

令和2年度 長期研修生

研究報告書

令和3年3月 山形県教育センター



は し が き

教育をめぐる情勢が大きく変化し、学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員の資質能力の一層の向上が求められています。

県教育センターでは、第6次山形県教育振興計画に基づき、時代の要請を受けた調査研究や、小・中・高等学校、特別支援学校の新学習指導要領の実現に向けた授業実践課題について、学校や教育機関と連携しながら調査研究を進めております。

長期研修は、県教育センターの重要な研修事業の一つであり、教員としての資質や実践的な指導力向上を図り、「信頼され、尊敬される教員」を育成することを目的にしております。

今年度は、「特別支援教育」分野において、特別支援学校と小学校の教員2名を迎え、長期研修を行いました。

それぞれの研修生が研究の成果とこれからの課題をしっかりと確認し、所属の学校にとどまらず、さらに広い範囲で研修の成果を還元してくださることを期待します。

本研究報告書は、研修生の真摯な取組みによる成果の一端をまとめたものです。研修生自身の今後の教育活動の標となることはもちろん、本県教育の充実発展に寄与することを祈念しております。御高覧いただき、御感想をお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、これまでの研修に対し、温かい御配慮と懇切丁寧な御指導をいただきました関係各位に厚くお礼申し上げます。

令和3年3月

山形県教育センター

所長 大 山 慎 一

目 次

- 1 知的障がい特別支援学校における児童の学びを支える指導の在り方
—習得状況把握シートを活用した算数科の授業づくりを通して—
(前期6か月研修) 県立楯岡特別支援学校寒河江校 教諭 伊藤 良平

- 2 知的障がい特別支援学級における自立活動の在り方
(後期6か月研修) 高島町立亀岡小学校 教諭 高橋 翼

- 1 知的障がい特別支援学校における児童の学びを支える指導の在り方
ー習得状況把握シートを活用した算数科の授業づくりを通してー

(前期 6 か月研修) 県立楯岡特別支援学校寒河江校

教諭 伊藤 良平

知的障がい特別支援学校における 児童の学びを支える指導の在り方

－習得状況把握シートを活用した算数科の授業づくりを通して－

山形県立楯岡特別支援学校寒河江校 教諭 伊藤 良平

児童の学びは、授業の中で、自分の持っている力を発揮しながら、新しい力を身に付け、自分の世界を広げていくことであると考えます。教師は児童の学びを支えるため、授業づくりで指導力を磨き続けていかなければなりません。

授業づくりには、児童がこれまでどのような学びを積み重ねてきたか、学びの履歴を的確に捉えること、そして、授業を通してどんな力が身に付いたか、児童の伸びや課題を丁寧に見取ることが大切である。

そこで、実態把握の方法として、学習指導要領の算数科に示された内容を基に、習得状況把握シートの作成を試みた。算数科の授業づくりにおいて、このシートを活用した実態把握から指導計画を立てた。また、段階的に達成度を見取るための評価基準を設定して、児童の学びや課題を丁寧に見取り、それらを生かして授業改善を図った。

本研究では、これらの対策を基に授業実践によって授業づくりの視点を明らかにし、児童の学びを支える指導の在り方を示すことができた。

キーワード：学びの履歴 習得状況把握シート 段階的評価基準

I はじめに

特別支援教育では、児童生徒の障がいの特性や、個々の課題を適切に捉えて継続的に指導するために、各学校において個別の指導計画を作成している。それはまた、教師間の共通理解を図り指導の系統性を担保するためでもある。そこで、特別支援学校では普段の授業づくりも個別の指導計画に基づいて行われる。

学習指導要領解説（2018）には、「個別の指導計画を基にして、児童生徒一人一人の学習の習得状況等の把握に努めることが必要」とあり、児童生徒がこれまでどのような学びを積み重ねてきたか、学びの履歴を捉えることが必要だと示されている。

しかし、それぞれの教科等において、児童生徒の習得状況や既習事項などの実態を捉えるための方法は決まったものではなく、そのための時間と見取るための経験値が必要になる。さらに、それまでの学びの履歴として蓄積された個別の指導計画も、改善のため様式の変更があったり学校ごとに書式が異なったりするため、学校や担任が変わると継続的な指導ができていないか課題に感じることもあった。

私が勤務する楯岡特別支援学校寒河江校では、今年度から個別の指導計画の中で、育成を目指す資質・能力の三つの観点に沿って、目標設定や評価を行うことになった。作成時、特に、算数科は目標や内容が細分化され、年間目標や指導する内容をどの段階から選定すればよいか迷うことがあった。

そこで、各教科等に示された内容を基に、算数科における習得状況を捉えるためのシート（以下「習得状況把握シート」）の作成を試みることにした。また、本時の指導案の中に、達成度をより客観的に捉えられるよう、段階的に示した評価基準を設定した。授業を通して得られた児童の変容や達成状況を個別の指導計画や「習得状況把握シート」に反映させながら記録を

積み重ねていくことで、指導の系統性を確保し、より継続的な指導・支援の改善につながるのではないかと考えた。

このように、「習得状況把握シート」を活用した算数科の授業づくりを通して、児童の身に付けたことや課題を丁寧に見取り、授業の改善につなげていくことで、知的障がい特別支援学校における児童の学びを支える指導の在り方を示せるのではないかと考え、本研究主題を設定した。

なお、本研究の目的を達成するために、勤務校での算数科での授業実践を行い、調査、検証を行っていく。

Ⅱ 研究の内容

1 研究のねらい

知的障がい特別支援学校において、各教科等に示された内容を基に、習得状況を把握し、記録するためのシートを作成する。このシートを授業づくりに活かし、実践後の成果と課題をシートに反映していくことで、より継続的な支援になることを目指した児童の学びを支える指導の在り方を明らかにする。

2 研究の仮説

小学部算数科において、「習得状況把握シート」を用いて児童の既習事項や課題を捉え、客観的な基準を設けて身に付けたことを丁寧に見取り、評価したことを個別の指導計画や「習得状況把握シート」に反映しながら授業の改善を図ることで、知的障がい特別支援学校における児童の学びを支える指導の在り方を示せるのではないかと考えた。

3 研究の方法

(1) 基礎研究

文献等の先行研究から、以下の点についてまとめ、授業の実践計画を立てる。

- ① 既習事項や習得状況の実態把握について
- ② 学習評価について
- ③ 「数と計算」に関わる指導内容について

(2) 実践研究

基礎研究でまとめた対策や計画を基に、小学部3年生の担任と連携して以下の方法で授業実践を行い、対策の有効性を検証する。

- ① 「習得状況把握シート」を活用した対象児童（1名）の実態把握
- ② 授業実践の実際
- ③ 「習得状況把握シート」の改善

Ⅲ 研究の実際

1 基礎研究

(1) 既習事項や習得状況の実態把握について

授業づくりは児童の実態把握から始まる。指導の記録がどのように積み重ねられているか、児童一人一人の学びを支える指導の根拠として、児童の既習事項や習得状況をより丁寧に把握することが、授業改善の第一歩とも言える。

そこで、児童の既習事項や習得状況を把握するための方法について、実態把握の実際と課題について考察し、改善策について検討していく。

① 個別の指導計画における実態把握

特別支援学校では、在籍する児童の実態に応じて弾力的な教育課程の編成が可能である。そのため、指導目標の妥当性や指導内容の系統性をより明確にし、指導者だけでなく、児童、保護者など学校教育に関わる全ての人と共有できるようにしていくことが求められている。そこで、特別支援教育を行う学校では個別の指導計画の作成が義務づけられている。

実際の様式は各学校により異なるため、より学校や地域、児童の特性に応じたものが作成されている。

個別の指導計画を作成する際の実態把握のポイントとして、海津（2017）は、資料1のように示している。

資料1 実態把握（アセスメント）でのポイント

- ①子どもがつまずいている領域を発見する
- ②子どもがつまずいている課題を発見する
- ③子どもがどこまで習得しているかを把握する
- ④子どもの強い力を発見する
- ⑤課題を遂行している時の子どもの様子について把握する
- ⑥子どもがつまずいている要因を推定する
- ⑦どの部分で支援を必要としているかを把握する
- ⑧子ども本人のニーズを把握する
- ⑨家族のニーズを把握する

このように、児童一人一人の教育的ニーズを適切に捉え、その児童がどのように学びを重ねてきたのか、実態を多角的に捉えることが必要である。その中でも、本研究に関わる既習事項や習得状況の把握に関係するのは、①から④に該当すると考えられる。

児童に「どういうつまずきがあるか」または、「習得している部分や得意な部分は何か」などを把握するために、既習事項と習得状況について知る必要がある。以下に既習事項と習得状況の把握について考察する。

ア 既習事項の把握について

知的障がい特別支援学校に通う児童は、同一学年でも障がいの程度は個人差が大きい。そのため、特別支援学校学習指導要領（知的障がい）には個々の実態に即した指導内容を精選して効果的な指導ができるよう、各教科等の目標や内容は学年ではなく段階別に示されている。

本校では、教科や合わせた指導ごとに年間指導計画について、学部あるいは段階ごとに目標や内容の項目をまとめ、年間を通して指導する内容を資料2のように表わしている。

個別の指導計画を作成する際には、この年間指導計画を基に、一人一人異なる目標設定や支援方法の検討を行っている。

また、実際の授業形態は、指導内容や学習活動によって、一斉、個別、習熟度別など様々であるため、同学年、同学級であっても、資料2に示した年間指導計画がそのまま個人のものになることはほとんどない。

そこで、個々の既習事項を捉えるためには、それまでの個別の指導計画に記載された内容から把握する必要がある。しかし、個別の指導計画の様式は学校独自で作成されるため、例えば進学や転校の際は、指導目標や指導内容がどういった経緯で設定されたか、

前任者の意図を推測したり、それまでにどんな学習をしてきたか、その都度確かめたりする作業が必要になる。

資料2 小学部 算数 1段階 年間指導計画から一部抜粋

月	単元・題材名	単元の目標	活動内容	時数	
4	なかまわけ 【数量の基礎】	・身のまわりの形や色に、気づくことができる。(A-①②③)	・いろいろな形 ・色別カード ・形ブロック ・マッチングカード	10	
5		・教師と一緒に、色別や形別に分けることができる。(A-①②)			
6	かぞえてみよう 【数と計算】	・身のまわりの数に、気づくことができる。(B-①②③)	・1～5までの数 ・数カード ・1対1対応 ・数唱		
		・教師と一緒に、指さしたり触ったりしながら、数えることができる。(B-①②)			
7	くらべてみよう 【測定】	・教師と一緒に数えたり比べたりして、大小や長短、軽重に気づくことができる。(D-①②③)	・大きさ比べ ・長さ比べ ・重さ比べ		7
8	数えてみよう 【数と計算】	・教師と一緒に、指さしたり触ったりしながら、数えることができる。(B-①②)	・1～5までの数 ・数カード ・1対1対応 ・数唱		
9					

※ (A-①) は A：数と計算（領域）、①：知識及び技能（資質・能力の三観点）を表す。

本校では今年度から、学級ごとに、一年間を通した全体的な指導内容を捉えることができるよう、単元・題材一覧表を作成している。これにより、学校全体の行事や他教科との関連が明確になり、教科横断的な視点や教科間のつながりを意識した学習の充実が期待されている。

このような変化と同時に、既習事項についても、児童の学びの履歴がより分かりやすく把握できるような工夫が必要だと考える。

イ 習得状況の把握について

本校では、例えばレディネステストや定期テストのような、統一的な試験問題は個の実態に幅があるため、あまり馴染みがない。授業者によって、それぞれの評価方法で、学習した結果として理解度や達成度を見取る場合がほとんどである。そして、その結果が児童一人一人の習得状況として個別の指導計画に記録される。

そのため既習事項と同様に、児童が学習したことをどの程度習得しているか把握するには、現在の学年までに蓄積された個別の指導計画の中から読み取る必要がある。

一方で、学習の様子については、学習内容ごとに三観点到該当する場面のみを精選して記載することになった。これまでの経験上、学習の成果や課題を記述するには、どうしても具体的で説明的な文章になることがあった。

観点別に評価が行われ、端的な文章で記録される個別の指導計画では、児童がどの段階の学習内容で「つまずき」があり「どこまで習得しているか」について細かく読み取ることは難しいと考えられる。

(2) 学習評価について

児童の習得状況を適切に見取り、個々の学びを支えていく指導を実現するためには、授業における学習評価をより丁寧に行う必要がある。以下に、学習評価の視点について考察し、授業づくりに生かす評価の工夫について検討していく。

① 学習評価の視点

ア 学習状況の評価について

目標に準拠した学習評価の実現のため、児童の学習状況を分析的に捉える観点別学習状況の評価を実施するなど、児童の学習状況を捉える評価のことである。また、児童一人一人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する個人内評価も含まれる。観点別学習状況の評価を実施するため、評価規準と評価基準について以下に述べる。

(ア) 評価規準について

目標に準拠した観点別学習状況の評価を行うには、観点ごとに評価規準を定める必要がある。評価規準とは、「学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するよりどころを表現したもの」（文部科学省 2020）とある。

単元の評価規準は、単元の目標に対して、どのような姿になれば目標を達成しているか、を表したものと考えられる。複数の観点別に評価規準を設定することで、分析的に児童の学習状況を捉えることが可能になる。

(イ) 評価基準について

単元の評価規準を設定することにより、目標に対して何ができれば達成しているかを表すことになる。評価基準は、どの程度できると目標を達成していると言えるかを表したものである。

設定した学習課題に取り組む中で、児童がどのような反応を示すか達成状況を段階的に想定しておくことは、結果として、どの程度理解しできるようになったかを把握するために有効であると考えられる。

児童の変容を細かく見取り、達成度や理解度を段階的に捉えることで、より丁寧な学びの積み上げを支えることにつながるものと考えられる。

イ 授業の評価について

児童の学習状況の評価から、授業や教師の指導に関わる評価を行うことである。授業構成はどうであったか、教師による支援は適切であったか、といったことに加え、授業の目標の妥当性はどうかについても評価する。そして、これらの授業の評価をまとめることで、単元の総括を行う。授業の評価では、授業づくりのサイクルと関連させることで、より確かな授業改善につなげていくことができると考える。

ウ 指導の評価について

授業構成や教師による支援、授業目標の妥当性等の授業の評価を集積して単元の総括的な評価を行う。そして、これらを基に単元計画や年間指導計画、個別の指導計画等の評価を実施することである。

② 授業づくりに生かす評価の工夫

一つ一つの授業で児童の達成状況を確認し、学習状況の評価と指導の評価を授業の評価につなげ、授業改善を図っていくことが重要であると分かった。さらに、授業づくりでは、段階的に達成度を設定して評価することで、達成状況を適切に捉えることが可能になると考えられる。

毎日の授業で全ての観点について評価することは現実的には難しいのかもしれない。しかし、授業の中で児童の反応を想定して言葉掛けや補助具や治具など、必要な手立てを計画しておくことは、普段の授業でも行っていることであり、評価場面や評価の方法を、授業の構想段階から計画的に設定しておくことで、授業の改善につながると考えられる。

