

【研究主題】

特別支援学校における一貫性・系統性のある
指導の在り方に関する研究Ⅱ

—知的障害のある児童生徒の指導目標の
設定及び指導内容の選択・組織の工夫—

目 次

はじめに	39
第1章 研究主題に関する基本的な考え方	
1 知的障害教育における授業づくり	40
(1) 一貫性・系統性のある指導	41
(2) 全体指導計画と個別の指導計画、授業の関係	41
2 研究内容	42
第2章 知的障害のある児童生徒の指導に関する現状と課題	
1 実態調査の目的と内容	43
2 調査の方法等	43
3 実態調査の結果	43
(1) 個別の指導計画について	43
(2) 全体指導計画について	44
(3) 全体指導計画と個別の指導計画、授業との関係について	46
(4) 評価について	47
4 考察	48
第3章 指導目標の設定と指導内容の選択・組織	
1 知的障害特別支援学校の授業づくり	49
2 指導目標の設定の在り方	50
(1) 基本的な考え方	50
(2) 実態把握の方法	50
(3) 「チェックリスト」の活用例	52
(4) 発達の段階を踏まえた指導目標の設定	53
3 指導内容の選択・組織の工夫	54
(1) 知的障害教育における指導内容の設定	54
(2) 指導内容の選択・組織が必要とされる理由	54
(3) 知的障害特別支援学校における各教科の内容例	54
(4) 指導内容の選択・組織の手順	56
(5) 指導内容の選択・組織の手順例	57
4 教師の指導に関する評価	59
(1) 指導に関する評価についての基本的な考え方	59
(2) 学力の三要素と評価の観点	59
(3) 観点別学習状況の評価を円滑に実施するに当たっての留意事項	60
(4) 教師の指導に関する評価の観点例	61
第4章 指導目標の設定と指導内容の選択・組織の実際	
1 自立活動における取組の工夫(A特別支援学校小学部の取組)	64
2 国語科における取組の工夫(B特別支援学校中学部の取組)	69
3 作業学習における取組の工夫(C特別支援学校高等部の取組)	74
第5章 成果と課題	
1 研究の成果	79
2 今後の課題	79
おわりに	80
引用・参考文献	80

近年、我が国の障害のある子供を取り巻く環境は、共生社会の形成に向けて大きく変化している。平成18年12月、国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、条約の中で、「インクルーシブ教育システム」とは、人間の多様性の尊重等の強化、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とするとの目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組みであり、障害のある者が教育制度一般から排除されないこと、自己の生活する地域において初等中等教育の機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される等が必要とされている。日本では、平成23年の障害者基本法の一部改正をはじめ、障害者総合支援法や障害者差別解消法の制定など制度の整備が進められ、平成26年1月に同条約が批准されたところである。

また、文部科学省の中央教育審議会初等中等教育分科会において、今後の我が国の特別支援教育の在り方等についての議論が進められ、平成24年7月に「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（報告）」が取りまとめられた。その報告の中で、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要がある。」、「特別支援学校は、インクルーシブ教育システムの中で重要な役割を果たすことが求められ、そのため、センター的機能の一層の充実を図るとともに、専門性の向上にも取り組む必要がある。」などと述べられている。

それらを踏まえ、当センターでは、平成24・25年度、「特別支援学校における一貫性・系統性のある指導の在り方に関する研究Ⅰ—知的障害のある児童生徒のp d c aサイクルに基づいた授業づくりを目指して—」を研究主題として調査研究に取り組んだ。具体的には、1単位時間の授業づくりサイクルに基づいた「授業づくりにおける視点」として、「実態把握に基づく具体的な目標設定の在り方」、「主体的な活動を促すための工夫や言語活動の充実の工夫」、「学習評価と教師の指導の評価の在り方」、「授業改善のための効果的な授業参観と授業検討会の在り方」を提案したが、全体指導計画や個別の指導計画等の改善や指導内容の選択・組織の在り方、指導の評価等について課題が残った。

そこで、前次研究に続き平成26・27年度は、「特別支援学校における一貫性・系統性のある指導の在り方に関する研究Ⅱ—知的障害のある児童生徒の指導目標の設定及び指導内容の選択・組織の工夫—」を研究主題として、調査研究に取り組むこととした。まず、県内特別支援学校を対象に実態調査を行い、「全体指導計画と個別の指導計画、授業との関係」、「指導内容の選択・組織」、「評価」などについて現状を明らかにした。次に、目標設定の在り方について、「多面的な実態把握の下、チェックリストや課題分析を活用し、発達の段階を踏まえた目標設定が重要であること」などを提案した。また、指導内容の選択・組織の工夫については、「指導内容の選択」と「指導内容の組織」について改めて整理するとともに、具体的な進め方について提案した。さらに、研究協力員の協力を得て、一貫性・系統性のある指導の在り方について、具体的な実践を通して検証を行ってきた。

本研究の成果が、特別支援学校の教員の専門性向上につながり、障害のある児童生徒の指導に生かされ、一人一人の教育的ニーズに応じた指導・支援の一層の充実が図られることを期待したい。

【研究主題】 特別支援学校における一貫性・系統性のある指導の在り方に関する研究Ⅱ
 ―知的障害のある児童生徒の指導目標の設定及び指導内容の選択・組織の工夫―

1 知的障害教育における授業づくり

知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校（以下：知的障害特別支援学校）の授業づくりは、児童生徒が所属する学習 集団の全体指導計画と一人一人に作成する個別の指導計画を関連させながら、P（計画）→D（実施）→C（評価）→A（改善）というサイクルに基づいて設定している。知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくい。また、成功体験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられている。

このようなことから、知的障害特別支援学校の授業づくりにおいては、教職員の共通理解、学部間の連携、実態等に即した指導内容の選択・組織、段階的な指導など、一貫性・系統性のある指導が大切であると言える。

そこで、前次研究では、特別支援学校における一貫性・系統性のある指導に関する取組の現状と課題を把握し、一貫性・系統性のある指導につながる授業づくりの視点に基づいた授業改善について検証を行った。具体的には、1単位時間の授業づくりにおける視点を提案し、授業改善に向けた取組について検証することができた。また、研究を通して、幼稚部から高等部までの長期的な視点で全職員が共通理解することや発達の段階や教科の系統性を踏まえて指導を行うことが重要であるということが改めて分かった。前次研究の成果と課題は、以下のとおりである。

成 果	特別支援学校における一貫性のある指導と系統性のある指導について、長期的な視点や一人一人の教育的ニーズ、発達の段階、生活経験、教科の系統性を踏まえ、整理することができた。また、実態調査の結果から現状と課題を踏まえ、授業づくりのp d c aの段階ごとに、実態把握に基づく具体的な目標設定の在り方、主体的な活動を促すための工夫や言語活動の充実の工夫、児童生徒の学習評価と教師の指導の評価の在り方、授業改善のための効果的な授業参観と授業検討会の在り方といった「授業づくりの視点」を提案することができた。
課 題	「授業づくりの視点」についての提案を行うことができたが、その有効性の検証については、「授業づくりの視点」の活用を通して、授業改善に向けての取組に関する事例を蓄積するとともに、教師の指導の評価の観点などのチェック項目などを再検討する必要がある。また、「授業づくりの視点」の活用を通じた全体指導計画や個別の指導計画の改善について、十分に検証を行うことができなかった。「授業づくりの視点」を活用し、明らかになった成果と課題を各学校の一貫性・系統性のある指導の充実につなげるための方策等について、具体的に検証を進める必要がある。

(1) 一貫性・系統性のある指導

特別支援学校においては、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化の状況を踏まえ、一人一人に応じた指導の充実が求められている。つまり、的確な実態把握を行い、教育的ニーズを明らかにして作成した個別の指導計画に基づき、障害の特性や発達の段階に応じた指導をきめ細かに行うことが必要である。

特別支援学校においては、これまで、入学から卒業までを見通した長期的な視点で、一人一人の教育的ニーズに基づく指導内容や指導方法を明らかにし、児童生徒のその時々自立と社会参加を目指しながら、卒業後の豊かな生活に向けた取組が行われてきた。

一人一人の指導内容や指導方法は、各教科の目標や内容に基づき、発達の段階や生活経験、生活年齢などを踏まえた系統性のある指導を行うことが必要である。併せて、それらを複数の指導者間で見直したり、各学部間で引継ぎを行い情報を共有したりして、一貫性のある指導を行うことが必要である（図1）。

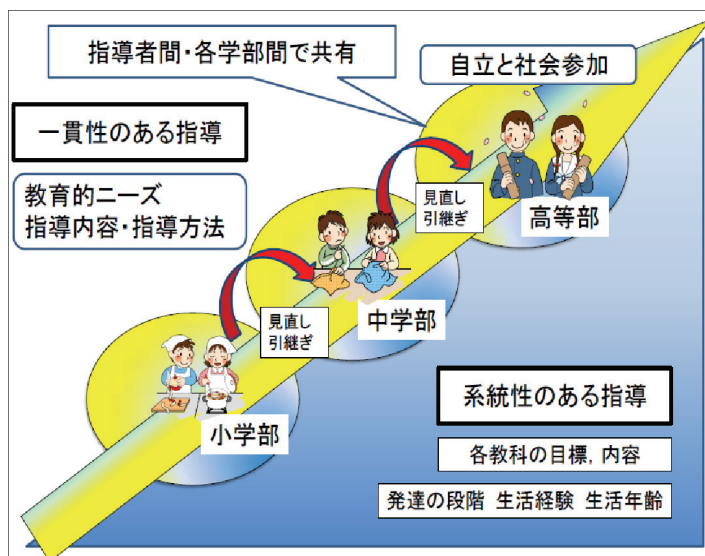


図1 一貫性・系統性のある指導

特別支援学校においては、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに伴い、一貫性・系統性のある指導の在り方を明らかにする重要性が増していると考えられる。本研究では、一貫性・系統性のある指導について、次のように整理した。

一貫性のある指導	一人一人の教育的ニーズや指導内容・指導方法などを明らかにし、指導者間及び学部間などで共有して指導すること
系統性のある指導	一人一人の指導目標や指導内容を、各教科の目標や内容、発達の段階や生活経験、生活年齢などを踏まえて指導すること

日々の授業の中で、一人一人の教育的ニーズに応じた「一貫性のある指導」や発達の段階、生活経験、生活年齢などを踏まえて設定された教科等の目標や内容に基づく「系統性のある指導」を確実に行うことによって、児童生徒のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立と社会参加を目指すことができる。

(2) 全体指導計画と個別の指導計画、授業の関係

授業づくりを進める際は、児童生徒一人一人に作成する個別の指導計画と、その児童生徒が所属する学習集団の全体指導計画の両方の関連性を考慮して、授業づくりを行っていくことが大切である。具体的には、図2のような流れである。

知的障害のある児童生徒の授業づくりでは、教育課程編成における「計画（Plan）→実施（Do）→評価（Check）→改善（Action）」のサイクルに基づいた取組と、実施（Do）の1単位時間の授

業において、全体指導計画や個別の指導計画に基づいて、児童生徒の実態を踏まえた本時の目標を設定し、授業を実施して、評価、改善を行うという取組が行われている。

本研究では、日々の授業の中で、一人一人の教育的ニーズに応じた一貫性のある指導や教科等の目標や内容に基づき発達の段階や生活経験、生活年齢などを踏まえて設定された、系統性のある指導が確実に行われているか見直し、改善を図りたいと考え

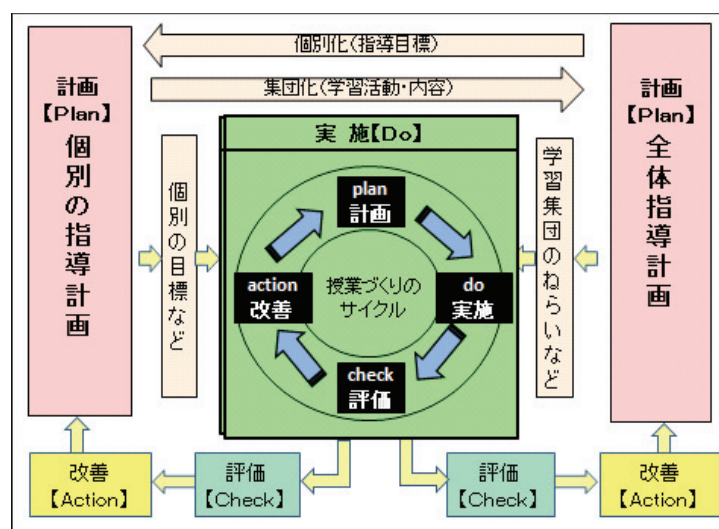


図2 全体指導計画と個別の指導計画を踏まえた授業づくり

え、1単位時間の授業づくりのサイクルを「計画 (plan)、実行 (do)、評価 (check)、改善 (action)」の「p d c a サイクル」と整理した。そして、p d c a サイクルに基づいた授業改善を図ることで、個別の指導計画や教育課程の見直しを行い、一貫性や系統性のある指導を効果的に行うことができるようにしたいと考えた。

【ラージPDCAサイクル】

教育課程編成における、計画 (Plan)、実施 (Do)、評価 (Check)、改善 (Action) という取組

【スモールp d c a サイクル】

1単位時間の授業づくりにおける、計画 (plan)、実施 (do)、評価 (check)、改善 (action)

2 研究内容

前次研究の成果と課題を踏まえ、本研究では、以下のことについて研究を進め、全体指導計画と個別の指導計画を踏まえたPDCAサイクルに基づく授業づくりの在り方について、具体的な実践事例を含め、提案する。

- 特別支援学校における指導目標の設定及び指導内容の選択・組織に関する実態調査
- 当課作成の『子供をよりよく理解するための国語、算数・数学チェックリスト』（以下「チェックリスト」という。）を活用した実態把握に基づく指導目標の設定と具体例の提案
- 指導内容の選択・組織の基本的な考え方の整理と手続きの提案
- 指導に関する評価の観点の見直しと提案
- 指導目標の設定及び指導内容の選択・組織の工夫による授業改善について、研究協力員による検証授業の実施

知的障害のある児童生徒の教育を行う特別支援学校のPDCAサイクルに基づいた授業づくりを行うために、まずは、行動観察や心理検査、チェックリスト等を活用することで実態を把握することが必要である。特に、本研究では、「チェックリスト」を活用することで、児童生徒の発達の段階を丁寧に押さえることができ、実態に合ったスモールステップの目標設定ができると考えた。また、実態を踏まえ、どのように指導内容を選択・組織していけばいいのか、全体指導計画と個別の指導計画、授業とのつながりについて提案したい。

なお、当課作成の「教師の指導の評価」の観点を見直し、児童生徒の学習評価と併せて活用することで、授業の評価、改善を図るサイクルの検証を行う。これらの研究から、PDCAサイクルの更なる効率化、指導の一貫性・系統性についての取組を述べる。

第2章 知的障害のある児童生徒の指導に関する現状と課題

1 実態調査の目的と内容

特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導目標の設定及び指導内容の選択・組織についての現状と課題を明らかにし、その結果を基に指導目標の設定や指導内容の選択・組織の具体的な手順を提案することで、特別支援学校における全体指導計画や個別の指導計画の改善を図り、一貫性・系統性のある指導の充実に資するために、実態調査を行った。

調査内容

- (1) 個別の指導計画について
- (2) 全体指導計画について
- (3) 全体指導計画と個別の指導計画、授業との関係について
- (4) 評価について

2 調査の方法等

○ 対象

県下の県立特別支援学校16校

各学部における知的障害者である児童生徒に対する教育を行う担任（176人）

設置学部	回答者	回答人数（校数）
小学部，中学部，高等部	各学部の担任（4人×3学部）	156（12人×13校）
小学部，中学部のみ	各学部の担任（4人×2学部）	16（8人×2校）
高等部のみ	担任（4人×1学部）	4（4人×1校）

○ 方法

質問紙法

○ 調査日

平成26年8月1日

3 実態調査の結果（回収率100%）

(1) 個別の指導計画について

問1 実態把握の内容を指導目標や指導内容に生かしていると思いますか（図3）。

指導目標や指導内容に「十分に生かしている」，「生かしている」割合は，95%であった。

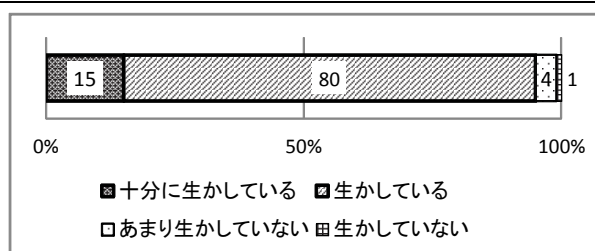


図3 実態把握の結果の生かし方

問2 チェックリストを活用した実態把握の内容を目標設定に生かしていると思いますか(図4)。

目標設定に「十分に生かしている」、「生かしている」割合は、53%であった。「既習学習状況や達成状況の把握」、「妥当な目標の吟味と設定」などで生かしている一方、生かしていない理由は、「実態に合っていない」、「チェックしただけになっている」ことなどが挙げられていた。

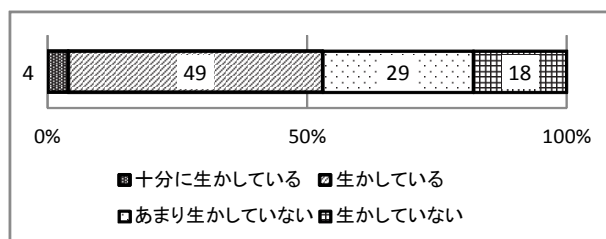


図4 チェックリストの生かし方

問3 心理検査や発達検査を活用した実態把握の内容を目標設定に生かしていると思いますか(図5)。

目標設定に「十分に生かしている」、「生かしている」割合は、40%であった。「認知面、学習方法の把握」、「客観的な尺度」などで生かしている一方で、生かしていない理由は、「実態に合っていない」、「分析が難しい」、「結果の生かし方が分からない」などが挙げられていた。

