

【原 著】

知的障害教育における各教科等を合わせた指導の「各教科
等の内容の取扱いや学習評価」に着目した方策の検討

藤谷 峻介 宮崎 善郎

Combined Instruction in Each Subject Area in Education for Intellectual
Disabilities Handling of Content and Evaluation of Learning in Each Subject Area
Consideration of Measures Focusing on

FUJITANI Shunsuke, MIYAZAKI Yoshio

2023

岡山大学教師教育開発センター紀要 第13号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.13, March 2023

知的障害教育における各教科等を合わせた指導の「各教科等の内容の取扱いや学習評価」に着目した方策の検討

藤谷 峻介※1 宮崎 善郎※2

知的障害のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校で実施されてきた、各教科等を合わせた指導において各教科等の内容の取扱いや学習評価に着目した方策の検討を行うため、合わせた指導の編成について調査を行った。また、筆者が所属する特別支援学校の教員の授業づくり等に関するアンケートの結果からは、具体的に指導内容を設定することの必要性を理解していても、合わせた指導のねらいを明確化することやねらいに沿った単元を計画することが難しいために、実際の授業では、具体的に指導内容を設定して指導をすることに難しさがあることが明らかになった。調査した合わせた指導の編成や所属校の教員の課題やニーズを踏まえて、対象児童生徒の主に扱う各教科の設定や主に展開される教科の評価を行うことができる「授業構想シート」と児童生徒一人一人の各教科等の指導内容の確認をすることができる「指導内容確認表」の作成を行った。

キーワード：各教科等を合わせた指導, 知的障害教育, 各教科等の指導, 教育課程の二重構造

※1 岡山大学大学院教育学研究科大学院生

※2 岡山大学学術研究院教育学域

I 研究の背景および目的

知的障害教育では、学習指導要領で教科の内容は示しつつも、実際の教育課程では、「各教科等を合わせた指導（以下、「合わせた指導」と記す）」の指導形態で指導していることが多く、名古屋（2002）は「教育課程2重構造論」として説明している。

このことは、国立特殊教育総合研究所（2006）で「知的障害養護学校独自の教育内容の分類（区分）である「教科」、「領域」、そして、これらの内容を効果的に学習するための方法概念である「指導の形態」の構造によって編成すること」と示されていることから理解することができる。そのため、知的障害のある児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、児童生徒の学習上の特性を踏まえ、各教科等を合わせて指導を行うことが効果的であることから、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」を教育課程の中核として実践されてきた。

一方、2017年4月告示の「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」(以下、「学習指導要領(2017)」と記す)では、合わせた指導について「各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる。」と解説が加えられた(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)(2018)(以下、「学習指導要領各教科等編(2018)」と記す))。このことは、これまでの合わせた指導において各教科等の内容の取扱いや学習評価が不明確であるなどの指摘に対する改善策といえる。

そもそもこの背景となった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)」(2016)で「知的障害のある子供たちのための各教科の目標・内容が大綱的に示されているため、各教科等を合わせて授業を行う場合、各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び学習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しくい」、また、「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」ことも指摘されている。

これらの点について、細川、橋本、李、山口、渡邊、尾高、熊谷、杉岡、霜田(2021)は、合わせた指導の授業で何を学習したかについては見えにくいいため、何を学習したかを示す必要があるとしている。その理由として「授業のねらいの明確化や個別に指導したり個別の評価が難しいことや、授業の構想や計画が難しいこと」をあげ、資質・能力などの視点からの子どもの学びの読み取り、個別の評価や個別の対応、授業の構想や計画の難しさなどの課題への対応の必要性を指摘している。他にも合わせた指導の実践上の課題やその対応の必要性の指摘は多数報告されており、各学校で学習指導要領(2017)の趣旨を踏まえた実践が行われてきている。

以上を踏まえ、本研究では、各教科等の内容の取扱いや学習評価を明確にして、授業づくりをすることができるための、合わせた指導の授業づくりに関する方策を検討することを目的とする。

Ⅱ 合わせた指導の授業づくりに関する方策の検討に向けて

1 学習指導要領での合わせた指導の位置づけ

知的障害教育における合わせた指導の歴史から合わせた指導の現状と課題を明確にするため、文献を整理概観した。

2017年改訂の学習指導要領より前の学習指導要領を中心に、合わせた指導の扱いを見ると、知的障害児の特性として発達が未分化であり、応用が困難であるため、系統性のある教科別の指導ではなく、生活に即して「分けない指導」すなわち「合わせた指導」が重要であることが分かる。そのため、半世紀以上に渡って生活中心の教育が行われてきた。

一方、新旧の学習指導要領で合わせた指導についての考え方の齟齬があるといった指摘もみられる。古屋(2019)は、合わせた指導について、文部科学省による学習指導要領解説の新旧の比較を段落構成に従い、新旧解説を比較しながら考察を行っている。比較した結果「2018年版では、各教科等を合わせた指

