

はじめに

埼玉大学教育学部附属特別支援学校 校長 石川 泰成

令和6年12月25日、文部科学大臣は初等中等教育における教育課程の基準について、中央教育審議会に諮問を行いました。これからの時代に必要な資質・能力を育成するために、各教科の目標や内容について子供たちの学びや生活の実態を踏まえた審議が進むことでしょう。審議の重点事項は4つに整理され、特別支援教育に関しては、以下の点が直接言及されています

- ・インクルーシブ教育システムの充実に向けて、合理的配慮の提供を含め、障害のある子供たち一人ひとりの教育的ニーズに応じた質の高い特別支援教育の在り方をどう考えるか。

- ・特別支援学級や通級による指導に関する特別的教育課程の質の向上、自立活動の充実、小・中・高等学校に準じた特別支援学校での改善方策をどう考えるか。

今後、現状の課題の整理とともに、答申に向けた議論が進むことになるようです。ただし、学校現場においては、現行学習指導要領の趣旨の具現化に向けて注力することが肝要であろうと考えます。特に、特別支援教育にかかわる全ての教員の専門性の向上は、いつの時代も変わらぬ課題の一つと考えます。特に、センター的機能を発揮し、小・中学校への支援が求められている特別支援学校の教員が担う役割はより重要になるはずです。障害のある子供の自立と社会参加を見据え、子供たち一人ひとりの教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できるよう、学校、教員が研鑽を積むことが一層求められています。

さて、本校では「児童生徒の確かな学びを目指した授業づくり（3年次）―各教科等を合わせた指導」の学習評価の研究―」を主題に掲げ、研究の最終年度に取り組んでおります。本校のこれまでの教育実践の成果を生かした「各教科を合わせた指導」において、各教科の目標・内容を明確化した上でその配置を確定し、知的障害教育における「確かな学び」の実現に向けて、評価に焦点を当てた研究に取り組むものです。今年度も、公開授業研を実施するとともに、令和6年12月14日（土）に研究協議会を実施しました。本誌はその成果等を研究収録として発刊するものです。詳細は、本編に譲りますが、子供たちの各教科の特質に応じた見方・考え方が育まれることや評価情報を指導法やカリキュラム・マネジメント等にフィードバックできるようにすることに挑戦しております。研究は試行錯誤の連続でございました。ぜひ、皆様から忌憚のないご指摘、ご助言を賜ればと存じます。よろしくお願い申し上げます。

結びに、ご指導いただきました埼玉大学教育学部特別支援教育講座および教育実践総合センターの先生方、埼玉県教育委員会、埼玉県立総合教育センター、さいたま市教育委員会、埼玉県連合教育研究会、埼玉県特別支援教育研究会はじめ関係の皆様に、衷心より感謝申し上げます。

ありがとうございました。

第 1 章

研究概要

1 研究テーマ・研究目的

1-1 研究テーマ

児童生徒の『確かな学び』を目指した授業づくり(3年次)

―「各教科等を合わせた指導」における学習評価の研究―

社会の変化に応じて、子供たちがたくましく生きていく力を身につけるために、知的障害教育における「確かな学び」を育む「各教科等を合わせた指導」（以降、「合わせた指導」とする）の授業づくりについて、本研究がその一端を示すことで、それぞれの学校の子供たちの学び、ひいては全国の特別支援教育の向上に資することを願い、研究テーマを「児童生徒の『確かな学び』を目指した授業づくり」とした。

1-2 研究目的

「各教科等を合わせた指導」において、学習内容の明確化、学習評価の改善・充実を図り、児童生徒の「確かな学び」を育む授業づくりを行う。

本研究が目指すのは児童生徒の「確かな学び」を育むことのできる授業づくりである。教員が、結果や成果だけに着目するのではなく、「確かな学力」を身に付ける過程や学ぶ環境等も意識しながら授業を行えるように「確かな学び」という言葉を使用し、「確かな学び」を「『確かな学力』及びそれを身に付ける過程で、自身の学び方、ともに学ぶ仲間や相手、環境を意識し、実際の生活の場面で活用できること」と定義した。また、本研究の中では、授業における子供の学びを意識するために、「指導内容」ではなく、一部で「学習内容」という表現を用いた。そして、本研究では、「合わせた指導」の学習内容の明確化、学習評価の改善・充実に取り組み、それらを踏まえて授業づくりの考え方を整理し見直すことで、児童生徒の「確かな学び」を育むことのできる授業づくりを行うことを目的とした。なお、本研究における学習評価は、児童生徒の学習状況や成果を適切に捉え、授業の改善に活かすために、教員が主体となって行うものと捉えた。

