

知的障がいのある生徒の主体性を育てる評価の在り方  
～観点別の評価規準を活用した個人目標の整理と評価を通して～

宮崎県立延岡しろやま支援学校  
教諭 川野 洋明

目 次

I	研究主題	5-1
II	主題設定の理由	5-1
III	研究目標	5-1
IV	研究仮説	5-2
V	研究内容	5-2
VI	研究計画	5-2
VII	研究構想	5-3
VIII	研究の実際	5-4
1	理論研究	5-4
(1)	知的障がいのある生徒の主体性	5-4
(2)	主体性を育てる評価の具体的な取組	5-5
(3)	宮崎県立延岡しろやま支援学校知的障がい教育部門中学部職員を対象とした 実態調査	5-8
(4)	主体性を育てる評価を実践するための工夫	5-8
2	実践研究	5-11
(1)	研究協力校及び対象生徒	5-11
(2)	検証授業Ⅰ「生活単元学習：修学旅行へ行こう ～お小遣いを計画的に使う 方法を知ろう～」	5-11
(3)	検証授業Ⅱ「数学科：時刻と時間」	5-15
IX	研究の成果と課題	5-18
1	研究の成果	5-19
2	今後の課題	5-19
	参考・引用文献等	5-19

## I 研究主題

知的障がいのある生徒の主体性を育てる評価の在り方  
～観点別の評価規準を活用した個人目標の整理と評価を通して～

## II 主題設定の理由

「特別支援教育の推進について（通知）」（文部科学省，2007）において、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、（中略）適切な指導及び必要な支援を行うものである。」と述べられている。

一方、知的障がいのある児童生徒の学習上の特性等として、「特別支援学校学習指導要領解説総則等編」（文部科学省，2009）に、「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功体験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことなどが挙げられる。」と示されている。

特別支援教育では、様々な児童生徒に応じた適切な指導が必要である。そのため、個別の指導計画に基づいた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努め、実際の学習評価に当たっては、児童生徒の障がいの状態等を十分に理解し、一人一人の学習状況を丁寧に把握する工夫が求められる。

これらのことから、知的障がいのある生徒の主体性を育てるためには、断片的になりやすい知識や技能を結び付けて、それらを活用して思考・判断・表現しながら、成功体験から自信をもたせることができる授業が必要であり、特に学習状況の適切な評価が大切であると考えます。

知的障がいのある生徒の学習上の特性等や主体性の定義から、本研究で捉える主体性を「自分で学習を振り返り、自信をもったり、教師と一緒に解決や改善の方法を考えたりして、次の学習の目標を決めることができること」とした。この主体性を育てるには、生徒が学習を振り返り、何が理解でき、何が理解できなかったのかについて、自己評価を行う必要がある。そのためには、教師の目標設定が重要であり、主体性を育てる視点から観点別の評価規準を活用して個人目標を整理する必要があると考えた。また、生徒の自己評価の結果に対し、適切な称賛及び解決や改善の言葉掛けができるように、個人目標を評価する学習活動の場面を明確にし、学習状況を丁寧に把握することが必要であると考えた。

そこで、本研究の理論研究において、観点別の評価規準を活用して個人目標を整理することや評価する場面を設定すること、それらを生徒の自己評価に生かす意義や在り方を明確にしたい。また、研究協力校である宮崎県立延岡しるやま支援学校の知的障がい教育部門中学部職員を対象に、現状や課題を把握するための実態調査を行う。さらに、その調査結果と理論研究を踏まえ、観点別の評価規準を活用して整理した個人目標や評価する場面の設定を取り入れた学習指導案及び自己評価シートを作成する。そして、それらを基に検証授業を行い、知的障がいのある生徒の主体性を育てる有効な評価の在り方を究明したい。

以上のような取組を通して、観点別の評価規準を活用した個人目標の整理と評価の在り方を明らかにすることは、知的障がいのある生徒の主体性を育てる評価につながると考え、本研究主題を設定した。

## III 研究目標

観点別の評価規準を活用した個人目標の整理と評価を通して、知的障がいのある生徒の主体性を育てる評価の在り方を究明する。

#### IV 研究仮説

教師が観点別の評価規準を活用した個人目標の整理や自己評価項目の選定を行い、評価する学習活動の場면을明確にすれば、生徒と一緒に達成状況を確認することができ、生徒が次の時間の学習目標を自分で決めることができるなどの主体性を育てる評価の在り方につながるだろう。

#### V 研究内容

##### 1 理論研究

- (1) 知的障がいのある生徒の主体性
- (2) 主体性を育てる評価の具体的な取組
  - ア 観点別の評価規準を活用した個人目標の整理
  - イ 学習活動を評価する場面の明確化
  - ウ 個人目標の整理と評価する場面の明確化を生かした自己評価
- (3) 宮崎県立延岡しろやま支援学校知的障がい教育部門中学部職員を対象とした実態調査
- (4) 主体性を育てる評価を実践するための工夫
  - ア 学習指導案の工夫
  - イ 自己評価シートの工夫

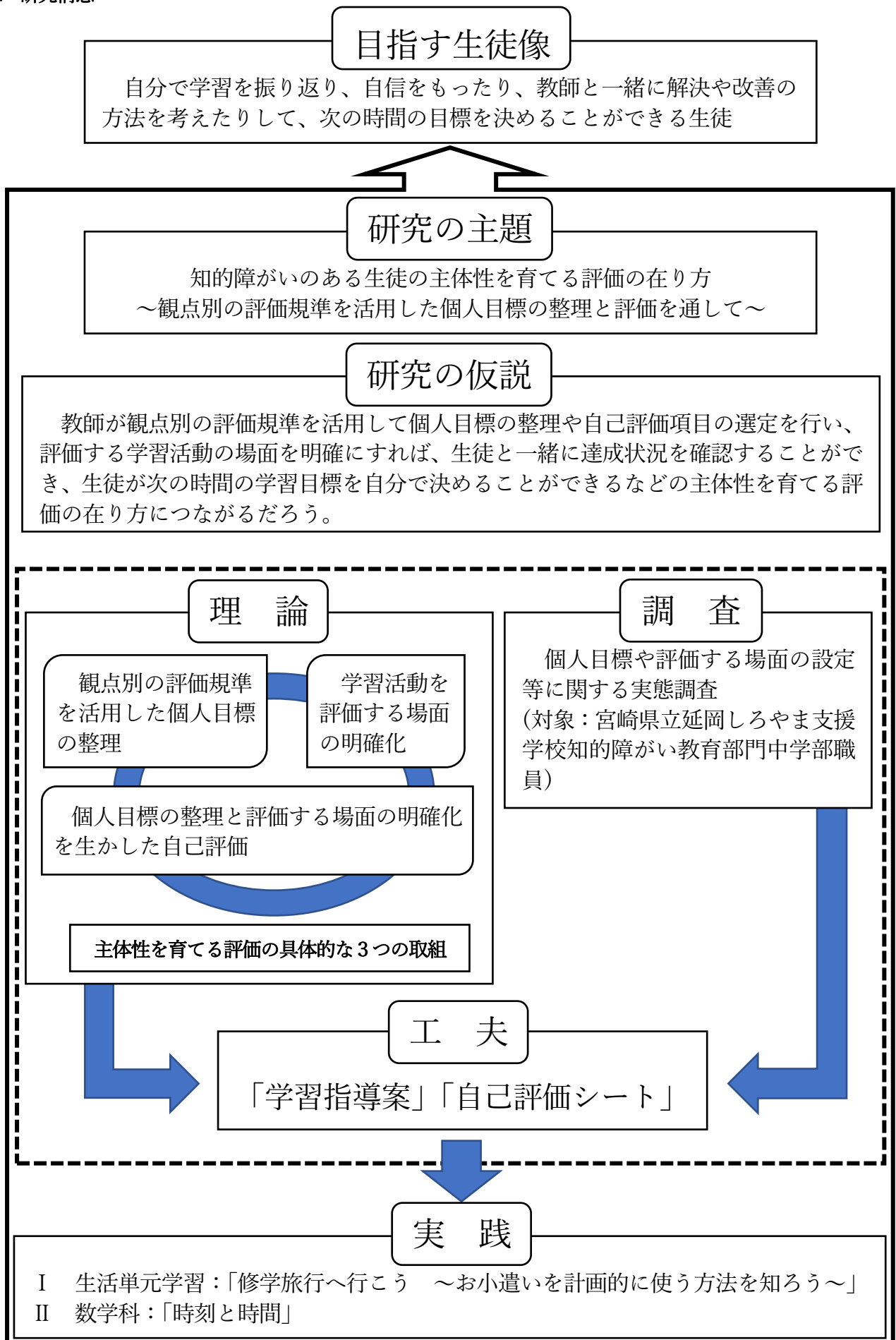
##### 2 実践研究

- (1) 研究協力校及び対象生徒
- (2) 検証授業Ⅰ：生活単元学習「修学旅行へ行こう ～お小遣いを計画的に使う方法を知ろう～」
- (3) 検証授業Ⅱ：数学科「時刻と時間」

