

特別支援学校教員の授業プランの提案に関する研究

専門支援部特別支援課

研究の概要

令和元年度の定期訪問において、改訂された学習指導要領の内容に基づき、県立特別支援学校 38 教場の校内研修の現状を把握した。その結果は、「児童生徒がどのように学ぶか」に焦点を当て、児童生徒の思考を想定しながら授業づくりを行っている学校が 39.5%、観点別学習状況の評価を実施している学校が 55.2%、児童生徒の学びを基にした研究協議を実施している学校が 60.5%、「何ができるようになるか」を明確にし、評価規準を作成して評価に生かしている学校が 7.8%であり、予想した数値を下回った。

また、特別支援学校教員の教職経験年数別構成では、経験 10 年以下（基礎・向上期）の教員が全体の 40%近くを占める状況が今後も続くことが予想されていることから、基礎・向上期の教員の授業力向上が強く求められている。

そこで、基礎・向上期の教員が授業を組み立てる上で必要な情報や課題について調査し、そこで明らかになった課題を踏まえ、学習指導要領に対応した授業改善に資する研究を行うことを通して、特別支援学校教員（基礎・向上期）の授業力の向上を図りたいと考えた。

一次調査として基礎・向上期の 6 年次研修参加者等を対象に、二次調査として指導的立場の部主事を対象に調査を実施し、基礎・向上期の教員が、授業を組み立てる上で必要な情報や課題を明らかにした。

その内容を踏まえ、授業づくりの基本的な手順や校内研修への生かし方等に活用できる「授業プラン」を作成し、三次調査として研究協力校での実践を通して、その有効性を検証した。

三次調査の結果を受けて「授業プラン」を修正し、配布・公開するとともに、次年度の年次別研修及び定期訪問に活用していく。

キーワード：授業プラン、基礎・向上期、目標設定、評価規準、学習評価

目 次

I	主題設定の理由	1
II	研究の仮説	1
III	研究の方法	1
IV	研究の内容	2
1	一次調査	2
	(1) 目的	
	(2) 方法	
	(3) 結果	
2	二次調査	7
	(1) 目的	
	(2) 方法	
	(3) 結果	
3	「授業プラン（試案）」の作成	12
4	三次調査	14
	(1) 目的	
	(2) 方法	
	(3) 藤枝特別支援学校での実践	
	(4) 富士特別支援学校での実践	
	(5) 「授業プラン」の修正について	
V	研究のまとめ	20
1	研究の成果	20
2	今後に向けて	20

特別支援学校教員の授業プランの提案に関する研究

専門支援部特別支援課

I 主題設定の理由

令和元年度の定期訪問において、改訂された学習指導要領の内容に基づき、県立特別支援学校38教場の校内研修の現状を把握した。その結果は、「児童生徒がどのように学ぶか」に焦点を当て、児童生徒の思考を想定しながら授業づくりを行っている学校が39.5%（15教場）、観点別学習状況の評価を実施している学校が55.2%（21教場）、児童生徒の学びを基にした研究協議を実施している学校が60.5%（23教場）、「何ができるようになるか」を明確にし、評価規準を作成して評価に生かしている学校が7.8%（4教場）であり、予想した数値を下回った。

また、特別支援学校教員の経験年数別構成を見ると10年以下（基礎・向上期）が全体の40%近くを占めるようになった。この状況は、今後も続くことが予想され、これからの特別支援教育を担う基礎・向上期の教員の授業力向上が強く求められる。

以上のことから、特別支援学校教員（基礎・向上期）の授業づくりに関する課題を明確にし、学習指導要領に対応した特別支援学校における授業改善に資する研究を行うことを通して、特別支援学校教員（基礎・向上期）の授業力の向上を図りたい。

そこで本研究では、特別支援学校教員（基礎・向上期）が授業を組み立てる上で必要な情報や課題を把握し、授業づくりの基本的な手順や校内研修への生かし方等のポイントをまとめた「授業プラン」を提案することで、特別支援学校教員（基礎・向上期）の授業力向上を図る。さらに、作成した「授業プラン」の理解啓発を図り、効果的な活用の在り方について検討する。

II 研究の仮説

特別支援学校教員（基礎・向上期）の授業づくりに関する調査を基に、その課題やニーズを捉え、「授業プラン」を提案し活用を促すことで、教員（基礎・向上期）の授業力向上につなげることができる。

III 研究の方法

本研究は2か年計画で進める。一年次（令和2年度）は、一次調査、二次調査を実施し、その結果から「授業プラン（試案）」を作成する。二年次（令和3年度）は、三次調査（研究協力校での実践調査）の結果を受けて「授業プラン（試案）」を修正し、公開する。研究の流れについて、図1に示す。

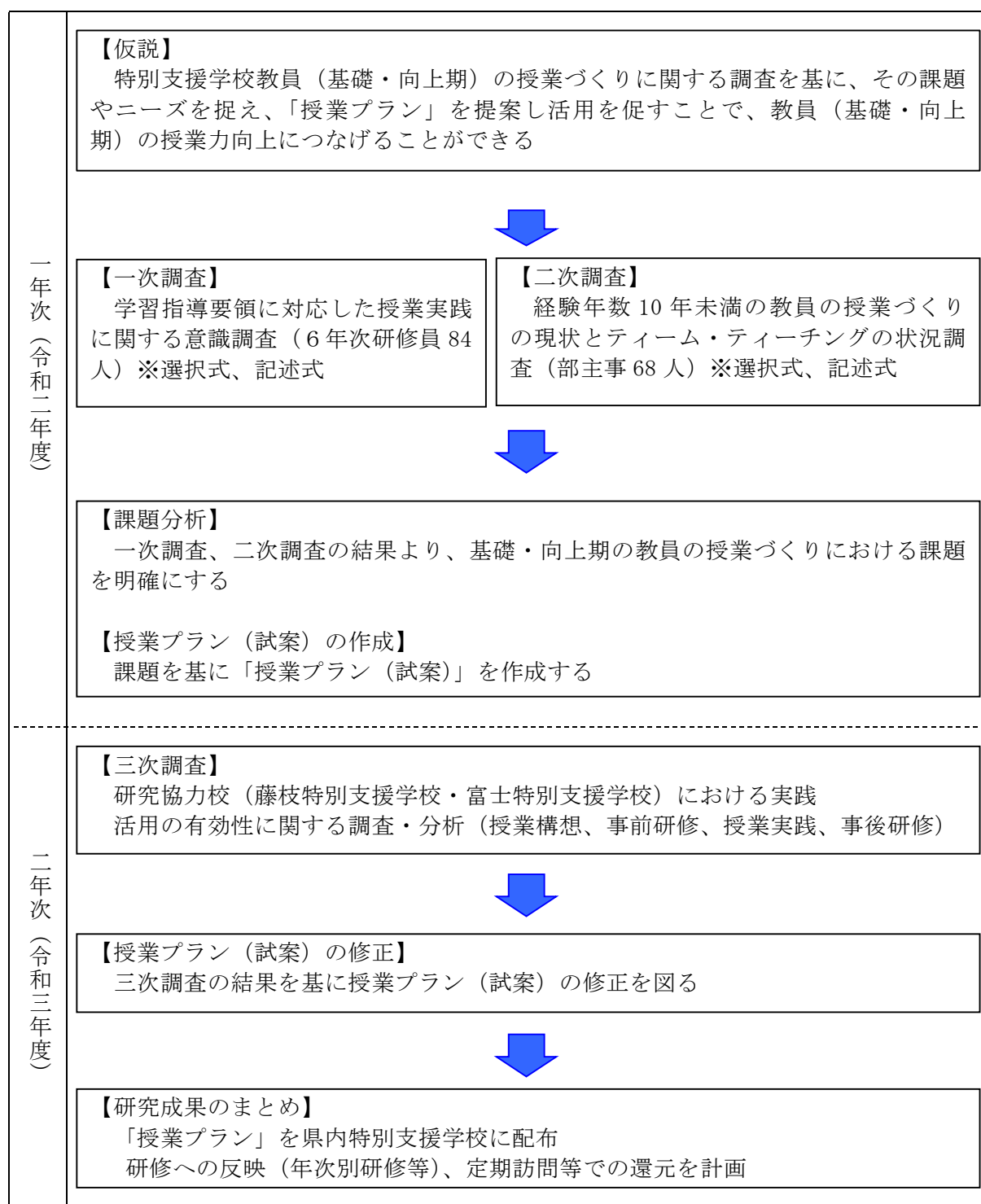


図 1 研究の流れ

Ⅳ 研究の内容

1 一次調査

(1) 目的

学習指導要領に対応した授業実践に関する意識調査を通して、基礎・向上期の特別支援学校教員が必要とする情報等を明らかにする。

(2) 方法

ア 対象

令和２年度県立特別支援学校６年次研修（経験６年目）及びフォローアップ研修（経験６年目以降中堅研修未受講）参加者８４人（６年次研修７７人、フォローアップ研修７人）を対象とした。