1-3 3年次の研究目的

「各教科等を合わせた指導」において、2年次までの研究成果をもとに、学習内容の明確化、学習評価の改善・充実を図り、授業実践を通して、学習評価を効果的に活用した児童生徒の「確かな学び」を育む授業づくりの要点をまとめる。

本校で実施している日常生活の指導、生活単元学習、作業学習、遊びの指導といった「合わせた指導」では、児童生徒の発達段階や興味関心、生活上の課題等に応じて、1単位時間の授業、単元ごとにさまざまな教科等の目標・内容を扱っていると考えられた。昨年度までの研究を通し

て1単位時間の授業、単元において取り扱う各教科等の目標・内容の整理と、単元の指導計画の検討を行い、授業実践を踏まえながら各教科等の学習評価の方法や考え方を明らかにすることができたと考える。

そこで、今年度は、昨年度までの研究成果をもとに、授業検討、実践を重ねながら、学習評価を活用し、「児童生徒の『確かな学び』を育む授業づくり」についての要点をまとめることを目的とした。

2 研究テーマ設定の理由

2-1 特別支援教育の動向

平成29年・平成31年の学習指導要領の改訂では、学びの連続性の実現に向けて、特別支援学校においても、小・中学校、高等学校と同様に、育成を目指す資質・能力の要素が3つの柱から整理され、各教科等の観点別評価を取り入れることの重要性が指摘された（文部科学省,2017）。これらの背景には、インクルーシブ教育を念頭に置いた障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択、子供たちの学習保障がある。

また、中央教育審議会の「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（2019）では、「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」とされている。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、各教科等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。

知的障害教育においても、児童生徒が身に付けた力を各教科等の見方・考え方から説明することや、取り扱う各教科等の目標・内容の明確化とその学習状況の評価に基づき、授業・指導を評価してカリキュラム・マネジメントを行うこと、子供たちが各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせることを目指した授業改善が求められていると言える。

2-2 本校の課題

本校は、もてる力を最大限に発揮して自立と社会参加できる子供たちを育てていくことを目指している。そのために、知的障害のある子供たちの学習上の特性から、生活に即して体験的に学ぶことができる指導形態として「各教科等を合わせた指導」を教育課程の中心に据えてきた。

前研究では、全校共通のキャリア教育の視点となる「将来像」※を個々の児童生徒に作成し、主体性を引き出す授業づくりに取り組んできた。また、キャリア教育の取組を通して、個々の実態に応じた指導目標の設定、指導・支援の充実に図り、児童生徒が生き生きと学習活動に取り組む姿を実現してきた。

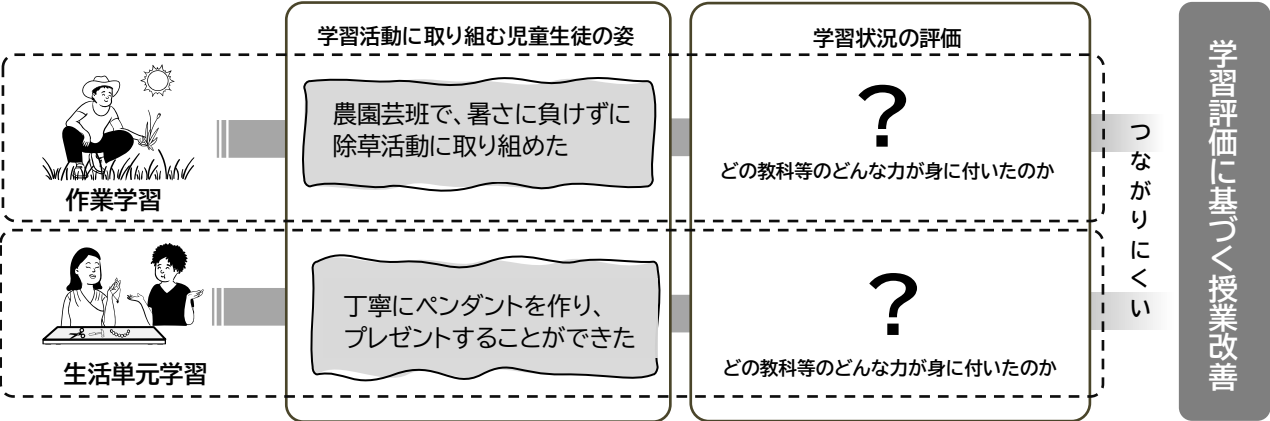
しかし、これまでの本校の授業づくりでは、学習活動が各教科等の目標・内容とどのように関

