

専門研究B
(重点推進研究)

自閉症・情緒障害特別支援学級における
自閉症のある児童生徒に対する国語科指導の実際

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 別冊(研究協力校実践集)

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
I. 特別支援学級における特別の教育課程編成について	2
II. 国語科学習評価シートについて	4
1. 国語科学習評価シートの考え方	4
2. 国語科学習評価シートの全体像	4
(1) 「話すこと・聞くこと」に関する内容のまとめり	5
(2) 「書くこと」に関する内容のまとめり	6
(3) 「読むこと」に関する内容のまとめり	7
(4) 国語科学習評価シートの実際例	9
III. 国語科学習評価シートの活用方法	10
1. 国語科学習評価シートの実施方法	10
(1) ステップ1の実施（「当該学年の評価規準」のチェック）	10
(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）	11
(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）	11
(4) ステップ4の実施（学習の習得状況を整理する）	11
2. 国語科学習評価シートの結果例	11
3. 国語科学習評価シートの結果を指導計画等に生かす	16
IV. 実践事例	20
実践事例1 当該学年教材・当該学年ねらいによる指導	21
「わたしはおねえさん」(物語文)を用いて	
実践事例2 当該学年教材・ねらいを一部変えて指導	30
「わすれられないおくりもの」(物語文)を用いて	
実践事例3 当該学年教材・ねらいを一部変えて指導	38
「ごんぎつね」(物語文)を用いて	
実践事例4 当該学年教材・ねらいを一部変えての指導	47
「世界一美しいぼくの村」(物語文)を用いて	
実践事例5 当該学年教材・下学年のねらいで指導	54
「ごんぎつね」(物語文)の指導	
実践事例6 当該学年教材・ねらいを一部変えての指導	62
「ごんぎつね」(物語文)を用いて	

実践事例 7	当該学年教材・ねらいを一部変えての指導 「自分新聞をつくろう」を用いて	69
実践事例 8	当該学年教材・ねらいを一部変えての指導 「自分新聞をつくろう」を用いて	75
実践事例 9	当該学年教材・ねらいを一部変えての指導 「想像力をふくらませて」を用いて	81
V. 自閉症研究における感想・意見～研究協力校担当教員から～		88
研究組織		93
資料		95
資料①	国語科学習評価シート(1～2年生用)	97
資料②	国語科学習評価シート(3～4年生用)	99
資料③	国語科学習評価シート(5～6年生用)	101
資料④	国語科学習評価シート(中1～2年生用)	103
資料⑤	国語科学習評価シート(中3年生用)	105
資料⑥	国語科学習評価シートのまとめ	108
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)	…109
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)	…110
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)	…111

はじめに

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、従前の情緒障害特別支援学級から自閉症・情緒障害特別支援学級と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。

何故なら、現在、自閉症・情緒障害特別支援学級には、自閉症のある児童生徒が相当数在籍していると推測できるからである。本研究所が平成 18 年度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の在籍であったという結果を示している。さらに、同調査では、中学校卒業後の進路状況についても過去 3 年間の状況を調べているが、それによると、60～70%程度の生徒が特別支援学校に進む状況の中で、全日制の高校への進学も 20%程度に及んでいることが明らかになっている。

また、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 学級程度増加している状況である。このような現状を踏まえると、当然であるが自閉症・情緒障害特別支援学級を担当する教員も増加し、十分な経験を積んでいる教員ばかりとはいえない実態がある。

本書は、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－」（本研究課題名は、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」を改変したものである）の別冊である。

別冊にした理由は、上記の現状を踏まえ、同じ自閉症・情緒障害特別支援学級の経験豊かな諸先生方の実践を十分に活用して頂きながら、特別支援学級における特別の教育課程編成に関する基本的な理解、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特性や実態の把握方法、そして各教科の基本となる国語科指導の一助になることを願っているからである。

研究代表者 教育情報部上席総括研究員 廣瀬 由美子

I 特別支援学級における特別の教育課程編成について

最初に、教育課程編成の基本を示す。

学校において編成する教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である。

その上で、小・中学校における教育課程編成に関する特例では、複式学級や特別支援学級、通級による指導などがある。特別支援学級における教育課程編成については、学校教育法施行規則第 138 条において、特例が以下のように規定されている。

学校教育法施行規則第 138 条

小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、特に必要がある場合は、第 50 条第 1 項(①)、第 51 条(②)及び第 52 条の規定(③)並びに第 72 条から第 74 条までの規定(④)にかかわらず、特別の教育課程によることができる。(⑤)

*①～③の下線は筆者によるもの

下線①については、小学校の教育課程における教科等を示している。具体的には、各教科として国語、社会、算数、理解、生活、音楽、図画工作、家庭、体育があり、道徳や外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動である。

下線②の第 51 条は、小学校の各学年における各教科等のそれぞれの授業時数、そして各学年の総授業時数を示している。ちなみに、標準となる小学校 1 年生の総授業時数は 850 時間、2 年生は 910 時間、3 年生は 945 時間、4 年生～6 年生が 980 時間である。

下線③の第 52 条は、教育課程の基準として学習指導要領によるものであることが示されている。

下線④の第 72 条～74 条は、小学校と同様に、中学校における教育課程編成の基準が示されている。中学校における各学年の総授業時数は、1,015 時間である。

また、波線⑤であるが、小・中学校における特別支援学級の教育課程編成では、小・中学校の学習指導要領に示されている内容や授業時数などの基準にかかわらず、特別の教育課程編成が可能であることが明記されている。

同様に、小・中学校の学習指導要領解説総則編では、その他の教育課程編成の特例において、次のように記載されている。

「特別支援学級における特別の教育課程を編成するにしても、小学校(中学校)の目的及び目標を達成するものでなければならないことは言うまでもない。なお、特別支援学級

において特別の教育課程を編成する場合には、学級の実態や生徒の障害の程度等を考慮の上、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし、例えば、障害によるが学習上又は生活上の困難を改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」を取り入れたり、各教科の目標・内容を下学年に教科の目標・内容に替えたり、各教科を、知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実情に合った教育課程を編成する必要がある。」

上記によれば、特別な教育課程編成においては、①自立活動の内容を指導すること、②下学年の目標や内容で指導すること、③知的障害特別支援学校における各教科の目標や内容で指導すること、④障害の状態等によっては、目標や内容の一部を取り扱わないこと、などを取り入れることができる。

そして、さらに重要なことは、上記内容の①～④を特別の教育課程編成に反映させる際には、学校長の責任のもとに行われるということである。

教育課程編成に関する基本的な要素は、学校あるいは学級の教育目標の設定、学級経営の方針の決定、具体的な指導内容の組織化、授業時数の配当がある。自閉症・情緒障害特別支援学級の経営方針であれば、例えば「自閉症の認知特性に対応した指導の工夫を行う」とか、「通常の学級担任と連携を密に行い、自閉症のある児童の交流及び共同学習を積極的に推進する」といった内容などが挙げられる。そして、このように学級経営の方針が決まれば、経営方針を反映させた具体的な指導内容や授業時数の配当といった作業を実施することになる。

まずは、個々の自閉症のある児童生徒の実態把握を行うが、その際、本研究では、国語科学習における学習評価シート(以下、国語科学習評価シート)を使用することで、前年度までの国語科学習の習得状況を把握することとした。国語科学習評価シートの結果より、全体的な習得状況の他に、自閉症の認知特性から習得が難しい内容と、習得しやすい内容なども確認していく必要がある。

指導内容を具体的に設定するために、学級担当者は、国語科の学習評価結果を踏まえ国語科指導の方針を決定する。例えば「当該学年の国語科学習の内容を用いて指導する」、「下学年の学習内容を中心に指導する」、あるいは、「言語事項については十分習得されているので、習得が十分でない読むことを重点的に指導する」とか、「説明文を使って書くことの指導を重点化する」といった、指導内容の重点化や簡素化(本研究では簡単に扱う内容を表す意味で使用している)を決定していく必要がある。

さらに、他教科や自立活動の指導における時間もあることから、国語科の総授業時数との関連で、重点化する内容と簡素化する内容を決定することも必要である。

また、国語科指導の場においても、通常の学級での交流及び共同学習の場を設定するのも含め、上述したことを総合的に考慮して国語科年間指導計画を作成する必要があると考える。

具体的には、各校の実践事例を参照して頂きたい。

Ⅱ 国語科学習評価シートについて

1. 国語科学習評価シートの考え方

学校現場における評価の考え方は、例えば、指導開始前に行う診断的評価と、指導経過について児童生徒や教師へのフィードバックとなる形成的評価、さらに単元終了後や学期、学年末の習得の程度を確認する総括的評価がある。

本研究が作成し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に対して、新学年の国語科指導内容等を編成するために、前年度に実施した国語科学習の習得状況について、評価規準に照らして把握することを目的としている。

指導内容の習得状況を厳密に評価し把握するのなら、自閉症・情緒障害特別支援学級で独自に国語科の評価基準を作成し、その具体的な評価基準に従って児童生徒の達成状況を把握することは重要であると考えられる。しかし、評価基準のレベルでは、多様な状態像を示す自閉症のある児童生徒に対応したアセスメントツールの作成は難しいと考えられた。

そこで、本研究が提案している国語科学習評価シートは、自閉症・情緒障害特別支援学級の担当教員が、在籍する自閉症のある児童生徒に対して、国語科の指導内容に関する習得状況のおおよそを把握することを意図して作成しているものであり、学年末の総括的な評価として捉え、かつ次年度への指導内容等の編成に生かすためのツールと考えている。

2. 国語科学習評価シートの全体像

以下は、国立教育政策研究所(2002)が提案した小学校1～2年、3～4年、5～6年、中学校1年、2～3年の、「話すこと・聞くこと」に関する内容のまとめ、「読むこと」に関する内容のまとめ、「書くこと」に関する内容のまとめの、関心・意欲・態度、能力、言語についての知識・理解・技能と観点別評価として整理した評価規準一覧である(次ページの(1)～(3)の内容)。

本研究では、この評価規準の文章を、ある一覧を一定のルールのもとに細分化し、自閉症のある児童生徒が、どの内容のまとめで習得がなされているのか、あるいは十分に習得されていないのかを把握し、国語科指導における指導内容等の編成や、実際の指導に生かすことを目的としている。

尚、小学校1～2年生の国語科学習評価シートの全体像を、図1に掲載しておく。図1は、小学校1～2年生の国立教育政策研究所作成の評価規準と、それを細分化した評価規準の全体像である。

(1) 「話すこと・聞くこと」に関する内容のまとめ

	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。	話し手のもの見方や考え方をとらえて、自分のも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。 話し合いの話題や方向をとらえて、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。
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ちている。	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、語感を磨き言葉を豊かにしている。
		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」に関する内容のまとめ

	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、効果的に書こうとしている。	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て、進んで書き表そうとしている。	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、題材のとり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なっている。	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。	
				自分の書いた文章を読み返し、文や文章を整えて、説得力のある文章を書いている。互いの文章を読み合い、論理の展開の仕方や材料の活用の仕方など様々な観点から相互に検討し、自分の表現に役立てている。	
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。
	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(「」)の使い方を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」に関する内容のまとめ

	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
	場面や事柄のまとめなどについて、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、自分の表現に役立てている
	声に出して読んで、語や文としてのまとめや内容、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や、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。 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。	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、内容の理解に役立てている。 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。 文章に表れているものの見方や考え方を理解し、自分のものの見方や考え方を広げている 様々な種類の文章から必要な情報を集めるための読み方を身に付けている。	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。 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。 集めた情報を自分の表現に役立てている。
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。	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】小学校学年別漢字配当表に示された漢字に加え、その他の常用漢字のうち250字程度から300字程度までの漢字を読んでいる。	【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。			

(4) 国語科学習評価シートの実例

前述したように、本研究においては一定の細分化ルールに基づき国語科評価シートを作成している(詳細は本研究の成果報告書を参照)。紙面の関係上、本稿では以下に小学校1・2年生の一部(「話すこと・聞くことに」)に関する関心・意欲・態度)を提示する。

例示の AaE12-1 は、国立教育政策研究所が作成した評価規準である。それを、AaE12-1-1 から AaE12-1-5 のように細分化し、太字の明朝体で書かれた部分について児童の習得状況を確認していく。なお、文中における一重線は条件、二重線は活動を示している。実際の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。

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。

Ⅲ 国語科学習評価シートの活用方法

1. 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は、特別支援学級の担当教員が、自閉症のある児童生徒に対し、その年度における国語科学習の習得状況を把握することにより、次年度の国語科指導における指導内容等の編成に役立てることを想定して作成している。