導の第一義的な使命は「各教科等の目標を達成していくこと」であり、授業の計画に立ち、児童生徒の生活上の必要性よりも「各教科等で育成を目指す資質・能力を明確」にすることが強調されている」と述べている。

同様に里見，古屋（2018）は、各教科について、文部科学省による学習指導要領の新旧の比較を行い「各教科がまず先にあり、あくまでも学習指導要領に示された「算数科のこの内容」と「国語科のこの内容」を合わせて指導計画を作成するもの、としか読み取れない」と指摘している。さらに「各教科等を合わせた指導とは本来、子どものこれまでの経験や現在の実生活から立ち上げる授業で、「各教科等に分けられない指導」または「結果的に各教科等の目標や内容が反映される指導」のはずである」と述べている。

里見他（2018）、古屋（2019）のような指摘もあるが、学習指導要領各教科等編（2018）では「児童生徒の学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的」と新たに示された。これまでの学習指導要領での「各教科等を合わせて指導を行うことが効果的」といった説明と比べると、従来から大事にされてきた合わせた指導の考えをあらためて評価しているものであると考えられる。そのため、教科の内容をばらばらに指導するのではなく、様々な内容を生活に結びつくまとまりとして指導計画を作成し、実際の・体験的活動をとおして現実の生活に生きる力を育む知的障害教育の基本概念をおさえる必要があると考えられる。

また、里見他（2018）は、論文の最後に次のように述べている。

平成 29 年版では、近年急増しているとされている軽度知的障害や小・中学校等に在籍する発達障害者支援法という発達障害の子どもの教育の質を高めるための、そして指導の知識や技術が若い教師に伝承されにくいという喫緊の課題を解決するための、つくりになっていると結論づける。一方で重複障害や中重度知的障害の子どもへの教育が軽視された。

これらの指摘に加え、学習指導要領（2017）で「育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要」「各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが必要」と解説が加えられた（学習指導要領各教科等編（2018））ことは、実践上の課題に対する改善の方向性を示唆するものであると考えることができる。よって、これまでと違った授業づくりが求められているといえ、そのための合わせた指導の授業づくりに関する方策が必要である。

2 合わせた指導と教科別の指導の関係

前述では、合わせた指導において各教科等の取扱いについて述べたが、合わせた指導では、教科別の指導を取扱うことにとどまらず、合わせた指導と教科別の指導の相補的な関係で資質・能力を育成していくことが重要である。

このことについて、山口，金子（2004）は、教科別の指導と合わせた指導の

関係について四つのモデルを提唱している（図1）。

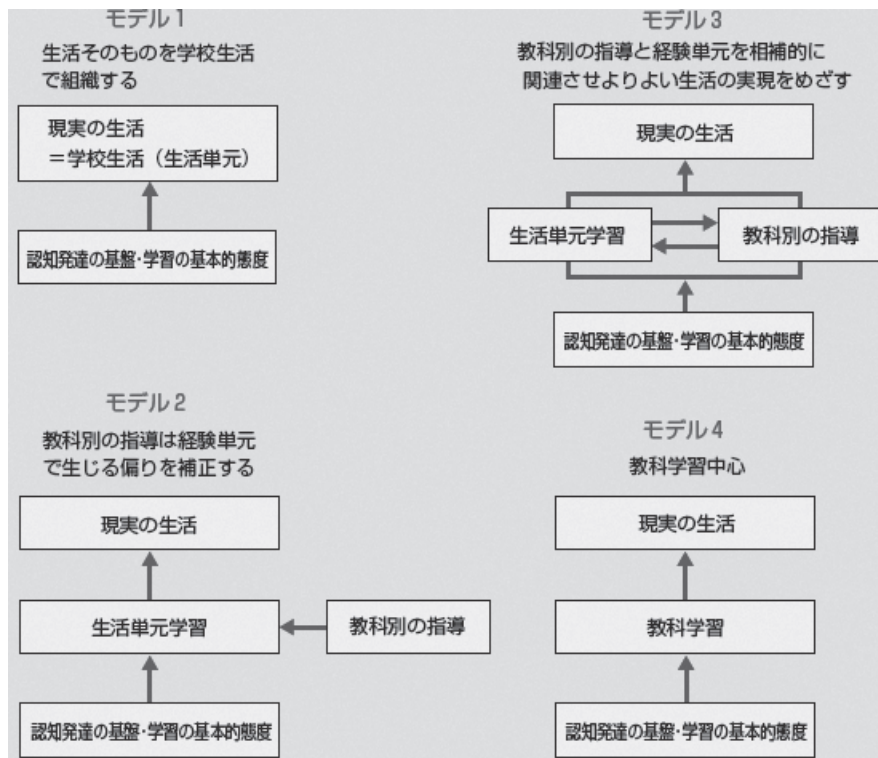


図1 教科別の指導（国語・数学など）と合わせた指導の関連モデル（山口他，2004）

このモデルは、モデル4が通常の学級で適用できる考え方で、障害が重ければモデル1に近づくとしている。このモデルについて国立特殊教育総合研究所（2006）では「モデル2やモデル3のように実際の生活に生きる学習となるように指導計画を作成することが必要である。これらのモデルは、教科別の指導と合わせた指導の相補的な関係の重要性を示唆している」と述べている。特にモデル3は、教科別の指導と合わせた指導の両者で、相補的に関連させることでよりよい生活の実現をめざすという点で、実践のモデルになると考えることができる。そのため、効果を検証するために行う合わせた指導の授業づくりに関する方策を使った実践では、各教科等の内容の取扱いや学習評価を明確にした授業づくりにとどまらず、段階をおって取り組んでいくこととする。

