はじめに

学校長　戸部 秀之

本校では、これまでの学校研究の成果を踏まえて、平成 28 年度から「一人一人が力を発揮し、活躍する授業づくり～実態把握からの目標設定と、評価のフィードバックを通して～」をテーマとする学校研究を進めています。学校教育目標でもある、自己実現を目指して物事に積極的に取り組み、生き生きと社会生活のできる児童生徒を育成するために、「よりよい授業とは何か」という問いをたて、その課題に真正面から向き合おうとしている研究です。子どもの教育に携わる学校の先生方は皆さん、よい授業をするために試行錯誤されていると思います。学校教育の原点に立ち返り、この課題にせまることができたなら、特別支援教育に携わる多くの先生方に参考にしていただける研究になるのではないかと思っています。

３次４年間の計画で、PDCA サイクルの流れとして「実態把握」⇒「目標設定（目標・手立て）」⇒「授業」⇒「評価」⇒「評価のフィードバック」に沿って追究しています。「P、D、C、A」ではなく、「P⇒D⇒C⇒A」であることが大切です。矢印（つながり）を含めてより効果的・体系的な視点を整理することができたなら、私たちは新しいツールを手に入れることができます。ツールと言っても「考え方や視点」です。先生方が子どもたちの実態を把握する際に、手立てを考える際に、評価し、次の指導計画につなげる際に、「考え方や視点」を共有しながら一層有効な議論ができるようになると思います。

特に、若い教員に「実践知」を継承していくことが重要になっている日本の教育現場で、教員一人ひとりの知恵や経験である「実践知」を、共有財産としての「実践理論」に高めていく必要があります。これは、私たち附属学校に求められる役割と言えるでしょう。

研究の１次（平成 28～29 年度）では、個別の指導計画において、根拠を明確にして目標設定するための視点を整理しました。１次の概略も本文中に記載していますが、一人ひとりの児童生徒の「強み」と「弱み」に着目して深く分析しながら、伸ばしていきたい力や、支援・配慮を要する力を整理することによって、目標設定や手立てに有効に活かせることが分かりました。

平成 30 年度は、本校の在り方改革「しいの木ハッピーターンプロジェクト」の一環で学校研究を一旦休止しました。そして今年度（令和元年度）改めて２次として研究を再開し、その成果をこの集録に収めました。今年度の研究の中心は「評価」とそのフィードバックです。学習の評価と指導の評価の両面から、理論と実践を通して視点や考え方をまとめました。まだまだ粗削りの部分もあるかもしれません。是非、多くの皆様からご意見やご助言をいただきながら、今後さらに研究に取り組む所存です。

結びにあたり、本研究の遂行にあたって多くの方々にご指導ご助言を賜りましたことに、深く感謝申し上げます。また、本校の教育活動をともに支えて下さる保護者の皆さま、地域の皆さま、そして児童生徒の皆さんに、心より感謝の気持ちを表したいと思います。

第 1 章

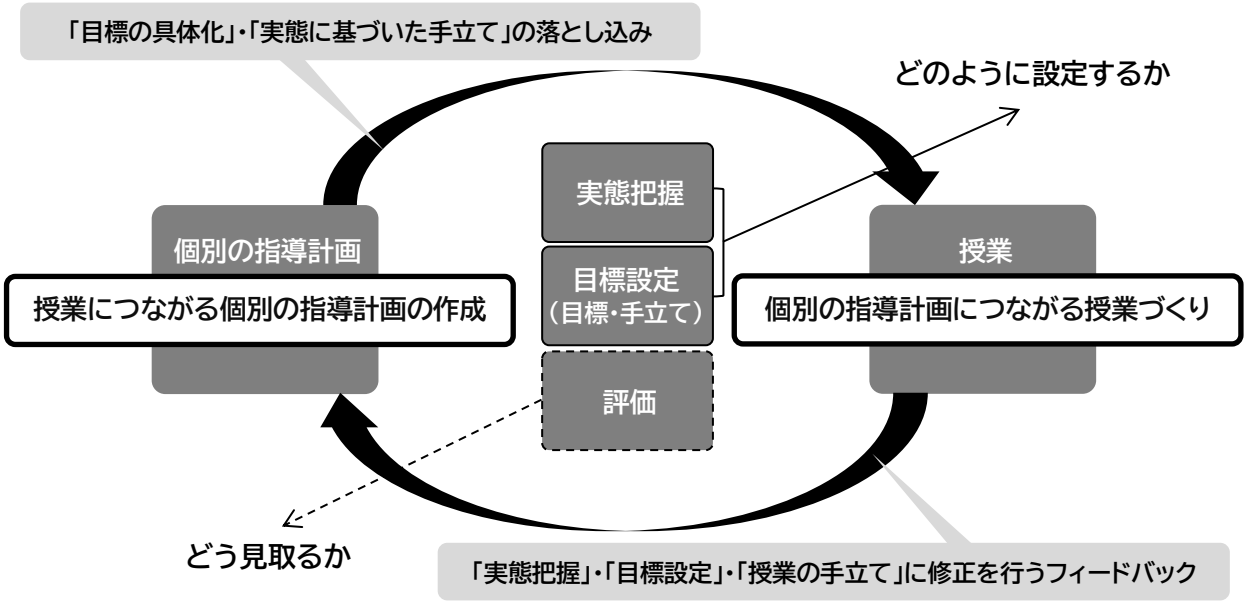
研究概要

研究テーマ

「一人一人が力を発揮し、活躍する授業づくり」

～実態把握からの目標設定と、評価のフィードバックを通して～

（3年次/4年研究）



本校が目指すのは、自己実現を目指して物事に積極的に取り組み、
生き生きと社会生活のできる児童生徒を育成することである。
そのためには、「よりよい授業づくり」が重要だと考えている。
では、「よりよい授業」とはどのような授業だろうか。
「よりよい授業」を実現するためには何が必要なのであろうか。

本研究では、「よりよい授業」を
「児童生徒の一人一人が力を発揮し、活躍する授業」と捉えた。
そして、一人一人が力を発揮し、活躍するために、
「個別の指導計画の目標をどのように設定し、授業においてどのように具体化するのか」
「評価をどのように授業づくりのサイクルにフィードバックするのか」という

「授業づくりにつながる個別の指導計画の作成」と、

「個別の指導計画につながる授業づくり」という観点から、

授業づくりの PDCA の各段階に必要な視点や考え方を見直し、整理していくことで、
その仕組みを明らかにしていく。

研究の概要イメージ図

1 テーマ設定の理由

特別支援教育の動向から（P4～）

【学習指導要領の改訂】
○社会に開かれた教育課程
○知識の理解の質を高める
○豊かな心や健やかな体の育成

【学校に求められる変革】
○「主体的・対話的で深い学び」の視点からの指導改善の必要性

【特別支援教育における側面】
○全体の指導計画と個別の指導計画のつながり
○教育課程の実施と学習評価

○授業づくりにおける個別の指導計画のつながりの明確化　○指導改善につながる学習評価の在り方

前研究の成果と課題から（P6～）

成果

将来像	主体性を引き出す授業づくりの工夫
将来を「家庭・職場・余暇」の3つの場について考えるキャリア教育の視点	主体性を育む授業づくりの3つのポイント「動機付け」「理解の促進」「環境設定」

課題

○個別の指導計画における目標設定と授業とのつながりが弱い
○毎時間の授業の評価と個別の指導計画の評価とのつながりが見えづらい

学校教育目標から（P8～）

自己実現を目指して物事に積極的に取り組み、生き生きと社会生活のできる児童生徒を育成する

研究テーマ

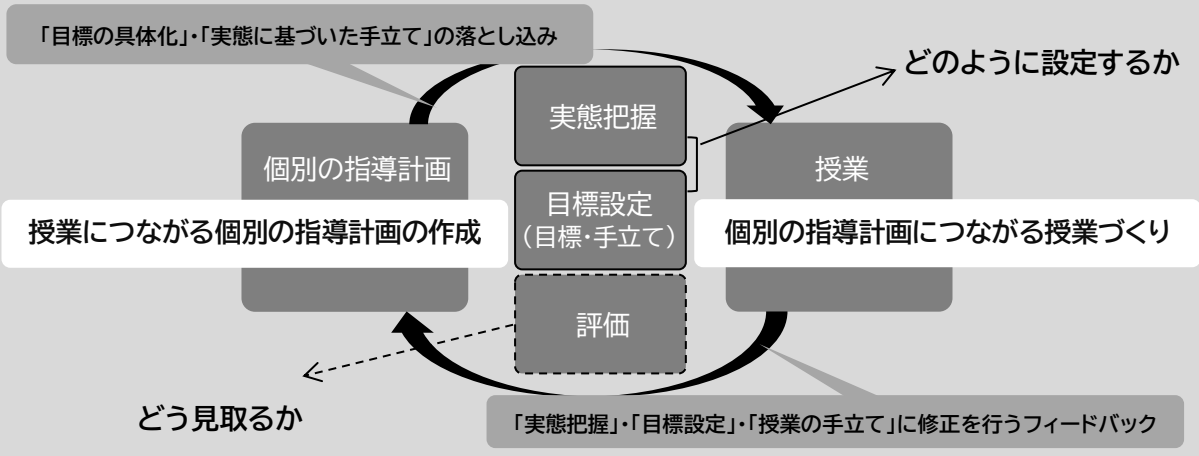
「一人一人が力を発揮し、活躍する授業づくり」

～実態把握からの目標設定と、評価のフィードバックを通して～

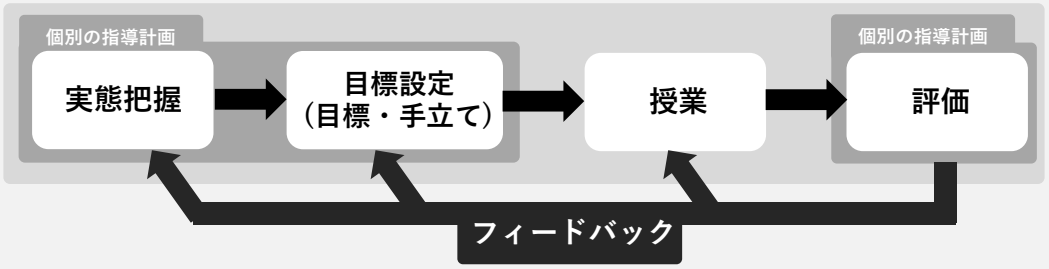
（3年次/4年研究）

2 研究目的（P9～）

児童生徒一人一人が目標達成に向けて力を発揮する姿を引き出すための授業づくりの仕組みを示す。



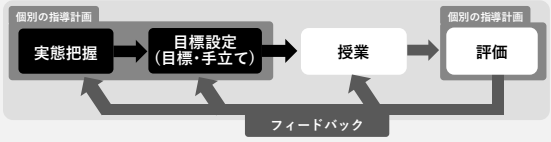
3 研究計画 (P10～)