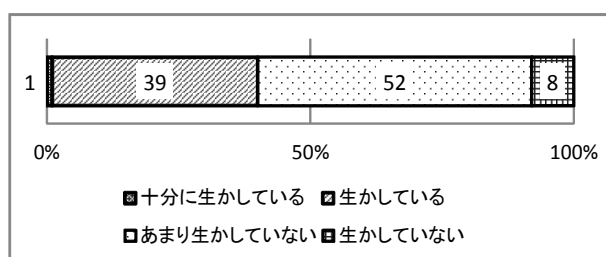


図5 心理検査等の生かし方

問4 個別の指導計画の目標を日々の授業に生かしていますか(図6)。

授業に「十分に生かしている」、「生かしている」割合は、90%であった。「指導内容の設定・精選につなげている」、「年間、学期目標と関連させている」などで活用している一方、生かしていない理由としては、「学期、単元・題材レベルで活用している」、「授業によっては生かせないことがある」ことなどが挙げられていた。

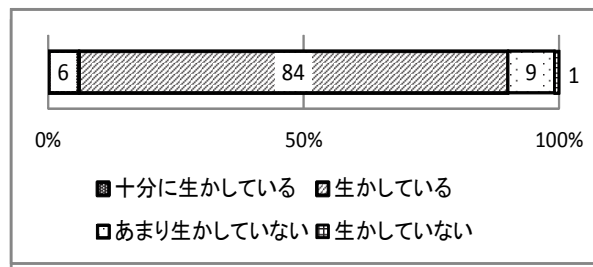


図6 個別の指導の目標の生かし方

(2) 全体指導計画について

問1 全体指導計画において目標を設定するときに、観点を決めていますか(図7)。

観点を決めている割合は、79%であった。観点は、「評価の4観点」、「キャリア教育の視点」、「学習指導要領の目標、内容」、「発達の段階」、「児童生徒の実態」、「身に付けさせた力」などが挙げられていた。

設定していない理由は、「実態を踏まえて設定している」、「個人で設定している」、「観点の設定が困難である」、「共通理解できていない」ことが挙げられていた。

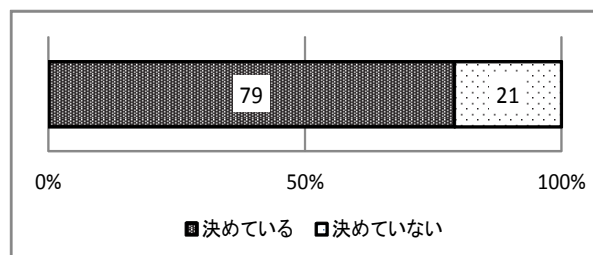


図7 全体指導計画における目標設定の観点

問2 全体指導計画で指導内容の組織化を図る際に、学習指導要領のどのような内容に留意していますか（複数回答可）（図8）。

留意している割合が一番多かったのは「発達の段階」であった。50%を越えているものは、「発達の段階」、「基礎的・基本的事項」、「内容の関連」、「児童生徒の興味・関心」であった。

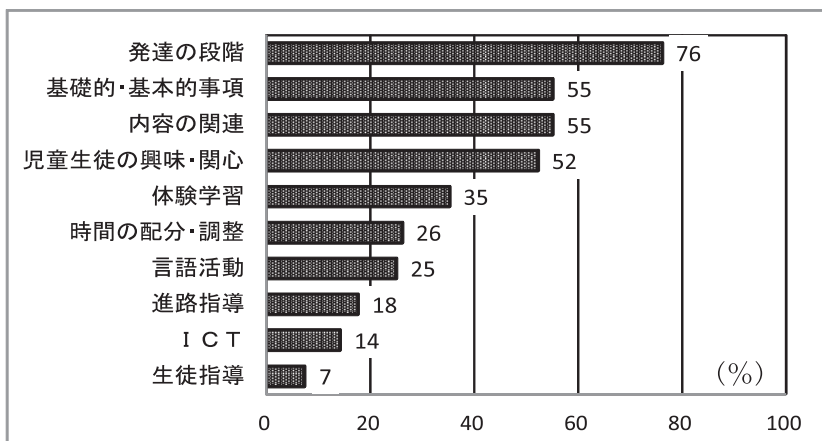


図8 全体指導計画における指導内容の組織化を図る際の留意点

問3 全体指導計画を見直す際に、根拠としているものは何ですか（複数回答可）（図9）。

根拠としているものは、「特別支援学校の学習指導要領」、「前年度の反省」、「児童生徒の実態」の順に多く挙げられていた。

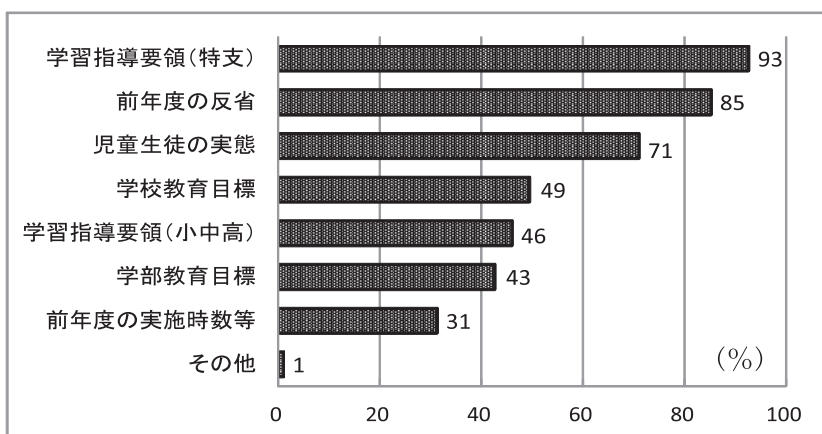


図9 全体指導計画の見直しの根拠

問4 全体指導計画の活用の際の課題は何ですか（複数回答可）（図10）。

問5 全体指導計画を見直す際の内容の課題は、どのようなものがありますか（複数回答可）（図11）。

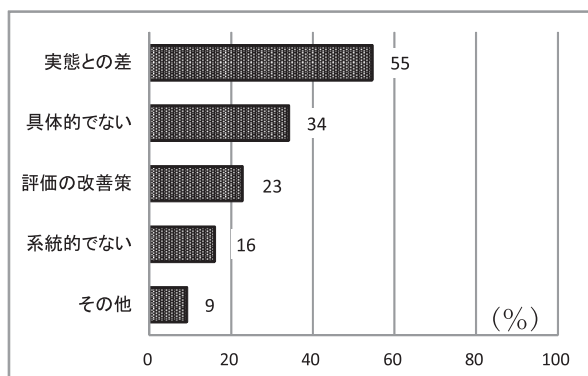


図10 全体指導計画の活用における課題

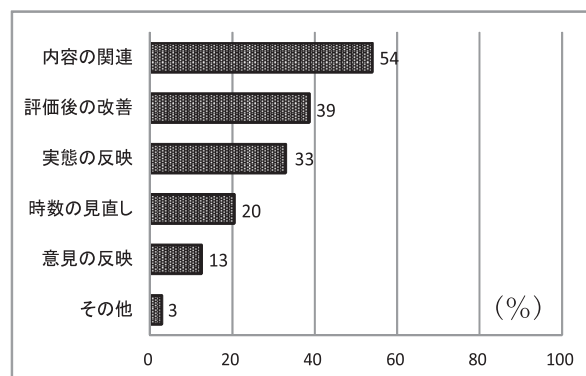


図11 全体指導計画の見直しにおける課題

活用の際の課題としては、「実態との差」が55%で一番多く挙げられていた。一方で見直しの際の課題としての「実態の反映」は33%であった。

見直しの際の課題としては、「内容の関連」が54%で一番多く挙げられていた。一方で活用の際の課題としての「系統性」は16%であった。

(3) 全体指導計画と個別の指導計画，授業との関係について

問1 全体指導計画の単元（題材）における指導目標を具体的に設定していますか（図12）。

具体的な指導目標の設定を「十分行っている」，「行っている」割合は，76%であった。

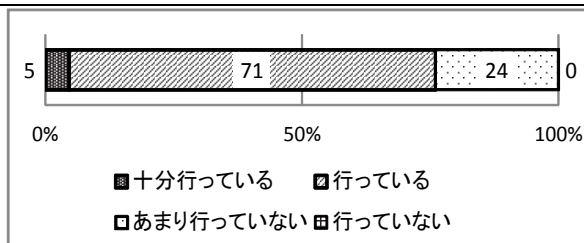


図12 全体指導計画における指導目標の設定

問2 個別の指導計画の目標を達成できるように，全体指導計画における学習活動の設定や配列の見直しを行っていますか（図13）。

学習活動の設定や配列の見直しを「十分行っている」，「行っている」割合は，54%であった。

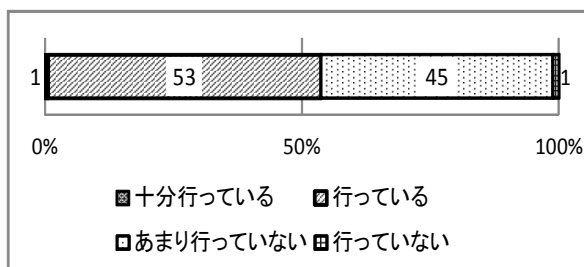


図13 全体指導計画における学習活動の見直し

問3 個別の指導計画の目標を達成できるように，1単位時間における学習活動の設定や配列の見直しを行っていますか（図14）。

学習活動の設定や配列の見直しを「十分行っている」，「行っている」割合は，62%であった。

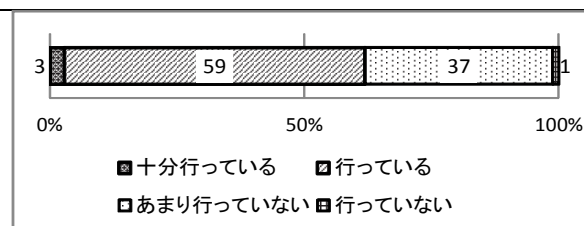


図14 1単位時間における学習活動の見直し

問4 1単位時間の授業において，形成的な評価を行っていますか（図15）。

形成的な評価を「十分行っている」，「行っている」割合は，49%であった。

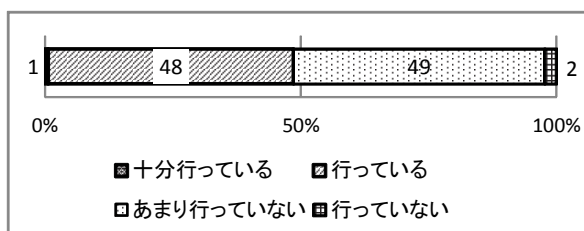


図15 1単位時間における形成的な評価

問5 児童生徒の学習状況や個別の指導目標について、目標や学習活動の妥当性などの検討を行っていますか（図16）。

目標や学習活動の妥当性などの検討を「十分行っている」，「行っている」割合は，72%であった。

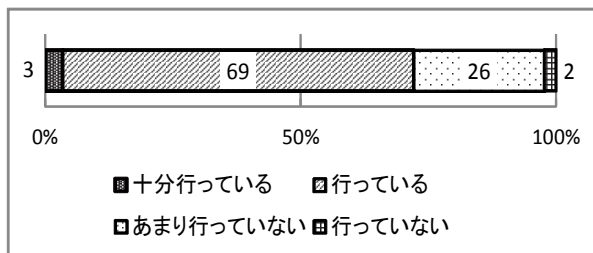


図16 指導目標等の妥当性の検討

(4) 評価について

問1 前時の授業の評価の改善策を，次時の授業に反映していますか（図17）。

前時の授業の評価の改善策を「十分に反映している」，「反映している」割合は，85%であった。「前時の反省記録の活用」，「授業後のアンケート回覧や授業メモの活用」，「授業直後に意見交換を行う」などの工夫をしている一方，反映していない理由としては，「毎回は難しい」，「反省の観点が明確になっていない」，「指導者全員での振り返りの時間確保が難しい」ことなどが挙げられていた。

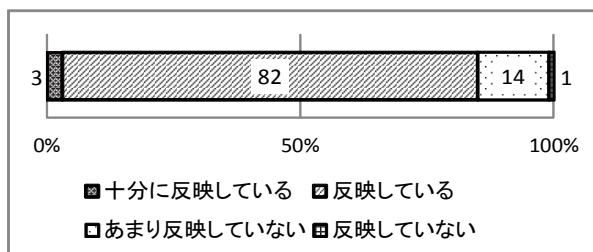


図17 前時の評価の改善策の反映

問2 単元（題材）に関して，教師の指導の評価をするときに参考にしているものは何ですか（複数回答可）（図18）。

教師の指導の評価をするときに参考にしているものは「指導方法」，「教材・教具」，「内容」，「目標」の順に多く挙げられていた。

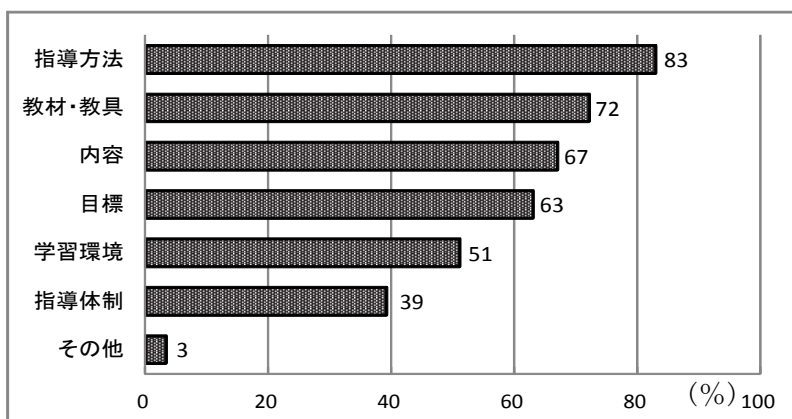


図18 教師の指導の評価で参考にしているもの

4 考察

実態調査の結果から、研究の視点に基づき各学校における現状と課題について表 1 にまとめた。

表 1 実態調査の現状と課題

項目	現 状	課 題
指導目標の設定について	・ 実態把握については、行動観察などの主観的な実態把握が中心でチェックリストや心理検査等などの客観的な実態把握が十分でない（図 3，4，5）。 ・ チェックリストや心理検査等については分析やその生かし方について理解が十分でないため、目標設定に生かしきれていない（図 3，4，5）。 ・ 個別の指導計画の目標を授業に生かすことは意識しているが、評価の 4 観点などの理解が十分でないために、指導目標を設定する際の観点について共通理解が十分に図られておらず、全体指導計画の目標を児童生徒の実態に応じて具体的に設定しきれていない（図 6，7，12）。	・ 指導目標を設定するためには、どのような実態把握や方法が必要なのかを整理することが必要である。 ・ チェックリストや心理検査等については分析やその生かし方について、その例を紹介することなどが必要である。 ・ 個別の指導計画の目標設定に当たって、学力の三要素や評価の観点などを押さえることなど、指導目標を設定する際の観点について示すことが必要である。
指導内容の選択・組織について	・ 指導内容を組織化する際の留意点として児童生徒の実態から発達の段階は意識が高いが、基礎的・基本的事項や内容の関連などについてはあまり意識していない（図 8）。 ・ 個別の指導計画の目標を授業に生かすことは意識しているが、その目標を達成するために、全体指導計画における学習活動の見直しや 1 単位時間における学習活動の見直しが十分に行われていない（図 6，13，14）。 ・ 教師の評価については、「指導方法」、「教材・教具」が多く挙げられており、何を教えるかよりもどう教えるかについての意識が高い（図 18）。 ・ 全体指導計画を見直す際の根拠として、目指す子供像である「学校教育目標」と「学部教育目標」、「前年度の実施時数等」の割合があまり高くなく、児童生徒に身に付けさせたい力やそのための内容、必要な時数などについてあまり意識していない（図 9）。また、全体指導計画の活用と見直しにおける課題について、意識に差があり、活用の際の課題が見直しに十分に反映されていない（図 10，11）。	・ 指導内容の選択・組織を行う際の基本的な考え方や手順の視点を明確にすることが必要である。 ・ 全体指導計画と個別の指導計画を関連付けながら、単元（題材）や 1 単位時間の授業の指導内容を選択・組織するためには、どのような手順で行うかを整理することが必要である。 ・ 児童生徒にどのような力を身に付けさせたいのかを明確にすることが必要である。 ・ 児童生徒に身に付けさせたい力をどのように考えていくかなどの視点を整理することが必要である。また、全体指導計画の見直しの観点や手順を整理し、全体指導計画の指導目標や指導内容の改善を図ることが必要である。
評価について	・ 前時の授業の評価の改善策を次時の授業に生かす工夫は意識して行っている。しかし、次の授業へ生かす根拠としての観点が明確になっていないことなどから 1 単位時間の形成的評価や目標などの妥当性の評価が十分に行えていない（図 15，16，17）。	・ 全体指導計画の単元（題材）における児童生徒の学習状況や個別の指導目標について、目標や学習活動の妥当性などを検討し、次単元（題材）や次年度の計画に生かす方法、評価の観点について整理することが必要である。

1 知的障害特別支援学校の授業づくり

知的障害のある児童生徒に対する授業づくりにおいては、知的障害の学習上の特性に応じて、次のことを十分に踏まえて一貫性・系統性のある指導を展開する必要がある。

- 【その1】全体指導計画と個別の指導計画の二つの指導計画に基づく授業設計が必要である
- 【その2】学習集団における実態差の大きさへの対応が求められる
- 【その3】同じ教科書を使って指導することが難しいことへの対応が求められる
- 【その4】主にチーム・ティーチングによる指導が行われる

【その1】全体指導計画と個別の指導計画の二つの指導計画に基づく授業設計が必要である

特別支援学校においては、「全体指導計画」と「個別の指導計画」の二つの計画に基づき、「児童生徒一人一人に身に付けさせたい力は何か」、「何をどのように学ばせるのか」ということを授業づくりにおいて考えていくことが重要である。そのため、二つの指導計画の関連を十分に理解しておく必要がある。

図19は、個別の指導計画と全体指導計画から、実際に授業づくりを行う手順を示したものである。ここでは、あらかじめ学校で計画されている年間指導計画における一つの題材を基に授業づくりの流れを説明する。

まず、題材のねらいと内容を児童生徒一人一人の実態や課題に照らし合わせて指導目標の「①個別化」を行う。次に、一人一人の個人目標の達成に必要とされる内容を「②集団化」し、学習集団に応じた題材の最適化を行う。その際、授業時数との関連を見ながら、教えるべき内容の具体化を図る。そして、授業の時数（回数）に応じて指導内容を一単位の授業ごとに「③配列」し、個人目標を「④明確化」する。「⑤授業」においては、各時間の一人一人の児童生徒の個人目標の達成状況を把握し、題材終了時における「⑥評価」を通して、個別の指導計画の目標として反映させていく。また、学習集団の学びの様子から、題材自体の「⑦評価」を行う。

