

# 知的障害特別支援学校における 一人一人の実態に応じた国語科の指導

—— 新学習指導要領に基づく

「指導内容設定に生かす実態把握表」の作成を通して ——

長期研修員 松永 和明

## 《研究の概要》

本研究は知的障害特別支援学校における国語科の指導の充実を目指す研究である。

知的障害特別支援学校における各教科の指導では、個々の学力や学習状況が異なることから、児童生徒一人一人の実態把握とこれに基づく具体的な指導内容の設定が大切であり、このことが実態に応じた指導の充実には欠かせない。そこで、本研究では、知的障害特別支援学校の国語科の各内容について、それが身に付いたときに日常生活の中で表れるであろうと捉えた「子供の姿の例」を設定し、この姿を基に実態把握を行う「指導内容設定に生かす実態把握表」を作成した。その結果、子供の姿と国語科の内容との関連が明確なものとなり、個々の実態に応じた具体的な指導内容を設定することに役立つものとなった。

**キーワード** 【特別支援教育 知的障害 新学習指導要領 国語科 実態把握 指導内容】

群馬県総合教育センター

分類記号：I01-04 平成30年度 267集

## I 主題設定の理由

知的障害特別支援学校における各教科の指導は、知的障害という特性から、小・中学校における教科指導に比べて難しいという声がある。これらの要因の一つとして、特別支援学校学習指導要領における知的障害特別支援学校の各教科は、小・中学校とは異なり、内容が学年別ではなく、児童生徒の実態に合わせるができるよう、小学部1段階から中学部段階までの段階で示されていることがある。これにより、教師には、個々の児童生徒がどの段階のどの内容を学習すべきなのかを判断することが求められる。また、学習指導要領にある各内容は、一人一人の学力や学習状況に応じることができるよう大綱的に示されている。そのため、教師には児童生徒一人一人に合わせて、具体的な指導内容を設定できるよう、各内容の理解を確かなものとするのが求められる。このことは、中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会（平成28年2月22日）における審議において、「現場の中では学習指導要領解説等に示された内容が十分に理解されていない」といった指摘にもつながるものとする。一方で「特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際研究」（平成24年3月国立特別支援教育総合研究所）で行った「教育課程を編成するに当たって、特に重視している課題」に関するアンケート（特別支援学校 848校対象）では、「教育課程を編成するに当たって、特に重視している課題」として81%（687校）の学校が「発達段階に応じた指導内容の検討」を挙げているように、教育課程を編成していく上で、一人一人に応じた指導内容を導き出すことを学校は大切にしていることが分かる。さらに、知的障害特別支援学校における国語科の指導の難しさに関しては、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、「知的障害児が在籍する特別支援学校の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において、多くの教師が「本当にこの内容でよいのか自信がない」「指導内容があいまいな授業を行っている」と感じていることを明らかにしている。

私たち教師が子供に何を教えるのかを確認するとき、そのよりどころとなるのは学習指導要領である。しかしながら、前述のように、知的障害特別支援学校の各教科の内容は学年ごとではなく、段階ごとに示されているため、目の前の子供の実態がどの段階にあり、何を身に付けているのかを教師が適切に把握しなければ指導は充実したものとはならない。次に、私たち教師に求められるのは、各段階に示された大綱的な内容をより具体的な指導内容とし、学習活動を設定したり、教材を用意したりしていくことである。例えば、現行の学習指導要領（平成21年3月公示）にある国語科小学部2段階「聞く・話す」に示された内容「教師や友達などの話し言葉に慣れ、簡単な説明や話しかけが分かる」であれば、目の前の子供の実態を基に、何を教えればよいか（具体的な指導内容の設定）を考え、さらに、どんな学習活動や教材を通して教えていくのかを検討することが求められるのである。このためには、私たち教師が学習指導要領の各内容を正しく理解している必要がある。何を教えるのかを理解しているからこそ、適切な学習活動等が設定できるのだと考える。しかし、指導内容の理解に曖昧さがあると、具体的な指導内容の設定が難しくなる。

また、実態把握の結果やそれに基づき、どのような内容を学んだのか、その際、どのような姿が見られたのかを学びの記録として残すことが必要である。これにより、次の指導へとつながるものとする。

これまで、各学校を中心に、知的障害特別支援学校における各教科の指導内容表の作成が行われ、実践されてきているところではあるが、学習指導要領の改訂が行われ、これまで以上に内容の充実等が図られた現在、新特別支援学校学習指導要領（平成29年4月公示）に基づく、国語科における「指導内容設定に生かす実態把握表」を作成することで、国語科の指導の充実を図る必要があると考え、本主題を設定した。

## II 研究のねらい

知的障害特別支援学校における国語科の指導計画の立案や授業構想を行う際に活用できる、具体的な指導内容の設定につながる「指導内容設定に生かす実態把握表」を作成し、一人一人の実態に応じた国

語科（知的）の指導の充実に役立てる。

### Ⅲ 研究の内容

#### 1 基本的な考え方

##### (1) 知的障害特別支援学校における一人一人の実態に応じた国語科の指導とは

本研究における一人一人の実態に応じた国語科の指導とは、適切な実態把握の結果を基に、一人一人に適した具体的な指導内容が設定され、実施される指導と捉えた。なぜなら、個々の学力や学習状況が異なる知的障害のある子供への指導においては、学年や学力の程度といった一律の条件で、どの子供にも同じ指導内容を設定することは難しいからである。指導を考えるに当たっては、まずは、一人一人に適切な実態把握が行われ、この結果を基に具体的な指導内容が設定されなければならない。一方で、一人一人の実態に応じた国語科の指導のためには、その子に応じた学習活動や教材の工夫、あるいは指導方法の工夫等、様々な観点から指導が検討されなければならないが、本研究では、まずは、その子が今学ぶことが適している、価値のある具体的な指導内容を設定することが指導のスタートになり、これができることで一人一人の実態に応じた指導につながるものと捉え、研究の焦点化を図った。

##### (2) 一人一人の実態に応じた国語科の指導とするための手立て

一人一人の実態に応じた指導としていくためには、以下の3点が課題になると捉えた。1点目は、教師が学習指導要領に示された各内容を深く理解することである。2点目は、適切な実態把握を行うことである。3点目は、子供の学びの記録を残していくことである。本研究では、この三つの課題に応える形で「指導内容設定に生かす実態把握表」を作成し、活用することで一人一人の実態に応じた国語科指導の充実に図っていくと考えた。具体的には以下の視点から手立てを講じる。

