

### 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、『内容のまとめ』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め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、インタビューアと記録者を含め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、主に以下のようない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めり、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め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め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め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、作成の考え方には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、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。

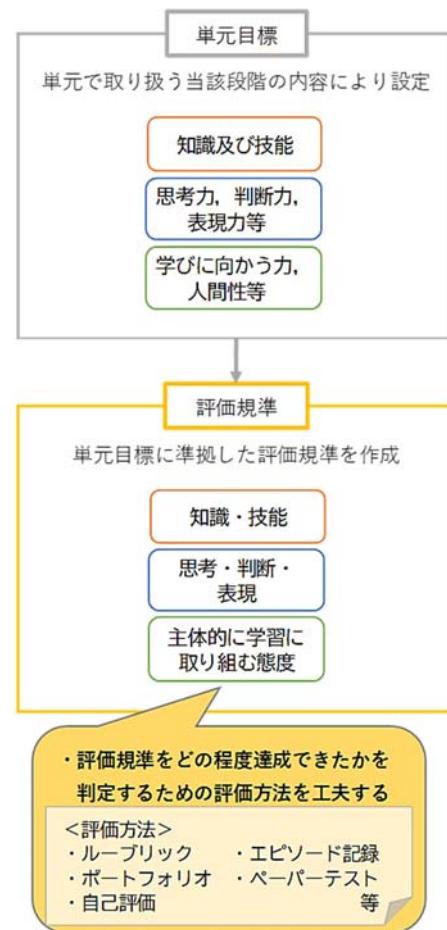
### ① 基本的な単元作成プロセスモデル

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、『内容のまとめ』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め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。

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



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）

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んで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			
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
	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～

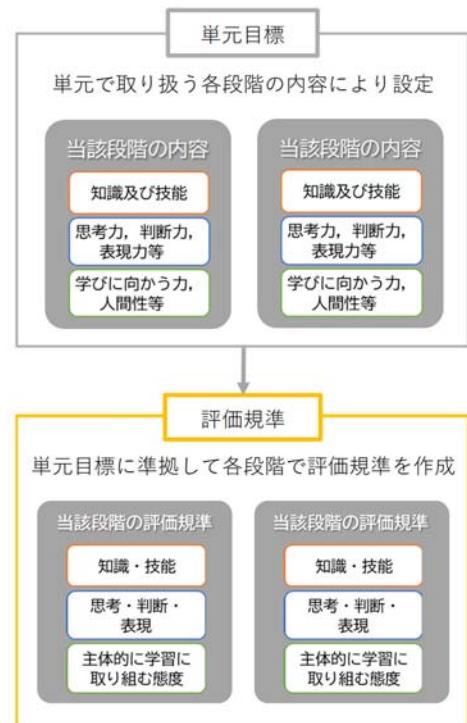
同じく、教科別の指導であっても、単元で取り扱う内容の段階が複数ある単元の場合、児童生徒の実態に合わせて適切な目標設定と学習評価をするためには、段階ごとに単元目標を設定することが必要と考える。

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。

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て評価をする際に、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。



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）

(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 国語	単元(題材)名 説明書に注目!	期間 令和3年10月~	単位時間数 6	記入者 多田
----------	-----	---------------	--------------------	----------------	------------	-----------

学習指導 要領段階	国語	情報の扱い方,読むこと【中学部1・2段階】
学習 概要		身近にある説明書を読み、説明文の文章に沿って物事に取り組む。 また、生徒の身近な生活の中にある注意書きや表示、説明文書がどういう意図で掲示してあるのかを理解する。 文章から必要な情報を読み取ることが作業につながっていることを実感することで、注意書きや説明書の内容を進んで生活に生かそうとする態度を身に付ける。

