

# はじめに

## 1. 問題設定

2014年1月に、日本国政府が国連で採択された「障害者の権利に関する条約」に批准し、この条約に掲げられた事項の実現に向けて、様々な国内法や制度を整備してきた。同条約では、障害のある人となない人が地域で共に暮らす「共生社会」の実現が目指されているが、この共生社会の実現に向けて学校教育に求められているのが「インクルーシブ教育システムの構築」である。

同条約第24条には、インクルーシブ教育システムとは、(a)人間の潜在能力並びに尊厳及び自己の価値についての意識を十分に発達させ、並びに人権、基本的自由及び人間の多様性の尊重を強化すること、(b)障害者が、その人格、才能及び創造力並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること、(c)障害者が自由な社会に効果的に参加することを可能とすること、の3点を目的とし、障害のある子どもとなない子どもが「同じ場で共に学ぶ仕組み」であることが定義されている。そして、その実現のためには、障害のある子どもが自己の生活する地域において初等中等教育を受ける機会が与えられること、個人に必要な「合理的配慮」が提供される必要があることも示されている。

文部科学省の試算によると、通常の学級には、在籍する発達障害の可能性のある児童生徒が6.5%程度在籍している。また、義務教育段階の全児童生徒数は減少傾向にあるものの、通級による指導を受けている児童生徒、及び特別支援学級に在籍している児童生徒は、特殊教育から特別支援教育に移行してからの10年間で約2倍に増加している。これらのことから、障害のある子どもとなない子どもが「同じ場で共に学ぶ仕組み」としてのインクルーシブ教育システムが順調に構築されつつあることが示唆される。

あわせて、特別支援学校に在籍する幼児児童生徒の数も、10年間で1.2倍に増加しており、増加傾向は続いている。特に、特別支援学校に在籍している幼児児童生徒の障害が重度・重複化していることや、中学校に在籍した生徒が特別支援学校高等部に入学するケースが増加していること、地域の特別支援教育のセンター的機能を果たす上で小・中学校等に対する支援等が増加していることなども示されている。したがって、特別支援学校は、特別支援教育とインクルーシブ教育の最前線として、これまでも、そしてこれからも非常に大きな役割を担っているといえよう。

さて、2019年度現在、中央教育審議会における新学習指導要領等に関する答申を受け、2020年度からの新特別支援学校学習指導要領等の円滑な実施に向けて、教育課程編成や指導方法の工夫改善についての先導的な実践研究が行われている。

具体的には、2017年度に、文部科学省の「特別支援教育に関する実践研究充実事業（新学習指導要領に向けた実践研究）」を13団体が受託し、3カ年にわたって幼児児童生

徒一人一人の教育的ニーズに応じた適切な指導や必要な支援を行うための実践研究を推進している。

さらに、これらの先駆的な実践研究の成果を全国へ普及することによって特別支援教育の推進を図るため、文部科学省は、当該事業の一環として「新学習指導要領に向けた実践研究の成果に関する調査研究」を企画し、2019年度に愛媛大学が受託した。本報告書は、上述した背景の下に、2017年度に受託した13団体の初年度の取組を調査し、整理・分析を加えた上で、全国の特別支援学校等における教育実践に資する情報として公開することを目的としている。

## 2. 本報告書における調査・分析の観点

幼稚園、小中学校、高等学校の新学習指導要領と共通に、特別支援学校の新学習指導要領等においても「社会に開かれた教育課程」や「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた指導、自立と社会参加に向けた教育（キャリア教育）の充実、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立等が重視されている。同時に、特別支援学校においては、「重複障害者等に関する教育課程の取り扱い」について、子ども達の学びの連続性を確保する視点から基本的な考え方が規定されたことや、知的障害児のための各教科の取り扱い・教育課程・教育内容についても規定がなされている。これらの内容・目標を実現するために、コンピュータ等の情報機器の活用も推奨されており、多様な障害特性への対応が目指されている。

これらの新学習指導要領や関連する対応方針等を推進するモデル事業が、全国各地で展開され、それぞれのモデル事業については、事業の報告や成果公開が行われているところである。個別の実践事例・成果について情報を得ることは、新学習指導要領等に基づいた教育実践を推進する上で有益であるが、より体系的な推進を考えるならば、全体を俯瞰する観点が必要不可欠である。そこで、「新学習指導要領に向けた実践研究の成果に関する調査研究」を開始するにあたり、愛媛大学では以下の5つの観点を設定した。これらの観点に基づいて、2017年度に「新学習指導要領に向けた実践研究」を実施した13団体に調査協力を依頼し、次項に示す調査研究を実施した。

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  
各モデル事業において、「社会に開かれた教育課程」「カリキュラム・マネジメント」「主体的・対話的で深い学び」「キャリア発達・キャリア教育」等の概念・用語をどのように定義し、学校内外で共通理解・合意形成を図っているか（他の障害領域・重複障害領域と共通理解・合意形成を含む）。また、各学部が終わるまでに「育ってほしい姿（つきたい力）」の概念・目安をどのような方法で設定し、共有しているか。

#### 観点 2：教育課程・個別の指導計画の実施状況とその評価

教育課程の編成・個別の指導計画の策定に必要な実態把握の方法、教育課程・個別の指導計画の実施方法、実施状況の評価方法をどのように行っているか。

#### 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

多様な障害がある幼児児童生徒の実態（特性やニーズ）にあわせて、指導方略や教材教具（ICT の活用含む）を工夫したり、学習環境・支援のあり方を工夫したりしているか。行っているとしたら、どのような方法を用いているか。

#### 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

障害のある者とない者が互いに尊重し合いながら協働して地域社会の中で生活する態度を育むために、どのような取組を行っているか。地域社会の多様な人々（人材）とどのような交流を持ち、障害のある幼児児童生徒の社会参加を促しているか。またその実施効果・学習効果をどのように評価しているか。

#### 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

教員の立場から幼児児童生徒を評価するだけでなく、幼児児童生徒が自らの育ち・変化に関して意識し評価する仕組みを取り入れているか。特に、「主体的・対話的」「深い」等の抽象的な評価軸について、障害のある幼児児童生徒が理解し、評定する工夫を行っているか。保護者・地域社会（外部委員会含む）等による評価を行っているか。多面的な評価を確認・調整・共有するための仕組み（ルーブリック評価等）を行っているか。

### 3. 調査の方法

上記の目的を達成するため、2017 年度に「新学習指導要領に向けた実践研究」を実施した 13 団体に調査協力を依頼し、ヒアリング調査を実施した。ヒアリング調査では、上記に記載した 5 観点に基づいて、2017 年度における実践研究の成果に関して聞き取りを行った。また、一部の団体については、実施主体が推薦する 1 校又は複数の研究協力校に調査協力を依頼し、研究協力校における取組に関する聞き取りと、実際の実践場面の見学を行った。

調査時期及び時間は、2019 年 7 月中旬から 9 月末までに、各団体等につき、それぞれ 1 時間から 2 時間程度の聞き取りを実施した。また、本報告書を作成するにあたり、追加の資料提供や、記述内容の確認のため、各団体に電話・メール等での補足的な調査を行った。以下表 1 では、各団体等を実施したヒアリング調査の実施日及び調査対象団体を一覧として示している。

表1 調査実施日及び調査対象一覧

番号	団体名	調査実施日	調査対象
1	秋田県	2019年9月9日(月)	県教育委員会
2	石川県	2019年9月25日(水)	研究協力校
3	福井県	2019年9月24日(火)	県教育委員会
4	千葉県	①2019年9月4日(水)	県教育委員会
		②2019年9月30日(月)	研究協力校2校
5	京都府	2019年9月27日(金)	県教育委員会
6	大阪府	2019年9月27日(金)	県教育委員会
7	鳥取県	2019年9月5日(木)	県教育委員会、 研究協力校
8	山口県	2019年9月6日(金)	県教育委員会、 研究協力校1校
9	熊本県	2019年9月18日(水)	県教育委員会
10	筑波大学	2019年9月6日(金)	研究協力校
11	熊本大学	2019年9月18日(水)	研究協力校
12	鹿児島大学	2019年8月29日(木)	研究協力校
13	横浜訓盲学院	2019年7月17日(水)	研究協力校

次ページより、各団体における2017年度の取組に関して各観点に基づいて体系的な整理を行う。なお、各団体で「障害」や「障がい」等の表記の仕方は異なっているが、令和元年度に発表された文部科学省中央教育審議会答申で「障害」として表記されていることから、本報告書でも、固有の名称等の表記で「障がい」が用いられている場合を除き、「障害」として表記を統一している。

※本報告書は、2019年度文部科学省受託事業「2019年度特別支援教育に関する実践研究充実事業（新学習指導要領に向けた実践研究の成果に関する調査研究）」に基づいている。

# 目次

● はじめに .....	1
● 秋田県 .....	6
● 石川県 .....	12
● 福井県 .....	17
● 千葉県 .....	22
● 京都府 .....	27
● 大阪府 .....	33
● 鳥取県 .....	38
● 山口県 .....	44
● 熊本県 .....	50
● 筑波大学 .....	55
● 熊本大学 .....	61
● 鹿児島大学 .....	67
● 横浜訓盲学院 .....	73
● 謝辞 .....	79

# 秋田県

## 研究協力校（課程又は障害種）

- ・秋田県立比内支援学校（知的）
- ・秋田県立比内支援学校かつの校（知的）
- ・秋田県立比内支援学校たかのす校（知的）
- ・秋田県立大曲支援学校（知的）
- ・秋田県立大曲支援学校せんぼく校（知的）

## 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

##### 1-1. 県教育委員会担当者の計画訪問等による指導・助言

秋田県では、大きく2つの研究テーマを設定し、実践研究を行った。第一に、社会に開かれた教育課程をテーマとして設定し、研究協力校の1つである秋田県立大曲支援学校せんぼく校（以下、「せんぼく校」）が担当した。第二に、その他の研究協力校については、主体的・対話的で深い学びをテーマとして設定し、実践研究を行った。

各校間の研究の方向性の共通認識を促すため6月から7月にかけて、県内全ての特別支援学校で実施している、県教育委員会の指導主事による計画訪問において、各校での実践研究に関する聞き取りや指導・助言を行った。また、夏休みの時期に、県教育委員会主催の教育課程協議会を設けた。各校の副校長や教頭、分掌主任がそれらに参加することで、学習指導要領の改訂のポイント等に関する理解が広がった。また、本分校委託研究推進委員会等の組織も、共通理解に基づく研究推進のために効果的に活用された。

##### 1-2. 日常生活の指導に関するガイドブックの作成

上記に加え、各特別支援学校の代表者による、授業改善のプロジェクトチームを作って日常生活の指導の授業改善に関する検討を行った。その成果として、「各教科等を合わせた指導」の基礎・基本として、新学習指導要領に基づき、小学部「生活科」や中学部「職業・家庭科」などの各教科等の内容との関連を意識した授業づくりの理解を深め、各担当者の自校における実践の充実につなげることができた。これらの成果を集約した「特別支援学校 日常生活の指導ガイド」（資料1）を作成し、県内の特別支援学校に配付した。本ガイドブックでは、知的障害教育における指導の特徴や日常生活の指導の意義や特徴、日常生活の指導

の評価に関する事項に加え、小学部から高等部及び重度・重複障害のある児童生徒の日常生活の指導に関する留意点と実践事例が掲載されている。

## 2 日常生活の指導の意義

日常生活の指導は、日常生活そのものの指導であり、毎日一定の時間に繰り返し行われます。指導の意義や意図を意識した指導が行われるよう、ここで改めて、日常生活の意義を確認してみましょう。

日常生活の指導において、終局的に目指しているところは、児童生徒が、一日の生活を見過しをもって、その時々々の日常生活の諸活動を自力で処理できるようにすることである。単に、身辺生活の処理にかかわる技能を高めることにとどまらず、日常生活をより自立的・発展的に行うための生活意欲や生活態度を育てることも意図している。

発達段階が、幼児期の状態にある児童生徒には、特に日常的な生活を大切にすることがある。日常生活に適切な働きかけをすることによって、児童生徒の生活を充実させ、発達を促すことができるからである。児童生徒が、日常生活の諸活動に精一杯取り組み、それを無難に処理することを繰り返しせば、児童生徒自身の力で生活できる部分が日に日に大きくなり、児童生徒の生活は、おのずから、より自立的になり、より発展的となる。

※「日常生活の指導の手引（改訂版）」より

日常生活の指導では、一日の見通しをもてるようにし、諸活動に向けた意欲を高めるための「朝の会」や、一日を振り返り、取組の成果を共有するための「帰りの会」、またこれらの一連の流れにおける役割の遂行、係活動などの他、「着替え」や「給食における準備・片付け」あるいは給食におけるマナーなどが内容として取り上げられる。また、掃除などは、中学部以降の職業教育にもつながる活動内容といえ、「役割」や「きまり」は価値観を形成することに関連付けて取り扱われる。これらの活動はすべて「社会的・職業的自立に向け、必要な基礎となる能力や態度」を育成するものの一つであり、その指導及び支援を通して児童生徒一人一人の「キャリア発達」を促すことが求められるのである。日々繰り返し取り組まれる「日常生活の指導」は、自分の生活に係る様々な事項に自分で取り組み、他者との関わりを通して遂行することで達成感を得ていくものである。また、昨日や今日を振り返り、今より先を見通していくものであることから、まさにキャリア形成の土台作りといえよう。

※「日常生活の指導」の実践 キャリア発達の視点からより

日常生活の指導ガイド 7

### 事例3 小学部5年「日常生活の指導」指導の内容「朝の活動」

秋田県立大曲支援学校 教諭 遠山 洋平

- 本指導の内容に関する、年度当初の対象児童の実態**  
自閉的傾向のある児童であり、音に対して敏感であるが、イヤーマフを使用することで落ち着いて過ごしている。集会活動など集団での活動に参加できることが徐々に増えてきている。友達の様子を手本にしたり、視覚的な支援をしたりすることで、向かうべき活動を理解し、取り組めることが多い。
- 目標（本指導の内容に関して、今年度末までに身に付けたい力、目指す姿）**  
○登校後から朝の会までの流れが分かり、自分から進んで身支度をしたり、係活動に取り組んだりする。  
○着替えの際に上衣、下衣の順番で早く着替え、下着姿でいる時間を短くする。
- 授業改善の視点**  
○児童の認知特性に応じて手立ての改善  
○最適な言葉掛けのタイミングや教材の提示の仕方  
○児童の成長に応じた支援量の調整
- 指導の実践**  
(1) 活動の流れ  
○朝の活動を以下の順番に沿って行うために、視覚的な教具等支援を行っていく。  
①教室に入り、連絡帳や手紙などを所定の場所に出す。  
②ランドセルをロッカーに入れる。  
③検温し、健康観察簿に丸を付ける。  
④トイレで用便を済ます。  
⑤係の仕事をする。（ごみ捨て）  
⑥着替えをする。  
・着替えについては別に手順カードを準備し、確認をしながら行う。  
⑦朝の会に参加する。  
⑧係の仕事をする。（健康観察簿を保健室に届ける）  
(2) 工夫点  
○朝の活動の順番が分かるように手順表を準備した。最初は教師が手順表の使い方の手本を示し、徐々に自分でできる部分を増やしていった。  
○適宜手順表を改善し、児童の実態に合わせ意欲をもって取り組めるようにした。  
○手本となる友達に注目できるように言葉掛けをし、着替えなどの活動が同じ時間になるようにした。  
○着替えについては、朝の活動と別の手順表を準備した。

28 日常生活の指導ガイド

### 資料1 「特別支援学校 日常生活の指導ガイド」（p. 7、p. 28より引用）

## 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. 「せんぼくいきいきプロジェクト」（秋田県立大曲支援学校せんぼく校）

社会に開かれた教育課程を研究テーマとする「せんぼく校」は、観光地である仙北市の市街地に平成28年度に開校した学校である。「せんぼく校」高等部では、立地条件を生かし仙北市の観光に特化した、学校設定教科「観光科」を設定している。

この観光科では、仙北市の観光や地場産業に関する基礎的な知識と技術の習得を図ること、観光の意義と役割の理解を深めることを通して地域を知ること、観光に関わることを通し、社会生活に必要な能力と実践的な態度を育成することを目標とし、仙北市の観光資源を最大限学習に取り入れ、地域と連携した学習を展開している。

これに伴い、各学部を貫いて、地域の観光資源を教材として用いて学習を行う地域貢献活動「せんぼくいきいきプロジェクト」（資料2）を実施した。「せんぼくいきいきプロジェクト」では、「地域が教室」を共通テーマに、各学部で「地域に触れる」（小学部）「地域に踏み出す」（中学部）「地域に役立つ」（高等部）というテーマを設定し、小学部から地域の観光資源等について学習できるように教育課程を編成した。

**せんぼくいきいきプロジェクト**

せんぼく校では、「**地域が教室**」を合い言葉に、地域に出て、地域の方々に協力をいただきながら、地域貢献活動「**せんぼくいきいきプロジェクト**」を行っています。この活動では、地域で実際に触れる体験を通して、地域への理解を深め、自分たちから周囲に働き掛けることで、将来、地域の一員として生活していくための力を身に付けることを目指します。

**全校～地域が教室**

「春・秋の角館おもてなし隊」  
～観光地角館の紹介～  
春の桜、秋の紅葉の時期に合わせて活動します。角館の桜や陣笠和紙の歴史紹介、本舗演奏、お茶とお菓子のおもてなし、作業学習施設見学、そくそく、おもてなし隊の活動を紹介する宣伝袋と、全校児童生徒が、角館の町に出て活動します。

**小学部～地域にふれる**

「せんぼく四季のカレンダー」  
～制作・配付～  
様々な体験活動を通して感じた四季折々の自然豊かな仙北市を手作りカレンダーに表現します。地域の方々と一緒にデザインや技法を考え制作しています。公共施設や各学校で使っていていただいておりますのでご覧になってください。

**中学部～地域に踏み出す**

「茶屋さくらや」～おもてなし～  
中学部では角館の町に出て、観光客や地域の方々にお茶とお菓子をおもてなしをします。また、作業学習の紹介や歴史紹介の紙芝居、ちらしを配る宣伝袋など一人一人が役割を担い活動します。  
秋田内陸線「田んぼアート」の稲茎りにもお参りに行く予定です。

**高等部～地域に役立つ**

高等部では、学校設定教科「観光」で、せんぼくいきいきプロジェクトに取り組んでいます。詳しくは学校設定教科「観光」のページをご覧ください。

資料2 「せんぼくいきいきプロジェクト」

**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. 「たかのす校スタンダード」（秋田県立比内支援学校たかのす校）**

各研究協力校において、県教育委員会による「授業デザインチェックリスト・授業実践チェックリスト」（授業づくり・授業改善のためのチェックリスト）や自校の授業実践に基づき、各校の実態に合わせた「授業・単元づくりのポイント」や「授業チェックリスト」等が作成された。中でも、秋田県立比内支援学校たかのす校（以下、「たかのす校」）は、チームでの授業づくりのツールとして、「たかのす校スタンダード」（授業づくりの基礎・基本となる資料をまとめた冊子）を作成している。

「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた授業改善のために、従来のスタンダードの内容に「主体的・対話的で深い学び」の視点による「3つの視点表」（資料3）を加えてまとめた。まず、視点①「主体的な学び」として、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりすることが出来るように、見通しを振り返る過程を配置すること。視点②「対話的な学び」として、子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方等によって自己の考えを広げ深めることができるよう、学び合う過程を配置すること。視点③

「深い学び」として、各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして課題の解決を行う探求の過程に取り組むことができるよう、学んだことを実際に使う過程を配置することの3点が設定されている。

これらの視点で授業づくりがなされているか、「振り返りシート」を用いて各教員が振り返った。各教員が記入した「振り返りシート」をもとに、「児童生徒が自分の力を発揮するために有効だった学習活動、環境の工夫」（資料4）を一覧にまとめた。

**資料2 3つの視点表：「主体的・対話的で深い学び」の視点**  
 主体的・対話的で深い学びの実現のために、その学校としての【例】をまとめよう。

**視点① 主体的な学び**  
 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性や目標付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

【例】学習を振り返り、次の学習につなげる。  
 ・自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりする。

- 興味・関心をもつ
- 見通しをもつ
- 粘り強く取り組む
- 振り返って自覚する

学習活動の振り返り、意味付ける身に付いた資質・能力を自覚、共有する。

そのために

**見通し振り返る過程を配置する**

**視点② 対話的な学び**  
 子ども同士の協働、教職員や地域の人との対話、多角的な考え方を手がかりに考えを深め、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

【例】子ども同士の対話に加え、子どもと教員、子どもと地域の人などの対話を図る。  
 ・実社会の人々の話を聞くなどして自らの考えを定める。  
 ・個人で考えたことを、意見交換したり、議論したりすることで新たな考え方に気付いたり、自分の考えをより良くする。

- 多様な情報を収集する
- 多様な手段で表現する
- 共に課題を解決する
- 話に惹き込まれ、話せる

物事の多面的理解のために、多様な表現を通じて、子ども同士や、教職員と子どもが対話し、それによって思考を広げ深めていく。

そのために

**学び合う過程を配置する**

**視点③ 深い学び**  
 各教科等で習得した概念や考え方を活用した「見方・考え方」を働かせ、問いを見いだして解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いを基に構想、創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。

【例】習得した「見方・考え方」の活用、課題の解決や探究の過程に取り組む。  
 ・構想した目標を基に自分の考えを形成したり、目的や場面、状況に応じて伝え合ったり、考えを伝え合うことを通して集団としての考えを形成したりしていく。  
 ・感性を働かせて、思いや考えを基に、豊かに意味や価値を創造していく。

- 自らの問題を見いだす
- 解決の方向性を見いだす
- 考えを形成・構想・創造する
- 知識・技能の獲得

資質・能力の3つの柱に示す力が総合的に活用・発揮される場面を設定する。見える場面と、子どもたちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設定する。

そのために

**学んだことを実際に使う過程を配置する**

資料3 「3つの視点表」

**資料4-1：学習活動、環境の工夫：平成29-30年度「振り返りシート」より**（資料4-2をまとめたもの）

**学習活動**

見通し	導入の工夫	地域	制作活動の工夫
・流れを一定にした活動 ・発表や報告のパターン化 ・流れやゴール、約束の提示 ・目的の明確化	・目標の提示、意識化 ・グループの活動 ・キャラクターや音楽の活用	・地域資源の活用 ・地域イベントへの出席 ・字跡を超えたグループ	・個人の興味・関心 ・一人でもできる道具 ・手元を見る活動
活動時間	活動内容	役割の工夫	自己選択、意見の反映
・活動時間の調整 ・生徒が考える時間の保障 ・児童・生徒自身が判断	・生徒に合った活動の精選 ・目標設定と振り返りの充実 ・役割感をもてる活動 ・意見をもち、伝えやすい話し合い活動	・興味・特性、得意なことを生かした役割 ・役割の選択 ・リーダーの選定 ・教師の役割を生徒へ移行	・生徒の選択場面 ・相談機会の設定 ・生徒の意見を反映した活動 ・進捗状況に応じた選択場面
振り返り、評価の工夫	仲間同士の協力、相互理解	実態把握、共通理解	
・理解に合わせた評価 ・友達の前向き、相互評価 ・短時間での評価・振り返り ・即時評価	・生徒同士のやり取り、相談 ・小グループの活動 ・仲間を言葉でできる場面 ・発表機会	・複数の目で見た実態把握と目標設定、共通理解 ・卒業を見据えた観点での実態把握（実習評価表の活用）	

**場の設定**

教室、机の配置	動線	机上の工夫	板書、掲示
・活動ごとに壁を分ける ・集中しやすく、報告や相談がしやすい環境 ・目印の活用 ・制作・製作の流れが分かる配置、実物の準備	・ベアや工程を考慮した配置 ・動線を妨げない工夫	・最小限の道具（机上の整理） ・目印の活用	・目標が分かる掲示（出来高表等の工夫） ・活動のポイント等の視覚化 ・情報の整理 ・ワークシートと板書の連動

**教材・教具**

材料や道具の置き方	教材・教具	ワークシート、チェック表	授業的支援
・個人別、工程別の道具かご ・決められた道具置き場	・実態に応じた教材や補助具 ・複数の材料・道具から選択 ・活動の順番や終わりが分かりやすい教材・教具	・実態に応じたワークシート ・チェック表（手順やポイント、約束）	・写真やVTR等の活用 ・カードの活用 ・活動内容・方法や音楽違い等の視覚化

**教師の働きかけ**

言葉掛けの工夫①授業の準備	言葉掛けの工夫②授業中の準備	言葉掛けの工夫③発問	モデル・演示
・ポイントが明確で簡潔な指示 ・最低限の言葉掛け ・待たぬ姿勢、見守る姿勢	・絵や写真の活用 ・ノンバーバルコミュニケーション ・シートの多用	・具体的発問 ・気付きを促す発問	・モデルの役割をもつ教師
T1の役割	T1の連携	教師や生徒の位置	評価
・学習活動全体の把握 ・全体を見守り立ち回り	・役割の明確化 ・役割の交代 ・役割や方法等の共通理解	・やりとりや動線の妨げにならない教師の位置 ・全体が見渡せる位置 ・教師と生徒の距離の工夫	・意図を引き出すほめ方 ・身振りや具体的な言葉での即時評価 ・振り返り場面での評価

H29年度の研究 ― 3つの視点を踏まえて、授業改善を行う ―

主体的な学び      対話的な学び      深い学び

資料4 学習活動・環境の工夫

**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**

**4-1. 「絆プロジェクト」(秋田県立比内支援学校たかのす校)**

研究協力校である秋田県立比内支援学校本校・分校ともに、「街は大きな教室だ」を合言葉に、地域との共催行事や交流及び共同学習を実施している。

「たかのす校」では、地域に根ざし、地域と共に生きる教育活動を「絆プロジェクト（地域学習）」として教育課程の柱に位置付け、展開した。各学部で、「わいわいプロジェクト」（小学部）「みんなのためにプロジェクト」（中学部）「絆プロジェクト」（高等部）として名称を設定し、それぞれの学部で学校間交流や、地域での清掃ボランティアなどを通じて交流

及び共同学習に取り組んだ。また、各学部段階において、「自分」の役割をやりきる経験（小学部）→「みんな」の中で役立つ経験（中学部）→「地域」の一員として生きていく自信（高等部）を大切にしたいこととして設定することで、学部間のつながりを意識した取組がなされている。

#### 4-2. 「りんごプロジェクト」（秋田県立比内支援学校かづの校）

秋田県立比内支援学校かづの校（以下、「かづの校」）では、本事業以前から行っていた、地域を活用し、りんごの栽培等について年間を通して学ぶ「りんごプロジェクト」を、学部間のつながり（縦のつながり）と地域貢献活動による地域とのつながり（横のつながり）を意識して全体構想を明確化した。