#### VI 研究計画

月	主な内容	具体的な内容	研究方法	備考
4	○研究の方向性	○研究主題・副題、研究仮説設定	○文献研究	
5	○研究の方向性 ○理論研究	○年間計画の作成 ○研究主題構想の構築	○文献研究	
6	○理論研究	○理論の構築	○文献研究	延岡しろやま支援学校
7	○理論、調査研究 ○グループ協議会	○グループ協議会 ○検証授業Ⅰ・Ⅱの構想と準備	○文献研究 ○アンケート調査	延岡しろやま支援学校
8	○検証授業準備	○検証授業Ⅰ・Ⅱの準備	○文献研究	延岡しろやま支援学校
9	○検証授業	○検証授業Ⅰの実施と分析		延岡しろやま支援学校
10	○検証授業	○検証授業Ⅱの実施と分析		延岡しろやま支援学校
11	○研究のまとめ	○全体協議会に向けた準備		
12	○全体協議会	○全体協議会		
1	○研究のまとめ	○研究の成果と課題の整理	○文献研究	
2	○研究のまとめ	○研究報告会事前準備		
3	○主題研究報告会	○主題研究報告会		

Ⅶ 研究構想



## VIII 研究の実際

### 1 理論研究

#### (1) 知的障がいのある生徒の主体性

一般的に使われる主体性の意味は、広辞苑（岩波書店）では、「主体的であること。また、そういう態度や性格であること。」、主体的とは、「ある活動や思考をなす時、その主体となって働きかけるさま。」と示されている。他に、大辞泉（小学館）では、「自分の意志・判断で行動しようとする態度」と示されている。また、「生徒指導提要」（文部科学省、2010）には、「主体性を持って行動する」ことについて、「与えられたものであっても、自分なりの意味づけを行ったり、自分なりの工夫を加えたりすることで、単なる客体として受動的に行動するのではなく、主体として能動的に行動する余地がある場合が多い」と示されている。

これらの意味や解釈をまとめると、主体性とは、自分で何かをしようという考えやある事柄について考えをまとめて定めたことによって行動しようとするものである。そして、それは、きっかけや条件を与えられて行動した結果であっても、その中で、自分が主体となって決めたり、選んだりするなどの行動ができていれば、それは、主体性をもった行動として捉えることができるのではないかと考えた。

その上で、知的障がいのある生徒の主体性について考えると、学習上の特性として、習得した知識や技能が偏ったり、つながりにくかったりすることがあるため、それらを用いて実際の生活の場で応用することが難しい傾向が見られる。そのため、知的障がい教育においては、できる限り子どもの成功体験を増やすとともに、自発的・自主的な活動を大切に、主体的活動を促すよう指導することが重要とされている。

したがって、生徒が自分で、あるいは教師の支援を受けながら学習を振り返り、理解できたことやできるようになったことなどの成功した事柄を確認する場が必要である。そして、それらの場で得られた自信は次の学習への意欲を高め、生徒の主体性を育てることにつながると考えた。

以上、主体性に関する定義等や知的障がいのある児童生徒の特性等を踏まえて、知的障がいのある生徒の主体性を【図1】のように、「自分で学習を振り返り、自信をもったり、教師と一緒に解決や改善の方法を考えたりして、次の時間の目標を決めることができること」と捉えることにした。

【図1 知的障がいのある生徒の主体性】



## (2) 主体性を育てる評価の具体的な取組

知的障がいのある生徒の主体性を育てるために重要な教師の取組は、次のとおりである。

第1に、教師が生徒一人一人の実態に応じた目標を確実に設定することである。生徒が学習を振り返るには、生徒にどのような力を身に付けるための授業であるのかという明確な目標の設定が不可欠である。

第2に、教師が生徒の学習状況を丁寧に把握することである。生徒ができたことに自信をもち、できなかったことは解決や改善の方法を教師と一緒に考えられるように、教師が適切な言葉掛け等の指導や支援を行うためにも実態を把握し、学習活動を評価する場面を明確にすることが重要である。

第3に、教師が把握した学習状況を生徒の振り返りに生かすことである。具体的には、整理した個人目標の達成状況や取組状況がどうだったのか、把握できた情報をもとに、自己評価する際に、称賛や助言を行ったり、教師と生徒による評価をすり合わせたりすることである。

