

生きる力につながる知的障害教育における

教科指導の在り方について

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 橋本 典子
高知県立山田特別支援学校 教諭 渡邊 莉都

【研究の概要】

特別支援学校学習指導要領（平成 29 年 4 月、平成 31 年 2 月告示）では、知的障害教育においても、各教科の「見方・考え方」を働かせる教科指導の重要性から、各教科の目標や内容が資質・能力の三つの柱に基づき整理された。教員一人一人の学習指導要領の理解を促し、知的障害特別支援学校における教科指導の充実を図るためには、学校全体で取り組んでいくことのできる組織的かつ持続可能な指導体制の構築が必要であると考え、【研究①】的確な学習評価や授業改善につながる授業づくりシステムの検討と【研究②】教科指導に組織的に取り組んでいくための「指導内容配列表」の検討を行った。「単元計画シート」を活用した授業づくりシステムの継続的な運用は、教員の単元目標への意識、児童の学びの姿に基づく評価と授業改善につながる事が明らかとなった。そして、「学びの履歴」の記録と「指導内容配列表」をもとに年間指導計画を作成し「単元計画シート」による授業実践を行う指導体制を整えることができた。

【キーワード】 知的障害教育 学習指導要領 教科指導 育成を目指す資質・能力
カリキュラム・マネジメント

1. 研究の目的

現行の特別支援学校学習指導要領（平成 29 年 4 月、平成 31 年 2 月告示）では、知的障害教育においても、新しい時代に必要となる資質・能力の育成を軸に、各教科を学ぶ意義が明示され、各教科の目標が小・中・高等学校と同様に育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて再整理され、指導すべき内容も具体的に示された。明官ら（2020）は、『見方・考え方』を働かせた各教科等の学習活動が、子供たち一人一人の資質・能力の育成や生涯にわたる学びにつながる質の高い学びの実現につながっていく」とし、「知的障害のある子供たちにとっても、生活に活かすことができる学びとなるよう子供の実態やニーズ等に応じて柔軟に対応し、教育課程全体を通じて、『見方・考え方』を育んでいくことが大切である」と述べている。

これは、各教科等を合わせた指導が主流であった本県の知的障害教育において、教科の指導を通じて概念的な知識についても指導し、それらを活用、発揮することで「生きる力」としての資質・能力を育成するといった授業観の転換が求められたと言える。知的障害教育における教科指導については、小畑・井上・北岡他（2018）は、実態把握に基づく効果的な学習集団の編制や学習形態、学習内容の選定が指導者に委ねられていることによる学習内容の重複や系統性についての課題、また若松・常森（2020）からは、教師の学習指導要領の各教科の段階に示す内容の理解及び教科横断的な視点への意識付け、そして、窪田・藤井（2020）は、これらの課題を包括した学校として系統性のある教科指導を目指す組織的な取組の必要性について述べている。先行研究で指摘されたこれらの課題は、在籍校における教科指導に対する教師の困り感＝授業づくりの課題に通じるものであり、知的障害特別支援学校全体の課題であると推察した。

そこで本研究では、各教科の「見方・考え方」を働かせる教科指導の重要性に鑑み、教員一人一人の学習指導要領の理解を促し、学校全体で組織的、継続的な指導を行っていくことで、知的障害

特別支援学校における教科指導の充実を図ることを目的とし、各教科等で示された資質・能力を踏まえた「生きる力」につながる教科指導のための指導体制の検討を行うこととした。そのために、【研究①】的確な学習評価や授業改善につながる授業づくりシステムの検討と【研究②】教科指導に組織的に取り組んでいくための「指導内容配列表」の検討の2つの研究課題に取り組んだ。