単元(題材)目標		
知識及び技能	言葉の意味を理解し、文章のまとまりに気を付けて読むことができる。	
思考力、判断力、表現力等	注意書きや説明文などから必要な情報を読み取り、その内容に沿って作業したり、その意図を考えたりしようとする。	
学びに向かう力、人間性等	身近な生活にある注意書きや説明文などに 관심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
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○
知能	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。	-	◎	-	◎	○
主観的態度	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。	-	◎	-	○	○
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、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、これまでその経験を基にして何も見ようしない様子だったが、本单元を通して、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、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、最終的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。

以上のことから、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。

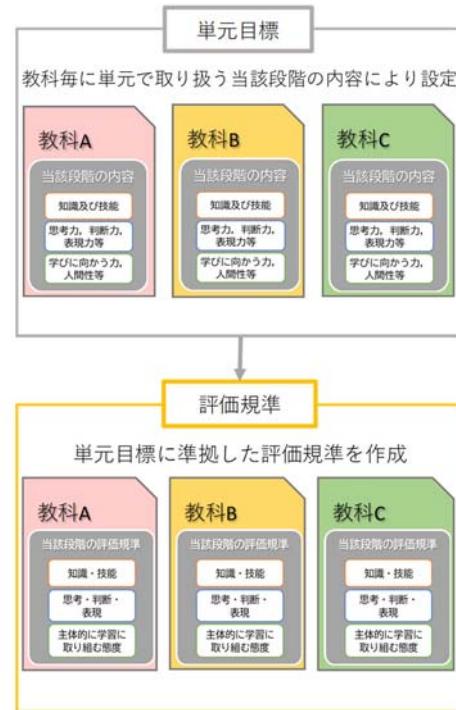
各教科等を合わせた指導についても、単元で取り扱う各教科等の内容によって、いくつかのプロセスがあると考える。まずは、単元で取り扱う各教科等の内容の段階がそれぞれ一つずつのモデル(図III-1-5)として説明する。

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。

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



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）

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。

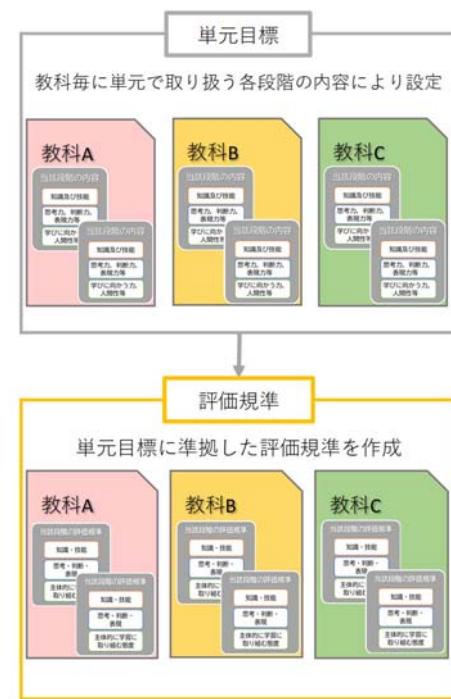
研究協力機関C校高等部作業学習の実践（図III-1-7）では、学習指導要領を基にした教育課程の編成が行われ、年間指導計画において、取り扱う内容や段階を整理した上で、単元計画が作成されている。具体的なカリキュラム・マネジメント等の解説等については、実践紹介の項で参照されたい。単元では、高等部1段階の職業、国語、数学、保健体育の教科を取り扱うこととして整理している。そして、学習指導要領で示される各教科等の内容により、単元目標を設定し、それらに対して評価を実施することとしている。なお、評価の実施については、単元目標に対して、生徒がどのような様子だったかをエピソード記録やポートフォリオなどを基に、記述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

