

令和元年度（第63回）

岩手県教育研究発表会発表資料

特別支援教育分科会

「各教科等を合わせた指導」における  
育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくり

— 小学部の生活単元学習における  
「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領の提起 —

令和2年2月14日  
岩手大学大学院教育学研究科  
特別支援教育力開発プログラム  
田 淵 健

# 「各教科等を合わせた指導」における 育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくり

## — 小学部の生活単元学習における 「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領の提起 —

E1118013 田淵 健

### I はじめに

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、「各教科等を合わせた指導」として日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習が実施されている。そもそもこの指導の形態は、学校教育法施行規則 130 条第 2 項「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、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」との規定に由来する。

2017 年に改訂された学習指導要領には、「各教科等の内容の一部又は全部を合わせて指導を行う場合」に、各教科等の内容を基にした指導内容の設定、授業時数を定めることが規定され、これを踏まえた授業づくりの実際的な要領が求められている。

しかし、「各教科等を合わせた指導」における授業づくりは、授業者たる教師にとっての伝統的なテーマであった。田淵・佐々木・東他（2019）は、教員に対するインタビュー調査から、①授業づくりに関する要領の不明瞭や未確立という技術的側面と、②「各教科等を合わせた指導」と「教科別指導」の調和的理解、すなわち両者の実践上の関連づけの不調という理念的側面の問題が授業者にあることを指摘した。

技術的側面への対応として、田淵・佐々木・東他（2020a）は学習指導要領や学習指導要領解説等から、授業づくりの要点として、次の 3 点を指摘した。すなわち、①実際の生活場面を授業の内容・方法とすること、②各教科の目標や内容に即した目標の設定及び評価を実施すること、③個別の教育的ニーズに応じた、実際の生活上、必要となる各教科の目標と内容を設定すること、である。その上で、具体的な授業づくりの要領として、次の 6 点を指摘した。すなわち、①知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえること、②知的障害者である児童生徒の教育的対応の基本を踏まえること、③子どもの生活に即した具体的活動を構想すること、④各教科等を合わせた指導に関する各留意事項を踏まえ、具体的な活動中にふくまれる各教科等で育成を目指す資質・能力を個別の教育的ニーズに応じて明確にし、単元における個別の指導計画を作成し実践すること、⑤各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を実施すること、⑥カリキュラム・マネジメントの視点に基づいた P D C A サイクルで授業改善を行うこと、である。

また、理論的側面への対応として、田淵・佐々木・東他（2020b）は、学習指導要領に基づき、「各教科等を合わせた指導」における「育成を目指す資質・能力」の内容について、次の 2 点を指摘した。すなわち、①「育成を目指す資質・能力」は、「教科等の枠組みを踏まえて育成を目指す資質・能力」と「教科等横断的な視点に立った育成を目指す資質・能

力」に分けて捉えられ、校種や障害種によって異なるものではないこと、②「各教科等を合わせた指導」においても、教科等における「育成を目指す資質・能力」が必然的に育成されるであろうこと、である。

以上を理論的背景として踏まえつつ、授業づくりの実際的な要領を求めて、田淵・佐々木・東他（2020）は、岩手大学教育学部附属特別支援学校小学部におけるアクション・リサーチから、授業者3名との実践、協議を重ね、授業と学習指導要領との理論的整合を担保するツールである「単元構想シート」を開発し、これを取り入れた授業づくりの要領を開発した。そこで、本研究では、「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領について、その有用性を検証することを目的とする。

## II 方法

「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領（以下、「授業づくりの要領」と記す）を用いた授業づくり及び授業実践を行い、その過程や結果について、アンケート調査とインタビュー調査をもって把握する。その結果の分析から、「授業づくりの要領」の成果と課題を明らかにし、有用性を検討する。「授業づくりの要領」は、授業づくりの要点や手順を示したものであり、まず、「単元構想シート」を用いて単元の全体計画を構想し、その後「単元における個別の指導計画」を用いて一人一人の目標、支援の手立て、評価を記入する。いずれにも関連する各教科等の目標・内容を確認するための欄を設けた。また、これらをMicrosoft Excel®で入力する仕組みを構築し用いた。

### 1 対象

対象校は、岩手大学教育学部附属特別支援学校小学部の3学級（A：1・2学年，B：3・4学年，C：5・6学年；いずれも複式）と、公立X特別支援学校小学部の1学級（D：2学年）であった。そもそも小学部を対象としたのは、他の学部に先んじて2020年4月から学習指導要領の完全実施がなされることを勘案したためであった。

