



令和4年度

研究紀要 第23号

知的障害教育における

「指導と評価の一体化」に基づいた

個が生きる授業づくり

—学習評価に焦点を当てて—

岡山大学教育学部附属特別支援学校

目 次

| | | |
|-----|---------|-----|
| I | 主題設定の経緯 | 1 |
| II | 研究の概要 | 2 |
| III | 研究の経過 | 3 |
| IV | 実践研究 | |
| 1 | 小学部 | 1 3 |
| 2 | 中学部 | 2 1 |
| 3 | 高等部 | 3 7 |
| V | 研究のまとめ | 4 5 |

ま え が き

校長 仲矢 明孝

本校では、「知的障害教育における『指導と評価の一体化』に基づいた個が生きる授業づくりー学習評価に焦点を当ててー」の研究主題の下、3年計画で共同研究に取り組んできました。本研究の前は「主体的・対話的で深い学びを目指した授業づくり」の主題による研究でした。その研究への取組により、子どもたちの主体的で対話的な学びの姿、深い学びの姿の捉え方と、その学びを引き出す授業の在り方をまとめるとともに、その内容を本校教員全員で共有し実践できたことは、研究の大きな成果と考えています。一方で、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善によって、子どもたちが各教科等における資質・能力を確実に身に付けたかどうかについて、特に各教科等を合わせた指導においては、その吟味が必ずしも十分ではなく、学習評価の在り方が課題として残されました。したがって、本研究は、前研究の延長線上にあるものであり、本校教員の強い課題意識から始まったものと言えます。なお、本研究において本校が目指している授業は、集団の中で「個が生きる授業」(2000, 本校研究紀要第13号)、即ち、「子どもたち一人一人が周囲の人と関わり合い、課題解決に向けて思考・判断しながら主体的に取り組む、新たな気づきを得ることができるような授業」です。子どもたちが友達と一緒に、わくわくしながら、また、本気で学習活動に取り組む中で、必然的に教科の見方・考え方を働かせ、自ら学びを深めていくような授業づくりが重要だと考えています。

さて、学習指導要領の改訂に伴い、学習評価に関わる重要な視点、即ち、学習指導と学習評価は学校の教育活動の根幹であり、カリキュラム・マネジメントの中核的な役割を担っていること、そして、子どもたちの自立と社会参加に必要な各教科等における資質・能力を確実に育成するには、指導と評価の一体化が重要となること等が示されました。日々の教育実践の中で、私たちは指導の結果を評価して指導の課題に気づき、その課題を改善して指導し、再度その指導を評価していきます。指導と評価は別物ではなく、まさに一体化したものと言えます。また、本年度、本県内の全特別支援学校において、新学習指導要領に対応した学習評価を確実に実施すること等を目的とし、授業づくりと学習評価に関する実践研究が行われています。このように、「授業づくりと学習評価」は、今取り組むべき重要な課題であり、意義深い研究と考えています。

私たち教師が、日々充実感を味わうことができるのは、子どもたちや同僚と共に取り組む、創造的な作業とも言える授業づくり、中でも授業改善への取り組みであろうと思います。授業改善によって、教師は自己課題に気づき、自らの力量、授業の質を高め、子どもたちは学びを深めていきます。その授業改善に不可欠となるのが授業の結果、即ち、子どもたちが授業の中で見せる姿である学習評価です。また、子どもたちは自らの学びを振り返ることによって課題に気づき、自らめあてを自覚し、意欲的に次の学びに向かいます。このように、授業づくりにおける学習評価は極めて重要な視点と言えます。授業は、子どもたちの自立と社会参加を目指して日々行われているのであり、授業の結果、子どもたちは何ができるようになったのか、どのような資質・能力が育成されたのかを確かめ、示すことが求められています。

3年間の本研究への取組の過程は、子どもたちからの学び、子どもたちと教師との学び合い、さらには教師相互の学び合いの過程そのものであったと思います。本研究でまとめた研究の成果等は、すべて子どもたちの実際の姿の裏付けを有するものです。

今後、本実践研究をさらに進展させていきたいと思っておりますので、皆様方からの忌憚のないご意見、ご指摘を頂きますようお願い申し上げます。

知的障害教育における「指導と評価の一体化」に基づいた 個が生きる授業づくり —学習評価に焦点を当てて—

I 主題設定の経緯

1 学習評価

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(文部科学省, 2017)(以下「学習指導要領」)に、「児童生徒の学習状況を的確に捉え、教師が指導の改善を図るとともに、児童生徒が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、学習評価の在り方が極めて重要である」と示されている。また、1単位時間ごとの授業で全ての学びが実現されるのではなく、単元や題材などの内容や時間のまとまりの中で実現を図っていくものであることから、「単元のまとまりでの学習評価の重要性」が示されている。さらに、特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料(文部科学省, 2020)(以下「学習評価参考資料」)には、「指導と評価の一体化を図るためには、児童生徒一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視し、教師が自らの指導のねらいに応じて授業での児童生徒の学びを振り返り、学習や指導の改善に生かしていくことが大切である」とされている。ここで言う「指導と評価の一体化」とは、指導と評価は別物ではなく、評価の結果によって後

の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、「指導に生かす評価」の重要性のことである。このように、特別支援学校の教育課程においては、適切な「学習評価」と、その評価を反映させた「授業づくり」が求められている。

2 本校の課題

本研究の前の研究では、「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業づくりをテーマとして実践研究に取り組み、その成果を研究紀要第22号(2020)にまとめた。その取組の中で、学習場面での児童生徒の姿を記述して検討することにより、学びの姿及び授業づくりのポイントを示すことができた。一方で、「目標設定と評価」の在り方が今後の検討課題として残された。具体的には、①各教科の学習評価、②根拠のある目標設定、③単元としての目標設定と学習評価、の3点である。さらに、④各教科等を合わせた指導の授業において児童生徒が学習した各教科等の内容についての評価に課題があるとする意見も多く挙げられた。本校教員が抱える課題意識と、その課題解決に向けて必要だと考えられる取組を表1に示す。

表1 本校教員の抱える課題とその課題に対する取組

| 本校教員の抱える課題 | 課題に対する取組 |
|-----------------------|---|
| ①各教科の学習評価 | ・各教科の学習状況を適切に捉えた学習評価を行う。 |
| ②根拠のある目標設定 | ・学習評価を反映させた授業づくりを行う。 |
| ③単元としての目標設定と学習評価 | ・単元のまとまりに焦点を当てた授業づくりを行う。 |
| ④各教科等を合わせた指導における教科の評価 | ・各教科等を合わせた指導の授業において、各教科の資質・能力を確実に身に付けたかを評価する。 |

3 研究主題

本研究では、単元のまとまりに焦点を当て、児童生徒一人一人の学習状況を的確に捉える学習評価を行い、その学習評価を次の単元の授業づくりに活用すること、つまり、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりが重要と考え、上記の研究主題を設定した。研究主題における「個が生きる授業」とは、本校の学校教育目標に基づき、私たちが実現を目指している授業である。それは、「児童生徒一人一人が周囲の人と関わり合い、主体的に課題解決に向けて思考・判断しながら取り組み、新たな気づきを得ることができるような授業」と定義している（岡山大学教育学部附属特別支援学校研究紀要第13号、2000）を基に一部修正）。このような授業の実現には、児童生徒一人一人の適切な学習評価と、その学習評価に基づいた授業づくり、つまり、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりが不可欠と考える。

II 研究の概要

1 研究目的

本研究では、個が生きる授業を目指し、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりに取り組む。その取組を通して、学習評価に焦点を当てた「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程を示すとともに、その過程における重要な視点を明らかにすることを目的としている。

2 研究の方法

小学部は国語科、中学部は生活単元学習、高等部は作業学習を研究対象の授業とした。それらの授業の年間指導計画及び対象学習グループに在籍する児童生徒の個別の指導計画を作成し、設計・展開・評価という一連の授業づくりに取り組む。なお、学習評価参考資料において、評価の改善の基本的な方向性として、「児童生徒の学習改善につながるものとしていくこと」「教師の指導改善につながるものにしていくこと」が示されており、授業づくりでは、以下の3点を重視した。それは、①本単元までに実施された単元の評価（以下「これまでの単元の評価」）を反映させた授業づくりを行うこと、②自己評価・他者評価の場面を意図的に設定すること、③1単位時間の授業ごとに評価を記録し、その記録に基づいた単元の評価を行うこと、である。これらのうち、自己評価・他者評価については、自己の学習を客観的に振り返って評価することや、自己の学習に対して他者からフィードバックを得ることが児童生徒の学習改善につながると考えた。このような各学部における一連の授業づくりへの取組の経過を整理・分析することにより、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程を示すとともに、その授業づくりにおける重要な視点について検討した。

3 研究計画

3年間の研究計画を表2に示す。

表2 研究計画

| | |
|-----|--|
| 1年次 | ・研究主題、研究構想の決定 ・学習評価の考え方の整理 ・「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの手続きの具体化 |
| 2年次 | ・研究構想に基づく授業実践（対象児童生徒を決めて） ・「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程の検討 ・次の単元の授業づくりに反映されていた学習評価の内容の整理 |
| 3年次 | ・2年次の成果と課題に基づく授業実践（全児童生徒を対象） ・「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程の具体化 ・「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点の明確化 |

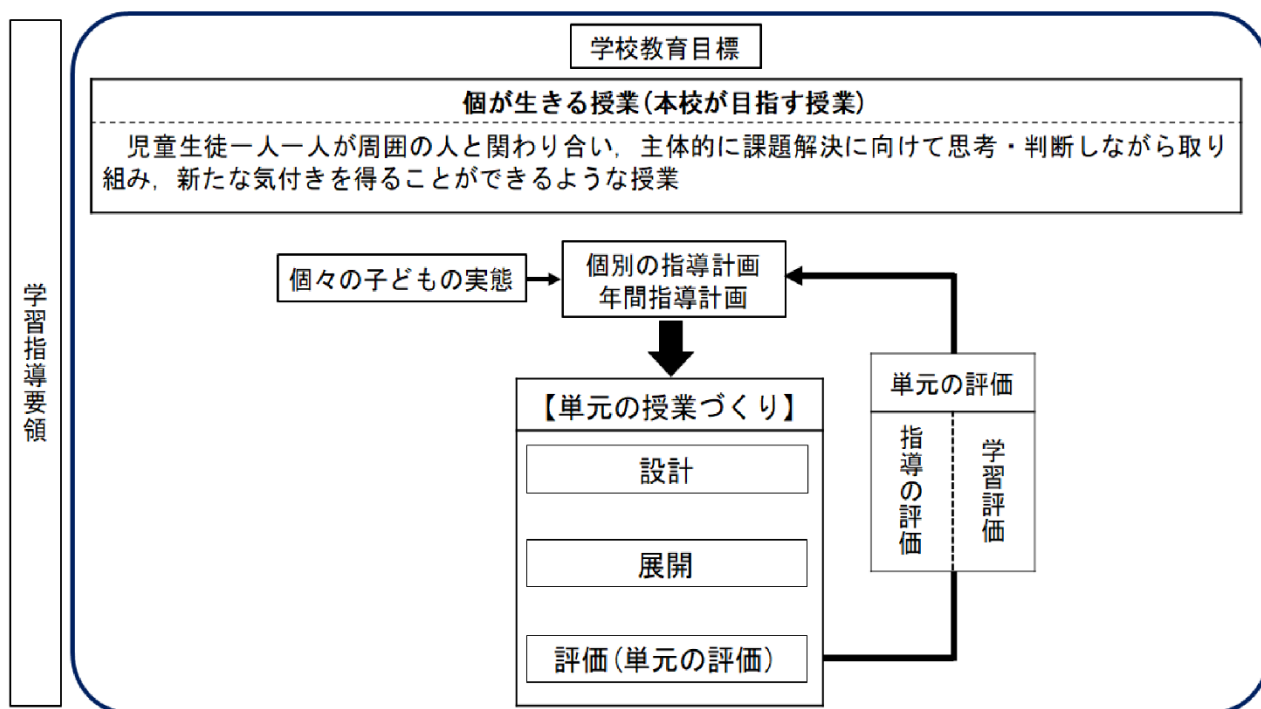


図1 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程図

Ⅲ 研究の経過

1 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程

単元の評価を反映させた授業づくりへの取組を基に、その過程を整理したものを『指導と評価の一体化』に基づいた授業づくりの過程図(以下「過程図」)として図1に示す。

過程図に沿って授業づくりを進めていく際に、学習指導案にあたるものとして、授業シートを作成した。授業シートは、計画シートと評価シート(本時評価シート・単元評価シート)で構成されている。授業シートの例として、中学部の生活単元学習で使用したシートの一部を図2、図3、図4で示す。ここでは各部に共通している箇所について説明する。各部が使用した授業シートの詳細については、「Ⅳ 実践研究」の中で示す。

過程図に沿った授業づくりは、①設計、②展開、③評価、の流れで進められる。各々の過程の主な内容は以下のとおりである。

(1) 設計

はじめに、学習指導要領を踏まえ、学校教育目標や個々の児童生徒の実態に基づき、個別の指導計画と年間指導計画を作成する。それらに基づいて、「個が生きる授業」の実現を目指した、単元の授業づくりを行う。個別の指導計画と年間指導計画には、これまでに実施された単元の評価をその都度反映させており、これら二つの計画に基づいて授業づくりを行う。単元の授業づくりでは、単元で身に付けてほしい力を考え、単元のテーマや単元目標(全体・個別)を設定し、単元計画を作成する。その際、「教科別の指導」では、いつ、どのような児童生徒の姿を捉えて評価するのか、そして、「各教科等を合わせた指導」では、いつ、どの教科の内容を、どのような学習活動において評価するのかを明確にし、「評価計画」を作成する。これらの設計段階の取組を、授業者で集まって検討しながら行うことで、授業の目標や単元での重要な活動等を共有できるようにする。

(2) 展開

「単元計画」と「評価計画」に基づき、1単位時間における授業の目標、目標に対する個別

の評価規準を設定する。そして、授業を計画し、教材・教具を準備する。授業計画では、学習や活動の目的を端的かつ明確にして提示し、児童生徒が自身の学習を自ら評価したり教師や友達から評価されたりする自己評価・他者評価の場面を設定する。授業実施後は、児童生徒が学習した内容に関わる学習評価と、教師が実施した授業に関わる指導の評価を行い、その評価に基づいた授業改善を行う。

(3) 評価(単元)

1 単位時間ごとに蓄積した学習評価と指導の評価に基づいて、単元の評価を行う。「単元のまとめ」においても、学習評価と指導の評価と

いう二つの評価を行う。これらの単元の評価を、個別の指導計画と年間指導計画に反映させ、次の単元の授業づくりへとつなげていく。個別の指導計画には、学習評価として、単元を通して学習した各教科の内容を観点別に記述する。また、指導の評価として、単元のテーマや展開、教材・教具、教師の関わりなどについて、児童生徒の学習や活動に対して効果的だったものや、改善する必要性があったものを記述して反映させる。年間指導計画には、学習評価に基づいて、未学習だった内容を含む単元を再度設定したり、達成された内容についてはより発展的な内容を含む単元を設定したりするなどして反映させる。

単元名

| |
|--|
| |
|--|

これまでの評価を踏まえた単元設定

| |
|--|
| |
|--|

【これまでの単元の評価を踏まえた単元設定】

これまでに実施された単元の評価を踏まえて、なぜ、どのような単元を設定したのか記述する。

単元目標(全体)

| |
|--|
| |
|--|

単元に関する実態と単元目標(個別)

| 生徒 | 単元に関する実態 | 単元の個別目標 |
|----|----------|---------|
| A | | |
| B | | |
| C | | |

単元計画と評価計画

| 次 | 学習活動 (活動のまとめ) | 時 | 本時の全体目標と活動の流れ ※本時の個別目標は評価シートに記載 | 評価の計画 | 本時で取り扱う教科の内容 ※教科の内容(個別)は評価シートに記載 |
|---|------------------|---|------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| 一 | | 1 | 【本時の全体目標】 | 【評価の場面・内容】 (いつ・何を) | |
| | | | 【活動の流れ】 | | |
| 二 | | 1 | 【本時の全体目標】 | 【評価の場面・内容】 (いつ・何を) | |
| | | | 【活動の流れ】 | | |
| | | 2 | 【本時の全体目標】 | | |
| | | | 【活動の流れ】 | | |

図2 計画シート(例: 中学部・生活単元学習用シート)

1 単位時間ごとの評価シート

| 次 | 時 | 本時の全体目標 | | | |
|---|---|---------------|------------------------|-------|--|
| 一 | 1 | ○ | | | |
| | | ○ | | | |
| | | 教科の内容における評価規準 | 教科の内容の評価(評価計画に沿った記述評価) | 指導の評価 | |
| | | 【生徒A】 | | | |
| | | 【生徒B】 | | | |
| | | 【生徒C】 | | | |
| | | 【生徒D】 | | | |

【1 単位時間ごとの評価シート】
 本時の全体目標，個別目標(個別の評価規準)，
 評価計画に基づいた評価，指導の評価を行う。

図 3 本時評価シート(例：中学部・生活単元学習用シート)

単元評価シート

単元を通して取り扱った教科の内容の評価

| | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に取り組む態度 |
|-----|-------|----------|------------|
| 生徒A | | | |
| 生徒B | | | |

【単元の評価】
 1 単位時間ごとの評価に基づいて，単元の評価
 を行う。単元を通して学習した教科の内容と，「指
 導の評価」として，授業者が実施した単元に対す
 る評価を行う。

単元に対する評価(指導の評価)

| 単元目標を評価する際の視点 | 生徒A | 生徒B | 生徒C | 生徒D | 生徒E | 生徒F |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 生活性(興味・関心のもちやすいテーマだったか・生活に生かしやすいものであったか) | | | | | | |
| 活動性(活動量は十分にあったか，個々に対応しうる多様性があったか) | | | | | | |
| 課題性(個々の課題を達成することのできるテーマや活動になっていたか・集団としての かわりがどうであったか) | | | | | | |
| 【全体に関する指導の評価】 | | | | | | |

図 4 単元評価シート(例：中学部・生活単元学習用シート)

「教科別の指導」と「各教科等を合わせた指導」のそれぞれの授業づくりの過程における特徴や指導の実際については「IV 実践研究」で示す。ここでは、目標設定と学習評価の進め方に焦点を当てて説明する。

(4) 教科別の指導の目標設定と学習評価の進め方

「教科別の指導」では、まず単元で取り扱う教科の内容と、中心となる学習活動を設定する。そして、教科の内容を学習活動の中でどのように取り扱うかについて検討し、全体の単元目標を設定する。次に、単元目標に対する個別の評価規準を設定し、単元計画と評価計画を作成する。1単位時間ごとの授業では、単元目標と単元計画、評価計画に基づき、本時の全体目標と個別の評価規準を設定し、授業計画を作成する。授業実施後は、学習した教科の内容に関わる「学習評価」と、教師が行った授業や指導に関わる「指導の評価」を行う。単元終了後には、単元目標に対する個別の評価規準に基づいた学習評価と、単元を通じた指導の評価を行う。これらの教科別の指導における目標設定と学習評価の進め方をまとめたものを図5に示す。

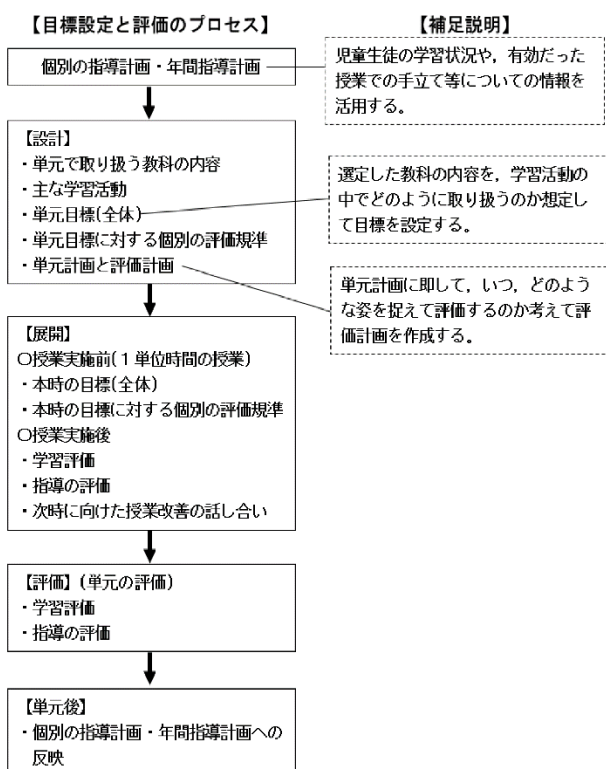


図5 教科別の指導の目標設定と学習評価

(5) 各教科等を合わせた指導の目標設定と学習評価の進め方

「各教科等を合わせた指導」では、児童生徒一人一人の「生活を基盤とした視点」で、全体の単元目標と、それに基づいた個別の単元目標、単元のテーマを設定する。「生活を基盤とした視点」は、各教科等を合わせた指導としての目標を設定する際の視点として考えている。なお、その内容は生活単元学習と作業学習とは異なっており、それぞれの具体的な内容については「IV 実践研究」で後述する。