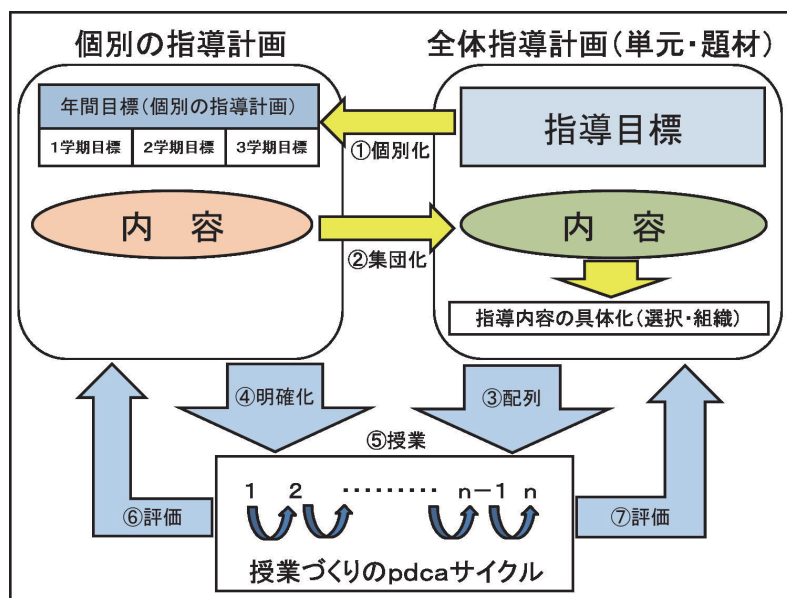


図19 個別の指導計画と全体指導計画との関連

【その2】学習集団における実態差の大きさへの対応が求められる

国語や算数・数学などの学習に関しては、児童生徒によって習得の状況に差が大きいことから、生活年齢ではなく教科等における習熟度によって実態の近い児童生徒で学習集団を構成したり、学習内容によっては、個別での指導を行ったりすることが多い。しかしながら、教師の指導体制や教室の数などの条件から、学習集団の数や構成人数は各特別支援学校の実情に左右されることがある。実態差の影響をできるだけ受けないように工夫して指導を展開したいところである。学習内容の理解状況のほかに、認知の特性や指示の理解力など、一人一人の学び方の違いに応じた指導が求められる。

【その３】同じ教科書を使って指導することが難しいことへの対応が求められる

知的障害のある児童生徒は、教科内容の習得の状況が一人一人異なるため、通常の教科書を活用して学ぶことが困難な場合があり、学校教育法附則第９条においては、文部科学大臣の定めるところにより、第34条第１項に規定する教科用図書以外の教科用図書を使用することができる。そのため、児童生徒の実態に応じて、個別に教科用図書を採択することができる。したがって、教科書を年間指導計画の指標とすることは困難であり、学校や在籍する児童生徒の実情に応じて指導内容を選択・組織したり、年間指導計画を作成したりする必要がある。

【その４】主にティーム・ティーチングによる指導が行われる

通常の授業においては、児童生徒の学習をより効果的に進められるように、学習集団に応じて授業担当者が複数体制で指導に当たること（ティーム・ティーチング）が多い。また、教科ごとに、達成目標や指導内容に差が生じることが多いことに加え、発達の段階や認知の特性、学習の進度など、児童生徒一人一人の学び方も異なるため、これらの情報を指導者間で十分に把握しておくことが求められる。つまり、ティーム・ティーチングという指導体制で効果的な指導を展開するためには、授業の主担当者（チーフ・ティーチャー）と副担当者（サブ・ティーチャー）との間で、授業づくりに関する多くの情報を共有しておく必要がある。

２ 指導目標の設定の在り方

(1) 基本的な考え方

前次研究において、指導目標の設定に関しては、個別の指導計画との関連を図り、具体的に設定することや各教科等の評価の観点を踏まえて設定することなどを提案した。また、目標の表現の仕方については、「行動を求めるときの条件や明確な達成規準」、「評価対象となる行動」、「肯定的な表現」などを踏まえて、行動目標として表すことで、指導者の意図や手立てが明確になり、より具体性を帯びた評価しやすい目標となることも併せて提案した。今回の実態調査の結果から、２割程度が目標設定の際の観点が不明確であることが分かった。したがって、今一度、的確な実態把握の必要性和各教科等のねらいに即した具体的な目標設定の在り方について確認することが求められる。

(2) 実態把握の方法

実態把握に当たっては、児童生徒一人一人の学習の履歴をよりの確に捉えるとともに、発達の段階や学習上の課題を明確にすることが必要である。

実態把握の方法としては、行動観察や既習内容のチェックリストの活用、心理検査等の活用などがある。このような方法を組み合わせることで、学習における児童生徒のより確かな情報を基に、実態を多面的、客観的に把握することも重要となる。ここでは、それぞれの実態把握の方法について紹介する。

ア 行動観察による実態把握

行動観察は、最も一般的な実態把握の方法である。学習場面や学校生活全般を通して、教科内容の習得状況、認知の特性、発達の段階、集団参加、対人関係・コミュニケーションなど、必要な情報を収集する方法である。指導者が対象の児童生徒に直接関わらずに観察する方法や対象の児童生徒に実際に関わりながら観察する方法がある。行動観察は、誰にでも簡便に行いやすいという利点が挙げられるが、主観的になりやすく、観察する児童生徒との関与の度合いによっても、児童生徒の姿が異なることがある。また、観察を行う者によって見方が異なる場合もあり、客観性に欠けることもある。観察する観点を明確にもって臨むとともに、条件の違い（時間、場所、体調、心理状態等）も踏まえて捉えることが大切である。

イ チェックリストの活用による実態把握

チェックリストによる実態把握は、学習の履歴をよりの確に把握し、各教科等における児童生徒一人一人の学習上の課題を明確にすることを目的としている。「何をどこまで学んでいるか」、「次に何を学ぶ必要があるか」という判断のための根拠の一つとなる。個別の指導計画において、各教科等の学習の履歴が記載され、明確になっている場合は、それを根拠とすることも可能である。学校独自で各教科等のチェックリストを作成・活用している場合や、書籍等で紹介されている既存のものを活用している場合もある。当課では、「チェックリスト」＜改訂版＞を作成し、紹介している（図20）。

就学前 国語（聞く）					小学校 国語（聞く）				
	評価項目	1回	2回			評価項目	1回	2回	
0 ～ 1歳	1 大きな音、声に反応する				小 1 年	1 話し手を見ながら聞く			
	2 音声で泣きやみ、微笑する					2 話の内容の大体を聞き取る			
	3 人の声、鈴の音、ガラガラの音に顔を向け、語り掛けに声を出す					3 主人公の行動に感情移入をし、どんでん返しの面白さが分かる			
	4 母の声と他人の声を聞き分ける					4 子供同士の話をほぼ理解する			
	5 言語要求を理解し、反応する（ちょうだい、おいで、ねんねなど）					5 5数の復唱をする			
	6 言われた所へ、物を持って行き始める					6 昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞く			
1 ～ 2歳	1 好きな本を読んでもらいたがり、せがむ				小 2 年	1 話し手を見ながら集中して聞く			
	2 「お手手はどれ、あんよはどれ」と尋ねると自分の手足を出す					2 話の順序を考えながら内容を聞き取る			
	3 簡単な指示や要求に応じる（～をしてちょうだい、～を持ってきて）					3 話し手の文末表現や接続語に着目して聞く			
	4 自分の名前を呼ばれると「はい」と返事をする					4 大事なことを落とさないようにしながら、興味をもって聞く			
	5 簡単な質問に答える（「ママはどこ？」→「あっち」「かいしゃ」）					5 4数逆唱をする（4-8-6-2→2-6-8-4）			
	6 大人と一緒に紙芝居やテレビを見て楽しむ					1 分からない部分は聞き返して、話の内容を正確に聞き取る			
2 ～ 3歳	1 身近な名詞を聞いて写真や絵を選ぶ				小 3 年	2 話の要点を聞き取り、自分の立場からまとめる			
	2 2数を復唱する（5-8、7-2など）					3 話し手の思いや願いを共感的に理解しようとする			
	3 「手を洗ったらおやつよ」等、「～して～する」の関係が分かる					4 物語、劇、映画、テレビなどを見聞きして楽しむ			
	4 日常の動作を表した写真や絵を指さす（「歩いているのはどれ？」）					1 話の内容を書きとめながら内容を正確に聞き取る			
	5 物の位置関係を表す言葉を含む命令に従う（「机の上に置きなさい」）					2 話の中心点を聞き取り、質問したり、自分の感想をまとめたりする			
	6 テレビで子供が主人公になっている物語を熱心に見て楽しむ					3 話し手の思いや願いを共感的に理解しながら内容を共有する			
3 ～ 4歳	1 「二つ」ということが分かる				小 4 年	4 必要場合は指示や説明のメモを取りながら正しく聞き取る			
	2 3数を復唱する（9-8-4、1-7-3など）					1 細かい点にも注意して話の内容を聞き取る			
	3 「早く走っておいで」「ゆっくり歩いておいで」などの指示に従う					2 話し手の伝えたいことは何かということを考えながら聞く			
	4 同型、異種の積木で「重い方をちょうだい」の指示に従う					3 共に考えたいことは何かという観点で聞く			
	5 日常、目に触れている物の特徴を聞くと答えを指さす					4 話し手の意図を理解し、自分の感想や意見をまとめる			
	6 聞いていた話が途切れそうになると催促する					1 事象と感想、意見の関係を考えながら、話の内容を正確に聞き取る			
4 ～ 5歳	1 左右の弁別をする				小 5 年	2 適切で効果的な組立てを整理しながら聞き取る			
	2 4数復唱と2数逆唱をする					3 話し手の言葉遣いに注意しながら聞く			
	3 三つの簡単な指示を同時にしても記憶して順々に行う					4 話の内容と自分の生活や意見とを比べながら聞く			
	4 5個以上の形の違う積木で高低、長短、大小を聞くと二群化する								
	5 10色程度の色の名前を聞いて指さす								
	6 「た」や「つ」などの付く言葉を見付けて遊ぶ								
5 ～ 6歳	1 指示を聞き取り、団体行動をとる				小 6 年				
	2 読み聞かせの本の内容を想像的にたどろうとする								
	3 新しい言葉や聞き慣れない言葉を聞くとその意味を尋ねる								
	4 簡単な童話、放送などで内容のあらましを聞き取りながら楽しむ								
	5 しりとり遊び等の言葉遊びをする								

図20 当課作成の「チェックリスト」＜改訂版＞抜粋

ウ 心理検査等の活用による実態把握

心理検査等は、行動観察からだけでは分かりにくい児童生徒の発達の段階や認知の特性などを、できるだけ客観的に把握できる方法である。しかしながら、検査目的や検査内容、実施方法、結果の分析など、検査に係る知識や経験などが求められることや、検査実施に当たり保護者の了解を必要とすることなどから、広く誰にでもできるものではない。実態調査の結果から、心理検査等を実態把握や目標設定に生かすということに関しては、「実施してはいるものの、分析が不十分で指導に生かせていない」という回答の多さからも、実践への活用に課題があることが明らかになった。そこで、各検査の目的や測定できる能力などを十分に理解し、検査結果を指導に生かせるように、再度研修等を通してその有効性などについて確認する必要がある。ここでは、児童生徒の実態把握で使われる心理検査等を幾つか紹介する（表2）。

表2 心理検査等一覧

新版ポーター早期教育プログラム	576の行動目標が「乳児期の発達」、「社会性」、「言語」、「身辺自立」、「認知」、「運動」の領域に年齢順に配列され、達成した項目を時間を追って記録することで、発達の様子を一目して捉える。
遠城寺式乳幼児分析的発達検査	3分野6領域（運動：移動運動、手の運動、社会性：基本的習慣、対人関係、言語：発語、言語理解）にわたり発達の様子を捉える。
ムーブメント教育・療育プログラムアセスメント（MEPA-II）	姿勢・移動・操作の感覚運動分野とコミュニケーション分野の2分野4領域にわたりチェックすることで、子供の発達を捉える。
田中ビネー式知能検査V	幼児から成人までの知的水準や発達状態を明らかにする。
WISC-III知能検査	全般的な知能水準（同一年齢の中のIQ）が測定でき、言語性知能指数と動作性知能指数が算出できる。群指数間の分析が可能で、下位検査の評価点プロフィール分析によってより詳しい認知能力の特徴を把握できる。
WISC-IV知能検査	WISC-IVは、WISC-IIIの改訂版。今回の改訂により、3の下位検査が削除され、新しい5の下位検査が取り入れられた。10の基本検査から全検査IQと4指標得点の算出が可能となる。
日本版K-ABC II	子供の知的活動を認知処理過程と習得度から測定する。継次処理能力、同時処理能力、計画能力、学習能力、流動性推理、結晶性能力など幅広い能力を測定できる。
改訂版PVT-R絵画語い発達検査	言語理解力の発達を語彙という側面から明らかにする。
ことばのテストえほん （新訂版言語障害児の選別検査）	話しことばの障害をできるだけ早期に発見し、適切な指導を行うためのスクリーニングテスト適用年齢は、幼児から小学校低学年。3～5分の短い個別面接を通して、幼稚園児や新入学児の中から、「話しことばの障害」が疑われる子供を漏れなく選び出すことができる。
新版S-M社会生活能力検査	社会生活に必要な基本的生活能力（「身辺自立」、「移動」、「作業」、「意志交換」、「集団参加」、「自己統制」）の発達を明らかにし、社会的適応能力の測定を行う。
新版K式発達検査2001	「姿勢・運動領域」、「認知・適応領域」、「言語・社会領域」で、3領域と全領域について発達年齢（DA）及び発達指数（DQ）を算出する個別式の発達検査である。適用範囲は新生児から成人までと幅広い。

(3) 「チェックリスト」の活用例

全体指導計画における指導目標及び指導内容の設定、児童生徒一人一人の個人目標の設定につながる「チェックリスト」の活用例について述べる。

図21は、高等部国語科における「チェックリスト」を活用した実態把握の例である。指導者が評価することで、国語における個人の発達の段階や既習の状況を概観することができる。この生徒は、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」において、3歳を超える段階であり、4歳から5歳以後の内容が、学習上の課題として挙げられることが分かる。また、「聞く」に比べて、「話す」や「読む」が良好であることや、「書く」が5歳程度の段階であるなど、個人内における実態差についても併せて把握できる。

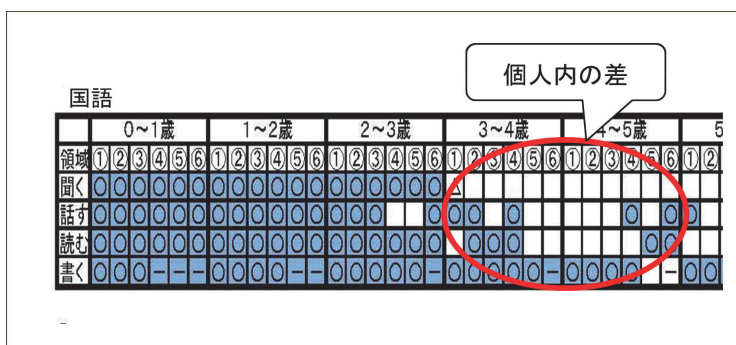


図21 「チェックリスト」での生徒の実態把握例(国語)

一方、図22は、学習集団全員分の高等部国語科の「チェックリスト」による実態把握である。5人の生徒の実態差が大きいことが一見して分かる。5人全員の既習状況の把握に加え、学習集団内の実態差も十分に捉えることができる。枠で囲んでいる部分が学習集団としての指導内容の段階である。指導内容の選択や学習活動の設定の根拠として、「チェックリスト」を活用することができる。

	0~1	1~2	2~3	3~4	4~5	5~6	小1	小2
生徒A	○	○	○	○	○	○	○	○
生徒B	○	○	○	○	○	○	○	○
生徒C	○	○	○	○	○	○	○	○
生徒D	○	○	○	○	○	○	○	○
生徒E	○	○	○	○	○	○	○	○

図22 「チェックリスト」による学習集団の実態把握の例（国語）

(4) 発達の段階を踏まえた指導目標の設定

発達の段階を踏まえた指導目標の設定とは、新しい力の獲得としての「タテへの発達」と獲得した力の拡充としての「ヨコへの発達」という視点に基づき児童生徒の次の目標を設定することである（図23）。児童生徒がある目標を達成した際、次の目標としてできることを更に増やす場合と条件を変えて同じ目標を設定する場合がある。課題設定に当たっては、児童生徒の実態に応じて双方を踏まえることが、新たな力の獲得、更には習得・定着につながっていく。知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、知識が断片的になりやすいことや、学んだことを生活に応用しにくいことなどが挙げられる。そこで、確かな学びのためには、「ヨコへの発達」の視点を十分に踏まえた目標の設定が大切である。

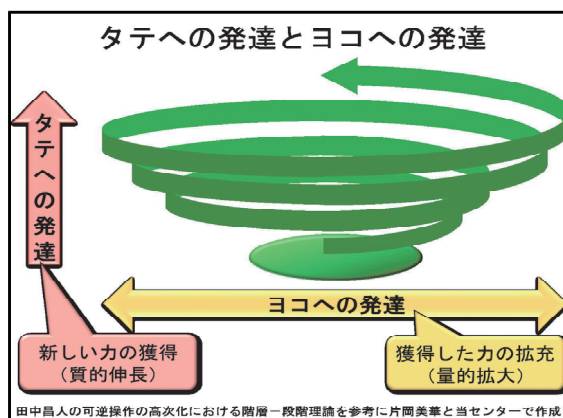


図23 タテへの発達とヨコへの発達

図24は、算数科の指導における発達の視点を踏まえた個人目標の設定の例である。AさんもBさんも10までの数唱ができることから、「積み木を10個数えることができる。」という全体目標と同じ個人目標を学習開始時に設定した。しかし、教師と一緒に数えることができるが、一人で数えることが難しく、なかなか定着しなかった。そこで、発達の段階を踏まえて、再度、実態を捉え直してみると、Aさんは3歳後半～4歳前半、Bさんは3歳前半の発達の段階であることが分かった。そこで、二人の個人目標を変更し、児童の実態に応じた指導を展開することができた。

