

知的障害特別支援学校における単元計画シートを活用した 授業づくりシステムによる教科学習の成果と課題

渡邊 莉都¹⁾, 橋本 典子²⁾, 市村 瑞希³⁾

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 院生

2) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

3) 高知県立山田特別支援学校

Development of lesson design system using the unit planning sheets in special-needs schools for the intellectually disabled

WATANABE Ritsu¹⁾, HASHIMOTO Noriko²⁾, ICHIMURA Mizuki³⁾

1) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University, Graduate student

2) Program for Advanced Professional Development in Teacher Education,
Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Kochi University

3) Kochi Prefectural Yamada Special Needs School

要 約

現行の特別支援学校学習指導要領（平成29年、平成31年告示）では、知的障害教育においても、新しい時代に必要となる資質・能力の育成を軸に、各教科を学ぶことの意義が明示され、各教科の目標が小・中・高等学校と同様に育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて再整理され、指導すべき内容も具体的に示された。そこで、本稿では、知的障害教育における教科指導の充実に向け、学校全体で取り組める負担感を伴わない持続可能なシステムの構築を目指し、指導内容や単元のまとまりを意識した「単元計画シート」を活用した授業づくりの実践について報告し、考察した。ここでは、教科指導を充実させるためのシステムとしての運用の効果を、児童の学びの姿の観察や、教員の授業づくりに対する意識の変化等を問うアンケート調査や聞き取りにより、検証した。その結果、教員が児童の学びの姿を視点として学習評価や指導の評価を行うようになり、教員間でねらいや手立て、目標の到達度合いを共有しながら授業に臨めるようになった。しかしながら、15分ミーティングによる話し合いの効果を実感しながらも、時間内に話し合いが終わらないことや、全ての授業において授業づくりシステムを運用していくことへの課題も明らかとなった。

キーワード：知的障害特別支援学校 育成を目指す資質・能力 教科指導 授業づくりシステム

1. はじめに

現行の学習指導要領では、複雑で予測困難な時代の中でも児童生徒一人一人が、社会の変化に受け身ではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を発揮し多様

な他者と協働しながら、未来の担い手となることができるよう、教育を通して必要な力を育てていくことが重視されている。そしてそれは、これまで学校教育が育成を目指してきた「生きる力」の意義を捉え直し、「生きる力」を育むためには、各教科等の指導を通じてどのような資質・能力の

育成を目指すのかを明確にし、教育活動の充実を図ることが必要とされた。それらは、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」の涵養の三つの柱で整理された。そして、全ての教科等の目標や内容について「何のために学ぶのか」という各教科等を学ぶ意義を共有し、授業の創意工夫等指導の改善、充実が図られるようにすることも強調されている。また、特別支援学校の学習指導要領では、インクルーシブ教育システムの推進により、障害のある子どもたちが学びの場を柔軟に選択し、自己の持つ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加するために必要な力を培うことができるように、幼稚園、小・中・高等学校との「学びの連続性」が重視され、知的障害教育においても、各教科等の目標や内容が、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて再整理された。

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（平成30年3月）では、各教科等の「見方・考え方」とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」といった各教科等の特質に応じた物事を捉える視点であり、各教科を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであると示されている。このことは小・中学校等の各教科の目標にも同様に示されており、明官ら（2020）は、『「見方・考え方」を働かせた各教科等の学習活動が、子供たち一人一人の資質・能力の育成や生涯にわたる学びにつながる質の高い学びの実現につながっていく」とし、「知的障害のある子供たちにとっても、生活に活かすことができる学びとなるよう子供の実態やニーズ等に応じて柔軟に対応し、教育課程全体を通じて、『見方・考え方』を育てることが大切である」と述べている。

一方、学習指導要領改訂に伴う知的障害教育における各教科等の指導については、令和4年6～10月にK県立の知的障害教育を行っている特別支援学校4校の教員187名を対象に実施した「知的障害特別支援学校における教科指導の現状と教員の授業づくりに関する意識調査」（以下、「授業づくりに関する意識調査」）において、各教科で身に付けたい資質・能力を児童生徒の具体的な姿でイメージできず、三つの柱で目標設定をすることに難しさを感じる、各教科で示されている内容が「生活に直結しない」と捉えている事項も多く、指導の必要性が見いだせていないという現状があることが明らかになった。これは、改訂によって各教科等で示された育成を目指す資質・能力を踏まえた「生きる力」の捉え直しや、各教科等を学ぶ意義、各教科の「見方・考え方」について教員の理解にまだ不十分さが

あるからではないかということが考えられた。窪田・藤井（2020）や小畑・井上・北岡他（2018）、若松・常森（2020）らの研究においても、実態把握と評価、指導内容の選定、各教科の段階に示す内容の理解を図る必要性等同様の課題があげられていた。さらに、「授業づくりに関する意識調査」からは、知的障害教育で取り扱う教科の位置付けについて、教員経験年数や教科指導の経験の有無、関わる児童生徒の生活年齢や発達年齢、特別支援学校の各学部の指導の特色によって捉え方に違いがあることも明らかとなった。一方で、教科別指導を行うことで授業時数、指導体制等のカリキュラム・マネジメントの視点からの課題に気付くことができた学校や、単元を通して付けたい力（目標）・評価規準、単元構成、各授業における個人の評価規準、目標に迫るための個々への手立て等を単元計画案として示し、教科指導の枠組みをシステム化することで教科指導が定着してきた学校もみられた。

これらのことから、知的障害教育における教科指導を充実させていくためには、課題解決につながる学校全体で取り組める負担感を伴わない持続可能なシステム、枠組みの構築の必要性が考えられた。

