

「授業づくりハンドブック」

～学習指導案と学習評価の考え方について～

平成30年3月

岡山県特別支援学校長会

岡山県教育庁特別支援教育課

授業づくりハンドブック
～学習指導案と学習評価の考え方について～

目次

はじめに	1
I 授業づくりと学習評価	5
1 授業づくりと学習指導案	6
2 学習評価	13
II 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である 児童生徒に対する教育を行う特別支援学校における小学校 等学習指導要領に準ずる教育を行う指導	25
III 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 校における教科別の指導	29
IV 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を合わせた指導	33
1 生活単元学習	34
2 作業学習	43
V 自立活動を主とした教育課程における指導	53
参考文献	63
岡山県特別支援教育学習指導案及び 学習評価の手引き作成事業 実施要項及び委員名簿	64

はじめに

平成29年4月新学習指導要領が告示されましたが、総則の構成から今後の改訂の方向性を強く意識することができるのではないのでしょうか。何ができるようになるのか―何を学ぶのか―どのように学ぶのか―どのように支援するのか―何が身に付いたのかという5つの項目（*実際は6項目ですが、最後の項目については実現するための方策にかかわるものであることから、ここでは外させてもらっている）で構成をされています。この5つの項目は新学習指導要領の方向性を示すものでありますが、同時に教育のあり方を問い直す視点、授業づくりのプロセスとして読み替えることもできます。

近年、特別支援学校で授業づくりが積極的に行われるようになってきていることは誠に喜ばしいことではありますが、授業の設計図ともいえる学習指導案を読ませていただくと、前述した5つのプロセスひとつひとつが不明瞭であったり、相互の関係性が見当たらなかつたりするものも少なくありません。この5つのプロセスを集約したものが学習指導案であり、この設計図が明瞭でなければ授業そのものが成立しないともいえます。

学習指導案の機能については、総合教育センター「特別支援教育通信」No. 39で、「授業展開を整理する機能」、「複数指導者が共通認識する機能」、「授業を改善する機能」の3つがあることをいってきました。「授業の展開を整理する機能」とは、単元（題材）をどのように考えて、どのような構想で目標達成を行おうとしているのかを整理していく機能です。また、「複数指導者が共通認識する機能」とは、授業を実際に行うすべての指導者が児童生徒の実態や目標、手立てを共通に理解しておくためのツールとしての機能です。そして、「授業を改善する機能」とは、研究授業や研究協議会等で第三者に授業を観てもらい、授業批評をしてもらうための機能です。この3つの機能の中でも、とりわけ、「授業展開を整理する機能」が5つのプロセスの整合性を認識していくことに繋がっていくことはいまでもありません。

その具体は、内容的に前後はあるのですが、「特別支援教育通信」No. 37で、「学習指導案を作成するに当たって押さえておきたいこと」として、4つに整理して述べています。

- ① 指導者が児童生徒の実態をどのように把握して、授業目標、内容等具体化して計画を立てているか。
- ② 単元（題材）全体の中で本時をどのように位置づけているのか。他の単元や教科等の関連はどうか。
- ③ 本時における児童生徒の学習活動をどのように予想し、どのような手だてを考えているのか。児童生徒を生かす具体的な手だては何か。
- ④ 授業の中に評価をどのように位置づけているか。

この4つの項目を見ていただくと、新学習指導要領の改訂の示す方向と奇しくも重なり合っていることが明確に分かると思います。

以上のことから、今次の学習指導要領改訂の総則構成が学習指導要領の示す方向だけでなく、教育活動を見直す視点としても大きな意味を持っているということが分かります。

今次の学習指導要領改訂の中では、カリキュラムマネジメントという言葉が頻繁に使われています。「社会に開かれた教育課程」の理念のもとに、子どもたちに資質・能力を育てていくためには、5つの項目、プロセスを各学校の中で整理し、適切に位置づけていくことが必要と考えます。

さて、それではこれら5つの項目、プロセスを適切に位置づけていくために、特別支援学校において何が課題になるのでしょうか。5つの項目、プロセスにおいて様々な課題は当然存在すると考えていますが、共通する大きな課題としては、「何が身に付いたか」、つまり評価ではないのかと考えます。特別支援学校においては、小・中・高等学校とは違い、個々一人一人のニーズを大切にしながら、実態・課題に応じながら各教科等の目標を個別に立ててきた経緯があります。目標を立てるイコール、その目標がどのように達成をされたのかを客観的に見ていくことが必要です。また、反対に評価ができるだけの目標が適切に設定をされているのかどうかということも大切です。特別支援学校においては、小・中・高等学校の中で培われてきた学習評価の文化そのものが弱いともいえます。ですからこれまでに書かれてきた、知的障害及び肢体不自由の2類型、3類型の学習指導案の中には、学習評価の観点や評価規準、評価基準が明確に表記されていないものが多かったように思います。評価基準は、「○・△・×」や「できた・できなかった」等の表記で書かれているものもありましたが、

学習評価の観点、評価規準、評価基準等の関係性が必ずしも一貫しているものではありませんでした。

今次の学習指導要領改訂の中では、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に沿って評価を行うこととなっています。私たちはこれを機に、学習評価の理解を深め、子どもたちの学びを適切に評価し、資質・能力の育成を図っていくことが重要と考えます。学習評価は児童生徒の学びの過程を示すものであるとともに、私たち教師の授業改善の視点にもなっていることを忘れてはなりません。学習評価の観点、評価規準、評価基準が学習指導案の中でどのように位置づけられ、相互にどのように関連づけられているのかもしっかりと捉えておくことが必要です。また、特別支援学校には、小・中・高等学校にはない、合わせた指導や自立活動の指導があります。これらの学習評価の観点、評価規準、評価基準は各教科と同じでよいのかというような疑問も湧いてきます。

この度の学習指導案及び学習評価の手引きの作成は、このような疑問にも答えるようなものです。今次の学習指導要領の改訂を受けて、私たちが今何を為すべきかを考えたときに最重要課題として上がってきたのが、学習評価について適切に理解していくことと、それを学習指導案にどのように反映していくのかという、学習指導案の具体的な形式でした。今次の学習指導要領の改訂の主旨をしっかりと捉え、児童生徒の豊かな学びを保障していくことができればと考えています。

岡山県特別支援学校長会

I 授業づくりと学習評価

授業づくりで大切なことは何でしょうか。

授業づくりの考え方を整理するために学習指導案の様式に沿って説明します。その上で、学習評価についての基本的な考え方を説明します。

学習指導案の様式については、特に決められているものはありません。各校が授業改善を図るためにそれぞれの目的に応じて決めていきます。ここで示している学習指導案は、あくまでも参考のものであり、これらを参考にしながら各校で学習指導案の様式を決めていくことが必要です。

観点別学習状況の評価（観点別評価）の観点については、平成30年3月現在、文部科学省のWGで検討中であるため、今後、変更されることがあります。

1 授業づくりと学習指導案

授業づくりって？

私も先生みたいに子どもが生き生きと学べる授業をやりたいと思っています。相談にのってください。お願いします。



先生が考える「子どもが生き生きと学べる授業」って、どんな授業ですか？
また、先生が授業づくりをするときに、難しいと感じていることは何でしょうか？

はい、子どもたちが何をやるのかが分かり、意欲的に活動に取り組み、授業が終わったあと、充実感と満足感がもてる授業だと思っています。



でも…。子どもたちのことを思い描きながら授業を考えているはずなのですが、付けたい力を具体的に示したり、授業の中で発揮した力をどのように評価していったらよいのかなど、悩むことが数多くあります。



そうですね。子どもたちが分かる授業にしていくために悩むことは大切なことです。授業づくりで大切なことは、子どもたちが何をどのように学ぶのかを授業づくりの視点に沿って順番に丁寧に考えてみることです。

この授業づくりの視点ともなるのが、学習指導要領（平成29年）総則の各項目の主旨にもなっている、何を学ぶのか、どのように学ぶのか、どのように支援をするのか、何が身に付いたのかということです。それを学級や個々の子どもたちの実態に合わせて、具体化していくことが大切です。

まず、自分は、児童生徒をどのように捉えていて、どのような力を身に付けさせたいのか、そしてそのために何がやりたいのかをしっかりと考えてみましょう。その際、自分が考えたことを、ノートなどにたくさんメモしておくといいですよ。

次に、考えたことを授業者間や先輩教師に伝えて、話し合いをしましょう。児童生徒のことや授業のことについていろいろ尋ねられる中で、児童生徒の姿や目指す授業のイメージを共通理解をするために考えをめぐらせるといいます。その際、自分の思考を書き留めておいたメモが役立ちます。

話し合いをする中で、児童生徒にどのような力を付けるために、教師がどのような支援をするのかを考えていきましょう。



よりよい授業づくりのために

学習指導案とは、児童生徒の実態から何が課題となり、その課題を解決していくために、この授業では何を目標にし、どのような内容や方法で授業を展開すれば効果的なのか、教師の頭の中にある構想を具体的に書き表したものとイえます。ここでは、授業を構想し、学習指導案を書くまでに、先輩教員が日頃どのような思考過程を踏んでいるのかを考えてみることにします。



授業構想の課程（例）

児童生徒に付けたい力を考える

- 学習指導要領の目標、指導内容等を確認しよう。
- 児童生徒の大まかな実態をつかもう。
- 前単元（題材）までの学習状況などを踏まえよう。

どのような特性や実態の児童生徒なのか。集団となったとき、どのように影響し合うか。良さと課題を考える。
この単元（題材）では、「こんなことをねらいたい」「こんな力を身に付けさせたい」ということを考える。
→ ここで考えたことが目標に具現化される。

単元（題材）を設定する

- どんな題材やテーマにしようかな？あれもいいな、これもいいな・・・。

ねらいに迫ることができるか？興味関心をもって主体的に学ぶことができるか？などのフィルターを通して検討しながら、一番ぴったりな単元（題材）に絞りこんでいく。なぜその単元（題材）を選んだか。その単元（題材）には、どのような意義があるか。

→ ここで考えたことを単元（題材）観として記述する。

選定する単元（題材）を想定して単元（題材）の目標を設定する

- 集団や個々の実態と照らし合わせて検討しよう。
- 3観点に分けて考え、設定しよう。目標の方向性が決まれば、活動内容や支援について考えやすい。
- 必要な支援についても検討しよう。
- 個々の実態に照らして検討し、個々の目標も設定しよう。

この単元を通してねらえることは何だろう。児童生徒にとって難しくないか。こういう支援があればできるのでは？

→ ここで考えたことを単元（題材）目標、児童生徒観、指導観として記述する。

単元（題材）計画を立てる

- ねらいに迫るための学習活動を考えよう。
- 児童生徒が主体的に取り組める流れ、見通し、分かりやすさ等を検討しよう。

この単元（題材）をどのような活動で展開していくか。
全体的な支援の方針をどうするか。
教材教具、教師の協力体制等はどうするか。

→ ここで考えたことを指導観、指導計画に記述する。

本時案を考える

- 本時の目標（全体、個別）
学習活動のつながり
学習活動に対応した課題
支援（全体、個別）
評価規準、評価基準について考えよう。

本時の学習で、どのような力を育てたいか。
児童生徒が主体的に学習したくなる展開をどのようにするか。

目標に迫るための課題（全体、個別）、支援はどうするか。

どのように活動できれば目標達成といえるか。

→ ここで考えたことを本時案に記述する。

なるほど！！先輩方は、学習指導案を具体的に書き表す前に、こんな風に少しずつ確認しながら、まず大まかな授業構想をして考えているのですね。このような手続きを踏み、学習指導案に自分の考えや思いを反映させていくことで、分かって楽しい授業に少しずつ近づいていくように思えました。授業を考えていく手順がよく分かり、授業づくりのイメージがもちやすくなりました。



授業づくりと学習指導案

なぜ学習指導案をつくるのでしょうか。

自分の授業を実施する際の授業構想を明確にするために作成するのはもちろんのこと、複数の授業者が共通理解して授業を実施するため、また、自分の授業を参観者に解説するためです。

授業がイメージできるような学習指導案を作るためには、事前の授業構想がとても大切になってきます。経験を積めばよい学習指導案を書けるようになるとは限りません。日々、授業を見つめ直し、授業を構想する力を高めることで、指導の意図がはっきりと見える学習指導案が書けるようになってきます。

読み手が授業者の授業意図や授業のイメージがもてないということは、授業構想のどこかに曖昧さや矛盾があるということだと思います。それは授業の目標や内容が漠然としていたり、展開に無理があったりするという事です。実際に学習指導案を書いて検討するという作業を行うことによって、漠然としていた点や矛盾している点に気づき、授業構想が明確になります。

特別支援学校では、チームで授業を行うことがほとんどです。授業構想が説明でき、指導者間で共通理解して授業を行うことができることは、児童生徒の学びにつながります。自分の授業力を磨くために、ぜひ取り組んでみましょう。

次のページでは、基本的な様式を使って、書き方の説明をしています。

よりよい授業づくりのために



それでは、学習指導案がどのような構造になっているのかを具体的に見ていきましょう。

学習指導案作成に当たって

まとまりをもった単元（題材）全体を包括するような名称を記述します。児童生徒が活動をイメージしやすく、活動の意欲が高まる名前をつけましょう。

単元学習であれば単元名
単元は学習に順序性があり、計画一準備一実践一反省という一連のまとまり、つながりがあるもの
題材学習であれば題材名
題材は繰り返しながら学習を進めていく形のもので、学習活動のまとまりを示しているもの

単元（題材）にかかわる児童生徒の実態について書きます。こんな実態だからこんなことを課題に考えているというように、集団の実態と課題を整理して書きましょう。また、障害名や検査等の数値、発達段階等をそのまま記述するのではなく、そのことが示す具体的な状態を記述しましょう。

- ・ 学年、性別、単元（題材）に関わる日常生活や学習面の様子
- ・ 単元（題材）への関心や意欲、知識
- ・ 技能、思考・判断・表現などの様子
- ・ 児童生徒のニーズ、現在の課題

単元（題材）の特徴を書きます。

- ・ 単元（題材）を学習する意義（なぜこれを取り上げたのか）や価値
- ・ 単元（題材）を通して、児童生徒に望む姿や付けたい力

児童（生徒）観、単元（題材）観を基に、目標達成のためにどのような指導の工夫や支援をするのかポイントを書きます。

- ・ 展開の仕方、指導形態、指導方法の工夫
- ・ 単元（題材）を通じた具体的な支援
- ・ 教材・教具の工夫、教師の協力体制

（知的障害のある児童生徒を対象）

第〇学年 〇〇学習指導案 〇年〇月〇日 第〇校時 〇〇教室 指導者 : 〇〇〇〇 (T1)、〇〇〇〇 (T2) 〇〇〇〇 (T3)、〇〇〇〇 (T4)	
1 単元（題材）名	
2 単元（題材）設定の理由	
○児童（生徒）観	このような実態で、 このような課題が ある児童生徒たち です。
○単元（題材）観	だから、このよう な意義のある単元 （題材）を選定し ました。
○指導観	課題達成のために、 このような指導・ 支援の工夫をして いきます。

児童生徒の実態を基に、単元（題材）を見通した全体の目標を設定しましょう。目標は児童生徒の立場で書きます。観点別学習状況の評価の3観点を踏まえて書きましょう。
しかし、すべての単元（題材）において3観点で記述するとは限りません。

「3単元（題材）目標」と対応させ、各観点に関して、何に注目して評価するかという評価する内容を書きましょう。

目標の達成のために、単元（題材）全体の主な活動について考えます。どのように指導を展開していくのかを書きましょう。児童生徒が見通しをもって学習に取り組むことができる計画を考えましょう。
また、評価計画には、指導計画に沿って3観点の内容をどのように重点をもって指導していくかを示します。単元（題材）の中で評価の観点を位置付けることで指導の重点を確認することができます。