また、このことを盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領解説（1999）では「一般に知的発達の状態が未分化であれば、総合的な活動、すなわち領域・教科を合わせた指導の必要性が高くなり、他方、知的機能の分化の程度が高くなるにしたがって、各教科別に指導できることになる。」と解説していることから理解することができる。

3 A 特別支援学校の課題の把握

(1) アンケートの実施

筆者が所属する A 特別支援学校の教員の課題やニーズを把握して合わせた指導の授業づくりに関する方策を検討するために、20XX 年 12 月 23 日～20XX 年 1 月 7 日の期間に、授業づくり等に関するアンケートを行った。

対象は、小学部、中学部、高等部に所属し、日常的に授業づくりに関わっている教員 61 名である。アンケートは、Q01 から Q04 まだが「基本情報」、Q05 から Q20 まだが「授業づくり等について」を尋ねた 4 段階評定（「1=よくあてはまる」～「4=全くあてはまらない」）での回答であり、最後に自由記述で「合わせた指導について」「教科別の指導について」「個別の指導計画について」それぞれ「大切にしていること」「困っていること」「知りたいこと」などを尋ねた Google フォームを使った調査である。

(2) アンケートの結果と考察

アンケートは、61 件中 47 件のデータを回収した（一部に欠損値があるアンケートも含めて集計）。なお、平均値は肯定的意見から否定的意見までを順番に「4 点」～「1 点」を配し、平均値を求めた。

また、合わせた指導に関する「大切にしていること」「困っていること」「知りたいこと」を尋ねた自由記述の 24 件について、複数に関わるものについては、筆者で振り分けを行った結果「大切にしていること」21 件、「困っていること」11 件、「知りたいこと」4 件であった。次にコーディングを行った結果、「大切にしていること」は（コードの後ろの数字は、該当データ数）「子どもの実態やニーズ：3」「テーマ設定：2」「目標設定：3」「学び方：3」「集団：2」「教科：3」「キャリア(つながり)：4」「教員の連携：1」の 8 つのコード、「困っていること」は「テーマ設定：3」「教科：3」「キャリア(つながり)：2」「教員の連携：2」「その他：1」5 つのコード、「知りたいこと」は「教科：2」「参考にできるもの：2」の 2 つのコード、計 15 のコードを作成した。

表 1 にアンケート「基本情報」の結果、表 2 にアンケート「授業づくり等について」の結果を示す。なお、本論では、合わせた指導についての課題やニーズを把握するために、アンケートの一部の項目を取り上げて考察した。

表 1 アンケート「基本情報」の結果

番号	質問項目	回答			
Q01	所属学部	B 小 24(51.1%)	B 中 9(19.1%)	B 高 14(29.8%)	
Q02	教職経験年数	1～5 年 8(17%)	6～10 年 14(29.8%)	11～20 年 7(14.9%)	21 年以上 18(38.3%)
Q03	特別支援教育 経験年数	1～5 年 12(25.5%)	6～10 年 16(34%)	11～20 年 14(29.8%)	21 年以上 5(10.6%)
Q04	特別支援学校 教員免許状	有 42(89.4%)		無 5(10.6%)	

