

特別支援教育における国語科の 資質・能力をはぐくむ教科指導の在り方

—学習達成状況チェックシートを用いた

単元計画表（Learning Plan Sheet）の作成を通して—

本年度より全ての児童生徒に現行の学習指導要領が適用されるようになった。特別支援学校では、いかなる障がいのある児童生徒にも、各教科と自立活動でそれぞれ目標を設定し、子どもたちの指導を行う。しかし、その指導や評価に対して難しさを感じている教員は多い。

本研究では、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」の国語科において、資質・能力をはぐくむための教科指導の在り方を明らかにすることに取り組んだ。

具体的には、学習達成状況チェックシートを用いて国語科の学習状況を観点別に評価して実態把握を行い、個々に基づいた目標を設定して評価を行うために単元計画表を作成した。そして、複数の指導者間でこれらのツールを共有して、共通理解を図りながら授業を行った。

その結果、単元を通してめざす児童生徒の具体的な姿を指導者間で共通理解を図りながら、資質・能力をはぐくむことができた。このことから、指導者が学習達成状況チェックシートを用いて実態把握を行い、指導者間で単元計画表を共有して活用することは、児童生徒の資質・能力をはぐくむための学習指導として有効なツールであることがわかった。

福岡市教育センター長期研修員
福岡市立今津特別支援学校 山口 拓哉

1 主題について

(1) 主題設定の理由

① 国の動向から

現行の学習指導要領では「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱からなる資質・能力を総合的にバランスよくはぐくむことをめざしている。「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編」

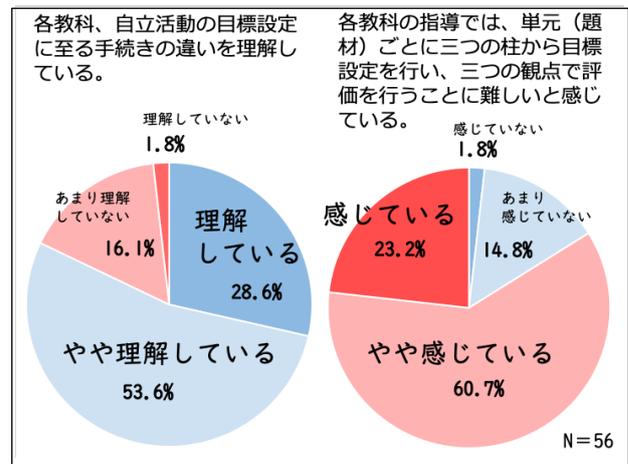
(以後各教科等編)には、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科」の目標及び内容に発達初期の行動が含まれた。「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編」では、自立活動の目標設定の手続きが明確化されている。各教科等編では、「各教科の指導に当たっては、特に自立活動の時間における指導との密接な関連を保ち、学習効果を一層高めるようにすること」と示されている。また、「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編」(以後総則編)の第2章第8節の「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」においては、「障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動の目標及び内容に関する事項の一部に替えて、自立活動の指導を主として行うほか、各教科や外国語活動の目標及び内容の全部又は総合的な学習の時間に替えて、主として自立活動の指導を行うこともできることを示している」とある。また、「障害が重複している、あるいはその障害が重度であるという理由だけで、各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま、安易に自立活動を主とした指導を行うことのないように留意しなければならない」とある。重度重複障がいのある児童生徒に対して、各教科か、各教科を自立活動に替えて指導するかではなく、各教科等と自立活動の目標設定に至る手続きの違いを踏まえ、児童生徒の教育を行わなければならない。自立活動の目標である心身の調和的発達の基盤を培うことに加え、各教科で人間として調和のとれた育成を図ることが重要である。現在多くの学校が教育課程の改善を図るため、知的障がい者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科や自立活動の授業改善に取り組んでいる。

文部科学省(2020)による「特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料」では、教科別の指導における学習評価の手順を示している。手順では「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三つの観点で学習評価を行う際に、学習指導要領に示される目標が実現されているかどうかを判断する拠り所とし、評価規準を作成することが示されている。自立活動と異なり各教科では、学習指導要領を基にした指導内容や系統性ある学びを一人一人に設定することで、何ができるようになったのかを把握する学習評価を行う。いかなる障がいのある児童生徒も、学びの順序性を踏まえた系統性ある教科の学びを、発達段階や個々の実態に応じて積み重ねることで、自己のもつ能力を伸ばし、自立し社会参加するために必要な力を培う必要がある。そのためにも、教科指導は重要である。

② 福岡市の特別支援学校と、検証校の実態から

学習指導要領の改訂を受けて、令和3年度に福岡市の特別支援学校では個別の指導計画の様式が変更された。各教科では資質・能力の三つの柱に基づいて指導目標を立てること、各教科等を合わせた指導で教科の目標達成に向けた指導を行う場合、指導内容にその旨を記載することになった。校内研修等で、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の教科」の目標設定や評価方法、自立活動の目標設定と課題関連図などの指導計画作成に取り組んでいる学校もある。

国の動向と福岡市の特別支援学校の実態を踏まえて、検証校の職員に以下のアンケートを行った。85名を対象に、56名(回答率65.9%。小学部29名、中学部14名、高等部13名)の回答から【資料1】のような結果が得られた。



【資料1】アンケート結果

8割以上の職員が各教科と自立活動の目標設定に至る手続きの違いを「理解している」「やや理解している」と回答した。一方、各教科の指導で、三つの柱から目標設定を行い、三つの観点で評価を行うことに難しいと「やや感じている」「感じている」と回答した職員が8割以上いた。目標設定や評価を行う際に活用しているツールや方法について自由記述で質問すると、目標設定では学習指導要領を用いる職員が多く、評価では担任間の共通シートや校務支援システムによる学習の様子の記録、学習指導要領を用いるという回答が得られた。このように回答した職員の理由として「三つの観点の違いが分かりにくい、重度重複の児童生徒の実態と学習指導要領の内容が合わないことが多い、児童の実態から三つの柱で目標を立てることが難しく一つではダメなのか?と感ずることもある、表出が少ない児童の本当の思いや考えを見とることが難しい、教科と自立活動の違いが分かりにくいから」などの意見が挙がった。

このことから、学習指導要領を拠り所しながら目標設定しているが、評価に難しさを感じる職員の割合が高い。要因として、授業の目標が抽象的であったり、評価の観点が定まっていなかったりすることなどの理由が考えられる。

③ これまでの筆者の実践から

総則編では、資質・能力をはぐくむ効果的な指導ができるようにするために「単元や題材など内容や時間のまとまりを

見通しながら、そのまとめ方や重点の置き方に適切な工夫を加え、(中略)主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して資質・能力を育む効果的な指導を行うことができるようにすること」とある。

これまでの筆者の実践で、児童生徒の観点別の学習状況や障がい特性、発達段階、得意なことなどの実態把握を基に授業を行ってきた。しかし、授業を計画する際に学習内容を先に考え、それを中心に児童生徒の目標を設定していた。児童生徒の実態から身に付けさせたい力を決め、学習内容を考えるべきであるが、学習内容を優先させることがあった。さらに、観点別の評価規準を設定できていない授業で、一単位時間ごとに焦点を当てる授業改善が多かった。そのため、単元を通して児童生徒に身に付けさせたい資質・能力の具体的な姿を、明確にすることができていなかった。

以上のことから、各教科での資質・能力をはぐくむ教科指導の在り方を本主題と設定した。

また、過去の国語科の授業実践では、やりとりや表出を重視し、学習指導要領で示されている三つの柱からなる資質・能力を総合的にバランスよくはぐくんでいたとは言えない。国語科の特質は、学習の対象が言語そのものである。文部科学省の文化審議会答申(2004)では、「国語が果たす役割は、(中略)『知的活動の基盤』『感性・情緒等の基盤』『コミュニケーション能力の基盤』として、生涯を通じて、個人の自己形成にかかわる点にあると考えられる」とある。あらゆる知的活動を支える上で知識や知恵の獲得が必要で、生活の中で触れるものに、快適さや喜怒哀楽などの複雑な感情をもったり受け止めたりし、他者を理解したりするために声や文字などを活用してコミュニケーションを成立させる。特別な教育的支援を必要とする児童生徒がめざす姿のキーワードに、コミュニケーションが挙げられることが多い。そのため、国語科の指導は重要な役目を担っていると考え、本研究では教科を国語科に設定することとした。

(2) 主題及び副主題の意味

① 特別支援教育における国語科の資質・能力

「特別支援教育における国語科の資質・能力」とは、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」の国語科において、各教科等編と、「特別支援学校学習指導要領知的障害者教科等編(上)(高等部)」で示されている「国語で理解し表現する資質・能力」のことである。この資質・能力は、小学部1段階から高等部2段階まで共通している。「小学校学習指導要領解説国語編」「中学校学習指導要領解説国語編」では「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」と示されている。田丸(2022)は、「小学校、中学校国語科と特別支援学校の国語科の目標や内容等との連続性、関係性が整理されました。(中略)子供たちが各教科の見方・考え方を働かせ、それらを問題解決に向けて活用できるようにする」といった、教科の系統性をもって指導を組み立てることを、より明確に意識すること」と述べている。各教科等編では「知的障害のある児童生徒の学習上の特性等」に「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が多い」とある。

「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」の国語科で、「正確に」「適切に」が記されていないことから、国語で表現された内容や事柄、使い方を理解しようとしていたり使おうとしていたりする意欲をはぐくむ必要があると考える。そして、教科指導として学びの履歴を踏まえた、系統性ある指導が必要である。そこで本研究では、児童生徒自身が意欲をもって学習に取り組み、国語科の資質・能力をはぐくむことをめざす。

② 教科指導

「教科指導」とは、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」の国語科とする。

③ 学習達成状況チェックシート

「学習達成状況チェックシート」とは、熊本大学教育学部附属特別支援学校「教材掘りおこしプロジェクト」で作成された、指導内容確認表Excelバージョンを基に筆者が作成した。【資料2】のように指導内容を評価項目で行ごとに表示し、リストから3段階で評価を選択できるようにした。学習達成状況チェックシートは児童生徒一人一人の学習状況を観点別に評価を行う。川間(2022)は、「個々の児童生徒に応じた適切な指導をしていくためには、指導後の学習評価としてだけではなく、指導前の実態把握の段階においても、児童生徒の学習状況を観点別に評価し、対象の児童生徒が現在、どのような知識・技能をどこまで習得して、それをどのように活用できているのか、また、そういった学びにどう向き合っているのかをしっかりと捉えておく必要があることを述べている。個々の資質・能力をはぐくむ教科指導を行うためには、学習状況を観点別に評価して実態把握を行う必要がある。授業で身に付けさせたい力を考える際に、評価が○と△である指導内容を選定し、評価が◎や○である身に付けている力を生かせるような授業を考えるために用いる。

④ 単元計画表(Learning Plan Sheet)

「単元計画表」とは、【資料3】【資料4】のように「児童生徒が主に学ぶ段階の教科目標」「取り扱う内容と、内容のまとめりごとの評価規準」「個々の児童生徒の単元目標と評価規準・評価基準」「指導と評価の計画」「改善に向けた振り返り」を記載したものである。菅野(2021)は、「単元や題材など内容や時間のまとめりを見通しながら、学習の課程と評価の場面や方法を工夫して、主体的、対話的で深い学びの実現に向けて、学習の過程や成果を評価することが大切となります。そして、授業の改善と評価の改善を両輪として行っていくことが重要となります」と述べている。単元は指導する児童生徒に共通しているが、主に学ぶ段階の教科目標や、取り扱う内容と、内容のまとめりごとの評価規準、単元目標は個々で異なる。学習達成状況チェックシートから選定した個々の指導内容を踏まえて単元計画表を作成し、授業ごとに記録を取りながら授業改善を行っていくツールとする。

