

子供の確かな学びを育む授業づくり (最終第4年次)

1 研究主題設定の理由

(1) 学校教育で求められていることから

① 教育の方向性

中央教育審議会は『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)¹において、子供一人一人が社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓いていくことができるよう、学習指導要領が目指す資質・能力の着実な育成の重要性を示した。またこれらの、資質・能力の育成に向け、多様な子供の実態やニーズに応じつつ、子供が自分の良さや可能性を認識できるようにするための個別最適な学びの重要性についても述べている。これらのことから、学習指導要領が目指す資質・能力の着実な育成に向け、教科等の指導内容に基づき、一人一人が自分に合った学び方で学習できる授業づくりが求められている。

② 特別支援教育の現状とこれから

インクルーシブ教育システムの構築により、これまでも実態が異なる子供の様々な教育的ニーズに合わせて特別支援学校や特別支援学級、通級指導教室等、多様な学びの場において学習活動や支援を工夫しながら授業が行われてきた。しかし、令和4年9月に国連の障害者権利委員会の総括所見において、国に対してよりインクルーシブな取組を求める勧告がなされた。同年3月には、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告(案)²において、学びの場の連続性を高めるための具体的な方向性が示された。これらのことから、今後、障害のある子供とない子供が共に学ぶ機会の充実を図る取組が一層進められていくと推測される。

「学びの場の連続性」を高めていく上で、これまで以上に「学びの連続性」を意識した教育活動の推進が重要になる。今後は、幼稚園や小・中学校、特別支援学校の指導内容の連続性に留意して作成・整理された現行の学習指導要領に基づき、資質・能力を着実に育んでいく必要がある。

(2) 当校のこれまでの研究の成果・課題から

前研究では、「今を豊かに生きる子供～資質・能力を育成する「やりがい」のある授業づくり～」³を研究主題に掲げ、子供の主体性を育むことに重きを置き、授業づくりを追究した。子供一人一人が学習の中でやりがいを感じ、学習への意欲を持続・向上させながら活動する姿が多く見られた。こうした中で、子供の目指す姿を具体的にイメージして目標設定をしてきたものの、各教科等固有の学習の深化や個々の子供の実態に応じた系統的・計画的な知識及び技能の確かな習得という点では、検討が不十分なところがあった。

資質・能力の着実な育成のためにも、学習指導要領に示された各教科等の内容との関連をより一層踏まえた授業づくりが必要であると考えた。

以上のことを踏まえ、子供一人一人が豊かな人生を切り拓いていくことができるよう、学習指導要領に示される各教科等において育成を目指す資質・能力（以下「資質・能力」と記載）を「子供の確かな学び」と捉え、その着実な育成に向けた授業づくりを追究することとし、研究主題を「子供の確かな学びを育む授業づくり」とした。

2 研究主題について

「子供の確かな学び」とは、特別支援学校学習指導要領解説(以下、学習指導要領解説)に示される資質・能力を意味している。この資質・能力は子供の自立と社会参加、そして、一人一人が豊かな人生を切り拓いていくことにつながるものである。では、その資質・能力はどのようにして育成できるのだろうか。「子供の確かな学び」を育むための視点から、研究主題の意味を述べる。

(1) 教科の指導内容に応じた目標設定及び評価

まず、学習指導要領解説に示される各教科等の指導内容に準拠した目標設定が重要である。この目標設定が明確になることにより、資質・能力を育むための授業の方向性が定まる。併せて、授業における子供の姿を基に授業改善に努める必要がある。各教科等の指導内容に準拠した目標設定及び評価方法について明確にし、授業づくりの枠組みを整えることが資質・能力の育成の前提となる。

(2) 問いの重要性と具体的な対象(身の回りのヒト・コト・モノ)との結び付き

次に、各教科等の学習において子供が「問い」を持つことが重要である。「これは何だろう/どうしたことだろう」といった問いを持ち、その問いが「こう解決してはどうか」という思考や行動を促し、その結果から新たな学びが得られ、次の問いを生む。このように問いを持つことで子供は学びを得る。

なお、問いは身の回りにある様々なヒト・コト・モノとの関わりの中で生まれるものである。しかし、各教科等の内容においては、必ずしも子供の身近に感じているとは限らず、また、その内容は抽象的であることも多いため、各教科等の内容に対して問いを持つことは容易ではない。

そこで、重要となるのが具体的な対象との結び付きである。学習内容を身の回りのヒト・コト・モノと結び付けることで、子供がその教科の内容へ意識を向け、問いを持つことができるようになる。子供が問いを持てるよう、具体的な対象との結び付きに留意して学習活動を設定することが必要である。