##### ① 学習指導要領にある各内容の確かな理解（「指導内容設定に生かす実態把握表」に「内容の捉え」を位置付ける）

学習指導要領にある各内容の理解を確かなものとしていくとは、教師自身が国語科で教えることを深く理解するということである。つまり、学習指導要領に示されている各内容が、子供が何を学ぶことを示しているのかについての理解を確かなものとするのである。教師にこの理解があつてこそ、子供が既にこの内容を身に付けているかどうかを判断したり、学ぶべき内容に適した教材や学習活動を設定できたりするのだと考える。また、教師が内容を深く理解していればこそ、授業を受ける子供にとっては、授業で何を学ぶのか、めあてが明確な学習となる。そして何よりも、教師に内容の確かな理解があるからこそ、目の前の子供に合わせて、その子が今学ぶのに適している、具体的な指導内容を設定できるのだと考える。そこで、「指導内容設定に生かす実態把握表」では、学習指導要領の改訂に伴って示された「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（平成30年3月）」を参考に「内容の捉え」を位置付け、実態把握を行う教師が、この欄を参考にすることで各内容の確かな理解を図れるようにした。

##### ② 適切な実態把握（「指導内容設定に生かす実態把握表」に「子供の姿の例」を位置付ける）

国語科に係る実態把握の方法については、各学校において開発された方法があつたり、授業を行う教師に任されていたりする。また、実態把握を基に具体的な指導内容を設定する段階においては、各教師の経験や技量等によるところが大きいことがある。そこで、「指導内容設定に生かす実態把握表」では、新特別支援学校学習指導要領にある国語科の内容ごとに実態把握を行うこととした。そして、各内容を身に付けたと捉えられる「子供の姿の例」を設定し、この姿が見られたかどうかで内容の獲得状況を判断し、実態把握を行うようにした。これは、改訂された学習指導要領にある国語科の内容が、現行特別支援学校学習指導要領の内容に比べ、より具体的に示され、その数も約7倍の113個示されたことや中学部に2段階が新設され、より系統的に示されたことを生かしたいと考えたからである。各内容について実態把握を行うことで、子供がどこまで定着しているのかを明らかにすることができるようになれば、次に何を学ぶことが適切なのか、子供の実態に応じた具

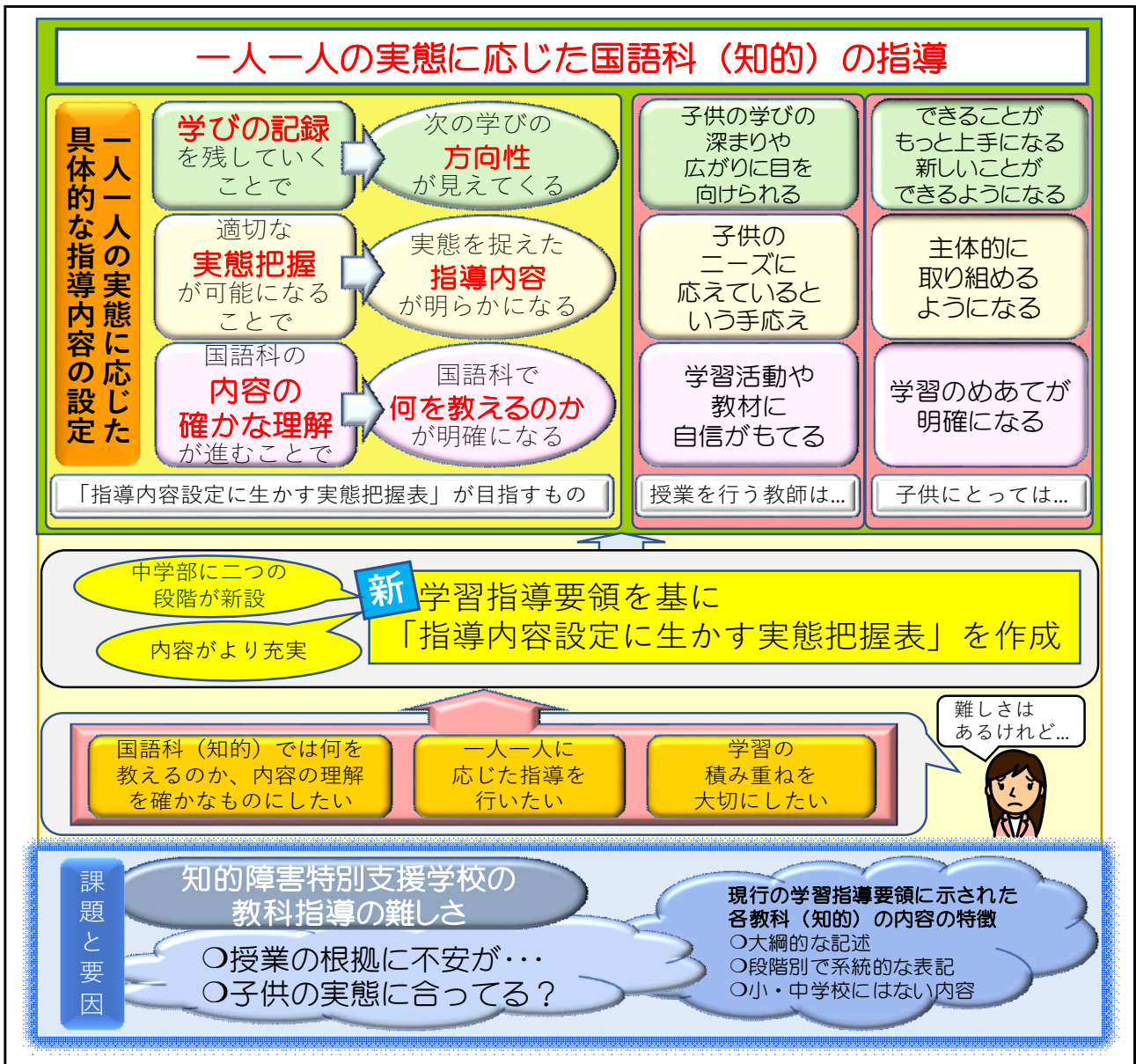
体的な指導内容を設定することにつながるものと考えた。こうすることで、授業を行う教師にとっては、この子にとって適切な内容を取り扱っている、この子のニーズに応えているという手応えを感じることができると捉えた。また子供にとっては、簡単すぎず、かつ実態とかけ離れた難しい課題とはならない、少し頑張れば獲得できる学習になり、主体的な取組へとつなげることができると考えた。

**③ 学びの記録を残していくこと（「指導内容設定に生かす実態把握表」に「実態把握の結果」の欄を位置付ける）**

子供がどのような内容をいつ学んだのか、また、学んでいない内容は何かを記録として残すことにより、教師は子供の次の学びを考える際、次の段階の新しい内容を取り扱おうか、それとも、今、子供が身に付けつつある力をさらに習熟させようかといった判断を行うことができる。このように、学びの記録を残していくことで、次の学びの方向性が見えてくるようになり、一人一人の実態に応じた指導につながると考えた。子供にとっては、単年度限りの学びとなることが避けられるとともに、系統性のある、新しいことができるようになる学習になったり、できることがもっと上手になるような、習熟を図る学習になったりすると捉えた。「指導内容設定に生かす実態把握表」では、複数年度に渡る「実態把握の結果」の欄を設定し、有効であった手立てや定着の様子等を記入できるようにしておき、一人一人の子供の学びの記録として残せるようにした。

