１：カリキュラムの充実」の軸となるのが「熊大式授業づくりシステム」で，教育課程のPDCAと組み合わせて，評価を基にした教育課程改善を可能としている。



図Ⅳ-3-1　熊大式マネジメントシステムのマインドマップ

イ　熊大式授業づくりシステム

本校は，児童生徒一人一人の夢や希望を出発点に，その実現に向けて日々の教育活動での具現化を目指す「熊大式授業づくりシステム（図Ⅳ-３-２）」という段階的なミーティングを行っている。小学部１・４年生，中学部１年生，高等部１年生の７月に，児童生徒に関わる方や専門家を交え，個別の教育支援計画策定に向けて実施する「支援者ミーティング」，支援者ミーティングで出た課題を分析し，支援の形のアイデアや優先順位を該当学部職員で共有する「課題解決ミーティング」，実際の授業を考え共有する「授業ベースミーティング」によって，チームアプローチで児童生徒の夢や希望の実現を目指している。このシステムにより，児童生徒に必要な力や学校段階で育てたい姿，それらを実現する教育課程の在り方などを話し合いのもとに少しずつ明らかにしていく。

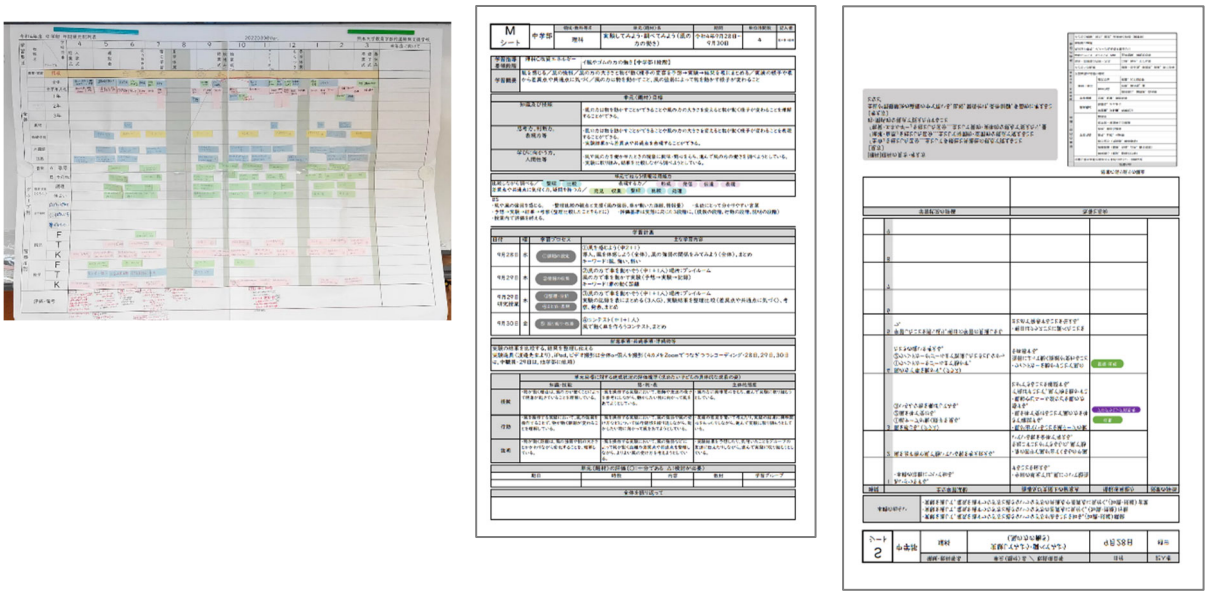


図Ⅳ-3-2　熊大式授業づくりシステム

ウ　教育課程のPDCA

熊大式授業づくりシステムで共有した児童生徒の夢や希望の実現を目指すとともに，教育課程の構築をしていくため，教育課程をPDCAサイクルでシステム化している。PDCAの説明の前に，まずは本校のL-M-Sシート（図Ⅳ-３-３）について説明する。

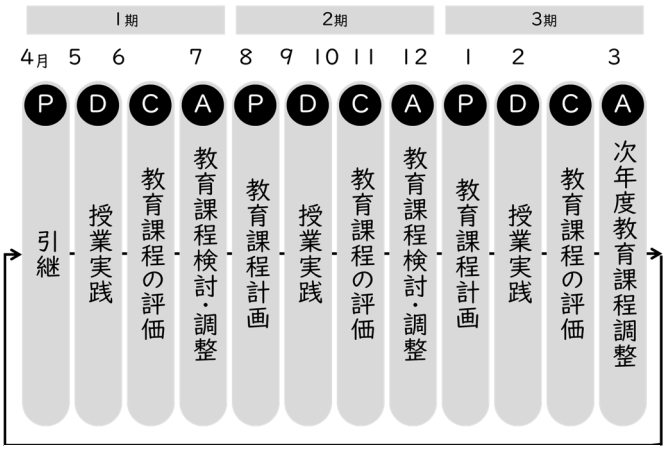
本校には，教育活動をL（Long：年間）・M（Middle：単元）・S（Short：授業）という３つのスパン（内容や時間のまとまり）ごとに教育活動を構想・評価するシートがあり，単元や授業づくりに活用している。Ｌシート（年間単元配列表）・Mシート（単元構想シート）・Ｓシート（授業構想シート）を効率的・効果的に活用し，授業―単元―年間計画―教育課程まで俯瞰した上で，児童生徒にとって自然な学習の流れになるような授業編成に努めている。その上で，各教科の特質等を捉えた単元や授業を構想し，学習評価と授業改善，次年度への教育課程改善へつなげている。他に，教科ごとに年間指導計画を作成しており，L-M-Sシートとリンクしている。



左から，Ｌシート（年間単元配列表）・Ｍシート（単元構想シート）・Ｓシート（授業構想シート）

図Ⅳ-3-3　L-M-Sシート

年間計画から一つの授業を構想するまでの教育課程のPDCA（図Ⅳ-３-４）を，年間に３サイクル（１期[４～７月]／２期[８～１２月]／３期[１～３月]）で実施している。１サイクルは，[計画（P（Plan））→実践（D（Do））→評価（C（Check））→調整・改善（A（Action））]で構成されており，３サイクルにすることで，児童生徒の学習状況に教育課程を合わせやすくしている。具体的には，Lシートで単元を配列し，Mシートで単元を計画（P）する。その後，Sシートを基に授業実践し（D），Ｓシート・Mシートに評価を記入（C），Ｌシートを見ながら単元を調整・改善（A）する流れである。最初の計画（P）には，その前の評価（C）や調整・改善（A）が反映され，年度をまたいで循環している。支援者ミーティングの実施学年については，支援者ミーティングが７月に実施されるため，その結果を２期以降の教育課程に反映していくことになる。



図Ⅳ-3-4　教育課程の PDCA の３サイクル

調整・改善（A）のタイミングで実施する教育課程検討委員会では，「教科との関連表（表Ⅳ-３-１）」を用いる。「教科との関連表」とは，各単元や題材，教科がどの各教科の項目と関連があるかを表現できる表である。この表によって，特に各教科等を合わせた指導について，どの教科の項目と項目を合わせているかが一目で確認できる。例えば，中学部の作業学習「すずかけ祭りに向けて」では，数学「A 数と計算」と職業・家庭（職業分野）「A 職業生活」の枠に太枠で印がついており，この２項目を合わせていることを表現している。各教科の項目について満遍なくかつ重点的に取り扱う教育課程編成に役立てたり，単元等で扱った教科項目の指導の評価を入力し，教育課程検討の判断材料にしたりしている。C で記録した児童生徒の学習状況の評価がよければ，教師側の指導の評価も高いことが多い。

表Ⅳ-3-1　教科との関連表（一部表示）

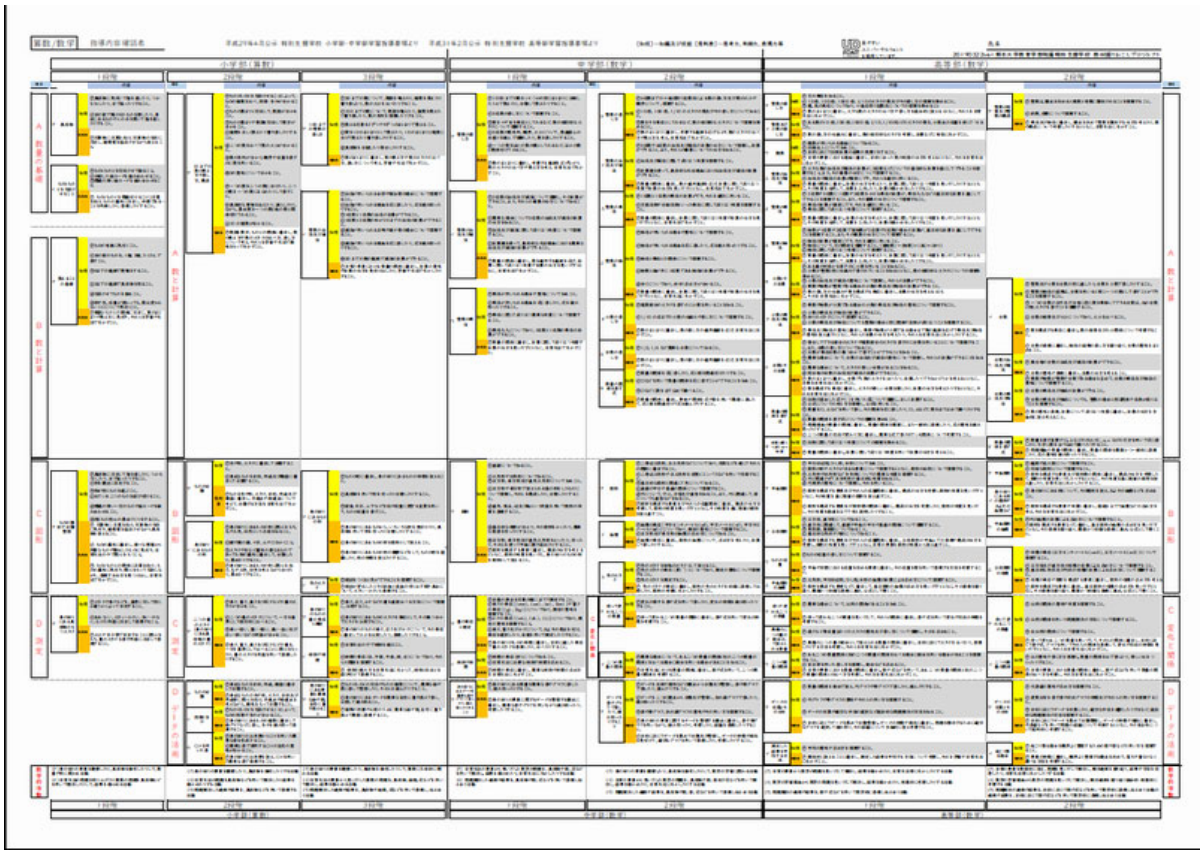
中学部　教科との関連表（令和2年度）

□内は時数

	指導形態	単元・題材・科目名	期間	合計時数（分）	合計時数（単位）	国語 知・技 (1) 言葉の特徴や使い方	国語 知・技 (2) 情報の扱い方	国語 知・技 (3) 我が国の言語文化	国語 思・判・表 A 聞くこと・話すこと	国語 思・判・表 B 書くこと	国語 思・判・表 C 読むこと	社会 ア 社会参加ときまり	社会 イ 公共施設と制度	社会 ウ 地域の安全	社会 エ 産業と生活	社会 オ 我が国の地理や歴史	社会 カ 外国の様子	数学 A 数と計算	数学 B 図形	数学 C 測定／変化と関係	数学 D データの活用	A 生命
期間集中 前期	生単	新しい生活	4/8,6/1-12	1040	20.8				□	□		□										
	作業学習	作業学習	6/15-26	770	15.4													□				
	生単	地域の安全	6/29-7/3	450	9									□				□				
	理科	調べてみよう・実験してみよう	7/6-9	360	7.2																	
	職業・家庭	幼児について学ぼう	7/13-17	330	6.6																	
	美術	作品作り～現代美術館	7-20-29	360	7.2																	
		夏休み																				
	社会	日本の文化・外国の文化にふれよう	8/26-9/3	540	10.8											□	□					
	社会	バスで地域にでかけよう	9/7-11	510	10.2								□									
	総合	チャレンジ学習	9/14-24	540	10.8																	
	生単	秋の立田山①	10/6-9	360	7.2																	□
	生単	働くってどんなこと	10/12-20	630	12.6																	□
	作業学習	すずかけ祭りに向けて	10/21-11/19	1670	33.4													□				□
	生単	秋の立田山②	11/24-27	270	5.4								□		□							□

縦軸が時系列で単元等を上から下へ配列した年間計画を，横軸が各教科の項目を示している。単元で扱う教科項目を太枠で表すことで，取り扱う教科の項目を表現できる。

この他，知的障害特別支援学校の各教科について，小学部・中学部・高等部で取り扱う教科の指導内容を一覧化した「指導内容確認表（図Ⅳ-3-5）」を活用して学習進度状況や取り扱う指導内容の確認に役立てている。紹介した各種資料は，本校ホームページで公開している。



図Ⅳ-3-5　指導内容確認表

エ　評価のシステム

授業後は，チームティーチングの教師間で授業の反省を短時間で行うことが多い。立ち話で行うこともある。学習グループの人数が多い授業については，「S研」という形による反省を実施する。S研は，児童生徒下校後の15分間でSシートを基に担当職員が主導して実施しており，S研の計画を各学部の教務部が月ごとに出して学部職員間で共有する。S研では，児童生徒の様子や授業展開等，授業で目立った要素について端的に意見を出し合い，改善と志向を共有している。

単元終了後はMシートを基にした「M研」を実施する。M研では，15分程度，該当の教員で集まり，Mシートを用いて，単元の期日，時数，内容，教材，学習グループが適切であったかを協議したり，教科等の関連表を用いて指導内容が指導できたかどうかを確認したりしあう。その際，Lシートも掲示しながら，次の単元や同時期の教科とのつながり等も意識し，教育課程をつないでいく。

単元のまとまりごとに取り組むM研での評価の積み重ねを，教育課程検討委員会で各学部持ち寄り，その後のカリキュラム調整に生かしていく。

②カリキュラム・マネジメントの成果と課題

まず成果としては，熊大式授業づくりシステムにより，児童生徒の課題解決ミーティン

グをする過程で，児童生徒の夢・希望や，その実現に向けて実施すべきことを該当学部の教員で確認できるため，児童生徒に育みたい学習内容をカリキュラムづくりに反映させやすい。また，教育課程のPDCAが３サイクルでシステム化されているため，情報共有の方法がパターン化されており，教育課程の検討の際，より内容の深い議論や情報の共有ができるようになった。加えて，教科との関連表や指導内容確認表を使うことにより，特に教科等を合わせた指導についての解釈が明確になり，学習内容を網羅的に設計する方向へと教員の意識が向き,緻密なところまで学習内容の展開ができるようになったように感じる。児童生徒の夢や希望を意識した上で，学習指導要領の学習内容をバランス良く配置できるようになったのは，近年の本校に見られる教育課程編成の大きな特徴である。

課題としては，単元後に行うM研の在り方である。Mシートを基に単元の反省を該当学部の教員で行うが，単元の評価は[期日/時数/内容/教材/学習グループ]が適正であったかどうかの「指導の評価」と単元の反省・次回への志向が中心であり，時間内に児童生徒の「学習状況の評価」まで辿り着いていない現状がある。児童生徒一人一人について，時間内で学習状況の評価を，関わる全教員で共有するのは現実的に難しいため，何らかの工夫が今後も求められる。また，単元目標に対する達成状況の評価が，全授業で全ての児童生徒分できているわけではなく，学習評価のスパンや評価の在り方の検討を続けていく必要がある。

（２）福島県立相馬支援学校

①　カリキュラム・マネジメントの取組

ア　取組の概要

特別支援学校学習指導要領解説総則編（小学部・中学部）の中では、「各学校においては、児童又は生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な～中略～、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下カリキュラム・マネジメント）という。）に努める。」と示している。さらに、以下のカリキュラム・マネジメントの４つの側面を通して、実現を図っていくことについても述べている。

【カリキュラム・マネジメントの４つの側面】
（ア）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
（イ）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
（ウ）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
（エ）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

本校は、このカリキュラム・マネジメントの４つの側面にどう向き合うのか、その本質に徹底的に向き合い、シンプルかつ本来の目的を達成するために、令和２年度からの令和４年度までの６つの取組について紹介する。

イ　問題と目的・方法

【本校の課題の把握とその出発点】

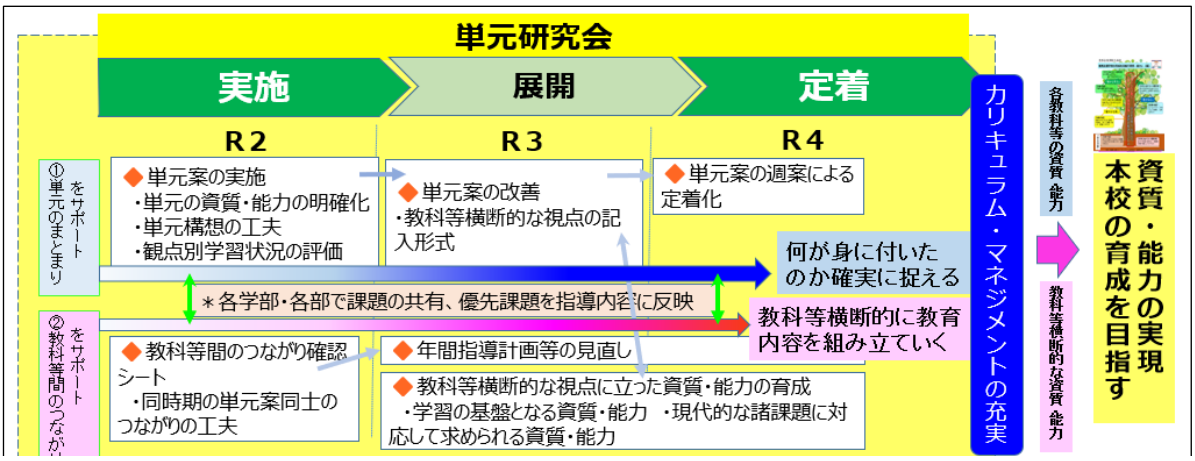
研究を始める前、以下の５つの問題点があった。

①指導内容の選択、指導内容の組織、授業時数の配当の見直し・改善
②指導形態の適切な取扱い
③年間指導計画・単元配列表の開発・実施
④教科等横断的な視点に立った資質・能力の明確化
⑤資質・能力を育むための授業の在り方

令和２年度当初は、上記の①～④について、まだ明確な解決策が見えない中で、どこから手をつけていいか難しい状況にあった。そこで、着目したのは⑤の資質・能力に向き合った授業づくりである。特別支援学校学習指導要領解説総則編（小学部・中学部）の中で「各授業の個別の指導計画（Plan）―実践（Do）―評価（Check）―改善（Action）のサイクルの中で蓄積される児童生徒一人一人の学習評価に基づき、教育課程の評価・改善に臨むカリキュラム・マネジメントを実現する視点が重要である。」と示しており、まずはこの視点を大事にして、資質・能力に向き合った授業から教育課程の評価・改善に臨むカリキュラム・マネジメントを実現することとした。

この資質・能力に向き合った授業づくりとは、１単位時間で育成されるものではない。内容のまとまりごとに、知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等が、バランス良く育まれるものである。つまり資質・能力に向き合った授業づくりというのは、“単

元のまとまり”を見通した単元研究が必要であり、それが本校の出発点と考えた。令和２年度から「資質・能力を育むための単元研究会からのカリキュラム・マネジメントの充実」を研究テーマとし、以下の計画で進めてきた（図Ⅳ-3-6）。



図Ⅳ-3-6 単元研究を中心に据え、カリキュラム･マネジメントの充実を目指す3年間の計画

ウ　取組の実際

【プロセス１】単元研究の充実（＊カリキュラム・マネジメントの側面（イ）、（エ））

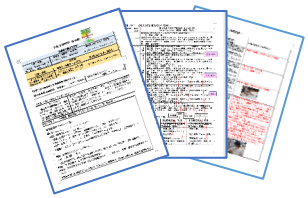
＜確実な単元の実施・評価のための〝単元案〟の根拠から教育課程改善へ＞

今回の学習指導要領では、各教科等において資質・能力を示し、どのような単元を作っていくのか、学習指導要領の様々な所に、その押さえるべき点が記載されている。学習指導要領は、基準性として示されていることから、これは授業者として授業、単元を作っていく時に必ず押さえる視点は以下の通りとなる。

【学習指導要領で示されている単元づくりで押さえるべき点】
① 本校の育みたい資質・能力から、教科等の資質・能力へのつながり
② 単元における育む資質・能力の明確化
③ 単元における評価規準と評価計画（いつ、どの資質・能力を育んでいくのか）
④ 授業改善の視点（主体的・対話的で深い学びの単元構想における意図的な設定場面）
⑤ 子どもたちの学びの過程（習得、活用、探究）をデザイン
⑥ 単元間のつながり（教科内、教科等間）
⑦ 教科等横断的な視点に立った資質・能力を育む視点
⑧ 「何が身についたのか」観点別学習状況の評価と授業改善

これらの要素を単元案（図Ⅳ-3-7）で押さえ、単元構想し、着実な学習評価をすることで、より確実な根拠の基にカリキュラムを改善し、授業者が実感しながら、プロセス２～５の取組を行うことにつながった。

詳しくは、本校の報告書をご覧いただきたい。



図Ⅳ-3-7 単元案

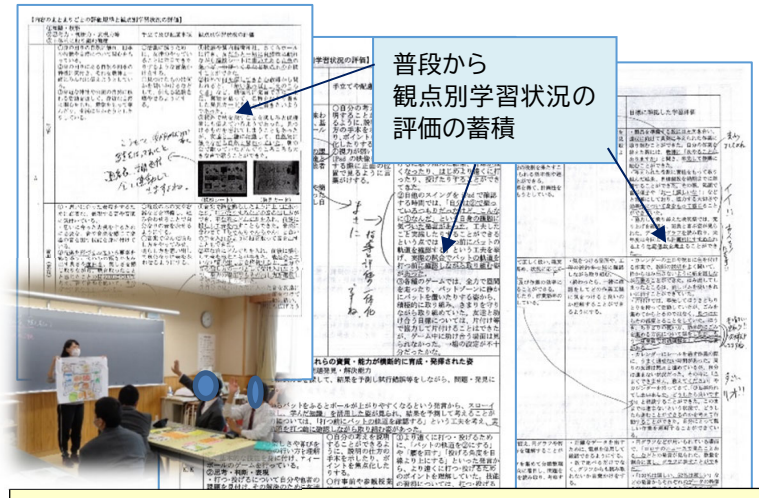
＜学習評価から根拠のある授業改善、単元構想をする単元研究会から教育課程改善へ＞

平成２８年中央教育審議会答申の事後研究会の課題を受けて以下のような構成に変更した。

１	授業者の自評（１分）
２	授業での学びを見取る。（８分＊黙読２分、ＶＴＲ４分、共有２分） ＊黙読とは、授業での子どもの言動を記録した学びの記録を読んで評価すること。
３	学習評価及び主体的・対話的で深い学びになるための授業改善について（１２分）
４	単元構想、教科等横断的な視点に立った資質について（１１分）
５	指導助言（８分）

単元研究会（写真１）では「本時の授業力向上」「単元全体の構成力・授業力向上」等がねらいとして、日々の単元からカリキュラムについて考えたり、マネジメントについて考えたりする内容となっており、教育活動の質の向上に連動できるようにしている。

単元案や単元研究会の取組から、単元での指導を充実していく時に、授業者の力量不足が原因ではなく、カリキュラムの不在等にも気づくことになり、よりプロセス２～５の取組を実感して全職員で取り組むきっかけとなった。単元案と単元研究会は本校の取組の中心であり、改善・開発の原動力となっている。



途中参加、退席ＯＫ！
学びたい人が参加しています！

写真1:単元研究会

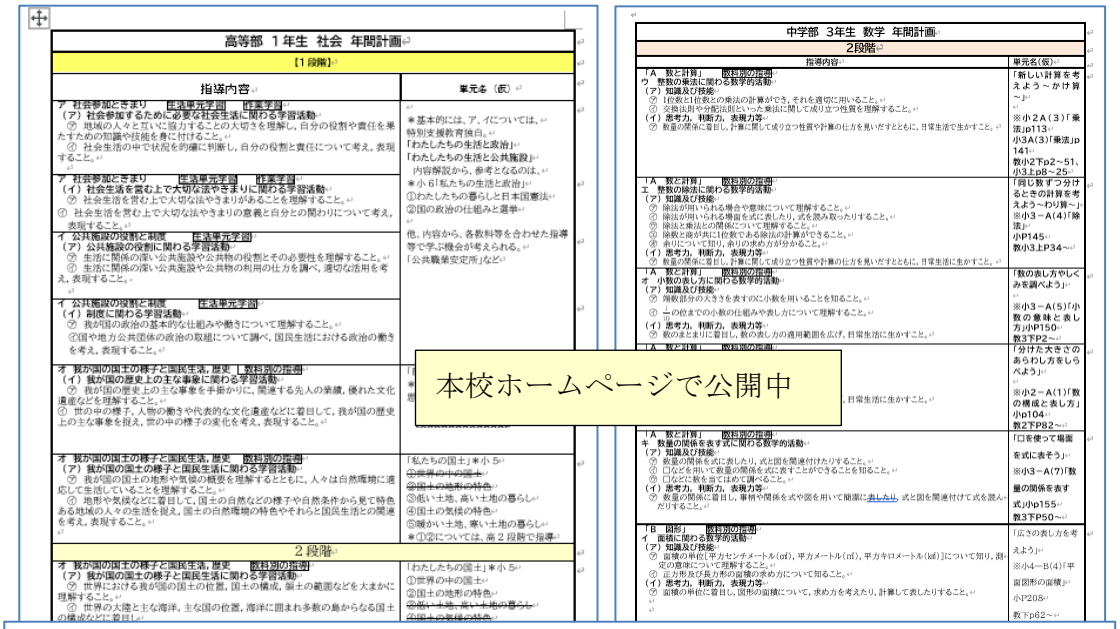
令和２年度～令和４年度までに、単元案の蓄積は 350 個以上、単元研究会（３年間で 26 回）に参加した先生方は延べ 520 人以上！（R4. 10. 31 現在）

【プロセス２】１２年間を見通した年間指導計画（＊カリキュラム・マネジメントの側面（ア））

それぞれの単元研究を進めていく中で、教科間の単元同士のつながりや他教科等の単元での習得を土台としている学びなどに課題があり、単元での指導を充実していくために、授業者の力量不足が原因ではない問題に直面した。つまり、知的障がいの程度が比較的軽度の生徒が、学習指導要領が示す高等部２段階の内容を学びきるためのカリキュラムが存在しないことに起因した問題にたどり着いた。学習指導要領は、特に示す場合を除き、各教科等を履修することになっている。「履修」の意味からすると、各教科等で示されている一部の内容や領域を学ぶことではない。高等部２段階まで学ぶことができる生徒が最後まで学びきるカリ

キュラムが存在しないこと自体が問題であった。つまり、カリキュラム不足である。そこで令和２年度、１２年間で高等部２段階まで学ぶことができるカリキュラムの整備に学校全体で取り組んできた（図Ⅳ-3-8、写真２）。

もちろん、高等部２段階まで学びきることができる生徒は一部であるので、従来通り、習得状況に応じて、本人の段階に合わせて指導することは変わらない。しかし、各教科等の年間指導計画について、本人の段階に合わせた学年に変更できるようにすることで、授業者が毎年年度末等に年間指導計画を作成する多忙化を解消できるだけでなく、学習指導要領の内容から考えるので、指導者が悩まないようになり、“どう教えるか”という本質的な所で時間を使うことができるようになった。令和３年度には、特別の教科道徳や特別活動、総合的な学習（探究）の時間等についても改善を図り、現在に至る。



図Ⅳ-3-8 各教科等の年間指導計画

写真2：学校全体で、教科会に分かれて、各教科等の年間指導計画に取り組む様子

この取組を実践することで、単元構想や指導場面で、教師にとって指導のつながりを意識できるだけでなく、児童生徒が「あの時の〇〇で習ったこととつながっている。」等の発言が聞かれるようになるなど、実践して２年で効果がみえてきている。

さらに、知的障がいの特別支援学校では、障がいの程度が重く、学習の習得状況から小学部１段階の内容を繰り返し学ぶ児童生徒も在籍している。どのように指導していいのか受け持っ

た教員が悩むことが多いことから、令和３年度に「１段階プロジェクト！」を有志で立ち上げ、１段階の内容をさらに分析し、具体的に発達の視点で考えて、３年サイクルでゆっくりと履修し、習得することができる年間指導計画、単元配列表を開発し、現在実践検討中である。

【プロセス３】教科等横断的な視点に立った資質・能力の明確化

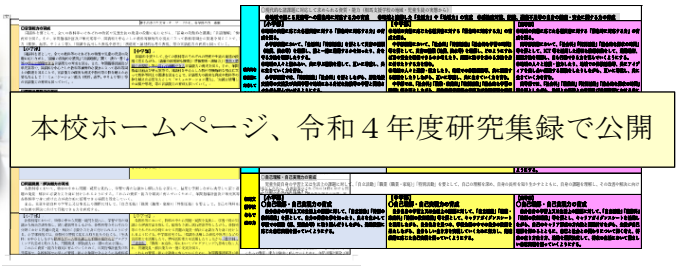
（＊カリキュラム・マネジメントの側面（ア））

単元研究会の「単元構想」の話し合いの中で、「～な力が必要だよね。」と教科等の指導目標とは、別の力の存在、その必要性に気付いた。つまり、「教科等横断的な視点に立った資質・能力」について、教員同士の話合いの中で、言及され始めたのである。また、各教科等の関連を図る中で、各教科等の学びをしている際に、教科等横断的な視点に立った資質・能力について実感するような場面を感じた授業者が出始めた。

学習指導要領では、教科等横断的な視点に立った資質・能力について、参考として示しており、学校の児童生徒や地域の実態に応じて、学校で明確にするように示している。ここでも、教師の力量不足が原因にあるのではなく、そもそもそのカリキュラムが不在だったことが明確となった。

そこで、令和２年度教育課程全体協議会（写真３）にて、全教職員で本校の実態や地域等を考慮してアイディアを出し合い、教育課程に教科等横断的な視点に立った資質・能力を明記し、教育活動の中で意図的に育成を目指すように位置付け（図Ⅳ-3-9）。

写真3:教育課程全体協議会の様子



図Ⅳ-3-9 教科等を横断的な視点に立った資質･能力

教育課程に明確に位置付けることで、単元案で育む資質・能力として単元構想も意図的に変わってきた。指導する側も教科等の文脈の中で育成・発揮できることを実感し、日々の実践に生かし、児童生徒の資質・能力をより育むことができるようになった（図Ⅳ-3-10）。

＜教科等横断的な資質・能力＞：地域で起こる災害等への緊急時に対応する力の育成

地域の実態に応じた各種災害に対する「緊急時に対応する力」の育成を図る。

【評価】

台風 19 号と関連させながら学習を進める。自分に出来ることとして、「事前に台風が来る前に天気予報を見て避難の準備をする。」など知識を活用する姿が見られた。また、「避難をする道と避難場所を事前に調べておく。」と気付いたことを表現し、そのためにハザードマップを調べたり、水害で避難する時に膝の上から水がたまっている状態での移動しにくさを学んだりすることができた。

図Ⅳ-3-10 各教科等の文脈の中で､｢緊急時に対応する力｣の育成及び学習評価の一部

【プロセス４】教育活動の質の向上を図るための単元配列表

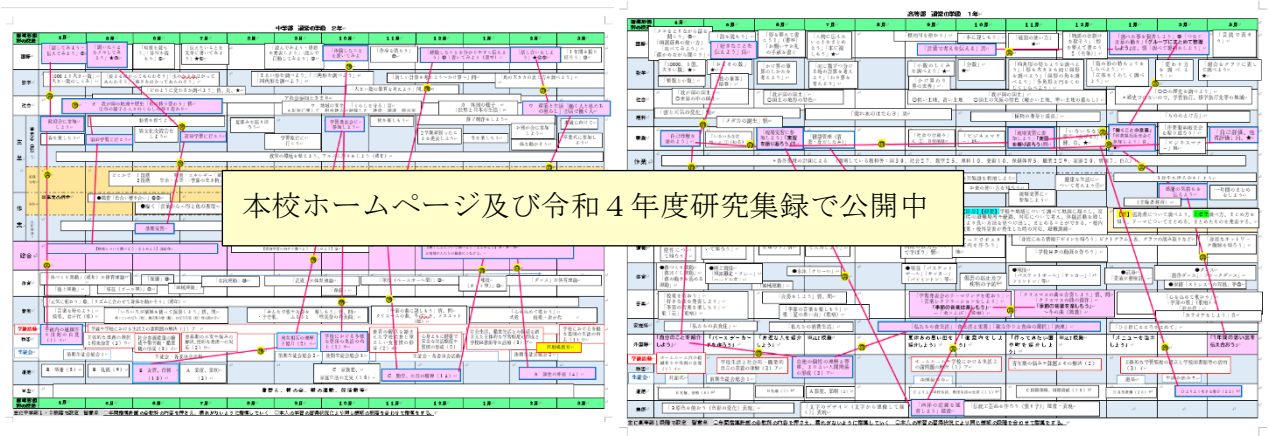
（＊カリキュラム・マネジメントの側面（ア））

【プロセス２】【プロセス３】によって、各教科等の学び、教科等横断的な視点に立った資質・能力について、カリキュラムが整理されたことで、次はどうマネジメントすると教育活動の質の向上につながるか、という視点が必要になってきた。

マネジメントの仕方については、学習指導要領では「教科等ごとの枠の中だけではなく、教育課程全体を通じて目指す学校の教育目標の実現に向けた各教科等の位置づけを踏まえ、教科等横断的な視点をもってねらいを具体化したり、他の教科等における指導との関連付けを図りながら、幅広い学習や生活の場面で活用できる力を育むことを目指したりしていくことも重要となる。」と示している。

教育活動の質の向上を図ること、つまり、幅広い学習や生活の場面で活用できる力を育むための意図的な単元間のつながりになるように、教科等横断的に教育内容を組み立てることが必要である。これらを考えるためには、既存の各教科等の年間指導計画だけでは、マネジメントが不可能である。そこで、本校では、各学年での各教科等の単元が一覧で見える単元配列表（図Ⅳ−３−11）を作成した。

これにより、各学年が次年度の学習内容を見て、各教科等のつながりが生まれやすいように単元配列を改善したり、指導の関連付けを考えたり、教科等横断的な視点に立った資質・能力について考えたりするなど、既存の各教科等の配列から、より教育活動の質の向上が図られるように、カリキュラム・マネジメントすることができた。



図Ⅳ-3-11 単元配列表･･･教科等間のつながりを考えやすく、改善しやすい

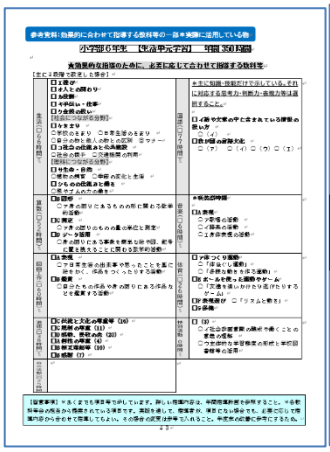
【プロセス５】各教科等を合わせた指導の考え方　（＊カリキュラム･マネジメントの側面（イ））

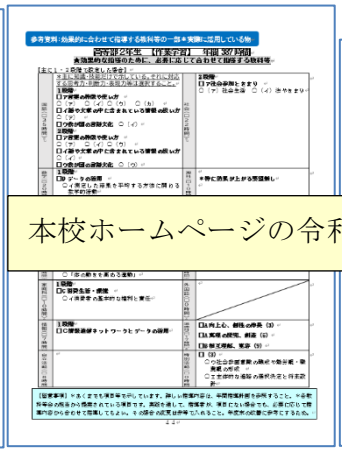
学習指導要領解説各教科等編には、各教科等を合わせた指導について、「個々の児童の実態に即して、教科別の指導を行うほか、必要に応じて各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動を合わせて指導を行うなど、効果的な指導方法を工夫するものとする。その際、各教科等において育成を目指す資質・能力を明らかにし、各教科等の内容間の関連を十分に図るよう配慮するものとする。」と示している。

カリキュラム・マネジメントとして、押さえるべき文言は、「必要に応じて」「効果的な指導

方法を工夫する」という部分が適切かどうかである。

本校では、各教科等の年間指導計画により指導内容が明確になっていることから、各教科会で、年間の指導内容から、教科別の指導と各教科等を合わせた指導のどちらがより効果的な指導形態なのかを挙げ、各教科等の年間指導計画には指導形態も明記して意識できるようにした。また、見やすいように各教科等を合わせた指導で取り扱う教科等の一覧（図Ⅳ－３－12）を作成し、授業者が計画を立てて指導しやすくした。





本校ホームページの令和４年度研究集録で公開中

図Ⅳ-3-12：取り扱いが考えられる効果的な指導内容　図Ⅳ-3-13　効果的な時期が分かる指導計画

このベースがあることで、授業者が一から悩むことがなく、学校として取り扱う教科等を示しているのですぐに単元案等で各教科等の資質・能力を明確にして授業実践ができるようになった。また、明確にすることで、年間を通して、いつ効果的に指導できるのかを見通すことができ（図Ⅳ-3-13）、それらをコントロールすることで、各教科等を意図的に指導することができ、単元構想や授業としても変化があらわれてきた。詳しくは、本校の報告書をご覧いただきたい。

さらに、令和５年度に向けた教育課程編成の全体会（写真４）において、指導形態について一旦ゼロベースで考える機会を設定し、指導形態ありきにならないようにした。これまでの実践から、学校の創意工夫として、本当に各教科等を合わせた指導が必要かどうか。必要であれば、どのような創意工夫として、その指導形態が必要であるかを話し合った。その内容を次年度の教育課程に反映していくように進めている。

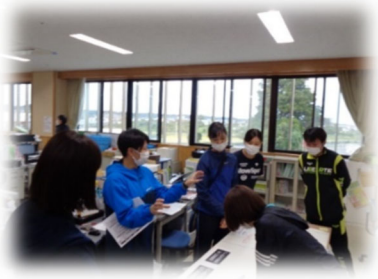


写真4：全職員で、資質・能力をベースに意見、アイディアを出し合う様子

【プロセス６】業務短縮の取組み（＊カリキュラム・マネジメントの側面（ウ））

日々の単元を充実する上で、資質・能力の明確化、評価規準の設定、単元構想、学習評価等について、日々の校務分掌等も重なって、「やりたくても･･･時間がない。」という現状に直面する。そこで、令和２年度から令和４年４月にこれまで作成された単元案を収集した所、３５０個以上の単元案が集まった。日々、単元に向き合っている結晶である。

＜すぐに単元が考えられるように＞

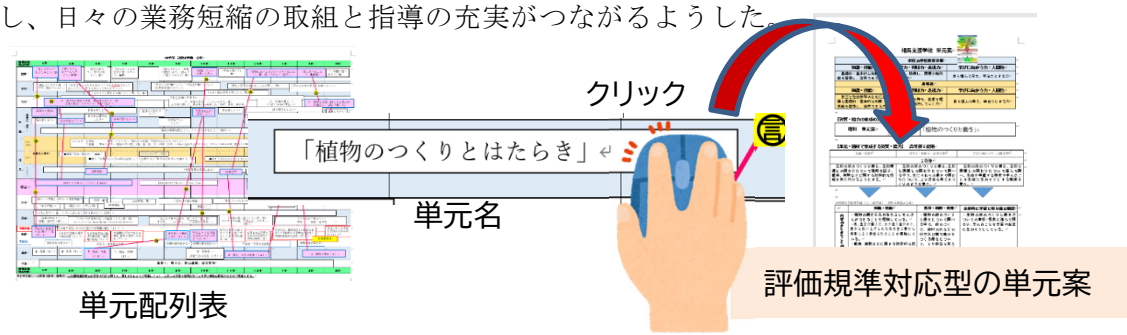
令和４年４月に集めた単元案について、全てプリントアウトして、職員室の給湯室の前の棚に置いて、常に誰でも見やすいようにした。ちょっと休憩しながら、次の単元のヒントを見たり、自分が困っている時に単元構想の参考にしたりする様子がみられた（写真５）。

すでに実践してある単元案を見ることで、授業者が一人で悩む時間の短縮を図り、アイディアをもらいながら自分なりの単元を構想して授業することができる。

蓄積された先輩や同僚の教員たちが「どのように教えたのか」を具体的に見ることができ、自ら授業や単元について考える環境を整え、支援することができた。また、単元案のフォルダについても、各教科に整理し、すぐにデータとして活用できるように整理した。これにより、形式等をすぐに活用したり、学習評価等の様子から指導の参考にしたりするなどして、すぐに単元構想、授業準備がしやすい環境を整えた。

写真5：各教科等のこれまでの単元案がすぐに見ることができるようになっている。

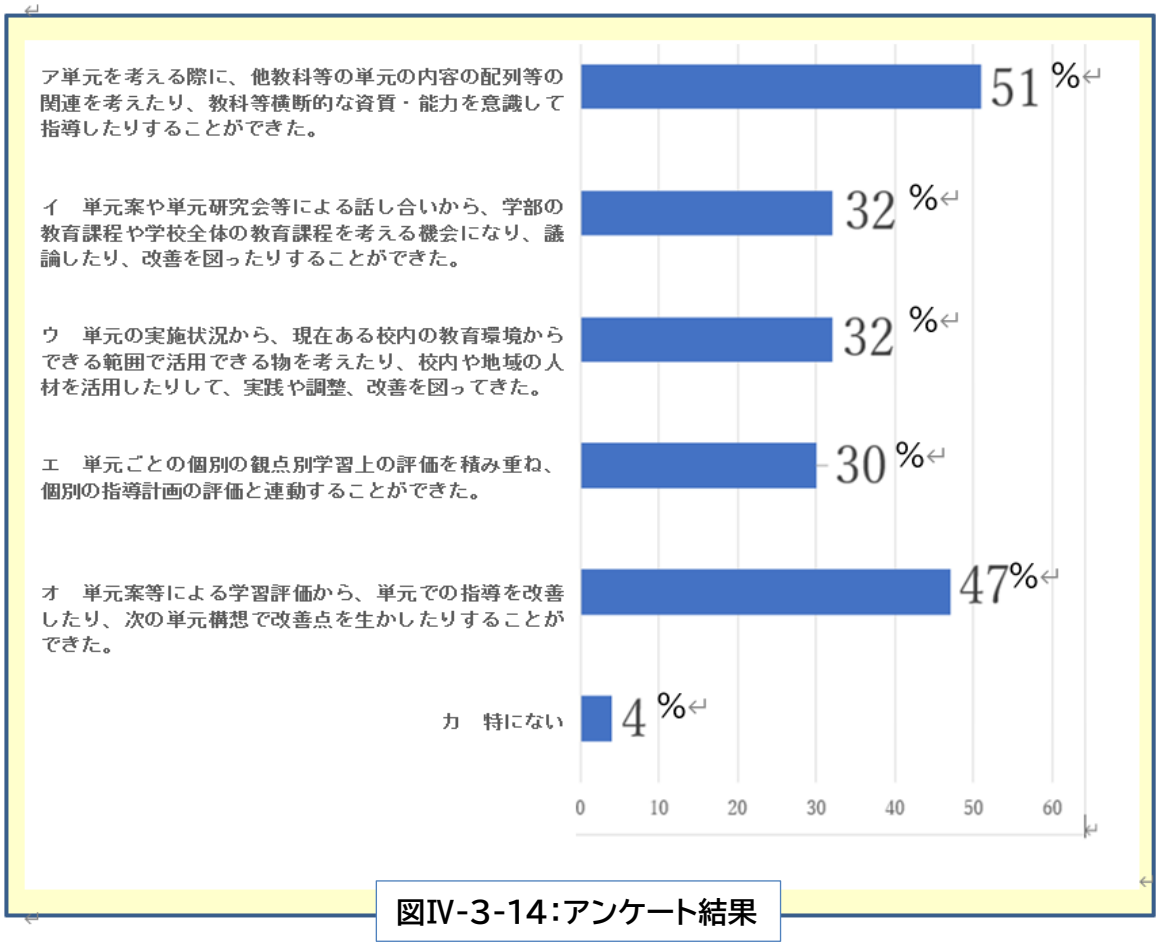
また、単元配列表や年間指導計画をクリックすることで、すぐに単元案が出てくるシステムを開発した。開発中は、クリックするとすぐに出てくるということで、ＣＫ作戦（単元案クリック作戦）と名付け、ちょっと楽しみながら時間を見つけて集中的に取り組んできた。まだ、全ての教科が万全に整ってはいないが、８割程度完成しており、単元配列表をクリックすることで各教科等の資質・能力や評価規準が明確になった単元案が出てくるようにシステム化し、日々の業務短縮の取組と指導の充実がつながるようした。



エ　カリキュラム・マネジメントの成果と課題

＜成果について＞

令和４年９月に「単元案や単元研究会によって得た効果を教えてください。」というアンケートをとった。当てはまる項目に全て〇をつけるようにしている。その結果が図Ⅳ-3-14 である。



図Ⅳ-3-14：アンケート結果

質問項目ア～オについては、カリキュラム・マネジメントの４つの側面と対応している。結果として、教育活動の質の向上のために、もっとも大切である「他教科との関連付けや教科等横断的な視点に立った資質・能力について」効果があったと答えている教員が 51%、教育課程改善につなげる議論や改善につなげたという教員が 32%、校内の教育環境において調整、改善を図ってきた教員が 30%、単元における学習評価、つまり個別の指導計画の実施状況から次の単元構想等に生かした教員が 47%、特にないが４％であった。

実質、特にないと回答した４%を除く、96%の教員が、カリキュラム・マネジメント４つの側面に、授業者として単元を研究する中で何らかの形で働きかけ、本校の教育活動の質の向上に向けて向き合っていたという結果がでた。

まさに、授業者による日々の取組が、そのままカリキュラム・マネジメントにつながる証拠と言える。そして、その結果として、プロセス１～プロセス６につながる様々な教育的課題に向き合い、開発・改善しながら、より教育活動の質の向上に向かうことができた。

＜今後に向けた取組と課題＞

普段の授業、単元構想を充実させ、「何が身に付いたのか」学習評価をして向き合うことで、それがカリキュラム上の課題や改善点につながったり、カリキュラムを教育活動の質の向上のために全職員でマネジメントすることにつながったりすることを研究から実感することができた。

ただし、私たちの仕事は、日々様々な業務に追われている。

カリキュラム・マネジメントの根拠となる日々の授業に向き合うことができないビルド型の研究にはならないようにすることが大切であると考える。

そのため、本校では業務改善となる取組も同時に行ってきた。

本校の研究のアンケートには、業務改善に関する感想もある。

「時短や業務短縮について、めちゃくちゃ感じます！」
「時短でありながら、単元案を活用した確実な実践につながりました。」
「業務短縮に向けた取組が少しずつ増えてきているので、とても良いと感じています。業務短縮のために感謝の気持ちで一杯です。」　　等

学習指導要領に着実に、本気で向き合っている一方で、業務短縮や時短という感想が出ることはまれであると考える。授業者が授業をしやすいように、この３年間の研究を通してカリキュラムやＣＫ作戦（単元案クリック作戦）が整うことで、授業者の「何を教えるか」というこれまでの知的障がい教育であった悩みや不安が減り、授業者本来の「どのように教えるか」という部分を追究することができ、それが働き方改革につながっていると感じる。

今後も、より授業や単元に向き合える時間を確保できるように、学校全体で取り組んでいきたいと考える。

＜最後に＞

単元案による単元構想と指導と評価の一体化に向き合いながら、学習指導要領が求めている観点について、どのように指導するのかという指導感覚を高めたり、カリキュラム上の問題点などについて改善したりと、今後も一歩一歩進んで行きたいと考えている。

今後も、児童生徒が成長を実感できる、学びがつながる面白さを感じることができる、そして、教師も自分の指導技術の成長を実感できる学校を目指し、本校の学校経営・運営ビジョンにある「共に、支え合い・高め合う学校」が実現できるように、愚直にカリキュラム・マネジメントに取り組んでいきたいと思う。

＊カリキュラム・マネジメントついて紙面上内容を精選して記載しました。
詳しくは、本校ホームページの令和４年度研究集録をご覧ください（図Ⅳ-3-15）。

図Ⅳ-3-15 研究集録

５．教科別の指導における単元作成と学習評価

（１）国語科で、段階別に評価規準を設定し、生徒の自己評価も含めた学習評価をした事例

①　教科と単元名

中学部　国語　「説明書に注目！」

情報の扱い方、読むこと【中学部１・２段階】

※本実践に関わる各シートは、本項末に添付する。

②　学級の実態

本校中学部では、習熟度別のグループを学年縦割りで編成し、国語や数学の授業を実施している。本グループ（以下、Ｋグループ）は、生徒６名で構成され、特別支援学校学習指導要領中学部国語科の第１段階から第２段階相当の内容を学習している。生徒の学習上の課題として、語彙数が少ないことによる表現方法の偏りや、言葉の理解が限定的、情報の捉え方が部分的で文章問題が苦手、言葉のもつイメージが文字のみだと捉えづらいなどが挙げられる。

③　単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

年間の各教科等の単元を配列したＬシート（年間単元配列表）をもとに、年度当初に作成した国語科の年間指導計画に沿って実施予定であったが、新型コロナウイルス感染拡大の影響等もあり、夏季休業期間に入るまで予定通りに各単元を実施できずにいた。夏季休業期間での教育課程検討会にて、休業明け以降の教育課程を調整し、Ｋグループの生徒の個別の指導計画等と照らし合わせて、本単元の設定となった。本単元では、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とともに、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ことをねらいとした。

イ　単元目標

取り扱う内容のまとまり【段階】：情報の扱い方、読むこと【中学部１・２段階】

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。

本単元の目標設定にあたっては、中学部第１段階から第２段階の目標を踏まえて、「知識

及び技能」の内容から“情報の扱い方”を、「思考力、判断力、表現力」の内容から“読むこと”を取り扱うこととして、３つの資質能力での目標を本単元の到達目標として設定した。

ウ　単元の評価計画

	単元目標に対する達成状況の評価規準 (求めたい子ども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・関心をもって普段の生活の中で生かそうとする。

生徒一人一人の実態に合わせて適切な学習状況の評価ができるように、評価規準を段階ごとに設定した。「知識・技能」、「思考・判断・表現」については、学習指導要領に示されている内容のまとまりから設定し、「主体的に学習に取り組む態度」は、単元目標を基に設定した。

エ　授業計画

単元目標や単元の評価規準、学習計画等は、単元全体の計画として、本校で作成している単元構想シートにより設定している。

下記の学習計画は、本単元で取り扱う内容を踏まえて設定した目標や評価規準と連動する形で、学習内容を計画したものである。

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	・標識や表示等の撮影と意味調べ	収集 整理・比較 保存・共有
11月4日	木		・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	
11月9日	火	⑤振り返り・改善	・説明書読んで掃除機の使用	発信・伝達
11月16日	火	⑤振り返り・改善	・説明書読んで空気清浄機の掃除	
11月19日	金		・説明書読んで空気清浄機の掃除～パート２	
11月26日	金	⑤振り返り・改善	・コーヒーを淹れよう/テスト	発信・伝達

また、一単位時間の授業は、本項末に添付している授業構想シートにより展開した。一単

位時間の授業ごとに、生徒の習得状況を判断することをとおして、授業改善を行いながら単元を進めており、上記の学習計画は、当初立てた計画から授業改善を通して変更した学習計画として記載している。

④　学習評価

毎授業の評価は、授業構想シートに記載するようにしており、その授業での生徒の取組状況から、端的な文章で理解度や生徒の様子を記した。また、指導の改善につながる内容についても記している。

評価方法について、具体的には、実際の活動の様子を教師が見取ったり、振り返りの際にビデオで撮った活動の様子から生徒が気付いたことを記述したり、その授業で行った活動内容を宿題として家庭で行う際に保護者から取組の様子を記載してもらったりするなどをとおして、評価を行った。

単元のまとまりの評価は、下記の評価シートで行った。

（評価シート）

評価シート：単元(題材)目標に対する達成状況

（評価基準[習得状況の程度] ◎：十分に達成できた ○：概ね達成できた ▲：○に満たない）

単元名			1年	2年	2年	2年	3年	3年
段階		評価規準（求めたい子どもの具体的な成長の姿）	水○	富○	寺○	谷○	倉○	松○
知技	1	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。	◎	－	○	－	－	－
	2	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	1	必要な語句や文章などを読み、行動しようとする。	○	－	◎	－	－	－
	2	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。	－	◎	－	◎	◎	○
主態度	1	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。	○	－	◎	－	－	－
	2	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。	－	◎	－	○	◎	○