図1でその手順を解説する。

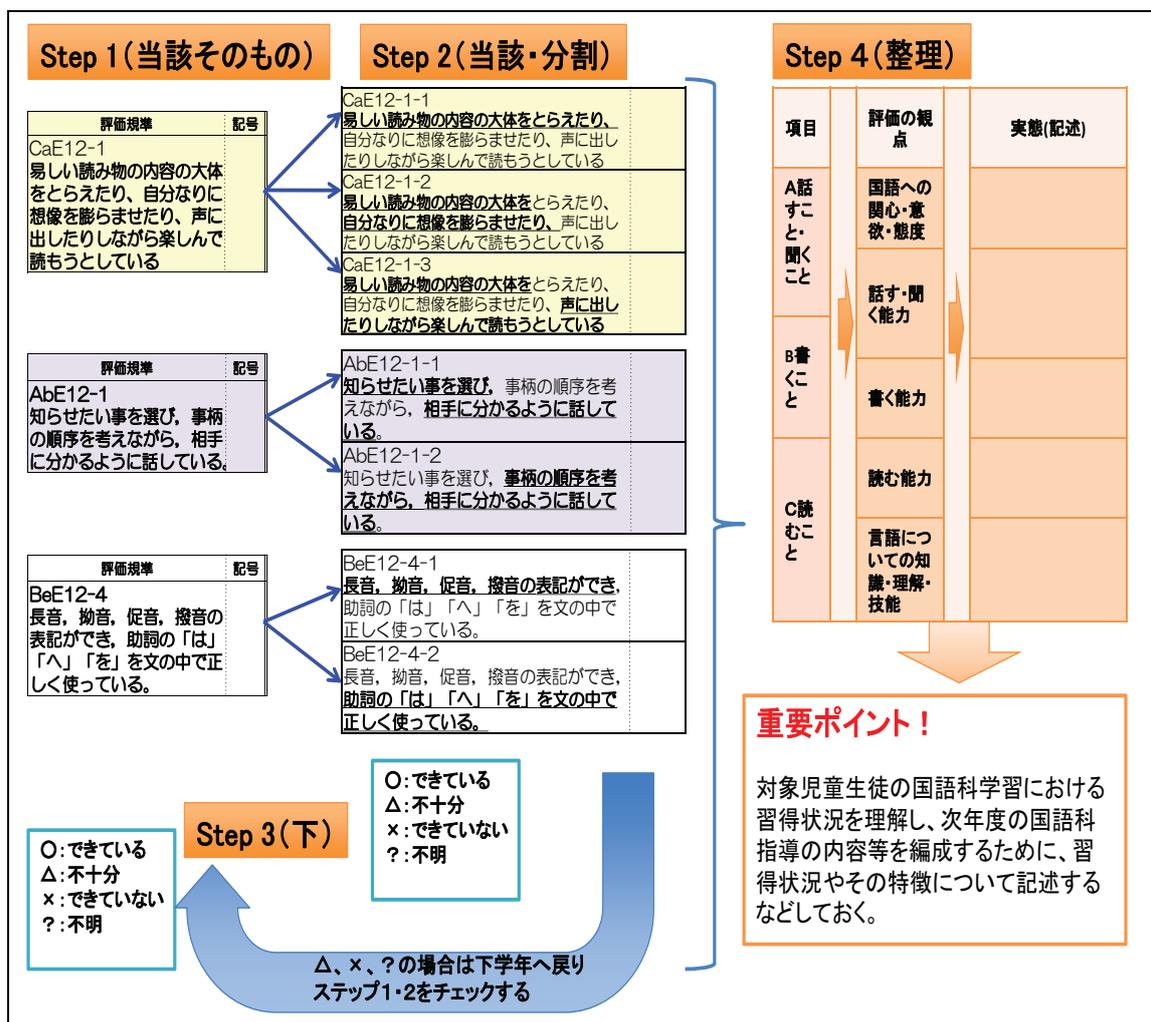


図1 国語科学習評価シートの実施手順

(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する。

このように、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実態を理解するとともに、次年度の学習内容等の編成の際に、国語科の指導時間数や指導内容の設定、あるいは指導内容の重点化などについて適切に行うようにする。

2. 国語科学習評価シートの結果例

本稿では、協力校の高機能自閉症のある児童の国語科学習評価シートの結果を取り上げて解説する。対象児童は現在小学校4年の男児であり、高機能自閉症との診断がある。図2の国語科学習評価シートの結果は、昨年度末に実施したステップ1・ステップ2である。

	小学校 第3学年及び第4学年	1	2	3	4
--	----------------	---	---	---	---

＜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、実際にはできていないくも、関心や意欲があると推測できる内容は○、ないものを×、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 と 関心 と	a国語への関心・意欲・ 態度	AaE34-1 1 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。	X	AaE34-1-1 相手や目的に応じ、調べた事などについて、 <u>筋道を立てて話そうとしたり</u> 、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。	X	AaE34-1-2 相手や目的に応じ、 <u>調べた事などについて、筋道を立てて話そうとしたり</u> 、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。	X	AaE34-1-3 相手や目的に応じ、 <u>調べた事などについて、筋道を立てて話そうとしたり</u> 、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。	X	AaE34-1-4 相手や目的に応じ、 <u>調べた事などについて、筋道を立てて話そうとしたり</u> 、話の中心に気を付けて聞こうとしたり、 <u>進んで話し合おうとしている</u> 。	X
-----------------------	-------------------	---	---	--	---	--	---	--	---	---	---

B書くこと	a国語への関心・意欲・ 態度	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。	X	BaE34-1-1 相手や目的に応じて、 <u>事柄の選択や段落相互の関係を工夫したり</u> 、よいところを見付けたりしようとしている。	X	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、 <u>よいところを見付けたり</u> 、ようとしている。	X
-------	-------------------	--	---	--	---	--	---

C読むこと	a国語への関心・意欲・ 態度	CaE34-1 1 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の違いに気付いて読もうとしている。	X	CaE34-1-1 幅広くいろいろな読み物に興味をもち、 <u>一人一人の考えや感じの違いに気付いて読もうと</u> している。	X	CaE34-1-2 幅広くいろいろな読み物に興味をもち、 <u>一人一人の考えや感じの違いに気付いて読もうと</u> している。	X
-------	-------------------	---	---	---	---	---	---

＜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される場合は○、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 と 関心 と	a話す・聞く能力	AhE34-1 1 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。	X	AhE34-1-1 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 <u>適切な言葉遣いで話している</u> 。	X	AhE34-1-2 伝えたい事を選び、 <u>自分の考えが分かるように筋道を立てて</u> 、相手や目的に応じた <u>適切な言葉遣いで話している</u> 。	X	AhE34-1-3 伝えたい事を選び、 <u>自分の考えが分かるように筋道を立てて</u> 、 <u>相手や目的に応じた適切な言葉遣いで話している</u> 。	X
-----------------------	----------	---	---	---	---	--	---	--	---

A話すこと と 関心 と	a話す・聞く能力	AhE34-2 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。	△	AhE34-2-1 話の中心に気を付けて <u>聞き</u> 、自分の感想をまとめている。	X	AhE34-2-2 話の中心に気を付けて聞き、 <u>自分の感想をまとめている</u> 。	○
-----------------------	----------	--	---	--	---	--	---

A話すこと と 関心 と	a話す・聞く能力	AhE34-3 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。	△	AhE34-3 互いの考えの相違点や共通点を <u>考えながら</u> 、進んで話し合っている。	○	AhE34-3 互いの考えの相違点や共通点を考えながら、 <u>進んで話し合っている</u> 。	X
-----------------------	----------	---	---	---	---	---	---

B書くこと	o書く能力	BcE34-1 1 相手や目的に応じて、適切に書いている。	○
-------	-------	-------------------------------------	---

B書くこと	o書く能力	BcE34-2 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。	△	BcE34-2-1 書く必要がある事柄を <u>収集したり</u> 選択したりしている。	X	BcE34-2-2 書く必要がある事柄を収集したり <u>選択したり</u> している。	○
-------	-------	---	---	---	---	---	---

B書くこと	o書く能力	BcE34-3 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。	X
-------	-------	--	---

B書くこと	o書く能力	BcE34-4 4 書こうとする事の中心を明確にしながら、段落と段落との続き方に注意して書いている。	X	BcE34-4-1 書こうとする事の中心を明確にしながら、段落と段落との続き方に注意して <u>書いている</u> 。	X	BcE34-4-2 書こうとする事の中心を明確にしながら、 <u>段落と段落との続き方に注意して書いている</u> 。	X
-------	-------	--	---	--	---	--	---

B書くこと	o書く能力	BcE34-5 5 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。	△	BcE34-5-1 文章の <u>よいところを見付けたり</u> 、間違いなどを正したりしている。	X	BcE34-5-2 文章の <u>よいところを見付けたり</u> 、 <u>間違いなどを正したりしている</u> 。	○
-------	-------	--	---	--	---	---	---

C読むこと	o読む能力	CaE34-1 1 いろいろな分野の読み物を、自ら選んで読んでいる。	X
-------	-------	--	---

C読むこと	o読む能力	CaE34-2 2 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。	○	CaE34-2-1 自分の目的に応じて、 <u>段落相互の関係を押さえ</u> 、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。	X	CaE34-2-2 自分の目的に応じて、段落相互の関係を押さえ、 <u>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</u> 。	○
-------	-------	--	---	--	---	--	---

C読むこと	o読む能力	CaE34-3 3 場面の変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。	△
-------	-------	--	---

C読むこと	o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いがあることに気付いている。	△
-------	-------	---	---

C読むこと	o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たり、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、 <u>大事な内容をまとめたり</u> 、必要となる細部に注意したりしながら読んでいる。	X	CaE34-5-2 自分の目的や必要に応じて、大事な内容をまとめたり、 <u>必要となる細部に注意したりしながら読んでいる</u> 。	○
-------	-------	--	---	--	---	--	---

C読むこと	o読む能力	CaE34-6 6 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。	△
-------	-------	--	---

読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	AeE34-1 その場の状況に目的に応じた適切な音量や速さで話している。	△	AeE34-1-1 その場の状況に目的に応じた適切な音量や速さで話している。	△	AeE34-1-2 その場の状況に目的に応じた適切な音量や速さで話している。	△
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	AeE34-2 話した内容を目的に応じて適切な量を話す。	○				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	AeE34-3 修飾や接続詞の関係を文の構成に気づかせる。	×				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	AeE34-4 文と文の意味のつながりから指し語や接続詞を使って話したり、それらに注意して聞いたりしている。	△	AeE34-4-1 文と文の意味のつながりから指し語や接続詞を使って話したり、それらに注意して聞いたりしている。	×	AeE34-4-2 文と文の意味のつながりから指し語や接続詞を使って話したり、それらに注意して聞いたりしている。	○
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	AeE34-5 相手やその場の状況に応じて丁寧な言葉で話している。	×	AeE34-5-1 相手やその場の状況に応じて丁寧な言葉で話している。	×	AeE34-5-2 相手やその場の状況に応じて丁寧な言葉で話している。	×
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-1 当該学年以前の学ばせている漢字書き、文や文章の中で使われている漢字を前学年で書いている。	○	BeE34-1-1 当該学年以前の学ばせている漢字を書き、文や文章の中で使われている漢字を前学年で書いている。	○	BeE34-1-2 当該学年以前の学ばせている漢字を書き、文や文章の中で使われている漢字を前学年で書いている。	○
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-2 漢字のふりがなの構成についての知識をもつ。	○				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-3 日語で書かれた漢字をローマ字で書ける(4年)	○				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-4 送り仮名に注意して書ける。句読点を適切に必要箇所を付けて書ける。	△	BeE34-4-1 送り仮名に注意して書ける。句読点を適切に必要箇所を付けて書ける。	○	BeE34-4-2 送り仮名に注意して書ける。句読点を適切に必要箇所を付けて書ける。	○
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-5 表紙をめくって必要な文字を探して辞書を利用して調べる方法を理解している。	○				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-6 文章全体における段落の構成を理解している。	×				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-7 文と文の意味のつながりから指し語や接続詞を使っている。	○	BeE34-7-1 文と文の意味のつながりから指し語や接続詞を使っている。	○	BeE34-7-2 文と文の意味のつながりから指し語や接続詞を使っている。	○
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-8 文章の筋と骨本に注意して書ける。	○				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-9 文字の組立て方に注意して文字の形を整えて書ける。	○				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-10 文字の大きさや間隔に注意して書ける。	×				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	BeE34-11 毛筆を使用して点画/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ける。	○	BeE34-11-1 毛筆を使用して点画/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ける。	○	BeE34-11-2 毛筆を使用して点画/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ける。	○
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	GeE34-1 当該学年で習得している英語を話している。	○				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	GeE34-2 地名や人名などの固有名詞が日常で自然に発音できるローマ字を話している(4年)	○				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	GeE34-3 語彙や構文の理解の上で発音があることを理解している。	○				
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	GeE34-4 国語辞典や漢字辞典の使い方を必要に応じて利用している。	○	GeE34-4-1 国語辞典や漢字辞典の使い方を必要に応じて利用している。	×	GeE34-4-2 国語辞典や漢字辞典の使い方を必要に応じて利用している。	×
読書と 聞と	e言語の知識 理解技能	GeE34-5 文脈の関係を整理する関係の対話から指し語や接続詞の役割を理解している。	○				

