

# 国語科

系統性を踏まえ、一人一人の育てたい力を明確にした

## 国語科の指導

The Teaching Instruction of the Ability to Aid Individual Development  
in Japanese Language Education Based on Systematic Study

### 目次

I. 研究の概要	14
II. 事例報告1	19
III. 事例報告2	24
IV. 連携研究	29
V. 成果と課題	32

# I. 研究の概要

## 1. 研究の目的

本研究は、当該学年の目標及び内容、進度での学習が難しい児童生徒達を対象とし、そうした児童生徒達が一步一步着実に国語科の目標に迫るための指導の在り方について探究したものである。

その前提としては、「桐が丘L字型構造」(図1)の指導・授業作りが有効と考える。これは、各教科等の目標・内容等の系統性という縦の軸と、身体状況や認知特性、経験、学びの実態というような一人一人の個別的な要素という横の軸とが交わったところに、個に応じた適切な指導目標・指導内容を設定し、必要な手立てを講じた授業作りが可能であるという考え方であり、筑波大学附属桐が丘特別支援学校では、こうした「桐が丘L字型構造」の授業作り・指導を実践している。

また、特に対象の児童生徒においては、学習指導要領に示されている全ての内容を網羅的に指導しても結局何が児童生徒に身に付いたのかが不明確であるということが往々にしてある。対象児童生徒においては、国語科として育てたい力、そして、その力を育むために重点を置く学習事項を明確にした指導がより重要になる。

本研究は、そうした指導に必要なツール(図表)を作成するとともに、作成したツール(図表)を活用した指導実践を積み重ねる中で、個々のケースに応じた、より有効な指導方法を明らかにすることにある。

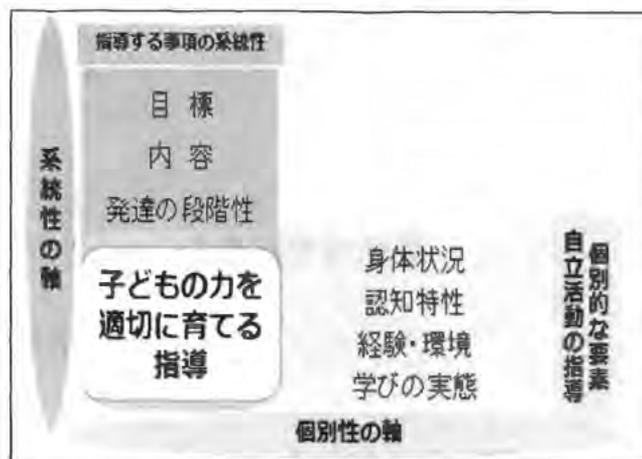


図1 「桐が丘L字型構造」

## 2. これまでの研究の経緯と成果

「桐が丘L字型構造」の指導・授業作りということと、国語科として育てたい力、そして、その力を育むために重点を置く学習事項を明確にした指導のために、これまで、桐が丘の国語科では、児童生徒のつまずきの特徴及び教科の内容の系統性を整理し、両者を踏まえて重点的に指導すべき事項は何かということを明らかにしてきた。

### (1) 児童生徒の国語科におけるつまずきの特徴の整理

対象の児童生徒においては、国語科の全領域(「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」)において、「まとまりをつかむ」「関係性をつかむ」「まとめる」ことにつまずきが見られることが多い(筑波大学附属桐が丘特別支援学校, 2013)。

「まとまりをつかむ」とは、語や文、段落など、「内容を意味のまとまりとして括って捉える」ということであり、「関係性をつかむ」とは、語と語、文と文、段落と段落、場面と場面同士がどのようにつながっていて、どう関係しているのかを捉えたり、考えたりすることを指す。また、「まとめる」とは内容を要約したり、自分の考えを目的や意図に応じてまとめるということである。

そうした難しさの要因は、同時並行に複数の課題を処理することの苦手さや、具体的観点と抽象的観点を行き来させて物事を捉える思考の弱さ、肢体不自由ゆえの経験の不足から学習が進まない結果であることなどが挙げられる。

## (2)国語科の目標及び内容の系統性の整理

ただし、こうした身に付きにくい学習事項をただ繰り返し指導するだけでは、なかなか学習したことは定着しない。児童生徒が着実に力を身に付けていくためには、設定した指導目標や指導内容が教科の目標や内容の系統に沿ったものでなくてはならない。そこで、当校の国語科では、学習指導要領に示されている国語科の目標及び内容の系統性を図表に整理した（筑波大学附属桐が丘特別支援学校，2013・2016）。

### ① 目標の捉え

学習指導要領に示されている国語科の目標を「国語科の目標の捉え」（図2）のように構造化した。「伝え合う力」や「国語を尊重する態度」「国語に対する関心」が、児童生徒に対して育てたい資質・能力ということになるが、それらを下支えする幹となる部分「適切に表現する能力」「正確に理解する能力」「思考力」が、子どもたちにおいては身に付きにくい能力や力であり、「表現・理解するための思考の仕方」を身に付けることに重点を置いた指導が必要と考えた。

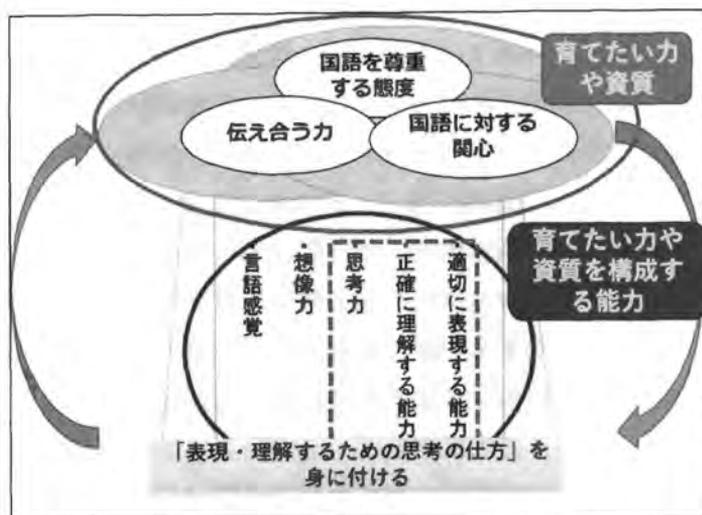


図2 国語科の目標の捉え

### ②指導内容の整理と図表の作成

対象児らのつまずきの特徴を踏まえ、小学校学習指導要領に示された国語科の内容の中でも特に重点を置いて指導すべき事項を、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域において、「重点化した指導内容の大まかな流れ図」として、大まかに2段階から3段階に段階化して整理した（図3は「読むこと：文章の解釈について」の図）。