特記事項

水○：表示や案内の違いについて，矢印があるかないかで判断ができた。文章を読むことには慣れているが，その意味を理解して，行動に移すまでには，ヒントや声掛けが必要だった。コーヒーを淹れる説明は動作化で確認したことで，理解が促された様子であった。

富○：掃除機や空気清浄器を取り扱う際には，自分で読んだ箇所を繰り返し確認する姿があった。また、普段の学校生活や家庭生活では，案内や表示等に気付いてよく見ていた。コーヒーを淹れる学習は自分自身で淹れて自信が付いた様子であった。

寺○：生活経験が豊かで，これまではその経験を基にして何も見ようとしない様子だったが、本単元を通して，説明書に注目するようになった。また，必要な情報を得るために説明書をよく読み，どこに書いてあるかもいち早く反応できていた。

谷○：文章を読んで理解することができていた。ただ、家庭での取組は家庭の家電の取り扱いに慣れていたこともあり、説明書は探して撮影はしたが、よく読まずに取り組む様子があった。

倉○：案内と表示の違いは理解でき、自分で判断もできていた。説明書も注目するべき箇所をよく読んで、行動に移すことができた。家庭でも説明書をよく読んで取り組むことができていた。

松○：文章を読むことには長けているが，言葉の意味を捉えて行動することはやや難しい様子があった。ただ，1年前に調理活動で飲み物を作った際には，説明書を見ずに分量も味も大変なことになったが，今回の単元を受けて，最終日には説明書に注目してコーヒーを適切に淹れることができていた。

本単元の評価は、毎時間の評価の記録や、単元末に行ったテスト等を基に、「習得状況の程度」として記号で評価した。また、それぞれの生徒の評価につながる具体的な様子を「特記事項」として具体的に記し、次の単元計画につなげられるようにしている。

ア　授業者による実践の振り返り

（ア）　単元目標に関する成果と課題

単元目標を達成するために一単位時間の授業ごとに観点別の目標を設定し、生徒へは本時のめあてとして提示したため、目標を意識して学習を展開することができた。活動の流れを毎回同じように設定し、説明文を読み上げた後に、文章の意味を確認し、実際に動作化していったことで、説明文の理解につながった。また、大事な情報を捉えて判断する姿も多くみられるようになり、学校生活や家庭生活でも身近にある案内掲示や表示、電化製品の注意書きなどに目を向ける姿がみられるようになった。

目標設定に関しては、生徒の習熟度に応じて１段階と２段階に分けて観点別による個別の目標を設定したが、生徒の実態によっては、「知識、技能等」は２段階相当であるが、「思考、判断、表現等」は１段階相当で設定することが望ましかったのではないかと考える。そうすることで、授業中の個々の生徒への発問や、自己評価シートなどをより工夫できたのではないかと考える。

（イ）　学習評価に関する成果と課題

授業後に授業構想シートによる毎時の学習状況の評価等を行うことで改善点が焦点化され、次時へ生かされた。また、学習評価を「生徒の学習状況の評価」と「生徒の自己評価」、「家庭学習の様子」の３つに整理して総合的に評価したことにより、客観性が保たれ、単元目標に沿った具体的な評価に結び付けることができた。

本単元では、ICT を活用し、授業展開では写真や動画を用いて、説明書が意図する箇所を視覚的に理解につなげることができたとともに、自己評価や家庭学習の様子等も効率的に集約ができ、単元後も労力を割かれることなく生徒一人一人の学習評価を整理することができた。

一方で、評価したことを個別の指導計画にどのようにリンクしていくかが課題となった。本単元以外での学習においても学習評価を積み上げており、しかしながら全ての学習評価を個別の指導計画や指導要録に記載していくには労力を費やすことになる。コストバランスを含め、効率的で効果的な学習評価の記載方法、もしくはそれに代わる新しい継続性のある学習評価の残し方、在り方を検討していく必要がある。

（執筆担当：協力機関Ａ校）

M シート	中学部	領域・教科等名	単元（題材）名	期間	単位時間数	記入者
		国語	説明書に注目！	令和3年10月～	6	T

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

収集　整理・比較

BS
・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。
・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。
・説明書を拡大提示して，どこの箇所が工作に必要な情報かを確認し合う。
・説明書を読まなければ完遂しないものとは何か・・・
・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。
・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。しっかり考え発見する時間を設定。
・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。

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	・標識や表示等の撮影と意味調べ	収集 整理・比較 保存・共有
11月4日	木		・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	
11月9日	火	⑤振り返り・改善	・説明書読んで掃除機の使用	発信・伝達
11月16日	火	⑤振り返り・改善	・説明書読んで空気清浄機の掃除	
11月19日	金		・説明書読んで空気清浄機の掃除～パート2～	
11月26日	金	⑤振り返り・改善	・コーヒーを淹れよう/テスト	発信・伝達

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規準（求めたい子ども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。

単元（題材）の評価（○：十分である　△：検討が必要）

期日	時数	内容	教材	学習グループ
○	△（増やす）	○	○	○

全体を振り返って

・本単元を通して、生活経験から読まずにやっていたことが、説明書を読んで新たな気付きになり、説明文に注目して取り組む姿勢が見られた。また、機械やコーヒーを淹れたことのない生徒にとっては、説明書を読んで自分で取り組むことができたことが大きな自信となったようである。
・案内と表示の分別は、「矢印に注目する」ということを生徒自らが気付き、それを共有したことで他の生徒の理解も促された。対話的な学びの場面であった。
・説明文を読むことはできるが、項目ごとに区切って、工程を分けていくことで情報の整理がしやすそうであった。
・説明文に記載されている言葉の意味を理解していくには、体験的な活動を通すことが効果的であった。
・学習内容が学校生活や家庭生活と直結している内容であったことから、授業後の生徒の様子に変化が見られ、家庭生活においても説明書に注目がいくようになった。
・ロイロノートにより学習内容を家庭と共有していたが、授業内容（案内とは?表示とは?など）ロイロノートには記載していないこともあり、家庭学習において保護者が確認する際に戸惑われた様子があった。どこを共有するかを精査して、情報を整理したうえで家庭と共有を図る必要があった。

S シート	中学部 KG	領域・教科等名	単元（題材）名 ／ 取扱項目等	日付	記入者
		国語	説明書に注目！	2021年10月28日（木）	T

本時のねらい	・校内になる案内板や表示などを見つけて，その意図を考えようとする。（思・判・表）

時間	主な学習活動	指導及び支援上の留意点	情報活用能力	授業の評価
10分	1 ・提示された案内板や表示の意味を考える。 ・今日のめあてを知る。 ①案内板や表示を探してみよう。	・身近な生活でよくみられる案内板等の写真を提示し，どんな意味があるのか問う。「自動ドア」「ティッシュボックス」など。		
15分	2 ・校内の案内板や表示などを探して撮影する。（2グループに分かれる）	・撮影することに意識を取られないように，3人に1台のタブレットで撮影する。 ・撮影する際に，どうしてその場所にあるのか，その意図を問うようにする。	収集 基本的操作	・体験的な活動で理解が促された様子
15分	3 ・撮影したものをロイロで共有し，意味を考える。	・撮影したものをロイロノートで整理できるように，ワークシートを用意する。 ・ロイロノートで共有し，自分と友達の意見を比べられるようにする。	整理・比較 発信・伝達 保存・共有	
10分	4 ・振り返り （今日のめあてが達成できたか自己評価する） ・宿題の確認をする。	・生徒の自己評価を確認して，次回の課題を伝える。 ・振り返りシートを用意して，毎時自己評価等ができるようにする。 ・家の中や家の周辺での案内板や表示を探して撮影するように伝える。		・自己評価の時間が取れなかった。

学習状況の評価	改善と志向
・校内の撮影を通して理解が深まっていた。	・宿題で理解度の確認をする。

S シート	中学部 KG	領域・教科等名	単元（題材）名 ／ 取扱項目等	日付	記入者
		国語	説明書に注目！	2021年11月4日（木）	T

本時のねらい	・説明書の中から注意書きを探し当て，その意図を考える。（思・判・表）

時間	主な学習活動	指導及び支援上の留意点	情報活用能力	授業の評価
10分	1 ・提出した宿題を確認する。 ・友達の撮影した案内板などの意味を考える。	・ロイロノートで共有し，提出順に案内板などの紹介を提出した生徒自身で発表してもらう。 ・クイズ形式のようにして意欲を高める。	基本的操作 発信・伝達	・クイズ形式は内容にあっていなかった。
10分	2 ・今日のめあてを知る。 ①注意書きについて知る。 ②注意書きを探してその意味を考える。 ・注意書きについての話を聞く。	・普段使っている空気清浄機の説明書を人数分コピーして渡す。 ・注意書きについて例を挙げながら説明する。		
20分	3 ・説明書の中から注意書きを探す。 ①ロイロノートに撮影した注意書きを貼り付ける。 ②注意書きのマークを整理する。 ③その注意書きの理由を考える。	・注意書きの文章の中で注目してほしい箇所にマーカーを引く。 ・どうしてその注意書きなのか、理由を繰り返し尋ねていく。 ・注意書きのマークを意味を整理できるように色分けした枠のシートを使う。	収集 整理・比較 発信・伝達 保存・共有	・口頭で説明するより、実際の説明書を見ながら説明した方が分かりやすかった
10分	4 ・振り返り （今日のめあてが達成できたか自己評価する） ・宿題の確認をする。	・生徒の自己評価を確認して，次回の課題を伝える。 ・振り返りシートを用意して，毎時自己評価等ができるようにする。 ・家にある機械類や調理器具の説明書にある注意書きを探して撮影するように伝える。		・自己評価するまでの時間が取れていない。

学習状況の評価	改善と志向
・実際の説明書を提示したことで、警告や注意、禁止マークの理解が促された様子。	・実際の説明書を箇所ごとに撮影して提示した方がよい。 ・自己評価の時間を確保する。

S シート	中学部 KG	領域・教科等名	単元（題材）名 ／ 取扱項目等	日付	記入者
		国語	説明書に注目！	2021年11月9日（火）	T

本時のねらい	・説明書の注意書きに気を付けて掃除機を扱うことができる。。（思・判・表）

時間	主な学習活動	指導及び支援上の留意点	情報活用能力	授業の評価
2分	1 ・今日のめあてを知る。	・前時で学習した注意書きに触れる。		
8分	2 ・警告と注意箇所を読む。	・前時の「警告」の復習と、「注意」の文章をトリミングした写真を提示して説明する。 ・大事な個所にはマーカーで印をつけるように促す。	収集	宿題とつながりがあった。
15分	3 【見つけてみよう】 ・掃除機を扱っている動画を見て、それが警告にあたるのか、注意にあたるのかカードで伝える。	・警告と注意、グッドカードを用意し、動画を見ながら気付いた時点でカードで伝えるようにする。 ・警告と注意、グッドそれぞれ2～3つずつ動画を用意する。	整理・比較 保存・共有	動画を用意したことで繰り返し提示することができた。
20分	4 【使ってみよう】 ①説明書を確認して使う。 ・電源プラグをコンセントに差し込む。 ・ゴミを吸引する。 ・電源を切り、コードを巻き込む。 ・収納する。	・2台の掃除機を用意し、3人2組に分かれる。 ・説明書を読み上げて、大事な個所にマークを付けるように促す。 ・ゴミはシュレダーの紙くずを用意する。 ・順番を待つ生徒はカードで適切な扱い化を表現するようにする。	発信・伝達	注意書きから自分の行動に落とし込めてのが良かった。
5分	5 ・振り返り （今日のめあてが達成できたか自己評価する） ・宿題の確認をする。	・生徒の自己評価を確認して，次回の授業を伝える。 ・振り返りシートを用意して，毎時自己評価等ができるようにする。 ・家にある掃除機を扱うことを宿題とする。		

学習状況の評価	改善と志向
・動画を見て、判断ができていた。 ・動画の確認後に動作化して理解できていた。	・グッドカードなど言葉以外で表現できるツールがあると、生徒も判断したことをすぐに表現しやすい。 ・自己評価できたことで、本時ほどの内容量が適切であった。

S シート	中学部 KG	領域・教科等名	単元（題材）名 ／ 取扱項目等	日付	記入者
		国語	説明書に注目！	2021年11月16日（火）	T

本時のねらい	・説明書に書いてある文章を読んで内容を理解する。（知・技） ・説明書の中から必要な情報を読み取って行動しようとする。（思・判・表） ・前時で学習した掃除機を気を付けて扱おうとする。（学・人）

時間	主な学習活動	指導及び支援上の留意点	情報活用能力	授業の評価
5分	1 ・提出した宿題を確認する。 ・友達の掃除機の様子を共有する。	・ロイロノートで共有し，提出順に生徒自身で発表してもらう。	基本的操作 発信・伝達	
5分	2 ・今日のめあてを知る。 ①説明書の内容が分かる。 ②説明書の通りに空気清浄機を掃除する。	・前時で学習した掃除機にも触れ，各教室にある空気清浄機の役割について確認する。（冬の季節に必要な加湿機能にも触れる） ・なぜ手入れする必要があるのか，動機付けをする。		・前時の復習を入れてよかった。
25分	3 ミッション ・「お手入れ」について書かれている個所を見つける。 ・説明文を読む。時間がかかった ・注意書きを探す。 ・手入れの順番と内容を整理する。 ・手入れをする。 説明書を読んで3つの工程に入ると，いろんな情報が混在して戸惑ってしまっていた。	・説明書に示してある順序で、文章を確認していく。その際には，大切な文（情報）を考えるように促し，マーカーで引いていく。 ・順番を示してある箇所を撮影し，整理して考えることができるように，ロイロノート上で並べて示す。 ・生徒の実態に応じて，一人一台もしくは二人で一台の清浄機を手入れする。 ・活動の様子を撮影する。	収集 整理・比較 発信・伝達 保存・共有	・説明書を全て読んでから掃除をしたので、時間もかかり、最後までたどり着けなかった。
15分	4 ・振り返り （今日のめあてが達成できたか自己評価する） ・宿題の確認をする。	・生徒の自己評価を確認して，次回の課題を伝える。 ・振り返りシートを用意して，毎時自己評価等ができるようにする。 ・家にある家電のお手入れを宿題とする。		

学習状況の評価	改善と志向
・説明書の注意書きには注目できていた。 ・説明書の情報が多くて、手入れに困惑している様子であった。	・一工程ごとに区切って、説明書→動作化を繰り返す。 ・一人一台の手入れとし、自分自身で考える時間を多く設定する。 ・掃除機の説明書も確認する。

S シート	中学部 KG	領域・教科等名	単元（題材）名 ／ 取扱項目等	日付	記入者
		国語	説明書に注目！	2021年11月19日（金）	T

本時のねらい	・説明書に書いてある文章を読んで内容を理解する。（知・技） ・説明書の中から必要な情報を読み取って行動しようとする。（思・判・表） ・前時で学習した掃除機を気を付けて扱おうとする。（学・人）

時間	主な学習活動	指導及び支援上の留意点	情報活用能力	授業の評価
3分	1 ・前時の復習をする。	・掃除機の取り扱いにも注意するように促す。		・教師から支持する際に、聞く姿勢を整えてから話すとよかった。 ・掃除機の説明書も確認したので，理解につながった。
5分	2 ・今日のめあてを知る。 ①説明書の内容が分かる。 ②説明書の通りに空気清浄機を掃除する。	・前時の振り返りもかねる。		
30分	3 ・空気清浄機の掃除をする。 ①説明書の確認→カバー，本体の掃除 ②説明書の確認→プレフィルターの掃除 ③説明書の確認→集塵フィルターの掃除 工程ごとに分けたことで，情報の整理がしやすそうであった。	・一人一台に空気清浄機を渡す。 ・掃除機の説明書も確認するようにする。 ・授業のねらいが達成できるように，工程ごとに区切る。 ・掃除に取り組む様子を確認しながら，必要に応じて作業を一時中断し，説明書に再度注意を払ったり，注意箇所を確認したりする。 ・説明書に示してある順序で、文章を確認していく。その際には，大切な文（情報）を考えるように促し，マーカーで引いていく。 ・掃除に取り組む工程で，マーカーで引いた箇所を繰り返し問いかけていく。	収集 整理・比較 発信・伝達 保存・共有	
12分	4 ・振り返り （今日のめあてが達成できたか自己評価する） ・宿題の確認をする。	・自己評価後は，どうしてそのような評価なのか理由を尋ねる。	保存・共有	

学習状況の評価	改善と志向
・説明書を意識して，各工程ごとに考えながら取り組んでいた。 ・前回の授業より，達成感を感じている様子。	・自己評価の時間が取れなかった。 ・空気清浄機の清掃は2時間の授業時数を確保すべきであった。 ・次年度の職業・家庭の掃除の学習にも今回の学びをつなげる。

S シート	中学部 KG	領域・教科等名	単元（題材）名 ／ 取扱項目等	日付	記入者
		国語	説明書に注目！	2021年11月26日（金）	T

本時のねらい	・説明書を読んでコーヒーを淹れることができる。（知・技） ・コーヒーを淹れるために必要な情報の意味を的確に捉えて表現できる。（思・判・表）

時間	主な学習活動	指導及び支援上の留意点	情報活用能力	授業の評価
3分	1 ・前時の振り返りをする。	・前時の学習の様子の写真を提示する。 ・宿題を確認する。		
2分	2 ・本時のめあてを確認する。 ①説明書通りにコーヒーをつくる。 ②言葉の意味を考えて表現する。	・コーヒーを淹れる活動と，テストの2つがあることを伝える。 ・各自のロイロにめあてを送る。		
10分	3 ・ドリップコーヒーの淹れ方の説明書を読む。	・コーヒーを淹れるために必要な情報（文章）にマークを付ける。 ・説明書に書かれている「カップのふち」「外側に折り曲げ」「少量の」「蒸らして」などの意味を動作化と共に確認していく。	収集 整理・比較	言葉の意味の説明に時間がかかった。
25分	4 ・コーヒーを淹れる。（2人ずつ） ①教師にに4種の中から選んでもらう。 ②説明書通りに淹れる。 ・テストを受ける。（残り4人） 淹れる順番が来るまでテストを受ける。	・生徒の実態に沿って淹れる順番を決めておく。淹れない生徒は後方を向いてテストを受けるようにする。 ・テストの説明をしてからコーヒーを淹れる。 ・4種類のドリップコーヒーを用意して，好みを聞いて淹れるようにする。 ・テストを受けて，時間が余っている生徒は，再度コーヒーを淹れる説明書を確認するようにする。 ・コーヒーカップは人数用意する。 ・給湯器の電源プラグをコンセントに差し込むところから始めて，前時の復習も兼ねる。	発信・伝達	・テストを受ける生徒への支援が足りなかった。
10分	5 ・振り返り （今日の自己評価と単元を振り返る）	・単元目標が達成できたかを確認する。 ・家でも家族に説明書を読んで飲み物を作ることを宿題とする。		

学習状況の評価	改善と志向
・これまでの学習以上に、興味関心をもって取り組んでた。	・テストをする際は、時間をかけて、問題の意味を正しく伝えながら行う。 ・自己評価する時間が難しい。内容の精選と、単元時数を増やすことによって、50分間のなかでの自己評価が保障されるか。

⑤　実践に関する考察

ア　児童生徒の実態と学習指導要領を踏まえた単元づくり

（ア）　児童生徒の実態と単元の目標設定

本実践に向けて、習熟度別の集団編成により国語科における段階を明確にし、年間計画の見直し・修正等を踏まえて取り扱う内容のまとまりを整理したことから、本学習集団として必要な学習内容を設定しているという一連の流れは、PDCA サイクルを踏まえた教育活動を展開していくうえで、大変重要な取組である。そして、取り扱う内容のまとまりをもとに、具体的な内容で単元目標を立てており、結果、授業実践において、本単元の到達目標を明確にして学習に取り組む教師や生徒の姿につながった。

（イ）　学習指導要領と評価規準の設定

単元目標は段階を分けずに育成をめざす資質・能力の三つの柱で示されている一方で、評価規準は、学習指導要領で示される内容をもとに段階ごとに観点別に作成されており、観点別学習状況の評価として把握できるものとなっている。単元の評価シートにおいて、学習状況を記号で評価するものと、特記事項として生徒一人一人の学習状況の様子を具体的に記述して評価するものとがあり、より妥当性のある評価につながっていると考える。

イ　考察

本校は、これまでの研究成果により、児童生徒の学習状況を踏まえた実態把握が行われ、各教科等で目標となる段階を把握していること、年間の各教科等の単元を配列した年間単元配列表により、教科別の指導で取り扱う内容と各教科等を合わせた指導で取り扱う内容との関連を整理していることなど、プランニングが大変きめ細かく行われている。その取組が基となり、単元構想シートにより作成する単元計画の中で、各教科で取り扱う段階や内容のまとまりが示され、単元目標や評価規準が適切に設定されている。

さらに、毎授業の評価や単元のまとまりで行われる評価は、授業構想シート及び評価シートにより、教師が見取る習得状況の評価、生徒一人一人が行う自己評価、家庭学習場面で見取る評価などを基に多面的に行われている。

このような実践を通して、指導と評価の一体化が積み重ねられることによって、着実に生徒一人一人の資質・能力の育成につながっていると考える。熊本大学教育学部附属特別支援学校で行われている教育課程の整理、学習計画の作成、授業実践、学習評価といった一連の流れは、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの充実に向けて大変参考になるものである。

（執筆担当者：真部信吾）

（２）国語科で、取り扱う内容の段階が一つの集団で共通の評価規準を設定し、ＡＢＣの評語で評価レベルを分けて学習評価をした事例

①教科と単元名

国語科　「はなしをきこう　つたえよう」

②学級の実態

本学級は本校で活用している「太田ステージ評価」ではⅢ－１～Ⅳの児童が在籍する学級である。身近な人や興味や関心のある物事との関わりを繰り返しながら、身近な人からの話を聞いたり、真似をしたりすることを通して、言葉でのやりとりができてきている段階の児童である。どの児童も教員の簡単な指示に応じて活動ができるが、数や書字、言語理解において若干の実態差が見られるため、個に応じた支援が必要である。特別支援学校学習指導要領国語科２段階の目標と内容を中心として学習を進めている。

③単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

特別支援学校学習指導要領国語科２段階の目標では、「日常生活に必要な身近な言葉を身に付けるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようする」「言葉が表す事柄を想起したり受け止めたりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする」とされている。

本授業の対象児童は、日常会話も多く、簡単な指示を聞いて行動できることが多いが、場面に合わせて適切な言葉で伝えることに難しさがある。また相手に伝えるときも単語などで伝えているため、相手が、何を伝えようとしているかをよく聞き汲み取る必要がある。適切な伝え方の一つとして、「〇〇が△△している。」という動作を表す言葉にも少しずつ触れていきたいと考えていたため、児童の関心が高い実際の教員の写真を使って、何をしているか答えることができるようにした。

物事や出来事などについて表す言葉を繰り返し聞かせたり、関わりなど児童の興味や関心に応じて言葉を表現したりすることを通して、身近な人とのやり取りを深め、必要な国語を身に付けていけると考えこの単元を設定した。

イ　単元目標

（ア）身近な人との会話を通して、物の名前や動作など、いろいろな言葉の種類に触れることができる。（知識・技能）

（イ）身近な人の話に慣れ、簡単な事柄と語句を結び付けたり、語句などから事柄を思い浮かべたりすることができる。（思考力・判断力・表現力）

（ウ）言葉がもつよさを感じるとともに、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしよ

うとする態度が身につく。（学びに向かう力・人間性等）

④単元の授業計画及び評価計画

時	主な学習内容		評価の観点		
			知・技	思・表・判	主
1	指令 かるた	・教員の説明を聞いて　物の名前や動作などを表す言葉を知り、言葉とイラスト・言葉と行動を結び付ける。	◎		
2	指令 かるた	・教員の説明や指示された物や動作を表す言葉を聞いてイラストや写真を選ぶ。	○	◎	
3 ～ 4	指令 かるた	・教員や友達の説明や指示された物・動作を表す言葉を聞いたり読んだりして、イラストや写真を選ぶ。 ・身近な物や動作を表す言葉などを聞いてその内容に応じた行動をする。		◎	
5	さつまのおいも	・物の名前や動作を表す言葉などを聞いたり読んだりしてその内容に応じた行動をする。 ・自分や友達が選んだ物や行動を発表する。		○	◎
6	さつまのおいも	・物の名前や動作を表す言葉などを聞いたり読んだりしてその内容に応じた行動をする。 ・学習の振り返りをする。		○	◎

⑤学習評価

ア　単元で行った学習評価

		知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価規準		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、簡単な事柄と語句を結び付けたり、語句などから事柄を思い浮かべたりしている。	言葉がもつよさを感じるとともに、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとしている。
評価基準	A	・身近な物の名前や色名・大小、動作語などを聞いて、何を表しているか理解することができる。	・動作語を含む三語文の表現を聞いたり、読んだりすることにより、それに合ったイラストを選び、行動することができる。	・三語文の表現に興味や関心を向け、聞くことでいろいろなことが言葉で表現できることを知り、自分なりに表現してみようとする。
	B	・身近な物の名前や、動作語などを聞いて、何を表しているか理解することができる。	・動作語を含む二語文の表現を聞き、それに合ったイラストを選び、行動をすることができる。	・二語文の表現に興味や関心を向け、聞くことで物の特徴や状況を言葉や動作で伝えようとする。
	C	・身近な物の名前や動作語などを聞いて、少しのヒントで何を表しているか知ることができる。	・身近な食べ物などの一語文を聞いて、それに合ったイラストを選ぶができる。	・教員のヒントを手掛かりにして、物の特徴や状況を伝えようとする。

学習評価（目標の達成状況）		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・身近な物や動作を表すイラストを見て、簡単な事柄や状況と結び付け、正しく答えることができた。	・一から三語文の表現を聞いたり読んだりして、それに合ったイラストを選ぶことができた。 ・一から三語文の表現を聞いたり読んだりして、それに合った行動をすることができた。	・身近な物や動作を表す言葉を覚え、自ら進んで聞いたり伝えたりすることができた。 ・自分から物の特徴や状況を伝えようとすることができた。

イ　評価に際してどのような姿を基に評価したのか

（ア）知識・技能に関する児童の評価

「身近な物の名前や、動作語などを聞いて、何を表しているか理解することができる。」

教員が児童に、身近な食べ物などイラストを見せて名称を答えることができるか、動作を表す言葉では「〇〇している」と答えることができるか、他にも色と物など正しく答えることができるかを評価した。

結果、ほとんどの児童が答えることができた。言葉で伝えるのが苦手な児童には、選択できるカードを用意し、答えられるようにした。

言葉の不明瞭な児童１名については、平仮名にすると一文字ずつ読むことができるため、イラストと文字を併用し、他の児童と同じ活動ができるよう配慮した。

（イ）思考・判断・表現に関する児童生徒の評価

「身近な人の話に慣れ、簡単な事柄と語句を結び付けたり、語句などから事柄を思い浮かべたりしている。」

「簡単な説明や指示を聞き、その内容に応じた行動をしている。」

教員や他の児童の説明や指示を聞く、説明や指示に関する文章を読むことで、一部教員の支援を受けることがあっても、内容に沿った正しいものを選ぶことができたか、正しい行動をとることができたかを評価した。

授業の回数を重ねることで児童が自信をもち、説明や指示を相手に伝える声の大きさや内容の明確さも適切になり、徐々に児童同士でできることが増えた。

（ウ）主体的に学習に取り組む態度に関する児童生徒の評価

「言葉がもつよさを感じるとともに、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとしている。」

授業の回数を重ねていくうちに、教員から答えを引き出すための問いかけがなくても、児童自ら名称や色名、大小、動作を表す言葉などで、物や状況を伝えようすることが多くなった。また、大型ディスプレイに他児童の回答や行動の様子を映すことで、あらためて他児童の回答が正しいかどうか確認するなど、他児童がどのような物や動作を表す言葉を答えたか等に関心を示すことができた。

本単元以外の場面で、「〇〇先生が帽子をかぶっている。」など、授業で学んだことを活かした発言をしている児童もおり、授業で身に付けた力を他の場面で活用している様子が見られた。

ウ　授業者による実践の振り返り

（ア）単元目標に関する成果と課題

＜成果＞

三つの柱に基づく目標の設定により何を目指すのか、どんな力を付けたいのかが明確にまた客観的になり、題材や設定の工夫につながった。

単元としてひとまとまりになっている学習計画では、児童がどのような姿が見られる学習内容にするのか見通しがもちにくく目標の妥当性が課題となっていた。学習指導要領に準拠した学習状況の実態把握を確実に行うことを基本としながら、単元の期間や回数などが適切に計画されているかの検討を行った。また観点別に児童の具体的な学びの姿を予測し具体的な評価基準を設定していくことなどから目標の妥当性を高めていくことができた。授業者だけでなく学年の教員が一定の期間で評価を共有したことで目標自体の見直し、改善がなされ、授業の改善につながった。

＜課題＞

学習評価から授業改善に向けていくために学習内容の１段階、２段階が中心となっている児童が、具体的な学習内容を踏まえ、「できた」「わかった」ことが実感でき何を目指しているのかわかるように示すことが必要である。題材や教材の工夫により児童自身が明確な目標設定を持ち、学びに向かうことができるようより具体的な授業の工夫につなげていきたい。

（イ）学習評価に関する成果と課題

＜成果＞

３観点による学習評価により評価の視点が分析的になり授業や指導を具体的に改善することができた。教員間で評価を協議し共有しやすくなり質の高い授業分析、改善事項の抽出、工夫につながった。

また「単元の学習計画」の中で、一定の段階で評価すること、授業ごと３観点のどこに重点を置くかを確認しながら進めることで継続的な学習評価、指導にもつながった。

本校では学習グループ内を数人ごとに分け評価基準を設定した。そのことでどのようにできたか、どのような手立てが必要か、次に進み始めているかなど同じ場面の中で丁寧に分析し、次につながる工夫を明確にすることができた。

＜課題＞

３つの観点を明確に踏まえた評価が授業改善を具体的にしていくと考えられる。３つの観点を丁寧に読み取り分析するために、特にどんな様子が主体的に学習に取り組む態度につながるのかを踏まえて評価基準を作成することが必要である。何を学ぼうとしているのかがわかり自ら学びに向かっていく姿を丁寧に見取り評価できるようにしていきたい。

（執筆担当：協力機関Ｅ校）

⑥実践に関する考察

ア　児童生徒の実態と学習指導要領を踏まえた単元づくり

この事例の実態把握では、太田ステージを用いてアセスメント行い、個別の教育支援計画や個別の指導計画に記述し、障害の状態が分かるようにしている。また、児童の実態として、日常会話も多く、簡単な指示を聞いて行動できことが多いが、場面に合わせて適切な言葉で伝えることに難しさがあることと、アセスメントを基に、この学習集団の取り扱う国語科の内容としては、小学部２段階が適切であると判断されている。

具体的に取り扱う内容は、知識及び技能では、第１段階のア(ｳ)、思考力，判断力，表現力等では、Ａアである。

題材については、身近な題材を取り扱って、児童が親しみやすい活動を設定している。

イ　考察

この事例では、単元目標と評価規準の設定方法は、参考資料(文部科学省,2020)で示されている、内容のまとまりごとの評価規準の設定を行っている。しかしながら、評価を行う際には、更にＡ～Ｃのレベルに分け、児童毎にそれぞれのレベルで評価するという工夫をおこなっている。

学習指導要領の内容をそのまま評価規準にした場合、採用した題材の中で、どのような姿が見えたときに、評価規準に設定した学習成果が得られたとするのかについて、判断に幅が出やすい。しかし、この事例では、題材に沿った具体的な内容でレベルを分け、学習活動では、それぞれの児童でどのレベルを適用するのかを意識した上で、学習評価では文章で評価するという工夫を行った。このように観点別の目標と評価規準の設定と、その規準での学習評価を判断するために、レベル設定をしたことで、教師間の共通認識につながったことが成果で述べられている。一方で、主体的に学習に取り組む態度の評価規準の設定には、どのような姿が目指されるかを、レベル分けする方法としては、興味関心を軸としたが、その妥当性等を踏まえて検討する必要が述べられている。

（執筆担当者：横尾　俊）

（３）国語科で、取り扱う内容の段階が一つの集団で共通の評価規準を設定し、想定される学習状況を記述した評価レベルを設定して学習評価をした事例

①　教科と単元名

国語　「なにをしているかな？～文をつくろう～」

②　学級（グループ）の実態

中学部２年生で、太田 Stage 評価Ⅱ～Ⅲ-1 の段階の生徒６名のグループである。日常的によく使う名詞や動作語は理解しており、簡単な指示に応じて行動することができる。また、簡単な会話ができる生徒が３名、他の３名は相手の手を取って要求を伝えたり、身振りで出来事や気持ちを伝えたりする。

文字の読み書きについては、平仮名五十音を概ね読める生徒が２名、４～５文字程度の身近な単語を読んだり、選んだりすることができる生徒が３名、言葉を聞いて単語を選ぶことができる生徒が１名である。また、簡単な文を書くことができる生徒が１名、身近な物の単語を書くことができる生徒が１名、他の４名は視写やなぞり書きに取り組んでいる。

そのほか、設定された役割や活動を介して、生徒同士の関わりややりとりがみられる。

③　単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

日常のやりとりの様子から使用頻度の高い言葉は理解しているが、動作や様子を表す言葉などの語彙をさらに増やしたいと考えた。また、単語だけでなく、二語で伝えることができるようになることで、表現の幅が広がり、コミュニケーションの楽しさやより多くのことが伝わるうれしさなどを味わってほしいと考えた。

イ　単元目標

○ものの名前や動作語が分かり、基本文型に当てはめることができる。

【知識及び技能】

○単語カードを選び、組み合わせて二語で表現することができる。

【思考力、判断力、表現力等】

○絵・写真カードや身の回りの出来事を二語で伝えようとする。

【学びに向かう力、人間性等】

		【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		○物の名前や動作語が分かり、基本文型に当てはめる。	○絵や写真を見て単語カードを選び、組み合わせて二語で表現する。	○絵・写真の内容や身の回りの出来事を二語で伝えようとしている。
評価基準	A	○物の名前と動作語から一枚ずつカードを選び、正しく文を作ることができたか。	○絵や写真を見て単語カードを組み合わせ、何をしているのかを表現することができたか。	○絵・写真の内容や身の回りの出来事を進んで二語で伝えようとしていたか。
	B	○物の名前と動作に着目して、正しい単語カードを一枚ずつ選ぶことができたか。	○絵や写真を見て、何をしているのかを考え、単語カードを組み合わせて文を作ることができたか。	○絵・写真を見て、話したり身振りをしたりして二語で伝えようとしていたか。
	C	○物の名前と動作を関連付けて、合う動作語のカードを選ぶことができたか。	○絵や写真を見て、カードと文型の枠の色をヒントに文を作ることができたか。	○絵・写真を見て、文字カードを選び、文を作ろうとしていたか。

単元に関する実態		生徒①	生徒②	生徒③	生徒④	生徒⑤	生徒⑥
	表出	発語なし 具体物で要求を伝える	発語なし 視線や指差しで要求を伝える	簡単な会話ができる	不明瞭だが簡単な会話ができる	簡単な会話ができる	喃語 身振りで要求や出来事を伝える
	指示理解	○	○	○	○	○	○
	ものの名前	自分に関係あるものは分かる 動物など△	○	○	○	○	○
	動作語	イラストや身振りなど支援必要	日常的な動作は○	日常的な動作は○	日常的な動作は○	日常的な動作は○	日常的な動作は○
	文字の読み	平仮名○	×	平仮名○	平仮名○	平仮名半分程度	平仮名概ね○
	書き	○	なぞり書き	清音以外は自信がなく、誤りあり	なぞり書き	平仮名半分程度	×
	その他			学習には意欲的	日常五十音表を使用してコミュニケーション 文字表現を誤ることがある。	学習には意欲的	参観者などいつもと違う状況で集中できないことがある。

	単元の個別目標	○物の名前や動作と文字＋絵カードを対応させることができる。 ○絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。 ○何をしているところかの文を作ろうとする。	○物の名前や動作と文字＋絵カードを対応させることができる。 ○絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。 ○何をしているところかの文を作ろうとする。	○物の名前や動作と単語カードを対応させることができる。 ○絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。 ○何をしているところか、言ったり、文を作ろうとしたりする。	○物の名前や動作と単語カードを対応させることができる。 ○絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。 ○何をしているところか、言ったり、文を作ろうとしたりする。	○物の名前や動作と文字＋絵カードを対応させることができる。 ○絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。 ○何をしているところか、言ったり、文を作ろうとしたりする。	○物の名前や動作と文字＋絵カードを対応させることができる。 ○絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。 ○身振りや単語カードを使って、表現しようとする。
	手立て	○選ぶことができるように、選択肢を減らして提示する。 ○単語の意味をイメージしやすいように、単語カードにはシンボルを入れる。	○選ぶことができるように、選択肢を減らして提示する。 ○単語の意味をイメージしやすいように、単語カードにはシンボルを入れる。	○カードを読んで動作で表現したり、絵や写真を見て話したりする場を多く設ける。 ○読み間違えがあるときは、一文字ずつゆっくり読んだり、正解を提示したりして確認する。	○ジェスチャーや絵、写真に注目して合う単語カードを選べるよう、言葉かけをする。 ○読み間違えがあるときは、一文字ずつゆっくり読んだり、正解を提示したりして確認する。	○単語の意味をイメージしやすいように、単語カードにはシンボルを入れる。 ○場面について、話すことができたときに称賛し、一緒に単語カードを使って文を作り、しっかり読む。	○選ぶことができるように、選択肢を減らして提示する。 ○単語の意味をイメージしやすいように、単語カードにはシンボルを入れる。

④　単元の授業計画及び評価計画

次	月日	主な学習活動	評価の観点			評価方法
			知･技	思・判・表	主	
一	11/4 11/10	・これはなんだろうクイズ （身近な物の名前） ・ジェスチャーゲーム （動作語） ・文を作ろう（教室編） 「は　を　みがく」 「ほん　を　よむ」など	◎	○	○	＜実技＞ 【知識・技能】 絵や写真を見て、正しい名詞と動詞の単語カードを選ぶことができたか。

二	11/17	・これはなんだろうクイズ （身近な物の名前） ・ジェスチャーゲーム （動作語） ・文を作ろう（教室編） 「は　を　みがく」 「ほん　を　よむ」など	◎	○	○	＜実技＞ 【思考・判断・表現】 絵や写真を見て、合う名詞と動作語のカードを選び、組み合わせて文を作ることができたか。 【主体的に学習に取り組む態度】 動作やイラストを見て、何をどうしているのかを二語で伝えることができたか。
	11/24	・これはなんだろうクイズ （身近な物の名前） ・ジェスチャーゲーム （動作語） ・文を作ろう （家・リビング編） 「てれび　を　みる」 「てーぶる　を　ふく」 など				
三	12/1 12/8	・これはなんだろうクイズ （身近な物の名前） ・ジェスチャーゲーム （動作語） ・文を作ろう （家・リビング編） 「てれび　を　みる」 「てーぶる　を　ふく」など	○	◎	◎	
四	12/15	・なにをしているかな？ まとめ ・ジェスチャークイズ ・文を作ろう （教室＆家編）	○	◎	◎	＜実技＞ 【思考・判断・表現】 ・文を読んで、合うイラストを選んだり、合う動作をしたりすることができたか。 【主体的に学習に取り組む態度】 動作やイラストを見て、何をどうしているのかを二語で伝えることができたか。

⑤　学習評価

単元の観点別学習状況の評価（振り返りシートより）

生徒	評　価　規　準		評価	特記事項
①	知・技	物の名前や動作と文字＋絵カードを対応させることができる。	○	名詞にはシンボル、動作語には絵を添えたことで、カードをよく見て対応させることができた。 濁音の入った言葉は△
	思・判・表	絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。	○	単語カードにシンボルを添えたことで、複数枚のカードから正しいカードを選んで組みあわせて文を作ることができた。
	主	何をしているところかの文を作ろうとする。	◎	
②	知・技	物の名前や動作と文字＋絵カードを対応させることができる。	○	名詞にはシンボル、動作語には絵を添えたことで、カードをよく見て対応させることができた。
	思・判・表	絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。	○	選択肢のカードは２～３枚にした。
	主	何をしているところかの文を作ろうとする。	◎	単語カードにシンボルがあることで、よくカードを見て意欲的に作ろうとしていた。
③	知・技	物の名前や動作と単語カードを対応させることができる。	◎	カードの文字を１文字ずつ指さしながら読み、合う物と対応させることができた。 動作語カードを読んで、ジェスチャーで表現することができた。
	思・判・表	絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。	◎	迷った際は、シンボルを手掛かりにして、正しい文を作ることができた。
	主	何をしているところか、言ったり文を作ろうとしたりする。	◎	意欲的に活動に取り組んでいた。
④	知・技	物の名前や動作と単語カードを対応させることができる。	◎	文字を読んで合う物や動作と対応させることができた。
	思・判・表	絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。	◎	複数枚の単語カードから絵に合うカードを選んで文を作ることができた。
	主	何をしているところか、言ったり文を作ろうとしたりする。	◎	単語カードを１枚ずつ読みながら文を作ることができていた
⑤	知・技	物の名前や動作と文字＋絵カードを対応させることができる。	◎	単語カードにシンボルを添えたことで、意欲的に取り組むことができた。動作語を聞いてジェスチャーをすることができ

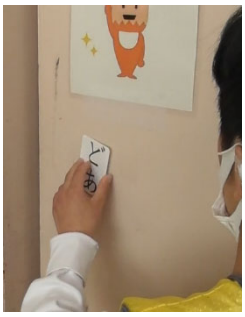
				た。
	思・判・表	絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。	○	話すことは◎、単語カードを選ぶ際には、シンボルを手掛かりにして正しいカードを選べるよう支援し、正解したら一緒に読むようにする。
	主	何をしているところか、言ったり文を作ろうとしたりする。	◎	絵や写真を見て、何をしているところか進んで話すことができた。
⑥	知・技	物の名前や動作と文字＋絵カードを対応させることができる。	○	名詞にはシンボル、動作語には絵を添えたことで、カードをよく見て対応させることができた。 濁音のある言葉は△
	思・判・表	絵・写真に合う単語カードを選び、二語を使って文を作ることができる。	○	シンボルの手掛かりがある方が正しく文を作れる。選択する単語カードは２～３枚にした。
	主	何をしているところか、言ったり文を作ろうとしたりする。	◎	文を読んで、身近な物を指差す＋身振りで表現するようになった。

◎：十分達成　○：概ね達成　△：努力を要する

ア　知識・技能に関する生徒の評価

・教室にある物の名前の単語カード（平仮名＋シンボル）を見て、教室内を探し、合う物に単語カードを貼ることができた。

のり　はさみ　ごみばこ
ほうき　ちりとり　どあ
えんぴつ　ぞうきん　など



・教師や友達のジェスチャーを見てジェスチャーが示す単語カード（文字＋絵）を選ぶことができた。

かく　のむ　よむ
みがく　ひろう　など

【解答ボード】

・単語カードを読んで、単語カードが示す動作をすることができた。

・絵や写真を見て、対象や動作の単語カード（平仮名＋絵）を選んで文のホルダーに入れることができた。

イ　思考・判断・表現に関する生徒の評価

・写真やイラストを見て、複数のカードから対象となる物の名前と動作の　　カードを１枚ずつ選び、組み合わせて文を作ることができた。

・作った文を読んで、具体物を用いて文に合う動作を行うことができた。

ウ　主体的に学習に取り組む態度に関する生徒の評価

・絵や写真を見て日常の場面を想起しながら単語カードを選び、組み合わせて文を作ろうとしていた。

・絵や写真を見て、教師に何をしているところかを話したり、具体物を指さす＋身振りをしたりして伝えようとしていた。

エ　授業者による実践の振り返り

（ア）　単元目標に関する成果と課題

本単元では、特別支援学校学習指導要領中学部の国語科１段階の目標である、「身近な大人や友達とのやり取りを通して、言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと（知・技アー(ア)）」「話す事柄を思い浮かべ、伝えたいことを決めること（思・判・表Aーイ)」「文の構成、語句の使い方に気を付けて書くこと（思・判・表Bーウ)」をもとに単元目標を設定した。また、単元目標については、単元で行う活動内容も踏まえ、具体的な目標を設定した。単元の目標を具体的に設定したことで、文字や言葉の理解など、個々の生徒の実態把握を丁寧に行うことにつながったり、本単元で生徒に身に付けさせたい力や取り扱う内容について、教員がより明確に意識したりすることができた。

一方で、単元目標が生徒に合っているかどうかが課題となった。生徒の実態に応じた単元目標の設定については、学習指導要領の目標・内容の確認や個々の生徒の実態把握、単元の学習内容や学習活動に加え、個々の生徒に対する教員の指導・支援も踏まえて設定することが必要であると考えられた。

（イ）　学習評価に関する成果と課題

児童に身に付けたい力を明確にし、単元の評価規準（基準）及び個々の生徒の実態をもとに、個別の評価規準を設定したことで具体的な評価ができた。また、単元の評価計画を事前に作成することで、どの観点を主に評価していくかを明確にすることができた。さらに、振り返りシートを使った評価により、単元目標に対する個々の生徒の評価を行うだけでなく、単元を通した生徒の学習の様子や実態について文章で書き残すことで、生徒の実態把握が深まったり、目標や内容を見直す機会にもなったりした。一方で、観点別学習状況の評価については、教員間で見取りの違いが挙げられた。今後は評価の妥当性を高めていく工夫が必要と考えられた。

（執筆担当：協力機関Ｂ校）

⑤　実践に関する考察

ア　児童生徒の実態と学習指導要領を踏まえた単元づくり

本単元は、身の回りの言葉や文字表記を理解してきた生徒が、動作語を使って文を作る学習を通して、より表現の幅を広げられるようになることをねらいとした単元であった。単元目標については、単元で取り扱う国語科の目標や内容を整理し、取り扱う内容に関わる生徒の実態把握を丁寧に行ったうえで設定されていた。また、単元の活動として、教室や家の中など、生徒の生活場面や身近な場面から、物の名前や動作語を確認し、

単語カードを組み合わせて、絵や写真に合う文を作る活動を計画していたため、単元目標については、これらの学習内容や学習活動を想定しながら、より具体的な目標として設定されていた。

評価については、単元全体の評価規準と評価基準を設定するとともに、単元の評価計画を事前に作成し、授業ごとに主な評価の観点を明確にしていた。また、観点別学習状況の評価の実施については、個々の生徒の評価を◎や○といった評価に加え、特記事項として、単元に関わる生徒の実態や、次の学習につながるような生徒の様子などを文章により記録されていた。

イ　考察

本単元では特別支援学校学習指導要領中学部の国語科１段階の目標・内容をもとに目標設定や活動内容が設定された。しかしながら、文字の理解や言葉を使ったやりとりなど、生徒の実態は多様であった。そのため、実態差のある生徒の集団であることを踏まえ、取り扱う内容に関する生徒一人一人の実態把握が丁寧に行われていた。また、単元目標については、単元を通した生徒の達成状況や、個々の生徒の学習内容や学習活動を想定することで、より具体的に設定されていた。これにより、単元における教員の支援の手立てについても明確にすることが可能になったと考えられる。

学習評価の実施についても、生徒一人一人の実態把握に基づき、単元計画段階から評価計画が作成されていた。評価計画では、毎時間の授業評価は実施していないものの、各授業において、主な評価の観点が明確にされていたことから、単元が進む中で、授業の目標が生徒の実態に合っているのかという課題が挙げられた。その際、生徒の実態と単元目標の整合性のみに焦点が当たるのではなく、学習内容や教員の支援の手立てなど、指導の改善が図られた。本単元では、単元計画段階で、個々の生徒の実態把握や個々の生徒の個別の目標及び評価について明確にされていたことから、単に単元目標の設定や児童の実態に関わる改善のみが挙げられるのではなく、学習内容や教員の支援の手立てといった指導の評価が適切に行われ、指導を改善していくことにつながったと考えられる。

（執筆担当者：平沼源志）

（４）算数科で、取り扱う内容の段階が一つの集団で共通の評価規準を設定し、ＡＢＣの評語で評価レベルを分けて学習評価をした事例

①　教科と単元名

算数　　数えてみよう　１２３

②　グループの実態

発達段階が近く似たような学習課題に取り組んでいる児童６人が集まったグループで学習をしている。普段の学級とは異なるグループで、国語・算数の時間のみ集まる学習グループである。

対象グループは「いちごグループ」という名称で、在籍する児童は、太田ステージⅡ～Ⅲ－１の児童が集まっており、実態に幅のあるグループである。行動面では、集団参加が難しかったり、離席が多かったりと学習以外にも課題がある児童もいる。学習面では、数量理解の進んでいる児童がほとんどだが、マッチングをしている児童もいて、学習課題も児童によって様々である。

③　単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

算数の個別の指導を行う中で、児童の学習状況の実態把握を行い、集団で学習すべき目標を定めた上で、単元で行う活動を設定した。

１から３までの数量、個数と数字同士を対応させることができること、数量の違いが分かることをねらい、具体物に働きかけることで結果が分かるもの、ゲームの形を設定し楽しい雰囲気を作れるものとして、「いくつかな？ゲーム」の単元を組み立てた。また、数量を見た目で分かる設定から個数、数字と授業の中心が進んでいくように単元を構成した。対象が変わっても数量を数えられるようにいろいろな対象や活動で設定した。

イ　単元目標

単元目標は、３観点ごとに学習指導要領の算数の数と計算に関する内容と関連づけて以下のように設定した。

<table>
<tr><td colspan="2">学年・グループ　　小学部２年・いちごグループ</td><td>児童生徒数　　６名</td></tr>
<tr><td colspan="2">各教科等名　算数</td><td>単元（題材名）　雪合戦をしよう！</td></tr>
<tr><th colspan="3">単元目標</th></tr>
<tr><th>知識及び技能</th><th>思考・判断・表現</th><th>学びに向かう力・人間性等</th></tr>
<tr><td>１，２，３の数量の違いが分かる。</td><td>数字と数量、または数量同士を対応させることができる。</td><td>自分から声を出したり指をさしたりして、数量を確認し、数えることができる。</td></tr>
</table>

本単元に関連する学習指導要領の内容・段階		
算数：小学部１段階 B　数と計算(ア)エ D　測定ア	算数：小学部１段階 B 数と計算ア D　測定ア	※小学部１段階の目標に準じる

ウ　単元の評価計画

単元の評価計画では、評価規準を単元目標と関連づけ、より具体的な内容に落とし込んだ上で設定している。評価基準をＡＢＣとしているが、これは本グループ在籍児童の段階が主にはこの３つの基準で設定できる内容として示されている。各児童の学習状況の評価を行う際はこの３つの基準から「どのようにできたか」を丁寧に見取っていく。

		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		見本と見比べたり、数字と対応させたりして、1，2，３の数量の違いが分かる。	１～３のドットをドット同士対応させることができる。 １～３の数字とドットやマグネットを対応させることができる。	ドットの数を、声に出したり指をさしたりして数えることができる。
評価基準	A	数字を見て、１，２，３の量を、正しく取り出すことができる。	数字を見て、１，２，３の量を、正しく取り出すことができる。数字を見て、同じ数のマグネットを取り出すことができる。	マグネットを取り出しながら、声に出して数を数えることができる。
	B	見本と数字カードを見比べて、１，２，３の量の違いが分かる。	数字を見て、同じ数量のカードを選ぶことができる。	自分で指差しをし、教員と一緒に声を出して、数量を数えることができる。
	C	見本と数量カードを重ね、量が同じであることが分かる。	ドットと同じ数のカードを選ぶことができる。	教員と一緒に指をさし、声に出して、数量を数えることができる。

エ　授業計画

３までの数量同士のマッチングから数字と数量、５までの数字へと段階的に展開できるよう計画した。また「知識・技能」に重点を置いた授業から「思考・表現・判断」に重点を移していけるよう展開し、「主体的に学習に取り組む態度」へと繋がるよう計画した。

時	学習内容	評価の観点		
		知・技	思･表･判	主
１　～２	いくつかな？ゲーム（３までの数量同士のマッチング）	◎		○
３　～６	いくつかな？ゲーム（３までの数字と数量のマッチング） ボーリング（３までの数）		◎	○
7～９	いくつかな？ゲーム（３～５までの数字と数量のマッチング） ボーリング（３～５までの数）		◎	○
9～12	いくつかな？ゲーム（３～５までの数字と数量のマッチング） 雪合戦をしよう（３～５までの数）		◎	◎