これらの教師による具体的な取組が、知的障がいのある生徒の主体性を育てることにつながると考え、【図2】にまとめた。

【図2 知的障がいのある生徒の主体性を育てるための教師の取組】

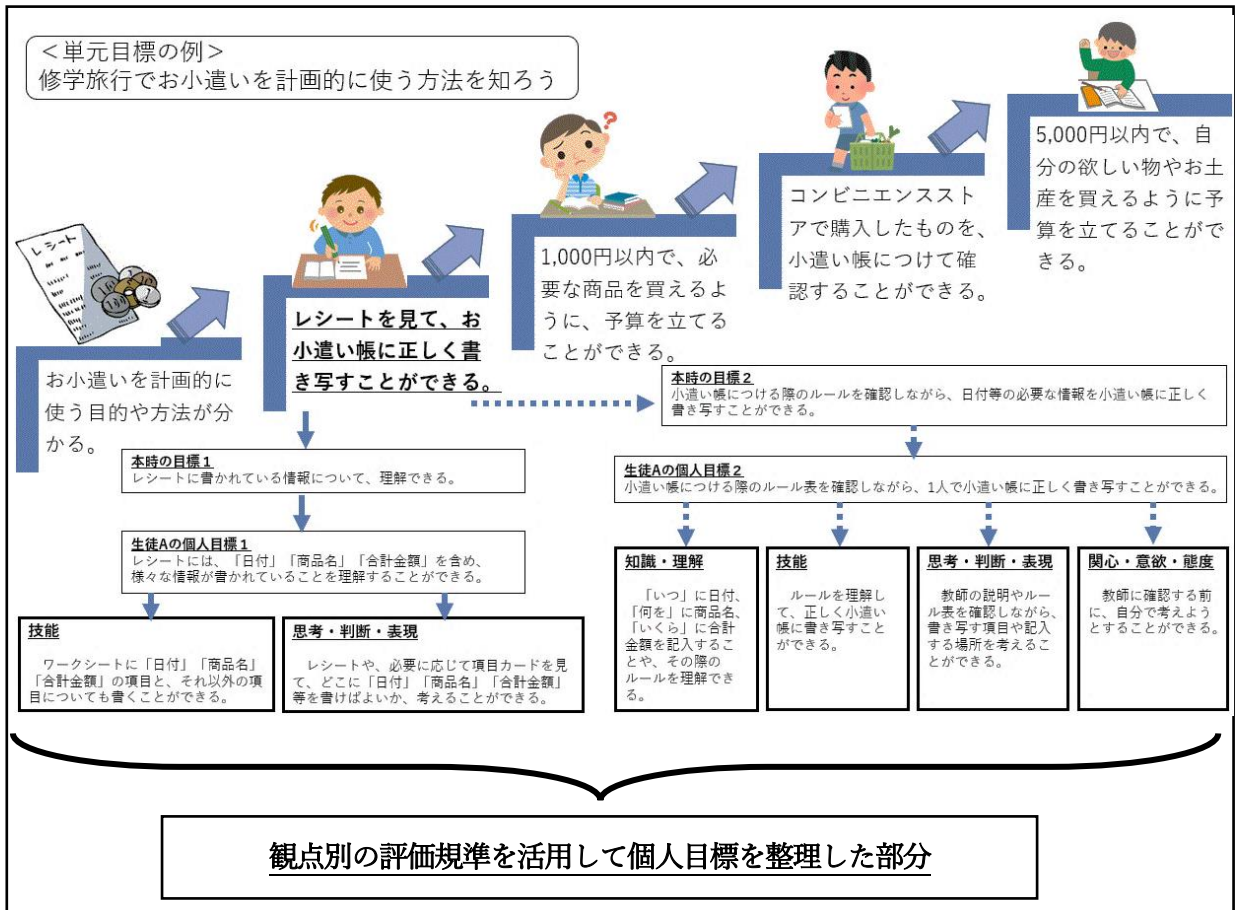


### ア 観点別の評価規準を活用した個人目標の整理

観点別の評価規準を活用して個人目標を整理するとは、生徒一人一人に設定する個人目標を観点別の評価規準を活用して細分化することである。

特別支援学校では、【図3】に示すとおり、単元目標を達成するために必要な課題等を分析するとともに、その課題に対する生徒の実態等を踏まえて、生徒一人一人に応じた個人目標を設定している。そのため、生徒が授業の中で達成すべき目標の数が増える場合もあるが、教師が一つ一つの目標を丁寧に評価することが生徒の確実な成長につながると考える。

【図3 観点別の評価規準を活用した個人目標の整理例】



また、主体性を育てる視点から観点別の評価規準を活用した評価を行うことは、主体性と「生きる力」との関係を整理することで理解できる。特別支援学校においては、これまで生徒の自立と社会参加に向けた主体的な取組を支援する視点に立ち、「生きる力」を育む教育を大切にしてきた。

「生きる力」とは、現行の学習指導要領では「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」と示されている。「生きる力」を育むことと観点別学習状況の評価について、松見（2016）は、「学習の結果のみで評価するのではなく、学習の過程における評価を行って、知識面や理解面・技術面だけでなく、興味・関心、意欲、思考・判断・表現等の側面を捉える学習評価を観点別に実施することで、『生きる力』を育む教育活動の充実を図っていくことができる」と述べている。つまり、観点別の評価規準を活用して個人目標を整理し、設定することは、生きる力を構成する要素の一つといえる主体性を育てる上で必要かつ有効な手段であり、我々教師が学習評価を行うに当たって求められている学習状況を丁寧かつ多面的に把握することにつながると考える。

しかし、一方で、知的障害教育における観点別の評価規準を取り入れた学習評価の実際について、平成25年度の全国特別支援学校知的障害教育校長会と国立特別支援教育総合研究所知的障害教育班が連携して行った「観点別の学習状況の評価」の調査では、「全てに取り組んでいる」と回答した学校は12.8%、「部分的に取り組んでいる」の回答は37.5%、「取り組んでいない」の回答は49.6%であった。

これらのことから、学習の結果だけではなく、学習過程における評価の在り方を見直し、観点別の評価規準を活用した個人目標の評価を行っていくことは、主体性を育てるために意義があると考えられる。

## イ 学習活動を評価する場面の明確化

個人目標や学習状況の達成度を評価するためには、評価する学習活動の場면을明確にする必要がある。前述した学習状況を丁寧に把握するために観点別の評価規準を活用して個人目標を整理しても、評価する学習場면을明確に設定できていなければ、「できた」「できない」のみの評価になりかねない。このことから、個人目標に対して、生徒がどのように取り組んだのか、また、何が理解できたのかについて、教師が達成の状況を確実に評価できるように、評価の場면을明確にする必要があると考えた。

「特別支援学校学習指導要領総則等編」(文部科学省, 2009)には、「児童又は生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること。」と示されている。また、目標の達成状況や取組状況を把握するための工夫について、松見(2016)は、「児童生徒の学習の状況を的確に評価できるようにするという事は、例えば、思考・判断・表現に関する評価規準が設定されているならば、児童生徒が思考・判断・表現する場면을設定して授業を実施するという事」と述べている。

これらのことを踏まえ、評価のための評価にならないように学習の適切な場面で評価を行う機会を設けることが大切であり、そのためには、目標が評価できる場면을明確にすることが重要である。そうすることで、生徒がうまくできたことや進歩した状況を把握でき、生徒へ積極的に伝えることが可能となる。つまり、目標に対する評価場면을明確にすることは、目標に対してどのような取組を行ったのか、その達成状況や取組状況を的確に把握するために有効であると考えられる。

## ウ 個人目標の整理と評価する場面の明確化を生かした自己評価

ここでは、観点別の評価規準を活用して個人目標を整理したことや評価する学習場면을明確にしたことを、生徒の学習の振り返りにどのように生かせるのか、また、その取組が、主体性を育てることにつながるのかについて考える。

本研究で目指す主体性とは、「自分で学習を振り返り、自信をもったり、教師と一緒に解決や改善の方法を考えたりして、次の学習の目標を決めることができること」である。この主体性を育てるには、生徒が自己評価を通して、達成感や自信をもったり、教師と一緒にどのように取り組めばよかったのかなどを話したりしながら、次の学習への見通しをもち、学習意欲を高めることが必要となる。

自己評価について、「特別支援学校学習指導要領解説総則等編」(文部科学省, 2009)では、「相互評価や自己評価は、児童生徒自身の学習意欲の向上につながるのと指摘もあることから、重視する必要がある」と示されている。また、自己評価が知的障がいのある生徒にとって効果的であるための要素について、尾崎(2016)は、「知的障害のある児童生徒に対して効果的に自己評価を行うためには、評価項目とその基準を児童生徒にとって明確にすること、自己評価の結果を教師による評価と擦り合わせたり気づきを促す言葉掛けをすることが重要」と述べている。さらに、丹野(2016)は、「評価規準の項目を、児童生徒と共有しながら、児童生徒が自己評価できるようにする取組も、主体的な学習を促進する観点からますます重要となってくる」と述べている。

以上のことより、観点別の評価規準を活用して個人目標を整理し、その目標を評価する学習場면을明確化したことを、教師と生徒の目標の共有や、生徒による自己評価と教師による評価のすり合わせに生かすことは、生徒の学習意欲を高め、主体性を育てる上で意義があると言える。



### (3) 宮崎県立延岡しるやま支援学校知的障がい教育部門中学部職員を対象とした実態調査

#### ア 目的

研究協力校である宮崎県立延岡しるやま支援学校知的障がい教育部門中学部職員を対象に個人目標や評価場面の設定等に関する現状や実態を把握し、評価の取組を具現化するための手段を考える。

#### イ 調査内容

個人目標や評価場面の設定等に関する現状など7つの質問項目からなる。

#### ウ 調査方法

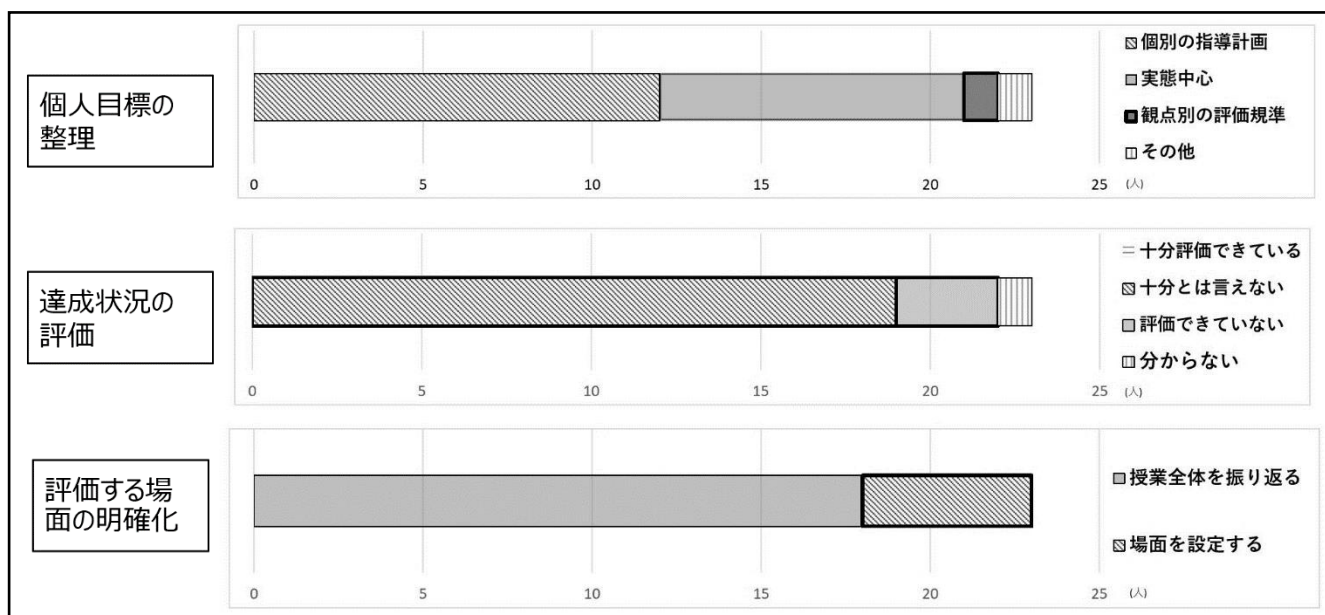
中学部職員 23 名を対象として平成 29 年 7 月 18 日に行った。回収率は 100%であった。