表1 国語科指導内容重点項目の系統表

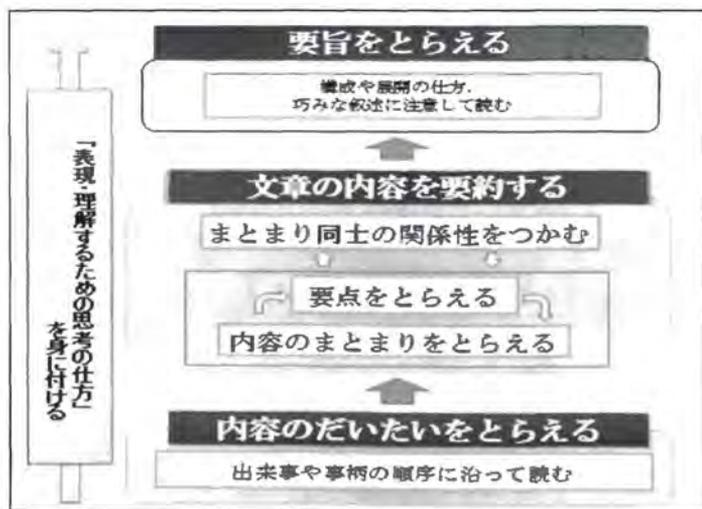


図3 「読むこと：文章の解釈」についての重点化した指導内容の大まかな流れ図

指導事項	重点項目	詳細
話すこと・聞くこと	話し言葉の話し方、聞き言葉の聞き方、話し言葉の聞き方、聞き言葉の話し方、話し言葉の聞き方、聞き言葉の話し方	
書くこと	書くこと、書くこと、書くこと、書くこと、書くこと、書くこと	
読むこと	読むこと、読むこと、読むこと、読むこと、読むこと、読むこと	

さらに、その3つの段階に内在するより詳細な指導項目を「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」におけるほぼすべての指導事項ごとに作成したのが「指導内容重点項目の系統表」(表1)である。

ただし、それらの各領域や各指導事項を別個のものとして考えるのではなく、領域相互や指導事項相互がどのように関連し合っているのか考え、それらを有機的に関連づけ、調和的、総合的に国語科として育てたい力を捉える必要があると考えた。

そこで、重点化した指導内容を大まかに3つに段階化して整理したものが、「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」である(図4)。

一番下が「事柄の順序に着目して表現・理解するための思考の仕方」を身に付ける段階で、小学校学習指導要領では第1・2学年の内容にあたる。真ん中の段階が「内容のまとまりとその関係性に着目して表現・理解するための思考の仕方」を身に付ける段階で、学習指導要領の第3・4学年の内容にあたる。一番上の段階が「構成や展開の工夫や意図に着目して表現・理解する思考の仕方」を身に付ける段階で、学習指導要領の第5・6学年の内容にあたる。

これらは下の段階から上の段階に順々に指導していけばよいということではなく、これらの段階を行ったり来たりさせながら、学習内容を習熟させていく必要があると考える。特に、当該学年の学習に難しさがみられる児童生徒においては、三段階目を見据えながらも、一段階目、二段階目の学習内容について題材や情報の抽象度を上げたり、文章量を増やしたりしながら、横に広げていくという発想も求められる。

これらの「指導内容の大まかな流れ図」や「指導内容重点項目の系統表」は、指導者が指導の基軸を得て見通しを持って指導したり、児童生徒の学習の習得状況を把握したりする際に活用するとともに、一人一人の児童生徒に対する国語科として育てたい力やそのために必要な指導事項を導き出すために用いるものである。

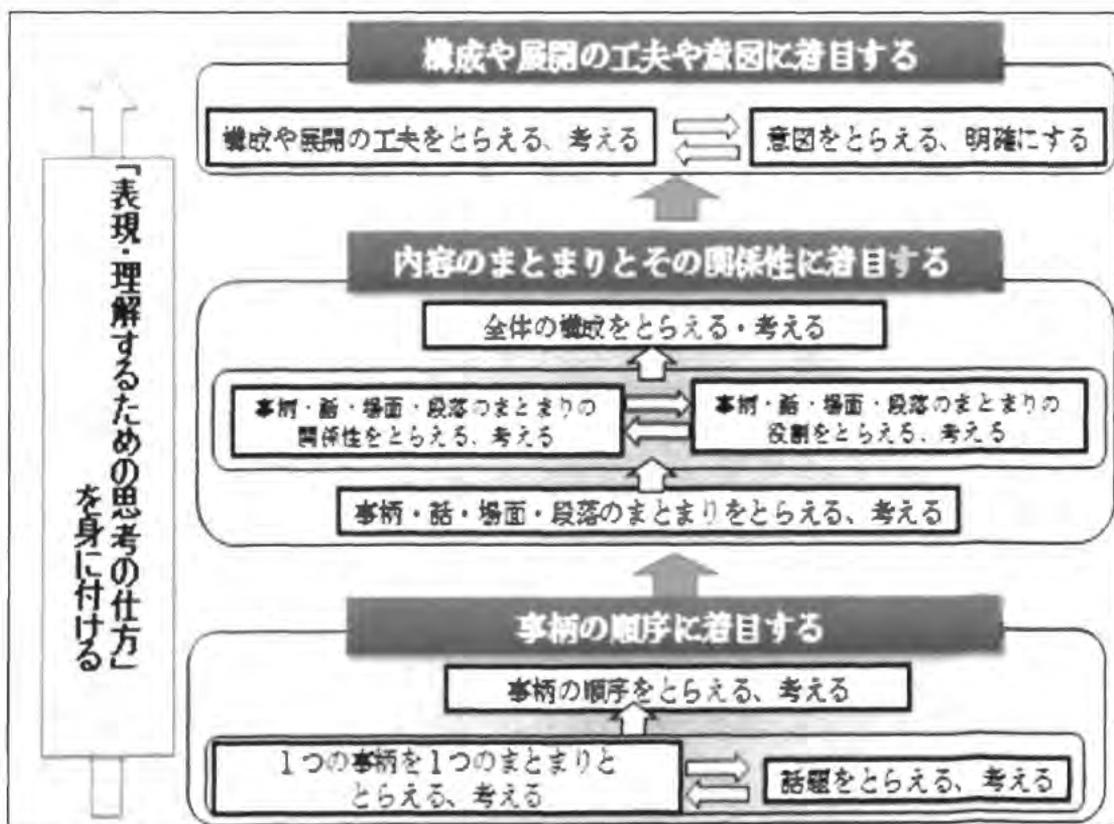


図4 国語科として重点化した指導内容の大まかな流れ図

### (3)これまでの研究の成果と課題

当校の国語科では、これまでに「指導内容重点項目の系統表」や「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の各領域の「指導内容の大まかな流れ図」を活用した指導の事例を積んできた。図表を活用することで、領域ごとの指導においては、内容の系統性を踏まえ、児童生徒の実態に沿った指導目標及び指導内容を設定し、適切な評価活動による指導の改善を図ることができるようになってきている。

また、そうした領域ごとの指導においては、青森県立第一養護学校と連携し、「読むこと」の領域において「指導内容重点項目の系統表」や「[読むこと：文章解釈]」についての重点化した指導内容の大まかな流れ図」を活用した授業づくりに取り組んでいただいた。「読むこと」の領域における、対象生徒の課題を明確にし、重点化した指導を行うことの重要性について、指導者の方々に実感していただくことができた。他教科の先生方からも、図表があることで、国語科で取り組んでいる内容の位置付けを理解でき、教科を越えて対象生徒についての共通理解を図りやすいという声もあげられた。(筑波大学附属桐が丘特別支援学校, 2016)

しかしながら、「指導内容重点項目の系統表」や各領域についての「重点化した指導内容の大まかな流れ図」などの図表について、その活用方法や活用の妥当性等の検証が十分にはなされておらず、図表を活用した実践を積み上げていくことを通して、図表の検証を行っていく必要があると考えている。