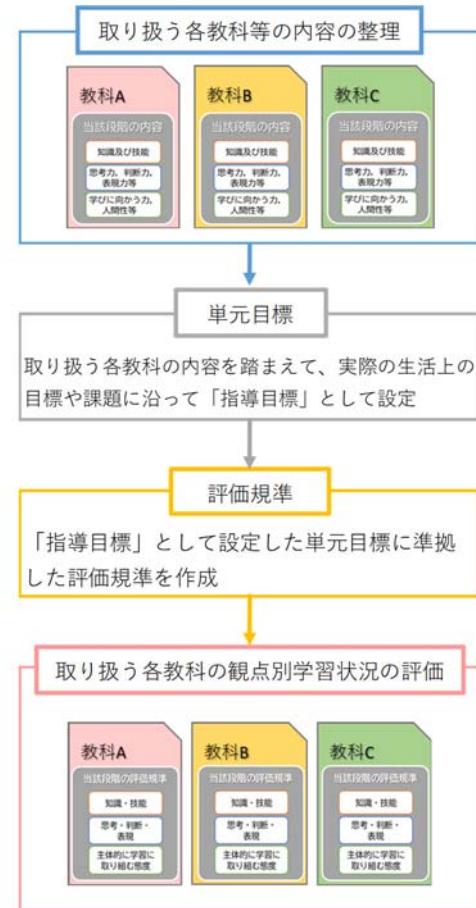
図III-1-8は、単元で取り扱う各教科等の内容を踏まえて「指導目標」として単元目標を設定する場合のモデルである。

学習指導要領の総則では、「各教科、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。

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、単元のまとめ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



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)

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。

このプロセスマodelⅢ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じ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、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「○○している」、「○○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 ○：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つながっ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)**

