

小・中・都立学校

平成 15 年 度

# 教育研究員研究報告書

心身障害教育

東京都教職員研修センター

平成15年度 教育研究員 心身障害教育部会 名簿

教育課題分科会				教科・領域分科会				自立活動分科会			
	学校名	氏名	備考		学校名	氏名	備考		学校名	氏名	備考
1	小平養護学校 武蔵分教室	篠島さつき		1	渋谷区立 臨川小学校	渡邊克哉		1	北養護学校	栗山弘子	
2	墨東養護学校	矢野祐子		2	新宿区立 花園小学校	中嶋寿美江		2	大泉養護学校	近藤伸洋	
3	城北養護学校	岡戸良雄		3	国分寺市立 第二小学校	小町理恵		3	杉並区立 宮前中学校	彦坂裕美	
4	八王子東 養護学校	福島菜穂子		4	豊島区立 西巣鴨小学校	遠藤圭子		4	目黒区立 菅刈小学校	山下 裕	
5	多摩養護学校	齋藤秀樹		5	清瀬市立 清瀬小学校	小原則子		5	清瀬養護学校	大沼広亮	
6	八王子市立 宮上中学校	宮下茂樹		6	南花畑養護学校	太田正明		6	八王子養護学校	吉池 久	
7	江戸川区立 松江第五中学校	菊地良彦		7	青島養護学校 久我山分校	伊狩七重		7	中野養護学校	上田慶子	
8	七生養護学校	渡辺裕介		8	高島養護学校	田口善行		8	石神井養護学校	浅田由美	
9	足立養護学校	山本隆之		9	墨田養護学校	甲山睦美		9	青梅市立 若草小学校	八木知子	
10	あきる野学園 養護学校	行縄昭雄		10	板橋養護学校	石井裕子		10	葛飾区立 高砂小学校	五十嵐幸子	
11	葛飾盲学校	宮元 綾		11	港養護学校	岩瀬正季		11	北区立 赤羽小学校	加藤有子	
12	文京盲学校	下島啓道									

( 分科会世話人 / 分科会副世話人 )

(担当) 教育課題分科会 東京都教職員研修センター統括指導主事 信方 壽幸  
 教科・領域分科会 東京都教職員研修センター指導主事 内藤 伸一  
 自立活動分科会 東京都教職員研修センター指導主事 諏訪 肇

## 目 次

1 . 教育課題分科会 -----	2
一人一人の学びが連続する指導と評価の工夫	
2 . 教科・領域分科会 -----	1 8
国語の指導内容における評価方法の改善	
3 . 自立活動分科会 -----	3 4
自立活動の指導における評価の工夫	
- 習慣を加えた5つの観点から -	

## 一人一人の学びが連続する指導と評価の工夫

### 研究の概要

児童・生徒一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導を一層充実させるために、「日常の教育活動において、指導と評価の一体化を図りながら、児童・生徒の『学び』を支援するとともに、学年間、学部間、学校間等が円滑に接続して『学び』を連続させれば、個に応じた指導が充実する。」を研究仮説として研究を進めた。

事例研究では、これまでの通知表や個別指導計画の評価、引き継ぎ資料等の中から、当該授業に関係する内容を整理・分析し、児童・生徒の実態把握や指導内容・方法、手だて等が連続するために必要となる事項があるかを探った。

また、個に応じた評価規準を定めた学習指導案を作成して研究授業に臨み、次の指導につながる評価の在り方を研究した。

さらに、障害のある児童・生徒一人一人の『学び』を連続させる情報整理の工夫について研究し、「移行ポートフォリオ」の試案を示した。

### 主題設定の理由

今日、学校教育においては、これからの社会を担う児童・生徒が主体的・創造的に生きていくため、一人一人の児童・生徒に「確かな学力」を身に付けることが重要になっている。

障害のある児童・生徒の教育においては、児童・生徒一人一人のニーズを正確に把握し、自立し、主体的に社会参加するための力をはぐくむ的確な教育的支援を行うことが求められている。

一方、社会のノーマライゼーションは、WHO（世界保健機構）が示す障害を個人と周りの状況でとらえた「新しい障害観」を背景に、さらに広く促進されつつある。すなわち、障害を「社会的不利につながる」というような一方的なマイナス面ではなく、「社会参加が促進され、活動が広がることにより改善される」というように、様々な要因が互いに関与し合うことによるプラス面でみるようになった。

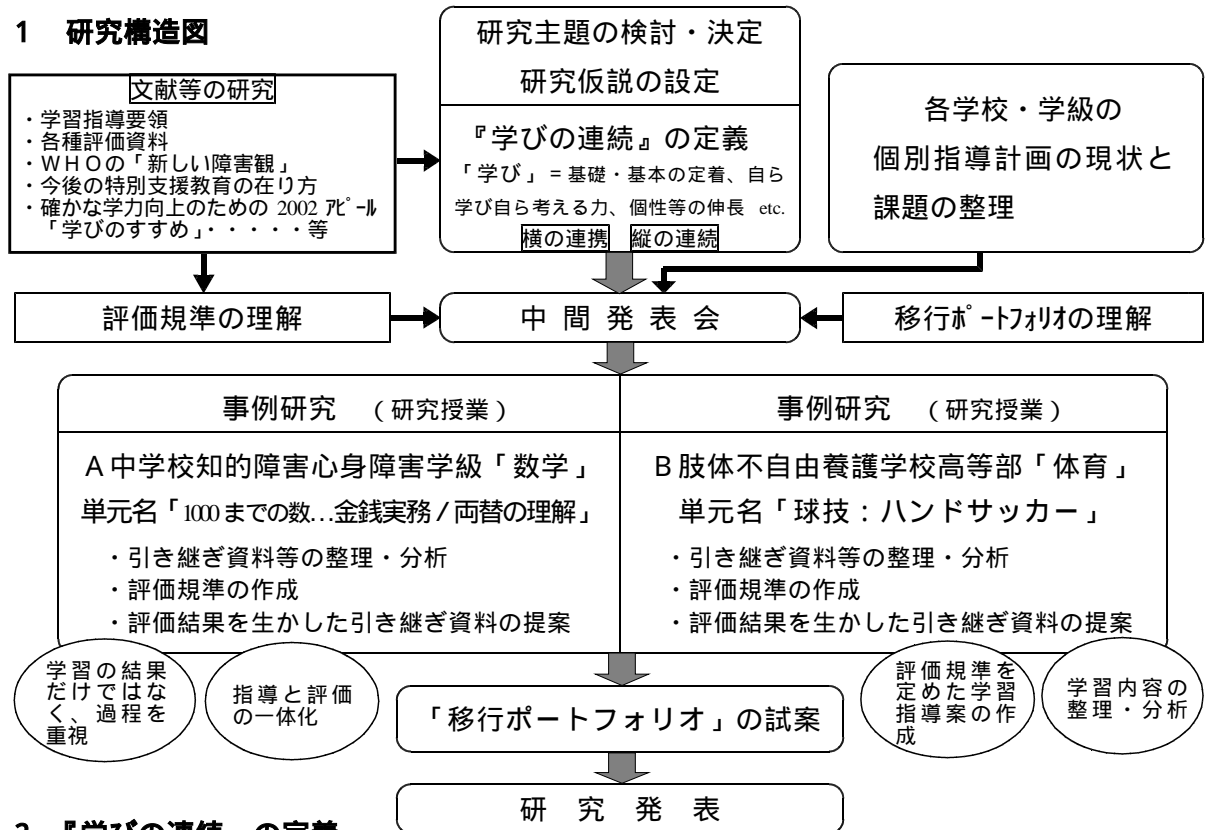
こうした時代背景の中で、障害児・者を取りまく、教育、福祉、保健・医療、労働等の諸分野が連携を図り、連続性をもって、生涯にわたって支援していく特別支援教育体制を整備していくことが必要になってきた。

とりわけ、盲・ろう・養護学校や小・中学校心身障害学級（以下、「各学校・学級」という。）においては、保護者や関係諸機関と連携した個別指導計画の改善・充実とともに、学年間、学部間、学校間等の連携を密にし、児童・生徒一人一人の『学び』を、時間軸、生活軸の中で、連続させていくことが重要になっている。

そこで本分科会では、児童・生徒の『学び』をうまく連続させていくための工夫や、評価を生かした指導の改善について探るため、本主題を設定し研究を深めることにした。

## 研究の内容・方法

### 1 研究構造図



### 2 『学びの連続』の定義

平成 14 年 1 月に文部科学省より出された『確かな学力向上のための 2002 アピール「学びのすすめ」』には、「確かな学力」の向上のため、指導に当たっての重点等を明らかにした 5 つの方策が、次のように示された。

- 1 きめ細かな指導で、基礎・基本や自ら学び自ら考える力を身に付ける  
少人数授業・習熟の程度に応じた指導など、個に応じたきめ細かな指導の実施を推進し、基礎・基本の確実な定着や自ら学び自ら考える力の育成を図る。
- 2 発展的な学習で、一人一人の個性等に応じて子どもの力をより伸ばす  
学習指導要領は最低基準であり、理解の進んでいる子どもは、発展的な学習で力をより伸ばす。
- 3 学ぶことの楽しさを体験させ、学習意欲を高める  
総合的な学習の時間などを通じ、子どもたちが学ぶ楽しさを実感できる学校づくりを進め、将来、子どもたちが新たな課題に創造的に取り組む力と意欲を身に付ける。
- 4 学びの機会を充実し、学ぶ習慣を身に付ける  
放課後の時間などを活用した補充的な学習や朝の読書などを推奨・支援するとともに、適切な宿題や課題など家庭における学習の充実を図ることにより、子どもたちが学ぶ習慣を身に付ける。
- 5 確かな学力の向上のための特色ある学校づくりを推進する  
学力向上フロンティア事業などにより、確かな学力の向上のための特色ある学校づくりを推進し、その成果を適切に評価する。

この「学びのすすめ」から、『学び』とは、「基礎・基本を確実に身に付けること」「自ら学び自ら考える力を身に付けること」「個性等を伸ばすこと」「学ぶ楽しさを実感すること」「学ぶ習慣を身に付けること」などであると考えられる。

加えて、障害のある児童・生徒には、「自己のもつ能力を最大限に伸ばし、自立し、社会参加するための基礎となる力」の育成が求められる。

この『学び』を充実させていくために、各学校・学級においては、進級や進学などを通して、児童・生徒の実態把握や指導内容・方法、指導の手だて等を途切れることなくつなげ、積み上げていくことが欠かせない。つまり、『学びの連続』である。このためには、

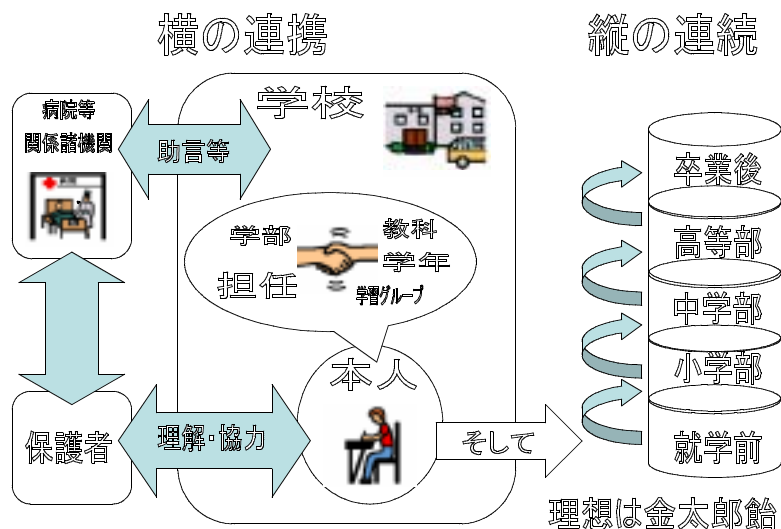
教師間の、指導に関する共通理解をいかにもつか。

児童・生徒が自信をもてるような授業の在り方とは、どうあるべきなのか。

家族や友達など、児童・生徒を支え、受容する環境・地域との連携の在り方はどうあるべきか。

医師や\*OT、PT、ST、前籍校、関係諸機関等との連携をいかに図るか。

という「横の連携」と、  
就学前から、小学校  
(部) 中学校(部)  
高等学校(部)での  
引き継ぎをどのよう  
に行っていくのか。  
などの「縦の連続」をい  
かに広げていくかが大き  
く関係してくると考える。  
「横の連携」を充実さ  
せることで『学び』の幅



を広げ、何度も反復し、繰り返して確実なものを形作りながら、その上に、また一步、次の課題を広げていくという「縦の連続」が、『学びの連続』を作り上げていくのである。

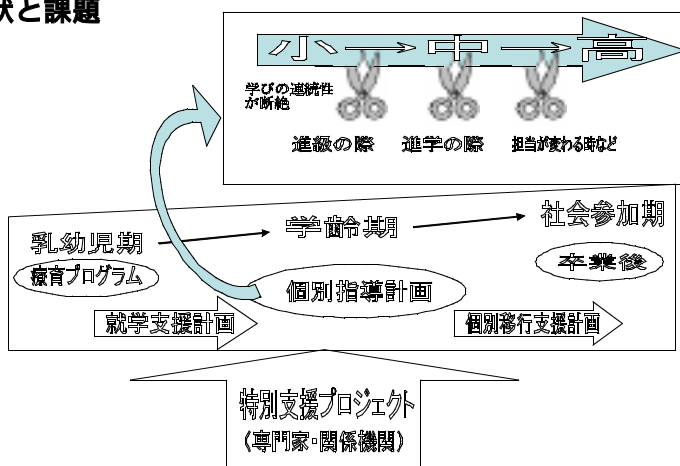
\* OT = Occupational Therapist : 作業療法士    PT = Physical Therapist : 理学療法士  
ST = Speech Language and Hearing Therapist : 言語聴覚士

### 3 各学校・学級の個別指導計画の現状と課題

この『学びの連続』のために、各学校・学級においては個別指導計画が大きな役割を担う。

そこで、研究員が所属する各学校・学級の個別指導計画の現状と課題について報告し合った。

その結果、個別指導計画の作成は、各学校・学級で確実に定着してきているものの、これを『学びの連続』



の視点から見たとき、次のような課題があることが明らかになった。

在籍する学年、学部、学校等が変わることによって『学び』の連続性が断絶してしまう。同じ校内においても、指導教員間で児童・生徒に関する情報が共有されていない傾向があり、授業の担当者が替わると『学び』が連続しなくなる。

計画と結果としての評価はあるが、支援方法や使用した教材・教具、評価の観点や評価

方法に関する情報が少ない。

何を引き継げばよいのか、何を断ち切った方がよいのかなどの課題整理が不十分である。どのような情報をどうまとめていけばよいのか、情報の伝達方法の検討が不十分である。

#### 4 研究仮説の設定

本研究では、以上のような『学びの連続』の定義と、各学校・学級の個別指導計画の現状と課題を踏まえ、次のような研究仮説を設定した。

日常の教育活動において、指導と評価の一体化を図りながら、児童・生徒の『学び』を支援するとともに、学年間、学部間、学校間等が円滑に接続して『学び』を連続させれば、個に応じた指導が充実する。

#### 事例研究

『学び』を連続させるためには、当該児童・生徒の実態についての適切な引き継ぎが必要である。また、従来の計画 実践 評価で完結するのではなく、計画 実践 評価 改善 次の計画というように、指導と評価とは別物ではなく、評価の結果によって後の指導を改善し、さらに新しい指導の成果を再度評価するという、指導に生かす評価を充実させることが重要である。

そこで、本研究では、A中学校知的障害心身障害学級とB肢体不自由養護学校高等部における事例研究にあたり、これまでの資料（通知表や個別指導計画の評価、就学相談時の引き継ぎ資料等）の内容を整理・分析し、生徒の適切な実態把握や指導内容・方法、手だて等の連続が可能であるかを検証した。また、学習結果だけでなく学習の過程を評価するため、その指標となる「具体的な評価規準」を定めた学習指導案を作成し研究授業を行った。そして、授業の結果を基に、『学び』を連続させるために必要な事項を整理し「評価表」を作成した。

なお、心身障害教育の評価規準については、国から特に参考資料が示されていないため、本研究では、小学校、中学校の通常の学級における評価の観点を参考にして作成した。

#### <事例1> A中学校知的障害心身障害学級「数学科」の事例

#### 1 実態把握

##### (1) これまでの資料から

障害のある生徒が、中学校に入学し、心身障害学級に入級するに際して送付される資料は、生徒が在籍していた小学校の学級（通常の学級、心身障害学級）により多少違いがあるが、児童指導要録抄本（第6学年）、就学相談時の就学相談票、面接票、医師観察記録、就学相談資料、個別指導計画指針、就学・転学資料などがある。

このうち、教科の学習状況について触れているのは、指導要録抄本、個別指導計画指針、就学・転学資料である。その他のものは、主に生活・行動面や身体状況・医療面についての内容であり、比較的この面に関しての生徒の実態はつかみやすい。

教科学習の主な情報源の指導要録抄本は、生徒が在籍していた学級により表記が異なる。

通常の学級に在籍していた生徒の場合、各教科の学習の記録は、観点別学習状況の評価がBやC、評定も1あるいは2の表記で、総合所見及び指導上参考となる諸事項の記述は、例えば「国語の学習が好きで、中でも漢字を書くのが好き」といった客観性に乏しい表現がほとんどである。未定着にもかかわらず「繰り上がりや繰り下がりができる」と不正確な記述もあった。そのため、通常の学級の中で、どのような配慮をして授業を行い、どのような観点で評価を行ってきたかを把握することが難しい。また、通常の学級で不登校であった場合は、「不登校のため評定不能」と無記入のものもあった。

これに対し、心身障害学級に在籍していた生徒の場合は、教科や領域の学習状況、さらに生活面までの評価が全て文章で表記されていて具体性がある。ただし、指導要録抄本は6学年に限られるため、「～ができる、できない」「～をした」といった記述で、これまで使用した教材や指導の手だて、学習進捗の詳細は十分に読み取れない。

また、個別指導計画指針は全般的に簡略化されたもので、生徒の課題についてのポイントは押さえてあるが、具体的な記述に乏しく、通常の学級から送付されたものの中には白紙のものもあった。

なお、通知表は、公簿ではないため、引き継ぎに際して小学校から送付されることはない。

## (2) 本学級における実態把握

本学級における国語科、数学科の授業は、生徒一人一人の課題に応じた指導を、より一層充実させるため、担任数のグループで授業を行っている。グループの編成に際しては、上記のように引き継ぎ資料だけでは、生徒の教科学習の実態が正確に読み取れないため、年度当初に1ヶ月ほどの期間をとって入級した生徒の実態把握を行っている。

まず、約20種程度の課題プリントを用意し、生徒自身ができそうなプリントを選択して取り組む。その結果を見ながら理解度に合った内容のプリントにも取り組ませ、それらの結果を判断材料に担任間で検討し、仮のグループ分けを行う。

その後、仮グループでの授業の様子（生徒間の人間関係も含む）や理解度によりグループを再編成し、年間指導計画を立てている。また、学期に1回程度、担任間で検討し、生徒の学習の状況により、グループを再編成している。

## 2 研究授業

### (1) 単元名 「1000までの数...金銭実務/両替の理解」(数学のグループ学習)

#### (2) 単元について

中学校心身障害学級の生徒は、小学校時代の経験から数学に苦手意識がある場合が多い。特に、計算では数字だけが一人歩きし正解するが数量がとらえられないことが多々見られる。

そこで、本単元では、 $5 \cdot 10 \cdot 100$ をまとまりとしてみる力、それを基礎とした繰り上がり、繰り下がりの仕組みの理解と計算練習から、応用の『お金』の計算、実際の買い物学習へと発展させ、将来の自立に向けた学習につながるよう計画した。この際、家庭との連携を図った学習も考えていく。「自分にもできる」という達成感から数学への自己肯定的な自信と意欲を導き出し、今後の学習へ連続性をもたせるように本単元を設定した。



### (3) 生徒及びグループの実態

本グループは、2・3年生6名で構成されている。ほとんどの生徒が、5・10・100のまとまりを意識しながら、たし算、ひき算の計算ができ、繰り上がり、繰り下がりの仕組みをほぼ理解できているが、数量への意識にはまだ課題がある。