(3) 「数と計算」に関わる指導内容について

実践研究で対象とした小学部3年の算数科の授業を計画するにあたり、算数科の初期段階の指導にあたって、数概念についての先行研究について調べ、考察したことを以下に述べる。

① 年間指導計画から選択

本校の年間指導計画は、前述したように各教科や合わせた指導ごとに作成している。算数や国語は、3段階に分けて作成し、示された目標と内容の一覧、そして一年間を通した単元、題材の一覧と学習活動や目標を例示している。

学年の年間指導計画を立てる際には、段階ごとに示された年間指導計画を参考に、実態に応じた目標や活動内容を選択する。事前に担任から聞き取りを行い、1段階の「数と計算」領域の内容（資料2参照）を選択していることが分かった。

② 「数と計算」領域の指導について

小学部1段階の「B数と計算」領域の指導内容について、基礎的、基本的な内容の指導について調べていく中で、児童の発達段階や理解度に即して段階的に指導することが重要であると分かった。先行研究から調べたことについて以下に述べる。

ア 数えることの基礎について

小学部1段階の「数と計算」では、「ものの数を数える素地を養うことをねらいとし、具体物の量を数で表すことを体験的に気付くことができるよう」指導することとしている。そこで、ものの数を数えることを計数として Gelman and Gallistel(1978)によって明らかにされた、子どもの計数における5つの原理の理解がある。具体的には①「1対1対応」②「安定した順序」③「順序無関連」④「基数性」⑤「抽象性」であり、以下の資料3に内容を示す。

資料3 計数における5つの原理

- | |
|---|
| <p>① 1対1対応:数える対象物に対して数詞を1つ1つ割り当てていくことである。例としては、りんごが3つ並んでいる場合、1つ目のりんごが1、2つ目のりんごが2、3つ目のりんごが3と解釈することである。最も基礎的なものであり、この原理の理解は他の4つの原理の理解に欠かせない。</p> <p>② 安定した順序:モノを数える時に使用される数詞が常に一定の順序になっていることである。例としては、りんごが5つ並んでいる場合、「いち、に、さん、し、ご」と数えることができることである。</p> <p>③ 順序無関連:ものを数える際、どの順序で数えても全体の数に変わりがないことである。同じものを複数回数えたり、数えないで飛ばしたりしないで正確に数えることができるということである。</p> <p>④ 基数性:集合の最終の項目に与えられた標識は、その集合の項目の数を表す。複数個のりんごを数えた場合、最後に数えた数とそのりんごの集合の数を表すと理解できていることである。</p> <p>⑤ 抽象性:対象物に変化しても正しく数えられることである。りんごであれ、自動車であれ、消しゴムであれ、5つは5つであるということである。</p> |
|---|

イ 数の抽象性について

数の抽象性については、りんご5個を捉える場面を想定して、『数「5」は直接みることができない。「数唱する力」「数唱を物に1対1対応する力」「集合が分かる力」などを用いて、りんごが5個あることが理解できるようになるのである。』（文部科学省 2011）とあり、数のもつ抽象性の高さ、抽象することが困難な知的障がいのある児童にとっては、数の理解が難しい分野であることが分かった。

2 実践研究

(1) 対象児童の実態把握

① 個別の教育支援計画から

記載された内容から算数科の授業づくりに参考にした項目は「コミュニケーション、認知、社会性・集団参加、特性・配慮事項」の4点である。それらの項目から、以下のことが分かった。

- ・左半身麻痺のために身の回りのことを右手だけでしようとする傾向がある。
- ・周囲の動きや声が気になり、注意が逸れやすいため、課題に集中して取り組むための環境の調整が必要である。
- ・認知面では、食べ物、動物、乗り物、道具など自分の身近な物の名前は概ね理解しており、絵カードを見せて問い掛けると指差しで示すことができる。また、「○○○（自分の名前の平仮名表記）」の文字はセットで自分の名前として認識しているようだが、一文字一文字の読み方は定着していない。

② 個別の指導計画から

今回の単元では「かぞえてみよう」【数と計算】についての指導内容を扱うため、本児の1、2年次の個別の指導計画に記載された学習の様子から、小学部1段階「A数量の基礎」と「B数と計算」に関する実態について、一部抜粋して資料4にまとめた。

資料4 対象児童の小学部1段階A「数量の基礎」B「数と計算」に関する実態
個別の指導計画より学習の様子一部抜粋

学年		1年	2年
数量の基礎	内容		
	具体物が分かる	問い掛けに応じて絵を指差しすることができる。【国語】	
	ものを探したり、人を指差したりする（個別化）	かるた絵カードから、教師の読み上げを聞いて正解の絵を選ぶことができる。【国語】 「たべものカード」は、机の上に五枚ほどカードを置いて教師が「○○はどれ？」と問い掛けると、指差しで答えることができた。【国語】	
	対応させて配る（対応）	給食準備でストローを配る係になった。渡す友達の名前を知らせながら1本ずつストローを手渡すと、言われた友達の机にストローを配ることができた。【日生】	釣りをするときには一人に一本釣り竿を渡すことができた。【算数】
	分割した絵を組み合わせる（類別、対応）		はらぺこあおむしの3分割の絵カードの組み合わせ。上下逆や迷いがある。完成までできた。（完成を見てか、声がけだけでできたかは不明）【算数】
関連した絵を組み合わせる（分類、整理）	宿泊学習に向けて、荷物の整理では、教師とどの袋に何を入れるか確認しながら自分で衣服や歯ブラシをしまうことができた。【生単】		
数と計算 1段	ものの有無に気付く		
	1個、2個、たくさん		
	5までの数唱	教師と一緒に、数字を指差しながら歌うことができた。【算数】	玄関の階段の昇降は、前もって「6だよ。」と伝え、教師と一緒に数えながら歩くようにすると、数えながらよそ見をせずに上り下りができた。【自立】
	3までの範囲で具体物を取る	「お皿にイチゴを○個置く」の学習では、教師がやるのを見て、指示をしても、なかなか指定された個数を皿に置くことはできなかった。【算数】	「○個」という言葉指示だけでは理解が難しく、言われた個数以上に乗せた。写真カードを見せて確認しながらと正解個数を乗せることができた。【算数】

なお、小学部1段階「A数量の基礎」は、他の領域の基盤となる素地的な学習活動としてのねらいがあるため、それに関わる実態についても捉えることとした。

③ 「習得状況把握シート」の作成と活用

他県や各学校の取り組みから、実態把握シートを独自に作成している例や、学習指導要領等に示された目標や内容を全て一覧にして掲載し、児童生徒の学習したことを継続的に記録していく例は見られた。しかし、教育課題の多様化、教員の働き方改革などの諸課題に対応するために、使いやすさや、共有のしやすさが求められていると考えた。

そこで、「国として統一性を保つために必要な限度で定められた基準」である学習指導要領に示された内容を基に、既習事項や習得状況が把握できるシートの作成を試みることにした。

これまで児童生徒が学習してきたことの履歴を分かりやすく、見やすく使いやすくなることを意識して、ポイントとしたことは次の点である。

- ・できるかぎりシンプルに、各段階が一枚に収まるようにすること。
- ・内容の段階や連続性が見えること。
- ・理解度を段階的に示すこと。
- ・理解度評価に応じた児童の具体的な姿や評価した場面を記載すること。

この「習得状況把握シート」を担当に渡して、対象児童の実態把握を依頼した。

算数科だけでなく、普段の生活の様子から気付いたことや、当てはまると感じたことから、理解度の評価を直感的に記すようお願いした。

新担任であったため、評価した場面や内容については詳細の記入はできず、これまでの個別の指導計画などを参考にした。

資料5 対象児童の小学部（算数）1段階及び2段階の「習得状況把握シート」から一部抜粋

小学部（算数） 1段階			◎：指示を聞いて一人のできる ○：支援があればできる、場面等限定的 △：取り組んでいる	
領域	数学的活動	項目	例) ○	教師がするのを見て同じよう
A 数量の基礎	ア	㊦ 具体物に気付いて指を差したり、つかもうとしたり、目で追ったりすること。	◎	
		㊧ 目の前で隠されたものを探すこと。	◎	
		㊧' 身近にあるものや人の名を聞いて指を差すこと。	◎	
	イ	㊦ ものともとの対応させて配ること。	◎	
		㊧ 分割した絵カードを組み合わせる。 ※4分割程度の絵カードでできる。	◎	
		㊦ 関連の深い絵カードを組み合わせる。 ※動物、文房具など絵を見て仲間集めができる。	◎	
B 数と計算	ア	㊦ 変化したものの量（数）に着目して「ある」「ない」を表現する。		
		㊧ 目の前のものを、1個、2個、たくさんで表すこと。	○	
		㊦ 5までの範囲で数唱をすること。 ※「4」は「し」と唱える。「よん」は2段階で学習する。	○△	
		㊧ 3までの範囲で具体物を取る。こと。	△	
		㊦ （3までの数の範囲で）対応させてものを配ること。	○	
		㊦ 形や色、位置が変わっても、数は変わらないことについて気付くこと。		

小学部（算数） 2段階			◎：指示を聞いて一人のできる ○：支援があればできる、場面等限定的 △：取り組んでいる	
領域	数学的活動	項目	例) ○	見本を見て同じよ
A	ア	㊦ ものともとの対応させることによって、ものの個数を比べ、同等・多少が分かること。	○	
		㊧ ものの集まりと対応して、数詞が分かること。	○△	
		㊦ ものの集まりや数詞と対応して数字が分かること。	○△	
		㊦ ものを整理して数える、目で追って数える、いろいろなものの中から仲間集めをして数えること。	○△	

前年度までの個別の指導計画から、小学部2段階の「A数と計算」に関する学習活動についても学習の様子が記録されていた。そのため、見立てとしては曖昧な部分があったが、理解度の評価を記入してもらった。

以上の資料4、5から実態を以下のように捉えた。

- ものとものを対応させて配ることは、給食配膳のストローを配る活動から、日々繰り返し行う場面では達成している。
- 分割した絵カードの組み合わせは、3分割以上になると、完成形を見ながら正解を組み合わせることはできるものの、一つのまとまりとして捉えるまでに時間がかかる。
- 関連の深いもの同士を組み合わせることは、自分の持ち物など具体物ではできるが、絵カードなどの半具体物で、ものの属性を捉えて組み合わせることができるかどうか記録がないため、これも限定的であると思われる。
- 「数字の歌」などの学習から5程度の数唱は繰り返し行っている。
- 教師の指示を聞いて音声と指の数で表現するなど「1、2」までは数字と数詞のマッチングもできていると思われる。
- 指示された個数を取る活動では、正解の写真を見ながらであればできるが、指示のみではまだ難しい。
- 数の順序やものの集合を数として捉えることや、比べて多少が分かるかなどについては確認できなかった。

以上のことから、検証授業Ⅰの単元では資料5の□部分に重点を置き、指導計画を立てることとした。

(2) 授業実践の実際

① 指導案の工夫

実態把握を基にして、「3まで数えてみよう」という単元を計画した。以下に指導案の内容の概要を示す。

ア 単元目標と評価規準

算数科の小学部1段階「B数と計算」領域の数えることの基礎の学習では、数への関心や好奇心をもって2段階の学習へ向かうことができるように、直感的に数を捉えることができる「3までの範囲」を扱うこととしている。そのため、本単元でも3個までの具体物を数えられることを目指して、以下、単元の目標と評価規準について資料6のように示した。

資料6 単元名、単元目標、評価規準について検証授業Ⅰ指導案の一部

1 単元名 「3まで数えてみよう」		
2 単元の目標		
(1) 3までのものを取ったり、対応させて配ったりしながら、ものの数を数えることができる。 【知識・技能】		
(2) 3までの数の数え方が分かり、正しく表現することができる。 【思考力・判断力・表現力等】		
(3) 具体物を数詞で表すことに関心をもち、学習や生活に生かそうとすることができる。 【学びに向かう力・人間性等】		
3 単元の評価規準		
知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
①3までのものの数に応じて、数えながら一つずつ配っている。 ②数詞や数字で示された数でものを取っている。	①具体物を操作しながら3までを順番通り唱えている。 ②具体物を見たり数を聞いたりして、同じ数だけ操作している。	①3までの数詞を覚え、具体物を操作しながら使っている。 ②3までの数の違いに気付き、自分から数詞や数字を使おうとしている。

イ 指導計画と評価の計画

本校では、算数科と国語科の時間を、20分を1教時として時間割を帯状に設定しており、算数科の授業は2週間続けて行われる。今回は長期研修生の提案授業を前時とし、1教時目の実践を基に、指導・支援の改善を図り、2教時目は担任が課題をより発展させたり深めたりできるように設定した。

段階的な指導内容を配列し、この単元では「計数における5つの原理」から、①「1対1対応」から④「基数性」までを扱うこととした。実際の指導計画の一部は以下の資料7である。

資料7 指導計画について検証授業Ⅰの指導案から抜粋

4 指導計画 (20分×10回)				
時数	主な学習内容	評価の観点		
		【知・技】	【見・判・表】	【主体的】
1 (6/22)	○一人に一つずつ配る。 「給食の準備をしよう」 ・一つずつ対応させて配る。(対応) ・見本と同じように配る。(関連) ・配る時に教師と一緒に数唱する。(数唱)	○		○
2 (6/23)	○渡されたものを一つずつ配る。 「給食の準備をしよう」 ・配るときに「いち、に、さん」と数唱しながら配る。(数唱) ・一つずつ対応させて配る。(対応) ・余る、足りないときに気付いて反応する。(有無)	○	○	
3 (6/24)	○必要分取って一つずつ配る。(数詞と対応) 「種を植えよう」 ・示された数に応じた種を数えながら取る。 ・数唱しながら、示された数に応じて種を植える。	○		○
4 (6/25)	○必要分取って一つずつ配る。(数詞と対応) 「種を植えよう」 ・数に応じたものを数えながら取る。 ・数唱しながら、数に応じて配る。	○	○	
5 (6/26)	○並べて数える。 「〇〇を並ばせよう」 ・指示を聞いて、数だけ取って並べる。(数詞と対応) ・3まで順序を間違えずに数える。(順序数)	○		○
6 (6/29)	○並べて数える。 「〇〇を並ばせよう」 ・指示を聞いて、数だけ取って並べる。(数詞と対応) ・3まで順序を間違えずに数える。(順序数)	○	○	

指導計画には、時間ごとにどの観点に重点を置いて評価するか評価の計画を示し、本時の目標もそれに合わせて絞って設定することで、指導と評価の一体化を目指した。

単元を通して、3観点がまんべんなく目標として配置され、どの時間にどの観点で評価するかが明確になることで、本時の授業のねらいや評価する場面も考えやすくなり、より計画的に授業を進めることができると考えた。

ウ 本時の指導案の工夫

今回の実践では、授業者が二人であったため、授業のねらいや学習過程、評価項目や評価場面の共通理解が必要だった。また、普段の授業づくりを想定し、日常的な授業提案の例として、1時間の指導案が一枚に収まるようにした。以下に本時の指導案（5教時目6／26）を示す。

