

特別支援教育

知的障がい教育における 教育課程の適切な実施に関する研究 (特別支援学校小学部)

- 「各教科等を合わせた指導」での目標, 内容, 方法, 学習評価の一体化を通して-

【研究の概要】

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年 4 月告示）において、各教科等の指導内容間の関連が記され、教育課程の柔軟な編成と実施について、より具体的に示された。また、知的障がい教育においては、教科等横断的な視点で展開される各教科等を合わせた指導を教育課程の中心に据え、生活に密着した学習を行っている。本研究では、知的障がい特別支援学校小学部の各教科等を合わせた指導において、各教科等で育成したい資質・能力を意識した単元構想や授業実践を行い、学習評価の共通理解と授業改善を図ることにより、知的障がい教育における教育課程の適切な実施に役立てる。

キーワード：各教科等を合わせた指導 教科等横断的 知的障がい教育

令和 2 年 2 月 14 日
岩手県立総合教育センター
長期研修生
所属校 岩手県立花巻清風支援学校
武田夕加里

目次

I	研究主題	1
II	主題設定の理由	1
III	研究の目的	1
IV	研究の目標	1
V	研究の見通し	2
VI	研究の構想	2
1	研究についての基本的な考え方	2
(1)	知的障がいの特徴について	2
(2)	知的障がいのある児童生徒の学習上の特性と教育的対応の基本について	3
(3)	知的障がい特別支援学校小学部の教育課程について	3
(4)	各教科等の構成と履修及び段階の構成について	5
(5)	知的障がい特別支援学校における指導の形態と留意点について	8
(6)	各教科等を合わせた指導における現状と課題について	11
(7)	本研究における「教育課程の適切な実施」の捉えについて	13
2	知的障がい教育における教育課程の適切な実施につなげる手立て	14
(1)	各教科の目標・各段階の目標・内容の一覧及び具体的内容の例の作成	14
(2)	P D C Aシートの作成	15
(3)	各教科等を合わせた指導での単元構成と授業実践	17
3	検証計画	17
4	ガイドブックの作成について	18
(1)	作成のねらい	18
(2)	内容と構成	18
5	研究構想図	19
VII	授業実践・結果と考察	20
1	授業実践の目的と概要	20
(1)	授業実践の目的	20
(2)	授業実践の概要	20
2	授業実践の実際	20
(1)	実践1回目(9月実施)の概要	20
(2)	実践2回目(10月実施)の概要	32
3	手立てに関する調査分析と考察	49
(1)	「具体的な内容の例」に対する意見調査	49
(2)	「P D C Aシート」に対する意見調査	50
(3)	「合わせた指導」での授業実践に対する意見調査	51
VIII	研究のまとめ	53
1	全体考察	53
2	研究の成果	53
3	今後の課題	54
	<おわりに>	54
IX	引用文献及び参考文献	54

I 研究主題

知的障がい教育における教育課程の適切な実施に関する研究（特別支援学校小学部）
－「各教科等を合わせた指導」での目標、内容、方法、学習評価の一体化を通して－

II 主題設定の理由

平成 29 年 4 月、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下「学習指導要領」（2017）という）が告示された。今回の改訂のキーワードとして、育成すべき資質・能力、主体的・対話的で深い学び、社会に開かれた教育課程と並びカリキュラム・マネジメントが挙げられている。平成 28 年 12 月、中央教育審議会答申において、カリキュラム・マネジメントの側面の一つとして「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」と記された。また、「学習指導要領」（2017）第 2 章第 1 節第 2 款第 2 においては、各教科等の指導内容間の関連が記され、「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」と記されており、教育課程の柔軟な編成と実施について、より具体的に示されている。

知的障がい教育においては、児童生徒の障がいの状態等に応じた弾力的な教育課程が編成できるようになっており、「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」（学校教育法施行規則第 130 条第 2 項）とされている。特に、知的障がい特別支援学校においては、教科等横断的な視点で展開される各教科等を合わせた指導を教育課程の中心に据え、生活に密着した学習を行っている。しかし、各教科等を合わせた指導を行う場合に、「活動のみを重視した計画を立てたり、育てたい力が曖昧であったりすると、生活上の課題を達成するような文脈のある活動にならなかつたり、活動の中で領域や教科の内容を習得することができないような取組になってしまったりする」⁽¹⁾ことや、「指導についての評価が個々の教員によって個々になされ、学部や学校全体としての評価につながりにくい場合がある」⁽²⁾ことが指摘されている。これらの状況から、各教科等の目標や内容を理解した上での単元構想及び授業づくりが漠然としたものになってしまったり、分析的な評価や多面的な評価につながりにくかつたりするという問題がある。

これらの問題を改善していくためには、各教科等を合わせた指導において、児童の実態や教育的ニーズと、単元に含まれる各教科等の目標を理解して単元構成と授業実践を行う必要がある。そのうえで、教員が、単元や授業における共通の目標に基づいて評価を共有し、授業改善につなげていくことが課題の解決につながると考える。

そこで、本研究は、知的障がい特別支援学校において、教科等横断的な視点で展開される各教科等を合わせた指導での単元構成と授業実践を行う。その中で、単元に含まれる各教科等の目標や内容を意識した単元構想や授業づくりを行い、指導と評価の一体化の継続的な取組を通して、知的障がい教育における教育課程の適切な実施を目指すものである。

III 研究の目的

知的障がい特別支援学校小学部の各教科等を合わせた指導において、各教科等で育成したい資質・能力を意識した単元構想や授業実践を行うため、目標、内容、方法、学習評価の一体化を図った授業実践を行い、教育課程の適切な実施に資する。

IV 研究の目標

知的障がい特別支援学校小学部の各教科等を合わせた指導において、各教科等で育成したい資質・能力を意識した単元構想や授業実践を行うため、単元に含まれる各教科等の目標、内容、方法を明確にした上での単元構想や授業実践を行い、学習評価と授業改善を図ることにより、知的障がい特別支援学校小学部の単元構成や授業実践の一例を示す。

(1) 平成 29 年 3 月国立特別支援教育総合研究所「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編成の在り方」

(2) 平成 28 年 3 月国立特別支援教育総合研究所「今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における教育課程に関する実際研究」

V 研究の見通し

知的障がい特別支援学校小学部において、単元に複数の教科内容を含む各教科等を合わせた指導で、教科等の目標・内容を踏まえた学習活動の視点を示すことで、指導における重点を明確にする。そのうえで、単元や授業における評価を共有し、目標や内容、手立てを見直すことで、授業の改善につなげ、教育課程の適切な実施を目指す。研究成果物として、実践で使用したPDCAシートや「各教科の目標・各段階の目標・内容の一覧及び具体的な内容の例」と、これらを活用した授業づくりについて解説したガイドブックを作成し、教育課程の適切な実施の一助とする。

VI 研究の構想

1 研究についての基本的な考え方

(1) 知的障がいの特徴について

知的障がい者である児童生徒に対する教育を行う場合は、下記のような知的障がいの特徴を理解しておく必要がある。「学習指導要領」(2017)解説によれば、知的障がいについて以下のように記されている。

知的障害とは、知的機能の発達に明らかな遅れと、適応行動の困難性を伴う状態が、発達期に起こるものを言う。



- 「知的機能の発達に明らかな遅れ」がある状態とは…
認知や言語などに関わる精神機能のうち、情緒面とは区別される知的面に、同年齢の児童生徒と比較して平均的水準より有意な遅れが明らかな状態である。
- 「適応行動の困難性」とは…
他人との意思の疎通、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについて、その年齢段階に標準的に要求されるまでには至っていないことであり、適応行動の習得や習熟に困難があるために、実際の生活において支障をきたしている状態である。
- 「伴う状態」とは…
「知的機能の発達に明らかな遅れ」と「適応行動の困難性」の両方が同時に存在する状態を意味している。知的機能の発達の遅れの原因は、概括的に言えば、中枢神経系の機能障害であり、適応行動の困難性の背景は、周囲の要求水準の問題などの心理的、社会的、環境的要因等が関係している。
- 「発達期に起こる」とは…
この障害の多くは、胎児期、出生時及び出生後の比較的早期に起こることを表している。発達期の規定の仕方は、必ずしも一定しないが、成長期(おおむね18歳)までとすることが一般的である。

なお、適応行動の面で生じやすい困難さについては、以下のように述べられている。

- 概念的スキルの困難性
言語発達：言語理解、言語表出能力など
学習技能：読字、書字、計算、推論など
- 社会的スキルの困難性
対人スキル：友達関係など
社会的行動：社会的ルールを理解、集団行動など
- 実用的スキルの困難性
日常生活習慣行動：食事、排泄、衣服の着脱、清潔行動など
ライフスキル：買い物、乗り物の利用、公共機関の利用など
運動機能：協調運動、運動動作技能、持久力など

(2) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性と教育的対応の基本について

知的障がいのある児童生徒の学習上の特性として、「学習指導要領」(2017)解説では、「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が挙げられている。そのため、実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要となる。また、成功体験が少ないことなどにより、主体的に取り組む意欲が十分に育っていないことが多いため、学習の過程では、児童生徒が頑張っているところやできたところを細かく認めたり、称賛したりすることで、児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要となる。」と述べられており、抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面（例えば、券売機にお金を入れて切符を購入する活動等）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されている。

知的障がいのある児童生徒の教育的対応の基本として、「学習指導要領」(2017)解説において、以下の10点が挙げられている。

- (1) 児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を考慮して教育的ニーズを的確に捉え、育成を目指す資質・能力を明確にし、指導目標を設定するとともに、指導内容のより一層の具体化を図る。
- (2) 望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する。
- (3) 職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性等が育つよう指導する。その際に、多様な進路や将来の生活について関わりのある指導内容を組織する。
- (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。
- (6) 児童生徒が、自ら見通しをもって主体的に行動できるように、日課や学習環境などを分かりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活を送れるようにする。
- (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。
- (9) 児童生徒一人一人が集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるようにするとともに、活動後には充実感や達成感、自己肯定感が得られるように指導する。
- (10) 児童生徒一人一人の発達の側面に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さなどの課題に応じるとともに、児童生徒の生活年齢に即した指導を徹底する。

(3) 知的障がい特別支援学校小学部の教育課程について

「学習指導要領」(2017)解説の第1章第1節において、教育課程とは、「各学校の教育活動の中核として最も重要な役割を担うものである」とされ、「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画である」とされている。

学校教育の目的や目標については、教育基本法及び学校教育法に示されている。教育基本法においては、教育の目的（第1条）及び教育の目標（第2条）が定められており、教育基本法で示されている規定を踏まえ、学校教育法において以下のように特別支援学校の目的（学校教育法第72条）が定められている。

○学校教育法第72条

特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。

この目的を実現するために、「学習指導要領」（2017）の総則において、以下のように教育目標が定められている。

○「学習指導要領」（2017）第1章総則

第1節「教育目標」

小学部及び中学部における教育については、学校教育法第72条に定める目的を実現するために、児童及び生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を十分考慮して、次に掲げる目標の達成に努めなければならない。

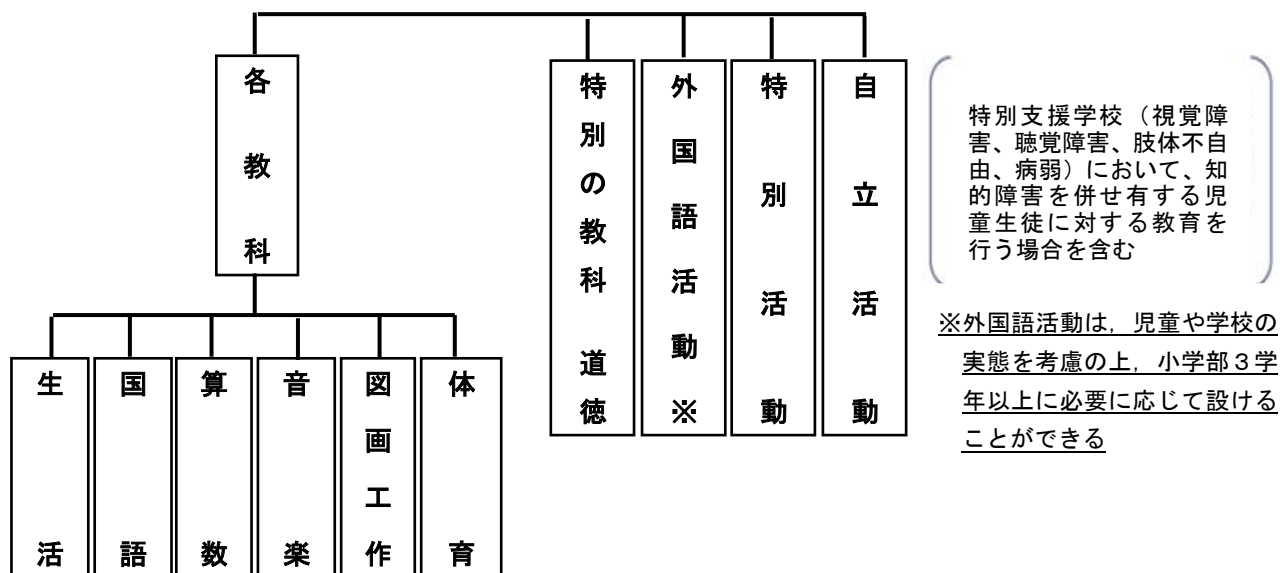
- 1 小学部においては、学校教育法第30条第1項に規定する小学校教育の目標
- 2 中学部においては、学校教育法第46条に規定する中学校教育の目標
- 3 小学部及び中学部を通じ、児童及び生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し自立を図るために必要な知識、技能、態度及び習慣を養うこと。

上記の規定や、(1)で述べた知的障がいの特徴及び適応行動の困難さ等を踏まえ、知的障がいのある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校小学部の各教科等については、学校教育法施行規則第126条において以下のように規定されており、【図1】は、知的障がい特別支援学校小学部の教育課程の構造を図式化したものである。

○学校教育法施行規則第126条

特別支援学校の小学部の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語の各教科、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動並びに自立活動によって編成するものとする。

2 前項の規定にかかわらず、知的障害者である児童を教育する場合は、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の各教科、特別の教科である道徳、特別活動並びに自立活動によって教育課程を編成するものとする。ただし、必要がある場合には、外国語活動を加えて教育課程を編成することができる。



【図1】「知的障害特別支援学校の教育課程の指導の内容について」

（文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会 特別支援教育部会、2016の図を一部改編）

「学習指導要領」(2017) 解説の第1章第1節において、「教育基本法や学校教育法をはじめとする教育課程に関する法令に従い、学校教育全体や各教科等の目標やねらいを明確にし、それらを実現するために必要な教育の内容を、教科等横断的な視点をもちつつ、学年相互の関連を図りながら、授業時数との関連において総合的に組織していくことが求められている。」と記され、このような教育課程の編成は、カリキュラム・マネジメントの一環として行われるものであると述べられている。

また、特別支援学校の小学部は、小学校教育と同一の目標を掲げていることに加え、障がいによる学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立を図るために必要な知識、技能を受けることを目標としている。よって、特別支援学校における教育については、小学校における教育には設けられていない特別の指導領域である自立活動が重要な意義をもっていると言える。知的障がい特別支援学校の児童生徒には、知的障害に随伴して、言語や運動、情緒・行動などの面で、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする状態が見られるため、児童生徒の実態に応じた教科の指導などのほかに、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態に対して特別な指導が必要であり、これらを自立活動で指導している。

(4) 各教科等の構成と履修及び段階の構成について

知的障がい特別支援学校小学部の各教科は前述のように、生活、国語、算数、音楽、図画工作及び体育の6教科で構成されており、それらを第1学年から第6学年を通して履修することになっている。今回の改訂において、外国語活動は、児童や学校の実態を考慮の上、小学部3学年以上に、必要に応じて設けることができることを新たに示している。

また、知的障がい特別支援学校小学部の教科には、社会科や理科、家庭科といった教科は設けられていないが、児童の具体的な生活に関する学習の中で、社会や自然等に直接関わったり、気付いたりすることができるように、それらの教科の内容を生活科に包含しているという特徴がある。

各教科等について、「学習指導要領」(2017) 第1章第3節の3の(3)のアにおいては、個々の児童生徒の知的障がいの状態や生活年齢、学習状況や経験等を踏まえて指導計画を作成する必要があると述べられている。また、指導内容については、「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、そのまとめ方や重点の置き方に適切な工夫を加え、第4節の1に示す主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導ができるようにすること」と示されている。このことから、各教科間の関連性を踏まえ、児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織し、具体的な指導内容を設定する必要がある。

知的障がい特別支援学校の各教科の考え方として、各教科の内容を学年ではなく、段階別に示している【表1】。学年別ではなく、段階別に示している理由は、(1)で述べた発達期における知的障がいの状態が、同一学年であっても、個人差が大きく、学力や学習状況、経験等が異なるからである。そのため、児童生徒の知的機能の障がい状態と適応行動の困難性を踏まえ、各教科の各段階は、知的発達や身体発育、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2段階にわたり、個々の児童生徒の実態等に即して、各教科の内容を選択し、効果的な指導ができるようにしている。

これまでの学習指導要領における各教科について、小学部は、各教科の目標の下に、三つの段階の内容が示され、中学部の教科は、段階はなく、教科の目標の下に内容が示されていた。「学習指導要領」(2017) では、各段階における育成を目指す資質・能力を明確にすることから、段階ごとの目標が新設され、小学部は三つの段階、中学部は新たに段階を新設し、二つの段階により目標が示されている。また、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て、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ごとに配列している【表2】。

また、「学習指導要領」(2017) 第1章第8節の2において、小学部の児童のうち「小学部の3段階に示す各教科又は外国語活動の内容を習得し目標を達成している者、また、中学部の生徒のうち中学部の2段階に示す各教科の内容を習得し目標を達成している者については、児童生徒が就学する学部に対応する学校段階までの小学校学習指導要領等における各教科等の目標及び内容の一部を取り入れることができるよう規定した。」と記され、児童生徒の実態に合わせ

て柔軟に対応できることが今回新たに規定されている。

【表1】各段階の構成

(「文部科学省，特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(2017)」をもとに，筆者作成)