単元（題材）で扱う内容に関する個々の児童生徒の実態と目標を書きましょう。実態に書いた内容と目標が結びつくように書きましょう。

- ・「3単元（題材）の目標」の観点に沿って必要な実態を書く。
- ・実態を書く際には、できるだけ否定的な表現は避け、どういう支援があればできるのかを書く。
例：～は難しいが、～すれば～できる。
- ・実態を基に、単元を見通した個別の目標を書く。「3単元（題材）目標」との整合性がとれるよう設定する。

3 単元（題材）目標

- 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

4 単元（題材）の評価規準

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

5 単元（指導）計画と評価の計画

次	時	主な学習活動	評価の観点		
			知・技	思・判・表	主体的
一	1				
	2				
二	1				
	2				
三	1				

6 児童（生徒）の単元（題材）に関する個別の実態・及び目標

児童(生徒)名	単元(題材)に関する実態	単元(題材)の個別目標

本時に関わる全体目標と個別目標を書きましょう。「5 単元（題材）計画と評価の計画」に基づいて、重点を置く観点に絞って目標を設定しましょう。

- ・全体目標は、「3 単元（題材）の目標」「5 単元（題材）計画と評価の計画」と整合性をとりながら、集団全体で本時に取り組むことを書く。

児童生徒の実態を基に、本時において個々の児童生徒が取り組むことをできるだけ具体的に書きます。本時の全体目標に対応させて書きます。「6 単元（題材）の個別目標」との整合性も考えましょう。

児童生徒の立場で具体的な活動を書きます。

本時の個別目標の達成に向けて、それぞれの学習活動で期待する姿（学習課題）を具体的に記述します。複数の児童生徒に共通する課題を書く場合は、複数の児童生徒にまたがるように、枠をつなげて一つにして書きましょう。

児童生徒によっては、学習活動に対応した課題を設定しない場合があります。

- 教師の立場で、教師が行う指導・支援を書きます。
- 「（児童生徒が）～できるように（教師が）～する」
- ・目標達成のためのもの、活動を円滑に進めるためのものがある。
 - ・教材教具の工夫、環境設定、教師のかかわりなど

本時の個別目標に対して、個々の児童生徒が、どのようなことをどの程度できれば目標達成といえるかが分かるように書きましょう。観点は、目標を立てた観点に対応させて設定しましょう。

7 本時案					
目標	全体				
	個別	A	B	C	D
学習活動	教師の指導・支援及び配慮事項				
		学習課題			学習課題
8 本時の評価基準					
観点	氏名	A	B	C	D
知識及び技能					
...					

授業をどのような視点で参観するのか、何について考えるのかは、授業者の課題意識、各校の研究テーマなど目的によって変わります。明確な視点があるとすれば必然的に学習指導案もその意図が分かるものでなくてはなりません。ここでは基本的な学習指導案について取り上げてきていますが、例えばキャリア教育の検討をしている学校であれば、当然その視点を伴った項目表記が必要となってきます。しかし、まずは学習指導案の基本構造をしっかり理解しておくことが必要です。各校の研究テーマ等で必要な視点を加えていくには、まず基本が押さえられているということが原則です。



2 学習評価

学習評価について

何のために学習評価をするのでしょうか

「学習評価が重要」という言葉をよく聞くのですが、実際はどうしたらよいかよく分かりません。



そうですね。それでは、どうして学習評価が大切なのか、どんなことが求められているのか一緒に確認していくことにしましょう。

学校で行うすべての教育活動は、意図をもって行われています。目標を設定し、その目標に沿った評価がなされなければなりません。このことは、小学校でも、中学校でも、特別支援学校でも変わりありません。

ただし、障害のある児童生徒に関わる学習評価に関しては、児童生徒の障害の状態等を十分理解しつつ、様々な方法を用いて、一人一人の学習状況を一層丁寧に把握することが必要です。だから、個別の指導計画を作成して日々の指導を行っているのです。



特別支援学校の学習評価の観点（内容）をみると、知識・技能のみを評価するものが多いように思います。しかし、学習指導要領（平成29年）では、「何を理解しているか。何ができるか」だけではなく、「理解していること・できることをどう使うか」さらに「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」の資質・能力をバランスよく育成することが求められているのだから、3つの観点を踏まえて、まんべんなく評価することが大切なのです。

なるほど、私もつい「できた」ことに気持ちが偏りがちです。課題にどのように取り組もうとしていたのか、授業の中で、子どもたちがどのように思考したり、判断したりしたのかを丁寧に見取っていなかったように思います。

3つの観点で学習を評価することが大切で、目標設定をしたら、きちんと評価しなければならないことがよく分かりました。



学校教育法で規定された「生きる力」を児童生徒に育むために、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③主体的に学習に取り組む態度の学力の重要な3つの要素それぞれの育成を図っていくことが必要です。そのため、学習評価についても、このような学力の3つの要素を踏まえながら評価していくことが大切です。「児童生徒にどのような力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教師が指導の改善を図り、きめ細かな指導の充実を行うことで、児童生徒の学びがより豊かになるようにするためです。

何を評価するのでしょうか

丁寧に評価することで子どもたちが生き生き学べるよりよい授業づくりも叶うのですね。それでは、どのような観点をもって評価すればよいのでしょうか？



学習指導要領の改訂（平成29年）の中では、評価の観点として、小・中・高等学校の各教科を通じて「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」の3観点で整理することとしています。観点別評価は、各教科や単元等で示す目標の達成状況をいくつかの観点に分けて分析的に評価する方法です。これによって、何を評価しようとしているかが明確になります。観点別に目標を設定し、評価を行うことで、これまで十分とはいえなかった、思考力や判断力についても、児童生徒が学習に取り組む中で、様々なことに気付いたり、思考したり、判断したりしている様子を捉えることができるようになるのです。

知識面や理解面、技術面だけでなく、思考力・判断力・表現力の面、主体的に学習に取り組む態度の面から丁寧に評価していけるとよいですね。

なるほど！ 3つの観点での学習評価が大切であることがよく分かりました。そのためには、例えば、「思考力・判断力・表現力等」を評価するには、「思考・判断・表現」しながら主体的に活動するような場面を授業の中に設定する必要があるということですね。授業の目標達成のために、そのような場面をどこに設定すれば有効であるかを考えることができますね。

そうすれば、「理解できた、理解できなかった」「できた、できなかった」という「知識・技能」面のみからの評価に留まることなく、多面的に授業を構想し、指導目標や指導内容、手立ての妥当性を意識した授業づくりや授業改善につながっていきますね。



児童生徒が、求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けることができるようになるためには、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要です。授業の中で「主体的、対話的、深い学び」の実現が求められています。そのためにも、観点別評価を取り入れ、偏った観点ではなく、身に付けたい力を多面的に評価していくことが大切なのです。

どのように学習評価を行うのでしょうか

学習評価をするときに気を付けなければならないことはありますか？



「よりよい授業づくりのために」の項でも述べているとおり、児童生徒に付けたい力をしっかり考えて、指導と評価の一体化を図りながら、一人一人の目標の実現をしていくことが大切です。そのためには、評価規準や評価基準の設定は必須です。

それでは、次は、どのように評価をしていくとよいのか確認してみましょう。

実際の評価に当たっては、評価結果が評価の対象である児童生徒の資質・能力を適切に反映しているものであるという学習評価の妥当性や信頼性が重要です。学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、明確な学習指導の目標があり、その実現のための学習内容が設定されるとともに、評価規準や評価基準の設定や評価方法の工夫、評価についての検討を教員間で行うことが必要となります。

・ 客観的な事実の積み重ねを行います。

日々の実践記録や活動記録、エピソード記録、授業参観者による評価シート、児童生徒の自己評価等の評価の補助資料を基に、児童生徒の行動の意味を解釈します。

・ 複数の教員による判断を行います。

児童生徒の学習過程を見取る（捉える）ときには、設定した評価規準、評価基準に照らし、複数の教員による評価を行うことで評価の妥当性が向上します。

・ 日常的に教師が児童生徒に対して形成的な評価をすることも効果的です。

自分の目標に向かって活動し、その過程や成果を肯定的に評価されることにより、自己肯定感を高めることができます。

他にも、児童生徒の自己評価を大切にしましょう。

授業の振り返りを丁寧に行い、児童生徒が分かる形でフィードバックをするなど、児童生徒主体の学習を考えることも必要です。

このように丁寧に評価したこと（知識や技能、ものの見方や考え方、活動に取り組む主体的な態度等）は、生活に生かせる力になっていることが大切です。単元、学期、年間といったそれぞれの段階において評価を重ね、児童生徒に「生きる力」が着実に身に付いたのか、育てたい児童生徒像に近づいているのかを複数の教員で確認しながら指導していきましょう。



<参考資料>

以下に示した図1は、体系的な学習評価のPDCAサイクルの概念図です。

「P」では、ここに掲げる教育の目的や目標を達成するために様々な計画を立てられていきます。教育計画作成段階で重要となるのが、観点別学習状況の評価の観点の設定と、それに基づく評価規準や評価基準の設定です。ここでは、児童生徒に付けたい力、育てようとする資質や能力及び態度を踏まえて、目指す姿を設定することが大切です。

「D」では、評価規準で示した内容について、学習状況が評価できるよう授業者間で共通理解を図り、指導・支援をすることが大切です。

「C」では、〔学習状況の評価〕〔授業の評価〕〔指導の評価〕という視点をもつことが必要です。これらに関連付けた評価の工夫をすることで、指導の改善に生かし、指導と評価の一体化につなげていくことが大切です。

「A」では、「C」の段階で実施した評価を改善に生かしていくための工夫が必要です。

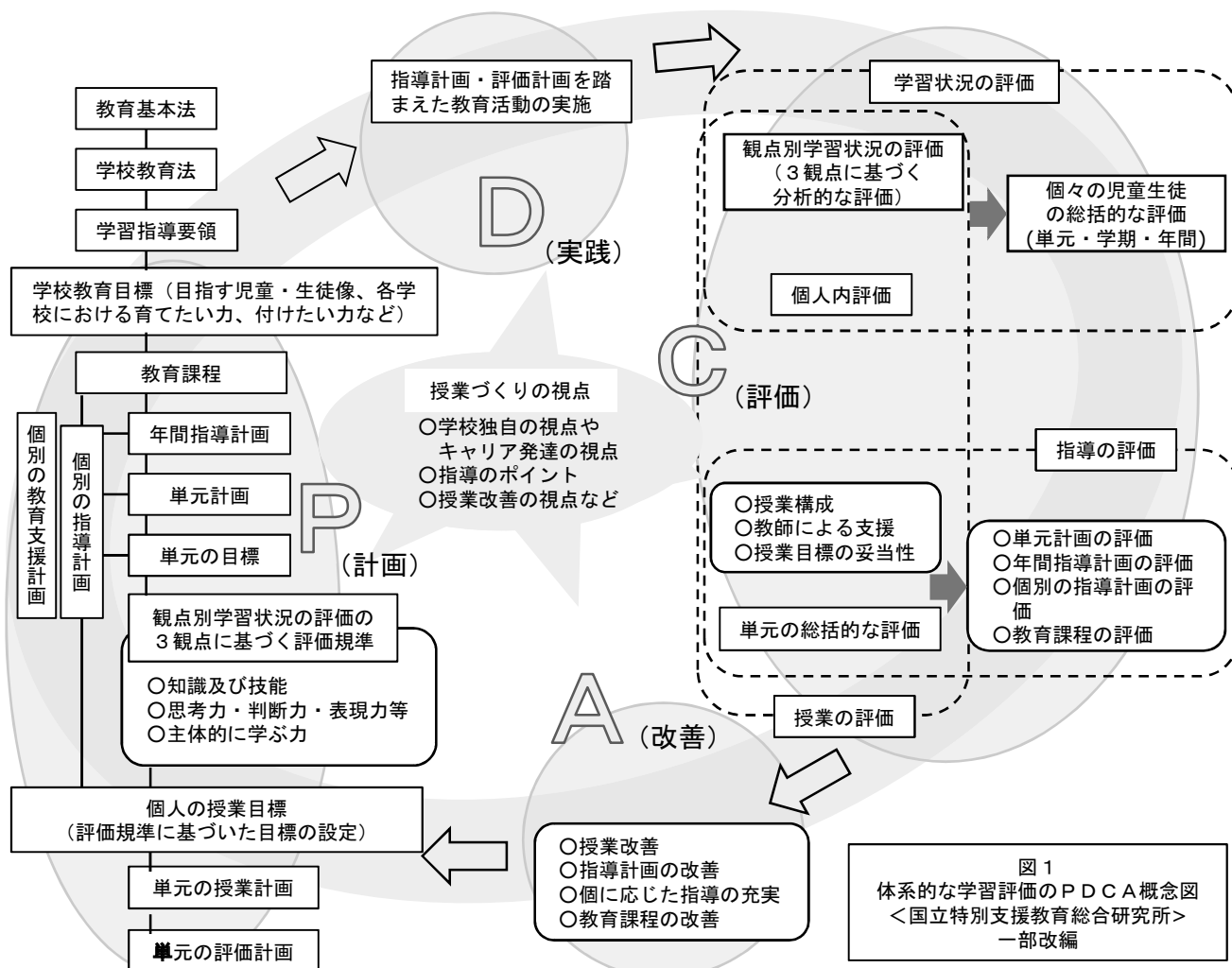


図1
体系的な学習評価のPDCA概念図
＜国立特別支援教育総合研究所＞
一部改編

PDCAサイクルの中で位置付けられる単元の評価計画や観点別学習状況の評価が学習指導案の中に書き表されているということが大切です。

そして、それらの評価の積み重ねが、児童生徒の学びの評価にとどまらず、「カリキュラム・マネジメント」の中で、授業の評価、指導の評価や教育課程の評価と結び付け、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要です。

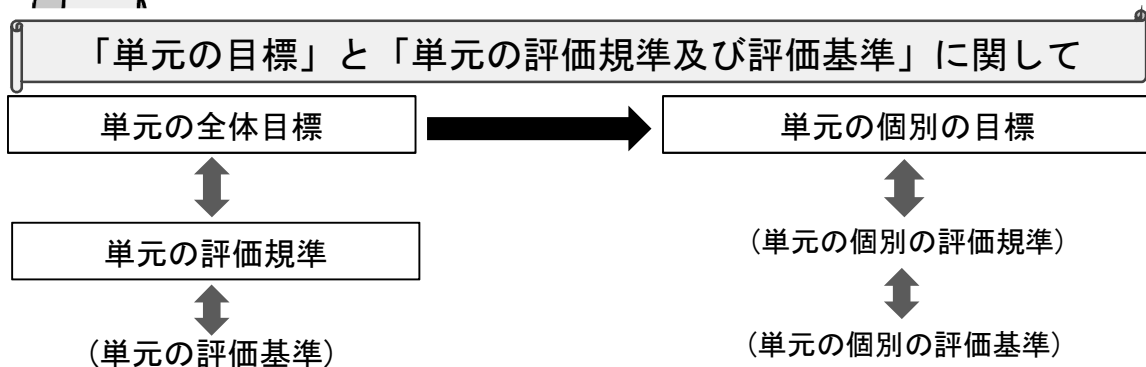


目標と評価の関係について

学習評価のことが少しずつ分かってきました。でも、まだ、学習指導案に書き表すときの目標と評価規準や評価基準との関係が分からないので、教えてほしいです。



分かりました。では、まず、「単元の目標」と「単元の評価規準や評価基準」との関係について、考えていきましょう。



(1) 単元の全体目標と単元の評価規準の関係について

単元の全体目標は、その単元で付けたい力を観点別（教科であれば、「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」）に分けて、記述します。「どんなことを分かってきてほしいか」「どんなことを考え、判断し、表現してほしいか」「どのような態度で取り組んでほしいか」を記述した目標に対して、「何がどのように分かってできればよいか（知識及び技能）」「何についてどのように考えて、表現すればよいか（思考力・判断力・表現力等）」「どのような姿で取り組めばよいか（主体的に学習に取り組む態度）」を記述したものが「単元の評価規準」です。つまり、単元の目標は、指導と評価の一体化を意識し、評価の観点を対応させて設定します。そうすることで、知識及び技能に偏りがちな学習や楽しいだけの学習にすることなく、総合的に力を伸ばしていくことにつながります。