単元目標を設定した後、単元計画と評価計画を作成する。評価計画では、児童生徒一人一人の個別の指導計画で設定されている各教科等の目標や、単元計画で想定した学習活動に基づき、単元で取り扱う教科の内容を選定する。1単位時間の授業では、単元目標と単元計画、評価計画に基づき、全体目標と個別の目標を設定し、本時で取り扱う教科の内容を選定する。選定した教科の内容を本時の学習活動でどのように取り扱うのかを踏まえて個別に記述したものが、目標に対する評価規準となる。授業実施後は、まず評価規準に基づいた学習評価(本時で学習した教科の内容の評価)を行い、次に、学習評価に基づいた指導の評価を行う。指導の評価では、個別の目標を踏まえ、本時での学習活動への取り組み方やその様子について授業者で話し合いながら、次時の授業に向けた授業改善の検討を行う。単元終了後には、単元を通して学習した教科の内容を観点別に評価する学習評価と、単元のテーマや単元計画、教師の手立てなどを評価する指導の評価を行う。なお、本研究の中で、生活を基盤とした単元目標の評価と、単元を通して学習した教科の評価の内容を比較した結果、両者の内容のほとんどが重複していた。そこで、本研究では、教科の学習評価を行うことで、各教科等を合わせた指導としての、生活を基盤とした目標(単元・本時)に対する評価がなされていると考える。各教科等を合わせた指導の目標設定と学習評価の進め方をまとめたものを図6

に示す。図の中で、教科別の指導の場合(図5)と異なる部分について補足説明している。

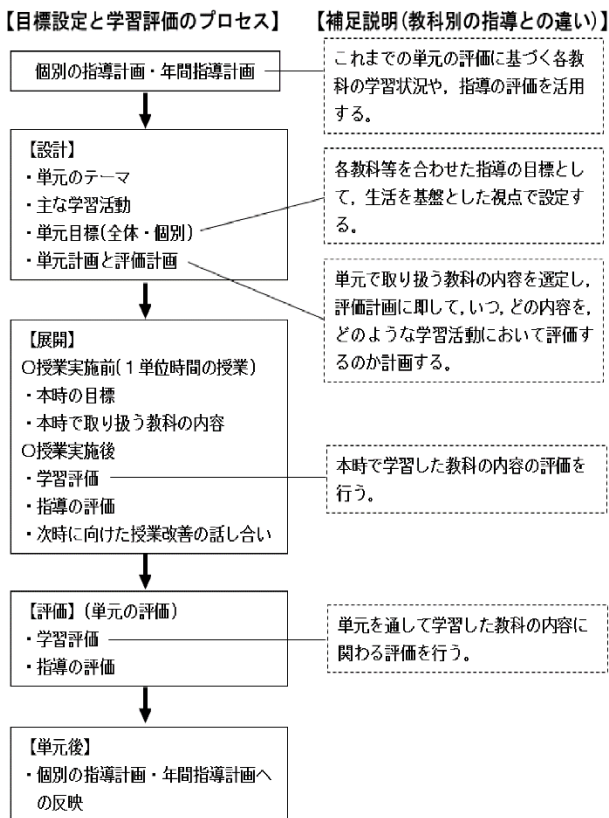


図6 各教科等を合わせた指導の目標設定と学習評価

2 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける「学習評価」

(1)本研究における「評価」

本研究での「評価」の内容について整理し、全校で共有したものを表3に示す。

表3 本研究における「評価」とその内容

| 評価 | 実施者 | 内容 |
|--------------|----------------|---|
| 学習評価 | 教師 | ・児童生徒の学習状況や到達度を評価すること。 |
| 指導の評価 | 教師 | ・実施された授業における指導に関わる評価をすること。 |
| 自己評価 他者評価 | 教師 児童 生徒 | ・児童生徒が自身の学習を改善するため、自身の学習を、自ら評価したり教師や友達から評価されたりすること。 |

「学習評価」は教師が児童生徒に対して行い、「指導の評価」は教師が行った授業や指導に対して行うものである。これらは、1単位時間及び単元を通して行うものである。「自己評価・他者評価」は、教師又は児童生徒が、学習者である児童生徒に対して行うものであり、単元計画や1単位時間の授業計画における「手立て」として意図的に設定して行う。

図1の過程図において「評価(単元の評価)」という言葉を使用しているが、これには、単元における「学習評価」と「指導の評価」が含まれている。

(2)本研究における「学習評価」

2年次の研究で、次単元の授業づくりに反映されていた学習評価の内容を整理した結果、本校が2年次で行っていた「学習評価」の内容は、

「教科の内容に関わる視点での評価」と「学習活動への取り組み方に関わる視点での評価」に分類することができた。「学習活動への取り組み方に関わる視点」については、以下の5点で定義している。それは、①興味・関心、②活動への取り組み方、③物との関わり、④人との関わり、⑤表現の手段、の5点である。しかし、図7に示したように、「学習活動への取り組み方に関わる視点での評価」の内容について検討した結果、この内容は「教科の内容に関わる視点での評価」及び「指導の評価」として評価できる内容であることが確かめられた。そこで「学習評価」では、学習活動への取り組み方や学習の過程までを含めて教科の内容として捉え、観点別に評価するようにした。一方で、「指導の評価」については、教師が行った授業や指導が、児童生徒の学習した内容や学習活動への取り組み方に及ぼした影響を踏まえて評価するようにした。このようにして整理した後の「学習評価」と「指導の評価」の記述例を図8、図9に示す。二つの評価の中で、「学習活動への取り組み方に関わる視点」に該当する箇所には下線を引いて示している。

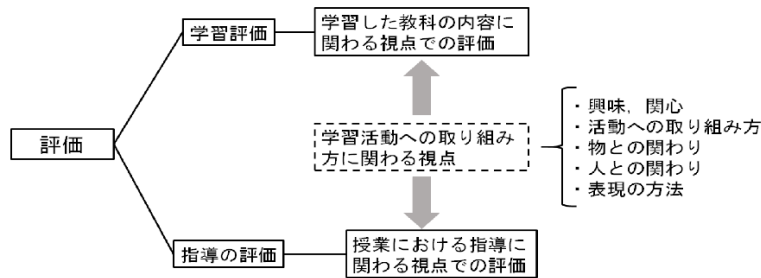


図7 「評価」について

単元評価シート(学習評価)

| | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に取り組む態度 |
|-----|--|--|--|
| 生徒C | ○職業・家庭 ・友達の取組の様子から、ミキサーを使用する際には水が必要であることに気付き、材料を粉碎するために水をどの程度入れるのかを考えながらミキサーを操作することができた。 ・カセットコンロの調節つまみに書かれた目盛りの読み方を理解し、手順書に自分で書き込んだ火の強さに合わせて、強火、中火、弱火と調整することができた。 ○数学 ・友達の取組の様子から、適切な分量を計るためには、計器を使う必要があることに気付き、提示された計器の使い方を参考に、少量の際には匙を使い、多量の場合には計量カップを使うことを理解することができた。 ・計量カップを使う際に、教師の言葉掛けや友達の取組の様子を見て、水平な場所に置いて置くことで正確に分量を計測できることに気付き、計量カップを机に置いて目盛り(水の高さ)に目線を合わせて計測することができた。 | ○職業・家庭 ・焦げた原因が火力にあると考え、焦げないようにするためにどうすれば良いかを、インターネットで検索したり友達に聞いたりして方法を調べ、その情報を手掛かりに、場面に応じて火力を調節しながら取り組むことができた。 →沸騰させる場面では強火、長く煮込む場面では弱火にすることを考えて取り組むことができた。 ・どの程度煮込めばよいのか、その程度について、インターネットを使ったり友達に聞いたりして調べ、煮込む時間を5分に設定するという時間を考えた調理計画(改善)を立てて取り組むことができた。 →インターネットに書かれている情報(10分程度)と友達から聞いた情報(5分)に違いが生じたが、上手くいった友達の方法を参考に、「時間を5分に設定し、確認をして再度煮込む必要がある場合は、10分まで時間を延ばすとよい」と情報を上手く活用して改善方法を整理することができた。 | ○職業・家庭 ・より良い豆腐を作るために、考えて改善した方法を手順書に自分で記入して改善方法が分かるように工夫しながら取り組むことができた。 ・改善方法が分からないときにインターネットで検索したり友達の見聞を聞いたりするなど、自分なりに改善できる方法を調べてより良い豆腐になるように改善しようと取り組むことができた。 ○数学 ・大豆と水の分量を明らかにする必要があると課題を考え、インターネットで調べたり、調べた結果を活用して計量カップで水の分量を適切に計量しようとしたりするなど、より良い豆腐を作るために、課題を解決しようと取り組むことができた。 |

図8 単元における「学習評価」具体例：中学部・生活単元学習「豆腐を作ろう」

単元評価シート(指導の評価)

| 単元目標を評価する際の視点 | 生徒A | 生徒B | 生徒C | 生徒D | 生徒E | 生徒F |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 生活性 (興味・関心のもちやすいテーマだったか・生活に生かしやすいものであったか) | ○ | ○ | ○ | △ | ○ | ○ |
| 活動性 (活動量は十分にあったか、個々に対応しうる多様性があったか) | ○ | △ | ○ | △ | ○ | △ |
| 課題性 (個々の課題を達成することのできるテーマや活動になっていたか・集団としてのかかわりがどうであったか) | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | △ |
| 【全体に関する指導の評価】 どの生徒も興味関心をもちやすい題材であった。1名の生徒については、調理活動への関心はあったが、「豆腐づくり」への興味の低さは見られた。本単元では、二人組で取り組むようにすることで、ペアの相手をモデルにしなが豆腐作りに取り組むことができるようにした。生徒B・D・Fについて、モデルとなるペアの生徒をよく見ながら取り組むことはできたが、実態差があり、モデルとなる生徒が取り組み方を主導し過ぎてしまう場面がどのペアにおいても見られたため、どのようにペアを組むのか、今後の単元では検討が必要である。また、単元計画について、本単元では第一次に教師が作った豆腐をみんなで食べる場面を設定したのだが、曖昧な完成度の豆腐を提示してしまった。「こんな豆腐が作りたい」と思えるような豆腐、もしくは、教師があえて失敗し、「どうやったら失敗せずに豆腐を作ることができるか」と思えるような展開を想定するなど、単元のスタートで生徒の課題意識を引き出せるような単元計画の工夫が必要であった。 | | | | | | |

図9 単元における「指導の評価」具体例：中学部・生活単元学習「豆腐を作ろう」

図8, 図9のように「学習評価」では、「友達の取組の様子」「友達に聞いたり」など学習活動における人との関わりや、「教師の言葉掛け」「インターネットで調べる」など活動に取り組む際に手掛かりとした対象など、学習の成果だけで

なく、学習の過程を評価する際の視点として「学習活動への取り組み方に関わる視点」を反映させた。「指導の評価」では、単元のテーマや題材が、児童生徒の興味・関心に沿ったものであったかどうか、学習環境や活動内容が、人との関

わりを引き出しやすいものであったかどうかなど、指導の評価を行う際の視点として「学習活動への取り組み方に関わる視点」を反映させた。このように、「学習活動への取り組み方に関わる視点での評価」を「学習評価」や「指導の評価」とは異なる評価と位置付けるのではなく、「観点別学習状況の評価(学習評価)」「指導の評価」の在り方についてあらためて検討・整理し、「学習評価」と「指導の評価」に反映させて評価するようにした。

以上のように、「指導と評価の一体化」に向け、指導に反映させる評価を充実させるためには、どの教科の、どの内容を取り扱ったのかに留まるのではなく、どのように活動に取り組み、どのように学習したのかということまで含め、「学習評価」や「指導の評価」を通して捉えていく

ことが重要であると考えた。

3 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点

前述した学習評価の在り方を踏まえた、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりに取り組み、その取組の経過を整理し、検討した。その結果、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点(以下「授業づくりにおける重要な視点」として、次の5点を導き出した(表4)。それは、①個別の指導計画と年間指導計画の活用、②児童生徒の姿のイメージ化と捉え方、③単元計画と評価計画、④授業記録に基づいた単元の評価、⑤チームでの目標・評価の共有、の5点である。表4では、それぞれの視点の意義について示している。

表4 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点と意義

| 重要な視点 | 意義 |
|--------------------|--|
| ①個別の指導計画と年間指導計画の活用 | <ul style="list-style-type: none"> ・それまでに実施された単元の評価が反映されている。 ・この二つの計画を介して、単元がつながっている。 ・単元ごとの児童生徒の学習の段階や学習状況を把握できる。 |
| ②児童生徒の姿のイメージ化と捉え方 | <ul style="list-style-type: none"> ・目標が焦点化され、評価がしやすくなる。 ・個々のニーズに応じた授業計画(教師の関わり、教材・教具など)が作成できる。 |
| ③単元計画と評価計画 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習や課題解決における思考の流れに沿って計画した単元の展開を、視覚的に共有することができる。 ・1単位時間ごとの授業における学習評価が焦点化される。 ・児童生徒の学習プロセスが、より実態に応じたものとなる。 |
| ④授業記録に基づいた単元の評価 | <ul style="list-style-type: none"> ・根拠のある、次時の授業改善や単元の評価を行うことができる。 ・単元ごとの学習の成果を確かめやすくなる。 |
| ⑤チームでの目標・評価の共有 | <ul style="list-style-type: none"> ・一貫性のある指導を行うことができる。 ・多面的に児童生徒を捉えることができ、妥当性のある目標設定及び評価ができる。 |

①個別の指導計画と年間指導計画の活用：単元の授業づくりは、個別の指導計画と年間指導計画に基づいて行う。個別の指導計画は各教科等の半期の目標を示し、年間指導計画にはその目標の達成に向けた単元の配列(月ごと等の一定期間のまとまりで取り扱う教科の内容や、主な学習活動)を示している。そして実施された各単元の学習評価と指導の評価を個別の指導計画に反映させ、児童生徒の学習状況に応じて年間指導計画の見直しを行う。

このように、それまでに実施された単元の評価が反映されているものが個別の指導計画と年間指導計画の二つの計画である。この二つの計画を介して単元と単元がつながり、授業づくりのサイクルを回すことができる。また、この二つの計画を活用することで、それぞれの児童生徒の学習の段階や学習状況に応じた内容を扱うことができると考える。

②児童生徒の姿のイメージ化と捉え方：適切な「学習評価」を行うためには、まず単元や1単位の授業において達成を目指す児童生徒の姿を具体的にイメージし、目標・評価規準を設定する必要がある。具体的に設定された目標や評価規準に基づいて、児童生徒の表現や児童生徒を取り巻く周囲の状況を観察し、そこから推測される児童生徒の内面の動き(思考・判断など)までを児童生徒の姿として捉えながら指導を工夫したり、観点別に学習状況を評価したりしていく。

児童生徒の姿のイメージ化がされていない場合、目標が焦点化されず、評価も難しくなる。イメージ化されることで、個々のニーズに最適な指導計画が作成でき、個々の学びを引き出す教師の関わりや教材・教具の準備をすることができる。

③単元計画と評価計画：児童生徒の単元目標の達成に向け、単元のテーマや具体的な活動を選定し、単元計画を作成する。その際、教科別の指導では、どの場面どのような学習活動で評価するのかを、また、各教科等を合わせた指導

では、どの教科の内容を、いつ、どのような学習活動で評価するのかを具体的に想定して、評価計画を作成する。

評価計画を活用することで、1単位時間ごとの授業における学習評価が焦点化され、効率的に進めることができる。また、教科の内容を学習したり、新たな気づきを得たりする際のプロセスが、より実態に応じたものになると考える。

④授業記録に基づいた単元の評価：学習評価は、主に内容や時間のまとまりで行うが、その根拠となるのは、1単位時間ごとの授業の評価であり、それを記録した授業記録に基づいて単元の評価を行う。授業記録は、持続可能な方法によって行う。

1単位時間ごとの授業評価の記録があることで、根拠のある次時の授業改善や単元の評価を行うことができる。また、単元のまとまりでの評価を行うことで、単元ごとの学習の成果を確かめやすくなり、設定する単元や学習活動がより児童生徒の実態に応じたものになると考える。

⑤チームでの目標・評価の共有：単元や1単位の授業において設定された目標、評価規準、また、それらに基づく評価を、チームで共有しながら授業づくりに取り組む。

目標をチームで共有することで、単元や授業の目標に応じた一貫性のある指導を行うことができる。また、それぞれの授業者が捉えた児童生徒の姿を基に、チームで多面的に検討することで、目標や評価の妥当性が高まると考える。

これらの五つの視点の関連性について検討し、整理したものが図10である。

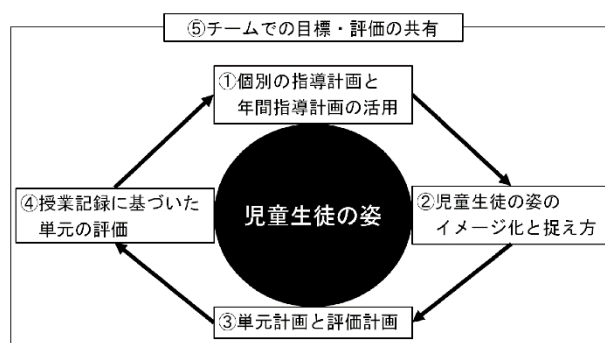


図10 重要な視点の関連性

まず、①個別の指導計画と年間指導計画を活用することで、これまでの単元の評価を踏まえながら、②次の単元における児童生徒の姿を具体的にイメージする。そのイメージを踏まえて単元の目標を設定し、その目標の達成に向けて、③単元計画と評価計画を作成し、実践する。実践した結果について、④評価計画に基づき、1単位時間ごとの授業を評価して記録し、その記録に基づいた単元の評価を行う。①その単元の評価を、個別の指導計画と年間指導計画に反映させ、また次の授業づくりに取り組むこととなる。これらの一連の取組を、⑤授業者等のチームで検討し、共有しながら授業づくりを行うのである。このように、五つの視点がつながり、過程図(図1)と対応した一つのサイクルを構成している。

さらに、③単元計画と評価計画は、①個別の指導計画に示されている各教科等の目標と照らし合わせながら作成する。また、②イメージ化した児童生徒の姿に基づいて学びを捉え、④1単位時間や、単元での評価をする。このように、五つの視点は、一つのサイクルを構成しながら、児童生徒の姿を介して、それぞれの視点がつながり、関連し合っていると考える。

V 研究のまとめ

本研究では、「知的障害教育における『指導と評価の一体化』に基づいた個が生きる授業づくり—学習評価に焦点を当てて—」という研究主題を設定し、「個が生きる授業」を目指して「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりに取り組んできた(図 11)。その結果、学習評価に焦点を当てた授業づくりの「過程」(図 1)と授業づくりにおける「重要な視点」(表 4)を示すことができた。

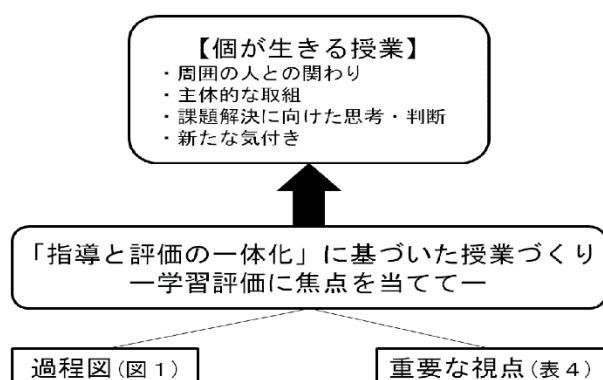


図 38 研究概要

1 学習評価について

本研究を通して、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける「学習評価」の重要性をあらためて確かめることができた。さらに、「学習評価」に関わる取組を通して、次の三つの内容に関わる成果を得ることができた。それは、①「各教科等を合わせた指導における学習評価」、②「観点別による学習状況の評価」、③「評価計画の作成」、である。

①「各教科等を合わせた指導の学習評価」について、本校では、各教科等を合わせた指導における教科の内容の学習評価に課題を抱えていた。そこで、本研究では、単元を通して学習した教科の内容の評価に取り組んできた。その結果、教科別の指導だけでなく、各教科等を合わせた指導においても、単元における児童生徒の学びを、各教科の視点から捉え、評価することができた。

