

令和3～6年度 文部科学省 研究開発学校指定

# 令和6年度 研究紀要

研究主題 Society5.0を豊かに生きるための  
資質・能力の育成(附属学校園共通テーマ)

## 自立と社会参加のための 国語力を育む 教育課程の探究

— 小学校等との「学びの連続性」の探究を通して —

～ 四年次～



令和3～6年度 文部科学省 研究開発学校指定

### 令和6年度 研究紀要

研究主題 Society5.0を豊かに生きるための  
資質・能力の育成(附属学校園共通テーマ)

## 自立と社会参加のための 国語力を育む教育課程の探究

— 小学校等との「学びの連続性」の探究を通して — ～ 四年次～

発行日 令和7年2月1日  
発行者 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属特別支援学校  
校長 中澤 宏一  
〒920-0933 石川県金沢市東兼六町2番10号  
TEL (076) 263-5551 FAX (076) 264-2275  
URL <http://partner.ed.kanazawa-u.ac.jp/futoku/>  
イラスト 「金沢のおすすめ」吉本 鼓涼(高等部1年)  
印刷製本 田中昭文堂印刷株式会社

## ごあいさつ

本校は教育目標として「その子らしく精一杯生きる」ことを掲げており、これまでも急速に変化する社会において、子どもたちが自立し、社会の一員として活躍できるよう、自分の思いや考えを率直に表現し、伝え、他者と共同・協働的に活動できる児童生徒を育てる実践研究を重ねてきました。

これまで取り組んできた教育実践の知見を基に、令和3年度より文部科学省研究開発学校の指定を受け、4年間の開発研究に取り組んできました。研究主題を「自立と社会参加のための国語力を育む教育課程の探究」と設定し、インクルーシブ教育システムの構築に向け、小学校等と特別支援学校との間の学びの連続性を実現するための教育課程の編成、指導方法及び評価の在り方について探究し、国語科の目標・内容を一本化する可能性と課題の整理に取り組んできました。

研究を進めるにあたり、同様の研究開発課題に取り組んでおります、熊本県立ひのくに高等支援学校と筑波大学附属大塚特別支援学校にはさまざまな形で情報共有や支援をいただきました。各校の皆様から感謝を申し上げます。

さて、本校では2024年8月に4年間の研究のまとめを発表する場として、令和6年度教育研究会を参集・リモートのハイブリッドで開催し、多くの皆様にご参加いただきました。そこでは文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官の加藤宏昭様より「特別支援教育の現状と今後の動向」と題し、ご講演を賜りました。また、9月の日本特殊教育学会第62回大会においては「学びの連続性の実現に向けた知的障害教科の検討」をテーマに小・中・高等部それぞれの担当者がポスター発表を行いました。それぞれの機会に、参加された皆様から示唆に富んだご助言を多数頂戴しましたことに対しまして、御礼申し上げます。

本紀要は研究開発報告書と教育研究会において発表した内容を中心に構成しております。これまでの研究成果を踏まえ、特別支援教育がこれから目指す方向性を提案しております。豊かな社会を築くために、本研究の成果が少しでも皆様の実践や研究に貢献できれば幸いです。研究指定は終了しますが、まだまだ稚拙な研究であることは自覚しております。どうぞ今後も、皆さまから忌憚のないご意見やご指導を賜りますようよろしくお願い申し上げます。

終わりになりますが、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官の加藤宏昭様をはじめ、運営指導委員をお引き受けいただいた独立行政法人国立特別支援教育総合研究所上席統括研究員・調整担当部長の丹野哲也様、北陸大学教授の河野俊寛様、金沢市特別支援教育アドバイザー（兼本校学校評議員）の佐伯英明様、羽咋市立羽咋小学校教諭の山岸哲学様、金沢大学教授の折川司様・吉村優子様には、専門的で広い見識からご指導・ご助言を賜り、拙い私たちを導いていただきました。

紙面をお借りして謹んで御礼申し上げます。

校長 中澤 宏一



## 金沢大学附属特別支援学校からのお知らせ

### 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属学校園の 教育活動充実のためのご寄附のお願い

日頃より金沢大学人間社会学域学校教育学類附属学校園に対し、ご支援、ご協力を賜り、深く感謝申し上げます。

幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校と5校園を擁する本附属学校園は、そのスケールメリットを生かし、各校園独自の取組に加え、大学も含めた校種間連携・協働による、実践的課題解決に資する教育・研究活動に取り組んでいます。

また、先導的な教育モデルを提唱する教育研究機関として、「共通研究」、「先端技術・教育データの活用」、「社会イノベーション創造授業」を3本柱とした未来教育モデル〈金沢モデル〉の展開、附属小学校では、外国人児童適応指導学級（さくら）や通級指導教室（かしわ）を設置し、グローバル化・多様化が進む今、教育・研究の強化に努めているところです。

しかしながら、近年、国立大学をはじめ附属学校を取り巻く財政は大変厳しい状況であり、本附属学校園の教育・研究の更なる発展に資するため、保護者、卒業生及び関係各位の皆様からのご支援をいただきながら、教育環境等の一層の充実を図っていくことができると考えております。

どうか本附属学校園の教育活動にご理解いただき、格別のご支援を賜りますようお願い申し上げます。

なお、ご寄附していただいた方々には、税制上の優遇措置を受けることができますので、ぜひご活用いただければと存じます。

令和6年4月

金沢大学附属学校統括長 大村 雅章  
(人間社会研究域学校教育系 教授)



附属学校園教育活動支援基金  
(寄附金)の申し込みページ

#### 【事務担当】

金沢大学人間社会系事務部総務課附属学校事務係

〒921-8105

石川県金沢市平和町1丁目1番15号(附属中学校1階)

Tel:076-226-2182 Fax:076-245-8630

Email: edfuzo1@adm.kanazawa-u.ac.jp

## もくじ

1 研究開発の概要 .....	2
(1) 研究開発課題 .....	2
(2) 研究の目的 .....	2
2 研究開発の内容 .....	2
(1) 研究仮説 .....	2
(2) 研究計画 .....	3
3 研究開発の経緯 .....	7
(1) 国語力に関する調査(1年次)(別添資料①) .....	7
(2) 知的障害特別支援学校国語科の実施状況調査(2・3年次)(別添資料②) .....	9
(3) 「自立と社会参加のための国語力」の設定(1年次～) .....	10
(4) 言語能力に係るアセスメントの実施(研究開発にあたり配慮した事項)(1年次) .....	11
4 研究開発の結果及びその分析 .....	14
(1) 教育課程の検討 .....	14
(2) 具体的方策の探究 .....	20
(3) 各学部の実践 .....	23
(4) 研究開発の分析 .....	59
5 研究開発の効果 .....	60
(1) 児童生徒への効果 .....	60
(2) 教師への効果 .....	73
(3) 保護者等への効果 .....	75
6 研究のまとめ(成果と課題・今後の方策) .....	77
(1) 小学校等と連続性(一本化)を図ることが可能な事項 .....	77
(2) 知的障害者である児童生徒に対する教科として規定する必要がある事項 .....	77
【引用・参考文献】 .....	79

本報告書に記載されている内容は、学校教育法施行規則第 132 条の規定に基づき、教育課程の改善のために文部科学大臣の指定を受けて実施した実証的研究です。

したがって、この研究内容のすべてが直ちに一般の学校における教育課程の編成・実施に適用できる性格のものではないことに留意してお読みください。

## 1 研究開発の概要

### (1) 研究開発課題

知的障害のある児童生徒に対する小学校国語科を基にした教育課程の編成、指導方法及び学習評価の在り方について研究する。

### (2) 研究の目的

本校では、教育目標である「その子らしく精一杯生きる」について、自分の思いや考えを素直に表現し、伝え、他者と共同・協働的に活動することが自分らしく生きる上で重要であると考えており、実践研究を重ねてきた。これまでの取組を通して、自己選択・自己決定を行うにあたっては、自分の考えなどを形成する必要がある、そのためには国語で表現された様々な事物、経験、思い、考え等を理解することが必要であった。また、他者との関係に配慮し、選択や決定の在り方を調整しながら行動するには、互いの立場や考えを尊重し、言葉を通して理解したり表現したりすることが必要であった。

一方、地域のニーズや学校教育全体に対する新たな教育課題について、特別支援教育を巡る状況の変化を踏まえると、インクルーシブ教育システムの理念の実現が重要であり、その構築のため特別支援教育を進展させていくことが求められている。具体的には、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が提唱され、障害のある者となない者が同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある子供に対し、自立と社会参加を見据え、その時々で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要であると示された(中央教育審議会初等中等教育分科会,2012)。また、平成 29・31 年告示特別支援学校学習指導要領では、インクルーシブ教育システムの推進により、幼稚園、小・中・高等学校(以下、小学校等)の教育課程との連続性を重視した対応が図られた一方、子供たち一人一人の学びの連続性を実現していくために、学校種別にかかわらず、教科の目標・内容を一本化する可能性について検討する必要があるとされた(中央教育審議会,2016)。

これらのことを踏まえ、国語科が国語で理解し表現する言語能力を育成する教科であることに注目し、令和 3 年度より「自立と社会参加のための国語力を育む教育課程の探究」を研究主題として設定した。そして、インクルーシブ教育システムの実現を見据え、小学校等と特別支援学校との間の学びの連続性を実現するための教育課程の編成、教科の指導方法及び学習評価の在り方について探究し、国語科の目標・内容を一本化する可能性と課題の整理に取り組んだ。

## 2 研究開発の内容

### (1) 研究仮説

言語能力を構成する資質・能力が働く過程は、障害の有無にかかわらず同じであると仮定し、小学校等と特別支援学校との連続性・関連性についての把握を行った。具体的には、小学校等と特別支援学校の学習指導要領及び解説(以下、学習指導要領等)を比較した。その結果、小学校第 1 学年及び第 2 学年は中学部 1・2 段階、小学校第 3 学年及び第 4 学年は高等部 1 段階の内容が類似していることがわかった。これより、国語科の学習過程に沿って示されている小学校等の内容に替えて指導を行うことが、知的障害のある児童生徒の自立と社会参加のための国語力の育成につながると考え、学校教育法施行規則第 132 条の規定に基づき、教育課程の改善のために文部科学大臣の指定を受けて実証的研究に取り組んだ。ここで留意したいことは、小学校等の目標・内容に替え、小学校等の指導方法・評価方法をそのまま知的障害教育に取り入れるとすれば、一人一人の教育的ニーズに応える教育につながらない可能性があることである。そのため、個別の指導計画に基づき、これまでの知的障害教育の実践的な蓄積を踏まえながら国語科としての資質・能力の育成を目指した。

具体的には下記に示す①②を通して、小学校等と特別支援学校との間の学びの連続性を確保する可能性と課題を示すことができると考えた。なお、本報告においては引用・参考文献として示した場合を除き、小学校学習指導要領(平成 29 年告示)(以下、小学校学習指導要領)及びその解説(以下、小学校学習指導要領解説)、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(平成29年4月告示)・特別支援学校高等部学習指導要領(平成31年2月告示)(以下、特別支援学校学習指導要領)及びその解説(以下、特別支援学校学習指導要領解説)に基づいて述べる。

### ① 教育課程の検討・教育課程の特例

研究の対象児童生徒は特別支援学校学習指導要領の小学部2段階及び小学部3段階を取り扱う児童、中学部1段階及び中学部2段階を取り扱う生徒及び高等部1段階及び高等部2段階を取り扱う生徒を対象とした。教育課程は小学校学習指導要領国語科の内容の一部又は全部を習得し、目標を達成するものとした。その際、小学部においては対象児童に対して小学校学習指導要領国語科第1学年及び第2学年の目標及び内容の一部を替える、もしくは接続することを検討する。中学部においては対象生徒に対して小学校学習指導要領国語科第1学年及び第2学年の目標及び内容に全てを替える。高等部においては対象生徒に対して小学校学習指導要領国語科小学校第3学年及び第4学年の目標及び内容に全てを替える。なお、研究の進捗状況や生徒の実態により、小学校学習指導要領国語科小学校第5学年及び第6学年の目標及び内容へ替えることも検討する(表2-1)。

また、教育課程の編成・実施においては、学習指導要領の「基準性」を踏まえつつ、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに学校、地域の実態に即したものにするため、指導計画作成にあたっては指導の順序及び重点の置き方を明示し、それを指導内容相互の関連や領域・分野ごとの授業時数として示す。

表2-1 教育課程の特例

	児童生徒に適用している教育課程	教育課程の特例により児童生徒に適用する教育課程
小学部	特別別支援学校学習指導要領国語科小学部2段階 特別別支援学校学習指導要領国語科小学部3段階	一部を小学校学習指導要領国語科第1学年及び第2学年の目標及び内容に替える
中学部	特別別支援学校学習指導要領国語科中学部1段階 特別別支援学校学習指導要領国語科中学部2段階	小学校学習指導要領国語科第1学年及び第2学年の目標及び内容に替える
高等部	特別別支援学校学習指導要領国語科高等部1段階 特別別支援学校学習指導要領国語科高等部2段階	小学校学習指導要領国語科第3学年及び第4学年の目標及び内容に替える (一部を小学校学習指導要領第5学年及び第6学年の目標及び内容に替える)

### ② 具体的方策の探究

知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえ、本校児童生徒の生活に結び付く題材を適宜取り入れながら、文部科学省検定済教科書(小学校国語科用)(以下:小学校教科書)を参考とした単元や自作教材を開発し、指導方法及び学習評価に特別支援教育の知見を生かした工夫を加えることで、小学校学習指導要領の内容を習得し、目標を達成するための具体的方策を示す。

### (2) 研究計画

研究目的を達成するために、研究の大まかな構想(図2-2)を基に、1年次から4年次(令和3年度から令和6年度)の計画・方法(図2-3)を作成し、進捗状況(表2-4)・実施内容(表2-5)をもとに研究開発の進捗状況を把握した。なお、本報告書は研究内容(表2-4)に沿って項立てを設定し、作成した。

図 2-2 全体構想

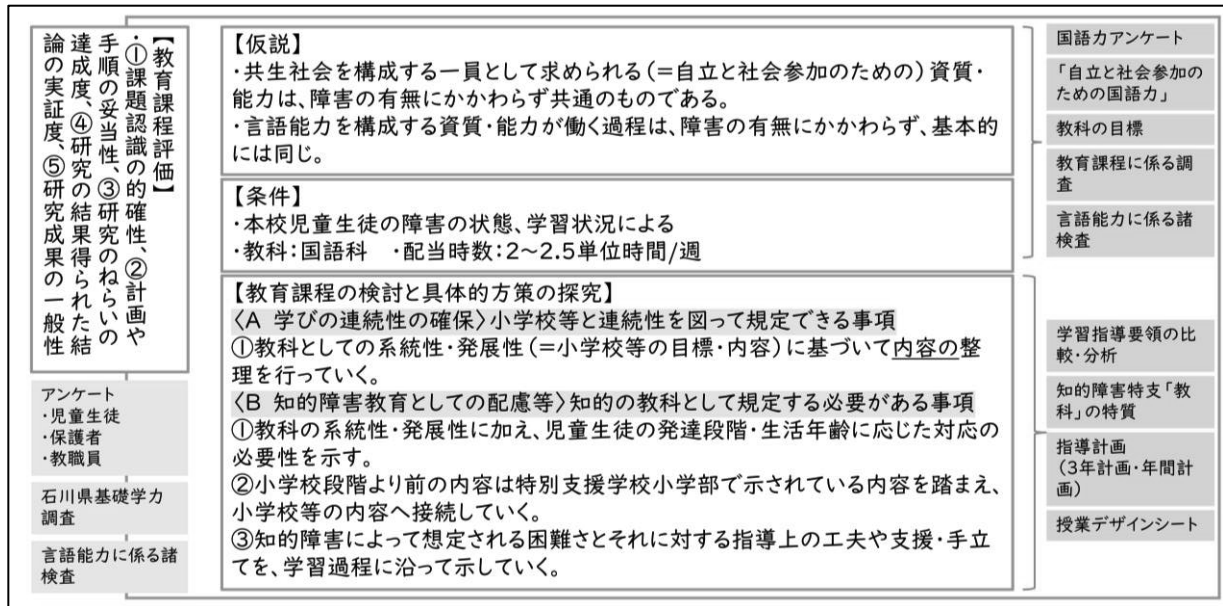


図 2-3 研究計画

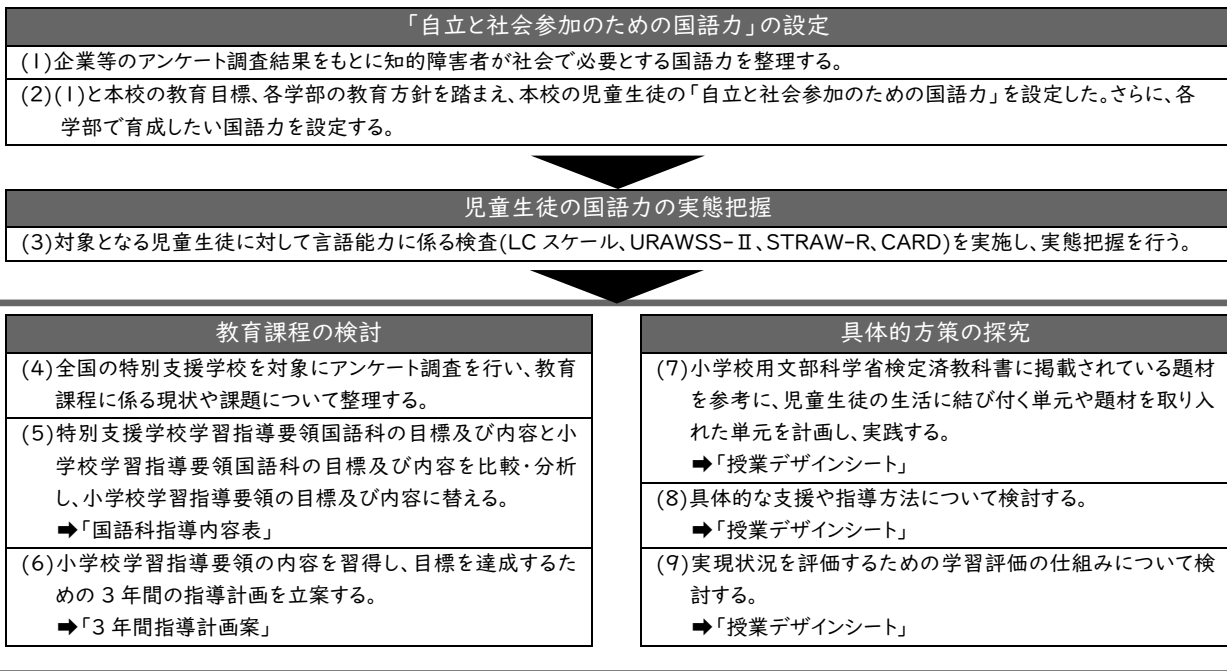


表 2-4 研究の進捗状況

	報告書項 番号	研究内容	1 年次	2 年次	3 年次	4 年次
研究開発の経緯	自立と社会参加のための国語力を育む教育課程の構築					
	教育課程の編成のための調査(「自立と社会参加のための国語力」の整理・検討)					
	3(1)	国語力に関する調査(企業・福祉事業所)	●			
	3(2)	教育課程に係る調査・分析(現状の把握)		●	○	
	教育課程の編成のための基本事項の設定(育成したい「国語力」と留意点の明確化)					
	3(3)	「自立と社会参加のための国語力」の設定	●			
	3(4)	言語能力に係るアセスメントの実施	○	○	○	○
研究開発の内容	指導内容の配列・組織					
	【教育課程の検討】指導計画の作成及び内容の取扱いについての配慮事項					
	4(1)	学習指導要領の比較・分析	●			
		指導内容表の作成	○	●	●	○
		3 年指導計画の作成	○	●	●	○
	【具体的方策の探究】効果的な支援・指導方法の検討					
	4(2)	単元計画(授業デザインシート)の作成	●	●	●	○
	4(3)	実践	●	●	●	○
	【具体的方策の探究】教育課程の評価・改善					
	4(2) (3)	学習評価(観点別学習状況評価)	○	●	●	○
		指導評価(主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善)	○	●	●	○
研究開発の結果及びその分析	研究開発学校における評価					
	質問紙・アンケート等による調査結果・考察					
	5(1)ア	児童生徒アンケートの結果・考察	○	○	○	○
	5(1)イ	教職員アンケート(児童生徒への効果)の結果・考察	○	○	○	○
	各種テスト等の実施・考察					
	5(1)ウ	言語能力に係るアセスメントの考察				●
	5(1)エ	石川県基礎学力調査の実施・考察(高等部)		○	●	●
	質問紙・アンケート等による調査結果・考察					
	5(2)	教職員アンケート(教職員の認識・態度)の結果・考察	○	○	○	○
	5(3)	保護者アンケート(保護者の意見)の結果・考察	○	○	○	○
	指導の記録					
	別添	指導の記録	○	○	○	○

●重点実施 ○実施

表 2-5 実施内容

	研究に係る取組	研究開発の評価に係る取組
一 年 次	<p>【4月～8月】</p> <p><b>○研究に関わる事前分析及び調査</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・特別支援学校における自立のための国語教育で必要な力の選定</li> <li>・小学校学習指導要領国語科の分析</li> <li>・特別支援学校学習指導要領国語科の分析</li> <li>・各指導要領の対比分析</li> <li>・国語科の評価方法の検討と教材研究</li> <li>・教育講演会実施(国語科の指導方法・教材研究についての情報取集)</li> <li>・県内企業・就労支援事業所へのアンケート調査実施(生活に生きる国語とは何かについて地域社会との連携)</li> <li>・連絡協議会参加</li> <li>・運営指導委員会開催(研究概要説明)</li> </ul> <p><b>○学習状況の把握</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アセスメント単元の実施(学習状況の把握)</li> </ul> <p>【9月～1月】</p> <p><b>○研究計画の立案と準備</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・研究対象生徒の選定と言語能力に係る検査の実施</li> <li>・次年度の年間指導計画の作成</li> </ul> <p><b>○授業実践(試行)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・指導案研究の実施、評価方法の検討、授業整理会の実施(各学部)</li> <li>・運営指導委員会開催(中間評価・助言)</li> </ul> <p>【1月～3月】</p> <p><b>○今年度のまとめ、研究評価、次年度に向けて</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業づくりの準備・試行、次年度指導計画の作成</li> <li>・教育研究会実施 ・全体研究会(評価と改善)</li> <li>・運営指導委員会開催(年次評価と助言)</li> </ul>	<p>【4～6月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全体研究会(研究に関する説明)</li> </ul> <p>【7月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・運営指導委員会(学習計画、学習指導等の中間評価と助言)</li> </ul> <p>【9月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全体研究会(中間評価と改善)、教師アンケート実施</li> </ul> <p>【11月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・運営指導委員会開催(研究計画の説明と助言)</li> </ul> <p>【12月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全体研究会(中間評価と改善)、教師アンケート実施</li> </ul> <p>【2月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教育研究会開催(本研究における進捗状況の報告及び結果をアンケートにより評価)</li> </ul> <p>【3月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・運営指導委員会開催(年次評価と助言)</li> <li>・全体研究会(年次評価と改善)</li> </ul>
二 年 次	<p>【4月～8月】</p> <p><b>○昨年度の成果と課題、今年度の方向性の確認</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全体研究会(前年度の課題調査及研究目標・計画・内容等共通理解)</li> </ul> <p><b>○研究に関わる事前分析及び調査</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・新入生研究対象生徒の選定と言語能力に係る検査の実施</li> <li>・小学校学習指導要領国語科と特別支援学校学習指導要領国語科の目標及び内容の分析</li> <li>・知的障害特別支援学校国語科の実施状況調査</li> </ul> <p><b>○授業実践(準備)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・小学校学習指導要領国語科と特別支援学校学習指導要領国語科の目標及び内容を整理した国語科指導内容表の作成</li> <li>・授業デザインシートの作成、単元計画</li> <li>・評価方法の検討 ・学習ソフトの実施</li> </ul> <p><b>○授業実践</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業実践</li> <li>・指導評価及び分析、授業改善</li> <li>・教育講演会実施</li> <li>・運営指導委員会開催(中間評価と助言)</li> <li>・全体研究会(中間評価と改善)</li> </ul> <p>【9月～1月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学会等視察</li> <li>・研究開発指定校の視察及び情報共有</li> </ul> <p><b>○授業実践</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・指導案研究の実施、評価方法の検討、授業整理会の実施(各学部)</li> <li>・運営指導委員会開催(中間評価・助言)</li> <li>・対象児童生徒の国語に関する意識調査</li> <li>・保護者、教職員によるアンケート評価</li> </ul> <p>【1月～3月】</p> <p><b>○今年度のまとめ、研究評価、次年度に向けて</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教育研究会実施 ・研究紀要発刊</li> <li>・全体研究会(評価と改善)</li> <li>・運営指導委員会開催(年次評価と助言)</li> </ul>	<p>【8月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・運営指導委員会開催(中間評価と助言)</li> <li>・全体研究会(中間評価と改善)、教師アンケート実施</li> </ul> <p>【11月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・運営指導委員会開催(中間評価と助言)</li> <li>・全体研究会(中間評価と改善)、教師アンケート実施</li> <li>・保護者アンケート実施</li> </ul> <p>【2月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教育研究会開催(本研究における進捗状況の報告及び結果をアンケートにより評価)</li> </ul> <p>【3月】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・運営指導委員会(年次評価と助言)</li> <li>・全体研究会(実施結果の評価と改善)</li> </ul>

<p style="text-align: center;">三 年 次</p>	<p>【4月～8月】  <b>○昨年度の成果と課題、今年度の方向性の確認</b>          ・全体研究会(前年度の課題調査及研究目標・計画・内容等共通理解)  <b>○研究に関わる事前分析及び調査</b>          ・研究対象生徒の選定と言語能力に係る検査の実施  <b>○授業実践の準備</b>          ・小学校学習指導要領国語科と特別支援学校学習指導要領国語科の目標及び内容を整理した国語科指導内容表の作成          ・授業デザインシートの作成、単元計画          ・評価方法の検討          ・学習ソフトの実施  <b>○本実践の開始</b>          ・授業実践          ・学習評価、指導評価及び分析、授業改善          ・教育講演会実施          ・全体研究会(中間評価と改善)          【9月～1月】          ・学会等視察・話題提供          ・研究開発指定校の視察及び情報共有  <b>○授業実践</b>          ・研究授業、授業整理会の実施(各学部)          ・運営指導委員会開催(中間評価・助言)          【1月～3月】  <b>○今年度のまとめ、研究評価、次年度に向けて</b>          ・研究紀要発刊          ・対象児童生徒の国語に関する意識調査          ・教育研究会実施、参加者によるアンケート評価          ・全体研究会(評価と改善)          ・運営指導委員会開催(年次評価と助言)</p>	<p>【8月】          ・運営指導委員会(中間評価と助言)          ・全体研究会(中間評価と改善)、教師アンケート実施          【11月】          ・運営指導委員会開催(中間評価と助言)          ・全体研究会(中間評価と改善)、教師アンケート実施          ・保護者アンケート実施          【2月】          ・教育研究会開催(本研究における進捗状況の報告及び結果をアンケートにより評価)          【3月】          ・運営指導委員会(年次評価と助言)          ・全体研究会(実施結果の評価と改善)</p>
<p style="text-align: center;">四 年 次</p>	<p>【4月～12月】          ・全体研究会(前年度の課題調査及び研究目標・計画・内容等共通理解)          ・授業評価及び分析          ・教育課程提案  <b>○研究に関わる事前分析及び調査</b>          ・研究対象生徒の選定と言語能力に係る検査の実施  <b>○研究に関わる事後分析及び調査</b>          ・研究対象生徒の言語能力に係る検査の実施          ・運営指導委員会開催(評価と助言)          ・研究開発学校研究会参加・意見交換          【8月～9月】          ・教育研究会実施          ・学会等にて取組を発表          【3月】  <b>○研究評価</b>          ・研究紀要発刊          ・全体研究会(総括)</p>	<p>【4月】          ・運営指導委員会(研究の方向性の確認と助言)          【6月】          ・運営指導委員会(中間評価と助言)          ・全体研究会(中間評価と改善)          【8月】          ・教育研究会開催(本研究の報告及び結果をアンケートにより評価)          ・教師アンケート実施          【10月】          ・運営指導委員会開催(最終評価と助言)          ・全体研究会(総括)          ・保護者アンケート実施</p>

### 3 研究開発の経緯

#### (1) 国語力に関する調査(1年次)(別添資料①)

##### ア 調査概要

知的障害者等の採用実績のある一般企業や福祉事業所等、全国150カ所に対してアンケート調査を実施した(表3-1)。知的障害のある児童生徒が国語の教科学習を行う際に必要とする国語力とは何かを明らかにすることを調査の目的とした。また、今回のアンケート調査結果は、本校の国語教育を進めていくための重要な指標になると考えられる。



表 3-1 アンケートの調査詳細

対象	知的障害者の採用実績のある①石川県内企業 50 社、②県外企業 50 社、③石川県内の障害福祉サービス提供事業所就労継続支援A型、B型(以下:福祉事業所)50 社 合計 150 社
形式	5 件法による選択方式 [とても必要である・必要である・あまり必要でない・必要でない・どちらとも言えない]
内容	「知的障害者が社会で必要とする国語力とは何か」について、4 領域にて 38 項目の質問内容で実施 [知識・技能:12 項目、話すこと:11 項目、聞くこと:7 項目、書くこと:8 項目]
引用	2018 年 文部科学省 小学校学習指導要領(国語編) 2018 年 文部科学省 特別支援学校 学習指導要領(国語編) 独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構調査研究報告書
集計方法	「必要」の回答割合を企業・福祉作業所別にクロス集計、アンケート回答率:40.7%(61 通/150 通) ①石川県内企業:29.0%、②石川県外企業:20.0%、③石川県内福祉施設:51.0%

## イ 調査結果

領域別の必要性(単純集計)について「必要(とても必要である・必要である)」と回答された割合は「聞くこと」が 81.0%と最も高く、「話すこと」も 66.8%となっている。一方、「書くこと」については、47.5%と半数以下であり、最も低い割合を示している。このことから、「書くこと」よりも「聞くこと」や「話すこと」の方が社会で必要性が高いと考えられていることが分かる。

一般企業ではどの領域についても「必要(とても必要である・必要である)」の回答が「必要でない(あまり必要でない・必要でない)」よりも大幅に高い割合を示しており、必要性が高いという考えがみられる一方、福祉事業所では「知識・技能」と「書くこと」について「必要」の回答が「必要でない」よりも低い割合を示しており、企業と比べてあまり重要視されていないと考えられる。

各質問項目について、企業・福祉事業所とも過半数が「必要」と回答した項目、企業のみ過半数が「必要」と回答した項目、企業・福祉作業所とも「必要」の回答が過半数に満たない項目の 3 つに分け、整理した(表 3-2~表 3-5)。調査結果をみると、挨拶や報告・連絡・相談、質問、指示の理解などの項目について一般企業・福祉事業所とも過半数が「必要」と回答している。このことから、企業と福祉事業所がともに必要としている国語力として、職業生活において相手と適切なやりとりを行うための力が重視されていることが分かった。

以上より、自立と社会参加においてはコミュニケーション面における国語力の必要性が高いとの結果が出た。本校においても、これまでのキャリア発達を支援する研究や「地域・人との関わりを通して、学ぶ楽しさ・伝え合う喜びを育む」ための研究を通して、他者とのやりとりの中で「自分の思いや考えを伝える力」や「他者の思いや考えを受け止め理解する力」といった国語力を育成していくことを課題として見出している。

表 3-2 【知識・技能】の必要性について

企業・福祉作業所とも過半数が「必要」と回答
Q5 小学校(1年から3年生)程度の漢字を読むことができる
Q7 指示語が分かる
Q9 日常よく使われる敬語を理解し使うことができる
Q12 原因と結果など情報と情報との関係について理解することができる
企業の過半数が「必要」と回答
Q1 言葉で考えたことや思ったことを表すことができる
Q2 相手を見て話したり聞いたりすることができる
Q3 言葉の抑揚や強弱、間の取り方などができる
Q4 小学校(1年から3年生)程度の漢字が書くことができる
Q6 ローマ字を読むことができる
Q10 自分の考えを理由や事例で説明できる
企業・福祉作業所とも「必要」の回答が過半数に満たない
Q8 比喩などの表現を理解できる
Q11 生活に身近なことわざや慣用句などを使うことができる

表 3-3 【話すこと】の必要性について

企業・福祉作業所とも過半数が「必要」と回答(傍線は 9 割以上)
Q1 話し手が伝えたいことの内容を捉えることができる
Q5 自己紹介や電話の受け答えなど、相手や目的に応じた話し方で話すことができる
Q6 相手の話に関心を持ち、分かったことや感じたことを伝え合い、考えをもつことができる
Q7 「ありがとうございます」「申し訳ございません」「お疲れさまでした」など挨拶が自分からできる
Q8 いきなり用件を言わず「すみません」など、ひと言断りを入れてから話しかけることができる
Q9 学習や作業などが終わったとき「終わりました」と報告することができる
Q11 嫌なことを丁寧に断ることができる
企業の過半数が「必要」と回答
Q2 目的に応じて、話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶことができる
Q3 相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら、話の中心が明確になるよう話ができる
Q4 相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えられる
Q10 自身の性格を理解し、必要であれば周囲に伝えることができる
企業・福祉作業所とも「必要」の回答が過半数に満たない
・該当項目なし

表 3-4 【聞くこと】の必要性について

企業・福祉作業所とも過半数が「必要」と回答(傍線は 9 割以上)
Q2 話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞くことができる
Q3 社会の中で関わる人の話などを注意して聞き、話の内容を捉えることができる
Q4 相手の意見を丁寧に聞くことができる
Q5 聞かれると自分の気持ちを伝えることができる
Q6 どうしてよいかわからない時「どうしたらよいですか」と聞くことができる
Q7 注意されたことを素直に聞き入れられる
企業の過半数が「必要」と回答
Q1 必要なことを記録したり質問したりしながら聞くことができる
企業・福祉作業所とも「必要」の回答が過半数に満たない
・該当項目なし

表 3-5 【書くこと】の必要性について

企業・福祉作業所とも過半数が「必要」と回答
Q7 体験したことを報告することができる
Q8 調べたことを説明や報告にまとめて書くことができる
企業の過半数が「必要」と回答
Q1 相手や目的を意識して、書くことができる
Q2 書く内容の中心を明確にし、文章の構成を考えることができる
Q3 他者の行動や気持ちについて、叙述を基に捉えることができる
Q4 目的を意識して、中心となる語や文を見つけて要約することができる
Q5 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる
Q6 見たことや知らせたいことを記録し説明や紹介をしたりできる
企業・福祉作業所とも「必要」の回答が過半数に満たない
・該当項目なし

## (2) 知的障害特別支援学校国語科の実施状況調査(2・3 年次)(別添資料②)

### ア 調査概要

教育課程の編成・実施の主体である学校においては、学習指導要領の「基準性」を踏まえつつ、創意工夫を加えて、児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等並びに学校、地域の実態に即した教育課程を編成・実施することが求められている(文部科学省,2018a)。本校の研究の充実に資するため、各校がどのような創意工夫を加えて教育課程を編成・実施しているかを調査した(表 3-6)。

表 3-6 アンケートの調査詳細

対象	・文部科学省学校が公表している学校コード一覧において学校種が「E1 養護」に区別されている 981 校(本校・分校)
調査期間	令和5年2月20日～令和5年3月31日
調査方法	・回答は調査用紙に記入のうえ郵送、もしくは調査用紙に記載されたQRコードを読み込みWebによる回答を求めた。 ・主幹教諭・部主事もしくは教務主任が回答するよう求めた。
内容	①時間割上の「国語科」の有無、①-2授業時数は週当たり何時間か、②年間指導計画を立てる際に工夫していることは何か、②-2何年間ですべての内容を取り上げているか、③(領域別に)学部在籍期間中で学習指導要領の「内容」をどのくらい取り上げているか、④(検定本・著作本・一般図書について)教科書としての採択の有無、⑤実際の授業での教科書の使用状況、⑥評価で用いている評価方法について。
集計方法	単純集計、アンケート回答率:28.1%(276 通/981 通)
備考	・調査依頼書及び調査用紙において、本調査の趣旨を説明するとともに、①調査への参加は任意で不参加の場合でも不利益が生じないこと、②個人情報の取扱いを厳正に行うこと、③調査に参加した学校を特定できるような情報公開を行わないことの説明を行い、同意する場合にのみ回答するよう求めた。

## イ 調査結果

全国の特別支援学校 276 校から回答を得られ、回答率は 28.1%だった。その結果、今回の調査では、内容を精選して指導計画を作成していることや、実際の指導ですべての指導事項を取り上げきれていないこと、教科書の活用が部分的なものにとどまっている傾向が見られた。このことは、回答の中で「児童生徒の実態に応じて」との記述が多く見られたことから、指導内容と日常・職業生活との関わりを踏まえ、教師が優先順位をつけて指導内容を計画し、実際の指導を行っていると推察される。一方、優先順位をつけて指導した結果が、国語科において育成を目指す資質・能力を踏まえた指導が十分に行われていない要因の一つになっている可能性がある。

知的障害のある児童生徒の国語科教育の充実を図るため、国語科において育成を目指す資質・能力を踏まえた指導計画の作成や題材選定、指導と評価の充実・改善が課題であり、解決の一助となる具体的な取組を示していく必要がある(北,2023)。

### (3) 「自立と社会参加のための国語力」の設定(1 年次～)

新村(2018)によると「自立」は「他の援助や支配を受けず、自分の力で判断したり身を立てたりすること」と書かれており「ひとりだち」が強調されている。しかし、本研究では辞書的な意味で「自立と社会参加」を捉えるのではなく、障害の有無や軽重によらず、誰もが自分なりの「自立」を目指すことが重要であり、誰かを大切に思ったり、誰かを必要としたり、互いに支え合ったりすることを、教育を通して実現していくことが重要であると考えた。そうした視点から「自立と社会参加」を考えると、「適切な支援・条件の下で、自分の力と個性を最大限に発揮すること」が重要であり、その核となっているものが自己選択・自己決定であると捉えた。

国語科が国語で理解し表現する言語能力を育成する教科であることを踏まえると、「自立と社会参加」の実現にあたって国語が果たす役割は非常に大きい。というのも、自己選択・自己決定として表現するにあたっては、自分の考えなどを形成する必要があり、そのためには国語で表現された様々な事物、経験、思い、考え等を理解する必要があるからである。また、他者との関係や社会的環境に配慮し、選択や決定の在り方を調整しながら行動するには、互いの立場や考えを尊重し、言葉を通して理解したり表現したりすることが必要である。

国語力に関する調査、国語科実施状況調査を踏まえ、学校教育目標を具現化するものとして、本校では「自立と社会参加のための国語力」を検討し、「自分の思いや考えを伝える力」と、「他者の思いや考えを受け止め、理解する力」の 2 つをもとに内容を示すことにした(表 3-7)。

表 3-7 本校で育成したい「自立と社会参加のための国語力」

内容	資質・能力	【認識から思考】 他者の思いや考えを受けとめ、理解する力	【思考から表現】 自分の思いや考えを伝える力
【小学部】 言葉や表現方法を身に付け、自分なりに表現してみる		身近な人や物事に注目し、関わりの中で言葉を捉えたりイメージを広げたりする力	自分の思いや考えを表す言葉に気づき、表現したり伝えようとしたりする力
【中学部】 思いや考えを相手に伝える		話し手が伝えたいことの内容を適切に捉え、捉えた内容を自分なりの言葉で話す力や行動に移す力	自分の気持ちや考えを言葉や文字などそれぞれの表現方法で相手に伝える力
【高等部】 相手意識をもってやり取りする		話し手が伝えたいことの内容を適切に捉え、互いに納得・合意を図りながら物事を進める力	豊かな語彙力と表現方法を身に付け、自分の気持ちや考え、想像したことを適切な言葉で表す力

#### (4) 言語能力に係るアセスメントの実施(研究開発にあたり配慮した事項)(1 年次)

##### ア 児童・生徒の国語力に関する実態把握について

研究開発の対象となる小学部 2 段階及び 3 段階の児童、中学部 1 段階及び 2 段階の生徒、高等部 1 段階及び 2 段階の生徒(今後対象となる可能性を含む)の選定にあたり、児童生徒の国語力に関する実態把握を行った。児童生徒の個別の指導計画や学習の様子、特別支援学校学習指導要領の内容等をもとに、およその学習状況を把握した。また、教師が見立てた児童生徒の学習状況が妥当なものかを確認するための単元を 1 年次 1 学期に実施し、学習状況の把握を行った。

##### イ 児童生徒の国語力に関する各種検査の実施について(1 年次～)

対象となる児童生徒に対し、言語能力に係る実態を把握するために言語・コミュニケーション発達スケール(LC スケール)(小学部児童)・小中学生の読み書きの理解(URAWSS II)(中・高等部生徒)・標準読み書きスクリーニング検査(STRAW-R)(中・高等部生徒)・包括的領域別読み能力検査(CARD)(中・高等部生徒)を実施した(表 3-8)。検査の目的は児童生徒の学習上の困難さを明らかにし、彼らに対する指導や支援の方法を考える際の参考にするためである。

LC スケールの結果より、小学部児童の発達段階は 3 歳程度である(表 3-9)ことから、小学校学習指導要領に示された内容を志向しつつ、特別支援学校学習指導要領に示された内容を取り扱っていくことが、児童の国語力を高めるために適していると判断した。

URAWSS II・STRAW-R は「下位プロセスの読み書き」<sup>1</sup>を検査対象としており、文字を音に変換する(デコーディング)・音を文字に変換する(エンコーディング)過程を測定している。

いずれの検査結果(表 3-10)においても小学校第 3 学年程度の学習を行う上での課題は見られなかった。

CARD は「下位プロセス(文字・単語レベル)の読み」と「上位プロセス(文・文章レベル)の読み」(読解・文章の内容理解)を検査対象としている。検査時点で中学部に在籍していた生徒は 11 名、高等部には在籍していた生徒が 17 名であった。CARD からは主に上位プロセスについての発達段階を把握した。その結果、中学部生徒の発達段階は 7～8 歳程度、高等部生徒の発達段階が 7～9 歳程度であった(表 3-11)。しかし、「文の問題」下位検査<sup>2</sup>の結果を確認すると、文章読解力に係る困難さには個別性が認められた(表 3-11)(図 3-12・13)。ここでは、小学校学習指導要領国語科の内容の示し方を踏まえ、中学部生徒については小学校第 1 学年程度(6 歳 8 か月)、高等部生徒については小学校第 3 学年程度(8 歳 8 か月)を基準に結果を整理した。文字・単語の処理レベルの結果(表 3-12)について、文の読み①においては、中学部生徒で発達段階が小学校第 1 学年程度(6 歳 8 か月以上)の生徒が 9 名(81.8%)、高等部生徒で発達段階が小学校第 3 学年程度(8 歳 2 か月以上)の生徒が 13 名(76.5%)であった。文の読み②においては、中学部生徒で発達段階が小学校第 1 学年程度(6 歳 8 か月以上)の生徒が 9 名(81.8%)、高等部生徒で発達段階が小学校第 3 学年程度(8 歳 8 か月以上)の生徒が 7 名(41.2%)であった。文章の処理レベルの結果(表 3-13)について、文の読み③A においては、中学部生徒で発達段階が小学校第 1 学年程度(6 歳 8 か月以上)の生徒が 7 名(63.6%)、高等部生徒で発達段階が小学校第 3 学年程度

<sup>1</sup>主に文字・単語レベルの読みに関する情報処理を「下位プロセス」、主に文・文章レベルの読みに関する情報処理を「上位プロセス」とする。

<sup>2</sup>CARD は「ことばの問題」と「文の問題」に分かれており、「ことばの問題」は 4 つ、「文の問題」は 3 つの下位検査(「文の読み①」「文の読み②」「文の読み③A・B」)で構成されている。「文の読み①」は単語を手掛かりとした文理解(語彙の活用)、「文の読み②」は構文処理による文の意味理解、「文の読み③A」は関係性を理解するための文章理解、「文の読み③B」は心情を理解するための文章理解となっている。

(8歳2か月以上)の生徒が6名(35.3%)であった。文の読み③Bにおいては、中学部生徒で発達段階が小学校第1学年程度(6歳8か月以上)の生徒が8名(72.7%)、高等部生徒で発達段階が小学校第3学年程度(8歳2か月以上)の生徒が7名(41.2%)であった。

これより、同年齢の児童生徒と比べて認知や言語などに関わる全般的な知的機能の発達に遅れが認められ、例えば言葉と言葉を組み立てることが難しかったり、抽象的な言葉の理解が難しかったりすることへの配慮が必要である結果となった。また、取り扱う題材(説明的な文章・文学的な文章)によっては指導方法の工夫(評価規準の作成・発問の使い分け・文章量の調整など)を要することが推察された。

以上より、中学部は小学校第1学年程度、高等部は小学校第3学年程度の国語の内容を取り扱い、確実に習得する指導を行うことが、生徒の国語力を高めるために適していることが示唆された。その際には、児童生徒がもつ「よさ」や「強み」に着目し、「できる状況づくり」を念頭に置き、人的・物的環境を整えることや、それを具現化した授業デザインは、知的障害のある生徒の教育的対応につながるものであり、知的障害がある児童生徒に対する教科教育の重要なポイントになると考えられた。

表 3-8 検査内容

検査	目的	対象学部
①URAWSS II (読み書きの理解)	生徒の読み書きの速度を把握し、学習の速度を予測することで、生徒の読み書きの困難さを支援する方策を検討する。 本検査では読み書きの遅さが生じる要因を「見る」「書字運動を行う」「文字と音とを結びつける」に分け、それらに対応する支援方法を検討するよう求めている。	高等部 中学部
②STRAW-R (標準読み書きスクリーニング検査)	「音読の流暢性(速読)」と「音読と書取(聴写)の正確性」の検査から、生徒の読み書きの困難さを支援する方策を検討する。	高等部 中学部
③CARD (包括的領域別読み能力検査)	文字を音に変換することや、単語をまとまりとして読むこと、意味処理を終えた単語の情報と文法的な知識を使って文レベルの処理を行うことなど、それぞれの読解過程において困難を抱えていないかを確認する。	高等部 中学部
④LCスケール (言語・コミュニケーション発達スケール)	「言語表出」「言語理解」「コミュニケーション」の3つの側面から、乳幼児期や学齢前の言語・コミュニケーションレベルの発達や(ことばの領域を限定しない)総合的なことばの発達を捉える。	小学部

表 3-9 検査結果(小学部対象児)

検査		LCスケール(LC年齢;○歳△か月)			
生徒	検査時の学年	言語表出	言語理解	コミュニケーション	総合得点
M1	小X	3:8	2:9	2:7	2:11
M2	小X	2:8	3:3	3:4	3:1

※個人情報保護の観点から、学年については非公表とした。



表3-10 検査結果(中・高等部対象生)

生徒	検査時の学年	URAWSS 書き速度(字/分) 小3課題	STRAW-R 書取の正答数(問)					STRAW-R 速読の所要時間(秒)					CARD テストの年齢(歳:ヶ月)※1						
			ひらがな1文字(20問)	カタカナ1文字(20問)	ひらがな単語(20問)	カタカナ単語(20問)	漢字単語(3年生課題)(20問)	ひらがな有意味単語(20問)	カタカナ有意味単語(20問)	ひらがな無意味単語(20問)	カタカナ無意味単語(20問)	文章	文の読み①※2	文の読み②※3	文の読み③追加	文の読み③A※4	文の読み③B追加	文の読み③B追加	
小3男平均・基準値		20.8±7.5	19.4	17.1	19.5	18	19	19.3	19	26.3	27.1	64.4							
M5	中2	33.5	20	18	19	15	18	19	22	27	29	99	7:8	7:8	7:2	<6:8	<6:8	7:2	7:2
M6	中2	33.5	19	8	20	16	19	16	15	39	28	85	10:2	7:2	7:2	<6:8	<6:8	7:8	7:8
M7	中3	38	20	15	20	20	19	17	18	24	20	71	9:8	7:2	7:2	7:8	8:2	<6:8	6:8
M8	高1	23.5	20	20	20	20	18	19	19	22	25	52	9:2	8:2	8:8	7:2	7:8	>12:9	未実施
M9	高2	41.5	20	14	19	18	20	22	24	22	28	67	>12:9	9:2	8:2	>12:9	>12:9	9:2	未実施
M10	高2	18	20	19	20	20	20	未実施	未実施	未実施	未実施	未実施	6:8	<6:8	<6:8	<6:8	<6:8	7:2	7:2
M11	高2	45	20	20	20	20	18	17	15	23	25	67	10:2	6:8	7:2	<6:8	<6:8	8:8	9:2
M12	高3	42	19	19	20	18	18	16	13	26	26	51	>12:9	7:2	8:2	<6:8	未実施	<6:8	未実施
M13	高3	20.5	19	19	20	20	20	16	12	21	20	66	8:8	7:8	6:8	7:8	8:2	7:2	6:8
M14	高3	45.5	20	19	20	20	20	22	19	28	26	74	10:2	7:2	6:8	10:8	10:8	9:2	9:2
M15	中1	23.7	18	18	17	12	13	21	18	26	33	79	<6:8	8:2	7:2	6:8	<6:8	7:2	未実施
M16	高1	21.5	20	20	20	18	19	25	21	32	29	80	7:2	6:8	6:8	<6:8	<6:8	7:2	7:2
M17	高1	37	19	19	20	20	19	15	15	16	17	49	9:2	7:2	6:8	7:2	<6:8	7:2	7:2
M18	高1												7:2	7:2	<6:8	7:8	8:8	6:8	7:8
M19	高1												7:2	<6:8	<6:8	7:2	7:8	6:8	7:2
小3女平均・基準値		20.8±7.5	19.7	18.3	19.9	19.4	19.7	19.3	19	26.3	27.1	64.4							
F2	中1	40.5	19	▲	20	▲	20	27	26	27	28	72	7:2	8:2	7:2	<6:8	<6:8	7:8	8:2
F3	中2	34.5	17	17	20	20	17	33	35	35	34	91	8:2	6:8	8:2	7:2	<6:8	<6:8	未実施
F4	中2	24	20	19	18	19	19	23	27	30	34	79	8:2	7:8	8:2	<6:8	6:8	8:8	8:2
F5	中3	53	18	16	20	19	20	15	13	21	21	55	>12:9	8:8	未実施	7:8	未実施	10:2	未実施
F6	高1	50	20	20	20	20	20	18	17	18	19	51	9:8	9:8	9:2	9:2	10:8	9:2	8:2
F7	高1	53.5	20	20	20	20	20	17	15	22	20	48	11:8	9:2	9:8	9:2	8:2	>12:9	12:2
F8	高1	33	20	19	20	20	20	28	26	26	23	88	9:2	6:8	<6:8	7:2	6:8	<6:8	<6:8
F9	高2	27.5	18	17	20	20	19	19	18	25	38	72	8:2	8:2	8:2	7:2	8:2	7:8	8:2
F10	高3	33.5	20	20	20	19	19	31	30	31	33	78	9:8	8:8	9:8	9:2	9:8	7:2	8:2
F11	高1	39	20	20	20	20	20	22	19	17	16	70	9:8	8:2	全回答	8:8	全回答	>12:9	全回答
F12	中1	29	20	17	20	15	9	28	31	33	31	113	7:8	<6:8	6:8	7:2	6:8	7:8	8:8
F13	中1												>12:9	9:8	8:8	9:2	8:8	10:2	未実施
F14	中1												<6:8	<6:8	<6:8	7:8	6:8	<6:8	<6:8

※1・・・「<6:8」は6歳8か月未満、「>12:9」は12歳9か月以上を表している。  
 ※2・・・「文の読み①」は、ことばの意味を理解し、その組合せによって文の意味をとらえて、速く読む力を測定する検査である。  
 ※3・・・「文の読み②」は、日本語の文法を正しく理解し、速く読む力を測定する検査である。  
 ※4・・・「文の読み③A」は、文と文との関係を推論して読み取る力を調べる検査である。  
 ※5・・・「文の読み③B」は、他者の視点や感情に関する内容を理解して読み取る力を調べる検査である。  
 ▲・・・「読み」は20問正答(正答率100%)、「書き」は申し出により未実施

表3-11 CARD 検査結果の平均・標準偏差(月齢)

		文の読み①	文の読み②	文の読み③A	文の読み③B
		中学部	平均テスト年齢 (8歳10か月)	106.4 (8歳10か月)	90.4 (7歳6か月)
	標準偏差	25.3	8.1	8.8	14.8
高等部	平均テスト年齢 (9歳4か月)	112.1 (9歳4か月)	92.4 (7歳8か月)	96.6 (8歳0か月)	102.1 (8歳6か月)
	標準偏差	21.3	11.7	19.7	25.8