単元の全体目標に対して設定した評価規準は、学習集団すべての児童生徒を対象としています。実態差のある集団であったとしても、単元目標を観点別に設定することが必要です。単元目標が観点別に具体的に整理して記述された場合、評価規準は、単元目標とほぼ同じ表記のものになることがあります。

(2) 単元の評価規準と評価基準の関係について

目標に対する「評価規準」があるところでは、「評価基準（評価規準で定めた内容をどの程度できるかを表したもの）」が必要です。しかしながら、特別支援学校の場合は、個々の実態が異なるため、評価基準は個別に設定していくことが必要となります。そのため、単元目標に対応する評価基準は表記していない場合が多くなります。個々の児童生徒の実態差が少ない集団の場合は、単元の評価基準を表記することもあります。

(3) 単元の全体目標と単元の個別の目標との関係について

「単元の全体目標」を受けて、「単元の個別の目標」が立てられます。「単元の個別の目標」は、「単元の全体目標」の観点に合わせて、記述することになります。例えば、全体目標の一つ目に「知識及び技能」の目標を書いた場合は、個別の目標の一つ目にも、「その目標をAさんについて考えるとこうなる」というように、Aさんに合った「知識及び技能」の目標を記述することになります。つまり、「単元の全体目標」を観点別に3つ設定していれば、「単元の個別の目標」も全体目標に対応させて、観点別に3つ設定することになります。

(4) 単元の個別の目標と評価規準や評価基準との関係

単元の全体目標と評価規準の関係のように考えると、単元の個別の目標に対応させて単元の個別の評価規準を設定することも必要ですが、特別支援学校では、個別の目標は、全体目標に対応させてかなり具体化されていると考えられます。そのため、単元における個別の評価規準は、目標とほぼ同じ表記になる場合が多くなります。そこで、単元の個別目標を読むと評価規準がどうなっているかを判断することができると考え、個別の目標の後には、改めて評価規準を記述しないこととしています。単元の個別の評価基準についても、記述することはありませんが、個々の児童生徒にとって、単元全体でどんな力が付けば目標を達成した姿といえるのかを考えておくことは必要なことです。単元の全体目標に対応して記述した全体の評価規準との関連を考え、その単元の中で個々の児童生徒に付けたい力を明確にしておきましょう。

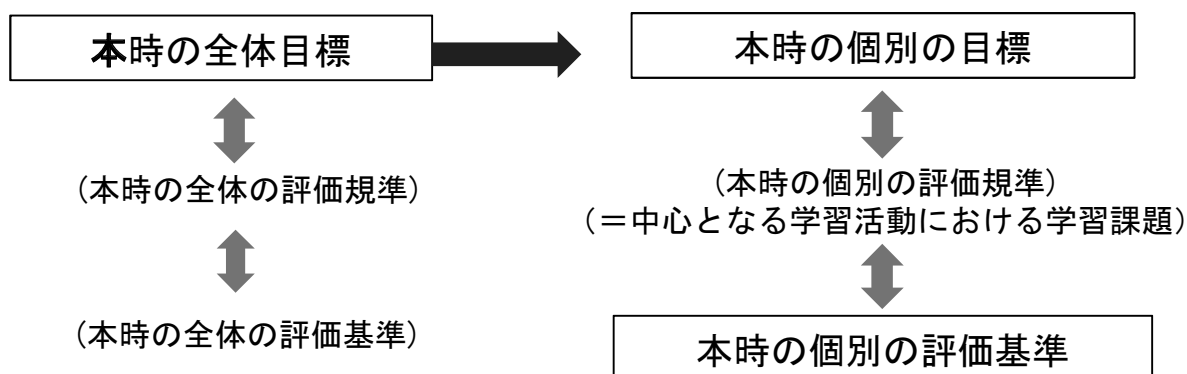
なるほどー！単元目標と評価規準や評価基準との関係は分かりました。本時についても、同じように考えればよいですか？



そうですね。考え方は同じです。どの目標についても、目標に対して、それぞれ、「評価規準」と「評価基準」の設定が必要となります。学習指導案を書く目的は様々ですが、本時の授業を公開して、その後、授業検討を行うのですから、個々の達成状況を見ていく評価規準や評価基準を設定していくことは大切なことです。

次の項で、本時の目標と評価規準や評価基準との関係を見ていくことにしましょう。

「本時の目標」と「本時の評価規準及び評価基準」について



(1) 本時の全体目標と本時の個別の目標との関係について

「本時の全体目標」は、「単元計画と評価の計画」に挙げた重点とする観点に絞って、記述します。本時に2つの観点到○をつけていれば、その観点的目標を設定することです。「本時の個別の目標」は、「本時の全体目標」を個々に下ろして考えたものなので、本時の全体目標と同じ観点を記述します。

(2) 本時の個別の目標と評価規準との関係について

特別支援学校では、個々の児童生徒に対する目標や、取り組む活動の種類や方法が異なっても、集団としての目標（単元の全体目標）をもち、主体的に学習に取り組むことができるような授業をしています。その授業の目標が達成できたかどうかは、個々の児童生徒の個別の目標の達成度によって決まります。そのため、1時間ごとの個々の学びをより丁寧に見ていくことができるように、本時の個別の目標に対する「評価規準」と「評価基準」の設定が重要になると考えられます。

本時の個別の目標に対する「評価規準」は、個別の目標に関して具体的に「何ができれば、目標を達成した姿と考えるか」を考えるために設定するものです。個々の児童生徒が目標を達成するには、中心となる学習活動における学習課題をやり遂げることができたかどうかによると考えられます。そのように考えると、学習課題を評価規準と読み替えることができます。すなわち、個々に設定した学習課題をより具体的に立てていれば、評価規準を改めて記述しなくても、読み取ることができると考えられます。

(3) 個別の目標と個別の評価基準との関係について

個別の目標に対応させて、「何がどの程度（どのように）できると目標達成した姿と言えるか」という「評価基準」を観点別に設定します。そうすることで、その時間の個々の児童生徒の学びを捉えることができると考えています。なお、「評価基準」は、一文につき、ひとつの内容について評価ができるように、文章を精選して簡潔に記述しましょう。ひとつの目標の中に複数の評価したい内容が入っている場合は、分析的に評価できるように、評価基準の文章は、内容を一文ずつに分けて書くようにするのが望ましいと考えます。

個別の目標と評価の関係についても、少しずつ分かってきました。前ページに『「本時の全体目標」は、「単元計画と評価の計画」に挙げた重点とする観点に絞って、記述する』という説明があったのですが、「評価の計画」について、もう少し教えてもらえませんか。



単元計画と合わせて記述する「評価の計画」に関して

次	時	主な学習活動	評価の観点		
			知・技	思・判・表	主体的
一	1		○		○
	2		○	○	
二	1			○	○
	2			○	○
三	1		○		

単元計画は、毎時間の学習活動をどのような流れで展開していくかを考え、記述しています。各時間の学習活動の中では、教師が本時の目標を常に意識し、すべての児童生徒がその目標を達成できるように支援していく必要があります。そのため、本時の目標は観点を絞って設定することになると考えます。すなわち、重点とする観点を絞ることで、単元の進行に沿って、その観点での評価を確実に行うことができるということです。このように考え、各時間で重点的とする評価の観点に絞って「○」をつけることにします。

具体的には、単元の目標は評価の観点に対応させて、3観点で設定していた場合にも、本時の目標は、○を付けた1～2項目に絞って設定することが多いです。

単元全体を通してみると、すべての評価の観点が入っていることが必要です。無理のない学習展開をしていく中で、毎時間丁寧に評価を重ねることで、単元目標を達成することができると考えられます。単元目標の達成に向けて、計画的に授業を進めていくことが大切になりますね。

評価に関する用語が示す意味を正確に理解しておく、学習指導案を書くときに、目標と評価の関係を整理して考えやすくなると思いますよ。



学習評価に関する用語

【評価の観点】

児童生徒に付けたい力を短い言葉で示したもの。言い換えると、「何について評価しようとしているのか」というカテゴリーを示したもの。各教科に関しては、原則として、下記の3観点で評価を行う。

評価の3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」

各教科等を合わせた指導については、付けたい力の内容で整理することもある。例えば、生活単元学習や作業学習では「活動への取り組み方」「コミュニケーション力」「人と関わる力」「協力・協調する態度」「課題解決力」「作業遂行力」等、単元(題材)によって異なる。

【観点別学習状況の評価（観点別評価）】

<知識及び技能>

各教科において習得すべき知識や重要な概念等を理解して、実際に活用できる技能として身に付けているかどうかを評価するものである。知的障害教育では、特に、生活に必要な知識を頭の中で理解しただけ、あるいは、形を覚えて機械的にできるだけにとどまらず、操作や体験を通して、「分かってできる」力になっていることが重要である。

「分かってできる」力にするためには、一人一人の障害の状態や実態を踏まえて、習得すべき知識や技能を身に付けられるように、題材やテーマの設定、教材教具の工夫、提示の仕方の工夫等をしていくことが求められる。

<思考力・判断力・表現力等>

それぞれの教科の知識や技能を活用して課題を解決すること等のために必要な思考力・判断力・表現力等を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するものである。さらに付け加えると、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である。学習の中で、「気づき」が生まれるためには、思考したり表現したりする場面を設定し、児童生徒が考えながら学習を進めることが大切である。

<主体的に学習に取り組む態度>

「学びに向かう力・人間性等」に示された資質・能力には、感性や思いやりなど幅広いものが含まれるが、これらは観点別学習状況の評価になじむものではないことから、評価の観点としては、学校教育法に示された<主体的に学習に取り組む態度>として設定する。

<主体的に学習に取り組む態度>は、その単元における<知識及び技能><思考力・判断力・表現力等>の観点の定着に密接に関係する。この観点では、手を挙げて答えた回数などという表面的な形式を評価するのではなく、児童生徒が学習の見通しをもって、課題や内容を理解しながら粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげようとしたり生活に生かそうとしたりするという、主体的な学びの過程の実現に向かっているかどうかを評価するものである。「~しようとしている」というように、意識を向けて学びに向かう態度として表記されることが多い。

【評価規準】

目標に関して、評価の観点別に具体的な活動場面を想定しながら「何がどのようにできることを望むのか」「何ができれば、『できた姿』だと考えられるのか」を文章で表したもの。評価規準を設定することで、児童生徒の学習状況を判断する際の目安が明確になる。

【評価基準】

評価規準で示された付けたい力の習得状況の程度を明示するための指標を数値(1, 2, 3)や記号(A, B, C)、または、文章表記で示したもの。評価基準を設定することで、児童生徒がどの程度、目標を達成できたかが明らかになる。

例えば、

算数 単元名「今、何時かな？」のある一時間の【評価の観点】【評価規準】【評価基準】を表すとすると、

〔単元の個別目標〕＝観点別に目標を立てる。

- アナログ時計の読み方が分かり、正しい時刻を答えることができる。(知識及び技能)
- 短針の位置を見て5分ずつ数えながら時刻を読んだり、時刻の読み方を説明したりすることができる。(思考力・判断力・表現力等)
- 自分から、時刻を読もうとすることができる。(主体的に学習に取り組む態度)

評価の観点＝どのものさしを使うか(ものさしの種類)

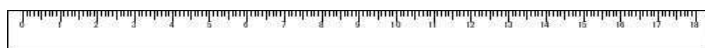
1 「知識及び技能」




2 「思考力・判断力・表現力等」



3 「主体的に学習に取り組む態度」



評価規準＝そのものさしは、具体的に何を測ろうとしているのか(ものさしの内容)

例えば、1のものさし  の評価規準は、「長針と短針の位置を見て、正しく時刻を読むことができています。」

評価基準＝そのものさしで測ったとき、どの程度できたと考えるのか(ものさしの目盛)

例えば、1のものさし  の評価基準は、

- A (十分満足できると判断される姿) 「8割以上の問題で、自分で長針と短針の位置を見て、自分で正しい時刻を答えることができています。」
- B (おおむね満足できると判断される姿) 「教師に短針の数え方を確認しながら、複数の問題で自分で正しい時刻を答えることができています。」
- C (努力を要する〈目標を達成できていない〉と判断される姿) 「教師と一緒に短針を数えて、正しい時刻を確認することができています。」



以上のように、「評価の観点」「評価規準」「評価基準」の3つの用語を使い分けて記述すると、何をどのように評価しようとしているのかを、授業者間や参観者と共有することができます。

なお、「評価基準」は、小・中・高等学校では、A、B、Cと分けて記述しますが、特別支援学校では、単元や個別の目標をその単元で付けたい力を十分に付けられた姿を想定して設定しています。その目標に対応して記述する「評価基準」となるので、十分満足できる状態であると判断される「A」に当たる姿のみを書くことが多いと考えられます。

また、下記のような個人内評価をきめ細やかに行うことが、キャリア発達の視点からも重要であると考えられます。

【個人内評価】

目標に準拠した観点別の学習状況の評価には示しきれない児童生徒一人一人の良かったところや可能性等について、評価したもの。

例えば、算数の教科として、前述したように、目標を次のように設定したとする。

- アナログ時計の読み方が分かり、正しい時刻を答えることができる。（知識及び技能）
- 短針の位置を見て5分ずつ数えながら時刻を読んだり、時刻の読み方を説明したりすることができる。（思考力・判断力・表現力等）
- 自分から、時刻を読もうとすることができる。（主体的に学習に取り組む態度）

この目標に対して、前述のような評価規準や評価基準を設定し、どんな力が付いたかという評価を行っている。

その評価内容とは別に次のような学習中の様子が見られたとする。

〔児童の学習中の姿〕

- ・ 友達と積極的に話し合っ、問題を解こうとしたり、自分が分かったときには、友達に分かるように説明をしたりしている。
- ・ 学習に臨む態度が良く、真剣に教師の説明や友達の意見を聞いている。

教科に関する目標に準拠した評価だけでは、このような姿を評価として残すことは難しい。このような、目標に直接的には関わらないが、本人の良さとして認め、伸ばしていきたい資質や態度、感性や思いやり等を評価することを「個人内評価」という。

児童生徒の学習状況の評価することは、授業改善に必要な過程であり、その過程で評価の観点の設定は重要になります。これらの観点の評価にあたっては、児童生徒が考え、主体的に学習に取り組む環境を整備する必要があり、教師側の課題として、「主体的、対話的で深い学び」を実現する学習や指導方法の改善が求められます。



Ⅱ 視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱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小学校等学習指導要領に準ずる教育を行う指導

ここでは、小学校等学習指導要領に準ずる教育を行う指導（以下準ずる指導）の中で、教科の指導について、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教科別の指導と比較しながら説明をします。

準ずる指導についての各教科の考え方等については、岡山県総合教育センターで刊行されている様々な資料を参考にしてください。

* 準ずる教育課程の学習指導案は、基本的には小学校・中学校・高等学校と同じ考え方で作成します。すなわち、単元（題材）が先にあるということです。そのため、学習指導案に書く項目の順序は、知的代替教育課程の児童生徒と異なり以下ようになります。また、「よりよい授業づくりのために（P10～12）」の項で挙げている基本的な留意点に沿った記述になります。

〇〇部第〇学年 〇〇科学習指導案 平成〇〇年〇〇月〇〇日（〇） 第〇校時 〇〇教室 指導者：〇〇 〇〇		
---	--	--

1 単元（題材）名

2 単元（題材）の目標

- ◆ 学習指導要領で示された目標及び内容を踏まえて設定する。

3 単元（題材）の評価規準

知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	主体的に取り組む態度

- ◆ 評価規準の各観点名は、小学校・中学校・高等学校の指導要領に基づいた各学年・各教科の表現で記述する。
- ◆ 児童（生徒）がどのような学習状況であれば、単元（題材）目標が達成できたと判断するのか、その拠り所となる規準を年間計画に基づいて観点ごとに簡潔に記述する。