また、個々の児童生徒において、その全般的な実態と絡めながら、国語科の学習を通して、調和的、総合的にどんな力を育てたいのか、またそのために年間を通して、あるいは長期的に重点を置いて指導すべき事項は何かということを確認にした指導の事例数は少ないというのが現状である。さらに、そうした実践事例を積み上げ、重点を置いて指導すべき学習事項についての、有効な指導方法の蓄積を進めていく必要があると考える。

### 3. 平成 28・29 年度の取り組み

上記の課題を踏まえ、平成 28・29 年度は、実践事例の蓄積に取り組んだ。

平成 28 年度には、当校で準ずる教育課程で国語を指導する、ほぼすべての教員が「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」や「指導内容重点項目の系統表」などの図表及び個別の指導計画を活用し、①学習を通して育てたい力を明確化、②重点を置いて指導すべき事項を明確化、③教材の選定を含む有効な指導方法を検討、した指導を実践した。

具体的には以下の流れで実践に取り組んだ。

- ① 個別の指導計画等より、対象児童生徒の全般的な実態、指導の方向性や中心課題、手立て・配慮を確認する
- ② 「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」や「指導内容重点項目の系統表」を活用し、国語科の内容の系統に沿って、対象児童生徒の国語科の学習の習得状況を把握する
- ③ ①②から、国語科の学習を通して目指す姿及び年間で重点を置く学習事項を設定する
- ④ ③に基づき、単元における適切な指導目標・指導内容を設定する
- ⑤ 単元の指導目標を達成するために、①を参考に教材文の選定を含めた有効な指導方法を検討する
- ⑥ 指導と評価活動を繰り返しながら、より適切な指導目標・指導内容及び指導方法を検討する  
実践した事例の内、2つの事例についてⅡ・Ⅲの事例報告で詳しく報告する。

また、平成 29 年度においては、以下の目的で、東京都立府中けやきの森学園小学部と連携研究を行った。

- ① 「指導内容重点項目の系統表」や各領域及び国語科としての「重点化した指導内容の大まかな流

れ図」などの図表が国語科の学習の習得状況を把握したり，国語科として育てたい力やそのために重点を置いて指導すべき事項を明確にしたりするうえで活用できるかを検証する

② ①を通して，上記の指導の有効性について検証する

③ 図表の課題や問題点を抽出し，より活用しやすい図表に修正・改善する  
連携研究における事例については，Ⅳの連携研究の事例報告の項で報告する。

(文責：田村 裕子)

## Ⅱ. 事例報告1

### 1. 対象児童について

本校小学部第2学年の児童1名（二分脊椎）

#### (1) 一般的な実態

教員に指示されたことに対して、一生懸命取り組み、真面目である。初対面の人に対して自分から挨拶をしたり、目上の人に丁寧な言葉づかいをしたりすることができる。一方で、友だちと話すときには、強い口調になることがある。また、部分に着目するほうが得意であり、全体像を把握することに難しさがあるため、友だちとの会話では話題を捉えきれず、状況に合わない発言をすることがある。学習では、課題にすぐに答えようとしたり、答えが合っているかそうでないかだけで「できた」「できない」という判断をし、答えを出すまでの過程には目が向きにくかったりする様子が見られる。手の操作性や視覚認知には問題がないが、文字を書くとき形が整いにくい。記憶力に特徴があり、意味づけできないものは覚えにくいいため、学習がつながりにくいことがある。話に出てくる言葉を、異なる言葉に聞き誤ることがあり、見ることのほうが得意である。

#### (2) 個別の指導計画で設定されている指導の方向性及び手立て・配慮

<指導の方向性>

- ・感じたことやわかったことを意識化できるようにする。
- ・学習や生活の中で、以前に学習したことや経験したことをいかすことができるようにする。
- ・友だちと一緒に活動することのよさや楽しさを感じる中で、自分や友だちのよいところを認められるようになる。

<手立て・配慮>

- ・提示する情報は量を調整し、整理する。また、意味づけをして提示する。
- ・「分からない」ことを確かめられる雰囲気を作ったり、場面を設けたりする。
- ・感じたことや分かったことを言語化する場面を設け、理解の度合いを確認したり気持ちを意識化したりできるようにする。
- ・新しい学習課題に対しては、学習したことや持っている知識を活用して取り組むよう声をかける。
- ・友だちとの会話で本人の表現では意図が伝わらなかった場合は、言い換えて橋渡しをする。

#### (3) 教科の内容の系統に沿った学習の習得状況

対象児童は、学習に対して真面目に取り組み、積極的に発言しようとする。国語科の学習については、「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」や「指導内容重点項目の系統表」の視点で、対象児童の学習の状況を評価した。

<話すこと・聞くこと>

話題に沿って、話す事柄を考える学習では、話題を自分ですぐに考えることができた。伝えるために必要である、話す事柄については、1つの事柄は出てきたが、それ以外のことは出てこなかった。このような様子から、話題について伝えたい事柄を、自分で複数考えることは難しいと捉えた。

<書くこと>

話題に沿って、書くことを集める学習では、書く視点を提示することで、話題に沿って詳しく書くこ

とができた。

#### <読むこと>

説明的文章ではドリル（小1）やカラーテストで、「いつ」「なにが」等着目する語句が示されている問題は比較的良好にできていた。しかしながら、主語に着目しながら、文章を事柄ごとにまとまりに括る学習では、対象児童はある事柄について書かれている箇所をまとまりと捉えることが難しかった。着目する語句が示されないと考える手がかりがない様子であった。このような様子から、対象児童は文章の中で着目する視点がはっきりとしていれば文章をある程度理解することができるが、視点がないと理解することが難しいのではないかと捉えた。一方で、文学的文章では中心となる登場人物を捉え、行動の変化をおおまかに捉えることができていた。また、小学校第2学年の教科書の文章を拾い読みで音読するときがあり、語をまとまりとして捉えて読むことが難しい様子が伺えた。

#### <漢字や言語事項>

該当学年の漢字を読むことができる。知っている語彙そのものは多く、日常的に発するものの、意味を理解して使っているわけではない様子が見られる。また、書字は、手の操作性や視覚認知には問題がないが、書く文字の形が整いにくかったり、マスからはみ出して文字を書いたりしている。

### (4)学習を通して目指す姿及び重点を置いて指導すべき事項の設定

対象児童は、日常生活において、初対面の人に自分から挨拶をしたり、目上の人に対して丁寧な言葉づかいをすることができたりする一方で、友だちが言ったことを、自分の解釈で決めつけ、友だちと言い合いになることがある。国語科の学習では、自分から相手に伝えるだけでなく、相手と伝え合う、特に友だちと伝え合う姿を目指していきたいと考えている。

対象児童は、自分で文章中の語句に着目して考えたり、話題に対して必要な事柄を自分で見つけたり、バランスが崩れた文字や、マスからはみ出した文字を書いたり、状況に合わない話をしたりと物事や情報の捉え方に難しさがある。このような対象児童の実態を踏まえ、重点を置いて指導すべき事項として、「話題を捉えたり、1つの事柄を1つのまとまりと捉えたり、考えたりする」こととした（図1）。指導にあたり、対象児童には物事や情報を捉えるための基準や視点が必要であると考え、特にこれらを意識して、指導を進めた。