#### エ アンケート調査結果

授業目標を観点別の評価規準を活用して設定している職員は、23 名中 1 名のみであった。また、設定した目標の達成状況の評価について、23 名中 19 名が十分とは言えない、3 名が評価できているとは言えないと回答した。さらに、評価を行う学習場面の設定について、授業全体を振り返って評価する職員が、23 名中 18 名であった。残り 5 名は、特定の授業において評価する学習場面を設定していると回答した。その結果について、【図 4】に示している。

これらのことから、観点別の評価規準を活用した個人目標の整理や学習活動を評価する場面の明確化、整理した目標の把握や達成状況の評価について、十分に実施していない現状が分かる。

【図 4 実態調査の結果】



### (4) 主体性を育てる評価を実践するための工夫

これまでに述べた主体性を育てる評価の在り方と全国及び研究協力校での実態を踏まえ、学習指導案と自己評価シートの工夫が重要であると考えた。

#### ア 学習指導案の工夫

本研究で取り組む評価を授業で実践していくためには、観点別の評価規準を活用した個人目標の整理を行い、それらを実践するために、学習場面を明確に示したものが必要であると考えた。

そこで、個人目標や評価の視点、指導過程が示してある学習指導案に、評価の取組を追記し、検証授業を行うことが有効ではないかと考え、次のとおり学習指導案の形式を工夫し、【図5】に示した。

- (a) 観点別の評価規準を活用して整理した個人目標
- (b) 個人目標を評価する学習場面を明記した指導過程
- (c) 生徒による自己評価の場面を設定した指導過程
- (d) 観点別の評価規準を活用して整理した目標の評価を行う項目

【図5 学習指導案の工夫】

学習指導案(例) ※宮崎県立延岡しるやま支援学校学習指導案形式に追記

- 1 単元名
- 2 目標
- 3 指導観
- 4 指導計画 (全○時間)
- 5 本時の学習
  - (1) 本時の目標
  - (2) 生徒の実態と個人目標
  - (3) 観点別の評価規準を活用して整理した個人目標**
  - (4) 指導過程**
  - (5) 評価
  - (6) 整理した個人目標の評価**
  - (7) 座席配置
  - (8) 板書計画
  - (9) 資料
  - (10) 関連する各教科等

5 本時の学習

(1) 本時の目標 (省略)

(2) 生徒の実態と個人目標

生徒	生徒の実態	個人目標
A	・・・	・・・、・・・ができる。
B	・・・	

この個人目標を4観点で整理し、(3)に記載する。

(3) 観点別の評価規準による個人目標の整理

生徒	知識・理解	技能	思考・判断・表現	関心・意欲・態度
A	～分かる。	～できる。	～表現できる。	～取組む。
B	・・・	・・・	・・・	・・・

(4) 指導過程

学習活動	指導上の配慮事項
1 はじめのあいさつ	
2 ・・・	
3 ・・・	A-①知識・理解 B-②技能 関心・意欲・態度
4 おわりのあいさつ	自己評価を通して、目標を決める時間の設定

(6) 観点別の評価規準で整理した目標の評価

生徒	知識・理解	技能	思考・判断・表現	関心・意欲・態度
A	～が分かったか。	～ができたか。	～表現できたか。	～取組めたか。
B	・・・	・・・	・・・	・・・

観点別の評価規準で個人目標を整理する(生徒の自己評価項目の選定)

整理した目標を評価する学習活動の場面を明確にする

自己評価の結果に適切な称賛や改善の言葉掛けを行う

#### イ 自己評価シートの工夫

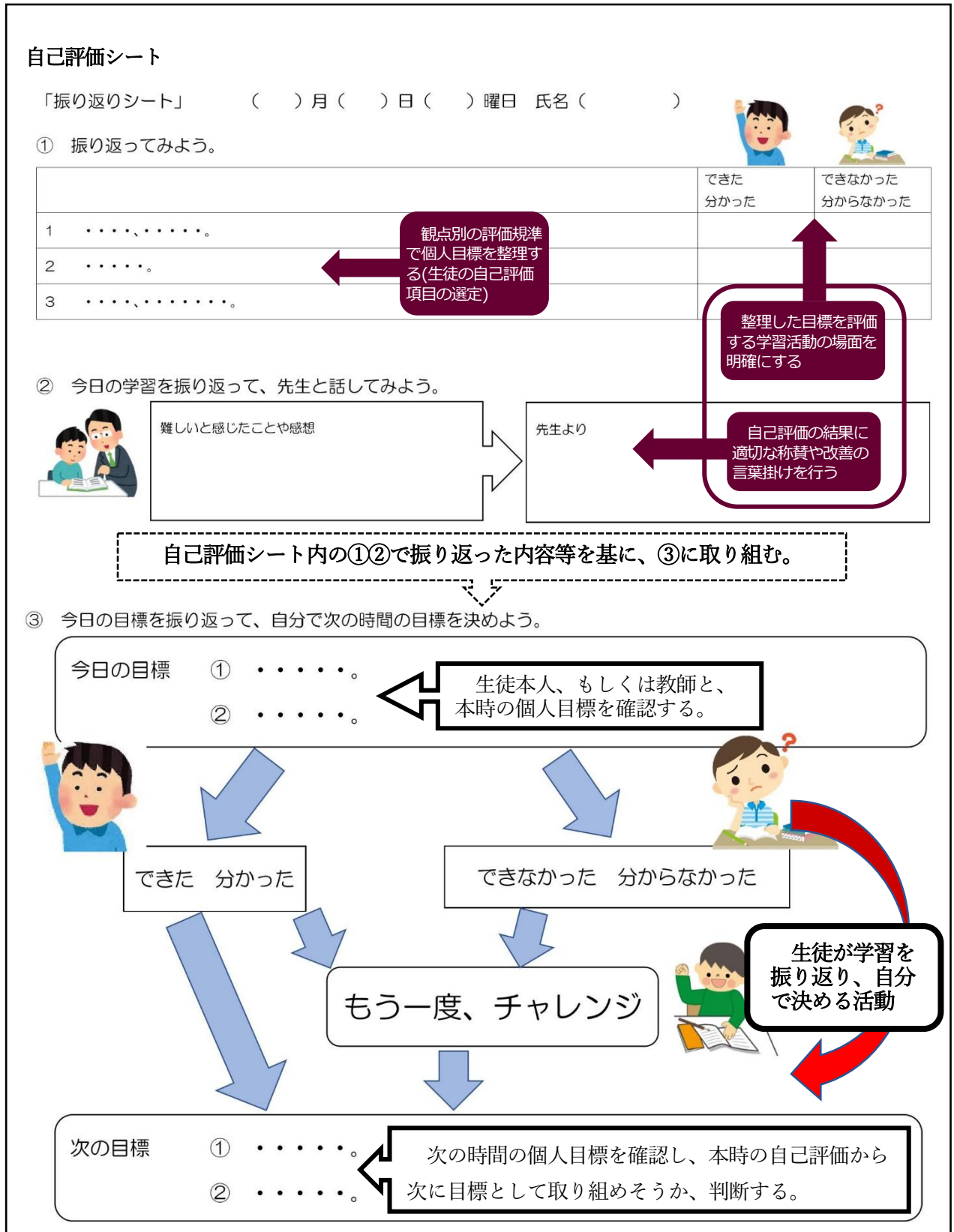
生徒が本時の授業を振り返り、次の時間の目標を決めるためには、学習を通して理解したことやできたことなどについて、生徒本人が、あるいは教師と一緒に自己評価を行う必要がある。その際、生徒が取り組む自己評価の項目は、前述した通り、教師が観点別の評価規準を活用して整理した個人目標と同様の目標を設定する。また、それらの目標は、生徒に分かりやすく、イメージしやすい記述や内容でなければならない。さらに、教師が把握した目標の達成状況や取組状況から、生徒による自己評価に称賛やアドバイス等を行うことで、生徒はそれらの結果に自信をもったり、分からないことを教師と一緒に考えたりして、次の時間への意欲を高めていくことができると考える。