次に、②「観点別による学習状況の評価」では、「できたかどうか」を評価するだけでなく、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」という三つの観点で評価をすることで、児童生徒の学習を分析的に捉えることができた。

さらに、③「評価計画の作成」について、本研究で単元計画を作成すると同時に、評価計画も作成した。評価計画を作成することで、設計した授業の展開において、1 単位時間ごとに、授業者同士で話し合い、短時間でも的確に目標の共有や評価を行うことができた。

以上 3 点の研究成果について、「IV 実践研究」における各部の授業実践の具体例を取り上げて示す。

①「各教科等を合わせた指導における学習評価」

高等部 1～3 年生

作業学習：「幼稚園で注文販売をしよう」

本単元では、生徒が消費者のニーズに応じた商品を作ろうとする姿、確実に作業を行ったり、効率の良い方法を考えて取り組んだりする姿を期待して、単元を計画した。

本単元では、野菜を袋詰めする際に、大きさの異なる野菜の中から複数個を選び、電子はかりに載せて重さを量り、決められた重さになるように野菜を組み合わせる学習活動を設定した。以前は、大きい野菜同士、又は小さい野菜同士を組み合わせ、決められた重さを超えてしまったり、逆に足りなかったりする姿が見られていた。しかし、次第に決められた重さになるように野菜を組み合わせ、袋に詰めることができるようになった。この姿を教科の視点、具体的には、数学科における「三位数の計算(知識・技能)」「日常の目的に合った数の処理(思考・判断・表現)」や、職業科における「職業生活に必要な思考力(思考・判断・表現)」として捉え、生徒の学習を評価することができた。このように各教科等を合わせた指導においても、教科の視点で評価することにより、児童生徒の確かな学びの姿を捉えることができた。

②「観点別による学習状況の評価」

小学部 2 組 (3・4 年生)

国語科：「かくものとなかよし」

本単元では、「書くときの姿勢が崩れやすかったり鉛筆の正しい持ち方を指摘されると嫌がったりして、書きやすい姿勢や持ち方へ意識を向けることが難しい」というこれまでの学習評価に基づき、まず、本単元を通して期待する姿について検討している。検討した結果、授業者は、みんなで一緒に取り組むことで、「自分もやってみたい」「〇〇くんみたいにしたい」「自分を見てほしい」などの思いをもち、書くことへの意欲を高めたり、書きやすい姿勢や正しい鉛筆の持ち方を身に付けたりして欲しいと考え、期待する姿を描いた。また、「かっこいい」を合言葉にして、友達とよさを認め合ったり、本単元で身に付けた正しい姿勢や鉛筆の持ち方を、朝の会や他の授業の中でも生かそうとしたりして欲しいと考えた。このように、「自分もやってみたい」等の活動に取り組む際の児童の思いや、「友達の様子を手掛かりにする」「友達と良さを認め合う」という人との関わりを考慮した学習活動への取り組み方まで踏まえて単元を構想した。この単元では、「自分もやってみたい」等の児童の思いが「主体的に学習に取り組む態度」として、また、「友達の様子を手掛かりにしながら、自分の姿勢や持ち方を変え、正しい姿勢や持ち方へと変わっていく姿」が、「思考・判断・表現」として評価している。このように観点別に学習状況の評価することで、「できたかどうか」という表面的な姿だけでなく、「思考」や「判断」、「思い」などの児童生徒の内面の動きまでを含めて捉え、分析的に評価をすることができた。

③「評価計画の作成」

中学部 2 年生

生活単元学習：「豆腐を作ろう」

本単元では、自分たちで豆腐の作り方を工夫しながら取り組むとともに、自分のグループと他のグループの豆腐の作り方を比較して、自分や自分のグループの課題に気づき、友達と関わ

り合い、より良い豆腐の作り方を考えながら取り組んでほしいと考え、単元を計画した。実際に豆腐を作る活動場面では、①豆腐を作る場面、②豆腐作りを振り返る場面の 2 場面に分けて評価計画を作成した。①豆腐を作る場面では、より良い豆腐を作るための課題解決に向けて取り組む姿を評価する際に、豆腐作りにおける「固さ」「形」「色」「味」という四つの視点(第一次で生徒自身が考えた視点)を評価計画に盛り込んだ。実際の学習評価では、豆腐作りにおいて生徒は四つの視点を意識していたものの、「どんな固さが良いのか」「どんな形が良いのか」などの具体的な基準が提示されていなかったため、次の豆腐作りで気を付けることに生徒が気づけなかったとされていた。この評価を踏まえて次時では、もっと具体的に豆腐の出来を判断することができる基準を生徒に提示するという授業改善を行った。その結果、次時の授業において、生徒たちは、「今回の豆腐は固かった」という結果を基にグループで話し合い、「にがりの量が固さと関係していること」「次回にはにがりの量を減らそう」という気づきを得ることができた。この事例から、評価計画を作成する際に、「生徒が課題解決をする際の思考」の評価について事前に想定・計画されていたことで、学習状況を焦点化して評価することができたと言える。この学習評価に基づき、「課題解決をする際の思考」の手掛かりとして、「豆腐の出来を判断する基準を提示する」という授業改善ができたのである。このように評価計画を作成することで、的確に学習状況の評価するとともに、評価に基づいた授業改善ができたと言える。

2 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくり

本研究では、「個が生きる授業」の実現に向けて目指すべき方向性を確認・共有することで、目標が達成された際の児童生徒の姿を具体的にイメージして授業を設計し、そのイメージに基づいて児童生徒の姿を捉え、評価することがで

きるようになった。このように私たちは、「個が生きる授業」の中で「期待する児童生徒の姿」を、「指導(目標)」と「評価」を貫く一本の柱として全校で共有し、過程図の中に位置づけて取り組んできた。

授業づくりにおける重要な五つの視点は、児童生徒の姿を介して、つながり、関連し合っている。その中心にある児童生徒の姿を、「個が生きる授業」の中で期待する姿として、学校という一つのチームで共有し、授業づくりに取り組むことができたことが、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおいて重要な成果であったと考える。

3 今後の課題

(1) 学習評価

前述したように学習評価への取組を通し、一定の成果は得ることができたが、一方で、「観点別による学習状況の評価の在り方」「効果的・効率的な評価」の2点が今後の課題として残された。「観点別による学習状況の評価の在り方」については、研究成果としてその重要性を示しているが、その在り方を整理し、共有することは課題として残っている。観点別による学習状況の評価については、「学習活動への取り組み方に関わる視点」を反映させるものとして扱ってきたが、それぞれの観点がどのような児童生徒の姿を捉えるのかについては十分検討できておらず、授業者もその難しさを指摘している。この背景には、教師の各教科の内容や見方・考え方に対する理解が十分ではないこと等の課題も考えられた。今後、各教科の内容や見方・考え方についての理解を一層深めながら、観点別による学習状況の評価の在り方について検討し、共有していくことが必要である。「効果的・効率的な評価」については、評価シートの作成やICTの活用など、いくつかの具体的な取組を行ってきた。しかし、全ての単元において実施していくには、依然、教師の負担が大きいという意見も挙げられている。学習評価として必要な取

組を一層精選し、効果的・効率的な学習評価の方法について、さらに検討する必要がある。

(2) 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくり

本研究では、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な五つの視点について示した。その一方で、「個別の指導計画の活用」「各授業における学習の関連性」については、今後さらなる検討が必要と考えている。

「個別の指導計画の活用」について、現在、個別の指導計画では、半年という期間で、各教科等の内容のまとめりごとの目標を設定している。さらに、評価では、それぞれの目標に対する評価を、各単元の評価に基づきながら記述している。そのため、評価の量が膨大になり、各教科の学習状況を視覚的に把握することが難しく、授業づくりの際の活用が困難であるという指摘があった。各単元の評価の反映のしやすさ、授業づくりの際の活用のしやすさを想定した、個別の指導計画の書式やその活用方法について、今後検討が必要である。

「各授業における学習の関連性」について、本研究では、各部で研究対象となる授業を選定して取り組んできた。研究対象とした授業での児童生徒の学習について評価を行い、その授業での児童生徒の学びを捉えてきた。しかし、これらの授業における児童生徒の学びが、その他の授業での学習とどのように関連していたかについては十分な検討ができていない。例えば、個別の指導計画における国語科の目標達成は、国語科の授業の学習評価だけでなく、各教科等を合わせた指導の授業での学習評価とも関連し、目標達成につながっているはずである。このような各授業での学習評価の関連性について今後、確かめながら検討し、各授業での学習の関連性を踏まえた個別の指導計画や年間指導計画を作成していく必要があると考える。

IV 実践研究

—小学部—

1 はじめに

小学部では、研究主題における「個が生きる授業」での学びの姿を「児童一人一人が、身近な人と影響し合い、わくわくしながら自分なりの問いや願いをもって取り組み、『できた！』『分かった！』の実感を得たり、その先への意欲を高めたりしている姿」と定義した。

小学部では、集団の中で個が生きる授業を目指して、児童が「わくわく」できるか、という視点を大切に、授業づくりに取り組んできた。

その結果、教師の働き掛けや教材の工夫などによって、児童がわくわくしながら活動に向かう姿が多く見られた。一方で、「楽しんで取り組んでいた」といった、児童の様子は捉えていても、何を学んだのかが明確でない学習評価になることがしばしばあった。

小学部では、本研究において、教科別の指導の授業づくりを通して、児童が何をどのように学んだのかを捉え、次につながる学習評価について検討し、「指導と評価の一体化」に基づいた個が生きる授業づくりにおける重要な視点を明らかにすることを目的とした。

2 研究方法 —対象授業—

小学部では、「ことば・かず(国語科・算数科)」の内、国語科の内容を扱う授業を対象として、全学級で取り組んだ。

「ことば・かず」の授業は、1組(1・2年生)は週に3時間、2組(3・4年生)は週に4時間、3組(5・6年生)は週に5時間、設定されている。

本研究での取組以前の「ことば・かず」の時間では、個別学習を中心に行っていた。個別学習には、個に応じた課題設定ができること、学習評価をその場で確実にを行うことができることなど、そのよさも多くあったが、集団の中で個

が生きる授業づくりを目指すことで、より児童たちがわくわくしながら主体的に学ぶことができるのではないかと考えた。

本研究の対象は、学級集団全体で行う国語科の授業とするが、日々の授業では、個別か集団かのどちらかではなく、児童の実態や扱う内容に応じて、個別学習と集団学習の学習形態を使い分けている。また、扱う内容については、国語科・算数科の内容を分けて扱うこともあれば、合わせて扱うこともある。

3 研究の経過

(1)「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程

本校小学部における、集団で行う国語科の授業づくりの過程を図11に示す。

左側に授業づくりの過程、右側に「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおいて本校小学部で大切にしていることを示している。

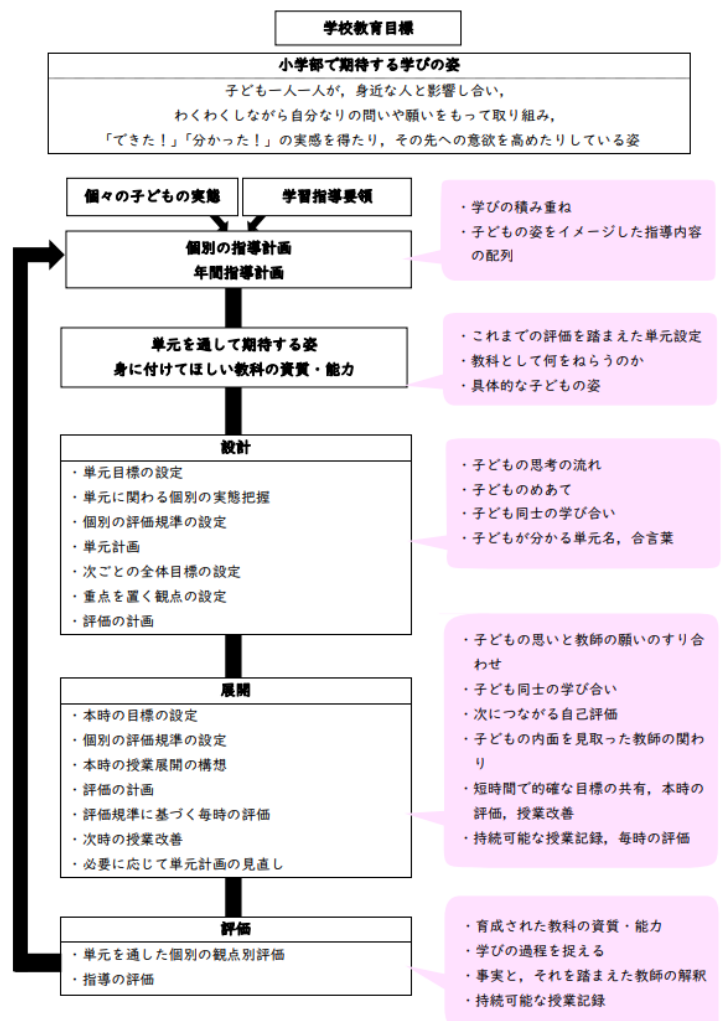


図11 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程

(2)子どものめあて

小学部段階の児童にとっての、授業におけるめあての在り方について検討した。小学部段階では、自分の課題に自ら気づき、自分なりの目標を立てて学習に向かうことは難しいことが多い。そのため、教師からめあてを提示することで、何について学習するのかが分かりやすくなるようにしてきた。

しかし、検討を重ねる中で、これまでも児童たちは、自分なりに思いをもって学習活動に取り組んでおり、その思いが児童にとってのめあてではないかと考えるようになった。

児童がどのような思いをもって学習活動に向かうのか、児童の姿を思い浮かべながら授業づくりをすることで、児童の思いと教師の願いのすり合わせをしやすくなった。

児童に身に付けてほしいと教師が願う事柄について、児童自身の「知りたい」「できるようにになりたい」などの思いを引き出し、学習に向かう意欲を高めることが重要だと考える。

(3)自己評価と子ども同士の学び合い

自己評価は、児童自身による評価であり、相互評価は、児童同士による評価である。小学部の児童にとっての自己評価、相互評価について、本校小学部では、表5のように捉えている。

自己評価・相互評価の視点は、児童たちが、主体的に学びに向かい、ねらいを達成できるようにするために、重要だと考える。

一方で、本校小学部の教師にとって、「相互評価」という言葉は、児童たちが互いにできたかどうかを評価し合う印象が強かった。また、「他者評価」という言葉についても、一方向の評価の印象が強く、必ずしも適したものとは言い難かった。

しかし、自己評価と他者評価は切り離すことはできない。他者評価によって自己評価ができる児童は多くいる。また、「できた！」とうれしそうにしている友達の姿を見て、「自分もできた!」「自分も次は〇〇さんみたいにしたい」と、自分のできたことを認識したり、次への意欲を高めたりするなど、ある児童の自己評価している姿が他の児童の自己評価に影響を及ぼすことも多くある。

このことを踏まえて、本校小学部では、自己評価・相互評価について「子ども同士の学び合い」と表現し、それは、「集団で学習する中で、児童たちが相互に影響し合いながら学ぶこと」と捉えた。

(4)「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点

「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおいて、本校小学部の教師や児童にとって重要な視点を整理し、表6に示す。

表5 小学部の児童たちが自己評価、相互評価している姿

| | |
|------|--|
| 自己評価 | 児童が、「できた」「うれしい」「見てほしい」などと、満足感や達成感を得る姿、「もっとしたい」「うまくできなかった」「次はこうしてみよう」などと、次への期待感や意欲を高めている姿 |
| 相互評価 | 児童が、友達の様子を見て「面白いな」「それも良いな」などと、他者のよさ、自分との違い、違うよさへの気づきを得ている姿、「自分もやってみたい」「もっと頑張りたい」といった、学習への期待感や意欲を高めている姿 |

表6 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点と意義(小学部)

| 重要な視点 | 小学部における意義 |
|--------------------|---|
| ①個別の指導計画と年間指導計画の活用 | <ul style="list-style-type: none"> ・実態把握に基づく学習内容の選定、配列ができ、指導の根拠になる。児童が分かってできる。 ・児童の思考の特徴や、効果的な支援を次に生かすことができ、児童が学びやすくなる。 ・それまでの積み重ねを踏まえて、長期的な視点で見た児童の変容を捉えることができる。 |
| ②児童生徒の姿のイメージ化と捉え方 | <ul style="list-style-type: none"> ・教科としてどのような力を身に付けてほしいのか、それが身に付いた姿とはどのような姿なのか、明確にすることができる。 ・児童の内面を見取り、思考を促す働き掛けをすることができる。 ・児童の内面や言動の意味を教師が言語化することで、児童の言動が意味付けされ、児童自身が自分の思いや変容に気付いたり、他児にも伝わりやすくなったりする。 |
| ③単元計画と評価計画 | <ul style="list-style-type: none"> ・児童の思考の流れをイメージした単元計画により、学習への必然性が生まれる。扱う内容の学習に効果的な計画になる。単元名が教師と児童、児童同士にとって共通の合言葉になる。 ・評価計画により、いつ、どのような姿を捉えるのか、そのために教師はどうするのが明確になる。それによって毎時の評価がしやすくなり、次時の授業改善や単元評価につなげやすくなる。 ・児童のめあてをイメージした単元計画により、児童が思いをもって取り組み、「できた」を積み重ねながら学ぶことができる。 |
| ④授業記録に基づいた単元の評価 | <ul style="list-style-type: none"> ・育成された教科の資質・能力や、できたかだけでなくどのようにできたか、どう変わったかを捉えることができる。 ・事実を踏まえた教師の解釈ができる。児童の内面を想像し、児童が何を見てどう感じたのか、何を考えたのか、考えや物事の捉え方がどう変わったかを見取ろうとすることに意味がある。 |
| ⑤チームでの目標・評価の共有 | <ul style="list-style-type: none"> ・単元全体の目標を共有することで、本時の位置付けが共通理解でき、短い時間でも的確な評価ができる。単元終了後に、児童の変容を共有できる。 ・その場で児童の姿を捉え、共有しながら、児童へ働き掛けたり、児童が思考する間をもたせたりするなど、柔軟に動くことができる。 ・その場で児童の「できた」をチームで喜ぶことで、それが児童にも伝わり、児童同士でも他者の「できた」に気付き、喜び合うようになる。 |

4 指導の実際

(1) 設計

前年度の個別の指導計画から、これまでの児童の学びを踏まえて、学習指導要領を参照しながら、今年度の国語科の、個別の短期目標を設定した(図12)。それを踏まえて、個別学習と集団学習、それぞれのよさを生かして学習することができるように、年間指導計画を検討し、作成した(図13)。

次に、単元を設定した。この過程からは、授業シート(計画シート・評価シート)を活用した。小学部2組で行った、「かくものとなかよし」の単元を例として取り上げる。

まず、計画シートには、これまでの評価を踏まえた単元設定として、単元設定の理由や、本単元を通して期待する児童の姿を示した(図14)。

さらに、授業者同士の話し合いや、学部での検討を通して、身に付けてほしい教科の資質・能力を具体化・焦点化し、単元目標を設定した(図15)。

単元目標に対する個別の評価規準は、授業者同士や、学部での検討を通して、目標が達成された姿を具体的にイメージして作成、共有した(図16)。

また、これまでの学習評価、実態把握から、児童たちの思考の流れをイメージして単元を計画した(図17)。その際、児童たちが、わくわくしながら取り組むことができるか、児童自身のためには何になるのか、児童同士でどのように学び合うことができるか、などの視点から検討した。また、いつ、どのような姿を評価するか、そのような姿を引き出すために教師がどうするかについて検討し、評価計画を作成した。

次に、評価シートについては、次ごとに個別の評価規準を作成し、明記した(図18)。

| | | 目標 |
|----|----|---|
| 国語 | 前期 | ①いろいろな線や文字を書くことに興味をもち、書きたいものを選んだり、繰り返し書いたりすることができる。 |
| | | ②絵本の読み聞かせを聞いて、好きな言葉を言ったり、気付いたことについて話したりすることができる。 |

図12 個別の指導計画の短期目標(例)

| | 4月 | 5月 | 6月 | 7月 | 9月 | 10月 | 11月 | 12月 | 1月 | 2月 | 3月 |
|-----|--|----|----|----|----|---|-----|-----|--|----|---|
| 国語科 | 「おはなし たのしいな」 ・絵本に親しみ、いろいろな本があることを知る。 | | | | | | | | | | |
| | 「かくものとなかよし」 ・正しい姿勢と筆記用具の持ち方を知る。 ・いろいろな線や文字を書くことに親しむ。 | | | | | 「みぶりでつたえよう」 ・言葉や出来事を身振りや表現する面白さやよさに気付く、より豊かなコミュニケーションに生かそうとする。 | | | 「これはなんでしょう」 ・色や形、大きさなどの物の特徴を言葉や身振りで表現し、クイズ大会を通して、互いの話に関心をもってやりとりする。 | | 「おもいで はっぴょう」 ・自分が経験したことについて、文字や文で書いたり、言葉や身振りで伝えたりする。 |
| | 個別学習(それぞれの実態に応じて) | | | | | | | | | | |