(3) 問いと主体性による資質・能力の育成

最後に、問いを学びにつなげるために主体性の喚起が重要となる。主体性を喚起することで、自ら具体的なヒト・コト・モノと関わり、問いを持つことにつながる。問いを持つことはさらに自ら行動する主体性を引き出し、また、主体的に学習に取り組むことが新たな問いを生む。このように、問いと主体性が相互に関連し合いながら資質・能力は育成されていく。そのため、確かな学びを育むためには、子供が問いを持ち、主体的に学習に取り組むための手立てを講じていくことが重要である。

これらの視点から、「子供の確かな学びを育む授業づくり」を以下のように意味付けた。

各教科等で育成を目指す資質・能力の着実な育成に向け、子供が教科等の内容に対する問いを持ち、主体的に学習に取り組むことのできる授業づくり

3 研究の目的

本研究の目的は次のようにした。

各教科等で育成を目指す資質・能力の着実な育成に向け、子供が問いを持ち、主体的に学習に取り組む授業づくりの在り方を明らかにする。

4 研究内容

研究の目的に迫るために、研究内容は次のようにする。

- 学習指導要領解説の各教科等の指導内容に準拠した明確な目標設定と評価の在り方を整理する。
- 資質・能力の着実な育成に向け、子供が問いを持ち、主体的に学ぶことのできる学習活動や支援の在り方を整理する。

※本研究と当校の教育課程との関連については巻末資料参照

5 研究方法

本研究は、各部の授業実践に重点を置き、4年間を通して授業づくりの在り方を追究する(図1)。

1年次は各教科等の指導内容との関連を明確にした目標設定の下、各教科等を合わせた指導で実践し、子供が問いを持つためにどのような「具体的なヒト・コト・モノ(視点1)」との関わりが効果的であるかを追究した。

2年次は教科別の指導における授業づくりを行った。各教科等の指導内容に準拠した単元目標を設定するとともに、子供の具体的な行動をイメージした1単位時間の「目標設定及び評価の在り方(視点2)」の明確化を図った。また、授業づくりにおいては、子供が問いを持ちやすくなるように、1年次に取り組んだ合わせた指導の生活に即して学んでいく良さを活かして「体験的、实际的な活動(視点3)」の設定に重点を置き、授業の在り方を追究した。

3年次では、目標設定及び評価方法の整理をしながら、主に授業における手立ての追究に重点を置いた。2年次の課題から、子供が問いを持ち、主体的に学習に取り組むための支援を、子供が「関心を持って学び続けるための支援(視点4)」として整理し、学習への関心を維持・向上できるようにする支援を行うことで子供が主体となって学ぶ授業を追究した。

最終4年次である本年度は、これまでの成果である授業づくりの視点を踏まえつつ、「関心」の捉えや各部の実践における「関心を持って学び続けるための支援」の具体を整理し、「子供の確かな学びを育む授業づくり」の在り方について4年間の研究を総括する。

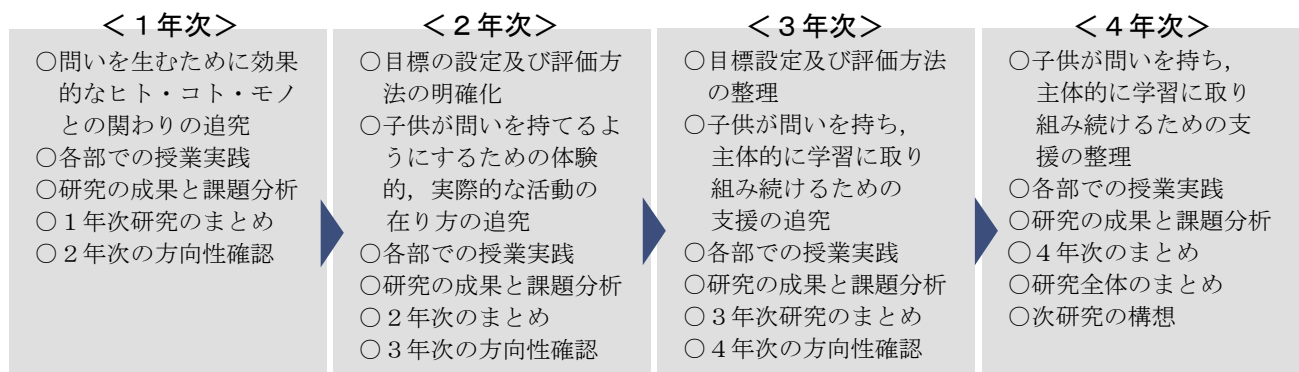


図1 研究計画

6 4年次研究の概要

これまでの研究では、「活動設定」「目標設定及び評価方法」「支援の在り方」の視点から子供の確かな学びを育む授業づくりの在り方を追究してきた。3年次では、特に「目標設定及び評価方法」「支援の在り方」について各部での実践を通して研究を進めてきた。

