

Ⅲ 研究の内容

1 アンケート調査の実施

本研究の対象となる道立知的障がい特別支援学校にアンケートを依頼し実施した。

(1) アンケート調査の目的

知的障がい特別支援学校における授業づくりに関する現状と課題及び本道における星本の認知度や活用状況を明らかにする。

(2) アンケート調査の実施期間

令和6年5月～6月

(3) 方法

Google formsで作成したアンケートのURLを道立知的障がい特別支援学校48校に送付し、選択式及び記述式にて回答を得た。

(4) 対象者及び回答数

ア 対象者

- 道立知的障がい特別支援学校に勤務する（ア）もしくは（イ）に従事する教員
 （ア） 各学部主事（義務併設校等）又は各学年主任（高等部単置校）（以下、「学部主事等」という。）：各学校3名程度
 （イ） 教務主任：各学校1名程度

イ 回答数：206名（学校によって差異あり）

(5) アンケート調査の結果

アンケートの結果について、学部主事等と教務主任に共通する項目については同時に述べる。

ア 授業づくりの現状について

「教科別の指導において育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくりを行っているか」について「そう思う」から「思わない」までの四つの選択肢により回答を求めた。

Figure 1 は、学部主事等及び教務主任からの回答の内訳である。「そう思う」もしくは「まあまあ思う」と回答した学部主事等及び教務主任は約80～90%であった。また、校種による回答の傾向を分析するために分類した内訳をTable 1 に示した。義務併設と単置の回答はほぼ同様の傾向が見られるが、校種間で比較すると「そう思う」と回答した学部主事等は義務併設と単置共に約20%だが、教務主任は約9%と低い結果であり、役割によって認識に差があることが分かる。

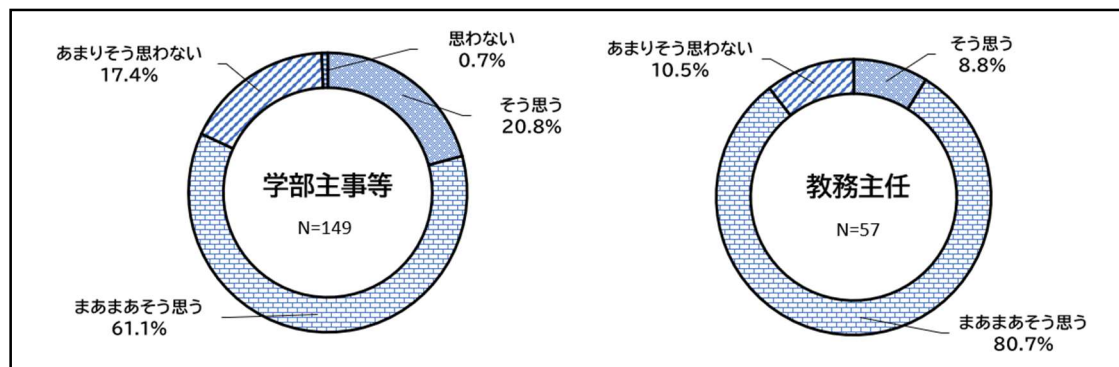


Figure 1 「育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくりを行っているか」

Table 1 「学部主事及び教務主任の回答を校種で分類」

対象			そう思う	まあまあ思う	あまりそう思わない	思わない
学部主事等〔義務併設〕 〔単置〕	N=149	n=86	20.9% (18)	62.8% (54)	16.3% (14)	0% (0)
		n=63	20.6% (13)	58.7% (37)	19.1% (12)	1.6% (1)
教務主任 〔義務併設〕 〔単置〕	N=57	n=35	8.6% (3)	82.8% (29)	8.6% (3)	0% (0)
		n=22	9.1% (2)	77.3% (17)	13.6% (3)	0% (0)

イ 教科別の指導の充実について

「所属する学部（又は学年）の教科別の指導を充実させる上で、理解を深める必要があると感じる資質・能力」について、学部主事等に回答を求めた。

Figure 2 に示すように、「思考力・判断力・表現力等」が46.3%、「学びに向かう力、人間性等」が43.6%と高い割合を占めている。

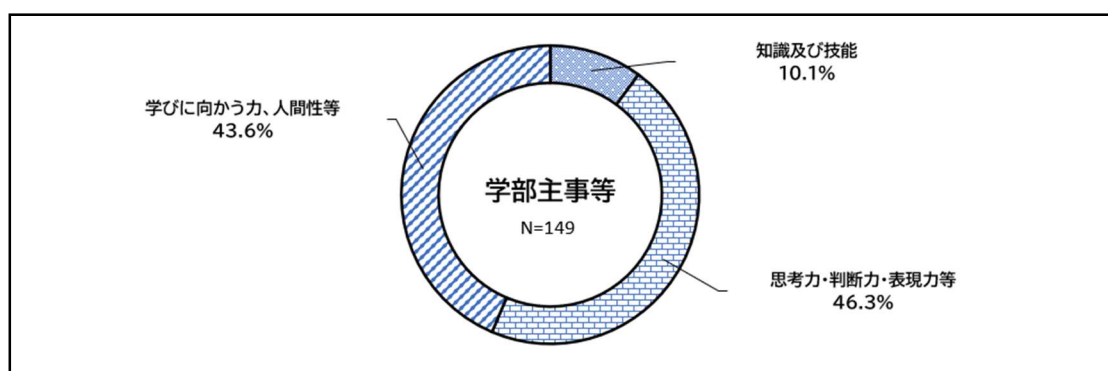


Figure 2 「理解を深める必要があると感じる資質・能力」

ウ 授業づくりの課題について

「所属する学部（又は学年）の教科別の指導において、資質・能力の育成に向けた授業づくりの課題と感じていること」について、「育成を目指す資質・能力の三つの柱を踏まえた目標の設定」、「学習指導要領に示された知的障がいの各教科の目標及び内容の理解」、「思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等に関する学習活動の設定」、「児童生徒一人一人の各教科の習得状況の実態把握（学んでいる各教科の段階の把握）」、「観点別学習状況の評価の観点」の五つの選択肢による回答と選択した内容の具体について、自由記述で回答を求めた。

Figure 3 に示すように、学部主事等の回答では「思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等に関する学習活動の設定」が42.3%で最も多く、次いで「児童生徒一人一人の教科の習得状況の実態把握」が25.5%であった。

教務主任の回答では「学習指導要領に示された知的障がいの各教科の目標及び内容の理解」が28.1%、「児童生徒一人一人の教科の習得状況の実態把握」が22.8%であった。

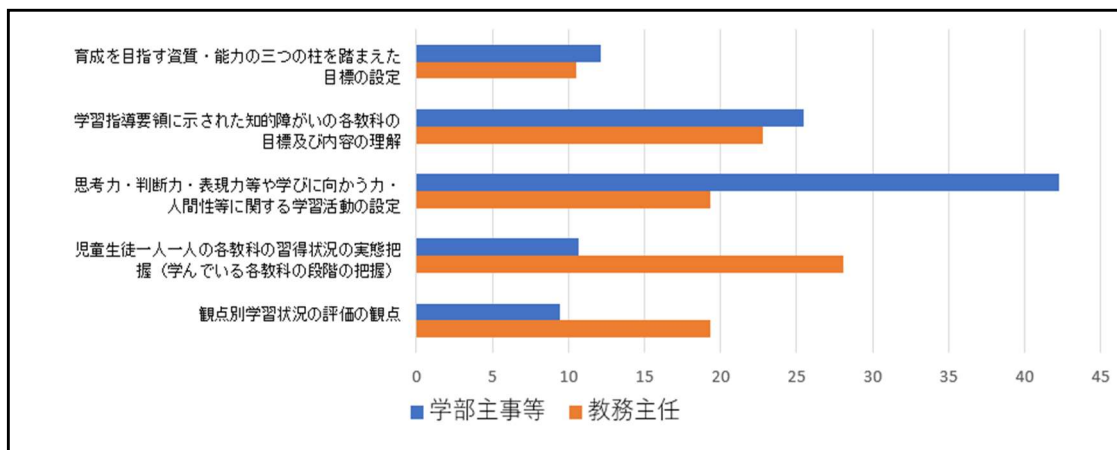


Figure 3 「資質・能力の育成に向けた授業づくりの課題と感じていること」

自由記述では、特に「知識及び技能に偏重した学習内容や目標の設定」や「学習指導要領の内容の理解」などの記述が多く見られた。以下に記載事項の一部を示す。

(ア) 学部主事等

- ・思考力、判断力、表現力等の目標を達成するための学習内容について、指導者間で協議したり評価したりすることが少ない。
- ・的確な実態把握がなされていないため、適切な目標が設定されていない。
- ・生徒の発達段階や実態に合わせた目標の設定に難しさを抱えている。

(イ) 教務主任

- ・知識及び技能を学ぶことが中心の授業になりがちである。
- ・学習指導要領の目標と学習内容が結び付いていないことがある。
- ・育成を目指す資質・能力を明確にし、それらを踏まえた学習活動を設定するまでに至っていない場合がある。
- ・児童生徒の実態把握や学びの段階の把握について、経験年数等による差がある。

また、自由記述の全てをテキストマイニング（株式会社ユーザーローカル）の要約機能で分析すると、以下のような課題が抽出された。

- 目標設定の難しさ
 - ・児童生徒一人一人がどのような実態かを把握し、個々に合わせた支援を行うことが難しい。
- 評価規準の不明確さ
 - ・知識や技能に偏った評価が行われがちで、思考力、判断力、表現力等の評価が十分ではない。
- 児童生徒の多様性への対応
 - ・児童生徒の実態の幅が大きく、習得状況に応じた授業の実施に苦勞している。

自由記述の内容について、係り受け解析⁷を行った結果の一部をFigure 4に示した。言葉の出現頻度と単語間の関係性の上位は「実態差」や「実態把握の難しさ」、「目標や学習活動の設定の難しさ」などに関連性が高い傾向が見られ、知的障がいのある児童生徒の指導において実態把握や目標設定などに難しさを感じていることが分かる。



Figure 4 「育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくりにおける課題や難しさ」

エ 単元や題材を設定する際に参考にしているものについて

「教科別の指導において、単元や題材を設定する際に参考にしているもの」について、「前年度の単元計画」、「個別の教育支援計画に示された保護者の願い」、「日常生活や社会生活に必要な技能」、「学習指導要領に示された各教科の内容」、「自校で作成している指導内容表」の五つの選択肢と「その他」の自由記述により、参考にする順位の高いものから三つ選択するよう学部主事等に回答を求めた。

Figure 5に示すように、「前年度の単元計画を参考にしている」という回答が最も多く、次いで「日常生活や社会生活に必要な技能」、「学習指導要領に示された各教科の内容」の順に多かった。

その他を選択した回答者の自由記述では、「検定済教科用図書」や「学校行事」、「児童生徒の実態」などが挙げられた。

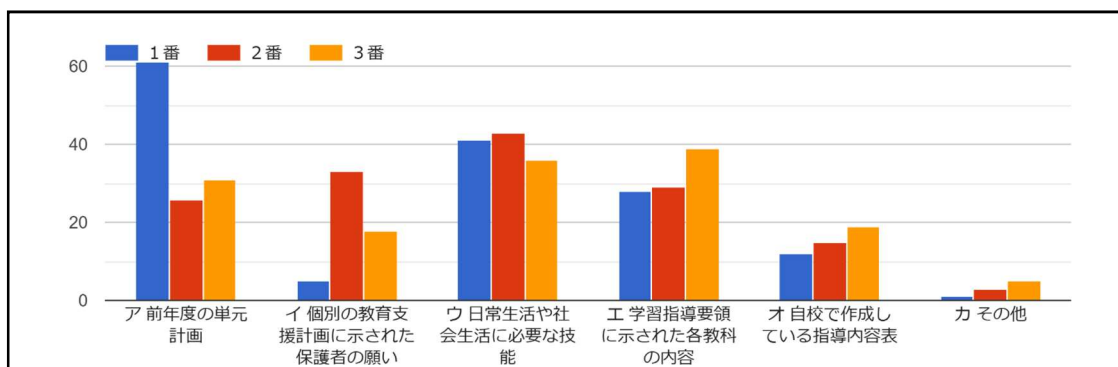


Figure 5 「単元や題材を設定する際に参考にしているもの」

⁷ 係り受け解析とは、文法解析の一種で、文中の単語間の関係性を解析する手法のことである。

オ 国語や算数（数学）の指導において、主に使用している教材について

「国語や算数（数学）の指導において、主に使用している教材」について、五つの選択肢により学部主事等に回答を求めた。また、その他を選択した回答した者には自由記述により具体を聞き取った。

Figure 6 に示すように、「自作のプリントや教材」が61.1%と最も多かった。知的障がい教育では、児童生徒の知的発達程度はもとより、認知面、言語面、対人・社会面、運動面などの発達全般に関する実態を把握し、個々の発達の状態に応じた指導が重要となることから、知的障がいの特性等に応じ、指導や支援の充実を図るために、各学校において授業担当者が教材の工夫を重ねていることが分かる。次いで、「インターネットのプリントや市販のドリル等」が25.5%、「一般図書（学校教育法附則第9条に規定する教科用図書）」が7.4%であった。

なお、星本を教材としているとの回答は全体の0.6%であった。

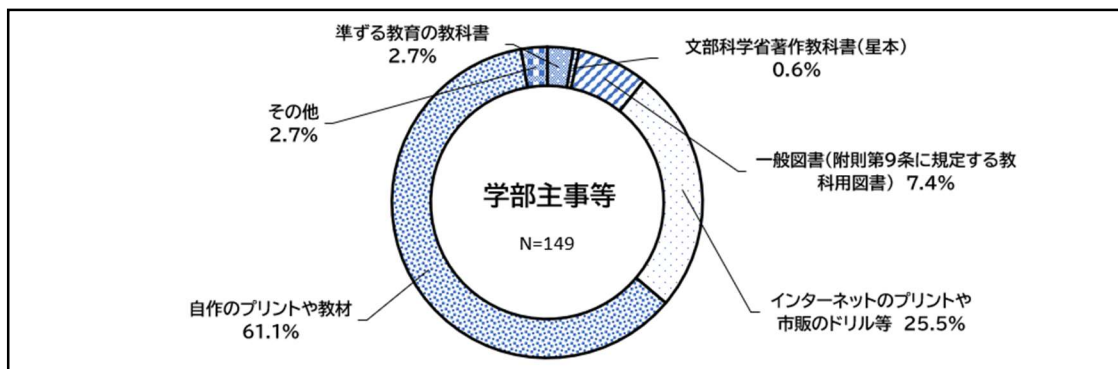


Figure 6 「国語や算数（数学）の指導において、主に使用している教材」

カ 星本の認知度について

星本の認知度について複数の質問により、学部主事等及び教務主任に回答を求めた。「星本を知っているか」について、Figure 7 に示すように「知っている」と回答した学部主事等は90.6%で、教務主任は93.0%であった。

次に、「星本を手にとって見たことがあるか」について回答を求めたところ、Figure 8 に示すように「見たことがある」と回答した学部主事等は76.5%で、教務主任では78.9%であった。