図2 小学校4年男児(高機能自閉症)の国語科学習評価シートステップ1・2の結果

以下の図3は、ステップ4の習得状況を整理したものである。

図3 自閉症のある児童の国語科学習評価ステップ4のまとめ

領域		当該学年(3年・4年)の評価規準	習得	下学年(1年・2年)の評価規準	習得	児童生徒の学習の状態
A話すこと・聞くこと	a国語への関心・意欲・態度	AaE34 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したり、話の中心に気を付けて聞こうしたり、進んで話し合おうとしている。	×	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	△	・当該学年の読む・話す領域、書く領域、読む領域全てにおいて、自分なりに工夫したり論理的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、十分ではないがそのような様子が見えているようである。
B書くこと	a国語への関心・意欲・態度	BaE34-1 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	×	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。	○	
C読むこと	a国語への関心・意欲・態度	CaE34-1 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の違いに気付いて読もうとしている	×	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	△	
A話すこと・聞くこと	b話す・聞く能力	AbE34-1 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。	×	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。	×	・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。
A話すこと・聞くこと	b話す・聞く能力	AbE34-2 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめている	×	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。	×	
A話すこと・聞くこと	b話す・聞く能力	AbE34-3 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	△	AbE12-3 身近な事柄について、話題に沿って、話し合っている。	△	
B書くこと	c書く能力	BcE34-1 相手や目的に応じて、適切に書いている	○	BcE12-1 相手や目的を考えながら、書いている。	○	・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。
B書くこと	c書く能力	BcE34-2 書く必要のある事柄を収集したり選択したりしている	△	BcE12-2 書こうとする題材に必要な事柄を集めている	○	
B書くこと	c書く能力	BcE34-3 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	×	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	○	
B書くこと	c書く能力	BcE34-4 書こうとする事の中心を明確にしなが、段落と段落との続き方に注意して書いている	×	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	○	
B書くこと	c書く能力	BcE34-5 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。	△	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	○	
C読むこと	d読む能力	CdE34-1 いろいろな分野の読み物を、自ら進んで読んでいる	×	CdE12-1 自ら気に入った易しい読み物を読んでいる	○	
C読むこと	d読む能力	CdE34-2 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	○	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	○	・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。
C読むこと	d読む能力	CdE34-3 場面の変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	△	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	△	
C読むこと	d読む能力	CdE34-4 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いがあることに気付いている	△	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。	○	
C読むこと	d読む能力	CdE34-5 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。	△			
C読むこと	d読む能力	CdE34-6 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。	△			

A話すこと・聞くこと	e言語についての知識・理解・技能	AeE34-1 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。	△	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。	○	・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。
A話すこと・聞くこと	e言語についての知識・理解・技能	AeE34-2 話したり聞いたりするために必要な語句を増している。	○	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。	○	
A話すこと・聞くこと	e言語についての知識・理解・技能	AeE34-3 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。	×	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。	○	
A話すこと・聞くこと	e言語についての知識・理解・技能	AeE34-4 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。	△			
A話すこと・聞くこと	e言語についての知識・理解・技能	AeE34-5 相手やその場の状況に応じて丁寧な言葉で話している。	×			
B書くこと	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-1 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。	○	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。	○	・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。
B書くこと	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-2 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。	○	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)	○	
B書くこと	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-3 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)	○	BeE12-3 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。	○	
B書くこと	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-4 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。	△	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。	○	
B書くこと	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-5 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。	○	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。	○	
B書くこと	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-6 文章全体における段落の役割を理解している。	×	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。	○	
B書くこと	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-7 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。	○	BeE12-7 姿勢や用具の持ち方正して丁寧に書いている。	○	
B書くこと	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-8 文章の敬体と常体に注意して書いている。	○	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。	○	
B書くこと	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-9 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	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-10 文字の大きさや配列に注意して書いている。	×			
B書くこと	e言語についての知識・理解・技能	BeE34-11 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。	○			
C読むこと	e言語についての知識・理解・技能	CeE34-1 当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。	○	CeE12-1 はっきりした発音で読んでいる。	○	・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・下学年ともに十分習得されていると思われる。
C読むこと	e言語についての知識・理解・技能	CeE34-2 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)	○	CeE12-2 平仮名及び片仮名を正しく読んでいる。	○	
C読むこと	e言語についての知識・理解・技能	CeE34-3 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。	○	CeE12-3 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	e言語についての知識・理解・技能	CeE34-4 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。	○	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。	○	
C読むこと	e言語についての知識・理解・技能	CeE34-5 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。	○	CeE12-5 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。	○	

図2及び図3からも明らかなように、対象児童は知的発達が標準であるにもかかわらず、当該学年の評価規準は十分に習得されていない状況だった。詳細を見ると、「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おいて、「言語についての知識・理解・技能」に関して下学年は習得され、当該学年もおおむね習得されていたことが分かる。しかし、「関心・意欲・態度」に関しては、「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おいて、当該学年の学習は習得されていない状況であり、同様に、各能力についても習得が十分でないことが明らかになった。

3. 国語科学習評価シートの結果を指導計画等に生かす

前述した対象児童の例で、次年度の学習内容等の編成へ学習評価結果をどう反映させ、どのように活用していくのか図4で概要を示し、表1～3で詳細に説明する。

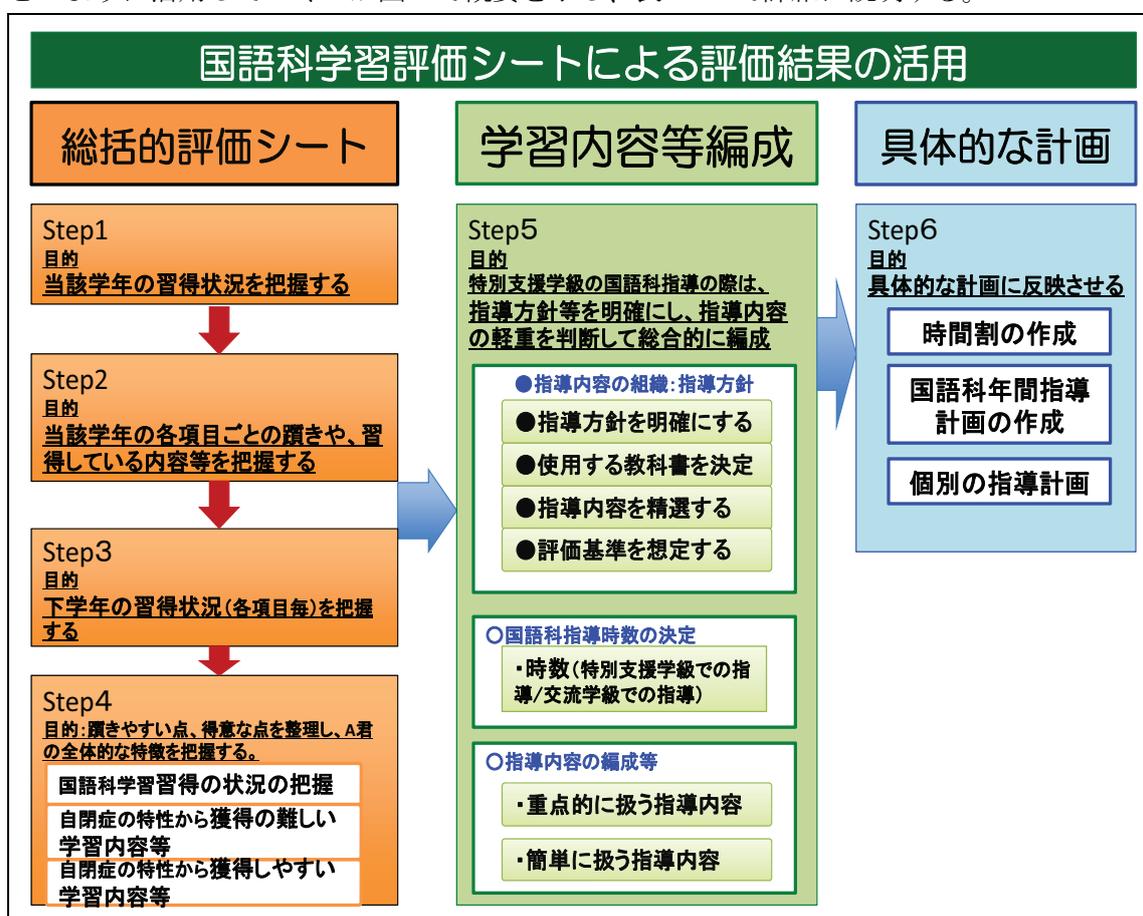


図4 国語科学習評価シートによる評価結果の活用

まず担当教員は、次年度における国語科指導の内容等を編成するため、図5のフォーマットを利用して指導の枠組みを決定していく(ステップ5)。なお、図5及び図6のフォーマットは、本研究チームで作成し活用してもらったものである。

国語科指導の内容等の編成については、具体的に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年間指導計画の視点であり、担当教員は一つひとつ反映させるべき内容を確認し、その理由を記述する。

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必要があるが、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、友達の考えを参考にすることができるので、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のには、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	
	〇	
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くした。
	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(枠組み)のフォーマット

前述の担当教員は、対象児童について国語科学習の習得状況を踏まえ、平成23年度の国語科指導において、①国語科の授業時数は通常の学級と同様とすること、②当該学年の教科書を用いること、③各単元のねらいを一部変更すること、④主な指導の場は特別支援学級とし、単元によっては一部、交流学級でも指導すること、⑤指導形態は小集団指導とすること、⑥評価は当該学年の評価基準をそのまま使用すること、⑦各単元の指導内容の順序を入れ替える、などと想定しながら特別支援学級における国語科指導の枠組みを考えた。

さらに担当教員は、図6の指導内容への反映についても、①指導内容の重点化・簡素化について、②内容のまとまりの重点化・簡素化について、③題材等について、④その他とした視点から、国語科の指導内容を想定しその理由を記述している。

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各内容のまとまり 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 である。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しそ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、定着を図っ
	・	
	・	

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(内容)のフォーマット

図 6 の記述内容をみていくと、担当教員は当該学年の内容で指導することを前提とし、指導内容の重点化及び簡素化に関しては、対象児童は機械的な記憶力に優れ、当該学年の漢字は既に習得していることから、漢字の指導は授業では取り扱わないこととした。さらに、対象児童は説明文の理解が容易であると推測できたことから、一年間に指導する内容に軽重をつけ編成しようとしていることが読み取れる。

また、内容のまとまりの重点化・簡素化では、「読むこと」に関する指導の重点化を図り、さらに題材や学習内容においては文学教材を中心に、心情理解や情景描写について、動作化や視覚教材を導入して能力を養うことを計画している。

そして図 7 は、図 5、6 で想定したことを踏まえ、前述の担当教員が作成した国語科年間指導計画である。

単元・教材名で(文学)とあるのは文学教材のことである。授業時数は、通常の学級が正規に実施する国語科の単元取扱時数である。増減としてマイナスの記号がついている数字は、通常の学級で取り扱う時数から減らしていることを意味し、記号がない数字は増加を意味している。増減については、簡単な理由も記述されている。また、自閉症・情緒障害特別支援学級が主たる指導の場であるが、単元の指導内容によっては、通常の学級に交流及び共同学習として部分的に参加することを想定し計画を立てている。

月	単元・教材	時数	増減	実際	増減の理由	学習場所
4	こわれた千の楽器(文学)	5	+2	7	情景理解が困難	特支
	図書館へ行こう	1	-1	0	熟知しているため	
	心の動きを文章に書こう	4		4		特支
	漢字の読み方に気をつけよう	3	-2	1	ほぼ習得している	特支
5	ヤドカリとイソギンチャク(説明文)	8		8		特支
	案内係になろう	3	+2	5	反復練習が必要	特支
	わたしが選んだ今月のニュース	4		4		特支・通常
	漢字辞典の使い方を知ろう	3	-1	2	習得が容易	特支
6	走れ(文学)	9	+2	11	心情理解が困難	特支
	メモの取り方をくふうして聞こう	3	+1	4	反復練習が必要	特支
	広告と説明書を読みくらべよう(説明文)	8	-2	6	習得が容易	特支
	わたしの考えたこと	8		8		特支・通常
7	「ことわざブックを作ろう」	6	-2	4	諺を知っているため	特支
	本は友達	2		2		特支
9	詩を読もう	2		2		特支
	「今の自分」を話します	6		6		特支・通常
	お願いやお礼の手紙を書こう	4		4		特支
	文末の言い方に目を向けよう	3		3		特支
10	ごんぎつね(文学)	11	+3	14	情景理解が困難	特支
	連詩にちょうせんしよう	8		8		特支
	文の組み立てを考えよう	3		3		特支
11	くらしの中の和と洋(説明文)	11	-2	9	習得が容易	特支
	みんなで話し合っ	6		6		通常
	みんなで新聞を作ろう	12		12		通常
12	文と文をつなぐ言葉の働きを考えよう	3		3		特支
	世界一美しいぼくの村(文学)	11	+3	14	心情理解が困難	特支
1	「百人一首」を声に出して読んでみよう	3	+1	4	関心が高いため	通常
	目的に合わせて書こう	5		5		特支
2	報告します、みんなの生活	12		12		通常
	同じ読み方の漢字に気をつけよう	3	-2	1	ほぼ習得している	特支
	「ゆめロボット」を作る(説明文)	11		11		特支
	「十さいのわたし」文集を作ろう	7		7		特支・通常
3	漢字を使って読みやすい文を書こう	3	-2	1	ほぼ習得している	特支
	木竜うるし(人形げき)	10		10		特支・通常
					通常と同じ時数	
					通常より増	
					通常より減	