図3-12 CARDの結果(文の読み①・②)

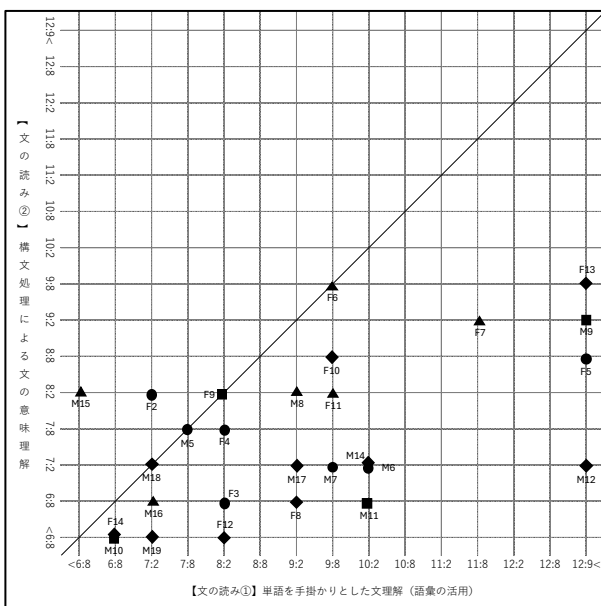
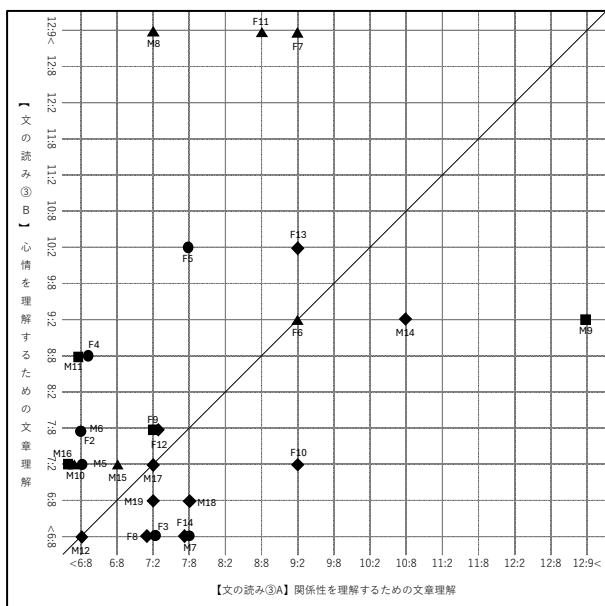


図3-13 CARDの結果(文の読み③A・③B)



## 4 研究開発の結果及びその分析

### (1) 教育課程の検討

#### ア 学習指導要領の比較・分析(1 年次)

特別支援学校学習指導要領国語科の目標及び内容と小学校学習指導要領国語科の目標及び内容を比較・分析し、特別支援学校中学部・高等部から小学校等の目標及び内容に替えることが可能であると考えられるものと、特別支援学校小学部から小学校等の目標及び内容に接続するものとに整理した(表 4-1)。小学校学習指導要領では示されているが特別支援学校学習指導要領では示されていない内容(表中の×)や、特別支援学校学習指導要領では示されているが小学校学習指導要領では示されていない内容(特小・特中〔思考力、判断力、表現力等〕Cウ)があった。また、特別支援学校学習指導要領では示されていないが、特別支援学校学習指導要領解説に、小学校学習指導要領で示された内容に触れているもの(表中の■)もあった。

表 4-1 学習指導要領国語科の内容比較

		小学校	小学部	中学部	高等部	
〔知識及び技能〕(1)	言葉の働き		○	○	○	
	話し言葉と書き言葉		○	○	○	
	漢字		△	△	△	
	語彙		○	○	○	
	文や文章		○	○	○	
	言葉遣い		○	○	○	
	表現の技法(小 5・6 年)		×	×	×	
	音読		○	○	○	
	朗読		×	×	■(指導事項キと類似)	
〔知識及び技能〕(2)	情報と情報との関係		○	○	○	
	情報の整理		○	○	○	
〔知識及び技能〕(3)	伝統的な言語文化		○	○	○	
	言語の由来や文化 (小 3・4 年及び小 5・6 年)		×	×	×	
	書写		○	○	○	
	読書		○	○	○	
〔思考力、判断力、表現力等〕 A 話すこと・聞くこと	共通	話題の設定		○	○	
		情報の収集		×	×	■(指導事項イと類似)
		内容の検討		○	○	○
	話すこと	構成の検討		○	○	○
		考えの形成		×	■(指導事項ウと類似)	■(指導事項ウと類似)
		表現		○	○	○
	聞くこと	共有		■(指導事項オと類似)	■(指導事項エと類似)	■(指導事項エと類似)
		構造と内容の把握		△(内容の把握)	△(内容の把握)	△(内容の把握)
		精査・解釈		×	×	×
		考えの形成		×	×	×
	話し合い	共有		×	×	×
		話し合いの進め方の検討		△(話し合い)	△(話し合い)	△(話し合い)
		考えの形成		×	■(指導事項オと類似)	■(指導事項オと類似)
		共有		■(指導事項カと類似)	■(指導事項オと類似)	■(指導事項オと類似)
	〔思考力、判断力、表現力等〕 B 書くこと	題材の設定		○	○	○
		情報の収集		○	○	○
内容の検討			○	○	○	
構成の検討			○	○	○	
考えの形成、記述			△(記述)	△(記述)	△(記述)	
推敲			○	○	○	
共有			○	○	○	
構造と内容の把握			○	○	○	
〔思考力、判断力、表現力等〕 C 読むこと	精査・解釈		×	■(中 2 段階ア・エと類似)	○	
	考えの形成		○	○	○	
	共有		×	○	×	
	小学校には示されていない		×	C 読むことウ	C 読むことウ	×

<表記について>  
○…内容が一致している、△…内容の一部が一致している、■…示されていないが解説等が類似している、×…内容にも解説にも示されていない

(ア) 目標について

特別支援学校学習指導要領と小学校等学習指導要領に示された国語科の目標を比較すると「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」については、小学部は小学校、中学部は小学校・中学校、高等部は中学校と類似点が見られた。「学びに向かう力、人間性等」については高等部が小学校と類似点が見られた。中学部・高等部においては「社会生活」を見据えた目標になっており(表 4-2 中下線部)、これは生活年齢による生活の広がりや将来の職業生活を踏まえた指導を行うことを求めていると捉えた。

表 4-2 各学校・学部の国語科目標

	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
特・小学部	<u>日常生活に必要な</u> 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。	<u>日常生活における</u> 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。	<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、国語を大切にしているその能力の向上を図る態度を養う。
小学校	<u>日常生活に必要な</u> 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。	<u>日常生活における</u> 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。	<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、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。
特・中学部	<u>日常生活や社会生活に必要な</u> 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。	<u>日常生活や社会生活における</u> 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。	<u>言葉がもつよさに気付く</u> とともに、言語感覚を養い、国語を大切にしているその能力の向上を図る態度を養う。
中学校	<u>社会生活に必要な</u> 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。	<u>社会生活における</u> 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。	<u>言葉がもつ価値を認識する</u> とともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。
特・高等部	<u>社会生活に必要な</u> 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。	<u>社会生活における</u> 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。	<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、国語を大切にしているその能力の向上を図る態度を養う。

※引用文中の下線は報告者が説明用に書き加えたものである。

(イ) 内容〔知識及び技能〕について

「(1)言葉の特徴や使い方に関する事項」において、「漢字」「表現の技法」「言語の由来や文化」以外は、小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領とで示されている内容が共通している。「漢字」について、特別支援学校学習指導要領では部分的に指導事項が示されていた(表 4-3)。国語ワーキンググループにおける検討(2016c)に加え、特別支援学校学習指導要領目標において「日常生活に必要な身近な言葉(特小2段階)」「日常生活の中で必要とされる言葉(特小3段階)」「日常生活や社会生活に必要な国語(特中1段階)」と示されていることから、①児童生徒の日常生活及び学校生活に必要な情報を表記する漢字、②国語科及び他教科等において必要な学習用語を表記する漢字、③習得率及び定着率を踏まえた漢字を中心に特別支援学校においても取り扱う必要があると捉えた。また、「…漢字の正しい読み方を知る(特小3段階)」「…第1学年に担当されている漢字を読み、漸次書き、文や文章の中で使うこと。第2学年においては、学年別漢字配当表の第2学年までに担当されている漢字を読むこと。…(小学校1・2年)」と示されていることから、まずは漢字の「読み」の習得に向けた指導が求められていると捉えた。

表 4-3 [知識及び技能]漢字

特小 2 段階	(記載なし)
特小 3 段階	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。
小学校 1・2 年	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 学年に配当されている漢字を読み、漸次書き、文や文章の中で使うこと。第 2 学年においては、学年別漢字配当表の第 2 学年までに配当されている漢字を読むこと。また、第 1 学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第 2 学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。
特中 1 段階	(記載なし)
特中 2 段階	(記載なし)
小学校 3・4 年	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読むこと。また、当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、当該学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。
特高 1 段階	漢字と仮名を用いた表記や送り仮名の付け方を理解して文や文章の中で使うとともに、句読点の使い方を意識して打つこと。

(ウ) 内容[思考力、判断力、表現力等]「A 話すこと・聞くこと」について

内容[思考力、判断力、表現力等]「A 話すこと・聞くこと」の構成について小学校等学習指導要領解説と特別支援学校学習指導要領解説を比較すると、「情報の収集」「考えの形成」「共有」について相違点が見られた(表 4-4)。しかし、この点についても指導事項や解説文を含めて比較すると、趣旨が同じであると推察できるものも見られた。比較・分析の結果について、相違点(表 4-4 中 下線部)を中心に述べる。

表 4-4 [思考力、判断力、表現力等]「A 話すこと・聞くこと(聞くこと・話すこと)」の構成

特・小学部	「話題の設定」「内容の把握」「内容の検討」、「構成の検討」、「表現」、「 <u>話し合い</u> 」	
特・中学部	「話題の設定」「内容の把握」「内容の検討」、「構成の検討」「表現」、「 <u>話し合い</u> 」	
特・高等部	「話題の設定」「内容の把握」「内容の検討」、「構成の検討」「表現」、「 <u>話し合い</u> 」	
小学校	話	「話題の設定」「 <u>情報の収集</u> 」「内容の検討」、「構成の検討」「 <u>考えの形成</u> 」、「表現」「 <u>共有</u> 」
	聞	「話題の設定」「 <u>情報の収集</u> 」、「 <u>構造と内容の把握</u> 」「 <u>精査・解釈</u> 」「 <u>考えの形成</u> 」「 <u>共有</u> 」
	話し合	「話題の設定」「 <u>情報の収集</u> 」「内容の検討」、「話し合いの進め方の検討」「 <u>考えの形成</u> 」「 <u>共有</u> 」

① 「情報の収集(話すこと・聞くこと)」

小学校学習指導要領解説より、「情報の収集」は話すこと・聞くこと・話し合うことに共通する学習過程である。特別支援学校学習指導要領解説では学習過程にある「情報の収集」は示されていないが、「…集めた材料を比較するなど伝え合うために必要な事柄を選ぶこと(特高 1 段階[思]A イ)」と示されていることから、高等部においては「情報の収集」に係る学習過程・指導事項が含まれていると捉えた。

② 「考えの形成(話すこと)」

小学校学習指導要領解説より、話すことにおける「考えの形成」は「話の内容が明確になるように、構成を考えることを通して、自分の考えを形成すること」を示している。特別支援学校学習指導要領解説では「考えの形成」について示されていないが、「内容の大体が伝わるように伝える順序等を考える(特中 1 段階[思]A ウ)」「話の中心が明確になるよう話の構成を考える(特高 1 段階[思]A ウ)」と示されていることから、中学部・高等部においては「考えの形成」に係る学習過程・指導事項が含まれていると捉えた。

③ 「構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有(聞くこと)」

小学校学習指導要領解説より、聞くことにおける「構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有」は「話し手が伝えたいことと自分が聞く必要のあることの両面を意識しながら聞き、感想や考えを形成すること」を示している。特別支援学校学習指導要領解説では「内容の把握」のみ示されており、指導事項・解説においても「精査・解釈、考えの形成」にあたる「感想をもつ」「自分の考えをもつ」に係る文言は見られなかった。

④ 「話し合いの進め方の検討、考えの形成、共有(話し合うこと)」

小学校学習指導要領解説より、話し合うことにおける「考えの形成」は「互いの意見や考えを関わらせながら、感想や考えを形成すること」を示したものである。

特別支援学校学習指導要領解説では「話し合い」として示されているが、「わかったことや感じたこと伝え合い、考えをもつこと(特中1段階[思]Aオ)」「簡単な役割や進め方に沿って話し合い、考えをまとめること(特中2段階[思]Aオ)」「目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめること(特高1段階[思]Aオ)」と示されていることから、中学部・高等部においては「話し合いの進め方の検討」「考えの形成」に係る学習過程・指導事項が含まれていると捉えた。

⑤ 「共有(話すこと・聞くこと・話し合うこと)」

学習過程のイメージ(中教審,2016b)より、話すこと・聞くことにおける「共有」は他者の話すこと・聞くことへの評価、他者からの評価を示したものである。小学校学習指導要領解説では話すことにおいては「表現」と共に、聞くことにおいては「構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成」と共に示されているが、特別支援学校学習指導要領解説では学習過程にある「共有」については示されていない。また、指導事項や解説においても類似する点は見られなかった。

(エ) 内容[思考力・判断力・表現力等]「B 書くこと」について

内容[思考力、判断力、表現力等]「B 書くこと」の構成について小学校等学習指導要領解説と特別支援学校学習指導要領解説を比較すると、「考えの形成」について相違点が見られた(表 4-5)。しかし、この点についても指導事項や解説文を含めて比較すると、趣旨が同じであると推察できるものも見られた。比較・分析の結果について、相違点(表 4-5 中下線部)のみ述べる。

表 4-5 [思考力、判断力、表現力等]「B 書くこと」の構成

特・小学部	「題材の設定」「情報の収集」「内容の検討」、「構成の検討」、「記述」、「推敲」、「共有」
特・中学部	「題材の設定」「情報の収集」「内容の検討」、「構成の検討」、「記述」、「推敲」、「共有」
特・高等部	「題材の設定」「情報の収集」「内容の検討」、「構成の検討」、「記述」、「推敲」、「共有」
小学校	「題材の設定」「情報の収集」「内容の検討」、「構成の検討」、「 <u>考えの形成</u> 」「記述」、「推敲」、「共有」

① 「考えの形成」

小学校学習指導要領解説より、書くことにおける「考えの形成」は「自分の考えを明確にし、書き表し方を工夫すること」を示している。

特別支援学校学習指導要領解説では「考えの形成」について示されていないが、「事実と自分の考えとの違いなどが相手に伝わるように書き表し方を工夫すること(特中2段階)」「自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫すること。(特高1段階)」と示されていることから、中学部・高等部においては「考えの形成」に係る学習過程・指導事項が含まれていると捉えた。なお、小学部については「考えの形成」にあたる「自分の考え」に係る文言は見られなかった。

(オ) 内容[思考力・判断力・表現力等]「C 読むこと」について

内容[思考力、判断力、表現力等]「C 読むこと」の構成について小学校等学習指導要領解説と特別支援学校学習指導要領解説を比較すると、「精査・解釈」「共有」について相違点が見られた(表 4-6)。しかし、この点についても指導事項や解説文を含めて比較すると、趣旨が同じであると推察できるものも見られた。比較・分析の結果について、相違点(表 4-6 中下線部)のみ述べる。



表 4-6 「思考力、判断力、表現力等」 「C 読むこと」の構成

特・小学部	「構造と内容の把握」、「考えの形成」、 <b>「指導事項ウ」</b>
特・中学部	「構造と内容の把握」、「考えの形成」、 <b>「共有」、「指導事項ウ」</b>
特・高等部	「構造と内容の把握」、「精査・解釈」、「考えの形成」
小学校	「構造と内容の把握」、 <b>「精査・解釈」</b> 、「考えの形成」、「 <b>共有</b> 」

① 「精査・解釈」

小学校学習指導要領では「精査・解釈」について、説明的な文章と文学的な文章における指導事項をそれぞれ示している。小学校学習指導要領解説によると、「文章の内容や形式に着目して読み、目的に応じて必要な情報を見付けることや、書かれていること、あるいは書かれていないことについて、具体的に想像することなどである」と示されている。特別支援学校学習指導要領解説の小学部・中学部段階では「精査・解釈」について示されていないが、説明的な文章における指導事項として「中心となる語句や文を明確にしながらか読む(特中 2 段階エ)」、文学的な文章における指導事項として「登場人物の行動や場面の様子などを想像すること(特小 3 段階ア)」「情景や場面の様子、登場人物の心情などを想像すること(特中 1 段階ア)」と示されていることから、小学部・中学部においても段階によっては「精査・解釈」に係る学習過程・指導事項が含まれていると捉えた。なお、小学校学習指導要領 1・2 年は想像の対象として登場人物の「行動」を示しており、特別支援学校学習指導要領小学部 3 段階と類似していた。また、中学部 1 段階については「心情」にも言及していることから、小学校学習指導要領 1・2 年の内容を超えた内容が含まれていると捉えた。

② 「共有(読むこと)」

小学校学習指導要領解説より、読むことにおける「共有」は「文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、自分の考えを広げること」を示している。

特別支援学校学習指導要領解説では中学部のみ学習過程にある「共有」が示されており、小学部・高等部段階では示されていない。指導事項や解説文においても「共有」にあたる「伝える」「共有する」「感じ方などに違いがあることに気付く」に係る文言は見られなかった。

③ 特別支援学校学習指導要領でのみ示されている指導事項

特別支援学校小学部段階及び中学部段階の「C 読むこと」の指導事項ウについては、小学校学習指導要領では示されおらず、特別支援学校学習指導要領で独自に示されたものであると捉えた。

イ 国語科指導内容表の作成(2 年次)(別添資料③)

学習指導要領国語科の比較・分析の結果を踏まえ、小学校と特別支援学校の学習指導要領国語科の指導事項について各領域の内容ごとにつながりがみられるものを整理・配列し、「国語科指導内容表」を作成した。各学部の実践においては、「国語科指導内容表」をもとに、単元で取り上げる指導事項について小学校と特別支援学校との比較・分析を行ったうえで指導計画の作成を行った。なお、この配列が小学校と特別支援学校との連続性を直接的に示すものではないことに留意した。

ウ 3 年指導計画・実施記録(2 年次～)(別添資料④)

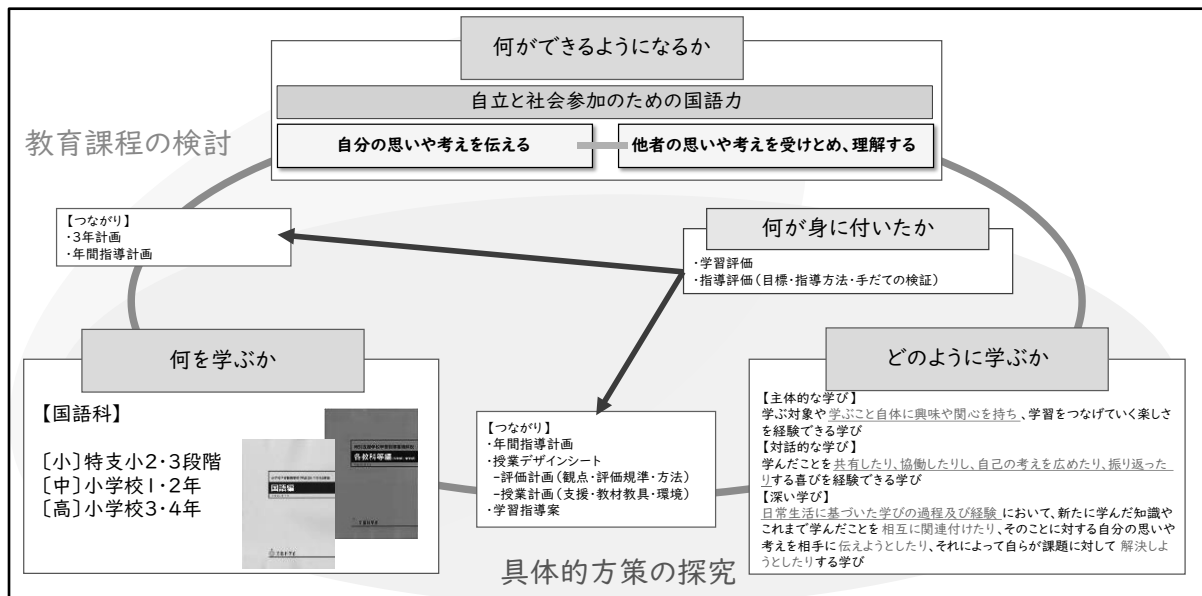
知的障害のある児童生徒の国語教育の充実を図るため、資質・能力を基にした指導計画の作成や教材選定、指導と評価の充実・改善が課題であると考えた。そのため、学校教育目標や育成したい国語力と内容・指導方法、学習評価が一体的につながりをもったものにするため、3 年計画や年間指導計画、授業デザインシート等を作成した(図 4-7)。

指導計画について、小学部では小学校学習指導要領との連続性を見据え、中学部と高等部では小学校学習指導要領国語科の内容を 3 年間でどのように指導していくかを整理し、「3 年指導計画案」に示すとともに、それに基づいて授業を実施した記録として指導事項ごとに要した時数を記載した「実施記録」を作成した。

指導計画を作成した際に意図したことや、工夫・配慮については下の(ア)～(ウ)に示したとおりである。特に、指導計画作成にあたっては指導の順序及び重点の置き方を明示し、それを指導内容相互の関連や領域・分野ごとの授業時数として示すことで、学習評価から指導評価、ひいては教育課程の検証を行う際の視点になるのではないかと考えた。なお「3 年指導計

画案」は学習評価・指導評価を踏まえて絶えず見直しを図ったため、「3年指導計画案」と「実施記録」とは必ずしも一致しない。

図 4-7 教育課程のつながり



(ア) 小学部「言葉や表現方法を身に付け自分なりに表現する」

小学部では、身の回りの物事に対して直観的に思ったことや想像したことなどを言葉にしながら国語科の資質・能力を育みたいと考えた。そこで、「読書は、多くの語彙や多様な表現を通して様々な世界に触れ、これを擬似的に体験したり知識を獲得したりして、新たなものの見方や考え方に会うことを可能にする」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会国語ワーキンググループ,2016)とされていることから、特に文学作品を読んで、登場人物や場面の様子を想像したりその世界観を擬似的に体験したりするなど[感性・情緒の側面]に重点を置いた指導を行うことが効果的なのではないかと捉えた。読み聞かせを「聞く」、絵本を「見る」ことによって絵本に興味をもち、親しみを感じてきた児童が、挿絵を手掛かりに、叙述から登場人物の行動や場面の様子などを想像することにつなげていけるよう、小学部では音声言語をもとにした生活世界から、文字言語に広がる想像の世界への変化を支えていく取組を進めていくこととし、それをねらった指導計画を作成した。

(イ) 中学部「思いや考えを相手に伝える」

中学部では、経験したことや考えたことを自分なりの言葉で書いたり話したりする学習を通して、「相手に伝える力」の向上をねらった。そこで、文章を書くことの指導や自分の考えや意見を述べる機会を多く設けることなどにより、[創造的・論理的思考の側面]に重点を置いた指導を行うことが、効果的なのではないかと捉えた。中でも「話すこと」「書くこと」、とりわけ「順序立てて考えること」「自分の思いや考えをもつこと」に焦点を当て、繰り返し学習することにより、学習内容を確実に習得することを目指し、「話題の設定、情報の収集、内容の検討」「構成の検討」に重点を置いた単元を反復的に行うことにした。具体的には、本校中学部の国語科配当時数は年間で70時間であり、その中でも「話すこと・聞くこと」「書くこと」領域の単元数を「読むこと」の領域の単元数よりも比較的多く設定した。3年次(令和5年度)の指導計画では「話すこと・聞くこと」を中心とした単元を3割、「書くこと」を中心とした単元を4割、「読むこと」を中心とした単元を2割、「知識及び技能」を中心とした単元を1割とした。「読むこと」領域の単元は他の領域よりも少ないが、知的障害のある生徒の実態や学習状況から、1つの単元に配当する時数を小学校教科書(光村図書出版,2020a)(光村図書出版,2020b)で示された標準時数よりも多く見積もり、学習の焦点化を図るとともに、生徒が学習や生活上必要な言葉等の意味を確実に理解できるように計画した。また、言語能力の向上を図るため、国語科以外の場面でも朝読書に取り組むなど、指導の効果を高められるよう工夫した。

#### (ウ) 高等部「相手意識をもってやり取りをする」

高等部は多くの生徒にとって学校教育の出口となる学部であり、社会生活を見据えた対応が必要である。そこで、知的障害者を採用した実績のある企業・福祉施設に対して実施したアンケート調査結果(表 3-2~3-5)や、経団連が実施した「新卒採用に関するアンケート調査結果」(日本経済団体連合会,2018)を踏まえ、高等部生徒が社会生活の中で力を十分に発揮するには「コミュニケーション」に注目する必要があると考えた。コミュニケーションの捉え方については様々であると考えられ、一様に定義できるものではないが、「互いに納得・合意を図りながら物事を進める」ことを目指し、国語科においては「他者とのコミュニケーションの側面」に重点を置いた指導を行うことが、効果的なのではないかと捉えた。

そこで、高等部では、育成したい国語力を育むために「話すこと・聞くこと」に重点を置いた学習が重要となると考え、学期ごとに段階を踏んで「話すこと・聞くこと」の指導を行うことにした。1 学期は「自分の意見とそれを支える理由を伝える」ことや「メモを取ったり質問したりしながら相手の話を聞く」ことを中心とした学習を行う。それを経て、2 学期は「話し合っグループとしての考えをまとめる」学習へ移行し、3 学期はさらに「(資料等を用いながら)より相手に伝わるように話す」学習へと進む。このように段階を踏んだ学習を 3 年間、反復的に実施することで「自分の気持ちや考え、想像したことを適切な言葉で表す力」、「話し手の伝えたいことを適切に捉える力」、「互いに納得・合意を図りながら物事を進める力」の定着を目指すことにした。一方で、生徒の発言はそれぞれのもつ語彙・表現によるため、互いの発言から学び合うだけでは「豊かな語彙力と表現方法を身に付ける」には限界があると考えられる。そこで「3 歳から 11・12 歳(小学校高学年くらい)までの段階では、『話す・聞く』に加えて『読む・書く』の『繰り返し練習』により、国語力の基礎となる知識を確実に身に付けさせることが重要である。特に、『読み』の学習を先行させることで、言葉の知識(特に『語彙力』)を増やすことに重点を置くべきである。」(文化審議会,2004)と示されていることから、「読むこと」「書くこと」が語彙力・表現力の育成に不可欠であると考え、「読むこと」「書くこと」についても「話すこと・聞くこと」と同様に学期ごとに配列した。特に「読むこと」については単に文学的な文章や説明的な文章を読む学習とならないよう留意し、「読むこと」を通して得た語彙や表現を自分の表現に生かせるよう、「読むこと」の学習から「書くこと」「話すこと・聞くこと」の学習に展開するように学習内容を配列し、組織した。

これは、コミュニケーションが「『他者とのコミュニケーションの側面』を軸としつつ、『創造的・論理的思考の側面』『感性・情緒の側面』にも支えられた能力として育成されるものである。」(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会言語能力の向上に関する特別チーム,2016)とされていることにもつながるものである。

よって、高等部では「話すこと・聞くこと」に重点を置いてはいるが、3 領域を万遍なく配列した。3 年次の指導計画としては「話すこと・聞くこと」を中心とした単元を 3 割、「書くこと」を中心とした単元を 4 割、「読むこと」を中心とした単元を 3 割、「知識及び技能」を中心とした単元を 1 割とした。なお、それぞれの単元については小学校教科書(光村図書出版,2020c)(光村図書出版,2020d)を参考にした。

## (2) 具体的方策の探究

### ア 授業デザインシートを用いた指導方法及び評価の検討(1 年次~)(別添資料⑤)

本校では指導計画(P)・授業実践(D)・学習評価及び指導評価(C)・改善(A)のながれに沿って記録を残し、それを学部研究会で共有することができるよう「授業デザインシート」を作成した。本シートの作成と学部研究会による検討によって①何を学ぶか、どのように学ぶか、指導上の留意点などを明確にすること、②教師が学習の成果を的確に捉え、主体的・対話的で深い学びの視点から授業改善を図る「指導と評価の一体化」を実現することを期待した。

また、研究開発の実証的資料として活用するため「◇小学校との学びの連続性を確保するにあたって」の欄を設け、単元を実施するにあたり参考にした小学校教科書の題材や単元で取り上げる小学校の指導事項と特別支援学校の指導事項との比較・分析、そして分析を踏まえた上で内容の習得に必要な学習のプロセスや支援等について示すこととした。また、単元において「おおむね満足できる」状況の実現にあたり、どれだけの授業時数が必要であったかを記録し、小学校教科書で指導した場合との授業時数と比較できるようにした。

なお、授業デザインシートの様式については、児童生徒の学習改善や教職員の指導改善につながるよう改善を重ねた。一方、教職員が授業デザインシートの作成に時間や労力を割かれて指導に注力できない状況を防ぐため、必要性・妥当性が認められないものは適宜見直しを行った。

## イ 支援や指導方法に関すること

### 【視点 1】国語科の視点

小学校学習指導要領で示されている学習過程・指導事項・解説文の趣旨・内容を把握し、それらを踏まえた単元計画・学習展開を示す。

### 【視点 2】特別支援教育の視点

児童生徒の学習における課題等を踏まえた上で、学習過程に即して想定される困難さとそれに対する指導上の工夫や支援・手立ての具体を示す。

「授業デザインシート」を用いた各学部の実践にあたって、小学校学習指導要領の内容を習得し、目標を達成するための授業づくりにおいて、必要となる視点を定めた。

小学校学習指導要領で示されている学習過程・指導事項・解説文の趣旨・内容を把握(視点 1)し、児童生徒の学習における課題等を踏まえた上で、学習過程に即して想定される困難さとそれに対する指導上の工夫や支援・手立ての具体をあらかじめ想定する(視点 2)ことで、単元目標の達成につなげることができると考えた。この、2つの視点を正確に紡いでいくことが学びの連続性の確保をより確かなものにする要諦であると考え、このことが授業デザインシート上に示されるよう、改善を重ねた。

4 年間で取り組んだ授業実践については授業デザインシート(別紙資料⑤)のとおりである。各学部の実践(4(3))ではこれまでの授業デザインシートをもとに、小学校学習指導要領に替えて指導を行うにあたっての、児童生徒の困難さや、それに対する工夫の意図・手立ての効果を、児童生徒の姿(学習評価)から考察する。

## ウ 評価に関すること

### (ア) 評価方法

「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,2019)では学習評価の改善の基本的な方向性について「①児童生徒の学習改善につながるものにしていくこと、②教師の指導改善につながるものにしていくこと、③これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくこと」と示されている。これらを機能させていくために、菊池・樺山・折川・高木(2021)は「学習評価が、特定の時期や場面に偏ったり、ペーパーテストなどの特定の方法に終始したりすることなく、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら場面や方法を工夫して、学習の状況を評価していくことが必要」であると述べている。

本研究においては「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 小学校国語」(国立教育政策研究所,2020)を参考に小学校学習指導要領国語科の内容(小学部は特別支援学校学習指導要領国語科の内容)を踏まえ、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点をもとに評価を行った。本校で作成した授業デザインシートにおいて、学習指導要領に示されている指導事項をもとに評価規準を設定し、児童生徒が実現している学習の状況を記録した。「十分に満足できる」状況(A)と判断した場合は、質的な高まりや深まりを具体的に記載し、「努力を要する」状況(C)にあると判断した場合は、その児童生徒が「おおむね満足できる」状況(B)を実現するために教師が行った指導について記載し、その結果についても記録した。なお、令和4年度の取組では、評価規準がどの程度達成しているかを表す評価指標を作成し、それをもとにした学習評価を試みた。学習後の具体的な生徒の姿を予め想定することで、学部内の教職員が学習評価の共通理解を図ることができ、評価の妥当性を高めることにつながると考えた(別添資料⑤1 年次)。しかし、目標に準拠した評価としての質的な学習評価とは異なる趣旨の評価方法であったことから、目標に準拠した評価と混同しないよう、授業デザインシートの様式の改善を図った(別添資料⑤2 年次)。

「指導と評価の一体化」の充実を図るための工夫として、一部の単元では小学校学習指導要領で示されている内容を学習過程に即して整理し、単元目標・学習展開・評価規準を設定した。高等部を例にすると、特別支援学校高等部 1 段階と小学校第3学年及び第4学年の[知識及び技能]②アと[思考力、判断力、表現力等]Aオの指導事項は同一であった。しかし、これまでの学習から本校生徒は「考えの形成」の過程に課題があることが想定されたため、多様な意見を一つにまとめる過程について「意見を比較・分類する」「自分の意見をもつ」「相違点と共通点に着目する」「適切な根拠に基づいて意見を一つにまとめる」など、学習過程を踏まえて活動を区切り、それぞれの評価規準を設定し評価を行った。特別支援学校学習指導要領解説で示されていない学習過程を取り上げる場合や予め課題が想定される場合は、国語科の指導事項を学習過程

ごとに整理し、それぞれに焦点化した授業(指導と評価)を実施することで学習改善・指導改善の示唆を得ることができた。

また、学習評価の方法・工夫として学習の展開ごとの評価方法を検討し、実施した(表 4-8)。しかし、それぞれを「指導改善のための評価」「評定のための評価」のように分けることによって学習指導と学習評価の一体性が損なわれる懸念が生じた。また、評価ツール(例:ワークシート、行動)は示していたが、その評価ツールをどのように扱うかが不明確であった。そのため、3年次からは指導に生かすとともに、総括としても生かせる評価方法として「『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 高等学校国語」(国立教育政策研究所,2021)を参考に授業デザインシートの改善を図り、評価ツールをどのように扱い評価を行うかを明確に示した(表 4-9)。

表 4-8 学習評価の方法(抜粋)(~2年次)

	言語活動	【実態把握】 ・学習の開始時に実施	【形成的な評価】 ・学習の過程において実施	【総括的な評価】 ・学習の終了時に実施
小学部	読むこと	■パフォーマンス評価 (行動観察)	■パフォーマンス評価 (劇遊び、ミニチュアの操作)	■観点別学習状況より (エピソード記録)
中学部	読むこと 書くこと	■パフォーマンス評価 (行動観察、プリント等)	■パフォーマンス評価 (付箋・カードの記入や操作、発言、成果物など) ■ペーパーテスト (本校の教師が作成)	■観点別学習状況より (エピソード記録、成果物) ※「指導事項・アセスメントシート」を作成
高等部	話すこと・ 聞くこと	■パフォーマンス評価 (行動観察) ■ペーパーテスト (本校の教師が作成)	■パフォーマンス評価 (付箋の記入、話し合いでの発言や行動、発表など) ■ペーパーテスト (本校の教師が作成)	■観点別学習状況より (エピソード記録、成果物) ※「評価指標」を作成

表 4-9 学習評価の方法(抜粋)(3年次~)

	観察、点検		確認		分析	
	行動	記述	行動	記述	行動	記述
小学部	・教材の操作の観察 ・読み聞かせに対する発言の観察			・ワンピースの柄を描写するワークシートの確認 ・絵画描写の確認		
中学部	・観察メモを見せ合って感想を伝え合う様子の観察	・経験したことをまとめた短冊(短い文章)の点検		・付箋に書かれた内容の確認 ・観察日記の確認		・作業工程について書いた手順書の記述の分析
高等部	・分類している(付箋を動かす)様子の観察 ・目的に合っているか確認している様子の観察	・ポスターに書かれていることの点検	・群読の様子の確認	・分類に関する記述の確認 ・紀行文の記述の確認		

(イ) 評価の妥当性・信頼性に関すること(モデレーション)

学部研究会では授業デザインシートを用いて、設定した評価規準が実現しているときの具体的な児童生徒の姿・様子を事前に共有し、指導方法と評価の視点の明確化を図った。また、授業者が単元目標(取り上げた指導事項)の達成に向けての指導展開、その際の手立てや支援等を共有した上で、学習の実現状況を児童生徒の姿をイメージしながら話し合うことで、評価する視点が明確になり、複数の教師が同じ視点をもって評価を行うことができた。これが評価の妥当性や信頼性を高めるための方法の一つであると考えられる。



### (3) 各学部の実践

3年計画・実施記録(4(1)ウ)で示したとおり、国語科の教育課程を編成するにあたって、指導計画を作成した際に意図したことや、工夫・配慮を踏まえて実践を行った。実施した記録の詳細は別添資料⑤のとおりである。ここでは授業デザインシートを基に学部研究会で協議を行った実践を、①取り上げた指導事項(枠内)、②小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領の比較・分析結果、③学習を行うにあたって想定される困難さ、④③に対する各単元での支援・手立てと児童生徒の学習状況と評価の構成で示した。

#### ア 特別支援学校小学部 2 段階(小学部)

[知識及び技能]

イ 我が国の言語文化に関する事項(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。

【別添資料⑤:小 1-3、小 2-1、小 3-5】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([知](3)ア)につながる内容であった。小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([知](3)ア)では、①伝統的な言語文化に触れることの楽しさを実感できるようにすること、②話の面白さに加え、独特の語り口調や言い回しなどにも気付き、親しみを感じていくことを重視していた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合は、話を集中して聞いたり、日常生活との関わりが薄い話題に関心がもてなかったり、成功体験が少ないために表現活動に自信がもてなかったり、自閉スペクトラム症の特性を併せ有したりすることから、模倣したりすることに困難さが想定された。

そこで、単元「好きな場面や言葉を見つけよう」(別添資料⑤:小 1-3)では、意欲的に言葉のリズムや響きに親しみをもてるよう、文章が五音、七音を中心としたリズムカルなフレーズで構成されている「おじさんとねずみのおはなし(くご☆☆☆)」(文部科学省,2021)を教材として選定したり、学習活動の導入でおむすびころりんの手遊びを取り入れられたりした。実際の学習において児童は、何度も登場する「おむすびころりん すつとんとん。」のフレーズに合わせて教師と一緒に声を出す姿が見られたことから、特に繰り返しの台詞や言葉の部分の響きやリズムに親しむことができたと評価した。

単元「みんなでぬこう おおきなかぶ」(別添資料⑤:小 2-1)では、児童が興味・関心をもって学習活動に取り組めるよう、児童が過去に見聞きしたことがあり、かつ日常生活で親しみのある人物や動物が登場する「おおきなかぶ」を題材として選定した。また、言葉の響きやリズムに親しみながら言葉の模倣ができるよう、絵本を基にした劇遊びを活動に取り入れることとした。実際の学習において児童は、やってみたい役を自分で選んだ後、劇遊びに取り組む中で教師と一緒に「うんとこしょ、どっこいしょ」と台詞を口にしたり、読み聞かせ場面でも「うんとこしょ、どっこいしょ」の掛け声に合わせて身体を前後に動かしたりする姿が見られたことから、言葉の響きやリズムに親しんでいたと評価した。

単元「とんとんとんのおはなしをよもう」(別添資料⑤:小 3-5)では、言葉の響きやリズムに注目したり、親しみをもったりできるように、ドアを叩く動作とともに「とんとんとん」の台詞が繰り返し登場する「とんとんとん」(あきやまただし,1997)を題材として選定した。実際の学習において児童は、読み聞かせの場面で教師と一緒に「とんとんとん」と言ったり、繰り返し登場する「とんとんとん」の台詞を楽しみに待ったりする姿が見られたことから、本学習集団の児童において、この題材は言葉の響きやリズムに親しむのに有効であると考えた。

イ 我が国の言語文化に関する事項(イ)

遊びややりとりを通して、言葉による表現に親しむこと。

【別添資料⑤:小 2-2、小 3-3】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([知](3)イ)につながる内容であった。小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([知](3)イ)は、いろはうたやかぞえうた、しりとりやなぞなぞなど昔から親しまれてきたものに親しみ、言葉のリズムを楽しんだり言葉を通して人と触れ合ったりするなど言葉のもつよさを十分に実感することを重視していた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合は、場によってどのように応答すればよいかわからず、やりとりすることを尻込んでしまう様子が見られた。そのため、どのような話題で話しているか、またどのような言葉で応答

したらよいか分かるように、絵本の挿絵についての質問をしながらやりとりしたり、絵本に出てくる言葉を使ってやりとりしたりすることが重要であると考えた。

そこで、単元「ことばでつたえよう はなすもんかー!」(別添資料⑤2-2)では、「～くんがやってきた。」のナレーション文の後に「ぼくも入れてくれ」等の決まった台詞があり、同じような場面が繰り返される構成は言葉による表現に親しみやすく、絵本をもとに活動を設定した時に、出てくる台詞を用いて児童同士がやり取りしやすい絵本「はなすもんかー!」(宮西達也,1997)を題材として選定した。また、繰り返しの台詞の中であっても主語が「おれ」や「ぼく」など複数あることや、仲間に入って行くシーンには応答の言葉が書かれていないことから、児童と一緒に考えた言葉を取り入れられる余地がある教材であると考えた。実際の学習において児童は、同じ動作や台詞が繰り返し登場する場面を通して、同じようなやりとりを繰り返す中で、言葉によるいろいろな表現に触れたり、自分でも表現したりすることなどを経験し、やり取りの言葉を進んで友達や教師に話している姿が見られたことから、動作や台詞の繰り返しがある題材を選定して遊びややりとりに親しむことが有効であると考えた。

単元「わたしのワンピースのおはなしをよもう」(別添資料⑤3-3)では、「ララン ロロン」などの言葉が繰り返されることから、読み聞かせ場面で児童が教師と一緒に読む中で児童が語句の響きやリズムに親しむことができることを期待して、絵本「わたしのワンピース」(にしまさかやこ,1969)を題材として選定した。実際の学習において児童は、読み聞かせの場面で「花」「星」等に注目して教師に話し掛ける一方で、「ワンピース」という言葉に対する反応が薄いように思われたことから、ワンピースを着たことのない児童にとっては身近ではない題材であった可能性がある。言葉による表現の意欲を引き出すためには、対象児童の日常生活に根差した題材を選ぶことが重要であると考えた。

#### イ 我が国の言語文化に関する事項(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などに興味をもつこと。

【別添資料⑤:小 1-1】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([知](3)エ)につながる内容であった。小学校学習指導要領解説第 1 学年及び第 2 学年の「読書」では、読書に親しむことに重点を置いており、そのためには「読書を通して、新しい知識を獲得したり物語の世界を疑似的に体験したりできる読書の楽しさや面白さを感じる大切である」と示されている。特別支援学校学習指導要領解説では「絵や写真に添えられている文字からも情報が得られることに気づき、読んでもらったり、拾い読みをしたりするなどして言葉を増やしていくことなども重要である」と示されていることから「本に興味をもつ」ことが「様々な知識や情報を得たり、自分の考えを広げたりすることができる力」の育成の第一歩であると考えられた。そのうえで、やがて読み聞かせから読書へと移行していく必要があると考えた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合は、日常的な生活経験や既有知識が少ないため、興味をもてる絵本が「食べ物」「動物」等、日常生活に関わりの深いテーマに限られることが想定された。

そこで、単元「物語の言葉を言ったり動きをしたりしてみよう—『おおきなかぶ』—」(別添資料⑤:小 1-1)では読み聞かせに親しみをもつことができるよう、リズムカルな繰り返しの言葉が多く登場する「おおきなかぶ」を題材として選定した。また、絵本の内容に合わせて歌を取り入れたり、パネルシアターを用いたりした。実際の学習において児童は、絵本やパネルシアターに注目して「うんとこしょ」と台詞を言ったり、かぶを抜こうとする動作を付けたりする姿が見られたことから、読み聞かせに親しんでいたといえる。ただし、今回取り扱った「おおきなかぶ」は児童にとって今までに見聞きしたことがあり、比較的親しみのある物語だと考えられるため、日常生活と関わりが薄く身近さを感じにくかったり、初めて見聞きしたりする絵本や図書に児童が興味をもつための手立てが今後の課題である。

[思考力、判断力、表現力等]

#### A 聞くこと・話すこと(エ) 表現

挨拶をしたり、簡単な台詞などを表現したりすること。

【別添資料⑤:小 2-2】

学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([思]A(1)ウ)につながる内容であった。小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([思]A(1)ウ)では相手に応

じて伝え方を工夫することが求められるのに対して、この指導事項では挨拶や簡単な台詞をまずは表現できることが重要であると捉えた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合、児童や教師とやり取りしたり、学んだことを共有したりする経験が不足しているため、自分の言いたいことを適切なタイミングで話したり、教師の問いかけに応えたりする成功体験が積み上がっていないことや、適切な表現手段を知らないことに困難さが想定された。

そこで、単元「ことばでつたえよう はなすもんかー!」(別添資料⑤:小2-2)では自分の言いたいことを伝えたり、タイミングを掴んで台詞を話したりできるように、絵本の世界観を再現した教材や教具の中で動作化・劇遊びを楽しんだり、登場人物になりきることで決められた台詞を話したりできるように環境を設定した。また、台詞を話すなどの表現がしやすくなるよう、同じ台詞(「はなすもんかー!」「いーれーて。」等)が繰り返し登場する部分に注目させたり、児童が発した言葉をカードに起こし、次に自分が話すときの台詞に活用できるようにしたりした。実際の学習において児童は、読み聞かせや劇遊びの場面において自分から台詞を言ったり、カードを活用して実際の絵本と同じタイミングで台詞を言ったりする姿が見られたことから、簡単な台詞を表現することができた。

### C 読むこと(ア) 構造と内容の把握

教師と一緒に絵本などを見て、登場するものや動作などを思い浮かべること。

【別添資料⑤:小3-3】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第1学年及び第2学年〔思〕C(1)ウにつながる内容であった。小学校学習指導要領第1学年及び第2学年の「精査・解釈(文学的な文章)」では、「場面の様子に着目して、登場人物の行動や会話について、何をしたのか、なぜしたのかななどを具体的に思い描きながら、その世界を豊かに想像すること」が示されている。特別支援学校学習指導要領においては、「精査・解釈」は示されていないが、登場するものや動作を思い浮かべること、場面の様子に着目して登場人物の行動などを想像することは、密接に関わっていると推察できる。そのため、児童の表現を促す工夫や思いや考えを自然と表出できるような活動の設定が重要であると考えられる。

この指導事項を取り上げるにあたって、絵本で描かれている事物に関連する語彙や知識、経験が少ないために、イメージが深まりにくいことや、抽象的な表現を理解することが難しいことが想定された。また、自閉スペクトラム症のある児童生徒であれば、言葉を介して他者とコミュニケーションを取ることが難しい場合が多く、ダウン症のある児童生徒の場合は、全般的な筋力の弱さに起因する構音上の問題を抱えているため、自分の発した言葉が相手に上手く伝わらずに、話すことに対する苦手意識を併せもつ場合も少なくないとされている(是枝,2020)。本校児童の中にも、知的障害と自閉スペクトラム症やダウン症を併せ有する児童がおり、この指摘に当てはまる実態がある。また、児童に思いや考えがあったとしても、それらを他者に伝える手段が少ないために相手に伝えることが困難であることが想定された。

そこで、単元「わたしのワンピースのおはなしをよもう」(別添資料⑤:小3-3)では、絵本に登場するものを思い浮かべ易くしたり、意欲を引き出したりするために、ワンピースの絵を描く活動を個別学習に取り入れた。実際の学習において児童は、制作活動や自らパネルシアターを操作する活動を通して、「雨がしとしと降っている。」などと絵本に登場したものを教師に伝えたり、絵本の挿絵の中から描きたいワンピースの模様を選んで描いたりして登場するものを思い浮かべていた一方で、絵本とは全く関係のない好きなゲームの絵をワンピースの柄の絵として描く児童の姿も見られた。これは、児童が頭に思い浮かべたことを表出できた例として肯定的に捉えつつも、「読むこと」においては作品に含まれる情報(挿絵と叙述)に基づいて思い浮かべる(小学部3段階、小学校国語科では「想像する」)ことが必要な要件であることから、絵本に基づきながら思い浮かべることに焦点を当てていく必要があると考えた。また、絵本に登場する物の名前は言葉にできるが、動作については答えに窮する場面が多かったことから、事物の動きを再現する活動(動作化)やアニメーション等を活用して動作を思い浮かべやすくなるが必要であると感じた。また、一部の児童はワンピースの絵を描く活動を介して絵本の内容を思い浮かべることができなくなったが、うまく表現することができない姿が見られたことから、作中のように「洋服のワンピースを着る」という経験がない場合、考えや思いをもつことが難しかった可能性があるため、対象の児童にとって生活経験と結び付きやすい題材を選択することが、絵本から思い浮かべたり、表出を引き出したりするために必要であると考えた。

### C 読むこと(イ) 構造と内容の把握

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。

【別添資料⑤:小 1-1、小 1-2、小 2-1】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年〔思〕C(1)イにつながる内容であった。小学校第 1 学年及び第 2 学年〔思〕C(1)イでは、場面の様子や「誰が何をした、どのようなことを言った」など、登場人物の行動などを基に、内容の大体を捉えることに重点が置かれていた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合、絵本の情報を記憶していただける量が少なかったり、新しく学習したことについて記憶を保持できる時間が短かったりする傾向があることから、場面の前後の違いなど時間の経過を追いながら読むことに困難さが想定された。

そこで、単元「物語の言葉を言ったり動きをしたりしてみよう—『おおきなかぶ』—」(別添資料⑤:小 1-1)では絵本の内容を思い出し易くなるように、リズムカルな繰り返しの言葉が多く登場することで前場面の様子を思い出し易い「おおきなかぶ」を題材として選定したり、絵本の内容に合わせて歌を取り入れたりした。実際の学習において児童は、読み聞かせを楽しんだり、歌に合わせて身振りを付けたりしているが、劇遊びの場面で絵本に登場する順番にならんで引っ張ることが難しい姿が見られたことから、時間の経過など、内容の大体を把握する他の手立てが必要であると考えた。

単元「劇遊びをしてみよう—『うさぎとかめ』—」(別添資料⑤:小 1-2)では、絵本の内容を捉えられるよう、劇遊びに取り組んだり、ペープサートを作成して、読み聞かせの際に教師や児童が自ら操作する活動に取り組んだりした。実際の学習において児童は、教師のナレーションや簡単な指示(例えば、うさぎはどこまで行ってかめを待たばよいかなど)を聞いて劇遊びをしたり、ペープサートをお話の通りに操作したりする姿が見られたことから、内容の大体を捉えることができていた。

単元「みんなてぬこう おおきなかぶ」(別添資料⑤:小 2-1)では、物語の内容を捉えやすくするため、国語第 1 学年教科書上(光村図書、2021)に掲載された「おおきなかぶ」を読み聞かせ用に拡大した教材を使用したり、「はじめ」や「次に」「さいご」といった場面の違いを捉えやすくする手がかりとなる言葉を添えたり、登場人物のイラストをホワイトボードに貼り付ける活動をしたりした。実際の学習において児童は、読み聞かせの後に登場人物のイラストを順番に貼り、その後の劇遊びの場面でもホワイトボードを見て順番に登場している姿が見られたことから、絵本の内容を板書等に残しておくことが、活動を通して内容の大体を捉える手立てとして有効であったと考えられる。

### C 読むこと(エ) 考えの形成

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。

【別添資料⑤:小 1-1、小 1-2、小 1-3、小 2-1、小 3-5】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年〔思〕C(1)オとつながりのある内容であった。第 1 学年及び第 2 学年の〔思〕C(1)オは、「文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと。」とされている。対して、特小 2 段階 C 読むことエは、「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。」とされている。その中間に位置する特小 3 段階読むことエは、「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」とあり、小学校第 1 学年及び第 2 学年の指導事項と小学部 3 段階の指導事項を比較すると、小学校第 1 学年及び第 2 学年の指導事項では児童が感想をもつという、表面には見ることでできない思考の様子を示しているのに対して、小学部 3 段階の指導事項では音読や演技といった実際の行動の様子を示している。特小 2 段階はその前段階にあたる指導事項が示されており、登場人物を演じるために必要な「絵本の内容の動作化」に慣れていくために、教師の読み聞かせ等を模倣することを重視した。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合、成功体験が少ない、得た知識や技能を活用することが難しいなどの傾向があることから、表現することに自信がもてず活動に消極的になり、適切な表現手段を選んだり、表現する内容をまとめることが難しいという困難さが想定された。