「授業づくり」の、実態把握から目標や手立ての設定、授業計画を立て実践、評価までの一連のプロセスにおける、各段階で必要な視点や考え方の見直し・整理を行う。

4 研究経過 (P11～)

一次の取り組み (P11～)



授業につながる個別の指導計画の作成

「実態把握」から「目標設定」までの道筋の見直し、整理、共通の視点の設定

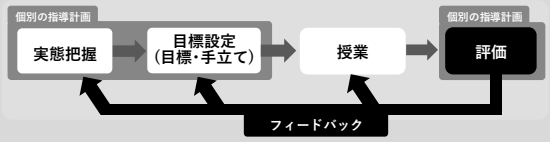
一次の成果 (P11～)

「実態把握からの目標設定」のポイント

○「強み」と「弱み」の視点
　実態把握、把握した実態を整理する視点
○目標設定までの道筋の**明確化**
○**複数**の教員による**検討と共有**

5 今年度の取り組み (P15～)

評価に焦点を当てて (P15～)

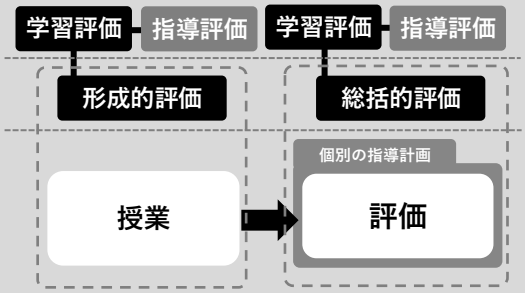


個別の指導計画につながる授業づくり

形成的評価 → **総括的評価**

「総括的評価」に至るまでの道筋を明確にするため、「形成的評価」の見取りについて、各学部で見直し、整理を行い、共通の視点を設定する。

学習の評価と指導の評価 (P16～)



授業の評価を「学習の評価」と「指導の評価」に分けて見ることや、児童生徒の学びの状況に沿った指導・支援の改善を図るためのフィードバックの仕方について検討する。

「評価」へのアプローチ

単元や一定の期間のまとまりにおける「形成的評価」を、児童生徒の姿からどのように見取るのか、視点や考え方を整理し、各学部の考え方や共通の視点をまとめていく。

「フィードバック」へアプローチ

学習や指導の評価を、授業づくりや個別の指導計画に、どのようにフィードバックするとよいのかという「フィードバックの在り方」について検討していく。

1 テーマ設定の理由

1-1 特別支援教育の動向から

(1)学習指導要領の改訂を受けて

21 世紀は、グローバル化による多様性に加え、情報化、技術革新による大きく急速な社会の変化を迎えており、予測が困難な時代になると言われている。そのため、子供たちには、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、自ら判断・行動し、よりよい社会や人生を切り拓いていく力を身につけていくことが必要とされる。

このような時代に求められる学校教育とはどのようなものであろうか。「新しい学習指導要領の考え方」（文部科学省,2017）では、改訂の基本的な考え方として、「社会に開かれた教育課程」、「知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成」すること、「豊かな心や健やかな体を育成」することを挙げ、そのために「知識の理解の質を高め資質・能力を育む『主体的・対話的で深い学び』」の視点からの指導改善の必要性を重視している。

さらに丹野（2017）によれば、特別支援教育においては、学習指導要領の改訂には「個別の指導計画の実施状況の評価と改善を教育課程の評価と改善につなげていく側面がある」とし、その内容として大きく 2 つの点をあげている。 1 点目は、全体の指導計画と個別の指導計画のつながりである。学習指導要領総則の「指導計画作成等に当たっての配慮事項」では、年間指導計画から指導案に至るまで多種多様な指導計画について、それらを「調和のとれた具体的な指導計画の作成」と「個別の指導計画の作成」に分けて規定し、両者のつながりを意識できるように整理することが示されている。 2 点目は、「教育課程の実施と学習評価」である。学習評価は、学習指導要領改訂により、3 つの柱で整理することが示された。そして、「個別の指導計画に基づく評価については、PDCA の過程において、指導目標や指導内容を改善し、より効果的な指導を行うことを新たに明記した。」（丹野,2017）のように、毎時間の授業づくりの基となる年間指導計画と、個々の目標、指導の基となる個別の指導計画のつながり、またそれらをつなぐ役割を果たす学習評価の重要性が指摘されている。

(2)学習評価の課題

中央教育審議会は「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（2019）において、「子供たちの学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、学習評価の在り方が極めて重要」としている。特に知的障害教育については「児童生徒の一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に活かすことのできる PDCA サイクルを確立することが必要であるとされている。」とある。

このように新学習指導要領で示された今後の学校教育の方向性に不可欠なのが学習評価の見直しであり、学習評価という児童生徒の学びの過程に基づいた検討が求められる。

さらに、特別支援教育における学習評価の課題として、笹原・山本（2018）は「児童生徒の個々の実態に応じた評価基準の設定」、「単元内での形成的評価による授業改善」、「評価書式やその活用方法など」を課題として指摘している。

社会の変化を踏まえた学習指導要領の改訂を受け、今後、各学校で教育課程や指導の見直しが必要となる。さらに、特別支援教育においては、「全体の指導計画と個別の指導計画のつながり」「教育課程の実施と学習評価」という側面における見直しと改善が求められる。そのためには、年間指導計画と個別の指導計画のつながりの明確化と、学習評価の見直しが喫緊の課題と言える。

これらの社会の要請から、知的障害特別支援学校である本校としても、授業づくりにおける個別の指導計画のつながりの明確化と、指導改善につながる学習評価の在り方は、全校で取り組むべき研究内容であると考えた。