一方、学習内容や自分の取組を想起することが難しいと感じる生徒が存在することが予想される。

そこで、どのような取組の結果であれば達成したと言えるのか、教師と一緒に考える時間を設定したり、授業の感想等を自由に記入したりできる項目を設けたりする。

このように教師による評価とのつながりがある自己評価シートを用いることで、生徒が、次の時間に本時と同じ学習内容を再度目標として取り組むのか、あるいは次の学習内容を目標として取り組むのかを選択することができると考え、自己評価シートを活用した評価の流れを【図6】に示した。

【図6 生徒による自己評価の流れ】



## 2 実践研究

### (1) 研究協力校及び対象生徒

宮崎県立延岡しるやま支援学校知的障がい教育部門中学部 第3学年 通常学級 9組 (5名)


### (2) 検証授業Ⅰ「生活単元学習：修学旅行へ行こう ～お小遣いを計画的に使う方法を知ろう～」

#### ア 観点別の評価規準を活用して整理した個人目標を追記した学習指導案

まず、生徒の単元等に関する実態を把握するために、担任及び副担任から情報を収集したり、実際に授業に入って観察を行ったりした。その上で、担任及び副担任と協議しながら、本時の目標や生徒の実態、個人目標を作成した。ここでは、生徒A,B (C,D,Eについては省略) それぞれに対して、実態に応じて設定した個人目標を記載している。

次に、実態に応じて設定した個人目標を、観点別の評価規準を活用して整理したものを【図7】に示した。なお、特に評価の視点として該当しない観点については、斜線で記している。

【図7 検証授業Ⅰにおける観点別の評価規準を活用して整理した個人目標】

目標	知識・理解	技能	思考・判断・表現	関心・意欲・態度
① レシートには、「日付」「商品名」「合計金額」を含め、様々な情報が書かれていることを理解することができる。	A ①	ワークシートに「日付」「商品名」「合計金額」の項目と、それ以外の項目についても書くことができる。	レシートや、必要に応じて項目カードを見て、どこに「日付」「商品名」「合計金額」等を書けばよいか、考えることができる。	
② 小遣い帳をつける際のルール表を確認しながら、1人で小遣い帳に正しく書き写すことができる。	A ②	「いつ」に日付、「何を」に商品名、「いくら」に合計金額を記入することや、その際のルールを理解できる。	教師の説明やルール表を確認しながら、書き写す項目や記入する場所を考慮することができる。	教師に確認する前に、自分で考えようとするができる。
	B ①	ワークシートに「日付」「商品名」「合計金額」の項目を、正しく書くことができる。	レシートや、必要に応じて項目カードを見て、どこに「日付」「商品名」「合計金額」を書けばよいか、考えることができる。	
	B ②	「いつ」に日付、「何を」に商品名、「いくら」に合計金額を記入することや、その際のルールを理解できる。	教師の説明やルール表を手掛かりに、書き写す項目や記入する場所を考慮することができる。	分からないことは、教師に聞いて考えようとするができる。
① レシートには、「日付」「商品名」「合計金額」の情報が書かれていることを、確実に理解することができる。				
② 分からないところは教師に聞いて、小遣い帳に正しく書き写すことができる。				

個人目標を観点別の評価規準である「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の4観点で整理し、学習状況の丁寧な把握に努めた。

#### イ 評価する学習活動の場면을明確にした指導過程

アで設定した目標について、生徒がどのような取組を行うのか、また、その取組を教師がどの場面で評価するのかなど、確実に評価を行うことができるように、指導過程の中で、生徒名と目標の番号、観点別の評価規準の項目を記載した。その例を【図8】に示す。

【図8 検証授業Ⅰにおける評価場면을明確化した指導過程】

<p>(4) レシートには、様々な情報が書いてあることをワークシート②で確認する。</p> <p>5 小遣い帳に書き写す。 (1) レシートのどの情報を見ればよいか考</p>	<p>・ 小遣い帳をつける上で必要となる「日付」「商品名」「合計金額」の3項目に色をつけているか、ワークシート②で確認する。他の項目については、記入できる部分を書き写す。</p> <p>・ 活動時間に見通しをもつことと書く活動に集中しないように、タイマーを使って活動時間を管理する。</p> <p>・ 思い出せない、あるいは、確認が必要な時のために、項目カードに書かれた情報を活用する。</p>	<p>「例 (A-①) 技/思・判・表」 → 生徒Aの①の「技能」と「思考・判断・表現」の目標の取組状況を把握する場面であることを指す。</p>		
	<p>活動を始める前に、時間が設定されていることを、伝え、伝える。</p> <p>A-① 技・思・判・表</p>	<p>取組の様子を見ながら、必要に応じて、グループでサポートする。</p> <p>B-① 技/思・判・表</p>	<p>文字は、ゆっくり丁寧に書くように言葉掛けをする。</p> <p>C-① 技/思・判・表</p>	<p>取組の様子を見ながら、必要に応じて、グループでサポートする。</p> <p>D-① 技/思・判・表</p>

ウ 個人目標の整理と評価する場面の明確化を生かした自己評価

(ア) 教師による評価

イの指導過程に示した目標の観点について、生徒がどのような考え方で問題を解いているのか、何が理解できたのかなど、その取組の様子について教師による評価を行った。また、生徒と一緒に授業を振り返る際に、教師による評価と生徒による自己評価の結果を比較させながら、生徒ができていたと評価した項目については、十分な称賛を行った。さらに、生徒ができていないと評価した項目について、生徒の課題を聞き取り、改善のためのアドバイス等を行った。その様子について、【図9】に示す。

【図9 検証授業Ⅰにおける教師による評価を生かした振り返り】


(3) 小遣い帳に書き写し、答え合わせをする。	一人が取組めるために、しっかり聞くように言葉かけをする。	注意することが分かったかどうか、本人に確認する。	写し間違い等がないように、しっかり聞くように言葉かけをする。	注意することが分かったかどうか、本人に確認する。	注意することが分かったかどうか、本人に確認する。
	・ 取組の様子を確認しながら、生徒が書き写す場所が出来ていないようであれば、教師(T1)が再度、拡大レシートと板書の小遣い帳を使って、ルール表などの説明を行う。 ・ 答え合わせは、進捗状況が異なることが予想されるので、個別に行うようにする。また、早く終わった生徒のために、練習用のプリントを準備しておき、レシートを見て小遣い帳をつけることが確実にできるようにする。				
A-②知識・理解 技能/思・判・表 ※関心・意欲・態度 B-②知識・理解 技能/思・判・表 ※関心・意欲・態度 C-②知識・理解 技能/思・判・表 ※関心・意欲・態度 D-②知識・理解 技能/思・判・表 ※関心・意欲・態度 E-②知識・理解 技能/思・判・表 ※関心・意欲・態度					
6 学習を振り返って、自己評価をする。	・ 出来ていることには十分に称賛を行い、生徒がさらに自信をもったり意欲を高めたりすることができるようにする。 ・ 生徒が難しいと評価したことについても、教師が生徒の取組の様子を見て気付いた良かったことや改善のアドバイス等を行い、次の学習への意欲をもつことができるようにする。 ・ 自己評価する時には、本時で取組んだワークシートを見ながら、達成の状況を評価するように促す。 ・ 言葉の読み取りが難しい生徒がいるので、まず全体で一緒に確認をして、必要に応じて、個別に言葉かけを行う。 ・ 次の時間の目標を決める活動については、一度、説明を行って、取組のイメージを膨らませる。				
7 おわりのあいさつをする。	・ 姿勢を正すよう促し、当番の号令に注意を向けるように、言葉掛けをする (T1) 姿勢が崩れやすいので、正すように促す。				