そこで、単元「物語の言葉を言ったり動きをしたりしてみよう—『おおきなかぶ』—」(別添資料⑤:小 1-1)では、模倣の意欲を引き出すため、絵本の内容に合わせて歌を取り入れたり、布で作った大きなかぶを用いたりした。また、動作のタイミングに合わせて繰り返し同じリズムの掛け声を掛けたりすることで活動の見通しをもって引っ張る動作をできるようにした。実際の学習において児童は、教師の音読に合わせて自ら引っ張る動作をしようとしていたり、友達を登場人物役に仕立てて手伝うように声を掛けたりする姿が見られたことから、言葉や動作の模倣に取り組むことができていた。

単元「劇遊びをしてみよう—『うさぎとかめ』—」(別添資料⑤:小 1-2)では、教師の動きや言葉の模倣を引き出すために、うさぎ役とかめ役に分かれて劇遊びに取り組んだ。実際の学習において児童は、お気に入りの台詞や場面になると楽しんで表現する姿が見られたことから、好きな場面を意識して活動している様子が見受けられた。

単元「好きな場面や言葉を見つけてみんなで話を読もう」(別添資料⑤:小 1-3)では、劇遊びの場面でおじいさん役やねずみ役の台詞や動作を模倣しやすいよう、登場人物の様子を教師がモデリングして示したり、「おむすびころりん すっとん」との台詞に歌を付けて一緒に言葉を模倣したりすることができるようにした。実際の学習において児童は、「おむすびころりん すっとん」との台詞を楽しそうに言葉にしたり、場面に合わせて小づちを振ったりする姿が見られたことから、歌やリズムを付けることで言葉や動作の模倣に取り組むことができていた。

単元「みんなでぬこう おおきなかぶ」(別添資料⑤:小 2-1)では、登場人物の言葉や台詞に注目して模倣や表現に生かすことができるよう、決まった台詞が繰り返し登場することで台詞に馴染むことができるとされる「おおきなかぶ」を題材として選定したり、役になった児童たちが実際に並んでかぶを引っ張る劇遊びの活動を取り入れたりした。実際の学習において児童は、「うんとこしょ」の定型文を言葉にして、引っ張る動作も付けて模倣する姿が見られたことから、動作と一緒に定型文を話すことで見通しもちやすいため、言葉の模倣が促されると考えた。

単元「とんとんのおはなしをよもう」(別添資料⑤:小 3-5)では、言葉の模倣をする意欲を引き出すため、実際に叩いたり小窓から覗いたりできるドアの大道具を制作して、動作化の場面で使用した。また、好きな場面を伝えたり、好きな場面の言葉を模倣したりできるよう、絵本を人数分用意して個別に自分の好きな場面を自由に開いて読める時間を設定した。実際の学習において児童は、ドアの大道具を叩きながら「とんとん」と言ったり、相手を驚かせるように「ぐあーっ」という場面を教師の見本をよく見て再現したりしていた。また、絵本を読む時間では好きな場面を繰り返し開いたり、教師に真似をお願いしたりする姿が見られたことから、模倣を促したり好きな場面を表したりする手立てとして、絵本を再現する教材を用意することや、絵本を人数分用意することは有効であると考えた。

## イ 特別支援学校小学部 3 段階(小学部)

[知識及び技能]

ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項(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。

【別添資料⑤:小 3-4、小 4-4】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([知](1)ア)につながる内容であった。小学校第 1 学年及び第 2 学年([知](1)ア)では、日常的に使用している言葉には事物の内容や自分が経験したことを表現したり伝達したりするという働きがあることに気付くことを重視している。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合、言葉のもつ意味や内容が分かっている、表現の機会や手段が少ないために何と表現したらよいかわからなかったり、語彙が不足していて適切な言葉で表現したりすることに困難さが想定された。

そこで、単元「がっこうにやってきた!せんろはつづく」(別添資料⑤:小 3-4)では、言葉の意味を理解するためには体験を伴う必要があると考えた。そのため、絵本の内容を劇遊びなどで疑似的に体験することを通して、その内容について表す言葉を考えることで、言葉によって表現できる物事が広がることや語彙が増えることを期待して指導を実施した。実際の学習において児童は、「トンネルをほる」「橋をかける」などの言葉が読み聞かせや劇遊びの場面で用いられる度に、言葉で表したり、再現しようとしたりする姿が見られたことから、言葉がもつ物事の内容を表す働きに気付かせるために体験的活動を取り入れることは有効であると考えた。

単元「りんごがたべたいねずみくん」(別添資料⑤:小 4-4)では、物語の内容を表す言葉を理解したり、言葉から気持ちを捉えたりできるよう、動作化・劇遊びを取り入れ、教師が動作化する様子を見たり、実際に動作化してみたりすることで、体験的に内容を理解できるようにした。実際の学習において、言葉を再現しようと積極的に動作化に取り組んだ児童と、消極的だった児童がいた。消極的だった児童についても、教師が動作化する様子に注目して「(りんごが)取れない」「(りんごが取れて)やったー」など発言する姿が見られたことから、活動に関心を寄せていれば、他者の動作化に注目した場合でも言葉に関連した経験として蓄積されると考えた。

ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項(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。

【別添資料⑤：小 4-3】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年(〔知〕(1)オ)と類似する内容であった。指導事項の記述について、小学校学習指導要領では語句の量を増すことと、語句のまとまりや関係、構成や変化について理解することの二つの内容で構成している一方、特別支援学校学習指導要領においては語句のまとまりについてのみ示している。ただし、特別支援学校学習指導要領解説においては、児童の興味・関心や生活、使う場面に即して、使用する語句の量や範囲を広げながら、語句相互の意味関係を理解することで、児童が、自分の語彙を豊かにしていくことが重要であることに触れていることから、特別支援学校学習指導要領においても語彙を豊かにすることは同様に重視されていると考えた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合、見ることでできないものや抽象的なものについてイメージをもつことが難しい。例えば、実在しない気持ちを表す言葉の意味やまとまりを理解することが困難である可能性があった。

そこで、単元「どんなきもち?」(別添資料⑤：小 3-4)では、気持ちを表す言葉のまとまりや気持ちを扱う場面を分かりやすく伝えられるよう、気持ちを考えるツールとして、雲形の吹き出しの中に気持ちの言葉と表情イラストが描かれた「きもちくも」を使用した。実際の学習において児童は、動画を見た後に、対象の人物の気持ちを「うれしい」「かなしい」など気持ちを表す言葉の 2 択から選ぶ姿が見られたことから、気持ちを表す言葉のカテゴリを「きもちくも」というツールでまとめることで、見ることでできない気持ちに関連する語彙を増やしたり、まとまりを意識したりすることができると考えた。

ア 言葉の特徴や使い方に関する次の事項(カ)

正しい姿勢で音読すること。

【別添資料⑤：小 3-6、小 3-7、小 4-1、小 4-2】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、音読は共通して指導事項に示されており、小学校学習指導要領では全学年で指導事項として取り上げられている。小学校第 1 学年及び第 2 学年では「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」とされている一方、特別支援学校小学部 3 段階では「正しい姿勢で音読すること」とされている。特別支援学校学習指導要領解説では、語のまとまりや言葉の響きを意識して音読することは小学校同様に重要としつつ、明瞭な発音や発声につながるよう、正しい姿勢で音読することも重要であることが示されている。

この指導事項を取り上げるにあたって、知的障害のある本校児童の場合、実態として 3～5 語文程度の短い文章であれば自分で読み上げることができる。ただし、叙述を読む経験が少ないことや、叙述は挿絵等と比較して描かれていることを理解するまでに多くの過程が必要であることから、叙述に着目・集中することが児童にとって負荷が掛かる活動であることが想定される。そのため、叙述を自ら読む経験を積み上げて自信をつけることや、叙述を読む必要性のある教材を選定することが必要である。また、これまでの授業で 1 人 1 冊絵本を用意し、自ら絵本を読むことで内容理解が深まることが分かっていたものの、児童が自ら絵本を手取る機会はまだまだ少なく、読み聞かせの比重が大きいいため、児童自ら絵本を読む機会を意図的に設定することが重要であると考えた。

そこで、単元「ある日の〇〇さん」(別添資料⑤：小 3-6)では叙述への着目を促すため、序盤の文章量は短く抑え、徐々に文章量が長くなる構成の教材を作成したり、読む箇所を教師が指で指し示したりした。実際の学習において児童は、音読に抵抗なく取り組む姿が見られたことから、文章量の配慮や教師と交互に音読する支援は有効であったと考えた。

単元「ぞうくんのあめふりさんぽ」(別添資料⑤：小 3-7)では、音読に親しめるよう、文章量の少ない、繰り返しの台詞が特徴的な題材「ぞうくんのあめふりさんぽ」(なかのひろたか, 2006)を選定した。また、音読することに慣れたり、読み方の参考にしたりできるように、教師と交互に音読をした。実際の学習において児童は、スラスラと音読する姿が見られたことから、文章量や繰り返しの台詞に着目して題材を選定することや、慣れるまで教師と交互に読むことは有効であったと考えた。

単元「ミッションをクリアしよう」(別添資料⑤：小 4-1)では、児童の実態に応じて、ミッションの内容を表す文章の量を 3～5 語文程度と短くしたり、一部の児童に対しては文章を読み切ることのできる程度に音読時間を長めに設定したりした。また、文への着目を促すため、読み始めの箇所を教師が指で指し示すようにした。また、文を読まないという状況

を作り出すことで、文を読む必然性が生まれ、叙述への着目につなげるきっかけとなるよう、「文章を読めばミッションをクリアできる」という活動を設定した。実際の学習において児童は、ミッションカードに書いてある文を読んで、その通りに動作化するという活動に楽しんで取り組み、文に注目する姿が見られたことから、児童に分かる活動を設定することが文を読む必然性につながり、音読に対する意欲付けとして有効となると考えた。

単元「かめくんのさんぽ」(別添資料⑤:小4-2)では、読み聞かせだけでなく、絵本を1人1冊用意し、自ら絵本を手に取り、読むことができるようにした。実際の学習の際において児童は、手元に置かれた絵本の叙述の言葉に注目して、叙述を読み上げる姿が見られたことから、人数分の絵本を用意することは音読の活動に取り組みやすい環境づくりとして有効であると考えた。

ウ 我が国の言語文化に関する事項(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。

【別添資料⑤:小1-3、小2-3、小3-1】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領([知](3)ア)につながる内容であった。小学校学習指導要領第1学年及び第2学年([知](3)ア)においては、「まず、読み聞かせを聞くことで、伝統的な言語文化に触れることの楽しさを実感できるようにすることが大切である」と示されていた。

この指導事項を取り上げるにあたって、是枝(2020)は、知的障害のある児童の特性として全般的に複雑な言葉や抽象的な話が理解しにくい場合があるとされている。本校における読み聞かせの先行実践においても、読み聞かせを1度しか行わなかった場合、出てくる言葉が聞き慣れないものであると、言葉を捉えられていない様子や、話の展開や内容を掴めていないような姿が見られた。

そこで、単元「好きな場面や言葉を見つけてみんなでお話を読もう」(別添資料⑤:小1-3)では、意欲的に言葉のリズムや響きに親しみをもてるよう、文章が五音・七音を中心としたリズムカルなフレーズで構成されている「おじさんとねずみのおはなし」(文部科学省,2021)を題材として選定した。この「おじさんとねずみのおはなし」は、「おむすびころりん」として親しまれている日本の昔話を簡単な文章と絵を添えて構成したものである。実際の学習において児童は友達の様子に合わせて台詞を言ったり、教師とタイミングを合わせて動作をしたりしていた。

単元「3 びきのこぶたのげきあそびをしよう」(別添資料⑤:小2-3)では、繰り返しの展開から言葉のリズムや響きに親しめるよう、「3 びきのこぶた」(いもとあやこ,2007)を題材として選定した。また、言葉の響きやリズムに関心をもつことができるよう、絵本の内容を歌詞にした手遊び歌を取り入れて読み聞かせの前に取り組んだ。実際の学習において児童は手遊びや読み聞かせ場面で教師の真似をして「ふー。」など言葉で表したり、児童同士で真似を見せ合ったりする姿が見られたことから、言葉の響きやリズムに注目する手立てとして歌を活用することは有効であると考えた。

単元「でんしゃののってみよう」(別添資料⑤:小3-1)では、絵本「でんしゃののって」(とよたかずひこ,1997)を題材として選定し、絵本の読み聞かせ・劇遊び・挿絵の並べ替えを通して学習を行った。「でんしゃののって」は、主人公のうららちゃんがひとりで電車に乗って、おばあちゃんの待つ「ここだ駅」まで行く話である。途中の各駅で停車するたびにクマやゾウなどの動物が乗車してくるといった展開や「ガタゴトーガタゴトー」などの同じ言葉が繰り返される構成になっている。これらの構成は、児童が言葉の響きやリズムに親しんだりする学習に適していると考えた。実際の学習において児童は、「ガタゴトーガタゴトー」のリズムカルなフレーズや駅のアナウンスなどの台詞を楽しみながら言葉で表す姿が見られたことから、繰り返し同じ台詞が出てくる題材を選定することで言葉の響きやリズムに親しむことにつながると考えた。

ウ 我が国の言語文化に関する事項(イ)

出来事や経験したことを伝え合う体験を通して、いろいろな語句や文の表現に触れること。

【別添資料⑤:小3-2】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第1学年及び第2学年([知](3)イ)につながる内容であった。小学校学習指導要領第1学年及び第2学年では言葉の豊かさに気付くことを、第3学年及び第4学年ではことわざや慣用句、故事成語などの長い間使われてきた言葉を知り、使うことを、第5学年及び第6学年では作品に表れている昔の人の物の見方や感じ方を知ることを示していることから、いろいろな語句や文の表現に触れることは伝統的な言語表現に親しむことにつながると捉えた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合、語彙や経験が不十分なことにより、文章を読むだけでは物語のイメージが広がらないため、物語の内容を捉えることに困難さを示すことが想定された。

そこで、単元「もりのおふろのげきをしよう」(別添資料⑤:小 3-1)ではお風呂に入るという経験を思い出しながら、語句の響きやリズムを味わったり、表現に触れたりできるよう、絵本の文章は動物同士のやりとりの台詞や、「ごしごしゅっしゅ」などの洗う表現が繰り返し登場する箇所が特徴的な絵本「もりのおふろ」(西村,2019)を題材として選定した。また、お風呂に入る経験をより良く想起できるよう、本物の洗面用具(桶や椅子)を用意したり、浴槽に見立てたダンボールの柵の中にブルーシートを敷いて、絵本の展開に合わせて浴槽に浸かる真似を促したりした。実際の学習において児童はお風呂で体を洗う表現である「ごしごしゅっしゅ。」や泡が出てくる表現である「あぶくぶくぶく」、お湯をかける表現の「ざぶーん」など、絵本に登場する表現を多用していた。また、頭や背中等体の部位の名称を言葉にして、実際に洗う真似をしていたことから、絵本の中に登場する事物や場面を可能な限り再現することは、いろいろな語句や文の表現に触れるために有効であると考えた。

[思考力、判断力、表現力等]

A 聞くこと・話すこと(ア) 内容の把握

絵本の読み聞かせなどを通して、出来事など話の大体を聞き取ること。

【別添資料⑤:小 4-3】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([思]A(1)エ)につながる内容であった。小学校学習指導要領([思]A(1)エ)では、学習過程「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」が示されているが、特別支援学校学習指導要領 A(ア)では学習過程「内容の把握」のみが示されているように、特に話の内容の大体を理解することに重点が置かれている。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合、見聞きする場面において、1 つの物事に注目できる時間や記憶を保持できる時間が短いことに困難さが想定された。

そこで、単元「どんなきもち?」(別添資料⑤:小 4-3)では、注目すべきポイントを焦点化させるため、教師という実在の人物が演じている動画を用いて注目を促したり、動画自体を 10 秒ほどの短いものにし、動画の最後には気持ちを考える対象となる人物がフォーカスされる動画を用いたりした。実際の学習において児童は、動画に含まれる音声や動作を見聞きした上で、適切な気持ちを選ぶ姿が見られたことから、注目してほしいポイントを限定して、短く伝えることは有効であると考えた。

C 読むこと(ア) 構造と内容の把握

絵本や易しい読み物などを読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像すること。

【別添資料⑤:小 2-3、小 3-4、小 3-6、小 3-7、小 4-1、小 4-2、小 4-4】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([思]C(1)イ)につながる内容であった。小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([思]C(1)イ)では、「文学的な文章について、内容の大体を捉えながら読むこと」が示されており、場面の様子や「誰が何をした、どのようなことを言った」など、登場人物の行動などを基に、内容の大体を捉えること、さらには、内容の大体を捉えることが文章を精査・解釈することなどに結び付くことを徐々に実感できるようにしていくことを重視していた。また、内容の大体を捉える際、特別支援学校学習指導要領のこの指導事項においては挿絵を手掛かりにし、小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([思]C(1)イ)では、叙述に基づきながら場合によっては挿絵なども手掛かりとしながら理解することが示されている。このことから、特別支援学校学習指導要領のこの指導事項が、小学校学習指導要領国語科において叙述に基づいて内容を捉える前段階と位置付けられるのではないかと考えた。また、想像するという点に関しては、小学校学習指導要領における「精査・解釈(文学的な文章)」に通じるのではないかと推察された。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある児童の場合、絵本で描かれている事物に関連する語彙や知識、経験が少ないために、イメージがあまり深まらないことや、抽象的な表現を理解することが難しいことに困難さが想定された。また、併せもつ特性によって言葉を介して他者とコミュニケーションを取ることが難しかったり、全般的な筋力の弱さに起因する構音上の問題を抱えているために話すことに対する苦手意識をもったりする(是枝,2020)ことに困難さが想定された。また、



児童に思いや考えがあったとしても、それらを他者に伝える手段が少ないために相手に伝えることが困難であることが想定された。

そこで、単元「3びきのこぶたのげきをしよう」(別添資料⑤:小2-3)では、絵本に含まれる言葉に注目し、登場人物の行動などを想像しながら内容を理解できるよう、体験的に絵本の内容を捉える意図で劇遊びに取り組んだり、登場人物や家のミニ模型教材を作成して児童が操作できるようにしたりした。実際の学習において児童は、毎回の読み聞かせ場面において、一部の児童の発言内容に特徴的な変化があった。単元前半では、読み手である教師に注目し、教師の泣く演技に合わせて泣く真似をするといったように、教師の表情や読み方に準じた発言が多かった。それが中盤になると、徐々に挿絵に注目し始め、挿絵を基に場面の様子で気付いたことや考えたことを述べるようになった。そして、後半では、こぶたの涙や汗などの挿絵に注目し、登場人物の表情や動きを読み取った発言や模倣、また、実際には台詞が記されていない場面でも台詞を想像して述べるといった姿が見られたことから、読み聞かせ時の発言内容が、読み手教師に準じたものから挿絵に基づいたものに変化したことは、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像しているひとつの姿と捉えることができると評価した。その一方で、全ての児童が「概ね満足できる」状況以上であるとしながらも、劇遊びで扱った一部分に焦点が当たり、全体像を捉えることが難しかったのではないかという意見が挙げられた。また、学習集団の中には言語表出が得意ではない児童も含まれており、劇遊び場面だけでは絵本から想像したことを十分に表出できていなかったのではないかという意見も挙げられた。劇遊びに自分から取り組んでいた児童においては内容の全体像を掴む手段として、劇遊びで言語表出が少なかった児童においては絵本の内容を表出する代替の手段としてミニチュア操作が活用されていたことから、児童一人一人に応じた手段で、想像をしているかを見取ることが必要だと考えた。

また、絵本が手元にあると、繰り返し絵本を読む中で挿絵の細かな描写に気づいたり、挿絵を見て登場人物の表情や行動を真似したり、さらに、挿絵を基に様子を想像して自分で台詞や登場人物の声色を表現したりする姿などが見られたことから、個別に絵本を用意し、自分のペースで読むことができる環境を設定することで、登場人物の行動や場面の様子に注目して想像することにつながると考えた。

単元「がっこうにやってきた!せんろはつづく」(別添資料⑤小3-4)では、登場人物の行動や台詞(言動)に焦点を当てるために、絵本「せんろはつづく」(竹下文子・鈴木まもる,2003)を題材として選定した。この絵本は、子どもたちが広い野原に次々と線路を敷いていく物語である。線路をつなげていく途中でトンネルを掘ったり橋を架けたりする場面があり、挿絵には登場人物達が協力しながらいろいろな作業をしている描写がある。それらの挿絵と結び付けながら、登場人物の動作や台詞を想像する活動を行った。その際には、作中に出てくる様々な作業を再現して疑似的に体験できるようにしたり、その体験を踏まえて絵本の挿絵や言葉などを基に、それぞれの児童に応じた方法(ミニチュア操作や描画、挿絵に加えた吹き出しに入る言葉を考える、動作や場面の様子を表す言葉や台詞の言葉の候補の中から場面に合った語を選ぶなど)で想像したことを表現したりするようにした。

実際の学習において児童は、挿絵を見ながら人物の動きを動作で表現したり、登場人物の台詞を自ら考えたり、候補の中から人の動作や場面の様子を表す言葉や場面にあった台詞を選ぶことができたり、挿絵に描かれている人物の様子を読み解いて前後のつながりを捉えたりするなどといった姿が見られたことから、劇遊びと併せて個別学習において各自に合わせた方法による表現を促そうとしたことは有効だった。その一方で、動作化・劇遊びは活動自体が遊びのようになっており、絵本に基づく想像であるという学習評価を行動の観察からすることが難しいという意見が挙げられたことから、絵本の内容に基づいて想像していることを評価するための代替となる手段を検討する必要があると考えた。

また、単元「がっこうにやってきた!せんろはつづく」の総時数は6時間行い、回を重ねるごとに絵本の読み取りに関する児童の新たな想像の表現が見られた一方で、毎時導入で行った読み聞かせについては、単元終盤になると児童が絵本に注目しない時間が増えていったことから、1回当たり授業時間を20分程度の短時間で取り組めるようにするなど、想像を深めていくための授業時間40分の構成については検討が必要であると考えた。

また、本単元では挿絵に基づいて登場人物の行動等を想像することをねらったものの、絵本は挿絵と叙述によって構成される作品であり、指導の中で叙述に対する注目が少ないことを懸念する意見があった。3年次の単元「がっこうにやってきた!せんろはつづく」までは、主に挿絵を基にして想像に取り組んできた。しかし、小学校との学びの連続性を検討していくにあたって、小学校国語科では叙述を基にした想像が求められることから、特別支援学校国語科においても挿絵中心の想像から

叙述中心の想像へ移行していくことが検討事項であると考え、これ以降の実践では挿絵から叙述へ移行する指導についても考慮することとした。

単元「ある日の〇〇さん」(別添資料⑤:小 3-6)では、児童が想像したことを表出できるよう、音読した後、動作化に取り組んだ。また、叙述に沿った動作化になるよう、児童本人が主人公の題材を扱った。実際の学習において児童は、音読後に叙述や挿絵に描かれた児童自身の行動を再現するように動作化に取り組む姿が見られた。

単元「ぞうくんのあめふりさんぽ」(別添資料⑤:小 3-7)では、お話の展開を捉え、叙述から内容を理解したりすることができるよう、文章量の少ない、繰り返しの台詞が特徴的な題材「ぞうくんのあめふりさんぽ」を選定した。また、登場人物をペープサート教材で自ら操作することで、叙述や挿絵から読み取った物語の内容を再現できるようにした。実際の学習において児童は、叙述にのみ描かれた情報を、ペープサート教材のぞうくんを操作に反映させていた姿が見られたことから、叙述を基に登場人物の行動を想像することができていたのではないかと考えた。

登場人物の動きの動作化・劇遊びについて、3 年次までの実践を基に成果と課題を整理した。成果としては、①想像の広がりや深まりは既有知識や経験によることから、動作化・劇遊びは絵本の内容を体験して、語彙と自らの経験を結び付けることにつながる。②児童の主体的な表出を引き出す効果があること。の二点が挙げられた。一方、課題としては、①動作化・劇遊びの活動そのものへの興味が強くなり、絵本から離れた表出になる可能性があること。②(①と関連して)児童が本当に絵本の内容を把握して表出しているのか学習評価を行うのが難しいこと。③他者の視点に立って役を演じることが、対象児童の発達段階上、自他の視点が育っていない段階である可能性があることから、他者である登場人物の行動について想像することをねらう指導として適切ではない可能性があること。の三点が課題として挙げられた。そこで、4 年次の単元(別添資料⑤:小 4-1、小 4-2、小 4-4)では、動作化・劇遊びに代わる内容把握や表出のための手段を設定し取り組んだ。

単元「ミッションをクリアしよう」(別添資料⑤:小 4-1)では、ミッションカードの文章を 3 語文程度にすることで、内容を把握しやすいものにした。また、ミッションカードの主語を児童本人にすることで、発達段階を踏まえた対応(役を演じることの難しさが解消)ができ、児童の動作化による表出が、より文に沿ったものになると考えた。実際の学習において児童はミッションカードの文を読み上げた後に「ゆっくり歩く」「皿の上にドーナツをのせる」など、文の内容を理解して動作化に取り組んでいた一方で、文が具体的に想像の余地が少なかったため、全員が同じような動作の再現に留まっている姿が見られたことから、本単元で目標とする指導事項としては C 読むことウの方が適切だったのではないかと考えた。児童の想像を深めたり、引き出したりできる教材を選択する必要があることが課題として挙げられた。

単元「かめくんのさんぽ」(別添資料⑤:小 4-2)では、絵本「かめくんのさんぽ」(なかのひろたか,2019)を教材として選定した。この絵本は、主人公のかめくんが会った動物を散歩に誘うものの、動物達がお昼寝中だったため、みんなの背中の上を散歩していくという物語である。話の構成は繰り返しが多く、場面もほとんど変わらないため、児童にとっては展開が捉えやすい。また、文章量が多すぎず、かつ少なすぎないことから、児童の実態にも合っており、叙述から内容(場面の様子や登場人物の行動)をとらえることができると考えた。また、内容理解や表出の手段(評価方法)としてペープサートの動きの確認を行った。ペープサートを 1 人 1 セット用意することで、実際に児童が自ら登場人物の動きを再現することができるようにした。実際の学習において児童は、それぞれの手元に置かれた絵本を読んだ後、ペープサートのかめくんを絵本の展開に沿って動かしたり、「うわーっ。」と言葉にしながら、かめくんが吹き飛ぶ様子を再現しながら操作したりする姿が見られたことから、ペープサートの操作は児童が考えたことを表出しやすい活動であったと考えられる。一方で、児童がペープサートを操作する様子は叙述や挿絵に描かれている登場人物の行動を再現することに留まっており、これは想像ではなく模倣に近い姿だと考える意見が挙げられた。

特別支援学校小学部 3 段階における想像については、小学校第 1 学年及び第 2 学年の想像へと接続していく時期の児童生徒であることから、3~6 歳前後の発達指標を参考に指導を検討した結果、登場人物の表情や気持ち、場面の様子から時間的経過や前後関係について理解するために、挿絵への注目や読み聞かせから想像を深める指導を重視することとした。なお、叙述を基にした想像については文字や文章の知識・技能を身に付ける学習を並行して行うことで将来的に可能になると考えられるが、この段階における想像の指導に叙述の読解は必須ではないと考えた。

単元「りんごがたべたいねずみくん」(別添資料⑤:小 4-4)では、登場人物の一人であるねずみくんの気持ちを想像しやすいよう、主人公の表情が叙述と挿絵で明確に描かれていて、繰り返しが多く、場面の展開が捉えやすい題材を選定した。また、ねずみくんの気持ちについて想像したことを表出できるよう、気持ちの言葉と表情イラストが描かれた「きもちぐも」を使い、

発問でのやり取りではなく、本人が複数の「きもちぐも」から選択し表出できるようにした。また、前半単元も同じツール(「きもちぐも」)を使うことで、気持ちの言葉について理解を深めてから使用できるようにした(別添資料⑤:小 4-3)。実際の学習において児童は、いくつかの提示された「きもちぐも」の中から、適切だと思われる気持ちを選択してねずみくんの横に置く姿が見られたことから、気持ちについて想像したことを、発言以外の方法で表出することができていると判断した。また、児童に応じて「きもちぐも」の選択肢を増やして提示することで、ねずみくんの気持ちにより近い物を選ぶようとする姿が見られたことから、想像を深めることにつながっていたと考えた。気持ちを想像する指導を今後行う場合、絵本の登場人物をいきなり想像することが困難であることが想定されるため、親しみのある身近な人物の動画やアニメーションのある絵本を活用して、徐々に登場人物に注目していく指導を検討したい。

以上より、挿絵には小学部段階の児童を物語世界に誘う役割をもっており、それ故に挿絵を効果的に活用していくことが求められると考えられる。折川(2007)は「イラストレーションは『読み手の想像力を補う』『読み手の興味関心を引き出し保つ』という二つの力をもっている」としていることから、「読むこと」において挿絵が果たす役割の大きさについて異論はない。しかし、実践のように挿絵を読んで(見て)内容を把握するということを、文章を「読む」前段階と位置づけるには、「読むこと」において挿絵を読む(見る)ことと文章を読むことが同等の価値をもつ営みである状況を作り出す必要があることを意味している。

例えば、文章主導型の絵本<sup>3</sup>の場合、挿絵は画家による作品世界の解釈・想像であり、挿絵が言葉と一体化して作品世界を構成しているとは言い難い。一方、文章・絵画統一型の絵本<sup>4</sup>の場合、挿絵が言葉と一体化して作品世界を構成していることから、挿絵には文章と同等の価値を有しているということが出来る。よって、挿絵を「読むこと」として位置付けるための工夫として、文章・絵画統一型の絵本を教材として選定することが挙げられ、それによって言葉の学びという国語科教育の独自性を保ちながら挿絵にも目を向けることが可能になると考えられる。

#### C 読むこと(イ) 構造と内容の把握

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。

【別添資料⑤:小 1-3、小 3-1、小 3-2】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は、小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([思]C(1)イ)につながる内容であった。小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年([思]C(1)イ)では、場面の様子や「誰が何をした、どのようなことを言った」など、登場人物の行動などを基に、内容の大体を捉えることに重点が置かれていた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校児童の場合、実際的な生活場面とは関わりの薄い、ファンタジック要素の強い教材であると内容を捉えにくいことが想定された。また、場面数の多い話でも、時間的な順序を捉えきれないことが困難さとして想定された。そこで、児童がすでにもっている知識と結び付けて内容を捉えたり、時間的な順序を追いながら話の展開を理解したりすることができるよう、教材の選定が重要であると考えた。具体的には、児童の興味関心の高いものや身近な教材のもの、場面数の多くないものや挿絵と文章を結び付けやすいものを選定した。

そこで、単元「好きな場面や言葉を見つけよう」(別添資料⑤:小 1-3)では 7 つの場面からなり時間的な順序を追って理解することが平易な構成になっている「おじいさんとねずみのおはなし」(文部科学省,2021)を題材として選定した。実際の学習において児童は、劇遊びに取り組む中で場面ごとのおじいさんの気持ちや様子を考えて表現する姿は見られたが、教師の促しを受けて次の場面に移る姿も見られたことから、物語の展開を捉えているか見取ることが困難であった。

単元「でんしゃにのってみよう」(別添資料⑤小 3-1)では、劇遊びで主人公が身につけていた帽子や手荷物、切符などの小道具を用意することで児童の活動への動機付けを促すことができ、絵本に即しながらも児童の自分なりの表現を大いに認めたことでより積極的な参加に繋げることができた。また、挿絵の並べ替えでは、児童が手元に絵本を置き、わからなければ自由に絵本を読み返せるようにしたことで話の流れを自ら確認しながら学習することができた。単元中盤の読み聞かせ時に、冒頭で「おばあちゃんのところに行く」とお話のあらすじを捉えている発言や、先の展開を楽しみにする発言があり、話の大きな内容を捉えているようであった。本単元は6時間で構成され、毎時読み聞かせと劇遊びを行ったが、単元終盤まで読み

<sup>3</sup>すでに文章(作品)ができ上がっていて、その文章に対して画家が後からさし絵をつけた絵本のこと。(鈴木,1987)

<sup>4</sup>いわゆる童話作家でもなく、さりとてさし絵画家でもない、第三の芸術家”絵本作家”と呼ばれる人たちによって生み出されている作品のこと。(鈴木,1987)

聞かせ時における発言の変化や劇遊び時の表現の変化が見られた。これには、絵本の内容理解が進んだことや友達のいろいろな表現に触れたことが影響していると考えられ、本単元においては毎時間読み聞かせと劇遊びを取り入れたことは有効であった。一方で、挿絵を並べ替える課題では、話の順序通りに並べ替えるのが難しい児童もいた。今回、並べ替えるために用意した挿絵は6～8枚であり、児童にとっては過多であった。話のあらすじを捉えられるような、例えば、起承転結を意識して抽出する場面を4場面程度に精選するといった改善を要すると考えられた。

絵本のフレーズを捉えることについて、阿部(2016)は重度・重複障害のある児童を対象として、フレーズの繰り返しのある絵本を教材とした実践の中で、児童の発音の明瞭さや自発語の増加といった言葉の広がり絵本の読み聞かせがもたらす効果について検討している。ここでは、成果の一つとして、フレーズの繰り返しがある絵本を繰り返し読み聞かせることで、発語の自発性や明瞭度を高めることができたとしている。その要因として、児童には「言葉のまとまりをイメージしてから発語することでより明瞭度の高い発声をする事ができるという特徴があった。そのため、1冊の絵本の読み聞かせの中で同じ単語について繰り返し触れる機会があることで、よりその単語の言葉のまとまりをイメージしやすくなったのではないかとしている。本単元で取り上げた「でんしゃにのって」も、繰り返しのフレーズのある絵本である。そして、本校の児童にとっても、同じ言葉に何度も触れる機会があったことは、その言葉のリズムを感じ取り、自分なりのイメージを広げるために有効であったと考えられた。これらのことから、知的障害のある児童を対象とした国語科の授業において、同じ言葉に繰り返し触れるということは、1つの要点であると考えられる。

次に、身近な教材を選定することについてである。「でんしゃにのってみよう」の単元を実施した学習集団のうち4名の児童は、2年次に童話「3びきのこぶた」を題材とした学習(別添資料⑤小2-3)でも、「でんしゃにのってみよう」と同様に読み聞かせや劇遊びを行ったが、ある児童の読み聞かせ時における発言に注目すると、質的な違いが見られた。「3びきのこぶた」単元時、単元前半では教師の読んだ言葉の反復が多く、単元終盤に挿絵を見て気が付いたことに関する発言があった(宮本・加賀,2023)。一方で、「でんしゃにのってみよう」における読み聞かせでは、単元全体を通して教師の読んだ言葉の反復は少なく、「おばあちゃん家。」や「おばあちゃん、笑っている。」など話の展開や登場人物の様子に関する発言が目立った。これは、「3びきのこぶた」と比べて、「おばあちゃんの家に行く」という設定が児童にとって身近な話題であり、自身の経験と結び付けて話を捉えることができたからであると推察された。

単元「もりのおふろのげきをしよう」(別添資料⑤:小3-2)では、絵本「もりのおふろ」(西村,2019)を題材として選定した。児童たちはこれまでも絵本の読み聞かせで繰り返し聞いて親しんできた。絵本の内容によっては注目の度合いや関心の寄せ方は異なるものの、絵本という教材に対する一定の関心はあると考えられる。絵本自体は「お風呂に入る」という、児童にとって日常生活に身近な経験がお話の本筋であり、自身の経験と結び付けて活動することで内容や時間的順序について把握したり、理解したりし易い内容であると考えられる。また、児童の多くにとって関心のある「動物」が多種登場するため、導入段階で親しみをもって取り組んでいく姿が想定される。さらに、絵本全体を通して、お風呂が絵の中心に据えられており、背景が大きく変わることはなく、登場人物の動きに注目することができるため、場面の展開が捉えやすい絵本である。指導に当たっては、絵本の展開のつながりを意識したり、注目を促したりできるようにするため、登場人物やお風呂のミニチュアの教材を作成し、劇遊びの前にミニチュアを操作する活動を取り入れ、身体を使って絵本の内容を再現する動作化・劇遊びの指導をしたり、絵本の登場人物とお風呂を模したミニチュアを絵本の展開に合わせて操作したりした。実際の学習において児童は、ミニチュアを操作することにより、絵本により注目して、順番に動物を登場させたり、お風呂に入れたりする物語の展開を捉える姿が見られた。

## ウ 小学校第1学年及び第2学年(中学部)

[知識及び技能]

(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 ア 言葉の働き

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。【別添資料⑤:中2-1、中3-3】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領中学部1段階([知]ア(ア))と同様であった。この指導事項では、事物の内容や経験したことといった、具体的なことを伝える働きに気付くことに重点が置かれている。また、事物の内容や経験したことをどのような言葉を用いて表現するかという観点から、

[知識及び技能](1)オの「身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使う」こととの関連を図り、指導の効果を高めることが考えられた。

単元「こんなところを見つけたよ!学校周辺マップを作ろう!」(別添資料⑤:中 2-1)では、過去に他教科で学んだ「学校周辺のおすすめスポット」について、具体的に言語化して相手に伝えることに対して必要感や意欲をもって取り組めるように、学校周辺の地理をこれから学ぶ中学部 1 年生を紹介する相手に選び、「行きたいと思えるような情報」や「その場所に行くための情報」を詳しく考えて伝える活動を設定した。実際の学習において生徒は、1 年生の好みや読める漢字を気にかける様子が見られ、伝える相手を意識して活動に取り組んだ。また、「行きたいと思えるような情報」にはおすすめの理由や自分が感じたこと、「その場所に行くための情報」には場所や時間、交通手段が必要であることに気付き、伝えたいことを具体的に言語化しながら文章で表現できた。

単元「こんなことをしているよ ポップコーンの育て方をくわしく説明しよう!」(別添資料⑤:中 3-3)では、生徒が意欲・やりがいをもって取り組んでいることを言語化し相手に伝えることができるよう、毎年春から秋にかけて行っているポップコーンの栽培を題材に、ポップコーンの栽培における活動やポップコーンの生長の様子を書き、保護者等に伝える活動を設定した。実際の学習において生徒は、ポップコーンの生長の様子を相手に伝わりやすくするために、葉の大きさや形、種子の色などを身近な物に例えながら書くことができた。また、「5月の上旬には」や「夏になって」など、時間を表す言葉を文章中に用いると時期の移り変わりを表現できることを理解し、ポップコーン栽培の活動日とカレンダーを見比べながら時期を表すために適切な言葉を考えることができた。

(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 オ 語彙

身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすること。

【別添資料⑤:中 1-2、中 1-3、中 2-2、中 3-1】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領中学部 1 段階([知]ア(エ))と同様であった。「身近なことを表す語句」を話や文章の中で使うことを通して、自分の語彙として身に付けていくことが重要である。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、語彙知識の増加、語想起のスキル向上に多くの時間を要することが想定された。

そこで、単元「物語を読んで想像しよう~スイミー~」(別添資料⑤:中 1-2)では、物語「スイミー」(光村図書出版,2020)を読んで、物語のあらすじや登場人物の行動などを文章にまとめたり、感想などを伝え合ったりする活動に取り組んだ。登場人物(スイミー)の気持ちを考える場面や、感想などを伝える場面では考えや気持ちを伝える言葉がまとめられた「言葉のたから箱」(光村図書出版,2020)を生徒に提示し、自身の考えに合致するものを選択できるようにした。実際の学習において、例えば大きな魚を追い出したときのスイミーの気持ちについて、生徒は「良い気持ち」と表現していたが、「言葉のたから箱」を参考に「安心した」という表現に改めていた。生徒はより自分の考えにあった気持ちを選び活用することができた。

単元「物語の作者になろう「スイミーもう一つの物語」」(別添資料⑤:中 1-3)では、単元「物語を読んで想像しよう~スイミー~」(別添資料⑤:中 1-2)の続きを創作し、創作した物語を学習発表会で披露する劇の脚本に用いたり、絵本などにして他者に紹介したりする活動に取り組んだ単元である。実際の学習において生徒は「言葉のたから箱」などを使い、より適切な表現がないかを調べることで、同じ意味でも異なる表現があることや、気持ちを表す様々な表現に気付くことができた。また、完成した物語を発表し、感想や意見を付箋に書いて伝え合うことで、自分の文章や友達の文章の良さに気付くだけでなく、新たな語彙を用いて表現されている部分にも気付くことができた。

単元「初めて学校に来る人に中学部を紹介しよう!~はじめ・なか・おわりで組み立てよう~」(別添資料⑤:中 2-2)では、情報をくわしく伝えるために必要な5W1Hや、自分の見聞きしたことや気持ちをより適切な言葉で伝えられるような表現を使えるよう「言葉のたから箱」をいつでも使えるようにした。実際の学習において生徒は、中学部の学校行事や授業について写真を見てふりかえりながら、自分の見聞きしたことや気持ちをより適切な言葉で伝えられるような言葉を「言葉のたから箱」から選んで、紹介する原稿を書くことができた。

単元「中学生版 観察名人になろう!~初めて読む人が分かりやすいと思う工夫を考えよう~」(別添資料⑤:中 3-1)では、植物の生長を観察して記録する活動に繰り返し取り組み、見付けたことや気付いたことを表す言葉や様子を表す言葉を文章

の中で使う機会を多く設定した。また、新しい語彙や表現方法に触れられるように、友達の記録を読んで良いところや改善点を考える活動を設定した。実際の学習において生徒は、情景を思い浮かべながら雨の様子を擬音で表現することができるなど、「～みたい」という表現を使って書く姿が見られた。観察を通して適切な語彙を使って表現することがより効果的にできるよう、事前に体感と語彙とを関連付ける活動、例えば「ツルツルなもの」「ざらざらなもの」に触れ語彙を使ってみる活動を行うことも考えられた。

(2)情報の扱い方に関する事項 ア 情報と情報との関係  
共通、相違、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。

【別添資料⑤：中 1-1、中 1-4、中 3-2、中 3-4、中 3-5】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は「事柄の順序」については特別支援学校学習指導要領 中学部 1 段階（〔知〕ア（ア））と同様であった。「共通、相違」については特別支援学校学習指導要領 中学部 2 段階（〔知〕ア（ア））と関連がある内容だった。しかし、特別支援学校学習指導要領の 中学部 2 段階の「考えとそれを支える理由」と「必要な語や語句の書き留め方や、比べ方」に関わる内容については、小学校学習指導要領の第 3 学年及び第 4 学年の内容と関連があるものであった。相手の考えを理解したり自分の思いや考えを表現したりするためには話や文章の中に含まれている情報と情報とがどのように結び付いているかを捉えたり、整理したりすることが必要であると示されている。「事柄の順序の関係を理解する」とは、複数の事柄などが一定の観点に基づいて順序付けられていることを認識することを意味しており、例えば、時間や作業手順、重要度、優先度などの観点に基づいた順序が考えられる。よって、この指導事項については、各領域において共通・相違・事柄の順序を捉えて理解・表現することを求めていると捉えた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、事柄の順序の関係を表す接続詞が使われた文章では、接続詞と事柄の順序の関係を認識することに困難さが想定された。そのため、「構成カード」を使って並べ替えをしたり、「①」「②」などの番号を接続詞に対応させたりして提示することが有効であると考えた。

単元「順序に気をつけて読もう」「たんぼのちえ」（別添資料⑤：中 1-1）（別添資料⑤：中 3-2）では、情報を時間的な順序で捉えることができるように、説明文や各段落の内容に対応する「挿絵カード」「段落カード」を用いて、それらのカードを自ら並べ替えて思考する活動を設定した。実際の学習において生徒は、「このように」が「おわり」の段落であること、「春になると」が「はじめ」の段落であることを読み取り、正しい位置にカードを並べることができた。一方、他の文章（「すみれとアリ」（福音館書店、2002））を読む際に、学習したものと全く同じ言葉であれば順序を表す言葉の意味を理解したり、意識して読んだりすることができたが、類義語（例「やがて／しばらくすると」「けれども／しかし」）については読み取ることが難しかった。

単元「言葉で道案内しよう ～宝さがしゲーム～」（別添資料⑤：中 1-4）では、生活経験の少なから、道案内の説明において、必要な情報を取捨選択することが難しいことが想定された。そのため、まずは穴埋め式の道案内の説明を課題に取り組むことで、「曲がる場所」「方向」「目印」が説明のポイントであることを事前に確認した。実際の学習において生徒は、道案内を考える際に必要な情報（曲がる場所、方向、目印）を入れ、概ね道順（地図上に描いた矢印）に沿って情報を選択し、道案内を考えることができた。

単元「作業製品の作り方を説明しよう！～書いて、話して伝えよう！～」（別添資料⑤：中 3-4）では、事柄の順序をより強く意識して説明書を書くことができるように、作業製品を作る工程の順番を考える活動と工程の内容を具体的に思い出す活動を分けて取り組んだ。また、「①」「②」などの番号で説明書の工程を書き、その後で対応する接続詞を考えて置き換えた。実際の学習において生徒は、説明書を順序通りに読み取る重要性に気づき、自分が作業製品の工程の説明書を書くときにも順序を意識して整理しようとする姿が見られた。しかし、例えば「紙団子づくり」の工程では、①計量した紙をミキサーに入れる②ミキサーの線まで水を入れる③タイマーを2分セットしてミキサーを回す④中身を網に取り出して水気をきる⑤網から集めて丸める、と 1 つの工程内に説明すべきことが複数あった場合には、作業学習で普段慣れている工程でも情報を整理して書くことに戸惑う様子が見られた。

単元「話を聞いてくらべてみよう！～私の学校・世界の学校～」（別添資料⑤：中 3-5）では、「私の学校」の情報と「世界の学校」の情報とを比較し、共通点と相違点に整理できるように、世界の小学校の様子について話を聞く前に、自分の学校について知っていることや体験したことを出し合って整理した。実際の学習において生徒は、話を聞く際のポイントを焦点化でき

たことで、世界の学校の生活について話を聞きながら自分の学校の生活と比較し、相違点について気付くことができていた。また、一部の生徒は、相違点だけでなく共通点にも自ら着目し、自分の感想を伝えることができた。

[思考力、判断力、表現力等]

A 話すこと・聞くこと(1)ア 話題の設定、情報の収集、内容の検討

身近なことや経験したことなどから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。

【別添資料⑤：中 2-2】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領中学部 1 段階(〔思〕A イ)と同様であった。なお、特別支援学校学習指導要領中学部 2 段階(〔思〕A イ)の内容については、「具体的な相手や話す目的を意識して、伝えるために必要な事柄をまとめること」と示されており、小学校学習指導要領の第 3 学年及び第 4 学年の内容と関連が深いものであった。

「伝え合うために必要な事柄を選ぶ」とは、話題として決めた身近なことや経験したことなどに関連する事柄を具体的に思い出し、必要な事柄に絞っていくことを意味している。知的障害のある本校生徒の場合、身近なことや経験したことに関する事柄を具体的に思い出したり、文章や言葉で表現したりすることが難しい場合がある。また、具体的に思考や判断できるようにする指導が効果的であるとされていることから、実際に操作しながら伝え合うために必要な事柄を選ぶことが効果的であると考えた。

単元「初めて学校に来る人に中学部を紹介しよう!～はじめ・なか・おわりで組み立てよう～」(別添資料⑤：中 2-2)では話題に即して身近なこと・経験したことを具体的に思い出せるよう、発表する行事や授業の写真を見て伝えたいことを想起する時間を設けた。また、想起したことを伝えたいこととして文章や言葉で表現できるよう、「したこと」「思ったこと」「見たこと・聞いたこと」のキーワードに沿って分類した。実際の学習において生徒は、小学校の時と現在を比較して、伝えたいと思うことを選んで書くことができた。また、気持ちを書くことに苦手意識をもっている生徒が、「うれしかった」「簡単だった」等当時のことを思い出して発表原稿に書くことができた。

A 話すこと・聞くこと(1)イ 構成の検討、考えの形成

相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えること。

【別添資料⑤：中 1-4、中 2-2】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領中学部 1 段階(〔思〕A ウ)と同様であった。なお、特別支援学校学習指導要領中学部 2 段階(〔思〕A ウ)は「必要に応じて理由や事例を付け加えながら、相手に伝わるように話を構成するなどの伝える順序や伝え方の工夫をすること」と示されており、小学校学習指導要領の第 3 学年及び第 4 学年の内容と関連があるものであった。

「相手に伝わるように」とは、聞き手を意識して、聞き手に伝わっているかどうかを想像しながら話の構成を考えることを意味している。知的障害のある本校生徒は、話す事柄の順序を考えながら、聞き手を意識して、聞き手に伝わるかどうかを同時に想像することが難しい場合がある。

単元「言葉で道案内しよう ～宝さがしゲーム～」(別添資料⑤：中 1-4)では、相手に伝わっているかを確認しながら、より分かりやすく伝えるための言葉や順序について考えることができるよう、「正しく道順を聞き取ることができれば(正しく道案内ができれば)、宝を手に入れることができる」というゲーム形式にした。さらに、相手に伝わっているかを確認しながら、より分かりやすく伝えるための言葉や順序について考えられるように、説明後に目的地に宝を見つけた際に「見つけた人に 1 ポイント」「ヒント(道案内)を考えた人に 2 ポイント」というルールを設定し、聞き手に分かりやすい道案内を考えることが重要であると意識づけた。実際の学習において生徒は、全員がゲームを楽しみながら意欲的に道案内を考えることができていた。そして、友達が宝を見つけれない姿を見て、「自分がかまく説明できなかったからだ」と振り返る生徒もいた。一方、「まっすぐして」「階段をのぼるって」「T 字路の右に曲がる」など動詞や助詞が適切に使えていないことで相手に伝わらないことがしばしばあった。また、途中の道順について説明が不足しているところがあった。どちらも、教師と一緒に地図に書いた矢印を見ながら「この説明が足りないね」と確認することで、説明を書き足すことができた。指導改善として、頭の中に描いているイメージと言語で表現したものが一致しているかを生徒自身が確認する機会・手立てを設けることが考えられた。

単元「初めて学校に来る人に中学部を紹介しよう!～はじめ・なか・おわりで組み立てよう～」(別添資料⑤：中 2-2)では、

相手に伝わるよう、特に「はじめ・なか・おわり」の構成で紹介原稿を作成できるよう「情報カード」を使って「(行動や経験を)したこと」「見たこと・聞いたこと(伝聞情報)」「思ったこと」に情報を分類し、それらのカードを手もとで操作しながら原稿を作成できるようにした。実際の学習において生徒は、相手にわかりやすく伝えるためには感想を最後に書いた方がいいと考え、①出来事②感想の順で書く姿が見られた。手もとでカードを操作できるようにしたことは、構成を考えるにあたっては有効であったが、原稿を書くことに意識が向いてしまったため、「話すための原稿」という意識が薄くなってしまった。話すこと・聞くことは即興的な行為である側面が重視されていることから、紹介原稿を覚え、そのまま正確に話すことが求められているわけではなく、相手や目的に応じて話す内容・構成を考えていく必要がある。そのため、紹介原稿を「話すための原稿」と位置づけ、即興的に判断して話したり聞いたりすることを目指した指導の工夫が必要であり、本単元の課題となった。

**A 話すこと・聞くこと(1)エ 構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有**

話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想をもつこと。

【別添資料⑤：中 1-4、中 3-5】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、「話の内容を捉えて」については特別支援学校学習指導要領中学部 1 段階(〔思〕Aア)・2 段階(〔思〕Aア)と同様であった。一方、「自分の聞きたいことを落とさないように集中して聞き」「感想をもつこと」は小学校学習指導要領にのみ示されていた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、話し手が一度に複数のことを伝えると覚えていることが難しかったり、一部しか覚えていなかったり、長期間覚えていたりすることが難しいことが想定された。

単元「言葉で道案内しよう ～宝さがしゲーム～」(別添資料⑤：中 1-4)では、自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞くことができるように、必要に応じて地図に矢印で道順を描くことができるようにした。地図を使うことで「道順」に焦点を当てて聞けるようにすると共に、矢印でメモを記せるようにしたことで聞くことと書くことの同時処理による困難さを軽減した。実際の学習において生徒は、単元の最初にグループで考えた道案内をお互いに出題した際には、全員がゴールにたどり着くことができなかったが、単元の最後のゲームではどの生徒も正しく道順を聞きとり、ゴールにたどり着くことができた。友達の説明を聞きながら、地図に矢印で道順を描くことができ、聞き取れなかった箇所については「今のところ、もう一回おねがい」と自ら質問することができた。