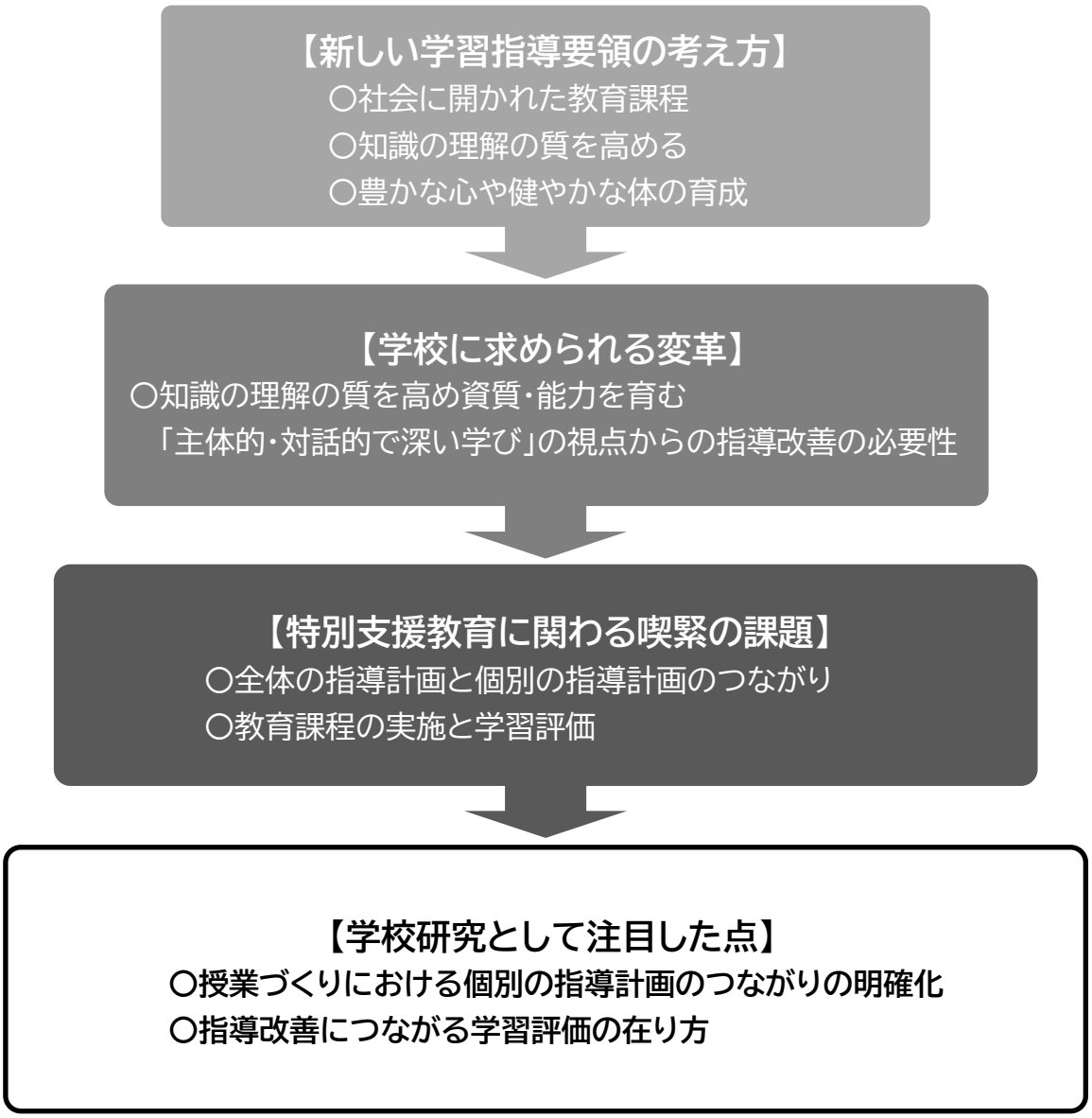


図1　社会の要請から

1-2 前研究の成果と課題から

本校では平成 22 年度から平成 27 年度までの 6 年間、キャリア教育をテーマに研究を行ってきた(以降「前研究」とする)。

前半の 3 年間の成果は、「将来像」という全校共通のキャリア教育の視点を得たことである（図２)。「将来像」とは、児童生徒が 23～25 歳になったときに自分の力を最大限に発揮し、生き生きと生活している様子を「家庭・職場・余暇」の３つの場についてそれぞれ考えるものである。この「将来像」を、小学部、中学部、高等部を通して、本人、保護者、教員が共有することで、12 年間の一貫性のある教育を行うことができると考えた。また、その将来像を描くために、各学部で「将来像作成の観点」を設定した（図３)。この「将来像作成の観点」は、現在の各学部における個別の指導計画の作成の柱として活かされている。

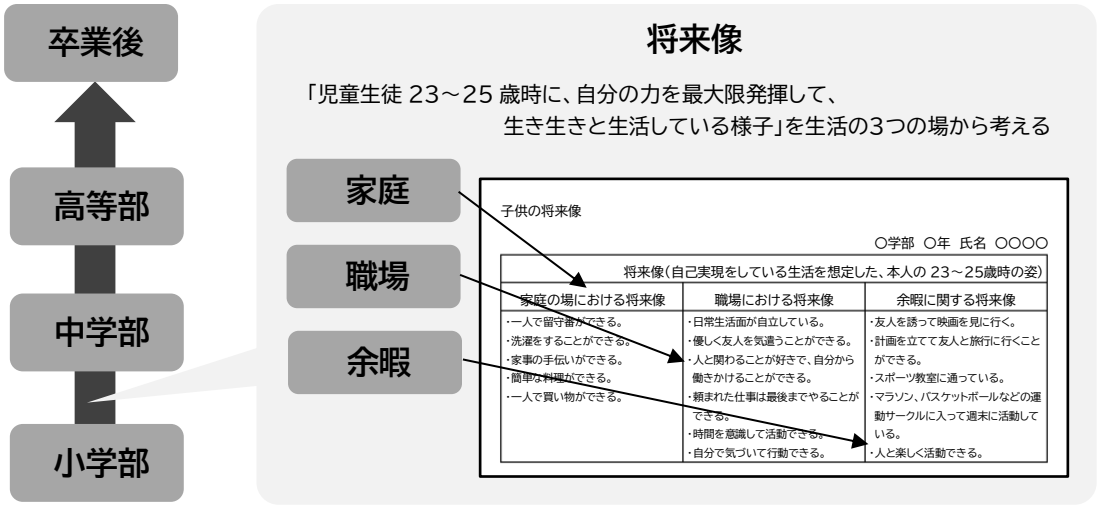


図2 将来像

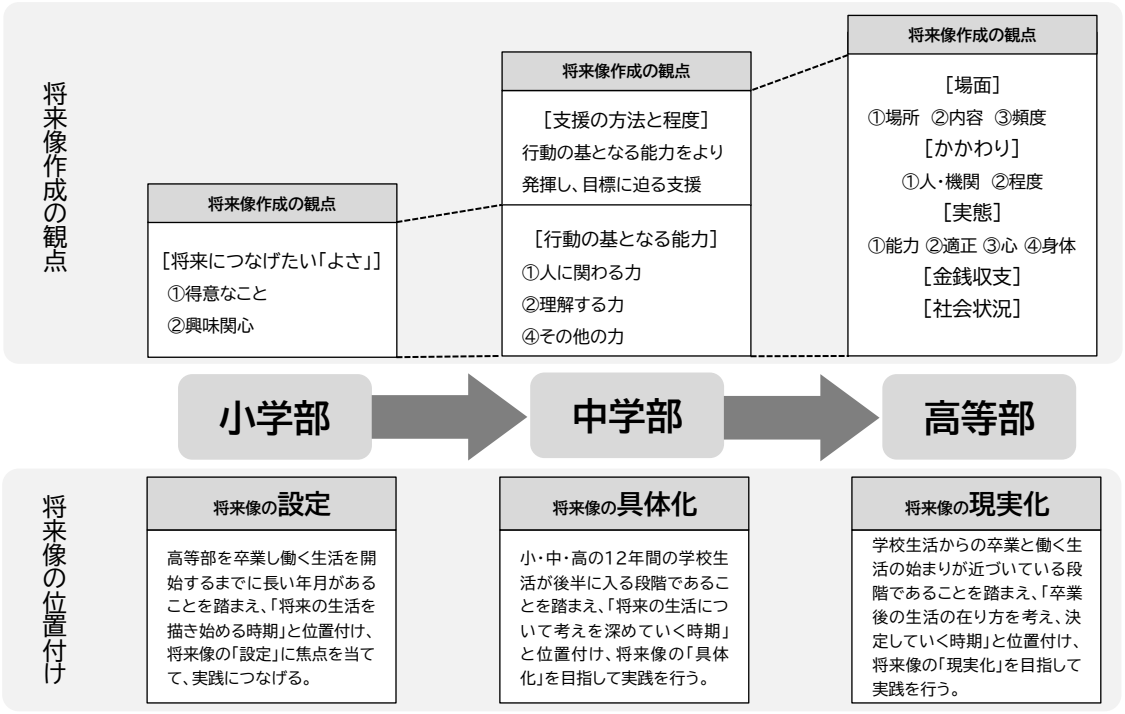


図3 各学部における将来像の位置づけと作成の観点

後半の 3 年間の成果は、授業改善における「主体性を育む授業づくり」という視点である。「将来像」というキャリア教育の視点をもとに、「将来の『生き生き』」につながる「現在の『生き生き』」を「主体性の発揮」と捉え、その主体性を育む授業づくりのポイントとして、「動機付け」「理解の促進」「環境設定」の 3 点に着目した授業改善に取り組んだ。その結果として、課題や活動に取り組む際の児童生徒への支援や指導に対する理解が深まり、「主体性の発揮」という視点から授業改善を図ることができた。

環境を整えることで、理解が促され、また理解が進むことで環境をより捉えやすくなる。「理解の促進」と「環境設定」を工夫することで、動機付けが高まり、主体性の発揮へとつながると考えられた。

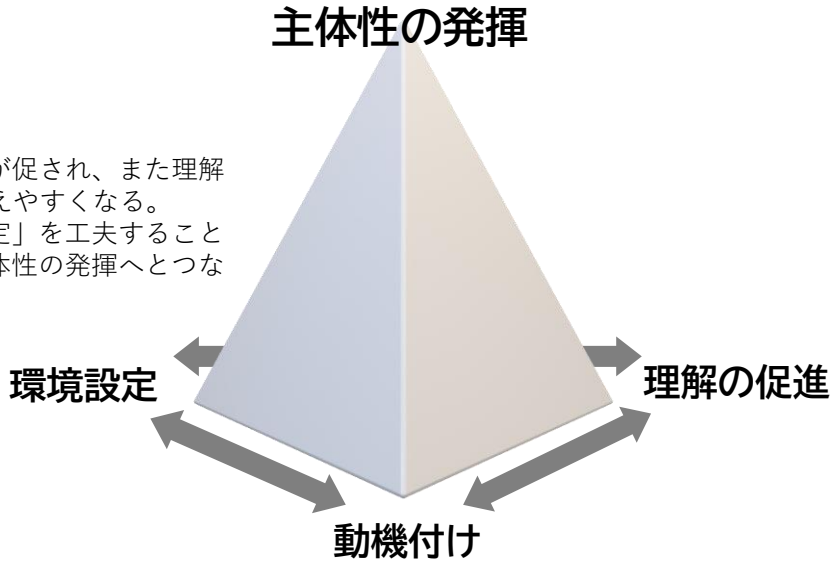


図4 主体性を引き出す授業づくりの3つの観点

「将来像」に基づいた小学部の 6 年間、中学部・高等部の 3 年間における長期目標を長期的な視点としたとき、「主体性」をキーワードとした毎時間の授業改善は短期的な視点と言える。そして、その「主体性」を継続して発揮し、「将来像」の実現を目指して一貫した教育を行うためには、変わりゆく児童生徒の実態や教育的ニーズに対して適切な目標設定や評価を行い、長期的な視点と短期的な視点を結ぶ中期的な視点が重要となる。