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)				記入者	A																																																																																																																											
学年	小学部	学年・グループ	重複1～6年生																																																																																																																														
【概要】 児童生徒の実態 本單元の 内容等について	本授業は、小学校重複学級の児童1名(1～6年生)を対象に行われる。本單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、発話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。本單元では上の指導委員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みで行う児童が多く、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「エアートランボリン」や「大型トランボリン」の活動を主とする「サザン王国で遊ぼう」の単元を設定した。																																																																																																																																
単元名	サザン王国で遊ぼう			指導の形態	遊びの指導																																																																																																																												
教科	取り扱う教科等・段階	内容	育成を目指す資質・能力																																																																																																																														
取り扱う教科等・段階・内容の整理	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">I目標</td> <td colspan="5">(3) 言葉で伝えあうよさを感じるなどして、言語感覚を養い、国語を大切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)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>I段階</td> <td colspan="5">A聞くこと・話すこと ア 教師の話を読み聞かせに応じ、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)</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="6"></td> <td style="width: 15%;">I目標 (3) 数字的活動の楽しさに気付き、間心や興味をもち、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)</td> </tr> <tr> <td>I段階</td> <td colspan="5">B教養の基礎 ②ものとの接觸による知識をもつて、指を差したり、つまむなどして、目で見たりすること(知識及び技能)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>I段階</td> <td colspan="5">C身体の基礎 ②ものとの接觸による知識をもつて、目で見たりするところ、②形を親方に区別すること、②形が同じものと違うこと(知識及び技能)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>I段階</td> <td colspan="5">D現象 図形 ②ものとの接觸による知識をもつて、指を差したり、つまむなどして、目で見たりすること、②形を親方に区別すること、②形が同じものと違うこと(知識及び技能)</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="6"></td> <td style="width: 15%;">I目標 (3) 遊びや基本的な運動に親しみこころ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)</td> </tr> <tr> <td>I段階</td> <td colspan="5">E 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)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>I段階</td> <td colspan="5">F 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すること(学びに向かう力、人間性等)</td> <td></td> </tr> </table>						I目標	(3) 言葉で伝えあうよさを感じるなどして、言語感覚を養い、国語を大切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 教師の話を読み聞かせに応じ、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)												I目標 (3) 数字的活動の楽しさに気付き、間心や興味をもち、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	B教養の基礎 ②ものとの接觸による知識をもつて、指を差したり、つまむなどして、目で見たりすること(知識及び技能)						I段階	C身体の基礎 ②ものとの接觸による知識をもつて、目で見たりするところ、②形を親方に区別すること、②形が同じものと違うこと(知識及び技能)						I段階	D現象 図形 ②ものとの接觸による知識をもつて、指を差したり、つまむなどして、目で見たりすること、②形を親方に区別すること、②形が同じものと違うこと(知識及び技能)												I目標 (3) 遊びや基本的な運動に親しみこころ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	E 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	F 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すること(学びに向かう力、人間性等)																																																																	
I目標	(3) 言葉で伝えあうよさを感じるなどして、言語感覚を養い、国語を大切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 教師の話を読み聞かせに応じ、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)																																																																																																																																
						I目標 (3) 数字的活動の楽しさに気付き、間心や興味をもち、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	B教養の基礎 ②ものとの接觸による知識をもつて、指を差したり、つまむなどして、目で見たりすること(知識及び技能)																																																																																																																																
I段階	C身体の基礎 ②ものとの接觸による知識をもつて、目で見たりするところ、②形を親方に区別すること、②形が同じものと違うこと(知識及び技能)																																																																																																																																
I段階	D現象 図形 ②ものとの接觸による知識をもつて、指を差したり、つまむなどして、目で見たりすること、②形を親方に区別すること、②形が同じものと違うこと(知識及び技能)																																																																																																																																
						I目標 (3) 遊びや基本的な運動に親しみこころ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	E 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	F 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・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。																																																																																																																																	
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。																																																																																																																																	
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																																																																																																																														
			国語	算数	体育																																																																																																																												
			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																																																																																																																												
						<input type="checkbox"/> 健康の保持																																																																																																																											