2. 目的・方法

(1) 目的

本稿では、知的障害教育における教科指導の充実に向け、知的障害特別支援学校の授業づくりについて、学校全体で取り組める負担感を伴わない持続可能なシステム、枠組みの構築を目指し、指導内容や単元のまとまりを意識した授業ができるよう「単元計画シート」を活用した授業実践について報告し、考察を加える。授業実践では、「単元計画シート」を媒体とし、「授業計画-実施-評価-改善」の授業づくりシステムの運用を通して、的確な学習評価や授業改善のもとで授業実践を行うことができたのか、教員の意識の変容、児童の学びの姿から、その効果を見取っていくこととした。そして、この「単元計画シート」を活用した授業づくりシステム（以下、授業づくりシステム）が、知的障害特別支援学校で多く行われているティームティーチングによる指導において、担当する教員らが的確な実態把握に基づき、育成を目指す資質・能力を育む教科の指導につながっているか、その効果を検証することとした。「単元計画シート」は、各教科等で示された育成を目指す資質・能力、各教科の「見方・考え方」を整理し、単元を通して付けたい力を明確にした上で、指導や支援の手立てを視覚化し、教員間で共有を図りながら指導することを目的とし、作成した。

(2) 対象と期間

本実践研究では、第一筆者の実習校である K 県立の知的障害特別支援学校（以下、A 校）小学部 6 年生児童 5 名の算数科の授業 1 単元（全 5 時間）を対象に行った。指導者は第三筆者が行い、補助者として 4 名の教員が関わった。期間は、令和 5 年 9 月～10 月とした。

(3) 研究方法

授業づくりシステムに基づく授業実践、授業参観による児童の学びの姿の見取り、授業の振り返りにおける授業づくりに対する教員の意識の変化の観察、授業づくりシステムを運用した実践に関するアンケート調査及び聞き取りを行った。

本研究の実施に際しては、事前に対象とした A 校の校長に対して、学校訪問時に口頭にて研究協力を依頼し承諾を得ると同時に、授業者、補助者にも口頭にて研究協力依頼を行い、承諾を得た。なお、児童の個人情報に関する内容は扱われない。

(4) 「単元計画シート」を活用した授業づくりシステム

A 校では、学習指導要領の改訂に伴い、教科を学習することの意義、位置付けの捉え直しを行う中で、段階的に教育課程の見直しが行われてきた。まず、1 年目は改訂で新たに示された各教科等の目標・内容に照らし合わせ、児童生徒の実態に応じた各教科の指導目標や内容を個別の指導計画で明らかにしつつ、各教科等を合わせた指導の中で、どの教科の、どの内容を合わせて指導しようとしているのかを明確にして授業を行っていくこととした。2、3 年目は、中学部・高等部の「日常生活の指導」のみを残し、全ての教科について、全学部で教科別の指導を行うこととした。併せて、総合的な学習の時間、総合的な探究の時間においても、各教科等で身に付けた資質・能力を横断的・総合的に発揮させる視点から指導計画を立てて授業を行うことに取り組んだ。そして、教育課程の見直しから 4 年目には、中学部・高等部の「日常生活の指導」についても、指導内容を明確にし、教科の中で指導していくこととし、指導の形態は、全て教科別の指導とした。

教育課程の見直しから 3 年目までの取組から、A 校の授業実践における課題として、学習指導要領で示されている各段階の目標を児童生徒一人一人の個に応じた目標として設定すること、それに基づく学習評価、学習評価に基づいた教員の指導に対する評価に弱さが見られていた。これらを改善するために、先に述べた授業づくりシステムを取り入れることとした。

「単元計画シート」は、Excel の 1 シートに単元名、学習指導要領の当該教科の指導内容、単元目標、評価計画に加えて、3 時間分の学習活動（これまでの学習指導略案）、目標達成に向かうために必要な手立て、振り返り（目標の設定、支援の手立て、子どもの様子について）を記入できる様式とした。全 4 時間以上の単元についてはシートを増やすこととし、1 つのブックの中で 1 単元の学習全体を俯瞰できるようにしている。そのため、「単元計画シート」は、単元全体を見通してどのような道筋で三つの資質・能力を育成していくのか、どのような計画で指導することがその単元で身に付けたい資質・能力の育成につながるのかを明確に示すことのできる授業の設計図とも言える。また、ブック内には児童生徒個人の単元目標評価シートを作っており、単元終了時の学習評価を記載する。本時の目標や個人の単元目標については、その目標をどのような児童生徒の姿でもって評価するのかを意識化できるようにあえて評価規準で記入することとした。（表 1）

授業づくりシステムは、具体的には「単元計画シート」の作成、実践、評価・振り返りの話し合いからなる。まず単元の授業を始める前に、授業者が年間指導計画に基づき計画した単元の授業案を、「単元計画シート」に整理する。「単元計画シート」で、単元の目標、各時間の評価規準（評価計画）、学習活動、目標達成に向かうために必要な手立て等を学習グループ担当者（補助者）と共有する。毎授業後には放課後等に 15 分ミーティングを行う。そこでは、本時の授業について、子どもの様子から目標設定、支援の手立ての視点で振り返りを行う。加えて、次時の授業に向けた改善点を明らかにし、修正等を行った単元計画を共有し、次の授業に臨むことを繰り返す。そして、単元の最後には単元を通じた指導の評価と学習の評価を行うための話し合いの時間を設ける。（図 1）

このような「授業計画・実施・評価・改善」のサイクルを、「単元計画シート」を活用しながら行うことで、授業に関わる教員間での授業計画の共有を容易にしたり、振り返りの視点を明らかにして評価ができることで振り返りに要する時間を短縮したりすることができる。そして、単元終了後には、この「単元計画シート」の 1 ブックが学習集団及び児童生徒一人一人の学習状況が把握できる学びの履歴となり次学年以降の指導の参考資料となると考える。

