

肢体不自由特別支援学校における知的障害を併せ有する 児童一人一人の実態に応じた教科指導の充実を図る取組

—— 小学部知的国語科の観点「読む」における
「授業デザインシート」の作成と活用を通して ——

長期研修員 松村 秀人

《研究の概要》

本研究は、肢体不自由特別支援学校に在籍する知的障害を併せ有する児童に対する教科指導の充実を目指す研究である。具体的には、知的障害特別支援学校の教科「国語」（以下、知的国語科）の観点「読む」において、児童の実態を把握し、指導内容や学習活動の設定へとつなげる「授業デザインシート」を作成した。「授業デザインシート」は、「評価（実態把握）」→「指導目標、内容の設定」→「学習活動の設定」→「実践」といった授業づくりの各過程を補助するものである。

「授業デザインシート」を活用した実践を行い、改善を図ってきた結果、知的国語科の授業づくりの一助となり、より児童の実態に応じた指導が行えるようになった。

キーワード 【特別支援—肢体不自由 国語—小 観点「読む」指導内容の設定】

群馬県総合教育センター

分類記号：I 0 1 - 0 3 平成28年度 259集

I 主題設定の理由

中央教育審議会教育課程企画特別部会における「論点整理」(2015)では、「知的障害のある児童生徒のための教科の改善・充実を図ること」が示され、特別支援学校における知的障害を有する児童生徒に対する教科指導について、より一層の充実を図ることが求められている。また、本県の「平成28年度学校教育の指針(解説)」の中では、一人一人の教育的ニーズに応じた取組の充実を図るため、「既習事項の習得状況を調べて授業に生かす、授業後の理解の程度を把握して個別指導や補充指導を行うなど、一人一人の確実な定着を図ること」が示されており、児童生徒一人一人の実態を的確に捉えた指導の充実や積み重ねによる学習の定着が求められていることが分かる。

一方、肢体不自由児への教科指導に関する現状と課題について見ると、長沼(2011)が「肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究—教科学習の充実をめざして—」において、「教師の教科指導経験の不足」「指導書や研修の機会の不十分さ」などによって、肢体不自由のある児童生徒の教科学習に必要な知識や技能が伸び悩んでいる現状があると指摘している。このような背景のもと、筑波大学附属桐が丘特別支援学校(2014)は、知的障害を併せ有する肢体不自由児の教科指導の研究において、小学校学習指導要領、特別支援学校学習指導要領等を参考に、知的国語科の内容や指導内容を系統的・段階的な視点からまとめた知的国語科の「内容系統表」、「指導内容表」と、障害特性と教科という二つの視点から学力を把握する「チェックリスト」を作成している。その結果、目標設定や手立ての検討が容易になり、系統的かつ一貫性を持った指導が行えるようになったという成果が挙げられた。一方で、「指導内容表」と授業(学習活動)が明確に結びつきにくいという課題や引用したアセスメント指標がLCスケール(0～6歳の乳幼児の言語コミュニケーション発達を基盤にして作られた検査法)のみであるため、知的国語科の指標としてはアンバランスさが感じられるといった課題が残された。

また、研究協力校(肢体不自由特別支援学校)小学部の教師を対象に、教科指導の難しさについて聞き取ったところ、特に、特別支援学校(知的障害)代替の教育課程(以下、知的代替教育課程)で学習する児童の教科指導において以下のような課題が多く聞かれた。それは、例えば、知的国語科の指導を行う際のよりどころとなる、特別支援学校学習指導要領に示されている知的国語科の内容が、表1のように段階別で概括的に示されているため、児童一人一人に応じた指導目標や指導内容を設定する際に難

しさを感じるというものであった。加えて、他の教科の学習の基盤となる力を育てる知的国語科の指導内容は、平仮名の読み書きや作文などに偏りがちであるという課題も挙げられた。このことは、吉田(2012)が、知的障害児が在籍する特別支援学校の教師を対象に行った、「知的国語科に対してどのような印象をもっているか」についての調査結果とも一致している。吉田の調査によれば、多くの教師が「本当にこの内容で良いのか自信がない」「指導内容があいまいな授業を行っている」と感じているとしており、知的国語科の指導内容設定の難しさが指導上の課題となっていることが伺える。

さらに、授業づくりという観点で考えると、肢体不自由児は、身体の動きの困難さから、経験不足や受動的になることが多く、自分から繰り返し経験を積んでいくことが難しいといった特性があるため、

表1 知的国語科(小学部)の内容

	観点「聞く・話す」	観点「読む」	観点「書く」
1 段 階	(1)教師の話の聞いたり、絵本などを読んでもらったりする。 (2)教師などの話し掛けに応じ、表情、身振り、音声や簡単な言葉で表現する。	(3)教師と一緒に絵本などを楽しむ。	(4)いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ。
2 段 階	(1)教師や友達などの話し言葉に慣れ、簡単な説明や話し掛けが分かる。 (2)見聞きしたことなどを簡単な言葉で話す。	(3)文字などに関心をもち、読もうとする。	(4)文字を書くことに興味をもつ。
3 段 階	(1)身近な人の話を聞いて、内容のあらましが分かる。 (2)見聞きしたことなどのあらましや自分の気持ちなどを教師や友達と話す。	(3)簡単な語句や短い文などを正しく読む。	(4)簡単な語句や短い文を平仮名で書く。

