

専門研究B  
(重点推進研究)

特別支援学級における自閉症のある児童生徒への  
国語科指導の実際

—習得状況の把握と指導内容の編成及び実践を中心に—

(平成22年度～23年度)

研究成果報告書

平成24年3月



独立行政法人  
国立特別支援教育総合研究所



# 目 次

はじめに .....	1
研究の背景と目的 .....	2
<b>第Ⅰ部 国語科学習評価シートの作成 .....</b>	<b>7</b>
1. 目的 .....	7
2. 国語科学習評価シートの作成の背景 .....	7
(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級の現状 .....	7
(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級における特別の教育課程編成 .....	8
(3) 国語科学習評価シートの必要性 .....	9
3. 国語科学習評価シートの作成及び実施方法 .....	12
(1) 国語科学習評価シートの考え方 .....	12
(2) 国語科学習評価シートの作成方法 .....	12
(3) 国語科学習評価シートの実際 .....	18
(4) 国語科学習評価シートの実施方法 .....	26
4. 国語科学習評価結果を反映させた指導内容等の編成について .....	27
5. 国語科学習評価シートを使用した感想(結果) .....	31
6. 文献 .....	32
<b>第Ⅱ部 自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の実際 .....</b>	<b>35</b>
1. 研究協力校の実態 .....	35
2. 研究目的 .....	37
3. 研究方法 .....	37
4. 結果1：平成22年度末の国語科学習評価シートによる習得状況の結果 .....	37
5. 結果2：平成23年度の国語科指導における指導内容等の編成 .....	42
(1) 対象児童生徒における国語科指導の枠組み .....	42
(2) 対象児童生徒における国語科指導内容の重点化及び簡素化 .....	45
(3) 対象児童生徒の国語科指導における配慮 .....	47
6. 結果3：平成23年度の国語科年間指導計画について .....	49
7. 結果4：各担当教員の国語科指導方針 .....	50
8. 結果5：各事例における国語科指導の実際 .....	51
(1) 単元(題材)及び単元のねらい .....	52
(2) 単元計画 .....	52
(3) 自閉症の特性等を考慮した活動の工夫や配慮事項 .....	52
9. 考察 .....	53

(1) 実践事例における自閉症のある児童生徒の国語科学習の習得状況	53
(2) 国語科学習評価シートの結果を踏まえた 国語科指導の内容の編成について	56
(3) 実践事例から理解できる自閉症のある児童生徒の特性を踏まえた指導	58
10. 文献	61
まとめ	63
研究組織	65
資料編	67
資料①国語科学習評価シート(1～2年生用)	69
資料②国語科学習評価シート(3～4年生用)	71
資料③国語科学習評価シート(5～6年生用)	73
資料④国語科学習評価シート(中1年生用)	75
資料⑤国語科学習評価シート(中2～3年生用)	77
資料⑥国語科学習評価シートのまとめ	80
資料⑦国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映フォーマット(枠組み)	…81
資料⑧国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映フォーマット(内容)	…82
資料⑨国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映フォーマット(配慮)	…83

## はじめに

自閉症のある児童生徒は、知的障害の有無や適応状態によって、特別支援学校、特別支援学級及び通級による指導といった特別な指導の場が用意されている。さらに、通常の学級においても、自閉症の特性に応じた配慮がなされつつある。

しかし、それぞれ指導の場の教育条件が大きく異なることから、指導内容や指導方法、環境設定の在り方については、その共通性と特異性を分析し、かつ、そのことを踏まえながら、自閉症のある児童生徒の全体像を視野に入れて検討し、総合的な提言が必要と考える。

特に自閉症・情緒障害特別支援学級においては、平成 21 年 2 月 3 日付けの文部科学省通知によって、特別支援学級の対象を従前の情緒障害者から自閉症・情緒障害者に名称を変更したことで、さらなる自閉症教育の充実が求められると考えている。さらに、近年、自閉症・情緒障害特別支援学級は、毎年 5,000 人程度の在籍者数が増加し、学級数も 1,000 学級ずつ増加している状況である。

また、平成 18 年に実施した当時の情緒障害特殊学級の実態調査では、小学校で約 75%、中学校では 60%が自閉症のある児童生徒が在籍している結果が示され、自閉症・情緒障害特別支援学級の特別の教育課程の編成や、具体的な指導についてモデル案を提示する必要があると考える。

本研究成果報告書は、平成 22 年度～23 年度に実施した専門研究 B（重点推進研究）「特別支援学級における自閉症のある児童生徒への国語科指導の実際－習得状況の把握と指導内容の編成及び実践を中心に－」（本研究課題は、開始当初の「特別支援学級における自閉症のある児童生徒のカリキュラムアセスメント(仮称)に基づいた教育課程編成の実証的研究」の表題を改変したものである)をまとめたものであり、さらに別冊では、7 校の研究協力校である自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の実践をまとめている。

研究代表者としては、本研究に関する一連の成果報告書が、急増する自閉症・情緒障害特別支援学級での特別の教育課程の編成や、国語科指導の一助になることを希望している。

研究代表者 教育情報部上席総括研究員 廣瀬 由美子

# 研究の背景と目的

## 1. 自閉症教育に関する背景

### (1) 『21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)』(2001)

文部科学省に置かれた「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の報告では、自閉症は、知的障害や情緒障害とは異なる障害であるとされ、自閉症教育に関する研究の推進が提言された。

この提言を踏まえ、本研究所における近年の自閉症研究では、平成15年度から19年度までの5年間に、以下の研究を実施してきた。

- ・「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究－知的障害養護学校における指導内容、指導法、環境整備を中心に－」(2003～2005) <プロジェクト研究>
- ・「特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究」(2006～2007) <プロジェクト研究>

これらの研究では、特に、知的障害特別支援学校に在籍する自閉症のある児童生徒の指導内容や指導方法等について言及してきた。

たとえば、上記研究の一環として実施した全国の特別支援学校の実態調査では、全ての特別支援学校に自閉症のある児童生徒が在籍していたことや、特に知的障害特別支援学校では、約35%の児童生徒が自閉症を併せ有していることも明らかにしている。さらに、上記研究では、特別支援学校全体で取り組む自閉症教育のチェックリストを作成し、自立活動を核とした指導の在り方も提案している。

### (2) 『今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)』(2003)

同じく、文部科学省に置かれた「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の報告では、通常の学級に在籍している高機能自閉症等のある児童生徒に対し、教育的な定義及び判断基準案が示され、実態把握の観点や指導方法における基本的な考え方、具体的な配慮事項などが示されている。

本研究所では、上記の提言を踏まえ以下の研究を実施した。

- ・「小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究」(2007) <課題別研究>

この研究の一貫として、本研究で実施した当時の情緒障害特殊学級の実態調査(2006)では、在籍する自閉症のある児童生徒の割合は小学校で約75%、中学校では60%であった。

### (3) 学校教育法施行規則の改正(2006)

我が国の自閉症教育は、情緒障害教育の範疇で開始されたが、自閉症の原因論の変化とともにクローズアップされた指導方法が異なっていくなど、時代の移り変わりの中で様々な変遷があった。

現在では、自閉症が発達障害者支援法の対象として明記されているように、原因論においても、大筋では脳の中樞神経系に關係する発達障害であると認識されている。

そのような状況において、学校教育法の改正に伴い、学校教育法施行規則第140条では、通級による指導の対象者に従前の情緒障害者から自閉症者が独立して示され、教育関係法令に初めて自閉症が規定された。

この背景には、自閉症は選択性緘黙や神経性習癖など、心因性の情緒障害とは原因も対応も異なることから、明確に分離することが必要との考えや検討の経緯がある。

### (4) 『情緒障害者を対象とする特別支援学級の名称について(通知)』(2009)

文部科学省通知(2009)において、法的な規定とは言えないものの、従前の情緒障害特別支援学級の対象である「情緒障害者」を、「自閉症・情緒障害者」と改めている。したがって、この通知により、情緒障害特別支援学級の名称は自閉症・情緒障害特別支援学級と呼ばれるようになった。

名称変更の背景には、先述した本研究所の調査研究結果(2006)、つまり当時の情緒障害特殊学級在籍者のほとんどが自閉症者であり、心因性の情緒障害者を大きく上回っているという現状認識があった。

### (5) 特別支援学校の教育要領及び学習指導要領の改訂

特別支援学校の教育要領及び学習指導要領の改訂においては、自立活動の内容の指導にあたり、幼児児童生徒の障害の重度・重複化や多様化に対応するために、また発達障害のある幼児児童生徒への障害特性に応じた適切な指導を行うために改訂が行われ、さらに、幼稚園や小・中学校、高等学校等での活用も踏まえた個別の指導計画等の推進が新たに示されている。

自立活動については、障害の種類によって適用する内容を区分しているわけではないが、自閉症の特性を念頭に置くと、新たに示された区分「人間関係の形成」は、特に重要な区分と考えるべきである。何故なら、この区分では他者に関心をもったり、他者の意図や心情を理解したり、自閉症のある幼児児童生徒が苦手としていることへの対応が示されているからである。

## 2. 本研究の背景

前述したように、自閉症のある児童生徒を取り巻く教育環境においては、近年、目まぐるしく状況が変化している。特に、小・中学校における自閉症・情緒障害特別支援学級においては、毎年5,000人程度の在籍者数が増加し、学級数も1,000学級ずつ増加している状況があり、知的障害特別支援学級数を上回っている自治体もでてきている。

また、全国特別支援学級設置学校長協会調査部(2010, 2011)の報告では、特別支援学級の経験年数3年目までの教員が、全体の1/3程度を占めていることを明らかにしている。

さらに上記の報告では、特別支援教育資料(文部科学省, 2011)における実態報告と同様に、特別支援学校教諭免許状保有者は30%程度であり、特別支援学級担当教員の専門性の向上が喫緊の課題でもあると考える。

以上の経緯を踏まえ、平成20年度～21年度に実施した重点推進研究「自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際研究」では、一年目に知的障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の実態を明らかにした。さらに、特別支援学級における自閉症教育を推進するための教育課程の編成案を提案するとともに、研究協力校であった知的障害特別支援学級及び自閉症・情緒障害特別支援学級での自立活動の指導内容を検討し、自閉症のある児童生徒においては、自立活動の指導背景が知的障害のある児童生徒と異なる結果を報告した。

また、当該研究から明らかになったこととして、協力校の知的障害特別支援学級では、知的障害特別支援学校の教育要領及び学習指導要領を参考に教育課程編成を行うため、自閉症の特性に対応した教育課程編成(例えば自立活動の時間における指導の未設定や、自立活動と教科教育との関連等)になりにくい現状があった。

一方、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の中には、高等学校に進学するケースもみられ、あらためて教科指導の在り方が問われているが、彼らを対象にした教科教育に関する研究は無いにも等しい状況である。

そこで、本研究は専門研究B(重点推進研究)として、「特別支援学級における自閉症のある児童生徒への国語科指導の実際―習得状況の把握と指導内容の編成及び実践を中心に―」(2010年度～2011年度)を行うこととした。

なお、本研究課題は、研究開始当初の「特別支援学級における自閉症のある児童生徒のカリキュラムアセスメント(仮称)に基づいた教育課程編成の実証的研究」を改変したものである。その理由は、「カリキュラムアセスメント」(仮称)という用語について、中間報告書では「カリキュラム・ベースト・アセスメント」との違いを明確にし、造語として用語の定義化をしたのであるが、誤解を生む可能性が大きいと所内における内部評価の指摘を受けたためである。

また、本研究を実施するにあたり、教科教育の中でも国語科教育を選択した理由は、①全ての教科教育等のベースになっているのは、「話す・聞く・書く・読む」などの言語活動であること、②国語科では「話す・聞く・書く・読む」などの活動自体が学習であること(他教科は手段)、③学習において聞く、話すといった活動には、コミュニケーション能力が必要であること、さらに、④自閉症の一般的な認知特性の一つとして、心の理論(他者の行動の背景にある信念、願望、意図などの思考を理解する能力)に弱さがあることから、文字に表れていない心情理解や情景理解への困難さに対しても、適切な指導の在り方を検討すべきであると考えたからである。

### 3. 本研究の目的

本研究は、自閉症のある児童生徒の国語科学習における評価を行い、学習の習得状況を把握した上で、自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の内容等の編成や、実際の指導の在り方を検討することを目的としている。



したがって、学習評価の結果からは、国語科指導内容や指導時間数を検討することにもつながり、自閉症・情緒障害特別支援学級の特別の教育課程編成にも関係してくると考える。

そもそも教育課程の編成は、在籍する個々の児童生徒一人ひとりに行うものではないが、特別支援学級は異学年で構成され、障害の程度も一人ひとり異なることもあって、結果的に教育課程が個別に用意されていると見えるケースもある。

また、教育課程編成では、対象児童生徒の学年の総授業時数との関連で指導内容等を決定していくという大前提がある。自閉症・情緒障害特別支援学級では、特別の教育課程編成が認められていることから、自立活動の指導など、小・中学校には示されていない指導も確保しつつ、総授業時数は通常の学級と変わらないという条件下で決定していかなければならない。そうした条件下では、国語科学習の指導時間数にも影響を及ぼすことが考えられ、場合によっては、通常の学級よりも時間数が少なくなることも考えられる。

そのため、国語科学習に関しては、自閉症・情緒障害特別支援学級での限られた指導時間数で、どのような内容を学習材として用意するのか、また年間を通した国語科指導においては、指導内容の重点化あるいは簡素化(指導内容を焦点化し指導時間数を少なくするという意味)があるとするならば、一体どのような内容なのであろうか。さらに、学校現場では、これら上記の懸案事項を検討し、国語科学習の年間指導計画はどのように作成しているのかであろうか。

以上のことを踏まえると、児童生徒の学年や障害の程度、発達の状態等と連動し、特別支援学級としての教育課程編成を総合的に考える必要があること、さらに自閉症のある児童生徒の国語科学習評価の結果から、自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の在り方を検討する必要がある。

そこで、本研究は、主に以下の内容を目途に取り組むこととした。

- ① 自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員が、自閉症のある児童生徒の前年度における国語科学習の全般的な評価を実施し、その習得状況が分かるようにするため、簡便な評価のためのツールを作成する。
- ② 研究協力校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する、知的発達の程度が標準から軽度レベルの自閉症のある児童生徒を対象に、作成した評価ツールを利用して、前年度までの国語科学習の習得状況を把握し、次年度の国語科指導に反映させる。その際、反映内容等の情報を収集し、事例的に国語科指導の在り方に関する知見を整理する。

#### 4. 文献

- ・国立特別支援教育総合研究所(2005). 自閉症教育実践ケースブック. ジアース教育新社.
- ・国立特別支援教育総合研究所成果報告書(2007). 養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究—知的障害養護学校における指導内容、指導方法、環境整備を中心に— (研究代表：小塩允護).
- ・国立特別支援教育総合研究所成果報告書(2008). 小中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究—情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症、情緒障害、LD、ADHD通級指導教室の実態調査から— (研究代表：笹森洋樹).
- ・国立特別支援教育総合研究所成果報告書(2008). 特別支援学校における自閉症の特性に応じた指導パッケージの開発研究—総合的アセスメント方法及びキーポイントとなる指導内容の特定を中心に— (研究代表：徳永豊).
- ・国立特別支援教育総合研究所成果報告書(2010). 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際的研究—小中学校における特別支援学級を中心に— (研究代表：廣瀬由美子).
- ・全国特別支援学級設置学校長協会調査部(2010, 2011). 全国調査報告書.
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2011). 特別支援教育資料.
- ・廣瀬由美子(2011). 教育現場における自閉症教育の動向. 特別支援教育の実践研究会編, 特別支援教育の実践情報, (p p 8-11), 明治図書.

## 第 I 部

### 国語科学習評価シートを作成

#### 1. 目的

第 I 部における研究目的は、本研究を遂行するために、自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員が、自閉症のある児童生徒の前年度における国語科学習の評価を実施し、その習得状況を把握するための簡便な評価のためのツールを作成することにある。

#### 2. 国語科学習評価シート作成の背景

##### (1) 自閉症・情緒障害特別支援学級の現状

文部科学省は、平成 21 年 2 月 3 日付けで「情緒障害者を対象とする特別支援学級の名称について(通知)」(1167 号)を発出している。この通知は法的な規定とは言えないものの、従前の情緒障害特別支援学級の対象である「情緒障害者」を、「自閉症・情緒障害者」と改めている。したがって、この通知により、一般に情緒障害特別支援学級は、自閉症・情緒障害特別支援学級と呼称されることになった。

そこで、指導対象が明示された自閉症・情緒障害特別支援学級において、適切な自閉症教育を推進していくには、担当教員の専門性の向上が重要である。特に、近年は自閉症・情緒障害特別支援学級は、全国的には毎年 1,000 学級程度の増加があり、それに伴って児童生徒数が 5,000 人以上増加している現状がある(文部科学省, 2011, 2010, 2009, 2008, 2007)。

また、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している児童生徒の大半は、自閉症のある児童生徒であることも明らかになっており、小学校では約 75%、中学校でも 60%が自閉症のある児童生徒の在籍であった(国立特別支援教育総合研究所, 2007)。このデータで、特別支援教育資料(文部科学省, 2010)を参照して概算すると、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童は、約 37,500 人、中学校では 9,400 人、合計 46,900 人程度と推測できる。

さらに、上記の児童生徒の知的発達の様子は、知的発達到遅れがない標準の児童生徒は約 20%、知的障害の程度が軽度の児童生徒は 40%程度、中度・重度の知的障害のある児童生徒は、40%前後といった結果も明らかになっている(国立特別支援教育総合研究所, 2007)。

一方、全国特別支援学級設置学校長協会が実施したアンケート調査では、特別支援学級の約 1/3 程度の担当教員は経験年数が 0 年～3 年未満であり、3 年以上の担当教員数はなだらかな減少傾向を示している(2011, 2010)。

つまり、自閉症・情緒障害特別支援学級は急激に増加していることもあって、担当教員の専門性は、経験年数から推察しても十分な専門性があるとはいえない。また、特別支援教育資料(文部科学省, 2011)によると、特別支援学校教員免許状を保有している担当教員の割合は、平成 18 年度から 22 年度の各 5 年間を通じて 30%程度である。

したがって、自閉症・情緒障害特別支援学級担当教員の現状から、在籍する自閉症のある児童生徒に対し、その障害特性を踏まえた適切な指導が実施されにくい状況が推測される。

## (2) 自閉症・情緒障害特別支援学級における特別の教育課程編成

特別支援学級の担当教員の最も大きな悩みは、特別の教育課程編成方法である（国立特別支援教育総合研究所, 2007・2010）。この問題は、自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員にとっても切実である。それは、多くの自閉症・情緒障害特別支援学級において、異学年の児童生徒が混在していること、発達障害である自閉症と心因性の情緒障害の状態像を示す児童生徒が混在していること、知的発達の程度が大きく異なる児童生徒が混在していること、それらを考慮した指導内容や指導方法を踏まえ、適切な教育課程の編成が非常に困難であるからだ。

特別支援学級における特別の教育課程編成に関しては、知的障害特別支援学級において知的障害特別支援学校学習指導要領を参考にすることができる。しかし、自閉症教育にかかる教育課程編成に関しては、自閉症・情緒障害特別支援学級がモデルにすべきスタンダードなものは明示されていない。

各自治体における特別支援学級の教育課程編成に関する情報は、都道府県・政令市教育委員会や教育センター等のホームページを調査した結果から、いくつかの自治体がガイドブックや手引き書などの冊子を作成していることが明らかになっている（国立特別支援教育総合研究所, 2010）。一例として、長野県教育委員会作成の「特別支援教育 教育課程 学習指導手引き書 小学校・中学校編」（2010）では、自閉症・情緒障害特別支援学級の教育課程編成において、小・中学校の学習指導要領に基づいた教育課程編成を基本としながらも、特別の教育課程編成も可能であることから、その際は特別支援学校の学習指導要領を参考にする旨が述べられている。

しかし、教育的ニーズが異なる自閉症のある児童生徒が多く在籍する学級では、知的障害のある児童生徒を対象にした教育課程編成が全てに適合するとは限らない。この課題に対応するためには、やはり自閉症の特性を踏まえた指導内容を明確にし、自閉症・情緒障害特別支援学級における教育課程の編成について、最低限必要で基本的な方針や指導内容などを提案していく必要があると考える。

自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している自閉症のある児童生徒の教科教育は、知的障害の有無によって指導内容や評価の視点も異なっている。例えば、国語科指導では、当該学年の教科書を利用するケースの他、学校教育法附則第90条により学年を下げた教科書を使用するケース、知的障害特別支援学校の教科書、いわゆる「☆本」を使うケースや、一般図書を使うケースと様々である。

さらに、知的発達の程度が標準である高機能自閉症等の教科教育であっても、通常の教育課程と同様の指導内容を全て扱うことは困難であるため、各担当教員が作成した個別の指導計画に基づいて、指導内容を選択し指導時間数を決定している。

つまり、在籍する児童生徒の実態や学年によって、取り扱う指導内容や指導時間も異なることが多いという現状である。

そこで、自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員は、特別の教育課程編成において、児童生徒の障害の程度や学習の習得状況を適切に把握し、各教科等の指導内容のバランスを考慮する必要がある。本研究で行う国語科指導においても、在籍する自閉症のある児童生徒の学習評価を行った上で、国語科学習の習得状況を踏まえ、重点的に取り扱う内容と比較的簡単に扱う内容を精選し、限られた時間で適切な時間配分を行うなど、年間の国語科指導計画

を立案する作業が重要であると考えます。

### (3) 国語科学習評価シートの必要性

#### ①学習評価の考え方

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会が取りまとめた「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(2010)では、「学習評価は、児童生徒が学習指導要領の示す目標に照らしてその実現状況を見ることが求められている。(中略)学習評価は、児童生徒の学習状況を検証し、結果の面から教育水準の維持向上を保障する機能を有するもの」と述べている。

辰野(2010)は、子どもの教育の改善と発達の促進を目指すことが評価であり、具体的には教育目標の達成と指導改善、指導計画の見直し、評価結果から教育課程や教科書の適否についての改善にも言及している。

そもそも学習評価をするということは、児童生徒の学習の習得や定着の結果を確認することであり、その結果は教師の指導力全般の表れであると考えられるが、北尾(2006)は、学習評価は教師の教授行動の妥当性の評価と表裏一体になっていると述べている。

学習評価の基本的な意義は、児童生徒の学習の特徴や学習スタイルを評価する視点と、学習の達成状況を評価する視点、さらに学習の定着状態を評価することにある。学習の特徴や学習スタイルを評価する意図には、児童生徒一人一人の学び方を教師が理解することにより、授業計画や指導内容、指導方法や教材の妥当性等を見直すことで指導の調整が可能となる。この評価は、形成的評価といわれる内容にほぼ該当すると考える。

また、学習の達成状況を評価する意図は、指導目標や指導内容に対し、児童生徒が望ましい結果を得られたか否かを評価することにある。したがって、教師側からは、指導計画や指導方法の改善の視点になるとともに、児童生徒にとっては成績となって結果が示され、十分に達成できた教科とそうでない教科が明確になる。この評価は総括的評価に値する。

学習の定着状態を評価する視点は、例えば次年度の指導計画を作成する段階で、前年度の学習のつまづき等を確認する診断的評価があるが、具体的には、一つの単元を指導する前に学級の児童生徒に対して行われる事前テストなども相当する。この事前テストによって、既習の学習に対する定着を確認することが可能であり、それによって一つの単元の指導計画や用いる教材等についても再考することができる。

安彦(2010)は、先の報告に関して、「障害のある児童生徒の学習評価の考え方は、障害のない児童生徒の学習評価のそれと基本的に変わらないが、個々人の学習状況を一層丁寧に把握し、特別支援学校では個別の指導計画の作成が義務付けられたので、その計画に基づく学習状況や学習結果の評価を行うこと。」と要約している。

この基本的な考え方は言うまでもなく、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍している児童生徒の学習、及びその評価の在り方に関しても当てはまることである。上記の報告の具体では、障害のある児童生徒の学習評価に対する基本的な考え方として、①障害の状態等を丁寧に見取り、②行動観察や提出物なども活用して、③各児童生徒の学習状況を丁寧に把握する工夫を求めている。また、④学習指導要領に定める目標に準拠した評価を行うことや、⑤個人内評価を重視すること、⑥指導目標や指導内容、評価規準の設定においては妥当性があることも具体的に求めている。

同様に、武田(2010)は、障害のある児童生徒の学習評価においては、「できた」という活動の結果を求めるだけでなく、安心感、自尊感情、自己効力感などに配慮しながら、障害の

ある児童生徒の潜在的な能力を引き出す必要性を述べている。

## ②自閉症のある児童生徒における国語科指導の重要性

知的障害の有無や程度は別として、一般的に言われている自閉症の三つ組みの症状は、①対人的相互交流における質的な障害、②言語及び非言語性コミュニケーションの障害、③想像力の質的障害などから発する行動特徴である。これらの特徴を説明付ける考え方の背景には、心の理論障害説や実行機能障害説、あるいは中枢性統合に関する障害説などがある(別府, 2006、岡田, 2004、中林, 2004)。

他者の行動の裏にある信念や意図などを理解する力が弱いとされるのは、心の理論障害説であり、実行機能障害説では、物事を計画的に遂行することの弱さや、課題解決のための目的指向性の力の弱さ、柔軟に思考する力の弱さ、ワーキングメモリーの弱さなどがあげられる。また、様々な情報を総合的に理解して、中心となる事柄を理解する力が弱い中枢性統合障害説があり、これらの障害説が相互に関連し、自閉症の中核的な特徴を生み出していると考えられている(岡田, 2004、岡田眞, 2004、内藤, 2004)。

こうした自閉症の特徴は、国語科指導の場面において具体的にどのような状態となって現れるのであろうか。

自閉症研究においては、学齢期における国語科教育、あるいは自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導に関する論文は無いに等しいが、自閉症の言語発達や社会性に関する研究から、ある程度の推測が可能であると考えられる。

例えば、自閉症の認知特性と言語の獲得に関する研究から示唆されることは、自閉症のある子どもは語彙が豊富になっても概念形成が十分でないことや、助詞や接続詞などの機能語の獲得が難しいこと(小林, 1984)、高機能自閉症やアスペルガー症候群(以下高機能自閉症等)であっても、語用論(言語表現の使用を文脈の中で考える学問)という文脈理解に課題があるといった指摘がなされている(小林, 2004、高橋, 2005、大井, 2009)。

また、子安(2009)も、自閉症のある人は、文脈に対応した意味理解が困難であり、言語の意味と語用面で課題を抱えていることを述べている。

矢田・大井(2009)は、高機能広汎性発達障害のある児童に対して、間接発話(直接的な要求表現や非難、言葉の使用がない発話)に関する実験研究を行ったが、多様な発話を文脈で理解し解釈して適切に表現することが困難であったと述べている。

さらに宇野(2010)は、自閉症のある人は、現在注意を向けている対象から新しい対象へ注意を向けることが難しいこと、状況や文脈を手がかりにして内容を理解することが難しいこと、また言語面では、言語的な意味を単語間や文脈との関係性から理解することが難しいと述べている。

自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員である植田(2011)は、高機能自閉症のある児童であっても、一般的によく使われている言葉を文脈の中で理解することに誤りがあったり、同音異義語など一つの言葉で複数の意味をもつ単語が使われた場合、文脈から適切な意味を読みとれなかったりといった状態を示すことから、文章上の重要な語句の意味を文脈の中で丁寧に指導する必要性を指摘している。

同じく、自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員である藤田(2011)も、自閉症のある児童は、指示語や慣用句の意味を文脈の中で理解することが難しいため、要旨や主題をまとめ

ることに課題が多く、そのため、それらの語句の意味を確認することや、比喻や心情理解、情景描写を表す語句を丁寧に指導することで全体的な理解を促せると述べている。

宇野(2010)は、自閉症のある子どもは、文章を読んでその内容を言語的に理解することが難しいが、教科書の挿絵を拡大するなど視覚的なイメージを持たせることで、文脈理解が可能になる場合もあると述べている。

一方、小・中学校の新学習指導要領では、「言語の教育としての立場を一層重視し、国語に対する関心を高め、国語を尊重する態度を育てるとともに、実生活で生きてはたらき、各教科の学習の基本ともなる国語の能力を身につけること、我が国の言語文化を享受し継承・発展させる態度を育てることに重点を置いて内容の改善を図る」とある。

さらに、「言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考え方を尊重して言葉で伝え合う能力を育成することや、我が国の言語分科に触れて感性や情緒をはぐくむことを重視する」ともある。

また、今回の改訂では、言語活動の充実が求められ、具体的な言語活動例としては、記録、説明、報告、紹介、感想、討論などが示されている。

白石(2009)は、国語科指導の重点として、国語の用語を教えること(例えば文学用語、説明文用語、言語用語など)、方法を教えること(例えば要点や要約の方法など)、原理原則を教えること(例えば詩の学習における技法と効果など)を述べている。

さらに白石(2009)は、言語活動は説明活動、記録活動、要約、論述であるとまとめ、言語活動を支える10の観点として、①理由の提示、②基本文型の順序、③既習の学習を生かす思考、④原理原則といった決まり、⑤論理的思考の類似、⑥論理的思考の相違、⑦論理的思考の類推、⑧言葉を置き換えて具体化する、⑨言葉を置き換えて抽象化する、⑩批評するなどをあげている。