生徒C (中2)	自閉症	<p>小学校6年間知的障害心身障害学級に在籍。意識が自分の世界に向いていることが多く、全体への話を自分の事としてとらえるのが特に難しいが、話を聞ける場面が増えてきている。</p> <p>数学は、昨年も同グループで学習した。小学校では5・10のまとまり、10までのたし算、ひき算を学習した。これを基礎に昨年は繰り上がりのある3桁+3桁の計算、繰り下がりのある3桁-2桁の計算がほぼ確実にできるようになった。しかし、長期休業後は、計算の混乱がまだある。</p>
生徒D (中3)	知的障害	<p>小学校は通常の学級に在籍。5年生からことばの教室(言語障害学級)へ週2時間通級した。生活や授業にとっても積極的だが、全体への話が指導者との一対一の話になるなど、状況判断が難しいことが多い。</p> <p>前年度、タイル図を基に100までの数量、繰り上がり、繰り下がりの仕組み(未定着)等を学習した。本年度は1学期に別グループだったが、理解の進度、意欲、対人関係を考慮し、本グループへ編入した。グループの他の生徒に比べ現時点の理解度には課題がある。</p>

### (4) 単元の目標

1000までの数に関心をもち、具体物やタイルなどの操作を通して、数え方や数の読み方、書き表し方、大小、順序などを理解し、その発展として、お金についての知識を深める。

### (5) 単元の評価規準

ア 数学への関心・意欲・態度	イ 数学的な見方や考え方	ウ 数学的な表現・処理	エ 数量、図形などについての知識・理解
1000までの数や、その応用としてのお金の数え方に関心をもち、数を数えたり、かき表したり、お金を効率的に使ったりしようとする。	ものの個数を数える活動やタイル操作を通して、5・2進位取り記数法の仕組みについて考える。	5、10、100のまとまりを用いて数を能率よく数え、1000までの数の加法・減法の意味について理解して計算することができる。また、1000までの数を合成したり分解したりすることができる。	1000までの数について、数え方や数のよみ方、かき表し方、大小、順序などを理解している。

### (6) 学習活動に即した具体的な評価規準

ア 数学への関心・意欲・態度	イ 数学的な見方や考え方	ウ 数学的な表現・処理	エ 数量、図形などについての知識・理解
1000までの数を数えたり書き表したりしようとする。 お金の模型を用いた活動に興味、関心をもち、お金を数えたり両替しようとする。	タイルを用いて5・2進位取り記数法の仕組みを考える。 お金の模型等を用いた活動を通して、お金の量としてとらえ、5・2進位取り記数法を用いて、いくらあるか考えたり、両替の方法について考えたりする。	5のまとまり、10のまとまり、100のまとまりを用いて、数を能率よく数えたり、加法・減法の計算をしたりすることができる。 1000までの数の合成・分解の考え方をを用いて、お金を両替することができる。	1000までの数の数え方や数のよみ方、かき表し方、大小、順序、計算の仕方などを理解している。 1000円までのお金の大小、種類、両替などを具体的に理解し、日常の買い物に応用している。

(7) 単元の指導と評価の計画 (66時間扱い)

理解度により、以下の第1～3次までの内容を繰り返し行い、全員の目標を達成する。

次	主な学習内容	評価規準	評価方法
第1次 (10時間)	< タイル等を使用して5・10のまとまりを数量としてとらえる > ・和が5、10のたし算、5、10からのひき算の理解	ア - イ - ウ - エ -	操作活動 操作活動 発言、プリント 発言、プリント
第2次 (24時間)	< 繰り上がり、繰り下がりの仕組みを理解する > ・繰り上がり、繰り下がりのある式の計算練習 (3桁+3桁、3桁-2桁程度)	ア - イ - ウ - エ -	操作活動 操作活動 プリント 発言、プリント
第3次 (32時間)	< お金の学習：お金の種類、大小、たした場合の桁の合わせ方を理解する > ・一円が10個で十円、十円が10個で百円、百円が10個で千円・・・等、まとまりとしてのとらえ方の学習(硬貨と紙幣の関係の理解) ・お金の模型を使用した買い物の模擬練習・・・(本時) 37/66	ア - イ - ウ - エ -	操作活動 発言 プリント 自己チェックシート

(8) 本時の指導

ア 本時の目標

お金の模型を使用して具体的にお金の大小、両替の仕組みを理解し、その応用として、千円までの両替ができるようになる。

イ 本時における個別の評価規準

\* 下線の部分は、自立活動の指導にかかわる内容

	ア 数学への関心・意欲・態度	イ 数学的な見方や考え方	ウ 数学的な表現・処理	エ 数量、図形などについての知識・理解
生徒C	<u>全体に向けての説明や他の生徒の意見をしっかりと聞き、お金を数えたり両替したりしようとする。両替の活動に興味をもち楽しく授業に参加して、既習の知識や技能などを進んで用いようとする。</u>	5・2進位取り記数法で、お金がいくらあるか考えたり、両替の方法について考えたりする。	説明を集中して聞き、数の合成・分解の考え方を考えて、お金を両替し、発表したり、プリントに解答したりできる。	タイルの合成、分解を理解している。硬貨、紙幣の種類を理解している。お金を数量に置き換えることを理解している。両替の意味と方法を理解している。

ウ 教材の説明と指導方法

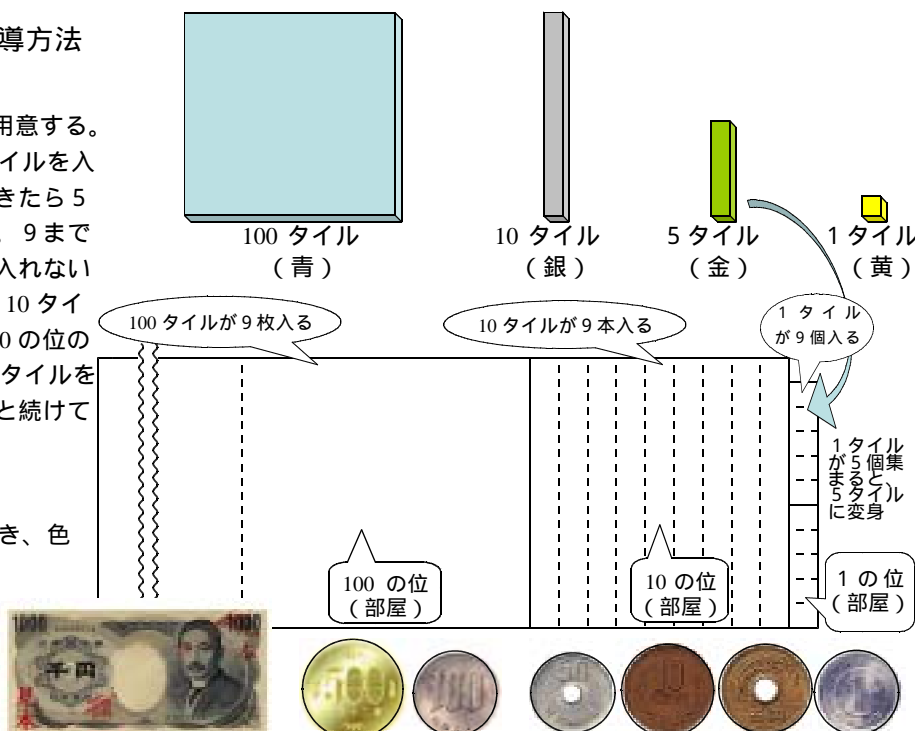
< タイル >

1、5、10、100を用意する。

\* 1の位の部屋に1タイルを入れていき、5個まできたら5タイルに変身させる。9までしか1の位の部屋に入れないので、10まできたら10タイルに《変身》して10の位の部屋へ移動する。10タイルを増やしていき……と続けていく。

< お金の模型 >

\* 硬貨、紙幣の絵を描き、色画用紙に印刷する。切り取って裏にマグネットを付ける。



	学 習 内 容	生徒Cの活動【評価規準】	指 導 者 の 活 動	生徒C、Dへの支援・指導の手だて	教 材 ・ 教 具
導 入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 始業のあいさつ</li> <li>・ 5・10の合成・分解の復習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 号令に合わせて始業のあいさつをする。</li> <li>・ タイル図を見ながら、質問に答える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>( T 2 は後方に位置し、主に後列生徒の指導及び T 1 の教材展開の補助)</li> <li>・ タイル図を用いて、1タイルから順に貼っていき、生徒の答えを導く。タイルを置き換えて5・10の合成・分解をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ T 1 は、全体に向けての説明で、集中できない生徒に意識的に声かけや質問(特に生徒C)をして注意を促し授業に集中するようにする。</li> <li>・ T 2 は、全体を見て前を見ていない生徒に(生徒Dには落ち着くように)声かけする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ マグネット付きタイル 種類・色：1 黄、5 金、10 銀、100 青</li> <li>・ タイル(1タイルは一辺5cmの正方形、10タイルは50cm×5cmの長方形とし、工作用紙で製作)</li> </ul>
展 開	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ お金の種類を硬貨と紙幣の模型で学習</li> <li>・ タイルをお金に置き換えて一円から千円までの関係を学習</li> <li>・ 学習プリントでタイル図、お金の数え方、大小等の復習</li> <li>・ お金の模型を黒板に貼りながら両替を練習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 提示されたお金がいくらかをを考えようとする。 【ア 関・意・態】(発言)</li> <li>・ 一円が10個で十円、十円が10個で百円…になることを考える。 【イ 見方・考え方】 (操作活動)</li> <li>・ プリントに取り組んで、分からないときは、自分から質問し、できた場合は報告する。 【ウ 表・処】(プリント)</li> <li>・ 指名された生徒は前へ出てお金の模型を用いて実際の両替をする。</li> <li>・ 硬貨の種類を考えて両替する。 【エ 知・理】(プリント)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一円、五円、十円…と一種類ずつ出しながら質問する。</li> <li>・ タイル図にお金の模型を重ね合わせながら数量的な関係を考えられるようにする。</li> <li>・ 学習プリントの配布。</li> <li>・ 早くできた生徒には同種の別プリントを与えて、理解度の確認をする。</li> <li>・ 両替の仕方をお金の模型で説明し、生徒を指名する。 生徒が両替に使う硬貨の種類を判断する。 指導者が両替の硬貨の種類に条件をつける。(例：百円の両替に五円と五十円を入れる)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ T 1 は、生徒の答え方から理解度を判断し必要に応じて個別指導も入れる。</li> <li>・ T 2 は、生徒Dが、先に答えないように注意する。また、意識が向かない生徒には声かけし、状況により注意もする。</li> <li>・ T 1、T 2 は、全体を回りながら生徒の理解度を確認し、質問があれば適宜助言していく。自分から言えない生徒には適切な助言を行う。</li> <li>・ 授業全体で T 2 は T 1 を補う形で助言する。主に後列の3名の様子を見ながら助言する。生徒Dが投げやりにならないように個別指導する。</li> <li>・ 生徒が混乱した場合には適宜ヒントを与え、本人が自分で気付いて正解を導き出せるようにする。理解度により、千円までの両替もさせてみる。</li> <li>・ T 2 は、生徒が前方へ意識を集中しているかを確認しながら、様子により声かけしていく。生徒Cは意識が途切れがちなので、他の生徒の答えについて質問し意識を向けるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ タイル図(上記の1~100タイルに対応。模造紙使用)</li> <li>・ マグネット付きお金の模型(一円、五円、十円…千円まで。色別の硬貨、紙幣)</li> <li>・ 拡大版タイル、タイル図(1タイルが10cm角。お金の模型が重ねられる大きさに設定)</li> <li>・ 学習プリント：2~5種用意</li> </ul>
ま と め	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 何円が5個、10個でいくらかになるのかを復習</li> <li>・ 学習チェックカードへの記入</li> <li>・ 終業のあいさつ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 説明をよく聞き、答える。</li> <li>・ 学習チェックカードへ今日の学習内容を振り返って記入する。</li> <li>・ 終業のあいさつをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ お金の模型で説明しながら、適宜生徒を指名する。</li> <li>・ 学習チェックカードを配布し、記入の指示をする。</li> <li>・ 次の時間の予告をする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒が積極的に答えられるように促しながら学習内容の復習をしていく。</li> <li>・ T 1、T 2 は、生徒一人一人がチェックカードにきちんと記入しているか確認しながら、必要に応じて助言する。生徒Dは否定的に書くので一緒に学習を振り返って考えるようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学習チェックカード(本時の学習内容記入、四者択一形式による理解度の自己判断、難点記入)</li> </ul>

### 3 結果

今回の授業では、タイル図による数量のとらえ方の学習が基盤となって、どの生徒も積極的に授業に参加し、千円までの両替が予想以上に容易に理解できた。生徒一人一人の学習の実現状況は、いずれも「おおむね満足できる」以上の状況であると判断できる。

このことは、逆に、指導者側が生徒の理解の進度を高く評価して、もう少し高難度の評価規準を設定してもよかったという反省にもつながる。

### 4 引き継ぎ資料の工夫（評価表の作成）

授業研究の結果を基に、次の場で有効に活用されるような「評価表」を工夫した。

（生徒Cの場合）

単元名	「1000までの数...金銭実務 / 両替の理解」		37 / 66 時間（第3次）	
所見	<ul style="list-style-type: none"> <li>・声かけが必要だが、学習内容をよく理解することができた。</li> <li>・千円までの両替は、ヒントを与えることで、自分で考え正解することができた。</li> <li>・プリント学習では、自力でほぼ全問正解できた。指名に対しての発表もよく理解して答えることができた。</li> <li>・タイルを基にして、5・10・100の合成・分解を理解できた。硬貨、紙幣の種類、名称、大小の関係は正確に理解できた。タイルの量と関連付けてお金の量をとらえることができた。両替の仕組みを正確に理解できた。</li> </ul>			
教材等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・マグネット付き 1・5・10・100 タイル</li> <li>・お金の模型（一～五百円硬貨、千円札）</li> <li>・学習プリント</li> </ul>		<使用方法> ・5・2進法のタイル図を利用して、お金の数量関係を理解させる。	
観点	ア 数学への関心・意欲・態度	イ 数学的な見方や考え方	ウ 数学的な表現・処理	エ 数量、図形などについての知識・理解
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お金の模型を使用したお金の種類、数え方、大小の復習</li> <li>・お金の両替の学習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・千円までの両替の学習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・5・2進位取り記数法を用いたお金の学習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・5・10・100の合成、分解、お金の種類、お金の数え方、大小、両替の学習</li> </ul>
評価規準（評価）	全体に向けての説明や他の生徒の意見をしっかりと聞き、お金を数えたり両替したりしようとする。 両替の活動に興味をもち、楽しく授業に参加して、既習の知識や技能などを進んで用いようとする。	5・2進位取り記数法で、お金がいくらかあったり、両替に方法について考えたりする。	説明を集中して聞き、数の合成・分解の考え方を活用して、お金の両替したり、発表したり、プリントに解答したりできる。	タイルの合成、分解を理解している。 硬貨、紙幣の種類を理解している。 お金を数量に置き換えることを理解している。 両替の意味と方法を理解している。
学習状況	集中力が途切れやすいので、様子を見ながら声かけし、教材展開に確実に視線を向けるよう促す必要がある。（手のひら遊びにこだわりがある。）	百円=十円×10枚（できる） 百円=十円×9枚+五円×2枚（要ヒント）	5・2進位取り記数法の理解はできている。	タイルとお金の関係がつかない。 おつりの学習へ

<事例2> B 肢体不自由養護学校高等部「保健体育科：体育」の事例

### 1 実態把握

(1) これまでの資料から

指導と評価の一体化を図るためには、生徒の実態把握と目標設定、そしてそれに対応した評価規準の作成が必要である。

そこで、まず、事例対象生徒Eの実態把握をするため、これまでの通知表や個別指導計画の評価、引き継ぎ資料などから、当該授業に関係する内容を整理・分析した。

(通知表の体育欄とその他身体面に関する記載)[一部省略]

学年	体育(球技・集団スポーツについて)	その他、身体面について
小1	<p>【サッカー】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ボールを追ってよく動いている。</li> <li>・集団スポーツでは雰囲気圧倒される。</li> </ul> <p>【ドッジボール】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・だんだんルールが分かってきた。</li> <li>・ボールを止めたり、手で打ったりすることができる。</li> </ul> <p>【ポートボール】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・キーパーに向かってボールを転がすことが上手になってきた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラッチで歩けることが増えている。</li> <li>・友達の車いすを押しながら、音楽に合わせて歩くことができる。</li> <li>・手とひざでの移動が減り、クラッチを使用した移動が増えている。</li> <li>・体重増加に気を付けている。</li> <li>・クラッチが自分にとって歩くのに必要なものと感じてきている。手とひざでの移動が当たり前だった以前に比べると大きな成長。</li> </ul>
小2	<p>【ゴロバレー】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・一人でボールをキャッチして、一人でボールを返すことができる。</li> <li>・片手で打つ方が強い球になることを指導するとすぐにできた。</li> </ul> <p>【ハンドサッカー】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・動きが難しいので教員の介助で動いた。</li> <li>・シュートは一人で行った。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・音楽に合わせて、できるだけ一人で歩くようにしている。時々転ぶが頑張っている。</li> <li>・より良い動きを獲得するために、走る・歩く・這う・高這い、腹筋運動を行う。初めはクラッチで歩いていたが、後半は手すりにつかまり一人で歩くことも重点的に行った。</li> </ul>
中1	<p>【卓球】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・とても上手に速い球を打ち返していた。</li> </ul> <p>【ハンドサッカー】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・コートの中を走り回っている。</li> <li>・今はルールの理解よりも「楽しくたくさん動こう」ということを大切に取り組んでいる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カロリー消費をねらってよく身体を動かすようにしているが、身体を動かすのが億劫そうなので、意欲的により多く身体を動かす課題設定が必要。</li> <li>・療育センターの訓練では、歩き方を改善するというより筋が硬くなることを防ぐことを目的に行っている。</li> </ul>
中2	<p>【サッカー・ゴロ野球】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>恥ずかしがりながらも、全体がシュートを始めるとゴールを守ろうとしたり、自分からボールに向かったり、活動への意欲が徐々に出てきている。</u></li> </ul> <p>【ワンベース野球】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>ボールに集中して打てるようになった。</u></li> <li>・<u>ベースに向かって走るのはまだ不確実。</u></li> </ul> <p>【ハンドサッカー】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゴールキーパーをやりたいがっている。</li> </ul>	(参考になる記述なし)
中3	<p>【ワンベース野球】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>ボールを打ってからベースに走り、セーフかアウトか判定するルールを理解してゲームを楽しむことがだんだん定着してきた。</u></li> <li>・打つことも、守ってボールを追いかけることも一生懸命取り組んでいた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・10月、右アキレス腱延長術と右ハムストリング延長術を行った。</li> </ul>

(個別指導計画・体育の評価)

学年	体育の評価(球技・集団スポーツについて)	次年度への引き継ぎ
中1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>ルール理解よりも「楽しくたくさん動こう」... (略)...</u></li> <li>・はじめのうちは、単にボールを追って走るだけの動きであったが、最近はゲームの中で役割を意識してパスをもらいシュートを決めることが増えてきている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・簡単なルールを理解してゲームを行う。</li> <li>・授業の流れに乗ってたくさん動く。</li> </ul>
中2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>恥ずかしがりながらも、... (略)...</u></li> <li>・<u>ボールに集中して打てるようになった。</u></li> <li>・<u>ベースに向かって走るのはまだ不確実。</u></li> <li>・ハンドサッカーで主にゴールキーパーを担当したが、ボールを避けてオウンゴールが多い。</li> </ul>	同上
中3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>ボールを打ってからベースに走り... (略)...</u></li> </ul>	記載なし

これまでの体育に関する資料等を整理・分析した結果、次のようなことが明らかになった。

ア 体育に関しての資料は、通知表のコピーと個別指導計画の評価のみであった。

イ 個別指導計画の評価は通知表とほぼ同じ内容が書かれていた。(下線    )

ウ 通知表の記載から、過去に授業で行われた種目は把握できた。

エ 通知表の記載から、生徒Eは、「自分の役割を理解し、意欲的にゲームに参加するようになっている」印象を受けるが、実際に生徒Eと接して受ける印象との間にズレを感じた。(これは、通知表の記入欄はスペースが限られており、その中で書かれる内容としては、「できること」「できるようになったこと」等、その生徒のよい面がクローズアップされているためである。そのため、通知表の記載からは、生徒の課題を含む全体像の把握は困難であった。)

オ 具体的な実施方法(特別ルール等)、手だて(補助具、支援方法等)は書かれていなかった。

## (2) 本校の実態把握の方法

上記のとおり、これまでの資料からは生徒の全体像を把握することは困難であった。また、現在本校では「体育」について実態把握するための手だて(スポーツテスト等)は行っており、入学相談(学力考査・行動観察・生徒面接・保護者面接)の結果を受けてグルーピングをし、授業を行っている。