連しているか、学習活動の中で児童生徒がどのような各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせることを目指しているのかを明確にしてこなかった。特に「合わせた指導」においては、「生活に即した」「体験的な」といった活動内容や指導方法（学習方法）についての工夫に重点を置き、どのような教科等の目標・内容を扱っているのか、どのように評価するのかという部分に意識が向けられることは少なかった。また、学習評価について、これまでは指導形態ごとに独自の観点を設けたり、キャリア教育の観点から個々の成長を評価したりすることを重視してきた。そのため、児童生徒が習得した力を各教科等の特質に応じた見方・考え方との関連から整理することや、各教科等の目標・内容との関連から児童生徒の学習状況を把握することはできていなかった。

※将来像…本校のキャリア教育の視点 資料 P80

これまでの学習評価のイメージ

どの教科等のどんな力が身に付いたのか、各教科等の目標・内容との関連が不明確だったため、適切な学習状況の評価、授業改善が行えていたのかわからない…。



本研究で目指す学習評価のイメージ

学習活動を通してどのような教科等を扱い、どのような力を身につけることを目指すのかを明確にし、3観点の評価基準にそって学習評価を行うことで、「確かな学び」を育む授業づくりへとつなげる。

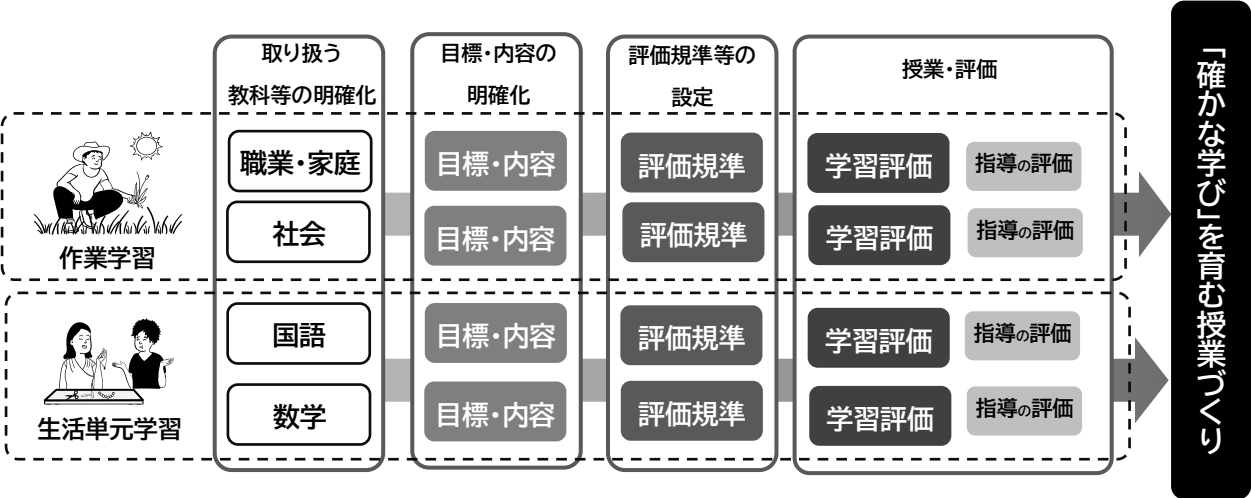


図 1 これまでの本校の学習評価と本研究で目指す学習評価のイメージ

これらの特別支援教育の動向と本校の課題を踏まえ、学校研究として「合わせた指導」の授業づくりの改善に取り組むこととした。

本校の「合わせた指導」においては、各学習活動で取り扱う各教科等の目標・内容を明確化すること、また児童生徒の学習状況を適切に捉えて授業づくりにつなげることができるよう学習評価を改善することが必要であると考えられた。学習活動で取り扱う各教科等の目標・内容を明確にすることは、その授業で目指す児童生徒の姿を明らかにし、その姿へどのように導くかという指導・支援の目的の明確化にもつながる。また、各教科等の特質に応じた見方・考え方、資質・能力の3つの柱を意識して単元計画を作成し、観点別学習状況の評価の3観点に基づいて学習評価を行うことにより、児童生徒の学習状況を多角的に、適切に把握することができるだろう。さらに、その学習評価に基づいて指導の評価を行うことで、学習活動の設定、指導・支援等の充実が期待できると考えられた。

そこで、本研究を通して、「合わせた指導」における学習内容の明確化及び学習評価の改善を図り、それらを踏まえて授業づくりを見直すこと、さらに学習評価に基づく授業改善のサイクルを確立することで、児童生徒の「確かな学び」を育む授業づくりを行うことを目的に、研究テーマを「児童生徒の『確かな学び』を目指した授業づくりー各教科等を合わせた指導における学習評価の研究ー」とした。