「目標設定及び評価方法」については、学習指導要領に示されている目標を個別の目標に落とし込む流れを明確にした。また、適切に評価を行い、目標の見直し及び授業改善につなげるために、各次において中心的な学習活動を行う「ポイントとなる時間」を設定し、評価の場面を精選したことで、一人一人の授業における引き出したい姿を次ごとに明確にしながら授業を展開することができた。さらに、「ポイントとなる時間」で評価を行い、学習状況を把握しながら単元を進めることで、より一人一人に応じた支援を見直ししながら、授業改善につなげることができた。

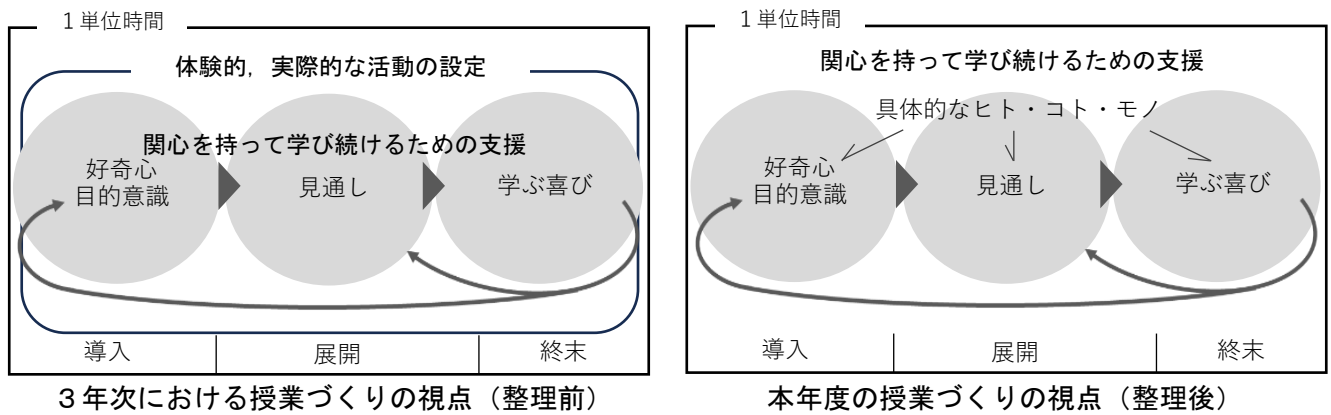
「支援の在り方」については、「体験的、実地的な活動」を設定し「具体的なヒト、コト、モノ」との関わりを持たせながら、「関心を持って学び続けるための支援」に重点をおいて授業実践を行ってきた。それらを通して、子供が教科等の内容に問いを持ち、学習を自分ごととして捉え、主体的に学ぶ姿を各部の実践で引き出すことができた。しかし、これまでの研究で重点を置いてきた「具体的なヒト、コト、モノ」との関わりと、「体験的、実地的な活動」の設定は、共に子供が問いを持つための視点であることから、相互の関連性や手立てとして重複する部分があるなど、それぞれの視点の関係性や支援の捉えが十分に整理されていなかった。また、3年次の取組から、「関心を持って学び続ける支援」について、子供の持つ問いと主体性は相互に関連しながら資質・能力の育成に寄与することが分かった。

そこで、4年次では、これまでの成果である授業づくりの視点をについて、それぞれ視点の関係性や内容を整理し支援を捉え直すこととした。それを踏まえて、「関心を持って学び続けるための支援」について、手立ての機能を明確にしながら整理し、授業の中で講じていくことを通して子供の確かな学びを育むことを目指す。以下に本年度の研究について具体的に述べる。

(1) 「具体的なヒト、コト、モノ」「体験的、実地的な活動」「関心を持って学び続けるための支援」の関係について

3年次では「体験的、実地的な活動」を設定し、知的障害のある子供の特性を踏まえて「具体的なヒト、コト、モノ」との関わりを持たせながら「関心を持って学び続けるための支援」を講じていくという、いわば別々の視点として構成していた。