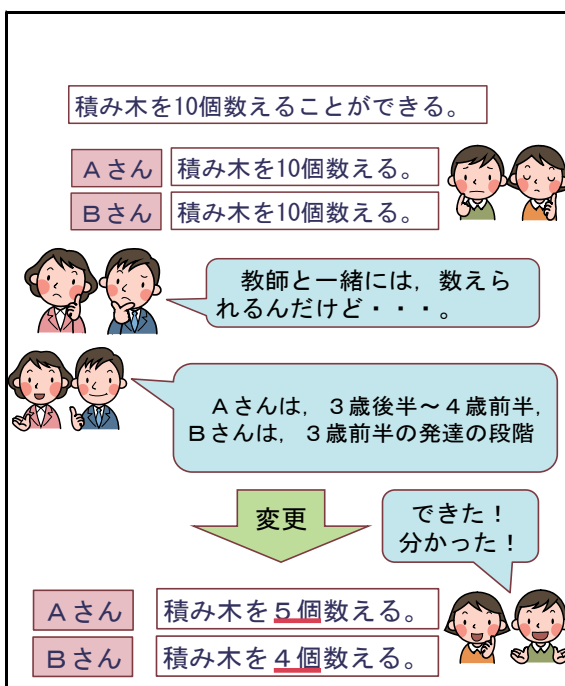


図24 発達の段階を踏まえた目標設定の例

3 指導内容の選択・組織の工夫

(1) 知的障害教育における指導内容の設定

特別支援学校学習指導要領等では、障害の状況に応じ、きめ細かな指導を行うことができるよう様々な規定が設けられており、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校における各教科等の指導においては、指導内容の設定に関して以下のように定められている。

各教科の指導	各教科に示す内容を基に、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。
各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部を合わせて指導を行う場合	各教科、道徳、特別活動及び自立活動に示す内容を基に、児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定する。

(2) 指導内容の選択・組織が必要とされる理由

当該学年の学習が難しい児童生徒は、各教科等の各学年の目標や内容について、習得できているところもあれば、そうでないところもある。知的障害のある児童生徒においては、発達の段階や認知の特性、学習上の困難さなど、一人一人に違いがあり、習得の状況にばらつきがある。単なる下学年代替、下学部代替の発想では児童生徒の確かな学びにつながらないことも考えられる。したがって、児童生徒の「各教科等の目標及び内容の系統性においてどのような状況であるか」、「どのような指導や支援が新たな学びや学んだことの活用につながるか」ということを捉え、指導内容の選択・組織を行う必要がある。

もし、指導内容の選択・組織の視点がないまま指導を続けてしまうと、「習得している内容の活用を見通した指導に発展しにくくなる」、「各教科等の目標や内容の系統性に即した指導ができずに、学ばせたい多くのことを取り扱えなくなる」、「児童生徒の発達の状況や認知の特性などを踏まえない指導に陥る可能性がある」ことなどが懸念される。

そこで、以下のことを踏まえながら指導内容を選択・組織することが大切である。

- 各教科の目標及び内容の系統性、習得のための一貫性を踏まえた指導への見通し
- 効果的に学習できるための指導内容の選択や単元・題材配列の工夫
- 指導内容の核になる基礎的・基本的な内容や重点的な内容の明確化
- 学習集団の実態差に対応し得る単元・題材の具体的な全体指導計画の作成

(3) 知的障害特別支援学校における各教科の内容例

図25は、全国特別支援学校知的障害校長会がまとめた「知的障害特別支援学校における具体的な内容の例」における国語科の内容の抜粋である。内容は6段階に分けられており、1から3段階は小学部、4段階は中学部、5・6段階は高等部である。また、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の観点で番号順に示されている。ここでは、第1段階を23項目、第2段階を25項目、第3段階を27項目に分けて具体的に示している。

この内容例を参考に、各学校の児童生徒の実態に応じて、指導内容を選択・組織し、各単元・題材の指導計画を立てるようにすることで、系統性のある長期的、発展的、継続的な指導が展開しやすくなり、児童生徒の学習の積み重なりにより効果を発揮することが期待される。

1 段階	2 段階	3 段階	4 段階	5 段階	6 段階
小学部			中学部	高等部	
1 声や音のする方向に、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 教師や友達と一緒に、紙芝居やテレビなど視覚教材を見て楽しむ。	1 教室などで、話をする人の方を見て、聞く。 2 友達からの働き掛けや呼び掛けに応じる。 3 簡単な童話、放送、録音などを楽しく聞く。	1 話を終わりで静かに聞く。 2 物語などを聞いて、およその内容が分かる。 3 教師などの説明、友達の話、簡単な放送、録音などを聞いて、内容のあらましが分かる。	1 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。 2 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。 3 簡単な放送や録音などの内容の概略を聞き取ることができる。	1 物語、劇、放送、テレビなどを見たり、聞いたりして楽しみ、あらすじが分かったり、中心的内容を正しく聞き取ったりする。 2 放送や録音の内容が分かる。	1 物語や小説を読んだり、テレビや映画を見たりして楽しみ、感想を話したり、書いたりする。 2 物語などを見たり、聞いたりして場面の情景や登場人物の気持ちが分かる。
23 いろいろな筆記用具を使って、なぐり書きをする。	20 点線の上をなぞって書く。 21 簡単な図形をまねて書く。 22 文字を書くことに興味をもつ。 23 鉛筆などを正しく持ち、正しい姿勢で書く。 24 平仮名の簡単な語句を見て書き写す。 25 自分の名前や身近なものの名前を平仮名で書く。	23 進んで文字を書こうとする。 24 簡単な語句や文を、平仮名で書く。 25 簡単な絵日記を書く。 26 自分の名前などを漢字で書く。 27 教師と一緒に簡単な手紙を書く。	21 見聞きしたことや経験したことなどについて、できるだけ順序立てて書く。 22 簡単な手紙や日記を書く。 23 句点、読点などに注意して読む。 24 必要に応じて、漢字や片仮名の使い方などに気付く。 25 長音、濁音、促音、撥音、助詞「を、は、へ」などを正しく読んだり、書いたりする。	18 経験した事柄を順序立てて、要領よく書く。 19 手紙や電文を読んだり、書いたりする。 20 毎日、日記を書く。 21 要領よくメモをとる。 22 ペンや毛筆などを使って書き写す。	25 経験した事柄を順序立てて、自分の意見や感想を交えながら分かりやすく書く。 26 手紙の目的の応じて、筆記用具を使い分けたり、工夫したりして書く。 27 句読点、かぎ括弧など正しく使って文章を書く。 28 相手に応じて、漢字や片仮名を正しく使い文章を書く。 29 尊敬語や謙譲語を正しく使い分けて文章を書く。
			27 コンピュータ入力の操作に興味をもつ。	28 コンピュータを使って、漢字、仮名混じり文を作成する。	32 コンピュータ通信に興味をもち、電子メールを送受信する。

図25 国語科の具体的な内容の例（一部抜粋）

(4) 指導内容の選択・組織の手順

「特別支援学校学習指導要領解説総則等編」では、「教育課程は、学校の教育目標の実現を目指して、指導内容を選択し、組織し、それに必要な授業時数を定めて編成する。」と示され、それぞれの学校がその実態に即して創意工夫を生かした特色ある教育課程を編成・実施し、特色ある学校教育活動を進めていくことが求められている（図26）。

そのため、指導内容の選択・組織の具体的な手順については、次のように示されている。

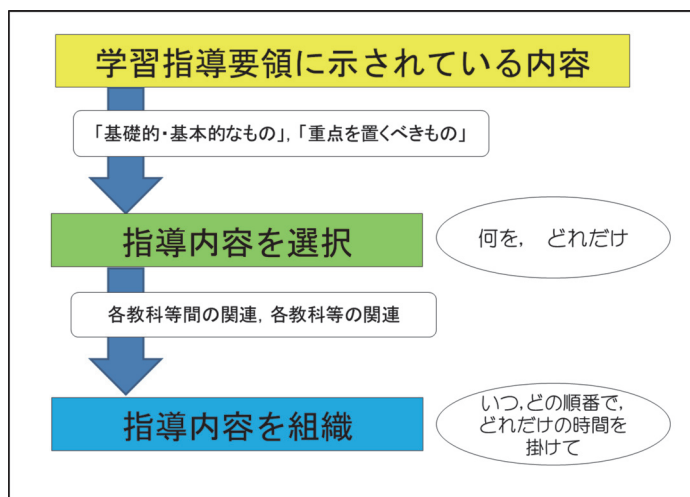


図26 指導内容の選択・組織の手順

ア 指導内容を選択する。

- (ア) 指導内容について、基礎的・基本的なものを明確にする。
- (イ) 学校の教育目標の有効な達成を図るために、重点を置くべき指導内容を明確にする。
- (ウ) 各教科等の指導において、基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得と思考力、判断力、表現力等の育成を図るとともに、個に応じた指導を推進するよう配慮する。
- (エ) 学校の教育活動全般を通じて行う道徳教育、体育・健康に関する指導及び自立活動の指導について、適切な指導がなされるよう配慮する。
- (オ) 地域や学校、児童生徒の実態に応じて学校が創意を生かして行う総合的な学習の時間を適切に展開できるよう配慮する。
- (カ) 指導内容に取り上げた事項のまとめ方や重点の置き方を検討する。

イ 指導内容を組織する。

- (ア) 各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動について、各教科等間の指導内容相互の関連を図る。
- (イ) 各教科等の指導内容相互の関連を明確にする。
- (ウ) 発展的、系統的な指導ができるように指導内容を配列し組織する。特に、小学部において、内容を2学年まとめて示した教科については、2学年間を見通した適切な指導計画を作成する。
- (エ) 小学部の各学年において、合科的・関連的な指導について配慮する。
- (オ) 各教科等の内容の全部又は一部を合わせて指導を行う場合には、内容相互の関連や系統性について配慮する。

ウ 授業時数を配当する。

- (ア) 指導内容との関連において、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動及び自立活動の年間授業時数を定める。
- (イ) 各教科等や学習活動の特質に応じて、創意工夫を生かし、1年間の中で、学期、月、週ごとの各教科の授業時数を定める。
- (ウ) 各教科等の内容の全部又は一部を合わせて指導を行う場合には、授業時数を適切に定める。
- (エ) 各教科等の授業の1単位時間を、児童生徒の障害の状態及び発達の段階並びに各教科等や学習活動の特質を考慮して適切に定める。

(5) 指導内容の選択・組織の手順例

学習指導要領に示されている国語科の内容を基に、指導内容一覧表を活用した小学部国語における指導内容の選択・組織及び題材の設定の手順について例示する（図27）。図中の「聞」「話」「読」「書」は、それぞれ、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」を表している。例えば、「2-13話」については、「第2段階13項目の話す」という内容を表している。

【指導内容の選択】

まず、図25で示した「知的障害特別支援学校における具体的な内容の例（国語）」の中から、指導内容として基礎的・基本的なものや、学校の教育目標を達成するために重点を置くべき指導内容を明確にし、学校や児童生徒の実態に応じて指導内容を選択する。

【指導内容の組織】

次に、選択した指導内容について、教科内の相互の関連を明確にする。国語科の場合は、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の4観点に基づき、それらの関連を十分に踏まえながら、発展的、系統的な指導が展開できるように、小学部の6年間の指導を見据えて組織する。

ここでは、小学部第1・2学年（低学年）、第3・4学年（中学年）、第5・6学年（高学年）において、系統性や段階性を踏まえて2学年まとめて指導内容を組織する。

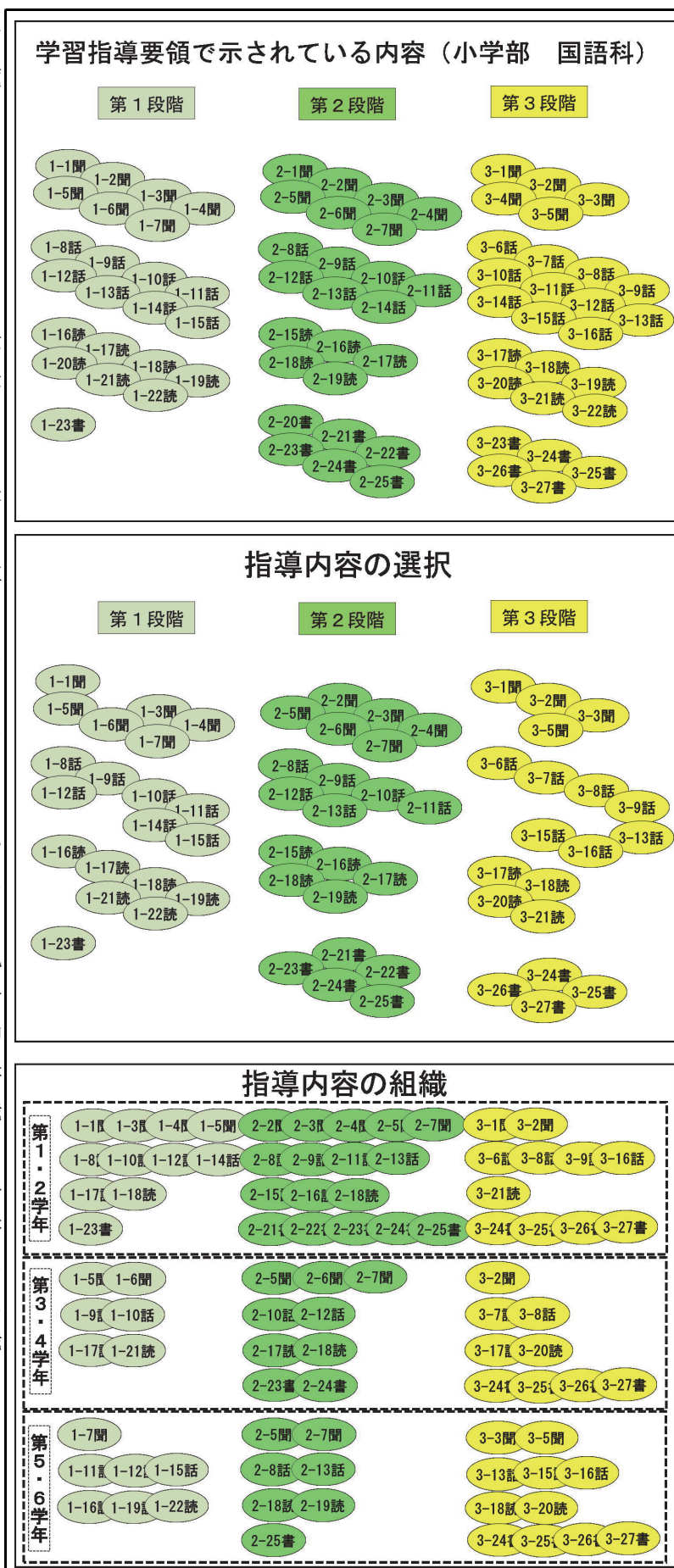


図27 小学部国語における指導内容の選択・組織の手順例

【年間指導計画と単元・題材設定の手順例】

図27において選択・組織した指導内容を年間指導計画として位置付け、題材を設定する。

その際、系統性を十分に踏まえ、他教科との関連を見ながら、適切な指導時数を割り当てる。ここでは、国語の年間の指導時数を全70時間と設定し、1年間の年間指導計画として6題材を設定し、2年間にわたり指導する計画とする。各題材の指導時数は指導内容に応じて設定する。

「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の内容を相互に関連付けながら、各題材における学習活動を設定する(図28)。

年間指導計画（第1学年・第2学年）					
題材1 「あいさつや へんじをしよう」	題材2 「これなあに (物の名前)」	題材3 「としょかんに いこう」	題材4 「おはなしを きこう」	題材5 「かいてみよう」	題材6 「てがみをよも う・かこう」
1-1聞 2-2聞 1-8話 1-10話 2-8話 2-9話	1-3聞 3-6話 2-15読 2-16読 1-23書 2-21書 2-24書	3-1聞 1-4聞 2-3聞 1-14話 2-11話 1-17話 2-25書	1-5聞 2-4聞 2-5聞 3-2聞 1-12話 2-13話 1-18話 3-24書	3-8話 3-9話 2-18読 2-22書 2-23書 3-25書	2-7聞 3-16話 2-18読 3-21話 3-26書 3-27書
4月 8時間	5～6月 12時間	7月 8時間	9～10月 14時間	11～12月 16時間	1～3月 12時間

図28 年間指導計画における各題材と指導内容例

【題材における指導計画作成例】

図29は、図28において設定した題材4「おはなしをきこう」の指導計画である。指導目標については、教科の評価の観点に基づき具体的に行動目標として設定する。指導目標の達成に必要なとされる指導時数や指導時期を明記する。主な学習活動・内容に示した白抜き部分が指導内容である。

題材	おはなしをきこう	学年	小学部1, 2年	月(時数)	9～10月 (14時間)
指導目標	○ 絵本や紙芝居を見たり、聴覚教材による簡単な話を聞いたりして、登場する身近な物の名前を言ったり、好きな場面を探したりすることができるようにする。 ○ 登場したものやおもしろかった場面を発表したり、動作化で表現したりすることができるようにする。				
主な学習活動・内容	指導上の留意点				準備
1 絵本や紙芝居を見る。 (1) 教師と一緒に見る。 1-5聞 2-5聞 (2) 好きな場面を動作化する。 2-4聞 (3) 出てきたものやおもしろかったことを発表する。 1-18読 3-24書 2 聴覚教材による話を聞く。 (1) 教師と一緒に聞く。 2-5聞 (2) 出てきたものを言ったり、絵カードで選んだりする。 3-2聞 (3) 好きなせりふやおもしろい場面をまねする。 1-12話 2-13話	○ 児童がよく知っているものが登場する絵本や紙芝居を選び、興味・関心を高めながら教師と一緒に見るようにする。 ○ 読み聞かせするときには、表情や抑揚、ページのめくり方などを工夫しながら話すようにする。 ○ 絵本の絵を指さしさせたり、絵カードを選ばせたりすることで、楽しかった場面を伝えられるようにする。 ○ 絵本や絵カードなどを手掛かりに、絵本の中の動きを動作化するなどして表現したり、発表したりできるようにする。 ○ あらすじの分かりやすい話を選び、興味・関心を高めながら教師と一緒に聞くことができるようにする。 ○ 場面ごとに区切り、あらすじを確認させながら話を進めるようにする。 ○ 絵カードを用いて話の内容を可視化したり、効果音のCDを用いたりして場面の臨場感を感じることができるようにする。 ○ 絵カードを選んだり、音声化したりすることで楽しかった場面を発表できるようにする。				・絵本 ・紙芝居 ・絵カード ・聴覚教材 ・絵カード ・効果音のCD