【資料3】は教科と段階を選択すると、教科目標や内容のまとめりごとの評価規準が関連して、プルダウンリストから選択できるようにしている。

		小学部	
		1段階	2段階
項目		内容	内容
(1)	言葉の特徴	言葉の働き ア (ア) 身近な人の話し掛けに慣れ、 言葉が事物の内容を表していることを感じるこ と。	ア (ア) 身近な人の話し掛けや会話などの話し言葉に 慣れ、 言葉が、気持ちや要求を表していることを感じる こと。 (イ) 日常生活でよく使われている平仮名を読むこ と。 (ウ) 身近な人との会話を通して、物の名前や動作 など
		話し言葉と 書き言葉	
(3)	我が国の言	伝統的 な言語 文化 イ (ア) 昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして 親しむこと。 (イ) 遊びを通して、言葉のもつ楽しさに触れるこ と。	イ (ア) 昔話や童謡の歌詞などの読み聞かせを聞い たり、 言葉などを模倣したりするなどして、 言葉の響きやリズムに親しむこと。 (イ) 遊びややり取りを通して、言葉による表現に親 しむこと。
		書写 (ウ) 書くことに関する次の事項を理解し使うこと。 ⑦ いろいろな筆記用具に触れ、 書くことを知ること。 ⑧ 筆記用具の持ち方や、正しい姿勢で書くことを 知ること。	(ウ) 書くことに関する次の事項を理解し使うこと。 ⑦ いろいろな筆記用具を用いて、 書くことに親しむこと。 ⑧ 写し書きやなぞり書きなどにより、筆記具の正 しい持ち方や書くときの正しい姿勢など、
(1)	A 聞くこと・ 話すこと	話題の 設定 ア 教師の話や読み聞かせに応じ、 音声を模倣したり、 表情や身振り、 簡単な話し言葉などで表現したりすること。	ア 身近な人の話に慣れ 簡単な事柄と語句などを結び付けたり、 語句などから事柄を思い浮かべたりすること。
		内容の 把握 イ 身近な人からの話し掛けに注目したり、 応じて答えたりすること。	イ 簡単な指示や説明を聞き、その指示等に応じた 行動をすること。
		内容の 検討 ウ 伝えたいことを思い浮かべ、身振りや音声など で表すこと。	ウ 体験したことなどについて、伝えたいことを考え ること。
		構成の 検討	エ 挨拶をしたり
(2)	B 書くこと	題材の設定 /情報の収 集 ア 身近な人との関わりや出来事について、伝えたい ことを思い浮かべたり、 選んだりすること。	ア 経験したことのうち身近なことについて、写真 などを手掛かりにして、 伝えたいことを思い浮かべたり、 選んだりすること。
		内容の検討 /構成の検 討	
		記述 イ 文字に興味をもち 書こうとすること。	イ 自分の名前や物の名前を文字で表すことが できることを知り、 簡単な平仮名をなぞったり、 書いたりすること。

【資料2】学習達成状況チェックシート

〇〇部 〇学年 〇〇科学習指導案

指導者 (MT)山口拓哉
(ST1) 、(ST2)

○児童生徒が主に学ぶ段階の教科目標

生徒			
教科	国語		
段階	小学部 段階		
目標	<p>(知)日常生活に必要な身近な言葉が分かり使うようになるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。</p> <p>(思)言葉をイメージしたり、言葉による関わりを受け止めたりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。</p> <p>(学)言葉で表すことやそのよさを感じるとともに、言葉を使おうとする態度を養う。</p>		

(知)日常生活に必要な身近な言葉が分かり使うようになる

○取り扱う内容と、内容のまとめりごとの評価規準

知識・技能	<p>【我が国の言語文化…伝統的な言語文化】</p> <p>(知)昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しんでいる。</p>		
知識・技能	<p>【言葉の特徴や使い方…言葉の働き】(知)身近な人の話し掛け</p>		
思考・判断・表現	<p>【言葉の特徴や使い方…語彙】(知)言葉のもつ音やリズムに触</p> <p>【言葉の特徴や使い方…伝統的な言語文化】(知)昔話などにつ</p> <p>【言葉の特徴や使い方…伝統的な言語文化】(知)遊びを通して</p> <p>【言葉の特徴や使い方…書写】(知)いろいろな筆記具に触れ、</p> <p>【言葉の特徴や使い方…書写】(知)筆記具の持ち方や、正しい</p> <p>【言葉の特徴や使い方…読書】(知)読み聞かせに注目し、いろ</p>		
主体的に学習に取り組む態度			

【資料3】単元計画表①

単元名 「 」

作成の際は指導人数分
生徒

1、個々の目標と評価規準・評価基準

単元目標						
目標	知識及び技能		思考力・判断力・表現力等		学びに向かう力、人間性等	
評価の観点	知識・技能		思考・判断・表現		主体的に学習に取り組む態度	
評価規準						
評価基準	a		a		a	
	b		b		b	
	c		c		c	
授業時の評価と様子						

2、指導と評価の計画（○時間）

次	時	学習する内容	ねらいと評価計画		
			知・技	思・判・表	主

3、改善に向けた振り返り

評価→○：妥当、△：改善が必要

評価	理由や改善案
題材	
時期	
時数	
指導形態	
その他反省等	

【資料4】単元計画表②

2 研究の目標

学習達成状況チェックシートを用いて単元計画表を作成した授業づくりを通し、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」の国語科の資質・能力をはぐむための教科指導の在り方を明らかにする。

3 研究の仮説

教科の実態把握では、学習指導要領に基づいた学習達成状況チェックシートを用いる。これを基に個々の単元目標や評価規準・評価基準、個に応じた支援や手だてなど踏まえた単元計画表を作成して、指導と評価を行うR-PDCAサイクルを回すことで児童生徒一人一人の国語科の資質・能力をはぐむことができるであろう。

4 研究の構想

(1) 内容

観点別学習状況の評価を行った学習達成状況チェックシートを用いた単元計画表を作成して、児童生徒の指導と評価を行う。国語科の資質・能力をはぐむ教科指導の在り方を明らかにするために、R-PDCAサイクルを回す。Rの実態把握では学習達成状況チェックシートを用いる。Pの計画では単元計画表を作成する。Dの授業の実施ではpdcaサイクルを回して授業後に学習の評価、児童生徒に応じた目標や支援方法の見直しを行う。Cの評価は単元や取り扱った題材、時期、回数、指導形態などの振り返りを行う。Aの改善では次の単元の指導に生かすようにする。

(2) 手だて

特別支援学校ではティーム・ティーチングが多くの指導の場面で行われている。児童生徒一人一人の学習目標が異なるからこそ、授業の流れだけでなく、単元を通して個々の児童生徒のねらいや、学習の中で引き出したい具体的な姿を共通理解しておくことは重要である。学習達成状況チェックシートと単元計画表を指導者間で共有しながら、検証を行うこととする。

① 学習達成状況チェックシート

【資料2】の各項目の評価を◎：7割以上、○：3～7割未満、△：3割未満で評価を行う。例として国語の〔知識及び技能〕小学部1段階ア(ア)「身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が事物の内容を表していることを感じることを評価する。評価はこの一文全体としてではなく、「身近な人の話し掛けに慣れ(◎)、言葉が事物の内容を表していることを感じることを(○)」のように内容を分けて評価する。

また、サブツールとして徳永(2021)による「学習到達度チェックリスト2019」(以後学習到達度チェックリスト)を活用する。学習指導要領の指導内容だけでは、児童生徒の実態を詳細に把握することが難しい場合があるためである。

学習到達度チェックリストとは、「縦の軸が発達の段階であり、(中略)スコアはおおよそ月齢に該当する。(中略)横の軸が、『つきたい力』をみていく視点である。教科の中で基本的なものとして『国語』『算数』を位置づけた」もので、

「Sスケール」を基礎に構成された行動項目の一覧である。

「Sスケール」とは、「国語などの教科の視点を軸に、乳幼児の発達を踏まえて、生後1ヶ月以降の行動を手がかりとして、子どもの学びや発達を段階的に把握してく尺度」としている。個々の実態によっては手足を動かすことの困難さなどがあり、学習到達度チェックリストにある行動が評価困難な場合がある。その場合、「その段階に含まれると推測される『類似する行動』を評価の手がかりとするが、より重要なのはその段階意義を獲得しているか否かである。よって、記述されている行動について、段階意義を踏まえて検討することが大切になる」と述べられている。

今回は、学習達成状況チェックシートと学習到達度チェックリストの評価を、検証学級の担任3人と行う。指導者によって評価が異なる場合は、評価した根拠を児童生徒の学習の様子から意見の擦り合わせを行う。

② 単元計画表

R-PDCAサイクルのPの段階で作成する。単元の実施前に全体の流れや個々の目標などを作成する。毎回の授業後に指導者間で振り返りを行い、授業時の評価と様子、児童生徒に応じた目標や支援方法の見直しを行う方法で、pdcaサイクルを回す。必要に応じて学習達成状況チェックシート、学習到達度チェックリストを活用して実態把握の見直しを行う。単元の指導後は振り返りを行い、次の単元の授業改善へと生かしていく。

(3) 検証

① 検証内容

○ 学習達成状況チェックシート

個々の学習達成状況を把握し、単元目標や評価規準と評価基準の設定、学習内容など単元計画表を作成するために活用することができたか。

○ 単元計画表

授業前に指導者間で授業の目標や流れなど共有し、共通理解の基に指導と評価を行い、生徒の学習改善、教師の授業改善へと生かすことができたか。

② 検証授業

○ 高等部2、3年生 C課程 (国語科) 6～7月

○ 高等部2、3年生 C課程 (国語科) 11～12月

検証校ではC課程を「自立活動を主として、知的障がい特別支援学校の教科に代替した教育課程」としている。高等部C課程は、小学部1段階～3段階の指導内容を主に学習している。生徒の実態に応じて、中学部1段階以降の段階の指導内容を学ぶこともある。

③ 検証方法

検証学級の担任による以下の項目の聞き取りを行う。

○ 学習達成状況チェックシートを用いた実態把握が有効であったか。

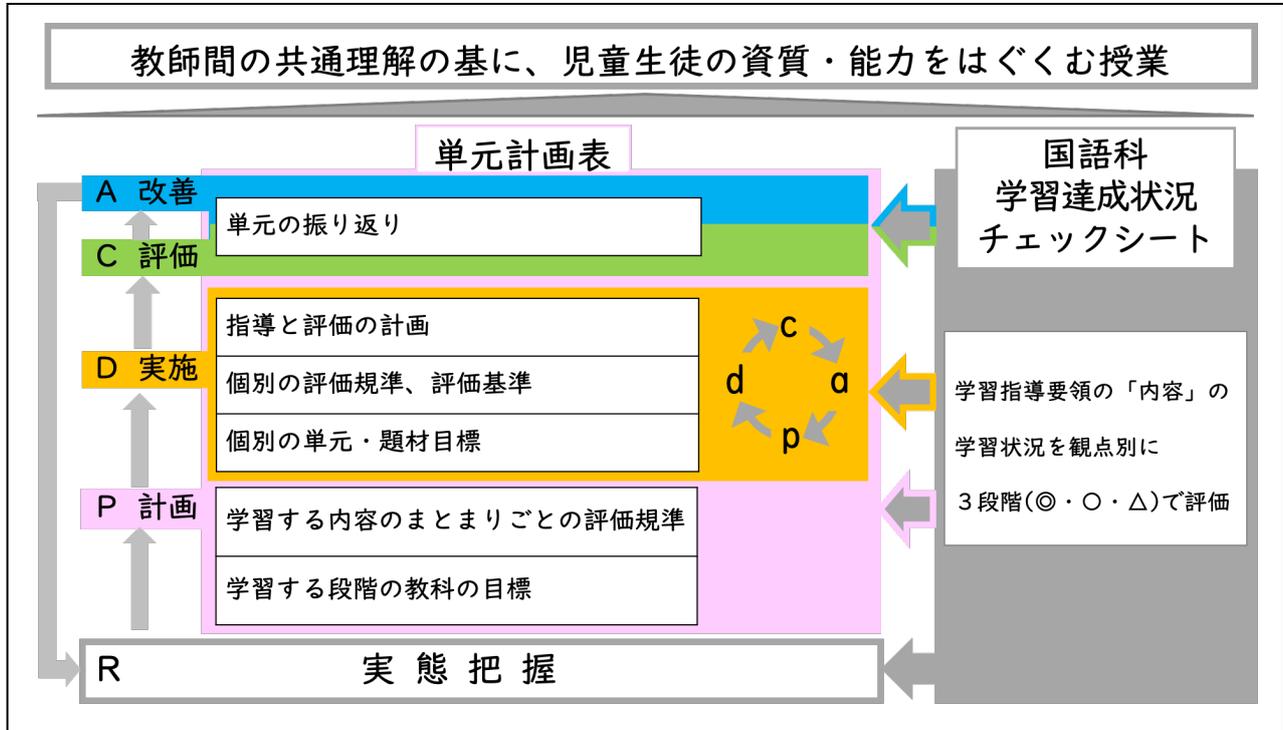
○ 学習達成状況チェックシートを用いて、単元計画表を作成することに有効であったか。

○ 学習達成状況チェックシートを用いて、単元計画表を活用して、単元前から単元後まで共通理解を図ることに有効

であったか。

- 児童生徒の資質・能力をはぐくむために学習達成状況チェックシートと単元計画表を活用することが有効であったか。

5 研究構想図



6 研究の実際 実践1

高等部2、3年A組

単元名「『をかし』と感ずることを伝えよう」

(1) 実践1のねらい

① 研究としてのねらい

本実践では生徒4人を対象とした実践を行ったが、生徒Cを抽出する。学習達成状況チェックシートを用いて、生徒Cに身に付けさせたい力として、以下の国語科の資質・能力をはぐくむために、単元計画表を基にした授業の有効性を明らかにする。