しかし、「具体的なヒト、コト、モノ」と関わることを前提とし、支援を講じたときには「体験的、実地的な活動」も必然的に手立てとして講じられるため、統合的に捉え直すこととした。そこで、以下の通り「体験的、実地的な活動」の設定は「関心を持って学び続けるための支援」を講じる前提条件とし、「具体的なヒト、コト、モノ」との関わりは「関心を持って学び続けるための支援」の各手立てに直接働き掛ける支援として整理した。



(2) 教科別の指導において自ら学んでいくために必要なこと 「関心を持って学び続けるための支援」

資質・能力を確かに育むためには、教科等に係る見方・考え方について、子供がどのように働かせるかを考えながら授業を構想する必要がある。また、子供が見方・考え方を働かせる際に重要なことは「各教科等の特性に応じた視点から問いを持ち、自ら問いに対する答えに迫ろうとすること」であると捉えている。実際に授業づくりを行う際には、子供が問いを持ち、問いに対する答えに迫るために主体的に学習に取り組み続けることができるように、意図的に手立てを講じる必要がある。

まず、子供が問いを持ち、自ら学んでいくためには、学習への「関心」が必要であると考え。ここでの「関心」とは、大きく二つある。一つ目は、「学習に関連する自身の目的に対する関心(目的意識)」である。それは、学習活動の魅力や生活とのつながり等から、子供自身が「〇〇したい/〇〇できるように成りたい」と目的を持ち、そこに向かおうとする意識を意味する。また、この意識を持つことは、子供が自ら学習に向かう際の思考を促すことにつながる。各教科等を合わせた指導ではこの関心（目的意識）を軸にし、その高まりに応じて教科等の内容と関連付けて授業を行ってきた。二つ目は、「教科等の内容に対する関心(好奇心)」である。「おや？何だろう」と教科等の内容に関わる対象(具体的なヒト・コト・モノ)に対して持つ意識を意味する。また、この意識を持つことは、各教科等の内容に対して問いを生むことにつながる。各教科等を合わせた指導においても教科等の内容に対する関心（好奇心）は重要であるものの、教科等の系統性に基づいて学習が展開される教科別の指導においては、教科等の内容に対する関心（好奇心）を持てなければ学習は成立せず、この関心（好奇心）を喚起することは必須である。そのため、単元を貫いて問いを持つことができるように「好奇心」を喚起し、その中で学習を自分ごととして捉えられるように適宜「目的意識」を喚起する手立てを講じる。(図2)。

※本研究では、一般的に「関心」と並列で用いられる「興味」という言葉を用いていない。「興味」は、学習とは直接関係しない事柄に対しても生じることのあるものであると捉えられる。本研究ではあくまで学習に関する事柄に対して自ら意識を向ける意味合いを強調するために「関心」のみを用いることとした。

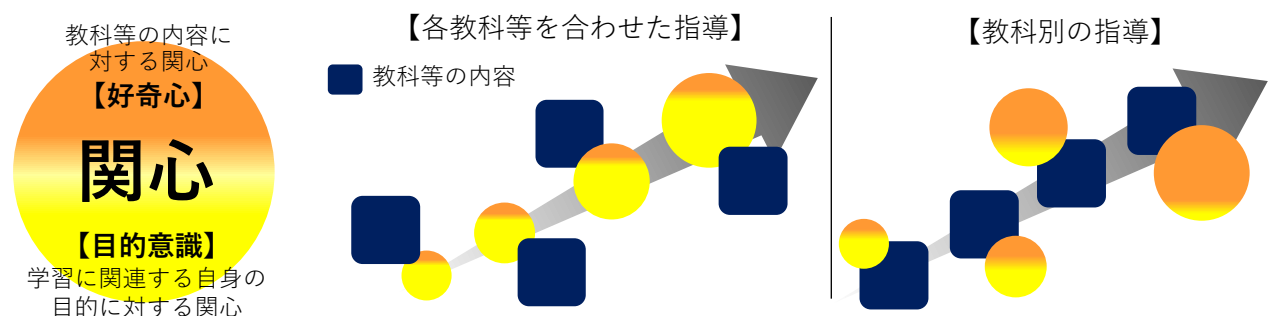


図2 関心の二つの意味と各指導形態における位置付け

次に、問いを持った子供が問いに対する答えに迫るために、主体的に学習に取り組み続けることが重要である。そこで、まずは、「好奇心」や「目的意識」を喚起する手立てを講じた上で、次に、学習への「見通し」を持つための手立てと、最後に学習による「学ぶ喜び」に気付くための手立てを講じ、子供が主体的に学習に取り組む循環を作っていく。1 単位時間におけるそれぞれの手立てのつながりをまとめたものが図 3 であり、各手立ての詳細を以下に示す。