図29 題材「おはなしをきこう」の指導計画

4 教師の指導に関する評価

(1) 指導に関する評価についての基本的な考え方

特別支援学校における学習評価の考え方は、基本的に小・中・高等学校における学習評価の考え方と変わりはない。児童生徒の障害の状態等を十分理解し、一人一人の学習状況を一層丁寧に把握する工夫が求められる。特に、自立活動の指導や重複障害のある児童生徒に対する指導、知的障害のある児童生徒に対する指導は、児童生徒一人一人の障害の状態等に応じて個別に設定した指導目標や指導内容に基づいて行われており、その学習状況について評価を行うことになる。

観点別学習状況の評価は、指導要録に記録するためだけでなく、きめ細かい学習指導と児童生徒一人一人の指導内容の確実な定着を図るため、日常の授業や単元（題材）の指導が終了した時点で適切に実施されるべきものである。そこで、児童生徒の学習評価を通して、教師の指導に関する評価を丁寧に行うことが必要である。

(2) 学力の三要素と評価の観点

図30は、学力の三要素と評価の観点との関連を示したものである。思考力・判断力・表現力等を育成するため、基礎的・基本的な知識・技能を活用する学習活動を重視するとともに、論理や思考等の基盤である言語の果たす役割を踏まえ、言語活動を充実することとしている。これらの能力を適切に評価して、一層育成していくためには、各教科の内容等に即して思考・判断したことを、その内容を表現する活動と一体的に評価する観点を設定することが適当である。そのため、基礎的・基本的な知識・技能については「知識・理解」や「技能」の評価の観点、それらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等については「思考・判断・表現」の評価の観点、主体的に学習に取り組む態度については「関心・意欲・態度」の評価の観点で行う。

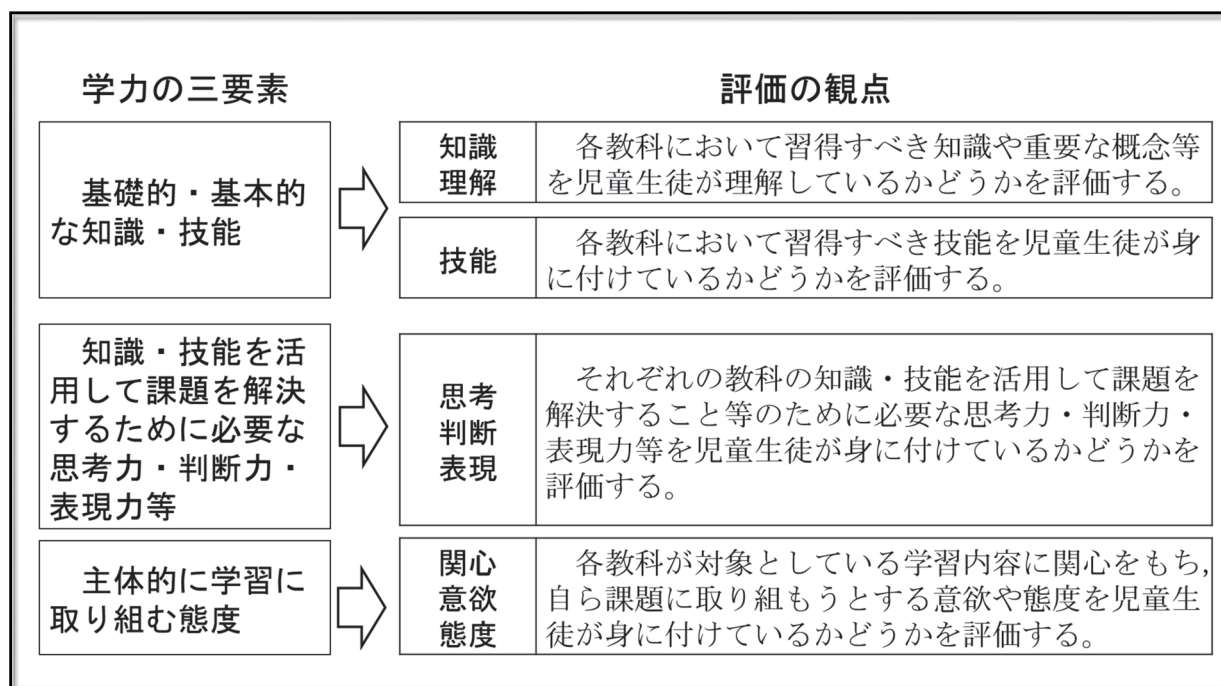


図30 学力の三要素と評価の観点の関連

次ページの表3は、各教科の評価の観点である。知的障害のある児童生徒の指導においても、各教科に示された評価の観点を十分に踏まえて評価を行うことが大切である。

表3 各教科の評価の観点

教科	小学校	中学校
国語	国語への関心・意欲・態度 話す・聞く能力 書く能力 読む能力 言語についての知識・理解・技能	国語への関心・意欲・態度 話す・聞く能力 書く能力 読む能力 言語についての知識・理解・技能
社会	社会的事象への関心・意欲・態度 社会的な思考・判断・表現 観察・資料活用 of 技能 社会的事象についての知識・理解	社会的事象への関心・意欲・態度 社会的な思考・判断・表現 資料活用 of 技能 社会的事象についての知識・理解
算数 数学	算数への関心・意欲・態度 数学的な考え方 数量や図形についての技能 数量、図形についての知識・理解	数学への関心・意欲・態度 数学的な見方や考え方 数学的な技能 数量、図形などについての知識・理解
理科	自然事象への関心・意欲・態度 科学的な思考・表現 観察・実験の技能 自然事象についての知識・理解	自然事象への関心・意欲・態度 科学的な思考・表現 観察・実験の技能 自然事象についての知識・理解
生活	生活への関心・意欲・態度 活動や体験についての思考・表現 身近な環境や自分についての気付き	
音楽	音楽への関心・意欲・態度 音楽表現の創意工夫 音楽表現の技能 鑑賞能力	音楽への関心・意欲・態度 音楽表現の創意工夫 音楽表現の技能 鑑賞能力
図画工作 美術	造形への関心・意欲・態度 発想や構想の能力 創造的な技能 鑑賞の能力	美術への関心・意欲・態度 発想や構想の能力 創造的な技能 鑑賞の能力
家庭 技術・家庭	家庭生活への関心・意欲・態度 生活を工夫創造する能力 生活の技能 家庭生活についての知識・理解	生活や技術への関心・意欲・態度 生活を工夫し創造する能力 生活の技能 生活や技術についての知識・理解
体育 保健体育	運動や健康・安全への関心・意欲・態度 運動や健康・安全についての思考・判断 運動の技能 運動や健康・安全についての知識・理解	運動や健康・安全への関心・意欲・態度 運動や健康・安全についての思考・判断 運動の技能 運動や健康・安全についての知識・理解
外国語		コミュニケーションへの関心・意欲・態度 外国語表現の能力 外国語理解の能力 言語や文化についての知識・理解

(3) 観点別学習状況の評価を円滑に実施するに当たっての留意事項

観点別学習状況の評価を円滑に実施するためには、適切な評価時期の設定や指導目標に沿った学習評価を行うことが重要である。

まず、評価時期については、授業改善のための日常的な（1単位時間ごとの）評価に加え、一連の学習を指導した後の児童生徒の状況について評価を行う必要がある。また、単元（題材）など、ある程度長い指導期間において評価時期を設定して、指導目標が達成状況にあるかどうかの評価も必要である。

次に、指導目標と学習活動の関係については、各教科において、基礎的・基本的な知識・技能の習得を図る学習活動と思考力・判断力・表現力等の育成を図る学習活動は相互に関連し合っ

おり、明確に分けられるものではない。このため、同様の学習活動であっても、教師の指導のねらいに応じ、「知識・理解」や「技能」の評価や、「思考・判断・表現」の評価に用いられることもあると考えられる。このことを踏まえつつ、学習指導の目標に照らして実現状況の評価するという目標に準拠した評価の趣旨に沿って、学習活動を通じて児童生徒一人一人に身に付けさせようとしている資質や能力を明確にした上で、それに照らして学習評価を行うことが重要である。

(4) 教師の指導に関する評価の観点例

表4は、当センターで作成し、研究紀要第118号で紹介した児童生徒一人一人の学習評価を踏まえた、教師の指導に関する評価の観点例である。

表4 教師の指導に関する評価の観点例

領域	観 点 例	
指導目標	ア 実態に即したものであったか。 イ 具体的で分かりやすいものであったか。 ウ 教師が評価しやすいものであったか（数値や基準が示されていたか）。	
指導内容	ア 目標を達成するのに適した指導内容であったか。 イ 生活に生かすことを、指導内容として考えていたか。 ウ 興味・関心をもちやすいものであったか。 エ 見通しをもちやすいものであったか。 オ 成功経験を得やすいものであったか。	
学習環境	ア 注意を向けやすい学習環境が整っていたか（掲示物の精選、板書の構造化 など）。 イ 活動のしやすさを考慮した学習環境が整っていたか（机の位置、座席、動線の工夫、教室内の整理・整頓 など）。	
指導方法	ア 主体的な活動の工夫	(ア) 学習のねらいや学習の流れを明確に示し、学習活動への見通しがもてるようにしていたか。 (イ) 考える場面を設定していたり、時間を確保したりしていたか。 (ウ) 自己選択したり、自己決定したりする場面を設定していたか。 (エ) 役割に応じて活動できる場面を設定していたか。 (オ) 教材・教具等の準備や片付けなど児童生徒ができる活動を取り入れていたか。 (カ) 教材・教具を活用して、一人で活動できる機会を設定していたか。
	イ 言語活動の充実の工夫	(ア) 具体的で、分かりやすい発問や説明だったか。 (イ) 言葉掛けが多すぎたり、少なすぎたりしてはいなかったか。 (ウ) 発問の際の声の大きさ、速度は適切であったか。 (エ) できたことや、取組の経過について形成的に賞賛していたか。 (オ) 発表したり、報告したり、伝え合ったりする場面を設定していたか。
	ウ 個に応じた工夫	(ア) 段階的な指導をしていたか。 (イ) 反応を確認していたか。 (ウ) 支援が多すぎたり、少なすぎたりしてはいなかったか。 (エ) 実態や障害の状態に配慮していたか。
教材・教具	ア 実態に合った教材・教具であったか。 イ 興味・関心をもちやすい教材・教具であったか。 ウ 効果的に教材・教具の提示を行っていたか。 エ コンピュータなどのICTを適切に活用していたか。	
指導体制	ア 学習集団の構成が工夫されていたか（個別、ペア、グループ、習熟度別 など）。 イ ティーム・ティーチングにおいて、指導者間の共通理解が図られていたか。	

この評価の観点例は、「指導目標」、「指導内容」、「学習環境」、「指導方法」、「教材・教具」、「指導体制」の6領域で、評価の各観点をチェックするようになっている。前次研究での提案を受け、研究協力員等が本評価の観点例を活用した授業実践による成果を確認したところ、主に1単位時間の授業の振り返りに活用され、複数の指導者間での指導に関する情報の共有に活用したことが分かった。また、各領域の評価状況においては、「学習環境」、「教材・教具」、「指導方法」につ

いての評価記載が多く、「指導目標」、「指導内容」、「指導体制」については、1 単位時間の授業では評価記載が少ないことが分かった。つまり、当初のねらいであった p d c a サイクルの授業づくりでの活用については、一定の効果が認められた。しかしながら、今次研究の P D C A サイクルにおける指導の評価としての機能は十分に発揮できていないことも分かった。そこで、「教師の指導に関する評価の観点例」を「1 単位時間の指導における評価の観点例」（表 5）と「単元（題材）の指導計画における評価の観点例」に整理した（表 6）。

ア 1 単位時間の指導における評価の観点例

授業を計画する段階で、「単元（題材）の指導目標を踏まえた個人目標」や「具体的な指導内容」を設定し、「どのような学習環境」で「どのような手立て」を行うのか、「どのような指導体制」で「どのような教材・教具を用いて」学習活動を展開するのかななどを明確にすることで、児童生徒の個人目標を達成しやすくなる。

また、指導後の段階では、児童生徒の学習評価と共に、1 単位時間の指導における評価が大切である。「本時の目標や指導内容、学習活動は適切に設定したか」などの観点で 1 単位時間の指導を評価することで、次時の授業を改善することにつなげることができる。

表 5 1 単位時間の指導における評価の観点例

項 目	観 点 例
本 時 の 目 標	☐ 単元（題材）の指導目標を踏まえた目標を設定する。 ☐ 一人一人の実態に合った個人目標を設定する。 ☐ 評価しやすい具体的な個人目標を設定する（数値や基準が示されている）。
指 導 内 容	☐ 児童生徒に何を学ばせるかを明確にする。 ☐ 生活との関連を踏まえた指導内容を設定する。
学 習 環 境	☐ 掲示物の精選や板書の構造化など、注意を向けやすい環境を整備する。 ☐ 活動のしやすさを考慮して、机や座席、動線の工夫、教室内の整理・整頓などを行う。 ☐ 活動の場や道具の使い方などの安全面や衛生面を考慮する。
学 手 立 て	☐ めあてや学習活動の流れを示す。 ☐ 自分で操作したり、考えたりする場面や時間を設定する。 ☐ 自己選択したり、自己決定したりする場面や時間を設定する。 ☐ できたことや、取組の経過について適宜、称賛する。 ☐ 個に応じた手立てを行う（発達の段階や認知の特性など）。 ☐ 一人一人の学びの状況に応じて段階的な指導を行う。
活 動	☐ 具体的で分かりやすい発問や説明を行う（言葉掛けの量や声の大きさ、速度、話し掛けるタイミングなど）。 ☐ 言語活動の充実のために、教師とのやり取りや児童生徒同士の学び合いを設定する。 ☐ 発表したり、報告したり、伝え合ったりする場面を設定する。
指 導 体 制	☐ 個別やペア、グループ、習熟度別などの学習集団を工夫して構成する。 ☐ ティーム・ティーチングにおいて、指導者間で一人一人の個人目標や手立て、活動の流れ、役割分担などの共通理解を図る。
教 材 ・ 教 具	☐ 目標を達成するために、実態に合った教材・教具を用いる。 ☐ 主体的に自力で利用できる教材・教具を用いる。 ☐ 教材・教具の使用の目的を明らかにし、提示のタイミングや方法を計画する（児童生徒の興味・関心や学習の理解を高めるためなど）。 ☐ コンピュータなどの I C T の適切な活用を計画する。

イ 単元（題材）の指導計画における評価の観点例

単元（題材）の指導計画の作成段階において、指導内容を選択・組織する際に、「なぜ、この単元（題材）を実施するのか」、「どのような力を付けるために、どのようなことを、どれだけ教えるのか」という視点をもつことが必要である。共通の観点をもって児童生徒の実態を総合的に把握し、指導目標を明確にし、具体的な指導内容を配列し、指導計画を作成することで、児童生徒の指導目標を達成しやすくなる。

また、単元（題材）終了時には、児童生徒の学習評価と共に、単元（題材）の指導計画全体を通した評価が大切である。「児童生徒の実態を正確に捉えたか」、「適切な指導目標や指導内容を設定したか」、「指導目標を達成できる計画となっていたか」などの観点で単元（題材）の指導計画を評価することで、年間指導計画の見直しに反映させることができる。そこで、単元（題材）の指導計画における評価の観点例を表6のように、「実態把握」、「指導目標」、「指導内容」、「指導計画」の4項目にまとめた。

表6 単元（題材）の指導計画における評価の観点例

項 目	観 点 例
実態把握	発達の段階や学習の履歴などを把握する。 ☐ 行動観察で実態を把握する。 ☐ チェックリストで実態を把握する。 ☐ 心理検査で実態を把握する。
指導目標	☐ 各教科等の目標を踏まえて目標を具体化する。 ☐ 「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」の評価の4観点から、単元（題材）の目標として設定する。 ☐ 個別の指導計画の目標を踏まえて、単元（題材）における個人目標を設定する。
指導内容	☐ 本単元（題材）で、どのようなことを学ばせ、どのような力（資質や能力及び態度）を身に付けさせたいのか、目標や内容を明確にし、系統性を踏まえて具体的な指導内容を設定する。 ☐ 他教科等の内容の関連を図りながら計画を立てる。
指導計画	☐ 単位時間ごとに、どのような力を身に付けるのか、何のために学習活動を行うのか明確にする。 ☐ 単位時間ごとの順序性や流れに、不自然さや無理を感じないように学習活動を設定する。 ☐ 指導目標を達成できる時数を確保する。

1 自立活動における取組の工夫（A特別支援学校小学部の取組）

自立活動の指導においては、個々の児童生徒の実態を把握し、個別に指導の目標や具体的な指導内容を定めた個別の指導計画を作成して指導を行う。具体的な指導内容を設定する際には、個々の児童生徒の障害の状態や発達の状態等の把握に基づき、自立を目指して設定される指導の目標を達成するために、学習指導要領等示されている内容の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けることが重要である。

そこで、本取組では、発達検査やチェックリスト、行動観察などを組み合わせて実態把握し、それに基づいて、どのように指導目標を設定し、指導目標を達成するために指導内容を選択・組織して指導を行ったのかということについて述べる。

(1) 対象児の実態（小学部1年生 6歳5か月）

ア 心理検査等の結果から

A児は、急性脳症の後遺症による知的障害と肢体不自由である。1学期の実態としては、表7から、対人関係や発語がほかの項目に比べて育っていないことや、言語理解に比べて発語が育っていないことが分かる。

表7 遠城寺式乳幼児分析的発達検査（5月実施）

移動運動	3歳4か月 ～3歳8か月	基本的な生活習慣	2歳6か月 ～2歳9か月	発 語	8か月～9か月
手の運動	2歳9か月 ～3歳	対 人 関 係	1歳9か月 ～2歳	言語理解	2歳3か月 ～2歳6か月

コミュニケーションの実態は、図31から発語や子供同士の遊びがまだ育っていないことや言葉を使ったやりとり獲得期であるとともに、代替コミュニケーション使用開始期であることが分かる。