対象授業は、「各教科等を合わせた指導」の内、代表的な指導の形態である「生活単元学習」とした。その概要を表1に示した。なお、授業者の総数は10名であった。

表1 対象授業の概要

学級	授業者数	主な学習活動	単元期間（時数）
A	2名	公共交通機関を利用し、校外の公園に出かけて遊ぶ	8月27日～9月9日 (11時間)
B	2名	入浴剤を作って身近な人へプレゼントする	9月17日～10月8日 (16時間)
C	4名	デザートを作り、身近な人たちを招待して会食する	9月11日～10月4日 (16時間)
D	2名	クッキーを作ってプレゼントする	7月8日～23日 (16時間)

## 2 調査方法と分析方法

### (1) アンケート調査

授業実践の後、授業者全員に17項目からなるアンケート調査を依頼し、5件法（1：全

くあてはまらない，2：どちらかというにあてはまらない，3：どちらともいえない，4：どちらかというにあてはまる，5：よくあてはまる）にて回答を求めた。

この結果について、「Q1『授業づくりの要領』は授業づくりにおいて有用である」を目的変数とし、他の16項目を説明変数として、菅（2013）のCS分析を行った。これには統計分析研究所株式会社アイスタットが提供する専用ソフトを用いた。この手順では、まず各項目について得点の満足度を算出する。満足度は、「5：よくあてはまる」が回答数に占める割合とした。次に、説明変数である他の項目について、目的変数との相関係数を算出した。前者を縦軸、後者を横軸として散布図を描画した。その上で、便宜的に、両者の平均値をもって散布図を4象限に分割した。これによって「満足度と相関係数が共に高い項目」「満足度が低い相関係数が高い項目」「満足度が高い相関係数が低い項目」「満足度と相関係数が共に低い項目」として視空間的に分類し解釈することができる。なお、質問項目はQ2からQ9までが「授業づくりの要領」の業務上の実用性に関する質問で、Q10からQ16までが「育成を目指す資質・能力」を踏まえる上での「授業づくりの要領」の有用性に関する質問とし、2つの側面から分析することとした。

## （2）インタビュー調査

授業実践の後、各授業者に対して、半構造化インタビュー（やまだ、2007）を実施した。アンケート調査の回答を踏まえて予め設定した質問項目と、適宜の質問を加え、筆者が進行した。所要時間は60分程度であり、全ての発言を録音し、これをもとに逐語録を作成した。これをデータとし、質的データ分析法（佐藤、2008）に基づき、コーディングを行い「事例-データマトリックス」を作成の上、研究協力者2名と共同で分析、検討した。

## 3 倫理的配慮

対象校及び対象者をはじめとする研究協力者に対しては、本研究についての目的や研究方法、成果の公開などに関して十分に説明し承諾を得た。

# III 結果

## 1 実践の概要

各学級では、「授業づくりの要領」に即して以下の4つの作業を実施した。すなわち、①授業の構想の前に、学習指導要領で示されている「知的障害者である児童生徒への基本的対応」を授業者間で確認した。②「授業づくりの要領」に則して、これに含まれるツールである「単元構想シート」「単元における個別の指導計画」を記入した。③それらに基づく授業を実施した。④実施後には、「単元における個別の指導計画」の評価について所定の欄に記入した。

B学級で記入された「単元構想シート」「単元における個別の指導計画」を図1、図2にそれぞれ例示した。この授業では、ものづくりが主たる活動内容であり、図画工作における資質・能力との関連が明記された。例えば、2段階の内容「身近な材料や用具を使い、かいたり、形をつくったりすること」との関連である。「単元構想シート」の活用段階では、単元の目標、期間の設定といった全体計画及び、個々の活動が各教科等における資質・能力とどのように関連するかについて、学習指導要領に示されている各教科等の目標・内容の一覧から、該当すると思われるものを協議し選択した。図画工作や自立活動の他、メッセージカードを書くことや他者とのコミュニケーションの場面が想

定されることから国語との関連が明確になった。

さらに「単元における個別の指導計画」を用い、個別の目標の設定と手立ての検討を行なった。授業者が設定した個別の目標に対し、必然して育成されると考えられる各教科等の目標・内容の番号を協議の上、選択し入力した。同一の活動内容に取り組む児童であっても異なる段階の内容とし、個別化が図られた。授業後には評価を記述した。