さらに、「星本に教科書解説があることを知っているか」について回答を求めたところ、Figure 9 に示すように、「知っている」と回答した学部主事等は63.8%で、教務主任では63.2%であった。

Figure 7、8、9からは、星本について、ほとんどの回答者が存在を認知していることが明らかになった。

一方で、「星本を見たことがある」や「星本に教科書解説があることを知っている」のように、活用を見据えた項目になるにつれ、認知度が下がっていることが分かる。

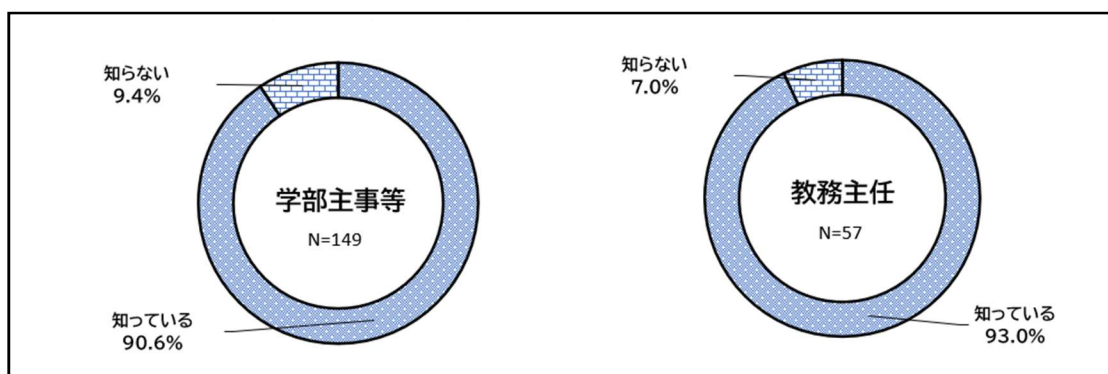


Figure 7 「星本を知っているか」

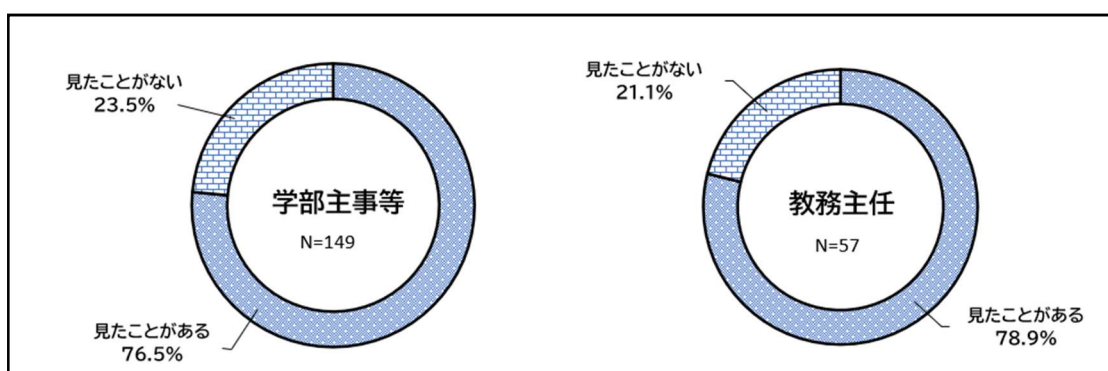


Figure 8 「星本を手にとって見たことがあるか」

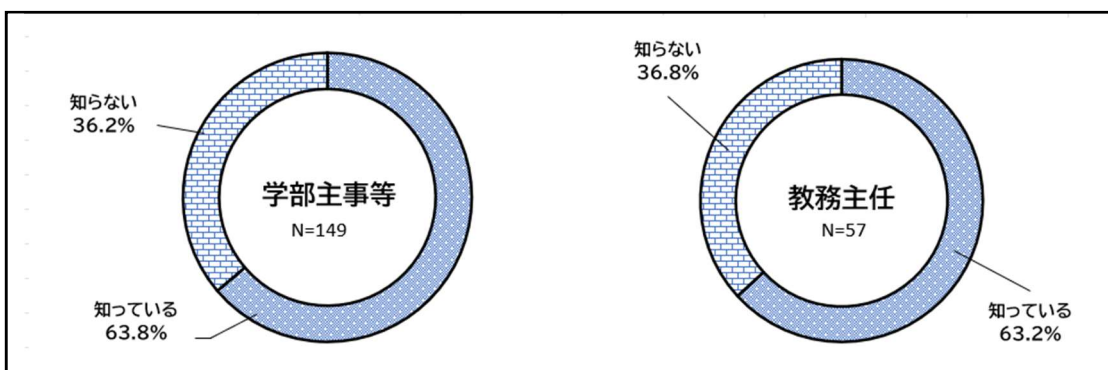


Figure 9 「星本に教科書解説があることを知っているか」

キ 星本の活用と実際について

現在、星本を使用しているかどうかについて、学部主事等には、所属する学部で「現在使っている」、「過去に使ったことがある」、「使ったことがない」の三つの選択肢により回答を求め、教務主任には、自校の教員で「現在使用している教員がいる」、「過去に使用していた教員がいる」、「使用している教員はいない」の三つの選択肢により回答を求めた。

Figure10に示すように、各学校において「現在使っている（現在使用している教員がいる）」の回答は学部主事等が8.1%、教務主任は15.8%であり、「過去に使ったことがある（過去に使用していた教員がいる）」の回答は学部主事等、教務

主任ともに約14%であった。「使ったことがない（使用している教員はいない）」の回答はそれぞれ70%～80%であり、過去に使っていたという回答と合わせると約85%～90%となることから、本道の知的障がい特別支援学校では、ほとんどの学校が日々の指導において星本を活用していないことが分かる。

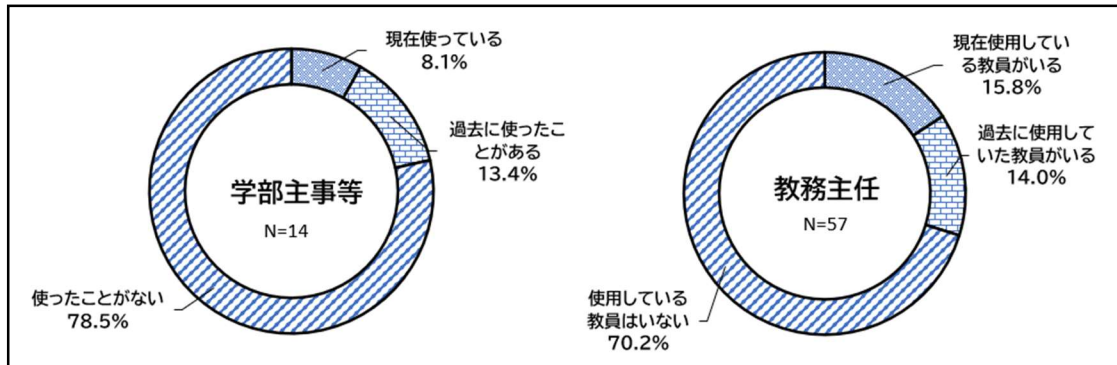


Figure 10 「星本を使っているか」

また、本設問では、学部主事等の内「使っている、過去に使っていた」と回答した者には、どの教科の指導で使用しているか（していたか）について自由記述で回答を求めた。

使用している（していた）星本の種類は「こくご（☆～☆☆☆）」や、「さんすう（☆～☆☆☆）」の回答が多く、一部の学校からは令和5年に発行された「せいかつ☆～☆☆☆」を使用しているという回答もあった。

また、「使っている」または「過去に使ったことがある」と回答した者には「有効と感じたことや課題」について、「使っていない」と回答した者には「その理由」について、自由記述で回答を求めた。

「使っている」または「過去に使ったことがある」と回答した者からは、有効と感じたことについて、「学習計画を設定する際の根拠となる。」や、「学習指導要領のねらいに沿った指導を行うことができる。」などが挙げられた。

一方で、「使っていない」と回答した理由については「実物が学校にない。／見たことがない。」や、「実態に合っていない。」という理由が大半を占めたほか、「どのように使うと良いかが分からない。」などの理由が挙げられた。

学部主事等及び教務主任のうち「使ったことがない（使用している教員はいない）」と回答した者には「今後、星本を活用してみたいと思うか」について「思う」と「思わない」の二つの選択肢とその理由について自由記述で回答を求めた。学部主事等は56.4%、教務主任の60.0%が「活用したいと思う」と回答し、理由として「学習指導要領に示される各教科の内容を系統的に指導するための教材として効果的であると考えられるため。」や、「指導内容の妥当性が高まるため、教材作成の参考になる。」、「教科書解説があるなら若手教員もどの視点で授業づくりを行えば良いのか分かるため。」などが挙げられた。

一方で、「活用したいと思わない」と回答した学部主事等は37.6%、教務主任は35.0%であり、「児童の実態に対して内容が難しい。」や「生徒の実態から教科書を使って授業を進めることは難しい。」など、その理由のほとんどが「実態

に合っていない」に類するものであった。ただし「活用したいと思う」と回答した自由記述の中には、「能力が高い児童生徒が在籍していることから、実態によっては必要と思われる。」や、「高等学校から赴任してきた先生も多いことから、生徒の実態を踏まえ、教科書を選定する際の一つの選択肢として本校でも活用できれば良いと思う。」などの記載もあり、準ずる教育課程における各教科の指導のように教科書として児童生徒に提示しながら活用することが前提と捉えている記述も散見された。

(6) アンケート調査の考察

平成29年の学習指導要領の改訂によって、知的障がい特別支援学校の各教科においても、資質・能力の三つの柱によって内容が整理され、児童生徒の実態に応じた指導ができるよう、各段階における内容が細かく示された。「Ⅰ 研究の背景」でも触れたように、学習指導要領の改訂の趣旨を踏まえ、各特別支援学校においては各教科等の目標・内容の理解を深め、単元の設定や教材の選定を行い、指導を行うことが求められている。また、知的障がい者である児童生徒を教育する特別支援学校の各教科において育むべき資質・能力を着実に児童生徒に身に付けさせる観点から、星本の改訂が行われたり、新たな教科の星本の作成が進められたりしているように、星本に期待される役割は大きいと考える。

本アンケート調査で明らかになった「知的障がい特別支援学校における授業づくりに関する現状と課題」及び「本道における星本の認知度や活用状況」から、知的障がい特別支援学校における授業づくりの課題と解決の方策を考察する。

ア 知的障がい特別支援学校における授業づくりに関する現状と課題

育成を目指す資質・能力の三つの柱について、本研究のアンケート調査の結果からは、Figure 2、Figure 3に示すように、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等の資質・能力について理解を深めることや、その資質・能力を育成するための学習活動を設定することに課題を感じていることが明らかとなった。また、自由記述においても「知識及び技能に偏重した学習内容や目標の設定」や「学習指導要領の内容の理解」などの記述が多く見られ、「Ⅰ 研究の背景」に示す先行研究等で指摘されている点と同様の課題が見られる。

学習指導要領では、三つの資質・能力をバランスよく身に付けられるようにすることが重要とされているが、Figure 5において、授業づくりの参考としているものの2番目に「日常生活や社会生活に必要な技能」があるように、これまでの知的障がい教育では、将来の社会自立に向け、知識や技能に重点を置きすぎるあまり、資質・能力の育成に偏りが生じていることが考えられる。

いわゆる準ずる教育課程における各教科の指導においては、文部科学省検定済教科書とその指導書、又は教科書発行者が作成している各種資料などに学年ごとの各教科の内容に基づいた具体的な指導内容と、それを教授するための教科書と題材が準備されているが、知的障がい特別支援学校の各教科等で教育課程を編成している場合には、単元計画の作成が学校の裁量に大きく委ねられている上に、個々の児童生徒の実態の差が大きいため、各教科等編などを参考にしながら、各教科の段階に示す内容を基に、児童生徒の知的障がいの状態や経

験等に応じて、具体的に指導内容を設定したり題材を選定したりする必要がある、このことが知的障がい教育における授業づくりの難しさにつながっていることが考えられる。

また、実際の授業づくりにおいては、Figure 5、Figure 6 で示したように、本道の知的障がい特別支援学校が教科別の指導において授業づくりの参考としているものは、前年度の単元計画であることや、教材として活用しているものは自作のプリントやインターネットのプリントであることが回答の多数を占めた。

知的障がいのある児童生徒は、知的機能の障がいがあるが、同一学年であっても個人差が大きく、学力や学習状況も異なるため、各教科における実態把握を行う際は、児童生徒の障がいの状態や心身の発達の段階、学習上又は生活上の困難だけでなく、当該教科の習得状況や到達状況を把握し、その上で、取り扱う教科の目標や内容を明確にしていくことが必要となる。

授業づくりの起点が前年度の単元計画となった場合、実態把握や資質・能力の明確化の前に活動や指導の形態が既にあり、そこから何を指導するかというように活動内容から各教科の内容を取り上げて指導計画を進めていくとなると、児童生徒の学びの段階に応じた学習とならなかったり、各教科の内容を系統的・計画的に指導していくことが難しくなったりしてしまう。そのため、前年度の単元計画を参考とする場合は、当該年度の学習集団や個々の児童生徒の学習状況を十分に把握し、育成を目指す資質・能力を明確にした上で具体的な指導内容を設定したり各教科の内容の系統性等を確認したりすることが重要であると考えられる。

「Ⅰ 研究の背景」で述べたとおり、N I S E が「活動のみを重視した計画を立てたり、育てたい力が曖昧であったりすると、生活上の課題を達成するような文脈のある活動にならなかったり、活動の中で領域や教科の内容を習得することができないような取組になってしまったりする。」と指摘するように、本道の特別支援学校においても、指導において学習活動が目的となっていることや、活動から単元の目標を設定しているなど、育成を目指す資質・能力を踏まえた学習の計画・展開とは言い難い現状があることが少なくないと言える。また、加藤(2024)⁸は「従前からの指導においても同様であるが、育成すべき資質・能力を十分に意識しない実践が行われることにより（中略）『深い学び』につながっていない例も見られる。」と述べている。

このような現状から、知的障がい特別支援学校における育成を目指す資質・能力を踏まえた授業づくりを行う過程に今日的な課題があることが示唆される。

⁸ 加藤宏昭（2024）「令和6年度特別支援教育教育課程等研究協議会 知的障害・自閉症・情緒障害教育部会行政説明」

イ 本道における星本の認知度や活用状況

本研究のアンケート調査の結果から、本道の知的障がい特別支援学校において、星本は十分に認知されているものの、実際に指導に活用している学校は1割から2割程度であることが明らかになった。

教科書については、学校教育法第34条に「文部科学省検定済教科書又は文部科学省著作教科書を使用しなければならない。」という使用義務が規定されており、学校教育法附則第9条においてその例外を定めている。

武富(2022)⁹は「特別支援学校（知的障害）においても（中略）この規程を踏まえた教科用図書を選択するケースが多く占める。」と述べ、知的障がい特別支援学校における教科用図書について、いわゆる一般図書の採択が多いことを指摘している。