〔知識及び技能〕 小学部2段階イ（イ）

枕草子の朗読を聞き、四季を感じる体験を通して、古語の言葉の表現に親しむことができる。

〔思考力・判断力・表現力等〕 小学部2段階Aウ

枕草子の四季を感じる体験を通して、「をかし」と感ずることを視線で選ぶことができる。

〔学びに向かう力、人間性等〕 小学部2段階

「をかし」と感ずることを相手に伝えようとする態度を養う。

また、生徒Cの実態は以下である。

- ・アテトーゼ型の脳性麻痺による四肢体幹機能障がいがあり、車椅子による移動支援を要する。
- ・食事や水分摂取は全面的に支援を要する。
- ・吸引の医療的ケアを必要とする。
- ・慣れた人や環境では快適さを表情で表す姿が見られ、気持ちや考えを伝えることができる。
- ・発語はないが発声はある。
- ・生活の流れに沿った簡単な言葉を理解している。
- ・内言語を多く持っている。動きを表す言葉や具体物、時間（始め・終わり・後で）、気持ちを表す言葉の理解がある。
- ・周囲が理解できる意思の表出に困難さがある。

(2) 実際

① R 実態把握

○ 学習達成状況チェックシート

指導者間で学習達成状況チェックシート、学習到達度チェックリストを用いて、検証学級生徒の国語科の観点別学習状況の把握を行った。指導者間の評価を照らし合わせ、評価が異なる項目については、生徒の学習の様子や判断される理由を基に、意見の擦り合わせを行った。【資料5】は生徒Cの学習達成状況チェックシートの一部である。また、学習到達度チェックリストも同様に意見の擦り合わせを行い、【資料6】のようにまとめた。障がい特性によっては、記載内容の行動が難しい項目が含まれていた。例えば、学習達成状況チェックシートの〔思考力・判断力・表現力等〕小学部2段階Aイ「簡単な指示や説明を聞き、その指示等に応じた行動をすること」がある。生徒Cは車椅子による移動支援を要するが、教師の指示を聞いて視線で選択することから評価を○とした。学習到達度チェックリストでは、話すことのコア18「自分の要求を伝えるために、『あけて』など5語ぐらい使

える」は評価困難として、「伝えようと自発的に指さしをする」は△の評価をしている。生徒は指さしをすることはできないが、伝えようとする方向に顔を向けることができる。このように代替行動で評価できるものについての共通理解を図り、国語科の実態把握を行った。

○ 学びの履歴

高等部2年生の生徒Cは、中学部のときに自立活動の授業で視線入力機器を活用した学習に取り組んだ。昨年度の国語科では様々な言葉に触れ、表現に親しむことや人との関わりの中で伝え合い、自分の思いを持つことを目標とする学習に取り組み、視線入力機器を活用していた。生徒Cの興味関心が高く、集中が持続できるようなアプリケーション（以後アプリ）を使い、教師の指示を聞き、そこに視線を向けて動画を再生することができた。

② P 計画

○ 個々の単元目標

実態把握を基に、単元で身に付けさせたい力を考え、授業時数を踏まえながら個々の単元目標を作成した。その際に学習達成状況チェックシートの、どの指導内容を取り扱うか決めた。生徒Cは、【資料5】の青粋の〔知識及び技能〕小学部2段階イ（イ）「遊びややり取りを通して、言葉による表現に親しむこと」が○→◎、〔思考力・判断力・表現力等〕小学部2段階Aウ「体験したことなどについて、伝えたいことを考えること」が△→○になることをねらいとした。

○ 単元

単元名を「『をかし』と感ずることを伝えよう」とした。生徒4人はこれまでの学びの履歴で、さまざまな絵本の読み聞かせを聞いたり、日記や暑中見舞いを書いたり、生活に関する名詞、擬態語や擬音語などの言葉を学習したりした。定型発達の生徒とは異なり、語彙が豊富になりやすく、実際の生活の場面で生かすことが難しい実態がある。そのため、発達段階や実態に即して、繰り返し取り組んできた学習内容である。4人とも古典を題材とした学習経験がなかった。特別支援学校高等部卒業までの限られた期間なので、触れてほしい、感じてほしい、身に付けてほしい言葉や題材もある。古典はその題材の一つであると考えた。

題材は「枕草子」を取り扱った。書かれた時代背景は現代と異なるが、本単元で取り扱う冒頭部分の四季の美しさについての感性は、昔も現代も変わらないと考える。枕草子を読んで、生徒がそれぞれの感性で「をかし」と感ずたことを、友達や教師に伝えることをねらいとした。

○ 生徒が主に学ぶ段階別の教科目標

個々が主に学習する段階の目標が異なる。主に学習する段階は学習達成状況チェックシートから判断するが、指導内容によって達成状況の段階が異なる生徒もいるため、単元で取り扱う指導内容を基に作成する。生徒Cは、本実践では小学部2段階を教科の目標とした。

○ 取り扱う内容と、内容のまとめりごとの評価規準

個々の単元目標から、生徒4人の単元で取り扱う指導内容を決めた後、その指導内容に合う内容のまとめりごとの評価

規準を作成した。各教科等編と文部科学省（2020）の「特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料」を参考にした。

○ 個々の評価規準・評価基準

個々の単元目標や取り扱う内容、内容のまとめりごとの評価規準から、単元を通しての三つの観点の評価規準を作成し

た。指導者間で共有する際に、学習達成状況チェックシートと学習到達度チェックリストを用いて、生徒が現在どのような力を習得していて、どのように活用できるかを確認した。そして、単元を通して目標が達成されたと判断される具体的な学習の様子を評価基準に示した。

		小学部		
		1段階	2段階	
項目		内容	内容	
(3)	我が国	伝的な言語文化	イ (ア) 昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しむこと。 ◎ (イ) 遊びを通して、言葉のもつ楽しさに触れること。 ◎	イ (ア) 昔話や童謡の歌詞などの読み聞かせを聞いたり、言葉などを模倣したりするなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。 ◎ (イ) 遊びややり取りを通して、言葉による表現に親しむこと。 ○
			(ウ) 書くことに関する次の事項を理解し使うこと。 ⑦ いろいろな筆記用具に触れ、書くことを知ること。 ◎	(ウ) 書くことに関する次の事項を理解し使うこと。 ⑦ いろいろな筆記用具を用いて、書くことに親しむこと。 △
(1)	A 聞くこと	話題の設定	ア 教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりすること。 △	ア 身近な人の話に慣れ簡単な事柄と語句などを結び付けたり、語句などから事柄を思い浮かべたりすること。 △
		内容の把握	イ 身近な人からの話し掛けに注目したり、応じて答えたりすること。 ○	イ 簡単な指示や説明を聞き、その指示等に応じた行動をすること。 ○
		内容の検討	ウ 伝えたいことを思い浮かべ、身振りや音声などで表すこと。 ◎	ウ 体験したことなどについて、伝えたいことを考えること。 △
		構成の		

【資料5】生徒Cの国語科の学習達成状況チェックシートの一部

	観点	スコア	スコアの根拠となる行動 (スコアを判断した行動を段階・意義に照らして記述する) ○：7割以上可能、△：3～7割可能、■：それ以下（著しく困難）、※：評価困難
生徒C	聞くこと (受け止め・対応)	36	小グループで大人の指示に応じる (○) 3語文の要求や指示に従う (△) 自分で質問し、指示を聞いて行動する (※)
	話すこと (表現・要求)	18	自分の要求を伝えるために「あけて」など5語ぐらい使える (※) 伝えようと自発的に指さしをする (※) 「自分です」と要求する (○)
	読むこと (見ること)	36	写真や絵など見て、その名前を言う (※) 単語やシンボルが分かり、選択する (○) 絵と短い単語を結びつける (■)
	書くこと (操作)	8	「ちょうだい」と言う時持っている物を渡す (△) ゆっくり転がるボールをつかむ (■) 親指と人差し指で物をつかむ (※)

生徒Cは発語や手足を動かすことの困難さから、チェック項目だけではスコア18以下でできない項目もあった。しかし、段階意義を踏まえると、聞くことはスコア24、話すことはスコア18、読むことはスコア24、書くことは手足を動かすことの困難さはあるが、スコア6まで定着できている。

【資料6】生徒Cの学習到達度チェックリスト

高等部2、3学年A組 国語科学習指導案

指導者 (MT)山口拓哉
(ST1) 、(ST2)

○生徒が主に学ぶ段階の教科目標

生徒	生徒A、生徒B	生徒C	生徒D
教科	国語	国語	国語
段階	小学部1段階	小学部2段階	中学部1段階
目標	<p>(知)日常生活に必要な身近な言葉が分かり使うようになるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。</p> <p>(思)言葉をイメージしたり、言葉による関わりを受け止めたりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。</p> <p>(学)言葉で表すことやそのよさを感じるとともに、言葉を使おうとする態度を養う。</p>	<p>(知)日常生活に必要な身近な言葉を身に付けるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。</p> <p>(思)言葉が表す事柄を想起したり受け止めたりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。</p> <p>(学)言葉がもつよさを感じようとしているとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする態度を養う。</p>	<p>(知)日常生活や社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しむことができるようにする。</p> <p>(思)順序立てて考える力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活や社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつことができるようにする。</p> <p>(学)言葉がもつよさに気付くとともに、図書に親しみ、国語で考えたり伝えあったりしようとする態度を養う。</p>

○取り扱う内容と、内容のまとめりごとの評価規準

生徒	生徒A	生徒B	生徒C	生徒D
知識・技能	<p>【我が国の言語文化…伝統的な言語文化】</p> <p>(知)昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しんでいる。</p>	<p>【我が国の言語文化…伝統的な言語文化】</p> <p>(知)昔話などについて、読み聞かせを聞くなどして親しんでいる。</p>	<p>【我が国の言語文化…伝統的な言語文化】</p> <p>(知)遊びややり取りを通して、言葉による表現に親しんでいる。</p>	<p>【我が国の言語文化…伝統的な言語文化】</p> <p>(知)自然や季節の言葉を取り入れた俳句などを聞いたり作ったりして、言葉の響きやリズムに親しんでいる。</p>
思考・判断・表現	<p>【聞くこと・話すこと…話題の設定】</p> <p>(思)教師の話や読み聞かせに応じ、音声を模倣したり、表情や身振り、簡単な話し言葉などで表現したりしている。</p>	<p>【聞くこと・話すこと…内容の検討】</p> <p>(思)体験したことなどについて、伝えたいことを考えている。</p>	<p>【書くこと…記述】</p> <p>(思)見聞きしたり、経験したりしたことについて、簡単な語句や短い文を書いている。</p>	<p>【書くこと…記述】</p> <p>(思)見聞きしたり、経験したりしたことについて、簡単な語句や短い文を書いている。</p>
主体的に学習に取り組む態度	<p>(主)言葉を通じて、積極的に人に関わったり、思いや考えをもったりしながら、言葉で表すことやそのよさを感じるとともに、言葉を使おうとしている。</p>	<p>(主)言葉を通じて、積極的に人に関わったり、思いをもったりしながら、言葉がもつよさを感じようとするとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとしている。</p>	<p>(主)言葉を通じて、積極的に人に関わったり、思いや考えをまとめたりしながら、言葉がもつよさに気付こうとしているとともに、図書に親しみ、国語で考えたり伝えあったりしようとしている。</p>	<p>(主)言葉を通じて、積極的に人に関わったり、思いや考えをまとめたりしながら、言葉がもつよさに気付こうとしているとともに、図書に親しみ、国語で考えたり伝えあったりしようとしている。</p>

【資料7】単元計画表①

単元名 「『をかし』と感ずることを伝えよう」

1、個々の目標と評価規準・評価基準

生徒C

単元目標	枕草子の学習を通して、「をかし」と感ずることを視線で選択できる。					
目標	知識及び技能		思考力・判断力・表現力等		学びに向かう力、人間性等	
	枕草子の朗読を聞き、四季を感ずる体験を通して、古語の言葉の表現に親しむことができる。		枕草子の四季を感ずる体験を通して、「をかし」と感ずることを視線で選ぶことができる。		「をかし」と感ずることを相手に伝えようとする態度を養う。	
評価の観点	知識・技能		思考・判断・表現		主体的に学習に取り組む態度	
	我が国の伝統文化		聞くこと・話すこと			
評価規準	枕草子の朗読を聞き、四季を感ずる体験を通して、古典の言葉の表現に親しんでいる。		枕草子の四季を感ずる体験を通して、「をかし」と感ずることを視線で選んでいる。		「をかし」と感ずることを相手に伝えようとしている。	
評価基準	a	決まった語句が使われた時に、注意を傾けたり、発声したり、身体を動かしたりすることがある。	a	単元を通して、選択するものが同じである。	a	応えることや視線での選択が一致して、教師が働きかけることが少ない。
	b	朗読を聞く時や体験をする時に、現代語で使われない古語の響きなどに気付き、身体を動かしたり、教師に視線を向けたりしている。	b	「をかし」と感ずることを、具体物を操作したり、体験中の写真や動画を見たりする活動を通して、学習の最後に2択から視線で選択している。	b	「をかし」と感ずることを考える時に、教師との対話に応えたり、視線で選ぶとしたりしている。
	c	声掛けや指差しを行い、朗読や提示する写真や映像に注目を促す。	c	1択ずつ活動を繰り返したり見せたりして、選択させる。	c	伝える相手を確認させたり、順番を入れ替えたりする。