【指導の形態】	生活単元学習		【単元名】	作ってプレゼントしよう！ ～ずみれアームのバスボムどうぞ～		【対象】	小学部B組		3年生3名、4年生3名		【担当】	及川、藤藤、三田地									
単元の目標	1 活動内容や目的が分かり、見通しをもたせてバスボム作りやプレゼント準備に取り組む。						2 自分の役割が分かり、教師や友達と一緒に活動する。														
【知識・技能】	バスボムの作り方が分かり、手順通りに進めたり決めたりすることができる。						【思考・判断・表現力等】 色や形を選んだり、力加減を自分なりに調整して作ることができる。						【学びに向かう力、人間性等】 自分から進んでバスボム作りに取り組む、プレゼントすることを楽しみたり、やりがいを感じたりする。								
期間	9月17日～9月25日(8時間)		9月26日～10月4日(6時間)		10月7日～10月8日(2時間)		月		～		日(時間)		月		～		日(時間)				
小単元名(活動名)	オアシステーション、作ってみよう！使ってみよう！		プレゼント用のバスボムを作ろう！、プレゼント準備しよう！プレゼントしよう！		振り返り																
児童生徒	主な学習活動		各教科等の内容との関連		主な学習活動		各教科等の内容との関連		主な学習活動		各教科等の内容との関連		主な学習活動		各教科等の内容との関連		主な学習活動		各教科等の内容との関連		
Aさん	スライドを見る	生活 10	材料を準備する	生活 10	動画をみる	生活 10	動画をみる	生活 10	動画をみる	生活 10	動画をみる	生活 10	動画をみる	生活 10	動画をみる	生活 10	動画をみる	生活 10	動画をみる	生活 10	動画をみる
Bさん	スライドを見る	生活 35	材料を準備する	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる
Cさん	スライドを見る	生活 35	材料を準備する	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる
Dさん	スライドを見る	生活 35	材料を準備する	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる
Eさん	スライドを見る	生活 35	材料を準備する	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる
Fさん	スライドを見る	生活 35	材料を準備する	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる

図1 「単元構想シート」(B学級の例)

児童・生徒名	*****																				
指導の形態	生活単元学習		【単元名】	作ってプレゼントしよう！ ～ずみれアームのバスボムどうぞ～																	
単元の目標	1 活動内容や目的が分かり、見通しをもたせてバスボム作りやプレゼント準備に取り組む。						2 自分の役割が分かり、教師や友達と一緒に活動する。														
【知識・技能】	バスボムの作り方が分かり、手順通りに進めたり決めたりすることができる。						【思考・判断・表現力等】 色や形を選んだり、力加減を自分なりに調整して作ることができる。						【学びに向かう力、人間性等】 自分から進んでバスボム作りに取り組む、プレゼントすることを楽しみたり、やりがいを感じたりする。								
期間	9月17日～9月25日(8時間)		9月26日～10月4日(6時間)		10月7日～10月8日(2時間)		月		～		日(時間)		月		～		日(時間)				
小単元名(活動名)	オアシステーション、作ってみよう！使ってみよう！		プレゼント用のバスボムを作ろう！、プレゼント準備しよう！プレゼントしよう！		振り返り																
児童生徒	主な活動		各教科等の内容との関連		主な活動		各教科等の内容との関連		主な活動		各教科等の内容との関連		主な活動		各教科等の内容との関連		主な活動		各教科等の内容との関連		
うらな	バスボムの作り方を覚え、進んでバスボム作りに取り組む。	生活 14	材料を準備する	生活 14	動画をみる	生活 14	動画をみる	生活 14	動画をみる	生活 14	動画をみる	生活 14	動画をみる	生活 14	動画をみる	生活 14	動画をみる	生活 14	動画をみる	生活 14	動画をみる
り	教師や友達と一緒に楽しく活動する。	生活 26	材料を準備する	生活 26	動画をみる	生活 26	動画をみる	生活 26	動画をみる	生活 26	動画をみる	生活 26	動画をみる	生活 26	動画をみる	生活 26	動画をみる	生活 26	動画をみる	生活 26	動画をみる
て	バスボムの使い方が分かり、足湯や入浴で使って楽しむ。	生活 35	材料を準備する	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる
み	プレゼントすることを楽しみにしながら、バスボム作りに取り組む。	生活 35	材料を準備する	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる	生活 35	動画をみる
あ	教師や友達と身振りや取り取りしながら、時間いっぱい活動する。	生活 41	材料を準備する	生活 41	動画をみる	生活 41	動画をみる	生活 41	動画をみる	生活 41	動画をみる	生活 41	動画をみる	生活 41	動画をみる	生活 41	動画をみる	生活 41	動画をみる	生活 41	動画をみる
ま	活動を振り返りながら、教師や友達と身振りや取り取りする。	生活 23	材料を準備する	生活 23	動画をみる	生活 23	動画をみる	生活 23	動画をみる	生活 23	動画をみる	生活 23	動画をみる	生活 23	動画をみる	生活 23	動画をみる	生活 23	動画をみる	生活 23	動画をみる