一般図書の採択について、文部科学省(2024)¹⁰では「特別支援学校・学級用の一般図書の採択に際しては、まずは文部科学省著作教科書の使用の適否とともに、文部科学大臣の検定を経た下学年用教科書の採択の適否を十分考慮すること。」と示している。また、道教委(2024)¹¹は学校教育法附則第9条に規定する教科用図書の採択について「児童生徒の障がいの種類及び程度により、特別的教育課程を編成し、教科により当該学年用の文部科学省検定済教科書又は文部科学省著作教科書を使用することが適当でない場合」と示しており、特別支援学校等においては、教科用図書の採択に当たり、これらの留意事項を踏まえながら、児童生徒にとって適切な各教科の主たる教材となるように選定していくことが求められる。

なお、道教委において一般図書の採択参考資料が作成されており、各図書について取扱内容や内容の程度・配列等がまとめられているものの、それらの図書の大部分は学習指導要領に示されている各教科等の内容に沿って作成されているものではないことから、児童生徒の実態や育成を目指す資質・能力、学習指導要領との対応などを丁寧に把握して使用する必要がある。

星本の使用状況について、三浦(2006)¹²は、北海道の知的障がい特別支援学校2校を対象とした調査を、武富(2022)は、全国12校の特別支援学校を対象とした調査を行っている。Table 2は、本研究のアンケート調査と上記の調査結果の比較を示したものである。星本を使っている割合はここ20年弱で倍以上に増えているものの、使っていない割合は約8割から9割と大きな変化は見られない。星本を使っていない主な理由として「実態と合っていない。」という意見が多数を占めたことは、三浦(2006)の調査研究と本研究に共通している点である。

⁹ 武富博文(2022)「知的障害者用・教材等の作成・活用に関する政策提言～知的障害者用教科書・教材等に関するアンケート調査を通して～」

¹⁰ 文部科学省(2024)「令和7年度使用教科書の採択事務処理について（通知）」

¹¹ 北海道教育委員会(2024)「令和7年度(2025年度)使用小学部及び中学部を置く道立特別支援学校用教科用図書の採択について」

¹² 三浦道弘(2006)「文部科学省教科書（養護学校用）及び学校教育法第107条に規定する教科用図書に関する研究」

星本の十分な活用を図る上で、是枝(2022)¹³は、「教科書解説を的確に読み解くことで子どもの発達段階に合わせた指導を展開していくことが可能となる。」と述べている。また、加藤(2022)¹⁴は、星本を十分に活用するためには教科書解説に示された題材の説明や取り扱い方を十分に検討する必要性を述べている。このことから、星本を効果的に活用するためには教科書解説も合わせて内容の理解を深めていく必要があることが分かる。

一方で、本研究で明らかになった星本及び教科書解説について認知度は高いものの実際の活用が低い状況を見ると、教科書解説の内容や星本の活用方法を十分に理解した上で「実態に合っていない。」と回答しているケースは非常に少ないのではないかと推察される。武富(2022)の調査では、星本の活用が促進されないことの原因として「教師が児童生徒の実態とかけ離れていると直感的な印象を抱いている。」という回答が多数あったことから、星本及び教科書解説の本質を捉えずに「実態と合わない。」と判断し使用していないケースがかなりの割合を占めるものと考えられる。

Table 2 「星本の活用に関するアンケート調査の比較」

研究者			使っている	使っていない
三浦	(2006)	N=82	4.9% (4) *	91.5% (75) *
武富	(2022)	N=544	小学部 15%～25%程度 中学部 24%～29%程度	小学部 75%～85%程度 中学部 71%～76%程度
本研究	(2024)	N=206	10.2% (21)	89.8% (185)

*3名が「その他」を回答

ウ 授業づくりの充実に向けて

知的障がい教育における各教科等の授業づくりでは、児童生徒の学習状況を把握した上で、学習指導要領に示される各教科の目標及び内容を基に指導目標や指導内容を設定するとともに、知的障がいの特性に配慮しながら一人一人の実態に応じて生活場面などを題材にしたり、本人の主体的な態度や興味・関心を重視した学習活動を設定したりすることが必要となる。

また、学習指導要領では、教育課程の編成における共通的事項での内容の取扱いについて、「学習指導要領に示す各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱わなければならない。」と示されていることから、児童生徒の実態把握を基に、学習指導要領の目標及び内容のどの部分を取り扱うかというところから授業を組み立てていくことが基本的な考え方となるが、知的障がいの

¹³ 是枝喜代治(2022)「知的障害のある子への発達段階に合わせた学習課題(特別支援教育の実践情報 2022.12.1 No.205)」

¹⁴ 加藤宏昭(2022)「知的障害者用著作教科書「星(☆)本」の活用(特別支援教育の実践情報 2022.12.1 No.205)」

ある児童生徒の学習上の特性を踏まえ、実際的な生活場面の中で具体的に思考や判断、表現できるようにする指導を工夫するためには、細かな学習計画が必要となり、こうしたことを全ての授業において一から作り上げていくことは、時間的にも労力的にも難しいことが考えられる。

星本の活用について、加藤(2023)¹⁵は「学習指導要領に示される内容をいずれの学校においても取り扱っていく規定がある中で、各教科の内容を系統的・計画的に取り扱っていくことを考えると星本を活用することは一定の意義がある」と述べており、前述した「資質・能力を育成するための学習活動の設定」や、「学習指導要領の内容の理解」など本道の知的障がい特別支援学校における今日的な課題の解決に資するものとして期待できる一方で、星本についての認知と実際の使用状況は前述のとおりである。

星本は、学習指導要領に示されている各教科の内容を全て取り扱うことができるように題材の選定がなされており、知的障がいのある児童生徒のために、学校生活や日常生活の課題や流れと関連のある題材・テーマを取り上げ、学んだことが次の学びや学校生活、日常生活及び将来の人生に生きる内容となるように工夫されている。加えて、小学部及び中学部の各段階において、生きて働く「知識及び技能」の習得、未知の状況にも対応することができる「思考力、判断力、表現力等」の育成、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」の涵養につながる題材が選定されていることから、星本を手掛かりとして授業づくりを行うことにより、育成を目指す資質・能力を踏まえた学習内容の創意工夫を図ることができるものと考ええる。

加藤(2023)は、星本の活用の視点の一つを「教員の指導の道標」ととし、「各教科の指導において各段階の内容とその指導内容を確認し、長期的な指導の見通しをもつことや内容のまとまりから単元を構想するための資料として活用することが考えられる。」と述べている。つまり、「星本を教える」という狭義な用途ではなく、「星本を活用する」という広義な用途に大きな意義があり、これらを踏まえた星本の活用が、前述した本道の知的障がい特別支援学校における今日的な課題の解決につながる一つの要素となると考える。

¹⁵ 加藤宏昭(2023)「第46回全国特別支援学校知的障害教育校長研究大会」

2 研究協力校における授業づくり

(1) 授業者A、授業者B

対象	中学部第3学年 生徒A（普通学級）
モデル授業の教科	国語科

ア モデル授業の対象となる生徒の実態

学習した内容について同じところでつまずいたり忘れてしまったりすることが多く、繰り返し学習に取り組むものの学習内容の習得・定着には至らないことが多い。

また、これまで授業に遅れたり、集団から逸脱したりするなど、心理的な安定の面で課題があったが、学校生活で少しずつ自信を積み重ねる中で、学習に向かう姿勢が次第に意欲的となり、集中して課題に取り組んだり、人前で発表したりする姿が見られるようになってきた。

明るい性格で、身近な人や友達との会話を好み、人の話を聞いたり、分からないことを聞き返したりするなどしながら話の大体を捉えることや、自分の考えや意見を相手に伝えることができる。

一方で、読むことに対して苦手意識をもっているが、文章や物語を読む際に漢字に振り仮名を付けたり、テンポ良く読むことができるように印を付けたりすることにより、主体的に学習に取り組むことができる。

イ 授業づくりの課題

これまで、国語科では漢字の書き取りや作文、音読に関する学習に取り組んできた。事前の聞き取りでは、授業づくりにおいて、生徒Aが読むことに少しずつ慣れてきており学習に前向きな姿勢が見られるものの、長い文章は集中力が持続しにくかったり、興味や関心のあるものが限定的であったりするような実態から、授業者Aは適切な題材を選定することに難しさを感じている。

また、学習の中で「思考力、判断力、表現力等」を育成するための学習活動や問いの設定に対しても同様に難しさを感じている。

ウ 授業づくりに関する評価指標

本モデル授業は授業者A（MT）と授業者B（教務主任）の2名で授業づくりを進めた。Figure11はモデル授業実施前に記入した評価指標である。

実線の四角枠で示す学習指導要領の目標や知的障がいの特性を踏まえた指導に関する項目については高い評価である一方、点線の四角枠で示す各教科の段階の把握や資質・能力を身に付けた子どもの姿のイメージについては「どちらともいえない」という評価であった。当該校は、学習指導要領の内容に沿って作成した指導内容表を基に個別の指導計画や年間指導計画などを作成しているため、授業づくりのプロセスにおいて日常的に学習指導要領の目標や内容に触れる機会が多いことから(2)や(3)の項目に対する評価が高いと考える。

(1)の各教科の段階を把握した指導内容の設定に関する評価が低いことについては、前項イにおいて授業者が語っていることと一致している。知的障がい者である児童生徒のための各教科が、児童生徒の実態に応じて効果的な指導ができる

ように段階別に内容が示されていることを踏まえると、資質・能力の育成に向けた学習内容や題材の選定を行っていく上で理解を深めていきたい点である。

指 標	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	やや当てはまる	とても当てはまる
(1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
(2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
(3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
(4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価規準を設定している。	1	2	3	4	5
(5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
(6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
(7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
(8) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

指 標	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	やや当てはまる	とても当てはまる
(1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
(2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
(3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
(4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価規準を設定している。	1	2	3	4	5
(5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
(6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
(7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
(8) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

Figure 11 「評価指標（上段授業者A・授業実施前、下段授業者B・授業実施前）」

エ モデル授業における生徒Aの教科の段階の把握

福島県特別支援教育センターの「学びの履歴シート」を活用して、生徒Aのこれまでの学習状況を可視化したものをFigure12に示した。

第1学年では、前項アに示した実態から学習への取組は限定的となっているが、第2学年や第3学年では、第1学年と比較して取組の幅が広がってきていることが確認できる。

一方で、習得を示す◎は少なく、繰り返し学習をしながら力の定着を図っている状況であることが分かる。

なお、本紀要では、1段階のシートのみ掲載しているが、2段階の内容については「A 聞くこと・話すこと ア」のみ学習した内容であった。

このことから、生徒Aには1段階の内容の定着が必要であると考え、生徒Aの実態やこれまでの成長の様子、年間指導計画などから本モデル授業を構想することとした。

中学部【国語】 1 段階				
内 容		1学年	2学年	3学年
知識及び技能	ア 言葉の特徴や使い方			
	(ア)身近な大人や友達とのやり取りを通して、言葉には、事物の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。	○	○	○
	(イ)発音や声の大きさに気を付けて話すこと。		○	○
	(ウ)長音、拗音、促音、撥音、助詞の正しい読み方や書き方を知ること。	○	○	○
	(エ)言葉には、意味による語句のまとまりがあることを理解するとともに、話し方や書き方によって意味が異なる語句があることに気付くこと。		○	◎
	(オ)主語と述語との関係や接続する語句の役割を理解すること。		○	○
	(カ)普通の言葉との違いに気を付けて、丁寧な言葉を使うこと。		○	◎
	(キ)語のまとまりに気を付けて音読すること。			○
	イ 話や文章の中に含まれている情報の扱い方			
	(ア)事柄の順序など、情報と情報との関係について理解すること。			○
	ウ 我が国の言語文化			
	(ア)自然や季節の言葉を取り入れた俳句などを聞いたり作ったりして、言葉の響きやリズムに親しむこと。		○	○
	(イ)挨拶状などに書かれた語句や文を読んだり書いたりし、季節に応じた表現があることを知ること。			○
	(ウ)書くことに関する次の事項を取り扱うこと。 ⑦ 姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、文字の形に注意しながら、丁寧に書くこと。 ⑧ 点画相互の接し方や交わり方、長短や方向などに注意して文字を書くこと。		○	◎
	(エ)読書に親しみ、簡単な物語や、自然や季節などの美しさを表した詩や紀行文などがあることを知ること。		○	◎
思考力・判断力・表現力等	A 聞くこと・話すこと			
	ア 身近な人の話や簡単な放送などを聞き、聞いたことを書き留めたり分らないことを聞き返したりして、話の大体を捉えること。	○	◎	
	イ 話す事柄を思い浮かべ、伝えたいことを決めること。	○	◎	
	ウ 見聞きしたことや経験したこと、自分の意見などについて、内容の大体が伝わるように伝える順序等を考えること。		○	
	エ 自己紹介や電話の受け答えなど、相手や目的に応じた話し方で話すこと。		○	
	オ 相手の話に関心をもち、分かったことや感じたことを伝え合い、考えをもつこと。	○	○	
	B 書くこと			
	ア 見聞きしたことや経験したことの中から、伝えたい事柄を選び、書く内容を大まかにまとめること。	○	○	○
	イ 相手に伝わるように事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。		○	○
	ウ 文の構成、語句の使い方に気を付けて書くこと。			
	エ 自分が書いたものを読み返し、間違いを正すこと。			○
	オ 文章に対する感想をもち、伝え合うこと。		○	○
	C 読むこと			
	ア 簡単な文や文章を読み、情景や場面の様子、登場人物の心情などを想像すること。		○	○
	イ 語や語句の意味を基に時間的な順序や事柄の順序など内容の大体を捉えること。			○
	ウ 日常生活で必要な語句や文章などを読み、行動すること。		○	○
	エ 文章を読んで分かったことを伝えたり、感想をもったりすること。			○
■ 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(H29)に示される各教科の「目標」に照らして、その「内容」の習得状況を記入する。【○:学習した内容 ◎:学習した内容をおおむね習得している】 * まだ学習していない内容については、空欄にする。				

Figure 12 「学びの履歴シート（生徒A）」

オ モデル授業における育成を目指す資質・能力と星本の活用

これまでの生徒Aの学習の状況から、少しずつ長い文を読む力を高めたいと考え、当該単元で生徒Aに身に付けさせたい内容について「ア 言葉の特徴や使い方（キ）」を取り扱うこととした。

前項エに示す1段階の内容の定着という視点からFigure13に示す星取表¹⁶により、「ア 言葉の特徴や使い方 (キ)」の列を確認すると、「わらしべ長者」が対応する題材であることが分かる。

また、「わらしべ長者」の行を確認すると、「C 読むこと ア」に◎が印されている。各教科等編には「国語で理解したり表現したりする様々な場面の中で生きて働く『知識及び技能』として身に付けるために、思考・判断し表現することを通して育成を図ることが求められる。」と示されており、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」は、相互に関連し合いながら育成される必要がある。

このことから、生徒Aに身に付けさせたい内容として、「ア 言葉の特徴や使い方 (キ)」に加え「C 読むこと ア」を取扱うこととし、教科書解説に示される星取表より、対応する題材である「わらしべ長者」に着目し、本題材を参考に生徒Aの資質・能力の育成に向け、単元を構想することとした。