5 本時の指導（5教時目 6/26）

(1) 本時の目標

- ① カードを一枚ずつ数えることができる。【思考力・判断力・表現力等】
- ② カードを数えて配ることが分かり、自分から取り組むことができる。【学びに向かう力・人間性等】

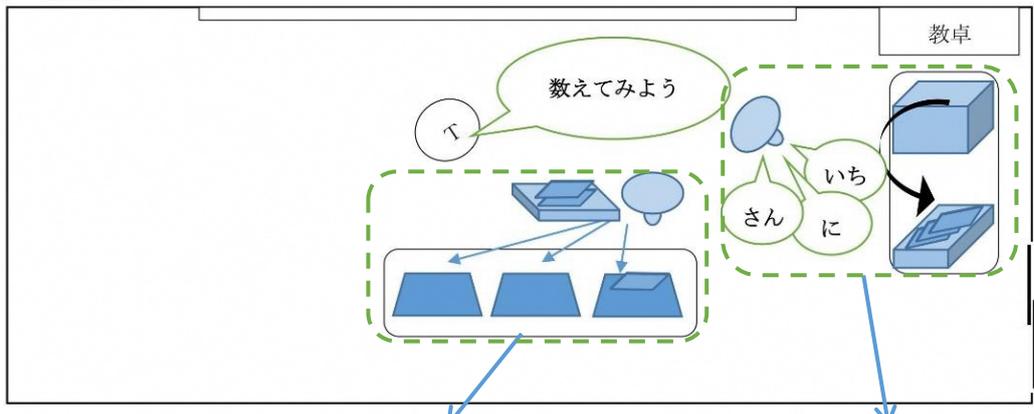
(2) 展開

時刻	学習活動	評価場面	○教師の支援 ・留意点 ☆評価項目
9:25	1 はじめのあいさつをする。 2 おぼんを自分で準備する。 ・おぼんを並べる。		○前時を振り返り、自分でできたことを認め、またチャレンジする気持ちを励ます。 ・おぼんは3枚並べてもらい、顔写真カードを貼る。 ○写真を貼りながら教師が3まで数え、3人分必要なことを伝える。
9:30	3 本時の課題を知る。 「数えてみよう」 ・箱からカードを取り出して数える。		○必要以上あるので確認することを伝え、数えながら箱に入れる課題を提示する。 ・1品ずつ数えるようにする。 ☆カードを一枚ずつ数えることができる。【思・判・表】 ○はじめは教師と一緒に数え、徐々に支援を減らす。
	4 一人一人に配る。 ・絵カードを配る。 ・4品を全員に配る。		・3より多い枚数を数えても止めない。 ・4品用意し、数えて箱に移し、おぼんに配る作業を繰り返す行う。 ☆繰り返し数えて配る活動に取り組むことができる。【主体的】
9:43	5 余りなく配れたことを確認する。		○2品同時に配ることも許容し、児童の自分でやる気持ちに寄り添って言葉掛けをする。
9:45	6 おわりのあいさつをする。		・完成できたことを称賛し、達成感を味わえるようにする。

(3) 本時の評価基準

観点	達成度	◎	○	△
知識・技能				
思考・判断・表現		・一枚ずつ3まで数える。	・やり直して3まで数える。 ・教師の言葉がけを受けて数える。	・順番を間違える。 ・途中で止まる。 ・教師と一緒に数える。
主体的に取り組む態度		・最後まで数えたり配ったりする。	・途中で数えるのをやめる。 ・数が足りなくても次にいこうとする。	・自分だけではできず、教師と一緒にだどできる。

4) 場の設定



工夫した点

- ① 本時の目標と評価基準の項目を合わせ、指導と評価の一体化を目指した。
- ② 評価の観点別に達成度を段階ごとに、児童の姿を予想し簡潔に記した。
- ③ 場の設定では、児童の主な活動場面が想起しやすいようイラストで資料を示した。

② 1時間ごとの授業改善

上記の5教時目（6/26）から6教時目（6/29）の授業を例に授業改善の過程を示す。

ア 達成度を段階的に示した評価基準の作成と活用

児童の目標に対する理解度や達成度をより客観的に捉えることができるように、3段階で達成度を示した。表記の仕方をシンプルに、一文以内にまとめ、箇条書きにするよう工夫した。

児童の学習の様子から評価基準に照らして以下（□部分）のように評価した。

観点	◎	○	△
知識・技能			
思考・判断・表現	・一枚ずつ3まで数える。	・やり直して3まで数える。 ・教師の言葉がけを受けて数える。	・順番を間違える。 ・途中で止まる。 ・教師と一緒に数える。
主体的に取り組む態度	・最後まで数えたり配ったりする。	・途中で数えるのをやめる。 ・数が足りなくても次にいこうとする。	・自分だけではできず、教師と一緒にできるとできる。

(ア) 思考力・判断力・表現力等についての評価

配るおぼんの枚数が3枚なので、対応させるカードも3枚だけで足りる。カードを配ることを繰り返す中でそのことに気付き、取る時に3まで「カードを一枚ずつ数える」ことでちょうどになるよさが実感できるようにしたいと考えていた。

しかし、前時までにおぼんにカードを配る活動を繰り返し行っていたことや、余っても戻せば事足りてしまうことなどから、児童に数える必要感を持たせることができなかった。また、「数えてみよう。」と教師から促されて「うん。」と返事はするものの、3で止めることはできなかった。結果として、児童と目的の共有が十分にできていなかった。

(イ) 主体的に取り組む態度についての評価

前時までの学習の見通しがあり、おぼんに一枚ずつカードを配る活動には最後まで取り組むことができた。しかし、児童に数える必要感を持たせることができず、教師がそばで数える支援を行ったが、自分で数えなくてもカードを一枚ずつ配ることはできていた。途中で数えるのを止めてしまったり、箱にある分だけカードを取ってしまったりしていた。

イ 児童の様子から課題を捉える

授業の記録動画から、児童の様子を箇条書きにして事後の振り返りを行った。授業改善に向けた課題を把握するため、主な視点になった課題は で示した。

資料8 授業記録から一部抜粋

・児童の様子 *教師の支援 ○成果 ●課題

- *教師が横で数えたが、→●数えないままカードを取っている。
- カードを2枚一緒に取り出すこともあった。→「一枚ずつ数えて取る」課題共有ができていない
- ・余った牛乳は教師に戻した。
- ・カードが置いてある場所が教卓で、●他の教材が気になってしまった。
- 3品目のサラダは、数えずに3枚ちょうど箱に取った。→●数える必要感がない？
- 教師と一緒におぼんのカードを指差して数えるときは、3まで順番を間違えずに数唱できた。
- 途中何度か課題から逸れてしまったが、教師の言葉掛けを受けて課題に戻ることができた。
- 場面の違いを明確にして、数えるときはじっくり取り組めるよう座って活動してもよかった。
- 正解と不正解があいまいなままになってしまった。
- おぼんに配った品数が増えると、数えることに集中するのは難しい。

ウ 授業改善の実際

以上の授業の評価から、次の点について考察し、次時の改善策を検討した。6教時目（6／29）の指導案を下記に示す。

(ア) 実態把握

- ・一つのものに一つのを置く対応はできている。
- ・数唱だけであれば、3までの順番を間違えることはない。
- ・指示を聞いて、見本を見て一枚ずつ取ることはできる。何枚取るかが分からない。3までで終わりが分からない。
- ・「3枚数えて取ってみよう」の指示では3枚は取れない。
- ・ものを操作する、指さす動作が入ると、数唱とのマッチングができなくなる。

(イ) 次の一手

- ・3枚だけ取ることができるように、自分のおぼんに仕切りを付け、そこにカードを取って置くようにする。
- ・3枚ちょうどになったときに、ちょうどであることを強調して伝えたり称賛したりして、即時評価する。

(ロ) 授業の結果

児童の学習の様子から評価基準に照らして右記（□部分）のように評価した。

おぼんに、仕切りがあることで、カードを3枚ちょうど取ることができた場面もあった。また、教師が数えて取る手本を示してから取り組んだことで、同じように数えて取ることもできた。



慣れてくると配るときにも自分から数えることができていた。



5 本時の指導（6教時目 6/29）

(1) 本時の目標

- ① 一枚ずつカードを取って3枚並べることができる。【知識・技能】
- ② 指示を聞いて3までで操作することができる。【思考力・判断力・表現力等】

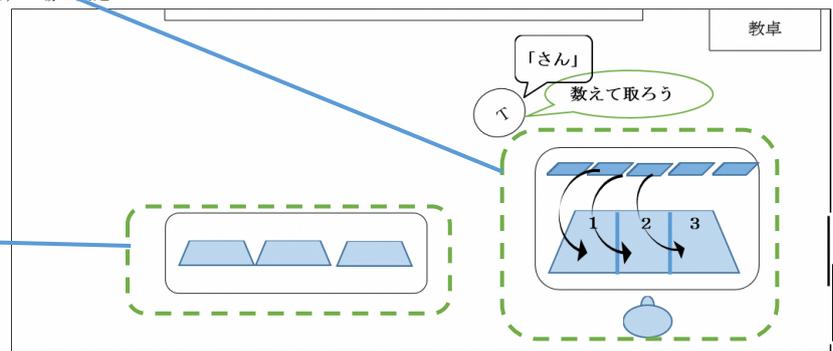
(2) 展開

時刻	学習活動	評価場面	○教師の支援 ・留意点 ☆評価項目
9:25	1 はじめのあいさつをする。 2 おぼんを自分で準備する。 ・おぼんを並べる。		○前時を振り返り、自分でできたことを認め、またチャレンジする気持ちを励ます。 ・おぼんは3枚並べてもらい、顔写真カードを貼る。 ・机に戻り、話を聞く姿勢になってから話をする。
9:30	3 本時の課題を知る。 「3まで数えて取ろう」 ・自分のおぼんに一枚ずつカードを取る。 ・3枚だけカードを取って並べる。		○児童と同じ向きで教師がカードを取って並べる手本を示す。 ・自分のおぼんにカードが3枚になってから配りに行く。 ○3枚以上取った時や左端以外から並べた時は、手を添えて一緒にやり直す。 ☆おぼんにカードを3枚並べることができる。【知識・技能】 ○配り終わってから、3枚ちょうどだったことを称賛する。
	4 自分のおぼんを持って配りに行く。 ・配り終わったら席に戻って取る活動をする。		○取るときに、教師も数える。言葉掛けを徐々に減らす。 ☆3枚だけカードを取ることができる。【思考力・判断力・表現力等】 ○4品用意し、様子を見て提示するカードを3枚だけにする。
9:45	5 おわりのあいさつをする。		・完成できたことを称賛し、達成感を味わえるようにする。

(3) 本時の評価基準

観点	◎ 達成度	○	△
知識・技能	・一枚ずつ取って3枚並べる。	・やり直して3枚並べる。 ・教師の言葉がけを受けて並べる。	・順番を間違える。 ・途中で止まる。 ・教師と一緒に並べる。
思考・判断・表現	・3枚だけ取る。	・やり直して3枚だけ取る。	・何度も少なく、多く取る。 ・教師と一緒に取る。
主体的に取り組む態度			

4) 場の設定



③ 単元ごとの授業改善

ア 検証授業Ⅰの授業の評価

上記のように指導を展開する中で、授業の振り返りと改善案の提示の過程を繰り返した。各時間の学習状況を段階的評価基準に基づいて評価した達成度の一覧は以下の資料9の通りである。

資料9 検証授業Ⅰの達成度一覧

○各時間の評価基準と達成度										
時数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
観点	(6/22)	(6/23)	(6/24)	(6/25)	(6/26)	(6/29)	(6/30)	(7/1)	(7/2)	(7/3)
知・能	◎	△	△	△		○		◎、○	○	○
思・判・表		△		△	△	○	◎、○	○		○
主体的	◎		△		○		◎		○、△	○

2～4教時目まで、本時の目標がなかなか達成できないことが多かった。授業の振り返りから、ものを数える必要感を持たせることがなかなかできず、数で表す意識よりも、対応させることに児童の意識が向いてしまっていたことが分かった。

今回の単元は、ものとものを一つずつ対応させることができる、という児童の実態から、ものと数詞との対応を目指して「3まで数えてみよう」のテーマで様々な学習活動を計画した。日常生活の中で経験している配膳の場면을想定し、見通しがもちやすく主体的な取り組みになることを期待していた。そのため、計画した当初は、数を数えることから3までの数の集合を捉えることができるようになるまでの指導計画を立てた。

しかし、単元目標に表わされたねらいと実態との差が大きく、単元の目標を達成している姿（評価基準に示した姿）がなかなか見られないため、途中指導計画を何度も変更した。

「計数における5つの原理」を参考に、段階的な計数習得を目指したが、実際には①「1対1対応」の、三つ目のものを「三つ」と数えることを達成させることがねらいとなった。

段階的評価基準で学習状況を丁寧に見取った結果、部分的に目標を達成しつつある姿もあったが、単元の評価基準に照らし合わせてみると、達成度は資料10に示した結果と捉えた。

資料10 検証授業Ⅰの単元目標の達成度

観点	単元目標	評価規準	達成度
知・技	3までのものを取ったり、対応させて配ったりしながら、ものの数を数えることができる。	①3までのものの数に応じて、数えながら一つずつ配っている。	○
		②数詞や数字で示された数でものを取っている。	△
思判表	3までの数の数え方が分かり、正しく表現することができる。	①具体物を操作しながら3までを順番通り唱えている。	○
		②具体物を見たり数を聞いたりして、同じ数だけ操作している。	△
主体的	具体物を数詞で表すことに関心をもち、学習や生活に生かそうとすることができる。	①3までの数詞を覚え、具体物を操作しながら使っている。	○
		②3までの数の違いに気づき、自分から数詞や数字を使おうとしている。	△

以上のような課題が多くあったが、単元終了後の児童の学校生活の様子を担当から伺ったところ、給食配膳の場面で、仕切りのある箱を使い、仕切りの数だけ自分からストローを取って配ることができるようになったことや、運動の時間に、色マットを一枚ずつ数えながら取り出す姿が見られるようになったことが分かった。