イ 手続

令和２年６月、第１回特別支援学校６年次研修及びフォローアップ研修実施の際に、質問紙調査を実施した。

ウ 設問項目

設問項目を表１に示す。設問①から⑦までは、授業構想、事前研修に関する設問、⑧から⑮までは授業実践、事後研修に関する設問である。①から⑮までは、「１当てはまらない」「２あまり当てはまらない」「３どちらかと言うと当てはまらない」「４どちらかと言うと当てはまる」「５まあまあ当てはまる」「６当てはまる」を選択する６件法で回答を求めた。⑯から⑰までは、記述式で回答を求めた。

表１ 授業づくりの現状に関する調査

授業づくりについて（事前）	①	実態把握をするための視点をもっている
	②	グループ編成は実態に合っている
	③	児童生徒の実態に合わせて目標を設定している
	④	学習課題は児童生徒の意欲を引き出す内容になっている
	⑤	学習の積み上げを生かす視点で年間計画を作成している
	⑥	観点別学習状況の評価について十分理解している
	⑦	評価規準は児童生徒の実態、学習指導要領解説の各段階の内容を踏まえている
授業の実践（実践・事後）	⑧	児童生徒が解決したいと思う課題や問いのある授業を行っている
	⑨	環境設定は児童生徒の思考を促すものになっている
	⑩	チーム・ティーチングを行う教員で児童生徒の目標を共有して支援をしている
	⑪	児童生徒が他者やものから学ぶ場面を設定している
	⑫	各単元の評価規準は３観点に基づいて設定することを理解している
	⑬	評価規準に基づいて実践している
	⑭	評価規準に基づいて評価している
	⑮	教員の授業評価を授業改善に役立てている
記述回答	⑯	日々の授業づくりで重視していること
	⑰	観点別学習状況の評価を行う上で難しいと思っていること
	⑰	主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善を行う上での意見、疑問等

(3) 結果

ア 授業づくり（事前）について

調査結果を図２に示す。設問①「実態把握するための視点を持っている」については、９．５％（８人）が「当てはまる」、４８．８％（４１人）は「まあまあ当てはまる」

39.3%（33人）が「どちらかという当てはまる」と回答した。設問③「児童生徒の実態に合わせて目標を設定している」については、23.8%（20人）が「当てはまる」、56.0%（47人）が「まあまあ当てはまる」、20.2%（17人）が「どちらかという当てはまる」と回答した。設問⑥「観点別学習状況の評価についての理解」については、3.6%（3人）が「当てはまる」、26.2%（22人）が「まあまあ当てはまる」、53.6%（45人）が「どちらかという当てはまる」と回答した。

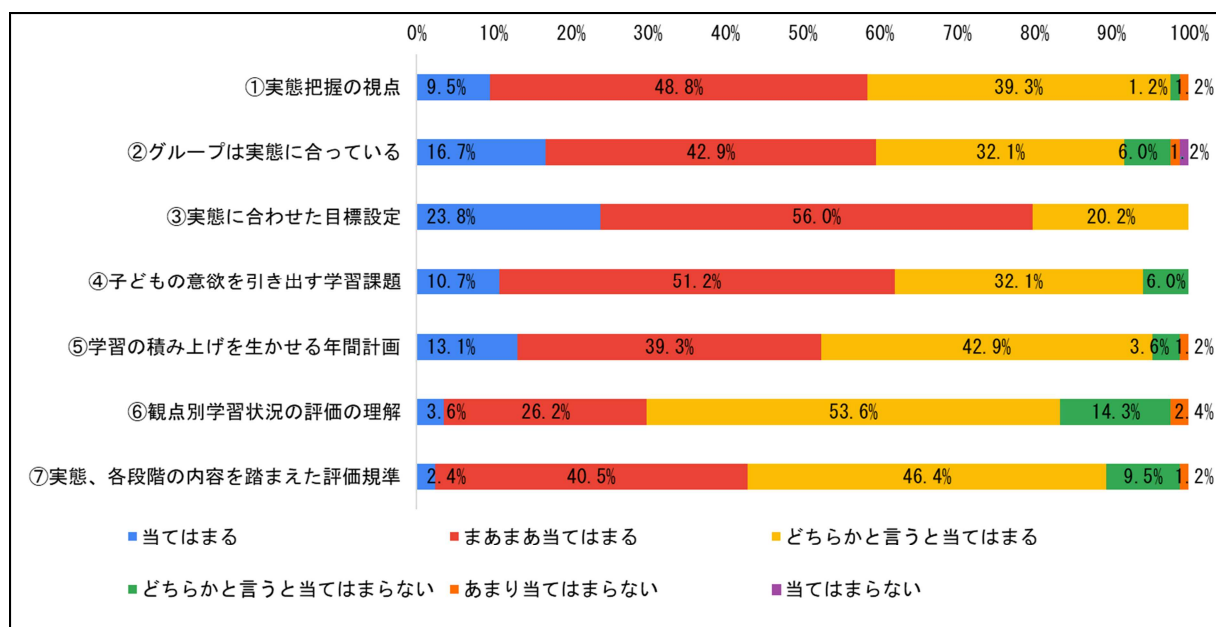


図2 授業づくり（事前）設問①～⑦の結果

イ 授業の実際（実践・事後）について

調査結果を図3に示す。設問⑩「ティーム・ティーチング（以下、「TT」と表記）を行う教員で児童生徒の目標を共有して支援をしている」については、39.3%（33人）が「当てはまる」と回答し、42.9%（35人）が「まあまあ当てはまる」と回答した。設問⑫「各単元の評価規準は3観点に基づいて設定することを理解している」については、20.2%（17人）が「当てはまる」、50.0%（42人）が「まあまあ当てはまる」と回答した。設問⑬「評価規準に基づいて実践している」については、7.1%（6人）が「当てはまる」、50.0%（42人）が「まあまあ当てはまる」と回答した。設問⑭「評価規準に基づいて評価している」については、4.8%（4人）が「当てはまる」、45.2%（38人）が「まあまあ当てはまる」と回答した。