4 指導と評価の計画（全〇時間）

次	時	主な学習活動	評価の観点			評価規準及び評価方法
			知	思	主	
一	1		○			◆ 学習活動に応じて評価規準を具体的に書く。 ◆ 評価方法も合わせて書く。 ◆ 評価の観点が二つの場合は、評価の観点の○印等に対応するように評価規準及び評価方法を書く。
	2				○	
二	1			◎		
	2				○	
	3			○		
三	1		○			

5 指導上の立場

準ずる教育課程の学習指導案では、「単元(題材)設定の理由」ではなく、「指導上の立場」として書きます。知的代替教育課程では児童(生徒)の実態から単元(題材)を設定しますが、準ずる教育課程では教えるべき内容が決まっているため、単元(題材)観を書いた後にそれに応じた児童(生徒)観、続いて指導観を書きます。

下学年適応の児童(生徒)の場合、先に児童(生徒)の実態を記入することで、下学年の単元を学習する理由が分かるため、単元(題材)観と児童(生徒)観を入れ替える場合もあります。

○単元(題材)観

- ◆ 既習事項との関連
- ◆ 今後の展開

○児童(生徒)観

- ◆ 既習事項の定着度など
- ◆ 前単元までの実態
- ◆ 本単元で育てたい望ましい児童(生徒)像

○指導観

- ◆ 教師の願い、意図
- ◆ 具体的な手だて
- ◆ 仮説、その他の配慮事項

6 児童(生徒)の本単元(題材)に関する実態及び手だてや配慮事項

児童(生徒)名	本単元(題材)に関する実態	手だてや配慮事項
A児		
B児		
C児		

- ◆ 本単元(題材)に対する児童(生徒)の実態と、目標を達成するために必要な個別の手だてや配慮事項を記入する。
- ◆ 人数が少なく、指導上の立場に詳しい実態や手だて等を記入している場合は、省略してもよい。

7 本時案(第○次 第○時)

準ずる教育課程では、目標は全員同じであるため、個別の目標は記入しません。

(1) 本時の目標

- ◆ 単元(題材)の指導計画に即して、本時の学習活動の目標を具体的に示す。
- ◆ 単元(題材)の目標や評価規準との整合を図る。

個別の評価は、学習指導案には明記しなくてもよいですが、評価基準を設定しておく必要があります。個別の評価は、その評価基準と照らし合わせながら個別に行います。

(2) 展開

学習活動	教師の指導・支援	学習評価
1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 例：〈児童(生徒)が〉～できるよう～する。 ○ 例：〈児童(生徒)が〉～できるように～と一緒に確認する。 ◆ 学習活動に対して主となる指導・支援を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 例：～を理解している。〔知・技〕 (ノートの記述) ◆ 本時の目標との整合を図る。評価の場面は、学習集団や児童(生徒)の実態に合わせて設定するが、1、2か所に絞ることが望ましい。 ◆ 評価規準を具体的に書く。 ◆ 評価の観点や方法を書く。
2	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">めあて</div> <ul style="list-style-type: none"> ◇ 児童(生徒)の目的意識のまとめや活動目標など、本時のめあてを示す。 ◇ 本時で何をどのように学ぶのか見通しがもてるようにする。 	
3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 学習活動に沿って指導・支援の意図、工夫、手だてなどについて留意すべきことを具体的に書く。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 予想される児童の反応に応じた手だて ・ 児童(生徒)一人一人の学習進度に応じた手だて ・ 児童(生徒)が主体的に学習を進めるための手だて ・ 資料提示の機会や方法 ・ 効果的な学習方法や学習形態の工夫、準備物等 ◆ 学習活動と教師の指導・支援との関わりを対応させて書く。 ◆ 「努力を要する」状況(C)と判断される場合における児童(生徒)への手だての例を示す。 ◆ 「十分満足できる」状況(A)となるようにするための児童(生徒)への手だての例を示す。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 評価規準を具体的に書く。 ◆ 評価の観点や方法を書く。
4	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">まとめ</div> <ul style="list-style-type: none"> ◇ 児童(生徒)の目的意識のまとめや活動目標など、本時のめあてを示す。 ◇ 本時で何をどのように学ぶのか見通しがもてるようにする。 	<p>〔評価の観点〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ 知識及び技能 ◇ 思考力・判断力・表現力等 ◇ 主体的に取り組む態度
5	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 教師による学習のまとめと児童(生徒)による学習の振り返りを行う。 ◇ 本時に何を学んだのかが分かるように整理し、めあてと対応したまとめの文章表現の例を示す。 	<p>(評価の方法)</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ 発言の内容 ◇ 行動の観察 ◇ ノートの記述 ◇ ワークシートの記述等

○：指導案に書く項目
◆：注意事項
◇：項目内の内容および注意事項

8 その他

(1) 板書計画

◆その他、配置図や準備物等は、必要に応じて記入する。

Ⅲ 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教科別の指導

ここでは、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教科別の指導（以下、教科別の指導）について説明をします。

教科別の指導とは、教科ごとの時間を設けて指導を行うことをいいます。

指導を行う教科やその授業時数の定め方は、対象となる児童生徒の実態によっても異なります。従って、教科別の指導を計画するに当たっては、教科別の指導で扱う内容について、一人一人の児童生徒の実態に合わせて、個別的に選択・組織しなければなりません。また、その場合に、児童生徒の興味・関心、生活年齢、学習状況等や経験等を十分に考慮することが大切です。

平成 29 年度告示の学習指導要領においては、小学校等との連続性も考えて目標を設定されていることから、準ずる指導の様々な資料も参考にしてください。

* 知的障害の教科別の学習指導案は、「よりよい授業づくりのために」(P10～12)の項で挙げている学習指導案の基本的な留意点に沿った記述になります。

〇〇部 第〇学年〇組 〇〇科 学習指導案		
平成〇年〇月〇日 (〇)	第〇校時	〇〇教室
指導者：〇〇 (T 1), 〇〇 (T 2), 〇〇 (T 3)		

1 単元(題材)名

2 単元(題材)設定の理由

(1) 児童(生徒)観

- ◆ 学習指導要領の各教科で示されている内容ごとに、児童生徒がどの段階で、何が課題となっているのかを具体的に表記をする。その場合、個々の様子については単元(題材)における実態で表記していくので、ここでは全体的な傾向として書くことが望ましい。また、認知、コミュニケーション、身体等の実態については、単元(題材)、授業を進めていく上で参観者に情報としてあった方がより児童生徒を理解していくことができる場合は追記していく。

(2) 単元(題材)観

- ◆ 児童生徒の実態によっては、当該学部の段階より上学部、下学部の指導内容を扱うことができる。その場合、児童生徒の実態と指導内容との関連を明確にしておく必要がある。
- ◆ 単元観に「～することで～、できると考える」と記述すると、指導観と混同した書きぶりになってしまう。単元観と指導観に書く内容を整理し、単元観には単元自体の価値を書くようにするとよい。

(3) 指導観

3 単元(題材)目標

- ◆ 学習指導要領に記載してある段階の目標を踏まえて、3観点に分けて記述する。
- ◆ 実態差のある集団であっても、段階別に分けて記述するのではなく、全員に対応するものを書くようにする。
- ◆ 教科によっては学習内容が複数に渡るものがあるが、その単元(題材)で付けたい力を考え、目標は中心となる学習内容に絞って設定してもよい。複数の学習内容を同じ比重で並列的に扱っている場合には、その単元(題材)全体を通して付けたい力を3観点で整理して書くようにするとよい。

4 単元(題材)の評価規準

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

5 単元（指導）計画と評価の計画

次	時	主な学習活動	評価の観点		
			知・技	思・判・表	主体的
一	1				
二	1				
	2				
三	1				

- ◆ 評価の観点については、「目標と評価の関係について」のページを参考にして、重点を絞って印を付けるとよい。

6 児童（生徒）の単元（題材）に関する個別の実態・目標

児童（生徒）名	単元（題材）に関する実態	単元（題材）に関わる個別目標

- ◆ 3観点で整理した実態の中に、個々の児童生徒が既習事項によってどのような力が付いているかを明確に書いておくと、目標とのつながりが分かりやすい。

7 本時案（第〇次 第〇時）

目 標	全体	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 特別支援学校の授業は、個々の児童生徒の実態と課題を丁寧に捉え、個々の児童生徒に応じた目標を設定することが基本である。 ◆ 体育、音楽、美術等大集団で指導をする場合、課題の似通った児童生徒をグループ化し、同一目標を表記していることがあるが、あくまでも共通項としての目標である。支援等を表記していく場合は、個々の実態や課題に対応した視点で丁寧に表記することが必要である。実態や特性に違いがあるのに、同一支援では目標達成には至らない。
	個別	
	学習活動	
	1	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 大集団で授業する場合、参観の視点に合わせて対象児童生徒を絞って記述することも考えられる。絞り方としては様々あるが、「授業全体を見通せるように、実態差のある児童生徒を抽出して取り上げる」「全体の中で活動を同じくする1グループを取り上げる」など、参観者に何を見てほしいのかを明確にし、意図をもって対象児童生徒を決めるとよい。
	2	
		<ul style="list-style-type: none"> ◆ 教師間の連携のあり方を参観の視点としたい場合、どの教師がどの支援をするのかを支援を書いた文章の後にかっこ付きで、(T2)(T3)のように書き加えておいてもよい。

8 本時の評価基準

氏名	A	B	C	D	E
観点					
知識及び技能					
思考力・判断力・表現力					
主体的に学習に取り組む態度					

9 教室配置図

- ◆ 抽出して本時案を書いた場合、児童生徒の位置を示しておくで参観者に分かりやすい。

IV 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を合わせた指導

ここでは、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を合わせた指導（以下：合わせた指導）について説明をします。

合わせた指導とは、学校教育法施行規則第 130 条第 2 項に規定されたものを言います。

合わせた指導を行う際には、各教科等で育成を目指す資質・能力を明確にした上で、効果的に実施していくことができるようにカリキュラムマネジメントの視点に基づいて計画—実施—評価—改善していくことが必要です。

ここでは、従前から実践されている指導形態である「生活単元学習」と「作業学習」について説明します。

1 生活単元学習

生活単元学習は、児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的・体験的に経験することによって、自立や社会参加のために必要な事柄を実際的、総合的に学習するものです。

指導計画の作成に当たっては以下の点に考慮することが大切です。

- 単元は、実際の生活から発展し、児童生徒の知的障害の状態や生活年齢等及び興味・関心を踏まえたものであり、個人差の大きい集団にも適合するものであること。
- 単元は、必要な知識や技能の習得とともに、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力・人間性等の育成を図るものであり、生活上の望ましい態度・習慣が形成され、身に付けた内容が現在や将来の生活に生かされるようにすること。
- 単元は、児童生徒が目標をもち、見通しをもって、単元の活動に意欲的に取り組むものであり、目標意識や課題意識、課題の解決意欲等を育む活動をも含んだものであること。
- 単元は、一人一人の児童生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、学習活動の中で様々な役割を担い、集団全体で単元の活動に協働して取り組むものであること。
- 単元は、各単元における児童生徒の目標あるいは課題の達成や解決に必要なかつ十分な活動で組織され、一連の単元の活動は、児童生徒の自然な生活としてのまとまりのあるものであること。
- 単元は、各教科等に係る見方・考え方を生かしたり、働かせたりすることのできる内容を含む活動で組織され、児童生徒がいろいろな単元を通して、多種多様な意義のある経験ができるよう計画されていること。

以上のことを踏まえながら、各校で生活単元学習で身に付けたい力は何かを明確にしなが、取り組む必要があります。

「よりよい授業づくりのために」(P10～12)に加え、特に生活単元学習で必要な留意点を記載しています。

○○部 年 組 生活単元学習 学習指導案 平成○年○月○日 (○) ○ : ○○～○ : ○○ □□教室 指導者 ○○ ○○ (T1) ○○ ○○ (T2)
--

1 単元名

- ◆ 児童生徒が、学習活動が分かり、関心や意欲を高めることができるようなもの。
 - ・ 単元名から、「○○するんだな」「○○するのが楽しみだな」と児童生徒が感じられるようなもの。

2 単元設定の理由

(1) 児童（生徒）観

- ◆ 児童生徒の生活上の課題や、現時点での児童生徒の課題について記述する。
《例》生活の中で、したいと思っていること、関心をもっていること
よりよくできるようになりたいと感じていること
できかかっていること
したいと感じているがまだ難しいこと

(2) 単元観

- ◆ 「生活上の課題にせまるために、この単元なら、～の良さがあるから、この単元を設定する」というように、どう考えて本単元を設定したか、また、学習集団にいるすべての児童生徒の生活上の課題にせまるために、「本単元を設定することで、様々な学習活動を設定できる」といった本単元の価値を記述する。

(3) 指導観

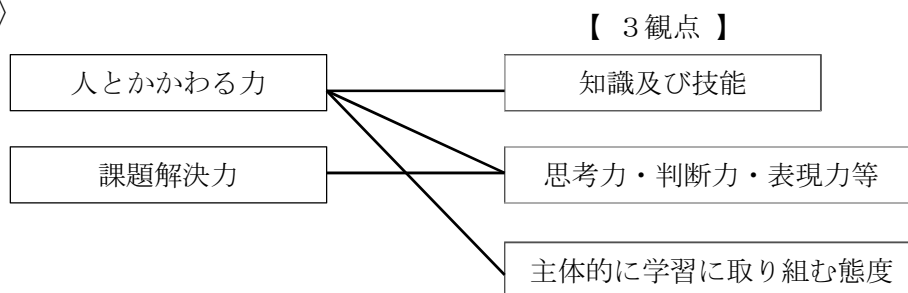
- ◆ 前時までの経験をいかしながら連続性・必然性のある活動設定になっていること等、単元の展開について説明する。
- ◆ 個々の児童生徒が力を出し合い、協力をしたり役割を分担したりしながら、目標達成のために共同して取り組むための工夫や、児童生徒が単元で取り組む活動の目標を意識することができるような活動や教具の工夫等を説明する。

3 単元目標

- ◆ 生活単元学習では、児童生徒の学ぶ知識が断片的になることなく、一連のまとまった活動を通して、自立や社会参加に必要なことを実際の・総合的に学習する。このことから、目標は、児童生徒が活動する具体的な姿として設定されると考えられる。そのため、一つの目標の中に複数の観点が含まれることがあり、観点別に目標を設定することがそぐわない場合がある。
- ◆ 目標を設定する際、「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」の3観点の他に、児童生徒の実態に応じたもので、児童生徒に身に付けさせたいことに関してそれぞれの学校で検討された観点（例えば、「人とかかわる力」「課題解決力」等）を設ける場合もある。
《例》 「人とかかわる力」「課題解決力」等
- ◆ 3観点以外の観点で目標を設定する場合は、3観点とどのように関連しているのかを整理しておく必要がある。例えば、「人とかかわる力」は「知識及び技能」

「思考力・判断力・表現力等」に、「課題解決力」は「思考力・判断力・表現力等」と関連しているというように整理する。

《例》



4 単元の評価規準

- ◆ 単元目標の評価の観点に合わせて、単元の評価規準を設定する。
3 観点で目標を設定した場合は3 観点で、3 観点以外で目標を設定した場合はその観点で、評価規準を設定する。

