

筑波大学

研究協力校（課程又は障害種）

・筑波大学附属桐が丘特別支援学校（肢体）

研究の成果

観点1：

各モデル事業内、及び近隣自治体間における概念（用語）の共通理解・合意形成

1. 各教科における「基軸」による共通理解

研究協力校では、在籍者の実態に応じて、①当該学年の各教科等により編成する教育課程（以下、「準ずる」教育課程）、②下学年や下学部の各教科の目標・内容により編成する教育課程（以下、「下学年・学部」の教育課程）、③知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科（以下、「知的教科」）を代替するなどをして編成する教育課程（以下、「知的代替」の教育課程）、④自立活動を主として編成する教育課程（以下、「自活主」の教育課程）の4つの教育課程に分けて指導を行っている。しかしながら、②③④の教育課程における指導の結果として、系統的・発展的な指導が積み重ならないという課題があった。

そのため、各教科等の目標及び内容の系統性や特質の分析及び乳幼児期の発達の系統性等を踏まえた指導目標・指導内容を導き出すために、指導者間で共通に用いる「基軸」を作成した。「基軸」とは、指標と同意であり、校内で教員同士が共有・活用できるように各教科等で学習指導要領に示された内容を、系統性の観点から分析及び整理して図表化したものである。教科の特質により、「基軸」には系統表、系統図、流れ図等、様々な名称が付き、その活用方法や目的は各々であるが、共通した目的の下、検討・作成されている（各教科等の「基軸」については観点2を参照）。「基軸」として共通言語を作ることで、系統性のある授業づくりの根拠を学校内で共有することができた。

また、一部の教科については、連携研究を要請した特別支援学校において、「基軸」及び活用の手続きの検証を行うことができ、いずれの連携協力校からも、指導の重点化を図るために「基軸」が有効であったという報告を受けた。

観点 2 :

教育課程・個別の指導計画の実施状況とその評価

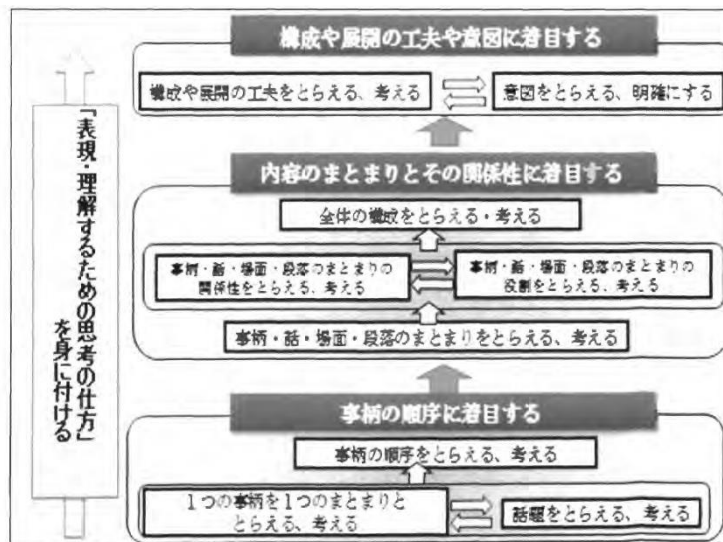
2. 各教科等における「基軸」

以下では、各教科等における「基軸」について紹介する。なお、平成 29 年度には、「下学年・学部」の教育課程と「自活主」の教育課程に重点を置いた。

2-1. 国語科

平成 28 年度までに国語科の系統性を踏まえ指導を重点化するために作成した「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」(資料 1)「指導内容重点項目の系統表」等の図表及び個別の指導計画を活用し、①国語科の指導を通して育てたい力を明確化、②重点を置いて指導すべき事項を明確化、③教材の選定を含む有効な指導方法を検討し、指導を実践した。

その際に、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域の枠を超えて、重点的に指導すべき内容を統合・整理した「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」や指導事項ごとに作成した「指導内容重点項目の系統表」は国語科を担当する指導者同士が共通の指導の指標として活用することができた。そうした指標、「基軸」があることで、小中高と所属が異なり、経験年数も異なる指導者同士が、自分達が大切にしたいことは何かということの共通理解を図り、今の学習がどこにつながり、どこを目指し、何に重点を置いて指導すべきなのかということについて、同じ方向を見ながら検討することができるようになってきた。そのことで指導者は児童生徒の国語科における、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域を超えた本質的な力が調和的、総合的に伸長しているという手応えを得られるようになってきている。



資料 1 国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図
(平成 29 年度研究紀要より抜粋)

2-2. 算数・数学科

平成 28 年度までに作成した指導内容の系統図のさらなる活用を目指し、算数・数学科の指導においてどのような「考える力」（資料 2）が必要となるのか整理した。この「考える力」を活用することで、指導内容の系統図の評価が「できた」「できない」のみの評価から、具体的にどのように考えていたのか、どこにつまずきがあったのか、詳細を把握することができるようになった。