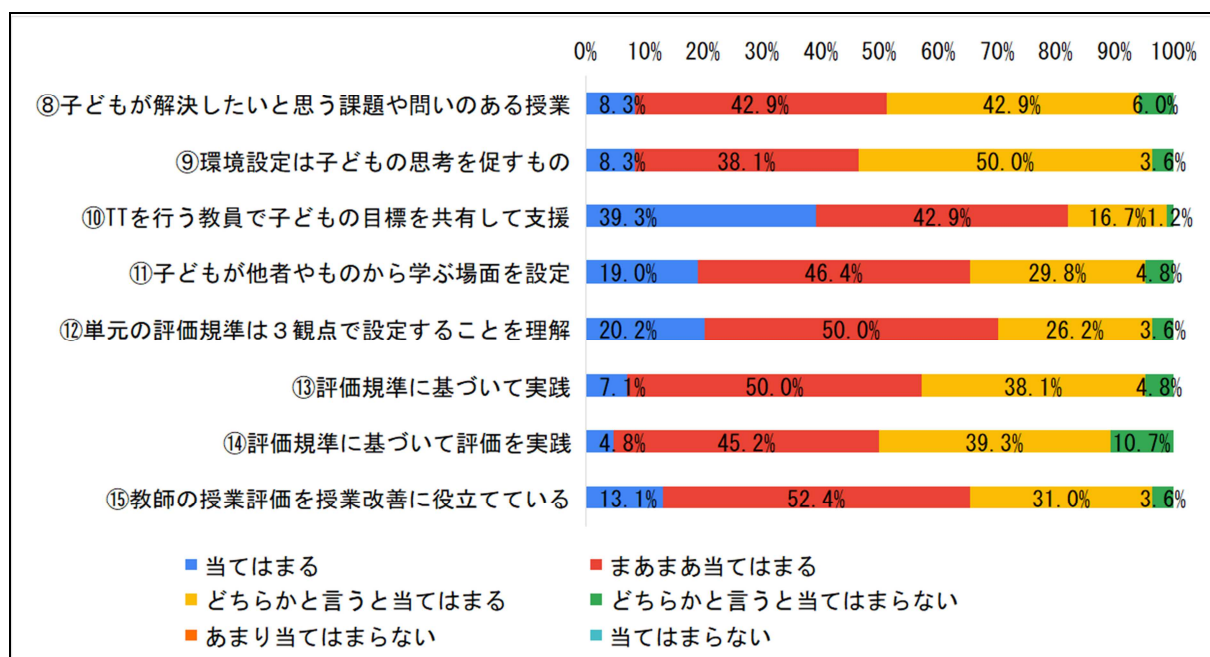


図3 授業づくり（実践・事後）設問⑧～⑮の結果

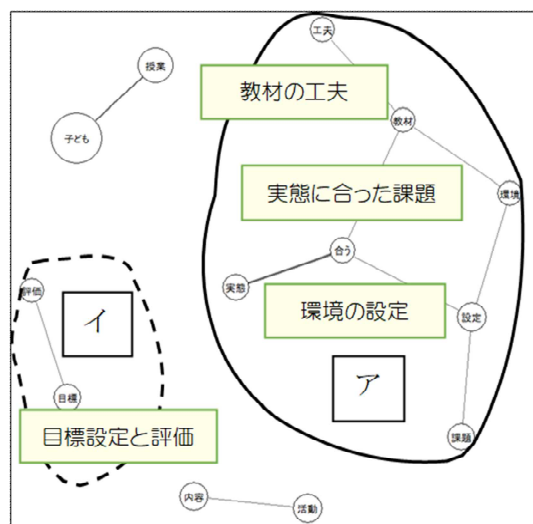


図4 設問⑯「授業づくりで重視していること」

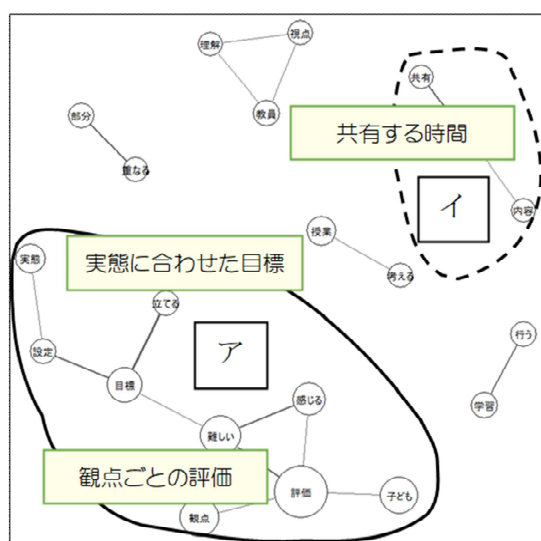


図5 設問⑰「観点別学習状況の評価を行う上での難しさ」

ウ 記述回答

設問⑯から⑰について、計量テキスト分析ツールである KH Codar を用いて分析を行った結果を図4から図6に示す。なお、共起ネットの分析では、Jaccard 係数 0.2 以上（一方の語が出現した際にもう一方の語も共起する割合が 20%）に設定した。

設問⑯「授業づくりで重視していること」についての分析結果を図4に示す。アの部分から、「実態に合った課題や環境の設定、教材の工夫」、イの部分から「目標設定と評価」を重視していることが分かる。また、図4には表れていないが、「IT を行う教員（以下、「IT 教員」と表記）でコミュニケーションを取り、実態把握や目標の設定、手立てについて常に評価、改善するようにしている。」等の回答があった。

設問⑰「観点別学習状況の評価を行う上での難しさ」について分析結果を図5に示す。アからは、実態に合わせた目標設定、観点ごとの評価の難しさが課題となっていることが読み取れる。また、TT教員で児童生徒の学びについて共有する時間を確保することが難しいという回答があり、このことはイに表れている。

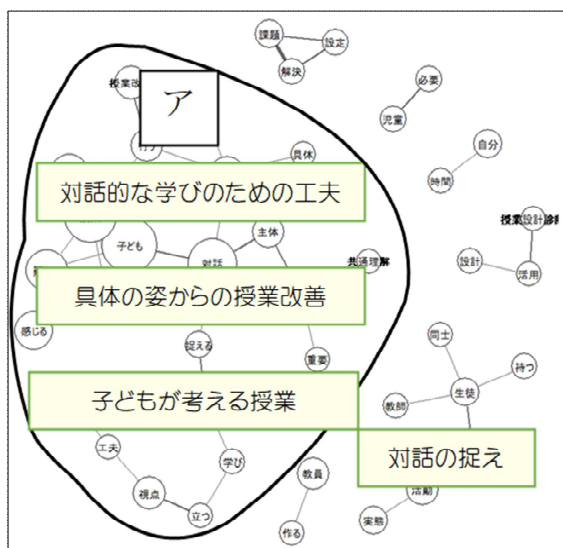


図6 設問⑩「主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善」

設問⑩「主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善を行う上での意見、疑問等」について分析結果を図6に示す。記述からは「深い学びの姿をどのように捉え、具体的な姿を共通理解していくかが重要である。」という意見が挙げられている。このことはアにも表れている。また、「対話をどのように捉えるか。」「児童生徒が考える授業をどのように行っていくか。」という点が疑問として挙がっている。

エ 考察

(7) 実態把握と目標設定

設問③「児童生徒の実態に合わせて目標を設定している」では、肯定的回答「当てはまる」「まあまあ当てはまる」「どちらかという当てはまる」の回答の合計が100%であった。しかし、設問①「実態把握をするための視点をもっている」の肯定的回答約80%の内訳を見てみると、約40%の6年次研修員は「どちらかという当てはまる」と回答しており、自分が行っている実態把握に自信をもつことができている状況にあることがうかがえる。この二つの結果から、6年次研修員は、実態に即した目標設定を行っていると考えているが、更に視点を明確にして実態把握を行いたいと考えていることが推察され、アプローチすべき課題と捉えることができる。

(4) 観点別学習状況の評価（学習評価）

設問⑥「観点別学習状況の評価の理解について」の結果は、全設問の中で最も低い結果となった。また、設問⑰「観点別学習状況の評価を行う上での難しさ」の結果でも、観点別学習状況の評価について難しさを感じていることが明らかになっている。学習指導要領において、知的障害のある児童生徒のための各教科の目標や内容については、小・中・高等学校と同様に、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づいて整理された。そのことを踏まえ、学習指導要領で定める目標に準拠した観点別学習状況の評価を実施するものとされている。このことから、授業力向上のために、観点別学習状況の評価の実施に関する理解を深める必要性があることが推察される。

(ウ) 評価規準

設問⑫「各単元の評価規準を3観点に基づいて設定することの理解」については、「当てはまる」「まあまあ当てはまる」と回答した合計が70.2%、設問⑬「評価規準に基づく実践」については57.1%、設問⑭「評価規準に基づく評価」について

は、50%である。このことから、観点別学習状況の観点で評価規準を設定すべきことは理解しているが、評価規準に基づいて指導や評価を行うことが十分でないと考えられる。学習指導要領に示されている目標に準拠した観点別学習状況の評価を行うにあたり、全ての特別支援学校で観点ごとの評価規準を作成する必要があるとされた状況からも、この回答結果は大きな課題と捉えることができる。

(イ) 児童生徒が主体的に考える授業

設問⑩「主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善を行う上での意見、疑問等」の回答から、児童生徒が思考する過程を具体的に想定することが難しいことが推察される。このことから、主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善を行う際、実践例や児童生徒の学びの姿を想定する上での工夫などの情報を求めていることが分かった。

(ロ) TT教員での共有

設問⑩では「TT教員で児童生徒の目標を共有し、支援できている」という回答が多く、設問⑩でも「TT教員で実態把握や目標設定、手立てを日常的に見直し、改善を図っている」という回答が多くあった。その一方で、設問⑪では、「TT教員で児童生徒の学びについて共有する時間を確保することが難しい」との回答が多く見られた。TTに関しては、基礎・向上期の教員が抱える状況をより正確に把握し、その状況の改善に寄与する方策を検討したいと考えた。

以上のことから、基礎・向上期の教員の授業づくりの現状及び各校のTTに関する状況をより詳細に把握するため、指導的立場にある教員に対し、二次調査を行うこととした。

2 二次調査

(1) 目的

基礎・向上期の特別支援学校教員の授業づくりの現状と各学部におけるTTの状況を明らかにする。

(2) 方法

ア 対象

令和2年度県立特別支援学校の部主事を対象とした。対象は87人、回答者は68人である。

イ 手続

特別支援学校部主事研修参加者に対し、質問紙調査を実施した。

ウ 設問項目

学部にも所属する基礎・向上期の教員の状況について質問した。設問項目を表2に示す。項目は、一次調査との比較設問（授業づくり）及びTTに関する設問である。

設問①から⑦までは一次調査と同じ項目とし、6年次研修員の回答と比較できるようにした。⑧から⑭まではTTに関する設問である。

回答方法については、①から⑭までは、「1 当てはまらない」「2 あまり当てはまらない」「3 どちらかと言うと当てはまらない」「4 どちらかと言うと当てはまる」「5 まあまあ当てはまる」「6 当てはまる」を選択する6件法とし、⑮から⑰