星本の本題材の該当ページをFigure14に示す。

	【知識及び技能】										【思考力、判断力、表現力等】									
	ア					イ					A					B				
	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	(カ)	(キ)	(ク)	(ケ)	(コ)	(A)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	(A)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)
語 (たいていだけで)																				
ペンギンショーを観よう	◎																			
作業しようかいよう	◎																			
電話を覚えてみよう																				
言葉のページ (聞いてみよう)																				
言葉のページ (読んでみよう)																				
言葉のページ (聞いてみよう)																				
言葉のページ (言葉の意味、ゆかりの言葉)																				
日本を旅して																				
本に親しもう																				
江戸小唄 (おなじみ、しりから入る)																				
読み																				
語 (語の意味、例)																				
いろいろな言葉・表現	◎																			
言葉がわかるまで																				
言葉の道																				
オオカミと青熊い																				
おもしろいねこ																				
作ってみよう																				
自分の本の今昔																				
わらしべ長者																				
手紙を書く																				
言葉のページ (主語と述語)																				
言葉のページ (聞いてみよう)																				
山の家に帰って																				
和歌よく読もう																				
加わりやすくなるように読もう																				
自分の夢を語ろう																				

Figure 13 「星取表 (国語☆☆☆☆教科書解説P20、P21)」

¹⁶ 星本の教科書解説に示される「星本の題材と特別支援学校小学部・中学部学習指導要領との関係 (別表)」のことを、本紀要では「星取表」と定義付ける。



Figure 14 「国語☆☆☆☆ わらしべ長者（星本P74～P85）」

各教科等編においては、知識及び技能の内容である「ア 言葉の特徴や使い方（キ）」について、「明瞭な発音で文章を読むこと」、「ひとまとまりの語や文として読むこと」、「言葉の響きやリズムなどに注意して読むこと」などが重要であると示されている。加えて、繰り返し音読する機会を設け、自分の声を自分で聞きながら音読する習慣を身に付けたり、他の人に聞いてもらったりするなど、聞くということを意識できるようにすることも大切であると示されている。

思考力、判断力、表現力等の内容である「C 読むこと ア」については、物語の展開に即して場面の様子に変化したり、中心となる登場人物の行動や心情が変化したりしていくことを把握し、その様子を豊かに想像しながら読むことを示している。

本単元において、生徒Aに身に付けさせたい内容に対応した題材である「わらしべ長者」の教科書解説（P56～P57）について、生徒Aに関連する内容を一部抜粋して以下に示す。

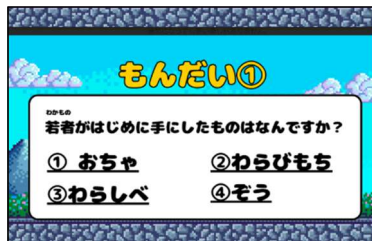
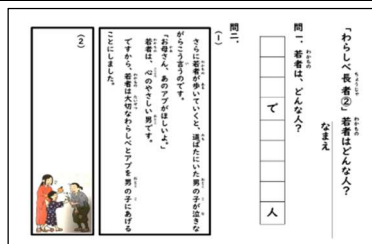
- 題材について
 - ・主人公の様子や心情を想像したり、場面を想像したりしながら読む。
 - ・音読の際にひとまとまりの語や文を意識して読む。
- 学習指導例
 - ・物語のあらすじを捉えやすくなるよう、登場人物の挿絵を取り出す。
- 指導上の留意点
 - ・登場人物の様子や感情などを捉えやすくするため劇化することも考えられる。

授業者A及びBは、集中力が持続しにくかったり、興味や関心のあるものが限定的であったりするといった生徒Aの特徴から課題量の調整が必要であると考え、星本に示される文章をそのまま提示するのではなく、生徒Aが言葉に着目しながら文章中の言葉やあらすじの理解を深められるよう、物語文の全体を六つの場面に分けて提示したり、ICT教材を活用したりするなどの工夫をすることとした。

また、「C 読むこと ア」の達成のためには、情景や場面、登場人物の心情などの正しい理解や想像する力の向上を図ることが必要と考え、生徒Aが言葉に着目しながら物語の展開や登場人物の行動や心情を捉えられるよう、場面に合った適切な挿絵を選ぶなどしてデジタル紙芝居を制作する活動を設定した。

授業の概要を次ページに示す。

モデル授業の概要(1)

単元名	物語を読もう				
学習指導要領 の内容	【国語科】 中学部 1 段階 ア 言葉の特徴や使い方 (キ) C 読むこと ア				
単元の目標 ※【】は各教科 等編のページ数	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		
	語のまとまりに気を付けて音読することができる。【P262】	簡単な文や文章を読み、情景や場面の様子、登場人物の心情などを想像することができる。【P265】	物語を読み、内容や感想を共有することができる。【P260】		
単元の計画	時	学習内容	評価の観点		
			知	思	主
	1～3	わらしべ長者を読むための準備をしよう	◎		○
	4、5	わらしべ長者を読んでみよう	◎	○	
	6	わらしべ長者のあらすじを知ろう		◎	○
	7、8	わらしべ長者の登場人物について考えよう		◎	
星本の提示	あり ・ なし ※教材に星本の挿絵を活用				
授業の実際	・ 4 時間目は、星本のわらしべ長者と同じ情景を表すことができるような挿絵を空欄にしたデジタル紙芝居を提示した。 ・ 言葉や文章、あらすじの理解を深めることができるように、その場面に適した写真や画像を、みんなで相談しながら完成できるようにした。				
	・ 6 時間目は、これまでに学習した物語のあらすじの理解度の確認及び内容や感想を友達と共有するために「あらすじクイズ」を設定した。				
	・ 7 時間目は、提示する内容を場面ごとに分けて課題量を調整しながら、主人公の様子や心情を想像できるようにした。また、主人公の心情について、「やさしい」などのキーワードを提示し、着目するポイントを伝えながら学習に取り組んだ。				

生徒 A の学習の様子

長い文章は集中力が持続しにくいという実態であったが、単元における学びが着実に積み重なっている様子が伺えた。登場人物の心情の理解や想像については、教師の質問に対し、的確な視点で登場人物である母親の気持ちを答えることができた。

また、授業中の友達や教師の意見から、自らの考えを再考しようとするなど意欲的な姿が見られた。

カ 星本を活用した授業づくりの成果と課題

(ア) 成果

星本及び教科書解説は、学習指導要領に示される教科の目標及び内容と題材が一体的に示されているため、その題材についての考え方や学習指導例などから授業づくりの手掛かりとなる内容を参考にすることで、生徒Aの資質・能力を育成するための適切な題材を選択するができた。

また、生徒Aの学習状況を把握し、育成を目指す資質・能力を明確にすることによって、当初授業者が課題としていた「思考力、判断力、表現力等」を育成するための学習活動の工夫や適切な教材の準備と指導の手立ての工夫につながった。

(イ) 課題

星本に掲載されている物語や詩などについて、学習指導要領に示される内容のまとまりに対応する題材はそれぞれ一つであることから、生徒の実態に応じて他の題材を検討する場合は、育成を目指す資質・能力を明確にした上で、周囲の教師と相談しながらより学習効果が高まる題材を検討する必要がある。

また、本モデル授業では、生徒Aの実態に応じてICTを活用した教材をいくつか作成したが、星本を活用して授業づくりを行う視点から考えると、星本に掲載されている画像データ等が提供されるとより星本が使いやすくなると考える。

キ モデル授業実施後の評価指標

授業づくりに関する評価指標は、事前と事後の内容を比較したものをFigure15に示した。授業者Bは、前項ウで「あまり当てはまらない」と評価した「児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している」、「単元や本時終了時の『資質・能力が身に付いた児童生徒の姿』を具体的にイメージして評価規準を設定している」の二つの項目について、星本を活用した授業づくりを通じて、充実度の評価が2ポイント上がった。

具体的な感想として、「教科書解説の活用により本単元で生徒が身に付けた資質・能力を明確にしながら単元の構想を練ることができた。」、「評価計画をあらかじめ設定することで、生徒がどのような順番で学んでいくかや単元の各時間の中でどの資質・能力を見取るのが明確となった。」などが挙げられ、星本の活用が育成を目指す資質・能力の三つの柱を踏まえた授業づくりにつながったことが確認された。

授業者Aは、授業前と授業後の指標に変化は見られなかったものの、オンライン会議の中で「星本を活用することによって学習指導要領に示される教科の目標及び内容からねらいを明確にしながら題材を選択することができた。」、「教科書解説に示される『学習指導例』が授業づくりのヒントとして活用でき、効果的であった。」と述べており、「適切な題材の選定」や「『思考力、判断力、表現力等』を育成するための学習活動や問いの設定」といった課題の解決につながるような結果が得られたことが分かった。

指 標	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	やや当てはまる	とても当てはまる
(1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
(2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
(3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
(4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価規準を設定している。	1	2	3	4	5
(5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
(6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
(7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
(8) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

指 標	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	やや当てはまる	とても当てはまる
(1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
(2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
(3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
(4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価規準を設定している。	1	2	3	4	5
(5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
(6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
(7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
(8) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

Figure 15 「評価指標（上段授業者A・授業実施後、下段授業者B・授業実施後）」

授業後のオンライン会議から



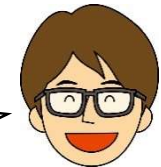
星本を活用した初めての授業でしたね。実際に星本を活用してみた率直な感想を教えてください。

学習指導要領に沿った内容のため、明確なねらいをもって題材を選ぶことができました。

特に教科書解説の学習指導例は授業づくりのヒントになりました。

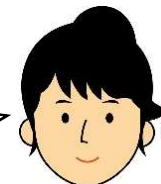


育成を目指す資質・能力が明確になることで、どの力を、どのような順番で学習していくかを単元の計画の中で整理することができました。

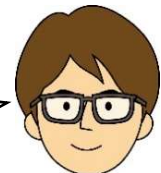


では、逆に星本を活用してみて気付いた課題などありましたか？

生徒の実態を踏まえると、星本そのものを開いて学習するよりも、必要な教材をその都度提示する方が効果的なので、パソコンで編集できるようなデータ媒体があったらいいなと思いました。



そもそも学校に星本がないので、教科用図書の採択の手続きの見直しや研究図書として購入するなど、星本を先生方が身近に活用するためには担当分掌の業務整理が必要かもしれません。



星本には、児童生徒が実際に使用する教科用図書としての側面と、先生方が授業づくりの手掛かりとして活用する側面と二つの側面がありますね。

(2) 授業者 C

対象	小学部第1学年 児童B（重複学級）
モデル授業の教科	国語科

ア モデル授業の対象となる児童の実態

知的障がいと両下肢機能不全を併せ有することから、日常生活に必要な動作や健康の保持増進に関連する内容が個別の教育支援計画の目標に位置付けられている。学校生活の中で、歩いたり、水分補給をしたりする場面を適宜設けることで、少しずつ生活の中でできることが増えてきている。

発語はないが、表情で拒否を示したり、教師の手を引っ張ったりするなどして自分の気持ちや要求を伝えようとする芽生えが見られる。学習場面や教師とのやりとりを通じて身近な言葉や人の名前などに触れる中で、知っている言葉が少しずつ増えるなどの様子も見られてきた。

学習場面では、集中して取り組むことや落ち着いて着席することが難しく、その日の体調や気持ちが向かないと学習に取り組むことを拒むこともある。

イ 授業づくりの課題

授業者Cは、言葉の存在や有する意味に気付きながら、話をしようとしたり、意思を伝えようとしたりする意欲を育てていきたいと考え、前期は身近な物や先生の名前などについて絵カードや写真を使用してマッチングを行う学習に取り組み、児童Bは10種類の言葉を理解することができた。

どの授業においても、学習に向かう姿勢を整えることを大切にし、学習の導入時に自立活動と関連付けながら指導をしているが、児童Bの発達の段階を踏まえた各教科の学習内容や題材の選定に難しさを感じている。

また、発達が未分化であることや認知面での発達が十分ではないことから、1段階に示される内容に創意工夫を凝らす必要があり、教科における適切な目標の設定についても難しさを感じている。

ウ 授業づくりに関する評価指標

モデル授業実施前に記入した評価指標をFigure16に示した。実線の四角枠で示す教科の段階や学習指導要領の目標や内容の把握に関する項目については高い評価である一方、点線の四角枠で示す実態に即した目標の設定や、題材の設定などについては「どちらとも言えない」という評価である。学ぶ段階が1段階である児童Bにとって、主として教師の直接的な援助を受けながら、基本的な行動の一つ一つを着実に身に付けていくことが求められることから、学習指導要領の内容と児童の実態とをすり合わせていく過程に難しさを感じていることが伺える。このことは、前項イにおいて授業者Cが語っていた「教科における目標の設定や題材の選定に課題を感じている。」との聞き取りと一致する。

指 標	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	やや当てはまる	とても当てはまる
(1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
(2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
(3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
(4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価規準を設定している。	1	2	3	4	5
(5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
(6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
(7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
(8) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

Figure 16 「評価指標（授業者C・授業実施前）」

エ モデル授業における児童Bの教科の段階の把握

児童Bの学びの履歴シートをFigure17に示した。知的障がいの程度が比較的重く、他人との意思の疎通に困難がある児童Bの実態から、これまでに学習した内容は「学びの履歴シート」の1段階に記されている内容を整理するだけでは学習状況を十分に把握することが難しかったため、各教科等編の内容を参考に一部変更・追記して整理した。具体的には、既存の様式に備考欄を設け、国語科の「聞くこと・話すこと」に関する各教科等編の内容から「話している人に視線を向けたり、顔を向けたりすること」、「教師と一緒に音声や模倣、表情や身振り、簡単な話し言葉などを表現すること」を追記して履歴を整理した。

前期は、前項イに示す通り、言語が共通にもつ言葉の働きの気付きにつながる学習に取り組んだが、繰り返し学習をする中で力の定着を図っていることから、未学習の内容が多い状況が伺える。

小学部【国語】1段階				
内 容		1学年	2学年	3学年
知識 及び 技能	ア 言葉の特徴や使い方			
	(ア)身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が事物の内容を表していることを感じる。	○		
	(イ)言葉のもつ音やリズムに触れたり、言葉が表す事物やイメージに触れたりすること。			
	イ 我が国の言語文化			
	(ア)昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しむこと。			
	(イ)遊びを通して、言葉のもつ楽しさに触れること。			
	(ウ)書くことに関する次の事項を理解し使うこと。			
	⑦ いろいろな筆記具に触れ、書くことを知ること。			
	⑧ 筆記具の持ち方や、正しい姿勢で書くことを知ること。			
	(エ)読み聞かせに注目し、いろいろな絵本などに興味をもつこと。	○		