**振り返りの場面**


  

指導過程に示した目標の観点について、生徒の取組を確認する様子



この問題は、どんな方法で考えましたか？

授業中に把握できた生徒の取組の様子について、称賛や助言を行っている様子



自分で考えて、しっかり解答できていたね。

(イ) 生徒による評価

生徒が取り組んだ自己評価の項目は、教師が整理した個人目標を生徒が理解できるような内容や言葉に変えて記載した。また、生徒が本時の学習を振り返って評価する際、可能な限り、一人でできるよう、授業で使用した学習プリントを提示した。振り返りが難しい生徒に対しては、教師と一緒に取組内容を確認しながら、目標が達成できていたのか、難しい問題はなかったのか等について話し合い、自己評価を行うようにした。ここでは、生徒Aと生徒Bの自己評価の結果について、【図10】に示している。

【図 10 検証授業 I における生徒 A 及び生徒 B が記入した自己評価シート】

<教師が整理した個人目標を、生徒の実態に応じて分かりやすい表現に変えて作成した自己評価表>

**生徒A**

「いつ」に日付、「何を」に商品名、「いくら」に合計金額を記入することや、その際のルールを理解できる。

○ ワークシート③の問題は、できましたか？  
○ 小遣い帳をつける時のルールは、分かりましたか？

「振り回りシート」 (7)月(6)日(水)曜日 氏名( )

① 振り回してみよう。

	できた 分かった	できなかった 分からなかった
1 ワークシート②に、「日付」「商品名」「合計金額」と、その題に1つでも書くことができましたか？	○	
2 ワークシート②を書くときに、レシートやヒントが書いてあるプリントを見て、書えることができましたか？	○	
3 ワークシート③の問題は、できましたか？	○	
4 小遣い帳をつける時のルールは、分かりましたか？	○	
5 先生の説明を聞いたり、ルール表を見たりして、自分で小遣い帳のつけ方を考えることができましたか？	○	
6 レシートを見て、間違えずに、小遣い帳をつけることができましたか？	○	
7 先生に聞く前に、自分で考えようとしたか？	○	

② 今日の学習を振り返って、先生と話してみよう。

楽しいと思えたことや得意なこと、  
しぼくにほげは「ワークシート」  
ひつようです。

先生より

**生徒B**

教師の説明やルール表を手掛かりに、書き写す項目や記入する場所を考えることができる。

○ 教師の説明を聞いたり、ルール表を見たりして、小遣い帳のつけ方を考えることができましたか？

「振り回りシート」 (7)月(6)日(水)曜日 氏名( )

① 振り回してみよう。

	できた 分かった	できなかった 分からなかった
1 ワークシート②に、「日付」「商品名」「合計金額」を書くことができましたか？	○	
2 ワークシート②を書くときに、レシートやヒントが書いてあるプリントを見て、書えることができましたか？	○	
3 ワークシート③の問題は、できましたか？	○	
4 小遣い帳をつける時のルールは、分かりましたか？	○	
5 先生の説明を聞いたり、ルール表を見たりして、自分で小遣い帳のつけ方を考えることができましたか？	○	
6 レシートを見て、間違えずに、小遣い帳をつけることができましたか？	○	
7 分からないことは、先生に聞いて考えようとしたか？	○	

② 今日の学習を振り返って、先生と話してみよう。

楽しいと思えたことや得意なこと  
消費税が書き写す  
レシートを見れば、今日分かったこと  
レシート③は、今日分かったこと  
レシート④は、今日分かったこと

**本時の目標と取組の結果から、次の目標の内容に取り組みそうか、又は、再度、本時の目標と取組を確認しながら、次の目標に取り組みのかについて決める活動**

③ 今日の目標を振り返って、自分で次の時間の目標を決めよう。

今日の目標 ① レシートに書いてあることが分かる。  
② レシート(1枚)を見て、小遣い帳に書き写すことができる。

できた 分かった      できなかった 分からなかった

もう一度、チャレンジ

次の目標 ① 色々なレシート(2枚以上)を見て、小遣い帳に書き写すことができる。  
② 1人で小遣い帳をつけることができる。

③ 今日の目標を振り返って、自分で次の時間の目標を決めよう。

今日の目標 ① レシートに書いてあることが分かる。  
② レシート(1枚)を見て、小遣い帳に書き写すことができる。

できた 分かった      できなかった 分からなかった

もう一度、チャレンジ

次の目標 ① 色々なレシート(2枚以上)を見て、小遣い帳に書き写すことができる。  
② 1人で小遣い帳をつけることができる。

**生徒が学習を振り返り、自分で決める活動**

(ウ) 教師及び生徒による評価のすり合わせ

授業で、教師による評価と生徒による自己評価とのすり合わせを行うことは、時間的な制約があることや一斉に行うことが難しいことから、授業後に、紙面上で行った。教師が「達成できていない」と評価しても、生徒が「達成できている」と評価している項目がどの程度あるのかについて整理した。実際の結果を、【図 11】に示す。

【図 11 検証授業 I における教師及び生徒による評価のすり合わせ】

目標の観点	生徒 A		生徒 B		生徒 C		生徒 D		生徒 E	
	教師	生徒	教師	生徒	教師	生徒	教師	生徒	教師	生徒
1 技能	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2 思考・判断・表現	○	○	○	○	○	○	△	○	○	○
3 知識・理解	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4 技能	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○
5 思考・判断・表現	△	○	△	○	△	○	○	○	○	○
6 関心・意欲・態度	△	○	△	○	△	○	△	○	○	○

(○：分かった、達成できた／△：分からなかった、達成できなかった)

## エ 考察

### (ア) 観点別の評価規準を活用した個人目標の整理

検証授業及び学習指導案を見た職員へのアンケートでは、7名全員が「個人目標を、観点別の評価規準を活用して整理して行う授業は、学習状況を丁寧に把握することにつながると思う」と回答した。このことから、観点別の評価規準を活用した個人目標を学習指導案に整理することは、個人目標を達成するために必要な「技能」や「思考・判断・表現」等を、どの学習活動によって身に付けられ評価できるのかについての具体的な視点をもたせることにつながる。

一方、担任や副担任から生徒の実態に関する情報は収集していたものの、個人目標を、観点別の評価規準を活用して整理する際、T1の主観的な判断で設定してしまったため、生徒の実態に合わない目標も見られた。

また、【図12】より、教師による把握が難しかった項目について、生徒への助言につながっていないことから、達成状況が確実に評価できる目標を設定し、目標数の精選を行うなど、その在り方を十分検討する必要があると言える。

### (イ) 学習活動を評価する場面の明確化

学習活動を評価する場면을明確化したことは、生徒が何を理解しているのか、どのような取組を行っているのか等について、教師による具体的な評価を可能とした。実際、【図12】に示すとおり、30項目に整理した個人目標の達成状況や取組状況を約90%把握できている。また、検証授業及び学習指導案を見た職員7名中6名が「整理した目標を指導過程に明記することは、目標を的確に把握することにつながると思う」と回答している。

しかし、個人目標の達成状況は、把握できなければ評価することができず、個人目標を設定した意味を成さない。今回、個人目標の達成状況や取組状況の把握が難しかった項目が約10%出た要因として、学習指導案が挙げられる。学習指導案の指導過程に記述する「評価する学習活動」を、より見えやすいものとすることで、授業を行いながら瞬時に確認できるものにしていく必要がある。