授業時の評価と様子

1/4時						
2/4時						
3/4時						
4/4時						

2、指導と評価の計画（4時間）

次	時	学習する内容	ねらいと評価計画		
			知・技	思・判・表	主
1	1	枕草子の読み聞かせを聞き、四季を感ずる体験をする。	○		
2	2	「をかし」と感ずることを表現する。	○	○	○
3	1	「をかし」と感ずることをみんなに伝える。	○	○	○

【資料8】単元計画表②

③ D 実施

単元計画表を基に、4人の個々の単元目標や評価規準・評価基準、授業の流れを単元の実施前に指導者間で確認した。授業後にも単元計画表を基に、授業時の評価と様子、指導支援の振り返りを行って、単元計画表を中心にpdcaサイクルを回した。本単元では枕草子の朗読を聞き、四季を感ずる体験を通して本文で表現されている雰囲気を感じることができるように、提示する教材の風景を見たり、表現される音を聞いたりする学習を行った。古語の表現に親しむ様子を発声や視線、身体の動きで評価することとした。また、「をかし」と

感ずることを選択したり、相手に伝えようとしたりしている態度を視線で評価することとした。

○ 1/4時

(i) 指導前

【資料7】【資料8】と授業略案、以下のことを指導者間で共有した。生徒Cが朗読ではどのような言葉に、写真や映像ではどのような場面に発声や注視、身振り等で表出を示すか注目することとした。学習の実態を考慮すると「をかし」の意味を理解することが難しい生徒4人であるため、単元内では「をかし」の意味を「いいなあ」と置き換えて指導を行

うこととした。「をかし」には趣があるだけでなく、風情がある、美しい、素晴らしいなどの意味がある。生徒の普段の学習の様子や実態も考慮して、学習で見たり聞いたり感じたりする教材や学習環境の場の設定などを行い、枕草子の雰囲気を感じられるようにして、意味が伝わるように配慮を行うこととした。

(ii) 指導後

【資料9】の下部に、生徒Cの授業時の評価と様子を記載している。指導者間で共有した内容は、①季節の文頭を読む時に発声が見られたが、文中に使われている「をかし」などの決まった古語や文に対しての発声がなかったこと②【資料10】のように部屋全体を暗くして、写真や映像を大きく提示することで注目する姿が見られたことである。①については題材の内容に対しての発声と思われるが、学習環境面に影響を受けやすい生徒である。MT（メインティーチャー）を、学級担任ではない教師が行った環境面による変化の可能性もあった。文頭部分でよく発声する姿が見られたことと、その他

の場面で発声する姿が見られなかったことから評価をbとした。②については写真や映像の提示がない状態で朗読を聞く時は、頭部を動かして教師や担任、他の生徒を見ることがあった。生徒Cは写真や映像を提示しながら朗読を聞く時は、頭部を動かすことなく注目する姿が見られた。また、他の生徒においても生徒Cと同様に注目する姿があったことを踏まえ、提示方法は継続することとした。



【資料10】提示した教材に注目する様子

単元名 「『をかし』と感ずることを伝えよう」						
1、個々の目標と評価規準・評価基準		生徒C				
単元目標	枕草子の学習を通して、「をかし」と感ずることを視線で選択できる。					
目標	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等			
	枕草子の朗読を聞き、四季を感ずる体験を通して、古語の言葉の表現に親しむことができる。	枕草子の四季を感ずる体験を通して、「をかし」と感ずることを視線で選ぶことができる。	「をかし」と感ずることを相手に伝えようとする態度を養う。			
評価の観点	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度			
	我が国の伝統文化	聞くこと・話すこと				
評価規準	枕草子の朗読を聞き、四季を感ずる体験を通して、古典の言葉の表現に親しんでいる。	枕草子の四季を感ずる体験を通して、「をかし」と感ずることを視線で選んでいる。	「をかし」と感ずることを相手に伝えようとしている。			
評価基準	a	決まった語句が使われた時に、注意を傾けたり、発声したり、身体を動かしたりすることがある。	a	単元を通して、選択するものが同じである。	a	応えることや視線での選択が一致して、教師が働きかけることが少ない。
	b	朗読を聞く時や体験をする時に、現代語で使われない古語の響きなどに気付き、身体を動かしたり、教師に視線を向けたりしている。	b	「をかし」と感ずることを、具体物を操作したり、体験中の写真や動画を見たりする活動を通して、学習の最後に2択から視線で選択している。	b	「をかし」と感ずることを考える時に、教師との対話に応えたり、視線で選ぶようにしたりしている。
	c	声掛けや指差しを行い、朗読や提示する写真や映像に注目を促す。	c	1択ずつ活動を繰り返したり見せたりして、選択させる。	c	伝える相手を確認させたり、順番を入れ替えたりする。
授業時の評価と様子						
1/4時	b	「春はあけぼの」「夏は夜」「秋は夕暮れ」を聞いた後に声を出す姿がよく見られた。それ以外の文中では見られなかった。特定の語句や古語に対して身体を動かしたり、視線を向けたりすることはなかった。				

【資料9】1/4時の評価と様子

○ 3/4 時

(i) 指導前

2/4時で生徒自らが教材を使って、雨の音や虫の音を表現したり、月や蛍の光や風を感じたりする学習を通して「をかし」と感じることを選ぶ学習をした。この学習の前後には枕草子の朗読を聞いた。「知識・技能」の観点の様子は1/4時と比べ、明確な差が見られなかった。このことを踏まえて、古語を読むときには現代語と違いがわかるように強弱と抑揚をさらにつけて読むようにして、評価基準を赤字のように修正した（【資料11】）。また、2/4時で「をかし」と感じた虫の音の教材を生徒Cが選択し、それが他の生徒が選んだものと同じだった瞬間に、大きな声を発する姿が見られた。生徒の実態を考慮すると「伝えようとしていることが私と一緒にあった」という内言語の表れではないかと推測した。前時と同様に本時でも、発声や表情の変化のタイミングに注意を向けることとした。また、本時と次時では実際に触れたり感じたりした具体物の教材を視線で選択する方法から、視線入力機器を用いてモニター上で選択する方法に変える。選択することが難しい場合は活動を繰り返すことを指導者間で確認した。

(ii) 指導後

【資料11】の下部に、生徒Cの授業時の評価と様子を記載している。指導者間で共有したことは、①評価基準を修正したが、使われる古語に対して、気付いたり注目したりする様子が見られなかったこと②前時の教材を使用している動画に注目する姿が見られたことである。①については、朗読を聞

く時は現代語と違いが分かるように、強弱と抑揚をつけて読むようにした。本時でも「春はあけぼの」「夏は夜」などの文頭で発声する姿が見られることはあったが、それ以外ではその姿は見られなかった。次時では評価基準は修正せずに継続することとした。②については、視線入力を始める前に、生徒が見た位置がモニター上できちんと認識されるように調整するためのキャリブレーション設定に時間を要し、「をかし」と感じることを選択する学習まで行うことができなかった。しかし、前時に選択した虫の音が聞こえる秋の動画は、他の動画よりも幅広い範囲に視線カーソルが動き、注目していたと考えた。

○ 4/4 時

(i) 指導前

生徒Cの目標や評価基準などは、3/4時から変更をしなかった。本時では学習の最後に「をかし」と感じたことを、視線入力機器を活用して発表する。2/4時で生徒Cが選んだことと他の生徒が選んだものと同じだった時の様子を踏まえ、どのような様子が見られるか注目することとした。視線で選択した動画がスムーズに提示できるように使うアプリの変更や支援方法について担当教師と共有を行った。また、視線入力で使用する動画を変更することとした。3/4時までは雰囲気を感じられるように、文字の表示を省いて教師が朗読する動画を使用した。本時ではYouTubeより、「【古典朗読×京都】原文 清少納言 枕草子～春はあけぼの～」を使用した。教師から読み手も変わることで、どのような表出の変化が見られるか注目することとした。

評価規準	枕草子の朗読を聞き、四季を感じる体験を通して、古典の言葉の表現に親しんでいる。	枕草子の四季を感じる体験を通して、「をかし」と感じることを視線で選んでいる。	「をかし」と感じることを相手に伝えようとしている。			
評価基準	a	決まった語句や文を聞き、注意を傾けたり、発声したり、身体を動かしたりする。	a	単元を通して、選択するものが同じである。	a	応えることや視線での選択が一致して、教師が働きかけることが少ない。
	b	朗読を聞く時や体験をする時に、現代語で使われない古語の響きなどに気付き、身体を動かしたり、教師に視線を向けたりしている。	b	「をかし」と感じることを、具体物を操作したり、体験中の写真や動画を見たりする活動を通して、学習の最後に2択から視線で選択している。	b	「をかし」と感じることを考える時に、教師との対話に応えたり、視線で選ぶようにしたりしている。
2/4 時	b	朗読を聞き、前時のような特定の部分での声の表出はなかった。写真や映像を提示せずに朗読している時はMTに視線を向けていた。提示している時は写真や映像に注目していた。	b	すべての選択肢を提示した中から虫の音を選ぶ。今回の授業では、視線入力は使用していない。	a	生徒Aが学習の振り返りの時に選んだことと同じ選択肢であることが分かったときに大きな声を発した。学習中から振り返りまで選択することは変わらず、表出も明確だった。
3/4 時	b	決まった語句等ではないが、1/4の時のような表出が一部見られた。3度朗読した中で、1度目の時に発声することが多かった。写真や動画を提示すると、毎回よく注目している。	b	2択での選択はできなかったが、視線の履歴から、前回選んだ虫の音の秋の朗読動画をよく見ていた。	b	視線入力で学習している間、視線が画面から外れることがなかった。画面内に視線カーソルが常に動いていて、教師の指示に視線で応えようとする姿が見られた。

【資料11】 3/4 時の評価基準の修正と授業時の評価と様子

(ii) 指導後

【資料12】の下部に生徒Cの授業時の評価と様子を記載している。指導者間で共有したことは、①古語に気付く様子が見られなかったこと②生徒Cが左後方にいる生徒と教師を振り向いたこと③動画を見ている時に文字を追視する姿が見られたことである。①については、前時までと比べて大きく様子の変化は見られなかった。②については、発表前までの学習時間は横や後ろを振り向くことはなかったが、発表直前に人が集まった後に見られた行動だった。不随意運動がよく見られる生徒Cだが、視線入力を活用して学習している間に、そのような動きは見られなかったことから、伝える相手を意識した姿だと考えた。③については、動画を見ている時の視線カーソルが、表示される文字を追視していた。今回の題材では、「をかし」の意味や雰囲気が伝わりやすいようにするため、写真や映像を中心として、文字情報を意図的に省いていた。しかし、【資料13】のように文字を追う姿が見られ

た。白い円のようなものは、生徒Cの視線の位置である。このような姿から、本単元では一つ一つの言葉について意味を知ったり考えたりする学習は行っていなかったが、興味を示していたのではないかと考えた。



【資料13】文字に注目する生徒C

評価基準	a	決まった語句や文を聞き、注意を傾けたり、発声したり、身体を動かしたりする。	a	単元を通して、選択するものが同じである。	a	応えることや視線での選択が一致して、教師が働きかけることが少ない。
	b	朗読を聞く時や体験をする時に、現代語で使われない古語の響きなどに気付き、身体を動かしたり、教師に視線を向けたりしている。	b	「をかし」と感じることを、具体物を操作したり、体験中の写真や動画を見たりする活動を通して、学習の最後に2択から視線で選択している。	b	「をかし」と感じることを考える時に、教師との対話に応えたり、視線で選ぶようにしたりしている。
4/4時	b	朗読を聞く中で、何度か発声することがあった。視線入力で朗読を聞く際に、表示される文字を目で追うことがあった。	b	授業では「をかし」と感じる人として夏の動画を視線で選択した。視線で選択する前は、動画のキャプチャを切り取ったカードで選択した時は最後まで秋と悩んでいた。	a	単元の中で一番集中していた。視線がモニターから外れることがほとんどなかった。最後の選択で悩んだ時に、確認のための声かけを多く行った程度。動画を再生して「をかし」と感じることを伝えようとする時に、左後ろにいる教師と生徒Aの方を振り向くことがあった。