2. 知的障害教育を行う特別支援学校の教科指導に関する現状把握【質問紙調査等】

(1) 内容・方法

研究に先立ち、県立特別支援学校の教員の教科指導についての現状、課題を抽出するために、質問紙調査及び各校管理職への聞き取りを行った。対象は、知的障害特別支援学校3校（教科別指導2年目のA校、教科別指導初年度のB・C校）と知的代替の教育課程を有する肢体不自由特別支援学校D校とし、期間は、20XX年6月～10月に実施した。質問項目については、前年度までにA校の校内研究で考察された課題、先行研究から得られた課題を踏まえ、回答者の属性（特別支援学校での教員経験年数、所属校での連続勤務年数、知的障害教育の経験年数）、各教科等を合わせた指導から教科別指導に変わったことで教員が教科別指導の授業に関してどのような実感を得ているか、何を課題と考えているのかを把握するため、指導が充実した点や困り感、教科指導の充実のために授業づくりで意識していること、学習指導要領に基づいた効果的な教科指導を行っていくために自身に必要であると考えたもの、教科指導による児童生徒の変容、知的障害教育における教科指導の意義を尋ねた。この調査から、各校に共通する課題や、各校の教科別指導の実施年数や取組方による教員の意識の違い等を検証し、学習指導要領で示された教科の目標に根ざした効果的な教科指導を行っていくために必要な要素を明らかにすることとした。

(2) 結果と考察

教科別指導の形態を主とした教科指導が進められる中で、教員は学習指導要領で示された目標や指導すべき内容を意識することで指導目標の設定や、それに基づいた児童生徒の実態に応じた具体的な指導内容の設定がしやすくなったことをあげ、教科別指導に充実を感じている教員が多くいること、その一方で、三つの柱で目標を設定することや、三観点の評価規準の作成、評価に難しさを感じていること、各教科で示されている内容は「生活に直結しない」と捉え、指導の必要性が見いだせていないという現状があること、それらは教員の教科指導の経験や、担当する児童生徒の実態（特に障害が重度である場合）、各学部の特色などによっても違いがあることが明らかとなった。

このような背景からは、今回の学習指導要領の改訂の趣旨を踏まえ、教員がそれぞれの児童生徒にとっての、各教科で身に付けたい資質・能力を具体的な姿でイメージすることができていないのではないかということが推察され、小・中・高等学校と同様に示された育成を目指す資質・能力との関係での「生きる力」の捉え直しや各教科等を学ぶことの意義、各教科の「見方・考え方」や指導すべき内容についての理解の不十分さがあることが伺えた。

また、教科別指導を行うことで授業時数、指導体制等のカリキュラム・マネジメントの視点からの課題への気付きや、単元を通して付けたい力（目標）・評価規準、単元構成、個に応じた手立て等を単元計画案の作成によって指導の充実が図られている取組も報告された。このことから、教科指導の充実のためには、授業づくりにおいて教科指導の枠組みをシステム化し、全教員で取り組むことのできる学校の組織的な取組が必要であることが示唆された。

3. 1年目の取組

(1) 研究の内容・方法

研究1年目は、『単元計画シート』をツールに『授業計画－実施－評価－改善』を繰り返す授業づくりのサイクル（以下、授業づくりシステム）の構築によって、効果的な授業づくりができる」という仮説のもと、研究①、研究②に取り組んだ。

【研究①】的確な学習評価や授業改善につながる授業づくりシステムの検討

特別支援学校の指導形態はT.Tで行われることが多く、同じ単元であっても、児童生徒の実態に応じて異なる学習活動や手立てが必要となるため単一的な授業ではないことから、教員間の授業計画、指導内容等の共有は不可欠である。そこで、前期は、現在作成されている単元計画や学習指導案(学習指導略案含む)の内容や書き方、教員間での共有の仕方等を含め、授業の実際(教員の発問や指示、評価の仕方、児童の様子等)から、「単元を通して」資質・能力の育成が図られているのか、どの部分に不十分さが見られるのか分析を行った。そして、その結果と質問紙調査から得られた課題を踏まえ、「指導内容のまとめり」を意識した単元の開発と、そこで行われる指導の具体を指導に当たる教員が確実に共有することを目的に「単元計画シート」を作成した。