う1つは、「□□の場合は○、△△の場合は×」という置き換えによって、結果を○×で表す事象を取り扱った。児童の実態に合わせ、目をイラストにしたサイコロ振りやカードめくりによって出たイラストを○×に置き換える活動として行った。

1～2 時間目は、事象の結果を置き換えによって○×で表すことができるということのきまりの理解と、きまりの理解に基づき自分で事象の結果を○×で表すことができることをねらった。3～5 時間目は、○×で表した結果の表への表し方、表の読み方の理解をねらった。

結果の表し方のきまり（結果を○×で置き換えること）は、電子黒板を使って全体で確認した後（図2）、必要に応じて確認ができるように個別にも確認カードを準備した。補助者の教員が児童の思考の様子を見極めながら、適宜確認を促す声掛けや提示を行った。また、児童同士の学び合いの場面として、他児のゲームの結果を置き換える活動も取り入れた。そして、表への表し方については、これまでにマトリックス表を使った学習に取り組んだことがあり、表の見方までを課題とする児童（A、B、D 児）には、「○さんの（縦軸）△回目（横軸）は」という声掛けをするなど縦横の軸で表される情報の確認を教員が一緒に行い、表の見方の意識付けを行い取り組んだ。

（4）指導の評価と学習の評価

本実践においては、毎授業後 15 分ミーティングを行った。そこでは最初の 5 分間でそれぞれの教員が児童の学習の様子（エピソード記録）を個人目標シートの記録欄に記入し（学習評価）、後半の 10 分間で記録に基づき、目標設定、支援の手立てについての振り返り（指導の評価）を行った。

3 時間目の授業後の 15 分ミーティングでは、ほとんどの児童が、ゲームの結果を自分で判断する様子が見られていたことから、事象の結果を○×に置き換えることについての理解はおおよそできているのではないかと評価がされた。しかし、表の見方や表し方については、どの児童も理解できていないのではないかと評価がなされた（学習評価）。また、表の見方や表し方の理解に至らなかった要因の1つとして、児童の活動の中で、処理する情報が多すぎたことが考えられた。本時の学習活動を細分化すると「カードをめくる（ゲームの実施）⇒○×を判断する（ゲームの結果の置き換え）⇒表の見方を考え、記入する」という、3つの活動から成っていた。そのため、児童にとっては思考を伴う活動が多かったことで、途中で分からなくなったり、活動への集中を維持できなくなったりしていた

のではないかと分析された。振り返りの中で、児童の学びの姿から、背景にある要因を考えようとしている教員の姿が確認された。

そこで 4 時間目は目標を、○×の結果の表への表し方、表の読み方の理解とその思考に焦点化することとし、ゲーム（事象）の実施は教員が行い、児童の活動場面を「ゲーム（事象）の結果の置き換え⇒表への記入」のみに整理した。また、国語・算数は、グループ学習の他に、個別学習としても取り組んでおり、他児に比べ、1 時間の授業の中で集中力の持続が難しく、習得状況を評価することが難しい C 児、E 児は、必要に応じて、本単元の学習内容を個別学習の中でも取り扱い補うことで、習得状況の追確認を行うこととした。

4 時間目の授業後の 15 分ミーティングでは、目標を焦点化し、活動の精選をしたにも関わらず、児童によっては学習意欲の低下が見られ、C 児、E 児については結果が○×になる事象においても正答率が下がっていたことから、結果の○×への置き換えについての理解が十分でないのか（学習評価）、事象として提示しているゲームの結果を認識することが難しいのか（指導の評価）、その要因を考えることとした。C 児は見た目に結果が分かりやすいと思われたかごにボールを入れるゲームの結果を、○×で答えることが難しかった（学習評価）。授業中の児童の様子から、教材として扱ったこのゲームが、C 児にとっては教材の大きさや提示の仕方で視覚的に捉えにくさがあったのではないかと考えられた（指導の評価）。そこで、C 児に対するかごにボールを入れるゲームの代わりとなる事象として、視覚的に見た目で状況を捉えやすい、机上のカップの中にボールがあるかないかを判断するゲームに変更して行うこととした。E 児は的当てゲームに関心がないことが学習意欲の低下につながっていることが伺えたため（指導の評価）、置き換える事象（ゲーム）を、E 児の興味のあるタブレット端末を使ったルーレットに変更することとした。そして 5 時間目に向けて、改めて本単元での学びが、単元終了後にどのような場面に関連付けられるのか、教科横断的な視点での他教科との関連や生活の中での活用場面などについて具体的に考えることとした。そうすることで、資質・能力の三つの柱における「学びに向かう力、人間性等」について、より広い視点で捉え直すことができ、単元の最後の時間にどこまでの力を付けたいのか一人一人明確にすることで、次時の目標（評価規準）を具体的に設定し直すことにつながった。「単元計画シート」の振り返り欄からは、児童によって重点を置く目標（本時の評価規準）を違えたことで、児童から引き出したい姿を具体的に

イメージすることができ、そのために必要な手立てを教員が意識し、指導することができていたことが伺えた。

全5時間終了後の単元を通した評価(表4)は、それぞれの児童の学びの姿を共有し、個々の評価規準に基づき全体の評価を行った。できた、できなかったではなく、毎時間の授業において児童がどのような学びの姿を見せていたのか、その学習の過程を個人の単元目標評価シート(表5)に記録したエピソード記録を見返し、習得状況を確認することで評価を行った。その結果、単元を通して付けたかった力をより確実なものにするために、単元終了後も個別学習の中で継続して学習を補充していくことや、本単元で学習したことを活用・発揮していくためには、今後の生活や他の学習の中でも意識して関連付けていくことを教員間で確認することができた。その一環として、日々取り組むことのできる事象の置き換え(お天気調べ、服の色調べなど)の課題を個々の実態に合わせて宿題として課し、単元での学びに継続して取り組むことで、考え方の定着を図っていくこととした。