教科指導を充実させていくためには、肢体不自由児に合った学習活動の工夫や配慮も求められる。

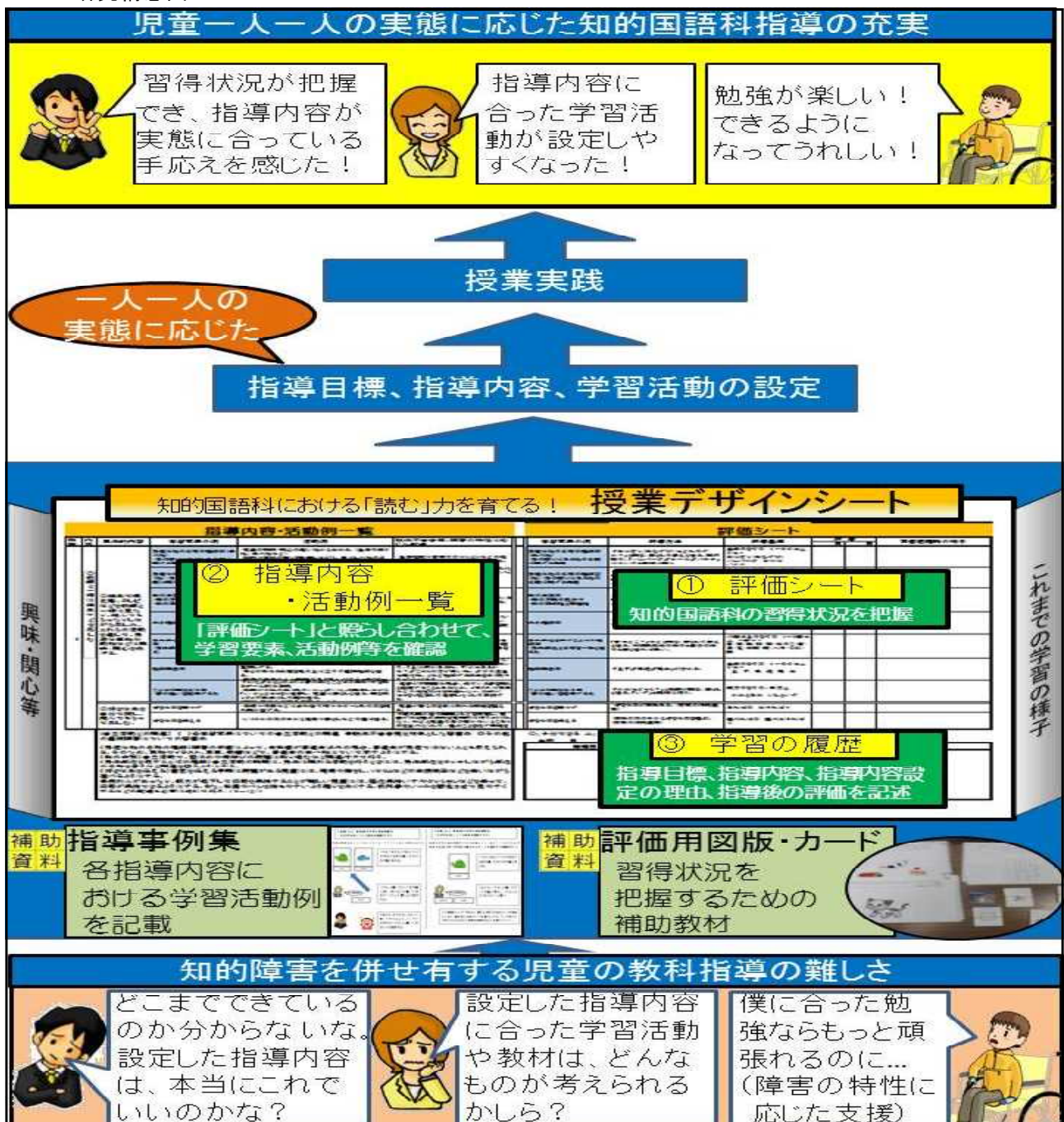
このような現状を踏まえ、本研究では、知的障害を併せ有する肢体不自由児を対象とした知的国語科の授業づくりにおいて、より適切な指導目標や指導内容、学習活動の設定に役立つツールを作成し、児童一人一人の実態に応じた教科指導の充実を図ることを目指して、本主題を設定した。

II 研究のねらい

肢体不自由特別支援学校の知的代替教育課程で学習する児童を対象とした小学部知的国語科(観点「読む」)の授業において、指導目標や指導内容、学習活動の設定に役立つ「授業デザインシート」を作成・活用し、児童一人一人の実態に応じた指導の充実を目指す。

III 研究の内容

1 研究構想図



2 基本的な考え方

(1) 児童一人一人の実態に応じた教科指導の充実とは

本研究における、児童一人一人の実態に応じた教科指導の充実とは、教師が児童の実態を的確に把握し、把握した実態から児童一人一人に最適な指導目標、指導内容を設定し、個々の障害特性に応じた配慮や工夫を取り入れた学習活動により、児童が主体的に学習に取り組み、個々の指導目標を達成していくとともに、この指導が継続的に行われていくことと捉えた。

(2) 研究の範囲

本研究は、1年という限られた期間で取り組むため、小学部知的国語科の「聞く・話す」「読む」「書く」の三つの観点の中から「読む」の観点にしぼって研究を進める。これは、「聞く・話す」が体験的・実践的な活動や生活を通して学べる内容が多くあることに比べ、観点「読む」の内容は、より段階的に指導していく必要性が高い内容が多く、国語の時間における指導を中心に扱われることが多いこと、また、「読む」力は「書く」力よりもやや先に身に付くことが考えられるためである。

(3) 児童一人一人の実態に応じた教科指導の充実を図るための手立て

本研究では、肢体不自由特別支援学校小学部における知的国語科の指導の充実を図るために、以下のような視点から手立てを講じ、これを「授業デザインシート」としてまとめる。

① 「児童が何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」について例示する（指導内容・活動例一覧）。

知的国語科の学習指導要領に概括的に示されている内容を検討し、具体的な内容の例を示すとともに、具体的な内容を通して児童がどのような力を身に付けるのかを検討し一覧化する。また、具体的な内容を取り扱う上で適当と考えられる活動の例を示す。

② 「児童がどの段階から学べば良いのか」の目安を付けるために、習得状況を把握できるツールを作成する（評価シート）。

一覧化した具体的な内容の例の中から、目の前の児童がどの段階から学べば良いのかを検討するための評価シートを作成する。

③ 児童の学びを継続したものとする（学習の履歴）。

年度や指導者が変わっても、児童の学びが継続したものとなるよう、「授業デザインシート」の中に、学習の履歴となる機能を持たせる。

3 「授業デザインシート」の基本構成

「授業デザインシート」は、特別支援学校学習指導要領に示されている知的国語科の観点「読む」の内容（P 2 参照）について、1～3の各段階ごとにA 3版一枚で作成した。

シートの構造は、図1に示したように、実態把握に使用する「評価シート」（図1-A）、指導内容や学習活動を設定する際に参考にする「指導内容・活動例一覧」（図1-B）と学習後の評価を記載する「学習の履歴」（図1-C）の三つで構成した。これは、授業者が「評価シート」を用いて実態（知的国語科の習得状況）を把握し、「指導内容・活動例一覧」を参考に、一人一人の指導目標、指導内容等を設定して授業を行い、最後に、「学習の履歴」に児童の様子や変容といった学習後の評価を残すことで、授業構想から授業実践、評価に至るまでの流れを一枚で示し、継続的な指導へとつなげたいと考えたからである。

知的国語科(観点「読む」) 授業デザインシート【1段階】		評価シート	
指導内容・活動例一覧		評価シート	
指導内容	活動例	習得状況	実態把握の参考
B 指導内容・ 活動例一覧		A 評価シート	
C 学習の履歴			

図1 「授業デザインシート」の構成

授業者が「評価シート」を用いて実態（知的国語科の習得状況）を把握し、「指導内容・活動例一覧」を参考に、一人一人の指導目標、指導内容等を設定して授業を行い、最後に、「学習の履歴」に児童の様子や変容といった学習後の評価を残すことで、授業構想から授業実践、評価に至るまでの流れを一枚で示し、継続的な指導へとつなげたいと考えたからである。

4 「授業デザインシート」の作成過程

(1) 「児童が何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」を示す「指導内容・活動例一覧」の作成

「授業デザインシート」の作成では、最初に「指導内容・活動例一覧」を作成した。図2は、「指導内容・活動例一覧」の一部を示したものである（P3、図1-B）。

「指導内容・活動例一覧」の作成は、知的国語科の観点「読む」において、「児童が何を学ぶのか」の具体的な内容の例を示すことから始めた。

そこでまず、図3のように、学習指導要領に示された「内容」をより具体化した例を配置し、「具体的内容の例」とした。この際、「具体的内容の例」は特別支援学校学習指導要領解説に示されたものを取り上げた。