授業評価シート

対象児童の目標		
・カードに描かれた物の数を数え、１～３に分類することができる。		
評価規準		
知識及び技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
数字を見て、同じ数量のカードを選ぶことができる。	見本と数字カードを見比べて、１，２，３の量の違いが分かる。	自分で指さしをし、教員と一緒に声を出して、数量を数えることができる。

授業展開

	活動内容	教師の指導・支援及び配慮事項	評価方法
１０分	始まりの挨拶・予定の確認 ①手遊び「メロンパン」 ・１～６の数量（具体物）を歌に合わせて確認する。	●数を確認しながら、ゆっくり行う。	⇒教員に注目する。 ⇒数量を確認している。
１０分	②いくつかな？ゲーム ・１～３の数量を分類する。 ・１～７の数量を数えて、数字カードと対応させる。	●実態に応じて、マッチングのカードや、数量のカード、マグネットの３種類の課題を用意する。	⇒１～７の数量を数えることができる。 ⇒カードやマグネットを１～３に分類することができる。
１５分	③雪合戦をしよう！ ＜個人戦＞ ・倒した雪だるまの数を数え、同じ数の数字カードを選ぶことができる。 ・倒した雪だるまと同じ数のマグネットを取り出すことができる。 ＜チーム戦＞ ・２チームに分かれ、１人３球ずつ、大きな雪だるまにボールを投げる。 ・当たったボールを数え、多い方（勝った方）を選ぶことができる。	●枠を用意し、数量を分かりやすくする。 ●チームごとに筒を用意し、量の違いを分かりやすくする。	⇒ピンの数を数えることができる。 ⇒数量と同じ数字カードを選択できる。 ⇒多い方を選ぶことができる。
１０分	④絵本 ・仕掛け絵本に注目する。 振り返り・終わりの挨拶	●児童が好きな題材で読み聞かせを行う。	⇒絵本に注目している。

オ　学習評価

<table>
<tr><th colspan="3">学習評価（目標の達成状況）</th></tr>
<tr><th>知識・技能</th><th>思考・表現・判断</th><th>学びに向かう力</th></tr>
<tr><td>ドット同士や具体物の個数のマッチング、数字と具体物、数字とマグネットの取り出しなど、教員の言葉かけを手掛かりに違いを見て確認していた。</td><td>ドット同士のマッチングをしたり、数字を見てマグネットの取り出しや具体物が書かれたカードを対応したりすることができた。数量を見て数字を答えることも概ねできた。</td><td>複数の具体物が書かれたカードやマグネットを見て、自分から指をさしたり、声に出したりしながら数を確認していた。日常生活でも数える経験が増えた。</td></tr>
<tr><th colspan="3">指導評価</th></tr>
<tr><th>学習内容・目標設定</th><th>指導・支援の手立て</th><th>時数、授業形態等</th></tr>
<tr><td>学習内容は、児童の興味関心に合っていて適していた。内容を「数」に絞って行い、数量、数詞、数字、指文字など様々な視点から取り組んだことにより、段階的で確実に理解を深めることができていた。具体物などを自分で数えながら行ったり、マッチングさせたりすることができていたため、目標も概ね達成できた。目標も妥当性があった。</td><td>同じねらいでも方法を変えながら取り組んだことで、確実にできることが増えた。児童によって教材や手立てを変えたことで、それぞれの児童に内容が合っていた。
数量の理解を分析的にとらえて、どこから始めるのが妥当か確認しながらやると更によかった。</td><td>個別にそれぞれの実態に合わせた内容と集団でできる活動が合わさっていて、授業形態として適していた。待っている人も声に出して数を確認できる内容でよかった。待ちが多くなってしまう時間があるので、判定員など役割があると更に良かった。</td></tr>
<tr><th colspan="3">学習評価を見据えた取組の成果と課題</th></tr>
<tr><td colspan="3">回を重ねるうちに、数を見比べる力や、声に出して数唱する機会が増えて、確実に理解が深まっていた。「３～５」「数える」など基本とするところは変わらないがその中で題材を変えたり、違う視点から数えてみたりすることで確実にできることを増やしていき、それぞれの自信につながっているように見えた。
対象児に限らず、それぞれの児童が日常生活において、クラスの子どもの人数を数えたり、給食の品数を数えたり、階段の段数を数えたりと数に着目する機会が増えている。今まで模様だった数字が少しずつ意味のあるものだと理解し始めている様子が見られて、「生きる力」につながっている。</td></tr>
</table>

実態に幅があり、中には学習内容が簡単で飽きにつながってしまうことが課題である。数を増やすだけではなく、時間設定、配分、内容など工夫できるところを改善していく必要がある。

④　学習評価

ア　知識・技能に関する評価

・倒した雪だるまを数え、枠の中に一つずつ入れることができたかどうか。

・１，２，３の枠の大きさが同じか違うかがわかるかどうか。

・数字カードを見て数を言うことやマグネットを取り出すことができたかどうか。

評価基準Ｃでは、雪だるまを入れた枠が埋まることにより個数を数量として捉え、同じ、ちがうがわかるとした。また「同じかなゲーム」では、見本ドットカードと同じ数の透明板数量カードを重ねることができるとした。評価基準Ｂでは、見本ドットカードと数字カードを見比べて数が同じ、違うがわかるとした。

イ　思考・判断・表現に関する評価

・倒した雪だるまの数に合わせて数字カードを貼ることができたかどうか。倒した数を発表することができたかどうか。

・数字を見て正しい具体物の数を取り出し数字と並べることができたかどうか。

評価基準Ｃでは、見本(ドットカード)の上に具体物を正しく重ねることとした。評価基準Ｂでは、数字と同じ数量を表したイラストカードを選べることとした。

ウ　主体的に学習に取り組む態度に関する評価

・声に出して数量を数えたり、ものが変わっても倒したり当てたりした数を数字と対応させることができたかどうか。

イ　授業者による実践の振り返り

（ア）　単元目標に関する成果と課題

単元目標を３観点に整理し単元の評価規準に結び付けたことで、その後の活動目標が具体的になり活動の質の向上につながっている。目標を立てる際の見通しの難しさはあるものの、概ね達成しつつある状況を見ると、立て方としても妥当だったと考えられる。

実態差のある集団のため、一定の期間のまとまりをもたせた単元の目標を立てる際、見通しを持ちにくく、おおまか目標になりがちである。児童の実態を丁寧に捉え、実態の幅、一定期間それらを適切に捉えた具体性のある目標を立てていけるようにしたい。

（イ）　学習評価に関する成果と課題

個々に評価規準を設定したことにより、個々に応じた適切な学習評価を行うことができる。個々の評価規準では知識・技能と思考・判断・表現の観点から具体的に設定する

ことができ、評価が具体的になることで授業改善に生かすことができている。

身に付けた知識・技能をどのように活用し表現し、課題を解決していけるか、２つの観点を結び付けて評価する視点を持つことで、更に「実際的な生活場面」での様子に繋げ指導していく取組となっている。

学ぼうとしている、自ら学びに向かおうとしている姿を、どのような行動や態度で見取っていけるか、また想定しなかったような行動がみられることもあり、主体的に学習に取り組む態度を評価し、授業を更に適切な方向へ改善していく大切さを感じている。

継続的、段階的に指導、学習評価を行う必要があるが、指導計画の中で、学習の適切な場面などどの段階で評価し、場面ごと３観点のどこに重点を置くかの視点がまだ不十分である。計画の中で学習評価をさらに具体的にすることが課題である。

（執筆担当：協力機関Ｅ校）

⑤　実践に関する考察

ア　児童生徒の実態と学習指導要領を踏まえた単元づくり

（ア）児童生徒の実態と単元の目標設定

この事例での児童の実態把握では、太田ステージを用いてアセスメント行い、個別の教育支援計画や個別の指導計画に記述し、障害の状況が分かるようにしている。

学習状況の実態把握については、個別の指導計画等に記述はしていないが、学習活動において、集団学習を行うと同時に、個別学習にも取り組み、その際の担当教師が児童の様子から、学習上の実態把握を行い授業担当者に伝えている。

（イ）学習指導要領と関連させた評価規準の設定

本実践では、算数科の単元のうち、知識・技能ではB　数と計算(ア)エ、D　測定ア、思考力・判断力・表現力では、B数と計算ア、D 測定アの内容に準拠し、指導内容の具体化が図りやすいような目標を３観点で設定し単元を作成している。例えば、目標で、「１，２，３の数量の違いが分かる。」といった目標に対応する評価としては、「見本と見比べたり、数字と対応させたりして、１，２，３の数量の違いが分かる。」と具体的な目標をより評価しやすいように記述を変更している。

また、評価規準に対して、それが達成されているかについて、Ａ、Ｂ、Ｃの３段階で判断のよりどころとなるレベルを設定している。

イ　考察

この事例は、教科別の指導を中心としながら、学習指導要領と関連づけた学習内容をどのように設定するべきかを学校研究として検討してきた学校である。一方で、単元を単位としたPDCAサイクルに取り組むのは今年度が初めてということもあり、単元作成

と実践は試行錯誤しながら取り組んでいただいた。

文部科学省(2020)の特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料の単元作成の中では、内容のまとまりごとの評価規準の設定が手順として示されている。しかしながら、実態差がある児童生徒の学習活動において、内容に記述されている項目そのものだけを使用した場合には、どのような様子の場合に、目標が達成できたのかの判断が曖昧になってしまう可能性がある。そのため、高島特別支援学校では、学習指導要領の内容に記述された項目を、対象となる児童の実態に合うように改変し、指導目標に達したときに児童が見せる行動を具体的に想定できるような工夫を行った。

このように、単元単体で取組をみた場合、そこで工夫すべき点等が明確になるが、知的障害のある児童生徒の特性を踏まえると、対象とする教科内容がその時点で達成できたとしても、その後にしっかりと定着ができたのか、他の場面で応用できたのかなどの確認が必要となる。学習評価の課題として挙げられた、「継続的、段階的に指導、学習評価を行う必要があるが、指導計画の中で、学習の適切な場面など、どの段階で評価し、場面ごと３観点のどこに重点を置くか」についても今後も検討が期待される。

（執筆担当者：横尾　俊・岩附　敦史）

（５）社会科で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準を設定し、個別に指導目標を立て学習評価をした事例

① 教科と単元名

社会科「日本について学ぼう」

② グループの実態

高等部２年Ⅱグループは、男子６名、女子３名の計９名で構成されている。集団行動面は、教師の一斉指示により学習に取り組むことができる生徒やワークシートなどを用いて学習の進度を確認しながら取り組む生徒、個別に支援を要する生徒などがいる。また、発言に際しては、自発的に挙手し発表する生徒や教師から言葉をかけられ発表する生徒、教師と発言内容を確認してから発表する生徒などがいる。情緒面では、比較的安定した実態であるが、見通しがもてず動きを止めてしまったり、友人関係などの理由から授業への参加が難しかったりする生徒がいる。コミュニケーション面では、教師の問いかけに正しく答えることのできる生徒や２語から３語程度の短い言葉でコミュニケーションをとる生徒、かん黙であり教師がそばで言葉をかけることでコミュニケーションをとることのできる生徒など様々である。

③ 題材設定理由と目標

ア 単元設定の理由

＜単元について＞

本単元は、特別支援学校高等部学習指導要領社会科の目標一段階を達成するために、内容の一段階オの（ア）㋐「我が国の国土の地形や気候の概要を理解するとともに、人々は自然環境に適応して生活していることを理解すること。」と㋑「地形や気候などに着目して、国土の自然などの様子や自然条件から見て特色ある地域の人々の生活を捉え、国土の自然環境の特色やそれらと国民生活との関連を考え、表現すること。」を受けて設定したものである。

本単元では、千葉県の隣の県である茨城県を題材に学習に取り組みたい。本学習グループでは、高等部１年までの既習事項であり日常的に生活している千葉県と新たに学ぶ茨城県とを比較しながら、茨城県の特色（自然、人口、食べ物、伝統文化など）について学ぶ。また、生徒の様子によっては、千葉県や茨城県に限らず、身近なことへの興味から他の県や日本全国にも目を向け広げていくような姿を期待したい。また、宿泊学習への期待感と合わせることでより深く理解できるように茨城県の自然環境や人々の生活を中心とし、事前学習とする 11 月中旬からの生活単元学習を各クラスの中でより自発的に興味関心をもって取り組むことができるようする。

＜指導支援について＞

上記の実態や課題、授業の様子から、まず、ワークシートで学んだ内容を振り返ることができるようにしながら、書き込む内容を精選するようにする。ワークシートには、スクリーンに映した教材と同様の写真やイラストを挿入し関連させ、授業の見通しがもちやすいようにする。また、本時で学んだことを授業の最後に振り返ることができるよう、ワークシートに「今日の授業で初めて知

ったこと」というような空欄を設け、授業の最後に自分で授業を振り返ることができるようにする。次に、自分の意見や問いの答えなどの発表では、生徒に発表の機会を一人一人に設けるようにする。自信をもって発表ができるように、生徒の実態に応じて机間指導をしながら発表する内容を事前に確認する。最後に、生徒がワークシートに記入することに時間をかけすぎないよう、生徒の発表した意見に関しては、スクリーン上に映して共有できるようにする。

ＩＣＴ機器（プロジェクター、スクリーン、書画カメラなど）を活用し、興味関心のある写真や動画などの教材等に対して、意見や答えを言葉で表現できるようにする。

イ　単元目標

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
目標（評価規準）	・写真や動画などの資料をもとに、茨城県の特色について知る。	・写真や動画などの資料から読み取った情報をもとに、茨城県の特色について考えたことを発表している。	・自分の答えや意見に自信をもち自分から手を挙げている。
教科	社会 高１段階オ（ア）㋐	社会 高１段階オ（ア）㋑	社会 高１段階ウ

ウ　評価計画

単元の評価規準は学習指導要領に則って作成した単元計画表を用いて観点別に設け、それを基に各授業の評価規準を計画する。また、個の評価基準を作成し、単元終了後に「十分満足できると判断される姿（単元終了時に目指す姿）」を◎、「おおむね満足できると判断される姿（単元中盤の姿）」を○、「単元開始時の姿」を△の３段階で評価する。何が、どこまで、どのような支援があってできたかの最終的な生徒の様子と合わせて、単元全体を評価する。

エ　単元計画

本単元は、全３回である。初回の導入では、前年度既習事項である千葉県についての振り返りと今回のテーマである茨城県について人口や面積、生産物等を比較しながら平行して進める。２時以降は、初回に学んだ内容を深めていく。資料を比べたり、生徒自身の生活に置き換えて考えたりする機会を設け、茨城県に興味をもてるように計画した。

	月日	曜	主　題	活　動　内　容	知	思	主
1 時	9/8	木	千葉県と 茨城県の違い	・導入：全国の県章の比較、由来の確認 ・地図上の位置関係の確認 ・人口、面積、人口密度の比較 ・次時に向けて、茨城県の特産品の紹介 ・新しく学んだこと知りたいことを文章でまとめる	○		○
2 時	9/27	火	茨城県の特色 （自然と農業）	・導入：前時の振り返り ・茨城県の自然環境（山、海、湖など）の確認 ・特産品（メロン）を例に、生産しやすい環境を考える ・千葉県を例に同様の環境を視点に置き、メロンを生産しやすい場所を予想する ・新しく学んだこと知りたいことを文章でまとめる	○	○	○
3 時	9/28	水	茨城県の特色 （人々の生活）	・導入：前時の振り返り、茨城県の特産品の例の紹介 ・茨城県の人口の多い／少ない地域の色分けをし、地域ごとの特色を確認する ・人口の多い地域（都会）と少ない地域（田舎）の特徴を知る ・住んでみたい地域を決め、理由を考える ・新しく学んだこと知りたいことを文章でまとめる	○	○	○

本時の目標（評価規準）　「何ができるようになるか」

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
本時の目標（評価規準）	・写真や動画などの資料をもとに、茨城県の人々の生活について理解している。	・写真や動画などの資料から読み取った情報をもとに、茨城県の人々の生活について考えたことを発表している。	・自分の答えや意見に自信をもち自分から手を挙げている。
教科	社会 高１段階オ（ア）㋐	社会 高１段階オ（ア）㋑	社会 高１段階ウ

生徒の様子・目標（評価基準）・手立て

名前 学年 性別	単元にかかわる様子	本時の目標 評価基準（◎の姿）	本時の手立て
A 2 年 男	・資料から答えを読み取ったり、教師が「○○と書きましょう」という言葉を聞いたりしてワークシートに書くことができる。 ・突然の質問には言葉が詰まりこともある。挙手を促し自信のある答えや意見については、端的に意見を伝えることができる。 ・「分かる人はいますか」などと言葉をかけると積極的に手を挙げることが多い。	・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いを理解している。（知） ・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いについて発表している。（思） ・自分の意見に自信をもち、積極的に挙手をして発言することができる。（主）	・教師の言葉だけでなく、スクリーンにも答えを映し、参考にしながら書くことができるようにする。 ・グラフの変化や間違い探しの資料を中心に答えを見つけようと意欲が高まる資料を用意し、提示するようにする。 ・机間指導の際、生徒の答えや意見を見て「素晴らしいですね」などと言葉をかけ、自信をもって答えられるようにする。
B 2 年 男	・「○○と書きましょう」という教師の言葉やスクリーンに映った語句をヒントに、その通りにワークシートに書くことができる。 ・教師から質問をすると１語ずつゆっくりだが、質問に対する答えを言ったり、「わからないです」と言ったりする。 ・前回までの内容をよく覚えており、「覚えている人はいますか」などと言葉をかけると積極的に手を挙げることがある。	・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いを理解している。（知） ・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いについて、自分の意見を決め、発表している。（思・主）	・ワークシートとスクリーンに映した答えが一致しやすいように番号などで照らし合わせながら書くようにする。 ・端的に意見を発表できるような写真資料を提示し、教師と意見を確認し合うようにする。 ・既習事項を中心に、自分から挙手をし、発言することができるようにする。
E 2 年 女	・教師の言葉や提示された資料を読みとり、「○○と書きましょう」と言葉をかける前にワークシートに記入をすませている。 ・指名をすると適切な答えを発表することができ、友だちから称賛の拍手をもらい、うれしそうにしている。 ・友だちの前での発表には消極的であるが、地図を指さすなどの動作が中心の発表には挙手が多い。	・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いを理解している。（知） ・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いについて発表している。（思） ・自分の意見に自信をもち、積極的に挙手をして発言することができる。（主）	・答えが分かった時点でワークシートに書いても良いことを伝え、近くの教師に確認してもらうようにする。 ・机間指導の際に教師と答えや意見を確認するようにし、「友だちに聞いてもらいましょう」などと言葉をかけ、自信が持てるようにする。 ・授業の最初に地図を使った導入を用意し、友だちの前での発表に徐々に慣れるようにする。

授業展開

時配	児童（または生徒）の活動	指導・支援上の留意点	教具/資料等
13:10 （1）	○始めの挨拶をする。	・「挨拶をしてくれる人はいますか」などと言葉をかけ、自発的に挨拶をする生徒を指名するようにする。（Ｔ１）	
13:11 （5）	○前時の振り返りをする。 ・前時に学んだ内容を答える。 ・前時に学んだ内容に関連した資料を見て、茨城県の特色（県章、人口、花、特産物）に関して答える。 ・様子に応じてプリントで答えを確認する。	・最初はプリントを開かず、「前回何を学習したか覚えていますか」などと言葉をかけ、生徒の答えを待つようにする。 ・次に、地図や写真などをスクリーンに映し、思い出せなかった生徒に向けて、「これは何を表していますか」などと言葉をかけ、生徒の様子に応じて指名する。（Ｔ１） ・最後にプリントを確認し、学んだ内容を復唱する。	スクリーン プロジェクター 前時のプリント
13:16 （5）	○スクリーンに映った白地図から、茨城県の市町村の位置を差して答える。 ・差し棒を使って、友だちに見やすいように答える。	発問１ 「宿泊で行く茨城県の町はどこですか。」 ・生徒に見やすいように白地図を拡大して提示する。 ・「わかる人はいますか」などと言葉をかけ挙手を促すようにする。（Ｔ１） ・正解が見てわかりやすいように、正解位置を着色して提示するようにする。	評価 Ｂさん知 Ｂさん主 Ｅさん知 Ｅさん主
13:21 (10)	○スクリーンに映った写真資料を見て人口の多い地域と少ない地域について答える。 ・分かった人は挙手をし、ＭＴに指名されたら答える。 ・分からない生徒は、近くにいるＳＴに聞く。 ・答えをワークシートに記入する。	発問２ 「人口が多い地域はどこですか。」 ・生徒に見やすいように写真を拡大して提示する。 ・考える時間を数分作り、「わかる人はいますか」などと言葉をかけ挙手を促すようにする。（Ｔ１） ・生徒の様子を見て、「わからない人は近くの先生と相談してみましょう」などと言葉をかけるようにする。（Ｔ１） ・生徒の様子を見て、答えを導きやすいヒントを	評価 Ａさん知 Ａさん主

		伝えるようにする。（Ｔ２、３） ・生徒の解答後、ワークシートに記入する様子を見て、場合によっては「ワークシートの〇番の部分に記入しましょう」などと言葉をかけたり、指を指したりする。（Ｔ１）	
13:31 （5）	〇スクリーンに映った写真資料を見て都会や田舎での生活の特徴を答える。 ・分かった人は挙手をし、ＭＴに指名されたら答える。 ・分からない生徒は、近くにいるＳＴに聞く。 ・答えをワークシートに記入する。	発問３ 「都会と田舎の特徴は何でしょうか」 ・生徒に見やすいように写真を拡大して提示する。 ・考える時間を数分作り、「わかる人はいますか」などと言葉をかけ挙手を促すようにする。（Ｔ１） ・生徒の様子を見て、「わからない人は近くの先生と相談してみましょう」などと言葉をかけるようにする。（Ｔ１） ・生徒の様子を見て、答えを導きやすいヒントを伝えるようにする。（Ｔ２、３） ・生徒の解答後、ワークシートに記入する様子を見て、場合によっては「ワークシートの〇番の部分に記入しましょう」などと言葉をかけたり、指を指したりする。（Ｔ１，２，３）	評価 Ａさん主 Ｂさん主 Ｅさん主
13:36 （8）	〇スクリーンに映った写真資料を見て都会の生活と田舎での生活の違いから住みたい理由を答える。 ・考えをワークシートに記入する。 ・分かった人は挙手をし、ＭＴに指名されたら答える。 ・分からない生徒は、近くにいるＳＴに聞く。	発問４ 「都会と田舎、どちらに住みたいですか」 ・机間指導をしながら発表者を決め、記入終了後、発表者を指名するようにする。（Ｔ１） ・生徒の様子を見て、答えを導きやすいヒントを伝えるようにする。（Ｔ２、３） ・生徒の様子に応じて、書画カメラを利用し、スクリーンに原稿を映しながら発表できるようにする。	評価 Ａさん思 Ｂさん思 Ｅさん思 書画カメラ
13:44 (10)	〇本時の振り返りをする。 ・本時で初めて知ったことや分かったことを	・全教員で机間指導を行い、生徒の様子を見て「今日の授業で分かったことは何でしょうか」	

	ワークシートに記入する。	などと言葉をかけるようにする。（Ｔ１） ・生徒の様子を見て、Ｔ１は発表者を決め「素晴らしい意見ですね」などと言葉をかけ、発表の際に挙手しやすいようにする。	
13:54 （５）	・本時で初めて知ったことや分かったことを発表する。 ・積極的に挙手をする。	・「答えてくれる人はいますか」などと言葉をかけ、挙手を促すようにする。 ・書画カメラで生徒の答えをスクリーンに映して、発表内容を把握しやすいようにする。	書画カメラ
13:59 （１）	○終わりの挨拶をする。	・「挨拶をしてくれる人はいますか」などと言葉をかけ、自発的に挨拶をする生徒を指名するようにする。	

教材・ワークシート

発問１の教材について

宿泊学習で訪問するつくば市と大洗町に色を付けた地図を提示した。

発問２の教材について

茨城県の市区町村境が書かれた白地図を、０～１万人、１万～５万人、５万～１０万人、１０万～２０万人、２０万人以上と人口の多少によって５色で色分けして提示した。

発問３の教材について

都会と田舎の特徴が示された写真を提示した。

【都会の特徴を表した写真】

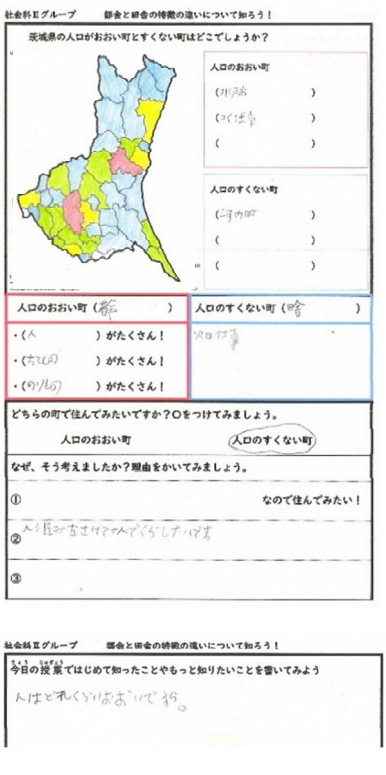
通勤ラッシュの様子、渋谷スクランブルの様子、交通量の多い駅前の交通状況、高層ビル群

【田舎の特徴を表した写真】

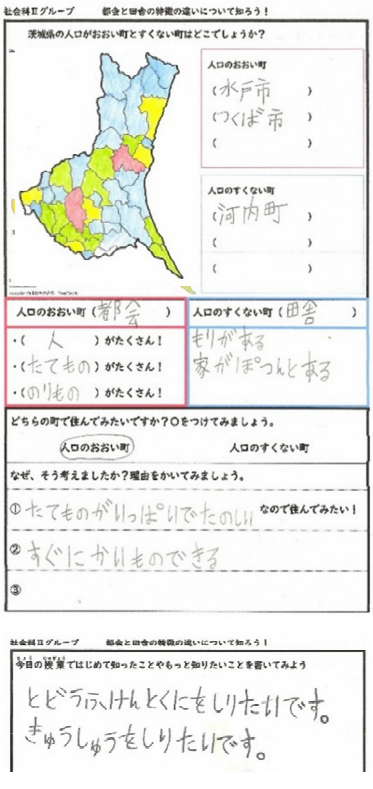
田園風景、農作業の様子、かやぶき屋根の民家、２連結の単線の列車と河川の風景

発問４のワークシートについて

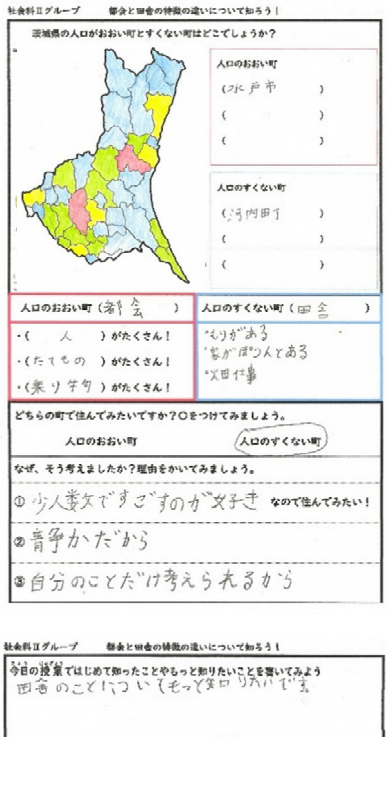
【Ａさん】



【Ｂさん】



【Ｅさん】



※授業で使用した地図は著作権の関係で表示できませんので、他の地図を記載してあります。

実際は、人口数によって色分けしたものに、各市町村の名前が書かれている地図を使用しました。

④　学習評価

ア　単元で行った学習評価

スクリーンに映した写真資料を基に、生徒が考え発表する機会を設け、発表までの過程や、発表内容、考えたことをワークシートに記入したもの等を参考にして、授業後に教師間で共有し、評価を行った。

イ　評価に際してどのような姿を元に評価したのか

（ア）知識・技能に関する児童生徒の評価

既習事項であり生徒が住んでいる千葉県と新しく学習する茨城県との違いについて、「茨城県の方が人口が少ない」「茨城県の方が広い」「特産品が違う」など、比較しながら茨城県の特色を発表する姿や、ワークシートに書いた回答から評価を行った。毎時授業の導入では、前時までの復習を行い、その回答によって知識の定着について評価を行った。

（イ）思考・判断・表現に関する児童生徒の評価

単元計画の３時では、提示した資料をもとに、都会と田舎の暮らしの違いを考える際、「自分がその場所で生活するとしたら」という視点でそれぞれの利点を考え、「落ち着いた場所で過ごしたい」「電車が多くて便利だから」などという発言やワークシートに記入する際の思考の様子から評価を行った。

（ウ）主体的に学習に取り組む態度に関する児童生徒の評価

前時までの既習事項の振り返りや生徒の得意分野や興味関心に応じて発問を考えたことで、生徒が授業中に自分の答えに自信をもち、発問をすると即座に挙手することができた。表出が難しい生徒は、事前に教師と答えを確認したり、ワークシートに答えを書いたりすることで、発問をすると自分から手を挙げる回数や機会が増えるようになった。

授業後の協議で、学習指導要領の記載を改めて捉え直し、社会科としての視点で修正が必要であると考えた。

本時の目標（評価基準（◎の姿））は達成できたか。

評価をするための記録欄（上段は児童生徒の本時の目標（評価基準））

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む姿
Aさん	・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いを理解している。	・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いについて発表している。	・自分の意見に自信をもち、積極的に挙手をして発言することができる。

	人口の多少を色分けした地図に教師の説明のみで着目し、市町村名を言ったり、スクリーン上の地図を指さしたりして人口の多い地域を理解している様子が見られた。また、都市部と農村部の写真を見比べ、人口の多少や仕事の違いなどに自ら気づくことができた。	都市部の通勤ラッシュと、農村部の農村風景の写真を見比べて、人の混み具合の違いに気付き「人混みを避けて暮らしたい」と発表していた。家の広狭や最低賃金、家賃などの補足資料を提示しても意見は変わらず、農村部ではどのくらいの人が住んでいるのか興味を示していた。	既習事項に対して自信をもち授業序盤から積極的に挙手をしていた。後半の自分の意見を発表する場面でも、ワークシートをいち早く書き終わり、周囲の生徒や教師に話しかけたり、手を挙げて発表したりすることができた。
Bさん	・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いを理解している。	・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いについて発表している。	・自分の意見に自信をもち、積極的に挙手をして発言することができる。
	教師が個別に言葉をかけると、人口の多少を色分けした地図の色の違いに着目し、ワークシートの地図を指をさして人口の多少を理解している様子が見られた。都市部と農村部の写真を提示すると、「農村部の写真は自然が多く」、都市部と比べて「静かに暮らしている」と気づいていた。（発問３）	都市部のビル群と農村部の農業の風景の写真を見比べて、「（都市部の方が）建物が多い」と発表していた。また、伝えやすいように教師が隣りにいると「（建物が多く）すぐに買い物ができる（から便利）」と自分から話すことができた。	序盤は周囲の様子を伺ってから挙手をする様子が見られていたが、繰り返し発表の機会をつり、認められることで自分のタイミングで挙手ができるようになった。
Eさん	・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いを理解している。	・人口の多い地域と少ない地域の生活の違いについて発表している。	・自分の意見に自信をもち、積極的に挙手をして発言することができる。
	凡例の人口に着目し、人口の多少を色分けした地図について、人口も参考にしながら、「〇〇市には△万人くらい住んでいる」と発言していた。また、都市部と農村部の写真を見比べ、人の混み具合に気づいていた。（資料３）	都市部と農村部の写真を数枚提示した中で、特に通勤ラッシュの混み具合に着目し、人数の少ない農村部に興味を示して、「少人数で暮らしたい」と発表していた。理由としては、「静かだから」「（人口が少なく）自分のことだけ考えられるから」とし、農村部の特徴をもっと知りたいという意見が出た。	地図に関して興味関心があり、積極的に発言していたが、終盤では、地図以外の発問にも積極的に手を挙げる様子が見られた。 教師の説明がなくても、ワークシートの設問を理解し、どの生徒よりも早く取り組み始め、よく考え、自分の意見の理由も多く挙げることができた。

＜事例生徒の抽出について＞
前単元での評価をもとに、社会科の実態に併せ、コミュニケーション面の実態差を網羅できるよう、以下の①～③のグループから一人ずつ取り上げた。
① 教師の問いかけに正しく答えることができる生徒
② 2～3 語程度の短い言葉でコミュニケーションがとれる生徒
③ 教師がそばで言葉をかけることでコミュニケーションがとれる生徒

＜単元全体の学習評価＞
単元終了後に、単元計画表（図Ⅳ－4－7）を用いて個の学習評価と単元全体の学習評価を行った。
知識・技能：既習事項であり生徒が住んでいる千葉県と新しく学習する茨城県との違いについて、「茨城県の方が人口が少ない」「茨城県の方が広い」「特産品が違う」など、比較しながら茨城県の特色を発表する姿や、自然・環境（人口の多少、山・川・湖などの地形など）、特産物（農産物、畜産物、観光など）などの資料を基に、ワークシートに回答を記入することができた生徒が多かったことから、社会科 1 段階オ（ア）㋐は概ね達成したと評価した。
思考・判断・表現：３次で提示した資料をもとに、都会と田舎の暮らしの違いを考える際、「自分がその場所で生活するとしたら」という視点でそれぞれの利点を考え、「落ち着いた場所で過ごしたい」「電車が多くて便利だから」などという発言がみられたことや、ワークシートに記入する際には、「特色ある地域の人々の生活」について、知識技能で得た内容や生徒自身の生活を重ね合わせながら思考する様子から、社会科 1 段階オ（ア）㋑についても概ね達成したと評価した。
主体的に学習に取り組む態度：前時までの既習事項の振り返りや生徒の得意分野や興味関心に応じて発問を考え、どの生徒も発言しやすい雰囲気を作ることで、顔をあげて資料や教師に注目しながら授業に参加し自己調整する様子や、題材である「茨城県」から視野を広げ、他の都道府県へ関心を向ける様子、回を重ねるたびに自信をもって発言できる生徒が増えたこと等から達成したと評価をしたが、授業後の協議で、学習指導要領の記載を改めて捉え直し、社会科としての視点で修正が必要であると考えた。また、授業を進めていく中で、題材の目標についても、生徒の実態から中学部 2 段階の内容への見直しをした。

（執筆担当：協力機関Ｃ校）

⑤　実践に関する考察

ア　児童生徒の実態と学習指導要領を踏まえた単元づくり

（ア）　児童生徒の実態と単元の目標設定

Ｃ校高等部では、生徒の実態別に学年を３つのグループに分けて各教科の指導を行っている。Ⅰグループは中学部１段階と２段階、Ⅱグループは高等部１段階、Ⅲグループは高等部１段階の目標達成を目指す生徒を中心とした学習グループである。このように実態の近い集団を編成することにより、一人一人の実態に即した単元を計画することができ、生徒同士の相互作用を通じた学びが実現するものと考える。

単元目標の設定については、学習指導要領に示された目標を単元の指導内容に合わせて具体化している。例えば、知識・技能については、「写真や動画などの資料をもとに、茨城県の特色について知る」とし、茨城県を取り上げることや写真や動画を用いて理解を図ることなどを明記している。このように目標を具体化することで生徒の学ぶ姿をイメージすることができ、１時間ごとの授業目標を計画する際の助けになるのではないだろうか。

単元目標等の変更について、授業者の報告にもあるように、単元が進む中でさらに生徒の実態把握が進むことから、当然起こり得ることと考える。今回のＣ校の実践のように、生徒の様子から授業を振り返り、柔軟に対応することは重要なことであり、適切な授業改善につながると考える。

（イ）　学習指導要領と評価規準の設定

Ｃ校では、具体化した単元目標と、単元目標を踏まえた本時の目標を評価規準として示し、本単元または本時で「何ができるようになるのか」の評価の指標としている。単元計画には、１時間ごとの授業においてどの観点の目標を評価するかが計画されており、予め、どの授業で何を評価するのかを明確にしておくことで、評価場面や評価方法を検討することができると考える。

主体的に学習に取り組む態度の評価規準について、授業者の振り返りの中で、社会科の視点が必要であったことが述べられている。「粘り強い取組を行おうとしている側面」と「自らの学習を調整しようとする側面」の両側面を評価することが求められていることから、本時では、例えば、都会と田舎の生活の違いに関して知識を得る過程において、生徒らがすでに知っている情報とさらに知りたい情報を整理し、その調べ方を考え、自分なりに学習を進めようとしていることなどが考えられるのではないだろうか。

イ　考察

今回の実践は、学年行事（宿泊学習）と関連させた社会科の単元であった。社会科で、宿泊学習の訪問先の地域を取り上げ、宿泊学習に向けた生活単元学習との間で学習内容を横断させた取組である。また、社会科では、１年時に学んだ地域の特色との比較も取り上げている。

知的障害がある児童生徒の場合、実際に体験したり繰り返し学んだりすることで、生活の中で活かせるようにすることが必要である。今回の実践のように、単元づくりにおいて、他の教科等や前年度の学習とつなげることで、学習内容や学び方の定着を図ることができると考える。

また、生徒らは、テレビなどを媒介にして、全国の地域や世界の国々の情報に触れる機会がある。その際、今回の授業で学んだ社会的な見方・考え方を働かせ、その地域の特色を考えたり、地域の

もつ課題に気づいたり、自分の身近な社会と関わろうとしたりすることが期待できると考える。

最後に、C校では、昨年度までに蓄積してきた授業づくりの考え方をもとに、単元目標の設定から評価までを１枚の単元計画表で確認できるよう工夫した。この単元計画表を用いることで、学習指導要領に定める目標に準拠した評価を行うことができことに加え、１枚のシートで整理できることから教員の負担を軽減する点でも大変参考になると言える。

（執筆担当者：柘植美文）

（６）体育科で、取り扱う内容の段階が一つの集団で共通の評価規準を設定し、想定される学習状況を記述した評価レベルを設定して学習評価をした事例

①　教科と単元名

体育「めざせ　さーきっとますたー」～サーキット運動　歩く・跳ぶ～

②　学級の実態

本学年は男子 14 名、女子３名の計 17 名で構成されている。集団や新しい場所が苦手で、一対一対応が必要な児童が１名、体の一部にまひがある児童が２名、やろうという意識はあるが、周囲のことに気を取られやすい児童が３名いる。新しいことやものに対して苦手意識はあるが、それ以上に「何だろう？」「やってみたい」と好奇心が上回り、行動に移すまでの時間には違いがあるものの、興味をもって取り組める学年である。

運動面においても同様に「やってみたい」という気持ちが強く、できなくても諦めずに取り組んだり、できたことにより、さらに他のことへ挑戦をしようとしたりする姿が多くみられる。体を動かすことに意欲的ではない様子が見られる児童もいるが、きっかけになる言葉をかけることで自分から体を動かすことができる児童がほとんどである。しかし、運動のときの体の動きを見ていると、走る・跳ぶ・投げる・バランスを取るなどの活動で、全体的に動きにぎこちなさがあり、滑らかな動きができているとは言いがたい。

コミュニケーション面では、教師の口頭での簡単な指示を聞いて活動できる児童がほとんどである。しかし、教師の運動種目の説明は、自己解釈で行動する児童もいるため、教師が動きの手本を示し、言葉と動きで理解を促している。手本を見たり説明を聞いたりして、その通りに行ってみようと意欲的に取り組める集団である。

③　単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

本単元は、サーキット運動に取り組むことで、体の使い方を知り、体を移動する動きやバランスを取ることなどの力を高めることをねらいとしている。

この学習は特別支援学校学習指導要領の小学部体育１段階Ａ体つくり運動遊びの内容「ア教師と一緒に手足を動かしたり、歩いたりして楽しく体を動かすこと。」「イ手足を動かしたり、歩いたりして体を動かすことの楽しさや心地良さを表現すること。」「ウ簡単な合図や指示等に従って、体つくり運動遊びをしようとすること。」に基づいて設定した。

サーキット運動は、様々な動きを組み合わせて設定できることから、種目の内容やコース取り、周回数の工夫で難易度や運動強度の調整がしやすく、児童も見通しを持ちやすい。また、種目の組み合わせにより、体の基本的な動きを身に付けることと、運動を通して楽しさを味わったり、「できた」という達成感を味わったりすることができるという利点がある。サーキット運動には昨年度から取り組んでおり、個人差はあるが繰り返し取り組む

ことによってできることが増えてきている。一つ一つの動きを丁寧に繰り返し行っていくことで、どの児童も体の移動の動きやバランスの取り方を身に付けていくことができると思われる。

一学期はグラウンドでサーキット運動を展開した。主に走ることに重点を置き、つきやまダッシュ、ラダー、ケンパ、坂道ダッシュ、階段降り、ペットボトル担ぎの６種目を行った。グラウンドという環境面から、外的な刺激が多く、そちらに意識が向かってしまい、意図する活動に意識が向きにくい児童もいた。雨天時に教室で、ラダー、ケンパ、ペットボトル担ぎの３種目に絞って取り組んだところ、１種目にかけられる時間や回数、そして教師が一人の児童に向き合う時間が増え、種目によっては正しい動きの定着への兆しがみられた。また、一緒に行っている友達への教師の助言を聞いて、同じように実行する、実行しようとする児童の姿がみられ、児童自身の運動への取組に変化があった。

そこで、二学期は体を移動する動きやバランスを取る力が必要となる運動に重点を置き、【おちないでわたろう　いっぽんばし（一本橋渡り）】、【わにあわせて　けんぱけんぱ（ケンパ）】、【ぶつからないで　でこぼこはーどる（ハードルまたぎ・くぐり）】の体の移動の動き、バランスを取る動きが必要となる運動に種目を絞って取り組むこととし、児童が好きな、短い距離のダッシュを加えた４種目でサーキット運動を構成することとした。

イ　単元目標と評価

（ア）　単元目標

・器具に応じた体の動かし方が分かり、歩く、跳ぶなどの動きができる。【知識及び技能】

・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する。

【思考力、判断力、表現力等】

・自分から繰り返し活動に取り組もうとする。【学びに向かう力、人間性等】

（イ）　単元の評価

＜めざせ　さーきっとますたー＞

		【知識・技能】	【思考・判断・表現】	【主体的に学習に取り組む態度】
規準 評価		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。
評価基準	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そうとしている。
	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そうとしている。

	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。

＜ぶつからないで　でこぼこはーどる＞

		【知識・技能】	【思考・判断・表現】	【主体的に学習に取り組む態度】
規準 評価		バーの高さに応じてまたいだり、跳んだり、くぐったりすることができる。	選んだバーの高さに応じて、姿勢を変える工夫をしている。	＜めざせ　さーきっとますたー＞と共通
評価基準	A	バーに当たらずにまたいだり、跳んだり、くぐったりすることができる。	バーを見て、またぐかくぐるかを判断し、姿勢を調整している。	
	B	バーの高さに応じてまたいだり、跳んだり、くぐったりすることができる。	バーをまたぐかくぐるかを判断して進んでいる。	
	C	バーをまたいだり、くぐったりすることができる。	バーに対して、体の動きを変えようとしている。	

＜おちないでわたろう　いっぽんばし＞

		【知識・技能】	【思考・判断・表現】	【主体的に学習に取り組む態度】
規準 評価		バランスを取り、橋を渡ることができる。	選んだ一本橋を移動する中で体の使い方を工夫する。	めざせ　さーきっとますたー＞と共通
評価基準	A	バランスを取り、足を交互に出して歩くことができる。	選んだ一本橋に応じ、足の運び方やバランスの取り方を工夫している。	
	B	橋の形に応じ、足元を見ながら歩くことができる。	取り組む一本橋を選び、バランスを取って歩こうとしている。	
	C	橋の上を歩こうとする。	選んだ一本橋で前に進もうとする。	

＜わにあわせて　けんぱけんぱ＞

		【知識・技能】	【思考・判断・表現】	【主体的に学習に取り組む態度】
規準 評価		輪の配置に応じ、跳んで移動していくことができる。	輪の配置や数の違いを意識しながら跳び方を変えている。	＜めざせ　さーきっとますたー＞と共通
評価基準	A	輪の配置に応じて、リズミカルに跳んで進んでいる。	輪の配置や数の違いを意識して、バランスを取りながら跳び方や足の運び方を変えている。	
	B	輪の配置に応じて、足を開いたり閉じたりして跳んで進んでいる。	輪の配置に応じて、バランスを取ろうとしながら足の開き方を変えている。	

	C	輪の上を跳んで進んでいくことができる。	輪を見て、跳んだり進んだりすることができる。	

④　単元の指導内容と評価計画

次	月日	主な学習活動	評価の観点			評価方法
			知技	思判表	主体的	
一次	9月8日	○『さーきっとますたーへのみち』の内容を知る。 ・種目 ・グループ分け ・目標の確認 ○【ぶつからないで　でこぼこはーどる】 ・高さに応じ、またいだりくぐったりする。	◎		○	観察 ・取り組む運動に関心や見通しが持てたか。 実技 ・バーにぶつからずに進むことができているか。
	9月15日	○【ぶつからないで　でこぼこはーどる】 ○【おちないでわたろう　いっぽんばし】 <まっすぐ一本橋> ・枠内を歩くことを意識する。 <ゆらゆら一本橋> ・落ちないようバランスを取って歩く。 <くねくね一本橋> ・ロープの細さとロープのくねりを意識して足を動かす。 ・ロープからはずれないようにバランスを取って歩く。	◎		○	実技 ・バーにぶつからずに進むことができているか。 ・バランスを取りながら足を交互に出して進むことができているか。 観察 ・自分から繰り返し取り組んでいるか。
	9月22日	○【ぶつからないで　でこぼこはーどる】 ○【わにあわせて、けんぱけんぱ】 ・輪の配置（１→２→１→２…）に合わせて跳ぶ。 ３セット ５セット 足を開く練習用リング	◎		○	実技 ・バーにぶつからずに進むことができているか。 ・輪に合わせて足を閉じたり開いたりすることができているか。 観察 ・自分から繰り返し取り組んでいるか。
二次『さーきっとますたーへのみち』	9月29日	○【ぶつからないで　でこぼこはーどる】 ○【おちないでわたろう　いっぽんばし】	○	◎	○	実技 ・バーにぶつからないように、橋から落ちないように、体の動かし方を工夫しているか。
	10月6日	【本時】 ○【ぶつからないで　でこぼこはーどる】 ○【わにあわせて、けんぱけんぱ】	○	◎	○	実技 ・バーにぶつからないように、輪に合わせて進めるように、体の動かし方を工夫しているか。
三次『めざせさーきっとますたー』	10月13日20日	○『さーきっとますたー』 ・認定試験のコースを繰り返し行う。	○	○	◎	実技 ・コースを選んで体の使い方を工夫して進んでいるか。 観察 ・自分から繰り返し取り組んでいるか。

	10月27日	○『さーきっとますたー』認定試験を受ける。 ・一人一人サーキットを周り、発表する。	○	○	◎	実技 ・コースを選び、獲得した動きを発表しながら進むことができているか。

⑤　授業計画

ア　児童の単元に関する個別の実態及び目標

児童名	題材に関する実態	題材の個別目標	手立て
A	○日常生活面は、ほぼ自立している。出来事や気持ちを言葉で伝えることができ、教師や友達と簡単な会話ができる。 ○物事に対して、まずやってみようという興味関心は高く、手本を見てできることが多い。習得したことは友達に手本を示したり、教えようとしたりする。 ○運動面では手本を見たり説明を受けたりして行うことができる。課題に気付き、克服しようとして取り組む姿が見られる。 ○自分の体調を考えながら取り組み、休憩を申し出ることができる。	○器具に応じて、体のバランスを取りながら、スムーズに跳んだり進んだりすることができる。【知識及び技能】 ○選んだコースや器具で体を動かす中で、体の使い方を工夫し、伝える。【思考力、判断力、表現力等】 ○体を動かすことに面白さを感じ、自分から活動に取り組む。【学びに向かう力、人間性等】	○本人と種目のポイントを確認する。 ○本人が工夫を伝えたときに、復唱する。 ○がんばりカードで課題を本人と確認する。 ○体力面の確認をしながら行う。
B	○出来事や気持ちを言葉で伝えることができ、教師や友達と簡単な会話ができる。 ○初めてのことや自信のないことに対しては取り組むまでに時間がかかる。 ○負けず嫌いであり、友達ができていると負けずに頑張ろうとすることができる。 ○左利き。右手は手術跡がある。右手を使うことを避けることが多い。 ○運動面ではバランスを取ることが苦手で、動いた後の停止でよろめいて座り込むことがある。	○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跳んだり進んだりすることができる。【知識及び技能】 ○バランスの取り方を工夫しながら、選んだコースや器具で体を動かす。【思考力、判断力、表現力等】 ○達成感を感じながら自分から活動に取り組む。【学びに向かう力、人間性等】	○手本を示す。 ○必要な時は手を握ってもらうなど、お願いすることはよいことを伝えておく。 ○コースの選択を行う際に課題の確認をする。 ○行った時に良かった点を伝える。がんばりカードの確認の際、良い点、課題点を確認する。
C	○教師や友達と簡単な会話をすることができる。 ○日常生活面の動作はおおむねできるが、周囲のことが気にかかり、一連の動作をつなげて行うことが難しい。 ○何にでも興味をもって取り組もうとするが、初めてのことには取り組むまでに少し時間がかかる。	○器具に応じて、跳んだり進んだりすることができる。【知識及び技能】 ○体の使い方を工夫しながら選んだコースや器具で体を動かす。【思考力、判断力、表現力等】 ○達成感を感じながら、活動に取り組む。【学びに	○手本を示す。 ○行う前に足の動きを確認してから取り組む。 ○コースを選択することを確認する。 ○必要な時は手を握ってもらうなど、お願いすることはよい

	○運動面では、複数の動作の組み合わせ（例えば、ジャンプの後、歩く動作の流れで、ジャンプしたままになってしまう)では、すぐに切り替えることが苦手である。体を動かすことは好きである。	向かう力、人間性等】	ことを伝えておく。 ○がんばりカードの確認の際、良い点、課題点を確認する。

イ　本時の指導

（ア）　全体の目標

・輪の配置に応じて、跳んで移動することができる。【知識及び技能】

・輪の配置や数の違いを意識しながら跳び方を変えることができる。【思考力、判断力・表現力等】

・自分から器具で体を動かそうとする。【学びに向かう力、人間性等】

（イ）　個別の目標

児童名	本時の個別目標
A	○輪の配置に応じて、リズミカルに跳んで移動することができる。　【知識及び技能】 ○バランスを取りながら、輪の配置に応じて跳ぶことができる。 【思考力、判断力、表現力等】 ○自分からリズムを意識して跳ぼうとする。　【学びに向かう力、人間性等】
B	○輪の配置に応じて、マットを三つ以上跳んで移動することができる。 【知識及び技能】 ○体のバランスを意識しながら足の開きを変えることができる。 【思考力、判断力、表現力等】 ○目標とする輪の数を跳ぼうとする。　【学びに向かう力、人間性等】
C	○輪の配置に応じて、足を閉じたり開いたりすることができる。　【知識及び技能】 ○輪を見て、輪が一つなら閉じる、二つなら開くと判断することができる。 【思考力、判断力、表現力等】 ○輪の上を跳ぶことを楽しみながら体を動かすことができる。 【学びに向かう力、人間性等】

（ウ）　展開

時配	学習内容・活動	指導上の留意点 □教材・教具(器具)　含む	★評価 〈方法〉
5分	＜導入＞ ○始まりのあいさつ グループごとに１列に並ぶ。 とろっこグループ C、E、H、M、Q　　T１、T５、H７ くるまグループ B、D、F、G、L、N　　T２、T４、H８ ひこうきグループ A、I，J、K、O、P　　T３、T６、H９	・サイン付きで行う。 ・本時の学習内容を伝える。（T1） ・児童Fの様子を確認する。 （T2、T4）	

