

琉球大学学術リポジトリ

知的障害児における国語教育課程に関する現状と課題：

知的障害児の国語能力における段階別教育課程の再構築の観点から

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属発達支援教育実践センター 公開日: 2016-07-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小原, 愛子, 矢野, 夏樹, 大城, 優子, 韓, 昌完, Kohara, Aiko, Yano, Natsuki, Oshiro, Yuko, Han, Changwan メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/34365

知的障害児における国語教育課程に関する現状と課題

—知的障害児の国語能力における段階別教育課程の再構築の観点から—

小原 愛子¹⁾²⁾ 矢野 夏樹¹⁾ 大城 優子³⁾ 韓 昌完³⁾

Current Situation and Issues of Japanese Language Curriculum for Children with Intellectual Disabilities

Aiko KOHARA¹⁾²⁾ Natsuki YANO¹⁾ Yuko OSHIRO³⁾ Changwan HAN³⁾

I. 研究背景

特別支援教育は、自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的としている（学校教育法第七十二条）。さらに、「今後の特別支援教育の在り方について」（文部科学省，2003）において、障害のある児童生徒にとって自立や社会参加は重要な目的であり、可能な限り自らの意思及び力で社会や地域の中で生活していくための一つのアプローチとして教育が必要であるとしている。このことから、障害児の教育を行う上で自立・社会参加は重要であると考えられる。一方、2008年に改訂された小学校学習指導要領総則によると、教育において基礎的・基本的な能力を育むためには、「言語活動の充実」が求められている。また、「これからの時代に求められる国語力について」（文部科学省，2004）の中で言語活動の充実について国語の教育を学校教育の中核に据えて、全教育課程を編成することが重要であると示されている。このことから教育の中では国語教育が重要であると言える。さらに、コミュニケーション能力を成立させることは、国語の最も基本的な役割であり（文部科学省，2004）、コミュニケーション能力やその基礎となる国語力向上が求められていると考えられる。知的障害児特別支援学校学習指導要領の国語教育課程において、小学部から高等

部の国語に関する教育課程を整理するといくつかの課題が明らかとなった。それは、小学部から高等部まで達成段階が曖昧であり、特別支援教育が最終目標とする卒業後の自立と社会参加に必要な最低限度の到達目標の記載がないことだ。国語能力は教育の中で最も基本であるにもかかわらず、特別支援教育の国語教育課程には以上のような課題があることから段階別教育課程の再構築が必要なのではないかと考える。

ここで、特別支援教育が目的とする自立と社会参加について、添木（2009）は、知的障害のある人の自立と社会参加とは、地域社会で生きていくことだと定義している。障害者基本計画（2002）では、雇用・就業は障害者の自立・社会参加のための重要な柱であり、働くことによって社会に貢献できるように整備を図るとしている。また、「障害者の就労支援対策の状況」（厚生労働省，2012）を見ると、障害児の特別支援学校卒業後の進路は一般就労と福祉就労合わせて約89%と報告されており、障害児の自立・社会参加と就労は綿密な関係があると考えられる。そこで、自立と社会参加を就労という視点で捉えることが可能ではないかと考え、就労現場が要求する国語能力について調べた。「新卒採用に関するアンケート調査」（日本経済団体連合会，2014）によると、2014年に企業が採用選考時に重視する要素

1) 東北大学大学院医学系研究科
2) 日本学術振興会特別研究員
3) 琉球大学教育学部特別支援教育専修

は「コミュニケーション能力」とされている。しかし、障害者職業総合センター（2012）によると、職場定着課題事例における知的障害者の事例は他の障害者の事例よりも多く、その長期課題第1位は「コミュニケーション」であると判明した。このことから、国語教育では、コミュニケーション能力の育成をしているにも関わらず、就労現場では、最重要課題として捉えられており、就労現場から求められる能力と教育現場で育成している能力は一致していないことが伺える。