表2 アンケート「授業づくり等について」の結果

番号	質問項目	1 = よ くあて はまる	2 = や やあて はまる	3 = あ まりあ てはま らない	4 = 全 くあて はまら ない	平均 値
Q05	各教科等を合わせた指導では、授業のねらいを明確化することが難しい。	9 30(53.8%)	21	17 17(36.2%)	0	2.1
Q06	各教科等を合わせた指導では、単元(題材)を計画することが難しい。	9 26(45.3%)	17	21 21(44.7%)	0	2.2
Q07	各教科等を合わせた指導では、評価をすることが難しい。	6 30(63.9%)	24	17 17(36.2%)	0	2.2
Q08	各教科等を合わせた指導では、授業のねらい、単元(題材)、評価などを検討するために用紙を使って記録を残している。	1 22(46.8%)	21	20 25(53.2%)	5	2.3
Q09	各教科等を合わせた指導の授業を考えると、学習指導要領や学習指導要領解説などで、各教科の目標や内容を確認して設定している。	5 32(68.0%)	27	13 15(32.0%)	2	2.7
Q10	各教科等を合わせた指導では、各教科等に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定することを理解している。	7 40(85.1%)	33	6 7(14.9%)	1	2.9
Q11	各教科等を合わせた指導では、各教科等の指導内容の評価を行っている。	2 25(53.2%)	23	21 22(46.8%)	1	2.5
Q12	各教科等を合わせた指導では、教科別の指導で学んだことを生かして指導内容の設定をしている。	4 38(80.8%)	34	9 9(19.1%)	0	2.8
Q13	教科別の指導では、ねらいを明確化することが難しい。	4 14(29.8%)	10	31 33(70.3%)	2	2.6
Q14	教科別の指導では、単元(題材)を計画することが難しい。	5 19(41.3%)	14	27 27(58.7%)	0	2.4
Q15	教科別の指導では、評価をすることが難しい。	3 16(34.1%)	1	27 31(65.9%)	4	2.6
Q16	教科別の指導では、授業のねらい、単元(題材)、評価などを検討するために用紙を使って記録を残している。	3 26(56.5%)	23	17 20(43.5%)	3	2.5
Q17	教科別の指導の授業を考えると、学習指導要領や学習指導要領解説などで、各教科の目標や内容を確認して設定している。	11 27(78.7%)	26	8 10(21.3%)	2	2.9
Q18	授業では、学校の目指す子ども像を意識して計画を立てたり、授業を行ったりしている。	11 38(80.8%)	27	8 9(19.1%)	1	3.0
Q19	個別の指導計画作成時、学習指導要領や学習指導要領解説などに示された各教科の内容の段階のうち、どの段階であるかを明らかにして、目標を設定している。	13 34(72.4%)	21	11 13(27.7%)	2	2.9
Q20	学校は、小学部から高等部まで、各教科の各段階における内容を踏まえ、系統的な学習が行われている。	1 28(59.5%)	27	17 19(40.5%)	2	2.5

アンケートの結果では、Q05「各教科等を合わせた指導では、授業のねらいを明確化することが難しい」、Q06「各教科等を合わせた指導では、単元（題材）を計画することが難しい」と回答した平均値が 2.1, 2.2 で、全体に占める肯定的意見の割合が 36.2%, 44.7%といずれも低くなっている。また、Q09「各教科等を合わせた指導の授業を考えると、学習指導要領や学習指導要領解説などで、各教科の目標や内容を確認して設定している」、Q10「具体的に指導内容を設定することを理解している」の平均値は 2.7, 2.9 で、全体に占める肯定的意見の割合が 68.0%, 85.1%であった。この項目に比べ、Q11「各教科等の指導内容の評価を行っている」の平均値は 2.5 で全体に占める肯定的意見の割合が 53.2%と低くなっている。このことは、Q8「用紙を使って記録を残している」と回答した肯定的意見の割合が半数以下（46.8%）であったことが関係していると考えられる。

また、Q19「個別の指導計画作成時、学習指導要領や学習指導要領解説などに示された各教科の内容の段階のうち、どの段階であるかを明らかにして、目標を設定している」と回答した平均値は 2.9 で全体に占める肯定的意見の割合が 72.4%であったが、Q20「小学部から高等部まで、各教科の各段階における内容を踏まえ、系統的な学習が行われている」の平均値が 2.5 で全体に占める肯定的意見の割合が 59.5%と低くなっている。

さらに、合わせた指導に関する「困っていること」の自由記述のコード「教科」では、「どの教科のねらいに迫っているかが難しい」、「学習指導要領などに示されている内容をきちんとおさえることができているのか不安なことが多い」、「キャリア(つながり)」では、「学年間で系統立てて指導していくこと」、「前年度までとの繋がりや今後への見通しをもつこと」といった意見があった。

アンケートの結果からは、各教科等に示す内容を基に、具体的に指導内容を設定することを理解していても、合わせた指導のねらいを明確化することやねらいに沿った単元を計画することが難しいために、合わせた指導と教科別の指導の調和的指導をすることに課題があること、具体的に指導内容を設定して実践を行い各教科等の評価まで行うことに課題があることが考えられる。

また、小畑，井上，北岡，久保田，辻岡，中筋，西本，古井（2019）は、知的障害特別支援学校で教科指導を行う際の一番多く取り上げられた課題として「学習内容の重複」を挙げているが、A特別支援学校でも「学習内容の重複」があることが考えられる。

4 合わせた指導の授業づくりに関する方策の構想

調査した合わせた指導の編成や所属校の教員の課題やニーズを踏まえて、合わせた指導の授業づくりに関する方策の構想を行った。

分藤（2016）は「各教科等を合わせた指導はあくまでも指導の方法であり、合わせて指導を行う際の指導内容は、各教科に示す内容を基に児童生徒の実態把握をして、具体的に指導内容を設定する手続きを校内で明確にし、児童生徒が何を学んでいるのか分からない授業、活動が先にあるようなパターン化され