	○準備体操 ・ラジオ体操 各クラス手本として2名ずつ前に出て行う。 ・補助運動 その場でジャンプ 教師の手本を見ながら行う。	・挙手した児童の中から2人ずつT1が指名する。 ・その場ジャンプでは「グー」「パー」の号令をかけ、足を開閉するジャンプをする。(T1) □ラジオ体操CD □CDラジカセ(T6操作)	
10分	＜展開1＞ ○グループ毎にいろいろ一本橋を歩いた後、でこぼこハードルを行う。 【ぶつからないで　でこぼこはーどる】 ポイント ・はーどるにあたらないでいく。 ルール ・ぐるーぷのせんせいのあいずですたーと。 ・ごーるはべるをならす。 ○グループ毎にケンパマットのところへ移動。	・くるま→ひこうき→とろっこの順での移動を指示する。(T1) ・でこぼこハードルをする上でのポイントを伝える。トラバーハードルはくぐってもまたいでもよいことを伝える。(T1～T3)	★バーにぶつからずに進むことができているか。 【知識・技能】 ＜実技＞
22分	＜展開2＞ ○グループ毎にケンパの練習に取り組む。 【わにあわせて　けんぱけんぱ】 ルール ・おわったらべるをならす。 【とろっこグループ】 ポイント:わのかずにあわせて、あしをうごかしてすすんでいこう ①足の運び練習リング (ぞう・きりんマット) ②ケンパマット(3枚セット) ①②から選択して練習に取り組む。 ・次に跳ぶ順番を待っているときに、ぞう・きりんマットに取り組む。 【くるまグループ】 ポイント:わのかずにあわせて、あしをわにいれてすすんでいこう ②ケンパマット(3枚セット) ③ケンパマット(5枚セット) ②で3枚のマットで足を輪に合	・各グループのMT(T1～T3)はケンパの学習のポイントをマットの上で実演しながら確認する。その際、児童からの発言に応じ、復唱したり、実演を促したりする。 ・児童C、M、Qには 1 回目①に取り組むよう、言葉をかける。(T1) ・児童Qは両手を添えて跳ぶ動作の補助をする。(T1) ・児童Fの気持ちが落ち着かない場合は、T4が対応する。 ・児童Bが②が達成できていないときに③に取り組もうとした際は、②の練習を提案する。(T2) ・児童Lには、スムーズに足が開く	★自分から繰り返しコースに取り組もうとすることができたか。 【主体的に学習に取り組む態度】 ＜観察＞ ★輪の配置に合わせて足を閉じたり開いたりすることができたか。 【知識・技能】 ＜実技＞ ★輪に合わせて進めるように、体の動かし方を工夫しているか。 【思考、判断、表現】

	わせて入れて跳ぶことができたら、②③から選択して練習に取り組む。	よう輪の色を言いながら進むようにする。 ・次に跳ぶ順番を待っているとき、状況によりわっかマットに取り組むようにする。	＜観察＞
	【ひこうきグループ】 ポイント：わにあわせて、リズミカルにすすんでいこう ③ケンパマット(5枚セット) ④ケンパマット(幅広) ③④から選択して練習に取り組む。	・T3は、リズミカルに跳べるよう、手拍子でリズムを伝える。 □足の運び練習リング　1セット □ぞう・きりんマット　1セット □わっかマット　　1セット □ケンパマット(3枚セット)2セット □ケンパマット(5枚セット)2セット □ケンパマット(幅広)　1セット	
	○練習終了の合図があったら、グループのマットの前に順番に並んで座る。	・T1はブザーを鳴らし、終わりを伝える。 □ブザー	
	○グループごとにミニテストを行う。 **ミニテストの行い方** **①テスト（一人ずつ）** **②がんばりカードにシールを貼ってもらう。** **③次にがんばることを考える。**	・各グループMTが試験官としてミニテストを行う。（T1～T3） ・ミニテストが終わった児童の評価結果のシールをがんばりカードに貼り、良かったところを称賛する。（T1～T3） □がんばりカード □評価シール(できた／もう少し)	
	○合図があったら、グループ練習の場でT1が見える位置に座る。		
8分	＜まとめ＞ ○各グループから一名が発表する。 ○整理体操 ・T1の指示に合わせてタッピングを行う。	・各グループのMT（T1～T3）は発表する児童を選出する。発表の際に、発表する児童の練習の様子を全体へ伝える。 ・T1はタッピングを行う箇所を伝え手本を示しながら行う。	
	○終わりのあいさつ ・次回の学習内容について知る。	・次回はサーキットのコースを行っていくことを伝える。	
	○片付け		

⑥　学習評価

【個別の評価規準】	評価基準　◎：十分に達成できた　○：概ね達成できた　△：支援や活動を工夫することで達成できた				
児童	評価の視点	段階	評価規準	評価	特記事項 （個人内評価等）
A	知識・技能	Ⅰ段階	器具に応じて、体のバランスを取りながら、スムーズに跳んだり進んだりすることができる。	◎	友達の様子を見て「いいね！」と言っていた。疲れやすいが、本単元では休憩することなく活動に取り組めた。
	思考・判断・表現	Ⅰ段階	選んだコースや器具で体を動かす中で、体の使い方を工夫し、伝える。	◎	
	主体的に学習に取り組む態度	Ⅰ段階	体を動かすことに面白さを感じ、自分から活動に取り組む。	◎	
B	知識・技能	Ⅰ段階	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跳んだり進んだりすることができる。	◎	体育への苦手意識があったが、他の種目でも自分から参加することができた。
	思考・判断・表現	Ⅰ段階	バランスの取り方を工夫しながら、選んだコースや器具で体を動かす。	○	
	主体的に学習に取り組む態度	Ⅰ段階	達成感を感じながら自分から活動に取り組む。	◎	
C	知識・技能	Ⅰ段階	器具に応じて、跳んだり進んだりすることができる。	○	教師と一緒に体を動かし、笑顔がみられるなどして楽しむ様子がみられた。
	思考・判断・表現	Ⅰ段階	体の使い方を工夫しながら選んだコースや器具で体を動かす。	○	
	主体的に学習に取り組む態度	Ⅰ段階	達成感を感じながら活動に取り組む。	◎	

⑦　授業者による実践の振り返り

ア　単元目標に関する成果と課題

サーキットを構成する一つ一つの種目を取り出し、丁寧に取り組んだことで、床面に置かれた輪の配置に合わせて跳んだり、平均台の上をバランスを取りながら歩いたりすることができるようになった児童が増えた。また、ゴムやバーの高さから、またいで越えるか、くぐって越えるか自分の身体を意識しながら判断する姿がみられ、単元目標は達成できたといえる。技能が身に付いたことで転びにくくなったり、片足立ちの姿勢を保持する時間が伸びたりする等、他の場面においても変容がみられた。「できた！」と感じることが増えたことが体を動かす楽しさともつながり、休み時間に自分から器具を用意し、歩いたり跳んだりする児童もいる。単元や時間での指導事項を絞りこんだことと、動きの実態からグループを編成し、実態に合った器具を用意できたことが有効であったと考える。

改善点として、思考・判断・表現する姿をより引き出すため、器具の配置や数を変えるなどの工夫や、言葉かけを減らし、児童がじっくり判断できる余裕をとるなどの教師の支援のあり方についてが挙げられた。

イ　学習評価に関する成果と課題

今回、児童に身に付けたい力を明確にし、単元の評価規準（基準）及び児童の実態をもとに個別の評価規準を設定したことで具体的な評価ができ、知識・技能および、思考・判断・表現については、目標の達成度合いが見取りやすく、授業改善にもつながった。しかし、目標の表記のあり方（楽しみながら～、達成感を感じながら～）によっては、参観者によって評価がぶれてしまい、授業を初めて参観する教員でも評価がしやすいような表記

の仕方に課題を感じた。

指導計画に沿って、毎時間のめあてや「動きのポイント」を児童と「がんばりカード」で確認し、ミニテストを行った。カードにシールをもらうことを励みにする児童が多く、ミニテストに向けて自分から練習をしたり、失敗したときに悔しそうにしたりと学びに向かう意欲が高まっているようであった。児童と評価を共有することが今回初めてであったため、教師が主となり評価をしていったが、今後は自分なりに自分の課題を見つけること、めあてに向かって「こうしてみよう」と工夫する姿を引き出すことへつなげていきたい。

（執筆担当：協力機関B校）

⑧　実践に関する考察

ア　児童生徒の実態と学習指導要領を踏まえた単元づくり

（ア）　児童生徒の実態と単元の目標設定

本単元の学習集団は、小学部２学年全児童（男子 14 名、女子３名の計 17 名）で編成している。児童の実態差が大きく、課題別に３つのグループに分け授業を展開している。各教科等の年間の目標については、育成を目指す資質・能力の三つの柱を踏まえて設定し、単元ごとの目標についても年間の目標を受けて三本柱で設定している。設定する指導目標や指導内容については、単元の「振り返りシート」「実態把握シート」を充実させ、妥当性の向上に努めている。

観点別学習状況の評価を基にした授業の見直しを図ることを通じて、個別に設定された指導目標や指導内容の妥当性の更なる向上につなげていくことが求められる。

（イ）　学習指導要領と評価規準の設定

昨年度より、学習指導要領で示された学習の系統性やねらいを踏まえ、学習指導案の書式を変更し、評価の３観点に沿った授業づくりに取り組んでいる。本単元は、サーキット運動を題材とすることで、児童が身体の使い方を知り、身体を移動する動きやバランスを取ることなどの力を高めることを意図して設定している。

本単元の評価規準は、特別支援学校小・中学部学習指導要領の小学部体育１段階　Ａ体つくり運動遊びの内容「ア教師と一緒に手足を動かしたり、歩いたりして楽しく体を動かすこと。」「イ手足を動かしたり、歩いたりして体を動かすことの楽しさや心地良さを表現すること。」「ウ簡単な合図や指示等に従って、体つくり運動遊びをしようとすること。」を踏まえて、３観点で設定している。

イ　考察

千葉県立つくし特別支援学校は、学習指導要領で示された学習の系統性やねらいを踏まえ、学習評価の３観点に沿った授業づくりを実践している。授業毎のねらいの達成のため

に、PDCA サイクルを踏まえた「授業構想シート」等の作成を通じて、「主体的・対話的」な学びの場面を大切にした授業づくりに取り組んでいる。

学習評価の３観点を設定することで、単元目標の達成に向けた具体的な授業を想定し、観点別の評価規準を基に、児童一人一人の学習や活動の状況を分析的に評価することが可能となった。こうした取組により、学習評価の３観点の導入と具体的な評価規準の設定を実践に活かすことで、目標に準拠した評価を着実に実施していくことができるようになった。また、学習評価の観点による「授業参観シート」等の活用は、児童の学習活動と期待される姿を想定した単元ごとの評価規準を設定することにつながり、目標や指導内容、手立ての妥当性、信頼性を意識した具体的な授業改善につながっている。

教師による支援や単元計画などを見直し改善していくためには、単元の授業計画を作成する時点で、「指導と評価の一体化」が図れるような工夫をしていくことが求められる。そのため、学習評価の３観点を基に、児童の学習活動と期待される姿を想定した評価規準の更なる妥当性の向上が望まれる。

（執筆担当者：横倉　久）

（７）音楽科で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準と個別の目標を設定して学習評価をした事例（令和４年度）

① 教科と単元名

高等部　音楽科「みんなで心を合わせて演奏しよう」

② 学習集団の実態

高等部の生徒　１年生６名、２年生８名、３年生６名の、計２０名。音楽に関する学習状況や既習事項等を踏まえた段階は中２段階７名、中１段階１１名、小３段階１名、小１段階１名。身体表現のボディパーカッション「手拍子の花束」では、３つのパートに分かれて絵譜を見ながらリズム打ちを練習したり、パートを合わせて演奏したりした。それぞれのパートのリズムが順に重なり、１つの曲として出来上がっていく音楽の構造を演奏しながら感じることで、リズムや音の重なりの面白さに気付き、みんなで息を合わせて演奏する楽しさを経験し、音を合わせて演奏するためにお互いの様子を見たり演奏を聴いたりすることができるようになってきた。「よさこい鳴子おどり」「よさこいソーラン」は、７月の高等部学習発表会に向けて取り組んだ。「（保護者に）かっこいい踊りを見てほしい。」「みんなでそろった踊りをしたい。」「リズムに合わせて元気に踊りたい」など、思いをもちながら取り組むことで、限られた活動時間の中でも友達と言葉を掛け合い励まし合ったり、汗をかきながら進んで取り組んだりする等、自分から友達と共に活動しようとする姿が見られた。当日、発表後に「楽しかった。」と満足そうに発言する生徒も見られるなど、音楽活動に楽しみながら取り組める生徒が多い。楽器を使った学習について、２・３年生については、昨年度創作の学習で、グループごとに３つの音階を使い簡単な曲作りを行った。その際、曲のテーマに合う楽器を選んで、演奏する活動を行っている。旋律をキーボードや木琴などで演奏する生徒、リズムを覚えて太鼓やボンゴなどの打楽器で演奏する生徒、教師の働き掛けを受けながら一緒にタンバリンなどの打楽器を鳴らす生徒などがおり、器楽の活動に関する実態は幅広い。

③ 単元設定理由と単元目標

（１） 単元設定の理由

題材である「シング・シング・シング」は、スウィングジャズとして古くから親しまれている曲であり、スウィングの軽快なリズムの特徴を感じ取りながら、友達と楽器の音色やリズム等を合わせて表現する楽しさを味わうことができる。それぞれがテーマに向かい、表したい思いや意図をもちそれを実現するために必要な技能を主体的に身に付けていく姿を期待したい。実態に差のある生徒たちではあるが、共に合奏の活動に取り組むことで、友達の音を意識したり、教え合ったり、お互いの活動を認め合いながら演奏したりするなど協働的に音楽活動に取り組みながら、みんなで一つの演奏を作り上げ

る楽しさや達成感を実感してほしい。

（２） 単元目標

（全体）

（１）知識及び技能	・曲想と音楽の構造との関わりについて理解する。（知識） ・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る。（技能①） ・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る。（技能②） ・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る。（技能③）
（２）思考力、判断力、表現力等	器楽表現についての知識や技能を得たり生かしたりしながら、器楽表現を創意工夫する。
（３）学びに向かう力、人間性等	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む。
評価規準	
知識・技能	・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。

（実態としての段階が中学部２段階である目標Ａの生徒の指導目標例）	
知識・技能	・ 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。

（３） 単元の評価計画、授業計画

教時	月日 （曜日）	学習活動	評価計画			
			目標 A	目標 B	目標 C	目標 D
1	１０／５ （水）	【曲について知ろう】 ・マーチングの演奏動画を観て、知覚したことと感受したこととの関わりについて考える。 ・みんなで合奏すること、録画した演奏を昼の放送で放映することを知る。 ・みんなでどんな演奏にしたいかについて、思いを伝え合う。テーマを設定する。	⑵	⑵	⑵	⑵
2	１２ （水）	【楽器を知ろう、鳴らしてみよう】 ・教師の範奏を聴いたり、実際に楽器を鳴らしたりして、基本的な楽器の扱い方を知る。 ・担当したい楽器を考え希望用紙に書く。	⑴技②	⑴技②	⑴技②	⑴知
3	１４ （金）	○個人練習、パートグループ練習（各教室） 【リズムや速度を合わせよう】 ・楽譜を見ながら、音階やリズムを言葉にして覚える。 ・楽譜やパート毎の範奏の映像を参考にしながら、旋律やリズム、速度などを覚える。	⑴技①	⑴技①	⑴技①	⑴知
4 5	２０ （木）		⑴技①	⑴技①	⑴技①	⑴技
6	１１／　７ （月）	【音色や響きに気をつけよう】 ・楽器の基本的な扱いを意識して、楽器の音色や響きに気を付けて演奏する。	⑴技②	⑴　技 ②	⑴　技 ②	⑴技
7	８ （火） 本時	【テーマに合った演奏の仕方を考えよう】 ・パートグループでの演奏の様子を撮影し、映像を見たり聴いたりして、どのようにするとテーマに合った演奏になるかについて、音楽を形づくっている要素を基に思いを伝え合う。話し合ったことを試しながら工夫する。	⑵	⑵	⑵	⑵

教時	月日 （曜日）	学習活動	評価計画			
			目標Ａ	目標Ｂ	目標Ｃ	目標Ｄ
８	９ （水）	○全体練習（体育館） 【友達と音を合わせて演奏しよう】 ・各パート練習後、２～３つのパートを合わせた演奏、全体での演奏と徐々に合わせて演奏する。 ・友達の楽器の音を聴きながら、合わせて演奏する。	⑴技③	⑴技③	⑴技③	⑴技
９	１５ （火）		⑴技③	⑴技③	⑴技③	⑴技
１０	１７ （木）	【テーマに合った演奏の仕方を考えよう】 ・全体での演奏の様子を撮影し、映像を見たり聴いたりして、どのようにするとテーマに合った演奏になるかについて、音楽を形づくっている要素を基に思いを伝え合う。話し合ったことを試しながら工夫する。	⑵	⑵	⑵	⑵
１１	２１ （月）	【みんなで心を合わせて演奏しよう】（体育館） ・前半に全体練習、段取りの確認をする。 ・昼の放送で放映する合奏の映像を撮影する。	⑶	⑶	⑶	⑶
１２	３０ （水）	【振り返ろう】 ・合奏について振り返る。 ・曲想と音楽の構造との関わりについてまとめる。	⑴知	⑴知	⑴知	⑴知

④ 学習評価

（１） 単元で行った学習評価

評価規準は学習指導要領の内容から設定し、文章表記で学習評価を行った。学習評価の評価規準は③（２）に示した。例として実態としての段階が中学部２段階の目標Ａの生徒の学習評価を以下の通り示す。

知識・技能	・「シング・シング・シング」の合奏に向けて、ブラスバンドの演奏を鑑賞した。曲の雰囲気を「元気な曲、楽しい曲、ノリノリ」と感じ取り、曲を音楽を形づくっている要素を基に考えることで、「強い」音色、速度が「速い」、「楽しい、はずむような、盛り上がる」リズムであることが曲の雰囲気を作り出していることに気付いた。（知識） ・木琴のパートを担当した。教師の演奏を録画した映像を見たり、階名を振った楽譜を見たりすることでリズムを覚えたり、主旋律の演奏を何度もよく聴きながら合わせて演奏することで、速度を意識して演奏することができた。（技能①） ・みんなで考えた「元気でのりのりノリノリでリズミカルに演奏しよう」

	というテーマから、元気な音色を表現するにはどうしたらよいかを考えることで、鍵盤の金具のある部分を叩くと音が鈍くなってしまうことに気付き友だち達に伝えたり、鍵盤の真ん中を叩くことを意識しながら演奏したりした。（技能②） ・パートグループの練習をして、自分のパートの演奏ができるようになってから、全体練習に取り組んだ。全体練習では、最初に主旋律、次に打楽器のリズムと合わせるなど、徐々にパートを合わせて練習を行うことで、主旋律や打楽器のリズムをよく聴きながら演奏するようになった。（技能③）
思考・判断・表現	木琴と鉄琴のパートグループ練習で、自分たちの演奏を録画して、テーマに合った演奏になっているかを考える時間を取った。テーマの「リズミカル」について、楽譜のスタッカートに注目することで、できるだけ短い音で表現するために試行錯誤した後、「（マレットで鍵盤を）叩いたらすぐ上げる。」と発言し、マレットを弾ませるようにして鳴らす表現の仕方を試したりした。
主体的に学習に取り組む態度	テーマに合った表現の仕方を考えることで、木琴で表現することに興味をもち、「シ、シ、ミのところを気を付けて演奏しよう。」とリズムや速度を意識して練習に取り組んだり、合奏を録画するときは、「みんなで心を合わせて。」と友達に言葉を掛けて励まし合ったりしながら活動した。
特記事項	

（２） 評価に際してどのような姿を元に評価したのか

１．　知識・技能に関する児童生徒の評価

単元の前半で演奏の鑑賞を行い、曲の雰囲気については、教師とのやりとり場面を設定し、生徒が自分なりの言葉で発言した内容やその時の表情等から評価した。単元の終盤における振り返りの中で、曲想と音楽の構造との関わりについて言葉でまとめる活動をとおして、曲の雰囲気と音楽を形づくっている要素との関わりについての理解について評価した。技能については、単元中盤で音楽を形づくっている要素（音色、速度、リズム）について確認しながら演奏する活動の中で、主旋律を聴きながら演奏したり、鍵盤を叩く位置を変えながら演奏して試したり、段階的にパートを増やして合わせて演奏する活動を設定し、その活動の姿から評価した。

２．　思考・判断・表現に関する児童生徒の評価

自分たちの演奏する様子を動画で撮影し、テーマに合った演奏になっているか考え、その後に考えたことを試しながら演奏する活動を設定した。楽譜の表現に注目して、試行錯誤しながら繰り返し演奏の仕方を試す姿や、気づいたことポイントとしてまとめる場面での発言から評価を行った。

３．　主体的に学習に取り組む態度に関する児童生徒の評価

テーマに合った演奏を考えて工夫する活動や、全校児童生徒に放映する映像の撮影をする活動を設定し、その中で興味をもって取り組む姿や、一緒に演奏する友達を意識し

て関わりながら活動する姿を見取り、評価した。

⑤　授業者による実践の振り返り

ア　単元目標に関する成果と課題

本単元では高等部１段階の内容を基に単元目標を設定した。全員での演奏に向けて、各パートに分かれて練習したり、自分たちの演奏を振り返って試行錯誤したりする活動を行った。単元をとおして共に楽器を演奏することを楽しみながら表現を工夫しようとする生徒の姿が見られ、単元目標はおおむね達成できたと考える。生徒の希望を取り入れながらパート編成を行い、共に活動したことが有効であったと考える。一方で、学習状況や既習事項等を踏まえた段階では中学部段階、小学部段階の生徒がいる学習集団である。単元で取り扱う段階の目標及び内容と、実態としての段階の目標及び内容を踏まえた目標設定の在り方の検討が必要である。

イ　学習評価に関する成果と課題

単元における学習活動と評価計画を関連させ、指導と評価の一体化によって、各教時の授業のねらいが焦点化され、生徒にとっても教師にとっても分かりやすい授業となったと考える。生徒は学習のめあてをつかみ、見通しを持って学習活動に取り組むと共に、教師も学習評価について、各教時に多くの観点を盛り込まずに、ねらいを絞って授業が展開できた。一方で、本単元は、内容のまとまりとして「技能」を３つ取り扱っている。生徒の姿から、何が身についたか、何ができるようになったかの視点で実践を振り返り、他単元との関連を図りながら、年間を見通した内容の取扱いの整理が必要である。

（執筆担当：協力機関Ｈ校）

⑥　実践に関する考察

ア　児童生徒の実態と学習指導要領を踏まえた単元づくり

（ア）児童生徒の実態と単元の目標設定

この事例での生徒の学習状況の実態把握では、学習指導要領の内容を元にした確認表を用いて、一人一人の学びが学習指導要領のどの段階のどの内容が該当するのかについて把握している。その結果、この学習集団は、中学部２段階７名、中学部１段階１１名、小学部３段階１名、小学部１段階１名の実態差のある集団であると捉えられている。

単元の目標設定は生徒の生活年齢に対応した学習指導要領の段階を全体の単元目標とし、文末表現を変更して設定している。したがって、高等部であることから、高等部１段階の音楽の内容が元になっている。

これとは別に、生徒に個別に単元目標を設定し、その単元でどのようなことを目指すのかを細かく設定している。

（イ）学習指導要領と評価規準の設定

この事例では、生徒の生活年齢に対応した学習指導要領の段階を全体の単元目標、評価規準と設定した上で、学習指導要領のそれぞれの段階の内容を共通の評価規準として文末を改変し設定している。

イ　考察

この事例では、評価規準は学習集団共通のものとして、生活年齢段階に対応する学習指導要領の段階の内容を全体の単元目標、評価規準として設定している。

学習状況としては、中学部１段階、２段階、小学部１段階、３段階の生徒の学習集団であるため、高等部１段階として設定された単元目標を、それぞれの子供に応じたものを設定し、学習活動を行うという工夫を行っている。

この協力機関では、次年度から学習指導要領の内容をすべて取り扱う取組を行う予定であり、そうした中で生活年齢と学習内容の取り扱いをどのようするかを検討しているところです。その中の一つとして、生活年齢に応じた段階の内容を全体の単元目標に設定する方針を取り始めている。この方法は、カリキュラム・マネジメントの事例で報告した福島県立相馬支援学校の 12 年間のシラバスと類似の考え方と捉えることができる。

実際の学習においては、学習集団が大きいことから、実態の近い生徒同士を小グループごとに分けて、楽器の練習を行い、その成果を持ち寄って合奏するなどの工夫が行われている。

（執筆担当者：横尾　俊）

６．各教科等を合わせた指導における単元作成と学習評価

（１）作業学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準を設定し、個別に指導目標を立て学習評価をした事例（令和３年度）

①　教科と単元名（授業と単元名）

授　業　作業学習（高等部　縫工班）

単元名　「縫工ショップ『ほうちゃん』で自慢の製品と新製品を販売しよう！」

本単元は、文化祭に向けて、従来の製品や新製品を作ったり、販売会では、自分の製品を、自信を持ってお客様に販売することができるよう販売会準備や接客練習を行ったりし、実際に販売会で販売する単元である。

②　学級の実態

縫工班は、男子９名、女子６名、教師５名の計 20 名で構成されている。生徒の危険認知や特性などに合わせて、「ミシングループ」と「織りグループ」の二つのグループを編成している。集団行動面では、ほとんどが教師の言葉を理解しており、周囲の友だちに言葉を掛けたり、報告・連絡・相談を行ったりすることができる生徒、教師の言葉掛けや支援を手がかりとしながら集団の中で活動ができる生徒がいる。数名の生徒は言葉ではなく、文字やイラスト、具体物などを確認することで指示や状況を理解しやすく、それらを手がかりとしながら集団の中で学習に取り組んでいる。情緒面では、大半の生徒は、落ち着いて作業に取り組むことができるが、他の生徒の声に敏感に反応したり、活動に見通しが持てないと不安定になったりする生徒がいる。

４月からの３つの単元を経験する中で、ミシンや機織りのそれぞれの担当の仕事に慣れ、自分から準備・片付けをしたり、教師と製品の出来栄えについてやりとりしながら製品作りを進めたりするなど、自分の担当の仕事に責任感を持ちつつある。しかし、７月に行った今年度初めての販売会では、積極的にお客様に関わることが難しかったり、商品の紹介や質問があったときに何を答えればよいか戸惑ったりする様子がみられた。

③　単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

＜単元について＞

前単元では、消費者のニーズを把握しようと本校全教師へアンケートを取り、新製品開発を行った。本単元では、新たに開発した新製品を初めてお客様に販売する機会となる。前単元までの製品作りへの意欲を保ちながら、本単元では、自信を持って接客できるように取り組んでいく。また、10 月の産業現場等における実習での評価を加味して、作業に取り組むことで、より働く力を身に付けることができるようにしたい。

導入で、担当する製品の目標数や１日に織る織り丈などの目標を決め、作業への意欲をもてるようにする。単元の前半は、質の良い製品作りを目指し、道具を正しく扱い、

丁寧に製品作りを行う。単元の中盤には、7月の販売会の接客についての課題を踏まえて接客に意識が向くように働きかけを行い、販売会に向けての目標を決め、午後の時間にお店の装飾作りをしたり、お客様に喜んでもらえるような接客や販売方法を考えたりするなど販売会に向けての準備も行う。単元の後半は、実習での課題点を確認しながら、製品作りや販売会の準備、接客練習に活かしていけるようにする。販売会後には、個々の目標の到達度を確認したり、文化祭での販売の売上発表をしたりして、達成感を得られるようにしたい。

学ぶ教科等の内容としては、製品作りにおいては作業の確実性（職業科）を、販売会の準備においては主に、お店の装飾や製品のポップ作りを通してお客さんに分かりやすく伝えるデザイン（美術科）や言葉（国語科）を考え表現できるように取り組む。また、接客においては、消費者のニーズを踏まえながら（社会科）、製品の説明をお客様に伝える話し方（国語科）について考え表現できるように取り組む。生徒によっては、単元を通して、見通しを持って時間いっぱい気持ちを安定させて取り組むことや手指の巧緻性を高めることなど自立活動の内容にも重点を置いて取り組んでいく。

＜指導支援について＞「どのように学ぶか」

質の良い製品作りを行うために、生徒の実態に応じて、手順表や注意書きを提示しておき、自分で作業内容を確認しながら進められるようにする。生徒によっては、教師に報告と相談をするタイミングを伝え、確実に製作に取り組むことができるようにする。また、製品見本を見やすい位置に提示しておき、常に確認できるようにする。

自信を持って接客できるようにするために、販売会意欲促進チーム（仮）を結成し、生徒中心に販売会を計画するようにする。製品の使い方やおすすめポイントを教師と一緒に考え、ポップ掲示を作成したり、販売会を想定して、接客のロールプレイを行ったりするようにする。

産業現場等における実習の評価を作業学習に反映するために、実習の評価表から、作業学習の中で取り組むことができる内容を生徒と共に確認し、生徒自身が実習での課題を意識できるように目に見える位置に掲示しておくようにする。

単元全体を通して、教師も製品製作の役割を担い、生徒と共に働きながら働く姿勢を示したり、励ましの言葉を掛けたりするなどの支援を行う。

本時は、単元終盤で完成間近な製品が多くあり、製品の仕上げを行う。個々の実習での課題点を踏まえつつ、目標数達成に向けて、ミシングループ、織りグループともに製品作りに取り組む。

イ　単元目標（評価規準）

	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
単元目標（評価規準）	・必要な道具や材料を用意し、手順通りに製作している。	・販売会に向けて、自分の作った製品を説明したり、販売促進を考えてポップ作りを行ったりしている。	・目標に向けて計画的に取り組んでいる。 ・お客様に喜んでもらえるような販売会を目指して、積極的に店の装飾活動に取り組んでいる。
教科等	職業 1段階Aイ（ア） ㋓使用する道具や機械等の特性や扱い方を理解し，作業課題に応じて正しく扱うこと。 ㋔作業の確実性や持続性，巧緻性等を高め，状況に応じて作業すること。	国語 1段階A ウ話の中心が明確になるよう話の構成を考えること。 エ相手に伝わるように，言葉の抑揚や強弱，間の取り方などを工夫すること。 1段階B ア相手や目的を意識して，書くことを決め，集めた材料を比較するなど，伝えたいことを明確にすること。 エ間違いを正したり，相手や目的を意識した表現になっているかを確かめたりして，文や文章を整えること。	職業 1段階Aア（ウ） 作業や実習等に達成感を得て，計画性をもって主体的に取り組むこと。 美術 1段階Aア（ア） 対象や事象を見つめ感じ取ったことや考えたこと，伝えたり使ったりする目的や条件などを基に主題を生み出し，構成を創意工夫し，心豊かに表現する構想を練ること。
	自立活動　内容は個に応じる		

ウ　単元の評価計画

単元の評価規準は観点別に設け、それを基に各授業の評価規準を計画する。また、個の評価基準を作成し、単元終了後に「十分満足できると判断される姿（単元終了時に目指す姿）」を◎、「おおむね満足できると判断される姿（単元中盤の姿）」を○、「単元開始時の姿」を△の３段階で評価する。何が、どこまで、どのような支援があってできたかの最終的な生徒の様子と合わせて、単元全体を評価する。

エ　単元計画

月日	曜	活　動　内　容		関連する活動	知	思	主
		午前	午後				
9／28	火	導入（日程表の確認、目標数決め、実行委員紹介）			○	○	○
29	水	製品作り		実行委員会	○		○
10／4	月	製品作り 製品目標数 ・トートバッグ小中大（４０） ・エプロン（１０） ・お守り（３０） ・ティッシュボックスカバー（１５） ・スライドペンケース（１０） ・あずま袋（１３） ・サコッシュ（１４） ・お弁当袋（２０） ・ショルダーバッグ（１０）	製品作り 販売会準備	長時間作業開始 産業現場等における実習の開始	○		○
5	火				○		○
6	水				○		○
7	木				○		○
8	金				○		○
11	月				○		○
12	火				○		○
13	水				○		○
14	木				○		○
15	金				○		○
18	月				○	○	○
19	火				○	○	○
20	水				○	○	○
21	木				○	○	○
22	金				○	○	○
26	火	製品作り			○	○	○
27	水				○	○	○
28	木			合同装飾（午後）	○	○	○
本時 29	金			合同装飾（午後）	○	○	○
11／1	月		販売会準備・	長時間作業	○	○	○
2	火		接客練習	長時間作業	○	○	○
3	水	敬老の日					
4	木	前日準備			○	○	○
5	金	文化祭			○	○	○
8	月	片付け、棚卸	振り返り		○	○	○

本時（２３/２９）の目標（評価規準）

	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
本時の目標（評価規準）	・必要な道具を用意し、手順通りに製作している。	・完成した製品について、製品名や頑張ったことを友達の前で発表している。	・目標に向けて計画的に取り組んでいる。
教科等	職業 1段階Aイ（ア）㋐	国語 1段階Aエ	職業 1段階Aア（ウ）
	自立活動　内容は個に応じる		

生徒の単元にかかわる様子・本時の目標（評価基準）・本時の手立て

名前 学年 性別	分担 or グループ	単元に関わる様子	本時の目標 評価基準（◎の姿）	本時の手立て
Nさん 1年 女	織りグループ 機織り	・他の生徒の声が気になり、織りに気持ちが向かいにくいことがあるが、手順を覚えて正確に織り進めている。 ・一日に織った長さを、教師と一緒に測り、ファイルに記入している。 ・自分の織り生地が製品になることを喜び、文化祭で販売することを楽しみに、機織りに取り組んでいる。	・時間になったら身支度を調え、正確な手順で織り進めている。（知） ・目標の長さを織ることができたか、ファイルに○△で記入している。（思） ・一日に織る目標の長さを目指して織り進めている。（主）	・集中して取り組めるよう、静かなグループと同じ部屋で取り組むようにする。 ・時間を意識できるように、時計を示して開始時間を伝える。 ・目標のメジャーを織り丈にあてて、目標を達成できたかどうか考えるように伝える。 ・前日までの織り丈から、目標の長さを教師と一緒に決め、メジャーで示す。様子を見ながら、メジャーを織り生地にあてて「あと少し」などと言葉を掛ける。
Aさん 1年 女	ミシングループ ティッシュボックスカバ	・集中力に課題があるが、20ｃｍ程度の直線であれば、真っすぐに縫うことができる。 ・話す内容を教師と一緒に確認すると自分から話すことができる。 ・製作工程は覚えていて「もう少しでできあがる」と見通しをもって取り組んでいる。	・ミシンを使って、指示線に従って直線に縫っている。（知） ・製品名や製品の個数、目標数に向けて頑張ったことなどを友達の前で発表している。（思） ・当日の目標に向けて集中して製品を作っている。（主）	・集中して縫い進めることができるように、20ｃｍ程度でチャコペンの色を変えて指示線を区切る。 ・授業終了時に頑張ったことを教師と確認してから発表の場で話すようにする。 ・授業開始時に出来高表で目標までの残数を確認し、「○個製作する」と当日の目標を決める。
Bさん 2年 男	ミシングループ サコッシュ	・自分で判断し、縫い途中に押さえを上げてしまうことがあるが、指示線に従いほぼ真っすぐ縫うことができる。 ・自分が作っている製品名を覚え、発表の際は、教師が言葉を掛けると挙手して発表している。 ・当日までの目標数を考えて、製作スピードを調整することは難しいが、自分から製品作りに取り組んでいる。	・ミシンを正しく使い製品を製作している。（知） ・自分から挙手し、製品名や完成した個数を友達の前で発表している。（思） ・当日の目標に向けて製品を作っている。（主）	・指示線よりずれたと判断した場合は教師に報告するよう始めに確認する。 ・押さえを上げた場合は、縫った跡を教師と確認し、製品にならないことを伝える。 ・終礼の前にいつ何を発表するか確認しておくようにする。 ・終礼時に「発表する人はいますか」と係に言葉を掛けてもらう。 ・事前に出来高表で、目標までの個数を確認するようにする。 ・本時に取り組む個数を教師と一緒に決める。

授業展開

時配	生徒の活動	指導・支援上の留意点	教具/資料等
10:25 (5)	○準備係を中心に、協力して作業場を作る。 ・機織り機を縫工室から１年Ｄ組、Ｅ組に移動する。 ・各作業室の窓を開けて換気する。 ・必要な道具や材料をそれぞれ準備する。	・係を確認できるように、係一覧表を掲示している場所を伝える。 ・係の仕事が終わったら、残っている別の係の仕事に気付くことができるよう生徒に言葉を掛ける。	係一覧表
10:30 (75)	○作業室の準備ができ次第、個々に作業を開始する。 ・昨日までの出来高を確認し、本時の目標を決める。 ・作業を開始する。	・昨日までの出来高を出来高表や確認ファイルを使って担当の生徒と確認し、本時の目標を一緒に考え、数で示したり、視覚的に印をつけたりする。	出来高表 確認ファイル メジャー
	（ミシングループ）（Ａさん、Ｂさん、Ｃさん、Ｄさん、Ｅさん、Ｆさん、Ｇさん、Ｈさん） ・ミシン動作確認を行う。 ①電源コードやフットペダルを接続する。 ②周囲の安全を確認する。 ③正常に縫えるかどうか試し縫いを行う。 ・担当する製品のミシンがけを行う。 ・アイロンがけをする。 ・製品の出来栄えを自分で判断して製品作りを進めたり、教師からの指示を受けて出来栄えを一緒に確認したりする。 ・適宜、製品作りの経過の報告を担当教師に行う。 ・失敗をしたり、ミシンが動かなくなったりした場合は、すぐに教師を呼ぶ。	・製品作りに入る前に①～③を自身で確認するように言葉を掛ける。 ・電源コードなど危険なところがないか確認する。 ・生徒によっては、フットペダルがずれないように滑り止めを付けたり、床面に印をつけたりする。 ・試し布を使って正常に動くかどうか確認するようあらかじめ言葉を掛けておく。 ・生徒に本時の活動内容や工程が分かりやすいように生徒それぞれ材料ごとに籠に分けておき、順番に取り組むことができるようにする。 ・マチ針やクリップを使って材料同士がずれないようにしておく。 ・生徒によっては、縫い線をチャコペンで書いておく。 ・安全にアイロンを使うよう事前に注意を促す。 ・生徒によっては見本や経験をもとに出来栄えの判断を任せ、作業に集中する時間を増やし、作業効率を上げるようにする。 ・自主的に出来栄えの確認が難しい生徒には、教師から「○○までできたら報告しましょう」「一つ縫い終えることができたら報告しましょう」などと言葉を掛けておく。 ・製品作りを行う中で材料から落として縫ってしまったり、返し縫いを忘れてしまったりするなどその都度失敗の例を確認し、失敗に気付いた際はすぐに言葉を掛けるように伝えておく。 ・ミシンから変な音が出たり動かなくなったりした場合は、手を止めてすぐに教師に報告するように言葉を掛けておく。	ミシン フットペダル 滑り止め ビニルテープ 試し縫い用布 マチ針 クリップ チャコペン
	（織りグループ） ・機織り機を使って、１色織りをする。 （Ｌさん、Ｍさん、Ｎさん） ・自分で色を選んで、シャトルに巻いた織り糸がなくなるまで織る。	・正確な織りができるように、Ｔ４、Ｔ５は筬の打ち込み加減や、横糸が重なっていないか確認する。 ・正確な織りができるように、シャトル受け棚や	機織り機 シャトル 見本 色シール

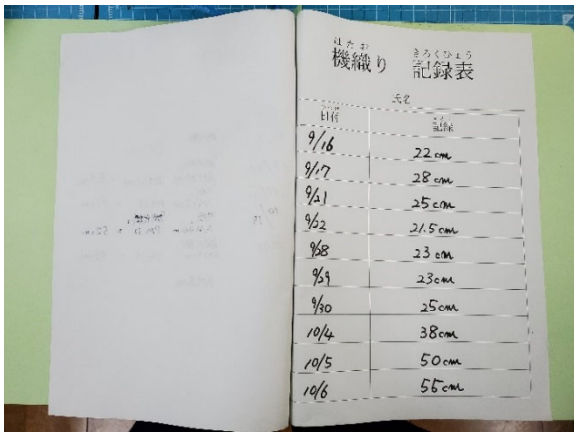
	・シャトルに糸を巻く。	踏板にシールを取り付け、順番を確認して織ることができるようにする。 ・生徒によっては、姿勢を保てるように踏板の高さを調節する。	シャトル受け棚
	・卓上織り機を使って、１色織りをする。（Kさん）	・操作しやすいように、シャトル受け棚や綜絖に取っ手を取り付けておく。	卓上織り機
	・自分で色を選んで、シャトルに巻いた織り糸がなくなるまで織る。	・操作が分かりやすいように、織り機に手順表を貼っておく。 ・「スー」「ガチャン」「トントン」などの言葉を使い、各工程の動作と結びつくようにする。	
	・機織り機を使って、パターン織りをする。（Mさん）	・正確にパターン織りができるように、色の順番を数字で示し、見やすい位置に掲示する。	
	・数種類の織り糸を使って織る。	・織り丈がわかりやすいように、紙を用意し、使い方を確認する。	織り丈確認用型紙
	・機織り機を使って、網代織りをする。（Lさん）	・正確に網代織りができるように、色の順番が記載された手順表を掲示しておく。	
	・回数を数えながら２色の織り糸を使って織る。	・織った回数を確認できるように、カウンターを使用するようにする。	カウンター
11:45 (5)	○実行委員（Bさん）の言葉により、配膳係は片付けを始める。 ・織りグループは、本時の出来高を確認し、ファイルに記入する。	（Ｔ２は配膳係と一緒に配膳に向かう） ・Ｔ４、５は個々の出来高を生徒と確認し、確認ファイルに記入するように言葉をかける。	確認ファイル
11:50 (5)	○実行委員（Hさん）の言葉により、作業を終了し、終礼を行う。 ・出来上がった製品の発表を行う。 ・テーマの確認・唱和 ・係活動の確認	・発表した生徒に、頑張ったことや次回頑張ることを聞くようにする。（Ｔ１） ・テーマを意識できるように、指を指したり、「壁にあるテーマを唱和しましょう」などと言葉を掛けたりする。（Ｔ１）	
11:55 (5)	○片付けと掃除を行う。 ・実行委員（Hさん）は、係活動や清掃など終了したかどうか点検表を使ってチェックする。	・係を確認できるように、係一覧表を掲示している場所を伝える。 ・最後の点検に意識が向くように「点検をお願いします」などと言葉を掛けたり、点検表の場所を伝えたりする。	係一覧表 掃除用具 点検表
12:00	○配膳終了まで待機する。 ・配膳終了の連絡が来たら作業を終了する。		

資料

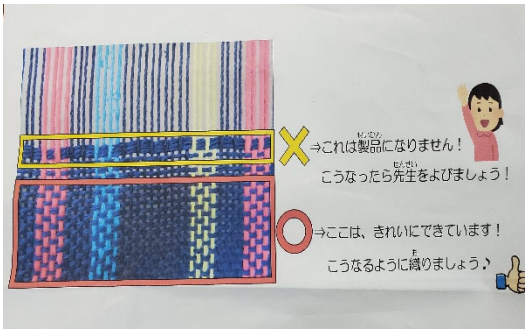
1　見本と製品名の表示

2　出来高表

3　出来高確認ファイル



※横糸の正誤を示した見本



4　Ｎさんの機織り機、支援具

※高さ調節の牛乳パック

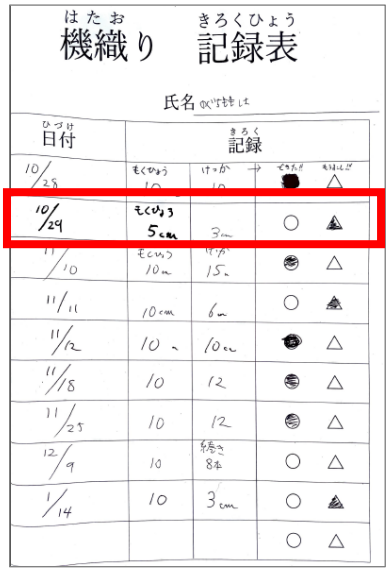
④　学習評価

Ｐシートの評価基準に基づき、毎時間の生徒の発言や行動を記録し、単元終了後に、Ｐシートで３段階評価を行った。また、事例生徒が、何がどこまで身に付いたかを、Ｐシートを元に教員間で共有し、単元の評価規準についての振り返りを行った。教員間の共有は、月に２回設定している研究の時間（各１時間程度）を活用した。

本時の目標（評価基準（◎の姿））は達成できたか。

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
Ｎさん	・時間になったら身支度を調え、正確な手順で織り進めている。	・目標の長さを織ることができたか、ファイルに○△で記入している。	・一日に織る目標の長さを目指して織り進めている。
	・遅刻して登校したため、気後れしている様子があったが、道具や材料を提示することで活動に向った。その後は、集中して作業に取り組み正確に織り進めることができた。	・遅刻して登校したことを加味し、目標丈は教師と一緒に相談して決めた。目標丈の５ｃｍのメジャーと織り終えた生地の丈を見比べ、「△」だったと振り返ることができた。	・織り生地に取り付けたメジャーを指差したり、教師に確認するよう求めたりしながら、目標を意識して取り組んだ。
Ａさん	・ミシンを使って、指示線に従って直線に縫っている。	・製品名や製品の個数、目標数にむけて頑張ったことなどを友達の前で発表している。	・当日の目標に向けて集中して製品を作っている。
	・集中して取り組んでおり、真っすぐに縫うことができた。教師のアドバイスを理解し、生地をつまんだり開いたりして微調整をしながら縫い進めることができた。	・教師が問いかけることで、工夫した点や頑張った点を整理することができ、みんなの前で、「真っすぐに縫うことを頑張り、ティッシュボックスカバーが完成した」と発表することができた。	・授業開始前に出来高表を自ら確認し、だれよりも早く作業に取りかかっていた。教師が目標数までの数と本日の目標数を問うと、「あと○個だから今日は○個完成させたい」と応えるなど、目標まであと何個必要か考えながら、製作することができた。
Ｂさん	・ミシンを正しく使い製品を製作している。	・自分から挙手し、製品名や完成した個数を友達の前で発表している。	・当日の目標に向けて製品を作っている。
	・教師の問いに対して、ミシンのガイドを使うか使わないかを自分で判断して取り組んだ。教師と取り組む内容を確認することで、自己判断をせず、教師の指示通りに正しい方法で製作に取り組むことができた。	・教師と発表する内容を確認することで、みんなの前で製品名と個数を発表することができるが、本日は時間が足りず、発表することはなかった。	・途中独り言はあったが、目標を意識しながら取り組むことが難しかった。休憩をとることで集中を持続し、用意していた個数分に関して残り一工程のところまで製作を終えた。

Ｎさん　振り返り表

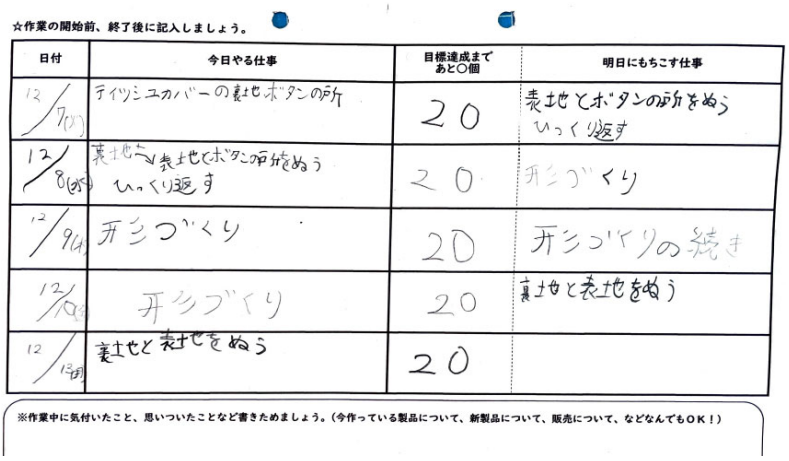


機織り　記録表

氏名

日付	記録			
10/29	もくひょう 10	けっか 10	○	△
10/29	もくひょう 5cm	3cm	○	▲
11/10	もくひょう 10m	けっか 15	●	△
11/11	10cm	6m	○	▲
11/12	10	10cm	●	△
11/18	10	12	●	△
11/25	10	12	●	△
12/9	10	続き 8本	○	△
1/14	10	3cm	○	▲
			○	△

Ａさん　製作計画表



☆作業の開始前、終了後に記入しましょう。

日付	今日やる仕事	目標達成まで あと○個	明日にもちこす仕事
12/7(火)	テイッシュカバーの裏地ボタンの所	20	表地とボタンの所をぬう ひっくり返す
12/8(水)	裏地→表地とボタンの所をぬう ひっくり返す	20	形づくり
12/9(木)	形づくり	20	形づくりの続き
12/10(金)	形づくり	20	裏地と表地をぬう
12/13(月)	裏地と表地をぬう	20	

※作業中に気付いたこと、思いついたことなど書きためましょう。（今作っている製品について、新製品について、販売について、などなんでもＯＫ！）

本単元の反省から、本人が製作工程を考え計画的に作業を進められるよう、計画表を使用するようにした。

＜単元全体について＞

単元終了後に、④のＰシート（図Ⅳ-4-5）を持ち寄り、「流れ図」（図Ⅳ-4-6）を用いて個の学習評価の集約を行い、単元全体の学習評価を行った。

知識・技能：自分から材料を準備する姿が見られたり、基本的なミシンの操作や縫い方の技術が向上し、違う製品にも応用する姿が見られたりする生徒が多かったことから、職業科１段階Ａイ（ア）㋓㋔は達成したと評価した。

思考・判断・表現：自分が製作した製品の用途やデザインを日々教師と確認したり、販売練習を行ったりすることで、来場者に自分の言葉で、説明をする生徒が半数程度見られた。販売会に向けてのポップ作りで文章を自分で考える機会を設定することができず、会場の装飾作りのみで終わってしまった。このことから、目標に挙げた国語科１段階Ａウエの内容は概ね達成できた生徒がいたが、「書くこと」アエに関しては、達成することができなかったと評価した。

主体的な姿：作業面では、日々目標を決めたり、出来高表を作成したことで、目標を達成しようと、作業室に素早く来て作業を始めたり、集中力を持続させて手早く作業に取り組む生徒が多くなった。また、目標数を達成するために、「今日は〇個作る」と考え、手早く機械を操作したりする姿も多く見られるようになった。販売会準備に関しては、「販売会促進チーム」を中心に、生徒同士で会場装飾について話し合ったり、お互いに励まし合ったりしながら装飾作りに取り組む姿が見られた。このことから、職業科１段階Ａア（ウ）は概ね達成。美術科１段階Ａア（ア）に関しても概ね達成と評価した。

⑤　授業者による実践の振り返り

ア　単元目標に関する成果と課題

単元目標を３観点に整理して単元の評価規準に結びつけたことで、これまで知識・技能や主体的な態度に偏りがちだった評価に新たな視点が加わり、学習内容の再考につながった。実態差がある集団のため、単元目標が大きくなりがちで、生徒によっては、思考・判断・表現の観点にかかわる学習活動を組むことやその力を評価することの難しさはあるが、Ｐシートなどを活用し、一人一人の思考する姿や判断する姿を記録に残し、評価に生かそうという意識が強くなった。教師間で担当の児童生徒の目標や評価を共有し、手立てや次単元の目標を考える時間を確保することが課題である。

イ　学習評価に関する成果と課題

個々に３観点で評価基準を設定したことにより、多面的に生徒の様子を見取り、評価を行うことができた。また、「何がどこまで身に付いたのか」を具体的に記録することで、学びを積み重ねることにつながっている。身に付けた知識技能をどのように活用し、表現し、課題を解決しているかといった３観点のつながりをもたせた評価基準の設定が難しく、更に一人一人の進路など、「実際的な生活場面」での様子につなげて指導していくことは課題として挙げられる。

（執筆担当：協力機関Ｃ校）

⑥　実践に関する考察

ア　児童生徒の実態と学習指導要領を踏まえた単元づくり

（ア）児童生徒の実態と単元の目標設定

前単元の終了時に、生徒の様子「何が、どこまで、どのような支援があってできたのか」や今後の目指す姿を整理し、これらの情報を基に本単元の目標（単元の評価規準）を設定している。Ｐシートや流れ図の活用により、本実践においても生徒の実態と単元目標とのつながりを意識した単元づくりが行われたと考える。

本実践では、生徒と一緒に、前単元の課題を踏まえてどのようなことができるようになりたいかを確認する機会を設けている。個々の単元の目標を生徒と共に考えることで、生徒の主体的な取組を促す実践となったと言える。

（イ）学習指導要領と評価規準の設定

単元づくりにおいて、個の目指す姿と単元の振り返りを集約した情報から、年度当初に立てた単元計画を見直す過程があり、その過程で新たに取り入れたい各教科等の内容や目標の段階を検討している。この過程を経ることで、学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を踏まえた単元づくりが行われていることが分かる。