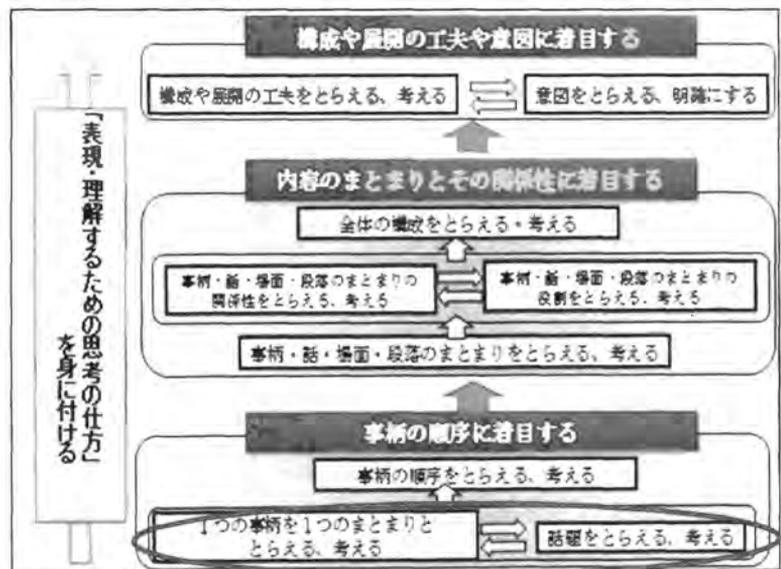


図1 国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図

### (5)対象児童に対する指導の工夫

#### ①学習方法

対象児童は、すぐに答えを出そうとすることが多い。そのため、学習課題に対する答えに至るまでの過程をじっくりと考えるとともに、考えたことを表出し、それを自分で見て理解したり、確かめたりしながら学習を進めていくとともに、受け身ではなく、主体的に学習に取り組んでいくことができ

るようにした。例えば、文章全体を読み、まとまりのところを四角で囲んで括ったり、いくつかのまとまりにした文章を並び替えたりする学習などである。

## ②思考のプロセスへのかかわり

対象児童は、答えをすぐに出そうとしたり、学習を正誤の答えだけで判断したりする。思考のプロセスや考えたことを自分の言葉で表現する時間を設けること、思考して出した答えや結果だけではなく、思考のプロセスを評価することで、対象児童が考えていることを自分で確かめたり、意識化したりできるようにした。

## 2. 実践した単元の例

### (1) 単元名

どんななかまができるかな (C「読むこと」)

### (2) 単元の指導目標／単元の評価規準

#### <単元の指導目標>

自分なりの視点をもって、語句をいくつかの視点で分類することができるようにする。

#### <単元の評価規準>

【国語への関心・意欲・態度】

- ・自分なりの視点をもって、語句を分類しようとしている。

【読む能力】

- ・同じ語句をいくつかの視点で分類することができる。
- ・同じ語句でも、いくつかの視点で語句を分類できることに気付く。

### (3) 単元の指導における工夫

#### ①学習方法

本単元では、提示されたいくつかの語句を分類して、仲間(まとまり)を作り、仲間(まとまり)の名前を考える学習活動をした(図2)。語句を自分で付箋に書き、その付箋をA4のワークシートに貼ることで語句を分類していった。付箋を用い、付箋を操作することで、児童が考えたことを自分で見て分かたり、確かめたりできるようにした。また、A4のワークシートに貼る数も自由にできるようにした。

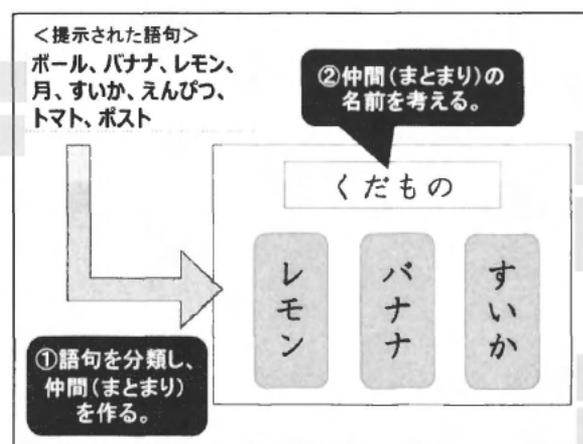


図2 本単元での学習活動

#### ②思考のプロセスへのかかわり

毎時間、児童が考えたことに対し、「なぜ、そのように考えたのか」というプロセスを、自分の言葉で表現する時間を設けた。また、考えた答えに対する評価ではなく、考えたプロセスを評価するようにした。

### ③学習課題

児童が正解することにこだわったり、正解を求めたりしないようにするため、正解を1つにせず、自由に考えられるような学習課題とした。

### ④教材

自分の視点をもちやすいように、単元全体を通じて、対象児童が知っている語句や文を用いた。用いる語句や文は、色や形など見て分かりやすいものから、乗り物や筐に関係しているものなど目には見えないものへと段階性を設けた。

教材1 「ボール、すいか、バナナ、えんぴつ、レモン、トマト、月、ポスト」

教材2 「あさがお、すずめ、ぞう、バッタ、きりん、カラス、ちょうちょ、ひまわり、にわとり、ひこうき」

教材3 「パンダ、牛、バス、七夕、ぶた、カブトムシ、ピアノ、パトカー、とり」

### (4)対象児童の単元の学習の様子・評価

対象児童は、本単元の学習の初めは「(仲間になる語句は) なにかなないかなあ。」や「難しすぎる。」と言いながら取り組んでいた。そして、いくつかある語句から「すいか」「バナナ」「レモン」を分類し、「くだもの」という仲間の名前を考えた。このような様子から、児童は「くだもの」という視点で語句を分類することはできたが、他の視点で物事を捉えていないのではないかと評価した。しかし、他の児童が「バナナ」「レモン」の語句から「黄色」という仲間の名前を考え、全体で発表したところ、対象児童は「ポスト」で「赤」という仲間の名前や、「ボール」「月」「すいか」で「丸」という仲間の名前も考えることができた。また、学習を積み重ねるにつれて、対象児童は自分で「イチゴ」「リンゴ」「ブドウ」「カキ」で「たね」という仲間の名前を考えた(写真1)。果物を、色や形という視点以外にも、種があるという視点をもって分類することができた。このような姿から、物事をいくつかの視点で捉えており、また物事を分類する際には、いくつかの視点があることを理解できたと評価している。その後の学習では、提示された語句に対して考えて、黙々と取り組む姿が見られた(写真2)。また、考えたことを発表するときは、語句を分類した理由をしっかりと伝える様子が見られた。