図2 「単元における個別の指導計画」(B学級の例)

## 2 アンケート調査の結果と分析

アンケート調査の集計結果を表2に示した。また、散布図として、「育成を目指す資質・能力」を踏まえる上での有用性に関するQ10～Q17を説明変数としたものと、「授業づくりの要領」の業務上の実用性に関するQ2～Q9までを説明変数としたものをそれぞれ、図3、図4に示した。

表2 アンケート結果

質問項目	平均	相関係数	満足率
Q1 『授業づくりの要領』は授業づくりにおいて有用である。	4.2		20.0
Q2 『授業づくりの要領』は授業づくりのガイドとして有用である。	4.1	0.5	40.0
Q3 「単元構想シート」は授業づくりにおいて有用である。	4.1	-0.1	30.0
Q4 「単元構想シート」(Excel)は操作しやすい。	4.6	-0.1	60.0
Q5 「単元における個別の指導計画」は、個別の指導計画作成のガイドとして有用である。	4.0	0.3	30.0
Q6 「単元における個別の指導計画」(Excel)は操作しやすい。	4.3	-0.2	40.0
Q7 『授業づくりの要領』は、授業づくりに関する研修に有用である。	4.4	0.6	40.0
Q8 『授業づくりの要領』は自身の授業を振り返るチェックシートとして有用である。	4.7	0.2	80.0
Q9 『授業づくりの要領』は、日々の授業づくりのためのツールとして有用である。	3.2	0.2	10.0
『授業づくりの要領』は、各教科における「育成を目指す資質・能力」(目標・内容に示されている)を含んだ目標の記述をするために有用であった。	4.1	0.5	40.0
『授業づくりの要領』は、各教科における「育成を目指す資質・能力」(目標・内容に示されている)を含んだ評価の記述をするために有用であった。	4.3	0.5	40.0
『授業づくりの要領』は、学校教育目標で示されている「育成を目指す資質・能力」を含んだ目標の記述をするために有用であった。	2.6	-0.5	0.0
『授業づくりの要領』は、学校教育目標で示されている「育成を目指す資質・能力」を含んだ評価の記述をするために有用であった。	2.9	-0.5	10.0
『授業づくりの要領』は、自立活動における目標や内容を含んだ目標の記述をするために有用であった。	4.1	0.3	30.0
『授業づくりの要領』は、自立活動における目標や内容を含んだ評価の記述をするために有用であった。	4.2	0.3	30.0
『授業づくりの要領』は、特別活動における「育成を目指す資質・能力」(目標・内容に示されている)を含んだ目標の記述をするために有用であった。	3.0	-0.3	10.0
『授業づくりの要領』は、特別活動における「育成を目指す資質・能力」(目標・内容に示されている)を含んだ評価の記述をするために有用であった。	3.0	-0.3	10.0