### (ウ) 個人目標の整理と評価する場面の明確化を生かした自己評価

【図12】より、教師が把握した内容をもとにした称賛等を行うことができたのは約70%であった。このような教師による称賛や助言等が生徒の振り返りに生かされ、【図10】に示すとおり、生徒が次の目標を決めることにつながった。また、検証授業及び学習指導案を見ていただいた職員全員が、「生徒が授業を振り返って行う自己評価と、自己評価項目を教師が整理した目標と同一に設定し、把握した内容をもとに称賛等を行うことは、主体的な取組や学習意欲を高めることにつながると思う」と回答した。このことから、授業の取組を評価し、生徒による自己評価に教師の称賛等を行うことは、次の授業に対する意欲を高める上で有効であったと言える。

一方、取組の様子は把握できたが称賛等につながらなかった項目が、【図12】に太線で示しているとおり9項目あった。その要因として、生徒がなぜそのような自己評価を行ったのか、また、生徒がどのように自己評価に取り組んでいるのかについての把握が不十分であり、振り返りの場面における助言やアドバイスに至らなかったことが挙げられる。これらのことから、生徒は「達成できている」と評価した項目に対し、教師は「達成できていない」と評価した場合等、生徒自身にいつ、どのようにフィードバックすればよいのか、また、教師が次の目標設定を行う際の配慮などについて検討し、すり合わせの結果が一致するようにする必要がある。

【図 12 検証授業 I における達成状況及び取組状況の把握と称賛等の関係】

目標の観点	生徒A		生徒B		生徒C		生徒D		生徒E	
	把握	称賛等	把握	称賛等	把握	称賛等	把握	称賛等	把握	称賛等
1 技能	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2 思考・判断・表現	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3 知識・理解	○	△	○	△	○	△	○	△	○	○
4 技能	○	△	○	△	○	○	○	○	○	○
5 思考・判断・表現	○	△	○	△	△	△	○	○	○	○
6 関心・意欲・態度	△	△	○	○	○	△	○	○	○	○

(○：把握・称賛等ができた／△：把握・称賛等ができなかった)

オ 検証授業 II にむけての改善点

検証授業 I の考察から、3つの課題に対する改善点を述べる。

第 1 に、T 1 の主観的な判断による個人目標の整理とならないように、T 2 との十分な協議を行い、確実に評価できる個人目標を設定する。

第 2 に、評価する学習活動が瞬時に確認できる指導過程の表記にするために、フォント等を工夫する。

第 3 に、生徒にとって分かりやすい自己評価シートにするために、振り返るポイントが確認できる視点を追記する。そうすることで、生徒が何をもとに評価を行ったのかについて、教師が確実に把握して称賛等につなげることができると思う。

これらの 3 つの改善を通して、教師と生徒による評価のすり合わせの結果が一致するようにする。

(3) 検証授業 II 「数学科：時刻と時間」

ア 観点別の評価規準を活用して整理した個人目標を追記した学習指導案

検証授業 I の課題を踏まえ、生徒が達成できたかどうかを確実に評価できる目標を設定するとともに、T 1 の主観的な判断により生徒の実態に合わない目標にならないように、T 2 と十分に話し合う時間を確保して目標の設定を行った。

イ 学習活動を評価する場面を明確にした指導過程

検証授業 I での反省を踏まえ、学習指導案の指導過程に記述する際の見やすさについて、【図 13】に示すとおり、「黒の背景に白抜き文字で記入する方法」で改善を行った。

【図 13 検証授業 II における評価場面を明確化した指導過程】

<p>評価する学習活動の場面を見やすくした工夫例</p> <p>(4) 教師と一緒に答え合わせを行う。</p> <p>(35分) (5) 本時の学習で求めた</p>	A-②数学的な考え方	B-②数学的な考え方	C-②数学的な考え方	D-②数学的な考え方	E-②数学的な考え方	<p>類似問題プリント (音楽室 Ver.)</p> <p>掲示用の表</p>
	A-②知識・理解	B-②知識・理解	C-②知識・理解	D-②知識・理解	E-②知識・理解	
	A-②関心意欲態度	B-②関心意欲態度	C-②関心意欲態度	D-②関心意欲態度	E-②関心意欲態度	
	A-②技能	B-②技能	C-②技能	D-②技能	E-②技能	
	<p>生徒によって取組のスピードが異なることが予想されるため、終わった生徒から答え合わせを行う。</p> <p>早く終わった生徒には、本時の学習の類似問題のプリントを提示し、取り組むように促す。</p>					



ウ 個人目標の整理と評価する場面の明確化を生かした自己評価

(ア) 教師による評価

改善を行った【図 13】に示す学習指導案の指導過程に基づき、検証授業 I と同じ流れで実施した。

(イ) 生徒による評価

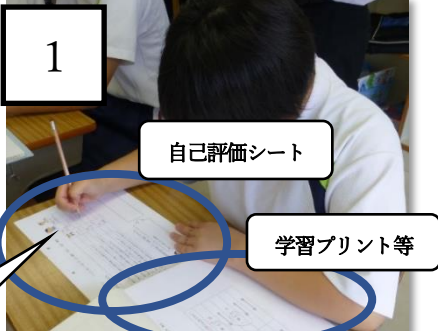
検証授業 I では、生徒が学習を振り返る際に、教師の言葉掛けを必要とする場面が多かった。また、生徒が何を基に振り返りを行い、自己評価を行っているのかについて、教師の確認が十分ではなかった。そこで、【図 14】に示すとおり、生徒が可能な限り自分の力で自己評価が行うことができるように、参考にするプリント等の必要な視点を自己評価シートに追記した。

【図 14 検証授業 II における振り返りのポイントを追記した自己評価シートの活用】

**1** 生徒が自分で自己評価シートに書かれた振り返りのポイントを見て、授業で取り組んだプリントを確認しながら評価を行っている様子。

**2** 生徒が学習を振り返る際、どこを見れば、また、誰に聞けば達成度が分かるのか、プリントの番号等を教師が追記した部分。

**3** 生徒が学習を振り返り、自分で決める活動へのつながり。



	できた 分かった	できなかった 分からなかった
1 校時程表を見て、作業学習と体育の授業の始まる時刻が分かりましたか？	○	
2 授業が始まる時刻を、ワークシート①に書くことができましたか？	○	
3 教室を出る時刻を、時計の模型や数直線などを使って考えることができましたか？	○	
4 時計の模型や数直線などを使って、教室を出る時刻が分かりましたか？ ※ワークシート②に書くことができましたか？	○	
5 自分から時計の模型や数直線を使おうとすることができましたか？	○	○
6 数直線を見て、時間を戻して考えなければならないことが分かりましたか？	○	

**2** →

難しいと感じたことへの反応

② 今日の学習を振り返って、先生と話してみよう。

難しいと感じたことや感想  
交差して言計算招のが難しいか  
です。

→

**3** →

③ 今日の目標を振り返って、自分で次の時間の目標を決めよう。

今日の目標 ① 作業学習と体育の授業が始まる時刻が分かる。  
② 移動にかかる時間と授業が始まる時刻から、教室を出る時刻が分かる。

できた 分かった

↓

できなかった 分からなかった

↓

もう一度、チャレンジ

↓

次の目標 ① 時刻表を見て、バスの発車時刻を読み取ることができる。  
② 移動する時間とバスの発車時刻から、学校を出る時刻が分かる。

(ウ) 教師及び生徒による評価のすり合わせ

授業後、検証授業 I と同様に、T 2 とともに教師による評価と生徒による自己評価とのすり合わせを行い、差異の有無を確認した。実際に行ったすり合わせを【図 15】に示す。

【図 15 検証授業 II における教師及び生徒による評価のすり合わせ】

目標の観点	生徒 A		生徒 B		生徒 C		生徒 D		生徒 E	
	教師	生徒	教師	生徒	教師	生徒	教師	生徒	教師	生徒
1 知識・理解	○	○			○	○			○	○
2 技能	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3 知識・理解	○	△	○	△	○	○	○	○	○	○
4 技能	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○
5 思考・判断・表現	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
6 関心・意欲・態度	○	△	○	△			○	○	○	○

(○：分かった、達成できた／△：分からなかった、達成できなかった)

エ 考察

(ア) 観点別の評価規準を活用した個人目標の整理

検証授業 I の改善点を踏まえ、個人目標の整理を T 2 と検討したことで、主観的な判断による設定ではなく生徒の実態に合った客観的な整理を行うことができた。

また、検証授業 I では把握ができなかった関心・意欲・態度等の項目について、評価できる目標内容に変更したことや目標の数を精選したことで、【図 15】に示したとおり、全ての目標の把握につながったと考える。