このグルーピングには厳密な基準はなく、教師の話し合いで決定し、4月に入学して1～2ヶ月経過した時点で見直しを行っている。結果として授業を始める際には、その單元における生徒の実態をきちんと把握することはできず、『なんとなく分かる』という状態で授業を行うことになっている。

## 2 研究授業

事例対象生徒Eの実態把握が不完全な状態で、目標設定・評価規準の作成を行い、以下のような学習指導案で授業研究を実施した。

### (1) 単元名 「球技：ハンドサッカー」(高等部5グループ)

### (2) 単元について

本単元のハンドサッカーは、既存の競技では十分に対応しきれない肢体に不自由のある生徒の実態に合わせ、活躍の場を保障し、生徒個々の能力を引き出し、心身を健全に育成するために、東京都肢体不自由養護学校研究会で考案された競技である。

7人ずつのチームで行う競技であり、そこにはチームで協力し合ったり助け合ったりという集団スポーツ特有の楽しさがある。加えて、独歩の生徒でも車いすの生徒でも、それぞれの障害の状態に応じてシュートの醍醐味を味わい、ゴールの喜びを体感できるという魅力がある。毎年2月に都大会があることから、それに向けて本校では、体育の時間に毎年取り組んでいる内容である。(大会には、中学部、高等部の生徒が参加)

そこで、昨年の授業や大会の結果を受けて、生徒たちの関心・意欲を高めていき、授業を進めたいと考えている。また、集団スポーツを通して、チームメートと協力したり競い合ったりする体験をし、個々の体力・運動技能を高めるとともに、障害があっても生涯にわたってスポーツに親しむ態度を養いたい。

### (3) 生徒及びグループの実態

本グループは、高等部 1～3 年生 14 名で構成された「\*知的代替の教育課程」のグループである。障害の状態は、脳性まひ、筋ジストロフィー、軟骨形成不全症などに起因する肢体不自由など多様である。 \*「知的代替の教育課程」=教育課程編成の特例により、知的障害養護学校の教育課程に替えて編成した教育課程のこと

生徒 E (高 1)	脳性まひ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちが集中していると、練習の目的やゲームの勝敗を意識して取り組もうとする。活動への参加を促す声かけが常に必要である。【運動への関心・意欲・態度】</li> <li>・気持ちが集中していると、具体的に示された課題に対しては意識して指示通りに動くことができる。指示の内容は十分に理解できる。【運動についての思考・判断】</li> <li>・クラッチ使用で歩行が不安定であるため、ゲーム中は介助が必要である。歩きながらボールを蹴ることができる。止まって、身体を安定させればボールを手で取ったり投げたりすることができる。【運動の技能】</li> <li>・ルールに関して、シュートが入ったら点数が入ることや、ゲームの勝敗など基本的なことは理解できる。【運動についての知識・理解】</li> </ul>
---------------	------	---

### (4) 単元の目標

ハンドサッカーの技能を身に付け、互いに協力しチーム内での役割を分担して計画的に練習し、ルールや作戦を工夫してゲームができるようになる。

### (5) 単元の評価規準

ア 運動への関心・意欲・態度	イ 運動についての思考・判断	ウ 運動の技能	エ 運動についての知識・理解
友達とともに協力し、球技の楽しさや喜びを求めて進んで取り組もうとするとともに、勝敗に対して公正な態度をとり、安全に練習やゲームをしようとする。	チームの課題や自分の能力に適した課題の解決を目指して、作戦を立て、練習の仕方やゲームの仕方を工夫している。	球技種目の特性に応じた技能を身に付け、作戦を生かした攻防を展開してゲームができる。	自分の障害の状態に応じた合理的な練習の仕方や、球技種目の特性、競技の審判方法などの知識を身に付けている。

### (6) 学習活動に即した具体的な評価規準

ア 運動への関心・意欲・態度	イ 運動についての思考・判断	ウ 運動の技能	エ 運動についての知識・理解
ハンドサッカーの楽しさや喜びを求めて主体的に取り組もうとする。 チームにおける自分の役割を自覚して友達と協力しながら、練習やゲームをしようとする。 ルール・マナーを守り審判の判定に従い、安全なプレーをしようとする。	チーム内での自分の役割を意識し、自分に合った練習や競技方法を考えている。 自分のチームのよさを生かした作戦を立てている。	ハンドサッカーに必要なパスやシュートの技能を自分に合った方法で身に付ける。 チームのメンバー一人一人の特徴を知り作戦を生かした攻防を展開してゲームができる。	自分の障害の状態に応じた合理的な練習の仕方などの知識を身に付けている。 ハンドサッカーの競技方法や審判の方法について知っている。

### (7) 単元の指導と評価の計画 (19時間扱い)

次	学習活動	評価規準	評価方法
1	・オリエンテーション(学習のねらいや進め方を知る。)	ア-	観察、発言
・	・既習のハンドサッカーにおけるできる技能を確認する。	ア-	発言
2	・安全についてのきまりを確認する。	イ-	観察、発言
・	・チーム分けをし、役割(ポジション)を分担する。	ウ-	観察
(本時) 1-2/19	・ハンドサッカーの基本的なルールを復習し、チーム練習や試しのゲームをする。		

(8) 本時の指導

ア 本時の目標

昨年度までやってきたハンドサッカーの基本的な技術やルールを思い出し、ボールの感触を確かめ、一人一人が今できる技能を生かしながら、練習や試しのゲームをする。

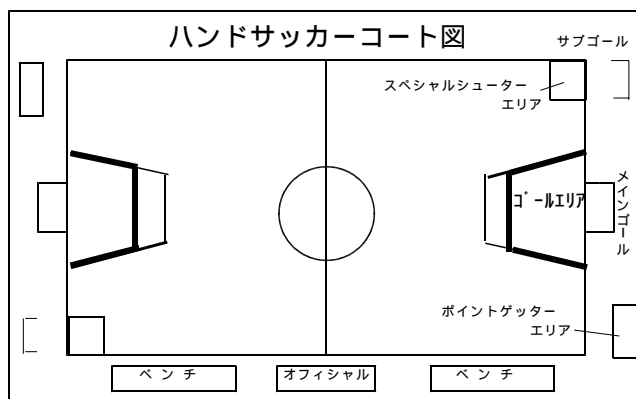
イ 本時における個別の評価規準

\* 下線の部分は、自立活動の指導にかかわる内容

	ア 運動への関心・意欲・態度	イ 運動についての思考・判断	ウ 運動の技能
生徒E	集中して教員の説明を聞き、練習や試しのゲームに意欲的に取り組もうとする。 友達と協力してゲームを楽しもうとする。	様々なシュート方法を試し、自分が今できるシュート方法を考えて決める。	試しのゲームの中で、今、自分のできるシュートをする。

ウ 展開

	学習内容	生徒の活動	指導者の活動・留意点	生徒Eの活動	生徒Eに対する教師の支援	教材・教具
導入	<ul style="list-style-type: none"> <li>あいさつ</li> <li>準備運動</li> <li>ハンドサッカーのルールの復習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>集合して始業のあいさつをする。</li> <li>係の指示に従って準備運動を行う。</li> <li>ルールについて質問されたことに答える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>本時の流れについて説明する。</li> <li>作戦板に示しながら説明する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>声かけに従い、あいさつや返事をする。</li> <li>係の指示に従って準備運動をする。</li> <li>集中して教員の説明を聞く。 【関】ア - (観察、発言)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>T2は、生徒Eが授業の流れにのるよう近くで声かけをする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>軽快な音楽</li> <li>作戦ボード</li> </ul>
展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>ポジションに分かれた練習</li> <li>試しのゲーム</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>必要な補助具がある生徒は自分で用意するか、誰かに頼んで用意する。</li> <li>自分のポジションの練習をする。</li> <li>チームで集まり、ポジションや作戦等の確認を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ポジションごとに分かれ、練習の指示・アドバイスをする。</li> <li>試合前のチームでの確認では、必要に応じて助言する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分のポジションの練習場所に移動する。</li> <li>様々なシュートを試し、自分にあったシュート方法を考える。 【思】イ - (観察、発言)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒Eが自分でシュート方法を工夫する場面を作り、必要に応じてT1やT2はアドバイスや指導を行う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ボール</li> <li>ゴール</li> <li>サブゴール</li> <li>得点・タイマー</li> <li>ホイッスル</li> <li>ゼッケン</li> <li>車いす</li> </ul>





### 3 結果

授業を実施してみると、実態把握や教師間の共通理解の十分でなかったことから、生徒Eに対する支援が適切に行えず、効率的な指導ができない場面があった。

例えば、生徒Eがシュート練習で自分に合ったシュート方法を考える際、複数の教員が上投げ・下投げ・右手投げ・左手投げ・蹴る等の様々な指示を出したため、生徒Eは混乱し、最終的にはシュート方法を教師の意見で決めてしまった。このため、生徒Eの「運動についての思考・判断」の評価をすることができなかった。

この単元は、中学部でも取り組んでいた内容なので、中学部からの引き継ぎ資料の中に生徒Eのシュート方法が記載されていれば、その方法から練習を始め、更に技術を発展・向上できる可能性があったと考えられる。つまり、『学び』の連続性が断絶してしまい、また、一からのスタートになってしまったと言える。

### 4 引き継ぎ資料の工夫（評価表の作成）

今回の授業研究を受け、生徒の『学び』を連続させ、個に応じた指導を充実させるための引き継ぎ資料について検討した。

単元の指導と評価の計画を立てる際に、情報として欲しかった内容は、具体的な実施方法（特別ルールなど）、具体的な手だて（補助具、支援方法）、教材、であった。そこで、以下のような「評価表」を考案した。

（生徒Eの場合）

単元名	「球技：ハンドサッカー」		1～2 / 19時間	
所見	<ul style="list-style-type: none"> <li>・注意力が散漫で、声かけをしないと、別のことへ注意が向かうことが多々あった。</li> <li>・シュート練習では、教員が指示を出しながら、左手で上投げ、右手で上投げ、左手で転がす、足で蹴るなどの方法で試したが、本人には分かりにくく、シュートの確率も悪かった。</li> <li>・試しのゲーム中、一人でいると自分のポジションから離れてしまうことがあるので、教師の支援が必要であった。（ポジションはポイントゲッター）</li> </ul>			
教材等	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クラッチを使用して歩行（教師1名が介助）。</li> <li>・ハンドサッカーに関する特別な自助具、補助具は、使用しなかった。</li> </ul>		<使用方法>	
観点	ア 運動への関心・意欲・態度	イ 運動についての思考・判断	ウ 運動の技能	エ 運動について知識・理解
学習活動	・ハンドサッカーのルールの復習	・ポジションに分かれて自分にあったシュート方法を考える活動	・試しのゲーム	
評価規準（評価）	集中して教員の説明を聞き、意欲的に取り組もうとする。（発言、観察） 友達と協力してゲームを楽しもうとする。（観察）	A B 様々なシュート方法を試し、自分が今できるシュート方法を考えて決める。（発言、観察）	* ゲームの中で、今、自分のできるシュートをする。（観察）	A
学習状況	声かけをすると指導者を見て、話を聞くことができた。	結果的に左手シュートに決めたが、これは教師の指示で決めたものであったため、評価することができなかった。	声かけに従って行った左手シュートは正確にできた。	

・体育の場合、この評価表に加えて、写真やビデオでの記録もあるとよい。

## 『学びの連続』を円滑に行うための「移行ポートフォリオ」の試案

### 1 情報の共有及び活用を阻害している要因

事例研究から、児童・生徒の『学び』を連続させるために不可欠な情報の共有及び活用が不十分であることが明らかになった。この要因として、進級先や進学先が、どのような情報を必要としているか分からないため、将来的にも活用することを前提に整理していない、指導の評価は、児童・生徒のよさや可能性を中心に記述するため、本当に必要な支援や手だてに関する情報の蓄積がない、などが考えられる。

しかし、最も大きな要因は、情報を共有し活用する中心が学校にあるからだと考えた。情報を扱う中心が学校であるために、以下のような実態がある。

- ・児童・生徒及び保護者が、自分たちが情報を活用する主体だと意識できない。
- ・情報を、いつ、どこで、だれが、どのように活用するかについて積極的な意図がもてないために、不必要な情報も含めた網羅的な情報のやりとりになってしまう。
- ・プライバシーの保護などの理由から、公簿でないものは、安易に外部へ情報を渡せない。

### 2 「移行ポートフォリオ」の試案

以上のような状況を改善するために、本分科会では、アメリカで出版されている「Transition Portfolios for Student with Disabilities」を翻訳し、この内容を参考にしながら「移行ポートフォリオ（仮称）」（以下、「移行ポートフォリオ」という。）を試案した。

「ポートフォリオ」は「紙ばさみ」という意味で、情報を入れるものである。ここでいう「ポートフォリオ」とは、一人一人の児童・生徒の学習の過程及び成果に関する情報・資料が、長期にわたり目的・計画的に蓄積された集積物のことであり、「移行」とは、学年間や学部間、学校間など生活する場が変わることを意味している。

この「移行ポートフォリオ」は、情報を共有し活用する中心を、これまでの学校から、児童・生徒及び保護者にする。つまり、児童・生徒及び保護者が、学校等で蓄積・整理された情報を受け取り、その中から必要な情報を抽出し自分たちで活用する、もしくは地域で活用するために関係機関へ情報を提供する、というものである。指導や支援を受ける児童・生徒又は保護者が情報を扱うので、より積極的な情報の利用が期待できるし、プライバシー保護等の判断についても、特に問題は生じない。

ここでは、学校が情報を収集するための「情報収集用ポートフォリオ」と、児童・生徒及び保護者が活用するための「移行ポートフォリオ」の二つで定義する。この作成・活用の手順は次のようになる。

- (1) 指導を通して得た、児童・生徒が身に付けた力やその力を引き出す支援、課題等の情報を、一度、「情報収集用ポートフォリオ」に集める。

こうした情報を作り出すためには、児童・生徒の適切な実態把握はもとより、力を引き出す適切な環境や支援について、常に教師が客観的・分析的に評価し、記録しておかなければならない。事例研究で示したような「評価表」を作成したり、児童・生徒の作品やビデオ等も資料として整理したりしておくことが有効と考える。

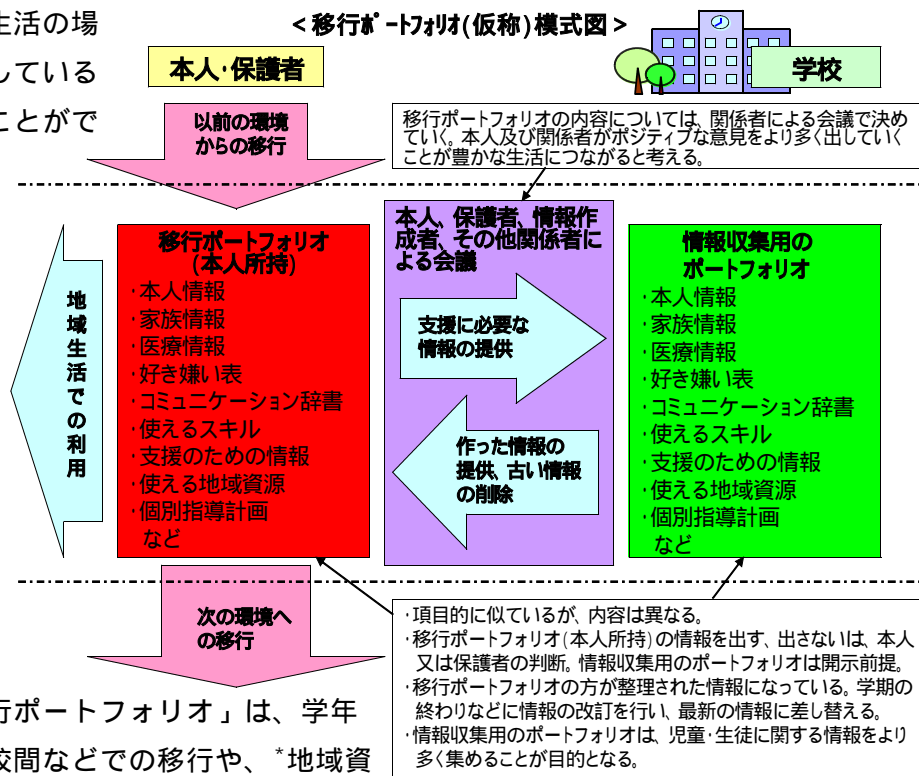
- (2) 集めた情報を、例えば「医療情報」「緊急時の対応」「教科学習情報」など、その児童・

生徒に必要とされる項目で整理し、インデックスを付けてファイリングする。

- (3) こうして整理された情報を児童・生徒及び保護者に提示し、共に話し合っ、これらの情報の中から、どれを「移行ポートフォリオ」に入れるかについて検討する。

この話し合いの場に、次の生活の場で新たにかかわる人も参加できるならば、情報を選択する際に、次の生活の場で本当に必要としている情報を取り出すことができる。

児童・生徒及び保護者が「移行ポートフォリオ」を利用してかかわる人々と情報をやりとりすることは『学び』が連続する環境作りに役立つと考える。



- (4) 作られた「移行ポートフォリオ」は、学年間や学部間、学校間などでの移行や、\*地域資源を利用する場合に、児童・生徒及び保護者が活用していく。なお、「移行ポートフォリオ」の形態や様式は、特に例示しないが、個別指導計画を改良するだけでも十分な効果が期待できる。「移行ポートフォリオ」を個別指導計画の改善・充実の視点の一つとして提案したい。

\* 「地域資源」= 障害児・者が利用する地域の教育、医療・保健、福祉、労働等の機関、店舗及び行政サービス等のこと

### まとめと今後の課題

- (1) 事例研究では、これまでの通知表や個別指導計画の評価等を整理・分析し、『学び』を連続させる手だて等の記述があるかを検証したが、思わしい結果は得られなかった。
- (2) 研究授業では、評価規準を定めた学習指導案を作成して授業に臨み、客観的・分析的な評価を行った。その結果、評価規準に基づく「A、B、C」の評価だけではなく、指導の手だてや教材等、『学びの連続』に必要な情報を盛り込んだ「評価表」を作成することができた。
- (3) 「移行ポートフォリオ」の「情報を共有し活用する中心を、これまでの学校から、児童・生徒及び保護者にする」という発想は、今、求められている「個別の教育支援計画」の作成にもつながるものである。児童・生徒一人一人の『学びの連続』のために必要とされる有効な情報を蓄積した「移行ポートフォリオ」の活用は、学年間、学部間、学校間の指導内容の重複や欠落をなくし、系統的、継続的な指導による累積効果をもたらすものと期待できる。

『学びの連続』に必要なことは、指導に生かす有効な情報をいかに連続させていくかである。そのためには、医療等の関係諸機関も含めた多方面との連携による情報の共有も必要である。今後は、情報の蓄積方法のほかに、こうした連携の在り方を探ることが課題である。

## 国語の指導内容における評価方法の改善

### 研究の概要

本分科会では、知的障害養護学校及び小・中学校知的障害心身障害学級における国語科の指導と評価の一体化を図るため、「知的障害教育における国語科の評価規準」(試案)の作成と活用を中心に、実践的な研究を行った。

この評価規準の作成にあたり、知的障害養護学校及び小学校知的障害心身障害学級において計4回の研究授業を行った。

研究授業では、事例対象児を決めて、評価規準の素案を用いた学習指導案を作成し、評価規準の考察、修正を重ねた。

さらに、作成した評価規準を基に、各学校での児童・生徒の実態や学習活動に即した具体的な評価規準が作成しやすくなることを目指し「評価規準の具体例」を示した。

この評価規準の作成過程を通して、知的障害教育の授業改善につながる評価の在り方が明らかになった。

### 主題設定の理由

今日、絶対評価と個人内評価を一層重視した、児童・生徒の客観的・分析的な学習状況の評価の充実が求められている。

心身障害教育においても、これからの評価は、児童・生徒の実態の幅が大きいことを考慮して、各教科等で適切な評価の観点を設定し、一人一人の実態に即した具体的な評価規準に基づき、客観的・分析的な評価を行っていくことが必要である。

知的障害養護学校及び小・中学校知的障害心身障害学級(以下「知的障害学級」という。)における児童・生徒の学習状況の評価は、個別指導計画に基づき、単元や本時のねらいが達成できたかという視点から評価することが基本であるが、これまでの評価は、教師各々の個人的な判断に基づいて行われることが多く、評価の在り方に違いがでてくる場合があった。