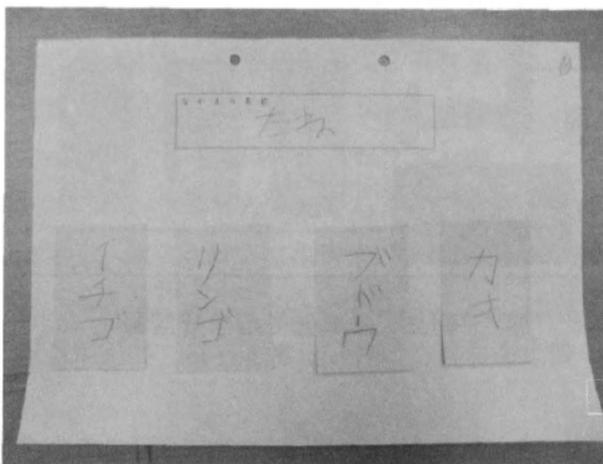


写真1 対象児童のワークシート

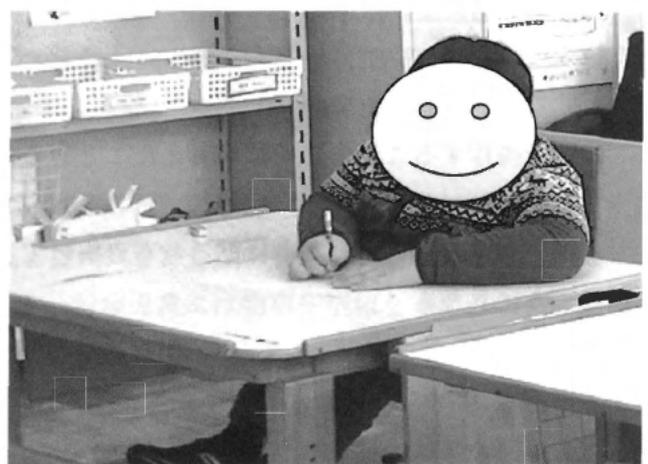


写真2 対象児童の学習の様子

### 3. 対象児童生徒の変容

その後、対象児童は、文章を読む際に書かれている語句に着目し、自分なりに視点をもって読むようになってきている。学習課題に対して考えたこととその理由を問うと、以前は考えたことは述べられても、理由については「分からない。」や「なんとなく。」と答えていた。しかし、「ここに〇〇と書いてあるから。」と叙述を基に考えたこととその理由を自分の言葉で表現する様子が見られるようになった。また、友だちと考えを交流する場面（児童は「話し合い」と呼んでいる。）では「早く話し合いをしたい。」「ぼく、話し合いが好き。」など、考えたことを友だちと伝え合うことに意欲的に取り組む姿や、話がまとまらないときは「先生、もう少し時間を下さい。」と納得するまで学習に取り組む姿が見られるようになってきている。

### 4. 指導を振り返って

これまでの指導で、児童に良い変化があったのは、「指導内容重点項目の系統表」や「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」を活用して実態把握をし、年間の指導目標や指導内容を設定することができたからであると考えている。「指導内容重点項目の系統表」の視点は、児童の学習の様子を捉えるために分かりやすく、有用であった。その一方で、項目に対して「○（概ね満足）」「△（努力を要する）」と捉えるだけでなく、その意味を指導者が捉えることの重要性を感じた。今後、児童の学習の様子を的確に把握し、それらをもとに適切な指導目標や指導内容を設定でき、そして児童が学びを深めていくことができる学習方法を取り入れた授業実践ができる指導者を目指していきたい。

（文責：有井 香織）

### Ⅲ. 事例報告2

#### 1. 対象生徒について

本校中学部第2学年の生徒1名（障害名：二分脊椎）。準ずる教育課程（必要に応じて下学年・下学部適用）。学習集団は2名からなる。

##### (1) 全般的な実態

普段車いすで生活しているが、身のまわりのことはほぼ自分でこなし、生活力は高い。人の役に立ちたいという思いが強く、与えられた役割はきちんと果たそうという責任感の強さも見られる。一方で、短期記憶の難しさや概念形成の難しさからか、課題の途中で何が課題だったかを忘れていたり、与えられた課題について何をどうすればよいか分からずに、自分で何とかしようとしたりして、指示とは異なったことをしてしまうことがある。また、クラスメイトとの会話では、話がかみ合わなくても、雰囲気ですらうしてしまうということがある。全体的に自信がない様子が見られる。ただし、どこに着目すればよいか、どこを基準に考えればよいか分かったら、自分で進めたり、取り組めたりすることも多い。雑学が好きだが、学校の学習以外で文字言語から情報を得るといことはほぼないようである。

##### (2) 個別の指導計画で設定されている指導の方向性及び手立て・配慮

〈指導の方向性〉

- ・コミュニケーション能力や生活に根ざした基礎学力を向上させる
- ・学級活動などにおいて成功体験を積み、自己肯定感を高める

〈手立て・配慮〉

- ・作業に入る前に確認を促すようにする
- ・具体的な経験を通して理解させるようにする
- ・考える基準をきちんと持てるようにする
- ・情報量を調整し、情報の提示の仕方に配慮する
- ・学習の流れを統一するなどして、見通しを持って学習できるようにする

##### (3) 教科の内容の系統に沿った学習の習得状況

「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」や「指導内容重点項目の系統表」をもとに評価した対象生徒の国語の学習での実態としては以下の通りである。

〈漢字や語彙〉

- ・小学校第5・6学年の漢字を概ね読むことができる
- ・書き取りは未定着の漢字もある
- ・語彙の意味を正確に捉えずに使っていることがある。

〈話すこと・聞くこと〉

- ・話す事柄を順序立てて話したり、理由や根拠、具体例などを挙げて筋道立てて話したりすることに苦手さがある。

〈書くこと〉

- ・どんな事柄を中心に書くのかを明確にしたり、自分で書く事柄を具体化したり深めたりすることに苦手さがある。

- ・原因や理由，事柄などを挙げて書くことが少ない。

〈読むこと〉

(自分の経験と結びつく話題やイメージできる話題の場合)

- ・中心となる語や文を見つけることができる
- ・まとめと具体例や原因と結果などの関係性を捉えることができる

(題材や内容の抽象度が上がったり，情報量が増えたりした場合)

- ・何について (話題)，どんな事柄がどんなつながりで述べられているかを読み取ることが難しい

#### (4) 学習を通して目指す姿及び重点を置いて指導すべき事項の設定

上記の，対象生徒の全般的な実態や学習の習得状況などの個別的な要素と，国語科として指導する事項の系統性との双方を踏まえ，対象生徒においては，国語科の学習を通して，何について (話題)，どんな事柄が，どんなつながりで述べられているのかという，内容の全体を自分の力で読み取ることができる話題を身近なことから少しずつ広げていってほしい，そして，自信を持って自分の考えを他者に伝えようとする姿が見られるとよいと考えた。そこで，年間を通して重点を置く学習事項を以下のように設定した。

- ・文章全体の話題と関わらせて，述べられている内容から大事な事柄をいくつかに絞ってまとめる。

- ・事柄同士のつながりや関係性を捉える。

なお，これらの事項は，「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」の中の，特に「話題を捉える，考える」と「1つの事柄を1つのまとまりと捉える，考える」とを相互に関連付けた学習と，「事柄・話・場面・段落のまとまりの関係性を捉える，考える」学習にあたる (図1)。