イ 行動観察から

対人関係については、大人との関わりが主で、親しい相手には自分から笑顔を向け、手を伸ばすこともあるが、後ろから名前を呼ばれても振り向かないなど、教師からの働き掛けへの反応が少ない。要求については、大人の手を引き、目的の物に近付けるクレール行動や指さしを中心である。しかし、玩具を

	日常的に子どもが示す状態	評価
I 直接的・身体的にかかわり期		
II 物・言葉を通じたかかわり獲得期		
1:0～	他の子どもが遊んでいる中で機嫌よく遊ぶ。	○
	意味のある単語を言う。	×
III (1) 言葉を使ったやりとり獲得期 (III (2) 代替コミュニケーション使用開始期)		
1:6～	一語文で要求する。	×
	一語文で自分の気持ちや状態、周囲のことについて話す。	×
	大人をくすぐるなど、遊びの中で大人がやっていることを自分から模倣する。	○
	母親の料理のまねなどをして遊ぶ。	○
	大人の注意を引こうとわざと笑ったり、失敗したりする。	○
	興味のあるものを指さして大人を見る。	○
	「音楽が鳴ると走る」など簡単な指示がわかる。	×
	「～を取って」などの簡単な指示がわかる。	○
	挨拶などの簡単な言葉が言える。	×
2:0～	大人と一緒にトランポリンやブランコで遊ぶことができる。	○
	「おはよう」など簡単な挨拶ができる。	×
	子ども同士で（2人程度）同じ遊びをすることができる。	×
	声を掛けると返事をするなど応じることができる。	○

*1) 図31 コミュニケーション発達段階表による評価（5月実施）

*1) 佐藤 まゆみ著 「1から始める自立活動コミュニケーション力を育てる授業づくり」より転用、2014、明治図書

次々に取り出し一人で遊ぶことが多く、要求をする場面は、教師が言葉掛けをして遊びに誘うときなどの特定の場面に限られ、本児が積極的に行うことは少ない。

認知面については、教師と一緒に繰り返し行くと「唇に指をあてる動作→お茶を飲む」などの身振りを理解することができる。また、身近な人や場所、物の名前はよく知っており、「タオルを掛けて」、「エプロンを着て」などの簡単な指示を聞いて、行動することができる。指示された身近な物の写真や絵カードを選ぶことができるが、物の用途や動作の様子のカードを選ぶことはまだ難しい。

言語の表出については、感情を表したり、何かを伝えようとしたりして声を出すことはあるが、相手に意味の伝わる発語はほとんどない。

(2) 自立活動の指導における具体的な指導内容

自立活動の指導における指導目標と指導内容を実態に基づき、以下のように設定した。

<実態>

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
- 体調は安定している。 - 流涎で口の周りが濡れていることが多い。	- 思いどおりにならなかったり苦手な物があったりすると大きな声で泣き叫ぶことが多い。 - 注意が移りやすく、離席が多い。	- 誰に対しても笑顔で関わろうとする。 - 一人遊びが多い。	- 身近な物の名前などはよく知っている。 - 同じ物に注意を向け続けることが難しい。	筋緊張が低く、同じ姿勢を保持することが難しい。	- 要求や気持ちを指さしや視線などで伝えるが、相手にうまく伝わらず泣くことがある。 - 簡単な指示を理解して、行動することができる。 - 声を出して伝えようとするが、教師が聞き取ることでできる単語は、ほとんどない。

<指導目標>

- 気持ちを安定させて、活動に集中して取り組むことができる。
- 身振りや言葉（一語文）などを使って、担任や友達に要求や気持ちを伝えることができる。

<選定された項目>

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	情緒の安定に関すること。	自己の理解と行動の調整に関すること。	感覚や認知の特性への対応に関すること。	日常生活に必要な基本的動作に関すること。	コミュニケーションの基礎的能力に関すること。

<具体的な指導内容>

座位に安定した姿勢で座り、カードを取って担任に渡したり、ペンでなぐりがきをしたりする。	時間や活動の順序に見通しを持ち、離席せずに学習に参加する。	触れ合い遊びを通して担任や学級の友達との関わりを楽しむ。	身近にある具体物や写真、絵に示された物の名前を知る。	絵・写真カードを選んだり、身振りをしたりするなど要求を伝える手段を広げる。
---	-------------------------------	------------------------------	----------------------------	---------------------------------------

(3) 指導方針

A児の実態から、コミュニケーションに焦点を当て、次の3点を意識しながら指導を行う。

- 一人遊びが主である本児が、周りの人を意識することができるような活動を設定する。身体に直接働き掛ける歌遊びなどのやり取り遊びを日常生活の中に多く取り入れることで、関わる楽しさを味わわせて共感関係を深める。
- ボタンを押すと音声が出る機器や身振り、簡単な言葉などを活用しながら、自分の意思を伝える活動を設定する。自分の意思を伝える経験を繰り返すことで、その楽しさやうれしさを味わうことができ、コミュニケーション手段を広げたり、コミュニケーションの意欲を高めたりする。
- 物の名前や用途、動作の様子を表す言葉について知る活動を設定する。言語概念の形成を図ることで、言葉での指示が理解できるようになったり、活動に見通しをもつことができるようになったりするなど、日常生活に生かすことができるようにする。

具体的には、自立活動の時間における指導と学校の教育活動全体を通じて行う指導を行う。

自立活動の時間における指導では、集団での学習と個別の学習を設定する。集団での学習の中で、歌遊びや絵本の読み聞かせなどの好きな活動を通して、教師や友達と関わる楽しさを味わわせていくこととした。また、教師との個別の学習で、絵カードを選んだり、ボタンを押すと音の出る機器を使って、やりたい遊びを教師に伝えたりするなどの活動を通して、自分の思いや気持ちを伝えるための内容や方法を身に付けることができるようにしていくこととした。

学校の教育活動全体を通じて行う指導については、教室の中に絵カードを本児の手の届く位置に貼るなど具体的に自分の意思を伝えることができる環境を設定したり、関わったりして、時間における指導の内容が学校生活で生かせるようにしていくこととした。

このような活動を通して、相手に自分の意思が伝わる喜びや楽しさを感じることで、「いろいろな人ともっと関わりたい」、「もっと伝えたい」という気持ちが生まれ、自発的・主体的に関わることができるようになっていくと考える。

(4) 指導計画（総時数34時間）

学期	学 習 内 容	時間
1	1 担任や友達と関わりながら歌遊びをする。 2 絵本の読み聞かせを聞く（写真1）。 3 本児が興味を示す遊びでやり取り遊びをする。 4 身近な物の絵カードの中から、教師の言葉や説明を聞いて、正しいカードを選ぶ。	11
2	1 担任や友達と関わりながら歌遊びをしたり、絵本の読み聞かせを聞いたりする。 2 身近な物の絵カードの中から、教師の言葉や説明を聞いて、正しいカードを選ぶ（写真2）。 3 ボタンを押すと音の出る機器で、好きな遊びなどを選んでやり取り遊びをする。	14
3	1 担任や友達と関わりながら歌遊びをしたり、絵本の読み聞かせを聞いたりする。 2 身近な物の絵カードの中から、教師の言葉や説明を聞いて、正しいカードを選ぶ。 3 ボタンを押すと音の出る機器で、好きな遊びなどを選んで、やり取り遊びをする。	9



写真1 手作り絵本



写真2 絵カード

(5) 指導の実際

ア 1 学期（4 月～7 月）

(ア) 目標 歌遊びややり取り遊びを通して、自分から担任や友達と関わることができる。

(イ) 実際

学 習 内 容	児 童 の 様 子
1 担任や友達と関わりながら歌遊びをする。 ・ 体に触れたり、教師の膝に乗って、揺れたりする歌遊びをする。 ・ 動作模倣を含んだ歌遊びをする。 2 絵本の読み聞かせを聞く。 3 本児が興味を示す遊びでやり取り遊びをする。 ・ 人形を使ったごっこ遊び ・ 絵描き遊び 等 4 身近な物の絵カードの中から、教師の言葉を聞いて、正しいカードを選ぶ。 ・ 生活道具、食べ物 等	・ 歌遊びに笑顔を見せることが多くなり、歌遊びの中で、好きな動きは模倣しようとするようになってきた。 ・ 読んでほしい絵本を棚から持ってきて、担任に渡すようになってきた。 ・ 絵を描いてほしいときにホワイトボードとペンを担任に持ってくるようになってきた。 ・ 人形で遊びたいときに「ぼぼ(人形の名前)」と言いながら、人形を担任に持ってくるようになってきた。 ・ 指示された絵カードを、4 枚のカードの中から、一枚一枚をじっくり見ながら選んで担任に渡すことができるようになった。

(ウ) 2 学期に向けて（評価と改善）

教師や友達との共感関係を深めるために、歌遊びややり取り遊びの学習を中心に行った。当初は、教師からの関わりに対する反応や自ら担任や友達に関わろうとすることが少なかったが、徐々に歌遊びなどに笑顔を見せるようになった。また、お茶が飲みたいときには、担任のまねをして唇に指をあてる動作をしたり、好きなプールでの学習があるときに、担任に「プー」と言ったりするなど、動作や発声で自分の意思を伝えることができるようになってきた。

そこで、2 学期は、引き続き、共感関係を深めるための歌遊びややり取り遊びを行うとともに、A 児が自分の意思を伝える機会を意識的に設定したり、言語概念の形成を図るための学習も取り入れたりすることとした。

イ 2 学期（9 月～11 月）

(ア) 目標 身振りや簡単な単語（一語文）、ボタンを押すと音声が出る機器などを使って、したい遊びなどを伝えることができる。

(イ) 実際

学 習 内 容	児 童 の 様 子
1 担任や友達と関わりながら歌遊びをしたり、絵本の読み聞かせを聞いたりする。 ・ 好きな遊びを選んで遊ぶ。 2 身近な物の絵カードの中から、教師の言葉や説明を聞いて、正しいカードを選ぶ。 ・ 生活道具、乗り物、食べ物 など 3 ボタンを押すと音の出る機器で、好きな遊びなどを選んで、やり取り遊びをする。	・ 絵本が見たいときに、「ほーん」と言いながら身振りに添えて担任に伝えるようになってきた。 ・ 指示された絵カードを 6 枚のカードの中から、一枚一枚をじっくり見ながら選んで担任に渡したり、何が描かれているのか身振りで知らせたりすることができるようになった。 ・ 聞き取りにくい発音もあるが、「タオル」、「いちご」など、自分から伝えようとする言葉が増えてきた。

(ウ) 3学期に向けて（評価と改善）

1学期に引き続き、歌遊びややり取り遊びで関わる楽しさを味わわせながら、A児が自分の意思を伝える機会を意識的に設定するとともに、言語概念の形成を図るための指導を行ってきた。自ら担任に関わってくるようになり、図32のように、したいことなどを身振りや言葉などで伝えることが増えてきた。また、聞き取りにくいこともあるが、自分から発声する言葉が増えてきた。

そこで、3学期は、これまでの指導を継続して行うとともに、発音の明瞭さについても意識しながら指導していきたいと考える。

日常的に子どもが示す状態		評価
I 直接的・身体的かかわり期		
II 物・言葉を通じたかかわり獲得期		
1:0～	他の子どもが遊んでいる中で機嫌よく遊ぶ。	○
	意味のある単語を言う。	△
III (1) 言葉を使ったやりとり獲得期 (III (2) 代替コミュニケーション使用開始期)		
1:6～	一語文で要求する。	△
	一語文で自分の気持ちや状態、周囲のことについて話す。	×
	大人をくすぐるなど、遊びの中で大人がやっていることを自分から模倣する。	○
	母親の料理のまねなどをして遊ぶ。	○
	大人の注意を引こうとわざと笑ったり、失敗したりする。	○
	興味のあるものを指さして大人を見る。	○
	「音楽が鳴ると走る」など簡単な指示がわかる。	×
	「～を取って」などの簡単な指示がわかる。	○
	挨拶などの簡単な言葉が言える。	△
2:0～	大人と一緒にトランポリンやブランコで遊ぶことができる。	○
	「おはよう」など簡単な挨拶ができる。	△
	子ども同士で（2人程度）同じ遊びをすることができる。	×
	声を掛けると返事をするなど応じることができる。	○

図32 コミュニケーション発達段階表による評価（11月実施）

(6) まとめ

ア 発達検査やチェックリスト、行動観察などを組み合わせた実態把握による指導目標の設定について

A児の自立活動の指導を行うに当たり、発達検査やチェックリストと行動観察を組み合わせることで、A児がどのような発達の段階にあるのか、何ができて何ができないのかなどが把握しやすく、具体的な指導目標を設定する際の根拠となった。また、同じチェックリストを使って評価することで、どのようなことができるようになったのかなどが分かりやすく、次の指導目標を設定する際の根拠とすることができた。

イ 指導内容の選択・組織について

具体的な指導目標を設定したことで、その指導目標を達成するために選択・組織した指導内容をどのような優先順位で指導を行うかが検討でき、具体的な学習活動を設定することができた。

2 国語科における取組の工夫（B特別支援学校中学部の取組）

中学部国語科では、実態に応じたグループでの学習を進め、本グループは、3人の生徒で構成されている。一人一人の興味・関心や「伝えたい」気持ちを大切に、生活に密着した具体的な事物・事象を通した言語活動を行い、伝え合う意欲や社会生活に必要な言語能力、また、それらを活用しようとする態度を育成している。3人の生徒は、日常生活の中で、短い言葉や思いつくままに話すことが多く見られ、経験したことや自分の意思などをうまく伝えられないことがある。

そこで、題材「文章の書き方を学ぼう」において、個別の指導計画（表8）を踏まえ、「チェックリスト」を用いて実態を把握し（図33、表9）、どのように指導目標を設定し、指導目標を達成するために指導内容を選択・組織して指導を行ったかということについて述べる。

(1) 個別の指導計画と「チェックリスト」に基づいた目標設定について

これまでどのようなことを学び、どのような力を獲得し、獲得していないのか国語科担当教師と担任とで個別の指導計画や「チェックリスト」で実態を把握し、課題を把握した。

ア 個別の指導計画の活用

1学期に設定した個別の指導計画における国語の年間目標や、これまでの学習で明らかになっている課題は以下のとおりである（個別の指導計画から一部抜粋）。

表8 個別の指導計画の概要

B児	C児	D児
個別の指導計画の年間目標		
- いろいろな言葉遊びをして、はっきりと話すことができる。 - 丁寧な文字で書いたり、詳しく話したりすることができる。	- 自分の気持ちを言葉で詳しく話すことができる。 - 平仮名で丁寧に文章を書くことができる。	- 緊張せずに自分の気持ちや考えを話すことができる。 - 漢字を用いて日記などの文章を書くことができる。
題材「自己紹介をしよう」と「言葉あそび」の学習の様子		
「私は（ ）が、好きです。」のワークシートを使い、好きなものを丁寧に書くことができた。 - 言葉遊びで「どしん」、「ごっん」、などの擬音を進んで読み学習できた。	- 好きなものをワークシートに書き、発表することができた。 - 言葉遊びで「どしん」、「ごっん」、などの擬音をリズムカルに抑揚を付けて大きな声で発表できた。	- 友達の発表を聞きながら自分の好きなものを考えて、ワークシートに書くことができた。 - 音読では、表現の面白さに気付き、気に入った文を発表できた。
課題		
- 主語や述語などが整わず、思いついたままに話すことや、文を書くことがある。 - 内容を整理して話すことや文を書くことができないことがある。	- 主語や述語などが整わず、思いついたままに話すことや、文を書くことがある。 - 内容を整理して話すことや文を書くことができないことがある。	- 音読や発表のときに、緊張して、体に力が入り、声を出しにくくなる。 - 会話の際、相手を見て話せないことや、内容を整理して話せないことがある。

イ 「チェックリスト」の活用

		5～6歳						小1年						小2年					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
B児	聞く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	話す	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	読む	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	書く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
C児	聞く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	話す	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	読む	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	書く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
D児	聞く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	話す	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	読む	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	書く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

図33 「チェックリスト」の一部

「チェックリスト」で、これまでに獲得している力（○）や、獲得しつつある力（△）、また、獲得していない力（空欄）を明らかにすることができた（図33）。以下に3人の「チェックリスト」の活用による実態把握の結果を示す（表9）。

表9 「チェックリスト」の活用による実態把握の結果

B児	聞く	・ 相手を見ながら集中して聞くことや、話の順序を考えながら内容を聞き取ることができる。
	話す	・ 尋ねられたことに答えたり、自分から聞き返したりすることができる。 ・ 経験したことを順序よく、はっきり話すことが十分にはできていない。
	読む	・ 片仮名や1学年配当の漢字を大体読むことができる。 ・ 語や文のまとまりを考えて読むことや、主語と述語の照応を理解して読み取ることが十分にはできていない。
	書く	・ 平仮名や片仮名を書くことができる。 ・ 主語と述語の照応や長音、拗音、促音、撥音の表記、助詞の使い方に注意して文を書くことや、見聞きしたこと、経験したことについて順序よく文章を書くことが十分にはできていない。
C児	聞く	・ 相手を見ながら集中して聞くことや、話の順序を考えながら内容を聞き取ることができる。
	話す	・ 尋ねられたことに答えたり、自分から聞き返したりすることができる。 ・ 経験したことを順序よく話すことが十分にはできていない。 ・ 相手の話の内容を受けて話したり、自分から話したりすることが十分にはできていない。
	読む	・ 平仮名の全部や片仮名の大体を読むことができる。語や文のまとまりで読むことができる。 ・ 文章の大体を読み取ることや主語と述語の照応を理解して読み取ることができていない。
	書く	・ 平仮名の全部と片仮名の大体を書くことができる。 ・ 主語と述語の照応や長音、拗音、促音、撥音の表記、助詞の使い方に注意して文を書くことや、見聞きしたこと、経験したことについて順序よく文章を書くことが十分にはできていない。
D児	聞く	・ 相手を見ながら集中して聞くことはできる。 ・ 話の順序を考えながら内容を聞き取るとは十分にはできていない。
	話す	・ 尋ねられたことに答えたり、自分から聞き返したりすることや、相手の話の内容を受けて話したり、自分から話したりすることができる。 ・ 経験したことを順序よく話すことや、聞き手の方を向いて話すことが十分にはできていない。
	読む	・ 片仮名や2学年配当の漢字を読むことができ、主語と述語の照応や文章の意味を理解して読むことができる。
	書く	・ 第4学年配当の漢字を書くことができる。 ・ 長音、拗音、促音、撥音や主語や述語の照応に注意して簡単な文を書くことができる。 ・ 見聞きしたことや経験したことについて、順序を整理して書くことや助詞を正しく使うことが十分にはできていない。