【資料12】4/4時の評価

3、改善に向けた振り返り		評価→○：妥当、△：改善が必要
題材	○	生徒にとって今まで触れてきていない題材で、興味をもつものであった。
時期	○	年間の中で、時期を限定する題材ではなく、今回の時期でも問題ない。
時数	△	少なかった。生徒 A、B は親しむための時数だけでなく教材の工夫が必要であった。生徒 C は、古語の言葉の響きに触れることができた。しかし、古語の意味や表現の学びを深めることができなかった。生徒 D は、古語の意味や一つ一つの表現を学び、文を書くことで、さらに具体的な様子がイメージできる表現を学ぶことができた。
指導形態	△	普段の国語の学習では個別に行っているが、伝える相手を意識できる点で同単元異目標の今回のような形態は良かった。しかし、学習する上で生徒によっては、他者の学習環境が気になって集中できない場面もあった。時数の考慮も必要だが、1次は全体、2次は個別（部屋も分けるなど）、3次は全体で行う指導形態も考えられる。
その他反省等		枕草子に親しみ、内容を理解するための手立てが不十分だった。枕草子に描かれている四季がイメージできるように、より本物に近い教材を準備すべきだった。4時間という時数なので、学ぶ内容を精選して、評価基準を明確に示す必要があった。

【資料14】実践1後の改善に向けた振り返り

④ C 評価、A 改善

次の単元の指導に生かすために単元計画表を基に、指導全般の改善に向けた振り返りを行った。個々の生徒の振り返りでは学習達成状況チェックシート、学習到達度チェックリストを用いた。前ページの【資料14】は改善に向けた振り返りである。題材、時期、授業時数、指導形態、その他反省等の項目を挙げて、それぞれ評価と具体的な改善案を記載するようにした。

本単元で取り扱った指導内容の〔思考力・判断力・表現力等〕小学部2段階Aウ「体験したことなどについて、伝えたいことを考えること」は、枕草子の四季を感じる体験や動画を見る活動を通して、学級の生徒や教師に自分の思いを伝える場面を設定した。今までの学習で身に付けた力を生かし、「をかし」と感じるものを視線で選択して伝えることができ、△→○になったと考えた。〔知識及び技能〕小学部2段階イ（イ）「遊びややりとりを通して、言葉による表現に親しむこと」は、朗読を聞いている時に、季節の文頭部分で発声する姿は見られたが、それ以外の語句に対して親しんでいる姿が見られなかった。評価は○から変更しなかったが、文頭部分を聞いた時の表出する姿は、単元を通してはぐくまれた資質・能力であると考えた。このことから、身に付けさせたい力はおおむね達成できたと考える。4/4時の指導後の振り返りと改善に向けた振り返りでも述べたような、一つ一つの古語について意味を知ったり考えたりする学習も必要だったと考えた。

学習達成状況チェックシートでは〔知識及び技能〕小学部2段階ア（イ）「日常生活でよく使われる平仮名を読むこと」は△であり、読むことができる文字をはっきりと把握できていないが、【資料13】のように提示される文字を追視する姿が見られた。教室の掲示等で名前や物の名称など、語句のまとまりがあることに気付いてはいる。今回の単元を通して、文字を追視したり注視したりする姿に新たに指導者が気付いた。これらを踏まえ、学習到達度チェックリストでは話すことのスコアの項目について、単元後に再度実態把握を行うこととした。

(3) 考察

単元の指導後に担任から以下のような意見を聞き取った。○は肯定的意見、△は要望や改善意見である。

- 学習達成状況チェックシートを用いて教科の達成状況を把握することができた。また、学習到達度チェックリストも一緒に活用することで、詳細な実態把握ができた。実態把握をするためにどちらも有効なツールだった。
- 学習達成状況チェックシートと学習到達度チェックリストを基に、単元の目標設定に生かすことができた。
- 単元計画表が、授業を考える流れ図になっている。目標設定や評価基準を共有することで、単元内で生徒に身に付けさせたい力を教師間で共通理解することができた。
- △学習達成状況チェックシートを活用する際、指導者間で評価の個人差が出る。
- △単元計画表では、作成と共有を効率的に行うことができ

ると良い。

△評価基準bだけ記載され、めざす姿や評価する観点がさらに明確だとわかりやすくなり、活用しやすい。

これらの意見から考えられることは次の三点である。一点目は、小学部段階の学習内容を主に学ぶ生徒の実態把握を行うために、学習指導要領を基にした学習達成状況チェックシートと学習到達度チェックリストの活用が有効であったと考えられる。学習達成状況チェックシートを活用して、指導要領に示されている指導内容の学習状況を観点別に把握し、より詳細に実態を把握するために、学習到達度チェックリストをサブツールとして活用した。これらの活用が目標設定に生かされたからと考える。二点目は、単元計画表の活用が効果的であったと考えられる。学習達成状況チェックシートを用いた実態把握を基に、個々の生徒の目標や評価基準などを設定することができ、評価の視点が共有されていた。また生徒の見方が指導者間によって異なるからこそ共通したツールの活用が効果的だと感じられたと考える。三点目は、単元計画表を改善することで、より効果的なツールとなるには、単元計画表が授業を考える流れ図であることを保ったまま、授業でめざす姿や評価の観点をより明確に、具体的に記載することと、共有方法の改善が必要である。

(4) 実践1のまとめ

① 成果

- 学習達成状況チェックシートを活用することで、学習指導要領に照らした教科の内容の達成状況が一覧で可視化され、実態把握に有効であった。特に小学部1段階で△が多い生徒は、学習到達度チェックリストを活用することで、より生徒の詳細な実態把握ができ、単元計画表に生かすことができた。
- 単元計画表を活用することで、指導者間で学習のねらいや目標、授業の中で身に付けさせたい力を共通理解することができ、評価の際にも有効であった。

② 課題

- 単元での目標や授業でめざす姿、評価の観点を個々の行動レベルで具体的に設定する必要がある。これらを記入できるように、単元計画表の様式を変更する必要がある。
- 単元計画表の内容を共有するために時間を要する。項目の修正と、共有方法をデジタル化するなどの改善が必要である。

7 研究の実際 実践2

高等部2、3年A組

単元名「言葉や自分の考えを伝えよう～劇『てぶくろ』を通して～」

(1) 実践1のねらい

① 研究としてのねらい

本実践でも生徒Cを抽出する。実践1と同様に学習達成状況チェックシートを基に、生徒Cに身に付けさせたい力として、以下の国語科の資質・能力をはぐくむために、実践1の課題を踏まえて修正した単元計画表を基にした授業づくりの

有効性を明らかにする。

〔知識及び技能〕 小学部2段階ア（イ） 本を読む際に、文字を注視することができる。
〔思考力・判断力・表現力等〕 小学部2段階Cエ 視線入力機器を活用して、劇の配役の言葉を発することができる。
〔学びに向かう力、人間性等〕 小学部2段階 劇の配役を演じ、友だちや教師、劇を観る人に言葉を伝えようとする態度を養う。

(2) 実際

① R 実態把握

○ 学習達成状況チェックシート

学習達成状況チェックシート、学習到達度チェックリストを指導者間で再度見直した。【資料15】の赤字部分は、学習達成状況チェックシートの評価を修正したものである。〔思

考力・判断力・表現力等〕小学部2段階Aウ「体験したことなどについて、伝えたいことを考えること」を△→○に修正し、〔思考力・判断力・表現力等〕小学部2段階Cウ「日常生活でよく使われている表示などの特徴に気付き、読もうとしたり」の部分△→○に修正した。学習到達度チェックリストの読むことスコア36の項目では、「単語やシンボルが分かり、選択する」は、【資料16】のように○→△に修正した。その理由として、学校生活の中で、トイレと水分摂取のどちらを行うか選択する際に、それぞれシンボルと文字が書かれたカードから選択を行う。このシンボルを省き、文字カードで選択させたところ、選択することができなかった。また、実践1で枕草子の本文の読み上げに合わせて文字が表示される動画教材を使用した際、追視する姿が見られたことから、文字の理解はできていないが文字に興味は示していると考えた。

		小学部	
		1段階	2段階
			(1) 日常生活でよく使われている平仮名を読むこと。 △
聞	内容の検討	ウ 伝えたいことを思い浮かべ、身振りや音声などで表すこと。 ◎	ウ 体験したことなどについて、伝えたいことを考えること。 ○
(3) 読むこと	内容の把握	ウ 絵や矢印などの記号で表された意味に応じ、行動すること。 ○ △	ウ 日常生活でよく使われている表示などの特徴に気付き 読もうとしたり、 表された意味に応じた行動をしたりすること。 ○ △
	考えの形成	エ 絵本などを見て、次の場面を楽しみにしたり、登場人物の動きなどを模倣したりすること。 ◎ △	エ 絵本などを見て、好きな場面を伝えたり、 言葉などを模倣したりすること。 ○ △

【資料15】実践2前の生徒Cの国語科の学習達成状況チェックシートの一部

	観点	スコア	スコアの根拠となる行動 (スコアを判断した行動を段階・意義に照らして記述する) ○：7割以上可能、△：3～7割可能、■：それ以下（著しく困難）、※：評価困難
生徒C	聞くこと (受け止め・対応)	36	小グループで大人の指示に応じる (○) 3語文の要求や指示に従う (△) 自分で質問し、指示を聞いて行動する (※)
	話すこと (表現・要求)	18	自分の要求を伝えるために「あけて」など5語ぐらい使える (※) 伝えようと自発的に指さしをする (※) 「自分です」と要求する (○)
	読むこと (見ること)	36	写真や絵など見て、その名前を言う (※) 単語やシンボルが分かり、選択する (△) 絵と短い単語を結びつける (■)
	書くこと (操作)	8	「ちょうだい」と言うとき持っている物を渡す (△) ゆっくり転がるボールをつかむ (■) 親指と人差し指で物をつかむ (※)

【資料16】実践2前の生徒Cの学習到達度チェックリスト

○ 学びの履歴

小学部や中学部のときに学習発表会や授業を通して劇の経験がある。また、AAC 機器や iPad の VOCA アプリなどを使用して自分の思いを発表する学習経験がある。

② P 計画

○ 個々の単元目標

実態把握を基に、単元で身に付けさせたい力を考え、授業時数を踏まえながら【資料 17】【資料 18】【資料 19】の単元計画表を作成した。その際に、学習達成状況チェックシートのどの指導内容を取り扱うかを決めた。生徒 C は、【資料 15】の青枠の〔知識及び技能〕小学部 2 段階ア（イ）「日常生活でよく使われている平仮名を読むことを取り扱うこと」とした。単元の中で平仮名と記号の区別はできることをねらうこととした。また、〔思考力・判断力・表現力〕小学部 2 段階 C エ「絵本などを見て、好きな場面を伝えたり、言葉などを模倣したりすること」が△→○になることをねらうこととした。

○ 単元

単元名を「言葉や自分の考えを伝えよう～劇『てぶくろ』を通して～」とした。生徒 C は学びの履歴や実践 1 を踏まえて、視線入力機器を VOCA として活用することを通して、文字と記号を区別して、文字が表す言葉や意味に気付き、自ら言葉を発することができる学習を考えた。

題材は「てぶくろ」を取り扱い、言語活動として劇を行うこととした。手袋の中の動物たちが 1 匹ずつ増えていく流れや台詞の繰り返し、劇をする上で配役がわかりやすいことなどを踏まえ、取り扱うこととした。今までは教師が作成した内容や台詞などを劇で演じる学習が中心であった。生徒が演じることに加えて、他の生徒が「てぶくろ」の続きを考えて

書き、劇を作る側にもなることで、意欲的に取り組むことができるように計画した。

○ 生徒が主に学ぶ段階別の教科目標

学習達成状況チェックシートを用いて作成した。生徒 C は実践 1 と同様で小学部 2 段階を教科の目標とした。

○ 取り扱う内容と、内容のまとめりごとの評価規準

実践 1 と同様の方法で作成した。

○ 個々の評価規準・評価基準

個々の単元目標や取り扱う内容、内容のまとめりごとの評価規準を基に、単元を通しての三つの観点の評価規準を作成した。実践 2 では、【資料 18】の赤字のように単元計画表の項目を変更した。「授業でめざす具体的な姿」は実践 1 の評価基準 b に該当する内容である。「具体的な姿になるための手だて」は評価基準 c に該当する生徒が b になるための手だてである。実践 1 の課題を踏まえて、めざす姿を一本化するために、目標の記載を省略し、共通理解する際の指導者間のズレがなくなるように調整をした。また、【資料 19】の指導と評価の計画に、評価する観点と方法を記載するように変更した。さらに、共有するために時間を要することも課題に挙がっていたので、Google Classroom（以後クラスルーム）を活用して、単元計画表を共有することで時間の短縮化を図った。実践 1 では授業時の様子と評価を担当から聞き取って筆者が入力を行った。実践 2 では授業の様子は実践 1 と同様に指導者間で共有するが、授業時の様子と評価の入力を、生徒の担当教師が行うこととした。

このように、実践 1 から内容の意味するものとしては大きな変更をしていないが、項目名を変更した。また、単元計画表の共有と活用の方法、指導と評価の計画に、評価の観点と評価方法を明記するように変更した。