とりわけ、高等部では、生徒全員で「リングレンジャー」としてショーを作り上げていく単元を設定した（資料5）。ショーは、地域の保育園やイベント、学習発表会等で開催される。平成29年度は「リングレンジャー」の活動の4年目であり、平成29年度研究紀要では、「ショーが完成するまでの演技から演出、大道具、台本の製作まで生徒一人一人が役割を担って行うことができるようになってきた。」という成果が挙げられている。

また、地域で開催するショーに向けた準備として、ショーで用いるうちわ用の紙すきやポスター作りを、「リングレンジャー」から小学部の児童へ依頼した。こうした小学部と高等部の交流によって、小学部の児童の意欲や使命感を向上させるとともに、高等部の生徒の自己有用感や達成感の向上等キャリア教育の充実につながっている。「かづの校」では、これらの取組を通じて、「児童生徒の人と関わる力を高める授業づくり」を行った。



資料5 リングレンジャー

## 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. キャリアノートの作成・活用（秋田県立比内支援学校たかのす校）

児童生徒が自身の成長などを実感できる工夫として、「たかのす校」を中心に「キャリアノート」(資料6)を作成し、活用した。児童生徒が「絆プロジェクト」(観点4参照)を通じて「何が身に付いたか」を振り返ることができよう、単元に「見通し」「振り返る」過程を配置し、「キャリアノート」を「絆プロジェクト」全体において継続して活用した。

「絆プロジェクト」全体で、「キャリアノート」を事前・事後学習に活用したことで、各学部段階や発達段階に応じて、「何のために」「何を頑張るのか」という目的や目標を見通し、「何ができるようになったか」という頑張り等を言語化し、長いスパンで振り返りができるようになった。また、教師がその都度コメントを記入し、児童生徒に伝えることも、児童生徒の頑張りの意味付けとなり、「何が身に付いたか」という生徒自身の成長の実感を促し、自信につながっている。

すべての児童生徒が自分の目標設定を言葉として表現できたわけではなかったが、文章を書くことができる児童生徒には、自分で目標設定をするようなケースがあった。また、それが難しい児童生徒には、実際の学習中の写真を貼ることで、達成感を実感できるような工夫を行った。また、児童生徒の成長を保護者と共有し、多面的に評価するという視点から、「キャリアノート」の保護者面談での活用も始まっている。

The image shows a 'Career Note' form with handwritten entries. At the top, it says '絆プロジェクト' (絆プロジェクト) and 'の目標と評価' (の目標と評価). There is a section for '生単・協会の記録' (生単・協会の記録) with a date '11月30日(木)' and a name field. Below this, there is a section for '活動前に目標を考えよう。活動後に評価をして、これからの目標を考えよう。終わったら、キャリアノートにとじよう。' (活動前に目標を考えよう。活動後に評価をして、これからの目標を考えよう。終わったら、キャリアノートにとじよう。). The form has several sections: '担当の係や役割' (担当の係や役割) with '袋づくり(前半グループ)' (袋づくり(前半グループ)); '目標' (目標) with '商品を落とさず、袋につめる。' (商品を落とさず、袋につめる。); '評価' (評価) with '袋の大きさに合わせて商品を入れる方法をもういっぺん袋づくりができた。' (袋の大きさに合わせて商品を入れる方法をもういっぺん袋づくりができた。). There is a small circle with the number '0' next to the evaluation. Below the form, there is a photo of students working in a library or classroom. To the right of the photo, there is handwritten text: '商品を落とさず、袋につめる。' (商品を落とさず、袋につめる。), '今回は、フォローして、袋につめる。' (今回は、フォローして、袋につめる。), '袋の大きさに合わせて商品を入れる方法をもういっぺん袋づくりができた。' (袋の大きさに合わせて商品を入れる方法をもういっぺん袋づくりができた。), '「はらひのきや、おまかせ」の言葉が、袋づくりの楽しさを思い出させてくれた。' (「はらひのきや、おまかせ」の言葉が、袋づくりの楽しさを思い出させてくれた。). At the bottom of the form, there is a small text: 'よくできた〜◎ だいたいできた〜○ 努力・改善したい〜△' (よくできた〜◎ だいたいできた〜○ 努力・改善したい〜△).

資料6 「キャリアノート」

# 石川県

## 研究協力校（課程又は障害種）

- ・石川県立明和特別支援学校（知的・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. 児童生徒の「つきたい力を考えるシート」の作成

本県の特徴は、まず、実践研究を行うにあたり、研究協力校で、学部ごとに児童生徒の将来の自立におけた目指す姿を学部目標から見直しを行った点である。また、新しい時代に求められる資質・能力を「つきたい力」として捉え、新学習指導要領を踏まえた各教科等の内容等を、各学部の児童生徒の発達段階や実態に応じた「つきたい力」を明確にする取り組みを行った（資料1）。その際のツールとして、各学部の教科等の学習グループごとに「つきたい力を考えるシート」（資料2）の作成、活用を行った。

本シートを作成するにあたって、平成14年度に作成していた指導内容表における3つの課題を意識しながら取り組んだ。第一に、単元（題材）ありきで、児童生徒の目指す姿が見えないこと。第二に、単元（題材）の目標が「知識」及び「技能」の内容に偏っていること。第三に、学習評価の項目が設定されていないことである。

そこで、本シートを活用し、「つきたい力」が身に付く単元（題材）の選定を考え、「知識」及び「技能」の内容に加え、現在や卒業後の生活につながる単元設定や「思考・判断・表現」を高める目標設定に広げた。本シートでは、「つきたい力」を意識できるように、シート内の配置を、左から「つきたい力（ねらい）」→「単元及び学習活動」→「指導及び支援内容」→「評価方法等」という枠組みにした。

特に、「つきたい力を考えるシート」を作成する際には、シートを仕上げることを目的化してしまわないよう、授業づくりの「視点」を共有するためのツールであることを校内で共通理解した。ヒアリング時においても、シートは継続的に随時更新し続けるものであり、最終的に各授業に新学習指導要領の視点が反映されることを目的としていることが強調して語られた。こうした成果を、公開の実践研究授業や研究協議会等を通じて、県内の特別支援学校にも情報共有を行っている。

知的高等部「つきたい力を考えるシート」年間目標(1年でつきたい力)一覧 <数学>					
観点	内容	数と計算	図形	測定、変化と関係	データの活用
産業技術コース	思考・表現・判断・	<ul style="list-style-type: none"> <li>一定の重さになるようにパック詰めをする</li> <li>調理に必要な食材を考える</li> <li>割り勘について考える</li> <li>金額に合わせて商品を選択する</li> <li>予算内で商品を選択する</li> <li>割合、割引について考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>図形の種類によって分類する(三角形、四角形、台形、平行四辺形、多角形、円)</li> <li>図形を組み合わせて、他の図形を作る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>図書館の開館時間の調べ方を考える</li> <li>様々なものの長さを目測で判断する</li> <li>自分が持てる重さの限界を判断する</li> <li>重さと量の関係を考える</li> <li>予定から出発時刻や到着時刻を考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>表を読み、活用する</li> <li>求人票から給料を読み取る</li> <li>データから必要な情報を読み取る</li> </ul>
	知識・技能	<ul style="list-style-type: none"> <li>1000円からの引き算を暗算でする</li> <li>レシートの見方がわかる</li> <li>だいたい合計金額がわかる</li> <li>こづかい帳をつける記入する</li> <li>買い物する店を調べる</li> <li>伝票の見方がわかる</li> <li>郵便の料金がかかる</li> <li>小包の送り方と料金を知る</li> <li>合計金額とおつりを計算する</li> <li>買いたい物の金額を調べる</li> <li>割合の計算方法を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>三角形、四角形等の多角形の形を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>長さ、重さ、量を測る</li> <li>スケジュール管理をする</li> <li>インターネットで様々な情報を調べることができることを知る</li> <li>時間の単位変換をする</li> <li>時刻表の見方を知る</li> <li>時刻表に合わせて経路図を作成するを読み取り適切な時間を選択する</li> <li>物の数を数える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>グラフの種類を知る</li> <li>グラフの書き方を知る(円グラフ、棒グラフ、折れ線グラフ)</li> </ul>
A	思考・表現・判断・	<ul style="list-style-type: none"> <li>金額の大小を判断できる</li> <li>金額に合わせて商品を選択する</li> <li>予算内で商品を選択する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>図形の種類によって分類する(三角形、四角形、台形、平行四辺形、多角形、円)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>様々なものの長さを目測で判断する</li> <li>自分が持てる重さの限界を判断する</li> <li>重さと量の関係を考える</li> <li>設計図を確認し、ものづくりができる</li> <li>距離に対する時間の感覚について考える</li> <li>予定からスケジュール出発時刻や到着時刻を考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>表を読み、活用する</li> <li>求人票から給料を読み取る</li> <li>データから必要な情報を読み取る</li> </ul>
	知識・技能	<ul style="list-style-type: none"> <li>貨幣、紙幣の金額がわかる</li> <li>合計金額と電卓を使っておつりを計算する</li> <li>買いたい物資料から商品の金額を調べる</li> <li>小遣い帳を記入する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>三角形、四角形等の多角形の形を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>物の数を数える</li> <li>長さ、重さ、量を測る</li> <li>時間の単位変換をする</li> <li>時刻表の見方を知る</li> <li>時刻表に合わせて経路図を作成するを読み取り適切な時間を選択する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>グラフの種類を知る</li> <li>グラフの書き方を知る(円グラフ、棒グラフ、折れ線グラフ)</li> </ul>
B	思考・表現・判断・	<ul style="list-style-type: none"> <li>10の合成、分解をする</li> <li>数の大小を判断する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>構成する素素を生活の中で探す</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>グラフを見て、結果を考察する</li> </ul>
	知識・技能	<ul style="list-style-type: none"> <li>生活で使われる加法・減法の計算をする</li> <li>卒業後に一人で簡単な買い物ができるようにお金の計算の仕方を習得する(10円、50円、100円)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>三角形、四角形の形を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生活に必要な長さを測る</li> <li>生活に必要な重さを測る</li> <li>アナログ時計から時刻を読み取る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>データをグラフに表す</li> </ul>

資料1 知的高等部「つきたい力を考えるシート」  
年間目標(1年間でつきたい力)一覧 <数学>

知的障害教育部門 中学部「つきたい力を考えるシート」									
教科・領域	国語	学年・類型	3年 B 類型	【グループ】	①グループ	授業時数	105		
年間目標(年でつきたい力)	<ul style="list-style-type: none"> <li>経験したことや考えたことについて順序を整理して文章を書く</li> <li>相手や内容に応じて経験したことや自分の考えたことを発表する</li> <li>説明文や物語の内容、場面の様子、登場人物の気持ちを理解して読む</li> </ul>								
月	時数	つきたい力(ねらい)	単元及び学習活動	指導及び支援内容	評価				
4	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>絵本や物語に親しみ、本に興味を持つ【関心・意欲・態度】</li> <li>好きな本を自分で見つけて読むことができる</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートを使って場面ごとに詳しく取り上げる</li> <li>何に興味があるかを語り、一緒に本を探す</li> </ul>	ワークシート 行動観察、発言 【関心・意欲・態度】				
5		<ul style="list-style-type: none"> <li>本や絵本に親しむ</li> <li>「読む」内容の活動を通し言語活動を充実し、言語感覚や論理的な思考力や想像力を身につける</li> </ul>	詩や物語を聴く、 説明文を聴く、 読み聞かせの会本の紹介をする 詩や古文等を群読する	<ul style="list-style-type: none"> <li>内容に関する図や写真を用いる</li> </ul>	発言 ワークシート 【知識・理解】				
6				<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークシートで自分の感想を記入する先にまとめる、小グループを作るなど、意見を言い易いやりかたを作る</li> </ul>	発表 【技能】				
7		<ul style="list-style-type: none"> <li>読み聞かせの会で相手と伝わるように読む【技能】</li> <li>文章を音読できる</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>全員で読む、友達と一緒に読む、前に出て読む等変化をつける</li> </ul>	声の大きさ スピード 【技能】				
9	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>話し言葉や書き言葉について知る【知識・理解】</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>日常生活の場面を視覚上げて言葉の違いを理解できるようにする</li> </ul>	ロールプレイ、 ワークシート 【知識・理解】				
10		<ul style="list-style-type: none"> <li>経験したことや考えたことについて順序を整理して文章を書く</li> <li>「書く」内容の活動を通し、言語活動を充実し、論理的な思考力や想像力や言語感覚を身につける</li> </ul>	経験したことや考えたことについて順序を整理して文章を書く【思考・判断・表現】【技能】	<ul style="list-style-type: none"> <li>写真等を見て思い出しながらワークシートを使って思い出した経験したことを箇条書きにする</li> </ul>	作文 【思考・判断・表現】 【技能】				
11		<ul style="list-style-type: none"> <li>言葉並べて文を作る</li> <li>文章の構成を知る【知識・理解】</li> </ul>	言葉について知る 作文、感想文を書く 文を作る 手紙や日記を書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章の構成の学習をする作文ゲーム等で楽しみながら言葉の役割について学べるようにする</li> </ul>	発言 言葉の使いかた 【知識・理解】				
12		<ul style="list-style-type: none"> <li>手紙の書き方を知る【知識・理解】</li> <li>手紙を書く時に、伝えたいことは何かを考える【思考・判断・表現】</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>相手に伝えたいことは何かを明確にしてから手紙を書くように伝える</li> </ul>	手紙の内容 【思考・判断・表現】				

資料2 「つきたい力を考えるシート」

※黒字は平成29年度以前のもの、赤字は平成29年度。

**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. 「つきたい力を考えるシート」と教育課程をつなげる取組**

平成 29 年度は、次年度以降の教育課程編成への活用に向けた「つきたい力を考えるシート」の土台作りとして位置づけられる。

平成 29 年度以前の指導内容表には、評価方法等を記入する欄は設けられていなかったが、平成 29 年度より本シートに「評価方法等」の欄を作成した。この作業によって、単元（題材）ありきで目標やねらいを設定していたという課題に対して、「つきたい力」から評価について検討するように意識が変わっていった。

また、平成 29 年度に共同研究者として招聘した国立特別支援教育総合研究所総括研究員（現神戸親和女子大学准教授）武富博文氏から、「つきたい力」が身に付く授業づくりのためには、さらにカリキュラム・マネジメントを意識することが大切であるとの助言を受けた。学校目標、教育方針等と指導内容の関連を図ることや他教科との関連を教員一人ひとりが「カリキュラム・マネジメントの視点」をもって取り組むことについて、具体策を検討した。まず学部目標から国語と数学等における「つきたい力」を考え、指導案作成時に「他教科との関連」（資料 3）を明記することを試行的に取り組んだ。

○○部門○○部 学年 組 科学習指導案

日 時：平成 年 月 日（ ）第 限  
○○：○○～○○：○○

授業者名：職・氏名  
(複数の場合、チーフに○印)

場 所：  
対象児童（生徒）：

1 単元（題材）名 □□□□

2 他教科等との関連

関連する教科等名	単元（題材）名	関連する内容

3 本時（総時数○時間中 第○次○時）

(1) 小単元名（題目） □□□□

(2) 本時の目標  
- □□□【知識・技能】【思考・判断・表現等】【学びに向かう力・人間性】  
- □□□

(3) 準備・教材等  
□□□

(4) 本時の展開

時間	学習活動	指導上の留意点・支援	評価規準 【観点】（評価方法）
1	1 □□□	・ □□□□□□□□□□□□□□□□ □□	・ □□□□□□□□ 【       】

資料 3 「他教科との関連」の項目をいれた指導案様式

### 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. ウェアラブルカメラの整備による授業の振り返り及び評価の改善・向上

本事業を受けて、小型のウェアラブルカメラ「GoPro」を新たに購入・整備した。「GoPro」には小型で防水機能が備わっている。そのため、従来撮影が困難だった場所や場面における児童生徒の様子を記録することが可能となった。具体的には、プール等水中での児童生徒の活動の様子や、黒板の上部に設置することで、児童生徒が注意を逸らすことなく、教師側の目線から児童生徒の様子に関する映像を記録することができるようになった。

具体的には、プール等水中での児童生徒の活動の様子や、黒板の上部に設置することで、児童生徒が注意を逸らすことなく、教師側の目線から児童生徒の様子に関する映像を記録することができるようになった

(資料 4)。一例として成果報告書では、知的高等部において、産業技術コースの職業と A 類型生活単元学習の授業で、ウェアラブルカメラで撮影した動画を用い、特に導入部分における教員と生徒のやり取りから、部研究のグループごとに生徒の変容を検証した。

その結果、生徒にとって、より主体的で対話的になる授業を目指していながら前時の振り返りや本時の説明が教員主導であったため、その後のグループ活動等で生徒の主体性や活発な対話につながっていないことが分かるなど、教員側の課題が明らかになった。



資料 4 ウェアラブルカメラ記録写真

### 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

### 4-1. めいわ市（いち）による作業製品の販売会

研究協力校である明和特別支援学校では、学校名にちなみ、地域の方々に作業学習で作った木工製品などの製品を販売する「めいわ市」を年に 4 回行うことを通じて、地域社会の人々との交流を行っている。「めいわ市」に向けて、生徒は 14 班（各班 10 名程度）に分かれて準備を進める。その 1 つである菓子製造班は、地域の洋菓子店から、焼き菓子に関する助言や指導をもらい、それを製品にフィードバックしている。また、地域の特産物を使用した製品の開発を行い、準備段階から地域を意識した活動を取り入れた。

平成 28 年度からの取組として、上記の各作業班からリーダーを選出し、リーダー会議を設定するようになった。

当日は、高等部の生徒は、はっぴを着て、中学部の生徒は体操服で作業製品を販売した。

その中で中学部の生徒は、自分たちと高等部の生徒たちとの違いを意識し、高等部の生徒をモデルに作業製品を販売するなど、短期的なキャリアを意識する場面が設定されている。また、作業製品は準備していたレジ 5 台分に行列ができるほど好評で、販売成果が見えるため、生徒が大きな達成感を感じられる取組となっている。これらの取組は、生徒の「主体的・対話的で深い学び」につながるだけでなく、生徒のキャリア教育を推進する取組だといえる。

#### 4-2. 各学部における学校間交流

研究協力校では、全学部において地域の小・中・高等学校と学校間交流を行い、障害のない児童生徒との交流及び共同学習を設定している。小学部及び中学部では年に 2 回、近隣の小学校や中学校と交流を行っている。具体的には、特別活動や保健体育の授業等を題材に交流する対象学年を設定し双方の学校を訪問する形で進めている。

また、高等部（知的障害教育部門及び肢体不自由教育部門）では、2 校の一般高校と交流を行っている。知的障害教育部門では作業学習（栽培）や総合的な学習の時間で、肢体不自由教育部門では最初に研究協力校に相手先の生徒を招き、その後 10 月に行われる文化祭でのゲームの企画をしたり、模擬店販売を一緒に行ったりした。こうした交流及び共同学習を通じて、相手先の高等学校の生徒の中に介護職を目指す生徒が現れるようになった、といった成果が挙げられている。

#### 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. 外部共同研究者との学部協議会を通じた授業の評価・改善

本事業を受けて、研究協力校では、外部の共同研究者を招聘して年間複数回の共同研究を行った。平成 29 年度における具体的な共同研究者として、知的障害教育部門小学部には岡山大学教授 佐藤暁氏、中学部及び高等部には国立特別支援教育総合研究所総括研究員（現神戸親和女子大学准教授） 武富博文氏を、肢体不自由教育部門高等部には日本体育大学教授 長沼俊夫氏を年間 1 回ずつ招き、研究や指導内容等への評価を受けた。

各学部で受けた助言をもとに、授業改善を進めることで、「思考力・判断力・表現力等」を高める授業改善につながった一方で、全ての教科のベースである国語科との関連や各教科のねらいを踏まえどの教科でどの内容を扱うか、教育課程の理解が必要との指摘があり、新たな課題も明らかになった。

# 福井県

## 研究協力校（課程又は障害種）

- ・ 福井県立盲学校（視覚）
- ・ 福井県立ろう学校（聴覚）
- ・ 福井県立福井特別支援学校（肢体）
- ・ 福井県立福井東特別支援学校（病弱・肢体）
- ・ 福井県立福井南特別支援学校（知的）
- ・ 福井県立嶺北特別支援学校（知的）
- ・ 福井県立奥越特別支援学校（知・肢・病）
- ・ 福井県立南越特別支援学校（知・肢・病）
- ・ 福井県立嶺南東特別支援学校（知・肢・病）
- ・ 福井県立嶺南西特別支援学校（知・肢・病）

## 研究の成果

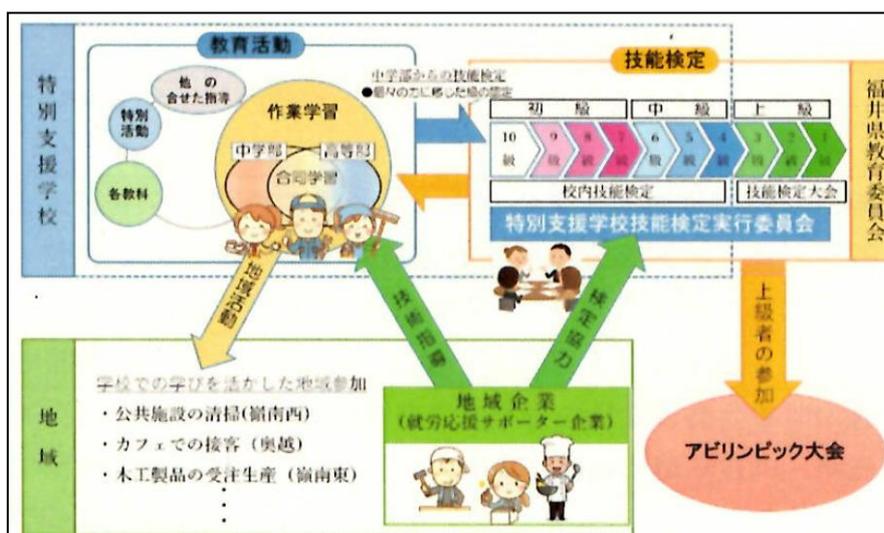
### 観点Ⅰ：

#### 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

##### Ⅰ. 「就労応援サポーター企業」との連携・協力

福井県では、高等部がある県立特別支援学校 10 校すべてが研究協力校として指定されている。キャリア教育を大きなテーマに据え、地域企業等と学校が連携・協力した、生徒の職業教育・就労支援ならびに自立と社会参加に向けた小学部から高等部までの系統性ある教育課程を研究課題とした。とりわけ、多くの生徒にとって卒業後の進路選択の幅が広がるよう、社会で働くために必要とする要素の他、高等部卒業後の「自立」面で必要とされる要素を「ライフキャリア」として整理し、高等部のみならず小・中学部を含めた 12 年間の学校生活において「ワークキャリア」「ライフキャリア」の両面から指導・支援が必要と考えた。

そこで、作業学習を核に、就労応援サポーター企業による技術指導等、地域企業と連携した職業教育・就労支援や技能検定等の実践を通じた中学部段階からの系統性あるキャリア教育の在り方に関して実践研究を行った（資料 1）。これは、福井県全体のキャリア教育の底上げをねらいとしている。実践研究を行うにあたり、10 校合同の進路指導部の担当者会の中で、本事業の実践研究に関する話し合いを行い、各学校間の共通理解を図った。



資料1 実践研究モデル図

また、平成28年度に、生徒の作業実習や企業見学の他、学校での作業学習時の技術指導等、企業と連携した職業教育・進路支援を進めるため、「就労応援サポーター企業」登録制度を創設した。平成29年度末時点で204社が登録している。

「就労応援サポーター企業」のサポート内容として、「職場見学」「就業体験」「職場実習」「技術指導」「研修会」「雇用促進」の項目があり、企業によってサポート内容は異なっている。「雇用促進」を行っている企業では、実際に高等部の生徒の雇用を積極的に行っている。

## 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. 系統性のあるキャリア教育の在り方の検討

各研究協力校において、観点1で示した「就労応援サポーター企業」と連携した作業実習や職場実習等の職業教育・就労支援の実施に加え、福井県版技能検定から、生徒の自立と社会参加に必要な力を整理し、作業学習や職業等の授業で必要な指導・支援を検討し実践した。また、実践内容を各学校及びキャリア教育担当者会で整理し、中学部段階からの系統性あるキャリア教育の在り方を検討した。

具体的には、作業学習時の技術指導では、4つの特別支援学校で32回、延べ297名の生徒が、食品加工や喫茶サービス、清掃、園芸等でサポーター企業からの専門的な技術指導を受けた。具体的には、パン製造やフラワーアレンジメント等に関して、外部講師を招いて技術指導（資料2-1、2-2）を受けた。



資料 2-1 技術指導（パン製造）



資料 2-2 技術指導  
（フラワーアレンジメント）

企業からの指導について各学校からは以下のような効果が報告されている。

- ・プロの講師から高度な技術を学べたことにより、卒業後の就労につながる専門性の高い作業学習を行うことができた。
- ・プロの講師から評価してもらうことは、生徒自身が社会貢献を実感する体験になり、それを積み重ねることで働く意欲を育てる機会になっている。
- ・生徒間でのコミュニケーションの向上が見られ、常に相手を意識しながら作業に取り組むことができた。

以上のように、作業技術の向上に加え、生徒のより良いものを作りたいという向上心が高まった。

また、中学部及び高等部合同の作業学習を設定し、中学部と高等部のつながりを高めた。平成29年度には2校で行い、10名の中学部生徒が高等部生徒と一緒に技術指導を受けた。実施にあたって、各学校が中高合同の作業学習を行う意義やねらい等を明確に持ち、計画・実行・評価できるよう、キャリア教育担当者会で合同作業学習の観点を絞った。これにより、「教える（手本）」「教えられる（真似る）」といった高等部生徒と中学部生徒の役割や、「教えることによる自己肯定感（高等部生徒）」「上級生の姿を見て、高等部への期待感（中学部生徒）」といった効果があった。具体的に、以下のような成果が得られた。

- ・高等部生徒の、外部講師に対しての挨拶やスリッパを出す、送迎する、お礼をいう等の姿が手本となり、中学部生徒の積極的な行動が見られるようになった。
- ・高等部生徒のテキパキと動く姿に刺激され、「あんな風にやりたい」という言葉が中学部生徒から聞かれた。

個別の指導計画に関しては、各校の実態に応じてフォーマットを作成している。学校によっては、福祉のサービス利用計画の様式と似た形にしている学校もあり、福祉側と共有できるような工夫を行っている。