(表2) 単元名・単元目標

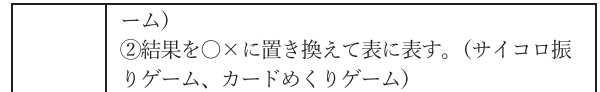
単元名	○×で表そう 学習指導要領：小2段階・Dデータの活用 内容ウ	
単元目標	知識及び技能	簡単なゲームの結果の意味が分かり、表に表すことができる。
	思考力・判断力・表現力等	簡単なゲームの結果を○×で表すことができる。
	学びに向かう力・人間性等	いろいろな事象の結果を○や×で表そうとする。

(表3) 学習活動

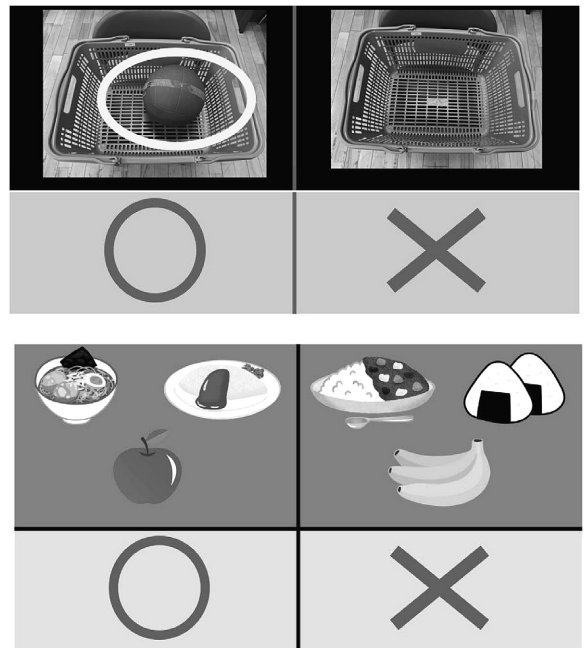
時間	学習活動
1~5	①結果が○×となる事象を表に表す。(かごにボールを入れるゲーム、的当てゲーム、サイコロ振りゲーム)

(表5) 個人の単元目標評価シート

名口前	3 観点	評価規準	学習評価	記録
A	知識・技能	表の作成の仕方が分かり、表の該当する部分に○×を書くことができる。	A	①あいまいですが…表の作成の仕方は大まかに分かっている様子で、○×表記も正しく判断できていた。書く活動は行っていない。 ②教員の口頭での支援を受けて、適切に表の該当する部分に○×を記入することができた。 ③表の作成の仕方は大まかに分かっている様子。ただ機械的に埋めているように、ゲームの順番がこども、こども、中山になったときに書く順番を迷っている様子があった(完全に分かっている感じではない) ④欠席 ⑤ゲームをする人物の順番が表と違っていたり(上から順番通りではない)、同じ人が2回続けてゲームをする場面などがあっても、表の該当する場所に○×を記入できていた。 ⑥ゲームの結果を見て迷う場面があったが、判断して答えることができていた。 ⑦迷う場面もほぼなく、適切に判断して答えることができていた。 ⑧できていた。間違ったときも自分で気付いて直すことが多かった。ただ、集中していないときやイラストに着目していないときは間違えがちなので、気持ちを学習にもっていくように促す必要あり! ⑨欠席 ⑩引かれたカードとどのイラストが何の記号かを表しているカードをよく見て、正しく○×を書くことができた。学習に気持ちが向いていてカードを見ている場合はほぼ間違えることはなかった。 ⑪時計回り向きを見ることがあったが、自分で○か×かを考えず迷ったことがなかった。 ⑫ポイントのプリントも見ることはほぼなくイラストを確認してから判断することができていた。途中から教師の分の欄を表に追加したのが問題なくその部分も適切に書いていた。 ⑬考えることができていた。が、学習の経験は集中力がされていた様子。気持ちが学習に向いていたから自分で考えて活動できた。 ⑭欠席 ⑮考えることができていた。描きぶりをかけられて記入する場所が難しかった場合も、表の数字のところや空白のところを指して「こころ」と確認することもあった。聞いてくる場所は回答と関連があるところでした! ⑯ゲームをする教員の順番が表通り(上から順番)でなくても、該当する場所が分かり記入できていた。だが、同じ教員が2回続けて行い、【6回目の時が全て埋まっているのに7回目を行う教員がいる】などのときに、混乱しているようで、すぐに記入しているのに2回目の結果を記入することがあった。 ⑰欠席
	思考・判断・表現	ゲームの結果と○×の記号を結びつけて、正しいものを選び取ることができている。	A	①手元の手探かり等はほぼ見ることなく、ゲームの結果を見て○×判断することができていた。 ②欠席 ③時計の針を指して見ることがあったがゲームの結果を確認して○×の判断ができていた。間違えることはなかった。 ④おぼろげなカード、めくった教員の顔、○×判断の表それぞれを目で自分自身確認して表に記入していた。 ⑤他のことに気を取られることが多かった。私語も多かった。指示には従った。 ⑥欠席 ⑦ゲーム開始当初は教員が表に記載してある名前や数字を確認していたが、自分の方だけで○×で表を埋めようとしていた。時々、次に記載する欄を指して「トン」とついて見逃しがつまっていた様子も見られた。 ⑧○×を書くことが分かっているため、事象の結果をすぐに書こうとする姿が見られた。
	主体的に学習に取り組む態度	ゲームの結果を見て、○か×か考えようとしている。	A	①○×を出す方への向きが分かっていて、○×のどちらかを選ぶことができていた。 ②他のことに気を取られることが多かった。私語も多かった。指示には従った。 ③欠席 ④ゲーム開始当初は教員が表に記載してある名前や数字を確認していたが、自分の方だけで○×で表を埋めようとしていた。時々、次に記載する欄を指して「トン」とついて見逃しがつまっていた様子も見られた。 ⑤○×を書くことが分かっているため、事象の結果をすぐに書こうとする姿が見られた。
B	知識・技能	○×のシールを表の該当する部分に貼ることができている。	B	①○×を出す方への向きが分かっていて、○×のどちらかを選ぶことができていた。 ②他のことに気を取られることが多かった。私語も多かった。指示には従った。 ③欠席 ④ゲーム開始当初は教員が表に記載してある名前や数字を確認していたが、自分の方だけで○×で表を埋めようとしていた。時々、次に記載する欄を指して「トン」とついて見逃しがつまっていた様子も見られた。 ⑤○×を書くことが分かっているため、事象の結果をすぐに書こうとする姿が見られた。
	思考・判断・表現	ゲームの結果を見て、○か×かを判断している。	A	①手元の手探かり等はほぼ見ることなく、ゲームの結果を見て○×判断することができていた。 ②欠席 ③時計の針を指して見ることがあったがゲームの結果を確認して○×の判断ができていた。間違えることはなかった。 ④おぼろげなカード、めくった教員の顔、○×判断の表それぞれを目で自分自身確認して表に記入していた。 ⑤他のことに気を取られることが多かった。私語も多かった。指示には従った。 ⑥欠席 ⑦ゲーム開始当初は教員が表に記載してある名前や数字を確認していたが、自分の方だけで○×で表を埋めようとしていた。時々、次に記載する欄を指して「トン」とついて見逃しがつまっていた様子も見られた。 ⑧○×を書くことが分かっているため、事象の結果をすぐに書こうとする姿が見られた。
	主体的に学習に取り組む態度	すすんで○、×のカードを選ぼうとしている。	A	①○×を出す方への向きが分かっていて、○×のどちらかを選ぶことができていた。 ②他のことに気を取られることが多かった。私語も多かった。指示には従った。 ③欠席 ④ゲーム開始当初は教員が表に記載してある名前や数字を確認していたが、自分の方だけで○×で表を埋めようとしていた。時々、次に記載する欄を指して「トン」とついて見逃しがつまっていた様子も見られた。 ⑤○×を書くことが分かっているため、事象の結果をすぐに書こうとする姿が見られた。