そこで、本分科会では、知的障害養護学校や知的障害学級における国語科の指導に視点をあて、評価方法の改善による授業改善を目指して、本主題を設定し研究を進めることにした。

### 研究の内容・方法

#### 1 国語科の評価の実態把握

まず、本分科会員全員が、今年度、実施予定の国語科の一単元の学習指導案を各自の方法で作成し、実践の様子を撮影したビデオを含め、事例研究を行った。

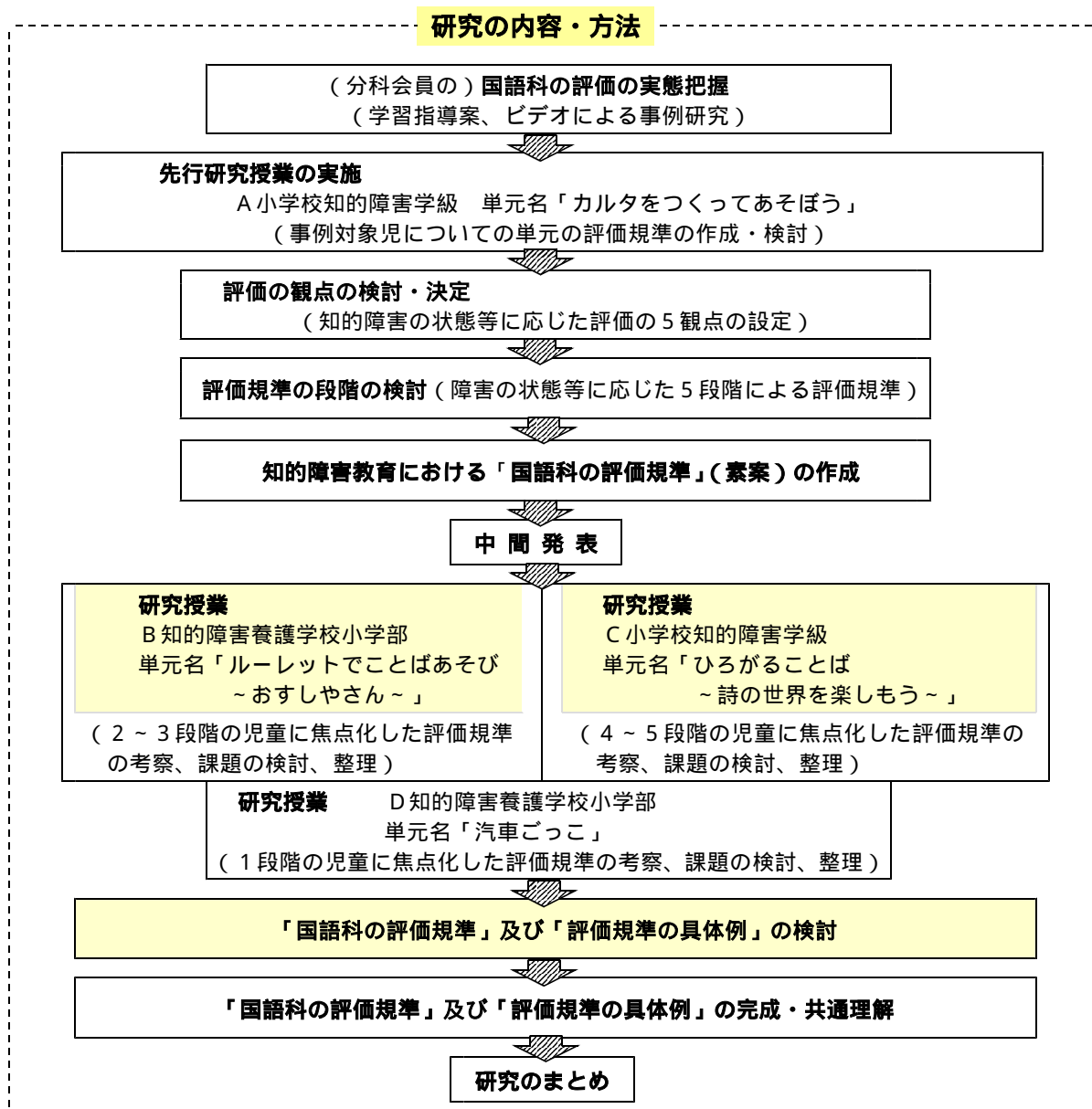
その結果、個別指導計画に基づいた学習指導案が作成されているものの、単元の目標や評価については、「知識・理解」に関するものが多いことが明らかになった。

また、重度の障害のある児童・生徒の学習状況の評価は、「関心・意欲・態度」を中心としていることが分かった。

## 2 研究授業を通じた評価規準の作成

次に、「平成 14 年度東京の教育 21 研究開発委員会指導資料集」や国立教育政策研究所の評価資料等を参考に「知的障害教育における国語科の評価規準（試案）」（以下「国語科の評価規準」という。）を作成し、4 回の研究授業を通して、検討・修正を重ねた。

また、各学校での児童・生徒の実態や学習活動に即した具体的な評価規準が作成しやすくなることを目指し、「評価規準の具体例」を作成した。



## 3 「国語科の評価規準」について（4～12ページ参照）

### (1) 「国語科の評価規準」の考え方

この「国語科の評価規準」は、知的障害のある児童・生徒が学ぶ国語科の指導におけるよりよい指導と評価を目指して作成したものである。

これにより、各学校や学級で国語科の指導を行う際に、一人一人の児童・生徒の学習状況の評価の目安とすることができると考えた。

## (2) 評価の観点について

知的障害教育における評価の観点や規準については、国から特に例示されていない。

そのため、本研究では、まず、小学校の国語科の評価の5観点（「国語への関心・意欲・態度」、「話す・聞く」、「書く」、「読む」、「言語についての知識・理解・技能」）を参考に評価の観点を定めることを検討した。

しかし、盲学校、<sup>ろう</sup>聾学校及び養護学校学習指導要領（以下、「学習指導要領」という。）の知的障害養護学校の国語科の内容は、「聞く・話す」「読む」「書く」の順で構成されていること、また、話すことは、音の認識が十分にできるようになって初めてできると言われていること、さらに、書いてことばを表すためには、音を正確に聞き取る力や再生する力、単語や話の内容を理解する力が必要であることなどから、本研究では、評価の観点を、「国語への関心・意欲・態度」、「聞く・話す」（小学校は「話す・聞く」）、「読む」「書く」（小学校は「書く」「読む」の順で構成）、「言語についての知識・理解・技能」の5観点とした。

なお、「国語への関心・意欲・態度」及び「言語についての知識・理解・技能」の部分は、「聞く・話す」「読む」「書く」の観点で分けした。さらに、「聞く・話す」の部分は、言語障害等のある児童・生徒への対応も考慮して「聞く」と「話す」に区別して表記した。

## (3) 知的障害の状態等に対応した「国語科の評価規準」の段階の目安

学習指導要領において、知的養護学校の各教科の内容は、学年別ではなく、小学部3段階、中学部1段階、高等部2段階で示されている。これは、対象とする児童・生徒の学力などが、同一学年であっても、知的発達遅滞の状態や程度が様々であり、個人差が大きいためである。また、個々の児童・生徒の実態等に即し、教科の内容を選択し、指導しやすくするためでもある。

そこで、この「国語科の評価規準」も、これに習い、以下のような5段階で設定した。

1～3段階	盲・ろう・養護学校の小学部学習指導要領（国語科）の目標・内容に相当
4段階	盲・ろう・養護学校の中学部学習指導要領及び小学校学習指導要領＜第1学年及び第2学年＞（国語科）の目標・内容に相当
5段階	盲・ろう・養護学校の高等部学習指導要領及び小学校学習指導要領＜第3学年及び第4学年＞（国語科）の目標・内容に相当

5段階を越える評価規準が必要な児童・生徒に対しては、小学校学習指導要領＜第5学年及び第6学年＞（国語科の目標及び内容）及び小学校や中学校の通常の学級で使用されている評価規準を基に作成することが望ましい。

なお、1～2段階の「評価規準」及び「評価規準の具体例」は、「東京都立盲学校、ろう学校及び養護学校教育課程編成基準・資料」にある「知的障害養護学校における各教科の具体的内容（国語）」や知的障害教育に関する文献等を基に設定した。また、言語的な発達の視点も重視し、「音の認識」や「音節分解」、「一音での音声表出」などについても取り上げた。

さらに、本研究の際に行った研究授業の学習指導案から、1～4段階について、評価規準及び評価規準の具体例を追記した。



知的障害教育における国語科の評価規準（試案）

平成 15 年度東京都教育研究員  
（心身障害教育部会：教科・領域分科会）作成

第 1 段階		
	評価規準	評価規準の具体例
国語への 関心・ 意欲態度	声や音のする方に、振り向いたり、興味を示している 話し手の方を見て聞こうとしている	ア) 声や音などのする方に関心をもち見ようとしている イ) 短い時間ならば、座って聞こうとしている ウ) 教師と一緒に歌遊びや歌遊びなどを楽しみにして、聞こうとしている エ) 教師が行う手遊びや紙芝居、パネルシアター、ペープサートなどを見て、歌詞やセリフ、音などを聞こうとしている
	自ら行動するときに表現しようとしている 話し掛けに応じ表現しようとしている	オ) 自分から体を動かし、声を出したり身体表現したりしようとしている  カ) 教師の話し掛けに表情や身振り、簡単な言葉で応じようとしている キ) 教員の言葉掛けて、自分から手を挙げたり立ち上がったろうとしている
	絵本などを読んでももらい、見たり聞いたりしようとしている 自分や友達のしるしに関心をもち、見たり選んだりしている	ク) 教材や絵カードなどに関心を示し、進んで見たり聞いたりしようとしている ケ) 絵本に関心をもち、読み聞かせなどを楽しんで見たり、聞いたりしようとしている コ) 学習などに使うしるしやものの名前に関心をもち、見たり選んだりしている サ) 机やロッカーなどの自分のしるしに関心をもち、自分のものと友達のを区別しようとしている
	いろいろな筆記具を使って書こうとしている	シ) 線や形などを書くことに興味をもち、自分から書こうとしている ス) 文字などを見ながらまねて書こうとしている
聞く・話す	声や音のする方に、振り向いたり、耳を傾けたりしている 短い時間ならば教師や友達の方を見て話を聞いている	ア) 音や音楽が鳴る方に顔を向けたり、耳を傾けたり近付いたり離れたりにしている イ) 音と光、音と振動などを感じて、反応している ウ) 自分の名前を呼ばれることを楽しみにして、耳を傾けている エ) 短い時間ならば、話している人を見ている オ) 簡単な指示の声に反応して、行動している カ) 教師や友達の話や動きに関心をもち、親しみをもって聞いている キ) 日常生活の場面で必要な話し言葉が分かっている ク) 身近にあるものの名前を聞いて選んでいる ケ) よく使われる名詞に関連した動詞を聞いて行動している（「てをつなごう」「ボールちょうだい」など） コ) 切符を取る、駅で降りるなどの指示を聞いて行動している サ) 教員や友達の歌う歌に興味をもって聞いている シ) 絵本や写真、模型などに知っているものが出てくると反応している ス) 絵本の読み聞かせやテレビなどの音声や音、音楽などを楽しく聞いている
	自ら行動しようとするときに表現している  教師などの話し掛けに応じ、表情や身振り、音声や簡単な言葉で表現している	ア) 体を動かすときや遊んでいるときに、体の動きに伴って声を出している イ) 教師や友達に要求などを伝えようとして、掛け声のような発声を出している ウ) 呼び掛け、要求、拒否を表すような動作をしたり声を出したりしている エ) やって欲しいことなどを音や身体で表現している オ) ごっこ遊びの中で自分の役割に合わせて行動している カ) 「ハイ」「イヤ」を表情や動作、または、一言や喃語で言っている キ) 「おはよう」「さようなら」「ありがとう」「どうぞ」等のあいさつを発声を伴った動作で示している ク) それらしい発音で返事をしている ケ) 返事やあいさつなどを二音以上で表現している コ) 教師などに話し掛けられたり、自分の名前を呼ばれたりしたら、身振りや表情で答えている サ) 簡単な言葉で返事をしている シ) 教員の言葉掛けに応じ、音声などで表現している ス) 簡単な要求が相手に分かるように簡単な言葉で言っている セ) ごっこ遊びをしながら、自由に話したり尋ねたりしている ソ) 身近な事物の名前を模倣して言ったり、身近な事物の名称を自分から言ったりしている タ) 歌に合わせて音声で表現している
読む	教師と一緒に絵本などを楽しんで見たり読んだりしている  くつ箱や机などに書かれた、自分や友達のしるしが分かる	ア) 絵本に出てくる身近な動物や事物などを興味をもって見ている イ) 果物や身の回りにあるものの絵を注目して見ている ウ) 歌詞などを聞いて、果物や動物など身近なものの名前を見分けている エ) 絵本などに出てくる平仮名に関心をもって見ている オ) 自分を示す学級内の物品や本などのしるしが分かっている カ) 電車の駅名や交通機関の表示に興味をもち、見ている キ) 学習などに使うしるしやものの名前に関心をもって見ている ク) いくつかのしるしを弁別したり、平仮名を読んだりしている ケ) 自分のしるしや名前と友達のを大体区別している
書く	いろいろな筆記具を使って書くことに親しんでいる 線や形などを興味をもって書いている なぐり書きや簡単ななぞり書きをしている	ア) いろいろな筆記用具を使って、なぐりがきをしている イ) 毛筆などを使って楽しく書いている  ウ) いろいろな筆記用具を使って紙の上に線や形を書いている  エ) ペンやクレヨンなどを使って絵に色をぬったり、同じ絵を線で結んだりしている
言語知識に	何の音か認識している  一音のものを認識し	ア) 歌遊びなどの中で、楽しみながら言葉を聞き分けたり、声を出したりしている イ) 何の音、何の鳴き声、誰の声、どこから聞こえるかなどが大体分かっている  ウ) 手、目など一音節の単語を教師が言うと、模倣して一音を出そうとしている

ついで の 技能	ている 発声などで表現して いる 一語文を話している	エ)一音程度のものの名前が分かり、絵カードや写真カードをとっている オ)理由により違う泣き方や発声で表現や要求をしている カ)発声できる喃語(一音)が増えている キ)「バン」「バイバイ」など、身の回りのものや動作を表す一語文を話している
	目の前で動くものを 注視・追視している	ク)目の前で教材を左右や上下に動かすと、その動きに応じて注視したり、追視したりしている
	好きなものを持ちたり 遊んだりしている	ケ)ボタンやスイッチの存在に気付き、操作して動かしている コ)自分で関心のあるものを持って動かしたり、手指を使って動かしたりして遊んでいる

## 第 2 段階

	評価規準	評価規準の具体例
国語への 関心・意欲・態度	話し手の方を見て聞 こうとしている	ア)教師や友達が話していることを聞こうとしている イ)教師が行う手遊びや紙芝居、パネルシアター、ペープサートなどを、最後まで見て、歌詞やセリフを聞こうとしている
	要求や思ったことを 簡単な言葉で表現し ようとしている	ウ)教師や友達に話し掛けたり働き掛けたりしようとしている エ)簡単な言葉でのやりとりをしようとしている
	文字などに関心をもち、 読もうとしている	オ)絵本やテレビ、まんがなどに出てくる平仮名に関心をもち読もうとしている カ)文字をかたまりとして意識し、読もうとしている
	文字に関心をもち、 書こうとしている	キ)見本を見ながら文字を書こうとしている ク)自分の名前や身近なものの名称など、簡単な平仮名を書こうとしている
聞く・話す	話し手の方を向いて 聞いている  話しの内容のごく大 まかなことを聞き取 っている	ア)話し掛けた人の方を向いて聞いている イ)人の話を注意して聞いている ウ)声を掛けられたり、指名されたりしたことを聞いて、応じている エ)友達からの働き掛けや呼び掛けを聞いて、正しく反応している オ)話の内容の大体を聞いて行動している カ)絵本や簡単な紙芝居、VTRなどの大体の内容を聞き取っている
	見聞きしたことなど を簡単な言葉で話し ている  簡単な要求や、思っ たことなどを簡単な 言葉で表現している	ア)自分の名前や友達の名前を言っている イ)身近な事物の名称を言っている ウ)身近な人に簡単なあいさつの言葉を言っている エ)自分の経験したことや見聞きしたことを、教師などに簡単な言葉で話している オ)尋ねられた事柄について簡単な言葉で話している カ)要望などを簡単な言葉で伝えている キ)友達と一緒に絵本やテレビ、写真などを見ながら、簡単な言葉で話している ク)友達と一緒に簡単なセリフのある劇をしている ケ)簡単な伝言を教師や友達などに伝えている
読む	文字などに関心をもち、 読んでいる 平仮名で書いた自分 や身近な人の姓名や ものの名前を読ん でいる 簡単な平仮名を読ん でいる 絵本などに書かれた 文字の拾い読みをし ている	ア)自分や友だちの平仮名の名前を読んでいる イ)身の回りにあるものを示す文字を見て持ってきたり、正しいものをとったりしている ウ)平仮名をかたまりとして意識し、単語として読んでいる エ)平仮名で書かれた自分や教師、友達の名前を単語として読んでいる  オ)平仮名で書かれた数文字の語句を読んでいる カ)平仮名の清音をほぼ読んでいる キ)文字をつなげ、単語として読んでいる ク)チラシやパンフレットなどに書かれている身近な文字を拾い読みしている ケ)絵本や優しい読み物などの文字の拾い読みをして、大体の内容が分かっている
	文字を書くことに興 味をもって書いている 平仮名のなぞり書き をしている 簡単な平仮名の視写 をしている 平仮名で、自分の名 前を書いている	ア)点線の上をなぞって書いている イ)縦や横の点から点まで線で結んでいる ウ)簡単な図形をまねして書いている エ)自分で平仮名のなぞり書きをしている オ)一筆から二筆書きの平仮名をなぞっている カ)平仮名の清音を、見本を見て書いている  キ)自分の名前を、見本を見ながら平仮名で書いている
言語につ いての 知識・ 理解	擬声語により動物な どの区別をしている 二音、三音のものが 分かっている	ア)いぬ、ネコ、とりなど身近な動物の鳴き声を区別し、写真や絵などを選んでとっている イ)二～三音程度のものとそのものを表す名前が分かり、絵や写真などを選んでとっている
	二音、三音の言葉な どを言っている 音源の音を模倣して いる 状態を表す言葉をい くつか言っている 簡単な二語文を言っ ている	ウ)二～三音以上の簡単な言葉や単語を模倣したり、言ったりしている  エ)楽器の音、生活の音(リンリン、ピーポーピーポー)などをまねして言っている オ)開ける、空っぽ、暑い、赤い、大きい、おいしいなど、状態を表す言葉をいくつか言っている カ)「わんわん、ごっちおいで」「ごはんたべようね」など、いくつかの二語文を言っている
	二音以上のものの文 字を認識している	キ)うさぎ、うし、うまなど二～三音の言葉を、一音ずつ順番に発音したり、並べたりしている



・技能	図形の形や身の回りにあるものなどの文字を認識している	ク) 丸、三角、四角などの単語と形が分かり、一音ずつ順番に発音したり、並べたりしている。
	毛筆などで文字を楽しんで書いている	ケ) 文字に興味をもち、広告などにあるいろいろな形の文字を書いている コ) 毛筆などいろいろな筆記具を使って、楽しく文字を書いている

