

平成29年度

研究報告書

研究テーマ

「児童生徒の生きる力を育み、自立や社会参加を目指した肢体不自由教育における小・中・高12年間を見通した指導の在り方」

～知的障害を併せ有する児童生徒への国語及び算数・数学の授業改善の取組～

平成30年3月

長崎県立諫早特別支援学校

目 次

| | | |
|-----------------------------------|------------|-----|
| はじめに | ・・・・・・・・・・ | 1 |
| 特別支援学校におけるカリキュラムマネジメント | ・・・・・・・・・・ | 3 |
| I 取組の概要 | | |
| 1 取組の目的 | ・・・・・・・・・・ | 4 |
| 2 教育課程改善に向けた取組 | ・・・・・・・・・・ | 9 |
| II 全校研究の取組 | | |
| 1 平成29年度の全校研究 | ・・・・・・・・・・ | 13 |
| 2 グループ研究の実際 | | |
| A 国語 注意・やりとりグループ | ・・・・・・・・・・ | 17 |
| B 国語 役割・習慣グループ | ・・・・・・・・・・ | 22 |
| C 算数・数学 注意・やりとりグループ | ・・・・・・・・・・ | 27 |
| D 算数・数学 役割・習慣グループ | ・・・・・・・・・・ | 31 |
| E 訪問教育の研究 | ・・・・・・・・・・ | 36 |
| 3 事例研究の実際 | ・・・・・・・・・・ | 44 |
| 4 全校研究の成果と課題 | ・・・・・・・・・・ | 73 |
| III 資料 | | |
| 資料1 「身に付けさせたい力」マトリクス | ・・・・・・・・・・ | 78 |
| 資料2① 各教科の目標・内容の系列一覧（小学校） | ・・・・・・・・・・ | 85 |
| 資料2② 各教科の目標・内容の系列一覧（中学校、高等学校） | ・・・・・・・・・・ | 86 |
| 資料3 各教科の目標・段階・内容の系列一覧（知的障害特別支援学校） | ・・・・・・・・・・ | 87 |
| 資料4 学習指導案について | ・・・・・・・・・・ | 88 |
| 資料5 研究授業指導案集 | ・・・・・・・・・・ | 90 |
| 資料6① 国語の学習内容表（スコア1～12） | ・・・・・・・・・・ | 110 |
| 資料6② 国語の学習内容表（スコア18～60） | ・・・・・・・・・・ | 111 |
| 資料7① 算数・数学の学習内容表（スコア1～12） | ・・・・・・・・・・ | 112 |
| 資料7② 算数・数学の学習内容表（スコア18～60） | ・・・・・・・・・・ | 113 |
| 資料8 教育課程編成・年間計画作成に向けたアンケート | ・・・・・・・・・・ | 114 |
| 資料9 校内研究アンケート | ・・・・・・・・・・ | 116 |
| おわりに | ・・・・・・・・・・ | 120 |

はじめに

長崎県立諫早特別支援学校校長 前田博志

時代は常に変化するものであり、平成の時代からまた新しい元号の時代へと変わろうとしています。そして次ページに示すように、平成元年から今日まで、障害のある子どもの教育を取り巻く状況は大きく変遷してきています。

国際的な動向を見ると、平成元年の「子どもの権利条約」の採択に始まり、平成6年の「サラマンカ宣言」、平成18年の「障害者権利条約」の採択と、障害のある子どもの人権、とりわけ「学ぶ権利」が擁護されてきました。

この間、日本でも様々な法律の制定や改正が行われ、特殊教育から特別支援教育、そしてインクルーシブ教育へと、「障害のある子どもも障害のない子どもも共に等しく教育を受ける権利」が保障される時代になってきています。

学習指導要領も、平成元年に告示された「盲学校・聾学校及び養護学校学習指導要領」以来、4回の改訂作業が行われ、「幼稚部教育要領」の制定、「養護・訓練」から「自立活動」への改訂、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成の義務付けなど、障害のある子どもが「できるだけ早期から個々の能力や特性に応じた適切な教育を受けるための権利」を保障しているように感じます。

そして今年度告示された新学習指導要領では、情報化やグローバル化などの急激な社会変化の中でも、子どもたちに未来の創り手となるために必要な資質・能力を確実に身につけることができる学校教育の実現をめざし、「社会に関かれた教育課程」というキーワードが示されました。社会に合わせて学校教育を考えるのではなく、「より良い学校教育を通じてより良い社会を作る」という理念が示されたことを、私たち教師は、重くそして誇りを感じて受け止める必要があると思います。

そこで本校では、今年度の改訂を機に、概ね10年ごとの学習指導要領改訂に合わせて、学校教育目標やめざす児童生徒像、学部教育目標、教育課程の編成の基本方針などを見直すカリキュラムマネジメントを行うこととしました。詳しくは報告書の中に記載していますが、次年度以降の学校教育目標の中に「生涯を通じて豊かに生活するための生きる力の育成」、めざす児童生徒像の中に「夢や願いに向けて挑戦し、社会に貢献する児童生徒」を示すことで、未来の共生社会の創り手となる児童生徒の育成を図りたいと考えています。

本校はこれまでの研究で、小学部から高等部までの12年間を見通して「児童生徒にどのような力を身に付けさせていくのか、いつ、何をどのようにして教えていくのか」を明らかにしてきました。特にこの3年間は、知的障害特別支援学校の各教科等で学ぶ児童生徒の教科指導の系統性・連続性が明確でないといった課題の改善に向け、「児童生徒の生きる力を育み、自立や社会参加を目指した肢体不自由教育における小・中・高12年間を見通した指導の在り方」というテーマを掲げ、知的障害者を併せ有する児童生徒の国語及び算数・数学についての授業改善に取り組んできました。

まだ、試行錯誤の段階ではありますが、より多くの皆様にご一読いただき、忌憚のないご意見ご批評をいただければ幸いに存じます。

「学習指導要領等の変遷と諫早特別支援学校教育目標等の関連について」

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-------------------------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|----|----|----|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | ～平成元年 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 国際動向 | 国際障害者年(1981) 国連障害者の十年(1983～1992) | 89 | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 子どもの権利条約(1989) | | | | | | | | | | サラマンカ宣言(1994) | | | | | | | | | | 国際生活機能分類(ICF)採択(2001) | | | | | | | | | | 「障害者権利条約」採択(2006) | | | | | | | | | | 「障害者権利条約」署名(2008) | | | | | | | | | | 「障害者権利条約」批准(2014) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 国・県の動向 | 福祉 | 「障害者基本法」公布(1994) | | | | | | | | | | 「障害者基本法」改正(2004) | | | | | | | | | | 「障害者基本法の一部改正」(2011) | | | | | | | | | | 「障害者基本計画、重点施策実施5か年計画」発表(2001) | | | | | | | | | | 「新障害者プラン」策定(2002) | | | | | | | | | | 「障害者差別解消法」制定(2013) | | | | | | | | | | 「発達障害者支援法」施行(2004) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 報告等 | 「特殊教育の改善・充実について」発表(1997) | | | | | | | | | | 「21世紀の特殊教育のあり方について」最終報告(2001) | | | | | | | | | | 「今後の特別支援教育の在り方について」最終報告(2003) | | | | | | | | | | 児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン(2004) | | | | | | | | | | 「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」答申(2005) | | | | | | | | | | 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」最終報告(2012) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 法改正等 | 【通級による指導の開始】 「高等部における訪問教育」 試行的実施(1997) | | | | | | | | | | 「教育基本法」改正(2006) | | | | | | | | | | 「学校教育法施行令一部改正(就学基準弾力化、認定就学者)」(2002) | | | | | | | | | | 「学校教育法の一部改正」(2007) ※特殊教育から特別支援教育へ | | | | | | | | | | 「学校教育法の一部改正」(2013) ※インクルーシブ教育へ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 県の動向 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 長崎県特別支援教育推進基本計画策定(2011) | | | | | | | | | | 第1次実施計画策定(2011) | | | | | | | | | | 第2次実施計画策定(2013) | | | | | | | | | | 第3次実施計画策定(2015) | | | | | | | | | |
| 学習指導要領の改訂 | | 盲学校・聾学校及び養護学校学習指導要領告示(H元) | | | | | | | | | | 盲学校・聾学校及び養護学校学習指導要領告示(H11) | | | | | | | | | | 特別支援学校学習指導要領告示(H21) | | | | | | | | | | 特別支援学校学習指導要領告示(H29) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 障害者を取り巻く社会環境の変化や児童生徒の障害の多様化に対応するため、障害の状態や能力・適性等に応じた教育を一層進め、可能な限り積極的に社会参加・自立する人間の育成を図る観点から、①小・中学校等に準じた改訂を行うこと、②幼稚園教育要領を作成すること、③児童生徒の障害の状態に応じた指導の一層の充実を図ること、④高等部における職業教育の充実を図ることを基本方針として改訂を行った。 | | | | | | | | | | 学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容の確実な定着を図るとともに、各学校の裁量により創意工夫を生かした特色ある取組を行うことにより、児童生徒に知識や技能はもとより、学ぶ意欲や、自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力などの「確かな学力」を育成し、「生きる力」をばくくむという学習指導要領のねらいの一層の実現を図るため改訂を行った。 | | | | | | | | | | 完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、幼児児童生徒が豊かな人間性や基礎・基本を身に付け、個性を生かし、自ら学び自ら考える「生きる力」を培うことを基本的なねらいとして、①幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善に準じた改善を図ること、②幼児児童生徒の障害の重度・重複化や社会の変化を踏まえ、一人一人の障害の状態に応じたきめ細かな指導を一層充実すること、③自立と社会参加を推進するため、職業教育を充実させること、の三つを基本方針として改訂を行った。 | | | | | | | | | | 社会に開かれた教育課程の実現、育成を目指す資質・能力、主体的・対話的で深い学びの視点を踏まえた指導改善、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立など、初等中等教育全体の改善・充実の方向性を重視。また、障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視するとともに、障害の重度・重複化、多様化への対応と卒業後の自立と社会参加に向けた充実等を方針として改訂を行った。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ①早期からの教育的対応の充実 ・幼稚園教育要領を初めて制定 ②「養護・訓練」の内容の改善 ③高等部卒業後の社会的自立の推進を図る観点等から職業に関する教科の内容の充実 | | | | | | | | | | ①総合的な学習の時間の創設 ②「養護・訓練」から「自立活動」へ ・「自立活動」の個別の指導計画作成 ③地域からの相談のセンター的機能 ④知的障害養護学校中学部・高等部の教科新設 ・中・高「外国語」、高に「情報」「流通・サービス」 ・交流教育の意義の一層の明確化 | | | | | | | | | | ①障害の重度・重複化、多様化への対応 ・「自立活動」に、新たな項目を規定 ②一人一人に応じた指導の充実 ・個別の指導計画・個別の教育支援計画作成の義務づけ ③自立と社会参加に向けた職業教育の充実 ・教科「福祉」を新設、職業教育や進路指導の充実 ④交流及び共同学習の推進 | | | | | | | | | | ①社会に開かれた教育課程の実現 ②「育成を目指す資質・能力」の明確化 ・生きて働く「知識・技能」の習得 ・未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成 ・学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養 ③主体的・対話的で深い学びの推進とカリキュラム・マネジメントの確立 ④「教科等横断的な視点に立った資質・能力」の具体化 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 学校教育目標 | | 【S60～H2年度】 肢体不自由児に対して、明るい安定した環境の醸成に努めながら、その障害の程度や心身の発達の状況に応じて、小学校・中学校・高等学校の教育を施し、すすんで 障害を克服し、民主社会の一員として 自信と希望に燃えるたくましい人間を育成する。 | | | | | | | | | | 【H3～H5年度】 肢体不自由児に対して、明るい安定した 環境づくりに 努めながら、その障害の程度や心身の発達の状況に応じて、小学校・中学校・高等学校の教育を行い、すすんで 障害の克服を改訂し 、又は克服し、民主社会の一員として自信と希望に燃えるたくましい人間を育成する。 | | | | | | | | | | 【H6～H13年度】 教育基本法、学校教育法等の人間尊重の精神を基調として、児童生徒 一人一人の特性 に応じて、小学部から高等部まで一貫した教育を行うことにより、積極的に社会参加を目指す健康で心豊かな人間の育成に努める。 | | | | | | | | | | 【H14～H16年度】 教育基本法、学校教育法等の人間尊重の精神を基調として、児童生徒一人一人の特性や課題に応じてきめ細やかな一貫した教育を行うことにより、「 生きる力 」を育み、社会参加を目指す健康で心豊かな人間の育成に努める。 | | | | | | | | | | 【H17～H29年度】 教育基本法、学校教育法等の人間尊重の精神を基調として、児童生徒一人一人の特性や課題に応じてきめ細やかな一貫した教育を行うことにより、「生きる力」を育み、 自立し 社会参加を目指す健康で心豊かな人間の育成に努める。 | | | | | | | | | | 【H30年度～】 児童生徒の命と人権を尊重し、一人一人の教育的ニーズや発達段階等に応じたきめ細やかな指導と学習指導要領に基づく適切な教育活動を推進することにより、 日々の生活の中で「生きる喜び」を感じさせながら、生涯を通じて豊かな生活をするために必要な「生きる力」 を育む。 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| めざす児童生徒像 | | 【H6～H19年度】 元気で、明るく生きる人 心豊かで、思いやりのある人 自ら進んで取り組む人 まわりの人や環境にかかわりを持つ人 | | | | | | | | | | 【H20～27年度】 心身ともに健康でたくましく生きる児童生徒 心豊かで思いやりのある児童生徒 自ら進んで周りの人や環境にかかわりをもつ児童生徒 | | | | | | | | | | 【H28～29年度】 心身ともに健康でたくましく生きる児童生徒 心豊かで思いやりのある児童生徒 夢や願いに向けて挑戦する児童生徒 | | | | | | | | | | 【H30年度～】 心身ともに健康で、たくましく生きる児童生徒 思いやりの心をもち、心豊かに生活する児童生徒 夢や願いに向けて挑戦し、社会に貢献する児童生徒 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 指定研究 | | 【H4年度】「社会の変化に対応した新しい学校運営に関する調査研究」協力校指定 | | | | | | | | | | 【H7年度】心身障害児理解推進校研究(御館山小)の研究交流校指定 | | | | | | | | | | 【H10年度】「教育課程」研究発表会開催県教委指定 | | | | | | | | | | 【H14・15年度】訪問教育研究指定 | | | | | | | | | | 【H20・21年度】「外部専門家活用指導充実実践研究事業」文科省委託事業・県教委研究指定 | | | | | | | | | | 【H22年度】「特別支援学校のセンター的機能の充実に関する研究指定」 | | | | | | | | | | 【H25～27年度】長崎県ICT推進事業指定 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| その他 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 【H16年度】「障害のある子どもの医療サポート事業」により学校看護師導入 | | | | | | | | | | 【H17年度】特別支援教育コーディネーター3名配置 | | | | | | | | | | 【H18年度】自立活動専任指導員【H22年度】「諫早特別支援学校」に校名変更 | | | | | | | | | | 【H27年度】虹の原特別支援学校みさかえ分校が移管され本校分教室へ(29年度末で閉教室) | | | | | | | | | |

諫早特別支援学校を巣立つとき、子どもたちは「何ができるようになるか」

福岡教育大学 一木薫

平成29年3月に公示された新学習指導要領は、「未来社会を生きる子どもたちに必要な資質・能力とは何か」を社会と共有し、教育課程を編成すること（「社会に開かれた教育課程」）を重視しています。各教科の目標や内容についても、各学校（知的障害特別支援学校の各教科については各学部）修了時に、当該教科の学びを通して子どもが「何ができるようになるか」を明確にした上で、各学年（知的障害特別支援学校の各教科については各段階）の目標や内容の改訂が図られました。

各学校には、「子どもたちに何を指導したか（実施したカリキュラム）」を教師の視点で語るだけでなく、授業を通して、「学びの主体である子どもたちが何を学んだのか（達成したカリキュラム）」を的確に把握し、必要な資質・能力（当該教科の学びを通して「子どもが何ができるようになるか」）を「十分に育むことができたのか」を問い直すこと、そして、その評価を教育課程の評価・改善に生かすこと（カリキュラム・マネジメント）が一層求められます。

一方で、特別支援学校に在籍する子どもには、各教科の指導に際し、下学年（下学部）適用が必要な子どもも少なくありません。このことは、小学校等の各教科と知的障害特別支援学校の各教科のいずれの指導においても、当該教科の学びを通して学部修了時に「何ができるようになるか」について、自校の子どもが達成したカリキュラムに基づき、各学校で改めて検討する必要があることを意味します。自立活動の指導については、「何ができるようになるか」はもとより、「何を学ぶか」についても個々の実態に即して検討しなければなりません。

諫早特別支援学校では、これまでに在籍した子どもたちの在学期間の変容や卒業後の生活の実態を踏まえて、「身につけてほしい力のマトリクス」を作成されました。さらに、「身につけてほしい力のマトリクス」と個別の教育支援計画、個別の指導計画の関係についても整理されました。この取組は、各学部修了時に「何ができるようになるか」を明確にし、授業とのつながりについても検討された先駆的な取組であったと思います。今回の改訂で示された「育成すべき資質・能力の三つの柱（「学びに向かう力、人間性等」「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」）」は、特別支援学校を含むすべての学校で育成すべき資質・能力です。さて、諫早特別支援学校の子どもたちに「身につけてほしい力（マトリクスに示された力）」とどのように関連するでしょうか。「身につけてほしい力」を自校独自の言葉で整理するに留まらず、小学校等とも共有できる共通語で整理することができたら、今後、さらに本格化するであろう「学びの連続性」の議論に一石を投じることになるのではと思っています。諫早特別支援学校からの発信に期待いたします。

I 取組の概要

I 取組の概要

1 今年度の取組の目的

特別支援学校学習指導要領解説には、教育課程編成の基本として、以下のように手順が示されている。以下の【 】内に示しているのは、それぞれのプロセスでのキーワードである。手順に沿って、平成28年度末までの教育課程編成の到達地点を述べる。

(1) 教育課程の編成に対する学校の基本方針を明確にする。

(基本方針、学校の姿勢、共通理解)

年度はじめに「長崎県立諫早特別支援学校 教育課程編成 基本方針」を作成することを全校に周知し、学校教育目標—めざす学校像・めざす児童生徒像・めざす教師像—各部目標—教育課程編成—授業という流れをおさえることを全職員で共有した。基本方針には、類型の説明や各部目標だけでなく、本校が直面している課題をその年度の教育課程編成において本校で基本とする考え方として箇条書きで記すようにし、全職員が理解をした上で編成作業に取り組めるようにした。平成28年度に作成した平成29年度の「長崎県立諫早特別支援学校 教育課程編成 基本方針」を次ページに示す。

(2) 教育課程の編成のための具体的な組織と日程を決める。

(編成のための組織、職務分担、役割、相互関係、既存の組織を整備・補強、作業日程)

教育課程に関する取組の計画や運用の推進をするために、教育課程担当部主事をとりまとめ役として、教育課程検討プロジェクト(各部主事、各部教務主任、研究主任、自立活動部主任)を立ち上げ、年間計画を立案した。この年間計画表は、教育課程に関する業務だけではなく、個々の教師の業務、全校研究や部会での検討事項、関係校務分掌の業務も示し、教育課程を考えることは教育活動全体に関わっていることが確認できることを意図して作成した。(P8:平成29年度 諫早特別支援学校 日々の教育活動と授業改善・教育課程改善をつなげるための取組 年間計画)

(3) 教育課程の編成のための事前の研究や調査をする。

(研究や調査、国や教育委員会の基準、学校の実態や諸条件、保護者や地域住民の意向、児童生徒の障害の状態及び発達段階や特性等、実施中の教育課程を検討し評価)

教育課程編成は、学校教育法をはじめとする法律や法令に基づいていることが大前提である。そこで、教育課程検討プロジェクトにおいて、関係法令や学習指導要領解説を読み込み、本校で編成している教育課程と照らし合わせながら、不明確な点や分かりづらい点などを挙げていった。

また、現在、学習指導要領の改訂が行われ、平成30年度からの小学部での移行期間開始を皮切りに、順次、改訂の趣旨に沿った学校教育の推進をしていくこととなる。そのことを踏まえ、本校がこれまで行ってきた教育活動を以下の四つの視点で整理・分析した。

ア. 児童生徒に必要な教育内容は何か

イ. その内容をどのように児童生徒に学ばせるのか

ウ. その結果どのような力が児童生徒に身に付くのか

平成29年度 長崎県立諫早特別支援学校 教育課程編成 基本方針

<教育課程の類型について>

児童生徒の障害の状態や発達段階、卒業後のめざす姿に応じ、以下の類型の教育課程を編成し、指導の充実を図る。

- I 課程：小中学校及び高等学校の学習指導要領に準じた教育課程
- II 課程：教科の目標・内容の一部を下学年・下学年に替えた教育課程
- III 課程：知的障害特別支援学校の教科に代替した教育課程
 - A 類型：知的障害特別支援学校の当該学段の各教科の内容
 - B 類型：知的障害特別支援学校の当該学段の各教科の内容から1～2段階下げた内容
 - C 類型：知的障害特別支援学校の各教科の小学部1、2段階の内容
- IV 課程：訪問による教育課程

<各学部教育目標>

学校教育目標を踏まえた以下のような各学部の目標の実現をめざし、一貫した系統性のある指導を行う。

- 小学部：児童一人一人の実態や特性に応じ、心身ともに健やかな成長ができるように、日常生活に必要な基礎的な知識・技能・態度を育てる。
- 中学部：生徒一人一人の心身の発達状況や特性を的確に把握し、自ら周りの人や環境に関わる態度を育て、自己選択・自己決定の力を養うとともに、健康で心豊かな生徒の育成に努める。
- 高等部：生徒一人一人の特性や課題に応じ、積極的に社会参加するための進路指導を行い、社会生活を営む上で必要となる知識・技能・態度を育成する。
- 分教室小学部：児童一人一人の実態や特性に応じたきめ細やかな教育活動を行い、日常生活に必要な知識・技能・態度を身に付けさせるとともに、意欲的に取り組もうとする児童を育てる。
- 分教室中学部：生徒一人一人の実態や特性に応じたきめ細やかな教育活動を行い、基本的な生活習慣を身に付けさせるとともに、健康の保持増進に努め、主体的に自己表現、自己選択、自己決定ができる生徒を育てる。

<学校全体の基本的な考え方>

- 児童生徒の障害の状態に関わらず、学校教育として提供する教育内容について、各教科、自立活動、特別の教科道徳、特別活動、総合的な学習の時間、外国語活動の学びを成立させることを前提とした教育課程を編成する。
- 児童生徒の実態とともに学びの履歴を的確に把握し、卒業までに身につけてほしい力を踏まえて、授業づくりをする。
- 本人・家庭を中心として、医療・福祉・教育・労働の関係諸機関と連携しながら、卒業後の姿を想定し、小中高のつながりを密にして計画的・段階的な教育を実践する。
- 社会参加や地域での生活につながるよう、学校以外の場所や人との関わりを広げたり高めたりすることをねらいとした指導を行う。
- 教科別の指導においては、教科の内容の相互の関連や系統性を明らかにして、児童生徒の習得度と障害特性に応じた指導を行う。
- 各教科等を合わせた指導においては、知的障害特別支援学校の各教科の内容から、児童生徒の実態や経験等に応じて具体的に指導する内容を設定し、単元や活動につなげていく。
- 自立活動の指導においては、チェックリストや課題整理表、学習内容一覧等を活用して、6区分26項目から児童生徒に必要なことを相互に関連付けた指導を展開する。
- 日々の学習の集大成として、行事や児童生徒会活動を計画的に設定し、学校や部、分教室の全体が一丸となって企画・運営に取り組む。

<学校教育目標>

教育基本法、学校教育法等の人間尊重の精神を基調として、児童生徒一人一人の特性や課題に応じてきめ細やかな一貫した教育を行うことにより、「生きる力」を育み、自立し社会参加を目指す健康で心豊かな人間の育成に努める。