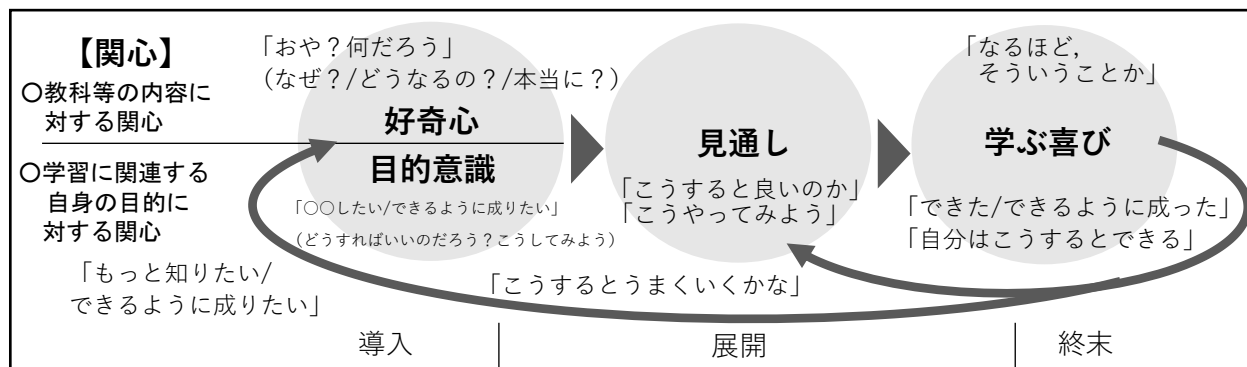


図 3 関心を持って学び続けるための三つの手立てのつながり

① 「好奇心」や「目的意識」を持てるようにするための手立て

まずは、子供が主体的に学習に取り組む契機となるよう、「おや？何だろう」という「好奇心」や「〇〇したい/できるように成りたい」といった「目的意識」を喚起する。「好奇心」は教科等の内容に関する問いを生み、「目的意識」は自ら学習に向かう際の思考を促していく。また、「目的意識」には段階があると考え、その違いを含めて表 2 に手立ての具体例を示す。

表 2 好奇心や目的意識を持てるようにするための手立ての具体

意図	【好奇心】 教科等の内容に関する問いを生む	【目的意識】 自ら学習に向かう際の思考を促す		
子供の意識	「おや？何だろう」	「〇〇したい」	「〇〇を成功させたい」	「〇〇できるように成りたい」
問い思考	⇒「なぜかな/どうなるかな/どうなっているのかな/何が違うのかな/本当かな」	⇒「どうすればいいのだろうか？」「こうしてみよう」		
手立ての内容	- 教科の内容に関する具体的な情報を子供の実態を踏まえて提示する。 - 情報に対する反応を見聞したり、思いや考えを推測して言語化したりしながら問いを持たせ、課題を提示する。 - 既習事項を振り返る中で、教科の内容に関する新たな情報を提示したり、既習事項とのずれを生むような発問をしたりする。	教科等の内容を関連付け、かつ、子供が取組をイメージしやすい学習課題(活動)を設定する。	学んだことを生かして取り組む、制作や発表等のパフォーマンス的な学習課題(活動)を設定する。	目の前の学習が現在及び将来の生活にどのようなつながるのかを確認する。
		・既習事項を振り返る中で、個々にできるようになったことを確認する。		

教科別の指導において、「好奇心」は教科等の内容そのものへの問いを生み、主体的に学習に取り組む姿を引き出すものであり、どの子供にとっても必要である。「目的意識」は課題に取り組むこと自体を目的とする子供やその達成、自己実現等を目的とする子供など実態によって目的は様々であり、どのような目的意識を喚起するかを吟味することが重要となる。特に、課題達成や自己実現に向けた目的意識は、先々にある目的の達成を意識することで学習への主体性を高めるものであり、これは認知面の発達や学習における成功体験の蓄積等によって持てるようになるものである。全ての子供が好奇心を持つことを大切にしつつ、実態に応じた目的意識の喚起を行っていくことに留意する。