桂(2011)は、文学作品の読み方として、「作品の設定、視点、表現技法、中心人物の変化、主題、これら五つの論理的な読み方に着目しながらイメージを深めること、それが文学を論理的に読み深めること」と述べている。

また、桂(2011)は、中心人物の変化を捉えて読むためには、低学年では中心人物の気持ちが変わることを教え、中学年では、文学作品の「はじめ」・「きっかけ」・「終わり」といった構造を考えて中心人物の変化を捉えること、高学年では中心人物の変化をもとに主題を捉えることを求めている。

以上、自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導では、高等学校を受験し進学する高機能自閉症等の児童生徒が在籍する実態(国立特別支援教育総合研究所, 2007)や、上述した国語科指導の重要性などをも踏まえ、学習指導要領における国語科教育のねらいや内容を念頭におきつつ、より自閉症の特性に対応した国語科指導の基本を模索することが必要と考えた。

### 3. 国語科学習評価シートの作成及び実施方法

#### (1) 国語科学習評価シートの考え方

本研究で必要と考えた国語科学習評価シートは、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒を想定し、新たな学年の国語科の指導内容等を編成する際に、前年度に実施した国語科学習の総括的な評価を行い、その結果から国語科学習の習得状況を理解することで、より適切な学習内容を時数と関連させて計画できるツールと考えた。

その背景には、自閉症の認知特性から推測されることとして、国語科学習の指導内容に関しては、本人の得意不得意の意識が授業にも大きく影響することや、国語科学習において習得されやすい内容とそうでない内容のアンバランスが、定型発達の児童生徒より顕著ではないかということであった。

したがって、自閉症の特性を理解し国語科指導に生かすためには、簡便で国語科学習全般の習得状況が確認できる評価のためのツールが必要であると考えた。

#### (2) 国語科学習評価シートの作成方法

##### ①経緯

国語科学習評価シートを作成する段階で、研究開始当初は、学習指導要領を踏まえた国語科の教科書を複数社用意し分析することからスタートした。

そこで、明らかになったことは、当然ではあるが、学習指導要領に基づいていても各教科書会社によって方針が異なるため、学習内容の取扱い方や学習材を通した指導のねらい、年間の学習内容の配列、学習評価の視点等々が大きく異なることであった。そのため、教科書から国語科学習の習得を把握する評価シートの作成は困難であるという結論に達し、さらなる国語科学習評価シートの検討を進めた。

結果的に、研究協力者からの助言を受けて、国立教育政策研究所による「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料—評価規準、評価方法等の研究開発(報告)」(2002)の中から、国語科学習の評価規準である小学校1年生～中学校3年生までの内容を参考にして、国語科学習評価シートの作成に至った。

国語科学習評価シートの基本的な考え方は、自閉症の障害特性として認知処理に独特な様式があることが想定され、国語科学習においてもアンバランスな習得状況でないかと推測されたことから、国立教育政策研究所の国語科評価規準を細分化することで、自閉症のある児童生徒の詳細な習得状況が把握できると考えた。

その後、国語科学習評価シートとして細分化する作業がほぼ終了した段階で、国立教育政策研究所・教育課程研究センターから、新たに「評価規準の作成のための参考資料(小学校)」(2010)、「評価規準の作成のための参考資料(中学校)」(2010)が示された。しかし、新しい参考資料は11月に作成され配布だったため、従前の資料でほぼ国語科学習評価シートが完成しつつあったことを踏まえ、本研究では、平成14年度版の評価規準を土台とした国語科学習評価シートを使用することに至った。

なお、そのような状況ではあったが、平成10年度と20年度の小・中学校学習指導要領における国語科の新旧や、国立教育政策研究所の評価規準資料の新旧の比較も行った。その結果、今回の学習指導要領では、特に言語事項の充実等をねらい、言語についての知識・理解・技能に関しては変更点も多々あったりしたが、国語科における目標は特に変更されていないことや、各学年の目標においても、内容のまとまりの各能力の向上が強調されているが、



概ね平成 14 年度の資料でも、22 年度の国語科学習の習得状況を評価するのは可能であろうと考えた。

## ②国語科学習評価シートの作成方法

以下は、国語科学習評価シートの作成手順である。

- ①小学校 1・2 年、3・4 年、5・6 年、中学校 1 年、2・3 年の評価規準を、それぞれ一覧にまとめ、評価規準として示された内容をスタッフによって細分化した。  
(細分化する意図は、元々の評価規準が長文であることや、内容の異なる活動が習得された上で、さらなる学習内容の習得が求められていることから、そのままでは、習得にアンバランスさがあると推測される、自閉症のある児童生徒の指導内容に関する評価が不十分であろうと想定したからである。)
- ②スタッフが細分化した各評価規準の整合性を図るため、研究所で研修を受けていた自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員（専門研修生）5 人を対象に、細分化した評価規準を使用して、児童生徒の習得状況のチェックを依頼し、その際の意見等を参考にして再修正を実施した。
- ③②のシートを、研究協力校の自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員にチェックを依頼し、その感想や意見等を参考にして再々修正を実施した。
- ④③のシートの活用等について研究協力者と協議し、意見等を参考にして、さらなる修正を重ねた。

また、下記の図は、国立教育政策研究所の評価規準を、小学校 1 年から中学校 3 年まで各内容のまとめりごとに整理した一覧である。尚、国語科学習評価シートの細分化に関するルールは、枠内のように決めて整合性を高めるよう努めた。

① 「話すこと・聞くこと」に関する領域

	小学校 第1学年及び第2学年	小学校 第3学年及び第4学年	小学校 第5学年及び第6学年	中学校 第1学年	中学校 第2学年及び第3学年
国語への関心・意欲・態度	相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話したり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。	相手や目的に応じ、調べた事などについて、筋道を立てて話そうとしたり、話の中心に気を付けて聞こうとしたり、進んで話し合おうとしている。	話の組立てを工夫して話そうとしたり、話し手の意図を考えながら聞き取ろうとするとともに計画的に話し合おうとしている。	身近な生活における話題について関心をもち、自分の考えを進んで話そうとしたり相手の話を的確に聞き取ろうとしたりするとともに、話し言葉を大切にしようとしている。	広い範囲から話題を求め、表現を工夫して話そうとしたり相手の立場や考えを尊重して的確に聞き取ろうとしたりするとともに、話し言葉を豊かにし言語生活を向上させようとしている。
話す・聞く能力	知らせたい事を選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話している。	伝えたい事を選び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に応じた適切な言葉遣いで話している。	考えた事や自分の意図が分かるように話の組立てを工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉遣いで話している。	物事に対する自分の考えや気持ちを分かりやすく話している。	広い範囲から話題をとらえて話している。
	大事な事を落とさないようにしながら、興味をもって聞いている。	話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめている。	話し手の意図を考えながら話の内容を聞いている。	話し手の意図を考えて話の内容を聞き取っている。	話し手のものの見方や考え方をとらえて、自分のものの見方や考え方を広めたり深めたりしている。
	身近な事柄について、話題に沿って、話し合っている。	互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合っている。	自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合っている。	自分の考えや気持ちを伝えるのにふさわしい話題を選び出し、取り上げている。	話の中心の部分と付加的な部分との関係に注意して、話したり聞き取ったりしている。
				全体と部分との関係、事実と意見との関係に注意して、話したり聞いたりしている。 話し手の意図や方向をとらえて、的確に話したり聞いたりしている。 相手の考えと比較して、自分の考えをまとめている。	事実と意見との関係に注意し、論理的な構成や展開を考えて、話したり聞き取ったりしている。 話の内容に応じ、適切な語句を選択して、話したり聞き取ったりしている。 話の意図に応じ、文の効果的な使い方など説得力のある表現の仕方に注意して、話したり聞き取ったりしている。 相手の立場や考えを尊重し、目的や場面に応じて、話したり聞き分けたりしている。 互いの共通点や相違点などを聞き分け、自分の考えを広めたり深めたりしている。
言語についての知識・理解・技能	姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。	その場の状況や目的に応じた適切な音量や速さで話している。	語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもっている。	話す速度や音量、言葉の調子や間のとり方などに注意して話したり聞いたりしている。	音声の働きや仕組みに関心をもち、話したり聞いたりして理解を深めている。
	丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気を付けて話している。	話したり聞いたりするために必要な語句を増している。	文や文章のいろいろな構成があることについて理解し、活用している。	語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して話したり聞いたりするとともに、事象や行為などを表す多様な語句について理解している。	慣用句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句の意味や用法に注意して話したり聞いたりしている。
	文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。	修飾と被修飾との関係など、文の構成に気を付けて話を聞いている。	日常よく使われる敬語の使い方に慣れている。	話の中の段落の役割や段落内の各文の接続関係などを考えて話したり聞いたりしている。	抽象的な概念などを表す多様な語句についての理解を深め、語感を磨き語彙を豊かにしている。
		文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使って話したり、それらに注意して聞いたりしている。  相手やその場の状況に応じて丁寧な言葉で話している。	共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話している。	単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをする語句などに注意して話したり聞いたりしている。  書き言葉とは違う話し言葉の特色や役割を理解し、適切に話したり聞いたりしている。	相手や目的に応じて話の形態や展開に違いがあることに気付いたり、文の成分の順序や照応、組立てなどについて考えたりして話したり聞いたりしている。  単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意して話したり聞いたりしている。  共通語や方言の果たす役割などについて理解して話したり聞いたりするとともに、敬語についての理解を深め生活の中で適切に話したり聞いたりしている。

## ②「書くこと」に関する領域

	小学校 第1学年及び第2学年	小学校 第3学年及び第4学年	小学校 第5学年及び第6学年	中学校 第1学年	中学校 第2学年及び第3学年
国語への関心・意欲・態度	相手や目的を考えながら、事柄を集めたり簡単な組立てを考えたりにして文章を書き、読み直そうとしている。	相手や目的に応じて、事柄の選択や段落相互の関係を工夫したり、よいところを見付けたりしようとしている。	目的や意図に応じて、書く必要のある事柄を整理したり、文章全体の組立てを工夫したりして、効果的に書くことしている。	身近な生活から必要な材料を集めて、自分の考えをまとめようとしたり、進んで書き表そうしたりしている。	広い範囲から必要な材料を集め、立場や伝えたい事柄を明確にし、相手に効果的に伝わるように表現を工夫するとともに、書くことにより自らの生活を振り返って生活を豊かにしようとしている。
書く能力	相手や目的を考えながら、書いている。	相手や目的に応じて、適切に書いている。	目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書いている。	身近な生活や学習の中から課題を見付けている。	広い範囲から課題を見付けている。
	書こうとする題材に必要な事柄を集めている。	書く必要のある事柄を収集したり選択したりしている。	全体を見通して、書く必要のある事柄を整理している。	課題に関する材料を集め、それを基にして自分の考えをまとめていく。	必要な材料を集め、それを基に自分のものの見方や考え方を深めている。
	自分の考えが明確になるように簡単な組立てを考えている。	自分の考えが明確になるように、段落相互の関係を考慮して書いている。	自分の考えを明確に表現するため、文章全体の組立ての効果を考えている。	伝えたい事実や事柄、課題、自分の考えや気持ちを明確にしている。	課題に対する自分の立場、伝えたい事実や事柄を明確にしている。
	事柄の順序を考えながら、語と語や文と文との続き方に注意して書いている。	書こうとする事の中心を明確にし、段落と段落との続き方に注意して書いている。	事象と感想、意見などを区別して書いている。目的や意図に応じて、簡単に書いたり詳しく書いたりしている。	自分の考えや気持ちを的確に表すために、広い範囲から適切な材料を選んでいる。	文章の形態に応じて、書き出しや中心部分の展開など適切な構成を工夫している。
	文章を読み返す習慣を付け、間違いなどに注意している。	文章のよいところを見付けたり、間違いなどを正したりしている。	表現の効果などについて確かめたり工夫したりしている。	書いた文章を読み返して、読みやすく分かりやすい文章にしている。	自分の意見の基となる根拠を明らかにしている。
				互いの文章を読み、題材の伝え方や材料の集め方などについて相互に学び合って、自分の表現の参考にしている。	文章の内容が相手に効果的に伝わるように論理の展開を工夫している。
言語についての知識・理解・技能	平仮名を正しく書いたり、片仮名で書く語を文や文章の中で正しく使ったりしている。	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いている。	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いている。	語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して書き、事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、語彙に関心をもちている。	慣用句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句の意味や用法に注意して書き、抽象的な概念などを表す多様な語句についての理解を深め、語感を磨き語彙を豊かにしている。
	第1学年に配当されている漢字を漸次書いている。(第1学年)	漢字のへん、つくりなどの構成についての知識をもっている。	送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書いている。	文章の中の段落の役割や段落内の各文の接続関係などを考えて書いている。	相手や目的に応じて文章の形態や展開の違いがあることに気付いたり、文の成分の順序や照応、組立てなどを考えたりして書いている。
	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いている。(第2学年)	日常使われている簡単な単語について、ローマ字で書いている。(4年)	表現するために必要な語句について、辞書を利用して調べる習慣を付けている。	単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをする語句などに注意して書いている。	単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意して書いている。
	長音、拗音、促音、撥音の表記ができ、助詞の「は」「へ」「を」を文の中で正しく使っている。	送り仮名に注意して書いている。・句読点を適切に打ち、必要な箇所は行を改めて書いている。	文や文章にはいろいろな構成があることについて理解し、活用している。	話し言葉とは違う書き言葉の特色や役割を理解し、適切に書いている。	共通語と方言の果たす役割などについて理解して書くとともに、敬語についての理解を深め生活の中で適切に使っている。
	句読点の打ち方やかぎ(「)の使い方理解して文章の中で使っている。	表現するために必要な文字や語句について、辞書を利用して調べる方法を理解している。	日常よく使われている敬語の使い方に慣れている。	【漢字】・小学校学年別漢字配当表に示された漢字のうち900字程度の漢字を書き、文や文章の中で使っている【漢字】。	【漢字】小学校学年別漢字配当表に示された漢字のうち、第2学年では950字程度、第3学年ではその全てを書き、文や文章の中で使っている。
	文の中における主語と述語との関係に注意して書いている。	文章全体における段落の役割を理解している。	文字の形、大きさ、配列などを理解して、読みやすく書いている。	【書写】字形を整え、文字の大きさ、配列・配置に気を付けて書いている。	【書写】字形、文字の大きさ、配列・配置などに配慮して書いている。
	姿勢や用具の持ち方正しくして丁寧に書いている。	文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使っている。	毛筆を使用して、点画の筆使いや文字の組立て方を理解しながら、文字の形を整えて書いている。	【書写】漢字の楷書とそれに調和した仮名に注意して書き、漢字の行書の基礎的な書き方を理解して書いている。	【書写】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の楷書や行書とそれらに調和した仮名の書き方を理解して書くとともに、読みやすく速く書いている。
	点画の長短、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書いている。	文章の敬体と常体に注意して書いている。	毛筆を使用して、字配りよく書いている。		
		文字の組立て方に注意して、文字の形を整えて書いている。 文字の大きさや配列に注意して書いている。 毛筆を使用して、点画の筆使いや文字の組立て方に注意しながら、文字の形を整えて書いている。			

### ③ 「読むこと」に関する領域

	小学校 第1学年及び第2学年	小学校 第3学年及び第4学年	小学校 第5学年及び第6学年	中学校 第1学年	中学校 第2学年及び第3学年
国語への関心・意欲・態度	易しい読み物の内容の大体をとらえたり、自分なりに想像を膨らませたり、声に出したりしながら楽しんで読もうとしている	幅広くいろいろな読み物に興味をもち、一人一人の考えや感じ方の違いに気付いて読もうとしている	目的に応じた読書を通して、考えを広げたり深めたり、優れた叙述を味わったりするとともに、効果的な読み方を工夫しようとしている	学校図書館等を活用するなど、様々な種類の文章に応じた読み方をして内容を的確に理解しようとするとともに、進んで読書に親しみもの見方や考え方を広げようとしている	学校図書館等を積極的に活用するなど、様々な文章から目的や意図に応じて情報を集めようとするとともに、読書を生活に役立て自己を豊かにしようとしている
読む能力	自ら気に入った易しい読み物を読んでいる	いろいろな分野の読み物を、自ら進んで読んでいる	自分の考えを広げたり深めたりするために、主体的な立場で図書資料を選んで読んでいる。	文脈の中における語句の意味を正確にとらえ、理解している	文脈の中における語句の効果的な使い方について理解し、自分の言葉の使い方に関心している。
	時間や事柄などの順序に着目し、内容の大体を読んでいる	自分の目的に応じて、段落相互の関係を押さえ、中心となる語や文をとらえて文章の内容を正しく読んでいる	目的や意図に応じて、文章の内容を短く要約したり伸ばしたりして、要旨をとらえて読んでいる。	書き手の考えの進め方や説明、説得の仕方など文章の展開に即して内容をとらえている	文章の論理の展開の仕方を的確にとらえ、内容を理解している
	場面や事柄のまとまりなどについて、叙述に即して自分なりに想像を広げながら読んでいる	場面の变化や情景を表している叙述を基にして、想像しながら読んでいる	叙述に基づいて、登場人物の心情や性格、考え方などを多面的にとらえ、情景などの表現に着目して読んでいる	目的や必要に応じて要約している	文章の論理の展開の仕方を的確にとらえ、自分の表現に関心している
	声に出して読んで、語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて感じたり考えたりしている。	文章を読んでまとめた自分の感じ方や考えと、他の人との感じ方や考えとは違いがあることに気付いている	事象と感想・意見の関係を押さえ、それらについての自分の考えを明らかにしている	文章の中心の部分と付加的な部分、事実と意見とを読み分けている	文章の構成や展開、説明や描写などの表現の仕方、文体など文章の特徴に注意して読んでいる
		自分の目的や必要に応じて、大事な内容をまとめたり、必要となる細部に注意したりしながら読んでいる。	自分に必要な情報を得るために学校図書館を利用するなどして、効果的な読み方をしている。	文章の構成や展開を正確にとらえ、内容の理解に関心している。	文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもてるようになる。
		相手や目的に応じ、内容の中心や場面の様子がよく分かるように声に出して読んでいる。		文章の展開を確かめて、主題を考えたり要旨をとらえたりしている。	目的をもって様々な文章を読み、必要な情報を集めている
言語についての知識・理解・技能	はっきりした発音で読んでいる。	当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。	当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。	語句の辞書的な意味と文脈上の意味との関係に注意して読み、事象や行為などを表す多様な語句について理解を深めるとともに、語彙に関心をもっている	慣用句、類義語と対義語、同音異義語や多義的な意味を表す語句の意味や用法に注意して読み、抽象的な概念などを表す多様な語句についての理解を深め、語感を磨き語彙を豊かにしている。
	平仮名及び片仮名を正しく読んでいる。	地名や人名などの固有名詞を含めた日常目にする程度の簡単なローマ字を読んでいる。(4年)	仮名及び漢字の由来、特質などについて理解している。	文章の中の段落の役割や段落内の各文の接続関係などを考えて読んでいる。	相手や目的に応じて文章の形態や展開に違いがあることに気付いたり、文の成分の順序や照応などについて考えたりして読んでいる。
	当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。	語句が性質や役割の上で類別があることを理解している。	語句に関する類別や構成、変化などについて理解し、語句の由来などに関心をもっている。	単語の類別について理解し、指示語や接続詞及びこれらと同じような働きをもつ語句などに注意して読んでいる。	単語の活用について理解し、助詞や助動詞などの働きに注意して読んでいる。
	文の中における主語と述語との関係を理解している。	国語辞典や漢字辞典の使い方を知り、必要に応じて活用している。	理解したりするための語句について、辞書を利用して調べている。	話し言葉とは違う書き言葉の特色や役割を理解して読んでいる[漢字]。	共通語と方言の果たす役割などについて理解して読むとともに、敬語についての理解を深め文章中の敬語の使い方を理解している。
	言葉の違いに気を付けて読むとともに、敬体で書かれた文章などの文体を意識している。	文相互の関係や段落相互の関係を示す手がかりとしての指示語・接続語の役割を理解している。	語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもっている。		【漢字】第2学年では、第1学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字のうち300字程度から350字程度までの漢字を読み、第3学年では第2学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字の大体を読んでいる。
			易しい文語調の文章を音読し、文語の調子に親しんでいる。 文章にはいろいろな構成があることについて理解している。		

## 1. 国立政策研究所における評価規準の細分化ルール

①関心・意欲・態度についての表記・・・下線と二重線の内容が意欲や関心としてあるか推測してチェックする。

→文中において、意味が異なる箇所を細分化することを前提にする。

②能力についての表記・・・条件付き動詞が能力として備わっているか推測しチェックする。

→「条件付きの動詞」(例：知らせたいことを選び)は細分化せず、1セットで表記する。

→文中の「,」で切れている内容は、細分化して表記する。

③知識・理解・技能についての表記・・・動詞(述語)が出来ているか否かの事実をチェックする。

④上記を原則として規準を細分化表記するが、以下の点において考慮し作成している。

- ・自閉症の特性を踏まえ細分化表記を心がける。
- ・中学校の段階では、小学校のように細分化して能力や技能等を図る必要はない。

## 2. 評価規準の具体的な細分化のパターン

①「条件、動詞」の文章構成の場合(条件が1つ、動詞が1つの場合)

- ・「条件」－「動詞」で条件は下線、動詞は二重線

②「A条件、B条件、動詞」の文章構成の場合(条件が2つ、動詞が1つの場合)

- ・態度や能力、技能によって若干の使い分けがある。
- ・「A条件、動詞」「B条件、動詞」として細分化する。

③「A条件、B条件、話したり聞いたり」の文章構成の場合(異なる動詞が2つある場合)

- ・中学校は、「話したり聞いたり」の異なる動詞をセットで考える
- ・「A条件話したり聞いたり」「B条件話したり聞いたり」として細分化する。
- ・小学校は、内容によって自閉症の特性を踏まえた上で(CAチームで協議)細分化する。

→「A、話したり」「B、話したり」「A、聞いたり」「B、聞いたり」の場合と  
「A B、話したり」「A B、聞いたり」のような場合。

3. 国語科学習評価シートを担当教員一人でチェックすることを想定し、教示文を入れる。

4. 並び替えをして提示する。

- ・「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の領域は、それぞれ「関心・意欲・態度」、「能力」「知識・理解・技能」とまとめて提示する。

### (3) 国語科学習評価シートの実際

上述した細分化のルールに基づき、国語科学習評価シートを作成した。紙面の関係上、以下に小学校1・2年生の案を提示する。

自閉症のある児童生徒の国語科学習の習得状況を把握する評価シートは、ステップ1として、①最初に国立教育政策研究所が作成した元の評価規準をそのまま評価し、②その規準に照らして習得されていない場合は、元の規準を細分化した内容で評価し、習得できている部分と習得できていない部分を確認する方法になっている。

実際のシートでは、「○、×、△、？」と4種類の記号で学習の習得状態を評価するように作成している。「○は習得している」、「×は習得していない」、「△は不十分な習得である」、「？は不明」であることを示している。また、文中における一重線は条件、二重線は活動を示している。尚、実際の学習評価シートや他の学年のシートについては資料として掲載する。

各内容のまとめりとして、「関心・意欲・態度」、「能力」、「言語についての知識・理解・技能」の観点別評価が示されている。以下に、評価の観点ごとの内容のまとめりの評価規準、並びに細分化した規準を順次提示する。なお、ゴシックで書かれた内容は、国立教育政策研究所の評価規準そのままであり、明朝体が細分化した評価規準の評価視点である。

#### ①「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に関する関心・意欲・態度

##### a 「話すこと・聞くこと」

AaE12-1

相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話したり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。

AaE12-1-1

相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話したり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。

AaE12-1-2

相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話したり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。

AaE12-3

相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話したり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。

AaE12-1-4

相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話したり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。

AaE12-1-5

相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話したり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。

## b 「書くこと」

BaE12-1

相手や目的を考えながら、事柄を集めたり簡単な組立てを考えたりして文章を書き、読み直そうとしている。

BaE12-1-1

相手や目的を考えながら、事柄を集めたり簡単な組立てを考えたりして文章を書き、読み直そうとしている。

BaE12-1-2

相手や目的を考えながら、事柄を集めたり簡単な組立てを考えたりして文章を書き、読み直そうとしている。

BaE12-1-3

相手や目的を考えながら、事柄を集めたり簡単な組立てを考えたりして文章を書き、読み直そうとしている。

## c 「読むこと」

CaE12-1

易しい読み物の内容の大体をとらえたり、自分なりに想像を膨らませたり、声に出したりしながら楽しんで読もうとしている

CaE12-1-1

易しい読み物の内容の大体をとらえたり、自分なりに想像を膨らませたり、声に出したりしながら楽しんで読もうとしている

CaE12-1-2

易しい読み物の内容の大体をとらえたり、自分なりに想像を膨らませたり、声に出したりしながら楽しんで読もうとしている

CaE12-1-3

易しい読み物の内容の大体をとらえたり、自分なりに想像を膨らませたり、声に出したりしながら楽しんで読もう  
としている

## ② 「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に関する能力

### a 「話すこと・聞くこと」 1

AbE12-1

知らせたい事を選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話している。

AbE12-1-1

知らせたい事を選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話している。

AbE12-1-2

知らせたい事を選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話している。

b 「話すこと・聞くこと」 2

AbE12-2

大事な事を落とさないようにしながら、興味をもって聞いている。

AbE12-2-1

大事な事を落とさないようにしながら、興味をもって聞いている。

c 「話すこと・聞くこと」 2

AbE12-3

身近な事柄について、話題に沿って、話し合っている。

AbE12-4

身近な事柄について、話題に沿って、話し合っている。

AbE12-5

身近な事柄について、話題に沿って、話し合っている。

d 「書くこと」 1

BcE12-1

相手や目的を考えながら、書いている。

BcE12-1-1

相手や目的を考えながら、書いている。

BcE12-1-2

相手や目的を考えながら、書いている。

e 「書くこと」 2

BcE12-2

書こうとする題材に必要な事柄を集めている

f 「書くこと」 3

BcE12-3

自分の考えが明確になるように簡単な組立てを考えている

g 「書くこと」 4

BcE12-4

事柄の順序を考えながら、語と語や文と文との続き方に注意して書いている

BcE12-4-1

事柄の順序を考えながら、語と語や文と文との続き方に注意して書いている



BcE12-4-2

事柄の順序を考えながら、語と語や文と文との続き方に注意して書いている

#### h 「書くこと」 5

BcE12-5

文章を読み返す習慣を付け、間違いなどに注意している

BcE12-5-1

文章を読み返す習慣を付け、間違いなどに注意している

BcE12-5

文章を読み返す習慣を付け、間違いなどに注意している

#### i 「読むこと」 1

CdE12-1

自ら気に入った易しい読み物を読んでいる

#### j 「読むこと」 2

CdE12-2

時間や事柄などの順序に着目し、内容の大体を読んでいる

CdE12-2-1

時間や事柄などの順序に着目し、内容の大体を読んでいる

CdE12-2-2

時間や事柄などの順序に着目し、内容の大体を読んでいる

#### k 「読むこと」 3

CdE12-3

場面や事柄のまとまりなどについて、叙述に即して自分なりに想像を広げながら読んでいる

CdE12-3-1

場面や事柄のまとまりなどについて、叙述に即して自分なりに想像を広げながら読んでいる

CdE12-3-2

場面や事柄のまとまりなどについて、叙述に即して自分なりに想像を広げながら読んでいる

#### l 「読むこと」 4

CdE12-4

声に出して読んで、語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて感じたり考えたりしている。

CdE12-4-1

声に出して読んで、語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて感じたり考えたりしている。

CdE12-4-2

声に出して読んで、語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて感じたり考えたりしている。

③「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に関する言語についての知識・  
理解・技能

a 「話すこと・聞くこと」 1

AeE12-1

姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。

AeE12-1-1

姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。

AeE12-1-2

姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。

b 「話すこと・聞くこと」 2

AeE12-2

丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気を付けて話している。

AeE12-2-1

丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気を付けて話している。

c 「話すこと・聞くこと」 3

AeE12-3

文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。

AeE12-3-1

文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。

AeE12-3-1

文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。

d 「書くこと」 1

BeE12-1

平仮名を正しく書いたり、片仮名で書く語を文や文章の中で正しく使ったりしている。

BeE12-1-1

平仮名を正しく書いたり、片仮名で書く語を文や文章の中で正しく使ったりしている。

BeE12-1-2

平仮名を正しく書いたり、片仮名で書く語を文や文章の中で正しく使ったりしている。

e 「書くこと」 2

BeE12-2

第1学年に配当されている漢字を漸次書いている。(第1学年)

### f 「書くこと」 3

BeE12-3

第1学年に担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学年に担当されている漢字を漸次書いている。  
(第2学年)

BeE12-3-1

第1学年に担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学年に担当されている漢字を漸次書いている。(第2学年)

BeE12-3-2

第1学年に担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学年に担当されている漢字を漸次書いている。(第2学年)

BeE12-3-3

第1学年に担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学年に担当されている漢字を漸次書いている。(第2学年)