評価規準については、合わせている各教科等やその内容が示されており、これらは評

価規準設定の根拠となっている。今回の作業学習では、「知識、技能」、「思考、判断、表現」、「主体的に学習に取り組む態度」のそれぞれの単元の評価規準について、どの授業で評価するかが計画されていた。あらかじめ評価の場面を計画しておくことで、単元全体や各授業の展開を工夫することができたのではないかと考える。

イ　考察

本校では、これまでの研究で作成されたＰシートや流れ図を活用して、PDCA サイクルに基づいた各教科等を合わせた指導の単元･授業づくりを全学部で取り組んでいる。その取組は、各教科等を合わせた指導で取り組んだ各教科等の内容をまとめ、年間計画を立てること、単元計画では、単元の概要や単元目標（評価規準）等を計画すること、単元目標（評価規準）と児童生徒の様子から個の評価基準を設定し、３段階で評価を記録しておくこと、単元終了時に、児童生徒の様子や今後の目指す姿を整理し、次の単元の計画を立てることなどである。

このような手続きにより、児童生徒の実態と学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を踏まえた各教科等を合わせた指導を実践することができていると考える。Ｐシートや流れ図などのツールを使って、児童生徒の様子、主体的に学ぶための活動内容や手立て、評価規準などを可視化し、教師間で共有することができていることも学習評価に基づく各教科等を合わせた指導の授業づくりを可能にしていると思われる。

（執筆担当者：柘植美文）

（２）生活単元学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準を設定し個別に達成状況を評価した事例（令和４年度）

①　教科と単元名　生活、国語を合わせた「生活単元学習」
「発見！学校の周りには何がある？」

②　学級の実態

本単元は６年生全体で取り組んでいく学習となるが、本時は各クラスでの学習となり、小学部６年生１組の児童６名（男子５名、女子１名）を対象に行う。主たる障害は知的障害で、自閉症スペクトラム、広汎性発達障害、ダウン症等を併せ有している児童が在籍している。学習面では、言葉でのやりとりをスムーズに行うことができる児童や日常的に使う簡単な単語なら理解できる児童等、小学部国語における１段階の内容に取り組んでいる児童から３段階の内容に取り組んでいる児童までおり、実態は様々ではある。コミュニケーション面では、小学部で６年間一緒に過ごしてきたことで、児童同士でコミュニケーションを取り、教員を介さなくても一緒に遊んでいる場面がみられる。

③　単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

簡単な質問に答えたり、授業中に答えを発表したりすることができる児童が多くいる一方、自分の考えたことや気持ちを相手に伝えることが苦手な児童が多い。友達と遊びを共有したり友達の様子を見たりすることが好きな児童は多いが、コミュニケーションが上手く取れていない場面があるため、「相手への伝え方」を意識し、学習を設定した。

イ　単元目標

○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。（知識及び技能）

○自分が発見した物を自分なりの方法で表現することができる。（思考力・判断力・表現力等）

○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。（学びに向かう力、人間性等）

ウ　単元の授業計画及び評価計画

（ア）　授業計画

時数	主な学習活動
1	本単元についての説明　　散歩ルートの確認
２～４	学校周辺の探索
５～６	クラスごとに地図の作成
7	クラスごとに発表

（イ）　評価計画　　（以下の単元計画シート参照）

単元計画シート（各教科等を合わせた指導編）

記入者	中村　謙太

1．単元の概要　　児童生徒の実態（単元に関する各教科の実態を書く）

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単元の内容等について	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も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」の目標や内容を踏まえ、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	生活単元学習
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	
	小学部_生活	3段階　サ　生命・自然　（4）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．評価規準　　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。

4．単元計画（評価計画）　　学習内容に合わせてどの観点を評価するかを記入する

時数	日	主な学習活動	教科等の関連や含まれる教科の内容			自立活動 ※自立活動の指導目標との関連がある場合
			生活	生活	国語	
1	11/17	単元についての説明　散歩ルートの確認	コ 社会の仕組みと公共施設	サ 生命・自然	A 聞くこと・話すこと	
2	11/17	学校周辺の探索①	イ 安全	サ 生命・自然	A 聞くこと・話すこと	□　健康の保持
3	11/24	学校周辺の探索②	イ 安全	サ 生命・自然	A 聞くこと・話すこと	□　心理的な安定
4	11/24	学校周辺の探索③	イ 安全	サ 生命・自然	A 聞くこと・話すこと	□　人間関係の形成
5	12/1	グループ毎に地図の作成①	コ 社会の仕組みと公共施設	サ 生命・自然	B 書くこと	□　環境の把握
6	12/1	グループ毎に地図の作成②	コ 社会の仕組みと公共施設	サ 生命・自然	B 書くこと	□　身体の動き
7	12/2	地図の発表	コ 社会の仕組みと公共施設	サ 生命・自然	A 聞くこと・話すこと	□コミュニケーション
8						
9						
10						

単元計画シート（続き）

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	写真の説明を自分で考えて書くことができた		◎	◎
	単元をとおして：写真のタイトルを考えたり、貼る場所をiPad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、写真の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撮った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	写真のタイトルを自分で考え、教員と一緒に書くことができた。		◎	◎
	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、平仮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	写真の説明を自分で考えて書くことができた。必要なことをiPad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、分からない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	写真の説明を自分で考えて書くことができた。。必要なことをiPad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。				

6．単元における総括的な評価

単元全体の評価、指導の評価、改善事項等
活動の説明をよく聞いている児童が多く、活動に移ると自分で進めていくことができる児童が見られた。活動の内容理解に不安があった児童も周りの児童の様子を見ながら取り組んでいくことができた。初めは不安そうに取り組んでいる児童も教員の言葉かけを受けて、自信を持って取り組むことができた。何をするか分かっていない児童も時折見られたが、端的に伝えることで何をするか理解できているようだった。教員間で「児童がどのように活動を進めていくか」について事前に打ち合わせを行ったが、いまいち共通理解できていない部分も見られたため、ポイントをしっかりと確認しておくべきだった部分も見られた。

④　学習評価

ア　単元で行った学習評価

単元計画シートを作成し、学習指導要領上から関連する教科・目標・段階・内容を示した上で、評価規準を設定した。授業後、設定した評価規準に照らして、児童の様子を担当間で確認して評価した。

イ　評価に際してどのような姿を元に評価したのか

（ア）知識・技能に関する児童生徒の評価

１段階　撮影した写真を地図に貼ることができた。

２段階　撮影した写真を自分で地図に貼ることができた。

３段階　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。

（イ）思考・判断・表現に関する児童生徒の評価

１段階　必要な物や写真を自分で選ぶことができた。

２段階　必要な物を自分で用意し、写真のタイトルを自分で考えて書くことができた。

３段階　写真の説明を自分で考えて書くことができた。

（ウ）主体的に学習に取り組む態度に関する児童生徒の評価

必要な物を取りに行ったり、説明やタイトルを書いたり等、自分から活動に取り組んでいる様子や選択肢を提示され自分で選ぶことができた様子等

⑤　授業者による実践の振り返り

ア　単元目標に関する成果と課題

実態差がある学習集団で、1段階から3段階までの児童がそれぞれのやり方で達成することができる目標を設定した。単元計画シートを用いて計画していく中で、各教科での学習内容や学習状況を教員間で共通理解を図りながらそれぞれの児童の目標を確認することで、児童が取り組むべき活動と目指す姿について共有していくことができた。

イ　学習評価に関する成果と課題

児童それぞれ表現の仕方や伝え方がそれぞれ違うため、個に応じた表現を評価することができるように事前に担当の教員で評価の確認を行っており、スムーズに評価を進められた。単元計画シートの中では、◎・○・△の3段階となっていたが、◎がつかない時には、授業の内容や課題の難易度、児童のその日の様子等、様々な要素があるため、◎のつかない児童がいた際には、教員間で話し合い、次回に生かすことができた。

（執筆担当：協力機関D校）

（2）　実践に関する考察

①　単元目標の設定と評価規準の作成の工夫

本単元は、生活と国語の内容を取り扱うこととして整理している。単元目標は、「知識及び技能」は主に生活を、「思考力、判断力、表現力等」は国語を、「学びに向かう力人間性等」は二つの教科を踏まえ単元のまとまりを通した目標として設定している。「思考力、判断力、表現力等」の国語の内容の取扱いについては、国語で培った知識・技能を生活単元学習という生活に即した一連の流れの中でどのように発揮されるのか、思考・判断・表現をする児童の姿を見取るものとして設定されている。このように国語の授業で取り扱っている内容を関連させて生活単元学習で取り扱うことは、各教科等を合わせた指導を指導の形態として選択し、効果的な指導をするといった意味でも押さえるべき視点である。また、評価規準は単元目標を受けて作成しているが、各教科の観点別学習状況の評価が行えるように整理している。各教科の観点別学習状況の評価では、個別に教科ごとに端的な文章記述と「◎」や「○」といた評語により評価することで、個別の指導計画への評価にもつなげることができたと考える。

②　考察

本単元は、小学部6年生の児童に対し、これまでの小学部の生活で何気なく散策をしてきた学校周辺のことを振り返る単元であったように感じる。認知等の高まりを受けて、学校周辺の興味ある事物を一人一人の視点で写真に撮り、その写真の説明を自分の持っている言葉を想起させて書き、さらにそれらを俯瞰的な視点で地図上に貼って整理をし

ていく活動を通して、それぞれの活動で各教科の見方考え方を働かせながら、つながりをもたせた単元となったと考える。散策をし、興味ある事物に注目するという内容であれば、生活科として指導を行うことが適当と考えるが、この６年間で培ってきた言葉を思考、判断、表現するといった「活用」の視点が本単元での児童の学びにつながるものであったと考える。また、地図上に貼る活動は、難しい地図概念の獲得に向けて、モニターで散策順序を追いながら示すと同時に、地図上でどこを歩いているのかを示しながら説明をするなど、継次処理と同時処理の両方の視点からのアプローチにより、児童が自分の撮った写真が地図上のどこに位置するのかを考えながら貼るという姿につながったと感じる。

本単元のように、計画段階から、これまでの学習集団としての学びや個々の児童の習得状況の確認をすること、各教科の見方考え方を働かせるような学習展開をすることは、児童のこれまで習得してきたものを生活の中での般化につながるものであり、各教科等を合わせた指導として意義のある活動となったと言える。

（執筆担当：真部信吾）

（３）遊びの指導で、重複障害のある児童に共通の評価基準を設定し個別に達成状況を評価した事例（令和４年度）

①教科と単元名　国語、算数、体育を合わせた「遊びの指導」
「ザブーン王国で遊ぼう」

②学級の実態

小学部重複学級の児童 18 名（１～６年生）が対象である。本単元に関連した本児童の共通課題として、以下の３点が挙げられる。

・色や形、弁別などの理解が未熟で、関連した学習を国語や算数、自立活動などで取り組んでいる児童が多い。
・言葉によるやりとりが成立する児童が少なく、発語はあっても独り言のようになってしまっている児童が多い。また、自分から他者に要求を伝えることが難しい児童が多い。
・初めて行う活動に対して見通しを持ちにくく、自分から活動に取り組むことが難しい。

その他、身体障害者手帳を有している児童が多く、身体面での課題も大きい。

③単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

該当の指導要領の目標・内容と上記の児童の実態を考慮した上で、ダイナミックな粗大運動を好んで行う児童が多い実態を踏まえ、活動内容についてある程度取り組んだ経験もある「エアートランポリン」「大型トランポリン」の活動を主とする形で設定した。

イ　単元目標

○様々な種類の物の中から形や色に注目して、注視して取り上げたり、弁別したりすることができる。（知識及び技能）
（算数　１目標（１）／２各段階の目標及び内容　１段階（１）　目標Ａ数量の基礎ア、Ｃ図形ア／　（２）内容　Ａ数量の基礎ア／〔数学的活動〕　ア（ア）参考）
○身近な人からの話し掛けに応じて注目し、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすることができる。（思考力、判断力、表現力等）
（国語　１目標（２）／２各段階の目標及び内容　１段階　（２）内容　〔思考力、判断力、表現力等〕　Ａ話すこと・聞くこと ア参考）
○活動の説明を見聞きし、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。（学びに向かう力、人間性等）
（算数　１目標（３）／国語　１目標（３）／体育　１目標（３）参考）

ウ　単元の授業計画及び評価計画

（ア）　授業計画

時　数	主な学習活動
１（１２月　１日）	キャラクター・活動紹介、「海の生き物」の弁別、トランポリン
２（１２月　９日）本時	キャラクター・活動紹介、「海の生き物」の弁別、トランポリン
３（１２月１６日）	キャラクター・活動紹介、「海の生き物」の弁別、トランポリン（次回のクリスマス会の活動に関連させるため、弁別するものをお菓子の写真カードに変更）

（イ）　評価計画　（以下の単元計画シート参照）

単元計画シート（各教科等を合わせた指導編）

記入者	佐竹慎之介

1．単元の概要　児童生徒の実態（単元に関する各教科の実態を書く）

学部	小学部	学年・グループ	重複１～６年生
【概要】児童生徒の実態や本単元の内容等について	本授業は、小学部重複学級の児童１８名（１～６年生）を対象に行われる。本単元に関連した本児童の共通課題としては、①色や形、弁別などの理解が未熟で、関連した学習を国語や算数、自立活動などで取り組んでいる児童が多い。　②言葉によるやりとりが成立する児童が少なく、発語はあっても独り言のようになってしまっている児童が多い。また、自分から他者に要求を伝えることが難しい児童が多い。　③初めて行う活動に対して見通しを持ちにくく、自分から活動に取り組むことが難しい。の３点が挙げられる。また、身体障害者手帳を有している児童が多く、身体面での課題も大きい。本単元では上記の指導要領の目標と児童の実態を考慮した上で、ダイナミックな粗大運動を好んで行う児童が多い実態を踏まえ、活動内容についてある程度取り組んだ経験もある「エアートランポリン」や「大型トランポリン」の活動を主とする「ザブーン王国で遊ぼう」の単元を設定した。		

単元名	ザブーン王国で遊ぼう	指導の形態	遊びの指導
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	
	小学部_国語	Ⅰ目標（３）言葉で伝えあうよさを感じるとともに,言語感覚を養い,国語を大切ににしてその能力の向上をはかる態度を養う。（学びに向かう力、人間性等） Ⅰ段階　Ａ聞くこと・話すこと　ア　教師の話や読み聞かせに応じ，音声を模倣したり，表情や身振り，簡単な話し言葉などで表現したりすること（思考力、判断力、表現力等）	
	小学部_算数	Ⅰ目標（３）数学的活動の楽しさに気付き,関心や興味をもち,学習したことを結び付けてよりよく問題を解決しようとする態度,算数で学んだことを学習や生活に活用しようとする態度を養う。（学びに向かう力、人間性等） Ⅰ段階　数量の基礎　㋐具体物に気付いて指を差したり，つかもうとしたり，目で追ったりすること（知識及び技能） Ⅰ段階　数量の基礎　㋑ものとものとを関連付けることに注意を向け,ものの属性に注目し,仲間であることを判断したり,表現したりすること。 Ⅰ段階　図形　㋐具体物に注目して指を差したり，つかもうとしたり，目で追ったりすること、㋑形を観点に区別すること、㋒形が同じものを選ぶこと（知識及び技能） Ⅰ段階　図形　㋒ものとものとの関係に注意を向け，ものの属性に気付き，関心をもって対応しながら，表現する仕方を見つけ出し，日常生活で生かすこと（思考・判断・表現）	
	小学部_体育	Ⅰ目標（３）遊びや基本的な運動に親しむことや健康の保持増進と体力の向上を目指し,楽しく明るい生活を営む態度を養う。（学びに向かう力、人間性等） Ⅰ段階　Ａ体つくり運動遊び　ア　教師と一緒に，手足を動かしたり，歩いたりして楽しく体を動かすこと（知識及び技能） Ⅰ段階　Ａ体つくり運動遊び　ウ　簡単な合図や指示に従って，Ａ体つくり運動遊びをしようとすること（学びに向かう力、人間性等）	

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
様々な種類のものの中から形や色に注目して、注視して取り上げたり、弁別したりすることができる。	身近な人からの話し掛けに応じて注目し、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすることができる。	活動の説明を見聞きし、意欲や自信をもって、積極的に活動に取り組むことができる。

3．評価規準　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
様々な種類のものの中から形や色に注目して、注視して取り上げたり、弁別したりしている。	身近な人からの話し掛けに応じて注目し、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりしている。	活動の説明を見聞きし、意欲や自信をもって、積極的に活動に取り組もうとしている。

単元計画シート続き

4．単元計画（評価計画）　学習内容に合わせてどの観点を評価するかを記入する

時数	日	主な学習活動	教科等の関連や含まれる教科の内容			自立活動 ※自立活動の指導目標との関連がある場合
			国語	算数	体育	
1	12/1	「海の生き物」の弁別、トランポリン	A 聞くこと・話すこと	数量の基礎、図形	A 体つくり運動遊び	
2	12/9	「海の生き物」の弁別、トランポリン	A 聞くこと・話すこと	数量の基礎、図形	A 体つくり運動遊び	□ 健康の保持
3	12/16	「海の生き物」の弁別、トランポリン	A 聞くこと・話すこと	数量の基礎、図形	A 体つくり運動遊び	□ 心理的な安定
4						□ 人間関係の形成
5						□ 環境の把握
6						☑ 身体の動き
7						☑ コミュニケーション

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
E	国語	導入の波の動きに注目しており、動く様子を追視することができた。エアートランポリンに乗っている際に、フレーズを言いながら教員が手添えして一緒に弾むと、教員に視線を向ける様子が見られた。		◎	◎
	算数	腰を曲げてかがむ姿勢を保持することが難しく、教員が拾って手渡す場面もあったが、立位の状態から膝をつくように座ると、目の前にあるカードを拾い上げることができた。箱に入れる際は、教員が支えながら箱まで一緒に行くことで、箱の上でカードを手放して入れることができた。	○	○	◎
	体育	エアートランポリンや大型トランポリンの上で仰向けやうつ伏せになって揺れを感じたり、自ら四つ這いの姿勢で動いたりするなど、体を動かすことができた。	◎		◎
	単元をとおして：日常的に教員が姿勢を保持しながら活動する場面が多い児童ではあるが、本単元では、トランポリンの活動の場面で、教員の手が離れている状態でも取り組めていた。教員やキャラクターによく注目しており、視線を向け続ける様子がよく見られた。				
G	国語	「ザブーン」というフレーズを覚えて、自ら発音できた。授業後も覚えており、「ザブーン王子」と遊んだことを帰りの会で伝えることができた。		◎	◎
	算数	教員の言葉かけがなくても、落ちているカードを自ら拾い上げ、4種類を弁別することができた。同時に2枚のカードを拾い上げることもあった。	◎	◎	◎
	体育	揺れや粗大運動が苦手な児童ではあるが、自らエアートランポリンや大型トランポリンに乗って弾んだり、エバーマットの斜面を下から登ったりするなど、積極的に体を動かしている様子が見られた。	◎		◎
	単元をとおして：キャラクターに期待感を持ち、全体的な物語の見通しを持って取り組めていた。授業が終わった後にも、本単元について本人の口から質問が出るなど、主体的に活動に取り組めていたことが伺える様子が見られた。				
H	国語	教員が目の前で手本を見せることで、「ザブーン」というフレーズを、教員の模倣をして近しい音で1音ずつ発声することができた。		◎	◎
	算数	入れる場所を間違えてしまうことはあったが、教員の言葉かけを受けつつ概ね正しく弁別することができた。特に後半になるにつれて間違えることが減ってきた。カードを拾って箱まで運ぶ流れはひとりで行っていた。	○	○	◎
	体育	大型トランポリン、エアートランポリンともに上に乗って立った状態でひとりで跳びはねていることが多かった。特にステージ上の大型トランポリンが好きだったようで、エアートランポリンからすぐにステージ上に移動していた。積極的に体を動かすことができた。	◎		◎
	単元をとおして：後半のトランポリンを使った活動については、以前に取り組んだことがあったこともあり、全体的に見通しを持って取り組めていた。初めてでやり方がわからない活動については拒否感を示したり、教員の反応を見ながら何となくで取り組むような傾向にある児童だが、弁別の活動も間違いはありつつも拾って運び入れる流れがわかって取り組むことができていた。				

6．単元における総括的な評価

単元全体の評価、指導の評価、改善事項等
重複学級という括りではあるものの、実態差が大きい集団ではあるが、それぞれの実態や捉え方、感じ方で活動に取り組むことができていたように感じる。全体のストーリーを意識して見立て遊びのように進行できる児童、トランポリンや波（バルーン）で感覚的に楽しむ児童、キャラクターの登場に期待感を持つ児童など、様々な実態の児童にアプローチした設定ができた。合わせたそれぞれの教科の内容に触れつつも、「遊びの指導」としての良さを生かした形で、「遊びながら教科の学習ができた」という自然な流れで取り組むことができていた。

④　学習評価

ア　単元で行った学習評価

別紙 単元計画支援シートを作成し、学習指導要領から関連する教科・目標・段階・内容を示した上で、評価規準を設定した。授業後、設定した評価規準に照らして、児童の様子を担当間で確認して評価した（全 18 人の児童のうち、実態の異なる６年生の児童を３人抽出して評価した）。

イ　評価に際してどのような姿を元に評価したのか

（ア）知識・技能に関する児童生徒の評価

児童の実態によって、２～４種のカードを弁別したり、拾って箱に入れたりすることができていた様子などから。

（イ）思考・判断・表現に関する児童生徒の評価

児童の実態によって、フレーズを覚えて話す、模倣して発声する、フレーズを言った教員に注目する様子などから。

（ウ）主体的に学習に取り組む態度に関する児童生徒の評価

活動を嫌がる様子がなく、教員の言葉かけや手添え等の支援を受けつつも、自らカードを拾い上げて弁別したり、トランポリン等で積極的に体を動かしたりする様子から。

⑤　授業者による実践の振り返り

ア　単元目標に関する成果と課題

「単元計画シート」を作成するプロセスを踏むことで、指導要領上の教科の目標・内容のどの部分を取り扱っているのかをより明確にできた。そのため、合わせている中の教科の学習内容を把握することができ、年間で行うべき教科の学習内容を網羅し抜けがないようにするツールとして使用できると感じた。また、目標（評価項目）を中心に活動を構成し、明確に意識できたことによって、担当教員以外の教員と目標の共有をすることができ、目標達成に向けて活動にメリハリを持って取り組むことができた。

イ　学習評価に関する成果と課題

昨年度は「生活単元学習」、今年度は「遊びの指導」、ともに各教科等を合わせた指導で実践を行ったが、「単元計画シート」を使用したことで、各教科等を合わせた指導として単元を設定すると評価の際に意識することが難しい、「合わせている」教科を意識し、教科に立ち返った評価を行うことができた。

（執筆担当：協力機関Ｄ校）

（２）　実践に関する考察

①　単元目標の設定と評価規準の作成の工夫

本単元は、国語、算数、体育を合わせた「遊びの指導」である。知的障害の程度が重く、身体面での介助を要する等の重複障害である児童の学習集団で、小学部１段階の目標設定と自立活動の指導も意識した計画となっている。「知識及び技能」は主に算数を、「思考力、判断力、表現力等」は国語を、「学びに向かう力、人間性等」は各教科の目標及び体育の１段階の内容のまとまりについて取り扱うこととして単元目標を設定している。評価規準は、単元目標に準拠する形で作成しつつ、取り扱う教科の観点別学習

状況の評価ができるよう、児童ごとに各教科の評価を記述するようにしている。重度重複障害の児童については、各教科等を合わせた指導を指導の形態として選択して実施するケースが多く、表現による把握の難しさ、認知しているかどうかの評価の判断の難しさがあることや、評価の妥当性を高めるためにそれぞれの教科の内容を具体的にする形で目標を設定することは有効であると考える。

② 考察

知的障害のある児童の指導では、繰り返し学習することで知識技能等を身に付けられるように指導することが重要とされており、本単元も毎時同じ流れで学習活動を繰り返すといった展開となっている。また、算数の見方考え方を働かせる場の設定、体育の主に動きをつくる場の設定をするなど場ごとに一つの活動を設定するといった構造化が図られ、それぞれの教科の視点で活動に取り組むことができるように工夫している。これらの環境調整や教科の視点での活動の整理によって、児童は見通しを持って主体的に活動に参加できるとともに、児童の知識技能等の習得が進められ、各教科の観点別学習状況の評価を具体的な姿として記述することにつながったと考える。

また、重度重複障害の児童にとって、本単元のように大きい枠組みとしての「遊び」の中で各教科の資質能力を働かせることは、普段の日常生活や社会生活においても起こりうる状況である。その際、目の前の事象に対して体験を通して解決を図ろうとする、身体運動により対応していくといった経験の積み重ねによって、因果関係がつながったり、各教科の見方考え方に気付いたりしていくものと考える。単元計画段階から個々の障害の状態等を踏まえて、各教科のどの内容を取り扱うかを明確にしたことで学習活動が具体化されたこと、児童の興味関心を抱かせる場面設定により、より主体的に取り組みながら児童が外界の刺激と自己とを対話させながら資質能力を身に付けようとしたことは、重度重複障害のある児童の各教科等を合わせた指導の大事な視点であると考える。

（執筆担当：真部信吾）

（４）作業学習で、段階別に評価規準を設定し生徒の自己評価も含めた学習評価をした事例（令和４年度）

①　教科と単元名

作業学習　「文化祭に向けて」

※本実践に関わる各シートは、本項末に添付する。

②　学級の実態

【中学部クラフト班（１年生３名，２年生３名，３年生３名）】

本校中学部には，クラフト班と陶工班の２つの作業班があり，学年縦割りで編成している。前期の作業学習では，道具等の扱いにまだ慣れない生徒が多く，教師と道具の使い方を繰り返し確認した。また，教師に確認せずに勝手に作業を進めて失敗が多くなったり，周りの人が気になって集中できずにいたりする生徒などもいた。作業学習を進めていく中で，これらの課題を解決しようと意識する姿も単元後半から見られるようになってきた。

③　単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

11 月に開催する学校の文化祭に向けての作業学習となる。前単元の職業・家庭科「働くってどんなこと」では，働く基礎に関することや働く生活に関して学年ごとに段階を踏まえて学んだ。今回の作業学習では，その学びを生かしたり，自身で立てた目標を意識したりして作業製品づくりに取り組む。また，作業学習を単元化することで，教科等で学んだことを生かしたり，学校生活全般においても文化祭という一つの目標を共有できたりし，職業生活に必要な力の基盤を育成できると考える。

イ　単元目標

取り扱う内容のまとまり【段階】:

・数学Ａ「数と計算」イ整数の加法及び減法【中学部１・２段階】

・数学Ｄ「データの活用」ア身の回りにあるデータを簡単な表やグラフで表したり，読み取ったりすること【中学部１段階】

・職業・家庭Ａ「職業生活」ア勤労の意義 イ職業　【中学部１・２段階】

知識及び技能	作業学習を通して，使用する道具等の特性や扱い方を身に付けたり，計算機を使って加法，減法の計算を行ったりするなど，自分の作業工程を確実に行うことができる。
思考力，判断	作業状況に応じて自分で確認や判断をして作業を進めたり，数学的

力，表現力等	な見方や考え方を発揮しながら効率的に製品を数え，出来高数を把握したりすることができる。
学びに向かう力，人間性等	作業学習や販売を通して，製作することや販売することの喜びや，数学で学んだことを活用する楽しさなどを感じたりして，進んで取り組もうとする。

ウ　単元の授業計画及び評価計画（Mシートより抜粋）

授業計画		評価計画（評価の観点・評価方法）	
日	主な学習内容	数学科	職業・家庭科
10/24	日程・行程内容確認/自分の目標の発表/付箋紙デザイン		
10/25 ～ 11/12	個別の作業目標の確認/作業/片づけ/作業報告/自己評価/教師による評価/日程確認など	【思考・判断・表現/主体的】 個別の学習状況に応じて数学科で学んだ知識・技能を発揮して活用できていたか。 【評価方法】 作業評価シート/パフォーマンス/ロイロノート	【全観点】 道具等の取り扱い方や，作業状況に応じた行動，製作意欲など 【評価方法】 作業評価シート/パフォーマンス
11/13	文化祭（販売会）	【知・技】 計算機を使って会計における簡単な計算ができていたか。 【評価方法】 パフォーマンス	【主体的】 目的や相手を意識して販売に取り組むことができていたか。 【評価方法】 パフォーマンス
11/17	販売会場と作業室の片付け		
11/18	作業や祭りの写真や評価シートを見て，自分の目標が達成できたか振り返る	総合的評価	
11/19	売り上げの計算/各作業班の売り上げ報告	【知・技】 計算機を使って会計における簡単な計算ができていたか。 【評価方法】パフォーマンス/売上計算表	

④　学習評価

単元のまとまりの観点別学習状況の評価（評価シートより抜粋）

◎:十分達成 ○:概ね達成 ▲:○に満たない

数学科

	段階	評価規準（求めたい子どもの具体的な成長の姿）	1年 MM	1年 AT	1年 HM	2年 TM	2年 AM	2年 KT	3年 TY	3年 ST	3年 MK
知技	1	・計算機を使いながら，会計における簡単な加法及び減法の計算をしている。	○	－	－	◎	◎	－	－	◎	○
	2	・計算機を使いながら，会計における加法及び減法の計算をしている。	－	○	○	－	－	○	◎	－	－
思判表	1	・簡単な表やグラフを用いながら，製品の出来高数を読み取ったり考察したりしている。	▲	－	－	○	▲	－	－	○	○
	2	・数量の関係に着目しながら，製品を効率的に数えている。	－	○	◎	－	－	○	◎	－	－
主態度	1	・数学で学んだことのよさに気付き，そのことを学習に活用しようとしている。	▲	－	－	○	○	－	－	◎	○
	2	・数学で学んだことのよさを理解し，そのことを学習に活用しようとしている。	－	○	○	－	－	○	◎	－	－

特記事項

1年MMさん：学習習熟度は算数の小学部2段階相当。数量の違いや大きさに興味を持ち始めた。活用することは難しかったが数えようとする意欲は高まった。
2年AMさん：計算機で丁寧に操作しながら売上を計算できた。今後，3桁4桁の数唱の学習が必要である。グラフの読み取りは難しく，今後数学の授業で再度確認していく。
3年TYさん：数学の授業で学んだ10や20のまとまりで数えることができ，作業期間中は自分で数え方を選んでやろうとする姿があった。また，数える時の表情が嬉しそうだった。

◎:十分達成 ○:概ね達成 ▲:○に満たない

職業・家庭科

	段階	評価規準（求めたい子どもの具体的な成長の姿）	1年 MM	1年 AT	1年 HM	2年 TM	2年 AM	2年 KT	3年 TY	3年 ST	3年 MK
知技	1	・作業学習を通して，使用する道具や機械等の特性や扱い方を理解し，作業課題に応じて正しく扱おうとしている。	◎	◎	◎	◎	○	◎	－	○	－
	2	・作業学習を通して，使用する道具や機械等の扱い方の理解を深め，作業課題に応じて効果的に扱おうとしている。	－	－	－	－	－	－	○	－	○
思判表	1	・作業に取り組みながら，作業状況に応じた行動に気付いたり，教師と確認して判断したりしている。	◎	○	－	▲	◎	○	－	○	○
	2	・作業に取り組みながら、作業状況に応じた行動を考えたり，自分から判断したりしている。	－	－	◎	－	－	－	▲	－	－
主態度	1	・作業学習や販売会の活動を通して，製作することや販売することへの喜びや達成感などを得ている。	○	○	◎	▲	◎	◎	－	－	－
	2	・作業学習や販売会の活動を通して，製作することや販売することへの喜びや達成感を得て，進んで取り組もうとしている。	－	－	－	－	－	－	◎	◎	◎

特記事項

3年生：3年間の作業学習を積み重ね，作業学習や販売会への意欲が高く，どの活動に対しても自分から進んで取り組んでいた。態度面は習熟度があまり関係ない。
2年KTさん：教師の確認をとらずに自分で判断してしまう面が時々あった。
2年TMさん：道具等の扱いは理解して取り組めたが，失敗してもそのまま放置していたり，自分のやり方にこだわりが強くなったりしがちがった。
1年HMさん：「つくる」ことへの意欲が非常に高く，教師に確認したり相談したりしながら初めての作業にも集中して取り組むことができていた。
3年TYさん：丁寧に作業はできるが，効率性を考えることが難しく，時間がかかってしまっていた。

ア　知識・技能に関する児童生徒の評価

【パフォーマンス】

・道具等の扱い方を教師と確認し，道具等の特徴を捉えたり，適切に扱えたりしていたかどうか。

【パフォーマンス/売上計算表】

・販売会当日の会計や売り上げ計算の際に，計算機を使って正しく計算をしたり，金種の読み上げや桁数の認識などをしたりできたかどうか。

【作業評価シート】

・作業課題に応じて，使用する道具等の特性を理解したり，正しく扱おうしたりとしていたか。

イ　思考・判断・表現に関する児童生徒の評価

【パフォーマンス】

・数学科の授業で生徒の学習習熟度に応じた数の数え方や，数のまとまりなどを学習した。学習したことを活用しながら，その日に製作した作業製品を効率的に数えることができていたか。

・各作業工程において，効率的に作業を進めるために道具の扱い方や，教師への報告や相談などの仕方，工程後の製品の置き方や置く場所，片付け場所などを自分なりに考えたり，工夫しようとしたりする姿が見られたか。

【作業評価シート】

・毎時の振り返りにおいて，その日の自分の目標と結果（出来高数や態度面等）を比べてどのような自己評価をしていたか。また，教師からの評価を受けて次の作業ではどのような目標になったか。

【ロイロノート（アプリ）による出来高数シート】

・出来高数を示したグラフを見ながら，棒グラフの長さや数値に注目して比較したり多い少ないなどを判断したりしていたか。

ウ　主体的に学習に取り組む態度に関する児童生徒の評価

【パフォーマンス】

・数学科で学んだ数え方を使って数える楽しさや面白さなどを感じ，自分から数えようとしていたか。

・意欲的に作業に取り組んでいた姿や，文化祭で積極的に接客したり自分の役割を果たそうとしたりする姿など。

・毎時の振り返りにおいて，その日の自分の出来高や全体の製品の出来高などを知ったり，文化祭までの日程を確認したりしているときの様子。

・前時の作業学習での自分の課題を解決しようと取り組んでいたか。

【作業評価シート】
・単元全体を通して，学んだことや主体的に作業に取り組む姿などが見て取れるか。

エ　個人内評価

生徒個人の作業学習の記録（作業評価シート）を用意し，毎時自己評価（◎：目標を超えた，○：目標と同じ，△目標に届かなかった）と教師からの評価を記していった（写真１）。評価欄には，その日の生徒の作業の様子等を記述したり，その日の目標に対する達成状況や作業態度等で記号による評価（特に素晴らしい場合は花丸）を記したりしていった（図１）。

写真１：作業評価シート

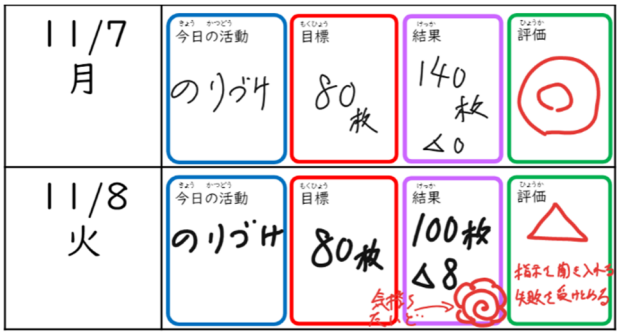


図１：作業評価シートの一部抜粋

⑤　授業者による実践の振り返り

ア　単元目標に関する成果と課題

成果としては，数学科と職業・家庭科を合わせた単元目標の設定から評価の観点や評価方法を授業計画に沿って検討していったことにより，単元目標を達成するための具体的な学習内容を設定することができた。例えば，数学科の授業で学んだことを作業学習の場面で発揮できるように仕組んだことや，前単元（職業・家庭科「働くってどんなこと」）での気付きや学びを作業学習での個人の目標として掲示したことなど，教科等横断的な視点を持って単元を構成することができた。

また，これまでは作業態度や道具等の取扱いなど，職業・家庭科分野の内容に関する指導観に重きを置いて学習指導に当たっていたが，数学科の評価の観点を示したことにより，全ての教師が生徒の学習状況を踏まえながら数学科分野の内容に関する指導観を持って学習指導に当たることができた。

課題としては，本単元では２つの教科を合わせた指導で単元目標が設定しやすかったが，３つ以上合わせるとなると，単元目標の内容が複雑化することが考えられた。

イ　学習評価に関する成果と課題

成果としては，ICT を活用し作業中の様子の写真や動画，出来高数のグラフなどを作業評価シートに添付して可視化したことで，その日の自分の作業学習を客観的に振り返りながら自己評価する生徒の姿が見られるようになった。そして，教師からの評価も記載した作業評価シートが毎時の個人内評価として見える形で積み上げることができた。

また，２つの教科ごとに評価規準を設定し，２段階ごとに生徒を振り分けたことで，単元終了後は労力を割かれることなく生徒一人一人の学習評価を整理することができた。

一方で課題としては，評価規準を考える際に，作業学習という学習の特性上，学習習熟度別で段階を踏んだ設定がよいのか，生徒自身のキャリア発達による評価規準がよいのか迷うことがあった。本実践を通して，数学科に関しては学習習熟度別における規準が適切であると感じたが，職業・家庭科においては、学年での違いが見られ、特に、学びに向かう力・人間性に関してはキャリア発達の視点で主体的態度の評価を考えることも加味する必要があると考える。

（執筆担当：協力機関Ａ校）

M シート	中学部	領域・教科等名	単元名	期間	単位時間数	記入者
		作業学習	文化祭　に向けて	令和4年10月24日～11月17日	14	T

学習指導要領段階	数学 A「数と計算」/D「データの活用」	イ 整数の加法及び減法【中学部1・2段階】 ア 身の回りにあるデータを簡単な表やグラフで表したり，読み取ったりすること【中学部1段階】
	職業・家庭 A「職業生活」	ア 勤労の意義【中学部1・2段階】 イ 職業【中学部1・2段階】
学習概要	11月に催しされる学校行事「すずかけ祭り」に向けての作業学習となる。前単元の職業・家庭科「働くってどんなこと」では，働く基礎に関することや働く生活に関して学年ごとに段階を踏まえて学んだ。今回の作業学習では，その学びを生かしたり，自身で立てた目標を意識したりして取り組む。また、作業学習を単元化することで、教科等で学んだことを生かしたり，学校生活全般においても「すずかけ祭り」という一つの目標を共有でき、職業生活に必要な力の基盤を育成できると考える。	

単元目標	
知識及び技能	・作業学習を通して，使用する道具等の特性や扱い方を身に付けたり，計算機を使って加法，減法の計算を行ったりするなど，自分の作業工程を確実に行うことができる。
思考力，判断力，表現力等	・作業状況に応じて自分で確認や判断をして作業を進めたり，数学的な見方や考え方を発揮しながら効率的に製品を数え，出来高数を把握したりすることができる。
学びに向かう力，人間性等	・作業学習や販売を通して，製作することや販売することの喜びや，数学で学んだことを活用する楽しさなどを感じたりして，進んで取り組もうとする。

【単元でねらう情報活用能力】情報の整理・比較
観点を決めて情報を分類、絵・図・表・グラフを用いた整理、情報同士の共通点や相違点の比較

【作業製品】・ちぎれる付箋紙 ・一筆箋 ・ポチ袋 ・フェルト加工製品 ・プランターケース ・メモスタンド ・タイルトレー

B・S：単元の進め方（挨拶・日程確認・個別の目標確認・作業・片づけ・振り返り）
・生徒に応じて教科のねらいや達成状況等を確認する機会を設ける。（例：10のかたまりで数える，出来高数を比べるなど）
・作業後は生徒による自己評価と，単元目標に照らし合わせた教師からの評価を行う。
・数字やグラフなどを用いて視覚的に達成状況が分かるようにする。
・毎時の振り返りでは，評価の理由を生徒と確認して記述する。
・出来高数などを計算する際に，生徒の実態に応じて電卓などを使用する。

学習計画			評価の観点・評価方法	
日付	曜	主な学習内容	数学科	職業・家庭科
10月24日	月	日程・行程内容確認/自分の目標の発表/付箋紙デザイン		
10月25日～11月12日		個別の作業目標の確認/作業/片づけ/作業報告/自己評価/教師による評価/日程確認など	【思考・判断・表現/主体的】 個別の学習状況に応じて数学科で学んだ知識・技能を発揮して活用できていたか。 【評価方法】 作業評価シート/パフォーマンス	【全観点】 道具等の取り扱い方や，作業状況に応じた行動，製作意欲など 【評価方法】 作業評価シート/パフォーマンス
11月13日	日	すずかけ祭り（販売会）	【知・技】 計算機を使って会計における簡単な計算ができていたか。 【評価方法】パフォーマンス	【主体的】 目的や相手を意識して販売に取り組むことができていたか。 【評価方法】パフォーマンス/ビデオ撮影
11月17日	火	販売会場と作業室の片付け		
11月18日	水	作業や祭りの写真や評価シートを見て，自分の目標が達成できたか振り返る	総合的評価	
11月19日	木	売り上げの計算/各作業班の売り上げ報告	【知・技】 計算機を使って会計における簡単な計算ができていたか。	

留意事項・共通事項・準備物等
・ロイロノートで作業評価シートを作成（前期使用したシートを改善） ・出来高をグラフ化できるようにロイロノートで作成
・電卓 ・作業日程表 ・作業目標のカード（前時の「働くってどんなこと」の単元で作成する）
・個別の指導計画の目標を照らし合わせた個別目標の確認

	評価規準（数学科）	
	1段階	2段階
知識・技能	・計算機を使いながら，会計における簡単な加法及び減法の計算をしている。	・計算機を使いながら，会計における加法及び減法の計算をしている。
思・判・表	・簡単な表やグラフを用いながら，製品の出来高数を読み取ったり考察したりしている。	・数量の関係に着目しながら，製品を効率的に数えている。
主体的態度	・数学で学んだことのよさに気付き，そのことを学習に活用しようとしている。	・数学で学んだことのよさを理解し，そのことを学習に活用しようとしている。

	評価規準（職業・家庭科）	
	1段階	2段階
知識・技能	・作業学習を通して，使用する道具や機械等の特性や扱い方を理解し，作業課題に応じて正しく扱おうとしている。	・作業学習を通して，使用する道具や機械等の扱い方の理解を深め，作業課題に応じて効果的に扱おうとしている。
思・判・表	・作業に取り組みながら，作業状況に応じた行動に気付いたり，教師と確認して判断したりしている。	・作業に取り組みながら、作業状況に応じた行動を考えたり，自分から判断したりしている。
主体的態度	・作業学習や販売会の活動を通して，製作することや販売することへの喜びや達成感などを得ている。	・作業学習や販売会の活動を通して，製作することや販売することへの喜びや達成感を得て，進んで取り組もうとしている。

単元（題材）の評価（○：十分である △：検討が必要）

期日	時数	内容	教材	学習グループ
○	△	○	○	○

全体を振り返って

・学校行事等で時数が少なかった。次年度は前単元の時数を調整し，作業学習の時数を確保。
・数学科と職業科を合わせた指導内容であった。また，数学科で学んだことを活用する場面があったり，教師側が数学の指導を意識することができた。
・学年での態度面が違った。1年生と3年生の作業態度の違い。障害程度ではなく，これまでの積み重ね，キャリア形成ができている。
・学習形態の学年縦割りのよさが，作業学習で現れやすい。
・数学科で学んだことを活用する機会として適切であった。

S シート	中学部クラフト班	領域・教科等名	単元（題材）名 ／ 取扱項目等	日付	記入者
		作業学習	文化祭　に向けて	10月24日（月）	T

本時のねらい	・前時の単元で学んだことを振り返り，作業学習での自分の目標を発表する。（思考力，判断力，表現力等） ・すずかけ祭りまでの学習に見通しを持ち，期待感を高める。（学びに向かう力，人間性等）

時間	主な学習活動	指導及び支援上の留意点	情報活用能力	授業の評価
15分	1 ・昨年度のすずかけ祭りの様子を写真等で振り返る。 ・今年度のすずかけ祭りについて，日程や販売場所，スケジュール等を確認する。	・写真等を提示しながら，去年の感想などを聞いていく。	収集	
5分	2 ・作業班ごとに分かれる。			
15分	3 ・前単元で作成した作業学習の目標を発表する。	・一人ずつ発表後は，互いに励まし合えるように声掛けをする。	発信・伝達	発表の時間は十分であった
10分	4 ・クラフト班の作業工程を確認する。	・作業日程を提示して，製品の見本を示しながら話す。		日程に変更点が多々あった
5分	5 ・今日の作業目標を確認する。	・ロイロノートで全員の作業シートを用意し，個別に目標を確認していく。		
20分	6 ・付箋紙のデザインをする。	・季節等に応じたイラストや写真を用意し，色などを確認しながら進める。		
10分	7 ・振り返りをする。	・一人ずつ出来高を確認し，自己評価後に教師からの評価も伝える。		

学習状況の評価	改善と志向
・前単元の学習の振り返りを個人目標につなげている生徒が多かった。 ・3年生はこれまでの作業学習の経験も含めて目標を立てていた。	・デザイン後の片付けに時間がかかった。布巾を用意して，クレヨンの跡はすぐにふき取るようにする。 ・ロイロノートによる作業評価シートはよく見ている。

S シート	中学部クラフト班	領域・教科等名	単元（題材）名 ／ 取扱項目等	日付	記入者
		作業学習	文化祭　に向けて	10月26日（水）～	T

本時のねらい	・自分の作業工程や道具御扱い方について教師と確認しながら取り組む。（知識．技能等） ・教師と自分のその日の作業目標について考え，作業後はその目標を達成できたかどうか振り返ることができる。（思考力，判断力，表現力等）

時間	主な学習活動	指導及び支援上の留意点	情報活用能力	授業の評価
10分	1 ・今日の作業内容について確認する。 ・自分の作業目標を教師と一緒に確認する。	・作業のスケジュール表を提示して，今日の作業内容を伝える。 ・生徒の実態に応じて，出来高数や態度面等の目標を一緒に確認する。	収集	
50分	2 ・作業をする。 ちぎれる付箋，フェルト玉，プランターBOX，メモスタンド，タイルトレー	・作業中や作業後には，数学の見方・考え方が働くように，生徒の実態に応じて，製品の数え方や数のまとまりなどに気付くことができるように指導する。 ・道具等の扱い方はその都度確認し，教師が見本で示したり，写真等で視覚的に提示したりしていく。	整理・比較	
10分	3 ・片づけをして作業の報告をする。	・片づけが終わった生徒からその日の出来高数を聞く。また，言葉で伝えることが難しい生徒はメモに数字を書くなどして報告するようにする。	発信・伝達	
10分	4 ・今日の自分の作業の出来高や態度面などを自分の目標と照らし合わせて，自己評価をする。 ・教師と評価を確認する。	・ロイロノートで作業評価シートを提示し，単元全体の評価が集約できるようにする。 ・ロイロノートでグラフを作成し，その日の出来高数をグラフで示して，数の意識化を図る。 ・自己評価基準を示し，生徒自ら挙手して評価した後，教師が総合的に個々の生徒の評価を伝える。 ・次の作業への意欲につながるように，生徒の作業の様子を認めながら，次の作業内容を伝える。	保存・共有	

学習状況の評価	改善と志向

（２）実践に関する考察

①　児童生徒の実態と学習指導要領を踏まえた単元づくり

本単元は、「働く意欲を培う」といった作業学習の趣旨を意図された単元であった。単元目標は、本単元で取り扱う各教科の目標や内容を整理されたうえで、数学の各内容や職業家庭の職業分野の内容を組み合わせて、資質能力ごとに目標設定がされている。取り扱う各教科の整理にあたっては、数学の生徒の取組状況や課題を、教科担任と情報共有をし、中心的な課題に関連した内容を単元目標として設定しており、各教科等との関連が明確な目標となったと言える。

評価規準は、取り扱う各教科の観点別学習状況の評価をすることを念頭に、それぞれの教科ごと、段階ごとに評価規準が作成されている。観点別学習状況の評価の実施にあたっては、計画段階から、パフォーマンスによる評価、作業評価シートによる教師の評価と生徒の自己評価といった方法を行うこととし、様々な視点からの評価が行われた。このように、様々な評価方法により評価を判断していくことで、評価の妥当性も高まっていくものと考える。そして、評価の実際として、◎や○などの評価と合わせて、端的な記述により本人の様子が記述されていることで、次の単元や関連する教科への接続が可能となったと考える。

②　考察

各教科等を合わせた指導として、取り扱う教科を整理したうえで、設定された単元目標や評価規準、授業実践から評価までが適切に行われたポイントが二つ考えられる。

一つは、各教科の実践をどう関連させたかという点である。本単元を展開する際に、数学で取り扱っている内容や本人の状況を踏まえて学習活動が設定されたことで、教師の言葉かけがより数学の見方考え方を踏まえたものになっていたり、思考力や判断力が必要となる課題を設定して数学で既習した知識技能を活用して課題を達成しようと取り組む生徒の姿につながったりするなどが実際の授業で観察することができた。これは、各教科等を合わせた指導を選択する際の効果的な指導としての判断ができるものであろう。そして計画段階から整理されたことが重要であったと考える。

次に、従前から大事にされてきた生徒の作業学習における態度や姿勢、自己理解などに通じる個人内評価についても、評価（備考に記載）された点である。評価方法として自己評価を取り入れる中で、一年生時には評価が曖昧だった自己の評価を三年生になってより適切に自己評価ができるようになったという生徒の変容は、例えば、作業学習の制作した品の数を数えるといった数学の評価につながるものとは違うものであり、個人内評価として評価できるものであろう。このような個人内評価を生徒自身にフィードバックすることで、生徒のキャリア発達にも通ずる実践となったと考える。

（執筆担当者：真部信吾）

（５）生活単元学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準と個別の目標を設定して学習評価をした事例（令和４年度）

①　教科と単元名

生活単元学習（週時程表上は「生活」として設定）

『衣食住～ゴミの分別～』（社会科、家庭科を合わせた授業）

②　学級の実態　知的障害教育部門高等部１年

本学年は３クラス、計 21 名の生徒が在籍している。生徒のほとんどが本校小学部、及び中学部から進学している。このため、ＡＤＬの支援が必要な生徒もいるが、自力通学ができ、卒業後は福祉就労を目指す生徒も複数名おり、障害種、障害の程度は様々である。実態や生徒の個別の目標より、グループを編成し、授業に取り組んでいる。

学習面においては、見通しを持ったり、繰り返し取り組んだりすることで、落ち着いて活動に取り組むことができる生徒が多い。また、自身の生活や身の回り、今までの経験と学習内容を結び付け、考えることができる生徒もいる。新規の学習内容であっても、見本や手本を見たり、説明を聞いたりすることで、内容を理解して取り組むことができる生徒が多い。

本実践では、この中の１クラス７名（男子６名、女子１名）の生徒に焦点を当て、検証をする。このクラスは中～重度の知的障害および発達障害の生徒により構成されており、学習時には個別の支援が必要な生徒が大半を占めている。オープンクエスチョンに対し、自分の言葉で応答できる生徒も数名在籍しており、それが難しい生徒についても、選択肢を設けることで、意思の表出を促すことができる。

③　単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

〈本単元について〉

生活単元学習「生活」では、年間を通じて『衣食住』『栽培学習』『防災学習』『進路学習』等の分野に取り組んでいる。『衣食住』の分野では、卒業後の生活に向けて、継続して学習を行っており、１学期には「衣」に関する内容として、洗濯をテーマに洗濯機等の道具の使い方、干し方や畳み方等を学習した。

本単元では「住」に関する内容として、ゴミの分別から処理について学習する。本単元ではゴミを分別するスキルに加え、分別したものがどうなるのか、なぜ分別するのかを理解すること、ゴミの分別からリサイクルまでの過程を、体験を通して学ぶことで、卒業後の生活に活かしていくことをねらいとしている。

また、本校の作業学習では、班ごとに、古シーツを利用した裂き織りやペットボトルや空き缶の分別、牛乳パックを使った紙すき作業等に取り組んでおり、本単元で学習す

るリサイクルと密接に関連している。本単元での学習を通して、作業学習での学習内容のより深い理解や、意欲向上につなげることもねらいとしている。

〈各教科等を合わせた指導について〉

本校の生活単元学習「生活」では理科、社会科、家庭科、職業科、特別の教科道徳、自立活動を合わせるものとして設定している。具体的な学習内容については前述したとおり、卒業後の生活に直結する内容を中心に多岐にわたっている。本単元では、これらの教科等のうち、社会科と家庭科の２教科を中心に、目標の設定と評価をしていく。