(2) 指導内容の選択・組織の工夫について

ア 題材「文章の書き方を学ぼう」について

「文章の書き方を学ぼう」では、生徒の身近な生活の中の具体的な題材や興味・関心、意欲を喚起する題材を用いて、生徒の言語能力や思考力を伸ばし、言語生活をより一層豊かにすることをねらっている。生徒が見聞きしたことや経験したことを振り返り、整理しながら「書き」、書いた文章を「読み」、発表し合うことで、「聞く」、「話す」学習を進め、互いの表現のよさに気付くことのできる題材である。以下に「文章の書き方を学ぼう」の指導目標を示す。

- 簡単な語句や短い文を読んだり、書いたりすることができる。
- 語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を読んだり、書いたりすることができる。
- 相手や目的に応じて、簡単な日記や手紙などの文章を、内容を順序立てて適切に書くことができる。
- 自分が書いた文を発表したり、友達の発表を聞いたりして、表現の良さに気付くことができる。
- 相手を見て、うなずいたり、拍手をしたりしながら説明や発表を聞くことができる。

個別の指導計画や「チェックリスト」で明らかになった実態を、本題材の指導目標と照応し、一人一人の指導目標を設定した（表10）。

表10 題材全体の指導目標

B児	- 絵や写真，日記，ワークシートを手掛かりに，自分の経験したことや気持ちを詳しく書ける。 - また，主語と述語の関係や，助詞の使い方に気を付けて，順序よく文を書くことができる。 - 文を教師と一緒に大きな声で読み，聞き手の方を向いてはっきりと発表することができる。
C児	- 絵や写真，日記，ワークシートを手掛かりに，自分の経験したことや気持ちを，主語と述語の関係，助詞の使い方，正しい文字を書くことに気を付けて，順序よく文を書くことができる。 - 文を教師と一緒に大きな声で読んだり，友達の発表を聞いたり，自ら発表することができる。
D児	- 絵や写真，日記，ワークシートを手掛かりに，自分の経験したことや気持ちを，助詞の使い方や順序に気を付けて文を書くことができる。 - 文を大きな声で読んだり，自分の書いた文を友達の顔を見たりしながら発表することができる。

また，本題材の全体指導計画は次のとおりである（図34）。「簡単な語句を読んで，書く」や「二語文や多語文を書く」などの学習内容があり，生徒の実態に応じて学習内容を選択する。

中学部	題材名	文章の書き方を学ぼう		時数	16時間
学習内容		学習活動・内容例	指導上の留意点	教材・教具	
1	簡単な語句を読んで，書く。	○ 人や物の名前と，動作の名前，学年やクラス，時間や事柄の順序（メモ，日付と曜日）等を読む。	- 写真やイラスト等を見て人や物の名前等の名詞や動詞を読めるようにする。 - 実態に応じて文字カード等を使い，教師と一緒に読むようにする。 - 人や物の名前などの名詞や，動詞を読み，二語文を作れるようにする。	- 写真 - イラスト - 文字カード	
2	二語文や多語文を書く。	○ 簡単な語句を用い，二語文や多語文を書く。 ・ 助詞「は・を・へ」の使い方を学習する。 ・ 絵やイラストを見て，二語文を書く。 ・ 絵やイラストを見て，多語文を書く。 ○ 自分で書いた文を読んで，発表する。	・ 助詞の（ ）埋めプリントや助詞カードを選択して「は・を・へ」の使い方をできるようにする。 ・ 「は・を・へ」と「わ・お・え」の読み方に気付かせる。 ・ 絵やイラストを見て，「私は走る」などの二語文を書かせるようにする。 ・ 主語と述語の関係に注意して書けるようにする。 ・ 絵やイラストを見て，「私はゆっくり走る」などの三語文を書けるようにする。 ・ 実態に応じて，修飾語や目的語，補語を加えた文を書けるようにする。 ・ 主語，述語，修飾語等の文の成分（いつ，どこで，誰が，何を，どうする）の順序や照応に注意して書くように促す。 ・ 相手に伝わるような声の大きさと発表させる。 ・ 相手を見て，頷いたり，返事や拍手をしたりしながら聞くようにする。	- プリント - 助詞カード - 絵 - イラスト - 絵 - イラスト	
3	相手や目的に応じていろいろな文章を書く。	○ 簡単な手紙や日記などを書く。 ・ 写真を見て，自分の体験を箇条書き等で列挙して書く。 ・ 自分で書いた文章を読んで，発表する。	・ 必要な事柄，事柄の前後，時間的な流れなどを確認しながら書くようにする。 ・ 自分の写真を見て，体験（社会体験や自然体験等）を，順序を整理して書くようにする。 ・ 感じたことや考えたことなども書くようにする。 ・ 相手に伝わるような声の大きさと発表させる。	写真	
4	表記の決まりや文章の書き方を知る。	○ 書く事柄を選び，事柄ごとの区切りや話したいことの内容を明確にし，段落の続き方に注意して文章を書く。 ○ 改行の仕方や，かぎカッコ（「」）の使い方，句読点の打ち方を知る。	・ 何について書くのかを明確にして書くようにする。 ・ 指示語や接続詞を適切に使って書くようにする。 ・ 意味の区切れや会話文の前で改行することを学習できるようにする。 ・ 会話文では，かぎカッコ（「」）を使うことを学習できるようにする。		
		○ 文章を読み返し，間違いを正して分かりやすく書く。	・ 文の成分の順序や照応を正しく書けているか確認させながら読ませる。		

* 指導目標にある【聞く・話す】は，「聞くこと・話すこと」，【書く】は「書くこと」，【読む】は「読むこと」の観点を示す。

図34 中学部全体の題材「文章の書き方を学ぼう」学習内容表（一部抜粋）

イ 指導内容の選択・組織について

中学部の学習指導内容の選択に当たり、知的障害特別支援学校における各教科の具体的な内容を、生徒の実態に応じて選択・組織を行った（図35）。

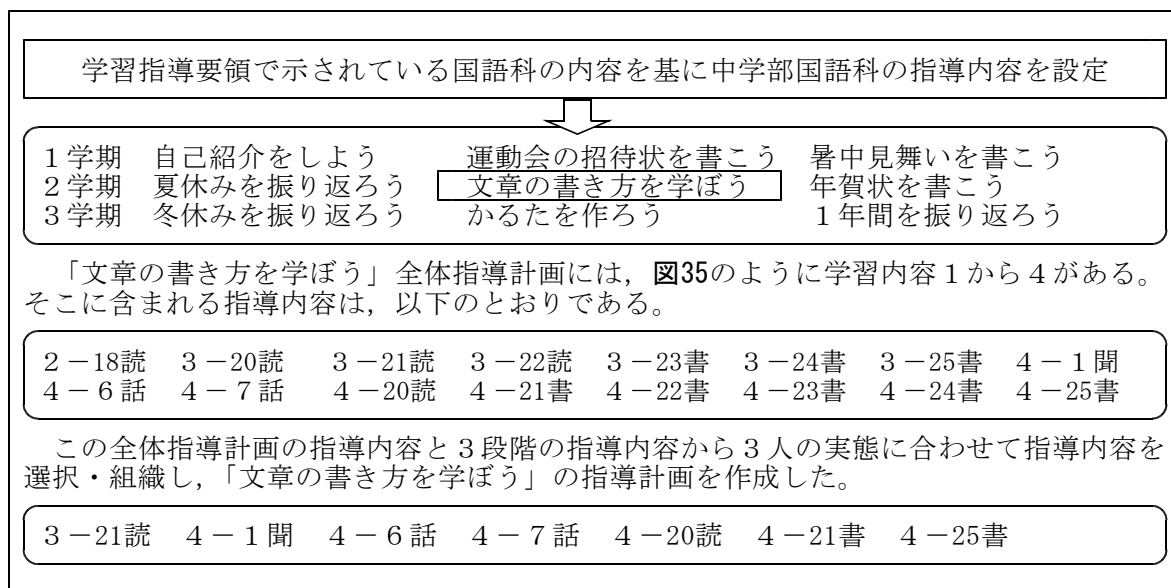


図35 指導内容の選択・組織

本題材は、3 人の生徒の題材全体における指導目標（表10）を達成するために、「文章の書き方を学ぼう」学習内容表（図34）から、学習内容 2 と 3 を選択した。この学習内容 2 と 3 を中心に指導することによって、生徒は「主語と述語の関係や助詞の使い方に気を付けながら簡単な文や日記などのいろいろな文章を、内容を順序立てて適切に書くこと」や「自分が書いた文を発表したり、友達の発表を聞いたりして、様々な表現の良さに気付くこと」、「発表者を見て、うなずいたり、拍手をしたりしながら発表を聞くこと」を学ぶことができる。本学習グループの「文章の書き方を学ぼう」指導計画（表11）を以下のとおり作成した。

表11 「文章の書き方を学ぼう」指導計画（総時数16時間）

次	主な学習活動・内容	関連内容	時数	教材・教具
一	1 簡単な四字熟語、簡単な慣用句、早口言葉、詩などに触れて、言葉遊びをする。 2 濁音、半濁音、長音、拗音、促音、撥音などを含む名詞や動詞を音読したり、書いたりする。 3 「は」と「わ」、「を」と「お」、「へ」と「え」の違いを知り、助詞「は」、「を」、「へ」の読み方や使い方を知る。 4 絵を見て、「誰が」、「どうした」や「何が」、「どうだ」などの文の組立ての構成を知り、主語述語を整えた文を書く。	3－21読 4－25書 4－25書 4－6 話	5	・ 四字熟語のカード ・ 慣用句のカード ・ 絵
二	5 「誰が」、「誰に」、「どうした」などの文の組立ての構成を知り、組み立てる。 6 「いつ」、「どこで」、「誰が」、「何を」、「どうした」などの文の組立ての構成を知り、文を書いたり、発表したりする。 7 「いつ」、「どこで」、「私（僕）は」、「何を」、「どうして」、「どうだった」などの文を組み立てて、文を書いたり、発表したりする。	4－6 話 4－21書 4－7 話 4－20読 4－7 話 4－21書 4－1 聞	6 本時 9/16	・ 写真 ・ 絵 ・ 文字カード
三	8 行事等の写真を見て、自分の体験等を通して自分の気持ち等を詳しく表現した文を書いたり、発表したりする。	4－7 話 4－20読 4－21書 4－25書 4－1 聞	5	・ 写真

(3) 題材全体を通した生徒の変容

本時において、生徒は、夏休み中に書いた日記を「いつ」、「どこで」、「誰が」、「何を」、「どうした」という文の組立てに従って、ワークシートに順序よく記入できた。B児とC児は、教師の支援を受けながら日記を整理し（写真3）、D児は、ワークシートに従って一人で順序よく記入できた（写真4）。しかし、他の時間に、B児に自分の経験を自由に書かせると、「〇〇をしました。楽しかったです。」というような記述のみになった。そこで、教師が「いつ」、「どこで」、「誰が」、「何を」、「どうした」という文の組立てに従って、質問をすると、生徒は順に答えることができた。また、B児に、本人の写真を見せながら、「いつ」、「どこで」、「誰が」、「何を」のキーワードを示すと、文の組立てに従ってその経験を書くことができた。C児も同じような教師の支援があると、構成に従って文章を書くことができるようになった。また、D児は、学習したことを生かして、日常会話でも経験したことを順序よく話そうとすることが見られるようになった。



写真3 教師の支援による日記の整理

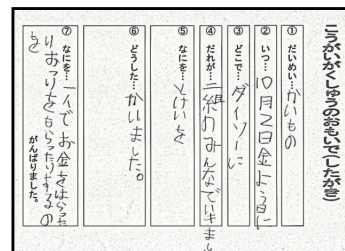


写真4 日記と一人で完成させたワークシート

(4) まとめ

ア 「チェックリスト」による指導目標の設定について

B 特別支援学校中学部国語科では、これまで、「聞く」、「話す」、「書く」、「読む」などについて、日常生活や日記からの実態把握を行い、個別の指導計画からも、どのような学習を行い、どのような力を獲得し、どのようなことを目標としているのかなどを把握してきている。今回、「チェックリスト」を用いた実態把握を行ったことで、具体的にどのような力を獲得し、何を獲得できていないのかを明らかにすることができた。何が課題であるのか把握することで、身に付けるべき力を明らかにし、指導目標を設定することができた。また、1単位時間の個人目標の設定も「チェックリスト」による実態把握と個別の指導計画の目標を関連付けて設定することができた。

イ 指導内容の選択・組織について

3人の生徒の指導目標の達成のために、実態に即した指導内容を選択し、指導計画を立てることができた。学習グループには、相手に伝えたいことを表現する際、主語と述語や修飾語などの関係や事柄の順序に気を付けて話したり書いたりすることができつつある生徒もいる。また、教師と一緒にあれば、そのようなことに気を付けることができる生徒もいる。「文章の書き方を学ぼう」学習内容表から、生徒の実態と目標との関連を踏まえて、獲得しつつある力を確かなものにするための指導や新しい力を獲得する指導として、指導内容を選択・組織し指導計画を作成している。どの生徒も自分の楽しい体験について書き、伝え合う活動を通して、文章を書くことや発表することの楽しさを味わっている。これらは、指導目標の設定と指導内容の選択・組織が、実態に即したものであり、生徒にとって、少しの支援で活動することができ、成功体験を得やすいものとなっているためである。

3 作業学習における取組の工夫（C特別支援学校高等部の取組）

作業学習木工班は、高等部1年生5人、2年生4人、3年生6人の計15人で構成されている。木工班での作業学習は、全員初めてであり、一人一人の作業学習における実態差が大きい。そのため、1学期の作業学習では、生徒の実態に応じて様々な作業工程を経験することで機械、補助具等を使用し、「切る」、「削る」、「磨く」、「塗る」、「組み立てる」などの作業経験を広げながら製品作りを行ってきた。また、木工という作業特性から、様々な機械音が大きく、コミュニケーションを図りにくい状況ではあったが、真面目な作業態度の生徒が多く、作業に一生懸命取り組んでいた。

1学期に「木工製品作りⅠ」に取り組み、その評価を基に授業の改善点を具体的に明らかにすることで、改善点の工夫をどのように行い「木工製品作りⅡ」の実践へつなげたのか、また、目標設定について、C特別支援学校独自の「国語、算数・数学チェックリスト」や1学期に実施した校内実習や産業現場等における実習の評価表等を踏まえて、どのように作業学習を設定したかについて述べる。この事例を通して、前題材の評価・改善を受け、次の題材をどのように設定したのかという題材間の関連と、個別の指導計画等の目標と授業の指導目標の関連について検証を行った。

(1) 評価・改善を生かした題材設定について

ア 「木工製品作りⅠ」における教師の指導に関する評価

「木工製品作りⅠ」の作業内容や工程について、教師の指導に関する評価（当センター作成）を活用し、題材全体の生徒の様子を作業担当の教師で話し合った。「木工製品作りⅠ」では、すのこやまな板、木箱を作成し、生徒の実態に応じて、木工班における様々な作業工程を経験できるようにしたもの、表12のような課題があり、次の題材「木工製品作りⅡ」での改善へとつなげるようにした。

表12 「木工製品作りⅠ」における教師の指導に関する評価

領域	観 点	教師の指導の評価(全体)
A 指導 目標	○ 生徒の実態に即したものであったか。	○ 一人一人の生徒の実態把握が不十分であった。 ○ 目標をより具体的に設定することや生徒自身が自己評価しやすいような評価規準を設定する必要がある。
B 指導 内容	○ 生徒が見通しをもちやすかったか。 ○ 成功体験を得られやすいものであったか。	○ 作業工程の始めと終わりが明確でないことがあり、どの段階で教師に報告すればよいか戸惑うことがあった。 ○ 生徒は、一生懸命取り組んでいるが、作業内容に慣れていないこともあり、自己評価が明確ではなかった。
C 指導 方法	○ 生徒が自主的・主体的に活動できる場面を設定していたか。	○ 道具や材料の場所が明確であるものは、自分で準備して作業に取り掛かることができる生徒が多かった。 ○ 工程の理解が不十分で、どの製品のどの作業工程なのか、完成した製品は何かなどが不明確であった。
D 指導 体制	○ 学習集団の構成が工夫されていたか。 ○ ティーム・ティーチング等、指導における教師間の共通理解が図られていたか。	○ 作業の実態を把握し、授業を通して作業工程を決定した。 ○ 作業内容等について、授業の際もチーフ・ティーチャーに相談する場面が多く、作業を中断することもあった。
E 学習 環境	○ 生徒の注意を向けやすい学習環境が整っていたか。 ○ 活動のしやすさを考慮した学習環境が整っていたか。	○ 道具は整理していたが、黒板前の机上や作業台の下に作業途中の木材や端材、製品等が混在し、黒板も見えづらい状況であった。 ○ ベニヤで仕切りを作るなど、作業工程に合わせた工夫が必要である。
F 教材 ・ 教具	○ 生徒の実態に合った教材・教具であったか。	○ 教材・教具を工夫することで、一人でできる場面が増え、生徒が自己達成感を得られやすくなる。 ○ 「磨き」の作業工程は、終わりが曖昧であり、生徒自らが確認できる方法を考える必要がある。

イ 「木工製品作りⅡ」における改善点

「木工製品作りⅠ」における教師の指導の評価等を受け、次の題材「木工製品作りⅡ」の授業づくりの際に、以下のような視点で改善点を整理し、題材を設定した（表13）。

表13 「木工製品作りⅡ」における改善点

改善の視点	改 善 点 （全体）
目 標	○ 前期校内実習や産業現場等における実習の自己評価を基に、実習での活動を振り返りながら、生徒と共に確認して目標設定をした。 ○ 作業ノートを改善することで、評価規準を明確にし、生徒自身が考えて評価できるようにした。
指導内容	○ 生徒一人一人の実態に合わせて、製品の精選と作業工程の見直しを行った。
学習環境	○ 生徒が自分で考えて行動できるように、視覚的な表示を充実させ、生徒の動線を考えた材料配置等を行った。 ○ 製品ごとに作業工程が分かりやすいような場の設定の工夫を行った。
班 編 制	○ 生徒の能力を最大限生かすことができるように、製品ごとに生徒の実態に合わせて班を編制し、生徒の特性を生かすことができるようにした。
手 立 て 支 援	○ 生徒の実態に合わせて、個別の教材・教具を充実させ、できるだけ一人で考えて活動ができるような手立てを取り入れた。 ○ 教師が「待つ」ことを心掛け、生徒が自分で考えて活動することができるように、生徒の様子を十分に観察し、言葉掛けのタイミングを図るようにした。