イ 「習得状況把握シート」へ結果を反映し課題を捉える

単元終了後に、児童の様子や振り返りのまとめを行い、「習得状況把握シート」に結果を反映させた。以下資料11に示した。

資料11 「習得状況把握シート」の一部

小学部（算数） 1段階		◎：指示を聞いて一人でできる ○：支援があればできる、場面等限定的 等 △：取り組んでいる		
領域	数学的活動	項目	理解度評価 ◎・○・△	評価した場面や内容
A 数量の基礎	ア	㉞ 具体物に気付いて指を差したり、つかもうとしたり、目で追ったりすること。	◎	絵本を読んで登場人物を指差すことができる。
		㉟ 目の前で隠されたものを探すこと。	◎	あったものがなくなっていると、気付いたり探したりする。
		㊱ 身近にあるものや人の名を聞いて指を差すこと。	◎	名前やもの、予定など、聞いて反応したり指差して教えたりできる。
	イ	㉞ ものともとのを対応させて配ること。	◎	給食時に配膳係のストロー配りで、4人配ることができる。
		㉟ 分割した絵カードを組み合わせて配ること。 ※バスルで何ピースまでできるか。	○	3分割の絵カードの上下や順番を間違えることがある。
		㊱ 関連の深い絵カードを組み合わせて配ること。 ※動物、文房具などの絵を見て仲間集めができる。	○	自分の持ち物などではできるが、絵カードではまだ不明
B 数と計算	ア	㉞ 変化したものの量（数）に注目して「ある」「ない」を表現する。	◎	お皿が足りないときに教えられる。
		㉟ 目の前のものを、1個、2個、たくさんで表すこと。	○	※ものの数を数えて、「いっこ」と「にこ」の違いが分かる。
		㊱ 5までの範囲で数唱をすること。 ※「4」は「し」と唱える。「よん」は2段階で学習する。	◎	順番を間違えずに数唱することができる。
		㊲ 3までの範囲で具体物を取ることを。	○	数の分だけ仕切りがあると取ることができる。言葉の指示だけでは未達成
		㊳ （数を数えながら）対応させてものを配ること。	○	一つずつ対応させて配ることはできる。数詞とのマッチングは未達成
		㊴ 形や色、位置が変わっても、数は変わらないことについて気付くこと。		

「習得状況把握シート」のどの項目に焦点をあてて指導するのか（資料12 □部分参照）、達成している姿を具体的に表記して指導計画を立てた。

資料12 単元でねらう姿を表記した検証授業Ⅱ指導案の一部

「㉟ 目の前のものを、1個、2個、たくさんで表すこと。」について

達成している姿：数える対象物を集めたり並べたりして一つずつ数え、一つのを「1個」、二つの対象物を「2個」と表現し、それ以上のものの集まりを「たくさん」と表現している。

今回の単元でねらう姿：数える対象物を指差して一つずつ数え、3までの数で、対象物の数に応じて声に出して数えている。

5 指導計画 2単位時間（20分×5回）		主な評価の観点		
時数	主な学習内容	【知・技】	【認・情・表】	【主体的】
1 (7/20)	「出店で遊ぼう 射的をしよう」 ・教師の説明を聞いたり手本を見たりして、やり方を知る。 ・的を指差しながら数える。 ・落とした的の枚数を並べて数える。			○
2 (7/21)	「射的をしよう」 ・的を指差しながら数える。 ・落とした的の枚数を並べて数える。	○	○	
3 (7/22)	「射的をしよう」 ・的を指差しながら数える。 ・落とした的の枚数を並べて数える。		○	
4 (7/27)	「ゲームをしよう」 ・イラストを指差して数を数える。 ・一つずつ数えてボールを取る。	○	○	○
5 (7/28)	「ゲームをしよう」 ・イラストを指差して数を数える。 ・一つずつ数えて手を叩く。	○	○	

※ □ 長期研修生が授業を行う。

検証授業Ⅰでは、児童の日常生活場面を想定して、声に出して数えながらものを操作し、数詞とものを対応させて感覚的に数量を捉えられることを期待して指導計画を立てた。しかし、実際は数える必要感を児童になかなか持たせることができず、達成感を感じさせる場面が少なかった。

そこで、検証授業Ⅱでは、児童が活動の楽しさを味わいながら、日常生活の中にある数や量の大きさに触れ、声に出して数えることを自分から表現できるような活動を計画した。

ウ 検証授業Ⅱの授業の評価

検証授業Ⅱは、前回の反省を受けて、単元の目標や評価規準について吟味し、児童の実態に即した内容を工夫した。授業の中では、的当てのゲームに取り組んだ。当た

った的の数を数えることや、的と同じ数のボールを取ったり、手を叩いたりすることなど、数を数えることで目的が達成されるような課題を設定した。授業の中では、ゲームを楽しみながら、自然に数を数えている姿がみられた。目の前のものを数えた数と、まとまりの数を一致させることはまだ難しかったが、一つずつ対象物を指差して数える習慣が身に付きつつある様子が見られた。

各時間の達成度の一覧は資料13に、単元終了後の達成度として資料14に結果を示した。

資料13 検証授業Ⅱの達成度一覧

時数	1 (7/20)	2 (7/21)	3 (7/22)	4 (7/27)	5 (7/28)
知・能	○	◎	◎	◎、○	○
思・判・表		○	○	◎、○	○
主体的	◎			◎、○	

資料14 検証授業Ⅱの単元目標の達成度

観点	単元目標	評価規準	達成度
知・技	3までの数で、指や手を使いながら数を数えることができる。	①対象物を見て、その数だけ数えている。	◎
		②体を使いながら、3までの数を数えている。	○
思判表	3までの数で、具体物を数えたり操作したりすることができる。	①対象物一つずつ順番に数えている。	○
		②数の違いに気付き、数に応じて数えたり操作したりしている。	○
主体的	3までの数を数えることに興味をもち、自分から一つずつ数えることができる。	①数詞を聞いたり数字を見たりして、数を数えている。	○
		②自分から一つずつ数えている。	◎

④ 指導内容と評価の工夫について

ア 授業の評価から指導計画を修正する

「数と計算」領域の内容を学習するにあたり、「計数における5つの原理」を基に、集合数を捉えられるようになるまでの指導内容を段階的に配列し、学習活動を計画していた。しかし、指導を展開する中で、児童の実態として、数唱することと、数詞とものを「1対1対応」させることを、同時に処理する難しさがあることに気付いた。これは、児童の学習状況の評価から授業の振り返りを行う中で明らかになってきたことであり、1時間ごと、単元ごと、それぞれの段階で指導計画の修正につなげることができた。

イ 段階的評価基準の妥当性

観点別に段階的評価基準を設けて学習状況の評価したことで、目標とした資質・能力と照らし合わせ、児童の実態とのずれや課題などを捉えることができた。そして、指導の改善点を明らかにしていくことで、授業改善につなげる視点をもつことができた。

しかし、目標をどのような姿で達成しているか、その姿を具体的に考えていくと、○や△の評価はそれぞれの観点で同じ表現になることが多かった。◎の評価は、それぞれの目標を達成している姿なので表現は異なるが、それ以降の違いを示す必要があるか迷うこともあった。また、児童の姿からは、同じ課題に取り組んでいても、達成度が異なる場面も多くあり、明確に達成度を判断することが難しい授業もあった。

今回の実践では、一時間の授業の中で、どんな力が付けば目標を達成した姿と言えるか、明確にするために達成度を段階的に示してきたが、基準の妥当性を確かめるまでには至らなかった。

(3) 「習得状況把握シート」の改善

学習指導要領に示された内容と照らし合わせ、前年度までの個別の指導計画から、習得状況を把握できた部分もあった。しかし、個別の指導計画の振り返り作業の煩雑さや、学校独自の様式であるなどの課題も感じられた。

このシートのように項目が一覧になり、分量を控えた様式であれば、普段の生活場面などから気付いたことをメモしたり、習得状況を確認したりする頻度は高くなるはずである。

さらに、単元や学習のまとまりの後に、個別の指導計画等への記録と併せて、「習得状況把握シート」を更新することで、児童の伸びや変容の記録を確実に積み重ねていけると考える。

「習得状況把握シート」の◎が付いた項目について、評価した場面の数が多くなることや、具体的な生活場面での評価が加えられれば、児童の得意な部分として捉えることができる。また、○の付いた項目でも、援助や支援があれば達成できることを記録していくことで、児童が自分に合った方法で学習に取り組もうとする、有効な手立てを捉えることができる。

今回の研究を通して考案したシートの改善案の一部を資料15に示す。

資料15 授業実践後の「習得状況把握シート」の改善案

小学部（算数） 1段階		◎：指示を聞いて一人で行える ○：支援があればできる、場面等限定的 等 △：取り組んでいる		
領域	数学的活動	項目	習得状況評価	
A	数量の基礎	㊦ 具体物に気付いて指を差したり、つかもうとしたり、目で追ったりすること。	◎	絵本を読んで登場人物を指差することができる。
		㊧ 目の前で隠されたものを探すこと。	◎	あったものがなくなっていると、気付いたり探したりする。
		㊨ 身近にあるものや人の名を聞いて指を差すこと。	◎	名前やもの、予定など、聞いて反応したり指差して教えたりできる。
	イ	㊩ ものともとのを対応させて配ること。	◎	給食時に配膳係のストロー配りで、4人分配ることができる。
		㊪ 分割した絵カードを組み合わせる。 ※パズルで何ピースまでできるか。	○	3分割の絵カードの上下や順番を間違えることがある。
		㊫ 関連の深い絵カードを組み合わせる。 ※動物、文房具などの絵を見て仲間集めができる。	○	自分の持ち物などではできるが、絵カードではまだ不明
B	数と計算	㊬ 変化したものの量（数）に着目して「ある」「ない」を表現する。	◎	ものの数が多いときや足りないときに教えられる。
		㊭ 目の前のものを、1個、2個、たくさんで表すこと。	○	一つずつ指を差して数えてからだと、一つは「いち」、二つは「に」と言える。
		㊮ 5までの範囲で数唱をすること。 ※「4」は「し」と唱える。「よん」は2段階で学習する。	◎	順番を間違えずに数唱することができる。
		㊯ 3までの範囲で具体物を取る。 ※「4」は「し」と唱える。「よん」は2段階で学習する。	○	数の分だけ仕切りがあると取ることができる。言葉の指示では未達成
		㊰ (数を数えながら) 対応させてものを配ること。	○	対応物を見て、一つずつ配ることができる。数詞と合わないことがある。
		㊱ 形や色、位置が変わっても、数は変わらないことについて気付くこと。	△	一つずつ指差して数えて、3までのものの集まりを数詞で表すことに取り組んだ。

上記のシートから「B数と計算」領域における児童の実態について以下のように捉えることができる。

【児童の得意な部分を発見する】

学校でのストロー配りや家庭でのお皿配りなどの経験を通して、数に応じて1対1で対応させてものを配ることができる。また、対応させることで、余りや少ないことにも気付くことができる。ちょうどの数で具体物を操作するときは、仕切りなどの対応させるものを示すことで、指示がなくても自分で操作することができる。さらに、数字の歌や日常生活で数を唱える活動を繰り返してきたことで、5程度の数唱は順番を間違えずにできる。ものを数えるときは、一つずつ指差して数えることで、2個程度のものの量を、言葉や指で表すことができる。

【児童のつまずきや課題を把握する】

ものの数を一つずつ指差すことで、5個程度のものを数えることができるが、集合数として捉えるまでには至っていない。3以上の数詞と数字のマッチングや、言葉や数字での指示理解はまだ難しいので、目的の数まで数唱したり指で数を表したりして伝えることが必要である。数える順番が一定ではないため、数える個数を間違えることがある。左からや上からなどのきまりを身に付けることが必要である。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

(1) 習得状況を捉える

今回の研究で考案した「習得状況把握シート」は、作成時から比べると、授業実践を終えて内容に大きな変化があった。習得状況について、当初まだ掴み切れていない部分もあったが、現在の習得状況として○や△は曖昧さがなくなった。評価した場面など根拠を記載することで、児童の現在の状態が明らかになっている。学習指導要領の各教科等に示された内容と照らし合わせて習得状況を捉えるというねらいに迫ることができた。

また、授業づくりにおいて、単元目標や評価規準を考える際に「習得状況把握シート」を活用した。シートから児童のこれまでの既習事項を把握することで、学習指導要領の各教科等に示されたどの項目に関わる内容を扱うのか、ねらいを明確に示したり指導の系統性を意識して目標を考えたりすることができた。

そして、個別の指導計画には表しきれない課題や、生活場面で見られた内容に関わる状況を記録していくことができるため、個人的な記録方法としても使いやすさがあった。単元や内容のまとまりごとに更新したり、学期や学年ごとに記録したりすることで、学びの積み上げが可視化されることにもつながると考える。

(2) 段階的な評価基準の設定

実践研究の中で、指導案に指導計画と合わせて評価計画を示したり、観点ごとに達成度を段階的に設定した評価基準を示したりした。どの時間にどの観点に重点を置いて評価するか、活動を思い描きながら併せて考えたことで、学習内容を設定しやすくなることが分かった。

検証授業Ⅰでは、児童の実態を大まかに捉えたため、当初予想していた姿と合わない結果が多く、途中何度も指導計画を変更した。しかし、評価する観点を分けて達成度を見取っていったことで、児童の姿にねらいとずれがあった時に、どの部分に修正が必要なのか捉えやすかった。

また、児童の反応を具体的に予想して段階的に達成度を設定したことは、発問の吟味や手立ての工夫につなげることができた。検証授業Ⅱでは、実態把握からねらいを焦点化し、達成している姿の見通しをもって教材や課題の提示ができたため、目標から大きくずれることはなかった。

達成度を段階的に捉えることで、課題や支援を必要としている面について捉えやすくなることが分かったが、誰が見ても同じ評価になることなど、項目の文言を整理し妥当性を高めていくことが必要だと感じた。

(3) 授業づくりの視点

授業づくりのサイクルについて考えると、今回の研究では(1)で述べた基準に基づいた実態把握の方法を、目標設定の根拠や評価結果の記録として取り入れた。

目標設定や観点別の評価規準を考える際に、これまでそれぞれの方法で行ってきた実態の捉え方から、既習事項や習得状況を把握するため、シートを活用する方法を取り入れ有効性を確かめてきた。

検証授業Ⅰでは、結果的に、単元を通してねらいと捉えた実態とのずれが大きく、妥当性に欠ける単元目標や評価規準の設定になってしまった。

しかし、その反省を受けて検証授業Ⅱでは、シートで捉えた実態からねらう姿を焦点化した。そのことが、目標や評価規準の妥当性を高め、日々の授業でも目標を達成している姿が多く見られる結果になった。

そして、(2)で述べた学習状況の評価方法を取り入れたことで、教師の支援は適切であったか、また授業の目標は妥当であったかなど、指導の評価を授業の評価や日々の授業の改善につなげることができた。

今回の研究で実態把握と学習評価の改善策について検証したことは、上記の成果を得ることができた。

2 今後の課題

効果的な支援の共有について、これからも個別の教育支援計画や指導計画は、児童に関わる様々な情報共有のツールとして活用が図られなければならない。児童の強い面やつまづきや課題が分かるような記載方法の工夫が必要であると考えます。

今回の実践で得られた評価内容を、児童の個別の指導計画や「習得状況把握シート」に反映させた。個別の指導計画には、有効だった具体的な手立てを表記することを心がけた。その手立ての有効性について、今回協力を得た担任と共に確認する場面が必要である。

そして、今回考案した、「習得状況把握シート」を学びの履歴の記録として活用できないか、担任が変わる度に必要であった実態把握は、このシートを使うことでより効率的にできないか、この半年間の研究では、その実用性を確かめることまではできなかった。今後学校に戻り、他教科でも応用し、広く児童の実態把握に活用できるか検証を行っていく。また、期間を設けて、記録方法として実用可能かを確かめていく必要がある。