までは記述式とした。

表2 基礎・向上期の教員の授業づくりの現状、TTに関する調査

一次調査との比較設問	①	実態把握をするための視点をもっている
	②	グループ編成は実態に合っている
	③	子どもの実態に合わせて目標を設定している
	④	学習課題は子どもの意欲を引き出す内容になっている
	⑤	学習の積み上げを生かす視点で年間計画を作成している
	⑥	観点別学習状況の評価について十分理解している
	⑦	評価規準は子どもの実態、学習指導要領解説の各段階の内容を踏まえている
TTに関すること	⑧	TT教員は子どもの個別目標を具体的な姿で共有している
	⑨	TT教員は目標や学習課題に応じて形態を選択・工夫している
	⑩	TT教員は目標や学習課題に応じて役割分担をしている
	⑪	TT教員が展開や指導内容等を確認する際、建設的な雰囲気で行っている
	⑫	TT教員は子どもの表れを基に手立て等を反省し、授業評価のPDCAを十分活用している
記述回答	⑬	特別支援学校のTTをより機能させるために必要なことや大切なこと
	⑭	TTが機能するための自校の課題
記述回答	⑮	特別支援学校教員として、日々の授業づくりにおいて大切にしたい専門性
	⑯	主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業づくりの参考資料について

(3) 結果

ア 授業づくり（一次調査との比較設問）について

設問①から⑦までの回答結果を図7に示す。「当てはまる」「まあまあ当てはまる」の合計を比較すると、設問①、③、⑤、⑥、⑦は、6年次研修員の回答より部主事の回答が低い結果となった。

設問①「実態把握をするための視点をもっている」では、6年次研修員が58.3%、部主事は41.2%だった。設問③「実態に合わせた目標設定」では、6年次研修員が79.8%、部主事は64.7%であった。設問⑥「観点別学習状況の評価について十分理解している」は、6年次研修員が29.8%、部主事は16.2%だった。設問⑦「評価規準は学習指導要領の各段階の内容を踏まえている」は、6年次研修員が42.9%、部主事は26.4%であった。

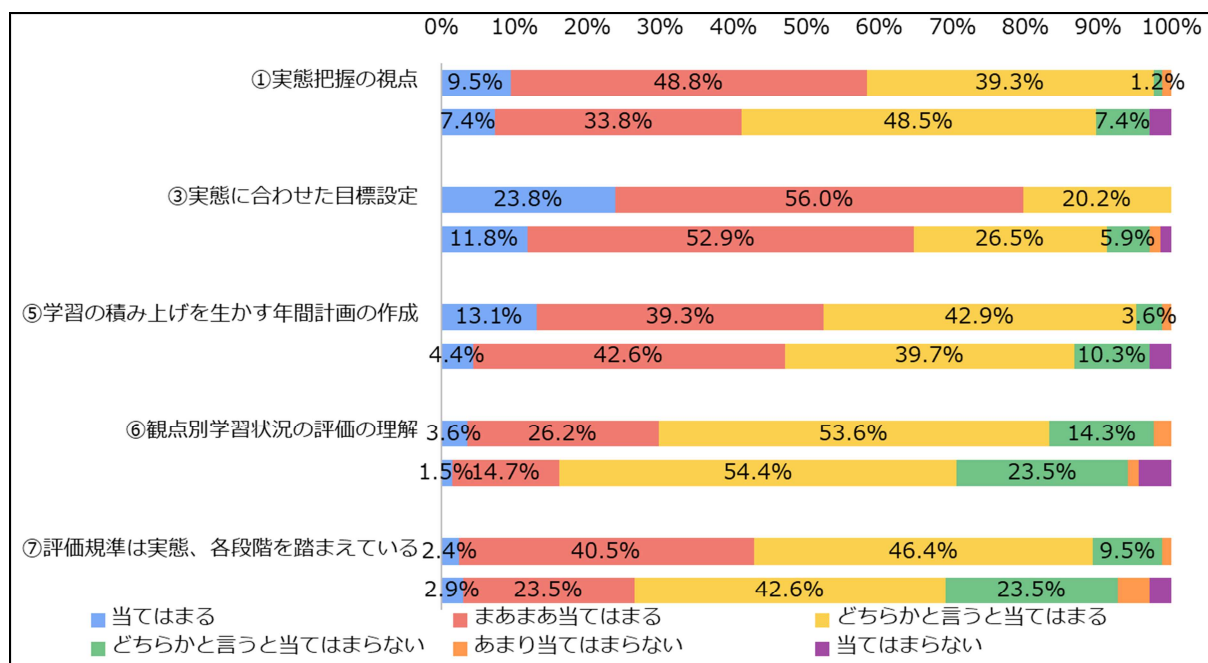


図7 授業づくり（一次調査との比較設問）（上：6年次研修員 下：部主事）

イ TTに関する調査

設問⑧から⑫までの回答結果を図8に示す。設問⑧「TT教員は児童生徒の個別目標を具体的な姿で共有している」について「当てはまる」と回答したのは、16.2%（11人）だった。TTに関する調査の設問のうち、「当てはまる」「まあまあ当てはまる」の回答の合計が一番高かったのは設問⑪「TT教員は建設的な雰囲気の中で話合いをしている」で76.5%（52人）であった。一方、最も低い評価となったのは、設問⑫「TT教員は児童生徒の表れを基に手立て等を反省し、授業評価のPDCAサイクルを十分活用している」で60.3%（41人）であった。