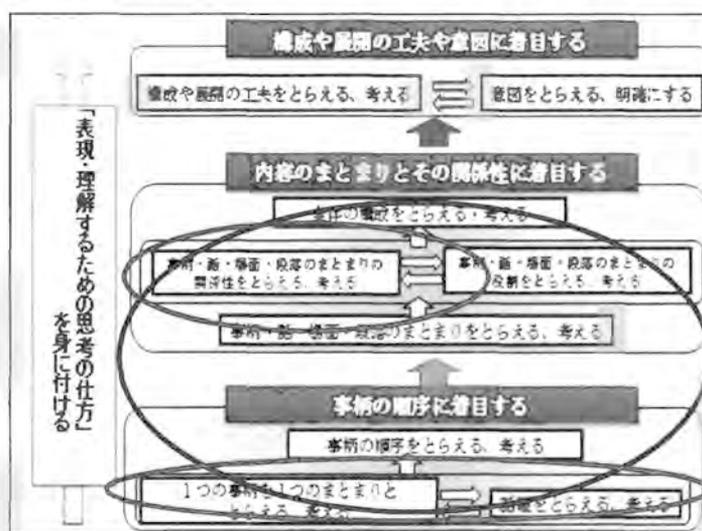


図1 国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図における位置づけ

#### (5) 対象生徒に対する指導の工夫

対象生徒の実態を踏まえ，対象生徒に対する指導の工夫として以下のことを設定した。

- ・単元内での学習活動の流れの統一
- ・個人で考える時間と学び合う時間の確保
- ・教材の情報量や抽象度の調整
- ・単元間での学習方法の統一
- ・思考の見える化

## 2. 実践した単元の例

### (1) 単元名

文章にどんな話題についてどんなことが述べられていたか，仲間に説明しよう

## (2)単元の指導目標及び単元の評価規準

### 〈単元の指導目標〉

- ①文章全体の話題との関りの中で、大事な事柄を読み取ることができるようにする
- ②大事な事柄同士のつながりや関係性について読み取ることができるようにする

### 〈単元の評価規準〉

#### 〔国語への関心・意欲・態度〕

- ・仲間に内容を伝えるために、必要な事柄は何かを考えて文章を読もうとしている

#### 〔読むことの能力〕

- ・仲間に内容を伝えるために必要な事柄をいくつかに焦点化して文章の内容を読み取っている
- ・大事な事柄同士がどのようなつながりや関係性にあるかを読み取っている

## (3)単元の指導における工夫

### ①単元の学習活動の流れの工夫

学習活動の流れについては、「個別の活動」(写真1)と「全体の活動」(写真2)の時間を分け、自分で考える時間と学び合う時間とを確保し、どの話題(教材文)でも学習活動の流れを統一した。なお、後でも述べるように、生徒には別々の教材文を提示している。具体的には以下のような学習活動を設定した。

#### 〈個別の活動〉

- ・文章を黙読する
- ・文章の全体的话题をふせんに書き、ワークシートに貼る
- ・大事な事柄(内容)を3～5枚の短冊に書き、ワークシートに貼る

#### 〈全体の活動〉

- ・(発表者)どんな話題について、どんな事柄が述べられているかを発表する
- ・(聞き手)分かりにくいこと、もう少し知りたいことを質問する
- ・(発表者)相手の質問に対して本文を読み返して、必要に応じて大事な事柄に付け加える
- ・発表者が挙げた事柄同士のつながりや関係性について確認する
- ・聞き手も発表者が読んだ文章を読む
- ・文章から興味を持ったことや考えたことなどを一人ずつ発表する



写真1 個別の活動の時間の様子



写真2 全体の活動の時間の様子

## ②教材文の工夫

教材文の選定のポイントは、以下の通りである。

- ・ 負荷にならない情報量の文章
- ・ 本人がイメージしやすく、生活年齢に即し、かつ興味関心がもてる話題
- ・ 本人がイメージしやすい言葉遣いを使った内容
- ・ 指導目標・指導内容に即した構造（構成）を持つ文章

情報量については、段落数が10段落前後で、1つの段落は1～3、4文からなる文章とした。

話題は雑学が好きな対象生徒の興味関心が持てるものを選び、1回目「手話がどのように誕生したのかについて」、2回目「昔のヨーロッパの音楽家の髪型について」、3回目「チョウとガの違いについて」とした。ちなみに、別の生徒に提示した文章は、「常識とは何か」、「待つという感覚について」「考えるということについて」とし、生徒によって文章の抽象度を調整した。

また、指導目標を達成するために、学習内容の段階として「内容をいくつかの事柄としてまとめる」段階、「まとめた事柄の順序を読み取る」段階、「事柄同士のつながり（関係性）を読み取る」段階を設定し、それぞれの段階に沿った構造（構成）を持つ教材文を選定した。

## ③学習方法の工夫

短期記憶の難しさに対する手立てとして、たくさんある内容（情報）を自分でいくつかの事柄として焦点化し書いてまとめ、つなげることで全体の内容を読み取るという学習活動を設定した。また、内容の全体像が視覚的に捉えやすいワークシートにした。

### (4)対象生徒の単元の学習の様子・評価

個別の活動の時間で、「昔のヨーロッパの音楽家の髪型について」の文章を黙読し、相手に伝えるために大事な事柄を短冊に書きながら、対象生徒は「これは俺も初めて知った。〇〇君もこれは驚くよ」と発言していた。対象生徒に合わせた話題、教材文を選んだことで、自分で内容を読み取ることができたという自信が、相手に伝えたいという思いにつながったのではないかと考える。

また、個別の活動の時間に、まずは自分で考えて振り返る時間を設けた。その際に、自分で書いた短冊を並べながら、2つ目の「手話は1750年代にフランスのペレという神父が耳が不自由な子どもたちに勉強を教えるときに子どもたちの様子を見て気づいた」ということと、3つ目に書いた「世界で初めての手話は耳が不自由な子どもたちのためにペレ神父が1750年代に作った」ということとが同じ事柄を言っていることに気づき、「フランス人のペレさんが1750年代に耳が不自由な子どもたちに勉強を教えるために世界で初めて手話を作った」というようにして1つの事柄としてまとめ直した（写真3と

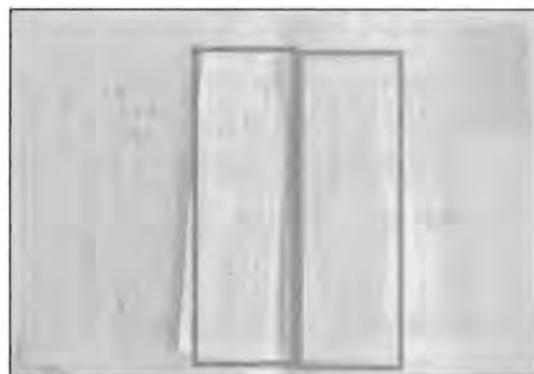


写真3 対象生徒が最初に作成した短冊

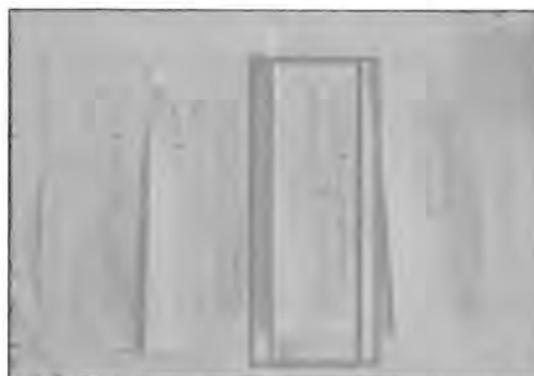


写真4 2つ目と3つ目の事柄を1つにまとめ直した短冊

写真4)。

また、全体の活動の学び合う時間の中で、板書(写真5)をもとに仲間からの質問や意見を聞くことで、「言われてみると、3つ目と4つ目の事柄は、並列の関係ではなく、因果関係にあるな」などと発言し、事柄同士の関係性やつながりについて理解することができた。