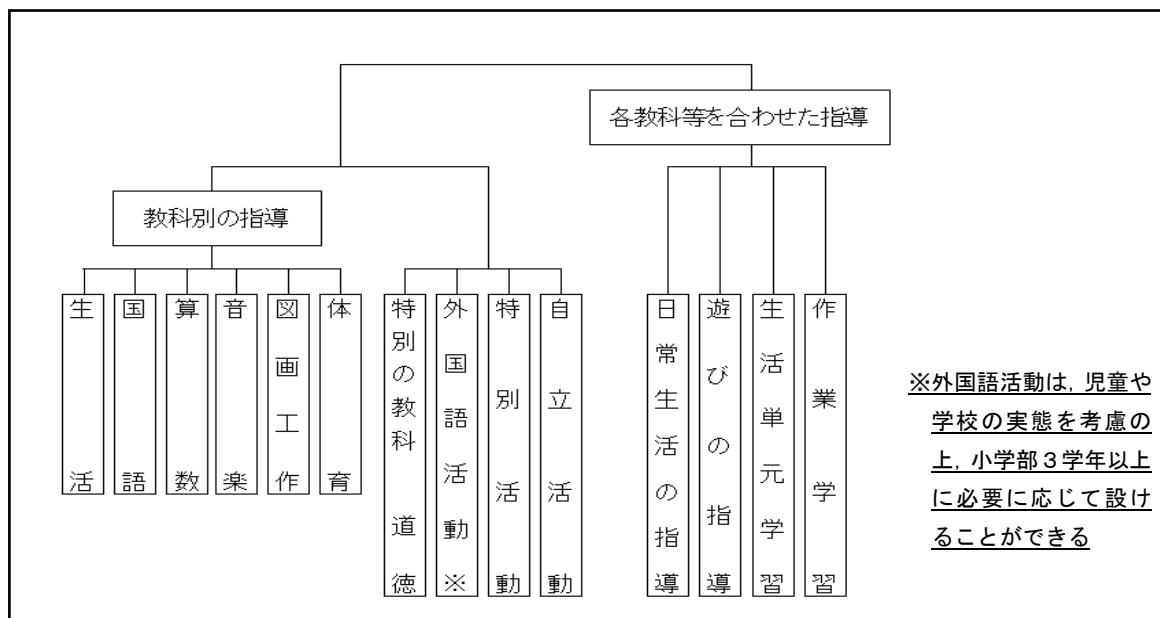
小学部	1段階	<p>主として知的障害の程度は，比較的強く，他人との意思の疎通に困難があり，日常生活を営むのにほぼ常時援助が必要である者を対象とした内容を示している。</p> <p>知的発達が極めて未分化であり，認知面での発達も十分でないことや，生活経験の積み重ねが少ないことなどから，主として教師の直接的な援助を受けながら，児童が体験し，事物に気付き注意を向けたり，関心や興味をもったりすることや，基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けたりすることをねらいとする内容を示している。</p>
	2段階	<p>知的障害の程度は，1段階ほどではないが，他人との意思の疎通に困難があり，日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする者を対象とした内容を示している。</p> <p>1段階を踏まえ，主として教師からの言葉掛けによる援助を受けながら，教師が示した動作や動きを模倣したりするなどして，目的をもった遊びや行動をとったり，児童が基本的な行動を身に付けることをねらいとする内容を示している。</p>
	3段階	<p>知的障害の程度は，他人との意思の疎通や日常生活を営む際に困難さが見られる。適宜援助を必要とする者を対象とした内容を示している。</p> <p>2段階を踏まえ，主として児童が自ら場面や順序などの様子に気付いたり，主体的に活動に取り組んだりしながら，社会生活につながる行動を身に付けることをねらいとする内容を示している。</p>
中学部	1段階	<p>小学部3段階を踏まえ，生活年齢に応じながら，主として経験の積み重ねを重視するとともに，他人との意思の疎通や日常生活への適応に困難が大きい生徒にも配慮した内容を示している。</p> <p>この段階では，主として生徒が自ら主体的に活動に取り組み，経験したことを活用したり，順番を考えたりして，日常生活や社会生活の基礎を育てることをねらいとする内容を示している。</p>
	2段階	<p>中学部1段階を踏まえ，生徒の日常生活や社会生活及び将来の職業生活の基礎を育てることをねらいとする内容を示している。</p> <p>主として生徒が自ら主体的に活動に取り組み，目的に応じて選択したり，処理したりするなど工夫し，将来の職業生活を見据えた力を身に付けられるようにしていくことをねらいとする内容を示している。</p>

【表2】 目標・内容の一覧〔国語〕(文部科学省, 特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(2017))

目標・内容の一覧(国語)			
学部	小学部		
教科の目標			
言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。			
知識及び技能	(1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し使うことができるようにする。		
思考力, 判断力, 表現力等	(2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思考力や想像力を養う。		
学びに向かう力, 人間性等	(3) 言葉で伝え合うよさを感じるとともに、言語感覚を養い、国語を大切にその能力の向上を図る態度を養う。		
段階の目標	1 段階	2 段階	3 段階
知識及び技能	ア 日常生活に必要な身近な言葉が分かり使うようになるとともに、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。	ア 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。	ア 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に触れ、親しむことができるようにする。
思考力, 判断力, 表現力等	イ 言葉イメージしたり、言葉による関わりを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。	イ 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。	イ 出来事の順序を思い出す力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思い付いたり考えたりすることができるようにする。
学びに向かう力, 人間性等	ウ 言葉で表すことやそのよさを感じるとともに、言葉を使おうとする態度を養う。	ウ 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。	ウ 言葉がもつよさを感じるとともに、図書に親しみ、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする態度を養う。
内容	1 段階	2 段階	3 段階
知識及び技能	ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。	ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。	ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
	(ア) 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る。	(ア) 身近な人の話し掛けや会話などの話し言葉に慣れ、言葉が、気持ちや要求を表していることを感じる。	(ア) 身近な人との会話や読み聞かせを通して、言葉には物事の内容を表す働きがあることに気付くこと。
	—	—	(イ) 姿勢や口形に気を付けて話すこと。
	—	(イ) 日常生活でよく使われている平仮名を読むこと。	(イ) 日常生活でよく使う促音、長音などが含まれた語句、平仮名、片仮名、漢字の正しい読み方を知ること。
	(イ) 言葉のもつ音やリズムに触れたり、言葉が表す事物やイメージに触れたりすること。	(イ) 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。	(イ) 言葉には、意味による語句のまとまりがあることに気付くこと。
	—	—	(オ) 文の中における主語と述語との関係や助詞の使い方により、意味が変わることを知ること。
	—	—	—
—	—	(カ) 正しい姿勢で音読すること。	

(5) 知的障がい特別支援学校における指導の形態と留意点について

知的障がいの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、「学習指導要領」(2017)に示す知的障がい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の目標をもとに各教科の内容の指導を行うこととなるが、教科ごとの時間を設けて指導を行う「教科別の指導」、特別の教科 道徳(以下、道徳科という)や外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けて指導を行う場合(従前は「領域別の指導」と示されていた)、そして、各教科、道徳科、特別活動、自立活動及び小学部においては外国語活動の一部又は全部を合わせて指導を行う「各教科等を合わせた指導」の三つの指導形態がある【図2】。



【図2】「知的障害特別支援学校の指導の形態について」

(文部科学省中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会、2016の図を一部改編)

ア 教科別に指導を行う場合

知的障がいの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、教科ごとの時間を設けて指導を行う場合は、「教科別の指導」と呼ばれている。教科別の指導で扱う内容について、一人一人の児童生徒の実態に合わせて、個別的に選択・組織しなければならないことが多く、一人一人の児童生徒の興味や関心、生活年齢、学習状況や経験等を十分に考慮することが大切である。

指導に当たっては、「学習指導要領」(2017)第2章第1節第2款及び第2章第2節第2款における各教科の目標及び段階の目標を踏まえ、児童生徒に対しどのような資質・能力を目指すのかを明確にしなが、指導を創意工夫する必要がある。その際には、生活に即した活動を十分に取り入れつつ学んでいることの目的や意義が理解できるよう段階的に指導する必要がある。

教科別の指導を一斉授業の形態で進める際には、児童生徒の個人差が大きい場合もあるため、それぞれの教科の特質や指導内容に応じ、更に小集団を編成し個別的な手立てを講じるなどして、個に応じた指導を徹底する必要がある。

個別の指導計画の作成に当たっては、他の教科、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との関連、また、各教科等を合わせて指導を行う場合との関連を図るとともに、児童生徒が習得したことを適切に評価できるように計画する必要がある。

イ 道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けて指導を行う場合

従前は「領域別に指導を行う場合」と示されていたが、道徳科が位置付いたことや、小学部において、児童や学校の実態に考慮して外国語活動を設けることができるようになったことから、「学習指導要領」(2017)では、「道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けて指導を行う場合」と示されている。なお、「学習指導要領」(2017)解説各教科等編において、道徳科、外国語活動、特別活動、自立活動の時間を設けて指導を行う際の留意点について、【表3】のよ

うに示されている。

【表 3】 道徳科，外国語活動，特別活動，自立活動の時間を設けて指導を行う際の留意点について（文部科学省，特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（2017））

<p>(ア) 特別の教科 道徳</p> <p>個々の児童生徒の興味や関心，生活に結び付いた具体的な題材を設定し，実際的な活動を取り入れたり，視聴覚機器を活用したりするなどの一層の工夫を行い，児童生徒の生活や学習の文脈を十分に踏まえた上で，道徳的实践力を身に付けるよう指導することが大切である。</p> <p>(イ) 外国語活動</p> <p>第3学年以降の児童を対象とし，国語科の3段階の目標及び内容との関連を図ることが大切である。その際，個々の児童の興味や関心，生活に結び付いた具体的な題材を設定し，児童の発達の段階に考慮した内容を工夫するなどしていくことが大切である。</p> <p>(ウ) 特別活動</p> <p>個々の児童生徒の実態，特に学習上の特性等を十分に考慮し，適切に創意工夫する必要がある。各教科，道徳科，外国語活動（中学部を除く），自立活動や総合的な学習の時間（小学部を除く）との関連を図るとともに，障がいのある人と障がいのない人が共に生きる社会の実現に向けて，小・中学校の児童生徒等及び地域の人々と活動を共にする機会を積極的に設けるよう配慮することが大切である。</p> <p>(エ) 自立活動</p> <p>知的障がいのある児童生徒は，全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して，言語，運動，動作，情緒等の特定の分野に，顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が知的障がいに随伴して見られる。このような状態等に応じて，各教科の指導などのほかに，自立活動の内容の指導が必要である。</p> <p>自立活動の指導は，個別の指導計画に基づいて，学習上の特性等を踏まえながら指導を進める必要がある。自立活動の時間の指導では，個々の児童生徒の知的障害の状態等を十分考慮し，個人あるいは小集団で指導を行うなど，指導目標及び指導内容に即して効果的な指導を進めるようにすることが大切である。</p>

ウ 各教科等を合わせて指導を行う場合

各教科等を合わせて指導を行う場合とは，各教科，道徳科，特別活動，自立活動及び小学部においては外国語活動の一部または全部を合わせて指導を行うことをいう。各教科等を合わせて指導を行うことに係る法的な根拠は，学校教育法施行規則第130条第2項であり，以下のように述べられている。

○学校教育法施行規則第130条第2項

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。

児童生徒の学校での生活を基盤として，学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから，従前から，日常生活の指導，遊びの指導，生活単元学習，作業学習などとして実践されてきており，「各教科等を合わせた指導」（以下，「合わせた指導」という）と呼ばれている。

	指導の形態について	各教科との関連について
日常生活の指導	日常生活の指導は、児童生徒の日常生活が充実し、高まるように日常生活の諸活動を適切に指導するものである。	生活科の内容だけでなく、広範囲に、各教科等の内容が取り扱われる。
遊びの指導	遊びの指導は、遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間とのかかわりを促し、意欲的な活動をはぐくみ、心身の発達を促していくものである。	生活科の内容をはじめ、各教科等にかかわる広範囲の内容が扱われる。
生活単元学習	生活単元学習は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するものである。	広範囲に各教科等の内容が扱われる。
作業学習	作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしなが、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である。	職業・家庭科の内容だけでなく、広範囲に各教科等の内容が扱われる。

【図3】「各教科等を合わせた指導の形態と、各教科との関連について」
 (文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会 特別支援教育部会 (2016))

【図3】で示されているように、「合わせた指導」には、広範囲に各教科等の内容が扱われており、教科等横断的な視点での授業が展開されている。「合わせた指導」は、各教科等の内容を教えるための指導の一形態であるため、学習指導要領において目標や内容は定められておらず、学校生活や家庭生活、社会生活に直接結び付くような学習を設定することが重要である。

なお、各学校において、各教科等を合わせて指導を行う際は、児童生徒の知的障がいの状態や、生活年齢、学習状況や経験等を考慮し、【表4】で示す点に配慮する必要がある。

【表4】各教科等を合わせた指導における留意点
 (文部科学省, 特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(2017))

各教科等を合わせた指導	指導における留意点
日常生活の指導	<ul style="list-style-type: none"> 日常生活や学習の自然な流れに沿い、その活動を実際的で必然性のある状況下で取り組むことにより、生活や学習の文脈に即した学習ができるようにすること。 毎日反復して行い、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら取り組むことにより習慣化していく指導の段階を経て、発展的な内容を取り扱うようにすること。 できつつあることや意欲的な面を考慮し、適切な支援を行うとともに、生活上の目標を達成するために、学習状況等に応じて課題を細分化して段階的な指導ができるものであること。 指導場面や集団の大きさなど、活動の特徴を踏まえ、個々の実態に即した効果的な指導ができるよう計画されていること。 学校と家庭等とが連携を図り、児童生徒が学校で取り組んでいること、また家庭等でこれまで取り組んできたことなどの双方向で学習状況等を共有し、指導の充実を図るようにすること。
遊びの指導	<ul style="list-style-type: none"> 児童の意欲的な活動を育めるようにすること。その際、児童が、主体的に遊ぼうとする環境を設定すること。 教師と児童、児童同士の関わりを促すことができるよう、場の設定、教師の対応、遊具等を工夫し、計画的に実施すること。 身体活動が活発に展開できる遊びや室内での遊びなど児童の興味や関心に合わせて適切に環境を設定すること。

遊びの指導	<ul style="list-style-type: none"> ・ 遊びをできる限り制限することなく、児童の健康面や衛生面に配慮しつつ、安全に遊べる場や遊具を設定すること。 ・ 自ら遊びに取り組むことが難しい児童には、遊びを促したり、遊びに誘ったりして、いろいろな遊びが経験できるよう配慮し、遊びの楽しさを味わえるようにしていくこと。
生活単元学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 単元は、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や関心を踏まえたものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。 ・ 単元は、必要な知識や技能の習得とともに、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等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、身に付けた指導内容が現在や将来の生活に生かされるようにすること。 ・ 単元は、児童生徒が指導目標への意識や期待を持ち、見通しをもって、単元の活動に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も含んだものであること。 ・ 単元は、一人一人の児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるものであること。 ・ 単元は、各単元における児童生徒の指導目標を達成するための課題の解決に必要なかつ十分な活動で組織され、その一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。 ・ 単元は、各教科等に係る見方・考え方を生かしたり、働かせたりすることのできる内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な意義のある経験ができるよう計画されていること。 <p>※ 一つの単元が、2、3日で終わる場合もあれば、1学期間など長期にわたる場合もあるため、年間における単元の配置、各単元の構成や展開について組織的・体系的に検討し、評価・改善する必要がある。</p>
作業学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒にとって教育的価値の高い作業活動等を含み、それらの活動に取り組む意義や価値に触れ、喜びや完成の達成感が味わえること。 ・ 地域性に立脚した特色をもつとともに、社会の変化やニーズ等にも対応した永続性や教育的価値のある作業種を選定すること。 ・ 個々の児童生徒の実態に応じた教育的ニーズを分析した上で、段階的な指導ができるものであること。 ・ 知的障害の状態等が多様な児童生徒が、相互の役割等を意識しながら協働して取り組める作業活動を含んでいること。 ・ 作業内容や作業場所が安全で衛生的、健康的であり、作業量や作業の形態、実習時間及び期間などに適切な配慮がなされていること。 ・ 作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れと社会的貢献などが理解されやすいものであること。

(6) 各教科等を合わせた指導における現状と課題について

ア 各教科等を合わせた指導における現状について

第41回全国特別支援学校知的障害教育校長会による「平成30年度情報交換資料全国まとめ(VIIカリキュラム・マネジメントについて)」において、「合わせた指導」と「合わせた指導」以外の指導について、小学部2年・5年、中学部2年、高等部2年の普通学級を対象に、週当たりの各教科等を合わせた指導と各教科等を合わせた指導以外の授業時間数(分)に関する調査を行っており、小学部2年は565件、小学部5年は559件、中学部2年は562件、高等部2年は672件の回答を得ている。こちらの調査では、全ての学部・学年において、各教科等を合わせた指導の総授業時間数が、それ以外の総授業時間数よりも多いという結果が出ている。【表5】

【表5】各教科等を合わせた指導と各教科等を合わせた指導以外の平均授業時間数（単位時間：週当たり）
（平成30年度全国特別支援学校知的障害教育校長会 情報交換資料 全国まとめ）

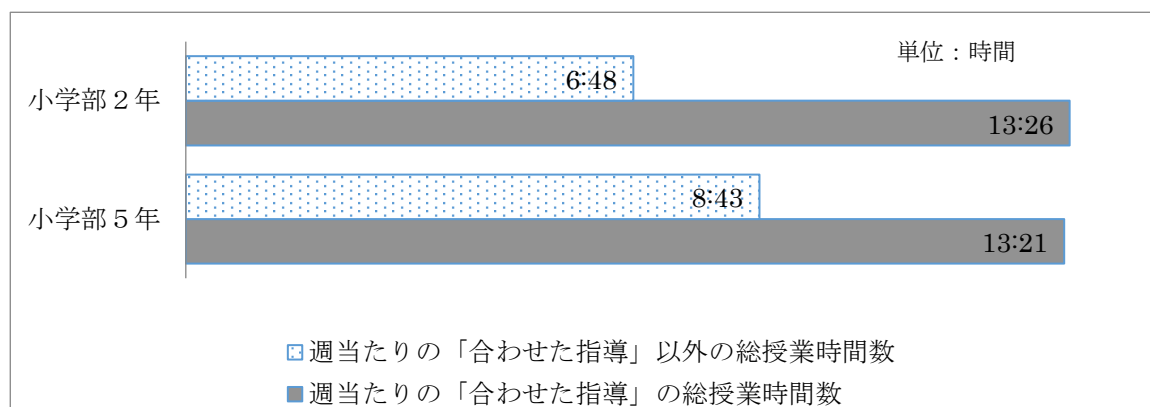
	小学部2年 N=565	小学部5年 N=559	中学部2年 N=562	高等部2年 N=672
日常生活の指導	11.9	11.8	8.9	5.5
遊びの指導	2.3	1.3	0.1	0.1
生活単元学習	3.7	5.1	3.8	2.5
作業学習	0.1	0.1	3.8	7.2
その他の合わせた指導	1.1	1.4	1.2	1.6
各教科等を合わせた指導の総授業時間数	18.7	19.0	17.0	16.0
各教科等を合わせた指導以外の総授業時間数	7.8	9.3	10.6	12.0

また、以下に示す【表6】は、小学部2年生と5年生における「合わせた指導」と「合わせた指導」以外の週当たりの総授業時間数を都道府県別に示したものであり、ここでは、岩手県を例として説明する。

週当たりの総授業時間数は、小学部2年生では、「合わせた指導」の総授業時間数が、約13時間であるのに対し、「合わせた指導」以外の総授業時間数が約6時間となっている。また、5年生においても「合わせた指導」の総授業時間数が約13時間、「合わせた指導」以外の総授業時間数が約8時間となっている。このことから、岩手県の知的障がい特別支援学校小学部では、週当たりの授業時間数として「合わせた指導」が多く行われており、「合わせた指導」を教育課程の中心に据えて学習を行っていることが分かる。

よって、知的障がい特別支援学校においては、年間を通して授業時間数を多く確保している「合わせた指導」において、児童生徒一人一人に育成を目指す資質・能力を育む学習活動を行うことが、教育課程を適切に実施する上で重要なことであると考えられる。

【表6】岩手県における各教科等を合わせた指導と各教科等を合わせた指導以外の週当たりの総授業時間数（平均）
（平成30年度全国特別支援学校知的障害教育校長会情報交換資料全国まとめ を一部改編、抜粋）



イ 各教科等を合わせた指導における課題について

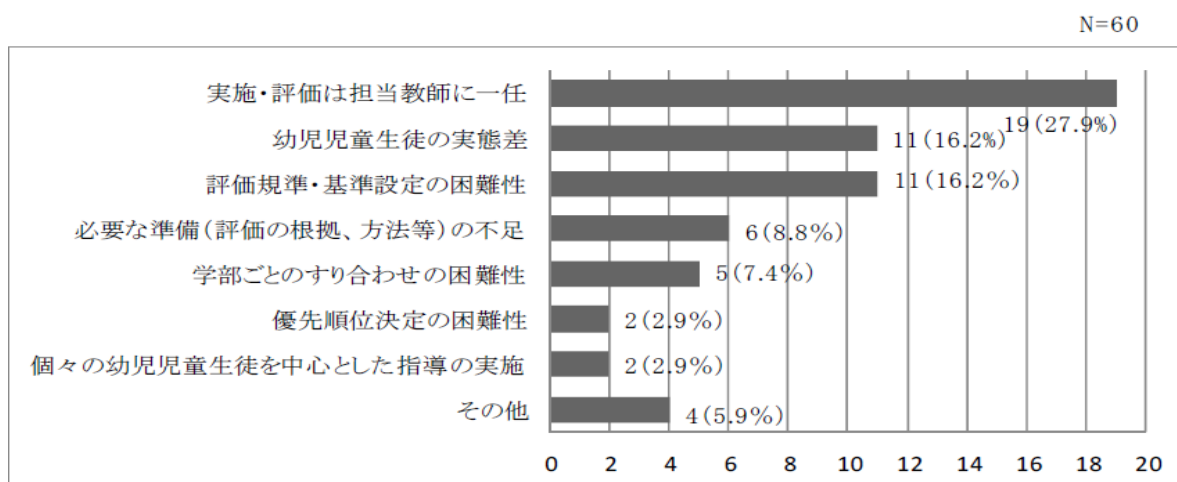
知的障がい教育では、自立と社会参加を目指し、児童生徒の障がいの状態に応じた弾力的な教育課程が編成できるようになっており、指導方法の工夫が行われている。児童生徒の学習上の特性などを踏まえ、各教科等を合わせて指導することが効果的であることから、各教科等を合わせた指導の授業時数が多い傾向があるが、大きく分けて二つの課題があるといわれている。