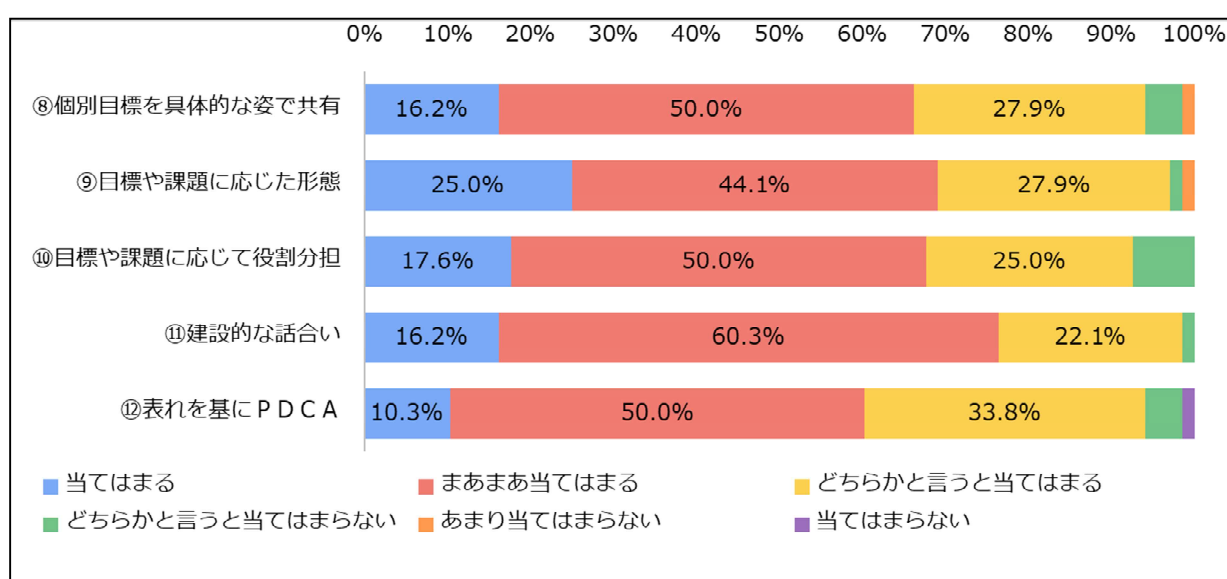


図8 TTに関する調査

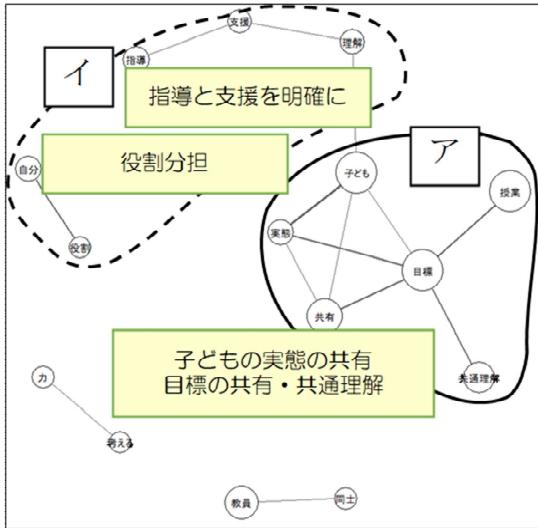


図 9 設問⑬「TT をより機能させるために必要なこと」

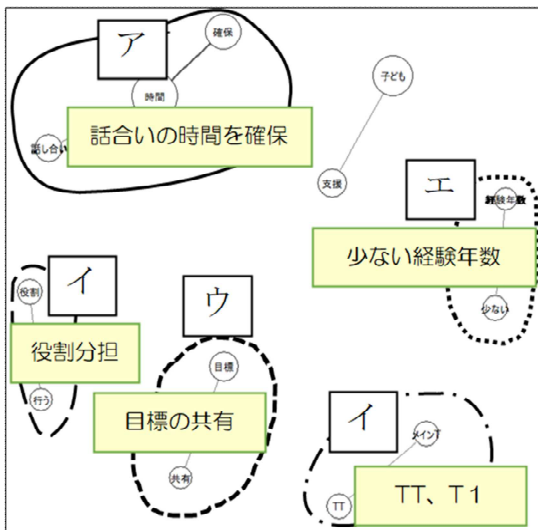


図 10 設問⑭「TT が機能するための課題」

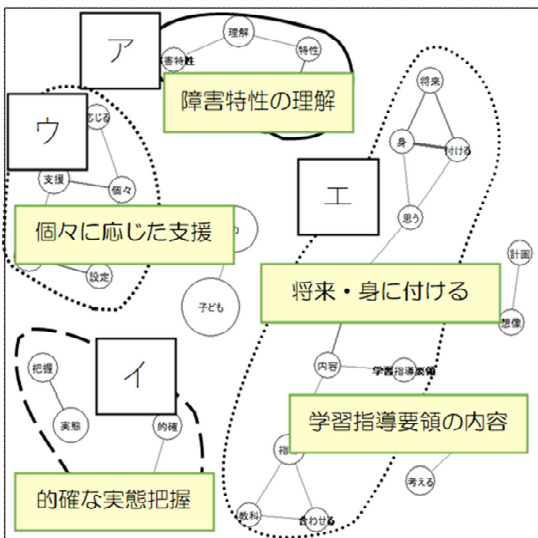


図 11 設問⑮「特別支援学校教員の専門性」

ウ 記述回答

設問⑬から⑯について、計量テキスト分析ツールである KH Codar を用いて分析を行った結果を図 9 から図 12 に示す。なお、共起ネットの分析では、Jaccard 係数 0.2 以上（一方の語が出現した際にもう一方の語も共起する割合が 20%）に設定した。

設問⑬「TT をより機能させるために必要なことについて」分析結果を図 9 に示す。部主事は、TT をより機能させるために「子どもの実態や授業の目標を共有し、共通理解すること」が必要であると考えていることがアに表れている。また、イからは「役割分担を明確にすること」や「T1 と T2 の役割分担と共通理解」が必要であると考えていることがうかがえる。

設問⑭「TT が機能するための自校の課題について」分析結果を図 10 に示す。ア「目標等を TT 教員で共有するための時間の確保」、イ「役割分担」、ウ「目標の共有」、エ「経験年数の少ない教員がベテラン教員から指導・助言を受ける機会」の 4 点が課題として推察される。ウ「目標の共有」については、設問⑬で部主事が大切であると答えていた結果とも重なっている。

設問⑮「特別支援学校教員として大切にしたい専門性についての意見」について、分析結果を図 11 に示す。ア「障害特性の理解」、イ「的確な実態把握」、ウ「個々の目標の設定と支援」、エ「学習指導要領の内容の理解や、将来を意識して身に付けさせたい力を考える」を大切にしたい専門性と考えていることがうかがえる。エは、一次調査でも大切であると挙げた内容である。

設問⑩「主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善を行う上での意見、疑問」の分析結果を図12に示す。アからは、重度重複障害児の深い学びをどう押さえるべきかに難しさを感じていることが分かる。また、イからは「他の特別支援学校の実践を知る機会があると良い」というニーズがうかがえる。

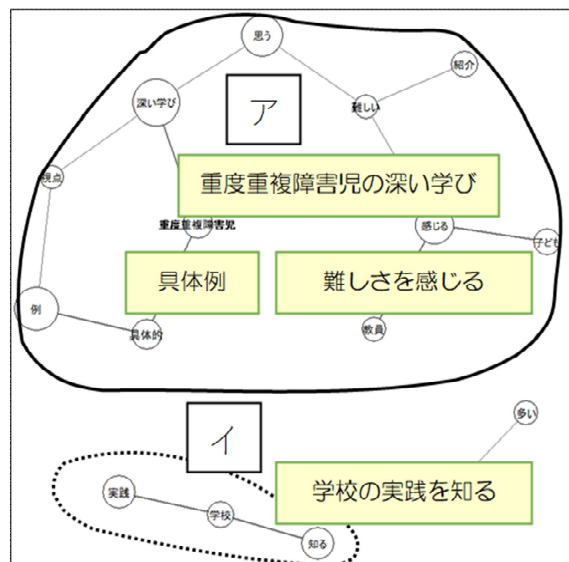


図 12 設問⑩「主体的・対話的で深い学びの視点に立った授業改善」

エ 考察

(7) 一次調査との比較設問から

部主事による評価は、基礎・向上期の教員の授業づくりに関する自己評価に比べ、ほとんどの項目で低い評価となり、指導的な立場の教員は、基礎・向上期の教員の授業づくり課題意識をもっていることが分かった。

実態把握と目標設定に関しては、設問①と③から、6年次研修員同様に部主事においても、「実態に即して目標設定しているが、実態把握の視点をより明確にしたい」と感じていることが分かった。加えて、設問①で「実態把握の視点を、どちらかといえばもっている」という回答が、6年次研修員でも約40%と高かった以上に、部主事では48.5%となり、約半数の部主事が基礎・向上期の教員の実態把握の視点に課題を感じていることが分かった。これにより、実態把握の視点をもつことが授業力向上のための重要な視点の一つであることが明確となった。

設問⑥「観点別学習状況の評価への理解」は、6年次研修員による評価で最も低い項目であったが、部主事の評価でも最も低い結果となったことで、改善すべき課題であることが一層明らかとなった。

設問⑦「実態と各段階を踏まえた評価規準の設定」は、2番目に低い評価となり、6年次研修員の自己評価との差も大きくなった。一次調査で明らかとなった、「評価規準を設定すべきことは理解しているが、指導や評価につなげることが不十分」という課題に加えて、学習指導要領の各段階の内容理解も必要であることが示唆された。

(4) TTに関する状況

多くの学校で建設的な雰囲気の話合いができていることが分かった。これは、協力型の授業組織であるTTが機能するために、大切な要素を満たしていると評価できる。そのような状況が継続していけることを期待したい。

一次調査において、6年次研修員の約4割が設問⑩「TT教員で目標を共有している」と回答したのに対し、部主事の設問⑧「TT教員は児童生徒の個別の目標を具体的な姿で共有できている」という回答は16.2%にとどまった。このことから、

TT教員で目標を共有していても、目標を達成した具体的な姿（評価規準）での共有は十分できていないことが推察された。

また、目標の共通理解とTTの役割分担については、TTが機能するために必要なこととして挙げられているが、同時に自校の課題にも挙げている。TTで授業評価のPDCAサイクルを機能させることは、授業改善を進めるためには必要不可欠である。この評価が最も低かったことを受け、PDCAサイクルが機能するための方策が必要と考えた。

以上のことから、授業力向上のために提案する内容には、①視点を明確にした実態把握、②実態に合わせ学習指導要領に示された各段階の目標や指導内容を踏まえた目標設定、③評価規準をTT教員で共有、④評価の実施を盛り込むべきと考え、さらに、PDCAサイクルを機能させるための方策を提案することとした。

3 「授業プラン(試案)」の作成

一次調査と二次調査の結果から、特別支援学校における基礎・向上期の教員にとって特に課題となっている「目標、評価規準の設定及び学習評価」に焦点化し、授業づくりの基本的な手順を示した「授業プラン（試案）」を作成した。

「授業プラン（試案）」（図13）では、実態把握、目標設定、評価規準の共有、評価の実施までの一連の授業づくりをステップ1からステップ7として示し、児童生徒に付けたい資質・能力とのつながりを確認しながら授業構想に取り組むことができるようにした。そして、教員が授業構想をする際に、手元に置いて授業づくりができるようにリーフレットの形にまとめた。

リーフレットには、ステップに沿って、知的障害の教育課程、小学部国語科2段階の具体例を記載し、各ステップにおける授業づくりの手順をより具体的にイメージできるようにした。加えて、国語科における目標、内容を一覧にし、学習指導要領を根拠として学習状況を把握する際の参考資料とした。国語科の例を示すことで、「全ての教科において言語能力を育成する中核的な教科である国語科を要として、各教科等の特質に応じた言語活動を充実すること」「言語は児童生徒の学習活動を支える重要な役割を果たすものであり、言語能力は全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となるものであると位置付けている」とされている国語科の指導について具体的なイメージをもつことにつながると考える。