### 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

記載なし。

### 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

#### 4. 「交流コーディネーター」の配置による交流及び共同学習の推進

福井県では、平成 28 年度から、学校間交流を中心に取り組み始めた。学校間交流を行うにあたって、「交流コーディネーター」というアドバイザーを位置づけ、県内に 4～5 名配置した。「交流コーディネーター」として、特別支援学校や特別支援学級担当の元校長を選定し、子どもたちに出前授業や教職員の研修を行なった。居住地校交流では、各学校の対象児童が在籍する学級担任同士のやりとりで終始してしまうが、学校間交流では他の教職員も巻き込んで行える点が利点である。

学校によっては、共同学習をしたことがない学校があり、平成 27 年度の時点で、そういった小中学校が 130 校あった。そのため、県教育委員会を主導に「交流コーディネーター」を派遣し、交流及び共同学習を行った（資料 3）。その結果として、特別支援学校及び小中学校ともに、新たな交流や共同学習の機会を設定することが出来る点で意義を感じられる取組となった。一方で、特別支援学校側には、今までの交流先に加え、他の小中学校との交流が増えるため、負担感などが大きかったという課題があった。

なかには、遠隔地にある小中学校との交流及び共同学習においては、地理的条件によって、実施が難しい状況もある。しかしながら、カリキュラム・マネジメントの視点に立てば、交流及び共同学習は学校の実態や地域の特性に即して行う必要がある。そのため、上記のような地理的条件や特性に即し、遠隔システムを有効活用して事前・事後学習を組み込むなどの取組は、交流及び共同学習の特色として捉えることができる。



資料 3 交流及び共同学習時の様子

## 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

#### 5-1. 「学校ジョブコーチ」による実習評価

多面的な視点からの学習評価に関連した取組として、福井県では生徒の企業実習を支援する「学校ジョブコーチ」を配置した。「学校ジョブコーチ」の主な役割は、①企業実習のコーディネート、②実習中の生徒支援及び実習評価、③実習評価を基にした学校における指導改善の3点である。福井県全体で5名配置し、元企業の営業担当や、ハローワークの勤務経験がある者を選定した。卒業を控えた高等部3年生への支援のみならず、高等部1、2年生段階から、就労に対する課題を学校外の実習の場で明らかにし、学校（教育の場）で改善したことを次の企業実習で確認しながら進めることが生徒の進路支援には有用であった。

#### 5-2. 福井県特別支援学校技能検定における課題の確認

作業学習等で培った力を評価する技能検定実施に向け、平成29年度から公益社団法人福井県ビルメンテナンス協会の協力を得て、検定準備委員会にて評価規準、指導書等の作成を行った。「中学部生徒から参加できる検定」として、基礎的な技能を認定するための校内検定と校内検定上級認定者がチャレンジする県大会（平成30年度から開催）を設けている。

平成29年度の清掃技能校内検定の受検者は、高等部生徒が6名、中学部生徒が4名であった（表1）。

表1 平成29年度清掃技能校内検定結果

※数値（人）

	級 学部	4	5	6	7	8	9	10
テーブル拭き	高	3		1				
	中				1		1	
自在ぼうき	高	1						
	中				1			
ダスタークロス	高	2	1	1				
	中						2	
モップ	高	3		1				
	中						1	

また、ビルメンテナンス協会による各学校での清掃技術指導と指導担当教員向けの研修会等、生徒及び指導する教員の技術向上も図っている。

# 千葉県

## 研究協力校（課程又は障害種）

- ・千葉県立君津特別支援学校（知的）
- ・千葉県立夷隅特別支援学校（知的）

## 研究の成果

### 観点Ⅰ：

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

### Ⅰ-Ⅰ. 研究の目的

千葉県では、研究協力校 2 校で異なる研究テーマや目的を設定し、実践研究に取り組んだ。まず、千葉県立君津特別支援学校（以下、「君津」）では、知的障害のある児童生徒への学習評価について、現行の特別支援学校学習指導要領に基づき、教育課程を編成して、一人一人に個別の指導計画を作成し、目標、手立てに照らし合わせた評価を実施している。各教科等を合わせた指導の評価については、児童生徒の意欲や態度により判断する部分が多く、各教科等の内容に基づいているにもかかわらず、「何を学習し、何ができるようになったのか」という説明が十分とはいえない状況にあり、各教科等の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが課題となっている。

これらのことを踏まえ、「君津」では各教科等を合わせた指導について、各教科等の内容や評価の観点の明確化を図り、効果的な指導方法について研究することとし、研究テーマを「知的障害のある児童生徒の質の高い学びを実現するために必要な学習指導と評価の在り方」と設定した。

千葉県立夷隅特別支援学校（以下、「夷隅」）では、これまでも特別支援学校においては、キャリア教育の全体計画を作成して取り組んでいるところであるが、本研究を通して、各学部内で指導する各教科間の関連性（各教科や領域等でキャリア教育と係わる主な事項を明らかにするなど）や校内における各学部間のつながり、家庭や地域との連携の在り方等について、更に検討することが課題として明らかになった。

そこで、本研究では、キャリア教育に係わる各教科間の関連性や、校内における各学部間のつながり、家庭・地域や産業現場との連携の在り方などについて検討し、小学部段階から連続したキャリア教育を推進するための教育課程の編成や指導方法等を明らかにすることを目的とした。

## 1-2. 校内研修による共通理解（「君津」）

「君津」は大規模校ということもあり、平成 29 年度は研究を進めるにあたって教師間の共通理解を図ることに着手した。

校内研修では、筑波大学附属大塚特別支援学校 中村晋氏より「～各教科・領域を合わせた指導について～戦後の教育方法史から今日的課題まで」というテーマで「各教科等を合わせた指導の歴史と特徴」「各教科等を合わせた指導の課題」について、助言を受けた。また、文部科学省初等中等教育局視学委員特別支援教育調査官（現神戸親和女子大学准教授）武富博文氏から、新学習指導要領の改訂のポイントについて助言を受けた。これらの研修により、次年度行う研究への共通理解ができ、各教科等を合わせた指導における関連する各教科等の内容を意識した授業づくりや児童生徒のつきたい力を観点とした学習評価に加え、単元の評価（教師の評価）の必要性等、次年度の研究で目指すことが明確になった。

## 1-3. 校務分掌の活用をはじめとした学校全体で共通理解を進める取り組み（「夷隅」）

「夷隅」では、小学部から高等部までの全教育課程を通して取り組むために校務分掌の組織を活用した。分掌ごとにどのような学習活動が考えられるか、月 1 回の校務分掌会議でアイデアを出し合った。校務分掌会議を中心に検討を進めたことで、各学部の立場から意見交換をし、教員一人一人がキャリア教育について考える機会となった。また、生徒指導、保健指導、給食指導等の指導部門のつながりができ、「なぜ、なんのために」が明確になるなど 1 本の柱ができた。

校務分掌会議等で話し合った取組を「キャリアの視点を取り入れた学習活動の工夫」（資料 1）としてまとめ、小学部から高等部までの各学齢期に応じた学習活動を「各学部と連携・継続した支援」（資料 2）として整理することができた。

次年度以降の課題として、授業づくりに焦点を当て、小学部、中学部、高等部のつながりを意識しながら、各学部段階で整理した学習内容を実践していくこと。実践する際には、平成 29 年度に作成した「各学部と連携・継続した支援」を活用するとともに、児童性の子に応じたねらいや手立てを明確に

キャリアの視点に立った学習内容の広がり

校務分掌名	B	キャリア教育
-------	---	--------

（ポイント）

- ・各部毎に、清掃検定を実施する。
- ・高等部「情報」で、パソコン検定に関する取り組みを計画していく。

（具体的な内容として）

- すべての教職員（小学部～高等部）に、キャリア教育についての理解を高める。
- ・4月に、キャリア教育全体学習計画のプリントを配布し、キャリアで育てたいことやキャリア教育で育てたい具体的なねらいを伝える。
- ・すべての学習活動に、キャリアの視点をもって対応することができる。
- 学校生活全体を通して、キャリア教育を推進していく。
- 研究部を中心に、各分掌とキャリア教育を連携させて実践していく。
- パソコン検定の実施
- ◎校内清掃検定の実施
  - 小学部＝お掃除キング、お掃除クイーン
  - 中学部、高等部＝校内清掃検定 1級～10級
- ※清掃検定の手順と、毎日の清掃活動を分けて考えることも大切。
- 給食のテーブル拭き 清掃検定に準じると、実が失われかねない。
- 食べこぼしの食材を、床の上に落としてしまうように。
- 一日常生活に生かせる内容を検定の手順に加える。（日常に生かす内容+検定の内容）
- 例）全学部、食べこぼしをティッシュで取ってから、検定の手順に沿ってテーブルを拭く。
- 算数で計算を学習するけど、買い物に行ったときに筆算をすることはあまりしないのでは、電卓を活用することもあるのでは・・・という意味。
- ※トイレ掃除の手順表や、階段掃除のガイドテープなどを貼る。
- ・トイレ清掃の質を高める
- ・手拭の作成、清掃グッズのセット、清掃看板、作業着、
- ・散髪清掃の工夫
- 自在ほうき ちりとり
- 場所によっては家庭用掃除機を用いての清掃を取り入れることも。

他の分掌との連携

学習指導部【B】【D】の分掌と連携し、学校生活全体を通して、学習活動にキャリアの視点を位置づけていく。

### 資料 1 キャリア教育の視点に立った学習内容の広がり

して取り組んでいくこと。さらに、授業を振り返り改善していくためのサイクルや児童生徒それぞれの評価方法を検討し、キャリア発達を引き出すための授業が展開できるようにしていくことが挙げられた。

このように、各校務分掌で検討した内容を教員間で共通理解し、学校全体で実施した。役割をもって活動する取組を通して、自分から進んで活動する姿が見られたり、目的をもって取り組む姿が見られたりした。

各学部と連携・継続した支援(学習活動)	
<p><b>【学習指導部】</b> (B分掌)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○防災・安全</li> <li>○キャリア教育</li> <li>○進路指導</li> <li>○生徒指導</li> <li>○給食指導</li> <li>○保健指導</li> <li>○児童生徒会</li> <li>○部活動</li> </ul>	<p><b>【各教科・領域】</b> (D分掌)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○国語/算数・数学</li> <li>○音楽</li> <li>○図工・美術</li> <li>○体育・保健体育</li> <li>○日常生活の指導</li> <li>○生活単元学習</li> <li>○作業学習</li> <li>○道徳</li> <li>○自立活動</li> <li>○総合的な学習の時間</li> <li>○職業/家庭</li> <li>○情報</li> <li>○外国語(英語)</li> <li>○社会</li> </ul>

各学部と連携・継続した支援(学習活動)	
<p>校務分掌名 B キャリア教育</p> <p>(キャリアの視点に立ったテーマとねがい)</p> <p>○各学部段階に沿った清掃指導 ・校内清掃検定に沿った手順の周知、日常生活に転化することができる。 ・定期的な清掃活動を通して、清掃活動への価値や意義を見出して前向きに取り組む力を育むことができる。</p> <p>(小・中・高の連携・継続した支援)</p> <p><b>小学部段階での支援(学習活動)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・特別活動『おそうじキング』を実施し、自立活動や日常生活の指導(給食)の中で、校内清掃検定に沿った手順でテーブルふきに取り組むようにする。</li> <li>・清掃活動やおそうじキングでの表彰を通じ、他者からほめられたり認められたりすることで清掃活動に対して意欲の向上を図る。</li> <li>・校内清掃検定を実施するようにする。</li> </ul> <p>.....</p> <p><b>中学部段階での支援(学習活動)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・1学期、総合的な学習の時間『いすみクリーン作戦』を通して、学校から国吉駅周辺のゴミ拾いを行い、地域の清掃活動に取り組むようにする。</li> <li>・2、3学期、総合的な学習の時間『おそうじクエスト』を通して、朝と給食の時間(床清掃、テーブルふき)に校内清掃検定に沿った手順で定期的な清掃活動に取り組むようにする。</li> <li>・校内清掃検定を実施するようにする。</li> <li>・場所によって清掃の仕方を変える場面を設ける。</li> </ul> <p>.....</p> <p><b>高等部段階での支援(学習活動)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・毎日の清掃活動を通して、清掃活動への価値や意義を見出して前向きに取り組むことができる。</li> <li>・校内清掃検定を実施するようにする。</li> <li>・校内清掃検定の合格に向け、清掃技術(テーブル拭き、床清掃、窓清掃)の向上を図る。</li> <li>・放課後活動の一環として、定期的に近隣施設に向向き、清掃活動に取り組む。</li> <li>・昼休みの各分指場所の清掃活動や食堂のテーブルふきなど清掃活動に積極的に取り組むことができるようにする。(日生)</li> <li>・近隣施設の清掃活動に積極的に取り組むことができる。(部活動)</li> </ul> <p>○キャリアの視点で、なぜ大切なのか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・清掃検定は、基本的な清掃技術を身に付けるうえで必要な学習と思われる。小学部段階から段階に合わせた校内清掃検定を実施することで、掃除をすることの大切さや、清掃のルールなどを身に付けられるようにする。</li> <li>・清掃検定に沿った基礎的な清掃の手順や態度を知り、日常的に取り組むことで、効率の良い清掃を行うことができるようにする。</li> <li>・食べこぼしをティッシュで取る、大きなゴミはあらかじめ拾っておくなど、清掃検定への活動を通して、日常生活への転化に結び付けることができるようにする。</li> <li>・身のまわりがきれいになる気持ちよさや人から感謝されるうれしさ、充実感を味わうことで、意欲の向上に結び付けることができるようにする。</li> </ul>	

資料2 各学部と連携・継続した支援(学習活動)

**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. 教育課程研究協議会の開催(「君津」)**

「君津」では、教育課程研究協議会を平成30年1月と3月に実施した。教育課程研究協議会委員を校外から6名依頼し、「君津」の研究について指導・助言を仰いだ。平成30年3月の教育課程研究協議会において、平成29年度の研究成果と課題、平成30年度の方向性について、評価を行い、平成30年度は学部のつながりを意識した取組へとつなげた。

### 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

#### 3-1. 評価の観点設定による目標の明確化・手立ての工夫（「君津」）

「君津」では、評価の観点を明確にする取組をした。中学部では、実態把握表（資料 3-1）と評価規準表（資料 3-2）を作成した。評価の観点を「育成を目指す資質・能力の3観点」とし、発達段階ごとに目標や内容を整理した。実態把握表や評価規準表で教師間の共通理解が図られ、手立ての工夫について話し合ったり、授業改善につながったりした。

歌唱	歌唱	歌唱	歌唱	歌唱	歌唱	歌唱	歌唱	歌唱	歌唱	歌唱		
（歌いたくなくても歌えない（発語がない））	歌詞を直前に伝えれば歌える（言えない）	覚えたところを歌う（音程△）	覚えたところを歌う（音程○）	好きな歌のときに口ずさむ（音程○）	自分なりに全て歌える（音程△）	伴奏に合わせて全て歌える（音程△）	伴奏に合わせて全て歌える（音程○）	伴奏に合わせて全て歌える（音程○）	伴奏に合わせて全て歌える（音程○）	伴奏に合わせて全て歌える（音程○）		
観点	関、表・思	関、表・思	関、知、表・思	関、表・思、知・技	関、表・思	関、表・思、知・技	関、表・思、知・技	関、表・思、知・技	関、表・思、知・技	関、表・思、知・技		
歌唱	歌いたくない（恥ずかしい）（自信がない）（好きな歌じゃない）	友だちや教師と一緒に一部を歌う	友だちや教師と一緒にだいたい歌う	友だちや教師と一緒に全て歌う（ささやき声）	友だちや教師と一緒に全て歌う（聞こえる声）	友だちや教師と一緒に全て歌う（聞こえる声）	友だちや教師と一緒に全て歌う（大きな声）	友だちや教師と一緒に全て歌う（大きな声）	友だちや教師と一緒に全て歌う（大きな声）	友だちや教師と一緒に全て歌う（大きな声）		
観点	関	関	関	関	関	関	関	関	関	関		
器楽	叩きたくない（興味がない）（嫌い）（指示される意味が分からない）	言葉をかければ楽器を手に取る（鳴らさない）	言葉をかければ手に取って鳴らす	楽器を手に取って鳴らし続ける	教師の合図に合わせて鳴らす・止める	伴奏を聞いて鳴らす・止める	教師の支援で一部リズム打ちをすることができる	教師の支援でだいたいリズム打ちをすることができる	教師の支援で全部リズム打ちをすることができる	一人で一部リズム打ちをすることができる	一人でだいたいリズム打ちをすることができる	一人で全部リズム打ちをすることができる
観点	関	関	関、表	関、表	関、表、思	関、表、思	関、表、思、知・技	関、表、思、知・技	関、表、思、知・技	関、表、思、知・技	関、表、思、知・技	関、表、思、知・技
身体表現	人の様子を見ている	教師が働きかけると一部真似できる	教師が働きかけると一部真似できる	教師が働きかけると一部真似できる	教師が働きかけると一部真似できる	教師が働きかけると一部真似できる	教師が働きかけると一部真似できる	教師が働きかけると一部真似できる	教師が働きかけると一部真似できる	教師が働きかけると一部真似できる	教師が働きかけると一部真似できる	教師が働きかけると一部真似できる
観点	関	関、表	関、表	関、表	関、表、思、知	関、表、思、知	関、表、思、知	関、表、思、知	関、表、思、知	関、表、思、知	関、表、思、知	関、表、思、知

### 資料 3-1 実態把握表

参考 中学部 音楽科 Aグループ 評価規準と基準（2学期）  
題材名「合奏をしよう」

		学びに向かう力・人間性等（音楽への関心・意欲・態度）	
		知識及び技能 （鑑賞の能力、音楽表現の技能）	思考力・判断力・表現力等 （音楽表現の創意工夫）
評価 観点	関	楽器の音色や曲の雰囲気を知る。	（合奏） 伴奏に合わせて、楽器で表現する。
	表	本時：鑑賞曲を聴いて、その雰囲気を感じたり、楽器から感じたりする。	本時：伴奏を聴いて、自分のパートを演奏する。
	思	曲の特色や変化について自分から発言する。	全体練習（制歌の多い集団）で、周りに合わせて演奏する。
評価 基準 （基礎）	関	曲の特色について、教師が提示したものの中から適切なものを挙げる。	パート練習（制歌の少ない小集団）で、周りに合わせて演奏する。
	表	曲を聴いて、表現を説明したり、声を出したりする。	伴奏を聴いて、自分なりに演奏する。
	思	曲の特色や変化について自分から発言する。	全体練習（制歌の多い集団）で、周りに合わせて演奏する。

### 資料 3-2 評価規準表

### 3-2. 個に合わせた振り返り（「夷隅」）

「夷隅」では、児童生徒自身がわかりやすい方法（実物、動画、写真、イラスト、ことば）を用いて振り返り（評価）を行った。例えば、中学部の日常生活の指導「清掃検定」や小学部の生活単元学習では、がんばったことについて文で記述するだけでなく、本人が実際に頑張っている様子の写真を賞状やメダルに掲載し、児童生徒が自分の頑張りがわかるような工夫をした。

ことばで表現することが難しい児童生徒に対しては教員が言語化して返した。また、表出が難しい児童生徒にはドロップスのイラストや、DropTalk・vocaco といったアプリを利用した（資料4）。



資料4 イラストによる振り返り

#### 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

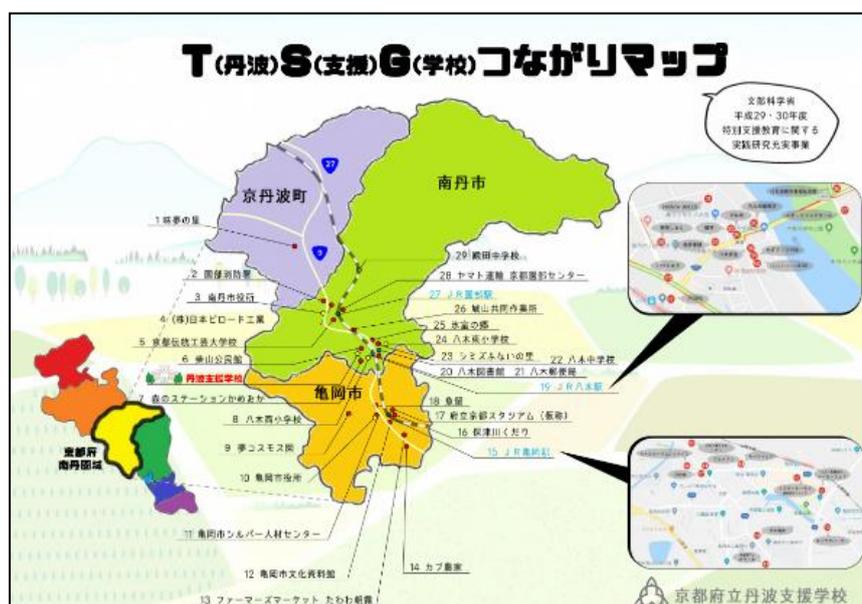
### 5. 評価規準やアセスメントシートを用いた複数の教員による評価（「君津」）

「君津」では各教科や各教科等を合わせた指導において、育成を目指す資質・能力の3つの柱を評価の観点として評価表の作成に取り組んだ。チェック項目を作成することで、指導内容や手立てが具体的になり、児童生徒の変容がわかるようになった。



小学部から高等部の全学級を発達段階ごとに分け、学部を越えた分科会を組織し、学部研究と縦割り研究の2つで研究を進めた。学部研究においてはそれぞれの学部（生活年齢）においてつきたい力を、縦割り研究では、児童生徒の発達年齢におけるつきたい力や系統的な指導のあり方について討議した。これらをもとに、各学部の実践を検討・共有することで、12年間の系統性のある指導の実現を目指した。

また、KKPJ（共生社会形成貢献プロジェクト）という名の下に、地域とつながる質の高い実践の積み上げを行った。授業等において実際につながることができた地域の方や地域の施設を整理し、「T（丹波）S（支援）G（学校）つながりマップ」（資料2）として一覧にまとめた。一度、一覧にまとめることで、マップを活用しながら地域資源を有効活用した質の高い授業実践を行うことが可能となった。



資料2 TSGつながりマップ

**観点2：**

**教育課程・個別の指導計画の実施状況とその評価**

**2-1. 教育課程マネジメント年間指導計画の作成（京都府立八幡支援学校）**

京都府立八幡支援学校（以下、「八幡」）では、「一人一人の共生社会につながる交流及び共同学習～共生社会でよりよく豊かに生きる力を育む教育課程づくり～」を研究テーマに設定し、知的障害特別支援学校のカリキュラム・マネジメントに取り組んだ。平成29年度の成果として、「教育課程マネジメント年間指導計画」（資料3）を作成した。

「教育課程マネジメント年間指導計画」を作成する際のポイントとして、次の3点を考慮した。第一に、同時期に取り組む他の教育活動とのつながりの計画を意識した「教科等横



## 2-2. 「授業ガイド」による地域との関係づくり

「丹波」では、「社会に開かれた教育課程」の実現のため、学校として育成する資質・能力を明確にし、地域社会と共有することが重要であるという視点に立ち、年間6回の学校公開を行った。その際、学習で子どもたちにつけたい力や工夫した点を「授業ガイド」（資料4）として作成し、参観者から授業への意見や感想を受け、よりよい授業づくりに取り組んだ。また、参観者には、「授業参観アンケート」で授業を評価してもらうとともに、子どもたちが地域の中で豊かに生活していくために必要な力や活動のアイデアを考えてもらった。なお、「授業ガイド」は、保護者や地域の方に授業内容等がより伝わりやすいように簡単な言葉で完結に書くことを全校で意識した。



学習名 (単元名)	水に触れよう	教科・領域名	生活単元学習
時間	10:00~10:45	場所	中学部1組教室(D棟1F)
今日の授業のめざすところ			
シャボン玉の中に入るといった体験的な活動を行うことによって、生徒の興味を引き出していきます。また、シャボン玉を作る時に、それぞれができることを生かし(力強く吹く、道具を持つて振る等)、新たにつけた力をみんなの前で発表する機会を設定していきます。ひまわり作りでは、全員で作品を作ったということを実感できるようにしており、最後には、単元の中で作った水に浮かぶクラゲを、日頃の感謝を込めて両親にプレゼントします。			
この学習(単元)でつけたい力(深い学びの視点を踏まえて)			
水をテーマに、体験的な活動や制作活動に取り組みしていきます。手洗いをする時、風呂に入る時...いろいろな場面でも水に触れる機会があり、生徒達にとっても親しみやすく、馴染みのものでもあることから教科として選びました。シャボン玉の中に入るといった体験的な活動を取り入れることによって、「やってみたい」という主体的に活動してみようという気持ちを引き出していきます。また、人との関わりを重んじ、友達や両親にプレゼントを作り、「ありがとう」と言ってもらえる経験を積むことを大切にしています。			

資料4 授業ガイド

### 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. 「授業改善シート」の作成・活用

「八幡」では、平成29年度に、「教育課程マネジメント年間指導計画」に加え「授業改善シート」（資料5）を作成した。児童生徒一人一人の目標・指導内容・指導方法・評価規準・学習評価を「授業改善シート」から明らかにし、授業改善に取り組んだ。

授業改善を行う際には、「活動の選択」「活動量の調整」「活動の流れの設定」「活動の場の設定」「道具等の選択」「ペアやグループの設定」「直接的な言葉掛けや問いかけの工夫」の7観点を挙げている。一つの単元につき一つの「授業改善シート」を作成し、毎時(もしくは毎次)の授業の成果と課題を共有し、授業改善を継続した。