た学習にならないように」と述べている。

分藤が述べているように、校内で具体的に指導内容を明確にするために、学校として「育成を目指す資質・能力」を明確にして授業の構想を行い、各教科等の評価をすることができるための授業を構想するシートが必要であると考えた。

また、児童生徒の特性や実態に基づいた授業が行われている一方で、小畑他(2019)が指摘している学習内容の選定や評価が担当者に委ねられていて、評価基準が曖昧になっている実践も少なからずみられる。その改善策として、学習内容表を作成することが、系統的な指導や評価の担当者が限定されることを防ぐためにも有効であることを示唆している。同じように窪田、藤井(2020)は、知的障害の教科の指導に対する校内体制の調査をした論文の中で「学習指導要領の各教科に示された目標・内容等と関連付けて、児童生徒がどのような段階にあるのかを見定めることにより、よりの確な指導目標や指導内容の設定が可能となる(丹野, 2017)と指摘されているが、現在、十分に果たされている状況であるとは言い難い」と述べている。また、教科別の指導について、学習指導要領(2017)第1章第3節の3の(1)のクで「小学部は6年間、中学部は3年間を見通して計画的に指導する」と規定されていることを踏まえて、児童生徒一人一人の各教科等の指導内容の確認をすることができるための方策が有効であると考えた。

表3に合わせた指導の授業づくりに関する方策に必要な要素とそれらに対応した具体的要領(試案)の構想、それぞれの主な内容を示す。

表3 合わせた指導の授業づくりに関する方策

具体的要領名	具体的要領に必要な要素	主な内容
授業構想シート	<ul style="list-style-type: none"> ・育成を目指す資質・能力を明確にした指導計画の立案 ・具体的な指導内容の設定 ・各教科の明確な学習評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・主に取り扱う各教科の設定 ・育成を目指す資質・能力の明確化 ・主に展開される教科の評価
指導内容確認表	<ul style="list-style-type: none"> ・的確な指導目標や指導内容の設定 ・系統的な学習 ・学習内容の重複の防止 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒一人一人の各教科等の指導内容の確認

なお、本研究で扱っている「育成を目指す資質・能力」は、田淵、佐々木、東、名古屋、最上(2020)が述べている「教科等横断的な視点に立った資質・能力」と「教科等の枠組みを踏まえて育成を目指す資質・能力」の2層の構造(図2)を基にして捉えを行った。

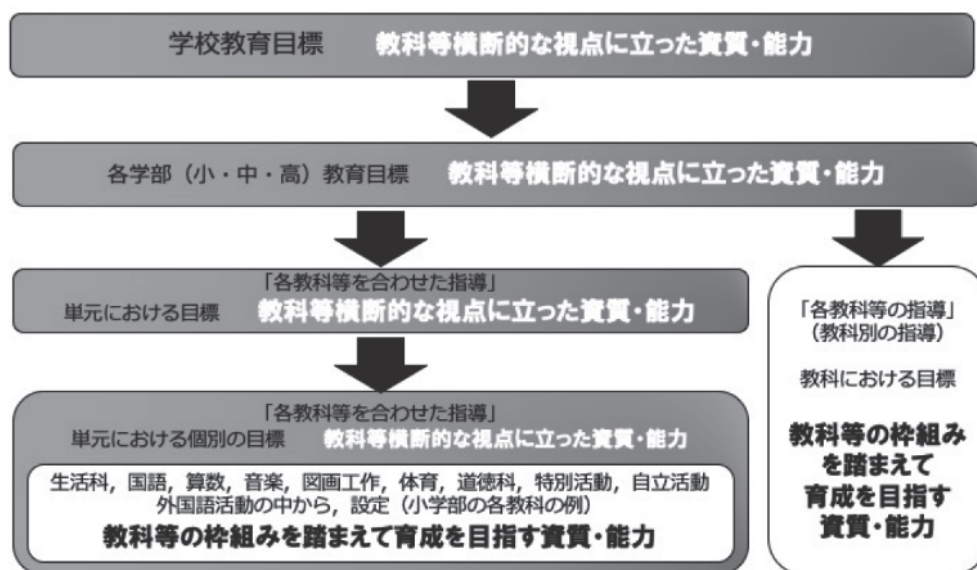


図2 各教科等を合わせた指導における「育成を目指す資質・能力」の位置づけのイメージ（田淵他，2020）

Ⅲ 合わせた指導の授業づくりに関する具体的要領の作成

1 授業構想シート（試案）の作成

田淵，佐々木，東，阿部，田口，中村，岩崎，藤谷，上濱，最上，名古屋（2020）は，各単元・学級ごとに，児童生徒一人一人に合わせた各教科等の目標・内容を選択式で記入することによって，単元全体計画の構想を可能にしたMicrosoft Excelによる単元構想シートを取り入れた授業づくりの要領を作成している。その有用性などを検証した滝吉，佐々木，細川，中村（2021），田淵，佐々木，東（2021），田淵，原田，佐々木，大森，中村，藤谷，高橋，本間，細川，佐藤，小原，東，佐々木（2021）によると「授業者が教科等の枠組みを踏まえた「育成を目指す資質・能力」を踏まえることに対し，概ね有用であった」などの成果がみられたことを報告している。