○生徒が主に学ぶ段階の教科目標			
生徒	生徒 A、生徒 B	生徒 C	生徒 D
教科	国語	国語	国語
段階	小学部 1 段階	小学部 2 段階	中学部 2 段階
目標	<p>(知)日常生活に必要な身近な言葉が分かり使うようになるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。</p> <p>(思)言葉をイメージしたり、言葉による関わりを受け止めたりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。</p> <p>(学)言葉で表すことやそのよさを感じるとともに、言葉を使おうとする態度を養う。</p>	<p>(知)日常生活に必要な身近な言葉を身に付けるとともに、いろいろな言葉や我が国の言語文化に触れることができるようにする。</p> <p>(思)言葉が表す事柄を想起したり受け止めたりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合い、自分の思いをもつことができるようにする。</p> <p>(学)言葉がもつよさを感じようとしているとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする態度を養う。</p>	<p>(知)日常生活や社会生活、職業生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に親しむことができるようにする。</p> <p>(思)筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活や社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをまとめることができるようにする。</p> <p>(学)言葉がもつよさに気付くとともに、いろいろな図書に親しみ、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。</p>

【資料 17】単元計画表①

○取り扱う内容と、内容のまとめりごとの評価規準

生徒	生徒 A、生徒 B	生徒 C	生徒 D
知識・技能	【言葉の特徴や使い方…言葉の働き】 (知)身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が事物の内容を表していることを感じている。	【言葉の特徴や使い方…語彙】 (知)日常生活でよく使われている平仮名を読んでいる。	【言葉の特徴や使い方…語彙】 (知)理解したり表現したりするために必要な語句の量を増し、使える範囲を広げている。
思考・判断・表現	【聞くこと・話すこと…内容の把握】 (思)身近な人からの話し掛けに注目したり、応じて答えたりしている。	【読むこと…精査・解釈】 (思)絵本などを見て、好きな場面を伝えたり、言葉などを模倣したりしている。	【読むこと…構造と内容の把握】 (思)様々な読み物を読み、情景や場面の様子、登場人物の心情などを想像している。
主体的に学習に取り組む態度	(主)言葉を通じて、積極的に人に関わったり、思いや考えをもったりしながら、言葉で表すことやそのよさを感じるとともに、言葉を使おうとしている。	(主)言葉を通じて、積極的に人に関わったり、思いをもったりしながら、言葉がもつよさを感じようとするとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとしている。	(主)言葉を通じて、積極的に人に関わったり、思いや考えをまとめたりしながら、言葉がもつよさに気付こうとしているとともに、いろいろな図書に親しみ、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとしている。

単元名 「言葉や自分の考えを伝えよう～劇『てぶくろ』を通して」

1、個々の目標と評価規準・評価基準

生徒 C

単元目標	文字に注目し、視線入力機器を VOCA として活用し、劇の台詞を発することができる。		
	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価規準	本を読む際に、文字を注視して読んでいる。	視線入力機器を活用して、劇の配役の言葉を発している。	劇の役割を演じ、友だちや教師、劇を観る人に言葉を伝えようとしている。
授業でめざす具体的な姿	視線入力機器のモニターに提示する文字が書かれたカードを、注視することができる。	視線入力機器を活用して、2つのカードから自分の台詞を注視して、台詞を発することができる。	劇を作ることに意欲を持ち、友だちや教師のタイミングに合わせて、登場人物の台詞を視線入力を活用して発して伝えようとしている。
具体的な姿になるための手だて	カードを指差ししたり、短い言葉は1文字ずつなぞり読みする。	台詞場面であることを、声掛けを行って注意を促す。	今までの学習でできたことや成果などを動画や写真で提示し、学習意欲を喚起する。学習中に自分ができた場面を振り返り、感想発表させる場面を設定する。

授業時の評価と様子

1/6時				
2/6時				
3/6時				
4/6時				
5/6時				
6/6時				

2、指導と評価の計画（6時間）

次	◎学習問題 ○学習活動 ・内容	・手立て	【評価の観点】（評価方法）
1次 （1時間）	<p>生徒A、B</p> <p>◎『てぶくろ』の登場人物の台詞を言ってみよう。</p> <p>○教師と一緒に『てぶくろ』を読む。</p> <p>・VOCAによる台詞</p> <p>生徒C、D</p> <p>◎劇で自分ができていることを考えよう。</p> <p>○今までの学習を振り返り、できていることを考える。</p> <p>・ICTを活用した学習の様子動画</p>	<p>・絵本に注目させるために、大型テレビに提示する。</p> <p>・登場人物の台詞を読むために、VOCAを活用する。</p> <p><着目する言葉></p> <p>どうぞ</p> <p>・自分ができていることを考えるために、得意なことや今までの学習の様子を動画で見て振り返る。</p> <p>・脚本を書くために、物語の続きを考えさせる。</p>	<p>生徒A</p> <p>【知識・技能】</p> <p>（表情、発声、身体の動き）</p> <p>生徒B</p> <p>【知識・技能】</p> <p>（視線、表情、発声）</p> <p>生徒C</p> <p>【主体的に学習に取り組む態度】</p> <p>（発声、表情、身体の動き）</p> <p>生徒D</p> <p>【主体的に学習に取り組む態度】</p> <p>（発声、表情、発問に対する考え、腕の挙上）</p>
2次 （3時間）	<p>生徒A、B、C</p> <p>◎台詞を相手に伝えよう。</p> <p>○登場人物になって、台詞を発する。</p> <p>・VOCAによる発話</p> <p>・発話後に教師が近付くことと振動クッションの因果関係</p> <p>生徒D</p> <p>◎脚本を書こう。</p> <p>○物語後の動物たちの姿を想像して、絵本の続きとして脚本を書く。</p> <p>・物語のあらすじ</p> <p>・登場人物の心情</p>	<p>・発話するために、個別にアクセシビリティスイッチとVOCAを活用する。</p> <p>・発話したことで教師が近くに来ることに気付かせるために、目を合わせたり、声をかけたり、身体に触れたりする。</p> <p>・生徒が学習活動に気付くように、繰り返し反応を待ったりする。</p> <p><着目する言葉></p> <p>どうぞ</p> <p>なかに入れてよ</p> <p>ありがとう</p> <p>・登場人物の心情を考えさせるために、登場人物の表情や台詞に注目させる。台詞に注目した時、挿絵の表情に注目した時と分けて気持ちを考えさせる。</p>	<p>生徒A</p> <p>【知識・技能】</p> <p>（表情、発声、身体の動き）</p> <p>【思考・判断・表現】</p> <p>（表情、発声、身体の動き）</p> <p>生徒B</p> <p>【知識・技能】</p> <p>（視線、表情、発声、身体の動き）</p> <p>【思考・判断・表現】</p> <p>（視線、表情、発声、身体の動き）</p> <p>生徒C</p> <p>【知識・技能】</p> <p>（視線）</p> <p>【思考・判断・表現】</p> <p>（視線、発声、表情、身体の動き）</p> <p>生徒D</p> <p>【知識・技能】</p> <p>（ワークシートへの記述）</p> <p>【思考・判断・表現】</p> <p>（ワークシートへの記述）</p>
3次 （2時間）	<p>◎人に言葉や自分の考えを伝えよう。</p> <p>○劇をみんなで演じる。</p> <p>・劇の撮影と上映</p> <p>・物語の続きの考え</p>	<p>・本の内容を伝えるために、劇を演じる。</p> <p>・いろいろな人に伝えるために、観る人として教師や通学指導員に観てもらう。また、感想発表や物語の続きの考えを観る人に伝える。</p>	<p>生徒A</p> <p>【主体的に学習に取り組む態度】</p> <p>（表情、発声、身体の動き）</p> <p>生徒B</p> <p>【主体的に学習に取り組む態度】</p> <p>（視線、表情、発声、身体の動き）</p> <p>生徒C</p> <p>【主体的に学習に取り組む態度】</p> <p>（発声、表情、身体の動き、感想発表）</p> <p>生徒D</p> <p>【主体的に学習に取り組む態度】</p> <p>（発声、表情、腕の挙上、台詞のタイミング、物語の続きの考え発表）</p>

【資料19】単元計画表③

③ D 実施

単元計画表を基に、4人の個々の単元目標や評価規準・評価基準、授業の流れを単元の実施前に指導者間で確認した。授業後にも単元計画表を基に、授業時の評価と様子、指導支援の振り返りを行って、単元計画表を中心にpdcaサイクルを回した。単元計画表だけでなく、教材観を表したポートフォリオ、劇の台詞と動き方、教材の詳細や活用方法などの動画をクラスルームで共有して、共通理解を図った。

本単元で生徒Cは、言葉を発するために視線入力機器を活用して、文字と記号の区別ができること、劇の台詞を発することを目標として、これらを視線の履歴や学習中の発声や表情、身体の動きなどで評価することとした。自分の台詞に気付き、あらすじの流れを理解して相手に伝えようとしているか、タイミングによる発声や表情等で評価することとした。他の生徒の実態も考慮して「てぶくろ」の原文のまま劇を行うのではなく、地の文を簡略化したり、台詞を一部変更したりした。劇ではうさぎ、きつね、おおかみ、いのししの台詞と、くま役を担当した。

○ 1/6時

(i) 指導前

【資料17】【資料18】【資料19】と授業略案、次のことを指導者間で共有した。学級で劇をすることを伝えて、どんな題材を劇で取り扱うのか、どんな方法で劇を演じるかを生徒が知る学習とした。生徒Cは視線入力機器を活用して、登場人物の台詞を発することをを行う。学習の中で二本の動画を提示した。一本目は、実践1で生徒Cが視線入力機器を使って学習に取り組む様子である。二本目は、校内の児童が視線入力機器を活用して学校看護師と会話をする様子である。これらの動画を見て、方法や役割を知り、劇を演じることに意欲を持ったか発声、表情、身体の動きなどで評価することを確認した。

(ii) 指導後

【資料20】の下部に、生徒Cの授業時の評価と様子を記載している。教師間で共有した内容は、①本の読み聞かせの間

に発声はなく、表情が大きく変化することはなかったが、教師と他の生徒との会話のやり取りに注目していたこと②実践1で視線入力機器を活用した学習の様子を笑顔で見ていたこと③視線入力で会話する校内の児童の動画を見る時は頭部が傾いて、発声や表情の変化が見られなかったことである。①については、教師が動物の台詞「なかにいれて」と言って、他の生徒が「どうぞ」と応え、さらに教師が「ありがとう」と応える言葉のやり取りが5回あった。1回目は頭部が傾いたままの状態で見つめ、2回目に頭部を起こして少し表情が変化し、3回目以降は声を出してやり取りを見たり聞いたりしていた。「ありがとう」の台詞の直前は教師に注目して、台詞を聞いた瞬間に発声があった。このことから、「ありがとう」と教師が言うことを理解して待っていたと考える。②については、【資料21】のように提示して20秒ほど経つと傾いていた頭部を自ら起こし、さらに20秒ほど経って表情が笑顔になった。生徒自身が視線入力機器を活用する学習に意欲を示したと考えられる。しかし、③のような姿から、視線入力機器を活用して、劇の台詞を発するというイメージを持たせることができなかったと考えた。あらすじを捉えることはできたと考えたので、次時以降に視線入力機器を使って本を読んで、台詞を発することを伝えて学習に取り組むこととした。



【資料21】実践1の学習の様子に注目する生徒C

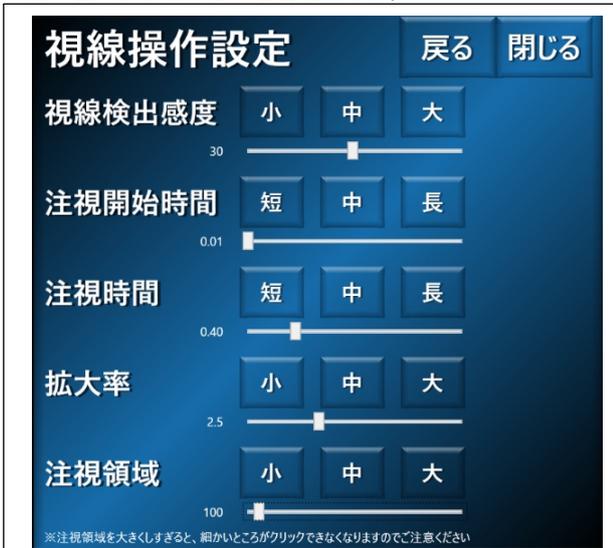
	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価規準	本を読む際に、文字を注視して読んでいる。	視線入力機器を活用して、劇の配役の言葉を発している。	劇の役割を演じ、友だちや教師、劇を観る人に言葉を伝えようとしている。
授業でめざす具体的な姿	視線入力機器のモニターに提示する文字が書かれたカードを、注視することができる。	視線入力機器を活用して、2つのカードから自分の台詞を注視して、台詞を発することができる。	劇を作ることに意欲を持ち、友だちや教師のタイミングに合わせて、登場人物の台詞を視線入力を活用して発して伝えようとしている。
1/6時			b 台詞を発することはなかったが、生徒DとMTの「どうぞ」「ありがとう」のやり取りに注目していた。MTが「ありがとう」を言う流れを理解し、期待感を持っていることを表情と視線で表現していた。視線入力機器を活用して自分が学習する様子に注目していた。