(図2) 事象の置き換え(電子黒板、確認カードでの提示)



(表4) 単元の評価

単元名	○×で表そう 学習指導要領：小2段階・Dデータの活用 内容ウ		評価
単元目標	知識及び技能	簡単なゲームの結果の意味が分かり、表に表すことができる。	B
	思考力・判断力・表現力等	簡単なゲームの結果を○×で表すことができる。	B
	学びに向かう力・人間性等	いろいろな事象の結果を○や×で表そうとする。	B

4. 結果

(1) 教員の変化

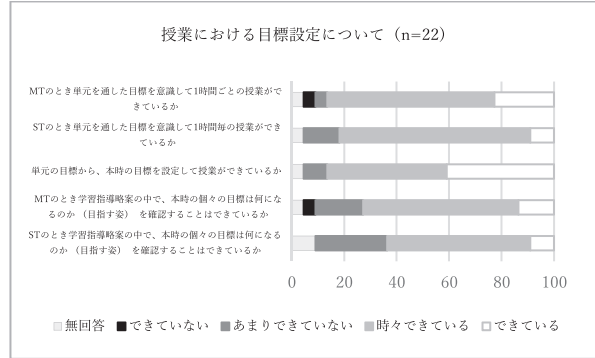
先にも述べたように、これまで授業後における振り返り(評価)は、授業の中で効果的な支援や手立てができていたかどうかといった教員の視点からの指導の評価に偏りがちで、それによって児童の学びはどうであったのか、どこまで理解ができたのかという児童の視点からの学習評価は十分ではなかった。令和4年9月~10月に実施したA校小学部教員を対象にしたアンケートからも目標設定と比べて、学習評価は十分にできていないと感じている教員の割合が高かった。(図3・図4)中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会報告「児童生徒の学習評価の在り方について」(平成31年1月)の中でも、学習評価について「評価の結果が児童生徒の具体的な学習改善につながっていない」といった課題があげられている。そこでA校においては、年度当初に、指導の評価と学習評価どちらの側面においても子どもの学習への取り組み方から評価をする、指導の評価と学習評価は往還しているという評価の考え方について校内研修で確認していた。(図5)その中では、学習指導要領改訂によって知的障害教育においても観点別学習評価が取り入れられるようになったことによる学習評価の考え方も整理して確認した。(図6)本単元の授業実践は、このように学習評価と指導の評価を一体的に考える、授業づくりシステムを運用した実践である。