3 カリキュラム・マネジメントとの関連

本研究では「合わせた指導」の授業における学習評価に焦点化するために、研究目的に「カリキュラム・マネジメント」という言葉を含めていない。しかし、学習評価、指導の評価に基づく授業改善は、カリキュラムの見直し・改善というカリキュラム・マネジメントの側面をもつ。本研究における成果は、結果的に本校のカリキュラム・マネジメントにもつながるものである。また、授業における学習内容、学習評価についての研究は、教育課程の編成・実施と密接にかかわるものである。本研究の研究過程においては、現在の教育課程上の課題の発見や、課題に対する解決策の提案なども行われた。

学校研究では、現在行っている授業実践を起点として、1単位時間の学習評価の改善、さらには単元の指導計画・評価計画へと発展させ、授業づくりの考え方を整理・見直していった。一方で、教育課程については、教育課程検討委員会がその見直しと改善に取り組み、学校教育目標と目指す子ども像、授業計画、各書式等の整備といった教育の全体計画にかかわる教育課程の編成・実施という観点から、授業改善へとつなげていった。本研究と教育課程の見直し・改善は、同時にそれぞれ逆の方向からカリキュラム・マネジメントにアプローチしているといえる（図2）。本研究で得られた成果を教育課程に反映し、見直し・改善が図られた教育課程に基づき、さらに研究を進める、このような学校研究と教育課程の見直し・改善を両輪として、本校のカリキュラム・マネジメントを推進していくことができると考える。

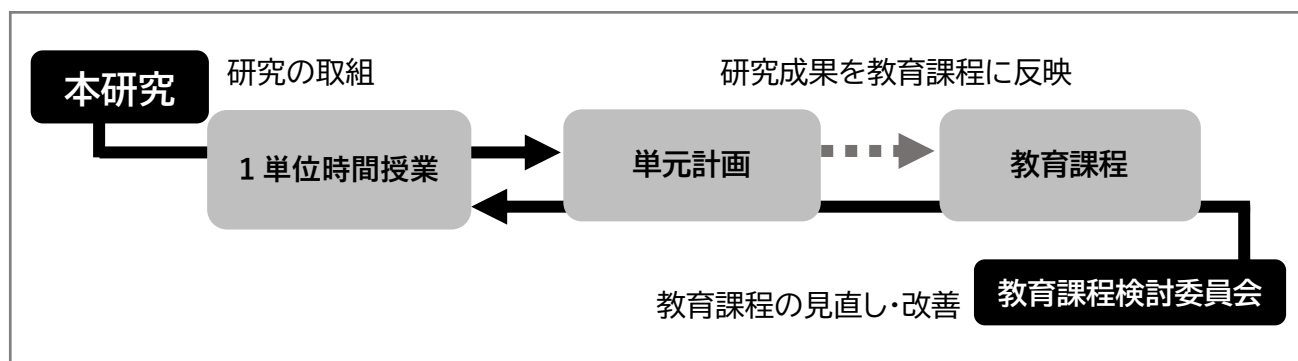


図2 本研究と教育課程改善のアプローチ

4 研究計画

本研究は3年研究とし、表1に示した3つの段階にそって学習内容の明確化、目標・評価規準の設定、授業づくりの考え方を整理・見直すことで、児童生徒の「確かな学び」を育む授業づくりを目指すこととした。

表1 本研究の取組内容と今後の予定

1 年次	1.「合わせた指導」の1 単位時間の授業の学習内容の整理、目標・評価規準の設定の仕方の検討と実践。学習内容の整理、評価規準等の考え方の枠組みとなる「授業づくりのフレームワーク」の作成。 2.授業・学習評価の実践を踏まえ、1 単位時間の学習内容の整理の仕方、評価規準の設定の仕方、フレームワーク自体の見直し・改善。 3.フレームワークの改善及び学習評価の方法の見直しをもとに、個々の学習活動や学びの姿に応じた一人一人の「評価の判断の基準」を設定。
2 年次	1.単元における学習評価のための「単元の評価シート」を作成。 2.「単元の評価シート」を活用した取り扱う教科等の明確化、指導計画の作成、評価規準の設定。 3.「単元の評価シート」を用いた授業実践。 4.実践結果を踏まえ、単元計画や評価規準の設定の仕方、「単元の評価シート」自体の見直し・改善。 5.単元における各教科等の学習評価の方法や考え方の整理、まとめ。
3 年次 (今年度)	1.1・2 年次の成果を踏まえた授業実践。 2.「単元計画評価シート」の活用 3.「『確かな学び』を目指した授業づくり」の要点のまとめ