次に、各「具体的内容の例」において、児童がどんな力を身に付けたり、高めたりするのかを検討し、「学習要素の例」とした。「学習要素の例」の設定にあたっては、読みの発達に関する文献や田中ビネー知能検査V、NC-プログラム等の発達検査の項目、知的障害者用教科書にある題材の並び等を参考に検討を行い、できるだけ学習の順となるよう一覧に配置した。

指導内容・活動例一覧					
段階	内容	具体的内容の例	学習要素の例	活動例	肢体不自由等、障害の特性に応じた配慮
2	○文字などに関心をもち、読もうとする	○自分の名前や身近なものの名前の平仮名、絵本やテレビまんがなどに出てくるものの名称や活動を知り、指し読みなどをして、言葉の数を増やしていくこと。	単語文字列の意味理解 ・文字列が表している意味を理解する力(自分の名前を表す文字列が分かる) 反対類推 ・共通する概念の中で反対のことを表す語の理解	・教室にある物や本人がよく使う物に、平仮名(片仮名)の名前シールを貼っていく。 ・複数の児童の写真と平仮名(片仮名)で書かれた名前カードを並べ、渡された名前カードに書かれた文字と見比べて、一致するものの上に置く。 ・児童が知っている教室内の物の名称を文字化したカードを、物に貼っていく。 ・「こくご☆☆」教材「なまえ なーんだ」【日生:朝の会で名前カードを貼る活動を取り入れる】	・斜視があったり、小さい文字だと見えにくさを感じたりする場合、見やすい文字の大きさを調べ、その大きさを表示するなど配慮する。
		○日常生活で目に触れるいろいろなシンボルマークや簡単な表示などの特徴が分かり、これらへの関心をもち、読む意欲を育てること。	信号の理解	・廊下に信号のイラストをはって置き、移動しながら信号の指示に従って移動する。教師が赤、青のイラストを替える。 ・学校の敷地内にあるマークを探したり、意味を考えたりする。 【日々の指導や校外学習:校内にある表示やマークを探す 学校の近くにある標識を探す】 【日生:今日の天気マークを表したカードから選ぶ】	・生活経験が少ない場合、実際に物を持って「重いー軽い」を実感できるようにしたり、明かりを点けたり消したりして「明るいー暗い」を体験したりするなど体験的な活動を行うようにする。

【自立活動との関連】
【自立活動との関連】《 》各学習要素についての自立活動との関連 ●肢体不自由児を対象とした留意点 ◎その他の重複障害についての留意点

(50音の理解)内言語や言葉の理解には、困難がないが、話し言葉が不明瞭であったり短い言葉を伝えるのに相当な時間がかかったりする場合、文字の使用や補助手段の活用を検討する必要があるため、生活の中でも50音表を用いたり、児童がいつでも文字を使えるようメモとペンを準備しておいたりすることが大切である。
●肩わんがあったり、筋力が低下して姿勢を保持することが難しい児童には、座位保持用クッションなどを使って、姿勢が保持できるようにする。また、鉛筆やペンを持ちやすいよう握りを太くする、教科書やノートを固定させて見やすくするなど配慮も必要に応じて行う。(6-2)
●◎言語の受容に関しては、障害の状態や発達の段階等に応じて、身振りや表情、指示、具体物の提示等非言語的な方法を用いる必要がある場合もある。(6-2)

図2 「指導内容・活動例一覧」の構成

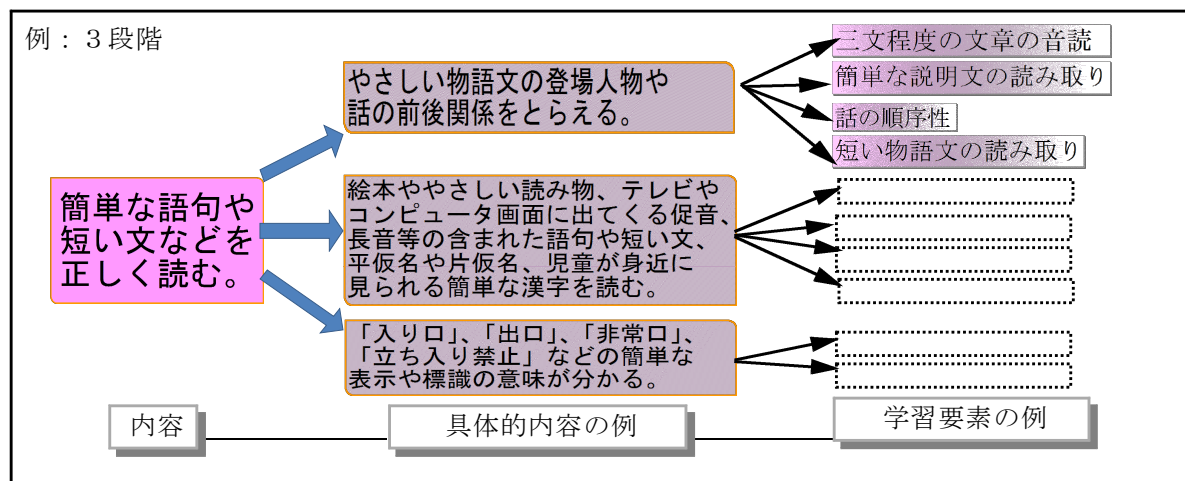


図3 「指導内容・活動例一覧」の作成過程

以上のような手続により、学習指導要領に示された「内容」を具体的にするとともに、児童が身に付ける要素を示せるようになったことで、「児童が何を学ぶのか」を一覧化することができた。

また、「活動例」には、例示した各学習要素を身に付けるために適していると考えた学習活動を簡潔に示した。この際、知的障害者用教科書「こくご☆☆」「こくご☆☆☆」の教材の中から適切と考えた教材も取り上げた。

次に、肢体不自由児の障害特性に応じた学習活動としていくため、「肢体不自由等、障害の特性に応じた配慮」の項目を設け、学習活動を設定する上で配慮する点について、特別支援学校学習指

導要領解説を基に検討したり、実践を行う中で明らかになった配慮事項を随時付け加えて一覧化した。また、これとは別に、最下段の欄には、「自立活動との関連」として、特別支援学校学習指導要領解説総則等編及び自立活動編を参考に、自立活動の視点から留意点をまとめ、記載した。

このようにして、「児童が何を学ぶのか」「どのように学ぶのか」を一覧化することで、教師が、指導内容や指導内容に応じた学習活動を設定する際に参考になるものとした。

(2) 「どの段階から学べば良いのか」の目安をつけるための「評価シート」の作成

「指導内容・活動例一覧」により、「児童が何を学ぶのか」の例を一覧で示せたことで、次に、「児童がどの段階から学べば良いのか」を明確にする、つまり習得状況を把握するためのツールが必要と考え、「評価シート」(P 3、図 1-A)及び「評価用図版・カード」を作成した。「評価シート」の作成に当たっては、図 4 に示したように学習要素の例ごとに「評価方法」(図 4-㉞)と「評価