本単元に携わった教員は、この授業づくりシステムを令和5年5月より継続して行ってきた。授業づくりシステムを運用する中で、限られた時間でより効率的に教員間で情報を共有するために、そして「単元計画シート」が効果的に次時につながるツールとなるために、教員自身で考えた具体的な運用方法を授業づくりシステムの中に取り入れて取り組んだ。まず1つ目に、授業後の15分ミーティングは、最初の5分間をその日の児童の様子を「単元計画シート」の個人目標シートにエピソード記録として残す時間とした。2つ目に、その際にはGoogleドライブを活用し、シートを一斉に共有して記録ができるようにした。そうすることで各教員の記録が同時に可視化、共有され、それに基づいた話し合いがなされた。さらに、教員によるエピソード記録は、児童の学びの姿、すなわち子どもの学習に取り組む姿を記録することで、具体的な学習評価と指導の評価につながっていた。

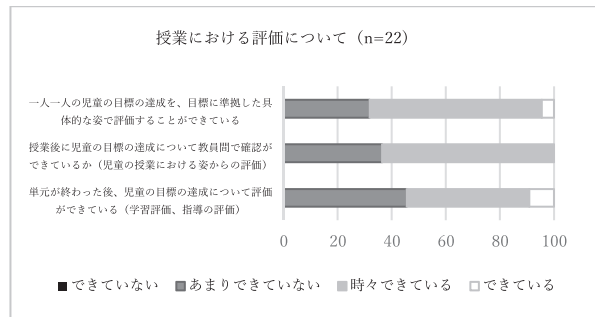
単元後に行った「授業づくりシステムによる実践に関するアンケート」(以下、「授業実践アンケート」)からも「振り返り(15分ミーティング)の時間に特に意識して話をしたことは何か」という質問に対し、授業において「児童が」どうであったか、児童の視点から話ができていることが伺えた。また、「振り返り(15分ミーティング)をすることで、授業中の

指導や支援で意識していたことは何か」という質問に対しては、個々の学習状況に基づき評価の判断基準となるものとして設定した個人の評価規準を意識し、その達成のためにはどんな支援がどこまで必要であるか、必要な手立てが意識されていた。(表6)

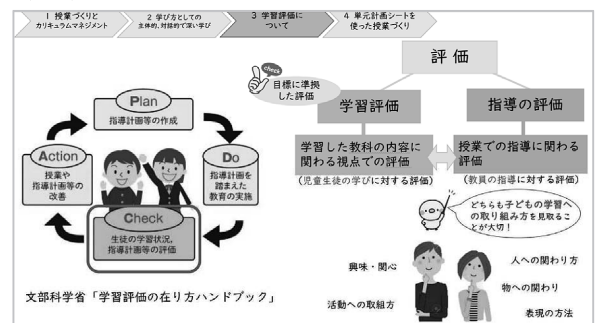
(図3) 目標設定について



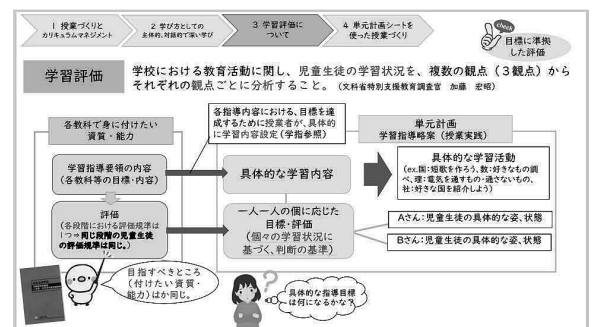
(図4) 評価について



(図5) 校内研修資料~評価の考え方~



(図6) 校内研修資料~学習評価の考え方~



(表6) 授業づくりシステムによる実践に対するアンケート調査

○振り返りの時間に、自分が特に意識して話をしたことは何ですか。(n=5)
<ul style="list-style-type: none"> ・目標と実態 ・児童の様子。評価規準に達するための支援の工夫。 ・児童がどこまで理解できていて、何につまずいているか。 ・毎時間、児童ができるようになったことを授業内で把握しておき、目標にどれだけ迫ることができたか。 ・児童の様子及び支援ツールがどうだったか。次回に向けての改善点について。
○振り返りをする中で、授業中の指導や支援で意識していたことは何ですか。(n=5)
<ul style="list-style-type: none"> ・必要以上に支援はせずに自発的な行動を促すこと。 ・本時につけたい力に迫るためにはどうすればいいかということ意識して支援をした。 ・目標達成のために、STとしてどんな支援をすればよいか。 ・次の時間の手立てを話し合えたので、目標に向かった支援をするようにした。 ・何ができて、どこでつまずいたのか。どこまで支援が必要なのか。

(2) 児童の変化

本單元における児童の学習への取組方は、第三筆者である授業者及び補助者によるエピソード記録と第一筆者による主体的、対話的で深い学びの視点での授業参観の記録により行った。授業参観の記録は、A校の「主体的、対話的で深い学びの視点における授業改善のポイント」をもとに行った。

1~3時間目の事象の結果の○×への置き換えは、どの児童も置き換えのきまりを電子黒板や確認カードによって確認し、自分で結果を考え伝えることができていた。特にB児は、置き換えのきまりが理解できるとゲームの結果をよく見て、自分で判断し、評価を求めて傍にいる教員に○×カードを見せて伝える様子も見られていた。C児も、補助者の教員とマンツーマンでやりとりをすることで、落ち着いて活動に取り組むことができ、自ら確認カードを手掛かりに、カードめぐりで出たイラストを手元の確認カードの上に置き、マッチングさせて、○×を確認することができた。

4、5時間目の表の見方、表し方については、表の縦軸と横軸の読み方を意識させるためにゲームの前に教員が「○○(誰)の△回目」という声掛けと表への指差しの支援を行っていた。D児は繰り返し行う中で、表のどこに記入するのかを自分で指差しをして確認する姿が見られるようになった。A児は5時間目には、表の通りではない順番でゲームが行われても、どこに記入するのか表の縦軸(名前)と横軸(回数)を自分で見て考え、「ここ？」と教員に確認することができていた。