5 昨年度までの取組から

昨年度までは、「合わせた指導」の1単位時間について「授業づくりのフレームワーク」、1単元について「単元の評価シート」を作成し、学習内容の整理、目標・評価規準を設定する過程を整理した。また、実践をもとに、1単位時間の学習評価の方法・考え方を検討し、「個々の児童生徒の実態に合わせた段階や内容を選択すること」や、「評価規準に達したかどうかを見とるために、個々の学習活動や学びの姿に応じて評価を行うための『評価の判断の基準』を設定すること」が有効であると考えられた。そして、単元においては、学習内容の整理や、単元で扱う各教科等について、3観点での評価を積み重ねていくことで、教員間での共有理解、授業改善につながるということが明らかになった。

6 今年度の取組

6-1 「『確かな学び』を育むための授業づくり」の要点の検討、実践、評価

今年度は、昨年度までの研究成果を活用しながら研究を進めていく。なお、昨年度までの研究成果である「授業づくりのフレームワーク」は「授業計画評価シート」、「単元の評価シート」は「単元計画シート」と「単元評価シート」に名称の変更を行った。その他、「確かな学び」を見取るためのフローチャートとして「『確かな学び』見取りシート」を作成し、4つのシートをまとめて、書式を統一し「単元計画評価シート」とした。

単元計画、評価についての取り組み方は、昨年度までと同様だが、今年度は、児童生徒の「単元を通して目指す姿」を年間指導目標や取り扱う教科を考慮しながら設定することや、「確かな学び」を育むための授業づくりの要点を検討して授業、単元計画、児童生徒の支援手立て等に取り入れた。また、「『確かな学び』見取りシート」を活用し、授業づくりの要点を取り入れた授業や支援・手立てが、児童生徒の「単元を通して目指す姿」の達成や「確かな学び」が育むことにつながるようにつなげたかを検討した。

今年度の取り組みの概要について図示したものを下に示す。(図3)