評価シート					
学習要素の例	評価方法	評価基準	評価		実施時の様子
			月	月	
三文程度の文章の音読 ・文節や文の一つのまとまりとして読む力	・三文程度の文章を読ませる。 補助教材「ひこうき」(図版①)	文字や語句をとばさずすらすら読めれば○。拾い読みは△。文字や語句、行をとばすなど正しく読めないのは×	㉞	㉟	㊱
話の順序性 ・話の順序性や場面転換の理解	・3文程度の文を読ませて、書いてある順に絵を並べさせる。(図版②)	実施者から見て△☆□(カードに書かれた記号)の順に並べられたら○、1枚間違えたら△、2枚以上間違えたら×	×	○	
拗音、促音の読み	・「しゃつ」「ねっこ」「しゃっくり」など拗音、促音を含む単語を読ませる。(図版④-1)	3つとも正しく読めれば○、1~2つは△、0は× しゃつ ねっこ しゃっくり	○	○	
長音、拗長音の読み	・「おかあさん」「おにいさん」「じゅうえん」など長音、拗長音を含む単語を読ませる。(図版④-2)	3つとも正しく読めれば○、1~2つは△、0は× おかあさん おにいさん じゅうえん	△	○	
表示や標識の意味の理解	・「このマークはどんなマーク?(どんな意味?)」と聞く。「出口」「非常口」「立入禁止」も同様に聞く。(図版⑤)	多少言葉不足でも、全部説明できたら○、1~3つは△、0は×。 入口 出口 非常口 立入禁止	○	○	

○:できる △:芽生えがみられる ×:未定着

図 4 「評価シート」の構成

基準」(図 4-㉞)を設定した。「評価基準」の右には、例えば、年度初めと年度末の評価結果がどのように変わったかが比較できるよう「評価」(図 4-㉞)の欄を二カ所設けた。また、この欄に記入する評価は、「評価基準」に基づいて、○(できる)、△(芽生えがみられる)、×(未定着)の記号で表すこととした。○×の他に△を設けたのは、指導内容を設定するに当たっては、△で表した「芽生え」の段階にある学習要素を指導内容に設定したり、「芽生え」の段階にある学習要素と○が続いたあとの×、つまり次の課題と考えられる未定着の学習要素に着目して指導内容を設定することで、児童が「できそう」と思って取り組み、「できた」を実感できる授業につながると考えたからである。

また、評価実施時の様子を記入する欄を図 4-㊱に設けた。これは、児童が評価場面で具体的にどのように答えたかや課題に取り組む際の様子を記入しておくことで、学習する際の配慮事項や教材の工夫につながると考えたためである。

「評価方法」「評価基準」の設定に当たっては、「学習要素の例」を設定したときと同様、「読む」の発達に関する文献や各種発達検査等を参考にした。しかし、この実態把握の方法は、実践における検証例も少なく、客観的な裏付けには乏しいことから、習得状況の目安をつかむものとして位置付けた。

また、「評価用図版・カード」は、「評価シート」を用いた、観点「読む」における習得状況を把握する際に使用する補助資料として作成した。図 5 のように、評価に必要な図版やカードで構成されている。各図版には、各学習要素ごとに設定した評価方法が示されているため、誰もが同じように評価が実施できるようにした。



図 5 評価用図版・カード

(3) 次につなげる指導の記録「学習の履歴」

「授業デザインシート」のC部分（P4、図1-C）には、図6に示したように、指導目標や指導内容、指導内容設定の理由、学習後の評価を記入する欄を「学習の履歴」として配置した。これにより、授業者が指導内容を決定した経過が残せるようになり、授業者が変わっても、指導後の評価と、なぜそのような指導内容を設定したのかが履歴として残るようにした。

年度 月 指導者()		
指導目標	指導内容(取り扱う学習要素)	評価
	(指導内容設定の理由)	

図6 「学習の履歴」の構成

5 「授業デザインシート」活用の手順

(1) 実態把握→指導目標・指導内容・学習活動の設定→授業実践まで

「授業デザインシート」活用の手順は、以下のとおりとした。

① 実態把握

ア 評価シートによる知的国語科の習得状況の把握 (図7-①ア)

「評価シート」の上から順に「評価用図版・カード」を用いて学習要素ごとの評価を行い、「評価」欄に○△×を記入していく。その際、△と評価した学習要素や○が連続したあとの×が付いた学習要素に着目し、指導目標や指導内容を検討する際の視点とする。

イ 多面的な実態把握 (図7-①イ)

児童のこれまでの学習の様子や興味・関心を多面的に把握する。

② 指導目標・指導内容の設定

「評価シート」から分かった習得状況や多面的な実態把握から分かった興味・関心等から、児童の実態に応じた指導目標、指導内容を設定する。

③ 学習活動の設定

指導内容に応じた学習活動を設定する。学習活動の設定は、「評価シート」の結果から着目した学習要素に対応する「活動例」「肢体不自由等、障害の特性に応じた配慮」を参考にして設定する。

(2) 学習後の評価

指導後には、学習についての到達度や具体的な変容の姿を「学習の履歴」欄に記述しておく。また、学期ごと、あるいは年度末に、再び「評価シート」を用いて評価を行い、次の学期、次年度の授業へつなげていく。

〈①ア 知的国語科の習得状況の把握〉

評価シート			
学習要素の例	評価方法	評価基準	評価
三程度の文章の音読 ・文節や文の一つのまとまりとして読む力	・三程度の文章を読ませる 補助教材「ひこうき」(図版①)	文字や語句をばさずすらすら読めれば○ 指し読みは△ 文字や語句、行をばさずなど正しく読めないのは×	○
簡単な説明文の読み取り ・短い文章の音読 ・テーマの理解	・文章に出てきた内容に関する簡単な疑問を尋ねる。補助教材で出ている人物や場面を問う。(図版①)	①「ひこうき」②「にもつ」と答えれば○ それ以外は△	○
話の順序性 ・話の順序性や場面転換の理解	・3程度の文を読ませて、書いてある順に絵を並べさせる。(図版②)	実施者から見た場合(カードに書かれた記号)の順に並べられたら○ 1枚間違えたら△ 2枚以上間違えたら×	△
短い物語文の読み取り ・登場人物の理解 ・場面の理解 ・あらすじの読み取り	・「ありと ほと」の文章を読ませたあと、「ありはどうして困っていましたか?」と聞く。(図版③)	「あり」「ほと」と答えれば○ 片方は△ 不正解は×	○
	・「ありと ほと」の文章を読ませたあと、「ありはどうして困っていましたか?」と聞く。(図版③)	①「ありやほとが出てくる」②「ありが池に落ちていること」③「ほとが池を助けてやったこと」の三点にふれて説明していれば○ 二点以下は△ それ以外は×	×
	・「ありと ほと」の文章を読ませたあと、「どのお話でしたか?」と聞く。(図版③)		×

ここに着目する

〈①イ 多面的な実態把握〉

- 紙芝居の絵をじっくり見るなど、内容に興味を持つ
- 絵本を読んでいると、場面が変わったことに気付くようになってきた

〈② 指導目標・指導内容の設定〉

指導目標	指導内容(取り扱う学習要素)
○短い物語文の内容を読み取り、話の順序を理解することができる。	・短い物語文を読み、登場人物や場面の变化をとらえる (「話の順序性」「短い物語文の読み取り」) (指導内容設定の理由) 児童は「桃太郎」の学習で、紙芝居を扱った際、登場人物や出てきた物など絵にも描かれていることは読み取ることができたが、文からは読み取ることができなかった。説明文の読み取りができていたため、今回は、絵ではなく文から読み取ることを中心に指導内容を設定した。

