

特別支援教育

知的障がい教育における 教育課程の適切な実施に関する研究 (小学校特別支援学級)

-学びの連続性を踏まえた単元構成・授業づくりを通して-

【研究の概要】

小学校学習指導要領(平成29年告示)総則及び解説において、特別な配慮を必要とする児童への指導についてより詳細に明記された。また、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(平成29年4月告示)においては、各教科等が小学校及び中学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性を意識して整理されている。本研究では、小学校知的障がい特別支援学級において、特別支援学校との学びの連続性を踏まえた単元構成と授業実践を行い、知的障がい教育における教育課程の適切な実施に役立てる。

キーワード：学習指導要領 特別の教育課程 連続性 教科別の指導 知的障がい特別支援学級

令和2年2月14日
岩手県立総合教育センター
長期研修生
所属校 盛岡市立向中野小学校
藤井未央

目 次

I	研究主題	1
II	主題設定の理由	1
III	研究の目的	1
IV	研究の目標	2
V	研究の見通し	2
VI	研究の構想	2
1	知的障がい教育における教育課程の適切な実施に関する研究についての基本的な考え方	2
(1)	特別支援学級における特別の教育課程	2
(2)	特別支援教育における「学びの連続性」	4
(3)	特別支援学級の現状と課題	6
(4)	本研究における「教育課程の適切な実施」の捉えについて	9
2	知的障がい教育における教育課程の適切な実施のための手立て	9
(1)	教育課程の種類	10
(2)	系統表と指導内容一覧表の作成	13
(3)	特別支援学級「授業づくり活用パック」	14
(4)	国語科を例とした単元構成と授業実践	18
3	検証計画	19
4	ガイドブックの作成	19
(1)	作成のねらい	19
(2)	内容と構成	19
5	研究構想図	20
VII	授業実践	21
1	授業実践計画	21
2	授業実践の実際	21
(1)	9月の実践の概要	21
(2)	10月の実践の概要	28
VIII	実践結果の分析・考察	36
1	アンケート結果	36
2	分析と考察	36
IX	研究のまとめ	38
1	全体考察	38
2	研究の成果	39
3	今後の課題	39
X	引用文献及び参考文献	40

I 研究主題

知的障がい教育における教育課程の適切な実施に関する研究（小学校特別支援学級）

－学びの連続性を踏まえた単元構成・授業づくりを通して－

II 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成 29 年告示）総則及び解説においては、特別な配慮を必要とする児童への指導についてより詳細に明記されるようになるとともに、教育課程編成の手順や各教科の目標設定に至る手続きの例もより細やかに示されたことから、個に応じた教育課程の実施が一層必要とされていることが分かる。また、特別支援学校学習指導要領解説（平成 29 年）においても、初等中等教育全体の改善・充実の方向性と同一であることが示されるとともに、各教科等の改訂の要点では、小学校及び中学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性をより重視したことが示された。従って、特別支援学校学習指導要領等を参考にして教育課程を編成することができる（特別の教育課程）知的障がい特別支援学級においては、一人一人の教育的ニーズを把握し、特別支援学校（知的障がい）における教育課程に関する知識・理解を深め、それを実際の授業で具現化する専門性が求められている。

しかし、これまでの小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領の目標や内容の記述の仕方に違いがあり、連続性や関連性が分かりにくかった。また、小学校知的障がい特別支援学級の担任の実態として経験年数が 1 年の割合は 19.4%、3 年未満の割合が全体の約半数を占めていることから、専門性の養成が難しい現状にある⁽¹⁾。さらに、担任の課題として「集団での授業をすべての児童のニーズに合うように展開すること」が最も多く挙げられている実態もある⁽²⁾。これらのことから、特別支援学級担任が、教育課程編成に関しての十分な知識や経験を必ずしも有しているという状況ではなく、特別支援学校学習指導要領のどの部分をどのように参考にするかを判断することは、大変困難であることが推測される⁽³⁾。従って、在籍児童の障がいの程度や学年等が多様な知的障がい特別支援学級において教育課程をどのように編成し、児童の教育的ニーズに合った単元・授業をどのように展開していくかが大きな課題となっている。

これらの課題を解決していくためには、小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領の各教科の目標と内容の連続性と関連性を整理し、知的障がい特別支援学級の教育課程の類型を示すことが必要であり、一人一人の目標を明確にし、学びの連続性を取り入れた教育課程を編成していく必要がある。

そこで、本研究では、小学校知的障がい特別支援学級において、個別の指導計画を基に一人一人の教育的ニーズを明らかにし、学びの連続性を取り入れた単元構成と授業実践を評価と改善につなげることにより、小学校知的障がい特別支援学級における教育課程の適切な実施を目指す。

III 研究の目的

知的障がい特別支援学級において、学びの連続性を踏まえた授業づくりを通して、知的障がい教育における教育課程の適切な実施に資する。

(1) 全国特別支援学級設置学校長協会調査報告書（2019）知的障害特別支援学級の実態調査

(2) 国立特別支援教育総合研究所（2015）知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査

(3) 国立特別支援教育総合研究所（2014）. 平成24～25年度専門研究A「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」研究成果報告書

IV 研究の目標

知的障がい特別支援学級において、教科等における教育的ニーズを明らかにし、単元構成と授業実践、評価と改善につなげることにより、特別の教育課程を取り入れた教育課程の適切な実施の一例を示す。

V 研究の見通し

知的障がい者である児童のための各教科等の目標や内容を系統表にまとめる。また、系統表を基に、指導内容を段階・学年順に整理する。小学校知的障がい特別支援学級において、その系統表や指導内容一覧を活用し、児童の実態把握と、国語科を柱にした単元構成と授業実践を行う。研究成果物として、系統表や指導内容一覧表と、これらを活用した授業づくりについて解説したガイドブックを作成し、教育課程の適切な実施の一助とする。

VI 研究の構想

1 知的障がい教育における教育課程の適切な実施に関する研究についての基本的な考え方

(1) 特別支援学級における特別の教育課程

特別支援学級の教育課程編成について、学習指導要領解説総則編で以下のように示されている。

特別支援学級は、学校教育法第81条第2項の規定による知的障害者、肢体不自由者、身体虚弱者、弱視者、難聴者、その他障害のある者で、特別支援学級において教育を行うことが適当なものである児童を対象とする学級であるとともに、小学校の学級の一つであり、学校教育法に定める小学校の目的及び目標を達成するものでなければならない。

しかし、対象となる児童の障害の種類や程度等によっては、障害のない児童に対する教育課程をそのまま適用することが必ずしも適当でない場合があることから、学校教育法施行規則第138条により、特別の教育課程によることができると規定されている。特別の教育課程について、学習指導要領総則第1章第4の2の(1)のイで、以下のように示されている。

イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。
(ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。
(イ) 児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。

各教科									特別の教科道徳	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動
国語	社会	算数	理科	生活	図画工作	家庭	体育	外国語				

※社会、理科は3年生から。生活は1・2年生。家庭、外国語は5・6年生。

外国語活動は3・4年生。総合的な学習の時間は3年生から。

【図1】教育課程の構造図（小学校）

（文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会特別支援教育部会，2016の図を一部改編）

小学校の教育課程の内容は、各教科、特別の教科道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動である【図1】。一方、特別支援学校（知的障がい）の教育課程の内容は、各教科、特別の教科道徳、特別活動、自立活動であり【図2】、指導の形態として各教科等を合わせた指導を行うことができる【図3】。各教科等を合わせた指導は、知的障がい者である児童において、学校での生活を基盤として、学習や生活の流れに即して学んでいくことが効果的であることから行われている。学校教育法施行規則第130条第2項に、以下のように示されている。

知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳科、外国語活動、特別活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

指導の形態とは、教育課程の内容を指導するために再編成したものである。知的障がいのある児童の学習上の特性として、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しいことや、成功経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挙げられる。また、抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるような指導が効果的である。また、教材・教具や補助用具など学習環境の効果的な設定も必要とされる。このような特性を踏まえ、児童の実態等に即した指導内容を選択・組織する教育的対応が重要であり、教育課程を編成している。

教育課程の基本的内容	各教科						特別の教科道徳	外国語活動	特別活動	自立活動
	生活	国語	算数	音楽	図画工作	体育				

※外国語活動は実態に応じて3年生から取り入れてもよい。

【図2】教育課程の構造図（特別支援学校（知的障がい））
（文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会特別支援教育部会，2016の図を一部改編）

指導の形態	各教科						特別の教科道徳	外国語活動	特別活動	自立活動	各教科等を合わせた指導			
	生活	国語	算数	音楽	図画工作	体育					日常生活の指導	遊びの指導	生活単元学習	作業学習

※外国語活動は実態に応じて3年生から取り入れてもよい。

【図3】指導の形態の構造図（特別支援学校（知的障がい））
（文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会特別支援教育部会，2016の図を参考に作成）

特別支援学校（知的障がい）の教育課程を取り入れた、知的障がい特別支援学級の教育課程の例を次頁に示す【図4】。児童の実態から、理科、社会、家庭、外国語（外国語活動）は、各教科等を合わせた指導の中で行い、自立活動を取り入れ教育課程全般で取り扱う例である。

このように、知的障がい特別支援学級の教育課程は、小学校の教育課程に特別支援学校の教育課程を取り入れたものであり、双方の教育課程を理解する必要がある。

各教科						特別の教科道徳	特別活動	総合的な学習の時間	自立活動	各教科等を合わせた指導	
国語	算数	生活	音楽	図画工作	体育					日常生活の指導	生活単元学習

【図4】 小学校知的障がい特別支援学級の指導の形態の例
(文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会特別支援教育部会, 2016 の図を参考に作成)

また、今回の改訂では、自立活動を取り入れる際の手順の一例や、児童の実態に応じた各教科の目標を設定するための手続きの例も示されている【表1】。

【表1】 小学校学習指導要領解説総則編 第4節2 特別な配慮を必要とする児童への指導

手順の一例	
a	個々の児童の実態を的確に把握する。
b	実態把握に基づいて得られた指導すべき課題や課題相互の関連を整理する。
c	個々の実態に即した指導目標を設定する。
d	特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章第2の内容から、個々の児童の指導目標を達成させるために必要な項目を選定する。
e	選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。

各教科の目標設定に至る手続きの例	
a	小学校学習指導要領の第2章各教科に示されている目標及び内容について、次の手順で児童の習得状況や既習事項を確認する。 ・当該学年の各教科の目標及び内容について ・当該学年より前の各学年の各教科の目標及び内容について
b	aの学習が困難又は不可能な場合、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第2章第2款第1に示されている知的障害者である児童を教育する特別支援学校小学部の各教科の目標及び内容についての取り扱いを検討する。
c	児童の習得状況や既習事項を踏まえ、小学校卒業までに育成を目指す資質・能力を検討し、在学期間に提供すべき教育内容を十分見極める。
d	各教科の目標及び内容の系統性を踏まえ、教育課程を編成する。

これらの例からも分かるように、特別の教育課程を編成するに当たっては、特別支援学校の学習指導要領の目標や内容を理解した上で取り入れなければならないと言える。

(2) 特別支援教育における「学びの連続性」

今回の学習指導要領改訂において、小学校学習指導要領では、特別な配慮を必要とする児童の指導について詳細に明記されるようになった。また、特別支援学校学習指導要領では、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、各教科等の目標や内容を構造的に示している。その際、小学校及び中学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性を整理している。さらに、児童の実態に応じて小学校学習指導要領等における各教科等の目標や内容の一部を取り入れることができるように規定した。このように、小学校と特別支援学校は独立したものではなく、互いに重なる部分が見られる。「学びの連続性」とは、通常学級、特別支援学級、通級指導教室、特別支援学校といったその時点での教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様な学びの場を準備するだけでなく、それぞれの場における目標や指導内容に着目し、学校種の枠を越えてニーズに応じた十分な教育を目指すものと捉える。

ア 小学校学習指導要領改訂

中央教育審議会答申（平成 28 年）において、学習指導要領改訂に当たっての方向性が示された。特別支援教育については、「特別支援学級、特別支援学校において、子供たちの十分な学びを確保し、一人一人の子供の障がいの状態や発達の段階に応じた指導や支援を一層充実させていく必要がある」「教育課程の連続性を十分に考慮し、子供の障がいの状態や発達の段階に応じた組織的・継続的な指導や支援を可能としていくことが必要である」としている。そのために、特別支援教育に関する教育課程の枠組みを、全ての教職員が理解できるよう、学習指導要領の総則において基本的な考え方を示していくことも求められている。これらを受けて、小学校学習指導要領総則（平成 29 年告示）では、特別な配慮を必要とする児童への指導について詳細に明記されるようになった。比較したものを【表 2】に示す。

【表 2】「特別な配慮を必要とする児童への指導の内容」新旧対照表

改訂（平成 29 年告示）	現行（平成 20 年告示・道徳改訂反映後）
<p>第 4 児童の発達の支援</p> <p>2 特別な配慮を必要とする児童への指導</p> <p>(1) 障害のある児童などへの指導</p> <p>ア 障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。</p> <p>イ 特別支援学級において実施する特別の教育課程については、次のとおり編成するものとする。</p> <p>(ア) 障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領に示す自立活動を取り入れること。</p> <p>(イ) 児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の目標や内容に替えたり、各教科を知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。</p> <p>ウ 障害のある児童に対して、通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第 7 章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとする。その際、効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする。</p> <p>エ 障害のある児童などについては、家庭、地域及び医療や福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成し活用することに努めるとともに、各教科等の指導に当たって、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し、活用することに努めるものとする。特に、特別支援学級に在籍する児童</p>	<p>第 4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項</p> <p>(7) 障害のある児童などについては、特別支援学校等の助言又は援助を活用しつつ、例えば指導についての計画又は家庭や医療、福祉等の業務を行う関係機関と連携した支援のための計画を個別に作成することなどにより、個々の児童の障害の状態等に応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。特に、特別支援学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。</p>

や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。	
--	--

現行の学習指導要領では、「総則第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の中で、障害のある児童などについて示されているが、新学習指導要領においては、「第4児童の発達の支援」として項が起こされ、障害のある児童についてア～エまで示されている。その中には、教育課程の編成についての内容もあり、実態に応じて支援学校の教育課程を取り入れていく必要があることも明記されている。

イ 特別支援学校学習指導要領改訂

特別支援学校学習指導要領における改訂に係る基本的な考え方は、前出の幼稚園教育要領、小学校及び中学校学習指導要領の初等中等教育全体の改善・充実の方向性と共通している。それに加えて、「障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園、小・中・高等学校の教育課程との連続性を重視」することも示されている。小学校等の学習指導要領等の改訂における、各学校段階の全ての教科等において育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、各教科等の目標や内容が整理されたことを踏まえ、知的障害者である児童生徒のための各教科の目標や内容について小学校等の各教科の目標や内容の連続性・関連性を整理することによって連続性を確保するとされている。つまり、特別支援学校（知的障がい）の各教科の目標及び内容について、小学校等の各教科と同じ視点や手続きで見直し、さらに特別支援学校（知的障害）と小学校等の双方の各教科の目標及び内容を照らし合わせて、その系統性と関連性が整理された。例えば国語科の目標を比べたものが【表3】であり、小学校の目標をさらに細やかに示したものが特別支援学校の目標であることが分かる。他教科等においても同様であり、これが、小学校等と特別支援学校の「学びの連続性」を確保していると考えられる。

【表3】国語科の目標の比較

	特別支援学校学習指導要領（小学部）	小学校学習指導要領
目標	言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で <u>理解し表現する</u> 資質・能力を次のとおり育成することを目指す。	言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で <u>正確に理解し適切に表現する</u> 資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
知識及び技能	日常生活に必要な国語について、その特質を理解し <u>使う</u> ことができるようにする。	日常生活に必要な国語について、その特質を理解し <u>適切に使う</u> ことができるようにする。
思考力 判断力 表現力等	日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を <u>身に付け</u> 、思考力や想像力を養う。	日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を <u>高め</u> 、思考力や想像力を養う。
学びに向かう力、 人間性等	<u>言葉で伝え合うよさを感じる</u> とともに、言語感覚を養い、 <u>国語を大切に</u> してその能力の向上を図る態度を養う。	<u>言葉がもつよさを認識する</u> とともに、言語感覚を養い、 <u>国語の大切さを自覚し、国語を尊重して</u> その能力の向上を図る態度を養う。