						<input type="checkbox"/> 心理的な安定																																																																																																																											
						<input type="checkbox"/> 人間関係の形成																																																																																																																											
						<input type="checkbox"/> 環境の把握																																																																																																																											
						<input checked="" type="checkbox"/> 身体の動き																																																																																																																											
			<input type="checkbox"/> コミュニケーション																																																																																																																														
※自立活動 ※自立活動の指導目標との関連がある場合																																																																																																																																	
<b>5. 個別の達成状況</b> <b>評価</b> ◎: 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)																																																																																																																																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%;">児童生徒名</td> <td colspan="2">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)</td> <td style="width: 15%;">知識・技能</td> <td style="width: 15%;">思考・判断・表現</td> <td colspan="3">主体的に学習に取り組む態度</td> </tr> <tr> <td rowspan="3">E</td> <td>国語</td> <td colspan="2">導入の流れに注目しており、動く様子を高らかに話すことができた。エアートランボリンに乗っていてる際に、フレーズをいながら教員が手添えして一緒に弾むと、教員に絶縁を向ける様子が見られた。</td> <td></td> <td></td> <td>◎</td> <td>◎</td> </tr> <tr> <td>算数</td> <td colspan="2">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ろうとするとき、目前にあるカードを拾って上げることができた。箱にいる際は、教員が替えながら今まで一緒にに行くことで、箱の上でカードを手放して入れることができた。</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>体育</td> <td colspan="2">エアートランボリンや大型トランボリンの上での方向けやうつけになって滑れを感じたり、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。</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td colspan="8"> <b>単元全体の評価:</b> 常に教員の姿勢を保つしながら活動する場面が多い児童であるが、本單元では、トランボ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んでいた。教員やキャラクターによく注目しており、視線を向ける様子が見られた。         </td> </tr> <tr> <td rowspan="3">G</td> <td>国語</td> <td colspan="2">「サザン」、というフレーズを覚えて、自ら發音してきた。授業後も覚えており、「サザン王子」と遊んだことを繋りの会話で伝えることができた。</td> <td></td> <td></td> <td>◎</td> <td>◎</td> </tr> <tr> <td>算数</td> <td colspan="2">教員の姿勢を保つなどして、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枚のカードを落すこともあった。</td> <td>◎</td> <td>◎</td> <td>◎</td> <td>◎</td> </tr> <tr> <td>体育</td> <td colspan="2">強めや粗大運動が苦手な児童ではあるが、自らエアートランボリンや大型トランボ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。</td> <td>◎</td> <td></td> <td>◎</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="8"> <b>単元全体の評価:</b> キャラクターに期待を持ち、全般的な物語の見通しを持って取り組んでいた。授業が終わった後に、本人が口から質問が出るなど、主体的に活動に取り組んでいたことが確認された。         </td> </tr> <tr> <td rowspan="3">H</td> <td>国語</td> <td colspan="2">教員が目の前で手紙を見せることで、「サザン」というフレーズを、教員の傾向を変えて静かに音で音ずつ発声することができた。</td> <td></td> <td></td> <td>◎</td> <td>◎</td> </tr> <tr> <td>算数</td> <td colspan="2">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取れば正しく弁別することができた。特に後半になるとつれて間違えることが減ってきた。カードを拾って手渡す流れはひとりで行っていた。</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>体育</td> <td colspan="2">大型トランボリン、エアートランボリンともに走って立った状態でひとりで跳びはねていることが多いかった。特にテーブルの大型トランボリンが好きだったようで、エアートランボ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。</td> <td>○</td> <td></td> <td>○</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="8"> <b>単元全体の評価:</b> 他のトランボ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ることもあり、全体的に見通しを持って取り組んでいた。初めてでやり方がわからない活動については振舞を示したり、教員の反応を見ながら何なくて取り組むような傾向にある児童だが、別個の活動も間違いがありつつも始めて遊びれる流れがわかつて取り組むことができていた。         </td> </tr> <tr> <td colspan="8"> <b>6. 単元における総括的な評価</b> </td> </tr> <tr> <td colspan="8" style="text-align: center;"><b>単元全体の評価、指導の評価、改善事項等</b></td> </tr> <tr> <td colspan="8"> <small>重複学級という括りではあるものの、実態が大きい集団ではあるが、それぞれの実態や捉え方、考え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、トランボリンや波(パルーン)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った児童など、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馴染みつつ、「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。</small> </td> </tr> </table>								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	導入の流れに注目しており、動く様子を高らかに話すことができた。エアートランボリンに乗っていてる際に、フレーズをいながら教員が手添えして一緒に弾むと、教員に絶縁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ろうとするとき、目前にあるカードを拾って上げることができた。箱にいる際は、教員が替えながら今まで一緒にに行くことで、箱の上でカードを手放して入れることができた。		○	○	○	○	体育	エアートランボリンや大型トランボリンの上での方向けやうつけになって滑れを感じたり、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。		○	○	○	○	<b>単元全体の評価:</b> 常に教員の姿勢を保つしながら活動する場面が多い児童であるが、本單元では、トランボ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んでいた。教員やキャラクターによく注目しており、視線を向ける様子が見られた。								G	国語	「サザン」、というフレーズを覚えて、自ら發音してきた。授業後も覚えており、「サザン王子」と遊んだことを繋りの会話で伝えることができた。				◎	◎	算数	教員の姿勢を保つなどして、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枚のカードを落すこともあった。		◎	◎	◎	◎	体育	強めや粗大運動が苦手な児童ではあるが、自らエアートランボリンや大型トランボ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。		◎		◎		<b>単元全体の評価:</b> キャラクターに期待を持ち、全般的な物語の見通しを持って取り組んでいた。授業が終わった後に、本人が口から質問が出るなど、主体的に活動に取り組んでいたことが確認された。								H	国語	教員が目の前で手紙を見せることで、「サザン」というフレーズを、教員の傾向を変えて静かに音で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取れば正しく弁別することができた。特に後半になるとつれて間違えることが減ってきた。カードを拾って手渡す流れはひとりで行っていた。		○	○	○	○	体育	大型トランボリン、エアートランボリンともに走って立った状態でひとりで跳びはねていることが多いかった。特にテーブルの大型トランボリンが好きだったようで、エアートランボ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。		○		○		<b>単元全体の評価:</b> 他のトランボ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ることもあり、全体的に見通しを持って取り組んでいた。初めてでやり方がわからない活動については振舞を示したり、教員の反応を見ながら何なくて取り組むような傾向にある児童だが、別個の活動も間違いがありつつも始めて遊びれる流れがわかつて取り組むことができていた。								<b>6. 単元における総括的な評価</b>								<b>単元全体の評価、指導の評価、改善事項等</b>								<small>重複学級という括りではあるものの、実態が大きい集団ではあるが、それぞれの実態や捉え方、考え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、トランボリンや波(パルーン)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った児童など、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馴染みつつ、「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。</small>							