図7 実践事例4 国語科年間指導計画

IV 実践事例

- 実践事例 1 当該学年教材・当該学年ねらいによる指導
「わたしはおねえさん」(物語文)を用いて
- 実践事例 2 当該学年教材・ねらいを一部変えて指導
「わすれられないおくりもの」(物語文)を用いて
- 実践事例 3 当該学年教材・ねらいを一部変えて指導
「ごんぎつね」(物語文)を用いて
- 実践事例 4 当該学年教材・ねらいを一部変えての指導
「世界一美しいぼくの村」(物語文)を用いて
- 実践事例 5 当該学年教材・ねらいを一部変えての指導
「ごんぎつね」(物語文)を用いて
- 実践事例 6 当該学年教材・ねらいを一部変えての指導
「権狐」(物語文)を用いて
- 実践事例 7 当該学年教材・ねらいを一部変えての指導
「自分新聞をつくろう」を用いて
- 実践事例 8 当該学年教材・ねらいを一部変えての指導
「自分新聞をつくろう」を用いて
- 実践事例 9 当該学年教材・ねらいを一部変えての指導
「想像力をふくらませて」を用いて

実践事例 1 (当該学年教材・当該学年ねらいでの指導)

当該学年教材「わたしはおねえさん」(物語文)を用いて

1. 研究対象者

広汎性発達障害(自閉的傾向)、知的発達境界線域である。国語、算数は学年相応の学習内容を実施している。コミュニケーションが苦手、困った時や課題ができない時、初めての課題で自信が持てない時、ゲーム等で負けた時など泣き出して活動が滞ることが多い。

2. 22年度末の国語科学習評価シートによる学習評価結果

Step4 データの まとめ	児童生徒名：	2学年	小 1,2年 ・ 小 3,4年 ・ 小 5,6年 ・ 中 1年 ・ 中 2,3年
-------------------	--------	-----	---

項目	国語への 関心・意欲・態度	能力	言語についての 知識・理解・技能
A 話すこと・聞くこと	・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。	話す・聞く能力 ・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。	・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つたりする。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。
B 書くこと	・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。	書く能力 ・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。	・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ているが、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「」の使い方への理解は十分ではない。
C 読むこと	・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。	読む能力 ・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きている。	・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。

児童生徒の特徴のまとめ

- ・本児は、「読むこと」に関しては学年相応の力を持っているが、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」に関しては、当該学年の学習が十分ではないということが明らかになった。
- ・「話すこと」や「書くこと」に関しては、かなりの抵抗感を持っているので、失敗経験を少なくし達成感を繰り返し得ることのできる学習課題を設定するなどの配慮が必要である。
- ・本人の得意な読む力を活用しながら、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の力を高めていきたい。

3. 国語科学習評価シートによる評価結果を踏まえた国語科指導への反映事項

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の枠組み

①国語科の総時数について

「やや増やした」(週4時間から週6～8時間)

物語文の授業を小集団で行ったり、「話す・聞く」授業をクラス全体で行ったりするために、昨年度まで行ってきた個別学習の時間に加え、週2～4時間を今年度6月以降に増やした。相手の心情理解については、自立活動や道徳の時間にも取り扱うことにした。教科書の音読、漢字の読み書きは毎日の宿題として家庭学習でも行うことにした。

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することにした」

国語科学習評価シートによる評価結果では、「読む」能力は学年相応の力があり、また、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の項目については、今後の学習の積み重ねで評価規準に達していくと判断したので、主に該当学年の教科書を使用することにした。

③各単元のねらいについて

「当該学年のねらいのままで実施することにした」

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。評価規準、本校の評価基準に即して評価している。観点は踏まえているが、評価方法は文章記述による評価である。

④指導の場と主な指導者について

「多くの時間を特別支援学級で実施することにした」

対象児は、初めての場面やわからないことがある場面など、活動が滞ることがある。一斉指示等の聞き漏らしが多いので、本人の理解度や進度に合わせたワークシート等の利用が不可欠と考え、通常の学級での授業への参加は難しいと判断した。

そのため、特別支援級の個別学習の時間、及び特設した国語の時間で担任が指導を行うこととした。単元の内容が本人の理解度に合うと予測できる場合、担任と共に交流及び共同学習に参加して学習を進めることとした。

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」

主な指導は個別指導である。物語文の学習(音読、リレー音読、一斉音読、文の読解、

音読劇など)は、特設の国語の指導時間(週4時間程度)で小集団(3人:本人、2年ダウン症男児、3年自閉症女児)指導として行うこととした。また、「話すこと・聞くこと」の学習(授業)はクラス全体で行うこととし、学び合い学習や話し合い活動を行うこととした。単元の内容によっては、交流及び共同学習に参加して学習を進めることとした。

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」

国語科学習評価シートによる評価結果では、「読む」能力は学年相応の力があり、また「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の項目については、今後の学習の積み重ねで評価基準に達していくと判断したので、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。

年度初め(前期)、年度の半ば(後期の初め)に国語科学習評価シートによる評価を行い、その評価に基づいて個別指導計画を作成した。個別指導計画の目標に即しても評価を行った。

⑦年間指導計画について

「特に変更せずに計画した」

使用する当該学年・下学年の教科書通り、特に変更せずに国語科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。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の内容

①当該学年の内容の重点化・簡素化について

「当該学年の内容をそのまま取り扱うことにした」

対象児は、「読むこと」に関して学年相応の力を持っているが、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」に関しては評価が低いという結果が明らかになった。

そこで、対象児の特徴を踏まえ、国語科学習における単元の題材・内容については次のように考えた。

当該学年の単元・教材配列が「音読しよう：ふきのとう」から始まっている。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るので、当該学年の内容を、そのまま取り扱い学習を進めることとした。ただし、単元の内容によっては扱う時間数の増減を持たせることとした。

②下学年内容の重点化・簡素化

「下学年の内容は扱わない」

③各まとまりの内容の重点化・簡素化について

「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、主たる指導内容を想定した」

「話すこと・聞くこと」では、相手に応じて経験した事などは話すことはできるが、事柄の順序を考えて話したり、話題からそれないように話そうとしたりすることは難しい。また、話を聞いている時の注意が持続できずに、大事なことを聞き洩らしてしまうことも

時々見られる。「書くこと」では、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。相手や目的を考えながら、事柄を集めたり簡単な組み立てを考えたりして文章を書いたりすることは苦手であるので、また、「書く力」に関しては全体的に学習不足であると判断したため、「話す・聞く力」、「書く力」の向上を目指して、主たる指導内容を想定した。

④題材・内容選択について

「当該学年の説明文教材・物語教材を、主たる指導内容として想定した」

「話す力・聞く力」を向上させるために、「とも子さん どこかな」の授業はクラス全体で行い、教師や友達の説明をよく聞く学習を進めることで、大事なことを聞きもらさないように聞くことができる力を向上させることとした。

また、「はっぴょうしよう あったらいいな こんなもの」では、個別指導の中で自分が考えた事物を交流及び共同学習の場で発表したり、友だちの発表を聞いて感想を述べたりすることで、話す力、聞く力をさらに高めることとした。「書く力」を向上させるためには、本児の興味関心が高い説明文の学習を通して、記録のポイント（かんさつ名人のわざ）を身につけさせ、生活科などの観察記録を書く学習に生かすことで、さらに書く力を高めることとした。

また、「おもちゃのつくりかた」では、対象児の得意な読む力を利用して、時間的な順序や事柄の順序をあらわすことばに着目させ、自分の考えが明確になるように事柄の順序に沿って簡単な構成を考え、語と語や文と文のつながりに注意して文を書く活動に取り組みせることとした。

物語文（「スイミー」、「お手紙」、「私はおねえさん」、「スーホの白い馬」、など）の学習では、段落ごとに一通り全体の内容を把握した上で感想を求めることにした。物語文では内容をさらに深く理解できるようにワークシートにまとめた自分の感想や友達の感想を読みあったり発表し合ったりし、お互いの感想を比較して違いに気づき内容の理解を促進することとした。また、物語文の場面を劇化して役割交替などをしながら登場人物のせりふや動作をまねることで内容の理解を促進することとした。

⑤その他

「自立活動や道徳の学習を通して登場人物の心情等に対する関心・理解を高める」

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・理解を高める。

(3) 自閉症・情緒特別支援学級での国語科指導における配慮

①関心・意欲・態度について指導上の配慮

「その他」

生活科の学習内容や活動と関連させたり、視覚的教材を使ったり様子を動作化させたりしてイメージ化を図って指導する。

物語文の学習では、初発の感想を求めることで活動の滞りや学習意欲の低下が見られるので、初発の感想は求めず段落ごとに一通り全体の内容を把握した上で感想を求める。

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・理解を高める。

②各能力についての指導上の配慮

「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」

単元の新出漢字の読み書きができるように、音読及び漢字の読み書き課題を家庭学習でも取り組ませることとした。

「読む力向上させるために、音読を意識的に取り入れている」

音読を繰り返すことであらすじや言葉の意味等の理解を高める。音読の宿題を毎日課し、音読カードやワークに保護者からの評価をもらうこととした。

リレー音読や一斉音読も取り入れることとした。

「その他」

「話す力、聞く力」をさらに高めるために、個別指導の中で自分が考えた事物を交流及び共同学習の場で発表したり、友だちの発表を聞いて感想を述べたりするなど考えた。

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

「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」

文中の様子やわけに色別に線をひかせて内容を把握させたり、注目すべき言葉を提示したりして理解を促す。また、教科書の文中から、キーワードを探して線を引かせて、その語を中心に内容理解を深めさせる。

文中の語句、文言の解説、丸()や点(、)、かぎ(「 」)の使い方や、主語と述語の関係の学習を通して、さらに内容の理解を促す配慮と想定した。

文の内容の理解を促すために挿絵を並べかえたり、あらすじに沿って壁面画を作成したりする活動を通して、あらすじを捉えさせることとした。

さらに、あらすじなど書いて表現させる際は、ワークシートを活用し、そこにキーワードや事柄や時間の順序を示す言葉などを入れることで、文が完成できるようにする。

順序や事柄の順序をあらわすことばに着目させ、自分の考えが明確になるよう事柄の順序に沿って簡単な構成を考え、語と語や文と文のつながりに注意して文を書く活動を取り入れることとした。

「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」

文中の表現についてイメージ化できるように様子の動作化、登場人物の劇化などを行う。また、自分の経験と結び付けて登場人物の様子や心情などを想像させる。

4. 国語科指導における1年間の方針

国語科学習評価シートによる学習評価の結果、「読む」能力は学年相応の力があり、また、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の項目については、今後の学習の積み重ねで評価規準に達していくと判断した。したがって、主に該当学年の内容をそのまま取り扱うことにした。

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とした。当該学年の内容を漏れなく学習を進めていくためには、個別学習の時間だけでは時間数が足りないので、6月以降は説明文の学習は主として個別学習の時間で行い、物語文の学習は週4時間ほど国語の時間を増やして(時間割を変更して)、主としてその時間に小集団で授業を行うことにした。

対象児は、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」にはかなりの苦手意識と抵抗感を持っているので、ワークシートを用意し、そこにキーワードを記入することで文が完成し、それを読んで発表させる等の配慮を行っていきたいと考えた。この取り組みを繰り返すことで、苦手意識や抵抗感を軽減させ、話したり書いたりすることに自発的に取り組むことができるようになってほしいと願っている。

今回、学習を進める中で、文中の登場人物の行動や様子から想像を広げながら読み進めることは、対象児にとっても難しいであろうと推測した。また、対象児のみならず、広汎性発達障害の児童が内容の理解を深め想像を広げていくためには、自分の経験と結び付けて考えていくことが重要となる。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。

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て国語科学習を進めていくことが不可欠であると考えている。例えば、生活科の学習と関連を持たせ、文中の様子などのイメージ化を促進したり、観察記録や活動記録を書いたりすることで、対象児のそれぞれの力が高まると考える。また、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ることで、登場人物の関係性や心情理解の力も高めていくことができると考える。

この一年間の国語科の学習を通して、対象児のコミュニケーション能力が高まり、自信を持って活動できる場面が数多くみられる事を願い学習を進めていきたい。

5. 国語科年間指導計画

小2の正規時間数：280時間

4月	5月	6月	7月	8月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
ワークシート 「ふきのとう」	「たんぼぼのちえ」	「ともこさん どこかな」 生活科「野菜を作ろう」：観察記録 「かんさつ名人になろう」	「いなばの白うさぎ」 「同じぶんをもつかん字」	「スイミー」、絵 「丸、点、カギ」、ワークシート	「黄色いバケツ」 「あつたらしいな こんなもの」	「お手紙」 「主語と述語」 「おもちやのつくりかた」 「友だちのこと知りたいな」	「たのしい冬」 「わたしはおねえさん」	「見たこと、かんじたこと」 「ようすをあらわすことば」 「スーホの白い馬」	「みななできめよう」 「なかまのことばとかん字」	「三まいのおふだ・おにごっこ」 「ことばを楽しもう」 「楽しかったよ、二年生」

6. 単元「お話のじんぶつと自分をくらべて読もう」の実践例

(1) 教材名 「わたしはおねえさん」(当該学年教材・下学年教材)