5 単元計画

次	時	主な学習活動
一	1	
	2	
二	1	
	2	

- ◆ 生活単元学習では、一連のまとまった活動を通して、自立や社会参加に必要なことを実際の・総合的に学習するため、児童生徒の思考の流れが分断されることがなく、児童生徒にとって自然な展開となるように指導計画を立てる。
- ◆ 生活単元学習の場合は、学習指導案に観点ごとに評価計画を明記しようとする中で、生活単元学習で大切にしている「一連のまとまった活動」が分断されて記述されてしまう可能性がある。そのため、観点ごとの評価計画は学習指導案には明記せず、授業者らが、単元を通してどの指導場面で何を指導・評価するのかを明確にもっておくようにする。
- ◆ 指導計画を立てる際には、児童生徒一人ひとりが単元を通して身に付ける「教科の内容」を明確にもっておく必要がある。しかし、それを学習指導案に表記しようとする、断片的な情報になり誤解を生じやすいことから、学習指導案に表記しなくてもよい。必要に応じて、授業反省会の際など、説明資料として添付するとよい。

6 児童（生徒）の単元に関する個別の実態及び目標

児童(生徒)名	本単元に関する実態	本単元の個別目標
A（男）		
B（男）		

7 本時案（第〇次 第〇時）

目標	全体	・			
	個別	A	B	C	
学習活動	教師の指導・支援及び配慮事項				

8 本時の評価基準

- ◆ 評価規準の観点と合わせて、本時の評価基準を設定する。学校で検討された観
点で評価規準を設定している場合は、その観点で評価基準を設定する。

9 配置図

- ◆ 本時における環境設定について示す。
- ◆ 個々の児童生徒の目標を達成するために、またはそのための支援を教師が行う
ために、授業で使用するものをどこにどのように置くのか、児童生徒の活動場所
や教師の立ち位置はどこか等を示す。
(児童生徒の課題意識が継続するような環境設定、動線など)

学校で検討された評価の観点で書かれた学習指導案です。

〇〇支援学校	小学部 3年〇組	生活単元学習	学習指導案
平成〇〇年〇月〇日 ()			
場所：体育館	指導者：〇〇〇〇 (T1)	〇〇〇〇 (T2)	

1 単元名 「ロボットであそぼう！」

2 単元設定の理由

(1) 児童観

本学級は、3年生男子5名、女子1名の計6名で構成されている。

おんぶやくすぐりなど教師による身体的な感覚遊びや、人や物を何かに見立てて遊ぶこと、また見立てのできる児童は鬼ごっこやかくれんぼなど、役割がありルールのある遊びに関心があり、学校生活の中で教師や友達と楽しむことができる。また、遊びの要素があつて児童にとって楽しい活動であれば、その思いを継続させ、最後までやり遂げようとするすることができる。遊びの中でも、乗り物のような遊具であると、遊び方やその遊びの楽しさを理解しやすく、自分から遊ぶことができたり、教師の誘いを受け入れやすかったりする。

教師とかかわりをもつことに積極性が見られ始めたり、友達とのかかわりは少ないが友達の様子をじっと見ていたりして、人とかかわることや友達への関心が高まっている児童もいる。

(2) 単元観

本学級の児童は、テレビアニメに出てくる大きなロボットや怪獣に興味・関心があり、学校生活においても、児童同士でテレビの内容で盛り上がり、ロボットや怪獣になりきって砂場に作った町を壊して遊んだりしている。児童らの中から、「大きなロボットや怪獣が現れたらいいのにな」という声が聞かれるようになった。

このようなことから、児童らがイメージしているロボットをはるかに越える巨大化したものを作ることを提案することで、「こんなロボットにしたい」「もっと大きくしたい」「動くロボットにしたい」など、児童が意欲をもち、作ってみたいロボットをイメージしながら、協力し合つて制作していくことができると考えた。また、作ったロボットでの遊びを展開していく過程でも、「大きなロボットに乗ってみたい」「大きなロボットを動かしてみたい」など、いつもとは違った発想を児童らが出し合うことで、遊びの幅を広げていくことができると考えた。ロボットが巨大であるため、一つのパーツを追加作成していくにしても一人ではできなかつたり、遊びを大胆に展開していこうとした場合でも、友達の力を借りなければイメージをした遊びが実現できなかつたりすることから、児童らの相互の関係をより広げていくことができると考え、本単元を設定した。

(3) 指導観

本単元は、遊びの要素が多いため、ロボットをこんなふうにしたい、こんなふう遊びたいなど、児童の思いに添つて教師と一緒に遊びながら、教師が柔軟に活動をすすめていく。そう

することで、児童の“もっと遊びたい”という思いを引き出し、児童が自分からロボットにかかわろうとする姿や“こんなふうに遊びたい”と遊びを工夫する姿につなげたい。このように、児童一人ひとりの遊びを豊かにし、その中で児童の個々のねらいにせまりたい。

ロボットを作るときには、児童らが“ロボット博士”に扮し、ロボットの部品を作ったり、遊ぶときにそれらを運んで組み立てたり解体したりする活動を取り入れる。そうすることで、「こんなロボットにしたい」という児童の思いを反映したり、児童同士が自然と協力して人とかかわったりすることができるようにする。ロボットで遊ぶときには、遊ぶ中で児童から発想が出たときに、それを活動の展開にできるだけ生かしながら単元を進めていくことで、児童の活動への意欲を高めるようにする。また、遊んでいる際に何か困難が生じたとき、教師や友達と協力したり遊びを工夫したりしながら乗り越えて遊ぶことができるようにする。そのために、教師や友達とかかわる場面を設定し、児童が主体的に遊んだり遊びを工夫したりすることができるようなロボットの構造にする。例えば、遊ぶ前にロボットの大きな部品を運んで組み立てたり、重たいキャスター車をスロープの上に引き上げたりして、教師や友達と協力することで遊ぶことができるという場面を設定する。教師は、「運べないね」と児童の思いを代弁しながら児童が人と協力しようとするのを見守ったり、児童と一緒に運んで“協力したらできた”ということを児童が実感できるようにしたりする。また、児童が自分からロボットに上がって遊ぶことができるように、上がるための動線を分かりやすくしたり、上にあるトンネル状の背中にもぐって楽しんだりすることができるようにする。

また、道具や音楽（効果音）を用いることで、児童がそれらを手掛かりにしながら、主体的に活動に取り組んだり、ロボットで遊ぶということをより意識したりして、目的をもって活動することができるようにする。

3 単元目標

- ・ 自分なりのイメージをもち、ロボットの部品を作ることができる。
- ・ 教師や友達とかかわったり遊びを工夫したりしながら、ロボットを組み立てたりロボットで遊んだりすることができる。

4 単元の評価規準

人とかかわる力	課題解決力	主体的に学習に取り組む態度
ロボットの部品を作ったりロボットで遊んだりする活動で、教師や友達に働き掛けたり、相手の働き掛けを受け入れたりしている。	「こうしたい」「そのためにどうすべきか」と自分なりに思考したり工夫したりしながら部品を作ったりロボットで遊んだりしている。	ロボットの部品を作ったりロボットで遊んだりする活動で、自分から、または、教師の誘いをきっかけにして、目的をもって活動に取り組んでいる。

5 単元計画 (全 10 時間)

次	時	主な学習活動
一	1	どんなロボットにするか相談しよう
	2	ロボットの部品を作ろう
	3	ロボットの部品を組み立てよう
二	1	ロボットで遊ぼう
	2	
	3	
三	1	新しい部品を作ってロボットを変身させよう
	2	改造ロボットで遊ぼう
	3	
	4	

6 児童の単元に関する個別の実態及び目標

児童名	本単元に関する実態	本単元の個別目標
A (男)	<p>制作活動が好きで、自分が遊ぶための小さいおもちゃを作って遊んだり、作った物を誰かにあげたりすることを楽しむ。“こんな物を作って遊びたい”“こんなふうに作りたい”という思いをもちながら、その思いに沿った物を自分で作ることができる。</p> <p>人とかかわることが好きで、積極的に働き掛けることができる。しかし、教師や友達と一緒に遊びたい気持ちがあっても、友達がどんな遊びをしているのかを理解することが難しかったり、自分の思いを通そうとしたりすることがある。そのため、友達の遊びに入ることができず、入ったとしてもすぐにやめてしまうことがある。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ロボットでどのように遊びたいかを考えたり、作り方を工夫したりしながら、遊びに使うための部品を作ることができる。 • 教師や友達の思いを受け入れたり、どうすべきか考えたりしながら、ロボットで教師や友達と遊ぶことができる。
B (男)	<p>好きな色や材料を選んで、意欲的に制作活動に取り組むことができる。制作する物が本児にとって分かりやすい物であれば、何を作るのか分かって、色を選んだり絵を描いたりすることができる。</p> <p>遊びの場面では、一人で楽しむこともあるが、教師と一緒に楽しむことが多い。学校生活を送る中で、本人のペースがあり、本人の思うタイミングではないところで教師からの働き掛けがあると、受け入れづらいことがある。しかし、最近では、慣れた教師であれば柔軟に働き掛けを受け入れることも増え、それをきっかけに様々な活動に取り組むことができるようになってきた。</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 材料や道具から活動内容が分かり、好きな色や使いたい材料を選びながら、最後まで部品を作ることができる。 • 教師の誘いを受け入れて、繰り返しロボットで遊ぶことができる。

7 本時案（第二次 第3時）

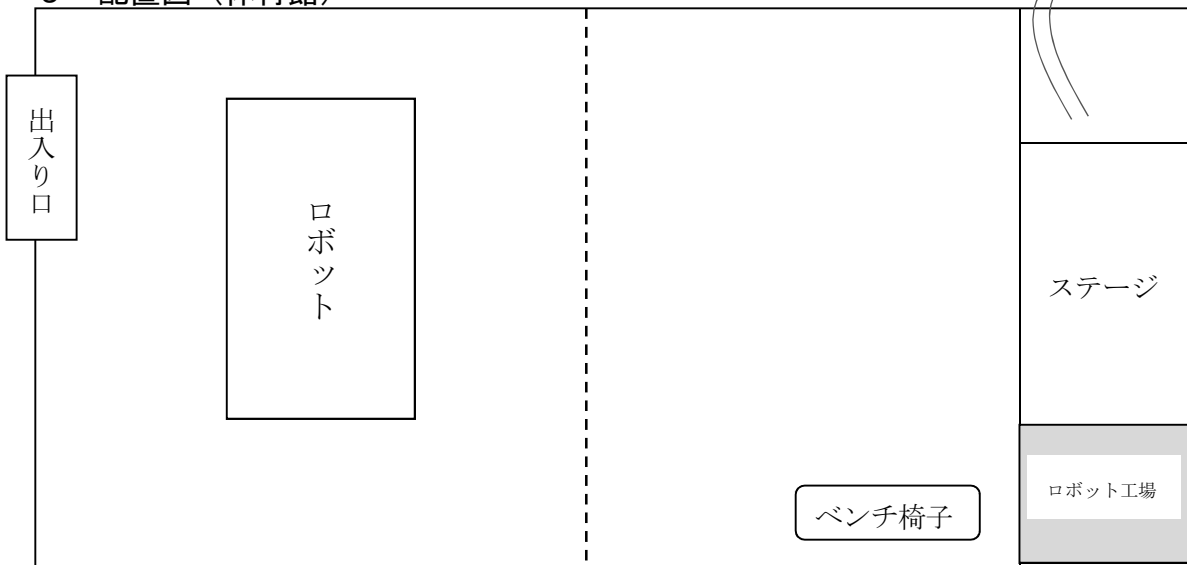
目 標	全 体	<ul style="list-style-type: none"> 教師や友達の働き掛けを受け入れたり、教師や友達と協力したりしながら、主体的にロボットで遊ぶことができる。 	
	個 別	A (男) <ul style="list-style-type: none"> 友達の思いを受け入れたり、どうすべきか自分なりに考えたりしながら、ロボットで友達と遊ぶことができる。 	B (男) <ul style="list-style-type: none"> 教師の誘いを受け入れて、ロボットの部品を運んだりロボットで遊んだりすることができる。
学 習 活 動		教師の指導・支援及び配慮事項	
1	ロボットを組み立てる。	<ul style="list-style-type: none"> 授業の始めにはロボットで遊ぶために組み立てるという意識をもつことができるように、毎回、ロボットを組み立てる活動を入れる。 部品は、児童が主体的に運んで組み立てることができるように、自分で持つことができるサイズにしておく。また、友達同士で運ぶ状況を自然と引き出すことができるように、一人で運べないサイズの部品も用意しておく。 状況や活動内容を理解できるように、効果音やあらかじめ録音したロボットの声を流す。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> ロボットで遊ぶために、自分から部品を運んだり配置したりすることができる。 </div> <ul style="list-style-type: none"> 部品を運ぶことに気付くことができるように、「今日は何をして遊ぼうかな」と、組み立て後の遊びに期待感が高まる声掛けをし、本児が活動し始めるのを待つ。 自分から部品を取りに行ったり配置を考えたりすることができるように、「できてきたね」「あともう少しだね」「これはどこに置くのかな」と声を掛ける。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> ロボットで遊ぶために、部品を運ぶことができる。 </div> <ul style="list-style-type: none"> 部品を運ぶ必要性に気付くことができるように、「遊ぼう」と声を掛け少し待つ。 部品を運んで組み立てやすいように、次の部品を教師が指さしたり手渡したりする。また、継続して運ぶことができるように、部品置き場と運び先の動線を整えたり距離を短くしたりする。
2	ロボットで遊ぶ。 <ul style="list-style-type: none"> ミニロボを発射させて遊ぶ。 ロボットの頭を動かして遊ぶ。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師を介して児童が思いを伝え合うことができるように、教師も遊びながら児童が何を楽しんでいるのかをくみ取り、その思いを他の児童に代弁する。 単にキャスター車で滑るのではなく、イメージをもって遊ぶことができるように、キャスター車をミニロボと呼んだり、ロケットのように発射させる設定にしたりする。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> 友達の思いを受け入れ、ロボットで友達と遊ぶことができる。 </div> <ul style="list-style-type: none"> 友達の言葉に気付くよう、「Aくん～したいんだって」と教師が伝える。その後、友達の言葉に対してどうするか自分で考えられるよう、教師は言葉掛けをせず見守る。 どんなふう遊ぶのかを友達同士で決めて遊ぶことができるよう、A児が友達に思いを伝えたり友達とやりとりしたりする場を設定する。 ミニロボに乗る場面で、乗りたい場所が友達と重なったとき、順番に乗ればよいということに気付くことができるように、教師が「ここに乗りたい」「だけど次でいいよ」と遊びの流れの中でモデルを示す。 友達の提案を受け入れたり友達に順番を譲ったりしても、楽しかったと感じられるように、教師も一緒になって遊ぶようにする。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> 自分なりに工夫しながら、ロボットで遊ぶことができる。 </div> <ul style="list-style-type: none"> “もっと楽しくしたい” “だからこんなふう遊びたい” という思いをもつことができるように、教師と一緒に遊んで楽しむ姿を示す。 「～したらいいんじゃない」「～やってみよう」とアイデアを提案したときには、教師が「いいね」と受け止めて一緒に遊んでやってみた 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> 教師の誘いを受け入れ、ロボットで遊ぶことができる。 </div> <ul style="list-style-type: none"> 何をしたいと思っているのかを知るために、様子をしばらく見守るようにする。 自分からロボットのそばに寄ったり、上がったときにも、教師が他の遊びにすぐには誘わず、本児のしている遊びと一緒にしたり見守ったりする。 自分のタイミングで誘いを受け入れることができるように、少しの間見守ったら、教師が手を差し出したりそばに寄り添ったりして遊びに誘う。 誘いを受け入れて遊び始めたときには、誘いを受け入れて遊ぶことを楽しむことができるように、教師もそばで遊ぶ。 一定時間継続して遊びを楽しむことができるように、本児の思いに寄り添いながら、本児が関心をもった遊びに繰り返し誘ったり、関心もちそうな遊びに誘ったりする。 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"> 教師の誘いを受け入れて、いくつかの遊びを繰り返しながら、ロボットで遊ぶことができる。 </div> <ul style="list-style-type: none"> 教師の誘いを受け入れながら遊びたい物を選んで遊ぶことができるように、「もう1回してみるかな」「次はどれがいい」と言葉で尋ねたり遊び道具を見せたりする。