また、特別支援学校において学校教育現場では、先生が変わると同じ教育内容の繰り返しになるという保護者の意見もあることから教育内容をより明確にし、教育課程を段階的に表すことが必要不可欠である。特別支援教育の国語教育課程を段階別に示した先行研究は「学習到達度チェックリスト」（徳永，2014）があるが、これは広い教科の学習到達度を定めたものであり、特別支援教育の国語教育課程に特化したものではないので、特別支援教育における国語教育課程では最終的に自立・社会参加を見据えた段階別評価基準を決定し、教育課程の再構築が必要であると考えられる。

そこで本研究では、国語教育課程再構築のための最初の段階として、自立と社会参加に必要な国語力と現在の国語教育課程を分析し、特別支援教育における国語の教育課程の課題を明らかにすることを目的とする。また、この研究は沖縄県立総合教育センター（以下、「教育センター」とする。）との研究協定の一環として、行われている。

II . 研究方法

本研究では、自立と社会参加に必要な国語力を分析の観点（分析基準）として設定し、それらの分析基準をと国語教育課程を照らし合わせて分析することとする。そこで、分析基準を決定するために、Google Scholar や国立情報学研究所（CiNii）、科学技術情報発信・流通総合システム（J-STAGE）から自立と社会参加に必要な国語力に関する指標や尺度の資料収集を行った。その結果、大きく教育分野と社会参加（就労）分野において4件の文献が該当した。就労を目指す知的障害のある生徒への支援に関する研究（山口県立田布施総合支援学校，2010）、子どもの支援度アセスメント尺度作成の試み（千葉大学教育学部研究紀要，2013）、知的障害者の職業訓練・指導実践報告（Ⅶ）介護サービス職種編（日本障害者雇用促進協会職業リハビリテーション部，2002）、

就労移行支援のためのチェックリスト（厚生労働省，2006）の指標と尺度をもとに、研究者及び教育センター職員との協議を行った上で、61項目に選定した（表1）。分析基準は、「聞く・話す」「読む」「書く」の3領域に大きく分類した。

これらの分析基準と、「知的障害特別支援学校国語学習指導要領」、「小学校学習指導要領国語編」、「中学校学習指導要領国語編」、「高等学校学習指導要領国語編」の内容を照らし合わせながら分析することとする。

III . 結果

1. 知的障害特別支援学校国語学習指導要領の分析結果

分析基準と知的障害特別支援学校国語学習指導要領を照らし合わせた結果、すべての学部に該当している項目は、「1. 指示内容を理解できる。」、「2. 指示の細かい点について言葉で理解する。」、「3. 集団の中でも指示の内容を理解し、行動する。」、「14. 友達の言っていることを理解する。」、「18. 相手にきちんと話す。」、「24. 話されたことに意思を表す。」、「25. 自分の感情を言葉で表す。」、「28. 自分のことを話す。」、「38. 内容を分かりやすく伝える。」、「39. 短い文を正しく読む。」、「40. ひらがなや簡単な漢字を読む。」、「41. 文字を正しく読む。」、「42. 文中の語句や行を抜かさずに読む。」、「43. 文中の語句や行を繰り返し読まない。」、「44. 単語の拾い読みではなく、文として読む。」、「45. 文字の順序を正しく読む。」、「47. 長音や拗音を正しく読む。」、「48. 助詞や文末を正しく読む。」、「52. 短い文を正しく書く。」、「53. ひらがなや簡単な漢字を書く。」の20項目であった。

2. 小学校学習指導要領国語編の分析結果

分析基準と小学校学習指導要領国語編を照らし合わせた結果、すべての学年に該当している項目は、「17. その場に応じた会話をする。」、「18. 相手にきちんと話す。」、「20. 相手の感情や立場を理解して話す。」、「21. 相手に応じた（適切な）言葉遣いで話す。」、「22. 場に応じた（適切な）言葉遣いで話す。」、「29. 集団での話し合いに参加する。」、「37. 筋道の通った話をする。」、「38. 内容をわかりやすく伝える。」、「40. ひらがなや簡単な漢字を読む。」、「46. 区切りや抑揚をつけ