一つ目は、「指導や目的」に関する課題である。「指導の目的をはっきりさせて、教諭同士で共通理解しないと、授業の目的がぶれやすい」、「合わせた指導と教科指導との関連が、不明確な部分があり、教師間での確認が必要である」（平成23年岩手県立総合教育センターによる「特別支援学校における領域・教科を合わせた指導の充実に関する研究」）や、「活動の

みを重視した計画を立てたり、育てたい力が曖昧であったりすると、生活上の課題を達成するような文脈のある活動にならなかつたり、活動の中で領域や教科の内容を習得することができないような取組になってしまつたりする」（平成29年国立特別支援教育総合研究所による「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編成の在り方」と指摘されている。

二つ目は、「評価」に関する課題である。「評価の仕方がどうしても曖昧になりがち、客観的な評価を心がけたい」、「各校とも指導内容、教材等工夫されているが、個々の評価に統一性がなく教師の主観に頼っている」（平成23年岩手県立総合教育センターによる「特別支援学校における領域・教科を合わせた指導の充実に関する研究」）や、「特別支援学校においては、とりわけ、指導についての評価が個々の教員によって個々になされて、学部や学校全体としての評価につながりにくい場合があるように思われる」（平成28年国立特別支援教育総合研究所による「今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における教育課程に関する実際研究」）と述べられている。これは、全国の特別支援学校を対象に実施した「教育課程の評価の現状と課題に関する質問紙調査」で「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」という質問において、【図4】にあるように、「実施・評価は担当教師に一任」が最も多かったことに関連するものと考えられる。「各教科等の内容については担当者に任せられる部分が多く、適切に精選・重点化されているかは評価しにくい」といった回答がみられている。

さらに、平成28年中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会における審議の取りまとめにおいては、知的障がい者である子供たちに対する教育課程の課題として、「各教科等の目標・内容を関連づけた指導及び学習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すににくい」ことや、「各教科等の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われている場合がある」ことが指摘されており、各教科等を合わせた指導における目標や内容と指導方法との関連性や学習評価についての課題があることがうかがえる。



【図4】「指導内容の精選・重点化は適切に行われているか」という項目を使用するのが難しい理由（「今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における教育課程に関する実際研究」国立特別支援教育総合研究所(2016)）

(7) 本研究における「教育課程の適切な実施」の捉えについて

知的障がい教育における教育課程の適切な実施とは、児童の実態に応じた目標や内容、手立てが明確な授業が実施されることと捉える。また、学習評価を受けて授業の改善を図り、教育的ニーズに応えることが児童の目標達成につながるものと考えられる。

知的障がい特別支援学校においては、教育課程の中心に据えて学習を行っている「合わせた指導」で、教科等の目標や内容を踏まえた学習活動の視点を示し、指導における重点を明確にすること、そして、単元や授業における評価を共有し、目標や内容、手立ての見直しを図り、授業の改善につなげることが必要とされている。よって、授業の目標・内容・方法・評価は一体化が図られなければならないものと捉え、「合わせた指導」の目標に関連する教科や内容を意識して計画し、実施、評価、改善の一連のサイクルを確立することが、各教科等の資質・能力の育成につながり、適切な実施につながるものと考えられる。

2 知的障がい教育における教育課程の適切な実施につなげる手立て

(1) 各教科の目標・各段階の目標・内容の一覧及び具体的な内容の例の作成

「学習指導要領」(2017)では、その改訂によって、VI 研究の構想の1(4)で述べたように、各段階における育成を目指す資質・能力を明確にするため、段階ごとの目標が新設され、小学部は三つの段階、中学部は二つの段階により目標が示されている。また、各段階の目標を達成するために、児童生徒の生活年齢を基盤として、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、必要な内容を段階毎に配列している。「学習指導要領」(2017)第1章第3節第3(1)において、「各教科の指導に当たっては、各教科の段階に示す内容を基に、児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとする。」と記されており、更に、第1章第3節第3(3)において、「各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の一部又は全部を合わせて指導を行う場合、各教科、道徳科、外国語活動、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。」と記されている。これらのことから、「合わせた指導」を行う際には、学習指導要領に示される各教科の内容を具体化して、指導内容を設定する必要があると考えた。

そこで本研究では、全国特別支援学校知的障害教育校長会編著「新しい教育課程と学習活動Q & A 特別支援教育 知的障害教育」(2010)の巻末資料「知的障害特別支援学校における各教科の具体的な内容の例」を参考に、「学習指導要領」(2017)の小学部における各教科の目標や各段階の目標、内容から具体的な内容の例を、教科別、段階別に整理し、各教科の目標・各段階の目標・内容の一覧及び具体的な内容の例(以下、「具体的な内容の例」という)として作成した【表7】。

【表7】「知的障がい者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校(小学部)各教科の目標・各段階の目標・内容の一覧及び具体的な内容の例」(抜粋)

2 国語 <教科の目標> 小学部			
教科の目標	言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。		
知識及び技能	(1)日常生活に必要な国語について、その特質を理解し使うことができるようにする。		
思考力、判断力、表現力等	(2)日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思考力や想像力を養う。		
学びに向かう力、人間性等	(3)言葉で伝え合うよさを感じるとともに、言語感覚を養い、国語を大切にその能力の向上を図る態度を養う。		
<各段階の目標>			
	小学部1段階	小学部2段階	小学部3段階
知識及び技能	ア 日常生活に必要な身近な言葉が分かり使うようになるとともに、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。	ア 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。	ア 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に触れ、親しむことができるようにする。
思考力、判断力、表現力等	イ 言葉がイメージしたり、言葉による関わりを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。	イ 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。	イ 出来事の順序を思い出す力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思い付いたり考えたりすることができるようにする。
学びに向かう力、人間性等	ウ 言葉で表すことやそのよさを感じるとともに、言葉を使おうとする態度を養う。	ウ 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。	ウ 言葉がもつよさを感じるとともに、図書に親しみ、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする態度を養う。
<内容>			
	小学部1段階	小学部2段階	小学部3段階
	ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。	ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。	ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項を身に付けることができるよう指導する。
	(ア) 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る。	(ア) 身近な人の話し掛けや会話などの話し言葉に慣れ、言葉が、気持ちや要求を表していることを感じる。	(ア) 身近な人との会話や読み聞かせを通して、言葉には物事の内容を表す働きがあることに気付く。
	—	—	(イ) 姿勢や口形に気を付けて話すこと。

＜具体的内容＞			
	小学部1段階	小学部2段階	小学部3段階
言葉の特徴や使い方に関する事項	知識及び技能	知識及び技能	知識及び技能
	1 日常生活や遊びの中で、声や音のする方に振り向いたり、耳を傾けたりする。 2 教師の話し掛けに表情や身振りで応じる。 3 教師の話し掛けに音声模倣などによる発声や発語で応じる。 4 教師や友達と一緒に声を出したり、手を叩いたりして、言葉のもつ音やリズムに関心をもつ。	1 教師や友達など、生活の中で関わる様々な人の話し言葉に聞き慣れる。 2 テレビやラジオなどの媒体を通した音声の口調や速度に聞き慣れる。 3 言葉を用いることで、気持ちや要求が相手に伝わるのがわかる。 4 平仮名に関心をもつ。 5 平仮名で書かれた自分の名前がわかる。 6 平仮名で書かれた友達の名前がわかる。 7 平仮名で書かれた動物の名前がわかる。 8 身近な人との会話の中で、物の名前や動作等、いろいろな種類の言葉を聞いたり、話したりする。	1 教師や友達との会話や読み聞かせを通して、物事の内容を表す言葉の働きに関心をもつ。 2 背筋を伸ばし、落ち着いた気持ちで話す。 3 唇や舌などを適切に使って発音する。 4 絵本や易しい読み物、わらべ歌、テレビやコンピューターの画面に出てくる促音、長音等の含まれた語句や短い文を正しく読む。 5 平仮名を読む。 6 片仮名を読む。 7 簡単な漢字を読む。 8 動物や果物の名前を表す語句や、色や形を表す語句など、相互に関係のある語句として意味によるまとまりがあることに興味をもつ。 9 2語文から3語文において、主語や助詞が変わることで、意味が変わることがわかる。 10 なるべく正しい姿勢で文章を読む。 11 なるべく明瞭な発音で文章を読む。 12 ひとまとまりの語や文として音読する。 13 言葉の響きやリズムなどに注意して音読する。
情報の扱い方に関する事項			1 物事の始めと終わりが分かる。 2 物事を順序立てて捉える。 3 図書を使用して物事を調べる。

(2) PDCAシートの作成

「合わせた指導」で、単元に含まれる教科の内容を意識したり、指導における重点を明確にしたりして授業を行うことや、職員間で児童への支援や手立て、評価を共有することで、授業の改善につながると考え、PDCAシート【表8】を作成した。

PDCAシートには、五つの項目を設定した。一つ目は、単元全体に関わる部分である。ここでは、児童一人一人の目標を立てる前に授業の概要を捉える必要があると考え、単元名や単元の目標を記入する欄を設け、単元における共通理解を図ることができるようにした。また、単元終了後に良かった点や改善が必要であると思われる点を記入する欄を設け、類似した学習活動を行う際の参考にできるようにした。

二つ目は、対象児童生徒の実態に関わる部分である。これまでの類似した学習の様子から単元に関わる児童の実態の部分を記入したり、単元に関連する教科と主な様子等を記入する欄を設け、単元における児童の実態を明確にできるようにした。

三つ目は、個人の目標や学習内容など一人一人の指導に関わる部分である。ここでは、単元における児童一人一人の目指す主体的な姿に向けて、資質・能力の三つの柱に沿った目標や、「合わせた指導」における目標や関連する教科、具体的な学習内容、支援方法、評価、手立ての改善を記入する欄を設けた。学習内容を記入する際に、「具体的な内容の例」【表7】を活用し、段階等を明記することで、教科としての部分を意識できると考えた。

四つ目は、対象児童生徒の評価に関わる部分である。三つ目の項目で設定した目指す主体的な姿が見られたかという部分を先に把握し、その内容を知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度の三つの観点で、文章による記述で評価できるようにした。

五つ目は、学習の達成状況の振り返りの部分である。単元を通して対象児童生徒にどんな力が育まれたかという視点で各教科等別に整理することで、「合わせた指導」においてどのような教科が含まれているか、単元を通してどのような力が身に付いたのかを明らかにできると考えた。

【表8】PDCAシート

項目1 単元全体に関わる内容		単元・題材名		授業者	
単元の目標	目指す主体的な姿				
	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		
	振り返り・改善点				

項目2 対象児童生徒の実態に関わる内容		年	名前
児童生徒の実態	本単元に関連する教科及び各教科等の主な様子		

項目3 対象児童生徒の指導に関わる内容		目指す主体的な姿			
単元の目標	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等		
小単元名	目標 ※ () は関連する教科	学習内容	手立て・支援 ○：適切、▲：改善が必要	評価	手立て・支援の改善案

項目4 対象児童生徒の評価に関わる内容			
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度	

項目5 対象児童生徒の達成状況の振り返り（各教科等別）に関わる内容	

(3) 各教科等を合わせた指導での単元構成と授業実践

「合わせた指導」は、児童が各教科等の内容を学ぶための指導の一形態であるため、学習指導要領において目標や内容は定められていない。このため、学校生活や家庭生活、社会生活に直接結び付くような学習を設定することが重要である。このことから、「合わせた指導」の単元を構想する際には、対象児童の実態や生活年齢及び児童の興味関心等から、生活に即した具体的活動を構想する必要がある。

本研究では、授業の大きな流れや活動内容の共通理解を図るための学習指導略案と、「合わせた指導」における目標、内容、方法、学習評価の一体化を図るためのPDCAシートを用いて授業実践を行う。その際に、各教科の目標・内容・具体的内容例を参考に、教科における児童の実態や、単元を通してどんな力が身に付いたのかを明確にする。

3 検証計画

知的障がい教育における教育課程の適切な実施につなげる手立ての有効性について、各教科等を合わせた指導での授業実践を通して、ティーム・ティーチングでの授業者となる職員と、所属校小学部職員に対して、下記の【表9】に示すとおり、質問紙法と観察法を用いて検証していく。

また、小学部における各教科の目標・各段階の目標・内容および具体的内容の例やPDCAシートの様式については、手立ての有効性について検証し、更に集約した意見を改善・修正につなげる。

【表9】 検証内容と方法

検証内容	検証方法
(1) 各教科の目標・各段階の目標・内容の一覧及び具体的な内容の例(小学部)について	○質問紙法 対象：所属校小学部職員 ・教科における児童の実態を把握したり、目安にしたりできるものになっているか。 ・資料全体を通しての自由記述
(2) PDCAシートについて	○質問紙法 対象：所属校小学部職員 ・単元に含まれる教科や学習内容との関連が分かる様式になっているか。 ・評価の共通理解を図ることができる様式になっているか。 ・評価を受け、手立てや支援の改善を図ることができる様式になっているか。 ・目標、内容、方法、学習評価のつながりを理解することができる様式になっているか。 ・シート全体を通しての自由記述
(3) 「合わせた指導」での単元構成と授業実践について	○質問紙法 対象：所属校小学部職員 ・単元の目標を達成することができたか。 ・PDCAサイクルを回し、授業の改善を図ることができたか。 ・単元を通して児童に教科としての力が身に付いたか。 ○観察法 ・授業における児童の様子から目標の達成状況や目標以外の変容等

4 ガイドブックの作成について

(1) 作成のねらい

研究の成果を踏まえ、実践で使用したシートや実践例等をガイドブックとして作成し、教育課程の適切な実施の一助とする。

(2) 内容と構成

ガイドブックの内容は、全3章で下記の【表10】のように構成する。

【表10】ガイドブックの構成について

章	構成内容
第1章 知的障がい特別支援学校の教育課程の構造	知的障がいのある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教育課程の構造について、「教科別の指導」、「各教科等を合わせた指導」等の指導形態を基に示し、解説する。
第2章 授業づくりガイド	知的障がい特別支援学校で教育課程の中心に据えて学習を行っている「合わせた指導」における単元構成や授業づくりについて、本研究で行った実践をもとに解説する。併せて、実践で使用したPDCAシートや各教科の目標・各段階の目標・内容の一覧および具体的な内容の例（小学部）の概要について説明する。
第3章 参考資料	実践で使用したPDCAシートと、各教科の目標・各段階の目標・内容の一覧および具体的な内容の例（小学部）を掲載する。

知的障がい教育における教育課程の適切な実施

「各教科等を合わせた指導」での 目標・内容・方法・評価の一体化

手立て3 「各教科等を合わせた指導」での単元構成と授業実践

各教科等を合わせた指導

手立て1

各教科の目標・各段階の目標・内容の一覧
及び具体的な内容の例

- ・教科における児童の実態を明らかにする。
- ・単元を通して身に付いた力を明らかにする。

学習指導略案

手立て2 PDCAシート

目標 内容 方法 学習評価

手立て2 PDCAシートの作成と活用

- ・単元における目標や関連する教科，具体的な学習内容，支援方法，評価，手立ての改善を記入し，授業を行う職員間で支援や手立て，評価を共有し，授業の改善につなげる。

手立て1

各教科の目標・各段階の目標・内容の一覧及び具体的な内容の例の作成

- ・学習指導要領に示される小学部における各教科の内容を具体化し，教科別，段階別に整理

「各教科等を合わせた指導」における課題

- ・各教科等の目標や内容が意識されないまま，単元構想や授業づくりが行われている。
- ・個々の評価に統一性がなく，学習評価の在り方が曖昧になりやすい。
- ・分析的な評価や多面的な評価につながりにくく，学習指導の改善に生かすことが難しい。

Ⅶ 授業実践・結果と考察

1 授業実践の目的と概要

(1) 授業実践の目的

授業実践を行う小学部4年生と5年生の学級において、所属校の教育課程の中で行われている「合わせた指導」は、日常生活の指導と生活単元学習である。日常生活の指導は、「毎日反復していき、望ましい生活習慣の形成を図るものであり、繰り返しながら取り組むことにより習慣化していく指導の段階を経て、発展的な内容を取り扱うようにする」（特別支援学校学習指導要領解説 総則編（2017））と示されていることから、本研究では生活単元学習における単元構成と授業実践を行う。実践においては、児童の実態に応じた目標や内容、手立てが明確な授業の実施とその授業の改善が知的障がい教育における教育課程の適切な実施につながると捉え、各教科等の目標、内容、方法、学習評価の一体化を図るため、PDCAシートと授業の流れや活動内容を確認するための学習指導略案を用いて授業実践を行う。PDCAシートを作成し、教員が授業における共通の目標に基づいて、各授業時ごとの評価を共有するというPDCAサイクルを回し、児童が主体的に活動できる授業を目指す。さらに、単元終了後にシートを活用しながら児童の様子を振り返り、各教科等に関してどのような力が身に付いたのかを「各教科の目標・各段階の目標・内容および具体的内容の例」を参考に明らかにする。

(2) 授業実践の概要

ア 対象児童

県立花巻清風支援学校 小学部4・5年 6名

イ 実践日程

授業実践1 令和元年 9月12日～9月19日（1単元全10時間）

授業実践2 令和元年10月 7日～10月11日（1単元全 9時間）

2 授業実践の実際

(1) 実践1回目（9月実施）の概要

実践1回目の単元を構想するにあたり、所属校の年間指導計画【図5】を照らし合わせたところ、9月から11月は畑での収穫が予定されていたことや、児童たちに、これまでの苗植えや水やりを通して、育てた野菜の収穫や収穫後の活動への期待感がみられていたことから、実践の1回目は、収穫した野菜を使用する単元を構想することとした。

特別支援学校学習指導要領解説 総則編（2017）の「各教科等を合わせた指導における留意点」に、「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や関心を踏まえたものであり、個人差の大きい集団にも適合するもの」、「一人一人の児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組めるもの」とあり、対象児童が食べることへの興味関心が高いという実態から、収穫した野菜を使用した調理活動を行うこととした。なお、8月末に畑のじゃがいもを収穫したことから、1回目の授業実践では、じゃがいもを使っていもちを作るという調理活動を実施することにした。

月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
生活単元学習 高学団	・新しい仲間 ・おともだちになる会をしよう	・運動会を成功させよう	・校外学習へ行こう ・宿泊学習へ行こう(4・5年) ・畑づくり①	・親子レクをしよう ・夏休みの準備をしよう	・夏休みの思い出を発表しよう	・太田小交流をしよう(5年) ・修学旅行へ行こう(6年) ・畑づくり②	・校外学習へ行こう ・こたまつりを成功させよう ・ふれあい文化祭に参加しよう ・地域の人たちと交流しよう① ・畑づくり②	・クリスマス会をしよう ・冬休みの準備をしよう	・冬休みの思い出を発表しよう ・6送会			・1年間のまとめをしよう