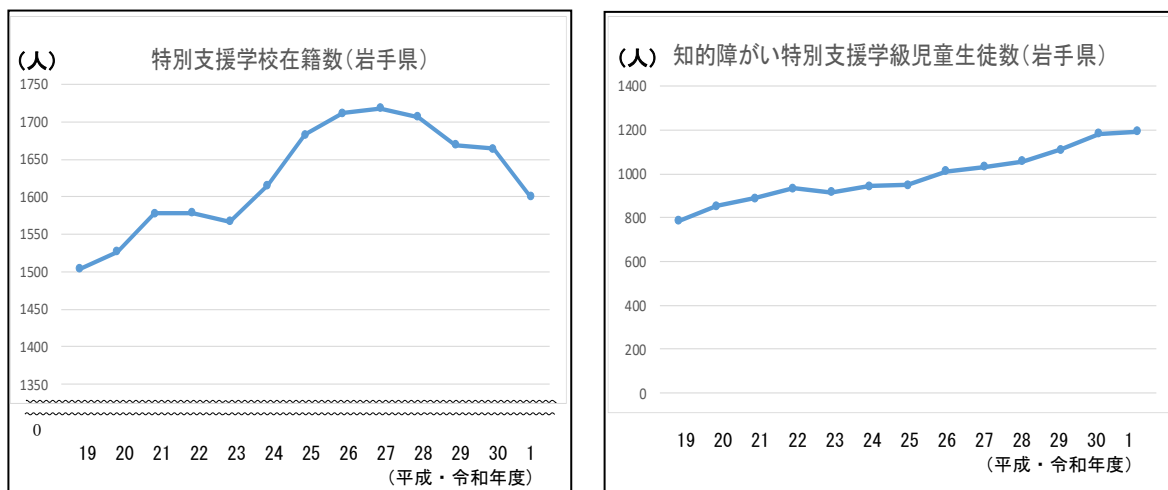
※太字及び下線は、筆者によるもの

(3) 特別支援学級の現状と課題

ア 学級数、児童数の推移

近年続く少子化により、全国的に義務教育段階の児童生徒数は減少傾向にある。一方で、特別支援学校(知的障がい)児童生徒数は10年前に比べると約1.4倍、知的障がい特別支援学級

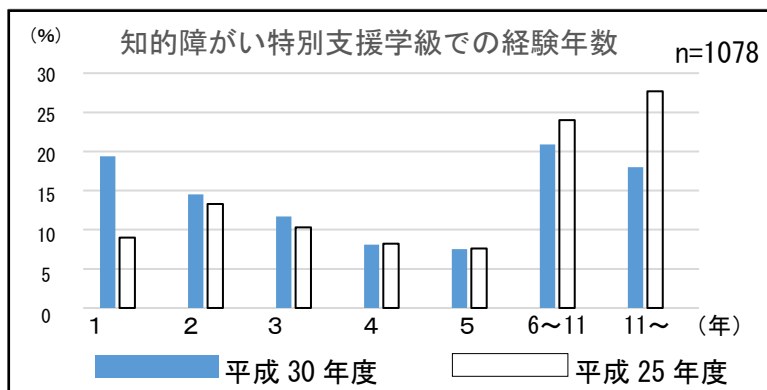
の児童生徒数は10年前に比べると約1.7倍となっており、増加の傾向にある。この増加の傾向は岩手県でも同様であり、特別支援学校（知的障がい）児童生徒数は約1.1倍、知的障がい特別支援学級の児童生徒数は約1.4倍となっている【図5】。また、発達障害（LD・ADHD・高機能自閉症）の可能性のある児童生徒数は小学校及び中学校の通常の学級に約6.5%在籍するといわれており、特別な配慮が必要な児童生徒の数は確実に増えていると言える。児童生徒数の増加から、個のニーズに合わせた特別支援教育の専門的な支援が必要とされていることが考えられる。さらに、特別支援学校と特別支援学級及び通常学級の学びの連続性の確保が強く求められると考える。



【図5】在籍児童生徒数の推移（岩手県教育委員会学校一覧 平成19年度～30年度・令和元年度）

イ 特別支援学級担任の専門性

特別支援学級や在籍児童数の増加に伴い特別支援教育の必要性が高まる中、特別支援学級担任が抱える課題も明らかになってきている。知的障がい特別支援学級担任の経験年数について全国特別支援学級設置学校長協会が、知的障がい特別支援学級での担任経験について調査している（平成31年度）。これによると、経験年数が6年以上11年未満が20.9%と最も多い反面、経験年数が1年の割合が19.4%と高い割合を占めている。平成25年度と比較すると、経験年数が1年目の教員の割合が9.9ポイントと最も増加しており、経験年数11年以上の教員の割合が10.2ポイントと最も減少している【図6】。これらのことから、特別支援学級での経験が豊富なベテラン教員が退職等により減少し、経験が少ない教員が増加していることが推測される。



【図6】経験年数の割合

知的障がい特別支援学級在籍児童は、学年や障害の程度が様々である。国立特別支援教育総合研究所が行った全国調査（平成 30 年）によると、在籍児童の IQ は 50～75 程度の割合が最も高く、支援のレベルは、日常生活や学習活動に、適宜、個別の支援を必要とする程度が最も多かった。また、IQ の数値や支援のレベルが同等であっても、知的障がいと何らかの障害を併せ有する児童も多く、在籍数は少なくとも実態は幅広いと考えられる。このような中で、学級担任が指導上抱える困難として「児童生徒に合わせた教材・教具の用意」「特別支援学校学習指導要領にある知的障害教育の教科や自立活動の指導」などが挙げられ、最も多かった回答は「集団での授業を全ての児童生徒のニーズに合うように展開すること」であった。特別支援学級での担任経験が少なく、専門的な知識に乏しい中で幅広い児童の実態にどのように応えていくか大きな課題である。

ウ 特別の教育課程編成

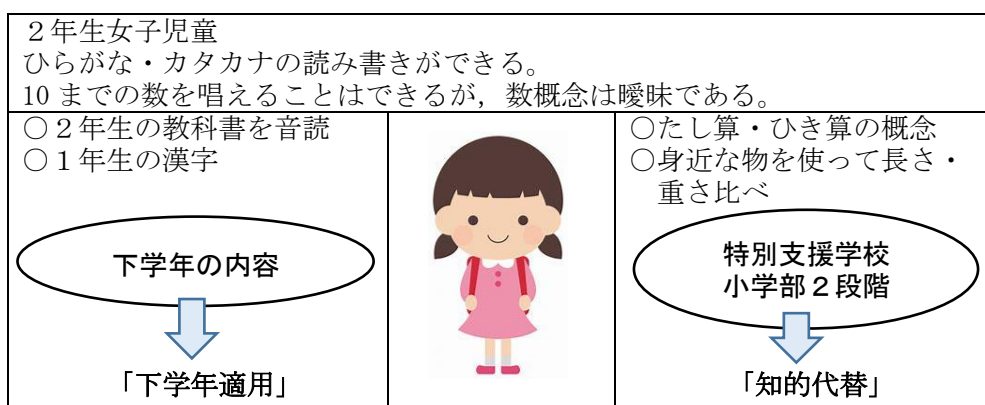
特別支援学級の教育課程の編成に係る事項について、これまでの学習指導要領では「解説」で示されていたが、今回の改訂では本文で示されるようになった。その一つは、教科指導において、児童の障害の状態等を踏まえ、対象児童の目標及び内容を、当該学年のものでなく、下学年の目標や内容に替える「下学年適用」の教育課程の編成や、各教科を特別支援学校（知的障害）の各教科に替える「知的代替」の教育課程の編成である。さらに、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の自立活動を加える「小学校各教科と自立活動」の教育課程の編成である。特別支援学級も小学校の中の学級の一つであり、小学校の教育課程と同じであることを理解した上で、障害の特性から必ずしも通常学級と同じ教育課程が適切でないことがあるため、特別の教育課程を編成することが認められている。【図 7】は知的代替の教育課程の例、【図 8】は下学年適用の例である。

	各教科						特別の教科 道徳	特別活動	自立活動	各教科等を 合わせた指導	合計
	国語	算数	生活	音楽	図工	体育				生活 単元 学習	
2年生											
標準時数	315	175	105	70	70	105	35	35			910
女子児童	315	175	65	30	30	105	35	35	0	120	910

【図 7】知的代替の例

（文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会特別支援教育部会，2016 の図を参考に筆者作成）

上記の例では、生活科・音楽科・図画工作科の時数を減らして生活単元学習の時数に当てている。ただし、生活科や音楽科，図画工作科の学習内容をそのまま盛り込むわけではない。自立的な生活に必要な事柄を実際的・総合的に学習し，児童の生活上の目標を達成したり課題を解決したりしていくことを通して，結果として教科や領域で育成したい力を身に付けるというものである。よって，生活単元学習の時間は，生活単元学習の目標のもとで行われ，評価も生活単元学習の評価規準で行われる。また，自立活動は，教育活動全体を通して行うため，時数は 0 になっている。



【図8】下学年適用の例

このように、知的障がい特別支援学級では、児童の実態に合わせて、特別な教育課程を編成することができるが、実際に誰が作成しどのように活用していくかは、日常生活や授業を左右するものである。そして、特別の教育課程とは言え、学校全体の教育課程に含まれるため、その編成主体は通常の教育課程同様、原則的に教職員全員であり、編成のプロセスにおいて教職員の間で現状や実践結果などの情報交換や共有がなされるべきものと言える。しかし、秋田大学教育文化学部教育実践研究（2017）によると、編成主体で最も多い回答は、特別支援学級の担任であり、教育課程に関する組織・運営面において特別支援学級担当教員が課題とすることは、特別支援学級の担任同士の協議の場がないこと、編成の際、校内で特別支援学級以外の教員と協議ができないことなどが挙げられている。これらのことから、全員参加からはほど遠く、周囲から協力が得られがたい状態で編成を行っているといえる。特別支援学級の教育課程も、教職員の間で共有されるべきであると考えられる。

知的障がい特別支援学級において、「知的代替」や「下学年適用」を取り入れることができるとされていても、特別支援学級向けに作成された学習指導要領や教科書は存在せず、指導の目標や内容の選択・決定は教員の裁量に任されている。そのため、経験や専門性が乏しい教員にとって、選択・決定は負担が生じ前年度踏襲に陥るといえる課題もある。

(4) 本研究における「教育課程の適切な実施」の捉えについて

知的障がい教育における教育課程の適切な実施とは、児童の実態に応じた目標や内容、手立てが明確な授業が実施されることと捉える。教育課程の適切な実施により、学習評価を受けて授業の改善を図ることで教育的ニーズに応え、児童の目標達成につながるものと考えられる。

知的障がい特別支援学級においては、児童の実態に応じて小学校と特別支援学校の連続性を踏まえた上で、自立活動や「知的代替」、「下学年適用」を取り入れた特別の教育課程を編成することが必要とされている。特別の教育課程を受けて単元構成がなされ、授業が行われていくことが適切な実施につながるものと考えられる。

2 知的障がい教育における教育課程の適切な実施のための手立て

知的障がい教育における教育課程の適切な実施のためには、児童の教育的ニーズを把握して教育課程を編成する必要がある。個々の目標や目標の達成に向けた授業の手立てが明確な授業が行われ、個別の指導計画や児童の実態把握と照らし合わせて評価・改善をしながら進めていくことで適切な実施につながるものと考えられる。

(1) 教育課程の類型

特別支援学級は、特別の教育課程を編成できることから、児童の実態に応じた教育課程が求められる。小学校知的障がい特別支援学級において、特別の教育課程を編成すると、小学校の各教科等を中心に編成したもの、小学校の各教科等に特別支援学校（知的障がい）の各教科等の目標や内容を取り入れて編成したもの、小学校の各教科等に各教科等を合わせた指導を取り入れて編成したものと大きく3つに分類されると考える。なお、指導の際の留意点を【表4】に示す。

【表4】指導の際の留意点

	知的障がいのある児童に指導する際の留意点
各教科	学習指導要領における各教科の目標及び段階や学年の目標を踏まえ、学習活動に生活的なねらいをもたせる。児童の実態に応じて、生活に即した活動を十分取り入れつつ、学んでいることの目的や意義が理解できるように段階的に指導する必要がある。一斉授業の形態で進める際は、児童の個人差が大きい場合もあるので、更に小集団を編成するなど個別的な手立てを講じ、個に応じた指導にあたる。
特別の教科 道徳	小学校の道徳教育の目標に基づき、各教科等と密接な関連を図りながら進める。道徳の時間を設ける場合と、自立活動との関連を図ったり各教科等と合わせて指導を行ったりするなど、教育活動全体で行うことも考えられる。いずれの場合も、指導の重点を明確にし、実際的な活動を取り入れたり、視聴覚機器やタブレット等を活用したりするなど工夫を行う。
外国語活動及 び外国語	外国語活動及び外国語の時間を設ける場合と、自立活動との関連を図ったり各教科等と合わせて指導を行ったりするなどして実施する。指導の重点を明確にし、実際的な活動を取り入れたり、視聴覚機器やタブレット等を活用したりするなど工夫を行う。
総合的な 学習の時間	第3学年以上で、実態に応じて授業時数を適切に定める。交流学級において交流及び共同学習として授業をしたり、特別支援学級において、個別指導の充実を図りながら授業したりする工夫を行う。テーマは、児童にとって身近であり、興味をもつことができるものが望ましい。
特別活動	集団活動を通して、よりよい生活づくりに参画できるように、学校生活に必要な役割を分担し、主体的、実践的な態度を育てることが大切である。集団の構成上工夫が必要となることが多いので、交流学級や学年との連携も視野に入れることが大切である。指導の際は、生活に結びついた内容を取り上げ、実際的な場面で具体的な活動を通して行う。
自立活動	主体的に、自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることを意味している。教師が環境を整えたり、自己に対する肯定的なイメージを育てたりするよう工夫することが大切である。自立活動の時間を設けて指導する場合もそうでない場合も、学習や生活の場面全体を通して指導を行うことに十分留意する必要がある。
教科等を 合わせた指導	児童の生活に即して必要感があり、まとまりのある生活場면을児童の実態を基に単元化するという視点をもつことが大切である。また、各教科や特別活動及び自立活動等との関連を十分図り、一単元のみでの学習にとどまらないような工夫も必要である。

小学校においては、教科等の内容が1・2年生と3年生以上で異なるため、例として2年生と5年生の時数と時間割を示す。児童の実態や学級の構成人数・学年が様々であるため例示であり検証は行わないが、教育課程の編成の参考になるものと期待する。また、配当されている時数は、年間の週数で割り切れないものがあるため、時間割の時数と一致するものではない。

ア 小学校の各教科等を中心に編成したもの

この教育課程は、小学校の教育課程を基に、各教科等が中心の教育課程である。小学校の教育課程の内容を【図9】(p.12)、例としてAさんとBさんの時数配当を【表5】(p.12)、Aさんの時間割を【図12】(p.13)、Bさんの時間割を【図13】(p.13)に示す。特徴は以下の通りである。

- ・個に合わせた目標と内容で各教科全てを行っている。
- ・各教科等を合わせた指導を取り入れず、各教科等が中心である。

イ 小学校の各教科等に特別支援学校（知的障がい）の各教科等を取り入れて編成したもの

この教育課程は、小学校の教育課程に、特別支援学校（知的障がい）の教育課程を取り入れたものである。各教科等を合わせた指導等を取り入れた教育課程の内容を【図10】(p.12)に、例としてCさんとDさんの時数配当を【表5】(p.12)、Cさんの時間割を【図14】(p.13)、Dさんの時間割を【図15】(p.13)に示す。特徴は以下の通りである。

- ・特別支援学校（知的障がい）の各教科等の目標や内容を取り入れ、個に合わせた目標と内容で各教科の指導を行っている。
- ・各教科等を合わせた指導の中から生活単元学習と日常生活の指導を取り入れている。