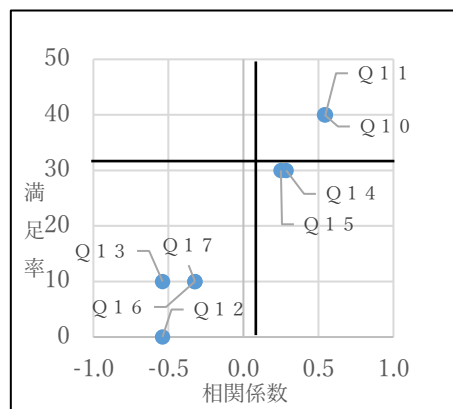


図3 散布図①

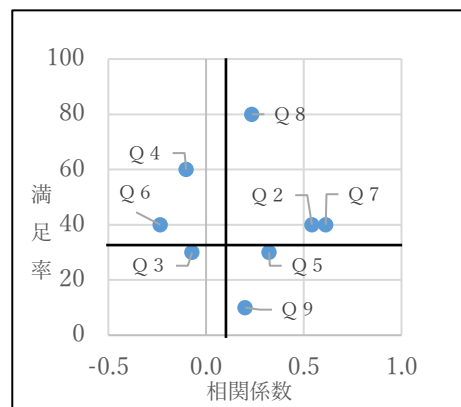


図4 散布図②

図3によれば、比して満足度と重要度が共に高かった項目に「Q10『授業づくりの要領』は、各教科における「育成を目指す資質・能力」(目標・内容に示されている)を含んだ目標の記述をするために有用であった」「Q11『授業づくりの要領』は、各教科における「育成を目指す資質・能力」(目標・内容に示されている)を含んだ評価の記述をするために有用であった」があり、これらは「授業づくりの要領」の成果であると解釈された。

一方で、比して満足度が低く重要度が高い項目に「Q14『授業づくりの要領』は、自立活動における目標や内容を含んだ目標の記述をするために有用であった」「Q15『授業づくりの要領』は、自立活動における目標や内容を含んだ評価の記述をするために有用であった」があり、これらは「授業づくりの要領」の課題であると解釈された。また、満足率と相関係数が共に低い項目として「Q12『授業づくりの要領』は、学校教育目標で示されている「育成を目指す資質・能力」を含んだ目標の記述をするために有用であった」「Q13『授業づくりの要領』は、学校教育目標で示されている「育成を目指す資質・能力」を含んだ評価の記述をするために有用であった」「Q16『授業づくりの要領』は、特別活動における「育成を目指す資質・能力」(目標・内容に示されている)を含んだ目標の記述をするため

に有用であった」「Q17『授業づくりの要領』は、特別活動における「育成を目指す資質・能力」（目標・内容に示されている）を含んだ評価の記述をするために有用であった」があった。これは「授業づくりの要領」を用いて資質・能力との関連についての思考促進を図りたい内容であった。そのため、相関が低いこと自体が授業者の関心の低さを示しており、「授業づくりの要領」の課題であると解釈された。

図4によれば、比して満足度と重要度が共に高かった項目に「Q2『授業づくりの要領』は授業づくりのガイドとして有用である」「Q7『授業づくりの要領』は授業づくりに関する研修に有用である」「Q8『授業づくりの要領』は自身の授業を振り返るチェックシートとして有用である」があり、これらは「授業づくりの要領」の成果であると解釈された。

一方で、比して満足度が低く重要度が高い項目に「Q5『単元における個別の指導計画』は、個別の指導計画作成のガイドとして有用である」「Q9『授業づくりの要領』は、日々の授業づくりのためのツールとして有用である」があり、これらは「授業づくりの要領」の課題であると解釈された。

### 3 インタビュー調査の結果と分析

質的データ分析法に基づく、コーディングの結果、以下の9の焦点的コードが生成された。これらの定義を表3に示した。また、これらインタビュー結果について、「授業づくりの要領」との関連を整理した。これを図5に示した。

これらによれば、以下の2点が指摘された。すなわち、①授業の目標として「育成を目指す資質・能力」を反映するために、「単元構想シート」作成というツール及び手順を設定した。このことによって、授業者が授業の目標として「育成を目指す資質・能力」を反映するため、「各教科等を合わせた指導」における学習活動と、各教科等の目標・内容との関連を意識化しやすくなった。②児童生徒一人一人の学習における目標や内容について明確にするために、単元の構想に基づき個別の指導計画を考案する「単元における個別の指導計画」作成というツール及び手順を設定した。このことによって、個々のニーズに応じた指導の必要性及びその具体的内容、集団指導中での個別の対応の方法などの想定がしやすくなった。