**(3) 研究の範囲**

本研究は、研究期間を1年としているため、知的障害特別支援学校（小・中学部）の国語科の内、知識及び技能を研究の領域として限定し、進めることとした。



3 「指導内容設定に生かす実態把握表」の概要

「指導内容設定に生かす実態把握表」は、実態把握を行うための「指導内容設定に生かす実態把握表(本表)」と実態把握の結果の一覧を示す「指導内容設定に生かす実態把握表(実態把握結果一覧)」からなる(図1)。

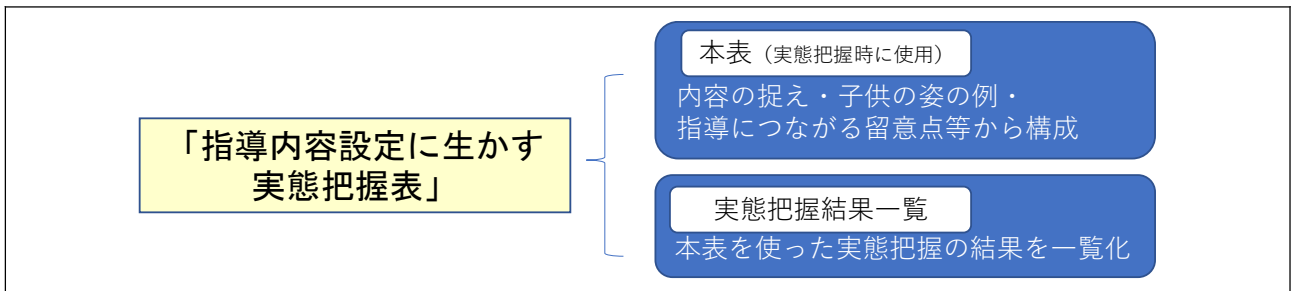


図1 「指導内容設定に生かす実態把握表」の構成

「指導内容設定に生かす実態把握表(本表)」は、全体で14ページからなり、その一部抜粋は、次ページの図2のようになっている。

知識及び技能 言葉の特徴や使い方に関する事項						言葉の働き									
事項		言葉の働き													
段階	小学部1段階		小学部2段階		小学部3段階		中学部1段階		中学部2段階						
内容	(ア)身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が事柄の内容を表していることを感じる。		(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。		(ア)身近な人の会話や読み聞かせを通して、言葉には物事の内容を表す働きがあることに気付く。		(ア)身近な大人や友達とのやり取りを通して、言葉には、事柄の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付く。		(ア)日常生活の中での周りの人とのやり取りを通して、言葉には、考えたことや思ったことを表す働きがあることに気付く。						
内容の捉え	・日常生活で繰り返される出来事や興味や関心のある事柄について、教師など身近な大人の話し掛けに耳を傾け、人との関わりの中で言葉が用いられていることに注意を向けられるようになり、やりとりを繰り返す中で、「ママ」や「リンゴ」などの言葉と事柄が一致させられるようになってきたり、アーアーなどの自分なりの表現で相手に要求が伝わることで、心地よい感情をもたることができるようになること。		・普段の生活で接することが多い担任や親などとの関わりから、言葉を用いることで、自分が感じた気持ちや要求などが相手に伝わることを感じるようになること。		・言葉が、事柄の内容、気持ちや要求を表していることを感じることを踏まえ、物事の内容を表す言葉の働きに気付けるようになること。 ・教師や保護者との簡単な日常の会話の成立や読み聞かせの理解を通して、事柄の説明を理解できるようになること。		・日常的に用いている言葉には、出来事や事柄の内容を表す働きや、経験したことを伝える働きがあることに気付くこと。		・日常的に用いている言葉には、思考や感情を表す働きがあることに気付くこと。						
子供の姿の例	①スプーンのような毎日使う物について、名前と物が一致している。 (教師との言葉のやり取りの中で、徐々に言葉と事柄が一致している。) ②おもちゃなどの欲しいものがあつたときに教師を見るなどして「アーアー」などと声を出し、要求がかなうと教師を見たり笑顔になったりする。 ◎2つの内1つができています。 ○2つの内1つがだいたいできています。		相手に欲しいものの名前を言って取ってもらったり、「やだ」「ちよっだい」などの言葉で、自分の気持ちを伝えるなど、簡単な言葉で自分の気持ちや要求を伝えている。 (言葉を発することで自分の気持ちや要求が伝わったことを実感している。)		読み聞かせの言葉を聞いて、「おばあさん、洗濯に行った」など、登場人物の名前だけでなく、事柄にまで気付いている。 (読み聞かせを聞いて話の内容に注目することを通して、言葉は物事の内容を表すことに気付く。)		「昨日は○○と△△して遊びました」などと、言葉で過去の出来事を話している。 (言葉は内容や経験したことを表現したり伝達したりすることに気付く。)		友達の意見を聞いて、賛成や反対を表明したり、「楽しかった」「○○だと思っ」などのように自分の気持ちや考えを表現したりする。 (相手の話から、相手の考えに気付いたり、自分がどうしたいのかなど、自分の感情について伝える。)						
実態把握の結果 身に付いている ◎ 身に付けつつある ○ ほとんど身に付いていない △															
学部学年	年度初	年度末	内容が身に付いたときの指導の様子	年度初	年度末	内容が身に付いたときの指導の様子	年度初	年度末	内容が身に付いたときの指導の様子	年度初	年度末	内容が身に付いたときの指導の様子	年度初	年度末	内容が身に付いたときの指導の様子
小5	◎	◎		○	◎	「あー」という声を教師が具体的に「トレ」と言語化することで要求に合わせた言動が増えた。	△	△		△	△				
小6	◎	◎		◎	◎		△	○	「見て」の要求の際に教師が「み」と声掛けすると、それを模倣して「み」に聞こえる声を出すことができた。	△	△			△	
中1	◎	◎		◎	◎		○	○		△	△		△	△	
中2	◎	◎	◎	◎	◎		○	◎	物語を読み、本人に絵を描かせるとそれを基に、内容を話せた。	△	○	教師が時系列で質問するとだんだんと自分から経験したことを話すようになる。	△	△	
中3	◎			◎			◎			○			△		
以下は授業構想で使用する															
指導内容の例	周囲の人の会話に注意を向けること 言葉と事柄の一致 / 自分なりの表現で伝えること		様々な人の話し言葉に慣れること 言葉が気持ちを表していることを感じる		言葉で様々な物事を伝えることができること		過去の出来事 / 経験したこと		自分の考えや気持ち 相手の考えや気持ち						
指導につながる留意点	・言葉のやり取りを通して、言葉と事柄との一致が少しずつ図れるようにする。 ・自分なりの表現を大切に、これを繰り返す中で要求が相手に伝わり心地よいと感じられるようになる。 ・日常生活や遊びの中で教師の話し掛けに振り向いたり、応じたりすることを繰り返す中で、相手に対して音声模倣などによる発声や発語によって自分なりの表現ができるようになることを大切に。		・生活の中で関わる様々な人の話し言葉、テレビやラジオなどの音声の口調や速度に聞き慣れることを大切にする。 ・教師との関係から子ども同士の関係に広がっていくようにする。 ・言葉を用いることで、自分が感じた気持ちや要求などが相手に伝わることを感じられるようにする。 ・児童と教師、児童同士が関わり合う中で生じる感情や要求、挨拶や質問などの言葉を重視し、その言葉を繰り返して印象付けたり、言葉の表す意味と行動などを結び付けたりして、言葉の働きの気付きにつながるような指導が重要となる。		・言葉には物事の内容、気持ちや要求を表す働きがあることを感じるようにする。 ・言葉は物事の内容を表す働きがあることに気付くようになる。		・身近な大人や友達との言葉のやり取りを通して言葉が事柄の内容の他に目に見えないこと(出来事や経験)も表すことができることに気付くようになる。		・「考えたことや思ったことを表す働き」とは、思考や感情を表出する働きと他者に伝える働きの両方を含むことに留意する。 ・日常生活の中で周りの人と言葉を用いてやり取りすることで、自分の思いや考えをまとめたり、自分が考えたことや思ったことを周りの人に表現したり伝達したりする経験を重ねることが大切となる。						
解説のページ	p83		p89		p95		p261		p269						
小学校との関連	-		-		小学校1,2年○言葉の働きp42		小学校1,2年○言葉の働きp42		小学校3,4年○言葉の働きp76						