### g 「書くこと」 4

BeE12-4

長音、拗音、促音、撥音の表記ができ、助詞の「は」「へ」「を」を文の中で正しく使っている。

BeE12-4-1

長音、拗音、促音、撥音の表記ができ、助詞の「は」「へ」「を」を文の中で正しく使っている。

BeE12-4-2

長音、拗音、促音、撥音の表記ができ、助詞の「は」「へ」「を」を文の中で正しく使っている。

### h 「書くこと」 5

BeE12-5

句読点の打ち方やかぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている。

BeE12-5-1

句読点の打ち方やかぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている。

BeE12-5-2

句読点の打ち方やかぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている。

### i 「書くこと」 6

BeE12-6

文の中における主語と述語との関係に注意して書いている

### j 「書くこと」 7

BeE12-7

姿勢や用具の持ち方正しくして丁寧に書いている。

## k 「書くこと」 8

BeE12-8

点画の長短、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書いている。

BeE12-8-1

点画の長短、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書いている。

BeE12-8-1

点画の長短、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書いている。

## l 「読むこと」 1

CeE12-1

はっきりした発音で読んでいる。

## m 「読むこと」 2

CeE12-2

平仮名及び片仮名を正しく読んでいる。

## n 「読むこと」 3

CeE12-3

当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。

## o 「読むこと」 4

CeE12-4

文の中における主語と述語との関係を理解している。

## p 「読むこと」 5

CeE12-5

言葉遣いに気を付けて読むとともに、敬体で書かれた文章などの文体を意識している。

CeE12-5-1

言葉遣いに気を付けて読むとともに、敬体で書かれた文章などの文体を意識している。

CeE12-5-2

言葉遣いに気を付けて読むとともに、敬体で書かれた文章などの文体を意識している。

		小学校 1・2年生				
<p>&lt;対象児童生徒の「国語への関心・意欲・態度」について&gt;          児童生徒の様子から、実際に「関心・意欲・態度」が観察できる場合は○、推測できる場合は△、推測できない場合は×を付けてください。</p>						
A話すこと・聞くこと	国語への関心・意欲・態度	Ae12-1-1 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-1 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-2 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-3 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-5 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。
B書くこと	国語への関心・意欲・態度	Ba12-1 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-1 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-2 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-3 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-5 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。
C読むこと	国語への関心・意欲・態度	Ca12-1 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-1 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-2 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-3 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-5 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。
<p>&lt;対象児童生徒の「話す・書くこと」に関する能力について&gt;          児童生徒の様子から、実際に「話す・書くこと」に関する能力が観察できる場合は○、推測できる場合は△、推測できない場合は×を付けてください。</p>						
A話すこと・聞くこと	話す・聞く能力	Ae12-1 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-1 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-2 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-3 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-5 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。
B書くこと	書く能力	Ba12-1 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-1 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-2 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-3 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。	Be12-1-5 相手や目的を考えたが、事柄の順序を考えたが話したり、文章を書き、読み取ろうとしている。
C読むこと	読む能力	Ca12-1 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-1 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-2 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-3 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-5 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。
<p>&lt;対象児童生徒の「言語に関する知識・理解・技能」について&gt;          児童生徒の様子から、言語に関する知識・理解・技能が観察できる場合は○、推測できる場合は△、推測できない場合は×を付けてください。</p>						
A話すこと・聞くこと	言語に関する知識・理解・技能	Ae12-1 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。	Be12-1-1 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。	Be12-1-2 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。	Be12-1-3 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。	Be12-1-5 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。
B書くこと	言語に関する知識・理解・技能	Ba12-1 漢字の書きかたや、筆順、間隔などに注意して書いている。	Be12-1-1 漢字の書きかたや、筆順、間隔などに注意して書いている。	Be12-1-2 漢字の書きかたや、筆順、間隔などに注意して書いている。	Be12-1-3 漢字の書きかたや、筆順、間隔などに注意して書いている。	Be12-1-5 漢字の書きかたや、筆順、間隔などに注意して書いている。
C読むこと	言語に関する知識・理解・技能	Ca12-1 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-1 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-2 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-3 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。	Be12-1-5 読み取った内容の大意を捉えたり、自分の考えや感想を述べたり、声に出したりしながら読み取ろうとしている。

国立教育政策研究所  
作成の評価規準

本研究において作成した  
細分化規準

図1 例として小学校1・2年生の国語科学習評価シート

#### (4) 国語科学習評価シートの実施方法

国語科学習評価シートの実施手順を図2に示す。

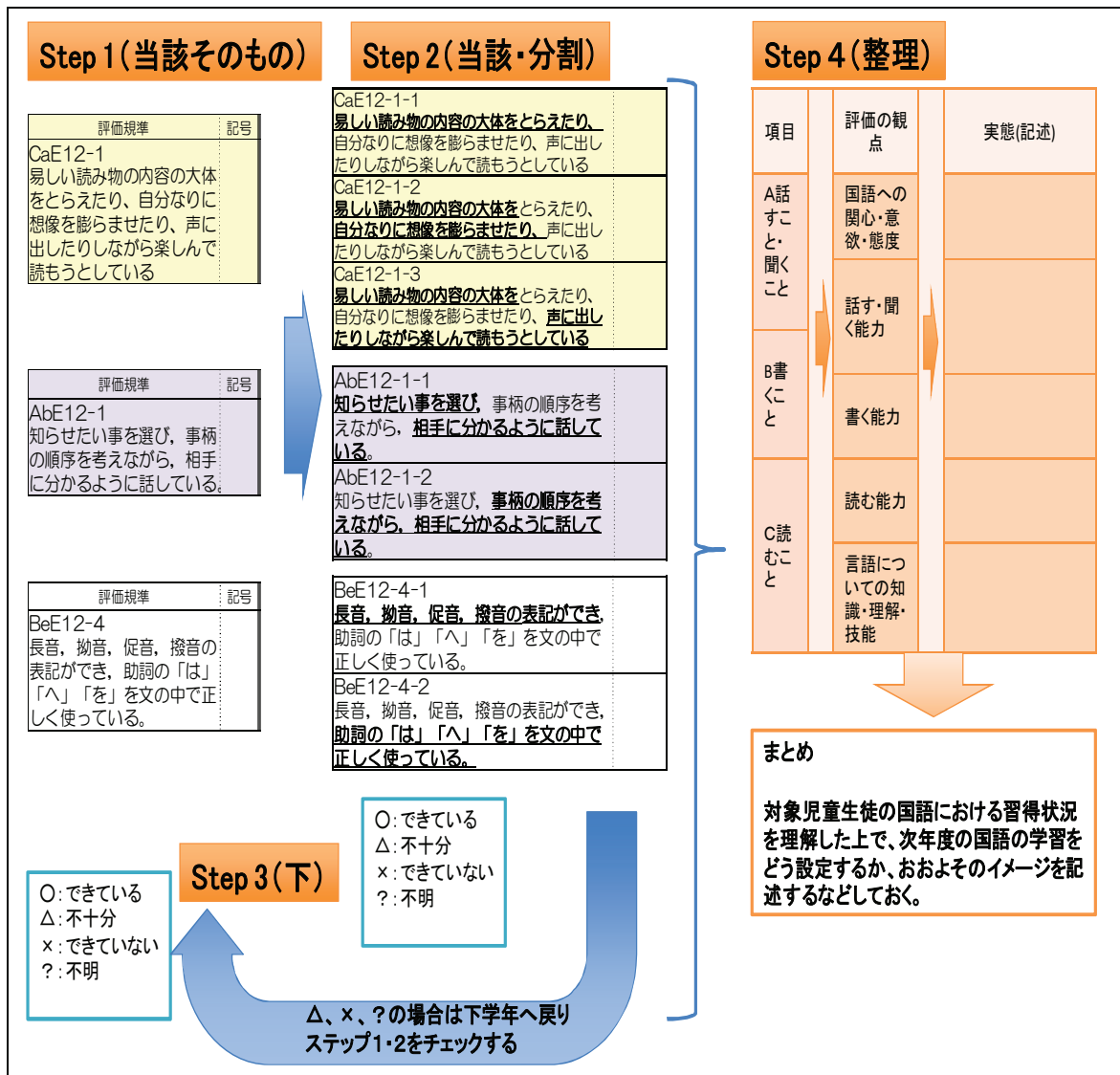


図2 国語科学習評価シートの実施手順

#### ①ステップ1の実施（「当該学年の評価規準」に照らした評価のチェック）

ステップ1は、国立教育政策研究所が作成した評価規準そのものの活用である。例えば、対象児童生徒が小学校4年生であるなら、当該学年の第3学年・第4学年の評価規準に照らした習得状況をみていく。最初のチェックは、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の内容のまとまりに関する関心・意欲・態度の観点別評価項目であり、次いで能力に関する項目、最後に言語についての知識・理解・技能の項目について、「○、△、×、?」の記号でチェックをする。担任から見てできていると思われるものは「○」、不十分だと思うものは「△」、できていないと思われるものは「×」、不明なものは「?」で記述する。

この段階で全ての評価規準に「○」がついた場合は、当該学年の国語科の学習内容が全て習得されていると理解する。

### ②ステップ2の実施（「当該学年の評価規準を細分化した内容」のチェック）

ステップ2は、ステップ1の評価規準を細分化したものの活用である。ステップ1は評価要素が複数あるので、例えば「△」と評価したものであっても、評価要素を丁寧にみていくと、「○」と「×」あるいは「△」も混在する結果となりえる。そこで、評価規準の内容を細分化したもので再チェックし、どの部分で習得あるいは未習得なのかを把握する。この段階でも、「○、△、×、？」の記号でチェックする。

### ③ステップ3の実施（「下学年の評価規準」に照らした評価のチェック）

ステップ3は、当該学年での学習の習得状況にばらつきがあり、ステップ1で「×」と評価したものについては、下学年の評価規準に照らして習得状況进行评估する。このステップでも、「○、△、×、？」の記号でチェックをする。

### ④ステップ4の実施（学習の習得状況を整理する）

ステップ4では、対象児童生徒の国語科学習の習得状況について、ステップ1～ステップ3までの評価結果から読み取れることを整理し文章化する。

このように、国語科学習の習得状況を確認するプロセスを通して、自閉症のある児童生徒の国語科学習における習得状況を把握するとともに、次年度の国語科指導内容等の編成や年間指導計画の作成を行うこととなる。

## 4. 国語科学習評価結果を反映させた指導内容等の編成について

図3は、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒を対象に、国語科学習評価シートを実施した後、その結果を、自閉症のある児童生徒の国語科指導内容等の編成に生かす手順を示した概要図である。

概論すると、ステップ5は、国語科学習評価結果を指導内容等の編成に生かす視点であり、ステップ6では、ステップ5で行う指導内容等の編成が想定された後に、具体的な週時呈表や個別の指導計画等の作成に反映されていくと考えている。

次に、ステップ5について実施する際の具体的な手立てについて述べる。

ステップ5で行うことは、ステップ4で整理した国語科学習の習得状況やその特徴を踏まえ、国語科指導方針を決定し、指導方針に沿った指導内容や指導時間数、評価方法などを検討することである。具体的には、対象児童生徒にあった教科書等の具体的な学習材を検討することや、指導方針から導き出された重点化すべき指導内容の精選、さらに各単元等のねら

いや単元計画等を検討し、具体的な評価基準を準備しておくことである。

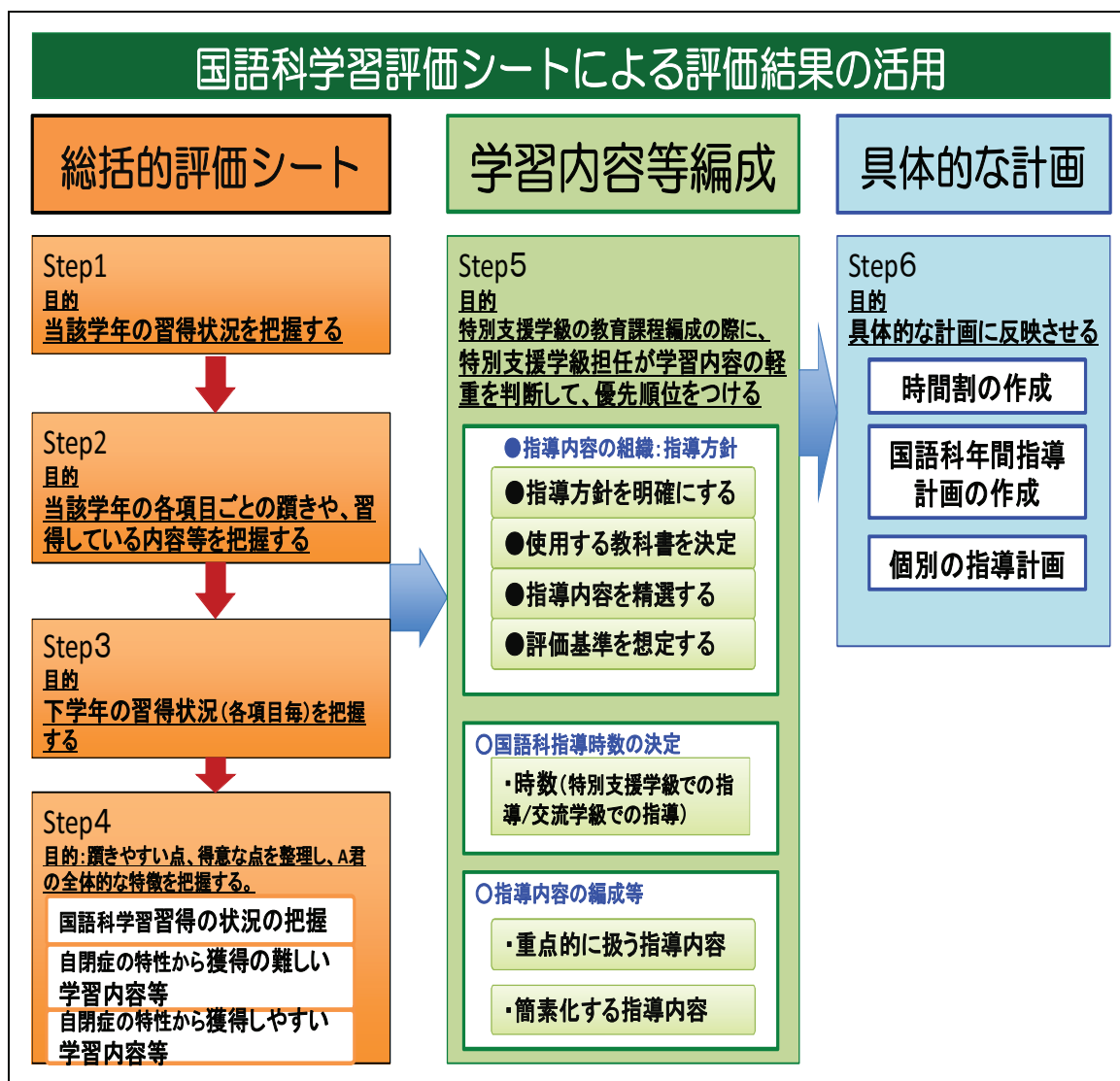


図3 国語科学習評価シートの活用を踏まえた具体的計画の実施手順

そこで、本研究では、ステップ5における国語科指導方針や指導内容等の編成をより計画的に実施するために、図4、5、6で示す反映のためのフォーマットを作成した(記述内容は、別冊の実践事例4の児童のものである)。

図4は、自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導を検討する際の枠組みと考え、①国語科指導時間数、②教科書、③各単元のねらい、④主な指導の場、⑤指導形態、⑥評価、⑦年間指導計画といった7つの視点について、評価結果を反映させながら理由を記述する。

図5は、自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の内容を検討する視点と考え、①指導内容の重点化・簡素化、②内容のまとまりの重点化・簡素化、③題材等について、④その他などの4つの視点から、国語科の指導内容を想定し理由を記述する。



図6は、自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の枠組みや指導内容の検討と関連させながら、観点別評価項目の視点から具体的な配慮について記述する。

学校名(〇〇小学校)		
観点	反映事項	理由
①国語科の総時数について	大幅に増やした	児童が習得しやすい単元と、そうでない単元を想定して時数を増減したため、総時数を変えずに実施できた。
	やや増やした	
	〇 変えていない	
	やや減らした	
	大幅に減らした	
②国語科の教科書について	〇 主に当該学年の教科書を使用することにした	当該学年の学習内容を習得することが可能だと想定した。
	当該学年の教科書を中心に、下学年教科書の一部を使用することにした	
	主に下学年の教科書を使用することにした	
	副教材(自作プリント等)を中心に、下学年の教科書の一部を使用することにした	
	その他	
③各単元のねらいについて	各単元等のねらいは、当該学年のねらいのままで実施することにした	通常の学級では、物語文教材の単元で1時間に複数のねらいで学習する場合があるが、対象児童の場合は、1時間に学習するねらいを1つ程度にした。 逆に、言語事項の学習では、「形容詞、接続詞などの名称を知り、…」のように、通常の学級より目標を高く設定した場合があった。
	〇 単元によっては、当該学年のねらいの一部を変えることにした	
	各単元等のねらいは、下学年のねらいのままで実施することにした	
	単元によっては、下学年のねらいの一部を変えることにした	
	その他	
④指導の場と主な指導者について	全ての時間を特別支援学級で実施することにした	新聞作りや話し合い、スピーチ等の学習では、特別支援学級で個別に学習したものを通常の学級で発表するというように、指導の場を学習内容に応じて変えた。
	全ての時間を通常の学級担任に任せて指導することにした	
	〇 特別支援学級と通常の学級の両方の場で、両担任がそれぞれ指導することにした	
	特別支援学級と通常の学級の両方の場で、特別支援学級担任が指導することにした	
	その他	
⑤自閉症・情緒障害特別支援学級における指導形態等について	主に個別指導で実施することにした	学年、習得状況、習得方法等が似ている児童同士で小集団指導を実施した。学習において、友達のを参考に行うことができるので、個別指導より効果的であった。
	〇 主に小集団指導で実施することにした	
	その他	
⑥評価について	〇 当該学年の評価基準をそのまま使い、評価することにした	対象児童の学習目標を評価するには、当該学年の評価基準が適当であると想定した。
	下学年の評価基準をそのまま使い、評価することにした	
	当該及び下学年の評価基準を一部活用して、評価(到達度評価)することにした	
	その他	
⑦年間の指導計画について	使用する当該学年・下学年の教科書通り、特に変更せず年間計画を作成した	習得しやすいと想定した説明文教材は時数を少なくし、習得が困難であると想定した物語文教材は時数を増やして指導することが必要であった。 作文教材は、行事に合わせて単元の順序を変え、学習に取り組みやすした。
	〇 使用する当該学年・下学年の単元の順序を変えるなどして、年間計画を作成した	
	当該学年と下学年の単元を混在して、年間計画を作成した	
	新出漢字は当該学年の内容を年間計画に位置付けた	
	その他	

図4 国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映(枠組みの視点)

観点	反映事項	理由
①当該学年あるいは 下学年の内容の 重点化・簡便化	・当該学年の内容をそのまま取り扱うことにした	物語文教材の読み取りにおいて、登場人物の 気持ちや場面の様子を読み取ることが苦手な ので、言語指導を丁寧に行う必要があると想定し た。 また、漢字は当該学年の漢字をほとんど習得し ているので、授業の中では取り扱わないこととし た。 さらに、説明文教材は、理解が容易であると想 定し、簡単に扱うことにした。
	○ 当該学年の内容で、指導を重点的に実施しようとする内容を想定した	
	○ 当該学年の内容によっては、最初から取り扱わないとした内容もあった	
	○ 当該学年の内容で、指導を簡単に扱おうとする内容を想定した	
	・下学年の内容をそのまま取り扱うことにした	
	・下学年の内容で、指導を重点的に実施しようとする内容を想定した	
	・下学年の内容によっては、最初から取り扱わないとした内容もあった	
②各指導項目の内容 の重点化・簡便化	・話す・聞く力の向上を目指して、主たる指導内容を想定した	対象児童は、心情理解、情景理解等が苦手な ある。しかし、動作化や視覚教材の導入等の配慮 で理解することが可能であると想定し、内容理解 の力をつけることを目指して指導内容の中心とし た。
	・書く力の向上を目指して、主たる指導の内容を想定した	
	○ 読む力の向上を目指して、主たる指導の内容を想定した	
	・新出漢字等の言語事項について主たる指導内容を想定した	
③題材・内容選択に ついて	・対象児童生徒が興味関心を示すような内容の単元を想定した	対象児童の習得状況から、当該学年の物語文 教材で学習することが可能であると想定した。
	・当該学年又は下学年の説明文教材を、主たる指導内容と想定した	
	○ 当該学年又は下学年の物語文教材を、主たる指導内容と想定した	
	・新出漢字等を主たる指導内容と想定した	
④その他	・国語科で学習した内容について、自立活動で補習した	インタビューの仕方、説明の仕方、話し合いの司 会の仕方等、コミュニケーションに係わる内容につ いては、自立活動の時間に補習し、定着を図つ
	・	
	・	

図 5 国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映(内容の視点)

観点	反映事項	理由
①関心・意欲・態度に ついての 指導上の配慮	○ 国語科に関心が持てるよう、行事等と関連づけて指導している	作文教材では、相手意識や目的意識を高める ために、行事と関連づけた。
	・国語科に関心が持てるよう、対象児童生徒の興味関心と関連して指導している	
	・その他	
	・その他	
②各能力についての 指導上の配慮	○ 話す力を向上させるために、国語科指導でスピーチ等を取り入れている	発表する機会を多く設け、発表の内容だけでは なく、併せて話し方を指導すれば、話す力の向上 が図れる。作文指導で、段落の構成をパターン 化したり、作文メモを用いて要点を整理したりし て、書く力の向上を図る必要がある。学習の最終 段階で「なりきり音読」を取り入れ、心情や情景に 応じた音読指導を行えば、内容理解をより確かな ものにする可以考虑。
	・聞く力を向上させるために、国語科指導で読み聞かせ等を取り入れている	
	○ 書く力を向上させるために、作文指導等を取り入れている	
	○ 読む力を向上させるために、音読や黙読を意図的に取り入れている	
	・書く力を向上させるために、漢字指導等を取り入れている	
	・その他	
・その他		
③言語についての知 識・理解・技能につ いての指導上の配慮	○ 言語事項の指導に関しては、形式的あるいはパターン化して理解できるよう工夫をしている	接続詞の前後の関係等はパターン化し、繰り返し指導 すると段落相互の関係を捉えやすくなる。代名詞が何を 指しているか等は、分かりにくいので、丁寧に指導する必 要がある。動作化で言葉の意味を体感して理解させるこ とは効果的だと考える。知らない言葉は、実物や写真、 絵などを用いて理解を促すと理解できる。
	○ 文中の語句、文言の解説をするなどをして内容の理解を促している	
	○ 文中の表現についてイメージできるように動作化している	
	○ 文全体の理解を促すためにVTRや写真、絵などを用い視覚化している	
	・その他	
・その他		
④その他の指導上の 配慮	・	
	・	
	・	
	・	
	・	

図 6 国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映(配慮の視点)

その際、重要なことは、指導内容の編成等を行い年間指導計画を立案する段階で、対象児童生徒の次年度の国語科指導の方針を明確にしておくことである（詳細は別冊の各学校の担当教員の方針を参照）。例えば、「話すこと・聞くこと」の内容のまとまりに関する指導を重点的に行うといった方針を立てるなら、用いる教科書の各単元の取扱に軽重がでてくるであろうし、実際の指導時間や指導内容、ねらい、評価等においても前年度との変更点が生じることも想定される。

## 5. 国語科学習評価シートを使用した感想(結果)

本研究において、7校9事例を担当した自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員から、国語科学習の習得状況を把握するためのツールとして作成した、国語科学習評価シートの感想等を頂いている（詳細は別冊参照）。

本稿では、各担当教員の感想や意見等の抜粋を以下に呈示し、国語科学習評価シートの成果と課題についてまとめる。

『児童の国語科学習の習得状況を把握する上でとても有効であった。昨年までの習得の評価は担任の主観的な部分が多く、評価後の学習内容の重点化も曖昧なものになっていた。今回、国語科学習評価シートを使用することで、学習の習得状況を的確に把握する事ができ、児童の学習内容の重点化、簡素化がしやすく個別指導計画の作成にも役立った。また、簡便で持続可能な評価活動ができる評価シートだと思う。』（事例①担当教員）

『漠然と児童生徒の得意不得意を把握理解していたが、国語科学習評価シートで一つ一つチェックすることにより、児童の得意不得意を確認できた。また評価シートで評価したことにより、授業で中心的に指導する内容や、未習得の部分を再確認することもできた。』（事例②担当教員）

『対象児の国語科に関する「話す・聞く」「書く」「読む」の内容のまとまりごとの習得状況は、この国語科学習評価シートを使用することで、学年のどのレベルに達しているのか、詳細に把握することができた。国語科の各内容のまとまり内のバランスの悪さも顕著であることが明らかになり、これらの情報を指導計画に活かすことができた。』（事例③担当教員）

『子どもの学習の特徴（習得状況や得意・不得意など）は、経験から「こんなものかな」と想定していたが、学習評価シートを使用することで、明確にとらえることができるようになり、さらに下学年に戻ってチェックできたので、子どもの習得状況がよく把握できた。』（事例④担当教員）

『評価シートを使用していない時でも児童は国語が苦手であるということは分かっていたが、漠然とした理解であり、国語科における児童の課題をはっきりつかめていなかった。評価シートを使ってみたところ、児童の苦手な点が把握しやすく指導に役立てることができて

とても良かった。評価シートの結果から、「書くこと」、「読みとり」が児童の重点課題であることが分かり、授業数を増やし重点的に指導することができた。』(事例⑤担当教員)

『自分たちの指導計画の裏付けの一つとして、評価シートをとらえて使用した。結果的に、児童の学習の様子をより客観的に捉えることができ、計画する際の安心感みたいなものをもつことができた。』(事例⑥担当教員)

『今まで経験値だけで行っていた指導計画を、客観的な規準で裏付けることができた。本人の実態把握についても具体的に整理することができて、授業の組み立てに役立った。今までは「項目」だけの把握。』(事例⑦、⑧担当教員)

『対象生徒が国語科に対する対象生徒は拒否反応が強く、活動できていなかった部分について、教員が工夫しながら経験させていくことの必要性を感じた。』(事例⑨担当教員)

以上のように、国語科学習評価シートを使って前年度の学習評価を行ったことで、対象指導生徒の具体的な習得状況が把握され、従来であったら経験則や漠然とした理解、頭の中で検討したといった曖昧な把握から、具体的な指導への根拠を明確にできたことが、担当教員にとっては大きな収穫だったと考える。つまり、このような感想は、自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員にとって、次年度の国語科指導の内容等を編成するための根拠となり、結果的には、対象児童生徒の保護者等に対する説明責任を果たすことにつながると考える。

また、事例④担当教員は、国語科学習評価シートの評価時間についても言及し、さらに結果(学習の特徴を文章化したこと)をレーダーチャートのように一目瞭然にできると良いといった意見も貰うことができた。この件については、今後の課題かと思われる。

## 6. 文献

- ・安彦忠彦(2010). 学校における学習評価の基本. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編集特別支援教育, 39, 4-7.
- ・別府哲(2006). 自閉症児の他者理解の発達における機能連関の特異性—愛着, 共同注意, 誤った信念理解の得意な形成—. 自閉症スペクトラム研究, 5, 1-8.
- ・藤田直子(2011). 情景や心情を理解させるための工夫. LD&ADHD39, 20-23.
- ・桂聖(2011). 国語授業のユニバーサルデザイン. 東洋館出版社, 122.
- ・桂聖(2011). 国語授業のユニバーサルデザイン. 東洋館出版社, 127-128.
- ・北尾倫彦(2006). スキルアップ 学びを引き出す学習評価. 図書文化.
- ・国立教育政策研究所(2002). 評価基準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料—評価基準、評価方法等の研究開発(報告).
- ・国立特別支援教育総合研究所(2007). 小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究.
- ・国立特別支援教育総合研究所(2010). 自閉症スペクトラム障害のある児童生徒に対する効果的な指導内容・指導方法に関する実際研究. 成果報告書.

- ・小林重雄(1984). 自閉症とことば 機能語の使用不全 抽象語の学習困難性. 小林重雄・杉山雅彦(編), 自閉症児のことばの指導(p p 7-8). 日本文化科学社.
- ・小林隆児(2003) 関係発達臨床からみた自閉症とことば. そだちの科学, 1, 34-41.
- ・子安増生(2009). 「心の理論」の発達. 榊原洋一(編), アスペルガー症候群の子どもの発達理解と発達援助, 105-112.
- ・文部科学省(2009). 情緒障害者を対象とする特別支援学級の名称について(通知)
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2011, 2010, 2009, 2008, 2007). 特別支援教育資料.
- ・文部科学省初等中等教育局(2010). 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知).
- ・文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2011). 特別支援教育資料. 52.
- ・内藤美加(2004). 幼児・児童期にみる対人認知の発達. こころの臨床, 星和書店, 283-288.
- ・中林睦美(2004). 教育支援のあり方と心理発達にみられる変化. こころの臨床, 23(3), 289-294.
- ・中林睦美(2004). アスペルガー障害への早期介入が思春期以降に与える影響. 精神科治療学, 19(10), 1211-1216.
- ・長野県教育委員会(2010). 特別支援教育 教育課程 学習指導手引き書 小・中学校編.
- ・中野良顕(2006). カリキュラム・ベース・アセスメント. 教育評価事典, 図書文化.
- ・大井学(2006) 高機能広汎性発達障害にともなう語用障害—特徴、背景、支援—. コミュニケーション障害学, 23(2), 87-104.
- ・大井学(2009). アスペルガー症候群の言語発達. 榊原洋一(編), アスペルガー症候群の子どもの発達理解と発達援助, 129-136.
- ・大井学(2011). 自閉症スペクトラムの子どもの言語・コミュニケーション. 大伴潔・大井学(編), 言語・コミュニケーション・読み書きに困難がある子どもの理解と支援(p p 113-119). 学苑社.
- ・岡田俊(2004). 自閉症の対人認知. こころの臨床, 星和書店, 266-272.
- ・岡田俊(2004). アスペルガー症候群における認知の特徴と神経心理学. 精神科治療学, 19(10), 1197-1203.
- ・岡田眞子(2004). 自閉症の治療プログラム. こころの臨床, 星和書店, 312-315.
- ・白石範孝(2009). プレミアム講座ライブ 白石範孝の国語授業のつくりかた. 東洋館出版社, 11-13.
- ・高橋脩(2005). アスペルガー症候群の早期診断と対応. そだちの科学, 5, 22-28.
- ・武田鉄郎(2010). 障害のある子どもたちの学習評価の在り方. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編集特別支援教育, 39, 8-11.
- ・辰野千尋・石田恒好・北尾倫彦(2006). 教育評価事典. 図書文化.
- ・辰野千尋(2010). 学習評価基本ハンドブック. 図書文化.

- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2010). 児童生徒の学習評価の在り方について(報告).
- ・植田可奈恵(2011). 子どもたちの「わからない・・・」にこたえる支援を－文章読解学習の支援例－. LD&ADHD, 39, 16-19.
- ・宇野宏幸(2010). 実行機能と認知の統合. 宇野宏幸・井澤信三・小島道生(編), 発達障害研究から考える通常学級の授業づくり (p p 119-138), 金子書房.
- ・宇野宏幸(2010). 注意. 宇野宏幸・井澤信三・小島道生(編), 発達障害研究から考える通常学級の授業づくり (p p 10-21), 金子書房.
- ・矢田愛子・大井学(2009). 高機能広汎性発達障害児の間接発話理解に対する検討. LD研究, 18(2), 128-137.
- ・全校特別支援学級設置学校長協会調査部(2010). 平成 21 年度 全国調査報告書.
- ・全校特別支援学級設置学校長協会調査部(2011). 平成 22 年度 全国調査報告書.

<参考文献>

- ・今中博章(2006). 発達障害児の教育実践におけるカリキュラム依拠ダイナミック・アセスメントの可能性と課題. 東京成徳大学研究紀要 13 号.
- ・北尾倫彦・成家亘宏編集(2003). 小学校国語 観点別評価実践事例集. 図書文化.
- ・北尾倫彦・金子守編集(2003). 中学校国語 観点別評価実践事例集. 図書文化.
- ・北尾倫彦(2008). 授業改革と学力評価. 図書文化.
- ・河本眞一(2011). 特別支援学級の展望と課題. 特別支援教育研究, 647, 58-59.
- ・国立教育政策研究所(2004). 学習評価の工夫改善に関する調査研究.
- ・国立教育政策研究所・教育課程研究センター(2010). 評価規準の作成のための参考資料(小学校), (中学校).
- ・文部科学省初等中等教育局(2010). 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知).
- ・杉山俊郎(1999). アスペルガー症候群と心の理論. 精神科治療学, 14(1), 47-52.

## 第Ⅱ部

### 自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の実際

#### 1. 研究協力校の実態

本研究は、7校の小・中学校における自閉症・情緒障害特別支援学級担当教員の協力を得て実践を進めている。研究開始当初(平成22年度)の7校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童生徒数、ならびに、本研究の対象となる児童生徒の概要を以下に示す(注:22年度の一覧を示したのは、次項で記述する国語科学習評価シートによる学習評価の実施を、各担当教員が22年度末に実施したため、F中のみ対象生徒が卒業したことから、23年度の新入生の概要を示している)。

表1 研究協力校における自閉症・情緒障害特別支援学級及び対象の児童生徒の概要(平成22年度:F中のみ23年度)

	A小学校	B小学校	C小学校	D小学校	E小学校	F中学校	G中学校
学校規模(児童生徒数)	540人	295人	510人	270人	774人	400人	347人
自閉症・情緒障害特別支援学級在籍児童生徒数(自閉症の児童生徒数)	7人(5人)	3人(2人)	12人(10人)	3人(1人)	11人(9人)	2人(1人)	6人(5人)
研究の対象としている児童生徒の概要	①小1男児 PDD境界線域 ⑤小3男子 AS標準	②小2男児 PDD標準	③小3男児 PDD境界線	④小4男児 高機能自閉症標準	⑥小3男児 AS標準	⑦中1男子 PDD標準 ⑧中1女子 PDD境界線	⑨中2男子 PDD境界線域

\*PDDは広汎性発達障害の略  
\*ASはアスペルガー症候群の略

研究の対象である児童生徒は、小2から中3までの9人で、自閉症、広汎性発達障害、アスペルガー症候群、高機能自閉症といった診断名がついている。また、知的発達の程度は、標準から境界線域のレベルである(詳細は別冊を参照)。

研究協力校の担当教員は、自閉症・情緒障害特別支援学級で国語科指導を行っていたが、実際の指導に関しては、対象児童生徒のみの指導ではないこともあり、試行錯誤を重ねながら、対象児童生徒に関しては、知的発達の程度や国語科学習の様子などを考慮して、当該学年もしくは下学年対応の目標や内容を取り入れながら指導を行っていた。平成22年度の夏に実施した第1回目の研究協力者会議では、各研究協力校の担当教員から、学級での国語科指導において日頃から悩んでいること(紙面に記載)を報告してもらった。

以下に、各校の担当者が記述した国語科の指導に関する情報をそのまま示す。

A 小学校担当教員：「児童の実態を基に、当該学年の教科書を併用して指導をしている。特に文学作品・説明文では、目標に迫るための方策について苦慮している。どんな力をつけるために、どの教材を用いて、どのような単元構成をすれば良いのか。指導目標の系統性が明確でなく、自分自身、最も不安を感じている教科である。」

B 小学校担当教員：「国語では、心情を想像したり、比喩的表現を理解したりするのが難しい。また興味関心も広がらず、対象児童の潜在的な国語の力を図る方法を知りたい。」

C 小学校担当教員：「自閉症を伴う児童の認知特性は多様であるため、児童一人一人の学習の積み重ねが難しい。よって、一人一人の学習内容のアセスメントをした上での系統的な指導が必要であると感じているが、なかなか難しく十分な対応（教材・教具の作成、準備も含めて）ができていない。また、学習内容や到達度の引継ぎが主観的になり、担任が変わるとうまく移行できない場合も多い。」

D 小学校担当教員：「本学級の場合、学年相応の教科指導が適切な児童が多い。児童も学ぶ意欲はある。個々の特性に応じた指導の仕方（視覚的なパターンの使用、下学年の内容に戻る、はしょって次に進み後からまた取り組むなど）を日々試みているが、その判断が適切なのか不安に思いながら、手探りで取り組んでいるのが実際である。」

E 小学校担当教員：「国語の学習では、作文や日記を書くときに、心情理解が難しいため1日の流れを書いて終わりである。作文や日記の指導について悩んでいる。」

F 中学校担当教員：「教授されたことをそのまま学習することは得意であるが、既習の課題を応用して考えることは苦手である。同じ課題であっても、出題のされ方が違うだけで混乱するなど、履修しにくい内容と瞬時に理解できる内容にばらつきがあり、小・中学校の学年ごとに示されている教育課程にそって学習することが難しい。」

上述したように、7校の担当教員は、自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導に関して、様々な悩みや課題を抱えていた。研究協力者会議で出された共通する意見として、自閉症・情緒障害特別支援学級には、知的発達度が異なる自閉症スペクトラム障害（連続体という意味で敢えて使用）のある児童生徒が在籍していること、学級が異学年で構成されているため、一人ひとりの自閉症のある児童生徒に対する国語科指導が十分に行われにくい現状があること、さらに、総授業時数との関連から国語科指導の時間数にもばらつきがあること、実際の指導においても、どのような学習内容を指導すればよいのか迷っている状況が伺えた。

その背景として、①自閉症・情緒障害特別支援学級におけるスタンダードの教科指導のモデルが無いこと、②自閉症の認知特性による得意不得意などのアンバランスさが推測されること、③国語科学習全般の習得に関する実態把握のためのツールがないため、国語科指導の計画にあたり児童生徒の実態把握が十分でないこと、④国語科の総時数との関係から、重点化する指導内容と簡素化する内容の見極めが難しいこと、などの課題が推測された。



## 2. 研究目的

第Ⅱ部では、各研究協力校における対象児童生徒の国語科学習の習得状況から、今年度の具体的な指導内容の編成等について整理するとともに、学習指導案による指導例を通して、自閉症のある児童生徒の国語科指導のあり方を検討する。

## 3. 研究方法

- ・研究対象は、7校の小・中学校における自閉症・情緒障害特別支援学級担当教員、ならびに、担当教員が対象とした自閉症のある児童生徒とする。
- ・研究方法は、自閉症研究チームのスタッフが2～3ヶ月に一度の割合で学校訪問を行うとともに、メール等で情報を共有し、必要なら知見等を提供する。具体的には、各学級の担当教員と共に、対象児童生徒の国語科学習評価結果から習得状況を把握するとともに、国語科指導内容等の編成や実際の指導に関して協議を進め、自閉症・情緒障害特別支援学級での自閉症のある児童生徒への国語科指導について検討する。  
尚、実践研究の結果については、各学校から提供してもらった情報量が膨大であるため、別冊として取りまとめ、本報告では別冊から研究結果について整理する。

## 4. 結果1：平成22年度末の国語科学習評価シートによる習得状況の結果

平成22年度末に実施した、各事例の国語科学習評価シートの結果から、ステップ4について7校9名の自閉症のある児童生徒の実態一覧を示す。記述は担当教員が行っているが、対象生徒⑦、⑧の2名は、前年度の中3生徒が卒業したことで改めて対象にした生徒である。

なお、表1の結果一覧1は、「国語への関心・意欲・態度」についての整理であり、結果一覧2は「各能力」について、結果一覧3は「言語への知的・理解・技能」である。

表1 対象児童生徒の国語科学習評価シート ステップ4 結果一覧1  
(平成22年度末実施)

対象児童生徒	学年	知的発達の種類	国語への関心・意欲・態度について
対象児童① PDD	小1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・経験した事などについて、話したりすることは意欲的であるが、相手に応じて話したり大事なことを落とさないように話そうといった態度は余りみられない。</li> <li>・書くことに関する関心・意欲・態度は、当該学年の評価規準に照らすと十分に達していない。</li> <li>・読むことに関する関心・意欲・態度は、当該学年の評価規準に照らして十分ではない。</li> </ul>
対象児童② PDD	小2	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分から進んで話すことはしない。質問をすれば答えることはできる。大人とならば経験を話すことはできるが、事柄の順序を考えて話すなどの様子はみられない。大事なことを聞き洩らす傾向もある。</li> <li>・黒板を写すことはできる。作文では目的に応じて文の組み立てを考えて書くことは難しい。書いた文章を読み直すことは難しい。好きなキャラクターを使用した漫画のような読み物を書いている。</li> <li>・やさしい読み物であれば内容をとらえたり、声に出して楽しんだりすることができる。慣れてくると読む口調を変えたりすることができる。</li> </ul>
対象児童③ PDD	小3	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話すことや聞くことに関する関心や意欲は、当該学年並びに下学年の評価規準に照らして十分に習得されていない。</li> <li>・書くことに関する関心や意欲態度は、当該学年並びに下学年の評価規準に照らして十分に習得されていない。</li> <li>・1～2年生程度の読み物であれば、特に起承転結の明確なストーリーがある本は、意欲的に読もうとしている。</li> </ul>

対象児童④ 高機能自閉症	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当該学年の読む・話す領域において、自分なりに工夫したり論理に話したりといった態度や意欲がもてていないようである。また、下学年における各領域の関心・意欲・態度については、十分ではないが、少しずつそのような様子が見えている。</li> <li>・当該学年の書く領域にでは、自分なりに工夫し論理的に書こうといった態度や意欲がもてていないようである。また、下学年における各領域の関心・意欲・態度については、十分ではないがそのような様子が見えてきている。</li> <li>・当該学年の読む領域において、自分なりに工夫して読むといった態度や意欲がもてていないようである。また、下学年における各領域の関心・意欲・態度については、十分ではないがそのような様子が見えてきているようである。</li> </ul>
対象児童⑤ アスペルガー症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の経験したことについて話そうとしているが、相手に応じて経験したことなどについて話題からそれないように話し合うことは難しいことが多い。また、相手や目的に応じて調べた事などについて話の中心に気をつけて話を聞こうとすることはできていない。</li> <li>・友達への手紙や新聞作りなど、相手や目的が明確な場合は、事柄を集めて簡単な組み立てを考えて文を書く様子がみられる。しかし、書いた文章を読み直そうといった様子はみられない。</li> <li>・やさしい読み物の内容を大体捉え、自分なりに楽しむことはできているが、想像を膨らませながら声に出して楽しむまでには至っていない。説明文など自らから気にいった読み物は読んでいるが、いろいろな分野までの広がりはない。また、一人一人の考え方や感じ方の違いに気付いて読むことはあまりできていない。</li> </ul>
対象児童⑥ アスペルガー症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当該学年の学習は、十分な習得がなされていないが、下学年の習得は、ほぼできている。</li> <li>・当該学年の学習は、十分な習得がなされていないが、下学年の習得は、ほぼできている。</li> <li>・指定された読み物は読むが、自分から進んでは読まない。</li> </ul>
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話しの構成を上手くできず、相手に伝えたいことが伝わらない。また、相手の意図を早合点して理解し、話しを最後まで聞く事ができない。</li> <li>・内容を整理して書くことや、文の組み立てを考えて書く様子がみられない。また、主語を明確に把握できず、内容を省略する傾向がある。</li> <li>・興味のある題材の本であるならば、意欲的に読むことはしている。</li> </ul>
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思っていることを適切な表現で伝えようと工夫をしているが、話しを精選できず、相手の意図を考えながら聞き取る事が難しい。</li> <li>・書く事柄を工夫して書こうとしているが、全体の組み立てが上手くできず、効果的な文章になっていない。</li> <li>・読むことに関する関心・意欲・態度は、おおむね前年度の学習が習得されていると考える。</li> </ul>
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当該学年の国語への関心・意欲等は十分ではない。また、下学年の評価規準に照らすと、教師の支援があれば部分的な学習内容は習得していると思われる。</li> <li>・当該学年の国語への関心・意欲等は十分ではない。また、下学年の評価規準に照らすと、教師の支援があれば部分的な学習内容は習得していると思われる。</li> <li>・興味や関心のある事柄であれば意欲的に読もうとしている。読書は好きであるが、ジャンルには偏りが見られ、当該学年の評価規準である見方や考え方を広げたり、自己を豊かにするところまでには至っていない。</li> </ul>

表2 対象児童生徒の国語科学習評価シート ステップ4 結果一覧2

(平成22年度末実施)

対象児童生徒	学年	知的発達の種類	話す・聞く/書く/読む能力
対象児童① PDD	小1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・事柄の順序を考えながら相手に分かるように話すことは難しい。また、相手に分かるように話したり、大事なことを落とさず話をきいたり、身近な話題に沿って話したりすることは、十分ではないができています。</li> <li>・日記や感想、観察したことなどを書くように促されても活動が滞ってしまうことが多い。また、相手や目的を考えて、事柄を集めたり、簡単な組み立てを考えたりしながら文章を書くことは、苦手である。</li> <li>・音読が得意で会話の部分や様子を表している文では、自分が感じた思いなどを声の強弱や声色の変化等で表現することができています。</li> </ul>
対象児童② PDD	小2	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・質問をすれば、知らせたいことを話すことができるが、事柄の順序を考えることは難しい。視覚優位のため、なかなか耳に情報が入らない様子で、大事なことを聞き洩らすことが多い。話し合うことは難しい。</li> <li>・相手や目的を考え事柄の順序、語や文の続き方に注意して書くことは、指示をすれば部分的に書くことができることもある。文の組み立てを考えたり、接続詞を使ったりすることは難しい。間違いがないか読み返すことも難しい。</li> <li>・自分から読み物を読んだり音読したりすることができる。短い文章や何度も繰り返し読んだ内容については、時間や順序に着目して読むことができる。本に挿絵がついていれば、叙述に即してイメージして読むことができる。</li> </ul>
対象児童③ PDD	小3	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手を意識して目的的に話題に沿って話すことは難しい。また、身近なことや相手の考えを理解しながら話をしたり聞いたりすることが難しい。</li> <li>・書く事柄の情報を得たり、順序よく書いたり、書いた文を読み直すなどは不十分ではある。また、相手や目的を想定しながら、適切な文を書くことは十分ではない。</li> <li>・下学年内容であっても、言語や内容の意味を十分理解して読んでいるわけではない。文章を理解して内容を読み取ることは、1～2年生程度でも十分ではない。</li> </ul>
対象児童④ 高機能自閉症	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話す聞く能力については、当該学年ならびに下学年においても、論理的に筋道をたてて話したり、状況に適した言葉遣いで話したり、また、相手の考えや中心となる事柄を聞き取る能力が十分に養われていないようである。</li> <li>・下学年における書く能力は備わっているようであるが、当該学年における書く能力では、特に書く内容の中心的事柄を把握して書くことが難しいようである。</li> <li>・読むことに関しての能力では、概ね下学年の力は備わっているようであるが、当該学年の力として、相手や状況に応じて目的的に読む力や、想像して読む力が十分に育っていないようである。</li> </ul>
対象児童⑤ アスペルガー 症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の経験したことに対する質問には、語彙は乏しいが答えることができる。話を聞くことはできるが、集中力が持続しないために、大事なことを聞き洩らしてしまうこともある。時折、的確な答えや感想等を言う時もある。</li> <li>・相手を考えながら書くことはできるようになったが、目的を考えながら書くことはできない。また、自分の考えが明確になるよう、簡単な組み立てを考えたり、事柄の順序を考えて語と語や文と文の続き方に注意して書くなどはできていない。読み直す習慣を身につけ、間違いなどに注意することは今後の課題である。</li> <li>・時間や事柄の順序については、大体を読みとることができているが、場面や事柄のまとまりなどについて叙述に即し、想像を広げながら読むことはできていない。教師の支援があると、自分の経験したこととつなげ、登場人物の気持ちなどを理解することはできる。</li> </ul>

対象児童⑥ アスペルガー 症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特に、相手や目的に応じて話したり聞いたり難しい。</li> <li>・書く必要のある事柄を収集し、選択して書くことはできる。しかし、書くこととすることの中心を明確にしなが、段落と段落の関係に注意して、書いたり間違いなどを正したりすることは難しい。</li> <li>・抽象的な言葉の意味がわかれば、文章の内容のおおよそは、理解することができる。また、大事なことをまとめたり、細部に注意して読むことは難しい。音読はできるが、様子が表れるように読むことはできない。</li> </ul>
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の考えや意図がわかるように組み立てて話すなどができない。また、話し手の意図を考えて聞き取る事できない。前年度までの学習の習得は十分でない。</li> <li>・目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書くことはできない。しかし、題材によっては、適切な表現や組み立てで書くことが可能な時もある。</li> <li>・興味のある図書資料を積極的に読んでいる。登場人物や情景に着目し、おおまかな要旨を捉えることもできる。しかし、目的に応じて的確に要約することは難しい。</li> </ul>
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教材の中では、話しの組み立てを工夫して答えることができる。しかし、相手の意図を考えて話しの内容を聞き取ることは難しい。</li> <li>・文章表現を工夫したり、自分の考えを明確に表現しようとしているが、簡潔に書く部分と詳しく書く部分が適切ではなく、結果的に文章をわかりにくくしている。</li> <li>・自ら意欲的に図書資料を読み、その中では、登場人物の心情に着目したり、おおよその内容を把握したり、自分の考えを明らかにすることもできる。</li> </ul>
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話の中心の部分と付加的な部分との関係に注意して、話したり聞き取ったりすることは、当該学年の評価規準では習得されている。それ以外の内容では、当該学年、下学年の評価規準に照らすと、学習内容は十分に習得されていない。</li> <li>・課題が示されていれば取り組むことができるが、自分で課題を見つけることは苦手である。また、相手にわかりやすく伝えようという意思をもって工夫し表現することは難しい。当該学年、下学年の評価規準に照らすと、部分的ではあるが学習内容の一部は習得している。</li> <li>・当該学年に関しては、語句の効果的な使い方について理解することや、文章の論理の展開の仕方を的確に捉えることが不十分である。また、目的をもって様々な文章を読むことも十分ではないが、必要な情報を収集することはできている。下学年の評価規準に照らすと、部分的ではあるが習得している内容がほとんどである。</li> </ul>

表3 対象児童生徒の国語科学習評価シート ステップ4 結果一覧3

(平成22年度末実施)

対象児童生徒	学年	知的発達の種類	言語についての知識・理解・技能
対象児童① PDD	小1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気をつけて話すことはできている。また、話しをする姿勢や、はっきり話すことができなかったりする。特に、文中における主語と述語との関係に注意して、話したり聞いたりすることは難しい。</li> <li>・平仮名を正しく書くことはできるが、片仮名で書く語は、文中で正しく使うことは十分ではない。また、第一学年に配当されている漢字は、ほぼ書くことはできるが、文中で使うことはできていない。さらに、句読点の打ち方や「」の使い方の理解は十分ではない。</li> <li>・当該学年の学習はほぼ習得しているが、文の中における主語や述語との関係、敬体で書かれた文章を意識することなどは十分に習得されていない。</li> </ul>
対象児童② PDD	小2	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・姿勢や口形に注意してはっきり話すことができる。普段は丁寧で正しい言葉を使うことができるが、夢中になると乱暴な言葉遣いになることがある。</li> <li>・当該学年の漢字は8～9割書ける。同じ読み方をする単語を見つけたり、平仮名を自分から漢字に直して書いたりすることができる。文章の中で句読点や「」を使用することは難しい。</li> <li>・平仮名、カタカナは全て読める。当該学年の漢字も8～9割読むことができる。</li> </ul>
対象児童③ PDD	小3	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当該学年の話すことや聞くことに関する言語事項については、十分に習得されていない。また、下学年の言語事項に関しても、十分に習得されている状態ではないが、できることもあるといった状況である。</li> <li>・当該学年の漢字表記は不十分であるが、平仮名やカタカナ、促音や拗音等の表記は、1～2年生程度なら問題はない。また、作文等の文章表記では、句読点や「」の使い方、主述の関係を明確にして書くなど、十分ではないが、少しずつ出来るようになっていく。しかし、意味段落を想定しての改行や、内容に応じて記述するなど課題が多く残っている。</li> <li>・下学年内容であっても、言語や内容の意味を十分理解して読めているわけではない。また、文章の内容を理解して読み取ることは、1～2年生程度でも十分ではない。特に状況を把握することや、叙述に即して想像して読み取るのが難しい。</li> </ul>
対象児童④ 高機能自閉症	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話すこと聞くことに関する領域では、当該学年の言語についての技能等は、特に状況に応じた適切な言語で話すことや、文と文のつながりを意識して聞く際の言語への注意が不十分であるように思える。</li> <li>・書くことに関する領域での言語の知識や技能等は、1～2学年の学習に関しては習得されていると思われる。しかし、当該学年では、段落の意味を理解し適切な改行の記述が習得されていないようである。</li> <li>・読むことに関する領域の言語の知識や技能等では、当該学年・下学年ともに十分に習得されていると思われる。</li> </ul>
対象児童⑤ アスペルガー症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文中の主語や述語の関係に注意して話したり聞いたりすることはできる。しかし、修飾と修飾語との関係など、文の構成や文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使って聞いたり話したりするには至っていない。</li> <li>・書く時の姿勢や用具の持ち方は注意されることが多く、注意を受けると直すことができる。1年生に配当されている漢字を書くことはできるが、文中では使うこともない。文中の主語と述語の関係に注意して書くなども、今後の課題である。</li> <li>・はっきりした発音で読むことはできている。教材を繰り返し音読練習することで、該当学年の教材も読むことはできる。該当学年までに配当されている漢字の読みは苦手である。文中の主述の関係理解や、言葉遣い、敬体などの文体を意識することはあまりできていない。</li> </ul>

対象児童⑥ アスペルガー 症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・語句の意味は知っているが、相手や目的、状況に応じて、ていねいな言葉で話すことが難しい。</li> <li>・ひらがな、カタカナを文章中で書き誤ることがある。学年相応の漢字の知識はあるが、正しく書くことができない。また、長音、拗音、促音、撥音の表記、送りがな、句読点にも誤りが多い。文字の大きさ、配列などへの意識も薄い。</li> <li>・ひらがな、カタカナ、学年相応の漢字を読むことはできる。さらに、主語・述語の関係、指示語・接続語の役割なども、概ね理解して読むことができる。</li> </ul>
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文や文章に、いろいろな構成があることは理解できている。</li> <li>・漢字表記に関して独特な記憶の仕方があるため、正しく表記できる字が少ない。また、文字の書き方も独特であり、他者が読みやすく書けない。しかし、毛筆は正しくバランスよく表記することができる。</li> <li>・当該学年までのおおよその漢字を読むことはできる。また、言葉に対する興味を持っており、辞書を自主的に頻繁に利用している。</li> </ul>
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前年度の学習の習得状況は、かなり良いと思われるが、文章のいろいろな構成を実際の学習の中で活用することはできていない。</li> <li>・漢字については、下学年の表記も不十分な状況である。実際の知識はあると思われるが、それらを適切に活用することができていない。</li> <li>・文章の様々な表現に興味を持ち、言葉の使い方に関心を持ち、辞書を利用するなどして、より理解を深めようとしている。ただ、興味に偏りがあり、強く関心を持つ表現と興味を持ってない表現がある。漢字については下学年の表記でも読む事が難しいものもある。</li> </ul>
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当該学年に関しては未実施の部分がほとんどである。相手や目的に応じて、話の形態や展開に違いがあることは気付いているが、文の成分の順序や組み立て等については不十分である。また、下学年に関しては十分ではないが、書き言葉とは違う話し言葉の特色や役割を理解し、適切に話したり聞いたりすることはできている。</li> <li>・当該学年に関して、字形、文字の大きさ、配列・配置などに配慮して書くことは習得しているが、それ以外は未実施な部分が多い。また、相手や目的に応じて文章の形態や展開に違いがあることに気付くことはできているが、文の成分の順序や照応、組み立てなどを考えて書くことは不十分である。下学年に関しても部分的な習得である。</li> <li>・敬語に関して理解を深め、文章中の敬語の使い方を理解し、相手や場所に応じて使うことは可能である。読むことに関する言語についての知識・理解・技能では、未実施な内容や、部分的な習得が多いが、生活経験や日常生活からの情報等から理解し活用できている。</li> </ul>

## 5. 結果2：平成23年度の国語科指導における指導内容等の編成

### (1) 対象児童生徒における国語科指導の枠組み

前述した国語科学習評価シートの結果や、ステップ4の記述内容を踏まえ、各研究協力校の担当教員は国語科指導の方針を決め、学習材(教科書)の決定や指導時間数、指導形態や指導内容、年間指導計画の作成に生かしている。

その結果を一覧にして示す。なお表4は、各担当教員が対象児童生徒の国語科学習評価の結果から、①指導時間数の増減の有無、②使用する教科書の実際、③指導計画に位置づける学習内容(単元)のねらいの変更の有無、④主な指導の場、⑤指導形態の実際、⑥具体的な評価方法、⑦年間指導計画作成への反映等、7つの視点から担当教員が記述したものを整理し、

まとめたものである(詳細は別冊での各実践事例を参照)。

また、色の入っている箇所は前年度より変更したと読みとれる内容である。

表4 国語科学習評価シートによる学習評価結果の反映(平成23年度) 1(枠組み)

\*色は前年度より変更した視点

対象児童生徒	学年	知的発達	国語科学習評価シートによる学習評価結果を指導計画等に反映						
			国語科指導 時間数	教科書	単元のねらい	主な指導の場	指導形態	評価	年間指導計画
対象児童① PDD	小2	境界線域	「やや増」 (週4時間から週6 ~8時間)	当該学年教科書	当該学年ねらい	特別支援学級中 心(単元で交流)	個別指導	当該学年の 評価基準	変更なし
対象児童② PDD	小3	標準	「やや減」 (週7時間から週6 時間へ)	当該学年教科書	当該学年ねらい 単元で一部変更	全て 特別支援学級	小集団指導	到達度評価 (当該学年評価 基準)	変更なしで開始 ↓ 実施しない単元
対象児童③ PDD	小4	境界線域	「やや増」 (週2.5時間から 週3時間)	当該学年教科書 + 下学年教科書	当該学年ねらい 単元で一部変更	特別支援学級 + 交流学級	小集団指導	到達度評価 (当該十下学年 評価基準)	当該学年内容 + 下学年内容
対象児童④ 高機能自閉症	小4	標準	変更なし (単元の時間調整 結果変更なし)	当該学年教科書	当該学年ねらい 単元で一部変更	特別支援学級中 心(単元で交流)	小集団指導	当該学年の 評価基準	当該学年内容 配列入れ替え
対象児童⑤ AS	小4	標準	「やや増」 (週4時間から週6 ~8時間)	当該学年教科書 + 下学年教科書	下学年のねらい	特別支援学級中 心(単元で交流)	個別指導	下学年の 評価基準	当該学年内容 + 下学年内容
対象児童⑥ AS	小4	標準	変更なし	当該学年教科書	当該学年ねらい 単元で一部変更	全て 特別支援学級	個別指導中心 + 小集団指導	当該学年の 評価基準+下学 年評価基準	当該学年内容 配列入れ替え
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	「やや減」 (週3時間へ)	当該学年教科書	当該学年ねらい 単元により下学年 のねらいに変更	全て 特別支援学級	小集団指導中心 + 個別指導	当該学年の 評価基準	当該学年内容で 下学年ねらいを 単元に入れる
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	「やや減」 (週3時間へ)	当該学年教科書	当該学年ねらい 単元により下学年 のねらいに変更	全て 特別支援学級	小集団指導中心 + 個別指導	到達度評価	当該学年内容で 下学年ねらいを 単元に入れる
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	変更なし	当該学年教科書	当該学年ねらい 単元で一部変更	全て 特別支援学級	個別指導中心 + 小集団指導	到達度評価	当該学年内容 配列入れ替え