本研究では，田淵他（2020）が作成した単元構想シートや岡山県特別支援学校長会，岡山県教育庁特別支援教育課が作成した「『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～」(2018)を参考にMicrosoft Excelによる授業構想シートの作成を行った。

作成のポイントとして育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることができるように，学習計画に主に取り扱う各教科の設定，関連する教科の基準と評価，育成を目指す資質・能力，個別の指導計画の目標を記入する項目の作成を行った。なお，授業構想シート（試案）は，対象児童生徒一人を対象にした項目の構成にしている。これは，作成する授業者の負担感を減らすこと，作成することが目的にならないようにするためである。

また，田淵他（2020）が作成した単元構想シートは「ガイド機能の不足により教科等横断的な視点に立った「育成を目指す資質・能力」を踏まえる上では

有用ではなかった」といった報告がある。この対応として、本研究では、単元を通して身に付けたい力を明確にして単元目標を設定することができるように、単元設定の理由を記入する項目の作成を行った。なお、項目名を「児童(生徒)観」は「集団の課題」、「単元観」は「この単元に決めた理由」、「指導観」は「指導・支援の工夫」とした。このように気負わない項目名にしておくことで、端的に記入することができ、作成の負担を減らすことができると考えられる。

そして、筆者が作成した授業構想シート(試案)を基に、A特別支援学校の研究係に協力を得て様式・項目などについて検討し、その後各部各学年の学年会におおした。

主な意見として「検討しやすい様式の変更について」、「指導案と同じ活用について」、「主に展開される教科の内容と評価について」、「教科の評価基準について」があった。「検討しやすい様式の変更について」は、シートの向きを縦向きに統一したり、シートを分けたりすること、「指導案と同じ活用について」は、授業略案のシートを増やし、指導案と同じように評価を記入できる項目も増やすこととした。また、単元計画に記入する「主に扱う各教科の内容」は、集団で考えると個々の児童生徒には教科の段階の差があり、一括して書くことが難しいといった意見を受け、対象児童生徒が主に扱うものを書く項目に変更することとした。「『主に展開される教科の評価』に評価基準を記入することに対する負担について」は、今まで実践で取り組んでいなかった教科の評価をするだけでも負担という意見を受け、1学期の実践では「評価基準」は記入せずに実践を行うこととした。その上で「評価基準」があると評価の検討がしやすかったり、妥当な評価につながったりするといった意見が出た場合は、2学期以降の実践で「評価基準」の項目を増やして実践を行うこととした。

改善した一部のシートを図3、図4に、授業構想シート(試案)の内容及び構成を表4に示す。

授業構想シート R4.0602試案

学部	学年・グループ	授業名	指導者	期間
単元名				
集団の課題 この単元に決めた理由	単元を通して身に付けたい力を明確にしながら、取り組むことができるようにする。 具体的な記述例は、授業づくりハンドブック(P33～51)参照。			
指導・支援の工夫				
単元目標	< (評価の観点) >	< (評価の観点) >	< (評価の観点) >	
評価規準				
日付	主な学習活動	対象児童生徒Aに関して 主に取り扱う各教科の内容	教科の段階	
		主な学習活動から、対象児童生徒に関して主に取り扱う各教科の内容を考える。考えるときには、学習指導要領や指導内容表、指導内容確認表を参考にし、記述は、後ろのシートの指導内容確認表のそれぞれ教科のシートからコピーす		

図 3 授業構想シート(シート番号 1 / 授業構想シート)

個人授業記録シート③(教科の評価) R4.0602試案

(評価) ①十分に達成されている指導内容 ②概ね達成されている指導内容 △: 遅延がみられる指導内容	
主に展開される教科の内容	主に展開される教科の内容の評価を行う。 一つの授業や単元を通して、教科の観点から児童生徒がどのように学んでいるのか見定めて評価を行う。「評価対象とした主な様子」と「評価」の項目の書き分けが難しい場合は、どちらかの記述でよい。
評価対象とした主な様子	主に展開された教科の内容の評価を行う。 グループからのリストから◎△を選ぶ。
評価	日々の実践記録や活動記録、エピソード記録、児童生徒の自己評価等の評価 客観的な事実から児童生徒の行動の意味を解釈して評価を記述する。
主に展開される教科の内容	
評価対象とした主な様子	
評価	
主に展開される教科の内容	
評価対象とした主な様子	
評価	

図 4 授業構想シート(シート番号 4 / 個人授業記録シート③(教科の評価))