本校において、その中期的な視点となるのは、毎年作られる個別の指導計画である。前研究を通して、将来を見据えた長期目標の設定と、主体性に着目した授業改善については必要な視点や考え方の整理が行われてきた。しかし、個別の指導計画をどのように設定して授業実践につなげるか、また授業の評価をどのように個別の指導計画に反映し、修正を行っていくかという中期的な視点では、共通理解の不足や仕組みの不明確さなどの課題があった。また、学期・年度末の総括としての評価の仕方についてはある程度共通理解がなされているものの、1 時間 1 時間の授業の評価がどのように積み重ねられているのかについては不明確な部分もあった。

このように前研究の課題からは、中期的な視点である個別の指導計画について、実態把握、目標や指導内容等の設定、評価などの各プロセス、またそのプロセスをつなぐ部分に必要な視点や考え方を整理することの必要性が考えられる。そして、授業につながる個別の指導計画の作成、また授業実践が個別の指導計画につながる仕組みを確立することが必要である。

1-3 学校教育目標から

本校は、学校教育目標を「自己実現を目指して物事に積極的に取り組み、生き生きと社会生活のできる児童生徒を育成する」としているように、もてる力を発揮して「自立」し、社会の主体として活躍する「社会参加」ができる子供たちを育てていくことを目指している。その「自立」と「社会参加」に必要な力をつける上で、重視しているのが主体性の発揮である。毎時間の授業の中で、目標に向かって、もてる力を発揮して集団の中で活躍する姿を得られてこそ、将来像で描く姿に近づくことができると考えた。

そのために、学校研究においても授業づくりに焦点をあて、一人一人がもてる力を最大限に発揮し、活躍する姿を引き出すことのできる授業づくりの仕組みや考え方を明らかにしていく必要があると考えた。

以上を踏まえ、本研究では「年間指導計画と個別の指導計画のつながりの明確化」と「学習評価の見直し」を特別支援教育の課題として捉え、主体性を継続して引き出し、一貫性のある教育を実現するために、「個別の指導計画」と「授業づくり」の PDCA サイクルに着目する。

短期と長期を結ぶ中期的な視点である「個別の指導計画」と「授業づくり」における PDCA の仕組みを見直し、整理することで、どのような視点や考え方が必要かを明らかにする。そして、その視点や考え方を教員間で共有することが、児童生徒一人一人が力を発揮し、活躍するための授業づくりにつながると考えた。

社会の要請に応え、子供たちがこれからもたくましく生きていく力をつけていくために、授業づくりの仕組みについて本研究がその一端を示すことによって、それぞれの学校の子供たち、ひいては全国の特別支援教育の向上に資する研究になることを願い、研究テーマを「一人一人が力を発揮し、活躍する授業づくり～実態把握からの目標設定と、評価のフィードバックを通して～」とした。

2 研究目的

研究目的

児童生徒一人一人が目標達成に向けて力を発揮する姿を引き出すための授業づくりの仕組みを示す。

本研究では、「力を発揮し、活躍する」児童生徒の姿を、「目標達成に向けて力を発揮する姿」と捉える。「目標達成に向けて力を発揮する」と一口にいっても、その実現には、「なんのための目標であるか」、「児童生徒がその期間内で達成可能な内容であるか」、「達成したかどうかをどう見取るのか」、「力を発揮できるような手立てはどのようなものか」など、目標や手立ての内容や設定の仕方、評価の見取り方など、様々な段階と視点、考え方が必要である。

本研究では、実態把握から個別の指導計画の目標を設定し、授業において目標を具体化し、実態に基づいた手立てとともに落とし込んでいくこと、また授業で得られた評価をもとに、実態把握や目標設定、授業の手立てに修正を行うようなフィードバックが行われることを「個別の指導計画と授業づくりのつながり」として捉え、そのつながりの明確化をはかる。そのために、個別の指導計画の作成から、評価を行うまでの過程を、「実態把握」・「目標設定」・「授業」・「評価」・「評価のフィードバック」という段階に分け、それぞれの段階において、どのような視点や考え方をもつことが効果的であるかを明らかにしていく。その過程が明らかになることで、「個別の指導計画と授業づくりのつながりの明確化」が図られ、教員間でそれらの視点や考え方がより共有しやすくなり、より「目標達成に向けて力を発揮する姿」を引き出す授業づくりが行えるようになると考えている。

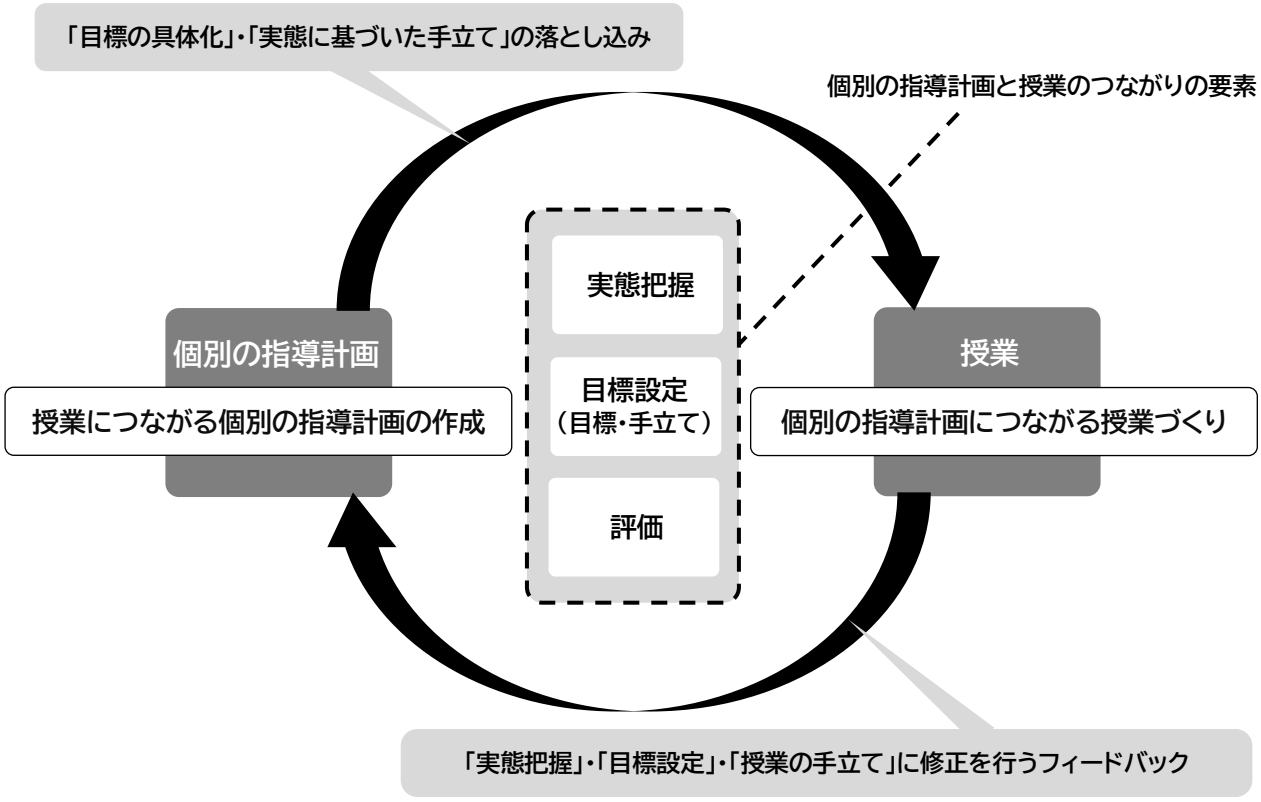


図５ 個別の指導計画と授業のつながりのイメージ

3 研究計画

本研究では、個別の指導計画の作成から授業実践までの PDCA サイクルを「実態把握」・「目標設定」・「授業」・「評価」・「評価のフィードバック」という段階に分け、各段階または各段階の間における共通の視点や考え方を設定、または見直し、整理することで授業づくりの仕組みを明らかにしていく。それぞれの段階ごとにポイントを整理し、分析と実践による妥当性の確認を行うために、研究期間を 3 次 4 年研究とした。