図2 「指導内容設定に生かす実態把握表(本表)」 (一部抜粋)

(1) 「指導内容設定に生かす実態把握表(本表)」の構成と役割

○ [事項]

何について実態把握を行うのかを示したのが[事項]の欄である。新特別支援学校学習指導要領では、国語科の「知識及び技能」について、三つの指導事項の下、「言葉の働き」から「読書」に関する事項までが図3のように整理されている。「指導内容設定に生かす実態把握表」では、この整理を参考に各事項のまとめりにごとの実態把握を行うこととした。

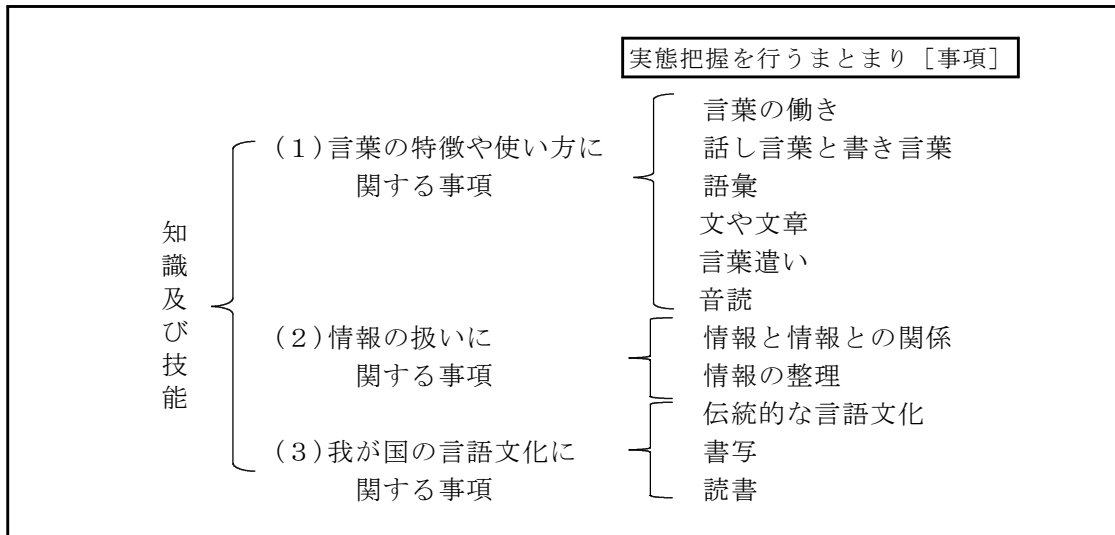


図3 国語科における内容の構成（「知識及び技能」）

○ [内容]

新特別支援学校学習指導要領の国語科にある各内容を事項ごとに、小学部1段階から中学部2段階へと順に記載し、一覧となるようにした(図4)。このように示すことで、例えば、「語彙」に関する事項について、小学部1段階から中学部2段階まで、各内容をどのような系統性で学んでいくのかを分かりやすくしている。指導を行う教師が、子供が今学んでいることは、次にどんな内容につながるのかを理解し、具体的な指導内容を考えることができるようにした。

知識及び技能		言葉の特徴や使い方に関する事項			語彙
事項	語彙				
段階	小学部1段階	小学部2段階	小学部3段階	中学部1段階	中学部2段階
内容	(イ) 言葉のもつ音やリズムに触れたり、言葉が表す事物やイメージに触れたりすること。	(ウ) 身近な人との会話を通して、物の名前や動作など、いろいろな言葉の種類に触れること。	(エ) 言葉には、意味による語句のまとめりがあることに気付くこと。	(ク) 言葉には、意味による語句のまとめりがあることを理解するとともに、話し方や書き方によって意味が異なる語句があることに気付くこと。	(カ) 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、使える範囲を広げること。

図4 指導事項ごとに内容を一覧化

○ [内容の捉え]

学習指導要領に示されている内容を正しく理解して実態把握が行えるよう、新特別支援学校学習指導要領解説各教科等編を基に、内容の解説を分かりやすく記述した、「内容の捉え」の欄を設定した。指導内容設定に生かす実態把握表を使い、実際に実態把握を行う際、いつでも内容の捉えを確認できるよう、「内容」と「子供の姿の例」の間の位置に示すこととした(図5)。

事項	語彙
段階	小学部3段階
内容	(エ) 言葉には、意味による語句のまとめりがあることに気付くこと。
内容の捉え	・ある言葉に対する同義語や類義語、対義語などの語句と様々な意味関係にある語について、ある語を中心とした関係に気付くこと。 (犬や猫は動物というまとめりでは同じ言葉の仲間であることやお母さんに対するお父さんは、家族というまとめりの中で同じ言葉の仲間であることに気付くこと。)

図5 「内容の捉え」の例(語彙)

○ 【子供の姿の例】

各内容を身に付けた子供が見せるであろうと考えた姿を「子供の姿の例」として示した。そして、この姿若しくは似たような姿が子供に見られるか、又は見られないかを判断して実態把握を行うこととした（図6）。しかしながら、子供が見せる姿は、特定の知識や技能だけを使っている訳ではなく、様々な知識や技能、思考や表現が駆使され、その総体として現れている。ここでは、このことを前提としながらも、子供にその内容の獲得がなければ見られないであろうと考えた姿を例として示すこととした。この「子供の姿の例」を作成するに当たっては、新特別支援学校学習指導要領解説各教科等編を中心に、言葉の発達に関する文献や知的障害特別支援学校の国語科の教科書等を参考に検討を行った。また、太字で具体的な姿を表し、括弧内に実態把握の視点を表した。