ウ 小学校の各教科等に各教科等を合わせた指導を取り入れて編成したもの

この教育課程は、特別支援学校（知的障がい）の教育課程を参考に、各教科等を取り入れた教育課程である。特別支援学校の教育課程を【図11】(p.12)に、例としてEさんとFさんの時数配当を【表5】(p.12)、Eさんの時間割の例を【図16】(p.13)、Fさんの時間割を【図17】(p.13)に示す。特徴は以下の通りである。

- ・各教科等を合わせた指導の中から生活単元学習と日常生活の指導を取り入れている。
- ・交流学級や学年の行事には参加するが、ほとんどの時間を特別支援学級で過ごしている。

※ ア、イ、ウともに、自立活動は、個に応じて教育活動全体を通して行ったり、単位時間を設けたりして行っている。

(2) 系統表と指導内容一覧表の作成

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領より、各教科の目標と内容の連続性や関連性を整理した。【表6】(pp.13-14)は、国語科の目標と、知識及び技能の指導内容の一部である。特別支援学校の目標が3つの資質・能力で示され小学校へ発展していることや、指導内容の系統性を見ることができる。【表7】(p.14)は、指導内容を段階・学年順に並べ替えたものであり、国語科の知識及び技能「言葉の特徴や使い方」の一部である。単元構成や授業づくりにおいて、児童の実態把握としても使用できるように表を加えた。児童の実態に応じて、特別支援学校の目標や内容を取り入れることで、必要とされる手立ての見通しももつことができる。一人一人の目標、内容、手立てが明確である授業を展開することは、知的障がい特別支援学級に求められている課題でもある。また、評価と授業改善を繰り返していくことで教育的ニーズに応じていくことができると思う。

各教科										特別の教科道徳	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動
国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語				

【図9】教育課程の構造図（小学校）

各教科										特別の教科道徳	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	自立活動	各教科等を合わせた指導			
国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語						日常生活の指導	遊びの指導	生活単元学習	作業学習

【図10】各教科等を合わせた指導を取り入れた教育課程の構造図（特別支援学級）

各教科						特別の教科道徳	外国語活動	特別活動	自立活動
生活	国語	算数	音楽	図画工作	体育				

【図11】教育課程の構造図（特別支援学校（知的障がい））

※指導の形態については、【図3】（p.3）参照

【表5】時数配当表

	教科別の指導										特別の教科道徳	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	自立活動	日常生活の指導	生活単元学習	合計
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語								
2年生の標準時数	315		175		105	70	70		105		35			35				910
Aさんの時数	315		175		105	70	70		105		35			35				910
Cさんの時数	210		160		90	50	50		75		15			15	35	35	175	910
Eさんの時数	175		70		0	70	70		35		0			0	35	175	350	910
5年生の標準時数	175	100	175	105		50	50	60	90	70	35		70	35				1015
Bさんの時数	175	100	175	105		50	50	60	90	70	35		70	35				1015
Dさんの時数	170	70	170	75		30	30	30	90	35	35		70	35			175	1015
Fさんの時数	175	0	105	0		35	35	0	35	0	0		0	35	70	175	350	1015

	月	火	水	木	金
1	算数	国語	○道徳	国語	○体育
2	国語	算数	国語	算数	国語
3	○生活	○図工	算数	○体育	算数
4	国語	○図工	国語	○生活	○音楽
5	○音楽	国語	○体育	○学活	○生活
6					国語

【図 12】 2年生Aさんの時間割
○：交流学級での授業

	月	火	水	木	金
1	○道徳	算数	算数	算数	国語
2	国語	国語	国語	国語	○体育
3	○家庭	社会	○音楽	○図工	理科
4	○外国語	○体育	○総合	○図工	算数
5	算数	○学活	理科	理科	社会
6	社会	委・ク	○体育		○総合

【図 13】 5年生Bさんの時間割 ○：交流学級での授業
委・ク：委員会またはクラブ

	月	火	水	木	金
1	生活単元学習				
2	国語				
3	算数	算数	算数	道徳	算数
4	○音楽	生活	生活	生活	○体育
5	日常	○図工	○図工	○体育	学活
6					自立

【図 14】 2年生Cさんの時間割
○：交流学級での授業
日常：日常生活の指導 自立：自立活動

	月	火	水	木	金
1	生活単元学習				
2	国語				
3	算数	算数	算数	道徳	算数
4	社会	○音楽	○家庭	算数	理科
5	○体育	○体育	理科	社会	学活
6	○外国語	委・ク	○図工		○体育

【図 15】 5年生Dさんの時間割
○：交流学級での授業
委・ク：委員会またはクラブ

	月	火	水	木	金
1	日常生活の指導				
2	国語				
3	生活単元学習				
4	生活単元学習				
5	音楽	音楽	体育	図工	図工
6			算数		

【図 16】 2年生Eさんの時間割

	月	火	水	木	金
1	日常生活の指導				
2	国語				
3	生活単元学習				
4	生活単元学習				
5	音楽	図工	算数	算数	算数
6	自立	委・ク	体育		自立

【図 17】 5年生Fさんの時間割
自立：自立活動
委・ク：委員会またはクラブ

【表 6】 国語科学習指導要領系統表

	知的障がい特別支援学校(小学部)	小学校
教科の目標	言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。	言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
知識及び技能	(1)日常生活について必要な国語について、その特質を理解し使うことができるようにする。	(1)日常生活について必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
思考力・判断力・表現力等	(2)日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思考力や想像力を養う。	(2)日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
学びに向かう力、人間性等	(3)言葉で伝え合うよさを感じるとともに、言語感覚を養い、国語を大切にしてその能力の向上を図る態度を養う。	(3)言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

表中の(1)、ア、(ア)などは学習指導要領と対応している

1段階	2段階	3段階	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
ア言葉の特徴や使い方に關する次の事項を身に付けることができるよう指導する。			(1) 言葉の特徴や使い方に關する次の事項を身に付けることができるよう指導する。		
(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に。	(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に。	(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働きがあることに気付くことに。	ア言葉には、事物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に。	ア言葉には、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ことに。	ア言葉には、相手とのつながりをつくる働きがあることに気付くことに。
	※(知識及び技能)に示す各内容は、知的障害のある児童の国語の使用に關する発達の状態等を踏まえ、1段階及び2段階では取っていないものがある。	(イ) 姿勢や口形に気を付けて話すこと。	イ音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。	イ相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すこと。	イ話し言葉と書き言葉との違いに気付くことに。
		(ウ) 日常生活でよく使われている平仮名を読むこと。	ウ長音、拗音、促音、撥音などの表記、助詞の「は」、「へ」及び「を」の使い方、句読点の打ち方、かぎ(「」)の使い方を通して文や文章の中で使うこと。また、平仮名及び片仮名を読み、書くとともに、片仮名で書く語の場を知り、文や文章の中で使うこと。	ウ漢字と仮名を用いた表記、送り仮名の付け方、改行の仕方を理解して文や文章の中で使うとともに、句読点を適切に打つこと。また、第3学年においては、日常使われている簡単な単語について、ローマ字で表記されたものを読み、ローマ字で書くこと。	ウ文や文章の中で漢字と仮名を適切に使分けるとともに、送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書くこと。

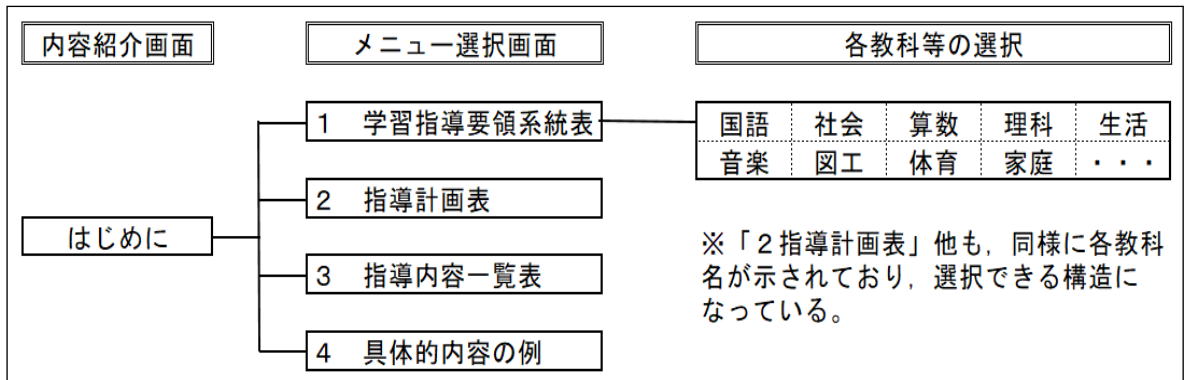
【表7】国語科指導内容一覧表

指導内容	段階・学年	児童A	児童B	児童C	児童D	児童E
ア(ア) 身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が物事の内容を表していることを感じることに。	1段階					
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に。	2段階					
ア(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働きがあることに気付くことに。	3段階					
(1) ア言葉には、事物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に。	1・2年					
(1) ア言葉には、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ことに。	3・4年					
(1) ア言葉には、相手とのつながりをつくる働きがあることに気付くことに。	5・6年					
ア(イ) 姿勢や口形に気を付けて話すこと。	3段階					
(1) イ音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。	1・2年					
(1) イ相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などに注意して話すこと。	3・4年					
(1) イ話し言葉と書き言葉との違いに気付くことに。	5・6年					
ア(ウ) 日常生活でよく使われている平仮名を読むこと。	2段階					
ア(ウ) 日常でよく使う促音、長音などが含まれた語句、平仮名、片仮名、漢字の正しい使い方を学ぶこと。	3段階					
(1) ウ長音、拗音、促音、撥音などの表記、助詞の「は」、「へ」及び「を」の使い方、句読点の打ち方、か	1・2年					
(1) ウ漢字と仮名を用いた表記、送り仮名の付け方、改行の仕方を理解して文や文章の中で使うとともに、句	3・4年					
(1) ウ文や文章の中で漢字と仮名を適切に使分けるとともに、送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書くこ	5・6年					

(3) 特別支援学級「授業づくり活用パック」

ア 特別支援学級「授業づくり活用パック」の構成

小学校と特別支援学校との連続性を踏まえた単元構成と授業実践に役立てるために、特別支援学級「授業づくり活用パック」を作成する。【図17】は、授業づくり活用パックの構成で、メニュー選択画面から必要なシートを選ぶことができる。【図18】は、「はじめに」のシートで、活用パックの紹介シートである。「授業づくり活用パック」は、本研究を通して作成した「1 学習指導要領系統表」と「2 指導計画表」「3 指導内容一覧表」、さらに、特別支援学校の指導内容を具体的に表記した「4 具体的内容の例」で構成されている。これらは、「1 学習指導要領系統表」と、「2 指導計画表」「3 指導内容一覧表」「4 具体的内容の例」の二つのExcelデータになっている。データはリンクしているので、両方のデータを開くことで、必要なシートを選択して使うことができる。詳しい活用の仕方については、授業づくりガイドブック(補助資料2)で示す。



【図 17】授業づくり活用パックの構成

小学校特別支援学級
「授業づくり活用パック」

1 学習指導要領系統表

2 指導計画表

3 指導内容一覧表

4 具体的内容の例

1 と 2 3 4

Excelで二つのデータになっています。データはリンクしているので、両方開いてお使いください。

特別支援学級においては、児童の実態に合わせ、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害特別支援学校の各教科に変えたりするなどできるとされています。また、学習指導要領の改訂に伴い、特別支援学校では小・中学校との学びの連続性が重視され、各教科において目指す資質・能力は、小・中学校と同じ3つの柱に基づき整理されました。特別支援学級は、在籍児童の数は少ないもののその実態の幅は広く、特別支援学校の目標や内容を取り入れることも必要とされます。日々の授業づくりにお役立てください。

【図 18】「はじめに」のシート

イ 各シート群の活用

【図 19】は、「メニューシート」のシートである。使用するに当たって、「授業づくり活用パック」の構成を理解できるように、構成群ごとにまとめ各シートへのリンクボタンを配置している。

必要箇所をクリック!

1 学習指導要領系統表

特別支援学校と小学校の学習指導要領より、目標と内容を整理しました。同じ内容を、系統的に見ることができます。

国語 社会 算数 理科 生活
音楽 図工 体育 家庭 外国語活動・外国語
特別の教科道徳 総合的な学習 特別活動

2 指導計画表

学期ごとや通年での、指導計画表です。学期ごとであれば通知表に、通年であれば要録や個別の指導計画に活用できます。指導内容は、「3 指導内容一覧」とリンクして、選択入力することができます。

国語・算数 社会・理科 生活
音楽・図工・体育 家庭・外国語活動・外国語 道徳・特別活動

3 指導内容一覧表

特別支援学校と小学校の学習指導要領より、指導内容を並べました。内容を、系統的に見ることができます。「2 指導計画表」とリンクしています。

国語 社会 算数 理科 生活
音楽 図工 体育 家庭 外国語活動・外国語
特別の教科道徳 特別活動

4 具体的内容の例

特別支援学校学習指導要領の解説文より、支援学校の指導内容をより具体的にしたものです。指導内容の一例です。

国語 算数 生活
音楽 図工 体育 外国語活動・外国語

【図 19】「メニューシート」のシート

【図 20】は、「1 学習指導要領系統表」のシート群である。本シート群は、特別支援学校と小学校の学習指導要領より、各教科等の目標と内容を整理したものであり、目標及び内容が段階・学年を追ってどのように発展しているかを見ることができる。教科等の指導において、児童が在籍学年の学習が難しい場合、下学年では、どのような目標でどのような内容を指導しているのか、教師は把握しておく必要がある。言葉を易しくしたり、内容を精選して指導したりするにとどまらず、段階や学年の枠を越えた柔軟な指導が、児童にとって有効であると考え

目標・内容の一覧【国語】

インシートA

	知的障がい特別支援学校(小学部)	小学校
教科の目標	言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。	言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。
知識及び技能	(1) 日常生活において必要な国語について、その特質を正確に使うことができるようにする。	(1) 日常生活において必要な国語について、その特質を正確に適切に使うことができるようにする。
思考力・判断力・表現力等	(2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を身に付け、思考力や想像力を養う。	(2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を養い、思考力や想像力を養う。
学びに向かう力、人間性等	(3) 言葉で伝え合うよさを感ずるとともに、言語感覚を養い、国語を大切にしてその能力の向上を図る態度を養う。	(3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語を大切にする自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

	1 段階	2 段階	3 段階	第 1 学年及び第 2 学年	第 3 学年及び第 4 学年	第 5 学年及び第 6 学年
知識及び技能	ア日常生活に必要な身近な言葉が分かり易く、うまうまになることには、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。	ア日常生活に必要な身近な言葉に身に付けて、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。	ア日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けて、我が国の言語文化に触れることができるようにする。	(1) 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けて、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。	(1) 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けて、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。	(1) 日常生活に必要な国語の知識や技能を身に付けて、我が国の言語文化に親しんだり理解したりすることができるようにする。

国語 社会 算数 理科 生活 音楽 図画工作 体育 家庭 外国語・外国語 特別の教科道徳 総合的な学習 ...

【図 20】「1 学習指導要領系統表」シート群

【図 21】は、「2 指導計画表」のシート群である。指導内容の欄は「3 指導内容一覧」とリンクしており、プルダウンボタンから選択することができる。このシートを用いて、年度初め又は学期初めに計画し、見直しをもって指導に当たることや、記録に残しておくことが大切である。通年であれば要録に、学期ごとであれば通知表にも反映させ指導と評価の一体化を図ることにも有効であると考え

指導計画				
	指導内容	年度当初の様子	支援内容(方法・場面・時期など)	年度末の様子
国語	知識・技能			
	聞くこと・話すこと			
	話すこと・聞くこと			
	書くこと			
	読むこと			
数量の基礎				
	数と計算			

小学校と特別支援学校(知的)の内容(白は特別支援学校のための内容)

指導計画(国・算) 指導計画(社・理) 指導計画(生活) 指導計画(音楽・図工・体育) 指導計画(家庭・外国語活動 ...)