(2) 単元のねらい

(当該学年のねらい)・当該学年のねらいを一部変更・下学年のねらい

- ・登場人物の行動や場面の様子から想像を広げながら読み、自分の経験と結びつけて、感想を持つことができる。
- ・今の自分と過去の自分とを比べて、文章を書くことができる。

(3) 単元設定の理由

対象児は、読むことに関して学年相応の力を持っているが、話すこと・聞くこと、書くことに関しては習得が十分でないという結果が明らかになっている。話すこと・聞くことでは、相手に応じて経験した事などは話すことはできるが、事柄の順序を考えて話したり、話題からそれないように話そうとしたりすることは難しい。また、話を聞いている時の注意が持続できずに、大事なことを聞き洩らしてしまうことも時々見られる。

書くことでは、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、相手や目的を考えながら、事柄を集めたり簡単な組み立てを考えたりして文章を書いたりすることは苦手である。

対象児の場合、このお話に出てくる「かりんさん」と同じくらいの妹がおり、このお話は自分の経験と重ね合わせて読み進めることができる教材である。そこで、本単元では、対象児の得意な読む力を活用しながら、「自分の経験と結び付けて内容の理解を促し、文中の心に残ったことばや文を書き抜き、自分の経験を思い出して、登場人物と似ているところや近いところ、違うところを比べて」話したり、書いたりしながら、読む

力、話す力、書く力を高めていきたいと考えた。

(4) 単元指導計画

自閉症・情緒障害学級での単元計画	通常の学級で実施する際の単元計画
● 時間数 (13時間取扱)	● 時間数(12時間取扱)
第1次・・・・・・・・・・(1時間)	第1次・・・・・・・・・・(2時間)
1時：音読をする。	1時間：初発の感想を書き、学習課題を決める。
	2時間：物語のあらすじを捉える
第2次・・・・・・・・・・(10時間)	第2次・・・・・・・・・・(6時間)
2時：冒頭の歌を通して、すみれちゃんの思いを捉える。	3・4時間：心に残ったことばや文をカードに書き抜く。お話の順に並べて、友達との相違に気づく。
3時：気持ちよく晴れた朝に歌を歌っているすみれちゃんの気持ちに気づく。	5・6時間：すみれちゃんの言動についての疑問を出し合う。
4時：コスモスの歌を通して、すみれちゃんの様子を考える。	・ 笑い出したのはなぜか。
5時：すみれちゃんがコスモスにお水をやっている間にできたできごとについて知る。	・ 消しかけてもやめたのはなぜか。
6時：自分のノートに“何か”を書かれたすみれちゃんの気持ちについて考える。7時：「じっと」、「ずっと」、ノートを見ていた時のすみれちゃんの気持ちや様子について考える。8時間：すみれちゃんが、「あはは」と笑(本時) いだした時や絵を消しかけてやめた時の言動について考える。	7・8時間：すみれちゃんの言動で一番心に残ったことをカードから選び、感想を書き、友達の感想のよいところを見つけて意見交換をする。
9時：物語のあらすじを振り返り、心に残ったことばや文をカードに書き抜く。	第3次・・・・・・・・・・(3時間)
10時：すみれちゃんの言動で一番心に残ったことをカードから選び感想を書く。	9・10時間：二年生になってお兄さん、お姉さんになったと思うことを書く。
11時：自分の感想と友達の感想を比べて、友達のよいところを見つけて意見交換する(交流・共同学習)	11・12時間：同年代の主人公が出てくるお話を読んだ体験を話し合ったり、読み聞かせをしてもらったりする。
第3次・・・・・・・・・・(2時間)	
12時：二年生になってお兄さん、お姉さんになったと思うことを書く。	
13時：同年代の主人公が出てくるお話を読み聞かせをしてもらったりする。	

- ①目標： すみれちゃんが、「あはは」と笑いだした時や絵を消しかけてやめた時の言動について考えることができる。(話したり書いたりできる)。

②展開

配時	学習活動 * 下線は特に自閉症を意識した活動	指導上の留意点(配慮事項) * 下線は特に配慮した内容
	<p>① 本時の流れとめあてを確認する。</p> <p>② 本文を読む：リレー音読と一斉音読をする。</p> <p>③ すみれちゃんが「わはは」と笑い出したのはなぜかを考え、<u>ワークシートにキーワードを記入してそのわけを表した文を完成する。その文を読みながら話す。</u></p> <p>④ かりんちゃんも「わはは」と笑い出したのはなぜかを考える。</p> <p>⑤ 「じゃあ、かりん。こんどは・・・。」と言った時のすみれちゃんの声(気持ち)を想像して会話文を読む。</p> <p>⑥ すみれちゃんが、かりんちゃんがかいた絵を消そうとしたのにやめた理由を考え、話す</p> <p>⑦ 学習の振り返りをする。</p>	<p>・見通しを持って学習にとおり汲むことができるように学習の流れとめあてを明確に伝える。</p> <p>・<u>友達の読みを注意深く聞くことができるようにリレー音読や一斉音読をさせる。</u></p> <p>・<u>文を書くことに苦手意識を持つ児童なので学習意欲を高めるため、ワークシートはキーワードを選択して括弧の中に入れていく穴埋め形式にする。</u>さらに、括弧の中にキーワードを入れていくことで注目すべきことばを明らかに捉えることができるようにする。</p> <p>・児童からの発言が出ない時は、あらかじめ用意しておいた理由の選択肢を提示し選択させる。</p> <p>・<u>どんな声かを想像させて読ませる。想像できない場合は、「やさしい声」か「おこっている声」であるかを児童に投げかけ、気づきを促す。</u></p> <p>・児童からの発言が出ない時は、<u>あらかじめ用意しておいた理由の選択肢を提示し選択させる。</u></p>

- ・評価：すみれちゃんが、「あはは」と笑いだした時や絵を消しかけてやめた時の言動について考えることができたか。(話したり書いたりできたか)。

実践事例 2 (当該学年教材・ねらいを一部変えて指導)

当該学年教材「わすれられないおくりもの」(物語文)を用いて

1. 研究対象者

小学 3 年男子、広汎性発達障害、知的発達に標準である。聴覚情報処理より、視覚情報処理の方が優位である。自分の世界に入り込んでしまうことが多く、指示は目の前で視線を合わせてから行わないとほとんど聞いていない。

また話題に沿った会話が成立しないことがある。場に応じた言葉づかいができず、時には暴言(本人は感じていない)を吐いてしまうことがある。思い通りにいかないと担任以外の前でパニック(癩癪をおこし、暴れてしまう)を起こすことがある。

学習面では、当該学年の教科書を使用している。第 2 学年末のテストでは国語・算数ともに 60 点前後であった。

2. 平成 22 年度末の国語科学習評価シートによる学習評価の結果

Step4 データの まとめ	児童生徒名：	3 学年	小 1、2 年 ・ <u>小 3、4 年</u> ・ 小 5、 6 年 ・ 中 1 年 ・ 中 2、3 年
-------------------	--------	------	--

項目	国語への 関心・意欲・態度	能力	言語についての 知識・理解・技能
A 話すこと・ 聞くこと	・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。	<u>話す・聞く能力</u> ・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と難しい。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。	・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。
B 書くこと	・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	<u>書く能力</u> ・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	・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。

	み物を書いている。	い。間違いがないか読み返すことも難しい。	
C 読むこと	・やさしい読み物であれば内容をとらえたり、声に出して楽しんで読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。	読む能力 ・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。	・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。

児童生徒の特徴のまとめ

漢字については興味があり、漢字練習などでは積極的に発表することがある。特に知っている単語と同じ読み方をする漢字が出てくると、質問をすることが多い（例：紙という字を練習すると「これは髪の毛のかみですか？」等）。当該学年の漢字が読めることもあり、教科書はスラスラ音読でき、気分に応じて読み方を変えて読むことがある。簡単な質問をすれば、質問内容について答えることができる。時々友達同士であれば、「〇〇は好きですか？」と自分から質問することもある。またわからないことがあれば、自分から「〇〇は何ですか？」と質問をすることもある。視覚優位のため、なかなか耳に情報が入らないことあり、聞き洩らしがあったり、友達から質問をされた時に無視するつもりがなくても、結果的に無視してしまったりすることがある。

3. 国語科学習評価シートによる評価結果を踏まえた国語科指導への反映事項

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の枠組み

①国語科の総授業時数について

「通常の学級に比べて減らしている」

通常の学級は、週7時間（書写を含む）のため、国語科授業が1日2時間の日があるが、対象児童の実態から、1日1時間で週5時間+書写1時間で指導することとした。

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することにした」

2年生の時点ではほぼ当該学年の教科書を使って指導できたことから、3年生でも問題なく使用できると考えた。

③各単元のねらいについて

「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」

対象児童は、当該学年の単元のねらいで学習を行うことは難しいと考え、物語文や説明文ではねらいを簡単にした。例えば、物語文として、通常の学級では「主人公の

様子や気持ちを読み取る」であるが、「動作化をすることにより、主人公の立場になって気持ちを知らることができる」などの変更が必要と考えた。

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」

その理由として、現段階では、対象児童にとって通常の学級での大きな集団の中での指導より、個別指導に近い形での指導の方が理解しやすいと考えたからである。

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

「主に小集団指導で実施することにした」

その理由として、対象児童と同様の実態を示す在籍児童がいたことや、小集団での指導では本人にも負担がかからないと想定したからである。

⑥評価について

「当該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」

その理由として、ねらいを一部変えた指導を考えているので、それに応じた基準を設定した。

⑦年間の指導計画について

「使用する当該学年の教科書通り、特に変更せず年間計画を作成した」

4月の時点では、当該学年の教科書通り年間計画をたてることで開始した。しかし、通常の学級よりも授業時間が少ない上、授業進度に時間がかかり削除した単元もあった。具体的には、新出漢字は当該学年の内容を年間計画に位置付けたのであるが、新出漢字は7～8割は理解できている実態から、計画を変更することなどを行った。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の内容

①当該学年の指導内容の重点化・簡素化

4月の段階「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」

「指導内容を簡単に扱おうとしたりする内容を想定した」

↓

7月の段階「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」

「指導内容を簡単に扱おうとしたりする内容を想定した」

4月の段階では、指導を簡単にしながら重点的に扱う単元を設定していたが、指導に時間がかかりすぎたり、児童にとって内容が難しかったりしたため、7月の段階で計画通りに進めることが困難になった。そこで、取り扱わない内容もでてきた。

②下学年の指導内容の重点化・簡素化

下学年の内容を取り扱うことはしなかった。

③各内容のまとまりの重点化・簡素化

「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」

昨年度、漢字と音読を中心に取り組んだので、今年度も漢字や音読は、毎時間指導を行うこととした。漢字については、単元の最初の時間に新出漢字の筆順を確認しながら、一つずつ練習をしていった。

④題材・内容選択について

「当該学年の物語文教材を主たる指導内容と想定した」

「新出漢字を主たる指導内容と想定した」

国語科学習評価シートを使って学習評価をした結果、今まで取り組んでいなかった部分が多くあったことに気がつき、できるところまでやってみることにした。

そこで、漢字や音読に加えて、あまり取り上げていなかった物語文を中心に組み込むこととした。ねらいを精選したり、児童に合わせて変えたりすることで指導をすることとした。

(3) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における配慮

①関心・意欲・態度について指導上の配慮

「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」

対象児童の視覚情報処理の優位性という特性に配慮して写真や絵を利用したり、ジェスチャーなどを取り入れたりした。

②各能力についての指導上の配慮

「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」

「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」

絵日記や作文では、出来事と「おもしろかった」という感想のみになりがちであったので、「5W1H+感想」を想起させる補助教材を活用し、作文を毎週書かせるようにした。

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

4月の段階「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」

↓

7月の段階「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」

4月段階では、語句を詳しく解説するように試みたが、理解が難しいことがわかったため、7月段階から、語句をイメージできるように動作化することを導入した。それにより、語句の意味が理解できるようになってきた。

4. 国語科指導における1年間の方針

昨年同様、当該学年の教科指導を行うことにした。特に漢字・音読を中心にし、さらにはあまり取り上げなかった物語文や作文にも重点をおくことにした。4月段階には、取り扱わない内容は特に設定せず、物語文教材の段落ごとに語句の意味などを詳しく解説しながら指導する、作文については週1回程度の指導回数を確保する、といった方針を立てた。

しかし、指導を進めるに従って、一つの単元の指導に時間がかかり過ぎることや、語句の意味を口頭で解説しても理解が進みにくいといったことが見られたため、7月の段階で、取り扱わない単元を設定したり、心情理解や情景理解を促進する手だてとして挿絵や動作化を取り入れたりするように方針を変更した。また、単元に関する指導時間の確保を優先させるために、作文指導を週1回程度から行事等の後のみに指導するように変更した。