Figure 17 「学びの履歴シート（児童B）」

思考力・判断力・表現力等	A 聞くこと・話すこと		
	ア 教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすること。		
	イ 身近な人からの話し掛けに注目したり、応じて答えたりすること。	○	
	ウ 伝えたいことを思い浮かべ、身振りや音声などで表すこと。		
	B 書くこと		
	ア 身近な人との関わりや出来事について、伝えたいことを思い浮かべたり、選んだりすること。		
	イ 文字に興味をもち、書こうとすること。		
	C 読むこと		
	ア 教師と一緒に絵本などを見て、示された身近な事物や生き物などに気付き、注目すること。		
	イ 絵本などを見て、知っている事物や出来事などを指さしなどで表現すること。		
備考	ウ 絵や矢印などの記号で表された意味に応じ、行動すること。		
	エ 絵本などを見て、次の場面を楽しみにしたり、登場人物の動きなどを模倣したりすること。		
備考	・話している人に視線を向けたり、顔を向けたりすること。	○	
	・教師と一緒に音声や模倣、表情や身振り、簡単な話し言葉など表現すること。	○	
■ 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(H29)に示される各教科の「目標」に照らして、その「内容」の習得状況を記入する。【○:学習した内容 ◎:学習した内容をおおむね習得している】 * まだ学習していない内容については、空欄にする。			

Figure 17 「学びの履歴シート（児童B）」

オ モデル授業における育成を目指す資質・能力と星本の活用

学びの履歴シートによる実態把握から、これまでの学習で取り扱ってきた「ア言葉の特徴や使い方（ア）」及び「A 聞くこと・話すこと イ」の習得を目指すこととし、教科書解説に示される星取表から、対応する題材である「おーい」に着目し、本題材を参考に児童Bの資質・能力の育成に向けた単元を構想することとした。教科書解説の星取表及び星本の該当ページをそれぞれFigure18,19に示す。

	【知識及び技能】						【思考力、判断力、表現力等】								
	ア 言葉の特徴や使い方			イ 我が国の言語文化			A 聞くこと・話すこと			B 書くこと			C 読むこと		
	(イ)	(ロ)	(ハ)	(ニ)	(ホ)	(ヘ)	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
おーい	◎						◎								
はくの いちにち		◎							◎						
まほうの はこ				◎											◎
がっこう だいすき									◎			◎			
はる なつ あき ふゆ		◎									◎				
しるし	◎													◎	
はつとけーる	◎								◎			◎			
くまさん くまさん			◎				◎								
あなた は だあれ											◎				
おいて みよう											◎				

Figure 18 「星取表（こくご☆教科書解説P20、P21）」

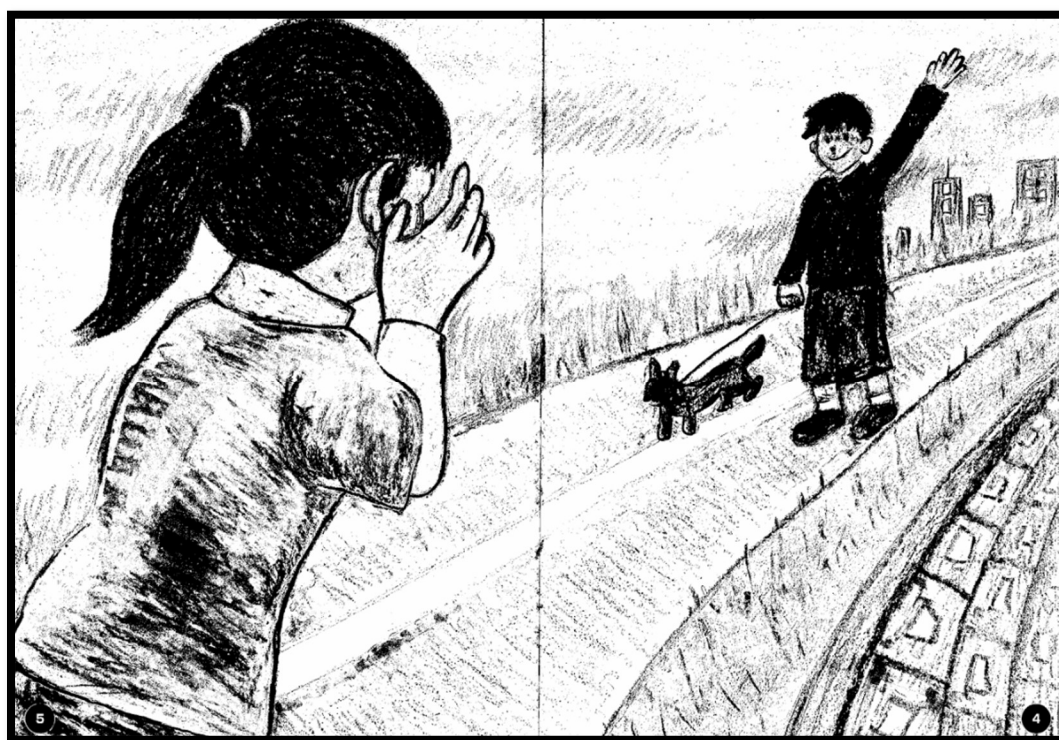


Figure 19 「こくご☆ おーい（星本P6～P10）」

各教科等編では、「ア 言葉の特徴や使い方（ア）」について「日常生活や遊びの中で教師の話し掛けに振り向いたり応じたりすることを十分経験した上で、相手に対して音声模倣などによる発声や発語によって自分なりの表現ができるようにすること」、「A 聞くこと・話すこと イ」については、「家族や友達など身近な人から話し掛けられた状況を受け止め、関心をもって話し手を見たり、音声で模倣したり、返事をしたり、簡単な言葉で表現したりすること」が示されている。

本単元において児童Bに身に付けさせたい内容に対応した題材である「おーい」の教科書解説（P22～P25）について、児童Bに関連する内容を一部抜粋して以下に示す。

○ 題材について

- ・身近な人や興味や関心のある物事との関わりを繰り返しながらその場面で用いる言葉が存在すること。
- ・言葉を使うことで相手の反応に変化があること。

○ 学習指導例

- ・普段の生活場面を想起して、児童のセリフを「おーい」だけでなく、他の言葉に置き換えて、教師や友達とのやりとりを楽しむ。

○ 指導上の留意点

- ・発語を促し、話をしようとしたり、意思を伝えようとしたりする意欲を育てることが大切である。

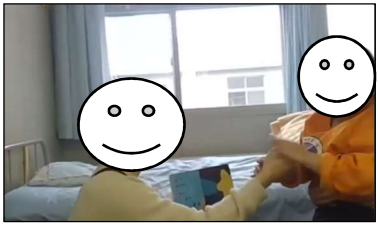
授業者Cは、発語がなく、意思や要求を表情や直接的な行動で伝えようとする児童Bの実態から、教科書解説に示されている「音声で模倣したり、返事したり、簡単な言葉で表現したりすること」や「発語等によって意思を伝えられること」などは、本単元におけるねらいとしては取り扱わず、各教科等編及び教科書解説の内容を読み解き、星本に示される「おーい」を参考にして、絵本の読み聞かせの学習を行い、言葉の存在や有する意味を理解していくことで言葉の表出につながるような素地を培っていくことができるようにした。

本単元では、児童Bにとって必然性のある有意味な文脈で学ぶことができるように、動作を表す言葉が繰り返し出てくる「だるまさんが」や「ぎゅっ」をとった絵本を教材として取り扱い、日常生活の中で頻繁に使う動作や状態を表すいろいろな言葉を学んだり、言葉が表す動作を模倣したりしながら、言葉から動作や表情などをイメージする力や動作で表現する力を身に付けていくことをねらいとした。

また、繰り返しの読み聞かせの中で、言葉のリズムに気付いたり登場するキャラクターの動作の模倣を楽しんだりする活動を通して「次はどうなる？」や「やってみたい。」など、学習に対する興味・関心や表現することへの意欲の高まりを期待するとともに、これらの学習活動を通じて「話し掛けに注目したり応じたりすること。」を本単元の中心的なねらいとした。

授業の概要を次ページに示す。

モデル授業の概要(2)

単元名	いろいろなことば				
学習指導要領 の内容	【国語科】 小学部1段階 ア 言葉の特徴や使い方 (ア) A 聞くこと・話すこと イ				
単元の目標 ※【】は各教科 等編のページ数	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		
	身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が事物の内容を表していることを感じることができる。【P83】	身近な人からの話し掛けに注目したり、応じて答えたりすることができる。【P85】	相手に分かるように視線や身振りで意思を伝えようとする。【P82】		
単元の計画	時	学習内容	評価の観点		
			知	思	主
	1、2	動きのことば1 (読み聞かせ「ぎゅ」)	◎	○	
	3～5	動きのことば2 (読み聞かせ「こちょこちょ」)		◎	
	6～8	音のことば (読み聞かせ「だるまさんが」)	◎		○
※毎時間、課題の合間に歩行や水分補給などに取り組む。					
星本の提示	あり ・ なし				
授業の実際	・ 3～5時間目は、絵本に出てくる「こちょこちょ」という言葉に合わせて実際に児童Bをくすぐるなどして、言葉と動作を関連付けられるようにした。				
	・ 校内で指導内容の共通理解を図り、廊下ですれ違う際に、授業者以外の教師と「こちょこちょ」や「ぎゅ」などの学習した言葉を確認できるようにした。				
	・ 6～8時間目は、児童Bの興味・関心が強い「だるまさんが」を通じて「にこ」や「どてっ」など、生活場面で活用する動作を表す言葉を学習した。読み聞かせを通じたやり取りによって、話し掛けられた状況を受け止め、関心をもって相手を見るなどできるようにした。				

児童Bの学習の様子

学習を重ねることで、お気に入りの言葉ができ、自分でページを進めようとする動作が時折見られるようになった。

そのような行動が見られた際は、「○○を見たいんだね。」など教師が言葉を掛けることによって、言葉と動作を関連付けて捉えられるような経験を積み重ねた。

カ 星本を活用した授業づくりの成果と課題

(ア) 成果

これまで、授業者Cは学習内容や題材の選定について難しさを感じ、自立活動の観点から指導を考えていたが、児童Bの学びの履歴を整理し、各教科の目標や内容の理解が深まることで、国語科における育成を目指す資質・能力を明確にして授業を行うことができた。

また、星本を活用することによって育成を目指す資質・能力に応じた題材の選定が容易になったことも大きな成果である。単元を通じて資質・能力を身に付けた姿をイメージしながら、星本に示される題材の教科書解説及び学習指導要領を読み解くことによって、児童Bの実態に応じた学習内容を具体的に設定することができた。

特に、教科書解説の「指導上の留意点」に記載のある「意思を伝えられることや自分の思いを伝えられたことに喜びを感じられるようにする」や「周囲の状況や前後の関係から児童が伝えようとしていることを推察して言ってみせる」などの留意事項は、実態に応じた創意工夫を凝らしていくための手掛かりとなり、本単元の構想や指導の手立ての整理につながった。

(イ) 課題

教科書解説には学習活動例が複数示されているが、児童Bのように発語がないなど、多様な実態に対応する学習活動例の記載がないため、児童Bの実態に応じた学習活動を設定することに難しさがあった。

星本を活用した授業づくりを行う中で、掲載されている題材を参考に児童の実態や興味・関心に応じて題材を工夫する場合、資質・能力の育成の観点から星本に示された題材をどのように工夫できるのかなどを複数の教師で検討する必要がある。

キ モデル授業実施後の評価指標

事前と事後の内容を比較した授業づくりに関する評価指標をFigure20に示した。特に、「学習指導要領に示された目標を踏まえて、単元目標を設定している」が「どちらとも言えない」から「やや当てはまる」へと上がっており、目標の設定について理解が深まったという授業者Cの実感が評価を高めたものと推察する。

前述のとおり授業者Cは、児童Bの実態に応じた目標の設定や題材の選定に課題を感じていたが、教科書解説の内容を読み解くことで、児童Bの実態に即した題材や学習指導例への理解が深まり、単元を通して身に付けていきたい力と、単元後の資質・能力が身に付いた児童Bの姿を具体的にイメージできるようになったことが充実度を向上させた要因と考える。なお、授業者Cからは「児童Bの育成を目指す資質・能力と対応した題材を星取表から確認し、星本や教科書解説の内容から単元や授業の構想を立てていくという授業づくりは、他の教科においても大切な視点となり、自身の授業づくりの考え方が変わった。」のように、各教科の目標の設定や資質・能力の育成に向け、星本の活用が効果的であるとの感想が得られた。

指 標	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	やや当てはまる	とても当てはまる
(1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
(2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
(3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
(4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価規準を設定している。	1	2	3	4	5
(5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
(6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
(7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
(8) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

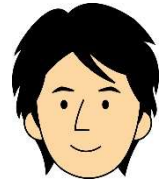
Figure 20 「評価指標（授業者C・授業実施後）」

授業後のオンライン会議から



研究協力をいただいた学校の中で、小学部1年生は最年少の児童を対象とした授業でしたね。

実は、初めはBさんの実態や自分自身の専門性などの面から、星本を活用した授業ができるのか、不安なことは多かったです。しかし、会議を重ねる中で、その不安はなくなっていきました。



不安がなくなっていった要因はどのようなことがありましたか？

星本や教科書解説を「活用」するためには、学習指導要領や教科書解説の内容を読み解き、Bさんの実態と照らし合わせて単元を構想する必要がありました。自分の解釈だけではなく、会議の中で一緒に内容を読み解いたり意見を交流したりすることで、星本の活用方法が少しずつ分かり、いつからか不安はなくなりました。



こくご☆の「おーい」を教えることにとらわれずに、「おーい」を通じてどのような資質・能力を育ていきたいか、そのためにBさんにとってよりよい題材は何か、ということをたくさん話しましたよね。

当たり前のことですが、今回の授業づくりを通して、児童の姿から単元や授業を考えるということの大切さに改めて気付きました。今回は国語科の授業でしたが、他の教科の授業づくりについても星本を活用していきたいと考えています。



(3) 授業者D

対象	小学部第4学年 児童C（普通学級）
モデル授業の教科	算数科

ア モデル授業の対象となる児童の実態

その日の体調や気持ちの状態によって、学習に取り組む姿勢が変わることが多く、授業前の友達との関係性などが学習意欲に影響しやすい。

特に、初めての課題には意欲が向きにくく、少しでも難しいと感じると教師に「やって」と依頼する様子が見られるほか、間違いを指摘されたり、やり直しを促されたりすると、学習への取り組みが難しくなることがある。

児童Cは、一つの課題に集中できる時間が短いため、いくつかの課題を組み合わせながら授業を進めている。問題の配列や取り組む順番などにこだわることも見られるが、課題の順番を児童Cが選ぶことで少しずつ、集中して学習に取り組めるようになってきた。

算数科の授業では、これまでタイルを使いながら10のまとまりを捉える学習や、10以上の数を10のまとまりと1位数によって数を捉える学習に取り組んできたが、計算力の向上を図ることにより、生活場面での数える力やお金の活用といった日常生活に生かす力を高めていきたいと考え、最近はプリントを用いて繰り上がりのあるひっ算の学習に取り組んでいる。

イ 授業づくりの課題

授業者Dは、児童Cの実態や特性を考慮し、得意な内容に焦点を当てながら授業を行っているが、各教科の内容をどこまで・どの程度習得しているのか把握することが難しいため、適切な題材や教材を選定していくことに課題を感じている。

また、前項アに示す課題への取組では、パターンを暗記して解答したり、紙の余白に自ら線を引いて数えるという手順で計算をしていたりする様子に改善が見られないことから、数の概念の理解を深めるための授業づくりに難しさを感じている。