【図 21】「2 指導計画表」シート群

【図 22】は、「3 指導内容一覧表」である。本シート群は、「1 学習指導要領系統表」を基に、指導内容を段階・学年順に並べ替えたものである。児童の実態把握に活用し、実態に合った目標を設定することができる。しかし、実態把握の基準は一定のものがあるわけではなく、教師に委ねられている。よって、何をねらうか、何を身に付けさせたいかを見極めていくことが大切である。

知的障がい特別支援学校・小学校（国語）		段階は知的障がい特別支援学校、学年は小学校					
	指導内容	段階・学年	児童A	児童B	児童C	児童D	児童E
言葉の特徴や使い方に 関する事項	ア（ア）身近な人の話し掛けに慣れ、言葉が物事の内容を表していることを感じる。	1段階					
	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。	2段階					
	ア（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。	3段階					
	（1）ア言葉には、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。	1・2年					
	（1）ア言葉には、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。	3・4年					
	（1）ア言葉には、相手とのつながりをつくる動きがあることに気付くこと。	5・6年					
	ア（イ）姿勢や口形に気を付けて話すこと。	3段階					
	（1）イ音節と文字との関係、アクセントによる語の意味の違いなどに気付くとともに、姿勢や口形、発声や発音に注意して話すこと。	1・2年					
	（1）イ相手を見て話したり聞いたりするとともに、言葉の抑揚や強弱、問の取り方などに注意して話すこと。	3・4年					
	（1）イ話し言葉と書き言葉との違いに気付くこと。	5・6年					
	ア（イ）日常生活でよく使われている平仮名を読むこと。	2段階					
	ア（ウ）日常でよく使う促音、長音などが含まれた語句、平仮名、片仮名、漢字の正しい使い方をすること。	3段階					
	（1）ウ長音、拗音、促音、撥音などの表記、助詞の「は」、「へ」及び「を」の使い方、句読点の打ち方、か	1・2年					
	（1）ウ漢字と仮名を用いた表記、送り仮名の付け方、改行の仕方を理解して文や文章の中で使うとともに、句	3・4年					
	（1）ウ文や文章の中で漢字と仮名を適切に使分けるとともに、送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書くこ	5・6年					
	（1）エ第1学年においては、別表の学年別漢字配当表（以下「学年別漢字配当表」という。）の第1学年に配	1・2年					
	（1）エ第3学年及び第4学年の各学年においては、学年別漢字配当表の当該学年までに配当されている漢字を	3・4年					
	（1）エ第5学年及び第6学年の各学年においては、学年別漢字配当表の当該学年までに配当されている漢字を	5・6年					
	ア（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。	1段階					

【図 22】「3 指導内容一覧表」シート群

【図 23】は、「4 具体的内容の例」である。本シート群は、特別支援学校学習指導要領の内容を、解説に沿って具体的にしたものである。例えば、国語科の「知識及び技能」言葉の特徴や使い方に関する事項の内容に、「身近な人」という抽象的な表現がある。それを、「教師や友達など、生活の中で関わる様々な人」と具体的に名前を挙げて表記している。特別支援学校における指導の具体的内容の例を参考に、指導に当たることができる。と考える。

知的障がい特別支援学校（国語具体的内容）		段階	児童A	児童B	児童C	児童D	児童E
言葉の特徴や使い方に 関する事項	1日常生活や遊びの中で、声や音のする方に振り向いたり、耳を傾けたりする。	1					
	1教師や友達など、生活の中で関わる様々な人の話し言葉に聞き慣れる。	2					
	2テレビやラジオなどの媒体を通した音声の口調や速度に聞き慣れる。	2					
	1教師や友達との会話や読み聞かせを通して、物事の内容を表す言葉の動きに関心をもつ。	3					
	2教師の話し掛けに表情や身振りで応じる。	1					
	3教師の話し掛けに音声模倣などによる発声や発語で応じる。	1					
	4教師や友達と一緒に声を出したり、手を叩いたりして、言葉のもつ音やリズムに関心をもつ。	1					
	3言葉を用いることで、気持ちや要求が相手に伝わるのがわかる。	2					
	2背筋を伸ばし、落ち着いた気持ちで話す。	3					
	3唇や舌などを適切に使って発音する。	3					
	4平仮名に関心をもつ。	2					
	5平仮名で書かれた自分の名前が分かる。	2					
	6平仮名で書かれた友達の名前が分かる。	2					
	7平仮名で書かれた動物の名前が分かる。	2					
	4絵本や易しい読み物、わらべ歌、テレビやコンピューターの画面に出てくる促音、長音等の含ま	3					
	5平仮名を読む。	3					
6片仮名を読む。	3						
7簡単な漢字を読む。	3						
8身近な人との会話の中で、物の名前や動作等、いろいろな種類の言葉を聞いたり話したりする。	2						

【図 23】「4 具体的内容の例」シート群

(4) 国語科を例とした単元構成と授業実践

授業実践の対象学級は、異学年児童が在籍する特別支援学級であるため、全学年で扱われる教科であること、配当時数が多く毎日の時間割に位置付けやすいことから、国語科を例に単元構成と授業実践を行う。特別支援学級で行われている国語科は、生活単元学習と関連づけた授業又は関連づけない授業が考えられるため、二つの実践を行う。

単元構成に当たっては、本研究の手立て2で作成した系統表と指導内容一覧表を活用する。単元構成から授業実践までの手順は以下の①から④の通りである。授業実践のイメージは【図24】であり、研究の手立てと関わる部分は太枠で示す。

① 児童の実態把握

個別の指導計画や日常の学習や生活の様子から、単元に関わる児童の実態を把握する。実態把握には、手立て2で作成した指導内容一覧表を活用し記号で示す。

② 目標と内容の設定

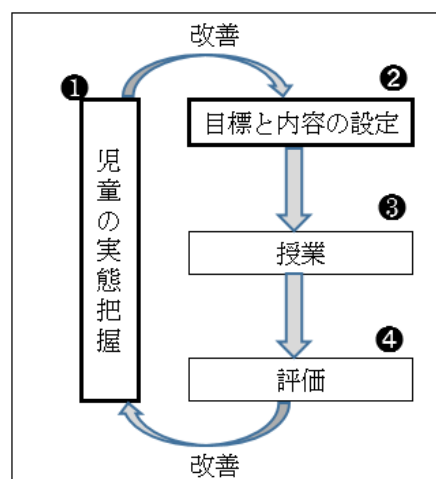
実態把握を踏まえ、手立て2で作成した指導内容一覧表及び学習指導要領系統表を活用して単元における目標と内容を設定する。児童の実態に合わせて、特別支援学校の目標や内容を取り入れる。また、個々の目標と内容を踏まえ、単元を通して学級全体で目指す姿として、単元目標を設定する。

③ 授業

個々の目標と内容、単元の目標を踏まえ、展開案を考える。児童の学年や実態が様々であることから、教科等横断的な視点も取り入れた内容にすることで、児童が興味をもって活動できるものとする。

④ 評価

評価は、授業の評価と児童の評価を行い、次時以降の改善を図る。授業の評価は、目標や内容は妥当であったか、教師の支援は有効であったかなど観点を設け参観者が同じ視点で評価する。児童の評価は、目標に対して、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点での評価と、児童の変容を見取る個人内評価を行う。障がいの特性から、一単位時間での変容が難しいことも考えられるので、個人内評価においては、単元を通しての変容とする。



【図24】 授業実践のイメージ

3 検証計画

知的障がい教育における教育課程の適切な実施のための手立ての有用性について、【表8】の内容と方法で検証を行う。

【表8】検証内容と方法

検証内容	検証方法
(1) 学習指導要領系統表と指導内容一覧表の作成	○質問紙法 対象：特別支援学級担任及び授業を参観した職員 ・系統表と指導内容一覧表が反映された単元構成と指導案になっているかを視点とする。
(2) 国語科を例とした単元構成と授業実践	○質問紙法 対象：特別支援学級担任及び授業を参観した職員 ・チェック項目を示し、統一した内容で行う。授業の評価は、目標の妥当性、教師の支援、授業の構造などについて。 ・児童の評価は、観点別評価と個人内評価。 ○観察法 ・児童の様子から、目標の達成状況、目標以外の児童の気付きや変容などを見取る。

4 ガイドブックの作成

(1) 作成のねらい

知的障がい特別支援学級において、教育課程の編成に当たって基本的な考え方や編成方法を示し、参考資料とする。また、手立て2の系統表及び手立て3の指導内容一覧表を活用した単元構成について紹介し、特別支援学校との連続性を踏まえた授業づくりに役立てる目的で作成する。

(2) 内容と構成

ガイドブックは、【表9】のように構成する。

【表9】ガイドブックの構成

章・項目	内容
第1章 教育課程の分類	
1 教育課程編成の特例	・特別支援学級が編成することができる特別の教育課程についての解説
2 特別支援学校（知的障がい）の教育課程	・特別支援学校（知的障がい）の教育課程の例示
3 特別支援学級（知的障がい）の教育課程	・特別支援学級（知的障がい）の教育課程の例示
第2章 授業づくりガイド	
1 「授業づくり活用パック」の概要	・作成の目的、内容の紹介
2 生活単元学習と関連付けた教科の授業づくり	・目標と内容の設定についての解説
3 各教科の授業づくり (生活単元学習と関連付けない場合)	・目標と内容の設定についての解説
4 教科用図書	・特別支援学校（知的障がい）との連続性を踏まえた授業づくりの参考として提示

知的障がい教育における教育課程の適切な実施

学びの連続性を踏まえた単元構成・授業づくり

学
び
の
連
続
性

手立て4 国語科を柱とした単元構成と授業実践

- ・生活単元学習と関連させた国語
- ・教科としての国語

手立て3 「授業づくり活用パック」の作成

- ・手立て2で作成した系統表と指導内容一覧表
- ・特別支援学校の具体的内容の例

手立て2 学習指導要領系統表・指導内容一覧表の作成

- ・特別支援学校と小学校の目標と内容を整理

手立て1 教育課程の類型

- ・小学校の各教科等を中心に編成した教育課程
- ・小学校の各教科等に特別支援学校（知的障がい）の各教科等を取り入れて編成した教育課程
- ・小学校の各教科等に各教科等を合わせた指導を取り入れて編成した教育課程

個別の指導計画

特別支援学級の現状・課題

児童数の増加により、個のニーズに合わせた専門的な支援の必要性
特別支援学級の担任経験年数の少なさ
特別支援学校の教育課程の理解不足
特別の教育課程の編成の難しさ

Ⅶ 授業実践

1 授業実践計画

実践校	盛岡市立向中野小学校
対象	知的障がい特別支援学級 5名
実践期間	実践1 令和元年9月11日～18日（一単元全5時間） 実践2 令和元年10月11日～18日（一単元全5時間）

2 授業実践の実際

(1) 9月の実践の概要

ア 単元名「お手紙を書こう」

イ 単元について

(ア) 児童観

これまで、国語科における「書くこと」の学習は、個別に進めることが多く、実態に合わせて平仮名や片仮名練習、漢字の練習などを行ってきた。児童は、繰り返し練習に取り組んでいるが、書字力は十分とは言えず、なぞり書きから字形を習得する段階の児童、曜日や数字など身近な漢字を練習する児童、教科書を参考に漢字の読み書きを練習する児童など、実態も様々である。また、作文や日記、手紙などの文章を書く学習については、書く内容について想像を膨らませるという機会は少なく、教師主導で進めてきた傾向がある。児童は、完成に向けて最後まで取り組むものの、「書くこと」に対する意欲を継続させることは課題である。このような実態から、個々の書字力を高めていくとともに、「書くこと」に興味をもち、意欲的に書き進められるような題材の設定や単元構成が必要と考える。

(イ) 教材観

現在は、電話やメールでのやり取りが多いが、手紙を書くことは、相手に伝えたいことをじっくり考えたり、文字を整えて書いたりする力を育成することにつながると考える。さらに、手紙を書いた経験は、日常生活においても生かされるものである。よって、支援学級においても、手紙を書く学習を意図的に位置付け練習の場を設ける必要があると考え、単元を設定した。手紙を書く活動が児童にとって必要感があり、自然に取り組めるものにするため、生活単元学習と関連付けて学習を進める。児童は、9月の敬老の日に合わせ、生活単元学習で「おじいちゃん・おばあちゃんを紹介しよう」を学習する。祖父母との関わりを振り返り、紹介カードを作成して発表会を行ったり、感謝の気持ちを伝える手紙を書いて投函に出かけたりする学習が予定されている。この手紙を書く活動を国語科の学習に位置付け、書き方の練習を行いながら手紙を完成させる。

(ウ) 指導観

本単元の学習は、生活単元学習「おじいちゃん・おばあちゃんを紹介しよう」の内容と関連付け、手紙を書く単元である。国語科の学習として手紙の書き方を学んだり、用紙に合う文字の大きさに丁寧に書く練習をしたりして、自分の祖父母に宛てた手紙を書くことを最終的な目標とする。生活単元学習と関連していることから、手紙を完成させて投函するという最終的な目標を常に意識できるようにし、一単位時間の授業だけでなく、単元としての学習のまとまりを考え指導に当たる。

第一次では、手紙をやり取りした経験や関連図書の読み聞かせから、手紙を書くことによ

さに触れる。また、教科横断的な視点から、手紙が届く仕組みを知らせて郵便ごっこを行い、手紙を書いてやり取りすることへの関心を高めたい。手紙の本文に書く内容については、日頃の関わりや夏休みの思い出など、事前に聞き取ったことを示し、その中から自分が書きたいことを選んで書くようにする。

第二次では、書く内容を整理し、「初めのあいさつ」「本文」「結びのあいさつ」「後付け」の手紙の形式に沿って書いていく。「初めのあいさつ」と「結びのあいさつ」は共通の文章とし、「結びのあいさつ」の中に、感謝の気持ちを表す文章を入れる。書く活動においては、児童の実態に合わせて書く量を調整したり、自分に合った行の幅で用紙を選んで書く練習をしたりする。また、手紙に書く内容は適切か、手紙の型にあっているか、文字は正しく丁寧に書くことができているかなど、課題を明確にして学習を進めていきたい。

ウ 研究の手立てとの関わり

(7) 児童の実態把握

単元に関わる児童の実態把握を、研究の手立て2で作成した指導内容一覧表を活用して行った【表10】。児童の実態把握を受け、目標と内容を設定する際は、指導内容一覧表と系統表を活用して行った。

【表10】「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力（書くこと）」に関する児童の実態及び目指す内容

		指導内容	段階・学年	児童A	児童B	児童C	児童D	児童E
知識及び技能	言葉の特徴	(1) キ丁寧な言葉と普通の言葉との違いに気を付けて使うとともに、敬体で書かれた文章に慣れること。	1・2年		★		○	★
		(1) キ丁寧な言葉を使うとともに、敬体と常体との違いに注意しながら書くこと。	3・4年				★	
		(1) キ日常よく使われる敬語を理解し使い慣れること。	5・6年					
	言語文化	イ(ウ) ⑦いろいろな筆記具に触れ、書くことを知ること。	1段階	◎	◎	◎	◎	◎
		イ(ウ) ⑦いろいろな筆記具を用いて、書くことに親しむこと。	2段階	◎	◎	◎	◎	◎
		ウ(ウ) ⑦目的に合った筆記具を選び、書くこと。	3段階		○		○	
		(3) ウ(ア) 【書写】姿勢や筆記具の持ち方を正しくして書くこと。	1・2年		○		○	
		(3) ウ(ア) 【書写】文字の組立て方を理解し、形を整えて書くこと。	3・4年				★	
		(3) ウ(ア) 【書写】用紙全体との関係に注意して、文字の大きさや配列などを決めるとともに、書く速さを意識して書くこと。	5・6年					
		イ(ウ) ⑧筆記具の持ち方や、正しい姿勢で書くことを知ること。	1段階	◎	◎	◎	◎	◎
		イ(ウ) 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、書写の基本を身に付けること。	2段階	○	○	○	○	○
		ウ(ウ) ⑧姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、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。	3段階	★	○	★	○	○
思考力、判断力、表現力等	書くこと	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。	1段階	◎	◎	◎	◎	◎
		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。	2段階	★	○	★	◎	○
		ア身近で見聞きしたり、経験したりしたことについて書きたいことを見付け、その題材に必要な事柄を集めること。	3段階		★		◎	★
		ア経験したことや想像したことなどから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして、伝えたいことを明確にすること。	1・2年				★	
		ア相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり分類したりして、伝えたいことを明確にすること。	3・4年					
		ア目的や意図に応じて、感じたことや考えたことなどから書くことを選び、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝えたいことを明確にすること。	5・6年					