この一連の評価を算数・数学科の「基軸」とすることで、指導者が変わっても算数・数学科の系統性に沿って、筋道立てて考える力や事象を数理的に考察する力を育てていくための指導目標・指導内容が重点化できた。

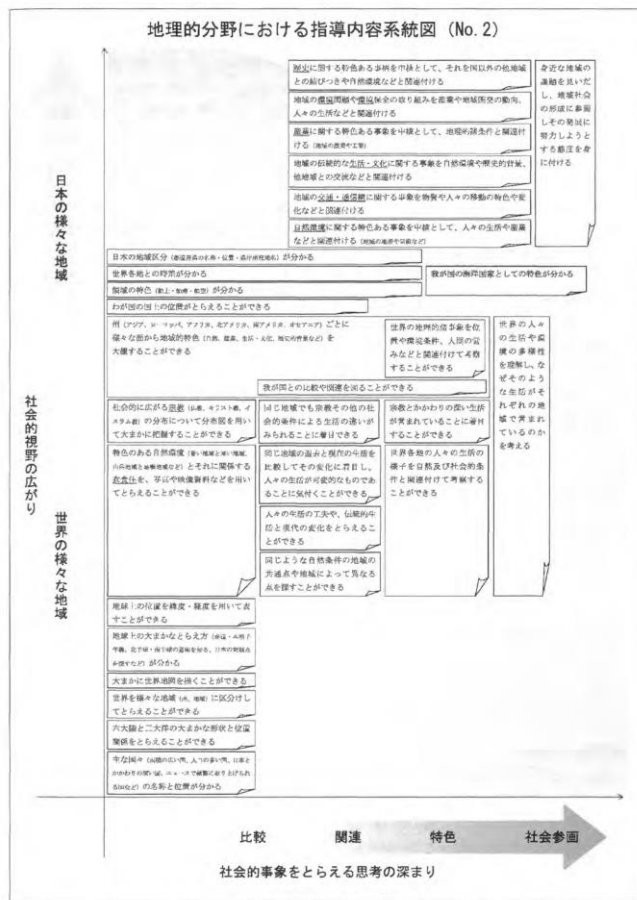
内容 (例)	数学的な見方や考え方	【考える力】
小1 「かたちあそび」	①身の回りにあるものの形を比較して、②ものの色、大きさ、位置や材質に関係なく、形を認め、形の特徴を捉えている。 ③立体の面の形に着目して、丸、三角、四角などを見いだしている。	①部分に着目する力 ①比較する力 ②帰納的に考える力 ③類推的に考える力
小3 「三角形と角」	①三角形について、その違いに気づき分類し、分類した三角形の特徴を見いだしている。 ②二等辺三角形や正三角形を観察したり、折ったり重ねたりすることを通して、二等辺三角形や正三角形の性質を見いだしている。	①比較する力、帰納的に考える力 ②帰納的に考える力
中2 「平行線や角の性質」	①対頂角や平行線の性質を見だし、根拠を明らかにして自分の言葉で筋道を立てて説明することができる。 ②「三角形の内角の和は 180° である」ことなどを、平行線の性質を用いて説明することができる。	①(帰納的に考える力)演繹的に考える力 ②演繹的に考える力

資料 2 単元における「考える力」の例（図形領域）
（平成 29 年度研究紀要より抜粋）

2-3. 社会科

平成 28 年度までに作成した地理的分野における目標・内容を整理した系統図（資料 3）を活用し、指導の重点化の考え方に基づいた授業実践を通して、系統図の活用の仕方や重点化の手続きの検証を行った。また、歴史的分野においても同様に、目標・内容の系統性を整理し、系統図を作成した。

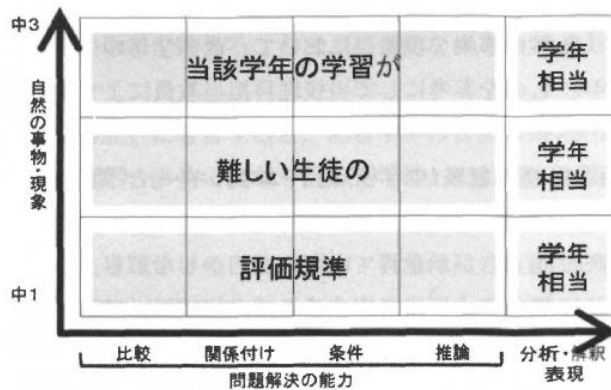
地理的分野の系統図を活用した取組から、①実態把握、②指導目標・指導内容の設定、③指導の工夫、④評価の 4 つのプロセスで指導を組み立てていくことが可能となったことで、社会科で育てたい力を「社会的な見方・考え方」に焦点化し、児童生徒の思考の力のどこに課題があるのかを把握して指導することができ、効果的な指導目標・指導内容の設定と適切な評価を行うことができた。また、系統図は小学校段階～中学校段階における指導において活用することができるため、児童生徒の思考の力を育てる一貫した指導を行うことができた。



資料 3 系統内容図 (地理分野)
(平成 29 年度研究紀要より抜粋)