単元「話を聞いてくらべてみよう!～私の学校・世界の学校～」(別添資料⑤：中 3-5)では、聞きたいことを落とさないように集中して聞くことができるよう、話を聞く前に自分が何を聞きたいか事前に考え、整理する時間を設けた。また、聞き逃した際にも話の内容を確認できるよう、やり取りを録画し、確認できるようにした。実際の学習において生徒は、聞きたいことを落とさないように集中して聞いて自分の学校と世界の学校を比較できるように、世界の小学校の様子について話を聞く前に、自分の学校について知っていることや体験したことを出し合って整理していた。自分の聞きたいことを最初に考え、話を聞く際のポイントを焦点化しておくことで、そこを中心に話を聞き、聞きたかったことを中心に感想を伝えることができた。一方、自分の聞きたいことを予め考えて質問に臨んだが、振り返りや感想を伝え合う際に、自分で考えた質問やそれに対する応答の内容について触れずに感想を話す生徒が一部見られた。

**B 書くこと(1)ア 題材の設定、情報の収集、内容の検討**

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。

【別添資料⑤：中 2-1、中 3-1、中 3-3】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領中学部 1 段階には「想像したこと」という記述がなく、経験したこと(小学校ではこの記述の中に見聞きした身の回りの出来事も含む)の中から書くことを決めると示されていた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、経験や生活、あるいは興味や関心に個々に大きな偏りがあり、本校の生徒の様子として「何を書いたら良いか分からない」「どのように表現したらよいか分からない」と書く内容に迷うことがあると想定された。

単元「こんなところを見つけたよ!学校周辺マップを作ろう!」(別添資料⑤：中 2-1)では、書くことに必要な事柄・情報を収集し内容を検討するにあたって、情報を収集する目的を明確にもって、それに沿った情報を収集し、書こうとする話題に必要な



事柄かどうかを確かめることができるよう、生徒が学んだこと・経験したこと(校外学習や各教科等を合わせた指導で行った場所など)を「1年生」に紹介する展開とした。また、話題に沿った内容になっているかを確かめることに集中して取り組めるように、必要な事柄を想起する活動と目的に沿っているかを確かめる活動を分けて行った。実際の学習において生徒は、話題に沿って情報を集め、それを「『おいしい』は感想だから、おいしくてまた行きたいと思える」(=1年生が行きたいと思える情報)、「建物の色は見つけやすいから行くための情報」(=アクセスするための情報)など、理由をもって内容を検討することができた。

単元「中学生版 観察名人になろう!～初めて読む人が分かりやすいと思う工夫を考えよう～」(別添資料⑤:3-1)では、何を書けば良いか想起しやすいよう、観察の視点(五感)を常に目に見える形で提示したり、観察対象から別のものを想像することが困難な生徒に対して、色や形に着目するようを促したりした。実際の学習において生徒は、観察の視点に照らし合わせながら、二十日大根を触ったり匂いを嗅いだりして意欲的に観察メモを取ろうとする姿が見られた。また、「右から○番目の葉っぱ」と観察した部分が分かりやすくなるように詳しく書こうとする姿や、「前とくらべて」と前回と比較して書こうとする姿が見られた。比喻表現に関しては、生長する葉っぱの大きさや形に着目して「ダンスをしているような形」「大きく手を広げているような形」と自発的に想像して表現できていた。観察メモをお互いに見合っただけで良いところや改善点を考える活動に取り組むと、一部の生徒は友達の語彙や表現の良さに気付いて次回の授業で自主的に取り入れることができていた。単元終盤では、視覚的な掲示物がなくなっても五感を意識して観察する大切さを認識している姿が見られた。

単元「こんなことをしているよ ポップコーンの育て方をくわしく説明しよう!」(別添資料⑤:中 3-3)では、「ポップコーンの育て方」を時系列に沿って思い出せるよう写真や動画を用いた。また、書くうえで必要な事柄を集めたり確かめたりする過程に生徒の思考を焦点化するための学習を①【集材】書こうとする題材に必要な事柄を集める、②【選材】集めた事柄の中から必要なものを選ぶ(観点:名前,場所,詳しい情報,気持ち等)に分け展開した。実際の学習において生徒は、活動をした時の写真や動画を見たり、教師とやり取りしたりすることを通して書くのに必要な情報を想起した後、情報が十分足りているかどうかを観点に沿って確かめて不足している内容を追加することができた。一方、写真・画像の印象が強かったためか「○○している」という活動の様子を思い出すことで精一杯になる姿が見られた。写真に残っていない情報や活動の背景を連想することは難しかった。

#### B 書くこと(1)イ 構成の検討

自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。

【別添資料⑤:中 1-3、中 2-1、中 3-1、中 3-3、中 3-4】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領 中学部 1 段階(〔思〕Bイ)と同様であった。「事柄の順序に沿って簡単な構成を考える」とは、集めた事柄の順序に沿いながら、文章の始めから終わりまでを、内容のまとまりごとに、幾つかに分けて配置していくことを意味している。なお、特別支援学校学習指導要領 中学部 2 段階の「自分の考えと理由などとの関係を明確にして、文章の構成を考えること」については、「自分の考えが明確になるように段落相互の関係に注意するなどして文章を構成すること」と示されており、小学校学習指導要領 第3 学年及び第4 学年の内容と関連があるものであった。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある生徒の場合は、出来事や書きたいことなどを想像すること、事柄の順序を意識しながら始めから終わりまでを整理することを同時に行うことは難しい場合があり、順序や内容のまとまりを意識せず、想起したことを羅列して書いてしまうことが想定された。

単元「物語の作者になろう「スイミーもう一つの物語」」(別添資料⑤:中 1-3)では、物語の構成を整理することに集中できるように、①物語の出来事を想像する活動、②事柄の順序を意識しながら始めから終わりまでを整理する活動を分けた。その際に、スイミーの物語の続きを考える活動の際、「はじめ・なか・おわり」の構成を意識することや、物語の途中で起こる出来事について考えるなど、生徒が物語の創作を段階的に進めることができるよう「構成カード」「出来事カード」を準備した。「構成カード」「出来事カード」を活用することによって①出来事をカードに書く(出来事に思考を焦点化する)、②カードを並べ替えながら構成を考える(事柄の順序に思考を焦点化する)のように、思考の焦点化を図ることができると考えた。実際の学習において生徒は「誰かと出会う」「何かが起こる」などのキーワードをもとに想像して記述した出来事カードを、自分の好

みの展開に合わせて出来事の順番やつながりを意識して物語の構成を整理することができた姿が見られた。このことから、思考の焦点化を図ることで事柄の順序に沿って簡単な構成を考えることができた」と評価した。

単元「こんなところを見つけたよ!学校周辺マップを作ろう!」(別添資料⑤:中 2-1)では、生徒が学んだこと・経験したこと(校外学習や各教科等を合わせた指導で行った場所など)を「1年生」に紹介する活動を行った。書くことの構成の検討にあたっては、まず情報を単語カード(短冊)に記し、「はじめ・なか・おわり」に並び替える活動、次に単語カードを組み合わせ文にする活動(文短冊の作成)を行いながら、構成について考えるようにした。

実際の学習において生徒は、順序を意識して構成を考えることができていた。生徒の中には「落雁という和菓子があります。お店の中には和菓子があります。」と構成していたが、単語カードを操作しながら「逆だ!」と声を上げ、「お店の様子から、和菓子を買うように…こう…」と操作しながら考える姿が見られた。このことから、内容のまとまりを意識することに加え、情報の出し方にも意識を向けることができた」と評価した。

単元「中学生版 観察名人になろう!~初めて読む人が分かりやすいと思う工夫を考えよう~」(別添資料⑤:3-1)では内容のまとまりを意識して書くことができるように、観察して書いた付箋を手元で操作して「葉っぱについて」「茎について」など項目ごとに分けて構成を考える活動を設定した。実際の学習において生徒は観察メモを基に観察日記を書く活動では、付箋を活用したことで、「ここは根だけ」「ここは葉っぱ」と本人が自分で内容のまとまりを意識できており、分類した情報の中から一部を選んで書くことができていた。このことから、例えば①何について書くか考える(観察の視点を明確にする)、②メモのとり方について知る、③様子を表す言葉について知る、④観察メモをもとに観察日記を書くように、情報を視覚的に分類して整理する活動と観察日記を書く活動を分割し、手順を踏んで指導をすることが効果的であると考えられる。

単元「こんなことをしているよ ポップコーンの育て方をくわしく説明しよう!」(別添資料⑤:中 3-3)では、内容のまとまりを意識して書くことができるよう、作成したワークシート(〇月〇日の「したこと」「ポップコーンの様子」「感想」の付箋が出そろったワークシート)を基に短冊に文章を書いた。また、ポップコーンの生長する順序を意識できるように、短冊の並び替えを行ってから説明文を書くようにした。その際に、「時を表す言葉」をまとめたものを提示し、時系列順に構成された文章は「時を表す言葉」が書かれていると読みやすいということを確認したうえで短冊のはじめに書き加えるよう促した。実際の学習において生徒は、時系列順に書かれていない文章と時系列順に書かれた文章を比較し、時系列順に書かれた文章の良さに気付くことができた。また、短冊を並び替える過程で「日付が書かれていたら並び替えがしやすかった」と気付いた生徒がいた。並び替えを行ったことで、どんな順番がよいかを自分で考え、時系列順に書かれていると読みやすいということに気付くことができた。一方、「したこと」「ポップコーンの様子」「感想」の項目にそれぞれ書いた文章をそのままつなげて書いたため、「四月二十日に2回目がありました。苦土石灰をまく肥料牛糞もみ殻は、とってもたいへんでした。」のように不自然な文章になっている生徒もいた。

単元「作業製品の作り方を説明しよう!~書いて、話して伝えよう!~」(別添資料⑤:中 3-4)では、「書くこと」の学習前には、身近な事物の作り方が書かれた文章を読み、実際に制作する活動を通して時系列順に書かれている説明書の特徴や工夫についての学習を実施した。「書くこと」では「説明書の工夫」の定着を促すために、実際に説明書を書く活動に取り組んだ。説明する題材には、生徒にとってより身近で想起しやすい「作業製品」を選定し、作り方に関する事柄の順序を押さえることにした。本校の教育課程では、作業学習の時数が週あたり5時間あり、生徒たちは各作業班で日々製品づくりに取り組んでいる。製品づくりの手順は、生徒が主体的に取り組むことができるよう、順序立てて示されており、説明書を書く際には、工程や必要な道具を想起しやすい題材であると考えられる。また、生徒が必要性感じられるように、製品づくりの手順を伝える相手を次年度中学部の作業学習に取り組む本校の小学部6年生やその担任とした。

実際の学習において生徒は、作業製品を分かりやすく伝える必要性を感じ、小学部6年生の児童の顔と名前を覚え「この漢字は読めるのかな?」や「たくさん書いたら分かりにくいね」と伝える対象を意識する姿が見られ、説明書を書く活動に意欲的に参加することができた。また、事柄の順序をより強く意識できるようにするために、説明書を書く活動を「工程の順序を想起する活動」と「工程の具体的な内容を想起する活動」に分けた。「工程の順序を想起する」活動では、順番の書かれていない手順カードや工程の写真を提示し、生徒自ら並べ替えを行い、事柄の順序についてのみ思考する時間を設けた。その後、並べ替えた手順カードや工程の写真ごとに、普段の作業学習で使っている道具を参考にしながら具体的な活動内容を想起した。すべての生徒が作業工程について正しく並べ替えることができ、お互いに書いた説明文を共有した際には、「順番はオッケー」と発言して順序を意識している様子が見られたことから、手順カードや工程の写真の並べ替えは有効だったと判断し

た。そして、「最初に」や「次に」など「手順を表す接続詞」に関しては、口頭で説明する際に必要な言葉であると考えた。そのため、読むための説明書を書く際には、前単元の「説明の工夫」を参考に「やったこと順・したこと順」の表現として、「①、②」などの番号を使用した。その後、口頭で説明する際の手稿を考える際に、「①」を「最初に」、「②」を「次に」など、番号と「手順を表す接続詞」を対応させながら書き換えることで、今までに学習してきたことを実生活の中で関連付けながら定着を促すことができると期待した。生徒は普段から無意識に使っている様子が見られていたため、実際に番号に対応する「手順を表す接続詞」を考える際には、ほとんどの生徒が想起できたのは、「最初に」や「次に」、「最後に」のみであった。しかし、考えたものを出し合った際に提示された「そのあと」や「そして」を見て、「そういえば・・・」「確かに!」とこれまでの生活経験の中で見聞きしたことと意識的に関連付けようとしている様子が見られたことから、この学習展開が有効であった。「説明書」を題材として取り上げるにあたってであるが、本単元では「作業製品ができるまで」という作業学習における大まかな手順と、その中の一部の工程に焦点を当てた「〇〇(工程)のやり方」という細かな手順の 2 つを書く活動とした。「作業製品ができるまで」の説明書では、担当する生徒の作業製品によっては、一つ一つの工程の情報量が多く、情報を整理して書くことに戸惑う様子が見られた。また、本校における作業学習では、各工程を生徒が分担しながら取り組むことが多く、作業製品ができるまでの一連の流れについて正確に理解しておくことは難しかったと考えられる。「〇〇(工程)のやり方」では、生徒が一部の工程を 5 つの項目に細分化した。その際、工程に必要な道具を自分で準備したため、工程の具体的な内容を想起しやすかったと考えられる。細分化された項目は、「①道具の準備」や「⑤片付け」など簡潔に書くことができおり、項目の内容についても、順序を整理して情報を過不足なく書かれているものが多かった。よって、書く題材を選定する際には、生徒にとって身近で内容を想起しやすいことに加えて、その題材がもつ情報量について実態に合わせてさらなる検討が必要であった。

#### B 書くこと(1)オ 共有

文章に対する感想を伝え合い、自分の文章の内容や表現のよいところを見付けること。

【別添資料⑤：中 1-3】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領 2 段階(〔思〕B オ)と同様であった。また、特別支援学校学習指導要領 1 段階(〔思〕B オ)の解説に、この指導事項についての解説文と類似した内容が示されていた。なお、特別支援学校学習指導要領 1 段階(〔思〕B オ)の解説にのみ「文章を書き進めた過程を振り返ることができるようにすることが大切である。」と示されていた。

「自分の文章の内容や表現のよいところ」とは、内容や記述などにおいて見られる具体的なよさのことを意味している。知的障害のある本校生徒の場合、経験や生活、あるいは興味や関心に個々に大きな偏りがあり、「順序の分かりやすさ」や「語と語や文と文の続き方」といった内容や表現のよいところに注目して文章に対する感想をもつことが難しい場合がある。そのため、書いた文章を互いに読む前に感想を伝え合うための観点を確認したり、意識し続けられるように常に見える形で掲示したりすることが重要であると考えた。

単元「物語の作者になろう『スイミーもう一つの物語』」(別添資料⑤：中 1-3)では、「お話のさくしゃになろう」(光村図書出版,2020)を参考に豊かな語彙を用いて物語を書く活動を通して生徒の伝える力を高めることをねらった。そして、友達や教師とやりとりをしながら自分や友達が考えた構成や文章の良いところを見つけたり、新たな語彙に触れたりすることで、表現の幅を広げることを期待した。実際の学習において生徒は、グループで一つの構成を決めるという活動により、友達の意見を聞いて共通点を見つけたり、新たなアイデアを付け足したりするなど、自分たちで構成を検討することができた。一方、物語のつながりを考える際に「つながっている」「つながっていない」という意見交換だけで終わってしまった。具体的にどの部分がつながっているのかという根拠を示したり、つながりをもたせるためにどのような構成や言葉を付け足したらよいかを考えたりすることが課題となった。

#### C 読むこと(1)ア 構造と内容の把握(説明的な文章)

時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えること。

【別添資料⑤：中 1-1、中 3-2、中 3-4】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領 1 段階(〔思〕C イ)とほぼ同様であった。しかし、特別支援学校学習指導要領 1 段階には「語や語句の意味を基に」という記述があり、「時間を表す言葉や接続する語句などを正しく読み取ることで、文や文章の時間的な前後関係について大

体を捉えながら読むこと」と示されている。また、特別支援学校学習指導要領中学部 2 段階には「語と語や文と文との関係を基に」という記述があり、「語と語や文と文とのつながりを助詞や接続する語句に注意しながら読み、どのような事柄がどのように書かれているかを大まかに捉えること」と示されていることから、知的障害のある生徒の場合、時間的な順序や事柄の順序を考えながら文章の読み取りを行う際には、順序を表す接続詞の意味や各段落の關係に着目して指導することが大切だと考えられた。「事柄の順序」とは、事物の作り方の手順など文章の内容に関わる順序に加え、どのように文章を構成しているかという文章表現上の順序なども意味する。特別支援学校学習指導要領中学部 1 段階及び中学部 2 段階(〔思〕C(1)ウ)には、「説明書を読むことによって、作品を作ったり調理したりする活動を通して、注意書きや説明書の内容を進んで生活に生かそうとする態度を身に付けることが期待できる」と示されており、事柄の順序に関する学習をする際に関連のある内容だと考えられる。「内容の大体を捉える」とは、一つの段落など文章の特定の部分にとどまらず、文章全体に何が書かれているかを大づかみに把握することを意味している。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、特に本学習集団の生徒の実態として、文章の読み取りに関しては、どの生徒も叙述に即した文章の読み取りが苦手であり、前後の文の關係性の理解に課題があることが想定された。また、一部の生徒は、一定の文章量を超えると指先で文章を追うことができなくなり、理解も困難になる傾向が見られたため、文章を正確に理解するには、教材の選定が重要であると考えた。

単元「順序に気をつけて読もう「たんぼのちえ」(別添資料⑤:中 1-1)(別添資料⑤:中 3-2)では、「たんぼのちえ」(光村図書出版,2020a)を教材として選定した。この教材はたんぼの花が咲いてから綿毛が飛んでいくまでの過程を、新しい仲間を増やすためのたんぼの「ちえ」として時間的な順序に従って分かりやすく説明している。「二、三日たつと」「やがて」など時間的な順序を表す言葉に即してたんぼの知恵が書かれており、順序に気を付けて読むことに適した教材である。また、生徒にとって身近なたんぼを取り上げているため、自分の経験と結び付けながら考えることができると考えた。指導にあたっては、時間的な順序や事柄の順序などを考えながら読むことができるよう本文とは別に、本文の内容のまとめりに分けたワークシートを活用し、情報量を厳選することで、それぞれの段落が文章全体を通してどのような役割をしているか気付きやすくした。さらに、各段落のたんぼの様子について実物や写真、挿絵で確認しながら、時間の経過に基づいた順序を理解できるようにした。実際の学習において生徒は、時間的な順序を考えながら内容の大体を捉えることができるように、各段落の内容に対応する文章や挿絵を自ら並べ替えて思考する活動に取り組んだ。時を表す言葉や前後のつながりを表す言葉、理由を表す言葉、接続詞などに着目し、時間的な順序や事柄の順序について考えながら本文の内容を正確に捉えることができた。しかし、他の文章を読む際には、学習したものと全く同じ言葉であれば内容を正しく読み取ることができるとは、類義語(例「やがて/しばらくすると」「けれども/しかし」)の場合には読み取りに課題が残った。

単元「作業製品の作り方を説明しよう!~書いて、話して伝えよう!~」(別添資料⑤:中 3-4)では、①生徒の興味関心の高く身近な題材であるカップ焼きそばの説明書を、②比較的文章量が少なく、工程の複雑でない知育菓子や手作りおもちゃの説明書を教材として選定した。なお、この指導事項の解説には「発達や学習状況に応じて、題名や見出し、写真なども手掛かりにしながら、文章全体の把握と各段落に書かれている内容の把握とを進めていくこと」と示されている。知的障害のある本校生徒の場合も同様であると考えられるため、教材には題名や見出し、写真などがある説明書を選定した。

実際の学習において第 1 次では、生徒に説明書の特徴や利便性に気付くことを目標に、カップ焼きそばの説明書を読みながら作る活動に取り組んだ。3 名の生徒が 1 つのカップ焼きそばを手順ごとに交代しながら調理すると、2 名の生徒は説明書の手順を意識して読み取ろうとした。しかし、ある生徒が手順を意識せずに説明書を読み飛ばしたため、湯切りをする前に容器の蓋をすべて剥がしてしまった。この失敗から「説明書は取り組んでほしい順番に書かれている」、「示されている手順どおりに取り組むと成功する」ということに気付くことができた。また、一部の生徒は湯切りが不十分だったために、ソースを混ぜた後の焼きそばに水分が多く残っていることに気付き、湯切りの手順の文章に「お湯を『全部』捨てる」と書いてあったら失敗しない」と発言し、より良い表現について考える姿が見られた。この生徒の姿から、生徒の実生活と結び付きやすいものを教材として選定したことが有効であったと判断した。

第 2 次では、事柄の順序を考えながら、説明書の内容を適切に理解するために、何が書かれているかという「内容のまとめり」を意識する視点や、どのような言葉で書かれているかという「表現」の視点をもつことが必要であると考えた。そのため、番号が振られた形式や、具体的な数字や場所が書かれている形式など、いくつかの説明書を用意し比較する時間を選定した教材を読む前に設けた。その際、どのような書き方が分かりやすいか理由も含めて相談し、本学習集団が共有した「説明の

工夫」を作成した。知育菓子や手作りおもちゃの説明書を読みながら、調理したり、組み立てたりする活動の際には、この「説明の工夫」を視覚的に分かりやすい形で提示することで、知育菓子では入れる粉の順番や水の量について意識して読み取ろうとする姿が見られた。また、手作りおもちゃでは、紙コップに穴を空ける高さやストローの長さなど数字や場所といった重要な語句を意識しながら説明書を読み進める姿が見られた。このことから、学習集団における共通の視点を事前に考える活動とその視点を分かりやすい形で提示することが有効であったと判断した。

比較的文章量が少なく、制作工程の複雑でないものを教材として選定した結果、概ね説明書の内容の大体を捉えたと考えられるが、文章の読解に関して、「～して、～する」という文があった際、情報を正しく読み取ることが難しい生徒がいた。しかし、「～する。～する。」と文を区切ることで、指示通りに取り組むことができた。また、文章中の言葉の意味が分からないがゆえに、知育菓子では「しかくカップ 1 ぱい」を付属のスプーン 1 杯と間違える様子が見られた。手作りおもちゃでも同様に、「紙コップの底から3cm」「空気が漏れないように固定する」の言葉の意味が分からず、次の工程に進めないという姿が見られた。そのため、語彙の指導は日常的に取り組んでいく必要があると考えた。

C 読むこと(1)ウ 精査・解釈(説明的な文章)

文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと。

【別添資料⑤：中 1-1、中 3-2】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領中学部 2 段階〔思〕C エ)と共通する点が見られた。なお、特別支援学校学習指導要領中学部 1 段階には説明的文章の精査・解釈にあたる指導事項は見当たらなかった。小学校学習指導要領解説によると、この指導事項は順序を考えながら文章の内容の大体を捉えたことを基に、文章の中の重要な語や文を考えて選び出すことを示している。「文章の中の重要な語や文」とは、書き手が述べている事柄を正確に捉えるために、時間や事柄の順序に関わって文章の中で重要になる語や文、読み手として必要な情報を適切に見付ける上で重要になる語や文などのことである。考えて選び出すとは、例えば「書き手が伝えたいことは何かを考える」「自分が知るべきことについて詳しく知る」といったことを意識しながら、「重要だと考えられる語や文を文章の中から見付けることである。」と示されていた。知的障害のある本校生徒の場合、文章の読み取りに関してはどの生徒も叙述に即した文章の読み取りが苦手であり、前後の文の関係性の理解に課題がある。また、一部の生徒は、一定の文章量を超えると文章を追う指先の動きが雑になり、理解も困難になる様子が見られた。そのため、文章の内容の大体を捉えたことを基に、文章の中の重要な語や文を考えて選び出すことができるように、読み取る文章の量を生徒の実態に合わせて調整する必要があると考えた。さらに、語や文章の中に含まれている情報と情報とがどのように結びついているかを捉えたり、整理したりすることができるように、接続詞の意味を理解し、前後の文の関係性に着目できるようにすることが重要であると考えた。

単元「順序に気をつけて読もう「たんぼのちえ」(別添資料⑤：中 1-1)(別添資料⑤：中 3-2)では、「たんぼのちえ」(光村図書出版、2020a)を教材として選定した。この教材はたんぼの花が咲いてから綿毛が飛んでいくまでの過程を、新しい仲間を増やすためのたんぼの「ちえ」として時間的な順序に従って分かりやすく説明している。「二、三日たつと」「やがて」など時間的な順序を表す言葉に即してたんぼの知恵が書かれており、順序に気を付けて読むことに適した教材である。また、各段落では「～のです。」「～からです。」という表現でその様子の理由づけをしており、それぞれの現象の提示の後にその理由が位置付けられている教材である。生徒に教材を提示する際には、「知恵シール」や「理由シール」、重要な語句を各段落ごとにまとめるためのワークシートを準備し、各段落に書かれているたんぼの知恵や理由について視覚的に分かりやすく整理できるようにした。さらに、単元を通して繰り返し手掛かりとなる語や語句(時を表す言葉や前後を表す言葉、接続詞など)の意味を確認した。実際の学習において生徒は、本文全体や各段落の内容に対応する挿絵を自ら並べ替えた後に手掛かりとなった語や文を説明し合う活動に取り組んだ。「春になると」が「はじめ」の段落、「このように」が「おわり」の段落であることを時間的な順序を表す言葉に着目して読み取り、正しい位置にカードを並べることができた。また、各段落の知恵と理由の関係の根拠を自分なりに説明することができた姿から、接続詞に着目して情報と情報との関係を捉えて重要な語や文を選ぶことができたと考えられる。

C 読むこと(1)エ 精査・解釈(文学的な文章)

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。

【別添資料⑤：中 1-2】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項の解説と特別支援学校学習指導要領 中学部 1 段階(〔思〕C ア)解説が類似していた。この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、文章中から場面の様子や登場人物の行動を適切に捉えることができず、場面の様子に着目して登場人物の行動を想像できない場合がある。

単元「物語を読んで想像しよう～スイミー～」(別添資料⑤:中 1-2)では、「スイミー」(光村図書出版,2020a)を教材として選定した。「スイミー」は場面の転換が明確であり、それぞれの場面における出来事と主人公の気持ちとの関係を理解するのに適した教材である。また、主人公「スイミー」の心情を想像し、スイミーを身近な存在として共感をもって読み進めることができる作品である。生徒に教材を提示する際には、場面の転換を明確にし、内容を捉えやすいよう、本文と挿絵の内容が一致するように配置したワークシートを準備した。その際、本文と挿絵の内容が一致するよう、原作(絵本)「スイミー」(好学社、1969)の挿絵を追加した。また、本文は一部のひらがな表記を漢字表記に変更した。活動にあたっては、登場人物の気持ちを自分なりに想像することができるよう、「スイミー日記」を準備し、場面ごとの読解の後に主人公の立場で日記を書く活動を設定した。「スイミー日記」の書いた内容を共有することで、友達の気づきや考えを参考にしながら学習を進めることができるようにした。実際の学習において生徒は、ワークシートや「スイミー日記」で、スイミーの行動や気持ちをまとめることができた。「スイミー日記」の内容については、生徒間で共有した後、書き方に改善が見られたり、他の友達の書き方を参考にしたりする姿も見られるようになった。「スイミー日記」を書くという言語活動を通して、徐々にスイミーの行動や気持ちを整理して書くことができるようになった。一方、「スイミーは〇〇した」のように、本文をそのまま用いている生徒が一定数(3/6)いた。発問に対してはスイミーの気持ちについて答えることができていたが、スイミーの気持ちを自ら書くことについては課題が残った。

## エ 小学校第 3 学年及び第 4 学年(高等部)

[知識及び技能]

(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 イ 話し言葉と書き言葉  
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。

【別添資料⑤:高 2-1、高 3-1】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、小学校学習指導要領では「言葉の抑揚や強弱、間の取り方」が示されており、特別支援学校学習指導要領高等部 1 段階(〔知〕ア(イ))では「間の取り方など」のみ示されていた。しかし、特別支援学校学習指導要領解説では「間の取り方など」には言葉の抑揚や強弱を含めるとされていたことから、特別支援学校学習指導要領においても同意の指導事項であると捉えた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、発表や話合いの場において「緊張して話せない」「あまりよく知らない人と話せない」という感想や困り感をもつことが想定された。

単元「高等部メンバーのことをもっとよく知るためにインタビューをしよう」(別添資料⑤:高 2-1)では、コミュニケーションの土台となる人間関係を築きながら、相手を見て話したり聞いたりするようにした。また、初めての活動に対して自信がもてず消極的になってしまう生徒が多いため、インタビュー活動の前には練習としてグループ内(小集団)でインタビュー活動をする時間とし、その後に高等部全体(大集団)でのインタビュー活動へと移行する展開とした。実際の学習においてほとんどの生徒が自分からインタビューすることができ、質問が相手に伝わるよう話す姿が見られた。

単元「高等部の仲間のことを知り、話しやすい関係を築こう!」(別添資料⑤:高 3-1)は年度当初であることから、積極的に発表や意見交流する姿を目指し、昨年度(別添資料⑤:高 2-1)に引き続き人間関係を築くための単元を設定した。メンバーとの共通点や盛り上がることができそうな話題を探すためのすごろくを作成し、楽しみながらお互いのことを知ることを目指した。そして、マスに書かれた話題についてスピーチしたり、友達のスピーチを受けてさらに質問を重ねたりすることで相手を見て話したり聞いたりすることができるようにした。実際の学習において生徒は、相手の話に対して傾きながら聞き、相手が聞き取りやすい話し方で質問をする姿が見られた。

(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 ウ 話し言葉と書き言葉  
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。

【別添資料⑤:高 3-2】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領高等部Ⅰ段階（〔知〕ア（ウ））では「改行の仕方」「ローマ字」については示されていない。「改行の仕方を理解して文や文章の中で使う」とは、段落の初め、会話部分などの必要な箇所について行を改めて書くことを示している。一方、特別支援学校学習指導要領解説高等部Ⅰ段階（〔知〕ア（オ））では段落の役割を示す中で「改行」についての記述が見られた。

「ローマ字」については、コンピュータを使う機会が増えるなどによって身近なものになっていることを踏まえたものである。特別支援学校高等部においては「職業科」において「情報機器の活用」が示されていることから、他教科等と関連を図りながら取り上げていくことで、定着を図ることができるのではないかと考えた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、改行については自分の書きたいことの内容のまとまりを捉えづらく、改行を多用したり、逆に改行がなかったりする文章となることが想定された。

単元「私の好きな人物を紹介しよう」（別添資料⑤：高 3-2）では、内容のまとまりごとで改行することができるよう、例文を用いて確認し、チェックリストをもとに繰り返し確認できるようにした。実際の学習において生徒は、チェックリストの5つの項目（句読点の使い方、丁寧な言葉、改行、主語と述語、読み手に分かりやすく伝えるか）を確認した。ある生徒は推敲前後の自分の文章を読み比べ、振り返りシートに「推敲する前は句読点がついていなかったりしたけれど推敲した後はもっと読みやすくなりました。」と記入していた。一方、見直すべき箇所やチェックリストの活用を伝えたが、一部の生徒は改行の仕方については理解が不十分であり、教師が改行する箇所と理由を声掛けし、修正を促す必要があった。「改行」を取り上げる際、「文章の構成」について振り返ることで段落と改行についての関係性を理解できるようにしたいと考えたが、意味段落への意識は薄く、改行する箇所に不自然さが見られた。「改行」について取り上げる際には、説明文を先に学習しておくなど単元配置の工夫が必要であった。

（1）言葉の特徴や使い方に関する事項 エ 漢字

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読むこと。また、当該学年の前の学年までに配当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、当該学年に配当されている漢字を漸次書き、文や文章の中で使うこと。

【朝学習】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較したところ、小学校学習指導要領では学年別に漢字が配当されているのに対し、特別支援学校学習指導要領は「表現したり理解したりするために必要な語句の量を増やし」と示されており、漢字についての言及は見られなかった。

個に応じた学習を展開するため、朝学習では〔知識及び技能〕の「漢字」を取り上げ、繰り返し学習を行うことで習得を目指した。その一環として、デジタル教材「navima」（TOPPAN）を活用したドリル学習で漢字の読み書きを行った。なお、今回使用したデジタル教材は、まず共通問題が出題され、教材内の小問が正答になるまで繰り返し基礎問題や共通問題の類題を行い、次の単元・教材に進む仕組みとなっている。また、ここで示すデータ（表 4-10）は本校高等部Ⅰ類型（教科別の指導として国語を実施している教育課程）全員のもので、研究開発対象外の生徒のデータを含んでいる。

漢字は生徒の発達段階を問わず正答率が90%前後であり、小学校2年生以上の教材実施回数に大きな差は見られなかった（小1はひらがな・カタカナのドリルを含んでいるため、漢字の教材実施回数は少なくなっている）。このことから、漢字の読み書きは正答率が高く、誤答の場合でも類題で正答するまでの流れがスムーズであった。よって、漢字については比較的つまづきなく出題学年を進めることができ、定着が図られていると捉えた。

表 4-10 ドリル学習の実施回数(延べ数)と正答率

令和4年度(令和5年2月末時点)			令和5年度(令和6年1月末時点)		
漢字	教材実施回数	正答率	漢字	教材実施回数	正答率
小1	1021	89%	小1	1421	92%
小2	2436	91%	小2	1743	96%
小3	2803	90%	小3	2015	88%
小4	2463	90%	小4	1775	88%

(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 オ 語彙

様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすること。

【別添資料⑤：高 2-2】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領高等部 1 段階([知]ア(エ))で「言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解すること」、特別支援学校学習指導要領高等部 2 段階([知]ア(エ))で「語彙を豊かにすること」が示されていた。また「様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量」については特別支援学校学習指導要領解説高等部 1 段階([知]ア(エ))で示されていた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、新しく語句を知る機会が限定的であることや、語句について意味を含めて理解することが難しいと想定された。

単元「小学部のみんなが楽しめる絵本を作ろう」(別添資料⑤：高 2-2)では小学部の児童に合う絵本を作るため小学部の教師に児童の実態を聞いたところ、擬音語や擬態語があると児童が楽しめるというアドバイスをもらったことから、特に擬音語・擬態語の効果・役割について理解する機会を設けた。実際の学習において生徒は音や声について①動きや様子、②人の感覚や気持ち、③表情に分けられた表を用いて、擬音語・擬態語の説明を読み、文例の空欄にその言葉を書きこみながら学んだ。結果、絵本を作るときには、擬音語や擬態語を入れた文章を書いていた。このことから、語彙を豊かにしていくときにはポイントを絞って学習し、学習した語句を実際に活用する機会を設けることで理解を促していけると考えられる。

(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 カ 文や文章

主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解すること。

【別添資料⑤：高 2-2、高 2-6】【朝学習】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領中学部 1 段階([知]ア(オ))で「主語と述語との関係」「接続する語句の役割」、中学部 2 段階([知]ア(オ))で「修飾と被修飾との関係」「指示する語句の役割」、高等部 1 段階で「接続する語句の役割」「段落の役割」について理解することが示されていた。「接続する語句の役割」については中学部 1 段階と高等部 1 段階で示されていたが、学習指導要領解説を確認すると、小学校第 3 学年及び第 4 学年と高等部 1 段階には「『なぜかという』など、複数の語から構成される語句の中にも、接続語と同様の役割をするものがある」と示されていたことから、中学部 1 段階は「接続語」、高等部 1 段階は「接続する語句」と段階を踏んでいることが推察された。「指示する語句の役割」についても「接続する語句」と併せて示されていたことから、「接続する語句」と同様に、「指示語」から「指示する語句」へと段階を踏んでいることが推察された。

この指導事項を取り上げるにあたっては①主語と述語との関係について理解する、②修飾と被修飾との関係について理解する、③指示する語句の役割について理解する、④接続する語句の役割について理解する、⑤段落の役割について理解する、のように文や文章の内容を理解したり表現したりするための文法について複合的に示されていることに留意する必要がある。そのため、内容を精選したうえで単元目標の設定・評価規準の作成を行うことが、指導においては有効なのではないかと考えた。

単元「小学部のみんなが楽しめる絵本を作ろう」(別添資料⑤：高 2-2)では学習したことが効果的に身に付くよう、学習した内容を「物語を書く」活動の中で活用できる単元構成とした。また、それを朝学習の時間等を利用して復習していくことで定着を図れるようにした。実際の学習において生徒は、イラストを見て修飾語が含まれた文章を書くことに取り組み、それぞれにイラストから読み取ったことを修飾語が含まれる文章にして表すことができた。

単元「紹介文を書こう」(別添資料⑤：高 2-6)では、特に前単元(別添資料⑤：高 2-5)で学んだ段落の役割について、自分で文章を書くときに生かすことができるよう、指導計画の配置を工夫した。実際の学習において、ある生徒は単元の途中では、主語がなく、分かりにくい文章になっていたが、「これをしたのは誰?」と教師が主語を問うと、主語を入れた文章に直すことができた。その後の文章も見直し、質問した文章以外も直すことができた。一方で、一行ごとに段落をつくる生徒や、主語と述語の関係や接続語、指示語の理解が不十分な生徒が見られ、内容がかえって分かりづらくなってしまったり、不明瞭になってしまったりする課題が見られた。文法の知識は国語の授業だけの習得が難しいため、各教科等を合わせた指導を含めて継続的・反復的に指導していく必要がある。

また、個に応じた学習を展開するため、朝学習では[知識及び技能]の「文や文章」を取り上げ、繰り返し学習を行うことで



習得を目指した。その一環として、デジタル教材「navima」(TOPPAN)を活用したドリル学習で文理解の学習を行った。デジタル教材「navima」の詳細については漢字(前頁[知](1)エ)で述べたとおりである。

文理解については小2と小4で教材実施回数が増加しており、正答率が低下していた(表4-11)。そのことから、大まかに小2の内容でつまづく群と小4でつまづく群が存在していた。それぞれの群で小2・小4の問題(類題)を繰り返し実施しても誤答になることが多く、上学年の学習に進めない生徒が多い状況であった。いずれの群においても、繰り返し学習に取り組む中でも理解に時間を要する分野であることがわかった。

表 4-11 ドリル学習の実施回数(延べ数)と正答率

令和4年度(令和5年2月末時点)			令和5年度(令和6年1月末時点)		
文理解	教材実施回数	正答率	文理解	教材実施回数	正答率
小1	2050	72%	小1	128	88%
小2	2112	59%	小2	257	67%
小3	1151	71%	小3	179	79%
小4	1056	62%	小4	216	58%

(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 キ 言葉遣い

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。

【別添資料⑤:高3-2、高3-8】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると「敬体と常体との違いに注意しながら書く」ことは、特別支援学校学習指導要領中学部2段階で示されていた。特別支援学校高等部1段階では「敬語を理解し使うこと」となっており、小学校学習指導要領第5学年及び第6学年と同様の内容であった。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、文章を引用した際に文体を整えることを忘れて、「…楽しかった。…思いました。」のように敬体と常体が入り混じったりすることが想定された。

単元「私の好きな人物を紹介しよう」(別添資料⑤:高3-2)では敬体に揃えて文章を書くことができるようチェックシートを用いて、丁寧な言葉になっているかを確認できるようにした。実際の学習において生徒は「です」「ます」を用いて最後まで敬体で揃えた文章を書くことができた。

単元「松尾芭蕉のように紀行文を書こう」(別添資料⑤:高3-8)では、敬体か常体かのどちらかに揃えて感じたことや想像したことを紀行文として書く活動を行った。実際の学習において、文章を書き始める前に敬体と常体のどちらかに揃えて書くよう促したところ、生徒全員が敬体に揃えて書くことができた。なお、国語以外の学習場面を含めて、生徒は文章を書くときには敬体を好んで選ぶ傾向が見られる。

(1)言葉の特徴や使い方に関する事項 ク 音読、朗読

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。

【別添資料⑤:高2-4、高3-3】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部1段階([知]ア(キ))と同様であった。小学校学習指導要領解説では、この指導事項は音読を扱うものであり、文章の構成や内容を理解して音声化することと求めている。加えて特別支援学校学習指導要領解説では、声の大きさや抑揚、間の取り方といった音読の技能を生かすことが重要であると示されていた。これより知的障害のある本校生徒の場合は、指導にあたっては音読の工夫について具体的に提示する必要があると考えた。

単元「小学部のみんなが楽しめる読み聞かせの会にしよう」(別添資料⑤:高2-4)では聞き手の心を掴む技(読む速さや抑揚、声の強弱、間の取り方などの工夫)を見つけ、登場人物の気持ちを読み方で表すという視点をもつことができるよう、音読の動画を視聴し、音読の工夫について知ることができるようにした。実際の学習において生徒は、登場人物の感情を的確に捉え、抑揚や読む速さを工夫して音読で表現していた。一方、吃音による音読の苦手意識がある生徒については、担当するセリフを1つに絞ることで音読することができた。また、緊張で音読することが難しいと申し出た生徒については、代替活動としてスライド作成・操作を行った。吃音・緊張等で音読を苦手とする生徒に対する代替活動を予め提示し、すべての生徒が学習活動に臨める環境を整えておくことが課題となった。

単元「詩を味わおう～音読を楽しもう～」(別添資料⑤:高 3-3)では語彙や表現に応じて音読の仕方を考えることが重要であることに気付けるよう、詩の音読を題材とし、詩を範読する際に①どの詩も等しく大きな声ではっきり読むパターン、②詩の表現に応じて読み方を変えるパターンを示して比較できるようにした。実際の学習において生徒は、音読の仕方の工夫を踏まえて音読をすることができた。また、詩の音読に先立って範読を行う際には、はつらつとした雰囲気のある詩と、静かで落ち着いた詩を用いることで後者を明るく元気に読むのは適していないと気付かせ、詩に用いられている言葉に着目して音読の工夫を考えるという意識をもたせることができた。

(2)情報の扱い方に関する事項 ア 情報と情報との関係

考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解すること。

【別添資料⑤:高 2-5】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領高等部Ⅰ段階と同様であった。小学校学習指導要領解説において「情報と情報の関係」については「話したり聞いたり書いたり読んだりするために必要となる『知識及び技能』として改めて整理し、基本的なものを取り上げて系統的に示している。」と示されていることから、この指導事項については、各領域において「考え-理由・事例」「全体-中心」を捉えて理解・表現することを求めていると捉えた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、例えば「～というわけです。」「…は、～だからです。」など、明確に分かりやすい言葉があると大事な文を抜き出すことができるが、異なる言い回しであったり、理由や事例などの情報量が多かったりする場合には、大事な情報を見付けることが難しいことが想定された。

単元「ヤドカリとイソギンチャク」(東京書籍,2021)(別添資料⑤:高 2-5)では①問いと答えの書かれ方・情報と情報の関係について理解することができるよう、問いについては問いの形式を、答えについてはどのように問いと対応しているかが読み取りやすい「ありの行列」(光村図書出版,2020d)を例に確認し、②それを踏まえて「ヤドカリとイソギンチャク」の文章における3つの問いと答えを見つけ、段落が書かれたプリントに書き込んだ。結果、実際の学習において生徒は、問いについては「なぜ」「では」など比較的わかりやすい書き方であったため見つけ出せたが、答えについては迷っている様子が見られた。よって、この指導事項を取り上げる際には、問いと答えどちらも明確でわかりやすい文章となっている教材を選定することが必要である。

(2)情報の扱い方に関する事項 イ 情報の整理

比較や分類の仕方、必要な語句などの書き留め方、引用の仕方や出典の示し方、辞書や事典の使い方を理解し使うこと。

【別添資料⑤:高 1-1、高 2-3、高 3-5、高 3-9】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領中学部 2 段階([知]Ⅰ(ア))で「必要な語句などの書き留め方」、高等部Ⅰ 段階([知]Ⅰ(ア))で「比較や分類の仕方」「辞書や事典の使い方」について理解することが示されていた。「引用の仕方や出典の示し方」は、特別支援学校学習指導要領では示されていない。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、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に困難さを示すことが想定される。そのため、実際の生活場面に即しながら必要な知識や技能を身に付けられるよう、様々な場面で継続的・段階的な指導を行うことが重要となる。

単元「たくさんのお客様に来ていただけるようにカフェに行きたくなるポスターを考えよう」(別添資料⑤:高 1-1)では、ポスターを見比べて、特徴(情報)をまとめ整理できるよう、①ポスターの特徴を付箋に記入し、②共通点と相違点に分けて特徴シートへ貼り付け、③項目ごとに分類する展開とした。実際の学習において生徒は、ポスターの特徴を比較・分類する活動において、全員が共通点と相違点に気付くことができた。一方で、特徴を分類する活動については自分一人で分類することができた生徒と、分類できた生徒の助言を受けることで分類することができた生徒がいた。

単元「小学部のみんなが楽しめる読み聞かせ用の絵本を選ぼう」(別添資料⑤:高 2-3)では意見の共通点や相違点を整理しやすくするために、それぞれの意見を付箋に記入し、移動できるようにした。このことによって出揃った意見(付箋)を重ね合わせたり離したりし、比較・分類の思考が視覚的に捉えることができると考えた。実際の学習において生徒は、付箋を動かして比較・分類することで、自分の考えと友達の違いや共通点に気付くことができた。

単元「話し合いをしよう～学習発表会の目標を考えよう～」(別添資料⑤:高 3-5)では、初めて話し合いをする生徒が理解し

やすいよう、例を提示したり、学習したことのある生徒が見本を示したりしながら学習を行った。また、この内容を習得する手立てとして、生活に即して繰り返し学習することができるよう、日常生活や各教科等を合わせた指導の中でも教師が意識して比較・分類する過程を取り入れるようにした。前単元(別添資料⑤:高 2-3)の課題であった「抽象的な上位概念同士が結びついている意見を同じカテゴリーに分類すること」について、2・3 年生を中心に少しずつ理解してきたことから、この手立ては有効であったと考えられる。

単元「すずかけクッキー<sup>5</sup>のポスターを作ろう」(別添資料⑤:高 3-9)では、観点をもって比較することができるようにし、「広告を読み比べよう」(東京書籍,2021)では2つの広告を比較し、共通点と相違点に気付くことができるようにした。そして、共通点と相違点がある理由について考える学習につなげた。実際の学習において生徒は、2つの広告を見比べることで、広告に書かれている事柄で違っているところを確認することができた。比較する観点を設定し、実際に具体物(ここでは2つの広告)を手にとって比較することがこの指導事項を取り上げるうえで有効であった。

(3)我が国の言語文化に関する事項 イ 言葉の由来や変化

長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うこと。

【別添資料⑤:高 3-6】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領高等部 1 段階([知]ウ(ア))で「ことわざ」「慣用句」などについて、高等部 2 段階([知]ウ(イ))で「慣用句」「故事成語」などの意味について知ることが示されていた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、故事成語は成立するに至るエピソードがあるため興味深く学べる教材である。一方、意味を知ったとしても生徒の実際の生活との接点が少ないことからイメージをもちにくく、例文作りなどの表現につながらないことが想定された。

単元「故事成語を紹介しよう」(別添資料⑤:高 3-6)では、故事成語などの意味を知り、使うことができるよう、生徒の日常に即した文例を作ることにした。実際の学習において生徒は、辞書で故事成語の意味と文例を調べ、自分のこれまでの経験を結び付けて文章を作ることができた。しかし、故事成語の中には内容や意味の理解に結び付かなかったものもあったため、故事成語の導入としては、生徒の生活に結びつきのあるものを中心に選び出す必要があった。

[思考力、判断力、表現力等]

A 話すこと・聞くこと(1)ア(話すこと)話題の設定、情報の収集、内容の検討

目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を比較したり分類したりして、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。

【別添資料⑤:高 2-1、高 2-3、高 3-1、高 3-5】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、小学校学習指導要領にのみ「分類」が示されていたが、それ以外の内容は特別支援学校学習指導要領高等部 1 段階([思]Aイ)とほぼ同様であった。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、具体的な操作を伴って思考や判断できるようにする指導が効果的であると考えられたことから、実際に集めた材料が書かれた付箋やカードを操作しながら比較したり分類したりし、伝え合うために必要な事柄を選ぶことが効果的であると考えた。

単元「高等部メンバーのことをもっとよく知るためにインタビューをしよう」(別添資料⑤:高 2-1)では、「高等部の友達のことを知るため」という目的に即して伝え合う事柄を具体的に選ぶことができるよう、友達の紹介文を読んだうえで質問する課題を設定した。実際の学習において生徒はドラマの紹介文を読んで「このドラマは誰が好きですか。」と紹介文の内容をもとに質問を考えることができた。

単元「小学部のみんなが楽しめる読み聞かせ用の絵本を選ぼう」(別添資料⑤:高 2-3)では生徒が作成した手作り絵本を観点ごとに比較・分類し、友達に伝える事柄を選ぶことができるよう、①複数の絵本を観点ごとに比較・分類しながら自分の意見をもつ、②他者の意見と自分の意見の相違点や共通点に着目する展開とした。実際の学習において生徒は付箋に自分の意見を書き、それを発表し、グループ全員で分類する活動の展開によって、自分の考えと友達の考えの違いや共通点に気付くことができた。

<sup>5</sup> 金沢大学附属特別支援学校高等部の作業学習で製造している菓子のこと。

単元「高等部の仲間のことを知り、話しやすい関係を築こう!」(別添資料⑤:高 3-1)では、目的を意識することができるよう「相手を知る/みんなと仲良くなる」ことを目的とし、その目的に沿って自分が「みんなに聞きたいこと(必要な事柄)」を考えるようにした。指導にあたってはゲーム感覚で「スピーチすごろく」を作成することで緊張感を和らげ、意欲的に交流できるようにしたいと考えた。実際の学習において生徒は「相手を知る/みんなと仲良くなる」ための話題を 5 つ以内で考えることにしたところ、生徒 8 人中 7 人の生徒が 5 つの話題を考えた。しかし、目的に対してどの話題が適しているのか判断できなかった。この指導事項を取り上げる際には、話題を考え、その理由を記載するなど、考えた話題の必要性を吟味するための工夫が必要であった。

単元「話し合いをしよう～学習発表会の目標を考えよう～」(別添資料⑤:高 3-5)では、自分の考えを付箋に記入し、それを実際に操作して比較・分類しながら話し合いで伝える意見を選べるようにした。実際の学習において生徒は、まず自分の意見を付箋に書き、それを話し合いのグループのメンバーで発表し合い、グループ全員の意見を比較することができた。単元「小学部のみなが楽しめる読み聞かせ用の絵本を選ぼう」(別添資料⑤:高 2-3)までは自分の考えを箇条書きでワークシートに記入し、その中からどれを伝えるか選んでいたが、昨年度(別添資料⑤:高 2-3)と今年度(別添資料⑤:高 3-1)の様子を比べると、付箋を用いる方が生徒にとって考えやすいようだった。その後の話し合う場面でも付箋はそのまま活用することができると、学習の流れを考えても有効な手立てであるといえる。

A 話すこと・聞くこと(1)ウ (話すこと)表現、共有

話の中心や話す場面を意識して、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫すること。

【別添資料⑤:高 3-1】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると「話の中心や話す場面を意識して」が特別支援学校学習指導要領高等部 1 段階([思]A エ)では「相手に伝わるように」と示されていた。小学校学習指導要領解説では「相手との親疎やその人数、目的や場の状況などを意識し、声の出し方や言葉遣い、視線などに気を付けて話すこと」と示されており、これは特別支援学校学習指導要領解説とほぼ同様であった。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合は、聞き手の立場に立って自分自身の話し方を捉えることが難しいことから、聞き手の人数や話す場面によって、相手に聞こえるように工夫して話すといった意識をもちづらいことが想定された。

単元「高等部の仲間のことを知り、話しやすい関係を築こう!」(別添資料⑤:高 3-1)では相手意識をもって話すことができるよう、ゲーム性の高い「すごろく」に取り組み、すごろくのマス目にかかれたお題に沿って話し合った。実際の学習において生徒は、すごろくをする 3 人程度の友達に聞こえるように繰り返し話すことができ、その中で相手に伝わるよう特に言葉の強弱、間の取り方に気を付けていた。

A 話すこと・聞くこと(1)エ (聞くこと)構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有

必要なことを記録したり質問したりしながら聞き、話し手が伝えたいことや自分が聞きたいことの中心を捉え、自分の考えをもつこと。

【別添資料⑤:高 2-1】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、特別支援学校学習指導要領高等部 1 段階([思]A ア)に「話し手が伝えたいことの中心を捉え」、高等部 2 段階([思]A ア)に「自分が聞きたいことの中心を捉え」と示されていたが、「必要なことを記録したり質問したりしながら聞く」ことや「自分の考えをもつこと」は示されていなかった。話すこと・聞くことが即興的な行為であることから、言語理解に加えワーキングメモリの弱さの影響を受けることが想定される。そのため特別支援学校学習指導要領では内容が精選されているのではないかと推察された。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合は、同時処理が苦手であり、聞きながらメモをとろうとすると言われたことをそのまま書き記そうとしたり、漢字を使って丁寧に記録しようとしたりするため、何度も聞き返したりするなどし、時間がかかる可能性がある。