### ①指導時間数の増減の有無について

指導時間数については、各学校に在籍する児童生徒数、各児童生徒の実態、学年等といった複数の要因を調整して総合的に決定しているため、各担当者の記述内容から共通となる背景をみつけることは難しい。しかし、そのことを踏まえた上で結果について整理していく。

時間数を増やした3事例の背景は、個別指導のみの時間に小集団指導を加えたり、習得されていない内容を、より時間をかけて重点的に指導するためであったことが読み取れた。

一方、指導時間数を減らした3事例は、その背景に、元々多く時間を設定していたことや、本人や保護者の希望を取り入れているなどが読み取れた。また、時間数の変更がない3事例

も、対象児童生徒の習得しやすい単元とそうでない単元で時間数の増減を行い、その結果、本来の指導時間数に変更がないと回答している一方、もともと指導時間数を多くとっているので変更しなかったという理由などが理解できた。「指導時間数の変更なし」については、その背景が、学級担任の指導観や学級の事情等によって異なっていることも理解できた(詳細は別冊参照)。

## ②教科書の使用について

教科書の使用については、9事例のうち7事例が当該教科書を主に使用している。その背景は、担当教員が児童生徒の気持ちに配慮し、当該学年の教科書を使用し各単元のねらいを一部変更(学習内容やねらいを下学年にするケースも含め)することで、指導が可能と考えたようである。

また、2事例は、当該学年の教科書を中心としながら、一部下学年の教科書を使用するといった状況であった。その理由として、対象児童の実態を考慮したのが一番の理由であるが、対象児童の気持ちに配慮するため教科書をそのまま使用するのではなく、各単元の学習材を複写し、その都度使用する方法をとっているなども読みとれた。

## ③単元のねらいについて

各単元のねらいについては、9事例のうち7事例が当該学年のねらいを中心に指導していることが理解できた。しかし、単元によってねらいの一部変更している場合は、当該学年のねらいの一部分を焦点化して示すケースと、下学年のねらいを取り入れる事例と様々であった。その異なった背景は、前年度の国語科学習の習得状況を踏まえた結果である。

例えば、当該学年の物語文のねらいは「主人公の様子や気持ちを読み取る」であるが、「動作化を通して主人公の立場になって気持ちを知る」といったように、手立てをねらいに含めてより具体化しているものの、ねらいの趣旨を変更することなく提示しているケースである。

一方、当該学年のねらいでは「表現することを通して自分の姿を見つめ直し、新たな自分を発見する」とあるものの、「書くことの中心を明確にして書くことができる」といった下学年のねらいを提示している事例もあった。

また、1事例は当該学年のねらいのままでは習得が難しいと考え、あえて下学年のねらいに変更した事例であり、1事例は低学年ということもあつてか、当該学年のねらいのままに指導を行っているなど、9事例の実態や背景は様々であることも理解できた。

## ④主な指導の場について

9事例中5事例が国語科の交流はせず、自閉症・情緒障害特別支援学級において指導している実態であったが、4事例は、国語科でも単元によって通常の学級での交流及び共同学習にて指導を行うなどが理解できた。

また、2校の中学校における事例では、通常の学級での交流により、対象生徒に失敗経験をさせないよう配慮している様子も理解できた。

## ⑤主な指導形態について

9事例中2事例が個別指導のみ、2事例が個別指導中心に小集団指導も併用する、3事例が小集団指導のみ、2事例が小集団指導中心に個別指導も併用するといった状況であった。こ



のように指導形態が異なった理由としては、対象児童生徒の学年や、同様の実態をもつ児童生徒の有無、担当教員の指導観などが背景にあると推測できた。

## ⑥評価について

評価は、9事例中4事例が当該学年の評価基準によって評価していること(内1事例は到達度評価)、4事例が到達度評価で評価していること、1事例が下学年の評価基準で、1事例が当該学年の評価基準と下学年の評価基準の両方で評価していることが理解できた。

しかし、実践者の報告では、到達度評価としていても当該学年の評価基準で評価する事例と、当該学年と下学年の評価基準を混在して到達度評価としている事例と混在していることも読みとれた。

総体的に評価の状況を読みとると、例えば当該学年の教科書をそのまま使用し、ねらいを一部変更しても当該学年の評価基準で評価する事例と、当該学年の教科書を使用し、ねらいを一部変更して下学年の評価基準で評価する事例と、本研究では9事例と少ない事例ではあるものの、担当者の考え方や指導方針で評価の実態は様々であることが理解できた。

## ⑦年間指導計画の作成について

年間指導計画については、使用する教科書の単元(学習内容を意味)通りに実施する事例が2事例、単元の配列を変更し年間指導計画を作成する事例が3事例、さらに、当該学年のある単元と下学年のある単元を混在して年間指導計画を作成している事例が4事例と、担当教員の方針によって様々な実態が理解できた。

一般的に教科の年間指導計画では、指導時間数や指導内容のねらい、内容の編成等々を総合的に考えて作成されているが、協力校の実態から理解できることは、各単元における指導時間数や、単元のねらいなどが通常の学級とは異なっていて、かつ各学級の事例においても様々であることが理解できた。

例えば、単元を入れ替えしている事例では、作文指導は行事に合わせ指導の順番を変えるなどしたり、各単元の指導時間数においても、通常の学級での指導時数より大幅に増減さたり、各単元のねらいを児童生徒の実態により近づけるなどして作成し直すなど、担当教員の指導方針によって異なることが読み取れた。

### (2) 対象児童生徒における国語科指導内容の重点化及び簡素化

表5は、対象児童生徒の国語科学習評価の結果から、①当該学年の重点化及び簡素化した指導内容、②下学年の指導内容を使う場合は、その重点化及び簡素化した指導内容、③内容のまとまりについての重点化及び簡素化した内容、④主な指導の題材、⑤その他について、別冊で担当教員が記述した内容を整理しまとめたものである(詳細は別冊参照)。

また、色が入っている箇所は前年度より変更した、あるいは担当教員が意識化したと読みとれる内容である。

表5 国語科学習評価シートによる学習評価結果の反映 2(内容)

対象児童生徒	学年	知的発達	国語科学習評価シートによる学習評価結果を指導内容等に反映						
			当該学年		下学年		内容のまとまりの重点化	主な題材	その他
			内容の重点化	内容の簡素化	内容の重点化	内容の簡素化			
対象児童① PDD	小2	境界線域	・当該学年内容の全てを扱う	なし	なし	なし	・話す/聞く力 書く力	得意な力を利用して単元で取扱に軽重	・心理解等は自立活動や道徳でも指導
対象児童② PDD	小3	標準	・説明文、物語文の語彙の理解や概要の理解	なし	なし	なし	・読む力 言語事項	・当該学年物語文と説明文 ・新出漢字	・コミュニケーションに関する指導は自立活動でも実施
対象児童③ PDD	小4	境界線域	・物語文で叙述に即した内容の理解 ・音読	・説明文(理科で) ・作文指導	・長文でない説明文による論理的理解	なし	・話す/聞く力 ・読む力	・当該、下学年物語文と説明文	・コミュニケーションに関する指導は自立活動でも実施
対象児童④ 高機能自閉症	小4	標準	・物語文での文脈に即した語彙や心理解	・漢字指導	なし	なし	・読む力	・当該学年物語文と説明文	・コミュニケーションに関する指導は自立活動でも実施
対象児童⑤ AS	小4	標準	・物語文、説明文共に関心がある内容を重点に	・興味関心のない内容	・話すことや聞くことに関する内容	なし	・話す/聞く力	・当該学年物語文	・心理解等は自立活動や道徳でも指導
対象児童⑥ AS	小4	標準	・物語文での文脈に即した語彙や心理解	・説明文での書く内容	・語彙の意味や表記指導	なし	・書く力 ・読む力	・当該学年物語文と説明文	・コミュニケーションに関する指導は自立活動でも実施
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	・自分の考えや気持ちを的確に表す	・文章の主題を捉える	・本人の学びやすさを中心	なし	・書く力	・当該学年の興味関心をもつ内容中心	・コミュニケーションに関する指導は自立活動でも実施
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	・自分の考えや気持ちを的確に表す	・文章の主題を捉える	・目的や意図に応じて、簡単に書いたり詳しく書いたりする	なし	・書く力	・当該学年の興味関心をもつ内容中心	・コミュニケーションに関する指導は自立活動でも実施
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	・当該学年内容の全てを扱う	・扱う時数で軽重	なし	なし	・読む力 ・書く力	・当該学年の興味関心をもつ内容中心	なし

### ①重点化及び簡素化した指導内容について

指導内容においては、当該学年のみを指導する事例は9事例中4事例であり、下学年の指導内容は取り入れていない。しかし、5事例は、下学年の指導内容も取り入れながら指導していることが読み取れた。

当該学年のみ扱う4事例では、例えば事例②のように、説明文と物語文の両方で文脈から語彙を読み取る指導を重点化するケースや、事例④のように物語文を指導の重点内容とし、登場人物の心理解の読み取りを主な指導にしているケースなどがみられた。また、中3生徒の事例⑨では、高校受験を目前にしている場合、当該学年の指導内容は時間数で増減を削っているが、全て扱うといった苦労も理解できた。さらに、当該学年のみを取り扱う4事例では、担当教員が意識して簡素化している内容は事例④の漢字指導であり、事例⑨の時間数で減らしている指導内容があると思われる。

一方、下学年も含めて指導内容を決定している5事例では、例えば事例③では長文の説明

文では論理的な読み取りが困難であることから、下学年の短い説明文を用い、論理的な読み取りの指導をしていることも理解できた。また、事例⑥のように、文脈から理解する語彙の指導については、当該学年及び下学年の内容を組み合わせる指導しているなども読み取れた。指導内容に時間をかけず簡単に取り扱っている内容では、事例③の作文指導、事例⑤では対象児童が興味をもたない内容、事例⑥の説明文における書く内容、事例⑦、⑧の主題を捉える指導と、具体的な内容についても理解できた。

全体的に読み取っていくと、物語文での心情理解等の指導を重点化している事例は③、⑥であり、文脈から語彙を読み取る指導を重点化している事例は②、④、⑥であり、表現力を養う指導を重点化している事例は⑦、⑧であった。

さらに、作文指導、漢字指導、説明文での書く指導、主題を読み取る指導などについては簡単に取り扱っていることも理解できた。

## ②内容のまとまりの重点化及び簡素化

担当教員は各児童生徒の実態を踏まえ、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の内容のまとまりについて特に重要と考え指導を重点化している内容を見ていくと、全ての事例が観点別評価の「能力」を重視していることが理解できた。また、重複しているが、3事例が「話すこと・聞くこと」、6事例が「書くこと」、4事例が「読むこと」と、それぞれの能力を高める指導を重点化していることも読み取れた。

## ③その他

各担当教員が自主的に記述した「その他」の欄を見ると、9事例中8事例が国語科指導と自立活動、あるいは道徳と関連させて指導していることが理解できた。特に、対人関係の調整やコミュニケーションに関することでは、自立活動の指導内容の要素を念頭において国語科でも指導していることや、心情理解、状況理解などは道徳とも関連させて指導していることも読み取ることができた。

別冊には詳細の記述があるが、事例①で例示してみると、「自立活動や道徳の学習を通して『自己意識や他者意識』、『表情と気持ちの理解』などの力を向上させ、登場人物の心情等に対する関心や力を高める」と担当教員は考えていることも理解できた。

## (3) 対象児童生徒の国語科指導における配慮

表6は、各児童生徒の国語科学習評価結果を踏まえ、担当教員が、「関心・意欲・態度」、「能力」、「言語に関する知識・理解・技能」の観点別学習状況に対し、それぞれを高めるための指導上の配慮について記述した報告内容を整理しまとめた表である(別冊参照、なお下線を引いた箇所及び枠内が黄色の内容は、配慮と読みとれた内容としている)。

それによると、「関心・意欲・態度」に関する指導上の配慮では、絵や写真といった視覚教材を用いて意欲的に取り組めるよう考慮している事例が4事例あった。また、学習内容を行事と関連させて、さらなる関心をもたせるよう考慮した事例が2事例、指導内容についても、対象児童生徒が積極的に取り組めるよう、興味のある教材や強い関心のある教材を意識的に取り入れるなどの配慮が読み取れた。

表6 国語科学習評価シートによる学習評価結果の反映 3(配慮)

対象児童生徒	学年	知的発達	国語科学習評価シートによる学習評価結果を指導内容等に反映			
			「関心・意欲・態度」についての指導上の配慮	「各能力」についての指導上の配慮	「言語についての知識・理解・技能」に関する指導上の配慮	その他
対象児童① PDD	小2	境界線域	・生活科、自立活動と関連 ・視覚教材を使い関心をもたせる ・意欲を失うため初発の感想は書かせない	・漢字の読み書きはルーティン化して力をつける	・文中の用語や文脈での意味理解を視覚情報(例、動作化等)で理解を促す	なし
対象児童② PDD	小3	標準	・視覚優位から、写真や絵を利用して興味関心をもたせる ・ジェスチャーと取り入れ興味関心をもたせる	・ルーティン化した作文指導、漢字指導をとりいれる	・文中の用語や文脈での意味理解を視覚情報(例、動作化等)で理解を促す	なし
対象児童③ PDD	小4	境界線域	・作文に意欲的に取り組むよう、行事との関連で指導 ・視覚教材を適切に使用し興味関心をもたせる	・ルーティン化したスピーチ指導で表現力を高める	・文中の用語や文脈での意味理解を動作化等で理解を促す(特に形容詞、指示語)	教科書でなく必要な単元のみ複写で指導
対象児童④ 高機能自閉症	小4	標準	・相手や目的意識を明確化させるため、作文指導は行事と関連して指導	・発表機会を拡大し話し方の指導で表現力高める ・作文は段落構成のパターン化、作文メモの用意で書く力を向上させる	・文中の用語や文脈での意味理解を動作化等で理解を促す(特に接続詞の前後関係や代名詞)	なし
対象児童⑤ AS	小4	標準	・興味関心もちやすい教材から開始	・音読をルーティン化することで、概要やあらすじを理解する力を高める ・漢字の読み書きはルーティン化して力をつける	・文中の用語や文脈での意味理解を視覚情報(例、動作化等)で理解を促す	なし
対象児童⑥ AS	小4	標準	・意欲的に取り組めるよう、漢字等にはルビを振っておく ・小集団での話し合い活動を配慮し意欲的に取り組む工夫を実施	・文章の読解についてルーティン化した活動「読解シート」を活用	・語彙力を高めるために、視覚情報等を提示して理解を促す	なし
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	・言葉に興味関心があるため、強い関心のある内容から開始 ・さらに意欲的に取り組めるよう、ルーティン化した活動を実施	・言語での表現能力を高めるために、ルーティン化した活動を用意	・同音異義語等の語彙については、文脈から理解できるよう視覚的な手がかりを用意する	自立活動と連動
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	・国語全般に興味関心があるので、自信をもっている内容から開始 ・視覚優位から写真や絵を利用して、さらに関心をもたせる	・自信のある読みの能力を生かして指導の工夫(配慮)を行う	・漢字に強い興味があるため、文脈の中での意味づけを丁寧に指導	自立活動と連動
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	・苦手な内容に取り組む際は、具体的な活動内容や活動量を示し、見通しを持たせる。	・苦手意識が強い作文指導にも、配慮しながら取り組む。	・未学習や使い方のわからない語句、文言については、本人のプライドを傷つけないように配慮し説明して内容の理解を促す	学習の手順を明示させる

また、「各能力」を高めるためには、定型発達の児童生徒であっても繰り返し指導することが重要であるが、特に自閉症の特性を考えると、ルーティン化あるいはパターン化した活動や指導方法をとることで、自閉症のある児童生徒がいつもと変わらない活動を繰り返し行い、見通しも持ちながら安心して取り組めることを配慮するためと推測された。

「言語に関する知識・理解・技能」については、8事例の担当教員が語彙に関連する指導の配慮に言及していた。例えば、事例①、②、③、④、⑤、⑥では、言語(語彙、語句)に対して文脈で意味理解をさせるために、指導方法に動作化を取り入れたり、視覚的手がかりを用意したりするなどの配慮を想定していた。また、その他としての配慮でも、自立活動と関連させて指導することを考えている担当教員が複数いることも理解できた。

## 6. 結果3：平成23年度の国語科年間指導計画について

表7は、対象児童生徒の国語科年間指導計画の一覧である。別冊に詳細を記載しているが、担当教員が作成した年間指導計画から読みとれた内容を整理している。

表7 平成23年度 各事例における国語科年間指導計画一覧

\*当該学年の通常の学級と比較して整理

対象児童生徒	学年	知的発達	国語科指導 年間総時間数	単元の取り扱い	実施単元の 時間数	単元の入れ替え	その他 読み取れること
対象児童① PDD	小2	境界線域	変更なし	全て実施 家庭学習で補充	単元によって増減	入れ替えなし	家庭学習にて 国語科指導を 補充
対象児童② PDD	小3	標準	35時間減	実施しない 単元あり	単元によって増減	当該と下学年の 単元が混在	作文指導のみ 行事と関連して 指導
対象児童③ PDD	小4	境界線域	35時間減	実施しない 単元あり	単元によって増減	当該と下学年の 単元が混在	年間通して スピーチ指導
対象児童④ 高機能自閉症	小4	標準	変更なし	全て実施	単元によって増減	行事と関連して 入れ替えあり	作文指導のみ 行事と関連して 指導
対象児童⑤ AS	小4	標準	2時間増	全て実施	単元によって増減	当該と下学年の 単元が混在	興味をみちやすい 単元の配列
対象児童⑥ AS	小4	標準	46時間減	全て実施	単元によって増減	行事と関連して 入れ替えあり	学習しやすい配列
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	35時間減	実施しない 単元あり	単元によって増減	当該と下学年の 単元が混在	学びやすい 単元を優先
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	35時間減	実施しない 単元あり	単元によって増減	当該と下学年の 単元が混在	学びやすい 単元を優先
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	70時間増	全て実施	単元によって増減	入れ替えなし	苦手な部分等で 時数を減少

国語科指導における年間総指導時間数については、通常の学級と同様の時間数を確保し、変更なしの事例が①、④の2事例であり、当該学年の正規指導時間数と比較して、大幅に減少している事例が②、③、⑥、⑦、⑧であった。一方、2時間の増加事例⑤、70時間と大幅に増加した事例は⑨であった。しかし、事例④のように総時間数は変更なかったものの、各単元の取り扱い時間に軽重をつけたことで、結果的に総時間数は変更していない事例もあった。

全般的に、各事例とも単元によって時数の増減は行っているなど、総時間数の増減も含め

て、指導時間数の変更は個々の背景によって異なっていることも読み取れた。

## 7. 結果4：各担当教員の国語科指導方針

9事例を担当した7名の担当教員は、国語科学習評価結果を踏まえ、指導方針を決定し指導内容等の編成を行い、年間指導計画等を作成している。しかし、実際は、国語科学習評価結果のみで指導方針を決定しているわけではない。評価結果を読み解き、実際の国語科指導に反映させるためには、上記に示した表4～6の国語科指導内容等の編成にかかる具体的な視点を検討し、表7のように国語科の年間指導計画に反映するようであった。

つまり、表8で示す23年度の国語科指導方針の決定は、指導方針が先にありきではなく、方針を固めていくための様々な検討が必要であり、担当教員は、その検討を行いながら指導方針を固めていった経緯が推測された。

表8 平成23年度 各事例における国語科指導方針

対象児童生徒	学年	知的発達	平成23年度 国語科指導方針の抜粋
対象児童① PDD	小2	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>国語科学習評価結果から、当該学年の内容をそのまま指導することを基本とする。</li> <li>生活科、自立活動や道徳との学習と関連して指導することにした。</li> <li>説明文教材から指導を開始して、6月以降から説明文、物語文を並行して指導する。</li> <li>心情理解や想像して理解することは難しいので、体験させたり経験と関連させて指導する。</li> </ul>
対象児童② PDD	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>漢字指導や音読指導を中心に、昨年度実施していない物語文や作文指導も重点的に指導。</li> <li>作文指導は週1回程度の指導回数を確保する。</li> <li>→実際に、物語文の指導行っていくと時間数が非常に足りなくなり、7月からは取り扱わない単元も実質でできた。</li> </ul>
対象児童③ PDD	小4	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>国語科学習評価結果から、指導時間数を若干増加する。</li> <li>「話すこと・聞くこと」の力を高めるため、毎時間スピーチタイムを設ける。</li> <li>説明文は長文であると理解が難しいことから、下学年の説明文を使用して指導する。</li> <li>交流及び共同学習では、国語の一部(漢字や習字等)を実施することとした。</li> </ul>
対象児童④ 高機能自閉症	小4	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>前年度の様子から、通常の学級での国語科は本人が意欲を失うことから、全て特別支援学級で実施することにした。</li> <li>話す・聞くことの指導は、自立活動とも関連させて指導することとした。</li> <li>漢字や説明文の習得は容易と理解できたので、物語文を重点化することとした。</li> </ul>
対象児童⑤ AS	小4	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>4月当初は、対象児童が興味・関心を持ちやすい単元から開始することで、国語科への意欲を高めることとした。</li> <li>物語文を学習材として沢山使い、心情理解などを読み取る力をつけることとする。</li> <li>他者とのコミュニケーションの力も高めたい。</li> </ul>
対象児童⑥ AS	小4	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>前年度の個別指導のみではなく、個別指導と小集団指導を組み合わせ、仲間との学習時間をつくることで国語への関心を持たせたい。</li> <li>個別指導の中心は言語に関する知識・理解・技能を高めることをねらう。</li> <li>物語文、説明文では視覚的支援を活用し、語彙の意味理解、会話を楽しませたい。</li> </ul>
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>当該学年の教科書を中心に、必要に応じて下学年のねらいも混在して指導すること、さらに、対象生徒が興味をもてること、社会生活に必要なことを想定して指導することとした。</li> <li>自立活動とも関連させて、「話すこと・聞くこと」の内容を指導することにした。</li> <li>本人や保護者の希望から通常での定期テストを受けるため、指導計画は通常と合わせることにした。</li> </ul>
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> <li>当該学年の教科書を中心に、必要に応じて下学年のねらいも混在して指導すること、さらに、対象生徒が興味をもてること、社会生活に必要なことを想定して指導することとした。</li> <li>自立活動とも関連させて、「話すこと・聞くこと」の内容を指導することにした。</li> <li>視覚情報を適宜使用しながら「書くこと」に重点を置いて指導することとした。</li> </ul>
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	<ul style="list-style-type: none"> <li>対象生徒が苦手意識をもっている内容については、実施しないのではなく、教師がより工夫することで指導する必要があると考えた。</li> <li>読み取った内容を文で表現したり、記述式の問題に解答したりと、受験も想定して指導することとした。</li> </ul>

上記の表8から理解できることは、9事例を指導する担当教員の方針で、共通化する内容は読みとれないということであった。当然であるが、担当教員が示した国語科指導方針は、

対象児童生徒の国語科評価結果を踏まえ、個々の児童生徒の習得状況を再確認することや、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する他の児童生徒の実態や学年等に配慮すること、他教科や領域における指導との関連を考慮するなど、様々な要因を総合的に検討した結果であると推測された。

## 8. 結果5：各事例における国語科指導の実際

表9は、各学校の担当教員が行った今年度実施の国語科指導の一事例から、特に題材名、単元のねらい、単元計画について通常の学級で実施するものと比較して記述して貰い、さらに、学習指導案の展開から、自閉症の特性等を考慮した活動や配慮事項について整理したものである（詳細は別冊参照）。

表9 各事例における実際の指導事例

対象児童生徒	学年	知的発達	題材名	単元のねらい	単元計画	自閉症の特性等を考慮した活動の工夫と配慮事項
対象児童① PDD	小2	境界線域	「わたしはおねえさん」 当該学年・物語文	当該学年ねらい 変更なし	通常より1時間増	・文章を書くのが苦手なため、ワークシートにキーワード選択で文章が完成できるよう配慮した。 ・登場人物の台詞を想像して読むことが難しいので、気持ちの選択肢を用意して気づかせるよう促す。
対象児童② PDD	小3	標準	「わすれられないおくりもの」 当該学年・物語文	当該学年のねらいを一部変更	通常より6時間増	・登場人物の行動やその時の気持ちを理解させるため、教師が動作化をしたり児童にもさせるなどして、体験的に理解を促した。 ・登場人物の気持ちを板書しておき、その中から選択させるなどをした。
対象児童③ PDD	小4	境界線域	「ごんぎつね」 当該学年・物語文	当該学年ねらい + 下学年ねらい	通常より5時間増	・登場人物の気持ちを理解させるため、上段が気持ちの高まり、下段が気持ちの落ち込みと、ワークシートを工夫し心情理解に迫るようにした。 ・吹き出し、動作化、感情曲線など視覚的な情報を駆使した。
対象児童④ 高機能自閉症	小4	標準	「世界一美しいぼくの村」 当該学年・物語文	当該学年のねらいを一部変更	通常より3時間増	・対象児童は身体的な欠陥に強い関心を示し、興味本位で言動にうつすため、本教材を用いて障害についても言及した。 ・片足で動くことを体験させ、体感したことと戦争の悲惨さについて理解させた。 ・文中の語句(飛ぶように・・・お陰で等)を動作化をさせ文脈で理解させた。
対象児童⑤ AS	小4	標準	「ごんぎつね」 当該学年・物語文	下学年のねらい	通常より6時間増	・話の構成を理解させるために、挿絵カードを順番に並び替えさせるなど視覚的な手がかりを駆使した。 ・登場人物の気持ちを理解させるため、児童の体験を想起させるなどを心がけた。
対象児童⑥ AS	小4	標準	「ごんぎつね」 当該学年・物語文	当該学年のねらいを一部変更	通常より6時間減	・通常の計画より指導時間数を少なくしたのは、ねらいと関連させて、内容のあらましをおおよそ理解できればよいと考えた。 ・登場人物の気持ちの変化に対して、心情曲線等の図を用い視覚的に理解させた。
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	「自分新聞を作ろう」 当該学年書く教材	当該学年のねらいを一部変更	変更なし	・新聞づくりでは完成版を示し、最終的なできあがり見本を具体的にイメージさせた。 ・新聞を作る意味、記事の集め方、下書き、割り付け、といったように活動を継続的に分割し、指示書を提示して視覚的な手がかりを準備した。
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	「自分新聞を作ろう」 当該学年書く教材	当該学年のねらいを一部変更	変更なし	・新聞づくりでは完成版を示し、最終的なできあがり見本を具体的にイメージさせた。 ・新聞を作る意味、記事の集め方、下書き、割り付け、といったように活動を継続的に分割し、指示書を提示して視覚的な手がかりを準備した。
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	「想像力をはたらかせて」 当該学年書く教材	当該学年のねらいを一部変更	通常より1時間増	・活動の手順を明確にして、ワークシートを活用させて文章を完成させる。 ・文章の完成が難しい場合は、生徒のつぶやきを教員が書きとめて文章にしてやることで視写でも良しとした。

### (1) 単元(題材)及び単元のねらい

題材として取り扱った内容は、9事例全てが当該学年の内容であり、報告として貰った指導事例では、たまたま物語文の実践例が多かった。また、偶然であるが、小学校4年の教科書教材であることから、「ごんぎつね」の実践報告が3事例あった。

単元や題材のねらいとしては、表4でも示したように、国語科の内容等を編成する際の担当教員の基本的な方針に基づき、それぞれが当該学年のねらいのまま、あるいは当該学年のねらいを一部変更するなどして指導を実施していた。

### (2) 単元計画

単元計画において通常の学級で指導する場合と比較すると、変更なしの事例が2事例であり、時間数を増やして実施した事例が6事例あった。

特に注目すべき結果として、たまたま同じ4年生の「ごんぎつね」を指導した事例③、⑤、⑥では、通常の学級であれば14時間取扱いの単元計画であるが、事例③は5時間の増加、事例⑤も6時間を増加して指導していたが、しかし事例⑥は、逆に6時間減らして指導している実態であった。

つまり、対象児童生徒の国語科の習得状況から、単元計画においても重点化して時間をかけて指導する事例と、指導内容を焦点化して絞り込んだ指導を行う事例と様々であったということである。