表1 分析基準

領域	項目
聞く	1. 指示内容を理解できる。 2. 指示の細かい点について言葉で理解する。 3. 集団の中でも指示の内容を理解し、行動する。(聞く) 4. 人の話を最後まで聞く。(相手を見て、しゃべらずに、怒らずに) 5. 長い話を聞き続ける。※5・6年生 6. 質問を最後まで聞いてから答える。 7. 場の状況を読み取る。(自分のことをしてよいか?、話し合うべきか?、雑談の時間か?など) 8. 話し合いの流れを理解する。(聞く) 9. 話し相手の意図をとらえながら聞く。※5・6年生 10. 聞き漏らしをしない。 11. 言葉の意味を聞き間違えない。 12. 聞いたことをすぐ忘れない。 13. 単語の意味を取り間違えない。 14. 友達の言っていることを理解する。
	15. 援助を求める。 16. 困った時に助けを呼ぶ。(コミュニケーション) 17. その場に応じた会話をする。 18. 相手にきちんと話す。(会釈は?、顔を見て、声の大きさは?、ふさわしい内容か?) 19. 話している人に目を向ける。 20. 相手の感情や立場を理解して話す。 21. 相手に応じた(適切な)言葉遣いで話す。(目上の人、来客、集まりのときなど) 22. 場に応じた(適切な)言葉遣いで話す。 ※5・6年生 23. 表情、ジェスチャー等で、コミュニケーションができる。 24. 話されたことに意思を表す。(分かったか?、分からなかったか?) 25. 自分の感情を言葉で表す。 26. わからないことは質問する。(コミュニケーション) 27. 聞かれたことにしっかり答える。 28. 自分のことを話す。(自己紹介、趣味・特技、家族のことなど) 29. 集団での話し合いに参加する。(話す) ※5・6年生 30. 人にやさしい言葉をかける。「お疲れ様」、「すごいですね」、「体に気を付けて」など) 31. 単語の羅列ではなく、文で話す。 32. 言葉の意味を間違わずに話す。 33. 言葉が途切れたり、詰まったりしない。 34. 適切な速さで話す。(早口になったり、たどたどしくならない) 35. 状態や程度・様子を表す言葉をつかえる。(ピョンピョン跳ぶ、ボウボウ燃える等) 36. 話の内容がかみ合う。 37. 筋道の通った話をする。 38. 内容をわかりやすく伝える。
読む	39. 短い文を正しく読む。 40. ひらがなや簡単な漢字を読む。 41. 文字を正しく読む。 42. 文中の語句や行を抜かさずに読む。 43. 文中の語句や行を繰り返し読まない。 44. 単語の拾い読みではなく、文として読む。 45. 文字の順序を正しく読む。(はしご→はごし) 46. 区切りや抑揚をつけて読む。 47. 調音や拗音を正しく読む。 48. 助詞や文末を正しく読む。 ※5・6年生 49. 適切な速さで読む。 ※5・6年生
書く	50. 簡単なメモが取れる。 51. 手本を見て書き写す。 52. 短い文を正しく書く。 53. ひらがなや簡単な漢字を書く。 54. 漢字のへんとつくりを正しく書く。 55. 文字を省略して書かない。(がっこう→がこう) 56. 縦線、横線に注意して、読みやすい文字を書く。 57. おおむね正しい筆順で書く。 58. 形や大きさが整った文字を書く。 59. 似た文字でも間違わずに正しく書く。 60. 拗音や促音を正しく書く。 ※5・6年生 61. 送り仮名に注意して書く。 ※5・6年生

て読む。」「49. 適切な速さで読む。」「51. 手本を見て書き写す。」「53. ひらがなや簡単な漢字を書く。」「58. 形や大きさが整った文字を書く。」の14項目であった。