【図5】所属校年間指導計画・題材一覧表を一部改編

単元を構想するにあたっては、児童生徒一人一人の主体的に活動する姿を目指した授業づくりを行うために、岩手大学教育学部附属特別支援学校でまとめられた「授業づくりの視点」【表 11】を参考に単元構成を行った。

【表 11】 授業づくりの視点

(岩手大学教育学部附属特別支援学校第 22 回学校公開研究会 全体会資料 2019)

授業づくりの視点	授業づくりの視点の具体的内容
①単元の設定 学部目標に基づいて目標を設定 どの児童生徒も目的をもち取り組める単元に	○児童生徒の実生活に結びついた単元 ○興味・関心や願いを取り入れた単元 ○活動の流れやつながりが明確な単元
②単元の計画 単元の目標に基づいた指導計画 中心になる活動を繰り返す計画に	○まとまりのある計画 ○繰り返すことで活動を積み重ねることができる計画 ○発展性のある計画
③活動内容 単元の計画を推進するための授業の展開 どの児童生徒も存分に活動できるように	○集団の中で、人と関わり、自分の役割を遂行できる活動内容 ○自分の持っている力を生かし、やりがいを感じられる活動内容 ○自分で考え、行動できる活動内容 ○達成感、充実感を得られる活動内容 ○自己選択・自己決定できる活動内容
④学習内容への支援 教材教具・場の設定・教師の働き掛け 分かって動き、十分に活動できるように	○児童生徒が自分でできる教材・教具 ○自分から活動できる教材・教具 ○十分に取り組める活動量と時間 ○活動しやすい道具の配置、動線 ○児童生徒が自分のできるような教師間の連携(T-T)
⑤協働的活動への支援 児童生徒同士の関わりへの支援・教師との関わり 教師も共に活動しながら、共感的に支援できるように	○共に活動する友達に関心に向け、友達や教師と共に活動できるようにする。 ○教師は児童生徒と共に活動し、児童生徒の自分でできる状況を作るような適切な関わりをする。

ア 単元名「友達や先生と一緒にいももちを作って食べよう」

イ 単元の指導計画 (全 10 時間)

期日	時間	学 習 内 容	時数
9月12日(木)	3・4校時	いももちについて知ろう(収穫の様子を写真で振り返る, いももちの作り方について, グループ発表, いももちを教師と一緒に作る, いももちの試食, いももちソング)	2
9月13日(金)	3・4校時	いももちづくり①(調理, 試食:ケチャップ味で食べよう)	2
9月17日(火)	3・4校時	いももちづくり②(調理, 試食:チーズ味で食べよう)	2
9月18日(水)	3・4校時	いももちづくり③(調理, 試食:みたらし味で食べよう)	2
9月19日(木)	3・4校時	いももちづくり④(6年生にごちそうしよう, 感想発表)	2

ウ 単元の目標

知識及び技能	思考力, 判断力, 表現力等	学びに向かう力, 人間性等
収穫したじゃがいもを使っていももちを作ることが分かり, いももち作りに取り組む。	いももちの好きな形や味付けを選ぶ。	同じグループの友達や教師と一緒にいももちを作る。

エ 生活単元学習指導略案

※学習指導略案について、9月13日から18日までは「いももちづくり」を行う学習内容となっており、12日、13日と19日分についてのみ記載する。授業後の話合いについては、全時間記載することとし、授業後の話合いを受け、変更した部分について太字ゴシックで示すこととする。

令和元年9月12日（木）

1 目標

目指すべき主体的な姿 いももちを作ることが分かり、教師と一緒にいももちを作る。

- (1) いももちを作ることが分かる。(知識及び技能)
- (2) いももちに興味・関心をもつ。(思考力、判断力、表現力等)
- (3) 教師と一緒にいももち作りを楽しむ。(学びに向かう力、人間性等)

学習内容（時間）	学習活動	支援上の留意点	教具等
1 挨拶 (1)	○はじめの挨拶をする。	○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。	
2 じゃがいも収穫の振り返り (6)	○収穫したじゃがいもを見たり触れたりする。 ○スライドで水やりの様子や収穫時の写真を見る。	○T2, T3は画面に注目するよう気付きを促す。	・PC, TV ・じゃがいも
3 学習内容の確認 (3)	○いももちカレンダーで今日の学習内容を確認する。	○児童が学習内容を予想したり、期待感を持ったりするように、いももちと書かれている部分は上から紙を貼って隠しておく。 ○T2, T3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・色付の枠 ・ホワイトボード ・マグネット
4 いももちの作り方と自分の係を知る (10)	○T2がいももちを食べる様子を見る。 ○スライドでいももちの作り方や自分の係を確認する。	○T2に注目するよう気付きを促す。 ○T1は、2名ずつのグループで活動すること、自分の顔写真がどの工程に出てくるのかを注目してスライドを見るよう声を掛ける。	・いももち ・PC, TV
5 教師と一緒にいももちを作る (35)	○レシピをもとにT1～T3がいももちを作る様子を見たり、活動の一部を一緒に行ったりする。 ○ホットプレート以外の片付けを全員で協力して行う。	○自分のグループの工程の一部を、教師と一緒に体験的に行う。 ○こねたじゃがいもを丸めて成型する際は、ビニール手袋を使用するよう声を掛ける。 ○休憩に入る前に、机と椅子を給食時の配置にするよう声を掛ける。	・エプロン, 三角巾 ・じゃがいも, 片栗粉, 塩, 油 ・耐熱ボウル, 包丁, まな板, マッシャー, ビーラー, フライ返し, 計量スプーン, 軍手, ビニール手袋, 型抜き ・電子レンジ, ホットプレート, キッチンペーパー ・ハンドソープ, 消毒剤
休憩 10分間			
6 いももちを食べる (10)	○手洗い, 消毒をし, 作りたいいももちを食べる。 ○係の児童が「いただきます」「ごちそうさま」の	○手洗い, 消毒してから席に着くように声を掛ける。	

7 いももち作りのテーマソングを聞く (3)	挨拶をする。 ○教師が歌ういももち作りのテーマソングを聞いたり、振りを見たりする。	○T1～T3は笑顔で楽しそうに歌う。 ○歌詞や教師の動きに注目して聞くように声を掛ける。	・皿、フォーク ・歌詞カード ・ホワイトボード ・マグネット
8 いももち作りのテーマソングを歌う (4)	○サビの動きを覚えたり、歌えそうな部分を口ずさんだり、手拍子をしたりして無理のない程度で歌ったり、身体を動かしたりする。	○歌詞カードや教師の動きに注目するよう気付きを促す。 ○T1～T3も一緒に笑顔で歌い、楽しい雰囲気を作る。	
9 振り返りと感想発表 (5)	○いももちカレンダーの今日の学習内容を声に出して確認する。 ○楽しかった活動など感想を発表する。 ○カレンダーの本時の学習日付欄にシールを貼る。	○各グループから1名ずつ発表する。発言が難しい児童は感想用カードを選択して発表する。 ○食べていたときの児童の発言やつぶやきを拾いながら、教師も感想を発表する。	・感想用カード ・カレンダー、はなまるシール
10 次時の活動内容の確認 (2)	○カレンダーで次時の学習内容を確認する。	○次時に向けて期待感をもつことができるような声を掛ける。	・カレンダー
11 挨拶 (1)	○終わりの挨拶をする。	○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。	

< 9 / 12 授業後の話し合いの中で出された事項について >

1 授業における支援・手立てについて

- ・皮むき&レンジグループがじゃがいもの皮をむく際に、B児がじゃがいもの芽が気になるのか、片面のみ皮をむく傾向が見られた。E児は、想像よりも上手に皮をむくことができているという実態から、B児が片面をむいたらE児に渡して仕上げるといった流れで行ってはどうか。
- ・待ち時間を最小限にすることが重要。待ち時間を短くすることで相対的に主体性が高まるのではないか。(→皮むき&レンジグループの待ち時間を減らすため、電子レンジ2台で行う。)
- ・つぶす&レンジグループは、つぶす作業のみとし、マッシャーだけでなく、ビニール手袋を付けて手でつぶしたりこねたりすることを検討する。つぶす活動に専念することで、集中できるようにしていきたい。(→グループ名も、つぶすグループに変更する。)

2 授業全般について

- ・教師と一緒に作ることで、自分たちがやるべきことが分かった。明日から本番という位置付けで進めていく。
- ・歌については、朝の会や帰りの会の時間を活用したり、授業を始める前に歌ったりすることで、作って食べる時間の確保につなげていく。授業内にあれもこれもと欲張りすぎた印象がある。
- ・成型の際に、型抜きを使用したのが、実態的に難しい児童がいたように思う。達成感につながりにくく、児童が主体的に活動するという点においては難しい活動だったように感じる。(→次時は、型抜きを使用せずに成型する。)
- ・活動場所については、13日から教室から学習室に変更予定だったが、12日に教室で活動した経験から、学習室になることで場の設定がクリアになってしまうこと、活動場所が狭いこと等から12日同様に教室で行った方が良いのではないかと。(→場所の変更はせず、教室で活動することとする。)
- ・エプロンと三角巾の着用で10分ほど時間がかかった。13日以降は、予めエプロンと三角巾をして集合し、手洗いをした後にマスクのみ装着することで時間の短縮を図る。

令和元年9月13日(金)

1 目標

目指すべき主体的な姿 友達や教師と協力していももちを作る。

- (1) 収穫したじゃがいもを使っていももちを作ることが分かる。(知識及び技能)
- (2) いももちを好きな形に成型する。(思考力, 判断力, 表現力等)
- (3) 自分の担当する活動が分かり, 同じグループの友達と一緒に活動する。(学びに向かう力, 人間性等)

2 展開

学習内容(時間)	学習活動	支援上の留意点	教具等
1 挨拶 (1)	○はじめの挨拶をする。	○エプロンと三角巾を身に着けて集合する。 ○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。	
2 前時の学習の振り返り (6)	○これまでの活動内容をカレンダーで確認する。	○T2, T3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・ホワイトボード, マグネット
3 学習内容の確認 (5)	○カレンダーで今日の学習内容を確認する。	○今日の活動が分かるよう枠で示す。 ○T2, T3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・色付の枠 ・ホワイトボード ・マグネット ・グループ用レシピ
4 いももちを作る (45)	○グループ用レシピを渡す。 ○グループ用レシピを確認し, グループ毎に準備物を机に揃える。 ○皮むき&電子レンジグループ(B, E, T3), 切る&量るグループ(F, D, T1), 潰すグループ(A, C, T2)の3つのグループに分かれ, レシピを確認しながら工程をすすめる。 ○丸めたり潰したりしていももちを成型する。 ○ホットプレートでフライ返しを使用して焼く。	○マスクを付け, 手洗いと消毒をしてから活動するよう声を掛ける。 ○グループ用レシピに顔写真を入れることで, グループの友達や教師を意識できるようにする。 ○グループ用レシピをもとに, いももちをみんなで力を合わせて作ることを確認する。 ○活動が終了したグループは, 用具を片付けるよう声を掛け, 教師も一緒に片付けを行う。 ○教師も児童と一緒にビニール手袋をしてこねたじゃがいもを成型する。 ○T1~T3は, やけどをしないように声を掛け, 注意を払う。	・エプロン, 三角巾 ・じゃがいも, 片栗粉, 塩, 油 ・耐熱ボウル, 包丁, まな板, マッシャー, ピーラー, フライ返し, 計量スプーン, 軍手, ビニール手袋 ・電子レンジ, ホットプレート, キッチンペーパー
休憩 10分間			
5 いももちを食べる (15)	○手洗い, 消毒をし, 作ったいももちにケチャップをかけて食べる。 ○係の児童が「いただきます」「ごちそうさま」の	○手洗い, 消毒をしてから席に着くように声を掛けたり, 身体に触れて促したりする。	・ハンドソープ, 消毒剤 ・紙皿, フォーク ・ケチャップ

<p>6 振り返りと感想発表 (5)</p>	<p>挨拶をする。</p> <p>○カレンダーの今日の学習内容を声に出して確認する。</p> <p>○楽しかった活動など感想を発表する。</p> <p>○カレンダーの本時の学習日付欄にシールを貼る。</p>	<p>○ケチャップの適量をT3が演示する。</p> <p>○各グループから1名ずつ発表する。発言が難しい児童は感想用カードを選択して発表する。</p> <p>○食べていたときの児童の発言やつぶやきを拾いながら、教師も感想を発表する。</p> <p>○次時に向けて期待感をもつことができるような声を掛ける。</p>	<p>・カレンダー ・感想用カード</p> <p>・カレンダー、はなまるシール</p>
<p>7 次時の活動内容の確認 (2)</p>	<p>○カレンダーで次時の学習内容を確認する。</p>	<p>○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。</p>	
<p>8 挨拶 (1)</p>	<p>○終わりの挨拶をする。</p>		

< 9 / 13 授業後の話し合いの中で出された事項について >

1 授業における支援・手立てについて

- ・レンジでじゃがいもを柔らかくする際に、レシピで示されている5分よりも時間がかかってしまう。(→切る&量るグループは、じゃがいもを細かく切ることとする。また、ボウルに蓋をしてレンジにかけることで時間の短縮を図る。)
- ・切る&量るグループは、じゃがいもを細かく切ることができるように小さく切ったじゃがいもを実物で示し、じゃがいもの大きさを意識して切ることができるように支援する。

2 授業全般について

- ・略案にグループ別の活動をもう少し細かく記載する。
- ・いももちの成型については、型抜きを使用したときよりも丸めたり潰したりした方が児童の創造性をかき立てているような印象を受けた。「大きく」や「丸い形」など自分の思いを言語化する児童もおり、対話的な学びへのつながりとなっているように感じた。

< 9 / 17 授業後の話し合いの中で出された事項について >

1 授業における支援・手立てについて

- ・同じグループの児童の行動を見て、手がかりにしている様子が見られている。(皮むき・電子レンジグループでは、E児がB児の様子を見て活動する様子が見られた。) 友達の行動を見ながら活動するというのも有効な手立てとなっている。
- ・長机を2つ合わせてホットプレートを置くことで、安全性の確保さえできれば、ホットプレートにいももちをのせる、フライ返しでいももちを裏返す等の児童の主体的な姿につながるのではないかと。(→18日以降は、長机を2つ合わせた配置に変更する。)

2 授業全般について

- ・口頭での指示が少し多い印象を受けた。教師も児童と一緒に活動することが重要なことであり、教師が子どもと共に活動する仲間になるように意識して授業を行っていく。
- ・振り返りの評価の場面は、児童に評価してもらうことで、主体性につながるのではないかと。(→18日以降は、教師が行っていたシールを貼って活動を評価するという活動を、児童が行うこととする。)
- ・手立ての改善を行い、児童たちが「できる授業づくり」を目指していきたい。
- ・感想発表は、「言われている」ように見える。いももちを食べている時の児童の感想がリアルタイムで感じられるようにしていく。食べている時のいももちへの素直な感想、つぶやきを教師が拡散したり、掘り下げたりしながら、それを感想発表とした方が自然な形のように感じた。(→18日以降は食べている際の会話等で、いももちの感想を伝え合うこととする。)

- ・トイレの心配から、無理矢理に休憩時間を取っている印象を受けた。休憩が不要なくらい児童達は意欲的に、かつ集中して取り組んでいた。トイレ休憩ということであれば、エプロンを着ける前にトイレに行ってから集合する、グループ毎に随時トイレ休憩を取るなどして対応する。(→18日以降、休憩としていた10分間は後片付けの時間とする。)

< 9 / 18 授業後の話し合いの中で出された事項について >

1 授業における支援・手立てについて

- ・19日は6年生や校長先生にごちそうする分も含めると、これまでの倍の量を作る必要があることから、量との計画性ということを考え、使用するじゃがいもをあらかじめ選んでおくことが必要。(→使用するじゃがいもをあらかじめ籠から出しておき、皮むき・電子レンジグループが活動が始まったらすぐにじゃがいもを洗えるように準備する。)

2 授業全般について

- ・はじめとおわりの挨拶の際に、テーマソングの動きを織り交ぜながら「チーズをのせて、いももちを作ろうの勉強をはじめます」と自分で考えてあいさつを行うことができた。
- ・みんなでいももちを作ったということから、教師もその場で一緒に食べる必要がある。仲間とともに、作って食べるのが大切なのではないか。(→19日は、教師も一緒に食べることにする。)
- ・生活単元学習は、生活と結びついて教科の力が身に付く。教師の予想を超える児童の姿＝児童が主体的に動いているという証拠であり、良い授業になってきているように感じる。(いももちを数えたり、数や量の比較などを教師の意図しないところで発言していた。)
- ・これまでは教師が「〇〇グループさん、どうですか？」のような形で、教師間で声を掛けていたが、自然な形でグループ間のやり取りを見に行ったり、声を掛けたりする姿が見られた。

令和元年9月19日(木)

1 目標

目指すべき主体的な姿 友達や教師と協力していももちを作る。

- (1) 収穫したじゃがいもを使っていももちを作ることが分かる。(知識及び技能)
- (2) いももちについて、表情や絵カード、言葉で味や食感などの感想を表現することができる。(思考力、判断力、表現力等)
- (3) 自分が担当する活動を知り、同じグループの友達を意識することができる。(学びに向かう力、人間性等)

2 展開

学習内容(時間)	学習活動	支援上の留意点	教具等
1 挨拶 (1)	○はじめの挨拶をする。	○エプロンと三角巾を身に付けて集合する。 ○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。	・エプロン, 三角巾
2 前時の学習の振り返り (5)	○これまでの活動内容をカレンダーで確認する。	○T2, T3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・ホワイトボード, マグネット
3 学習内容の確認 (5)	○カレンダーで今日の学習内容を確認する。	○今日の活動が分かるよう枠で示す。 ○T2, T3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・色付の枠 ・ホワイトボード, マグネット, グループ用レシビ

4 いももちを作る
(50)

○グループ用レシピ(みたらしVer.)を渡す。
(※皮むき&レンジグループと切る&量るグループに追加)



グループ用レシピ

○3つのグループに分かれ、レシピを確認しながら工程をすすめる。

※皮むき&レンジグループ
(B,E,T3)

- ①じゃがいもを水で洗い、ピーラーで皮をむく。
- ②皮をむいたじゃがいもを切る&量るグループに渡す。
- ③切る&量るグループから切ったじゃがいもを受け取り、電子レンジにかける。
- ④柔らかくなったじゃがいもを潰すグループに渡す。

切る&量るグループ (F,D,T1)

- ①片栗粉と塩を計量スプーンで量り取り、潰すグループに渡す。
- ②皮をむいたじゃがいもをFが包丁で2等分にする。
- ③2等分のじゃがいもを**ポテトカッターとマドラーを使用し、さらに細かくする。**
- ④切ったじゃがいもを皮むき&レンジグループに渡す。



補助具を使用して、じゃがいもを細かくしている様子

○グループ用レシピに顔写真を入れることで、グループの友達や教師を意識できるようにする。


○グループ用レシピをもとに、いももちをみんなで力を合わせて作ることを確認する。

○マスクを付け、手洗いと消毒をしてから活動するよう声を掛ける。

○**使用するじゃがいもをボウルに入れておく。**

○活動が終了したグループは、用具を片付けるよう声を掛け、教師も一緒に片付けを行う。

- ・マスク
- ・じゃがいも、片栗粉、塩、油、砂糖、醤油、水
- ・耐熱ボウル、包丁、ポテトカッター、マドラー、まな板、マッシャー、ピーラー、フライ返し、計量スプーン、軍手、ビニール手袋、電子レンジ、ホットプレート、キッチンペーパー
- ・ハンドソープ、消毒剤
- ・皿、フォーク