### (3) 自閉症の特性等を考慮した活動の工夫や配慮事項

各担当教員がそれぞれの単元を指導する際に、自閉症の特性を考慮した活動の工夫や配慮について、学習指導案に下線を引いてもらった。その内容について整理したものを読み取ると、どの担当教員も、挿絵やカード、手順表、指示書、心情曲線と視覚情報を適宜提示しながら、対象児童生徒が見て理解して活動できる授業の工夫を行っていたことがわかる。

また、視覚情報の提示の他に、教科書教材の中から必要なことを抜き出して書く活動では、ワークシートを活用し書くべき内容を焦点化させておいたり、あるいは書くべき内容を選択肢として用意したりと、きめ細かい配慮などが散見された。

さらに、小学校の事例で多かったのは動作化である。動作化を活動に取り入れた背景には、語句の意味を文脈で理解させるためであったり、登場人物の気持ちを少しでも体験し理解させるためだったり、自閉症のある児童が具体的に経験したり体感することで理解できることを想定して実施していた。

事例④では、実施した題材を特に精選した理由として、対象児童が身体の損傷に強い興味を示し、ある意味こだわりのように言及することから、事例④の担当教員は、対象児童に身体の損傷と戦争について理解させることから、そもそもこの題材を選び計画している。

事例⑥においては、単元の時間数を少なくしたことも対象児童の習得状況の結果ではあるが、指導すべき内容を焦点化してピンポイントで指導することも、自閉症の児童生徒にとっては必要なことと推測された。



## 9. 考察

### (1) 実践事例における自閉症のある児童生徒の国語科学習の習得状況

今回、研究対象となった自閉症のある児童生徒9名の内、知的発達をみると5名が標準であり、4名が境界線域の児童生徒である。したがって、知的発達をみれば、9名とも通常の学級に在籍し、国語科の指導を受けていてもおかしくはない。

しかし、知的発達が標準あるいは境界線域にもかかわらず、国語科学習評価シートによる学習評価の結果では、各内容のまとまりにおいて、観点別学習状況は、ほとんど当該学年の習得には至っていない実態があった。この実態が、定型発達の児童生徒とは異なる、いわゆる自閉症の認知特性が背景にあり、習得を難しくさせているのだろうと推測される。

#### ①国語への関心・意欲・態度

担当教員による主観的な評価ではあるが、9名の自閉症のある児童生徒の「国語への関心・意欲・態度」の学習状況は、十分な習得にいたっていないことが明らかであった。特に事例①、⑤のように、自身が経験したことや理解できる内容については話す意欲もあるようだが、全体的に、「相手に応じて」とか「大切なことを落とさないで」といった条件下では、十分な習得に至っていないようであった。

そもそも「相手を意識する」といったことは、まずは意識する相手は誰なのかを理解することであり、次に意識した相手はどんな人なのか(例えば大人なのか友達なのか等々)を理解することである。定型発達の児童生徒は、このようなことを一瞬に判断し、相手を意識し続けながら話したり聞いたりしているが、自閉症のある児童生徒にとっては、「不特定多数の相手」や「不特定多数の中から焦点化する相手」をイメージしたり意識したりするのは難しいと推測される(中根, 2000、宇野, 2010)。

さらに、話の内容や書かれた文章などから中心となる事柄に着目することや、相手の意図や作者の意図を理解することで、重要な視点を見落とさないといった活動でも、自閉症の基本的な認知特性から十分な習得ができにくいことなのだと推測する(別府, 2006、岡田, 2004、中林, 2004、神尾, 2005)。

また、事例⑧では、「対象生徒は適切な表現で話そうと工夫するのだが、話の内容を精選できず、相手の意図を考えながら聞き取ることが難しい」と担当教員は評価している。この評価が自閉症の特性を示していると思われるのは、定型発達の児童生徒であれば当然のようにできることであるが、相手の意図を理解しながら文脈にそって適宜適切な内容で話を進める、あるいは聞くといった活動を苦手としているからであり、その背景には、適切な情報を取捨選択できない、あるいは一つの情報のみに注目してしまうシングルフォーカスがあること(宇野, 2010)、相手の意図を推測しながら聞くことが難しい心の理論の問題(矢野・笠井, 2009)、話の本質的なことを理解することが難しい中枢性統合に関する課題があると推測される(別府, 2006)。

書くことに関する関心・意欲・態度については、視写や興味のあること、実際体験したことについて、特に自分のペースで記述することは意欲的な様子が見られるが、目的のあるいは論理的に内容構成をして書こうといった意欲や態度には苦手さが伺える。

さらに読むことについては、易しい読み物、下学年の内容、興味関心のある内容、起承転結が明快なストーリーの読み物では、関心を示し読もうとする態度が見られるようだが、事例⑤のように、想像を膨らませて読み進めるといった観点では習得が難しいと思われる。

この背景には、自閉症の基本的な認知特性の一つである想像力の問題が推測される(矢野・笠井, 2009)。文脈から、あるいは行間から、書かれていない登場人物の思いや考えを読み取り、それを反映させた読み方は、自閉症の児童生徒には難しい学習であり習得が難しい観点であると考える。

## ②各能力

「話す・聞く能力」、「書く能力」、「読む能力」に関する習得状況は、どの児童生徒も、各内容のまとまりにおける関心・意欲・態度の結果と表裏一体のような状況であった。

また、9事例の児童生徒は、全て当該学年の内容に関して各能力の習得状況は十分でないことも読み取れた。さらに記述内容からは、事例③、④、⑨の児童生徒は、下学年の内容に関しても習得が十分でないことも読み取れた。

次に、各学年の評価規準の内容は異なっているが、自閉症の認知特性から想定される習得の実態について、各担当教員の記述内容(表2、3、4)から抜粋してみる。

「話す・聞く能力」では、「相手にわかるように話すことが難しい」(事例①)、「視覚優位のためか、なかなか耳に情報が入らない様子で、大事なことを聞きもらすことが多い」(事例②)、「相手を意識して話すことが難しい、相手の考えを理解して話したり聞いたりすることが難しい」(事例③)、「相手の考えや中心となる事柄を聞き取る能力が十分でない」(事例④)、「自分が経験したことに対する質問には答えることができる」(事例⑤)、「相手や目的に応じて話したり聞いたりすることが難しい」(事例⑥)、「話し手の意図を考えて話の内容を聞き取るのが難しい」(事例⑦、⑧)などが考えられる。

前述したように、いずれも相手を意識したり相手の意図を理解したりすることや、相手が話す内容の中心となることや、重要なキーワードがつかみにくいのだろうと推測できる。宮崎ら(2008)は、高機能広汎性発達障害のある中学校男子生徒の事例研究において、基本的な感情理解はできていても、文脈にそった感情を理解できないことから、感情語と感情語前の出来事文を連動させるマッチング指導を行っている。その結果、十分な習得ではないが感情語と出来事文のマッチングは可能であった。しかし、中学校の自閉症・情緒障害特別支援学級における指導では、他の生徒と一緒に指導を受けることや、対象生徒への自尊心に配慮した指導を想定すると、大学等のような指導は難しいと思われる。

「書く能力」では、「漢字はほぼ書けるが、文中で使うことが難しい」(事例①)、「当該学年の漢字はほぼ書くことができるが、文章中の句読点や「 」を使うことが難しい」(事例②)、「作文などの文章表記では、意味段落を想定した改行が難しい」(事例③)、「当該学年では、段落の意味理解が十分ではないため、適切な改行で文章を書くことが難しい」(事例④)、「文中の主述の関係を意識して文章を書くことが難しい」(事例⑤)、「学年相応の漢字の知識はあるが、正しく書くことが難しい」(事例⑥)、「文の成分の順序、照応、組み立てなどを考えて文を書くことが難しい」(事例⑦、⑨)、「下学年の漢字は知識として理解しているが、文中で適切に使用することが難しい」(事例⑧)など、自閉症の特性が背景にあって習得が難しいと思われる。

今回、担当教員の記述には十分表現されていなかったが、一般的に、自閉症のある児童生徒は漢字などについても意味的認知より形からの認知力が優先され、文字や図形等といったカタログ的な記憶が良いと言われている(中根, 2000、杉山, 2005)。それゆえに、漢字の機械的な練習は抵抗なく行うが、手がかりがない状態で作文や感想文を書くこと、段落ごとに

書いている意味を理解し、段落をつなげて論理的に矛盾なく文章を書くこと、文章の要旨をまとめて書くことなどは習得が十分ではないため、書く能力を向上させるためには、担当教員の焦点化した具体的な支援が重要であろう。

「読む能力」では、興味関心がある内容について、あるいは単に文章を機械的に読む音読などでは、各事例の児童生徒も問題なく行っているようである(事例②、③、④、⑤、⑥、⑦、⑧、⑨)。

しかし、「自分で感じた声の強弱、音色の変化等で表現して読むことが難しい」(事例①)、「本に挿絵がついていれば、叙述に即してイメージして読むことができる」(事例②)、「当該学年の力として、相手や状況に応じて目的的に読むことや、想像して読むことが難しい」(事例④)、「場面や叙述に即し、想像をしながら読むことが難しい」(事例⑤)、「音読はできるが様子が表れるように読むことは難しい」(事例⑥)などが、自閉症の認知特性から習得が十分でないと評価された記述である。

### ③言語についての知識・理解・技能

言語についての知識・理解・技能については、同じ事例であっても、それぞれの内容のまとまりによって習得状況も異なり、さらに事例ごとで比較しても、その習得状況にはバラツキが見られる。

例えば、事例①を読みとっていくと、「平仮名は正しく書けるが、カタカナで書く語は文中で正しく使用できない」、「当該学年の漢字は書くことができるが、文中では使えない」、「当該学年の語彙に関する学習は習得されているが、文中での主述の関係を理解したり、敬体などの文章を意識できていない」といった記述があり、内容のまとまりについて、言語の知識や理解、技能面における習得のアンバランスさを感じられた。

また、事例④では、「状況に応じて適切な言語で話すことや、文と文のつながりを意識するための言語について注意が不十分である」、「書くことに関する言語は習得されているが、段落の意味を理解し適切な改行は十分でない」、「読むことでは、下学年、当該学年ともに十分習得されている」といった記述がある。事例④においては、語句のレベルで理解できていることでも、状況に応じて使い分ける、あるいは文全体でのつながりを意識して使うといった、「話す・聞く」、「書く」といった内容のまとまり内でも習得のアンバランスさが読みとれる。

しかし一方で、「読む」ことに関する言語の知識・理解・技能は十分に習得されている結果から、各内容のまとまり間においてもバラツキのある習得状況が理解できる。

中学生の事例⑦でも、「漢字表記に関して書き方も独特であるため、他者が読みやすく書けない」といった一方で、「当該学年の漢字は、ほぼ読むことができる」といった結果から、やはり取得におけるアンバランスさが見られた。

矢野・笠井(2009)は、アスペルガー症候群の小学校6年生の単一事例報告において、宮沢賢治作「注文の多い料理店」の指導結果から、音読は流暢で語句の意味もほぼ理解できているにもかかわらず、感想記述は一行も書けなかったことを報告している。また、同報告では、登場人物の人物や気持ちの理解において、正しい理解がなされていないことや、主題の理解も十分でないこと、また文学教材であることから、「顔をくしゃくしゃにして」といった比喩的表現について、現実世界ではあり得ないことと強くこだわったことも報告している。

実践事例①～⑨の児童生徒の国語科学習の習得状況について考察してきたが、全体を通し、各内容のまとまりにおける観点別学習状況について以下のことがまとめられる。

①国語への関心・意欲・態度については、個々の自閉症のある児童生徒によって詳細は異なるが、本人が非常に興味の高い内容であるならば、意欲的に学習に参加していくことも可能である。

しかし、中学校事例⑨の担当教員が述べるように、本人が意欲的でないことから前年度は未実施だった指導内容についても、教師が諦めずに、工夫や配慮をしながら学習を実施することが大切であると考える。

②国語科の各能力への習得に関しては、自閉症の認知特性から困難だと思われる「見えていない内容」について、どう「見えるようにしていくか」が重要なポイントだと考える。

文章に書かれていない登場人物の心情理解、心情の変化などについて、情景描写と心情が重なることを語句や文のレベルで教えることが重要で、見えるものと見えていないものをつなげる指導を丁寧に実施することが必要である。例えば、事例②の担当教員が述べるように、挿絵などの視覚的な教材を文字と重ねて指導していくことや、事例③、④の実践にも記述があるが、心情曲線などを見童と一緒に作りながら、見えない心を見えるようにすることが大切だと思われる。

③各内容の言語への知識・理解・技能に対しては、当該学年の新出漢字など機械的に記憶することは得意だと推測できるが、漢字でも同音異義語があり、文脈で使い分けないと適切な意味を理解ができないことから、文中で使われている重要な語句については、文脈からの理解を確認することが重要なポイントだと考える。

**（２）国語科学習評価シートの結果を踏まえた国語科指導の内容の編成について**  
本研究において7校9事例を担当した、自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員から感想等を頂いている（詳細は別冊参照）。7名の担当教員は、国語科学習評価シートの結果を根拠としながら、国語科指導方針を決定し、指導内容等を編成して年間指導計画を作成していった。その過程は、第I部の図3「国語科学習評価シートの活用を踏まえた具体的な計画の実施手順」において示す、ステップ5及び6に該当している。

本稿では、各担当教員の感想や意見等の抜粋を以下に呈示し、そこから考察をしていく。

『まず、対象児の得意な力を利用しながら学習を進める事が大切である。それを実現できる指導内容の編成を行う事が重要と考えて取り組んだ。研究対象児童の場合、評価の結果「読むこと」に関しては学年相応の力を持っていた。当該学年2年の単元・教材配列が「音読しよう：ふきのとう」から始まっているので、対象児の得意な力である「読む力」を利用しながら学習を進めることができた。よって、4月当初からは説明文教材を中心に学習を進め、6月以降からは説明文、物語文の教材を同時に並行して学習を進めることで学習内容の理解が促進できた。』（事例①担当教員）

『当該学年の教科書を使用するにあたり、通常の学級と同じ内容で良いのか否か、さらに評価方法も難しいと考えていた。また、国語の授業時間数が少ないため、当該学年の内容をすべて指導することは難しかったため、簡素化する単元もあった。』（事例②担当教員）

『交流及び共同学習を推進しているが、通常の学級と特別支援学級との国語科のねらいや、単元設定について、効果的な指導計画の立て方について苦慮した。特別支援学級では、国語科学習評価結果から把握できた課題を中心に、通常の学級では、目標を下げて実施する内容や割愛する内容について通常の学級担任と相談し連携に努めた。また学習評価の結果を具体的な年間指導計画で考える際に、「枠組み」、「内容」、「工夫や配慮」についてチェックできたことで、あらためて具体的な編成ポイントが理解できた。』（事例③担当教員）

『国語科学習評価シートの結果から、具体的な指導内容等を編成するにあたって、「評価結果を反映させたシート(枠組み、内容、配慮)」をそれぞれチェックすることで、結果を具体的な指導内容等に反映させることができ、反映させるべき視点が明確になったと思った。また、特別支援学級でほとんどの授業をしてので、自閉症の特性に応じて指導内容に軽重をつけることができたが、交流及び共同学習が多い児童だったら、特別支援学級と通常の学級とどんな内容を指導するか計画するのが大変だったと思う。』（事例④担当教員）

『物語の内容をつかませ正しく読みとりをするために、何回も繰り返し教材を読ませる必要があり、時間がかかった。音読は、家庭でも宿題として毎日協力してもらった。視覚的に優れているので、学習において教科書の挿し絵を頻繁に使ったが、挿し絵にない事を想像することが苦手であるので、ビデオを利用して内容理解を促した。ビデオでも表現されていない教科書の内容は、何度も説明したがなかなか理解ができなかった。』（事例⑤担当教員）

『自分たちの指導計画の裏付けの一つとして、評価シートをとらえて使用した。結果的に、児童の学習の様子をより客観的に捉えることができ、計画する際の安心感みたいなものをもつことができた。』（事例⑥担当教員）

『同じ自閉症といえども個々の生徒の特徴は全く違い、その生徒達を同じ場・同じ時間で授業をするためには、どの題材でどのように進めていくかを決定するのが一番の課題であった。』（事例⑦、⑧担当教員）

『基本的に、第一印象に左右されがちな生徒達なので、生徒達がやりたいと思えるように、こちらがやらせたい内容の軽重をどうつけていくかがとても難しかった。さらに、一人一人得意な部分や課題が全く違うことも、指導の難しさを増幅させていた。』（事例⑨担当教員）

以上のように、各担当教員は、学習評価の結果を踏まえて指導内容等を編成したことで、指導すべき内容の根拠は明確になったと感じていたが、具体的な指導に関しては、通常の学級より時間数を増やしてじっくり指導すべきか、あるいは逆に簡単に扱うべきか等々の判断には迷いがあったと思われるが、事例③、④の担当教員が感想で述べているように、「国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映」のためのフォーマットをチェックすることで、指導内容等の編成や指導計画の作成に関する判断をより明確にできたと考えている。

つまり、本研究で作成したフォーマットは、国語科指導の枠組み等に関すること、内容の編成等に関すること、指導の際の工夫や配慮に関することの3種類であったが、各項目そのものは担当教員が学習評価結果を踏まえて指導内容等を編成する際の判断基準となる重要な視点になったと思われる。

本研究では、研究を推進する中で、自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員が学習評価結果からすぐに指導方針を導きだし、指導内容等の編成を行うことは難しいだろうと予測していた。そこで、上述したフォーマットを作成し、反映させるための視点を呈示したわけだが、さらにその上で、反映させた判断根拠と具体的な指導内容等の編成に関して、一般的に言われる自閉症の認知特性を踏まえてパターン化ができないだろうかと考えていた。

しかし、研究を推進していく中で明らかになってきたことは、各担当教員が各事例において国語科学習の習得状況の特徴を把握し、指導内容等の編成に反映させる視点を踏まえたとしても、その先の具体的な指導内容等の編成に関しては、特別支援学級に在籍している児童生徒の人数や学年、実態などの背景が個々の事例で異なるため、指導内容等の編成に関してパターン化することは困難であることが理解できた。

結論として、本研究からいえることは、①自閉症のある児童生徒の国語科学習の習得状況をきちんと把握すること、②その結果から次年度の指導方針や指導内容等を考えるために、反映すべき視点を明確にもつことと、③その上で自閉症・情緒障害特別支援が学級に在籍するその他の児童生徒の実態等も総合的に考慮して、実際の指導内容等の編成を行うことだと考える。

### (3) 実践事例から理解できる自閉症のある児童生徒の特性を踏まえた指導

結果5「各事例における国語科指導の実際」では、各担当教員が実践した国語科指導の実際において、それぞれの単元で自閉症の特性を考慮した活動の工夫と配慮事項について整理している。

実施した各単元は、物語文であったり書く教材であったりと異なっているため、活動の工夫や配慮事項について7名の担当教員全員が実施した共通の内容はなかった。しかし、小学校5名の教員の実践例は全て物語文の指導であり、物語文の指導では、登場人物の気持ちを理解する、あるいは心情の変化に気づくといった指導のねらいが想定されることから、自閉症のある児童にとっては非常に困難な活動になると推測できる。

5名の担当教員が行った活動の工夫や配慮事項では、登場人物の心情や心情の変化に気づかせるために、①動作化を行い体験的にそのときの気持ちを理解させる、②動作化をしながら心情曲線を作成させる、③挿絵などを適切に用いて文の構成や状況を把握させる、④ワークシートの工夫と登場人物の気持ちなど、求める答えの選択肢を用意するなどがあった。

中学校2名の担当教員が実施したことでは、①活動の最終モデルを呈示し具体的な活動のイメージを持たせる、②活動内容を分割するなどして指示を明確にするとともに、1回の活動量を明確に示す、③活動の手順を明確にして、ワークシートを適宜活用させるなどが記述されていた。

竹長(2009)、植田(2011)、藤田(2011)は、それぞれの学校現場において、自閉症の児童生徒に登場人物の心の変化を理解させたり、語句の意味を文脈で理解させたりするには、体験的に活動する、あるいは動作化の手法を用いることは効果的であると述べている。

さらに宇野(2010)は、文章を読んで文脈を理解することが苦手な自閉症の場合は、教科書の挿絵などを拡大するなどして、適切な視覚情報でイメージをもたせる必要性を述べている。次に、7名の担当教員の感想や意見は以下のものである。

『自閉症の児童にとって、文中の登場人物の行動や様子を想像しながら読み進めることは難しい事である。児童の文章理解力を深め想像力を広げていくためには、自分の経験と結び付けて理解させることが重要となると考えた。自分の経験を思い出しながら(思い出させながら)、登場人物の似ているところに気付かせたり、違うところを見つけ出させたりすることが、物語文や説明文を読み進めていく上で有効な手立てとなると考えた。

このように、自分の経験と結び付けて学習を進めるためには、生活科や自立活動、道徳等の学習内容と関連させ、国語科学習を進めていくことが不可欠であると考え実践を進めてきた。』(事例①担当教員)

『漢字練習では、筆順ごとに色を変えることもあったが、形ごとに伝えることを中心にした(例:「位」→「カタカナのイ+立つ」など)。また、物語や説明文を扱う時に、児童がイメージしやすいように絵や写真、実物を見せたりした。段落や時には1文節ごとに細かく分けて、わかりやすいようにした。作文では、書き方の基本を伝え、それに沿って書く練習をしたり、「楽しかった」以外の感想が書けるように伝えた。』(事例②担当教員)

『対象児は、言語理解や心情理解が困難であるという実態を受け、物語文では読み取るためのキーワードの提示、言語理解のための絵や写真など視覚的な補助教材の活用、動作化等体験的な活動を取り入れた授業展開に努めた。

心情理解では、心情を表現するたくさんの言葉を提示し、そこから当てはまる言葉を選択させるなど、語彙の拡充に努めた。また、教科書とは別に、文節で区切った教材を準備して、文章を読み易くした。』(事例③担当教員)

『子どもが国語に対して苦手意識をもっているので、まず、その意識をとりさるために「わかる」ことを念頭に置いたこと、また「わかる」には、①自分の体験からわかること、②資料を丁寧に説明されてわかること、③自分では想像できなかったが、友達の考えを聞いて「ああ、そうなのか」とわかることがあると思うが、授業では、②③に焦点を当てて指導を行った。さらに、「わかる」ためには、視覚情報を与える、動作化して体感させる、ねらいをスモールステップにする、語句を丁寧に説明したり、文作りをしたりする、気持ちや様子がわかるような読み方の指導をすること等を実践してきた。「できたこと、わかったこと」を子どもに具体的に示して、「ぼくも国語ができるんだ」と感じられるようにすることが大事だと考える一方で、どうしても感じられないことや、想像できないことがあるので、その部分は、さらりと扱い苦手意識を増長させないよう配慮した。』(事例④担当教員)

『児童は、物語文の登場人物の心情理解が苦手であるので、登場人物を自分や身近な人に置きかえ、児童が日常経験している事柄から関連づけて考えさせ物語文の理解を進めた。教科書の挿し絵の上に児童の写真を置き、児童が物語の中に登場したらという状況設定で、授業を行うようにすることで心情理解等を促した。』(事例⑤担当教員)

『児童本人のやる気、モチベーションを保ちつつ、必要な学習にとりくめるような、一時間の指導内容の組み立て方をいつも意識していた。自分で自立して学習を進める部分と、友だちや担任とやりとりしながら学習を進める部分をほどよく組み合わせて、一時間の流れを組み立ててきた。また、絵や写真、ビデオなどを使用し、具体的なイメージをもてるような支援は、文章の読解には、不可欠であると感じた。』（事例⑥担当教員）

『一番配慮したことは、本人達が理解できるように内容の精査をすること、本人達の自尊心を傷つけない範囲で視覚的な教材を用意すること。』（事例⑦、⑧担当教員）

『「やる気にさせる」ことを、何より大切にしている。クラスの生徒達は、他の生徒のその日の雰囲気や、その日の気分が大きく左右されてしまい、一人一人得意な部分や課題が全く違うことを踏まえると、その時間にやるべき活動の提示の仕方、それぞれの生徒がどこで終了とするのかという活動量や、質についての目標作り、交渉術など、常に自分の中で、生徒達にどう言葉をかけるのが有効かを考えながら授業を行っている。』（事例⑨担当教員）

感想や意見からは、非常に重要な内容が散見された。例えば、事例②の担当教員が配慮したように、漢字指導では形ごと理解させるよう配慮しているが、この指導方法はカタログ的な記憶方法をとる自閉症の認知特性から考えると、有効であると考え（中根，2000、杉山，2005）。

事例②における作文指導では、基本的書き方の手順をパターン化して教えるなどの方法を取り入れているが、同様に、吉川(2011)は、自閉症の児童に対して作文指導を行う際は、まず見聞きしたことを題材にすることや、順序立てて書かせるために「作文書きカード」といった自作教材を使用し、内容のまとまりを意識させて書く指導で効果を上げている。

また、見ている範囲で情報を入手することが得意な特性を踏まえると、書かれていない、あるいは表情から読み取れない背景などは、「見えていないことを見えるようにする」ことが重要な配慮点であり、多くの担当教員が行っているように、視覚情報を状態や状況に応じて適宜使用するなどが必要である。その際、小・中学校では、対象となった児童生徒の年齢も異なるし、学年が上がれば児童生徒のプライドも尊重する必要がある、例えば小学校の5事例でみられた動作化の手法は、中学生には用いることが難しいと想定される。まさしく、事例⑦、⑧の担当教員のように、対象生徒の自尊心を傷つけない程度の視覚情報の提示が時には必要であり、少ない視覚情報の呈示であればあるほど、指導のねらいを踏まえ学習活動が成立するための焦点化した視覚情報が重要であると考え。

事例④の担当教員が述べているように、例えば1単位時間の指導において、自閉症の特性を踏まえつつ、より配慮を駆使した丁寧な指導であっても、対象児童がどうしても理解できないこともあるので、その際は深追いせず簡単に取り扱うことが国語科への関心や意欲を高めるための配慮でもあると考え。ただ、その時間や単元で何を簡単に取り扱うのかは、単元のねらいや本時のねらいが明確でないと実際の指導では配慮が生かされないと考える。

同様に、国語科への関心や意欲を高めるためには、事例⑨の担当教員が述べているように、「やる気をおこさせる」ための配慮として、既に上述した内容とともに、終了の目安、活動量への配慮なども重要な視点であろう。

このように、各単元における指導の工夫や配慮事項、ならびに担当教員の感想や意見から、



自閉症のある児童生徒への指導に関する具体的な配慮点は、①視覚的な手がかりを児童生徒の発達段階に応じて準備する、②授業の一単位時間における具体的な活動方法の呈示する、③児童生徒の活動の結果を具体的に示す、④文脈の中で理解しにくい語句の意味は、経験や体験の活用で補う、⑤苦手さを強調させない授業構成を考える、⑥児童生徒への年齢に応じた自尊心への配慮を行う等であるといえよう。

## 10. 文献

- ・別府哲(2006). 自閉症児の他者理解の発達における機能連関の特異性—愛着, 共同注意, 誤った信念理解の特異な形成—. 自閉症スペクトラム研究, 5, 1-8.
- ・藤田直子(2011). 情景や心情を理解させるための工夫. LD&ADHD, 39, 20-23.
- ・神尾洋子(2005). アスペルガー症候群の人々の対人障害の成り立ち—「心の理論」の再考—石川元(編), 90-100, アスペルガー症候群 歴史と現場から極める, 至文堂.
- ・宮崎光明・酒井美江・加藤永蔵・宇野宏幸. 高機能広汎性発達障害児における文脈を考慮した感情理解の指導. LD研究, 17(1), 51-61.
- ・中根晃(2000). 自閉症 自閉症その科学的理解(pp 1-16). 日本評論社
- ・岡田俊(2004). 自閉症の対人認知. こころの臨床, 星和書店, 266-272.
- ・岡田俊(2004). アスペルガー症候群における認知の特徴と神経心理学. 精神科治療学, 19(10), 1197-1203.
- ・岡田眞子(2004). 自閉症の治療プログラム. こころの臨床, 星和書店, 312-315.
- ・杉山俊郎(2005). アスペルガー症候群の現在. そだちの科学, 5, 9-21.
- ・竹長吉正(2009). 自閉症児童生徒の国語科コミュニケーション能力を高める指導法と配慮事項. 埼玉大学紀要, 58(1), 183-189.
- ・植田可奈恵(2011). 子どもたちの「わからない・・・」にこたえる支援を—文章読解学習の支援例—. LD&ADHD, 39, 16-19.
- ・宇野宏幸(2010). 実行機能と認知の統合. 宇野宏幸・井澤信三・小島道生(編), 発達障害研究から考える通常学級の授業づくり(pp 119-138), 金子書房.
- ・宇野宏幸(2010). 注意. 宇野宏幸・井澤信三・小島道生(編), 発達障害研究から考える通常学級の授業づくり(pp 10-21), 金子書房.
- ・矢野正・笠井恵美(2009). アスペルガー症候群の1事例における物語理解の問題—宮沢賢治著「注文の多い料理店」の場合—. LD研究, 18(1), 72-85.
- ・吉川剛(2011). 子どもたち一人一人に合った国語科の授業づくり—書く力を育てるための指導内容表の活用、教材・教具の工夫を通して—. 特別支援教育, 647, 50-55.

(参考文献)

- ・江口季好編(2003). 自閉症児の国語(ことば)の教育. 同成社.