單元を通してE児は、学習への意欲喚起が難しく、毎時間の学習評価をもとに指導の評価を行い、課題を全体提示した後、個別にもう一度提示するなどの指導の改善や個別学習での学習の補充などを行った。児童の学習への取り組み方に変

容があまり見られていなかったが、最後に取り入れたタブレット端末を使ったルーレットゲームは、結果を見て自分で○×に置き換えることができていた。(表7)

(表7) 児童の変化

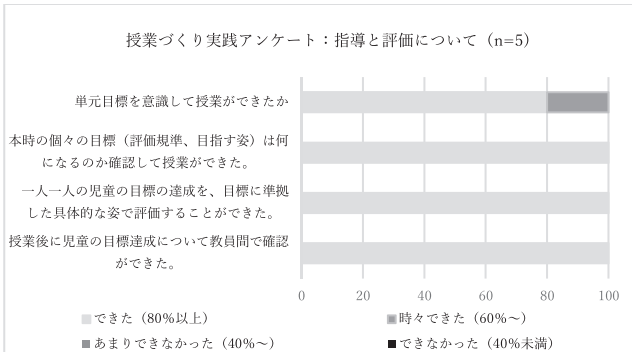
児童	主体的、対話的で深い学びの視点	児童の学習への取組方
A	<ul style="list-style-type: none"> ・自分から活動に取り組んでいる。(主) ・課題を解決するために他者と関わろうとすることができている。(対) 	表の順番通りではない順番でゲームが行われたとき、どこに記入するのか表の縦軸と横軸を見て考え「ここ？」と教員に確認することができた。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・自分から活動に取り組んでいる。(主) ・いろいろなかたちで互いに自己表現することで思いや考えを伝え合うことができている。(対) 	置き換えのきまりを理解し、分からなくなったら自分で確認カードを手掛かりに置き換えを判断し、教員に伝えることができた。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・落ち着いて授業に参加できている。(主) ・自分から活動に取り組んでいる。(主) ・他者と関わりながら取り組むことができている。(対) 	教員とマンツーマンでやりとりをすることで、落ち着いて活動に取り組むことができ、自ら確認カードを手掛かりに、カードめぐりで出たイラストを手元の確認カードの上に置き、マッチングさせることができていた。
D	<ul style="list-style-type: none"> ・自分から活動に取り組んでいる。(主) 	表の見方、表し方を繰り返し行うことで、「○○の△回目」という声掛けで、表のどこに記入するのかを自分で指差しして確認する姿が見られるようになった。
E	<ul style="list-style-type: none"> ・授業に興味・関心をもっている。(主) 	タブレット端末を使ったルーレットゲームは、ルーレットをよく見て、結果を自分で○×に置き換えることができていた。

5. 考察・まとめ

本授業実践は、「単元計画シート」の活用と話し合いによる授業づくりシステムの運用により実施した。全5時間の単元終了後の評価場面の観察から、教員が児童の学びの姿、学習への取組方をもとに評価をしていることが伺えた。単元終了後に行った「授業づくり実践アンケート」からも、毎時間の目標がそれぞれの児童にとってはどんな姿であるのかを確認しながら授業ができたなど、全教員が単元目標を意識しながら授業ができたことと肯定的な回答をしている。前年度の調査で特に意識の低かった単元終了後の評価では、目標に対して児童の達成状況はどうであったかを評価することができたと、全教員が回答していた。(図7)児童の学びの姿を見取することは、各教科等の「見方・考え方」を踏まえ、児童がどのように思考したのかを確認することである。本授業実践においては、授業づくりシステムを運用することで、関わる全教員が、算数科で付けたい力を一人一人の児童の目指す姿として明確に

し、それに向かう児童の学びの姿を具体的に捉え評価につなげており、指導と評価を一体的に繰り返しながら授業実践をすることにつながっていたことが伺えた。

(図7) 授業づくり実践アンケート：指導と評価について



次に、その授業づくりシステムを運用した実践を行うことで、これまでに比べ教員間で授業のねらい等を共有することができたと感じたか、また継続して取り組むことのできるシステムであったかについて、同じく「授業づくり実践アンケート」の中で教員に聞いた。その中では、全教員がこれまでの実践に比べ、教員間で授業のねらい等を共有しながら授業ができたと回答していた。それは、「単元計画シート」に、単元の目標が個々の学習状況に基づいた評価規準として具体的に示され、目指す姿を視覚的に確認しながら振り返りができたこと、その評価規準に基づき、「児童が」どうであったかといった児童の姿から評価をする視点が意識付いてきたことによるものではないかと考える。また、継続して取り組むことのできるシステムであったかという質問に対しては1名を除き、継続して取り組むことができると回答していた。また、「取り組むことができる」と回答した教員には、授業づくりシステムのよかった点と、実際に運用してみて、より運用しやすくしていくための改善点を併せて問い、「取り組むことができない」と回答した教員にはその理由を問うた。授業づくりシステムのよかった点については、児童の個々の実態に基づく課題や付けたい力、そのために必要な手立てや到達度を共有できるツール・場としての有効性が最も多く挙げられていた。改善点及び「取り組むことができない」と回答した教員の理由からは、振り返りが15分では終わらなかった、そのため全ての授業において運用することは難しいのではないかとといったことが挙げられていた。具体的な改善策としては、振り返りの視点をより焦点化して行うとよいのではないかと意見が出されていた。(表8) いずれの教員も、授業づくりシステムとしては効果的であるとしながらも、限られた時間の中で、日々運用していくための改善の必要性や課題を感じていた。