	<p>潰すグループ (A,C,T2)</p> <p>①切る&量るグループから受け取った片栗粉、塩と柔らかくなったじゃがいもをマッシャーで潰しながら混ぜる。熱いうちはマッシャーを使用し、冷めたらビニール手袋をして手で潰しながら混ぜる。</p> <p>②潰し終わったら、全体が混ざるようにこねる。</p>  <p>じゃがいもを手で潰している様子</p> <p>○丸めたり潰したりしていももちを成型する。</p> <p>○2つ合わせて配置した長机の上にホットプレートに乗せ、フライ返しを使用して焼く。</p>  <p>いももちを焼いている様子</p> <p>○作ったいももちを食べる。</p> <p>○係の児童が「いただきます」「ごちそうさま」の挨拶をする。</p> <p>○食べている最中のいももちの感想を伝え合う。</p> <p>○6-1教室にいももちを届けに行く。</p> <p>○カレンダーの今日の学習内容を声に出して確認する。</p> <p>○カレンダーの本時の学習日付欄に、児童がシールを貼る。</p> <p>○終わりの挨拶をする。</p>	<p>○教師も児童と一緒にビニール手袋をしてこねたじゃがいもを成型する。</p> <p>○ホットプレートにいももちをのせたり、フライ返しを使用してひっくり返す活動の際、T1～T3は、やけどをしないように声を掛け、注意を払う。</p> <p>○焼き上がりや完成に期待感をもつことができるような声を掛ける。</p> <p>○教師は児童の表情や動き、食べながら話す感想を聞き、発表につなげる。</p> <p>○衛生面に気を付けるよう声を掛ける。</p> <p>○児童が活動の様子を振り返りながらシールを貼ることができるようにする。</p> <p>○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。</p>	<p>・カレンダー、はなまるシール</p>
<p>5 いももちを食べる (10)</p>			
<p>6 6年生に届けに行く (10)</p>			
<p>7 振り返り (5)</p>			
<p>8 挨拶 (1)</p>			

1 全体について			
学部	学年	単元・題材名	授業者
小学部		友達や先生と一緒にいもちを作って食べよう	
目指す主体的な姿			
友達や教師と協力し、積極的にいもち作りに取り組む。			
単元の目標		知識及び技能	学びに向かう力、人間性等
		取履したじゃがいもを使っていもちを作ることが分かり、いもち作りに取り組む。	いもちの好きな形や味付けを選ぶ。
		同グループの友達や教師と一緒にいもちを作る。	
振り返り・改善点	自分の活動内容が分かり、どの児童も意欲的に取り組むことができた。「いもちを作る」という活動を通して、友達を意識したり、自然な形で子供たちのやり取りが見られるようになってきている。また、当初は抜いていもちを作る予定だったが、時間的なことや児童の主体性を引き出すという点を重視し、今回は丸めたりつぶしたりしながら児童の好きな形に成型することとした。活動に慣れ、いもちをスムーズに作る事が可能であれば、実態に合わせて型抜きを使用することを検討したい。		

2 対象児童・生徒について			
単元に関わる児童生徒の実態	・食べ物に対する興味関心が高い。 ・教師の手本を真似して混ぜることを一人で取り組むことができる。	年	名前
本単元に関連する教科及び各教科等の主な様子			
音楽	リズムの特徴を感じ取り、曲に合わせて身体を動かすことができる。		
自立活動	自分の気持ちを身ぶり手ぶりを使いながら、言葉で相手に伝えることができる。		

3 単元・題材の指導計画と主たる学び			
目指す主体的な姿			
友達や教師と楽しみながら、積極的にいもち作りに取り組む。			
単元の目標		知識及び技能	学びに向かう力、人間性等
		じゃがいもを潰して、いもち作りに取り組む。	友達や教師と一緒にいもちを好きな形に成型したり、味付けを選ぶ。
		同グループの友達や教師と楽しみながら、いもち作りに取り組む。	

小單元名	目標 ※ () は関連する教科	学習内容	手立て・支援	評価	手立て・支援の改善案
いもちを知ろう (9/12 3・4校時)	○知識・技能 ・畑で収穫したじゃがいもを使っていもちを作ることや、自分の係分が分かる。(生活) ○思考力、判断力、表現力等 ・いもちに興味をもつ。(生活)(音楽) ○学びに向かう力、人間性等 ・教師と一緒にいもち作りを楽しむ。(生活)	・畑で収穫したじゃがいもの調理について、活動内容を指す。(生活1段階、ウ1) ・自分のグループを知る。(生活1段階、ウ1) ・畑で収穫したじゃがいもの調理について、活動内容を指す。(生活1段階、ウ1) ・自分のグループの工程の一部を教師と一緒に体験的に行う。(生活1段階、キ1) ・いもちのテーマソングを歌う(音楽2段階1・9) ・自分のグループの工程の一部を教師と一緒に体験的に行う。(生活1段階、キ1)	・視覚的に理解できるように、スライドの写真などを見せる。 ・実際に試食することや教師の言葉がけによって見通しを持たせる。 ・視覚的に理解できるように、スライドの写真などを見せる。 ・実際に試食することや教師の言葉がけによって見通しを持たせる。 ・教師がテーマソングを歌ったり動きの見本を示したりする。 ・グループの友達や教師を意識できるように、グループ用レンビに顔写真を貼る。 ・教師が手本を見せ、その後一緒に活動することを取り組むイメージを持たせる。慣れてきた場合は一人で取り組むように声掛けをする。 ・いもち作り活動中や終了後に、たくさん称賛する。	・実物のじゃがいもやスライドの写真を見て、「じゃがいも」「いもち」と言っていた。 ・振り返りのときに「潰す・レンジグループの人?」という教師の問いかけに手を挙げていた。 ・テーマソングでは、「いもち」と声に出しながら手話をしていた。 ・いもちを食べた感想発表をしたときにもう少しおいしく作りたかったと発表していた。 ・グループのメンバーを発表されたとき、同じグループの教師にハイタッチを求めてきた。 ・マッシャーで潰す活動のみでは、潰すことが難しく飽きてしまった。 ・待ち時間があり、集中力が切れてしまった。 ・自分から「いもちを潰したい」と教師に伝えて、じゃがいもを潰すことに意欲的に取り組んでいた。	・マッシャーで潰す活動だけでなく、潰すことが難しく飽きてしまった。マッシャーで軽く潰したあとに手でじゃがいもをこねるようにする。 ・待ち時間があり、集中力が切れてしまったため、じゃがいもを潰す回数を増やす。
いもちを作ろう① (9/13 3・4校時)	○知識・技能 ・じゃがいもを潰し、いもちを作る。(生活) ○思考力、判断力、表現力等 ・好きな形にいもちを成型する。(生活) ○学びに向かう力、人間性等 ・友達や教師と楽しみながら、できるだけ一人でいもち作りに取り組む。(生活)	・じゃがいもを潰す。(生活1段階、カ2) ・潰したじゃがいもを好きな形にする。 ・グループ用レンビをもとに、いもちを友達や教師と一緒に作る。(生活2段階、カ5)	・最初に潰す手本を見せ、その後一人で取り組むように促す。 ・手順表とあわせて、活動の流れに沿って手順の声掛けする。 ・じゃがいもが潰しにくくなったら、教師がじゃがいもをほぐす。 ・潰しているときや終了後に、たくさん称賛する。 ・集中力が切れないようにじゃがいもを潰す回数を具体的に設定する。 ・教師が最初に手本を見せ、活動の見通しを持たせる。 ・友達の見通しを見るように促し、活動の見通しを持たせる。 ・いもち作りをしているときにたくさん称賛する。	・教師が手本を見せた後、一人でマッシャーでじゃがいもを潰すことができた。そのあとに、手で細かくこねることができた。 ・じゃがいもを潰した際に、机の周りに飛んだじゃがいもを気にする様子が見られた。 ・自分から「潰す」と言い、いもちを潰した形に成型していた。また、一人で細長い形に成型していた。 ・友達や教師に見て「俺も」と言い、前時よりたくさんじゃがいもを潰していた。 ・ケチャップ味のいもちを食べ、友達や教師に「おいしい」と言っていた。	・マッシャーや手でじゃがいもを潰したときに、机の周りに飛んだじゃがいもを床に落とそうとし、集中力が切れることがあった。衛生面を考え、机にラップをつけ、机に飛んだじゃがいもは、職員がボウルに戻し、活動する。
いもちを作ろう② (9/17 3・4校時)	○知識・技能 ・じゃがいもを潰し、いもちを作る(生活) ○思考力、判断力、表現力等 ・好きな形にいもちを成型する。(生活) ○学びに向かう力、人間性等 ・友達や教師と楽しみながら、できるだけ一人でいもち作りに取り組む。(生活)	・じゃがいもを潰す。(生活1段階、カ2) ・潰したじゃがいもを好きな形にする。 ・グループ用レンビをもとに、いもちを友達や教師と一緒に作る。(生活2段階、カ5)	・じゃがいもを潰す時間の終わりを示すために、教師が砂数える。 ・手順表とあわせて、活動の流れに沿って手順の声掛けする。 ・じゃがいもが潰しにくくなったら、教師がじゃがいもをほぐす。 ・潰しているときや終了後に、たくさん称賛する。 ・集中力が切れないようにじゃがいもを潰す回数を具体的に設定する。 ・活動の見通しを持つように、教師が最初に手本を見せる。 ・いもち作りをしているときにたくさん称賛する。	・教師が砂数えたあとにじゃがいもを潰し終えることができた。流れを理解して一人でじゃがいもを潰すことができた。 ・一人でじゃがいもを手のひらで潰し、成型していた。 ・チーズ味のいもちを食べ、教師に「おいしい」と伝えていた。	

<p>いももちを作ろう④ (9/18 3・4校時)</p>	<p>○知識・技能 ・じゃがいもを潰し、いももちを作る。(生活)</p> <p>○思考力、判断力、表現力等 ・好きな形にいももちを成型する。(生活)</p> <p>○学びに向かう力、人間性等 ・友達や教師と楽しみながら、できるだけ一人でいももち作りに取り組む。(生活)</p>	<p>・じゃがいもを潰す。(生活1段階、カ2)</p> <p>・潰したじゃがいもを好きな形にする。</p> <p>・グループ用レシピをもとに、いももちを友達や教師と一緒に作る。(生活2段階、カ5)</p>	<p>・じゃがいもを潰す時間の終わりを示すために、教師が5秒数える。 ・手帳表とあわせて、活動の流れに沿って手順の音がけする。 ・じゃがいもが潰しにくくなったら、教師がじゃがいもをほぐす。 ・集中力が切れないようにじゃがいもを潰す回数具体的に設定する。</p> <p>・活動の見通しを捉えるように、教師が最初に手本を見せる。</p> <p>・活動の見通しを捉えるように、友達や教師が最初に手本を見せる。</p>	<p>・教師の手本がなくても、流れを理解して一人でじゃがいもを潰すことができた。</p> <p>・じゃがいもを潰した後に、フォークで刺し、好きな形に成型していた。成型したじゃがいもを「ぼろぼろ」と教師に伝えていた。</p> <p>・教師が成型したいいももちを指差して、「〇〇先生の」と伝えていた。教師のいももちをひっくり返したいと話しており、楽しそうに取り組んでいた。</p>	<p>・手袋を何回もはずすことをなくすために、次時は教師がマッシャーで潰し、そのあとに児童が手で潰す。</p>
<p>いももちを作ろう④ (9/19 3・4校時)</p>	<p>○知識・技能 ・じゃがいもを潰し、いももちを作る。(生活)</p> <p>○思考力、判断力、表現力等 ・好きな形にいももちを成型する。(生活)</p> <p>○学びに向かう力、人間性等 ・友達や教師と楽しみながら、できるだけ一人でいももち作りに取り組む。(生活)</p>	<p>・じゃがいもを潰す。(生活1段階、カ2)</p> <p>・潰したじゃがいもを好きな形にする。</p> <p>・グループ用レシピをもとに、いももちを友達や教師と一緒に作る。(生活2段階、カ5)</p>	<p>・じゃがいもが潰しにくくなったら、教師がじゃがいもをほぐす。</p> <p>・活動の見通しを捉えるように、教師が最初に手本を見せる。</p> <p>・活動の見通しを捉えるように、友達や教師が最初に手本を見せる。</p> <p>・教師もいももちを成型し、児童と一緒に食べる。</p>	<p>・流れを理解して一人でじゃがいもを潰すことができた。</p> <p>・じゃがいもを潰したあと、フォークで好きな形に成型していた。</p> <p>・教師が成型したいいももちを指差して「おー」と言っていた。教師と一緒にじゃがいもを潰すことで、自分が潰したじゃがいも友達や教師に見せていた。</p>	

4 対象児童・生徒に対する単元の目標は達成できたか。		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
自分からいももちを潰していた。	自分で考えていももちを好きな形に成型していた。複数ある味付けの中からチーズとケチャップを選んでた。	自分から「焼きたい」と言い、友達や教師のいももちをひっくり返した。グループ発表やいももちを食べた後に自分から教師にハイタッチをしていた。潰すことや成型することを一人で取り組み、自分から進んでいももち作りに取り組んでいた。

5 単元・題材学習後の対象児童・生徒の姿(単元を通して対象児童・生徒にどんな力が身に付いたか)	
生活	<p>1段階 カ1 ・実物のじゃがいもやスライドの写真を見て、「じゃがいも」「いももち」と言っていた。 ・振り回りのときに「潰す・レンジグループの人？」という教師の問いかけに手を挙げていた。</p> <p>1段階 カ2 ・教師が手本を見せた後、一人でマッシャーでじゃがいもを潰すことができた。そのあとに、手で細かくこねることができた。 ・教師が、5秒数えたあとにじゃがいもを潰し終えることができた。流れを理解して一人でじゃがいもを潰すことができた。 ・教師の手本がなくても、流れを理解して一人でじゃがいもを潰すことができた。 ・流れを理解して一人でじゃがいもを潰すことができた。</p> <p>1段階 カ3 ・自分から「いもを潰したい」と教師に伝えて、じゃがいもを潰すことに意欲的に取り組んでいた。</p> <p>2段階 カ4 ・友達が潰している姿を見て「俺も」と言い、前時よりたくさんじゃがいもを潰していた。 ・ケチャップ味のいももちを食べ、友達、教師に「おいしい」と言っていた。 ・チーズ味のいももちを食べ、教師に「おいしい」と伝えていた。 ・教師が成型したいいももちを指差して、「〇〇先生の」と伝えていた。教師のいももちをひっくり返したいと話しており、楽しそうに取り組んでいた。 ・教師が成型したいいももちを指差して「おー」と言っていた。教師と一緒にじゃがいもを潰すことで、自分が潰したじゃがいも友達や教師に見せていた。</p>
音楽	2段階 人表現 19 ・テーマソングでは、「いももち」と声に出しながら手話をしていた。
国語	2段階 語彙・表現 2 ○「潰したい」や「焼きたい」と自分の気持ちを言葉で教師に意思表示していた。教師の見本を見て、「いももち」と身ぶり手ぶりで表していた。
自立活動	コミュニケーション ○「潰したい」や「焼きたい」と自分の気持ちを言葉で教師に意思表示していた。教師の見本を見て、「いももち」と身ぶり手ぶりで表していた。 ○成型したじゃがいもを「ぼろぼろ」と教師に伝えた。
図工	2段階 A3, 4 ○じゃがいもを潰したあと、フォークで好きな形に成型していた。 ○じゃがいもを潰したあとに、フォークで刺し、好きな形に成型していた。

【図7】実践で使用したPDCAシート



【図8】実践の様子

オ 考察

(ア) PDCAシートの記入による計画の修正について

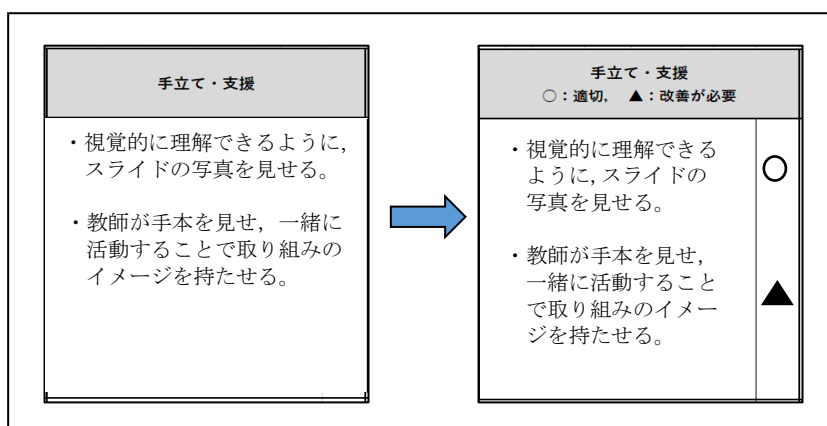
本単元では、いもち作りという調理活動を中心的な活動に位置付け、教師も共に活動しながら、共感的に支援することを意識して実践を行った。当初の計画では初日のみ教室とし、それ以降は調理道具がある特別教室を考えていたが、PDCAシートの記入や授業後の話し合いを通して、問題点（初日の経験を翌日以降に生かせない、活動場所の狭さから児童の十分な活動が難しい）が挙げられ、単元を通して教室での活動とした。結果として、児童が見通しを持って活動することができた。また、じゃがいもを潰す活動と電子レンジ操作の活動を想定していた児童（B児、C児）については、潰す活動のみとし、使用する調理器具の変更も行った。このように授業づくりにおいてPDCAサイクルを回すということは、学習内容や手立て、教材・教具も変化していくということであり、途中で修正する可能性があることを念頭に置きながら教材づくりを進める必要がある。

(イ) PDCAシートによる支援の最適化について

一般的には授業における手立てや支援方法の変更を口頭で伝えることが多かったが、PDCAシートに文字を起こし共有することにより、これまで以上に授業の改善につなげやすくなるということを実感できた。特に、今回の単元計画は带状に毎日設定したため、毎時間評価を積み重ねていくことを可能にした。したがって、どのような手立てが有効なのか、ということを通理解しながら、単元を展開することができた。

(ウ) PDCAシートの様式の変更について

PDCAシートに関して、当初手立てや支援についての評価は記述のみで行っていた。しかし、その手立て・支援が児童にとって有効なのか、改善を必要としているのかを明確に示した方が、結果が分かりやすかったり、支援方法の検討がしやすかったりするのではないかという意見に基づき、手立てそのものについて評価する欄を設けることにした【図9】。



【図9】PDCAシート 手立て・支援の変更

(エ) PDCAシート記入時の目標設定について

PDCAシートを記入するにあたり、目標設定について、当初は資質・能力の3つの柱に沿って設定した。しかし、児童生徒の主体的な姿を目指す「合わせた指導」においては、「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」と、明確に区別することが難しく、目標が重なってしまうという意見が多かった。評価については、岩手大学教育学部附属特別支援学校 第22回学校公開研究会 全体会資料において、「主体的に活動する姿」を目標にすることで、実際の活動の様子に基づいて、より具体的な評価をすることが可能であること、そしてこの評価は、「授業で捉えた『主体的に活動する姿』【表12】のように整理され、学習評価において大切にされる観点に符合すると述べられている。このことから、1単位時間については、目指す主体的な姿に基づいた目標に絞り込んで授業を行うこと、授業者は、児童が主体的に活動する姿とそれに対応する観点を意識して授業を行うこと、単元目標の評価は、児童が授業において主体的に活動する姿に関して3つの観点で評価することとした。

【表 12】授業で捉えた「主体的に活動する姿」

(「岩手大学教育学部附属特別支援学校第 22 回学校公開研究会全体会資料 2019」)

※括弧内は筆者加筆

<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分で考え活動する様子 (思考・判断・表現) (主体的に学習に取り組む態度) ・ 存分に活動する様子 (主体的に学習に取り組む態度) ・ 自分で判断して活動する様子 (思考・判断・表現) ・ 単元の目標や自分の活動を理解して取り組む様子 (知識・技能) ・ 自分の活動に首尾よく取り組む様子 (知識・技能) (主体的に学習に取り組む態度)

【表 13】授業において主体的に活動する姿を 3 観点に整理した例

※授業で捉えた「主体的に活動する姿」(「岩手大学教育学部附属特別支援学校第 22 回学校公開研究会全体会資料 2019」を参考に、筆者作成)