<めざす学校像>

- 児童生徒の命の尊さや人権を尊重し、一人一人を大切にできる学校
- 児童生徒が、安心して明るく生き生きと学べる学校
- 地域の特別支援教育の核となる学校

<めざす児童生徒像>

- 心身ともに健康でたくましく生きる児童生徒
- 心豊かで思いやりのある児童生徒
- 夢や願いに向けて自ら挑戦する児童生徒

<めざす教師像>

- 子どもの心情を理解し、子どもとともに歩む教師
- 肢体不自由教育、重複障害教育の専門性を追求する教師
- 保護者や地域から信頼される誠実な教師

小学部教育目標

中学部教育目標

高等部教育目標

分教室小学部教育目標

分教室中学部教育目標

小学部教育課程編成

中学部教育課程編成

高等部教育課程編成

訪問教育教育課程編成

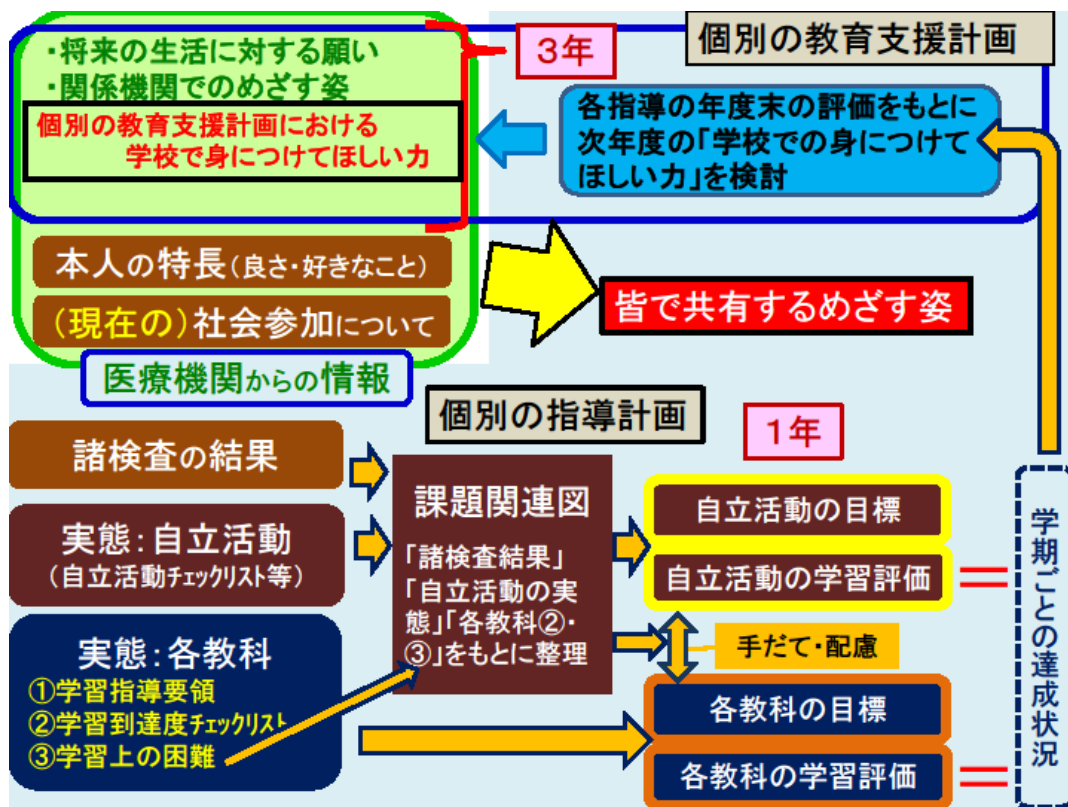
分教室小学部教育課程編成

分教室中学部教育課程編成

分教室訪問教育教育課程編成

工. 身に付けた力を児童生徒は卒業後の社会でどのように生かすのか

ア～エの視点を押さえて授業を展開するためには、個別の教育支援計画を踏まえ、長期的かつ多角的な視点で就学前から学校卒業後までを見通した学校教育を行うことが不可欠である。この中で重要なことは学校卒業後の自立や社会参加に向けた姿を児童生徒本人や保護者、学校、関係機関等で語り合うことである。とりわけ本人や保護者の願いが重要である。本校では、個別の教育支援計画を作成していく中で明らかになった、在籍している児童生徒の3年後のめざす姿を集約し、その傾向や達成度を分析して、次年度以降の諫早特別支援学校児童生徒が活用できる資料としている。本校で学ぶ児童生徒として3年後のめざす姿を導き出すための目安として、資料1(P78～)にあるような本校のめざす児童生徒像を基に各段階で付けておきたい力を示した「身に付けさせたい力」マトリクスを用いている。個別の教育支援計画で導き出しためざす姿を基に、教科と自立活動の個別の指導計画を作成し、どの児童生徒にとっても「分かる授業」を展開できるように努めている。また、年間を通して、保護者と担任との個別面談、授業参観時の部主事との学部懇談などを計画的に実施し、授業や活動の意図を説明・共有できるようにしている。



(4) 学校の教育目標など教育課程の編成の基本となる事項を定める。

(学校教育の目的や目標、教育課程の基準、当面する教育課題)

本校の学校教育目標は、『教育基本法、学校教育法等の人間尊重の精神を基調として、児童生徒一人一人の特性や課題に応じてきめ細やかな一貫した教育を行うことにより、「生きる力」を育み、自立し社会参加を目指す健康で心豊かな人間の育成に努める。』である。この目標を達成するための具体的な姿として、『目指す学校像』『目指す児童生徒像』『目指す教師像』を示している。教育課程を考えるにあたっては、『目指す児童生徒像』を取り上げ、本校を卒業するまでに児童生徒に身に付けさせたい力を明らかにし、その習得に向けた授業を展開する必要があると考えた。

前述のとおり、現在、学習指導要領の改訂が行われ、学校に求められることを確認・見直しをする節目の時期である。改訂の趣旨に沿った学校教育の推進をしていくために、新学習指導要領の趣旨について全職員が理解を深めていく必要がある。

(5) 教育課程を編成する。

(学校の教育目標の実現、指導内容を選択、重点を置くべき指導内容、基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得、思考力・判断力・表現力等の育成、道徳教育・体育・健康に関する指導・自立活動の適切な指導、学校が創意を生かして行う総合的な学習の時間、各教科等間の指導内容相互の関連、系統的な指導ができるような指導内容の配列・組織、合科的・関連的な指導、授業時数を配当、年間授業時数・単位数、1単位時間を考慮)

平成29年度は、(1)～(4)の現状を踏まえ、学校全体の教育課程編成について、以下の3点に重点を置いて取り組んでいくこととした。

- ①教育課程の編成は、教育内容と指導時数の関係を明らかにした上で、指導形態や指導内容の検討をするという手順に沿って行うこと
- ②学習指導要領改訂の節目の時期であるので、これまでの本校の教育活動を踏まえ、新学習指導要領の趣旨を全職員が周知し、その趣旨に沿った今後10年間の本校の教育の方向性を明らかにした上で、次年度の教育課程編成の検討を行うシステムを構築すること
- ③全校研究で整理したことや明らかになったこと、教科会や各教科等を合わせた指導担当者会で協議されたことを次年度の教育課程に反映させること

平成29年度 諫早特別支援学校 日々の教育活動と授業改善・教育課程改善をつなげるための取組 年間計画

| 月 | 教育課程編成・検討・改善 | 全校研究 | 部会 | 各教師（日々の教育活動） | 教務部 | 研究部 | 自立活動部 | 進路指導部 | 教育支援部 |
|----|--|--------------------|---------------------------------------|--|---------------------------------------|---|-------------------------------|--|--|
| 3 | | | 学部会① | 高3以外寄宿舎・家庭との教育支援計画めざす姿に向けた成果等の確認 | | | | | 本校児童生徒と関係している機関の把握 |
| | | | | 高3以外学年末の保護者との面談 次年度の申し送り記載 | 次年度の個別の指導計画（教科）作成・運用に向けて 教室配置作成 | 研究推進委員会 | 次年度の個別の指導計画（自立活動）作成・運用に向けて | 次年度の個別の移行支援計画作成・運用に向けて | 次年度の個別の教育支援計画作成・運用に向けて |
| 4 | 本校の教育課程編成の基本方針、自立活動と教科の連携の進め方、本校における個別の教育支援計画・個別の指導計画の位置づけについて | | 学部会① 学部会② 学部会③ | 児童生徒についての引き継ぎ 担当する児童生徒の前年度までの学びの確認 | 時間割作成 個別の指導計画（教科）の進め方及び運用説明 | 研究推進委員会（今年度のテーマ、取組の概要） | 個別の指導計画（自立活動）の進め方及び運用説明 | 進路指導年間計画の検討 社会体験学習の評価シート検討 高3社会体験学習の要項検討 | 個別の教育支援計画の進め方及び運用説明 |
| | | 研究会①（今年度の全校研究について） | | 学期はじめ保護者との面談（個別の教育支援計画（1）の確認、1～3年後のめざす姿の聞き取り、必要な関係機関の確認） | | | | 進路希望調査の実施 | |
| | | | | 自立活動チェックリストの実施 学習到達度チェックリストの実施 学習指導要領に照らし合わせた目標・段階の把握 | めざす姿・目標設定会議日程提案 | 研究授業・授業計画年間計画提案 | 研修① | 進路指導年間計画の周知 教員向け進路研修会の実施 | |
| | | | | 実態及び関係機関等におけるサービス内容をふまえた個別の支援計画におけるめざす姿の原案作成 PTA総会日を基点とした保護者との教育支援計画の記載事項の確認（保護者に押印：原本は保護者、学校はコピー保管） 教科及び自立活動の目標設定 | | | 学習会① | 高3社会体験学習に向けた打ち合わせ | 本校児童生徒と関係している機関の集約 |
| 5 | | | 学部会④ | めざす姿・目標設定協議 | | | | 保護者向け進路研修会の実施 進路希望調査結果の集計 卒業生等からの情報収集の内容・方法の検討 | 関係機関への情報共有の依頼 |
| | | 研究会②（グループ研究） | | めざす姿・目標設定協議 寄宿舎指導員との目標の共有 | | | 研修② | | |
| | 第1回教育課程検討委員会（30年度編成に向けた年間計画） | | | めざす姿・目標設定協議 寄宿舎指導員との目標の共有 | | | 学習会② | 高3社会体験学習（2W） 社会体験学習先にいる卒業生等からの情報収集 | |
| | 昨年度末の児童生徒の学習到達水準の集約して資料作成 | | | 個別の教育支援計画運用開始（必要に応じて関係機関等へ訪問し、目標・内容・連携事項・成果等を加筆） | | 昨年度末の児童生徒の学習到達水準の集約して資料作成 | | | 個別の教育支援計画運用開始（各教員からの依頼に応じて訪問依頼書等の作成補助） |
| 6 | | | 学部会⑤ | | 評価会日程提案 教科会、合わせた指導担当者①の日程・グループ編成提案 | | | 高3社会体験学習の評価とりまとめ 社会体験学習先にいる卒業生等からの情報収集の集約 | 個別の教育支援計画の作成状況の確認とめざす姿の集約 |
| | 年度はじめの実態と身につけてほしい水準の集約して資料作成 | 研究会③（グループ研究） | | | | 研究授業（各グループ1本ずつ） 年度はじめの実態と身につけてほしい水準の集約して資料作成 | | | |
| | | | | 1学期評価及び評価会 | | | | | |
| | | | | 教科会、合わせた指導担当者① | | | 学習会③ | | |
| 7 | | | 学部会⑥ | | 教科会、合わせた指導担当者②の日程提案 | | | | |
| | | 研究会④（グループ研究） | | | 教科会、合わせた指導担当者①の集約 | | | 高2社会体験学習の要項検討 | |
| | | | | 学期末の保護者との面談 | | | | | |
| | | | 学部会⑦（マトリクスについて） | 1学期の評価をふまえた2学期の指導の目標確認・修正 | | | 研修③外部専門家 | 夏季事業所等見学先にいる卒業生からの情報収集 | |
| 8 | 1学期の評価を集約して資料作成 | | 学部会⑧（マトリクスについて） | 教科会、合わせた指導担当者② | | 長技研 1学期の評価を集約して資料作成 | 1学期の評価を集約して資料作成 | 卒業生の在籍している事業所等への訪問、追跡、開拓 | |
| | | | | | 教科会、合わせた指導担当者②の集約 | | | | |
| | | 研究会⑤（全体研究） | | | | | ICT教材作成研修会 | | コーディネーター報告会 |
| | 第2回教育課程検討委員会（教育課程に関連した課題改善の進捗状況、授業・教育課程に関するアンケートの実施要項） | | 学部会⑨（マトリクスについて） | | | | | | |
| 9 | | | 学部会⑩ | | | | | 4月～8月に収集した情報の集約 高2社会体験学習に向けた打ち合わせ | |
| | | 研究会⑥（グループ研究） | | 授業・教育課程に関するアンケートの記載 | | | 研修④ | | |
| | 授業・教育課程に関するアンケートの集約 | | | | | | 学習会④ | 高2社会体験学習（2W） 社会体験学習先にいる卒業生等からの情報収集 | |
| 10 | | | 学部会⑪ | | | | | | |
| | 第3回教育課程検討委員会（アンケートの集約共有、学部等での検討から30年度の柱を設定） | 研究会⑦（グループ研究 一人一事例） | | 学部会を受けての教科別、学年別、グループ別の検討 | | 九校研 | | 高2社会体験学習の評価とりまとめ 社会体験学習先にいる卒業生等からの情報収集の集約 | |
| | | | | | | 評価会日程提案 | 学習会⑤ | 高3卒業後の進路先決定に向けた手続き | |
| 11 | | | 学部会⑫ | | | | | | |
| | 第4回教育課程検討委員会（30年度基本方針を決定） | 研究会⑧（グループ研究） | | 教育課程表作成に向けた話し合いや作業開始 | 教育課程表作成に向けた話し合いや作業分担の提案 | 全校研 | | | |
| | 職員会議にて30年度教育課程編成基本方針の伝達 | | | 2学期評価及び評価会 | | | 学習会⑥ | | |
| | | | | | 教科会、合わせた指導担当者③の日程提案 | | | | |
| 12 | | | 学部会⑬ | | | | | | |
| | | 研究会⑨（グループ研究） | | | | | | | |
| | | | | 学期末の保護者との面談 30年度教育課程編成に向けた教科会、合わせた指導担当者③ | | | | | |
| | | | 学部会⑭（30年度教育課程編成に向けた教科会、合わせた指導担当者③を受け） | 2学期の評価をふまえた3学期の指導の目標確認・修正 | 教科会、合わせた指導担当者③の集約 | | 研修⑥外部専門家 | | 個別の教育支援計画研修会 |
| 1 | 2学期評価を集約した資料作成 | | 学部会⑮ | 教育課程表作成 | | 2学期評価を集約した資料作成 | 2学期評価を集約した資料作成 学びの履歴の一覧表作成 | | |
| | 第5回教育課程検討委員会（各学部の教育課程の構造と教育課程表表記の確認） | 研究会⑩（グループ研究） | | 教育課程表作成 | 高3評価会日程提案 | | 自立活動についてのアンケート実施 | | |
| | | | | 教育課程表作成 | | | | | |
| | | | 学部会⑯（30年度教育課程編成に向けた共通理解） | 高3学年末評価及び評価会 | 高3以外評価会日程提案 | | | | 個別の教育支援計画の年度末の業務の周知 |
| 2 | | | 学部会⑰ | 高3寄宿舎・家庭との教育支援計画めざす姿に向けた成果等の確認 | | | | | |
| | | | | 高3以外学年末評価及び評価会 | | | 自立活動についてのアンケート集約 | 高3卒業後の個別の移行支援計画を用いた引き継ぎ | |
| | | 研究会⑪（全体でのまとめ） | | | | | 研修⑦ | | |
| | 30年度教育課程表を県へ提出 | | | 高3学年末の保護者との面談 | | | | | |
| 3 | | | 学部会⑱ | 高3以外寄宿舎・家庭との教育支援計画めざす姿に向けた成果等の確認 | | 研究推進委員会 | | | 本校児童生徒と関係している機関の把握 |
| | | | | 高3以外学年末の保護者との面談 次年度の申し送り記載 | 次年度の個別の指導計画（教科）作成・運用に向けて 教室配置作成 | | 次年度の個別の指導計画（自立活動）作成・運用に向けて | 次年度の個別の移行支援計画作成・運用に向けて | 次年度の個別の教育支援計画作成・運用に向けて |
| | | | | | | | | | コーディネーター報告会 |

2 教育課程改善に向けた取組

教育課程プロジェクト・教育課程検討委員会を中心として、「平成29年度 諫早特別支援学校 日々の教育活動と授業改善・教育課程改善をつなげるための取組 年間計画」に沿って取組を進めていった。

<本校の学校教育目標>

教育基本法、学校教育法等の人間尊重の精神を基調として、児童生徒一人一人の特性や課題に応じてきめ細やかな一貫した教育を行うことにより、**「生きる力」**を育み、自立し社会参加を目指す健康で心豊かな人間の育成に努める。

<目指す児童生徒像>

- 心身ともに健康でたくましく生きる児童生徒
- 心豊かで思いやりのある児童生徒
- 夢や願いに向けて自ら挑戦する児童生徒

「自立する力」「学ぶ力」「生活する力」「思いやる力」→ 障害の重い児童生徒に対して、自立活動だけでは、これらの力を育むことはできない。

さまざまな事象や人との出会いを系統的に仕組んでいくためには教科の学びが不可欠。

「個に応じた指導」の前提には、学校教育目標の達成を具体的に視野に入れた教育課程の編成が不可欠である。

上記にあることを踏まえ、以下の8点を観点として、授業をはじめとする教育活動の実践や評価を行った。

- 児童生徒の障害の状態に関わらず、学校教育として提供する教育内容について、各教科、自立活動、特別の教科道徳、特別活動、総合的な学習の時間、外国語活動の学びを成立させることを前提とした教育課程を編成する。
- 児童生徒の実態とともに学びの履歴を的確に把握し、卒業までに身に付けてほしい力を踏まえて、授業づくりをする。
- 本人・家庭を中心として、医療・福祉・教育・労働の関係諸機関と連携しながら、卒業後の姿を想定し、小中高のつながりを密にして計画的・段階的な教育を実践する。
- 社会参加や地域での生活につながるよう、学校以外の場所や人との関わりを広げたり高めたりすることをねらいとした指導を行う。
- 教科別の指導においては、教科の内容の相互の関連や系統性を明らかにして、児童生徒の習得度と障害特性に応じた指導を行う。
- 各教科等を合わせた指導においては、知的障害特別支援学校の各教科の内容から、児童生徒の実態や経験等に応じて具体的に指導する内容を設定し、単元や活動につなげていく。
- 自立活動の指導においては、チェックリストや課題整理表、学習内容一覧等を活用して、6区分26項目から児童生徒に必要なことを相互に関連付けた指導を展開する。
- 日々の学習の集大成として、行事や児童生徒会活動を計画的に設定し、学校や部、分教室の全体が一丸となって企画・運営に取り組む。

また、4月から9月までの各教師が教育実践を振り返り、次年度の教育課程編成の資料とするために、上記の8点について、「教員としての実践の程度」と「児童生徒に力がついたかどうか」をアンケートで回答し、集約を行った。(資料8 教育課程編成・年間計画作成に向けたアンケート P113～)

これらのことを踏まえ、平成30年度の教育課程編成においては、以下に示すように、生活年齢や障害の程度に関係なく、教育内容と指導時数の関係を明らかにした上で、指導形態や指導内容の検討をする仕組みを構築することができた。

平成29年度 高等部 III課程C類型(知的障害特別支援学校の各教科の小学校の1、2段階の内容)

<III課程C類型の指導形態及び授業時数>

| 教育内容 | 指導内容 | | 主に扱う段階 |
|-----------|----------------------|-------------------------------------|-----------|
| 各教科 | 国語 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 [日常生活の指導、生活単元学習] | 小・1、2 |
| | 社会 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 [日常生活の指導、生活単元学習] | 小・1、2(生活) |
| | 数学 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 [日常生活の指導、生活単元学習] | 小・1、2(算数) |
| | 理科 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 [日常生活の指導、生活単元学習] | 小・1、2(生活) |
| | 音楽 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 | 小・1、2 |
| | 美術 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 [日常生活の指導、生活単元学習] | 小・1、2 |
| | 保健体育 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 | 小・1、2(体育) |
| | 職業 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 [日常生活の指導、生活単元学習] | 小・1、2(生活) |
| | 家庭 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 [生活単元学習] | 小・1、2(生活) |
| | 外国語 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 設けないことができる を適用 | |
| | 情報 | 教科別の指導 各教科等を合わせた指導 設けないことができる を適用 | |
| 道徳 | 時間を特設して指導 時間を特設せずに指導 | | |
| 総合的な学習の時間 | 時間を特設して指導 | | |
| 特別活動 | 時間を特設して指導 時間を特設せずに指導 | | |
| 自立活動 | 時間を特設して指導 時間を特設せずに指導 | | |

| 指導形態 | | 時数 |
|-------------|---------|--------|
| 教科別の指導 | 国語 | 70 |
| | 数学 | 70 |
| | 音楽 | 70 |
| | 保健体育 | 70 |
| 各教科等を合わせた指導 | 日常生活の指導 | 210 |
| | 生活単元学習 | 210 |
| 道徳 | | 教育活動全体 |
| 総合的な学習の時間 | | 35 |
| 特別活動(LHR) | | 35 |
| 自立活動 | 自立活動 | 210 |
| | 食事の指導 | 175 |
| 年間総授業時数 | | 1155 |



平成30年度 高等部 III課程C類型(各教科を知的障害特別支援学校小学部1、2段階の目標及び内容に替えている)

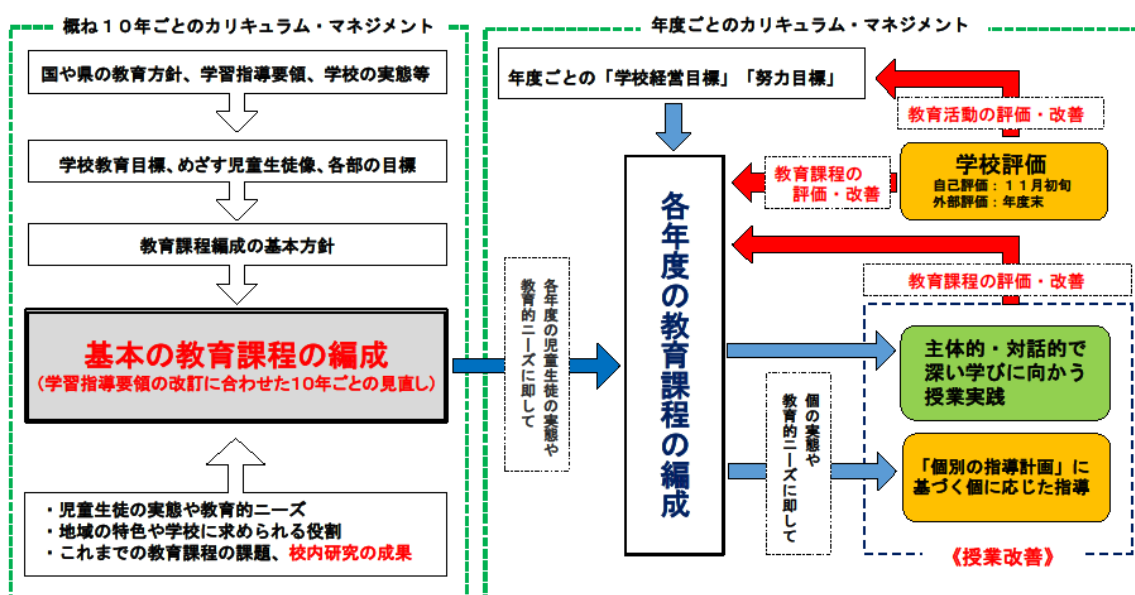
| 教育内容 | 授業時数 | 指導形態 | | 主に扱う段階 | |
|-----------|--------------|-------------|------------|------------------------------------|-------------|
| 各教科 | 国語 | 115 (70+45) | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[日常生活の指導] | 小・1・2 |
| | 社会 | 85 (85) | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[日常生活の指導、生活単元学習] | 小・1・2(生活) |
| | 数学 | 115 (70+45) | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[日常生活の指導] | 小・1・2(算数) |
| | 理科 | 70 (70) | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[日常生活の指導、生活単元学習] | 小・1・2(生活) |
| | 音楽 | 70 | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[] | 小・1・2 |
| | 美術 | 70 (35+35) | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[生活単元学習] | 小・1・2(図画工作) |
| | 保健体育 | 70 | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[] | 小・1・2(体育) |
| | 職業 | 20 (20) | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[生活単元学習] | 小・1・2(生活) |
| | 家庭 | 50 (50) | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[生活単元学習] | 小・1・2(生活) |
| | 外国語 | 17.5 (17.5) | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[日常生活の指導] 設けないことができるを適用 | 小(外国語活動) |
| | 情報 | 17.5 (17.5) | 教科別の指導 | 各教科等を合わせた指導[生活単元学習] 設けないことができるを適用 | 小・1・2(生活) |
| 道徳 | 教育活動全体を通して指導 | 時間を特設して指導 | 時間を特設せずに指導 | | |
| 総合的な学習の時間 | 35 | 時間を特設して指導 | | | |
| 特別活動 | 35 | 時間を特設して指導 | 時間を特設せずに指導 | | |
| 自立活動 | 385 | 時間を特設して指導 | 時間を特設せずに指導 | | |
| 年間総授業時数 | 1155 | | | | |

一方、学習指導要領改訂の節目の時期であるので、これまでの本校の教育活動を踏まえ、新学習指導要領の趣旨から、以下の5点を「新学習指導要領を踏まえた学校教育目標等の見直しの視点」として全職員で周知を図った。

- 社会に開かれた教育課程の実現
- 主体的・対話的・深い学びの推進とカリキュラム・マネジメントの確立
- インクルーシブ教育システムの構築や共生社会の実現
- 障害者権利条約の批准や障害者差別解消法の施行
- 多様な個性が活かされる教育の実現や障害者の生涯教育の推進

この5点を踏まえ、本校におけるカリキュラム・マネジメントの基本的な考え方の枠組みを「概ね10年後とのカリキュラム・マネジメント」と「年度ごとのカリキュラム・マネジメント」に整理し、以下のようなモデルで次年度以降の教育課程編成についての協議・検討を行っていくこととした。