児童が、授業を通してどんな力を身に付けたのかを適切に見取る視点と、目標設定の妥当性や手立ての有効性を省察する視点について、授業実践を通して検討してきた。

今回は、一人学級の実践でしか結果を得られなかったが、児童が複数になったときに、同じように指導案に段階的評価基準を示すことができるか、また評価基準をどのように設定すれば効果的な指導につながるのかなど、実践を進めるなかで疑問に感じることもあった。今後、より日常的な授業改善の方法として高めていけるよう研究を進めていく。

V おわりに

4月当初「児童の学び」について漠然と捉えていたが、研究を進めるなかで、「自分の持っている力を発揮し、新たな力を身に付け自分の世界を広げること」であると考えようになった。

これまで「児童の持っている力」を感覚的に捉えてきた現状から、学習指導要領という基準に則った実態把握の方法を取り入れることで、指導の意図や根拠の共通理解をより効率的にし、継続的な支援につなげることができると思う。今後、他教科でも同じような様式で「習得状況把握シート」を作成し、学校の先生方と内容の検討を行い、活用が図れるか検証していきたい。

今回、授業を通して児童にどんな力が身に付いたか、どこにつまづきがあったかを丁寧に見取る評価の在り方についても研究することができた。目標を達成している姿を表わした評価基準と、達成状況を段階的に捉える評価基準を設定することで、指導の改善や目標設定の妥当性を高めていくことができると分かった。

児童が主体的に学びを積み重ねていく過程を支えること。どんな先生が担任になったとしても系統性を保った指導をすること。それらの課題意識を常に持ち、児童がこれからの時代に求められる資質・能力を身に付け、自分の世界を広げるため、授業で児童に力を付ける指導力を磨いていきたいと強く感じた。

謝辞

最後になりましたが、長期研修の修了にあたり、貴重な機会を与えてくださいました山形県教育委員会、並びに山形県立楯岡特別支援学校の伊藤順子校長、また、御指導くださいました山形県教育センター大山慎一所長をはじめとする諸先生方、特に温かく丁寧な御指導くださった担当の森豊指導主事に厚く御礼申し上げます。

さらに、実践研究に御協力くださった所属校の先生方、授業実践では無理なお願いも快く引き受けてくださった吉泉和先生に心から感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 海津亜希子 2017『個別の指導計画作成と評価ハンドブック』学研教育みらい p20
- 2) 国立特別支援教育総合研究所 2015『知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究—特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて—』pp16-17
- 3) 高井利将、岡夏樹、早川博章 2016『インタラクションを通じた数の概念の獲得』京都工芸繊維大学大学院工芸科学研究科情報工学専攻インタラクティブ知能研究室 p1
- 4) 文部科学省 2011『さんすう☆さんすう☆☆さんすう☆☆☆教科書解説』p12
- 5) 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』p162,p331
- 6) 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』p3

参考文献

- 1) 岡山県特別支援学校長会 2018『「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～』岡山県教育庁特別支援教育課
- 2) 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—子どもたちが学ぶ楽しさを味わえる授業づくり—』ジアース教育新社
- 3) 国立特別支援教育総合研究所 2018『育成を目指す資質・能力を踏まえた教育課程の編成～知的障がい教育におけるアクティブ・ラーニングの活用～』ジアース教育新社
- 4) 中央教育審議会 2019『小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）』
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm
- 5) 徳永豊 2014『障害の重い子どもの目標設定ガイド 授業における「学習到達度チェックリスト」の活用』慶應義塾大学出版会
- 6) 古川勝也、一木薫 2016『自立活動の理念と実践～実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス～』ジアース教育新社
- 7) 松見和樹 2016『知的障害教育における学習評価の現状と課題—特別支援学校（知的障害）が作成した研究紀要、実践記録等の検討から—』国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第43巻
- 8) 三浦光哉 2017『特別支援教育のアクティブ・ラーニング「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善』ジアース教育新社
- 9) 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』
- 10) 文部科学省 2017『小学校学習指導要領解説 算数編』
- 11) 吉田崇子 2012『知的障がいのある生徒の生活に生かす力を育む「数量の基礎」の指導の在り方—生活場面と関連付けた授業づくりを通して—』鹿児島県総合教育センター

2 知的障がい特別支援学級における自立活動の在り方

(後期6か月研修) 高畠町立亀岡小学校 教諭 高橋 翼

知的障がい特別支援学級における 自立活動の在り方

高島町立亀岡小学校 教諭 高橋 翼

平成29年に告示された小学校及び中学校学習指導要領の中で特別支援学級において自立活動を取り入れることが明記され、特別支援学級における自立活動の一層の充実が求められている。特に知的障がいのある児童生徒は、知的障がいの特性による学習上や生活上の様々な困難さがあり、そういった困難を改善・克服するため、知的障がいのある児童生徒の自立活動の在り方について研究したいと考えた。本研究では、児童生徒の実態把握、指導計画の立て方、自立活動の指導の実際について文献研究及び調査研究を行い、自立活動を行う際の留意点を整理した。それに基づき実践研究では、知的障がい特別支援学級において、実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例（流れ図）を作成し、それを踏まえた知的障がい児を対象とした自立活動の授業実践を通して、自立活動を行う際の留意点の有効性を検証した。それによって、児童生徒の内面を理解して支援を行うこと、複数の視点から児童生徒の実態を把握すること、流れ図を自立活動の個別の指導計画として活用すること、学校の教育活動全体を通して指導を行うことの重要性を確認することができた。

キーワード：知的障がい特別支援学級 自立活動 実態把握 授業改善

I はじめに

自立活動について、小学校及び中学校学習指導要領解説 総則編において、特別支援学級において特別の教育課程を編成する場合、2008年には「例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である『自立活動』を取り入れ」と例示されていたが、2018年には「障害による学習上又は生活上の困難を克服し、自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること」と示され、特別の教育課程において、自立活動を位置づけることが明記された。

また、特別支援学校教育要領学習指導要領解説 自立活動編（2018）には、小中学校等の特別支援学級においては、「児童生徒の障害の状態等を考慮すると、小学校又は中学校の教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当ではなく、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示されている自立活動等を取り入れた特別の教育課程を編成する必要性が生じる」とされている。

これらのことから、障がいのある児童生徒の教育において、各教科の指導の基盤となる自立活動は、教育課程上重要な位置を占めるものであり、今後より一層、自立活動の在り方を検討していくことが必要になってくると考えられる。

そのなかで、知的障がいのある児童生徒の自立活動について、特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（2018）には、「知的障害のある児童生徒は、全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、動作、情緒等の特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が知的障害に随伴して見られる」「このような状態等に応じて、各教科の指導などのほかに、自立活動の内容の指導が必要である」と記されている。このことから知的障がいの特性を踏まえた自立活動の指導が必要であると考えられる。

所属校の知的障がいのある児童も、休み時間などに友達が遊んでいるときに、言葉をかけられない様子が見られ、後から問いかけると、「みんなと遊びたいけど、なかなか言えない」と発言したり、自分が使いたいものを貸してほしいと自分から言えなかったりすることから、学校生活における困難が見られる。それらの困難を改善・克服するためには自立活動の指導が必要である。そのため、知的障がいのある児童生徒の自立活動の指導内容や実態把握の方法、指導計画の立て方などについて研究を行い、自立活動の更なる充実を図っていきたいと考えた。

そこで、文献研究及び調査研究から知的障がいの特性を踏まえた自立活動の在り方について理解を深めた上で、改めて児童生徒の実態把握から再検討し、自立活動の授業実践を通して、知的障がい特別支援学級における自立活動の在り方を見いだす必要があると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の内容

1 研究のねらい

自立活動の指導について、基礎研究として文献研究及び調査研究を行い、基礎研究から自立活動を行う上での留意点を導き出し、それに基づいて所属校において自立活動の授業実践を行い、その成果と課題を検証することを通して「知的障がい特別支援学級における自立活動の在り方」を見いだす。

2 研究方法

(1) 文献研究

書籍や論文から以下について調べる。

- ① 知的障がいの特性
- ② 児童生徒の実態把握の方法
- ③ 自立活動の指導計画の立て方
- ④ 知的障がい児の自立活動実践例

(2) 調査研究

他校の取り組みを視察し、授業参観や担当者から聞き取りを行い、以下について調べる。

- ① 児童生徒の実態把握
- ② 自立活動の指導計画の実際
- ③ 自立活動の指導の実際や課題

(3) 実践研究

基礎研究から導き出された自立活動を行う際の留意点を取り入れた授業実践を行い、その成果と課題を以下の項目でまとめる。

- ① 流れ図の作成
- ② 授業実践及び授業の分析
- ③ 指導の成果と課題
- ④ 児童の変容の整理

3 研究の実際

(1) 文献研究

① 知的障がいの特性

文部科学省の教育支援資料(2013)によると、知的障がいとは、「一般に、同年齢の子供と比べて、認知や言語などにかかわる知的機能が著しく劣り、他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力も不十分であるので、特別な支援や配慮が必要な状態」とされている。また、「その状態は、環境的・社会的条件で変わり得る可能性がある」とされている。

特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(2018)には、知的障がいのある児童生徒が持つ学習上の特性としては「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しい」「成功体験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い」とされている。

また、「知的障害のある児童生徒の学習上の特性等を踏まえ、学習環境面を含めた児童生徒一人一人の確実な実態把握に基づき、次のような教育的対応を基本とすることが重要である」と10点示されている。

1. 児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を考慮して教育的ニーズを的確に捉え、育成を目指す資質・能力を明確にし、指導目標を設定するとともに、指導内容のより一層の具体化を図る。
2. 望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する。
3. 職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性等が育つよう指導する。その際に、多様な進路や将来の生活について関わりのある指導内容を組織する。
4. 生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導するとともに、よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導する。
5. 自発的な活動を大切にし、主体的な活動を促すようにしながら、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むよう指導する。
6. 児童生徒が、自ら見通しをもって主体的に行動できるよう、日課や学習環境などを分かりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活を送れるようにする。
7. 生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする。
8. 児童生徒の興味や関心、得意な面に着目し、教材・教具、補助用具やジグ等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童生徒の学習活動への意欲が育つよう指導する。
9. 児童生徒一人一人が集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるようにするとともに、活動後には充実感や達成感、自己肯定感が得られるように指導する。
10. 児童生徒一人一人の発達の特徴に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さなどの課題に応じるとともに、児童生徒の生活年齢に即した指導を徹底する。

【考察】

知的障がいは、教育的対応により、その障がいの状態や知的発達の遅れによる困難さを改善・克服できる可能性があることから、学校における知的障がい児への特別支援教育は、児童生徒が将来、社会生活に適應するために重要であると考えられる。

知的障がいの特性を十分理解した上で、日常生活の実際の場面の中で具体的な指導を行うこと、また、児童生徒が達成感を得られるような学習活動を取り入れることが重要であると考えられる。

児童生徒が将来、日常生活や社会生活を送る上で自分なりに考えて行動したり、相手に気持ちを伝えたりできるように、知的障がい児への教育的対応を意識しながら指導を行うことが重要であると考えます。

② 児童の実態把握の方法

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編には「実態把握をする際に収集する情報の内容としては、病気等の有無や状態、生育歴、基本的な生活習慣、人やものとのかかわり、心理的な安定の状態、コミュニケーションの状態、対人関係や社会性の発達、身体機能、視機能、聴覚機能、知的発達や身体発育の状態、興味・関心、障害の理解に関すること、学習上の配慮事項や学力、特別な施設・設備や補助用具（機器を含む。）の必要性、進路、家庭や地域の環境等様々なことが考えられる」と示され、また、「幼児児童生徒のできないことばかりに注目するのではなく、できることにも着目することが望ましい」ことも示されている。

古川・一木(2016)は、実態把握に際しては、教師の主観のみに左右されることがないように、行動観察だけでなく、保護者や前担任からの情報を聞き取るなど、客観的に捉えるための工夫が必要であると述べている。また、岡野(2018)も、特別支援学級の児童生徒の実態把握において、「新しく担任になった教員だけではなく、前年度までの特別支援学級の担任や、経験のある教員などが協力体制をとることが大切である。そのような体制を構築し、特別支援学級の教育課程やその指導について、ただ一人の担任だけに頼るのではなく、学校全体として推進していくことが大切である」と述べている。

【考察】

児童生徒の実態を様々な観点から捉えることによって、児童生徒の実態を的確に把握し、その実態から指導内容や指導方法を計画することができる。その際、児童生徒ができることにも注目し、その能力を伸ばすことで、他の困難さの改善につながると考えられる。

特別支援学級では、保護者や前担任に加え、児童生徒に関係する交流学級担任や学習指導員などを含めた複数の視点で、児童生徒の実態について客観的に情報を収集することで、困難さの要因を分析したり、適切な指導方法を導き出したりすることができる。と考える。

③ 自立活動の指導計画の立て方

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編には「自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成するものとする」と示され、その際、実態把握から指導内容を設定するまでの流れの例（以下、流れ図）（資料 P2-20）を活用することが示されている。流れ図における「収集した情報を〇〇年後の姿の観点から整理する段階」では、一木・安藤(2010)の研究によると、教師が具体的に指導の展望を描くことのできる期間として学習の見通しが約3年であると述べている。

【考察】

自立活動の個別の指導計画を作成する際に、流れ図に沿って実態把握から指導内容の設定までを行うことで、児童生徒の実態を分析し、課題を焦点化することができる。と考える。その際、児童生徒の将来を見据え、3年後または学校卒業時の姿を想定して指導計画を立てることが重要である。と考える。

④ 知的障がい児の自立活動実践例

筑波大学附属久里浜特別支援学校における自立活動の実践(2012)では、知的障がいを伴う自閉症児に対して「自立活動の時間における指導」と「学校の教育活動全体を通じた指導」の学習場面を設定し、学校における「1日を通して」自立活動の視点を意識して指導を行った。本

児に身に付けさせたい力と学習場面を設定し、学習を行った結果、自分一人で取り組む活動だけでなく、集団の学習場面においても活動の輪に入って共に取り組む姿が見られるようになった。これは、自立活動の指導を学校生活全般において意識して取り組んだ結果であると述べている。

毛利(2020)の知的障がい児における自立活動の実践研究では、自立活動の指導の機会を「自立活動の時間における指導」「各教科等を合わせた指導内の自立活動」「教育活動全体における自立活動」とし、それぞれの場面ごとに指導内容・方法を構成している。また、その研究の中で「授業時間で培った知識を活用する場として、教育活動全体で教師と動作を伴いながらカードを通じたやり取りを繰り返すことで要求手段の獲得を図った」と述べている。

岡野(2018)の自立活動の指導事例では、「自立活動の指導は、単発の授業の中だけで行うのではなく、計画的・継続的に指導を行う必要がある」「自立活動は、その時間を設定して行うほか、教育活動全体の中で指導することこそ教育的効果が大きい」と述べている。