5. 国語科年間指導計画

A児（小3）210時間（特別支援学級での授業時間）/245時間（小3の正規授業時数）

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
予定	漢字 「かえるのびよん」 「宝物をしようかいしよう」	「消しゴムころりん」 「漢字」「作文」	「いろいろな手紙を書こう」 「めだか」「漢字」「作文」	文 「国語辞典の引き方」 「俳句に親しむ」「漢字」「作文」	「漢字の広場」「話の聞き方」 「漢字」「作文」	「漢字の広場」「漢字」「作文」 「わすれられないおくりもの」	「ローマ字」「様子をうかべて」 「くらしと絵文字」「漢字」「作文」	「のらねこ」「漢字」「作文」 「モチモチの木」 「ことわざ・慣用句」	「漢字」「作文」 「もちもちの木」 「方法を選んでしようかいしよう」	「漢字」「作文」 「強く心に残っていることを」	「おにたのぼうし」 「ローマ字」「漢字」「作文」
実践	「かえるのびよん」 「漢字」「作文」	「消しゴムころりん」 「漢字」「作文」	「めだか」 「漢字」「作文」	「国語辞典の引き方」 「漢字」「作文」	「漢字の広場」「話の聞き方」 「漢字」「作文」	「漢字のひろば」「漢字」 「わすれられないおくりもの」	「ローマ字」 「くらしと絵文字」「漢字」	「モチモチの木」 「ことわざ・慣用句」「漢字」			

6. 単元 「わすれられないおくりもの」の実践例

(1) 単元名「わすれられないおくりもの」(当該学年教材・下学年教材)

(2) 単元のねらい (当該学年のねらい・当該学年のねらいを一部改変・下学年のねらい)

自閉症・情緒障害特別支援学級での単元のねらい

- ◎あなぐまの人柄や気持ちについて、絵や動作をすることでイメージ化させたり、内容を細かく説明したりしながら大体的内容を読み取る。
- ◎あなぐまの死を知った動物たちの気持ちについて、絵を見せながら考える。
- ◎森の動物たちとあなぐまの思い出について、一つずつ絵や動作をしながらイメージ化し、教師と一緒にまとめる。



通常の学級で実施する際の単元のねらい

- ◎あなぐまの人柄や気持ちを読み取る。
- ◎死にいたるまでのあなぐまの様子を読み取る
- ◎あなぐまの死を知った動物たちの気持ちを考える。
- ◎森の動物たちとあなぐまとの思い出についてまとめる。
- ◎「わすれられないおくりもの」はなんなのかを考える。

(3) 単元設定の理由

対象児童は、やさしい読み物であれば、内容をとらえたり声に出したりして楽しんで読むことができる。しかし、物語文や説明文の文章を読み取る力が弱いため、叙述に即した場面の様子や登場人物の行動の読み取り、気持ちを想像することが苦手である。

そこで、「文章に沿って挿絵を見せたり動作をしたりしてイメージを図る」「段落ごとに内容を確認しながら読み取るようにする」「教師の質問に答える形で、文章全体の内容理解を深める」の3つの手だてで行う。

このことにより、物語文の楽しさを味わうことができるのではないかと考え、本単元を選定した。

(4) 単元計画

自閉症・情緒障害特別支援学級での単元計画

- 時間数 (15 時間取扱)
- 第1次・・・・・・・・・・(5 時間)
 - ・漢字練習 (3 時間)
 - ・音読練習 (2 時間)
- 第2次・・・・・・・・・・(10 時間)
 - ①「わすれられないおくりもの」を読み、読み終えた感想を発表したり、ノートに書いたりする。



通常の学級で実施する際の単元計画

- 時間数 (9 時間取扱)
- ①「わすれられないおくりもの」を読み、心に残ったことを中心に感想を書く。
- ②③一、二の場面を読み、あなぐまの人柄を読み取る。
- ④三の場面を読み、あなぐまが死に至るまでの過程を読み取る。
- ⑤四、五の場面を読み、あなぐまの死を

- ②一の場面を読み、あなぐまの人柄や気持ちについて、絵や動作をすることでイメージ化させ、内容を細かく説明しながら大体の内容を読み取る。
- ③二の場面を読み、もぐらとかえるのかけっこを見ているあなぐまの気持ちを絵や動作をすることでイメージ化させ、内容を細かく説明しながら大体の内容を読み取る。
- ④三の場面を読み、あなぐまの行動や様子を読み取り、あなぐまの死について考える。
- ⑤四の場面を読み、絵や動作をしながらあなぐまの死を悲しむ動物たちの様子を読み取る。
- ⑥五の場面を読み、森の動物たちの様子を絵や動作で示しながら、悲しみについて読み取る。
- ⑦六の場面を読み、森の動物たちとあなぐまの思い出について、一つずつ絵や動作をしながらイメージ化し、教師と一緒にまとめる。
- ⑧七の場面を読み、「わすれられないおくりもの」の意味を細かく説明しながら大体の内容を読み取る。
- ⑨八の場面を読み、悲しみに暮れていたもぐらの気持ちの変化を挿絵や動作を取り入れながら読み取る。
- ⑩森の動物たちのつもりになってあなぐまに感謝の手紙を書く。

- 悲しむ動物たちの様子を読み取る。冬の様子と動物たちの悲しい気持ちを読み取る。
- ⑥⑦六の場面を読み、あなぐまと動物たちそれぞれの思い出を読み取る。
- ⑧七、八の場面を読み、「わすれられないおくりもの」になったわけを考え、四の場面を八の場面でのもぐらの気持ちの変化を読み取る。
- ⑨自分にとってのわすれられないものや言葉を友達と交流し合う。学習を終えて感想を書く。

(5) 本時の活動 (第2次 7/13時間)

①目標

教師のヒントを聞きながら、気持ちを表す表現の部分を見つけることができる。

②展開

配時	学習活動 *下線は特に自閉症を意識した活動	指導上の留意点 (配慮事項) *下線は特に配慮した内容
5	1. <u>印を見て読む場所を確認し、(六)の場面を音読する。</u>	○ <u>どこからどこまでを読むのか、印をつけて知らせる。</u>
10	2. <u>登場人物や、前時に学習した出来事を確認する。</u>	○あなぐまの死や森のみんなの悲しみについて確認しやすいように、登場人物の絵を提示する。
10	3. <u>黒板に描かれた絵や図を見たり、やり取りを動作化したりしながら、それぞれの動物ごとに、あなぐまのどんな「思い出」があるのかを確認する。</u>	○あなぐまから「教えてもらったこと」や「できるようになったこと」について、 <u>黒板に絵や図を書く。</u> ・ <u>それぞれのやりとりを教師が実際に動作化 (ジェスチャー) して見せたり、児童にも動作化を促したりする。</u>
10	4. <u>あなぐまから教わった時の森の動物の気持ちを言葉で表現する。</u>	○一つ一つの場面を確認していきながら、その時の気持ちを表現させていく。 ・ <u>気持ちの言葉をいくつか黒板にあげておき、その中から選んでもよいことにする。</u>
10	5. ノートや国語ワークに「思い出」を短い文でまとめる。	○ <u>教師の質問に答える形式で、六場面をまとめていく。</u>

実践事例 3 (当該学年教材・ねらいを一部変えて指導)

当該学年教材「ごんきつね」(物語文) を用いて

1. 研究対象者

4 年男子、広汎性発達障害。知的発達の程度は境界域である。国語や算数では理解できる内容に偏りがある。話題が狭く一方的かつ断片的に話をするので、コミュニケーションがとりにくい。話を合わせてくれる友達を気に入っている。

時間へのこだわりが強く、特に下校時刻が遅れると大声を出すなど、情緒不安定になる。身辺は自立している。一斉の指示理解や移動は支援を要する。

交流及び共同学習では、特別支援学級担任や教育補助員が支援者として、学習や活動の補足をしている。

2. 平成 22 年度末の国語科学習評価シートによる学習評価結果

Step4 データの まとめ	児童生徒名：	3学年	小 1、2 年 ・ 小 3、4 年 ・ 小 5、 6 年 ・ 中 1 年 ・ 中 2、3 年
-------------------	--------	-----	--

項目	国語への 関心・意欲・態度	能力	言語についての 知識・理解・技能
A 話すこ と・聞 こと	・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。	話す・聞く能力 ・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したり聞いたりすることが難しい。	・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。
B 書くこ と	・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。	書く能力 ・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に出来ていない。	・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きている。

			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。
C 読むこと	・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。	読む能力 ・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。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。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ことが難しい。	・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ことが難しい。
児童生徒の特徴のまとめ 当該学年（3年）の漢字を読むことができるので、音読は流暢にできる。しかし、説明文や物語文では、叙述に即して読み取ることや、言語理解は1～2年生程度でも十分ではない。話すことでは、経験したことを時系列に沿って話題からそれないように話をしたり、文章に書いたりすることに困難さがみられる。言語の表記については、当該学年の漢字表記は不十分であるが、漢字を読むことや、平仮名、カタカナ、促音、拗音、2年生程度の漢字を書くことはできている。			

3. 国語科学習評価シートによる評価結果を踏まえた国語科指導への反映事項

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の枠組み

①国語科の総授業時数について

「やや増やした」週 2.5 時間から 3 時間(特別支援学級での指導時間数)

対象児童の評価結果から、対象児童は叙述に即して読み取る力に課題があり、その力を身に付けるために時数を増やすことにした。本来なら大幅に増やしたいのだが、在籍児童が 8 名（さらに教育相談 4 名）という本校の実態から、上記指導時間しか確保できないためである。「話す」等の内容は、スピーチする時間を自立活動や道徳の時間にも設け、各教科領域で扱うことにした。

また、国語科指導においては、通常の学級での交流及び共同学習の時間も含めると、通常の学級と同様に週 6 時間で指導を行っている。

②国語科の教科書について

「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」

対象児童の保護者は統合教育への強い希望があるため、保護者の希望を取り入れて、国語科は通常の学級で 3 時間（習字 1 時間含む）を実施することにした。そこで、自閉症・

情緒障害特別支援学級では、当該学年の教材や、一部下学年の教材を取り入れながら、両者を使い分けて対象児の目的に沿った学習を進めることにした。

③各単元のねらいについて

「**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**」

対象児童の実態から、当該学年（4年）の題材における学習のねらいを達成することは困難と想定されたことから、物語や作文では下学年のねらいにしたり、説明文では下学年の題材を取り扱ったりした。

通常の学級での交流及び共同学習における国語科は、国語の一部（漢字）は当該学年のねらいで実施することにした。

④指導の場と主な指導者について

「**特別支援学級と通常の学級の両方の場で両担任が指導をすることにした**」

保護者のインクルージョン教育への強い希望があり、国語の一部（漢字・音読・書くこと・読むこと・習字）は通常の学級で、話すこと・物語文や説明文の読み取りは、特別支援学級で行うなど、両方の場で学習内容を分担し指導することにした。

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

「**主に小集団指導で実施することにした**」

対象児童の実態から、言語の読み取りや表現力に課題があり、モデルとなる同学年の児童と小集団での指導をする。さらに、自立活動の「コミュニケーション」や「人間関係の形成」に関する課題も多く、小集団で指導することで、学び合いが促進されると予想できたため、主に小集団指導で実施することにした。

⑥評価について

「**当該及び下学年の評価基準を一部活用して評価することにした**」

主に下学年のねらいに沿った学習を進めているが、通常の学級で実施する国語は、当該学年の評価をするため、当該学年及び下学年の評価基準(学校で作成)を一部活用して評価することにした。

⑦年間の指導計画について

「**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**」

対象児の実態や保護者の希望により、通常の学級（交流及び共同学習）と特別支援学級で実施する国語科の指導時間が混在している。さらに、本人の学年への配慮（自尊心の尊重）を考慮し、当該学年の物語文や説明文の目標設定は、下学年の目標で対応することにした。作文や話すこと、言語事項は、下学年の単元とすることにした。

（2）自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の内容

①当該学年の内容の重点化・簡素化

「**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**」

「当該学年の内容で指導を簡単に扱おうとする内容を想定した」

対象児童の実態から、叙述に即して読み取る力に課題があるため、物語文1作品と音読、言語（漢字・辞典の使い方・文法）は、当該学年の内容で下学年に目標設定し、重点的に実施することにした。

説明文は長文になり、当該学年の指導時間で読み取ることが困難であるため、下学年の題材で重点的に実施する。

作文（観察文・紹介文・取材文・文集）では、理科や総合学習との関連から内容を簡単に扱うことにした。

②下学年の内容の重点化・簡素化

「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」

対象児童の実態から、書かれている内容を正確に読み取る力を身につけるため、序論・本論・結論の明確な説明文を扱う必要がある。読み切れる文章の量や内容を考慮し、下学年の説明文1作品を重点的に扱うことにした。

③各まとまりの内容の重点化・簡素化

「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」

「読む力の向上を目指して、主たる指導の内容を想定した」

対象児童の実態から、話題に沿って順序よく話をしたり聞いたりすることや、叙述に即して読み取ったりする力に課題があるため、重点的に扱う単元（物語1作品・説明文1作品）を設定した。

1単元における指導時間は、対象児童の実態から大幅に増やすことにした。

④題材・内容選択について

「当該学年または下学年の物語文教材を主たる指導内容とした」

国語科における交流及び共同学習を推進しているという本校の実態から、当該学年の題材を扱う必要がある。対象児童は「叙述に即して読み取る力」に課題があるため、物語文を用いて「いつ・どこで・誰が・何をした・その時の気持ち」の観点で、時系列に沿って内容や気持ちを読み取る指導を展開する。物語文は学年を配慮し、当該学年の教材を扱うが、単元における指導時間は大幅に増やすことにした。