② 見通しを持てるようにするための手立て

好奇心や目的意識の喚起により問いを持ち、問いに対する答えに迫ろうとする子供が、学習のねらいに迫る上でどのように活動に取り組むと良いのかをイメージしたり、自分なりに考えたりできるようにするための手立てである。認知面の発達度合いに応じて段階的に取り入れていくことを想定している(表3)。

表3 見通しを持てるようにするための手立ての具体

見通しを持てるようにするための手立ての内容とその段階	対象
○「こうすると良いのか」 ・取組方のモデル(手順表等, 視覚的な補助具含む)を提示したり, 一緒に試したりする。 ・前時までに押さえた取組のポイントを確認する。 ○「こうやってみよう」 ・個々の取組方を全体に紹介したり, 必要に応じて取組方を複数提案したりする。	・全児童生徒
○「自分はこうするのが良いかもしれない」 ・個々の取組方の紹介や, 複数の取組方の提示をした上で, どう取り組むとうまくいきそうかを問い掛け, 取組方を確認する。	・得意不得意の認識が高まってきている児童生徒
○「こうするとどうだろう (取組方の調整)」 ・自分なりの取組方で学習を進めたときの手応えについて確認し, 必要に応じて自分で取組方を変更したり, 修正したりするように促す。 ※取組の様子を見て, 必要に応じて教師が取組方を調整することもある。	・取組と結果とのつながりを自分で捉えることのできる児童生徒

また, 子供が自分なりに学習するためには取組方を選べる状況にあることが重要である。そこで, 子供の学習方法(使う道具や取り組む順番等)を限定せず, 一人一人が自分なりの取組方で学習したり, 自分のペースで取組方を変更・修正したりできる場を提供する。高等部国語科で聞き取ったことを正確にメモすることをねらった学習を例に挙げれば, 聞き取るべき項目(何を聞き取るか)は押さえた上で, 「どう聞き取るか」を子供に委ねるということである。

なお, 子供が自分なりの方法で学習に取り組むに当たり, 活動の流れや各種の取組方の善しあしを理解できていることが必要となる。そのため, 学習のねらいや子供の実態等を踏まえて, 活動の流れや取組方を知る時間と自分で選択・決定して取り組む時間(取組方を選べる状況の中で学習する時間)のバランスに留意して単元を計画する。

③ 「学ぶ喜び」に気付けるようにするための手立て

「学ぶ喜び」に気付くとは, 学習を通して子供が「なるほど, そういうことか」と教科等の内容の価値に気付いたり, 「〇〇できた」「自分はこうするとできる」と学習における自分自身の価値に気付いたりすることである。この価値に確かに気付くことで, 子供は主体的に学習に取り組み続けることができる(表4)。

表4 「学ぶ喜び」に気付けるようにするための手立ての具体

意図	【教科等の内容の価値】 「なるほど, そういうことか」と学習を通して分かったことへの気付きを促す	【自分自身の価値】 「〇〇できた」「自分はこうするとできる」と学習を通して自分のできたことへの気付きを促す
手立ての内容	・取組の最中や振り返りの場面において, 学習を通して分かったことを確認したり, 他者へ紹介したりする場を設ける。 ・分かったことの確認をした上で, 同じ活動にもう一度取り組む場や類似の活動に取り組む場を設ける。	・活動中に取組に対する即時的な承認・称賛をする。 ・振り返りの場面で, できたこと(成果)や取組の過程について承認・称賛する。 ・自身の取組方についての得意不得意を確認する。 ・自己評価場面を設け, 自身の取組方の善しあしについて振り返るように促す。 ・学んだ内容が生活の中でどのように応用できるのかについて確認する。

「学ぶ喜び」に気付くことで、「もっと知りたい」「もっとできるように成りたい」といった次の学習における「好奇心」や「目的意識」の喚起へとつなげていくことができる。また、「このやり方が自分には合っていそうだ」と自分の学習方法に対する手応えを得たり、「もっと良い方法はないだろうか」とより良い取組方を思考したりすることへもつながると考える。つまり、「学ぶ喜び」に気付くことが学習に主体的に取り組む循環を作るのである。