（知識及び技能）言葉の働きに関する「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」（小学部2段階）

**上の内容を身に付けたと捉えられる子供の姿の例**

相手に欲しいものの名前を言って取ってもらったり、「やだ」「ちょうだい」などの言葉で、自分の気持ちを伝えるなど、簡単な言葉で自分の気持ちや要求を伝えている。（言葉を発することで自分の気持ちや要求が伝わったことを実感している。）

図6 「子供の姿の例」の設定（一部抜粋）

○ 【実態把握の結果】

「子供の姿の例」と目の前の子供の日常の姿を照らし合わせ、子供がどの程度、その内容を習得しているかを判断し、結果を記号で記録する欄とした。記録に当たっては、「子供の姿の例」にある様子が十分に見られる場合には、その内容が身に付いていると判断し、「◎」と記録することとした。また、「子供の姿の例」にある姿が見られつつある場合には、その内容を身に付けつつあると判断し、「○」と記録することとした。そして、「子供の姿の例」にあるような姿がほとんど見られない場合には、まだその内容がほとんど身に付いていないと判断し、「△」と記録することとした。

実態把握の結果 身に付いている ◎ 身に付けつつある ○ ほとんど身に付いていない △

学部 学年	年度 初	年度 末	内容が身に付いた ときの指導の様子	年度 初	年度 末	内容が身に付いたと きの指導の様子	年度 初	年度 末	内容が身に付いた ときの指導の様子	年度 初	年度 末	内容が身に付いた ときの指導の様子	年度 初	年度 末	内容が身に付いた ときの指導の様子
小5	◎	◎		○	◎	「あー」という声を教師が具体的に「イレ」と言語化することで要求に合わせた言動が増えた。	△	△		△	△				
小6	◎	◎		◎	◎		△	○	「見て」の要求の際に教師が「み」と声掛けすると、それを模倣して「み」に聞こえる声を出すことができた。	△	△			△	
中1	◎	◎		◎	◎		○	○		△	△		△	△	
中2	◎	◎		◎	◎		○	◎	物語を読み、本人に絵を描かせるどそれを基に、内容を話せた。	△	○	教師が時系列で質問するとだんだんと自分から経験したことを話すようになる。	△	△	
中3	◎			◎			◎			○			△		

図7 「実態把握の記録」（中学部3年生の例）

○ 【指導内容の例】

各内容を授業で取り扱おうとする際、その内容を一人一人の子供に合わせた具体的な指導内容としていく必要がある。その際の参考となるように、具体的な指導内容の例として示した。



○ [指導につながる留意点]

各内容を取り扱う授業を構想する際、指導を行う上での留意点や学習活動を考えるときのヒントとなるような事柄について、新特別支援学校学習指導要領解説各教科等編を基に記述した。

○ [小学校との関連]

授業者が必要に応じて、関連する小学校国語科の内容を参考にできるよう、新小学校学習指導要領解説国語編（平成29年7月）の関連ページを示した。

(2) 「指導内容設定に生かす実態把握表（実態把握結果一覧）」の構成と役割

指導内容設定に生かす実態把握表(本表)を使用して行った実態把握の結果を一覧化したものが、次ページの図9の「指導内容設定に生かす実態把握表（実態把握結果一覧）」である。図8のように「指導内容設定に生かす実態把握表（本表）」で行った、一つ一つの実態把握の結果を表計算ソフト上で入力すると、「指導内容設定に生かす実態把握表（実態把握結果一覧）」とリンクして、その結果が記号と色で捉えられるようにしている。結果は内容ごとに記号で◎（身に付いている）、○（身に付けつつある）、△（ほとんど身に付いていない）で表示されると同時に、◎（身に付いている）は水色、○（身に付けつつある）は桃色、△（ほとんど身に付いていない）は黄色で示すようにした。こうすることで、実態把握をした子供が、国語科のどの学習を学んでいるのか、いないのかだけでなく、どの内容を取り扱うことが、子供にとって今学ぶのに適切なのかが分かるようにした。

具体的には、一覧の桃色部分（身に付けつつある）が、子供にとっては無理なく、内容の系統性からも今学ぶのに適切であると考えられ、その子供の指導内容の候補とすることが適当であると考えられる。また、水色（身に付いている）部分を指導内容とする際には、教師はできていることを取り扱うことを踏まえて、もっと上手にできるようになるといった、習熟を図る指導を考えることもできるようになると考えた。