ウ 授業づくりに関する評価指標

モデル授業実施前に授業者Dが記入した評価指標をFigure21に示した。実線の四角で示す各教科の段階の把握や学習指導要領の目標や内容の把握に関する項目については高い評価である一方、点線の四角で示す学習指導要領の内容を踏まえた単元の目標の設定については「あまり当てはまらない」という評価であった。授業者Dは、日頃から授業づくりの際に学習指導要領の内容を確認しているが、前項ア及びイにあるように、児童Cの学習の習得状況が一部不明確であるため、単元で設定する目標の妥当性を判断することに難しさを感じていることが評価指標から伺える。

指 標	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	やや当てはまる	とても当てはまる
(1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
(2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
(3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
(4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価規準を設定している。	1	2	3	4	5
(5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
(6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
(7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
(8) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

Figure 21 「評価指標（授業者D・授業実施前）」

エ モデル授業における児童Cの教科の段階の把握

児童Cの学びの履歴シートをFigure22に示した。学びの履歴シートを記入することで、現在の児童Cの学習の習得状況はもとより、「データの活用」などこれまでに取り扱っていない内容があることや、知識及び技能のみに重点を置いて指導していたことへの気づきがあった。

また、これまでは3段階の内容の一部を取り扱っていたが、加法や減法の習得には、2段階の「A 数と計算」に示される知識及び技能の㉔、㉕、㉖が未習得であることが分かった。年間指導計画では、当該単元は減法を取り扱うこととしていたが、まずは知識及び技能の㉔、㉕、㉖及び思考力、判断力、表現力等の㉗について取り扱い、習得の状況を踏まえながらモデル授業で取り扱う内容を検討することとした。

小学部【算数】2段階「A 数と計算」						
内 容	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年
ア 10までの数の数え方や表し方、構成に関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㉔ 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。				◎		
㉕ ものの集まりと対応して、数詞が分かること。				◎		
㉖ ものの集まりや数詞と対応して数字が分かること。				◎		
㉗ 個数を正しく数えたり書き表したりすること。				◎		
㉘ 二つの数を比べて数の大小が分かること。				○		
㉙ 数の系列が分かり、順序や位置を表すのに数を用いること。				○		
㉚ 0の意味について分かること。				◎		
㉛ 一つの数を二つの数に分けたり、二つの数を一つの数にまとめたりして表すこと。						
㉜ 具体的な事物を加えたり、減らしたりしながら、集合数を一つの数と他の数と関係付けてみること。						
㉝ 10の補数が分かること。						
(イ) 思考力、判断力、表現力等						
㉞ 数詞と数字、ものとの関係に着目し、数の数え方や数の大きさの比べ方、表し方について考え、それらを学習や生活で興味をもって生かすこと。						

Figure 22 「学びの履歴シート（児童C）」

小学部【算数】2段階「B 図形」						
内 容	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年
ア ものの分類に関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㊦ 色や形、大きさに着目して分類すること。				◎		
㊧ 身近なものを目的、用途及び機能に着目して分類すること。				◎		
(イ) 思考力、判断力、表現力等						
㊦ ものを色や形、大きさ、目的、用途及び機能に着目し、共通点や相違点について考えて、分類する方法を日常生活で生かすこと。				◎		
イ 身の回りにあるものの形に関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㊦ 身の回りにあるものの形に関心を持ち、丸や三角、四角という名称を知ること。				◎		
㊧ 縦や横の線、十字、△や□をかくこと。				◎		
㊦ 大きさや色など属性の異なるものであっても形の属性に着目して、分類したり、集めたりすること。				◎		
(イ) 思考力、判断力、表現力等						
㊦ 身の回りにあるものの形に関心に向け、丸や三角、四角を考えながら分けたり、集めたりすること。				◎		

小学部【算数】2段階「C 測定」						
内 容	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年
ア 身の回りにある具体物の量の大きさに注目し、二つの量の大きさに関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㊦ 長さ、重さ、高さ及び広さなどの量の大きさが分かること。				◎		
㊧ 二つの量の大きさについて、一方を基準にして相対的に比べること。				◎		
㊦ 長い・短い、重い・軽い、高い・低い及び広い・狭いなどの用語が分かること。				◎		
(イ) 思考力、判断力、表現力等						
㊦ 長さ、重さ、高さ及び広さなどの量を、一方を基準にして比べることに関心をもったり、量の大きさを用語を用いて表現したりすること。				◎		

小学部【算数】2段階「D データの活用」						
内 容	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年
ア ものの分類に関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㊦ 身近なものを目的、用途、機能に着目して分類すること。						
(イ) 思考力、判断力、表現力等						
㊦ 身近なものの色や形、大きさ、目的及び用途等に関心に向け、共通点や相違点を考えながら、興味をもって分類すること。						
イ 同等と多少に関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㊦ ものともとの対応させることによって、ものの同等や多少が分かること。						
(イ) 思考力、判断力、表現力等						
㊦ 身の回りにあるものの個数に着目して絵グラフなどに表し、多少を読み取って表現すること。						
ウ ○×を用いた表に関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㊦ 身の回りの出来事から○×を用いた簡単な表を作成すること。						
㊧ 簡単な表で使用する○×の記号の意味が分かること。						
(イ) 思考力、判断力、表現力等						
㊦ 身の回りの出来事を捉え、○×を用いた簡単な表で表現すること。						

Figure 22 「学びの履歴シート（児童C）」

小学部【算数】3段階「A 数と計算」						
内 容	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年
ア 100 までの整数の表し方に関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㉞ 20 までの数について、数詞を唱えたり、個数を数えたり書き表したり、数の大小を比べたりすること。						
㉟ 100 までの数について、数詞を唱えたり、個数を数えたり書き表したり、数の系列を理解したりすること。						
㊱ 数える対象を2ずつや5ずつのまとまりで数えること。				○		
㊲ 数を 10 のまとまりとして数えたり、10 のまとまりと端数に分けて数えたり書き表したりすること。				○		
㊳ 具体物を分配したり等分したりすること。						
(イ) 思考力、判断力、表現力等						
㉞ 数のまとまりに着目し、数の数え方や数の大きさの比べ方、表し方について考え、学習や生活で生かすこと。						
イ 整数の加法及び減法に関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㉞ 加法が用いられる合併や増加等の場合について理解すること。				○		
㉟ 加法が用いられる場面を式に表したり、式を読み取ったりすること。				○		
㊱ 1位数と1位数との加法の計算ができること。				○		
㊲ 1位数と2位数との和が 20 までの加法の計算ができること。						
(イ) 思考力、判断力、表現力等						
㉞ 日常の事象における数量の関係に着目し、計算の意味や計算の仕方を見付け出したり、学習や生活で生かしたりすること。						

Figure 22 「学びの履歴シート（児童C）」

オ モデル授業における育成を目指す資質・能力と星本の活用

単元のはじめでは、前項エで示す「A 数と計算」の「(ア) ㉞、㉟、㊱」及び「(イ) ㉞」について、教科書解説で示される星取表から、対応する題材を確認し、星本に示される「いくつといくつ」に着目して指導を行った。

これまで授業者Dは、プリントを用いて計算の学習を行うことが多かったが、指導に当たっては星本の教科書解説に示される学習指導例や各教科等編を参考に、具体物を用いた操作を繰り返す中で習得を図れるよう心掛けた。

児童Cが関心をもっている動物の具体物を用いながら一つの数を二つの数に分けたり、二つの数を一つの数にまとめたりする学習や、10の補数に関する学習を行ったところ、比較的短期間で10までの数の合成と分解について理解することができた。

そのため、モデル授業については、児童Cの習得の状況と数に対する意欲の高まりから、3段階の「A 数と計算 イ (ア) ㊱」の「減法が用いられる求残や減少等の場合について理解すること。」及び「A 数と計算 イ (イ) ㉞」の「日常の事象における数量の関係に着目し、計算の意味や計算の仕方を見付け出したり、学習や生活で生かしたりすること。」を取り扱うこととし、教科書解説に示される星取表から、対応する題材である「のこりはいくつ」に着目し、本題材を参考に児童Cの資質・能力の育成に向け、単元を構想することとした。

星取表及び星本の該当ページを、それぞれFigure23、24に示す。

算数☆☆解説

第3章 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年4月公示）
の規定と「さんすう☆☆☆」の題材との関係について

	A 数と計算									
	ア					イ				
	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)
10より大きいかず（スーパーマーケット）	○					○				
10より大きいかず（10といくつ①）	○					○				
10より大きいかず（10といくつ②）	○					○				
10より大きいかず（かずを かきましよう）	○					○				
20までのかずの 大小（どちらが おおいでしよう）	○					○				
20までのかずの 大小（かずの大きいほうに ○をつましよう）	○					○				
20までのかずの 大小（かずの小さいほうに ○をつましよう）	○					○				
20までのかずの 大小（どちらのかずが 大きいでしよう）	○					○				
大きなかずの おきかた①	○					○				
大きなかずの おきかた②	○					○				
じゅんばんに ならべましよう	○					○				
（10よりちいさいかず、大きいかず）	○					○				
じゅんばんに ならべましよう	○					○				
（どんなかずが 小さいでしよう）	○					○				
じゅんばんに ならべましよう	○					○				
（くらげのカードは いくつでしよう）	○					○				
まためで かぞえましよう（はつづつ かぞえましよう）	○					○				
まためで かぞえましよう（はつづつ かぞえましよう）	○					○				
10のたまご（いろいろな10）	○					○				
10のたまご（10はつ かぞえましよう）	○					○				
おなじかずは わけましよう（ふたつで わけましよう）	○					○				
おなじかずは わけましよう	○					○				
（おなじかずは ぜんぶわけてましよう①）	○					○				
（おなじかずは わけましよう）	○					○				
（おなじかずは ぜんぶわけてましよう②）	○					○				
あわせて いくつ	○					○				
ふたつと いくつ	○					○				
しきを つくらましよう（たしざん）	○					○				
けいさんましよう	○					○				
（10までのかずの たしざん）	○					○				
20までのかずの たしざん①	○					○				
20までのかずの たしざん②	○					○				
けいさんましよう	○					○				
（20までのかずの たしざん）	○					○				
のこりは いくつ①	○					○				
のこりは いくつ	○					○				
しきを つくらましよう（ひきざん）	○					○				
けいさんましよう（ひきざん）	○					○				
20までのかずの ひきざん	○					○				
しきを つくって けいさんましよう	○					○				
かたちあそび	○					○				

- 210 -

	B 図形										C 測定										D データの活用									
	ア					イ					ア					イ					ア					イ				
	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)	(ア)	(イ)	(ウ)	(エ)	(オ)
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	

Figure 23 「星取表（さんすう☆☆☆教科書解説P210、P211）」

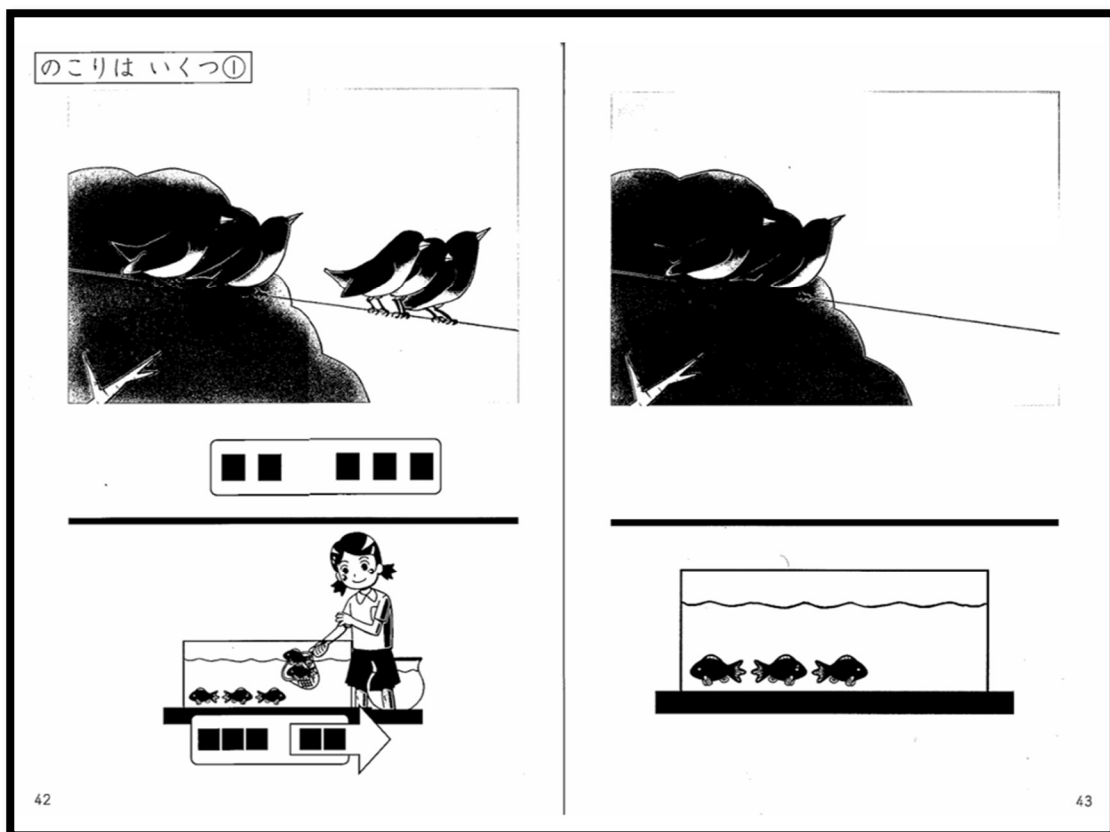


Figure 24 「さんすう☆☆☆ のこりはいくつ①（星本P42～P43）」

各教科等編では、本単元で取り扱う「減法が用いられる求残や減少等の場合について理解すること。」について、「一つの集合を二つの集合に分けたときの一方の集合の要素の個数を求める演算であることを理解できるようにする。」や「具体物などの教具を扱うことによって、考えることの楽しさや大切さに気付くようにしていく。」と示されている。

本単元において、児童Cに身に付けさせたい内容に対応した題材である「のこりはいくつ」の教科書解説（P263～P264）について、児童Cに関連する内容を一部抜粋して以下に示す。

○ 題材について

- ・もとの数量から「取り去る」「減らす」という日常の具体的な事実を、操作をとおして理解することと、残りに着目し、用語の使い方や減少が意識できることをねらいとしている。
- ・具体物や半具体物を用い、実際の操作をとおして用語と減少の事実を結び付けられるようにする。

○ 学習指導例

- ・時間の経過と小鳥の動きを確かめていくことで、「残り」を視覚的に捉えられるようにする。

○ 指導上の留意点

- ・児童の実態を十分に把握した上で、絵や具体物をブロック等の半具体物に置き換える、具体的に操作することをとおして「減少」の事実を捉えるようにすることで、加法か減法かを判断できるようにする。

オンライン会議を通じて、教科書解説や学習指導要領を読み解く中で、児童Cの数の概念を豊かにし、減法の理解を深めていくためには、「残りはいくつ」など、具体物を操作する動きと用語を結び付けていくことが重要であると考えた。