授業改善シート		学年	組	単元名	日
本単元でつけたい力 (授業全体の目標、単元設定の理由、単元導入からのつながりなども必要に応じて書く)					
単元目標		単元に設定する単元の目標			
単元設定の理由	知識・技能				
	態度・情動・意欲				
	主体的に学習に取り組む態度				
	児童生徒の状況 (目標・学習状況を踏まえて設定する)	単元で (目標)	授業 (具体的な活動や指導方法を記入する)		
単元目標		特別担任の子どもの様子 (目標達成に留意する)			
1	活動内容 (目標)	授業改善につなげる授業や課題 (授業の場面に活用できるように)			
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
授業開始		授業の分野と単元を記入する			
*授業改善の観点(7観点を踏まえて)を記入する					
＜授業改善の観点＞					
① 学びの意欲	② 学びの意欲	③ 学びの意欲	④ 学びの意欲	⑤ 学びの意欲	⑥ 学びの意欲
⑦ 学びの意欲	⑧ 学びの意欲	⑨ 学びの意欲	⑩ 学びの意欲	⑪ 学びの意欲	⑫ 学びの意欲
＜授業改善の観点＞					
⑬ 学びの意欲	⑭ 学びの意欲	⑮ 学びの意欲	⑯ 学びの意欲	⑰ 学びの意欲	⑱ 学びの意欲
⑲ 学びの意欲	⑳ 学びの意欲	㉑ 学びの意欲	㉒ 学びの意欲	㉓ 学びの意欲	㉔ 学びの意欲
㉕ 学びの意欲	㉖ 学びの意欲	㉗ 学びの意欲	㉘ 学びの意欲	㉙ 学びの意欲	㉚ 学びの意欲
㉛ 学びの意欲	㉜ 学びの意欲	㉝ 学びの意欲	㉞ 学びの意欲	㉟ 学びの意欲	㊱ 学びの意欲
㊲ 学びの意欲	㊳ 学びの意欲	㊴ 学びの意欲	㊵ 学びの意欲	㊶ 学びの意欲	㊷ 学びの意欲
㊸ 学びの意欲	㊹ 学びの意欲	㊺ 学びの意欲	㊻ 学びの意欲	㊼ 学びの意欲	㊽ 学びの意欲
㊾ 学びの意欲	㊿ 学びの意欲	㋀ 学びの意欲	㋁ 学びの意欲	㋂ 学びの意欲	㋃ 学びの意欲
㋄ 学びの意欲	㋅ 学びの意欲	㋆ 学びの意欲	㋇ 学びの意欲	㋈ 学びの意欲	㋉ 学びの意欲
㋊ 学びの意欲	㋋ 学びの意欲	㋌ 学びの意欲	㋍ 学びの意欲	㋎ 学びの意欲	㋏ 学びの意欲
㋐ 学びの意欲	㋑ 学びの意欲	㋒ 学びの意欲	㋓ 学びの意欲	㋔ 学びの意欲	㋕ 学びの意欲
㋖ 学びの意欲	㋗ 学びの意欲	㋘ 学びの意欲	㋙ 学びの意欲	㋚ 学びの意欲	㋛ 学びの意欲
㋜ 学びの意欲	㋝ 学びの意欲	㋞ 学びの意欲	㋟ 学びの意欲	㋠ 学びの意欲	㋡ 学びの意欲
㋢ 学びの意欲	㋣ 学びの意欲	㋤ 学びの意欲	㋥ 学びの意欲	㋦ 学びの意欲	㋧ 学びの意欲
㋨ 学びの意欲	㋩ 学びの意欲	㋪ 学びの意欲	㋫ 学びの意欲	㋬ 学びの意欲	㋭ 学びの意欲
㋮ 学びの意欲	㋯ 学びの意欲	㋰ 学びの意欲	㋱ 学びの意欲	㋲ 学びの意欲	㋳ 学びの意欲
㋴ 学びの意欲	㋵ 学びの意欲	㋶ 学びの意欲	㋷ 学びの意欲	㋸ 学びの意欲	㋹ 学びの意欲
㋺ 学びの意欲	㋻ 学びの意欲	㋼ 学びの意欲	㋽ 学びの意欲	㋾ 学びの意欲	㋿ 学びの意欲
㌀ 学びの意欲	㌁ 学びの意欲	㌂ 学びの意欲	㌃ 学びの意欲	㌄ 学びの意欲	㌅ 学びの意欲
㌆ 学びの意欲	㌇ 学びの意欲	㌈ 学びの意欲	㌉ 学びの意欲	㌊ 学びの意欲	㌋ 学びの意欲
㌌ 学びの意欲	㌍ 学びの意欲	㌎ 学びの意欲	㌏ 学びの意欲	㌐ 学びの意欲	㌑ 学びの意欲
㌒ 学びの意欲	㌓ 学びの意欲	㌔ 学びの意欲	㌕ 学びの意欲	㌖ 学びの意欲	㌗ 学びの意欲
㌘ 学びの意欲	㌙ 学びの意欲	㌚ 学びの意欲	㌛ 学びの意欲	㌜ 学びの意欲	㌝ 学びの意欲
㌞ 学びの意欲	㌟ 学びの意欲	㌠ 学びの意欲	㌡ 学びの意欲	㌢ 学びの意欲	㌣ 学びの意欲
㌤ 学びの意欲	㌥ 学びの意欲	㌦ 学びの意欲	㌧ 学びの意欲	㌨ 学びの意欲	㌩ 学びの意欲
㌪ 学びの意欲	㌫ 学びの意欲	㌬ 学びの意欲	㌭ 学びの意欲	㌮ 学びの意欲	㌯ 学びの意欲
㌰ 学びの意欲	㌱ 学びの意欲	㌲ 学びの意欲	㌳ 学びの意欲	㌴ 学びの意欲	㌵ 学びの意欲
㌷ 学びの意欲	㌸ 学びの意欲	㌹ 学びの意欲	㌺ 学びの意欲	㌻ 学びの意欲	㌼ 学びの意欲
㌽ 学びの意欲	㌾ 学びの意欲	㌿ 学びの意欲	㍀ 学びの意欲	㍁ 学びの意欲	㍂ 学びの意欲
㍃ 学びの意欲	㍄ 学びの意欲	㍅ 学びの意欲	㍆ 学びの意欲	㍇ 学びの意欲	㍈ 学びの意欲
㍉ 学びの意欲	㍊ 学びの意欲	㍋ 学びの意欲	㍌ 学びの意欲	㍍ 学びの意欲	㍎ 学びの意欲
㍏ 学びの意欲	㍐ 学びの意欲	㍑ 学びの意欲	㍒ 学びの意欲	㍓ 学びの意欲	㍔ 学びの意欲
㍕ 学びの意欲	㍖ 学びの意欲	㍗ 学びの意欲	㍘ 学びの意欲	㍙ 学びの意欲	㍚ 学びの意欲
㍛ 学びの意欲	㍜ 学びの意欲	㍝ 学びの意欲	㍞ 学びの意欲	㍟ 学びの意欲	㍠ 学びの意欲
㍡ 学びの意欲	㍢ 学びの意欲	㍣ 学びの意欲	㍤ 学びの意欲	㍥ 学びの意欲	㍦ 学びの意欲
㍧ 学びの意欲	㍨ 学びの意欲	㍩ 学びの意欲	㍪ 学びの意欲	㍫ 学びの意欲	㍬ 学びの意欲
㍭ 学びの意欲	㍮ 学びの意欲	㍯ 学びの意欲	㍰ 学びの意欲	㍱ 学びの意欲	㍲ 学びの意欲
㍳ 学びの意欲	㍴ 学びの意欲	㍵ 学びの意欲	㍶ 学びの意欲	㍷ 学びの意欲	㍸ 学びの意欲
㍹ 学びの意欲	㍺ 学びの意欲	㍻ 学びの意欲	㍼ 学びの意欲	㍽ 学びの意欲	㍾ 学びの意欲
㍿ 学びの意欲	㏀ 学びの意欲	㏁ 学びの意欲	㏂ 学びの意欲	㏃ 学びの意欲	㏄ 学びの意欲
㏅ 学びの意欲	㏆ 学びの意欲	㏇ 学びの意欲	㏈ 学びの意欲	㏉ 学びの意欲	㏊ 学びの意欲
㏋ 学びの意欲	㏌ 学びの意欲	㏍ 学びの意欲	㏎ 学びの意欲	㏏ 学びの意欲	㏐ 学びの意欲
㏑ 学びの意欲	㏒ 学びの意欲	㏓ 学びの意欲	㏔ 学びの意欲	㏕ 学びの意欲	㏖ 学びの意欲
㏗ 学びの意欲	㏘ 学びの意欲	㏙ 学びの意欲	㏚ 学びの意欲	㏛ 学びの意欲	㏜ 学びの意欲
㏝ 学びの意欲	㏞ 学びの意欲	㏟ 学びの意欲	㏠ 学びの意欲	㏡ 学びの意欲	㏢ 学びの意欲
㏣ 学びの意欲	㏤ 学びの意欲	㏥ 学びの意欲	㏦ 学びの意欲	㏧ 学びの意欲	㏨ 学びの意欲
㏩ 学びの意欲	㏪ 学びの意欲	㏫ 学びの意欲	㏬ 学びの意欲	㏭ 学びの意欲	㏮ 学びの意欲
㏯ 学びの意欲	㏰ 学びの意欲	㏱ 学びの意欲	㏲ 学びの意欲	㏳ 学びの意欲	㏴ 学びの意欲
㏵ 学びの意欲	㏶ 学びの意欲	㏷ 学びの意欲	㏸ 学びの意欲	㏹ 学びの意欲	㏺ 学びの意欲
㏻ 学びの意欲	㏼ 学びの意欲	㏽ 学びの意欲	㏾ 学びの意欲	㏿ 学びの意欲	㐀 学びの意欲
㐁 学びの意欲	㐂 学びの意欲	㐃 学びの意欲	㐄 学びの意欲	㐅 学びの意欲	㐆 学びの意欲
㐇 学びの意欲	㐈 学びの意欲	㐉 学びの意欲	㐊 学びの意欲	㐋 学びの意欲	㐌 学びの意欲
㐍 学びの意欲	㐎 学びの意欲	㐏 学びの意欲	㐐 学びの意欲	㐑 学びの意欲	㐒 学びの意欲
㐓 学びの意欲	㐔 学びの意欲	㐕 学びの意欲	㐖 学びの意欲	㐗 学びの意欲	㐘 学びの意欲
㐙 学びの意欲	㐚 学びの意欲	㐛 学びの意欲	㐜 学びの意欲	㐝 学びの意欲	㐞 学びの意欲
㐟 学びの意欲	㐠 学びの意欲	㐡 学びの意欲	㐢 学びの意欲	㐣 学びの意欲	㐤 学びの意欲
㐥 学びの意欲	㐦 学びの意欲	㐧 学びの意欲	㐨 学びの意欲	㐩 学びの意欲	㐪 学びの意欲
㐫 学びの意欲	㐬 学びの意欲	㐭 学びの意欲	㐮 学びの意欲	㐯 学びの意欲	㐰 学びの意欲
㐱 学びの意欲	㐲 学びの意欲	㐳 学びの意欲	㐴 学びの意欲	㐵 学びの意欲	㐶 学びの意欲
㐷 学びの意欲	㐸 学びの意欲	㐹 学びの意欲	㐺 学びの意欲	㐻 学びの意欲	㐼 学びの意欲
㐽 学びの意欲	㐾 学びの意欲	㐿 学びの意欲	㑀 学びの意欲	㑁 学びの意欲	㑂 学びの意欲
㑃 学びの意欲	㑄 学びの意欲	㑅 学びの意欲	㑆 学びの意欲	㑇 学びの意欲	㑈 学びの意欲
㑉 学びの意欲	㑊 学びの意欲	㑋 学びの意欲	㑌 学びの意欲	㑍 学びの意欲	㑎 学びの意欲
㑏 学びの意欲	㑐 学びの意欲	㑑 学びの意欲	㑒 学びの意欲	㑓 学びの意欲	㑔 学びの意欲
㑕 学びの意欲	㑖 学びの意欲	㑗 学びの意欲	㑘 学びの意欲	㑙 学びの意欲	㑚 学びの意欲
㑛 学びの意欲	㑜 学びの意欲	㑝 学びの意欲	㑞 学びの意欲	㑟 学びの意欲	㑠 学びの意欲
㑡 学びの意欲	㑢 学びの意欲	㑣 学びの意欲	㑤 学びの意欲	㑥 学びの意欲	㑦 学びの意欲
㑧 学びの意欲	㑨 学びの意欲	㑩 学びの意欲	㑪 学びの意欲	㑫 学びの意欲	㑬 学びの意欲
㑭 学びの意欲	㑮 学びの意欲	㑯 学びの意欲	㑰 学びの意欲	㑱 学びの意欲	㑲 学びの意欲
㑳 学びの意欲	㑴 学びの意欲	㑵 学びの意欲	㑶 学びの意欲	㑷 学びの意欲	㑸 学びの意欲
㑹 学びの意欲	㑺 学びの意欲	㑻 学びの意欲	㑼 学びの意欲	㑽 学びの意欲	㑾 学びの意欲
㑿 学びの意欲	㒀 学びの意欲	㒁 学びの意欲	㒂 学びの意欲	㒃 学びの意欲	㒄 学びの意欲
㒅 学びの意欲	㒆 学びの意欲	㒇 学びの意欲	㒈 学びの意欲	㒉 学びの意欲	㒊 学びの意欲
㒋 学びの意欲	㒌 学びの意欲	㒍 学びの意欲	㒎 学びの意欲	㒏 学びの意欲	㒐 学びの意欲
㒑 学びの意欲	㒒 学びの意欲	㒓 学びの意欲	㒔 学びの意欲	㒕 学びの意欲	㒖 学びの意欲
㒗 学びの意欲	㒘 学びの意欲	㒙 学びの意欲	㒚 学びの意欲	㒛 学びの意欲	㒜 学びの意欲
㒝 学びの意欲	㒞 学びの意欲	㒟 学びの意欲	㒠 学びの意欲	㒡 学びの意欲	㒢 学びの意欲
㒣 学びの意欲	㒤 学びの意欲	㒥 学びの意欲	㒦 学びの意欲	㒧 学びの意欲	㒨 学びの意欲
㒩 学びの意欲	㒪 学びの意欲	㒫 学びの意欲	㒬 学びの意欲	㒭 学びの意欲	㒮 学びの意欲
㒯 学びの意欲	㒰 学びの意欲	㒱 学びの意欲	㒲 学びの意欲	㒳 学びの意欲	㒴 学びの意欲
㒵 学びの意欲	㒶 学びの意欲	㒷 学びの意欲	㒸 学びの意欲	㒹 学びの意欲	㒺 学びの意欲
㒻 学びの意欲	㒼 学びの意欲	㒽 学びの意欲	㒾 学びの意欲	㒿 学びの意欲	㓀 学びの意欲
㓁 学びの意欲	㓂 学びの意欲	㓃 学びの意欲	㓄 学びの意欲	㓅 学びの意欲	㓆 学びの意欲
㓇 学びの意欲	㓈 学びの意欲	㓉 学びの意欲	㓊 学びの意欲	㓋 学びの意欲	㓌 学びの意欲
㓍 学びの意欲	㓎 学びの意欲	㓏 学びの意欲	㓐 学びの意欲	㓑 学びの意欲	㓒 学びの意欲
㓓 学びの意欲	㓔 学びの意欲	㓕 学びの意欲	㓖 学びの意欲	㓗 学びの意欲	㓘 学びの意欲
㓙 学びの意欲	㓚 学びの意欲	㓛 学びの意欲	㓜 学びの意欲	㓝 学びの意欲	㓞 学びの意欲
㓟 学びの意欲	㓠 学びの意欲	㓡 学びの意欲	㓢 学びの意欲	㓣 学びの意欲	㓤 学びの意欲
㓥 学びの意欲	㓦 学びの意欲	㓧 学びの意欲	㓨 学びの意欲	㓩 学びの意欲	㓪 学びの意欲
㓫 学びの意欲	㓬 学びの意欲	㓭 学びの意欲	㓮 学びの意欲	㓯 学びの意欲	㓰 学びの意欲
㓱 学びの意欲	㓲 学びの意欲	㓳 学びの意欲	㓴 学びの意欲	㓵 学びの意欲	㓶 学びの意欲
㓷 学びの意欲	㓸 学びの意欲	㓹 学びの意欲	㓺 学びの意欲	㓻 学びの意欲	㓼 学びの意欲
㓽 学びの意欲	㓾 学びの意欲	㓿 学びの意欲	㔀 学びの意欲	㔁 学びの意欲	㔂 学びの意欲
㔃 学びの意欲	㔄 学びの意欲	㔅 学びの意欲	㔆 学びの意欲	㔇 学びの意欲	㔈 学びの意欲
㔉 学びの意欲	㔊 学びの意欲	㔋 学びの意欲	㔌 学びの意欲	㔍 学びの意欲	㔎 学びの意欲
㔏 学びの意欲	㔐 学びの意欲	㔑 学びの意欲	㔒 学びの意欲	㔓 学びの意欲	㔔 学びの意欲
㔕 学びの意欲	㔖 学びの意欲	㔗 学びの意欲	㔘 学びの意欲	㔙 学びの意欲	㔚 学びの意欲
㔛 学びの意欲	㔜 学びの意欲	㔝 学びの意欲	㔞 学びの意欲	㔟 学びの意欲	㔠 学びの意欲
㔡 学びの意欲	㔢 学びの意欲	㔣 学びの意欲	㔤 学びの意欲	㔥 学びの意欲	㔦 学びの意欲
㔧 学びの意欲	㔨 学びの意欲	㔩 学びの意欲	㔪 学びの意欲	㔫 学びの意欲	㔬 学びの意欲
㔭 学びの意欲	㔮 学びの意欲	㔯 学びの意欲	㔰 学びの意欲	㔱 学びの意欲	㔲 学びの意欲
㔳 学びの意欲	㔴 学びの意欲	㔵 学びの意欲	㔶 学びの意欲	㔷 学びの意欲	㔸 学びの意欲
㔹 学びの意欲	㔺 学びの意欲	㔻 学びの意欲	㔼 学びの意欲	㔽 学びの意欲	㔾 学びの意欲
㔿 学びの意欲	㕀 学びの意欲	㕁 学びの意欲	㕂 学びの意欲	㕃 学びの意欲	㕄 学びの意欲
㕅 学びの意欲	㕆 学びの意欲	㕇 学びの意欲	㕈 学びの意欲	㕉 学びの意欲	㕊 学びの意欲
㕋 学びの意欲	㕌 学びの意欲	㕍 学びの意欲	㕎 学びの意欲	㕏 学びの意欲	㕐 学びの意欲
㕑 学びの意欲	㕒 学びの意欲	㕓 学びの意欲	㕔 学びの意欲	㕕 学びの意欲	㕖 学びの意欲
㕗 学びの意欲	㕘 学びの意欲	㕙 学びの意欲	㕚 学びの意欲	㕛 学びの意欲	㕜 学びの意欲
㕝 学びの意欲	㕞 学びの意欲	㕟 学びの意欲	㕠 学びの意欲	㕡 学びの意欲	㕢 学びの意欲
㕣 学びの意欲	㕤 学びの意欲	㕥 学びの意欲	㕦 学びの意欲	㕧 学びの意欲	㕨 学びの意欲
㕩 学びの意欲	㕪 学びの意欲	㕫 学びの意欲	㕬 学びの意欲	㕭 学びの意欲	㕮 学びの意欲
㕯 学びの意欲	㕰 学びの意欲	㕱 学びの意欲	㕲 学びの意欲	㕳 学びの意欲	㕴 学びの意欲
㕵 学びの意欲	㕶 学びの意欲	㕷 学びの意欲	㕸 学びの意欲	㕹 学びの意欲	㕺 学びの意欲
㕻 学びの意欲	㕼 学びの意欲	㕽 学びの意欲	㕾 学びの意欲	㕿 学びの意欲	㖀 学びの意欲

## 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

#### 4-1. 「丹波」の事例

「丹波」では、各学部が同年代の児童生徒で交流及び共同学習を設定している。中でも、高等部は、互いの理解を深め、活動を通して学び合うことを目標に、学校がある口丹地域の全ての高校の希望した生徒が一同に「丹波」に集まる交流会を開校当初から継続的に行い、システム化している。平成29年度は39回目の交流会であった。

口丹地域の高校生との交流会に向け、「丹波」の実行委員と口丹地域の各学校の代表者が集まり、学校代表者会議を行った。学校代表者会議は、各グループに分かれて少人数で障害理解学習や当日に向けた準備を行った。当日は、「丹波」の高等部からは61名、口丹地域の高校生は57名、合計118名が参加し、各校の発表や7つの分科会に分かれて活動を行った。参加した生徒からは、「今日たった一日だったけど、みんなと盛り上がり笑い合うことができて本当に楽しかったです。」「人は支え合っているということを実感することができました。」「自分の学校の生徒をもっとつれてきたいと思った。もっと学べると思うから。障害があってもなくても『自分たちといっしょやん。』ってということがわかった。」等の感想があった。交流会後、第二回学校代表者会議が開かれ、交流会のまとめと次年度に向けた話し合いがなされ、交流当日の感想文を冊子にして各校に送付した。

#### 4-2. 「八幡」の事例

「八幡」では、小学部の「遊び」の指導において、以下のようなエピソード記録が得られた。

小学部の「遊びの指導」では、運動会をテーマに、背伸びやししゃがむ等の普段しないような体の動かし方を経験したり、友達や教師と楽しい活動をすることで要求や思いを言葉や表情で伝えたりすることを目的とする単元を実施した。前単元とのつながりや、同時期に取り組む他の教育活動とのつながりも意識し、自立活動や日常生活の指導では、「伝えたい」と思ったときに伝えられる表出方法や、人との関わり方等を学んでいる。また、初めての人や活動が苦手な児童が多いことに配慮し、全員が見通しと自信をもって活動に向かい自立的に動けるように、活動の流れをほぼ同じにした。これら児童一人一人に合わせた設定や支援が実を結び、ついた自信や意欲を土台に、授業交流に臨んだ。初めて会う高校生に緊張し、強ばった表情の児童もいたが、活動が進むにつれて「これ知ってる！」と自信をもち、高校生と一緒に活動することができるようになった。自分から高校生に対して「もう一回」「もっと」と言葉や行動で表す児童の姿も見られた。「楽しい！もっとやりたい！」「もう一回って伝えたい」等言葉やサイン、写真カード、表情で伝えることができた。

## 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. 交流及び共同学習の意識調査アンケート

「八幡」では、児童生徒、保護者、教職員を対象に「交流及び共同学習意識調査アンケート」を実施し、交流及び共同学習の教育効果を検討した。アンケートの結果、生徒からは、「知らない人に会っていくなかでコミュニケーションが高まっていった。」「自分の得意なことを相手に教えてあげられるようになった。」等、コミュニケーションに関する記述が多くあった。

また、保護者からは、「高校生と触れ合うことで普段はできないことも体験でき、良い刺激になっている。」といった交流及び共同学習の意義に関する記述や、「以前は受け身がちだったが、だんだん自分の思いを伝えようとする行動がでてきた」といった児童生徒の成長に関する記述、「交流する機会を設けることで、日常的に障害のある子ども達と関わることがない地域社会の方達とも自然と関わりをもつことができる場になってくると感じます。」といった共生社会の形成に果たす役割に関する記述が見られた。

教職員からは、「日々の学習でつけてきた力（他者と協力する、誰かを見本に取り組んでみようとする、集団で活動する等）を交流及び共同学習の場で発揮し、確かなものへとなっていると感じる。」といった児童生徒の成長に関する記述や、「限られた交流の相手と時間ではあるが、その小さなつながりが、いずれ個々の高校生や本校の児童生徒にとって、社会での生活に結び付いていくと、日々の交流のなかでの関わりを見て感じる。」といった、障害理解に関する記述が見られた。

これらの結果から、交流及び共同学習の実践が、互いを尊重し、支え合い認め合う機会となり、そのことがこれからの共生社会の形成の担い手となる人を育てることにつながっていると考えられる。

# 大阪府

## 研究協力校（課程又は障害種）

- ・大阪府立生野支援学校（知的）
- ・大阪府立東淀川支援学校（知的）

## 研究の成果

### 観点Ⅰ：

#### 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. キャリア教育マトリックスの作成・活用

大阪府では、研究協力校である 2 校ともに、キャリア教育の観点から教育課程の改善及び充実を研究テーマとして設定した。

大阪府立生野支援学校（以下、「生野」）では、キャリア発達の定義や育ってほしい力をまとめたものとして、キャリア教育マトリックス表を作成した。育ってほしい力を 4 つの領域（①人間関係形成・社会形成能力②情報活用能力③将来設計能力④意思決定能力）に分け、小学部の児童をイメージしながら第一段階、中学部の生徒をイメージしながら第二段階、高等部の生徒をイメージしながら第三段階というように学部毎のキャリア発達の目標を設定した。

しかし、中学部や高等部の生徒の中にも小学部の目標を取り入れる生徒がいるため、あえて小学部、中学部、高等部という表記ではなく、あくまで児童生徒の発達段階に応じた目標を取り入れられるよう第一段階、第二段階、第三段階という表記にすることとした。

このように作成したキャリア教育の目標を、小学部から高等部までの授業や特別活動、学校行事等あらゆる場面に取り入れ、シラバスにもキャリア教育の観点欄を追加することでキャリア教育を意識しながら教育活動を行っている。

また、大阪府立東淀川支援学校（以下、「東淀川」）でも、キャリア教育マトリックス（資料 1）を作成している。「東淀川」では、小学部は職業及び生活にかかわる基礎的な能力獲得の時期、中学部は職業及び生活にかかわる基礎的な能力を土台に、それらを統合して働くことに応用する能力獲得の時期、高等部は職業及び卒業後の家庭生活に必要な能力を実際に働く生活を想定して具体的に適用するための能力獲得の時期と位置づけている。

「キャリア教育マトリックス（育てる力）」でキャリア発達の段階を「人間関係の形成、コミュニケーション」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の 4 領域からとらえ、学部ごとに段階的に育てたい力を設定し、それらを象徴する言葉として小学部「気づく」