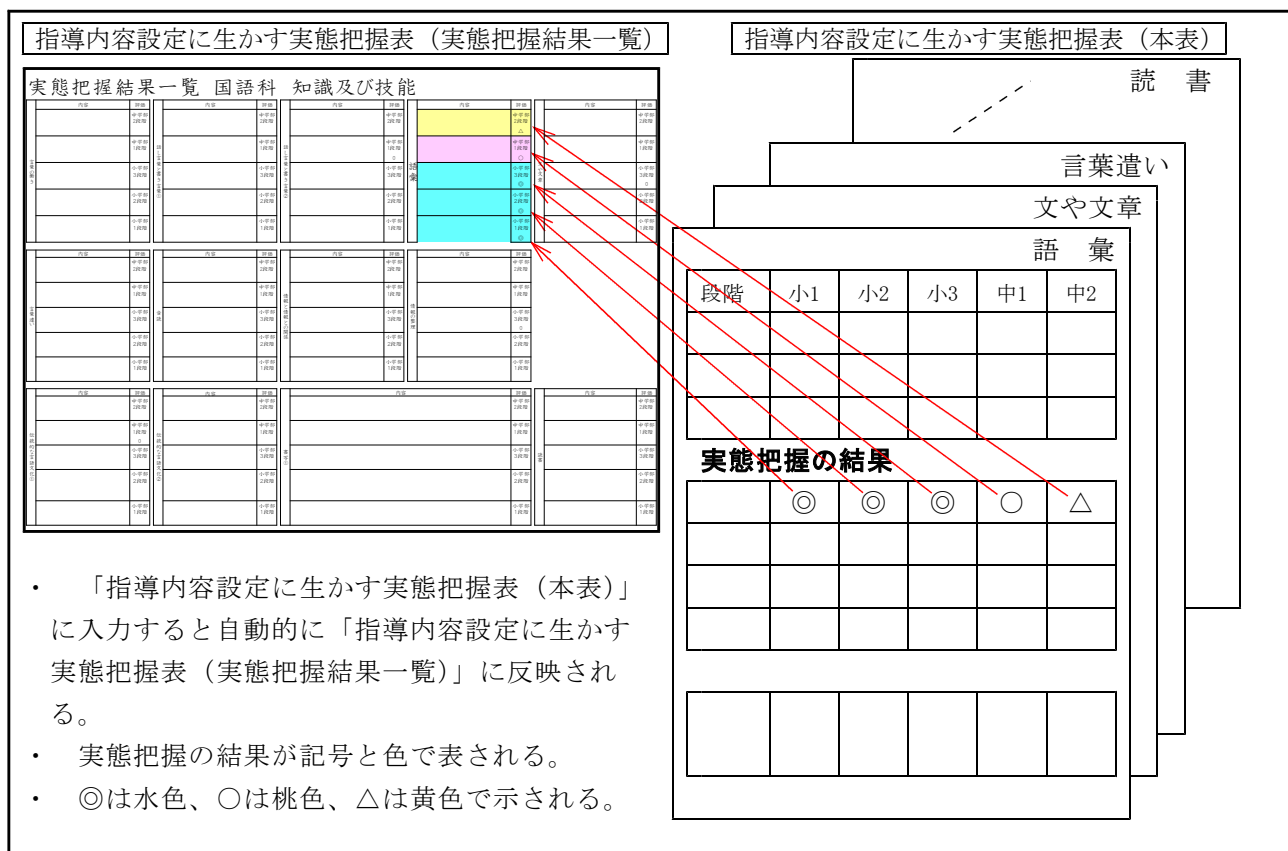


図8 実態把握結果一覧と本表の関連

# 実態把握結果一覧 国語科 知識・技能

内容	評価	内容	評価	内容	評価	内容	評価	内容	評価					
言葉の動き	(ア) 日常生活の中での周りの人とのやり取りを通して、言葉には、考えたことや思ったことを表す動きがあることに気付くこと。	中学部 2段階 0	話し言葉と書き言葉①	(イ) 発声や発音に気を付けたり、声の大きさを調節したりして話すこと。	中学部 2段階 △	話し言葉と書き言葉②	(ウ) 長音、拗音、促音、撥音などの表記や助詞の使い方を理解し、文や文章の中で使うこと。	中学部 2段階 △	言葉	(イ) 言葉のもつ音やリズムに触れたり、言葉が表す事物やイメージに触れたりすること。	中学部 2段階 △	文や文章	(オ) 修飾と被修飾との関係、指示する語句の役割について理解すること。	中学部 2段階 △
	(ア) 身近な大人や友達とのやり取りを通して、言葉には事物の内容を表す動きや経験したことを伝える動きがあることに気付くこと。	中学部 1段階 △		(イ) 発声や声の大きさに気を付けて話すこと。	中学部 1段階 ○		(ウ) 長音、拗音、促音、撥音、助詞の正しい読み方や書き方を知ること。	中学部 1段階 ○		(ウ) 身近な人との会話を通して、物の名前や動作など、いろいろな言葉の種類に触れること。	中学部 1段階 ○		(オ) 主語と述語の関係や接続する語句の役割を理解すること。	中学部 1段階 ○
	(ア) 身近な人との会話や読み聞かせを通して、言葉には物事の内容を表す動きがあることに気付くこと。	小学部 3段階 △		(イ) 姿勢や口形に気を付けて話すこと。	小学部 3段階 ○		(ウ) 日常生活でよく使う促音、長音などが含まれた語句、平仮名、片仮名、漢字の正しい読み方を知ること。	小学部 3段階 ○		(エ) 言葉には、意味による語句のまとまりがあることに気付くこと。	小学部 3段階 ◎		(オ) 文の中における主語と述語との関係や助詞の使い方により、意味が変わることを知る。	小学部 3段階 ◎
	(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。	小学部 2段階 ○		—	小学部 2段階 ○		(イ) 日常生活でよく使われている平仮名を読むこと。	小学部 2段階 ◎		(エ) 言葉には、意味による語句のまとまりがあることを理解するとともに、話し方によって意味が異なる語句があることに気付くこと。	小学部 2段階 ◎		—	小学部 2段階 —
(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。	小学部 1段階 ◎	—	小学部 1段階 —	—	小学部 1段階 —	—	小学部 1段階 —	(エ) 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、使える範囲を広げること。	小学部 1段階 ◎	—	小学部 1段階 —			
言葉遣い	(カ) 敬体と常体があることを理解し、その違いに注意しながら書くこと。	中学部 2段階 △	音読	(キ) 内容の大体を意識しながら音読すること。	中学部 2段階 △	情報と情報との関係	(ア) 考えとそれを支える理由など、情報と情報の関係について理解すること。	中学部 2段階 △	情報の整理	(イ) 必要な語や語句の書き留め方や、比べ方などの情報の整理の仕方を理解し使うこと。	中学部 2段階 △	—	—	小学部 1段階 —
	(カ) 普通の言葉との違いに気を付けて、丁寧な言葉を使うこと。	小学部 1段階 ○		(キ) 語のまとまりに気を付けて音読すること。	小学部 1段階 △		(ア) 事柄の順序など、情報と情報との関係について理解すること。	小学部 1段階 △		(ア) 物事の始めと終わりなど、情報と情報との関係について理解すること。	小学部 1段階 ○		—	小学部 1段階 —
	—	小学部 3段階 —		(カ) 正しい姿勢で音読すること。	小学部 3段階 ◎		(ア) 物事の始めと終わりなど、情報と情報との関係について理解すること。	小学部 3段階 ○		—	小学部 2段階 —		—	小学部 2段階 —
	—	小学部 2段階 —		—	小学部 2段階 —		—	小学部 2段階 —		—	小学部 1段階 —		—	小学部 1段階 —
—	小学部 1段階 —	—	小学部 1段階 —	—	小学部 1段階 —	—	小学部 1段階 —	—	小学部 1段階 —					
伝統的な言語文化①	(ア) 易しい文語調の短歌や俳句を音読したり暗唱したりするなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。	中学部 2段階 △	伝統的な言語文化②	(イ) 生活に身近なことわざなどを知り、使うことにより様々な表現に親しむこと。	中学部 2段階 △	書写①	(ウ) 書くことに関する次の事項を理解し使うこと。 ⑦ 点画の書き方や文字の形に注意しながら、筆順に従って丁寧に書くこと。 ⑧ 漢字や仮名の大きさ、配列に注意して書くこと。	中学部 2段階 △	書写②	(エ) 幅広く読書に親しみ、本にはいろいろな種類があることを知る。	中学部 2段階 △	読書	(エ) 読書に親しみ、簡単な物語や、自然や季節などの美しさを表した詩や紀行文などがあることを知る。	中学部 1段階 ○
	(ア) 自然や季節の言葉を取り入れた俳句などを聞いた作り作りして、言葉の響きやリズムに親しむこと。	小学部 1段階 △		(イ) 挨拶状などに書かれた語句や文を読み取り書いたり、季節に応じた表現があることを知る。	小学部 1段階 △		(ウ) 書くことに関する次の事項を理解し使うこと。 ⑦ 姿勢や筆記具の持ち方を正しく、文字の形に注意しながら、丁寧に書くこと。 ⑧ 点画相互の接し方や交わり方、長短や方向などに注意して文字を書くこと。	小学部 1段階 △		(エ) 読み聞かせなどに親しみ、いろいろな絵本や図鑑があることを知る。	小学部 3段階 ○			
	(ア) 昔話や神話・伝承などの読み聞かせを聞き、言葉の響きやリズムに親しむこと。	小学部 3段階 ○		(イ) 出来事や経験したことを伝え合う経験を通して、いろいろな語句や文の表現に触れること。	小学部 3段階 ○		(ウ) 書くことに関する次の事項を理解し使うこと。 ⑦ 目的に合った筆記具を選び、書くこと。 ⑧ 姿勢や筆記具の持ち方を正しく、平仮名や片仮名の文字の形に注意しながら丁寧に書くこと。	小学部 3段階 ○		(エ) 読み聞かせに親しんだり、文字を拾い読みしたりして、いろいろな絵本や図鑑に興味をもつこと。	小学部 2段階 ◎			
	(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。	小学部 2段階 ○		(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。	小学部 2段階 ◎		(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きときの正しい姿勢など、書写の基本を身に付けること。	小学部 2段階 ○		(エ) 読み聞かせに注目し、いろいろな絵本などに興味をもつこと。	小学部 1段階 ◎			
(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。	小学部 1段階 ◎	(イ) 遊びを通して、言葉のもつ楽しさに触れること。	小学部 1段階 ◎	(ウ) 書くことに関する次の事項を理解し使うこと。 ⑦ いろいろな筆記具に触れ、書くことを知る。 ⑧ 筆記具の持ち方や、正しい姿勢で書くことを知る。	小学部 1段階 ◎	—	小学部 1段階 —							