### 第 3 段階

評価規準		評価規準の具体例
関心・意欲・態度	話を最後まで聞こうとしている	ア) 相手に気持ちを向け、話を理解しながら聞こうとしている イ) 友達の発表や意見を聞こうとしている
	経験したことなどについて話そうとしている	ウ) 進んで伝えたいことを表現しようとしている エ) 表現すること、話すことを楽しんでいる
	気に入った絵本などを進んで読んでいる	オ) 自分の読みたいもの、読みたい部分を選び、声に出してはっきり読もうとしている カ) 題材やテーマについて興味をもって読もうとしている
	簡単な文章を書こうとしている	キ) 進んで文を書こうとしている ク) 題材やテーマにあった言葉を考えて書こうとしている
聞く・話す	話を聞いて、内容のあらましが分かっている	ア) 相手の話を最後まで聞いている イ) 教師の説明、友達の話、簡単な放送、録音を聞いて、内容のあらましが分かっている ウ) 遊び方やルール、やり方などを注意して聞いている エ) 話を終わりまで注意して聞き、自分が分からないところがあるか分かっている
	物語などを聞いて、おおよその内容が分かっている	オ) 話や指示を聞いて、すぐに行動に移している カ) 物語などの読み聞かせを聞いて、登場人物や内容を分かっている
	見聞きしたことなどのあらましを教師や友だちと話している	ア) 身近なものや興味のあるものの名前を言っている イ) 身近な人に日常のあいさつをしている ウ) 見たり聞いたりしたことを、自分から教師や友達に話している エ) 題材やテーマについて、見聞きしたこと、感想などを話している オ) 物語、劇、映画、テレビなどで見たり聞いたりしたことを話している カ) 劇のおおまかな流れを理解して、セリフを言っている キ) 時系列であったことを思い出し、整理して人に話している ク) 聞いていて分からないときは、自分から尋ねている ケ) 自分の希望や意見を発表している コ) しりとりやなぞなぞをしている
読む	簡単な語句や短い文などを正しく読んでいる	ア) 絵本、まんがや簡単な読み物などを読んでいる イ) 絵の提示なしに、曜日や日付、時間割や学習内容を読んでいる
	漢字で書かれた自分や身近な人の姓名を読んでいる	ウ) 漢字で書いてある教師や友達の名前を読んでいる
書く	簡単な語句や短い文を平仮名などで書いている	ア) 枠内に、簡単な単語や文章を平仮名で書いている
	経験したことを、簡単な文で書いている	イ) 絵日記に昨日あったことなどを自分で書いている ウ) 自分の気持ちや感想を簡単な文章で書いている エ) 教師と一緒に簡単な手紙を書いている オ) 身の回りにおける片仮名で書くべき言葉が分かり、書いている カ) 身の回りにおけるものの名前を、見本を見ながら簡単な漢字を使って書いている
言語についての知識・理解	話には声の大きさや速さがあることに気付いている	ア) 声の大きさや速さによって、話の内容が伝わりやすくなったり、伝わりにくくなったりすることに気付いている
	姿勢に注意してはっきりとした発音で話している	イ) 正しい姿勢で、口を大きく開けて話している
	教師や友達に親しみをもって話している	ウ) 教師や友達に慣れ、親しみをもって楽しそうに話している
	平仮名を読んでいる	エ) 平仮名の清音を読んでいる
の知識・理解	片仮名を読んでいる	オ) 片仮名で書かれた身の回りにおけるものの名前を読んでいる
	助詞「は」「へ」「を」を簡単な文の中で読んでいる	カ) 〇〇は、どこへ、誰になどを正しく読んでいる
の知識・理解	日常使われる簡単な漢字を読んでいる	キ) 自分の名前や簡単な漢字を読んでいる
	平仮名を自分で書いている	ク) 平仮名の清音を書いている
の知識・理解	片仮名を自分で書いている	ケ) 平仮名の文を、名詞と助詞を意識して書いている コ) 身の回りにおけるものの名前を片仮名で書いている

・技能	<p>ている 助詞の「は」「へ」「を」 を簡単な文の中で書 いている 日常使われる簡単な 漢字を書いている 毛筆などいろいろな 筆記具を使って書い ている</p>	<p>サ) 日常よく使われる簡単な漢字を視写している シ) 平仮名、片仮名、漢字混じりの文章を視写している ス) 簡単な文を書くときに、助詞を正しく書いている セ) 身の回りにおける平仮名のものの名前を書いている ソ) 日常よく使われる簡単な漢字を、へんとつくりの形を意識しつつ視写している タ) 縦書き、横書きを、見本を見て書いている チ) 毛筆などいろいろな筆記具を使って、簡単な文字を正しく書いている ツ) 紙の大きさや用途を(教師に支援されつつ)考えて、いろいろな筆記具を選ん で文字などを書いている</p>
-----	---	--

第 4 段階

	評価規準	評価規準の具体例
国 語 へ の 関 心 ・ 意 欲 態 度	<p>話題からそれないように相手に聞き直したり、尋ねたりしようとしている。 大事なことを落とさないように聞こうとしている 尋ねたり共感したりしながら聞こうとしている</p>	<p>ア) 分からないときは、自分から聞き返したり、尋ねたりしようとしている イ) 大事なところを落とさないように相手の話を最後まで聞こうとしている ウ) 朝の会などで友達の話に共感して楽しく聞こうとしている</p>
	<p>相手に応じ、経験した事などについて、話そうとしている 知らせたいことを選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話そうとしている 話題からそれないように話し合おうとしている</p>	<p>エ) 朝の会などで、自分が昨日経験したことから話題を選んで、話そうとしている オ) 昨日の出来事など、相手に分かるように話そうとしている カ) 話の順序を考えながら、整理して話そうとしている</p>
	<p>易しい読み物の内容を大体とらえて楽しんで読もうとしている 自分なりに想像をふくらませて、楽しんで読もうとしている 声に出して、楽しんで読もうとしている</p>	<p>ク) 簡単な物語などの内容や登場人物などが分かり、興味をもって読もうとしている ケ) 絵本などの絵と文章から、自分なりに想像をふくらませて読もうとしている コ) 絵本などを自ら声を出して楽しんで読もうとしている</p>
	<p>自分で考えながら文章を書き、書いた文を読み返そうとしている 事柄を集めたり簡単な組み立てを考えたりして文章を書き、読み直そうとしている</p>	<p>サ) 自分が経験したことなどを、意欲をもって楽しそうに書いたり、読み返そうとしている シ) 短冊カードなどに書きたいことを書いてから、順序立てて書こうとしている</p>
聞 く ・ 話 す	<p>大事なことを落とさないようにしながら聞いている</p>	<p>ア) 大切なところを意識しながら、文末表現を注意して聞いている イ) 順序を示す接続語に注目して聞いている ウ) 一斉的な場面で話している内容をおおむね分かって聞いている エ) 尋ねたり共感したりしながら聞いている オ) 話題をとらえて、相手の話を最後まで聞いている カ) 場面や説明された事柄のまとまりをとらえて、自分なりに想像したり、感じたりして聞いている</p>
	<p>相手に応じて、知らせたいことを選んで話している</p>	<p>ア) 学級や家庭における日常生活の中で経験したことから、選んで話している イ) 一対一で話している ウ) 一対複数で話している エ) ものを作ったり作業したりする順序、行動の順序、時間の順序を考えながら話している オ) 二つないし三つ程度の文を伝えるように話している カ) 読んだ本の中から、おもしろかったところや楽しかったところを相手に分かるように紹介している キ) 自分が一番知りたいことが分かり、話している ク) 読み取ったことを絵画で表現したり、挿絵や写真から読み取ったことを説明したりしている</p>
	<p>事柄の順序を考えながら話している 相手に分かるように話している</p>	<p>ケ) 話し手と聞き手が相互に入れ替わりながら話し合っている コ) 一対一もしくは少人数で、知らせたいことや分かり合いたいことについて話し合っている サ) 話題となっている事柄について、意見を言ったり、聞いたりしている シ) 読み取ったことを絵画で表現したり、挿絵や写真から読み取ったことを説明したりしている ス) 友達の話聞いて、分からないことを尋ねている</p>
読 む	<p>自ら気に入った易しい読み物を読んでいる 時間や事柄などの順序に着目し、内容の大体を読みとっている 場面や事柄のまとまりなどについて叙述に即して読んでいる 場面や事柄のまとまりなどについて自分なりに想像を広げながら読んでいる 説明されている事柄や場面を叙述と結び付けて想像しながら読んでいる</p>	<p>ア) 読み聞かせて紹介された本や自分が好きな本を楽しんで読んでいる イ) あらすじを押さえながら、興味をもったところについて場面を想像豊かに思い描いて読んでいる ウ) 順序よく並べられた写真と、文章とを照応するなど、言葉とのつながりを大切にしながら読み進めている エ) 場面などを自由に想像して読んでいる オ) 一つ一つの語句や表現に注意し、叙述に即して正確に読んでいる</p>
		<p>カ) 物語のあらすじを押さえながら、場面ごとに想像を広げ、叙述と結び付けて読んでいる キ) 相手の気持ちを考えながら、文章を読んでいる ク) 物語で書かれていることなどを、自分の経験を基に考えながら読んでいる</p>

	<p>声に出して読んで、語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて感じたり考えたりしている 自分の読みたい本を探して読んでいる</p>	<p>ケ) はっきりとした発音で文章を読んでいる コ) 拾い読みではなく、ひとまとまりの語や文として読んでいる サ) 詩などの韻文を声に出して読んでいる シ) 題名や目次、見出しを手がかりにしたり、友達に尋ねたりして、本を探して読んでいる ス) 自分の興味のある事柄に関係のある本の位置を知っていて、本を探して読んでいる セ) どんな本を読んだか題名や内容を簡単にメモしている</p>
書	<p>相手や目的を意識して書いている</p> <p>書こうとする題材に必要な事柄を集めている</p> <p>自分の考えが明確になるように簡単な組み立てを考えている 事柄の順序を考えながら書いている 語と語や文と文との続き方に注意して書いている</p> <p>文章を読み返す習慣を身に付け、間違いなどに注意して書いている 自分や友達が書いた文章のよいところに目を向けて見付けている</p>	<p>ア) 自分がしたことや気付いたことなど、自分の身の回りの出来事を教師や友達に知らせようとして書いている イ) 自分の身の回りの出来事や行ったことを書いている ウ) 見たことや聞いたことを思い出しながら書いている エ) 絵や写真を素材に、話を作って書いている オ) 話を聞いて必要なことをメモにとったり、書いたりしている カ) 感動や疑問を言葉にして書いている キ) 題材に必要な事柄と、そうでない事柄とを区別して書いている ク) 伝えたいことをはっきりさせて文を書いている ケ) 文には始めと終わりがあることを意識して書いている コ) 観察したことを伝えるために、時間の移り変わりや様子の変化などを順序に気を付けて書いている サ) 行動や時間の移り変わりの順序を考えながら、自己紹介の文や手紙を書いている シ) 書いた文を声に出して読み返し、間違っているところがあれば見付けている ス) 自分の書いた文章のよいところを見付けている セ) 友達の書いた文章のよいところを見付けている</p>
言語について	<p>文の中における主語と述語との関係に注意して聞いている</p>	<p>ア) 「いつ」「誰が」「何を」が大体分かって聞いている イ) 文末表現を意識して聞いている ウ) 互いの発音、発声のよいところを発見しながら話を聞いている</p>
	<p>姿勢、口形などに注意して話している</p> <p>文の中における主語と述語との関係に注意して話している 丁寧な言葉遣いと普通の言葉の違いに気を付けて話している</p>	<p>エ) はっきりとした発音で話している オ) はっきりと聞き取れるような明瞭な発音で話している カ) 唇、舌などを適切に使った正しい発音で話している キ) 背中を伸ばした姿勢で話している ク) 母音「ア・イ・ウ・エ・オ」の正しい口形で話している ケ) 文章の中にある主語と述語がどれだか分かって話している</p>
知識理解・技能	<p>はっきりとした発音で読んでいる</p> <p>平仮名や片仮名、漢字を正しく読んでいる</p> <p>文の中における主語と述語との関係を理解している 言葉遣いに気を付けて読んでいる 敬体で書かれた文章などの文体を意識している</p>	<p>サ) はっきりと聞き取れるような発音で読んでいる シ) 背中を伸ばした正しい姿勢で読んでいる ス) 正しい母音「ア・イ・ウ・エ・オ」の口形で読んでいる セ) 擬声語や擬態語、外国の地名や人名、外来語などに、片仮名で表す語が一定の種類の語に限られることに気付いている ソ) 文や文章の中で漢字を読んでいる タ) 漢字の字形と具体的な事物(実物や絵など)とを結び付けている チ) おおむね第1(～2)学年に担当されている漢字を読んでいる ツ) 主語と述語をきちんと対応させて読んでいる テ) 主語が省かれている文の主語が分かって読んでいる ト) 相手や場に応じて適切で豊かな言葉遣いをしている ナ) 文章の中にある丁寧な言葉遣いのところに線を引いたり、答えたりしている</p>
	<p>平仮名を正しく書いている 片仮名で書く語を文や文章の中で正しく使っている 漢字を正しく書いている 漢字を書き、文や文章の中で使っている 濁音、半濁音、長音、拗音、促音、撥音の表記を正しくしている 助詞の「は」「へ」「を」を文の中で正しく使っている 句読点の打ち方を理解して文章の中で使っている かぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている</p> <p>文の中における主語と述語との関係に注意して書いている 姿勢や用具の持ち方を正しくして丁寧に書いている 点画の長短、接し方や交わり方等に注意して、筆順に従って文字を正しく書いている ②擬音語、擬態語を片仮名で書いている ②毛筆を使用して、文字の形や全体の大きさを考えたり、配列を工夫したりしながら書いている</p>	<p>ニ) 平仮名で文章を正しく書いている 又) 片仮名を実際に文や文章の中で使って書いている</p> <p>ネ) 文章の中に出てくる漢字を書いている ノ) おおむね第1(～2)学年に担当されている漢字を書いている ハ) 作文や日記帳の中に、知っている漢字を入れながら書いている ヒ) 「パンダがいる」、「ドーンとなった花火」など、濁音、半濁音、長音、拗音、促音、撥音の入った単語や文章を正しく書いている フ) 主語の後に「は」「が」などの助詞を付けたら、必要な箇所に句読点を打ったりして文を書いている ヘ) 文末には必ず句点を打って書いたり、必要な部分に読点を入れたりして書いている ホ) 「かぎ」を使って、会話文を書いている マ) 日記帳などに、友達の会話など、必要な部分に「かぎ」を使って書いている ミ) 主語と述語が入った文章を正しく書いている</p> <p>ム) 背中を正しく伸ばし、筆記具を正しく持って書いている</p> <p>メ) 正しい筆順で書いている モ) 文字の形に注意しながら、正しい形で書いている</p> <p>ヤ) 動物や交通機関、生活で聞こえる音などを片仮名で書いている</p> <p>ユ) 毛筆を使用して、文字の形に気を付けながら書いている ヨ) 一枚の半紙に何文字書くか考えて書いている ワ) 紙の大きさや用途を考えて、いろいろな筆記具を選んで文字などを書いている</p>

第 5 段階

	評価規準	評価規準の具体例
国語への 関心・ 意欲・ 態度	話の中心に気を付けて聞こうとしている	ア) 最も伝えたい話の中心は何かを考えながら、聞こうとしている
	相手や目的に応じ、調べたことなどについて、話そうとしている筋道を立てて話そうとしている 進んで話し合おうとしている	イ) 経験したことや、文章に書かれていることなどを順序立てて話そうとしている ウ) 最も伝えたい中心をどこに位置付けるか考えて話そうとしている エ) 一番聞きたいことについて、進んで質問しようとしている オ) グループや学校などの話し合いに積極的に参加しようとしている
	幅広くいろいろな読み物に興味をもち、読もうとしている 一人一人の考えや、感じ方の違いに気付いて読もうとしている	カ) いろいろな図書資料を調べたり、読んだことがない本を探したりして読もうとしている キ) 友達などが書いた文章を、自分の意見や感想と同じところ異なったところを見付けて読もうとしている
	相手や目的に応じて文章を書こうとしている 事柄の選択や段落相互の関係を工夫して書こうとしている よいところを見付けて書こうとしている	ク) 学級の友達や保護者などに知らせるための手紙や通知文などを、意欲的に書こうとしている ケ) 書く必要がある項目を選択し、前後の関係を考えながら書こうとしている コ) 友達の頑張ったところや、観察により変化したことなどを探して、文にまとめようとしている
聞く・ 話す	話の中心に気を付けて聞いている	ア) 接続語や文末表現を意識しながら文のまとまりに着目して聞いている イ) 話し手が工夫している言葉遣いに着目して聞いている ウ) 聞いた事柄を素材に話し合ったりしながら、自分の意見や感想をもっている エ) 自分の経験や考えと他の話し手の内容などを比較しながら聞き感想をもっている オ) 話しや説明の要点を、場面や状況の変わり目を考えながら聞いている
	話を聞いて、自分の感想をまとめている	
	場面の变化や情景を表している叙述を基にして、想像しながら聞いている	
	伝えたいことを選び、話している  自分の考えが分かるように筋道を立てて話している  相手や目的に応じた適切な言葉遣いで話している  互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合っている	ア) 学校や家庭、地域社会における生活の中で経験したことを選んで、話している イ) 相手や内容にふさわしい方法で話している ウ) 二つないし三つ程度のまとまりをもった簡単な話を構成して話している エ) 行動の順序、時間の順序、場面の移り変わりの順序を考えながら話している オ) 相手に分かるように、話の中心をはっきり決めて話している カ) 相手に分かるように、話の要点が伝わるように工夫して話している キ) 丁寧な言葉を選んで話している ク) 敬体と常体との表現を使い分けて話している ケ) 適切な声の大きさや速さなどに気を付けて話している コ) 自分なりの考えや意見などを出し合いながら話し合っている サ) 簡単な話し合いの形式を取りながら話し合っている シ) 話し合い活動に興味をもち、自ら積極的に話し合いに参加している
読 む	いろいろな分野の読み物を、自ら進んで読んでいる	ア) 普段あまり知識の得られない分野の本へ関心を広げて読んでいる イ) 読んだ内容に関連した他の文章を読んでいる ウ) 疑問に思ったことなどについて、関係のある図書資料を探して読んでいる エ) 文章内容についての疑問を、自分に必要な情報を探しながら読み、解決させている
	自分の目的に応じて、段落相互の関係が分かり、文章の内容を正しく読んでいる	オ) 部分をまとめたり、つなげたり、比べたりすることなどを通して、文の全体を理解して読んでいる
	自分の目的に応じて、中心となる語や文をとらえて文章の内容を正しく読んでいる	カ) 改行段落の意味、段落ごとの関係のとらえ方などを実際の文章に即して考えて読んでいる キ) 大事なこととそれを支えることとの区別を付けて読んでいる ク) 段落の要点を抜き出したり、意味のまとまりごとに小見出しを付けたりにして読んでいる ケ) 接続語、文末、繰り返し語句などの言葉が分かって読んでいる
	場面の变化や情景を表している叙述を基にして、想像しながら読んでいる  文章を読み、自分の感じ方や考えと、他の人との感じ方や考えとは違いがあることに気付いている  自分の目的や必要に応じ、大事な内容をまとめながら読んでいる 自分の目的や必要に応じ、必要となる細部に注意しながら読んでいる	コ) 場面と場面を、想像によって結び付けながら読んでいる サ) 文脈における言葉の意味、語間などを読み取り、情景や場面を自分の経験を基に想像して読んでいる  シ) 文章を読み、自分の思いをはっきりと自覚している ス) 自分の思いがどのような叙述に裏打ちされているかに気付いている セ) 意見が違ふことの良い面を見出し、互いに認め合っている ソ) 文などを、意味ごとのまとまりとして分かって読んでいる  タ) 大切なところの細部に注意して細かく検討しながら読んでいる