<p style="text-align: center;">授業において主体的に活動する姿と対応する 3 つの観点 (例)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○単元の目標や自分の活動を理解して、首尾よく取り組んでいたか (知識・技能) ○自分で判断して活動していたか (思考・判断・表現) ○自分から意欲的に活動していたか (主体的に学習に取り組む態度)

(2) 実践 2 回目 (10 月実施) の概要

実践 2 回目の単元を構想するにあたり、1 回目の授業実践の際に、児童たちが自分の活動内容を理解し、意欲的にいももち作りに取り組む様子が見られたことや、単元終了時に「また作りたい」という発言等が聞こえてきたことから、いももちを作る活動をベースにした単元を構想することとした。また、6 年生にいももちをごちそうした際の児童のうれしそうな様子や、「一緒に食べたい」という気持ちから「友達や先生と一緒にいももちを作って食べよう」という単元を発展させた形で、招待してみんなで一緒に楽しく食べるということを目的として「友達や先生を招待して、いももちパーティーをしよう」という単元を設定した。(P D C A シートは【図 11】，pp. 46-47)

ア 単元名「友達や先生を招待して、いももちパーティーをしよう」

イ 単元の指導計画 (全 9 時間)

日にち	時間	学 習 内 容	時数
10 月 7 日 (月)	3 校時	パーティーの準備をしよう① (パーティーの内容や招待する人を考えよう、冷凍いももちを焼いて食べよう)	1
10 月 8 日 (火)	3・4 校時	パーティーの準備をしよう② (いももち作り、係を決めよう)	2
10 月 9 日 (水)	3・4 校時	ミニパーティーをしよう	2
10 月 10 日 (木)	3・4 校時	パーティーの準備をしよう③ (いももち作り)	2
10 月 11 日 (金)	3・4 校時	パーティーをしよう (当日)	2

ウ 単元の目標

知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
パーティーでいももちをごちそうすることが分かり、いももち作りに取り組む。	招待する相手を意識して、いももち作りに取り組む。	パーティーに向け、友達や教師と協力して、いももちを作る。


エ 生活単元学習指導略案


令和元年10月7日（月）

1 目標

目指すべき主体的な姿 いももちパーティーをすることが分かり、パーティーの内容や招待する人を考える。

2 展開

学習内容（時間）	学習活動	支援上の留意点	教具等
1 挨拶 (1)	○はじめの挨拶をする。	○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。	
2 いももち作りの振り返り (6)	○いももちを作っている様子や食べている様子をスライドで振り返る。  前回の単元をスライドで振り返る様子	○T2, T3は画面に注目するよう気付きを促す。	・PC, TV ・手紙
3 学習内容の確認 (4)	○6年生がいももちを食べている様子を動画で見たり、届いた手紙を見たり聞いたりして前回の単元を振り返る。 ○カレンダーで、いつパーティーをするのか等、今後の日程を確認する。	○児童が学習内容を予想したり、期待感を持てたりできるように、「いももちパーティー」と書かれている部分は上から紙を貼って隠しておく。 ○T2, T3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・色付の枠 ・ホワイトボード ・マグネット
4 パーティーに招待したい友達や教師について考える。 (5)	○パーティーに招待したい人を話し合う。	○写真カードやスライドの写真を見ながら、招待したい人をイメージできるようにする。	・写真カード, PC, TV
5 パーティーの内容を考える。 (10)	○過去に経験したお楽しみ会等を想起し、パーティーでどのような活動をしたかを話し合ったり、ジェスチャー等で表現したりする。	○T1は、児童から出てきた意見を黒板に書き出す。 ○T2, T3は児童の気持ちを酌み、スムーズに話すことができるように言葉を補う。	

	 <p data-bbox="614 349 871 421">パーティーでの活動を 発表し合う様子</p>		
<p data-bbox="264 477 568 544">6 冷凍いももちを食べる。 (10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○教師が作った冷凍いももちを焼いて食べる。 ○手洗い、消毒をし、教師が作ったいももちを食べる。 ○係の児童が「いただきます」「ごちそうさま」の挨拶をする。 ○食べている最中のいももちの感想を伝え合う。 ○皿とフォークを洗い場に片付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ○手洗い、消毒をしてから席に着くように声を掛ける。 ○パーティー当日は、前日に作った冷凍いももちを焼いて食べることを伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ハンドソープ、消毒剤 ・皿、フォーク ・ホットプレート、フライ返し、油、冷凍いももち
<p data-bbox="264 1025 568 1093">7 振り返り (5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○カレンダーの今日の学習内容を声に出して確認する。 ○カレンダーの本時の学習日付欄に、児童がシールを貼る。 	<ul style="list-style-type: none"> ○児童が活動の様子を振り返りながらシールを貼ることができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・カレンダー ・はなまるシール
<p data-bbox="264 1272 568 1373">8 次時の活動内容の確認 (3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○カレンダーで次時の学習内容を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○次時に向けて期待感をもつことができるような声を掛ける。 ○花や輪飾りは図工の時間、次第や招待状作りは国語の時間に作ってパーティーの準備を進めていくことを伝える。 	
<p data-bbox="264 1597 568 1664">9 挨拶 (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○終わりの挨拶をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○T2、T3はT1に注目するよう気付きを促す。 	

<10/7 授業後の話し合いの中で出された事項について>

1 授業における支援・手立てについて

- ・冷凍いもちを焼く時間が思ったより長かかってしまい、待ち時間が長くなった印象（→解凍する時間をもう少し増やす。）
- ・子ども達がどれだけパーティーを理解できているかが疑問。
（→「パーティー＝楽しい」ことが理解できるよう、顔写真に三角帽子をつけるなどの工夫をする。）

2 授業全般について

- ・前単元の振り返り（いもち作りに関する写真をスライドで見たり、6年生に食べてもらったことを受けてのVTRや手紙を見たり聞いたりする活動）→学習内容の確認（カレンダーで確認）→パーティーに招待したい人を考える→パーティーの内容を考えるという流れだったが、「振り返り→招待したい人を考える」の方が子ども達にはスムーズにつながって分かりやすい流れだったように感じた。
- ・重要なことは、「必要最低限の情報」、「活動を精選する」ということ。話し合いの時間が長くなると、何を伝えたいのか等、焦点がぼやけてしまう印象がある。
- ・招待したい友達や教師の名前がすぐに出てきたというところから、活動自体に興味があった様子が見られている。
- ・「早くいもちを作って食べたい」という気持ちが随所に見えた。一気に全部説明するのではなく、授業を進めながら少しずつ覚えていくというような単元計画を検討する。
- ・単元名＝テーマ・課題・目標であるため、テーマの吟味が必要（子ども達のものになりやすいかどうか）が最も重要なこと
- ・6年生にごちそうするため、これまでよりもたくさん作らなくてはいけないという意識が見られた。

令和元年 10月8日（火）

1 目標

目指すべき主体的な姿 パーティーでいもちを食べることが分かり、友達や教師と一緒にいもち作りに取り組む。

2 展開

学習内容（時間）	学習活動	支援上の留意点	教具等
1 挨拶 (1)	○はじめの挨拶をする。	○エプロンと三角巾を身に着けて集合する。	・エプロン、三角巾
2 前時の学習の振り返り (3)	○これまでの活動内容をカレンダーで確認する。 ○パーティーの内容や招待する人を知る。	○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。 ○T2, T3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・ホワイトボード、マグネット
3 学習内容の確認 (3)	○カレンダーで今日の学習内容を確認する。	○今日の活動が分かるよう枠で示す。 ○T2, T3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・色付の枠 ・ホワイトボード、マグネット
4 パーティーでの係決め (7)	○希望を取り、パーティー当日の係を決める。 ○決定したら、顔写真を次第に貼る	○希望が重なった場合は、じゃんけん等で決めるように促す。	・次第

5 いももちを作る (50)

- グループ用レシピを渡す。
- 3つのグループに分かれ、レシピを確認しながら工程をすすめる。

※皮むき&レンジグループ (B, E, T3)

- ①じゃがいもを水で洗い、ピーラーで皮をむく。
- ②皮をむいたじゃがいもを切る&量るグループに渡す。
- ③切る&量るグループから切ったじゃがいもを受け取り、電子レンジにかける。
- ④柔らかくなったじゃがいもを潰すグループに渡す。

切る&量るグループ (F, D, T1)

- ①片栗粉と塩を計量スプーンで量り取り、潰すグループに渡す。
- ②砂糖、片栗粉、醤油、水を量り取り、皮むき&レンジグループに渡す。
- ③皮をむいたじゃがいもをFが包丁で2等分にする。
- ④2等分のじゃがいもをポテトカッターとマドラーを使用し、さらに細かくする。
- ⑤切ったじゃがいもを皮むき&レンジグループに渡す。



補助具を使用して、じゃがいもを細かくしている様子

潰すグループ (A, C, T2)




- ①切る&量るグループから受け取った片栗粉、塩と柔らかくなったじゃがいもをマッシャーで潰しながら混ぜる。熱いうちはマッシャーを使用し、冷めたらビニール手袋をして手で潰しながら混ぜる。
- ②潰し終わったら、全体が混ざるようにこねる。



じゃがいもを手で潰す様子

- グループ用レシピに顔写真を入れることで、グループの友達や教師を意識できるようにする。
- グループ用レシピをもとに、いももちをみんなで力を合わせて作ることを確認する。
- 手洗いと消毒をしてから活動するよう声を掛ける。
- 活動が終了したグループは、用具を片付けるよう声を掛け、教師も一緒に片付けを行う。

- ・グループ用レシピ
- ・マスク、じゃがいも、片栗粉、塩、油、砂糖、醤油、水
- ・耐熱ボウル、包丁、ポテトカッター、マドラー、まな板、マッシャー、ピーラー、フライ返し、計量スプーン、軍手、ビニール手袋、電子レンジ、ホットプレート、キッチンペーパー
- ・ハンドソープ、消毒剤
- ・皿、フォーク

	<p>○丸めたり潰したりしていももちを成型する。</p> <p>○作ったいももちの一部をミニパーティー用として成形し、フリーザーバッグに入れて冷凍する。</p>  <p>成形したいももちをラップでくるんでいる様子</p> <p>○2つ合わせて配置した長机の上にホットプレートに乗せ、フライ返しを使用して焼く。</p>  <p>ホットプレートにいももちをのせている様子</p> <p>6 いももちを食べる (10)</p> <p>○作ったいももちを食べる。</p> <p>○係の児童が「いただきます」「ごちそうさま」の挨拶をする。</p> <p>○食べている最中のいももちの感想を伝え合う。</p> <p>7 後片付け (8)</p> <p>○ホットプレート以外の使用した調理道具を片付ける。</p>  <p>使用した調理器具等を洗っている様子</p>	<p>○教師も児童と一緒にビニール手袋をしてこねたじゃがいもを成型する。</p> <p>○招待する相手をイメージして成型できるような声を掛けたり、フリーザーバッグに写真を貼ったりする。</p> <p>○フリーザーバッグに名前を記入したり、写真を貼ったりして、自分で成型したいももちが分かるようにする。</p> <p>○ホットプレートにいももちをのせたり、フライ返しを使用してひっくり返す活動の際、T1～T3は、やけどをしないように声を掛け、注意を払う。</p> <p>○焼き上がりや完成に期待感をもつことができるような声を掛ける。</p> <p>○教師は児童の表情や動き、食べながら話す感想を聞き、発表につなげる。</p> <p>○協力して片付けができるよう適宜声を掛ける。</p>	<p>・ラップ、フリーザーバッグ、油性ペン</p>
--	---	---	---------------------------

8 振り返り (4)	○カレンダーの今日の学習内容を声に出して確認する。 ○カレンダーの本時の学習日付欄に、児童がシールを貼る。	○児童が活動の様子を振り返りながらシールを貼ることができるようにする。	・カレンダー ・はなまるシール
9 次時の活動内容の確認 (3)	○カレンダーで次時の学習内容を確認する。	○次時に向けて期待感をもつことができるような声を掛ける。	
10 挨拶 (1)	○終わりの挨拶をする。	○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。	

<10/8 授業後の話し合いの中で出された事項について>

1 授業における支援・手立てについて

- ・招待者の写真カードに三角帽子を貼ったのは効果があったと思う。パーティーをするんだ、楽しいんだということを児童が感じられてよかった。
- ・係決めの手段として、じゃんけんで決めたのはよかった。児童によっては、じゃんけんのルールがまだ理解できていない様子も見られていたが、じゃんけんに勝ったらこの係ができるんだという感じが伝わってきた。納得して係を決めることができてよかった。
- ・潰すグループでは、前単元で児童がじゃがいもを床に落としてしまい、気にする様子が見られたことから、ラップに包んで潰すという手立てを行ったが、潰している間にラップが緩んでしまった。次回のいももち作りの際は、フリーザーバッグに入れて潰すこととする。

2 授業全般について


- ・見通しを持ち、活動がより早くなっている印象を受けた。いももちの質も高くなっていると思う。
- ・いももちにのせたチーズが溶けるまで蓋をして待っている間に数を数えた。(教師主導で10からカウントダウンをした。) 期待に満ちた表情をしたり、声を出したりするなど、楽しく数えることができた。




令和元年 10 月 9 日 (水)

1 目標

目指すべき主体的な姿 ミニパーティーをすることが分かり、友達や教師と一緒にパーティーの準備に取り組む。

2 展開

学習内容 (時間)	学習活動	支援上の留意点	教具等
1 挨拶 (1)	○はじめの挨拶をする。	○T 2, T 3はT 1に注目するよう気付きを促す。	
2 前時の学習の振り返り (5)	○これまでの活動内容をカレンダーで確認する。	○T 2, T 3はT 1に注目するよう気付きを促す。 ○T 2, T 3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。 ○今日の活動が分かるよう枠で示す。	・カレンダー, ホワイトボード
3 学習内容の確認 (5)	○カレンダーで今日の学習内容を確認する。  カレンダーを使用して, 学習内容を確認している様子	○T 2, T 3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・色付の枠, ホワイトボード, マグネット
4 会場準備 (15)	○パーティー会場を設営する。	○T 1～T 3は, 飾りや題字がはがれてきているところはないか等, 児童と一緒に確認する。 ○T 1～T 3は, 長机と椅子を並べるように声を掛け, 児童と一緒に当日と同じように会場を作る。 ○当日を想定してどこに誰が座るのかを長机に写真カードを貼って確認する。	・写真カード
5 ミニいももちパーティーをしよう (45)	○次第に沿って, ミニパーティーを行う。 1 はじめのことば 2 うた 3 ゲーム 4 振り返り 5 会食 6 感想発表 7 おわりのことば	○次第に顔写真を貼ることで, 自分の係や順番を意識できるようにする。 ○パーティー当日を意識し, 自分の係や流れを確認できるような声を掛ける。 ○解凍したいももちを焼く際は, やけどをしないように声を掛け, 注意を払う。 ○焼き上がりや完成に期待感をもつことができるような声を掛ける。	・ハンドソープ, 消毒剤 ・冷凍いももち ・皿, フォーク ・ホットプレート, ドラム, フライ返し

		ミニパーティーでの様子		
				
		はじめのことば	ゲーム	
				
		おわりのことば		
6	後片付け (10)	○ホットプレート以外の使用した調理道具を片付ける。	○協力して片付けができるよう適宜声を掛ける。	
7	振り返り (5)	○カレンダーの今日の学習内容を声に出して確認する。 ○カレンダーの本時の学習日付欄に、児童がシールを貼る。	○児童が活動の様子を振り返りながらシールを貼ることができるようにする。	・カレンダー ・はなまるシール
8	次時の活動内容の確認 (3)	○カレンダーで次時の学習内容を確認する。	○次時に向けて期待感をもつことができるような声を掛ける。	
9	挨拶 (1)	○終わりの挨拶をする。	○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。	

<10/9 授業後の話し合いの中で出された事項について>

1 授業における支援・手立てについて

- ・ミニパーティーの展開がよかった。ゲームは、自分が食べたいいももちの味を言うことが食べることへの前振りの役割をしている。替え歌もよかったと思う。ミニパーティーの内容全てがいももちと関連しているというところがよかった。(→パーティー当日も、ミニパーティーと同様の流れで行う。)

2 授業全般について

- ・児童の姿(様子)を見る限り、1回目の単元と2回目の単元が連動してつながっている印象。
- ・前日の活動から、いももちにのせたチーズが溶けるまで蓋をして待っている間に数を数える様子が見られた。(1から10まで順番に自然と声を出して数えることができた。)児童の様子が教師の想像を超え、いきいきとしている場面が見られていた。(テーブルのお皿やフォークを配ったり、食べ終わった後のお皿とフォークを自然な形で集めたりしていた。)ミニパーティーでお客様を接待したことが自信につながっているのではないかという印象を受けた。
- ・招待状や次第、題字を書く学習を国語の授業時間に、パーティー会場の飾りを作る学習を図画工作の授業時間に、日常生活の指導である朝の会でテーマソングを歌うという学習活動を行った。生活単元学習の時間だけでなく、様々な時間に「いももちパーティー」に関連する学習活動を行うことで、パーティーへの意欲や意識づけにつながっている印象を受けた。

令和元年 10 月 10 日 (木)

1 目標

目指すべき主体的な姿 パーティーをすることが分かり、友達や教師と一緒にパーティーの準備に取り組む。

2 展開

学習内容 (時間)	学習活動	支援上の留意点	教具等
1 挨拶 (1)	○はじめの挨拶をする。	○エプロンと三角巾を身に付けて集合する。	・エプロン, 三角巾
2 前時の学習の振り返り (5)	○これまでの活動内容をカレンダーで確認する。	○T 2, T 3はT 1に注目するよう気付きを促す。 ○T 2, T 3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・ホワイトボード, マグネット
3 学習内容の確認 (5)	○カレンダーで今日の学習内容を確認する。	○今日の活動が分かるよう枠で示す。 ○T 2, T 3はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・色付の枠 ・ホワイトボード, マグネット, グループ用レシピ
4 いももちを作る (55)	○グループ用レシピを渡す。 ○3つのグループに分かれ, レシピを確認しながら工程をすすめる。	○グループ用レシピに顔写真を入れることで, グループの友達や教師を意識できるようにする。 ○グループ用レシピをもとに, いももちをみんなで力を合わせて作ることを確認する。 ○手洗いと消毒をしてから活動するよう声を掛ける。 ○活動が終了したグループは, 用具を片付けるよう声を掛け, 教師も一緒に片付けを行う。	・じゃがいも, 片栗粉, 塩, 油, 砂糖, 醤油, 水 ・耐熱ボウル, 包丁, ポテトカッター, マドラー, まな板, マッシャー, ピーラー, フライ返し, 計量スプーン, 軍手, ビニール手袋, ・電子レンジ, ホットプレート, キッチンペーパー ・ハンドソープ, 消毒剤 ・皿, フォーク

※皮むき & レンジグループ (B, E, T3)
 ①じゃがいもを水で洗い, ピーラーで皮をむく。
 ②皮をむいたじゃがいもを切る & 量るグループに渡す。
 ③切る & 量るグループから切ったじゃがいもを受け取り, 電子レンジにかける。
 ④柔らかくなったじゃがいもを潰すグループに渡す。



じゃがいもの堅さをフォークで確認する様子

切る&量るグループ (F, D, T1)
 ①片栗粉と塩を計量スプーンで量り取り，潰すグループに渡す。
 ②砂糖，片栗粉，醤油，水を量り取り，皮むき&レンジグループに渡す。
 ③皮をむいたじゃがいもをFが包丁で2等分にする。
 ④2等分のじゃがいもをポテトカッターとマドラーを使用し，さらに細かくする。
 ⑤切ったじゃがいもを皮むき&レンジグループに渡す。



補助具を使用して，じゃがいもを細かくしている様子

潰すグループ (A, C, T2)

①切る&量るグループから受け取った片栗粉，塩と柔らかくなったじゃがいもをマッシャーで潰しながら混ぜる。熱いうちはマッシャーを使用し，冷めたらビニール手袋をして手で潰しながら混ぜる。
 ②潰し終わったら，全体が混ざるようにこねる。