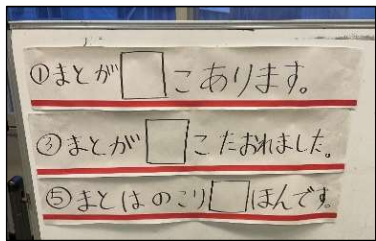
授業者Dは、指導体制上、段階の異なるもう一人の児童を同時に指導する必要があり、児童Cの「取り組む順番へのこだわり」や「指摘により課題への取組が持続しにくい」といった特徴から、これまでは課題を提示した後は児童Cが一人で取り組み、終了後に授業者Dが正誤を確認していた。

しかしながら、教科で設定した目標の達成や資質・能力の育成のためには、児童Cの理解の状況を正しく捉えながら指導の工夫を行う必要があることから、段階の異なる児童と一緒に学習を進めるための共通の題材を設定した。具体的には、星本の「のこりはいくつ」を参考に、的当てやボウリングを模したゲームを設定し、倒した本数と残りの本数に着目できるようにし、児童Cは、教師とのやり取りを通じて減法の理解を深めていくための学習を、段階の異なる児童には、具体物を操作する中で数えることの基礎となる学習活動を検討することとした。

また、それぞれの数を所定のボードに記入し、教師と一緒に読むことにより、数を言語化して理解を促すことができるようにした。

授業の概要を次ページに示す。

モデル授業の概要(3)

単元名	減法の計算 1				
学習指導要領 の内容	【算数科】小学部 3 段階 A 数と計算 イ 整数の加法及び減法に関わる数学的活動 (ア) 知識及び技能 ㊦ イ 整数の加法及び減法に関わる数学的活動 (イ) 思考力、判断力、表現力等 ㊦				
単元の目標 ※【】は各教科 等編のページ数	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		
	減法が用いられる求残 や減少等の場合について 理解することができる。 【P128】	日常の事象における数 量の計算に着目し、計算の 意味や計算の仕方を見つ け出したり、学習や生活で 生かしたりすることがで きる。【P128】	教師と一緒に、興味・関 心をもって数学的活動を することができる。【P106】		
単元の計画	時	学習内容	評価の観点		
			知	思	主
	1～4	のこりはいくつ？		◎	○
	5～8	式で表してみよう	◎		
	9～11	引き算の計算をしよう	◎		○
星本の提示	あり ・ なし				
授業の実際	・ 1～4 時間目は、的当てのゲームをとおして、倒した的の個数や残りの的の個数に着目できるようにした。発問では、「倒した的はいくつ？」、「残った的はいくつ？」など、減少する事実について捉えることができるようにした。				
	・ 「残った的はいくつ？」の問いに対して、口頭で答えた後に、ホワイトボードに掲示されている文章の空欄部分に数字カードを貼ることで、減少する事実や残りの数を視覚的に理解できるようにし、式で表すための基礎につなげた。				

児童 C の学習の様子

教師の「のこりはいくつ」の問いに対し、倒した的を数えて残りの数を考えるなど、具体物を操作しながら減少する事実に着目することができた。また、ホワイトボードに貼る数字カードは、倒したピンの数に応じて正しい数字カードを選択することができた。

カ 星本を活用した授業づくりの成果と課題

(ア) 成果

学習指導要領を読むだけではイメージがしにくかった整数の加法及び減法に関わる数学的活動を考える上で、星本や教科書解説が参考となった。星本や教科書解説を読み解く中で、各段階に示される目標や内容についての理解をより深め、単元の目標を達成した児童Cの姿を具体的にイメージしながら授業づくりを行うことができた。

また、星本及び教科書解説には次に取り組むべき学習内容や題材が掲載されているため、学習の系統性を意識した授業づくりを行うことができた。

(イ) 課題

本事例では、星本に示される題材を参考に、児童Cの実態に応じて学習活動を工夫したが、星本や教科書解説を参考に設定した目標やそれらの題材及び手立てが妥当であったのかについて、児童Cの学習の習得状況より適宜確認が求められることから、周囲の教師と確認し合ったり適切に評価を行ったりして、授業づくりを進めていく必要がある。

キ モデル授業実施後の評価指標

Figure25は、授業づくりに関する評価指標の事前と事後の内容を比較したものである。全ての指標において充実度が上がっており、特に「学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している」の項目は「あまり当てはまらない」から「やや当てはまる」へと評価が2ポイント上がった。

今回の取組を通じて学習指導要領の解説を読み解き、教科の目標や段階の内容について理解を深めることができたという実感をもてたことが評価を高めた要因と考える。

授業者Dからは、「単元を通じて児童Cの成長を感じた。」という感想が述べられており、星本の活用により学習指導要領の理解の深まりや資質・能力を育成するための授業づくりの充実が図られた。

指 標	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	やや当てはまる	とても当てはまる
(1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
(2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
(3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
(4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価規準を設定している。	1	2	3	4	5
(5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
(6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
(7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
(8) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

Figure 25 「評価指標（授業者D・授業実施後）」

授業後のオンライン会議から



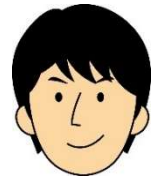
星本を活用したことで、当初の授業づくりと比べて、何か大きな変化はありましたか？

星本や教科書解説を読み解く中で、当初予定していた単元の構想が変化していきました。結果として、具体物の操作によって得られる結果を整理しながら、用語と減少の結び付きについての理解を深めていく授業づくりにつながりました。



星本や教科書解説を読み解く中で、Cさんの育成を目指す資質・能力や学びの段階が明確になっていき、よりよい学習の在り方が見えてきましたよね。まさに、Cさんの姿から授業づくりを行った事例でした。

はい、ただし、星本や教科書解説はマニュアルではないので、内容を参考にしながらCさんの実態に即して学習活動を工夫していくことは難しかったです。



たくさん工夫されたこそ感想ですね。今回の授業は、ゲームというCさんにとって必然性のある活動の中に、数学的な見方や考え方を広げていく視点を踏まえた課題を設定されていましたね。

本単元を通して、適切な段階の学びの習得によって、Cさんの数の概念について理解の深まりが感じられます。この後は、当初予定していたように、式から減法を捉えていくことができたらいいなと思っています。学習の系統性を意識した授業づくりは、Cさんの成長につながったと思います！



(4) 授業者 E

対象	小学部第2学年 児童D（普通学級）
モデル授業の教科	算数科

ア モデル授業の対象となる児童の実態

学習した内容の定着や生活場面への般化が難しいことがあり、繰り返し学習したり、実際の生活場面に即した具体的な学習内容を設定したりしながら、学習に取り組んでいる。興味・関心や得意・不得意の偏りが大きく、学習の手順や取り組み方法へのこだわりがあり、初めての活動や手順を変更した場合は、活動を拒否することがある。

また、取り組んでいる活動を中断することが難しく、授業の終了時間になっても休み時間まで活動を続けようとすることがある。

1学期は1位数同士の加法をプリントで学習し、解答に必要な手順についておおむね理解することができたが、内容の理解には至っていない。100までの数唱はできるが、具体物の個数を問われると、必ず1から数えて答える様子が見られる。

イ 授業づくりの課題

学習に取り組んでいるときは内容を理解している様子が伺えるが、時間が経つと忘れてしまうため、授業者Eは、学習内容の定着を図るための授業づくりの工夫について難しさを感じている。

また、既習の知識を別の学習場面で活用したり、生活の中で生かしたりすることにつながりにくく、学習した内容を般化できるように指導の手立てを工夫したいと考えている。

ウ 授業づくりに関する評価指標

モデル授業実施前に記入した評価指標をFigure26に示した。いずれの項目にも「やや当てはまる」と評価しており、育成を目指す資質・能力や学習指導要領の内容、児童Dの学びの段階等についておおむね理解していることが分かる。

一方で、オンライン会議において授業者Eは、「思考力、表現力、判断力等」の目標の設定やその評価の難しさに言及していたことから、評価指標の項目だけでは把握しきれない授業づくりに対する課題や難しさなどを感じていることが分かる。

指 標	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	やや当てはまる	とても当てはまる
(1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
(2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
(3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
(4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価規準を設定している。	1	2	3	4	5
(5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
(6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
(7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
(8) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

Figure 26 「評価指標（授業者E・授業実施前）」

エ モデル授業における児童Dの教科の段階の把握

児童Dの学びの履歴シートをFigure27に示した。これまでに、「B 数と計算」について重点的に取り組んでいることから、習得を示す◎が多く見られる。

一方で、ここでは示していない「A 数量の基礎」、「C 図形」、「D 測定」、「D データの活用(2段階)」の内容についてはこれまでの学習で取り扱ったことがなく、前項ア及びイで示した児童Dの実態なども要因となり、取り組んできた学習が限定的な内容となっていることが伺える。

また、本研究が始まった当初は、授業者Eは児童Dの学びの段階について2段階であると認識していたが、学びの履歴を確認する中で、数の概念を獲得するために必要な1段階の内容について未習得の部分があることへの気づきがあった。

前項イに示すように、児童Dは100までの数唱ができたり、1位数同士の加法の手順を理解できたりする一方で、具体物の個数を問われると1から数えて答える実態であることから、直感的に数を捉え、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になる必要があると考え、モデル授業においてこれらの内容を取り扱うこととした。

小学部【算数】1段階「B 数と計算」						
内 容	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年
ア 数えることの基礎に関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㊦ ものの有無に気付くこと。		◎				
㊧ 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。		◎				
㊩ 3までの範囲で具体物を取ることを。		○				
㊪ 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。		◎				
(イ) 思考力、判断力、表現力等						
㊬ 数詞ともものとの関係に注目し、数のまとまりや数え方に気付く、それらを学習や生活で生かすこと。						

Figure 27 「学びの履歴シート（児童D）」

小学部【算数】 2段階「A 数と計算」						
内 容	1学年	2学年	3学年	4学年	5学年	6学年
ア 10 までの数の数え方や表し方，構成に関わる数学的活動						
(ア) 知識及び技能						
㊦ ものともとのとを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。		◎				
㊩ 個数を正しく数えたり書き表したりすること。		◎				
㊪ 二つの数を比べて数の大小が分かること。		○				
㊫ 数の系列が分かり，順序や位置を表すのに数を用いること。		○				
㊬ 0の意味について分かること。		○				
㊭ 一つの数を二つの数に分けたり，二つの数を一つの数にまとめたりして表すこと。						
㊮ 具体的な事物を加えたり，減らしたりしながら，集合数を一つの数と他の数と関係付けてみること。		○				
㊯ 10 の補数が分かること。		○				
(イ) 思考力，判断力，表現力等						
㊦ 数詞と数字，ものとの関係に着目し，数の数え方や数の大きさの比べ方，表し方について考え，それらを学習や生活で興味をもって生かすこと。		○				

Figure 27 「学びの履歴シート（児童D）」

オ モデル授業における育成を目指す資質・能力と星本の活用

前項エに示すように、児童Dに身に付けさせたい内容として、1段階の内容である「B 数と計算 ア(ア)㊥」の「3までの範囲で具体物を取る。」について取り扱うこととし、教科書解説に示される星取表から、対応する題材である「とりましよう」に着目し、本題材を参考に児童Dの資質・能力の育成に向け、単元を構想することとした。星取表及び星本の該当ページは、それぞれFigure28、29に示す。

[illegible]

Figure 28 「星取表（さんすう☆教科書解説P20、P21）」

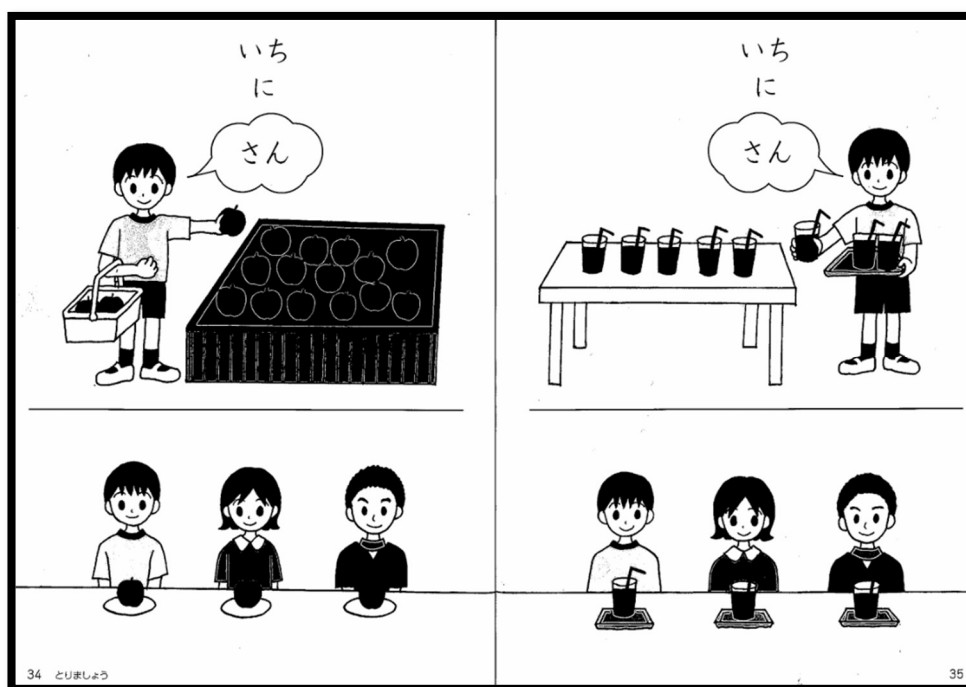


Figure 29 「さんすう☆ とりましょう」(星本P34～P35)」

各教科等編においては、数えることの基礎に関わる数学的活動として「3までの数の範囲の中で、問われた数の具体物を取ったり、対応させて物を配ったりする活動をとおして、ものの数を数える素地を養う。」や、「このような活動を通して、数のまとまりや数え方に気付き、数詞とものの関係について関心をもつことができるようにする。」と示されている。

本単元において、児童Dに身に付けさせたい内容に対応した題材である「とりましょう」の教科書解説（P47～P48）について、児童Dに関連する内容を一部抜粋して以下に示す。

○ 題材について

- ・問われた数の具体物を取ったり、対応させて物を配ったりする活動をとおして、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にする。
- ・この段階のものの数の捉え方は、直感によるものであることに留意し、経験を重ねながら体得できるよう（中略）数への関心をもつことができるようにする。

○ 学習指導例

- ・お皿やトレイなどの、分かりやすいものを手がかりとして指導を始めることが望ましい。
- ・人や数詞、数字、教師が数詞に合わせて指を立てて提示して手がかりにするなど、発展させることも考えられる。

○ 指導上の留意点

- ・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」ことを大切にしていきたい。
- ・児童が具体物を操作している時には、何を手がかりに行動しているのか、十分に観察することが必要となる。