3. 中学校学習指導要領国語編の分析結果

分析基準と中学校学習指導要領国語編を照らし合わせた結果、すべての学年に該当している項目は、「8. 話し合いの流れを理解する。」「9. 話し相手の意図をとらえながら聞く。」「17. その場に応じた会話をする。」「18. 相手にきちんと話す。」「20. 相手の感情や立場を理解して話す。」「21. 相手に応じた(適切な)言葉遣いで話す。」「22. 場に応じた(適切な)言葉遣いで話す。」「24. 話されたことに意思を表す。」「26. わからないことは質問する。」「29. 集団での話

し合いに参加する。」「40. ひらがなや簡単な漢字を読む。」「53. ひらがなや簡単な漢字を書く。」「58. 形や大きさが整った文字を書く。」の13項目であった。

4. 高等学校学習指導要領国語編の分析結果

分析基準と高等学校学習指導要領解説国語編を照らし合わせた結果、すべての学年に該当している項目は、「7. 場の状況を読み取る。」「9. 話し相手の意図をとらえながら聞く。」「10. 聞き漏らしをしない。」「11. 言葉の意味を聞き間違えない。」「15. 援助を求める。」「17. その場に応じた会話をする。」「18. 相手にきちんと話す。」「20. 相手の感情や立場を理解して話す。」「21. 相手に応じた(適切な)言葉遣いで話す。」「22. 場に応じた(適切な)言葉遣いで話す。」「24.

話されたことに意思を表す。」、「27. 聞かれたことにしっかり答える。」、「29. 集団での話し合いに参加する。」、「34. 適切な速さで話す。」、「37. 筋道の通った話をする。」、「38. 内容をわかりやすく伝える。」、「40. ひらがなや簡単な漢字を読む。」、「48. 助詞や文末を正しく読む。」、「50. 簡単なメモが取れる。」、「53. ひらがなや簡単な漢字を書く。」、「61. 送り仮名に注意して書く。」の21項目であった。

5. 結果のまとめ

(1) 「聞く・話す」の「聞く」領域

「聞く」の領域は全14項目ある。分析結果は

表2に示す。この中で知的障害特別支援学校の国語学習指導要領にすべての学年で該当している項目は「1. 指示内容を理解できる。」、「2. 指示の細かい点について言葉で理解する。」、「3. 集団の中でも指示の内容を理解し、行動する。」の指示内容の項目と、「14. 友達の言っていることを理解する。」となった。また「7. 場の状況を読み取る。」は、通常学校国語学習指導要領ではほとんど該当しているが、知的障害特別支援学校国語学習指導要領には記載がない。さらに、「5. 長い話を聞き続ける。」、「12. 聞いたことをすぐ忘れない。」、「13. 単語の意味を取り違えない。」項目はすべてに記載がない。

表2 分析基準に基づいた「聞く・話す」の「聞く」領域の対応分析結果

	特別支援学校			通常							
	知的障害			小学校			中学校			高等学校	
	小学部	中学部	高等部	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年	第1学年	第2学年	第3学年	国語総合	
聞く	1. 指示内容を理解できる。	○	○	○	○						
	2. 指示の細かい点について言葉で理解する。	○	○	○	○						
	3. 集団の中でも指示の内容を理解し、行動する。(聞く)	○	○	○	○						
	4. 人の話を最後まで聞く。(相手を見て、しゃべらずに、怒らずに)	○			○			○			
	5. 長い話を聞き続ける。※5・6年生										
	6. 質問を最後まで聞いてから答える。	○						○			
	7. 場の状況を読み取る。(自分のことをしてよいか?、話し合うべきか?、雑談の時間か?など)				○		○	○	○		○
	8. 話し合いの流れを理解する。(聞く)			○	○	○	○	○	○	○	
	9. 話し相手の意図をとらえながら聞く。※5・6年生			○		○	○	○	○	○	○
	10. 聞き漏らしをしない。			○	○						○
	11. 言葉の意味を聞き間違えない。			○							○
	12. 聞いたことをすぐ忘れない。										
	13. 単語の意味を取り違えない。										
	14. 友達の言っていることを理解する。	○	○	○	○						