イ　単元目標

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
〈学習指導要領との関連〉 身近な生活の中で環境との関わりや環境に配慮した物の使い方などについて理解し、実践すること。 職業・家庭（中学部_２段階）家庭分野 C 消費生活・環境 イ環境に配慮した生活	〈学習指導要領との関連〉 供給や処理の仕組みや関係機関の協力などに着目して、水道、電気及びガスなどの生活を支える事業の様子を捉え、それらの事業が果たす役割を考え、表現すること。 社会（中学部_２段階） エ産業と生活	〈学習指導要領との関連〉 よりよい家庭生活や将来の職業生活の実現に向けて、生活を工夫し考えようとする実践的な態度を養う。 職業・家庭（中学部） 家庭分野
消費者の基本的な権利と責任、自分や家族の消費生活が環境や社会に及ぼす影響について気付くこと。 家庭（高等部_１段階） C 消費生活・環境 イ消費者の基本的な権利と責任	公害の発生時期や経過、人々の協力や努力などに着目して、公害防止の取り組みを捉え、その働きを考え、表現すること。 社会（高等部_１段階） ウ我が国の国土の自然環境と国民生活	家族や地域の人々との関わりを考え、家族の一員として、よりよい生活の実現に向けて、生活を工夫し考えようとする実践的な態度を養う。 家庭（高等部）
▼ ゴミの分別方法やその後の処理について等、生活の自立に必要な消費や環境についての理解を図り、それらに関わる技術を身に付けることができる。	▼ ゴミの分別が、どのように自分の生活に関連しているか考え、表現することができる。	▼ 家庭生活に必要なこと、自分の果たす役割に気付き、自ら進んで取り組んで生活を工夫しようとすることができる。

ウ　単元の評価計画および授業計画

＜授業計画と主な評価の計画＞

時数	実施日	主な学習活動	主な評価の計画			
			各教科等	知・技	思・判・表	主
1		ゴミの処理の方法について知る。	社会	○		○
		3Rについての概要を知る。	家庭	○		○
		ゴミの分別マークについて知る。	社会	○		○
2		ゴミの分別マークを基に、実際に分別する体験をする。	社会	○	○	○
		具体的なゴミの処理の方法について知る。	社会	○	○	○
3		リサイクル体験①	家庭		○	○
4		身近なリサイクル製品を知る。	家庭	○	○	
5		リサイクル体験②	家庭		○	○

＜各時の評価計画＞

時数		単元の評価規準
1		・ゴミの分別方法について知り、分別のルールを知ることができる。 ・３Rについて概要を知り、分別が生活に密接にかかわっていることを知り、興味を持って取り組むことができる。
2		・マークに注目して、正しくゴミを分別することができる。 ・友達と教えあう等の関わりを持ちながら、分別に取り組むことができる。
3		・リサイクルの過程を意識して、製品制作に取り組むことができる。 ・自分の実生活と結び付け、製品ができる過程に興味を持って取り組むことができる。
4		・自分の生活や作業班での活動の例を通して、リサイクルの意味を理解することができる。 ・自分の実生活と結び付け、製品ができる過程に興味を持って取り組むことができる。
5		・リサイクルの過程を意識して、製品制作に取り組むことができる。 ・自分の実生活と結び付け、製品ができる過程に興味を持って取り組むことができる。

＜授業の展開＞＊第３次

時間	学習内容	指導上の留意点	備考
５分	１　あいさつをする。	・MT に注目できるように言葉掛けをする。 ・サインを交えてあいさつする。	
５分	２　前時の復習をする。	・前時及び、単元の流れを TV 又は模造紙等を活用し、説明する。	・ホワイトボード
25 分	３　本時の学習内容を確認する。	・前時に分別したゴミを用いて、リサイクル製品を作ることを確認する。 ・使用する材料のみを紹介し、何ができるか、期待感を持たせる。	・牛乳パック ・ペットボトルキャップ ・T シャツ
	４　リサイクル製品の制作をする。 １組→紙すき ２組→ペットボトルキャップコースター ３組→T シャツマイバック	・それぞれの教室に分かれ、リサイクル製品の制作を行う。 ・ミキサー、アイロン、ハサミなど、各教室で使用する物品の管理には十分注意する。	・紙すきセット ・アイロン ・クッキングシート ・ハサミ

15分	5　できあがったリサイクル製品の発表をする。 （本時の振り返り）	・制作したリサイクル製品をクラスごとに紹介する。 ・材料とリサイクル製品を比較できるよう、ホワイトボードに掲示する。	
	6　挨拶をする。	・MT に注目できるように言葉かけをする。 ・サインを交えてあいさつする。	

④　学習評価

ア　単元で行った学習評価

【個別の評価】　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

生徒	各教科等	段階	内容のまとまり	評価の観点	評価の視点	評価	特記事項（個人内評価等）
A	家庭	中学部２段階	C消費生活・環境	知識・技能	マークを見て、ゴミの分別を行うことができる。	◎	マークを理解し、分別することができた。教員と一緒に意欲的に制作することができた。
	社会	中学部２段階	エ産業と生活	思考・判断・表現	分別したゴミと制作したリサイクル製品とを比較し、再利用の仕組みが分かる。	○	
	主体的に学習に取り組む態度				見本を見て、教員の支援を受け入れながら取り組むことができる。	◎	
B	家庭	中学部２段階	C消費生活・環境	知識・技能	マークを見比べ、ごみを分別することができる。	◎	マークを見つけて印をつけ、分別することができた。ゴミがリサイクル製品に変化する様子をよく観察し、取り組むことができた。
	社会	中学部２段階	エ産業と生活	思考・判断・表現	分別したゴミと制作したリサイクル製品とを比較し、用途の違いを理解し、制作に取り組むことができる。	○	
	主体的に学習に取り組む態度				教員や友達のやり方を模倣して、生活経験と結びつけながら、自ら進んで活動に取り組むことができる。	○	
C	家庭	中学部２段階	C消費生活・環境	知識・技能	自分の生活経験と結びつけ、ゴミの処理の流れについて、具体的に理解することができる。	◎	分別されたゴミとリサイクル製品とで用途の違いを理解し、リサイクルの仕組みを理解することができた。生活の中でゴミを捨てる際に、「紙？プラ？」と質問するようになった。
	社会	中学部２段階	エ産業と生活	思考・判断・表現	分別したゴミから製品ができる過程を理解し、リサイクルと関連付けながら取り組むことができる。	◎	
	主体的に学習に取り組む態度				実生活の中で、取り組めそうな内容について、自ら進んで取り組もうとする。	◎	
D	家庭	中学部２段階	C消費生活・環境	知識・技能	自分の生活経験と結びつけ、ゴミの処理の流れについて、具体的に理解することができる。	◎	分別したゴミから何を作るのか具体的に教員や友達に説明しながら取り組むことができた。リサイクルの仕組みを理解できた。
	社会	中学部２段階	エ産業と生活	思考・判断・表現	分別したゴミから製品ができる過程を理解し、リサイクルと関連付けながら取り組むことができる。	◎	
	主体的に学習に取り組む態度				実生活の中で、取り組めそうな内容について、自ら進んで取り組もうとする。	○	
E	家庭	中学部２段階	C消費生活・環境	知識・技能	マークを見て、ゴミの分別を行うことができる。	◎	マークを理解し、分別することができた。分別したゴミとリサイクル製品を指さしながら教員と一緒に確認できた。
	社会	中学部２段階	エ産業と生活	思考・判断・表現	分別したゴミと制作したリサイクル製品とを比較し、再利用の仕組みが分かる。	○	
	主体的に学習に取り組む態度				見本を見て、教員の支援を受け入れながら取り組むことができる。	○	
F	家庭	中学部２段階	C消費生活・環境	知識・技能	ペットボトルのボトル、ラベル、キャップ等、材質や形を見たり、触ったりし、分別することができる。	◎	ペットボトルの分別では、ボトルとラベル、キャップなどを正しく分別することができた。
	社会	中学部２段階	エ産業と生活	思考・判断・表現	分別したゴミと制作したリサイクル製品と、用途の違いを理解し、制作に取り組むことができる。	△	
	主体的に学習に取り組む態度				見本を見て、教員の支援を受け入れながら取り組むことができる。	○	
G	家庭	中学部２段階	C消費生活・環境	知識・技能	マークを見比べ、ごみを分別することができる。	◎	マークに着目し、分別することができた。教員と一緒にできる活動を選択し、取り組んでいた。
	社会	中学部２段階	エ産業と生活	思考・判断・表現	分別したゴミと制作したリサイクル製品とを比較し、用途の違いを理解し、制作に取り組むことができる。	△	
	主体的に学習に取り組む態度				教員とのやりとりを通して、活動できる内容を自分で選択し、取り組むことができる。	◎	

イ　評価に際してどのような姿を基に評価したのか

（ア）知識・技能に関する児童生徒の評価

ゴミの分別については、中学部段階から継続して学習しており、識別マークや、実際に分別して処理をすることについて、理解をしている生徒が多い。重度で学習支援が必要な生徒についても、分別する物を一つ一つ手に取り、自分で判断して箱へ分けて入れる姿がみられた。また、学校での清掃活動等において、ゴミを自主的に分別して捨てる姿が見られる等、実生活に活かしている姿から、知識の定着が図れていると評価した。

（イ）思考・判断・表現に関する児童生徒の評価

リサイクル体験として、牛乳パックを利用した紙すき、ペットボトルキャップを使ったコースター作り、古着を使ったエコバッグ作りを実施した。対象クラスではコースター作りを行ったが、キャップがアイロンの熱で溶け、つながっていく様子を楽しみ、自分からアイロンや材料に手を伸ばし、主体的に活動に参加する様子がみられた。一方で、ゴミとして捨てたものが活かされたという実感からくる表現（驚きや喜びの表出）がみられた生徒は少なく、知識の定着には学習の積み重ねが必要である。

その中で、一部の生徒の生徒からは、「コースターができた」「これにコップをおく」等、ゴミとして認識していた物が他の物に変化し再利用できたと実感する発言もあった。リサイクルという言葉を知ることはあっても、物が変容し異なる用途で使用できることを理解することは難しいが、体験を通して、実はリサイクルは身近なものであると感じることで、より意欲的に取り組めた様子であった。

（ウ）主体的に学習に取り組む態度に関する児童生徒の評価

ゴミの処理は日常生活に直結するものであり、日々の様々な場面でその学習が活かされるものであるといえる。授業中の発言や取組に関する興味関心、意欲の評価の他に、学校生活全般において、どのような場面で活かされているのかを評価していくことがより必要であった。今回の授業の後には、「これは紙かな？プラかな？どっちかな」と口にして確認しながらゴミを捨てる生徒や、製作したリサイクル品を気に入り、何を利用してどのように作ったのかを報告する生徒、家庭内でもゴミの分別やリサイクルについて話題にしている生徒もいた。また、作業学習での発言や作業への取組が変化した生徒もおり、自身の作業もリサイクル活動の一つであると理解が深められた生徒も多かった。日常生活に直結した授業であるからこそ、本単元での学習内容や評価を学校生活全般における指導の改善に活用していくことが必要であり、教科等横断的な視点においても高い学習効果が得られたと感じている。

（執筆担当：協力機関Ｇ校）

４．考察

特別支援学校（知的障害）の学習の指導においても、児童生徒の学習状況の評価を活用して、指導と評価の一体化を図ることが求められている。児童生徒の学習評価に当たっては、目標及び評価規準の設定やプロセスをどのように進めていくのか、児童生徒一人一人の障害の状況や知的発達の実態に応じた指導を行う上で、とりわけ重要な視点となる。

同校では、授業改善を意図し、一昨年度より、校内研究を通じて各学部で選定した教科について、単元ごとに授業の学習状況の評価と授業の振り返りを行う「単元振り返りシート」を作成している。授業担当者間で単元振り返りシートを基に単元ごとの授業評価および児童生徒の学習評価を行うことで、単元ごとに児童生徒に身に付けさせたい力が明確となった。児童生徒に付けたい力が明確になったことで、学習指導における目標の達成に向けた具体的な授業場面を想定し、観点別の評価規準を基に児童生徒一人一人の学習状況を分析的に評価することが可能となった。児童生徒に身に付けさせたい力を踏まえた３観点（「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」）を基にした単元目標及び評価規準の設定を実践に活かすことで、目標に準拠した評価を着実に実施していくことができるようになりつつある。ここで得られた学習状況の評価を蓄積することで、結果を児童生徒の確かな育ちにつなげる指導内容・方法等の在り方に迫ることが期待できる。

今後は、学習評価の観点を基に、児童生徒の学習活動と期待される姿を想定した評価規準を設定することにより、目標や指導内容、手立ての妥当性、信頼性を意識した具体的な授業改善につなげていくことが重要となる。一方、事例研究として取り組んだ成果を全校的に広げるという視点から、評価規準設定の意義と方法について全校的に学びを深めると共に、評価規準を設定した観点別学習評価の実践に学校を挙げて取り組むことで、指導と評価の一体化を高い次元で進めることになると考えられる。児童生徒の学習状況を的確に判断し、学習状況の評価を児童生徒や保護者に返すとともに、教師による支援や単元指導計画等を見直し改善していくためには、単元指導計画を作成する時点で、指導と評価の一体化が図れるような工夫をしていくことが求められる。

今回の取組で得られた成果は、同校におけるカリキュラム・マネジメントを進めていく上で貴重なものであり、同校の実態に応じてさらなる改善に取り組みながら、児童生徒一人一人の障害の状況や知的発達の実態に応じた指導の充実に向けて着実に進めていくことが期待される。

（執筆担当：横倉　久）

（６）生活単元学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に生活年齢に応じた共通の評価規準を設定した上で、段階別の評価規準を用いて学習評価をした事例（令和４年度）

①　教科と単元名

生活単元学習「はるをさがそう」

②　学級の実態

知的障害教育を主とする特別支援学校の小学部２年の男子児童４名、女子児童１名で、小学部１段階～２段階の内容を中心に学習している。それぞれの児童が言葉や身振り、写真カード等で気持ちを伝えてやりとりすることができる。また、対象物を見て自分なりの考えをもったり、友達が何をしているのかを見て真似したりするなどが学級全体で見られる。また、身近な出来事や事物に関心をもったり、関心をもった事物のイメージを教師や友達に伝えたりするなど、各教科等の指導内容の学びに広がりが見られる集団である。

③　単元設定理由と単元目標

ア　単元設定の理由

本校では、学習指導要領の内容を基にした１２年間を見通した年間指導計画及び単元配列表が作成されており、一人一人の習得状況に応じて学んでいる。また、各教科等の指導内容について効果的な指導形態を教科会で検討し、各教科等の年間指導計画に、主な指導場面となる指導形態（教科別の指導もしくは各教科等を合わせた指導）についても明記している。これらが単元設定の理由の一つになっている。

さらに、今回の単元では、以下に示す教科を合わせることにより効果的に学ぶことができると考え、生活単元学習として設定した。

〇生活科「生命・自然」･･･４月は花や生き物が活発化する時期であり、子供にとって変化が分かりやすいこと

〇国語科「聞く・話す」･･･花や生き物散策を通して、様々な事物や言葉の種類に触れる機会があり、児童が主体的に言葉を使おうとしやすいこと。

〇図画工作科「表現」･････花や生き物の散策を通して、実際に見たことから、想像したり、感じたりしたことを描き表しやすいこと。

これらの単元を組む際に図画工作科や生活科を分けて指導すると、週時程で決められた１時間という設定や曜日の設定では、「この４５分間はこの教科の内容を教えるので、他教科の内容をねらえない。」「思いがあるうちに描きたいけど、時間割変更が難しく〇曜日まで待つ。」等の状況が起きることが想定される。知的障害の学びの特性として、知識が断片的になりやすいという特徴があるからこそ、この単元では各教科等を合わせた指導という枠

組みを活用し、１単位時間や単元全体で効果的に合わせて指導することが、資質・能力を最も効果的に育むことができると考えた。

上記の年間指導計画等の位置づけと、効果的に学ぶことができる理由から単元設定をした。

【実践に当たって～単元案の活用～】

本校では、日々の単元を実施するに当たり、単元案を活用して、資質・能力の明確化、内容のまとまりごとの評価規準、主体的・対話的で深い学びの設定場面、評価計画、学習評価等について、授業者が整理して単元を実施している。これは、悉皆研修での指導案の形式になっていたり、個別の指導計画の学習評価と連動していたりと、日常の実践が全てつながるようになっている。

「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究」として、実際の単元案を通して、どのように授業づくりと学習評価に向き合ってきたか③イより紹介したい。

イ　単元目標の方法　　★印及び赤い点線の枠内は取組の内容説明。

単元案

本校の学校教育目標		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
基礎的・基本的な知識・技能を習得し、活用できる力	自ら考え、協働し、課題を解決していく力	自ら進んで考え、学ぼうとする力
小学部		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
身近な生活で扱う基礎的・基本的な知識・技能を習得し、活用できる力	自ら考え、友達と一緒に課題を解決していく力	自ら学ぼうとする力

【資質・能力の育成のための教育活動として】

（生活単元学習）単元案	単元・題材名	「はるをさがそう」

★学校教育目標と各学部目標を常に明記し、その関連を意識して授業づくりを行っている。

【単元・題材で育成する資質・能力】　主に小学部２段階で設定

	知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
生活科	活動や体験の過程において、自分自身、身近な生活において必要な習慣や技能を身に付けるようにする。	自分自身や身の回りの生活のことや、身近な人々、社会及び自然と自分との関わりについて気付き、感じたことを表現しようとする。	自分のことに取り組もうとしたり、身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけようとしたり、意欲や自身をもって学んだり、生活に生かそうとしたりする態度を養う。

★段階の目標を明記し、どんな資質･能力を育むのかを明確にする。

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部）　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。

★令和2年4月文部科学省から示された「特別支援学校小学部･中学部学習評価参考資料」(＊以下学習評価参考資料とする。)に基づいて、単元で育む資質･能力の具体的な評価規準を設定する。

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

★ 各教科等を合わせた指導として、合わせている教科等の資質・能力、評価規準を全て明確にし、学習評価を行

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部）　国語科２段階　A聞くこと・話すこと

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
内容のまとまりごとの評価規準	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。

	知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
図工科	形や色などの違いに気付き、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ようにする。	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できるようにする。	進んで表現や鑑賞の活動に取り組み、作り出す喜びを感じるとともに、形や色などに関わることにより楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養う。

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部）　図画工作科２段階　A表現

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
内容のまとまりごとの評価規準	・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。

★ 学習評価参考資料に基づいて、共通的事項についても明記し、指導と評価の一体化を図る。

④　授業計画（単元構想：「何を、いつ、どのように」育んでいくのか）

★教科等の枠を越えて育成を目指す資質･能力について、何を育むのか明確にして指導する。

【教科等横断的な視点に立った資質・能力】

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			本校ならではの力
言語能力	情報活用能力	問題発見・解決能力	地域で起こる災害等への緊急時に対応する力の育成	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

教科等の特質に応じた子どもの学びの過程（習得･活用･探究）を考え、単元構想していく。

「何を、いつ、どのように」育んでいくのか】

展開	教科	知・技	思・判・表	主	横断	●○何を学ぶか【各教科等の学習活動】【どのように学ぶか】 ＊主：対：深（主体的・対話的で深い学びの設定） ＊習得・活用・探究（学びの過程を考える）
第一次	生活	○	○			4/12(2h)●はるにはなにがあるかな？ ○春に関心をもったり、秋冬と春を比較して四季の特徴に気づいたりすることが★き。【生】主：春から連想習した秋冬を振り返るようにする。【国】関する生きる。【国】主 ものや季節の特徴を表す言葉に親しむことができるようにする。
	国語	○	○			
	＊自立活動（個々）					
第二次	生活	○	○	○	情	4/13②, 14, 18②, 20②, 21(7h)●はるをさがそう ○校庭や身近な公園に行き、自然に触れ、春の特徴や自然に関心をもつことができる。○探した春のものと語句を結びつけたり、事柄を思い浮かべたりし、それらをみんなに伝えようとすることができる。【生】主：校庭や地域の公園に行き、自然に触れ、春から連想したものや春を感じたものを実感し、自己のキャリア（経験）と関連させて学ぶことができる場を設定する。【生】【国】対：先生や友だちの集めたものを見たり聞いたりし、自分の考えの幅を広げ、同じものを探そうとしたりすることができる。【国】主対：デジタルカメラで写真を撮ったり、見つけたものを話したり文字に書いたりして先生や友だちに伝えたり、友達の考えを見たりする場を設定する。
	国語		○	○		
	＊自立活動（個々）					
第三次	図工	○	○	○	言	4/25, 26, 28（3h）●はるのてんらんかいをしよう。 ○見つけた春の植物などから春のイメージの色を表すことができる。 ○おうちの人と行う春の展覧会で、春のイメージをもちながら作った製作物を見せたり、見つけた春のものを伝えようとしたりしている。【図】主：見つけた植物や生き物の実物や写真を見たり、体験を振り返ったりしながら、春のイメージの色を考えられるようにする。【図】対：先生や友だちが作った春の制作物を見ながら、イメージを膨らませたり、違ったイメージに触れたりすることができるようにする。【国】（言）深：春の展覧会で、おうちの人に対して、見つけた春のものや、春をイメージして作った制作物を、言葉をもちいて伝えられるようにする。
	国語			○		
	＊自立活動（個々）					

子どもがどのように学ぶのか、知的障害の特性に応じた主体的で対話的で深い学びについて、単元構想の時に設定していく。

習得

活用

探究

活用

探究

★どの時期に、どの教科の資質･能力を育むのか、評価計画を明確にする。

【他の単元とのつながり】

	「過去の単元」 ○教科等横断的な教育内容の検討・考察	「現在の単元」 ○教科等横断的な教育内容の検討・考察	「今後の単元」 ○教科等横断的な教育内容の検討・考察
国語科		「いろいろなことばみつけた」	「なんのおとかな？」

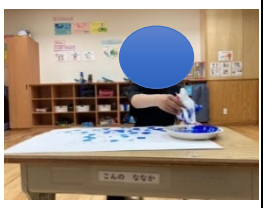
★単元に関する他教科等のつながりを確認する。他の場面で学んだことの活用場面を意図的につくり、活用の幅を広げ、教育活動の質の向上を図ることができる。

⑤　学習評価　　★印及び赤い点線の枠内は取組みの内容説明。

ア　単元で行った学習評価（内容のまとまりごとの評価規準と観点別学習状況の評価）

＊主に三人の児童の学習評価から、評価の在り方について考える。

		①知識・技能 ②思考力・判断力・表現力等 ③主体的に学習に取り組む態度	観点別学習状況の評価
A 2段階	生活	①身近な生命や自然について知ることができる。 ②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。 ③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。 ★評価規準に従って、観点別に学習評価する。①「知ること」②「変化が分かり」とはどういうことなのか、授業者が具体的な場面を想定して授業をすることで学びを見取ることができた。学習評価を繰り返すことで、授業者が評価規準に対応した具体的な学びの姿をイメージして指導と評価を一体化し、授業力向上につながる。	①春の生き物や植物が載っている探検カードを見ながら、「スイセン」や「オオイヌノフグリ」など、探すまでに知らなかったものを見つけることができた。一緒に写真を撮ると、はじめは目的物が映っておらず、「うつるように撮って。」と探す対象を把握していた。 ②春をさがそうで見つけたものを自分たちで作った掲示と、秋をさがそうで作った掲示を見比べて、春の掲示を見て「秋のものはない。」と、季節の違いを感じ伝えることができた。 ③秋を探しにさくらホールへ行った時と比べて「探す」姿勢が明確になっていた。秋の時は、校外学習に気持ちが弾んで、友達の後を追いかけたり、お世話したりという感じであった。今回は、特に教師と２人の時には、しっかり屈んで座り、集中して「探検カードを見て」「咲いている花などに目を向け、見比べ」「見つけて、『あった』と表し、見つけたことを示すシールを貼る」ことができた。
	国語	①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。 ②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。 ③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。	①教師とやりとりしながら、探検カードを見て、探す春の生き物を声に出しながら「スイセン」「オオイヌノフグリ」などなじみのなかった植物の名前に触れることができた。 ②「タンポポはどれかな？」など、教師からの問いかけに探検カードを指さすなどして答えることができた。 ③春のものの実物や写真を見て名前を答えて、なぞり書きをして表すことができた。特に、名前については今まで知らなかった「スイセン」を覚えて、絵で表す際にも、印象に残った植物として選択する際に名前を声に出して答えていた。

A 2段階	図工	①・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。 ②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。 ③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。 ★図画工作科の「思考・判断・表現」について、共通的事項を評価規準に設定することで、指導と評価の一体化が図られた。	①黄色とピンクを選んで、たんぽで色を付けることができた。 ②お気に入りの春では、スイセンを一番に選び、同じ色の黄色を選んでポンポンと色づけをすることができた。はじめにピンクを選び、「これは何？」と聞くと「プール？（確かに四角を描いていた）スイセンなのかな？」と聞いてうなずき、「ピンクは咲いていたかな？」と聞くと「うん。」とうなずいていた。「咲いてほしかったってことかな？」と聞くと、またうなずき、そういうことにしてしまった。しかし、ほとんどピンクを選ぶAが黄色を選んで、しっかりスイセンと答えたことは、しっかりイメージを持っていたといえるのではないか。 ③制作をやるよ、というと、「やったー！」と言っていた。普段は「もう終わり。」と言って早々に終わりにしてしまうことも多いが、自分の作品に長い時間取り組んでいた。 
	各教科等の学習の文脈の中で、これらの資質・能力が横断的に育成・発揮された姿 【言語能力】 ○「語彙の段階的な獲得」「言語理解」等、学んだことを活用できる言語能力の育成を図る。 〈評価〉 実際に身近な公園に出掛け、今まで知らなかった「スイセン」や「オオイヌノフグリ」に触れ、印象的だった春の生き物として選んでお気に入りの春としてたんぽと絵の具で表すことができた。自宅でも「スイセン見つけたよ。」と母に話していたということであった。 また、ピンクのスイセンを描いた場面では、ピンクのスイセンは実際に咲いていなかったことから、どんな思いでピンクを選んだかを教師とやりとりをしながら振り返ることができた。		

B 2段階	生活	①身近な生命や自然について知ることができる。 ②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。 ③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。 ★児童一人一人の学習評価に向き合うことで、「何が身に付いたのか」を明確にし、その後の授業改善につなげる。	①校庭や鷺内稲荷神社、さくらホールへ向かい探検カードにある春の生き物を探すことができた。 ②お気に入りの春を描く中で、アリの巣をつついてアリがたくさん出てきた様子を描いており、アリの行動の様子を分かって表現しようとしていた。 ③特に、見つけたアリとカエルは大のお気に入りで、カエルは袋に入れて持ち帰るほどであった。休み時間にふれあいコートでカエルを見つけると「カエル！」と教師を呼んで見せる姿が見られ、身近な生き物への関心が高まった様子が見られた。
	国語	①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。 ②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。 ③言葉がもつよさを感じるとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする態度を養う。	①探検カードに書いてある春の生き物の名前を繰り返し声に出し、確かめているようであった。 ②春の生き物の写真を見せると名称を答えることができ、ものと名前を結び付けることができていた。また、探検カードに書いてある名前を繰り返し口に出して確かめたり、アリの巣をつついたときの気持ちを「アリ、いっぱーい！」と思い浮かべながら、表現したりすることができた。 ③活動のまとめとして行った発表では、アリとカエルがお気に入りで、それらを絵で表したことを発表したり伝えたりしようとする態度が見られた。
	図工	①・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。 ②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。 ③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。 ★学習評価をすることで、子どもの学びが明確に捉えることができ、教師が授業する楽しさや面白さを実感することができた。	①さくらホールや鷺内稲荷神社、校庭などで春を探しに行き、見つけた春のものから「カエル」「アリ」を選び、カエルは緑色、アリは黒を選んで、たんぽや指を使って表現することができた。 ②カエルを選び「大好き。」（最後の方で見つけて、ずっと触って袋に入れて持ち帰ってきた。）、アリを選んで「いーっぱい。」（巣の中からたくさん出てきたところをたくさん眺めていた）と言っていた。はじめにカエル（緑）を描き、そのあと、アリ（黒）がどんどんどんどんカエルの上を覆っていく！「あり、いっぱい！」と言いながら！！巣からアリが出てくるところ、とまでは明確に言えないが、目で見たたくさんのありを自分の表したいものとして表すことができた！お見事！！ ③この単元の B はものすごかった！表したいものが明確！１枚の絵の中にストーリーを持たせることができた。思いの詰まった絵である。

B 2段階		 まず、自分がイメージしたカエルを描く。 カエルの上を、「ありがいっぱい。」とありが巣からどんどん出てくるところ まさに②思考･判断･表現の学びの姿
	各教科等の学習の文脈の中で、これらの資質・能力が横断的に育成・発揮された姿 【言語能力】 ○「語彙の段階的な獲得」「言語理解」等、学んだことを活用できる言語能力の育成を図る。 〈評価〉 実際に身近な公園に出掛け、そこで体験したアリが巣から出てくる様子を**その後の授業の中でも「あり、いっぱーい。」と手を広げる身振りつきで表現することができた**。公園で様々な生き物に触れたことで、休み時間などでそれらの生き物を見つけると名前を言って先生に伝える様子が見られている。 言語能力についても学習評価を行い、次の指導に生かす。	

C 1段階	生活	①身の回りの自然に触れ、四季の特徴や自然について関心をもっている。 ②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。 ③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。 ★ 習得状況の段階に応じて、1段階を学ぶ児童は、その段階に基づいて目標を立て、学習評価していく。	①校庭、鷺内稲荷神社、さくらホールへ春を探しに行った。触ることが苦手な植物も多かったが、呈示すると、対象に視線を向けるなど、関心をもつことができた。 ②春の生き物の写真と秋の生き物の写真を呈示し、「チューリップどっち？」など聞くと、「こっち。」と言いながら指をさして示すことができた。 ③さくらホールでは、教師とベンチで座り休憩をしながら、春を探す友達に目を向けたり、植物を介して教師とやりとりをしたりすることができた。
	国語	①身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が事物の内容を表していることを感じている。 ②身近な人からの話し掛けに注目したり、応じて答えようとしたりしている ③教師や友だちとのやり取りを通して、言葉や事物が表していることを感じたり、身近な人からの話しかけに応じて答えたりしようとしている。	①春の生き物を教師や友達が写真と合わせて言葉で伝える際に、視線を向けて見ることができた。 ②選択肢を呈示されると、指をさし「こっち。」と言って答えることができた。チューリップ、タンポポなど、身近な植物については答えることができた。 ③教師や友達の話しかけに絵や写真カードを指さして、考えて答えようとしていた。
	図工	①・自分が感じたことや行ったことを通して、形や色などについて気付いている。 ・身の回りの自然物などに触れながら、切る、ぬる、はるなどしている。 ②形や色などを基に、自分のイメージをもちながら、材料などから，表したいことを思い付いている。 ③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。	①青と黒の絵の具を選び、たんぽで色をつけることができた。 ②お気に入りの春を決めて絵の具で制作を行った。お気に入りの春を、写真を選択肢として選んでもらうと「オオイヌノフグリ」を選び、それと同じ青色を選び、たんぽで描くことができた。 ③絵の具と筆を使った制作を行なったが、書くことに興味の強い時期でもあり、線をひいたり、ポンポンとしたりすることができた。

＊C の言語能力の評価はここでは省略する。

＜学習評価後の授業者の振り返り～日常使っている単元案の振り返りから～＞

国語科の指導の要素が薄い・・・。これでは目標に迫っていないかもしれない。国語の要素があるから、目標が立つのではない。これを忘れない。図画工作科は感動した。昨年から図画工作科の難しさを感じていたので（イメージをもつってどういうこと？）、高等部の専科の先生にお聞きして、製作が始まる前にイメージをもたせることを教えて頂いた。そこで、見つけた春の生き物の写真並べたり、経験を振り返ったりしながら、自分でお気に入りを決め、それに向かって造形を行うことにした。すると、Ｂの思考が絵という形になって私にも伝わったのだった。これは、本人が「イメージをもって、お！これか！？」と描かないと、こちらに伝わらなかった。もし、ただ色を塗るような授業では、思考・判断・表現については評価できないものだったように思う。学ぶ姿を見取る力量が必要といつも感じるが、それは、見方を変えると、こちらがいかに評価できる指導をしているのか、資質・能力を引き出し育むための問いや、教材の工夫が必要なのかもしれない。

★

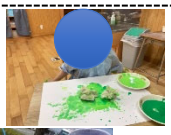
【学習評価の成果】

授業者は、学習評価に取り組むことで、教科等の特質や知的障害の特性に応じた学び方について単元構想し、学習評価することで、指導と評価の一体化について実践から多くの知見を得て、次の授業改善、単元作りに生かすことができた。また、授業者の学習評価の力の向上は、授業力向上だけでなく、子どもの学びの瞬間を一緒に味わうことができ、授業者もその喜びから、「あの瞬間、～に感動した。」という授業の子ども達の学びを教員同士が伝え合う機会も増えてきた。そして、「次の単元でも同じように味わってみたい」という好サイクルを回す授業者が増えてきており、教員の授業への向き合い方、働き方の変化にもつながってきている。

イ　評価に際してどのような姿を元に評価したのか

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度

単元構想における評価計画にしたがって指導し、その時の児童の言葉や身体表現、ワークシート等から、観点別学習状況の評価を行い、指導と評価の一体化を図った。

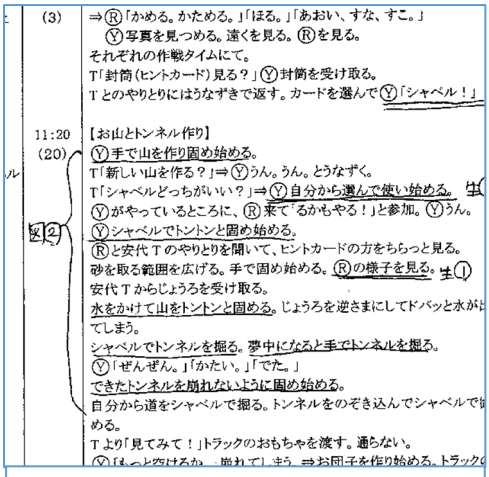


単元は、日常的にあるもの。<u>単元研究会</u>＊1以外は、日々の言動やワークシート等の事実に基づいて、Ｔ・Ｔ間等で話し合うなどして学習評価を行う。シンプルであるが、日常的に評価規準に向き合って学習評価のサイクルを回し、その気付きや得た知見を次の授業や単元に生かしていくことを大切にしている。

普段から学習評価

＊１：単元研究会における学習評価について

研究授業などの後に行われる単元研究会では、本時の学びの記録（子供たちの言動が記された記録）を基に、本時で育む資質・能力と照らし合わせて、複数の人数で観点別学習状況の評価に取り組み、授業提供者がその後の単元での指導等に生かせるようにしてきた。また、単元研究会では、教員同士がペアを組んで、どんな言動が評価できるのか、できないのか等を話し合うことで、観点別学習状況の評価の仕方について考え方を深めることができ、教員全体で学習評価をする力が高まり、結果として授業改善につながることができるようにした。＊詳しくは、次ページのホームページ資料より


(3) ⇒Ⓡ「かめる。かためる。」「ほる。」「あおい、すな、すこ。」
Ⓨ写真を見つめる。遠くを見る。Ⓡを見る。
それぞれの作戦タイムにて。
T「封筒（ヒントカード）見る？」Ⓨ封筒を受け取る。
Tとのやりとりにはうなずきで返す。カードを選んでⓎ「シャベル！」
11:20 (20) 【お山とトンネル作り】
Ⓨ手で山を作り固め始める。
T「新しい山を作る？」⇒Ⓨうん。うん。とうなずく。
T「シャベルどっちがいい？」⇒Ⓨ自分から選んで使い始める。
Ⓨがやっているところに、Ⓡ来て「るかもやる！」と参加。Ⓨうん。
Ⓨシャベルでトントンと固め始める。
Ⓡと安代Tのやりとりを聞いて、ヒントカードの方をちらっと見る。
砂を取る範囲を広げる。手で固め始める。Ⓡの様子を見る。
安代Tからじょうろを受け取る。
水をかけて山をトントンと固める。じょうろを逆さまにしてドバッと水が
てしまう。
シャベルでトンネルを掘る。夢中になると手でトンネルを掘る。
Ⓨ「ぜんぜん。」「かたい。」「でた。」
できたトンネルを崩れないように固め始める。
自分から道をシャベルで掘る。トンネルをのぞき込んでシャベルで
める。
Tより「見てみて！」トラックのおもちゃを渡す。通らない。

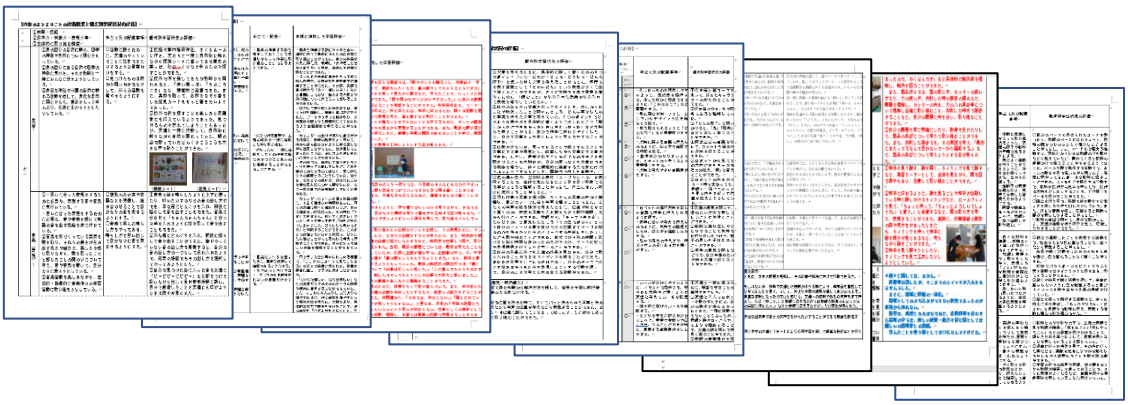
学びの記録（子どもたちの言動）

写真：学びの記録（子どもたちの言動）から、何が身に付いたのか、複数の視点で学習評価をしている場面

ウ　研究授業だけでなく、普段の授業の学習評価がカリキュラム・マネジメントへ

本校では、教科別の指導と同様に、普段から各教科等を合わせた指導においても、教科等別に明確にした資質・能力、評価規準にしたがって本校では学習評価を積み重ねている。

下記は、その学習評価の一部である。



それぞれの授業者が各教科等の資質・能力に向き合い、単元構想し、学習評価をする。このサイクルを多く回している実践者は、経験年数に関係なく、指導と評価の一体化を常に考え、資質・能力と向き合い、日々の授業が確実に変化し、子供達の学びが充実していくことが明確になってきている。

これは、あくまでも一部であり、どれも、異なる単元、複数の授業者が行っている学習評価である。研究授業だから行うのではなく、普段からの取組みが広がり、各教科等を合わせた指導の知的障害の特性に応じた学びとして効果的である瞬間が、学習評価から確実に見えてきた。これらの一人一人の授業者の確かな学習評価の結果から、「各教科等を合わせた指導ありき」の教育課程ではなく、学校の創意工夫として効果的に取り扱う指導形態として各教科等を合わせた指導を行うことを次年度の教育課程に明記することとした。私たちの日々の学習評価がカリキュラム・マネジメントへつながっていることを実感している。

今後も相馬支援学校として、知的障害のある子供たちの力を最大限伸ばしていけるように、「何が身に付いたのか」「何ができるようになったのか」観点別学習状況の評価に愚直に向き合いながら、資質・能力が育成できるように励んでいきたい。

（執筆担当：協力機関Ｆ校）

ホームページに掲載した単元研究会で学習評価の様子

【日々の研修コラム～単元研究会～】

7月21日（木）に、初任者研修の単元研究会を行いました。

本校の単元研究会は

①授業での学びの姿を見取る　→ 学びの質を捉える

②学習評価及び授業改善の実施　→ 指導と評価の一体化

③単元の構想の改善及び教科等横断的な視点に立った資質・能力の評価・改善

→ 単元のまとまり、枠を越えた力を深める

という流れで行い

「本時の授業力の向上」「単元全体の構成力の向上」

「枠を越えた力の指導力向上」

を短時間で効率的に考え、参加者も含めて次の授業力につなげたり、日々の単元から「教育活動の質の向上」を図ったりすることを目的としています。

【学びの姿を見取っている場面】

①では、学びの記録という授業の中での生徒や教師の言動について、目標を意識しながら、どのような姿が見られたかを読み取っています。その際、“黙読タイム”をとり、一人一人の先生方の学習評価する視点を高めながら、②において事実に基づく多面的な学習評価を実施しています。「何が身に付いたのか」をまず明確にすることで、授業改善の議論やその後の議論がブレないようになり、多くのアイディアが出て、授業者だけでなく参加者にとっても学ぶ時間となりました。

【授業者の声】

○ 授業を、そして生徒の学びを客観的にみていただいて、新しい気付きや自分偏った見方に気づきました。今後の授業づくりで気を付けていきたいです。

○ 単元で取り組んだ「体つくり運動」を今回で終わるのではなく、他教科ともつなげて、「継続」して伝えていくことが大切だと感じました。

⑥　実践に関する考察

ア　児童生徒の実態と学習指導要領を踏まえた単元づくり

（ア）児童生徒の実態と単元の目標設定

Ｆ校では、１２年間を見通した年間指導計画及び単元配列表等を活用し、一人一人の習得状況（学びの履歴）に応じて単元を設定している。日々の授業づくりにおいては単元案を充実させ、学習指導要領で示されている単元づくりで押さえるべき点を考慮しながら、単元を構想している。そして、着実な学習評価を行うため、単元の目標となる育成すべき資質・能力を明確化し、授業実践につなげている。単元案では、教科等横断的な視点に立った資質・能力についても明確化され、意図的に育成を目指すようになっている。これらの取組は、先進的な取組であり、大変参考になると言える。また、教科別の指導もしくは各教科等を合わせた指導の指導形態について、教科会で検討し、合わせた方が効果的である指導内容などが学校として説明できる体制となっていることについても、教職員一人一人の意識の高さと組織力が表れている。

（イ）学習指導要領と評価規準の設定

Ｆ校の単元案には、学校教育目標と各学部目標を常に明記し、令和２年４月文部科学省から示された「特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料」に基づいて、単元で育む資質・能力の具体的な評価規準を設定している。つまり、学習指導要領の「（２）内容」の記載を単元目標とし、単元目標に準拠した評価規準を作成していることが基本となっている。また、各教科等を合わせた指導においても教科別に育成を目指す資質・能力を明確にし、評価規準を設定し、学習評価を行っている。Ｆ校の単元案は、単元のまとまりを見通した単元研究を積み重ねながら蓄積されており、その活用方法については、個別の指導計画と連動するなど校内の業務短縮にもつながり、大きな成果がある。

イ　考察

Ｆ校は、３年間行う研究の前年度に、新しいカリキュラムを創造するプロジェクトチームを立ち上げ、育成を目指す資質・能力と学校教育目標の可視化を行い、教職員及び保護者等へ周知を図ってきた。これにより、管理職を中心に学校が目指すべき方向性が示されたと言える。

３年間の研究の出発点の一つとして、資質・能力に向き合った日々の授業作りに取り組み、単元のまとまりを見通した単元研究に力を入れてきた。単元研究を通して、教職員の中から、「自分の授業をよくしたい」など、学校として何をすれば授業力が向上するのかを主体的に考え、議論し、気付き始めたことが大きな一歩であったと言える。そこから、さらに一人一人の教職員が主体的・対話的で深い学びを重ねたことで、様々な改善や開発、研修を行い、成果へとつながったと考える。

実践事例にある取組は日常的に行われ、学習評価及び授業改善の実施を通し、指導と評価

の一体化が図られてきた。日々の授業改善は教育活動の質の向上につながっており、単元で必要な要素を全てシンプルに押さえた単元案の活用が多くの教職員へと広がっている。学習評価においては、実践事例にあるように、子供たちの言動やワークシート等を活用して学びを見取ることを基本としている。同時に、単元研究会で教職員同士が学び合うなど、学びの質を捉える力も高めてきた。

このような普段の授業の学習評価が、カリキュラム・マネジメントの実現と教職員が自信を持って授業に臨む姿に反映されている。引き続き、学習評価に向き合う時間の確保や持続可能な継続性、どの学校でも取り組める再現性の工夫について、全国へ発信していくことが期待される。学習指導要領の着実な実施に向けた取組を組織として推進することができている学校であると言える。

（執筆担当者　嶋野隆文）

７．事例研究に関する考察

本報告書で示した事例を、単元作成プロセスモデル（表Ⅳ-7-1）と学習評価方法は表Ⅳ-7-2 のように整理することができる。

表Ⅳ-7-1　単元作成プロセスモデル

教科別の指導単元作成プロセスモデルⅠ（教科別モデルⅠ）	取り扱う内容の段階が一つのモデル
教科別の指導単元作成プロセスモデルⅡ（教科別モデルⅡ）	取り扱う内容の段階が複数のモデル
教科等を合わせた指導単元作成プロセスモデルⅠ（合わせた指導モデルⅠ）	取り扱う各教科等の内容の段階が一つずつのモデル
教科等を合わせた指導単元作成プロセスモデルⅡ（合わせた指導モデルⅡ）	取り扱う各教科等の内容の段階が複数のモデル
教科等を合わせた指導単元作成プロセスモデルⅢ（合わせた指導モデルⅢ）	取り扱う各教科等の内容を踏まえて「指導目標」として設定するモデル

研究協力機関の事例研究の学習評価では、教科別の指導、教科等を合わせた指導ともに、評価規準毎に、レベルを設けて、評語で記録できるような工夫と、評価規準に対して、個別に評価につながる具体的な様子を端的な文章で記述し、文章で評価を記述する工夫の二つの方法がとられていた。

知的障害のある児童生徒の学習の達成状況は、ペーパーテストなどで判断することが難しい場合が多く、児童生徒の普段の様子を踏まえて、どのような姿の場合に学習目標が達成されるかを想定することが求められる。そのため、事前に達成の度合いにレベルを設けたり、個々に評価につながる具体的な様子を想定したりするという工夫が考えられる。

合わせた指導においても、学習評価は教科の資質能力を元に行うこととなるため、基本的には、同様の方法がとられている。

各事例における単元作成プロセスと学習評価方法を踏まえると、児童生徒の学習状況の把握の上で、取り扱う内容に適した題材を選定し、その学習においての児童生徒の学習の様子を想定した上で単元作成が行われている。例え同じ段階にいる児童生徒であっても、個々の知的障害の状態は様々であることから、評価規準の設定のみではなく、細やかな評価が可能な工夫が行われていることが分かる。

表Ⅳ-7-2　各事例の単元作成プロセスモデルと学習評価方法の整理

教科別の指導事例		
	モデル	学習評価方法
（１）国語科で、段階別に評価規準を設定し、生徒の自己評価も含めた学習評価をした事例（令和３年度）	教科別モデルⅡ	評価規準毎に、レベルを設けて、評語で記録できるような工夫 特記する内容を文章で記述
（２）国語科で、取り扱う内容の段階が一つの集団に共通の評価規準を設定し、ＡＢＣの評語で評価レベルを分けて学習評価をした事例（令和４年度）	教科別モデルⅠ	評価規準毎に、レベルを設けて、評語で記録できるような工夫
（３）国語科で、取り扱う内容の段階が１つの集団に共通の評価規準を設定し、想定される学習状況を記述した評価レベルを設定して学習評価をした事例（令和４年度）	教科別モデルⅠ	評価規準毎にレベルを設けて、評語で記録できるような工夫 特記する内容を文章で記述
（４）算数科で、取り扱う内容の段階が一つの集団に共通の評価規準を設定し、ＡＢＣの評語で評価レベルに分けて学習評価をした事例（令和３年度）	教科別モデルⅠ	評価規準毎に、レベルを設けて、評語で記録できるような工夫
（５）社会科で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準を設定し、個別に指導目標を立て学習評価をした事例（令和４年度）	教科別モデルⅡ	評価規準に対して、個別に評価につながる具体的な様子を端的な文章で記述し、文章で評価を記述
（６）体育科で、取り扱う内容の段階が１つの集団に共通の評価規準を設定し、想定される学習状況を記述した評価レベルを設定して学習評価をした事例（令和３年度）	教科別モデルⅠ	評価規準毎にレベルを設けて、評語で記録できるような工夫 特記する内容を文章で記述
（７）音楽科で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準と個別の目標を設定して学習評価をした事例（令和４年度）	教科別モデルⅡ	生活年齢段階に応じた目標・規準に対して、個別の目標毎に文章で評価を記述
各教科等を合わせた指導における単元作成と学習評価		
（１）作業学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準を設定し、個別に指導目標を立て学習評価をした事例（令和３年度）	合わせた指導モデルⅡ	共通の目標・規準に対して、個別の目標毎に文章で評価を記述
（２）生活単元学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準を設定し個別に達成状況を評価した事例（令和４年度）	合わせた指導モデルⅢ	評価につながる具体的な様子を端的な文章で記述 評価規準毎に、レベルを設けて、評語で記録できるような工夫

（３）遊びの指導で、重複障害のある児童に共通の評価規準を設定し個別に達成状況を評価した事例（令和４年度）	合わせた指導モデルⅢ	評価につながる具体的な様子を端的な文章で記述 評価規準毎に、レベルを設けて、評語で記録できるような工夫
（４）作業学習で、段階別に評価規準を設定し、生徒の自己評価も含めた学習評価をした事例（令和４年度）	合わせた指導モデルⅡ	評価規準毎に、レベルを設けて、評語で記録できるような工夫 特記する内容を文章で記述
（５）生活単元学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に共通の評価規準と個別の目標を設定して学習評価をした事例（令和４年度）	合わせた指導モデルⅢ	評価につながる具体的な様子を端的な文章で記述 評価規準毎に、レベルを設けて、評語で記録できるような工夫
（６）生活単元学習で、取り扱う内容の段階が複数の集団に生活年齢に応じた共通の評価規準を設定した上で、段階別の評価規準を用いて学習評価をした事例（令和４年度）	合わせた指導モデルⅡ	共通の目標・規準に対して、個別の目標毎に文章で評価を記述

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いこともあ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。

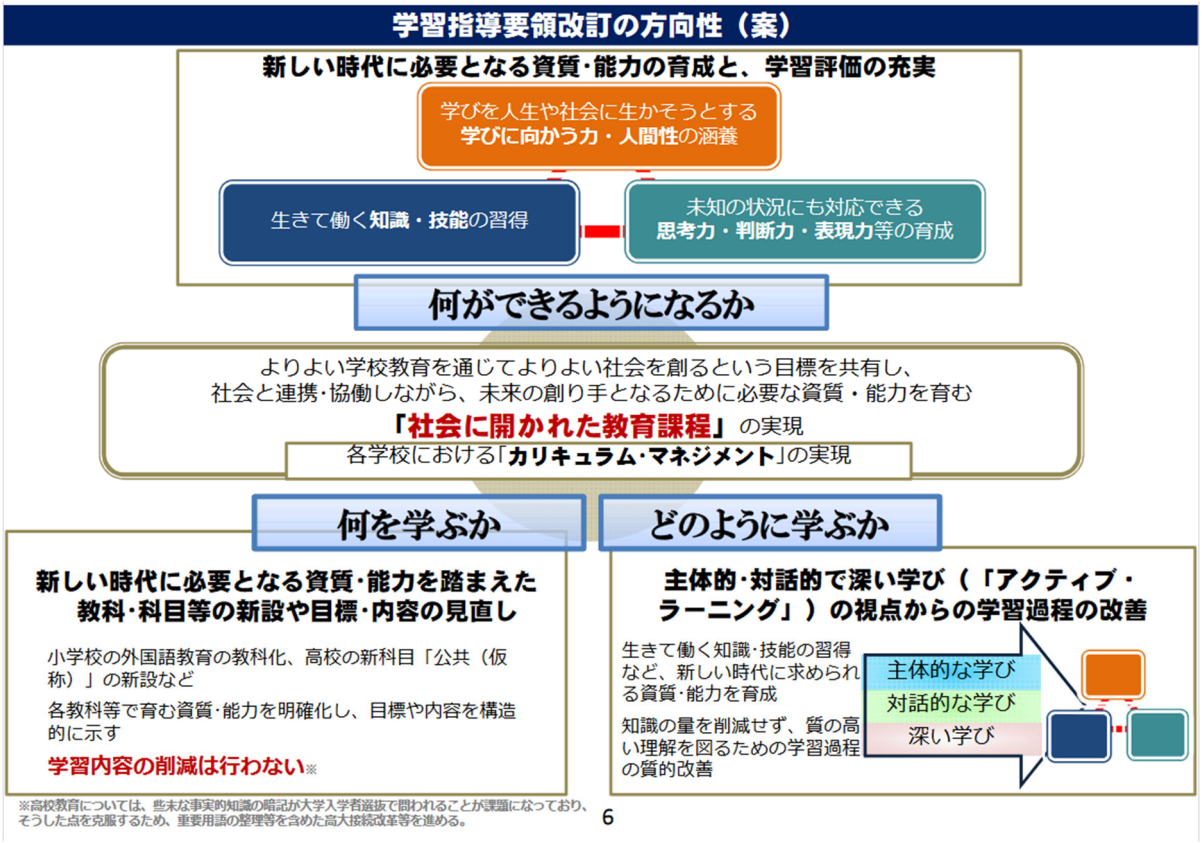
一方で、実際に単元作成をする上での課題としては、知的障害のある児童・生徒の障害の特性から、教科学習を進めていく中で、学習進度が進むにつれ習得が困難になる状況がみられることから、同じ学習内容を、題材を変えながら繰り返し時間をかけて行う必要があった。また、そうした障害特性に配慮して、子供の実態に応じて生活上の子供のつけたい力に合わせて学習内容の精選を行ったりする必要もあったことから、系統的な学びを保障するためには、種々考えるべき課題があったとも言える。