中学部「伸ばす」高等部「活かす」を各学部のテーマとしている。

大阪府立東淀川支援学校 キャリア教育マトリックス(育てる力)			
キャリア発達段階	小学部	中学部	高等部
	職業及び生活にかかわる基礎的な能力獲得の時期	職業及び生活にかかわる基礎的な能力を土台に、それらを統合して働くことに応用する能力獲得の時期	職業及び卒業後の家庭生活に必要な能力を実際に働く生活を想定して具体的に適用するための能力獲得の時期
	小学部段階で育てたい力【気づく】	中学部段階で育てたい力【伸ばす】	高等部段階で育てたい力【活かす】
コミュニケーションの形成	人とのかわり	自己理解・他者理解	自己理解・他者理解
	自分や友だちの良い所に気づく	自分と相手の違いを理解する 「わかった」「できた」体験のなかで肯定的な自己理解をする	社会生活における自己理解する・他者の考え方や個性の尊重をする
	集団参加	協力・共創	協力・共創
	友だちに関心をもち仲良く関わる	役割を理解し協力をする経験を重ねる ・異年齢の集団で活動する	・集団(クラス・グループ・チーム)の一員としての役割を最後までやりとおす
	意見表明	意見表明	意見表明
	自分の気持ちや考えを表現する	・集団の中で必要な思いや意見を表現する	・必要な支援を適切に求めたり、相談できる表現力をつける
	あいさつ・挨拶	場に応じた言動	場に応じた言動
	あいさつや返事をし、手洗いうがいの習慣を身につける	・清潔や状況に応じた言葉遣いや振る舞いを理解し、身につける ・清潔や身だしなみに関心をもつ	・時間、場所、場合に応じた言動を身につける
	情報への関心	情報収集と活用	情報収集と活用
	スケジュールを知り見直しをもって活動する 分からないことを自分から聞く	・活動や行事での行程を理解し、見直しをもって取り組む ・職業体験や実習を通して、業種への関心をもつ ・連絡やさまざまな情報も収集する	・社会生活に必要な専門情報を収集し活用する
情報活用能力	社会資源の活用とマナー	活用とマナー	活用とマナー
	身近なきまりやルールを知る	・身近なきまりやルールを守って行動する ・社会の出来事に関心をもつ	・社会の様々なルールや制度、サービスを理解し実際に利用する
	会談の扱い	会談の扱い方と準備	就業生活の場での会談
	さまざまな体験を通して会談の大切さに気づく	・お話を聴いて貰い物事や人に慣れる ・会談の大切さや準備の方法を理解する	・労働と報酬の関係を理解する・計画的な消費と金銭管理を理解する
	ほかの人の言い分を聞き取る	役割の理解と責任の重み	役割の理解と責任の重み
	自分や友だちのがんばりを認め合う	係活動やお手伝いの役割を果たし、認められることで役に立つ喜びを感じる ・学校生活、家庭生活において、自分の果たすべき役割を理解する	・職業及び働くことの意義や喜びを知る・社会生活において果たすべき役割を実行する
	生活リズムの習慣	習慣形成	習慣形成
	身の回りのことを自分でできるようにする 決められた時間や順序を守って行動する	・将来の職業生活に向けた基本的な習慣の基礎を身につける	・職業生活に必要な習慣形成を身につける
	【夢の】【希望の】への関心	夢や希望	夢や希望
	好きなことややりたいことを見つける いろいろな職業に関心をもつ	・将来への夢や憧れの職業をもつ ・好きな活動への意欲を学習活動へつなげる	・働く生活を中心とした新しい生活への希望をもつ、体験をする
将来設計能力	職業への関心	生きがいややりがい	生きがいややりがい
	さまざまな活動に意欲的に取り組む	・物事をやり遂げようとする気持ちをもつ	・就業の意義の裏面と自身のライフスタイルに基づいた余暇の活動を見つける
	学級や学部の一員として自分の役割を果たす	進路計画	進路計画
		・進路決定に向けて、計画を立てる	・自分に合ったライフスタイルに結びつく進路計画を立てる
	目標設定	課題解決や目標達成	課題解決や目標達成
	教師と一緒に目標を決め、その目標を意欲して活動する	・自分で目標を決め、達成に向けて進んで取り組む	・将来設計や進路希望の実現を目指し、目標の設定と課題の克服をする
	自己選択	自己選択(決定)責任	自己選択(決定)責任
	自分のやりたいことや好きなものを選ぶ	・自分の個性や興味、関心を理解し、よりよい選択をする ・見学や体験を基に、進路先を主体的に選択する	・企業や校内における実習などの経験に基づき進路選択と決定をする
	振り返り	肯定的な自己評価	肯定的な自己評価
	活動後に振り返り、肯定的に評価する	・活動後に振り返り、肯定的に評価する	・企業や校内における実習などにおいて行った活動の自己評価をする
意思決定能力	教師と一緒にがんばったこと、楽しかったことなど、活動の振り返りをする	自己評価・コントロール	自己評価・コントロール
		・課題解決のための方法を考えたり、様々な選択肢があることを知りたりする	・課題解決のための選択肢があることを理解し活用する

資料1 「キャリア教育マトリックス(育てる力)」(「東淀川」)

観点2:

教育課程・個別の指導計画の実施状況とその評価

2-1. 「生野」の事例

「生野」では、教育課程の編成に関しては、教育課程検討委員会(管理職、教務部長、各学部主事、各学部教務主任)を月に1回開催しており、その場でキャリア教育マトリクスや年間指導計画、個別の指導計画の様式、2学期制等について検討している。また、学部主事、教務主任を中心に各学部でも学習指導要領を基に教育課程の見直しを行った。

個別の指導計画に関しては、学部によって異なる部分もあるが、年度末に次年度の計画を立てて新年度の担当が見直すようにしている学部や、新年度の4月から5月までに児童生徒の実態把握を行い、6月までに計画を立てる学部がある。実態把握はいずれの学部も日々の児童生徒の学校生活での様子を基に学年、クラス、グループ、教科で相談したうえ、目標の設定を行っている。

## 2-2. 「東淀川」の事例

「東淀川」では、教育課程実施計画表に基づく年間計画に沿って授業を行い、授業研究を中心とする実践研究を通して組織的・計画的に教育活動の質の向上を図り、教育目標の達成をめざしている。

個別の指導計画に関しては、年度当初に保護者と情報を共有して、学期ごとに個別面談等の機会に個別の指導計画に基づく評価を保護者とともに行って短期目標等の修正を行っている。また、年度当初に学級担任間で評価し合いながら個別の指導計画を作成し、学期ごとに目標達成状況を学級担任間で評価し短期目標等の修正を行っている。

### 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

### 3-1. 医療的ケアが必要な児童生徒への配慮（「生野」）

「生野」は、知的障害支援学校であるが、医療的なケアが必要な児童生徒や身体障害者手帳（肢体、視覚、聴覚）を取得している児童生徒が複数在籍している。看護師も勤務しており医療的ケアが必要な児童生徒に対しては、日頃の体調管理はもちろんのこと、緊急時シミュレーションの際に専門的な立場からアドバイスを受ける等、児童生徒が安全に、安心して学校生活を送れるよう配慮している。

また、視覚障害や聴覚障害がある生徒に対しては外部の講師を招いて単眼鏡や白杖の使い方、難聴児童生徒へのアプローチの仕方等の研修の機会をもつ等、個々の実態に合わせた指導ができるようにしている。他の障害に合わせた大掛かりな設備環境や教具もないため、学校でできる範囲をあらかじめ保護者等に示し相談しながら児童生徒への支援を進めている。

### 3-2. 主体的・対話的で深い学びを実現するための手立て（「東淀川」）

「東淀川」では、主体的・対話的で深い学びを実現するために、「三つの力」を設定し、学校全体で共有している。第一に「自ら考え行動する力」、第二に「変化に対応できる力」、第三に「コミュニケーション力」である。それぞれの力を育てるため、次のような手だてを共有した。

まず、「自ら考え行動する力」を育てる手だてとして、具体的でわかりやすい指示や、自主的な判断や見通しが持てる工夫、理解度に応じた学習内容の変更・調整をし、基礎的・基本的内容を重視した。

続いて、「変化に対応できる力」を育てる手だてとして、経験をもとに考える機会を多く用意する、考えやすい発問や提示の仕方の工夫、学習したことが実際の生活に役立つよう具体的で体験的な内容の工夫、場面や状況を把握し望ましい行動がとれるよう助言、自分の思いや考えを表現できるよう支援した。

最後に、「コミュニケーション力」を育てる手だてとして、文字の大きさや文の長さ、ルビや話し方等を工夫して提示、伝わりやすい表現方法の獲得や代替手段に関する工夫、対話の履歴が確認できる工夫を行った。

これらの手だてを児童生徒の実態に合わせて講じることで活動そのものや活動を通した学習の深まり・定着を促している。

#### 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

#### 4. 「東淀川」の事例

地域の小学校2校、中学校2校、高等学校1校と通年で積極的に交流及び共同学習を行っている。例えば小学部では、小学校と音楽の授業で交流したり小学校の児童が本校で障害や支援教育について学ぶ取組を行ったりしている。また中学部では、中学校と部活動の交流を行っている。高等部に関しては、職業デザインコースや作業学習の授業で高等学校の生徒と交流を行っている。これらの取組について、関係学校間で毎月「地域連携会議」を開き、取組を振り返っての評価と次回の計画作成等を行っている。

その他校内で、高等部生徒が小学部児童に絵本の読み聞かせを行ったり、中学部と高等部生徒が合同で部活動を行ったりするなど学部間で交流している。

#### 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

#### 5-1. 授業改善アドバイザーの助言による授業改善

両校に授業改善アドバイザーを配置し、授業改善を図った。「生野」では、平成29年11月に、元校長を1名、授業改善アドバイザーとして配置し、火曜日～木曜日に授業観察と教員への助言等を行った。特に平成29年度にスタートさせた高等部の職業コースに重点を置き、印刷や清掃の授業を担当する教員の職業教育への意識改革や授業内容・方法についてのアドバイスをを行い、キャリア教育の充実に取り組んだ。

「東淀川」では、授業改善アドバイザーを教育課程にかかわる「ソフト面アドバイザー」として1名、作業効率、安全面、コミュニケーション等、企業が求める力の育成（職業教育）を重視した「ハード面アドバイザー」として1名を配置した。

ソフト面アドバイザーに関しては、特別支援教育・キャリア教育に造詣の深い教育経験者である元府立支援学校校長を週2日配置し、校内で研究授業を10回実施のうえ、指導助言を受けた。また、アドバイザーは全校教育課程検討委員会にも参与し、事業改善に向けたシステムづくりの一つである授業シート及び参観シートの様式作成や運用に向けての助言や実践研究報告会にむけた協議において助言を行った。

ハード面アドバイザーに関しては、企業において製造ラインの構築に長年携わった経験のある技術者を週 1 日配置した。アドバイザーからは主に、高等部の職業コースの授業、作業学習での環境構築について技術的助言を受けた。

このように、2校において、授業改善アドバイザーの指導助言により、教育課程の充実及び授業力向上につなげる取組を行った。

## 5-2. キャリアパスポートによる振り返り

児童生徒が自身の成長を実感したり、学習を振り返ったりするための工夫として、両校においてキャリアパスポートを作成した。「生野」では、職業コースにおいて、生徒が日誌の形で記入することで、生徒自身の意識の変化等を実感することにつながった。

「東淀川」では、生徒が自身の変容や成長を確かめるためのポートフォリオとして活用した。

# 鳥取県

## 研究協力校（課程又は障害種）

- ・鳥取県立鳥取聾学校（聴覚）
- ・鳥取県立鳥取聾学校ひまわり分校（聴覚）

## 研究の成果

### 観点Ⅰ：

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

### Ⅰ. 校内研修会及び学部研究会等による共通理解・合意形成

鳥取県では、鳥取県立鳥取聾学校（以下、「本校」）及び鳥取県立鳥取聾学校ひまわり分校（以下、「ひまわり分校」）の両校が共通して、多様化する幼児児童生徒の教育的ニーズに応えるために、個々の実態を多面的に整理・分析し、自立活動や教科等を横断的に関連させた指導方法や指導体制等を工夫改善することによって、基礎的・基本的な知識及び技能（幼稚部は「知識及び技能の基礎」）の確実な習得を図ることを目的として実践研究を行った。

「本校」では、「言語の力」を全体の研究テーマとして設定し、各学部の実態に合わせてテーマを設定した。幼稚部では「言語概念の育成」、小学部では「読みの力の育成」、中学部では「言語による思考力の伸長」、高等部では「自己を客観的に捉えたり、多角的に捉えたりする質の高い思考力」とした。これらのテーマをもとに、各学部で月に1回学部研究会及び分掌会を開き、教職員間の共通理解を進めた。

また、「ひまわり分校」でも、毎週の学部会や、月1回行われる職員研修会で教職員間の共通理解を深めた。とりわけ、定期的に教職員がお互いの授業を参観し、学び合う「参観ウィーク」を設定した。その際、「参観アンケート」(資料Ⅰ)を作成することで、授業者が観点を意識した授業づくりに心が

けるとともに、参観者も明確な視点で授業を参観することができた。こうした教職員間での

参観ウィーク アンケート用紙	
記入者 ( )	
参観日： 月 日 ( )	校時
ひよこ・幼・小・中 ( ) 年・組 活動・教科等 ( )	
【参観授業の観点】	チェック ◎・○・△
実態に応じた「めあて」が設定されている。	
思考をくすぐる6つの活動を意識して発問している。	
子どもの思考している姿が見える。(発表、記入、観察等)	
子どもの理解を促す教材が準備されている。	
学習のポイントや扱うことば等が視覚的に提示されている。	
学習の展開(つかむ・思考する・表現する・まとめる)に応じた板書がなされている。	
子どもの発言を板書に残している。	
めあてに沿った振り返りがなされている。	
本時の学習「めあて」を達成している。	
<感想・アドバイス等>	

資料Ⅰ 参加ウィーク アンケート用紙

他者評価を通じて、授業改善に取り組んだ。

**観点 2 :**

**教育課程・個別の指導計画の実施状況とその評価**

**2-1. 「冰山モデルシート」の作成・活用**

研究目的の一部にもなっている、個々の実態の多面的な整理・分析のために、「冰山モデルシート」(資料 2)を作成し、それぞれの子どもの実態把握に活用した。具体的には、「冰山モデルシート」を用いて、個々の子どもの各教科や日常生活の中で見られる強み・弱みを具体的に記入し、弱みや課題の姿につながる要因は何かを検討した。例えば「教科書や資料から必要な情報を取り出すことが難しい」といった課題が共通して挙げられた生徒について、感覚や運動の発達の見点から視覚情報の処理の難しさに関連があると考え、自立活動の指導につなげた。「ひまわり分校」は、規模の小さい教職員集団であるが、全教職員で幼稚部から中学部までの幼児児童生徒に関わり、多面的に実態を把握することを意識している。こうした取組を継続的に行うことで、実態把握をもとに授業を組み立てるという流れが定着し、多様化する実態に対応する組織的な取組が可能となった。



資料 2 「冰山モデルシート」

## 2-2. 自立活動や教科等を横断的に関連させた指導の工夫

上記の実態把握をした個々の学習上又は生活上の困難やそれに基づく指導目標、指導方法を教科等横断的な視点で取り組むために、「本校」では、自立活動の個別の指導計画を修正し、「ひまわり分校」では、「自立活動の流れ図」(資料3)を作成した。

どちらも、具体的な指導場面について書き込む欄を加えることで、「誰が(授業担当者)」「いつ(指導場面)」「何を(指導内容)」「どのように(指導や支援の工夫)」行うのが明確になり、担任と授業担当者の共通理解のもと取り組むことができるようにした。

流れ図 <実態把握から具体的な指導内容・指導場面を設定するまでの流れ>																	
<table border="1"> <tr> <td>学校・学年・学年</td> <td>鳥取県立鳥取高等学校ひまわり分校・中学部・年・生徒</td> </tr> <tr> <td>障害の種類・程度や状態等</td> <td>知的障害、聴覚障害、右：d8 左：d8 聴覚器使用：d8</td> </tr> <tr> <td>事例の概要</td> <td>ことばの使い方が、根拠などを意識したやりとりを通して、幅広い見方や考え方を養う指導</td> </tr> </table>						学校・学年・学年	鳥取県立鳥取高等学校ひまわり分校・中学部・年・生徒	障害の種類・程度や状態等	知的障害、聴覚障害、右：d8 左：d8 聴覚器使用：d8	事例の概要	ことばの使い方が、根拠などを意識したやりとりを通して、幅広い見方や考え方を養う指導						
学校・学年・学年	鳥取県立鳥取高等学校ひまわり分校・中学部・年・生徒																
障害の種類・程度や状態等	知的障害、聴覚障害、右：d8 左：d8 聴覚器使用：d8																
事例の概要	ことばの使い方が、根拠などを意識したやりとりを通して、幅広い見方や考え方を養う指導																
<p>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き点、課題等について情報収集</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・障害や口癖を利用してコミュニケーションをとることができる。</li> <li>・伝えようという意識はあるが、単語のみの表現やことばが見えず、伝わりにくいこともある。</li> <li>・生活経験を学習に結びつけ、学習したことばや言い回しを日常生活でも積極的に使おうとしている。</li> <li>・教科学習には興味・関心を持っていて、学習内容は十分に理解し、活用できる。</li> <li>・計算など一定の規則に沿って処理することが得意で速度も速いが、計算に対して批判・想像して、多面的に物事を捉えて考えたり、行動したりすることが苦手である。</li> <li>・慣れた相手とは手話や口語で楽しく会話をすることができるが、口語だけの会話では、発音が不明瞭であったり、モータが合わなかったりすることがあり、伝わりにくいことがある。</li> <li>・伝われないときは、ゆっくりと口を動かして、指文字でわかるまで表現しようとする。</li> <li>・相手、場面に応じた適切なことばの使い方が、聴覚の概念の理解が不十分である。</li> </ul>																	
<p>②-1 収集した情報(①)を自立活動の区分に照して整理する段階</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>健康の保持</th> <th>心理的な安定</th> <th>人間関係の形成</th> <th>障害の把握</th> <th>身体が動き</th> <th>コミュニケーション</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>・自分のことばを理解し、適切な管理ができる。</td> <td>・基本的な動作にも自信を持って取り組んでいるが、状況によっては自信がなくなり、消極的になってしまったりすることがある。</td> <td>・経験不足からの相手の意見を受け入れることが難しい場面が見られる。</td> <td>・それぞれに持っている特徴から今後の課題を整理して働くことができる。</td> <td>・姿勢が乱れることがある。</td> <td>・手話、指文字や文章書きを活用し、学習内容を理解している。</td> </tr> </tbody> </table>						健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	障害の把握	身体が動き	コミュニケーション	・自分のことばを理解し、適切な管理ができる。	・基本的な動作にも自信を持って取り組んでいるが、状況によっては自信がなくなり、消極的になってしまったりすることがある。	・経験不足からの相手の意見を受け入れることが難しい場面が見られる。	・それぞれに持っている特徴から今後の課題を整理して働くことができる。	・姿勢が乱れることがある。	・手話、指文字や文章書きを活用し、学習内容を理解している。
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	障害の把握	身体が動き	コミュニケーション												
・自分のことばを理解し、適切な管理ができる。	・基本的な動作にも自信を持って取り組んでいるが、状況によっては自信がなくなり、消極的になってしまったりすることがある。	・経験不足からの相手の意見を受け入れることが難しい場面が見られる。	・それぞれに持っている特徴から今後の課題を整理して働くことができる。	・姿勢が乱れることがある。	・手話、指文字や文章書きを活用し、学習内容を理解している。												
<p>②-2 収集した情報(①)を学習上又は生活上の困難、これまでの学習の習得状況の観点から整理する段階</p> <p>(得意なこと)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・音読的に教科学習に取り組み、学習したことを日常生活に活かすことができる。(心・体・心)</li> <li>・物事を多面的にとらえて考える・行動するにおいて、柔軟性に対することで、多面的見方や考え方を身につけている。(心・体・心)</li> <li>・理解している聴覚の数の少ない言葉や概念形成が十分でないことから、語の理解や自分の伝えたいことが困難になる。(体・心)</li> <li>・ことばの持つ様々な意味をとらえることが難しく、自分の考えた意味だけで使おうとする。ことばだけでは意味をとらえにくい、漢字の意味とつながって考えられると理解が促される。定型文には強い面が見られる。(体・心)</li> </ul>																	
<p>③ ①をもとに②-1、②-2、③-3で整理した情報から課題を抽出する段階</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習に必要な基本的な知識や理解の基盤が、発音及び質問に対し、適切な文章で答えることが難しい。(体・心)</li> <li>・一つの事柄や物事に対して、幅広い見方をすることが苦手な、思考する力が十分に育っていない。(心・体・心)</li> <li>・自分のことを理解し、相手や場面に応じたコミュニケーション手段を考えられるようにしたい。(心・体)</li> </ul>																	
<p>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、中心となる課題を導き出す段階</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「獲得聴覚の増加」、「文章構成の意味理解」、「多面的見方や考え方の養成」、「自己理解」</li> <li>・「獲得聴覚が増えることにより、教科学習への意欲が高まり、学力定着の礎となると考える。</li> <li>・「文章構成の意味理解ができるようになると、質問に対し、文章で応答したり、自分の伝えたいことがはっきりとして相手に伝えることができるようになったりすると考える。</li> <li>・「多面的見方や考え方を身につけることにより、人との付き合い、問題の本質などをつかむことができ、日常生活の充実につながる」と考える。</li> <li>・自分のことを理解することで、これからの出会う様々な人とのやりとりやコミュニケーション手段の幅が増え、人間関係も円滑になる。</li> </ul>																	
<p>⑤ ④に基づき指導目標を設定</p> <p>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</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・文章表現を意識したやりとりや事象の背景、理由などを問う疑問を意識した学習を通して、獲得聴覚を増やし、文章構成の意味理解が進み、多面的見方や考え方ができるようになる。</li> </ul>																	
<p>⑥ ⑤の指導目標(ねらい)を達成するために必要な項目の選定</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>健康の保持</th> <th>心理的な安定</th> <th>人間関係の形成</th> <th>障害の把握</th> <th>身体が動き</th> <th>コミュニケーション</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>指導目標(ねらい)を達成するために必要な項目の選定</td> <td>(3)障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服すること</td> <td>(2)他者の意見や感情の理解に関すること</td> <td>(4)感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握や状況に応じた行動に関すること</td> <td>(5)聴覚の表現やことばが足りず、伝えたい内容を相手に伝えにくい、言葉概念の形成が十分ではないことがある。</td> <td>(2)音読の受容と表出に関すること (3)音読の形成と活用に関すること (5)状況に応じたコミュニケーションに関すること</td> </tr> </tbody> </table>						健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	障害の把握	身体が動き	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	(3)障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服すること	(2)他者の意見や感情の理解に関すること	(4)感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握や状況に応じた行動に関すること	(5)聴覚の表現やことばが足りず、伝えたい内容を相手に伝えにくい、言葉概念の形成が十分ではないことがある。	(2)音読の受容と表出に関すること (3)音読の形成と活用に関すること (5)状況に応じたコミュニケーションに関すること
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	障害の把握	身体が動き	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	(3)障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服すること	(2)他者の意見や感情の理解に関すること	(4)感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握や状況に応じた行動に関すること	(5)聴覚の表現やことばが足りず、伝えたい内容を相手に伝えにくい、言葉概念の形成が十分ではないことがある。	(2)音読の受容と表出に関すること (3)音読の形成と活用に関すること (5)状況に応じたコミュニケーションに関すること												
<p>⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント</p> <p>(関係をもとにした説明)心(3)と人(2)と康(5)とコ(2)、(3)とを関連付けて設定した具体的な指導内容が⑧Aである。 (自分の考えを伝える)心(3)と人(2)と康(4)とコ(2)(5)とを関連付けて設定した具体的な指導内容が⑧Bである。 (獲得聴覚を増やし、文章構成の仕組みを知る)心(3)と康(5)とコ(3)に關係付けて設定した具体的な指導内容が⑧Cである。</p>																	
<p>⑧ 具体的な指導内容を設定</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>選定した項目に関連付けて具体的な指導内容を設定</th> <th>ア 他者の意見などを参考にしながら、自分の考えを伝える。</th> <th>イ 他者の意見などを参考にしながら、自分の考えを伝える。</th> <th>ウ 理解できる聴覚を増やしたり、文章構成の仕組みを知ったりする。</th> <th>エ 自分のことばや、聴覚について知り、自分にとってのコミュニケーションについて考える。</th> </tr> </thead> </table>						選定した項目に関連付けて具体的な指導内容を設定	ア 他者の意見などを参考にしながら、自分の考えを伝える。	イ 他者の意見などを参考にしながら、自分の考えを伝える。	ウ 理解できる聴覚を増やしたり、文章構成の仕組みを知ったりする。	エ 自分のことばや、聴覚について知り、自分にとってのコミュニケーションについて考える。							
選定した項目に関連付けて具体的な指導内容を設定	ア 他者の意見などを参考にしながら、自分の考えを伝える。	イ 他者の意見などを参考にしながら、自分の考えを伝える。	ウ 理解できる聴覚を増やしたり、文章構成の仕組みを知ったりする。	エ 自分のことばや、聴覚について知り、自分にとってのコミュニケーションについて考える。													
<p>⑨ 指導場面を設定(自立活動や教科等を横断的に関連させた指導)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>(教科名) 自立活動</th> <th>(教科名) 国語、社会、理科、技術</th> <th>(教科名) 国語、社会、理科、英語</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>自立活動 ことばドリルを使い、基本的なことばの使い方や意味の確認を行う。また、意味に応じた適切な手話表現をしたり、例文を作ったりする。</td> <td>国語、社会、理科、技術 家庭科、英語 各領域の内容を日常の事象に関連づける中で見出した問題を解決していく学習を意図的に設定する。</td> <td>国語、社会、理科、英語 重要語句について説明する時間を設定する。写真や図などで気づいたことを論理的に発表する時間を設定する。</td> </tr> </tbody> </table>						(教科名) 自立活動	(教科名) 国語、社会、理科、技術	(教科名) 国語、社会、理科、英語	自立活動 ことばドリルを使い、基本的なことばの使い方や意味の確認を行う。また、意味に応じた適切な手話表現をしたり、例文を作ったりする。	国語、社会、理科、技術 家庭科、英語 各領域の内容を日常の事象に関連づける中で見出した問題を解決していく学習を意図的に設定する。	国語、社会、理科、英語 重要語句について説明する時間を設定する。写真や図などで気づいたことを論理的に発表する時間を設定する。						
(教科名) 自立活動	(教科名) 国語、社会、理科、技術	(教科名) 国語、社会、理科、英語															
自立活動 ことばドリルを使い、基本的なことばの使い方や意味の確認を行う。また、意味に応じた適切な手話表現をしたり、例文を作ったりする。	国語、社会、理科、技術 家庭科、英語 各領域の内容を日常の事象に関連づける中で見出した問題を解決していく学習を意図的に設定する。	国語、社会、理科、英語 重要語句について説明する時間を設定する。写真や図などで気づいたことを論理的に発表する時間を設定する。															
<table border="1"> <thead> <tr> <th>(教科名) 自立活動</th> <th>(教科名) 社会、数学、保健体育</th> <th>(教科名) 自立活動</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>新学習シート、通訳の教材を中心に指導事項を取り上げ、教員や生徒の意見、社会的通訳を照らし合わせて考える。</td> <td>社会、数学、保健体育 書き出した疑問について、そこにいたるプロセスや根拠を問う場面を意図的に設定する。</td> <td>自立活動 ことばや聴覚が得意について学習をする。コミュニケーション手段について考え、コミュニケーションの活用場を広げるための取組をする。</td> </tr> </tbody> </table>						(教科名) 自立活動	(教科名) 社会、数学、保健体育	(教科名) 自立活動	新学習シート、通訳の教材を中心に指導事項を取り上げ、教員や生徒の意見、社会的通訳を照らし合わせて考える。	社会、数学、保健体育 書き出した疑問について、そこにいたるプロセスや根拠を問う場面を意図的に設定する。	自立活動 ことばや聴覚が得意について学習をする。コミュニケーション手段について考え、コミュニケーションの活用場を広げるための取組をする。						
(教科名) 自立活動	(教科名) 社会、数学、保健体育	(教科名) 自立活動															
新学習シート、通訳の教材を中心に指導事項を取り上げ、教員や生徒の意見、社会的通訳を照らし合わせて考える。	社会、数学、保健体育 書き出した疑問について、そこにいたるプロセスや根拠を問う場面を意図的に設定する。	自立活動 ことばや聴覚が得意について学習をする。コミュニケーション手段について考え、コミュニケーションの活用場を広げるための取組をする。															