◎：十分達成 ○：概ね達成 ★：本単元で目指す内容

児童の実態把握は、手立て2で作成した「指導内容一覧表」を活用して行った。内容は、「知識及び技能」の中から、単元に関わる「言葉の特徴や使い方」と「言語文化」について、「思考力・判断力・表現力」の中から「書くこと」についてである。実態把握の基準は、これまでの国語科や他教科等の学習や日常生活の様子も含め、指導内容が全て身に付いていると判断できる場合は◎、指導内容の中で一つでも身に付いていると判断できる場合は○とした。また、実態把握を基に、本単元で目指す内容を★で表した。

例えば、児童Aは「知識及び技能」の「言語文化」において、特別支援学校1段階の内容である「イ(ウ)㉠いろいろな筆記具に触れ、書くことを知ること。」及び2段階の内容である「イ(ウ)㉡いろいろな筆記具を用いて、書くことに親しむこと。」は、十分に達成していると判断した。また、「イ(ウ)㉢筆記具の持ち方や、正しい姿勢で書くことを知ること。」も、十分に達成していると判断した。しかし、2段階の内容である「イ(ウ)㉣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、書写の基本を身に付けること。」は、書くときの姿勢を保つことが難しいため、概ね達成していると判断した。これらを受け、児童Aの本単元で目指す内容として、概ね達成している内容を十分に達成している状態にすること、また、「ウ(ウ)㉤目的に合った筆記具を選び、書くこと。」や「ウ(ウ)㉥姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、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。」が考えられる。しかし、本単元は手紙を書く学習であり、手紙の内容や構成を考えるだけでなく文字をしっかり書かせたい、さらに児童Aには、自力での書字力を高めたいという授業者の願いから、「ウ(ウ)㉥姿勢や筆記具の持ち方を正しくし、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。」とした。ただし、イ(ウ)㉡の内容も十分ではないことから、筆記具の正しい持ち方や書くときの正しい姿勢なども意識して取り組むことが必要であり、授業の中に意図的に支援を位置付けることとした。

(イ) 単元の目標設定

単元の目標については、児童の実態を踏まえ、学級全体で目指す姿として示し、個人の目標については、手立て2で作成した系統表も活用して設定した【表11】。実態把握を通して、特別支援学校の目標や内容を必要としている児童も在籍していることが分かり、小学校の目標や内容と発展の系統性を見ながら設定した。

【表11】単元の目標

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
丁寧な言葉を使い、文字の形を整えて書くことができる。	「書くこと」において、相手や目的を意識して、経験したことから書くことを選び、伝えたいことを明確にすることができる。	手紙のやり取りに興味を持ち、進んで書こうとしている。

エ 児童の評価と変容

(ア) 毎時間の評価

別添の指導案「5 単元の指導計画」の評価規準と評価の場面に基づき、観察法により児童の評価を行うとともに変容を見取った【表12】。目標に対する評価は、十分に達成されたものは◎、概ね達成されたものは○、達成に至らず目標設定に検討を要するものは△で記し、状況を文章で表記することとした。目標以外の児童の気付きや変容については、文章で表記した。

【表 12】評価規準と評価

児童	評価規準〈評価の観点〉【評価の場面】	
	第1時 主体的に学習に取り組む態度	第2時 主体的に学習に取り組む態度
児童A	読み聞かせを聞いたり郵便ごっこをしたりすることを通して、手紙を書くことに興味をもとうとしている。 【発言】【郵便ごっこ】 ◎郵便ごっこの役割が分かり、楽しむことができた。	<p>試し書きをして困ったことや直したいことを話し合い完成に向けて、課題を明らかにする。</p>
児童B	読み聞かせを聞いたり郵便ごっこをしたりすることを通して、手紙を書くことに興味をもとうとしている。 【発言】【郵便ごっこ】 ◎郵便局の人の役に興味をもち、忠実に再現しようとして活動することができた。	
児童C	読み聞かせを聞いたり郵便ごっこをしたりすることを通して、手紙を書くことに興味をもとうとしている。 【発言】【郵便ごっこ】 ◎郵便ごっこの役割が分かり、楽しむことができた。	
児童D	読み聞かせを聞いたり郵便ごっこをしたりすることを通して、手紙の役割に気付き手紙を書くことに興味をもとうとしている。 【発言】【郵便ごっこ】 ◎どの役も忠実に再現しようとしていたり、下級生に教えたりしながら、意欲的に活動することができた。	
児童E	読み聞かせを聞いたり郵便ごっこをしたりすることを通して、手紙を書くことに興味をもとうとしている。 【発言】【郵便ごっこ】 ◎郵便ごっこの役割が分かり、ルール通りに動きながら楽しむことができた。	
	各時間の主な学習活動	
	郵便ごっこを通して、手紙を書くことに意欲をもつ。	
		進んで書こうとし、教師と一緒に課題を考えようとしている。 【発言】【試し書き】 ○書きたいことをイメージすることができ意欲的ではあったが、自力で書くことができる文字が少なく、活動が滞ってしまった。課題を意識することはできなかった。
		進んで書こうとし、完成させるための課題を考えようとしている。 【発言】【試し書き】 ○書きたいことが決まり、書くことができるものは漢字で書こうとしたり、挿絵を考えたりするなどできた。課題を意識することはできなかった。
		進んで書こうとし、教師と一緒に課題を考えようとしている。 【発言】【試し書き】 ○書きたいことが決まり、自分の思いは最後まで書くことができた。縦書きにも関わらず左から書き進んだり、単語の羅列になってしまったりした。
		進んで書こうとし、完成させるための課題を考えようとしている。 【発言】【試し書き】 ◎書きたいことが決まり、最後まで自力で書くことができた。書き始めの場所や、文末表現などについて困っている発言があった。
		進んで書こうとし、教師と一緒に課題を考えようとしている。 【発言】【試し書き】 ○書きたいことが決まり、自力で最後まで書くことができた。課題を意識することはできなかった。

評価規準〈評価の観点〉【評価の場面】		
第3時 〈思考・判断〉	第4時 〈知識・理解〉	第5時 〈知識・理解〉
<p>経験したことを思い出し、写真などを手掛かりにし、相手を意識して書きたい内容を教師と一緒に考えることができる。</p> <p>【発言】【カード】</p> <p>○書きたい内容を明確にもつことができた。教師と一緒に、手紙の型に沿って整理することができた。</p>	<p>平仮名や片仮名の文字の形に注意しながら丁寧に書いている。</p> <p>【練習用紙】</p> <p>△全てなぞって書く手紙にすることで、最後まで書くことができた。</p>	<p>平仮名や片仮名の文字の形に注意しながら丁寧に書いている。</p> <p>【清書】</p> <p>△手紙は全てなぞり書き、封筒の宛名と住所はシールを貼るようすることで、手紙を完成させることができた。</p>
<p>経験したことを思い出し、相手を意識して書きたい内容を考えることができる。</p> <p>【発言】【カード】</p> <p>◎書きたい内容を明確にもち、手紙の型に沿って短冊を整理することができた。</p>	<p>丁寧な言葉を使うとともに、文字を正しく丁寧に書いている。</p> <p>【練習用紙】</p> <p>◎漢字も意識して、丁寧に書くことができた。清書で気を付けたいことも発表することができた。</p>	<p>丁寧な言葉を使うとともに、文字を正しく丁寧に書いている。</p> <p>【清書】</p> <p>◎感想も一言加え、お手本を見ながら最後まで書くことができた。封筒に、自分と相手の名前、自分の住所を書くことができた。</p>
<p>経験したことを思い出し、写真などを手掛かりにし、相手を意識して書きたい内容を教師と一緒に考えることができる。</p> <p>【発言】【カード】</p> <p>○書きたい内容を明確にもつことができた。教師と一緒に、手紙の型に沿って右から書き進むように整理することができた。</p>	<p>平仮名や片仮名の文字の形に注意しながら丁寧に書いている。</p> <p>【練習用紙】</p> <p>○前時に作成したお手本を見ながら、右から書き進むように丁寧に書くことができた。</p>	<p>平仮名や片仮名の文字の形に注意しながら丁寧に書いている。</p> <p>【清書】</p> <p>○お手本を見ながら、丁寧に最後まで書いたが、字形を意識することはできなかった。</p>
<p>経験したことを思い出し、相手を意識して書きたい内容を考えることができる。</p> <p>【発言】【カード】</p> <p>◎書きたい内容を明確にもち、手紙の型に沿って短冊を整理することができた。</p>	<p>敬体を使うとともに、文字の形を整えて書いている。【練習用紙】</p> <p>○漢字や文末表現に気を付けて、書くことができた。清書で気を付けたいことも発表することができた。丁寧に書くことの意識を高めることはできなかった。</p>	<p>敬体を使うとともに、文字の形を整えて書いている。</p> <p>【清書】</p> <p>◎本文と封筒の宛名や住所も、全て自力で書くことができた。宛名や住所を書く場所を理解することができた。</p>
<p>経験したことを思い出し、相手を意識して教師と一緒に書きたい内容を考えることができる。</p> <p>【発言】【カード】</p> <p>◎書きたい内容を明確にもち、黒板のお手本を見ながら、手紙の型に沿って短冊を整理することができた。</p>	<p>丁寧な言葉を使うとともに、文字を正しく丁寧に書いている。</p> <p>【練習用紙】</p> <p>◎前時に作成したお手本を見ながら、漢字も使って丁寧に書くことができた。</p>	<p>丁寧な言葉を使うとともに、文字を正しく丁寧に書いている。</p> <p>【清書】</p> <p>◎感想も一言加え、お手本を見ながら最後まで書くことができた。封筒に、自分と相手の名前を書くことができた。</p>

手紙に書きたい内容を整理する。

手紙を書く練習をする。

清書して封筒に入れ、手紙を完成させる。

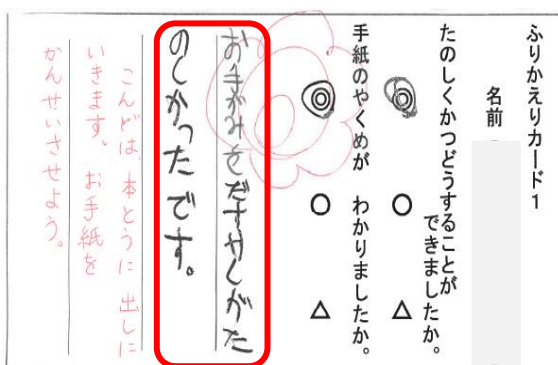
(イ) 単元を通しての評価

毎時間の評価を受け、単元を通しての児童の評価を以下に示す【表 13】。表中の【2段階】【3段階】は特別支援学校の段階、【1・2年生】【3・4年生】は小学校の学年を表している、その目標が該当する段階や学年を示している。評価は、十分に達成されたものは◎、概ね達成されたものは○、達成に至らず目標設定に検討を要するものは△で記している。

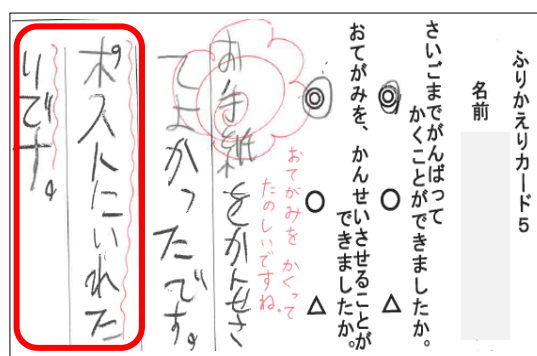
【表 13】単元を通しての評価

目 標	児童A	児童B	児童C	児童D	児童E
知識・技能	【3段階】 △	【1・2年生】 ◎	【3段階】 ○	【3・4年生】 ○	【1・2年生】 ◎
思考・判断・表現	【2段階】 ○	【3段階】 ◎	【2段階】 ○	【1・2年生】 ◎	【3段階】 ◎
主体的に学習に取り組む態度	◎	◎	◎	◎	◎

どの児童も、郵便ごっこを通して手紙が届くまでの過程を体験したことで、単元を通して自分たちもポストに投函したいと意欲的に学習を進めることができた。児童が書いた振り返りカードには、「お手紙を出す役が楽しかった」「早くお手紙を出したい」といった意欲がうかがえる記述があった【図 25】【図 26】。よって、「主体的に取り組む態度」はどの児童も◎の評価であった。



【図 25】振り返りカード



【図 26】振り返りカード

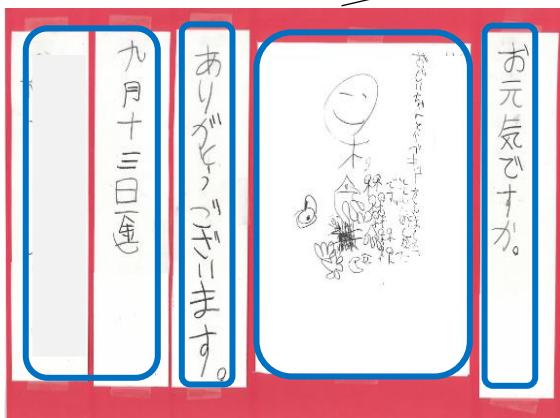
児童Aは、自力で書くことができる文字が少なく、教師が書いた文字をなぞって手紙を完成させた。封筒の宛名は、教師があらかじめシールに書いておいたものを貼った。黑板のお手本を参考に、住所や名前を書く位置は理解し、正しい場所を選ぶことができた。よって、なぞり書きをしたり選んだりすることはできたが、児童Aの「知識・技能」の評価規準である「平仮名や片仮名の文字の形に注意しながら丁寧に書いている」は達成できなかったため△の評価であった。手紙の内容については、経験したことのうち身近な夏休みの思い出を振り返ることで、本文に書きたい内容を決めることができた。しかし、評価の場面である発言の中に、祖父母との思い出より、父母や姉のことが多く語られたことから、「思考・判断・表現」の評価は○であった。

児童Cは、最後まで自分の力で手紙を書くことができた。教師の声がけで、ゆっくり丁寧に書き進めたが、字形を正しく直すまでには至らず、自分で書くことのできる形で書いた。よって、「知識・技能」の評価は○であった。また、「思考・判断・表現」については、児童Aと同様、発言の場面で祖父母に関わる内容が少なかったため、○の評価であった。

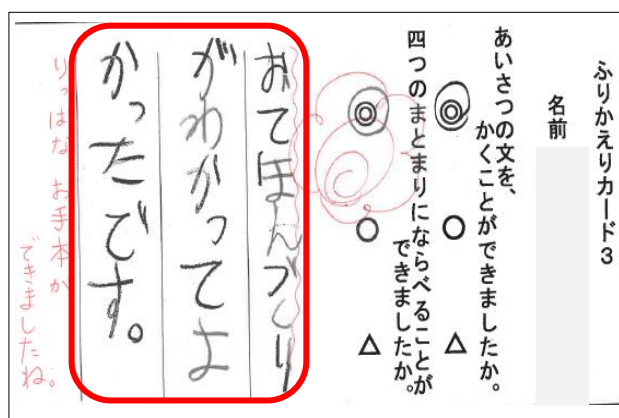
児童Dは、書くことができる漢字を使って書くことができた。文末表現については、正し