表3 焦点的コード及びその定義

上位概念	焦点的コード及びその定義
思考促進	① 手順のガイド（案内）機能 <ul style="list-style-type: none"> <li>・「授業づくりの要領」は視点が示されていて授業づくりのガイドになる、「単元構想シート」があることによって、無計画な単元構想が回避できる、等の思考の促進。</li> </ul>
	② 計画内容の個別具体性を担保する機能 <ul style="list-style-type: none"> <li>・「単元における個別の指導計画」を作成することで単元ごとに個別の具体的な目標・評価が可能となるという機能性。集団で行う生活単元学習において、児童生徒一人一人のニーズに応じた目標、内容を設定することの必要性についての思考の促進。</li> </ul>
	③ 各教科等の目標・内容との関連の明示化 <ul style="list-style-type: none"> <li>・「各教科等を合わせた指導」において、広範囲に各教科等の目標・内容が関連することに対する思考の促進。また、自立活動の内容が違和感なく盛り込まれることについての思考の促進。</li> </ul>
ガイド（案内）機能の不足	④ 学校教育目標と単元目標（観点別）のつながりのガイド機能の不足 <ul style="list-style-type: none"> <li>・生活単元学習の授業づくりにおいて、単元の目標が学部・学校教育目標（「教科等横断的な視点に立った資質・能力」とつながっていること、生活単元学習の目標を3</li> </ul>

- 観点（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）に分類することについてのガイド機能の不足。
- ⑤ 知的障害教育における道徳・特別活動の柔軟な解釈に対するガイド機能の不足
    - ・ 知的障害者である児童・生徒を対象とした各教科の目標・内容があるのに対し，小学校学習指導要領に準じた道徳，特別活動の目標・内容をどのように解釈するのかについてのガイド機能の不足。
  - ⑥ 目標や評価の叙述についてのガイド機能の不足
    - ・ 各教科等の目標との関連を意識し過ぎることによって生じる，生活単元学習の目標としての不自然さへの懸念等，生活単元学習本来の目標に関する迷いや，各教科の目標の達成状況を書くのか，新たに獲得した資質・能力を書くのか，発揮された資質・能力を書くのか等，評価についての迷い。叙述のあり方に関するガイド機能の不足。
  - ⑦ 教科別の指導との違いの明確化
    - ・ 「各教科等を合わせた指導」は，各教科等の目標・内容を寄せ集めて構想するのではなく，児童生徒の主体的な姿を目標として構想することなど，授業づくりの留意点を明確にするガイドの不足。
- 
- ⑧ 業務の効率化の要望
    - ・ 日々の授業づくりにおいて，日常的に使用することへの負担感。
    - ・ 授業づくりの要領における，「単元構想シート」「単元における個別の指導計画」の作成作業の効率化，Microsoft Excel®に対する良さの実感やさらなる改良の期待。
  - ⑨ 多様な活用方法
    - ・ 開発の趣旨とは異なる多様な活用方法の期待。（各種研修における活用，保護者等他者への説明資料としての活用，引き継ぎ資料としての活用，カリキュラム・マネジメントのための資料としての活用，授業者自身の振り返りのための活用等）