	<ul style="list-style-type: none"> り、他の児童を巻き込んだりする。 提案したアイデアが、友達の考えと異なるときには、児童同士でやりとりしながら解決して遊ぶことができるように、教師も「どうしたらいいかな」と遊びの流れの中で介入する。 授業の終わりには、次時にしてみたい遊びについて尋ね、その意見を次時の活動に取り入れることを児童に伝えることで、次時への期待感を高めることができるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> いくつかの遊びを楽しむことができた後には、教師があえて場を離れて見守り、自分からしたい遊びを選んで遊ぶ姿につながるようにする。
--	---	---

8 本時の評価基準

氏名 観点	A (男)	B (男)	
人とかかわる力	友達の提案を聞いたり、それに対して自分の思ったことを伝えたりしている。 遊ぶ道具を使う順番が重なったとき、友達に譲っている。	教師の誘いを受け入れ、好きな遊具で教師と活動している。	
課題解決力	したい遊びを実現するために、自分で解決方法を考え、遊びの中に取り入れている。 友達の提案に対して、具体的な解決方法を考え、友達と一緒に遊びの中に取り入れている。	ロボットを構成している遊具から、遊びたいものを選んでロボットで遊んでいる。	
主体的に学習に取り組む態度	遊びの場面ごとに、「こんなふうに遊びたい」と自分から考えたり提案したりしている。	一定時間、継続して部品を運んだり、ロボットで遊んだりしている。	

9 配置図 (体育館)



2 作業学習

作業学習は、作業活動を学習活動の中心にしながら、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものです。

作業学習の指導に当たっては以下の点に考慮することが大切です。

- 児童生徒にとって教育的価値の高い作業活動等を含み、それらの活動に取り組む意義や価値に触れ、喜びや完成の達成感が味わえること。
- 地域性に立脚した特色をもつとともに、社会の変化やニーズ等にも対応した持続性や教育的価値のある作業種を選定すること。
- 個々の児童生徒の実態に応じた教育的ニーズを分析した上で、段階的な指導ができるものであること。
- 知的障害の状態等が多様な児童生徒が、相互の役割等を意識しながら協働して取り組める作業活動を含んでいること。
- 作業内容や作業場所が安全で衛生的、健康的であり、作業量や作業の形態、実習時間及び期間などに適切な配慮がなされていること。
- 作業製品等の利用価値が高く、生産から消費への流れと社会的貢献などが理解されやすいものであること。

以上のことを踏まえながら、各学校で作業学習で身に付けたい力は何かを明確にしながら、取り組む必要があります。

* 「よりよい授業づくりのために (P10～12)」の基本的な留意点に加え、作業学習に必要な留意点を記載しています。

○○部	○○班	作業学習	学習指導案
平成○年○月○日 (○)	○校時	○○教室	
指導者	○○ ○○ (T1)	○○ ○○ (T2)	○○ ○○ (T3)

1 単元(題材)名

- ◆ 「注文された○○をしよう」「○○に向けて△△を作ろう」等、作業内容や作業の目的を生徒に分かりやすい言葉で表す。

2 単元(題材)設定の理由

(1) 生徒観

- ◆ 作業経験について、昨年や前単元(題材)までの作業経験を記述するとよい。経験の状況は単元(題材)目標に関連したことに絞る。

(2) 単元(題材)観

- ◆ 作業活動の内容を簡潔に記述する。作業活動の内容が書かれていると、単元(題材)の特徴や意義について説明が分かりやすく、伝わりやすい。
- ◆ 将来の職業生活や社会的自立とのつながりも踏まえた上で、単元(題材)の意義を説明するとよい。
- ◆ 作業の目的に取り上げた事柄が、生徒にとって理解しやすく、達成可能であり、意欲につながることを説明する。

(3) 指導観

- ◆ 指導方法の工夫に含まれるが、生徒自身が目標をもって作業活動に取り組むための工夫についても記述するとよい。目標を意識したり、確認したりしやすいように活動や教具等を工夫することなどを記述する。目標の振り返りについても、自己評価を適切に行うための指導の工夫を考え、記述する。

3 単元(題材)目標

《3観点に沿って設定する場合》

- ◆ 「知識及び技能」においては、働くことについて興味をもつことや生産や生育活動等に興味をもつこと、職業生活の礎となる知識や技能の確実な習得に関わる内容を取り上げる。
- ◆ 「思考力・判断力・表現力等」においては、職業生活に関わる事柄から問題を見だし、課題を設定する力、課題の解決策に取り組む力、実践を評価して改善する力、課題解決の結果や実践を評価した結果を的確に表現する力等に関わる内容を取り上げる。
- ◆ 「主体的に学習に取り組む態度」においては、地域社会に貢献する喜びを感じながら他者と協力して主体的に物事に取り組もうとしたり、安全かつ効率よく作業ができるよう工夫したりする態度を取り上げる。

〈例〉

- ・作業手順を理解し、道具を正しく扱って清掃することができる。(知識及び技能)
- ・正確で手早い清掃について、よりよい方法を考えたり、工夫したりして清掃することができる。
(思考力・判断力・表現力等)
- ・態度やマナーに気を付けながら、友達と協力して作業に取り組むことができる。
(主体的に学習に取り組む態度)

《3観点以外の観点に沿って設定する場合》

- ◆ 作業学習を通して育てたい力など、各校で設定した観点に沿って単元(題材)目標を設定することもできる。その場合は、その観点と資質・能力の三つの柱との関連を整理しておく。

4 単元(題材)の評価規準

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
〈例〉・作業の流れと必要な道具を理解し、ダスタークロスと糸モップを正しく扱って清掃している。	〈例〉・ゴミを残さない正確さ、時間内に清掃を終える手早さのために、よりよい方法を考えたり、工夫をしたりしている。	〈例〉・通行人への態度やマナーに気を付けながら、友達と協力して分担場所の清掃をしている。

- ◆ 各校で設定した観点に沿って単元(題材)目標を設定した場合は、規準の観点も各校で設定した観点とすることができる。

〈例〉 作業遂行	〈例〉 作業態度
・	・

5 単元(題材)計画と評価の計画

次	時	主な学習活動	評価の観点		
			知・技	思・判・表	主体的
一	1	〈例〉〇〇まつりに向けて、計画を立てよう	○		○
二	1	〈例〉製品の作り方を知ろう	○		
	2~○	〈例〉〇〇まつりに向けて、製品を製作しよう	○	○	○
三	1	〈例〉販売の計画を立てよう	○		
	2~○	〈例〉販売の準備をしよう		○	○
四	1~2	〈例〉お店を作ろう		○	○
	3~○	〈例〉〇〇まつりで販売しよう			○
五	1~○	〈例〉販売の振り返りをしよう	○		○

- ◆ 生徒が作業活動の目的を理解し、目的に向けて作業を進める見通しをもつことができるような展開にする。
- ◆ 作業活動に取り組む意義や価値に触れたり、取り組む喜びや完成(達成)の成就感を味わったりできるよう、計画を立てる。
- ◆ 単元(題材)に各教科等の目標や内容が包含されていることに留意して、指導計画を作成するが、内容が広範であり、生徒によって異なるため、簡略に記載することが難しい。そのため学習指導案には記述しない。単元(題材)終了後には、各教科等の目標や内容の何がどのように身に付いたのかを評価する必要がある。

6 生徒の単元（題材）に関する個別の実態及び目標

生徒名	単元（題材）に関する実態	単元（題材）の個別目標
A ○年		
B		

◆ 縦割りグループの場合は、生徒名の欄に学年も記述する。

7 本時案（第○次第○時）

目 標	全体			
	個別	A	B	
	学習活動	教師の指導・支援及び配慮事項		
1				
2				

8 本時の評価基準

観点 \ 氏名	A	B	
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			

9 配置図

◆ 個々の生徒の目標を達成するために、道具や材料などの配置、人やグループの位置や動線などを考え、計画することが必要である。その計画した内容を簡略に図に示す。

高等部 ○○班○グループ 作業学習 学習指導案
○年○月○日 (○) ○ : ○○～○ : ○○ 第○校時 ○○教室、玄関周辺
指導者 ○○○○ (T1) ○○○○ (T2)

1 単元名

「校内清掃に取り組もう」

2 単元設定の理由

(1) 生徒観

本グループは、3年生○名、2年生○名、1年生○名の計○名で構成されている。このうち昨年度から引き続き○○班に所属している生徒は、3年生○名、2年生○名である。このうち○名の生徒は、清掃技能検定○級を所持している。

清掃道具の扱い方については、前単元の個別に行う清掃活動で、基本的な技術の習得や向上を目標に学んできている。経験者の生徒は、清掃に関する知識があることに自信をもっている。新しく所属した生徒に教えてあげたいという気持ちをもっており、そのことが作業に対する意欲を高めている。

作業の正確さや手早さについては、生徒個々には、清掃道具を正しく扱ったり、手早く清掃を進めたりしようという意識をもっている様子がみられるが、グループに任された清掃を正確に手早く進めるために、協力したり相談したりしながら清掃を進めた経験はほとんどない。経験者の生徒以外は、挨拶や通行人に通路を譲ることなどの作業中に必要な態度やマナーについても、これから習得していく段階である。

1年生は、まだ「働く」というイメージをもつことができおらず、作業に対して受け身の姿勢であったり、持続して作業をすることが体力的に難しかったり、集中が続きにくかったりする。

(2) 単元観

本単元では、玄関付近の廊下、ホールといった校内の共用スペースの清掃にダスタークロスと糸モップを使って生徒同士がペアになって取り組む。廊下、ホールは、分担の広さや設置物の有無を考慮しながら分担場所を設定しやすく、生徒の清掃技術に応じた清掃に取り組ませることができる。ダスタークロスと糸モップは清掃のプロが実際に使用している道具と同じ物であり、仕事としての清掃を意識させ、清掃への意欲を高めると考える。廊下、ホールの清掃では、教師や生徒などが通りかかり、清掃している様子を見られる機会が多い。このように通行人が実際にいる環境で清掃することで、挨拶や通路を譲るなどの態度やマナーの必然性を感じることができ、よい態度やマナーに対して通行人から評価を受けることもできる。他者の目がある中で作業することが緊張感につながり、仕事としての清掃という意識や作業への意欲を高めることができると思う。

分担場所をペアで受け持つ設定にすることは、協力の相手が明確になり、清掃道具の準備・片付け、清掃の進め方などのそれぞれの活動について協力する内容を具体的に考えやすくすることができる。

(3) 指導観

清掃活動に当たっては、グループのリーダー役を設定し、グループ全体で行う準備や片付けの分担をグループの中心になって考えたり、次の活動への合図を出したりするようにさせ、できるだけ生徒自身が清掃グループの運営を行うようにする。生徒同士が相談しながら取り組む設定にすることで、生徒自身が考えて行動する部分が増え、主体的に作業する姿につながっていくと考える。教師はリーダーの生徒の相談役と新しく所属した生徒の技術的な指導を中心に指導・支援を行っていく。

清掃を分担するペアは、経験者や3年生がリードしやすいように、実態を考慮して構成する。ペアでの協力の内容としては、清掃に取り掛かるための道具の準備や片付けを分担し合うこと、一方が早く分担箇所の清掃を終えたときにペアの友達と手伝う内容を相談して補助することを意識させたい。協力の必要な場面を捉え、活動の進み具合やまだできていない活動など状況と一緒に確認したり、ペアの相手に相談する内容について問い掛け、一緒に考えたりすることで協力を促していきたい。

「正確さ」については、清掃活動ではゴミや汚れを残さないことが正確さにつながることを伝え、そのために道具を正しく使用すること、清掃した後ゴミや汚れが残っていないか点検することが必要なことに気付いたり、取り組んだりできるよう促す。「手早さ」については、清掃を終了する目標の時刻を伝えておき、途中で時間や清掃の進み具合を確認するように促し、清掃活動に掛かっている時間を意識できるようにさせたい。

作業の前後にはグループでミーティングの時間を持つようにする。作業前には、グループの作業内容と個々の目標を共有するようにする。これにより個々の頑張りがグループの成果につながるということを意識できるようにしたい。作業後の振り返りでは、個々の目標についての振り返りとすると同時にグループとしての成果も確認する。毎時の反省には作業日誌を活用する。日誌で自己評価と他者評価を比較しながら、自分の取り組みを少しでも客観視できるようにしていきたい。他者評価については教師の評価だけでなく、友達の評価も合わせることで生徒同士の理解が深まり、よりグループを意識した取り組みにつなげていきたい。

3 単元目標

- ・作業手順を理解し、道具を正しく扱って清掃することができる。(知識及び技能)
- ・正確で手早い清掃について、よりよい方法を考えたり、工夫したりして清掃することができる。(思考力・判断力・表現力等)
- ・態度やマナーに気を付けながら、友達と協力して作業に取り組むことができる。(主体的に学習に取り組む態度)

4 単元の評価規準

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
・作業の流れと必要な道具を理解し、ダスタークロスと糸モップを正しく扱って清掃している。	・ゴミを残さない正確さ、時間内に清掃を終える手早さのために、よりよい方法を考えたり、工夫したりしている。	・通行人への態度やマナーに気を付けながら、友達と協力して分担した場所の清掃をしている。

5 単元計画と評価の計画

主な学習活動			評価の観点		
次	時		知・技	思・判・表	主体的
一	1~2	ダスタークロスと糸モップの使い方に慣れる	○		
二	1	作業中の態度やマナーを知る	○		
三	1~5	廊下、ホールの清掃の仕方を知る	○	○	○
四	1~17	ペアで校内清掃をする		○	○

6 生徒の単元に関する個別の実態及び目標

	単元に関する実態	単元の個別目標
A ○ 年	<ul style="list-style-type: none"> ・○○班1年目。現場実習で企業での清掃の経験有り。 ・道具の用途や扱い方は理解しているが、使用経験がまだ浅く、定着していない。 ・正確さ、手早さの大切さについて理解している。作業が雑になる傾向があり、自分から気を付けようという意識があまりない。 ・作業への意欲があるが指示待ち傾向にあり、自分から友達に指示を出したり相談したりすることは難しい。態度やマナーについて大まかに理解しているが、自分から意識して行動することができにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・道具を正しく扱いながら作業することができる。 ・作業後の状態を自分でチェックしながら正確に作業することができる。 ・協力すべき内容を理解して、友達に尋ねたり、指示をしたりしながら作業することができる。
B ○ 年	<ul style="list-style-type: none"> ・○○班1年目。 ・道具の扱いにまだ慣れておらず、正しく扱うことがまだ難しい。 ・正確さ、手早さの必要性や大切さをまだ理解することができていない。自分のやり方にこだわり、教師の指示を受け入れにくいときもある。 ・作業に対する意欲にはムラがある。作業中に求められる態度やマナーの必要性や大切さにまだ気付いていない。また体力面で課題があり、作業中に休憩を求めることがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・道具の扱い方を理解し、道具を正しく扱って作業に取り組むことができる。 ・教師の指示やアドバイスを聴いて、正確さを意識しながら作業することができる。 ・友達や教師の指示を受け入れて、友達と一緒に作業することができる。 ・教師の指示を聴いて、求められる態度やマナーについて気付き、行動しようとすることができる。