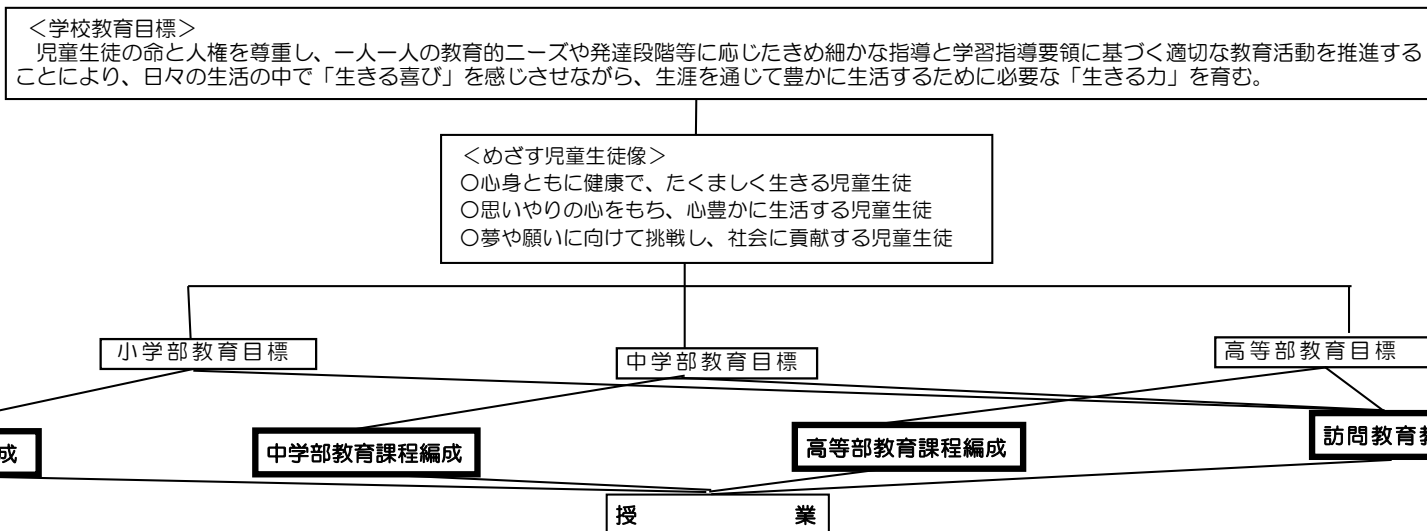
諫早特別支援学校のカリキュラム・マネジメントについて



このモデルに沿って作成した平成30年度の「長崎県立諫早特別支援学校 教育課程編成 基本方針」を次ページに示す。

新学習指導要領の趣旨を踏まえ、学校教育目標やめざす児童生徒像が改訂されたことを受け、本校で学ぶ児童生徒として3年後にめざす姿を導き出すための資料としている「身に付けさせたい力」マトリクス（資料1 P78～）についても改訂を行っている。このことについては、各部会で協議や検討を継続しており、各部で出た意見を学校全体で集約・調整している段階である。平成30年度の5月中には改訂案を出し、1学期中に改訂版を完成させる予定である。

平成30年度 長崎県立諫早特別支援学校 教育課程編成 基本方針



＜各部教育目標＞

小学部：小学部の教育課程に基づく教育活動を推進し、児童一人一人の可能性を最大限に引き出しながら、学校や家庭でより豊かに生活するために必要な知識・技能・態度を育む。

中学部：中学部の教育課程に基づく教育活動を推進し、生徒一人一人の能力や意欲を最大限に高めながら、学校や地域でより豊かに生活するために必要な知識・技能・態度を育む。

高等部：高等部の教育課程に基づく教育活動を推進し、生徒一人一人の個性や能力を最大限に生かしながら、より豊かな社会生活を主体的に営む上で必要な知識・技能・態度を育む。

＜学習指導要領改訂を踏まえた教育課程編成に向けた具体的視点＞

(1) 国・県の教育方針や学習指導要領等を踏まえた学校教育目標の実現を目指し、本校の児童生徒の実態や教育的ニーズ、地域の特色や本校に求められる役割等に即した教育課程を編成する。

- ①学習指導要領に示される各教科等の内容を確実に学ぶ機会の充実
- ②教科の系統性と児童生徒の発達段階や生活年齢を考慮した教育内容の見直し
- ③学んだことを生活の中で生かすための教育内容の見直し
- ④卒業後の進路実現を目指すためのキャリア教育の充実と教育内容の見直し

(2) 「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、本校教育の営みが「より良い未来の共生社会を創る」という理念を踏まえた教育課程を編成する。

- ①交流及び共同学習、校外学習、社会体験学習等の充実と内容の見直し
 - ②コンピュータ等のICT機器や福祉機器を効果的に活用できる能力の育成
 - ③人権教育、障害者差別解消法に関する教育、主権者教育、租税教育等の充実
- (3) 生涯を通じて豊かに生活するために必要な「生きる力」を育むことを目指す教育課程を編成する。
- ①健康や安全などの防災教育、食育や摂食に関する教育活動の充実
 - ②児童生徒が有している力を最大限発揮させ、豊かに生きていくための自立活動の充実
 - ③生活力を高めるための家庭や寄宿舎と連携した教育活動の充実
 - ④障害者スポーツや芸術・文化活動の推進に向けた教育活動の充実

＜教育課程の類型＞

児童生徒の障害の状態や発達段階、卒業後のめざす姿に応じ、以下の類型の教育課程を編成し、指導の充実を図る。

- I 課程：小中学校及び高等学校の学習指導要領に準じた教育課程
- II 課程：教科の目標・内容の一部を下学年・下学部に替えた教育課程
- III 課程：知的障害特別支援学校の教科に代替した教育課程
 - A 類型：知的障害特別支援学校の当該学部段階の各教科の内容
 - B 類型：知的障害特別支援学校の下学部段階の各教科の内容
 - C 類型：知的障害特別支援学校の小学部1～2段階の各教科の内容
- IV 課程：訪問による教育課程

Ⅱ 全校研究の取組

Ⅱ 全校研究の取組

1 平成29年度の全校研究

(1) 研究主題

「児童生徒の生きる力を育み、自立や社会参加を目指した肢体不自由教育における小・中・高12年間を見通した指導の在り方」～知的障害を併せ有する児童生徒への国語及び算数・数学の授業改善の取組～

(2) 課題の把握

肢体不自由教育においては、的確な実態把握を行い、目的や意図が明確な指導及び評価による授業改善を行い、児童生徒一人一人の能力や可能性を育むことが求められている。知的障害を併せ有する児童生徒においては、指導目標設定や学習評価を行う際に、知的障害特別支援学校の学習指導要領を用いることで、おおまかに小学部1段階から高等部2段階までの内容の何段階にあるのかを把握できる。しかし、日々の授業で指導する内容をどのように児童生徒に学ばせ、その結果、どのような力をつけさせることができるのかという、具体的な指導の道筋は示されていない。そのため、各学校には学習指導要領を踏まえ、児童生徒の実態や卒業後のめざす姿に合った指導内容を設定し、指導の手順を明確にすることが求められている。

(3) これまでの全校研究の経緯

本校ではこれまでに、知的障害を併せ有する児童生徒の実態把握を的確に行うために、行動観察や学習指導要領との照合に留まらず、発達検査や学習到達度度チェックリスト等を活用して、指導開始時の実態を総体的に把握することに努めてきた。また、目的や意図が明確な指導に向け、学校教育目標を具現化した、めざす児童生徒像に基づいて作成した「身に付けさせたい力」をマトリクスとして整理し、各部を卒業する際に有して起きたい力を踏まえて、12年間の在学期間で、いつ、どのような内容を指導していくと系統的な指導が実現できるのかを検討してきた。

平成27年度、平成28年度の全校研究では国語及び算数・数学に焦点をあて、知的障害特別支援学校の教科の目標設定や評価に至るプロセスを明確にすることで指導の道筋を共有したり、達成水準を踏まえて学習内容※を整理した学習内容表を作成したりした。

※本研究では、指導内容を児童生徒の視点で見た「学習内容」という語句を用いる。本報告書では、視点が教師か児童生徒かにより「指導内容」「学習内容」と使い分けて記述する。

(4) 平成29年度の全校研究の目的

知的障害特別支援学校の教科の指導の道筋を共有するとともに、小・中・高12年間を見通した国語及び算数・数学の学習内容表を作成する。全校研究での検討や成果は、教科会、教育課程検討委員会、各部会での検討を経て、教育課程の改善に反映させる。

(5) 研究仮説

知的障害特別支援学校の国語及び算数・数学において、学習指導要領の目標、内容や達成水準に基づいた学習内容表を作成することで、根拠のある目標設定及び評価につなげる。

(6) 研究方法

- ・知的障害の特性等を踏まえ、国語及び算数・数学の学習内容表を小学校教科との関連を押さえて作成する。
- ・授業研究や全教員による授業実践を通じ、個別の指導計画に基づいた日々の授業実践を定着させ、目標、指導内容、単元・題材等の設定や評価が妥当かを検討する。

①グループ編成

Ⅲ課程（知的障害特別支援学校の教科に代替した教育課程）の児童生徒を対象に、学習指導要領に照らした知的障害特別支援学校の各教科の内容の段階及び学習到達度チェックリスト（2014 徳永）を用いて把握した児童生徒の実態に応じ、以下のようにグループを編成する。小学部・中学部・高等部を縦割りにしたグループを編成することで、学習のつまずきや知的発達を踏まえつつ、達成水準への対応や卒業後の姿を見据えた協議や検討を実現させる。

| グループ名 | 対象とする教科 | 対象とする児童生徒 | |
|-------------|---------|--------------------|-----------------------|
| | | 知的特別支援学校の各教科の内容の段階 | 学習到達度チェックリストのスコア（月齢）※ |
| 注意・やりとりグループ | 国語 | 1段階～2段階 | 1～ 24 |
| 役割・習慣グループ | | 2段階～4段階 | 24～ 72 |
| 注意・やりとりグループ | 算数・数学 | 1段階～2段階 | 1～ 24 |
| 役割・習慣グループ | | 2段階～4段階 | 24～ 72 |

※学習内容表を作成する際は、スコア間の接続を考える。

②研究授業及び授業研究会

- ・各グループから1事例を抽出し、国語及び算数・数学の研究授業・授業研究を行う。
- ・「身に付けさせたい力」と授業との関連や学びの履歴等を踏まえた指導方針や目標設定に加え、目標に準拠した評価規準・評価基準の設定に焦点を当て、研究授業時に児童生徒の具体的な姿から評価することができるよう記述する。（学習指導案の様式参照）
- ・研究授業を本校の知的障害特別支援学校の教科を指導する各類型におけるモデルの授業と位置付け、その内容を各部で共有するために授業研究は各部単位で行う。

（研究授業の手順）

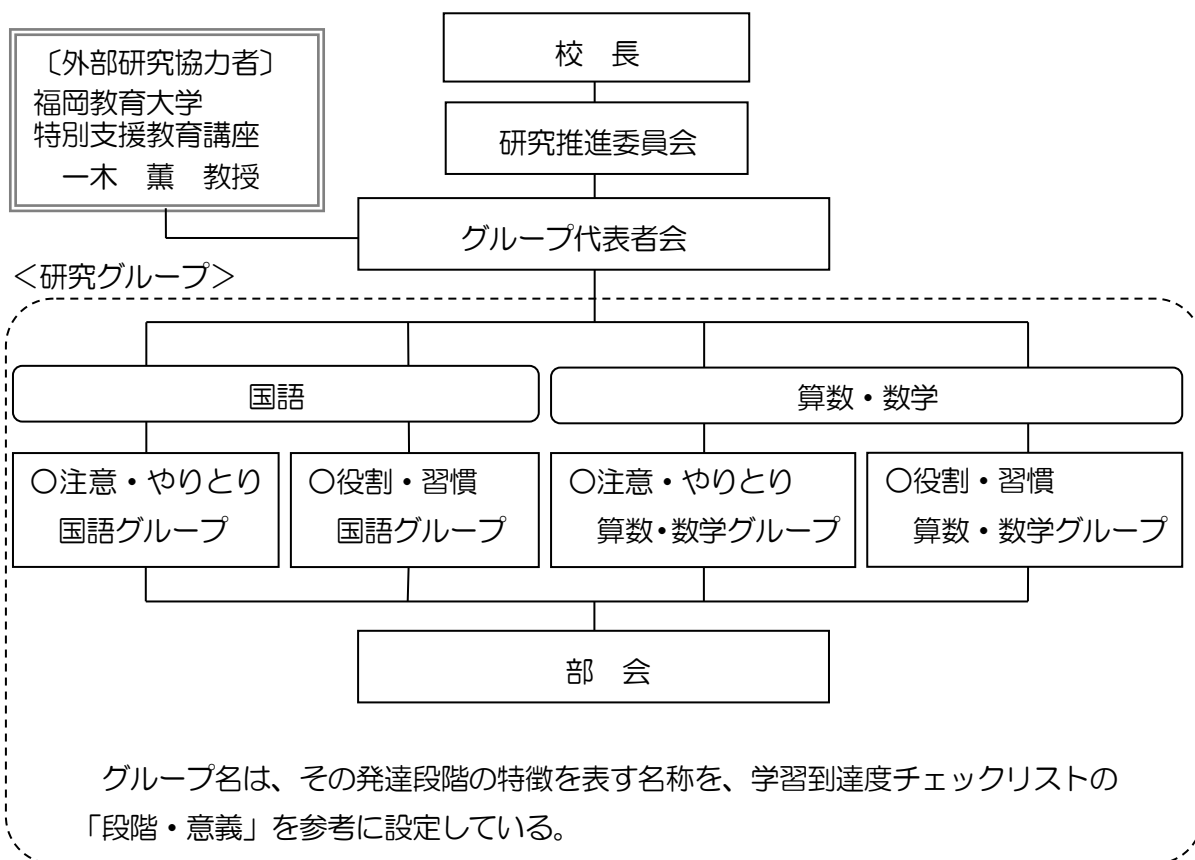
| 計画（P） | 実施（D） | 評価と共有（C） | 報告と改善（A） |
|--|-----------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| （グループ研究） ・目標設定 ・指導内容の設定 ・目標に準拠した評価の設定 | （研究授業） ・授業実践 | （授業研究会） ・授業の評価 ・研究内容の共有 | （グループ研究） ・授業研究会の情報の共有 |
| 研究グループにおいて、設定したことの妥当性を検討し、研究授業の準備をする。 | 研究授業は、直接参観できない場合、ビデオ等を活用する。 | 授業研究会は、各部で行い、グループ研究の内容を部内で共有する。 | 各部で行った授業研究の成果を研究グループに持ち帰り、以後の研究に生かす。 |

③日々の指導における実践

- ・前述の研究授業の手順とその一連の結果を踏まえ、教師一人一人が授業実践を行う。実践の経過はグループ研究会で報告し、まとめる。

| 計画 (P) | 実施 (D) |
|---|-------------------------------|
| (全教師) ・目標設定 ・指導内容の設定 ・目標に準拠した評価の設定 | (全教師) ・授業実践 |
| 研究グループで、設定したことの妥当性を検討し、授業の準備をする。 ※担当する授業において所属グループに該当する児童生徒がない場合は、他グループの研究授業をモデルとする。 | 授業実践の結果は、グループ研究や教育課程の編成に還元する。 |

(7) 研究組織図



(8) 各研究会等の目的

| 研究会 | 回数 | 目的 |
|----------|-----------------|--|
| 研究推進委員会 | 2回/年 (4月、3月) | ・全校研究の方向性を決定する。 |
| グループ代表者会 | 適宜 (研究部会等) | ・研究主任及び各グループ代表者、部主事でグループの進捗状況や方向性を確認する。 |
| 全体研究会 | 4回/年 | ・全体研修会、最終報告会等を開催し、研究内容の周知や進捗状況を報告する。 |
| グループ研究会 | 1回/月 | ・学部縦割りグループを編成し、学習内容表の作成、研究授業の計画段階を検討する。 ・所属するグループの手続きに沿った事例検討を行う。 |
| 研究授業 | 1回/年 | ・教科等の目標と指導内容との関連を踏まえ、評価規準、評価基準を設定した指導を実践する。 |
| 授業研究会 | 1回/年 | ・グループ研究を踏まえた実践の検証と情報の共有を行う。 |

(9) 年間研究計画

| 月 | 研究組織 | 研究内容 | |
|-----|-------------------|--|---|
| 4月 | ○研究推進委員会 | ・研究方針の決定 | |
| | ○全体研究会 | ・研究方針、内容の周知 | |
| 5月 | ○グループ研究会 | ・グループ研究の計画 | |
| 6月 | ○グループ研究会 | ・学習内容表の作成、研究授業の計画 | |
| | ○研究授業 | ・授業実践 | |
| 7月 | ○授業研究会 | ・授業研究 | |
| | ○全体研修会 | ・外部協力者招聘研修 | |
| 9月 | ○グループ研究会 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習内容表の作成 ・学習内容の整理 ・系統性の検討 ・教科間の関連 ・めざす姿との関連 | <ul style="list-style-type: none"> ・一人一事例研究 ・目標、評価の書き方の共有 ・グループ内での目標や評価の妥当性の検討 |
| | ○全体研究会 (講話研修会) | | |
| 10月 | ○グループ研究会 | | |
| 11月 | ○グループ研究会 | | |
| 12月 | ○グループ研究会 | | |
| 1月 | ○グループ研究会 | ・グループ研究のまとめ | |
| 2月 | ○全体研究会 | ・グループ研究の報告 | |
| | | ・全校研究の総括 | |
| 3月 | ○研究推進委員会 | ・今年度の研究報告 | |
| | | ・次年度の研究方針の決定 | |

※グループ代表者会は適宜行う。

2 グループ研究の実際

A 国語：注意・やりとりグループ

(1) 研究の概要

①問題の所在

- ・肢体不自由と知的障害を併せ有する児童生徒に対する国語の教科指導において、根拠ある目標設定及び評価に課題がある。そのため、学習到達度チェックリストのスコア1～18の段階にある児童生徒に対する根拠ある指導のために、国語の実態把握から評価基準設定までの手続きを明確にし、実践していく必要がある。

②研究の目的

- ・国語の内容のまとめりごとの「学びの履歴」や、卒業までに身に付けさせたい力を踏まえた実態把握から評価基準設定までの手続きを全員で共有し、それらの根拠について説明することができるようになる。
- ・国語の学習内容表の見直しを行い、整理をする。昨年度作成した学習内容表で作成していない部分（スコア12から24まで）の学習内容やスコアごとのめざす姿を検討し作成する。

③研究計画

| | |
|-----|--|
| 5月 | ○今年度の研究計画 ・昨年度のグループ研究の振り返りと今年度の方向性 |
| 6月 | ○研究授業の指導案の検討 ・実態把握から目標設定までの手続きの確認と妥当性の検討 ・指導内容の検討 |
| 7月 | ○研究授業・授業研究 ・中学部の事例を通し、実態把握から目標設定までの手続きの妥当性の検討及び指導内容の妥当性の検討 |
| 8月 | ○目標設定から評価基準に至る手続き ・教師一人一人が日々の実践の中で1事例を抽出し事例研究を行うことで、実態把握から目標設定までの手続きを理解 ※全体研究（一木薫先生講話） |
| 9月 | ※全体研究（田中信利先生講話） |
| 10月 | ○国語の学習内容表の見直しと作成① ・今までに作成している国語の学習内容の検討と、スコア12から24までの学習内容の作成 |
| 11月 | ○国語の学習内容表の見直しと作成② ・今までに作成している国語の学習内容の検討と、スコア12から24までの学習内容の作成 ・スコア18、24の「目指す姿」の検討 |

| | |
|-----|------------------------------------|
| 12月 | ○今年度の振り返り ・学習内容表の確認 ・事例研究の確認 |
| 1月 | ○今年度の振り返り ・「目標及び評価の流れ」の確認と見直し |

(2) 研究の実際

①グループ研究会

- ・実態把握から目標設定までの手続き及び指導内容の検討について

少人数のグループを編成し、研究授業の対象生徒の実態把握から目標設定までの手続きに沿って検討を行った。昨年度の研究で確認した目標設定までの手続き（学習指導要領に照らした実態、学習到達度チェックリストを用いた現在のスコアとそのスコアの根拠となる行動の把握、目標とするスコア、目標のスコアに対する今の実態、国語の内容のまとめりごとの学びの履歴、卒業までに身に付けさせたい力）を明確にし、その手続きを経て設定した目標が妥当かどうかを検討した。

- ・国語の学習内容表について

昨年度作成した国語の学習内容表を基に、各スコアの目指す姿と学習内容を比較したり、必要となる学習内容を再考したりした。また、昨年度作成していないスコア18と24の学習内容について、スコア24以降のグループである役割・習慣グループとの系統性を考えながら作成した。具体的には、昨年度学習内容表を作成するにあたり使用した資料（「学習到達度チェックリスト2014」徳永豊、「遠城寺式乳幼児分析的発達検査」、「MEPAーⅡ」など）と段階・意義の内容を再度確認しつつ、日頃の実践や経験を含め、学習内容の再考を行った。

「各スコア、観点別における目指す姿及び学習内容」（H29年度作成分）

<聞くこと>

| | | | |
|-----|---|---|--|
| 24 | 食事、着替えの部分的身辺自立、語彙の増加、自己主張・拒否の芽生え、ごっこ遊び、他児への興味 | 二語文の要求や指示などを理解し、やりたいことがあってもそれに応じた行動をする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・髪の毛、手、足、鼻、口などを指さしたり言葉を真似たりする。 ・やりたいことがあっても、言い聞かせれば待つことができる。 |
| 18 | 言葉の意味理解、意図の理解と共有、要求の明確化 | 「帽子をかぶって」などの1つの指示を理解し、それに応じた行動をする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・絵本等で「○○はどれ？」とたずねると、指さしまたは言葉で応える。 ・「○○を持ってきて」などの1つの指示に従うことができる。 |
| スコア | 段階・意義 | スコアごとの目指す姿 | 学習内容 |

<話すこと>

| | | | |
|-----|---|---------------------------------|--|
| 24 | 食事、着替えの部分的身近自立、語彙の増加、自己主張・拒否の芽生え、ごっこ遊び、他児への興味 | 遊びや他者とのやり取りの中で言葉を多く使い、二語文で表現する。 | <ul style="list-style-type: none"> • 二語文で見たことを話したり、要求を伝えたりする。 • 自分のことを愛称や名前で表現する。 • 携帯電話などを耳に当てて声を出す。 • 「いや」や「(自分で) する」などと言って自己主張する。 |
| 18 | 言葉の意味理解、意図の理解と共有、要求の明確化 | 言葉や動作で自分の要求や意思を相手に分かるように伝える。 | <ul style="list-style-type: none"> • 絵本を見て、知っている物の名前を言ったり指さしたりする。 • 困難なことに出会うと自ら手を引いたり「とって」などと言ったりする。 • 欲しいものを要求するのに、物の名前を言う。 |
| スコア | 段階・意義 | スコアごとの目指す姿 | 学習内容 |

<読むこと>

| | | | |
|-----|---|-----------------------------|---|
| 24 | 食事、着替えの部分的身近自立、語彙の増加、自己主張・拒否の芽生え、ごっこ遊び、他児への興味 | シンボルの意味が分かり、それをういて意思表示ができる。 | <ul style="list-style-type: none"> • 見慣れたものの絵を見せて実物を選ぶ。 • 二つの絵や写真カードから好きな方を選ぶ。 • 絵本を最初から最後まで集中して読める。 |
| 18 | 言葉の意味理解、意図の理解と共有、要求の明確化 | 他の人のしぐさを見て真似たり見分けたりする。 | <ul style="list-style-type: none"> • 他の人のしぐさを見て真似る。 • 自分のものと人の物を区別する。 |
| スコア | 段階・意義 | スコアごとの目指す姿 | 学習内容 |

<書くこと>

| | | | |
|-----|---|-------------------------------------|--|
| 24 | 食事、着替えの部分的身近自立、語彙の増加、自己主張・拒否の芽生え、ごっこ遊び、他児への興味 | 他者の動きを真似て(なぞるなど)、物の操作ができる。 | <ul style="list-style-type: none"> • 積み木を横に二つ三つ並べる。 • 右あるいは左の利き手が確立している。 • たくさん線を引いたり、一本線を交差させたりする。 |
| 18 | 言葉の意味理解、意図の理解と共有、要求の明確化 | 「ちょうだい」「どうぞ」など意味のある言葉を介して、物の操作ができる。 | <ul style="list-style-type: none"> • 積み木を二つ三つ重ねる。 • コップからコップに水などを移す。 • 円形のなぐり書きをする。 |
| スコア | 段階・意義 | スコアごとの目指す姿 | 学習内容 |

②研究授業及び授業研究会

- ・グループ研究の内容の実践的検証を目的として、7月に以下のように研究授業及び授業研究会を実施した。7月は、主に実態把握から目標設定までの手続きや指導内容の妥当性について検討した。

7月

| 事例 | 主な内容 |
|---------------------|--|
| 対象生徒 A(中2) 国語 | 単元名「見て、触って、動かそう」 単元目標 ①教師との簡単なやりとりのパターンを覚えることができる。 ②教師の動きかけに応じて物語の一場面を再現することができる。 |

<授業研究会で出た意見>

【実態把握から目標設定について】

- ・実態把握から目標設定までの手続きを経たことで、目標設定が根拠のあるものになった。
- ・実態把握から目標設定までの手続きについては妥当であると考えられる。

【指導内容について】

- ・設定した指導内容が難しいのではないかと考えられたが、事前にグループ研究会で検討したことで指導内容を工夫することができた。
- ・1単位時間の授業の中で、指導内容を盛り込みすぎていたのではないか。