フリーザーバッグに入れてじゃがいもを潰す様子



じゃがいもを調理器具や手で潰す様子

- 丸めたり潰したりしていももちを成形する。
- 作りたいももちの一部をパーティー用として成形し，冷凍する。



じゃがいもを成形する様子

- 教師も児童と一緒にビニール手袋をしてこねたじゃがいもを成形する。
- 招待する相手をイメージして成形できるように声を掛けたり，フリーザーバッグに写真を貼る。
- フリーザーバッグに名前を記入したり，写真を貼ったりして自分で成形したいももちが分かるようにする。

・ラップ，フリーザーバッグ，油性ペン

5	いももちを食べる (10)	<ul style="list-style-type: none"> ○2つ合わせて配置した長机の上にホットプレートに乗せ、フライ返しを使用して焼く。 ○作ったいももちを食べる。 ○係の児童が「いただきます」「ごちそうさま」の挨拶をする。 ○食べている最中のいももちの感想を伝え合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ホットプレートにいももちをのせたり、フライ返しを使用してひっくり返す活動の際、T1～T3は、やけどをしないように声を掛け、注意を払う。 ○焼き上がりや完成に期待感をもつことができるような声を掛ける。 	
6	後片付け (5)	<ul style="list-style-type: none"> ○ホットプレート以外の使用した調理道具を片付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ○教師は児童の表情や動き、食べながら話す感想を聞き、発表につなげる。 ○協力して片付けができるよう適宜声を掛ける。 	
7	振り返り (5)	<ul style="list-style-type: none"> ○カレンダーの今日の学習内容を声に出して確認する。 ○カレンダーの本時の学習日付欄に、児童がシールを貼る。 	<ul style="list-style-type: none"> ○児童が活動の様子を振り返りながらシールを貼ることができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・カレンダー ・はなまるシール
8	次時の活動内容の確認 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ○カレンダーで次時の学習内容を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○次時に向けて期待感をもつことができるような声を掛ける。 	
9	挨拶 (1)	<ul style="list-style-type: none"> ○終わりの挨拶をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。 	

<10/10 授業後の話し合いの中で出された事項について>

1 授業における支援・手立てについて

- ・これまでよりもじゃがいもの量が多かったため、つぶすグループは後半失速気味だった。電動の調理器具を手立てとして考えてみてもよかったのではないか。(→作る量に応じて、電動器具等を視野に入れていく。)
- ・皮むき&レンジグループは、2人の中で役割分担(B児：電子レンジにじゃがいもを入れる、出す、E児：出したじゃがいもにフォークを刺して確認、つぶすグループに渡す)ができたような印象を受けた。

2 授業全般について

- ・児童の発言量が増えてきた印象。自分から「○○をやりたい」という会話が増えた。
- ・前単元で職員が行っていた部分の活動(電子レンジにボウルを入れたり、加熱後にレンジからボウルを出す)を本単元でできるようになった。
- ・じゃがいもが「いももち」になることを理解し、自分たちが頑張れば食べられるんだという流れができたことで、落ち着いて活動できたように感じる。自信につながっているのではないかという印象を受けた。
- ・各自で様々な活動を自然に行っている姿が多く見られた。



令和元年 10 月 11 日 (金)


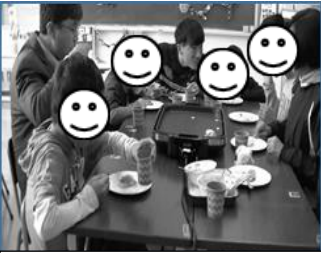

1 目標

目指すべき主体的な姿

パーティーをすることが分かり、友達や教師と一緒にパーティーを楽しむ。

2 展開

学習内容 (時間)	学習活動	支援上の留意点	教具等
1 挨拶 (1)	○はじめの挨拶をする。	○T 2, T 3 は T 1 に注目するよう気付きを促す。	・エプロン, 三角巾
2 前時の学習の振り返り (5)	○これまでの活動内容をカレンダーで確認する。	○T 2, T 3 はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・カレンダー ・ホワイトボード, マグネット
3 学習内容の確認 (3)	○カレンダーで今日の学習内容を確認する。	○今日の活動が分かるよう枠で示す。 ○T 2, T 3 はカレンダーに注目するよう気付きを促す。	・色付の枠
4 会場準備 (10)	○パーティー会場を設営する。	○T 1 ~ T 3 は, 飾りがはがれてきているところはないか等, 児童と一緒に確認する。 ○T 1 ~ T 3 は, 長机と椅子を並べるように声を掛け, 児童と一緒に会場を作る。	
5 パーティーの練習 (10)	○自分の係や流れを確認しながら, 本番を意識して練習をする。	○T 1 ~ T 3 は, 動きや言葉に詰まった際に適宜声を掛けたりして促す。	
6 6年生を迎えに行く (5)	○6年生教室に招待状を渡した相手を迎えに行く。	○招待状を渡したり, いももちを作った相手を6年生の教室に迎えに行くように声を掛けたり, 写真カードで示す。	
 <p>教室に6年生を迎えに行く様子</p>		 <p>招待した教師を席に案内している様子</p>	
7 いももちパーティーをしよう (45)	○次第に沿って, パーティーを行う。 1 はじめのことば (2) 2 歌 (5) 3 ゲーム (10) 4 振り返り (5) 5 会食 (15) 6 感想発表 (6) 7 おわりのことば (2)	○次第に顔写真を貼ることで, 自分の係や順番を意識できるようにする。 ○解凍したいももちを焼く際は, やけどをしないように声を掛け, 注意を払う。 ○焼き上がりや完成に期待感をもつことができるような声を掛ける。	・ハンドソープ, 消毒剤 ・冷凍いももち, 油 ・ホットプレート, フライ返し ・TV, PC

			<ul style="list-style-type: none"> ・次第 ・皿, フォーク <ul style="list-style-type: none"> ・カレンダー ・はなまるシール
	パーティーでの様子		
	 <p>ゲーム</p>	 <p>会食</p>	
8 後片付け	(5)	<ul style="list-style-type: none"> ○ホットプレート以外の使用した調理道具を片付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ○協力して片付けができるよう適宜声を掛ける。
9 振り返り	(5)	<ul style="list-style-type: none"> ○カレンダーの今日の学習内容を声に出して確認する。 ○カレンダーの本時の学習日付欄に、児童全員がシールを貼る。 <div style="text-align: center;">  <p>振り返りで、シールを貼る様子</p> </div>	<ul style="list-style-type: none"> ○児童が活動の様子を振り返りながらシールを貼ることができるようにする。
10 挨拶	(1)	<ul style="list-style-type: none"> ○終わりの挨拶をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○T2, T3はT1に注目するよう気付きを促す。

1 全体について			
学部	学年	単元・題材名	授業者
小学部		友達や先生を招待して、いももちパーティーをしよう	
目指す主体的な姿			
パーティーの成功に向け、友達や教師と協力して準備に取り組む。			
単元の目標	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
	パーティーでいももちをごちそうすることが分かり、いももち作りに取り組む。	招待する相手を意識しながら、いももち作りに取り組む。	友達や教師と協力して、いももちを作る。
振り返り・改善点	本単元を通して、「パーティー」のイメージを持つことができた。また、6年生という身近な異年齢集団との関わりを持つことができたのがよかった。国語の授業時間に招待状作りや次第を書く学習、図工の時間に装飾作り、朝の会や帰りの会でテーマソングの練習を行いながらパーティーに向けての学習を5日で行った。招待状を渡す時間や飾りを作る時間を考えると、時間数が足りなかったため授業時間については要検討。		

2 対象児童・生徒について		年	名前
単元に関わる児童生徒の実態	<ul style="list-style-type: none"> 食べ物に対する興味関心が高い。 教師の手本を真似して混ぜることや潰すことを一人で取り組むことができる。 		
	本単元に関連する教科及び各教科等の主な様子		
国語	平仮名で書かれた単語を読むことができる。		
自立活動	自分の気持ちを身ぶり手ぶりを使いながら、言葉で相手に伝えることができる。		

3 単元・題材の指導計画と主たる学び			
目指す主体的な姿			
友達や教師と楽しみながら、パーティーの準備やパーティーに意欲的に取り組む。			
単元の目標	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
	パーティーに向けて、じゃがいもを潰していももち作りをする。	いももちを好きな形に成形したり、招待する相手に食べてほしいいももちを作る。	友達や教師と楽しみながら、パーティーの準備やパーティーに取り組む。

小単元名	目標 ※ () は関連する教科	学習内容	手立て・支援 ○:適切, ▲:改善が必要	評価	手立て・支援の改善案
いももちパーティーの準備をしよう① (10/7 3校時)	・パーティーに興味をもつ。(生活)(自立)	・パーティーの内容や招待したい人を考える。(生活2段階, オ2)	・見てイメージできるように写真カードやスライドの写真を示す。	○	・「いももち」とジェスチャーをしながら話していたり、「パーティー」と言っており、パーティーをやることが分かっていた。 ・パーティーの内容を考えると、友達が「歌」「ゲーム」「ダンス」と発言した中から「ダンス」と真似して言っていた。 ・友達がいももちを食べ、「おいしい」とジェスチャーをしたときに、真似をして教師に伝えていた。
いももちパーティーの準備をしよう② (10/8 3・4校時)	・友達や教師と楽しみながら、できるだけ一人でいももち作りに取り組む。(生活)(自立)	いももちを友達や教師と一緒に作る。(生活2段階, カ5)	・じゃがいもをこぼさず潰すために、ラップに包んだいもを渡し、それを潰すように促す。 ・活動の見通しを持てるように、教師が最初に手本を見せる。 ・教師もいももちを成型し、児童と一緒に食べる。	▲ ○ ○	・じゃがいもを一人で潰すことができた。 ・友達や教師が潰している姿を見て、「俺も潰す」と言っていももち作りに取り組んでいた。
ミニパーティーをしよう (10/9 3・4校時)	・友達や教師と楽しみながらミニパーティーに取り組む。(生活)	・歌を歌ったり、ゲームに取り組んだりする。(生活2段階, カ1カ5)	・教師が楽しい雰囲気づくりをする。	○	・恥ずかしがっている姿が見られたが、招待した先生を友達と一緒に席に案内していた。 ・歌では、友達の肩をたたき、楽しみながら一緒に歌っている姿が見られた。 ・招待した先生にケチャップ味をすすめていた。招待した先生と味の感想を伝え合い、楽しそうにいももちを食べていた。

いももちパーティーの準備をしよう③ (10/10 3・4校時)	・友達や教師と楽しみながら、できるだけ一人でいももち作りに取り組む。(生活)(自立)	いももちを友達や教師と一緒に作る。(生活2段階、カ5)	・じゃがいもをこぼさず潰すために、ジップロックに包んだものを潰すように促す。 ・活動の見通しを持てるように、教師が最初に手本を見せる。 ・教師もいももちを成型し、児童と一緒に食べる。	○ ○ ○	・じゃがいもを潰す量が多かったため、少々疲れは見られたが、一人で潰すことができた。 ・潰すときに「チョップ」と言い、ジップロックに入ったじゃがいもを何回も力強くじゃがいもを潰していた。 ・いももちの味付けを「チーズ」「ケチャップ」と言い、食べたい味を友達や教師に話していた。 ・招待する友達や自分の食べる分を一人で成型して取り組んでいた。	
いももちパーティーをしよう (10/11 3・4校時)	・招待した友達や教師を席に案内し、楽しみながらパーティーに参加する。(生活)	・招待した友達や教師を迎えに行く。(生活2段階、オ3) ・招待した友達や教師に歌を発表したり、一緒にゲームに取り組む。(生活2段階、カ5)	・案内する友達の座席が確認できるように写真を用意し、座る場所が分かるように机に写真カードを貼る。 ・教師が楽しい雰囲気づくりをする。	○ ○	・招待する友達や教師を理解しており、自分から友達や教師のもとに行き、案内している姿が見られた。 ・招待した教師と会話をしており、楽しそうにパーティーに参加していた。	

4 対象児童・生徒に対する単元の目標は達成できたか。		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に取り組む態度
じゃがいもを潰して成型し、いももちを作っていた。	自分で考えていももちを好きな形に成型していた。複数ある味付けの中からケチャップ味、チーズ味を選んでいた。	自分のいももちや教師のいももちを焼いたときに、毎時間喜んでる姿が見られた。潰すことや成型することを一人で取り組み、自分から進んでいももち作りに取り組んでいた。ミニパーティーやパーティー当日、恥ずかしがることはあったが、友達や教師を自分から席に案内していた。

5 単元・題材学習後の対象児童・生徒の姿(単元を通して対象児童・生徒にどんな力が身に付いたか)	
生活	1段階 オ3 ・恥ずかしがっていたが、ミニパーティーで招待した先生を同じ学級の友達と一緒に席に案内していた。
	2段階 オ3 ・招待する友達や教師を理解しており、自分から友達や教師のもとに行き、案内している姿が見られた。
	2段階 カ1 ・歌では、友達の肩をたたきながら一緒に楽しみながら歌っている姿が見られた。
	2段階 カ5 ・友達や教師が潰している姿を見て、「俺も潰す」と言っていももち作りに取り組んでいた。 潰すときに「チョップ」と言い、ジップロックに入ったじゃがいもを何回も力強くじゃがいもを潰していた。
音楽	2段階 A 歌表現 10 ・テーマソングでは、「いももち」と声に出しながら手話をしていた。
	1段階 知・技 言葉の物 使用の方 4 ・パーティーの内容を考えると、友達が「歌」「ゲーム」「ダンス」と発言した中から「ダンス」と真似して言っていた。
国語	1段階 知・技 聞く話 5 ・友達がいももちを食べ「おいしい」とジェスチャーをしたときに、真似をして教師に伝えていた。
	2段階 知・技 言葉の物 使用の方 3 ・いももちの味付けを「チーズ」「ケチャップ」と言い、食べたい味を友達や教師に話していた。 ○招待した先生にケチャップ味をすすめていた。招待した先生と味の感想を伝えあい、楽しそうにいももちを食べていた。
自立活動	社会生活 コミュニケーション ・いももちの味付けを「チーズ」「ケチャップ」と言い、食べたい味を友達や教師に話していた。 ○招待した先生にケチャップ味をすすめていた。招待した先生と味の感想を伝えあい、楽しそうにいももちを食べていた。

【図 11】 実践で使用したPDCAシート



【図 12】 実践の様子

オ 考察

(ア) P D C Aシートについて

本単元から新しい様式、手立てや支援に関して記号による評価を導入した結果、職員からはどの手立てが有効だったのかが分かりやすかった等の意見が寄せられた。

また、「項目5」において、単元を通して対象児童にどんな力が身に付いたかを振り返った際に、同じ単元であっても、児童によっては教科に含まれる内容が異なること、児童の主体的な活動から教師の予想を超えた児童の姿が見られることが分かった。このことから、「合わせた指導」において、単元毎に児童の様子を振り返り、各教科等で育成できた資質・能力をまとめておくことが重要であると考えます。

(イ) P D C Aシートを活用したことによるP D C Aサイクルの有効性について

本単元は、前単元「友だちや先生といっしょにいももちを作って食べよう」を基にして、もっとおいしく作りたいという意欲や、いろいろな人に自分たちが作ったいももちを食べて欲しいという気持ちを「パーティー」に発展させようと考え、設定した。前単元と本単元との間に2週間という期間が開いたが、児童は前単元における経験を生かし、レシピを確認しながら主体的にいももち作りに取り組むことができた。教師は、前単元での児童の学習の様子や手立て等をP D C Aシートで振り返りながら、本単元での手立て等を確認したり検討したりすることができ、前回よりもスムーズにP D C Aサイクルを回すことができたように感じている。

(ウ) 単元名の重要性について

P D C Aシートを記入するにあたり、授業者間で単元について検討しながら単元名を設定したが、単元名にある「パーティー」というイメージが児童に伝わりにくかったことが反省点として挙げられた。単元名は生活のテーマであり、児童が単元の目標や大まかな学習の内容を端的に把握する役割を担っていることから、その重要性を痛感した。このことから、P D C Aシートの「項目2」において児童のこれまでの経験や実態等をしっかりと把握した上で、単元名を検討し、設定する必要があると考える。前単元において6年生の児童や教師にいももちをごちそうした経緯があることから「友達や先生を招待していももちをごちそうしよう」という単元名の方がふさわしかったという見解で一致した。

(エ) 教科別の指導との関連と帯状の日課表の有効性について

P D C Aシートを活用して行った実践では、毎日同じ時間帯で「合わせた指導」の授業を行った【図13】。P D C Aシート作成に併せて、招待状や次第、題字を書く学習を国語、パーティー会場の飾りを作る学習を図画工作で行う等、教科別の指導と関連を持たせて学習を行うことを授業者間で検討する機会を設けた。また、日常生活の指導である朝の会でテーマソングを歌う活動を行うなど、「合わせた指導」の授業時間だけでなく、一日を通して、様々な時間に「いももちパーティー」に関連する学習活動を行うことによって、パーティーへの意識づけや意欲につなげることができた。このことから、児童にとっては活動の見通しを持ちやすくすることができ、教師にとっては支援の最適化に迫ることができたように感じている。

	月	火	水	木	金
1	日常生活の指導				
2	国語・算数(招待状, 次第, 題字の作成)				
	日常生活の指導(テーマソングの練習)				
3	生活単元学習				
4	図工 (飾り作り)	生活単元学習			
	日常生活の指導				
	給食・昼休み				
5	体育	特活	音楽	日生	
	日常生活の指導				

【図13】実践時の週時程表

3 手立てに関する調査分析と考察

知的障がい教育における教育課程の適切な実施につなげる手立てとして作成した「具体的な内容の例」と、「PDCAシート」の有効性を検証するため、「合わせた指導」での授業実践を2単元行い、実践後に、所属校小学部職員に、実践に使用した活用資料である「具体的な内容の例」と「PDCAシート」の様式に関する質問紙調査を実施した。また、チーム・ティーチングで実践を一緒に行った職員2名と、実践を参観した職員2名に、授業実践に関する質問紙調査を実施した。調査結果は次のとおりである。

(1) 「具体的な内容の例」に対する意見調査

所属校小学部教員21名から回答が得られた。Q1においては、4件法と併せて選んだ理由についての自由記述とした。

Q1 「具体的な内容の例」は、教科における児童の実態を把握したり、目安にしたりできるものになっていると思いますか。			
ア 思う (12名)	イ どちらかといえば思う (9名)	ウ どちらかといえば思わない (0)	エ 思わない (0)
<p><u>ア 思う</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 具体的な内容の例があることで、実際の場面をイメージしやすい。 発達段階における具体的内容が載せられており、児童の実態に照らし合わせて確認することができる。 具体例が多くあり、参考になる。実態の広い児童にも当てはめて考えることができる。 目標を立てる上でとてもありがたい。内容が非常に具体的なので、どの児童も必ずどれかに当てはまりそうで参考になる。今後も使わせていただきたい。 知的障がい児に対して、何をどう教えるか悩むことが多い。個別の指導計画の目標を立てるときに大変役立つ。 小学校の先生方にも具体的な例が書いてあって分かりやすい(目安にできる)と思う。 <p><u>イ どちらかといえば思う</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 目標は1つの内容が各段階に分かれていて見やすい。具体的内容についても、似たような内容を横に並べた方がより段階ごとの違いも分かりやすいのではないか。 一覧になっているので、今の実態がどのあたりなのか分かりやすい。 段階分けは目安になるが、内容が児童の学校生活の様子に当てはまるものが多くはない印象だった。 			
Q2 「具体的な内容の例」全体を通しての自由記述			
<p>【成果】</p> <ul style="list-style-type: none"> 今後の授業づくりのときに参考にさせていただきたい。 具体的内容があるので、目標や評価の参考になってありがたい。 ほぼ初めて内容についてしっかりと見た。このような指標があることをもっと早く知りたかったと思った。指導に役立てたい。 <p>【課題】</p> <ul style="list-style-type: none"> 実際に白黒印刷で活用となると、枠の隅の黒字に白の部分が見づらいので、はっきり分かるようにした方がよい。ある程度の項目と項目のところは、線を太くするとか点線にするなどして、表を見やすくするとよい。教科のタイトル<目標><内容><具体的内容>の項目の字を大きくして、少し間隔をあけるなど、見やすくなるとうい。 分量が多く、1つの教科でも複数ページに渡っていて見づらく感じた。1教科A3縦サイズに収められないか。 			