7 本時案 第四次

目標	全体	<ul style="list-style-type: none"> 作業手順に沿って、正確に手早く清掃することができる。 リーダーを中心に役割分担を考え、友達と協力して清掃することができる。 	
	個別	A	B
		<ul style="list-style-type: none"> 掃き残しや拭き残しがないように、自分で確認しながら作業することができる。 協力する内容を友達に尋ねたり、友達に指示したりしながら作業することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の指示を聞きながら、正確に作業しようとするすることができる。 友達の指示を受け入れて、協力しながら清掃することができる。
学習活動		教師の支援及び配慮事項	
1 作業日誌を記入する。	<ul style="list-style-type: none"> 確認しやすいように、作業内容や分担をホワイトボードに示しておく。 		
2 はじめの会をする。	<ul style="list-style-type: none"> それぞれの作業内容や目標を共有できるように、グループで作業内容と個人目標を確認するよう言葉を掛ける。 前時の作業日誌を見直して本時の自分の課題を考えるように伝える。 		
3 準備をする。	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">リーダーの指示を理解し、協力して清掃道具を準備することができる。</div> <ul style="list-style-type: none"> 自分だけでは、道具を持ちにくい、出しにくいと感じている状況を捉え、どうしたらよいか考えるよう促す。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">友達の指示を受け入れて、協力して清掃道具を準備することができる。</div> <ul style="list-style-type: none"> あらかじめ、誰と一緒に準備をすればよいかを伝えるようにする。 	
4 清掃をする。 (1) ダスタークロスでゴミを掃きとる。 (2) 糸モップで拭く。	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">掃き残しや拭き残しがないように、確認をしながら、清掃をすることができる。</div> <ul style="list-style-type: none"> いつ確認するのかを考えることができるよう、確認するタイミングについて問い掛ける。 確認を忘れているときは、ゴミが残っていないか尋ねる。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">教師の指示を聞いて、掃き残しや拭き残しがないように清掃することができる。</div> <ul style="list-style-type: none"> 清掃を開始する前に、正確にするためのポイントについて師範を交えながら確認する。 正確に道具を使用している様子を見つけて褒める。 	
	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">友達の分担や自分の清掃が終わったときに手伝う内容を友達に尋ねたり、指示したりすることができる。</div> <ul style="list-style-type: none"> 問い掛けの内容が十分に伝わっていない場合は、適切な問い掛けの言葉を教える。 相談をしようとしていない場合は、友達がまだ清掃していることや早く清掃を終えた方がすべきことに気付くことができるよう、問い掛ける。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">友達と決めた分担を受け入れたり、友達からの相談に応じたりすることができる。</div> <ul style="list-style-type: none"> 相談の内容が十分に伝わっていない場合は、友達の意向を教師が分かりやすく説明をする。 	
5 片付けをする。	<ul style="list-style-type: none"> リーダーが片付けの分担を指示するよう、片付けの前に確認をしておく。 		

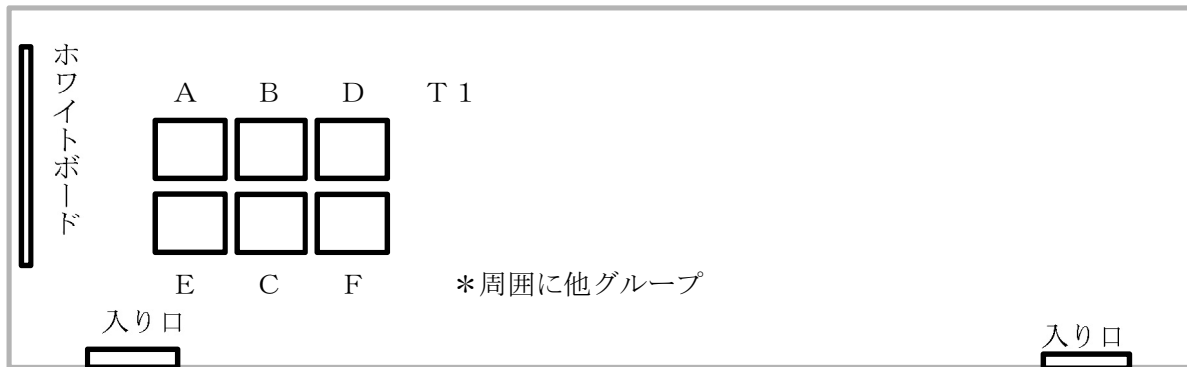
6 作業日誌を記入し、本時の振り返りをする。	・ 個々の目標や本時の清掃の様子を想起するよう、声を掛ける。
7 まとめをする。	・ 個々の目標が達成できたかを全員で確認できるように、発表する場を設定する。 ・ グループの成果を確認できるよう、個々の目標の達成状況と関連させながら説明する。

8 本時の評価基準

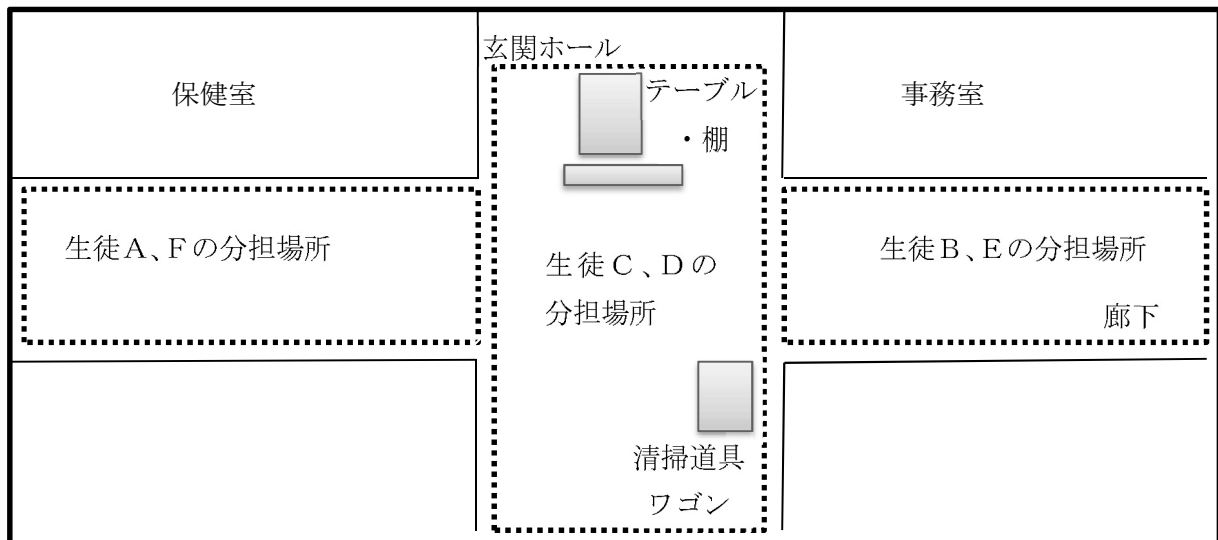
観点\氏名	A	B
思考力・判断力・表現力等	・ 自分から掃いた後で床にゴミが残っていないか確認をしたり、拭き残さないよう糸モップで拭く位置を確認したりしている。	・ 教師の指示を聞いて、掃いた後の床にゴミが残っていないか見たり、壁際での糸モップの切り返し方に気を付けたりしている。
主体的に学習に取り組む態度	・ 分担の清掃が終わったときに、友達に手伝う内容を尋ねたり、友達に手伝ってほしいことを伝えたりしている。	・ 友達からの指示に耳を傾けて、友達を手伝おうとしている。

9 配置図

〈学習活動 1、2、6、7 / ○○教室〉



〈学習活動 4 / 玄関・ホール〉



V 自立活動を主とした教育課程における指導

自立活動を主とした教育課程における指導とは、小学部・中学部学習指導要領の第1章総則、第8節重複障害者等に関する教育課程の取扱い 4 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は、各教科、外国語活動、若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとするというものです。

現在、各学校で行われている授業は、教育課程上の位置づけが異なることから、この後示す様式等が必ずしもあてはまるものではありません。教育課程については、今後整理していく必要があるかと思えます。

ここでは、知的障害を伴う重複障害者等の授業づくりと学習評価をどのように考えていくのがよいかという視点でお読みください。

* 「よりよい授業づくりのために (P10~12) 」の基本的な留意点に加え、自立活動を主とした教育課程の指導に必要な留意点を記載しています。

〇〇部 第〇学年 〇〇科学習指導案

日 時： 平成〇〇年〇〇月〇〇日 (〇) 第〇校時 (〇 : 〇 ~ 〇 : 〇)

場 所： 〇〇〇〇教室

指導者： 〇〇〇〇 (T 1) 、 〇〇〇〇 (T 2) …

1 単元 (題材) 名 「 _____ 」

2 単元 (題材) 設定の理由

(1) 児童 (生徒) 観

- ◆ 対象が重度重複障害の児童生徒であっても、この授業 (教科) における「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力等」をどのような姿 (力) と捉えるのかを明らかにして (授業者が定義して)、具体的に実態や課題を書くことよい。

(2) 単元 (題材) 観

- ◆ この単元 (題材) が、児童 (生徒) 観で述べられた課題を解決していくためにふさわしいものであることを、単元 (題材) の魅力や指導効果などを挙げながら客観的に示すとよい。(文末表現は：「～と期待できる。」「～と言える。」のようにする)
- ◆ 題材でねらう目標や内容について学習指導要領の上での位置づけを示すことができれば、記載しておくことよい。(例：～知的障害の特別支援学校小学部の音楽における1段階の目標及び内容を指導する。)
- ◆ 授業で取り上げた内容を習得するための支えとなる自立活動の指導の位置づけについて示すことができれば、記述する。

(3) 指導観

- ◆ この単元 (題材) の目標達成に向けて、どのような指導上の工夫や障害等を考慮した支援を行うかを具体的に書くとよい。
- ◆ 個々の児童生徒に設定している自立活動の具体的な内容のうち、目標達成のための支えとなるものについては、「6 児童 (生徒) の単元 (題材) に関する個別の実態及び目標」の配慮事項の欄に具体的に記述するようにする。
- ◆ 必要に応じて、キャリア教育の視点から、この単元 (題材) で身に付けた力がどのように児童生徒の将来像につながっていくのかを書くことよい。

3 単元 (題材) 目標

- ◆ 本来は3観点に沿って目標を設定するが、児童生徒の障害の状態を考慮すると、従来から記述しているように、設定される学習活動を踏まえつつ、その学習内容、学習場面に基づいた目標設定をした方が評価をしやすい場合がある。そうすると、

発達の未分化な状態である児童生徒にとっては、3観点の内容が、設定した目標の様々な部分に内在されているため、それぞれの目標ごとに、いくつかの観点が含まれるような場合が多くなると思われる。

4 単元（題材）の評価規準

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

- ◆ 設定した目標の評価として、どのような姿であれば目標を達成したと考えるのかについて、学習指導要領を参考にしながら、その達成した姿を具体的に記述する。
- ◆ 前述のように、3観点に分けにくい場合もある。

5 単元（指導）計画と評価の計画

次	時	主な学習活動	評価の観点		
			知・技	思・判・表	主体的
一	〇～〇		○	○	○
二	〇～〇		○	○	○

- ◆ 授業の特徴や学習集団を構成する児童生徒の実態によっては、授業構成が繰り返しの多い活動展開であったり、長期に及んだりする計画となる。毎時の授業についても、重点化される評価の観点が全部の観点だったり、一部だったりするが、計画の段階で明らかになっているものをできるだけ具体的に明示するようにする。

6 児童（生徒）の単元（題材）に関する個別の実態及び目標

児童(生徒)名	単元(題材)に関する実態	単元(題材)の個別目標	配慮事項
A			
B			
C			

- ◆ 児童生徒の実態、目標の他に自立活動に関する配慮事項を個別に記入する。なお、個々の児童生徒の目標については、個々の障害の状態により、3観点別に示していくことが難しい、または適切でない場合がある。そして目標達成に向けた自立活動の指導の内容として必要なものは、配慮事項の欄に記入するようにする。自立活動

の指導は、時間における指導の他に学校の教育活動全体を通して指導するものであり、本単元（題材）の中でも設定した目標の達成を支える重要なものである。しかし、あくまでも自立活動の内容を指導するために本単元（題材）を設定しているのではなく、教科等の学習の内容が中心であることを押さえておきたい。

7 本時案（第○次 第○時）

目 標	全 体	○ ○			
	個 別	A	B	C	…
学習活動		教師の指導・支援及び配慮事項			
1	○				
2	○				
	○				
		○	○	○ ○	
		○			

8 本時の評価基準

氏名	A	B	C	
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				

肢体不自由部 小学部 ○○グループ「うた・リズム」学習指導案

日 時：平成○年○月○日（○曜日） 第○校時（13:30～13:55）

場 所：小学部○年教室

指導者：T1○○○○、T2○○○○、T3○○○○、T4○○○○・・・

1 題材名「ぞうさんとおうまさんの足音 ～大太鼓とウッドブロック～」

2 題材設定の理由

（1）児童観

本グループの児童は、○年生（男子○名・女子○名）、○年生（男子○名・女子○名）の計7名からなる。全員が肢体不自由と知的障害を併せ有している。○年生○名と○年生○名の計○名は医療的ケアの対象児であり、学習に向かう基盤となる体温調節や睡眠と覚醒のリズム、摂食、呼吸機能の安定に配慮が必要な児童がいる。身体面については、過緊張や低緊張により、体を意図的に動かすことが難しい児童が多く、全員が全面的な支援を要する。手指や腕を使っての操作に関しては、低緊張のため、握ったり動かしたりすることの難しい児童、緊張が強く自分の思うように動かすことのできる児童がいる。また、手指に感覚過敏のある児童もいる。視覚に関しては、光を感じる程度の児童、弱視で対象物がぼやけて見える児童、ゆっくりと動いているものを追視できる児童がいる。聴覚に関しては、よく聴こえている児童が多い。ただし、二つの楽器が同時に鳴っている状況では、一つの音だけを選び出して聴くことは難しい。突然の大きな音に驚き、体を緊張させたり泣いたりする児童、気持ちを外界に向けたり、快・不快を表したりすることが課題となる児童もいる。

題材に対する興味・関心については、楽器の音や音楽に親しみ、教師と一緒にいろいろな音楽活動に触れたり参加したりすることを好む児童が多い。知識・技能については、好きな楽器の音や歌、曲が聴こえると、表情や声、動き等でそのときの気持ちを表そうとする児童もいるが、音に気付きにくい児童や、集中して聴くことのできる児童もいる。また教師が肘や手を支えて支援することで打楽器を鳴らすことのできる児童が多いが、自分の手の動きが思うようにならない児童も見られる。思考力・判断力・表現力等については、楽器の音に気付いて、興味を抱き、それを鳴らしてみたいという思いをもって楽器遊びに取り組むことのできる児童も見られるが、自分なりにでも積極的にならそうとすることに課題のある児童も多い。

楽器の音に気持ちを向けて落ち着いて耳を傾けたり、音に興味をもって自分なりの方法で意欲的に楽器を鳴らそうとしたり、教師と一緒に楽器を鳴らすことのできる楽しさを自分なりに表現できることが課題と考えられる。

（2）題材観

本題材では、知的障害の特別支援学校小学部の音楽における1段階の目標及び内容と、それを習得するための支えとして、個々に設定している自立活動の内容を整理し、必要に応じて配慮しながら行うようにする。

音に関してはよく聴こえている児童が多いが、多くの音から特定の音だけを選ぶことのできる児童から2種類の音にした。音は大太鼓とウッドブロックを取り上げた。大太鼓は、皮の振動により低い音が出せ、その振動や響き具合が児童に体感しやすい。また、ウッドブロックは、木製で高い音が出せ、大太鼓との音の違いを際立たせやすい。この2種類の楽器を使い、その音を動物の足音に見立て、動物が児童に

だんだん近づいてくるような状況設定の中で、音が遠くから次第に聴こえてくるような場面を設定する。「何だろう」と耳を澄ませる児童にとって、音源に集中しやすくなることが期待でき、突然の音への不安のある児童に対しても十分に配慮できると言える。

また、大太鼓とウッドブロックは小さな力や動きでも容易に大きな音や心地よい響きを奏でやすい楽器であり、自分が奏でる音を意識しやすく、他者が奏でる音と一緒に鳴らしたいという意欲を喚起するとともに、繰り返し鳴らしてみようとする気持ちを持続させやすい。さらに2種類のうち、自分が選んだ楽器を使い、音色や振動を身近に感じることで自分が主体として奏でたことを自覚し、楽器を鳴らすことの楽しさをいっそう味わうことが期待できる。