【考察】

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編には「自立活動は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行われなければならない」とあり、学校の教育活動全体においても効果的、計画的に自立活動の指導が行われるようにしていくことが大切である。特に知的障がいのある児童生徒は、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくい特性があるため、その特性を踏まえた上で、自立活動を進めるためには、自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等や教育活動全体で指導していくこと、また、学習したことを学校生活や家庭生活に般化していくことが重要であると考えられる。

(2) 調査研究

南陽市立宮内小学校、米沢市立興讓小学校、山形市立第一小学校、山形県立村山特別支援学校天童校、山形大学附属特別支援学校、山形県立楯岡特別支援学校を調査対象とした。

① 児童の実態把握

何に基づいて実態把握をしているのか具体的な方法を聞き取った。

- ・WISC-IV、田中ビネー等の知能検査、S-M 社会生活能力検査等により、医学的な診断や知能指数などから数値的な判断を行う。
- ・学習面、生活面、社会性に分けての実態把握や、学習面（教科に分類できる場所）と特性等（学習を行う上での特性：興味関心、得意・苦手、性格・特性、学習への向かい方）に分けての実態把握など、複数の視点を設けて観察している。
- ・指導要領にある自立活動の6区分27項目についての困難度（0 問題なし 1 軽度 2 中度 3 重度）を実態表に記入している。
- ・指導要領にある自立活動の指導項目と照らし合わせて、子どもの課題を担任団で話し合っている。
- ・前担任からの引き継ぎにより、これまでどのような学習をしてきたか、どのような変容が見られたかなどを把握する。
- ・担任による日常の観察を行い、学習や生活の中で子どもの得意なことや興味のあること、困り感などを把握する。
- ・保護者からの聞き取りやアンケートにより、本人の思いや家庭での様子など、学校以外の生活場面から実態を把握する。
- ・担当している教師だけでなく、交流学習などの際の他の教員など、第三者から見てもらうことで、より詳しく実態を把握できる。

【考察】

各検査結果だけでなく、学習面や生活面、自立活動の指導項目に照らして情報を収集しているところが多かった。担任だけでなく、他の教員や保護者など、複数の視点で多角的に観察し、情報を収集することで、子どもの実態をよりの確に把握できるものとする。

② 自立活動の指導計画の実際

指導計画の立て方や課題の設定の仕方などを聞き取った。

- ・児童生徒の実態、長期目標、短期目標、学習の様子と評価で構成されている。
- ・流れ図を活用して、実態把握から項目の選定、各教科との関連、評価までを一連で行っている。流れ図に沿って進めていくことで、実態がどの区分に当てはまるのか、活動内容と項目との関連がしっかり把握できる。
- ・自立活動の6区分27項目と照らし合わせて、子どもの課題を整理することで中心課題を導いたり、指導内容を設定したりしやすくなる。
- ・自立活動の項目に沿って記入した実態表から、困難度が高いものに注目して課題を設定している。
- ・3年後や小中学部卒業後、高等部卒業後の姿を想定して長期目標を設定する。子どもが将来、集団生活で困らないように基本的な社会性を身に付けられる、集団の中でうまく人間関係を形成できる、人間関係を築いたりコミュニケーションが取れたりできる、生活がよりよくなり活動の幅が広がる、覚えたことを使って次の学習ができる姿を想定している。
- ・子どもが主体的に学習に向かえるように、教師の思いだけでなく、本人がどうしたいかどうなりたいかなど、子どもの心を洞察したり、保護者の思いも含めたりして、課題を設定していく。
- ・学習指導要領を参考にしながら、学期ごとの目標を設定し、手立てを明記している。
- ・年度末に次年度の個別の教育支援計画・個別の指導計画の原案を作成しておく。新年度に入って、引継ぎや実態把握等から、前年度の評価・情報・内容等の確認、加筆を行い、今年度の計画立案を行う。
- ・学習意欲が持続できるように、児童生徒が興味のあることや得意なことを生かせる課題を設定している。

【考察】

流れ図を活用し、実態把握から指導内容、長期目標と短期目標を設定していた。子どもの3年後や卒業後を想定して、社会でよりよく生活を送ることができるように、指導計画を立てることが重要であるとする。

主体的に学習に向かえるように、子どもが興味のあることや得意なことを生かしながら、子どもがどうなりたいかという気持ちや本人の思いから学習の目的を設定し、それを教師と子どもが共有することが大切である。

③ 自立活動の指導の実際

自立活動の指導の実際について、実践例を含めて聞き取った。

＜自立活動の時間における指導＞

- ・巧緻性を育てるため、指先を動かす活動や、細かい動きが必要な作業などを行っている。
- ・衣服の着脱ができるようになるため、ボタンのかけはずしの訓練を行っている。
- ・心理的な安定を図るため、修学旅行に行く前段階に、おしごと探検を行い、見学に行く際の手順やマナーを身に付けられるようにしている。

＜学校の教育活動全体を通じた指導＞

- ・自分がすべきことを理解し、日常生活と結び付けて行動できるように、絵や写真カードを多く活用し、指示されたこととカードをよく対応させながら指導している。

- ・身体の動きの基本的技能を身に付けられるように、子どもが興味をもっていることを取り入れ、朝の時間に教室でビデオに合わせて体操をしたり、体育館で鬼ごっこをしたりしている。
- ・目標を意識付けするために、偏食傾向のある子どもには、朝の時間に給食の献立を書き、それぞれ自分がどれだけ食べるかを目標として書くようにしている。
- ・見通しをもって活動に参加できるようになるために、視覚的な認知が行動の手掛かりにつながりやすい子どもには、絵と言葉を合わせて示したり、遠足や運動会の流れを絵に描いて説明したりしている。

【考察】

把握した子どもの実態から、課題のあることだけでなく、得意な面を生かせる活動を取り入れることで、主体的に学習に向かえるように考慮されていた。目標に対してスモールステップで繰り返し活動していくことや日常生活の中で繰り返し指導を行うことなど、知的障がい児の特性を踏まえた指導を行うことが重要であると考えます。

学習したことを他の学習や生活に生かそうとする意識をもてるように、目標を可視化し、子どもが見える場所に掲示しておくことが有効であると考えます。

【文献研究と調査研究のまとめ】

文献研究と調査研究の結果から整理した自立活動を行う際の留意点を、以下の通り7点にまとめた。

実践研究を行うにあたり、自立活動を行う際の留意点を（自①）～（自⑦）として示す。

- 自① 実態把握の際は、学級担任だけでなく、複数の視点で、客観的に情報を収集し、検討すること**
→幅広く多角的な視点で捉えることで、知的障がいに随伴して見られる様々な状態を、より詳細に把握することができ、多くの情報の中から指導すべき内容を選定することができるため。
- 自② 自立活動の個別の指導計画として、流れ図を活用すること**
→児童生徒の知的障がいの状態や実態等を考慮し、教育ニーズを的確に捉え、課題を焦点化することで、具体的な指導目標や指導内容を設定することができるため。
- 自③ 子どもの3年後、卒業後の姿を想定して、長期目標を設定すること**
→児童生徒の生活年齢に即した指導を行うには、教師が児童生徒の将来を明確に見通せる期間として3年後、または卒業時点の姿であるため。
- 自④ 実態だけでなく、子どものつまずきの要因を分析し、それに合わせた支援を行うこと**
→同じ実態であっても児童生徒によってつまずきの要因が同じとは限らず、何が要因となっているかによって指導が異なることから、児童生徒一人一人の発達の側面に着目し、その課題に応じた指導を行うため。
- 自⑤ 子どもがどうなりたいかという気持ちや本人の思いを引き出し、学習の目的を設定し共有すること**
→自発的な活動を大切に、主体的に活動できるように、障がいに対する認識や自分の得意な面及び不得意な面などに対する認識を促し、自己理解を進めるため。
- 自⑥ 学習したことを日常生活に生かそうとする意識をもてるように目標や行動を可視化すること**
→生活に結び付いた具体的な活動を、実際的な生活場面の中で行うためには、具体的に思考や判断、表現できるような視覚的支援が効果的であるため。
- 自⑦ 子どもが興味や関心のあること、得意なことを学習内容に取り入れること**
→児童生徒が目的を達成しやすいように、学習活動への意欲を育てるため。

(3) 実践研究

基礎研究から導き出された自立活動を行う際の留意点を取り入れた、実践研究を行い、その成果と課題をまとめた。

① 流れ図の作成

知的障がい学級担任、交流のある自閉症・情緒障がい学級担任、交流学級担任と話し合い、対象児童の実態把握を行った。学習支援員、保護者からは、児童の得意なことや困っていることについて、書面で実態について回答を得た。（自①）こうした情報収集、検討を受けて、自立活動の個別の指導計画として、流れ図（図1）を作成した。（自②）なお、流れ図②-3 収集した情報を〇〇年後の姿の観点から整理する段階では、児童の3年後の姿を想定し、長期目標を立てた。（自③）また、実態把握から抽出された課題同士の関連性を図式化し、他の多くと結びついている課題を、本児の中心課題とした。

図1 流れ図【一部省略】

【実態把握】

① 障害の状態，発達や経験の程度，興味・関心，学習や生活の中で見られる長所やよさ，課題等について情報収集
<ul style="list-style-type: none"> 腕や指先の力が弱く、腕での姿勢保持やキャップの開け閉めなどが難しい。 興味のあることには意欲的に取り組むことができるが、初めてすることや久しぶりにすることについては、取り組むことに抵抗をもったり、なかなか集中できなかつたりする。 歌を歌ったり、曲やリズムに合わせて踊ったりすることが好きである。 相手の気持ちをおしはかつたり、ゆずつたりすることは苦手である。 自分がしたいことや困っていることを自分から相手に伝えることができない。

②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に即して整理する段階					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
<ul style="list-style-type: none"> 健康状態は良好で、生活のリズムは確立している。 給食は好き嫌がなく時間通り食べられる。 	<ul style="list-style-type: none"> 初めてすることや久しぶりにすることについては、取り組むことに抵抗をもったり、なかなか集中できなかつたりする。 活動の見通しがもてないと不安になる。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手の気持ちをおしはかつたり、ゆずつたりすることは苦手である。 自分がしたいことや困っていることを自分から相手に伝えることができない。 	<ul style="list-style-type: none"> 歌を歌ったり、曲やリズムに合わせて踊ったりすることが好きである。 目で見えていないものを言葉だけで理解する事が難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> 腕や指先の力が弱く、腕での姿勢保持やキャップの開け閉めなどが難しい。 1km程度の距離を自分のペースで走ることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 人との距離感がつかみづらい。 言うことが決まっていることや知っていることは自分で話すことができる。

②-2 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階
<ul style="list-style-type: none"> 経験のあることや見通しのもてる活動には集中して取り組むことができる。(心・環) 新しい環境や人間関係には不安になりやすく、活動に消極的になる。(心・人) 相手に意思を伝えようとするが、文章が拙いため十分に伝わらず気持ちが落ち込むことがある。(心・コ) 人のかかわりの中で様々な経験をして、活動範囲を広げ、できることを増やしてほしい。(人) 視覚的な情報には理解を示すが、心情や背景を想像することが難しい。(環・コ) 自分がしたいことや困っていることを自分から相手に伝えることができない。(心・コ)

②-3 収集した情報(①)を3年後の姿の観点から整理する段階
<ul style="list-style-type: none"> 将来、社会生活を送るために、相手の感情を理解したり、自分の要求を伝えたりして、良好な人間関係を形成できること。(人・コ) 周りのペースを見て、声がけなどの支援を受けながらも、自分で判断して行動できること。(人・環) 教師や友達の話を理解し、それに応じた適切な対応ができること。(環・コ) 自分の得意なことを伸ばし、周りから認められ、自分に自信がもてるようになること。(心・人)

【指導すべき課題の整理】

③ ①をもとに②-1, ②-2, ②-3で整理した情報から課題を抽出する段階
<ul style="list-style-type: none"> ・言葉や表情から、相手の気持ちを読み取ることが難しい。(人・環・コ) ・困ったことに直面した時に、他者に援助を求めることが苦手である。(人・コ) ・勝ち負けのある遊びを嫌がったり、間違いや失敗を恐れたりして、やりたがらないことがある。(心・人)

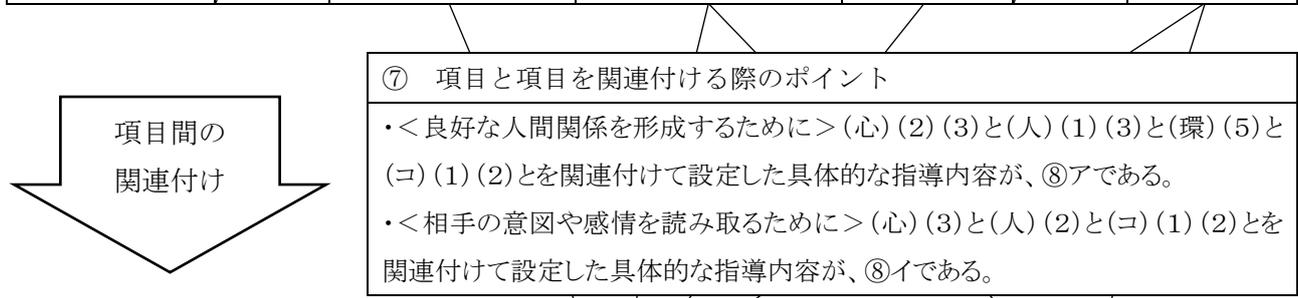
④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階
<p>将来、学校生活や社会生活の中で、他者との良好な人間関係を築くためには、相手の意図や感情を理解し、場に応じた適切な行動をとることが求められる。そのために、言葉や表情から相手の気持ちを読み取ったり、自分の考えを相手に伝えたりする力を身に付ける必要がある。対象児童は、相手の気持ちを推し量ったり譲ったりすることが苦手で、周りの友達や教師と仲よくなりたいという気持ちがありながらも、対話経験の少なさや恥ずかしさ、断られるかもしれないという恐れなどから、自ら人間関係を築くことに抵抗が見られる。したがって、身近な人とかかわる中で、自分の気持ちを表すことを中心的な課題とし、心理的な安定を図ることや人間関係の形成など、他と関連付けながら指導を行うことが必要である。</p>

⑤ ④に基づき設定した指導目標(ねらい)を記す段階

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき指導目標として	・身近な人とかかわる中で、支援を受けながら自分の気持ちを表すことができる。
-----------------------------	---------------------------------------

⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
指導目標(ねらい)を達成するために必要な項目の選定		(2) 状況の理解と変化への対応に関する こと (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する こと	(1) 他者とのかかわりの基礎に関する こと (2) 他者の意図や感情の理解に関する こと (3) 自己の理解と行動の調整に関する こと	(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する こと		(1) コミュニケーションの基礎能力に関する こと (2) 言語の受容と表出に関する こと



⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	ア 身近な人とかかわりを通して、成功体験を積み重ねることにより、人とかかわることのよさを知り、支援を受けながら自分の気持ちを言葉で表すことができるようにする。	イ 言葉や表情などから相手の気持ちを読み取ったり、自分の気持ちを相手に伝えたりすることができる。
-------------------------	---	--