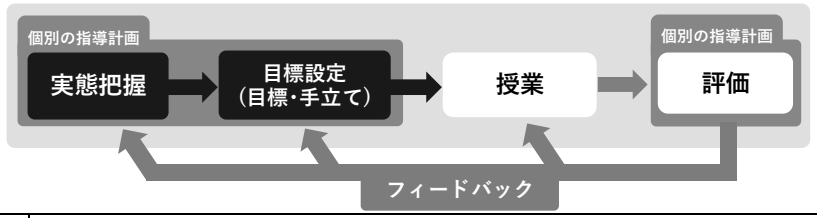
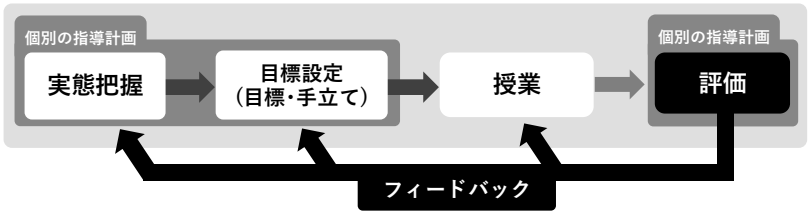
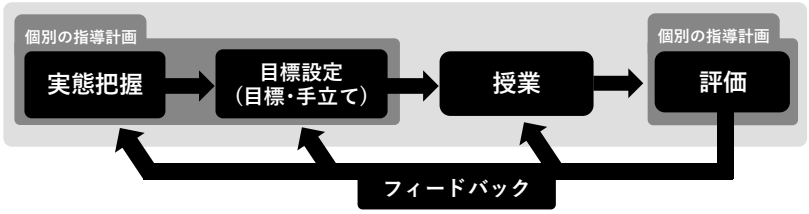
<table>
<tr><td rowspan="3">一次</td><td colspan="2"> 
</td></tr>
<tr><td>平成 28 年度
（1 年次）</td><td>○個別の指導計画における年間指導目標について、実態把握から目標設定を行うプロセスの見直しや整理、共通の視点の設定を行う。
○設定した共通の視点等を基に、実態把握から目標設定を行い、目標の見直しや授業実践を通して、整理や視点の設定の妥当性を検討する。</td></tr>
<tr><td>平成 29 年度
（2 年次）</td><td>○個別の指導計画における年間指導目標について、前期後期目標や単元目標等への具体化、授業への落とし込み方について、プロセスの見直しや整理、共通の視点の設定を行う。
○設定した共通の視点等を基に、前期後期目標や単元目標等を設定し、授業実践を通して、整理の仕方や視点の設定の妥当性を検討する。</td></tr>
<tr><td rowspan="2">二次
令和元年度
（3 年次）</td><td colspan="2"> 
</td></tr>
<tr><td colspan="2">○個別の指導計画における年間指導目標・前期後期目標の評価とそのフィードバックについて、プロセスの見直しや整理、共通の視点の設定を行う。
○授業実践を行い、設定した共通の視点等を基に、年間指導目標や前期後期目標に関わる評価とフィードバックを行い、整理の仕方や共通の視点の妥当性について検討する。</td></tr>
<tr><td rowspan="2">三次
令和 2 年度
（4 年次）</td><td colspan="2"> 
</td></tr>
<tr><td colspan="2">○実態把握から目標設定、評価とフィードバックについての整理の仕方や共通の視点に基づき、授業づくりの PDCA サイクルを実践し、授業づくりの仕組みとなるサイクルの回し方について妥当性を検討する。
○各学部の取り組みをもとに、学校としての共通の視点や整理の仕方をまとめ、児童生徒一人一人が目標達成に向けて力を発揮する姿を引き出すための授業づくりの仕組みを示す。</td></tr>
</table>

図6 本研究の流れ

4 研究経過

4-1 一次の取り組み

本研究の一次では、平成 28 年度から平成 29 年度にかけて、個別の指導計画の目標設定と、その目標を授業において具体化していくための視点・考え方の整理と、共通の視点の設定を行った。

２年間の各学部の取り組みを通して（P14 表１）これまでの目標設定の課題が明らかになった。改めて確認された課題としては、教員の経験の差や指導・支援の考え方の違いにより、目標を設定するまでの考え方にはばらつきがあること、実態把握から目標設定に至るまでの過程が不明確だったり、目標の具体性が不十分だったりすることで、その目標で児童生徒のどのような姿を目指しているのか、その目標を達成することが児童生徒にとってどのような意味があるのかが共有できていないこと、教員自身が設定した目標に確信をもてないときがあること等が挙げられた。

前研究の成果を踏まえて、各学部で目標設定の方針等は共有されていたが、実際にどのように実態を踏まえて目標設定を行うかは各教員が個々に任されていたことが、これらの課題の要因だと考えられた。そこで、これまでは個々で行ってきた実態把握の方法や把握した実態の整理の仕方、またその実態に基づいた目標設定の考え方を改めて紐解き、その考え方を共有したり、課題として挙げられている部分について改善案を検討したりしたことで、学部で共通した実態把握の方法や目標設定の流れ、それらの過程における新しい視点の設定を行った。

4-2 一次の成果…「実態把握からの目標設定」のポイント

学部によって課題となっていた点に違いがあるため、表１で示すように改善点はそれぞれであるが、全校で共通したポイントとして、以下の３点が明らかになった。

(1)「強み」と「弱み」・・・把握した実態を整理する視点

行動観察や保護者からの聞き取り、発達検査等の結果等から把握した実態を整理する際の視点として、「強み」と「弱み」という捉え方をすることで、より児童生徒の実態に即した目標や課題、手立ての設定ができる。

本研究における「強み」とは、児童生徒の個人内差について、小学部では手立てや指導に活かせる、または目標として伸ばしたい「よさ」、中学部では、「主体性を発揮している姿の基となっている長所・特徴となる力」、高等部では、「指導に活かせる力」を意味している。

また「弱み」とは、全校を通じて、児童生徒の個人内差において、困っていたり苦手としていたりする面を意味し、さらにその「弱み」について要因を分析することで、指導して伸ばしていく力と、支援や配慮を要する力に分けて考えていくことが重要であると考えられた。

さらに、「強み」と「弱み」は表裏一体であることもあり、その力や特徴の見取りとともに、どのような支援や場面、相手等においてその力が発揮されるのか具体的な状況と合わせて整理することで、その後の目標設定や手立ての設定に有効だと考えられた。

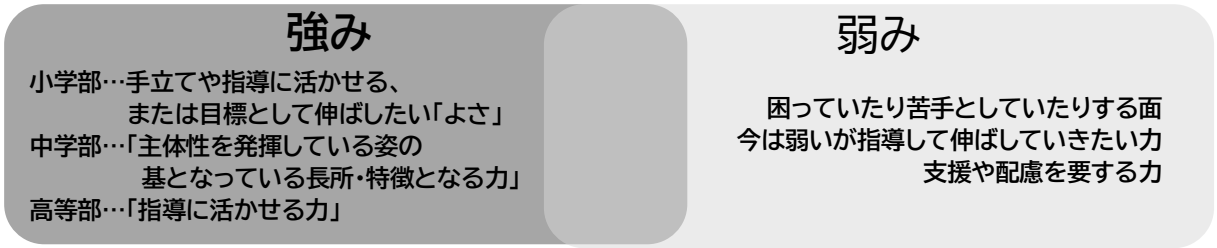


図 7 「強み」と「弱み」

(2)目標設定までの道筋、根拠の明確化

目標設定における課題は、把握した実態に基づいてどのように目標を設定したのか、その道筋が不明確であることだった。そこで、実態把握から目標を設定する流れに、把握した実態を整理し、その実態に基づいてどのように目標を考えたのか、道筋や根拠を明確化するという過程を加えた。この明確化の過程を取り入れることで、どのような実態に対してどのような指導・支援を行い、どのような児童生徒の姿を目指そうと考えたのかを明確にすることができると考えられた。

目標設定の道筋と根拠が明確になることは、教員間、教員・保護者間で目指す姿の共有を容易にする。そして目標を共有することで、個別の指導計画における実態や目標が、実際の授業における学習課題や活動の設定、指導・支援につながり、その内容を教員が考えやすくなると考えられた。

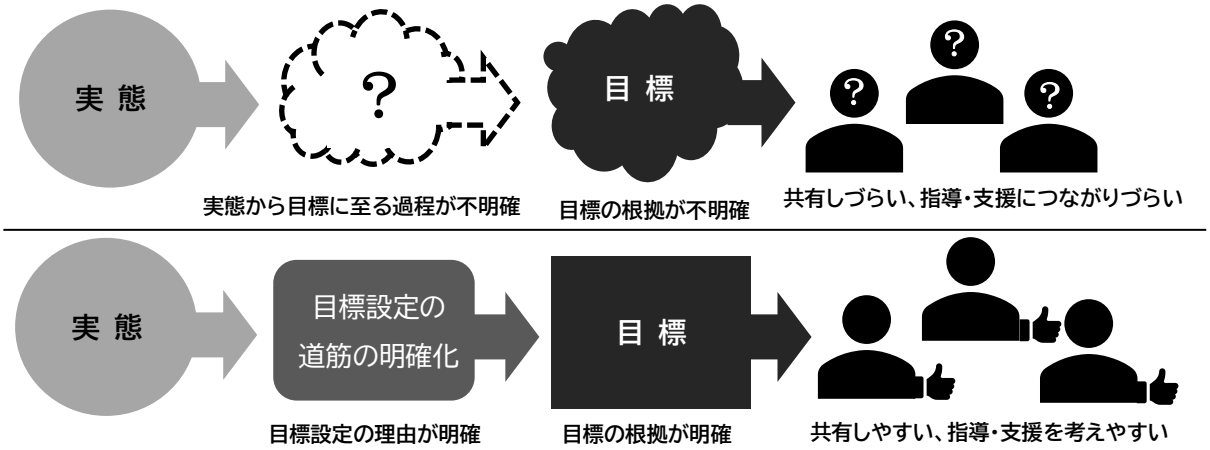


図8 目標設定の明確化のイメージ

(3)共通の視点からの複数の教員による検討と共有

目標設定までの道筋や根拠の明確化により、目標の共有はしやすくなるが、その実態の捉え方や目標設定の妥当性を高めるには、それだけでは不十分である。実態把握や目標設定を行うのは各教員であり、教員一人一人がそれぞれ異なった経験や考え方をもっている以上、実態把握や目標設定までの道のりには違いが生まれたり、経験の少ない教員にとっては自分の見立てに確信がもてなかったりすることもあるだろう。

そこで、それぞれの学部が、目標設定の流れを共通のワークシート等を用いて明確化し、学部内で検討・共有を行った。このように複数の教員が、共通の視点から実態や目標を検討・共有する過程を目標設定の流れに加えることで、一人の主観で判断するのではなく、複数の主観の集まりから客観性を高め、より妥当性の高い実態把握や目標設定が行えると考えられた。