【その他】

- ・評価基準を設定する際に、どのような場面でどのような反応が見られたら「できた」とするのか、具体的に考えていく必要がある。
- ・中学部の課題として授業に入る教員が変わるので、その日その日で関わり方が違ってしまったり、それぞれの生徒のねらいや手立ての共通理解ができていなかったりすることがある。
- ・「予測する」という学習内容をどういう段階を経て行っていくか、学習の履歴を分かりやすく残していく必要がある。

(3) 研究の成果と課題

①研究の成果

- ・グループ研究の中で実態把握から目標設定までの手続きについて共通理解を図り、実際に手続きを経た授業を計画したことで、根拠のある指導につなげることができた。
- ・昨年度作成した国語の学習内容表を基に、各スコアの目指す姿と学習内容を比較したり、必要となる学習内容を再考したりした。また、スコア18と24の学習内容について、スコア24以降のグループである役割・習慣グループとの系統性を考えながら新たに作成したことにより、発達に幅のある児童生徒に、より対応できる学習内容表を作成することができ、根拠のある目標設定や評価、学習内容を示した授業へとつなげることができた。

②今後の課題

- 今年度末の校内研究に関するアンケート結果を見てみると、実態把握から目標設定までの手続きについては理解し実践できていると感じている教師が多い反面、題材の設定については、できている実感をあまり持てていない教師が多かった。国語という教科の中で、児童生徒に何を身に付けさせたいのかを考えながら、系統的に題材設定していく必要がある。
- スコアの低い児童生徒では「国語の学習内容」と「算数・数学の学習内容」で重なる部分があるため、その違いをより明確にしていく必要がある。
- 児童生徒の実態に差のあるグループで授業をする際（同単元異目標）、単元（題材）選定や目標設定及び評価をどのように考えていくのかを検討する必要がある。

B 国語：役割・習慣グループ

(1) 研究の概要

本グループは、学習到達度チェックリスト（2014 徳永）の国語の観点別（聞くこと・話すこと・読むこと・書くこと）のスコアが24～96の実態にある小学部から高等部までの児童生徒を対象とした研究グループである。

①問題の所在

知的特別支援学校の国語科（以下、国語）を指導する中で以下のような難しさを感じている教師がいる。

- ・昨年度、教科の授業づくりの手続きが示されたが、その手続きの理解や国語の授業づくりが適切に行えているのかが自信がない。
- ・知的特別支援学校の教科（以下、知的教科）の各段階の内容は学習指導要領解説に示されているが、幅が大きい表現がされており、各学校で児童生徒の実態に応じた学習内容を設定することが求められているが、具体的にどのようなものを設定するとよいのかの拠り所がない。

②研究の目的及び研究方法

本グループは、発達段階に応じた国語の段階的・系統的な指導の充実や、教師一人一人の指導改善を図ることを目的とし、以下のことを実施する。

- ・研究授業を通して国語の授業づくりの手続き（実態把握、目標設定、題材選定、評価規準の設定、評価基準の設定、評価まで）の共通理解を図る。
- ・国語の目標設定の手続きを踏まえて、一人一事例を作成し、授業づくりの手続きの理解を深める。
- ・国語の学習内容表のスコア（※）24～60の項目を完成させる

※ここでいうスコアとは、学習到達度チェックリストのスコアを指す。スコアは月齢を指し、スコア24とは2歳相当の実態であることを示す。

③研究計画

| 月 | 研究内容 |
|----|---|
| 5月 | ○グループ研究についての共通理解 ・年間研究計画と昨年度の役割グループ及び習慣グループの成果と課題の確認 ・教科の授業づくりの手続きの確認 |
| 6月 | ○研究授業の指導案の検討 ・学習到達度チェックリストのスコア60の学習内容の検討 |
| 7月 | ○研究授業（高等部）及び授業研究会 ・教科の授業づくりの手続きの検証および共通理解 ・スコア60の学習内容の検討 |

| | |
|--------|--|
| 8月～12月 | ○学習内容の検討 ・スコア24～60の学習内容の検討 ※8月 全体研究（一木薫先生講話） ※9月 全体研究（田中信利先生講話） |
| 1月 | ○グループ研究のまとめ ・学習内容表の学習内容及び目指す姿の確認 ・今年度の研究の成果と課題の共有 |

(2) 研究の実際

①研究授業及び授業研究

1学期に行った研究授業では、昨年度確認した教科の授業づくりの手続きについてグループで共有することを目的として実施した。

また、今回の研究授業は、「聞くこと」「話すこと」を中心に扱った単元であったため、「知的特別支援学校における各教科の具体的な内容の例」（2011：『知的障害教育における学習評価の方法と実際』から引用）から国語の観点「聞くこと」「話すこと」のみに絞ってスコア60の学習内容を選定した。選定する際には、特別支援学校学習指導要領解説、小学校国語科学習指導要領の指導事項につながる段階の学習内容という視点や、学習到達度チェックリストのスコア60の発達の段階や行動項目、発達検査等を参考にした。以下がそれらをまとめたものである。

| 聞くこと | 話すこと |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・教師などの説明や友達の話などを聞いて、おおよその内容が分かる。 ・物語、劇、映画、テレビなどを見たり、聞いたりして楽しみ、簡単な感想を話す。 ・簡単な放送や録音などの内容の概略を聞き取ったりすることができる。 ・話を終わりまで注意して聞いたり、分からないときは聞き返したりする。 ・実際の場面や、指示や説明などを聞き取って行動する。 | <ul style="list-style-type: none"> ・状態や動作を表す言葉を言う。 ・見聞きしたことや経験したことのあらまじや、自分の気持ちなどを、家の人や教師などに話す。 ・話し合いや学級会などで、聞き手の方を向いて、はっきり話す。 ・簡単な伝言をする。 ・分からないときは、尋ねる。 ・自分の希望や意見を発表する。 ・友達と一緒に、簡単な劇などをする。 ・必要なときは、丁寧な言葉で話す。 ・電話で、身近な人と話をする。 ・なるべく正しい発音で話す。 |

授業研究会では、教科の授業づくりの手続きについては、実態把握から評価までの手続きに沿って授業づくりがなされているという意見が多く挙がった。しかし、手続きの手順を踏んで授業をつくられているが、その手続きの一つ一つの質を高めていくことに課題があるのではないかという意見が挙がった。

②学習内容表の作成

今年度は、昨年度作成した学習内容表にスコア60の学習内容を新たに加え、スコア24～

60の学習内容が段階的・系統的に適切に配列されているのかを検討し、学習内容表の完成を目指して取り組んだ。はじめは、スコア60の学習内容を選定する際に、スコア72に相当する小学校1年生の国語につながる一段階手前の学習内容を考えるという視点や幼稚園を卒園するまでに身に付けることとして目指している内容という視点から、小学校国語科学習指導要領の1・2年生の指導事項や幼稚園教育要領解説の「言葉」の文言と「知的特別支援学校における各教科の具体的な内容の例」の文言を比較していくことで、スコア60の学習内容を選定していった。しかし、①で実施した授業研究会の中で、選定した学習内容とその選定の仕方について、「スコア60の学習内容を選定するときに、主観的な判断によって選んでしまいがちなため、根拠を示しながら選ぶことができないか。」という意見が出された。

そこで、各スコアの学習内容を考える際に、「津守式乳幼児精神発達診断療法」「ポーターシ乳幼児教育プログラムチェックリスト」「ムーブメント教育・療法プログラムアセスメント」の検査項目から、2歳から5歳までの各発達段階で「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の観点別にどのような力が身に付いているのかを確認することにした。それを踏まえた上で、「知的特別支援学校における各教科の具体的な内容の例」からスコア24～60の発達段階に対応している学習内容を選定し、文言の加筆修正、内容の追加を行った。以下が本グループで作成した「国語の学習内容表」である。

「国語の学習内容表」

<聞くこと>

| 高等部卒業までに国語で身に付けてほしい力 | | 耳からの情報を整理して行動で表す。 | |
|----------------------|---|------------------------------------|---|
| 60 | 予測や見通しをもって行動、役割を意識した協同遊び | 耳からの情報を整理して行動で表す。 | <ul style="list-style-type: none"> 教師などの説明や友達の話などを聞いて、およその内容が分かる。 話を終わりまで注意して聞いたり、分からないときは聞き返したりする。 物語、劇、映画、テレビなどを見たり聞いたりして楽しみ、簡単な感想を話す。 実際の場面や、指示や説明などを聞き取って行動する。 「なぜ」「どのように」の質問に答える。 |
| 48 | 物の特性の理解と目的をもった遊びや行動、決まりへの気づき | 話を最後まで聞いて一部分を理解したり、四語文の指示で行動したりする。 | <ul style="list-style-type: none"> 絵本、簡単な紙芝居やVTRなどを見たり聞いたりして、登場する人や物の名前が分かる。 四語文の指示を聞き取り行動する。 身近な人の話を終わりまで静かに聞く。 |
| 36 | 身辺自立、質問の増加、自己主張・拒否の明確化、友人との関わりの増加（平行遊び） | 興味のある話や三語文の指示を終わりまで聞き、行動に表す。 | <ul style="list-style-type: none"> 絵本、紙芝居、劇、VTR、テレビ、映画などの視聴覚教材を見たり聞いたりし、興味のあるものを言ったり、動作で表現したりする。 教師などの三語文の指示や説明を聞いて、できるだけそのとおり行動する。 簡単な絵本を読んでもらうのを静かに終わりまで聞く。 |
| 24 | 食事、着替えの部分的身辺自立、語彙の増加、自己主張・拒否の芽生え、ごっこ遊び、他児への興味 | 日常生活で用いる二語文の指示に応じて行動する。 | <ul style="list-style-type: none"> 簡単な童話、放送、録音などを楽しんで聞く。 友達からの働きかけや呼びかけに応じる。 二語文の指示を聞き取り行動する。 教室などで、話をする人の方を見て、聞く。 |
| スコア | 段階・意義 | スコアごとの目指す姿 | 学習内容 |

<話すこと>

| 高等部卒業までに国語で身に付けてほしい力 | | できごとや気持ち、意思、希望などの大体の内容を人に伝える。 | |
|----------------------|---|--|---|
| 60 | 予測や見通しをもって行動、役割を意識した協同遊び | できごとや気持ち、意思、希望などの大体の内容を人に伝える。 | <ul style="list-style-type: none"> ・見聞きしたことや、経験のあらましや自分の気持ちなどを、家の人や教師などに四語文程度で話す。 ・話し合いや学級会などで、聞き手の方を向いて、はっきり話す。 ・教師や家の人などに、要件を落とさずに四語文程度で簡単な伝言をする。 ・分からないときは、尋ねる。「なぜ」「どのように」などを使った質問 ・自分の希望や意見を発表する。 ・友達と一緒に、簡単な劇などをする。 ・必要なときは、「です」「ます」などの丁寧な言葉で話す。 ・電話で、身近な人と話をする。 |
| 48 | 物の特性の理解と目的をもった遊びや行動、決まりへの気づき | できごとを簡単な言葉で話したり、簡単な質問をしたりして会話のやりとりをしようとする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の経験したことや見聞きしたことを、教師などに三語文程度の簡単な言葉で話す。 ・三語文程度の簡単な伝言をする。 ・三語文程度で要望などを言葉で訴える。 ・友達と一緒に、簡単なせりふのある劇をする。 ・教師や友達の名前を言う。 |
| 36 | 身辺自立、質問の増加、自己主張・拒否の明確化、友人との関わりの増加（平行遊び） | 自分から言葉を使って話をしようとする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・教師や友達に話しかけたり、働きかけたりする。「これなあに？」の質問など ・幼児語を使わないで話す。 ・身近なものや興味のあるものの名前を言う。 ・自分の名前の変わりに、「ぼく」「わたし」を使って話す。 |
| 24 | 食事、着替えの部分的身辺自立、語彙の増加、自己主張・拒否の芽生え、ごっこ遊び、他児への興味 | 教師や友達などの名前を言って要求を伝えようとする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・簡単なおごっこ遊びをしながら、やりとりを楽しむ。 ・要求があると、身振りや声を出して注意をひく。 ・二語文程度の簡単な言葉で依頼や訴えをする。 ・自分の名前や愛称を言う。 |
| スコア | 段階・意義 | スコアごとの目指す姿 | 学習内容 |

<読むこと>

| 高等部卒業までに国語で身に付けてほしい力 | | 平仮名がいくつか読める。 | |
|----------------------|---|-----------------------------|---|
| 60 | 予測や見通しをもって行動、役割を意識した協同遊び | 平仮名がいくつか読める。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の名前の文字が分かる。 ・具体物や絵カードと文字カードなどのマッチングをする。 ・日本の昔話程度の簡単な絵本や、やさしい読み物を読むことに興味をもつ。 ・校内の危険な場所を示す標識が分かる。 |
| 48 | 物の特性の理解と目的をもった遊びや行動、決まりへの気づき | 平仮名に関心を持って読もうとする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の名前をだいたい区別する。 ・絵本などに出てくる平仮名に関心をもつ。 ・テレビなどの視聴覚教材にしばしば出てくる平仮名に関心を持ち、読もうとする。 |
| 36 | 身辺自立、質問の増加、自己主張・拒否の明確化、友人との関わりの増加（平行遊び） | 短い単語、絵、写真のマッチングをする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・絵本などに出てくる身近な動物や事物などに興味をもって見る。 ・話の筋のある簡単な絵本を読もうとしたり、読んでもらったりすることを喜ぶ。 ・身近な生活の中で、しばしば目にする標識、看板、広告などに関心を持ち、おおまかに理解する。 ・具体物や絵カードなどと単語カードなどのマッチングをする。 |
| 24 | 食事、着替えの部分的身辺自立、語彙の増加、自己主張・拒否の芽生え、ごっこ遊び、他児への興味 | 具体物や簡単な図形と見比べて「違う」「同じ」がわかる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・靴箱、ロッカーなどの自分の印がわかる。 ・図形や絵などのマッチングが分かる。(文字は含まない) |
| スコア | 段階・意義 | スコアごとの目指す姿 | 学習内容 |

<書くこと>

| 高等部卒業までに国語で身に付けてほしい力 | | 身近なものの名前を文字で書こうとする。(「りんご」→○○○など正しい文字でなくても可) | |
|----------------------|---|---|--|
| 60 | 予測や見通しをもって行動、役割を意識した協同遊び | 身近なものの名前を文字で書こうとする。(「りんご」→○○○など正しい文字でなくても可) | <ul style="list-style-type: none"> 鉛筆などを正しく持ち、正しい姿勢で書く。 平仮名の簡単な語句を見て書き写す。 自分の名前や身近なものの名前を平仮名で書く。 まねをしたりなぞったりして紙に大きく平仮名を1文字書く。 促されると手本を見て三角形を書く。 |
| 48 | 物の特性の理解と目的をもった遊びや行動、決まりへの気づき | 鉛筆で書くことに興味をもち、その使い方や動かし方を獲得する。 | <ul style="list-style-type: none"> 文字を書くことに興味をもつ。 鉛筆が使える。 まねをしたりなぞったりしてV字、ジグザグなどを書く。 まねをして正方形を書く。 |
| 36 | 身辺自立、質問の増加、自己主張・拒否の明確化、友人との関わりの増加(平行遊び) | 簡単ななぞり書きや形を書こうとする。 | <ul style="list-style-type: none"> 点線の上をなぞって書く。 簡単な図形(○)をまねて書く。 |
| 24 | 食事、着替えの部分的身辺自立、語彙の増加、自己主張・拒否の芽生え、ごっこ遊び、他児への興味 | なぐり書きや短い線を書こうとする。 | <ul style="list-style-type: none"> いろいろな筆記用具を使って、なぐり書きをする。 大人の書く動きのまねをしてクレヨンや鉛筆で短い線を書く。 |
| スコア | 段階・意義 | スコアごとの目指す姿 | 学習内容 |

③一人一事例研究

今年度は、教科の授業づくりの手續きについての理解を深め、指導の改善を目的として、全教師の一人一人が一事例の作成に取り組んだ。教科の実態把握から評価までの手續きについて、全員が考える機会となった。教科の授業づくりの手續きに則って実態把握から評価までを一人一人が行った結果、国語の授業づくりを考えることは難しかったという意見が挙がった一方で、複数の教員で話し合いながら事例を作成する中で、授業づくりの手續きや方法についての理解を深めることができたという意見が多く挙がった。

(3) 研究の成果と課題

①研究の成果

研究授業の際に、教科の授業づくりの手續きについて確認し、共通理解を図ったり、その手續きに則って教師一人一人が事例を作成したりすることで、教科の実態把握から評価までの手續きについて、参考とする資料やその活用方法について理解を深めることができた。

また、学習内容表の作成については、肢体不自由と知的障害を併せ有する対象児童生徒のスコア(24、36、48、60)において、各スコアの学習内容を「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」のそれぞれの観点別に学習内容表を加筆、修正をし、完成させることができた。

②今後の課題

今年度は、昨年度作成した「各スコア、観点別における目指す姿及び学習内容表」(試案)の修正及び整理に留まり、学習内容表の活用には至っていない。今後は、今回作成した「目指す姿」や「学習内容」が適切なものなのか検討をする必要がある。また、学習内容表の活用方法の検討及び共通理解を進める必要がある。

C 算数・数学：注意・やりとりグループ

(1) 研究の概要

①問題の所在

障害が重度・重複化している児童生徒の指導においては、算数・数学的な内容を自立活動の中で取り扱ってきたが、昨年度より障害の重い児童生徒の教育課程においても、教科として「算数」「数学」を設定して指導を行っている。本研究グループでは、教科「算数・数学」として、どのように指導を組み立てていくかを検討するために、発達段階や教科の特性を踏まえた算数・数学の学習内容表をスコア12（月齢12ヶ月にあたる）まで作成した。しかし、作成した学習内容表を実際に活用するまでには至らず、障害が重度・重複化している児童生徒の算数・数学の指導の組み立てについては、研究授業においてモデル的に活用方法を示すことはできたが、教師一人一人が実践を通して検証することはできていなかった。

②研究の目的と方法

<グループ研究会>

- ・算数・数学の目標設定から評価基準の設定までの手続きを共有することができるように、研究授業を実施するとともに、グループ内の教師すべてが、同じ手続きをもって授業づくりが行えるよう、一人一事例研究に取り組む。
- ・スコア12以上の算数・数学の学習内容表の作成を通して、算数・数学において付けたい力を検討することで指導を系統的に組み立てることができるようにする。

③研究計画

| 月 | 研究内容 |
|-----|--|
| 5月 | ○研究概要と研究計画の共有 ・算数・数学の目標と評価の設定の手順を確認する。 |
| 6月 | ○障害が重度・重複化している児童生徒の算数・数学の理解 ・算数・数学の系統性、国語との相違点について確認する。 ○研究授業に向けての協議 ・算数・数学の目標と評価規準、評価基準の設定を検討する。 |
| 7月 | ○研究授業・授業研究会（中学部） ・研究授業について、中学部で協議・検討する。 |
| 8月 | ○授業研究会の協議内容の共有 ・中学部で協議した内容を研究グループで共有する。 ※全体研究会（一木薫先生講話） |
| 9月 | ○事例研究に向けて① ・実態把握から目標設定までを理解する。 ※全体研究会（田中信利先生講話） |
| 10月 | ○事例研究に向けて② ・算数・数学の評価について理解する。 |

| | |
|-----|---|
| 11月 | ○学習内容表の作成① ・学習内容の抽出作業を行う。 ○事例研究（個人作業） |
| 12月 | ○学習内容表の作成② ・学習内容を系統的に配列し整理する。 ○事例研究（グループ） |
| 1月 | ○学習内容表の作成③ ・内容のまとめり間での調整を行う。 ○グループ研究のまとめ ・研究のアンケート結果について |

(2) 研究の実際

①目標設定から評価の設定までの手続きの共有について

本グループは、訪問教育担当の3名を含む23名の教師で構成されている。そのうち5名が新たに赴任したものであった。そこで、障害が重度・重複化している児童生徒の算数・数学の指導について理解するために、教科と自立活動の目標設定の違いとして以下の点を確認した。

- ・自立活動は、児童生徒一人一人の課題に応じて目標を設定し指導を組み立てる。
- ・教科は、学習指導要領に示された目標達成に向けて指導を組み立てる。

6月には、グループに属している教師が実際に担当している児童生徒を事例に、教科の目標設定の手続きに沿って指導内容まで検討する作業を通し、手続きの理解を図った。特別支援学校の学習指導要領の知的教科の段階・内容に照らし合わせた実態把握に加え、学習到達度チェックリストを用いて算数の観点「数と計算」「量と測定」「図形」ごとに年度当初の実態を把握することで、目標を導き出しやすくなった。また、目標設定を行う際は、現在の教科のスコア（月齢）だけでなく、将来の進路を意識し、その妥当性を検討することで、より具体的な付けたい力として設定できた。しかし、指導内容の設定について検討していく中で、障害が重度・重複化している児童生徒の場合、「算数・数学の指導と自立活動の指導が似通ってしまうことや国語との違いを明確に見出すことができない」との意見も出された。そこで、学習到達度チェックリストの段階・意義と昨年度作成した算数・数学の学習内容表（スコア12まで）を使い、どのような力を身に付けさせればいいのか、そのための例としてどのような算数・数学の学習内容（指導内容）が考えられるのかを協議した。また、「学習到達度チェックリストの算数の観点別に見た段階意義と行動項目の対応図」2015（田中）を参考に、発達初期の児童生徒の学びがどのように分化していくのかを理解したことで、より高次の段階を意識した上で目標や指導内容を検討する必要があることを確認することができた。

- ・算数・数学と国語で指導内容が似通っていても、目標とする児童生徒の姿、そこで求める思考には違いがあるのではないか。
- ・本校の学習内容（指導内容）としてあげられているものは例であり、「段階・意義」を意識して指導内容を適宜設定していくことが求められているのではないか。

また、研究授業は引き続き本校に在籍している中学部の教師が数学科の授業をモデルとして提示し、グループ内で実態把握や目標の妥当性を検討した。早い時期に研究授業を行うことで、新しく赴任した教師にとっては、手続きを踏んだ授業の実際に触れる良い機会となった。

②算数・数学の系統性と学習内容

9月には、北九州市立大学の田中教授より、学習到達度チェックリスト段階・意義についての講義を受けた。これを受け、本グループでは、学習到達度チェックリストの段階・意義を踏まえながら、学習内容の抽出作業を行った。昨年度作成した算数・数学の学習内容表（スコア12まで）の系統性を参考にスコア18と24の項目を検討し、系統的に配列することとした。昨年度作成を行なった際に活用した資料、学習指導要領、文部科学省著作教科書、各種諸検査（遠城寺乳幼児分析的発達検査、田中ビネー発達検査など）や本校の「身に付けさせたい力」マトリクス等を参考に、算数・数学で付けるべき力を抽出してカード化し、具体的な学習内容として整理した上で以下の手順に沿って、スコア順に配列して作成した。（資料P112）

<学習内容の抽出>

- ・ 根拠となる資料を明確にしたうえで、学習内容として考えられるものをカード化していく。
- ・ 該当する内容のまとめりと、活用した資料を根拠としておおよそのスコアを検討する。

<系統性の確認>

- ・ 抽出した学習内容のおおよそのスコアを手掛かりに系統的に配列する。
- ・ 内容のまとめり間での標記の仕方を統一する。

配列した学習内容を、内容のまとめりの3系統で見比べていく中で、学習内容が重複した場合にどの内容のまとめりに属するべきか考えたり、学習内容の項目に使われる言葉について吟味して整理したりすることができた。例えば、形や色の学習については、「数と計算」と「図形」のどちらのチームでも抽出された学習内容であったが、具体物の対応等は「数と計算」として、図形としての概念にかかる部分は「図形」として整理した。また、「分類」と「類別」という言葉は似ているが、「分類」は、多くのものを属性できれいに分けてしまうことであり、「類別」は、多くのものから属性に着目して取り出すこと、と整理し分かりやすい表記にすることができた。

③算数・数学の目標設定と授業づくり

一人一事例研究においては、算数・数学の目標設定から評価までの手続きを全員が実施でき、手続きの共有につながった。また、12月のグループ研究では、各自が事例研の様式に記入した段階で、目標と評価のつながりについて確認する時間を設けた。評価の観点である「主体的に学習に取り組む態度」に関しては、授業を通しての児童生徒の関心や態度を評価しがちであり、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」の観点に応じて評価を設定する際は、一つの基準の中に二つの達成項目が設定され、基準として曖昧になってしまったり、評価基準が数値や程度など段階的に設定されていなかったりすることがあった。授業者にも参観者にも分かりやすい評価を設定するためには、目標を観点のフィルターに通して、その達成段階を評価する視点を共有することがポイントであった（図1）。