い使い方を教師に確認する発言があり、意識していることを見取ることができた。教師の声かけに素直に応じ、敬体を正しく使って書くことができた。しかし、早く仕上げたいという気持ちから丁寧さに欠け、第4時の練習用紙は、文字の大きさがそろわなかった。よって、「知識・技能」の評価は○であった。また、手紙の内容については、祖父母との思い出を基に書きたいことは明確にあるものの、書き出しや結びのあいさつなどが分からないため、書き進めることができずに止まっている様子があった。第3時では、書くために必要な事柄を集めたり確かめたりして、伝えたいことを明確にするため、手紙の型に沿って、「初めのあいさつ」「本文」「終わりのあいさつ」「後付け」と4つの短冊に分けて書き、黒板に貼った手紙の例を見ながら、正しく並べ替えることができた【図27】。「お手本作りが分かってよかったです」という感想から、理解して並べ替えることができたことと見取ることができる【図28】。お手本作りを通して、手紙の構成を理解することができたため、「思考・判断・表現」の評価は◎であった。

「初めのあいさつ」「本文」「終わりのあいさつ」「後付け」の4つで構成し、お手本とした



【図27】手紙を書くためのお手本



【図28】振り返りカード

オ 考察

本単元は、生活単元学習と関連付けた単元であり、生活単元学習の中で祖父母との関わりについて振り返ったり、紹介カードを作って発表会を行ったりしていることで、児童は祖父母へ手紙を書くというイメージをもつことができた。また、関連絵本の読み聞かせや郵便ごっこをしたり、本物の封筒と切手を使ったりしたことで、児童の「書くこと」に対する意欲を持続させて学習を進めることができた。生活に根差し、生活に生きる力を育成していくことは、特別支援学級の児童にとって必要なことであり、生活単元学習と関連付けたことが効果的であったと考える。

「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」については、指導内容一覧表を活用して実態把握を行った。これにより、児童に身に付いている力と必要とされている力を、特別支援学校の内容も含めて捉えることができ、目標や内容設定に有効であった。また、目標や内容設定に直結しなくても、特別支援学校の目標や内容を踏まえて展開案を考えることは、授業の手立てを考える上で、授業者にとって有効であったと考える。

しかし、設定した目標や内容が児童にとって妥当でない場合があり、本単元では、目標が高くなってしまった児童がいた。見取りが十分でなかったこと、目指す内容に重点を置いて授業を組み立てたことが要因であったと考える。そのため、単元の途中でも目標や内容を変更して

授業を進める必要があり、授業の手立てを見直し、指導内容一覧表を参考に新たな手立てを講じたことで、手紙を完成させるという単元の目標を達成することができた。

よって、指導内容一覧表は、児童の実態把握と単元構成・授業計画に活用できるものであり、評価・改善に活用できるものであると考える。

(2) 10月の実践の概要

ア 単元名 お話を読もう 教材名「ブレーメンのまちのはなし」

イ 単元について

(ア) 児童観

これまで、国語科における「読むこと」の学習は、個別に進めることが多く、実態に合わせて教科書を読んだり、プリントを活用して短い文章を読んで教師と一緒に読み取りを進めたりしてきた。一斉指導としては、季節に合った詩を音読しながら内容を読み取ったり、絵本の読み聞かせを通していろいろな本に触れたりしてきた。

読み取りについては、短い文章を音読して、教師とやり取りしながらあらすじの大体を捉える児童がいる一方で、読み聞かせが中心の児童もいる。また、読書に関しては、学級でも図書室へ行く時間を設けており、自分で好きな本を選んで進んで借りている。しかし、図鑑が中心であったり、同じ本を繰り返し借りたりするなど、広く読書に親しんでいるとは言い難い。このような実態を踏まえ、個に応じた学習を中心に据えながらも、一つの読み物をじっくり読んであらすじを捉えたり、叙述から登場人物の気持ちを想像したりするなどしながら、物語を読むことの面白さを味わわせていきたいと考える。また、互いの音読や発言を聞き合ったりすることを通して、学び合いの学習の場も増やしていきたい。

(イ) 教材観

本教材は、特別支援学校小学部知的障がい者用「こくご☆☆☆」（文部科学省著作教科書平成23年）にある物語文である「ブレーメンの音楽隊」として親しまれているグリム童話を、「ブレーメンのまちのおはなし」として、簡単な文章に楽しくなるような挿絵を添えて構成したものである。児童が、物語の絵を見たり、文章を読むことの楽しさや感動を味わったり、物語への関心を高めたりすることができるように、ろば、犬、猫、おんどりなどの動物たちに直接関係する話を中心にまとめている。この教材は、全員が音読できる文章であること、内容が具体的で分かりやすいこと、表現活動がしやすいことから、幅広い児童の実態に応えることができると考える。

年をとり、働けなくなったろばが、町の音楽隊に入れてもらうことを夢見て、ブレーメンの町を目指して旅立つところから話が始まる。その後、犬、猫、おんどりと出会い、似た構成の話が繰り返されており、順を追って読むことができる。また、森の中で泥棒たちの家を見付けご馳走を食べている様子を見たり、自分たちもこの家で暮らしたいと思ったりする場面は、叙述から想像を膨らませることができるものとする。物語は、動物たちが力を合わせて暮らしていくことで終わり、年老いて思うように仕事ができなくなった動物たちが、仲良く幸せに暮らしていく様子を感じることができる。

学習活動の一例として、ごっこ遊びをしたり動作化したりすることができる教材でもある。本単元では、読み取ったことを基に、毎時間ペーパーサートを使って動作化する。一斉指導を

行いながら、個に応じて各場面の感想を話す場を設定したり、興味をもった場面を繰り返し読んだり、それぞれの学習を生かして動作化につなげていくことができるものとする。

なお、教材文は、文章量や漢字表記の有無など児童の実態に合わせて複数用意する。

(ウ) 指導観

指導にあたっては、「こくご☆☆☆」にある教材文を児童の実態に合わせて提示する。全て平仮名表記のもの、漢字を使っているものなど実態に合わせたものとする。自力で音読が進められそうな児童には、本文の内容を膨らませ、「こくご☆☆☆」に絵本「ブレーメンの音楽隊」（偕成社出版）の内容を参考に一部加えたものを提示する。

読み取りについては、本文を四つの場面に分け、第1時から第4時において、場面ごとに読み聞かせや音読をしながら、あらすじを捉える。話の順番に登場人物と行動を確認する児童、加えて心情も想像する児童と個に応じて展開する。集中が続かない児童への手立てとして、物語に関わる文字の練習をしたり、ペープサートを使った動作化に向けて簡単な制作活動を行ったりするなど、多様な活動を組み合わせながら進めていきたいと考える。動作化については、誰が何をしたかを演じる児童、登場人物の心情等も加えて演じる児童など、実態に応じたものとする。台詞や動作の内容や量に違いはあるが、同じ場面を読み取ったことのまとめに位置付け、みんなで聞き合い賞賛の場の一つにしたいと考える。

第5時では、これまでの学習を基に、自分が特に気に入った場面の紹介をする。気に入った理由も発表できるように、原稿の書き方や発表の型を示し、個に応じて活用できるようにしたい。

ウ 研究の手だてとの関わり

(ア) 児童の実態把握

単元に関わる児童の実態把握を、研究の手立て2で作成した指導内容一覧表を活用して行った【表14】。児童の実態把握を受け、目標と内容を設定する際は、指導内容一覧表と系統表を活用して行った。また、9月の実践を踏まえ、評価・改善を図りながら授業を進めた。

【表 14】「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力（書くこと）」に関する児童の実態及び目指す内容

		指導内容	段階・学年	児童A	児童B	児童C	児童D	児童E
知識及び技能	言葉の特徴や使い方	ア（カ）正しい姿勢で音読すること。	3段階	★	◎	★	◎	○
		（1）ク語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。	1・2年		★		◎	★
		（1）ク文章全体の構成や内容の大体を意識しながら音読すること。	3・4年				★	
		（1）ク比喩や反復などの表現に気付くこと。	5・6年					
		（1）ク文章を音読したり朗読したりすること。	5・6年					
思考力、判断力、表現力等	読むこと	イ絵本などを見て、知っている事物や出来事などを指さしなどで表現すること。	1段階	◎	◎	◎	◎	◎
		イ教師と一緒に絵本などを見て、時間の経過などの大体を捉えること。	2段階	★	○	★	○	○
		イ絵本や易しい読み物などを読み、時間的な順序など内容の大体を捉えること。	3段階		○		○	○
		イ場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。	1・2年		★		○	★
		イ登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。	3・4年				★	
		イ登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。	5・6年					
		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。	1段階	○	◎	○	◎	◎
		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。	2段階	★	◎	★	◎	◎
		エ登場人物になったつもりで、音読したり演じたりすること。	3段階		○		○	○
		エ場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。	1・2年		★		○	★
		エ登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像すること。	3・4年				★	
		エ人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。	5・6年					

◎：十分達成 ○：概ね達成 ★：本単元で目指す内容

9月の実践と同様に、児童の実態把握は、手立て2で作成した「指導内容一覧表」を活用して行ったものである。内容は、「知識及び技能」の中から、単元に関わる「言葉の特徴や使い方」について、「思考力・判断力・表現力」の中から「読むこと」についてである。実態把握の基準も9月と同様に、指導内容が全て身に付いていると判断できる場合は◎、指導内容の中で一つでも身に付いていると判断できる場合は○とした。また、読書の様子や読み聞かせに対する反応等、日常生活における様子は担任に聞き取りを行い参考にした。その結果、どの児童も本は好きであるが、図鑑が中心であったり、同じ本を繰り返し借りたりするなど、広く読書に親しんでいるとは言い難い状況であった。

本単元で目指す内容を設定するにあたり、例えば「思考力、判断力、表現力等」の「読むこと」においては、上記の表の通り、概ね達成している状態の内容が複数あった。例えば児童Dは、「読むこと」イの内容は、特別支援学校2段階から小学校1・2年生の内容が概ね達成されている状態であった。理由としては、絵本や読み物を読んで、時間の経過や順序などの大体を捉えることはできるものの、登場人物とその行動を一つ一つ確認したり、あらすじについて細やかに確認したりするなど多くの支援を要しているからである。しかし、本単元では内容の大体を捉えることに加えて登場人物の気持ちについても考えさせ、学び合いやペアサートを使った劇に生かしたいという授業者の願いから、児童Dの目標は、3・4年生の「登場人物の行動や気持ちになどについて、叙述を基に捉えること」とした。これらのことから、実態把握を基に本単元で目指す目標を設定するものの、内容については、その内容に

限定した学習を行うのではなく、前学年や前段階の学習内容も踏まえて授業の手立てを講じ、展開を考えることにした。他の児童についても同様に、概ね達成されている内容を踏まえて、目標と内容を設定した。

(イ) 単元の目標設定

単元の目標については、児童の実態を踏まえ、学級全体で目指す姿として示してある。個人の目標については、手立て2で作成した系統表も活用して設定した【表15】。

【表15】単元の目標

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
語のまとまりに気を付け，内容の大体を意識しながら音読することができる。	「読むこと」において，童話を読み，時間の経過などの大体を捉え，登場人物の行動や気持ちの変化を考えることができる。	童話に興味をもち，音読や動作化を楽しもうとしている。

エ 児童の評価と変容

(ア) 毎時間の評価

9月の実践と同様に、別添の指導案「5 単元の指導計画」の評価規準と評価の場面に基づき、観察法により児童の評価を行うとともに変容を見取った【表16】。

【表 16】評価規準と評価

児童	評価規準〈評価の観点〉【評価の場面】	
	第1時〈知識・技能〉〈思考・判断・表現〉	第2時〈知識・技能〉〈思考・判断・表現〉
児童 A	<p>一の場面を、正しい姿勢で音読している。 【音読】 △声に出して読もうとしていたが、姿勢を意識することはできず、机に伏せたような姿勢になった。</p> <p>なぜ、動物たちは、プレーメンに行くことになったのか、教師と一緒にお話を見て、順に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ○動物たちが出てくる順番や行動を捉えることができた。課題に関わる発言はなかった。</p>	<p>二の場面を、正しい姿勢で音読している。 【音読】 △前時よりも長く、声に出して読むことができた。姿勢を意識させるために、一対一で声掛けを行ったが長続きしなかった。</p> <p>なぜ、動物たちは、家の中をのぞいたのか、教師と一緒にお話を見て、時間の経過を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ○動物たちの行動を捉えることができた。「ろば」にしぼって平仮名の練習を行い、「ろ」の形をとることができた。</p>
児童 B	<p>一の場面を、語のまとまりや言葉の響きに気を付けて音読している。【音読】 ○言葉のまとまりに気を付けて読むことができた。初めての文章であり、文字を追って読むような様子が見られた。</p> <p>なぜ、動物たちは、プレーメンに行くことになったのか、登場人物の行動から捉えている。 【発言】【ワークシート】 ◎登場人物の行動から、その時の気持ちを考えることができた。ワークシートには、課題に迫る記述もあり、記述したことを基に、発言することができた。</p>	<p>二の場面を、語のまとまりや言葉の響きに気を付けて音読している。 【音読】 欠席</p> <p>なぜ、動物たちは、家の中をのぞいたのか、場面の様子を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 欠席</p>
児童 C	<p>一の場面を、正しい姿勢で音読している。 【音読】 △声に出して読もうとしていたが、姿勢を意識することはできず、机に伏せたような姿勢になった。</p> <p>なぜ、動物たちは、プレーメンに行くことになったのか、教師と一緒にお話を見て、順に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ○登場人物が出てくる順番や行動を捉えることができた。課題に関わる発言はなかった。</p>	<p>二の場面を、正しい姿勢で音読している。 【音読】 △前時よりも長く、声に出して読むことができた。指で追って自分で進めようとする姿が見られた。姿勢を意識させるために、一対一で声掛けを行ったが長続きしなかった。</p> <p>なぜ、動物たちは、家の中をのぞいたのか、教師と一緒にお話を見て、時間の経過を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ○動物たちの行動を捉えることができた。本文に出てくる片仮名の言葉と、動物の名前を片仮名で書く練習をし、文字の形をとることができた。</p>
児童 D	<p>一の場面を、文章の構成や内容の大体を意識しながら音読している。【音読】 ○言葉のまとまりに気を付けて読むことができた。漢字の読みに引っかかる様子が見られた。</p> <p>なぜ、動物たちは、プレーメンに行くことになったのか、登場人物の行動や気持ちを、叙述を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ○叙述を基に、動物たちの行動や気持ちを考え、ワークシートに記述することができた。教科書のどの部分を読めばよいか迷う場面があった。</p>	<p>二の場面を、文章の構成や内容の大体を意識しながら音読している。【音読】 ◎漢字にふり仮名を付けることで、引っかからずに読むことができた。引っかからなかったことで、言葉のまとまりや内容を意識して読むことができた。</p> <p>なぜ、動物たちは、家の中をのぞいたのか、時間の経過と登場人物の気持ちを基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ◎教科書の見開きで答えられるようなワークシートにすることで、迷わずに取り組むことができた。</p>
児童 E	<p>一の場面を、語のまとまりや言葉の響きに気を付けて音読している。【音読】 △声に出して読もうとしていたが、一人になると読みが止まり、教師の支援を求めた様子が見られた。</p> <p>なぜ、動物たちは、プレーメンに行くことになったのか、登場人物の行動から捉えている。 【発言】【ワークシート】 ○動物たちの行動を捉えることができた。教師の支援を待つ様子が見られ、ワークシートの問題を全部終えることができなかった。</p>	<p>二の場面を、語のまとまりや言葉の響きに気を付けて音読している。 【音読】 ○指で追いながら読むことを指示することで、文章から離れずに読むことができた。言葉の区切りも正しく読むことができた。</p> <p>なぜ、動物たちは、家の中をのぞいたのか、場面の様子を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ◎自分からワークシートに取り組むことができた。課題に迫る発問に対しても、動物たちの行動を基に、自分なりの言葉で答えることができた。</p>