普及促進  
の条件

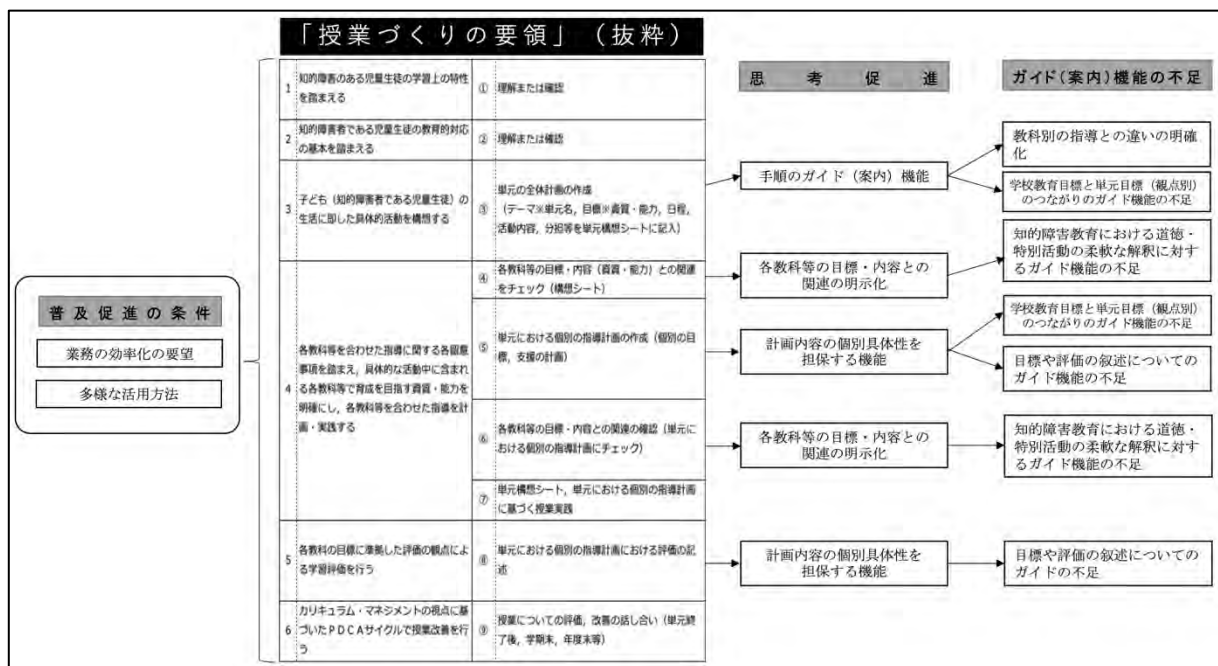


図5 「授業づくりの要領」とインタビュー結果との関連

#### IV 考察

##### 1 「授業づくり要領」の意義と可能性

アンケート及びインタビューの分析結果から，各教科等の目標・内容との関連に関する思考促進により，「育成を目指す資質・能力」を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりが可能となったと授業者が感じていることが明らかとなった。このことは，散布図の結果とインタビューの分析結果と共通している。よって，「授業づくりの要領」は「各



教科等を合わせた指導」の授業づくりにおいて、授業者が教科等の枠組みを踏まえた「育成を目指す資質・能力」を踏まえることに対し、概ね有用であったと考えられる。

同じく、アンケート及びインタビューの分析結果から、「授業づくりの要領」では、学校教育目標に示されている資質・能力、つまり、教科等横断的な視点に立った「育成を目指す資質・能力」を踏まえる上では有用ではなかったことが明らかとなった。このことは、教科等横断的な視点に立った「育成を目指す資質・能力」の定義や、どのように単元の目標に取り入れるかのガイド機能の不足による課題と解釈された。また、各教科等の目標・内容の内、道徳、特別活動についてのガイド機能の不足も明らかとなり、記入要領の作成や記載例の提示等、改善の必要があると考えられる。

一方で、「授業づくりの要領」について、費用対効果の観点から「日々の授業づくりでの活用よりも研修での活用」という使途が指摘された。同時に、これは「授業づくりの要領」が研修等の機会において実践の振り返りや確認として有用であることの指摘でもあった。このことは、「授業づくりの要領」における活用可能性の拡大といえよう。

## 2 今後の課題

今後の課題として、次の2点が挙げられた。すなわち、①「授業づくりの要領」のさらなる検証である。本研究では「授業づくりの要領」について、小学部における生活単元学習4事例を対象として検証した。「授業づくりの要領」の一般化について検討する上では、対象を拡大し、かつ質的、量的な検証を実施する必要があるだろう。②「授業づくりの要領」の内容の改善である。これは、いかなる使途を想定するかによって改善内容が異なるだろう。つまり、第一の想定は、日々の授業実践に用いることである。ここでは、授業者が感じる業務の負担感の解消が改善内容の主眼となる。第二の想定は、教員に対する研修に用いることである。ここでは、研修として活用するための手続きや説明方法の開発が改善内容の主眼となる。

## 文 献

菅民郎（2013）Excel で学ぶ多変量解析入門. オーム社.

佐藤郁哉（2008）質的データ分析法 原理・方法・実践. 新曜社.

田淵健・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・最上一郎（2020a）知的障害特別支援学校における「育成を目指す資質・能力」と「各教科等を合わせた指導」の関連—授業づくりの要領の探究として—.（投稿中）

田淵健・佐々木全・東信之・名古屋恒彦・最上一郎（2020b）学習指導要領に基づく「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要点.（投稿中）

田淵健・佐々木全・東信之（2019）「各教科等を合わせた指導」を志向する知的障害特別支援学校教員の授業づくりに関する意識. 生活中心教育研究, 34, 65-74.

田淵健・佐々木全・東信之・阿部大樹・田口ひろみ・中村くみ子・岩崎正紀・藤谷憲司・上濱龍也・最上一郎・名古屋恒彦（2020）育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領—アクション・リサーチによる開発の試み—.（投稿中）

やまだようこ（2007）質的心理学の方法 語りをきく. 新曜社.

岩手大学大学院教育学研究科（平成30年度入学）

田 淵 健

所属プログラム

特別支援教育力開発プログラム

担当教員 岩手大学大学院教育学研究科

准教授 佐々木 全

特命教授 東 信之

所属校

岩手県立盛岡視覚支援学校