全体として肯定的な回答が多かった。「具体的な内容の例」があることで、指導のイメージにつながったり、知的障がい特別支援学校在籍児童の幅広い実態に当てはまりそうだという記述や、個別の指導計画の目標を立てるときに役立つという記述内容から、教科における児童の実態を把

握したり、目安にしたりできるものになっていると考えられる。しかし、段階分けは目安にはなるが、内容として児童の学校生活の様子に当てはまるものが多いという記述から、より学校生活に即した形での具体的な内容を検討する必要がある。

また、自由記述欄には5名の職員から回答が得られた。様式として見づらい部分や、表記で気になる部分、1つの教科を1ページに収めるという記述内容から、今後活用することを想定し、使用する際により見やすく、使いやすいものになるよう検討していく必要があると考える。

(2)「PDCAシート」に対する意見調査

所属校小学部職員21名から回答が得られた。Q1～Q4においては、「ウ どちらかといえば思わない」、「エ 思わない」と回答した場合には、理由や改善が必要な点についての自由記述とした。

Q1「PDCAシート」は、単元に含まれる教科や学習内容との関連が分かる様式になっていると思いますか。			
ア 思う (9名)	イ どちらかといえば思う (8名)	ウ どちらかといえば思わない (4名)	エ 思わない (0)
<p>ウ どちらかといえば思わない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習内容の具体例について、当てはまる事柄がどれか判断することが難しかった。 ・今回の単元がほとんど生活科との関連なので理解できるが、「具体的な内容の例」を見ないと各教科との関連は分かりにくいと思う。 ・学習内容の所に招待状作りや歌などを入れていき、関連する教科、例えば、招待状作り(国)やテーマソング(音)のように書き込むと、もっと教科との関連が分かるのではないかと思う。 ・教科の学習内容は細かく記入されているが、実際の生単の学習から内容を探す作業が難しく、時間もかかると感じた。 			
Q2「PDCAシート」は、評価の共通理解を図ることができる様式になっていると思いますか。			
ア 思う (17名)	イ どちらかといえば思う (4名)	ウ どちらかといえば思わない (0)	エ 思わない (0)
Q3「PDCAシート」は、評価を受け、手立てや支援の改善を図ることができる様式になっていると思いますか。			
ア 思う (16名)	イ どちらかといえば思う (5名)	ウ どちらかといえば思わない (0)	エ 思わない (0)
Q4「PDCAシート」は、目標、内容、方法、学習評価のつながりを理解することができる様式になっていると思いますか。			
ア 思う (14名)	イ どちらかといえば思う (7名)	ウ どちらかといえば思わない (0)	エ 思わない (0)
Q5「PDCAシート」全体を通しての自由記述			
<p>【成果】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習指導案をひとまとめにした表であり、児童の実態、目標、内容、方法、評価の関連性をひと目で把握でき、有効と考える。手立て・支援の反省と評価を行うことにより、次時以降の学習内容の見直しの必要性について検討でき、有効と考える。 ・評価するだけでなく、その横に支援の改善案があり、それを職員間で共有できる様式なのがとても良いと思った。 ・手立てや支援の改善を評価(○、△)することで、児童に合った手立てや支援がなにか分かりやすかった。 ・シートを活用して職員間で話し合うことで、次時の活動内容や手立てを検討することができた。毎時間評価を記入することで、単元目標の達成状況が分かり、よかった。 ・教科の様子を記入することで、授業をした際に教科を合わせて指導していると実感した。 ・(実施する)全ての授業において作成するのは難しいが、教師間で共通理解を図るためには必要 			

なシートだと思う。日々、意識して取り組みたいと心新たにした。

【課題】

- ・「一緒に」や「協力して」など児童の実態によって言葉のニュアンスが異なる場合があるため、どのような意味なのかを教員間で明確にする必要があると思った。
- ・手立ての「雰囲気づくり」のところなど、具体的にできることを書き込めると、教師が共通理解できると思う。(楽しそうに笑顔で歌う、Tも食べた感想を言う等)
- ・ひと目で全てが理解できるが、やはり文字が小さく見づらい。文字を大きくしてA4複数枚にすると、今度はひと目で…が難しくなる。
- ・「5 単元・題材学習後の対象児童・生徒の姿」の「各教科の目標、各段階の目標、内容」の文字がもう少し大きくなると別冊から項目を見つけやすくなると思う。内容が具体的で、より自分の担当する児童と実態を照らし合わせて近い目標を探せるので、シートを作成しやすいと思う。
- ・評価の部分で「教科のこの力も伸びた」という確認は必要だと思うが、「具体的内容の例」のこの段階という確認は生単には必要ないのかなど思ったりしている。
- ・「合わせた指導」での目標を資質・能力の三つの柱で立てることの難しさを感じている。

Q1の項目に関しては、「ア 思う」と「イ どちらかといえば思う」の2つを合わせると、17名から肯定的な回答を得ている。「ウ どちらかといえば思わない」と回答した理由からは、活用資料である「具体的な内容の例」と各教科との関連に関わる記述や、より教科との関連性をもつことができるような工夫についての記述があった。「具体的な内容の例」は、学習指導要領に示される各教科の内容を具体化して例示したものである。よって、想定している学習内容が「具体的な内容の例」に掲載されていない場合は、学習指導要領に記載されている段階の内容を参考に、学習内容の部分に記入することで、教科を意識して授業を行うことができると考える。

Q2～Q4の項目に関しては、回答が「ア 思う」と「イ どちらかといえば思う」のみであったということ、全体の半数以上が、「ア 思う」と回答していることから、PDCAシートの様式は、評価の共通理解を図ることや、手立てや支援の改善を図ること、目標や内容、方法、学習評価のつながりを理解することについて可能な様式であったと捉えている。

Q5の自由記述欄には、12名の職員から回答が得られた。内容を記載したPDCAシートを基に意見を記入してもらうこととし、児童の実態や目標、内容、方法、評価の関連性を一目で把握できたり、手立て・支援の方法を評価するだけでなく、改善し、共有できることから有効であるという回答が得られた。しかし、ひと目で全てが理解できるが、文字が小さく見づらいという回答もあった。このことから、文字の大きさ等については、感じ方の差もあるが、見やすく使いやすいう必要があると考えられる。

(3) 「合わせた指導」での授業実践に対する意見調査

ティーム・ティーチングで授業を一緒に行った授業者2名と、授業を参観した所属校職員2名の計4名から回答が得られた。なお、Q1～Q3においては、選んだ理由について自由記述とした。

Q1 児童は単元の目標を達成することができたと思いますか。			
ア 思う (4名)	イ どちらかといえば思う (0)	ウ どちらかといえば思わない (0)	エ 思わない (0)
ア 思う			
・毎時間、評価をすることで単元の目標の達成状況が分かり、どのような手立てや支援が必要なのかを整理することができたから。			
・同じグループの友達や教師に声を掛け、一緒に活動しようとする様子や、自分から積極的にいももち作りに取り組もうとする姿勢が見られたことから、達成できたと思う。			
・いももちを作るという活動を繰り返し行うことで、活動への見通しを持ち、それぞれの児童			

<p>がとてもうれしそうに、楽しそうに活動していた。また、自分から活動に向かう姿が増えていたから。</p> <ul style="list-style-type: none"> 子どもたちの主体性が明らかに高まったから。 			
<p>Q2 PDCAサイクルを回して授業の改善を図ることができたと思いますか。</p>			
ア 思う (4名)	イ どちらかといえば思う (0)	ウ どちらかといえば思わない (0)	エ 思わない (0)
<p><u>ア 思う</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 児童の活動する姿勢に応じて、手立てや支援を変更したり減らしたりすることで、より児童が活動する量が多くなり、主体的に取り組む様子が多く見られたから。 児童が取り組みやすいように、教具等を工夫していくことで一人でもできる場面が増え、児童もより意欲をもって取り組む様子が見られたから。 毎時間、手立てや支援の評価を記号と記述で行うことで、どのような手立てや支援が有効だったかが分かりやすく、PDCAサイクルを回すことができた。また、一緒のグループではない児童のPDCAシートを見たときに、どのような手立てや支援が有効だったかが分かりやすかったから。 支援の最適化が図られたから。 			
<p>Q3 単元を通して児童に教科としての力は身に付いていたと思いますか。</p>			
ア 思う (3名)	イ どちらかといえば思う (1名)	ウ どちらかといえば思わない (0)	エ 思わない (0)
<p><u>ア 思う</u></p> <ul style="list-style-type: none"> PDCAシートに教科の実態を記入することで、授業者側がこの教科と関連していると改めて実感することができた。 調理の活動を通して、自分から声を掛けたり伝えたい内容を考えて話したりする様子が見られていたことから、身に付いたと思う。 単なる知識としてではなく、生活の中で発揮される生きた力が身についていた。 <p><u>イ どちらかといえば思う</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 本単元に限らず、日常の学習と合わせての積み重ねで身に付いていくのかなという思いから、系統性をもたせて学習を計画していくことが大事なのではないかと思った。 			

Q1の項目に関しては、全員が「ア 思う」と回答している。理由としては、児童の主体性が高まっていたこと、毎時間の評価から目標の達成状況を把握し、手立て・支援を整理しながら授業を行うことができたという記述が見られた。これらの記述から、今回の実践で目指していた主体的な姿を、授業を通して見ることもできたかと捉えている。

Q2の項目に関して、全員が「ア 思う」と回答している。理由としては、手立て・支援の変更や、手立てそのものを少しずつ減らしたことで、より児童が活動する量が多くなり、主体的に取り組む様子が多く見られていたこと、手立て・支援の評価を記号と記述で行うことで、どのような手立てや支援が有効だったかが分かりやすく、PDCAサイクルを回すことができたという記述が見られた。これらの記述から、PDCAシートを活用し、授業の評価と手立て・支援の評価を行い、これらを共通理解したり、児童の様子に応じて手立て・支援の改善を図ったりしながら、授業の改善につなげることができたのではないかと捉えている。

Q3の項目に関しては、4名のうち3名が「ア 思う」と回答しており、1名が「イ どちらかといえば思う」と回答している。「ア 思う」と回答した理由からは、PDCAシートに教科の実態を記入することで教科との関連を実感できたという「合わせた指導」と各教科との関連性についての記述や、教科としての知識だけでなく、生活の中で発揮される力につながっていたという記述が見られた。このことから、「合わせた指導」において、教科との関連性を意識しながら授業を行うことで、教科を知識としてだけでなく、生活の中で生かされる力として身に付けることができたのではないかと捉えている。また、「イ どちらかといえば思う」と回答した理由として、

教科の力は本単元に限らず、日常の学習と合わせての積み重ねで身に付いていくものではないかという記述があった。そのことから、「合わせた指導」と教科別の指導との関連性、教育課程全体を通じた系統性を持たせた学習を行っていくことが重要であると考えられる。

Ⅷ 研究のまとめ

1 全体考察

本研究は、知的障がい特別支援学校小学部において、教育課程の中心に据えて学習を行っている「合わせた指導」での目標、内容、方法、学習評価の一体化を通して、知的障がい教育における教育課程の適切な実施の一助とするものであった。知的障がい教育における教育課程の適切な実施を、児童の実態に応じた目標や内容、手立てが明確な授業が実施されることと捉え、「合わせた指導」の目標に関連する教科や内容を意識して計画し、実施、評価、改善の一連のサイクルを確立することが、各教科等の資質・能力の育成につながり、適切な実施につながるものと考えた。本研究では、「具体的な内容の例」「P D C Aシートの作成」「合わせた指導での単元構成と授業実践」の三つの手立てによって研究を進め、その効果について、所属校小学部職員を対象に実施した手立てに関する意見調査とその分析から、検証を行った。

「具体的な内容の例」については、広範囲に各教科等の内容が扱われている「合わせた指導」において、各教科等で育成したい資質・能力を意識したり、単元を通して教科としてどのような力が身に付いたのかを明らかにする上で有効であったと考える。また、P D C Aシートについては、各教科等の目標や内容を意識した単元構想や授業づくりを行い、単元における目標や関連する教科、学習内容、支援や手立て、評価を授業者間で共有することで、支援の最適化を図り、授業の改善につなげる上で効果的であったと考える。これら二つの手立てを授業実践で活用し、教科等の目標や内容を踏まえた学習活動の視点を示し、指導における重点を明確にすること、そして、評価を共有し、目標や内容、手立ての見直しを図り、授業の改善につなげることで、児童の主体的な姿が授業の中で見られ、目標の達成を図ることができたと考えられる。さらに、単元にどのような教科が含まれているかを明らかにし、各教科等の資質・能力を育成することができたと考えられる。

これらのことから、本研究で行った単元構成及び授業づくりは、知的障がい教育における教育課程の適切な実施に資するものであったと考える。しかし、本研究における「合わせた指導」の実践は、生活単元学習に限られたものであり、日常生活の指導や遊びの指導等、他の「合わせた指導」での実践と検証については、課題である。

今後は、知的障がい特別支援学校小学部において、本研究で示した三つの手立てが実践されることで、「合わせた指導」での目標、内容、方法、学習評価の一体化につながり、知的障がい教育における教育課程の適切な実施につながるものと考えられる。

2 研究の成果

本研究の成果として、次の5点を挙げる。

- ・「学習指導要領」(2017)に沿った「具体的な内容の例」を作成することにより、実態が異なる児童生徒への教育を行う知的障がい教育での教科における児童の実態を把握したり、目安にしたりできる指標を示すことができた。
- ・P D C Aシートを作成することにより、児童の実態、目標、内容、方法、評価の関連性を把握した上で、現在の手立てや支援方法の有効性について共通理解して単元の展開につなげるという支援の最適化を図るためのツールとしての役割を果たすことができた。
- ・単元の関連性を持たせながら「合わせた指導」での授業実践を2単元行ったことにより、児童がより主体的に取り組むことができ、スムーズにP D C Aサイクルを回すことができたということから、発展的な単元の有効性を示すことができた。
- ・「合わせた指導」においてP D C Aシートを作成し、単元を通してどんな力が身に付いたかを検証することにより、同じ単元であっても、児童によって「合わせた指導」に関連する教科が異なることが分かり、「合わせた指導」の単元ごとに各教科等でどのような力が身に付いたかをまとめておくことの重要性を示すことができた。

- ・「合わせた指導」の授業を毎日同じ時間帯で行ったり、単元に合わせ、教科別の指導と関連を持たせた学習を行ったりすることにより、児童の授業への意識づけや意欲につなげることができた。また、児童は活動の見通しを持ちやすくすることができ、教師は支援の最適化を図ることができた。このことから、带状の日課表の有効性と、教科別の指導と関連を持たせた学習の有効性を示すことができた。

3 今後の課題

本研究の課題として、次の3点を挙げる。

- ・P D C Aシートは、児童の実態や目標、内容、手立て、評価の一体化を図るための手段として、ひと目で全てを理解できるが、文字が小さく見づらいという意見があったことから、見やすく使いやすくするための工夫が必要である。時間数に応じてシートの枚数を増やして記入するなど、より見やすく使いやすくするための工夫が必要である。
- ・「合わせた指導」での三つの資質・能力に沿った目標設定については、授業実践を通して難しさを感じた部分である。資質・能力を明確に区別することが難しく、目標が重なってしまうという意見が多く見られたことから、今後も「合わせた指導」での目標設定について、意識していくことが必要である。
- ・「合わせた指導」の実践として、生活単元学習のみでの実践となったが、日常生活の指導や遊びの指導等、他の「合わせた指導」での実践と検証が必要である。

<おわりに>

長期研修の機会を与えてくださいました関係諸機関の各位並びに所属校の諸先生方と児童の皆さんに、心から感謝を申し上げ、結びの言葉といたします。

IX 引用文献及び参考文献

【引用文献等】

- ・岩手県立総合教育センター(2011),『特別支援学校における領域・教科を合わせた指導の充実に関する研究』, pp. 12-15
- ・岩手大学教育学部附属特別支援学校(2019),『岩手大学教育学部附属特別支援学校第22回学校公開研究会 全体会資料』, p. 2
- ・国立特別支援教育総合研究所(2018),『今後の特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における教育課程に関する実際研究』, p. 58
- ・国立特別支援教育総合研究所(2017),『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編成の在り方』, pp. 4-5
- ・全国特別支援学校知的障害教育校長会編著(2010),『新しい教育課程と学習活動Q&A特別支援教育 知的障害教育』, 東洋館出版社, pp. 150-182
- ・全国特別支援学校知的障害教育校長会(2018),『平成30年度情報交換資料全国まとめ (VII カリキュラム・マネジメントについて)』
http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/yamagata_h30_3.pdf (令和元年5月16日閲覧)
http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/yamagata_h30_4.pdf (令和元年5月16日閲覧)
- ・文部科学省 中央教育審議会 教育課程企画特別部会(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)』, pp. 23-24
- ・文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会 特別支援教育部会(2016),『特別支援教育部会による審議の取りまとめ』, pp. 14-15
- ・文部科学省(2018),『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』, p. 61, p. 67, p. 76, p. 128
- ・文部科学省(2018),『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部)』, 開隆堂, pp. 20-21, pp. 24-25, pp. 26-27, pp. 29-30, pp. 31-34, p. 554
- ・文部科学省(2018),『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 総則編(幼稚部・小学部・中学部)』, 開隆堂, p. 160, p. 161

【参考文献等】

- ・岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集第6巻
<https://www.edu.iwate-u.ac.jp/wp-content/uploads/2019/04/7f575cc683b73058f003f4917b97b66e.pdf>
(令和元年10月4日閲覧)
- ・全国特別支援学校知的障害教育校長会(2019),「知的障害特別支援学校における深い学びへのアプローチ『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業実践, 東洋館出版社
- ・全日本特別支援教育研究連盟(2018),「特別支援学校 新学習指導要領ポイント総整理 特別支援教育」, 東洋館出版社
- ・田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加奈恵(2016),「カリキュラムマネジメントハンドブック」, ぎょうせい
- ・丹野哲也・武富博文(2018),「知的障害教育におけるアクティブ・ラーニング」, 東洋館出版社
- ・丹野哲也・武富博文(2018),「知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメント」, 東洋館出版社
- ・独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所編著(2016),『「育成を目指す資質・能力」をはぐくむための知的障害教育における学習評価の実践ガイド』, ジアース教育新社
- ・名古屋恒彦(2019),「各教科等を合わせた指導」エッセンシャルブック 子ども主体の学校生活と確かな学びを実現する「リアルの教育学」, ジアース教育新社
- ・名古屋恒彦(2016),「わかる!できる!「各教科等を合わせた指導」一どの子も本気になれる特別支援教育の授業づくり」, 教育出版
- ・福島県特別支援教育センター,「【各教科等を合わせた指導の特徴と留意点】新旧対照表
<https://special-center.fcs.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/1167> (令和元年7月5日閲覧)
- ・文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会 (2018),『児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ(第8回)配布資料』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/080/siryu/1410349.htm (令和元年8月19日閲覧)
- ・文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会(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 (令和元年8月19日閲覧)
- ・文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会 特別支援教育部会(2016),『知的障害のある児童生徒のための各教科に関連する資料』
- ・文部科学省 中央教育審議会 教育課程企画特別部会(2016),『論点整理』
- ・文部科学省(2018),『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領』
- ・文部科学省(2018),『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部)』, 開隆堂
- ・文部科学省(2018),『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 総則編(幼稚園・小学部・中学部)』, 開隆堂