評価規準〈評価の観点〉【評価の場面】			
第3時〈知識・技能〉〈思考・判断・表現〉	第4時〈知識・技能〉〈思考・判断・表現〉	第5時〈主体的に学習に取り組む態度〉	
<p>三の場面（泥棒たちが逃げて、動物たちがごちそうを食べる場面）を読み取る。</p>	<p>三の場面を、正しい姿勢で音読している。 【音読】 △音読の時間になると進んで読み始め、前時よりも長く読むことができた。姿勢を意識させるために、一対一で声掛けを行ったが長続きしなかった。</p> <p>なぜ、動物たちは、大喜びしたのか、教師と一緒に話を見て、動物たちの行動を基に捉えている。【発言】【ワークシート】 ○動物たちの行動を捉えることができた。「ろ」を自力で書くことができた。挿絵も参考に、内容を理解していることが見て取ることができた。</p>	<p>四の場面を、正しい姿勢で音読している。 【音読】 ○黒板の前に出て、掲示してある本文を立てて読むようにしたことで、背中を伸ばして読むことができた。</p> <p>なぜ、動物たちは、仲よく暮らすことができたのか、教師と一緒に話を見て、動物たちの行動を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ○動物たちの行動を捉えることができた。「ろ」と「い」を自力で書くことができた。挿絵も参考に、内容を理解していることが見て取ることができた。</p>	<p>童話に親しみ、好きな場面の言葉などを模倣したり動作化したりして、楽しもうとしている。 【音読】【紹介カード】【ペーパーサート】 ◎自分で選んだ場面を最後まで音読することができた。本文に合わせてペーパーサートを動かし、役になりきって楽しむことができた。</p>
	<p>三の場面を、語のまとまりや言葉の響きに気を付けて音読している。 【音読】 欠席</p> <p>なぜ、動物たちは、大喜びしたのか、動物たちの行動を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 欠席</p>	<p>四の場面（動物たちが森の中の家で、仲よく暮らしていく場面）を読み取る。</p> <p>四の場面を、語のまとまりや言葉の響きに気を付けて音読している。【音読】 ◎語のまとまりに気を付け、漢字も正しく読むことができた。</p> <p>なぜ、動物たちは、仲よく暮らすことができたのか、場面の様子や登場人物の行動を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ○自分からワークシートに取り組むことができた。問題量が多く、最後まで解答することはできなかった。学び合いの中の発言から、課題について理解できていることが見て取ることができた。</p>	<p>童話に親しみ、音読や動作化を楽しもうとしている。 【音読】【紹介カード】【ペーパーサート】 ◎自分で選んだ場面を最後まで音読することができた。役になりきり、読み取ったことを基に、本文にはない言葉や動きも入れながら楽しむことができた。</p>
	<p>三の場面を、正しい姿勢で音読している。 【音読】 △音読の時間になると進んで読み始め、前時よりも長く読むことができた。姿勢を意識させるために、一対一で声掛けを行ったが長続きしなかった。</p> <p>なぜ、動物たちは、大喜びしたのか、教師と一緒に話を見て、動物たちの行動を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ○動物たちの行動を捉えることができた。動物の名前を片仮名で書く練習をし、自分で書き進めることができた。挿絵も参考に、内容を理解していることが見て取ることができた。</p>	<p>四の場面を、正しい姿勢で音読している。 【音読】 ○黒板の前に出て、掲示してある本文を立てて読むようにしたことで、背中を伸ばして読むことができ、量も増えた。</p> <p>なぜ、動物たちは、仲よく暮らすことができたのか、教師と一緒に話を見て、動物たちの行動を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ○動物たちの行動を捉えることができた。動物の名前を片仮名で書く練習をし、自分で書き進めることができた。挿絵も参考に、内容を理解していることが見て取ることができた。</p>	<p>お気に入りの場面を紹介する。</p> <p>童話に親しみ、言葉などを模倣したり動作化したりして、楽しもうとしている。 【音読】【紹介カード】【ペーパーサート】 ◎自分で選んだ場面を最後まで音読することができた。本文に合わせてペーパーサートを動かし、役になりきって楽しむことができた。</p>
	<p>三の場面を、文章の構成や内容の大体を意識しながら音読している。 【音読】 ◎引き続き漢字にふり仮名をつけることで、語のまとまりや内容を意識して読むことができた。</p> <p>なぜ、動物たちは、大喜びしたのか、叙述を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ◎教科書の見開きで答えられるようなワークシートにすることで、迷わずに取り組むことができた。課題に迫る問題は選択制にしたことで解答することができた。</p>	<p>四の場面を、文章の構成や内容の大体を意識しながら音読している。【音読】 ◎語のまとまりに気を付け、漢字も正しく読むことができた。「」は誰の言葉かを理解することができた。</p> <p>なぜ、動物たちは、仲よく暮らすことができたのか、登場人物の行動や気持ちを基に捉えている。【発言】【ワークシート】 ◎教科書の見開きで答えられるようなワークシートにすることで、迷わずに取り組むことができた。課題に迫る問題は選択制にしたことで、解答することができた。</p>	<p>童話に親しみ、音読や動作化を楽しもうとしている。 【音読】【紹介カード】【ペーパーサート】 ◎自分で選んだ場面を最後まで音読することができた。役になりきり、読み取ったことを基に、本文にはない言葉や動きも入れながら楽しむことができた。</p>
	<p>三の場面を、語のまとまりや言葉の響きに気を付けて音読している。 【音読】 ○場面を短く区切り、動物の鳴き声をまねしながら、最後まで読むことができた。</p> <p>なぜ、動物たちは、大喜びしたのか、動物たちの行動を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ◎自分からワークシートに取り組むことができた。課題に迫る発問に対しても、動物たちの行動を基に、自分なりの言葉で答えることができた。</p>	<p>四の場面を、語のまとまりや言葉の響きに気を付けて音読している。【音読】 ◎語のまとまりに気を付け、漢字も正しく読むことができた。</p> <p>なぜ、動物たちは、仲よく暮らすことができたのか、場面の様子や登場人物の行動を基に捉えている。 【発言】【ワークシート】 ◎自分からワークシートに取り組むことができた。課題に迫る発問は選択制にしたことで、迷わずに解答することができた。</p>	<p>童話に親しみ、音読や動作化を楽しもうとしている。 【音読】【紹介カード】【ペーパーサート】 ◎自分で選んだ場面を最後まで音読することができた。役になりきり、読み取ったことを基に、本文にはない言葉や動きも入れながら楽しむことができた。</p>

(イ) 単元を通しての評価

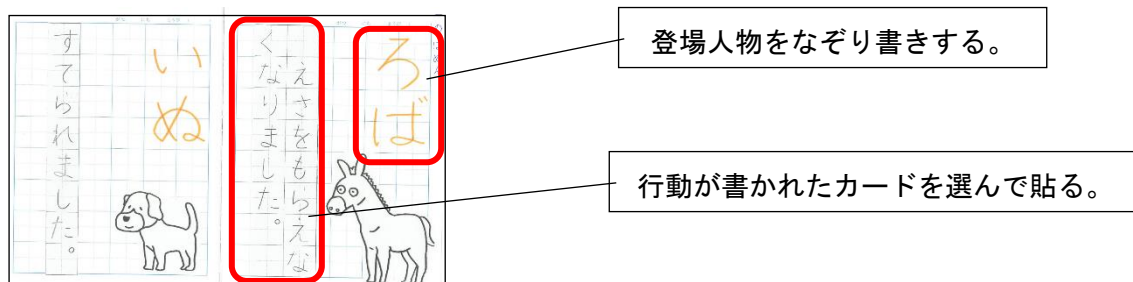
9月の実践と同様に、毎時間の評価を受け、単元を通しての児童の評価を以下に示す【表17】。

【表17】単元目標の評価

目 標	児童A	児童B	児童C	児童D	児童E
知識・技能	【3段階】 △	【1・2年生】 ◎	【3段階】 △	【3・4年生】 ◎	【1・2年生】 ○
思考・判断・表現	【2段階】 ○	【1・2年生】 ○	【2段階】 ○	【3・4年生】 ◎	【1・2年生】 ◎
主体的に学習に取り組む態度	◎	◎	◎	◎	◎

読み取ったことを表現する活動とするために、毎時間の最後にペープサート劇を取り入れた。児童は、ペープサートを動かして表現することに興味をもち、動物の動きや鳴き声を工夫しながら、毎時間の劇を楽しみに学習を進めることができた。よって、「主体的に学習に取り組む態度」は、どの児童も◎の評価であった。

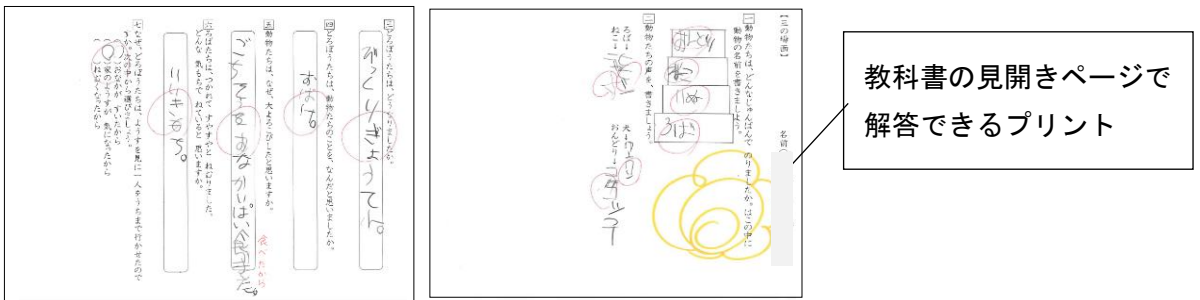
児童Aと児童Cは、学習を重ねるにつれて音読の量が増え、自分から読もうと教科書を開いたり、好きな場面を繰り返し読んだりしていた。一方で、姿勢を保つことは難しく、すぐに机に伏せるような姿勢になった。よって、「知識・技能」の評価は△であった。読み取りに関しては登場人物の行動に絞って行った。【図29】は、第1時で使用したノートであり、登場人物が書いてあるカードと、行動が書いてあるカードをそれぞれ選んで貼ったものである。登場人物と行動を結び付けることができたことから、内容の大体を読み取ることができたと考える。しかし、場面の中での読み取りにとどまり、時間の経過などについては触れることができなかったため、「思考・判断・表現」は、○の評価であった。また、前回の実践から、児童Aと児童Cは書字力を高めることに課題が残ったことや、一つの活動のみに集中し続けるよりも、複数の課題を行うことで集中が高まることから、第2時以降は登場人物の名前の文字はなぞり書きをすることとした。



【図29】読み取りに使用した児童のノート（第1時）

児童Dは、文章の内容理解はできるものの、漢字を読むことに困難さがあるため、すべての漢字に読み仮名を付けたところ、途中で止まることなく読むことができるようになった。また、止まらずに読むことができたことで内容の理解も進み、評価規準でもある「内容の大体を意識して音読」ができるようになった。よって、「知識・技能」の評価は◎であった。また、児童Dは、読み取りに関しても、プリントの問題が教科書のどの部分を読めば解答できるのか迷い、教科書を何度もめくっているうちに集中力や問題に対する意欲に欠け、教師の助けを求めた。そこで、教科書見開きで解答できる問題をプリント1枚に設定し、教科書をめくらなくても解答できるようにすると、第2時以降は、教科書を確認しやすくなったと見

られ、解答の速さも正確さも高まった【図 30】。さらに、実態把握と指導内容一覧表から、「読むこと」イの2段階3段階1・2年生の内容が十分達成されていないため、これらの内容を問うような問題をプリントに盛り込んだ。児童Dは、プリントの形式を整えることで解答することができたため、「思考・判断・表現」は◎の評価であった。



【図 30】読み取りに使用したプリント

児童Eは、第1時、第2時と音読が進まなかった。文字は読めるものの、文章を目で追いきれずにどこを読んでいるか分からなくなってしまう、途中で止まっていることがあった。文字を指で追いながら読むことを指示したり、段落で一度区切るようにしてその都度声をかけるようにしたりすると、次第に読む量が増えた。また、概ね達成されている姿勢についても声をかけ、正しい姿勢をほめることで姿勢を維持しながら自分で読み進め、意欲が高まったように感じた。これらを繰り返し、途中で止まる回数が減ったことで、評価規準である「語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて」音読することができたので、「知識・技能」の評価は◎であった。

オ 考察

本単元は生活単元学習と関連付けずに教科別の指導として、物語文の読み取りを中心に行った。前回の実践を受け、ペープサートといった児童の興味を引く活動や、文字の練習やぬり絵など集中力を持続させる活動を取り入れた。【図 31】は、教材に関わる文字の練習を行った児童のノートである。児童は、登場する動物に興味をもち、短時間で複数の課題に取り組むことができた。児童にとって興味のある活動や、自力で取り組むことができる課題があることは、教科別の指導にも必要なことであり有効であったと考える。



【図 31】平仮名の練習

「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」については、指導内容一覧表を活用して実態把握を行った。また、前回の実践で、目標設定が高かったという課題を受け、概ね達成されている内容を意識して目標と内容を設定した。指導内容は、系統的に発展し学習を積み重ねたり繰り返したりすることで身に付くものであり、大事にしていきたいと考えた。そのため、実態把握を基に目標や内容を設定するだけでなく、指導内容を広く理解している必要があり、概ね達成されている内容を捉える上でも指導内容一覧表は有効であったと考える。

しかし、本単元で身に付いた力や十分に達成できなかった内容を、次の学習にどのようにつなげていくかは課題であった。児童の学習は、単元は変わっても系統性をもたせることが必要

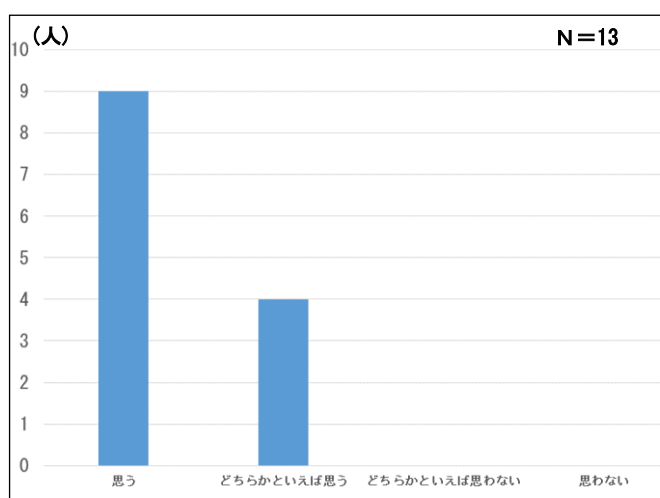
である。今回の実践は一単元の実践であったが、指導内容一覧表は、児童の学習について客観的に捉えることができる資料の一つであり、次の単元や他教科等にも引き継いで活用することも有効と考える。

これらのことから、指導内容一覧表は、単元に関わって概ね達成されている内容や、これまでの学習を踏まえて生かせる力を把握して、単元構成・授業計画に活用できるものであり、次の単元や他教科等でも活用できるものとする。

Ⅷ 実践結果の分析・考察

1 アンケート結果

小学校知的障がい特別支援学級において、特別支援学校との学びの連続性を踏まえた単元構成を行うため、双方の学習指導要領より目標と内容の系統表と、指導内容一覧表を作成した。これらを基に、特別支援学校の目標と内容を取り入れ、国語科において授業実践を行った。系統表と指導内容一覧表は、児童実態把握や単元構成をするにあたって有効であったか、授業者及び授業を参観した職員にアンケート調査を行った【図 32】。なお、特別支援学校の目標と内容を取り入れた授業実践については、所属校の校内研究会において、国語科で「書くこと」、算数科で「C測定」



【図 32】系統表と指導内容一覧表は有効であったか

についても実践している。校内研究会での授業実践も含めて回答を得た。

結果、全員が「有効であったと思う」「どちらかといえば有効であったと思う」のどちらかで肯定的な回答をした。次に、その理由を自由記述にて回答を得た。自由記述の主な内容は、以下の通りである。

- ・特別支援学級では児童の実態把握が大切であるため、指導内容一覧表は有効。
- ・指導する先生が、どのような支援をすればよいか明確になり、単元構成がしやすい。
- ・特別支援学校の資料が参考になった。
- ・教科領域ごとの下学年の状況を見ることで、しっかりと基礎の力を付けることにつながる。