(2)「聞く・話す」の「話す」領域

「話す」の領域は全24項目ある。分析結果は表3に示す。この中で知的障害特別支援学校の国語学習指導要領にすべての学年で該当している項目は「18.相手にきちんと話す。」、「24.話されたことに意思を表す。」、「25.自分の感情を言葉で表す。」、「28.自分のことを話す。」、「38.内

容をわかりやすく伝える。」など、自分の感情や意思を相手に表示する項目となった。また、「30.人にやさしい言葉をかける。」、「32.言葉の意味を間違わずに話す。」、「33.言葉が途切れたり、詰まったりしない。」、「36.話の内容がかみ合う。」という項目はすべてに記載がない。

表3 分析基準に基づいた「聞く・話す」の「話す」領域の対応分析結果

	特別支援学校			通常							
	知的障害			小学校			中学校			高等学校	
	小学部	中学部	高等部	第1学年 及び 第2学年	第3学年 及び 第4学年	第5学年 及び 第6学年	第1学年	第2学年	第3学年	国語総合	
15. 援助を求める。	○										○
16. 困った時に助けを呼ぶ。 (コミュニケーション)	○										
17. その場に応じた会話をする。			○	○	○	○	○	○	○	○	○
18. 相手にきちんと話す。 (会釈は?、顔を見て、声の大きさは?、ふさわしい内容か?)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
19. 話している人に目を向ける。	○			○	○		○		○		
20. 相手の感情や立場を理解して話す。			○	○	○	○	○	○	○	○	○
21. 相手に応じた(適切な)言葉遣いで話す。(目上の人、来客、集まりのときなど)		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
22. 場に応じた(適切な)言葉遣いで話す。 ※5・6年生			○	○	○	○	○	○	○	○	○
23. 表情、ジェスチャー等で、コミュニケーションができる。	○			○							
24. 話されたことに意思を表す。 (分かったか?、分からなかったか?)	○	○	○	○	○		○	○	○	○	○
25. 自分の感情を言葉で表す。	○	○	○	○	○		○	○			
26. わからないことは質問する。 (コミュニケーション)	○			○	○		○	○	○		
27. 聞かれたことにしっかり答える。	○	○		○							○
28. 自分のことを話す。(自己紹介、趣味・特技、家族のことなど)	○	○	○	○			○				
29. 集団での話し合いに参加する。 (話す) ※5・6年生		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
30. 人にやさしい言葉をかける。 (「お疲れ様」、「すごいですね」、「体に気を付けて」など)											
31. 単語の羅列ではなく、文で話す。	○	○									
32. 言葉の意味を間違わずに話す。											
33. 言葉が途切れたり、詰まったりしない。											
34. 適切な速さで話す。(早口になったり、たどたどしくならない)		○		○			○				○
35. 状態や程度・様子を表す言葉をつかえる。(ピョンピョン跳ぶ、ボウボウ燃える等)		○									
36. 話の内容がかみ合う。											
37. 筋道の通った話をする。			○	○	○	○					○
38. 内容をわかりやすく伝える。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

(3) 「読む」領域

「読む」の領域は全11項目ある。分析結果は表4に示す。「39. 短い文を正しく読む。」「40. ひらがなや簡単な漢字を読む。」「41. 文字を正しく読む。」「42. 文中の語句や行を抜かさずに読む。」「43. 文中の語句や行を繰り返し読まない。」「44. 単語の拾い読みではなく、文として読む。」「45. 文字の順序を正しく読む。」「47. 長音や拗音を正しく読む。」「48. 助詞や文末を

正しく読む。」の9項目は、知的障害特別支援学校の国語学習指導要領の各学年にすべて該当している。その中でも、「40. ひらがなや簡単な漢字を読む。」項目は本研究の対象教育課程すべてにあてはまっている。