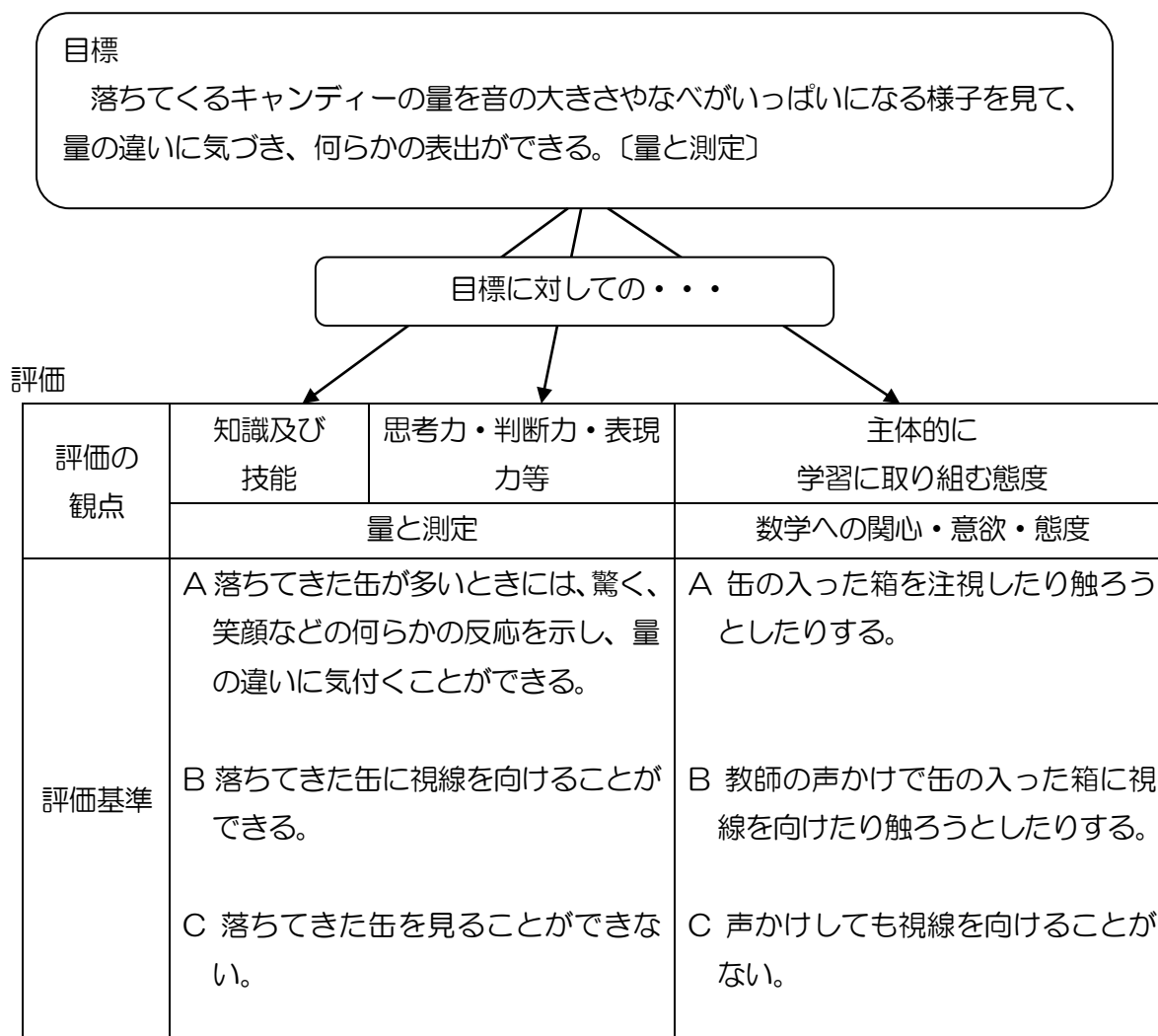


図1 目標に準拠した評価のイメージ（事例研究7より）

（3）今後の課題

算数・数学の内容は、「国語・算数」「国語・数学」という授業の中で国語の内容と同時に取り扱われることがある。このような授業の場合、どの教科の内容を取り扱っているかを明確にした上で単元を設定していく必要がある。認知発達が初期の児童生徒の場合は、算数・数学と国語の学習内容で似通った点がある。現在行っている指導が、どのような力の育成を目指しているのかを内容のまとまりやその系統性を意識して授業として組み立てていくスキルが求められる。今年度作成したスコア18、24の学習内容表は、役割・習慣グループが作成した物と合わせることで、小学校段階の手前であるスコア60までを配列することができた。来年度以降の実践で活用することで検証し、より良いものにしていきたいと考えている。

D 算数・数学：役割・習慣グループ

(1) 研究の概要

①問題の所在

小学校段階以前の学習内容については、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や文部科学省著作教科書など参考となる資料があるが、児童生徒の実態は多様であり、指導する教師は、児童生徒一人一人に応じた細かい内容を踏まえた系統性のある指導をすることに難しさを感じている。また、自立活動と算数・数学の指導が似通ってしまい、その違いに自信がもてないということがある。

②研究の目的

- ・児童生徒の算数・数学の指導において、児童生徒の個別の実態に応じた系統性のある目標設定を行うことで、個に応じた指導を行うとともに自立活動との違いを明確に意識できるようにする。
- ・目標に応じた系統性のある指導を行うため、スコア24～60における算数・数学の学習内容表を作成する。

③研究計画

| 月 | 研究内容 |
|-----|---|
| 5月 | ○研究概要と研究計画の共有 ・昨年度までの取り組みの成果と課題の確認 ・本グループが対象とする段階（スコア）の確認 |
| 6月 | ○研究授業指導案の検討 ・教科の目標設定から評価設定までの手続きに沿った目標設定及び評価の観点の検討 |
| 7月 | ○研究授業・授業研究会（学部別） |
| 8月 | ○授業研究会報告 ○学習内容表の作成①～学習内容表の作成に必要となる資料の選定～ |
| 9月 | ○全体研修 |
| 10月 | ○学習内容表の作成②～『数と計算』『量と測定』『図形』の3チームに分かれて、資料をもとにした学習内容の項目集め～ |
| 11月 | ○学習内容表の作成③～学習内容の項目についてチーム内で精選し、学習の順序を検討～ |
| 12月 | ○学習内容表の作成④～3チームそれぞれで検討した学習内容の項目について、グループ全体で見直し、再検討～ |
| 1月 | ○グループ研究のまとめ ・学習内容表の完成 |

(2) 研究の実際

①研究授業における指導案の検討及び授業研究会

教科の目標設定から評価基準の設定までの手続きに沿った流れを全教師が共通理解するため、モデルとなる研究授業を行った。まず、授業者が指導案を作成し、研究グループ内で目標の妥当性について検討を行った。授業実施後は、対象生徒の所属している部で授業研究会を行うこととした。

目標の妥当性についての検討会では、対象生徒と接することの少ない他学部の教師が実態把握できるよう、対象生徒と接することの多い教師とのグルーピングを行って情報交換を行った。対象生徒の様子を撮った動画を見たりして、対象生徒の学習到達度の段階を丁寧に確認した。

実態把握（学習指導要領との照合と学習到達度チェックリストの実施）から、目標とする学習内容の段階は妥当であると検討することができた。

<指導案より、対象生徒の実態に関する記載の一部抜粋>

○学習指導要領

| |
|---|
| (算数) 1－(1) 具体物があることが分かり(○)、見分けたり(○)、分類したりする(○)。 |
| 1－(2) 身近にあるものの大小や多少などに関心をもつ(○)。 |
| 1－(3) 身近にあるものの形の違いに気付く(○)。 |
| 2－(1) 身近にある具体物を数える(△)。 |
| 2－(2) 身近にあるものの長さやかさなどを比較する(△)。 |
| 2－(3) 基本的な図形や簡単な図表に関心をもつ(△)。 |

○学習到達度チェックリスト

| | 観点 | スコア | スコアの根拠となる行動 |
|----|------|-----|---|
| 算数 | 数と計算 | 48 | 数字カードを見ながら、教師と一緒に10までの数字を数えることができる。教師がクラスメイトを指すのを見ながら6まで数えることができる。教師の「一つ足して」という指示に正しく応じることができる。 |
| | 量と測定 | 48 | 「前へ」や「後ろへ」などの教師の指示が分かり、電動車椅子で移動することができる。体にのせた砂の量を感じて「重い」「軽い」が分かる。 |
| | 図形 | 36 | 5種類ほどある図形のパズルから指示された形や色のパズルを取ることができる。動物の影を見て、2～3枚ある動物の絵から同じものを選ぶことができる。 |

さらに、本時の目標についての検討では、1時間の中で目標を二つ設定し、学習内容のパターンを変えることで児童の学習意欲を保つという授業者のねらいに対し、目標を一つに絞ることで、学習効果をねらうべきではないかとの意見もあり、多くの意見交換を行って、指導案を改善することができた。

<検討前の指導案より、目標に関する記載の一部抜粋>

| 事例 | 主な内容 |
|-----------------------|---|
| 小学部6年 Ⅲ課程B類型 算数 | <p>単元名「なかまをあつめよう」「そろえてみよう」</p> <p>単元目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ○具体的な操作をしながら、用途や目的、機能など関連の深いものに注目して、仲間集めをすることができる。 ○具体的な操作をしながら、一対一対応をすることができ、「同じ」「足りない」「余っている」を答えることができる。 <p>本時の目標及び評価規準</p> <ul style="list-style-type: none"> ①「はな」と「のりもの」など2種類の絵カードを仲間ごとに振り分けることができる。 ②関係の深い組み合わせの絵カードを使って、一対一対応をして、「あまり」が分かる。 <ul style="list-style-type: none"> ・自ら絵カードの操作を始めることができたか。 (関心・意欲・態度) ・6枚の絵カードを仲間ごとにボードの左右に移動させることができたか。(数と計算) ・絵カードを1組に組み合わせ、余ったカードを所定の場所へ置くことができたか。(数と計算) |

<検討後の指導案より、目標に関する記載の一部抜粋>

| 事例 | 主な内容 |
|-----------------------|---|
| 小学部6年 Ⅲ課程B類型 算数 | <p>単元名「なかまをあつめよう」</p> <p>単元目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ○同じ仲間を集めたり、仲間外れを見つけたりする。 <p>本時の目標及び評価規準</p> <ul style="list-style-type: none"> ○枠の中の絵を見て、同じ属性の仲間を下の絵から2枚集める。 ①自ら絵カードの操作を始めることができたか。 (関心・意欲・態度) ②枠の中の絵と同じ属性の絵を2枚集めることができたか。 (数量の基礎) |

<授業研究会の協議内容(7月)>

| 観点 | 目標のスコア | 目標スコアに対応する学習内容 |
|------|--------|---|
| 数と計算 | 48 | <ul style="list-style-type: none"> ・10までの数字を数える(△)→具体物を指で指しながら、10まで順に数えることができるようになる。 ・5までの数字は操作できる(△)→5までの数を合成したり、分解したりすることができるようになる。 ・「一つ加える」ということが分かる(○) |

- ・学習到達度チェックリストでスコア48とした数と計算の各項目の評価は△、△、○である。

通常は次のスコア60を狙うところだが、48の△を伸ばすようにすることで、将来的にはスコア60をねらうことができるようになると考えた。目標は上のスコアをねらうだけでなく現在のスコアをより確実にしていくことも考えられることを全体で共有することができた。

- 「なかまあつめ」という単元では、動物や果物、楽器、乗り物などの属性をどのように学ばせるかが指導のポイントとなるのではないかと話題となり、その具体例について、多くの意見交換ができた。
- 今回の授業で学んだ属性は五つ。その中のいくつかが理解できたのかを評価としても良かったのではないだろうかという意見もあがった。

②算数・数学の学習内容表について

- 昨年度学習内容表を作成するにあたり使用した資料（学習到達度チェックリスト2014徳永豊、遠城寺式乳幼児分析的発達検査、田中ビネー発達検査、学習指導要領、文部科学省著作教科書）から、スコア24、36、48、60それぞれの段階意義に照らし合わせながら、学習内容として取り上げられる項目を拾い出す作業を行った。チーム編成については、学習到達度チェックリストを参考に『数と計算』『量と測定』『図形』の領域を分担し、3チームに分かれた。
- 各チームによる拾い出しの結果、一つのスコアに対して各資料から集まった10個程度の項目を、学習の順序を検討しながら3個程度に精選していった。次に、各チームでの成果を集約し、グループ全体で見直していく作業を行った。例えば、『量と測定』の領域では、各資料から学習内容を集約した結果、「大きい小さい」、「長い短い」、「高い低い」などの学習内容はいくつかのスコアで系統的に学習することになっている。そうした繰り返しの中でも獲得した力の程度にどのような違いがあるのかを詳しく見ていく必要があることが分かり、それらを学習内容表に書き示すことができないか、さらに検討することができた。検討し改善した結果を、以下のようにまとめた。

<検討した学習内容（『量と測定』の一部）>

| スコア | 拾い出し当初 | | 見直し後 |
|-----|--------------|---|---|
| 24 | 長い、短いの区別ができる | → | 長いものと短いものの具体物を触って比較すると、「長い方」「短い方」を区別し、触る、指差し、視線を向けるなどで選ぶことができる。 |
| 48 | 長短が分かる | → | 長いものと短いものの具体物を見る。または、一端をそろえて確認し、長い、短い、同じであることが分かる。 |
| 60 | 「長い方」が分かる | → | 長いと短いの意味が分かり、具体物でなくても、「長い方」などと言葉で言い表すことができる。 |

(3) 研究の成果と課題

①研究の成果

- スコア24～60において、スコアごとに学習内容を拾い出す中で、およそ2歳から6歳の年齢にあたる子どもの、数概念の獲得や量と図形に関する発達の順序を改めて知ることができた。さらに、その過程を複数の教師同士で共有することによって、学習内容の選択は、一教師としての知識による判断ではなく、共通理解した系統性のあるものによりなされる方が、根拠のある説明につなげることができると考えられる。

②今後の課題

- 学習到達度チェックリストは、実態把握や学習内容の参考として十分に活用することができるが、学習到達度チェックリストの各項目について、その根拠となる行動を紐解いたり、具体的な児童生徒像をもって教師間での共通理解を図ったりするなど、さらに研究を深めることができるとよい。

E 訪問教育の研究

1 IV課程（施設訪問教育）の指導形態について

| | |
|-------------------|---|
| 各教科等を合わせた指導（集団学習） | 季節や行事などを関連させながら、大型遊具や感触遊びなどのダイナミックな活動、教師や友達と触れ合う活動、ゲーム的な活動等を行い、人との関わりの楽しさを深めたり、物や自然に対する興味・関心を広げたりすることにより生活経験を豊かにする。 |
| 自立活動（個別学習） | 個別の障害の状態や発達段階などを考慮して、健康状態の維持・改善、姿勢と運動・動作、感覚・認知、コミュニケーションなど必要な内容を関連付けて課題を設定し、施設職員と連携しながら継続して指導する。 |
| 特別活動 | 学校行事・訪問行事・交流及び共同学習・スクーリング等を児童生徒の実態に応じて行なう。 |
| 道徳 | 教育活動全般にわたり指導を行う。 |

※集団学習については、諫早療育センター施設生のみ行っている。

集団学習については、各単元において、各教科の内容を取り扱った指導を行っている。児童生徒の実態別にA・Bグループに分かれて週3回（計6時間）の授業のうち、1回（2時間）実施している。

2 研究の概要

（1）問題の所在

- ①昨年度は、平成26年度より「各教科等を合わせた指導」として位置付けた集団学習の研究を行うにあたり、集団学習の各単元でどの教科を合わせたかを明示した「各教科等合わせた指導 単元構成表」（以下、単元構成表）を見直した。「各教科等を合わせた指導 個別の単元構成表」（以下、個別の単元構成表）を作成することで、集団学習の各単元において、児童生徒一人一人の教科の目標達成に向け、各教科のどの内容を学ぶのかを明確にすることができた。個別の単元構成表をもとに単元構成表を見直したことで、各単元で取り扱う教科や内容を整理することができた。今年度は、単元構成表や個別の単元構成表を活用しながら、授業計画、実践を行い、取り扱う教科や内容が妥当だったかを検証することが課題である。
- ②昨年度は、本校研究グループの研究内容を参考にし、事例研究を通して国語の指導における目標設定から評価までの手順を共有し、授業改善と充実を図った。国語以外の教科についても目標設定、評価の手続きについて授業実践を積みながら理解を図ることが課題である。

（2）目的

- ①授業を計画、実践するにあたり、集団学習の各単元において、単元構成表に挙げている取り扱う教科や内容が適切に設定されているか、その妥当性を検証する。また、今年度の検証をもとに、次年度の単元構成表を作成し、教育課程編成につなげる。
- ②本校の研究方法に沿いながら、事例研究を通して「算数・数学」について目標設定、評価までの手続きを行い、共通理解を図る。また、児童生徒の実態や生活年齢を考慮した集団学習を実践するため、個別の教育支援計画の「身に付けてほしい力」（マトリクスより選択したもの）も活用する。そこで小学部段階と高等部段階の違いを明らかにし、グループの作り方や内容の提示の仕方、教材教具の工夫等を行う。

(3) 研究計画

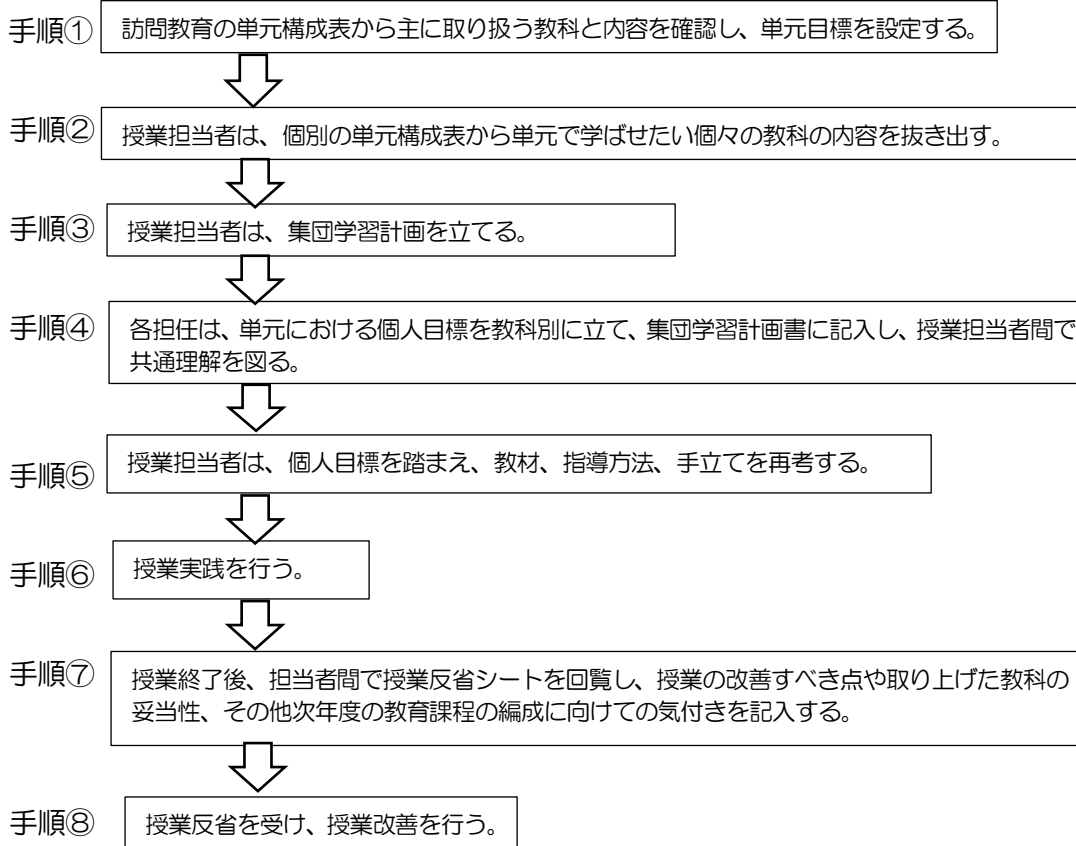
| 月 | 研究内容 |
|--------|---|
| 5～6月 | ○今年度の訪問教育の研究課題等について共通理解 |
| 7月～8月 | ○研究目的・方法の確認 ○「各教科等を合わせた指導 個別の単元構成表」の作成 ○訪問教育の児童生徒の個別の教育支援計画「身に付けてほしい力」(マトリクスより選択したもの)の集約及び比較、検討 |
| 9月～11月 | ○本校の算数・数学「注意・やりとり」グループの目標及び評価設定の手続きに沿った事例研究・授業実践 |
| 12月 | ○教育課程の見直し ○報告書の作成 |

(4) 研究の実際

①教育課程の検証

○今年度も引き続き、今年度の単元構成表をもとに個別の単元構成表を作成し、授業に活用することとした。個別の単元構成表の作成にあたり、各教科でねらいたい主な内容を、「知的障害特別支援学校における各教科の具体的内容の例（全国特別支援学校知的障害教育校長会編著）」、本校の「学習内容表（国語、算数・数学）」、「学習到達度チェックリスト」から選択することや表記を統一すること、国語と算数で内容が重複した項目について整理することなどを共通理解した。

○集団学習の各単元の授業計画、授業実践、授業改善を以下の手順で行うこととした。



②生活年齢が幅広い訪問教育における集団学習の工夫・授業改善

～各教科等を合わせた指導＜小単元「光遊びをしよう・光遊び」算数における事例研究を通して＞～

○目標設定まで

目標設定の前段階として、児童生徒それぞれの教科の個別の指導計画を見比べ検討するときに、重度重複障害のある児童生徒においては、生活年齢に関係なく、「国語」「算数・数学」「自立活動」の目標や学習内容に似通った点や重複する点があることに気付いた。そこで、生活年齢に開きがあるにも関わらず目標や学習内容が似通っている二人(小4と高1)を取り上げ、本当にねらっているところが同じなのか、深く掘り下げて検討することとした。まず「個別の教育支援計画」の「身に付けてほしい力」を比較してみた。2人ともマトリクス4(P84)ではあるが、同じ項目を選択している場合、以下の相違点があることに気付いた(表1)。

<表1 対象児童生徒の「身に付けてほしい力」別 学部段階での相違点>

| 身に付けてほしい力 (めざす生徒像) | マトリクスの 段階 | 相違点 |
|---|--------------|---------------------------------------|
| ・自分に合った動作や姿勢をとる (心身ともに健康でたくましく生きる児童生徒) | 小学部段階 | 日常生活に必要な基本動作や姿勢を知り、受け入れることができる。 |
| | 高等部段階 | 日常生活に必要な基本動作や姿勢を身に付け、主体的な動きを出すことができる。 |
| ・興味や楽しみを持つ (心豊かで思いやりのある児童生徒) | 小学部段階 | 様々な刺激を受け入れ、好きな人・物を見つけることができる。 |
| | 高等部段階 | 興味の対象を認識し、自ら楽しむことができる。 |

次に、「外界の視知覚認知」段階にある児童生徒においては、「国語」と「算数・数学」において、一見同じ学習活動を取り扱うことがあるため、数名の児童生徒について、昨年度の各単元における「国語」と「算数・数学」の目標を全て抜き出し整理してみた。その上で、「国語」「算数・数学」の具体的な年間目標を立てたことで、対象児童生徒について「算数・数学」と「国語」の違いを整理することができた(表2)。

<表2 対象児童生徒の学習活動別 教師から見た「算数・数学」と「国語」の捉えの違い>

| 学習活動 | 教科 | 教師から見た「算数・数学」と「国語」の捉えの違い |
|----------|----------|-------------------------------------|
| 見る 聞く | 算数 数学 | 外界への視覚的、聴覚的気付きに関すること |
| | 国語 | 読みに必要な視覚や、聴覚の活用に関すること |
| 触る 持つ | 算数 数学 | 形状把握の手掛かりとなる手操作の基礎に関すること |
| | 国語 | 書字に必要な手操作の基礎に関すること |
| 揺れる | 算数 数学 | ボディイメージの形成に繋がる前庭覚、固有覚、触覚への気付きに関すること |
| | 国語 | 会話の基礎となる受け止めや表現に関すること |

また、「算数・数学」「国語」の学習を行う上で必要となる姿勢の保持や、動き、伝達のための手段等については、「自立活動」と関連付け、配慮事項として指導することとした。

上記の経緯を経て、本校の研究グループ算数・数学「注意・やりとりグループ」における目標設定手順（算数・数学における目標設定・評価までの手順）を踏まえながら、「光遊びをしよう・光遊び」の単元目標を次のように設定した（表3）。

〈表3 対象児童生徒の小単元「光遊びをしよう・光遊び」の目標〉

| | 教科 | 小単元「光遊びをしよう・光遊び」目標 |
|-----------------|----|---|
| 小学部 4年 ST | 算数 | ①揺れに気づいて目を大きく開けたり、快の表情を見せたりする。 ②手に触れたおもちゃを触ったり、握ったりする。 ③顔の近くに提示された光るおもちゃに、顔や視線を向ける。 |
| | 国語 | ①持たせてもらったおもちゃを1分以上握り続けたり、引っ張ったりする。 ②声がする方に顔を向ける。 |
| 高等部 3年 MY | 数学 | ①数学・歌が終わると、VOCA スイッチを押して音楽を鳴らすことができる。 ②数学・音をたよりに手を出して鈴をつかむことができる。 |

○授業実践（事例研究） P41～ 事例報告

- ・11月実施の単元「光遊びをしよう」「光遊び」の算数・数学に内容をしぼり、本校研究グループの指導案作成の手順（算数・数学における目標設定・評価までの手順）を参考に、事例研究に取り組んだ。