	相手や目的に応じ、内容の中心や場面の様子がよく分かるように声に出して読んでいる	チ) 物語などの内容の中心や場面の様子がよく分かるよう声に出して読んでいる
書	相手や目的に応じて、適切に書いている	ア) 相手や目的に応じて、書く材料の収集や選択、構成を工夫して書いている イ) 文字言語によって伝え合うことのよさを味わっている ウ) 葉書や封書を用いるなど、ある程度形式を踏まえた手紙を書いている エ) 家族や友達等、身近な人や校内外の生活でお世話になった人に、招待状や見学の感想、お礼の手紙を書いている オ) 書く相手や目的を明確に意識しながら、書くべき事柄を選択したり構成したり、言葉遣いを工夫して書いている カ) 手紙の表書きに宛て名や住所などを正しく書いている キ) 手紙の後付けにおける署名と宛て名の位置関係といった基本的な形式などが分かって書いている ク) 一斉の指導場面で必要なことをメモにとったり書いたりしている ケ) 集めた情報について、目的に照らして書く必要のある事柄かどうかを考えている コ) 集めた情報について、順序や軽重を考えている サ) 相手や目的に応じ、自分の考えを明確にしている シ) 事柄ごとのまとまりを意識して区切りを考えている ス) 段落や段落相互の関係について考え、自分の考えを明確にするために工夫している セ) 文章全体における段落の役割をとらえている ソ) 調べた事やそれによって深まった自分の考えなど、書くことすることの中心となる部分が明確になるように記述している タ) 段落相互の関係を踏まえた上で、文脈の通った文章を書いている チ) 手紙を書くなど、様々な活動を通して、相手や目的に応じた文を書いている ツ) 作文など書いている文を自分で推敲している テ) 間違いなどを正したりすることによって文章がよりよいものになることを分かり、見直している ト) 書くことのそれぞれの過程で自らの良さに気付いている ナ) 自分の経験した事の中から不思議に思ったことや、身の回りの事柄について疑問に思っていることを調べている ニ) 調べた結果を友達に説明している ヌ) 説明文にしたり、小冊子にまとめたりしている ネ) 相互評価を取り入れ、他の生徒のよさに気付いている ノ) 相手や目的に応じて記録文に表したり、学級新聞などの形を工夫したりして表現している ハ) 見出しを付けたり、記事を書いたり、割り付けをしたりなど、学級新聞を工夫して書いている
言語	修飾と被修飾との関係など、文の構成に気を付けて話を聞く 指示語や接続語に注意して聞いている 文と文との意味のつながりを考えながら聞いている	ア) 主語や述語、修飾語と被修飾語になる語句に注意しながら聞いている イ) 教師などの話の中の指示語や接続語に注意して聞いている イ) 前に話した部分を記憶しつつ聞いて、話の意味が分かっている
につ	その場の状況や目的に応じた適切な音量や速さで話している 話したり聞いたりするために必要な語句を増やしている 文と文との意味のつながりを考えながら話している 指示語や接続語を使って話している	ウ) その場の状況や目的に応じて、聞き手が聞き取りやすい音量や速さの調節をして話している エ) 次に何を話すことが必要か考えたり、まとめたりしながら順序立てて話している オ) 「これらの」「ここでは」「そして」「また」などの指示語や接続語を入れながら、筋道立てて話している
の	相手やその場の状況に応じて、丁寧な言葉で話している	カ) 多くの人の前で話すときに、「です」「ます」など、丁寧な表現で話している キ) 調べたことを報告するときに、丁寧な言葉で話している
知識・理解・技能	学習に出ている漢字を読んでいる 地名や人名などの固有名詞を含めた日常目にする程度の簡単なローマ字を読んでいる 語句には性質や役割の上で類別があることを理解して読んでいる 国語辞典や漢字辞典の使い方を知り、必要に応じて活用している 文相互の関係や段落相互の関係を示す手がかりとしての指示語・接続語の役割が分かって読んでいる	ク) 学習している文章に入っている漢字を読んでいる ケ) 片仮名の単語をすぐに読んでいる コ) 片仮名で書かれたものの名前や地名などを読んでいる、 サ) ものの名前を示す語句、動きを示す語句、様子を表す語句のように類にまとめている シ) 自分で新出漢字の読みや意味などを調べている ス) 自分で分からない語句を調べたり、学校図書館等を利用して必要な情報を収集・活用したりしている セ) 指示語や接続詞の意味が分かり、前と後ろの文のつながりを読みとっている
	文や文章の中で漢字を使って書いている 漢字のへん、つくりなどの構成について理解して書いている 日常使われている簡単な単語について、ローマ字で書いている 送り仮名に注意して書いている 句読点を適切に打って書いている	ソ) 学習した漢字を意識し、漢字のもつ意味を考えながら正しく使って書いている タ) 「へん」「つくり」「かんむり」「あし」「にょう」「たれ」などの漢字の構成を分かって書いている チ) 地名や人名などの固有名詞を含めた、日常目にする程度の簡単な単語をローマ字で書いている ツ) 活用語尾を送るといふ原則的な送り仮名の付け方について分かり、正しく書いている テ) 作文などを書くときに、適切に句読点を打って書いている



<p>必要な箇所は行を改めて書いている 表現するために必要な文字や語句について、辞書を利用して調べる方法が分かっている</p> <p>②文章全体における段落の役割が分かっている</p> <p>③文と文との意味につながりを考えながら、指示語や接続語を使って書いている</p> <p>④文章の敬体と常体に注意して書いている</p> <p>⑤文字の組立て方に注意して、文字の形を整えて書いている</p> <p>⑥文字の大きさや配列に注意して書いている</p> <p>⑦毛筆を使用し、点画の筆使いや文字の組立て方に注意しながら、文字の形を整えて書いている</p>	<p>ト) 改行の仕方が分かり、段落の始めを改行し一文字空けるなど、正しく形式段落をつくって書いている</p> <p>ナ) 国語辞書を自分で使って語句の意味を調べている</p> <p>二) 指示語や接続詞の意味が分かり、前と後ろの文のつながりを考えながら筋道を立てて書いている</p> <p>又) 相手や目的を考えて、常体と敬体を区別して書いている</p> <p>ネ) 文字の大きさや形、配列に注意して、文字の形に注意しながら書いている</p> <p>ノ) 毛筆を使用して、点画の筆遣いや文字の組み立て方に注意しながら、文字の形を整えて書いている</p> <p>ハ) 紙の大きさや用途に応じて、いろいろな筆記具を選んで文字などを書いている</p>
---	---

\* 「国語科の評価規準」の活用上の留意点 ～指導と評価の一体化を目指して～

児童・生徒の評価は、認知及び情緒面の発達に基づく課題など、自立活動に含まれる多くの内容が必要であるが、本研究では、国語科の指導内容に絞り、前述の5観点で作成している。(自立活動の視点は、「自立活動分科会」を参考にされたい。)

そのため、この「国語の評価規準」を活用する際は、以下の点に留意する必要がある。

ア 評価規準は、一人一人の児童・生徒の障害の種類や特性などに考慮し、実態に合わせて設定すること。

イ 「単元(題材)の評価計画」は、学習活動(内容)に沿って観点別に作ること。

ウ 児童・生徒の国語科の評価については、認知面及び情緒面を考慮するため、「関心・意欲・態度」をより細かくみていく必要があること。

エ 5観点に当てはめにくいものについては、例えば「その他」の観点を設け、「その他」の欄にまとめて表記する場合も考えられること。

本研究で作成した「国語科の評価規準」は、まだ概括的で毎時間の授業にそのまま生かすことは困難である。

そこで、単元(題材)の評価規準を、本研究で作成した「評価規準の具体例」を参考に、学習活動に即して具体化して「学習活動に即した具体的な評価規準」を定め、それを単元の指導と評価の計画に位置付けるとともに、授業の展開のどの場面で、どのような方法で評価していくかを明確にしておくことが重要である。

次ページからは、「国語科の評価規準」を活用した2つの研究授業の学習指導案を掲載する。「評価規準の具体例」を参考に定めた「学習活動に即した具体的な評価規準」は、学習指導案中の塗りつぶし部分である。

なお、学習指導案の中にある、例えば、「2段階(関心 )」とは、2段階の「国語への関心・意欲・態度」の評価規準 を指し、「3 - 聞くウ)」とは、3段階の「聞く」の評価規準の具体例ウ)及びこれを参考にした学習活動に即した具体的な評価規準であることを示している。

**< 事例 1 > A 知的障害養護学校小学部 評価規準 2 ~ 3 段階の事例  
(単元名)「ルーレットでことばあそび～おすし屋さん～」**

**1 単元の目標**

遊びながら文字に親しみ、文字への関心を高める。(「関心・意欲・態度」3段階)

文字に親しみ、読み、書き、話す力を育てる。(「聞く・話す」「読む」「書く」2～3段階)

**2 事例対象児(児童E)の実態**

児童E(小学部第4学年) 評価規準2～3段階の実態	
行動の特性や情緒の発達	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習に対しては「やりたい人」という問い掛けに対する理解は不十分だが、一番に手を挙げるなど意欲的に取り組もうとする。</li> <li>・視覚的な刺激に対しては敏感に反応するのに、注意散漫になりがちで、学習に集中することが課題である。</li> <li>・私語が多かったり、周りの友達に注意がそれたりしてしまうことがある。</li> <li>・授業中の離席が少々目立つ。</li> </ul>
聞く・話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・絵本などの読み聞かせでは、集中が途切れがちで、持続して絵本を見たり話を聞いたりすることが課題である。</li> <li>・自分の経験に基づくことや簡単な事柄であれば、教師の話をおおよそ理解している。</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日常会話は二語文、三語文である程度自分の気持ちを相手に伝えることができるが、発音が不明瞭であったり早口であったりするので、相手が聞き取りにくいことがある。</li> <li>・自分のペースで話をしてしまい、会話がかみ合わないことがある。</li> </ul>
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・平仮名の読みができる。 ・片仮名は数文字が読める。</li> <li>・濁音、半濁音は間違えることがある。 ・拗音、促音、長音は正しく読めない。</li> </ul>
書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の名前が書ける。</li> <li>・平仮名はある程度書くことができる。</li> <li>・視写や聞いて書くことができるが、正しく書けず間違えることがある。</li> <li>・文字に対しての興味はあり、書くことに対しても積極的に取り組める。</li> </ul>

**3 単元の評価規準と学習活動に即した具体的な評価規準(ゴシック体の太文字部分は、評価方法)**

	国語への関心・意欲・態度	聞く・話す	読む	書く	言語に対する知識理解・技能
単元の評価規準	3段階(関心) 話を最後まで聞こうとしている 3段階(関心) 経験したことなどについて話そうとしている 2段階(関心) 文字などに関心をもち、読もうとしている 2段階(関心) 文字に関心をもち、書こうとしている	3段階(聞く) 話を聞いて、内容のあらましが分かっている 3段階(話す) 自分の考えや意見を話している	2段階(読む) 平仮名で書いた自分や身近な人の姓名やものの名前を読んでいる	3段階(書く) 簡単な語句や短い文を平仮名などで書いている	3段階(言語) 平仮名を読んでいる
評価規準の具体例	3 - 関心ア) 相手に気持ちを向け、話を理解しながら聞こうとしている 3 - 関心ウ) 進んで伝えたいことを表現しようとしている 2 - 関心カ) 文字をかたまりとして意識し、読もうとしている 2 - 関心ク) 自分の名前や身近なものの名称など簡単な平仮名を書こうとしている	3 - 聞くウ) 遊び方やルール、やり方などを注意して聞いている 3 - 話すケ) 自分の希望や意見を発表している	2 - 読むウ) 平仮名をかたまりとして意識し、単語として読んでいる	3 - 書くア) 枠内に簡単な単語や文章を平仮名で書いている	3 - 言語サ) 平仮名の清音を読んでいる

学習 具活 体的 に即 評し 価た 規 準	3 - 関心ア)ウ) おすしやさんごっこの 活動にある程度見通し をもって、話を聞いたり、 自分の好きなすし ねたなどを積極的に話 そうとしている 【観察により評価】 2 - 関心カ)ク) すしなどの文字を進ん で読もうとしているん だり書いたりしよとし ている 【観察により評価】	3 - 聞くウ) おすしやさんご っこのやり方な どを注意して聞 いている 【話の通りに行 動できたかを観 察し評価】 3 - 話すケ) 自分で選んだす しねたや好きな すしねたなどの ことを話してい る 【教師の援助な しにどれだけの 内容を発表でき るか評価】	2 - 読むウ) 絵カードを見 て、文字をか たまりと意識 して読んでい る 【絵カードを 取る正答の度 合いで評価】	3 - 書くア) 生活や身近な ものの名前を、 文字や枠に注 意しながら平 仮名で書いて いる 3 - 書くア) 見本を見ない で、すしの名 前を平仮名で 書いている 【個別のプリ ントの成果で 評価】	2 - 言語ア) 平仮名で書か れたおすしの 名前を読ん でいる 【読んでい る際の読み方 の様子を観察し て評価】
	そ の 他	<ul style="list-style-type: none"> <li>好きなおすしを出すのを楽しみにしながら取り組んでいる</li> <li>教材等に関心を示し、進んで取り組もうとしている</li> </ul> <b>【楽しく取り組む様子、挙手の回数を観察】</b>			

#### 4 単元の指導と評価の計画 (12 時間扱い)

(ゴシック体の太文字部分は、評価方法)

1~4	ルーレットを使って、おすし屋さんごっこをしよう	3 - 関ア)ウ)【観察】、3 - 聞くウ)【観察】 3 - 話すケ)【発表】、3 - 読むウ)【絵カードの選択】 3 - 書くア)【プリント】、その他【観察】
5~8	ルーレットでおすしを選び、文字カードを組み合わせておすしの名前をつくらう	2 - 読むウ)【絵カードの選択】 3 - 聞くウ)【観察】、3 - 話すケ)【発表】
9~12	ルーレットでおすしを選び、選んだおすしの名前を書こう	2 - 関カ)ク)【観察】、3 - 書くア)【プリント】 2 - 言ア)【観察】

#### 5 本時の学習と児童Eの活動 (4 / 12 時間)

(1) 本時の目標・やり方のあらましを覚えておすしやさんごっこに取り組み、おすしの名前を読んだり、書いたりすることに慣れ、文字への興味・関心を広げる。

(2) 展 開

(ゴシック体の太文字部分は、評価方法)

学習活動	児童Eの活動	教師の支援	評価規準(児童E)	評価
・今日の学習の話	・教師の話聞く ・質問に答える	・答えやすい質問をする ・人形を使ってかわる		
・パペットや模型を使って好きなすしなどを選んで発表する	・絵を見て「いか」「えび」「たまご」「まぐる」の4種類のすしの名前を言う ・人形の質問等に答える ・食べるまねをする	・すしねたの色を言ったりヒントになるような言葉を言う ・期待感をふくらませるように動作を交えて質問をしたり、答えたりする	3 - 話すケ) 【発表】	
・おすしづくり おすしプリント	・すしねたを選び、選んだものを言葉で伝える ・すしねたに色を塗る ・すしねたの名前を書く	・絵やカードを示し、色を確認できるようにする ・書く文字を質問するなどし、一文字ずつ確認してマスに書くようにする	3 - 書くア) 【プリント】	
・おすしを食べる ～順番に行う～	・「やりたい人」に答える ・ルーレット盤を回し、すしを選ぶ ・選んだすしの文字カードを取り一文字ずつ並べる ・注文票に記入し注文を言う	・自分たちでつくったおすし(おすしプリント)をルーレット盤にはり、取り組む意欲を高める ・必要に応じて援助する ・文字が見つからないときは見本の文字を示す	その他【観察】 2 - 読むウ) 【絵カードの選択の正答度】	
・学習を振り返る	・何を注文したかの質問に答える	・頑張ったところを、講		



**<事例2> 小学校知的障害心身障害学級 評価規準4～5段階の事例  
(単元名)「ひろがることば～詩の世界を楽しもう～」**

**1 単元の目標** (「関心・意欲・態度」「聞く・話す」「書く」4段階、「読む」5段階)

- ・詩の言葉の決まりや使い方を知り、リズムや表現方法を楽しみながら読む。
- ・抽象的な概念に関する言葉を増やし、進んで表現しようとする。

**2 事例対象児(児童F)の実態**

児童F(小学校第6学年) 評価規準4～5段階の実態	
関心・意欲・態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習意欲が高いときと集中できないときがはっきりしている。学習や学校のルールが守れず自分勝手に行動してしまうときがある。</li> <li>・指示理解力は高く、教師の発問に積極的に発言できる。</li> </ul>
聞く・話す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容はほぼ正確に聞きとることができる。</li> <li>・音に対する刺激が強く、同じことばを連呼したり、フレーズを繰り返したりして楽しんでいることがある。</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>・事柄の順序を考えて話したり、話を要領よくまとめて話したりすることができる。友達の前で話すと緊張感が高まって、落ち着きがなくなる。</li> </ul>
読む	<ul style="list-style-type: none"> <li>・物語や絵本を場面や情景を想像しながら読むことができる。</li> <li>・本が好きで音読が上手であり、簡単な絵本を暗記して読むことができる。</li> </ul>
書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目的に応じて日記や作文を書くことができる。自分で文章は考えて作るが、自信のないときには一つ一つ教師に聞いて確認しながら書く。</li> </ul>

**3 単元の評価規準と学習活動に即した具体的な評価規準(ゴシック体の太文字部分は、評価方法)**

	国語への関心・意欲・態度	話す・聞く	読む	書く	言語に対する知識理解・技能
単元の評価規準	4段階(関心) 大事なことを落とさないように聞こうとしている 4段階(関心) 話題からそれないように話し合おうとしている 4段階(関心) 自分なりに想像をふくらませて楽しんで読もうとしている 4段階(関心) 事柄を集めたり簡単な組み立てを考えたりして文章を書き、読み直そうとしている	4段階(聞く) 場面や事柄のまとまりなどについて、自分なりに想像を広げながら聞いている  4段階(話す) 身近な事柄について課題に沿って、話し合っている	5段階(読む) 場面の变化や情景を表している叙述をもとにして、想像しながら読んでいる	4段階(書く) 書こうとする題材に必要な事柄を集めている	4段階(言語) 姿勢、口形などに注意して話している
評価規準の具体例	4 - 関心イ) 大事なところを落とさないように相手の話を最後まで聞こうとしている 4 - 関心キ) 話題からそれないように、相手に聞き直したり、尋ねたりしようとしている 4 - 関心ケ) 絵本などの絵と文章から、自分なりに想像をふくらませて読んでいる 4 - 関心シ) 短冊カードなどに書きたいことを書いてから、順序立てて書こうとしている	4 - 聞くカ) 場面や説明された事柄のまとまりをとらえて、自分なりに想像したり、感じたりして聞いている 4 - 話すコ) 話題となっている事柄について、意見を言ったり、聞いたりしている	5 - 読むサ) 文脈における言葉の意味、語間などを読みとり、情景や場面を自分の経験を基に想像して読んでいる	4 - 書くキ) 題材に必要な事柄と、そうでない事柄とを区別している	4 - 言語工) はっきりと聞き取れるような明瞭な発音で話している

学習 具活 体動 的に な即 評し 価た 規 準	4 - 関心イ)キ) 大事なことを落とさないよ うに友達の発表を気持ちを 向けて最後まで聞いて、分 からないところを質問しよ うとしている 【観察により評価】 4 - 関心ケ) 詩に書かれた情景を自分な りに想像して読もうとして いる 【発言により評価】 4 - 関心シ) 自分の考えたことをカード に整理して詩を書こうとし ている【プリントで評価】	4 - 聞くカ) 書かれている 情景などを想 像して簡単な 質問に答えて いる 4 - 話すコ) 自分の好きな 詩を選んで好 きな理由を話 している 【教師の援助 なしにどれだ けの内容を話 せるか評価】	5 - 読むサ) 「竹の子」の 詩を、言葉や 詩のリズム、 表現方法の工 夫を考えなが ら読んでいる 【読んでいる 際の読み方の 様子で評価】	4 - 書くキ) 「竹の子」の テーマにそっ て伝えたいこ となどを、は っきりさせて 書いている 【個別のプリ ントの成果で 評価】	4 - 言語工) 読む部分を 暗記し、明 瞭な発音で 繰り返し 表現韻や比 喩に注意し て読ん でいる 【観察によ り評価】
--	--	--	--	--	--

4 単元の指導と評価の計画 (13 時間扱い) (ゴシック体の太文字部分は、評価方法)

1~4	ことば遊びをしよう(しりとり、クイズを作ろう、早口言葉)	4 - 関イ)キ)【観察】 4 - 関ケ)【発言】
5~8	いろいろな詩を読もう(竹の子に関するもの)	4 - 話すコ)【発表】、5 - 読むサ)【発表】
9~11	みんなのことばを集めて「竹の子」の詩を作ろう (本時 9 / 13)	4 - 関心シ)【プリント】、4 - 聞くカ)【観察】 4 - 話すコ)【発表】、4 - 書くキ)【プリント】
12 ~13	「竹の子」の詩をグループごとに発表しよう、詩を鑑賞しよう	4 - 聞くカ)【観察】、4 - 言工)【発表】

5 本時の学習と児童Fの活動 (9 / 13 時間)

(1) 本時の目標

- ・「竹の子」から想像した言葉を考えてカードに書くことができる。

(2) 展 開

(ゴシック体の太文字部分は、評価方法)

学習活動	児童Fの活動	教師の支援	評価規準	評価
今まで学習した詩の中から自分の好きな詩を音読する	・音読をする	・詩のリズムや表現方法に注意して声に出して読むようにする		
きょうのテーマを知る ・周年式典の学年発表で詩を発表することを を知る	・めあてについての話を聞く	・総合的な学習の時間で学習してきたことを思い出すようにする		
「竹の子」の様子や形、想像して考えたことや今まで学習してきたことを発表する	・発表する	・「竹の子」について自分のイメージをふくらませながら話し合うように言葉を添える	4 - 話すコ) 【発表】	
「竹の子」について、言葉や文を考えてカードに書く	・ことばを考える ・カードに書く	・「竹の子」について自分の考えたことを正確に書くように個別に支援する ・擬音語や擬態語を正しく使って書くように支援する	4 - 書くキ) 【プリント】	
書いたカードを発表する	・カードに書いたことを発表する ・友だちの発表を聞く	・友だちの意見に共感したり、よい点を認めたりしながら聞こうとしている	3 - 聞くカ) 【観察】	