(表8) 授業づくり実践アンケート：授業づくりシステムの運用について

継続できる	よかった点	改善点/できない理由
できる	・課題や付けたい力に迫るための支援について共有	・15分で話し合いが終わらないので、複数の教科につ

	<p>できる機会が他になかったため、大変有意義であった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科の目標達成に向けて児童の実態や、目標に向けての到達度合いを共有できて良かった。 ・授業について共有し、共通のねらいをもって取り組むことができるのでミーティングは効果的である。 	<p>いて日々行うと他の仕事ができなくなる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・すべての授業について実施することは勤務時間内には時間が取れない。 ・15分と決めて行っていたがオーバーしてしまう部分があるため、振り返りの視点をしっかり絞って共有すると良いのではないかと。 ・効果的であるので、15分で完結できるようにしていく必要がある。
できない		<ul style="list-style-type: none"> ・毎回シートを作成したり話し合いの時間を取ったりするのは難しいと思う。

本授業実践では、単元計画を「単元計画シート」に整理していくことで、教員間で授業のねらいの共有、それに基づく個々の目標（評価規準）の設定、必要な手立ての検討、授業後には目標に準拠した学習評価を行い、その評価に基づいて指導についての評価をすることが一連の流れとして取り組めるようになり、教員は、自ずと付けたい力を意識しながら授業ができるようになっていた。そしてそのことを、教員自身が実感をもって授業づくりシステムの運用による成果であると確認している。しかしながら、15分ミーティングの効率化を図るために、Googleドライブで共有して行う5分間のエピソード記録の時間の設定をするなどの工夫をしてもなお、15分では話し合いが終わらないこともあった。そのため、このような時間超過が常態化してしまうことで、授業づくりシステムによる効果が見られても、負担感が助長されてしまうことも懸念された。そこで、宮野(2021)の実践研究で述べられていた「実践と共にプログラムをつくりあげていく場合には、プログラムに参加する教員の主体的な取り組みを促す働き掛けが特に必要となる。」という示唆を参考に、本授業実践によって得られた効果と課題を踏まえて、効果の周知や課題への具体的な対応策を提示することも必要であると考えた。例えば、本実践で第三筆者らが取り入れたようなGoogleドライブでエピソード記録を残すことは、限られた時間の中で教員間の共有を容易にすることのできる方法であった。また、課題として挙げられた意見からは、話し合いの視点を明確にすることや焦点化すること、振り返りの方法として、特に気になった児童(生徒)に焦点をあてて振り返る、主指導を行う教員が次時に向けて改善したい点に絞って話し合いをするといった工夫が考えられた。さらに、授業づくりシステムそのものの運用は月に1単元、もしくは特定の1教科について行うことを続けながら、その他の授業については「単元計画シート」で計画を提示、評価の視点や必要な情報を共有するといった工夫もできるだろう。

本授業実践に携わった教員には、授業づくりに対する意識の変化が見られ、振り返りの中でも各教科等における指導内

容の本質に根ざす意見交換ができるようになってきた。第三筆者は、習得できていると見越して設定した課題が、実際の授業場面で児童の思考の様子を見取る中で、これまでの学習では算数科の「見方・考え方」を發揮した学びになっていなかったことに気づいたと述べている。また、本授業実践における指導内容と生活科や国語科といった他教科との関連について考えたとき、実態把握が十分ではないままに授業を計画していたのではないかという気付きも報告された。教科の本質を捉えた授業実践をしていくことで、教員自身が、実態把握の視点においてもその重要性に改めて気付くことができたり、他教科との関連が見えてくることで、各教科等の「見方・考え方」が生活の中でどう發揮されるのかに気づくことができたりしたことも本授業実践による成果である。

教科指導を行っていく上で大切なことは、先述したように、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」といった各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を「児童(生徒)が」どのように働かせながら学んでいるのかを、児童(生徒)の学びの姿から見取ることである。「単元計画シート」とそれを活用した授業づくりシステムを運用していくことで、本授業実践で見られたように教員一人一人の意識の変化につながっていくことを期待したい。

最後に、A校においても授業づくりシステムは、暫定的に運用が始まったばかりであるが、その効果や課題について、実践を積み中でさらに検証し、継続して取り組めるシステムを目指したい。

謝辞

本研究に協力いただいた、A校の教職員、児童のみなさんに、心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 文部科学省 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
2017年4月告示
- 文部科学省 高等部学習指導要領 2019年2月告示
- 文部科学省 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編 2018年3月告示
- 明官茂監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著
(2020) 学習指導要領Q&A 特別支援教育〔知的障害

教育〕東洋館出版社 56

宮野雄太(2021)「研究家価値の立場からの知的障害特別支援学校教員の協働場面に対する介入-一事例継続検討プログラム「5分間ミーティング」の導入を通して-」特殊教育学研究 (1), 37-46

窪田幸子・藤井和子(2020)「知的障害教育における教科指導の実態と困難に関する調査研究」上越教育大学研究紀要 第39巻第2号

小畑伸五・井上典子・北岡大輔・久保田真由子・辻岡麻紀子・中筋千晶・西本一史・古井克憲(2019)「知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題-インタビュー調査より-」和歌山大学教育学部紀要 教育科学 第69集

若松亮太・常森俊夫(2020)「カリキュラム・マネジメントの教科等横断的な視点に基づく知的障害教育における教育課程編成-組織的かつ各教科等の内容等の取り扱いに関する事項を踏まえて-」広島大学大学院人間社会科学研究所附属特別支援教育実践センター研究紀要 第18号, 59-70

渡邊莉都・橋本典子(2022)「知的障害特別支援学校における教科指導の現状と授業づくりに関する教員の意識調査」高知大学学校教育研究 第5号