さらに、検証授業及び学習指導案を見た職員へのアンケートでは、全員が「個人目標を、観点別の評価規準を活用して整理して行う授業は、学習状況を丁寧に把握することにつながると思う」と回答した。

(イ) 学習活動を評価する場面の明確化

指導過程に、評価する学習場面を黒背景に白抜きで示したことで見やすくなり、評価する場面が瞬時に確認できるようになった。実際に、【図 16】に示す通り、27 項目に整理した個人目標の達成状況や取組状況を 100% 把握できた。

また、検証授業及び学習指導案を見た職員 6 名中 5 名が「整理した目標を指導過程に明記することは、目標を的確に把握することにつながると思う」と回答している。

(ウ) 個人目標の整理と評価する場面の明確化を生かした自己評価

【図 16】より、把握した内容をもとに称賛等を行うことができたのは、約 80% であった。自己評価シート上に振り返りの視点の追記を行ったことで、【図 14】に示したとおり、生徒が 1 人で自己評価に取り組み、次の時間の目標を設定する活動をスムーズに行うことができた。

また、検証授業及び学習指導案を見た職員全員が、「生徒が授業を振り返って行う自己評価と、自己評価項目を教師が整理した目標と同一に設定し、把握した内容をもとに称賛等を行うことは、主体的な取組や学習意欲を高めることにつながると思う」と回答した。

さらに、【図 15】及び【図 16】より、教師の称賛等がスムーズにできている生徒については、教師及び生徒による評価のすり合わせに差異が見られないことから、生徒が次の時間の目標を適切に決めていくためには、教師が具体的な目標を設定し、取組状況を丁寧に評価し、振り返りの場面でしっかり称賛等を行っていくことが、重要であると言える。

一方で、称賛等に結び付いていない項目については、検証授業 I と同様に、生徒がなぜそのような考えるのか、なぜ理解することが難しいと感じているのかについて、教師がその場で改善点等を伝えることができなかった。

また、教師及び生徒による評価のすり合わせにも差異が見られることから、生徒の「できた」や「できなかった」というシート上の自己評価の結果だけでなく、感想や取組の様子をしっかりと見直し、必要な助言等を行う必要があると考える。

【図 16 検証授業 II における達成状況及び取組状況の把握と称賛等の関係】

目標の観点	生徒A		生徒B		生徒C		生徒D		生徒E	
	把握	称賛等	把握	称賛等	把握	称賛等	把握	称賛等	把握	称賛等
1 知識・理解	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
2 技能	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
3 知識・理解	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○
4 技能	○	○	○	○	○	△	○	○	○	○
5 思考・判断・表現	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○
6 関心・意欲・態度	○	○	○	△	○	△	○	○	○	○

(○:把握・称賛等ができた/△:把握・称賛等ができなかった)

なお、生徒にとって分かりやすい自己評価シートに改善したことは、生徒が授業を振り返り、次の学習の目標を決めるだけでなく、次の時間への意欲や具体的な気持ちをもつことにもつながった。その意欲や気持ちが表現されている記述について、【図 17】に示す。

【図 17 生徒の次の学習に向けた意欲等が表現された記述】

<p>生徒Dの感想より</p> <p>難しいと感じたことや感想</p> <p>今日は時計を使いました。 次から教直糸泉を使ってやりたいです。</p> <p>本時の取組を振り返り、次の時間への意欲を表現できた記述の一例</p>	<p>生徒Eの感想より</p> <p>難しいと感じたことや感想</p> <p>だんだんわができたのびもいかにしたいです。</p> <p>自信がついてきたことを自覚しながら、次の時間の目標を決定できている記述の一例</p>
--	--

## IX 研究の成果と課題

本研究を通して、「教師が観点別の評価規準を活用した個人目標の整理や自己評価項目の選定を行い、評価する学習活動の場面を明確にすれば、生徒と一緒に達成状況を確認することができ、生徒が次の時間の学習目標を自分で決めることができるなどの主体性を育てる評価の在り方につながるだろう」という仮説は、おおむね達成できた。詳細については「1 研究の成果」に、新たに見えた課題については「2 今後の課題」に示す。

## 1 研究の成果

- (1) 観点別の評価規準を活用して個人目標を整理し、評価する学習場面を指導過程に明記したことで、生徒が何を理解でき、どんな考えをもって取り組んだのかなどについて、具体的に評価することができた。
- (2) 整理した個人目標を評価する学習場面を明確にし、学習の状況を把握したことで、生徒の自己評価の際に称賛やアドバイス等を行うことができ、生徒が次の時間の目標を決めることにつながった。
- (3) 生徒にとって分かりやすい自己評価シートの工夫を行ったことで、次の学習の目標を具体的に記述することができた。
- (4) 教師が観点別の評価規準による個人目標の整理や自己評価項目の選定を行い、整理した目標を評価する学習活動の場面を明確にすることで、生徒と一緒に達成状況を確認することができた。また、確認できた結果をもとに、生徒が次の時間の学習目標を自分で決めることができた。

## 2 今後の課題

- (1) 生徒の達成状況を確実に把握できる、より具体的で客観性の高い目標の設定を行うために、複数の職員による整理や取組状況の評価が必要である。
- (2) 目標を設定する際、学びのつながりの維持が可能となるように、様々な教師が共有できる、教科や単元ごとに整理された観点別の評価規準を活用した目標の一覧表などが必要となる。
- (3) 評価の具体的な取組として学習指導案の工夫を行ったが、学習指導案を作成しない普段の授業でも活用できる簡略化されたものを考案する必要があると考える。

最後に、本研究を通して、学習活動を細かく分析し評価していくことは、特別支援学校においてはもちろんのこと、小・中学校に在籍する課題やつまずきのある児童生徒が「できた」「わかった」という自信をもち、学習への意欲を高める活動にもつながるのではないかと考えている。今後は、課題の改善とともに、学習活動の分析や目標設定、評価の在り方の啓発に努めるとともに、研究を深めたい。

### 参考・引用文献等

- 『「育成を目指す資質・能力」をはぐくむための知的障害教育における学習評価の実践ガイドー学習評価の9実践事例を踏まえてー』 尾崎祐三・松見和樹・涌井恵・武富博文・横尾俊・神山努・丹野哲也(2016) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編, ジーアス教育新社
- 「合理的配慮の視点でつくる!特別支援教育の授業づくり&指導案作成ガイド」 須田正信・伊丹昌一編(2014) 明治図書
- 「知的障害教育における学習評価の方法と実際」 全国特別支援学校知的障害教育校長会編(2013) 石塚謙二監修,ジーアス教育新社
- 「改訂版 障害のある子どものための算数・数学(数と計算)」 全国特別支援学級設置学校長協会・全国特別支援学校知的障害教育校長会編(2013) 大南英明・吉田昌義・石塚謙二監修, 東洋館出版社
- 「平成29年度学習指導要領改訂のポイント特別支援学校」 『特別支援教育の実践情報』編集部・横倉久編(2017) 宮崎英憲監修,明治図書
- 「特別支援教育の学習指導案と授業研究ー子どもたちが学ぶ楽しさを味わえる授業づくりー」 肥後祥治・雲井未歎・片岡美華・鹿児島大学教育学部附属特別支援学校編(2013) ジーアス教育新社

- 「改訂学習指導要領の授業ヒント集・2 知的障害教育 算数・数学(数量・実務)編」 宮崎直男編 (2000) 明治図書
- 特別支援教育の推進について(通知) 文部科学省(2007)
- 特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚部・小学部・高等部) 文部科学省(2009) 教育出版
- 特別支援学校学習指導要領解説総則等編(高等部) 文部科学省(2009) 教育出版
- 児童生徒の学習評価の在り方について(報告) 文部科学省(2010)

本論文では、文部科学省の通知や参考・引用文献で用いられる用語については、「障害」、その他については、宮崎県教育委員会が示すとおり、「障がい」とひらがな交じりの表記としています。

《研究協力校 宮崎県立延岡しろやま支援学校》