後期には、「単元計画シート」を活用した授業づくりシステムに参画し、その効果を検証した。その際、教員に対して「単元計画シート」活用前には教科指導の課題について、「単元計画シート」活用後には、授業準備や指導にあたって「単元計画シート」活用が効果的であったかどうか、継続的に活用していく上でのシートの書きやすさや改善点について、質問紙によって回答を得た。

【研究②】教科指導に組織的に取り組んでいくための「指導内容配列表」の検討

田村(2019)は、小中学校において教科ごとに作成していた年間指導計画を1枚に統合し、1年間のすべての学習活動を視野に入れることを可能にする「単元配列表」を作成、活用することで、各教科等で育成される資質・能力がどのようにつながり、関連付いていくのかが想定でき、「活用・発揮」の実現がしやすくなると述べている。そこで、この考え方を参考に、教科ごとの年間指導計画を統合し、すべての学習活動を視野に入れることを可能にする知的障害特別支援学校小学部用の「指導内容配列表」を作成することとした。知的障害の教科は学年ごとではなく、段階別に目標が設定され、各段階の内容は、児童生徒の生活年齢を基盤に、知的能力や適応能力及び概念的な能力等を考慮して配列されていることから、小学部6年間を見通して計画的に指導していくことが必要となる。そのため「指導内容配列表」は、「単元配列表」とは異なり、学習指導要領で示された各教科の指導内容をおおむね一巡させる目安を2年とし、2学年ごとに作成することとした。

この「指導内容配列表」を活用することで、児童の学習状況と必要な学習内容を見渡した単元の構想や配列など年間指導計画への落とし込みが容易になるのではないかと考えた。そこで、実習校の小学部各学年の年間指導計画を収集し、指導内容に偏りがいないか、各教科においていつどのような内容が指導されているのか、その傾向を検証することとした。

(2) 結果と考察

【研究①】的確な学習評価や授業改善につながる授業づくりシステムの検討

授業参観からは、学習指導略案のみでは単元全体を俯瞰することができず、単元目標の曖昧さやそれによって授業場面でSTとの連携も十分ではないことなど、単元のまとめりを意識した指導に課題が見られた。また、「単元計画シート」活用前に実施した質問紙調査からは、個々の評価規準となる子どもの学びの姿を明確にもつことや学習状況の評価についても課題があることが伺えた。

これらの課題と質問紙調査から得られた課題をもとに、単元を通して付けたい力(目標)・単元における個人の評価規準、単元構成、目標に迫るための個々への手立て等を俯瞰しながら実践ができることを意図して、これまでの学習指導略案に代わる「単元計画シート」を作成した。

「単元計画シート」には、Excel の 1 シートに、学習指導要領の当該教科の指導内容、単元目標、評価計画に加えて、3 時間分の学習活動（学習指導略案）、目標達成に向かうために必要な手立て、振り返り（目標の設定、支援の手立て、子どもの様子について）を記入する欄を設け、単元のまとまりを意識できるようにした。（表 1）

そして、「単元計画シート」を媒体とし、授業づくりシステムを運用した授業実践を、小学部 5 年生（担任による算数科 1 単元、生活科 1 単元）と小学部 6 年生（実習生による生活科 1 単元）で行った。授業づくりへの介入、授業参観、教員からの聞き取り、「単元計画シート」活用後に行った質問紙調査からは、

「単元計画シート」を作成することで、指導の要点の意識、単元の全体像への見通し、次時へのつながりなど、教員が単元の内容のまとまりや目標を意識するようになったことや、教員間での共有が容易になった

ことなど授業づくりシステムの有効性を肯定的に捉えていることが明らかとなった。さらに、その作成についても、全ての単元についての作成は難しいが、書き慣れてくると学習指導略案の代替として活用することが可能であるという回答も得られた。