図9 「指導内容設定に生かす実態把握表（実態把握結果一覧）」（Aさん：中学部3年生の例）

#### 4 「指導内容設定に生かす実態把握表」の使い方

「指導内容設定に生かす実態把握表」は、国語科の指導計画の立案や授業構想を行う際に子供の学習の状況を把握し、具体的な指導内容を設定するためのツールである。小・中学部の児童生徒の国語科を担当する教師や担任が実態把握を行うことを想定し、図10に示すような手順で使用するとした。

##### I 実態把握の手順（「指導内容設定に生かす実態把握表（本表）」を利用）

###### 1 内容を確認する

各ページには「知識及び技能」の各事項ごとに、小学部1段階から中学部2段階の内容が示されている。小学部1段階から順に各内容を確認し、「内容」にある表記だけでは分かりにくいときは、下欄にある「内容の捉え」を読み、内容の理解を図る。

###### 2 「子供の姿の例」にあるような姿が、対象とする子供に見られるかを判断する

（各内容について、子供がどの程度身に付けているかを判断する）

「子供の姿の例」を確認し、実態把握を行おうとしている目の前の子供にそのような姿が見られるかを判断する。

太字が子供の姿の例であり、括弧内は実態把握の視点を示しているのので、合わせて判断を行う。

###### 3 記録する

子供の姿の例から判断した結果を「実態把握の結果」欄に次のような記号で記録する。

◎…「子供の姿の例」にあるような姿が十分に見られる→内容が身に付いていると判断

○…「子供の姿の例」にあるような姿が見られつつある→内容を身に付けつつあると判断

△…「子供の姿の例」にあるような姿は、見られない→内容がほとんど身に付いていないと判断

これが終了したら、同じことを次の段階（右隣の枠）についても行う。

実態把握の終了については、中学部の生徒は、小学部1段階から始めた場合には、△が2回続いたときとする。小学部の児童は小学部3段階までとする。また、中学部の生徒で初めて実態把握を行う場合は、小学部1段階の様子は既に見られないことも予想される。その場合はその生徒の実態に合わせて、例えば小学部3段階から実態把握を始めてその前の段階は◎とする。

###### 4 他の事項の実態把握をする

一つの事項について終了したら、他の事項（他のページ）についても、同様の手順で実態把握を行う。

※ この作業により、子供が各事項でどの段階にいるかが明らかになる。

###### 5 「実態把握結果一覧」により、国語科（知識及び技能）における実態を確認する

全ての事項についての実態把握が終了したら、表計算ソフトを利用し、各結果を入力すると「実態把握結果一覧」に反映されるので、国語科（知識及び技能）における実態の全体像を確認する。

#### 図10 「指導内容設定に生かす実態把握表」の使い方（実態把握の手順）

以上のような手順により実態把握を行った後は、次ページの図11に示すような手順により、具体的な指導内容を設定し、授業構想へとつなげていく。

## II 実態把握から具体的な指導内容の設定・授業構想までの手順

- 1 取り扱う内容の候補を見つける（学習状況を把握し、取り扱う内容を絞っていく）  
「実態把握結果一覧」を参照し、「◎」が続いた後の最初の「○」や「△」が付いた内容その子供の指導内容の候補とする。これは、その子供の発達段階に適した内容と考えられるからである。  
※「◎」とした内容を候補とする際には、習熟や定着を図ることをねらうなど、指導の目的を明確にしておくことが大切となる。
- 2 具体的な指導内容を設定する（「指導内容の例」を参照する）  
取り扱う内容の候補が決まったら、その中のいくつかを組み合わせ、具体的な指導内容を設定する。このとき「指導内容設定に生かす実態把握表（本表）」にある「指導内容の例」を参考に、個々の児童生徒に合わせた具体的な指導内容を設定していく。
- 3 授業構想をする際の配慮事項を確認する（「指導につながる留意点」を参照する）  
具体的な指導内容を設定し、授業構想をする際には、「指導につながる留意点」の欄を参考にし、指導上の留意点を確認する。

図11 実態把握から具体的な指導内容の設定・授業構想までの手順

具体的な指導内容の設定・授業構想までの実際（例）を図12に示す。

運動会に参加してくれた地域の方にお礼の手紙を書く学習（児童Bさん、Cさん、Dさん）を構想する際、教師はBさんの実態把握の結果から、Bさんには、「文や文章」の事項において、「主語と述語の関係や接続する語句の役割を理解すること」が指導内容の候補となっていることを確認した。同様に、Cさんの実態から、Cさんには、「言葉遣い」の事項において、「常体と敬体があることを理解して、その違いに注意しながら書くこと」が指導内容の候補となっていることを確認した。次に、この授業では、どのようなことを具体的な指導内容としていけばよいのかを考え、Bさんの具体的な指導内容の一つを「主語と述語を正しく対応させて、伝えたいことを文にする」とし、実際の学習では文を書く前に、誰がしたことなのか、主語が明確になるように、人物の写真を手掛かりにできるようにした。同様に、Cさんの具体的な指導内容の一つを「手紙を読んでもらう相手を意識して、丁寧な言葉で文を書くこと」とし、「うれしかった」などと書いた際には、目の前に地域の人がいたら、どんな風に書き直せるのかを考えさせることを大切にする事とした。Dさんについても、同様の手順で具体的な指導内容を設定し、授業構想をすることとした。

図12 実態把握から具体的な指導内容の設定・授業構想までの実際（例）

## IV 研究の結果と考察

### 1 研究の結果

(1) 指導内容設定に生かす実態把握表の試作版が完成した段階で、知的障害特別支援学校での指導経験が豊富な教師2名に、現在若しくは昨年度に、国語科の指導を担当した子供を対象に、本実態把握表を使った実態把握を依頼した。実態把握の終了後、感想を聞き、図13のような意見を得た。