⑤その他

「国語に関する内容でも自立活動でも定着を図った」

4コマ漫画を用いて内容や気持ちを読み取り、コミュニケーションに関わる内容については、自立活動の時間を設定し指導をすることにした。

（3）自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における配慮

①関心・意欲についての指導上の留意点

作文教材に意欲的に取り組めるよう、学校行事や日常生活と関連づけ、写真、パンフレット等の視覚教材や連絡帳を活用し、書くことへの不安を軽減することに努める。

②各能力についての指導上の配慮

「話す力や聞く力」を向上させるために、国語科指導では、年間を通じてスピーチタイムを設定する。話題は自己選択とし、スピーチする手順をパターン化する。今日的话题を述べて、「いつ」「どこで」「誰が」「何をした」「気持ちや感想」の順番でスピーチをする。

聞く時には、スピーチの内容で分からないことや、もう少し詳しく聞きたいことについて必ず質問することをルールとした。スピーチ終了後には、児童間で評価をし合うことで目的意識を向上させたいと考えた。

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

形容詞や指示語の理解が困難な実態から、動作化させたり繰り返し練習したりする。名詞は、実物や写真、絵など視覚的な教材を用いるよう配慮することにした。

④その他

他の事に注意が向かないよう、本時間のみの資料を用いる。音読や意味理解が促進されるよう、文節で区切れる文章を作成し直している。

4. 国語科指導における1年間の方針

対象児童の実態を踏まえ、国語科の指導では、特別支援学級での指導時間をやや増加する。特別支援学級では、対象児童の実態から、「話すこと・聞くこと」、「読むこと」の指導を重点的に扱う。

また、「話すこと・聞くこと」の力をつけるために、毎時間「スピーチタイム」を設定する。話題を決め、話す事柄を順序よく、時には理由を述べながら話したり、大事なことを落とさないように聞き、質問したり感想を述べたりする。

「読むこと」の力は、物語文や説明文では叙述に即して読み取ることや、言語理解は1～2年生程度でも十分でないため、物語文（当該学年）と説明文（下学年）を題材にし、登場人物の行動や気持ちを叙述に即して読むことや、時間的な順序や事柄の順序などをとらえながら読むことを丁寧に行う。

言語事項の指導については、パターン化や動作化、写真や絵、デジタル教科書など視覚的な支援により理解を促す。

交流及び共同学習における通常の学級での国語科では、国語の一部（漢字・音読・習字・視写・作文・説明文や物語文の簡単な読み取り）を教育補助員の支援を受けながら実施する。

5. 国語科年間指導計画

A児（小4）・105時間（特別支援学級での指導時間）＋105時間（交流及び共同学習での授業時間・書写含）／210時間（小4の国語科正規年間授業時数は245時間）

月	特別支援学級での指導		交流学級での指導	
	単元・教材	時数	単元・教材	時数
4月	こわれた千の楽器（音読）	3	こわれた千の楽器（音読）	2
	国語辞典の使い方	1	図書館へいこう	1
	漢字の読み方にきをつけよう	2	新出漢字（言語）	1
	心の動きを文章にしよう	2	書写	2
			心の動きを文章にしよう	1
5月	ヤドカリとイソギンチャク（説明文）	5	やどかりとイソギンチャク（説明文）	3
	私が選んだ今月のニュース（書く）	3	私が選んだ今月のニュース	1
	反対言葉（言語）	1	新出漢字	1
	漢字辞典の使い方	2	書写	4
6月	たんぼぼ（説明文）	1 2	走れ（物語文）	4
			新出漢字	1
			書写	4
			広告と説明文を読みくらべよう（説明文）	3
7月	わたしの考えたこと	5	わたしの考えたこと	4
	ことわざブック	2	ことわざブック	1
	漢字力テスト	1	本は友だち	1
9月	自分のこと	3	自分のこと	3
	詩を読もう	1	詩を読もう	1
	運動会の作文	2	お礼の手紙	1
	お礼の手紙	1	新出漢字	2
			書写	2
10月	ごんぎつね（物語文）	10	連し	3
	校外学習作文	2	ごんぎつね（物語文）	3
			新出漢字	1
			書写	3
11月	ごんぎつね（物語文）	6	くらしの中の和と洋（説明文）	4
	くらしの中の和と洋（説明文）	2	みんなで話し合っ	4
	みんなで新聞をつくろう	4	みんなで新聞をつくろう	2
			新出漢字	1
		書写	3	

12月	漢字力テスト	1	世界一美しいぼくの村 (物語文)	4
	世界一美しいぼくの村 (物語文)	7	新出漢字	1
			書写	2
			評価テスト	1
1月	百人一首	3	百人一首	2
	目的に合わせて書こう	2	目的に合わせて書こう	1
	報告します、みんなの生活	3	新出漢字	2
			書写	1
2月	ゆめロボットを作る(説明文)	6	報告します、みんなの生活	3
	十さいのわたし文集を作ろう	7	ゆめロボットを作る(説明文)	4
			新出漢字	1
			書写	4
			十さいのわたし文集を作ろう	2
3月	学習発表会新聞をつくろう	2	漢字を使って	2
	音読劇	3	音読劇	6
	漢字力テスト	1	新出漢字	1
			評価テスト	1
※年間を通して スピーチを行う			※書写を含める	

6. 単元 「ごんぎつね」の実践例

(1) 教材名「ごんぎつね」(当該学年教材・下学年教材)

(2) 単元のねらい(当該学年のねらい・当該学年のねらいを一部改変・下学年のねらい)

自閉症・情緒障害特別支援学級での単元のねらい

- ◎物語を自ら読むことができる。
- ◎場面の様子から「ごん」の行動を読み取ることができる。
- ◎「ごん」の気持ちを選択肢から選んで読み取ることができる。
- ◎思ったことや感じたことを吹き出しに書くことができる。

通常の学級で実施する際の単元のねらい

- ◎物語に興味をもち、人物の気持ちの変化をとらえることができる。
- ◎場面の移り変わりに気をつけて、叙述に即して人物の気持ちの変化を読み取ることができる。
- ◎ごんの視点で必要なことを書き加えたり書き換えたりすることができる。

(3) 単元設定の理由

対象児童は、叙述に即して場面の様子や登場人物の行動を読み取り、気持ちを想像することが十分でない。言語理解は2年生程度であり、動詞や形容詞、指示語などイメージでできる語彙数が少ない。

そこで、対象児童の自尊心への配慮も含め、当該学年の教材である物語文「ごんぎつね」を扱うが、下学年のねらいを想定して指導を展開する。物語文「ごんぎつね」は、6場面から構成され時間の移り変わりに従って場面が捉えやすいことや、主人公ごんの行動は、既習事項である「いつ・誰が・どこで・何をした」で読み取れること、さらに、ごんの行動は「ごんは～しました」というキーワードを示すことで読みとりが可能となることなど、対象児にも理解しやすい単元である。また、その時代の生活や情景描写が美しく表現されているので、挿絵や言語からイメージを膨らませることができるのではないかと考えた。「いたずらばかりしていたごん」が、「兵十に対する償い」の行動へ変容する過程を通して、ごんの行動と気持ちを想像することができるようにしたい。

本単元では、対象児童と同学年の2名による小集団による指導形態とする。小集団の指導形態にすることにより、語彙の広がりや動作化等を学び合いで促進できると考え、本単元を設定した。

(4) 単元計画

自閉症・情緒障害特別支援学級での単元計画

●時間数 (16時間取扱)

第1次 物語を読んで学習計画を立てる
(2時間)

- ・登場人物を確認しながら感想を発表する。
- ・場面毎にわけ学習内容を知る。

第2次 場面毎にごんの行動を読み取る
(8時間)

- ・第1場面いたずらするごん
- ・第2場面それつ場面のごん
- ・第3場面うなぎのつぐないをするごん
- ・第4場面二人の後をつけていくごん
- ・第5場面お念仏を聞くごん
- ・第6場面うたれるごん

第3次 場面毎にごんの気持ちを想像し吹き出しに書く
(5時間)

第4次 評価テスト (1時間)

通常の学級で実施する際の単元計画

●時間数 (11時間取扱)

第1次 物語を読んで学習計画を立てる
(3時間)

- ・初発の感想をまとめ
- ・場面毎の課題を話し合う
- ・全体の課題を話し合う

第2次 場面毎にごんの気持ちの変化を読み取る
(4時間)

- ・第1場面いたずらするごんの気持ち
- ・第2場面いたずらを後悔するごんの気持ち
- ・第3場面償いの気持ち
- ・第4・5場面兵十への期待と不満

第3次 人物の気持ちを読み取り第6場面を書き換える
(3時間)

- ・第6場面うなずいたごんの気持ち
- ・ごんの立場で第6場面を書き換える

第4次 学習を振り返る (1時間)

(5) 本時の活動 (第3次 11時間/16時間)

①目標

・場面のごんの行動を表す文章から、ひとりぼっちのごんの気持ちを想像し、吹き出しに書くことができる。

②展開

配時	学習活動 *下線は特に自閉症を意識した活動	指導上の留意点 (配慮事項) *下線は特に配慮した内容
3	1 本時の学習課題を確認する。	<ul style="list-style-type: none"> ・場面毎に読み取ったごんの行動は、掲示物としてまとめておく。それを基に気持ちを読えたり吹き出しに書いたりすることを確認する。 ・ごんの行動は、キーワード「ごんは～しました」を手がかりに第2次で読み取っている。 ・ごんの行動を表す文を音読することで再確認する。
17	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>第1場面 ごんの行動から、ひとりぼっちのごんの気持ちを考えよう。</p> </div> 2 ごんの気持ちを想像する。 ① 1の場面ごんの行動を確認する。 ② <u>ごんの気持ちをワークシートから選択する。</u> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>上段・気持ちの高まり</u> ・<u>下段・気持ちの落ち込み</u> ③ <u>吹き出しに書く。</u>	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートを準備する。<u>ワークシートにはごんの「行動」と気持ちを表す言葉を列挙しておき、そこから選択する。ワークシート上段は気持ちの高まり(楽しい・おもしろい・ドキドキ・わくわく・興味・関心・したしみ)、下段には気持ちの落ち込み(さびしい・つまらない・かなしい・あきた・こうかい)とし、気持ちの変化が視覚的にも捉えやすいようにする。</u> ・吹き出しには、ごんのもちの根拠となる理由が書けるようにする。 ・吹き出しはワークシートに貼付する。 ・気持ちと吹き出しを会話文形式で発表し合うことで、ごんのもちを想像したい。
15	3 発表し合う。 ① 音読する。 ② <u>動作化する。</u>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で選んだ場面の吹き出しを音読しながら動作化し、ひとりぼっちのごんのもちが想像できるようにする。 ・ごんのもちの変化はワークシートの上段・下段の欄に記入したことで大まかに捉えることができるが、<u>感情曲線をプリントに書くことで確認したい。</u>
10	4 気持ちの変化をまとめる。 ① <u>感情曲線でプリントに書く</u> ② 発表し合う	<ul style="list-style-type: none"> ・黒板に感情曲線を書き説明し合う。 ・まとめと次時をする。

実践事例 4 (当該学年教材・ねらいを一部変えて指導)

当該学年教材「世界一美しいぼくの村」(物語文)を用いて

1. 研究対象者

4年生男子、高機能自閉症で知的発達は標準の上程度である。

国語科と算数科は特別支援学級で、その他の教科は通常の学級で学習している。通常の学級では、担任の一斉指示だけでは活動に取り組めないことが多いので、特別支援学級担任や教育補助員が支援に入り担任の指示を補足したり、活動に集中できるような支援を行ったりしている。

対象児童は、活全般においても担任の指示を聞いて行動したり、周囲の状況を理解したりして行動したりすることが苦手なので、活動の始めには声かけなどの支援が必要である。仲のよい友だち数人と遊ぶことはできるが、大きな集団でのサッカーやドッジボール、鬼ごっこ等では、一緒に遊ぶことをいやがる。

2. 平成 22 年度末の国語科学習評価シートによる学習評価の結果

Step4 データの まとめ	児童名：	3学年	小 1,2 年 ・ <u>小 3,4 年</u> ・ 小 5,6 年 ・ 中 1 年 ・ 中 2,3 年
-------------------	------	-----	---

項目	国語への 関心・意欲・態度	能力	言語についての 知識・理解・技能
A 話すこと・聞くこと	・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的に話したりといった態度や意欲がもてていない。また、下学年における関心・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。	<u>話す・聞く能力</u> ・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。	・話すこと聞くことに関する内容のまとまりでは、当該学年の特に言語についての技能等は、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示す言語に対し意識し注意して聞くことが不十分である。
B 書くこと	・当該学年の書くことでは、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。また、下学年における各領域の関心・意欲・	<u>書く能力</u> ・下学年における書く能力は備わっているようだが、当該学年における書く能力では、特に書く内容の中心的な事柄を把握して書くことが難しいようで	・書くことに関する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

	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。	ある。	記述が習得されていないようである。
C 読むこと	・当該学年の読むことにおいて、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。	読む能力 ・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。	・読むことに関する言語の知識や技能等では、当該学年・下学年ともに十分習得されていると思われる。
児童生徒の特徴のまとめ 当該学年における「関心・意欲・態度」は、十分ではない。「書く能力・読む能力」については、下学年における能力は備わっているが、当該学年における能力は十分ではない。「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能力が十分に養われていない。「読むことに関する「言語の知識や技能等」では、当該学年・下学年ともに十分習得されている。しかし、「話すこと聞くこと」及び「書くこと」に関する「言語の知識や技能等」では、下学年では十分習得されているが、当該学年の習得は不十分である。			