## 研究のまとめと今後の課題

### 1 研究のまとめ

本研究では、「国語科の評価規準」を作成し、これに基づき、「評価規準の具体例」を示すことができた。各学校・学級において、指導内容や指導目標、単元の指導と評価の計画、学習活動に即した具体的な評価規準を作成する際に、この「評価規準の具体例」を参考に「学習活動に即した具体的な評価規準」を設定すれば、より児童・生徒の実態に応じた評価が可能になると考える。本研究で、明らかになったことは、以下の通りである。

#### (1) 評価規準を用いることで、児童・生徒の次の課題が明確になる（指導と評価の一体化）

「国語科の評価規準」が、系統性をもった段階で作成できたので、個々の児童・生徒の知的障害の状態等に即した国語科の指導内容を設定し、単元の指導と評価の計画を考えることができた。また、授業と評価を一体化させて行う中で、次の課題が明確となり、児童・生徒の計画的かつ系統的な指導内容の設定をさらに進めることができた。

#### (2) 観点別の評価方法を用いることで、児童・生徒の課題に対して最適な指導及び評価を行うことができる

指導計画を作成する段階で、例えば、「平仮名を書くことができる」といった「知識・理解」に関する目標を設定するが、書けるまでの「思考・判断」に関する目標を設定していないことがあった。また、重度の障害のある児童・生徒の場合には、目標や指導内容が「関心・意欲・態度」を中心としたものになりがちで、他の観点での具体的な指導内容や評価を設定していない場合があった。しかし、評価規準を用いることで、見落としがちな観点を含めた学習指導案を作成することができ、児童・生徒の課題に対して最適な内容を吟味した指導と評価の計画に基づいた適切な授業を行うことができた。

#### (3) 国語として何を評価すればよいか明確になる

評価規準表を作成する以前は、国語の授業の中で、例えば、「落ち着いて席に座っている」など、自立活動に関する目標や評価項目が多く設定されていることがあったが、「国語科の評価規準」を用いることで、国語科の評価と自立活動の評価を分けて考えることができた。

#### (4) この評価規準を用いることで、共通の視点で児童を評価することができる

複数の教師が児童を評価する場合や、学年・学部の引き継ぎなどにおいて、評価規準があることで、共通の理解を得ながら評価を行うことができた。

### 2 今後の課題

(1) 評価規準のうち、1～2段階の評価規準（特に「言語についての知識・理解・技能」）については、児童・生徒の知的発達未分化な段階であることに起因して、評価規準が他の教科・領域や観点と類似・重複することがある。評価規準及び評価規準の具体例について、さらに検討する必要がある。

(2) 国語科の評価規準のみでは1～2段階の児童・生徒のように自立活動にかかわる内容が多くなる場合は十分な評価規準の設定ができない。国語科以外の教科の評価規準も必要である。

(3) 1時間の授業を「ことば・かず」として国語、算数（数学）の合科的な指導を行っている場合、算数（数学）の評価規準も作成し、国語、算数（数学）の評価規準を再構成してから評価する必要がある。

## 自立活動の指導における評価の工夫

### - 習慣を加えた5つの観点から -

#### 研究の概要

本分科会では、心身障害教育における教育課程の特色である自立活動の評価に焦点をあて、研究を進めた。教育研究員それぞれの学校の学習指導案や個別指導計画を集め検討する中で、学校の教育活動全体を通じて行われる自立活動の評価が明確に行われていないことや、評価自体が画一的であったり主観的であったりする例があることが分かった。

このことを受けて、本分科会では「学校の教育活動全体を通じて行う自立活動の指導において、評価の観点や評価規準を定め、評価方法を工夫することにより、障害に基づく種々の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養う指導がより一層充実する。」という仮説を立て研究を進めた。

授業研究では、当該教科と自立活動の両面から評価を行うことにし、自立活動の評価の観点は「習慣」を加えた5観点とした。「習慣」とは、学習指導要領の自立活動の目標に示されている文言である。本分科会では「習慣」を「生活の中で繰り返されている行為」と定義した。そして、「習慣」を加えた5観点を基に、児童・生徒一人一人の実態に応じた評価規準を設定し、研究授業を行った。その結果、児童・生徒一人一人の自立活動の課題と指導の手だてが明らかになり、授業の改善につながった。

#### 主題設定の理由

盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（以下、「学習指導要領」という。）には、「学校における自立活動の指導は、障害に基づく種々の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする」とある。

このことは、自立活動の指導が、特設された自立活動の時間はもちろん、各教科、道徳、特別活動及び総合的な学習の時間の指導を通じて、適切に行わなければならないことを示している。

自立活動は児童・生徒一人一人の障害の状況等に応じた指導であるため、評価はあくまで個別指導計画を踏まえた評価でなくてはならない。そのためには、一人一人の児童・生徒の適切な実態把握と、これに基づく指導目標及び指導内容の選定、さらには個々の目標に準拠した評価の観点及び評価規準を明確にする必要がある。

そこで本分科会では、自立活動の時間の指導ばかりでなく、教科の授業においても自立活動の視点からの客観的な評価を行うことが重要であると考え、本主題を設定し、研究を深めることとした。

## 研究の内容・方法

### 1 各校における「自立活動」の現状

まず、教育研究員それぞれの学校の学習指導案や個別指導計画を持ちより、各教科の指導の中に、自立活動の視点が盛り込まれているかについて比較検討した。その結果、次のようなことが明らかになった。

どの学校も教科の指導においては、自立活動の視点を明確にした目標設定や評価がなされていない。

知的障害養護学校や心身障害学級（知的障害）においては、個別指導計画では自立活動に関する項目が取り上げられているものの、自立活動の5区分22項目に沿った指導計画は立てられていない。

学校によっては評価自体が画一的であったり主観的であったりする例があり、評価の客観性に欠けることがある。

### 2 仮説の設定

こうした現状を少しでも改善するために、本分科会では単元の学習指導案に、その教科の目標や課題設定ばかりでなく、自立活動の目標や課題設定も行い、教科と自立活動の両面から評価することが大切であると考えた。そこで、次の仮説を設定した。

#### 研究仮説

学校の教育活動全体を通じて行う自立活動の指導において、評価の観点や評価規準を定め、評価方法を工夫することにより、障害に基づく種々の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養う指導がより一層充実する。

### 3 評価の観点の設定

#### (1) 各教科の評価の4観点の検討

領域の指導である自立活動の評価の観点を設定するにあたり、まず評価の4観点（「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」）を基にするかを検討した。自立活動については、国及び都から評価の観点はまだ示されていない。しかし、領域の評価の観点としては、国立教育政策研究所が示した「評価規準，評価方法等の研究開発」における小・中学校の「特別活動」がある。ここでは「特別活動」の内容を細分化した後、この4観点を評価していることが分かった。また、学習指導要領の自立活動の目標には、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」とある。目標に準拠した評価ということを考えれば、目標に「知識」「技能」「態度」といった文言が入っており、この4観点を基に自立活動の評価の観点を設定することが妥当であると考えた。

## (2) 「思考・判断」の検討

学習指導要領の自立活動の目標では「～必要な知識、技能、態度及び習慣を養い～」となっており、「思考・判断」に関する文言はない。

しかし、今までの授業を自立活動の評価という視点で再検証してみると、児童・生徒が考えて行動する、何かを手掛りにして行動するという「思考・判断」に関することを課題として多く設定していた。

また、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説 - 自立活動編 - 」(平成12年3月、文部省)によると、自立活動の5区分22項目について、以下のような解説が加えられていた。

3 環境の把握 (3)「感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること。」  
いろいろな感覚器官～(略)～を総合的に活用して、～(略)～的確な判断や行動ができるようにすることを意味している。

3 環境の把握 (4)「認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。」  
諸感覚を通して得た情報を記憶し、具体的なイメージを形成すること、さらに、思考したり判断したりして認知や行動するための手掛りとなる概念の形成を図ることについての重要性を示した。

よって、主体的に判断し自立的に行動していくことは、自立活動において重要な課題となりうると考え、また学習指導要領の解説書においても「思考」「判断」という文言があることから、「思考・判断」も自立活動の評価の観点とした。

## (3) 「習慣」の検討

先にも述べたが、学習指導要領の自立活動の目標では「～障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い～」とある。つまり目標に準拠した評価ということを考えれば、自立活動独自の評価の観点として「習慣」を加える必要もあるのではないかと考え、検討した。

最初に「習慣」をどのように定義するか論議した。多方面からその意味を調べ、自立活動の専門教員からも意見を集めた。また、全都の各盲・ろう・養護学校の教育目標等で、どのように「習慣」という言葉が使われているか検討した。その結果、習慣は「生活」と切り離せないこと、「繰り返し」行われること、何らかの「行為」を伴うことの3点が確認され、以下のように定義した。

**「習慣」の定義** 「生活の中で繰り返されている行為」

また「習慣」とは、自立活動では具体的にどのような行為を指しているのか検討した。「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説 - 自立活動編 - 」や「東京都立盲学校、ろう学校及び養護学校教育課程編成基準・資料」、全都の各盲・ろう・養護学校の教育目標・基本方針・指導の重点、各種文献等を参考にした結果、以下の行為が自立活動の「習慣」に位置付けられると考えた。

### 自立活動の「習慣」に位置付けられる具体的行為

基本的な生活習慣（排せつ、食事、清潔、衣服の着脱等の習慣）

生活リズム（覚醒と睡眠リズム、排せつリズム、水分摂取等の健康の維持に関する習慣）

自己管理（服薬、自己検査、機能低下防止、補装具管理等の習慣）

社会性や対人関係に関する習慣（マナー、あいさつ、言葉遣い、人の心情を理解した対応、基礎的なコミュニケーション等の習慣）

日常生活動作（姿勢保持、移動、上肢の諸動作等の習慣）

さらに検討の過程で、「習慣」は「関心・意欲・態度」の「態度」に含まれるのではないかとの考えが出された。しかし、国立教育政策研究所が示した「態度」に関する評価規準が、全て「～しようとする」態度であったため、すでに生活の中で繰り返されている行為である「習慣」とは、異なる観点であると判断した。

以上のような検討の結果、「習慣」を自立活動独自の評価の観点として加え、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」「習慣」の5観点から評価することとした。

#### 4 観点の文言の整理

次に、児童・生徒の課題設定や評価を行う際に、どの観点到属する内容であるかが一致したものとなるように、5観点の文言を整理していく必要性を感じた。

そこで、それぞれが5観点の評価項目を盛り込んだ学習指導案を作成し、各項目に振り分けながら右表のように整理した。そのことによって、児童・生徒の課題がとらえやすく、客観的な評価ができると考えた。

評価の観点	観点的文言
関心・意欲・態度	「～しようとする」
思考・判断	「～している」
技能・表現	「～できる」
知識・理解	「～が分かる」
習慣	「～が身に付く」

#### 5 自立活動の指導内容（5区分22項目）と評価の5観点

自立活動の内容は、人間として基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素を、5区分22項目に分類・整理されて示されている。この中から、個々の児童・生徒の必要とする項目を選定し、それらを相互に関連付けて、具体的に指導内容を設定する必要がある。

一方、5区分22項目それぞれに対し、評価の5観点すべて当てはまる訳ではない。項目によって、1観点から5観点までさまざまである。そこで「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説 - 自立活動編 - 」や「東京都立盲学校、ろう学校及び養護学校教育課程編成基準・資料」を基に、また持ち寄った学習指導案や個別指導計画も参考に、自立活動の内容を区分・項目別に評価の観点を次の表のようにまとめた。



表「自立活動の項目別評価の観点」

		関心 ・ 意欲 ・ 態度	思考 ・ 判断	技能 ・ 表現	知識 ・ 理解	習慣
1	健康の保持					
	(1)生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。					
	(2)病気の状態の理解と生活管理に関する事。					
	(3)損傷の状態の理解と養護に関する事。					
	(4)健康状態の維持・改善に関する事。					
2	心理的な安定					
	(1)情緒の安定に関する事。					
	(2)対人関係の形成の基礎に関する事。					
	(3)状況の変化への適切な対応に関する事。					
	(4)障害に基づく種々困難を改善・克服する意欲の向上に関する事。					
3	環境の把握					
	(1)保有する感覚の活用に関する事。					
	(2)感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。					
	(3)感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。					
	(4)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。					
4	身体の動き					
	(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。					
	(2)姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。					
	(3)日常生活に必要な基本動作に関する事。					
	(4)身体の移動能力に関する事。					
	(5)作業の円滑な遂行に関する事。					
5	コミュニケーション					
	(1)コミュニケーションの基礎的能力に関する事。					
	(2)言語の受容と表出に関する事。					
	(3)言語の形成と活用に関する事。					
	(4)コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。					
	(5)状況に応じたコミュニケーションに関する事。					

記号について

学習指導要領にその文言がある。

学習指導要領解説や教育課程編成基準・資料にその文言がある。

文言はないが、学習指導要領解説や教育課程編成基準・資料から評価の観点として読み取れる。

## 6 各校における自立活動の授業研究

### (1) 児童・生徒の実態把握

自立活動は「児童・生徒の障害に基づく種々の困難を改善・克服」するために行われるものである。したがって、児童・生徒の障害は個々により異なるため、各教科等においても個々の児童・生徒の障害の実態把握が必要である。換言すれば、児童・生徒の実態把握は、学

習グループとしての実態把握ではなく、あくまでも個々の障害に基づくものが必要である。そのため、各教科等における指導でも個別の実態把握を行わなければならない。

## (2) 自立活動の個別指導計画の作成

児童・生徒の実態を踏まえ、「自立活動の指導内容」5区分22項目に対応させた個別指導計画を作成した。自立活動は「教育活動全体を通じて適切に行う」ものであるため、自立活動全体として目標や課題設定は計画されなければならない。したがって「国語」でも「体育」でも、その授業時間における自立活動の目標は、その「児童・生徒の障害に基づく種々の困難を改善・克服」という点において、共通性がなくてはならない。また自立活動の指導の中心的役割をもつ「自立活動の時間」における指導が設定されているのであれば、その指導と十分に関連付けられなければならない。そこで各指導計画の構成にあたっては、指導の目標、指導の手だてを明確にすることによって、各教科と自立活動との関連性や系統性を明らかにした。このことにより、あいまいになりがちであった自立活動と他の各教科等の関連を明示した。

## (3) 指導案の作成

自立活動の個別指導計画、単元の年間指導計画等を踏まえて指導案を作成した。教科と自立活動の目標や課題設定も明らかにした。それらを基に、教科ならびに自立活動の評価規準を作成し、評価を行った。

### 授業研究

本分科会は様々な校種、学部のメンバーで構成されているため、実践事例を挙げていく際に、どの校種を取り上げていくかを検討した。研究を進めていくうえで、自立活動の時間の指導を行っていない心身障害学級(知的障害・固定学級)を取り上げることとした。しかし、仮説を検証するためには、知的障害にあてはまるものだけでは不十分である。そこで最重度の障害の事例として肢体不自由養護学校の訪問学級を、軽度の発達障害の事例として小学校情緒障害通級指導学級も取り上げることとした。

### <事例1> 小学校心身障害学級(知的障害)「算数」の事例

#### 1 児童Aの実態

- ・大勢の人と一緒に参加する集会などの行事は苦手で、途中で耳を押さえてその場にふさぎ込んでしまうこともある。
- ・話し言葉は豊富なため、人とのかわりは一見豊かそうに見える。しかし、自分のペースで一方的に働き掛けていることがほとんどである。
- ・人に触られるのをいやがるが多い。特定の人とだけ握手ができるなど、身体接触が苦手な面がある。
- ・校外学習では、路線バスの席に座れない。特別教室では、座る場所を決めてしまう等のこだわりがある。

## 2 児童Aの自立活動の個別指導計画

	重点項目及び目標	指導の手だて
健康の保持		
心理的安定	<p>(2)対人関係の形成の基礎に関すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・あいさつや返事ができる。</li> </ul> <p>(3)状況の変化への適切な対応に関すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思いと違うことが起こっても、パニックを起こさずに支援を求める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちのよいあいさつで働き掛ける。</li> <li>・パニックになりそうな様子が見られたら、場所を変えて落ち着かせ、簡単な言葉での表現を引き出すようにかかわる。</li> </ul>
環境の把握	<p>(4)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・よく取り組む活動の手順や時間配分が分かる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動の手順は、表に箇条書きにするなど、視覚的な手掛かりを作っておく。</li> </ul>
身体の動き	<p>(2)姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・よい姿勢を保持する。</li> </ul> <p>(3)日常生活に必要な基本動作に関すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・指先を正確にスムーズに動かす。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動に取り組むとき、よい姿勢で始めるよう働き掛ける。</li> <li>・文字をていねいに書く場面を多く設定する。</li> </ul>
コミュニケーション	<p>(2)言語の受容と表出に関すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の意思を簡単な言葉を使って上手に伝える。</li> <li>・相手の言葉を受け止めて行動する。</li> </ul> <p>(3)言語の形成と活用に関すること。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・場面に応じた言葉遣いで、自分の気持ちや要求を伝える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動場面で、できるだけ多くの気持ちの表現や要求表現を引き出す。</li> <li>・要求を出してきたときには、気持ちを受け止めながら、指導者も条件を示して、双方のすり合わせを行うよう働き掛ける。</li> <li>・相手の条件に応じたときは、大いにほめていく。</li> </ul>

( )は、自立活動の内容の項目を指す。

### 3 単元名 「わなげゲームはたのしいな」算数科 (本時は12 / 25時間目)

#### 4 単元の目標

##### (1) 教科(算数科)の目標

身の回りの数について関心をもち、数を数えたり、数処理する活動に意欲的に取り組んだりしようとする。

それぞれの得点を、表を利用して整理して、合計得点から順位を決められるよさが分かる。表に得点を記入することができる。2桁の繰り上がりのたし算ができる。

ゲームを行い、合計得点の処理を積み重ねていくことで、数に親しんだり数に対する理解が進んだりする。

##### (2) 自立活動の目標

自分の気持ちを整理し、安定して学習に臨む。他の人にも落ち着いてかかわる。

自分の思いを上手に友達や指導者に伝える。他の人の思いを上手に受け止める。

学習に取り組みやすい、よい姿勢をとる。数字や計算式をよく見て、ていねいに書く。

## 5 単元の評価規準

### (1)教科（算数科）の評価規準

#### 単元の評価規準

算数への 関心・意欲・態度	数学的な考え方	数量や図形についての 表現・処理	数量や図形についての 知識・理解
・ゲームで勝つために高い得点を出そうとする。	・表を使うと、得点を見比べて順位がつけやすいことが分かる。	・2桁同士の、繰り下がりや繰り上がりのある筆算ができる。 ・演算記号を見て、たし算とひき算を処理できる。	・一、十、百の位が分かり3桁の数の記数法が分かる。

#### 学習活動に即した具体的な評価規準

算数への 関心・意欲・態度	数学的な考え方	数量や図形についての 表現・処理	数量や図形についての 知識・理解
一番高い得点の9をねらって輪を投げようとする。 他の人の得点計算が間違っていないか確かめようとする。	表で簡単に順位をつける。	繰り上がりのたし算を間違わずに処理できる。 たし算とひき算を間違わずに処理できる。	位を間違えずに書く。

### (2)自立活動の評価規準

#### 単元の評価規準

障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 関心・意欲・態度	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 思考・判断	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 技能・表現	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 知識・理解	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 習慣
教師や友達の働き掛けに対して応えようとする。	手順を守ってゲームに参加したり、役割を守って活動したりしている。	学習中の自分の思いを、教師や友達に伝えられる。	輪投げゲームの手順が分かる。	友達や教師とのあいさつなどのやりとりが身に付く。 よい姿勢でていねいに書くことが身に付く。