このように、関心を持って学び続けるための支援は、まず、「好奇心」によって問いを持ち、「目的意識」を持つことで問いに対する答えに迫ろうとする姿を引き出す。次に、問いに対する答えに迫るための「見通し」を持って活動に取り組み、最後に取り組んだことによる「学ぶ喜び」に気付くことで学びを得る。そして学び得たことを発揮する中で、「もっとできるようになりたい」という思いや次の問いを持つことにつながるといふ子供が自ら学びに向かう意識の循環を生み出す支援である。ただし、子供が「目的意識」のみを持って繰り返し学習に取り組む中で教科等の内容や自分自身の取組方に目を向けたり、気付いたりすることもある。また、活動の流れ等に安心感を得てから教科等の内容に対する関心を持てるようになる子供も少なくない。そのため、始めから教科等の内容に対する関心である「好奇心」を持てるようにするのではなく、「目的意識」の喚起や安心できる状況設定を行うことで活動に向かう土台を作り、その中で「学ぶ喜び」に気付くための手立てを行っていくなど、段階的に教科等の内容に対して関心(好奇心)を持てるようにするという活動構成もあることを踏まえて、手立てを講じていく。

これらを踏まえた上で、各部の実践を通して、子供の確かな学びを育む授業づくりの在り方を総括する。

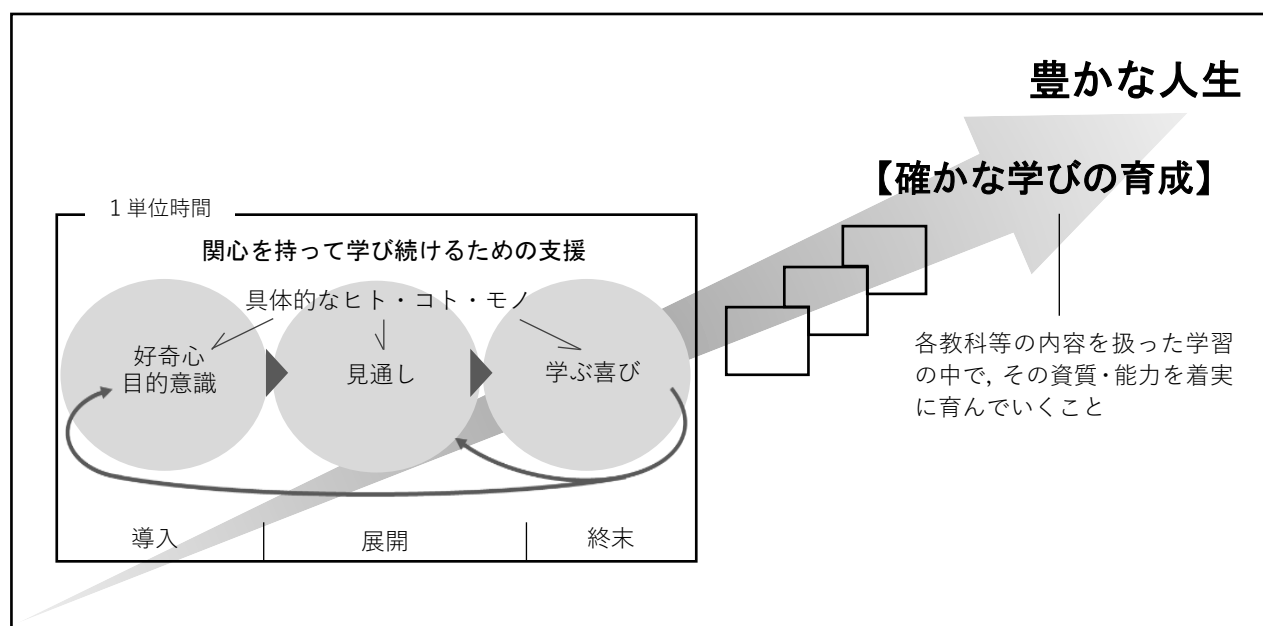


図4 子供の確かな学びを育む授業づくり（全体図）

- ¹ 中央教育審議会 令和3年1月26日 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）
- ² 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議 令和4年3月
「通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告(案)」 p25
- ³ 新潟大学附属特別支援学校 2019 「研究紀要」 第41集
- ⁴ 文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 令和2年4月 「特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料」 p18
 - ・文部科学省 平成30年3月 「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小学部・中学部)」
 - ・新潟大学教育学部附属特別支援学校 2010～2012 「研究紀要」 第33集～第35集
 - ・新潟大学教育学部附属特別支援学校 2013 「意欲を育む授業」 ジアース教育新社
 - ・中央教育審議会 初等中等教育分科会 令和5年12月28日 「義務教育の在り方ワーキンググループ中間まとめ」 p12～18
 - ・独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 令和5年3月 障害種別特定研究「知的障害教育における授業づくりと学習評価に関する研究(令和3年度～4年度)研究成果報告書」
 - ・櫻井茂男 2017 「自律的な学習意欲の心理学—自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい」 誠信書房