図13 年間指導計画(例：小学部2組)

これまでの評価を踏まえた単元設定(本単元を通して期待する姿)

どの児童も、個別学習や宿題で、日頃から文字や線を書いている。書くことへの関心が高まっており、朝の会では、友達が日付や曜日を書いている様子を見て、「自分も書きたい」という思いをもったり、同じように書こうとしたりする姿が見られている。一方で、個別学習の中では、書くときの姿勢が崩れやすかったり、鉛筆の正しい持ち方を指摘されると嫌がったりして、書きやすい姿勢や持ち方へ意識を向けることが難しい。また、書くことへの関心は高まっているものの、不器用さや経験の少なさから、自信をもちにくい児童もいる。

生活全般では、新しい学級集団に慣れ、どの学習活動に対しても前向きに取り組んでいるところである。「だって2組になったもん」等、憧れや期待感をもって頑張る様子や、友達がしていることに興味をもって、同じようにして楽しむ姿が多く見られている。

本単元では、学級集団全員で、「かっこいい姿勢ってどんな姿勢?」「かっこいい鉛筆の持ち方は?」などと、「かっこいい」を合言葉にしながら、みんなの前でやってみたり、まねしたりして、書きやすい姿勢や正しい鉛筆の持ち方を身に付けることができるようにする。みんなと一緒に取り組むことで、「自分もやってみよう」「〇〇くんみたいにしたい」「自分を見てほしい」など思いをもって取り組み、書くことへの意欲や自信を高めてほしい。また、姿勢や持ち方に気を付けると、手元を見やすかったり書きやすかったりすることへの気付きを促してほしい。そして、「かっこいい」が合言葉になって、友達の良い姿を認め合ったり、本単元で身に付けた正しい姿勢や鉛筆の持ち方を、個別学習や朝の会、他の授業の中でも生かそうとしたりする姿を期待する。

図14 これまでの評価を踏まえた単元設定

単元目標

| 知識及び技能 | 思考力、判断力、表現力等 | 学びに向かう力、人間性等 |
|---|---|---|
| ・いろいろな筆記用具で書くことに親しむと共に、線や文字の形を意識したり、筆記用具の正しい持ち方や、正しい姿勢を理解したりすることができる。 | ・身近な言葉を思い浮かべたり、手本から選んだりして、書きたい線や文字のなぞり書きや視写をすることができる。 | ・筆記用具を正しく持ったり、姿勢を正して書いたりするよさを感じ、書くことに興味をもって、いろいろな線や文字を書こうとすることができる。 |

図 15 単元目標

評価規準

| | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|-------------------|---|--|--|
| A 児 | ・始点と終点に意識を向けて、点をつないで直線を書いたり、イラストの選択肢を見て、正しい持ち方や姿勢が分かって選んだりしている。 | ・手本の中から書きたい線を選んで、好きな筆記用具を使って自分で点と点をつないだり、教師が軽く手を添えた状態で曲線をなぞり書きしたりしている。 | ・書くことに興味をもち、いろいろな筆記用具を手を持ったり、自ら筆記用具を動かして書こうとしていたりしている。 |
| B 児 C 児 D 児 | ・線からはみ出さないように意識を向けて、なぞり書きしたり、正しい持ち方や姿勢が分かって、「背中は、ピッ」「足は、ピタッ」など、簡単な言葉で言ったりしている。 | ・手本の中から書きたい線や文字を選んで、いろいろな筆記用具を使い、曲線や交差する線、簡単な平仮名のなぞり書きをしている。 | ・いろいろな線や文字を書くことや、正しい姿勢と持ち方で書くことに興味をもち、自ら姿勢を正そうとしたり、できた自分に気付いたりしている。 |
| E 児 F 児 | ・枠の中に丁度よい大きさで文字を書いたり、筆記用具の正しい持ち方や姿勢が分かって、「背中は伸ばす」「左手で押さえる」「3本指で持つ」などと、具体的に言ったりしている。 | ・書きたい言葉を思い浮かべて教師に伝え、手本を見ながら、平仮名や片仮名、簡単な漢字の視写をしている。 | ・正しい姿勢や持ち方で書くことに興味をもち、自ら姿勢を正そうとしたり、姿勢や持ち方による書きやすさの違いを自分なりの言葉で伝えようとしていたりしている。 |

図 16 単元目標に対する個別の評価規準

単元計画

| 次 | 時 | 主な学習活動 | 重点を置く観点 | | | 次ごとの全体目標 | 評価の計画 (いつ、どのような姿を捉えるか) ※…教師の手立て |
|---|-----------|--|---------|---|---|--|---|
| | | | 知 | 思 | 主 | | |
| 一 | 1 5/30 | 「かくものつて なにがあるかな」 (知っている筆記用具を挙げたり、それを使って書きたい線や文字を書いてみたりする) | | ○ | ○ | ・身近な筆記用具を使って、書きたい線や文字を書くことを通して、いろいろな筆記用具に興味をもち、それぞれの書き心地の違いに気付いたりすることができる。 | ●書いてみる場面 (一人ずつ・みんなで) ・それぞれの書き心地を楽しんでいる姿 ・書き心地の違いに気付いている言動や、丁寧に書こうとしている姿 ※これらの姿を教師がその場で称賛する。 ●振り返り場面 ・書いてみた感想を言ったり、好きだと思う方を選んだりしている姿 ・「次は○○で書きたい」「もう一度したい」などの言動 ※児童の言動を受けてから、筆記用具の特徴について簡単な言葉で整理することで、それぞれの違いや良さが明確になるようにする。 ●個別学習の場面 (単元全体を通して) ・「もっと書きたい」「今度はこの文字を書きたい」「これも使いたい」などと言ったり、自分から手を伸ばしたりしている姿 ・集団での学びを生かしている姿 |
| | 2 5/31 | 「いろいろな ひっきようぐで かこう」 (二つずつ、書き心地の異なる筆記用具を取り上げ、それぞれの書き心地を楽しんだり、自分が好きな筆記用具を見つけたりする) (1)鉛筆と水性ペン | ○ | | ○ | | |
| | 3 6/1 | (2)クーピーとボールペン | ○ | | ○ | | |
| | 4 6/6 | (3)筆ペンとフェルトペン | ○ | | ○ | | |
| | | 「すきな ひっきようぐで かこう」 | | | | | |

図 17 単元計画と評価計画(例：第一次)

| | A 児 | B 児 | C 児 | D 児 | E 児 | F 児 |
|-------------|---|---|-----|-----|--|-----|
| 次ごとの個別の評価規準 | ① 教師の模倣をして、筆記用具の名称を言っている。 ② 使いたい筆記用具や、書きたい線を選んでる。 ③ いろいろな筆記用具に興味をもち、自ら手を動かしている。 | ① 筆記用具の名称を言ったり、線を見て、二つのうちどちらで書いた線か理解したりしている。 ② 好きだと思う筆記用具を選んだり、選んだ線や文字を、はみ出さないようになぞろうとしたりしている。 ③ 繰り返し書こうとしたり、「もっと書きたい」「次はこれを使いたい」などと言ったりしている。 | | | ① それぞれの筆記用具について、「こっちの方が固い」「こっちの方が太い線が書ける」などの違いに気付いている。 ② 好きだと思う筆記用具について、自分なりに理由を言ったり、丁寧に書こうとしたりしている。 ③ 繰り返し書こうとしたり、自分の頑張ったことや次にしたいことを自分から伝えようとしていたりしている。 | |

図 18 次ごとの個別の評価規準(例：第一次)

(2) 展開

本時の指導案には、「子どもの思い」の欄を設けた。児童がめあてをもって取り組み、できた実感を得ることができるように、学習活動の流れの中で、児童がどのような思いを抱いて取り組むか、児童の姿や思考を児童の言葉でイメージし、共有した。また、児童が問いや願いをもつことができるような、教師の関わりや教材・教具の工夫について検討した。

日々の授業実施後の評価については、評価シートを活用した(図19)。評価規準に対してどの程度できたかについて、授業者同士で話し合うことで、短時間でも的確に評価し、次時の授業改善につなげることができた。

授業シートを介して、子どもの姿について授業者同士がそれぞれの解釈を共有することで、子どもの姿の捉え方が深まり、子どもの内面を捉えたり、期待する姿をより具体的にイメージしたりすることにつながった。

| | | | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|---|---|
| 1 | ① 〇-② 〇 ③ 〇 | ① / ② 〇 ③ 〇 | ① / ② 〇 ③ 〇 | ① / ② 〇 ③ 〇 | ① / ② Δ ③ 〇 | ① / ② Δ ③ 〇 | <ul style="list-style-type: none"> ● それぞれの道いには、1時では(まだ)触れていない。 → 2時~4時で、線を引ける活動を入れる。 ● 発表場面 自分以外に注目しづらい → 書いたものを全てなく、いぼる。 |
| | <p>「ボールペン」 → 「ペン」!</p> <p>③ 始点と終点の キャラクターのイラストも 見ることができた。 (終点は見えなかった)</p> | <p>① 「ペン」「アルゴン」</p> <p>(書いた筆記用具を選んで、 なぞり書きプリントを2~3枚 自分で選んで取り組み)</p> | <p>① 「ペン」</p> | <p>① 「ペン」</p> | <p>「かきものって、なにがあるかな?」 → 「えんぴつ」「おし」「えんぴつ」 「消しゴム」</p> | <p>① 「ペン」</p> | <p>① 「ペン」</p> |
| 2 | ① 〇 Δ ② 〇 ③ 〇 | ① 〇 Δ ② 〇 ③ 〇 | ① 〇 Δ ② 〇 ③ 〇 | ① 〇 ② 〇 ③ 〇 | ① 〇 Δ ② 〇 ③ 〇 | ① Δ ② 〇 Δ ③ 〇 | <ul style="list-style-type: none"> ● クイズは最初にした方がよいか? 今の3時の振り返り場面か? なにかの方がいいか? → 目標は④、もう少し続けると 分けてくるとは、 本時のまとめにも、継続で ● 書いている様子のビデオを 振り返りで見ておくといい。 |
| | <p>ぐるぐる直線 がイテックに書く。</p> <p>① 「えんぴつ」 → 「消しゴム」 → 「ボールペン」 → 「消しゴム」</p> | <p>ぐるぐるたきん</p> <p>① 「ぐるぐる」 「えんぴつ」 「消しゴム」 「ボールペン」</p> | <p>言うのは難しいが、 イラストの選択肢から たずねられたものを 選ぶ取り方は</p> | <p>(おめは「ボールペン」 → 書きたいものを 「えんぴつ」にする → 「えんぴつ」で書く 「消しゴム」 「ボールペン」</p> | <p>② 「えんぴつ」 「消しゴム」 「ボールペン」 「消しゴム」 「ボールペン」</p> | <p>② 「ボールペン」 「消しゴム」 「ボールペン」</p> | <p>② 「ボールペン」 「消しゴム」 「ボールペン」</p> |

図19 授業シートを活用した毎時の評価(例：第一次 第1, 2時)

(3) 評価(単元)

単元終了後、それぞれの児童に対して観点別評価を行った(図20)。その際、活動への取り組み方、人との関わり、興味・関心に関する事など、子どもの内面の動きを含めた学びの過程

を捉えるようにした。

指導の評価については、単元計画や、評価をするための場面設定の仕方など、次の単元や他の授業づくりに反映させたい内容について、評価シートに書き残すようにした(図21)。

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|---|---|
| <p>線をよく見て、線からはみ出さないようにゆっくり書くことができた。直線や曲線のなぞり書きもできたが、それ以上に平仮名や漢字に興味をもち、繰り返し丁寧になぞり書きをすることができた。</p> <p>正しい姿勢については、「かっこいい姿勢は?」「背中?」「足?」「手?」と尋ねることで、自分の姿勢を正して答えることができた。</p> <p>持ち方については、持つ位置にゴムを巻いた筆記用具を使うことで、概ね正しく持つことができた。</p> | <p>初めは好きな乗り物のイラストが描いてある物を中心に選んで取り組んでいた。周囲の友達が漢字のプリントに取り組んでいる様子に気付くと、「漢字書きたい!」と、漢字への意欲が高まり、取り組んだことのない漢字まで挑戦することができた。</p> <p>「一」「二」「大」「六」など、画数が少なく、複雑でない漢字であれば、なぞり書きすることができるようになった。</p> | <p>書くことに興味をもち、特に漢字で書くことへの関心が高まった。上手くなぞれたかどうか、自分自身の実感としてももつことができており、昨年度末までは書くことへの意欲がもちにくかったが、本単元に取り組む中で、自信をもつことができるようになった。</p> <p>反対に、上手くできなかったときに、それが自分でよく分かるため、難しすぎる漢字のなぞり書きに挑戦したときや、持ち方についての学習をしたときには、書くことへの意欲が下がりがかけたこともあった。</p> <p>しかし、適度な課題設定のもと、できた経験を繰り返す中で、本単元の中のみでなく、朝の会の日付係や宿題をしたがるようになり、「書きたい」という思いをもち続けている。</p> |

図20 単元を通した個別の観点別評価(例)

指導の評価

いろいろな筆記用具に触れ、まずはそれぞれの書き心地をしっかりと楽しんでほしい思いから、当初は計6種類の筆記用具を一つずつ順番に扱う計画にしていたが、二つずつ扱うことにしたことで、それぞれの書き心地の違いに意識が向きやすくなり、本人の感覚でも、教師から見ても、書きやすい筆記用具に気付いて使う姿が見られた。ただ、それらの違いは、本単元では感覚的なところに寄っており、「なぜこれを選んだか」という問いに対して、「好きだから」「書きやすいから」以上に説明ができる児童はいなかった。本単元では、そこまでねらっていなかったというところはあるが、振り返り場面で二つの筆記用具を比べて「こっちの方が太い線」などと言語化し、6種類すべて扱った後に、それらの特徴が表としてまとまっている等、本時だけでなく次ごとや単元全体を通して、学んだことの積み重ねが見て分かるような振り返りができるとよかった。

「書くことへの自信や意欲を高める」ことと、「正しい姿勢や持ち方への気付き」の大きく二つを本単元の主なねらいとしていたが、同時に二つをねらうのではなく、「書くことって楽しい」→「もっと書きたい」→「もっと上手に書きたい」→「上手にたくさん書きたい」といった、子どもの思考の流れをイメージした単元計画を設定し、授業者で共通理解できていたことが重要であった。

「なかよし」「かっこいい」を合言葉にしたことで、子どもたちが活動への共通のイメージをもち、「ぼくかっこいい」「〇〇さんかっこいい」「なかよしになれた」など、めあてに対して自己評価・相互評価する姿が見られた。馴染みのある言葉を使うことで、子どもたちが自分たちの言葉として使いやすいというメリットは大きかったが、言葉の意味の曖昧さは課題であった。どういった意味で使うのか、教師間で共通認識しておくことが大切であった。

動画での振り返りは、分かりやすく、自分たちの「できた」に気付きやすいため、他の場面でも活用している。分かりやすいからこそ、より、子どもたちからの言葉を引き出して振り返りができるようにしていきたい。

図 21 単元を通した指導の評価

5 今後の課題

本研究の取組を通した、今後の課題について、4点にまとめて以下に示す。

(1) 効果的で持続可能な個別の指導計画の検討と活用

現状は、個別の指導計画で半期ごとに、目標に対する評価をする他、個別の指導計画の「指導の評価・次年度への申し送り」の欄や、「実態と支援」のシートに、学習状況の評価や児童の評価を記入している。

しかし、何について、どの欄に、どの程度書き残すのかが明確でないため、内容が重複したり、学期末にまとめて記入することで不十分になったりすることがある。

限られた時間の中で、確実に学習評価を行い、学びの積み重ねにつながるツールの一つとして活用していくことができるよう、検討が必要である。

(2) 教科の資質・能力をより効果的に育成できる年間指導計画

本研究で対象とした、学級集団全体で行う国語科の授業については、系統性をもたせながら取り組むことができた。授業について検討する中で、個別学習や、他の授業との関連の重要性が挙げられた。また、「ことば・かず」という本校の学習形態を生かし、国語科・算数科の内容を合わせて扱うことで、より効果的に学習できる場合もあると考えられる。

扱う内容や、学級集団の実態に応じて、より効果的な学習形態や単元の配列について検討していきたい。

(3) 扱う内容の学習に効果的な単元設定

単元計画の中で、重点を置く観点を明記したことで、児童の思考の流れをイメージしながら計画することができるようになった。

一方で、知識を得て活用する、という一方向になりがちな面も見られる。児童が、体験を通して、自ら問いをもったり気付きを得たりしながら、より効果的に教科の内容を学習することができるような学習活動の設定や教師の働き掛け、内容の配列などの工夫をしていく。そして、それを通した学びによって、児童の生活がより豊かになるようにしていきたい。

(4) 教師の教科指導力の向上

観点別に個別の評価規準を設定し、単元を通した評価をすることで、教科として何を学んだのか捉えようとすることができてきたが、まだ曖昧な評価にとどまっている場合も見られる。

教師が、教科指導力を高め、教科の見方・考え方についてより理解した上で、教材・教具の工夫や意図的な働き掛けなどをしていくことで、児童の姿をより丁寧に見取り、学習評価をより的確に行うことができるようになると思う。

IV 実践研究

— 中学部 —

1 はじめに

本研究において、中学部では、各教科等を合わせた指導である生活単元学習を研究の対象とした。特別支援学校学習指導

要領解説各教科等編(文部科学省, 2018)の中で、「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・体系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の・総合的に学習するものである」とされている。生活単元学習では、子どもの目的意識や課題意識に沿った多様な単元構成や授業展開が可能であり、実際の生活の中で生きて働く力を育成するための有効な指導形態の一つと考える。

この生活単元学習を含む各教科等を合わせた指導について、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会特別支援教育部会による「特別支援教育部会における審議の取りまとめについて(報告)」(文部科学省, 2016)において、「必ずしも各教科等の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われている場合がある」「各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に十分に生かすににくい」などが指摘されている。本校の中学部における生活単元学習の実践においても、活動への取組の姿を捉えて評価することに留まり、各教科等の資質・能力がどのように育まれたのかについては、教員間での課題意識の共有が必ずしも十分とは言えない現状である。また、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりという視点については、どのような評価の内容が次単元以降の学習につながるのかが不明確であり、単元間のつながりを意識した取組も十分ではなかった。そのため、主体的・対話的で深い学びの視点から授業改善を行い、指導と評価を一体化させながら学びの充実を図ると

もに、そのような授業を通して、何が身に付き、どのようなことができるようになったのかという学習の成果を的確に捉える学習評価が重要な課題となっている。

そこで、中学部では、生活単元学習における「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの重要な視点を明らかにすること及びそれを踏まえた授業設計、授業実践、学習評価、評価に基づく授業改善という授業づくりの過程を整理して示すことを目的とした。

2 研究の方法

研究の目的を達成するため、以下の計画によって取り組むこととした。

- ①各教科等の内容を位置付けた生活単元学習の年間指導計画の作成
- ②生活単元学習における「個が生きる授業」と具体的な子どもの学びの姿の明確化
- ③生活単元学習の授業づくりにおける重要な視点の明確化
- ④生活単元学習における授業づくりの重要な視点を踏まえた授業づくりのプロセス(過程図)の明確化
- ⑤授業計画シートと評価シートを活用した生活単元学習の授業づくり(設計・展開・評価)
- ⑥生活単元学習における学習評価の方法と考え方の明確化

3 研究の経過

(1)生活単元学習で育てたい力

中学部では、学校教育目標や生徒個々の実態を基に、中学部の生活単元学習で育てたい力を以下の3点に整理するとともに、個別の指導計画及び年間指導計画を作成した。

○課題解決力

生活上の目標達成に向けて取り組む過程において、直面する課題を解決しながら主体的に活動する力

○人と関わる力

自分と他者の気持ちや考えを踏まえ、目標達成に向けて、友達や教師と適切に関わりながら活動する力

○各教科等の資質・能力

実際の生活の中で生きて働く力(知識及び技能, 思考力・判断力・表現力等, 学びに向かう力・人間性等)

(2)生活単元学習における「個が生きる授業」

「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりを行う本研究において、次単元以降の学習に生かされた学習評価の内容を整理した結果、それは、「教科の内容に関わる視点での評価」と「学習活動への取り組み方に関わる視点での評価」の二つに分類された。後者の「学習活動への取り組み方に関わる視点での評価」は、教科の内容をどのように学習したのかという学習過程において期待する学びの姿に関わる内容である。授業づくりにおいて、生徒個々に期待する学びの姿を引き出すことのできる授業を実現していくことが必要と考える。