- ・江口季好(2011). 特別支援学級の学習指導計画案集. 同成社.
- ・岸学(2004). 説明文の心理学. 北大路書房.
- ・甲田直美(2009). 文章を理解するとは—認知の仕組みから読解教育への応用まで—. スリーエーネットワーク.
- ・小林重雄(1984). 自閉症とことば 機能語の使用不全 抽象語の学習困難性. 小林重雄・杉山雅彦(編), 自閉症児のことばの指導(p p 7-8). 日本文化科学社.
- ・小林隆児(2003) 関係発達臨床からみた自閉症とことば. そだちの科学, 1, 34-41.
- ・子安増生(2009). 「心の理論」の発達. 榊原洋一(編), アスペルガー症候群の子どもの発達理解と発達援助, 105-112.
- ・内藤美加(2004). 幼児・児童期にみる対人認知の発達. こころの臨床, 星和書店, 283-288.
- ・中林睦美(2004). 教育支援のあり方と心理発達にみられる変化. こころの臨床, 23(3), 289-294.
- ・中林睦美(2004). アスペルガー障害への早期介入が思春期以降に与える影響. 精神科治療学, 19(10), 1211-1216.
- ・大井学(2006) 高機能広汎性発達障害にともなう語用障害—特徴、背景、支援—. コミュニケーション障害学, 23(2), 87-104.
- ・大井学(2009). アスペルガー症候群の言語発達. 榊原洋一(編), アスペルガー症候群の子どもの発達理解と発達援助, 129-136.
- ・大井学(2011). 自閉症スペクトラムの子どもの言語・コミュニケーション. 大伴潔・大井学(編), 言語・コミュニケーション・読み書きに困難がある子どもの理解と支援(p p 113-119). 学苑社.
- ・高橋脩(2005). アスペルガー症候群の早期診断と対応. そだちの科学, 5, 22-28.
- ・十一元三(2007). 広汎性発達障害の神経学的仮説. 石川元(編), 79-89, アスペルガー症候群 歴史と現場から極める, 至文堂.
- ・植田可奈恵(2011). 将来の自立的な生活を目指して—小学校における生活・学習支援を目指して—. 特別支援教育研究, 647, p p 14-17.
- ・濱邊紀代美(2011). 自閉症・情緒障害特別支援学級における言葉の力を育てる取組—「朝の会」の実践を通して—. 特別支援教育 41, 36-39.
- ・矢田愛子・大井学(2009). 高機能広汎性発達障害児の間接発話理解に対する検討. LD研究, 18(2), 128-137.
- ・矢田愛子・小谷裕実(2009). 高機能広汎性発達障害児の間接発話理解の指導の試み—4コマ漫画およびロールプレイを併用して—. LD研究, 18(1), 86-94.

## まとめ

本研究では、自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒を対象として、彼らの前年度における国語科学習の総括的な評価を行い、その結果を踏まえ、自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員が国語科指導の内容等を編成し、具体的な国語科指導の実践を行ってきた。そのねらいは、自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の在り方を検討するためであり、その方法として、まず1年間の国語科指導の結果から、対象児童生徒の国語科学習の習得状況を明らかにするツールが必要であった。

研究成果報告書の第Ⅰ部では、自閉症のある児童生徒の前年度における国語科学習の習得状況を把握するためのツールとして、国語科学習評価シートを作成し、作成に関するプロセスや具体的なシートの内容、そして学習評価の実施手順等について報告した。

国語科学習評価シートのベースは、国立教育政策研究所(2002)による国語科評価規準であり、本研究では、その評価規準の各項目を細分化して国語科学習評価シートと呈示した。学習評価シートは、当該学年の評価規準に照らして習得状況を評価しつつ、十分な習得でなかった場合は下学年の評価規準を用いる方法をとっている。何故なら自閉症の認知特性を想定すると、定型発達の児童生徒より習得状況はアンバランスな実態があるのでないかと考えたからである。

実際、対象児童生徒9名の国語科学習評価シートを基にした習得状況は、アンバランスな実態であった。この結果については、別冊及び本報告書の第Ⅱ部においても、その結果を整理し詳細に報告している。

さらに本報告書第Ⅱ部では、各担当教員が対象児童生徒の国語科学習の習得状況を把握した上で、今年度の国語科指導方針を決定し、国語科の指導時数や指導内容等を編成し、年間の国語科指導計画を作成した上で、実際の単元指導の結果についても報告をしている。

そこで、本稿の「まとめ」では、2年間の研究を推進してきた結果、非常に重要であったと考えていること、具体的には、自閉症・情緒障害特別支援学級の経験が少ない担当教員であっても、自閉症のある児童生徒に対してより適切な指導を行うために重要だと考えた視点について述べていきたい。

まず一番重要だと考えたことは、対象児童生徒の実態把握の方法として、様々な心理検査等の知見がない教員であっても、主観的ではあるが国語科学習の習得状況を把握することができたことである。つまり、国語科学習評価シートは、小・中学校の学習指導要領に基づいた評価規準であるため、細分化した一つ一つの評価項目は、そもそも小・中学校の教員なら馴染みのある国語科の指導内容であり活用しやすいものであった。

従来の自閉症のある児童生徒の実態把握の方法は、専門家しかできない心理検査や行動観察が主なものであったが、特別支援学級の担当教員の専門性の現状から考えると、実態把握の方法はそれだけではないことを知ることや、教員として有している各教科の専門性を生かす実態把握の方法は重要であったと考える。

また、対象児童生徒の学習の状態を思い起こしながら、習得状況について確認していく作業そのものが、指導計画や授業を組み立てる上でも有効だったと考える。

次に重要だったと考えている視点として、研究協力校の担当教員に国語科指導の方針を決定する前段階で、3種類のフォーマットを用意したことだと考えている。この3種類のフォーマットは、自閉症研究チームのメンバーで協議する中で生まれたアイデアであり、担当教員が、対象児童生徒の国語科学習の習得状況を理解したとしても、即時的に指導方針を決定できないであろうと推測されたために用意したものである。

実は、このフォーマットが非常に重要な視点を網羅していて、国語科指導の内容等を編成する際に担当教員自身に問うている形式になっているが、3種類のフォーマットの各項目を埋めていくことで、結果的に指導方針として固まっていくことにつながっている。したがって、それを文章化すれば、担当教員の今年度の国語科指導方針となっていくのである。このようなフォーマットがあつてこそ、例えば自閉症の児童生徒を初めて指導する担当教員であっても、児童生徒の実態を踏まえつつ、自身の指導を詳細に決定していくことが可能になるのだと考える。

すなわち、国語科における学習評価の結果だけでなく、その結果を基に、3種類のフォーマットの使用により、自閉症のある児童生徒の特性を踏まえた指導の在り方を検討するプロセスが重要であったと考える。

そして最後に、具体的な国語科指導においては、自閉症の認知特性を踏まえた活動や配慮事項が重要となる。この配慮事項等は、自閉症のある児童生徒を初めて指導する担当教員には少し難しいかと思われる。何故なら、自閉症の認知特性を理解することで、初めて生まれる指導であり配慮であったりするからである。この重要で必要な配慮事項等については、別冊を熟読していただき、自閉症・情緒障害特別支援学級のベテラン教員が行った、背景ときめ細かい配慮を学んでほしいと願っている。

## 研究組織

### <所内研究分担者>

研究代表者	廣瀬 由美子	(教育情報部 上席総括研究員)
研究サブ	小澤 至賢	(教育支援部 主任研究員)
	笹森 洋樹	(企画部 総括研究員)
	大城 政之	(教育情報部 総括研究員)
	井上 昌士	(教育支援部 総括研究員)
	猪子 秀太郎	(教育研修・事業部 主任研究員)
	菊地 一文	(教育情報部 主任研究員)
	柳澤 亜希子	(教育情報部 研究員)
	渥美 義賢	(客員研究員、前・発達障害教育情報センター長)

### <研究協力者>50音順、敬称略

青山 新吾	(ノートルダムノートルダム清心女子大学 講師、 前・岡山県教育庁特別支援教育室指導主事)
石塚 謙二	(文部科学省初等中等教育局 特別支援教育調査官)
河本 眞一	(全校特別支援学級設置学校長協会 会長、中野区立上高 田小学校長)
渡部 匡隆	(横浜国立大学 教授)

### <研究協力校>50音順、敬称略

茨城県取手市立取手小学校	(担当者 海老原紀奈子)
茨城県取手市立戸頭西小学校	(担当者 藤田直子)
神奈川県伊勢原市立中沢中学校	(担当者 深澤しのぶ)
神奈川県横須賀市立船越小学校	(担当者 荒川正敏、式部洋美)
神奈川県横浜市立大曾根小学校	(担当者 植田可奈恵)
千葉県大網白里町立大網東小学校	(担当者 関奈穂子)
千葉県横芝光町立光中学校	(担当者 行木陽子)



## 資 料 編

- 資料①国語科学習評価シート(1～2年生用)
- 資料②国語科学習評価シート(3～4年生用)
- 資料③国語科学習評価シート(5～6年生用)
- 資料④国語科学習評価シート(中1～2年生用)
- 資料⑤国語科学習評価シート(中3年生用)
- 資料⑥国語科学習評価シートのまとめ(ステップ4のまとめ)
- 資料⑦国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映フォーマット(枠組み)
- 資料⑧国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映フォーマット(内容)
- 資料⑨国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映フォーマット(配慮)





資料①国語科学習評価シート(1～2年生用)

<対象者の児童生徒の国語への関心・意欲・態度について>

児童生徒の様子から、実際にほめてきているだけでなく、関心や意欲がある場合と推測できる内容は○、部分的にある場合と推測できる場合は△、推測できない場合は×を付けてください。

A話すこと a国語への関心・意欲・態度	AEI12-1 相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話ししたり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。	AEI12-1-1 相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話ししたり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。	AEI12-1-2 相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話ししたり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。	AEI12-3 相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話ししたり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。	AEI12-1-4 相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話ししたり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。	AEI12-1-5 相手に応じ、経験した事などについて、事柄の順序を考えながら話ししたり、大事な事を落とさないように聞いたりするとともに、話題からそれないように話し合おうとしている。
------------------------	--	--	--	--	--	--

B書くこと a国語への関心・意欲・態度	BEI12-1 相手や目的を考えながら、事柄を集めたたり簡単な独立文を書き、読み直そうとしている。	BEI12-1-1 相手や目的を考えながら、事柄を集めたたり簡単な独立文を書き、読み直そうとしている。	BEI12-1-2 相手や目的を考えながら、事柄を集めたたり簡単な独立文を書き、読み直そうとしている。	BEI12-1-3 相手や目的を考えながら、事柄を集めたたり簡単な独立文を書き、読み直そうとしている。
C読むこと a国語への関心・意欲・態度	CEI12-1 難しい読み物の内容を大体を捉えたり、自分なりに想像を膨らませたり、声に出したりしながら楽しんで読もうとしている。	CEI12-1-1 難しい読み物の内容を大体を捉えたり、自分なりに想像を膨らませたり、声に出したりしながら楽しんで読もうとしている。	CEI12-1-2 難しい読み物の内容を大体を捉えたり、自分なりに想像を膨らませたり、声に出したりしながら楽しんで読もうとしている。	CEI12-1-3 難しい読み物の内容を大体を捉えたり、自分なりに想像を膨らませたり、声に出したりしながら楽しんで読もうとしている。

<対象児童生徒の「話す・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」に関する「能力」について>

児童生徒の様子から、該当する内容に関しての能力が備わっていると思われる場合は○、ない場合は×、部分的にある場合は△、わからない場合は？を付けてください。

A話すこと b話す・聞く能力	AEI12-1 知らせたい事を選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話している。	AEI12-1-1 知らせたい事を選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話している。	AEI12-1-2 知らせたい事を選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話している。	AEI12-5 身近な事柄について、話題に沿って、話し合っている。	BEI12-1-1 相手や目的を考えながら、書いている。	BEI12-1-2 相手や目的を考えながら、書いている。	BEI12-5-1 文章を読み返す習慣を付け、間違いないかに注意している。	CEI12-1 自ら類に入った新しい読み物を読んでいる。	CEI12-2 時間や事柄などの順序に着目し、内容を读んでいる。	CEI12-3 場面や事柄のまとまりなどについて、敬遠に即して自分なりに想像を広げながら読んでいる。	CEI12-4 声に出して読んで、語や文として手りや内容、難さなどについて感じたりしている。
B書くこと c書く能力	BEI12-1 相手や目的を考えながら、書いている。	BEI12-2 書くこと c書く能力	BEI12-3 書くこと c書く能力	BEI12-4 書くこと c書く能力	BEI12-5 書くこと c書く能力	BEI12-5 書くこと c書く能力	CEI12-1 書くこと c書く能力	CEI12-2 書くこと c書く能力	CEI12-3 書くこと c書く能力	CEI12-4 書くこと c書く能力	
B書くこと c書く能力	BEI12-1 相手や目的を考えながら、書いている。	BEI12-2 書くこと c書く能力	BEI12-3 書くこと c書く能力	BEI12-4 書くこと c書く能力	BEI12-5 書くこと c書く能力	BEI12-5 書くこと c書く能力	CEI12-1 書くこと c書く能力	CEI12-2 書くこと c書く能力	CEI12-3 書くこと c書く能力	CEI12-4 書くこと c書く能力	
B書くこと c書く能力	BEI12-1 相手や目的を考えながら、書いている。	BEI12-2 書くこと c書く能力	BEI12-3 書くこと c書く能力	BEI12-4 書くこと c書く能力	BEI12-5 書くこと c書く能力	BEI12-5 書くこと c書く能力	CEI12-1 書くこと c書く能力	CEI12-2 書くこと c書く能力	CEI12-3 書くこと c書く能力	CEI12-4 書くこと c書く能力	
B書くこと c書く能力	BEI12-1 相手や目的を考えながら、書いている。	BEI12-2 書くこと c書く能力	BEI12-3 書くこと c書く能力	BEI12-4 書くこと c書く能力	BEI12-5 書くこと c書く能力	BEI12-5 書くこと c書く能力	CEI12-1 書くこと c書く能力	CEI12-2 書くこと c書く能力	CEI12-3 書くこと c書く能力	CEI12-4 書くこと c書く能力	

<対象児童生徒の「言語」についての知識・理解・技能>について  
 児童生徒の様子から、言語に關しての知識や理解、技能がある場合は○、わからない場合は△、わからない場合は×を付けてください。

A話すこと・聞くこと	1	言語についての知識・理解・技能	AeI2-1 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。	AeI2-1-1 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。	AeI2-1-2 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。
A話すこと・聞くこと	2	言語についての知識・理解・技能	AeI2-2 丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気を付けて話している。	AeI2-2-1 丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気を付けて話している。	AeI2-2-1 丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気を付けて話している。
A話すこと・聞くこと	3	言語についての知識・理解・技能	AeI2-3 文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。	AeI2-3-1 文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。	AeI2-3-1 文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。
B書くこと	1	言語についての知識・理解・技能	BeI2-1 平仮名を正しく書いたり、片仮名で書く語を文や文章の中で正しく使ったりしている。	BeI2-1-1 平仮名を正しく書いたり、片仮名で書く語を文や文章の中で正しく使ったりしている。	BeI2-1-2 平仮名を正しく書いたり、片仮名で書く語を文や文章の中で正しく使ったりしている。
B書くこと	2	言語についての知識・理解・技能	BeI2-2 第1学年に配当されている漢字を漸次書いている。(第1学年)	BeI2-2-1 第1学年に配当されている漢字を漸次書いている。(第1学年)	BeI2-2-2 第1学年に配当されている漢字を漸次書いている。(第1学年)
B書くこと	3	言語についての知識・理解・技能	BeI2-3 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いている。(第2学年)	BeI2-3-1 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いている。(第2学年)	BeI2-3-2 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いている。(第2学年)
B書くこと	4	言語についての知識・理解・技能	BeI2-4 仮名、拗音、促音、撥音の表記がで、助詞の「は」「へ」「を」の中で正しく使っている。	BeI2-4-1 仮名、拗音、促音、撥音の表記がで、助詞の「は」「へ」「を」の中で正しく使っている。	BeI2-4-2 仮名、拗音、促音、撥音の表記がで、助詞の「は」「へ」「を」の中で正しく使っている。
B書くこと	5	言語についての知識・理解・技能	BeI2-5 句読点の打ち方やかぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている。	BeI2-5-1 句読点の打ち方やかぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている。	BeI2-5-2 句読点の打ち方やかぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている。
B書くこと	6	言語についての知識・理解・技能	BeI2-6 文の中における主語と述語との関係に注意して書いている。	BeI2-6-1 文の中における主語と述語との関係に注意して書いている。	BeI2-6-2 文の中における主語と述語との関係に注意して書いている。
B書くこと	7	言語についての知識・理解・技能	BeI2-7 姿勢や用具の持ち方正しくして丁寧に書いている。	BeI2-7-1 姿勢や用具の持ち方正しくして丁寧に書いている。	BeI2-7-2 姿勢や用具の持ち方正しくして丁寧に書いている。
B書くこと	8	言語についての知識・理解・技能	BeI2-8 点頭の長短、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書いている。	BeI2-8-1 点頭の長短、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書いている。	BeI2-8-2 点頭の長短、接し方や交わり方などに注意して、筆順に従って文字を正しく書いている。
C読むこと	1	言語についての知識・理解・技能	CaE12-1 はっきりした発音で読んでいる。	CaE12-1-1 はっきりした発音で読んでいる。	CaE12-1-2 はっきりした発音で読んでいる。
C読むこと	2	言語についての知識・理解・技能	CaE12-2 平仮名及び片仮名を正しく読んでいる。	CaE12-2-1 平仮名及び片仮名を正しく読んでいる。	CaE12-2-2 平仮名及び片仮名を正しく読んでいる。
C読むこと	3	言語についての知識・理解・技能	CaE12-3 当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。	CaE12-3-1 当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。	CaE12-3-2 当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。
C読むこと	4	言語についての知識・理解・技能	CaE12-4 文の中における主語と述語との関係に注意して読んでいる。	CaE12-4-1 文の中における主語と述語との関係に注意して読んでいる。	CaE12-4-2 文の中における主語と述語との関係に注意して読んでいる。
C読むこと	5	言語についての知識・理解・技能	CaE12-5 言葉遣いに気を付けて読むとともに、敬体で書かれた文章などの文体を意識している。	CaE12-5-1 言葉遣いに気を付けて読むとともに、敬体で書かれた文章などの文体を意識している。	CaE12-5-2 言葉遣いに気を付けて読むとともに、敬体で書かれた文章などの文体を意識している。

資料②国語科学習評価シート(3~4年生用)

<対象児童生徒の「国語への関心・意欲・態度」について>  
 児童生徒の様子から、実際にできていない点も、関心や意欲がある点と推測できる内容は△、推測できない場合は×を付けてください。

項目	評価内容	評価	評価内容	評価	評価内容	評価	評価内容	評価
A話すこと a1 国語への関心・意欲・態度	AeE34 1 相手や目的に応じて、調べた事などについて、筋道を立てて話そうとしたり、話の中心に気を付けて聞こうとしたり、進んで話し合おうとしている。	△	AeE34-1-1 相手や目的に応じて、調べた事などについて、筋道を立てて話そうとしたり、話の中心に気を付けて聞こうとしたり、進んで話し合おうとしている。	△	AeE34-1-2 相手や目的に応じて、調べた事などについて、筋道を立てて話そうとしたり、話の中心に気を付けて聞こうとしたり、進んで話し合おうとしている。	△	AeE34-1-3 相手や目的に応じて、調べた事などについて、筋道を立てて話そうとしたり、話の中心に気を付けて聞こうとしたり、進んで話し合おうとしている。	△
B書くこと b1 国語への関心・意欲・態度	BeE34-1 1 相手や目的に応じて、事柄の選択や段落相互の関係を工夫したり、よいところを見付けたりしようとしている。	△	BaE34-1-1 相手や目的に応じて、事柄の選択や段落相互の関係を工夫したり、よいところを見付けたりしようとしている。	△	BaE34-1-2 相手や目的に応じて、事柄の選択や段落相互の関係を工夫したり、よいところを見付けたりしようとしている。	△	BaE34-1-3 相手や目的に応じて、調べた事などについて、筋道を立てて話そうとしたり、話の中心に気を付けて聞こうとしたり、進んで話し合おうとしている。	△
C読むこと c1 国語への関心・意欲・態度	CaE34-1 1 幅広いいろいろな読み物に興味をもち、一人一人の考えや感じ方に気をつけて読もうとしている。	△	CaE34-1-1 幅広いいろいろな読み物に興味をもち、一人一人の考えや感じ方に気をつけて読もうとしている。	△	CaE34-1-2 幅広いいろいろな読み物に興味をもち、一人一人の考えや感じ方に気をつけて読もうとしている。	△	CaE34-1-3 幅広いいろいろな読み物に興味をもち、一人一人の考えや感じ方に気をつけて読もうとしている。	△
<p>&lt;対象児童生徒の「話す・聞くこと」について&gt;                  児童生徒の様子から、該当する内容に関しての能力が備わっていると思われる場合は○、わからない場合は×、推測できる場合は△、推測できない場合は×を付けてください。</p>								
A話すこと a1 話す・聞く能力	AeE34-1 1 伝えたい事を運び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に応じて適切な言葉遣いで話している。	△	AeE34-1-1 伝えたい事を運び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に応じて適切な言葉遣いで話している。	△	AeE34-1-2 伝えたい事を運び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に応じて適切な言葉遣いで話している。	△	AeE34-1-3 伝えたい事を運び、自分の考えが分かるように筋道を立てて、相手や目的に応じて適切な言葉遣いで話している。	△
A話すこと a2 話す・聞く能力	AeE34-2 2 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめている。	△	AeE34-2-1 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめている。	△	AeE34-2-2 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめている。	△	AeE34-2-3 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめている。	△
A話すこと a3 話す・聞く能力	AeE34-3 3 互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合っている。	△	AeE34-3-1 互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合っている。	△	AeE34-3-2 互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合っている。	△	AeE34-3-3 互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話し合っている。	△
B書くこと b1 書く能力	BeE34-1 1 相手や目的に応じて、適切に書いている。	△	BeE34-1-1 相手や目的に応じて、適切に書いている。	△	BeE34-1-2 書く必要がある事柄を収集したり選択したりしている。	△	BeE34-1-3 書く必要がある事柄を収集したり選択したりしている。	△
B書くこと b2 書く能力	BeE34-2 2 書く必要がある事柄を収集したり選択したりしている。	△	BeE34-2-1 書く必要がある事柄を収集したり選択したりしている。	△	BeE34-2-2 書く必要がある事柄を収集したり選択したりしている。	△	BeE34-2-3 書く必要がある事柄を収集したり選択したりしている。	△
B書くこと b3 書く能力	BeE34-3 3 自分の考えが明確になるように、段落相互の関係を考えながら書いている。	△	BeE34-3-1 自分の考えが明確になるように、段落相互の関係を考えながら書いている。	△	BeE34-3-2 書くこととする事の中心を明確にし、なごら、段落と段落との続き方に注意して書いている。	△	BeE34-3-3 書くこととする事の中心を明確にし、なごら、段落と段落との続き方に注意して書いている。	△
B書くこと b4 書く能力	BeE34-4 4 書くこととする事の中心を明確にし、なごら、段落と段落との続き方に注意して書いている。	△	BeE34-4-1 書くこととする事の中心を明確にし、なごら、段落と段落との続き方に注意して書いている。	△	BeE34-4-2 書くこととする事の中心を明確にし、なごら、段落と段落との続き方に注意して書いている。	△	BeE34-4-3 書くこととする事の中心を明確にし、なごら、段落と段落との続き方に注意して書いている。	△
B書くこと b5 書く能力	BeE34-5 5 文章のよいところを見付けたり、間違っているところを直ししている。	△	BeE34-5-1 文章のよいところを見付けたり、間違っているところを直ししている。	△	BeE34-5-2 文章のよいところを見付けたり、間違っているところを直ししている。	△	BeE34-5-3 文章のよいところを見付けたり、間違っているところを直ししている。	△
C読むこと c1 読む能力	CaE34-1 1 いろいろな分野の読み物を、自ら進んで読んでいる。	△	CaE34-1-1 いろいろな分野の読み物を、自ら進んで読んでいる。	△	CaE34-1-2 自分の目的に応じて、段落相互の関係を詳しく読み取っている。	△	CaE34-1-3 自分の目的に応じて、段落相互の関係を詳しく読み取っている。	△
C読むこと c2 読む能力	CaE34-2 2 自分の目的に応じて、段落相互の関係を詳しく読み取っている。	△	CaE34-2-1 自分の目的に応じて、段落相互の関係を詳しく読み取っている。	△	CaE34-2-2 自分の目的に応じて、段落相互の関係を詳しく読み取っている。	△	CaE34-2-3 自分の目的に応じて、段落相互の関係を詳しく読み取っている。	△
C読むこと c3 読む能力	CaE34-3 3 場面の変化や情素を表している部分を基にして、想像しながら読んでいる。	△	CaE34-3-1 場面の変化や情素を表している部分を基にして、想像しながら読んでいる。	△	CaE34-3-2 文章を読んでまとめた自分の感じ方や考えと、他の人との感じ方や考えとは違っていることに気付いている。	△	CaE34-3-3 文章を読んでまとめた自分の感じ方や考えと、他の人との感じ方や考えとは違っていることに気付いている。	△
C読むこと c4 読む能力	CaE34-4 4 文章を読んでまとめた自分の感じ方や考えと、他の人との感じ方や考えとは違っていることに気付いている。	△	CaE34-4-1 文章を読んでまとめた自分の感じ方や考えと、他の人との感じ方や考えとは違っていることに気付いている。	△	CaE34-4-2 文章を読んでまとめた自分の感じ方や考えと、他の人との感じ方や考えとは違っていることに気付いている。	△	CaE34-4-3 文章を読んでまとめた自分の感じ方や考えと、他の人との感じ方や考えとは違っていることに気付いている。	△
C読むこと c5 読む能力	CaE34-5 5 自分の目的や必要に応じて、大事な内容をまとめる。必要となる細部に注意したりしながら読んでいる。	△	CaE34-5-1 自分の目的や必要に応じて、大事な内容をまとめる。必要となる細部に注意したりしながら読んでいる。	△	CaE34-5-2 自分の目的や必要に応じて、大事な内容をまとめる。必要となる細部に注意したりしながら読んでいる。	△	CaE34-5-3 自分の目的や必要に応じて、大事な内容をまとめる。必要となる細部に注意したりしながら読んでいる。	△
C読むこと c6 読む能力	CaE34-6 6 相手や目的に応じて、内容の中心や場面などを意識しながら読んでいる。	△	CaE34-6-1 相手や目的に応じて、内容の中心や場面などを意識しながら読んでいる。	△	CaE34-6-2 相手や目的に応じて、内容の中心や場面などを意識しながら読んでいる。	△	CaE34-6-3 相手や目的に応じて、内容の中心や場面などを意識しながら読んでいる。	△

<対象児童生徒の「言語についての知識・理解・技能」について>  
児童生徒の様子から、言語に関する知識や理解・技能がある場合は○、ない場合は△、わからない場合は？を付けてください。

	AeE34-1-1	AeE34-1-2	AeE34-1-3
A話すこと ○ 言語についての知識・理解・技能	1 その場の状況や目的に応じた適切な音や速さで話している。	その場の状況や目的に応じた適切な音や速さで話している。	その場の状況や目的に応じた適切な音や速さで話している。
A話すこと ○ 言語についての知識・理解・技能	2 話し手や聞き手との関係など、文の構成に気を付けて話している。		
A話すこと ○ 言語についての知識・理解・技能	3 発音と発音上の関係など、文の構成に気を付けて話している。		
A話すこと ○ 言語についての知識・理解・技能	4 文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使って話したり、それらに注意して聞いたりしている。	文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使って話したり、それらに注意して聞いたりしている。	文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使って話したり、それらに注意して聞いたりしている。
A話すこと ○ 言語についての知識・理解・技能	5 相手やその場の状況に応じた丁寧な言葉で話している。	相手やその場の状況に応じた丁寧な言葉で話している。	相手やその場の状況に応じた丁寧な言葉で話している。
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	1 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いている。	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いている。	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いている。
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	2 漢字のへん、つくりなどの構成について知識をもっている。		
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	3 日常使われている簡単な単語について、ローマ字で書いている。(4年)		
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	4 送り仮名に注意して書いている。句読点を適切に打ち、必要な箇所は行を改めて書いている。	送り仮名に注意して書いている。句読点を適切に打ち、必要な箇所は行を改めて書いている。	送り仮名に注意して書いている。句読点を適切に打ち、必要な箇所は行を改めて書いている。
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	5 表現するために必要な文字や語句について、発音を利用して調べする方法を理解している。		
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	6 文章全体における段落の役割を理解している。		
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	7 文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使っている。	文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使っている。	文と文との意味のつながりを考えながら、指示語や接続語を使っている。
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	8 文章の敬体と常体に注意して書いている。		
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	9 文字の組立て方に注意して、文字の形を整えて書いている。		
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	10 文字の大きさや配列に注意して書いている。		
B書くこと ○ 言語についての知識・理解・技能	11 毛筆を使用して、点画の筆使いや文字の組立て方に注意しながら、文字の形を整えて書いている。	毛筆を使用して、点画の筆使いや文字の組立て方に注意しながら、文字の形を整えて書いている。	毛筆を使用して、点画の筆使いや文字の組立て方に注意しながら、文字の形を整えて書いている。
C読むこと ○ 言語についての知識・理解・技能	1 当該学年までに配当されている漢字を認めている。		
C読むこと ○ 言語についての知識・理解・技能	2 地名や人名などの固有名称を含めた日本語の読みを認めている。(4年)		
C読むこと ○ 言語についての知識・理解・技能	3 語句が性質や後列の上で類別があることを理解している。		
C読むこと ○ 言語についての知識・理解・技能	4 国語辞典や漢字辞典の使い方を知り、必要に応じて活用している。	国語辞典や漢字辞典の使い方を知り、必要に応じて活用している。	国語辞典や漢字辞典の使い方を知り、必要に応じて活用している。
C読むこと ○ 言語についての知識・理解・技能	5 文相互の関係や段落相互の関係を示す手がかりとしての指示語・接続語の役割を理解している。		