個別の活動の時間や全体の活動の時間を通して、たくさんの情報を相手に伝えるためにいくつかの事柄に焦点化し、情報同士のつながりや関係性を考えながら、文章の内容を整理している様子が見られた。また、聞き手であった生徒が対象生徒の説明を聞き、「音楽家がかつらをずっとかぶっていたのかな」という質問に対して、

文章を読み返し、「ずっとではなく、貴族とか王様とかに会う時だけらしいよ」と答えるなど、自信を持って文章の内容を相手に伝えている姿も見られた。

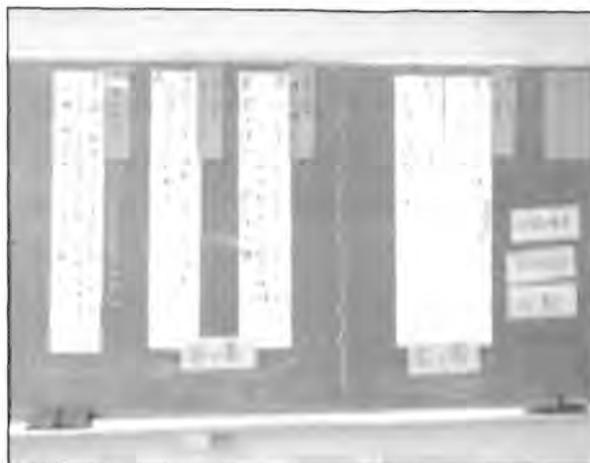


写真5 板書例

### 3. 対象生徒の変容

その後、物語文のあらすじをまとめるときなど、以前は最初の方の一部分だけを抜き出して書いていただけであったのが、内容の部分と部分をつなげながら、文章全体の内容をまとめようとする様子が見られるようになった。また、書くことでも、最初に構成メモを作成するにあたり、メモにおこした事柄同士がどのような関係にあるのかに自分で気づき、「同じことを書いているな」や「これはこのことの説明のメモだから、ここに続けて書こう」と、事柄同士の関係性やつながりを自分で考えるなど、学んだことを生かそうとする姿が見られるようになった。

さらに「自分は国語が得意」と自信を持ち、漢字の宿題でも熟語の意味について自発的に調べてワークシートに書き込むなど、意欲的に学習に取り組むようになってきている。

### 4. 指導を振り返って

今回の実践にあたり、指導者は、「国語科の重点化した指導内容の大まかな流れ図」や「指導内容重点項目の系統表」を活用して、教科の特質や内容の系統性を踏まえて、学習の習得状況を把握することができた。そして、対象生徒の日常の全般的な実態や様子と絡めながら、国語科の学習を通して、こうなりたいという具体的な姿を思い描くとともに、今の学習がこの先の学習にどうつながっていくのかという見通しを持って、重点を置く事項を検討することができた。また、認知特性や経験などを含む個別的な要素を踏まえることにより、教材文の選定を含めた、より有効な指導方法は何かということも検討することができた。そうした指導を通して、生徒自身が、学んだことを次の学習にも生かそうとするなど、行きつ戻りつしながらではあるが、一步一步着実に力を伸ばしていると感じている。

今後は、国語科の学習場面にとどまらず、国語科の学習で培った力が生徒の生活全般にどのように汎化され、生徒の成長につながっているのかも含めた検証が必要になってくると考える。

(文責:田村 裕子)

## IV. 連携研究

### 東京都立府中けやきの森学園

#### 1. 本校の概要

本校は、東京都府中市にあり、学区域が9市にまたがっている。肢知併設の特別支援学校で、児童生徒数は464名と、東京都の中でも規模の大きな学校である（学級数については表1参照）。近隣には、スポーツ施設や教育機関があり、これらと連携しながら「開かれた学校」を目指し取り組んでいる。

表1 本校学級数

学部	部門	学級数	児童・生徒数
小	知的	13	54名
	肢体	17	66名
中	知的	6	21名
	肢体	10	38名
高	知的	33	225名
	肢体	11	49名
訪問	知的	4	8名
分教室	肢体	2	3名
合計		96	464名

※肢体不自由教育部門には、準ずる教育課程，知的障害を併せ有する児童・生徒の教育課程，自立活動を主とする教育課程の3つの教育課程がある。

また、平成28年度からは地域と連携しながら研究活動を進めており、合同での授業実践報告会（授業改善サミット）を実施している。

#### 2. 校内研究と連携研究について

##### (1) 校内研究の概要

本校の研究主題

『わかった！』『できた！』『もっと！』ユニバーサルデザインの授業づくり

～小学校・中学校・高等学校・特別支援学校 校種の垣根を越えて～

昨年度は、「誰もが『わかる』『できる』授業づくり～地域の学校が共に歩む『授業のユニバーサルデザイン』を視点到～」を主題に、府中市、調布市内の小学校、中学校、特別支援学校研究推進連携研究協力校8校と合同での研究を推進した。これを踏まえて今年度は①さらに研究推進連携研究協力校の輪を広げること、②積極的な授業見学、講師派遣等を通して、より効果的な「授業改善システム」を構築することを目指している。

昨年度の研究主題にある「わかる」「できる」は知識・技能が定着したということである。今年度は昨年度同様「わかる」「できる」授業実践を行うとともに、「もっと学びたい！」と意欲的になった子どもの姿を具体的に想定して研究を進めている。なお、「もっと！」という姿はアクティブラーニング

につながる不可欠な態度である。

## (2)連携研究の意義

上に示した通り、地域の各学校の教育資源を存分に活用することは本校の研究活動において重要な事項である。本校における、特に肢体不自由教育部門小学部、準ずる教育課程において授業力向上を図り、より高い指導力や専門性を身に付け、「わかった!」「できた!」「もっと!」という意欲的に学習に向かう子どもたちの姿を目指し、これまでに先行研究が進められている筑波大学附属桐が丘特別支援学校との連携研究の形をとることとした。

## (3)連携研究の流れ

連携研究の流れは下記に示す通りである。

- 4月 ・ 桐が丘特別支援学校での研究概要についての説明会
  - ・ 本校準ずる教育課程担任との顔合わせ等
- 5月 ・ 対象児童に実施した教研式標準学力検査（以下 CRT）の結果と「【国語科】の重点化した指導内容の大まかな流れ図」等の図表をもとに、重点を置いて指導する項目を決定
- 6月 ・ 授業実施
- 8月 ・ 夏季授業改善サミット
  - ・ 1学期の成果と課題について桐が丘特別支援学校の教員と共有・確認
- 12月 ・ 研究のまとめ、成果と課題について桐が丘特別支援学校の教員と共有・確認
  - ・ 冬季授業改善サミットによるポスター発表
- 1月 ・ 全国授業公開研究会におけるポスター発表