表4 授業構想シート（試案）の内容および構成

シート 番号	シート名	主な内容
1	授業構想シート	単元設定，目標，評価規準，単元計画，対象児童生徒に関して主に扱う各教科の内容
2	個人授業記録シート① （総括的な評価）	対象児童生徒の育成を目指す資質・能力，個別の指導計画の長期目標，評価基準，評価
3	個人授業記録シート② （目標に関連する評価の記録）	対象児童生徒の目標に関連する評価の記録
4	個人授業記録シート③ （教科の評価）	対象児童生徒の主に展開される教科の内容と評価（評価対象とした主な様子，評価）
5	授業略案	本時の目標，主に展開される教科の内容，学習活動，授業評価
6	授業略案 （対象児童生徒一人）	
7～20	生活，国語，社会，算数・数学，理科，音楽，図画工作・美術，保健体育，職業家庭（職業），職業家庭（家庭），外国語，情報，道徳，自立活動	岡山県特別支援学校長会，岡山県教育庁特別支援教育課「岡山県特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導内容表」（2020）の各教科の内容

2 指導内容確認表の作成

筆者が所属するA特別支援学校がある岡山県では，岡山県特別支援学校長会，岡山県教育庁特別支援教育課が個の実態に応じた指導内容の設定ができるように「岡山県特別支援学校における知的障害のある児童生徒の指導内容表」（2020）（以下，「指導内容表」と記す）の資料を作成している。本研究では，この指導内容表を基に，各教科の指導内容の把握の他，各教科の指導内容の立案，各教科の指導の記録，指導者間での共有や引き継ぎに活用できるように Microsoft Excel による指導内容確認表の作成をした。

指導内容確認表の作成の手順として最初に，各教科で分かれている指導内容表の Microsoft Excel のデータの確認を行い，一つのファイルに統合を行った。次に指導内容表に対応したページの確認を行い，ページの挿入を行った。また，各教科等の指導内容の段階の把握，既習事項や次年度扱う指導内容の把握のために，ダブルクリックするごとに小学部での既習事項，中学部での既習事項，高等部での既習事項，現時点で取り扱う指導内容の順に色が変わるようにマクロの設定を行った。

そして，A特別支援学校の教員に協力を得て行った，20XX年度末の試験的運

用後の改善点として、達成された学部ではなく、達成の段階に応じて色を設定することができるように、マクロの設定をダブルクリックするごとに、薄い黄色（芽生えがみられる指導内容）、薄い赤色（概ね達成されている指導内容）、水色（十分に達成されている指導内容）、色なしに変わるように設定の変更をした。今年度に取り扱う指導内容については、フォントの色を赤色に変更することとした。

また、セルを増やして、一つのセルに一つの内容の項目にしたり、一つの文を二つの文に分けて別のセルに入れたりすることで、チェックするとき判断に迷うことを少なくして、より正確に指導内容の把握をすることができるようにした。改善した指導内容確認表の活用例を図5に示す。

水色 (十分に達成されている指導内容)		薄い黄色 (芽生えがみられる指導内容)	
イ 教師と一緒に絵本などを見て、例えば二つの場面を見比べて、登場人物の様子や行動などの違いに気付いたり、話の内容を読み取ったりする。	内容の把握	イ 絵本や三つから十くらいの場面や段落で構成された読み物について、時間的な順序など、全体に何が書かれているかを大づかみに把握する。	イ 生活に必要なものの使用法や簡単な料理法の説明書等で時間を表す言葉や接続する語句などを正しく読み取ることで、文や文章の時間的な順序や事柄の順序など内容の大体を捉える。
ウ 身近にあるシンボルマークや標識などに示されている図柄や色などの特徴に気付き、図柄のイメージやそれが置かれている場所などと結び付けて表している意味を考えたり、表された意味に沿った行動をしたりする。	読み取りの表示等	ウ 家庭や学校、地域での生活に必要なとされるきまりや立て札、標識に書かれた言葉に沿った行動をする。	ウ 学校や町、公共施設等で見かける名前、表示、標識や案内板、看板やポスター、広告など、日常生活に必要な語句や文章などを読み、意味を考え、行動する。
薄い赤色 (概ね達成されている指導内容)		フォントの色が赤色 (今年度取り扱う指導内容)	
-	備考 の把握	-	
エ 絵本の読み聞かせや自分自身の経験などから、好きな場面を考えて教師や友達に伝える。	考えの形成	エ 登場人物になったつもりで、音読する。 エ 登場人物になったつもりで、演じる。	エ 文章を読んで分かったことを印象に残ったフレーズ等を選んで伝える。 エ 文章を読んで、文章全体の印象や内容に対する感想を自分なりの言葉で表現したりする。
P45～46			

図5 指導内容確認表の活用例（シート：国語）

IV 合わせた指導の授業づくりに関する具体的要領を使用した実践に向けて

今後は、20XX年6月から12月の期間に、作成した具体的要領の効果を検証するための実践研究を行う。実践の進め方として、小学部から高等部まで、学年や授業のグループ毎にOJTチームを組み、OJTチーム毎に児童生徒一人を検証の対象にして、育成を目指す資質・能力を話し合ったうえでの実践とする。