生活単元学習における「個が生きる授業」については、中学部の生活単元学習で育てたい力と、本研究における「個が生きる授業」の定義を踏まえ、以下のように定義した。

目標達成に向け、自分にできる方法を考えたり他者と協力したりしながら、主体的に課題を解決しようとして取り組む授業

(3)指導と評価の一体化に基づいた授業づくりの重要な視点

生活単元学習における「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおいて、重要となる視点について、「個別の指導計画と年間指導計画の活用」「子どもの姿のイメージ化と捉え方」「単元計画と評価計画」「授業記録に基づいた単元の評価」「チームでの目標・評価の共有」の五つの視点から検討した。

①個別の指導計画と年間指導計画の活用

年間を通じて、各教科等の内容を偏りなく取り扱い、生活単元学習で身に付けてほしいと考える各教科等の資質・能力を効果的に育むことができるようにするため、従来使用していた年間指導計画の様式の中に、個別の指導計画を基に単元ごとに取り扱いが想定される各教科等の内容を記載する枠を加えた(図22)。

| 月 | 単元名 | 主な学習活動 | 取り扱う教科 |
|-------|-----|--------|--------|
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| ~~~~~ | | | |
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |

図22 各教科等の内容を位置付けた生活単元学習における年間指導計画

②子どもの姿のイメージ化と捉え方

「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおいて、適切な学習評価を行っていくためには、単元及び各時の学習集団全体と個別の目標を適切に設定していくことが必要である。適切な目標を設定するには、「生活単元学習に関わる生徒個々の的確な実態把握」と「学習集団に適した題材設定」が重要になると考えた。

生活単元学習は、実際の生活に即して学習が展開されることから、生活の中での子どもの様子を多面的に把握することが重要であり、その内容は多岐に渡ると考えられる。しかし、生徒個々の実態をすべて把握し、包括的に取り扱っていくことは難しく、焦点化して把握する必要がある。中学部では、周囲の環境、即ち、教師

や友達などの「人との関わりに関すること」、取り扱う物や場所、状況などの「物との関わりに関すること」、さらに、これらの人や物に働き掛けながら、課題の解決に向けてどのように取り組むのかということが重要であると考え、生活単元学習に関わる生徒の実態把握を、「人との関わり」「物との関わり」「活動の取り組み方」(研究紀要第13号(2000)を一部修正)の三つの視点から行うこととした。これら三つの視点の内容を表7に示す。

また、研究紀要第13号(2000)の中で、題材設定の際に、「生活性」「活動性」「課題性」の三つの視点から検討し、題材を選定している。この三つの視点は、「特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校(精神薄弱教育)編－」(文部科学省, 1991)の中で、望ましい生活単元学習として備えるべき条件に挙げられている内容を基に整理し、重要な要素を抽出して設定したものである。本研究では、この三つの視

点の内容を一部修正して取り入れることとした(表8)。

表8 題材設定に関わる三つの視点

| 視点 | 内容 |
|-----|--|
| 生活性 | ○生徒の生活に基づいた興味・関心のもちやすいものか (興味・関心や既有経験に関すること) ○実際の生活に生きて働く資質・能力の習得ができる題材か |
| 活動性 | ○実態差の大きい集団に適応しうる活動の多様性があるか ○個々に応じた活動の質や量が確保できるか |
| 課題性 | ○集団としての関わりを通した課題解決場面が設定できるか ○個々の目標に応じた課題解決場面の設定が可能な題材か |

表7 生活単元学習の実態把握に関わる三つの視点

| 視点 | 必要と考える情報 |
|-----------|--|
| 人との関わり | 【個別】 ○対象(身近な人, 特定の人, 関わりの少ない人など) ○内容(共有, 共同, 協力, 援助など) ○コミュニケーションの内容と手段(依頼や要求などとその表現方法) ○関わりへの対応(概念や指示内容, 文字や文章などの理解) |
| | 【集団】 ○集団の中での関わりの様子(積極的に関わっている, 一人でいることが多いなど) |
| 物との関わり | 【対象】 ○好み(材質や感触, 感覚的な過敏・鈍麻の有無など) ○物の扱い, 場面(場所)における行動(新しい, 知っている, 高度な) |
| | 【方法と状況】 ○操作・状況判断(一人で, 用途や状況に応じて, 手順に沿ってなど) |
| | 【準備・片付け】 ○何をどこに(身の回りの物, 制作や調理に関わる活動など) |
| 活動への取り組み方 | 【主体的な行動の姿】 ○活動・課題に関すること(興味・関心, 難易度, 生活経験など) |
| | 【見通しに関すること】 ○活動理解(活動内容や目的の理解, 手掛かりの活用など) |

③単元計画と評価計画

ア 生活単元学習の考え方に基づいた

目標設定と単元計画

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ことを目指して取り組む学習である。そこで、生活単元学習の目標を設定する際には、中学部の生活単元学習で育てたい三つの力のうち、課題解決力に重点を置くことが必要と考えた。また、児童生徒が生活上の目標の達成や課題の解決に向けて主体的に取り組むことができるように、課題の解決過程、即ち、「目的意識の発生→状況の把握→課題意識の発生→課題解決方法を探る→解決行動を起こす→解決する」(1992, 本校研究紀要第10号)の過程を踏まえることとした。したがって、目的を達成していくための課題を見出し、その課題を解決していく生徒の具体的な姿を想定しながら目標を設定して実践し、評価していくことを大切にしたいと考えた。そこで、中学部の生活単元学習では、何のために活動に取り組むのかという単元を通してあることを成し遂げたいという生徒の目的意識と、その目的の達成に向けて課題となる事柄を解決しようとする課題意識を想定しながら、生活に必要な力を踏まえ、学習集団全体及び個別の目標を設定することとした。さらに、単元を通した目的の達成に向け、生徒が自らの思いや願いに沿って思考・判断しながら課題の解決に取り組むことができるように、単元を計画することが重要と考えた。

イ 評価計画(評価場面と教科の内容)

特別支援学校教育要領・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, 2018)では、学習評価について、「各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫して、学習過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かすようにすること」と記されている。

中学部では、単元を通して、生徒たちが教科

の内容を豊かに含んだ活動に主体的に取り組み、課題を解決しながら生活に必要な力を身に付けていくことができるように、生活単元学習の考え方に基づいて単元計画を作成している。そして、単元のまとまりの中で、生徒一人一人の各教科等の学習状況を的確に捉えて評価していくとともに、授業改善をしながらより質の高い授業を目指し、以下の2点から検討し、評価計画を作成している。

○評価の場面と内容(いつ、何を評価するのか)

単元目標の達成に向け、活動のまとまりごとに各時の全体目標や取り扱う活動の内容を検討しながら単元計画を作成する。そして、各時で中心となる課題解決の場面において、各教科等の見方・考え方を働かせながら、課題を解決しようと思考・判断する姿や活動に取り組む姿など、各時で取り扱う教科の内容を具体的に想定して計画する。なお、単元計画を立てる際の評価計画では、各時の課題解決の場面において、学習集団全体に係る中心となる教科の内容のみを選定しておく。実際に活動に取り組む中で、生徒個々の思考・判断や取組は様々であるため、各時において、個々の生徒で取り扱う教科の内容も変化していくことが想定される。そこで、個々の生徒が学習する教科の内容については、各時の展開を計画する際に、個別に取り扱う教科の内容を設定することとした。

○評価方法(どうやって評価するのか)

評価する方法については、各時の目標や活動内容を踏まえて、単元を通して中心的に取り扱う各教科等の学習状況を的確に捉えることができる時期を設定し、誰とどのように評価していくのかを検討する。また、各時の観察記録のような生徒の思考・判断等の様子が分かる資料を使用して評価する等、単元を通して期待する姿を捉えるための評価方法を明確にしておく。

④授業記録に基づいた単元評価

中学部では、生活単元学習における「個が生きる授業」の実現に向け、生活単元学習の考え方に基づいて単元を計画し、生徒が活動に主体

的に取り組み、課題を解決しながら生活に必要な力を育てていくとともに、効果的な授業改善を図りながらより質の高い授業づくりを目指している。その際の生活単元学習の目標は、生活に必要な力を踏まえて設定している。一方で、評価に当たっては、各教科等の学習状況を把握する観点から、活動の中に豊かに含まれる各教科等の内容について確実に評価していくことが必要となる。そこで、単元を通した学習評価の充実を図るとともに、各時で必要な学習評価の内容と指導の評価の内容を整理し、単元終了時の評価の考え方について検討した。学習評価と指導の評価を行う際には、各時の評価シート(図23)を活用して評価の内容を授業者間で検討しながら記録した。

ア 学習評価

学習評価については、各時の個別目標から、目標を達成するために必要な課題解決活動を設定し、その課題解決場面において、各教科等の見方・考え方を働かせ、思考・判断しながら課題の解決に取り組む姿について、想定していな

かった教科の内容も含めて評価し、記録する。そして、各時で記録した学習評価の内容を基に、単元終了時は、生徒の学習状況を「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に取り組む態度」の三つの観点から、教科の内容のみを評価する(図24)。年間指導計画で取り扱うと想定して記載した各教科等の内容については、単元を通して評価した教科の内容と照合し、必要に応じて修正を加える。

イ 学習評価に基づいた指導の評価

指導の評価は、学習評価を基に、授業改善に関わる内容として、大きくは生活単元学習の目標と学習活動の二つの視点から検討する。

生活単元学習における「個が生きる授業」を目指し、より質の高い授業となるよう、授業改善に関わる評価として、学習集団全体の単元目標と単元計画に対する評価を行う。評価の際は、題材設定に関わる「生活性」(興味・関心のもちやすいテーマだったか、生活に生かしやすいものであったか)、「活動性」(活動量は十分にあったか、個々に対応しうる多様性があったか)、「課

| 次 | 時 | 本時の全体目標 | | |
|---|---|---------------|------------------------|-------|
| | | 教科の内容における評価規準 | 教科の内容の評価(評価計画に沿った記述評価) | 指導の評価 |
| - | 1 | 【生徒A】 | | |
| | | 【生徒B】 | | |
| | | 【生徒C】 | | |
| | | 【生徒D】 | | |
| | | 【生徒E】 | | |
| | | 【生徒F】 | | |

図23 各時の評価シート

題性」(個々の課題を達成することのできるテーマや活動になっていたか、集団としての関わりがどうであったか)の三つの視点から、個別に「○:十分だった」「△:不十分だった」で評価し、次単元以降の授業改善に必要な内容について記述するようにした(図24)。

また、具体的な授業改善に関わる内容について、「目標の妥当性」「活動内容と単元計画」「手立ての妥当性と教師の関わり」の三つの視点から検討した。三つの視点とその内容を下の枠内に示す。なお、単元の中で改善できる内容については、教師間の対話や口頭で確認を行い、単元評価を行う際に必要となる内容や、次単元以降、継続して生徒の学びや活動への取組が促されるもの、他の学習場面に汎用できるものなどについては記録するようにした(図24)。

- 目標の妥当性
 - ・目標が未達成の場合、「人との関わり」「物との関わり」「活動への取り組み方」の生活単元学習に関わる実態を把握する視点から目標の見直し
- 活動内容と単元計画

- ・設定した各時の個別目標を達成することができる課題解決場面であったかどうかの検討
- 手立ての妥当性と教師の関わり
 - ・特に有効だと考えた支援内容とその理由の記録(継続して行うことで生徒の学びや活動への取組が促されるもの、他の学習場面に汎用ができるものなど)
 - ・具体的に改善が必要だと考えられる支援とその理由の検討

⑤チームでの目標・評価の共有

「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりを効果的に行っていくためには、単元終了時に評価した内容を教師間で共有し、生活単元学習の次単元以降の学習につなげていくことが重要である。そのためには、生徒個々の取組の様子や学習状況など、より確かな学びの姿を多様な視点から捉え、評価の妥当性を高めていく必要がある。また、生活単元学習は、単元の内容や生徒の思考・判断の流れに沿って授業改善を図っていくため、取り扱う教科の内容も変化する

単元を通して取り扱った教科の内容の評価(学習評価)

| | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に取り組む態度 |
|-----|-------|----------|------------|
| 生徒A | | | |
| 生徒B | | | |
| 生徒C | | | |
| 生徒D | | | |
| 生徒E | | | |
| 生徒F | | | |

単元に対する評価(指導の評価)

| 単元目標を評価する際の視点 | 生徒A | 生徒B | 生徒C | 生徒D | 生徒E | 生徒F |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 生活性(興味・関心のもちやすいテーマだったか、生活に生かしやすいものであったか) | | | | | | |
| 活動性(活動量は十分にあったか、個々に対応しうる多様性があったか) | | | | | | |
| 課題性(個々の課題を達成することのできるテーマや活動になっていたか、集団としての関わりがどうであったか) | | | | | | |
| 【全体に関する指導の評価】 | | | | | | |

図24 単元評価シート

ることが想定される。そこで、これまでの学習状況等を個別の指導計画を活用しながら検討・共有していくことで、より妥当性の高い目標を設定するとともに、各教科等を合わせた指導と教科別の指導との相互の関連を図り、資質・能力をより確かに育てていくことが必要と考える。

(4) 生活単元学習における授業づくりの過程

中学部の生活単元学習における「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりを行うにあたり、生活単元学習における重要な視点を踏まえて作成した授業づくりの過程を図 25 に示す。

4 指導の実際

前述した生活単元学習における授業づくりの過程に沿いながら、「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点を踏まえ、生活単元学習の授業づくりを行った。

(1) 「個が生きる授業」における生徒の具体的な取組の姿の検討

生活単元学習における「個が生きる授業」について、本校で目指す学びの姿(個が生きる授業)と中学部の生活単元学習で育てたい力(「課題解決力」「人と関わる力」「各教科等の資質・

能力)を踏まえ、前年度の生活単元学習における生徒の取組の様子から、生活単元学習で目指す「個が生きる授業」について検討した。中学部の生活単元学習における「個が生きる授業」には、「㉔目的意識に関すること」「㉕課題を解決するための方策に関すること」「㉖課題意識と具体的な取組の姿に関すること」の三つの視点が含まれており、それぞれの視点について、生徒の取組の姿を想定して授業づくりに取り組んだ。三つの内容に関わる生徒の取組の姿を下の枠内に示す。

(2) 年間指導計画の作成

生活単元学習における「個が生きる授業」の実現に向け、前年度までの個別の指導計画の評価を踏まえて、単元名や主な学習活動と各単元で設定する課題解決場面を検討し、重点が置かれると想定される教科の内容を単元ごとに位置付けながら年間指導計画を作成した。年間指導計画については、生徒たちの取組の様子や個別の指導計画で設定した目標の達成状況に応じて、必要な単元を追加したり、計画した単元を修正したりするようにした。今年度作成した年間指導計画を表 9 に示す。

㉔「目的意識に関すること」

- ・設定した目的が達成された状況を意識している(長期的に目的を意識できる生徒)
- ・自分が取り組む活動を意識している(短期的な目的を意識できる生徒)

㉕「課題を解決するための方策に関すること」

- ・視覚的な情報を手掛かりに、教師の助言を受けて取組の方法や取組の改善点を考えている
- ・教師の助言や用意された手順書等の視覚的情報を手掛かりに、取組の方法が分かる(分からないことがあるときは、自分から教師に方法を尋ねる)
- ・教師の促しや働き掛けを受け入れて友達に取組の方法を聞き、自分のやる事が分かる
- ・教師の言葉掛けや師範を手掛かりに、活動の内容が分かる

㉖「課題意識と具体的な取組の姿に関すること」

- ・教師や友達と考えた方法を使って、課題の解決に向けて試行しながら取り組もうとしている
- ・活動や取組の内容が分かり、自分で必要な道具を用意したり課題解決に向けて考えたりしながら取り組んでいる
- ・教師の助言や友達のを考えを受け入れて取組の方法を修正しようとする

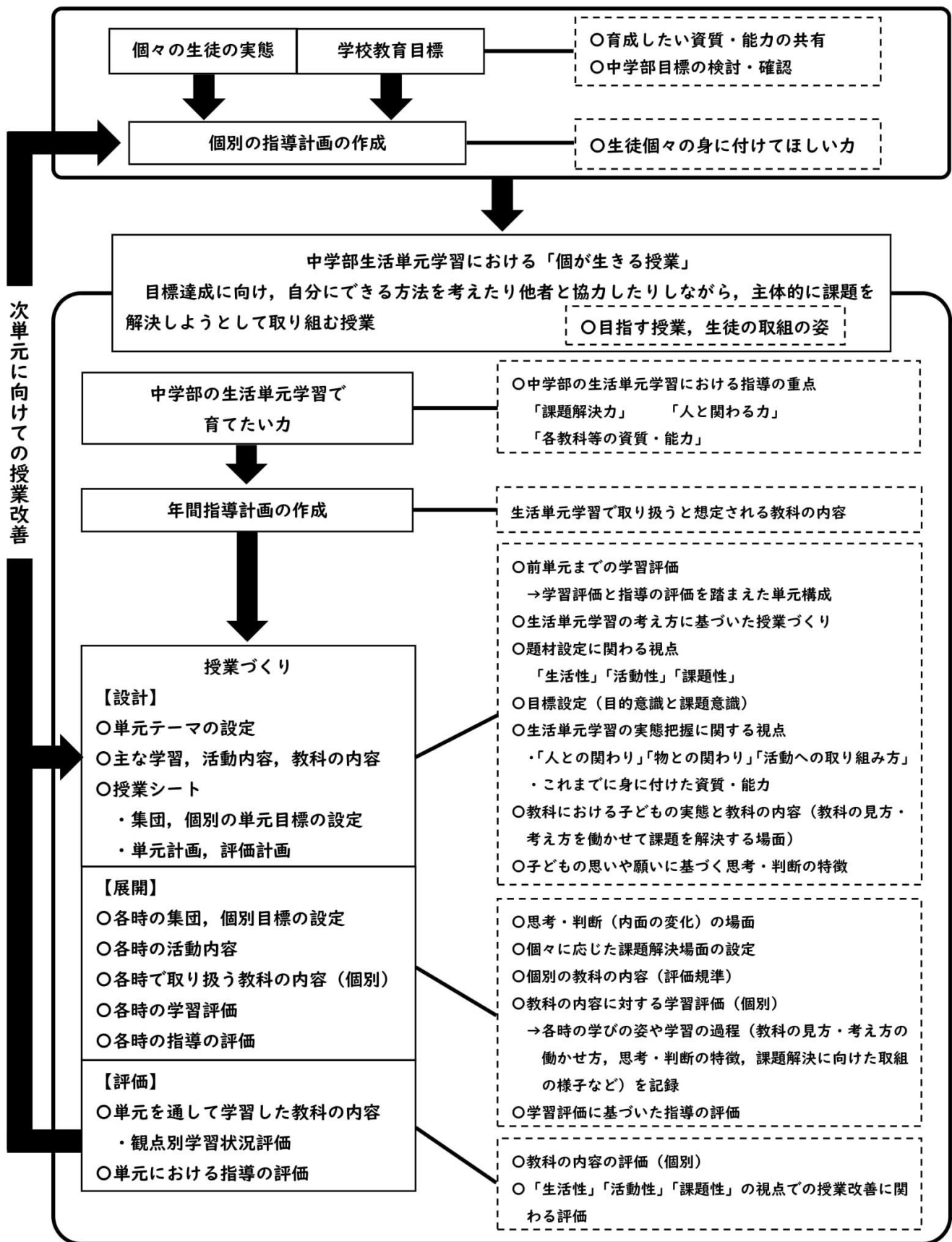


図 25 生活単元学習における授業づくりの過程

表9 生活単元学習における年間指導計画

一 中学部 第2学年の例 一

| 月 | 単元名 | 主な学習活動 | 取り扱う教科 |
|----|------------------|--|-------------------------------|
| 4 | ○新入生歓迎会をしよう | ○自己紹介ブックを作成する ○歓迎会の出し物を考える | ○国語 ○体育 |
| 5 | ○母の日のプレゼントを作ろう | ○母の日のプレゼントを制作する | ○美術 ○理科 |
| | ○運動会を成功させよう | ○運動会を盛り上げる応援グッズを作る ○招待状を作る | ○国語 ○美術 |
| 6 | ○豆腐を作ろう | ○大豆を加工して豆腐を作る ○豆腐を使って料理を作る | ○職業・家庭 ○数学 ○国語 |
| 7 | ○校外学習に行こう | ○校外学習に向けて、準備する物を考えたり、しおりを作ったりする | ○社会 ○国語 |
| 9 | ○秋のスポーツフェスを開催しよう | ○運動会で実施する競技やそのルールについて考える ○競技で盛り上がる曲を考える | ○体育 ○特別活動 ○音楽 |
| 10 | ○宿泊学習をしよう | ○1日の生活スケジュールや必要な活動を考える ○みんなで楽しむことのできるレクリエーションを考える | ○生活 ○社会 ○特別活動 ○職業・家庭 |
| | ○秋祭りをしよう | ○祭りの出店について考える ○お客さんを招待して祭りを開催する | ○職業・家庭 ○数学 ○社会 |
| 11 | ○学校祭を成功させよう | ○学校祭に必要な道具を作ったり、ポスターや招待状を作成したりする | ○美術 ○国語 |
| 12 | ○畑をしよう | ○破損している畑の囲いを修繕する ○時期に合った野菜を選んで栽培したり、畑の看板を作ったりする | ○職業・家庭 ○理科 ○美術 |
| 1 | ○お正月を楽しもう | ○お正月遊びを基に、巨大たこや人間すごろくなどのみんなで楽しむことのできるレクリエーションを考える | ○社会 ○国語 ○美術 |
| 2 | ○のれんカーテンを作ろう | ○更衣室に設置する目隠し用のカーテンを制作する | ○美術 ○職業・家庭 ○国語 |
| 3 | ○栽培した野菜で料理を作ろう | ○自分たちで栽培した野菜を使って、作りたい料理を考えたり、調理したりする | ○職業・家庭 ○国語 |