また、「46. 区切りや抑揚をつけて読む。」「49. 適切な速さで読む。」項目は、知的障害特別支援学校教育課程には該当しないが、通常小学校の各学年で該当している。

表4 分析基準に基づいた「読む」領域の対応分析結果

	特別支援学校			通常							
	知的障害			小学校			中学校			高等学校	
	小学部	中学部	高等部	第1学年 及び 第2学年	第3学年 及び 第4学年	第5学年 及び 第6学年	第1学年	第2学年	第3学年	国語総合	
読む	39. 短い文を正しく読む。	○	○	○							
	40. ひらがなや簡単な漢字を読む。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	41. 文字を正しく読む。	○	○	○				○			
	42. 文中の語句や行を抜かさずに読む。	○	○	○				○			
	43. 文中の語句や行を繰り返し読まない。	○	○	○				○			
	44. 単語の拾い読みではなく、文として読む。	○	○	○				○			
	45. 文字の順序を正しく読む。 (はしご→はごし)	○	○	○				○			
	46. 区切りや抑揚をつけて読む。				○	○	○				
	47. 長音や拗音を正しく読む。	○	○	○				○			
	48. 助詞や文末を正しく読む。 ※5・6年生	○	○	○				○	○		○
49. 適切な速さで読む。 ※5・6年生				○	○	○					

(4) 「書く」領域

「書く」の項目は全12項目ある。分析結果は表5に示す。「52. 短い文を正しく書く。」「53. ひらがなや簡単な漢字を書く。」項目は、知的障害特別支援学校の国語学習指導要領の各学年にすべて該当している。その中の「53. ひらがなや簡単な漢字を書く。」項目は、本研究の対象教育課程すべてにあてはまっている。しかし、「55. 文字を省略して書かない。」「56. 縦線、横線に注意して、読みやすい文字を書く。」「59. 似た文字でも間違わずに正しく書く。」は、すべての学習指導要領に記載がない。また、「52. 短い文を正しく書く。」項目は、知的障害特別支援学校国語学習指導要領の全学部に記載があるにもかかわらず、通常学校では、小学校低学年でしか該当していない。

IV. 考察

1. 「聞く・話す」の「聞く」領域

「聞く・話す」領域「聞く」の「1. 指示内容を理解できる。」「2. 指示の細かい点について言葉で理解する。」「3. 集団の中でも指示の内容を理解し、行動する。」「14. 友達の言っていることを理解する。」の指示理解や内容理解の項目は、通常学校では小学校の低学年のみに該当した。このことから、通常学校では早期に身に付けておくべき基礎的能力として扱われていることが考えられる。しかし、知的障害特別支援学校の各学部で該当していることから、知的障害児にとって学齢期を通して身に付けるべき重要な項目であると考えられる。山口県教育委員会(2010)は、職業的発達段階の高等部において「必要な支援を求め、

表5 分析基準に基づいた「書く」領域の対応分析結果

		特別支援学校			通常						
		知的障害			小学校			中学校			高等学校
		小学部	中学部	高等部	第1学年 及び 第2学年	第3学年 及び 第4学年	第5学年 及び 第6学年	第1学年	第2学年	第3学年	国語総合
書く	50. 簡単なメモが取れる。		○	○	○	○					○
	51. 手本を見て書き写す。	○			○	○	○				
	52. 短い文を正しく書く。	○	○	○	○						
	53. ひらがなや簡単な漢字を書く。	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	54. 漢字のへんとつくりを正しく書く。					○					
	55. 文字を省略して書かない。 (がっこう→がこう)										
	56. 縦線、横線に注意して、読みやすい文字を書く。										
	57. おおむね正しい筆順で書く。				○						
	58. 形や大きさが整った文字を書く。		○		○	○	○	○	○	○	
	59. 似た文字でも間違わずに正しく書く。										
	60. 拗音や促音を正しく書く。 ※5・6年生		○		○						
	61. 送り仮名に注意して書く。 ※5・6年生					○	○				○