授業構想シート（試案）については、学習指導要領の各教科等の段階や育成を目指す資質・能力を明確にした授業実践を1学期に1単元、2学期に2単元の計3単元を繰り返し行いその都度、効果の検証と必要な内容の精選や構成の

検討を重ねていくなどの改善を行う。

指導内容確認表については、対象児童生徒の各教科等の既習事項や今年度扱う内容や段階の把握を行う。そして、対象児童生徒のチェックした今年度取り扱う指導内容が授業構想シートや個別の指導計画で立てた目標とどのように関係しているか、年間を通してどのように扱われていくのかについても検証を行う。そのことによって、合わせた指導と教科別の指導の相補的な関係性が明らかになると考えられる。

引用文献

- 名古屋「知的障害教育における「教育課程 2 重構造論」の課題」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』1号, pp. 33-42, 2002年
- 国立特殊教育総合研究所「生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック」pp. 86-88, 2006年
- 文部科学省「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)」pp. 30-35, 2018年
- 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「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)」pp. 14-15, 2016年
- 細川, 橋本, 李, 山口, 渡邊, 尾高, 熊谷, 杉岡, 霜田「知的障害特別支援学校のカリキュラムと教科等を合わせた指導に関する調査研究」『千葉大学教育学部研究紀要』69巻, pp. 57-63, 2021年
- 古屋「各教科等を合わせた指導の概念について:改訂特別支援学校学習指導要領の解説の分析から」『山梨大学教育学部紀要』28巻, pp. 1-14, 2019年
- 里見, 古屋「改訂特別支援学校学習指導要領への期待」『教育実践学研究』23巻, pp. 9-24, 2018年
- 山口, 金子「特別支援教育の展望第3版」『日本文化科学社』pp. 125-126, 2004年
- 文部省「盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領解説」1999年
- 小畑, 井上, 北岡, 久保田, 辻岡, 中筋, 西本, 古井「知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題:インタビュー調査より」『和歌山大学教育学部紀要. 教育科学』69巻, pp. 7-11, 2019年
- 分藤「特別支援学校における各教科等を合わせた指導」『肢体不自由教育』第223号, pp. 6-11, 2016年
- 窪田, 藤井「知的障害教育における教科指導の実態と困難に関する調査研究」『上越教育大学研究紀要』39巻2号, pp. 447-456, 2020年
- 田淵, 佐々木, 東, 名古屋, 最上「知的障害特別支援学校における「育成を目指す資質・能力」と「各教科等を合わせた指導」の関連:授業づくりの要領の探究として」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』4巻, pp. 213-222, 2020年
- 田淵, 佐々木, 東, 阿部, 田口, 中村, 岩崎, 藤谷, 上濱, 最上, 名古屋「育

成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領の開発:特別支援学校の小学部におけるアクション・リサーチから」『教育実践研究論文集』7巻, pp.135-140, 2020年

滝吉, 佐々木, 細川, 中村「知的障害特別支援学校小学部の生活単元学習における「各教科等を合わせた指導」の観点:単元構想シートによる実践前後の学習指導案および児童個別評価の分析から」『教育実践研究論文集』8巻, pp.183-188, 2021年

田淵, 佐々木, 東「「各教科等を合わせた指導」における育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくり:小学部の生活単元学習における「単元構想シート」を取り入れた授業づくりの要領の検証」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』58巻, pp.235-242, 2021年

田淵, 原田, 佐々木, 大森, 中村, 藤谷, 高橋, 本間, 細川, 佐藤, 小原, 東, 佐々木「育成を目指す資質・能力を踏まえた「各教科等を合わせた指導」の授業づくりの要領(2):知的障害特別支援学校中学部・高等部を対象とした「単元構想シート」」『教育実践研究論文集』8巻, pp.152-158, 2021年

Combined Instruction in Each Subject Area in Education for Intellectual Disabilities Handling of Content and Evaluation of Learning in Each Subject Area Consideration of Measures Focusing on

FUJITANI Shunsuke *1, MIYAZAKI Yoshio *2

In order to create a strategy focusing on the handling of the content of each subject and the evaluation of combined instruction in each subject area of special-needs schools that provide education for students with intellectual disabilities, a survey of the organization of combined instruction in each subject area was conducted. Based on the organization of the combined instruction in each subject area and the issues and needs of the teachers in their schools, we prepared a lesson concept sheet that enables the setting of each subject to be mainly handled by the target students and the evaluation of the subjects to be mainly developed, and a confirmation chart of the content of instruction that enables the confirmation of the content of each subject and other instruction for each student.

Keywords: Combined Instruction in Each Subject Area, Intellectual Disability Education, Teaching of Each Subject, Dual Structure Theory of the Curriculum

*1 Graduate School of Education (Professional Degree Course), Okayama University

*2 Faculty of Education, Okayama University