さらに、授業者が授業づくりをする際に、「授業プラン（試案）」のステップに沿って、各教科において育成を目指す資質・能力とのつながりを確認しながら授業構想を書き込むことができる事前シート（図14）を作成した。この事前シートは、TT教員で単元目標や評価規準を検討、共有する際にも有効であると考えた。また授業において見取った学びの姿を可視化し、TT教員で児童生徒の学習状況を評価するとともに、学びの姿から授業改善につなげることができるよう、事後研修会で活用できる事後シート（図15）を作成した。三次調査では、これらの「授業プラン（試案）」を研究協力校に提案し、実践を通して有効性を調査した。

4.26試案

特別支援学校の 授業づくりステップ

このリーフレットは、特別支援学校の授業づくりについて、特に「目標、評価標準の設定と学習指導」に焦点を当ててまとめたものです。
学習指導要領と各学校の目指す授業をつなぐもの、また、校内研修資料として活用していただく幸いです。他、各QRコードから付属の参考資料が確認できます。

Step1
子どもの実態把握

Step2
年間指導計画との関連

Step3
単元（題材）目標の設定

Step4
教材や活動の特長の明確化

Step5
評価標準の設定

Step6
単元（題材）の指導と評価の計画

授業実践

Step7
評価の実施

Step1 子どもの実態把握

まず、個別の教育支援計画や個別の指導計画を基に、障害特性や発達段階など子どもの実態を把握します。更に学習指導要領の各教科の目標や内容を参考に、教科に関する実態を把握します。チーム・ティーチング(T, T)の教員間でも共通理解をします。

Step2 年間指導計画との関連

各教科の目標及び内容がバランスよく取り扱われるよう、小学部6年間、中学部・高等部3年間を見通して作成された年間指導計画の中で単元（題材）の位置付けを確認します。

Step3 単元（題材）目標の設定

学習指導要領解説各教科等編に示された「目標」や「内容」を参考に設定します。知的障害のある児童生徒については「段階」に応じた学習目標を具体化します。

Step4 教材や活動の特長の明確化

目標を達成するために「この時期にこの教材でこの力をつけたら、だからこの活動を組む」という根拠を明確にします。目標を実現できる活動であるかを考えます。

Step5 評価標準の設定

評価標準は、学習指導要領に示す目標の達成状況を判断する拠点を表現したものです。「目標をおおむね達成した子どもの姿」と考えることもできます。右に示した資料に詳細な内容がまとめられていて参考になります。

Step6 単元（題材）の指導と評価の計画

Step2～5を踏まえて単元を計画、評価場面や評価方法を明らかにします。

Step7 評価の実施

Step6に沿って観点別学習状況の評価を行い、子どもの学習改善や教師の授業改善につなげます。

本時の指導 (1)本時の目標 (6/9時間)

A児 教師と相談しながら最後の人物を決め、友達と一緒にどのよう大根を抜くのか思い浮かべることができる。 (思考力、判断力、表現力等) 2段階C読むことA

B児 友達に呼ばれた際に応答する言葉を豊かに想像し、劇の次の場面におけることを見通している。 (思考力、判断力、表現力等) 2段階C読むことA

C児 大根を抜く際には、擬音語に注目して友達とのやり取りをすることが出来る。 (思考力、判断力、表現力等) 2段階C読むことA

(2)本時の展開

予想される子どもの活動と教師の働き掛け

○みんなの劇をやってみよう 「おおきな○○」の劇をやろう。	○「おおきな○○」の劇をやろう。	○「おおきな○○」の劇をやろう。
○さあ！今日は誰を呼ぶかな？	○さあ！今日は誰を呼ぶかな？	○さあ！今日は誰を呼ぶかな？
○どんな人か大根をぬくのだったかな？	○どんな人か大根をぬくのだったかな？	○どんな人か大根をぬくのだったかな？
○僕はたぬきを呼ぶよ。 「おーい」って言う。	○僕はたぬきを呼ぶよ。 「おーい」って言う。	○僕はたぬきを呼ぶよ。 「おーい」って言う。
○今日は劇の練習が最後だよ。	○今日は劇の練習が最後だよ。	○今日は劇の練習が最後だよ。
○最後に誰を呼ぶよ！って言うかな？	○最後に誰を呼ぶよ！って言うかな？	○最後に誰を呼ぶよ！って言うかな？
○「おおきな○○」の劇をやろう。	○「おおきな○○」の劇をやろう。	○「おおきな○○」の劇をやろう。
○さあ、劇をやってみよう。	○さあ、劇をやってみよう。	○さあ、劇をやってみよう。
○「おおきな○○」の劇をやろう。	○「おおきな○○」の劇をやろう。	○「おおきな○○」の劇をやろう。
○みんなの「おおきな○○」がすてきだから、誰かお友達を呼んでみようかな？	○みんなの「おおきな○○」がすてきだから、誰かお友達を呼んでみようかな？	○みんなの「おおきな○○」がすてきだから、誰かお友達を呼んでみようかな？

■単元終了時には評価の総括をし、子どもに何が身に付いたかという学習の成果を的確に捉え、学習評価を基に教育課程の改善・充実を図るPDCAサイクルを確立させていきます（個別の指導計画へ）

令和4年3月 静岡県総合教育センター特別支援課
「特別支援学校の授業づくりステップ」リーフレット

ステップに沿って考えよう ～国語科編（知的障害）～

小学部・年生 3人グループ A児について

Step1
子どもの実態把握

Step2
年間指導計画との関連

Step3
単元目標の設定

Step4
教材や活動の特長の明確化

Step5
評価標準の設定

Step1 子どもの実態把握

今の実態

段 階

Step2 年間指導計画との関連

これまでに 育まれた資質・能力

この単元で 育みたい資質・能力

Step3 単元目標の設定

実態把握を踏まえ、学習指導要領の国語科2段階の目標と内容を参考に設定します。

Step4 教材や活動の特長の明確化

この単元では、言葉によるやり取りを通して登場するものや動作などを思い浮かべ、表現する力を育みたい。そのために、友達と一緒に劇を演じる活動を設定する。言葉のイメージを豊かにする。言葉によるやり取りを通して、言葉によってイメージを豊かにする。言葉によるやり取りを通して、言葉によってイメージを豊かにする。

Step5 評価標準の設定

① 各教科における「内容のまとまり」と「評価の観点」を確認します。

② 「観点ごとのポイント」を踏まえ、「内容のまとまり」の「評価標準」を作成します。

主体的・対話的で深い学びの姿をイメージしながら授業をデザインします

■各時間の授業での具体的な学習活動を構想し子どもの学習の様子を想定します。

■言語活動の内容や意図を単元の当初から子どもと共有し、学びの見通しをもつ場面を設定します。※1

■子どもが考え、教師が教える場面を明確に構想します。※2

■単元のどの段階でどの評価標準に基づき総括・改善評価をするのかを決めます。※3

■自身の学びや実感を自覚できる場面を意図的に設定します。※4

■自分の考えなどを広げたり深めたりする他者と関わる場面を設定します。

評価標準や評価方法を明確にし単元計画を立てる（単元のまとまり）

【単元名】 絵を見て、好きな場面を劇しよう ～登場するものや動作を思い浮かべよう～

【単元目標】

- 「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できる。」（知識及び技能）イ(イ)
- 「友達と一緒に絵本などを見て、登場するものや動作などを思い浮かべることができる。」（思考力、判断力、表現力等）C(ア)
- 「言葉がもつよさを感じるとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを愉しんだりしようとする。」（学びに向かう力、人間性等）

【評価標準】

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
「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できる。」（知識及び技能）イ(イ)	「読むこと」において、教師と友達と一緒に絵本などを見て、登場するものや動作などを思い浮かべている。(ア)	「積極的に、登場するものや動作などを思い浮かべ、学習の見通しをもつ、劇づくりに取り組もうとしている。」

Step6 単元（題材）の指導と評価の計画

時	学習活動	指導上の留意点	評価標準・評価方法等
1	○お話を聞こう お話を聞かせる。	・「おおきな○○」の絵を指さして、お話を聞かせる。	
2	○絵が出てくるかな	・単元の見通しをもつ。	
3	○絵がわかるかな	・以下の言葉を読み、登場人物の動作を思い浮かべようとする。	
4	○友達を呼んで劇をつくろう	・「おおきな○○」の絵を指さして、友達を呼んで劇をつくろうとする。	
5	○おじいさんは何で泣いているかな	・「おおきな○○」の絵を指さして、おじいさんの動作を思い浮かべようとする。	
6	○おじいさんはどんな風に泣いているかな	・「おおきな○○」の絵を指さして、おじいさんの動作を思い浮かべようとする。	
7	○おじいさんは何で泣いているかな	・「おおきな○○」の絵を指さして、おじいさんの動作を思い浮かべようとする。	
8	○おじいさんは何で泣いているかな	・「おおきな○○」の絵を指さして、おじいさんの動作を思い浮かべようとする。	
9	○おじいさんは何で泣いているかな	・「おおきな○○」の絵を指さして、おじいさんの動作を思い浮かべようとする。	