指示・助言を理解し実行する力を獲得」することは職業教育・就労支援のために必要な指導だとしている。

「7. 場の状況を読み取る。」項目は通常学校では大半で該当しているが、知的障害特別支援学校国語指導要領は、全学部で該当していない。国立特別支援教育総合研究所(2010)は、知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」の中で、場や状況に応じて適切に行動するための能力の育成に関する領域を設けていることから、場の状況を読み取る能力は知的障害特別支援学校でも必要な項目ではないかと考えられる。また、分析基準では全学部で該当していないが、キャリアプランニング・マトリックス(試案)」によると、中等部から場に応じた言動が必要だとしていることから、場の状況を読み取る能力の育成が必要であると考えられる。

2. 「聞く・話す」の「話す」領域

「聞く・話す」領域「話す」の「18. 相手にきちんと話す。」「24. 話されたことに意思を表す。」「25. 自分の感情を言葉で表す。」「28. 自

分のことを話す。」「38. 内容をわかりやすく伝える。」の項目は、知的障害特別支援学校の各学部で該当していることから、知的障害児にとって重要な項目であると考えられる。

「17. その場に応じた会話をする。」「20. 相手の感情や立場を理解して話す。」「22. 場に応じた(適切な)言葉遣いで話す。」項目は通常学校で、全学習指導要領国語編に該当しているが、知的障害特別支援学校国語指導要領は、高等部のみでしか該当していない。国立特別支援教育総合研究所(2010)は、知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」の中で、場や状況に応じて適切に行動するための能力の育成に関する領域を設けていることから、場の状況を読み取る能力は知的障害特別支援学校でも必要な項目ではないかと考えられる。また、分析基準では高等部のみに該当しているが、キャリアプランニング・マトリックス(試案)」によると、中等部から場に応じた言動が必要だとしていることから、場に応じた教育は高等部のみでは熟知できないので、より早い段階から教育課程に取り入れるべきであると考えられる。

「15. 援助を求める」「16. 困ったときに助けを呼ぶ」の項目は障害者が就労した際に重要な能力

である。今回の分析対象となった資料に同様の項目があったことから重要であることが考えられる。

表情、ジェスチャー等でのコミュニケーションは小学校でのみ該当した。通常学校においては表情やジェスチャー等が言語を習得するまでの代替的なコミュニケーション手段として指導されていることを示唆する。しかし、知的障害のある子どもたちにとって、言語的なコミュニケーション手段の習得が難しい場合もある。よって特別支援学校の教育課程として、表情やジェスチャー等によるコミュニケーションに関する指導が重要になるだろう。

3. 「読む」領域

「39. 短い文を正しく読む。」「40. ひらがなや簡単な漢字を読む。」「41. 文字を正しく読む。」「42. 文中の語句や行を抜かさずに読む。」「43. 文中の語句や行を繰り返し読まない。」「44. 単語の拾い読みではなく、文として読む。」「45. 文字の順序を正しく読む。」「47. 長音や拗音を正しく読む。」「48. 助詞や文末を正しく読む。」の9項目は、知的障害特別支援学校の各学部で該当していることから、知的障害児にとって重要な項目であると考えられる。

「40. ひらがなや簡単な漢字を読む。」は、全教育課程で該当している。「特別支援教育就労をめざして～一人ひとりの自立・社会参加に向けて～」(山口教育委員会, 2010)の「ひらがなや簡単な漢字を読む」ことが就労のために身に付けさせたい課題(例)の中で挙げられていることから、重要な項目であることが伺える。

4. 「書く」領域

「52. 短い文を正しく書く。」「53. ひらがなや簡単な漢字を書く。」は、知的障害特別支援学校の各学部で該当していることから、知的障害児にとって重要な項目であると考えられる。

「53. ひらがなや簡単な漢字を書く。」は、全教育課程で該当している。「特別支援教育就労をめざして～一人ひとりの自立・社会参加に向けて～」(山口教育委員会, 2010)の「ひらがなや簡単な漢字を書く」ことが就労のために身に付けさせたい課題(例)の中で挙げられていることから、重要な項目であることが伺える。