単元「高等部メンバーのことをもっとよく知るためにインタビューをしよう」(別添資料⑤:高 2-1)では、インタビュー活動を通して「必要なことを記録する」ことができるように、インタビュー活動の前にメモの取り方について学習できる時間を組み込んだ。その際には、視点をもって聞くことができるように、場面を限定し、あらかじめ聞くことの内容を大まかにつかめるようにし

た。実際の学習において生徒は、友達のことをもっとよく知るために必要なことを質問しながら聞き、インタビュー後には友達が伝えたいことと自分が聞きたいことを基に、友達へのメッセージを書くことができた。一方、質問の答えを受けて、その場で感想を述べたり質問を重ねたりする等の対応をすることができる生徒はまだ少ない。予め準備していた質問をインタビューの流れに沿って相手に伝えることはできているため、今後は相手の発言に応じて会話を繋げる学習に発展していきたい。また、人間関係が築けていない時期での単元のため、初見の苦しさから質問することができず、教師が代わりに質問をすることがあった。教師を介して友達へ質問し、相手の答えを聞いて的確にメモを取ることができていたため、話すことは苦手だが聞くことに優れていた場合の評価については検討を要する。

A 話すこと・聞くこと(1)オ(話し合うこと)話し合いの進め方の検討、考えの形成、共有  
目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめること。  
【別添資料⑤:高1-1、高2-3、高3-5】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部1段階(〔思〕Aオ)と同様であった。「目的や進め方を確認して話し合う」とは、話し合いの目的や目指す到達点、そこに向かう話し合いの進め方などを確認して、話し合う目的や必要性を意識して話し合いを進めることを意味している。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、話し合いの際、他者の意見など聞いたことを記憶に保持することに困難さを示すことが想定された。また、自分の意見を述べながら既に出ている意見と比較・分類したり、他者の意見を聞きながら自分の意見と比較・分類したりするというように、2つのことを同時に行うことに困難さを示すことが想定された。このことから「意見を視覚的に確認できるようにする」「1つのことを終えてから新たな活動に取り掛かる」というように、ステップを踏んだ学習の進め方をすることが効果的であると考えた。

単元「たくさんのお客様に来ていただけるようにカフェに行きたくなるポスターを考えよう」(別添資料⑤:高1-1)では、話し合いの進め方をグループ全員が共通してイメージをもてるよう、意見が合った場合、意見が異なっていた場合の話し合いの例を動画で示した。実際の学習においては、2つのグループに分けて実施したが、1つのグループは生徒だけで話し合い活動を成立させることができた。また、教師が介入したグループについても進捗を支援しただけで、グループとしての考えは生徒だけでまとめることができた。また、他の人の意見を受けて考えを変えたり、より説得力のある理由を見つけたりと、互いの意見の共通点や相違点に着目して考えをまとめている様子が見られた。メンバー全員が始めの自分の意見と話し合い後の自分の意見に何らかの変化があり、変化の根拠も述べられたことから互いの意見に着目して考えを深めることができたと考えられる。一方、司会原稿がない自由発言による話し合いは課題となった。特に、意見が分かれたところで進め方が分からず、話し合いが止まってしまうことがあった。なお、意見が分かれた場合の手順を示して活動を行ったところ、最後まで話し合い活動を行うことができた。

単元「小学部のみんなが楽しめる読み聞かせ用の絵本を選ぼう」(別添資料⑤:高2-3)では話し合いの目的を踏まえたうえで、互いの意見の共通点や相違点に着目して話し合いを進めることができるよう、「小学部への読み聞かせの会」(高等部行事)という目的(対象・内容)や条件が明確な課題を設定した。また、意見の共通点や相違点を整理しやすくするために、それぞれの意見を付箋に記入し、付箋を操作しながら話し合いを進めることができるようにした。司会などの役割を果たすことについては、話し合いの全体像をつかんで話し合いを進めることができるよう、司会原稿はできるだけ文字量を減らし、図や絵を用いた。実際の学習において生徒は「小学部の子どもは…」「小学部の〇〇さんは…」という発言が見られ、経験・既知の知識(児童の実態、付箋の扱い方など)がある時には、理由を含めて丁寧に伝えていた。一方、自分の意見を伝える際、付箋に書かれたこと(意見の要点)のみを伝えていたために、考えを形成するに至った経緯など、友達(話し手)が伝えたいことの全体像がわからないまま話し合いが展開する姿が見られた。

単元「話し合いをしよう～学習発表会の目標を考えよう～」(別添資料⑤:3-5)では、それぞれの意見を記憶することが困難な生徒が多いため、自分の考えを書いた付箋を提示しながら意見を述べる展開とした。また、2つのことを同時に行うことに困難さを示す生徒がいることから、まずは意見を述べ、その後で意見を比較・分類するというようにステップを設けて学習に取り組んだ。その結果、スムーズに学習が進んだため、この手立ては有効だったと考えられる。互いの意見を比較・分類する際には上記のとおり付箋を実際に動かしながら思考できるようにし、内容ごとに色ペンを用いて分類が明確になるようにした。なお、単元「小学部のみんなが楽しめる読み聞かせ用の絵本を選ぼう」(別添資料⑤:高2-3)までは司会原稿の工夫を行って

きたが、司会原稿がないと進行できない(進め方が分からない)という姿が見られたため、本単元(別添資料⑤:3-5)では話し合いの進め方を理解することを目標に、司会原稿は用いず、話し合いの進め方を提示して話し合いを行った。また、意見が割れたところで話し合いが停滞しやすいため、意見が割れた際の進め方については例を示しながら丁寧に説明した。その結果、話し合い活動に慣れてきた2・3年生を中心に、話し合いの進め方の提示だけで話し合うことができた。なお、令和5年度は話し合いの進め方について教師間で共有し、各教科等を合わせた指導の中でも積極的に話し合い活動の機会を設定したが、その場面で1年生も話し合いの進行を務めようとしていたことから、司会者だけでなく、全員が話し合いの進め方を理解できたと考えられる。そして、学習した内容の定着が難しい場合があるため、この内容においても生活に即して繰り返し学習することのできるよう、各教科等を合わせた指導の中でも教師が意識して指導していくことで定着を図りたい。

**B 書くこと(1)ア 題材の設定、情報の収集、内容の検討**

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。

【別添資料⑤:高2-6、高3-2、高3-6、高3-9】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、小学校学習指導要領にのみ「分類」が示されていたが、それ以外の内容は特別支援学校学習指導要領高等部1段階([思]Bア)とほぼ同様であった。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合は、集めた材料を比較したり分類したりするときには、①頭の中で自分が書きたいことを思い浮かべながら、②書く内容を精選したり、順序立てたりと複数のことを行うところに困難さが想定された。そのため、①についてはメモ等を使い、頭の中で思い浮かべたことを書き表し可視化すること、②については思考の過程(情報の取捨選択や整理)を手元で操作できるようにすることが重要になると考えた。この点については小学校学習指導要領第1学年及び第2学年の内容を扱った中学部と同様である。

単元「紹介文を書こう」(別添資料⑤:高2-6)では集めた情報を検討して、伝えたいことに合わせた情報だけに絞ることができるよう、まず付箋1枚につき1つの情報を書き出すことで、伝えたい内容を明確にした。実際の学習において生徒は、書きたい情報を1つずつ付箋に書き、目的に照らして必要な情報を選択する姿が見られた。一方、ある生徒の姿を取り上げると、「ペンギンのいる水族館に興味をもってもらう」ことを目的に情報を集めていたが、選択した情報はペンギンの生態や生息地についてのものだったということがあった。目的と情報を見直すことを伝えると再度伝えたいことを考え直していたが、目的を意識し続けるための手立てが必要であった。

単元「私の好きな人物を紹介しよう」(別添資料⑤:高3-2)では、生徒が取り上げた人物を知らない人にも魅力が伝わる紹介文を書くことを活動の目的とし、紹介したい人やキャラクターとその魅力について比較・分類できるよう、プリントに箇条書きで書き出し、その情報が必要かどうか精選した。実際の学習において生徒はプリントに書き留めたことをもとに、目的に沿って書く内容を選ぶことができた。

単元「故事成語を紹介しよう」(別添資料⑤:高3-6)では、この学習における伝える相手は同じ学習グループの生徒とし、選んだ故事成語と意味、辞書で調べた文例、自分で考えた文例について集めた材料から相手に伝える内容をまとめることができるようにした。具体的にはスライド1枚目に選んだ故事成語について、2枚目に意味、3枚目に辞書に書かれていた文例、4枚目に自分で考えた文例と分けて作成した。実際の学習において生徒は、それぞれのスライドに、故事成語と意味、辞書で調べた文例、自分で考えた文例の項目に沿って伝えたい内容をまとめることができた。

単元「すずかけクッキーのポスターを作ろう」(別添資料⑤:高3-9)では、目的意識をもつことで伝えたい内容を明確にすることができるよう、すずかけクッキーの広告を作ることにした。その際に伝える相手を「プラタナスクッキーを知らないお客様」か「常連のお客様」のどちらか選択できるようにし、具体的な相手を設定した。実際の学習においてある生徒は、伝える相手に「すずかけクッキーを知らないお客様」を選択し、伝えたい魅力として①すずかけクッキーの製造者が高校生であること、②種類の豊富さ、③価格の安さの3つを設定し、すずかけクッキーを初めて買いにきたお客様へ伝えたい内容を明確に表していた。

## B 書くこと(1)イ 構成の検討

書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をつったり、段落相互の関係に注意したりして、文章の構成を考えること。

【別添資料⑤：高 2-2、高 2-6、高 3-8】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部Ⅰ段階(〔思〕Bイ)と同様であった。特別支援学校学習指導要領では「書く内容の中心を決め」としているが、解説によると、これは書こうとしている材料の中から、中心に述べたいことを一つに絞ることによって、中心となる事柄や、それに係る他の書きたい事柄を明らかにすることを示していた。小学校学習指導要領解説においても同様のことが示されていることから、同意であると捉えた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある生徒の場合は、書く内容を明確にして内容のまとまりをつくるという、複数の事柄を同時に考えることが難しいことが想定された。

単元「小学部のみんなが楽しめる絵本を作ろう」(別添資料⑤：高 2-2)では物語の組み立てを理解し、想像した内容をまとまりに整理して文章の構成を考えることができるよう、物語の構成をテーマ・登場人物・はじまり・出来事・物語の結末に分けて書き出すことのできるプリントを用いた。実際の学習において生徒は、プリントのどこに何を書くかを理解しており、自分の書きたい物語を書くことができた。

単元「紹介文を書こう」(別添資料⑤：高 2-6)では構成を考えやすくするため、まずは伝えたい情報を付箋に書くことで内容を整理し、その付箋を並び替えることで、構成を考えやすいようにした。実際の学習において生徒は段落や構成について意識し、内容のまとまりを踏まえた紹介文を書いていた。一方、紹介文を書く時に、メールや SNS に投稿するように文末でないところで改行している生徒がいた。しかし、段落の役割について尋ね、確認した後は段落の役割を意識し、正しく段落を作ることができた。

単元「松尾芭蕉のように紀行文を書こう」(別添資料⑤：高 3-8)では、書く内容を明確にして内容のまとまりをつくることのできるよう、書きたいことを項目で分けて考えた後、内容のまとまりにする展開とした。また、構成の検討に思考を焦点化できるよう、授業支援ソフト「ロイロノート」(LoiLo)を使い、情報の加除訂正や並べ替えを容易にできるようにした。なお、紀行文を書く活動は小学校の教科書(光村図書・東京書籍)では行われていなかった。実際の学習において生徒は「おくのほそ道」の現代語訳から構成と工夫点を捉え、それを踏まえて紀行文を書くことができた。一方、一部生徒は、五・七・五のリズムを捉えにくい、一人で音数を数えるのが難しい姿が見られた。そのため、俳句や短歌を書く際には音数を数えることが苦手な生徒に向けて升目のある用紙も準備し、①すべてひらがなで書き入れる、②カタカナや漢字に変換するというステップを踏んだ展開の工夫が考えられた。また、タブレット端末の操作に戸惑う姿が見られたことから、付箋を用いるかロイロノートを用いるかは生徒の実態に応じて選択できるようにする必要があった。

## B 書くこと(1)ウ 考えの形成、記述

自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫すること。

【別添資料⑤：高 2-1】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部Ⅰ段階(〔思〕Bウ)と同様であった。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合は、自分の考えとそれを支える理由や事例との関係が曖昧であり、理由・事例が抜け落ちたり、関係の薄い理由・事例を取り上げたりするなど、説得力のある表現にならないことが想定された。

単元「高等部メンバーのことをもっとよく知るためにインタビューをしよう」(別添資料⑤：高 2-1)では、理由を含めた文章を書くことができるよう、必然的に理由を含めやすい「自分の好きなものの紹介文」を書く活動を行った。実際の学習において生徒は、理由を書くことはできたが、「理由は…思う」といったように呼応表現を知らない生徒が一部見られた。紹介文を書く際、紹介する理由を書くよう促したが、理由の書き方(～だから)等について指導は不十分であった。そのため、書き表し方についての学習を行う際には、自分の考えとそれを支える理由についての学習(〔知〕(1)カ)を取り上げる必要がある。

## B 書くこと(1)エ 推敲

間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているか確かめたりして、文や文章を整えること。

【別添資料⑤：高 3-2、高 3-4】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部Ⅰ段階(〔思〕Bエ)と同様であった。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある生徒の場合、自分の立場以外の視点(第三者的な立場)から客観的に自分の書いた文章を整えることに困難さを示すことが想定された。

単元「私の好きな人物を紹介しよう」(別添資料⑤：高 3-2)では、推敲のチェックリストを作成し、例を示したりチェックする項目を1つずつ記載したりする(例えば、「誤字や脱字はないか」は「誤字はないか」「脱字はないか」に分ける)ことで推敲への意識をもつことができるようにした。また、相互チェックをすることで自分の文章の良さや改善点に気付けるようにした。なお、年度当初に「推敲」を取り扱うことで、行事ごとの感想文など、年間を通して書いた文章を読み返す習慣を身に付けられるようにした。実際の学習において生徒は、チェックリストを作成することで、生徒は迷うことなく自分で推敲を進めることができた。また、相互チェックでもらったアドバイスを基に全員が自分の文章を改善することができた。

単元「詩を味わおう～詩の創作を楽しもう～」(別添資料⑤：高 3-4)では、相手や目的を意識した表現になっているかどうか判断しやすいよう、推敲をする際には互いの作品を読んで感想や助言を伝え合うなどし、客観的な意見を得た上で推敲することが効果的であると考え、互いに作品を読み、助言し合う活動を取り入れた。実際の学習において生徒はもらった助言を基に自分の詩を読み返したり修正したりしており、推敲のしやすさには効果的であったといえる。一方で、本単元では「すずかけクッキーをおいしそうに表現する」「お客様が買いたいと思うような表現にする」等の目的を明確にしなかったため、単なる読みやすさや分かりやすさに関する推敲に留まってしまった。より豊かな表現が目指せるよう、今後は目的に応じてどのような表現が良いかの共通認識をもった上で創作に取り組む必要がある。

## B 書くこと(1)オ 共有

書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること。

【別添資料⑤：高 3-4、高 3-8】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部Ⅰ段階(〔思〕Bオ)と同様であった。「文章に対する感想や意見を伝え合う」とは、互いの書いた文章を読み合ったり音読し合ったりして、その内容や表現について、感想や意見を述べ合うことを示している。その際、書き手が書こうとしたことが明確に表現されているところを見付けることなどが重要である。

この指導事項を取り上げるにあたって、知的障害のある本校生徒の場合、「文章のよいところ」とは具体的にどのような内容・表現であるかを捉え、観点をもって自分の文章のよいところを見付けることに困難さを示すことが想定された。

単元「詩を味わおう～詩の創作を楽しもう～」(別添資料⑤：高 3-4)では自分の文章のよいところは具体的にどこなのか把握できるよう、感想や意見を伝え合う際には例を示したり、項目立てたシートを用いたりすることが効果的であると考えた。実際の学習においては感想の例を提示するという手立てを用いたが、生徒全員どこがよかったのか具体的に挙げていた。そのため、自分の文章のよいところを書く場面では、もらった感想を基に自分の作品のポイント(よいところ)を述べることができた。

単元「松尾芭蕉のように紀行文を書こう」(別添資料⑤：高 3-8)では、生徒同士がそれぞれ書いた紀行文を読み、紀行文のよいところを書いて伝え合い、表現の仕方や分かりやすさという面でよさを伝えることができた。一方で、内容についてのよさは伝えているものの、書き手の書こうとしていたこと(思い)に合致しているのかは精査が必要である。

## C 読むこと(1)ア 構造と内容の把握(説明的文章)

段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えること。

【別添資料⑤：高 2-5】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部Ⅰ段階(〔思〕Cイ)と同様であった。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある生徒の場合は、段落相互の関係に着目することと、考えとそれを支



える理由や事例との関係などについて捉えることを同時に行うことに困難さが想定された。

単元「ヤドカリとイソギンチャク」(東京書籍,2021)(別添資料⑤:高 2-5)では、段落を意識して読み、説明文の構成を捉えることができるよう①段落について、②はじめ・中・終わりについて、③3つの問いと答えについてと展開するようにした。実際の学習において、問いとはどのようなものか、問いと答えが対応しているかという確認を入れたことで生徒は問いと答えが対応していることを理解することができた。

C 読むこと(1)イ 構造と内容の把握(文学的文章)

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。

【別添資料⑤:高 2-2、高 2-4、高 3-7】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部Ⅰ段階([思]Cア)とほぼ同様であったが、「登場人物の行動や気持ちなど」と示されている点が高等部Ⅰ段階では「登場人物の行動や心情など」と示されていた。「心情」は小学校学習指導要領第5学年及び第6学年で示されており、その解説には「直接的に描写されている場合もあるが、登場人物相互の関係に基づいた行動や会話、情景などを通して暗示的に表現されている場合もある」と示されていることから、高等部の生徒に指導を行う際には行動や表情、発話内容から直接的には察することができない心の奥にも目を向けていく必要があると捉えた。

読むことについて、本校生徒はあまり読書に親しめていないという現状はあるが、授業においては前向きに新たな文学ジャンルの学習に臨んでいる。一方で、使われている言葉が難しかったり、文章量が多かったりすると内容を把握できない様子が見られる。

単元「小学部のみんなが楽しめる絵本を作ろう」(別添資料⑤:高 2-2)では登場人物の気持ちの変化について叙述を基に捉えることができるよう、「三年とうげ」(光村図書出版,2020d)を取り上げ、話の内容を4つの場面(物語のはじまり、出来事が起こる場面、その出来事の解決の場面、物語の結び)にまとめるプリントを用いて学習をした。実際の学習において生徒は、出来事が起こる場面の欄に「登場人物のおじいさんが三年とうげで転んでしまったこと」を記入し、そこに「涙を流す表情のシール」を貼っておじいさんの気持ちを表したことから、プリントに沿って物語をまとめた後に気持ちについて取り扱うことは有効であった。

単元「小学部のみんなが楽しめる読み聞かせの会にしよう」(別添資料⑤:高 2-4)では、生徒が作成した物語を基に、登場人物の行動や気持ちを話し合い、登場人物の行動や気持ちなどを捉えるようにした。実際の学習において生徒は、絵本を読んで、登場人物の行動や気持ちについての内容を捉えることができた。

単元「古典に親しもう～「おくのほそ道」より～」(別添資料⑤:高 3-7)では、学習に用いる現代語訳には簡単な言葉を使い、一文はできるだけ短くなるよう作成した。また、「船頭」「馬方」など、今では聞きなれない言葉に関しては写真や解説を入れることで理解しやすくなるよう配慮した。

実際の学習において「松尾芭蕉が旅に出る前にした行動4つ」を読み取る学習を行った。生徒7名中4名は自分の力で全て見つけ出し、3名は3つまで自分の力で見つけ出すことができた。なお、3つまで見つけることのできた生徒が4つ目を見つけれなかったのは4つ目の行動を記した文章だけは少し離れた場所に記載されていたからであり、もう少し読むよう助言したところ全員が4つ目を捉えることができた。

以上のことから、語彙の難度と文章量を工夫することによって、知的障害のある生徒においても叙述を基に登場人物の行動や気持ちなどを捉えることができたと考えられる。

C 読むこと(1)ウ 精査・解釈(説明的文章)

目的を意識して、中心となる語や文を見付けて要約すること。

【別添資料⑤:高 3-9】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部Ⅰ段階([思]Cエ)と同様であった。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合は、文章の題名・話題や文章の構造、接続する語句などを手掛かりに、文章中にある情報もっている価値の軽重を判断することが難しいことが想定された。これは「構造と内容の把握」とも関連するが、どのように書かれているのか(形式)を念頭に置きながら「何が書かれているのか(内容)」を

把握する必要があることに由来していると捉えた。

単元「すずかけクッキーのポスターを作ろう」(別添資料⑤:高 3-9)では「広告を読みくらべよう」(東京書籍,2021)の 2 つの広告を基に、書かれている事柄や言葉の使い方、写真の使い方、レイアウトの違いなどから表現の工夫を読み取り、要点を捉えながら読み進めることができるようにした。そのうえで、作り手の目的や意図を考える展開とした。実際の学習において生徒は 2 つの広告の内容についてそれぞれ読み取り、書かれている事柄をまとめたものを見て、作り手の目的や意図によって表現の仕方が変わっていることに気付く姿が見られた。一方、要約する際には中心となる語や文を絞って書けない生徒がいたことから、指導上の課題として残った。

C 読むこと(1)エ 精査・解釈(文学的文章)

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。

【別添資料⑤:高 2-2】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部 I 段階([思]C ウ)とはほぼ同様であったが、「登場人物の気持ちの変化や性格、情景について」と示されている点が高等部 I 段階では「登場人物の心情や情景について」と示されていた。捉えについては「構造と内容の把握(文学的文章)」([思]C(1)イ)のとおりである。

この指導事項を取り上げるにあたって、登場人物の気持ちがどのように変化しているかを捉えるためには、複数の場面の叙述を結び付けながら気持ちの変化を見出して想像していく必要がある。しかし、知的障害のある生徒の場合は、複数の叙述を結び付け、さらに想像するという複数の要素が含まれていることに難しさがあることが想定された。

単元「小学部のみんなが楽しめる絵本を作ろう」(別添資料⑤:高 2-2)では、物語中での登場人物の気持ちの変化を捉えることができるよう、馴染みのある物語(スイミーやシンデレラ等)を4つの場面構成・簡潔な文(物語のはじまり・出来事が起こる場面・その出来事の解決の場面・物語の結び)で表した。その文をもとに、主人公の心情をシールに描いて表す活動を設定した。実際の学習において生徒は「3 年とうげ」(光村図書出版,2020d)を読んで場面設定と、どんな出来事が起こり、どう解決したか、またその出来事の結果どうなったかについて自分の言葉で文章にまとめ、シールに顔文字を描いて登場人物の心情の変化した場面に貼って表せたことから、構成をまとめた上で、その構成ごとの心情を考えることが心情の変化を捉えることに有効であると考えられる。

C 読むこと(1)オ 考えの形成

文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと。

【別添資料⑤:高 2-5、高 3-3】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領高等部 I 段階([思]C オ)と同様であった。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合は、文章の内容を理解できれば、感想や考えをもつことができる。そのため、「構造と内容の把握」「精査・解釈」の指導と併せて取り上げることで効果的な指導が可能になると考えた。

単元「ヤドカリとイソギンチャク」(東京書籍,2021)(別添資料⑤:高 2-5)では生徒が語句の意味や言葉の表現を容易に理解できる「ヤドカリとイソギンチャク」の題材を用いた。さらに生徒の中にはヤドカリとイソギンチャクを知らない場合も想定されるため、写真や動画をみてどんな見た目の生き物かを知ってから取り組んだ。実際の学習において生徒は、「ヤドカリとイソギンチャク」を読み、その内容に基づいて感想を書いていたことから、文章が難解でなければ、その感想や考えをもつことについては支援がなくともできると考えられる。しかし、生徒の中には感想文に文章を読んで分かったことのみを書いて、感想や考えは書かれていなかった生徒もいた。その場合にはどう思ったか質問することで感想を述べることができたので、場合によっては教師の声掛けが必要である。

単元「詩を味わおう～音読を楽しもう～」(別添資料⑤:高 3-3)では生徒が学習の必要性を感じ感想や考えをもつことを念頭に置いた展開になるよう、音読や群読に取り組みたい詩を選び、その理由をプリントにまとめ、グループで共有する活動を行った。実際の学習において生徒は音読・群読をしたい詩を選び、その理由を感想や考えとしてプリントに記述し発表することができた。なお、本単元では音読と群読の学習を行ったが、感想や考えをもって詩を選択することに加え、話し合いを含んだ

群読の活動の方に戸惑いが見られた。これまでの学習からも、積極的に意見を言えない生徒が多い状況が見られたことから、話し合いを含んだ群読についての学習を行う際には話し合いの流れを確認し、自分の意見を考える時間を設ける必要があった。

#### C 読むこと(1)カ 共有

文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。

【別添資料⑤：高 2-5】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、この指導事項は特別支援学校学習指導要領中学部 2 段階(〔思〕C(1)オ)とほぼ同様であったが、「文章を読んで感じたことや考えたことを共有し」と示されている点が、中学部 2 段階では「文章を読んで感じたことや分かったことを伝え合い」と示されていた。小学校学習指導要領解説では「文章の構造と内容を把握し、精査・解釈することを通して、感想をもったり考えたりしたことである。これらの感想や考えは、同じ文章を読んでも文章のどこに着目するか、どのような思考や感情、経験と結び付けて読むかによって、一人一人に違いが出てくる。」と示されており、これは特別支援学校学習指導要領解説とほぼ同様であったことから、下線部についても同意であると捉えた。

この指導事項を取り上げるにあたって知的障害のある本校生徒の場合、他の人は自分と同じ考えであると思いついていたり、考えは一つで正解があると認識していたりする可能性が想定された。

単元「ヤドカリとイソギンチャク」(東京書籍,2021)(別添資料⑤：高 2-5)では同じ文章を読んでも一人一人の感じ方に違いがあることを学ぶことができるよう、一人一人が感想文を書き、その感想文を同じ学習グループの人で回覧して読み合い、コメントを記した。そして最後に他の人の感想文を読んだ後の感想を聞く展開とした。実際の学習において生徒は、他の人の感想文を読み終わった後の感想で「自分とはちがった感想ばかりで、なるほどと思うことがたくさんありました。」と述べていた。これまでの授業でも、読んだことに対して感想を述べることはできていたため、複数人の感想を読み合う時間、読んだことから感想を書く時間をとるほか、一人一人の感じ方に違いがあることに意識を向けられるよう、他の人の文章を読んだ後の全体の感想を考える時間をとることが効果的であった。

#### オ 小学校第 5 学年及び第 6 学年(高等部)

[知識及び技能]

#### (1)言葉の特徴や使い方に関する事項 ク 表現の技法

比喩や反復などの表現の工夫に気付くこと。

【別添資料⑤：高 3-4】

この指導事項は特別支援学校学習指導要領では示されていなかった。「表現の工夫」とは、比喩や反復など修辞法に関する工夫のことである。「比喩」とは、あるものを別のものにたとえて表現することである。「まるで～のようだ」などのように、たとえであることを示す語句を伴う直喩や、そのような語句を用いない隠喩などがある。「反復」とは、同一又は類似した表現を繰り返すことである。それは、連続したり間を置いたりして繰り返すなど様々な場合がある。

この指導事項取り上げるにあたって知的障害や自閉症の生徒は、比喩的な表現や抽象的な言葉の理解に困難をもつことが想定された。

そこで、単元「詩を味わおう～詩の創作を楽しもう～」(別添資料⑤：高 3-4)では、比喩に関しては生徒が「これは比喩である」と読み取れるよう、「～のような」等、それがたとえであると明確にしている直喩法のみを取り上げることにした。なお、比喩や反復などの表現の工夫については生徒が関心をもてるよう、全員が読んだことのある「スイミー」や、聞いたことのある楽曲の歌詞を用いて学習を行った。

実際の学習の際において、文章から表現の工夫を探し出す場面では、全員が比喩や反復、オノマトペを探し出せたことから、「これは比喩である」「ここにオノマトペが使われている」等、表現の工夫自体の理解はできていたと言える。しかし、「この表現は面白い」「この表現が上手い」等の表現の効果については感じ取れていたとは言えず、特に比喩に至っては「ない方が分かりやすい」と発言している生徒もいた。表現の効果について興味深かったのは、文学作品や詩に用いられている比喩に関しては「よく分からない」と言っていた生徒が、互いの作品を読み合う場面においては「『かまぼこみたいな形』は表現が面白かったです」「『すずかけクッキー』の形を丸い月の半分と表しているところがすごいです」「半月みたいって自分も思い

ました」といったように、比喩のおもしろさや効果について多く触れていた点である。この点については、本単元では全員が「すずかけクッキー」に触れたり食べたりしながら詩を考える学習を行ったが、それにより比喩がイメージしやすかったり共感しやすかったりしたのではないかと考えられる。また、今回は詩を創作する際、可能であれば比喩を用いるように伝えたが、8名中7名が「すずかけクッキー」の形や色を他のものにたとえることができた。たとえられなかった一人も、後日適切な比喩を用いて話しており、自分が用いた表現は比喩であると理解していた。なお、用いられた比喩の多くが色や形等見た目に関するものであり、様子や状態について比喩を用いた表現はほとんど見られなかった。このことから、知的障害のある生徒にとって形や色に関する比喩を用いることは、様子や状態に関する比喩を用いるよりも比較的取り組みやすいのではないかと考えられる。

(3)我が国の言語文化に関する事項 ア 伝統的な言語文化

親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章を音読するなどして、言葉の響きやリズムに親しむこと。

【別添資料⑤：高3-7】

小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領を比較すると、言葉の響きやリズムに親しむ教材として、特別支援学校学習指導要領高等部2段階（〔知〕ウ(ア)）では「古文などの文章」が示されているのに対し、小学校学習指導要領では「古文や漢文、近代以降の文語調の文章」と詳細に示されていた。

この指導事項を取り上げるにあたって本校生徒の場合は、日常生活を送る中で古典に触れる機会は少ないため、興味をもちづらいということが想定された。そのため、古典を学習するにあたっては、古典を知りたい・学びたいという意欲を引き出すことが重要となる。本単元では、地域に縁のある作品を教材にすることで、生徒の学習意欲を高めたいと考えた。

単元「古典に親しもう～「おくのほそ道」より～」(別添資料⑤：高3-7)では、生徒が親しめるものとして「おくのほそ道」を選定した。作者である松尾芭蕉は石川県も訪れており、本校近辺にある兼六園や金沢市片町にも句碑が残されているため、生徒の関心を引きやすと考えた。また、音読をする際は楽しみながら繰り返し音読できるよう、追い読み、ペア読み、グループでの一文読み、全員での一文読み等、変化を付けながら音読を行った。さらに、ゲーム感覚を楽しめる生徒が多いため、どこまで暗唱できるかを試す、制限時間ありのチャレンジタイムも設定した。

実際の学習に際し、生徒の感想には「昔の言葉は難しい」といったものから「実際に読んでみたらとても面白かった」という感想まで幅広くあったが、どの生徒も300年以上昔の作品を読めたということに達成感を感じている様子だった。

(3)我が国の言語文化に関する事項 イ 伝統的な言語文化

古典について解説した文章を読んだり作品の内容の大体を知ったりすることを通して、昔の人のものの見方や感じ方を知ること。

【別添資料⑤：高3-7】

この指導事項は、特別支援学校学習指導要領では示されていなかった。ただし、特別支援学校学習指導要領解説高等部2段階（〔知〕ウ(ア)）において「昔の人と現代の人の暮らしや考え方の共通点やつながりを見いだす」と示されている点は、この指導事項の解説でも示されていた。よって、特別支援学校学習指導要領高等部2段階（〔知〕ウ(ア)）との関連があると捉えた。

この指導事項を取り上げるにあたって、生徒が難しいと感じるのは現代と当時の生活の様子が異なる点であると考えられる。そのため、古典を取り扱うにあたっては、歴史的な背景を知った上で古典について解説した文章を読むことが重要となる。また、見たことのないものをイメージすることは難しいため、当時の生活の様子については写真を用いながら理解できるようにすることが有効であると考えた。

単元「古典に親しもう～「おくのほそ道」より～」(別添資料⑤：高3-7)では、まずは歴史的な背景を学ぶ時間を第1次1時に設定した。また、その際は生徒が考えながら学べるようクイズを取り入れながら学習する展開とし、解説の際は写真やイラストを多く用いて視覚的に当時の様子を知ることができるよう配慮した。第1次2時では古典について解説した文章を読む学習に取り組んだが、ここでも当時の服装等、生徒がイメージしづらいものに関しては写真を添付した。写真を見たことで、生徒は現代の生活との違いを理解した様子だった。「おくのほそ道」の作者である松尾芭蕉は石川県も訪れており、本校近辺にある兼六園や金沢市片町にも句碑が残されているため、生徒の関心を引きやすい。また、紀行文の冒頭となる「深川」には芭蕉の旅に向けた準備の様子や旅に対する思いが記されており、昔の人と現代の人の暮らしや考え方の共通点やつながりを見いだしやすく、古典への興味・関心を深めやすい教材であると考えた。

実際の学習に際し、生徒の感想には「松尾芭蕉は旅をしたい気持ちで旅に出ていることがわかりました。とても松尾芭蕉は歩いていろいろな都道府県を歩いて巡ってすごいなと思いました」「松尾芭蕉は自分の家を売るとするのが凄いなと思った。そこまでする覚悟がすごかった」と書かれており、松尾芭蕉のものの見方や考え方の理解を深めている様子であった。

#### (4) 研究開発の分析

本校では育成したい国語力を拠り所に、小学校国語科の指導内容を配列し組織した。作成においては、工夫や配慮したことを指導の順序や重点の置き方、授業時数の配当として検討し、それをもとに実践に取り組んだ。実践にあたっては、国語科の学習過程に沿って(それぞれの指導事項に対して)想定される困難さとそれに対する指導上の工夫の意図や手立てを検証することに重点を置き、自立活動の視点を踏まえながら内容の取扱いや教材についての配慮事項を具体的に示した。

小学部では育成したい国語力から「読むこと」を指導計画の要として位置づけ、指導計画を作成した。小学部における実践を経て、指導上の手立てとして児童自身の経験と結びつけやすい題材を選定し、実際の・具体的な活動を取り入れながら文学的な文章を読むことにより、自分なりのイメージをもちながら理解することにつながることを示唆された。このことから、国語科の3年計画では、「C 読むこと」の指導内容を実現していくための過程を3つのステップで示した。最初は「絵本への関心・言葉や経験の蓄積を重視するステップ」として、読書や読み聞かせに対する意欲を高めたり、絵本等に関連する言葉や経験を体験的に積み重ねたりすることができるようにした。次に「言葉や経験を土台に内容を理解して読むステップ」として、既有的知識や経験を基に題材に含まれる事物や内容を理解することを重視した。最後は「挿絵や叙述を基に理解を深めて読むステップ」として、題材に含まれる挿絵や叙述から情報を得て、登場人物の行動や場面の様子、時間的順序など題材に対する深い理解につながるよう設定した。また、「C 読むこと」の内容の習得にあたっては小学部各段階に適した題材の選定が重要であることから、指導に適切と考えられる絵本の例を計画に示した。小学部2段階の児童においては表象機能が形成され、発達していく過程にあることを想定して、読み聞かせを聞いたり、絵本を見たりすることによって絵本に興味をもち、親しみを感じることを重視するとともに、絵本に含まれる言葉に注目し、動作化や言葉の模倣等を楽しみながら自分自身の経験と結び付けることで、内容を理解できる絵本を選定した。小学部3段階の児童においては心の理論を獲得していく過程にあることを想定して、挿絵や叙述に含まれる情報から登場人物の行動や場面の様子などを想像することにつなげていけるよう、文章・絵画統一型の絵本を選定するよう心掛けた。

指導計画における3領域(「A 聞くこと・話すこと」「B 書くこと」「C 読むこと」)の位置づけについて、指導計画の要である「C 読むこと」の学習評価を行うために児童の表出が必要であることを念頭において検討した。指導計画では、題材を読んで考えたことを相手に伝えるために、「知識及び技能」の指導の中で題材に関連する言葉を、「A 聞くこと・話すこと」の指導の中で表現方法(例:動作化)や思考ツール(例:吹き出し)の活用を、それぞれ「C 読むこと」の指導の前に取り組めるように単元を配列した。「B 書くこと」は、行事や長期休業の後に生活単元学習等と関連した振り返り学習として単元を配置した。また、本校小学部では1単位時間40分で授業を行っているが、児童の実態を考慮し、より集中して学習に臨めるよう、小学校入門期に行われるモジュール学習を参考に、20分程度の学習活動を2つ組み合わせて実践した結果、本校児童においても有効な授業展開であると考えられたため、3年計画にも反映した。計画上では、破線でつながっている2つ単元の内、上段が前半20分、下段が後半20分の学習活動を示している。その際、前半20分の学習では「A 聞くこと・話すこと」の単元で自身の気持ちを相手に伝える学習に取り組んだ後、後半20分の学習では「C 読むこと」の単元で絵本から想像した登場人物の気持ちを相手に伝える学習に取り組むなど、前後半の学習間で関連をもたせるようにした。

小学校への学びの連続性の観点について、小学校第1学年及び第2学年では、小学校国語科の「C 読むこと」において、読む対象は文章や叙述が中心であることを踏まえて、文学的文章の「C 読むこと」について、挿絵中心の読みから文章や叙述に基づく読みへ移行ができるよう計画した。「言葉や経験を土台に内容を理解して読むステップ」の児童についてはカルタ等の教材を扱う中で、文字に注目したり身近な単語を読んだりする学習を、「挿絵や叙述を基に理解を深めて読むステップ」の児童については文字や文章を読んだり音読したりする学習を「C 読むこと」の単元の前に取り組むことで、文学的文章の叙述を読むことにつながるようにした。ただし、叙述を自ら読むことに負荷がかかる場合、「C 読むこと」の内容が十分に実現できない可能性があることから、児童の実態に合わせて、叙述は読み聞かせ等の手立てにより音声情報に変換することで、文学的文章を味わうことができるように留意する必要がある。

中学部では育成したい国語力から「自分の思いや考えをもつこと」と「順序立てて考えること」が重要になると考え、学習過程の「話題の設定、情報の収集、内容の検討」「構成の検討」を指導計画の要として位置づけ、指導計画を作成した。小学校学習指導要領の指導事項を取り上げるにあたって、3年間の中で反復的に取り上げ、生徒に想定される困難さを想定し、それに対して統一した指導方法や支援を行うことで、すべての研究対象生徒に「概ね満足できる」状況が見られた。よって、学習過程における困難さとそれに対する指導上の工夫の意図や手立てを想定し、指導評価を行う際の観点の1つにすることは有効であるといえる。課題としては、参考にした小学校の検定済教科書の単元・題材と比較して、授業時数が多くなってしまふ点である。例えば、中学部単元③では「①自分が取り組んでいる作業を想起しながら、②言語化(文に書く)する」ことは難しく、それぞれの活動を区切って行う必要があった。高等部においても同様で、単元②では「2つのことを同時に行うと混乱してしまうことがある」ことを想定し、「意見を視覚的に確認できるようにする。それから、1つのことを終えてから新たな活動に取り掛かる」と指導上の工夫や手立てを講じた。知的障害のある生徒の学習上の特性等を踏まえると、焦点化を図ることや学習上・生活上必要な言葉等の意味を確実に理解できるようにすることは必須であり、当然時数を要する。しかし、小学校国語と本校の教科別指導としての国語の授業時数を比較すると中・高等部は3年間を通しても小学校の1学年分に満たない状況となっている(表4-12)。よって、3年間を見通して発展的・系統的な指導ができるように指導内容を配列・組織し、指導内容相互の関連を明確にしたうえで、授業時数を定め、3年間を見通して系統化した効果的な指導計画を検討していく。

高等部では、小学校学習指導要領と特別支援学校学習指導要領の間で、示されている内容が一致しているものが多い(表4-12)ことから、育成したい国語力を振り所に小学校第3学年及び第4学年の内容が確実に身に付くよう指導計画を作成した。特に「相手意識をもってやり取りをする」ことを求めていることから、「話し合い活動」を指導の要として位置付けている。研究当初より「A 話すこと・聞くこと(話し合い)」に重点を置き、3年間を見通して発展的・系統的な指導を行っていることから、多くの生徒が「概ね満足できる」状況であり、「十分に満足できる」状況も見られた。また、3年次には小学校第3学年及び第4学年では示されていない[知識及び技能]の「表現の技法」や「伝統的な言語文化(古典)」を取り上げ、指導を試みた。知的障害のある生徒の学習上の特性として、一般的には抽象的な内容の指導よりも、実際の場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的であるとされている。実際、比喩的な表現や抽象的な言葉の理解に困難をもつケースが多く見られることから、比喩に関しては直喩法のみ取り扱う配慮を行うことで、すべての生徒が理解することができた。また、古典においても当時の服装等、生徒がイメージしづらいものに関しては、写真を見ることで、生徒は今とは全く違う時代を生活していたと理解することができた。このことから、実際に生活場面では触れる機会が少なく、読み物を通して思考・判断・表現する言語活動であったとしても、想定される困難さとそれに対する指導上の工夫や手立てをもって指導することで、生徒の理解を促すことができた。

表4-12 小学校国語科の授業時数と本校国語科の授業時数

小学校		第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
各教科の授業時数	国語	306	315	245	245	175	175

本校教育課程		小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3	高1	高2	高3
各教科の授業時数	教科別の指導国語	34	35	87	87	87	87	70	70	70	70	70	70
		417						210			210		

※1 単位時間を「45分」とした時の時数

## 5 研究開発の効果

研究開発の実施の結果、児童生徒・教職員・保護者の意識への効果や学校運営への効果として現れたもの、期待した効果が現れなかったもの、副次的な効果や望ましくない影響が生じたもの等を把握するため、関係者にアンケート調査を行った。アンケート調査は経過が分かるよう、年次ごとに実施した。以下、児童生徒・教職員・保護者ごとの結果と考察を記述する。

### (1) 児童生徒への効果

#### ア 対象児童生徒への国語に関する意識について

##### (ア) 国語に関する意識調査概要

対象児童生徒が、自身の国語力や国語の学習についてどのように感じているのかを調べるためにアンケート調査を実施した(表 5-1)。アンケートは全て選択式の回答である。小学部の児童については教師が聞き取りを行い、発言内容をもとにアンケート用紙に記録した。中学部・高等部の生徒については、アンケート用紙を配付し、生徒自身が記入して回答があったものを集計した(図 5-2)。なお、「そう思う」「だいたいそう思う」を肯定的回答、「あまりそう思わない」「そう思わない」を否定的回答として以下述べていく。

表 5-1 調査概要

	調査期間	調査対象 (有効回答者数)	調査方法	備考
R4年度末(2月)調査	令和5年2月	小学部児童3名 中学部生徒6名 高等部生徒11名	【小学部】 アンケート配付・聞き取り	・対象児童生徒は卒業・入学やアンケート調査の同意により、年度ごとの各学部の回答数は異なる。そのため、結果については本校児童生徒の傾向を大づかみに捉えるものとして扱う。
R5年度末(2月)調査	令和6年2月	小学部児童2名 中学部生徒3名 高等部生徒7名	【中・高等部】 アンケート配付・回収	
R6年度中間(7月)調査	令和6年7月	小学部児童2名 中学部生徒4名 高等部生徒11名		

#### (イ) 国語に関する意識調査結果

##### ① 国語の学習、授業について

質問①②(図 5-2)について、肯定的回答がいずれの年度も 80.0%を超えていることから、国語の学習に対してはおおむね肯定的に捉えており、研究開発を実施するにあたっての望ましくない影響については限定的であると判断した。

否定的回答について、令和 4 年度末調査においては中学部 1 年が 1 名、高等部 1 年が 1 名であった。いずれの生徒も「聞くこと」以外の質問に対して否定的に捉えていることから、自分の意見や考えを友達と共有・対話することの負荷・抵抗感が高かったものと推察される。また、令和 6 年度中間調査においてはいずれも高等部 1 年生の回答であることから、高等部に進学し人間関係が形成されない中で自分の意見や考えを友達と共有・対話することの負荷・抵抗感が高かったものと推察される。

##### ② 「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の各領域について

質問③～⑥(図 5-2)は学習に対する興味・関心について領域別に問うたものである。

「話すこと」について、質問③の肯定的回答については令和 4 年度末の 80.0%(16/20)を最大値とし、令和 5 年度末は 75.0%(9/12)、令和 6 年度中間は 64.7%(11/17)と、年次が進むにつれて減少しており、特に高等部生徒の肯定的回答が減少していた。高等部では生徒の学校生活と関わりのあるテーマを中心に取り上げ、「互いに納得・合意を図りながら物事を進める」ことを目指したことから、①話す機会が増えたこと、②合意形成を図るまで粘り強く学習を継続したことが影響したと考えられる。また、生徒への聞き取りや個別の指導計画に記載されている自立活動の目標・指導内容を含めると、人間関係の形成やコミュニケーションに係る項目が選定されていることから、人と話すことそのものが課題となっており、生徒によっては抵抗感のある言語活動であったと考えられる。なお、質問③において否定的回答をしている生徒は、質問⑩⑪においても否定的回答をしている傾向があった。

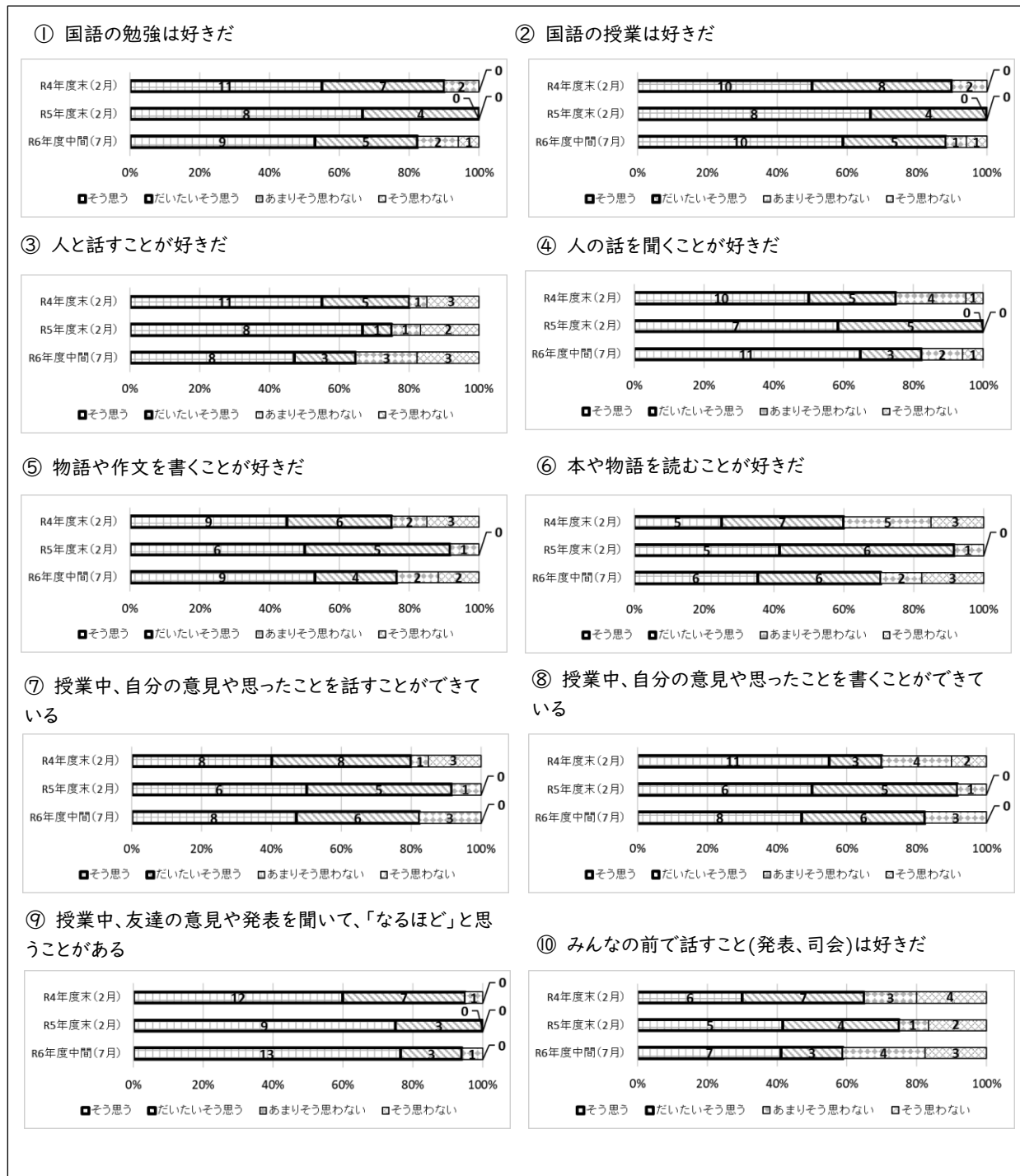
「聞くこと」について、質問④の肯定的回答については令和 4 年度末の 75.0%(15/20)を最小値とし、令和 5 年度末は 100.0%(12/12)、令和 6 年度中間は 82.4%(14/17)と各年次とも高い結果となっていた。質問④においても肯定的回答が 9 割以上であったことから、友達や教師の意見を聞いて、これまで気付かなかったことに気付くことや、考えもしなかったことにまで考えが深まることのよさを児童生徒自身も感じていると考えられる。

「書くこと」について、質問⑤の肯定的回答について令和 4 年度末の 60.0%(12/20)を最小値とし、令和 5 年度末は 91.7%(11/12)、令和 6 年度中間は 70.6%(12/17)であった。これは、中学部において「順序立てて考えること」「自分の思いや考えをもつこと」に焦点を当て繰り返し学習したことで、生徒が書くうえで考えるポイントを理解し、書く際の手立て(付箋を活用することなど)を使いこなすことができるようになったことに由来すると考えられる。ただし、他の領域と比較し肯定的

な回答が少ないことから、相手に伝えることの良さ・おもしろさ(=書くことの目的意識)を生徒自身が自覚し、それが相手に伝わったという成功体験を積み重ねることができると期待される。また、書くことに対して苦手意識を感じている児童生徒の中には ICT 機器の適切な使用によって困難を軽減することができるから、指導上の工夫の意図を踏まえ、ICT 機器を活用していくなどの配慮が必要である。

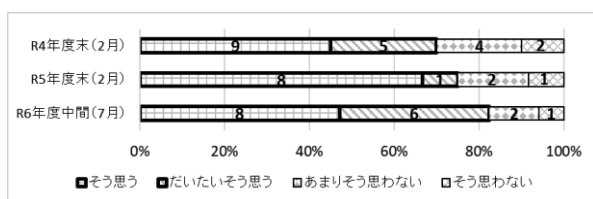
「読むこと」について、質問⑥の肯定的回答について令和 4 年度末の 75.0%(15/20)を最小値とし、令和 5 年度末は 91.7%(11/12)、令和 6 年度中間は 82.4%(13/17)であった。「読むこと」については国語科における指導だけでなく、小学部「おはなしタイム」、中学部「朝読書」、高等部朝学習「子ども新聞」「読書月間」といった国語科以外の読書指導との関連を考慮した取組を行ったことによるものであると考えられる。

図 5-2 対象児童生徒への国語に関する意識調査結果





① 友達と一緒に話し合うこと(グループでの話し合い)は好きだ



イ 教職員から見る児童生徒への効果について

(ア) 教職員から見る児童生徒への効果に関する調査概要

教職員が対象児童生徒の国語力や国語の学習についてどのように捉えているのかを調べるためにアンケート調査を実施した(表 5-3)。アンケートの項目は研究開発学校関係資料(文部科学省初等中等教育局教育課程課,2021)で示された評価の観点の視点を踏まえ、研究のねらいに対応したものを設定した。アンケートは選択式と自由記述の回答である。オンラインによりアンケート用紙を配付し、回答があったものを集計した(図 5-4)。なお、「上がった・良くなった・高まった・負担が減った」を肯定的回答、「変わらない」を消極的肯定回答、「下がった・悪くなった・低まった・負担が増えた」を否定的回答として以下述べていく。