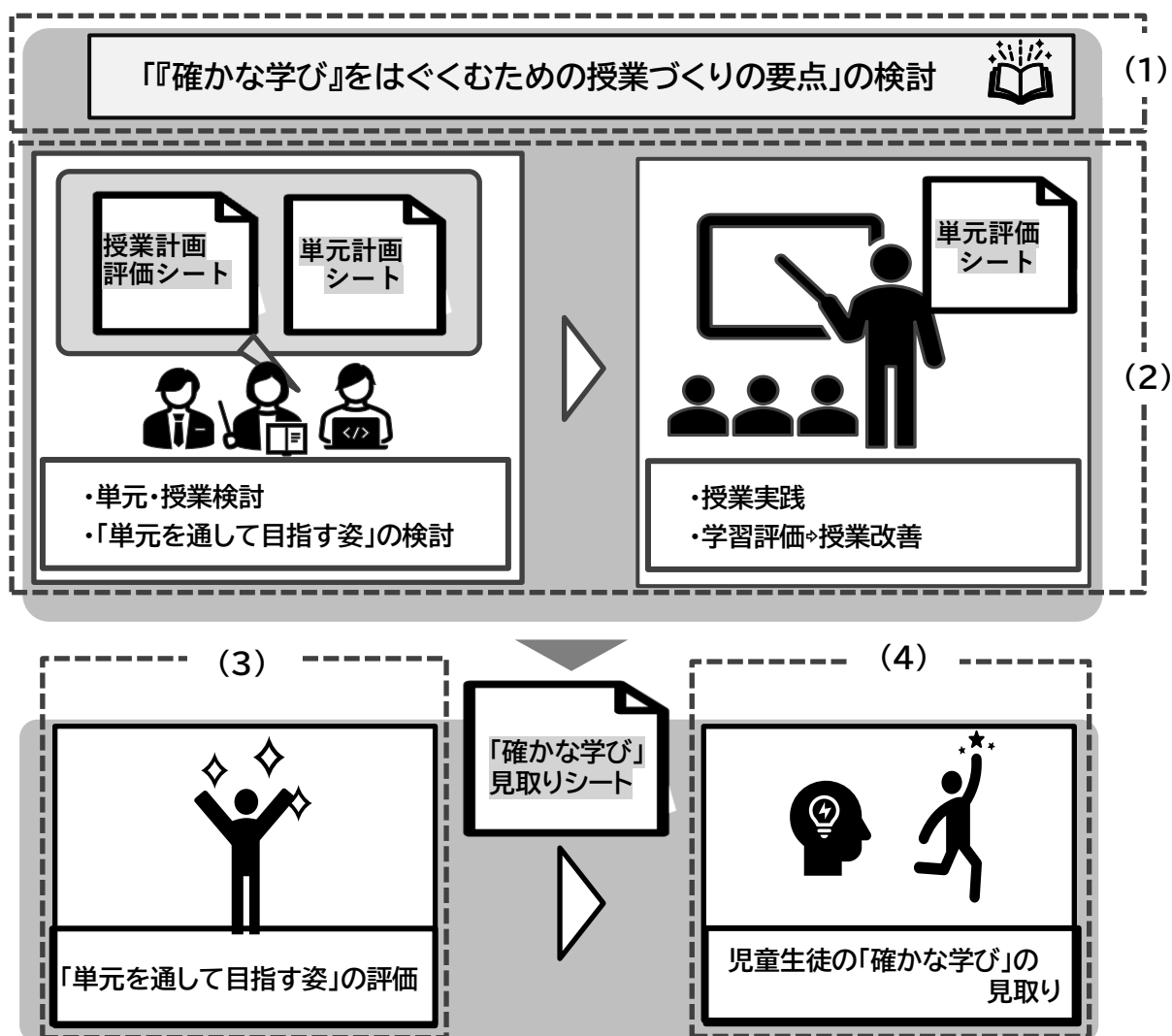


図3 今年度の研究の概要

(1) 「『確かな学び』を育むための授業づくりの要点」の検討

各学部において、学部の現状と課題を踏まえて学部ごとの「『確かな学び』を育むための授業づくりの要点」について検討を行った。各学部の現状や課題、授業づくりの要点についての詳細や、それをどのように、単元計画や授業計画に取り入れたかは、学部によって異なるため、各学部の研究のページを参照されたい。各学部の授業づくりの要点名称は以下の通りである。

小学部：各教科等の見方・考え方を踏まえた授業づくり

中学部：学習者の視点から考える授業づくり～主体的対話的で深い学びの観点から～

高等部：将来の生活につながる「確かな学び」を育むための授業づくり

（２）昨年度の研究成果を活用した単元・授業検討、授業実践、学習評価

昨年度までは、「単元計画シート」「単元評価シート」「授業計画評価シート」の使用方法を確認しながら作成して単元計画の作成、授業実践を進め、各シートのよりよい在り方を検討していた。今年度は、授業者が作成した各シートをもとに、単元計画、授業実践についての検討を重ね、毎時間の授業における学習評価を活かして授業改善を行うといった、各シートの活用を重視した。

また、単元計画、1単位時間の授業計画を立てる際には、各学部で検討した『『確かな学び』を育むための授業づくり』の要点を取り入れ、「単元計画シート」あるいは、「授業計画シート」に明記した。

（３）「単元を通して目指す姿」の設定、評価

「確かな学び」は、本研究では、『『確かな学力』及びそれを身に付ける過程で、自身の学び方、ともに学ぶ仲間や相手、環境を意識し、実際の生活の場面で活用できること』と定義している。今年度の研究では、昨年度までの研究成果を踏まえて児童生徒の「確かな学び」を育むためには、どのような授業づくりを行っていくことが必要であるのかを検討した。そこで、児童生徒にどのような学びの姿を育んでいきたいかを明確にするため、教科等ごとの目標とは別に、単元の計画段階において、「単元を通して目指す姿」を設定した（表２）。「単元を通して目指す姿」は、個々の児童生徒の年間指導目標や単元で取り扱う各教科等を踏まえて設定した。単元終了後には、各教科等の学習評価（表３）をもとに「単元を通して目指す姿」の評価（表４）を行った。本研究では、対象児童生徒１～２名を抽出して行った。

表２「単元評価シート」 単元を通して目指す姿 記入例

本単元を通して「目指す姿」

- ・担当した作物の世話について役割ややり方を理解して、教員からの言葉かけがなくても仕事を始め最後まで集中して取り組むことができる姿
- ・他の生徒に対して、ていねいな言葉遣いで言葉かけをする姿