図13「授業プラン（試案）リーフレット」

13

「これまでに育まれた資質・能力」と
「この単元で育みたい資質・能力」
のつながりが確認できる

事前シート (例)

学部 学年 人グループ ()

Step1 子どもの実態把握

Step2 年間指導計画との関連

これまでに育まれた資質・能力

この単元で育みたい資質・能力

Step3 単元目標の設定

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

Step4 教材や活動の特長の明確化

Step5 評価規準の設定

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度

Step6 単元(題材)の指導と評価の計画

時	学習活動	指導上の留意点	評価規準・評価方法等
1	○		
2	○		
3			
4			
5			
・			

単元目標と評価規準のつながりが確認できる

事後シート

令和 年 月 日 学部

本時の目標 (資質・能力)

評価規準

「観点」

見取った子どもの姿

導入

まとめ

時系列に沿って児童生徒の姿を記載できる

図14「授業プラン(試案)事前シート」

図15「授業プラン(試案)事後シート」

4 三次調査

(1) 目的

一次調査、二次調査の結果を基にまとめた「授業プラン(試案)」が特別支援学校における基礎・向上期の教員が抱えている課題を解決し、授業力向上に資する内容であるか、実践を通して検証する。

(2) 方法

研究協力校2校において、「授業プラン(試案)」に沿った授業実践を行う。授業者や事前研修会、事後研修会に参加した教員から聞き取った内容や「授業プラン(試案)」の活用に関する質問紙調査の結果等を基に「授業プラン(試案)」の効果を検証し、改善を図る。

(3) 藤枝特別支援学校の実践

ア 実践概要

実践の流れを表3に示す。実践Ⅰ・Ⅱは、知的障害の教育課程、小学部6年生の異なる児童2～3人の集団で国語科の授業を行った。なお、実践Ⅰでは、指導主事がリーフレットに基づきながら事前、事後研修を行い、実践Ⅱでは、藤枝特別支援学校研修課による運営とした。

藤枝特別支援学校は、全学部統一の単元カードを用いて授業づくりを行っている。藤枝特別支援学校で使用している単元カードの項目とリーフレットのステップの関連を明確にし、授業者は授業づくりに取り組んだ。

表3 実践の流れ

時 期	内 容	
5 月	提 案	「授業プラン（試案）」の提案
6 月	実践Ⅰ	①事前研修会 事前シートを活用した評価規準や評価場面の検討、共有 ②授業実践 小学部6年生国語科 ③事後研修会 事後シートを活用した学習状況の評価と授業評価
7 月	調 査	「授業プラン（試案）」の活用に関する質問紙調査
9 月	実践Ⅱ	①事前研修会 事前シートを活用した評価規準や評価場面の検討、共有 ②授業実践 小学部6年生国語科 ③事後研修会 事後シートを活用して評価規準を基にした授業評価

<単元カード>

単元名	学年・作業班	活動場所	期間

単元で目指す姿（この単元で育てたい資質・能力）

単元目標

Step 3：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）

実態

Step 1：実態把握

単元設定の理由

この学習で何が身に付くのか

なぜこの題材を取り上げるのか

Step 4：教材や活動の特長の明確化

単元の特長

Step 2：年間指導計画との関連

評価規準

Step 5：評価規準

（知識・技能）
（思考力・判断力・表現力）
主体的に学習に取り組む態度

図16 藤枝特別支援学校の単元カード（一部抜粋）

イ 実践

(7) 授業構想

実践Ⅰは、授業者が「授業プラン（試案）」のステップを参考に自校の単元カード（図16）に沿って授業構想をした。実践Ⅱは、授業者がステップに沿って授業を構想し、指導案を作成した。指導カードや授業案に記載された事項について、ステップに沿って分析したものを表4に示す。

表4 授業者の授業構想

ステップ	実践Ⅰ	実践Ⅱ
STEP 1 実態把握	学習状況について、学習指導要領を根拠に、該当する段階が記載されている。 生活状況について、生活の中で発揮されている状況が記載されている。 発達段階について、客観的な評価（太田ステージ）の結果が記載されている。	学習状況について、学習指導要領を根拠に該当する段階が記載されている。 生活状況の中で、これまでの国語科の資質・能力が発揮されている場面が記載されている。
STEP 3 単元目標	学習指導要領から実態に応じた国語科の目標、内容に基づいて記載されている。	学習指導要領から実態に応じた国語科の目標、内容に基づいて記載されている。
STEP 5 評価規準	目標に沿って、3観点で記載されている。	目標に沿って、3観点で記載されている。
STEP 6 単元の指導 評価計画	評価規準に沿った、評価場面、評価方法が記載されている。	評価規準に沿った、評価場面、評価方法が記載されている。

(4) 事前研修会

実践Ⅰでは、評価規準の検討を通して、児童の目標達成の姿を明確にし、より具体的な評価規準を作成し、参加者で共有をした。検討前の評価規準は、「写真を見て、考えたことを友達に聞こえる声で発表することができる。」であった。協議の際に、生活状況から児童が目標達成する姿を具体的にイメージすることで「教師に内容を指さしで確認してから話し始める姿」「自分から発表したいと手を挙げる姿」「話に耳を傾けたり、教材を注視したりする姿」等の意見が出され、評価規準を具体化することができた。

実践Ⅱでは、「ワークシートに記入した気持ちや言葉を、教師に発表することができる」という目標について、国語科で育成を目指す資質・能力と照らし合わせ、児童が「言葉がもつ良さを感じる姿」を具体化する協議が行われた。協議の際に児童の学習状況や生活状況の再確認を行うことで目標の見直しにつながった。

(7) 事後研修会

実践Ⅰ、Ⅱでは、授業者と参観者それぞれが見取った児童の姿を付箋に記入した。評価規準に沿った児童の姿だけでなく、その他の児童の学びの姿も見取り、事後シートを拡大した模造紙に貼ることで、目標が達成されたかという評価のみでなく、学びの過程を共有し評価した。さらに、「評価規準としていた児童の学びの姿以外にも目標に迫っている表れがあったのではないか」という協議がなされ、見取った児童の姿を目標と関連付けて学習状況を評価することができた。

ウ 考察

授業構想を「授業プラン（試案）」のステップに沿って整理することで、授業者が児童の実態から単元で目指す姿を焦点化し、その姿を評価規準として具体的に示すことにつながった。そして、授業者が、事前研修会において、焦点を絞って説明することでTT教員で単元目標や評価規準が共有され、更に目標の見直しにつながった。また、評価規準をTT教員で共有することで、学びの姿を見取る視点が焦点化され、事後研修会において、質の高い授業づくりに向けた協議を行うことができたと考える。

授業者からは「実態把握の視点が増えた。」「目標を達成する具体的な姿を考えることで、評価規準が明確になり授業の中で評価しやすかった。」「事後研修会を通して、自分では、深めることができなかった授業改善の一手を見つけることができた。」「学習指導要領、学びのつながりを意識するようになった。」という感想が挙げられた。一方で「目標から評価規準の設定は、一人で行うことに難しさがあった。」という感想もあった。基礎・向上期の教員にとって、先輩教員の指導、助言を受けることができる機会は重要である。授業者が事前シートを用いて授業構想を整理し、事前研修会、事後研修会等において根拠をもって説明したり、課題を焦点化して説明したりすることは、協議の視点を明確にし、授業改善につながったと言える。

研究協力校の研修推進を担う教員からは「評価規準が明確になり、授業の評価改善についての話合いが充実した。」「評価規準に沿った児童の姿以外にも目標に迫る表れを見取ることができた。」「基礎・向上期の教員の目標と評価規準に関する考え方が変わった。」という意見が聞かれた。このことから、授業者が「授業プラン（試案）」の中で示している授業づくりのステップをガイドとし、実態把握から目標設定、目標設定から評価規準、そして学習状況の評価を授業改善につなぐことができたと推察される。また、授業における事前研修、事後研修では、「事前シート」や「事後シート」を活用することで、協議の視点を明確にして検討することができ、目標や評価規準の見直しや目標に迫る児童の学びの見取りの質の向上が見られたことが示唆された。

(4) 富士特別支援学校での実践

ア 実践概要

実践の流れを表5に示す。知的障害の教育課程、中学部2年生と中学部1年生で各1回ずつ実践を行った。実践Ⅰでは、授業者の構想を事前シートで整理し授業実践を行い、事後に見取った子どもの姿から授業の振り返りを行った。

実践Ⅱでは、事前シートを授業者が作成し、事前研修及び振り返りを行った。

表5 実践の流れ

時 期	内 容	
5 月	提 案	「授業プラン（試案）」の提案
6 月	実践Ⅰ	① 授業構想 センター指導主事が授業者の構想図を基に事前シートを作成することで、授業者の構想を整理 ② 授業実践 中学部2年生 生活単元学習 ③ 授業者との懇談