表 5-3 調査概要

	調査期間	調査対象 (有効回答者数)	調査方法	備考
R3年度調査(2月)	令和4年2月	小学部教職員8名 中学部教職員8名 高等部教職員9名 管理部門教職員2名	オンラインによるアンケート配付・回収	・教職員の異動等により年度ごとの各学部の回答数は異なる。そのため、結果については本校教職員の認識や態度の傾向を大づかみに捉えるものとして扱う。 ・中間(8月)調査は教育講演会后、年度末(2月)調査は教育研究会後に実施した。
R4年度中間(8月)調査	令和4年8月	小学部教職員7名 中学部教職員7名 高等部教職員8名 管理部門教職員1名		
R4年度末(2月)調査	令和5年2月	小学部教職員8名 中学部教職員7名 高等部教職員9名 管理部門教職員2名		
R5年度中間(8月)調査	令和5年8月	小学部教職員10名 中学部教職員9名 高等部教職員10名 管理部門教職員0名		
R5年度末(2月)調査	令和6年2月	小学部教職員10名 中学部教職員9名 高等部教職員10名 管理部門教職員0名		
R6年度調査(8月)	令和6年8月	小学部教職員8名 中学部教職員9名 高等部教職員10名 管理部門教職員0名		

(イ) 教職員から見る児童生徒への効果に関する調査結果

すべての項目において、肯定的評価は増減を繰り返しながら令和5年度末(3年次)、令和6年度(4年次)に最高値となっていた。

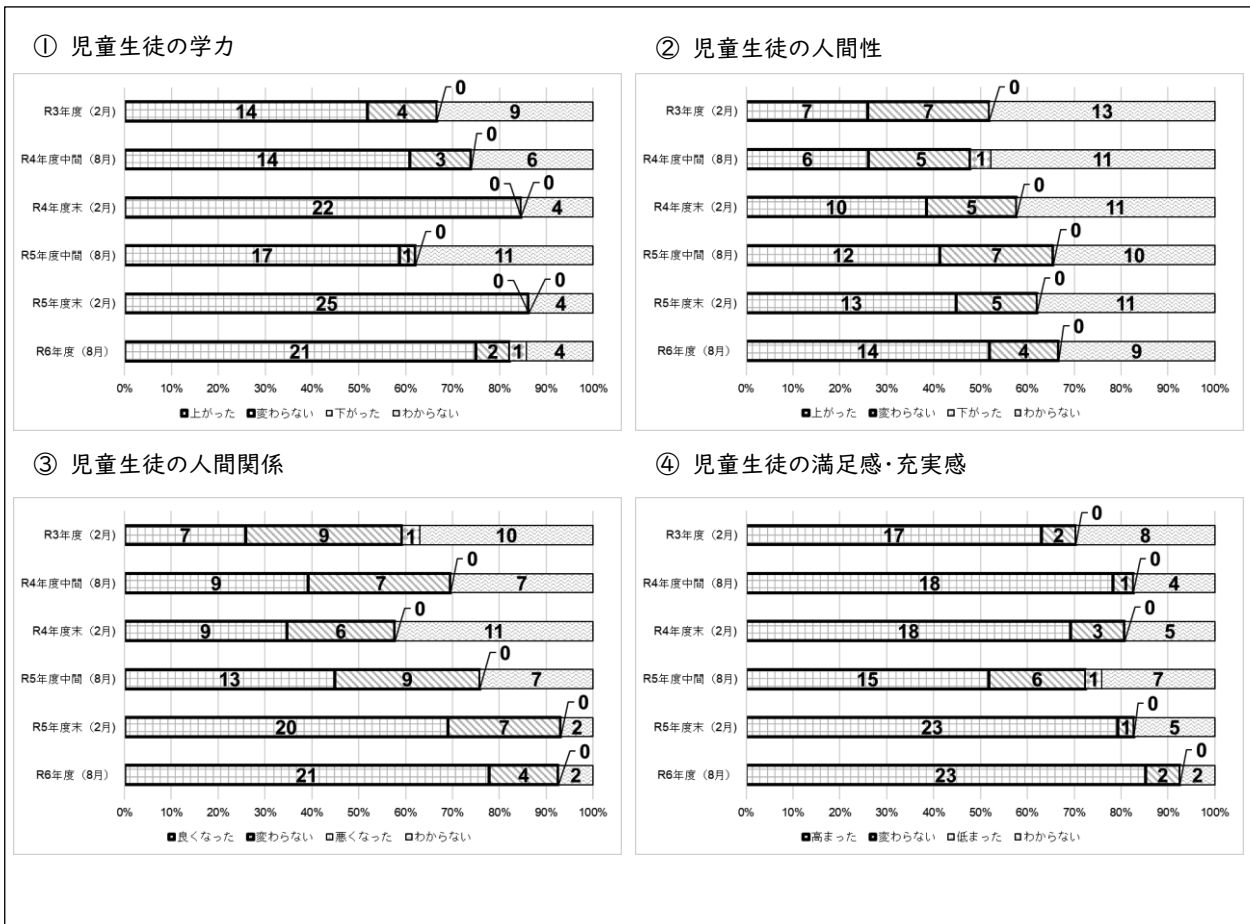
質問①の国語力について「わからない」を除くと、肯定的回答は令和3年度調査の77.8%(14/18)を最小値とし、以後増加している。自由記述欄には「作文等を書く場面において、質・量共に向上しているように感じた。また、ロイロノートや

付箋といった支援グッズを、生徒自身が使いこなせるようになってきた。」「育成すべき資質・能力を徐々にですが獲得できているように感じます。」「授業で取り扱った本を休み時間に再び読もうとしたり、自分で絵本を読もうとしたりする姿がよく見られるようになったため。」といった記述が見られたことから、成果物の分析や行動の観察を通して、児童生徒への学習の効果を感じていたと考えられる。また、各年度内で比較すると「わからない」の回答が減少していた。これは4(1)ウにあるように、資質・能力を基にした指導計画の作成や教材選定、指導と評価の充実・改善を、年間を通して取り組んだことにより、児童生徒の変容を見出すことができたことによるものであると考える。

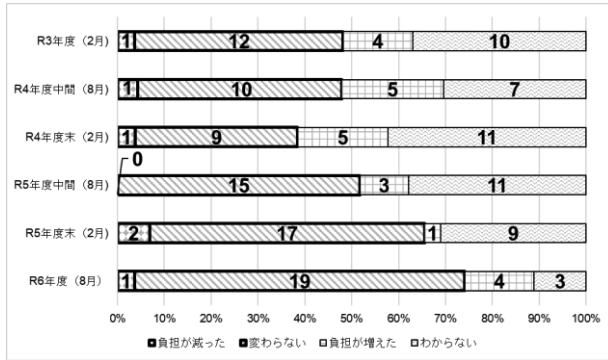
質問②について「わからない」を除くと、肯定的回答は令和3年度調査の50.0%(7/14)を最小値とし、以後増加している。質問③についても肯定的回答は令和3年度調査の43.8%(7/16)を最小値とし、以後増加している。一方、「わからない」という回答が4割以上を占める場合が見られ、自由記述欄には「研究開発の影響だけでは判断できない。」といった記述が見られた。本研究開発は児童生徒の人間性・人間関係への効果を期待したものではないため「望ましくない影響は生じなかった」と結論付ける。

質問⑤について「わからない」を除くと、消極的肯定回答が多数を占めていた。一方、否定的回答は最小値が令和5年度末の5.0%(1/20)、最高値が令和4年度末の33.3%(5/10)と、他の質問項目と比較して高い値となっていた。その要因として①国語力の育成を図るため、国語科以外の教育活動全体における指導と関連を図ったこと、②「おおむね満足できる」状況を実現するまで粘り強く学習を継続したことが考えられる。研究開発の実施に当たって、小学校の内容に替えることが児童生徒の負担になっていないと判断できるが、学習評価・指導評価から教育課程の改善につなげる取組を絶えず行っていく必要があることに留意する。

図5-4 教職員から見る児童生徒の姿に関する調査結果



⑤ 児童生徒の学習上の負担



ウ 言語能力に係る諸検査(CARD;包括的領域別読み能力検査)の事後分析(高等部)

(ア) 生徒の言語能力に係る変容に関する検査概要

高等部生徒に対し卒業年度及び最終年度に CARD を実施した。検査の目的は言語能力に係る変容を把握し、研究開発実施の効果及び望ましくない影響を検証するためである。実施方法については3(4)イで示したものと同様である。

(イ) 生徒の言語能力に係る変容に関する検査結果

検査結果については表 5-5 のとおりである。この結果を文字・単語・文レベル(文の読み①・文の読み②)と文章レベル(文の読み③A・B)に分け、考察する。

表 5-5 検査結果

検査		CARD テストの該当年齢(歳:ヶ月)※1						
生徒	検査時の学年	文の読み①	文の読み②	文の読み②追加	文の読み③A	文の読み③A追加	文の読み③B	文の読み③B追加
M5	中2	7:8	7:8	7:2	<6:8	<6:8	7:2	7:2
	高2	10:2	9:8	9:2	12:2	10:8	8:8	8:8
M6	中2	10:2	7:2	7:2	<6:8	<6:8	7:8	7:8
	高2	12:2	8:2	未実施	10:8	未実施	6:8	未実施
M7	中3	9:8	7:2	7:2	7:8	8:2	<6:8	6:8
	高3	9:2	7:8	8:2	7:8	7:8	7:8	未実施
M8	高1	9:2	8:2	8:8	7:2	7:8	>12:9	未実施
	高3	11:8	9:8	12:2	12:2	12:2	>12:9	>12:9
M9	高2	>12:9	9:2	8:2	>12:9	>12:9	9:2	未実施
	高3	>12:9	9:8	9:2	>12:9	12:2	>12:9	未実施
M10	高2	6:8	<6:8	<6:8	<6:8	<6:8	7:2	7:2
	高3	10:2	6:8	7:2	<6:8	<6:8	8:8	9:2
M11	高2	10:2	6:8	7:2	<6:8	<6:8	8:8	9:2
	高3	8:8	8:2	9:2	<6:8	<6:8	8:8	8:8
M12	高3	>12:9	7:2	8:2	<6:8	未実施	<6:8	未実施
M13	高3	8:8	7:8	6:8	7:8	8:2	7:2	6:8
M14	高3	10:2	7:2	6:8	10:8	10:8	9:2	9:2
M16	高1	7:2	6:8	6:8	<6:8	<6:8	7:2	7:2
	高3	10:8	6:8	7:2	<6:8	<6:8	7:8	8:2
M17	高1	9:2	7:2	6:8	7:2	<6:8	7:2	7:2
M18	高1	7:2	7:2	<6:8	7:8	8:8	6:8	7:8
M19	高1	7:2	<6:8	<6:8	7:2	7:8	6:8	7:2
F2	中1	7:2	8:2	7:2	<6:8	<6:8	7:8	8:2
	高1	9:2	10:2	未実施	7:2	未実施	7:2	未実施
F3	中2	8:2	6:8	8:2	7:2	<6:8	<6:8	未実施
	高2	8:8	8:2	未実施	7:8	7:8	8:8	未実施
F4	中2	8:2	7:8	8:2	<6:8	6:8	8:8	8:2
	高2	9:2	7:2	7:2	8:8	未実施	8:8	未実施
F5	中3	>12:9	8:8	未実施	7:8	未実施	10:2	未実施
	高3	12:2	7:2	9:8	<6:8	<6:8	10:2	未実施
F6	高1	9:8	9:8	9:2	9:2	10:8	9:2	8:2
	高3	7:2	9:2	9:2	10:8	12:2	10:2	9:2
F7	高1	11:8	9:2	9:8	9:2	8:2	>12:9	12:2
	高3	>12:9	10:8	>12:9	8:8	10:8	>12:9	未実施
F8	高1	9:2	6:8	<6:8	7:2	6:8	<6:8	<6:8
F9	高2	8:2	8:2	8:2	7:2	8:2	7:8	8:2
	高3	8:2	8:8	8:8	<6:8	7:8	7:2	7:8
F10	高3	9:8	8:8	9:8	9:2	9:8	7:2	8:2
F11	高1	9:8	8:2	全回答	8:8	全回答	>12:9	全回答
	高3	10:8	9:8	未実施	8:8	未実施	>12:9	未実施

※1…「<6:8」は6歳8か月未満、「>12:9」は12歳9か月以上を表している。  
 ※2…「文の読み①」は、ことばの意味を理解し、その組合せによって文の意味をとらえて、速く読む力を測定する検査である。  
 ※3…「文の読み②」は、日本語の文法を正しく理解し、速く読む力を測定する検査である。  
 ※4…「文の読み③A」は、文と文との関係を推論して読み取る力を調べる検査である。  
 ※5…「文の読み③B」は、他者の視点や感情に関する内容を理解して読み取る力を調べる検査である。

① 文字・単語・文レベル(文の理解①・文の理解②)について

8歳2か月(小学校第3学年)を基準に、文の読み①・文の読み②共に8歳2か月以上をI群、文の読み①が8歳2か月未満かつ、文の読み②が8歳2か月以上をII群、文の読み①が8歳2か月以上かつ、文の読み②が8歳2か月未満をIII群、文の読み①・文の読み②共に8歳2か月未満をIV群として整理した(図5-6)。

文の読み①(文字・単語の処理レベル)は研究開始時に8歳2か月以上の生徒(I群+III群)が73.9%(N=23)であった。検査を2回実施した生徒で8歳2か月以上の生徒(I群+III群)(N=16)は、1回目75.0%、2回目87.5%であり、12.5%の上昇が見られた(図5-7)。変化の平均値は+0.69歳(8.3か月)で、標準偏差は1.56であった(表5-8)。

文の読み②(文の処理レベル)は研究開始時に8歳2か月以上の生徒(I群+II群)が39.1%(N=23)であった。検査を2回実施した生徒で8歳2か月以上の生徒(I群+II群)(N=16)は、1回目50.0%、2回目68.8%であり、18.8%の上昇が見られた。変化の平均値は+0.75歳(9.0か月)で、標準偏差は0.97であった。

これらの結果より、文字・単語の処理レベル、文の処理レベル(=単文)では小学校第3学年程度の題材を学習することで、習得を図ることができる。ただし、検査の間隔が2年(▲)の生徒はテスト年齢が+2歳といったように、指導に要した年数に比べてテスト年齢の伸びが緩やかであることが分かった。このことから、テスト年齢に近い内容を扱った学習を繰り返し行うことが、生徒にとって有効であると考えられる。

図 5-6 文字・単語・文レベル(文の読み①・文の読み②)の変化(テスト年齢)

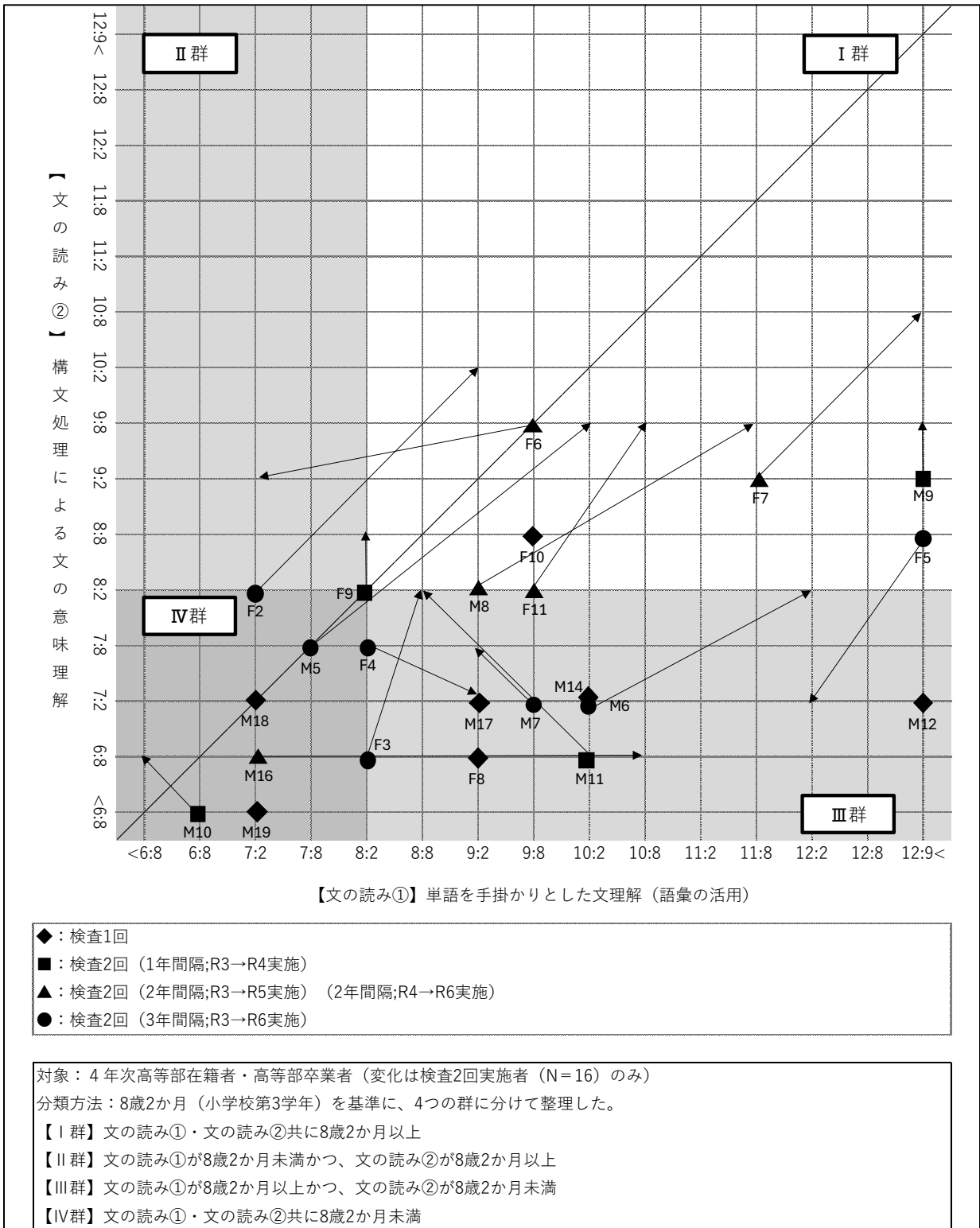


表 5-7 文字・単語・文レベル(文の読み①・文の読み②)群別人数

	I 群	II 群	III 群	IV 群
1回目	7(8) 43.8%(34.5%)	1(1) 6.3%(4.3%)	5(9) 31.3%(39.1%)	3(5) 18.8%(21.7%)
2回目	10 62.5%	1 6.3%	4 25.0%	1 6.3%

\* ( ) は1回のみ実施者の数を含めた総数の値

表 5-8 文字・単語・文レベル(文の読み①・文の読み②)変化別人数と平均・標準偏差

	-1:0以下	-0:6	0:0	+0:6	+1:0	+1:6	+2:0	+2:6	+3:0	+3:6以上	Ave	SD
文の読み①	■	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0.69	1.56
	▲	1	0	0	0	1	1	0	1	0		
	●	0	2	0	1	1	0	2	1	0		
文の読み②	■	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0.75	0.97
	▲	0	1	1	0	0	3	0	0	0		
	●	1	1	0	1	1	1	2	0	0		

\* ○:△は○歳△か月を示す。

## ② 文章レベル(文の読み③A・B)について

8歳2か月(小学校第3学年)を基準に、文の読み③A・文の読み③B共に8歳2か月以上をI群、文の読み③Aが8歳2か月未満かつ、文の読み③Bが8歳2か月以上をII群、文の読み③Aが8歳2か月以上かつ、文の読み③Bが8歳2か月未満をIII群、文の読み③A・文の読み③B共に8歳2か月未満をIV群として整理した(図5-9)。

文の読み3A(文章の処理レベル;登場する事物の関係性の理解と推論)については、研究開始時に8歳2か月以上の生徒(I群+III群)が26.1%(N=23)であった。検査を2回実施した生徒で8歳2か月以上の生徒(I群+III群)(N=16)は、1回目が25.0%、2回目が50.0%であり、23.9%の上昇が見られた。変化の平均値は+1.13歳(13.5か月)で、標準偏差は2.15であった。

文の読み③B(文の処理レベル;心の理論や登場人物の心情理解)については、研究開始時に8歳2か月以上の生徒(I群+II群)が39.1%(N=23)であった。検査を2回実施した生徒で8歳2か月以上の生徒(I群+II群)(N=16)は、1回目が50.0%、2回目が62.5%であり、12.5%の上昇が見られた(図5-10)。変化の平均値は+0.59歳(7.13か月)で、標準偏差は1.23であった(表5-11)。

これらの結果より、文章レベルでの処理では小学校第3学年程度の水準に満たない生徒(IV群)が多く、指導に要した年数とテスト年齢の伸びは必ずしも一致しない。継続した指導によってII群・III群の水準に達する生徒がいたが、この生徒については取り扱う題材(説明的な文章・文学的な文章)によっては指導方法の工夫(評価規準の作成・発問の使い分けなど)を要する。

図 5-9 文字・単語・文レベル(文の読み①・文の読み②)の変化(テスト年齢)

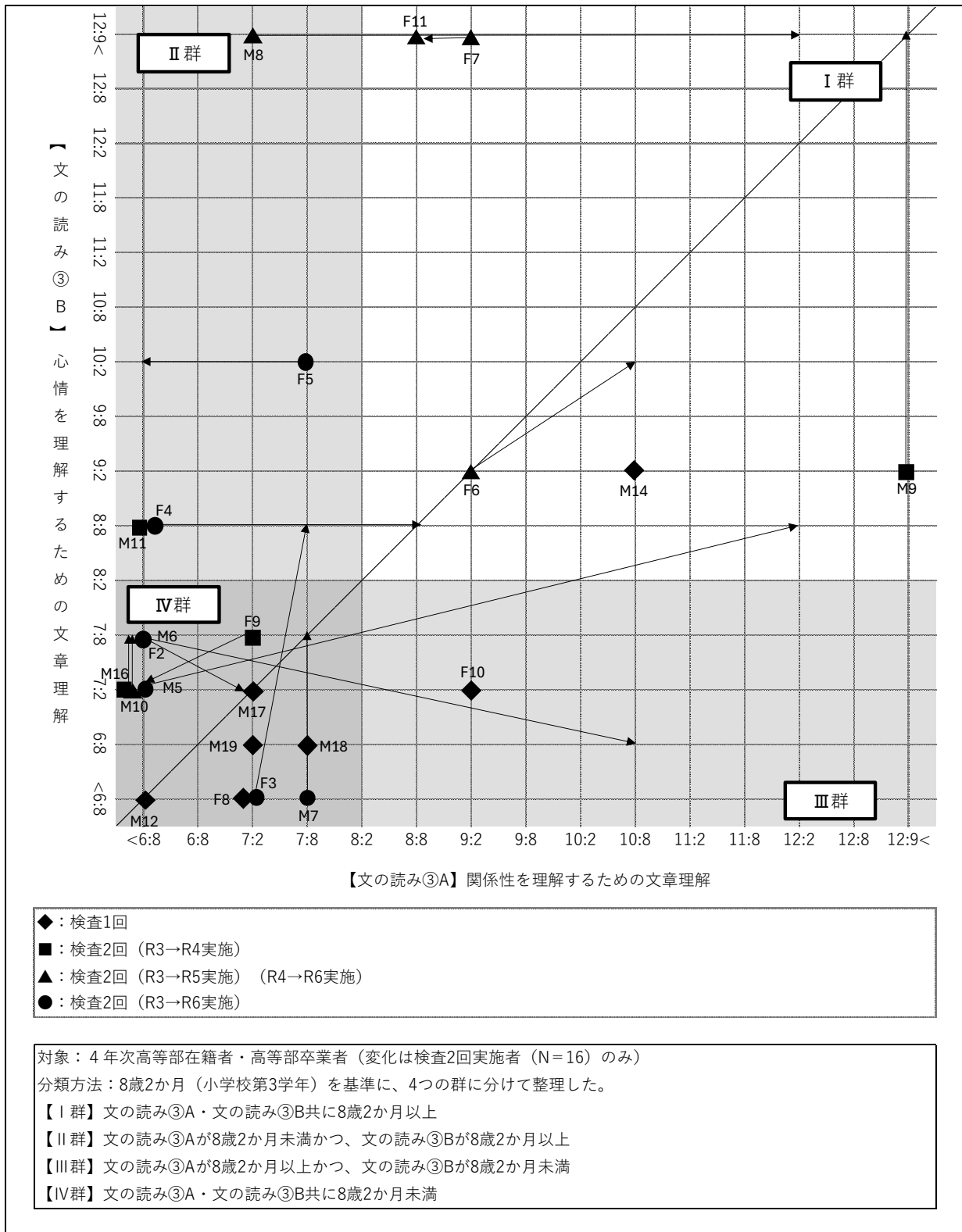


表 5-10 文章レベル(文の読み③A・B)群別人数

	I群	II群	III群	IV群
1回目	4(5) 25.0%(21.7%)	4(4) 25.0%(17.4%)	0(1) 0.0%(4.3%)	8(13) 50.0%(56.5%)
2回目	7 43.6%	3 18.8%	1 6.3%	5 31.3%

\* ( ) は1回のみ実施者の数を含めた総数の値

表 5-11 文字・単語・文レベル(文の読み①・文の読み②)変化別人数と平均・標準偏差

		-1:0以下	-0:6	0:0	+0:6	+1:0	+1:6	+2:0	+2:6	+3:0	+3:6以上	Ave	SD
文の読み③A	■	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1.13	2.15
	▲	0	1	2	0	0	1	0	0	0	1		
	●	1	0	1	1	1	0	0	1	0	2		
文の読み③B	■	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0.59	1.23
	▲	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0		
	●	1	1	3	0	1	2	0	1	0	0		

\*○:△は○歳△か月を示す。

### ③ 総括

文の読み①(文字・単語レベル)の結果より、多くの生徒が小学校第3学年程度の水準に達していることから、文字や単語の符号化(文字列を脳内における符号列として変換していく)の過程による読み能力の制約は限定的であると考えられる。

文の読み①・文の読み②については学習効果が認められるが、指導に要した年数とテスト年齢の伸びは必ずしも一致するものではない。これは、高等部におけるデジタル教材「navima」を活用したドリル学習(4(3)エ)の文理解の結果とも重なるものである。このことから①緩やかに発達が促されていくこと、②将来の自立や社会参加に向けて必要な資質・能力の確実な定着や活用を図ることを踏まえた指導計画の作成が必要である。

一方、文の読み③(文章レベル)においては個人差が見られた。高橋(1996)は①文章レベルでは、その文章についての表象が生成されるものであり、その表象は当該文章の関連知識を参照し、あるいはそれらと結びつけることによって生成されるものであること、②(文章の)当該領域についての既有知識の有無や多少によって生成される表象は異なったものになることが、結果として個人差を生むと指摘している。今回の結果についてもこの指摘に適合したことから、文章の当該知識・関連知識が文章の正確な理解のために、上記指摘に沿った教材の選定・指導の展開が求められ、それが配慮事項になる。また、文の読み①・文の読み②と文の読み③との比較から、題材の内容や文章量を生徒に適したものに調整することで、効果的に内容理解を促せる可能性があることが示唆された。

なお、2回目のテスト年齢が下がった生徒や、指導に要した年数以上に上がった生徒については、学習環境や心理的な状態といった生活上の課題(例:人間関係・初見の弱さなど)が結果に大きな影響を与えている一因であると考えられる。つまり、検査時には児童生徒が十分に力を発揮できない状況にあったと考えられる。よって、個々の児童生徒が教科等の目標を達成するための下支えとなる配慮事項として自立活動の目標・内容を捉え、学習上の困難さ・生活上の困難さを改善・克服するための指導の充実の必要性を併せて強調しておく。

## エ 石川県基礎学力調査の実施(高等部)

### (ア) 石川県基礎学力調査概要

「石川県基礎学力調査」(石川県教育委員会,2022a)(石川県教育委員会,2023a)の第4学年児童を対象にした調査(小学校3年生までに学習した内容)を本校高等部生に実施し、小学校第4学年児童の平均との比較から高等部生徒の学習状況の把握、研究開発の効果の分析を試みた。生徒には調査の趣旨と学習評価として用いないことを予め口頭で伝え、同意を得られた生徒のみ実施した。なお、令和4年度調査と令和5年度調査については経年変化を把握するため同一の調査問題(石川県教育委員会,2022a)を2回にわたって解答した高等部生徒のみを集計・分析した。また、調査で用いた用紙は生徒には返却せず、解答の確認も行っていないことから、学習効果による調査結果への影響は限定的であると判断した。

表 5-12

	調査日時	調査対象 (有効回答者数)	調査内容・方法	備考
R4年度(2月)調査	令和5年2月3日	高等部12名	令和4年度石川県基礎学力調査小学校第4学年国語	・経年比較の集計・分析対象者は6名である。
R5年度(2月)調査	令和6年2月16日	高等部11名		
R6年度(7月)調査	令和6年7月5日	高等部12名		



(イ) 石川県基礎学力調査結果

① 令和4年度調査(図5-13)

[知識及び技能]の漢字・ローマ字については県平均と同程度の正答率であった。一方、「書くこと」の「集めた材料の比較や分類」、「読むこと」の「説明的文章の構造と内容の把握」、「知識及び技能」の「辞書の使い方」の正答率が県平均を大きく下回る結果となった。これは石川県教育委員会による調査結果の分析・考察で示された課題(石川県教育委員会,2022b)と重なっているが、本校高等部生徒の場合はより県平均を大きく下回る結果となっており顕著に表れた。不慣れたペーパーテストであることや石川県児童と同様の方法で実施したことに留意しつつ、指導改善を図る際の参考にしていく。例えば、「間の取り方」については聞き手の立場に立ってその必要性を考えたり、効果を実感したりする指導計画・展開が必要であると考えられる。また、「説明的文章の構造と内容の把握(読むこと)」については①中心となる語や文を捉える、②段落相互の関係に着目し、それぞれの段落がもつ役割について考える計画・展開が必要であると考えられる。

② 令和5年度調査(図5-14)

令和4年度調査と同様、[知識及び技能]の漢字・ローマ字については県平均と同程度の正答率であった。また、令和4年度調査で課題となった「間の取り方(話すこと)」「説明的文章の構造と内容の把握(読むこと)」「指示する語句」「集めた材料の比較や分類」についても同様の結果となった。

③ 令和4年度調査・令和5年度調査経年比較(図5-15)

令和4年度調査・令和5年度調査の比較可能な生徒6名の結果を設問ごとに比較し、本校高等部生徒の学習状況の変化を分析した。正答率を比較すると、「読むこと」の「説明的文章の精査・解釈」、「知識及び技能」の「修飾と被修飾の関係」において学習状況の改善が見られた。この内容については、令和5年度(3年次)の単元や朝学習で取り上げたことが一因であると考えられる。加えて[知識及び技能]は生徒がこれまでに学習したことがあり、かつ日常的に用いている内容についての積み上げが大きいことから、内容が定着していると考えられる

一方、全体的な傾向としては大きな変化は見られなかった。よって、[知識及び技能]については比較的学習の効果が見られるが、[思考力、判断力、表現力等]については一朝一夕に学習効果が出るものではなく、発達年齢に近い内容を扱った学習を繰り返し、緩やかに習得を目指していくことが生徒にとって有効であると考えられる。

④ 令和6年度調査(図5-16)

[知識及び技能]の漢字については県平均と同程度の正答率であった。一方、それ以外の設問についてはほとんどが県平均を下回る結果となっており、特に「間の取り方(話すこと)」「集めた材料の比較や分類」「国語辞典の使い方」は県平均を大きく下回る結果となっていた。「国語辞典の使い方」については、これまでの単元の中で取り上げていないことに加え、意味調べの際にはタブレット端末を使っていることが要因であると考えられる。

これまでの調査同様、本校高等部生徒の課題と石川県教育委員会による調査結果の分析・考察で示された課題(石川県教育委員会,2023b)と重なっているが、本校高等部生徒の場合はより県平均を大きく下回る結果として顕著に表れており、全体的な傾向に違いは見られなかった。

図 5-13 令和 4 年度調査(令和 4 年度石川県基礎学力調査)正答率

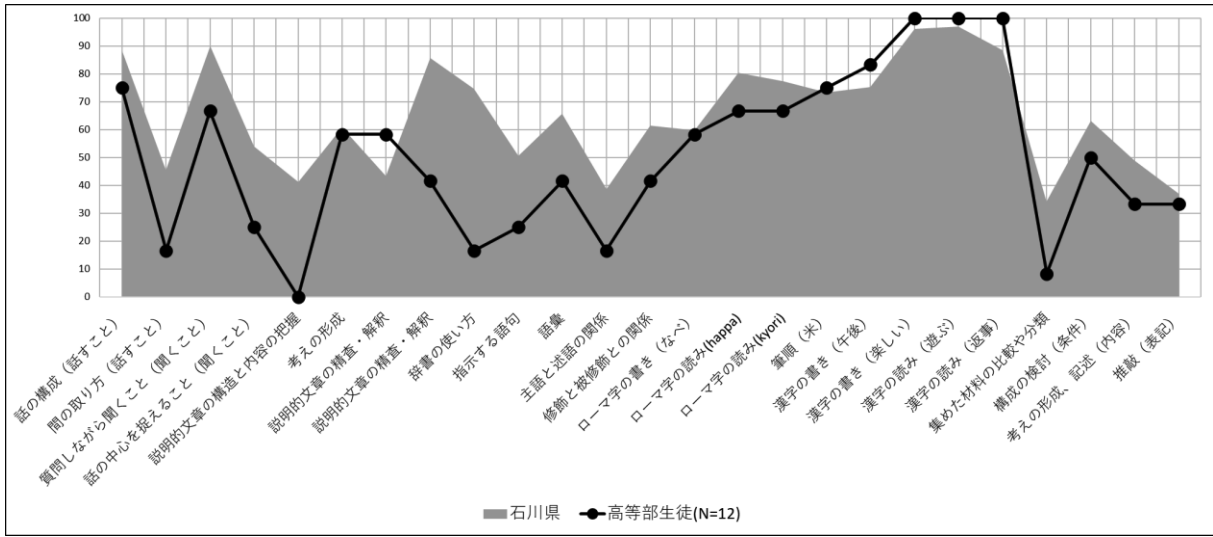


図 5-14 令和 5 年度調査(令和 4 年度石川県基礎学力調査)正答率

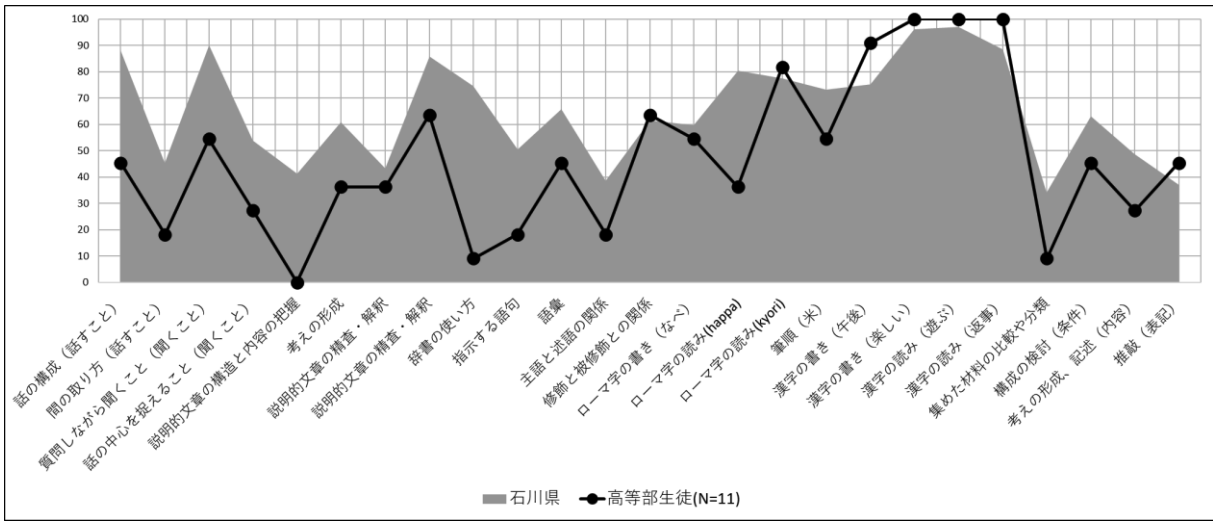
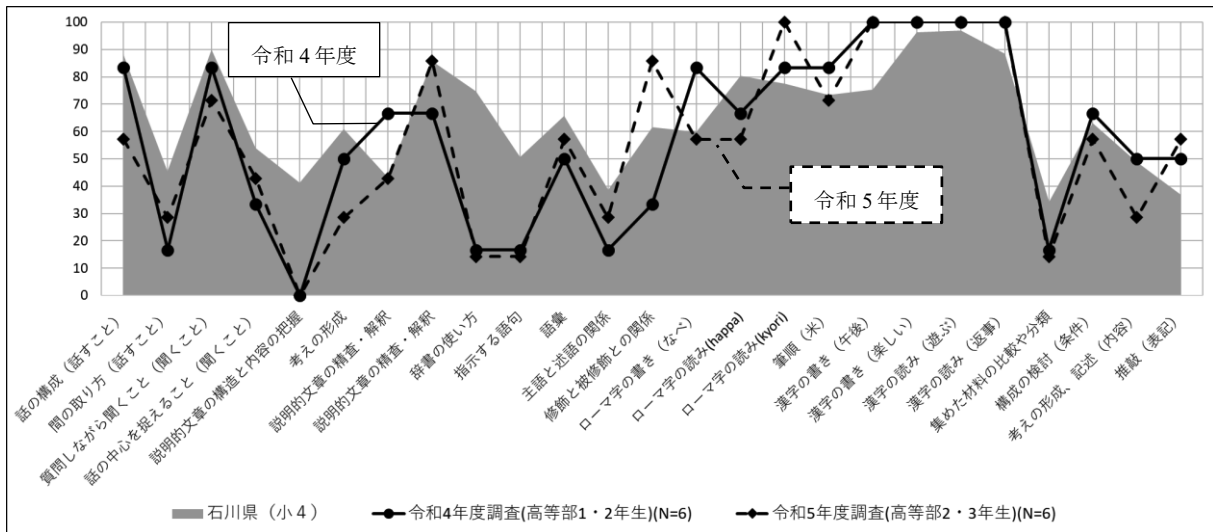
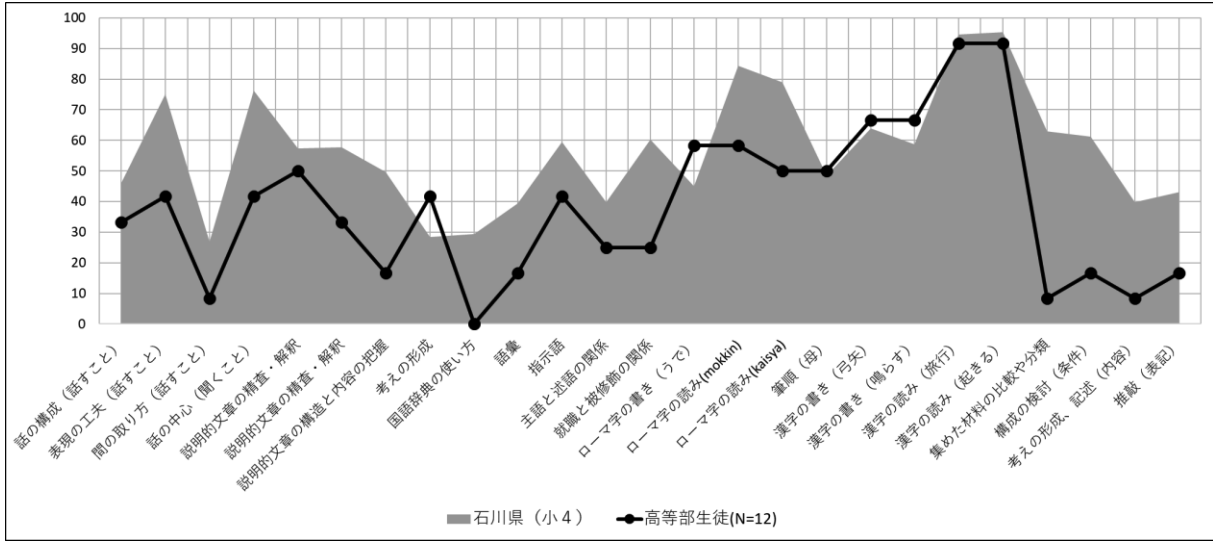


図 5-15 正答率経年比較



※令和 4 年度調査と令和 5 年度調査の両調査に協力・解答した生徒 6 名の正答率を示した。

図 5-16 令和 6 年度調査(令和 5 年度石川県基礎学力調査)正答率



(2) 教師への効果

ア 教職員の認識・態度の変化について

(ア) 教職員の認識・態度に関する調査概要

研究開発課題について、教職員の認識や態度に変化が見られたかを調べるためにアンケート調査を実施した(表 5-17)。アンケートの項目は研究開発学校関係資料(文部科学省初等中等教育局教育課程課,2021)で示された評価の観点を踏まえ、研究のねらいに対応したものを設定した。アンケートは選択式と自由記述の回答である。オンラインによりアンケート用紙を配付し、回答があったものを集計した(図 5-18)。なお、「深まった・改善された」等の図中の太枠で囲んだ回答を肯定的回答、「深まらなかった・改善されなかった」等の回答を否定的回答として以下述べていく。

表 5-17 調査概要

	調査期間	調査対象 (有効回答者数)	調査方法	備考
R3年度調査(2月)	令和4年2月	小学部教職員8名 中学部教職員8名 高等部教職員9名 管理部門教職員2名	オンラインによるアンケート配付・回収	・教職員の異動等により年度ごとの各学部の回答数は異なる。そのため、結果については本校教職員の認識や態度の傾向を大づかみに捉えるものとして扱う。 ・中間(8月)調査は教育講演会后、年度末(2月)調査は教育研究会後に実施した。
R4年度中間(8月)調査	令和4年8月	小学部教職員7名 中学部教職員7名 高等部教職員8名 管理部門教職員1名		
R4年度末(2月)調査	令和5年2月	小学部教職員8名 中学部教職員7名 高等部教職員9名 管理部門教職員2名		
R5年度中間(8月)調査	令和5年8月	小学部教職員10名 中学部教職員9名 高等部教職員10名 管理部門教職員0名		
R5年度末(2月)調査	令和6年2月	小学部教職員10名 中学部教職員9名 高等部教職員10名 管理部門教職員0名		
R6年度調査(8月)	令和6年8月	小学部教職員8名 中学部教職員9名 高等部教職員10名 管理部門教職員0名		

#### (イ) 教職員の認識・態度に関する調査結果

質問①の児童生徒の国語力に関する理解について、肯定的回答は令和3年度調査の70.4%(19/27)を最小値とし、漸次増加し、令和4年度末(2月)以後は80.0%を超える水準となっている。これは、資質・能力を基にした指導計画の作成や教材選定、指導と評価の充実・改善を、年間を通して取り組んだことにより、児童生徒の変容を見出すことができたことによるものであると考えられる。

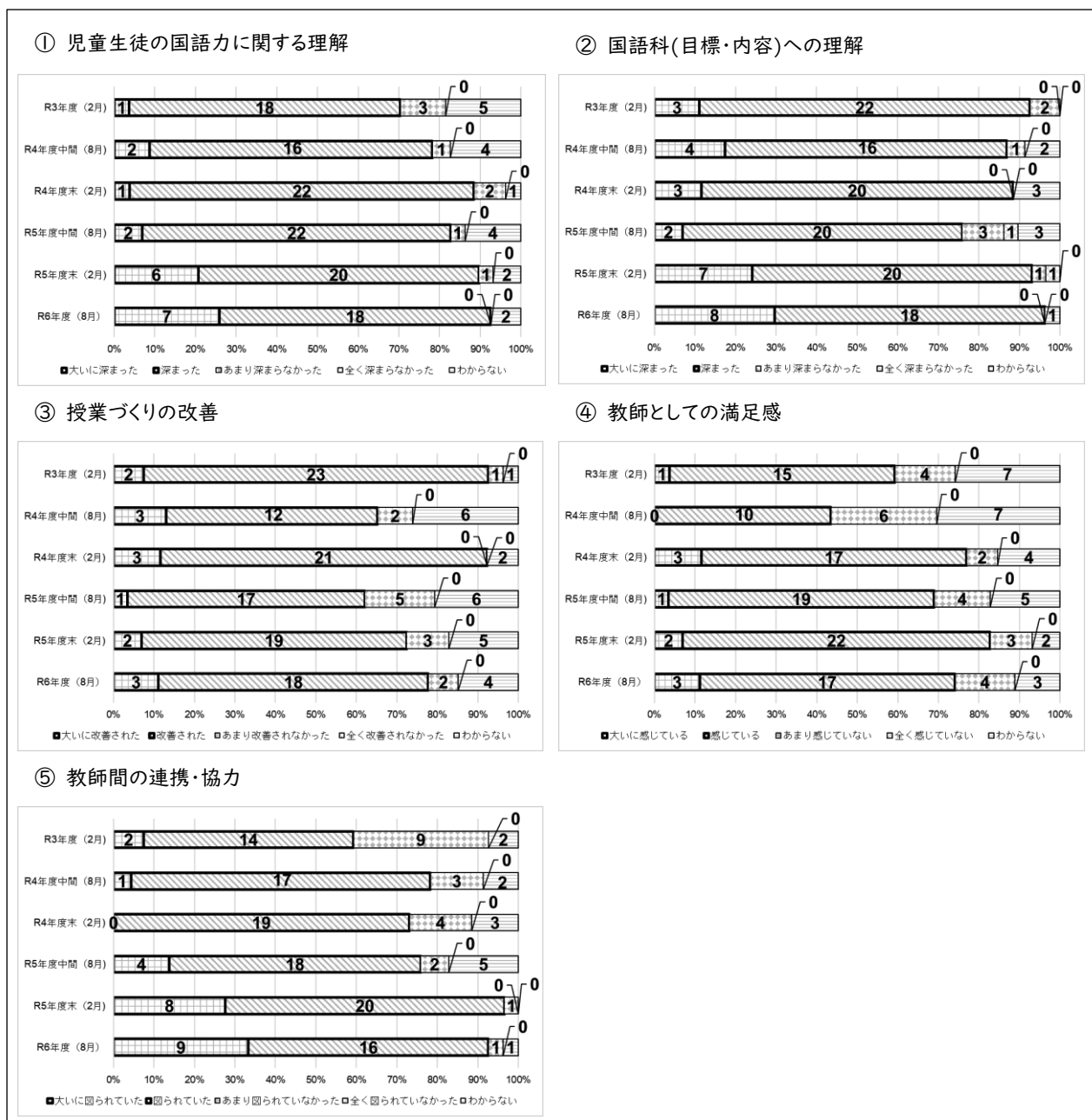
質問②の国語科への理解について、肯定的回答は令和5年度中間調査の75.9%(22/29)を最小値とし、90.0%前後の水準となっている。これは教育講演会や教育研究会において国語科教育の構造と内容や特別支援教育における教科指導について理解を深める機会が設けられていたことに加え、授業デザインシートを活用した校内研究会、運営指導委員会における指導・助言を踏まえた授業改善を継続して行ったことによるものであると考えられる。

質問③の授業改善について、肯定的回答は増減を繰り返す結果となっていた。また、各年度内で比較すると中間調査から年度末調査にかけて増加することがわかった。これは年度が変わる際に教職員の異動や持ち授業の変更、学習集団の変更が行われ、1学期は児童生徒の実態・学習状況の把握を行いながら指導・改善を試行錯誤するためであると推察される。自由記述欄にも中間調査では「『1学期はとりあえずやってみた。』』というような内容で終わってしまったため、2学期は国語の指導事項を踏まえた授業・改善を行っていきたい。」「試行錯誤しながら、改善されつつあるかと思う。8月時点で評価するのが妥当かは分からない。」といった意見が出ていたことから、授業づくりの改善に意識が向くのは夏季休業後であると考えられる。なお、令和6年度の調査(8月)では、他の中間調査の結果とは異なる傾向を示す結果となっており、肯定的回答が92.6%(25/27)であった。これは、実施記録(4(1)ウ)で示した取組の蓄積により、教育課程の円滑な運用が可能になり、それが年間を通して授業づくりの改善につながったと考えられる。

質問④の教師としての満足感について、肯定的回答は増減を繰り返す結果となっていた。また、各年度内で比較すると中間調査から年度末調査にかけて増加することがわかった。質問③と類似した傾向を示していることや、自由記述欄に「入学当初の生徒の様子から比較して、生徒の育ちを実感することで、満足感を感じている。」「教師の支援がなくても生徒が自ら考えて主体的に動き、学習に取り組んでいる姿を見る度に嬉しい気持ちになる。」といった意見が見られたことから、授業改善によって児童生徒の変容を実感できたことによる満足感であると考えられる。一方で「試行錯誤しながら取り組んでいるが、いつもこれでいいのか、と自問自答しながらである」「まだ満足いく授業ができていない。」といった意見もあったことから、授業改善を追求するが故の悩みや自身への不満も見られた。

質問⑤の教師間の連携・協力について、肯定的回答は令和3年度調査の59.3%(16/27)を最小値とし、漸次増加し、令和5年度末(2月)以後は90.0%を超える水準となっている。研究開発全体を通して①研究主任・研究推進委員・国語担当者に負担が偏っていること、②全教職員が研究に関わる体制づくりの2点が課題として挙がっていた。そこで、令和5年度教育研究会においては全教職員が研究協議のファシリテーターを担ったり、令和6年度教育研究会においてはポスター発表を担当したりすることで、全教職員が当事者意識をもって研究に取り組むことができたのではないかと考えられる。今後も、教職員同士さらに意見交換し、全教職員が同じ方向に向かって取組を共有する機会を増やすことが必要である。

図 5-18 教職員認識・態度に関する調査結果



### (3) 保護者等への効果

#### ア 保護者の学校研究に対する関心・理解等の変化について

育友会会長に運営指導委員会委員を委嘱し研究について理解と協力を求めた。また、育友会理事会や育友会総会で研究開発の指定を受けたこと、研究開発学校制度や本校の研究概要を説明し、保護者への理解に努めた。

#### (ア) 保護者の関心・理解に関する調査概要

研究開発課題について、保護者の学校に対する関心・理解等に変化が見られたかを調べるためにアンケート調査を実施した(表 5-19)。アンケートの項目は研究開発学校関係資料(文部科学省初等中等教育局教育課程課,2021)で示された評価の観点を踏まえ、研究のねらいと内容に焦点化したものを設定した。アンケートは選択式と自由記述の回答である。オンラインによりアンケート用紙を配付し、回答があったものを集計した(図 5-20)。なお、「知っている・感じている」「大体知っている・少し感じられる」等の図中の太枠で囲んだ回答を肯定的回答、「知らない・感じられない」等の回答を否定的回答として以下述べていく。

表 5-19 調査概要

	調査期間	調査対象	調査方法	回答率	備考
R4年度調査 (11月)	令和4年11月	全保護者	オンラインによるアンケート配付・回収	35.0%(N=21)	・対象児童生徒は卒業・入学やアンケート調査の同意により、年度ごとの各学部の回答数は異なる。そのため、結果については傾向を大づかみに捉えるものとして扱う。
R5年度調査 (11月)	令和5年11月			88.1%(N=52)	
R6年度調査 (9月)	令和6年9月			87.9%(N=51)	

(イ) 保護者の関心・理解に関する調査結果

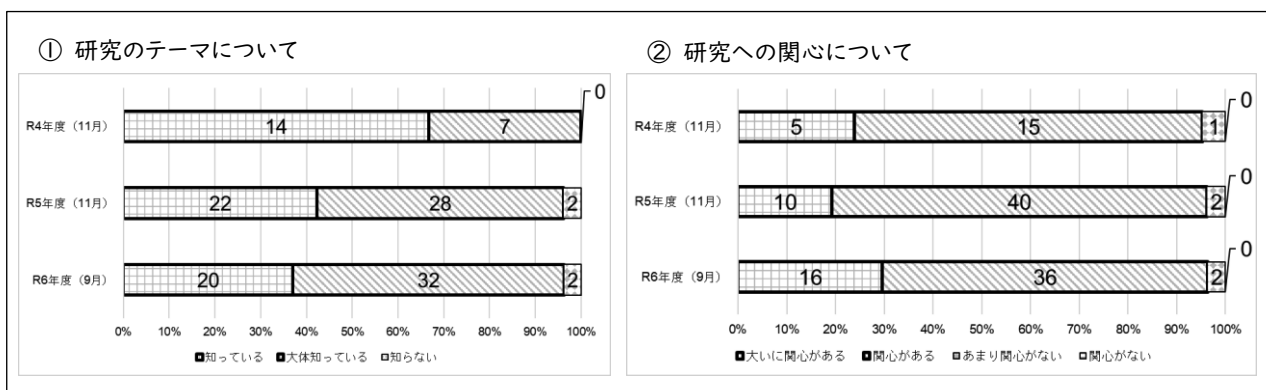
質問①②の研究の理解・関心について、肯定的回答がすべての調査において95.0%以上の水準であった。令和4年度調査と令和5年度以降の調査を比較すると、アンケートの回収率が大幅に伸びていることから、学部通信や保護者との懇談を通して、研究内容と学習活動とを積極的に発信したことが、理解・関心の高まりにつながったと考えられる。