(3) 単元計画シートを活用した授業設計

中学部の生活単元学習における「個が生きる授業」と、年間指導計画を踏まえて、授業づくりを行った。授業づくりを行うにあたり、本研究を通して作成した計画シートを活用し、内容を整理しながら取り組んだ。計画シートに記入する項目は、「単元名」「これまでの評価を踏まえた単元設定(単元設定の理由や単元を通して学習集団全体で期待する姿)」「単元目標(学習集団全体)」「単元に関する実態と単元目標(個別)」「単元計画と評価計画」の五つで構成されている。

(4) 単元「豆腐を作ろう」の実践

本稿では、中学部2年生で実施した単元「豆腐を作ろう」の授業づくりを取り上げ、計画シートに沿って、以下に概要を示す。

①これまでの評価を踏まえた単元設定

これまでの生活単元学習における取組の様子に加え、取り扱うと想定される教科の内容に関する生徒の情報を共有しながら妥当性の高い題材選定や単元計画を行うために、授業者だけで

なく、学部内の教員で検討した。その際、「これまでの単元評価→単元テーマ(題材設定に関わる視点からの検討)→単元を通して期待する姿」の流れに沿って、生徒の姿を具体的に想定しながら検討ができるように、単元設定検討・共有シートを作成して活用した(図26)。

②単元目標の設定

「これまでの評価を踏まえた単元設定」の中で検討した内容を踏まえ、学習集団全体に係る課題と、個々の学習を深めていくための「人との関わり」に関する観点を大切に、学習集団全体の単元目標を設定した。その際、中学部の生活単元学習において、目標を設定する際に大切にしている「目的意識」と「課題意識」を明確にししながら、生活に必要な力を踏まえて設定した。

【単元目標】

手作りした豆腐を家族に振る舞って喜んでもらうために、友達と相談したり、友達の取組の様子から自分の取組を見直して方法を修正したりするなど、より良い豆腐となるように、他者と一緒に作り方を工夫しながら豆腐作りに取り組むことができる。

本単元において、生徒に期待する目的意識は、より良い豆腐を作って他者に喜んでもらうことであり、課題意識は、その目的の達成に向けて課題となることを解決しようとするのである。課題を解決するために、生徒たちが友達と相談したり、自他の取組から課題を考え、取り組み方を修正、改善したりしながら、主体的に取り組むことを期待した。

これまでの単元評価

本学級では、これまでに、友達と話し合いながらみんなが楽しめるゲーム（スポーツ）を企画してスポーツ大会を開催する「中1スポーツ大会をしよう」の単元に取り組んだ。この単元では、やってみようゲームを取り上げて自分たちで実際に取り組み、みんなが楽しめるゲームにするために、分かりやすいゲーム構成に関する視点（安全性や難易度）や、他者の気持ちを類推しながら発言したり行動したりする他者との関わりに関する個々の課題に迫る視点に沿って、生徒同士で話し合う活動に重点を置いて取り組んだ。これら二つの視点を基に考えることで、体験して感じたことや、ゲームのルール、取り扱う道具の工夫点など、学習の目的を意識して考える方向性が分かり、自分の意見や思いを整理しながら他者に伝えることができた。一方で、「みんなが楽しむことのできるゲームを考える」ことについては、「難しかった」「できなかった」という意見が出ると、ゲームそのものが難しいと判断し、工夫しながら再度実践し、工夫前後の違いを確かめながら取り組んでいくことが難しい場面も多く見られた。そのような場面では、個々の意見を発表することに終始したため、話し合いの中で、自他の考えを比較し、自分の考えを見直したり発展させたりするような集団のメリットを生かした学習が不十分であった。集団の中で他者と関わり合いながら自己の学習を深めていくには、集団における「人との関わり」に関する観点が必要であると考える。



単元テーマの検討（題材設定に関わる視点から）

これまでに学習してきた内容を基に、課題解決における生徒の取組をより発展させたいと考え、他者と相談しながら取り組んだり、他者の取組の様子を参考に作り方や道具の扱い方などの修正、改善を行ったりしながら取り組むことができる単元として、調理活動を中心とした内容を設定したい。

- ・学習集団編成を工夫し、グループ間での取組の方法を比較したり共有したりすることで、自分たちの取組の課題に気付いたり、取組の違いから学習内容を深めたりすることが可能になるのではないかな
- ・自己の取組を反省的に振り返って改善点を受け入れたり、他者の取組の意図や理由を考えたりするなど、自己に関することや他者との関わりに関する課題に迫ることもできる内容になるのではないかな

| 生活性 | 活動性 | 課題性 |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ○自分たちで栽培・収穫した食材を使って調理活動を行うことに対する興味や関心は高い【興味・関心】 ○手順書の活用や調理過程における計測、器具や火器の扱いなど、学習した内容を生活に生かしやすい【実際の生活に必要な知識・技能】 ○中学部での調理経験はないが、家庭で調理の手伝いや補助をしている経験のある生徒も多い【生活経験】 | <ul style="list-style-type: none"> ○工程の数や作る量、また、個々の取組の様子に合わせて柔軟に学習集団（個人、小グループ、学級全員など）や取組の内容を変更することが可能【集団に適應できる多様性】 ○道具の準備や片付け、取り扱い、必要な道具の選定における工程ごとの判断など、個々の課題に合わせて柔軟に活動を設定することが可能【活動の質と量の確保】 ○工程が簡潔で、1単位時間の中で全ての工程を通して取り組むことができるため、各時で取り組む内容が分かりやすく、また、「作る→改善」の過程で繰り返し取り組むため、取組における課題を明確にしやすい【活動のめあて、見通しのもちやすさ】 | <ul style="list-style-type: none"> ○他者と相談、役割分担、他者の取組を参考に自分の取組を見直して修正するなど、他者と共に活動に取り組む中で、他者と関わり合いながら取り組むことのできる活動を設定することが可能【集団との関わりを通じた課題解決】 ○道具の準備や片付け、取り扱い、道具の選定における工程ごとの判断など、個々の課題に合わせて柔軟に取り組むことが可能【個々の目標に応じた課題設定】 ○手順書の活用や工程の理解、調理に関する課題に応じた方法の修正や改善など、個々の課題に応じた内容を柔軟に設定することが可能【個々の目標に応じた課題設定】 |



単元設定の理由と単元を通して期待する姿

本単元では、自分の考えを伝えて他者と相談しながら取り組み方を工夫したり、他者の取組の様子から改善案を考えて取り組んだりするなど、他者との関わりを通して自己の学習を深めることを目的とし、「調理」を中心とした活動を設定した。調理活動では、取組の結果を即時的に確認でき、その結果から何が良かったのか、どこを改善すれば良いのかを友達と相談しながら考え、必要に応じて繰り返し試行することができるため、他者との相談活動の充実を図ることができると思う。活動の際には、グループ内での相談活動に取り組みやすくするために、三つの小グループを編成する。また、各グループの取組の様子を動画で撮影して自他の取組を振り返ることで、取り組み方の違いに気付いたり、自己の取組を反省的に振り返って友達の取組を参考に改善方法を考えたりすることが可能になると考える。自分たちで活動の方法を工夫しながら取り組むとともに、自他の取組方法を比較し、グループや自己の取組の課題に気づき、他者と関わり合いながらより良い方法を考えて活動する姿を引き出すことができるのではないかと考え、本単元を設定した。

図 26 単元「豆腐を作ろう」における単元設定検討・共有シート

③個別の実態と個別の単元目標

単元目標を基に、「人との関わり」「物との関わり」「活動への取り組み方」の実態把握に関する三つの視点と、これまでに学習の中で身に付けた資質・能力を踏まえて、単元に関する個別の実態を以下のように整理した(生徒Aの場合)。

【生徒Aの単元に関わる実態】

- 自分たちで栽培・収穫した大豆を使って調理活動を行うことに対する興味や関心は高い。
- 友達と活動する中で、友達から言われたことを受け入れて活動することはできる(友達に意見に左右される、流される)が、その理由を考えて納得しながら取り組んだり、友達に自分の意見を伝えて相談したりすることは難しい。
- 扱う道具や作り方、工程ごとに取り組む内容について、手順書を見ながら自分で考えて取り組むことが難しく、細かく教師に確認をすることが多い。
- 柔らかい感触や粘り気のある感触の物に触ることへの抵抗感はあるが、目的が分かると教師と相談して感触を和らげる方法を考えながら納得したりすることができれば活動に取り組むことができる。また、作る物に対して関心が高ければ、感触を気にせず、意欲をもって取り組むことができることもある。

学習集団全体の単元目標と単元に関する個別の実態を基に、学部教員や授業者間で個別の具体的な取組の姿について検討し、以下のように個別の単元目標を設定した(生徒Aの場合)。

【生徒Aの単元の個別目標】

手作りした豆腐を家族に振る舞って喜んでもらうために、友達と手順書を確認しながら豆腐作りの工程が分かって活動したり、より良い豆腐となるように作り方を工夫したりしながら豆腐作りに取り組むことができる。

④単元計画と評価計画

単元「豆腐を作ろう」では、調理活動を中心とする豆腐作りを題材として取り上げた。この豆腐作りは、前年度に実施した「畑をしよう」の単元において、生徒たちが育てる野菜として大豆を選び、収穫した大豆を使って、「学級の生徒たち全員が食べられる豆腐を作りたい」という生徒たちの思いに沿って計画した単元である。また、前年度に実施した単元「校外学習に行こう」では、豆腐工場を見学して豆腐の作り方を調べる活動や、豆腐料理店で食事をするを通して、自分たちで作った豆腐を使って作りたい料理を考えて調理をする活動などを計画していたが、新型コロナウイルス感染症の観点から、

計画通りに実施できてはいないものもあった。本単元は、これらの単元における内容的な関連を図りながら計画している。

本単元は、全9時間で計画しており、第一次は、これまでに学習したことを基に、豆腐の作り方やそのポイントを整理し、第二次では、実際に豆腐を作り、その出来栄を基に、よりおいしい豆腐にするために相談しながら考えて実行するというように、調理活動と話し合い活動を中心として展開した。そして、第三次は、自分たちで修正を加えながら作成した豆腐のレシピを整理したり、家庭で取り組んだ豆腐作りと、作った豆腐を使った豆腐料理の振り返りをしたりする流れで構成した。単元計画を作成する際に、各時で中心となる課題解決場面において生徒に期待する姿を明らかにするとともに、その取組の中で取り扱う教科の内容と重点を置く観点を設定し、評価計画についても検討した。本単元では、「調理」を中心とした活動を設定しており、実際の豆腐作りの場面では、ミキサーやカセットコンロなどの道具の扱いや、匙や計量カップなどの計器を使った測定など、取り組む過程で職業・家庭科や数学科の内容を中心に教科の内容を取り扱った。

⑤「個が生きる授業」の実現に向けて ア 評価計画の修正

第一次の取組において、授業終了時に授業者間で評価をする中で、評価計画では、取り扱う教科の内容と重点を置く観点だけでなく、生徒の思考・判断の様子も踏まえた具体的な姿を想定しながら示しておかなければ、教科の内容を評価することが難しいと確かめられた。この点を踏まえて、第二次以降の評価計画の修正を行った。

第一次の授業では、豆腐作りに関する動画を参考に、自分たちが作りたい豆腐のイメージを共有しながら豆腐作りのポイントを整理した。ポイントを考える際、これまでに食事や調理で目にしたことのある豆腐のイメージも加えながら、生徒は次の四つの視点から整理した。

<豆腐作りの四つの視点>

- 固さ：やわらかい
- 形：四角(長方形)
- 色：白色
- 味：豆腐の味(これまでのイメージを基に)
おいしいと感じる味

この四つの視点は、調理の仕方や図形など、主に職業・家庭科や数学科の教科の内容に関わる視点である。そして、第二次の小単元「豆腐を作ろう」において、豆腐作りの四つの視点を活用しながら、教科のどのような見方・考え方を働かせて課題解決に向けて取り組んでいるの

かという内容を評価計画に付け加えた。計画シートに記載した単元計画と修正した評価計画の内容について、第二次の内容を一部抜粋したものを図27に示す。教科の内容に関わる具体的な取組の姿を想定して評価計画を作成することで、教科の内容を的確に捉えて評価することが可能になった。また、取組の中で想定していた教科の内容に違いが生じた際に、指導の評価の視点から、授業のどの内容を改善すれば良いのかを的確に把握することにつながった。

| 次 | 学習活動 (活動のまとめ) | 時 | 本時の全体目標と活動の流れ <small>※本時の個別目標は本時案に記載</small> | 評価の計画 | 本時で取り扱う教科の内容 <small>※教科の内容(個別)は本時案・評価シートに記載</small> |
|---|------------------|---|---|--|---|
| 二 | 豆腐を作ろう | 1 | <p>【本時の全体目標】 豆腐作りの手順を確認しながら友達と協力して調理活動に取り組んだり、豆腐作りの視点を踏まえて方法を工夫したりして、豆腐を作ることができる。</p> <p>【活動の流れ】</p> <ol style="list-style-type: none"> グループ(二人ずつの3グループ)に分かれて豆腐作りの工程と準備物を確認する。 豆腐を作る。 豆腐作りに取り組む中で工夫したことや分からなかったことなど、グループで確認しながら手順書に書き込んだり、工程のどの場面なのか印を付けたりする。 | <p>【評価する場面と内容(いつ、何を)】</p> <p>○豆腐を作る場面 →固さ(やわらかく)や形(四角/特に長方形)、色、味の豆腐作りの四つの視点を基に、友達と相談しながら作り方を工夫して豆腐を作ろうとしている。</p> <p><豆腐作りの四つの視点></p> <ul style="list-style-type: none"> ・固さ：やわらかく ・形：四角(長方形) ・色：白色 ・味：豆腐の味、おいしい <p>(第一次で生徒が考えた視点)</p> | <p>○職業・家庭(家庭分野)/知 B イ(調理の基礎)(ア)</p> <p>○数学/知 C ア(イ)</p> |
| | | 2 | <p>【本時の全体目標】 他のグループの取組を撮影した動画やインターネットを活用し、より良い豆腐を作るための工夫点を豆腐作りの視点(固さや形、色、味)を踏まえて考えることができる。</p> <p>【活動の流れ】</p> <ol style="list-style-type: none"> 出来上がった豆腐を見たり試食したりして、豆腐作りの四つの視点(固さや形、色、味)に沿って、調理した豆腐の課題を整理する。 他グループの取組の様子(動画)を見たり、インターネットで調べたりして、より良い豆腐を作るための工夫を考える。 考えた工夫点を手順書に書き込む。 工夫点を発表して、全員で共有する。 | <p>○豆腐作りの振り返り場面</p> <ul style="list-style-type: none"> ・豆腐作りの四つの視点を踏まえて、豆腐の出来栄を確認しながら課題を明らかにしている。 ・課題の解決のために、インターネット等で作り方(分量や時間などの手順書には載っていない細かい情報)を調べたり、友達の取組の様子(動画)を見て解決方法を考えたりしている。 ・工夫した前後で豆腐がどのように変化したのかを考えて発表することができている。 <p>【評価方法】</p> <p>○生徒の取組の様子を撮影した動画や写真、教師の気付きのメモなどを活用して検討する。</p> | <p>○職業・家庭(家庭分野)/思 B イ(調理の基礎)(イ)</p> <p>○国語/思 A ウ</p> |
| | | 3 | <p>【本時の全体目標】 より良い豆腐を作るために、前時で考えた豆腐作りの工夫を踏まえて調理活動に取り組むことができる。</p> <p>【活動の流れ】</p> <ol style="list-style-type: none"> グループ(二人ずつの3グループ)に分かれて豆腐作りの工程と準備物を確認する。 より良い豆腐を作るために、前時で考えた工夫点を確認して、豆腐作りに取り組む。 工夫点を踏まえて、本時でできたことや難しかったことについて、グループで話をして整理する。 | <p>○第二次では、授業者間での評価検討を3回設ける。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第1時の評価 ・第2時(振り返り)と第3時(豆腐作り)の評価を、第3時終了時に合わせて行う。 ・第4時(振り返り)と第5時(豆腐作り)の評価を、第5時終了時に合わせて行う。 | <p>○職業・家庭(家庭分野)/思 B イ(調理の基礎)(イ)</p> <p>○数学/知 C ア(イ)</p> |

図27 単元「豆腐を作ろう」における単元計画と評価計画

イ 授業改善の取組

第二次で豆腐を作った際は、豆腐作りの四つの視点を基に、インターネットや友達の取組の様子を撮影した動画を使いながら、グループでの話し合いや、豆腐作りの課題とその解決策を考える学習活動を設定した。そして、授業終了時には、各時の評価シートを使い、取り扱った教科に関する学習評価を行った。その学習評価を基に、授業者間で口頭確認や検討を通して指導の評価を行った。

授業において、生徒が豆腐作りに取り組む中で、困ってはいるが、何をどのように改善すれば良いのかが分からず、戸惑っている様子が見られた。そこで、授業者間で取組の様子を撮影したビデオを活用しながら、生徒が改善に取り組まなかった理由について、指導の評価の視点である「目標の妥当性」「活動の内容と単元計画」「手立ての妥当性と教師の関わり」を基に検討した。その中で、豆腐作りで作ろうとしている物の完成形、つまり、生徒の目指すものが不明

確であったため、豆腐作りの四つの視点を活用した相談や試行につながらなかったのではないかと考えられた。そこで、「活動の内容」の視点から、個別の目標を達成することのできる適切な課題解決場面を設定するために、具体的な完成形のイメージをもつことができるよう、再度、豆腐の完成形について豆腐作りの四つの視点を基に確認し、具体的な生徒の取り組む姿を想定しながら学習活動や支援などを改善して、実践した。

その結果、豆腐作りの四つの視点を基に、生徒同士で相談したり友達に働き掛けたりする場面が増えた。そして、友達の取組を参考に自他のグループの取組の違いを考えたり、インターネットで改善策を調べたりすることを通して、自分たちの課題が分かり、その課題を解決しようとする姿も見られるようになった。

⑥単元評価

中学部における生活単元学習では、生活に必要な力を踏まえた目標を設定し、単元を計画し

生活単元学習の個別目標に対する評価（生徒 A）

| 単元の個別目標 | 評価 |
|--|--|
| 手作りした豆腐を家族に振る舞って喜んでもらうために、友達と手順書を確認しながら豆腐作りの工程が分かって活動したり、より良い豆腐となるように作り方を工夫したりしながら豆腐作りに取り組むことができる。 | <p>○「家族に振る舞うために」という目的を意識し、より良い豆腐となるように改善案や取組の工夫を意欲的に考えながら取り組むことができた。</p> <p>→自分たちで作った豆腐を試食した際に、豆乳が固まらないことや苦くておいしくないことから、「にがりは豆腐を固めるために入れるから、C グループみたい。にがりの量をちゃんと計らないといけない」と友達の取組の様子を参考に考えたり、「苦くて黒いのは、焦げたから、焦がさないように火を弱くしたら良い」と調理器具の使い方を工夫したりするなど、課題の原因が何かを考え、その原因を解消していくための改善案を整理しながら取り組むことができていた。</p> <p>○実際に豆腐を作る場面 友達と手順書を見ながら取り組み方や必要な道具を確認して自分がすることと友達がすることを分担したり、手順書に改善方法が書き込まれているときは、取り組む前に友達に見本を見せながら説明したりするなど、工程や方法を確認して取り組むことができた。</p> |