「55. 文字を省略して書かない。」「56. 縦線、

横線に注意して、読みやすい文字を書く。」「59. 似た文字でも間違わずに正しく書く。」は、知的障害特別支援学校及び通常学校で該当がないことから、項目自体が必要あるのかわからないので今後の研究課題であり、現場の先生に項目の必要性を問うべきだと考えられる。

5. 今後の展望

本研究では、特別支援教育における国語教育課程再構築のための最初の段階として、自立と社会参加に必要な国語力と現在の国語教育課程を分析し、特別支援教育における国語の教育課程の課題を明らかにした。本研究において特別支援学校の学習指導要領に該当した項目は今後の国語教育課程再構築の際に重要な項目となる。また、一部にのみ該当した項目や、まったく該当の無かった項目に関しては、教育現場の教員に対する今後の調査を行い項目の必要性を確認していく必要がある。さらに、現場教員への調査を通して、本研究で設定した項目について国語教育課程として再構築するために難易度別の段階分けや、項目の内容の精査等が必要とされるだろう。

V. 引用文献

- 1) 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター(2006) 就労移行支援のためのチェックリスト.
- 2) 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター(2012) 障害者の職場定着支援のために.
- 3) 学校教育法第72条(平成27年6月26日法律第50号).
- 4) 生川善雄・神川修介(2013) 子どもの支援度アセスメント尺度作成の試み. 千葉大学教育学部研究紀要, 61. 263-270.
- 5) 菊池一文・井上昌士・猪子秀太郎・大崎博史・小澤至賢・涌井恵(2010) 知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 専門研究B, 知的障害教育におけるキャリア教育のあり方に関する研究—キャリア発達段階・内容表(試案)に基づく実践モデルの構築を目指して—.
- 6) 厚生労働省(2012) 障害者の就労支援対策の状況. <http://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/service/shurou.html>.

- 7) 文部科学省（2003）今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）.
- 8) 文部科学省（2004）これからの時代に求められる国語力について.
- 9) 文部科学省（2008）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について（答申）.
- 10) 文部科学省（2011）言語活動の充実に関する指導事例集－思考力、判断力、表現力等の育成に向けて－【小学校版】. 教育出版株式会社中嶋学・渡邊健治・田中謙（2009）知的障害者の離職から再就職についての一研究. 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 64(2), 43-55.
- 11) 内閣府（2002）障害者基本計画. <http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/kihonkeikaku.html#hajime>
- 12) 日本経済団体連合会（2014）新卒採用（2014年4月入社対象）に関するアンケート調査結果の概要.
- 13) 日本障害者雇用促進協会職業リハビリテーション部（2002）知的障害者の職業訓練・指導実践報告（Ⅶ）介護サービス職種編（知的障害者の可能性を介護福祉の現場に生かすために）, 56-59.
- 14) 添木博（2009）特別支援学校中学部（知的障害教育部門）における「自立と社会参加に向けた教育」の充実に向けて－「キャリア発達にかかわる諸能力」を参考にした指導計画モデル（案）の作成－, 神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告7, 115-120.
- 15) 徳永豊（2014）障害の重い子どもの目標設定ガイド:授業における「学習到達度チェックリスト」の活用, 慶應義塾大学出版会.
- 16) 山田智誠（2010）就労を目指す知的障害のある生徒への支援に関する研究. やまぐち総合教育支援センター平成20年度長期研究, 13-126.
- 17) 山口県教育委員会（2010）特別支援教育就労をめざして－一人ひとりの自立・社会参加に向けて－.
- 18) 吉村美妃（2013）知的障害のある生徒の「伝え合う力」を高める指導の在り方－関わり合う活動に視点を当てた中学部国語科における「聞く・話す」の指導を通して－. 鹿児島総合教育センター平成25年度長期研修報告書.