図7 指導内容設定までの手順

IV 研究の計画と方法

1 実践の概要

実践では、研究協力校（肢体不自由特別支援学校）小学部の知的代替教育課程で学習する児童8名を対象に、知的国語科の指導を担当する教師6名の協力を得て「授業デザインシート」を使った授業構想及び授業実践に取り組んだ。なお、対象児童8名のうち、6名は〈協力実践〉、2名は〈担任による授業実践〉の対象とした。

〈協力実践〉

対象	研究協力校小学部の知的代替教育課程で学習する児童 6名（1年、3年、4年、5年、6年2名）
実践期間	平成28年10月～11月
実践内容	以下の①～③を長期研修員が、④⑤を指導担当者が取り組んだ。 ①「評価シート」による習得状況の把握 ②①の結果と「指導内容・活動例一覧」を基にした指導内容、学習活動の設定 ③教材と指導略案の作成 ④教材、指導略案に基づいた授業実践 ⑤「授業デザインシート」の有効性に関するアンケート回答

〈長期研修員による授業実践（1回目の授業実践）〉

対象	研究協力校小学部の知的代替教育課程で学習する児童1名を抽出（A児）
実践期間	平成28年9月9日
実践形態	・主に個別指導場面で実践 ・「授業デザインシート」を活用した授業構想及び授業実践
題材名（指導内容）	おとのかずにあわせよう
題材の目標	・単語を聞いて、音節の数だけ手をたたくことができる
取り扱う学習要素	音節分解
設定した学習活動	・「ねこ」「ぶた」「うし」という教師の言葉に合わせて一音ずつ一緒に手をたたいたり、一音につき一個、積み木を取ったりする

〈担任による授業実践（2回目の授業実践）〉

対象	研究協力校小学部の知的代替教育課程で学習する児童2名を抽出（A児、B児）	
実践期間	平成28年11月10日、11日、17日	
実践形態	・主に個別指導場面で実践 ・「授業デザインシート」を活用した授業構想及び授業実践	
	A児	B児
単元名（指導内容）	ひらがなをよもう	まとまりでよもう
単元の目標	A行の音と平仮名文字を一致させることができる。	三文程度の文章を、単語を手掛かりにして、簡単な内容を読み取ることができる。
取り扱う学習要素	音韻抽出、文字と読みの一致	単語の読み、三文程度の文章の音読、簡単な説明文の読み取り
設定した学習活動	・絵の表しているものの名称を言う ・文字を教師と一緒に読む ・おはじきで一文字一音節を確認する	・共通する文字を探す ・単語カードを提示し、「あり」「あめ」など語頭が同じ「ことば集め」を行う ・二文、三文の文章の読み取り

2 検証計画

検証の視点	検証方法
「評価シート」は、観点「読む」における児童の習得状況を把握する手立てとして有効だったか。	・知的国語科担当教師へのアンケート
「指導内容・活動例一覧」は、児童の実態に応じた具体的な指導内容や学習活動を設定する手立てとして有効だったか。	・児童の変容 ・授業者への聞き取り

3 対象児童の実態

授業実践を行った2名の実態は表2のとおりである。

表2 対象児童の実態

	障害の状態	知的国語科における実態（これまでの学習の様子）
A児	・車いすを使用して生活している。右手にまひがある。移動はほぼ全介助。	・家庭では外国語が日常的に使われており、日本語にふれる機会が少ない。語彙が少ないが、知っている日本語の単語を使って話そうとする。 ・知っているものの絵を見て、ものの名称が言える。文字を見ながら教師と一緒に言うことができる。知っている文字があると指さしながら読む。 ・文字を書くことはまだ難しい。線を引いたり、○を書いたりできる。
B児	・車いすを使用して生活している。自力で移動できる。	・言葉による教師の指示のおおよそが理解でき、指示のとおりに行動できる。自分の意思を音声言語で伝えられる。 ・平仮名を一文字ずつ読む学習を行っている。単語を読む学習も行っているが、最初の数文字を読むと、途中から予想をつけて読んでしまう。 ・障害により手に震えがあるが、一人で文字を書こうとする意欲が高い。

4 実践

(1) 作成した「評価シート」で的確な実態が把握できるのか（「評価シート」による評価の妥当性）

「評価シート」に設定した評価方法、評価基準等の項目の妥当性を検証するため、小学部において知的国語科を担当する教師6名に「評価シート」にある「評価方法」「評価基準」の項目のみから、普段の児童の姿と照らし合わせて評価することを依頼した。その後、対象児童と日頃関わっていない長期研修員が「評価シート」と「評価用図版・カード」を用いて評価を行い、どの程度の関連が見られるかを調べた。その結果、児童の実態をよく知る担任による評価結果と、児童の実態を詳しく知らない長期研修員による評価結果はほぼ同じであった。このことから、「評価シート」の評価方法、評価基準に沿った評価は、児童の実態を良く知る担任が行う実態把握と同程度の把握が行えることが推測できた。

(2) 活動を児童に押しつけてしまう危険性の発見（1回目の授業実践から明らかになったこと）

A児の評価結果は表3のとおりである。

1段階はほぼ○（できる）であった。2段階では、「反対類推」「前後左右の理解」「音節分解」「音韻抽出」が未定着という評価となった。「指導内容・活動例一覧」と照らし合わせて検討した結果、未定着だった学習要素のうち、「反対類推」「前後左右の理解」については各教科等を合わせた指導の中に位置付け、実際の場面を通して扱うことがA児にとっては適切と考えた。そして、A児が平仮名に興味を示し始めている実態を踏まえ、平仮名の読み指導のレディネスとなる「音節分解」「音韻抽出」を国語の時間に取り扱うこととした。

次に、「指導内容・活動例一覧」の活動例を参考に、担任と学習活動及び教材について検討し、授業の展開を考えた。具体的には、1単位時間45分のうちの15分を個別学習に充て、「ねこ」「ぶた」「うし」という教師の言葉に合わせて一音ずつ一緒に手をたたき活動と、一音につき一個、積み木を取るといった活動を設定した。しかし、授業では、A児はほぼ活動を行おうとしなかった。その様子を見ていた担任が、「○○○（アイドルの名前）」と言いながら手をたたくと、一瞬にして笑顔になり、音と同じ数だけ手をたたきことができた。これは、授業構想の際に、児童の興味・関心について、担任と十分話し合いができなかったため、教材がA児の興味・関心に沿ったものにな