質問③④は児童生徒の変容に関する調査項目である。質問③の「自分の思いや考えを伝える力」の変化について、肯定的回答は令和4年度調査の71.4%(15/21)を最小値とし、70.0%台で推移していた。これは質問③が思考から表現の過程を対象とした力を問うており、自由記述欄には「伝えたい!気持ちが強くなり、どうしたら上手く伝えられるか?この人には、どうしたら良いか、この人には、どうしたら伝わるか?本人なりに考え工夫して伝え方を変えながら、伝え方を統一していている気がする。学校以外の本人に関心のある大人や子供と関わりをもつ時間が増え、その相手と本人との小さなやりとりを親の私が見て、そう感じた。」といった意見もあったことから、保護者においても児童生徒の変化を感じられたのではないかと考えられる。

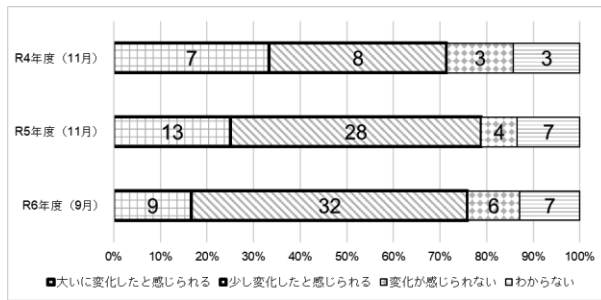
一方、質問④の「他者の思いや考えを受けとめ、理解する力」の変化について、肯定的回答は令和4年度調査の42.9%(9/21)を最小値とし、40.0~50.0%で推移していた。質問④はテキスト(情報)の認識から思考の過程について問うているものであり文章や発話による表現が限定的な児童生徒の行動から変化を見取ることの難しさを示していると考えられる。これは、保護者に限らず教職員においても同様(例:小学部における「読むこと」の指導と評価)である。

質問⑤は研究開発の実施に当たっての負担・不都合に関する調査項目である。負担・不都合がないとする回答が大多数を占めていることから、小学校の内容に替えることが児童生徒の負担になっていないと判断できる。

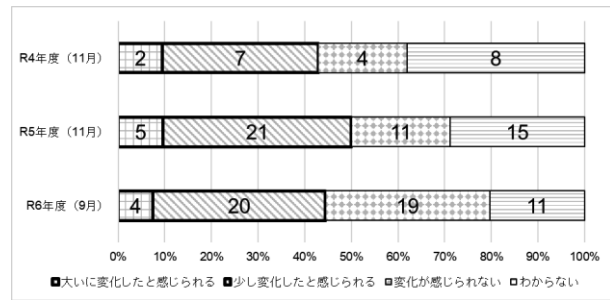
図 5-20 保護者の関心・理解に関する調査結果



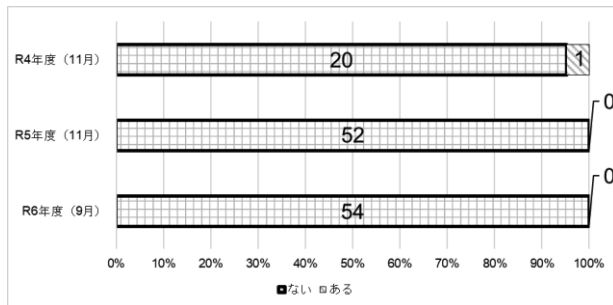
③ 「自分の思いや考えを伝える力」の変化について



④ 「他者の思いや考えを受けとめ、理解する力」の変化について



⑤ 家庭にとっての「負担」「不都合」について



6 研究のまとめ(成果と課題・今後の方策)

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、各教科の目標や内容を構造的に示しており、その際、小学校等の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性が整理された。特別支援学校国語科についても内容は系統的・段階的につながっていることから、内容の系統性の視点からさらなる充実を図る必要がある。一方、発達期における知的機能の障害が、同一学年であっても、個人差が大きく、学力や学習状況も異なることから、児童生徒の生活年齢を基盤とし、知的能力や適応能力及び概念的な能力等を考慮するなど、個々の実態に応じた個別の指導計画に基づく対応が必要である。つまり、教科の系統性・発展性に基づいた指導と、特別支援教育として自立と社会参加を見据え、その時々における教育的ニーズに的確に応える指導を紡ぐことによって、子供たち一人一人の十分な学びを確保していくことが可能になると考えられる。以下、特別支援学校国語科の目標・内容を一本化する可能性・課題を「(1)小学校等と連続性(一本化)を図ることが可能な事項」「(2)知的障害者である児童生徒に対する教科として規定する必要がある事項」に整理し、研究開発課題の成果と課題を示す。

(1) 小学校等と連続性(一本化)を図ることが可能な事項

各学部の実践(4(3))にある単元の学習評価・指導評価の記録より、研究の対象とした中・高等部の生徒は小学校等の国語科の指導事項を基に設定した単元目標・評価規準において「おおむね満足できる」状況以上を実現していた。このことから、個別の指導計画に基づいて、題材の扱い方や学習方法を十分に配慮した上で、小学校学習指導要領の内容に替えた指導が可能であると考えられる。また、知的障害のある児童生徒の自立と社会参加を見据えた場合においても、小学校等の国語科としての系統性・発展性に基づいて特別支援学校国語科の内容を整理していくことができると考えられる。

(2) 知的障害者である児童生徒に対する教科として規定する必要がある事項

ア 児童生徒の生活年齢による生活の広がりや将来の職業生活を踏まえた指導

小学校等の内容を取り扱う場合においても生活年齢による生活経験の広がりや将来の職業生活を踏まえた指導を行う必要があることから、生活年齢に応じた目標や言語活動・題材の設定、指導の順序や重点の置き方の工夫が必要である。この拠り所になるものとして、本校では各学部で「育成したい国語力」を設定し、小学部は「感性・情緒の側面」(読むこと)に重点を置いた指導、中学部は「創作的・論理的思考の側面」(話すこと・書くこと)に重点を置いた指導、高等部は「他者とのコミュ

ニケーションの側面] (話し合うこと)に重点を置いた指導を計画し、実施した。

この取組を通して以下 3 点について述べる。

### ① 生活経験の広がりや将来の職業生活を踏まえた指導の工夫

国語科の内容の系統性に加えて、児童生徒の生活経験や職業生活を見据えた実際的な指導内容を工夫することにより、児童生徒の自立と社会参加に結びつけていくことが重要である。そのため、特別支援学校学習指導要領における「指導計画の作成と内容の取扱い」等において、国語科の特質や児童生徒の生活経験を踏まえた指導内容の工夫等について規定していくとともに、特別支援学校学習指導要領解説において具体的な指導例なども明示していくことが必要であると考えられる。

### ② 各領域における参考となる配当時数

小学校学習指導要領には指導計画作成上の配慮事項として各領域の配当時数が示されているが、特別支援学校学習指導要領では明確には示されていない。特別支援学校国語科の実施面での課題(3(2)参照)があることから、各領域の配当時数の目安や授業時数の配当手続きを示すことで、意図的・計画的に指導できると考えられる。本校では指導計画の試案(別添資料⑥)を作成した。この指導計画(試案)を実施する中で、教育課程を検討・評価し、改善案を教育課程の編成に反映していきたい。

### ③ 言語活動について

言語活動について、小学校学習指導要領では内容に「言語活動例」として示されているが、特別支援学校学習指導要領では示されていない。これは、各段階の内容は、児童の日常生活に関連のある場面や言語活動、行動と併せて示しているためである(文部科学省,2018b)。一方、国語科の目標が達成されるよう、教師が児童の実態に応じた場面や言語活動を創意工夫して設定し、授業改善を図ることの重要性も示されていることから、言語活動等を設定するにあたっての視点や留意点を示すことも国語科指導の充実を図ることにつながると考えられる。本校取組を踏まえ、言語活動等を設定するにあたっての視点として次の 4 点を提案する。

- |   |
|---|
| ①国語科の資質・能力が身に付く(指導事項に適した)活動                     |
| ②児童生徒自身が言葉を意識化・対象化できる活動                         |
| ③児童生徒が興味関心を持ち、目的意識(「なぜ」「何のために」)をもって取り組むことができる活動 |
| ④児童生徒の「自立と社会参加」に資する活動                           |

## イ 発達が小学校前段階の児童生徒への内容について

小学部の実践(4(3)ア)より、発達段階が 7 歳未満の児童生徒の学習内容について、小学校等の内容で整理することは困難であるため、現行特別支援学校学習指導要領のとおり国語科の系統性を特別支援学校学習指導要領国語科小学部 1 段階につながる発達の初期段階にまで拡大し、発達や学びが小学校国語科の内容に結びつくよう、学習の基盤の育成に重点を置いた対応が求められた。とりわけ、本研究では小学部各段階の内容の節目を「表象機能の形成」「心の理論の獲得」とし、その内容を習得した児童については小学校学習指導要領第 1 学年及び第 2 学年の内容に替えた。

小学部における「読むこと」の「構造と内容の把握」を例にすると、「読み聞かせを通して絵本を『聞いて』内容を把握することや「挿絵を『見て』内容を把握する」ということを、叙述を「読む」前段階と位置づけることは、「絵本(大型絵本なども含む)」の読み聞かせから内言語を増やして、表出言語を導くとする一般的な発達の過程と共通しており、特別支援学校学習指導要領の考え方も同様である。しかし「読むこと」として挿絵を扱う際には、文章から離れて挿絵にのみ着目するのでは不十分であり、言葉と挿絵双方の読み取りによって想像力を向上させていく工夫が必要であると考え、本校では叙述に含まれる情報を読み聞かせ等で児童が十分に獲得できるようにすること、そして、文字や文章に関する「知識及び技能」の学習を「読むこと」の学習と並行して行うことを重視した。こうした学習の積み重ねにより小学校前段階の児童生徒が将来的に小学校国語科「読むこと」の内容に取り組んでいくことができるようになると考えられる。

また、本研究においては様々な評価方法を試みているが、児童の学習状況が「おおむね満足できる」状況なのか把握しきれない、すなわち児童生徒の表出が限定されていたり、教師が見取れなかったりしたために指導の効果が評価できず、指導改善や充実につながらない事例が見られた。その原因として①「想像すること」の程度が不明確なこと、②それを評価す



る方法が未確立なことが挙げられた。本報告においては評価方法の一例として、動作化により経験や言葉の知識を蓄積した上で、ペープサート操作等に取り組む様子から「想像すること」の学習評価を行った場合の有効性を提示しているが、小学部段階にある児童の学びの充実のためには、学習評価に関する事例の蓄積・検証が必要である。

一方「①教育課程の基準としての学習指導要領では、通常の学校に準じた構成要素で教育課程を示す必要があることから、知的障害である児童生徒を教育する特別支援学校にあっても、小学部以降では、典型発達児の発達初期や幼稚園段階の内容が教科別に示されている。②発達年齢 5・6 歳以前の段階の子どもの教育にあっては、通常の教育においても、未分化な指導内容を園(学校)生活の活動全体を通して学習させることが前提となっている。③知的障害教育課程の内容の示し方には、上記①・②による難しさ・矛盾が、この教育の開始時点から生じている。」との指摘(米田,2022)もあることから、発達段階が 7 歳未満の児童生徒については幼稚園教育要領にある「環境を通して行う教育」「後伸びする力を養う」といった視点を取り込んだ国語科の指導・評価について、例えば「読み聞かせ」「朝読書」等の取組の充実を通して検討していく必要がある。

## ウ 障害に応じた指導上の工夫について

一人一人の教育的ニーズに応じたきめ細かな指導や支援ができるよう、指導計画作成上の配慮事項では、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うため、各教科等の学習過程において考えられる困難さに対する指導の工夫の意図、手立てが例示されている。本研究においてはそれぞれの単元において、「単元目標に対して」児童生徒が抱える困難さを予め想定し、指導上の意図を明確にしなが工夫・手立てを授業に生かすことで、児童生徒の十分な学びを実現することにつながった。これより、国語科の各領域におけるそれぞれの指導事項に即して、想定される困難さとそれに対する指導上の工夫や支援・手立ての具体を示すことが、小学校等との学びの連続性の確保をより確かなものにするにつながると考えられる。

## 【引用・参考文献】

- ・あきやまただし(1997)とんとんとん,金の星社.
- ・阿部晃奈(2016)重度・重複障害児の国語科授業における読み聞かせの効果—フレーズの繰り返しがある絵本を題材とした実践—,山形大学大学院教育実践研究科年報第7号,40-45.
- ・石川県教育委員会(2022a)令和4年度石川県基礎学力調査問題(小学校第四学年国語).
- ・石川県教育委員会(2022b)令和4年度「基礎学力調査」—分析・考察と指導事例—.
- ・石川県教育委員会(2023a)令和5年度石川県基礎学力調査問題(小学校第四学年国語).
- ・石川県教育委員会(2023b)令和5年度「基礎学力調査」—分析・考察と指導事例—.
- ・今井むつみ・秋田 喜美(2023)言語の本質 ことばはどう生まれ,進化したか,中央公論新社,118.
- ・いもとあやこ(2007)3びきのこぶた,金の星社.
- ・折川司(2007)文学的文章教材の学習指導におけるイラストレーションの活用,金沢大学教育学部教育工学研究・実践研究第33号,1-8.
- ・菊池英慈・樺山敏郎・折川司・高木展郎(2021)資質・能力を育成する小学校国語科授業づくりと学習評価,明治図書出版株式会社.
- ・北翔平(2023)知的障害教育課程(国語科)の実施状況と課題について—知的障害特別支援学校への国語科の実施状況調査の結果から—,日本特殊教育学会第61回大会プログラム集,日本特殊教育学会,P3A-2.
- ・国立教育政策研究所(2020)「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【小学校 国語】.
- ・国立教育政策研究所(2021)「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【高等学校 国語】,44.
- ・是枝喜代治(2020)特別支援学校新学習指導要領・授業アシスト資質・能力を育む国語,明治図書出版株式会社,12.
- ・新村出(2018)広辞苑第7版,岩波書店.
- ・鈴木(1987)児童文学の読み方味わい方,高文堂出版,30-31.
- ・高橋登(1996)学童期の子どもの読み能力の規定因について,心理学研究第67巻第3号,187.
- ・竹下文子・鈴木まもる(2003)せんろはつづく,金の星社.
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会(2012)共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(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(答申)(中教審第197号),122.
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会言語能力の向上に関する特別チーム(2016)言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめについて(報告),6.
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会国語ワーキンググループ(2016a)教育課程部会 国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告),4-6・11.
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会国語ワーキンググループ(2016b)教育課程部会 国語ワーキンググループにおける

審議の取りまとめについて(報告),資料3.

- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会国語ワーキンググループ(2016c)教育課程部会 国語ワーキンググループ(第7回)議事録.
- ・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).
- ・東京書籍(2021)新しい国語四上,東京書籍.
- ・とよたかずひこ(1997)でんしゃにのって,アリス館.
- ・なかえよしを・上野紀子(1975)りんごがたべたいねずみくん,ポプラ社.
- ・なかのひろたか(2006)ぞうくんのあめふりさんぼ,福音館書店.
- ・なかのひろたか(2019)かめくんのさんぼ,福音館書店
- ・にしまさかやこ(1969)わたしのワンピース,こぐま社.
- ・西村敏雄(2008)もりのおふる,福音館書店.
- ・日本経済団体連合会(2018)2018年度 新卒採用に関するアンケート調査結果,6.
- ・文化審議会答申(2004)これからの時代に求められる国語力について.
- ・光村図書出版(2020a)こくごニ上 たんぼぼ,光村図書出版.
- ・光村図書出版(2020b)こくごニ下 赤とんぼ,光村図書出版.
- ・光村図書出版(2020c)こくご三上 わかば,光村図書出版.
- ・光村図書出版(2020d)こくご三下 あおぞら,光村図書出版.
- ・光村図書出版(2020e)こくご四下 はばたき,光村図書出版.
- ・光村図書出版(2021)こくご五 銀河,光村図書出版.
- ・宮西達也(1997)はなすもんかー!,鈴木出版
- ・宮本和輝・加賀詩織(2023)知的障害児における絵本の内容理解を促す指導について 国語科「読むこと」の“挿絵と結び付けて”内容を捉えることをねらいとした取り組みによる検討,日本特殊教育学会第61回大会プログラム集,日本特殊教育学会,P2A-9.
- ・文部科学省(2018a)特別支援学校学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部),162.
- ・文部科学省(2018b)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),78.
- ・文部科学省初等中等教育局教育課程課(2021)研究開発学校関係資料,75-76.
- ・文部科学省(2021)こくご☆☆特別支援学校小学部知的障害者用,東京書籍.
- ・米田宏樹(2022)知的障害教育課程論史から見た「各教科等を合わせた授業」の意義,発達障害研究第44号第3号,257-258.

【別添資料等】

	資料	参照先
①	「国語力に関する調査」	①金沢大学附属特別支援学校(2022)令和3年度研究成果報告書,5-7. ②本校 HP
②	「知的障害特別支援学校 国語科の実施状況調査」	①北翔平(2023)知的障害教育課程(国語科)の実施状況と課題についてー知的障害特別支援学校への国語科の実施状況調査の結果からー,日本特殊教育学会第61回大会プログラム集,日本特殊教育学会,P3A-2. ②本校 HP
③	「国語科指導内容表」	①金沢大学附属特別支援学校(2023)令和4年度研究成果報告書,巻末資料. ②本校 HP
④	「指導実施記録」	巻末:別添資料④
⑤	「授業デザインシート」 (要約)	巻末:別添資料⑤
⑥	「指導計画の試案」	巻末:別添資料⑥

【本校 HP】











<小学部>

単元番号	小1-1			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	物語の言葉を言ったり動きをしたりしてみよう『おおきなかぶ』			
単元目標	①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などに興味を持つ。〔知〕 ②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ができる。〔思〕 ③絵本などを見て、好きな場面を伝えたり、言葉などを模倣したりすることができる。〔思〕 ④言葉がもつよさを感じるとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする。「学」			
言語活動	・読み聞かせや動作化によって、言葉や動きを表現しようとする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)	知	思	主
一(2)	・自作ペープサートや絵本の読み聞かせを聞く。 ①読み聞かせに集中したり、出てくる言葉や文字に注目したりして絵本に親しんでいる。(発言・行動観察)	①		
二(5)	・教師の掛け声やおおきなかぶの歌に合わせて引っ張る動作をしたり、誰かを呼ぶ表現をしたりする。 ・話の大まかな内容を確認する。 ②「読むこと」において、次に誰が登場するのかを意識して呼ぶことができる。(発言・行動観察) ③「読むこと」において、教師の動きや言葉を模倣したり、自分なりの表現を考えて動作化したりしている。(発言・行動観察) ④繰り返しの言葉やリズムカルな言葉に注目して、自ら動作化しようとしている。(発言・行動観察)		② ③	④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・日常的な生活経験や既有知識が少ないため、親しみのある限られたテーマにのみ関心を向けたり、読み聞かせを聞く場面でお話の内容を捉えられず、作品に興味を持ったりすることが難しい。		・読み聞かせに親しみを持つことができるよう、リズムカルな繰り返しの言葉が多く登場する『おおきなかぶ』を題材として選定したり、絵本の内容に合わせて歌を取り入れたり、パネルシアターを用いたりする。		

単元番号	小1-2			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	劇遊びをしてみよう『うさぎとかめ』			
単元目標	①昔話や童謡の歌詞などの読み聞かせを聞いたり、言葉などの模倣をしたりするなどして、言葉の響きやリズムに親しんでいる。〔知〕 ②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ができる。〔思〕 ③絵本などを見て、好きな場面を伝えたり、言葉などを模倣したりすることができる。〔思〕 ④言葉がもつよさを感じるとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり言葉で伝えたりしようとする。「学」			
言語活動	・絵本の読み聞かせや劇遊びを通して、言葉や動作を模倣したり伝えたりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)	知	思	主
一(4)	・自作ペープサートの読み聞かせを聞く。 ①読み聞かせに集中したり、出てくる言葉や文字などに注目したりして昔話に親しんでいる。(発言・行動観察)	①		
二(4)	・うさぎ役とかめ役に分かれて劇遊びをする。 ②「読むこと」において、話の流れに沿って劇遊びをしている。(発言・行動観察) ③「読むこと」において、教師の動きや言葉を模倣したり、自分なりの表現を考えて動作化したりしている。(発言・行動観察) ④劇遊びに取り組む中で、昔話の世界観に親しんだり、言葉や身振りでのやりとりを楽しんだりしている。(発言・行動観察)		② ③	④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・物語に含まれる言葉の知識や経験が少ない場合、話を見聞きしたときに内容のイメージを持ちづらい。		・物語に含まれる言葉や物語の展開の理解が深まるよう、読み聞かせや動作化・劇遊びの指導に取り組む。		



単元番号	小1-3			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	好きな場面や言葉を見つけてみんなでお話を読もう『おじいさんとねずみのおはなし』			
単元目標	①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。[知] ②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ができる。[思] ③絵本などを見て、好きな場面を伝えたり、言葉などを模倣したりすることができる。[思] ④言葉がもつよさを感じると共に、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする。「学」			
言語活動	・絵本の読み聞かせや劇遊びを通して、好きな場面を相手に伝えたり、演じたりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(2)	・教師の読み聞かせや動画資料を見て、お話の好きな言葉や場面について話し合ったり動作化したりする。 ①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んでいる。 (行動観察)			① ④
二(5)	・劇遊びをする中で、自分の好きな場面を選んで演じたり、登場人物の気持ちを考えて表現したりする。 ②③「読むこと」において、おじいさんやねずみの気持ちがどんなだったか、考えたり表現したりしている。 (発言・行動観察)			② ③
三(1)	・改めて読み聞かせを聞き、自分の好きな場面や劇遊びで楽しかったこと、友達の良かったところなどを発表する。 ④自分や友だちの良いところを見つけて伝えている。(発言・行動観察)			④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・昔話に含まれる言葉が日常生活であまり使われない表現である場合、物語の内容の大体を理解しにくい。  ・感想や自分の考えを表現する語彙や経験が少ないために、相手への伝えることに消極的になる可能性がある。		・物語に親しみを持てるよう、『おむすびころりん』を簡単な文章と絵を添えて構成し直した『おじいさんとねずみのおはなし』を題材として選定する。 ・絵本の語句や内容について実感を伴って理解できるよう、登場人物の様子を教師がモデリングしたり児童に動作化を促したりする。		

単元番号	小2-1			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	みんなでぬこう おおきなかぶ			
単元目標	①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ができる。[知] ②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ができる。[思] ③絵本などを見て、好きな場面を伝えたり、言葉などを模倣したりすることができる。[思] ④言葉がもつよさを感じるとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする。「学」			
言語活動	・絵本の読み聞かせや動作化・劇遊びを通して、言葉や動作について理解したことを表現する活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(6)	・読み聞かせを聞く ・役を決める ・劇遊びをする ①言葉のリズムに合わせて読み聞かせを聞いて体を揺らしたり言葉や動きを模倣したりしている。 (行動観察・発言) ②③「読むこと」において、登場人物の順序を捉えて登場人物の名前を言ったり台詞などを模倣したり、順番に沿ってイラストを貼ろうとしたりしている。(行動観察・発言) ④進んで劇遊びを行い、決まった台詞でのやり取りを行っている。(行動観察・発言)			① ② ③ ④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・文章を読むだけでは言葉や物語のイメージが広がらないため、物語の内容を捉えることが難しい。		・物語の内容を捉えやすくするため、読み聞かせ用絵本教材を作成して読み聞かせたり、絵本を基にして劇遊びをしたりする。 ・言葉や動作を模倣することを通して、物語のイメージをもつことができるよう、絵本を基にして劇遊びをする。		

単元番号	小2-2			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	<b>ことばでつたえよう はなすもんかー!</b>			
単元目標	①遊びややり取りを通して、言葉による表現に親しむことができる。〔知〕 ②挨拶をしたり、簡単な台詞などを表現したりすることができる。〔思〕 ③言葉がもつよさを感じるとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする。「学」			
言語活動	・絵本を基にした劇遊びを通して、友達と言葉でやり取りしたり簡単な台詞を表現したりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・ペープサートを用いた読み聞かせを聞いたり、教師と引っ張り合う遊びを行い、「ずるずるずる」など絵本に登場する言葉の表現に触れたりする。 ①遊びややり取りを通して、言葉による表現に親しんでいる。(行動観察・発言) ②「聞くこと・話すこと」において、挨拶をしたり、簡単な台詞などを表現したりしている。(行動観察・発言)			
二(6)	・好きな役を選び、配役を決める。 ・ナレーションを聞きながら絵本に登場する言葉を読んだり動きを模倣したりする。 ・自分や友達が発言した言葉を振り返る。 ①②同上 ③「はなすもんかー!」や「入れて」などの絵本に登場する台詞や、これまでに学んだ「いいよ」「おいで」などのやり取りの言葉を進んで友達や教師に話している。(行動観察・発言)			① ② ③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・登場人物が多かったり、場面の展開が複雑だったりすると、お話の全体が捉えられないため、内容の理解が深まらない可能性がある。 ・児童や教師とやり取りしたり、学んだことを共有したりする経験が少ないため、自分の言いたいことを自分のタイミングで話したり、教師の問いかけに応えたりすること難しい。		・絵本の内容への理解を深めるため、登場人物が徐々に増えていく構成や同じ動作や台詞が繰り返して登場することが特徴的な絵本『はなすもんかー!』を教材として選定する。 ・自分の言いたいことを伝えたり、タイミングを掴んで台詞を読んだりできるように、絵本の世界観を再現した教材や教具の中で動作化・劇遊びができるように環境を設定する。		

単元番号	小2-3			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	<b>3びきのこぶたのげきをしよう</b>			
単元目標	①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ができる。〔知〕 ②絵本や易しい読み物などを読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像することができる。〔思〕 ③言葉がもつよさを感じるとともに、図書に親しみ、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。「学」			
言語活動	・読み聞かせを聞いたり絵本を基に劇遊びをしたりして、絵本の内容や想像したことを伝えたり、演じたりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(3)	・絵本の読み聞かせを聞いたり、「3びきのこぶた」の歌に合わせて登場人物などの模型を教師が動かすのを見たり、児童が動かしたりする。 ①「3びきのこぶた」の読み聞かせを聞いて台詞を真似したり手遊びをしたりして言葉の響きやリズムに親しんでいる。(行動観察・発言) ②「読むこと」において、絵本や易しい読み物などを読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像している。(行動観察・発言)			① ②
二(4)	・「3びきのこぶた」の歌に合わせて手遊びしたり、絵本の読み聞かせを聞いたりする。 ・登場人物の中から好きな役を選び、登場人物になりきって劇遊びを行う。 ①②同上 ③進んで絵本の内容や言葉に親しんだり今までの学習を生かして役になりきって演じたりしながら、劇遊びを行おうとしている。(行動観察・発言)			③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・個人で読書する場合は、文章をスラスラ読めなかったり文章から内容を理解したりすることが難しいことから、想像が深まらない可能性がある。 ・挿絵を手掛かりに内容を把握したり、登場人物の行動や場面の様子を想像したりする経験が少ないため、表現への意欲が乏しかったり、表現手段が分からず戸惑ったりする。		・物語の理解を深めるため、読み聞かせと劇遊びに繰り返し取り組んだり、登場人物や家のミニ模型の教材を作成し、児童が操作したりする。 ・挿絵を手掛かりに想像したことを表現できるように、個別課題学習として劇遊びで学習したことを振り返って挿絵と結び付ける活動をしたり、プリントを用いて感想を考えて書き表して伝え合ったり音読したりすることを個別に応じて行う。		

単元番号	小3-1		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	でんしゃのってみよう		
単元目標	①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ができる。〔知〕 ②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ができる。〔思〕 ③言葉がもつよさを感じるとともに、図書に親しみ、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。〔学〕		
言語活動	・絵本に出てくる登場人物の出番や台詞、動きに注目して、再現しながら劇遊びをする活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)		知 思 主
一(1)	・大型絵本の読み聞かせを聞く。 ・電車ごっこ遊びをしながら台詞を話してみる。 ①『でんしゃのって』の読み聞かせを聞き、言葉の響きやリズムに親しんでいる。(行動観察・発言) ②「読むこと」において、絵本を読み、時間的な順序など内容の大体を捉えている。(行動観察・発言)		① ②
二(5)	・大型絵本の読み聞かせを聞いて、劇遊びをする。 ・場面絵の並べ替えをする。 ①②同上 ③進んで絵本の内容や言葉に親しみ、楽しみながら劇遊びをしようとしている。(行動観察・発言)		③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
・関心のあるテーマに偏りがあることから、題材に含まれる言葉のリズムや響きに注目できない可能性がある。 ・文章を読むだけでは物語のイメージが広がらないため、物語の内容を捉えることが難しい。		・児童が時間的な順序や内容の大体を捉えたり、言葉の響きやリズムに親しんだりできるよう、駅に停車する度登場人物が増えていく繰り返しの展開や「ガタゴト」など、同じ言葉が繰り返される面白さがある絵本『でんしゃのって』を教材として選定する。 ・児童が楽しみながら物語の展開や言葉の面白さに気づくことができるよう、絵本の読み聞かせをしたり、劇遊びしたり、劇遊びの中で小道具を用意したりする。	

単元番号	小3-2		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	もりのおふろのげきをしよう		
単元目標	①出来事や経験したことを伝え合う体験を通して、いろいろな語句や文の表現に触れることができる。〔知〕 ②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ができる。〔思〕 ③言葉がもつよさを感じるとともに、図書に親しみ、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。〔学〕		
言語活動	・読み聞かせや人形遊び、劇遊びを通して、絵本の登場人物の出番や台詞、動きを表現する活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)		知 思 主
一(1)	・大型絵本の読み聞かせを聞く。 ・大きなお風呂の模型の中に入って、ごっこ遊びをしながら台詞を話してみる。 ①出来事や経験したことを伝え合う体験を通して、いろいろな語句や文の表現に触れている。(行動観察・発言) ②「読むこと」において、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ている。(行動観察・発言)		① ②
二(3)	・「お風呂に入ろう」の歌を歌う。 ・絵本の読み聞かせを聞く。 ・登場人物の中から好きな役を選び、ナレーションや絵本を見聞きしながら、登場人物になりきって劇遊びを行う。 ①②同上 ③進んで絵本の内容や言葉に親しんだり今までの学習を生かして役になりきって演じたりしながら、劇遊びを行うとしている。(行動観察・発言)		③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
・関心のある話題に偏りがあることから、いろいろな語句や文の表現に興味・関心をもちづらい。  ・語彙や経験の不足により、文章を読むだけでは物語のイメージが広がらないため、物語の内容を捉えることが難しい。		・題材に含まれる語句や文表現に注目できるよう、児童が比較的関心のある動物が登場人物として登場したり、繰り返しの場面で同じ語句(「ごしごし」等)が用いられることで文表現に親しみをもちたりすることを期待できる題材として『もりのおふろ』を選定する。 ・絵本の展開のつながりを意識したり、注目を促したりできるようにするため、身体を使って絵本の内容を再現する動作化・劇遊びの指導をしたり、絵本の登場人物とお風呂を模したミニチュアを絵本の展開に合わせて操作したりする。	

単元番号	小3-3		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	わたしのワンピースのおはなしをよもう		
単元目標	①遊びややりとりを通して、言葉による表現に親しむことができる。[知] ②教師と一緒に絵本などを見て、登場するものや動作などを思い浮かべることができる。[思] ③言葉がもつよさを感じるとともに、読み聞かせに親しみ、言葉でのやり取りを聞いたり伝えたりしようとする。「学」		
言語活動	・絵本に登場するものや背景の変化について、自分で操作したり絵を描いたりしながら相手に伝える活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)		知 思 主
一(1)	・絵本の読み聞かせを聞き、絵本に登場するワンピースの中で好きな模様を教師とやりとりしながら選んで描く。 ①遊びややりとりを通して、言葉による表現に親しんでいる。(行動の観察・発言) ②「読むこと」において、教師と一緒に絵本などを見て、登場するものや動作などを思い浮かべている。(行動の観察・発言)(記述の確認・ワンピースの柄を描写するワークシートの記述の確認)		① ②
二(2)	・ワンピースの模様が変化する様子について、パネルシアター教材を操作しながら再現する。 ・ワークシートに示された場面に合うワンピースの模様を描く。 ①②同上 ③進んで言葉の表現に親しむとともに、登場するものや動作の見通しを持って、操作したり描こうとしたりしている。(行動の観察・教材の操作)(記述の確認・ワンピースの柄を描写するワークシート)		③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
・絵本の内容について思い浮かべたことを、音声言語で表出することが難しい。		・絵本を読んで思ったことや考えたことを表出できるよう、音声言語でのやりとり以外にもパネルシアターを用意して登場人物を操作する活動や好きな場面のワンピースの絵を描く活動を個別学習で取り入れる。	

単元番号	小3-4		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	がっこうにやってきた!せんろはつづく		
単元目標	①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ができる。[知] ②絵本などを読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像することができる。[思] ③言葉がもつよさを感じるとともに、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。「学」		
言語活動	・読み聞かせやグループ活動を通して、登場人物の行動や場面の様子を動作化して伝えたり、具体物を操作して表現したりする活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)		知 思 主
一(2)	・『せんろはつづく』の読み聞かせを聞いたり、劇遊びをしたりする。 ①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いている。(行動の観察・発言、教材の操作) ②「読むこと」において、絵本や易しい読み物などを読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像している。(行動の観察・発言、教材の操作)(記述の確認・吹き出しシート、絵画描写、オノマトペシート)		① ②
二(4)	・グループに分かれて、絵本を基に動作化したり、ミニチュアを操作したりして遊ぶ。 ①②同上 ③進んで絵本に登場する言葉を用いながら、粘り強く動作化や操作に取り組んだり、ワークシートに書いたりしている。(行動の観察・発言、教材の操作)(記述の確認・吹き出しシート、絵画描写、オノマトペシート)		③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
・絵本で描かれている事物に関連する語彙が少なかったり、経験が不足していたりする可能性がある。 ・絵本を読んで想像したことを音声言語で相手に伝えることが難しい。		・絵本で描かれている事物や動作について実感を伴って理解できるよう、動作化に取り組み、絵本の挿絵に描かれた事物と動作化で使う事物を対応できるようにする。 ・絵本を読んで想像したことを表出できるよう、児童に合った表出手段を想定して、似た実態の児童同士でグループをつかって活動する。	

単元番号	小3-5			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	とんとんとんのおはなしをよもう			
単元目標	①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ができる。〔知〕 ②絵本を見て、好きな場面を伝えたり、言葉などを模倣したりすることができる。〔思〕 ③言葉で表すことやそのよさを感じるとともに、言葉を使おうとする。〔学〕			
言語活動	・読み聞かせや動作化を通して、好きな場面を教師に伝えたり、言葉の模倣をしたりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・絵本の読み聞かせを聞く ・「とんとんとん」の台詞を言う、ノックするなど、動作化をする。 ・絵本の読み聞かせを聞いた後、台詞や動作を再現する動作化に取り組む。 ①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んでいる。 (行動の観察・発言、動作化の様子)			①
二(3)	・やってみたい登場人物を選び、動作化に取り組む。 ②「読むこと」において、絵本を見て、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している。 (行動の観察・発言、動作化の様子) ③進んで読み聞かせに親しみ、絵本の好きな場面や言葉を考え、模倣などで言葉を使おうとしている。 (行動の観察・発言、動作化の様子)			② ③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・日常生活での経験が少なかったり、知らない言葉が含まれていたりすると、内容が理解できないために好きな場面を伝えたり、言葉の模倣に自信が持てなかったりする可能性がある。		・言葉の響きやリズムに注目したり、親しみをもったりできるよう、ドアを叩く動作とともに「とんとんとん。」の台詞が繰り返される題材として「とんとんとん」(あきやまただし、1997)を選定する。 ・物語の疑似体験をしたり、言葉の模倣をしたりする意欲を引き出すため、実際に叩いたり小窓から覗いたりできるドアの大道具を制作して、動作化の場面で使用する。 ・好きな場面を伝えたり、好きな場面の言葉を模倣したりできるよう、絵本を人数分用意して個別に自分の好きな場面を自由に開いて読める時間を設定する。		

単元番号	小3-6			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	ある日の〇〇さん			
単元目標	①正しい姿勢で音読することができる。〔知〕 ②易しい読み物を読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像することができる。〔思〕 ③言葉が持つ良さを感じるとともに図書に親しみ思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。〔学〕			
言語活動	・音読を通して自作教材の文章を読み、叙述に示されている内容を動作化する活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(0.5)	・自作教材を教師と交互に読んで、内容を捉え、内容の動作と同じ動きで表す。 ①座ったり立ったりした姿勢で音読している。(行動の観察・音読、体の動き) ②「読むこと」において、自作教材を音読し、挿絵と結び付けて登場人物の行動を想像し、動作で表している。 (行動の観察・音読、体の動きの観察)			① ②
二(1)	・自作教材を読んで動きを自分の体で表す。 ①②同上 ③進んで文章を音読し、自分の体を動かして文章から捉えたことを粘り強く表現しようとしている。 (行動の観察・音読、体の動きの観察)			③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・叙述を読む経験が少ないため、叙述を音読したり、内容を理解したりすることが難しい可能性がある。  ・叙述で描かれている事物に関連する語彙や知識が少ないために、想像自体があまり深まらなかつたり、想像したことを相手に表出するための手段が乏しかったりする。		・叙述への着目を促すため、序盤の文章量は短く抑え、徐々に文章量が長くなる構成の自作教材を作成する。また、読む箇所を教師が指で指し示すようにする。 ・児童が想像したことを表出できるよう、音読をした後に動作化に取り組む。 ・叙述に沿った動作化になるよう、児童本人が主人公の教材を作成する。		

単元番号	小3-7			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	<b>ぞうくんのあめふりさんぼ</b>			
単元目標	①正しい姿勢で音読することができる。〔知〕 ②絵本を読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像することができる。〔思〕 ③言葉が持つ良さを感じるとともに図書に親しみ思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。〔学〕			
言語活動	・音読を通して物語を読み、登場人物の行動や場面の様子についてペープサートを操作して表現する活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1.5)	・「ぞうくんのあめふりさんぼ」を読み、登場人物のミニチュアを内容に沿って動かす。 ①正しい姿勢で音読している。(行動の観察・音読の様子) ②「読むこと」において、「ぞうくんのあめふりさんぼ」を音読し、挿絵と結び付けて登場人物の行動を想像し、動作や人形の動きで表している。(行動の観察・音読、人形の動かし方) ③進んで文章を音読し、人形を動かして文章から捉えたことを粘り強く表現しようとしている。(行動の観察・音読、人形の動かし方)			① ② ③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・叙述を読む経験が少ないため、叙述を音読したり、内容を理解したりすることが難しい可能性がある。 ・叙述で描かれている事物に関連する語彙や知識が少ないために、想像自体があまり深まらなかったり、想像したことを相手に表出するための手段が乏しかったりする。		・読むことに慣れたり、読み方の参考にしたりできるよう、教師と交互に音読をする。 ・音読に親しんだり、お話の展開を捉え、叙述から内容を理解したりすることができるよう、文章量の少ない、繰り返しの台詞が特徴的な題材「ぞうくんのあめふりさんぼ」を選定する。 ・登場人物をペープサート教材で自ら操作することで、叙述や挿絵から読み取った物語の内容を再現できるようにする。		

単元番号	小4-1			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	<b>ミッションをクリアしよう</b>			
単元目標	①正しい姿勢で音読する。〔知〕 ②易しい読み物を読み、登場人物の行動や場面の様子などを想像する。〔思〕 ③言葉がもつよさを感じるとともに、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。〔学〕			
言語活動	・音読を通してミッションカードの文章を読み、叙述に示されている内容を動作化する活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1.5)	・ミッションカード(3語文程度)を音読し、動作化する。 ①正しい姿勢で音読している。 ②「読むこと」において、3語文程度の文を音読し、動作化している。(行動の観察)			① ②
二(1)	・ミッションカード(3~5語文程度)を音読し、動作化する。 ①正しい姿勢で音読している。 ②「読むこと」において、3~5語文程度の文を音読し、動作化している。(行動の観察) ③言葉がもつよさを感じるとともに、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとしている。			① ② ③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・発達段階を踏まえると、絵本等の読み物は叙述が長く、音読や内容把握が難しい。また、自他意識が未発達なことから、役を演じることが難しい。 ・自他意識が未発達なことから、役を演じることが難しい。		・文への着目を促すため、「ミッションをクリアする」という言語活動を設定する。また、文章量を3~5語文程度と短くし、音読時間を長めに設定する。また、読む箇所を教師が指で指し示すようにする。 ・文に沿った動作化になるよう、主語を児童本人にすることで、役を演じることの難しさを解消する。		



小4-1 活動の様子



小4-3 活動の様子

単元番号	小4-2			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	かめくんのさんば			
単元目標	①正しい姿勢で音読する。〔知〕 ②絵本を読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像する。〔思〕 ③言葉がもつよさを感じるとともに、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。〔学〕			
言語活動	・読み聞かせや音読を通して物語を読み、登場人物の行動や場面の様子を伝えたり、ペープサートを操作して表現したりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・わにくんととのシーンを音読し、ペープサートで表現する。 ①正しい姿勢で音読している。 ②「読むこと」において、絵本を読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動を想像している。			① ②
二(0.5)	・かばくんととのシーンを音読し、ペープサートで表現する。 ①②同上			① ②
三(1)	・ぞうくんととのシーンを音読し、ペープサートで表現する。 ①②同上 ③言葉がもつよさを感じるとともに、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとしている。			① ② ③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>音読の経験が少なさや、音韻意識の未発達から、流暢に音読することが難しかったり、音読への取組みに消極的だったりする可能性がある。</li> <li>想像したことを表出する経験が少なく、想像したことを十分に表出できない可能性がある。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>無理なく前向きに音読に取組めるよう、文章量の少ない題材を選定したり、1回の授業で扱う場面を限定したりする。</li> <li>お話の展開を捉え、叙述から内容を理解することができるよう、繰り返しの台詞や場面が特徴的かつ、文章量が多すぎない題材を選定する。</li> <li>ペープサート教材を1人1セット用意し、各自のペースで音読、表出に何度も取組んだり、やり直したりできる環境を設定する。</li> <li>文章を読む経験を積んだり、絵本で描かれている内容への理解を深めたりするため、授業前半で絵本に関する言葉を扱う別単元に取り組み、授業後半で本単元に取り組む。</li> </ul>		

単元番号	小4-3			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	どんなきもち?			
単元目標	①言葉には、意味によるまとまりがあることに気付く。〔知〕 ②動画や複数のコマで表された物語を見聞きし、出来事など話の大体を聞き取る。〔思〕 ③言葉がもつよさを感じるとともに、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。〔学〕			
言語活動	・気持ちの吹き出しを選ぶことによって、動画に登場する先生の気持ちを考えたり、相手に伝えたりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1.5)	・動画を見て、対象の人物の気持ちを「うれしい」か「かなしい」の2択から想像する。 ①「うれしい」「かなしい」の言葉の意味を理解している。 ②「聞くこと・話すこと」において、話の大体を理解し、気持ちの言葉を選択している。			① ②
二(2)	・動画を見て、対象の人物の気持ちをさまざまな気持ちの言葉の2択から想像する。 ①さまざまな気持ちの言葉の意味を理解している。 ②「聞くこと・話すこと」において、話の大体を理解し、気持ちの言葉を選択している。 ③言葉がもつよさを感じるとともに、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとしている。			① ② ③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>見ることでできないものや抽象的なものについてイメージを持つことが難しく、実在しない気持ちを表す言葉の意味やまとまりを理解することが困難である可能性がある。</li> <li>見聞きする場面において、1つの物事に注目できる時間や記憶を保持できる時間が短い。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>注目すべきポイントを焦点化させるため、文学的文章よりも身近な教員という実在の人物が演じている動画を用いて注目を促したり、動画自体を十秒ほどの短いものにしたたり、動画の最後には気持ちを考える対象となる人物がフォーカスされる動画を用いたりする。</li> <li>気持ちを表す言葉のまとまりや気持ちを扱う場面を分かりやすく伝えられるよう、気持ちを考えるツールとして、雲形の吹き出しに気持ちの言葉と表情イラストが描かれた「きもちぐも」を使用する。また、動画自体を十秒ほどの短いものにし、動画の最後には気持ちを考える対象となる人物がフォーカスされるようにすることで、注目を促す。</li> </ul>		

単元番号	小 4-4			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	りんごがたべたいねずみくん			
単元目標	①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。〔知〕 ②絵本を読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動や場面の様子などを想像する。〔思〕 ③言葉がもつよさを感じるとともに、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとする。〔学〕			
言語活動	・読み聞かせや動作化を通して物語を読み、登場人物の行動や場面の様子を伝えたり、ペープサートを操作して表現したりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・読み聞かせ後、とり、さるとのシーンを劇遊び・音読し、ペープサートで表現する。 ①読み聞かせ・劇遊びを通して、言葉の働きを理解したり、動作化したりする。 ②「読むこと」において、絵本を読み、挿絵と結び付けて登場人物の行動を想像している。			
二(1.5)	・読み聞かせ後、ぞう、きりん、カンガルーとのシーンを劇遊び・音読し、ペープサート・「きもちぐも」で表現する。 ①②同上			① ②
三(1)	・アシカとのシーンを劇遊び・音読し、ペープサート・「きもちぐも」で表現する。 ①②同上 ③言葉がもつよさを感じるとともに、思いや考えを伝えたり受け止めたりしようとしている。			③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
・言葉に関連する体験や知識が不足していることにより、言葉のもつ意味や働きを理解したり、使うことのできる言葉の種類が少なかったりする。また、絵本で描かれている登場人物の表情や気持ちを読み取る経験が少なく、表情や気持ちに焦点を当てた想像が深まりにくかったり、想像したことを相手に表出するための手段が乏しかったりする。		・動作化・劇遊びを取り入れ、教員が動作化する様子を見たり、実際に動作化してみたりすることで、体感的に内容を理解できるようにする。また、気持ちを想像しやすいよう、主人公の表情が叙述と挿絵で明確に描かれていて、繰り返しが多く、場面の展開が捉えやすい題材を選定する。さらに、気持ちの表出ができるよう、気持ちの言葉と表情イラストが描かれた「きもちぐも」を使う。		

< 中学部 >

単元番号	中 1-1			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	順序に気をつけて読もう「たんぼのちえ」			
単元目標	①共通、相違、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ができる。〔知〕 ②時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができる。〔思〕 ③文章の中の重要な語句を考えて選び出すことができる。〔思〕 ④粘り強く時間的な順序や事柄の順序などを考えて内容を捉え、学習課題に沿って、文章を読んで考えたことを伝えようとする。〔学〕			
言語活動	・時間の経過やたんぼの成長過程の変化に着目して読むことを通して、たんぼの生態(花が咲いてから綿毛を飛ばすまでの成長の様子や知恵)について分かったことや考えたことを述べる活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・各段落の文章が書かれたカードを、正しい順序になるように並び替える。			
二(4)	・たんぼの様子や知恵と理由について、重要な語句を本文中から抜き出す。 ③「読むこと」において、文章の中の重要な語句を考えて選び出すことができる。(記述の点検・ワークシート) ④粘り強く時間的な順序などを考えて内容を捉え、文章を読んで考えたことを書こうとしている。 (記述の確認・ワークシート)			③ ④
三(1)	・本文に線を引きながら、順序を表す言葉を整理する。 ①順序など情報と情報との関係について理解している。(記述の確認・ワークシート)			①
四(2)	・本文が書かれたカードを正しい順序に並び替え、順序や着目した言葉を発表する。 ②「読むこと」において、時間的な順序などを考えながら、内容の大体を捉えている。(行動の確認)			②
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①②時間的な順序を表す言葉が含まれる部分において、内容を正確に捉えられていない部分があり、順序を表す言葉の意味を理解したり、意識して読んだりすることが難しい。 ①②「しばらくすると」などの抽象的な言葉では、時間的な順序や時間の移り変わりを意識しにくい。		②時を表す言葉や前後を表す言葉、接続詞などに着目して読み、時間的な順序を捉えられるように、説明文や各段落の内容に対応する挿絵を並べ替えて思考する活動を設定する。 ①②カレンダー等を用いて時間の経過を示し、「二、三日後」といった言葉の意味が具体的にイメージできるようにする。		



単元番号	中 1-2			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	物語を読んで想像しよう ～スイミー～ (光村図書こくごニ上:スイミー)			
単元目標	①身近なことを表す語句の量を増やし、語彙を豊かにすることができる。[知] ②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ができる。[思] ③粘り強く登場人物の行動や様子(心情)を想像し、「スイミー日記」を書こうとしている。「学」			
言語活動	・物語「スイミー」を読んで、物語のあらすじや登場人物の行動などを文章にまとめたり、感想などを伝えあったりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・予想と比較しながら、登場人物の行動や出来事を中心に分かったことを発表する。			
二(1)	・シーンIを音読し、スイミーの人物像について考え、「スイミー日記」を書く。			
三(6)	・内容の大体を捉えられるように、主人公の立場で「スイミー日記」を書く活動を設定し、登場人物の行動や気持ちを整理する。また、友達の気づきや考えを参考にしながら登場人物の行動を具体的に想像できるように、スイミー日記を読み合い、気づきや感想を伝え合う。 ①比喩表現により、様子が伝わることを理解している。(行動の観察) ③粘り強く登場人物の行動や様子(心情)を想像し、学習課題に沿って書こうとしている。(記述の確認・ワークシート)			① ③
四(1)	・大きな魚を追い出した時のスイミーの気持ちについて考える。 ②「読むこと」において、これまで読み取った人物の行動や様子から、登場人物の心情について想像し、表現している。(行動の確認)			②
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①語彙知識の増加、語想起のスキル向上に多くの時間を要する。特に、気持ちを表す言葉の表現が限られている。 ②文章から内容の大体を適切に捉えることができず、登場人物の行動や場面の様子を具体的に想像できない場合がある。		①自分の考えたことや感じたことに見合った表現が見つけれられるよう、「言葉の宝箱」を用意する。 ②場面の様子が想起できるよう、本文と挿絵の内容が一致するように原作(絵本)の挿絵を追加する。		

単元番号	中 1-3			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	物語の作者になろう「スイミーもう一つの物語」(光村図書こくごニ下:お話のさくしゃになろう)			
単元目標	①身近なことを表す語句の量を増し、文章の中で使うことができる。[知] ②自分の思いや考えが明確になるように事柄の順序に沿って簡単な構成を考慮することができる。[思] ③文章に対する感想を伝え合い、自分の文章の内容や表現のよいところを見つけることができる。[思] ④言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。「学」			
言語活動	・「スイミー」のその後の簡単な物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・単元の目標を知る。			
二(9)	・物語で起こりそうな出来事を想像してカードに書き、物語の構成を組み立てる。 ・グループで話し合い、物語の構成を一つにまとめる。 ・より詳しく伝えるための言葉を考えたり選んだりする。 ①身近なことを表す語句の量を増し、文章の中で使っている。(記述の点検・ワークシート) ②「書くこと」において、自分の思いや考えが明確になるように事柄の順序に沿って簡単な構成を考えている。(記述の確認・ワークシート) ④粘り強く自分の思いや考えが明確になるように事柄の順序に沿って簡単な構成を考え、学習課題に沿って、物語を書こうとしている。(記述の確認・ワークシート)			① ② ④
三(2)	・書いた物語を読み返して推敲したり、全体で共有して感想や助言を伝え合ったりする。 ③「書くこと」において、文章に対する感想を伝え合い、自分の文章の内容や表現のよいところを見つけている。(行動の観察)			③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
②物語の出来事を想像すること、事柄の順序を意識しながら始めから終わりまでを整理することを同時に行うことは難しい場合がある。 ③文章に対する1つの良いところに注目しすぎてしまい、他の内容や表現の良さに気付くことができない場合がある。		②物語の構成を整理することに集中できるように、物語の出来事を想像する活動と、事柄の順序を意識しながら始めから終わりまでを整理する活動を分ける。 ③複数の観点で内容や表現の良さに気付くことができるように、質問やアドバイスの視点が書かれたカードを配付する。		