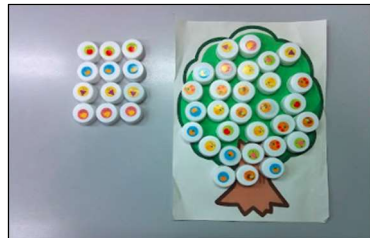
授業者Eは、これまで児童Dの学びの段階を2段階と捉えていたが、学びの履歴シートで習得状況を確認したところ、ものの数を数える素地として、視覚や触覚などから直感的に数を捉える力が定着していないことが明らかになったため、1段階の内容である「3までの範囲で具体物を取ること。(ア(ア)㊥)」及び「数詞ともとの関係に注目し、数のまとまりや数え方に気づき、それらを学習や生活で生かすこと。(ア(イ)㊦)」について、学習指導要領の内容や教科書解説にあるように具体物に触れながら数のまとまりや数え方についての理解を深めることが重要であると考えた。

学習活動は、星本の「とりましよう」を参考にして設定した。具体的には、興味・関心のあるおもちゃ等の具体物を用意し、皿の数を見て必要な数を取って配ったり、数詞を聞いたり数字を見たりして具体物を取る活動を通して数をまとまりで捉え、数詞ともとの関係に関心をもつことができるようにした。

また、様々な具体物を用意し数えることにより、ものや数詞が違っても3という数を捉えることができるように発問ややり取りを工夫し、直感的に数を捉えることができるようにした。

授業の概要を次ページに示す。

モデル授業の概要(4)

単元名	3までの数				
学習指導要領 の内容	【算数科】小学部1段階 B 数と計算 ア 数えることの基礎に関わる数学的活動（ア）㊥ ア 数えることの基礎に関わる数学的活動（イ）㊦				
単元の目標 ※【】は各教科 等編のページ数	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		
	3までの範囲で具体物 を取ることができる。 【P113】	数詞とものとの関係に 注目し、数のまとまりや数 え方に気付くことができ る。【P113】	数量に気付き、算数の学 習に関心をもって取り組 もうとする。【P110】		
単元の計画	時	学習内容			評価の観点
			知	思	主
	1、2	いくつか（1対1対応）	◎		○
	3～9	果物はいくつ？（三つずつ）	○	◎	
	10～16	とりましょう（数字と数詞の対応）		◎	○
星本の提示	あり ・ なし				
授業の実際	・ 1、2時間目は、児童Dが得意としている数唱を具体物の数量と結び付けるために、皿の数を手掛かりに必要な数の具体物を手に取って、対応させながら配ることができるようにした。				
	・ 3～9時間目は、教師が伝えた種類の果物について一緒に数を唱えながら具体物を三つ並べることができるようにした。				
	・ 10～16時間は、複数あるものの中から、数詞を聞いて具体物を取って教師に渡すことができるようにした。				

児童Dの学習の様子

単元が進むにつれて、皿の数を見て必要な個数を判断したり、数詞を聞いて正しい数の具体物を取ったりすることができた。

また、はじめは一つずつ取っていた具体物をまとまりで取ることができるようになった。授業の取組から数量への気付きが広がり、日常生活の中で、ものを指して「イオイエ (1個目)」と数える姿が見られた。

カ 星本を活用した授業づくりの成果と課題

(ア) 成果

学びの履歴シートを活用したことにより、児童Dの学ぶ段階及び育成を目指す資質・能力を明確にすることができ、星本及び教科書解説に示される題材を参考に、指導内容について理解を深めることで、児童Dの実態に即した学習活動を設定することができた。

また、指導内容例の記載事項を参考にしながら、児童Dの興味・関心を生かした具体物を活用するとともに、課題の提示や発問の方法といった指導の手立てを工夫することができた。

(イ) 課題

教科書解説には、星本に示される題材が図として掲載されているものもあれば、文字のみで解説されているものもある。本モデル授業で取り扱った「とりましよう」は后者であり、星本や教科書解説を教師用の参考書として活用する場合、それぞれが別の本であるため、「読み解く際に行ったり来たりと手間が掛かった」という意見が授業者Eから挙げられた。このことから、単元の構想や題材の創意工夫を図る上で星本を効果的に活用するためには、星本に掲載される題材についてより理解を深める必要がある。

キ モデル授業実施後の評価指標

授業づくりに関する評価指標をFigure30に示した。事前と事後の内容に数値の変化はなかったが、聞き取りでは、「星本や教科書解説を活用することで、学習指導要領と題材を一体的に捉えることができるため、学びの段階の把握や教科における内容のまとまりを捉える視点などについての理解が深まった。」という感想が挙げられた。

また、本単元における児童Dの成長から、次の単元の構想やその単元を通じてどのような力を身に付けていきたいかを具体的にイメージできている様子や、「星本や教科書解説を今後も活用していきたい。」という感想から、星本を活用したことにより授業づくりの充実につながったことが分かった。

指 標	全く当てはまらない	あまり当てはまらない	どちらとも言えない	やや当てはまる	とても当てはまる
(1) 児童生徒の学んでいる各教科の段階を把握して指導内容を設定している。	1	2	3	4	5
(2) 学習指導要領に示された各教科等の目標や内容を把握している。	1	2	3	4	5
(3) 学習指導要領に示された各教科の目標を踏まえて、単元の目標を設定している。	1	2	3	4	5
(4) 単元や本時終了時の「資質・能力が身に付いた児童生徒の姿」を具体的にイメージして評価規準を設定している。	1	2	3	4	5
(5) 思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等の資質・能力を育成するための具体的な活動や展開を設定している。	1	2	3	4	5
(6) 資質・能力の育成に向けて、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を位置づけている。	1	2	3	4	5
(7) 児童生徒の興味・関心や発達段階、生活経験を踏まえた題材の設定を行っている。	1	2	3	4	5
(8) 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえて指導を工夫している。	1	2	3	4	5

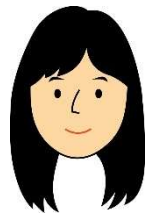
Figure 30 「評価指標（授業者E・授業実施後）」

授業後のオンライン会議から



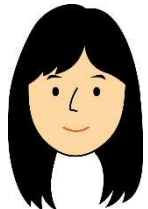
モデル授業から1週間が経ちましたね。その後の授業はいかがですか？

学習を重ねる中で、Dさんが数のまとまりに気付くことができるようになり、理解が深まっている様子が伺えます。学習の習得状況を見極め、「両手の指を使って6をつくる」のように、数の分解や合成について、3学期から学習できたらと考えています。



学びの履歴シートでは、まだ学習していない内容ですね。学習の習得状況を踏まえた、教科の系統性を意識した授業づくりにつながっていますね。Dさんに何か変化はありましたか？

家の中や外出中などで、何かを数えたりする様子が家庭でもよく見られるようになってきたと保護者の方から伺いました。今回の学習を通して、数字への興味が出てきたようです。



授業を通して学んだ力が、学習や生活の様々な場面で意識できる姿につながったんですね。

今回の授業づくりでは、学習の習得状況に着目できたことと、教科書解説によって題材や指導内容について工夫を凝らすことができたことがポイントでした。星本や教科書解説は、ふとした時にさっと手に取ることができるように、1学級に1冊あると活用しやすいと思いました。



3 知的障がい教育における授業改善の方向性

(1) 星本を活用した授業モデルからの考察

本研究における星本を活用した授業モデルは、「Ⅱ 研究の目的と方法」に示すとおり大きく四つのSTEPに基づいて、単元構想から授業の計画・実施の流れの中で授業づくりの充実を図ることとして取り組んできた。この授業モデルのポイントは、STEP 1 及びSTEP 2 で示すように、「学習状況の把握」と「資質・能力の明確化」という、児童生徒の姿から授業づくりが始まるところにある。授業者が児童生徒の学習状況を把握し、その単元や授業において育成を目指す資質・能力を明確にした後に、星本や教科書解説で資質・能力を着実に育成するための題材の捉え方や学習指導例等を確認することによって、授業改善のPDCAサイクルにおける「計画－実施」の充実を図ることができる。

本研究では、この授業モデルに基づいた取組を実践し、いずれの事例においても授業者が星本及び教科書解説を活用することで育成を目指す資質・能力についての理解を深めながら、授業づくりの充実が図られたことは前項2に示す各学校の取組のとおりである。

このことから、本研究で整理された星本を活用した授業モデルを踏まえた授業づくりを行うことにより、各教科等において育成を目指す資質・能力を着実に児童生徒に育むことができると考える。

(2) モデル授業からの考察

本研究では、全てのモデル授業において「学びの履歴シート」を活用して児童生徒の学習状況を整理し、育成を目指す資質・能力を明確にしてから、対応する星本の題材や教科書解説の指導内容例などを手掛かりに授業づくりを行った。全ての授業者から、「星本や教科書解説を活用することで単元の構想や題材の選定など、授業づくりの参考となった。」という共通の感想が得られた。

また、「これまで、学習指導要領を読む機会は多くあったが、児童生徒の実態と学習指導要領の記載事項を結び付けるだけでは、実際の単元や授業を想起しにくかった。」という意見もあった。オンライン会議では、星本や教科書解説に示される題材やその学習指導例を対象児童生徒と結び付けながら対話を繰り返すことで、資質・能力の育成に向けた指導のイメージが広がったり創意工夫のアイデアが生まれたりする場面が多く見られたことから、単元や題材を構想する際に、星本や教科書解説を活用することは有効であると考ええる。

一方で、アンケート調査の質問項目である「単元や題材を設定する際に参考にしているもの」において「星本」と回答した学部主事等は149名中わずか1名であったことは、前述した授業者の感想である「授業づくりの参考となった」との間には大きな矛盾が生じている。本研究で明らかになった、星本や教科書解説の活用が授業づくりの充実につながったという成果を踏まえ、普及に向けた啓発を図ることは知的障がい教育における授業改善に資する一つの手掛かりになると考える。

(3) 研究協力校の取組からの考察

本研究では、いずれの事例においても「各教科の目標や内容の理解」や「各教科において育成を目指す資質・能力の明確化」という点で大きな成果があったことは前述のとおりであり、授業者は「学びの段階を的確に捉えた授業づくりにつながった。」や「題材や指導内容について工夫を凝らすことができた。」など授業づくりが充実した確かな手応えが得られた。

各取組では、学習指導要領に示される各教科の目標及び内容と児童生徒の学びの履歴や障がいの状態から単元において育成を目指す資質・能力を明確にし、教科書解説の星取表から題材を選定し、単元の構想を立てた。三つの事例については星本及び教科書解説を参考に他の題材を取り扱い、一つの事例については星本の題材をそのまま活用した授業実践を行った。特別支援学校学習指導要領には「各教科の段階に示す内容を基に、児童又は生徒の知的障害の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとする。」と示されており、本研究での事例のような授業づくりの取組は、知的障がい教育において従前より周知されているところである。

しかしながら、「学習活動が優先され、学習指導要領が示す資質・能力との関連が見えにくい授業」といった知的障がい教育の課題が指摘されるように、具体的な指導内容を設定する際に、学習活動や前年度の単元計画などから授業を構想してしまう場合も少なくない。星本や教科書解説を参考にすることは、学習指導要領に示される各教科の内容を系統的・計画的に取り扱いながら児童生徒の資質・能力の育成に向けた授業づくりの充実を図ることができ、知的障がい教育の今日的な課題の解決につながる一つの手掛かりになると考える。

また、本研究では、オンライン会議において授業づくりの検討を重ねたことによって、授業者が児童生徒の実態や題材について理解を深めるとともに、資質・能力の育成に向けて授業づくりの充実を図ることができた。授業者からは、「オンライン会議を重ねる中で新たな気付きがあり、その後の充実した授業づくりにつながった。」との感想が多く得られたように、授業づくりにおいて、児童生徒の姿から学習指導要領の内容を踏まえ適切な題材を選定していく過程では、他者との対話が不可欠であり、そこに知的障がい教育における高い専門性が求められると言える。

一方で、「Ⅰ 研究の背景」で示したように、東京都教育委員会（2016）は、「指導内容や教材の選定、単元ごとの時数の設定など、授業の構想段階が担当者に委ねられているところが多い。」と指摘していることから、授業づくりにおいて、学習指導要領の目標と児童生徒の実態から適切な内容が設定されるかどうかは担当者の専門性に依存する部分は少なくないと考ええる。

このことから、各学校における星本を活用した授業づくりにおいても、児童生徒の実態を知る教師集団による様々な視点から、学習状況の把握や学習指導要領に示される各教科の目標及び内容の理解と、資質・能力を育成するためのよりよい授業づくりに向け、対話を通じた考察や検討の重要性に留意することが求められる。

(4) 知的障がい教育における資質・能力を育成するための授業改善のポイント

ア 学びの履歴の把握

授業づくりの充実を図る上で、学びの履歴シートによってこれまでの学習の習得状況を可視化することは、学び残しや前段階の学習状況を把握することにつながり、育成を目指す資質・能力を明確にした単元の構想につながる有効な手段となった。

このことから、児童生徒一人一人の学習状況を的確に把握し、授業改善につなげていくことが重要である。

イ 資質・能力の明確化

資質・能力は、各教科の目標を達成することで育成を目指すものであり、学習指導要領に示す各教科等の内容に関する事項は、「特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱わなければならない。」と示されている。

知的障がいのある児童生徒は、発達期における知的機能の障がいがあり、同一学年であっても個人差が大きく、それぞれの教育的ニーズも異なるため、一人一人に応じた目標や内容に整理していく必要があるが、学習活動のみを重視した計画であったり、将来の社会自立を意識した特定の知識や技能に重点を置きすぎた指導であったりすると、資質・能力をバランスよく身に付けていくことが難しくなる。学習指導要領の改訂によって、知的障がい特別支援学校の各教科等の目標や内容について、育成を目指す資質・能力の三つの柱で整理がされていることを踏まえ、各学校で行われる授業が、学習指導要領に示される各教科等の目標を達成し、資質・能力を育成するための授業であることに十分に留意して授業づくりを行うことが求められる。

ウ 「指導の道標」となる星本の活用

星本は、学習指導要領に示されている各教科の内容を全て取り扱うことができるように題材が選定されているとともに、一般的な「教科書」として児童生徒に提示する教材としての活用のみならず、各教科の段階に示される内容を確認し、長期的な指導の見通しをもつことや内容のまとまりから単元を構想するための資料として活用することができるものである。そのため、星本の活用について正しく理解することで、児童生徒の資質・能力の育成に向けた授業づくりの充実が期待できる。

戸ヶ崎(2023)¹⁷は、「『教科書で』ではなく『教科書を』教える教師のもとでは、日常知や生活学力は育成されにくい。」とし、「主たる教材である教科書を生かし、教材に息を吹き込んでいくのは教師の大切な仕事の一つである。」と、教科書を活用した授業の在り方について述べている。

前述したア及びイを踏まえ、知的障がいのある児童生徒の資質・能力の育成に向けて、星本を効果的に活用し授業づくりの充実を図る上で、戸ヶ崎の言葉は、特に重要なポイントである。

¹⁷ 戸ヶ崎勤(2023)「学習指導要領の実現をめぐる教育委員会や学校の諸課題について(今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会第7回)」

星本に示されている内容は、あくまでも指導のための題材であることから、目指すべきことは、その題材を活用して学習指導要領に示されている各教科等の内容を指導し、各教科等の目標を達成することを通して子どもたちの資質・能力を育成することであり、星本を「使用」するのではなく「活用」する視点が大切であると考ええる。