しかしながら、介入学年以外を含めて見ると、まだ学習指導要領に示された各教科の目標や指導すべき内容の理解、個々の実態に応じた指導内容の具体化、確実な学習評価は十分とは言えず、一人一人の教員の専門性の向上といった継続課題や、学習評価を踏まえたカリキュラム・マネジメントの推進、学校組織として授業づくりシステムの定着を図ることなど新たな課題も明らかとなった。

【研究②】教科指導に組織的に取り組んでいくための「指導内容配列表」の検討

いずれの学年も年間指導計画からは、各教科の指導内容はおおむね満遍なく取り扱われていることが伺えた。しかしながら、年間指導計画に示されている学習活動（単元名）からは具体的な指導内容が見えにくい、単元設定が十分にされていないことから学習活動が把握しにくい、指導時期や他教科との関連について確認することができない、個別指導を行っている教科では指導計画が担当者任せられており個々の児童の学習状況が共有されにくいことも伺えた。また、現状の年間指導

表 1：単元計画シート

単元計画シート		単元名：		学 期：		小 学 部 年 級		
単元の目標	知識及び技能							単元目標
	思考力・判断力・表現力等 学びに向かう力、人間性等							単元目標
学習活動	学習活動	学習活動	学習活動	学習活動	学習活動	学習活動	学習活動	
	振り返り	振り返り	振り返り	振り返り	振り返り	振り返り	振り返り	
評価	評価	評価	評価	評価	評価	評価	評価	
	評価	評価	評価	評価	評価	評価	評価	
単元別	目標設定	目標設定	目標設定	目標設定	目標設定	目標設定	目標設定	
支援	支援の手立て	支援の手立て	支援の手立て	支援の手立て	支援の手立て	支援の手立て	支援の手立て	
	子どもの様子	子どもの様子	子どもの様子	子どもの様子	子どもの様子	子どもの様子	子どもの様子	

計画では学習の履歴が見えづらく、学習状況を次年度以降に十分に引き継いでいないという課題が明らかとなった。

4. 2年目の取組

(1) 研究の内容・方法

研究2年目は、「系統立てた指導の枠組みとしての『指導内容配列表』と、単元を通して付けたい力を明確にした『単元計画シート』を活用した授業づくりシステムを関連付け、運用していくことで、組織的で持続可能な形で教科指導が充実していく」という仮説（図1）のもと、引き続き研究①、研究②に取り組んだ。

【研究①】的確な学習評価や授業改善につながる授業づくりシステムの検討

「単元計画シート」をツールとした授業づくりシステムを継続的に運用することで、単元を通して付けたい力（単元目標）を意識し、的確な評価につなげていくことができるか、小学部1年生、6年生の授業づくりシステムによる授業実践への1年間の介入、授業参観、質問紙調査によって検証した。その際、対象とした授業で児童の「主体的、対話的で深い学び」の姿を見取することで、授業改善の成果について検証していくこととした。また、小学部全学年でも、各学年月に1単元の授業づくりシステムによる授業実践を行い、同様の質問紙調査を実施した。

さらに、教員が授業づくりを協働的に行うための組織として授業づくりシステムの定着を図る取組、そしてそれによりカリキュラム・マネジメントを推進することを念頭に、本研究での介入に加え、全校での組織的な取組も見据えて校内研究に授業づくりシステムを位置付け、授業実践が実施できるよう、研究1年目末には次年度の校内体制と本研究の関連を管理職、研究や教務など関係部署の担当教員と共有し連携を図った。

宮野（2021）は、本研究のように「実践とともにプログラムを作り上げていく研究には、参加する教員の主体的な取組を促す働きかけ」が必要であることや「プログラムの実施に係る概要の伝達、ルール周知にあたっての教員に対する視覚的ツール」の有効性を示しており、2年目の研究では、情報の伝達と実践の両輪に留意した。全校教員に対し、校内研修会では、授業づくりシステムの意図や方法、カリキュラム・マネジメントとの関連、課題となっていた学習評価の考え方等についての説明を、「実習生便り」で、教科指導や評価の考え方、「単元計画シート」の書き方、実際に活用した教員の書き方の工夫等について共有を図った。