表3 A児の評価結果（2段階）

学習要素の例	評価方法	評価基準	評価	
			評	価
単語文字列の意味理解 ・文字列が表している意味を理解する力（自分の名前を表す文字列が分かる）	・4～5枚のカードの中から平仮名で書かれた自分の姓名を選んだり選ばせる。（片仮名の名前の場合は片仮名の名前）	自分の名前を選べたら○ 他を選んだら× ※例えば、「くるま」という文字列を見て、車を指さすなど、生活の中で理解できているものがあれば○	○	
反対類推 ・共通する概念の中で反対の概念を表現する理解	・「子どもは小さい、大人は？」と聞く。同様に「夏は暑い、冬は？」「朝は明るい、夜は？」「ぞうは重い、ねずみは？」と聞く。	2つ以上で○ 1つは△ 0は× 大きい 寒い 暗い 軽い	×	
前後左右の理解	・「前と後ろのどちらから音が聞こえたか教えてね。」と指示し、検査者が子どもの前と後ろに移動して手をたたき、答えさせる。「右手はどっち？」「左手は？」と聞く。	全部で○。1～3つは△ 0は× 前 後ろ 右 左	×	
音節分解① ・1文字1音の理解	・「わ・こ」と発音しながら音に合わせて拍手する。「つくえ」についても同様に行う。	2つできて○ 1つは△ できなければ× ねこ つくえ	×	
音韻抽出 ・単語を構成する音の理解	・教師が言語で「最初が「う」のことばは何か？」と聞く。	「うみ」「うさぎ」など語頭音が「う」の単語が言えれば○。語中音、語尾音など「う」を含んだ単語なら△、言えなければ×。	×	

っていなかったことが要因と考えられた。この授業を通して、「指導内容・活動例一覧」に記載されていることだけを基に指導内容や学習活動を設定してしまうと、児童に活動を押しつけてしまう危険性があることが分かった。当たり前のことではあるが、示されている活動例をそのまま扱うのではなく、児童の興味・関心に沿った学習活動や教材にアレンジする必要性があることを、シートの留意事項として示すようにした。

(3) 段階を踏まえた指導とするために（「学習要素の例」の見直し）

(1)(2)の実践結果を基に、「授業デザインシート」の改善に取り組んだ。特に「指導内容・活動例一覧」に示した「学習要素の例」が学習の順序として適当であるのかを発達検査や文献を基に検討した。具体的には、田中ビネー知能検査VやNC-プログラムにおける検査項目の順や、近藤・中谷(1995)「段階式 発達に遅れがある子どもの国語1 ひらがな・単語編」、林・松井・中川(1993)「学習レディネス指導シリーズ1 読みを育てる」等の文献による読み書きの発達の過程、知的障害者用教科書「こくご」(☆~☆☆☆)の題材の並び順等を参考にした。それらを基に、その段階における学習要素として適切であるかということを検討するとともに、課題の難易度や順序性について検討し、並び替えた。これは、読む力を身に付けていく過程には指導の段階性があり、それが児童の実態に応じた指導につながると考えたためである。指導目標や指導内容を設定するには、障害の特性や興味・関心を考慮することが大切であるが、おおまかな指導の段階性を示すことで、指導する教師にとっては、より見通しが持てたり、最適な指導内容を設定したりすることにつながると考えた。

(4) 活用上の工夫と留意すべき点

（「評価シート」による評価の所要時間を短くする工夫と指導内容設定時の留意点）

研究対象とした8名の児童全員に、長期研修員が「評価シート」による評価を行い、活用上の課題を探った。その結果、1段階の初めから順に全ての項目について評価すると、児童によっては評価に費やす時間が3単位時間以上かかることがあり、長時間の実施で児童の負担になると考えられた。そこで、児童をよく知る担任が、それまでの個々の児童の学習内容を基に、評価を始める段階を決めて実施するようにしたところ、所要時間は概ね1.5単位時間程度に短縮することができ、児童の負担が減るよう改善することができた。

次に、実態把握の結果を基に、長期研修員がそれぞれの児童に対する指導目標、指導内容を設定し、適切と考える学習活動や教材、指導の展開例を作成し、各担当に授業実践の協力を依頼した。実施後にアンケートを行ったところ、「評価シートは、実態把握の際の視点として参考になる」「評価シートによる実態把握の結果が、これまでの学習の実態より高く出てしまったため、やや実態と合わない指導内容になってしまった」という意見が出された。

(5) より使いやすいツールを目指して（2回目の授業実践における成果と課題）

2回目の授業実践では、対象児童2名のそれぞれの担任（教職経験3年目と5年目）に、「授業デザインシート」を活用した授業づくりの手順に沿って授業構想、授業実践に取り組んでもらった。

その結果、以下のような成果と課題が挙げられた。

- 以前は難しい課題には答えようとしなかったが、「評価シート」の結果を基に、指導内容の中にできることやできつつあることを意図的に取り入れることで、難しい課題でも答えようとする姿が見られるようになり、学習意欲の高まりを感じた。
- 「評価シート」を使って実態把握を行う際、「実施時の様子」欄を配置したことで、課題に取り組む児童の学習上の特徴や障害特性に気付くことができた。
- 「評価用図版・カード」のカードが小さく、児童には見にくい。
この成果と課題から、評価シートの価値を新たに見いだすことができたとともに、「評価用図版・カード」を全体的に見直し、使いやすくなるよう改善を図った。

(6) 実践の詳細 (B児を対象とした授業実践から)

B児の知的国語科観点「読む」の習得状況は、図8に示したとおりであった。この中で、「芽生え」の段階である「単語の読み」、未定着である「三文程度の文章の音読」「簡単な説明文の読み取り」「話の順序性」に着目した。それは、多面的な実態把握から、B児が単語の読みに自信を持ち始めている様子や本の内容に興味を示し始めている様子が見られたからである。次に、「指導内容・活動例一覧」を参照し、指導目標、指導内容、学習活動について検討した。担任は、「自分から単語を読もうとしたり、単語を読んで意味を聞いたりするなど単語を読むことへの関心が高い」「絵本の読み聞かせを好み、内容について質問する」という、多面的な実態把握の結果から、今できつつある「単語の読み」の力をさらに高め、単語の読みの力を手掛かりに文章の音読や読み取りができるようになるのではないかと考えた。そして、「三文程度の文章を、単語のまとまりを手掛かりに、簡単な内容を読み取ることができる」という目標を設定し、単語をまとまりで捉えて読み、三文までの説明文の読み取りを行う単元「まとまりでよもう」を設定した。

学習活動は、授業の前半に、芽生えの段階と評価し、B児の関心が高い「単語の読み」を主にした活動になるよう、教師が「あり」「あめ」など複数の単語カードを提示し、語の最初の文字が同じ単語を探す活動を設定した。後半には、未定着と評価された「三文程度の文章の音読」「簡単な説明文の読み取り」に関わる学習活動として、三文で構成されるB児の好きな電車についての教材文を扱い、文章を文単位に分けて、単語のまとまりを手掛かりに音読したり、書かれている内容を読み取ったりするという活動を設定した。

〔B児の知的国語科観点「読む」の習得状況〕

2 段階

単語の読み ・単語のまとまりで読む力	・それぞれの名称を平仮名で書いた単語を提示して読ませ、その物の絵を選ばせる。口に出して読めなくても文字を見て選ぶので良い。(図版④)	全部できて○ 1～6は△ 0は× いす とり くつ ねこ いぬ とけい つくえ	△
50音の理解	・50音表中の平仮名をランダムに1文字ずつ指さし、「これはなんと書いてありますか?」と聞く。清音のみ行う。構音障害のある子や発語が難しい子に対しては、「『あ』はどれですか?」と聞き、指さして答えさせる。(図版⑤)	全部読めて○ 一部は△ 0は× ※読めたものは50音表にチェックしておく	○
濁音、半濁音の読み	・濁音20字、半濁音5字を提示し、ランダムに一つずつ指さして「これはなんて書いてある?」と聞く。構音障害のある子や発語が難しい子に対しては、「『ば』はどれですか?」と聞き、指さして答えさせる。(図版⑥)	全部読めて○ 一部は△ 0は×	△