(2) 個別の指導計画等に基づいた指導目標の設定について

題材目標の設定については、生徒の実態差が大きいため3段階に分けて設定し、授業計画を立てることとした。また、題材目標から、個人目標を設定するには、生徒の実態を多面的に把握し、個別の指導計画と関連付けて設定することが必要である。客観的な実態把握ができるように、「チェックリスト」を活用した。併せて、作業に関する評価として、校内実習や産業現場等における実習の自己評価や作業学習ノートの教師の記入欄等を活用しながら、個別の指導計画の目標との関連を図りながら、具体的な個人目標を設定した。

ア 実態把握について

(ア) 「チェックリスト」の活用

C特別支援学校は、小学部からの学習の記録が一覧できるようにデータとして個人別に蓄積している。これまでの学習でどのようなことができるようになったのか、どのような学習をしてきたのかという「学習の履歴」が確認できるようになっている。このデータと「チェックリスト」を併せて活用することでより客観性を高めることができた。なお、「チェックリスト」は、発達の段階が分かるようになっていることから、「学習の履歴」と「発達の段階」を把握することができ、作業学習の中で、どのような内容で、どの程度の指示をすればよいかなどの配慮する点が明確になった。例えば、提示の時の漢字や振り仮名の必要性や作業工程における作業量、製作する数の提示の方法など、個別に対応するための参考となった。以下に、E児の事例に基づき、実態把握と指導目標の設定について述べる。

E児に対して行った「チェックリスト」の結果は、図36のとおりである。国語の結果からE児は、「聞くこと」について、5歳程度であるということと、「読むこと」については、小学1年生程度であることが分かった。認知の面で、偏りがあり、聞き取りへの困難や書いてあることの読み取り、理解という面でもこれまで同様の指示では、難しい部分があったのではないかと感じた。数学では、「数と計算」については、就学前程度ではあるということ、「図形」、「数量関係・実務」においては、小学1年生の学習内容について理解できていることが分かった。実務などについては、これまでの生活経験の蓄積から身に付いているものと考えられる。

《国語》

	4～5歳						5～6歳						小1年					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
聞く	○	○	○	○	○	○	△	△	△	△	○		△	○			○	
話す	○	○	○	○	○	○	○			○		○	○	△				△
読む	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	△
書く	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	△	△	△

《算数・数学》

	5～6歳						小1年						小2年								
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9
数と計算	○	○	○	○	○	○	○	△								△					
量と測定	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	△	△			△	○			
図形	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	△	△	△								
数量関係	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○	△		○	○	○					
用語記号							○	○	○	○	○		○								

図36 「チェックリスト」を活用したE児の国語・数学の状況

指導目標の設定については、「作業手順を覚え、丁寧に作業をすること」と「電動サンダー磨き回数ボードの活用」を取り入れた。作業手順をパターン化し、正確に覚えるようにすることと作業工程の終わりをはっきりさせることで目標を達成できるようにした。また、作業工程の中で、「いつ、だれに、どのような言葉を掛けたらよいか。」ということを提示し、繰り返し指導を行うこととした。

(イ) 校内・現場実習ノートの活用

6月に行った実習ノートを利用し、作業学習の中で伸ばすことができる力については、実習を振り返りながら教師と考え、ワークシートに記入する時間を設けた。

これまでは、実習の反省を学級のみで行っていたが、作業学習でも反省を行うことで、実習と授業を具体的に関連付けるきっかけともなった。また、実習先からの評価も参考にすることで、作業学習における目標の設定の妥当性を高めることができた。

(ウ) 作業ノートによる行動観察の記録の活用

4月当初の作業学習では、生徒がどの程度の作業技術があり、どのような作業が得意であるのか確認するために、様々な作業経験ができるようにした。そのときの記録を作業ノートに記載しているため、1単位時間の中での継続した記録が作業能力の具体的な把握につながり、個人目標の設定の参考となった。

イ 個別の指導計画とのつながりについて

個別の指導計画から生徒の全体的な実態と長期目標を参考にした作業学習の指導目標が設定してある。作業学習の指導目標と先に述べた実態を総合的に判断し、具体的な題材における個人目標を設定している。

(3) 検証授業におけるE児の変容について

図37にあるように、実態を分析し指導目標を設定をすることで、E児に対する教師の言葉掛けやE児が自分から考えて活動できる環境を整えることができた。また、そのことで、言語活動の充実にもつながり、相手に確実に伝わったという実感をもつことで、E児から「終わりました。確認してください。」「これでいいですか。」という報告ができるようになった。実態を分析して、より個に応じた指導をすることは、達成感を味わえ、更なるやる気と自信へとつながり、E児の成長につながった。

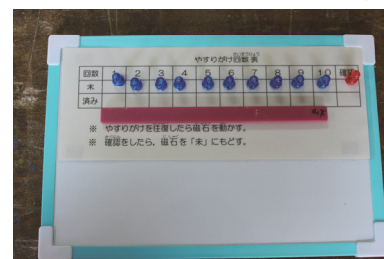


写真4 カンナ作業回数確認票



写真5 カンナ作業回数確認票

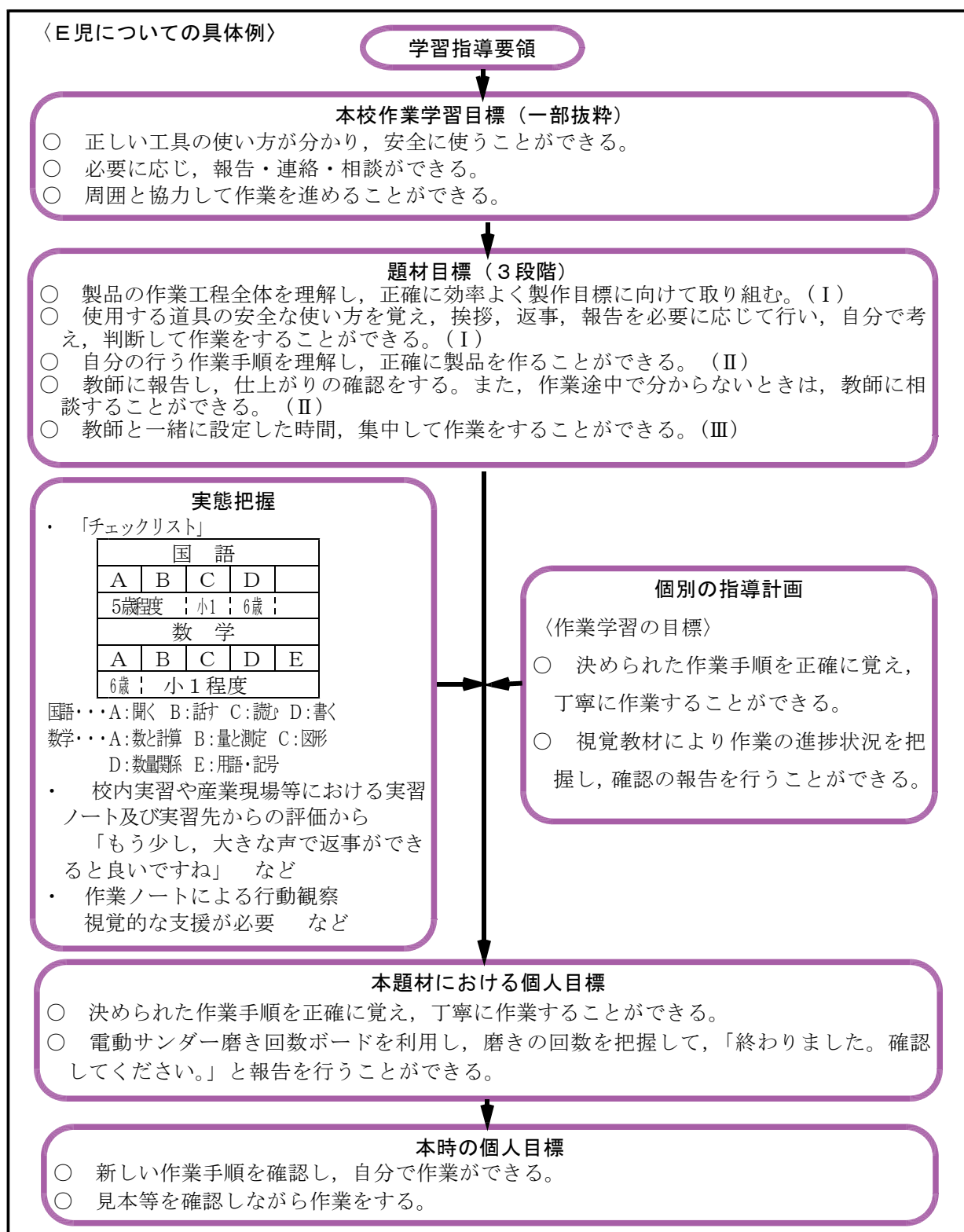


図37 授業設計における目標設定の在り方

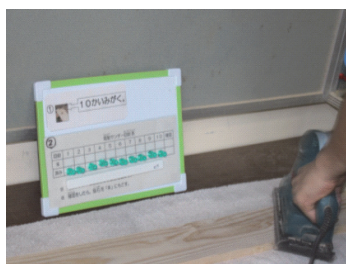


写真6 磨き回数ボードと生徒

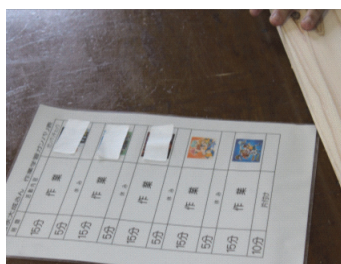


写真7 板切断作業手順票



写真8 視覚支援で整理された棚

表14 検証授業におけるE児の変容

改善点	前題材でのE児の様子	検証授業におけるE児の様子
目標と評価	○ 「〇〇をがんばる。」と書いていた。 ○ どの項目も、全て「◎」だけを付けていた。	○ 数値目標や挨拶、返事、報告について目標を書くようになってきた。 ○ 「◎」を付けることが多いものの、具体的な評価規準に基づいて、自分を振り返ることができるようになってきた。
指導内容	○ 作業工程が固定化していなかったため、次に何をすればよいか分かりづらく、教師の指示を待っている状態が見られた。	○ 次に何をすればよいか分かってきたことで、自主的に作業する姿が見られるようになった。
学習環境	○ 作業工程が固定されていなかったため、前時と違う場合に教師の指示を待たなければならなかった。	○ 作業工程を固定することにより、自分で道具や作業場所の準備をすることができ、見通しをもち、自主的に活動することができるようになった。
班 編 制	○ 自分の作業工程を黙々と行い、教師への報告をすることはあったものの、友達との関わりは少なかった。	○ 作業工程終了後、確認済みの材料を友達に声を掛けて渡すことができるようになった。友達からの言葉掛けで、一緒に活動している意識をもつようになってきた。
手立て・支援	○ 見本を見たり、触ったりしたものの、どこまで磨いたらよいか分からず、削りすぎることが度々あった。また、力加減が難しく、均等に磨くことが難しかった。	○ 電動サンダー磨き回数ボードを使用することにより、磨きによる削りすぎがなくなり、仕上がりも均一になった。また、自分で確認して磨きが足りない場所を再度磨く姿も見られるようになった。

(4) まとめ

ア 評価・改善を生かした題材設定について

「生徒の主体性を育てる」という視点に基づき、一人一人の生徒について、学習環境を中心に大幅な改善を行った。生徒一人一人について、何ができて何ができないのか、教師全員で、生徒の行動観察と作業学習についての話し合いをすることで、作業工程や生徒の実態に合わせ、治具等の作成まで至った。そのことで、教師の指示を待つ場面はほとんどなくなり、生徒が主体的に自分の担当する作業工程に取り組む姿が見られるようになった。生徒たちは、自分でできるという自信と自分に任されているという自己有用感を得ることで、もっと向上したいという気持ちから、自分で工夫したり、効率的に作業をしたりする姿が見られるようになった。検証授業の中では、生徒全員が、木工製品のいずれかの製品の作業工程を確実に実践し、正に生徒同士のチームでの製品作りをすることができた。

イ 個別の指導計画等に基づいた目標設定について

目標の妥当性を高めるためには、多くの視点での実態把握が大切である。今回の作業学習においても「チェックリスト」も活用することで、生徒一人一人の発達の段階や学習の履歴が分かり、授業の中での文字の提示や数値目標の在り方、作業内容の選択等の参考になった。生徒がどの発達の段階で、どの程度の理解力があるのか把握することができた。

このような丁寧な実態把握により、題材目標に対しては、個別の指導計画の目標との関連を図り、より具体的に設定することができた。目標から、一人一人の生徒像が分かるような具体的な指導目標の設定を行うことができたことで、一人一人に応じた手立てを考えることができ、生徒は主体的な作業学習を行うことができた。さらに、評価が明確となり、また次への改善へとつなげることができた。

本研究では、平成24・25年度の2年間の前次研究「特別支援学校における一貫性・系統性のある指導の在り方に関する研究Ⅰ－知的障害のある児童生徒のp d c aサイクルに基づいた授業づくりを目指して－」の継続した研究として、平成26・27年度の2年間「特別支援学校における一貫性・系統性のある指導の在り方に関する研究Ⅱ－知的障害のある児童生徒の指導目標の設定及び指導内容の選択・組織の工夫－」という主題の下、知的障害のある児童生徒の確かな学びのための指導の充実を模索してきた。これまでの研究の成果と今後の課題について述べる。

1 研究の成果

- (1) P D C Aサイクルにおける一貫性・系統性のある指導の難しさに関しては、どの特別支援学校においても課題であると感じていることが分かった。なかでも、児童生徒の実態把握に関しては、行動観察以外の方法が少なく、チェックリストや心理検査等の活用の仕方が不明確なこと、個別の指導計画との関連を踏まえた全体指導計画作成において「何を教えるのか」という指導内容の選択・組織に課題があることが実態調査によって明らかになった。これを踏まえ、一貫性・系統性のある指導を充実させるためには、指導内容の選択・組織による教えるべき内容の明確化が有効であることが分かった。
- (2) 「チェックリスト」を活用することによって、児童生徒がこれまでにどのような力を獲得しているのかということをより客観的に捉え、その情報を基にこれから身に付けるべき力を検討することができた。さらに、より正確な実態把握の結果から、より妥当な指導目標の設定につなげることができ、個別の指導計画における目標と全体指導計画における指導目標を関連付けることや、既習内容の情報を活用した学習活動設定の工夫や複数の教師による指導の共有につながった。
- (3) 各教科の内容一覧を活用しながら指導内容の選択・組織の具体的な手順に沿って授業づくりを行うことで、児童生徒一人一人にとって必要とされる指導内容が明確になり、児童生徒の実態に即した単元・題材の設定や学習集団に適した具体的な学習活動の設定につながった。

2 今後の課題

- (1) 知的障害教育における指導内容一覧の整理・作成及び各特別支援学校における一貫性・系統性のある指導の充実のための情報提供が必要である。
- (2) 1単位時間の授業を振り返る取組に関しては、観点に沿って評価することが浸透しつつあるが、単元・題材全体を通した指導後の評価について当課が提案した指導の評価の観点では十分に対応できない部分があることが分かり、P D C AサイクルにおけるC（評価）－A（改善）を促進させるための具体的な方法の検討や評価ツールについての更なる改良が必要である。

本研究は、特別支援学校における一貫性・系統性のある指導に関する取組の現状と課題を把握し、一貫性・系統性のある指導につながる指導目標の設定の在り方と指導内容の選択・組織の工夫について、教育課程編成におけるPDCAサイクルという視点に基づき検証を行ってきた。具体的には、学びの履歴を含めた「チェックリスト」等を活用した丁寧な実態把握の下、発達の段階を的確に捉え、指導目標の設定をすることや、全体指導計画と個別の指導計画を両輪として指導内容を選択・組織すること、単元（題材）ごとの評価を指導計画の改善に生かすことなどについて提案することができたと考える。本研究が、特別支援学校における一貫性・系統性のある指導の在り方等を改善・工夫する取組の参考になれば幸いである。

最後に、本研究を進めるに当たり、実態調査に御協力いただいた全ての県立特別支援学校、実践事例を提供して下さった研究協力員の先生方に心からお礼を申し上げたい。

【引用・参考文献】

- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領』 平成21年 3 月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領 総則等編』 平成21年 6 月
- 文部科学省 『特別支援学校学習指導要領 自立活動編』 平成21年 6 月
- 鹿児島県総合教育センター 『研究紀要 第116号』 平成24年 3 月
- 鹿児島県総合教育センター 『研究紀要 第118号』 平成26年 3 月
- 鹿児島県総合教育センター 『指導資料 特別支援教育第163号』 平成23年10月
- 鹿児島県総合教育センター 『指導資料 特別支援教育第168号』 平成24年10月
- 鹿児島県総合教育センター 『指導資料 特別支援教育第170号』 平成25年 4 月
- 秋田県総合教育センター 『特別支援教育のミニマムスタンダード』 平成25年 3 月
- 静岡県総合教育センター 『授業づくりシート』 平成23年 4 月
- 筑波大学附属桐が丘特別支援学校
『研究成果報告書 当該学年の学習が難しい肢体不自由児への
国語、算数・数学における指導内容の精選と指導の重点化』 リーフレット 平成25年
- 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 『研究紀要第50巻』 平成26年12月
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会 編著
『知的障害教育における学習評価の方法と実際』 平成23年 3 月 ジアース教育新社
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会 編著
『知的障害教育における専門性の向上と実際』 平成24年 3 月 ジアース教育新社
- 横浜市教育委員会事務局
『横浜版学習指導要領 評価の手引き』 平成23年 9 月 ぎょうせい
- 梶田叡一著 『教育評価入門』 平成19年 1 月 協同出版
- 北尾倫彦編集 『学びを引き出す学習評価』 平成18年11月 図書文化
- 田中昌人著 『人間発達の理論』 昭和62年 8 月 青木書店
- 中央教育審議会初等中等教育分科会報告『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』 平成24年 7 月
- 佐藤まゆみ 『1 から始める自立活動 コミュニケーション力を育てる授業づくり』 平成26年 明治図書