(3) 指導観

指導にあたっては、児童が体調を整えてから授業に臨むことを第一に考える。体の不快や不調を最小限にし、児童の気持ちを外に向けやすくするような姿勢作りをしてから学習を行う。

楽器や曲に気持ちを向けることができるように、十分な時間を確保するとともに、静と動を際立たせ、音に集中できるようにする。

それぞれの楽器の音に合わせて、大太鼓の時にはゆったりとしたテンポ、ウッドブロックのときにはリズムカルなテンポで鳴らし、楽器に合った曲「ぞうさん」と「おうまはみんな」を楽器の音に合わせて教師が歌うことによって、楽器の音の違いを際立たせる。

また、腕や手指を教師が支えたり、動きの出やすい姿勢作りに努めたりしながら、児童の自発的な動きが出やすくなるように配慮し、自分の動きで楽器を鳴らす喜びを感じ取らせたい。さらに、楽器の音を聴いたり、教師と一緒に楽器を鳴らしたりした時の気持ちを表出する時間を十分に取るとともに、教師は児童の表出を丁寧を受け止め、それを児童に返し、児童と教師が共感しながら活動することを大切にしている。

そして、楽器の音を聴いたり、自分の手で楽器を演奏したりすることの心地よさや喜びなどを教師や友達と十分に共有することで、楽しい気持ちを自分なりにいっそう表現しようとし、「もっとしたい、またしたい」という気持ちを抱くことができるようにしたい。

3 題材目標

- 楽器の音に気付いて、音色に気持ちを向けて聴くことができる。（「知識・技能」）
- 教師とかかわりながら、興味をもって楽しんで楽器を鳴らすことができる。（「知識・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」）

4 題材の評価規準

知識・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
<ul style="list-style-type: none"> ・楽器の音に気づき、音源や楽器に関心を向けることができる。 ・教師と一緒に楽器の音を出すことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・出る音に興味をもち、自分なりに楽器を鳴らそうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師と一緒に演奏することの楽しさを自分なりの方法で表現している。

5 指導計画と評価の計画

次	時	主な学習活動	評価の観点		
			知技	思判表	主体的
一	1～4	動物の足音を聴こう。 (教師の演奏を聴く。)	○		
二	1～6	動物の足音の楽器を鳴らそう。 (教師の演奏を聴く。好きな楽器を選び、教師と一緒に鳴らす。)	○	○	○

6 児童の題材に関する個別の実態・目標

児童名	本題材に関する実態	本題材の個別目標	留意事項
A ○年生	<ul style="list-style-type: none"> 視力は弱いですが、よく聴こえており、耳を澄ませて音を聴き分けている。遠くで鳴っている音や小さな音でも、体の動きを止めてじっと耳をすませて聴いている様子が見られる。 興奮しているときには、教師の働きかけや周りの音に気付かないことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> 楽器の音に気付き、音源を意識したり、興味関心をもって音色に耳を傾けたりすることができる。 教師と一緒にパチを握り、楽器の振動を感じながら鳴らすことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 視力は光を感じる程度のため、言葉掛けをしてから楽器に触ったり、音を鳴らした後に楽器に触れたりして手触りや大きさを確かめることができるようにする。 聴くことに集中できるような落ち着いた気持ちの状態を作るよう努める。
B ○年生	<ul style="list-style-type: none"> 音や声をよく聴いている。気になる音には、小さな音でも耳を傾けている様子がみられる。聴覚過敏傾向にあり、不意な音や大きな音には驚いて体を固くする。 腕や手を動かすことで音が鳴ることが分かり、全身に力を入れて、楽器を鳴らそうとすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 楽器の音に気付き、興味関心をもって聴き入ったり、身体を動かして音源を探したり、小さな音が近づくのが分かって表情で表したりすることができる。 腕や手に力を入れて楽器を鳴らそうとしたり、教師と一緒に鳴らしたりすることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 大きな音が苦手なので、楽器を鳴らす時にはある程度離れた位置から鳴らし、音に慣れてから近付ける。 弱視で斜視もあるため、右斜め前20cm程度の位置で楽器を提示したり鳴らしたりする。よく見えるように楽器に目印を付ける。 手のひらが過敏なので、楽器に触れる時には言葉掛けをしてからゆっくり右手で触れるようにする。
C ○年生	<ul style="list-style-type: none"> よく聴こえており、音が聴こえた方向に顔を上げて視線を向けることができる。急に大きな音がすると、驚いて緊張しやすい。 両上肢が屈曲し、自分の思うように力を入れることができにくい。 	<ul style="list-style-type: none"> 楽器の音に気付いて音源を探したり、興味関心をもって楽器を見ながら音楽を聴いたりすることができる。 出る音に興味をもって、教師と一緒に腕を屈伸させながら楽器を鳴らすことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 大きな音が苦手なため、ある程度離れた位置から楽器を鳴らし、音に慣れてから近づけるようにする。 左上肢を伸展して持ちやすくしてからパチを教師と一緒に握るようにし、自ら鳴らそうとする動きが出やすくする。

※D～Gについては省略

7 本時案 (第二次 第6時)

目	全 体	<p>○大太鼓とウッドブロックの音に気付き、音や音楽に興味関心をもって音源を探ったり気持ちを向けたりすることができる。</p> <p>○楽器の音を感じながら、自分なりの方法で教師と一緒に楽しんで楽器を鳴らそうとすることができる。</p>			
	個 別	A	B	C	D ～ G は 省 略
標		<p>・楽器の音に気付き、音源を意識したり、興味関心をもって音色に耳を傾けたりすることができる。</p> <p>・教師と一緒にパチを握り、楽器の音と振動を感じながら鳴らすことができる。</p>	<p>・楽器の音に気付き、身体を動かして音源を探したり、音が近付くのが分かって表情で表したりすることができる。</p> <p>・出る音を感じ、教師と一緒に腕に力を入れながら楽器を鳴らすことができる。</p>	<p>・楽器の音に気付いて音源を探したり、興味関心をもって楽器を見ながら音楽を聴いたりすることができる。</p> <p>・出る音に興味をもって教師と一緒に腕を屈伸させながら楽器を鳴らすことができる。</p>	
学習活動		教師の指導・支援及び配慮事項			
1 「始まりの歌」を歌う。		○学習に向かう気持ちや体の準備ができるように、児童の好きな音のミニピアノを使ったり、タッピングをしたりしながら歌を歌う。			
2 楽器の音を聴く。		<p>・楽器の音色の違いに気付くことができるよう、音の違いが分かりやすい楽器を準備する。</p> <p>○楽器の音に集中できるように、全体が静かになってから始める。</p>			
①大太鼓（「ぞうさん」の足音）を聴く。		楽器が鳴り始めると、体の動きを止めてじっと聴き入り、音色を感じて表情で表すことができる。	楽器が鳴り始めると、動きを止めて聴き入ったり、顔を向けて音源を探したりし、音が近付くのが分かって気持ちを表情で表すことができる。	楽器が鳴り始めると、頭を起こして音源を探し、近くに来た楽器を見ながら聴いて、気持ちを表情や体の動きで表すことができる。	
②「ぞうさん」の歌を歌う。					
③ウッドブロック（「おうまさん」の足音）を聴く。			○不意な音に驚かないように、楽器を鳴らす前に予告する。	○大きな音が苦手なため、ある程度離れた位置から楽器を鳴らし、音に慣れてから見えやすい位置に近づけるようにする。	
④「おんまはみんな」の歌を歌う。			○大きな音が苦手なので、ある程度離れたところから楽器を鳴らすようにする。		
3 楽器を鳴らす。		○児童の楽器を鳴らしたいという意欲を高めるように、表情や体の動きのわずかな表出を見逃さないように受け止め、言葉をかけて返すようにする。			
①好きな音の楽器を選ぶ。		○楽器の音を聴き分けやすくなるように、大太鼓とウッドブロックの音を交互に鳴らす。			
		○反応が出にくい場合には、楽器の手触りを確かめられるように、楽器を鳴らした後で言葉かけをしてから楽器に触れさせる。	○音の違いが分かりやすくなるように、鳴らすときには小さな音から始めて、徐々に大きくしていく。		
②教師と一緒に選んだ楽器を鳴らす。		○楽器を鳴らしやすいように、個々に合わせた姿勢や楽器を置く位置、持たせ方を工夫する。			
		・児童が楽器の音の違いに気づきやすいように、音を鳴らす前には無音状態にする。			

	教師と一緒に、意欲的に楽器を鳴らそうとし、音を出す活動の楽しさを自分なりの方法で表現することができる。	教師と一緒に右手でバチを握り、楽器の音と振動を感じながら腕に力を入れて鳴らそうとすることができる。	バチを握った右手に力を入れて鳴らそうとしたり、自分で手を動かして鳴らしたりすることができる。	出る音に気付き、楽器をよく見ながら、教師と一緒に腕を動かしながら楽器を鳴らすことができる。
	<p>○右手でバチを握りやすくなるように、教師が手を添える。</p> <p>○はじめに教師が音を出して見守るようにし、自ら肘を曲げて動かして腕や手に力を入れるのを待つ。</p>	<p>○バチを握りやすいように、過敏の少ない右手に持たせるようにする。</p> <p>○手に触れる際には言葉かけをしながら握るようにする。</p> <p>○動きが出やすくなるように教師が下から肘を支える。</p>	<p>○バチを持つ手が動かしやすくなるように、はじめに教師が手を添えて左上肢を伸展させてからバチを持たせる。</p> <p>○楽器をよく見える位置に提示し、鳴らそうとする意欲を喚起する。</p>	
4 振り返りをする。	○今日の学習を振り返り、そばの教師が表情や体の動きをよく観察し、共感しながら一緒に発表するようにする。			
5 「終わりの歌」を歌う。	○「終わりの歌」を歌う、終わりの挨拶をする、という一連の流れの活動を行い、学習の終わりに気付くことができるようにする。			

8 本時の評価基準

観点 氏名	A	B	C	D ～ G は 省 略
知識・技能	<ul style="list-style-type: none"> 遠くで聴こえる楽器の音に自分から気付き、手足の動きを止めて聴いている。じっとして、真剣な表情やにこやかな表情になって楽器の音色に耳を傾け続けている。 バチを握った手を教師に支えてもらいながら、腕に力を入れ、肘を曲げる方向に動かしてバチを楽器に当て、音を出すことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 楽器の音にすぐに自分から気付き、手足の動きを止めて聴いている。音源の方に顔を向いたり、視線を送ったりしている。楽器の音が近づいてくのに気付いて、にこやかな表情になって聴いている。 教師に肘を支えてもらいながら腕に力を入れ、肘を伸ばして握ったバチを楽器に当てて音を出すことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 楽器の音にすぐに自分から気付き、頭を起こして見回すようにして音源の方を向いて聴いている。楽器が近づいてくのに気付いて、じっと楽器を見つめて、笑顔になったり体を揺らしたりしながら聴いている。 教師と一緒にバチを握り、肘を曲げ伸ばししながらバチを楽器に当て、音を出すことができる。 	
思考力・判断力・表現力等	<ul style="list-style-type: none"> 鳴らした音や伝わってくる振動を感じて、自分から腕に力を入れて、手を動かして音を出そうとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分が出す音を聴いて、自ら全身に力を入れたり、腕を動かして音を出そうとしたりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 良い音が出ると笑顔になり、楽器を見つめながら自ら腕に力を入れて繰り返し音を出そうとしている。 	
主体的に学習に取り組む態度	<ul style="list-style-type: none"> 教師と一緒に鳴らした音や伝わってくる振動を感じて、気持ちを集中して考えるような表情になったり、にこやかな表情になったりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師と一緒に鳴らした音を聴いて、にこやかな表情や笑顔になったり口を動かしたりしながら繰り返し音を鳴らそうとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師と一緒に鳴らした音を聴いて、うれしそうな表情になったり、教師に視線を送ったりしながら、何度も音を鳴らそうとしている。 	

参考文献

- ・秋田県教育委員会（2015）特別支援学校 作業学習ガイド
- ・秋田県教育委員会（2016）特別支援学校 生活単元学習ガイド
- ・石塚謙二，全国特別支援学校知的障害教育校長会（2011）「知的障害教育における学習評価の方法と実際」ジアース教育新社
- ・太田正己，高橋章二，瀧本一夫，早野眞美，山本智子（2016）「実践をふまえた現場に役立つ特別支援教育の授業案づくり」黎明書房
- ・岡山県総合教育センター（2015）「自立活動ハンドブック」－知的障害のある児童生徒の指導のために－
- ・神奈川県立総合教育センター（2010）特別支援学校の作業学習における授業づくり～「一人でできる」をめざして～
- ・国立特別支援教育総合研究所（2016）「知的障害教育における学習評価の実践ガイド」ジアース教育新社
- ・国立特別支援教育総合研究所（2006）「生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック～「これまで」，そして「これから」～」
- ・須田正信，伊丹昌一編著（2014）「合理的配慮の視点でつくる！特別支援教育の授業づくり&指導案作成ガイド」明治図書
- ・肥後祥治，雲井未敏，片岡美華，鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（2013）「特別支援教育の学習指導案と授業研究」ジアース教育新社
- ・広島県教育委員会（2011）作業学習ハンドブック
- ・宮崎直男（2005）「特別支援教育の学習指導案づくり」明治図書
- ・宮崎英憲監修，是枝喜代治編著（2012）「＜特別支援教育＞個別の指導計画を生かした学習指導案づくり」明治図書
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2018）「特別支援教育 春号No.65」、東洋館出版社
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2018）「特別支援教育 夏号No.66」、東洋館出版社
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2018）「特別支援教育 秋号No.67」、東洋館出版社
- ・文部科学省（2009）「特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）」
- ・文部科学省（2017）「特別支援学校教育要領・学習指導要領説明会 配付資料 総則等編（幼稚部・小学部・中学部）」

岡山県特別支援教育学習指導案及び学習評価の手引き作成事業 実施要項

1 目 的

特別支援教育の指導の充実に資するため、特別支援学校教員等を委員とした作成委員会を組織し、学習指導案及び学習評価の手引きを作成する。

手引きを作成することにより、授業づくりの考え方及び児童生徒の付けたい力の明確化を図るとともに、教員の授業における指導力の向上を図る。

2 事業内容

(1) 作成委員会の設置

本事業の実施のため、次のとおり岡山県特別支援教育学習指導案及び学習評価の手引き作成委員会（以下「作成委員会」という。）を置く。

①構成

作成委員会は、岡山県立特別支援学校の校長、教員等で構成する。

②検討事項

作成委員会は、次の事項について検討を行う。

- ・学習評価の視点を取り入れた学習指導案様式に関すること。
- ・特別支援学校における学習評価の手引きに関すること。

③開催期日等

	期日・会場	内 容
第1日	平成29年6月5日(月) 13:30～16:15 岡山県立早島支援学校	・手引きの概要 ・役割分担
第2日	平成29年7月24日(月) 9:30～16:15 岡山県立岡山南支援学校	・学習指導案の様式検討 ・学習評価の考え方
第3日	平成29年8月24日(木) 9:30～16:15 岡山県立岡山南支援学校	・学習指導案の様式検討 ・学習評価の考え方
第4日	平成29年11月14日(火) 13:30～16:15 岡山県立岡山南支援学校	・手引きの執筆
第5日	平成30年2月7日(水) 13:30～16:15 岡山県立岡山南支援学校	・手引きの執筆

(2) 学習指導案及び学習評価の手引きの印刷・配付

3 実施期間

平成29年5月1日から平成30年3月31日まで

4 経 費

岡山県教育委員会は、予算の範囲内で本事業の実施に要する経費を支出する。

5 庶 務

本事業の庶務は、岡山県教育庁特別支援教育課において行う。