単元番号	中 1-4		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	言葉で道案内しよう ～宝さがしゲーム～ (光村図書こくごニ上:ことばでみちあんない)		
単元目標	①共通、相違、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ができる。〔知〕 ②相手に伝わるように、話す事柄の順序を考えることができる。〔思〕 ③話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞くことができる。〔思〕 ④話す事柄の順序を粘り強く考え、学習課題に沿って道案内をし合おうとする。〔学〕		
言語活動	・校内の目的地までの経路について、説明したいことを話したり、それらを聞いて声に出して確かめたり感想を述べたりする活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動	○評価規準(方法)	知 思 主
一(1)	・自分たちの課題を知る。		
二(3)	・ペアで道案内を考える。 ・自分たちの道案内を振り返り、補足したり改善したりする。 ①事柄の順序など情報と情報との関係について理解している。(行動の観察) ②「話すこと・聞くこと」において、相手に伝わるように道案内を考えることができる。(行動の確認)		① ②
三(3)	③「話すこと・聞くこと」において、道順を落とさないように集中して聞くことができる。(行動の観察) ④話す事柄の順序を粘り強く考え、道案内をし合おうとしている。(行動の確認)		③ ④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
②聞き手を意識して、聞き手に伝わるかどうかを想像しながら構成を考えることが難しい場合がある。 ③生活経験の少なさから、道案内の説明において、どんな情報を集中して聞けば良いか想像しながら聞くことが難しい場合がある。 ③一度に複数のことを伝えても覚えていることが難しかったり、一部しか覚えていなかったり、長期間覚えていたりすることが難しい。		②目的地までの経路が聞き手に伝えることを強く意識できるように、「正しく道案内ができれば、宝を手に入れられる」というゲーム形式にする。また、聞き手に伝わる道案内を考えることが重要であると意識づけるためのルールを設定する。 ③自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞くことができるように、「曲がる場所」「方向」「目印」が説明のポイントであることを事前に確認し、友達の説明を聞いて必要に応じて地図に矢印で道順を描くことができるようにする。	

単元番号	中 2-1		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	こんなところを見つけたよ!学校周辺マップを作ろう!		
単元目標	①言葉には、物事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ができる。〔知〕 ②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ができる。〔思〕 ③自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えることができる。〔思〕 ④言葉が持つよさに気付くとともに、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。〔学〕		
言語活動	・学校周辺のおすすめスポットを内容のまとまりに沿って簡単な構成を考えて他者に紹介する文章を書く活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動	○評価規準(方法)	知 思 主
一(3)	・紹介したい場所を考える。 ①言葉には、物事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ができている。 (記述の点検・ワークシート)		①
二(3)	・紹介するために必要な情報を分類して選ぶ。 ②「書くこと」において、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ができる。(行動の観察)		②
三(6)	・紹介するものを一文ずつ書き、「はじめ・なか・おわり」の構成で組み立てて紹介文を書く。 ③「書くこと」において、自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えることができる。(記述の確認・ワークシート) ④事柄の順序に沿った構成を粘り強く考え、学習の見通しをもって、組み立てを考えて文章をまとめようとしている。(記述の確認・紹介文)		③ ④
四(2)	・紹介文を読みあって、感想を伝え合う。		
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
②伝えたい内容について必要な事柄を想起することと同時に、目的に沿っているか確かめることは難しい場合がある。 ③順序や内容のまとまりを意識せず、想起したことを羅列して書いてしまう場合がある。		②③目的に沿っているか確かめることや、順序や内容のまとまりを整理することに集中して取り組めるように、伝えたい内容を想起する活動と整理する活動を分けて行う。	


単元番号	中 2-2			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	初めて学校に来る人に中学部を紹介しよう! ~はじめ・なか・おわりで組み立てよう~			
単元目標	①身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすることができる。〔知〕 ②身近なことや体験したことから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶことができる。〔思〕 ③相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて話す事柄の順序を考えることができる。〔思〕 ④進んで、相手に伝わるように話したい事柄を絞って整理し、学習課題に沿って紹介しようとしている。「学」			
言語活動	・中学部の学校生活(行事や授業)について、話す事柄の順序を考えて相手に伝える活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・単元の目標を知る。			
二(3)	・発表する行事や授業の写真を見て振り返り、選んだ話題について具体的に書き出す。 ②「話すこと・聞くこと」において、身近なことや体験したことから話題を決め、伝えあうために必要な事柄を選ぶことができている。(行動の観察)			②
三(2)	・より適切な言葉で伝えられるような言葉や表現について知る。 ①身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにできている。(行動の観察)			①
四(6)	・話すために必要な事柄から組み立てて、発表原稿を作る。 ③「話すこと・聞くこと」において、相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基づいて、話す事柄の順序を考えることができている。(記述の確認・発表原稿) ④伝え合うために必要な事柄を進んで選び、これまでの学習を活かして経験したことを紹介しようとしている。(行動の観察)			③ ④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①語彙知識の増加、語想起のスキル向上に多くの時間を要する。特に、気持ちを表す言葉の表現が限られている。 ②経験したことに関する事柄を具体的に思い出したり、文章や言葉で表現することが難しかったりする場合がある。		①②自分の考えに見合った表現が見つけれられるよう、「言葉の宝箱」を用意する。また、経験したことを具体的に思い出せるように関連する写真を提示する。文章で具体的に表現できるように、キーワードに沿って思い出した情報を分類する。		

単元番号	中 3-1			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	観察日記に必要なことは?~初めて読む人が分かりやすい工夫を考えよう~			
単元目標	①身近なことを表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には意味による語句のまとまりがあることに気付き、語彙を豊かにすることができる。〔知〕 ②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、書くことを明確にすることができる。〔思〕 ③自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えることができる。〔思〕 ④言葉が持つよさに気付くとともに、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。「学」			
言語活動	・対象を詳しく観察することで事実や気付きを得て、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えて書く活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・学習の計画を知る。			
二(5)	・「ようすをあらわすことば」について知り、表現を工夫しながら観察メモを書く。 ①身近なことを表す語句の量を増し話や文章の中で使っている。(記述の確認・ロイロノート) ②「書くこと」において、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、書くことを明確にしている。(記述の確認・ロイロノート) ④観察の視点を意識して捉えた植物の成長の様子について、粘り強く文章で表現しようとしている。(記述の確認・ロイロノート)			① ② ④
三(1)	・観察メモを内容のまとまりごとに分類し、観察日記を書く。 ③「書くこと」において、自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えている。(記述の確認・観察日記)			③
四(1)	・自分の観察日記を読み、工夫した点・意識した点を振り返り、まとめる。			
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①②語彙知識の増加、語想起のスキル向上に時間を要する。 ③観察メモの内容を参考にして観察記録を書く際に、内容のまとまりや順序を意識せずに観察メモに書かれている文を上から順に観察記録の文章を書こうとする。		①②観察日記を書く活動に繰り返し取り組み、気付いたことを言葉で表現する機会を多く設定する。また、友達の記録を読み、新しい語彙や表現方法に触れる。 ③「内容のまとまり」を意識して書くことができるよう、観察メモは付箋を活用して内容ごとに分類する。		

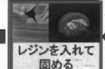
単元番号	中 3-2			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	たんぼのちえ			
単元目標	①共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解することができる。〔知〕 ②時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができる。〔思〕 ③文章の中の重要な語や文を考えて選び出すことができる。〔思〕 ④言葉が持つよさに気付くとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。「学」			
言語活動	・時間の経過やたんぼの成長過程の変化に着目して読むことを通して、たんぼの生態(花が咲いてから綿毛を飛ばすまでの成長の様子や知恵)について分かったことや考えたことを述べる活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(2)	・タンポポについて知っていることを整理する。			
二(4)	・順序に気を付けて本文を読み、タンポポの成長順や知恵と理由を写真で整理する。 ②「読むこと」において、時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができる。(行動の確認) ③「読むこと」において、文章の中の重要な語や文を考えて選び出すことができる。(記述の確認・ワークシート)			② ③
三(1)	①共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解している。(行動の確認)			①
四(1)	・学習を振り返り、説明文を読むときに気を付けることをまとめる。 ④「時間を表す言葉」に注目して粘り強く文章を読み、学習課題に沿って読解しようとしている。(行動の確認)			④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①②獲得している語彙の少なさから「時間を表す言葉」が使われた文章では、叙述に即した文章の読み取りが苦手で、文章の前後関係を認識するのに困難さがある。 ②一定の文章量を超えると、文章を追う指先の動きが雑になり、理解も困難になる傾向が見られる。		①②各段落のたんぼの様子を実物や写真で確認しながら時間の経過に基づいた成長の順序を理解できるようにする。 ②本文を内容のまとめりに分けたワークシートを用意し、情報量を厳選することで、それぞれの段落が文章全体を通してどのような役割をしているか気付きやすくする。		

単元番号	中 3-3			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	こんなことをしているよ ポップコーンの育て方をくわしく説明しよう!			
単元目標	①言葉には、物事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ができる。〔知〕 ②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ができる。〔思〕 ③自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えることができる。〔思〕 ④言葉が持つよさに気付くとともに、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。「学」			
言語活動	・ポップコーンの生長の様子について、事柄の順序や内容のまとめりに沿って簡単な構成を考えて他者に説明する文章を書く活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・今後の学習の流れを知る。			
二(2)	・書くことに必要な情報を集めたり、選んだりして成長の様子のメモを書く。 ①言葉には、物事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いている。(記述の確認・ワークシート) ②「書くこと」において、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ができる。(記述の確認・ワークシート)			① ②
三(3)	・メモを時系列順に並び替えて文章を作り、適切な「時間を表す言葉」を選ぶ。 ③「書くこと」において、自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えることができる。(行動の確認)			③
四(1)	・書いた文章を他者と交換して読みあい、良いところや気になったところを伝え合う。 ④時間的な順序に沿った構成を粘り強く考え、学習の見通しをもって、組み立てを考えて文章をまとめようとしている。(行動の観察)			④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①語彙知識の増加、語想起のスキル向上に時間を要する。 ③順序や内容のまとめりを意識せず、想起したことを羅列して書いてしまう場合がある。		①「時間を表す言葉」は、選択式で選べるようにする。 ③ポップコーンの成長する順序を意識できるように、メモの並び替えを行ってから説明文を書く。		


単元番号	中 3-4		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	「作業製品の作り方を説明しよう!~書いて、話して伝えよう!~」		
単元目標	①共通、相違、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ができる。〔知〕 ②自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えることができる。〔思〕 ③時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができる。〔思〕 ④言葉が持つよさに気付くとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。「学」		
言語活動	・生徒にとって身近な説明書を読んで実際に作ったり、説明書の工夫について分かったことや考えたことを述べたりする活動。 ・作業学習における作業製品を作る工程についての説明書を書く活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動	○評価規準(方法)	知 思 主
一(1)	・単元の学習活動や目標を知る。		
二(4)	・説明書通りに活動に取り組み、分かりやすい説明書の特徴を知る。 ①共通、相違、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ができる。(行動の観察) ③「読むこと」において、時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができる。(行動の観察)		① ③
三(3)	・事柄の順序に沿って、作業製品ができるまでの大まかな手順書を書く。 ②「書くこと」において、自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えることができる。(記述の確認・手順書)		②
四(1)	・「手順を表す接続詞」を用いて手順書を書く。 ④事柄の順序に沿って粘り強く構成を考え、学習課題に沿って「手順を表す接続詞」を用い、作業製品が出来るまでの説明書を書こうとしている。(記述の確認・手順書)		④
五(3)	・事柄の順序に沿って、作業製品の一部の工程について詳細にとらえた手順書を書く。 ②「書くこと」において、自分の思いや考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えることができる。(記述の確認・手順書)		②
六(2)	・原稿を読み合って、感想を伝え合う。		
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
①獲得している語彙の少なさから「手順を表す接続詞」が使われた文章では、事柄の順序の関係を認識するのに困難さがある場合がある。 ②行動したことや経験したことを想起すること、事柄の順序を意識しながら始めから終わりまでを整理することを同時に行うことは難しい場合がある。 ③文章の読み取りに関しては、叙述に即した文章の読み取りが苦手であり、前後の文の関係性の理解に課題がある。また一部の生徒は、一定の文章量を超えると、文章を追う指先の動きが雑になり、理解も困難になる傾向が見られた。		①事柄の順序の関係を認識するために、説明書の手順を「①や②」など番号で提示する。また、説明書を書く際には番号で手順を書いた後に「最初は、次に」などの順序を表す接続詞に書き換える。 ②事柄の順序に沿って整理することに集中して取り組めるように、「想起する活動」と「整理する活動」の2つのステップに分けて学習活動に取り組む。 ③文章を正確に理解できるように、教材には生徒にとって身近なものであり比較的的文章量が少なく、制作工程の複雑でないものを選定する。また、文章全体の把握と各段落に書かれている内容の把握を促すために、教材には題名や見出し、写真などがある説明書を選定した。	



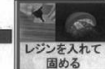
トッポコートをはめる




レジンを入れて固める



マイクロプラスチックをフレームの中に入れて



レジンを入れて固める



ラメをはめる

### キーホルダーの作り方

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

⑤ ① ② ③ ④

中 3-4 成果物(手順を番号で記入)

中 3-4 成果物(番号を接続詞に置換)

単元番号	中 3-5			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	話を聞いてくらべてみよう!～私の学校・世界の学校～			
単元目標	①共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解する。〔知〕 ②話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想を持つ。〔思〕 ③言葉が持つよさに気付くとともに、楽しんで読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする。〔学〕			
言語活動	・自分たちの学校と外国の学校の様子を比較して分かったことを話したり、それらを聞いて声に出して確かめたり感想を述べたり、追加の質問を考えたりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・単元の学習活動や目標を知る。			
二(1)	・世界の国々の学校生活について調べ、発表原稿(穴埋め形式)を作成する。 ①共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について理解している。(記述の確認・発表原稿)			①
三(2)	・調べた国について発表し、自分たちの学校生活と比較して、感想を伝え合う。 ②「話すこと・聞くこと」において、話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想を持っている。(行動の観察)			②
四(2)	③粘り強く話し手の話を集中して聞き、世界の国々の学校生活と自分たちの学校生活を比較して感想を述べようとしている。(行動の観察)			③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①相手の話を聞いて内容を理解することと、自分の経験と照らし合わせて比較することを同時にすることは難しい場合がある。 ②一度に複数のことを伝えても覚えていることが難しかったり、一部しか覚えていなかったり、長期間覚えていたりすることが難しい。		①②自分の知っていることや体験したことを出し合って整理した上で、聞いた内容と比べるという過程を設ける。 ②聞きたいことを落とさないように集中して聞くことができるよう、話を聞く前に自分が何を聞きたいか事前に考える時間を設ける。また、記憶が曖昧なところは録画した映像を見聞きし、確認できるようにする。		

<高等部>

単元番号	高 1-1			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	たくさんのお客様に来ていただけるようにカフェに行きたくなるポスターを考えよう			
単元目標	①比較・分類などの情報の整理の仕方を理解し使うことができる。〔知〕 ②目的や進め方を確認して話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめることができる。〔思〕 ③互いの意見の共通点や相違点に積極的に注目し、グループで話し合おうとする。〔学〕			
言語活動	・互いの考えを伝え合うなどして、グループで話し合う活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・カフェの現状と課題を知り、目的意識を持って学習のながれを確認する。			
二(1)	・それぞれのポスターの特徴を付箋に記入し、共通点と相違点に分けてグループごとに特徴シートへ貼り付け、項目ごとに分類する。 ①比較や分類の仕方を理解して使っている。(ワークシート)			①
三(3)	・特徴を比較し、どちらのポスターが効果的だと思うか自分の考えを持つ。 ・どちらのポスターが良いかをグループで話し合う。 ・グループの意見を発表し、自分たちの意見と他のグループの意見を比較して考えを深める。 ②「話すこと・聞くこと」において、目的を意識して、分類した特徴を比較し、自分が伝える内容を明確にしている。(ワークシート・発言) ③互いの意見の共通点や相違点に積極的に注目し、グループで話し合っている。(ワークシート・発言)			② ③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①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に困難さを示すことが想定された。 ②話し合いの際、他者の意見など聞いたことを記憶に保持することに困難さを示すことが想定された。また、自分の意見を述べながら既に出ている意見と比較・分類したり、他者の意見を聞きながら自分の意見と比較・分類したりするというように、2 つのことを同時に行うことに困難さを示すことが想定された。		①実際の生活場面に即して知識・技能を生かせるよう、比較・分類については①ポスターの特徴を付箋に記入し、②共通点と相違点に分けて特徴シートへ貼り付け、③項目ごとに分類する展開を繰り返し実施する。 ②意見を視覚的に確認できるようにすること、1 つのことを終えてから新たな活動に取り掛かれるようにした。また、話し合いの進め方をグループ全員が共通してイメージをもてるよう、意見が合った場合、意見が異なっていた場合の話し合いの例を動画で示した。		

単元番号	高 2-1		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	高等部メンバーのことをもっとよく知るためにインタビューをしよう		
単元目標	①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ができる。〔知〕 ②話し手が聞きたいことや自分が聞きたいことの内容を捉えることができる。〔思〕 ③自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫することができる。〔思〕 ④目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶことができる。〔思〕 ⑤必要なことを記録したり質問したりしながら聞き、話し手が伝えたいことや自分が聞きたいことの内容を捉え、自分の考えをもつことができる。〔思〕 ⑥言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」		
言語活動	・友達の好きなことに関して質問を通して情報を集めたり、それらを発表したりする活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)		知 思 主
一(1)	・自己紹介 ①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している。(行動観察) ②「話すこと・聞くこと」において、話し手が聞きたいことや自分が聞きたいことの内容を捉えている。(行動観察・メモ)		① ②
二(2)	・紹介文を書く ③「書くこと」において、自分の考えとそれを支える理由や事例との関係を明確にして、書き表し方を工夫している。(紹介文)		③
三(5)	・インタビュー活動 ④「話すこと・聞くこと」において、目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選んでいる。(行動観察・質問シート) ⑤「話すこと・聞くこと」において、必要なことを質問しながら聞き、話し手が伝えたいことや自分が聞きたいことの内容を捉え、自分の考えをもっている。(行動観察・質問シート) ⑥これまでに学習したことを生かし、インタビュー活動において積極的に必要なことを質問しながら聞き、話し手が伝えたいことや自分が聞きたいことの内容を捉えようとしている。(行動観察・質問シート・振り返りシート)		④ ⑤ ⑥
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
①発表や話し合いの場において「緊張して話せない」「あまりよく知らない人と話せない」という感想や困り感をもつことが想定された。 ②同時処理が苦手であり、聞きながらメモをとろうとすると言われたことをそのまま書き記そうとしたり、漢字を使って丁寧に記録しようとしたため、何度も聞き返したりし、時間がかかる可能性がある。 ③自分の考えとそれを支える理由や事例との関係が曖昧であり、理由・事例が抜け落ちたり、関係の薄い理由・事例を取り上げたりするなど、説得力のある表現にならないことが想定された。 ④具体的な事例や場面がないと、目的意識が薄れ、伝え合うために必要な事柄を選ぶことが難しいと想定された。 ⑤同時処理が苦手であり、聞きながらメモをとろうとすると言われたことをそのまま書き記そうとしたり、漢字を使って丁寧に記録しようとしたため、何度も聞き返したりし、時間がかかる可能性がある。		①コミュニケーションの土台となる人間関係を築きながら、相手を見て話したり聞いたりするようにした。また、初めての活動に対して自信がもてず消極的になってしまう生徒が多いため、インタビュー活動の前には練習としてグループ内(小集団)でインタビュー活動をする時間とし、その後高等部全体(大集団)でのインタビュー活動へと移行する展開とした。 ②インタビュー活動を通して「必要なことを記録する」ことができるように、インタビュー活動の前にメモの取り方について学習できる時間を組み込んだ。その際には、視点をもって聞くことができるように、場面を限定し、あらかじめ聞くことの内容を大まかにつかめるようにした。 ③理由を含めた文章を書くことができるよう、必然的に理由を含めやすい「自分の好きなものの紹介文」を書く活動を行った。 ④「高等部の友達のことを知るため」という目的に即して伝え合う事柄を具体的に選ぶことができるよう、友達の紹介文を読んだうえで質問する課題を設定した。 ⑤インタビュー活動を通して「必要なことを記録する」ことができるように、インタビュー活動の前にメモの取り方について学習できる時間を組み込んだ。その際には、視点をもって聞くことができるように、場面を限定し、あらかじめ聞くことの内容を大まかにつかめるようにした。	

単元番号	高 2-2			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	小学部のみんが楽しめる絵本を作ろう			
単元目標	①主語と述語との関係、修飾と被修飾の関係を理解することができる。〔知〕 ②様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにすることができる。〔知〕 ③登場人物の気持ちの変化について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像することができる。〔思〕 ④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ができる。〔思〕 ⑤物語の組み立てを理解し、想像した内容をまとまりに整理して文章の構成を考えることができる。〔思〕 ⑥言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」			
言語活動	・小学部の児童へ読み聞かせをするために、文法・表現・語彙の学習、既習内容や有名な作品を活用して物語の構成を学んだ後、自分で物語を書く活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)	知	思	主
一(1)	・小学部の先生からの依頼メッセージを視聴し、活動の見直しをもつ。 ・小学部のみんが楽しめる絵本を作るためのポイントを考える。			
二(4)	・わかりやすい文について考える。・文法(主語、述語、修飾語)の役割を知る。 ①主語と述語との関係、修飾と被修飾の関係を理解している。(確認テスト)	①		
三(3)	・物語の組み立てを知る。・物語の組み立てを捉えながら作品を読む。 ・登場人物の心情を捉える。 ③「読むこと」において、登場人物の気持ちの変化について、場面の移り変わり結び付けて具体的に想像している。(ワークシート) ④「読むこと」において、登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えている。(ワークシート)		③ ④	
四(7)	・物語の組み立てを考える。・物語を書く。 ②様子や行動、気持ちや性格を表す語句を話や文章の中で使っている。(ワークシート・作成した絵本) ⑤「書くこと」において、物語の組み立てを理解し、想像した内容をまとまりに整理して文章の構成を考えている。(ワークシート) ⑥積極的に構成を工夫しようとし、学習課題(小学部のみんが楽しめる物語を書こう)に沿って物語を書こうとしている。(作成した絵本)	②	⑤	⑥
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①①主語と述語との関係について理解する、②修飾と被修飾との関係について理解する、③指示する語句の役割について理解する、④接続する語句の役割について理解する、⑤段落の役割について理解する、のように文や文章の内容を理解したり表現したりするための文法について複合的に示されていることに留意する必要がある。 ②新しく語句を知る機会が限定的であることや、語句について意味を含めて理解することが難しいと想定された。 ③複数の叙述を結び付け、さらに想像するという複数の要素が含まれていることに難しさがあることが想定された。 ④使われている言葉が難しかったり、文章量が多かったりすると内容を把握できないことが想定された。 ⑤書く内容を明確にして内容のまとまりをつくるという、複数の事柄を同時に考えることが難しいことが想定された。		①内容を精選したうえで単元目標の設定・評価規準の作成を行うことが、指導においては有効なのではないかと考えた。学習したことが効果的に身に付くよう、学習した内容を「物語を書く」活動の中で活用できる単元構成とした。また、それを朝学習の時間等を利用して復習していくことで定着を図れるようにした。 ②小学部の児童に合う絵本を作るため小学部の教員に児童の実態を聞いたところ、擬音語や擬態語があると児童が楽しめるというアドバイスをもらったことから、特に擬音語・擬態語の効果・役割について理解できるよう、擬音語や擬態語についての語句を知る機会を設けた。 ③物語中での登場人物の気持ちの変化を捉えることができるよう、馴染みのある物語(スイミーやシンデレラ等)を4つの場面構成・簡潔な文(物語のはじまり・出来事が起こる場面・その出来事の解決の場面・物語の結び)で表した。その文をもとに、主人公の心情をシールに描いて表す活動を設定した。 ④登場人物の気持ちについて叙述を基に捉えることができるよう、「三年とうげ」(光村図書出版,2020d)を取り上げ、話の内容を4つの場面(物語のはじまり、出来事が起こる場面、その出来事の解決の場面、物語の結び)にまとめるプリントを用いて学習をした。 ⑤物語の組み立てを理解し、想像した内容をまとまりに整理して文章の構成を考えることができるよう、物語の構成を「テーマ・登場人物・はじまり・出来事・物語の結び」に分けて書き出すことのできるプリントを用いた。		



単元番号	高 2-3		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	小学部みんなが楽しめる読み聞かせ用の絵本を選ぼう		
単元目標	①比較・分類の仕方を理解し使うことができる。〔知〕 ②目的を意識して、集めた材料を比較したり分類したりすることができる。〔思〕 ③目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめることができる。〔思〕 ④言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。〔学〕		
言語活動	・互いの考えを伝え合い、グループで結論を一つにまとめて絵本を1冊選ぶように話し合う活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動	○評価規準(方法)	知 思 主
一(1)	・読み聞かせ用の様子を動画で確認する。・観点について共通理解する。		
二(2)	・比較、分類の仕方について知る。・絵本を観点ごとに評価し、付箋に記入する。 ①比較や分類の仕方を理解して使っている。(ワークシート) ②「話すこと・聞くこと」において、目的を意識して、集めた材料を比較したり分類したりして、伝え合うために必要な事柄を選んでいる。(ワークシート)		① ②
三(2)	・話し合いの進め方を確認し、役割分担する。・目的に合った意見を選ぶ。(練習) ・どの絵本で読み聞かせをするかグループで話し合う。 ③「話すこと・聞くこと」において、目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめている。(発言・ワークシート) ④進んで目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら、学習の見直しをもって、グループで話し合い、考えをまとめようとしている。(発言・ワークシート)		③ ④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
①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に困難さを示すことが想定される。 ②③話し合いの際、他者の意見など聞いたことを記憶に保持することに困難さを示すことが想定された。また、自分の意見を述べながら既に出ている意見と比較・分類したり、他者の意見を聞きながら自分の意見と比較・分類したりするというように、2つのことを同時に行うことに困難さを示すことが想定された。		①比較・分類の仕方の定着を図るために、それぞれの意見を付箋に記入し、その付箋を移動する活動を「複数の絵本を観点ごとに比較・分類しながら自分の意見をもつ」、「他者の意見と自分の意見の相違点や共通点に着目する」のように、繰り返し行う展開とした。 ②③意見を視覚的に確認できるようにすること、1つのことを終えてから新たな活動に取り掛かるというように、ステップを踏んだ学習の進め方をすることが効果的であると考えた。話し合いの目的を踏まえたうえで、互いの意見の共通点や相違点に着目して話し合いを進めることができるよう、「小学部への読み聞かせの会」(高等部行事)という目的(対象・内容)が明確な課題を設定した。また、意見の共通点や相違点を整理しやすくするために、それぞれの意見を付箋に記入し、付箋を操作しながら話し合いを進めることができるようにした。司会などの役割を果たすことについては、話し合いの全体像をつかんで話し合いを進めることができるよう、司会原稿はできるだけ文字量を減らし、図や絵を用いた。	



高 2-3 生徒作成の絵本(抜粋)

単元番号	高 2-4			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	小学部みんなが楽しめる読み聞かせの会にしよう			
単元目標	①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ができる。[知] ②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ができる。[思] ③言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」			
言語活動	・文章全体の構成や内容の大体を意識しながら絵本の読み聞かせをする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・音読動画を視聴する。・音読の工夫について知る。			
二(2)	・どのように読むか話し合う。・自分達の読み聞かせを撮影し、確認を通して改善する。 ②「読むこと」において、登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えている。 (ワークシート・行動観察・発言) ③小学部の児童が楽しめるように積極的に音読の仕方を工夫しようとしている。 (ワークシート・行動観察・発言)			② ③
三(1)	・音読発表を行う。 ①文章全体の構成や内容の大体を意識しながら音読している。(発表の様子) ③小学部の児童が楽しめるように積極的に音読の仕方を工夫しようとしている。(発表の様子)			① ③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①音読の工夫について具体的に想起することが難しい可能性がある。 ②使われている言葉が難しかったり、文章量が多かったりすると内容を把握できないことが想定された。		①音読の動画を視聴し、読む速さや抑揚、声の強弱、間の取り方などの工夫を見つけ、登場人物の気持ちを読み方で表すという視点をもつことができるようにした。 ②生徒が作成した物語を基に、登場人物の行動や気持ちを話し、登場人物の行動や気持ちなどを捉えるようにした。		

単元番号	高 2-5			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	ヤドカリとイソギンチャク			
単元目標	①考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解することができる。[知] ②文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。[思] ③文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気づくことができる。[思] ④段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えることができる。[思] ⑤言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」			
言語活動	・段落を意識して読み、説明文の構成を捉える活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(2)	・説明文を読み、感想文を書く。 ・相互に感想文を読み合い、自分の考えとの共通点と相違点を見つけ、交流する。 ②「読むこと」において、文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもっている。 ③「読むこと」において、文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付いている。(ワークシート)			② ③
二(4)	・段落を意識して文章の構成を理解する。 ・文章の中にある問いと答えを用いたシートを作成する。 ①考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について理解している。 (ワークシート) ④「読むこと」において、段落相互の関係に着目しながら、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて、叙述を基に捉えている。(ワークシート) ⑤学習の見通しをもって、進んで段落相互の関係に着目し、問いと答えの関係を捉えようとしている。 (ワークシート)			① ④ ⑤
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①明確に分かりやすい言葉(「～というわけです。」「…は、～だからです。)」でない場合や、理由や事例などの情報量が多い場合には、大事な情報を見付けることが難しい。 ③他の人は自分と同じと考えていると思い込んでいたり、考えは一つで正解があると認識していたりする可能性が想定された。 ④段落相互の関係に着目すること、考えとそれを支える理由や事例との関係などについて捉えることを同時に行うことに困難さが想定された。		①「ありの行列」を例に問いの形式、問いと答えの対応を確認し、それを踏まえて「ヤドカリとイソギンチャク」に臨んだ。 ③一人一人が感想文を書き、その感想文を同じ学習グループの人で回覧して読み合い、コメントを記した。そして最後に他の人の感想文を読んだ後の感想を聞く展開とした。 ④段落を意識して読み、説明文の構成を捉えることができるよう「①段落について」「②はじめ・中・終わりについて」「③3つの問いと答えについて」と展開するようにした。		

単元番号	高 2-6			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	<b>紹介文を書こう</b>			
単元目標	①主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解することができる。〔知〕 ②相手や目的を意識して、書くことを決め、集めた材料を比較するなど、伝えたいことを明確にすることができる。〔思〕 ③書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をついたり、段落相互の関係性に注意したりして、文章の構成を考慮することができる。〔思〕 ④言葉がもつよさに気付くとともに、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。〔学〕			
言語活動	・自分の考えと、それを支える理由や事例としての事実との関係を明確にして紹介文を書く活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・文章並び替え問題や前単元の説明文を活用し、文章の構成について振り返る。			
二(4)	・紹介文(説明文)のテーマと目的を決める。・文章の構成を考える。 ・伝えたい情報を付箋に記入し、並び替えながら伝える順番を考える。・紹介文(説明文)を書く。 ①主語と述語との関係、修飾と被修飾との関係、指示する語句と接続する語句の役割、段落の役割について理解している。(ワークシート) ②「書くこと」において、相手や目的を意識して、書くことを決め、集めた材料を比較するなど、伝えたいことを明確にしている。(ワークシート) ③「書くこと」において、書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をついたり、段落相互の関係性に注意したりして、文章の構成を考えている。(ワークシート) ④これまでの学習を基に、どのような構成であれば伝わりやすいかを粘り強く考えようとしている。(ワークシート・行動観察)			① ② ③ ④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
②集めた材料を比較したり分類したりするときには「①頭の中で自分が書きたいことを思い浮かべながら、②書く内容を精選・順序立てる」のように、複数の思考を同時に行うことに困難さが想定された。 ③書く内容を明確にして内容のまとまりをつくるという、複数の事柄を同時に考えることが難しいことが想定された。		②③メモ等を使い頭の中で思い浮かべたことを書き表し視覚化することや思考の過程(情報を選ぶ・捨てる、整理する)を手元で操作できるようにすることが重要であると考え、付箋1枚につき1つの情報を書き出し、その付箋を基に情報の取捨選択をできるようにした。そして、その付箋を並び替えることで、構成を考えやすいようにした。		

単元番号	高 3-1			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	<b>高等部の仲間のことを知り、話しやすい関係を築こう!</b>			
単元目標	①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ることができる。〔知〕 ②目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶことができる。〔思〕 ③話の中心や話す場面を意識して、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫することができる。〔思〕 ④言葉がもつよさに気付くとともに、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。〔学〕			
言語活動	・事前に自分が知りたいことを考え、質問をして情報を集める活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)			知 思 主
一(1)	・スピーチすごろく作成のために質問を考える。 ②「話すこと・聞くこと」において、目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぼうとしている。(ワークシートの記述の点検)			②
二(1)	・スピーチすごろく遊び、自分のことを話したり、友達のことを知るための質問を重ねたりする。 ①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している。(発言の確認) ③「話すこと・聞くこと」において、話の中心や話す場面を意識して、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫している。(発言の確認) ④お互いのことを知るために、意欲的にスピーチすごろくに取り組もうとしている。(発言の確認)			① ③ ④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①一部の生徒は発表や話し合いの場において、緊張して話せない・よく知らない人と話せないことがある。 ②話を聞く・話を聞くことが続く中で、目的を意識し続けることが難しい可能性がある。 ③聞き手の立場に立って自分自身の話し方を捉えることが難しいことから、聞き手の人数や話す場面によって話し方を工夫することへの意識を持ちづらい。		①年度当初のため、人間関係を築くための単元を設定した。楽しみながらお互いのことを知ることに、スピーチしたり、友達のスピーチを受けてさらに質問を重ねたりする活動を行い、相手を見て話す・聞くことができるようにした。 ②明確で分かりやすい目的(相手を知る/みんなと仲良くなる)を設定し、その目的に沿って活動を展開した。 ③「すごろく」を通して繰り返しスピーチを行う中で、友達の工夫に気づき、話し方の改善を重ねられるようにした。		

単元番号	高 3-2			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	私の好きな人物を紹介しよう			
単元目標	①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ができる。[知] ②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ができる。[知] ③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ができる。[思] ④間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確認めたりして、文や文章を整えることができる。[思] ⑤言葉がもつよさに気付くとともに、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」			
言語活動	・自分の好きな人物(もしくはキャラクター)について、その人物を知らない人にも魅力が伝わる紹介文を書く活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)	知	思	主
一(1)	・目的と伝える相手を知る。・自分の伝えたい人物と伝えたい情報を選ぶ。 ③「書くこと」において、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している。(ワークシートの記述の確認)		③	
二(3)	・はじめ・中・終わりについて振り返る。 ・google ドキュメントに紹介文を打ち込む。 ②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いている。(紹介文の確認)	②		
三(2)	・推敲のポイントを確認しながら文章を推敲する。 ・友達の紹介文を読み、分からなかったことを付箋に書き込む。 ・付箋を基に再度文章を推敲する。・推敲前と推敲後の文章を比較し、振り返りを行う。 ①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っている。(紹介文の確認) ④「書くこと」において、間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確認めたりして、文や文章を整えている。(紹介文の確認) ⑤チェックリストを基に、自分の文章がより良いものになるように粘り強く推敲しようとしている。(紹介文の確認・行動の確認)	①	④	⑤
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①改行については、自分の書きたいことの内容のまとまりを捉えずらく、改行を多用したり、逆に改行がなかったりする文章となることが想定された。 ②文章を引用した際に文体を整えることを忘れて、敬体と常体が入り混じったりすることが想定された。 ③集めた材料を比較したり分類したりするときに、頭の中で自分が書きたいことを思い浮かべながら、書く内容を精選したり、順序だてたりと、複数の思考を同時に行うことに困難さが想定された。 ④自分の立場以外の視点(第三者的な立場)から客観的に自分の書いた文章を整えることに困難さを示すことが想定された。		①内容のまとまりごとで改行することができるよう、例文を用いて確認し、チェックリストをもとに繰り返し確認できるようにした。 ②チェックシートを用いて、丁寧な言葉になっているかを確認できるようにした。 ③頭の中で思い浮かべたことについてはメモ等を使い視覚化すること、内容の検討・構成の検討については思考の過程(情報を選ぶ・捨てる、整理する)を手元で操作できるようにした。 ④推敲のチェックリストを作成し、例を示したりチェックする項目を1つずつ記載したりする(例えば、「誤字や脱字はないか」は「誤字はないか」「脱字はないか」に分ける)ようにした。また、相互チェックをすることで自分の文章の良さや改善点に気付けるようにした。		

ぶんしょう すいこう <b>1. 文章を推敲しましょう!</b>		
	チェックする内容	チェックできたら○
①	くどうてん つか かた <b>句読点の使い方はよいか。</b> ⇒文末(文の終わり)に「。」はついているか? ⇒「、」は付けすぎているか?	なお 直した  もんだい 問題なかつた
②	<b>ていねいな言葉になっているか。</b> ⇒文末(文の終わり)は「です・ます」になっているか?	なお 直した  もんだい 問題なかつた

高 3-2 生徒が確認のために用いたチェックリスト(抜粋)

単元番号	高 3-3		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	詩を味わおう～音読を楽しもう～		
単元目標	①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ができる。〔知〕 ②文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつことができる。〔思〕 ③言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」		
言語活動	・詩を読み、考えたことや具体的に想像したことなどを伝え合ったりする活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)		知 思 主
一(1)	・個人で好きな詩を選ぶ。・選んだ理由を記述し、発表する。 ②「読むこと」において、文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもっている。 (ワークシートの記述の確認)		②
二(2)	・音読の工夫を考える。・詩を音読する。 ①文章全体の構成や内容の大体を意識しながら音読している。(音読の様子の確認) ③詩の表現に着目しながら、ねばり強く詩の音読の工夫について考えている。(ワークシートの記述の確認)		① ③
三(1)	・グループで読みたい詩を選ぶ。・選んだ理由を記述し、発表する。 ②「読むこと」において、文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもっている。 (ワークシートの記述の確認)		②
四(2)	・群読の工夫を考える。・詩を群読する。 ①文章全体の構成や内容の大体を意識しながら音読している。(ワークシートの記述の確認) ③詩の表現に着目しながら、粘り強く詩の音読の工夫について考えようとしている。(群読の様子の確認)		① ③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
①音読の工夫について具体的に想起することが難しい可能性がある。 ②文章の内容を理解できれば、感想や考えをもつことができる。そのため、「構造と内容の把握」「精査・解釈」の指導と併せて取り上げることで効果的な指導が可能になると考えた。		①語彙や表現に応じて音読の仕方を考えることが重要であることに気付けるよう、詩の音読を題材とし、詩を範読する際に①どの詩も等しく大きな声ではっきり読むパターン、②詩の表現に応じて読み方を変えるパターンを示して比較できるようにした。 ②生徒が必要を感じ感想や考えをもつことを念頭に置いた展開になるよう、音読や群読に取り組みたい詩を選び、その理由をプリントにまとめ、グループで共有する活動を行った。	

単元番号	高 3-4		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	詩を味わおう～詩の創作を楽しもう～		
単元目標	①比喩や反復などの表現の工夫に気付くことができる。〔知〕 ②間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確認したりして、文や文章を整えることができる。〔思〕 ③文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見つけることができる。〔思〕 ④言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」		
言語活動	・詩をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)		知 思 主
一(1)	・詩と文章の違いを考える。・表現技法を知る。 ①比喩や反復などの表現の工夫に気付いている。(発言の確認)		①
二(3)	・クッキーを食べ、感じたことを五感シートに書き込む。・シートを基に詩を創作する。 ②「書くこと」において、間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確認したりして、文や文章を整えている。(ワークシートの記述の点検・作品の点検) ③「書くこと」において、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見つけている。 (ワークシートの記述の点検・作品の点検) ④進んで表現や語彙を吟味しながら詩を創作しようとしている。 (ワークシートの記述の点検・作品の点検・行動の確認)		② ③ ④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
①比喩的な表現や抽象的な言葉からの想像が難しい。 ②自分の立場以外の視点(第三者的な立場)から客観的に自分の書いた文章を整えることに困難さを示すことが想定された。 ③「文章のよいところ」とは具体的にどのような内容・表現であるのか捉えることが難しいため、観点をもって自分の文章のよいところを見付けることが難しいことが想定された。		①比喩に関しては生徒が「これは比喩である」と読み取れるよう、直喩法のみを取り上げた。 ②推敲をする際には互いの作品を読んで感想や助言を伝え合う活動を取り入れた。 ③「文章のよいところ」を具体的に把握できるよう、例を示したり、観点を示したシートを用いたりした。	

単元番号	高 3-5			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	話し合いをしよう～学習発表会の目標を考えよう～			
単元目標	①比較・分類の仕方を理解し使うことができる。〔知〕 ②目的を意識して、集めた材料を比較したり分類したりすることができる。〔思〕 ③目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめることができる。〔思〕 ④言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」			
言語活動	・互いの考えを伝えるなどして、結論を一つにまとめられるようにグループで話し合う活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)	知	思	主
一(1)	・話し合いの目的や進め方を知る。・自分の考えを付箋に記入する。			
二(2)	・自分の意見を発表する。・全員の意見を比較・分類する。・目的に合わない意見を外す。 ①比較・分類の仕方を理解し使うことができる。(ワークシートの記述の確認・付箋の動きの確認) ②「話すこと・聞くこと」において、目的を意識して、集めた材料を比較したり分類したりすることができる。(ワークシートの記述の確認・付箋の動きの確認)	①	②	
	・グループで意見を決定する。 ③「話すこと・聞くこと」において、目的や進め方を確認し、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめることができる。(発言の確認) ④進んで目的や進め方を確認し、学習の見直しをもって、グループで話し合い、考えをまとめようとしている。(発言の確認)		③	④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①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に困難さを示すことが想定された。 ②内言語を中心とした思考では、情報の整理・分類をすることは難しい。 ③話し合いの際、他者の意見などを聞きながら自分の意見と比較・分類し、意見を述べることに困難さを示すことが想定された。		①②比較・分類の活動においては「自分の考えを付箋に記入する」「それを実際に操作して比較・分類する」「話し合いで伝える意見を選ぶ」展開に統一し、生活に即して繰り返し学習することができるようにした。 ③自分の考えを書いた付箋を提示しながら意見を述べる展開にすることで、音声言語情報を文字言語情報として示し、確認できるようにした。また、まずは意見を述べ、その後で意見を比較・分類するというように活動を区切って学習を展開した。		

単元番号	高 3-6			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	故事成語を紹介しよう			
単元目標	①長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うことができる。〔知〕 ②目的を意識して、伝えたいことを明確にすることができる。〔思〕 ③言葉がもつよさに気付くとともに、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」			
言語活動	・調べたことをまとめて報告するなど、事実やそれを基に考えたことを書く活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)	知	思	主
一(2)	・故事成語とはどのようなものか知る。 ・選んだ故事成語について、故事と意味、辞書に書かれていた文例、自分が考えた文例をまとめる。 ①長い間使われてきた故事成語の意味を知り、使っている。(ロイロノートの記述の確認) ②「書くこと」において、目的を意識して、伝えたいことを明確にしている。(ロイロノートの記述の確認) ③積極的に故事成語などの意味を知ろうとし、学習課題に沿って調べたことをまとめ、発表している。(ロイロノートの記述の確認)	①	②	③
二(1)	・自分が選んだ故事成語について発表し合う。・故事成語テストに挑戦する。 ①長い間使われてきた故事成語の意味を知り、使っている。(テストの記述の確認) ③積極的に故事成語などの意味を知ろうとし、学習課題に沿って調べたことをまとめ、発表しようとしている。(発表の様子の確認)	①		③
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①生徒の実際の生活との接点が少ないことからイメージをもちにくく、例文作りなどの表現につながりにくい。 ②③集めた材料を比較したり分類したりするときに、頭の中で自分が書きたいことを思い浮かべながら、書く内容を精選したり、順序立てたりと、複数の思考を同時に行うことに困難さが想定された。		①故事成語などの意味を知り、使うことができるよう、生徒の日常に即した文例を作ることにした。 ②伝える相手は同じ学習グループの生徒とし、「選んだ故事成語と意味」「辞書で調べた文例」「自分で考えた文例」をそれぞれスライドに分けて作成することにした。		

単元番号	高 3-7			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	古典に親しもう～「おくのほそ道」より～			
単元目標	①古典について解説した文章を読んだり作品の内容の大体を知ったりすることを通して、昔の人のものの見方や感じ方を知ることができる。〔知〕 ②親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章を音読するなどして、言葉の響きやリズムに親しむことができる。〔知〕 ③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ができる。〔思〕 ④言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」			
言語活動	・「おくのほそ道」を読むことを通して、現代と江戸時代の生活様式やものの見方・感じ方の共通点や相違点を説明したり、考えたことを伝え合ったりする活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)	知	思	主
一(3)	・松尾芭蕉やおくのほそ道について知り、分かったこと等をまとめる。 ①「旅立ち」の現代語訳を読むことを通して、松尾芭蕉のものの見方や感じ方を理解している。 ③「読むこと」において、登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えている。 ④進んで昔の人のものの見方や感じ方を知り、学習課題に沿って、古典について解説した文章を読もうとしている。(ワークシートの記述の確認)	①	③	④
二(1)	・古文を音読する。・できるところまで暗唱に取り組む。 ②「旅立ち」を音読し、言葉の響きやリズムに親しんでいる。(音読・暗唱の様子の確認) ④進んで昔の人のものの見方や感じ方を知り、学習課題に沿って、古典について解説した文章を読もうとしている。(音読・暗唱の様子の確認、ロイロノートの記述の確認)	②		④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①当時の生活の様子を想像することが難しい。 ②日常生活を送る中で古典に触れる機会は少ないため、興味を持ちづらい。 ③使われている言葉が難しかったり、文章量が多かったりすると内容を把握できないことが想定された。		①②地域に縁のある作品(「おくのほそ道」)を題材に、まずは歴史的な背景を学び、次に題材について解説をする展開とした。その際には、写真やイラストを多く用いた。 ③学習に用いる現代語訳には簡単な言葉を使い、一文はできるだけ短くなるよう作成した。		

単元番号	高 3-8			
<b>単元目標と言語活動の設定</b>				
単元名	松尾芭蕉のように紀行文を書こう			
単元目標	①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ができる。〔知〕 ②書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をつつたり、段落相互の関係に注意したりして、文章の構成を考慮することができる。〔思〕 ③書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けることができる。〔思〕 ④言葉がもつよさに気付くとともに、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」			
言語活動	・感じたことや想像したことを紀行文として書く活動。			
<b>単元・評価計画</b>				
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)	知	思	主
一(1)	・石川県に関する「おくのほそ道」の現代語訳を読み、構成と工夫点を捉える。			
二(4)	・学んだ構成や工夫点を基に紀行文を書く。・紀行文を書く際は敬体か常体か選択する。 ①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いている。(紀行文を書く様子の確認・紀行文の記述の確認) ②「書くこと」において、書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をつつたり、段落相互の関係に注意したりして、文章の構成を考えている。(紀行文の記述の確認) ④主體的に敬体と常体との違いに注意しながら書いたり、内容のまとまりで段落を作りながら文章の構成を考えたり、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けている。(紀行文を書く様子の確認)	①	②	④
三(2)	・友達の紀行文のよいところを書き記す。・自分の文章のよいところを見付ける。 ③「書くこと」において、書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けようとしている。(ロイロノートの記述の確認)		③	
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>		
①文章を引用した際に文体を整えることを忘れて、敬体と常体が入り混じったりすることが想定された。 ②「書く内容を明確にする」「内容のまとまりをつくる」のように、複数の事柄を同時に考えることが難しい。 ③「文章のよいところ」を具体的な内容・表現として捉えることが難しい。		①敬体か常体かのどちらかに揃えるよう促して、感じたことや想像したことを紀行文として書く活動を行った。 ②書きたいことを項目で分けて考えた後、内容のまとまりにする展開とした。 ③生徒同士がそれぞれ書いた紀行文を読み、紀行文のよいところを書いて伝え合うようにした。		



単元番号	高 3-9		
<b>単元目標と言語活動の設定</b>			
単元名	すずかけクッキーのポスターを作ろう		
単元目標	①比較・分類の仕方を理解し使うことができる。[知] ②目的を意識して、中心となる語や文を見つけて要約することができる。[思] ③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ができる。[思] ④言葉がもつよさに気付くとともに、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を養う。「学」		
言語活動	・調べたことをポスターにまとめて書く活動。		
<b>単元・評価計画</b>			
次(配時)	・学習活動 ○評価規準(方法)	知	思 主
一(2)	・説明文の要点を捉える。・2つの広告を比較し、相手に合わせるとはどういうことか考える。 ①比較・分類の仕方を理解し使っている。(ワークシートの記述の確認) ②「読むこと」において、目的を意識して、中心となる語や文を見つけて要約している。(ワークシートの記述の確認)	①	②
二(3)	・ポスターを作成する。・完成したポスターを評価し合う。 ③「書くこと」において、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している。(ポスターの記述の点検・ポスター作成の様子の確認) ④主体的に比較・分類の仕方を身に付け使用したり、中心となる語や文を見つけて要約したり、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ししようとしている。(ポスターの記述の点検・ポスター作成の様子の確認)		③ ④
<b>学習の過程(単元目標)で考えられる困難さの状態</b>		<b>困難さの状態に対する指導上の工夫の意図・手立て</b>	
①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に困難さを示すことが想定された。 ②文章の題名・話題や文章の構造、接続する語句などを手掛かりに、文章中にある情報もっている価値の軽重を判断することが難しい。 ③集めた材料を比較したり分類したりするときに、相手意識をもって書く内容を精選したり、自分が書きたいことを思い浮かべて順序立てたりするなど、複数の思考を同時に行うことに困難さが想定された。		①③比較・分類の活動においては「自分の考えを付箋に記入する」「それを実際に操作して比較・分類する」「話し合いで伝える意見を選ぶ」展開に統一し、生活に即して繰り返し学習することで、共通点と相違点に着目できるようにした。 ②「広告を読みくらべよう」(東京書籍,2021)の2つの広告を基に、書かれている事柄や言葉の使い方、写真の使い方、レイアウトの違いなどから表現の工夫を読みとり、要点を捉えながら読み進めることができるようにした。そのうえで、作り手の目的や意図を考える展開とした。 ③目的意識をもつことで伝えたい内容を明確にすることができるよう、すずかけクッキーの広告を作ることにした。その際に伝える相手を「プラタナスクッキーを知らないお客様」か「常連のお客様」のどちらか選択できるようにし、具体的な相手を設定した。	



高 3-9 生徒が作成したポスター











## 運営指導委員

折川 司氏 (金沢大学人間社会研究域学校教育系教授)  
河野 俊寛氏 (北陸大学国際コミュニケーション学部教授)  
九谷 外希香氏 (本校育友会会長)  
佐伯 英明氏 (金沢市特別支援教育アドバイザー／元石川県立いしかわ特別支援学校長)  
丹野 哲也氏 (国立特別支援教育総合研究所情報・支援部上席総括研究員(命)調査担当部長  
／元文部科学省視学官(併)特別支援教育調査官)  
山岸 哲学氏 (羽咋市立羽咋小学校教諭／元金沢大学附属小学校主幹教諭)  
吉村 優子氏 (金沢大学人間社会研究域学校教育系教授)

(50音順)

## 研究同人

校長 中澤 宏一  
副校長(教頭) 鶴尾 千亜紀  
養護教諭 杉野 美恵  
栄養教諭 寺口 真弓

### 〈小学部〉

部主事 小山内 悦子  
有吉 美咲  
三宅 和憲  
中村 光宏  
梅木 綾子  
国語担当 上野 四季  
黒川 健太郎  
研究推進 宮崎 和志  
(第4章(1)ウ・(3)ウ、第6章(2)イ、巻末資料)  
北住 理恵  
濱邊 琢哉

### 〈中学部〉

部主事 吉岡 学  
山形 晃市  
国語担当 山本 彩恵子  
山岸 梨々花  
矢崎 新  
野口 勇輝  
教務主任 高山 恵  
研究推進 高橋 尚也  
(第4章(1)ウ・(3)ウ、巻末資料)  
柳生 美由季

### 〈高等部〉

部主事 中村 由美子  
荒木関 圭司  
東野 由奈  
中林 史郎  
大矢 栄子  
松本 真美  
研究主任 北 翔平  
(第1章、第2章、第3章、第4章(1)(2)(4)、第5章、第6章)  
研究推進・国語担当 加賀 詩織  
(第4章(1)ウ・(3)エ・(3)オ、巻末資料)  
小西 夏  
松林 靖子  
鍛冶口 誠

\* ( )は執筆箇所・文責

高等部 荒木関圭司 教諭 におかれましては、令和6年12月31日にご逝去されました。  
故人に代わりまして、生前賜りましたご厚情に改めて感謝しお礼申し上げます。