【研究②】教科指導に組織的に取り組んでいくための「指導内容配列表」の検討

前期は、「指導内容配列表・小学部（試案）」の作成を行った。1年目に明らかになった課題から、各教科の指導内容を満遍なく取り扱えることに加え、適切な学習状況の評価が学びの履歴として把握できる、行事や他教科等との関連も考慮しながら、指導時期や重点を置いて指導する内容を明示することで年間指導計画（単元の配列）への落とし込みが容易になるように作成することとした。そして、夏季休業中に小学部研修を実施し、実際に授業を行う小学部教員とともに、作成した試案の指導内容の配列等について検討し、修正を加えた。修正等を加えた「指導内容配列表・小学部」を用いて、小学部1年生において年間指導計画作成のシミュレーションを行い、次年度以降に活用できる指標ツールとして完成させることとした。

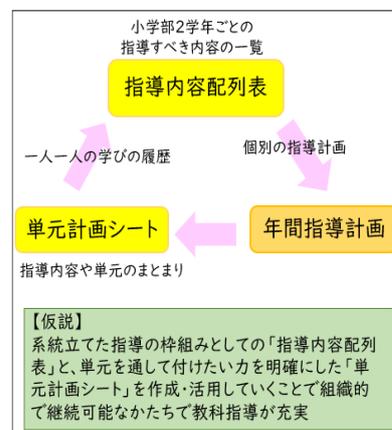


図1：組織的かつ持続可能な教科指導

(2) 結果と考察

【研究①】的確な学習評価や授業改善につながる授業づくりシステムの検討

小学部及び実習学年における継続した授業づくりシステムの運用（1年生：生活科4単元、算数科1単元、6年生：生活科2単元、国語科4単元、算数科5単元、他学年：24単元）からは、1つ目に「単元計画シート」に全体への手立てに加え、目標に迫るために個々に必要な個別的な手立てが具体的に書かれることが増えた。（表2、3）これは、個々の目標達成を具体的な姿でイメージすることができるようになったことと表れであると考えられた。また、次時の目標や学習活動、手立て等に計画段階から変更があった場合

に適宜取り消し線によって変更点を分かりやすく記入する、個人目標の評価シートに毎時間の児童の学習の様子を記録に残すなど（表4）、共有するために可視化させることへの意識の高まりも見られた。教員の発言や記録などからは、児童の学びの姿から目標設定や支援の手立てについて振り返りができるようになったことを実感したり、児童の学びの姿を見取ることで、各教科の内容を指導するために必要な他領域、他教科で必要な力に気付いたりする姿も見られた。これは、資質・能力ベースで、各教科等で身に付けたい力がどういった姿であるのかへの気付きであると考えられた。

このような教員の変容は、質問紙調査からも伺えた。授業づくりシステムの運用前後では、個々の目標達成のために必要な手立ての「単元計画シート」への明記や、毎授業後や単元終了後に児童の目標に準拠した具体的な姿で評価、授業後における児童の学習状況の教員間での確認について4

表2：20XX+1年5月 小学部1年生 単元計画シート

表3：20XX+1年12月 小学部1年生、単元計画シート

時間	学習活動	目標に向かうために必要な手立て
0	1 挨拶をする。	・児童の視線がMTに向いているか確認してから挨拶をする。
15	2 前時の振り返りをす る。	・児童に問いかけ、前回どのような学習をしたのか思い出させることができるようにする。 ・見通しがもてるように、本時の学習内容について示したものをホワイトボードに示す。
30	3 本時の学習を確認する。 4 おなじものたからさがし や教師が提示したカードと同じイラストを探す。	・A、C児はカードを探す場所を限定し、教師が「これは同じかな？」と一緒に促しながら、同じカードを探せるようする。 (C児はまず2択から始める。) ・B、D、E児は、サイコロを転がしまず出た目が表す数字の