資料3 「自立活動の流れ図」

### 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. スタンダードの作成による基礎的環境整備

両校において、聴覚障害のある幼児児童生徒の共通した実態を踏まえた授業づくりの基本的な留意事項をまとめた「鳥聾スタンダード」（資料 4）及び「ひまわりスタンダード」（資料 5）を作成し、年度初めに全教職員で共有するとともに、新たに定期的な自己評価に活用することで授業づくりの基礎的環境整備を図った。「ひまわり分校」では、「鳥聾スタンダード」を活用しつつ、「ひまわり分校」において大切にしたい事項について「ひまわりスタンダード」で示すようにした。

「鳥聾スタンダード」は、教職員の入れ替わりに対応し、聾学校の教育でどのようなことに気を付けて授業等を行えばよいか、発問や教室環境、声かけ等 5 つの観点からチェック項目を作成した。こうした取組は、教職員全体で授業づくりの視点や方向性に関する共通認識をもつことを可能とするだけでなく、教職員の自己評価や授業参観の視点として活用することで、鳥取聾学校の専門性の維持に役立てるツールとなった。

鳥取聾学校スタンダード(教師用)				
定期的に目を通しましょう。 チェックの仕方は自由です。自分の分かる方法で行ってください。 学研で時間をとって行いますので、各自で保管をお願いします。				
< 授 業 編 >				
1 話し方・やりとり				
6月 9月 11月 1月				
1 視線を引きつける方法				
(1) 話し始めに注意を促し、全員の子ども視線が集まるまで待ってから話し始める。				
(2) 教師は発音者がだれか分かるように配慮する。				
2 分かりやすい話し方				
6月 9月 11月 1月				
(1) 表情豊かに、身振りや手話、指文字、キューサイン、文字など手がかりになるものを交えながら話す。				
(2) 興味を持って話に関与しようとする姿勢のある話し方を工夫する。				
(3) はじめに、話のテーマやキーワード、目的、内容、留意点などを伝えておく。				
(4) 話が長くなる場合は、「今から、〇つ話をします。1つ目は、……。2つ目は、……。」と指で所要時間の話を表す。				
(5) 聴覚活用やコミュニケーションの状態を把握し、きき取りやすい声の大きさで、少しゆっくり、はっきりと話す。				
(6) 言葉を区切るときは、文節のレベルで切って話す。「あ・お・い・い・く・ま」と言うのではなく、「あおいくるま」と言う。				
(7) 口の形がゆがんでしまうので、口の動きを誇張しすぎたり、大声を出したりしない。				
(8) 子どもとの距離や角度などに気を配り、口元や手話が見やすいように、適切な位置で話す。				
(9) 教師が先を背にして逆光になると、子どもから見て教師の姿が暗くなったり眩しくなったりするので、話し手は太陽に向かって立つようにする。				
(10) できるだけ静かなところで話す。				
(11) 話したことがきちんと伝わっているか確かめる。横顔や表情を促すことも効果的である。				
(12) 話をするとき、立ち止まり、黒板を向きながら話さないようにする。				
(13) 黒板の図などを説明する時には、視線移動が少なくなるよう、その図の近くで行う。				
(14) ある程度まとめて説明をするときに、ノートを書く時間を保障する。				

資料 4 「鳥聾スタンダード」

平成30年度 教育研究部	
「ひまわりスタンダード」	
～鳥取聾学校ひまわり分校の大切にしたいもの～	
<b>ひとりひとりの実態に応じた関わり</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>年齢に応じた手話の使用</li> <li>子どもの行動や経験の言語化</li> <li>単語ではなく、文章表現での会話を（聴前まで大切に）</li> <li>はっきりとした口形、適度な声量、わかりやすい手話</li> </ul>
<b>まつことが大事</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもからの発意を待つ一言を先取りしない</li> <li>こちらの発意は子どもの視線が引いてから</li> <li>子どもの心に寄り添い、話を共感的にきく姿勢</li> <li>「愛しさと しつこさと ねばり強さと」→ 聾学校教員の本質</li> </ul>
<b>わかる授業づくり</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「この1時間で学ぶこと」を明確に→「めあて」の明示</li> <li>視覚資料の活用→絵、図、写真、表、手話のイラスト等の提示でイメージしやすく</li> <li>学習の進め方がわかる板書→1時間1枚</li> <li>学習に必要な言葉、重要な単語は『文字』と『手話』で</li> <li>発問の工夫→ゆさぶりをかけて思考を深める！</li> <li>動作化、劇化を取り入れて</li> </ul>
<b>りよう(量)より質</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの情報の入り口は狭い→子どもが受け止めやすい手段と内容で伝える</li> <li>子どもの心をくみ取った言葉かけ</li> <li>適切な教室環境・廊下掲示</li> <li>情報量を抑えた前面掲示と、学習内容を活かす動的な背面・廊下掲示</li> <li>教員自身が良質な言語モデル・行動モデルに！</li> </ul>

資料 5 「ひまわりスタンダード」

#### 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

#### 4. 子どもの実態に合わせた交流及び共同学習

「本校」では、本事業以前から居住地校交流や学校間交流を行っている。学校全体としても幼児児童生徒が少ないため、保護者の中には集団活動を経験してほしいというニーズが強くあった。そのため、幼稚部では、毎週火曜日に居住地の幼稚園・保育所等に出向くという取組を行っている。そうした集団での活動を経て、個々の子どもの集団内での課題を把握し、その後の指導に生かしている。また、小学部では、平成29年度より継続的に地域の公民館の方と、こま回し等の昔遊び交流を行い、地域住民との交流を深める取組を行っている（資料6-1）。

一方、「ひまわり分校」では、校庭がないため、中学部に在籍する生徒が地域の中学校と一緒に新体カテストなどを行ったり、地域の中学校で開かれる手話交流会で、手話の「先生」として、地域の学校の子どもに手話を教える活動を行ったりしている（資料6-2）。



資料 6-1 あおば公民館との交流



資料 6-2 手話交流会

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. 生徒自身による自己評価の取組

生徒による自己評価については、「ひまわり分校」が中心的に取り組んだ。「ひまわり分校」では、授業の「ふりかえりシート」（資料7）を作成した。「ふりかえりシート」には、「めざす姿」に関する自己評価と、授業担当教職員による他者評価の項目を設け、客観的にその日の学習成果を振り返ることが可能になっている。また、「考えが深まったこと」として生徒が自己の思考を振り返る欄を作成することで、授業における振り返り活動を充実させ、生徒の学びの深まりを図った。

月 日（ ）		自己評価	他者評価
め ざ す 姿	①	めあてを達成することができた。	
	②	これまでに学習したことを思い出したり、活用したりして、今日の学習ができた。	
	③	先生の問いかけに対して、 <u>適切に応える</u> ことができた。 (発表、説明、行動、書く など)	
	④	教科書、ノート、ドリル、プリント、辞書などから学習に必要な情報を探して見つけることができた。	
	⑤	今日の学習でわかったことを、手話や文章で説明することができる。	
<考えが深まったこと>			
例:授業の初めと終わりで自分の考えが変わったこと、授業中に考えたこと、工夫したこと など			
<先生からのコメント>			
自分の力でできた…◎ サポートを受けてできた…○ 難しい、できなかった…△			

資料7 「ふりかえりシート」

# 山口県

## 研究協力校（課程又は障害種）

- ・山口県立山口南総合支援学校（視聴知肢病）
- ・山口県立宇部総合支援学校（視聴知肢病）

## 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

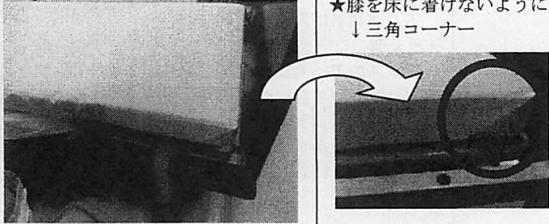
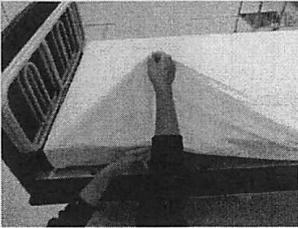
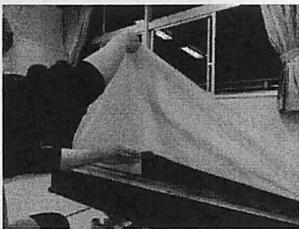
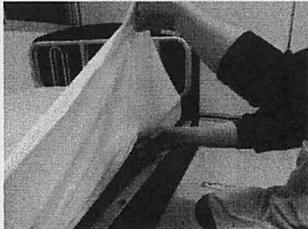
#### 1-1. 山口県特別支援学校技能検定における指導書や評価表等の作成・配布

山口県では、従来からキャリア教育のねらいの中に体験活動を重視している。中でも、「山口県特別支援学校技能検定」（以下、「きらめき検定」と称した、技能検定（全 1 級～10 級）の取組に力を入れている。

「きらめき検定」は、「喫茶サービス」「清掃」「介護（シーツセット）」「食品加工」「流通・サービス」の計 5 部門設定されており、県内全 12 校の総合支援学校高等部の生徒を中心に、各学校の強みを生かせる部門を主担当に任せ、「きらめき検定」に向けた取組を進めている。それに伴い、検定の指導書（資料 1）や評価表（観点 5 で詳述）、指導用 DVD 等の映像資料を作成し、県内総合支援学校の小学部・中学部及び小中学校の特別支援学級でも活用できるように整備することで、教員の専門性の向上につながった。

#### 1-2. 各学校に対する新学習指導要領の留意事項の周知

平成 29 年度には教育課程研究協議会や総合支援学校連絡協議会等、県教育委員会の指導主事から、各学校の教務主任や進路担当の教員に対して、新学習指導要領の趣旨や各教科・領域ごとの改訂のポイントを周知した。これらの協議会等を通じて、教務主任が知的障害教育の各教科等の各段階の内容の系統性に着目した指導の連続性の重要性を理解し、小学部・中学部段階から連続した早期からのキャリア教育の在り方について検討することができた。

			<p>★膝を床に着けないようにする。 ↓三角コーナー</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・奥側の足元側へ移動し、同様の手順で三角コーナーを作る。 (左手の甲でシーツの角を固定し、右手でシーツを持っておろす)</li> </ul>		<p>★手の甲が上になるようにしてシーツを入れる。 ★膝を床に着けないようにする。</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・中央の垂れたシーツを引っ張りながらマットレスの下に入れて整える。</li> </ul>		<p>★手の甲が上になるようにしてシーツを入れる。 ★膝を床に着けないようにする。</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ベッドの反対側(手前側)に回る。</li> <li>・同様の手順で頭元の角の三角コーナーを作る。</li> </ul>		<p>★手の甲が上になるようにしてシーツを入れる。 ★膝を床に着けないようにする。 ・しわがあればマットレスを抱え、シーツをマットレスの下にしっかりと引きながら入れるとしわがのびる。 (片側がセットできているため、強く引っ張ってよい。) ・セットした側が崩れてしまうため、マットレスはあまり持ち上げないようにする。</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・足元側へ移動し、三角コーナーを作る。</li> </ul>		<p>★手の甲が上になるようにしてシーツを入れる。 ★膝を床に着けないようにする。 ・しわがあればマットレスを抱え、シーツをマットレスの下にしっかりと引きながら入れるとしわがのびる。</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・中央の垂れたシーツを引っ張りながらマットレスの下に入れて整える。</li> </ul>		<p>★手の甲が上になるようにしてシーツを入れる。 ★膝を床に着けないようにする。</p>	

## 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. 地域と連携した社会に開かれた教育課程の検討

山口県では、後の観点でも詳述するように、「社会に開かれた教育課程」を検討することを大きな取組の一つとして掲げた。平成 29 年度には、観点 1 で述べた教育課程研究協議会や総合支援学校連絡協議会等を通じて、各学校での教育課程の検討を進めてきた。教育課程研究協議会を通じて、作業学習担当者が、社会の変化に対応して充実が必要な内容について理解するとともに、「きらめき検定」を生かした作業学習の充実や、学部を越えた教育活動の計画的な推進について検討することができた。

また、総合支援学校連絡協議会を通じて、教務主任と作業学習担当者が合同で協議や情報交換を行うことで、それぞれの学校の特色ある授業実践について互いに理解を深めることができた。このように、互いの学校の長所を知り特色を比べることで新しい価値を創造する取組が生まれている。例えば、山口南総合支援学校の縫製作業で培った作業スキルやノウハウを防府総合支援学校の「藍染め」作業と関連づけ、2 校合作の藍染め帆布製品を作り出している。こうした取組が刺激となり、それぞれの学校で教育課程の見直しや充実に向けて議論が深まりつつある。

## 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. 全総合支援学校へのコミュニティ・スクールの導入・整備

山口県は、従前から「地域教育力日本一」を標榜し、平成 28 年 4 月までに県内すべての市町立小・中学校にコミュニティ・スクールを導入するとともに、平成 28 年 9 月より総合支援学校に段階的に導入を進め、地域ネットワークの構築に尽力してきた。学校運営協議会の委員数は各学校につき 12～13 名である。総合支援学校という特徴から、様々な地域から児童生徒が通っている。そのため、各児童生徒が居住する地域に設定できているわけではないが、逆にそうした学校的特性を生かすことで幅広い地域からの協力や支援を受けている。

このようなコミュニティ・スクールの仕組みを生かして、「きらめき検定」の授業内容や成果を活用している。具体的には、来校者への接客として湯茶の提供、近くの公共施設を利用した、誰でも利用できるカフェの実施等、地域と連携を行いながら、学校内での学びを学校内外で実践的に披露する場面を設定している。

#### 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

#### 4. 地域等に密着した取組

コミュニティ・スクールの整備に見られるように、山口県では地域社会との結びつきを重視した実践がなされている。とりわけ、ヒアリング時には地域を「知り」地域に「知ってもらう」重要性が語られた。

具体的には、山口県立宇部総合支援学校において、学校がある地域の自治会の清掃活動やショッピングモールでの販売活動、地域の田植え等、地域に「出向く」活動を行った（資料2-1）。

一方、文化祭で行うカフェのお客さんとして地域住民を招いたり、地元の歴史の学習（資料2-2）や伝統工芸品（さをり織り）

（資料2-3）を製作する際に地域の方に講師を依頼したり、本校生徒が講師となって地域住民といっしょにさをり織り体験をしたりするなど、地域の方を「招く」活動を取り入れている。こうした地域と連携した取り組みは、研究協力校見学時にも行われており、調査者が学校見学を行った際には地域の水田に出向いて農業の作業学習を行っている最中であった。

このような取組を継続的に続けることで、地域側から「管理のされていない道路等を整備できないか」といった相談がくるようになり、道普請や溝普請、竹林の管理等を依頼され、実施するようになった。



資料2-1 田植え



資料2-2 地元の歴史を学ぶ



資料2-3 さをり織り

## 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

#### 5-1. コミュニティ・スクールを活用した地域・第三者からの多面的な評価

研究協力校では、学校運営協議会のメンバーを構成する経緯で、労働、福祉、地域、医療の関係者に加え、保護者や学識経験者を意識的に選出し、多面的な評価につなげている。これらの実践には、地域住民の協力を得なければ、学校教育は進んでいけないという意識が根底にあることがヒアリング調査において語られた。年間複数回検討協議会を開き、地域と一緒にあって教育のブラッシュアップを図っている。

#### 5-2. 生徒自身による検定級の設定と達成段階を可視化する評価表

観点1で述べたように、本事業を通じて、「きらめき検定」の評価表（資料3）を作成した。本評価表は、各生徒がそれぞれの「作業内容」について、「具体的な評価項目」を達成できていたら、□にチェックが入り、全ての□にチェックが入ると、「評価」の欄に○がつけられる。基本的には、この○の数と作業にかかった時間を総合して何級に達しているかが決定される。

また、本評価表の「受検者へのアドバイス」欄は審査員が記入し、すぐに各学校へ返却されるため、即座に各学校で具体的な指導に活用することが可能となっている。さらに、受検者である各生徒にも評価表を提示することで、自分がどこまで達成できており、何が課題であるのか自己理解を深めた。これらの達成段階や課題を教員と生徒が共有することで、「何を、どのように学ぶか」が明確となり、生徒は意欲的、主体的に学習に取り組むようになった。

これらの達成段階をもとに、生徒自身が受検したい部門や級を設定し、どうすれば達成できるか教員とともに考えながら学習に取り組んでいる。こうした取組が、新学習指導要領でもキーワードの1つにもなっている「主体的・対話的で深い学び」の実践の成果につながってきている。

介護技能検定(シーツ回収) 評価表 制限時間10分

検定日：平成29年8月22日(火) ( ) 総合支援校 氏名( ) 評定者( )

No.	作業内容	具体的な評価項目	評価	備考
1	適切な服装と身だしなみ 挨拶(報告)	<input type="checkbox"/> 適切な服装と身だしなみ <input type="checkbox"/> 「〇〇総合支援学校の(氏名)です。始めます。」と報告する。		報告後計時開始
2	回収準備	<input type="checkbox"/> ①手洗いと手指消毒をする。(ジェスチャー) <input type="checkbox"/> ②「手洗い、消毒終わりました」と報告する。 <input type="checkbox"/> ③マスクを裏表、上下を正しく着用する。 <input type="checkbox"/> ④自分に合ったサイズの手袋を着用する。		
3	必要物品の準備	<input type="checkbox"/> 回収カートのフレームに洗濯ばさみでゴミ袋を取り付ける。(2ヵ所) <input type="checkbox"/> 回収カートと洗濯かごを準備する。 <input type="checkbox"/> 資機材室から廊下に出る際、左右の安全確認をする。		
4	居室へ入室 異常等の確認	<input type="checkbox"/> ①居室入口で「失礼します。シーツ回収にきました」と報告する。 <input type="checkbox"/> ②入室し、資機材を作業しやすい位置に置く。 <input type="checkbox"/> ③ベッド周りを1周し、汚染物・異臭等の確認をする。 <input type="checkbox"/> ④「汚染物、異臭等ありません」と報告をする。		
5	作業の準備	<input type="checkbox"/> 窓を開け、換気をする。 <input type="checkbox"/> 椅子を作業しやすい場所に準備する。 <input type="checkbox"/> ベッドの高さを作業しやすい高さ調整する。 <input type="checkbox"/> ベッド用リモコンをヘッドボードにかける。 <input type="checkbox"/> 安全柵を取り外し、所定の位置に設置する。		
6	防水シーツの回収	<input type="checkbox"/> ①防水シーツの使用面を中に折り込むようにたたむ。 <input type="checkbox"/> ②洗濯かごに入れる。		
7	枕カバーの回収	<input type="checkbox"/> ①使用面を上にしたまま枕を手元で置く。 <input type="checkbox"/> ②枕カバーを外し、枕を椅子の座面に置く。 <input type="checkbox"/> ③枕カバーの使用面を中に折り込むようにたたみ、回収カートに入れる。		
8	包布(掛け布団カバー)の回収	<input type="checkbox"/> ①ひもをほどいて包布を外し、回収カートに入れる。 <input type="checkbox"/> ②床に着かないように掛け布団をたたむ。 <input type="checkbox"/> ③たたんだ掛け布団を椅子に掛ける。		
9	シーツの回収	<input type="checkbox"/> ①シーツをベッド端から中央へ使用面を中に折り込むようにしてたたむ。 <input type="checkbox"/> ②回収したシーツを上下適切に回収カートに入れる。		
10	居室を退室	<input type="checkbox"/> ①窓を閉める。 <input type="checkbox"/> ②資機材を持って入り口に立ち、「失礼しました」と伝える。 <input type="checkbox"/> ③廊下に出る際、左右の安全確認をする。		
11	片付け	<input type="checkbox"/> ①資機材を元の位置に戻す。 <input type="checkbox"/> ②使用面に触れないように手袋とマスクを外し、ゴミ袋に捨てる。 <input type="checkbox"/> ③「片付け終わりました。特に異状ありませんでした」と報告する。 <input type="checkbox"/> ④手洗いと手指消毒をする。(ジェスチャー) <input type="checkbox"/> ⑤「手洗い、消毒終わりました」と報告する。		
12	報告	<input type="checkbox"/> 「終わりました」と審査員に報告する。		報告後計時終了
13	基本姿勢	<input type="checkbox"/> 手順通りに作業ができる。 <input type="checkbox"/> 聞き取りやすい声である。(相手に伝わる声)		
14	安全面・衛生面	<input type="checkbox"/> シーツや掛け布団などを床につけずに衛生的に扱えた。 <input type="checkbox"/> ひざを床に着けずに行えた。 <input type="checkbox"/> 危険のおそれなく、安全に作業ができた。(カートの扱い、手の平の向き等)		
かかった時間		分 秒	〇の数	個

受検者へのアドバイス

級

**【認定級】**

〇の数 (時間制限)	1.2	3.4	5.6	7~9	10~12	13.14	15.16 (10分超過)	15~17 (10分以内)	16.17 (7分以内)	17 (6分以内)
級	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

**【評価について】**

- ・できていない評価項目の□に「レ」を入れる。
- ・評価項目ごとの評価内容をすべてクリアすることで課題に合格したものとし、評価の欄に〇をつける。
- ・制限時間10分を超過した以降は、評価の対象にはされない。(試技は続行)
- ・1. 2. 3 級は時間制限があり、〇の数が15~17であっても時間が遅ければ下位級になる。

資料3 「介護技能検定(シーツ回収)」評価表

# 熊本県

## 研究協力校（課程又は障害種）

- ・ 熊本県立熊本支援学校（知的）
- ・ 熊本県立荒尾支援学校（知的）
- ・ 熊本県立菊池支援学校（知的）

## 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

### 1-1. 研究目的と目標の設定

熊本県では、「教育課程編成を進める校内組織や手続き、年間計画等を整理することにより、知的障がいのある児童生徒に各教科等を計画的に指導できるカリキュラム・マネジメントを進める。さらに、教科別の指導と各教科等を合わせた指導を効果的に組み合わせること等で『主体的・対話的で深い学び』を実現する授業改善を実施する。」（平成29年度成果報告書、原文ママ）という研究目的を設定した。

また、上記の目的を達成するため、以下3点の目標を設定した。

- 目標1：県内各特別支援学校の教育課程改善を進める校内組織や手続き、年間計画等の整理を通して児童生徒の学習評価を指導計画及び教育課程の改善に結びつける構造化を図り、カリキュラム・マネジメントを進める。
- 目標2：各教科等の内容を計画的に指導する指導計画の作成及び指導に当たり、必要に応じて学習指導要領を参照できるように、各教科の目標・内容の全体像を捉えられる資料を作成し、指導目標及び評価規準設定に活用する。
- 目標3：各教科等の教育の内容毎に授業時数を配当した教育課程に沿って、教科別の指導と各教科等を合わせた指導を適切に組み合わせる等しながら、題材や単元全体で「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善を図り、事例研究を深める。

### 1-2. カリキュラム・マネジメントシンポジウム、「3校合同打ち合わせ会」の開催

上記の目的達成に向け、まず目標1にかかわる取組として、児童生徒一人一人の学習評価による指導の改善をカリキュラム・マネジメントに確実につなげる仕組みについて整理した。具体的には、カリキュラム・マネジメントを進めるためのポイントとして次のような事項の検討を行った。「校内組織及びそれぞれの役割」「必要な諸資料及び作成の手続き」「会

議及び検討会の開催」「校内で共通理解を図る内容とその手続き」「カリキュラム・マネジメントを進める際のルール」などである。その際、校内体制や諸資料等が構造的に結びついて成果を上げていることが分かるよう、スケジュール等も合わせて整理した。

これらのポイントを踏まえて、平成29年12月末にカリキュラム・マネジメントシンポジウムを開催した。県内特別支援学校の教員等350名を超える参加者があった。シンポジウムでは、はじめに県教育委員会の担当者から新学習指導要領の方向性についての説明がなされたのち、各研究指定校におけるカリキュラム・マネジメント推進のポイントについて説明がなされた。また、西九州大学教授 古川勝也氏の講演では、教育内容への自覚を高めることや、卒業後の視点を生かす必要性などカリキュラム・マネジメント推進のポイントについて共通理解を図ることができた。

加えて、研究協力校間では、「3校合同打ち合わせ会」を月に1回程度定期的で開催し、事業の目的等の共通理解や、事業で設定している3つの課題について共有した。

## 観点2：

### 教育課程・個別の指導計画の実施状況とその評価

#### 2-1. 「小・中学部各教科内容表」の作成

目標2にかかわる取組として、各教科等の内容を計画的に指導する指導計画の作成及び指導に当たり、必要に応じて学習指導要領を参照できるよう、各教科の目標・内容の全体像を捉えられる資料として「小・中学部各教科内容表」（以下、「内容表」）の作成に取り組んだ（資料1）。平成29年度は算数・数学科、生活科、国語科について作成を行った。また、研究指定校間で役割分担を行い、平成30年7月を目途に完成させるよう計画した。「内容表」では、「目標」と「内容」に分けて記載し、新学習指導要領で示されている「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」の3本の柱に沿って整理した。

また、各教科の「目標」「内容」について小学部から高等部までを一つに整理し、各学部の各段階において学ぶべき内容を一覧表として整理したことで、学部内／間における学びの系統性・連続性を意識することが可能になっている。高等部の「内容表」は、令和元年度以降に、作成を行う計画とした。本研究で作成した「内容表」をはじめとする成果物は、県内の特別支援学校や市町村にも配布する計画とした。