## 3. 事例研究について

### (1)対象児童について

小学部第5学年男児A（脳性まひ）

- ・ 学習集団は小学部第5年生の児童2名で、担任1名が指導する指導体制を取ることが多い。
- ・ 共に学習する児童Bの発言に頼ることが多く、積極的な発言はあまり見られない。間違ふことへの不安が強い。
- ・ 問いかけに対する反応はゆっくりではあるが、考えてじっくり答えようとしている。
- ・ WISCの結果から、言語理解の項目については年齢相応である。体験の幅は狭くなりがちなので、意図的に説明文や物語文などに多く触れて知識を積み重ねられるようにしたい。
- ・ ワーキングメモリに困難さが見られる。
- ・ CRTの結果によると小学部第2学年までは全項目について「おおむね満足」の水準であるが小学部第3学年のテストでは読む能力の水準が「努力を要する」にあった。

### (2)重点を置いて指導すべき事項の設定

上記 CRT の結果や「指導内容重点項目の系統表」のチェック、桐が丘特別支援学校作成「【国語科】の重点化した指導内容の大まかな流れ図」をもとに協議し、重点的に指導する項目を「【国語科】における指導内容のおおまかな流れ図」における「事柄・話・場面・内容のまとまりを捉える、考える」とし、授業作りを検討した。

### (3) 単元例(学習例)

- ・文章を内容のまとまりで分け、まとまりに小見出しを付ける学習活動を授業の終わり15分程度を使って行った。
- ・教材文には桐が丘特別支援学校から送付していただいた「動物のあかちゃん」から始まる短い教材文を使用した。

### (4) 対象児童の変容

- ・はじめは「書かれていることのまとまりで区切る」ことの意味や「小見出し=内容を端的にまとめる言葉」であることを理解できなかったが、学習を重ねる中で、徐々に、自分で文を読んで、段落をつくり、「動物の体」をテーマとした文章では、それぞれに「動物の鼻」「動物のしっぽ」「動物のくちばし」という小見出しを付けることができた。
- ・また、A児とともに学習するB児に別々のワークシートを用いて指導を行ったことでB児の意見によらない、自分の考えを言う場面を必ず設定することができ、その他の授業においても発言することが増えた。

### (5) 指導をふりかえって

高学年になり、内容が難解になってきた教科書の題材をどう指導するのか、そのことばかりに頭がいき、説明過多になり過ぎたり、教師との一問一答のやりとりが多くなったりしがちであったが、児童の学びの実態にもう一度目向け、学習活動を設定したことで、主体的に学習に臨もうという姿が見られるようになった。

## 4. まとめ

### (1) 校内研究・連携研究の成果

教科書「を」どう教えるか、どのように読み取らせるか、ということに目が行きがちになっていたが、本研究を進めるにあたり、児童の国語の力についてもう一度見直し、児童のつまずきの原因を見つめ直して、授業を再構成することができたことは、教員の指導力向上の面において非常に大きな成果であった。教科書「を」教えることから教科書「で」何を教えていくのか、児童の力の伸長について見つめ直す大きなきっかけとなった。

### (2) 課題

重点を置いて指導する事項を決定するにあたって、本校が一番頭を悩ませたことが、チェックしたもののやテスト結果の解釈、重点を置いて指導する事項を指導する際の指導方法の妥当性の検討である。本校肢体不自由教育部門小学部における準ずる教育課程の在籍児童数は4名、担当する教師の数は3名である。言うまでもなく、学部の中では最小の学習集団であり、日々の授業について、十分に検討、議論する場も設定できていない現状である。本研究では、桐が丘特別支援学校で作成した系統表や流れ図をもとに、指導方法について議論を重ねてきたが、日々のその指導方法の妥当性の検討などは課題になるように思う。

また、「小見出しつけ」では桐が丘特別支援学校での先行事例研究で使用した教材文をお借りして指導を行うことができたが、そうではなかった場合には、教材文を一から作成し指導する、というのは難しいように思う。

(文責：田中 翔也)

## V. 成果と課題

国語科の目標・内容の系統性を踏まえたうえで、学習を通して一人一人の児童生徒に対してどのような力を育てたいのか、そのために重点を置いて指導すべき事項は何かということを明確にした指導、そして、そこから導き出された指導目標・指導内容に対して、どのような教材を選定し、どのような指導方法が有効なのかを検討した指導の実践を積み上げてきた。

その際に、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域の枠を超えて、重点的に指導すべき内容を統合・整理した「【国語科】の重点化した指導内容の大まかな流れ図」や指導事項ごとに作成した「指導内容重点項目の系統表」は、校内において、国語科を担当する指導者同士が共通の指導の指標として活用することができた。そうした指標、基軸があることで、小中高と所属が異なり、経験年数も異なる指導者同士が、私達が大切にしたいことは何かということの共通理解を図り、今の学習がどこにつながり、どこを目指し、何に重点を置いて指導すべきなのかということについて、同じ方向を見ながら検討することができるようになってきている。

そうした指導を通して、指導者は児童生徒の国語科における、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の領域を超えた本質的な力が調和的、総合的に伸長しているという手応えを得られるようになってきている。

連携研究における小学部の実践においても、「指導内容重点項目の系統表」や各領域及び国語科としての「重点化した指導内容の大まかな流れ図」などを活用し学習の習得状況を把握することで、当該学年の目標・内容、教材で指導することが前提ではなく、対象児童の実態に合わせた指導を検討することができ、そうした指導を通して、対象児童が積極的に授業に参加しようとする姿が増えた、という連携研究協力校からの報告もある。

ただし、児童生徒の国語科としての能力の伸長についての評価はまだ指導者の主観的で感覚的なものにとどまっているのが現状である。さらには、伸長した国語科としての能力が児童生徒の全般的な全体像の変容とどうつながっているのかということも欠かすことができない評価の視点であるが、そうした視点での評価も十分とは言えない。一人一人に育てたい国語科としての能力が学習を通してどのように伸長し、個としての全体的な成長にどのようにつながっているのかということ客観的かつ具体的に評価する、その評価の仕方が問われている。

また、「指導内容重点項目の系統表」や各領域及び国語科としての「重点化した指導内容の大まかな流れ図」の活用方法や活用の妥当性等の検証についても、まだ十分になされているとは言えない。次期学習指導要領に示される目標及び内容との対応を整理する必要はもちろんのこと、こうした指導の基軸や系統表を使った指導の事例を蓄積し、児童生徒がどのように力を伸長させ、変容したのかという客観的かつ具体的な評価を長期的なスパンで為していくことを通して、指導のあり方の検証を行っていく必要がある。個のケースに応じたより有効な指導方法についての蓄積もまだ道半ばである。

指導の基軸を踏まえ、個々の児童生徒の実態に応じて、国語科としてどんな力を育てたいのか、そのために必要な、重点を置いて指導すべき事項は何かということを明確にするとともに、教材の選定も含めてどのような指導方法が有効かを検討した指導・授業づくりの事例を今後も積み重ねていきたい。

(文責：田村 裕子)

## 参考文献

- 1) 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説・国語編, 東洋館出版社.
- 2) 文部科学省 (2009). 中学校学習指導要領解説・国語編, 東洋館出版社.
- 3) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2013). 平成 23・24 年度文部科学省特別支援教育推進事業研究成果報告書
- 4) 筑波大学附属桐が丘特別支援学校 (2016). 平成 26・27 年度文部科学省特別支援教育に関する実践研究充実事業研究成果報告書