資料③国語科学習評価シート(5～6年生用)

<対象の児童生徒の「国語への関心・意欲・態度」について>  
児童生徒の様子から、実際にほめていくだけでなく、関心や意欲がある内容には○、ないものに×、部分的にあると推測できる場合は△、推測できない場合は？を付けてください。

A話すこと・聞くこと	「国語への関心・意欲・態度」	AE56-1 話の相立てを工夫して話そうしたり、話し手の意図を考えながら聞き取るようにする。話し手の意図に詳しく話し合おうとしている。	AE56-1-2 話の相立てを工夫して話そうしたり、話し手の意図を考えながら聞き取るようにする。話し手の意図に詳しく話し合おうとしている。
B書くこと	「国語への関心・意欲・態度」	BE56-1 目的や意図に応じて、書く必要のある事柄を整理したり、文章全体の相立てを工夫したりして、効果的に書くこととしている。	BE56-1-2 目的や意図に応じて、書く必要のある事柄を整理したり、文章全体の相立てを工夫したりして、効果的に書くこととしている。
C読むこと	「国語への関心・意欲・態度」	CE56-1 目的に応じた語彙を通して、考えを広げたり深めたり、優れた物語を味わったりすることにも、効果的な読み方を工夫しようとしている。	CE56-1-2 目的に応じた語彙を通して、考えを広げたり深めたり、優れた物語を味わったりすることにも、効果的な読み方を工夫しようとしている。

<対象児童生徒の「話す・聞くこと」、「読むこと」に関する「能力」について>  
児童生徒の様子から、該当する内容に關しての能力が備わっていると認められる場合は○、ない場合は×、部分的にある場合は△、わからない場合は？を付けてください。

A話すこと・聞くこと	1 a話す・聞く能力	AE56-1 考えた事や自分の意図が分かるように話の相立てを工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉遣いで話している。	AE56-1-2 考えた事や自分の意図が分かるように話の相立てを工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉遣いで話している。
A話すこと・聞くこと	2 b話す・聞く能力	AE56-2 話し手の意図を考えながら話の内容を聞いている。	
A話すこと・聞くこと	3 b話す・聞く能力	AE56-3 自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話し合っている。	
B書くこと	1 a書く能力	BE56-1 目的や意図に応じて、自分の考えを効果的に書いている。	
B書くこと	2 a書く能力	BE56-2 全体を通し、書く必要のある事柄を整理している。	
B書くこと	3 a書く能力	BE56-3 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の相立ての効果を考えられている。	
B書くこと	4 a書く能力	BE56-4 事象と感想、意見などを区別して書いている。目的や意図に応じて、簡単に書いたり詳しく書いたりしている。	BE56-4-2 事象と感想、意見などを区別して書いている。目的や意図に応じて、簡単に書いたり詳しく書いたりしている。
B書くこと	5 a書く能力	BE56-5 表現の効果などについて確かめたり工夫したりしている。	BE56-5-2 表現の効果などについて確かめたり工夫したりしている。
C読むこと	1 d読む能力	CE56-1 自分の考えを広げたり深めたりするために、主体的な立場で図書資料を選んでいる。	
C読むこと	2 d読む能力	CE56-2 目的や意図に応じて、文章の内容を短く要約したり伸ばしたりして、要旨をとらえて読んでいる。	CE56-2-1-2 目的や意図に応じて、文章の内容を短く要約したり伸ばしたりして、要旨をとらえて読んでいる。
C読むこと	3 d読む能力	CE56-3 知識に基づいて、登場人物の心情や性格、考えなどを多面的にとらえ、情景などの表現に着目して読んでいる。	CE56-3-2 知識に基づいて、登場人物の心情や性格、考えなどを多面的にとらえ、情景などの表現に着目して読んでいる。
C読むこと	4 d読む能力	CE56-4 事象と感想・意見の関係を押さえ、それらについての自分の考えを明らかにしている。	CE56-4-2 事象と感想・意見の関係を押さえ、それらについての自分の考えを明らかにしている。
C読むこと	5 d読む能力	CE56-5 自分に必要な情報を得るために学校図書を利用するなどして、効果的な読み方をしている。	CE56-5-2 自分に必要な情報を得るために学校図書を利用するなどして、効果的な読み方をしている。

<対象児童生徒の「言語についての知識・理解・技能」について>  
児童生徒の様子から、言語に関する知識・理解・技能がある場合は○、わからない場合は×、部分的にある場合は△、わかからない場合は？を付けてください。

A話すこと・聞くこと	言語についての知識・理解・技能	1 語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもっている。	AeE56-1		
A話すこと・聞くこと	言語についての知識・理解・技能	2 文や文章のいろいろな構成があることについて理解し、活用している。	AeE56-2-1	文や文章のいろいろな構成があることについて理解し、活用している。	AeE56-2-1-2
A話すこと・聞くこと	言語についての知識・理解・技能	3 日常よく使われる敬語の使い方について関心をもっている。	AeE56-3		
A話すこと・聞くこと	言語についての知識・理解・技能	4 共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話している。	AeE56-4	共通語と方言との違いを理解し、また、必要に応じて共通語で話している。	AeE56-4-2
B書くこと	言語についての知識・理解・技能	1 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いている。	BeE56-1-1	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いている。	BeE56-1-2
B書くこと	言語についての知識・理解・技能	2 送り仮名や仮名遣いに注意して正しく書いている。	BeE56-2		
B書くこと	言語についての知識・理解・技能	3 表現するために必要な語句について、辞書を利用して調べ取る習慣を付けている。	BeE56-3		
B書くこと	言語についての知識・理解・技能	4 文や文章にはいろいろな構成があることについて理解し、活用している。	BeE56-4	文や文章にはいろいろな構成があることについて理解し、活用している。	BeE56-4-2
B書くこと	言語についての知識・理解・技能	5 日常よく使われている敬語の使い方について関心をもっている。	BeE56-5		
B書くこと	言語についての知識・理解・技能	6 文字の形、大きさ、配列などを理解し、読みやすく書いている。	BeE56-6	文字の形、大きさ、配列などを理解し、読みやすく書いている。	BeE56-6-2
B書くこと	言語についての知識・理解・技能	7 毛筆を使用して、点面の筆使いや文字の相立て方を理解しながら、文字の形を整えて書いている。	BeE56-7	毛筆を使用して、点面の筆使いや文字の相立て方を理解しながら、文字の形を整えて書いている。	BeE56-7-2
B書くこと	言語についての知識・理解・技能	8 毛筆を使用して、字配りよく書いている。	BeE56-8		
C読むこと	言語についての知識・理解・技能	1 当該学年までに配当されている漢字を認めている。	CeE56-1		
C読むこと	言語についての知識・理解・技能	2 仮名及び漢字の由来、特質などについて理解している。	CeE56-2		
C読むこと	言語についての知識・理解・技能	3 読句に関する類別や構成、変化などについて理解し、語句の由来などに関心をもっている。	CeE56-3	読句に関する類別や構成、変化などについて理解し、語句の由来などに関心をもっている。	CeE56-3-2
C読むこと	言語についての知識・理解・技能	4 理解したりのための語句について、辞書を利用して調べている。	CeE56-4		
C読むこと	言語についての知識・理解・技能	5 語感、言葉の使い方に対する感覚などについて関心をもっている。	CeE56-5		
C読むこと	言語についての知識・理解・技能	6 美しい文語調の文章を音読し、文語の調子に親しんでいる。	CeE56-6		
C読むこと	言語についての知識・理解・技能	7 文章にはいろいろな構成があることについて理解している。	CeE56-7		







資料⑤国語科学習評価シート(中2～3年生用)

<対象の児童生徒の「国語への関心・意欲・態度」について>

A話 り・関 心・意 欲・態度		A話23 1 1		A話23-1-1 1		A話23-1-1 1	
広い範囲から話題を求め、表現を工夫して話そうとしたり相手の立場や考えを尊重して的確に関き取ろうとしたりする。話し言葉や書き言葉を用いて、話し言葉を豊かにし、言語生活を向上させようとしている。	広い範囲から話題を求め、表現を工夫して話そうとしたり相手の立場や考えを尊重して的確に関き取ろうとしたりする。話し言葉や書き言葉を用いて、話し言葉を豊かにし、言語生活を向上させようとしている。	広い範囲から話題を求め、表現を工夫して話そうとしたり相手の立場や考えを尊重して的確に関き取ろうとしたりする。話し言葉や書き言葉を用いて、話し言葉を豊かにし、言語生活を向上させようとしている。	広い範囲から話題を求め、表現を工夫して話そうとしたり相手の立場や考えを尊重して的確に関き取ろうとしたりする。話し言葉や書き言葉を用いて、話し言葉を豊かにし、言語生活を向上させようとしている。	広い範囲から話題を求め、表現を工夫して話そうとしたり相手の立場や考えを尊重して的確に関き取ろうとしたりする。話し言葉や書き言葉を用いて、話し言葉を豊かにし、言語生活を向上させようとしている。	広い範囲から話題を求め、表現を工夫して話そうとしたり相手の立場や考えを尊重して的確に関き取ろうとしたりする。話し言葉や書き言葉を用いて、話し言葉を豊かにし、言語生活を向上させようとしている。	広い範囲から話題を求め、表現を工夫して話そうとしたり相手の立場や考えを尊重して的確に関き取ろうとしたりする。話し言葉や書き言葉を用いて、話し言葉を豊かにし、言語生活を向上させようとしている。	広い範囲から話題を求め、表現を工夫して話そうとしたり相手の立場や考えを尊重して的確に関き取ろうとしたりする。話し言葉や書き言葉を用いて、話し言葉を豊かにし、言語生活を向上させようとしている。
B書く こと 関心・意 欲・態度		B話23-1 1		B話23-1-1 1		B話23-1-1 1	
広い範囲から必要な材料を集め、立場や伝えたい事柄を明確にし、相手に効果的に伝わるように表現を工夫するとともに、書くことにより自らの生活を豊かにしようとしている。	広い範囲から必要な材料を集め、立場や伝えたい事柄を明確にし、相手に効果的に伝わるように表現を工夫するとともに、書くことにより自らの生活を豊かにしようとしている。	広い範囲から必要な材料を集め、立場や伝えたい事柄を明確にし、相手に効果的に伝わるように表現を工夫するとともに、書くことにより自らの生活を豊かにしようとしている。	広い範囲から必要な材料を集め、立場や伝えたい事柄を明確にし、相手に効果的に伝わるように表現を工夫するとともに、書くことにより自らの生活を豊かにしようとしている。	広い範囲から必要な材料を集め、立場や伝えたい事柄を明確にし、相手に効果的に伝わるように表現を工夫するとともに、書くことにより自らの生活を豊かにしようとしている。	広い範囲から必要な材料を集め、立場や伝えたい事柄を明確にし、相手に効果的に伝わるように表現を工夫するとともに、書くことにより自らの生活を豊かにしようとしている。	広い範囲から必要な材料を集め、立場や伝えたい事柄を明確にし、相手に効果的に伝わるように表現を工夫するとともに、書くことにより自らの生活を豊かにしようとしている。	広い範囲から必要な材料を集め、立場や伝えたい事柄を明確にし、相手に効果的に伝わるように表現を工夫するとともに、書くことにより自らの生活を豊かにしようとしている。
C読む こと 関心・意 欲・態度		C話23-1 1		C話23-1-1 1		C話23-1-1 1	
対話的児童生徒の「話す・聞くこと」。「書くこと」に関する「能力」について	対話的児童生徒の「話す・聞くこと」。「書くこと」に関する「能力」について	対話的児童生徒の「話す・聞くこと」。「書くこと」に関する「能力」について	対話的児童生徒の「話す・聞くこと」。「書くこと」に関する「能力」について	対話的児童生徒の「話す・聞くこと」。「書くこと」に関する「能力」について	対話的児童生徒の「話す・聞くこと」。「書くこと」に関する「能力」について	対話的児童生徒の「話す・聞くこと」。「書くこと」に関する「能力」について	対話的児童生徒の「話す・聞くこと」。「書くこと」に関する「能力」について
話す・聞くこと	話す・聞くこと	話す・聞くこと	話す・聞くこと	話す・聞くこと	話す・聞くこと	話す・聞くこと	話す・聞くこと
聞くこと	聞くこと	聞くこと	聞くこと	聞くこと	聞くこと	聞くこと	聞くこと
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	読むこと
書くこと	書くこと	書くこと	書くこと	書くこと	書くこと	書くこと	書くこと

<対象児童生徒の「話す・聞くこと」。「書くこと」に関する「能力」について>

児童生徒の様子から、該当する内容に関する能力が備わっていると思われる場合は○、ない場合は×、部分的にある場合は△、わからない場合は？を付けてください。

日本語 の書く こと	BS23-7 自分の書いた文章を読み返し、文や文 章を覚えて、読解力のある文章を書き ている。	BS23-8-3 自分の書いた文章を読み返し、文や文 章を覚えて、読解力のある文章を書 いている。	BS23-8-3 自分の書いた文章を読み返し、文や文 章を覚えて、読解力のある文章を書 いている。
日本語 の書く こと	BS23-8 自分の書いた文章を読み返し、文や文 章を覚えて、読解力のある文章を書 いている。	BS23-8-4 自分の書いた文章を読み返し、文や文 章を覚えて、読解力のある文章を書 いている。	BS23-8-4 自分の書いた文章を読み返し、文や文 章を覚えて、読解力のある文章を書 いている。
読 む こ と	CS23-1 文脈の中における語句の効果的な使 い方について理解し、自分の言葉の使 い方について立てている。	CS23-1-1 文脈の中における語句の効果的な使 い方について理解し、自分の言葉の使 い方について立てている。	CS23-1-1 文脈の中における語句の効果的な使 い方について理解し、自分の言葉の使 い方について立てている。
読 む こ と	CS23-2 文章の論理の展開の仕方を的確にと らえ、内容を理解している。	CS23-2-1 文章の論理の展開の仕方を的確にと らえ、内容を理解している。	CS23-2-1 文章の論理の展開の仕方を的確にと らえ、内容を理解している。
読 む こ と	CS23-3 文章の論理の展開の仕方を的確にと らえ、自分の表現に役立てている。	CS23-3-1 文章の論理の展開の仕方を的確にと らえ、自分の表現に役立てている。	CS23-3-1 文章の論理の展開の仕方を的確にと らえ、自分の表現に役立てている。
読 む こ と	CS23-4 文章の構成や展開、説明や描写など の表現の仕方や、文体など文章の特 徴に注意して読んでいく。	CS23-4-1 文章の構成や展開、説明や描写など の表現の仕方や、文体など文章の特 徴に注意して読んでいく。	CS23-4-1 文章の構成や展開、説明や描写など の表現の仕方や、文体など文章の特 徴に注意して読んでいく。
読 む こ と	CS23-5 文章を讀んで人間、社会、自然など について考え、自分の意見をもて るようになる。	CS23-5-1 文章を讀んで人間、社会、自然など について考え、自分の意見をもて るようになる。	CS23-5-1 文章を讀んで人間、社会、自然など について考え、自分の意見をもて るようになる。
読 む こ と	CS23-6 目的をもつて様々な文章を読み、必要 な情報を集めている。	CS23-6-1 目的をもつて様々な文章を読み、必 要な情報を集めている。	CS23-6-1 目的をもつて様々な文章を読み、必 要な情報を集めている。
読 む こ と	CS23-7 集めた情報を自分の表現に役立てて いる。	CS23-7-1 集めた情報を自分の表現に役立てて いる。	CS23-7-1 集めた情報を自分の表現に役立てて いる。

<対象児童生徒の「言語」についての知識・理解・技能について>  
児童生徒の様子から、言語に関する知識や理解・技能がある場合は○、部分的にある場合は△、わからない場合は×を付けてください。

言語 について の知 識・理 解・ 技能	AS23-1 1 音声の働きや仕組みに関心をもち、話 したり聞いたりして理解を深めている。	AS23-1-1 1 音声の働きや仕組みに関心をもち、話 したり聞いたりして理解を深めている。	AS23-1-1 1 音声の働きや仕組みに関心をもち、話 したり聞いたりして理解を深めている。
言語 について の知 識・理 解・ 技能	AS23-2 2 用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味や 用法に注意して話したり聞いたりして いる。	AS23-2-1 2 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して話したり聞いたりして いる。	AS23-2-1 2 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して話したり聞いたりして いる。
言語 について の知 識・理 解・ 技能	AS23-3 3 抽象的な概念などを表す多様な語句 について理解を深め、語感を磨き かかっている。	AS23-3-1 3 抽象的な概念などを表す多様な語句 について理解を深め、語感を磨き かかっている。	AS23-3-1 3 抽象的な概念などを表す多様な語句 について理解を深め、語感を磨き かかっている。
言語 について の知 識・理 解・ 技能	AS23-4 4 相手や目的に応じて話の形や展開 に違いがあることに気付いたり、文 の成分の順序や照応、組立てなどにつ いて考えたりして話したり聞いたりして いる。	AS23-4-1 4 相手や目的に応じて話の形や展開 に違いがあることに気付いたり、文 の成分の順序や照応、組立てなどにつ いて考えたりして話したり聞いたりして いる。	AS23-4-1 4 相手や目的に応じて話の形や展開 に違いがあることに気付いたり、文 の成分の順序や照応、組立てなどにつ いて考えたりして話したり聞いたりして いる。
言語 について の知 識・理 解・ 技能	AS23-5 5 単語の活用について理解し、助詞や助 詞などの働きに注意して話したり聞 いたりしている。	AS23-5-1 5 単語の活用について理解し、助詞や助 詞などの働きに注意して話したり聞 いたりしている。	AS23-5-1 5 単語の活用について理解し、助詞や助 詞などの働きに注意して話したり聞 いたりしている。
言語 について の知 識・理 解・ 技能	AS23-6 6 共通語や方言の異なる表現などに ついて理解して話したり聞いたり する。ともに、敬語についての理解を 深め生活の中で適切に話したり聞 いたりしている。	AS23-6-1 6 共通語や方言の異なる表現などに ついて理解して話したり聞いたり する。ともに、敬語についての理解を 深め生活の中で適切に話したり聞 いたりしている。	AS23-6-1 6 共通語や方言の異なる表現などに ついて理解して話したり聞いたり する。ともに、敬語についての理解を 深め生活の中で適切に話したり聞 いたりしている。

言語 について の知 識・理 解・ 技能	BS23-1 1 用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味や 用法に注意して書き、抽象的な 概念などを表す多様な語句について 理解を深め、語感を磨き語彙を豊 かにしている。	BS23-1-1 1 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して書き、抽象的な 概念などを表す多様な語句について 理解を深め、語感を磨き語彙を豊 かにしている。	BS23-1-1 1 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して書き、抽象的な 概念などを表す多様な語句について 理解を深め、語感を磨き語彙を豊 かにしている。
言語 について の知 識・理 解・ 技能	BS23-2 2 相手や目的に応じて文章の形や展 開に違いがあることに気付いたり、文 の成分の順序や照応、組立てなどを考 えたりして書いている。	BS23-2-1 2 相手や目的に応じて文章の形や展 開に違いがあることに気付いたり、文 の成分の順序や照応、組立てなどを考 えたりして書いている。	BS23-2-1 2 相手や目的に応じて文章の形や展 開に違いがあることに気付いたり、文 の成分の順序や照応、組立てなどを考 えたりして書いている。
言語 について の知 識・理 解・ 技能	BS23-3 3 単語の活用について理解し、助詞や助 詞などの働きに注意して書い ている。	BS23-3-1 3 単語の活用について理解し、助詞や助 詞などの働きに注意して書い ている。	BS23-3-1 3 単語の活用について理解し、助詞や助 詞などの働きに注意して書い ている。

AS23-2-2 用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して話したり聞いたり している。	AS23-2-2 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して話したり聞いたり している。
---	--

BS23-1-3 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して書き、抽象的な 概念などを表す多様な語句について 理解を深め、語感を磨き語彙を豊 かにしている。	BS23-1-3 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して書き、抽象的な 概念などを表す多様な語句について 理解を深め、語感を磨き語彙を豊 かにしている。
BS23-1-4 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して書き、抽象的な 概念などを表す多様な語句について 理解を深め、語感を磨き語彙を豊 かにしている。	BS23-1-4 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して書き、抽象的な 概念などを表す多様な語句について 理解を深め、語感を磨き語彙を豊 かにしている。
BS23-1-5 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して書き、抽象的な 概念などを表す多様な語句について 理解を深め、語感を磨き語彙を豊 かにしている。	BS23-1-5 用字・用字・用句・類義語と対義語、同義異義 語や多義的な意味を表す語句の意味 や用法に注意して書き、抽象的な 概念などを表す多様な語句について 理解を深め、語感を磨き語彙を豊 かにしている。

国語について の知識、理解・ 技能	68S23-4-1 共通語と方言の果たす役割などについて理解し、 <u>国語と方言の果たす役割などについて理解を深め生活の中で適切に</u> 使っている。	68S23-1-1 <u>共通語と方言の果たす役割などについて理解し、</u> 国語と方言の果たす役割などについて理解を深め生活の中で適切に使っている。	68S23-1-2 共通語と方言の果たす役割などについて理解し、 <u>国語と方言の果たす役割などについて理解を深め生活の中で適切に</u> 使っている。	68S23-1-3 <u>共通語と方言の果たす役割などについて理解し、</u> 国語と方言の果たす役割などについて理解を深め生活の中で適切に使っている。
国語について の知識、理解・ 技能	68S23-5 【漢字】小学校学年別漢字配当表に示された漢字のうち、第2学年では950字程度、第8学年ではその全てを書き、文や文章の中で使っている。	68S23-5 【漢字】小学校学年別漢字配当表に示された漢字のうち、第2学年では950字程度、第8学年ではその全てを書き、文や文章の中で使っている。	68S23-5-1 【漢字】第2学年では、第1学年までに学習した常用漢字のうち、300字程度から350字程度までの漢字を読み、第3学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字の <u>大半を</u> 読んでいる。	68S23-5-2 【漢字】第2学年では、第1学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字のうち、300字程度から350字程度までの漢字を読み、第3学年までに学習した常用漢字に加え、その他の常用漢字の <u>大半を</u> 読んでいる。
読むこと の知識、理解・ 技能	68S23-6 【書写】字形、文字の大きさ、配列、配置などに配慮して書いている。	68S23-6 【書写】字形、文字の大きさ、配列、配置などに配慮して書いている。	68S23-6-1 【書写】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-6-2 【書写】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。
読むこと の知識、理解・ 技能	68S23-7 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-7 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-7-1 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-7-2 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。
読むこと の知識、理解・ 技能	68S23-8 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-8 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-8-1 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-8-2 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。
読むこと の知識、理解・ 技能	68S23-9 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-9 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-9-1 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-9-2 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。
読むこと の知識、理解・ 技能	68S23-10 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-10 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-10-1 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。	68S23-10-2 【読書】目的や必要に応じて調和よく書き、漢字の書きや行書とそれに調和した名前の書きや行書として書くとともに、読みやすく速く書くようにしている。

国語科学習評価シートの  
まとめ（資料⑥）

児童生徒名：	学年	小1,2年・小3,4年・小5,6年・中1年・中2,3年
--------	----	-----------------------------

	国語への関心・意欲・態度	話す・聞く能力	能力	言語についての知識・理解・技能
A 話すこと・ 聞くこと		話す・聞く能力		
B 書くこと		書く能力		
C 読むこと		読む能力		

学習の習得の状況のまとめ
--------------

資料⑦国語科学習評価シートへの活用及び指導計画等への反映フォーマット(枠組み)

学校名( )

★国語科カリキュラムアセスメントの結果から、国語科学習の教育課程への反映事項について記入して下さい。

観点	反映事項	理由
①国語科の総時数について	大幅に増やした	
	やや増やした	
	変えていない	
	やや減らした	
	大幅に減らした	
②国語科の教科書について	主に当該学年の教科書を使用した	
	当該学年の教科書を中心に、下学年教科書の一部を使用することにした	
	主に下学年の教科書を使用することにした	
	副教材(自作プリント等)を中心に、下学年の教科書の一部を使用することにした その他	
③各単元のねらいについて	各単元のねらいは、当該学年のねらいのまま実施することにした	
	単元によっては、当該学年のねらいの一部を变えることにした	
	各単元のねらいは、下学年のねらいのまま実施することにした	
	単元によっては、下学年のねらいの一部を变えることにした	
	その他	
④指導の場と主な指導者について	全ての時間を特別支援学級で実施することにした	
	全ての時間を通常の学級担任に任せて指導することにした	
	特別支援学級と通常の学級の両方の場で、両担任がそれぞれ指導をすることにした	
	特別支援学級と通常の学級の両方の場で、特別支援学級担任が指導をすることにした	
	その他	
⑤自閉症・情緒障害特別支援学級における指導形態等について	主に個別指導で実施することにした	
	主に小集団指導で実施することにした	
	その他	
⑥評価について	当該学年の評価基準をそのまま使い、評価することにした	
	下学年の評価基準をそのまま使い、評価することにした	
	当該及び下学年の評価基準を一部活用して、評価(到達度評価)することにした	
	その他	
⑦年間の指導計画について	使用する当該学年・下学年の教科書通り、特に変更せず年間計画を作成した	
	使用する当該学年・下学年の単元の順序を变えるなどして、年間計画を作成した	
	当該学年と下学年の単元を混在して、年間計画を作成した	
	進出漢字は当該学年の内容を年間計画に位置付けた	
	その他	

資料⑧国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映フォーマット(内容)

学校名( )

★国語科学習において、単元の題材・内容について記入して下さい。

観点	反映事項	理由
①当該学年あるいは、 下学年の内容の 重点化・精選化	・当該学年の内容をそのまま取り扱うことにした	
	・当該学年の内容で、指導を重点的に実施しようとする内容を想定した	
	・当該学年の内容によっては、最初から取り扱わないとした内容もあった	
	・当該学年の内容で、指導を簡単に扱おうとする内容を想定した	
	・下学年の内容をそのまま取り扱うことにした	
	・下学年の内容で、指導を重点的に実施しようとする内容を想定した	
	・下学年の内容によっては、最初から取り扱わないとした内容もあった	
	・下学年の内容で、指導を簡単に扱おうとする内容を想定した	
②各指導項目の内容の 重点化・精選化	・話す・聞く力の向上を目指して、主たる指導内容を想定した	
	・書く力の向上を目指して、主たる指導の内容を想定した	
	・読む力の向上を目指して、主たる指導の内容を想定した	
	・進出漢字等の言語事項について主たる指導内容を想定した	
③題材・内容選択 について	・対象児童生徒が興味関心を示しそうな内容の単元を想定した	
	・当該学年又は下学年の説明文教材を、主たる指導内容と想定した	
	・当該学年又は下学年の物語文教材を、主たる指導内容と想定した	
	・進出漢字等を主たる指導内容と想定した	
④その他	・	
	・	
	・	

資料⑨国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映フォーマット(配慮)

学校名( )

★国語科学習において、単元の題材・内容における配慮事項について記入して下さい。

観点	反映事項	理由
① 関心・意欲・態度 についての 指導上の配慮	・国語科に関心が持てるよう、行事等と関連づけて指導している	
	・国語科に関心が持てるよう、対象児童生徒の興味関心と関連して指導している	
	・その他( )	
	・その他( )	
② 各能力について の 指導上の配慮	・話す力を向上させるために、国語科指導でスピーチ等を取り入れている	
	・聞く力を向上させるために、国語科指導で読み聞かせ等を取り入れている	
	・書く力を向上させるために、作文指導等を取り入れている	
	・読む力を向上させるために、音読や黙読を意図的に取り入れている	
	・書く力を向上させるために、漢字指導等を取り入れている	
	・その他( )	
③ 言語についての 知識・理解・技能に についての指導上の 配慮	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言語事項の指導に関しては、形式的あるいはパターン化して理解できるよう工夫をしている</li> <li>・文中の語句、文言の解説をするなどをして内容の理解を促している</li> <li>・文中の表現についてイメージできるように動作化をしている</li> <li>・文全体の理解を促すためにVTRや写真、絵などをを用い視覚化している</li> <li>・その他( )</li> <li>・その他( )</li> </ul>	
④ その他の指導上 の 配慮	・	
	・	
	・	
	・	





**専門研究B**  
**(重点推進研究)**

**特別支援学級における自閉症のある児童生徒への国語科指導の実際**

—習得状況の把握と指導内容の編成及び実践を中心に—

平成22年度～平成23年度

研究成果報告書

研究代表者 廣瀬 由美子

平成24年3月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>