教科の内容に対する個別の単元評価（生徒 A）

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に取り組む態度 |
|--|---|---|
| <p>○職業・家庭 家庭分野Bウ（ア）/中2段階 イメージする豆腐を作るために、友達の取組の様子や発表、教師の言葉掛けや教師が提示した道具の使い方のポイントを参考にしながら取り組むことで、豆腐を作るための過程に必要な道具の使い方や計器の種類とその使い分けについて理解することができた。大豆や豆乳を加工する活動では、大豆を砕いてペースト状にするために水が必要なのに気づき、大豆と水の分量を考えながらミキサーを操作したり、カセットコンロの調節つまみに書かれた目盛りの読み方を理解し、調べて手順書に書き込んだ火の強さに合わせて強火や弱火と調整したりすることができた。</p> <p>○数学 測定ア（ア）◎/中1段階 より良い豆腐を作るために、分量を計る必要があることに気づき、匙や計量カップなど、分量によって計器の種類が変化することや匙一杯の分量、計量カップの目盛りの読み方（水平な場所に置き、目盛りに合わせて目線を下げる）に関する計器の使い方について理解することができた。</p> | <p>○職業・家庭 家庭分野Bイ（イ）中1段階 話し合いの際に、自分たちで作った豆腐を試食して出来栄を確かめ、イメージした豆腐の味と違って苦みがあることから、苦みの原因は煮込む場面で焦げたことと関連していることに気づき、焦げ付いた場面の取組の様子を振り返りながら、煮込む長さ（時間）に原因があると考えた。それを確かめるために、インターネットで豆腐の作り方を再度調べたりすると、煮込む際に、火の加減を調整する必要があることに気づき、豆腐作りでは、沸騰させる場面では強火に、長く煮込む場面では弱火に調節しながら取り組むことができた。</p> <p>○職業・家庭 家庭分野Bウ（イ）中2段階 最初に課題の原因として考えた時間についても、インターネットや上手くできたグループの取組の様子（動画）を参考に調べた中で情報（インターネットは10分に対して、他グループは5分で豆腐ができていた）に違いが生じたが、最初は時間を5分に設定して、確認後に再度煮込む必要がある場合は、10分まで時間を延ばすとそれぞれの情報を活用し、より良い豆腐となるよう、調理計画を再度立て直しながら取り組むこともできた。</p> | <p>○職業・家庭 より良い豆腐となるように、インターネットを使ったり友達の取組の様子や発言を参考にしたりするなど、取組の課題を見出し、その課題を解決していくための方法を調べて改善しようと取り組むことができた。調べた際には、手順書にその方法を書き込み、豆腐づくりの際に活用して試行しようとするなど、手順や調理方法、自分の取り組み方を変更しながら取り組むことができた。</p> <p>○数学 友達の様子から、これまでの自分の取組で使っていない計器を使うことで解決できると分かったと、計量カップを準備して水の分量を適切に計測しようとしたり、分量を調節しようとしたりするなど、課題の解決に向けて積極的に取り組むことができた。</p> |

図 28 生活単元学習の個別目標と教科の内容の個別の単元評価に関わる重複

単元に対する評価（指導の評価）

| 単元目標を評価する際の視点 | 生徒 A | 生徒 B | 生徒 C | 生徒 D | 生徒 E | 生徒 F |
|--|------|------|------|------|------|------|
| 生活性（興味・関心のもちやすいテーマだったか、生活に生かしやすいものであったか） | ○ | ○ | ○ | △ | ○ | ○ |
| 活動性（活動量は十分にあったか、個々に対応しうる多様性があったか） | ○ | △ | ○ | △ | ○ | △ |
| 課題性（個々の課題を達成することのできるテーマや活動になっていたか、集団としての関わりがどうであったか） | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | △ |

【全体に関する指導の評価】

- ・どの生徒も興味・関心のもちやすい題材ではあったが、1名の生徒については、調理活動への関心はあったものの、「豆腐作り」への興味の低さが見られた。
- ・本単元では、第一次に教師が作った豆腐をみんなで試食する場面を設定したが、曖昧な完成度の豆腐を提示してしまったことで、どのような豆腐を作るのかという基準が曖昧となり、取組当初はどのような課題を解決しようとしていたのかが生徒たちにとって分かりにくいものになってしまった。「こんな豆腐を作りたい」という明確な基準となる豆腐を提示する、もしくは、教師があえて失敗し、「どうすれば豆腐を作ることができるのか」と展開することで生徒の課題意識を引き出すことができるような単元計画の工夫が必要である。
- ・二人組で調理活動に取り組むようにすることで、ペアの相手をモデルにしながら豆腐作りに取り組むことができるようにした。生徒 B・D・F については、モデルとなるペアの生徒をよく見ながら取り組むことはできたが、どのペアにおいてもモデルとなる生徒が主導しすぎてしまう場面が多く見られたことから、どのようにペアを組むのか、ペア構成の工夫をする、または、ペア構成を変更しないのであれば、活動内容や協力しながら課題解決に取り組むことができる場面を設定するなど、今後の単元では検討が必要である。

図 29 生活単元学習の全体目標に対する単元評価

ている。しかし、各教科等の学習状況を正確に把握するためには、教科の内容に対する学習評価の充実を図る必要がある。そこで、3年次当初、各時の評価シートを基に、生活単元学習の目標に対する学習評価と、単元で取り扱った教科の内容（観点別）に対する学習評価を行い、それぞれの評価の内容について、関連を整理して検討した。その結果、本研究では、単元計画と評価計画を作成する際に、単元や各時で設定する課題解決場面において、重点的に取り扱う教科の内容を選定していることもあり、生活単元学習の単元目標（個別）に対する学習評価の内容と、教科の内容に対する学習評価の内容は、重複しているものが多いことが確かめられた（図 28）。そこで、評価の重複を避けるために、単元の個別の学習評価については、教科の内容に関わる評価のみとし、生活単元学習の単元目標（個別）の学習評価や授業改善に関わる指導の評価については、教師間の対話や口頭での確認を中心に行った。なお、次単元以降の学習に必要な授業改善に関わる指導の評価については、単元終了時に評価を行い、記述した（図 29）。

（5）生活単元学習における評価の考え方

本単元を通した取組の記録を基に、生活単元学習と教科に関わる学習評価の考え方について検討し、生活単元学習における学習評価を図 30

のように整理した。

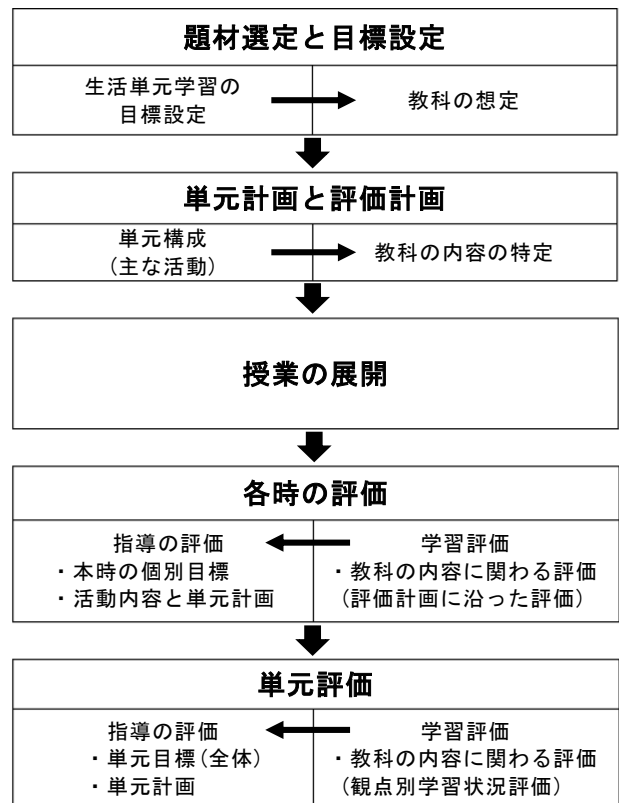


図 30 生活単元学習における学習評価

5 今後の課題

(1) 個別の指導計画と年間指導計画の見直し

授業づくりを行うにあたり、学校教育目標や個々の生徒の実態から、個別の指導計画を作成している。しかし、本研究の取組において、個別の指導計画を十分に活用することができなかつたことが課題として挙げられた。本校の個別の指導計画では、各教科等の全ての内容を取り上げて設定しているわけではなく、個々の実態から必要性が高い内容を抽出し、重点的に目標を設定している。そのため、年間指導計画の作成時に、個別の指導計画を基に教科の内容を選定したり、単元評価を行った際の評価内容を個別の指導計画に反映させたりすることが難しく、活用が不十分となっている。各単元における学習評価と指導の評価を個別の指導計画に反映させながら、生徒の学習状況に応じて年間指導計画を作成したり、修正したりしていくために、中学部で活用している個別の指導計画を見直していく必要がある。教科別の指導、各教科等を合わせた指導において、取組の姿と習得状況を基に、目標設定や単元計画を効果的に作成していくことができるよう、どのような個別の指導計画の内容、形式にする必要があるのかについて、今後、検討していきたい。

(2) 各教科等を合わせた指導と教科別の指導相互の関連

生活単元学習で取り扱った教科の内容は、必然性の高い活動の中で、生徒が各教科等の見方・考え方を働かせながら課題の解決に取り組む過程において習得したものである。しかし、学んだ内容は、教科の知識や技能に留まっていることも多い。また、教科別の学習においても、学習した知識や技能を実際の生活場面で活用するまでに至っていないものも見られる。学習して習得した知識や技能を、生徒たちが思考しながら効果的に活用し、生活に生きる力として、教科の資質・能力を確かに育てていくためには、各教科等を合わせた指導と教科別の指導におけ

る関連性をさらに高めながら指導していく必要があると考える。

(3) 教科の指導力を高める

本研究において、生活単元学習における評価の考え方について、中学部教員で検討しながら、目標設定や単元計画、授業の展開、単元評価の各段階における教科の内容の位置付けを明確にすることができた。しかし、現段階では、目標設定や単元計画において、教科の内容を十分に捉え切れておらず、各教科等の見方・考え方についての理解も必ずしも十分とは言えない現状にある。そのため、教科における内容を十分に理解し、各教科等を合わせた指導に関わらず、教科の指導力を向上させることが必要であると考える。

IV 実践研究 — 高等部 —

1 はじめに

高等部では、研究主題における「個が生きる授業」を「人と関わり合いながら、自信や責任感をもって活動に取り組んだり、挑戦したいという気持ちが湧き上がったりするような授業」と定義し、授業づくりに取り組んだ。

これまで高等部では、授業を担当する複数の教師がチームとなり、話し合って単元を構想し、実践する中で生徒の学びの姿を捉え、その学びを次の授業づくりに生かしながら取り組んできた。前研究から、生徒の学びの姿を捉えることを大切にしながら授業づくりをしてきているが、各教科の内容に関わる生徒の学びを捉えたり、授業づくりに必要な学習評価の内容や方法を明確にしたりすることには課題があった。

本研究では、作業学習の授業づくりを通して、「指導と評価の一体化」に基づいた個が生きる授業づくりの過程を整理して示すとともに、そのような授業づくりにおける重要な視点について検討する。

2 対象授業

高等部では、作業学習の農耕班と陶芸班を研究の対象授業とした。農耕班では野菜の栽培と販売、陶芸班では備前焼の製作と販売の作業を中心に行っている。高等部の作業学習は1日4時間の授業を週3回行っている。それぞれの作業班に、各学年の生徒4人、計12人が所属している。1年生は前期、後期で作業班を交代し、どちらの班も体験する。2年生からは、本人の希望と教師同士の話し合いを基に所属する班を決め、卒業まで同じ班で活動する。全ての教師が作業学習の指導を行い、生徒3～4人に対して、教師1人の割合で指導にあたっている。

3 研究の経過

(1) 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程

高等部では、これまでも様々な視点で検討し

ながら授業づくりを行ってきたが、「指導と評価の一体化」という視点から、授業づくりの過程や授業づくりに必要な情報の検討をすることには至らなかった。そこで、まず授業づくりの過程を検討することにした。農耕班と陶芸班がそれぞれ連続する二つの単元について、授業の設計→展開→評価のプロセスで授業づくりを行い、それを基に授業づくりに必要な情報と大切にしている視点について検討し、授業づくりの過程図を作成した(図31)。さらに、この過程図に基づいて授業実践を行い、過程図の改善も行った。なお、過程図の左側は授業づくりの過程、右側には授業づくりに必要な情報と大切にしている視点を示している。

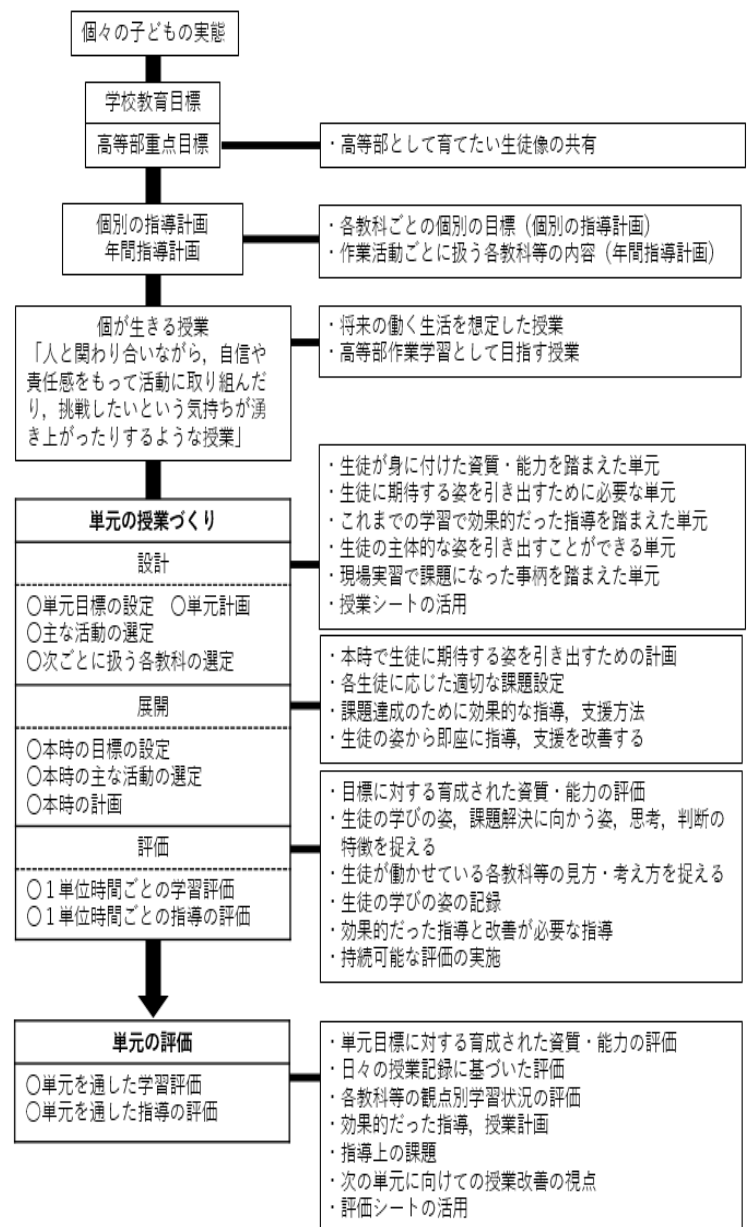


図31 本校高等部作業学習における授業づくりの過程

(2) 高等部として育てたい生徒像の共有と一貫性のある授業づくり

これまで高等部では、それぞれの教師が学部
の重点目標を把握していたが、その捉え方は教
師によって、いくらか異なっていた。そこで、
年度初めや夏季休業中に高等部として育てたい
生徒像について話し合い、共有した。話し合い
の中では、それぞれの教師が、これまでに関わ
った生徒の姿について、「高等部として育てたい
姿」だと感じた具体的なエピソードを出し合い、
共有した。そのことにより、育てたい姿へのイ
メージを具体化し、高等部の教師が授業や指導
の方向性を共通理解することができた。

(3) 扱う各教科の内容の明確化

これまでの高等部の作業学習では、作業活動
における生徒の姿を評価して指導や支援を行っ
てきたが、教科の視点をもった指導や評価は必
ずしも十分とは言えなかった。そこで、年間指
導計画に作業工程ごとに扱う各教科の内容を示
したり、単元構成時に扱う各教科の内容を検討
したりすることで、授業の中で教科の視点をも
って指導することができた。また、生徒の学び
を教科の視点で評価したり、生徒が働かせてい
る教科の見方・考え方を捉えたりすることがで
きるようになった。

(4) 持続可能な評価方法の検討

本校高等部の教育課程では、作業学習の授業
時間が多くの割合を占めている。そのため、1
単位時間ごとの学習評価を日々丁寧に行ってい
くことは、現実的ではなかった。そこで、持続
可能な評価方法の検討を行い、作業学習で既に
活用していた作業日誌を評価の一部として活用
することにした。授業の始めに、日誌を使って
生徒と一緒に本時の目標を共有し、その共有さ
れた目標の達成に向けて生徒と教師が取り組み、
授業の終わりに成果や課題、学んだことなどを
振り返り、評価をした。これにより、教師と生
徒が共有した目標の達成に向けて取り組むこと
ができ、生徒の課題意識と主体性を引き出すこ
とができるとともに、日誌を家庭に持ち帰るこ

とで保護者と連携して指導することにつながっ
た。また、日誌に記入する内容を検討し、改善
することで、評価の一部として扱うこともでき
た。さらに、日誌の画像を教師のタブレット端
末に読み込み、日誌に書かれたこと以外の内容
も後程書き込んで保存することができるように
した。この取組により、持続可能な評価にする
ことができた。

(5) 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点と意義

高等部での検討によって導き出した『指導と
評価の一体化』に基づいた授業づくりにおける
重要な視点』としての五つの視点とその意義を
表 10 に示す。

表 10 「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりにおける重要な視点と意義(高等部)

| 重要な視点 | 高等部における意義 |
|--------------------|--|
| ①個別の指導計画と年間指導計画の活用 | <ul style="list-style-type: none"> ・生徒一人一人の各教科の目標を共通理解し、目標に沿った指導をすることができる。 ・年間指導計画に扱う教科の内容を示すことで、教科の視点をもって指導と評価を行うことができる。また、生徒が働かせている各教科の見方・考え方を捉えたり、新たな見方・考え方を獲得するように指導したりすることができる。 ・生徒と教師が共通の目的や目標をもち、授業が展開されることで、生徒の学びを引き出すことができる。 |
| ②児童生徒の姿のイメージ化と捉え方 | <ul style="list-style-type: none"> ・生徒が働かせている各教科の見方・考え方を捉えることで、新たな見方・考え方に気付いたり、働かせたりするように指導することができる。 ・生徒の思考、判断の特徴を捉えることで、教師が教える場面や生徒が考える場面を適切に設定することができる。 ・教師が捉えた生徒の姿をフィードバックすることで、生徒は自らの成長や課題、特徴などに気付き、強みを生かそうとしたり、課題意識をもととしたりすることができる。とともに、進路選択や将来の生活に学びを生かすことができる。 |
| ③単元計画と評価計画 | <ul style="list-style-type: none"> ・授業担当教師が話し合い、生徒が身に付けている資質・能力を多角的に捉え、次の単元で身に付けさせたい力を検討することで、単元構成が明確になる。 ・個別の指導計画と関連付けながら、次ごとに扱う各教科の内容を検討することで、教科の視点をもって指導することができる。 ・持続可能な評価の方法を検討し、実施することで継続して授業改善をすることができる。 |
| ④授業記録に基づいた単元の評価 | <ul style="list-style-type: none"> ・日々の丁寧な振り返りや授業記録により、生徒の変容や身に付けた資質・能力に気付きやすくなり、単元の評価に根拠をもつことができる。 ・教科の視点をもって授業を記録し、その記録に基づいて単元の評価をすることで、授業内で扱っている教科の内容の偏りに気付きやすくなり、授業改善につながる。 |
| ⑤チームでの目標・評価の共有 | <ul style="list-style-type: none"> ・教師がそれぞれの生徒の目標を共有することで、生徒一人一人が身に付けている資質・能力や課題を把握し、どの教師が指導をする際にも一貫した指導を行うことができる。 ・定期的に授業担当教師が集まって生徒の姿や授業について話し合うことで、生徒の姿を多角的に捉えたり、授業改善をしたりすることにつながる。 |

4 指導の実際

(1) 設計

個別の指導計画では、年度初めに前年度の個別の指導計画、これまでに身に付けた資質・能力、生徒の学習の様子などを基に、担任が各教科の目標を設定した(図 32)。

| | | |
|-----|----|---|
| 職業科 | 前期 | ①作業時に使用する道具の名称や扱い方を理解し、作業課題に応じて正しく扱うことができる。 |
| | | ②販売できるかどうか等の基準が分かり、基準に沿って確実に作業を行うことができる。 |