（5）研究の成果と課題

＜研究の成果＞

①教育課程の検証

- ・授業を計画するにあたり、今年度の単元構成表と個別の単元構成表をもとに立案し、取り扱う教科、内容に沿って行うことができた。また、授業での実践において、児童生徒の実態に合った教科の内容を設定したり、教材や手立てを工夫したりしながら、取り扱う教科、内容の妥当性を確かめることができた。
- ・次年度の単元構成表の作成については、今年度作成した個別の単元構成表、授業反省シートをもとに、新たに付け加える内容、削除する内容などを検討したことで、各単元において、主に扱う教科や内容を改善することができた。また、次年度の教育課程において、「各教科等を合わせた指導」における各教科の時数を割り出す際の根拠にもなった。
- ・集団学習で行った教科の内容をより深めたり、必要に応じて個別の課題に対応した教科指導を行ったりするため、これまで自立活動として2時間（週2回）行っていた個別学習の内の30分間を生活単元学習とすることとした。

②生活年齢が幅広い訪問教育における集団学習の工夫・授業改善

- ・本校の研究方法に沿いながら、事例研究を通して「算数・数学」について目標設定、評価までの手続きを共有することができた。評価規準と評価基準を設定したことで学習のねらいをしぼって指導にあたり、学習終了後に担当者間で評価を共有したり、授業改善につなげたりすることができた。その結果、児童生徒の変容につながる手応えを感じることもできた。

- ・マトリクスを活用したことで、実態が似通っていても生活年齢の異なる児童生徒の身に付けてほしい力の相違点が明確になり、集団学習において実態や生活年齢の違いを考慮した指導方法・手立て・教材を工夫し、授業改善につなげることができた。
- ・「算数・数学」と「国語」の年間目標を立てて整理・検証したことにより、各教師で「算数・数学」と「国語」の相違点を整理し、目標設定や学習計画に活かすことができた。

<今後の課題>

- ①今年度は、事例研究で取上げた児童生徒について「国語」と「算数・数学」の具体的な年間目標を立てたが、今後は他の児童生徒や教科についても年間目標を立てていきたい。
- ②次年度からみさかえ地区（諫早市小長井町）の訪問教育と統合され、在籍する児童生徒数は14名となる。そのうち、ベッドサイドで学習している児童が7名となり半数を占める。学習到達度チェックリストのスコア1の児童が増える。訪問教育における教科指導を行う上で、より細かく実態を捉える視点や教科ごとの具体的な目標の立て方、具体的な内容や方法について、今後研究していく必要がある。

事例報告（授業実践）

Aグループ（小学部1年男子1名、4年女子1名、6年生女子1名）

- ・人や物からの働きかけに気付くことができる児童が所属し、感覚を活用して自己や外界への気付きを促し、応答を引き出すことが学習の中心となるグループ。

<対象児（小学部4年ST）の学びの履歴> 小单元「光遊びをしよう」

- ・目の前の光るおもちゃに気付いている様子ははっきり見て取れないが、強い光には目をつむることができた。
- ・持たされた物を握り込みまではしないが、数秒間保持することはできた。

本児童は、視覚に関して、強い光には気付くことができるが、目の前の物がどの程度見えているのかは不明である。しかし、人の声や音楽、絵本の読み語りなどに対しては、眼震が緩やかになるなど、じっと聴いている様子がうかがえる。そこで、本単元の「算数」においては、前述のマトリクスの視点、「刺激を受け入れ、好きな人・物を見つける」力につなげるため、視覚の活用に関する学習を設定した（表4）。

表4 本時の展開（メインの学習活動のみ記載）※本生徒の算数に関する学習活動

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる児童生徒の姿 | 教師の手だてや配慮 | 教材の工夫 |
|-----------|---|---|--|--|
| 展開 60分 | <p>【光の森に行こう】</p> <p>①「バスに乗って」の歌に合わせて、移動する。（学習室→エレベーター前→学習室）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・暗い森（学習室）に入り明暗の違いに気付く。 <p>②森の中で光るくだものを探す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・くだものの匂いを嗅ぐ。（いちご、みかん、メロン） ・光るくだものの絵を見る。 <p>【光の森で遊ぼう】</p> <p>①クリスマスのBGMを聴きながらシーツぶらんこで遊ぶ。</p> <p>②おばけ退治をする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・光るおばけに気付いて視線を向ける。 ・武器の光るおもちゃでおばけ退治をする。 <p>③リラックスタイム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アロマの香りと音楽が流れる中、シーツぶらんこや玩具遊びをする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・光るくだものに気付いて、視線を向けたり、顔を向けたりする。（外界の視知覚認知） ・光る玩具に視線を向けたり、触れたり、握ったりする。（主体的に学習に取り組む態度） | <ul style="list-style-type: none"> ・何に気付いているのかを明確にするため、「見る」「聞く」「嗅ぐ」「触る」などの感覚情報を、静かな環境で1つずつ与える。 ・光るくだものの絵を目の前に提示した後、左右へ動かし、視線の動きを注意深く観察する。 ・揺れ遊びを中断し、「もう1回する？」と聞いて再開し、前後で表情の変化を観察する。 ・片手で握りやすい光るおもちゃを握らせる。 <p>※活動全体を通して、明暗や、静と動のメリハリをつける。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・学習室全体を暗すぎない暗室にする。 ・視界に入りやすいと思われる直径15cm程度の光るくだものの絵やおもちゃを作成する。 ・片手で握りやすい軽い棒状のおもちゃを用意する。 ・光るくだものの絵を見せる前にツリーチャイムの音を鳴らして注意を引き付けた後に見せる。（3回目） |

表5 対象児童生徒の本時の「算数」の目標③（表3）の評価のポイント

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---------|--|--------------|--|
| 導き出したい姿 | A 顔の近くに提示された光るおもちゃに顔を向ける。 B 顔の近くに提示された光るおもちゃに視線を向ける。 C 顔の近くで光るおもちゃを見る。 | | A 教師の声かけや活動に注意を向け、表情を変えたり、手足を動かしたりする。 B 教師の声かけや活動に注意を向け、じっと聴いているような表情になる。 C 教師の声かけや活動を受け入れ起きている。 |

表6 評価と今後の課題

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------|---|--------------|--|
| 1回目 | | C | C |
| 2回目 | | A | A（本時の前半） C（本時の後半） |
| 3回目 | | B | A |
| 評価と課題 | <p>○1回目では、光るくだもの絵を提示されると、薄目を開けてぼんやり見ていただけだった。2回目、3回目では、眼球を左右に動かしたり止めたりして、光るくだもの絵に気付いている様子だった。絵を動かすと、動かした方に顔や目を向けることもあった。</p> <p>○個別の学習時間も使って繰り返し学習し、気付く力を高めていきたい。</p> | | <p>○教師の声や音楽が聞こえると、目が少し大きく開くなど、よく聴いている様子だった。本児に直接声をかけたときは、指を立てるなどの手の動きが見られた。</p> <p>○1回目の学習では、暗室での活動の途中で眠ってしまった。2回目以降は、シーツぶらんこの時間は照明を付けるなど、明暗や静と動のメリハリを付けることで、起きて活動できる時間が延びた。</p> |

Bグループ（小学部6年女子1名、高等部1年男子1名、高等部3年男子1名）

- ・物や言葉を介したやりとりができつつある児童・生徒が所属し、探索的操作や因果関係を理解した操作などが学習の中心となるグループ。

<対象児（高等部1年MY）の学びの履歴> 小単元「光遊び」

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・光のトンネルでは、ぶら下がっている鈴付きの輪っかを近づけて振ると、鈴の音に気付き、自分から右手を出して握り、しばらくの間、振って音を出して楽しむことができた。見失うと空中を手で探る様子もあった。 ・光の部屋では、教師がビックスイッチの一部をトントンとたたいて鳴らすと左手を自分で前に出し、スイッチに触れたタイミングで光を点灯させることができた。スイッチに触れたタイミングで光を点灯させることができた。 |
|--|

本生徒は光を感じる事が難しいが、これまでの学びから、聴覚や触覚を活用し、身近な人に気付くようになり、興味の対象も少しずつではあるが広がってきており、楽しんで取り組める学習が増えてきている。そこで、本単元では、前述のマトリクスの視点、「主体的」「興味の対象を認識し、自ら楽しむ力」につなげるため、外界への聴覚的気付きや手の操作に関する学習を設定した（表7）。

表7 本時の展開（メインの学習活動のみ記載）

※本生徒の算数・数学に関する学習活動

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる 児童生徒の姿 | 教師の手だてや 配慮 | 教材の工夫 |
|---------------|---|---|---|--|
| 展開 60 分 | <p>小単元「光遊び」 【お話と光の部屋】</p> <p>①ブラックライトパネルシアターを見る。</p> <ul style="list-style-type: none"> 提示された蛍光パネルを注視または追視する。 読み語りや効果音、曲を聞く。 <p>②スイッチを操作する。</p> <ul style="list-style-type: none"> スイッチを押し、電飾を点灯する。 VOCA スイッチを押して音楽を聴く。 <p>【光のアトラクション】</p> <ul style="list-style-type: none"> 光の部屋で遊具に乗る。 玩具（音が鳴る）に手を伸ばす。 | <ul style="list-style-type: none"> 話の途中で効果音やツリーチャイムの音、曲が聞こえてくると体を揺らしたり、体の動きが止め集中して聴いたりする。 (主体的に学習に取り組む態度) 曲が聞こえる方から手を伸ばしVOCA スイッチを押す。 (数と計算) 音を手がかりに、鈴が鳴る方向に手を伸ばすことができる。 (外界の知覚認知) | <ul style="list-style-type: none"> 場面ごとに、好きな音色のツリーチャイムを鳴らしたり、効果音や曲を流したりすることで、読み語りの学習に見通しをもち、興味をもって取り組めるようにする。 教師が一度鳴らし曲を聞かせ、場所を知らせる。 友達が遊具に乗っている間、音楽係としてスイッチ操作をして曲を流し、役割を果たしながら主体的に学習に取り組めるようにする。 教師が一度鳴らして聞かせ、場所を知らせる。 玩具の音に集中できるように静かな環境、好きな姿勢で行う。 | <ul style="list-style-type: none"> 登場人物が星に変わるという繰り返しの簡単なストーリーにする。 動物や乗り物などの登場人物に合わせ、効果音や聞き馴染みのある曲などを設定する。 童謡などの身近な曲だけでなくクラシックや歌謡曲などの曲も取り入れ、興味の幅が広がるようにする。 |

表8 本時の対象児童生徒の「算数・数学」の評価のポイント（2回の授業後の評価）

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---------|---|--------------|---|
| 導き出したい姿 | <p>A 歌が終わったことに気づき、VOCA を押すことができる。</p> <p>B 歌が終わったことに気付いてはいたが、VOCA の表面に触れ、30秒間たって押すことができる。</p> <p>C 60秒間経ってVOCA を教師がたたき音を聞かせると、押すことができる。</p> | | <p>A 終始、音楽に耳を傾けて体を揺らしたり、声を出したりして聴くことができる。</p> <p>B じっと耳を傾けて、曲を聴くことができる。</p> <p>C そわそわして落ち着かない様子だが、聴くことはできる。</p> |

表9 評価と今後の課題

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・ 表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------|---|------------------|---|
| 1回目 | | B | B |
| 2回目 | | C | B |
| 評価と課題 | <p>○限られた場面ではあるが、VOCA に手を伸ばし音を出すことがある。ただ、歌が終わったことに気づき、すぐにVOCA を自分から押すことはまだ難しい。</p> <p>○他の学習場面でも継続して指導をし、自分が操作したことで、好きな音楽を聴くことができるという因果関係の理解を深めていきたい。</p> | | <p>○曲に関しては好きなものであれば耳を傾け、楽しみながら聴き、みんなと同じ場で学習ができています。今後は興味の拡大を目指し、いろいろなジャンルを聴くことにも取り組みたい。</p> |

3 事例研究の実際

本校では、毎年、教科や自立活動の授業づくりの手続きを全教員が共有することができるよう、研究授業を行っている。校内研究に関連する研究授業は、主に研究グループを中心として、事例をもとに実態把握から目標の妥当性、評価の設定などを検討してきた。平成29年度は、教師一人一人の実践の中で具体的に手続きを確認したり、自身の取組の妥当性を複数の目で見合っって検証したりすることをねらい、全教員が教科指導で一事例を研究する「一人一事例研究」に取り組んだ。

(1) 事例研究の手続き

教科は、学習指導要領に目標の系統性や扱う内容の順序性が示されている。したがって、教科の指導目標の設定は、児童生徒の実態をその教科の目標系列に照らして設定することになる。また、評価については、指導目標に準拠して設定されることとなる(図2)。この手続きに沿った事例のうち九つを掲載している(P46~)。

① 指導する教科の実態把握をする。

(学習指導要領との照合と学習到達度チェックリスト(2014徳永)の実施)

② 学びの履歴を把握し、習得状況や既習事項を確認する。

③ 卒業までに身に付けてほしい力を検討し、教科の内容との関連を明らかにする。

④ 学習指導要領に示された目標や内容の系統を踏まえ、目標を設定する。

(学習到達度チェックリストで目標となるスコアと行動を設定する。)

⑤ 時数等を踏まえ、目標達成や内容習得のための具体的な学習内容を設定する。

⑥ 単元設定や児童生徒に応じた指導上の手立てや配慮事項を検討する。

⑦ 目標に準拠した評価の設定を行う。

図2 教科指導の手続き

(2) 評価の設定について

教科指導において、目標に準拠した評価を設定する際の観点は、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」となることを踏まえることとし、指導目標の達成度に応じた、A(十分に満足できる)、B(おおむね満足できる)、C(努力を要する)の基準を設けて、客観的に判断することができるようにした。なお、平成29年度は、認知発達が初期段階の児童生徒の評価は、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」を合わせて設定している。この場合は、教科の内容のまとまりと同一の名称の観点を設定しているが、これは内容のまとまり自体を表しているのではなく、その内容を取り扱う中で各観点に応じた評価を行うことを指している。例えば「書く(操作)」という観点では、書くことや物を操作することをそのまま評価するのではなく、「書く(操作)」の内容を取り扱った指導目標に対し、二つの観点、知識及び

理解、思考力・判断力・表現力を意識して評価を設定することとなる。平成29年度は、これまでの本校の評価の設定から移行を促すため、従前の評価の4観点との対応を確認している(図3)。

| | 学力の3要素 | 知識及び技能 | | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------|--------|---------------|-----------------|------------------|---------------|
| | 評価の4観点 | 知識・理解 | 技能 | 思考・判断・表現 | 関心・意欲・態度 |
| 評価の観点 | 国語 | ※ | | | |
| | | 話す (表現・要求) | 聞く (受け止め・対応) | 国語への 関心・意欲・態度 | |
| | | 書く (操作) | 読む (見ること) | | |
| 評価の観点 | 算数 | ※ | | | |
| | | 外界の知覚認知 | 数量の基礎 | 算数への 関心・意欲・態度 | |
| | | 数と計算 | 量と測定 | | |
| | | 図形 数量関係 | 実務 | | |
| 評価基準 | | A | | A | |
| | | B | | B | |
| | | C | | C | |

※小学部で知識及び技能、思考力・判断力・表現力等を合わせた観点を設定する場合

図3 本校の評価の設定

事例研究1（国語 注意・やりとりグループ）

実態把握シート

1 教科の実態把握

教科名（ 国 語 ）

記入者名（ A ）

対象児童生徒（ a ）

（小）学部 （ 1 ）年

学習指導要領

<現在の実態>

（ 小学部1 ）段階

（1）教師の話の聞いたり（○）、絵本などを読んでもらったりする（○）。

（2）教師の話しかけに応じ（○）、表情（○）、身振り（×）、簡単な音声や言葉で表現する（△）。

（3）教師と一緒に絵本などを楽しむ（○）。

（4）いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ（×）。

<めざす段階>

（ 小学部2 ）段階

学習到達度チェックリスト

| <現在の実態> | <めざすスコア> |
|-----------------|-----------------|
| < 聞くこと >スコア（24） | < 聞くこと >スコア（36） |
| < 話すこと >スコア（18） | < 話すこと >スコア（18） |
| < 読むこと >スコア（18） | < 読むこと >スコア（24） |
| < 書くこと >スコア（ 4） | < 書くこと >スコア（ 6） |

<学びの履歴>

本児は今年度入学した児童で、4月から国語・算数の学習が始まった。国語の学習においては、「ももたろう」の題材の中で、物語の登場人物を覚えたり、キビ団子を使い「ちょうだい」「どうぞ」のやりとりを行ったりした。また、「おいもさん」では、教師の援助を受けながら提示された教材に手を伸ばしたり、三語文程度の質問を理解し答えたりする学習を行ってきている。

授業計画シート1

1 本時の目標

- (1) 自分の要求を、単語で伝えることができる。【話すこと】
 (2) 教師が目の前に提示した教材に、手を伸ばすことができる。【書くこと】

2 本時の対象児童生徒の評価

【話すこと】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力 ・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|---|------------------|---|
| 導き出した い姿 | A 自分から「もう1回」と言うことができる。 B 教師に促されて「もう1回」と言うことができる。 C 教師に促されても言うことができない。 | | A 最後まで活動等に視線を向け、学習に取り組むことができる。 B 教師に促される援助が必要である。 C 教師に促されても、視線を向けられない。 |

【書くこと】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力 ・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|--|------------------|---|
| 導き出した い姿 | A 自分からおむすびに手を伸ばすことができる。 B 教師に促されておむすびに手を伸ばすことができる。 C 教師に促されても手を伸ばすことができない。 | | A 最後まで教材等に視線を向け、学習に取り組むことができる。 B 教師に促される援助が必要である。 C 教師に促されても、視線を向けられない。 |

授業計画シート2

※□が目標に対する学習内容

3 本時の展開

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる 児童生徒の姿 | 教師の手だてや 配慮 | 備考 |
|-----|---|---|---|----|
| 導入 | ①始めの挨拶をする。 | | <ul style="list-style-type: none"> 挨拶をする順番に注目させる。 | |
| 展開 | ②「おむすびころりん」の本の読み語りをする。 | <ul style="list-style-type: none"> 絵本の方に視線を向け、聞く。 | <ul style="list-style-type: none"> 眼鏡をかけるようにする。 緊張が強い時は、頭部を固定する援助をする。 | |
| | ③「おむすび」になって転がる感じを経験する。 <ul style="list-style-type: none"> 毛布ブランコで「転がる」を感じる。 | <ul style="list-style-type: none"> 教師の「したい人？」の言葉かけに「はい」と答える。 活動が1回終わった時の教師の「もう1回する？」の言葉かけに「もう1回」と答える。 | <ul style="list-style-type: none"> 緊張が入るときは、首の位置を調整する。 | |
| | ④「おむすび」を転がす。 <ul style="list-style-type: none"> ○△□のおむすびから、教師の提示した形と同じ物を選択する。 | <ul style="list-style-type: none"> ○△□のカードを提示し、その中から教師の提示するカードと同じものを選択する。 | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> おむすびに手を伸ばし、落とす。 | <ul style="list-style-type: none"> 教師の援助を受けながら腕や手、指などを教材の方に動かす。 | <ul style="list-style-type: none"> 教師が頭部を固定し、肘を引き込まないように援助する。 | |
| まとめ | ⑥終わりの挨拶をする。 | | <ul style="list-style-type: none"> 挨拶をする順番に注目させる。 | |

事例研究2（国語 注意・やりとりグループ）

実態把握シート

記入者名（ B ）
 対象児童生徒（ b ）
 （中学）部（ 1 ）年

1 教科の実態把握

教科名（ 国語 ）

<現在の実態>

（ 小学部1 ）段階

1－（1）教師の話を聞いたり（○）、絵本などを読んでもらったりする（○）。

1－（2）教師などの話しかけに応じ（○）、表情（○）、身振り（△）、簡単な音声や言葉で表現する（△）。

1－（3）教師と一緒に絵本などを楽しむ（△）。

1－（4）いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ（×）。

<めざす段階>

（ 小学部1 ）段階

学習到達度チェックリスト

| <現在の実態> | <めざすスコア> |
|----------------|-----------------|
| < 聞くこと >スコア（8） | < 聞くこと >スコア（12） |
| < 話すこと >スコア（8） | < 話すこと >スコア（12） |
| < 読むこと >スコア（2） | < 読むこと >スコア（4） |
| < 書くこと >スコア（4） | < 書くこと >スコア（6） |

<学びの履歴>

これまでの国語の学習では、「聞くこと」については、教師が「取って」と言葉かけをし積み木が入った袋を提示すると、緊張により上肢を思うように動かすことが難しいが、袋の中に手を入れて、積み木を握ろうとする動きは見られている。また、左手に積み木を握らせ、「ちょうだい」と言葉かけすると、こちら側に差し出すように腕を動かすことができる。そうしているうちに、タイミングよく握っている積み木が手から離れ、渡すことができた。

呼名については、名前を呼ばれると、「うー」と返事をする事ができる。また、「号令をお願いします」の声かけで、タイミングよく、「気をつけ、礼」を「うー、うー」ということができる。

「話すこと」については、授業の回数を重ねることで、授業の流れが本人に定着すると、自分が好きな活動に入る前は、手足をバタバタ動かし表情を変えて興奮し、やりとりを予測して期待するような様子が見られる。

「読むこと」については、静止していた物への注視から教師が動かしている道具の動きを追って見るようになり、好きな場面では注視・追視両方の時間が長くなり、視野も左右に広がってきている。

授業計画シート1

1 本時の目標

○絵本に注目してお話を聞くことができる。【聞くこと】

○呼名や「こんにちは」「さようなら」の声かけに、視線や発声、身振りで応じることができる。

【話すこと】

2 本時の対象児童生徒の評価

【話すこと】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力 ・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|--|------------------|---|
| 導き出した い姿 | A あいさつに発声や身振りで答えることができる。 B あいさつに表情で答える。 C あいさつに無反応である。 | | A 教師の言葉での働きかけに注意を向ける。 B 教師の言葉と身体を触れる働きかけで注意を向ける。 C 教師の働きかけに注意を向けない。 |

【聞くこと】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力 ・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|---|------------------|--|
| 導き出した い姿 | A 紙芝居に注目して話を聞くことができる。 B 紙芝居をチラチラと見ながら話を聞くことができる。 C 紙芝居を見ない。 | | A 紙芝居やくまの登場を意識して、身体を動かしたり、声を出したりして、期待する。 B 紙芝居やくまの動きに意識を向ける。 C 紙芝居やくまに意識を向けることがない。 |

授業計画シート2

3 本時の展開

「くまさんくまさん」

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる 児童生徒の姿 | 教師の手だてや 配慮 | 備考 |
|-----|---|--|---|--|
| 導入 | ① 始まりの挨拶をする。 ② 授業の内容を確認する。 | ① 「号令をお願いします。」の 声かけで「んー(気をつけ)」「 んー(礼)」と言う。 ② 本時の内容を知り、見通し を持って落ち着いて授業に 取り組む。 | ② 本人が見通し をもてるよ う、説明をす る。 | |
| 展開 | ① 紙芝居を見る。 ② くまのぬいぐるみと あいさつや活動をす る。 ③ くまに扮したT1と あいさつや活動をす る。 | ① 紙芝居に注目する。 ② 紙芝居の穴から出てくるく まのぬいぐるみに注目す る。くまのぬいぐるみに手 を伸ばして、 ・ こんにちは・ あっはっは ・手をあげて・ あくしゅ ・ さようなら の一連の動作を行う。 ③ T1に注目する。くまに扮 したT1と②と同じ動作を 行う。 | ①②③ 生徒が注 目しやすいよ う、提示の位置 に気を付けた り、頭部の保持 をしたりする。 | 「くまさん くまさん♪」 のわらべ歌 にのせて動 作を行う。 |
| まとめ | ① 本時のまとめを聞 く。 ② 終わりの挨拶をす る。 | ① よかったところを聞く。 教師の問いかけに「んー」 という発声で答えたり、表 情で気持ちを示したりす る。 ② 「号令をお願いします。」の 声かけで「んー(気をつけ)」「 んー(礼)」と言う。 | ① 本人の気持ち をくみ取った 問いかけを行 う。表情から 本人の気持ち を代弁して確 認をする。 | |

事例研究3（国語 役割・習慣グループ）

実態把握シート

1 教科の実態把握

教科名（ 国語 ）

記入者名（ C ）
 対象児童生徒（ c ）
 （ 小 ）学部 （ 2 ）年

学習指導要領

<現在の実態>

（ 小学部2 ）段階

- （1）教師や友達などの話し言葉に慣れ（○）、簡単な説明や話し掛けが分かる。（○）
- （2）見聞きしたことなどを簡単な言葉で話す。（×）
- （3）文字などに関心をもち（○）、読もうとする。（△）
- （4）文字を書くことに興味をもつ。（△）

<めざす段階>

（ 小学部2 ）段階

学習到達度チェックリスト

<現在の実態>

- < 聞くこと >スコア（24）
- < 話すこと >スコア（24）
- < 読むこと >スコア（36）
- < 書くこと >スコア（36）

<めざすスコア>

- < 聞くこと >スコア（36）
- < 話すこと >スコア（36）
- < 読むこと >スコア（36）
- < 書くこと >スコア（36）

<学びの履歴>

これまで国語の学習で、聞くこと・話すことについては、簡単な質問に言葉、指さし、身振りなどで答える学習を行ってきた。教師の言葉かけを聞いて、切る真似をしたり、カラーボールを投げたりと聞いた内容を理解して行動に移すことができるようになってきた。読むことでは、物語を教師が読み語りをし、登場する名前や順番を覚えて答える学習をした。答える際には、2択の中から選んだり、言葉で答えたりすることができた。また、せりふを言うこともできた。また、平仮名の学習では、絵を見て一文字ずつ平仮名カードを選ぶ学習をしている。半分程度の平仮名を読んで選ぶことができている。書くことでは、鉛筆で書く学習をしている。グリップをつけた鉛筆を使用し、親指と人差し指で挟み、中指で支えて持つことができつつある。