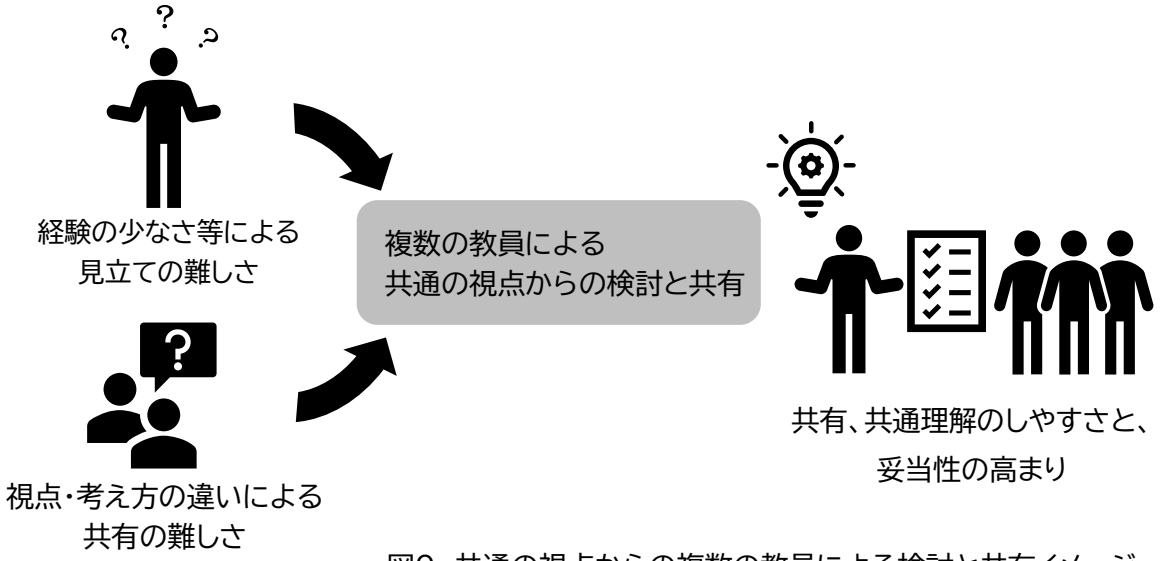


図9　共通の視点からの複数の教員による検討と共有イメージ

4-3　一次の課題

一次の取り組みによって、個別の指導計画における実態把握からの目標設定について、「授業につながる個別の指導計画づくり」という視点での整理や見直しを行った。各学部の発達段階に応じた視点や、全校で共通する「強み」「弱み」という実態把握と把握した実態を整理する視点もまとまってきた。

一方で、一次の段階では、その実態の整理の仕方や目標設定の流れ等を明らかにすることを目的としているため、そこで得られた視点や考え方をすべての児童生徒に今後も継続して取り組めるような形に落とし込むところまでは至っていない点もある。

また、ここでいう目標とは教員の指導目標であり、児童生徒が自身の学習目標として捉えている内容との相違も考えられる。さらに、本研究で扱っている「年間指導目標」とは、本校独自の目標の考え方であり、実際に授業を行う際には、学習指導要領が示す「教科等の内容」を踏まえ、教科等の内容や目標との関わりも示していく必要がある。

さらに、前・後期の各授業場面における目標を設定する際には、「教科等の内容を踏まえて」ということが挙げられていたが、教科等の目標や学習内容がどのように個別の目標にかかわってくるかについては、あまり整理が進んでいない。こちらについても、引き続き整理に取り組み、研究としてだけでなく、学校として教育課程について整理する必要があるだろう。

そして、目標に基づいて行われた授業の評価をどのように個別の指導計画にフィードバックするのか、そのための評価の在り方について明らかにしなければ、「授業につながる個別の指導計画づくり」と「個別の指導計画につながる授業づくり」のサイクルをまわすことはできない。一次の取り組みをさらに実践していきながら、二次の取り組みである「評価とそのフィードバック」について考え方の整理や共通の視点を設定していくこと、さらに実態把握と目標設定を児童生徒の成長や変化に合わせて修正しながら授業づくりを行う方法が明らかになるだろう。

表1　平成28年度･29年度の各学部の取り組み

「実態把握の方法」･「把握した実態の整理」に新しく設定した視点等

小学部	中学部	高等部
＜実態把握の方法＞ ○「よさ」と「困っていること」の視点 ○授業場面の指導に活かせる 17 点の共通項目 ○発達検査 ・ＫＩＤＳ発達プロフィール ・太田ステージ評価 ＜把握した実態を整理する視点＞ ○「困っていること」の要因を考える視点 ○「よさ」の整理の仕方 ・手立てとして指導に活かせる「よさ」 ・目標として伸ばしたい「よさ」	＜把握した実態を整理する視点＞ ○「強み」と「弱み」の視点 ・「行動の基となる能力（主体的な行動の基となる生徒の長所・特徴である力）」と、その力を発揮するための「支援の方法と程度」 ・将来に向けて引き上げたい「ひきあげる力」 ・障害特性や環境などが要因となり、配慮や支援が必要となる「おぎなう力」	＜把握した実態を整理する視点＞ ○手立てに活かせる、できる条件を踏まえた実態の記述 ○個人内差における「強み」と「弱み」を整理した記述 ・目標立てしない「弱み」は、健康上及び障害特性による配慮事項を分けて記述する。 ○「将来像」に関わる現時点での実態を、「できていること」と「課題」に分けて記述 ○「将来像」に関わる現時点での実態から「23～25 歳までに高める必要のある力」を設定し、さらに目標とするための優先順位をつける。

「目標設定の考え方」･「目標設定までの流れ」に新しく設定した視点等

小学部	中学部	高等部
○「困っていること」の要因 ○どのように「よさ」を活かすか ○目標を達成することで期待される姿 ・年間指導目標によって、伸ばしたい力を設定する。 ・学習場面を設定する。 ・「伸ばしたい力」がぶれないように、前･後期の目標、授業目標を設定する。	○「期待する姿」 中学部卒業時、またそのために今年度末にはこうなっていてほしいという姿の設定 ○指導仮説 「期待する姿」に対して、「強み」と「弱み」をふまえて、どのような支援をどの程度することで、どのような力が発揮・成長し、どのようなことができるようになるかを考える。 ○前・後期の目標を設定する際の「３つの観点」 目標を明確にするための「活動場面」「活動内容」「姿」の具体化	○「将来像」に関わる現時点での実態から「23～25 歳までに高める必要のある力」を設定し、さらに目標とするための優先順位をつける。○「23～25 歳までに高める必要のある力」を基に長期目標を設定 ○長期目標に基づいた年間指導目標の検討

5 今年度の取り組み

5-1 評価に焦点を当てて

今年度は本研究の二次の取り組みとして、「個別の指導計画につながる授業づくり」の視点から、授業実践の結果を、個別の指導計画に効果的にフィードバックできる評価の視点や考え方について明らかにしていく。

ブルームは指導上の機能から、評価を「診断的評価」、「形成的評価」、「総括的評価」という3つの役割に分けている（古川,2015）。「診断的評価」は、いわゆるアセスメントにあたる評価であり、本研究の一次で取り上げた実態把握及び、把握した実態の整理である。「形成的評価」は、学習途上におけるつまずきや学びの様子を見取る中間的な評価であり、その「形成的評価」の積み重ねをもとに「総括的評価」という学習結果の評定を行う。一般的に、個別の指導計画に記載されるのは、学期末や年度末に行われる「総括的評価」である。

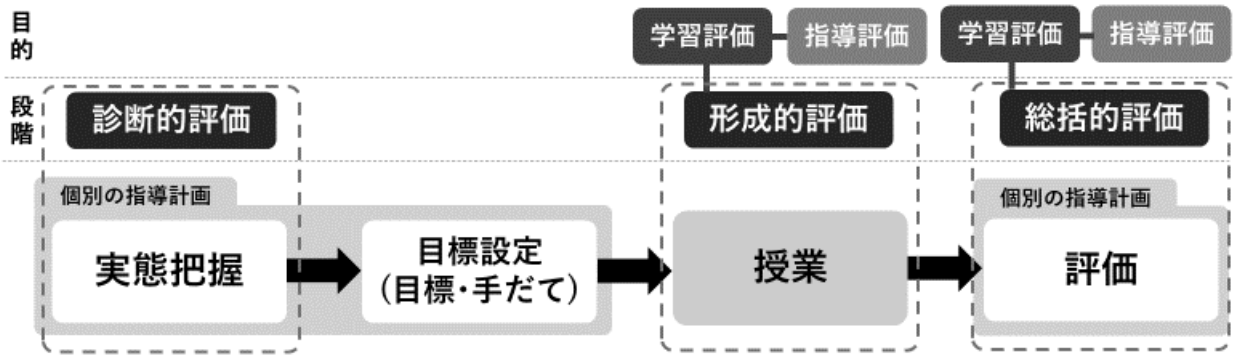


図10 評価の目的と段階

松山(2016)は、知的障害教育における「総括的評価」について、大きく２種類にわけられることを指摘し、一つは目標に対して「できたか・できなかったかという達成状況を記述するもの」（以降、「達成状況の記述」)、もう一つは目標に対して、「達成状況を評価する際に児童生徒の様子を総合的に記録するもの」（以降、「総合的な記録」）であるとした。「達成状況の記述」では、どのようにしてその結果にたどり着いたか等に対する評価が不足している傾向が見られ、知識・技能に対する評価はしやすいものの、多面的な評価に課題が見られるとしている。また、「総合的な記録」では、観察した様子を総合的に記録しているため、児童生徒の変容はわかりやすいが、内容として様々な観点を含んでいる一方で、分析的な視点が不足しているため、児童生徒にどのような学びがあったのかが不明確な傾向が見られたとしている。