② 授業実践及び授業の分析

作成した流れ図を踏まえ、自立活動の授業実践の計画を立てた。児童の実態から、教育的ニーズに応じた授業実践を行うとともに、授業の様子から、自立活動を行う際の留意点の有効性や学習教材や指導方法が妥当であったかを分析、成果と改善点を明らかにした。

以下の【自立活動の授業実践】で、その内容を述べる。

【自立活動の授業実践】

- i. 指導目標 身近な人とかかわる中で、支援を受けながら自分の気持ちを表すことができる。
- ii. 指導内容 身近な人とのかかわりを通して、成功体験を積み重ねることにより、人とかかわることのよさを知り、支援を受けながら自分の気持ちを言葉で表すことができるようにする。（心理的な安定・人間関係の形成・環境の把握・コミュニケーション）
- iii. 児童の実態
本児は、初めてすることや久しぶりにすることについては、取り組むことに抵抗をもったり、なかなか集中できなかつたりする。また、相手の気持ちをおしはかたり、ゆずったりすることは苦手である。自分がしたいことや困っていることを自分から相手に伝えることが難しい。交流学級の友達と仲よく遊びたいと思っているが、恥ずかしさや断られるかもしれないという恐れなどから、自分から遊びに誘うことがなかなかできない。
- iv. 指導にあたって
本人がなりたい姿や頑張りたいことをもとに、実際の日常場面で取り組める活動を設定し、それに合わせて指導内容を検討していく。また、自分の気持ちを言葉で表すことができるようになるため、本児が自分から他者に働きかける場面を想定し、適切な言葉がけを教師と一緒に考えたり、役割演技を行なったりすることを通して、他者との人間関係を築くためのスキルを身に付けられるようにする。そうして身に付けたスキルを生かすため、実際に友達や教師にかかわる活動を行っていく。
指導者が授業中の変容を観察するとともに、授業後の本児について一週間の観察を行い、指導の有効性を検証する。また、学級担任や関係する教員と連携し、本児について変容が見られた点について情報を提供していただいたことから、指導の有効性を検証する。
- v. 単元目標
支援を受けながら自分がしたいことを身近な友達や教員に伝えることができるようにする。

vi. 単元計画

教時	学習活動
1～2	友達を遊びに誘う言葉を考え、教師と役割演技を行い、遊びに誘う練習をする。
3～4	友達が遊んでいる絵を見て、その時にどんな言葉をかけたらいいかを考える。
5～6	友達が遊んでいるを想定し、練習をする。

単元の当初、上記の指導計画のもと指導を行ったが、仮想場面で練習したことを実際の場面では生かすことが難しい様子が見られたことから、課題設定を再検討し、以下の通り3教時以降の計画の見直しを行った。

教時	学習活動
3～6	友達や校長先生になわとびを教えてもらうお願いをする。
7～8	できるようになったことをふりかえり、教えてもらったことへの感謝の気持ちを表す。

vii. 指導の実際

第1教時

指導内容	友達を遊びに誘う言葉を考えることができる。	
学習活動		
<ul style="list-style-type: none"> ・友達との遊び方について考える。(自⑤自⑦) ・友達を遊びに誘う練習をする。(自④自⑦) ・これからのめあてを考える。(自⑥) 		
児童の様子	指導・支援の状況	
<ul style="list-style-type: none"> ・「一緒に遊ぼうって言いたいけど言えない」という自分の課題を発言した。 ・交流学級の友達と遊ぶ場面を想定して、適切な言葉をワークシートに書き入れ、役割演技で練習することができた。 ・交流学級の友達を遊びに誘うというめあてを立て、画用紙に書くことができた。 ・集中が途切れ、立ち歩き、目に付いたものに興味をもって話し始めてしまった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の「友達と仲良くしたい」という思いから課題を意識することで意欲的に学習に取り組めるようにした。(自⑤自⑦) ・言い方が決まっていれば話すことができるという児童の特長を生かせるように、事前に練習することで心理的な安定を図った。(自④自⑦) ・課題を意識できるように視覚化することで、自分から行動できるようにした。(自⑥) ・学習の流れの提示が不十分だったことから、学習に対して見通しがもてなくなってしまい、集中が途切れてしまった。 	
成果と改善点		
<ul style="list-style-type: none"> ・児童の思いから生まれた課題を共有し、意識できるようにしたことで意欲につなげることができた。 ・児童の特長を生かした支援を行うことで、心理的な安定を図ることができた。 ・見通しがもてなくなると集中が途切れてしまうため、授業の始めに学習の流れがわかるように提示しておくことが必要だった。 		
学級担任との連携		
<p>授業で立てためあてを共有し、休み時間などに交流学級の友達を遊びに誘うことができるタイミングでめあてを意識して行動できるような声かけをお願いした。しかし、学校全体がなわとびがんばり週間に取り組んでいたため、休み時間に交流学級の友達を遊びに誘う機会が作れなかった。</p>		

第2教時

指導内容	友達を遊びに誘う言葉を覚えて、遊びに誘おうとする意欲をもつことができる。	
学習活動		
<ul style="list-style-type: none"> ・前回のめあてを確認する。(自⑥) ・友達を遊びに誘うときの大事なことを確認する。(自⑤) ・友達を遊びに誘う言葉を覚える。(自⑦) 		
児童の様子	指導・支援の状況	
<ul style="list-style-type: none"> ・教師の問いかけで前時の内容やめあてを思い出すことができた。 ・今後の課題として、なわとびをがんばることを確かめることができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・めあてを視覚化して掲示しておくことによって、課題を思い出すことができていた。(自⑥) ・児童の思いから課題を探り、教師と共有することで、意欲的に学習に取り組めるようにした。(自⑤自⑦) 	

<ul style="list-style-type: none"> ・集中が途切れ、立ち歩き、目に付いたものに興味をもって話し始めてしまった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前日からの体調不良や授業前にマスクが見当たらなくなり探していたことなどから心理的に不安定だったことに対する支援が足りなかった。見通しがもてるように学習の流れを6つ提示したが、内容の数が多いため意欲がもてなくなったことが考えられる。
<p>成果と改善点</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ・視覚的な支援として課題を見えるところに掲示しておいたことで、児童が課題をすぐに思い出せるようにすることができた。 ・児童の思いから課題を探り、教師と共有したことで、活動への意欲につなげることができた。 ・見通しがもてるように学習の流れを提示したが、内容の数が多いため、意欲が失われてしまったと思われる。学習の流れとして3～4つに内容の数を絞って提示する必要があるがあった。 	
<p>学級担任との連携</p>	
<p>交流学級の友達を遊びに誘うように学級担任が声がけを行ったが、なかなか自分から話しかけることができなかつたため、交流学級の友達が遊んでいるところに入って行くのは本人にとって心理的に抵抗が強いのではないかと、という意見が学級担任から出された。児童の心理的な安定を考慮し、遊びに誘う対象を再検討する必要があるということ話し合った。第3教時の前日、支援学級の友達が遊んでいるときに、本児が自分から遊びに入りたいと伝えている様子が見られた。</p>	

第3教時

<p>指導内容</p>	<p>身近な人からなわとびを教えてもらう時の言葉を考えることができる。</p>	
<p>学習活動</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ・前回のめあてを確認する。(自⑥) ・自分ががんばることを確認する。(自⑤) ・これからのめあてを考える。(自⑦) 		
<p>児童の様子</p>	<p>指導・支援の状況</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ・支援学級の友達が遊んでいるときに自分から遊びに入りたいと言ったことができた、と話すことができた。 ・学習の流れを理解し、集中して活動することができた。 ・なわとびをがんばることを確かめ「友達や校長先生になわとびを教えてもらう」という次のめあてを立てることができた。 ・立てためあてを画用紙に書くことができた。 ・なわとびを教えてもらうときの言葉を考え、練習することができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・壁に掲示しておいためあてをもとに、児童に達成できたか問いかけ、できたことを称賛した(自⑥) ・学習の流れを提示する際に、活動の内容の数を3つに絞ることで、内容を捉えやすくなり、児童が活動に集中できるようにした。(自④) ・なわとびが上手になりたいという児童の思いから次の課題を設定することで、意欲的に学習に取り組めるようにした。(自⑤自⑦) ・視覚化することで、課題を意識できるようにした。(自⑥) ・場面を想定し、事前に練習しておくことで、心理的な不安の軽減を図った。(自④) 	
<p>成果と改善点</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ・児童の思いから課題を探り、教師と共有したことで、次の活動への意欲につなげることができた。 ・児童の心理面を考慮し、自分から働きかける相手として、より身近な人を想定する必要があるがあった。 		

学級担任との連携
授業で立てためあてを共有し、教室に掲示して本児がめあてを意識できるようにした。休み時間などにめあてに取り組めるように促したが、自分からお願いに行くことはなかなか難しい様子だった。

第4教時

指導内容	身近な人からなわとびを覚えてもらうお願いに行くことができる。	
学習活動		
<ul style="list-style-type: none"> ・前回のめあてを確認する。(自⑥) ・校長先生になわとびを覚えてもらいに行く。(自⑤自⑦) 		
児童の様子	指導・支援の状況	
<ul style="list-style-type: none"> ・めあてを確認したところで、体の不調を訴え保健室やトイレに向かい、課題に対して抵抗を示した。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分から働きかける相手として、いつも交流があり、なわとびが上手な校長先生を身近な人と想定したが、児童にとって、校長先生に自分から覚えてもらいに行くのは段階的に難しく、児童が大きな不安感をもってしまった。 	
成果と改善点		
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちや困っていることを他の人に伝えられたことを称賛することで、自分の気持ちを伝える力が育ち、自信がもてるようにすることができた。 ・児童の心理的な安定を考慮し、容易な段階から取り組めるようにしていくことが重要であることをより意識しなければならなかった。 		
学級担任との連携		
<p>「校長先生になわとびを覚えてもらいに行く」という課題が段階的に高すぎたため、児童が大きな抵抗を示してしまったのではないかと、という学級担任の意見から、児童にとって取り組みやすい活動になるように再検討した。第5教時の前日、校長先生が教室にいらっしゃったときに、本児にお願いすることがないか学級担任が声がけたところ、壁に貼ってあるめあてを見て思い出し、なわとびを覚えてもらうようお願いすることができた。</p>		

第5教時

指導内容	覚えてもらうときのお願いの仕方を考えることができる。	
学習活動		
<ul style="list-style-type: none"> ・前回のめあてを確かめる。(自⑥) ・お願いの仕方を考える。(自④) ・お願いの練習をする。(自④) 		
児童の様子	指導・支援の状況	
<ul style="list-style-type: none"> ・前日、校長先生が教室にいらっしゃったときに、壁に貼ってあるめあてを見て思い出し、なわとびを覚えてもらうようお願いできた、と話すことができた。 ・韓国語を覚えたいという発言から「韓国語を覚えてもらう」という次のめあてを決め、覚えてもらうための言葉を考えて練習できた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童がめあてを意識できるように、めあてを書いた紙を壁に掲示しておいた。(自⑥) ・容易な段階として、普段から交流のある隣の教室の教師に、興味のある韓国語について覚えてもらう活動を設定した。(自⑦) 不安を軽減するため、事前にどんな言葉でお願いすればいいかを児童と一緒に考え、教師と役割演技を行える場を作ることで、見通しをもてるようにした。(自④) 	

成果と改善点	
<ul style="list-style-type: none"> ・めあてを壁に掲示しておくことは、児童がめあてを意識し行動する手がかりとして有効だった。 ・次にどんな活動をしたいか児童に聞いたところ「韓国語を覚えない」という発言があり、その思いからめあてを設定し、意欲的に活動に向かえるようにすることができた。 ・なわとびが上手になりたいという児童の思いが達成できていないため、校長先生に実際に教えてもらいに行くことを次の目的として意識できるように支援する必要があった。 	
学級担任との連携	
<p>授業で立てためあてを共有し、教室に掲示して本児がめあてを意識できるようにした。次の日の朝の時間、韓国語を知っている教師が教室にいらっしやった時に、本児にお願いすることがないか学級担任が声がけしたところ、韓国語を教えてもらうようお願いすることができた。</p>	

第6教時

指導内容	自分に合った支援の仕方を選んで、なわとびを教えてもらいに行くことができる。	
学習活動		
<ul style="list-style-type: none"> ・前回のめあてを確認する。(自⑥) ・校長先生になわとびを教えてもらいに行く。(自⑤自⑦) ・学習の感想を言う。(自⑤) 		
児童の様子	指導・支援の状況	
<ul style="list-style-type: none"> ・前時のめあてを覚えていて、その通りをお願いできたと話した。 ・「一人で行く」「校長先生に来てもらう」など教師から提案されたいくつかの活動の中から「一緒をお願いに行く」ことを選んだ。 ・校長先生になわとびを教えてもらうようお願いの仕方を練習し、実際にお願ひに行き、丁寧な言葉でお願いすることができた。大なわを使ったなわとびを教えていただいた。 ・自分が思っていた練習と違ったため、混乱していたが、楽しかった、もっとやりたいという気持ちをもつことができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童がめあてを意識しておけるように、前時のめあてを画用紙に書いて提示しておいた。(自⑥自⑦) ・いくつかの選択肢を与えて、自分ができそうな活動を選択できるようにした。(自⑤) ・校長先生になわとびを教えてもらいたい気持ちを伝えられたことを思い出すことで自信をもち、次の活動への意欲をもてるようにした。(自⑤自⑦) ・活動自体は楽しめたが、本人が想像していた練習と違ったため、校長先生と指導内容の打ち合わせが必要だった。 	
成果と改善点		
<ul style="list-style-type: none"> ・以前に校長先生にお願いすることができたという成功体験の想起を促すことによって、活動に対する自信と意欲をもてるようにすることができた。 ・担任以外の教員に指導を依頼する際は、その時の目標やねらいなどを共通理解した上で、指導を計画しなければならなかった。 		
学級担任との連携		
<p>これまで学習した「自分の気持ちを相手に伝える」ことが日常生活でできているかの観察をお願いした。給食後、机に椅子を乗せられないでいたところ、自分から友達に椅子を乗せてもらうようお願いすることができた。</p>		