【資料20】1/6時の評価と様子

○ 2/6時

(i) 指導前

本時では、視線入力機器を活用して「てぶくろ」を読み、配役の動物の台詞を発する学習を行うこととした。教材は、Microsoft PowerPoint(以後 PowerPoint)で作成した。株式会社ユニコーンのmiyasuku EyeConLT2のアプリを使用し、視線でマウスカーソルの移動と、注視することでクリックができるように、視線操作設定を【資料22】のようにした。特に、検出感度はマウスカーソルが細かに反応しすぎず滑らかに動くように、注視時間は長いと注視できないことを配慮して設定した。教材は【資料23】【資料24】のように、台詞部分や地の文をテキスト入りのオブジェクトとして配置した。動作設定でオブジェクトをクリックすることで次のスライドに移動すると同時に、挿入した音声は自動で再生されるようにした。また、対象のオブジェクト以外の部分を0.4秒以上注視しても、次のスライドに移る誤動作が起きないように設定を行った。そして、平仮名と記号の区別ができるように、台詞部分と並列して同じ背景色のオブジェクトを配置して、視線の履歴を基に評価することを確認した。



【資料22】 miyasuku EyeConLT2の視線操作設定



【資料23】 2/6時で使用したPowerPoint教材

(ii) 指導後

【資料25】の下部に、生徒Cの授業時の評価と様子を記載している。教師間で共有した内容は、①文字を注視していたこと②【資料24】のように地の文では、画面上部にあるオブジェクトを指差ししてなぞり読みする回数が、台詞部分よりも多かったことである。①については、前時の会話のやり取りのスライドが変わると、声を出したり表情を変えたりした姿からあらすじの流れを覚えていると考えた。12枚の台詞場面のスライドのうち、2枚目以降の11枚は文字がある方に視線カーソルが先に動いた。書かれている文字のまとまりが、何かを意味していることに気付いていると考えた。②については、台詞部分はすべて【資料23】の位置に揃えていたが、指差しをすることがあったので、オブジェクトの配置の高さは変更をせずに、継続してみることにした。



【資料24】 地の文を注視しようとする様子

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
評価規準	本を読む際に、文字を注視して読んでいる。	視線入力機器を活用して、劇の配役の言葉を発している。	劇の役割を演じ、友だちや教師、劇を観る人に言葉を伝えようとしている。
授業でめざす具体的な姿	視線入力機器のモニターに提示する文字が書かれたカードを、注視することができる。	視線入力機器を活用して、2つのカードから自分の台詞を注視して、台詞を発することができる。	劇を作ることに意欲を持ち、友だちや教師のタイミングに合わせて、登場人物の台詞を視線入力を活用して発して伝えようとしている。
2/6時	b 台詞部分は文字無と、文字ありを提示した。始め以外は先に文字がある方に視線カーソルが動いていた。指差しを行うのは画面上部にカードがあることが多かった。スライドが切り替わる時は、台詞以外でも文字のところに視線を向けようとしている。	b 地の文と台詞部分の文字の背景色を変えていることもあったか、台詞部分のスライドと気付き、身体に力が入ることがあった。『ありがとう』の台詞を視線入力機器を活用して発した後に、自ら発生する様子が見られた。	

【資料25】 1/6時の評価と様子

○ 4/6時

(i) 指導前

前時では【資料26】の「△」の部分を「・」に替えて教材を提示した。前時よりも文字を先に見ることが多かった。授業の最後にうさぎが台詞を発する場面を読ませると、「うさぎよ なかにいれて」よりも「・」で表記している方を先に見て、注視する時間も「・」の方が長かった。「ありがとう」は「・」で表記している方よりも先に文字の方を見た。そのため、文字と「・」を区別しているとは判断できなかった。本時では「・」を「△」に変更して学習を行うこととした。また、学習活動の始めに、動物たちが手袋の中に身を寄せて暮らしているような疑似体験をするため、計画を一部変更した。そして、2～3/6時にオブジェクトの位置が上部にあると注視するのに時間を要したので、画面中部～下部に配置することとした。【資料27】の赤字のように「具体的な姿になるための手だて」の内容を追記した。



【資料26】4/6時のPowerPoint教材

(ii) 指導後

【資料27】の下部に、生徒Cの授業時の評価と様子を記載している。指導者間で共有した内容は、①オブジェクトの位置を修正することで指差しの支援回数が減り、台詞部分で指差しをすることはなかったこと②【資料26】のように提示して、12枚の台詞場面のスライドのうち、11枚は文字がある方に視線カーソルが先に動いたことである。①については、指差しの回数が10回から2回に減った。注視してスライドをめくり、自分で本を読みやすくなったと考えた。この対応は次時でも行うこととした。②については、文字と「△」を区別して注視していたと判断した。そして、注視して台詞を発することはできていた。しかし、台詞の画面が提示されたときに前時までに見られた発声と表情の大きな変化はなかった。学習内容の変化は、前半に手袋の中に身を寄せて暮らしているような疑似体験をしたことである。クッションに身体を寄せるまでの間は、あぐら座位で頭部を起す姿勢を保って学習に参加していた。この活動によって疲れがあったのではないかと指導者間で意見が出た。前時までの学習活動との大きな違いではあり、考えられる要因の可能性はあったが、断定することはできなかった。

授業でめ ざす具体 的な姿	視線入力機器のモニターに提示する文字が書かれたカードを、注視することができる。	視線入力機器を活用して、2つのカードから自分の台詞を注視して、台詞を発することができる。	劇を作ることに意欲を持ち、友だちや教師のタイミングに合わせて、登場人物の台詞を視線入力を活用して発して伝えようとしている。	
具体的な 姿になる ための手 だて	カードを指差したり、短い言葉は1文字ずつなぞり読みする。 カードの提示はモニター中部～下部にする。	台詞場面であることを、声掛けを行って注意を促す。	今までの学習でできたことや成果などを動画や写真で提示し、学習意欲を喚起する。学習中に自分ができた場面を振り返り、感想発表させる場面を設定する。	
3/6時	c	台詞部分は文字ありと、文字を「・」に代えたものを提示した。本読みの最初の方は、「・」の方に先に視線を向けて、その後に文字の方に視線を向けていた。学習の最後にうさぎの場面だけ再度行くと、「なかにいれて」では「・」を先に、「ありがとう」は文字を先に注視した。	c	カードを注視することで発話ができることには気付いている。前時と同様に、「どうぞ」の後や、台詞部分のスライドが提示されると、力が入ったり、台詞を発する前に笑顔や発声する様子が見られ、次の予測や期待を示している。「・」を注視して発話がなければ反対側を見る姿が見られた。
4/6時	b	台詞部分は文字ありと、文字を「△」に代えたものを提示した。本読みの最初の方から、「△」の方ではなく、文字の方に視線を向けていた。1回だけ「△」を先に見ることがあったが、それ以外は文字を先に注視していた。	b	前時と比べて、次の予測や期待を示す笑顔や発声が見られる回数は減ったが、台詞場面で指差しやなぞり読みの支援をすることはなかった。

【資料27】3～4/6時の評価と様子

○ 6/6時

(i) 指導前

前時でスライドを操作する際、左下のアイコンを注視してスライドを拡大したり、レーザーポインタが表示されたり、スライドを戻ったり進めたりすることがあった。島根大学総合理工学部 伊藤史人 研究室が開発したアプリである EyeMoT Mouse Barricade (マウスバリエード) を使用し、【資料 28】の下部の薄い黒の帯部分に、マウスカーソルが入らないようにした。また、他の生徒の学習目標を考慮し、生徒Cの「ありがとう」の台詞はうさぎ、きつね、おおかみ、いのしし役を演じる教師が言うこととした。さらに、前時に他の生徒の学習内容を大きく変更したことも含めて、【資料 29】の赤字のように「具体的な姿になるための手だて」の内容を変更した。



【資料 28】 EyeMoT Mouse Barricade(マウスバリエード)を使用している時の PowerPoint 教材

(ii) 指導後

【資料 29】の下部に、生徒Cの授業時の評価と様子を記載している。指導者間で共有した内容は、最後のくまの台詞を発することは視線入力ではできなかったが、生徒C自身の発声があったことである。本時ではいのししの場面まで発声する姿はなく、頭部が傾くことがあった。くまの役として手袋に近付き、台詞を発したが画面をうまく注視できずに誤動作で台詞が発せられた(【資料 30】)。その後に生徒Cは頭部を起こして発声をした。この発声は偶発的なものという見方もできる。しかし、実践1の発表場面でも伝える相手を意図的に見ていたことや、単元の学習では、台詞を発する場面では自分の声を出したり表情を変化させたりすることがあった。自分の出番であることに気付いていたことから見られた姿だと指導者間で判断した。



【資料 30】 生徒Cが発声をした場面

授業でめ ぎず具体 的な姿	視線入力機器のモニターに提示する文字が書かれたカードを、注視することができる。	視線入力機器を活用して、2つのカードから自分の台詞を注視して、台詞を発することができる。	劇を作ることに意欲を持ち、友だちや教師のタイミングに合わせて、登場人物の台詞を視線入力を活用して発して伝えようとしている。
具体的な 姿になる ための手 だて	カードを指差ししたり、短い言葉は1文字ずつなぞり読みする。カードの提示はモニター中部～下部にする。	台詞場面であることを、声掛けを行って注意を促す。	今までの学習でできたことや成果などを動画や写真で提示し、学習意欲を喚起する。 学習中に自分ができた場面を振り返り、感想発表させる場面を設定する。
5/6時			c 劇を始める前の「準備できる？」に発声で応じる。一連のやり取りの「ありがとう」後に発声することが何度もあった。他の生徒とタイミングに合わせて発声することはできなかった。
6/6時			b 体調がいつもより優れない日であった。くまの場面までは頭部がなかなか起き上がらなかった。いのししの場面では頭部を上げようとしていた時に誤動作で「ありがとう」の台詞が発せられた。その後すぐに発声が見られた。生徒DがiPadの読み上げ機能に合わせて自身の声で伝えていた要因の可能性もある。

【資料 29】 5～6/6時の評価と様子

3、改善に向けた振り返り		評価→○：妥当、△：改善が必要
	評価	理由や改善案
題材	○	生活年齢に応じた絵本ではなかったが、生徒4人それぞれの目標設定に合う題材であった。
時期	△	現場実習の期間や学校行事（学習発表会、高等部進路四者懇談）と重ならないように調整が必要だった。
時数	△	生徒A、B、Cにとっては適切な授業時数であったと考える。生徒Dにとっては、発問に対して事前の予想とは違う考えが授業の中で見られた。計画した目標や学習活動の修正をしながら適宜修正改善を行った。修正後の劇の続きを書く時間をもう少し確保することができたら、さらに想像を膨らませて書くことができたかと考える。
指導形態	○	個々の目標がそれぞれ異なるが、1次で学級全体が劇に向けて学習することを確認し、2次で個々の実態に応じた学習、3次でこれまでの学習を合わせて劇を行った。個に応じた授業と協働的な学習が設定された指導形態だった。教科別の指導で行ったのは適切である。
その他反省等		本単元では、生徒の担当する教師を事前に決めてから学習を進めた。教師の休みで、急遽担当が代わることがあった。単元を通して指導担当を決めることで、「授業の評価と様子」に書き記すことができない毎時間の変化を捉えることができる。一方で、担当が毎時間代わることで休みの時の対応や生徒の共通理解の点から良い部分もある。今回は急遽の担当変更で、支援具の活用が共通理解できないことがあった。

【資料31】実践2後の改善に向けた振り返り

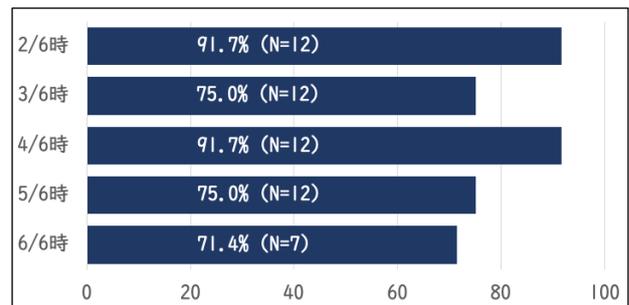
④ C 評価、A 改善

次の単元の指導に生かすために単元計画表を基に、指導全般の改善に向けた振り返りを行った。個々の生徒の振り返りでは学習達成状況チェックシート、学習到達度チェックリストを用いた。【資料31】は改善に向けた振り返りである。実践1と同様に、題材、時期、授業時数、指導形態、その他反省等の項目を挙げ、それぞれ評価と具体的な改善案を記載するようにした。