このような知的障害教育の「総括的評価」に見られる課題の要因としては、「形成的評価」が評価計画の中で計画的に位置づけられていないことが考えられる。本校でも、児童生徒の実態に合わせて、単元の途中で目標や支援・手立てを変更することは頻繁に行われるが、その過程が明確ではないため、「総括的評価」を行う際には、どのような過程を経てその目標が達成されたかが共有されづらいという現状がある。また、その逆の状況として、実態にそぐわない目標や支援・手立てが設定されていた場合に、「形成的評価」の内容や方法が定まっていなければ、「総括的評価」がなされる学期末・年度末まで目標や支援・手立ての修正が行われないことも考えられる。

そこで、「形成的評価」を計画的に位置づけることで、「形成的評価」の積み重ねの中で実態や目標、支援・手立ての修正がより適切になされ、どのような道筋をたどって「総括的評価」が行われたのかが共有しやすくなり、授業づくりが個別の指導計画へとフィードバックされ、次の目標、指導・支援の設定につながるのではないかと考えた。

5-2 学習の評価と指導の評価

評価の段階については、前述の通りであるが、評価の目的については「形成的評価」と「総括的評価」について、「学習の評価」と「指導の評価」として見取ることができる。「学習の評価」は学習者である児童生徒の理解・習得の状況を見取るものであり、その児童生徒の「学習の評価」に基づいて、教員の授業における指導や支援、教材、提示の仕方、題材設定などが適切だったかどうかを「指導の評価」として考える。このように「学習の評価」と「指導の評価」を分け、「学習の評価」に基づいて「指導の評価」を行うことで、児童生徒の学びの状況の捉え方と、教員の指導に関わる振り返りについて、それぞれの評価の仕方や視点を明確にできると考えた。

これらを踏まえ、今年度の研究では、単元や一定の期間のまとまりにおける「形成的評価」を、児童生徒の姿からどのように見取るのか、視点や考え方を整理し、各学部の考え方や共通の視点をまとめていく。さらに、その学習の評価や、その学習の評価に基づいた指導の評価を、授業づくりや個別の指導計画にどのようにフィードバックするとよいのかという「フィードバックの在り方」についても検討していく。そして、個別の指導計画の「総括的評価」につながる「形成的評価」について各学部の段階や実態に応じた共通の視点・考え方を明らかにしていくことで、「個別の指導計画につながる授業づくり」の仕組みについて明らかにする。

5-3 今年度の研究指導者

小学部	埼玉大学教育学部 特別支援教育講座	教授	名越 斉子 様
中学部	埼玉大学教育学部 附属教育実践総合センター	教授	長江 清和 様
	埼玉大学教育学部 特別支援教育講座	教授	山中 冴子 様
高等部	埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター	教授	櫻井 康博 様
	埼玉大学教育学部 特別支援教育講座	教授	葉石 光一 様

5-4 今年度の研究計画

月	研究に関する主な活動
5	**〇第１回 研究会議**：研究方針、今年度の研究についての確認
7	**〇第２回 研究会議**：各学部の研究方針・計画について発表、意見交換
8	**〇研究研修**：「新学習指導要領における、各教科等を合わせた指導の評価の在り方」 講師：千葉県立千葉特別支援学校 校長 井上昌士 様 **〇第３回 研究会議**：各学部の研究の取り組みについて中間報告
9	**〇研究研修**：「新学習指導要領における、各教科等を合わせた指導の評価の在り方」 講師：文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 特別支援教育調査官 中村大介 様
10	**〇外部指導者による学部研究指導①** 小学部指導者　名越斉子 様（埼玉大学） 中学部指導者　山中冴子 様（埼玉大学）、長江清和 様（埼玉大学）
11	高等部指導者　葉石光一 様（埼玉大学）、櫻井康博 様（埼玉大学） **〇研究研修**：「学校要覧について考える～本校の教育課程の変遷～」 講師：文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 特別支援教育調査官、
12	聖学院大学 人文学部児童学科 特任教授 齋藤一雄 様
1	**〇第４回 研究会議**：各学部の実践・まとめ報告 **〇外部指導者による学部研究指導②** 小学部指導者　名越斉子 様（埼玉大学） 中学部指導者　山中冴子 様（埼玉大学）、長江清和 様（埼玉大学）
2	高等部指導者　葉石光一 様（埼玉大学）、櫻井康博 様（埼玉大学） **〇「第 48 回 特別支援教育研究協議会」開催**
3	**〇「研究集録第 45 号」発行及び配付** **〇第５回 研究会議**：今年度の研究のまとめと来年度の方向性

＜引用･参考文献＞

1） 文部科学省.特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）. 海文堂出版.2019

2） 文部科学省. 新しい学習指導要領の考え方 －中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ－.2017
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

3） 丹野哲也.新学習指導要領等を踏まえた教育の展開－特別支援教育の推進とさらなる充実の視点から－. 平成 29 年度国立特別支援教育総合研究所セミナー 基調講演 要点記録.2017
http://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/1561

4） 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会.児童生徒の学習評価の在り方について（報告）.2019
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/__icsFiles/afieldfile/ 2019/01/23/1412838_1_1.pdf

5） 笹原雄介 山元 薫.知的障害特別支援学校の校内研究における資質・能力の捉え方と学習評価の実施状況に関する調査. 静岡大学教育実践総合センター紀要.2018

6） 松見和樹.知的障害教育における学習評価の現状と課題－特別支援学校(知的障害)が作成した研究紀要,実践記録等の検討から－.国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第 43 巻.2016

7） 尾崎雄三.知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究－特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて－.国立特別支援教育総合研究所 専門研究 B-295.2015
http://www.nise.go.jp/cms/7,10812,32,142.html

8） 古川 治.S.ブルーム理論の日本における受容と発展：評価 理論を発展させた梶田理論を通して. 甲南大学教職教育センター年報・研究報告書.2015

＜参考資料：本校の個別の指導計画について＞

本校の個別の指導計画は、平成 25 年度まで各学部でそれぞれ独自の書式を用いていた。しかし、学校教育目標の具現化と 12 年間の一貫教育の確立に向けて、教員間の共有のしやすさ、また読み手である保護者にとってのわかりやすさを念頭におき、全校で P19～21 に示した本校独自の書式を使用している。

「個別の指導計画 年間①」は児童生徒の現在の状況、実態を自立活動の 6 区分を観点として記載する。「個別の指導計画 年間②」には年間指導目標とそのための手立てを設定し、年度末に評価・分析を行う。「個別の指導計画 前期・後期」では、前期・後期について、年間指導目標を各指導形態においてどのように目指すかを具体的な目標として記載し、学期末に評価・分析を行う。

年間指導目標の設定にあたっては、前研究の成果を取り入れ、実態の整理の仕方や目標設定の考え方等に各学部段階における「将来像作成の観点」を取り入れている。

取扱注意

個別の指導計画（年間）①

平成〇〇年度

埼玉大学教育学部附属特別支援学校

中学部〇年　〇〇〇〇

記入者　〇〇〇〇　〇〇〇〇

1　現在の状況

健康の保持 （日常生活面、健康面など）	・荷物整理、排泄などの身辺処理は概ね自立している。 ・衣服を丁寧にたたんだり、蝶結びで紐を縛ったりすることができる。 ・ジッパーの上げ下げやシャツのボタンは、一人でとめることができる。襟ややシャツの裾を整えるが難しく、自分では気がつかないことが多いが、場面に応じて言葉掛けを受けることで、正しく着ることができる。 ・昨年度より、エジソン箸や子ども用の短い箸を使う練習をしていて、操作に向上が見られ、食べこぼすことは減ってきている。今後も継続して食事の仕方は練習していく必要がある。 ・体調が悪くても無理をしてしまうことがあり、自分では発熱等に気づきづらい。また、手洗いや衣服の汚れ等、衛生面の言葉掛けが必要なことがある。
心理的な安定 （情緒面、状況の理解など）	・日程の変更や、自分の予想と実際の活動内容が違ったときなどに、不安になり、しきりに同じ質問を繰り返すことがある。 ・新しい環境や、慣れていない人の前では思ったことや要求を伝えられないことがあるが、慣れてくることで、自分から気になる出来事や興味のある話題について話をすることが多く見られるようになる。
人間関係の形成 （人とのかかわり、集団への参加など）	・慣れてきたり、経験することで自信がついたりすることで、自分からやりたいことを他者に伝えたり、集団の中で友だちの意見を聞いて、一緒に活動したりすることができる。 ・教員や友だちが取り組む様子、写真やイラストを用いたスケジュールをもとに活動の内容を理解し、自信がつくことで積極的に取り組むことができる。 ・友だちの様子を気にかけ、声をかける姿が見られるなど、他者を意識した行動も多く見られるようになってきた。
環境の把握 （感覚の活用、認知面、学習面など）	・平仮名、片仮名を使って２～３語文程度の日記を書くことができる。学校生活や日常で目にする漢字に興味をもちはじめている。 ・硬貨の種類を見分けて100円玉/10円玉/１円玉を用いた支払いができる。500円/50円/5円の使い方を練習している。 ・デジタル秤で重さを比べたり、30cm定規を用いて長さを測ったりすることができる。調理等で正確な量を測ることを練習している。
身体の動き （運動・動作、作業面など）	・持久走で15分間一定の速度で走り続けることができる。 ・手先が器用で、ハサミやカッターなどを使って工作をすることを好む。細かなビーズを使った飾り作りなども指先に集中して丁寧に取り組む姿が見られた。 ・休み時間も体を動かすことを好み、教員の手本を見ることで振り付けを覚え、友だちと一緒にダンスを楽しむことができる。
コミュニケーション （意思の伝達、言語の形成など）	・慣れるまで時間がかかるが、人とかかわることを好み、教員や友だちに元気よくあいさつしたり、遊びに誘ったりするなどのかかわりをもつことができる。 ・ゲームや競争を、ルールを守って友だちと楽しむことができる。 ・自分から心に残った出来事や要求などを話す姿が見られる。
特記事項 （性格、行動特徴、興味関心など）	・慎重な性格だが、成功体験を積むことで自信がもてると、積極的に活動に参加することができる。 ・動画で見たダンスを踊ることを好む。