	月	火	水	木	金
8:40～ 9:00	朝の準備（日常生活の指導）				
9:00～ 9:15	① ぐんぐんタイム（体育）／ 自立活動				② 国語 読み聞かせ
9:15～ 9:30	朝の会（日常生活の指導）				
9:30～ 10:30	② 国語	国語	算数	算数	③ 学芸／ 学芸会
10:30～ 10:45	③ 音楽	体育	国語	音楽	
11:00～ 11:45	④ 生活		④ 図工	④ 生活	④ 生活
11:45～ 12:00	給食準備・給食				
12:00～ 12:30	⑤ 昼休み				
12:30～ 13:45	清輝（日常生活の指導）				
13:45～ 14:30	⑤ 国語	⑤ 算数	⑤ 自立活動		
14:30～ 14:40	準備・ 帰りの 会 （日常生活 の指導）		⑥ 学芸 生活	準備・帰りの会 （日常生活の指導）	
14:30～ 15:00	⑥ 学芸 生活		⑥ 準備・帰りの会 （日常生活の指導）		⑥ 14:30 下校

曜日 時間	月	火	水	木	金
8:4～9:50	朝替え(日常生活の指導)				
9:5～9:10	さわやかタイム(体育)				
9:19～9:25	朝の会(日常生活の指導)				
9:30～10:15	国語	数学	国語/数学	国語	数学
10:25～11:10	作業学習	社会生活	作業学習	社会生活	生活実学学習 社会生活
11:15～12:00	作業学習	生活実学学習	作業学習	生活実学学習	チャレンジ タイム (自主活動)
12:00～12:30	給食準備・給食(日常生活の指導)				
12:30～13:30	昼休み				
13:30～14:15	体育	音楽	美術	音楽	体育
14:20～14:45	清掃(日常生活の指導)				
14:45～15:15	朝替え・帰りの会(日常生活の指導)				
15:15	下校				

曜日	月	火	水	木	金
8:30	昼休・更衣【学級】				
8:40～ 9:55	日常生活の指導（朝の会）【学級】				
10:00	ＬＨＲ	国語	国語	国語	数学
10:50	国語	国語	国語	国語	国語
2	11:00	情報	職業生活	職業生活	職業生活
10:50	国語	国語	国語	国語	社会生活
3	11:50	道徳	職業生活	職業生活	職業生活
11:00	英語	国語	職業生活	職業生活	社会生活
11:50	【学級】	職業生活	職業生活	職業生活	社会生活
12:05	日常生活の指導（学習指導）				
12:05～ 13:00	日常生活の指導（給食指導・給食）				
13:00～ 13:50	昼休み				
4	14:30	社会生活	保健体育	音楽・美術	保健体育
14:20	国語	【学級】	【学級】	【学級】	ＬＨＲ
15:00	保健体育	保健体育	保健体育	保健体育	ＬＨＲ
14:30	音楽・美術	音楽・美術	音楽・美術	音楽・美術	音楽・美術
15:00	国語	国語	国語	国語	国語
15:10	日常生活の指導（環境・学校環境）【学級】				
15:20	日常生活の指導（帰りの会）【学級】				
15:50	下校				

図2 各学部の時間割(左から小、中、高) ※小学部は高学年のもの

次に、年間指導計画について概要を説明する。年間指導計画の作成においては、各学部とも、基本的には教科間や行事との関連を見ながら、履修内容の偏りに留意しつつ、指導時期と扱う内容及びその時数について計画を立てている。小学部生活科であれば「4月の前半は【けきまり】の内【学校のきまり】の内容を10時間分扱う」といったような大まかな計画としている。そのため、単元計画の作成において3観点での単元目標を立てたり、子供の実態を踏まえて段階別の個人目標を設定したりしている。

なお、個々の履修や習得状況の記録として、熊本大学教育学部附属特別支援学校の「指導内容確認表」¹を基に作成した「学びのチェックリスト(図3、4)」を活用している。この記録を基に扱う内容の段階を個々に設定し、単元及び授業構想へとつなげている。

[illegible]

図3 学びのチェックリスト（生活科一部）

[illegible]

図4 学びのチェックリスト記録ページ(生活科一部)

参考文献

- ¹ 熊本大学教育学部附属特別支援学校 2020 「指導内容確認表」
<https://www.educ.kumamoto-u.ac.jp/~futoku/ict2.html> (参照 2022-06-20)