#### 学習活動に即した具体的な評価規準

障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 関心・意欲・態度	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 思考・判断	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 技能・表現	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 知識・理解	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 習慣
自分の意図しない順番でも、参加しようとする。 <心(2)> 個別課題で間違いを指摘されたとき、直そうとする。 <心(2)> 活動したくないとき、働き掛けに何らかの反応をしようとする。 <心(2)>	順番に従ってゲームに参加している。 <心(2)> 得点が低くても最後まで活動している。 <心(3)>	活動したくないとき、気持ちを分かりやすい言葉で伝えられる。 <コ(3)> 次の学習時間の希望を分かりやすい言葉で発言できる。 <コ(2)>	ゲームの手順が分かる。 <環(4)>	号令に合わせ、あいさつすることが身に付く。 <心(2)> 表彰の時に他の友達に拍手することが身に付く。 <心(3)> よい姿勢でいることが身に付く。 <身(2)> ていねいに字を書くことが身に付く。 <身(3)>

< > 内は、自立活動の内容の区分と項目（5区分22項目）を指す。

6 単元の指導と評価の計画 (25時間扱い)

	主な学習活動	算数科の評価規準	自立活動の評価規準	評価方法
第一次 8	はじまり(あいさつと予定) 紙芝居「かずとかたちのファンタジー」シリーズ。 教員の支援のもとみんなで合い言葉を言う。 輪投げゲーム。 教員の支援のもと順番を決めるじゃんけんをする。 一人3投する。 個別課題に取り組む。  まとめ(振り返りとあいさつ)	関心 表現  関、考、表、知	習慣 習慣  関心 思考 技能 知識 関心  技能 習慣	発言 観察 発言 観察 観察 観察 観察 プリント  観察 発言
第二次 10 本時 12 / 25	はじまり(あいさつと予定) 紙芝居「かずとかたちのファンタジー」シリーズ。 みんなで合い言葉を言う。 輪投げゲーム。 順番決めは児童に少しずつつづだねる。 一人4投する。  個別課題に取り組む。  まとめ(振り返りとあいさつ)	関心 表現  関、考、表、知	習慣 習慣  関心 思考 技能 知識 関心  技能 習慣	発言 観察 発言 観察 観察 観察 観察 プリント  観察 発言
第三次 7	はじまり(あいさつと予定) 紙芝居「かずとかたちのファンタジー」シリーズ。 みんなで合い言葉を言う。 輪投げゲーム。 順番決めは、児童同士で決定する。 一人5投する。  個別課題に取り組む。  まとめ(振り返りとあいさつ)	関心 表現  関、考、表、知	習慣 習慣  関心 思考 技能 知識 関心  技能 習慣	発言 観察 発言 観察 観察 観察 観察 プリント  観察 発言

7 本時の展開 (学習内容は小集団での学習。課題は個別学習。)

学習活動・内容	児童Aの活動	評価規準・方法	児童Aへの支援・手だて
はじまり(あいさつ・本時の学習予定) 紙芝居 輪投げゲーム  個別課題  まとめ(振り返りとあいさつ)	・皆とあいさつする。 ・学習予定を聞く。 ・皆と復唱する。 ・声をそろえて合言葉を言う。 ・ルールと手順の説明を聞く。 ・じゃんけんをする。 ・順番に従って輪を投げ、自分の人の点を計算して言う。 ・2桁の繰り上がりのたし算をする。 ・得点表を見て順位を確認する ・表彰をする人を決める。 ・これから授業のまとめをすることを、皆に告げる。 ・順位と表彰者を発表する。 ・日直の号令で皆とあいさつをする。	自習 発言  自習 観察, 発言 算 関, 表 観察 自 関, 思 技, 知 観察  算 関, 考, 表, 知, プリント 自 関, プリント  自 技 観察, 習 発言	・よい姿勢をほめて意識を高める。 ・学習課題を箇条書きにする。 ・「よい姿勢でよい声を」と言葉をかける。 ・「読んでほしい人は拍手」と言葉をかける。 ・ゲーム手順表を示して説明し、復唱させる。 ・順番を確かめながら、表に名前カードを貼る。  ・指導者が得点表に点を記入する。 ・点数の下に を書き、数えて確かめる。  ・「ちゃんと声をかけられたね」とほめる。 ・なかなか声をかけないときは、近付いて時間を知らせる。 ・がんばったことをほめて終わる。

## 8 考察

今回の授業研究では、児童 A の自立活動の個別指導計画から、自立活動の課題を明確にして算数科の学習指導に具体化した。その結果、課題設定の改善にもつながってきた。

< 事例 2 > 肢体不自由養護学校（中学部・在宅訪問学級）「自立活動を主とする指導」の事例

### 1 生徒 B の実態

- ・ 中学部 2 年。入学時より訪問学級。気管切開、人工呼吸器装着、酸素使用、経管栄養。体温調節障害で保温に注意が必要。寝たきりで自力移動はできない。
- ・ 楽器の音や声かけに表情が変わるときがあり、聴覚は少し聞こえているのではないかと思われる。触れられたり、手に物が触れたりすると表情が変わることがある。

### 2 生徒 B の自立活動の個別指導計画

	重点項目及び目標	指導の手だて
健康の保持	(1)生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。 ・ 緊張を緩ませ、深い呼吸を保つ。 ・ 覚醒して授業に臨む。	・ リラクゼーションを図り、深い呼吸を促す。 ・ 声かけなどさまざまな働き掛けにより、授業であることを認識できるようにする。
心理的な安定	(3)状況の変化への適切な対応に関すること。 ・ 働き掛けを受け止め、緊張を緩め、心理的にもリラックスする。	・ 働き掛けに対する微妙な表情の変化などを観察し、また声かけや BGM など、リラックスできる環境を整える。
環境の把握	(3)感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること。 ・ 大人からの働き掛けを受け止め、表情や動きで気持ちを表現できる。	・ 微妙な表情や動きの変化を観察し、対応する。
身体の動き	(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。 ・ 触れられている部位を感じ、リラックスできる。 ・ 深く安定した呼吸を保つ。 ・ 拘縮変形の進行の予防。	・ マッサージなどにより身体を緩め、人工呼吸器のリズムに合わせた深い呼吸を促す。 ・ 拘縮や変形している部位を中心に、マッサージ等を行い緊張を緩める。
コミュニケーション	(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること。 ・ 快や不快を緊張や動きや表情で表現する。 ・ 担任が来たことに気付き、目を向けるなど気持ちを表現できる。	・ 表情の微妙な変化を観察するとともに、表現を見て快の状態が保てるよう対応する。 ・ 表情の変化を待ちながら働き掛け、微妙な変化を見逃さないようにする。

( ) は、自立活動の内容の項目を指す。

### 3 単元名 「文化祭に向けた作品づくり（触れる活動）」

### 4 自立活動の目標

覚醒して授業に臨む。

担任を意識し、視線を向けるなど気持ちを表現できる。

緊張を緩ませ、安定した深い呼吸を保つ。  
 身体への働き掛けを受け止め、リラックスできる。  
 触れている物の素材の違いを感じ、表現する。

## 5 単元の評価規準

### 単元の評価規準

障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 関心・意欲・態度	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 思考・判断	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 技能・表現	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 知識・理解	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 習慣
担任が来たことに気付き、働き掛けに意識を向けようとする。	働き掛けに応じ、緊張を緩めている。	心地よい、不快等を表情や動きなどで表現できる。	触れた物に気付き、違うことが分かる。	目覚めた状態でいることが身に付く。 安定した身体の状態でいられる。

### 学習活動に即した具体的な評価規準

障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 関心・意欲・態度	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 思考・判断	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 技能・表現	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 知識・理解	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 習慣
担任が来たことに気付き、目を開けたり顔を向けたりしようとする。 <環(3)>	声かけと動かされている部位を感じ、緊張を緩めている。 <身(1)>	心地よいときは目を細め口元を緩める、痰がたまっても苦しい又は排せつしたい時などは身体に緊張を入れる等で表現できる。 <身(1)> <コ(1)>	素材の感触を感じ、触れた物が違うことが分かる。 <環(3)> <心(3)>	緊張の緩みや安定した深い呼吸を保っていられる。 <健(1)> 目覚めて授業に臨むことが身に付く。 <健(1)>

< >内は、自立活動の内容の区分と項目（5区分22項目）を指す。

## 6 単元の指導と評価の計画（8時間扱い）

	主な学習活動	評価規準	評価方法
第一次 6 本時 5/8	始めの会（歌、呼名、バイタルチェック）	関心 習慣	観察 バイタルチェック
	たいそう（呼吸介助、マッサージ、リラクゼーション） 触れる活動 紙粘土、ペットボトル 終わりの会（歌、あいさつ）	技能 習慣 思考 知識 習慣	観察 観察 観察 観察 観察
第二次 2	始めの会（歌、呼名、バイタルチェック）	関心 習慣	観察 バイタルチェック
	たいそう（呼吸介助、マッサージ、リラクゼーション） 触れる活動 紙粘土、ペットボトル、おはじき 終わりの会（歌、あいさつ）	技能 習慣 思考 知識 習慣	観察 観察 観察 観察 観察

「バイタルチェック」＝体温や脈拍・血中酸素濃度等の測定や、顔色や発汗・呼吸状態等の観察などにより、健康状態を把握すること。



## 7 本時の展開

学習活動・内容	生徒Bの活動	評価規準・方法	生徒Bへの支援及び手だて
始めの会（歌、呼名、バイタルチェック）	・歌や名前呼びに気付く。	関心 観察 習慣 バイタルチェック	・体調を確認してから働き掛ける。
たいそう（呼吸介助、マッサージ、リラクゼーション）	・リラックスして深い呼吸をする。	技能 観察 習慣 観察	・必要に応じて呼吸介助をする。
触れる活動（紙粘土・ペットボトル）	・働き掛けに応じて身体の緊張を緩め、深い呼吸をする。	思考 観察 知識 観察	・その日の体調、緊張や呼吸状態に応じて身体の指導を行う。
終わりの会	・担任と一緒に紙粘土をゆっくり触れて感触を感じる。十分紙粘土に触れてからペットボトルに触れ、感触の違いを感じ、表現する。	習慣 観察	・手指の緊張を十分ほぐしてから、ゆっくり紙粘土をこねる。紙粘土に充分触れてから、ペットボトルに触れる。
	・活動の終わりを気付く。		・楽な姿勢で静かに歌いかける。

## 8 考察

本児は骨折しやすく、吸引等の医療的ケアを必要とするなど、授業の制約は多い。また、集団でなく担任が1人で室内で授業を行う在宅訪問の場合、生徒の見方が一面的で主観的になりがちである。今回、評価規準を明確にしたことで、授業での活動の目的が具体的に分かりやすくなった。生徒の微妙な表現を見逃さないこと、周囲の大人が共通確認できたことは、生徒の介助にかかわる人々にそれを伝えていくことで、将来の快適な生活に結び付くと考えられる。

### < 事例3 > 小学校情緒障害通級指導学級「自立活動の時間」の事例

#### 1 児童Cの実態

5年生、通級3年目。広汎性発達障害。学年の学習はほぼ理解できるが、自分の考えや感情を言葉で伝えたり、相手の考えや感情を適切に理解したりすることが苦手である。在籍学級での授業中は、マンガを描いたり本を読んだりしている。掃除当番や給食当番をやらない。

通級時は、友達にしつこくちょっかいを出したり、相手にとって嫌な言葉をかけたりしててしまうことがあるが、友達とかかわりたいという気持ちはある。

#### 2 児童Cの自立活動の個別指導計画

	重点項目及び目標	指導の手だて
健康の保持		
心理的な安定	<p><b>(1)情緒の安定に関すること。</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・クールダウンの方法、場所を見付ける。</li> </ul> <p><b>(2)対人関係の形成の基礎に関すること。</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・分担、役割、協力への意識をもつ。</li> <li>・あいさつや返事ができる。</li> </ul> <p><b>(4)障害に基づく種々困難を改善・克服する意欲の向上に関すること。</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自己理解の促進。</li> <li>・自分の楽しみや興味の幅の拡大。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・パニックになった時、落ち着くための方法を指導者と相談し考える。一人になり落ち着ける場所を予め見付けておく。</li> <li>・日直、給食の配膳などの仕事を引き受ける。</li> <li>・劇、合奏などに参加する。</li> <li>・友達や先生に気持ちのよいあいさつを自分からする。</li> <li>・自分の得意なこと、苦手なこと等について指導者と話し合う。</li> <li>・いろいろなことに挑戦してみる。</li> </ul>

	( )衝動的な行動や感情のコントロールに関すること。 ・思考を言葉に出すことへの意識化。 ・こだわりの軽減。	・体験したことを話したり書いたりしてみる。 ・要求や報告を習慣化する。 ・楽しい体験をする。 ・ロールプレイングやソーシャルスキルトレーニングをする。
環境の把握		
身体の動き		
コミュニケーション	(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること。 ・相手の表情や気持ちを読み取る。 ・話し方のルールを身に付ける。 ・言葉の意味やニュアンスを理解する。 (5)状況に応じたコミュニケーションに関すること。 ・場に合った会話をする。 ・目的に沿って話をする。 ( )社会的文脈に応じた行動の取り方に関すること。 ・集団参加の基礎・基本を身に付ける。 ・自分の行動や気持ちを理解しコントロールする。	・絵カードや写真などによる表情や気持ちを読み取る。 ・相手によって話し方の使い分けことや、言葉のニュアンスを、文章読解問題を解く中や日常会話の中から指導する。  ・ソーシャルスキルトレーニング ・適切な話題でのお話の発表  ・テーマに沿った質問・報告・伝言 ・学習態勢の確立 ・行動の振り返り

( )自立活動の内容5区分22項目に当てはめづらい項目について、文京区立駒本小学校(平成13,14,15年度 文部科学省研究開発学校)『高機能自閉症等軽度の障害のある児童の特別な教育的ニーズに応じた教育課程の在り方に関する研究 研究開発実施報告書』平成15年10月16日発表で示された項目を当てはめた。

### 3 単元名 「学習発表会に向けて」(個別学習) (本時は9 / 15時間目)

#### 4 自立活動の目標

学習態勢の確立(着席行動・注視・傾聴等)

ソーシャルスキルの獲得

- ・気持ちのコントロールの仕方を身に付ける。(特に怒りの気持ち)
- ・困った時の対処法を身に付ける。(物を借りたい、分からない、間違えた)

自分の役割を意識して行動する

- ・相手を意識し聞く人に分かりやすい説明を考え、聞きやすい声で発表する。

#### 5 単元の評価規準

##### 単元の評価規準

障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 関心・意欲・態度	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 思考・判断	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 技能・表現	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 知識・理解	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 習慣
今日の学習に関心をもち、意欲的に取り組もうとする。	指導者の指示、意見を受け入れる。 困った時の対処方法を考える。	相手の存在を意識し、適切な声の大きさで話すことができる。 相手を意識し、聞いている人に分かりやすい発表の仕方を考えることができる。	見ている人を意識して発表することの重要性が分かる。	相手の存在を意識して活動することが身に付く。 あいさつや返事等対人関係の基礎が身に付く。

## 学習活動に即した具体的な評価規準

障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 関心・意欲・態度	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 思考・判断	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 技能・表現	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 知識・理解	障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服するための 習慣
よそ見やおしゃべりをせずに話を聞こうとする。<コ> 集中して作業を続けようとする。<コ>	素直に注意や助言を受け入れることができる。 <コ(1)> 途中であきらめずに作品を完成させる。 <心(2)>	作業に必要な物を指導者に要求し、借りる。 <コ1> やり方が分からない場合は聞く。 <コ(1)> 相手の存在を意識しながら、適切な声の大きさと号令をかけることができる。 <コ(5)> 適切な声の大きさ、速さで、発表の練習をすることができる。 <心>	聞いている人が楽しくなるような発表内容、方法が分かる。 <コ(5)> 見ている人を意識して、発表する内容や方法を考えることの重要性が分かる。 <コ(5)>	自分だけが楽しむのではなく、相手も楽しくなるような発言や行動を心掛けることが身に付く。<コ(1)> 始めや終わりのあいさつや、返事が身に付く。 <心(2)>

< >内は、自立活動の内容の区分と項目（5区分22項目）を指す。

## 6 単元の指導と評価の計画（15時間扱い）

	主な学習活動	評価規準	評価方法
第一次 2	個人発表の研究テーマを考え、研究計画を立てよう。	関、思 習	観察、発言 発言
第二次 6	自由研究	関、思 技 習	観察、発言 発言
第三次 3 本時 9 / 15	発表の仕方を考え、練習しよう。	技 習 技 知	発言 プリント、発表練習 観察、発表練習
第四次 4	発表会の準備をしよう。（招待状・リハーサル）	技 知、習 習	発言 観察 発言

## 7 本時の展開

学習活動・内容	児童Cの活動	評価規準・方法	児童Cへの支援及び手だて
1. あいさつと 本時の予定	相手の存在を意識しながら、適切な声の大きさと号令をかける。	技 習 発言	・板書等で視覚的に見通しをもてるようにする。分からないことは指導者に聞いてよいということを伝えておく。
2. 制作 ・手品道具を作り、仕上げる。	必要な物を指導者に要求し借りる。 作り方が分からない時は「～を教えてください」と自分から聞く。	技 発言	・「～を貸して下さい」「～を教えてください」と自分から言うまで待つ。どうしても言えない場合、きっかけの言葉を教え補助する。
3. 自由研究 ・手品の発表ができるように台詞や段取りを考える。	見ている人を意識し、楽しく見てもらえるような台詞や登場の仕方などを考える。 考えたことをプリントに記入する。  自分の考えた方法で発表の練習をする。	知 観察  技 プリント  技 知 発表 練習	・自分だけがおもしろいだけではなく見ている人のことを意識しなければ楽しいショーにはならないことを伝える。 ・なるべく言葉で書くように促し、漢字や文法については補助する。 ・失敗してもかまわないことを伝える。 ・改良点を一緒に考える。
4. 次時の予定 ・あいさつ	相手の存在を意識しながら、適切な声の大きさと号令をかける。	技 習 発言	・がんばったこと（怒らなかった、意見を言えた等）をほめ、自信につなげる。

## 8 考察

個別指導計画を基に単元の指導計画、評価計画を立てることにより、適切に指導することができた。学習発表会当日には、観客から大きな拍手をもらい、うれしそうな児童Cの姿が見られた。また、評価の観点に「習慣」を入れたことで、しっかりと身に付けさせたい課題について、継続的に指導しやすくなった。

### 研究の成果

#### 1 自立活動の5区分22項目による実態把握と個別指導計画の作成

評価規準を設定する上で、自立活動の個別指導計画を作成することが必要不可欠である。そこで、より客観的に児童・生徒の実態を把握するために、自立活動の5区分22項目の中から、当該児童・生徒に必要とされる項目を選定し、個別指導計画を作成した。この個別指導計画により、個々の児童・生徒の課題をつかむことができた。

#### 2 自立活動の評価規準の設定

教育活動全体を通じて行う自立活動の指導の視点から、評価規準を設定して授業を行った。これにより、学習活動の目的や課題が明確になった。また、重点的な指導目標としたい事柄が評価規準として挙げられたため、自立活動としての支援の方法がより具体的に考えられるようになった。

また、評価規準の文言の整理も研究の中で進めてきた。文言の整理により、評価の観点がまとまってきたことも一つの成果である。

さらに習慣という評価の観点を加えることで、自立活動の指導において重要な、将来にわたって身に付けていく力を育成するという継続的な課題についても、評価することができた。

### 今後の課題

自立活動の評価規準を作成することで、客観的な評価を行うことができるようになった。しかし、まだ試行錯誤の段階で、使いにくい面もあり、それぞれの障害種別に合った、より使いやすい形にしていく必要がある。さらに、今後は、自立活動の評価について、教師サイドのみではなく、保護者、専門家等と連携しながら考えていくことで、より客観的な評価ができるようになると思われる。

また、本研究では、習慣を加えた5観点で自立活動を評価してきたが、より理解しやすく使いやすい評価の方法を、今後の実践の中で引き続き検討していきたい。

本研究の中で、自立活動の指導内容(5区分22項目)を基に、自立活動の個別指導計画を作成した。しかし、通級指導学級に通う児童Cなど、その実態に合う指導内容の項目が見付け難い面があった。今後は、自立活動の専門家のアドバイスを受たり、教員間の共通理解を図ったりしながら、指導内容の理解を深めるとともに、さらに5区分22項目以外にどんな項目があるとより分かりやすいのか、考察していく。

平成15年度教育研究員研究報告書

東京都教育委員会印刷物登録  
平成15年度 第31号

平成16年1月21日

編集・発行 東京都教職員研修センター  
所在地 東京都目黒区目黒1-1-14  
電話番号 03-5434-1974

印刷会社名 勝田印刷株式会社