3 段階

三文程度の文章の音読 ・文節や文の一つのまとまりとして読む力	・三文程度の文章を読ませる。 補助教材「ひこうき」(図版①)	文字や語句をとばさずにスムーズに読めれば○ 拾い読みは△ 文字や語句、行をとばさなど正しく読めないときは×	×
簡単な説明文の読み取り ・短い文章の音読 ・テーマの理解	・文章に出てきた内容に関する簡単な質問をする。補助教材であれば、「どんな乗り物が出てきましたか?」「ひこうきは人や何を運びますか?」と聞く。(図版①)	①「ひこうき」②「にもつ」と答えれば○ 片方だけ正解は△ 両方不正解は×	×

〔多面的な実態把握〕

- ・平仮名を一文字ずつ読むことには自信をもっており、自分から単語を読もうとしたり、知らない単語を読んで意味を聞いたりするなど、関心が高い
- ・絵本の内容について質問するなど、内容を理解しようとする意欲がある
- ・乗り物に興味があり、特に電車が好き

↓

〔指導目標、指導内容、学習活動を設定〕

指導目標	指導内容(取り扱う学習要素)
○三文程度の文章を、単語のまとまりを手掛かりに音読し、簡単な内容を読み取ることができる。	単語のまとまりを手掛かりに、書かれている内容を読み取ること。(単語の読み、三文程度の文章の音読、簡単な説明文の読み取り) (指導内容設定の理由) 本児は、単語の読みに対する関心が高く、文を読む際にも単語のまとまりを手掛かりにすることで読めるようになると考えた。また、単語の理解を高めることで文意を捉え、内容を読み取ることもできると考え、指導内容を設定した。

簡単な説明文の読み取り① ・短い文章を音読する力 ・テーマの理解	<ul style="list-style-type: none"> ・文章を文単位に分けて、書かれている内容を読み取り、各文のキーワードに印をつけておく。最後にバラバラになっている文を話の流れに沿って並べ、文章を完成させる。 ・「それから」～ので、○○。「～から、○○。「けれども」などのことばを用いた文を扱い、話の前後関係をとらえる。 ・扱われている動物や植物、乗り物などの特徴が書かれているところに線を引いたり、○で囲んだりして、友達と確認し合う ・児童の興味・関心に沿った、身近な動物や虫、乗り物などについて簡単に説明した文を扱う。文章に関わる写真やイラスト、挿絵などを用いて理解を高める。 ・「こくご☆☆☆」教材「のりもの」「むし」「はな」「かじ」
---	--

図8 「授業デザインシート」を活用した授業構想

また、B児のものの見方の特性として、文章を目で追うことや部分的に捉えて読むことが難しい傾向があるため、図9のように、文章中の一文を取り出して読むことができる教材を作成し、使用した。この教材は、単語単位でスペースを入れた文になっており、B児が読む際の手掛かりとなるように工夫した。

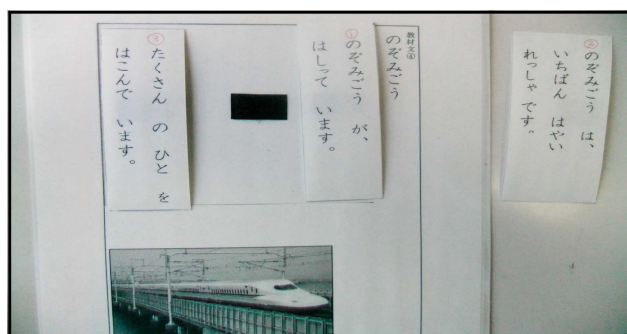


図9 文章から文を取り出せる教材

読み取りの学習では、図10のようなワークシートを二種類作成し、使用した。このワークシートは、本文、問題、解答（選択肢）が一枚の中で収まるようにした。こうすることで、ものを捉えることが苦手なB児が、本文を読み直したり、本文の中から解答を探しやすくなると考えた。また、最初は図11のように選択肢にイラストを付けて選択肢の単語の意味理解を促すように工夫した。次の授業では、問題部分の選択肢の単語を文字だけで示した

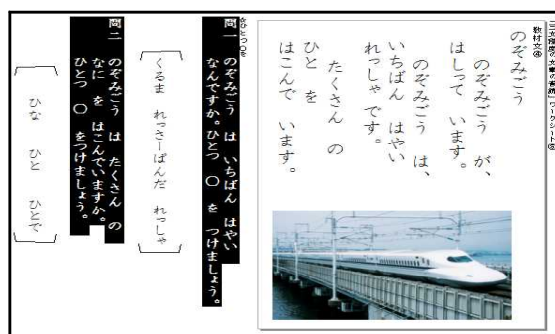


図10 ワークシートの構成

（順番は入れ替えてある）ワークシートを使用して学習した。最初にイラスト付きのワークシートを使用したことで、選択肢の単語の意味理解が深まり、文字だけの選択肢でも正解を選ぶことができるようになった。

以上のように「授業デザインシート」を活用した授業を実践した結果、B児は単語のまとまりを手掛かりにして、文章をスムーズに読むことができるようになってきた。また、文章から文を取り出せる教材によって、一文ずつ読み取ることで、文章全体の内容理解ができるようになってきた。

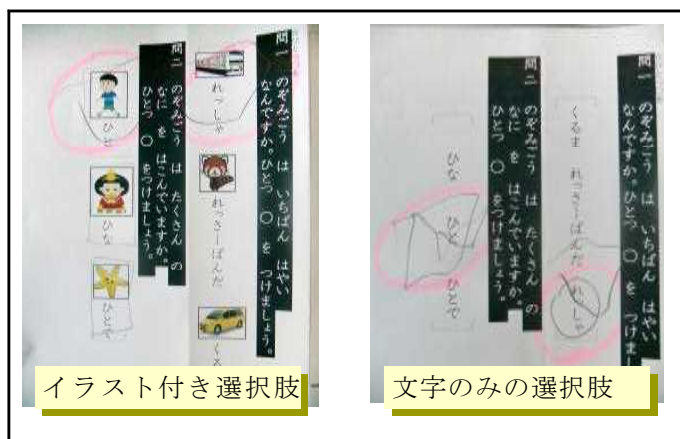


図11 ワークシート（二種類の問題部分）

V 研究の結果と考察

1 「授業デザインシート」を構成する「評価シート」は、観点「読む」における習得状況を把握する手立てとして有効だったか。

「評価シート」を基に実態把握を行い、授業実践に取り組んだ担任への聞き取りからは、「評価シートの結果を基にした授業は、実態に合っていると感じられた」「何ができていて、何ができていないかが、はっきり分かった」といった意見を聞くことができた。このことから、対象児童のことをよく理解している教師が「評価シート」を使った実態把握を行うことで、よりの確な実態把握につながり、児童の実態に応じた指導目標や指導内容を設定する手掛かりになったと考えられる。