表3 「単元評価シート」単元評価 記入例

各教科等	段階	内容の まとめり	評価規準			単元評価
理科	1段階	A 生命	ア 身の回りの生物	(ア) ア	知 生物は、色、形、大きさなど、姿に違いがあることに気付いている。	6種類の作物の苗をみて、特徴を捉えてなんの苗か種類を答えることができた。作物の大きさの違いを知ることができた
				(イ)	思 身の回りの生物について調べる中で、差異点や共通点に気づき、生物の姿についての疑問をもち、表現している。	実のなり方や花の色などについて観察し、教員からの質問に答えることができた。
					主 身の回りの生物の様子について進んで観察をし、変化について興味を持っている。	作物を観察し、状態を見て、その作物に合ったお世話を考えることが概ねできるようになってきた。
職業分野	1段階	イ 職業	職業に関わる事柄について、考えたり、体験したりする学習活動	ウ	知 材料や育成する生物等の扱い方及び生産や生育活動等に関わる基礎的な技術について知っている。	誘引、剪定、収穫についてはやり方を覚えて技術を身に付けることができた。
				ア	思 職業に関わる事柄と作業や実習で取り組む内容との関連について気付いている。	やらなければならない作業を自分たちで、少しずつ考えることができるようになった。一つの作業が終わると次の作業の確認もできてきた。
					主 将来の職業生活の実現に向けて、生活を工夫しようとする態度を養おうとしている	自分たちで必要性を感じて考えた作業では、手を止めずに、取り組むことができるようになってきた。除草作業は身体の硬さもあり苦手意識があるようで手が止まることもあった。
国語	1段階	ア 言葉の特徴や使い方		(カ)	知 普通の言葉との違いに気を付けて、丁寧な言葉を使っている。	周りの生徒の様子を見て、どのような言葉遣いが適しているのかを知り、意識することができた。
					思	
					主 必要な場面において、自分の伝えたいことをいねいな言葉で伝えようとしている	教員に対しては、報告などの際はもちろん、休憩時間にも丁寧な言葉遣いをすることができた。生徒に対しても、作業中という意識を持ち、概ね丁寧な言葉で話すことができたが、特定の生徒に対しては少し雑になってしまったことがあった。

- ・授業の記録をもとに、単元終了後に記入する。授業の記録については、毎間記録をとることを取り決めているのではなく、児童生徒の変化がみられたときなど、記録の必要性があるときに記入することとしている。

表4 「『確かな学び』見取りシート」評価 記入例

表3の取り扱う各教科等の単元評価をもとに記入する。

本単元で目指す姿	・役割ややり方を理解して、教員からの言葉かけがなくても仕事を始め、最後まで集中して取り組むことができる姿	・他の生徒に対して、ていねいな言葉遣いで言葉かけをする姿
単元を通して見られた姿	・自分たちで決めた作業に関しては、集中して手を止めずに取り組むことができるようになってきた。作業スケジュールをみて自分から始められた。草むしりは手を止めることが多い。言葉かけをするとやり始める。	・場面がまだ少ないが、Fに対しては、ものを渡したり、やり方を教えたりする際に敬語で伝えることができた。 ※敬語の理解はあり、必要性も認識しているため、TPOの理解を促す。
この単元以外のどの場面で見られそうか？	場面は限定しない。 自分で選ぶ、小グループ、やることを選択肢は少なめ（2、3個）、短い時間で区切るといった手立てを行う	・学校での家事活動（事務室の手伝い）において、他の生徒と協力して行う場面や、事務室の方々に報告をする場面
どんな姿が見られるか？	・やるべきことに自分から取り組みはじめ、手を止めずに行う姿	・他の生徒、事務室の職員に対して、正しい言葉遣いで接する姿
どんな方法で評価するか？	教員の見取り、保護者からの聞き取り	教員の見取り、事務室の職員からの聞き取り
確かな学びが育まれたか	生活単元学習の木工での作品づくりでは、2人組で釘打ちを担当した。打つ箇所と量を示すことで、自分から取り組み始めることができた。また、10分間行ったら報告するという流れではじめ、時間を徐々に伸ばしていくことができた。時間中は手を止めずに行うことができた。	・事務室の職員に対しては、正しい言葉遣いで報告等を行うことができた。他の生徒へは、先輩も含め言葉遣いが乱れてしまうことが多かったが、「今の言葉遣いどう？」など、自分で考えさせる場面を設けると正しい言葉を考えることができ、直後に同じような場面があるときには、意識することができた。

（４）「確かな学び」の見取り

ここでは、単元を通して目指す姿の評価を行った後、どのように「確かな学び」を見取ることができるかを「『確かな学び』見取りシート」を活用して行った（表4）。「『確かな学び』見取りシート」は、フローチャート形式になっており、上から下に向かって考えていく流れになっている。これらは、全ての項目を記入していかななくてはならない、としているのではなく思考の順序としてこのように設定しているため、場合によっては途中が空欄になることも考えられる。最後に、どのような形で「『確かな学び』」を見取ることができたかを評価を行った。