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	導入の流れに注目しており、動く様子を高らかに話すことができた。エアートランボリンに乗っていてる際に、フレーズをいながら教員が手添えして一緒に弾むと、教員に絶縁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ろうとするとき、目前にあるカードを拾って上げることができた。箱にいる際は、教員が替えながら今まで一緒にに行くことで、箱の上でカードを手放して入れることができた。		○	○	○	○																																																																																																																										
	体育	エアートランボリンや大型トランボリンの上での方向けやうつけになって滑れを感じたり、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。		○	○	○	○																																																																																																																										
<b>単元全体の評価:</b> 常に教員の姿勢を保つしながら活動する場面が多い児童であるが、本單元では、トランボ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んでいた。教員やキャラクターによく注目しており、視線を向ける様子が見られた。																																																																																																																																	
G	国語	「サザン」、というフレーズを覚えて、自ら發音してきた。授業後も覚えており、「サザン王子」と遊んだことを繋りの会話で伝えることができた。				◎	◎																																																																																																																										
	算数	教員の姿勢を保つなどして、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枚のカードを落すこともあった。		◎	◎	◎	◎																																																																																																																										
	体育	強めや粗大運動が苦手な児童ではあるが、自らエアートランボリンや大型トランボ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。		◎		◎																																																																																																																											
<b>単元全体の評価:</b> キャラクターに期待を持ち、全般的な物語の見通しを持って取り組んでいた。授業が終わった後に、本人が口から質問が出るなど、主体的に活動に取り組んでいたことが確認された。																																																																																																																																	
H	国語	教員が目の前で手紙を見せることで、「サザン」というフレーズを、教員の傾向を変えて静かに音で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取れば正しく弁別することができた。特に後半になるとつれて間違えることが減ってきた。カードを拾って手渡す流れはひとりで行っていた。		○	○	○	○																																																																																																																										
	体育	大型トランボリン、エアートランボリンともに走って立った状態でひとりで跳びはねていることが多いかった。特にテーブルの大型トランボリンが好きだったようで、エアートランボ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。		○		○																																																																																																																											
<b>単元全体の評価:</b> 他のトランボ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ることもあり、全体的に見通しを持って取り組んでいた。初めてでやり方がわからない活動については振舞を示したり、教員の反応を見ながら何なくて取り組むような傾向にある児童だが、別個の活動も間違いがありつつも始めて遊びれる流れがわかつて取り組むことができていた。																																																																																																																																	
<b>6. 単元における総括的な評価</b>																																																																																																																																	
<b>単元全体の評価、指導の評価、改善事項等</b>																																																																																																																																	
<small>重複学級という括りではあるものの、実態が大きい集団ではあるが、それぞれの実態や捉え方、考え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、トランボリンや波(パルーン)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った児童など、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馴染みつつ、「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。</small>																																																																																																																																	

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。については、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マ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るべき事項を端的に列記する。

単元目標	<ul style="list-style-type: none"><li>・単元目標は学習集団の目標として設定する。</li><li>・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。</li><li>・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。</li><li>・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。</li></ul>
評価規準	<ul style="list-style-type: none"><li>・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。</li><li>・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。</li><li>・単元目標に準拠する形での作成を基本しながら、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。</li></ul>
評価計画	<ul style="list-style-type: none"><li>・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。</li><li>・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。</li><li>・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。</li></ul>

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](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](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](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](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）