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。

そうしたことから、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、年間を通してどの内容のまとまり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ること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まり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、国語の中学部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まりを踏まえて、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	単元（題材）名	期間	単位時間数	記入者
		国語	説明書に注目！	令和3年10月～	6	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

収集　整理・比較

BS
・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。
・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。
・説明書を拡大提示して，どこの箇所が工作に必要な情報かを確認し合う。
・説明書を読まなければ完遂しないものとは何か・・・
・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。
・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。しっかり考え発見する時間を設定。
・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。

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	・標識や表示等の撮影と意味調べ	収集　整理・比較　保存・共有
11月4日	木		・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	
11月9日	火	⑤振り返り・改善	・説明書読んで掃除機の使用	発信・伝達
11月16日	火	⑤振り返り・改善	・説明書読んで空気清浄機の掃除	
11月19日	金		・説明書読んで空気清浄機の掃除～パート2～	
11月26日	金	⑤振り返り・改善	・コーヒーを淹れよう/テスト	発信・伝達

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規準（求めたい子ども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まり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まり、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まりの設定、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まり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、単元のまとまり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）[redacted]

単元計画シート（各教科等を合わせた指導編）（案）

記入者	[redacted]

1．単元の概要　　児童生徒の実態（単元に関する各教科の実態を書く）

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単元の内容等について	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も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」の目標や内容を踏まえ、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	生活単元学習
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		
	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．評価規準　　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	写真の説明を自分で考えて書くことができた		◎	◎
	単元をとおして：写真のタイトルを考えたり、貼る場所をiPad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、写真の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撮った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	写真のタイトルを自分で考え、教員と一緒に書くことができた。		◎	◎
	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、平仮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	写真の説明を自分で考えて書くことができた。必要なことをiPad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、分からない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	写真の説明を自分で考えて書くことができた。。必要なことをiPad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	地域で起こる災害等への緊急時に対応する力の育成	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	・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	・ 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・関心をもっ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そうとしている。
	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そうとしている。
	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、内容のまとまり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まり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通する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の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）

Ⅵ. 研究体制

１．　研究代表者

横尾　俊　（研究企画部　総括研究員）

２．　研究分担者

横倉　久　（情報支援部　上席総括研究員）
柘植　美文（研修事業部　主任研究員）
真部　信吾（研修事業部　主任研究員）
嶋野　隆文（研修事業部　主任研究員）
平沼　源志（研究企画部　研究員）
山口　遼　（研究企画部　研究員）（令和４年度）
涌井　恵　（インクルーシブ教育システム推進センター
主任研究員）（令和３年度）
神山　努　（インクルーシブ教育システム推進センター　研究員）
（令和３年度）

３．　特別研究員

令和３年度

但野 智哉（埼玉県立和光特別支援学校　主幹教諭）
（現：埼玉県教育委員会　指導主事）
深澤 雅子（長野県若槻養護学校　教諭
（現：信州大学教育学部附属特別支援学校）
岩附 敦史（静岡県立富士特別支援学校　教諭）

令和４年度

鳥塚 貴之　（埼玉県立川口特別支援学校　主幹教諭）
遠山 裕一郎（長野県木曽養護学校　教諭）

４．　研究協力者

加藤 宏昭（文部科学省　初等中等教育局　特別支援教育課
特別支援教育調査官）
福本　　徹（国立教育政策研究所　研究開発部／
生涯学習政策研究部　総括研究官）
山本 和彦（東京都立青峰学園　校長）（令和３年度）
米谷 一雄（東京都立水元小合学園　校長）（令和４年度）

菊地 一文（弘前大学大学院教育学研究科　教授）
竹林地 毅（広島都市学園大学子ども教育学部　教授）
米田 宏樹（筑波大学人間系障害科学域　准教授）
村井 敬太郎（日本体育大学　准教授）

５．　研究協力機関

熊本大学教育学部附属特別支援学校
千葉県立つくし特別支援学校
千葉県立千葉特別支援学校
東京都立高島特別支援学校
埼玉県立越谷西特別支援学校
埼玉県教育委員会
長野県教育委員会
神奈川県立武山養護学校（令和４年度）
山形大学附属特別支援学校（令和４年度）
福島県立相馬支援学校（令和４年度）
横浜市立若葉台特別支援学校（令和３年度）
千葉県立夷隅特別支援学校（令和３年度）
静岡県教育委員会（令和３年度）

委託研究

知的障害のある児童生徒の主体的な学習を促す授業づくりと学習評価に関する研究―「つけたい力」の指導と評価―

学校法人古沢学園　広島都市学園大学子ども教育学部　教授　竹林地　毅

１．研究課題と研究経過

（１）研究課題の設定

コロナ禍での知的障害特別支援学校数校の教育研究にオンラインで関与するなかでの管見であるが、この研究を構想するにあたり、研究課題として４項目を考えた。

①知的障害のある児童生徒の「主体的な学び」のとらえ

「主体的な学び」等を研究主題とされることが多いが、具体的な児童生徒の学びの姿に意味付け、価値付けることが不可欠だと考えられ、「主体的な学び」をしている児童生徒の姿としてとらえたことを教師が対話し、蓄積する営みが重要になる。

②授業改善と関連させた教育課程や年間指導計画の改善

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成２９年３月）（以下、学習指導要領とする。）に規定されたカリキュラム・マネジメントは、教育課程の改善を軸とした学校教育の改善の営みであり、学習指導要領から児童生徒や学校の実態に応じて教育内容を選択・組織して教育課程を編成する知的障害特別支援学校では、授業改善・単元計画の改善を組織的に実施することが重要になる。

③観点別の学習状況の評価と児童生徒の自己評価

学習指導要領では、育成したい資質・能力の育ちにせまるため観点別の多面的な学習状況の評価が求められ、知的障害特別支援学校では、エピソード評価、パフォーマンス評価に加え、ポートフォリオ評価、ルーブリック評価が実施されてきている。知的障害のある児童生徒の教育では、現実生活で何ができるかを評価することを大切にしたい。また、学習状況の評価の目的の一つには、児童生徒の学習意欲を高めることがあると考えるので、児童生徒の自己評価・相互評価を追求することが重要になる。

④主体的な学びを促す授業の手立て・工夫等の教師の授業力の向上

教師の授業力を知識（学習指導案に記される「児童生徒観」「単元・題材観」「指導観」等）と技能（教材開発、発問、板書、機器活用等）と教育に関する信念（児童生徒観：育てようとする児童生徒の姿の考え方、教師観：目指す教師の姿の考え方、学校観：児童生徒にとってあるべき学校の姿の考え方等）で構成される概念だと考えてきた。実践交流するなかで、知識や技能だけでなく、教育に関する信念の交流も行われることを数多く経験してきた。コロナ禍だからこそ、教師が主体的な学びを促す授業の手立て・工夫等について実践交流をすることが重要になる。

（２）令和３年度の研究

令和３年度の予備的な研究では、「主体的な学び」を実現する授業を目指し、実践研究協力者８名と授業実践報告８事例（教科別の指導４事例、生活単元学習４事例）に基づき、前述の研究課題４項目について検討した。

検討のまとめとして、児童生徒の学びの姿を共有するための共通の枠組みとして、学習意欲の概念（櫻井，2020）の「自ら学ぶ意欲」の「内発的な学習意欲」「達成への学習意欲」「向社会的な学習意欲」「自己実現への学習意欲」により意味づけ・位置づけること等を整理した。また、継続課題として、二つの課題を考えた。

①児童生徒自ら追求する単元構成・配列の検討

②「育てたい児童生徒像・実現したい学びの姿」（以下、「つけたい力」とする。）に着目し、「つけたい力」を身に付けることを目指した単元設計と授業づくりと学習評価の検討

（３）令和４年度の研究

令和４年度は、「つけたい力」について文献研究を行い、「つけたい力」検討会協力者４名と「つけたい力」と学習指導要領で育成を目指す３つの資質・能力などについて協議を行った。

また、実践研究協力者１０名・オブザーバー２名と授業実践報告６事例（教科別の指導１事例、生活単元学習４事例、自立活動１事例）に基づき、「つけたい力」を身に付けることを目指した単元設計、授業づくりと学習評価について検討した。

２．「つけたい力」と学習指導要領

文献をもとにした「つけたい力」検討会協力者４名との２回の協議の整理を報告する。

（１）自立的な生活に必要な力

知的障害のある児童生徒の教育の目標について、三木（1969）は、「生活の自立」とし、「生活の場を獲得し、何らかの目標をもった生活をしていくことができるようになった状態」と述べている。また、教育内容について、杉田（1950）は、「実生活に役立つ人間に仕上げるには、一体その社会では最小限必要なものは何かをはっきりさせることがまずなされなければならない」と述べ、教育方法について、三木（1952）は、「現実度の高い生活教育をどうすればよいかということが問題」「行動的理解を育てる」と述べた。後年、小出（1992）は、「学習活動ないしは学校生活の実生活化が強調された」と述べている。近年の知的障害のとらえ方や自立を巡る議論などを踏まえることは必要であるが「行動的理解を育てる」「学校生活の実生活化」という提言は普遍的な考え方だと考える。

また、小出（1992）は、「生活活動が学習活動としてすえられ、それが十分組織されたとき、それは、学習活動が単元化されたことを意味する」と述べ、学習活動の単元化の追求を提言している。数年前に「指導計画は考えるが単元計画は考えても意味がないと言う教師がいる」という研究主任の嘆きを聞いたことがある。特別支援学校の学習指導要領でカ

リキュラム・マネジメントの実施が規定された趣旨を生かすため、知的障害のある児童生徒の教育における単元化の意義を実践的に考える必要がある。

（２）将来につながる経験内容

北九州市立八幡西養護学校（現　北九州市立八幡西特別支援学校）（1997）は、肢体不自由と知的障害を併せ有する児童生徒の生活単元学習の目標を「生活技能を身につける」「生活課題を解決する方法や態度を身につける」とした。また、生活単元学習の指導内容を「身近な人との接し方」「公共物の利用」「生活と消費」「情報の伝達」「季節と生活」「家庭の仕事」の６分野で構成する「将来につながる経験内容」で示した。「将来につながる経験内容」は、「指導の要素を精選し、児童生徒の将来からみて最低限度必要な内容を整理し」「これを生活単元学習の中心課題として指導内容を設定する」とされている。また、「指導内容の系統」として、６分野毎に「小学部（広げる）・中学部（深める）・高等部（活用する）・卒業後の生活」の区切りでつながりを示した。

また、「将来につながる経験内容」をもとに、各学部で「単元配列表」（３年サイクル）が作成されている。「単元配列表」を活用することにより、「必要な指導内容の漏れや、無駄な重複がなくなり、単元の目標や内容が整理され、立案しやすくなった」と述べられている。また、「実体験を重視した活動を組む」等の単元構成のポイント、「危機場面を設定する」「意欲的取り組めるように工夫する」「児童生徒同士のかかわりを工夫する」等の授業のポイントも示された。

さらに、生活単元学習の評価表も提案されている。「生活単元学習における指導の継続性、一貫性、系統性を考える上では、共通の視点で評価し、統一した形で引継ぐことが必要である」とし、記述形式のみでは客観的な資料となりにくいので、「課題の理解」「課題への取り組み」「人との関わり」「生活技能」の４つ視点で構成した評価項目を提案している。

「将来につながる経験内容」は、杉田（1950）の「最小限必要な力」の考え方を「生活技能を身につける」「生活課題を解決する方法や態度を身につける」という生活単元学習で整理したものと考えることができるだろう。また、「指導内容の系統」「単元配列表」は、小出（1992）の「学習活動が十分組織されたとき」「学習活動が単元化されたこと」の具現化と考えることができるのではないだろうか。

「生活単元学習における指導の継続性、一貫性、系統性」については、たびたび生活単元学習の課題とする意見を聞くことがあり、「将来につながる経験内容」や「単元配列表」は、課題解決の手立てになると考えられる。

一方、「将来につながる経験内容」と学習指導要領で示される各教科等の内容との関係は整理する必要があると考えられる。

（３）自立につながる力の内容表

新潟大学教育学部附属特別支援学校（2017）は、「自立につながる力の内容表」「自立につながる力と４つの分野」「自立につながる力の内容と指導の形態との対応表」を示した。

「自立につながる力の内容表」は、自立につながる力を明確にするなかで整理された８つの観点（「豊かな心」「健康な体」「日常の生活動作」「コミュニケーション」「集団生活」「地域資源の利用」「余暇」「家事・労働」）で構成されている。また、この内容表の実用性を高めるため、「各観点の内容と各指導の形態のねらいとの関係が分かりやすい」「教師間の共通理解が図られ、一貫した教育活動が実現できる」「個人差に対応することができ、一人一人の児童生徒に十分活用できる」ように検討したとされている。

「自立につながる力と４つの分野」は、８つの観点の内容を児童生徒の生活場面から捉え直し、「働く」暮らす」「楽しむ」とそれらの基礎となる「核となる力」の４つの分野で整理したものである。「自立につながる力の内容と指導形態との対応表」は、各観点の内容と各指導形態との関係を学部ごとに示したものである。

「自立につながる力」という考え方は、杉田（1950）の「最小限必要な力」の考え方を発展させたものと考えることができるだろう。また、「各指導の形態との関係が分かりやすい」「教師間の共通理解が図られ、一貫した教育活動が実現できる」「個人差に対応すること」は、知的障害特別支援学校の教育課程や年間指導計画を学校内だけでなく、保護者や地域社会の人々等が理解しやすいよう説明したいという願いでもあると考えることができ、カリキュラム・マネジメントの意義を示しているとも考えることができるだろう。

一方、「自立につながる力の内容表」と学習指導要領で示される各教科等の内容との関係は整理する必要があると考えられる。

（４）必要性の高い指導内容

「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究－必要性の高い指導内容の検討－（平成 22 年度～23 年度）」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2012）では、知的障害特別支援学校を対象とした全国調査から、「軽度知的障害のある生徒に指導の必要性の高い指導内容」（以下、必要性の高い指導内容とする。）として「対人コミュニケーション能力（自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える、相手の気持ちを考えて話す等）」「社会生活のルール（時計などを使って時間を守る、携帯電話の適切な使い方やマナーを身に付ける等）」「基本的な生活習慣（ロッカーや机など身の回りを整理する、バランスのよい食事をする等」「職業能力の育成（指示やアドバイスを聞いて、品質の高い製品を作る、働く意欲を持つ等）」を整理した。

また、それぞれの具体的な内容を、「授業で取り上げることが多い指導内容」と「教える必要性は感じているが指導することが難しいと感じる指導内容」に分けた。その結果、浮かびあがったのは「授業での取上げが少なく、指導の難しい内容として挙げられた指導内容」であり、具体的には、「職場での会話、世間話」「困ったとき尋ねる、断る」「臨機応変な対応」「異性とのコミュニケーション、関わり方」「お金や物の貸し借り、金銭管理」「家庭での規則正しい生活、食事、入浴」「余暇の過ごし方」「働く意欲、働くことの意義」「労働と報酬」であるとしている。

また、「必要性の高い指導内容」は、学習指導要領の知的障害者教科、道徳、特別活動、自立活動の内容に位置付けられることを明らかにしている。「必要性の高い指導内容」の指導を実施するに当たっては、教科別の指導で重点化して指導すること、あるいは各教科等を合わせた指導の内容として取り入れて指導すること等ができるが、授業の担当者間で「必要性の高い指導内容」について共通理解が必要であり、単元化して年間指導計画に明確に位置付けて実施することが求められるとしている。

さらに、「必要性の高い指導内容」について各教科等を合わせた指導で取り扱い、教育課程を編成する際には、「社会生活や職業生活を送るために必要な能力と実践的な態度との関連において、そのもととなる各教科のどの内容を選択、抽出するのかを明確にしておく必要がある」としている。また、「社会生活や職業生活を送るために必要な能力と実践的な態度を育てるという文脈を踏まえて、関連する各教科に含まれる内容を有機的に統合し、計画的、継続的に指導を行うことが望ましい」としている。

この研究と検討からの学びとして、知的障害のある生徒に必要な教育内容である「対人コミュニケーション能力」や「社会生活のルール」等は、学習指導要領の各教科、特別な教科道徳、特別活動、自立活動等の内容として位置付けることが可能であるが、複数の教科等にまたがって存在するため、教育課程のなかでの位置付けを明確にし、指導担当者の共通理解を深め、「有機的に統合し、計画的、継続的に指導を行う」ことが重要になると考えられる。

つまり、各教科等の内容で編成される教育課程のなかで、「必要性の高い指導内容」を「つけたい力」として位置付け明確にすることで指導担当者が意識しやすくなり、また、「必要性の高い指導内容」を教科別の指導や各教科等を合わせた指導でどのように指導するかを検討することで、「有機的に統合し、計画的、継続的に指導を行う」ことを目指していくべきだと考える。

（５）「つけたい力」と「これから生きていくために必要な資質・能力」

前述の知的障害のある児童生徒の「つけたい力」に関するこれまでの議論や実践的検討を概観すると、２つの事が指摘できると考える。

①「自立的な生活に必要な力」「将来につながる経験内容」「自立につながる内容表」「必要性の高い指導内容」という枠組みで、「つけたい力」を系統的に整理し、指導内容を明確にしようとされてきた。

②「つけたい力」と指導の形態との関係を示し、単元配列表で「有機的に統合し、計画的、継続的に指導を行うこと」や学校全体で「学んだことを現実的な文脈のなかで活用できる」教育の実現が目指されてきた。

また、「つけたい力」を具体化し、児童生徒が意識して身に付けることを促すことが授業実践であり、教師の「つけたい力」が児童生徒の目標になるよう単元を設計し、授業を計画・実施することになると考えられる。

一方、学習指導要領では、「学びに向かう力、人間性など」「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力など」のこれら生きていくために必要な三つの資質・能力の育成が目指されている。また、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方である「見方・考え方」が示され、児童生徒が「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解し、課題解決していくことが目指されている。

知的障害特別支援学校では、この３つの資質・能力を段階や学部等で整理した「資質・能力段階表」(広島県立廿日市特別支援学校，2020)、「臼杵支援学校の児童生徒につけたい力」(大分県立臼杵支援学校，2022）が作成され、カリキュラム・マネジメントで活用しようとされている。これらは、「つけたい力」を３つの資質・能力で捉えていると言える。

知的障害特別支援学校では、各教科等の内容を指導するための授業や年間計画等を構想する前提として、児童生徒が「学んだことを現実的な文脈のなかで活用できる」教育活動を追求するため、現在の学校生活と将来の生活のつながりを考えた「つけたい力」を検討し、羅針盤とすることが重要な営みになっていると考えられる。

学習指導要領で「これから生きていくために必要な資質・能力」の育成が目指されているが、３つの資質・能力が重なるところに「つけたい力」が位置付くと考えられる。また、「何ができるか」に着目されていることは、これまで、知的障害特別支援学校の教育で追求してきた「学んだことを現実的な文脈のなかで活用できる」児童生徒を育てることと一致すると考える。

３．「つけたい力」から構想した単元・授業実践と協議の例

実践報告をもとにした協議（オンライン４回、対面１回）では、「つけたい力」検討会での協議から４つの柱を設定した。

①実践者の「つけたい力」とは何か（単元目標＋α）
②児童生徒の学びは何か・単元活動の何が効果的だったのか
③児童生徒はどう育っているか（「つけたい力」が身に付いているか)
④児童生徒は学びをどう実感（自己評価・相互評価）しているか

また、「子供たちを語る・授業を語る・私が大事にしていることを語る」を協議のグランドルールとした。

（１）実践の背景

広島県立福山北特別支援学校の学校教育目標は、「学んだことを生活に生かし、主体的に自己実現を目指す児童生徒の育成」である。「学んだこと」は身に付けた「知識及び技能」であり、「生活に生かし」は「思考力、判断力、表現力等」を指す。また、「主体的に自己実現を目指す」は「学びに向かう力、人間性など」であると説明されている。学校教育目標に目指す児童生徒像が三つの資質・能力とのつながりで明示されている。

（２）実践の概要

生活単元学習「夏祭りをしよう」は、第１学年３学級の活動として展開された。単元目標（「つけたい力」）は、次の３つである

・身近で簡単なきまりやマナー（例：ゆずる・お礼を言う）を守って、それらに関わる学習活動を教師と一緒に行ったり、出店で遊んだりすることができる（知識・理解）

・身の回りの簡単なきまりがわかり、見通しをもって（例：音楽が流れたら夏祭りの活動だと思って）行動できる（思考力、判断力、表現力等）

・様々な対象に自ら働きかけ、進んで活動（例：法被を着る等）に取り組んだり、教師や友達（や６年生）と一緒に活動しようとしたりすることができる（学びに向かう力、人間性など）

単元を構想するにあたり、３つの工夫を考えられた。

・６年生の出店で遊ぶ体験をし、出店のグッズを使用したり、招待状をまねたりして、６年生の出店のなかから自分たちの店・役割を決める。

・児童の興味・関心があるままごと遊び、校長先生をはじめとした関わりのある先生との交流をする。

・これまでの学習（遊びの指導「新聞紙遊び」「色水遊び」）と関連付け、児童のできることや興味・関心のある活動を盛り込む。

単元活動は、「出店の活動（事前学習、準備、振り返り）」と「６年生の出店で遊ぶ」と単元にかかわる「絵本の読み聞かせ」で構成された。

（３）報告の概要

昨年度までは「季節を楽しもう」という単元名だったが、児童が理解しやすい単元名「夏祭りをしよう」に変更したこと、６年生との交流により展開するように改善されたことが報告された。

また、児童の自己評価（「たのしかった」「どきどきした」等のイラストを選択し、言語化する）、他者評価（「〇〇さん、すごい」と言う、教師をまねて一緒に拍手する、招待した教師からほめられる）、「楽しかった」ことが「また６年生の出店に行きたい」になり、「自分たちもやってみたい」という児童の意欲のつながりが報告された。

さらに、自分が作った色水のジュースを頑なに渡そうとしなかった児童が、チケットを渡したり、料理を運んだり、他の児童にあげたりするようになったことも報告された。

（４）協議の概要

①実践者の「つけたい力」とは何か（単元目標＋α）

児童の人と関わる力を、単元だけでなく学校生活全体をとおして育てようしていることが伝わってくる。単元目標に示されていることではあるが、「他者への興味と、他者

への関わり方が分かる」「もっと関わりたいという気持ちを育てる」と言えるのではないか。

②児童生徒の学びは何か・単元活動の何が効果的だったのか

他の学年の児童や教師の姿をみて、関わり方を学んでいる。失敗しながら児童同士で学ぶことに価値がある。よいモデルがあることは、児童の学習にとって大切。「こんなふうになりたい」という思いを育てることが大事にされている。６年生や他の教師との関わりを意図的に設定し、「なりたい・ありたい」モデルを意識した単元設計が大切なことに気付いた。また、遊びの指導の学びを生かし、児童の興味があることをさらに広げるようにされている。活動に没頭できることも大切であり、役割の形にこだわり過ぎず、児童が精一杯楽しむことが大事にされている。

③児童生徒はどう育っているか（「つけたい力」が身に付いているか）

単元の目標は達成されたといえる。人に喜んでもらえる経験・人の役にたつ経験の積み重ねで、自然に自分から人のために何かやってみようと思う気持ちが育っており、他の場面の活動につながっている。また、自分の気持ちの表現の仕方を学んでいる。同時に、他の児童の発表を見聞きする力も育ってきているのではないだろうか。ジュースを渡そうとしない児童の気持ちは分かる。「自分のものをなんであげないといけないのか」という児童の発想が大切にされたからこそ、かかわりの中で変わっていったと言えるだろう。

④児童生徒は学びをどう実感（自己評価・相互評価）しているか

「疲れた」というイラストカードを選択している児童は、達成感をもって選択できている。また、安心できる大人からほめてもらうことが、自分の気持ちを表出することにつながっているのだろう。

また、小学部１年生の児童が学びを言語化するのは難しいだろうが、教師が児童の姿に意味づけをし、評価を一緒に確かめ合うことが、今後の成長のなかで「あの時にこんなことをしてよかった」という振り返りにつながっていくのではないだろうか。児童の活動の様子に意味づけ・価値付けすることが教師の役割だといえる。

また、２年生で似た単元学習をするとき、１年生の経験を思い出す姿も自己評価になる。その姿が教師の授業づくりの構想にもつながると考える。単元の振り返りの記録を年間計画や教育課程の改善に生かそうとされている。次年度の単元設計や授業づくりの構想を考える時に児童の学びの姿を引き継げるものが必要である。

（実践者：広島県立福山北特別支援学校　教諭　山木戸千容）

５．研究のまとめ

（１）「つけたい力」の指導と評価に関する協議のまとめ

実践報告をもとにした協議（オンライン４回、対面１回）を終えた研究協力者の振り返りをまとめる。

①「つけたい力」を児童生徒の具体的な姿としてイメージし、単元や授業を考えたい

・「つけたい力」を児童生徒の具体的な姿としてイメージし、何を学ばせたいのか、どう学ばせたいのかを明確にし、単元や授業を考えたいと思った。

・報告された授業では、「つけたい力」を様々な経験を通じて育てようとされていることが共通していると思った。「つけたい力」を明確にし、児童生徒が経験することを考え、授業づくりをしていきたいと思った。

・児童生徒が実感して身に付けたいと思うような単元設計と授業づくり、実感して身に付けたことを使ってみたいと思うような単元設計と授業づくりを考えていきたいと強く思った。

・担任している目の前の児童の「つけたい力」を言葉にできない自分に気付いた。

・担任している生徒の「つけたい力」や目指す生徒像がぼんやりしていると思っていたが、あらためて気付いた。これから経験するなかで明確になっていくのかもしれないが、自分の実践を丁寧に振り返ることをしていきたいと思った。自分一人ではなく、他の担任や他の教師から多角的に意見をもらい、授業づくりを積み重ねていきたいと強く思った。

②児童生徒自身の「つけたい力」になるようにすることを大事にしたい

・教師が児童生徒の「つけたい力」を考え、他の教師と話して共有することが、学校の目指す児童生徒像になっていく。児童生徒自身がこういうようになりたいと思うことや苦手だと思うことを教師等の働きかけでやってみたいと思うようになることが児童生徒自身の「つけたい力」になっていく。

・児童に「どうしてこの学習をするのか」「なぜこの活動をするのか」「なぜルールを守るのか」を伝えることができておらず、伝えるべきだと考えた。

・「つけたい力」を児童生徒の具体的な姿でイメージしておくこと、児童生徒が「どうして活動をするのか」を分かって取り組めるようにすること、この二つの大切さを学んだ。

・児童生徒の「つけたい力」を育てていくためには、児童生徒がなぜこういう活動をするのか、意味がわかって活動することが大事だと思った。

③「つけたい力」を具体的に考え、児童生徒の学びの姿を的確に捉えたい

・実践報告者が「つけたい力」を明確にもっているので、学びの姿として報告されるエピソードや画像が的確だと思った。

④目指す授業を考えることを続けていきたい

・教科別の指導と教科等を合わせた指導のそれぞれによいところがあるが、共通しているのは、教師が「何を学ばせたいのか」「どう学んでいくのか」をしっかりともっておくことが大切だと学んだ。これから授業づくりをしていきたい。

・中学校の知的障害特別支援学級の授業を、通常の学級の生徒や他の教師を巻き込んで展開していきたいと強く考えた。

・生徒は共感関係によって支えられるという“支えられる共感関係”を育む実践を聞き、目指していきたいと思った。
・身に付けたことを生かせる、次につながるような単元のつながりを作っていきたいと思った。

⑤学習評価とその共有から学びの在り方を発信したい

・自分の授業実践では、児童生徒の学習状況の評価が十分でないことに気付いた。評価の仕方や成果、あるいは、児童生徒がどのように変化したのかを分かりやすく発信したり、児童生徒に分かりやすく伝えたりすることで、中学校のなかで、知的障害のある児童生徒の学びの在り方を発信していきたい。

⑥実践交流の意義を実感した

・地域、校種は違うが同じ知的障害教育に携わる教師と協議するなかで、自分と同じ思いだと共感したり、普段考えていることが間違っていなかったのだと思えたりした。
・自分が大事だなと思ってやってきたことが、他の実践報告のなかにもあり、自分は間違ってなかったのだと思った。
・他の授業実践と比較することで、自分の授業実践や所属校を客観的にみることができた。
・今後の授業のイメージやアイディアが浮かんだ。次年度に向けて、他の担任と話し合いたいと思う。
・実践交流で同じ考え・違う考えを学び、自分の考える授業とは何かを考えた。目指す授業・教育の本質は何かを考えていきたい。
・自分にはない考えを沢山聞くことができ、心を動かされた。具体的には、生徒の姿の別なとらえ方があること、社会参加を目指す意識を強くもって授業ができていないこと、自己理解や自己肯定感を育むことや自己決定を大事にした授業していきたいと考えた。
・児童生徒が認められ、誉められて自己肯定感が高まるように、教師も自分の授業実践を認められ、誉められることが必要だと思う。

（２）知的障害のある児童生徒の「主体的な学び」のとらえ方

「主体的な学び」の姿として報告された児童生徒の姿は、「人・ものへの働きかけ（見る・気付く・発言する等の行動・動作・表情）」であり、「もっとしたい・なぜだろう・どうしよう」という児童生徒の内面の動きをとらえたものであった。また、主体的な学びを促すことができているかを問う教師には、「学びの姿をつないでいきたい」という願いがあると考えられた。

知的障害のある児童生徒の授業では、活動を“させる”ことが目的になり、「活動あって学びなし」と評されることを聞くことがあるが、「主体的な学び」という児童生徒の学びの質に着目して実践交流をすることは、「活動あって学びなし」という授業の改善を進めるた

めの基本的な方略になると考えた。また、教師が学習状況を評価して他の教師や保護者に伝えることは、教師自身のとらえ方を吟味することにもなると考えた。

さらに、学びの姿を共有するための共通の枠組みを持つことが必要だと考えられた。例えば、共通の枠組みとして、「人・ものへの働きかけ（見る・気付く・発言する等の行動・動作・表情）」を学習意欲の概念からとらえ、意味づけることが考えられる。

（３）授業改善と関連させた教育課程や年間指導計画の改善

各学校では、短時間で多面的な協議ができる等の効果的な授業研究の方法が工夫され、計画的に実施されていた。「育てたい児童生徒像・実現したい学びの姿」に基づく参観の観点と協議の柱の設定による発散・収束のある協議を行うことは、授業研究の成果を明確にし、「やってよかった」と授業者や参加者が実感することにつながっていると考えられた。

また、「単元にいたる児童生徒の学びの履歴」を整理し、単元の内容を焦点化するための「単元（構想・準備）シート」、あるいは、カリキュラム・マネジメントにつながるよう「単元の内容と展開を整理し、指導目標の達成度、単元の評価と改善案」を記す「単元計画表」が作成されていた。「教えなければならないこと」を教師自身の「教えたいこと」にし、「児童生徒が学びたいこと」にしていく営みであり、児童生徒の立場で考えた単元展開・授業展開を指向することだと考えられた。

しかしながら、単元計画が教師の準備等の都合で作成され、実施されることがあり、児童生徒にとって学習活動の文脈が分かり難くなる場合があること等の課題もあると考えられた。単元・授業の構成の中心軸となるのは、内容のつながりだけでなく、「やりたい・なりたい」という児童生徒の意思と意欲のつながりにすべきだと考えられた。

さらに、知的障害のある児童生徒の教育では、学習したことを生活のなかで生かしていくこと、つまり、児童生徒の生活のなかでの実現の状況を確認し、授業や単元の改善、教育課程の改善をしていくことを目指す必要性が考えられた。また、知的障害のある児童生徒の多様性を考えると、抽象的な理解を促すだけでなく「行動的理解」を促すことも重要だと考えられた。例えば、長針・短針の時計を読めるようになることだけでなく、「砂時計の砂が落ちている間は活動し、全部落ちたら活動を止める」という行動を目指すことである。また、デジタル表示の計りの数値を読んで重さを計ることだけでなく、「青い錘と釣り合うように青い粉を上皿天秤の皿に載せる」という行動を目指すことである。別な表現をすると、「学んだことを現実的な文脈のなかで活用できる」ことを追求することである。

（４）観点別の学習目標の評価と児童生徒の自己評価

実践事例では、観点別学習状況の評価が実施され、パフォーマンス評価、ルーブリック評価、エピソード評価、ポートフォリオ評価により、児童生徒の学習状況を多面的・分析的にとらえるよう取り組まれていた。

教師が「つけたい力」を言語化し、単元設計や授業づくりをすることで、評価の観点が明確になっていくと考えられ、「つけたい力」を明確にする営みは、各教科等の目標の達成

具合を評定することではなく、前述の「学んだことを現実的な文脈のなかで活用できる」ことにせまる学習評価だと考えられる。

学習目標を児童生徒の具体的な姿として構想し、その姿を実現するための単元計画や授業計画を考えることが重要になると考えられる。例えば、「時刻を意識して準備・行動する」という姿を考えると、校外学習でバスに乗り遅れる体験をし、次の校外学習で遅れないようにバス停に移動することや、時刻を確認し、周囲に告げる活動を教師の活動から児童生徒の活動にする等の単元計画や授業計を考えることである。

（５）主体的な学びを促す授業の手立て・工夫等の教師の授業力の向上

実践報告をもとに交流すると、単元設計や授業づくりの考え方、授業の手立てのヒントを得ることが振り返りになかで報告された。

一方、教師が「つけたい力」を言語化し、具体的な単元や授業を交流することは、授業力の基盤になる教育に関する信念が響き合い、共鳴したり揺さぶられたりすることになったと考えられ、「つけたい力」を言語化することの意義を確認できたと考える。

学習指導要領で各教科の目標が 3 つの資質・能力で示されたことが、育てたい児童生徒像を明確にすることにつながり、教師の授業力の向上につながることを期待している。

６．文献

［引用文献］

広県県立廿日市特別支援学校（2020）．令和 2 年度研究紀要．7

北九州市立八幡西養護学校（1997）．平成 9 年度生活単元学習資料集・単元集．24-34

小出進（1992）．日本における生活中心教育の源流．発達障害研究，第 13 巻，第 4 号，246

国立特別支援教育総合研究所（2012）．特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究-必要性の高い指導内容の検討-（平成 22 年度～23 年度）．101-106

新潟大学教育学部附属特別支援学校（2017）．研究紀要．第 40 集，123-134，136-145

大分県立臼杵支援学校（2022）．臼杵支援学校の児童生徒につけたい力．令和 4 年度特別支援学校第三者評価委員会資料．

三木安正（1969）．精神薄弱教育の研究．29-30，539，604

三木安正編（1950）．精神遅滞児教育の研究．247

櫻井茂雄（2020）．学びの「エンゲージメント」．

特殊教育研究連盟編（1951）精神遅滞児の心理と教育．197

山木戸千容（2022）．実践報告資料（令和 4 年 10 月 16 日実践交流会）．

知的障害教育における学習評価の効果的活用に向けて

―「主体的に学習に取り組む態度」の評価におけるキャリア発達の視点と「対話」の意義―

弘前大学教職大学院教授　菊地　一文

１　はじめに：知的障害特別支援学校が抱える学習指導要領実施における課題

今般の学習指導要領では,「社会に開かれた教育課程」「育成を目指す資質・能力」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」の４つのキーワードが明示され，学校現場ではその具現化に向けた取組を進めている。また，インクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえ，連続した多様な学びの場における「十分な教育」の実現に向けた取組の充実が一層必要とされており，その１つとして知的障害特別支援学校においても観点別学習状況の評価（以下，観点別評価）の実施が求められている。

このような動向を踏まえ，現在，知的障害特別支援学校では，①各教科の指導内容の拡充への対応，②各教科等を合わせた指導で取り扱う各教科の位置付け，③見方・考え方を踏まえた教科別の指導への着目,④各教科等を合わせた指導の単元及び授業づくりの方策,⑤知的障害の状態を踏まえた教科別の指導，⑥自立活動の取扱いと効果的な実施，⑦観点別評価への対応，の 7 点の課題が挙げられている[6)7)]。多様な教育課程が編成されている現状において，これらの解決に向けた共通の視点として,「知的障害のある児童生徒の学習上の特性」や「教育的対応の基本」として示される 10 項目[11)12)]を踏まえる重要性が改めて指摘されている[4)6)7)]。すなわち知的障害教育における観点別評価の課題は，単独で捉えるのではなく，知的障害による学習上又は生活上の困難や特性を踏まえるとともに，各教科の内容の取扱いや指導の形態などの独自性を踏まえた検討が求められる。

２　研究協力校における学習評価の現状と課題の検討

本稿では, 国立特別支援教育総合研究所の委託を受けて取り組んだ研究（以下、本研究）の概要の一部について報告するとともに，観点別評価の効果的活用に向けて検討が求められる事項等について考察する。

本研究は，知的障害教育における観点別評価の現状と課題を把握し，その解決に向けた具体的方策について検討することを目的として,以下の３点について予備的研究を進めた。

１点目は，単元で取り扱う各教科の目標及び指導内容の検討，指導計画の作成，個別の指導計画との関連付け，評価基準の作成等の構想・計画段階から授業実施と評価に至るまでの一連のプロセスにおける課題を明らかにするとともに，効果的な実施手順や解決のための具体的方策について検討することである。２点目は，単元に含まれる各教科等の内容や他の単元，あるいは他の指導の形態に関連付く内容等のつながりについて検討し，学習評価の実施におけるカリキュラム・マネジメントの参考となる知見を得ることである。３点目は，評価の難しさが指摘される観点である「主体的に学習に取り組む態度」の評価方

法について検討することである。

そのため，本研究では表１に示す教育課程タイプの異なる知的障害特別支援学校３校（以下，研究協力校）の高等部を対象に基礎的資料の収集や半構造化インタビュー等を行い，その現状と課題について把握し（表２），分析を行った。また，研究協力校へのコンサルテ

表１　研究協力校の教育課程の特長

	A校	B校	C校
設置形態	高等部単置・専門学科と普通科	高等部単置・専門学科	小中高併置・普通科
特色	地域協働活動を核とした カリキュラム・マネジメント	キャリアデザインの活用による キャリア発達支援	内面の育ちに着目した組織的取 組によるキャリア発達支援
教育課程のタイプ	全て教科別・領域別の指導	一部の教科については 各教科等を合わせた指導	各教科等を合わせた指導中心
対象とした指導の形態	理科	言語 （国語，外国語，自立活動を中心 とした各教科等を合わせた指導）	作業学習
5教科の取扱い	教科別の指導	各教科等を合わせた指導	各教科等を合わせた指導

表２　単元づくりと学習評価に関する研究協力校の状況

項目	A校	B校	C校
単元づくりにおいて 意識していること	・身近な素材題材を用いた実験中心の授業を構成し、性質や法則などの知識を生活と関連させ、結び付けることを重視している。 ・教科等間の横断的なつながりや理科内の単元・題材間の連続性を重視している。 ・ICTを積極活用し画像での記録や資料提示にタブレットを活用している。	・生徒の実態に即した指導内容を設定している。 ・生徒、保護者、指導者の3者の願いを出発点とする長期、短期目標から学習計画を立て、それに沿った単元目標を設定している。 ・指導内容が学習指導要領のどの教科の内容に該当するのかを意識している。	・単元のつながりや前単元での生徒の様子、実態を踏まえて単元づくりをしている。 ・既習事項の活用・定着に加え、新しい知識・技能の習得を図れるようにしている。 ・生徒の工夫や目標に向けた努力を「気づき」として教師が捉えるとともに，発表・掲示し、意識化を図っている。その結果，生徒は自身と他者の気付きの両側面から学習を振り返り、次時につなぐことができるようになってきている。
単元づくりにおける課題	・理科の題材と学習内容の精選が必要である。 ・性質や法則を確認するための実験から考察し生活と結びつける展開では，知識中心になってしまうため，理科的な見方・考え方、学びに向かう力、思考・判断（妥当な考え）の育成を重視した構成へ改善する必要を感じている。 ・その際に、育成を目指す資質・能力を学校教育目標と関連させ単元題材計画を活用していく必要がある。	・個別に応じた指導をベースに計画しているので、単元全体としての評価基準が不明確である。 ・個の実態に応じることを重視していくと，取り扱う各教科等の内容に偏りが生じてしまう。 ・単元の捉え方が統一されていないため，組織的に計画性をもって単元づくりを進めることが必要である。	・生徒の各教科等の細かな実態について学級担任以外は十分に把握できていないため，授業担当者と学級担任が生徒の実態を共有し，授業へ反映していくことが必要である。
学習評価において 意識していること	・知識が定着しているか，生活の場で生かせているかについて意識して捉えるようにしている。 ・興味や関心をもって取り組めているかについて意識して捉えるようにしている。	・観点別の評価を試行的に実施している。 ・どのような状況づくりや支援で目標を達成したか，生徒にどのような気づきがあったかを具体的に記述するようにしている。	・単元において「育てたい力」を踏まえた目標を設定し，その中に含まれる各教科等の内容を整理している。 ・各教科等の内容別に評価規準を設定し，4段階で評価基準を設定している。 ・作成に時間がかかるが，評価規準が詳細であるほど目標を意識して教員が取り組めるようになっている。毎時評価するようになり，指導の手立てが明確になってきている。
学習評価における課題	・3観点のバランスや育成すべき資質・能力を明確にした学習評価を実施することが課題である。	・観点別に目標を設定することに対してとまどい，悩む指導者が多い。 ・指導者間で表現のばらつきがあり，達成度合いが読み手の解釈によって異なっている。 ・指導と評価が必ずしも一致せず，特に各教科等を合わせた指導の評価が曖昧になってしまう。 ・キャリアプラン（個別の指導計画）の作成と授業実践，評価に時差が生じている。	・単元で取り扱う各教科等の内容は多岐に渡り個別性もあるため，目標設定の仕方が課題である。 ・取り扱う各教科等の中から、単元の中でねらう部分，既習事項，積み重ねていく部分を個別の指導計画と連動させながら振り分けていく等の仕組みが必要である。 ・幅広い生徒の実態に対応できるような評価基準の検討が課題である。

ーションをとおして，観点別評価の効果的な活用に向けた課題として，単元構想から評価に至る一連のプロセスの組織的理解のほか，各教科等を合わせた指導において取り扱う各教科等の内容の明確化，３観点や学習評価に関する用語等の理解，多様な生徒の実態への対応，これらを踏まえた指導計画の工夫及びカリキュラム・マネジメント等を確認した。

その一方で，これらの課題は観点別評価の試行によって，教員の意識化や具体的な改善につながり，各校の取組から今後の観点別評価の効果的活用に向けて参考となる知見を得ることができた。このうち，各教科等の指導内容の取扱いの広がりや他の指導の形態との関連付け等の課題については，対象とした指導の形態や教育課程のタイプ，履修する学習集団の実態差によって異なる可能性が示唆され，その対応については，各校の教育課程の特長を踏まえたカリキュラム・マネジメントの重要性が確認された。なお，本研究の詳細については巻末の文献[8)]を参照していただきたい。

３　学習評価の活用に向けた対応方策の提案

本研究をとおして挙げられた諸課題への対応方策については，①学習評価に関する組織的な理解を図るための研修の実施，②単元づくりから評価実施までの手続きの明確化，③個別の指導計画と単元指導計画の関連付けによる評価規準・評価基準の作成と活用の３点に整理された。

まず，①については，コンサルテーションによって得られた，学校現場で課題と捉えている事項に対する解決方策として考えられる７つのポイントを表３に示す。なお，研修内容の詳細について本項では触れないが，その具体的方策の一部については次項を参照いただきたい。

表３　学習評価における課題解決のポイント

①単元のまとまりで「総括的な」評価を行うことの意識化
→分析的に捉える評価は大事だが、行きすぎると苦しくなることに留意。プロセスも重視。

②各教科等における学習指導案の目標の記述の見直し
→修飾語（手立て、自立度、状況等）が複数記載されていることの見直し。語尾表現の工夫。

③指導者集団による評価規準及び評価基準（ルーブリック）の作成
→単元をとおして児童生徒にどのような姿が見られることで「到達」と考えるのかを共有。
→学習の結果から検討したほうが作成しやすい（即ち計画そのもので頑張りすぎない）

④対象とする児童生徒の実態を踏まえた再整理
→多様な実態の場合、1つのルーブリックで対応できないこともあり得ることに留意。

⑤活動における教科の内容の意識化と明確化
→観点以前に取り扱う教科の内容を意識化・明確化することが不可欠（主or関連or偶発）。
→時数カウントはあくまでも改善時の材料であり手段。こだわりすぎて苦しくならないように。

⑥計画・実施・結果、それぞれの段階における共通理解と区別
→単元において「ねらう」「学んだ」「身についた」内容と資質・能力は異なる。

⑦既存の諸表簿やシステムの再確認と見直し
→年間指導計画や個別の指導計画、単元指導計画等の関連付けと活用が必要

②については，図１に例示する学校としての手続きのフローを確認し，共有していくことが肝要であると考える。その上で各段階における具体的な課題や，解決に向けた具体的ツールや手続き等について検討していくことが必要である。なお本研究では，学習評価の活用による教育課程改善を視野に入れ，図１に基づき作業フローを 16 区分に細分化したチェックリストを作成した。現在，研究協力校におけるチェックリストの試行により，促進要因と阻害要因を把握し，新たなツール開発やシステムの見直しを含む具体的な解決方策の検討を進めているところである。

③については，本来であれば集団を対象としたサイズの大きい年間指導計画（以下，年間計画）について，各単元の実施前の時点で，個別の指導計画に基づいて最適化した評価計画が検討される必要がある。

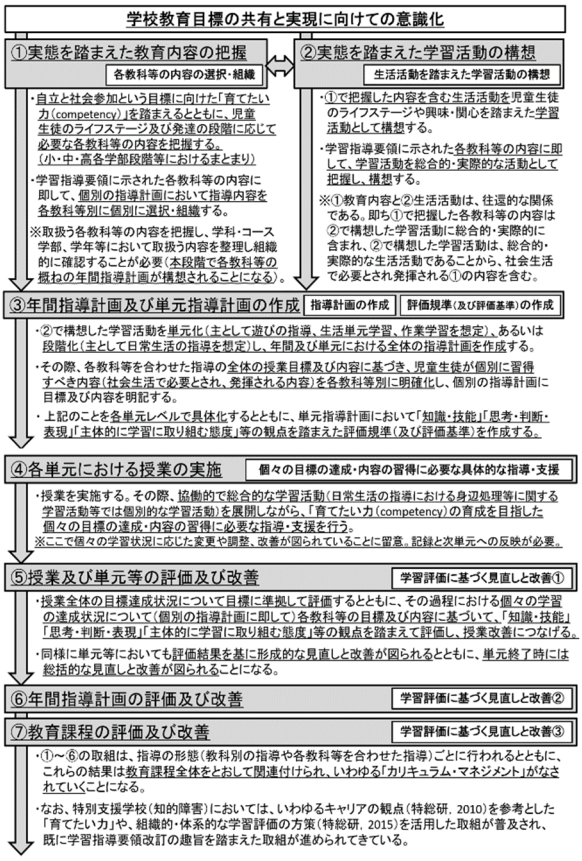


図1　各教科等を合わせた指導の計画実施・評価・改善の考え方の例

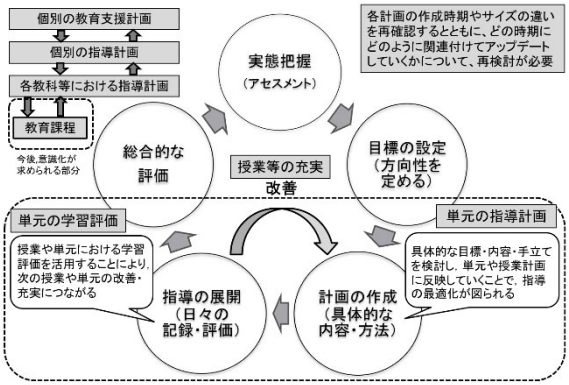


図2　個別の指導計画と単元指導計画のサイクル例

また，個別最適化された単元指導計画（以下，単元計画）に基づいた授業実践をとおして児童生徒の学習状況を見取り，学習評価の結果を個別の指導計画と次の単元計画や次年度の年間計画に反映していくことが望ましい（図２）。しかしながら，多くの知的障害特別支援学校では，そのような状況になっていないと推察されるため，改めて個別の指導計画活用の観点からも既存のツールの活用やシステムの機能化を図るための検討が必要であると考える。

４　「主体的に学習に取り組む態度」の評価の充実に向けて

（１）「主体的に学習に取り組む態度」と「キャリア発達」との関連

障害の有無や学校種別にかかわらず，一般的に「主体的に学習に取り組む態度」の評価の難しさが指摘されている。この課題については，キャリア教育推進校等において蓄積されてきた「キャリア発達」や「内面の育ち」の把握のための取組が参考になると考える。

「キャリア発達」とは，「社会の中で役割を果たながら，自分らしい生き方を実現していく過程」のことを意味する。その見取りにおいては，結果だけでなくプロセスに目を向けるほか，複数の教員による多面的・多角的な見取りや対話の促進による「思い」の把握が肝要となる[5)]。一方で，「主体的に学習に取り組む態度」について，中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2019）は，「（前略）各教科等の『主体的に学習に取り組む態度』 に係る評価の観点の趣旨に照らして，知識及び技能を獲得したり，思考力，判断力，表現力等を身に付けたりするために，自らの学習状況を把握し，学習の進め方について試行錯誤するなど，自らの学習を調整しながら，学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である」[3)]と解説している。この趣旨は，この「キャリア発達」

と大きく重なるものと捉えられ，その評価における妥当性向上を図る上でも，これまでの実践知見を整理し，活用を図っていくことが期待される。

研究協力校であるＢ校及びＣ校は，文科省委託事業の研究指定や「キャリア教育優良校」としての受賞実績を有しており，これまで児童生徒一人一人の学びのプロセスに着目し，学習活動への向き合い方の変化や内面の育ちを丁寧な把握に尽力してきた。

特にＣ校では，単元計画において「本単元を通して期待するキャリア発達の姿」を記載しており，「できる・できない」に限定せず，生徒の向き合い方がどのように変化し，本単元で身に付けた力をどのように活用してほしいかといった願いを具体化することによりキャリア発達を意識した指導・支援につなげていた。また，その把握の方法としては，「期待するキャリア発達の姿」を具体的に記録し蓄積することや，授業担当者はもとより，担当以外を含む複数の教員の目をとおして多面的・多角的に捉え，情報を共有することなどが挙げられた。このことは，「主体的に学習に取り組む態度」の観点を踏まえた目標設定や手立ての検討，さらには学習場面を捉えた見取りや評価の妥当性向上の参考になると考える。なお，３観点の具体的イメージのもちにくさという課題についても，コンサルテーションをとおして事例とした生徒のキャリア発達の姿を踏まえ，共に授業場面を丁寧に見取り価値付けていくことにより，現れる学びの姿が明確化し，理解を深めることができた。

また，コンサルテーションでは，本観点の有効な把握の方法として，ルーブリック評価やパフォーマンス評価等[15]の手法の活用を提案した。特に知的障害や自閉スペクトラム症のある生徒に対しては，評価を段階的に捉える「基準」の検討に加え，そこに至る「兆候」の考え方に着目することが有効と考えた。キャリア発達の視点と併せて，学習評価に関する方法知を得ることによって，効果的な活用が図られていくことを期待した。

なお，発語が見られないなどにより，見取りにくい生徒の内面の把握については，教員間で本人の思いの見立てを共有するなどして，より協働的に取り組むことが必要となる。また，「聞き手効果」[1]や「受け手効果」[9]に見られるように，かかわり手の有り様も生徒に大きく影響を与える。コンサルテーションでは，これらのことについて授業における生徒の姿を写真で捉えて例示し，「自己内対話」に着目することの大切さについて解説した。

さらに，生徒の姿の見取りに関する研修方法として，「ラベルコミュニケーション」や「アクティブリスニング」[14]等を導入した。Ｂ校では，これらを取り入れた全校的な学び合いにより，教員相互の見方・考え方の広がりや深まりを目指した。Ｃ校では，これらの手法を活用し，教員の児童生徒との対話力向上を意図した「対話チャート」の取組[2][19]が試行されてきた。「主体的に学習に取り組む態度」や「キャリア発達」の把握については，ある特定の学習場面を単独の「点」として取り上げるだけではなく，様々な可能性を踏まえつつ，そのプロセスを追った「線」として変化を捉えていくことが必要である。ここでは振り返りや対話，あるいは問いに対する応答等による生徒の内面の育ちの把握が重要となり，その把握を踏まえた対話によって生徒自身の気づきを促すことが肝要となる[2][19]。

（２）今後期待されるキャリア・パスポートの活用による対話の充実

「主体的に学習に取り組む態度」の把握に向けた効果的な対話を進めるために，今後「キャリア・パスポート」の活用が期待される。文部科学省（2019）は，キャリア・パスポートの目的として，児童生徒については，「小学校から高等学校を通じて，自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりして自己評価を行うこと，主体的に学びに向かう力を育み，自己実現につなぐもの」と示し，教員については，「その記述をもとに対話的にかかわることによって，児童生徒の成長を促し，系統的な指導に資するもの」と示している。

Ｂ校では，従前から本人が参画する個別の指導計画「キャリアプラン」の活用により，対話をとおして内面の育ちを確認するほか，本研究で対象とした「言語」（主として国語科等に焦点化した各教科等を合わせた指導）において，生徒同士のグループワークを積極的に取り入れてきた。また，振り返りや対話をとおした省察場面を随時設定することによって，「主体的に学習に取り組む態度」の育成につながる自己理解や他者理解の促進を図り，効果を挙げていた。

なお，キャリア・パスポート活用のポイント[2)19)]として挙げられる①対話の促進に向けた「可視化」「具体化」「共有化」「段階化」を踏まえたツールの開発と活用，②対話を支えるＩＣＴ機器の効果的活用，③対話のサイクルとカリキュラム・マネジメント，④対話における教員の力量形成のための学び合い，の４点を踏まえることが，対話の促進と「思い」の表出につながり，結果として３観点の発揮につながることや，本人の気付きや生徒同士の共感及び価値付けが得られやすいことにも注目したい。また，「教え込み」ではない，対話をとおした生徒自らが得る「学び」は，よりよい省察によって得られ，目標の「自己化」や適切な自己理解や他者理解等につながる[5)]ということを認識したい。

以上のことから， 教員の見方の磨き合いや対話力の向上を図り，協働的に生徒理解に努めていくことが「主体的に学習に取り組む態度」の把握において重要な視点となる。また，学習評価においては，評価計画の作成時点から，担当教員間での多面的・多角的な「見方」を活かし，すり合わせていくことが肝要であり，教員の「協働」は欠かせない視点となる。

５　おわりに

現在筆者らは，知的障害のある生徒へのキャリア発達支援研究の一環として，上述したキャリア・パスポート活用のポイントを踏まえ，PATH（Planning Alternative Tomorrows with Hope）や質的研究法であるTEM（Trajectory Equifinality Model）の考え方に基づくTEM図を用いたワークを教員研修や生徒同士の省察で試みており，対話の促進と内面の育ちの可視化について一定の効果を確認している。これらの取組も本稿のテーマに大きく重なるものであるため，今後知見を整理し発信していく予定である。

本研究は，限られた対象に対する，限られた期間，情報量で検討した予備的な研究であったが，学校現場のこれまでの実践知見によって得られた形式知や教員の語りにより顕在化した価値ある暗黙知を得ることができた。本稿ではその一部について紹介したが，今後の知的障害特別支援学校における観点別評価の効果的活用の参考となれば幸いである。

付記

本稿は委託研究の知見をまとめた文献 8) を再構成し、加筆したものである。

文献

1) Bates,E, Camaioni,L.& Volterra,V.（1975）The acquisition of performatives prior to speech，Merrill-Palmer Quartely,21(3),pp205-226.