- 実態把握を行う際に、「内容」「内容の捉え」「子供の姿の例」を読むことで、改めて各内容が何を教えることなのかを確認することができた。
- 知識及び技能に係る全ての内容について実態把握を行うのに要した時間は30分程度であった。膨大な時間をかけずに行えるので、実用的であると感じた。
- 「実態把握結果一覧」を用いると、次にどのような内容を候補とすることが適切なのかが分かりやすくなり、授業に自信がもてそうである。
- 個別の指導計画を立てる際にも有効であると感じた。
- 「実態把握結果一覧」は、記号だけでなく、「◎は青、○は黄、△は赤」のように着色されていたら、子供の学習状況が分かりやすくなるのではないかと感じた。
- 専門的な検査と違い、標準化が課題となるのではないかと感じた。特に「子供の姿の例」を基に実態把握をするときには教師の経験や専門性により、判断に差がでるのではないかと感じた。

図13 「指導内容設定に生かす実態把握表」試作版の検証結果

以上のような意見を基に、次のような改善を行った。

- 実態把握の結果を◎（身に付けている）、○（身に付けつつある）、△（ほとんど身に付けていない）の記号のみで示していた「実態把握結果一覧」を、表計算ソフトの機能を使い、◎は水色、○は桃色、△は黄色で塗りつぶして一覧化できるようにした。こうすることで、どの内容がどの程度、身に付いているのかや、どの内容が身に付きつつあるのかを一目で確認できるようになり、実態把握の全容を捉えやすくなった。なお、実態把握をしていない段階は塗りつぶさないこととした。
- 「子供の姿の例」に記載された姿で、表記が分かりにくい、内容と結び付けて考えにくいと指摘があった記述について、適切なものとなるように検討を行い、表記の改善を図った。
- (2) 改善を図った後、前回とは異なる協力校5名の教師を対象に、本実態把握表の検証を依頼し、同様にアンケートと感想の聞き取りを行い、図14のような意見を得た。

#### アンケート

- 子供が見せる日常生活の姿から実態把握を行うことができ、実態把握のために特別な時間を設けたり、器具などを使ったりすることがなく、実用的である。(5人/5人)
- 学習指導要領に沿って実態把握を行っているので、どの内容を取り扱おうと発達段階に応じた段階的な指導になるのかが分かりやすく、根拠をもって指導を行ったり、目標を定めたりすることができそうである。(4人/5人)
- 実態把握結果一覧が色分けして示されているので、一目で各内容の定着度が分かりやすく、どんなことが身に付いていて、どんなことが苦手なのか、その子の全体像をつかむことができた。(5人/5人)
- 実態把握から段階を捉えた後に「指導内容の例」「指導につながる留意点」を読むことで、授業を行う際に、どんな教材を使うとよいのかを考える際のヒントとなると感じた。(4人/5人)

#### 感想

- 「実態把握の結果」について、結果の記録が小学部低学年と高学年、高学年と中学部の切れ目がないので、学びの記録を残す上で、引き継ぎ資料としても有効であると感じた。
- 実態把握結果一覧を保護者に提示することで個別の指導計画の説明がしやすくなると感じた。
- どんな内容と組み合わせて指導すると効果的なのか、関連性が分かるとさらに使いやすいと感じた。

図14 「指導内容設定に生かす実態把握表」の検証の結果

## 2 考察

「指導内容設定に生かす実態把握表」の検証結果から、以下のような有効性を確認できた。

- 検証を行った教師の全てが、「指導内容設定に生かす実態把握表」を使うことで一人一人の具体的な指導内容を設定することができると感じており、また、実態把握に関する所要時間も30分程度で行えるものとなっていたことから、学校現場でより使いやすい実態把握のツールとなる可能性があること。
- 多くの教師から「内容の捉え」と「子どもの姿の例」の両方を読むことで、国語科の学習指導要領の内容の理解が明確になったとの意見があり、「指導内容設定に生かす実態把握表」が目指していた、内容の確かな理解を得るツールとなり得ていたこと。

## V 研究のまとめ

### 1 成果

- 「指導内容設定に生かす実態把握表」に、「内容の捉え」と「子どもの姿の例」を位置付けることで、実態把握を行う教師が新学習指導要領の内容の理解を確かなものとしてことができ、適切な実態把握を行えるようになった。
  - 「実態把握の結果」と「実態把握結果一覧」を活用することで、子供の学びの全体像をつかめるようになり、子供の次の学びの方向性を定めることができるようになった。
- 以上のような成果から、「指導内容設定に生かす実態把握表」を使い、実態把握を行うことで、一人一人に合った具体的な指導内容の設定につなげることができるようになった。

## 2 課題

- 限られた期間の研究であり、今回は国語科の知識及び技能に関する実態把握の研究となった。実際の授業を構想するに当たっては、思考力・判断力・表現力等に関する実態把握の方法も示されなければならない。
- 「子供の姿の例」は、あくまでも一例を表したものであることから、実際には目の前の子供にその通りの姿が見られないことも考えられる。また「子供の姿の例」を読むことで新学習指導要領の内容を理解しやすくすることも大切である。この二点から特に「子供の姿の例」については今後も改善を重ねていくことが必要であると考ええる。

## VI 提言

知的障害特別支援学校における教科指導の充実を図るためには、何よりも子供の実態把握を起点に、一人一人に適した具体的な指導内容を設定することが必要となる。そのためにも、教師が新学習指導要領にある各内容の理解を確かなものとし、適切な実態把握が行えるようになることを大切にしていける必要がある。

### 〈参考文献〉

- ・ 文部科学省 特別支援学校 幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領(2017)
- ・ 文部科学省 特別支援学校学習指導要領・学習指導要領解説 各教科等編 (小学部・中学部) (2018)
- ・ 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 幼稚園教育要領解説(2018)
- ・ 文部科学省 『こくご☆ こくご☆☆ こくご☆☆☆ こくご☆☆☆☆』慶應義塾大学出版(2002)
- ・ 中央教育審議会教育課程部会特別支援教育部会 (2016)
- ・ 国立特別支援教育総合研究所 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究 (2012)
- ・ 筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校 『知的障害を併せ有する肢体不自由児の教科指導の研究』筑波大学附属桐ヶ丘特別支援学校研究紀要第50巻(2014)
- ・ 渡邊 健治 『知的障害教育における 生きる力と学力形成のための教科指導』ジアース教育新社(2017)
- ・ 渡邊 健治 『知的障害教育における学力問題』ジアース教育新社(2014)
- ・ 宮崎 英憲 『学習指導要領改訂のポイント』明治図書(2017)
- ・ 石塚 謙二 『知的障害教育における学習評価の方法と実際』ジアース教育新社(2011)
- ・ 武富 博文 『知的障害教育におけるアクティブラーニング』東洋館出版社(2017)
- ・ 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)
- ・ 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
- ・ 横澤 美保 関野 大輔 神奈川県立総合教育センター研究集録36 「的確な実態把握に基づく指導・支援の在り方に関する研究 (中間報告) -学校でのアセスメントの効果的な活用方法の検討を通して-

### 〈担当指導主事〉

城田 謙司 関根 一美