表4：20XX+2年1月 小学部6年生 個人目標評価シート

項目	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
知識・技能	支援を受けながらイラストを手掛かりに、キーワードを使って文章問題を作ることができる。	キーワードを見つけ、足し算・引き算の式を作ることができる。	指やブロックなどを使って計算しようとする。
思考・判断・表現		①加・減に同じ。ブロックを使うと間違えずに④までの足し算はできていた。4までは塊で数がわかっていくように感じた。 ②式の「＝」が抜けているときがあった。 ③作成した文章問題は、解くことができた。足し算の文章問題を作ることをメインにしたため（足し算とわかっていない）ため、本時では、あまり取り扱っていない。 ④キーワードをもとに立式しているというより、今日は「引き算」と思っているので立式ができるようである。キーワードが後付けになっている。	①気持ちが落ちる前にキーワードの確認を教員と一緒にすることで、意欲的に活動に取り組むことができていた。 【記録】 ②前時の活動をなんとなく覚えていたようで、指を使ったりブロックを使ったりして、自分で意欲的に計算をする様子が見られた。キーワードを見つけた際にも、「わかんない」とは言うものの、自分で見つけ、Oをつけることもできていた。時間内に取り組めたプリント学習の枚数からも意欲を感じられた。 ③自分からブロックを使って1人で計算することができた。意欲的に取り組むことができていた。 ④自分で立式しようとしたりブロックを操作して問題を解こうとすることはできていた。間違っていることもあることから、問題の確認、文章の表す状況の確認を、必要に応じてする必要があるが、教員の介入が意欲低下につながっていることもあった。
主体的に学習に取り組む態度			

件法（4：できた、3：半分以上できた、2：あまりできていない、1：できていない）で尋ねたところ、肯定的な評価をしている教員の割合が大幅に上昇した。（図2、3）さらに8割以上の教員が、学習の評価を指導の評価に生かすことができていると回答している。

「単元計画シート」を媒体とした授業づくりシステムの継続的な運用によって、教員間での情報共有、教科指導における単元のまとまりを意識した目標の設定、指導方法の共有、それらに基づく適切な評価の実施につながった。授業における児童の学びの姿から学習状況の把握をすることを意識できるようになったことは、教科の本質に迫る教科指導の考え方が教員の中に根付いてきたことの表れであると考察した。

【研究②】教科指導に組織的に取り組んでいくための「指導内容配列表」の検討

「指導内容配列表」は、小学部6年間を見通し、学習指導要領で示された指導内容を、計画的に指導していくための指標ツールとなる。そのため、各学年のこれまでの年間指導計画の配列、学校行事、文部科学省検定教科書（小学校）（以下、検定教科書）の配列を参考に2学年ごとに「指導内容配列表・小学部（試案）」として作成した。小学部研修では、これらのことを小学部教員に伝達し理解を得たうえで、その配列について検討した。（写真1、2）検討の結果、個々の児童がそれぞれの学年段階で身に付けたい力が明確になっていること、履修の記録を残していくことで次年度の指導において積み上げができるようになっていくこと、中学部を見据えた学びの系統性をもった配列になっていること、教科横断的な視点が意識できる配列になっていることが改善点として挙げられた。さらに「指導内容配列表・小学部（試案）」の検討を受け、管理職、主幹教諭からは6年間の指導の見通しをもった指導をしていくこと、発達段階だけでなく児童生徒の生活年齢も考慮した学習計画を立てること、教員が既習事項の学習状況を的確に捉えることが課題としてあげられた。