		本時の目標に沿った学習評価及び授業評価
7月	調査	「授業プラン（リーフレット）」の活用に関する質問紙調査
9月	実践Ⅱ	① 事前研修会 授業者が作成した事前シートを基に、目標設定、評価規準、評価場面を参加者で共有 ② 授業実践 中学部1年生 生活単元学習 ③ 授業者との懇談 本時の評価規準に沿った学習評価及び授業評価

イ 実践

(7) 授業構想

実践Ⅰでは、授業者との懇談から、具体的な目標や評価規準の設定に難しさを感じていることが分かった。そこで指導主事が、授業者の授業構想を基に、事前シートを作成した。事前シートに沿って構想を整理することで、これまでに育まれてきた資質・能力を具体的に把握することや、生徒が主体的に取り組める学習活動を設定する必要性を再確認し、授業内容を具体化する手掛かりとなった。

実践Ⅱでは、授業者が事前シートに沿って、構想を整理した。

事前シートを用いて整理することで、構想が明確になった点について表6に示す。授業者から、「ステップ1から7に沿って整理することで、授業づくりを行う上で大切な視点が明確になった。」という感想が挙げられた。

表6 授業者の授業構想

ステップ	実践Ⅰ	実践Ⅱ
STEP 1 実態把握	これまでの学習状況が指導案に記載されている。	学習状況や経験、生活上の課題を踏まえた実態が記載されている。
STEP 3 単元目標	「単元で育てたい姿」が具体化されている。	単元のキーワードを具体化したり、目指す姿をTT教員で共通理解したりしたことにより具体的な目標設定ができている。
STEP 5 評価規準	目標に沿って、3観点で記載されている。	目標に沿って、3観点で記載されている。
STEP 6 単元の指導 評価計画	評価規準が活動毎に設定されている。	評価規準に沿った、評価場面、評価方法が記載されている。

(4) 事前研修会

実践Ⅱの授業構想の際、授業者から、単元のテーマである「働く」について生徒の実態に沿った言葉で目標達成の姿を表現することが課題として挙げられた。そこで事前研修会では、単元において育成を目指す資質・能力を生徒の具体的な姿で協議した。また、指導案に記載されている「日常生活の基盤」という言葉について、掃除や係の役割等ともつながりがあり、育成を目指す資質・能力を広い視野で捉えていく大切さをTT教員で共有することができた。評価規準については、活動のまとめりとともに生徒の学びを想定しながら検討し、見直す機会となった。事前シート

に沿って授業構想することで、改善の視点が明確となり、焦点を絞った検討ができた。

(ウ) 授業者との振り返り（事後）

実践Ⅰでは、「目標達成の姿を具体化することや、評価場面を明確にすることの大切さが分かった。」という感想が聞かれた。授業ステップでの整理が効果的だったことと合わせて、評価規準を設定すること、評価計画の重要性を改めて確認できた。

実践Ⅱでは、「評価規準を具体化したこと、評価計画を立てたことで、TT教員での共通理解と授業改善の話合いがスムーズになった。」「子どもの学びの姿の想定の大切さを改めて感じた。」等、学習評価の目的や意義を再確認する声が聞かれた。

ウ 考察

ステップに沿って授業構想を整理することで、生徒の実態に基づいた具体的な目標設定という、授業づくりの基本的な手続きに見通しを持ち、より具体的な生徒の学びの姿を想定することにつながったと考える。その結果、評価場面や評価方法をTT教員で共有し、実際の授業において学びの姿を見取り、学びの姿を基に学習評価、授業評価につなげることができたと考える。

研修推進担当教員から、「各教科等を合わせた指導は活動が多岐に渡り、子どもの実態差がある中での評価規準の設定は、ポイントを絞っていかなければいけない。」という感想があった。授業者も同様に目標設定に難しさを感じていた。学習指導要領では、「各教科等を合わせて指導する場合においても、各教科等の目標を達成していくことになり、育成を目指す資質・能力を明確にして指導計画を立てることが重要となる」とされている。各教科等を合わせた指導において各教科等の目標を達成するためには、一人一人の各教科における学習状況を把握し、各教科の指導と関連を図りながら系統的、発展的な指導をすることが求められる。今回提案した授業プランは、授業づくりのPDCAサイクルの一連の流れを示すとともに、教科別の指導における学習状況を把握する視点においても、参考となる資料となった。

(5) 授業プラン（試案）」の修正について

研究協力校の実践を通し、ステップ2「年間指導計画の位置付け」、ステップ5「評価規準の設定」、ステップ6「単元（題材）の指導と評価の計画」については、授業者にとって特に難しさを感じることであり、授業構想の具体化が難しいことが分かった。この点について、リーフレットの解説には、工夫が必要である。ステップ2については、年間指導計画における単元間の関連を具体例として示すことにした。ステップ5については、学習集団の評価規準と個別の評価規準を具体例に示し、単元目標、集団の評価規準、個別の評価規準のつながりが分かるようにした。ステップ6については、実践例の単元計画に、指導計画と評価計画の説明を追記した。

V 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、県立特別支援学校基礎・向上期の教員の授業づくりに関する実態や必要としている情報等を一次調査と二次調査で明らかにした。その内容を基に実態把握、目標設定、評価規準の共有、評価の実施までの一連の授業づくりをステップ1からステップ7として示し、リーフレットにまとめた。さらに、TT教員で評価規準を共有し、PDCAサイクルを機能させるための方策としてリーフレットに添付する事前シート、事後シートを作成した。この「授業プラン（試案）」を三次調査で研究協力校に提案し、基礎・向上期の教員の授業力の向上に資する内容であるか、実践を通して効果を検証した。

研究協力校の授業者からは、「事前研修で学部の方と一緒に具体的な児童生徒の姿を考えることができたことで、評価規準が明確になり、授業構想がしやすかった。」「事前シートを活用することで、評価場面が明確になり評価がしやすかった。」「事後シートを活用することで、時系列に沿って、1時間の児童生徒の学びの姿を表すことができた。」「事後シートに児童生徒の表れを集約することで、参観者の先生方の様々な視点から見た学びの姿を捉えることができた。」等の意見が挙げられた。また、研究協力校の研修推進を担う教員からは「ステップがあることで授業の組み立てを考えやすかった。」「評価規準が明確になり、授業改善についての協議が充実した。」等の意見が挙げられた。

これらの意見より、「授業プラン（試案）」が基礎・向上期の教員の授業づくりの一助となり、育成を目指す資質・能力を明確にし、児童生徒の学びの姿を軸に、授業を構想することにつながったことが示唆された。また、事前シート、事後シートを活用して、事前研修会、事後研修会を行うことで、様々な経験年数の教員とともに目標や評価規準を検討したり、見取った姿を分析したりする経験を重ねることを通して、基礎・向上期の教員の学びの姿を見取る視点が広がり、目標や評価規準を設定する精度が上がっていくと考える。

「授業プラン」はリーフレットに、事前シート及び事後シートを添付した形で県内特別支援学校にデータで配布し、校内研修等において活用を促す。また、静岡県総合教育センターのホームページにて、授業づくりデータベースの資料として公開する。

2 今後に向けて

年次別研修において、研修員が自身の授業構想を整理したり、グループで授業について協議をしたりする際に、「授業プラン」で示した授業づくりのステップや事前シート、事後シートを活用することで、授業づくりについて理解を深めることができると考える。また、定期訪問を通して、「授業プラン」の周知を図り、県内特別支援学校の授業力向上につなげていきたい。

【参考文献】

文部科学省『特別支援学校教育要領 学習指導要領解説 総則編（幼稚部・小学部・中学部）』，2018

【「授業プラン」作成参考資料】

山元薫・笹原雄介編著『知的障害のある児童生徒のための国語、算数・数学「ラーニングマップ」から学びを創り出そう』，ジアース教育新社，2020

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所『「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』，ジアース教育新社，2016

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所『知的障害特別支援学級担任のための授業づくりサポートキット（小学校編）すけっと』，2021

文部科学省『こくご☆ こくご☆☆ こくご☆☆☆教科書解説』，2020

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

文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター著『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 小学校 国語』，東洋館出版社，2020

【研究組織】

研究顧問（令和2・3年度）

静岡大学教育学部 准教授 山元 薫

研究協力校（令和3年度）

富士特別支援学校 藤枝特別支援学校

研究担当所員

静岡県総合教育センター

専門支援部特別支援課特別支援班

令和2年度	専門支援部長	小林 香代子
	参事兼特別支援課長	松本 仁美
	班 長	松本 知栄子
	教育主査	酒井 綾子（主担当）
	教育主幹	池上 元子
	特任教官	高橋 昭
	特任教官	小滝 剛司
令和3年度	専門支援部長	小林 香代子
	参事兼特別支援課長	上村 英昭
	班 長	松本 知栄子
	教育主幹	池上 元子（主担当）
	教育主査	若松 唯晃
	教育主査	青山 和幸