自立活動の6区分27項目に着目した実態把握

2　長期目標

目　標	評　価　・　分　析
必要な情報をもとに判断したり、他者に相談したりして、自ら選択・決定をしながら活動することができる。	
相手や場面に応じた適切な態度で、自分の意志や要求を伝えることができる。	

個別の支援計画との連携

参考資料-1　本校の個別の指導計画書式･年間計画①

取扱注意

個別の指導計画（年間）②

平成〇〇年度

埼玉大学教育学部附属特別支援学校

中学部〇年　〇〇〇〇

記入者　〇〇〇〇　〇〇〇〇

1　めざす子ども（生徒）像

めざす子ども像（全校共通）	小学部	中学部	高等部
・明るく素直で、健康な子	・がんばる子 ・なかよくする子	・やるべきことをやる生徒	・自律した生徒
・じっくり考え、進んで行動する子		・やる気のある生徒	・自ら学ぶ生徒
・社会のきまりを守り、行動する子		・なかまとともに学ぶ生徒	・社会性のある生徒
・自然やいのち、文化を大切にする子			

学部の目指す子供像

2　年間指導目標

目　標	手だて	
①活動内容と活動時間をもとに取り組む順番を決め、自分で作ったスケジュールに基づいて活動を継続することができる。	・目的や目標を明確にする。 ・役割の分担や内容を明確にする。 ・手本や見本を提示し、活動内容を写真や具体物を基に説明する。 ・手順や工程等をイラストや写真、簡単な文章を用いた手順書で提示する。 ・手本や完成形を提示し、注意点を分かりやすくする。 ・達成感/自己効力感を高められるよう、興味関心の高い題材や課題設定を行う。 ・仲間と一緒に活動する場面、手本やモデルとなる仲間を含めた集団、ペアリング/グルーピングを設定する。	お茶出しや洗…間内に終わらせら…そのスケジュールに沿って取り組むことができた。生活単元学習のお店作りでは、自分と友だちの役割を理解し、自分の役割について活動の順番を考えたり、友だちと役割を交代したりしながら活動を進めることができた。以前は自分のやりたいことを優先してしまう場面も多かったが、その時間にどこまで進めるかを考えたり、「あと〇時間でここまでやらなきゃいけないから」と見通しをもって取り組んだりすることが増えた。これは、、活動の目的や目指している完成形等を、写真やイラスト、簡単な文章で提示したことで、活動の目的や目標についての理解が深まり、「何のために」「なぜ」という意味や目的を、「そのためにはどうしたらいいか」という方法や活動順へと考えを進められるようになってきたからだと考えられる。物事に集中して取り組め、理解力も高いため、今後はさらに、判断基準や選択肢を提示することで、「判断する」という力をつけ、場面や状況に応じて自ら判断しながら活動できる姿をめざしていきたい。
②適切な言葉遣いや態度を、定型文やモデル等を基に覚え…場面に応じて…かかわ…	・場面に応じた応答のモデルや定型文を言葉や文字で提示し、繰り返し経験する場を設定する。 ・うまく表現できない本人の思いや感情を教員が言葉にして本人がその言葉を繰返したり、カードから選択したりする。 ・より多くの語彙や表現に触れ、経験を積めるように授業や日常生活での言葉を用いたコミュニケーションを促す。 ・手本やモデルとなる仲間とのペアリング/グルーピングを設定する。 ・正しいかかわりや適切な態度ができ…ときに、どの部分がよかったのかを具体的に称賛する。	授業や活動の終わりの反省・振り返りの発表で、使える語彙が増え、自分の感想等をより多く発表しようとする姿が見られるようになってきた。また友だちへの働きかけ方では、自分から声をかけたり、肩をたたいて注意を促したりするなど、より適切な方法での働きかけが増えた。適切な会話のモデルの提示や言い直しによる表現方法の獲得、仲間との好ましいかかわり方の経験の積み重ねにより、「伝える」ことへの自信と意欲が向上したこと、様々な状況に応じたかかわり方を経験したことが理由として考えられる。一方で、以前よりも減少してはいるが、困ったときに、自分から周りに助けや支援を求められず、もじもじしていることもある。 さらに他者とかかわる経験を増やすことで、より幅広い状況への対応の仕方を覚え、自信をつけていけるだろう。今後も相手や場面に応じたかかわり方を身につけていくことで、さらに自分の思いや考えを他者に伝えられるようになっていってほしい。

自立活動の視点を含めた年間指導目標

参考資料-2　本校の個別の指導計画書式・年間計画②

取扱注意

個別の指導計画（平成〇〇年度：前期）

埼玉大学教育学部附属特別支援学校
記入者　〇〇〇〇　〇〇〇〇

中学部〇年　〇〇〇〇

1　年間指導目標（個別の指導計画〈年間〉より転記）

目　標
①活動内容と活動時間をもとに取り組む順番を決め、自分で作ったスケジュールに基づいて活動を継続することができる。
②適切な言葉遣いや態度を、定型文やモデル等を基に覚え、場面に応じて他者とかかわることができる。

2　指導目標の達成に向けて必要な手だて（個別の指導計画〈年間〉より転記）

手だて
・目的や目標を明確にする。 ・役割の分担や内容を明確にする。 ・手本や見本を提示し、活動内容を写真や具体物を基に説明する。 ・手順や工程等をイラストや写真、簡単な文章を用いた手順書で提示する。 ・手本や完成形を提示し、注意点を分かりやすくする。 ・達成感/自己効力感を高められるよう、興味関心の高い題材や課題設定を行う。 ・仲間と一緒に活動する場面、手本やモデルとなる仲間を含めた集団、ペアリング/グルーピングを設定する。
・場面に応じた応答のモデルや定型文を言葉や文字で提示し、繰り返し経験する場を設定する。 ・うまく表現できない本人の思いや感情を教員が言葉にして本人がその言葉を繰返したり、カードから選択したりする。 ・より多くの語彙や表現に触れ、経験を積めるように授業や日常生活での言葉を用いたコミュニケーションを促す。 ・手本やモデルとなる仲間とのペアリング/グルーピングを設定する。 ・正しいかかわりや適切な態度ができたときに、どの部分がよかったのかを具体的に称賛する。

3　前期の指導目標

	指導目標	評価・分析
日常生活の指導	①時間内に終わるように、家事や係の活動の順番を自分で決めて、活動に取り組むことができる。 ②定型の表現や言い方を用いて、朝の会/帰りの会の司会や、係の活動報告を行うことができる。 ②家事や係活動の中で、適切な表現や態度で報告をすることができる。	①それぞれの家事と係の仕事を示すカードを作り、そのカードを活動順を考えながら順番に並べることで、自分で順番を考える習慣がついた。そのカードの並びに沿って活動したり、活動後にカードの順番とその日にかかった時間を合わせて考えることで、時間内に終わる順番を考えることができるようになった。 ②台詞を記した進行表を見ながら、その場にあった言い方で司会や活動報告ができた。自信がなさそうなときには言葉掛けや必要な言葉を教員が伝えることで、適切な言葉遣いや表現で伝えられることが増えた。 ②家事の終了時に「〇〇が終わりました。次は〇〇をします。」、また係活動で他の生徒にかかわる際に「〇〇くん、〇〇するといいと思います」のように丁寧な言葉遣いでかかわることができた。
朝会・運動	①マラソンで15分間で走り切れる周数を考え、目標周数を走り切ることができる。 ①サーキットで 10 分間で回れる周数を考え、各関門の動きに正確に取り組みながら、目標の周数を回ることができる。 ②マラソンやサーキットの準備や片付けに、自分から友だちにはたらきかけて一緒に取り組むことができる。	①昨年の経験を踏まえて、当初は 10 周を目標に取り組んだ。記録されたタイムを比較することで、より早く走ることを意識できるようになり、自分から目標を 11 周にすることを決めて走ることができた。 ①目標を5周として、友だちと競うことで、より多く回れるように取り組む姿が見られた。動きの正確さについて、後期はロープ引きの関門の動きをより腕の力で持ち上げられるように意識させたい。 ②ロープ引きの砂袋運びに友だちと一緒に取り組んだ。自分から声をかけ、友だちを呼んで片付けに取り組む姿が見られた。
生活単元学習	①活動内容や活動時間をもとに、自分の役割について活動の順番を決めたり、スケジュールを組んだりして、自分で活動を進めることができる。 ②活動の中の報告や相談、友だちと一緒に活動する場面で、適切な表現を用いてかかわることができる。	①授業の導入時の説明をよく聞き、自分の役割を理解すると、自分から活動に取り組む姿が見られた。分担した役割をカードにして、そのカードを用いてその時間に取り組む順番などを考えたことで、ピザ作りなでは、材料・調理器具の用意から調理、片付けまでを自分で考えた順番で友だちと一緒に進めることができた。 ②困ったときに見るセリフカードを提示しておいたことで、活動中に材料がなくなったり、判断に困ったときにはそのカードをもとに、適切な表現で尋ねたり、相談したりすることができた。

参考資料-3　本校の個別の指導計画書式・前期計画（抜粋）