授業計画シート1

1 本時の目標

- (1) 絵を見ながら、体の部位の名称を選ぶことができる。【読むこと】
- (2) 体の部位の名称をなぞり書きすることができる。【書くこと】

2 本時の対象児童生徒の評価

【読むこと】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|--|--------------|--|
| 導き出した い姿 | A パネルを見て、登場人物が動かしている体の部位の名称が分かる。 | | A 体の部位の名称を尋ねられた時、自分から進んで答えることができる。 |
| | B パネルを見て、登場人物が動かしている体の部位の名称を2択の中から選ぶことができる。 | | B 体の部位の名称を尋ねられた時、教師の言葉かけを受けて、答えることができる。 |
| | C パネルを見て、登場人物が動かしている体の部位の名称を2択の中から選ぶことができない。 | | C 体の部位の名称を尋ねられた時、教師の言葉かけを受けても答えることができない。 |

【書くこと】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|---|--------------|---|
| 導き出した い姿 | A 登場人物が動かしている体の部位の名称をすべてなぞり書きをすることができる。 | | A なぞり書きするように促された時、自分から進んでなぞり書きをすることができる。 |
| | B 登場人物が動かしている体の部位の名称を一文字なぞり書きをすることができる。 | | B なぞり書きように促された時、教師の言葉かけを受けて、なぞり書きをすることができる。 |
| | C 登場人物が動かしている体の部位の名称を一文字もなぞり書きをすることができない。 | | C なぞり書きするように促された時教師の言葉かけを受けてもなぞり書きをすることができない。 |

授業計画シート2

3 本時の展開

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる 児童生徒の姿 | 教師の手だてや 配慮 | 備考 |
|-----|--|--|---|-------------------------------|
| 導入 | ①挨拶をする。 | | | |
| 展開 | <p>②「くまさん きまさん」の紙芝居の読み語りを聴く。</p> <p>③お話の場面で「登場人物が体のどこを動かしていたか」の問いかけにいくつかの選択肢の中から答える。</p> <p>④答えた体の部位の書いてある文字を鉛筆でなぞる。</p> | <ul style="list-style-type: none"> 教師のまねをしながら聴くことができる。 紙芝居を見て、頭・腰・手・足・口などの名称を体の部位の名称を見ながら答える。 書いてある体の名称を唱えながら、文字をなぞる。 | <ul style="list-style-type: none"> 登場人物がどのような動作をしているか理解を深めるために動作化しながら読み語りを行う。 体の部位が書いてある絵を使って名称を理解させる。 体の絵と一緒に文字を書かせる。 | <p>紙芝居</p> <p>体の部位の名称つきの絵</p> |
| まとめ | ⑤本時の振り返りをする。 | <ul style="list-style-type: none"> 分かったことや難しかったところや次に頑張りたいことを発表する。 | <ul style="list-style-type: none"> 頑張ったことやできるようになったことを認め、次時の意欲を高める。 | |

事例研究4（国語 役割・習慣グループ）

実態把握シート

1 教科の実態把握

教科名（ 国語 ）

記入者（ D ）

対象児童生徒（ d ）

（ 中 ）学部 （ 2 ）年

学習指導要領

<現在の実態>

（ 小学部3 ）段階

（1）身近な人の話を聞いて、内容のあらましが分かる。（△）

（2）見聞きしたことなどのあらまじや自分の気持ちなどを教師や友達と話す。（△）

（3）簡単な語句や短い文などを正しく読む。（△）

（4）簡単な語句や短い文を平仮名などで書く。（△）

<めざす段階>

（ 小学部3 ）段階

学習到達度チェックリスト

| <現在の実態> | <めざすスコア> |
|-----------------|-----------------|
| < 聞くこと >スコア（60） | < 聞くこと >スコア（72） |
| < 話すこと >スコア（60） | < 話すこと >スコア（72） |
| < 読むこと >スコア（60） | < 読むこと >スコア（72） |
| < 書くこと >スコア（60） | < 書くこと >スコア（72） |

<学びの履歴>

これまで中学部の国語では、国語☆☆☆☆の教科書を使用して学習してきた。話すことでは、「です」「ます」を使用して話すことを学習し、目上の人に丁寧語で話す姿が増えている。聞くことでは、教師や友達の話聞いて質問する学習をし、注意の集中が途切れやすいものの、話の最初の内容は理解ができる。話を聞いてその内容に対する質問を考えることが課題である。読むことでは、簡単な物語文を読み、内容をおおまかに理解する学習を行ってきた。音読では、逐次読みをしており、単語のまとまりを理解することが難しく、特に濁音、半濁音、促音、拗音は、どのように読むのか考える時間が必要である。教師が範読をすることで読み方を聞いて覚えて読むことはできるが、まだ文章を変えて読むことが多い。内容の読み取りについては、教師の説明を聞いたり、挿絵を見たりすることで本文の内容を大まかに理解したりすることができている。しかし、一文ずつ主語、述語を確認しながら読み進めているが主語を捉えることが課題である。

授業計画シート1

1 本時の目標

- (1) 教科書の文を目で追いながら正しく読むことができる。【読むこと】
- (2) 会話文の主語を理解する。【読むこと】

2 本時の対象児童生徒の評価

【読むこと】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|--|---|---|
| 導き出した い姿 | <p>A 教科書の文章を正しく読むことができる。</p> <p>B 濁音等につまずきがあるが自分で最後まで読むことができる。</p> <p>C 教師の範読を聞きながら読むことができる。</p> | <p>A 相手に聞こえる声の大きさを最初から最後まで読むことができる。</p> <p>B 教師に促されると、相手に聞こえる声の大きさを読むことができる。</p> <p>C 相手に聞こえる声の大きさを読むことができない。</p> | <p>A 教科書の文字を目で追いながら読むことができる。</p> <p>B ときどき教科書から目が離れるが文字を追うことを意識しながら読むことができる。</p> <p>C 教科書の文字をほとんど見ない。</p> |

【読むこと】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|---|--|---|
| 導き出した い姿 | <p>A 「 」が会話文を示すことが分かる。</p> <p>B 教師の説明を聞くことで「 」が会話文を示していることが分かる。</p> <p>C 「 」が会話文を示していることが分からない。</p> | <p>A 自分で文章を読んだり教師の範読を聞いたりすることで会話文の主語が分かる。</p> <p>B 教師の範読を聞き、板書した内容を確認することで会話文の主語が分かる。</p> <p>C 会話文の主語が分からない。</p> | <p>A 教師の設問に対し、教科書を読むなどして進んで考えることができる。</p> <p>B 教師に促されると、教科書を読むなどして自分で考えることができる。</p> <p>C 教師と一緒に教科書を読むことで考えようとする事ができる。</p> |

授業計画シート2

3 本時の展開

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる 児童生徒の姿 | 教師の手だてや 配慮 | 備考 |
|-----|---|---|---|----|
| 導入 | ①始めの挨拶をする。 ②めあての確認をする。 | ○教師の方を見て挨拶ができる。 ○板書しためあてを正しく読む。 | <ul style="list-style-type: none"> • 号令をかける前に声かけで注目を促す。 • 読めない場合は範読し復唱させる。 • 注目する点を赤ペンで囲む。 | |
| 展開 | ③教師の範読を聞いてから、教科書を読む。 ④会話文の主語を考える。 | <ul style="list-style-type: none"> • 教師が範読する際に文字を指で追うことができる。 • 文字を見ながら教科書を読むことができる。 • 会話文の主語を理解することができる。 | <ul style="list-style-type: none"> • 読み始める箇所を示し、文頭に指を置いたことを確認してから読む。生徒の指差しの箇所を確認しながら読み、できていない場合は正す。 • 最初に、しっかりと文字を見て読むことを指示する。途中、平仮名の読みでつまずいた際は生徒が読むまで待つ。 • 相手に聞こえる声の大きさを指示する。 • 再度、範読して会話文の「 」を探させる。 • 「 」の前後を読んで主語がだれかを考えさせる。 • 一人称を確認する。 • 板書して、述語を示し、その主語を考えさせる。 | |
| まとめ | ⑤めあてを確認し、学習した内容を振り返る。 ⑥次の時間の学習を予告する。 | <ul style="list-style-type: none"> ○教師の問いに対して、めあての注目する点や会話文の主語を答えることができる。 ○教科書のページで確認し、次の学習の関心を示すことができる。 | <ul style="list-style-type: none"> • 机付ボードに注目させてから話すようにする。 • 学習した内容を板書で確認し、注目する箇所を赤ペンで記す。 • 次回の学習の内容を教科書で示し、次回のめあてを伝える。 | |

事例研究5（国語 役割・習慣グループ）

実態把握シート

1 教科の実態把握

教科名（ 国語 ）

記入者名（ E ）

対象児童生徒（ e ）

（ 高等 ）部 （ 3 ）年

学習指導要領

<現在の実態>

（ 小学部3 ）段階

- （1）身近な人の話を聞いて、（○）内容のあらましが分かる。（△）
- （2）見聞きしたことなどのあらましや自分の気持ちなどを教師や友だちと話す（△）
- （3）簡単な語句や（○）短い文など（△）を正しく読む。
- （4）簡単な語句や（○）短い文など（△）を平仮名などで書く。

<めざす段階>

（ 中学部 ）段階

学習到達度チェックリスト

| <現在の実態> | <めざすスコア> |
|-------------------|-------------------|
| < 聞くこと >スコア（ 60 ） | < 聞くこと >スコア（ 72 ） |
| < 話すこと >スコア（ 60 ） | < 話すこと >スコア（ 72 ） |
| < 読むこと >スコア（ 72 ） | < 読むこと >スコア（ 84 ） |
| < 書くこと >スコア（ 60 ） | < 書くこと >スコア（ 72 ） |

<学びの履歴>

これまでの国語の学習で、聞くこと・話すことについては、状況や相手に合った言葉遣いや、話し合い活動、作文の発表会、電話での簡単な受け答えの仕方などを学習してきた。身近な人の話を聞いて大体の内容を理解することができるようになったが、二つ以上の指示が入っていたり、2文以上の説明になっていたりと間違っただ理解をすることがある。また、自分の気持ちや意思、簡単な感想を話すことができるようになったが、主語述語のつながりがおかしかったり、助詞の間違いがあつたりするため、人に伝わりやすいように話すことが課題である。読むことについては、絵本や簡単な物語文などの読み取りをしてきた。おおまかな内容をつかんだり、登場人物について理解したりすることができるようになったが、事柄の順序や登場人物の心情を理解することに課題がある。書くことでは、簡単な手紙や感想文の書き方、自分の体験を文章にすることなどについて学習してきた。教師と一緒に気持ちや経験をまとめることで、簡単な手紙や作文を書けるようになったが、事柄の順序や時間的な流れを意識して書くことに課題がある。

授業計画シート1

1 本時の目標

(1) 相手や状況に応じて、丁寧な言葉で話すことができる。【話すこと】

2 本時の対象生徒の評価

【話すこと】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|--|---|--------------------------|
| 導き出した い姿 | A 丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気付き話すことができる。 | A 状況に応じた言葉遣いで、聞き手に分かるように話すことができる。 | A 教師の発問に自ら答えることができる。 |
| | B 教師の助言を受けて、丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気付き、話すことができる。 | B 教師から状況における説明を聞くことで、状況に応じた言葉遣いで聞き手に分かるように話すことができる。 | B 教師の発問に指名されると答えることができる。 |
| | C 教師の助言を受けても、丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気付くことができない。 | C 教師の助言を受けても、状況を理解できず、相手に分かるように話すことができない。 | C 教師に指名されても答えることができない。 |

授業計画シート2

3 本時の展開

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる 児童生徒の姿 | 教師の手だてや 配慮 | 備考 |
|-----|--|--|---|----|
| 導入 | ①始めの挨拶をする ②本時の学習を知る | <ul style="list-style-type: none"> 姿勢を正し、教師に視線を向けて挨拶する。 | <ul style="list-style-type: none"> 必要に応じて言葉かけをする。 | |
| 展開 | ③丁寧な言葉遣いとそんざいな言葉遣いについて知る ④日常生活や社会体験実習を想定したロールプレイングを通して、正しい言葉遣いで話す ⑤ロールプレイングの様子を映像で振り返る | <ul style="list-style-type: none"> これまでの学習を振り返りながら、相手や状況に応じてどのような言葉遣いをしたら良いか考える。 丁寧な言葉遣いとそんざいな言葉遣いの両方を聞き、その違いや特徴に気付く。 相手や状況に応じてどのような言葉遣いをしたら良いか考え、正しい言葉遣いで話す。 自らの発表の改善点に気付くことができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 映像や教師が実際に演じる様子を見ることで、丁寧な言葉遣いとそんざいな言葉遣いについて比較しやすくする。 発表の様子を映像で振り返ることで、自分の姿を客観的に捉える。 | |
| まとめ | ⑤本時を振り返る ⑥終わりの挨拶をする | <ul style="list-style-type: none"> 教師の促しを受けて自分やクラスメイトの良かったところや改善点に気付くことができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 一人一人を称賛し、次時への意欲を高められるようにする。 必要に応じて言葉かけをする。 | |

事例研究6（算数・数学 注意・やりとりグループ）

実態把握シート

1 教科の実態把握

教科名（ 算数 ）

記入者名（ F ）

対象児童生徒（ f ）

（ 小 ）学部 （ 1 ）年

学習指導要領

<現在の実態>

（ 小学部1 ）段階

（1）具体物があることが分かり（○）、見分けたり（△）、分類したり（△）する。

（2）身近にあるものの大小（△）や多少（×）などに関心をもつ。

（3）身近にあるものの形の違いに気付く（△）。

<めざす段階>

（ 小学部1 ）段階

学習到達度チェックリスト

| <現在の実態> | <めざすスコア> |
|-------------------|-------------------|
| < 数と計算 >スコア（ 12 ） | < 数と計算 >スコア（ 18 ） |
| < 量と測定 >スコア（ 12 ） | < 量と測定 >スコア（ 18 ） |
| < 図形 >スコア（ 12 ） | < 図形 >スコア（ 18 ） |

<学びの履歴>

これまでの算数では、皿に具体物を一つずつ入れていくことで一対一対応を学ぶ学習や三角・四角・丸の形を見て、同じものを選択する図形の学習を行ってきた。一対一対応では、皿と入れる具体物が同じ数だと一つずつ入れることができるが、皿に入れる具体物が多いと、皿に無理やり入れようとする様子が見られた。また、同じ形を選択する活動では、朝の会での曜日のイラストを選ぶ活動を継続的に行っており、最初の頃は取りやすい右側のカードを選んでいたが、見比べるようになり、集中力が続けば7割程度同じイラストを選ぶことができるようになっていく。

授業計画シート1

1 本時の目標

(1) 獲れた芋の「多い」「少ない」に気付くことができる。【量と測定】

2 本時の対象児童生徒の評価のポイント

【量と測定】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|---|---------------------------------------|---|
| 導き出した い姿 | A「多いほう」「少ないほう」のどちらも分かり、選択することができる。 | A 友達の獲った芋や自分の獲った芋を見比べることができる。 | A 友達が芋を獲る様子や出てくる芋に注目し続けることができる。 |
| | B「多いほう」もしくは「少ないほう」だけ理解することができる。 | B 教師の促しで、友達の獲った芋や自分の獲った芋を見比べることができる。 | B 教師の促しで、友達が芋を獲る様子や出てくる芋に注目し続けることができる。 |
| | C 教師の質問には、答えることが難しかったが、袋に入ったたくさん芋を見て喜ぶことができる。 | C 教師が促しても、友達の獲った芋や自分の獲った芋を見比べることが難しい。 | C 教師が促しても、友達が芋を獲る様子や出てくる芋に注目し続けることが難しい。 |

授業計画シート2

3 本時の展開

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる 児童生徒の姿 | 教師の手だてや 配慮 | 備考 |
|-----|---|--|---|----|
| 導入 | ①始まりの挨拶 | <ul style="list-style-type: none"> 写真カードを見て、当番を指さすことができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 写真カードや教師に注目できるように言葉かけを行う。 | |
| 展開 | <p>②絵本「おいもさんがね…」の読み語り</p> <ul style="list-style-type: none"> ○絵本の読み語りを聞く。 ○登場人物の確認をする。 <p>③芋を引っ張る活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ○教師がつるを引っ張り、芋が出てくる様子を見る。 ○つるを選択して、芋を引っ張る。 ○芋がついているつるを袋に入れて「多いほう」「少ないほう」をそれぞれ比較する。 | <ul style="list-style-type: none"> 絵本に注目し、教師の促しで、身振りで表現することができる。 二つのものから絵本の中に出てきた絵カードと同じものを選ぶことができる。 芋が出てくる様子に注目することができる。 友達の様子や出てくる芋に注目することができる。 「多いのはどっち？」という質問に対して、正しい答えを指さすことができたり、身振りで表現したりすることができる。 | <ul style="list-style-type: none"> 「よいしょ」や「ゴロゴロ」などの言葉に身振りを付けて、絵本に注目することができるようにする。 本と絵カードを並べて比較しやすいようにする。 指さしの方向へ視線を向けさせ、「多い」「少ない」に注目できるように期待感を高めて見比べることができるようにする。 「多い」「少ない」を本児が表現しやすい身振りで表現する。 他に興味が逸れたら、教材の提示を最初から行う。 | |
| まとめ | <p>④本時の振り返り</p> <p>⑤終わりの挨拶</p> | | <ul style="list-style-type: none"> 教師に注目できるように促す。 | |

事例研究7（算数・数学 注意・やりとりグループ）

実態把握シート

1 教科の実態把握
教科名（ 数学 ）

記入者名（ G ）
対象児童生徒（ g ）
（ 中 ）学部 （ 2 ）年

学習指導要領

<現在の実態>

（ 小学部1 ）段階

- （1）具体物があることが分かり（○）、見分けたり（×）、分類したりする（×）。
- （2）身近にあるものの大小や多少などに関心をもつ（×）。
- （3）身近にあるものの形の違いに気付く（×）。

<めざす段階>

（ 小学部1 ）段階

学習到達度チェックリスト

| <現在の実態> | <めざすスコア> |
|------------------|------------------|
| < 数と計算 >スコア（ 8 ） | < 数と計算 >スコア（ 8 ） |
| < 量と測定 >スコア（ 8 ） | < 量と測定 >スコア（ 8 ） |
| < 図形 >スコア（ 8 ） | < 図形 >スコア（ 8 ） |

<学びの履歴>

これまでの数学に関する学習では、手を伸ばして物を取ったり渡したりする学習や大きさや量の変化に注目する学習、目の前で隠された物を探す学習などを行ってきた。手を伸ばして物を取ることは確実にでき、物を渡すことは教師が身振りを付けて「ちょうだい」と声かけをすると7割程度できる。量の変化については、見えやすい物や位置からの提示であれば、ほぼ注目することができる。探索活動については、ハンカチで物を覆ったとき、対象物を探すことが6割程度できる。

授業計画シート1

1 本時の目標

(1) 落ちてくるキャンディーの量を音の大きさや鍋がいっぱいになる様子を見て、量の違いに気づき、何らかの表出ができる。【量と測定】

2 本時の対象児童生徒の評価

【量と測定】

| 評価の観点 | 知識及び技能 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|--|--|
| 導き出した い姿 | <p>A落ちてきた缶が多いときには、驚く、笑顔などの何らかの反応を示し、量の違いに気付くことができる。</p> <p>B落ちてきた缶に視線を向けることができる。</p> <p>C落ちてきた缶を見ることができない。</p> | <p>A 缶の入った箱を注視したり触ろうとしたりする。</p> <p>B 教師の声かけで缶の入った箱に視線を向けたり触ろうとしたりする。</p> <p>C 声かけしても視線を向けることがない。</p> |

授業計画シート2

3 本時の展開

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる 児童生徒の姿 | 教師の手だてや 配慮 | 備考 |
|-----|---|---|--|----|
| 導入 | ①はじまりの挨拶をする。 | | | |
| 展開 | <p>②1、2、3の数字が書かれたキャンディーを選ばせ、順番を決める。</p> <p>③選んだキャンディーを持ち、「あめあめふれふれ」の歌が終わると、箱の中にキャンディーを入れる。</p> <p>④缶のたくさん入った方の箱を選ぶ。</p> <p>⑤大きな鍋を持ち、「あめあめふれふれ」の歌が終わると同時に、選んだ箱についてひもを引く。</p> <p>⑥鍋に入ったあめの量を見る。 ・時間が余ったら、「もう一回したい人～」と呼びかけ、時間まで繰り返す。</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・自ら手を伸ばし、缶を取ることができる。 ・教師の「入れて」や「放して」の声かけに応じて缶を箱の中に入れることができる。 ・見比べて缶の多い方の箱を選ぶことができる。 ・自ら紐を引くことができる。 缶が出てくることを予測することができる。 ・量の違いでそれぞれの反応を示すことができる。 | <ul style="list-style-type: none"> ・選んだキャンディーを一人一人に持たせ、今日使う教材に気付かせ、注目しやすくする。 ・T1が一人一人の生徒の目の前まで行き箱を提示して、キャンディーを箱に入れさせる。 ・キャンディーは、音が出るようにし、色を付けることにより注目しやすくする。 ・歌の間、T2は生徒が持っているキャンディーを振ったり、生徒に触れさせたりし、教材へ注目させる。 ・選ばせるときには、中身が見えるように、一面を透明にしておく。 ・歌の終わりに、ひもを引くタイミングとすることで、生徒に次の行動を予測させ、自主的な動きを引き出す。 ・「たくさんだね」「少なかったね」など、量を言語化する。 ・T2は、生徒が鍋や箱を持つなど補助を行い、生徒がT1に注目しやすいよう配慮する。 ・学習中は、半円形に生徒を座らせ、互いの学習の様子が見えるようにする。 | |
| まとめ | ⑦おわりの挨拶をする。 | | | |

事例研究8（算数・数学 注意・やりとりグループ）

実態把握シート

1 教科の実態把握

教科名（ 数学 ）

記入者名（ H ）

対象児童生徒（ h ）

（ 高等 ）部 （ 3 ）年

学習指導要領

<現在の実態>

（ 小学部1 ）段階

（1）具体物があることが分かり（○）、見分けたり（△）、分類したりする（△）。

（2）身近にあるものの大小（△）や多少（△）などに関心をもつ。

（3）身近にあるものの形の違いに気付く（△）。

<めざす段階>

（ 小学部1 ）段階

学習到達度チェックリスト

| <現在の実態> | <めざすスコア> |
|------------------|-------------------|
| < 数と計算 >スコア（ 8 ） | < 数と計算 >スコア（ 12 ） |
| < 量と測定 >スコア（ 8 ） | < 量と測定 >スコア（ 12 ） |
| < 図形 >スコア（ 12 ） | < 図形 >スコア（ 18 ） |

<学びの履歴>

数学では、教師が提示した具体物に注意を向け、手で取った後に口や鼻に近付けることができ、教師が一つの容器を目の前に出し、「ください」「取って」と声かけすると、手にした具体物を出し入れすることができている。また、「少し」と「たくさん」の好きな物を提示されたときに、多い方を選ぶことができた。

授業計画シート1

1 本時の目標

(1) 二つの物（具体物）から見本（カード）と同じ物を選ぶ。【数と計算】

2 本時の対象児童生徒の評価

【数と計算】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|--|--------------|--|
| 導き出した い姿 | A カードの見本と同じ物を選ぶことができる。 B やり直しをしたり教師の支援を受けたりしながら、カードと同じ物を選ぶことができる。 C 同じ物を選ぶことができない。 | | A 自主的に教師や対象物を注視することができる。 B 何度か声をかけると対象物を見ることができる。 C 何度か声をかけても注視できない。 |

授業計画シート2

※が目標に対する学習内容

3 本時の展開

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる 児童生徒の姿 | 教師の手だてや 配慮 | 備考 |
|-----|---|---|--|--|
| 導入 | ① 挨拶をする。 | <ul style="list-style-type: none"> 日直の号令に合わせて、教師と一緒に「気をつけ、礼」の動作をとることができたか。 | <ul style="list-style-type: none"> 号令に合わせて、教師の手にタッチさせる。 | |
| 展開 | ② 絵本「こぐまのはっぱ」の読み語りを聞く。 ③ 見本（具体物）と同じ物を選ぶ。 | <ul style="list-style-type: none"> 教師の声に耳を傾け、絵本を見ることができたか。 (主体的に学習に取り組む態度) 絵本に出てくる「かぼちゃ」の模型を見て、目の前に提示された「かぼちゃ」と他の具体物から「かぼちゃ」を選択することができたか。 同様に、物語に出てくる具体物「はっぱ」「くま」等を選択することができたか。 (数と計算) | <ul style="list-style-type: none"> 物語を読む声の調子に変化をつけ、対象生徒の興味を引くようにする。 二つの具体物の提示のしかたに気をつける。 「かぼちゃ」の見本を提示する時に、ゆっくり見せたり手に触れさせたりする。 | <ul style="list-style-type: none"> 絵本 「かぼちゃ」「はっぱ」の模型 |
| | ④ 見本（カード）と同じ物を選ぶ。 | <ul style="list-style-type: none"> 「かぼちゃ」のカード（写真）を見て、提示された「かぼちゃ」と他の具体物から、「かぼちゃ」を選択することができたか。 同様に、物語に出てくる具体物「はっぱ」「くま」等を選択することができたか。 | <ul style="list-style-type: none"> 写真は、具体物をくり抜いたものを提示する。 | <ul style="list-style-type: none"> カード |
| まとめ | ⑤ 本時振り返る。 ⑥ 終わりの挨拶をする。 | <ul style="list-style-type: none"> 日直の号令に対して、教師と一緒に「気をつけ、礼」の動作を取ることができたか。 | <ul style="list-style-type: none"> 号令に合わせ、教師の手にタッチさせる。 | |