「算数・数学」目標：数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を育成することを旨とする。									
目標 (各学 部)	小学部			中学部		高等部			
	三つの柱								
	知識技能 思考力 判断力 表現力 等	(1) 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などに気付き理解するとともに、日常の事象を数量や図形に注目して処理する技能を身に付けるようにする。 (2) 日常の事象の中から数量や図形を直感的に捉え、基礎的・基本的な数量や図形の性質などに気付き感じ取る力。数学的な表現を用いて事象を簡潔・明確・的確に表したり数値に表したりする力を養う。 (3) 数学的活動の楽しさに気付き、関心や興味をもち、学習したことを結び付けてよりよく問題を解決しようとする態度。算数で学んだことを学習や生活に活用しようとする態度を養う。			(1) 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解し、事象を数理的に処理する技能を身に付けるようにする。 (2) 日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力。基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見いだし統合的・発展的に考察する力。数学的な表現を用いて事象を簡潔・明確・的確に表現する力を養う。 (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさに気付き、学習を振り返ってよりよく問題を解決しようとする態度。数学で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。				
学びに向かう力 人間性等									
領域	三つの柱	1段階	2段階	3段階	1段階	2段階	1段階	2段階	
A 数量の基礎 (小1段階のみ)	知識技能	ア 身の回りのものに気付き、対応させたり、組み合わせたりする技能を身に付ける。							
	思考力 判断力 表現力 等	イ 対応させたり、組み合わせたりするなど関心をもって関わる力を養う。							
	学びに向かう力 人間性等	ウ 数量や図形の学習に関心をもって取り組もうとする態度を養う。							
A 数と計算 (数と計算)	知識技能	ア 10までの数を理解し、数の感覚を身に付ける。ア 100までの数を理解し、数の感覚を身に付ける。ア 1000までの数を理解し、数の感覚を身に付ける。ア 3桁程度の整数の概念を理解し、数の感覚を身に付ける。ア 整数の概念や性質の理解を深め、数に対する感覚を身に付ける。ア 数の概念や性質の理解を深め、数に対する感覚を身に付ける。ア 数の概念や性質の理解を深め、数に対する感覚を身に付ける。ア 数の概念や性質の理解を深め、数に対する感覚を身に付ける。							
	思考力 判断力 表現力 等	イ 数を直感的に捉えたり、表現したりする力を養う。イ 日常生活の事象で、具体物や図を用いて数え方を考え、表現する力を養う。イ 日常生活の事象で、具体物や図を用いて数え方を考え、表現する力を養う。イ 数の表現や数の関係に着目し、具体物や図を用いて、数の表し方や計算の仕方などを筋道立てて考えたり、関連付けて考えたりする力を養う。イ 数を構成する単位に着目し、数の表し方やその数を考えたり、数や数の範囲を広げ、計算の仕方を見いだし、筋道立てて考え、日常生活の問題場面を数量で捉え、筋道立てた結果を場面をもとに振り返り、解釈及び判断する力を養う。							

資料 1 「各教科内容表」

2-2. 「内容表」の活用による「教科」の配置

目標 3 にかかわる取組として、現在実施している各教科等を合わせた指導に含まれる各教科等の内容を分析する作業を行った。それぞれの各教科等を合わせた指導において資料 2 のような分析を行い、各教科等の教育内容毎に授業時数を配当して、平成 30 年度の教育課程表を作成した。

<p>運動会単元 (18 時間扱い)</p> <p>体育：合図に合わせて走ったり競技に参加したりする。(16 時間のうち 80%)</p> <p>生活：友達や教師と協力して準備や後片付けをする。(16 時間のうち 20%)</p> <p>図工：色を楽しみながらお知らせのポスターを作成する。(2 時間)</p> <p>自立活動：時間の見通しをもつことで活動に集中できる。(配慮して指導するので、時数をカウントしない)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>体育：13 時間扱い 生活：3 時間扱い 図工：2 時間扱い 計：18 時間</p>
---

資料 2 生活単元学習 (運動会単元) において指導している各教科等の教育内容の割合

また、「育成を目指す資質・能力」の三つの柱を授業の中で意識して高めることができるよう、学習指導案において目標に対する評価規準を3観点で作成し、観点別に評価できるよう指導案様式を変更した。この指導案を用いて授業研究を行い、単元や題材全体で対話する場面、振り返る場面考える場面、教師が教える場面などをどのように組み立て、「主体的・対話的で深い学び」を実現するか検討を行った。

以上のように、各学校の実態や学校教育目標に照らして、「内容表」を軸に児童生徒の実態把握を行い、それを次年度の教育課程の改善や個別の指導計画の作成につなげている。

### 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. 「体感してわかる」工夫による「主体的・対話的で深い学び」の実現

新学習指導要領のキーワードでもある「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた学習環境・支援の工夫を行っている。とりわけ、熊本県では、知的障害がある子どもにとっての「教科」の学習とは何か、という問いを意識して授業づくりや授業の構成を検討している。

中でも、各段階の授業内容を行う際に、学習上の内容を「わかる」ように授業を構成することに重点を置いている。具体例として、学習時にタブレット端末の効果的な使用に併せて、実物に触れるなどの体験を行うことで、実感して「わかる」工夫を行っている。ヒアリング時には、そうした工夫に関する実際の実践事例が紹介された。

例えば、「ちくちく」という擬態語について学ぶ際、パイナップルの写真を提示するだけでなく、実物のパイナップルを提示し、子どもたちに触れさせることで、体験を通して理解を深める工夫を行っている。

このように、学習上の内容を「どのように」教えるのかについて検討することは、知的障害教育における「教科」について考える専門性につながる取組の一例として捉えられる。

### 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

### 4-1. 各校の実態に応じた交流及び共同学習

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という点に関しては、各校の実態に応じて、計画的に地域の小中学校と交流を行っている。また、文部科学省の「学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解(心のバリアフリー)の推進事業」の委託を受け、取組を行った。平成29年度は、隣接している特別支援学校と高等学校でフロアバレーボールや音楽交流、視覚障害体験を通じた交流を行った。

#### 4-2. 防災型に特化したコミュニティ・スクールの導入

熊本県では、平成 29 年度に、特別支援学校を含むすべての県立学校をコミュニティ・スクールに指定し、学校運営協議会を設置している。とりわけ、平成 28 (2016) 年における熊本地震の発生を機に、防災型のコミュニティ・スクールに特化し、どのように地域を支えるかをテーマに取組を行っている。具体的な取組としては、地域の小学校を含めて、避難訓練を合同で行うなど、地域の実態や特色を生かし、学校と地域が一体となって防災の取組を進めている (資料 3)。



資料 3 合同避難訓練時の様子

#### 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. ワークシートや実習先の評価のフィードバックによる児童生徒自身の学習評価

研究指定校には、授業毎のワークシートで子ども達自身がその日の授業がどうだったか、評価している取組があった。そうした授業での評価の蓄積をもとに、授業改善に取り組んでいる。また、現場実習の際に、実習先からの評価を元に、子ども自身が実習後の作業学習や各教科の目標を立てる取組を始めた学校も出てきている。こうした子ども自身の評価や立てた目標を保護者の方にも見ていただきながら、保護者と学習内容の共通理解を図りやすくする工夫を行った。

今後は、児童生徒自身が目標達成や成長をさらに実感できる取組について検討していくことを課題としている。

# 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

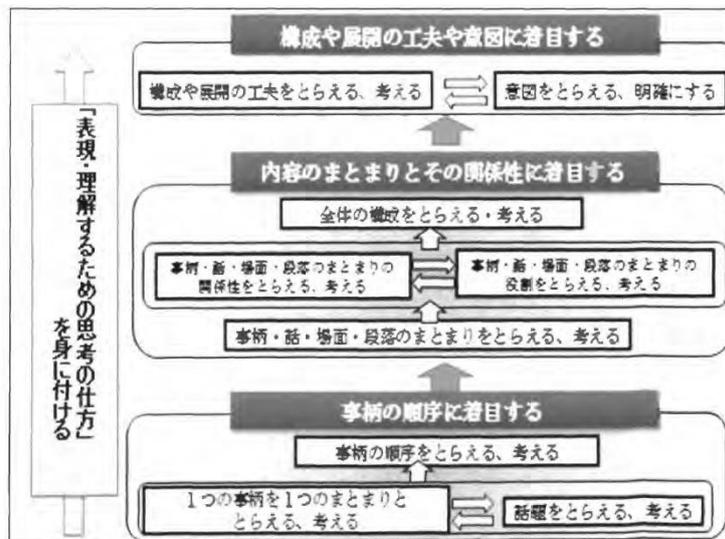
#### 2. 各教科等における「基軸」

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。

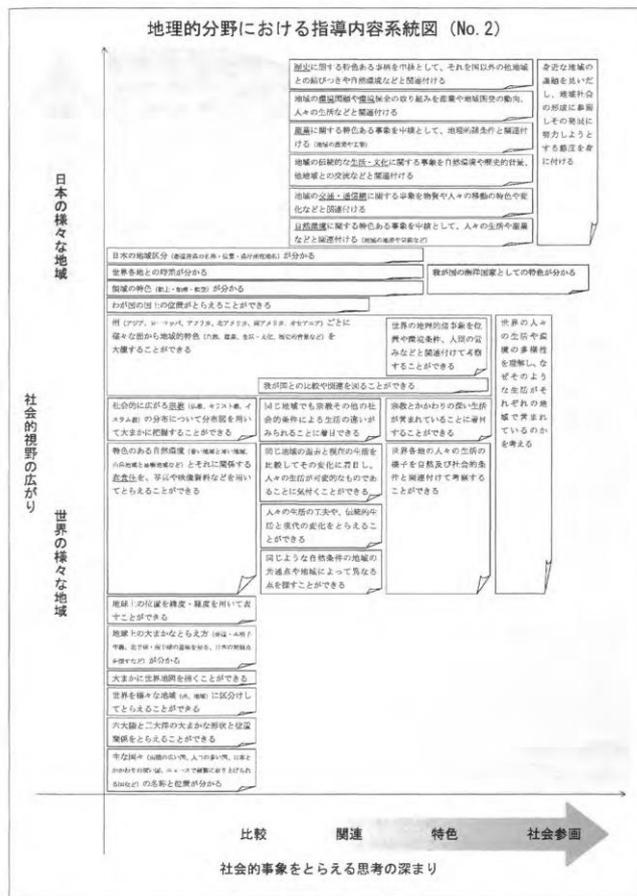
内容 (例)	数学的な見方や考え方	【考える力】
小1 「かたちあそび」	①身の回りにあるものの形を比較して、②ものの色、大きさ、位置や材質に関係なく、形を認め、形の特徴を捉えている。 ③立体の面の形に着目して、丸、三角、四角などを見いだしている。	①部分に着目する力 ①比較する力 ②帰納的に考える力 ③類推的に考える力
小3 「三角形と角」	①三角形について、その違いに気づき分類し、分類した三角形の特徴を見いだしている。 ②二等辺三角形や正三角形を観察したり、折ったり重ねたりすることを通して、二等辺三角形や正三角形の性質を見いだしている。	①比較する力、帰納的に考える力 ②帰納的に考える力
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 $180^\circ$ 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。

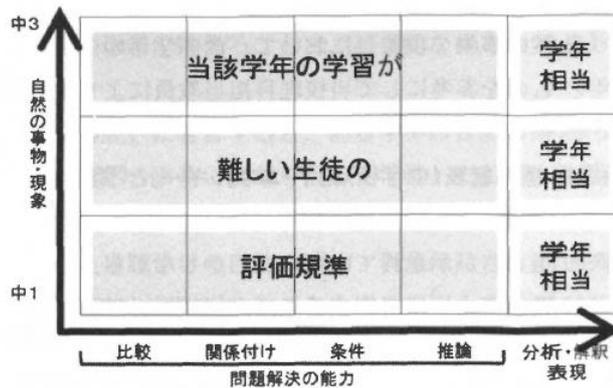
地理的分野の系統図を活用した取組から、①実態把握、②指導目標・指導内容の設定、③指導の工夫、④評価の 4 つのプロセスで指導を組み立てていくことが可能となったことで、社会科で育てたい力を「社会的な見方・考え方」に焦点化し、児童生徒の思考の力のどこに課題があるのかを把握して指導することができ、効果的な指導目標・指導内容の設定と適切な評価を行うことができた。また、系統図は小学校段階～中学校段階における指導において活用することができるため、児童生徒の思考の力を育てる一貫した指導を行うことができた。



**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。

# 熊本大学

## 研究協力校（課程又は障害種）

- ・熊本大学教育学部附属特別支援学校（知的）

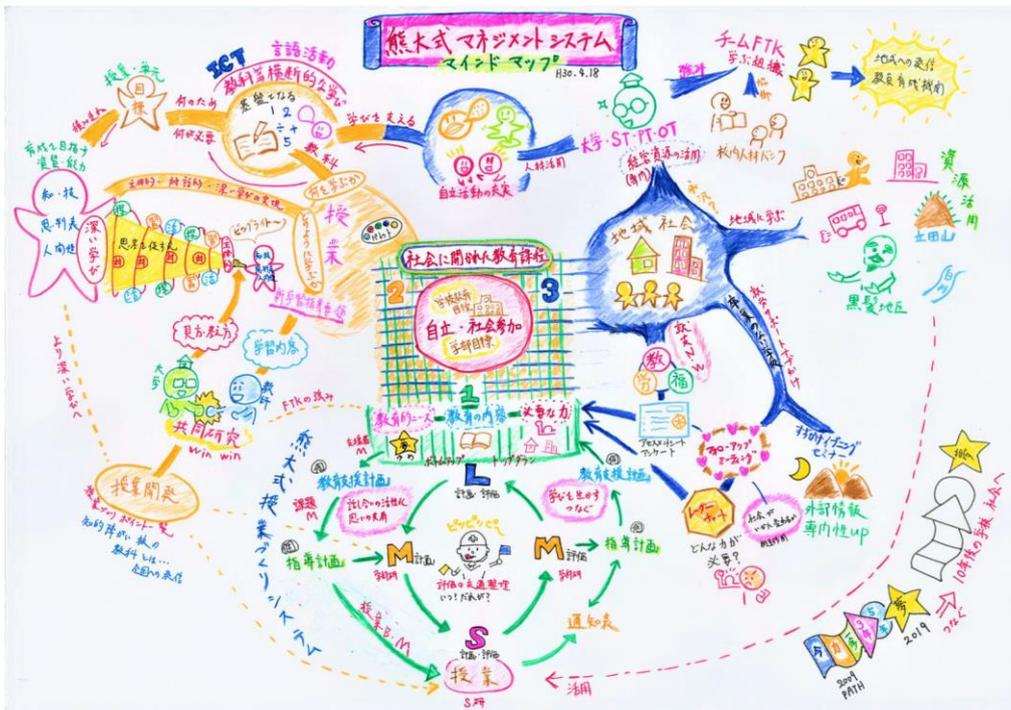
## 研究の成果

### 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. 熊大式マネジメントシステムの構築

熊本大学では、「熊大式マネジメントシステムの構築」（資料1）を研究テーマに「カリキュラムの充実」「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善・開発」「地域社会との連携・協働」を3つの柱に、実践研究を行ってきた。その1年目として、平成29年度は体制づくりを行った。具体的には、新学習指導要領で記載された新しい用語等に関して、役割を決めて研究部を中心に話し合った。また、中でも「主体的・対話的で深い学び」に関しては、各学部で文言について確認を行い、教科を絞りながら、その実現を目指した。



資料1 「熊大式マネジメントシステム」研究マインドマップ

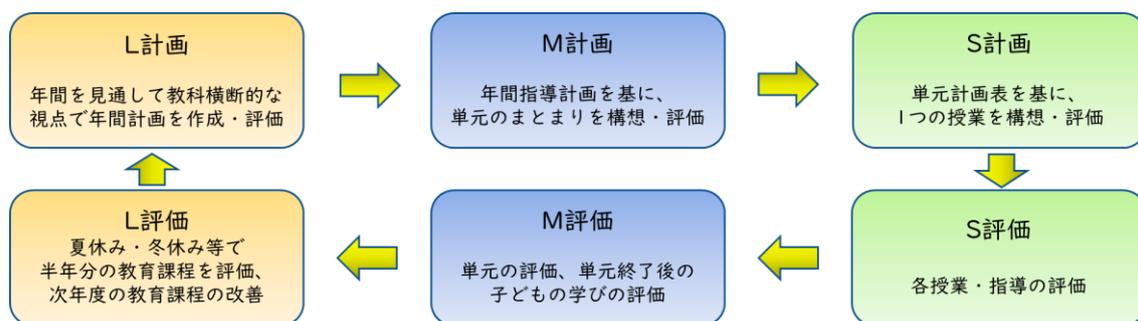
## 観点 2：

### 教育課程・個別の指導計画の実施状況とその評価

#### 2. L・M・S 計画・評価シートの活用

熊本大学では、L (Long) M (Middle) S (Short) の 3 つの段階を設定し、各段階における PDCA サイクルの確立によって、教育課程の実施・改善に取り組んだ(資料 2)。資料 2 の流れ図のように、まず年間指導計画を教科等横断的な視点から L シートを作成し (L 計画)、年間指導計画を基に、単元 (M 計画) 及び個々の授業 (S 計画) の教育目標に関する計画を M シート及び S シートを活用し構想する。その後、各授業・指導の評価 (S 評価) を単元の評価や単元終了後の子どもの学びの評価につなげ (M 評価)、最終的に半年ごとに教育課程を評価することで、次年度の教育課程の改善 (L 評価) につなげるというシステムである。

上記のように、LMS シートというツールを活用し、年間計画から一つの授業を構想するまでに至るプロセスを明らかにするとともに、計画・実践・評価・改善が効率的・効果的に循環するシステムの改善に取り組んだ。



資料 2 L・M・S 計画・評価流れ図

## 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

#### 3-1. 3 つのミーティングによる個のニーズにあわせた指導

熊本大学には、個のニーズにあわせた授業を行い、本人の夢や希望の実現を目指す「熊大式授業づくりシステム」に取り組んでいる。この「熊大式授業づくりシステム」は、3 つの核となるミーティングを設定している。

第一に、「支援者ミーティング」である。「支援者ミーティング」は、小学部 1 年・4 年、中学部 1 年、高等部 1 年時の個別の教育支援計画(資料 3)の作成段階で実施される。この段階では、本人・家族・関係機関・学校が一堂に会し、本人の夢や希望について語り合い、その実現に向けてそれぞれの役割や支援について、長期的な視点で計画する作戦会議が行

われる（資料 4）。これは、本人の願いを家庭・福祉・学校等の関係者が一緒になって、それが実現するために今後すべきことを考え話し合う、PATH（Planning Alternative Tomorrow with Hope）の考え方を活用した取り組みである。参加者は、保護者、本人、関係機関、専門家を交えて6月後半～夏休みの間に行われる。

第二に、「課題解決ミーティング」である。「課題解決ミーティング」は、「支援者ミーティング」の対象児童生徒を中心に、個別の指導計画を作成する段階で実施される。「問題解決モデル」に基づき、子どもに関わる課題に優先順位をつけ、各課題への対応策（誰が、いつ、どうする）を具現化し、個別の指導計画に反映させるのが主な目的となる。主な参加者は、対象児童生徒の学部の教員である。

第三に、「授業ベースミーティング」である。「授業ベースミーティング」は、授業実施の数週間前に授業を担当する教員を中心にして実施される。ここでは、先述した M シートと S シートという授業構想ツールを活用し、学習指導要領や子ども一人一人の教育的ニーズ、前後の学習とのつながり等を話し合いながら一つの単元学習をつくりあげていくことが主な目的である。

これら3つのミーティングを通じて、子どもたちの「夢・希望」の実現のために、支援者の役割を明確化している。「熊大式マネジメントシステム」はこの「熊大式授業づくりシステム」を核に評価・改善までを充実させる PDCA サイクルの実現を目指すものである。

個別の教育支援計画		熊本大学教育学部附属特別支援学校	
作成：令和 年 月 日 → 評価：令和 年 月		評価時担任（ ）	
中学部	年 氏名	作成時担任	
参加者			
将来の夢や希望（本人・保護者・支援者）			
【職業生活】			
【家庭生活】			
【余暇生活】			
3年後の目標（優先順位）			評価（10月）
			2年目 3年目
①			
②			
③			
④			
⑤			
具体的な支援及び担当・機関名			2年目 3年目
学校	①		
	②		
	③		
	④		
家庭	取組	具体的な手立て	2年目 3年目
	①		
地域社会・関係機関	【医療】		
	【福祉（放課後等デイサービス等）】		
	【労働】		
	【その他】		

・3年後の目標については、プロフィールシート様式2の現在の状況と支援者ミーティングにおいて話し合った3年後の姿の優先順位を基に設定します。  
 ・評価は、2年目の10月、3年目の10月の個別教育相談時に評価をします。  
 ・評価は、◎○△の各評価を下表のとらえて、印をつけてください。

評価	評価の意味、内容
◎：ほぼ達成できた	新たな目標へステップアップしてもよい。
○：やや達成できた	さらに定着を図る。成長過程（取組途中）である。
△：達成が難しかった	目標を継続し支援を見直すか、目標を変更するか検討が必要である。

資料 3 個別の教育支援計画様式



資料 4 支援者ミーティングの様子

### 3-2. 子どもの学習段階と特性に応じた授業づくり

研究課題の1つになっている「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善・開発」に向け、子どもの学習段階と特性に応じた授業づくりを行った。具体例として、小学部において、子どもたち一人一人の「得意なこと」を生かした授業を行うために、次の3点に取り組んだ。

第一に、子どもの学習段階を学習指導要領から捉え、個に応じた学習内容を用意した。第二に、子どもの障害及び特性にしっかりと寄り添った授業づくりをした。第三に、学習のPDCA サイクルを確立した。これらの取組に基づいて、子ども一人一人の実態や教育的ニーズ、習熟度を捉え、グルーピングを行った。こうした個のニーズにあわせたグルーピングや授業内容を設定することで、興味のある題材・好きなキャラクターの活用・タイムリーな内容の検討(=「主体的」)、教師との対話・保護者との対話・友達と一緒に学習する楽しさ(=「対話的」)、日常生活への般化(宿題・保護者との連携・生活場面での活用)(=「深い学び」)につながる学びを提供することができた。

#### 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

### 4. 地域資源を活用した授業実践

本事業以前から、近隣の黒髪地区を中心に地域社会との交流及び共同学習を積んできた。本事業に関連した成果として、中学部の社会科と総合的な学習の時間における地域学習が挙げられる。単元名は、「バスで地域に出かけよう」である。主な内容としては、バス会社の「乗り方教室事業」を利用し、学校で本物のバスを使って学習を行った。バス会社の方から話を聞き、実際にバスに乗る体験を通して乗り方やマナーについて学んだ。また、実際に路線バスに乗って、公共施設等へ出かけることで学習した内容を活用し学びの定着を図り、今後の生活につながるようにした(資料5)。



資料5 地域学習「バスで地域に出かけよう」時の様子

本単元は、観点 3 で示した「支援者ミーティング」等が出てきた、子どもや保護者から「旅行をしたい」「バスを利用できるようになりたい(なってほしい)」などといったニーズを基に構成されている。本単元を通じて、通常のバスの乗り方だけでなく、雨の日や混雑時のバスの乗り方、バスの中の表示の見方などを学習した。その学習効果として、送迎で通っていた子どもが、バスを利用して通えるようになったことが挙げられた。

## 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. 「附特就職支援ネットワーク」の構築

熊本大学では、障害のある児童生徒のキャリア教育及び就労支援を効果的に推進するため、教育・労働・福祉等の関係機関による熊本大学教育学部附属特別支援学校就職支援ネットワーク会議（以下、「附特就職支援ネットワーク会議」）を設置し、各関係機関が連携し、情報の共有化を図りながら学校と地域の就労支援体制を充実させる取組を行った。ネットワーク委員（資料 6）は 8 名で構成しており、福祉施設の関係者に加え就労移行支援事業所の代表者や、熊本県中小企業家同友会の障がい者雇用支援委員会の委員長等、子どもの就労支援を意識した地域社会との連携が行われている。会議は年 3 回（6 月、11 月、2 月）開催され、参加者は先の 8 名に加え、学校側は、進路指導主事が中心に管理職、学部主事、教務主任、研究主任が参加している。

くまもと障がい者ワーク・ライフサポートセンター緑 (主任支援ワーカー)
アス・トライ 就労移行支援事業所 (代表)
熊本県中小企業同友会 (障がい者雇用支援委員会 委員長)
チャレンジめいとくの里ゆめくらしワークス事業部 (サービス管理責任者)
社会福祉法人ライン工房 (総括施設長)
熊本障がい者相談支援センターじょうなん (センター長)
熊本障害者職業センター (主任障害者職業カウンセラー)
社会福祉法人三気の会相談支援事業所たんぼぼ (熊本時習館特別支援相談員)

資料 6 附特就職支援ネットワーク会議委員

「附特就職支援ネットワーク会議」を設置した平成 28 年度当初は、子どもの卒業後に関する実践を重点的に行っていたが、実践していく中で、授業づくりや卒業前の段階で地域とのつながりについての実践を模索するようになった。それに伴い、研究協力校（熊本大学）では、平成 30 年度以降は、上記のネットワークを生かし、地域の一般企業へのアンケートを実施し、それらの結果をもとに、次年度以降の教育課程の改善へとつなげる方向性で実践研究を行っていった。

# 鹿児島大学

## 研究協力校（課程又は障害種）

・鹿児島大学教育学部附属特別支援学校（知的）

## 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

##### 1-1. 校内研究会及びスキルアップセミナーによる学内外との共通理解・合意形成

平成 28 年度に「本校で育てたい資質・能力」を育むための授業づくりの取組を知的障害特別支援学校の指導の形態の一つである教科別の指導を中心に取組んだ。それを踏まえ、平成 29 年度は、従来、知的障害教育において効果的な指導の形態として実施されてきた各教科等を合わせた指導における授業づくりの在り方について、校内研究会に向けた授業づくりの実践を中心に検討した。このとき、各教科等を合わせた指導を行う場合においても、育成を目指す資質・能力の育成という観点から、知的障害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等の目標及び内容を十分に踏まえる等、次期学習指導要領の実施に向けた要点を考慮して授業づくりを行うことを職員間で共通理解を図った。校内研究会では各学部の授業づくりの一連の過程を相互に発表するとともに、各学部の取組について協議を行った。

これらの方法等を、毎年夏に開催されるスキルアップセミナーにて地域の小中学校と合同で授業提供を行い、成果を共有した。

##### 1-2. 単元指導計画の改善

また、平成 28 年度の教科別の指導の授業づくりで用いた「授業計画シート」という単元（題材）指導計画を基に、平成 29 年度には「各教科等を合わせた指導の『授業計画シート』（試案）」の様式と単元（題材）構想の基本的な手順（案）を研究部が提示し、それらを基に各学部で単元の立案から授業までの一連の過程について実践を通して検討した。

平成 29 年度は、単元を通して児童生徒が「何を学ぶか」という教科等の内容を踏まえた上で、「何ができるようになるか」「どのように学ぶか」といった具体的な指導内容や目標を設定することに重点を置き、単元指導計画（資料 1）を改訂した。