第7教時

指導内容	なわとびが上手になりたいという姿を思い浮かべ、それに近付くための行動や支援を求めることができる。	
学習活動		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 前回の学習を振り返る。(自⑥) ・ なわとびを教えてもらいに行く。(自⑤自⑦) ・ 今日の学習を振り返る。 		
児童の様子	指導・支援の状況	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 前回の授業の内容を、写真を見て思い出した。 ・ 校長先生に教えてもらいに行こうと促すと「行こう」と発言した。 ・ 一人で跳ぶなわとびの練習に意欲的に取り組んだ。 ・ 途中引っかけながらも、休まずに100回跳ぶことができた。 ・ なわとびを100回跳べたことを自分から他の先生に伝えられた。 ・ 授業開始後、壁に貼ってある国旗の表が気になって、読み始めてしまった。 ・ いつの写真か、黒板に磁石が着く仕組みなど授業の内容以外のことに興味をもち、教師に尋ねた。 ・ 質問されたことに答えられないことがあった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前回の写真を提示したことで内容を思い出せたことから、視覚的な情報を示すことが有効であった。(自⑥自⑦) ・ 以前、教えてもらいに行けたことを想起し、活動を促したことは、意欲をもって取り組むことに有効であった。(自⑤) ・ 授業前に、校長先生と指導内容の打ち合わせを行い、本人の一人で跳ぶなわとびの練習をしたいという思いを共通理解した上で指導を行った。(自⑤) ・ めあてが明確なものであれば、意識して集中することができた。(自⑤自⑦) ・ 自分の気持ちを振り返る活動を繰り返したことで、嬉しい気持ちを進んで表現することができた。(自⑥) ・ 目に入ったものに興味が移り、学習に向かえなくなってしまった。今頑張っている様子を褒めながらも、時間が無くなることを伝えると、正面を向いて学習に向うことができた。 ・ その時生じた疑問に、答えや教師の考えを言うと納得して学習に向かうことができた。 ・ 答える前に別の質問をしてしまった。再度同じ質問をするか、答えるまで待つかして、児童の思いを引き出さなければならない。 	
成果と改善点		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 目で見た情報から思考や判断がしやすいという児童の特性を踏まえ、児童に視覚的な支援を行うことで、学習に意欲的に取り組めるようにすることができた。 ・ 目標を達成したときに大いに称賛し、うれしい気持ちを共有することで、次の活動への意欲につながる事ができた。 ・ これから行う学習に対して興味が強くないと、目に入った他のことに興味をもってしまうので、導入から児童の興味を引いたり、関係のない視覚情報を遠ざけたりする必要があった。 ・ 次々に質問せず、一つ一つの質問の答えを待って、児童に考える時間を与える必要があった。 		
学級担任との連携		
<p>学級担任になわとびが100回跳べたことを称賛してもらい、これからの活動へ意欲がもてるようにしてもらった。</p>		

第8教時

指導内容	人とかかわることのよさを知り、支援を受けながら自分の気持ちを表すことの大切さを確かめることができる。	
学習活動		
<ul style="list-style-type: none"> ・ 前回の学習を振り返る。(自⑥) ・ これまでの学習を振り返る。(自⑥) ・ 教えてもらった先生にお礼をする。(自⑤) ・ できるようになったことを確かめる。(自⑥) 		
児童の様子	指導・支援の状況	
<ul style="list-style-type: none"> ・ 前回の学習内容をよく覚えていて、その時の気持ちを思い出すことができた。 ・ 今度はもっと多く跳んでみたいという思いを伝えることができた。 ・ 校長先生にどんなことでお返しするかと尋ねられると「お礼を言う」と発言した。 ・ 校長先生に手紙を書き、授業後、「渡しに行きたい」と発言した。 ・ めあてを板書した後、後ろを見たり机に寝そべったりした。 ・ できるようになったことについて「自分でがんばったから」以外の答えが出なかった。 ・ 授業後半、喃語のような発語を繰り返す様子が見られた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 導入で児童の興味を引くために、前回の写真を提示した。写真を提示することで、そのときの達成感や満足感を想起することができるようにした。(自⑥) ・ 前回の授業で達成できた嬉しさを振り返ることによって、さらに向上しようとする意欲をもつことができるようにした。(自⑤) ・ いくつかの選択肢を与えて、自分ができそうな活動を選択できるようにした。(自⑤) ・ 話すことを手紙としてはっきり可視化することで、心理的な安定を図った。(自④) ・ 学習に集中できるように、関係のない視覚情報を遠ざけたり、学習環境を整えたりする手立てをとったが、めあてが児童本人から出た言葉でないため、学習に向かえるようにすることができなかった。 ・ 質問したときに、児童の答えを待ったり、再度同じ質問をしたりしたが、一つに質問に対して複数の答えを求めてしまい誘導的な質問になってしまった。 ・ 質問や思考活動を長時間続けてしまい、集中力が続くようにできなかった。 	
成果と改善点		
<ul style="list-style-type: none"> ・ スモールステップで少しずつ課題を解決していき達成感を味わうようにすることで、本人の自信につなげていくことができた。 ・ 自分が達成したことを振り返る活動を行うことで、もっと多く跳びたいという意欲をもてるようにすることができた。 ・ いくつか与えた選択肢の中から活動を選ぶことで、自分で決めたという意識が芽生え、活動への意欲につなげることができた。 ・ 学習に意欲や主体性をもてなくなるときがあったので、本人が発した思いや願いからめあてや活動を組み立てていく必要があった。 ・ 単調な質問と応答の繰り返しになり、児童の集中力が途切れてしまったので、活動に変化をもたせていくことが必要であった。 		
学級担任との連携		
今後、学習したことが生活場面で生かせるように指導の中で意識していくことをお願いした。		

③ 指導の成果と課題

自立活動での有効な指導方法について、留意点の有効性を検証し、成果と課題を整理した。

- 自① **実態把握の際は、学級担任だけでなく、複数の視点で、客観的に情報を収集し、検討すること**
- ・複数の視点で情報を収集することで、学級担任だけでは意識していなかった子どものよい面や不得意な面を幅広く把握することができた。
- 自② **自立活動の個別の指導計画として、流れ図を活用すること**
- ・流れ図を活用して、自立活動の個別の指導計画を作成することは、自立活動の項目同士の関連を整理して考えることができ、課題を焦点化するために有効であった。
- 自③ **子どもの3年後、卒業後の姿を想定して、長期目標を設定すること**
- ・長期目標を設定する際に、子どもの3年後や卒業後の姿を想定することで、現時点で子どもが身に付けるべき力を明確にすることができた。
- 自④ **実態だけでなく、子どものつまずきの要因を分析し、それに合わせた支援を行うこと**
- ・子どものつまずきの要因を聞き出したり推測したりして分析し、その要因から学習や解決の仕方を考え、子どもに合わせて支援したことで、子どもが安心して学習に向かうことができた。
 - ・学習に集中できなくなる場合には、それについて原因となっている子どもの心理状態を推測し、落ち着いて学習に取り組めるような手立てや対応を取った。しかし、それでも集中が途切れるときがあったので、子どもが集中して学習に向かうことができるようにするための支援を今後も追求していく必要がある。
- 自⑤ **子どもがどうなりたいかという気持ちや本人の思いを引き出し、学習の目的を設定し共有すること**
- ・子どもがもっている気持ちや本人の思いから学習の目標を設定し、それを子どもと教師が共有していくことで、学習への意欲をもつことができた。
 - ・子どもにとって難易度の高い課題だと抵抗を示し不安感をもってしまうので、容易な課題から少しずつ段階を上げていき、一つずつ達成していくことで満足感や自信をもてるようにしていく必要がある。
- 自⑥ **学習したことを日常生活に生かそうとする意識をもてるように目標や行動を可視化すること**
- ・目標を可視化し、子どもが見える場所に掲示しておくことで、学習したことを日常生活に生かそうとする意識をもつことができた。達成できたことを大いに称賛することで、さらに意欲が高まっていくと考える。
- 自⑦ **子どもが興味や関心のあること、得意なことを学習内容に取り入れること**
- ・本児の特長として視覚的な情報に興味を示すので、学習に集中するためには、写真やイラストを活用して、物事の流れや思考の手がかりとする手立てが有効であった。

【考察】

自①～⑦の留意点を踏まえて自立活動の指導を行った結果、児童は支援を受けながら、自分の気持ちを相手に伝えることができた。このことから、自立活動の授業づくりにおいて、自①～⑦の留意点を踏まえることは有効なのではないかと考える。しかし、集中が途切れるときがあったので、子どもが落ち着いて学習に向かうことができるために見通しをもてるようにするなどの支援を今後も検討していく必要がある。また、児童の実態に応じた難易度の課題を設定するために、より一層丁寧な観察と他の教員からの視点も取り入れることが必要ではないかと考える。

④ 児童の変容の整理

日常生活の観察から、児童の変容が見られた点を整理した。

- ・12月、日本地図のパズルをしていたところ、「難しいので手伝ってください」と教師にお願いすることができた。

- ・交流学級にて、12月までは見られなかったが、1月に給食後、清掃のために椅子を机に上げることができずいたところ、友達に「椅子上げてもらっていい？」とお願いすることができるようになった。
- ・1月、中間休みに、濡れたタオルをビニール袋に入れる際、ビニール袋が開けられずいたところ、教師に「開けられません」と言い、「開けられないので？」と聞くと、「開けてください」とお願いすることができた。
- ・1月、中間休みに、前日見ていた絵本を「一緒に読もう」と教師に話しかける。身近な教師に、一緒に活動することを自分から誘うことができた。

【考察】

12月からの自立活動で学習した「自分の気持ちを相手に伝える」ことができるようになってきている。現在は身近な教師や友達に向けてであるが、今後は支援を受けながらも様々な相手に自分の気持ちを伝えられるように、指導を継続していく必要がある。

Ⅲ 研究のまとめ

これまでの研究から、知的障がい特別支援学級における自立活動の在り方として確認できた点について述べる。

1 成果

(1) 児童生徒の内面の理解

言語での表現がうまくできないことがあるという知的障がいの特性を踏まえ、子どもの表情や行動などの様子を丁寧に観察することを通して、子どもの内面を理解することが大切であるということが分かった。障がいや困難さが同じであっても、その困難さの要因により指導が異なることから、児童生徒のつまずきの要因を分析し、それに合わせた支援を行うことが重要であり、そのことを意識して授業づくりを行った結果、子どもをより深く理解し成長につながる指導を行うことができた。

授業の際には、子どもの得意なことや興味のあることを生かした活動を授業に取り込むことで、学習に主体性と意欲をもてるようにすることができた。

(2) 流れ図の活用

実態把握の際には、児童生徒に関わる複数の教員による多角的な視点から情報の収集を行うことで、より客観的に児童生徒の実態を把握することができた。

児童生徒の実態を分析し指導すべき内容を焦点化するにあたり、流れ図を作成することが有効であり、これを自立活動の個別の指導計画として活用することによって、授業づくりに生かすことができた。

(3) 教育活動全体を通しての指導

学習したことを般化することが難しいという知的障がいの特性を考慮して、自立活動の時間における指導と教育活動全体における指導の関連性をもたせたことで、学習したことを日常生活に生かしていくことができた。

自立活動の指導は、特設された自立活動の時間における指導のみで完結することはなく、自立活動の時間における指導を核としながら、教育活動全体を通して指導を行うことにより、学習したことを学校生活や社会生活に般化していくことが重要であることが理解できた。

2 課題

今回の研究では、評価について文献研究を通して、古川・一木(2016)が「指導の結果や学習状況を評価するにあたっては、指導の目標を設定する段階で、その到達状況となる評価の基準を具体化しておくことが重要」だとしていることや、下山(2018)が、「育成すべき資質・能力の三つの柱『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観点は、自立活動の目標や内容を検討する上でも有効」だとしていることなどが理解できたが、指導目標や指導内容が個別に設定されていることから、共通した観点や統一された形式を見いだすまでには至らなかった。

自立活動における学習の評価は、実際の指導が指導目標の実現に向けて児童生徒がどのように変容しているかを明らかにするものであるが、単に児童生徒の学習到達度を見るためだけでなく、児童生徒に主体性や意欲をもてるようにすることや、教師自身の指導方法や指導計画を改善していく上でも重要であると考え。今後の実践を通していく中で、適切な評価の在り方について研究を続けていきたい。

IV おわりに

この度の半年間の研究を通して、文献を読んだり他校の指導の実態を聞き取ったりすることや、調べたことをまとめることなどを通して、様々な見聞を広めることができた。知的障がいや自立活動についての理解はもちろんのこと、特別支援教育だけでなく、学校教育全般においても、子どもの気持ちを理解するための問いかけや意欲がもてるような言葉がけ、子どものつまずきや成長を見取るための視点などを理解できたことは、自身の教育力の向上につながったと感じている。

自立活動についての研究を通して、子ども一人ひとりをよく理解し、子どもの将来を見据え、その子どもに合った教材や指導方法を考え、授業実践の分析、改善を図っていくプロセスが、教育の本来あるべき姿ではないかと感じることができた。

謝辞

最後になりましたが、貴重な研修の機会を与えてくださいました山形県教育委員会、並びに高島町立亀岡小学校の高橋宏幸校長、また、御指導くださいました山形県教育センター大山慎一所長をはじめとする諸先生方、特別支援教育課の先生方、特に温かく丁寧にご指導くださいました担当の青柳リエ子指導主事に厚く御礼申し上げます。さらに、調査研究に御協力いただいた南陽市立宮内小学校、米沢市立興譲小学校、山形市立第一小学校、山形県立村山特別支援学校天童校、山形大学附属特別支援学校、山形県立楯岡特別支援学校の先生方、実践研究に御協力いただいた所属校の先生方に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省 2008『小学校学習指導要領（平成20年告示）解説 総則編』東洋館出版社
- 2) 文部科学省 2008『中学校学習指導要領（平成20年告示）解説 総則編』株式会社ぎょうせい
- 3) 文部科学省 2018『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東洋館出版社
- 4) 文部科学省 2018『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』東山書房
- 5) 文部科学省 2018『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）』（開隆堂出版株式会社）
- 6) 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）』（開隆堂出版株式会社）
- 7) 文部科学省 2013『教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～』文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
- 8) 一木薫・安藤隆男 2010『特別支援学校（肢体不自由）における自立活動を主として指導する教育課程に関する基礎的研究－教師の描く指導の展望に着目して－』
- 9) 岡野由美子 2018『知的障害のある児童生徒の教育課程と指導法について－新学習指導要領の改訂に視点を当てて－』
- 10) 下山直人 2018『知的障害特別支援学校の自立活動の指導』（ジアース教育新社）
- 11) 古川勝也・一木薫 2016『自立活動の理念と実践』（ジアース教育新社）
- 12) 毛利志乃 2020『知的障害児における自立活動の実践研究』

参考文献

- 1) 小倉靖範ら 2020『知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する再評価』
2012 「筑波大学附属久里浜特別支援学校における自立活動の実践」

資料

実態把握から指導内容を設定するまでの流れの例（流れ図）

学年・学部	
障がいの種類・程度や状態等	
事例の概要	

実態把握

① 障がいの状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集

②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に即して整理する段階

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション

②-2 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階

※各項目末尾に()を付けて②-1における自立活動の区分を示している(以下、図15まで同じ。)

②-3 収集した情報(①)を〇〇年後の姿の観点から整理する段階

※各項目末尾に()を付けて②-1における自立活動の区分を示している(以下、図15まで同じ。)

指導すべき課題の整理

③ ①をもとに、②-1、②-2、②-3で整理した情報から課題を抽出する段階

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階

⑤ ④に基づき設定した指導目標(ねらい)を記す段階

課題同士の関係を整理する中で今指導すべき指導目標として	
-----------------------------	--

⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階

指導目標(ねらい)を達成するために必要な項目の選定	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション

項目間の関連付け

⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント

⑧ 具体的な指導内容を設定する段階

選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	ア	イ	ウ	…

発行 令和3年3月

山形県教育センター

天童市大字山元字犬倉津 2515

TEL 023(654)2155