6-2 「『確かな学び』を育むための授業づくりの要点」の評価・再検討

ここでは、各学部で検討した、「『確かな学び』を育むための授業づくりの要点」を取り入れた単元、授業を行ったことで、各対象児童生徒の「確かな学び」を育むことにどのようにつながることができたか、改善する必要があるかどうかといった視点をもとに、研究協議会でいただいた

ご意見や、指導助言者からの指導助言を踏まえて再度検討を行った。

6-3 今年度の指導・助言者

小学部	埼玉県教育局 市町村支援部 義務教育指導課 学びの支援担当	指導主事	山崎 慎也	様
	埼玉大学教育学部 特別支援教育講座	准教授	山中 冴子	様
中学部	埼玉県教育局 県立学校部 特別支援教育課 特別支援学校教育指導担当	指導主事	但野 智哉	様
	埼玉大学教育学部 特別支援教育講座	教授	葉石 光一	様
	埼玉大学教育学部 特別支援教育講座	講師	三橋 翔太	様
高等部	埼玉大学教育学部 特別支援教育講座	教授	名越 斉子	様
	埼玉大学教育学部 教育実践総合センター	教授	内河水穂子	様

6-4 今年度の研究活動の経過

月	研究に関する主な活動
4	○ 第1回 研究会議 ：研究テーマ、研究目的、今年度の研究についての確認
7	○ 校内授業公開 ：単元計画評価シートを活用した授業公開及び研究協議・指導助言 小学部指導者 山中 冴子 様（埼玉大学）、山崎 慎也 様（県教委） 中学部指導者 但野 智哉 様（県教委）、葉石 光一 様（埼玉大学）、 三橋 翔太 様（埼玉大学） 高等部指導者 名越 斉子 様（埼玉大学）、内河水穂子 様（埼玉大学） ○ 研究研修 霜田 浩信 様（群馬大学共同教育学部教授） 「『確かな学び』を目指した授業づくりのための子ども理解」
8	○ 第2回 研究会議 ：前期の実践報告、後期の実践に向けて、研究協議会について
12	○ 第52回特別支援教育研究協議会 対面・オンライン開催
1	○ 第3回 研究会議 ：各学部の研究協議会報告
3	○ 「研究集録第51号」発行及び配付 ○ 第4回 研究会議 ：来年度の方向性の提案・検討

<引用・参考文献>

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

文部科学省.特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料.2020 https://www.mext.go.jp/content/20200515-mxt_tokubetu01-1386427.pdf

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.](http://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/1561)

[go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/1561](http://www.nise.go.jp/nc/wysiwyg/file/download/1/1561)

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

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

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

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>

資料 1 「単元計画シート」

単元計画シート

〇学部〇学年 合わせた指導名 授業者 〇〇〇 〇〇〇

(1) 単元名

(2) 単元設定の理由
〈児童生徒観〉

(3) 単元の評価規準

各教科等	段階	内容のまとまり	育成を目指す資 質・能力	目標および評価規準	評価の観点
			知識及び技能 思考力・判断 力・表現力等		知識・技能
			学びに向かう 力、人間性等		思考・判断 ・表現
					主体的に学習に 取り組む態度
			知識及び技能 思考力・判断 力・表現力等		知識・技能
			学びに向かう 力、人間性等		思考・判断 ・表現
					主体的に学習に 取り組む態度
			知識及び技能 思考力・判断 力・表現力等		知識・技能
			学びに向かう 力、人間性等		思考・判断 ・表現
					主体的に学習に 取り組む態度

(4) 単元の指導計画 (時間扱い)

次	時数	教科等	知	思	主
1					
2					
3					

資料2「単元評価シート」

[illegible]

資料3 「授業計画評価シート」

授業計画・評価シート

○学部○学年 合わせた指導名 授業者 ○○○ ○○○

授業日：令和○年○月○日 ○：○○～○：○○

(1) 学習活動・学習内容 学習活動		中心となる教科等の内容	
(2) 本時の共通目標、評価基準			
(3) 個別の支援・手立て、評価の判断の基準、評価			
	○学習活動	評価の「判断の基準」 ▶支援・手立て	生徒（児童）の様子 指導の評価
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			

(4) 本時の展開

時間	学習活動	教員の動き (○) 支援 (・)

資料4 「『確かな学び』見取りシート」

確かな学び見取りシート		
本単元で目指す姿		
単元を通して見られた姿		
この単元以外のどの場面で見られそうか？		
どんな姿が見られるか？		
どんな方法で評価するか？		
確かな学びが育まれたか		