以上のような課題を踏まえ、教科横断的な視点、指導時期に加え、学びの履歴、各教科の考え方について、学習指導要領解説各教科等編、福島県特別支援教育センター（2020）の「学びの履歴シート」等を参考に整理し、「指導内容配列表・小学部」の附属資料を作成した。さらに、教科間の関連や小学校の各教科とのつながりが分かる資料や、文部科学省著作教科書・指導書（以下、著作教科書）の単元や指導内容の事例一覧表等の参考資料を、学習指導要領解説各教科等編、著作教科書、検定教科書をもとに、教科ごとに作成した。そしてそれらを、「指導内容配列表・小学部」の各教科の指導内容とリンクを張ることで、年間指導計画作成時に即時にアクセスできるようにした。（表5）さらに、「指導内容配列表・小学部」を効果的に活用し、具体的な指導内容を単元化し、年間指導計画として落とし込むためには、年間指導計画への落とし込みの手順、教科間の関連付けの仕方など（カリキュラム・マネジメント）について教員の理解を促していくための「指導内容配列表活用の手引き」の必要性もまた明らかとなった。

「指導内容配列表・小学部」を活用した年間指導計画作成シミュレーションからは、年間指導計

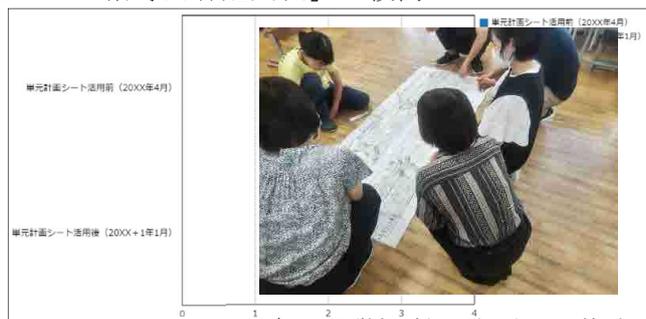


図2：児童の目標に準拠した具体的な姿で評価できたが（単元終了後）

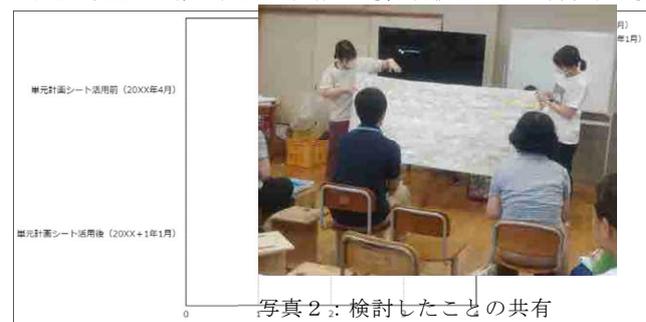


図3：授業後に児童の学習状況について教員間で確認ができたか

画を作成する前に行う「学びの履歴チェックシート」へのチェックの仕方（◎：習得済み、○：履修はしているが習得は十分でない、△：教科の中では取り扱っていないが生活の中で意識してきた、×：取り扱っていない）

表5：指導内容配列表・小学部

や、各教科の指導内容の中で具体的に扱った内容も記録に残すことの提案があった。また、「指導内容配列表・小学部」からの各段階の目標に即した単元や指導内容の事例一覧へのリンクは、学びの履歴のチェックや具体的な指導内容を考える際に有効であることも伺えた。

指導内容配列表 小学部1、2年生												
月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
行事	始業式・入学式 地域説明会	運動会 「春のつどい」	プール開き	地域、国・算数説明会 終業式	始業式 「秋のつどい」	あそびの国 「秋のつどい」	児童及び児童学習 「あそびの国」	地域、大規模説明会 終業式	始業式 「あそびの国」	あそびの国	児童及び児童学習 「あそびの国」	終業式
生活	ア活中の生活習慣、マナー・言葉（通年の目標） 「人とのつながり」 「二遊び」	運動会 「あそびの国」	プール開き 「二遊び」	地域、国・算数説明会 「あそびの国」	あそびの国 「あそびの国」							
道徳	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」
算数	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」
国語	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」
音楽	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」
体育	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」
道徳	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」
特別活動	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」	A「あそびの国」 B「あそびの国」 C「あそびの国」
各教科等の考え方	小1,2	小3,4	小5,6	学びの履歴（生・国・算）	学びの履歴（音・図・体）	学びの履歴（道徳）	学びの履歴（特別活動）					