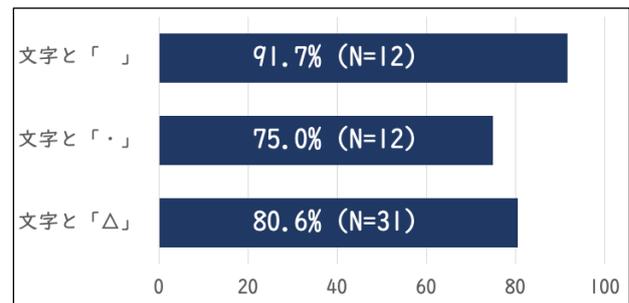
今回のようにICT機器を活用して、発語に困難さのある生徒Cが、自分の役の台詞と認識して言葉を模倣することができた。このような支援を活用することで、学習達成状況チェックシートの〔思考力・判断力・表現力等〕小学部2段階Cエ「(中略)言葉などを模倣したりすること」は△→○になったと考えた。そして、文字と、「」(文字が書かれていない状態)、「・」、「△」を比較して区別ができるようになることを学習し、それぞれ先に視線カーソルが向いた割合は【資料32】のようになった。2/6時では始めの1回以外は全て文字が書かれた方を先に見ていた。3/6時の「・」との比較では最後の7回は文字が書かれた方を先に見ていたが、既述したように区別できていると判断できなかった(【資料32】のデータには授業最後の様子は含んでいない)。4/6時以降の文字と「△」の比較は【資料33】である。6/6時では文字を先に見なかった回数は2回である。これは誤動作のために音声が発せられたもので、【資料32】【資料33】の各合計回数に含んでいるが、先に視線カーソルが向いた回数には数えなかった。これらのことから、〔知識及び技能〕小学部2段階ア(イ)「日常生活でよく使われている平仮名を読むこと」の評価は△から変更していないが、文字と「△」の区別はできたと考え、身に付けさせたい力はおおむね達成できた

と考えた。

また、学習到達度チェックリストについても再度評価を行ったが、修正する項目はなかった。



【資料32】先に台詞の文字を見た割合



【資料33】文字と「」(文字が書かれていない状態)、「・」「△」に分類して、先に台詞の文字を見た割合

(3) 考察

単元の指導後に担任から以下のような意見を聞き取った。

○は肯定的意見、△は要望や改善意見である。

○「授業でめざす具体的な姿」を見て、授業での指導支援を考えた。具体的な姿ということで共通理解しやすかった。評価の観点も明確で、指導者間で評価の確認がしやすかった。

- 単元計画表が授業作りの視点として分かりやすかった。
- 単元計画表で授業時の評価と様子が残ると生徒の変化が分かる。個別の指導計画にもそのまま生かすことができる。
- 他の教科で、単元計画表をどのように活用することができるか考えた。
- △クラスルームで単元計画表などの共有を行ったが、成績処理等を考えると校務用PCでデータを共有する方が使いやすい。
- △国語と算数・数学は学習到達度チェックリストがあることで、具体的なめざす姿を目標として考えやすかったため、他教科でも同様のツールがあると良い。

これらの意見から考えられることは、次の二点である。一点目は「授業でめざす具体的な姿」を指導者間で共通理解できたことである。聞き取った意見の中に「授業でめざす具体的な姿」を見て、指導支援を考えたとある。実践1から単元計画表を修正して情報を整理して、学習のどんな場面や様子でどの観点の評価を行うか、具体的な内容まで共有するようになった。略案から学習中の指導支援を考えるのではなく、評価基準のbに当たる「授業でめざす具体的な姿」を確認して指導支援に当たったことで担任が生徒の変容を捉えやすくなり、単元計画表は有効なツールであると感じたと考えた。二点目は、授業に関わった担任が、他の授業でも単元計画表を活用するイメージを持つようになったことである。今回の授業と同じ国語科ではなく、保健体育科や生活単元学習だったらどのように使うかという積極的な活用を示唆する意見が上がった。単元計画表の修正だけでなく、実際に一緒に活用したことが要因だと考えた。

(4) 実践2のまとめ

① 成果

- 授業でめざす具体的な姿や、評価の観点を明確にすることで、生徒を見る視点が定まり、指導支援を考えやすくなった。
- 単元計画表を指導者間で共有して活用し、授業前後の生徒の様子、計画の変更、支援方法など共通理解を図りながら単元の指導を行うことができた。
- 他の教師がそれぞれ担当する授業や、他教科での単元計画表の活用をイメージするようになった。

② 課題

- Google スプレッドシートで作成した単元計画表を、ICTを活用して共有することは良かったが、iPadによるクラスルームの活用が不便だった。個別の指導計画等は、校務支援システムが導入されている校務用PCでしか入力等ができないこと、校務用PCではGoogle アカウントを利用できないこと、校務用PCとiPad間でファイルを共有できないことから、学校の実態に応じた共有方法を検討する必要がある。

8 研究のまとめ

① カリキュラム・マネジメントにつながる授業改善

福岡市の特別支援学校では、三つの柱で目標設定を行い、

三つの観点で評価を行うようになりもうすぐ2年が経とうとしている。筆者自身の課題であり、今なお、【資料1】のように指導と評価に難しさを感じている教員が多いことを踏まえて、本研究に取り組んだ。今回の研究を通じて児童生徒の資質・能力をはぐくむために大切だと感じたことは、授業でめざす具体的な姿を考え、それをどのような方法で評価するか教師自身が計画することである。当たり前のことかもしれないが、普段の授業でできていなかったことを痛感した。今回の実践2で生徒A、Bの2名は【資料18】のように取り扱う内容と、内容のまとめりごとの評価規準は同じである。しかし、個々の実態は異なるので授業でめざす具体的な姿も異なる。実際に生徒AはVOCAで言葉を発した後に教師が近くに来て声をかけられたり、身体に触れられたりすることに気付いて応じることを目標にし、表情や発声、身体の動きを評価方法とした。一方で生徒Bは、声をかけられる前の段階で教師の存在に気付いて応じることを目標とし、生徒Aにない評価の観点として追視や注視も含んでいる。研究を進める前は取り扱う内容と、内容のまとめりごとの評価規準が把握できれば良いと考えていたが、個々の具体的な姿を指導者間で共通理解することで、相互に児童生徒が目標達成することを実感することができた。適切な目標や活動を設定するために徳永(2021)は、「第1に、子どもがこれまでに学んで経験してきたこと、現在で達成していることを把握すること(実態把握)である。第2に、これから学ぶことを段階的に理解し順序を踏まえて、『少し努力すれば達成できること』を選択することである。そうすることで、その子どもにとって適切な指導目標や内容を設定できる」と述べている。本研究では、実態把握として学習達成状況チェックシートと学習到達度チェックリストを用いて、「少し努力すれば達成できること」を把握することができた。目標が具体的ではないと子どもが変容したという実感を、教師は得られにくい。子どもたちの「少し努力すれば達成できること」を指導内容として選択することは、授業のねらいや目標を焦点化した指導支援を行うことになる。どの活動の、どの様子から、どの観点の評価を行うか明確にすることで、子どもの変容を捉えやすくなる。子どもの変容つまり資質・能力がはぐくまれたと実感できたことが、教師の授業改善につながったと考える。

教員の共通理解の基に、特別な教育的支援を要する子どもの指導支援に当たることは大変重要と考える。吉川(2021)は、「学習評価は、子供の学びの評価にとどまらず、『カリキュラム・マネジメント』の中で、教育課程編成や指導の改善に生かしていくことができるように、学校教育全体のPDCAサイクルを確立することが必要」と述べている。本研究では教師の授業改善に焦点を当てた。「カリキュラム・マネジメント」の観点からも、このように単元計画表を活用した日々の授業改善、児童生徒の評価の積み重ねを行い、教育課程の評価、改善、そして編成へとつなげていく必要がある。

② 研究の成果

- 学習達成状況チェックシートを活用して、学習指導要領に基づいた教科の実態把握を一覧で可視化することで、現

在の達成状況を把握することができた。教科別の達成状況が把握でき、単元計画表を作成することにも有効だった。あわせて学習到達度チェックリストを活用することで、発達段階初期の生徒の詳細な実態把握と目標設定を行うことができた。

- 学習達成状況チェックシートを用いた単元計画表を作成し、授業でめざす具体的な姿と評価の観点の共通理解を図り、生徒の資質・能力をはぐくむことができた。デジタルデータとして活用することで、個別の指導計画や生徒の学びの履歴として生かすことができる。

③ 研究の課題

- 学習達成状況チェックシートで、計量的な評価ができない項目は評価者の主観になりやすい。また、相手や周囲の環境や刺激に影響を受け様子が異なる児童生徒もいる。必要とする支援や環境設定、今までの学習の様子などを記載して実態を把握できるようにし、学びが引き継がれるようにする必要がある。
- 本研究では国語科を対象としている。他教科での単元計画表の活用について前向きな意見が出されたが、有効性については検証が必要である。また、各教科等を合わせた指導の場合は、複数の教科または領域の指導になるため、それに応じた単元計画表が必要である。

引用文献

- 1 文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編 P15、79、257、26 開隆堂 (2018)
- 2 文部科学省 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編 P331、342、343、235 開隆堂 (2018)
- 3 文化審議会答申 これからの時代に求められる国語力について P2 (2004)
- 4 文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説知的障害者教科等編(上)(高等部) P38 ジアース教育新社 (2020)
- 5 文部科学省 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編 P11 東洋館出版社 (2018)
- 6 文部科学省 中学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編 P11 東洋館出版社 (2018)
- 7 田丸秋徳 国語科における肢体不自由児の指導 肢体不自由教育 253 P6 (2022)
- 8 川間健之介 各教科を学ぶ意義と授業づくり 肢体不自由教育 253 P5 (2022)
- 9 菅野和彦 重度・重複障害の児童生徒の質の高い学びに向けた授業づくり 肢体不自由教育 252 P9 (2021)
- 10 徳永豊 障害の重い子どもの目標設定ガイド第2版授業における「Sスケール」の活用 P8、19、66 慶應義塾大学出版会 (2021)
- 11 吉川和夫 障害の重い子供の教科指導における目標設定と評価 肢体不自由教育 252 P15 (2021)

参考文献・参考資料

- 1 ウクライナ民話 てぶくろ 福音館書店 (1965)
- 2 飯野順子 障害の重い子どもの授業づくりPart7 絵本を活用した魅力ある授業づくり ジアース教育出版 (2016)
- 3 熊本大学教育学部附属特別支援学校「教材掘りおこしプロジェクト」 指導内容確認表Excel バージョン 国語科 (2019)
<https://www.educ.kumamoto-u.ac.jp/~futoku/ict2.html#06>
(最終アクセス日 2023年1月13日)
- 4 徳永豊/田中信利 障害の重い子どもの発達理解ガイド教科指導のための「段階意義の系統図」の活用 慶應義塾大学出版会 (2019)
- 5 こくご一上かざぐるま 甲斐睦朗 ほか 光村図書 (2019)
- 6 文部科学省 特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料 (2020)
- 7 菅野和彦 「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善の基本的な考え方 特別支援教育 77 (2020)
- 8 松尾翠SENSE OF WONDER【古典朗読×京都】原文 清少納言 枕草子～春はあけぼの～ (2021)
<https://www.youtube.com/watch?v=KkDSGRPWkjo&t=9s>
(最終アクセス日 2023年1月13日)
- 9 一木薫 特別支援教育のカリキュラム・マネジメント 慶應義塾大学出版会 (2021)
- 10 徳永豊 学習到達度チェックリスト2019 障害の重い子どもの目標設定ガイド第2版授業における「Sスケール」の活用 (2021)
- 11 池田舞湖 肢体不自由と知的障害を併せ有する児童生徒の国語科における授業づくりー育成を目指す三つの資質・能力の視点からー 肢体不自由教育 253 (2022)
- 12 長崎県立諫早特別支援学校 育成を目指す資質・能力に基づいた授業改善～知的障害を併せ有する児童生徒への国語の取組を通して～ (2022)
<http://www2.news.ed.jp/shared/uploads/2022/03/1648604704.pdf> (最終アクセス日 2023年1月13日)
- 13 長崎県立長崎特別支援学校 卒業までに身につけてほしい力の育成を目指した教育課程の編成 (2022)
<http://www2.news.ed.jp/shared/uploads/2022/03/1648100586.pdf> (最終アクセス日 2023年1月13日)
- 14 伊藤史人 視線入力再入門 はげみ 405 (2022)
- 15 金森克浩/福島勇/大井雅博 新しい時代の特別支援教育における支援技術活用とICTの利用 ジアース教育新社 (2022)

Google Classroom、Google スプレッドシートは、Google LLC の商標または登録商標です。