図 32 個別の指導計画(例)

年間指導計画については、学習指導要領や、個別の指導計画に示した各教科等の目標、これまでの学習で効果的だった単元構成と指導方法などを踏まえて、授業担当教師が集まって検討し、作成した(図 33)。また、作業活動ごとに扱う各教科の内容を示すことで、教科の視点をもって指導できるようにした。

次に、授業シートを活用しながら単元計画を作成した。まず、授業担当教師が集まり、これまでの評価を踏まえながら単元設定の理由、本

単元を通して期待する生徒の姿、単元目標、個別の単元目標、単元計画、次ごとの主な活動内容、次ごとの全体目標、次ごとに取り扱う各教科の内容、評価の計画について検討した。さらに、個別の生徒の目標についても話し合うことで、一人一人の生徒の目標を共有して授業を行うことができるようにした。

次ごとに取り扱う各教科の内容では、その次特有の学習活動に関連する教科の内容を示すことで、単元の計画に沿いながら教科の視点をもって指導したり、評価したりしやすくなった。

評価計画では、次ごとに、いつ、どの場面の姿を評価するか、また、生徒の学びにとって重要となる自己評価・他者評価の捉え方について検討し、評価計画を作成した(図 34)。さらに、持続可能な評価とするために、作業日誌も活用して評価することとし、生徒が自らの学びを振り返り、次の学習につながる日誌となるように改善した(図 35)。

| 作業工程 | 活動内容 | ねらい | 教科 |
|------|--------------------------------|--|----|
| 袋詰め | ・収穫した野菜をはかりで量って袋やパックに入れ、口を留める。 | ・電子はかりを使って、決められた重さになるように組み合わせを考えながら量る。 | 数学 |
| | | ・手順書を参考に、野菜の向きや入れ方に気を付けたり、決められた大きさの袋に入れたりすることができる。 | 職業 |
| | | ・お客さんの視点で、商品の見栄えや量を考えて袋詰めをすることができる。 | 職業 |
| | | ・ツールを活用して袋に入れたり、バックシーラーを扱って袋の口を留めたりすることができる。 | 職業 |

図 33 年間指導計画(例)

これまでの評価を踏まえた単元設定（本単元を通して期待する姿）

1年生は、高等部に入學したばかりではあるが、これまでの経験から野菜や農耕作業に興味をもち、主体的に作業に取り組もうとしている。

2、3年生は、これまでも注文販売の経験があり、お客さんからのフィードバックを励みにして、野菜を育てることや販売することへの意欲が高まっている。作業面では、野菜の収穫の際に、スケールを使用して大きさを測ったり、葉や実の状態をよく観察したりしながら、基準に合った野菜を収穫しようとする姿が見られる。また、葉の切り口が斜めになったり、力を入れ過ぎて葉を折ってしまったりすることがある。洗浄作業では、野菜の向きを変えながらブラシで洗ったり、溜めた水に野菜をつけて手でこすりながら洗ったりする姿が見られる。また、土や汚れの有無に気付きにくかったり、洗浄後の確認が不十分のために土や汚れが残ったままになったりすることがある。袋詰め作業では、袋詰め基準書を見ながら計量し、決められた大きさの袋に入れたり、袋詰めがしやすくなるツールを活用して根や葉の向きを揃えて袋に入れようとしていたりする姿が見られる。また、袋の口が開いたままになっていることに気付かなかったり、葉が折れたままの状態の販売したりしようとしていたりすることがある。そのため、本単元では、お客さんが喜ぶ商品かどうかという視点で、野菜の状態や袋詰めの見栄えなどを考えて作業する姿、道具を正しく扱って野菜を収穫したり、土や汚れの有無を確認しながら洗浄したりする姿をねらいとしている。また、近隣の幼稚園への注文販売をすることで、多くの保護者からのフィードバックを受けることができるとともに、今後も定期的な注文販売を実施することができ、次の販売に向けて生徒が主体的に工夫、改善していこうとする姿が期待できると考える。

単元目標（全体）

お客さんが喜ぶ商品を作ることを意識し、決められた分量の野菜を収穫して土や汚れが残らないように洗浄したり、見栄え良く袋詰めしたりして販売することができる。

単元に関する実態と単元目標（個別）

| | |
|---|---|
| A | <p>【目標】</p> <p>○お客さんのアンケート内容を読み取り、ニーズに気付いたり、喜ばれる商品を作ろうとしていたりすることができる。</p> <p>○販売可否の基準が分かり、土や汚れが無くなるまで洗浄したり、見栄え良く袋詰めしたりすることができる。</p> |
|---|---|

単元計画と評価計画

| | |
|---|--|
| 第四次「幼稚園で注文販売をしよう」 | <p>【主な学習活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・校内販売のアンケートを基に改善点を考える ・野菜の状態や見栄えを考え、収穫、袋詰めをする ・注文書の内容を読み取って、必要な個数を収穫、袋詰めする ・注文者ごとに商品を仕分けて袋に入れる ・商品を幼稚園に配達する ・代金とアンケートを受け取る |
| <p>【取り扱う各教科の内容】</p> <p>国語：思考力、判断力、表現力等 A聞くこと・話すこと 相手や目的に応じて自分の伝えたいことを明確にすること。</p> <p>国語：思考力、判断力、表現力等 C読むこと 日常生活や社会生活、職業生活に必要な語句、文章、表示などの意味を読み取り、行動すること。</p> <p>数学：知識及び技能 A数と計算 2位数の加法及び減法について理解し、その計算ができること。また、それらの筆算の仕方について知ること。</p> <p>職業：思考力、判断力、表現力等 A職業生活 作業の確実性や持続性、巧緻性等を高め、状況に応じて作業すること。</p> <p>特別活動：思考力、判断力、表現力等 集団をよりよく改善したり、主体的に社会に参画し形成したりするために、自他のよさや可能性を發揮しながら、主体的に集団や社会の問題について理解し、合意形成を図ってよりよい解決策を決め、それに取り組むこと。</p> | |
| <p>【評価の計画】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・販売アンケートを基に、同じグループの友達と話し合っ改善点を考える様子。 ・お客さんが喜ぶ商品を作ることを意識して、収穫や袋詰めなどの作業に取り組む様子。 ・注文書の内容を読み取って、収穫や商品の仕分け作業をする様子。 ・アンケートで、お客さんからのフィードバックを受ける。 ・商品の受け渡しを通して、自分たちの活動に対する達成感や満足感を得る。 | |

図 34 授業シート（例）

| | |
|-----|--|
| 目標 | |
| 内容 | |
| 評価 | |
| 農耕班 | |

| | |
|--------------------|------------------------------------|
| 陶芸班作業日誌(いこみ班用) | |
| 1. 作業内容 | 型外し・道具の準備・ゴム付け・いこみ・ブラシ掃除・ひっくり返す・こす |
| 2. 目標 | |
| 3. 目標の反省 | |
| 4. 課題 | |
| 5. ほめられたこと、よくできたこと | |
| 6. 先生より | |
| 7. 家庭より | |

図 35 改善された作業日誌の一部(左：農耕班，右：陶芸班)

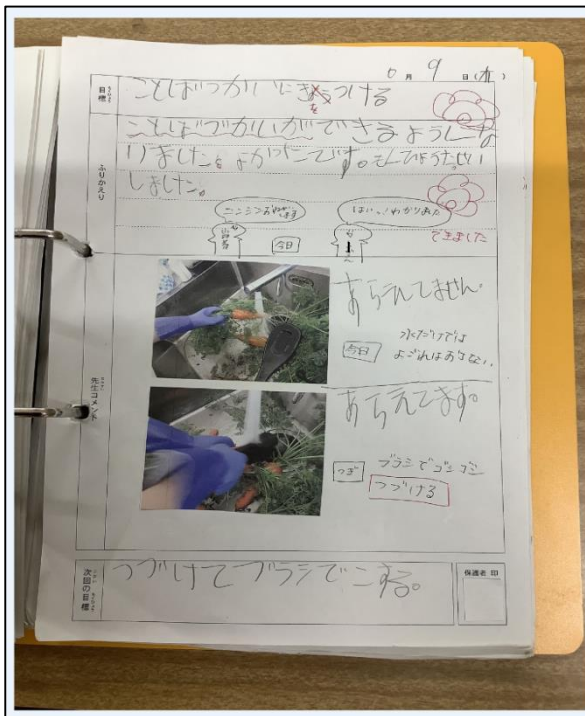
(2)展開

本時の授業を行う際には、これまでの学習を踏まえ、各々の教師は、担当する生徒の本時の目標と授業計画を考え、授業を実施した。あらかじめ本時の目標を具体的な行動の姿として設定しておき、授業の始めに各生徒と前時までの学習を振り返ったり、本時の目標を確認したりして生徒と目標を共有することで、その目標達成に向けて共に取り組むことができた。これにより、生徒が自ら目指す姿と教師の願う姿が重なることが増え、生徒と教師が共通の内容を評価することができた。

授業の振り返り場面では、各生徒が本時の学

びと課題について振り返ることができるように、生徒の実態に応じて作業日誌の形式を工夫したり、写真や実物を用いたりしながら教師と一緒に振り返るようにした。教師との丁寧な振り返りにより、生徒は自らの学びや次時の課題に気付くことができた。

日々の授業実施後の評価については、タブレット端末を活用して行った。教師のタブレット端末に本時の日誌を画像データとして取り込み、その画像の隣に、教科の視点での評価や授業中の生徒の様子、授業の改善点など、日誌に記入していない内容を書き込み、日誌と合わせて日々の評価とした(図 36)。



指導をされた際には、わかっている適切な言葉がおいで伝えずにできなかった(国) 教師や他の教師ともできずかば不明、実習生には時々Xロになりやあ。よ！言葉が名人！などでキラあげると意図が持親しやあ。洗いの作業で洗い戻しが多し。ガラスをぬって「ゴシゴシ」で雑音語で伝えずと、ちゃんと分かったかな？ゴシゴシが、途中やめになりが「先生の」おはつづけて二あり→次のステップで洗いや土に注目して洗うかな〜やりながら指導方法と方針を考えている！

図 36 日々の評価

(3) 評価(単元)

単元終了後、各生徒の単元目標に対する評価について、担当教師が記録した日々の評価を持ち寄って作業班の教師で話し合った。話し合いを通して、生徒の姿を多角的に捉えたり、効果的だった指導や授業の改善点に気付いたりする
○単元を通して見られた生徒の姿

- ・アンケート結果から、見た目が良い商品がお客さんに喜ばれることや量や価格が適切であったこと、次に作ってほしい野菜などに気付くことができた。また、お客さんの意見を聞くことで「やった。うれしいです」と言い、自分が行った作業への達成感や満足感を感じることもできた。
- ・野菜の洗い終りに教師と汚れの有無を確認したり、洗い終わった野菜の写真を提示しながら一緒に振り返ったりすることで、販売可否の基準が分かり、土や汚れが無くなるまで洗うことができた。また、基準表の内容を予め教師と確認してから作業することで、はかりを使って、自ら決められた量の野菜を袋詰めしようとすることができた。

○単元を通した教科の内容に対する観点別評価

| 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|---|--|--|
| (職業科)販売可否の基準が分かり、基準に沿って商品を作ることができた。(A 職業生活/イ 職業/(ア)/④作業の確実性や持続性、巧緻性を高め、状況に応じて作業すること。) (数学科)はかりを使って数値を正しく測定することができた。(C 測定/ア/(ア)/④長さ、重さ及びかさについて、およその見当を付け、単位を選択したり、計器を用いて測定したりすること。) | (職業科)教師との振り返りを通して自らの課題を考え、次時の目標を立てることができた。(A 職業生活/イ 職業/(イ)/⑦作業や実習における役割を踏まえて、自分の成長や課題について考え、表現すること。) (国語科)アンケートの結果を読み取り、お客さんのニーズに気づき、表にまとめることができた。(C 読むこと/ウ/日常生活や社会生活、職業生活に必要な語句、文章、表示などの意味を読み取り、行動すること。) | (職業科)お客さんからの意見を聞き、達成感や満足感を得ることができた。(A 職業生活/ア 勤労の意欲/(ウ)/作業や実習等に達成感を得て、進んで取り組むこと。) |

図 37 単元を通して見られた生徒の姿と単元を通した教科の内容に対する観点別学習状況の評価

5 今後の課題

本研究の取組を通した、今後の課題について、以下に示す。

(1) 個別の指導計画の活用と授業間のつながりと積み上げ

本校高等部の個別の指導計画では、各教科の目標が設定されている。年間指導計画作成時には、生徒個々の個別の指導計画の内容を加味しながら計画を立てる必要があるが、縦割りでの授業であるため学年によって既習事項や経験が異なること等の要因から、個別の指導計画を有効に活用して年間指導計画が作成されていないことが現状である。また、高等部の教育課程では、作業学習や生活単元学習といった、各教科等を合わせた指導の時間を多く取り入れており、

ことができた。また、話し合いを受け、担当教師が単元を通した教科の内容に対する観点別学習状況の評価を行った(図 37)。この際には、話し合った評価と日々の評価を基にすることで、根拠のある評価を行うことができた。

個別の指導計画で示された各教科の目標を、どの授業で、どの程度学習するかは明確ではなく、授業間での評価の共有が必ずしも十分とは言えない。そのため、例えば作業学習で身に付けた各教科等の資質・能力を、生活単元学習等その他の授業でも発揮するためには、身に付けた資質・能力を授業者間で互いに把握し、授業を行う必要がある。

(2) 偶有性のある学びをした際の評価の扱い

授業の目標や扱う教科の内容については、個別の指導計画、年間指導計画に基づき、単元計画や本時の計画などにおいて、授業前に想定されている。しかし、実際に授業を行う中で、生徒が教師の想定を超えた学びや目標とは異なる

学びをすることがある。特に、各教科等を合わせた指導においては、生徒が真剣に学習活動に取り組む中で、生徒の意識の流れや興味・関心、気付き、思考の仕方などに沿いながら授業が展開されるため、その時々生徒の姿に応じて臨機応変に授業を改善したり、指導内容を変更したりする必要がある。そのように、教師の想定とは異なる、目標が明示されていない学びの評価の扱いについて、教師の間で共有しておくことが必要である。

〈文献〉

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター
(2020)「指導と評価の一体化」のための学習
評価に関する参考資料 小学校 国語.
- 文部科学省(1991)特殊教育諸学校小学部・中学
部学習指導要領解説－養護学校(精神薄弱教
育)編一
- 文部科学省(2018)特別支援学校幼稚部教育要領
小学部・中学部学習指導要領.
- 文部科学省(2018)特別支援学校教育要領・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(2018)特別支援学校学習指導要領解
説 各教科等編(小学部・中学部).
- 文部科学省(2019)特別支援学校学習指導要領解
説 知的障害者教科等編(上)(高等部).
- 文部科学省(2019)特別支援学校学習指導要領解
説 知的障害者教科等編(下)(高等部).
- 文部科学省(2020)特別支援学校小学部・中学部
学習評価参考資料.
- 文部科学省(2022)特別支援学校高等部学習評価
参考資料.
- 岡山大学教育学部附属特別支援学校(1992)研究
紀要, 第 10 号.
- 岡山大学教育学部附属特別支援学校(2000)研究
紀要, 第 13 号.
- 岡山大学教育学部附属特別支援学校(2019)研究
紀要, 第 22 号.
- 武富博文・増田謙太郎(2020)特別支援学級・特
別支援学校 新学習指導要領を踏まえた「学
習評価」の工夫. ジアース教育新社.
- 田村学(2017)カリキュラム・マネジメント入門.
東洋館出版社.
- 田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵
(2016)カリキュラム・マネジメントハンドブ
ック. ぎょうせい.
- 田中博之(2020)「主体的・対話的で深い学び」
学習評価の手引き. 教育開発研究所.
- 田中保樹・三藤敏樹・高木展郎(2020)資質・能
力を育成する学習評価—カリキュラム・マネ
ジメントを通じて—. 東洋館出版社.
- 丹野哲也・武富博文(2018)知的障害教育におけ
るカリキュラム・マネジメント. 東洋館出版
社.

あ と が き

副校長 金島 一顯

今回の学習指導要領の改訂において「学習評価の充実」が示され、児童生徒が「学習したことの意義や価値を実感できるようにすること」が明記されました。学習評価の充実に向けては、従来の「できる・できない」といった一面的な評価だけでなく、学習の過程を重視することを大切にし、児童生徒の主体的な学びや次の学びに向かう意欲を高めていくための多面的な評価が求められています。

本紀要は、「知的障害教育における『指導と評価の一体化』に基づいた個が生きる授業づくりー学習評価に焦点を当ててー」を主題としています。子どもたちが学びを積み重ねた単元に焦点を当て、児童生徒一人一人の学習状況の評価を行い、その学習状況の評価と指導の評価を次の単元の授業づくりに活用するという「指導と評価の一体化」に基づいた授業づくりの過程と、その過程における五つの重要な視点を、教科別の指導(国語科)と各教科等を合わせた指導(生活単元学習, 作業学習)の実践を通して示しています。過程図に沿った授業づくりを進めていく際には、各学部で計画シートと評価シートから構成されている授業シートを作成しました。年間に8回程度実施される研究全体会の中では、各学部の進捗状況を共有し合う小グループの協議の時間が設定されていました。自分の学部の取組を言語化したり、他学部の成果と比較して対話したりすることにより、一人一人が自分自身の授業づくりと学習評価を整理することができ、専門性の向上に繋がったと考えております。

また、本年度は、県内の全ての県立特別支援学校が授業づくりと学習評価をテーマとして研究に取り組むこととなりました。そこで、本校が毎年行っている授業づくり研修会で本年度の第1回目は、「授業づくりと学習評価に取り組もう」をテーマとしました。本校が取り組んでいる研究の進め方や研究の成果などについて情報提供し、各校のミドルリーダーを中心に、学校全体の研究ビジョンの共有の仕方、研究計画・推進の仕方、持続可能な取組にするための提案と共有の仕方、学校全体で取り組む実践研究の取組などについて、各学校の意向を共有しながら意見交換を行うことができました。

「附属学校から地域の学校へ情報提供する関係」から、「各学校の目的達成のみならず、附属学校と地域の学校が同じ目的に向かって対話し、共通の新しい価値を創造していくことのできる関係」へのきっかけとなる研究になったと考えております。

最後になりましたが、本研究を進めるにあたり、多くの方からご指導をいただきましたこと深く感謝申し上げます。本年度で一区切りになりますが、本研究から得られたものを再度検証し、児童生徒の確かな学びに生かせるよう取り組んでいきたいと考えております。皆様には、ご高覧の上、忌憚のないご意見をいただければ幸いです。

研究同人

岡山大学教育学部附属特別支援学校

| | | | | | | |
|-----|----|----|----|-----|-----|-----|
| 校長 | 仲矢 | 明孝 | | | | |
| 副校長 | 金島 | 一顯 | | | | |
| 金久 | 傑 | | 中田 | 裕人 | 西川 | 省吾 |
| 碓 | 加代 | | 小郷 | 将太 | 角原 | 佳介 |
| 川上 | 佳奈 | | 櫛本 | 圭佑 | 栗原 | 涼子 |
| 高下 | 心輔 | | 小林 | 敬和 | 重永 | 多恵 |
| 杉山 | 有希 | | 武田 | 由紀子 | 田中 | 真一朗 |
| 辻本 | 汐里 | | 野村 | 優子 | 乗金 | 大輔 |
| 濱田 | 曜 | | 林 | 瑞希 | 伴 | 真里奈 |
| 東 | 武虎 | | 廣木 | 真子 | 政久 | 聡子 |
| 松本 | 沙織 | | 三輪 | 麗奈 | 山本 | 佳乃 |
| 吉川 | 雅丈 | | 篠原 | 宏美 | 大田原 | 久仁子 |
| 木村 | 健一 | | 浜名 | 綾子 | | |

(転出者)

| | | | | | |
|----|-----|----|----|----|-----|
| 仲達 | 啓一 | 中山 | 誠剛 | 圓山 | 勇雄 |
| 岡本 | 友貴子 | 長田 | 恵子 | 龜山 | 純子 |
| 中吉 | 利枝 | 能勢 | 涼子 | 渡部 | 健太郎 |

岡山大学大学院 教育学研究科発達支援学系 特別支援教育講座

| | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|
| 佐藤 | 曉 | 大竹 | 喜久 | 大守 | 伊織 |
| 吉利 | 宗久 | 宮崎 | 善郎 | 丹治 | 敬之 |



岡山大学
OKAYAMA UNIV.