また、実践に協力してくれた教師たちからは、児童の知的国語科の実態を把握する上で「評価シート」における各項目は概ね妥当であろうという意見が多くあがった。また、「評価シート」に評価方法を示すだけでなく、習得状況を把握する場面で使える図版やカードが準備されていることで、「評

評価シートによる実態把握を行うときに、特に何かを準備する必要がなく、実施者の負担が少ないため、使ってみたいと思う」という声も聞かれた。

2 「授業デザインシート」を構成する「指導内容・活動例一覧」は、児童の実態に応じた具体的な指導目標、指導内容、学習活動を設定する手立てとして有効だったか。

授業実践後の聞き取り調査では、「これまでは生活に役立つことという点を重視して、指導目標や指導内容を設定していたが、『授業デザインシート』を使うことによって、教科的な視点をより意識して指導内容を設定することができ、教師側の視野が広がった」「各学習要素ごとに『活動例』が示されているので、内容と学習活動が結びついた授業づくりができるようになった」という意見が出された。また、「肢体不自由等、障害の特性に応じた配慮」については、「授業づくりを行う際に必要な配慮や工夫が参考にできてよかった」という声も聞かれた。

授業実践時の対象児童の様子からは、「粘り強く課題に取り組む様子が多くなった」「難しい課題だとすぐに諦めてしまうことが多かったが、少し考えると分かるレベルの課題が設定できたので、がんばって正解にたどり着く様子が見られた」といった変容を見取ることができ、学習意欲の高まりや学習に対する達成感を感じているように見えた。

以上のことから、「授業デザインシート」は、児童の実態に応じた指導目標、指導内容、学習活動を設定する際の一助として有効だったと考える。

VI 研究のまとめ

1 成果

成果の一つ目は、これまで課題に感じられていた一人一人の実態に応じた指導目標や指導内容設定の難しさについて、「授業デザインシート」を活用することにより、「児童が何を学ぶのか」「児童がどのように学ぶのか」「児童がどの段階から学べば良いのか」を例示を通して明確にしていくことができるようになり、これまで以上に、児童の実態に応じた学習が行えるようになったことである。実際に「授業デザインシート」を使用して、授業づくりの一連の流れに取り組んでもらった教師からは、「『授業デザインシート』を活用して授業づくりをしたことで、今まで考えていなかった視点も持つようになった」「知的国語科の学習は何をすればよいのか分かりにくかったが、『授業デザインシート』を見れば分かりやすい」「各段階ごとにシートがあり、発達の過程も読み取れるので、見通しを持って指導できる」という意見も出された。「何を学ぶのか」を示した「指導内容・活動例一覧」と対応した「評価シート」を使って実態把握を行うことで、「どの段階から学べば良いのか」が分かりやすくなり、そこに多面的な実態把握の結果を取り入れて考えることで、今まで難しかった指導目標や指導内容の設定が容易になり、児童一人一人の実態に応じた指導の充実につながったと考える。

成果の二つ目は、障害の特性に応じた配慮や工夫など視点を持って授業づくりが行えるようになったことである。これは「授業デザインシート」上に、学習要素に応じた「活動例」を示すとともに「肢体不自由等、障害の特性に応じた配慮」を併せて示したことで、指導内容・学習活動・障害の特性に応じた配慮や工夫を同時に考えることができるようになり、より児童の実態に応じた学習活動を設定しやすくなったためだと考える。

成果の三つ目は、作成した「授業デザインシート」が授業づくりだけでなく、児童の学びの履歴の役割を果たすことができるようになったことである。このような機能を持たせることで、指導者が替わっても、習得状況をすぐに把握でき、継続的な指導が行えるようになると思う。

2 課題

○本研究で扱ったのは知的国語科の三つの観点の中でも「読む」についてだけである。今後は「聞く・話す」「書く」についても、同様のシートを作成したり、関連性を分かりやすく表示したりすることが求められる。

○「評価シート」による評価の妥当性や「学習要素の例」の内容は、限られた書物による文献研究

や長期研修員のこれまでの経験による点が多く、科学的な検証が十分でない。「評価シート」における評価方法や評価基準の作成、「学習要素の例」の配列の順については、実践による検証とともに、より専門的な見地からの検討が必要である。

- 「活動例一覧」を補足する補助資料「指導事例集」の作成を行ったが、実践数が十分でなく内容の充実を図る必要がある。

Ⅶ 今後に向けて

本研究では、知的国語科指導の充実を図るため、児童一人一人の実態を的確に把握し、その実態に応じた指導目標・指導内容の設定や学習活動の設定の参考となる「授業デザインシート」を作成し、どのように活用すれば教師の悩みを解消し、児童の知的国語科の力を高められるかを模索してきた。その過程で、もう一度学習指導要領を見直して知的国語科の内容について理解を深めるとともに、知的国語科の指導に関わる研究や観点「読む」に関わる発達理論にも多数触れることができた。この経験を生かし、今後も教科指導の充実に向けて努力を重ねていきたい。

また、研究を通して、児童の実態を的確に把握することの重要性を改めて感じた。教科の習得状況が把握できても、それが児童の興味・関心に沿ったものでなければ、教師の押しつけになってしまう危険性があることも改めて教えられた。逆に、児童の興味・関心とできつつあることが結びついた指導内容を設定し、障害の特性に応じた適切な配慮や工夫を行えば、児童にとっても教師にとっても知的好奇心をくすぐられる授業が展開できることも分かった。

最後に、本研究は知的障害を併せ有する肢体不自由児を対象としているが、「授業デザインシート」自体は特別支援学校学習指導要領に示された知的国語科の内容を基にしているため、知的障害特別支援学校や小学校の特別支援学級等でも、アレンジしながら活用することができるのではないかと考える。ぜひ手にとって、使えるかどうか試してほしい。本研究が少しでも学校現場で苦勞されている先生方の役に立つことを願って本研究のまとめとする。

〈参考文献〉

- ・長沼 俊夫 『肢体不自由のある児童生徒に対する言語活動を中心とした表現する力を育む指導に関する研究－教科学習の充実をめざして－』 国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書（2011）
- ・筑波大学附属桐が丘特別支援学校 『知的障害を併せ有する肢体不自由児の教科指導の研究』 筑波大学附属桐が丘特別支援学校研究紀要第50巻（2014）
- ・吉田 泰子 『知的障害児が在籍する特別支援学校の教師の国語科に関する意識構造と影響要因』 上越教育大学（2012）
- ・文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）（2009）
- ・文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）（2009）
- ・文部科学省 『こくご☆こくご☆☆こくご☆☆☆教科書解説』 慶應義塾大学出版（2002）
- ・近藤 原理、中谷 義人 『段階式 発達に遅れがある子どもの国語 1 ひらがな・単語編』 学習研究社（1995）
- ・林 邦雄、松井 茂昭、中川 忠雄 『読みを育てる』 コレール社（1993）
- ・田中ビネー知能検査Ⅴ 田研出版
- ・津田 望・東 敦子監修 『認知・言語促進プログラム（略称：NCプログラム）』（1998）コレール社

〈担当指導主事〉

城田 謙司 矢野 勉