2-4. 理科

平成 28 年度までに小学部の理科の指導の重点化については、当該学年に設定された自然の事物・現象を扱いながら、学習指導要領に示された目標・内容について精選するのではなく、それらはすべて扱いながら「重点を置いて育成すべき問題解決の能力」を、児童の実態を踏まえたものを設定することを基本的な方針とすることを検討してきた。本取組ではこの考え方に則り、「生命・地球」の分野において指導目標系統表(中学部)(資料 4)を作成し、問題解決の能力の何に焦点化した指導を行うかを判断する手続きを明らかにした。



資料 4 指導目標系統表 (中学部) 模式図
(平成 29 年度研究紀要より抜粋)

2-5. 外国語科（英語）

グローバル社会に生きる当校児童生徒に求められる英語の学力とは何なのか、その系統性を明らかにして指導の重点化を図ることを目的とし、対象生徒の英語学習におけるつまずきの特徴と要因を分析した。つまずきの特徴としては、「チャンクの意識のしづらさ」「英語独自の事象の理解のしづらさ」「語句の配列を決めている文法規則の理解・運用の難しさ」等の困難さがあることが整理された。

授業における活用・検証により、「基軸」は語順を軸にした生徒の学びの積み重なりを把握するものであると同時に、言語を習得する際の流れであると考えられた。授業の導入から展開に至るまでに、どの言語活動でどのような力をつけることをねらうのかを検討するにあたっての考え方を整理するにも有用であると言えた。

2-6. 体育・保健体育科

学習指導要領に示されている学年ごとの目標・内容の配列に添いながら、各運動について具体的な指導事項を整理し、どの学年で何を指導し、次のこの指導につながるという関連を捉え、指導の「基軸」及びそれを基に学習の習得状況チェックリストを作成した。

対象児童生徒個々の習得状況や障害特性を把握した上で、その運動の楽しさをより深く味わうためには指導事項の系統性の中で、その子は何ができるようになってほしいのか（指導目標）、そのために何をどのような順番で学ばせる必要があるのか（指導内容）を、設定していくために指導の重点化を図るための視点を明確にした。これを踏まえることで、児童生徒個々の指導目標・指導内容の設定が可能となり、設定された指導目標については、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能」「知識・理解」の4観点をもとに、どのような姿を見せたら指導目標を達成したといえるのかを捉え、学習評価につなげられるようになった。

2-7. 「自活主」の教育課程

指導にあたる教師集団が共通の「基軸」を活用して児童生徒の実態把握を行うことの有効性を検証すること及び実態把握の結果を個別の指導計画に反映させて共有することを目的として研究に取り組んだ。実態把握のための共通の「基軸」は児童生徒一人一人の発達の全体像を捉えることができるものを作成することを目指し、宇佐川浩氏が提唱する「感覚と運動の高次化発達臨床モデル」を参考に、発達診断評価及び発達系統表を作成した。

これらを児童生徒に関わる複数の教師間において発達の段階を捉えるための「基軸」とすることで、児童生徒が進級・進学して新たな教師が担当することになった際も、前任者の指導の意図を理解した上で発達の段階性を踏まえた指導ができるようにした。発達診断評価及び発達系統表を作成することにより、発達の段階を踏まえて取り組まれるべき自立活動の指導において、児童生徒の実態に応じた指導目標・指導内容を適切に設定するための「基軸」になりうるとの手応えを得た。

観点3：

個のニーズにあわせた指導法、学習環境・支援の工夫

3. 「基軸」による児童生徒の実態把握や学習評価の深化

「基軸」は大まかな教科等の計画のため、教員側がその教科を本質的に理解するためのものとして捉えた。その点で、実際の授業づくりにおいて活用する場面での難しさは少なかった。とりわけ、「基軸」を踏まえることで、実態把握や学習評価の面で、子どもの見方が深まっていった。

例えば、国語科の中で、児童生徒が書いた作文や児童生徒の発言を、国語科の「基軸」を学ぶ前に行っていた評価と、「基軸」に長けた先輩教員と一緒に「基軸」について学んだ際に、「基軸」に基づいた評価を行うことで、多面的な視点から評価を行うことができるようになった。また、その様子を見ている他の学年の教員が見て学ぶことで、他の学年にまで「基軸」が広がっていった。

観点4：

障害のない幼児児童生徒・地域社会との交流及び共同学習の設定

記載なし。

観点5：

多面的な視点からの学習評価・授業評価・学校評価の実施

5. 児童生徒へのフィードバック

実践研究を行うにあたって、「基軸」をもとにした指導の重点化をキーポイントとして取り組んできた。それらの取組を各教科で行っていく中で、日常生活において、各教科で学んだ見方や考え方をを使って表現したりすることができたときに、児童生徒に対する評価やフィードバックを行った。

今後は、通常学校の取組を参考にしつつ、きめの細かい学習指導の充実と児童生徒一人一人の学習内容の確実な定着を目指し、肢体不自由児童生徒に対する学習評価の在り方のモデルを示すことが課題である。