2)キャリア発達支援研究会（2023）共創―多様な人が協働し，新たな価値を創造するキャリア発達支援―．キャリア発達支援研究９，ジアース教育新社，pp7-60.

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

4) 加藤宏昭・竹林地毅・米田宏樹・名古屋恒彦（2022）知的障害教育の本質と将来展望．全日本特別支援教育研究連盟編，特別支援教育研究 No.775，東洋館出版社，pp8-17.

5) 菊地一文（2021）知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン．全国特別支援学校知的障害教育校長会編，ジアース教育新社 pp8-50.

6) 菊地一文（2022）知的障害教育の魅力と課題を踏まえ，今後の充実に向けて求められていること．全日本特別支援教育研究連盟編，特別支援教育研究 No.775，東洋館出版社，pp2-3,26-27.

7) 菊地一文（2022）実践誌の分析から捉えた各教科等を合わせた指導の課題と対応方策の検討－全特連機関誌「特別支援教育研究」における 20 年間の特集企画等をふまえて－．発達障害研究 44(3)，pp215-227.

8) 菊地一文（2023）特別支援学校（知的障害）高等部におけるキャリア発達の視点を踏まえた単元づくりと学習評価に関する予備的研究―教育課程及び指導の形態の違いに着目して―．弘前大学教育学部紀要 129，pp125-135（印刷中）.

9) 鯨岡峻（1997）原初的コミュニケーションの諸相．ミネルヴァ書房.

10) 国立特別支援教育総合研究所（2015）知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて－研究成果報告書，pp6-8

11) 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 各教科等編（幼稚部・小学部・中学部）.

12) 文部科学省（2019）特別支援学校高等部学習指導要領解説 知的障害者教科等編（上）（下）.

13) 文部科学省（2019）キャリア・パスポート例示資料等について.

14) 竹村哲（2019）実践！特別支援教育のアクティブラーニング―子どもの内面を捉え、学びの過程に寄り添う教員研修―．柳川公三子編，中央法規出版社.

15) ウィギンズ，G・マクタイ，J（2012）理論をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法―．西岡加名恵監訳，日本標準.

16) 全日本特別支援教育研究連盟（2021）特集 学習評価の充実を図る！～指導と評価の一体化から授業改善まで～．特別支援教育研究 No.765，東洋館出版社，pp3-32.

17) 全日本特別支援教育研究連盟（2022）特集 単元にこだわる～単元構想から学習評価まで～．特別支援教育研究 No.779，東洋館出版社，pp3-32.

18) 全日本特別支援教育研究連盟（2022）特集「観点別学習状況の評価」で児童生徒の次の学びに向かう意欲を高める．特別支援教育研究 No.780，東洋館出版社，pp3-32.

19）全日本特別支援教育研究連盟（2022）特集 いまの学びと将来をつなぐキャリア・パスポート．特別支援教育研究 No.781，東洋館出版社，pp3-32.

資料

A.　米国における知的障害児の学習評価

（1）　IDEA における知的障害

米国における障害のある子供に対する教育の権利を示す障害者教育法（Individuals with Disabilities Education Act; 以下、IDEA）では、知的障害を一般的な知的機能が著しく劣っており、適応行動の障害が同時に存在し、発達期に顕在化したものであり、子供の教育的成果に影響を及ぼしているもの、としている（U. S. Department of Education, 2018）。専門家チームにより、ある子供に IDEA に示された 13 の障害（知的障害を含む）が 1 つ以上認められ、アセスメントから子供がその障害により学習に困難があるとされた場合に、個別教育計画（Individualized Education Program; 以下、IEP）が作成され、そこに必要な特別教育（special education）が示される。特別教育の内容については、例えばニューヨーク州では表 A-1 のように示されている。

表 A-1 ニューヨーク州における学齢期の障害のある児童生徒に対する特別教育プログラム

・コンサルタント教師サービス
・インテグレートされた協働的指導（co-teaching）
・リソースルームプログラム
・特別クラス（special class）
・移動指導（travel training）
・アダプテッド体育（adapted physical education）
・言語療法（speech/language therapy）
・オーディオロジー
・通訳（interpretating service）
・心理学的サービス
・カウンセリングサービス
・理学療法
・作業療法
・オリエンテーションとモビリティサービス
・保護者へのカウンセリングとトレーニング
・学校保健サービス
・スクールソーシャルワーク
・アシスティブ・テクノロジー

出典　http://www.p12.nysed.gov/specialed/publications/iepguidance/programs.htm

（2）　米国における知的障害児のカリキュラム

1997 年の IDEA の改正において、障害のある児童生徒の通常教育カリキュラムアクセス（access to the general education curriculum）の提供、学力試験への参加、その結果を公的に報告することが、各州に義務付けられた（野口・米田，2012b; U.S. Department of Education，1997）。また、IEP は通常教育カリキュラムへの参加を促すためのプログラムでなければならないこと、通常教育カリキュラムを学ぶことが困難な場合にはカリキュラムをどのように修正したのか明記しなければならないことも示された。2001 年の初等中等教育改正法である「どの子も置き去りにしない法」（No Child Left Behind Act；以下、NCLB 法）では、教科の学習内容と学習達成に関するスタンダードを設定し、そのスタンダードに基づく学力試験を実施することで説明責任を果たすことが、各州に義務付けられた（野口・米田，2012b; U.S. Department of Education，2001）。2004 年の IDEA の改正では、障害のある児童生徒の通常カリキュラムアクセスや学力試験への参加に対して、必要に応じてアコ

モデーション（accommodation）を行うことが定まっていった（野口・米田，2012a; U.S. Department of Education， 2004）。NCLB 法 は 2015 年に、「全ての児童生徒が成功する法」（Every Student Succeeds Act；ESSA）へと改正がなされ、スタンダードの設定や説明責任について各州が柔軟に運用できるようになった（U.S. Department of Education， 2015）。

こうした障害のある児童生徒の通常カリキュラムアクセスは、知的障害のある児童生徒においても例外ではなく、2017 年時点で全米において、授業日の 80%以上の時間を通常の学級で学ぶ児童生徒の割合は、知的障害では 18.0%と報告されている（U.S. Department of Education，2019；インクルーシブ教育システム推進センター(国際担当)・特任研究員，2021）。障害がある児童生徒に対してカリキュラムに調整や修正を加えて通常教育カリキュラムへのアクセスを検討する場合には、通常教育カリキュラムの内容は変更しないが方法を変える（アコモデーション）カリキュラム、通常教育カリキュラムの内容や方法を変える（モデフィケーション）カリキュラム、通常教育カリキュラムと内容や方法が異なる代替カリキュラムといった、カリキュラムの連続体によって、障害のある児童生徒の個々のニーズに対応するとしている（Nolet & McLaughlin，2005; 野口・米田，2012c）。

なお、1997 年以前では、知的障害のある児童生徒のカリキュラムは、機能的生活スキル（functional life skill）の獲得を中心としたものであった（Browder、 Spooner, Ahlgrim-Delzell, Flowers, Algozzine, & Karvonen，2003)。機能的生活スキルとは、家庭生活、余暇、対人相互作用、職業に必要とされるスキルなどであり(Evans & Fredericks，1991)、ノーマライゼーションの理念の浸透から、障害がある人々の地域参加を目指して取り上げられるようになった。

Browder et al. (2003) は米国における知的障害のある児童生徒に対するカリキュラムの変遷を次のように整理した。

・発達モデル（developmental model）：1975 年以降。重度の知的障害のある児童生徒に対して、既存の幼児、乳幼児教育を適用したもので、認知や運動などのスキルを発達段階順に教えた。
・機能的生活スキルカリキュラム：1980 年代半ば以降。
・ソーシャルインクルージョンカリキュラム : 1990 年代以降。障害のある児童生徒と障害のない児童生徒の相互作用に焦点を当てたカリキュラム。
・自己決定カリキュラム : 1990 年代以降。知的障害のある児童生徒が自らで生活について決定できることを目標としたカリキュラム。
・通常教育カリキュラム：1990 年代以降。

このように機能的生活スキルなどのカリキュラムから通常教育カリキュラムへと転換した背景として、米国におけるインクルージョンの概念が、障害のある児童生徒に学びの場を提供することから、障害のある児童生徒に障害のない児童生徒と同等のスタンダードと教育内容へのアクセスを提供することへ転換したことが指摘されている（Wehmeyer、 Lattin、 & Agran，2001)。一方で、IEP の目標を調査したところ、通常教育カリキュラムへのアクセスを目指した目標が示された IEP は少なかったという結果もあり（Kurth,Lockman-Turner,Burke,& Ruppar，2021）、必ずしもこうした動向が実現していない場合もあると考えられる。

（3） 米国における障害のある児童生徒の学習評価

上述のように米国では、障害のある児童生徒も障害の状態に応じたアコモデーションを行った上で、通常の学力試験に参加することが義務付けられている。また、各州における全児童生徒の１％までを重度認知機能障害（students with the most significant cognitive disabilities）とし、そのような児童

生徒に対しては、通常教育の達成スタンダードに変わる代替達成スタンダードに基づく代替試験（alternate assessments based on alternate achievement standards; 以下、AA-AAS) を行うことが認められている（U. S. Department of Education，2005）。重度認知機能障害の定義は、IDEA における障害が１つ以上あり、系統的な指導を行っても達成スタンダードを満たすことが難しいとされ、具体的には州で規定されている（U. S. Department of Education，2016）。つまり障害種や障害程度によらず、あくまでスタンダードを満たすかどうかで決まってくる。米国教育成果センターの調査によれば、調査対象の17州では、重度の認知機能あるいは知的機能と適応能力の低さが含まれていた（Thurlow, Lazarus, Larson, Albus, Liu, & Kwong，2017）。

代替達成スタンダードは、各州における教育内容の統一性を高めるために2010年に公表された、各州共通基礎スタンダード（Common Core State Standards; 以下、CCSS）に沿ったものとされている。CCSS は高校を卒業するまでに児童生徒が国語や数学において学習することが期待された内容を示しており、児童生徒が同じ水準の内容を学習し、同じ基準で学習評価がなされるために作成された（桐村，2014）。代替達成スタンダードも CCSS に沿っているため、教科の内容で構成されている。一方で、AA-AAS の評価項目として、IEP の目標の達成や機能的生活スキルの使用は認めないとされている（U.S. Department of Education， 2005）。その理由として、IEP では個別に目標が設定され、保護者には特別教育等における個別の成果が報告されるが、NCLB 法では学校の説明責任を国語、算数・数学、理科においてのみ示しており、IEP において個別に計画された広範囲な指導内容は、AA-AAS において適切ではないとしている。

連邦教育省は、AA-AAS に用いることができるツールとして、ダイナミック学習マップ（Dynamic Learning Maps; 以下、DLM）を作成した（Dynamic Learning Maps Consortium，2019；神山・井上・北川・小西・吉川・若林・横倉・萩原，2021；三木・米田，2021；米田，2018）。DLM はコンピューターベースで行われる代替学力試験の一つであり、カンザス大学の学習達成・評価研究所（Achievement and Assessment Institute）において連邦政府から 2,200 万ドルの研究費を受けて 2010 年より開発に着手された。2014 年から実装され、2017 年までに 15 州で使用されている。

DLM では CCSS に示される各学年の学習内容領域のそれぞれで、本質要素（Essential Elements；以下、EE）が定義されている。各 EE の学習に必要なスキルや概念はノード（Node）と呼ばれ、ノード間の関連性（Connection）が示されている。ノードの小さな集まりをリンケージレベル（Linkage Level）と呼び、それについて評価がなされる。2016 年４月時点で国語では 2,089 のノードと 5,045 のコネクション、算数・数学では 2,399 のノードと 5,200 のコネクションがあり、国語と算数を結び付ける基本的ノードが 150 ある。個々の EE 内には標準的なリンケージレベル、前段階のリンケージレベルと後段階のリンケージレベルが定義されている（理科では後段階は定義されていない）。このような構造のもとに評価することで、児童生徒が何を学んでいて、これから何を学ぶ必要があるのかを理解することができるようになっている。学習進度（learning progression）とは、児童生徒が教科の学習において通常たどる、知識や技能の獲得順序を示したものである。この学習進度をふまえて、ダイナミック学習評価地図に基づく代替評価システムが開発された。

なお、国立センター・州共同機関（National Center and State Collaborative）においても、複数州における代替学力試験（Multi-State Alternate Assessments）という代替学力試験が連邦政府からの研究費のもとに開発されており、2017 年時点で８州において使用されている。27 州では、州において独自に開発した代替学力試験を使用している（詳細は Dana，2017）。

IEP では、目標ごとに達成度の評価をどのような方法で、どのくらいの頻度で行うのか計画することが求められている。実際に教師は、構造化された観察や児童生徒の学習成果物の分析等の様々

な方法で評価を行っている（Nolet，2006）。ウィスコンシン州の教育局では、表 2-2-2 のような IEP においてプログレス・モニタリング（progress monitoring）を活用するためのチェックリストを作成している。プログレス・モニタリングは日常的な授業において短時間で実施できる、児童生徒の学習の進捗状況を評価するものである。National Center on Intensive Intervention において教科に関するプログレス・モニタリングは、知的障害に特化してはいないが、様々な評価方法が公開されている。また、知的障害がある児童生徒へのプログレス・モニタリングの適用も研究されつつある（Hill & Lemons，2015）。

（4）　米国における知的障害児の学習評価のまとめと考察

以上のように米国では、知的障害のある子供に対しては機能的生活カリキュラムから通常カリキュラムアクセスへと変遷してきており、その学びの質を保障するためカリキュラムの連続体が検討されてきている。そして、障害のある子供たちの学習成果に関する説明責任とカリキュラムの評価と改善のため、障害のある子供も通常の学力試験に参加することが義務付けられており、重度認知機能障害のある子供には AA-AAS を行うことが認められている。AA-AAS は各州で作成されるが、AA-AAS に活用し学習評価をふまえた指導計画に活用できる DLM などのツールが開発されている。さらに、IEP では目標ごとに達成度の評価をどのような方法で、どのくらいの頻度で行うのか計画することが求められており、州によっては日常的な授業において評価と授業改善に活用できるプログレス・モニタリングの活用なども進められている。

前述のとおり我が国の新学習指導要領においては、知的障害のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科についても小・中・高等学校と同様に、育成を目指す資質・能力の三つの柱をもとに目標・内容が整理されている。軽度から重度までの様々な知的障害の状態にある児童生徒に対して、内容のまとまりごとの評価規準を各教科の実際の単元において、どのように評価し評価結果を授業改善等にどのように活動するかの知見を積み重ねる必要がある。

表 A-2　ウィスコンシン州による IEP のプログレス・モニタリングに関する
チェックリスト

効果的な IEP プログレス・モニタリングの開発を支援するためのチェックリスト

□　目標に関する記述に明確なベースラインと達成レベルが示されていますか。
□　プログレスの測定方法に関して、次のことが記載されていますか。
　○　プログレス・モニタリングの方法
　○　プログレス・モニタリングを測定する頻度。モニタリングは定期的かつ頻繁に行われるべきである。
□　期待される目標達成レベル（目標規準）に対するプログレス・モニタリングの方法や測度は、ベースラインのパフォーマンスを判断するために使用されたものと一致していますか？
□　IEP の目標（及び必要に応じて中期的な目標）においてねらわれているスキル、行動、知識を、児童生徒がどのようにして示すかが明確になっていますか？
□　誰がデータ収集するのか明確になっていますか？
□　誰が、どのようにデータを集計、分析するのかが明確ですか？
□　プログレス・モニタリングの方法とツールは、以下の効果的な特徴を取り入れていますか？

○　正確性（信頼性＋妥当性）：目標に示されたターゲット行動を一貫して測定している。
○　感受性：使用するツールは、児童生徒の成長、パフォーマンスの小さな変化を拾う。
○　頻繁な評価：定期的かつ頻繁にデータを収集する。
○　シンプル：簡単にできて、管理がすぐにでき、「スコア」を付けやすい。
○　短時間：短い時間でできる、または指導や学校の活動の中に組み込まれている。

□　プログレス・モニタリングの実施者は、次のことについて明確な計画（スケジュール）を立てていますか？
○　データをどのくらいの頻度で振り返るのか。
○　児童生徒の進捗状況に応じて指導を調整するためにデータをどのように活用するのか。
○　IEP チームの会議を必要とするような変更が必要かどうかを判断するために、データをどのように活用するのか。

注：法律で義務付けられているわけではありませんが、継続的な教育上の判断のために、指導者が進捗状況をどのくらいの頻度で振り返るのかを計画に明記することは好ましいことです。例えば、Xのデータは学級担任が毎日収集し、特別教育の担当教員は毎週データをまとめて表にして、指導上の調整が必要かどうかを判断する、など。

□　プログレス・モニタリングに児童生徒が関わる計画はありますか？
□　データをいつ、どのように家族と共有し、説明するかに関して計画がありますか？

定期的だが最低年に一度は開催する IEP チーム会議において、進捗状況を分析し、振り返るためのチェックリスト (CCR IEP Step 5)

□　IEP の目標の進捗状況をモニタリングするために集めたデータ全てを分析しましたか？
□　IEP チームは、前年度に行った年間の振り返りの会議以降に保護者に提供した全ての中間進捗報告書を振り返りましたか？
□　その他のデータや情報（他の教室でのデータ、児童生徒の家族からの情報、教員の観察やエピソード、サービスの有効性など）も、児童生徒の IEP の目標やニーズに取り組むことに関連して検討しましたか？
□　何が効果的で何が必要かについて、児童生徒と家族から情報を得ましたか？今後、IEP の進捗状況の分析や IEP の改訂に児童生徒が関与できる方法は増えていますか？
□　IEP チームは、現在の IEP サービスがどのように進捗を支援しているか、何らかのサービスの変更が必要かを話し合いましたか？
□　IEP チームは、目標とサービスを改善する前に、障害の影響、根本の原因、障害に関連するニーズ（CCR IEP ステップ 2）を見直し、必要に応じて更新しましたか？
□　IEP のプログレス・モニタリングのシステム（手順、方法、スケジュール、判断ルールなど）を検討する必要がありますか？

出典　http://www.p12.nysed.gov/specialed/publications/iepguidance/programs.htm

【引用文献】

Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine, B., & Karvonen, M. (2003) A content analysis of the curricular philosophies reflected in states' alternate assessment performance indicators. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28, 165-181.

Dana, N. (2012) Comparing Two Alternate Assessments: Dynamic Learning Maps and Multi State Alternate Assessment. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). https://scholarship.shu.edu/dissertations/2421 (アクセス日：2021 年 12 月 1 日)

Dynamic Learning Maps Consortium (2019) 2018–2019 Technical Manual Update—Integrated Model. Lawrence, KS: University of Kansas, Accessible Teaching, Learning, and Assessment Systems (ATLAS). https://dynamiclearningmaps.org/sites/default/files/documents/publication/2018-2019_IM_Technical_Manual_Update.pdf (アクセス日：2021 年 12 月 1 日)

Evans, V., & Fredericks, B. (1991) Functional curriculum. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 3, 409-447.

Hill, D. R., & Lemons, C. J. (2015) Early grade curriculum-based reading measures for students with intellectual disability. Journal of Intellectual Disabilities, 19, 311-325.

神山努・井上秀和・北川貴章・小西孝政・吉川知夫・若林上総・横倉久・萩原真由美（2021）米国カンザス州における通常学級における多層支援システムと重度知的障害のある子どもの評価．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル,10,29-34.

桐村豪文（2014）各州共通基礎スタンダード (Common Core State Standards) について．未来教育研究所．http://www.mirai-kyoiku.or.jp/info-cat/briefing-report/ (アクセス日：2021 年 12 月 1 日)

Kurth, J. A., Lockman-Turner, E., Burke, K., & Ruppar, A. L. (2021) Curricular philosophies reflected in Individualized Education Program Goals for Students with complex support needs. Intellectual and Developmental Disabilities, 59, 283–294.

三木美晴・米田宏樹（2021）米国における重度認知機能障害児のための各州共通代替達成スタンダードと評価システム開発の現状．障害科学研究,45, 173-188.

野口晃菜・米田宏樹（2012a）米国における通常教育カリキュラムの適用を前提とした障害児教育の展開．特殊教育学研究,50,413-422.

野口晃菜・米田宏樹（2012b）米国スタンダード・ベース改革における知的障害のある児童生徒への通常カリキュラムの適用．特殊教育学研究,50,445-455.

野口晃菜・米田宏樹（2012c）米国における障害のある児童生徒への通常教育カリキュラムの修正範囲：用語の整理と分類から．障害科学研究 36,95-105.

Nolet, V. (2006) Collecting and using assessment data for ensuring access to the general education curriculum. Assessment for Effective Intervention, 31, 3-22.

Nolet, V., ＆ McLaughlin, M. J. (2005) Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform. Corwin Press Inc., California.

Thurlow, M. L., Lazarus, S. S., Larson, E. D., Albus, D. A., Liu, K. K., & Kwong, E. (2017) Alternate assessments for students with significant cognitive disabilities: Participation guidelines and definitions (NCEO Report 406). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.

U. S. Department of Education (1997) Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P.L.105-107. https://www.congress.gov/105/plaws/publ17/PLAW-105publ17.pdf （アクセス日：2021 年 12 月 1 日）

U. S. Department of Education (2001) No Child Left Behind Act of 2001, P. L. 107-110. https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf (アクセス日：2021 年 12 月 1 日)

U. S. Department of Education (2004) An Act To reauthorize the Individuals with Disabilities Education Act, and for other purposes, P.L.108-446. https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-108publ446/pdf/PLAW-108publ446.pdf (アクセス日：2021 年 12 月 1 日)

U. S. Department of Education (2005) Alternate Achievement Standards for Students with the Most Significant Cognitive Disabilities: Non-Regulatory Guidance. https://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/altguidance.doc (アクセス日：2021 年 12 月 1 日)

U. S. Department of Education (2015) Every Student Succeeds Act, P.L.114-195. https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf (アクセス日：2021 年 12 月 1 日)

U. S. Department of Education (2016) Student with the Most Significant Cognitive Disabilities. https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/session/nrmproposedefinitiondisabilities4182016.pdf (アクセス日：2021 年 12 月 1 日)

U. S. Department of Education (2018) Individuals with Disabilities Education Act Sec. 300.8 (c) (6). https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/6 (アクセス日：2021 年 12 月 1 日)

U.S. Department of Education（2019）41st Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, Parts B and C. 2019. https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2019/parts-b-c/41st-arc-for-idea.pdf (アクセス日：2021 年 12 月 1 日)

Wehmeyer, M. L., Lattin, D., & Agran, M. (2001) Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities, 36, 327–342.

米田宏樹（2018）米国における重度認知機能障害児の通常教育カリキュラムへのアクセスの実際—代替達成スタンダードとそれに基づく教材システム例の検討—．筑波大学特別支援教育研究,12, 9-22.

（執筆担当者：神山　努）

B．イギリスの知的障害のある児童生徒の学習評価

（1）　イギリスの障害のある子供の教育

イギリスの障害のある子供の教育はSEND（Special Educational Needs and Disability）と呼ばれている。SEND制度がつくられるもととなった1978年のウォーノック報告の中では、「全ての子供にとっての教育の目的は同じであり、その目標は同じである。」と述べられ、その具体的な目標としては、知識、経験、創造的な理解、道徳心を獲得し生活を楽しむこと、社会参加し、社会貢献をし、自立した生活をすることの２つが挙げられた。（Department for Education and Science、1978）また、この教育が始められた当初から、学習困難のある子供も、なるべく地域のプライマリースクールやセカンダリースクールで教育を受けられることを目指されてきた。

その一方で、イギリスの日本の特別支援学校に当たる特別学校(special school)に就学している児童生徒の割合は1.4%程度と、日本の0.7%よりも高い割合（国立特別支援教育総合研究所、2020）にあり、特別学校も大きな役割を担っている。

（2）　ナショナルカリキュラム

イギリスの義務教育段階（５歳から16歳）においては、全国的な教育課程としてナショナルカリキュラム（National Curriculum）が定められている。このナショナルカリキュラムは日本の学習指導要領に当たるものである。主要教科（Core Subject）として英語（English）、数学（Mathematics）、科学（Science）の３教科、基礎教科（Foundation subjects）として、アート＆デザイン（Art and design）、シチズンシップ（Citizenship）、コンピューティング（Computing）、デザイン＆テクノロジー（Design and technology）、言語（Languages）、地理（Geography）、歴史（History）、音楽（Music）、体育（Physical education）の９科目について定められている（表B-１）。

教育現場はこのナショナルカリキュラムのもと、自校の特性を考慮して教育課程を編成することとなる。

ナショナルカリキュラムは、公立の学校にのみ適用され、独立（私立）学校（Independent School）には適用されず、採用は学校裁量となっている。特別学校ではナショナルカリキュラムに準じながら、子供の病気や障害に応じた学習課題を教科の中で取り扱うといった柔軟な対応がとられている。

表B-1　ナショナルカリキュラムの構造

	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
Age	(age 5–7)	(age 7–11)	(age 11–14)	(age 14–16)
Year groups	1-2	3-6	7-9	10-11
Core subjects				
English	✓	✓	✓	✓
Mathematics	✓	✓	✓	✓
Science	✓	✓	✓	✓
Foundation subjects				
Art and design	✓	✓	✓	
Citizenship			✓	✓
Computing	✓	✓	✓	✓
Design and technology	✓	✓	✓	
Languages		✓	✓	
Geography	✓	✓	✓	
History	✓	✓	✓	
Music	✓	✓	✓	
Physical education	✓	✓	✓	✓

（3）　ナショナルカリキュラムの適用が難しい子供の評価

基本的に、義務教育段階の児童生徒は、ナショナルカリキュラムを適用することになるが、ナショナルカリキュラムの適応が難しい児童生徒の場合も多い。表B-2はそうした、児童生徒の割合を示した表である。この表からは、特別な教育的なニーズのある児童生徒のうち、英語（読む）では83%、数学では90%の児童生徒がキーステージ１の終了時にナショナルカリキュラムテストの水準を下回っていることになる。つまり、そうした児童はナショナルカリキュラムを適応することが難しい子供ということである。

こうしたナショナルカリキュラムを適応することが難しい児童生徒についても、キーステージ１とキーステージ２の終了時点で法定評価を行い、学習状況を評価することが行われている。そうした場合に、用いていたのがＰスケール（Performance scales；P-scales）である。

表 B-2　キーステージ１のナショナルカリキュラムテストの水準を下回る児童の特徴
（Standards and Testing Agency ,2016（執筆担当者訳））

Keystage 1	英語(読む)		数学	
	ナショナルカリキュラムテスト規準を下回る児童	児童総数の割合	ナショナルカリキュラムテスト規準を下回る児童	児童総数の割合
SEND のある児童	83%	16%	90%	16%
不利な条件にある児童*	45%	26%	45%	26%
EAL の児童**	29%	20%	27%	20%

*不利な条件にある児童とは、児童特別給付（Pupil Premium）の対象となる者、６年間のうちのいずれかの時点で給食費免除対象であった者、少なくとも 12 か月間地方自治体の養護下にあった者を指す（内閣府，2015）

** EAL とは English as an additional language を表し、EAL の児童とは、移民などの英語を追加言語として学習している子供を指す。

2021 年以前は、知的障害や重度の障害、重複障害などにより、ナショナルカリキュラムによる学習評価ができない障害のある子供のために、1998 年からＰスケールが用いられていた。

Ｐスケールはカリキュラムではなく細分化された到達目標水準で、ナショナルカリキュラムのレベル１に達していない子供の到達目標の概要と重要なスキルについて設定している（QCDA, 2009）。1998 年に作成され、その後何度か改訂されている。通常キーステージの終了では、ナショナルカリキュラムアセスメント試験により、到達度を評価することになるが、Ｐスケールを適用している子供の場合は、筆記試験による評価が難しいため、教師による評価を受けることになる。以前はこの評価は法定評価ではなかったが、2007 年より法定評価となっている(横尾俊・渡部愛理,2015)。

このＰスケールを用いることは、全国の学校が同じ用語と水準を使って、障害のある子供の進歩を評価することができ、子供について学校間での話し合いや比較を容易にし、教師が子供に何を期待すべきかを理解し、学校の責任を問う側が、学校が子供に対して許容できる進歩をしているかどうかを判断するのに役立つことを目的としていた（Standards and Testing Agency，2016）。

このＰスケールはナショナルカリキュラムが示す教科との連続性を保てるように検討されていたが、その項目が教科内容に重きが置かれていることにより一部の児童生徒に不適当であるという議論がされるようになったことから、2015 年７月にロッチフォード委員会が設立され、Ｐスケールを廃止して、Ｐ１からＰ４の水準にある重度または最重度で多重な学習困難のある児童生徒に対して７つの観点で評価を行うことを勧告した（Standards and Testing Agency，2016）。この７つの観点は、表Ｂ-３に示したような内容である。

重度または最重度で多重な学習困難のある児童生徒が、新しい知識をより深く理解し、実践的に応用できるようにするためには、従来のＰスケールの内容よりも、子供の長期的な成長にとって有益な場合があり、新しい概念や技能の応用範囲の拡大や理解の深さの向上、あるいは新しい概念や技能の応用範囲の拡大など、横方向への進歩を認識するアプローチが、特に重度の特別なニーズのある子供にとって有益であることから、このような提案がなされた（Standards and Testing Agency, 2016）。

表 B-3　ロッチフォード委員会における７つの観点
（Standards and Testing Agency，2016（執筆担当者訳））

表出 （response）：応答性の評価は、子供が新しい刺激に注意を払っていることや、意味のある方法で反応していることを示す子供の行動の変化を評価しなければならない。このタイプの評価は、どのような異なる刺激が子供の注意を払う動機となるかを確立するために重要だ。これは学習のための事前の必要条件である。これは、特に、感覚や知覚が低下したり、非定型になったりしている多感覚障害のある子供の評価に関連している。
好奇心（curiosity）:好奇心の評価は、新しい刺激に手を伸ばしたり、新しい刺激の源を探したりすることによって、子供が新しい刺激への最初の反応をどのように構築しているかを示している。
発見（discovery）：発見の評価は、子供が新しい刺激にどのように反応し、どのように変化していくかについての情報を提供する。好奇心と発見は密接に結びついている。発達のより高度な段階では、活動や概念への興味や探求心の度合いを示すのに役立つ。これらは両方とも、新しい知識や技能の習得を促進するのに役立つ。
予測（anticipation）：予測の評価は、子供が特定の刺激をある出来事と予測したり、期待したり、連想したりすることができるかどうかを示すものでなければならない。これは、子供の原因と結果の概念を測定するために重要である。
持続（persistence）：持続の評価は、子供が特定の項目や行動に注意を向け続けているかどうかを測定し、概念的な理解を深め始めているかどうかを測定する。注意を持続させる能力は、その活動に関連した学習を発展させるために十分な時間活動を維持し、その学習を定着させるために重要である。
自発（initiation）：自発の評価は、望ましい結果をもたらすために、子供が活動や刺激を調査するさまざまな方法とその程度を示している。これは、より高度な認知能力の発達と学習に必要な自律性を開発する上で重要な部分である。
探索（investigation）：探索の評価は、長時間の独立した実験を通して、子供が対象物や活動について積極的に調べようとしている度合いを測定する。これは、他の関与の側面よりも高度な自律性を示すものであり、継続的な学習のために重要である。

また、2018 年には、Pre-key stage standards が公表され、ＰスケールのＰ４からＰ８で評価されていた児童生徒はこの評価規準に移行することとなった（若林・吉川・坂井。清水・北川・海津・神山・宇野・井上・横倉，2020）。

（4）　プレキーステージ　スタンダード（Pre-key stage standards）

プレキーステージ　スタンダードは、英語の読み、英語の書き、数学の特定の重要な側面に焦点を当て、キーステージの終了時のアセスメントの目的のためにつくられている。

各教科の枠組みには６つの達成水準があり、教師が判断の基礎とする「児童生徒ができること」が書かれている。この項目は、形成的な評価ツールではなく、キーステージ全体を通しての進歩の確認や、個々の学習プログラム、授業実践、教育方法の指針として使用するべきではないことが示されている　(Standards and Testing Agency，2020）。

プレキーステージ１　スタンダード（Pre-key stage 1 standards）とプレキーステージ２　スタンダード（Pre-key stage 2 standards）が定められており、前者はキーステージ１（５歳から７歳）終了時の法定評価時に適用される。６つの達成水準のうち、初期段階から４段階が示されている。後者はキーステージ２（７歳から１１歳）の終了時の法定評価時に適用され、６つの達成基準が適応される。

この「児童生徒ができること（pupil can）」については、「児童生徒が英語の理解力と読解力においてある水準に達していると判断するには、教師はその児童生徒がその内容に含まれる全ての記述を満たしていることを証明するエビデンスを集める必要がある」(Standards and Testing Agency，2020）と示されており、児童生徒の教室での日々の学習活動から得られる幅広い証拠に基づいて判断する必要がある。また、学習評価の対象となる教科以外の学習活動からも導き出されることもできるが、対象教科の学習だけでも、判断を裏付ける十分な証拠となり得るとされていて、教師が学習の中での子供とのやりとりの中で、得られた情報をもとに判断することが示されている。

例えば、表 B-4 で示したプレキーステージ１　スタンダード 英語の言語理解と読みの内容のスタンダード１の場合は、読み聞かせの活動の中で３つの項目全てがやりとりの中で、判断できる行動が見られる場合にスタンダード１の水準に子供がいると判断することができる。その内容は評価規準であることから、その項目はおおまかに示されており、学校における学習活動については、学校のカリキュラムと関連させながら、組織することとなる。

表 B-4　　プレキーステージ２　スタンダード 英語の言語理解と読みの内容(執筆担当者訳)

スタンダード１
言語理解 身近な物語や韻文について、大人から読み聞かせを受けているとき（１対１または小グループ）、児童生徒は以下のことができるようになる。 ・児童は、"Where is(the)...?"のような質問に対して、登場人物や場所の絵を正しく指し示すことができる。

・これから起こることに期待することができる（ページをめくるなど）。
・促された活動に参加したり、単語や韻を踏んだり、フレーズを繰り返したりすることができる。

スタンダード２

単語の読み方

児童は以下のことができる。

・ 10 個以上の書記素を一つの音で言うことができる。
・教師の助けを借りながら、既知の書記素と音を組み合わせて単語を読むことができる。

言語理解

身近な物語や韻文について、大人から（１対１または少人数のグループで）読み聞かせを受けたとき、児童は以下のことができる。

・ 例えば、'Where is he/she/it?', 'What is this?', 'Who is this?', 'What is he/she doing?'などの質問に答えることによって、理解を示すことができる。
・予測可能なフレーズや反復句を一緒に言う。

スタンダード３

単語の読み方

児童生徒ができること。

・20 以上の書記素を１つの音で言うことができる。
・２つまたは３つの既知の書記素をもつ単語の音を混ぜて、正確に読むことができる。

言語理解

身近な物語や韻文について、大人から（１対１または少人数のグループで）読み聞かせを受けたとき、児童生徒ができること。

・短い記憶を必要とする質問に答えることができる。
・簡単な出来事を順番に説明できる（例：画像を順番に並べたり、物を操作したり）。

スタンダード４

単語の読み方

児童生徒は以下のことができる。

・40 以上の書記素について、それぞれ 1 つの書記素を含む、40 以上の音素を言うことができる。
・５つまでの既知の書記素をもつ単語の音を混ぜて正確に読むことができる。
・一般的な例外単語(common exception words) を読むことができる。
・絵や文の文脈から単語を推測することなく、自分の音韻知識と一致させて本を音読することができる。

言語理解

身近な物語や韻文について、大人から（１対１または少人数で）読み聞かせを受けたとき、児童生徒は以下のことができる。

・物語の中の出来事について、自分の体験と結びつけて話すことができる。
・物語の一部を語り継ぐことができる。

スタンダード５（KS1 期待水準に近づく）
単語の読み 児童生徒は以下のことができる。 ・40 以上の音素に共通する書記素が含まれる単語の音を混ぜて正確に読むことができる。 ・同じ書記素-音素対応表（GPC）に含まれる２つ以上の音節の単語を正確に読むことができる。 ・ 多くの一般的な例外単語(common exception words)を読むことができる*。 上記のような GPC のような本に対して、児童生徒は以下のことができる。 ・多くの単語を、素早く正確に読むことができる。 ・多くの知らない単語を正確に発音することができる。 言語理解 読み聞かせされた身近な本で、児童生徒は以下のことができる。 ・ 教師とのディスカッションで質問に答え、簡単な推論をすることができる。
スタンダード６（KS1 期待水準で学習している）
単語の読み 児童生徒は以下のことができる。 ・２音節以上のほとんどの単語を正確に読むことができる。 ・一般的な接尾辞を含むほとんどの単語を読むことができる。 ・大部分の一般的な例外単語(exception words)を読むことができる*。 年齢相応に読む本の中で、児童生徒は以下のことができる。 ・ほとんどの単語を、あからさまな発音間違いや混同をせずに正確に読むことができ、個々の単語の解読よりも理解に集中できる程度に流暢に読むことができる。 ・ほとんどの知らない単語を、過度にためらうことなく、正確に発音することができる。 言語理解 すでに流暢に読むことができる本では、児童生徒は以下のことができる。 ・意味を理解しているかどうかを確認し、不正確な読み方を修正する。 ・質問に答え、幾つかの推論をする ・読んだ本の中で、これまでに起こったことを説明する。

（５） 重い知的障害のある児童生徒の評価規準 エンゲージメントモデル（Engagement Model）

エンゲージメントモデルは、国のカリキュラムのレベル以下で学習している生徒や、教科別学習に取り組んでいない児童生徒を教育する学校が用いる評価ツールである。エンゲージメントモデルでは、従来の教科的なスキルではなく、５つの観点を設け、それをもとにアセスメントすることが示されている。この５つの観点は、ロッチフォード委員会の報告書で示された７つの観点を基に設定されている（表 B-5）。

表 B-5　エンゲージメントモデルの５つの観点

（Standards and Testing Agency，2020（執筆担当者訳））

探索（exploration）： 探索は、児童生徒が新しい刺激や活動に対する最初の反応を、更に発展させることができるかどうかを示している（例えば、その活動に対して、無意識の反応や驚きの反応以上のものを示しているかどうか）。さらに、児童生徒はその刺激や活動に興味をもち、好奇心をもつかもしれない（例えば、それに気付いたり、手を伸ばしたりすること）。同じ刺激や活動を異なる文脈や環境で提示しても、児童生徒が反応する場合、探索はより確立されたものになる（例えば、違う時間帯、違う場所、違う人たちと一緒にいるときなど）。 探索は、新しい知識やスキルを身につけることができるようになるために、児童生徒がどの刺激や活動に興味をもつかを見極める上で重要である。
実現（realisation）：実現は、児童生徒が新しい刺激や活動に対してどのような反応を示すか、あるいは慣れ親しんだ刺激や活動の新しい側面を発見する様子を示している。例えば、その刺激や活動を止めたり、変更しようとしたりすることで、その刺激や活動をもっとコントロールしたいことを示す行動を示す。児童生徒は、身近な大人が考える「驚き」「興奮」「喜び」「驚き」「恐怖」などを示すことが多い。 児童生徒が新しく得た知識・技能を新しい方法で、異なる文脈や環境の中で使用した場合には、実現がより確立される。これは、児童生徒が自分の教育に興奮し続け、活動が日常化するのを防ぐために重要である。
予測（anticipation）：予測は、児童生徒が刺激や活動をどの程度予測、期待、または出来事と関連付けているかを示している。聴覚、触覚、視覚などの手がかりを解釈して、身近な活動がもうすぐ始まる、あるいは終わることを予期することができる。 合図や促しが少なくなっても、児童生徒が身近な活動が始まろうとしている、あるいは終わろうとしているということを意識すると、予測はより確立されたものになる。予測は、児童生徒が原因と結果を理解しているかを測る上で重要である。
持続（persistence）：持続は、児童生徒がある刺激や活動に対して、もっと知りたい、もっと関わりたいと積極的に思えるほど長く注意を持続させることができるかどうかを示している。児童生徒がその刺激や活動に積極的に関わろうとする姿勢を見せると、持続性がより確立される。そのためには、視線や姿勢、手の動きを変えるなど、意図的な変化を示すことが必要である。 持続は、児童生徒が自分の技能や知識を発展させ、強化し、応用するのに十分な時間、活動を維持することが重要であり、それによって望ましい結果を達成することができる。
自発（initiation）：自発は、児童生徒が望む結果をもたらすために、刺激や活動をどれだけ、そして様々な方法で探っているかを示している。児童生徒が身近な活動において、指示を待つことなく自発的、自主的に行動するようになる。 児童生徒が自ら望む結果を得るために、どのように環境に働き掛けるかを理解していることを示すと、自発はより確立されたものになる。自発は、児童生徒がより高度な進歩のために必要な自立心をどの程度発達させているかを確認するために重要である。

これらの５つの観点を基に、学習においては、目標設定→計画→協働→観察→アセスメント・評価と調整（図 B-1）のプロセスを経て児童生徒の評価を行うこととなる。その際、目標設定の内容については学校で設定した教育課程を基本にこの５つの領域を関連づけて設定することとされている。

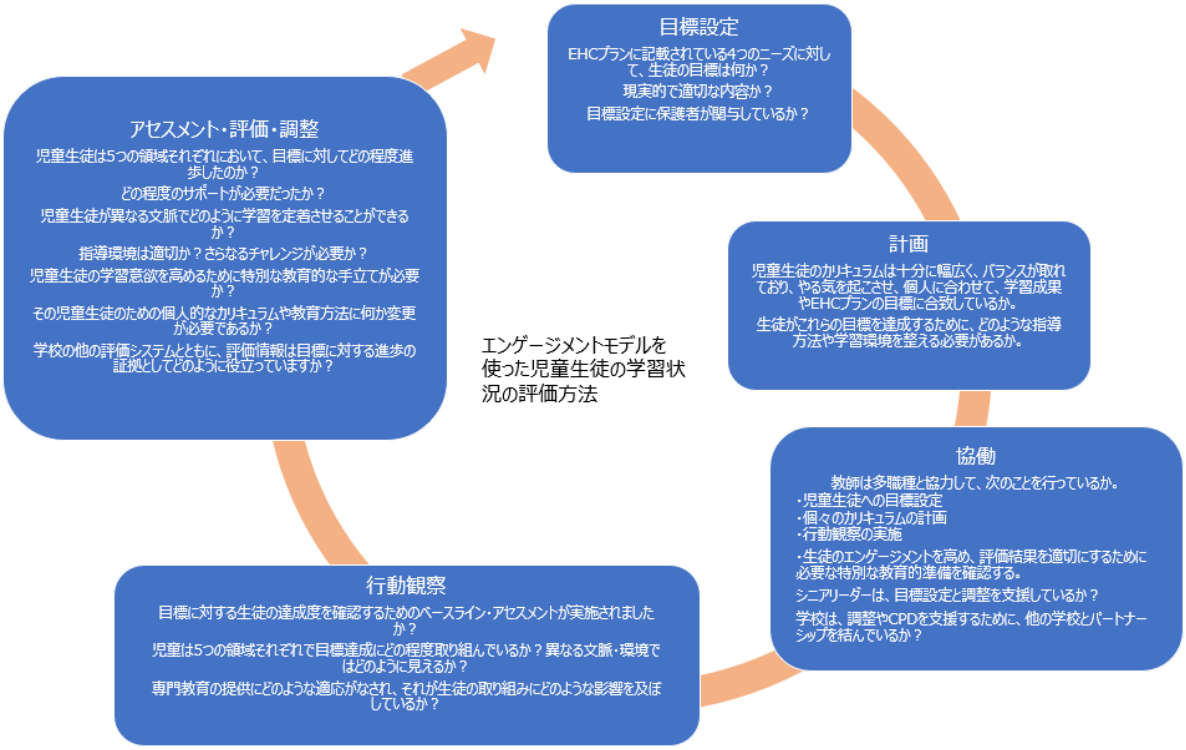


図 B-1　エンゲージメントモデルの評価プロセス
（Standards and Testing Agency，2020（執筆担当者訳））

（５）　イギリスの知的障害のある児童生徒の学習評価に関する考察

ここで示した、プレキーステージ　スタンダードとエンゲージメントモデルは、カリキュラムではなく、法定評価のための評価水準であることから、日本の制度と単純に比べることはできない。

また、エンゲージメントモデルを提案したロッシュフォード報告（Standards and Testing Agency, 2016）では、多くの学校がＰスケールを評価ツールとしての目的ではなく、カリキュラムとして使用していることに深刻な懸念を表明している。その懸念の理由として、「Ｐスケールの文字に従うのではなく、変化に富んだ刺激的なカリキュラムに沿って、様々な文脈や状況の中で知識、概念、技能を身につけることがはるかに重要である。評価も同様に、年齢や興味、ニーズに応じて異なる方法で子供の達成度や進歩を評価するように変化させなければならない。カリキュラムとしてＰスケールを使用することの危険性は、教育が教師と子供の間の刺激的で発展的な交流ではなく、カチカチの箱のような運動になってしまうことである（執筆担当者訳）」と述べており、こうした児童

生徒のカリキュラムは学校で柔軟に設定し、法定評価においては政府から示された規準を用いることが求められるということが分かる。

障害の重い子供の教育においても、1998 年からＰスケールにより教科で評価することとしたイギリスの障害児教育だが、指導内容の設定と評価の考え方について、我が国と異なっているということがいえる。

しかしながら、重度または最重度で多重な学習困難のある児童生徒については、教科の観点ではなく探索、実現、予測、持続、自発の５つの観点で評価するべきという考え方については、今後、我が国においての重い知的障害のある児童生徒の学習評価について考える際に参考になるものであると考えられる。

引用文献

Department for education and science (1978) ： Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people（The Warnock Report）, London: HMSO.

Department of Education(2014)：The national curriculum in England Framework document（https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4）（アクセス日：2022/01/11）

内閣府(2015)：『諸外国における子供の貧困対策に関する調査研究』報告書（https://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/chousa/h27_gaikoku/index.html)（アクセス日：2022/04/10）

QCDA (2009) ： Introducing the Qualifications and Curriculum Development Agency. (http://archive.teachfind.com/qcda/www.qcda.gov.uk/resources/publication46e1.html?id=be895a32-ceff-43dc-8c9e-5d1c2c5c6d3c) （アクセス日：2022/02/09）

Standards and Testing Agency (2016) ：The Rochford Review: final report. Review of assessment for pupils working below the standard of national curriculum tests. (https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/561411/Rochford_Review_Report_v5_PFDA.pdf)（アクセス日：2022/01/11）

Standards and Testing Agency (2020)：The engagement model Guidance for maintained schools, academies (including free schools) and local authorities(https://www.gov.uk/government/publications/the-engagement-model) （アクセス日：2022/01/11）

Standards and Testing Agency (2020)：Pre-key stage 1: pupils working below the national curriculum assessment standard for the 2020/21 academic year onwards(https://www.gov.uk/government/publications/pre-key-stage-1-standards) （アクセス日：2022/01/11）

Standards and Testing Agency (2020)：Pre-key stage 2: pupils working below the national curriculum assessment standard for the 2020/21 academic year onwards (https://www.gov.uk/government/publications/pre-key-stage-2-standards) （アクセス日：2022/01/11）

若林上総・吉川知夫・坂井直樹・清水潤・北川貴章・海津亜希子・神山努・宇野宏之祐・井上秀和・横倉久(2020)：重度の学習困難のある子どもに対するイギリスの対応―全国共通カリキュラム（National Curriculum）との連続例によらない実践の模索

横尾俊・渡部愛理(2015)：イギリスにおけるナショナルカリキュラムとそれへのアクセスの手だてに ついて．独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 世界の特別支援教育，24，43-52.

米田宏樹・宮内久絵（2015）：英国の知的障害児教育におけるカリキュラムの現状と課題 ： 1994年から2014年の文献レビューを中心に. 障害科学研究、39、 75-89.

（執筆担当者：横尾俊）

友だち追加で
特総研の情報を LINE でお届け！
https://page.line.me/126vsvuc

NISE メールマガジン
https://www.nise.go.jp/nc/about_nise/mail_mag

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に関する研究

令和３年度～４年度

研究成果報告書

研究代表者　横尾　俊

令和５年３月
著作　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
発行　独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
〒239-8585
神奈川県横須賀市野比５丁目１番１号
TEL：046-839-6803
FAX：046-839-6918
http://www.nise.go.jp