2 分析と考察

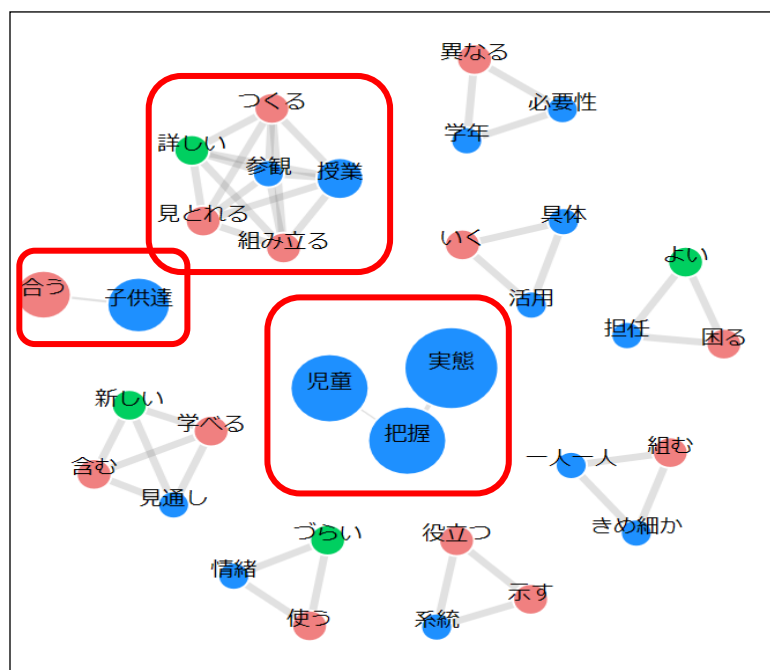
アンケートの結果を受け、自由記述の中で、どのような言葉が使われているかを客観的に見るために、テキストマイニングツールにて分析を行った。さらに、単語の出現数が多いほど大きく、また共起の程度が強いほど太い線で描画される共起ネットワーク図によって、回答中の単語を可視化した。回答者全員が肯定的な回答であるが、「思う」と「どちらかといえば思う」の違いはどのような考えからかを詳しく検証するため、「思う」と「どちらかといえば思う」を分けて分析を行った。

【図 33】は、「思う」の自由記述の共起ネットワーク図である。「児童」「実態」「把握」という語が大きく出現していて、回答中に多く使われていた言葉ということが分かる。実際の記述は「児童の実態把握にも、単元で目指す目標にも、より具体的な手立てを考えることができた。」「単元構成す

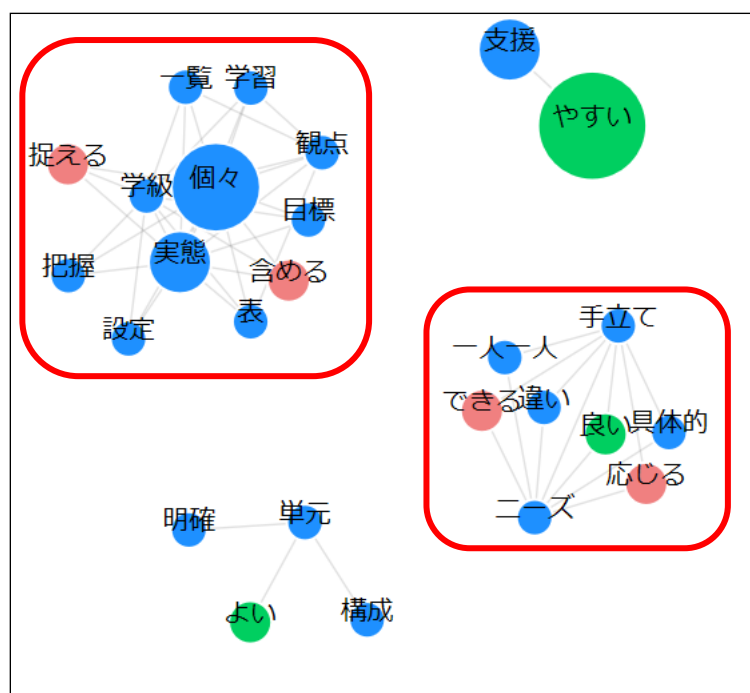
るに当たり、児童の実態把握は有効だと思う。」などである。これらのことから、児童の実態把握をする上で、授業者にとって有効であったと考える。また、「授業」「詳しい」「見とれる」「つくる」などの結びつきが強く出現している。具体的には、「授業が組み立てやすくなる」「子どもの成長も見とれる」などである。「子ども達」「合う」の結びつきは、「子ども達に合った目標設定がなされていた」などの回答である。これらのことから、実態把握が目標設定に反映され、個に応じた目標が設定されたこと、それが児童の成長につながったことなど、児童にとっても有効であったと考える。

一方で、「初めて特別支援学級を担任した時、何を指導すればよいか分からず困った。」という理由から、指導内容一覧表は役立つと示した回答があった。学年の枠を超えた指導が求められていても、実際に何を指導すればよいか判断することは難しく、特別支援学級担任の課題に挙げられていることでもある。この課題を解決するための一つとして、系統表や指導内容一覧表が役立つと期待できる。

【図 34】は、「どちらかといえば思う」の自由記述の共起ネットワーク図である。「個々」「学級」「実態」「設定」「把握」「捉える」「含める」の語の結びつきが出現している。具体的には、「支援学校の指導内容を含めた指導内容一覧表の観点で個々の学習状況を捉えることができる」「実態を把握しやすくなる」という記述である。また、「一人一人」「具体的」「手立て」などの語が結びついている。具体的には、「一人一人のニーズや状況に違いがある」「個に応じて必要な手立てを具体的にイメージできる」である。これらのことから、単元構成をするに当たって、何をねらって目標を設定するか、児童の学習状況から本単元で何を学ばせるかなど、教師の立場での意見であると考えられる。他の群を見ても、教師側に関わる語が多いことが見て取れる。よって、「どちらかといえば思う」の回答は、教師が単



【図 33】「思う」の回答の記述



【図 34】「どちらかといえば思う」の回答の記述

元構成をして実際に指導・支援に当たることを想定している傾向が強く出ている回答であり、授業づくりに役立つものであったと考える。

一方で、「どちらかといえば思う」を選んだ教員は、自由記述欄に、担任する児童が、その実態から小学校の指導内容で対応できる児童であり、これまでも小学校の指導要領で対応してきたと記述している。この場合、特別支援学校の指導要領を参考にする必要性を感じず、積極的に活用を考えていないため、「どちらかといえば思う」を選んだと考えられる。

回答アにだけ出現	回答アによく出る	両方によく出る	回答イによく出る	回答イにだけ出現
児童 子供達 一覧表 参考 授業 子ども 詳しい 新しい づらい 考える 分かる 目指す 合う 必要性 資料 成長 特別支援学校 系統 情緒 参観 担任 安心 達成 課題 見通し 活用 重要 学年 具体 それぞれ	実態 単元 把握 有効 学級 構成 設定 手立て 目標	やすい 思う 内容 支援 よい できる 一人一人 部分	指導 いく 応じる	個々 状況 良い 含める 見る 知る つながる 捉える まとめる 感じる 付ける 違い 明確 二ーズ 先生

【図 35】「思う」(回答ア)と「どちらかといえば思う」(回答イ)の比較

【図 35】は、「思う」と「どちらかといえば思う」の2つの記述内容を比較したもので、回答アは「思う」、回答イは「どちらかといえば思う」のグループである。グループ中の単語は、出現頻度が多い順に並ぶ傾向がある。回答アにだけ出現する言葉を見ると、「児童」「参考」「成長」「達成」などから、児童がどのように変容したかといった児童に関わる記述が多いことが分かる。一方で、回答イにだけ出現する言葉を見ると、「状況」「明確」「先生」「捉える」などから、教師が授業をつくる上で感じたことといった教師に関わる記述が多いことが分かる。回答アも回答イも肯定的な回答であるが、両者を比べることで、児童に関わる視点と教師に関わる視点で整理することができ、両者に有効であると考えられる。

IX 研究のまとめ

1 全体考察

本研究の目的は、小学校知的障害がい特別支援学級において、特別支援学校との学びの連続性を踏まえた単元構成と授業づくりを通して、知的障がい教育における教育課程の適切な実施に資するものであった。ここでは、学びの連続性を、学校種の枠を越えて児童の教育的ニーズに応じた十分な教育を目指すものと捉え、教育課程の適切な実施とは、児童の実態に応じた目標や内容、授業の手立てが明確な授業が実施されることと捉えた。研究の構想に基づき、適切な実施のための手立てを四つ示し、その効果について検証を行った。

教育課程の分類については、例示にとどまるが、児童の教育的ニーズに応じ、特別支援学校(知的障がい)の目標や内容を取り入れる必要性が明らかになり、特別な教育課程を理解する上で有効であった。また、系統表と指導内容一覧表は「授業づくり活用パック」としてまとめ、授業実践で活用することができた。授業実践においては、特別支援学校(知的障がい)との学びの連続性を踏まえ、特別支援学校(知的障がい)の目標や内容を取り入れて構成した。また、児童の変容やアンケート結果から、評価・改善をしながら授業を進めることで、児童の実態に応じた目標や内容を設

定し、授業の手立てを明確にしていくことができたと考える。これらのことから、本研究で行った単元構成・授業づくりは、知的障がい教育における教育課程の適切な実施に資するものであったと考える。しかしながら、本研究における実践は国語科に限られたものであり、実践を次の単元や他教科等につなげることや、様々な教科等で実践を重ねることは課題である。

今後は、本研究で示した四つの手立てが様々な教科や単元・内容で実践されることで、学びの連続性を踏まえた単元構成・授業づくりが日々の授業で実現し、知的障がい教育における教育課程の適切な実施につながるものと考えている。

2 研究の成果

(1) 教育課程の類型

特別支援学級が編成できる特別の教育課程について、各教科等の目標や内容の取り入れ方を参考に三つに分類した。今回の分類は一例であり、特別支援学校（知的障がい）との連続性を踏まえた教育課程を編成する際の参考となると考える。また、教育課程を整理することで、小学校特別支援学級において、特別支援学校（知的障がい）の各教科等の目標や内容を取り入れる必要性が明確になり、系統表や指導内容一覧表及び「授業づくり活用パック」の作成や、国語科を柱とした授業実践に生かすことができた。

(2) 系統表と指導内容一覧表の作成

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を基に、各教科等の目標と内容を系統表にまとめた。また、系統表を基に、指導内容を特別支援学校の各段階から小学校6年生までの順に並べ替え、指導内容一覧表を作成した。本研究で行った授業実践において、児童の目標設定や展開案を考える上で有効であり、アンケートでも肯定的な回答を得ることができた。小学校の目標や内容と、特別支援学校の目標と内容を一度に捉えることができることは、段階を追って指導に当たる上で参考になるものであり、児童の実態に合わせた指導・支援を行うために有効であった。

(3) 特別支援学級「授業づくり活用パック」

各教科等の目標と指導内容の系統表と指導内容一覧表を盛り込み、特別支援学校との連続性を踏まえた単元構成と授業実践に役立てるために作成した。「授業づくり活用パック」の使用に当たり、複数のシートの中から必要なものを選んで使うことができるように、体裁を整えることができた。また、児童の実態把握にも活用し、根拠をもって指導・支援に当たることができた。

(4) 国語科を柱とした単元構成と授業実践

系統表と指導内容一覧表を活用し、国語科における授業実践を行った。単元を通して、特別支援学校（知的障がい）の各教科等の目標や内容を取り入れることができた。児童の実態に応じた目標や内容、授業の手立てを明確にした授業を実施し、児童の実態把握や授業づくりについて、手順や留意事項についても明らかにすることができた。本研究を通して行った実践は、教育課程の一部であるが、単元構成の手順等は他教科等でも生かすことができるものと考えている。

3 今後の課題

本研究の課題として、以下の2点を挙げる。

- ・教育課程全体を考えると、他教科等でも実践と検証が必要である。今後、様々な教科単元・内容で実践と検証を行っていくことで、よりよい教育課程の実施につながるものと考えている。
- ・単元構成に当たり、児童の実態把握や評価については、学期や年間を通して共通の基準で行っていく必要がある。また、学習内容を定着させたり、生活に生きる力を育成したりするためには、

一単元の学習にとどめず長期的な取組が必要である。授業実践を次の単元や他教科等での学習につなげ、児童の変容を見取っていくことは課題であり、年間を通した実践を重ね改善を図っていくことで、よりよい教育課程の適切な実施につながるものとする。

〈おわりに〉

長期研修の機会を与えていただきました関係諸機関の各位並びに所属校の諸先生方、児童の皆さんに心からお礼申し上げます。また、アンケートにご協力いただきました先生方に感謝を申し上げ、結びの言葉といたします。

X 引用文献及び参考文献

【引用文献等】

- ・国立特別支援教育総合研究所(2015)『知的障害特別支援学級（小・中）の担任が指導上抱える困難やその対応策に関する全国調査』 pp. 60-63
- ・文部科学省(2018),『小学校学習指導要領（平成29年告示）』 p. 28, p. 79
- ・文部科学省(2018),『小学校学習指導要領（平成29年告示）総則編』, 東洋館出版社, p. 108-114
- ・文部科学省(2018),『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』 p. 30

【参考文献等】

- ・秋田大学教育文化学部教育実践研究(2017)
- ・岩手県教育委員会学校一覧(2007～2016)
- ・岩手県教育委員会(2019),『いわて特別支援教育推進プラン』
- ・岩手県立総合教育センター(2012),『小・中学校特別支援学級における個別の指導計画の改善に関する研究』
- ・大南英明, 吉田昌義, 石塚謙二(2013),『障害のある子どものための国語（読むこと・書くこと）』 東洋館出版社
- ・長田徹(2018),『カリキュラムマネジメントに挑む』 図書文化社
- ・小松栄生(2016),『特別支援教育 子ども主体の授業のつくり方と学習指導案の書き方』 東洋館出版社
- ・岐阜県教育委員会(2018),『特別支援学級担任・通級指導教室担当のための手引き』
- ・群馬県総合教育センター(2018),『特別支援学級教育課程編成ガイドブック』
- ・国立特別支援教育総合研究所(2014)平成24～25年度専門研究A『特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究』
- ・国立特別支援教育総合研究所(2015)平成25～26年度専門研究B『知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究』
- ・国立特別支援教育総合研究所(2016),平成26～27年度専門研究A『特別支援教育の進展に資する特別支援学校及び特別支援学級における教育課程に関する実際研究』
- ・国立特別支援教育総合研究所(2017),平成27～28年度基幹研究『知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方』
- ・田村知子(2014),『カリキュラムマネジメント』
- ・中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会(2019),『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』

- ・中央教育審議会(2016)『幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』
- ・柘植雅義(2012)，『教科教育と特別支援教育のコラボレーション』，金子書房
- ・福岡県教育委員会(2018)，『特別支援学級・通級による指導 教育課程編成の手引』
- ・宮崎英憲(2018)，『小学校新学習指導要領の展開 特別支援教育編』明治図書出版
- ・文部科学省(2011)，『こくご☆ こくご☆☆ こくご☆☆☆教科書解説』，教育出版株式会社
- ・文部科学省(2018)，『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 音楽編』，東洋館出版社
- ・文部科学省(2018)，『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編』，東洋館出版社
- ・文部科学省(2018)，『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 社会編』，東洋館出版社
- ・文部科学省(2018)，『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 図画工作編』，東洋館出版社
- ・文部科学省(2018)，『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』，東洋館出版社
- ・文部科学省(2018)，『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 体育編』，東洋館出版社
- ・文部科学省(2018)，『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 理科編』，東洋館出版社
- ・文部科学省(2017)，『小学校学習指導要領比較対照表』
- ・文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課(2018)，『特別支援教育行政の現状と課題』
- ・文部科学省 中央教育審議会 教育課程部会特別支援教育部会(2016)『知的障がいのある児童生徒のための各教科に関する資料』
- ・文部科学省(2010)，特別支援学校小学部知的障害者用『こくご☆☆☆』
- ・文部科学省(2010)，『特別支援教育の在り方に関する特別委員会 論点整理』
- ・全国特別支援学級設置校長協会調査部(2019)『全国特別支援学級設置学校長協会調査報告書』
- ・A I テキストマイニング by ユーザーローカル(令和元年11月15日閲覧)