事例研究9（算数・数学 役割・習慣グループ）

実態把握シート

1 教科の実態把握

教科名（ 算数 ）

記入者名（ I ）

対象児童生徒（ i ）

（小）学部 （ 5 ）年

学習指導要領

<現在の実態>

（ 小学部2 ）段階

- （1）身近にある具体物を数える。（○）
- （2）身近にあるものの長さやかさなどを比較する。（△）
- （3）基本的な図形や簡単な図表に関心をもつ。（○）
- （4）一日の時の移り変わりに気付く。（○）

<めざす段階>

（ 小学部3 ）段階

学習到達度チェックリスト

| <現在の実態> | <めざすスコア> |
|-------------------|-------------------|
| < 数と計算 >スコア（ 60 ） | < 数と計算 >スコア（ 72 ） |
| < 量と測定 >スコア（ 60 ） | < 量と測定 >スコア（ 72 ） |
| < 図形 >スコア（ 48 ） | < 図形 >スコア（ 60 ） |

<学びの履歴>

これまでの算数の学習の中では、5までの数唱や具体物の対応、10までの足し算を具体物や指を使って行ったり、5までの引き算は「もとの数」「減った数」「のこりは」を手がかりに式を書いて答えを出す学習を行ってきたりしている。数の操作は7くらいまでは何とかできるようになり、和が6までの計算は暗算で、10までの計算は指を使ってできるようになっている。

授業計画シート1

1 本時の目標

(1) 簡単な操作をとおして10のまとまりをつくることで、繰り上がりのある和が20までの足し算ができる。【数と計算】

2 本時の対象児童生徒の評価のポイント

【数と計算】

| 評価の観点 | 知識及び技能 | 思考力・判断力・表現力等 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------|---|---|---|
| 導き出した い姿 | A 問題を見て、正確に磁石を操作し、答えを求めることができる。 | A 10のまとまりをつくるために、いくつ磁石を操作したら良いかが分かり、一人で足す数を分けることができる。 | A 自分で最後まで答えを求めようとする。 |
| | B 正確な操作ができるが、答えの読み取りに誤りがある。教師の声かけで間違いに気が付き直すことができる。 | B 教師と一緒に足される数の磁石と合わせて10になる数を確認しながら、足す数を分けることができる。 | B 分からないときは、自分から教師にヒントを求めて問題に取り組むことができる。 |
| | C 操作や答えの読み取りに誤りがある。教師の声かけで間違いに気が付き、やり直すことができる。 | C 10のまとまりを考えずに誤った磁石の操作を行う。教師が指差しや声かけを行い、10のまとまりを意識させながら足す数を分けることができる。 | C 教師が複数回、指差しや声かけを行いながら問題に取り組むことができる。 |

授業計画シート2

3 本時の展開

| 時間 | 学習活動 | 評価のポイントとなる 児童生徒の姿 | 教師の手だてや 配慮 | 備考 |
|-----|---|---|---|--|
| 導入 | ①前時の振り返りを する。 | <ul style="list-style-type: none"> 前時の学習を思い出し、言葉で表わせたか。 | <ul style="list-style-type: none"> 思い出せないときはプリントや道具などを見せる。 | <ul style="list-style-type: none"> 繰り上がりのある和が20までの問題のプリント |
| 展開 | ②プリントの式を見て具体的におはじきを動かしながら10のまとまりを作る。 ③残りの数が分かり、答えが分かる。 ④プリントに答えを書く。 ⑤答え合わせをする。 | <ul style="list-style-type: none"> 2か所の10の枠線の中に足される数と足す数の分だけ色分けしておはじきを置く。 足される数の枠へ足す数の枠からおはじきを移動させて10を作る。 足す数の枠の残りのおはじきの数を正確に数える。 プリント枠の中に答えを書く。 間違ったときは、操作をし直すなどして間違いに気づき、正しい答えを書く。 | <ul style="list-style-type: none"> 使わない分のおはじきは机の端に置き、操作する分と混ざらないようにする 枠の中に正しく入っているかを一緒に確認する。 | <ul style="list-style-type: none"> 操作用のホワイトボード 赤と青のおはじき（10個ずつ） |
| まとめ | ⑥本時の振り返りを する。 ⑦次回の学習の予定を 知る。 | <ul style="list-style-type: none"> 本時の学習の概要が分かり自分ができたところ、難しかったことなどを言葉にして表す。 教師の方をしっかりと見て話を聞く。 | <ul style="list-style-type: none"> 言葉にできにくいところはヒントを出し、自分で発表できるようにする。 前かがみのときは、姿勢を正して注目するように声をかける。 | |

4 全校研究の成果と課題

(1) 研究の流れ

今年度の校内研究のおおまかな流れは以下ようになる(図4)。

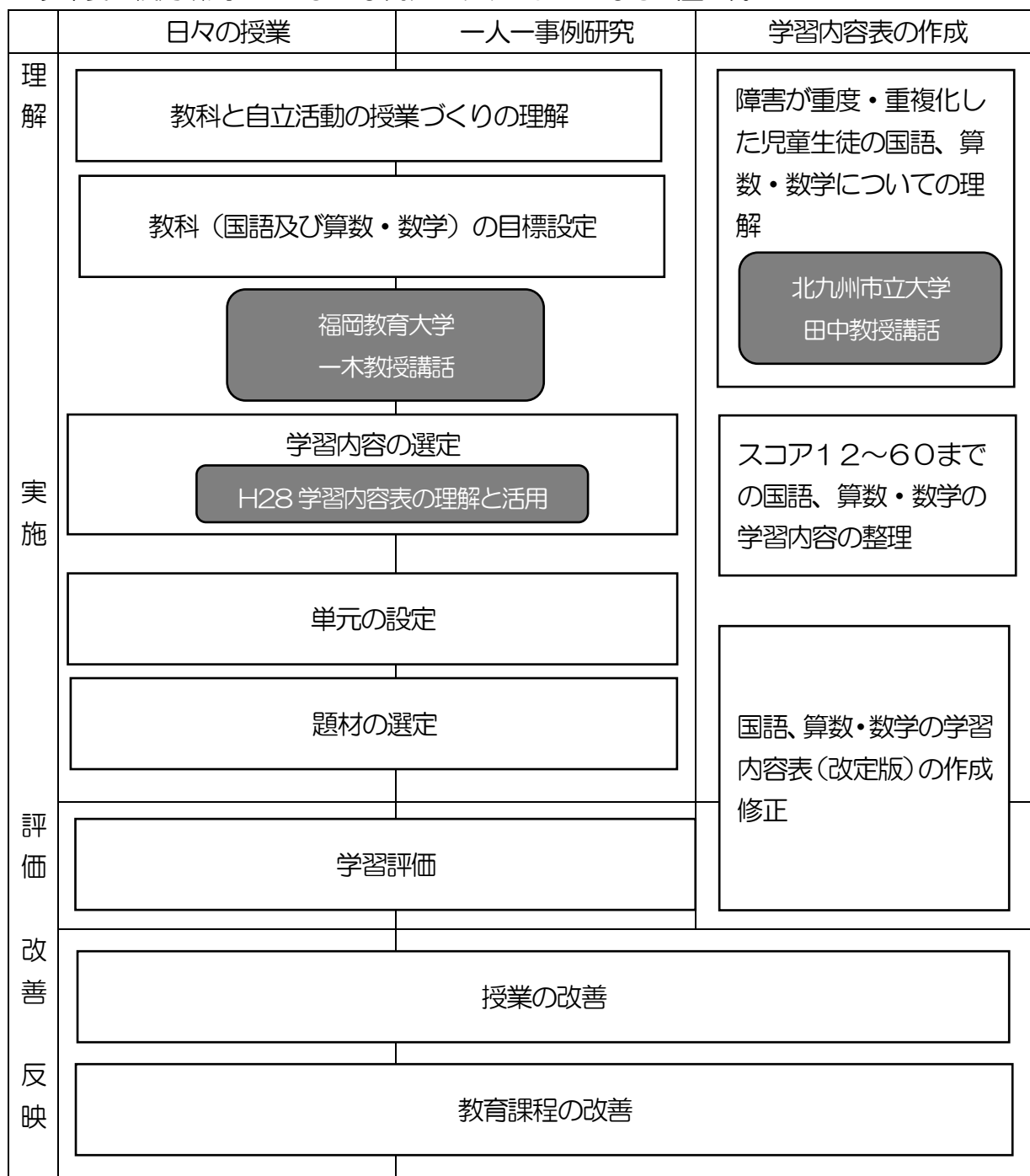


図4 平成29年度の校内研究の流れ

(2) 研究成果と課題

本校では、障害が重度・重複化した児童生徒においても自立活動を中心とした指導ではなく、自立活動と教科の両方の指導を前提にした実践を行っている。教科指導においては、「合わせた指導」ありきではなく、障害が重度・重複化した児童生徒に対しても、教科別の指導の可能性を探ってきた。特に、国語と算数・数学に関しては、小学部から高等部までの各部段階において、系統的に学ぶことができる教育課程の編成に取り組んでいる。今年度の校内研究においては、本校の教師一人一人がこれらの取組を理解し、日々の指導の中で実践・改善すること、そして、その成果を教育課程の改善に生かすことを

目的としてきた。8月に実施した福岡教育大学の一木教授の講話では、次期学習指導要領における特別支援学校のカリキュラム・マネジメントや教育内容に照らした実態把握や目標設定、学習評価について学ぶことができ、学んだ内容を日々の指導、一人一事例研究を通し実践した。また、北九州市立大学の田中教授の講話では、学習到達度チェックリストの段階・意義の理解と国語及び算数・数学の系統性について学ぶことができ、それを踏まえて学習内容表を作成することができた。

本年度の校内研究を通して教師一人一人にどのような意識の変容があったかを把握するために、昨年度に引き続き、「校内研究アンケート」を実施した。アンケートの結果（図5）から、今年度の全校研究の取組の成果と課題を下記に挙げる。なお、図中の縦線（数値 71.07）は、全ての質問項目の「できた」「すこしできた」の人数を質問項目で割った値であり、本校の教科指導の取組から教育課程の改善にいたる手続き全体が、おおよそ70%の教員にとっては手応えのあるものとなっていることを表している。以下、「手応え値」として各項目と比較する。

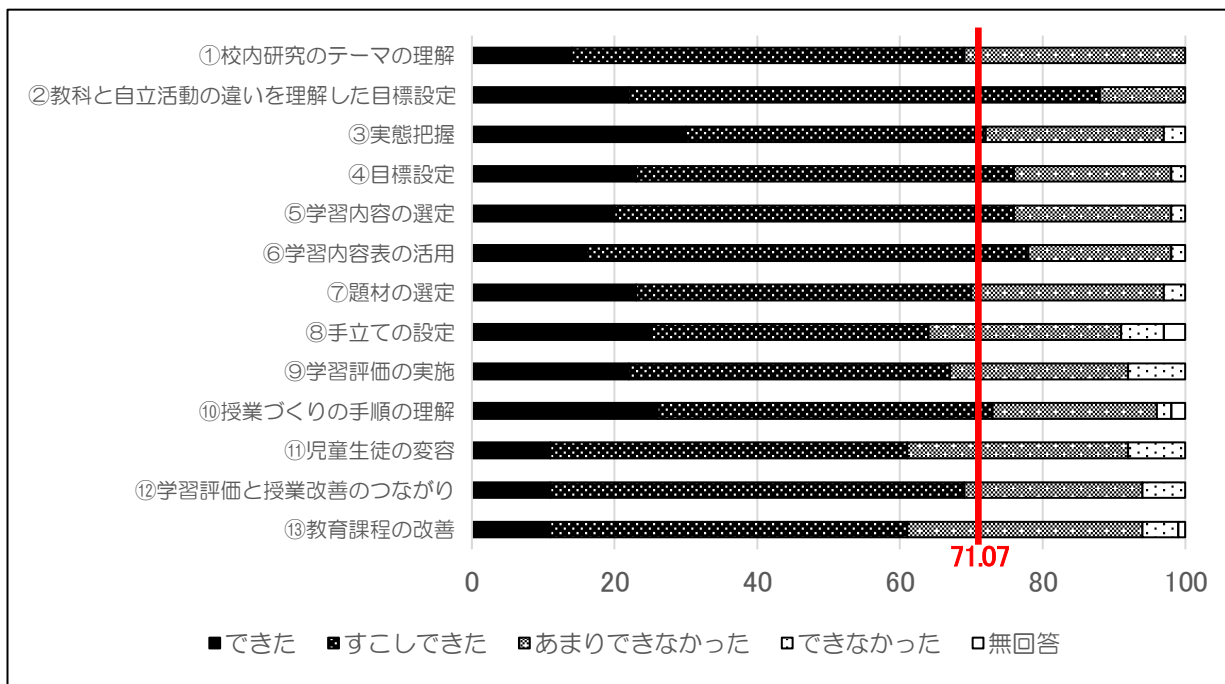


図5 校内研究のアンケート集計結果

以下、成果を○項目で、課題を●項目で述べる。

①教科の目標設定の手続きの理解と授業づくりについて（アンケート項目①～④）

○教科と自立活動の違いについて理解し、児童生徒の実態を把握したり、目標を設定したりすることについては、80%近くの教員が「できた」「すこしできた」という手応えを感じていることが分かる。「できなかった」と答えた教員の数は僅かであり、障害の状態に関わらず可能な限り教科指導の可能性を探る本校の教科指導の考え方が共有され、障害の重い児童生徒に関しても教師一人一人が自信をもって教科の目標を設定することができていることがうかがえる。

●これらの成果は、年度の当初から、オリエンテーション、職員会議等で、本校の教科指導に対する考え方が共通理解されてきた結果と言える。年度が替わると25%程度の教員が新しく赴任することになる。現状を維持するためには、今後もこれらの取組を通して共通理解を図ることが必要である。

②知的障害特別支援学校の教科の系統性について（アンケート項目⑤、⑥）

- 今年度は、昨年度に作成した国語と算数・数学の学習内容表を加筆修正したり、検討されていないコア（月齢）の学習内容を検討し新たに学習内容表を作成したりした。アンケートの結果を見ると、学習内容の選定や学習内容表の活用については、80%近い教師が手応えを感じていることが分かる。各研究グループが学習内容表の作成に入る前の9月に、本校が教科の実態把握の基礎資料として活用している学習到達度チェックリストの段階・意義や発達の系統性について北九州市立大学の田中教授より講義をいただいた。この講義により、発達が初期段階にある児童生徒にとっての教科に関する理解を深めることができた。具体的に、学習内容としてどのようなことが考えられるのか、選定した学習内容がどのような系統を辿り発展していくかといったことを理解することができ、学習内容の修正や加筆、新規作成につながった。このことにより、次年度の教育課程編成に生かされ、実際に指導に活用することができる学習内容表を完成させることができた（表10）。
- 今年度事例研究に取り組む中で、学習内容表を使っていくうえでの課題も見えてきた。学習内容表に掲載されている学習内容は、そのコアを代表する例に過ぎず、学習内容を限定するものではない。よって、目指す姿に向け配列されている学習内容を参考にしつつも、学習内容は教師一人一人が考えなければならない。今後は、教師一人一人が、学習内容表を参考にしながら授業の目標に応じた学習内容を選定するスキルが求められる。

表10 学習内容表の作成状況

| | | |
|-----------|--|--|
| 72～ | 学習指導要領に示された内容 | 学習指導要領に示された内容 |
| 60 | H29版 国語科 学習内容表 (H29国語役割・習慣グループ作成) | H29版 算数・数学科 学習内容表 (H29算数・数学役割・習慣グループ作成) |
| 48 | | |
| 36 | | |
| 24 | | |
| 18 | H29版 国語科 学習内容表 (H29国語注意・やりとりグループ作成) | H29版 算数・数学科 学習内容表 (H29算数・数学注意・やりとりグループ作成) |
| 12 | H28版 国語科 学習内容表 (H28注意・やりとりグループ作成) | H28版 算数・数学科 学習内容表 (H28注意・やりとりグループ作成) |
| 8 | | |
| 6 | | |
| 4 | | |
| 2 | | |
| 1 | | |
| スコア 教科 | 国語 | 算数・数学 |

③授業づくりについて（アンケート項目⑦～⑫）

○昨年度のアンケートでは、教科指導に取り組みはじめたものの、児童生徒の変容までを実感できなかった教員が多かった。そこで、今年度は研究授業で特定の教員が本校の教科指導の手続きに則ってモデルとして取り組むだけでなく、全ての教員が、日々の授業を対象に事例に取り組む「一人一事例研究」を行った。しかし、今年度のアンケートの結果を見ると、児童の変容に関しては、昨年度と同様に他の項目と比べ低い結果となっている。一人一事例研究においては、すべての教員が授業の目標に準拠した評価の設定までを実践しているにも関わらず、授業における児童生徒の変容が捉えにくかったと考えられる。教科指導の手続きに沿ったアンケートの質問項目を見てみると、全体の手応え値（71.07）を下回る項目が、題材の選定以降の手順に見られ、その結果として児童生徒の変容にまでつなげることができなかったことが推測できる。目標設定や学習内容の選定といった手順自体の理解はできていても、それに応じた題材の選定や手だてを工夫することが十分ではなかったと考えられる。

●本校では、全ての部段階で障害の重い児童生徒においても教科（国語、算数・数学）の指導がなされるようになり2年が経過した。そのような児童生徒の指導に使われる題材は、教科書として選定された絵本等以外は、学習内容に応じて授業者が探す必要がある。学部内または学部間で重複して取扱わないようにすることや各題材の特徴を集約して学習内容との対応を検討したりする作業までは至っていない。目標に準拠する評価は、評価規準、評価基準という形で設定される。目標を踏まえ授業において児童生徒に付けたい力を明確にしたものが評価規準であり、その規準に向けての到達段階を示すものが評価基準である。評価基準は、児童生徒がその目標を達成するために必要な手立てを踏まえて評価することになる。どのような手立てを講じればよいのかは、児童生徒の特性に応じるだけでなく、題材の特徴を掴んだ上で検討する必要があるが、手立てと付けたい力の違いや手立てを含めて段階的に評価基準設定することに関してはさらに整理が必要である。また、新学習指導要領で重視されている、児童生徒の付けたい資質、能力を意識した目標と評価の設定や児童生徒が主体的、対話的に学ぶ方法についても今後検討する必要がある。

④教育課程改善への意識について（アンケート項目⑬）

○学校評価を授業改善に生かすことやそれらの総体として教育課程の改善につなげていくことへの意識は、アンケートの結果では、他の項目と比較すると低くなっている。一人一事例研究の完成よりも、次年度の教育課程の編成が時期として早くなった部分もあるため、具体的に自分の事例研究から教育課程の編成につながっている実感が湧かなかった部分があったとも考えられる。今後は日々の授業の評価を元に授業を改善し、それらを次年度の教育課程に生かすことができるよう実践的に取り組んでいきたい。

●今後は、実際に改善に関わった教育課程のもとで実践を積み上げ、改善した教育課程の検証を行うだけでなく授業のPDCAサイクルと教育課程のPDCAサイクルのつながりについてより意識して取り組むことができるようにしたい。

(3) カリキュラム・マネジメントの視点から見た、本校の取組の現状

学校を基盤としたカリキュラム・マネジメントは、教育実践を基に総括する必要がある（一木先生の講話より）。意図して計画されたカリキュラムが実施されているのか、また、実施したカリキュラムは妥当だったのか、そのうえで、児童生徒が何を達成したのかを評価し、次年度のカリキュラムを意図していく流れとなる（図6）。アンケートの結果とカリキュラムの段階を照らし合わせてみると、意図するカリキュラムの段階については、教科、自立活動ともに、指導目標設定の手続きが徹底されており、学校として定着してきていると言える。また、高等部卒業までに小学校前段階の内容を学ぶ児童生徒に関しては、12年間を見通した指導内容の系統性が保証されており、学びの道筋は明確になってきた。しかし、実施したカリキュラムの妥当性については、教師一人一人が十分に実感できるまで到達しているとは言えない。今後、校内研究を通して実践・検証していく必要がある。実施したカリキュラムの妥当性を検証、評価することで、達成したカリキュラムについても見えてくると思われる（図7）。

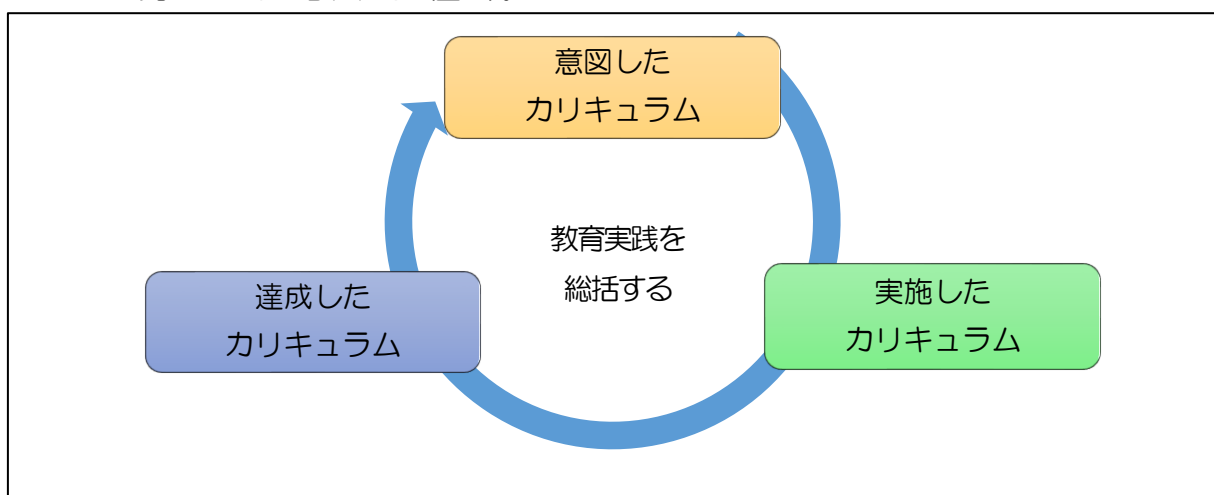


図6 教育実践をカリキュラム・マネジメントの流れで総括する

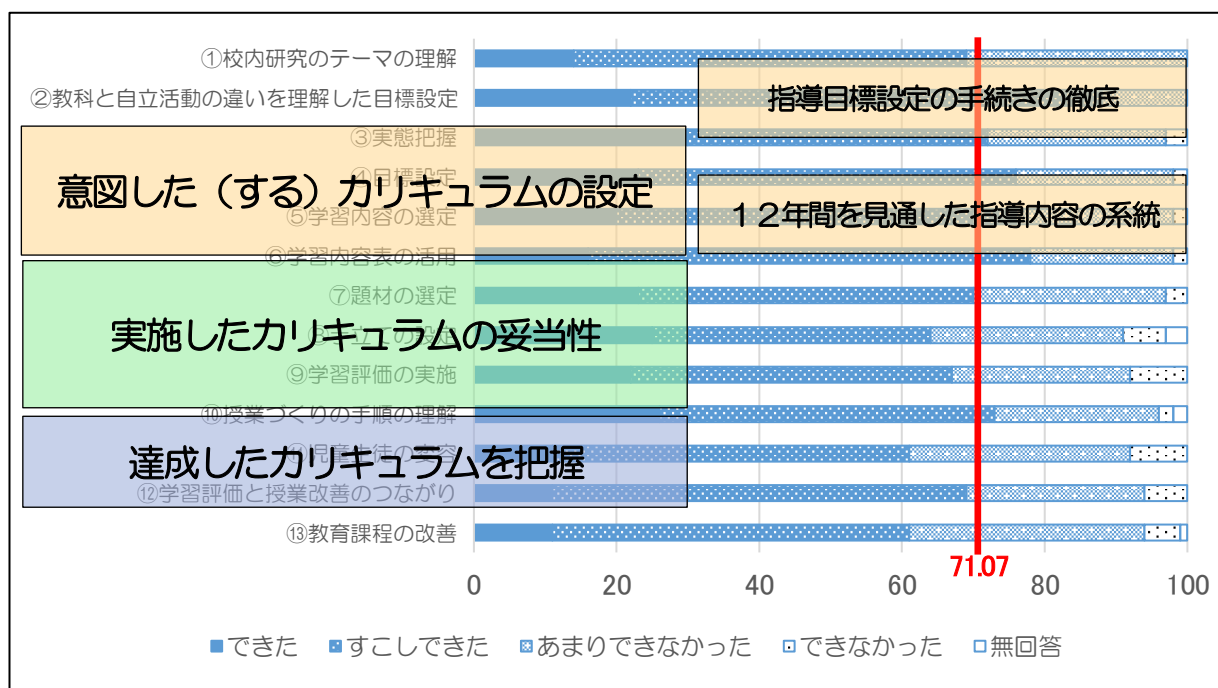


図7 校内研究アンケートの集計結果とカリキュラム・マネジメントの段階との照合