授業計画シート (各教科等を合わせた指導 ver.4) 記入例					
学部	教科等名	学習集団 (グループ名等)	単元・題材名	総時数 (実施時期)	単元・題材の全体目標
小・中	理科	高等部〇年生	やってみよう食生活のこと B	12時間 (9月)	ア 意見の異なる料理に関する歴史や使われている食材、作り方などの特徴を友達と一緒に調べて、発表することができる。 イ 友達と話し合っ
児童生徒名	個人目標	個人目標	個人目標	個人目標	個人目標
A	友達と一緒に料理に使われている食材や調理方法と、身近な料理の歴史や調理に関する資料を比較して、郷土料理の特徴をまとめ、発表することができる。	友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。	B	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。
C	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。	D	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。
E	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。	F	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。

指導計画	次	時数	内容
1	1	10分	ア 知っている意見の異なる料理を発表したり、回答やインターネットで調べる。
2	2	10分	イ 郷土料理の歴史や調理に関する資料を比較して、同じ食材のところは印を付けたり、異なる書き出ししたりすること。(A, C, E)
3	3	10分	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。
4	4	10分	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。
5	5	10分	ア 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。

学習指導要領との対応 (各教科の内容)	各教科の内容を学ぶ児童生徒の姿	具体的な学習活動	学習活動や手立ての工夫
【内容】 郷土や地域の歴史や文化を踏まえ、我が国や世界の自然や生活の様子、社会の変化や発展を知る。 ＜科学「長・重さの測定」＞ (1・2)	郷土料理に使われている食材に関する資料と、身近な料理に関する資料を比較して、同じ食材のところは印を付けたり、異なる書き出ししたりすること。(A, C, E)	1 知っている意見の異なる料理を発表したり、回答やインターネットで調べる。 2 郷土料理の歴史や調理に関する資料を比較して、同じ食材のところは印を付けたり、異なる書き出ししたりすること。(A, C, E)	1 友達と一緒に料理に使われている食材の写真を復習やウェブページから探して見たり、見つけた食材の写真を表した写真を使って郷土料理の特徴をまとめて、発表したりすること。 2 郷土料理の歴史や調理に関する資料を比較して、同じ食材のところは印を付けたり、異なる書き出ししたりすること。(A, C, E)

基礎・基本	基礎・基本, 主体性 思考・判断・表現 人間関係
基礎・基本	基礎・基本, 主体性 思考・判断・表現 人間関係

各教科等との関連	実施時期や時数に関する評価
○数字「長さ・重さをはかる」 「てびょう」 「てびょう」 「てびょう」	○必要と思われる時数 適当・要検討 ( )

単元等の目標と各教科との関連

何を学ぶか

何ができるようになるか

どのように学ぶか

資料 1 単元指導計画

観点 2 :  
教育課程・個別の指導計画の実施状況とその評価

2-1. カリキュラム・マネジメント推進委員会の設置

カリキュラム・マネジメントに係る一連の取組を支える組織づくりとして、教育課程編成委員会を設置し、年間 5 回委員会を実施し、カリキュラム・マネジメントに係る一連の取組について検討を行った。委員数は 8 名から 9 名である。平成 29 年度は、管理職、教務主任、各学部の主事が参加した。その委員会の中で、カリキュラム・リーダーシップ論を参考に、個別の指導計画に関する業務の中心を担う支援部の教員や、授業実践の研究や研修の中心を担う研究主任、副主任を、実践的リーダーとして位置づけ、委員会に参画することが重要であると考え、平成 30 年度から、新たに構成メンバーに加えることを決定した。このように、様々な立場にある教員が構成員を務めることで、組織全体でカリキュラムを変えていく意識の形成につながった。

2-2. 各教科の内容一覧表の作成

平成 29 年度の校内研究会に向けた実践を通して、それまで研究協力校で使用してきた年間指導計画から各単元で扱う教科等の内容を読み取りにくいことが課題として挙げられた。そこで、各教科等を合わせた指導の年間指導計画の様式を見直すとともに、どのような教科

等の内容を、どのような単元で扱うか明確にするなど、年間を通して設定する単元自体を見直すことにした。本研究では、単元の指導内容や目標設定の中心となる知的障害教育の各教科の内容に焦点を絞って検討した。

小学部と中学部において、平成30年度から新学習指導要領に準じて検討を行うため、新たに示された知的障害教育の各教科の目標や内容及び学習指導要領上での示し方などについて理解を深めるとともに、各教科の内容の系統性や発展性を確認しやすくするための使用が必要であると考えた。そこで、新学習指導要領に基づき、各教科の目標及び内容一覧表(資料2)をすべての教師で分担して作成した(高等部の内容一覧については、平成30年度に追記)。このとき、育成を目指す資質・能力に沿った内容の示し方が教科によって異なるため、「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」別に色を分けて、一覧表に整理した。各教科の目標に関しては、教務主任が一覧表を作成し、内容についてはすべての教師で分担して作成した。

この取組について、教員に対して①「各教科等を合わせた指導の単元等で扱う教科の内容を明確にする手続きは適切だったと思うか。」②「検討を通して各教科等を合わせた指導で扱う教科の内容が明確になったと思うか。」という質問を設けた。その結果、①、②いずれもすべての教員が「とても思う」又は「思う」と回答した。自由記述では、「学部の教師全員で意見交換をしながら、単元で扱う教科の内容を整理する適切な手続きだった。」「筋道立てて検討でき、必要な作業だった」など、有効性を示唆する意見が多かった。一方で、「時間や労力が掛かった。」「もっとじっくり時間を掛けて取り組みたかった。」など、課題を指摘する意見も散見された。

内容一覧表							教科等(体育・保健体育)	
							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	
＜ 保つくり運動(小1段階・保つくり運動遊び) ＞								
小1段階	小2段階	小3段階	中1段階	中2段階	高1段階	高2段階		
ア 教師と一緒に、手足を動かしたり、歩いたりして楽しく体を動かすこと	ア 教師の支援を受けながら、楽しく基本的な保つくり運動をすること	ア 基本的な保つくり運動の楽しさを感じ、その行い方を知り、基本的な動きを身に付けること	ア 保つくりの運動や体の動きを高める運動を通して、体を動かす楽しさや心遣いを味わうとともに、その行い方が分かり、友達と関わったり、動きを継続する能力などを高めること	ア 保つくりの運動や体の動きを高める運動を通して、体を動かす楽しさや心遣いを味わうとともに、その行い方を理解し、友達と関わったり、動きを継続する能力などを高めること	ア 保つくりの運動や体の動きを高める運動を通して、体を動かす楽しさや心遣いを味わうとともに、仲間と積極的に関わったり、動きを継続する能力などを高める運動をしたりすること	ア 保つくりの運動や体の動きを高める運動を通して、体を動かす楽しさや心遣いを味わうとともに、仲間と主体的に関わったり、動きを継続する能力などを高める運動をしたりすること、それらを組み合わせること		
イ 手足を動かしたり、歩いたりして体を動かすことを楽しむことや心遣いを表現すること	イ 基本的な保つくり運動に慣れ、その楽しさや感じたことを表現すること	イ 基本的な保つくり運動の楽しさや心遣いを工夫するとともに、考えたことや感じたことなどを他者に伝えること	イ 保つくりの運動や体の動きを高める運動についての自分の経験を発信し、その解決のための活動を考えたり、工夫したりしたことを他者に伝えること	イ 保つくりの運動や体の動きを高める運動についての自分やグループの経験を見付け、その解決のために友達と考えたり、工夫したりしたことを他者に伝えること	イ 保つくりの運動や体の動きを高める運動についての自分の経験を発信し、その解決のための工夫を工夫したり、仲間と考えたりしたことを他者に伝えること	イ 保つくりの運動や体の動きを高める運動についての自分の経験を発信し、よりよい解決のために仲間と思考し判断したことを、目的や状況に応じて発信し伝えること		
ウ 簡単な合図や指示に従って、保つくり運動遊びをしようとする	ウ 簡単なきまりを守り、友達とともに安全に楽しく、基本的な保つくり運動をしようとする	ウ きまりを守り、自分から友達と楽しく保つくり運動をしようとする	ウ 保つくりの運動や体の動きを高める運動に意欲を取り組み、きまりを守り、友達と協力したり、場や用具の安全に留意したりし、最後まで楽しく運動すること	ウ 保つくりの運動や体の動きを高める運動に積極的に取り組み、きまりを守り、友達と助け合ったり、場や用具の安全に留意したりし、自分の力を発揮して運動すること	ウ 保つくりの運動や体の動きを高める運動の多様な活動を通して、きまりを守り、仲間と協力したりし、場や用具の安全を確保したりし、自主的に運動すること	ウ 保つくりの運動や体の動きを高める運動の多様な活動を通して、きまりを守り、仲間と協力したりし、場や用具の安全を確保したりし、見通しをもって自主的に運動すること		
関連する他教科等の内容								
小1段階	小2段階	小3段階	中1段階	中2段階	高1段階	高2段階		

資料2 各教科の目標及び内容一覧表(体育・保健体育)

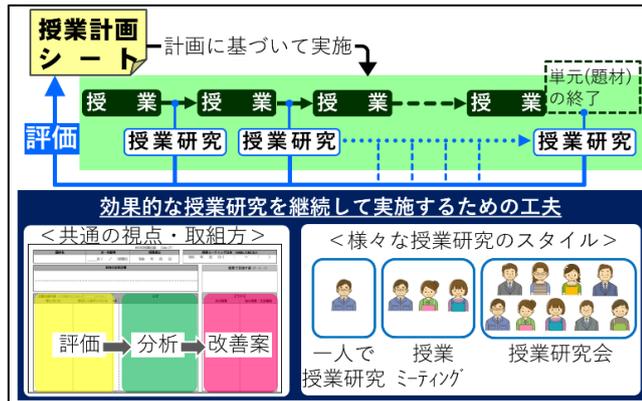
**観点 3：**

**個のニーズにあわせた指導法、学習環境・支援の工夫**

**3. 児童生徒の学びの姿を連続的に捉えるための授業研究の工夫**

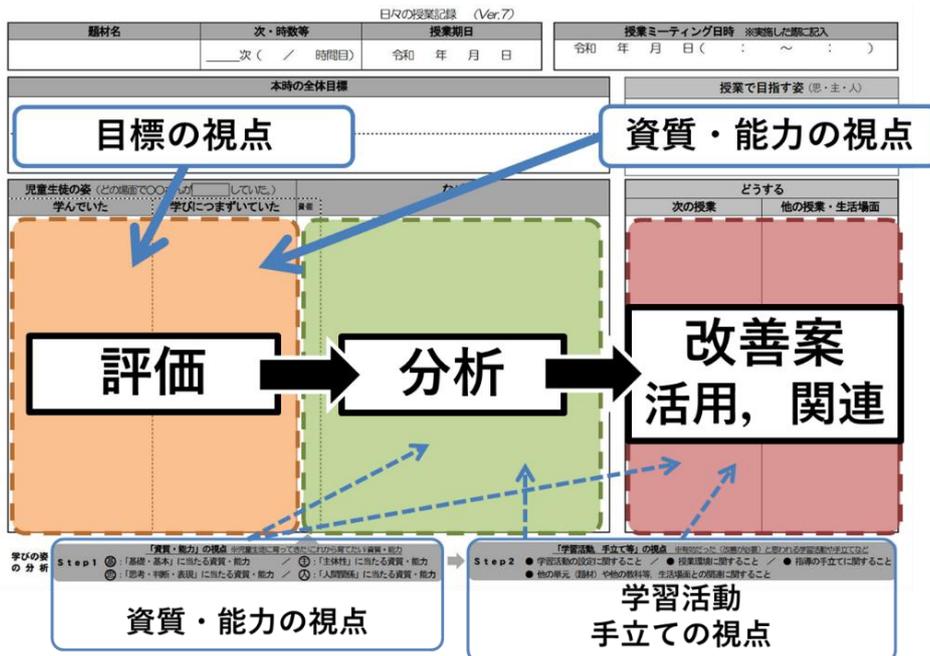
研究協力校において、指導法や学習環境・支援の工夫を検討する上で、最も大切にしていることは、児童生徒の学びの姿である。日々の授業研究として、授業ミーティングに取り組んでいる。児童生徒の学びの姿を、資質・能力や手立て、環境等の視点で分析を行い、次時や生活場面に生かす取組を行った。

授業における児童生徒の学びの姿を、連続的に捉えることができる授業研究を工夫していくために、共通の視点で行うための取組方や様々な授業研究のスタイルを整理した(資料3)。



**資料3 授業研究のモデル図**

授業研究に際して「日々の授業記録」（資料4）という様式を作成した。特徴としては、児童生徒の姿を「学んでいた」「学びにつまずいていた」に分ける「評価」から、資質・能力や学習活動・手立ての視点で「分析」を行い、活用や関連などの「改善」につなげることができるようにしている。この日々の授業研究を、連続的に行い、個のニーズに応じた指導法や学習活動、手立て等の見直しを図っている。



**資料4 日々の授業記録**

個別の学習支援に関しては、個々の実態に応じて、各学部で調べ活動等の際にタブレットを活用した。例えば、中学部の生活単元学習「修学旅行へ行こう」という単元では、旅行先の県や地域に関する観光地や食べ物、土産、その地域までの行き方等についてタブレットで検索し、調べたことをお互いに発表し合った（資料5）。また、小学部では授業の導入時に児童の意欲・関心を高めるためにビデオ教材を盛んに活用した。



資料5 タブレット端末での発表の様子

#### 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

#### 4. 近隣の小中高等学校、保育所等との交流

観点4に関しては、ヒアリング時に研究協力校の所在地の学校園との交流及び共同学習を盛んに行っていることが述べられた。また、毎年11月ごろに行われる「ふとくフェスティバル」において、鹿児島大学教育学部附属小・中学校の児童生徒や保護者、地域の方々に向けて販売活動を行っている（資料6）。



資料6 ふとくフェスティバルの様子

## 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. ビデオ撮影によるフィードバック

児童生徒が自身の成長を実感したり、振り返ったりする工夫として、児童生徒の作業学習等の場면을ビデオに録画し、それを振り返り等の要素として児童生徒に見てもらった。また、実習先の方に生徒の作業学習の様子や目標に対する対象生徒の取組に関してインタビューを実施し、その様子を動画として残し、フィードバックを行った（資料7）。その結果として、早い児童生徒であれば、自身の作業動画を1回見て、次の作業から改善していたという者もいた。一方、課題がわかっていても、うまくできない児童生徒もいた。ビデオを撮影して記録を残すことで、文字だけでなく動画を通して、客観的な視点で児童生徒が振り返ることが可能となった。

上記に加え、各学部における授業評価や児童生徒自身による評価の工夫として、小学部では、作業課題の数を明確化し、自分たちで振り返りできるようにした。また、中学部及び高等部では、生徒に対して評価規準を示したうえで評価を行っている。特に、高等部では、評価規準をもとに生徒同士で評価する機会を設定した。



資料7 動画視聴等による振り返り

# 横浜訓盲学院

## 研究協力校（課程又は障害種）

- ・横浜訓盲学院（視覚）

## 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

##### 1-1. パーキンス盲学校との連携

研究協力校は米国のパーキンス盲学校と連携協定を結び、研究を進めている。パーキンス盲学校はアメリカで最も古い盲学校であり、米国で最初に盲ろう教育を行った学校である。ヘレン・ケラーの家庭教師であったアン・サリバンも同校で学んだという歴史ある学校である。現在も約 50 名の盲ろう幼児・児童・生徒が学んでおり、世界で最も多くの盲ろう児を最も長く教育し続けている。研究協力校との関係は 90 年前から続いており、パーキンス盲学校からの実践知の共有は従来よりなされていた。

本研究においては、盲ろう幼児児童生徒が多く在籍する横浜訓盲学院をフィールドとし、パーキンス盲学校国際支援部門パーキンス・インターナショナル(以下、PI)の協力を得て、パーキンス盲学校が開発したアセスメント・ツールを実際に用いてその有効性および制約を確かめ、我が国の盲ろう教育に資することを目的とする。

##### 1-2. 教員間での共通理解・合意形成の方法

研究協力校の教員は 4 つのグループに分かれており（幼稚部から小学部 3 年生までの「幼小グループ」、小学 4～6 年生の「小学部」、「中学・高等部」、「高等部専攻科生活科」）、各グループで週に 1～2 回、ミーティングを行っている。また、毎週水曜日に、管理職と各グループ主任で、主任会議を開き、生徒状況などの情報を共有し、それぞれのグループでも情報を共有している。

## 観点 2 :

### 教育課程・個別の指導計画の実施状況とその評価

#### 2-1. 盲ろう児のアセスメント

盲ろうの子どもたちは視覚と聴覚の両方に障害を有するため、基本的な人間関係の形成、感情の交流、コミュニケーション方法の獲得、概念の形成、出来事の全体像や因果関係の理解などが非常に困難になる。盲ろうの幼児児童生徒の自立活動を進める際、盲ろうという障害に配慮したアセスメントが必要である。研究協力校が米国及び欧州の文献等を調査した結果、盲ろう児のアセスメントには標準化されたものがないことが確認された。パーキンス盲学校においても標準化されたものではなく、いくつかの環境条件下で盲ろう児の行動を観察し、コミュニケーションのパートナーとして評価者が関与する方法が取られている。その理由としては、盲ろう児は視覚と聴覚の情報が限られており、評価者が意図して提示する物や人に注意を向けること自体が困難であることが挙げられる。かわりに、子どもが安心して、今、関心を示していること、現に行っていることに評価者が導かれ、かかわりを展開することが盲ろう児の実態把握への効果的な取り組みとされている。これは「子どもに先導されるアセスメント (Child-Directed Assessment)」と称される。

評価者はかかわる際にいくつかの視点を持っており、表1に一例を挙げる。

表1 コミュニケーションを評価する際の評価者の視点

- コミュニケーションの形態（体の部分を触るタッチ・キュー、実物、シンボル、絵、身振り、手話、スピーチ、文字、点字等）
- 機能（要求、拒否、名づけ、報告等）
- 社会的交流（愛着関係、やりとりを自ら始められるか、共同注意の発現およびその維持、役割交代等）
- 他者への意識（自分以外の他者が近くにいるか、何をしているかわかるか、関心を持つか、他者の感情に気付いているか、自らの感情が他者におよぼす影響に気付いているか等）

ことばやサインに関しては、教えるのではなく、会話をするという方向性が根底にはある。ことばやサインを盲ろう児が獲得するためには細やかな工夫が必要であることを知ること自体が、盲ろう児の困難とは何か、盲ろう児の豊かな暮らしに必要なコミュニケーションとは何かを教員に教えてくれることとなる。

#### 2-2. 盲ろう児の教育活動の方針

盲ろう児の教育活動の組み立ての方針を表2に挙げる。

表2 盲ろう児の教育活動の組み立ての方針

1. 盲ろう児にかかわる人及び出来事の一貫性
2. ルーチンの有効性
3. 子どもの興味関心に従い授業を組み立てる。
4. 選択できる機会を用意する。
5. 授業では本物を使って、子どもにとって意味のある活動を行う。
6. 自立を奨励する。
7. 家族とパートナーになる。

全ての活動において、教員が盲ろう児に触れる・触れられることが不可欠であり、盲ろう児にどう触れるかについて学ぶことが教員には必要となる。

### 2-3. 個別の指導計画の作成と評価

個別支援計画及び、個別指導計画を年度始めに作成し、個別指導計画においては、半期ごとに見直しを実施し、課題の達成状況について評価を含めて確認をしている。

年度末には、総合評価を行い、次年度の個別支援計画と取り組む課題を明確化し、支援の在り方を検討し引継いでいる。また、個別支援計画は年3回、保護者との面談、課題の達成状況の確認・見直しを行い、総合評価を行っている。

### 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

### 3-1. 個に合わせた支援

研究協力校では、コミュニケーションの多様性を重視している（資料1）。資料1のように、iPadを用いた写真コミュニケーションや、点字タイプライター「パーキンスプレーラー」を用いた作文などを行っている。



お話ができなくてもトーキングエイドがあれば  
お買い物も一人ができる



パーキンスプレーラーで打ち込んだ文章を読む



点字の作文はパーキンスプレーラーを使って



オブジェクトキュー(実物)の日課表



オブジェクトキューを持って次の活動へ



VOCAをたたくと音声のメッセージが出ます



実物を貼れば日記も書けます



カレンダーボックス



拡大読書器を使う練習



iPadで広がる写真コミュニケーションの世界



先生の身振りサインを触って読みます



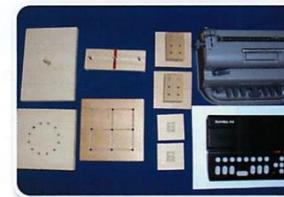
点字の「読み」にいたるステップ



文字の書きやすい工夫



手話には豊かな語らいが



点字の「打ち」にいたるステップ

### 資料1 多様なコミュニケーションの例 (出典：研究協力校の学校案内)

また、教職員も含めてネームサイン（触覚）を付けている。靴箱には、幼児児童生徒の名前と写真、ネームサインを板に付けた着到板のシステムがある（資料2）。登校時には、靴箱からネームサインを取り出し、出席ボードに張り付け、下校時に戻すものである。着到板によって誰が登校しているかわかる。



資料2 着到板のシステム

### 3-2. 環境の整備

「重複障害児自立のための建築・設備・環境は①アクセシブル、②わかりやすく、③快適で、④美しくあるべき」という方針のもと、次のような環境が整備されている。

- ・ わかりやすく、安全な環境整備の例としては、裸足で歩いても安全なように、床に傷が

ないか確認していることや、教室と外の境にウッドデッキがあること、玄関がグループごとに分かれていること（資料3）等が挙げられる。



資料3 グループごとに分かれている玄関（左が幼小グループ、右が小学部）

- ・ トイレは教室から廊下に出ることなく直接トイレに行けるように配置されている。綺麗で畑にもあるなど設置数も多い。また、トイレの入り口は目印があり、色と触覚で違いに気付ける（資料4）。資料4のように、男子トイレの入り口には水色の背景に梱包材を、女子トイレの入り口にはピンク色のフェルト生地が貼られている。



資料4 トイレの入り口の目印

各教室の入り口のドアの取っ手には教室をイメージしやすい物を付けてある（例：給食を食べる部屋にはスプーンが、調理実習室にはスポンジが付けてある）。

- ・ ネームサイン（シンボル）は幼児・児童・生徒のロッカーや、机や椅子にも付けてあり、自分の場所がわかりやすくなる（資料5）。
- ・ 目印等はどの学部も同じものを用いる。ネームサインも学年が変わっても同じものを用いる。これらによって、学年が上がり教室が変わっても、わかりやすい環境であり、早く環境に慣れることが期待できる。
- ・ 各教室入り口の教室名の表示板は、身長に合わせて提示位置を変えている。



資料5 わかりやすい教室配置

- ・ トイレ等は、教員が清掃しており、幼児児童生徒への指導の課題や設備の改善点も見える。

### 3-3. 将来を見据えた指導

グループホームや作業所等の卒業後の環境に移行できるように指導しており、調理の授業など家庭生活を重視している。畑で作った物を調理して食べたり、家庭に持ち帰り褒めてもらったりしている。また、電子レンジや電気ポットも使用して簡単な調理を自分でできるようにしている。調理が様々な教科・学習につながっている。

調理は、表2（観点2-2）に挙げた「盲ろう児の教育活動の組み立ての方針」の「5. 授業では本物を使って、子どもにとって意味のある活動を行う」に該当する活動の一例でもあり、研究協力校では継続して取り組んでいる。

研究協力校の普通部には、高等部専攻科生活科が設置されている。高等部卒業後さらに3年間の教育を受けられる体制が整えられている。生活科を経ることで、グループホームや作業所といった卒業後の環境への適応がよくなっている。

#### 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

### 4. 学院内及び学区の小学校等との交流教育

幼稚部、小学部の幼児児童の中で、交流教育という形で、週に1回、あるいは年に数回の交流教育として、自宅の学区にある保育園、幼稚園、小学校の活動に参加している。

#### 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. パーキンス盲学校国際部門専門家及び国内研究者との協議

平成29年度は、①PIがもつ盲ろう教育の専門性および研修の資源について把握し、②PIの専門家に横浜訓盲学院および日本の盲ろう教育を紹介し、③課題を整理し、④平成30年度に実施するPIによる研修と研究の内容を検討することを課題とした。

実際に、平成29年度は、PI専門家2名が研究協力校と横浜市立盲特別支援学校・東京都立久我山青光学園の見学を行い、早稲田大学大学院・教授 大藪泰氏、杏林大学病院アイセンター視能訓練士 新井千賀子氏ら国内研究者を含めた研究協議を行った。

PI専門家が日本の状況を見学し協議する中で、見落としていた盲ろう教育に必要な知識と技術について知見が得られた。さらに、乳幼児期と学齢期での異なるアプローチについて実践的な知見が得られた。これらを総合して平成30年度の研修内容とそれを踏まえた実践研究の内容や方向性について整理した。

## 謝辞

本報告書を作成するにあたり、多くの方にご協力をいただきました。ここに、心より感謝の意を表します。

関西国際大学の花熊暁教授、香川大学の坂井聡教授、全国盲ろう者団体連絡協議会の高橋信行会長、広島大学の氏間和仁准教授からは事業全体及び本報告書に関して、多大な助言を賜りました。厚く感謝を申し上げます。

各府県教育委員会のご担当者の皆様には、ご多用中にもかかわらず、複数回のヒアリング調査を快く引き受けていただくとともに、本事業に関する資料のご提供や、各研究協力校との調査日程調整等を行っていただきました。厚く御礼を申し上げ、感謝する次第です。

各研究協力校の先生方には、ご多忙のところ、調査時における学校案内や聞き取り等にご対応いただき、大変お世話になりました。各学校の見学では、各教室内や廊下等に実践研究の成果物が散りばめられており、先生方の日々の丹念な実践や研究の軌跡をうかがい知ることができました。

本報告書が完成できたのは、皆様方のご協力の賜物です。改めて深く感謝を申し上げます。最後に、本報告書をご覧いただき、忌憚のないご意見をお寄せいただければ幸いです。

### 監修者：

研究代表者	荻田知則	愛媛大学教育学部・准教授
	梅田崇広	愛媛大学教育学部・特定研究員

### 調査実施・編集委員会(五十音順)：

氏間和仁	広島大学教育学部・准教授
梅田崇広	愛媛大学教育学部・特定研究員
大森侑香	愛媛大学教育学部・研究員
越智彩帆	愛媛大学教育学部・研究員
檜木暢子	愛媛大学教育学部・准教授
加藤哲則	愛媛大学教育学部・准教授
荻田知則	愛媛大学教育学部・准教授
坂井聡	香川大学教育学部・教授
高橋信行	全国盲ろう者団体連絡協議会・会長
中野広輔	愛媛大学教育学部・准教授
花熊暁	関西国際大学・教授
西朋子	愛媛大学教育学部・研究員
村上沙耶佳	愛媛大学教育学部・特定研究員