教科指導の一つ一つの単元を「指導内容配列表・小学部」の中に、学びの履歴として残していくことと、研究①で作成した「単元計画シート」の「個人目標評価シート」の中に記録として残していくことで、可視化された個々の学習状況を的確に把握しながら、学習状況を引き継いでいくことができる。教科指導に取り組む中で、教科間の関連にも気付くことができている教員も見られていたことから、小学部においては、核となる教科である生活科を軸に具体的に単元化して年間指導計画に落とし込んでいくことで、関連する他教科の見方・考え方も明らかとなり、それらの指導時期の配列も考えやすくなると思われる。

5. 総合考察と今後の課題

「単元計画シート」による授業づくりシステムの運用（【研究①】）は、教員間での情報共有、教員の教科指導における単元のまとまりを意識した目標の設定、それに基づく適切な評価の実施につながった。そして評価の際には一人一人の児童の学びの姿から学習状況を把握することを意識できるようになった。しかしながら、授業づくりシステムそのものを全授業で実施することは難しいことから、単元を決めてその運用を継続していく中で、授業づくりシステムの意図やその考え方が常に意識できるようになることで、「単元計画シート」の活用のみでも授業のねらいや手立てを共有しながら実践ができるようになるのではないかと考える。そして、そのように実践された教科指導の一つ一つの単元を「指導内容配列表・小学部」（【研究②】）の中に、学びの履歴として残していくことと、「単元計画シート」の「個人目標評価シート」の中に記録として残していくことで、可視化された個々の学習状況を的確に把握しながら引き継いでいくことができる。「学びの履歴チェックシート」を見ると、履修状況が確認できることから「指導内容配列表・小学部」で確認しながら、年間指導計画に単元化し落とし込んでいくことができる。この指導体制を全教員が参加する組織的な取組にしていくためには、宮野（2021）の示唆をふまえ、教員が安心して取り組むことのできるよう、「単元計画シート作成マニュアル」「授業づくりシステム運用マニュアル」「指導内容配列表活用の手引き」を完成させ、情報の伝達と実践の両輪で実践していきながらしていくことが課題となっている。このような「指導内容配列表」と「単元計画シート」を活用した一連の指導の流れができることで、生きる力につながる教科指導を、学校全体で充実させていくことができると考える。

【引用・参考文献】

- 文部科学省 特別支援学校幼稚部教育要領・小学部・中学部学習指導要領 2017 年 4 月告示
明官茂監修 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 (2020) 学習指導要領 Q&A 特別支援教育
〔知的障害教育〕東洋館出版社
- 田村学 (2019) 『『深い学び』を実現する カリキュラム・マネジメント』文溪堂
- 窪田幸子・藤井和子 (2020) 「知的障害教育における教科指導の実態と困難に関する調査研究」上
越教育大学研究紀要 第 39 巻第 2 号
- 小畑伸五・井上典子・北岡大輔・久保田真由子・辻岡麻紀子・中筋千晶・西本一史・古井克憲
(2019) 「知的障害特別支援学校の教科指導に関する現状と課題—インタビュー調査より—」和
歌山大学教育学部紀要 教育科学 第 69 集
- 若松亮太・常森俊夫 (2020) 「カリキュラム・マネジメントの教科等横断的な視点に基づく知的障
害教育における教育課程編成—組織的かつ各教科等の内容等の取扱いに関する事項を踏まえて
—」広島大学大学院人間社会科学科附属特別支援教育実践センター研究紀要第 18 号, 59-70
- 宮野雄太 (2021) 「研究系の立場からの知的障害特別支援学校教員の協働場面に対する介入—事例
継続検討プログラム「5 分間ミーティング」の導入を通して—」特殊教育学研究, 59 (1), 37-46
- 福島県特別支援教育センター (2020) 「学びの履歴シート」<https://special-center.fcs.ed.jp/>