3. 国語科学習評価シートによる評価結果を踏まえた国語科指導への反映事項

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の枠組み

①国語科指導の総授業時数について

「当該学年と同じ」

児童が習得しやすい単元とそうでない単元を想定し、時数を増減したため、総時数を変えずに実施することとした。

②国語科の教科書について

「当該学年の教科書を使用」

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。

③各単元のねらいについて

「単元によっては、当該学年のねらいの一部を変更」

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。

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も想定した。

④指導の場と主な指導者について

「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」

新聞作りや話し合い活動、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、学習内容に応じて指導の場を変えることとした。

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

「主に小集団指導」

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することにした。学習において、友達の考えを参考にすることができるので、個別指導より効果的であると想定した。

⑥評価について

「当該学年の評価基準をそのまま使用」

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。

⑦年間の指導計画について

「使用する当該学年の単元の順序を変えるなどして、年間計画を作成」

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と考えた。

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くした。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の内容

①当該学年の指導内容の重点化・簡素化について

「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」

「当該学年の指導で簡単に扱うとする内容を想定した・最初から取り扱わないとした内容も想定した」

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ため、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ため、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。

②各内容のまとまりの重点化・簡素化について

「読む力の向上を目指して、主たる指導の内容を想定した」

対象児童は、心情理解、情景理解等が苦手である。しかし、動作化や視覚教材の導入等で理解することが可能であると想定し、内容理解の力の向上を指導内容の中心とした。

③題材・内容選択について

「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」

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は可能と想定した。

④その他

「国語科で学習した内容について、自立活動でも補習した」

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った。

(3) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における配慮

①関心・意欲・態度について指導上の配慮

「国語科に関心が持てるよう、行事等と関連づけて指導」

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。

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のスピーチ等・書く力を向上させるための作文指導等・読む力を向上させるための音読や黙読の導入」

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と考えた。

作文指導では、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するなど、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ことができると考えた。

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

「言語事項の指導をパターン化・文中の語句、文言の解説・動作化・視覚化」

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。対象児童は、代名詞が何を指しているかなど分かりにくいので、丁寧に指導する必要があると考えた。

また、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、絵などを用いて指導をすると理解できると考えた。

4. 国語科指導における1年間の方針

対象児は、通常の学級における交流及び共同学習での国語科では、学習に対する関心や意欲が低下してしまい、不適切な行動が目立っていた(2010の指導より把握)。そのため、国語科学習は、自閉症・情緒障害特別支援学級で指導することとした。

国語科学習評価シートの利用によって、対象児の話す・聞く能力が十分でないことが分かり、話す・聞く能力への指導は、国語科だけではなく、自立活動の領域でも必要であると考えられる。

読む能力については、下学年における能力は備わっているものの、当該学年における能力は十分ではないので、正規授業時数よりも多くの時間を使って、丁寧に指導する必要があると考えた。

一方、言語についての知識・理解・技能は十分に習得されていたり、説明文教材は習得が容易であったりすることから、それらについては、正規授業時数よりも少ない時間で指

導することが可能であると想定した。

したがって、総時数は正規授業時数と同等が適当だと考えた。

また、指導方法は、対象児の特性に応じた配慮が必要である。動作化や視覚化、パターン化を取り入れたり、文中の語句や文言の解説をしたり、音読やスピーチを意識的に取り入れたりして、対象児が容易に理解できるように工夫する必要があると考えた。

5. 国語科年間指導計画

対象児(小4)は、152時間(特別支援学級での授業時間)+49時間(交流及び共同学習での授業時数)/201時間(小4の正規授業時数)で実施。

月	単元・教材	時数	増減	実際	増減の理由	学習場所
4	こわれた千の楽器(文学)	5	+2	7	情景理解が困難	特支
	図書館へ行こう	1	-1	0	熟知しているため	
	心の動きを文章に書こう	4		4		特支
	漢字の読み方に気をつけよう	3	-2	1	ほぼ習得している	特支
5	ヤドカリとイソギンチャク(説明文)	8		8		特支
	案内係になろう	3	+2	5	反復練習が必要	特支
	わたしが選んだ今月のニュース	4		4		特支・通常
6	漢字辞典の使い方を知ろう	3	-1	2	習得が容易	特支
	走れ(文学)	9	+2	11	心情理解が困難	特支
	メモの取り方をくふうして聞こう	3	+1	4	反復練習が必要	特支
	広告と説明書を読みくらべよう(説明文)	8	-2	6	習得が容易	特支
7	わたしの考えたこと	8		8		特支・通常
	「ことわざブックを作ろう」	6	-2	4	諺を知っているため	特支
	本は友達	2		2		特支
9	詩を読もう	2		2		特支
	「今の自分」を話します	6		6		特支・通常
	お願いやお礼の手紙を書こう	4		4		特支
	文末の言い方に目を向けよう	3		3		特支
10	ごんぎつね(文学)	11	+3	14	情景理解が困難	特支
	連詩にちょうせんしよう	8		8		特支
	文の組み立てを考えよう	3		3		特支
11	くらしの中の和と洋(説明文)	11	-2	9	習得が容易	特支
	みんなで話し合っ	6		6		通常
	みんなで新聞を作ろう	12		12		通常
12	文と文をつなぐ言葉の働きを考えよう	3		3		特支
	世界一美しいぼくの村(文学)	11	+3	14	心情理解が困難	特支
1	「百人一首」を声に出して読んでみよう	3	+1	4	関心が高いため	通常
	目的に合わせて書こう	5		5		特支
2	報告します、みんなの生活	12		12		通常
	同じ読み方の漢字に気をつけよう	3	-2	1	ほぼ習得している	特支
	「ゆめロボット」を作る(説明文)	11		11		特支
3	「十さいのわたし」文集を作ろう	7		7		特支・通常
	漢字を使って読みやすい文を書こう	3	-2	1	ほぼ習得している	特支
	木童うるし(人形げき)	10		10		特支・通常

通常と同じ時数
通常より増
通常より減

6. 単元「家族やふるさとを思う心をえがいた本を読もう」の実践例

(1) 教材名「世界一美しいぼくの村」(当該学年教材 ・ 下学年教材)

(2) 単元のねらい(当該学年のねらい・当該学年のねらいを一部改変・下学年のねらい)

自閉症・情緒障害特別支援学級での単元のねらい

- ◎ 叙述をもとに場面の様子や人物の気持ちを読み取ることができる。
- ◎ 言葉の意味を知り、正しくつかうことができる。
- 人物の気持ちを考えながら音読することができる。
- ◎ 家族やふるさとを思う心をえがいた、いろいろな本を読むことができる。

通常の学級で実施する際の単元のねらい

- ◎ 叙述をもとに場面の様子や人物の気持ちを読み取ることができる。
- ◎ 家族やふるさとを思う心をえがいた、いろいろな本を読むことができる。
- 読んだ本を紹介したり、感想を伝え合ったりすることができる。



(3) 単元設定の理由

児童は、場面の様子や人物の気持ちを読み取る学習に対し、非常に苦手意識をもっている。自分と他者の読みを比べることで、新たな読みに気づき、互いの読みがより豊かになることを経験させたい。

また、児童は、説明文は理解しやすいのに比べ、物語文は理解しにくいと感じている。

そこで、テーマが関連する図書を読み広げ、読んだ物語について発表し、感じ方や捉え方の違いに気づくであろうことから、物語文への読書意欲を喚起したい。さらに、児童の読書生活が豊かに広がることを目指して本教材を設定した。

(4) 単元計画

自閉症・情緒障害特別支援学級での単元計画

● 時間数 (14 時間取扱)

第 1 次 (1 時間)

- ・ 学習の見通しを持つ。

第 2 次 (9 時間)

- ・ 叙述をもとに場面の様子や人物の気持ちを読み取る。
- ・ 人物の気持ちを考えながら音読する。

第 3 次 (4 時間)

- ・ 「ぼくの村にサーカスがきた」「せかいちうつくしい村へかえる」を読み、分かったことを話し合う。
- ・ 家族やふるさとを思う心をえがいた、いろいろな本を読み、感想を伝え合う。

通常の学級で実施する際の単元計画

● 時間数 (11 時間取扱)

第 1 次 (1 時間)

- ・ 学習の見通しを持つ。

第 2 次 (6 時間)

- ・ 叙述をもとに場面の様子や人物の気持ちを読み取る。
- ・ 「ぼくの村にサーカスがきた」「せかいちうつくしい村へかえる」を読み、分かったことを話し合う。
- ・ 物語と絵本を読んで考えたことを交流する。

第 3 次 (3 時間)

- ・ グループで音読したい本を選び、役割分担をして練習する。

第 4 次 (1 時間)

- ・ 音読発表会を行い、感想を伝え合う。



(5) 本時の活動(第2次 6/14)

①目標 : 足のない人の話しから、ハルーン兄さんや戦争の様子を想像し、ヤモの心配を考えることができる。

②展開

配時	学習活動 *下線は特に自閉症を意識した活動	指導上の留意点(配慮事項) *下線は特に配慮した内容
3	1 本時のめあてを確かめる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;">ヤモは、足のない人の話を聞いてどんなことを想像し、心配したかたか考えよう。</div>	・対象児は、身体的な欠陥に強い関心を持ち、それらを興味本位で話題にすることが多いので、「足のない人」に焦点を当てた本時を特設し、戦争への理解を促す。
5	2 本時の学習場面を音読する。	・音読によって、学習場面を明確にし、関心を高める。
10	3 おじさんの足がないのはなぜかを考え、 <u>足がないとどんなことが起こるか体験する。</u> ・立ったり座ったりする。 ・杖を使って歩いてみる。	・「足のない」状態を真似るために、利き足を折り曲げてベルトで固定する。 ・動作をすることが大変であることや危険であることを体感させる。 ・ <u>体験したことから、戦争の悲惨さを考えさせる。</u>
11	4 ヤモは、ハルーン兄さんの顔を思い浮かべたとき、どんなことを考えたか想像して発表する。	・ヤモのイラストと吹き出しを用意し、想像を助ける。
5	5 <u>「おかげで」の2通りの使い方を知り、文作りをする。</u> ・「おかげで足をなくした」の使い方 ・「おかげで売れた」の使い方	・文中の前出の「おかげで」には、恨む気持ちが含まれており、後出の「おかげで」には感謝の気持ちが込められていることに気づかせ、文作りをして使い方を確かめる。
5	6 <u>「飛ぶように」の意味を調べ、文作りをする。</u>	・「飛ぶように」は、実際に飛んで行くのではないことを確認する。
5	7 ヤモが想像したことをもとに、ヤモが何を心配しているかをまとめて書き、発表する。	・本時のめあてを再確認し、何をまとめとして書けばよいのか示唆する。
1	8 次時の学習内容を知る。	・次時は、ヤモの気持ちを心情曲線で表すことを伝え、関心を高める。

実践事例 5（当該学年教材・下学年のねらいで指導）

当該学年教材「ごんぎつね」（物語文）の指導

1. 研究対象者

4年男児、アスペルガー症候群、知的発達の程度は境界線域である。感情のコントロールが苦手なため突然教室から逃げていってしまったり、他者の全ての注意を自分に向けたがったりすることが多い。

また、他者の気持ちの理解や状況の判断が苦手であり、困り感を感じることも多い。よって、場に応じた適切なコミュニケーションの取り方や対応の仕方、時間を守ることにについて日々指導を続けている。

2. 平成 22 年度末の国語科学習評価シートによる学習評価の結果

Step4 データの まとめ	児童生徒名：	4学年	小 1,2 年 ・ 小 3,4 年 ・ 小 5,6 年 ・ 中 1 年 ・ 中 2,3 年
-------------------	--------	-----	--

項目	国語への 関心・意欲・態度	能力	言語についての 知識・理解・技能
A 話すこ と・聞く こと	・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、話題からそれないように話し合うことは難しい。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。	<u>話す・聞く能力</u> ・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、大事なことを聞き逃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。	・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。
B 書くこ と	・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。	<u>書く能力</u> ・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十分でない。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。	・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。

<p>C 読むこと</p>	<p>・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入った読み物は読んでいますが、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。</p>	<p>読む能力 ・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。</p>	<p>・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。</p>
-------------------	--	---	--

<p>児童生徒の特徴のまとめ</p> <p>・「話すこと・聞くこと」に比べて、「書くこと」、「読むこと」の評価が低い。特に「書くこと」に関してはD児の苦手意識も高いので指導上の配慮が特に必要である。「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の3項目で共通して今後の課題になっているのは、文の中の主語と述語の関係に注意して話したり、聞いたり、書いたり、読んだりする等、言語についての知識・理解・技能の内容を高めていくことである。本児の場合、該当学年の教科書を使う場合でも、そのねらいは下学年(1, 2年)のねらいを設定して国語学習を進めることとする。</p>

3. 国語科学習評価シートによる評価結果を踏まえた国語科指導への反映事項

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における枠組み

①国語科の総授業時数について

「やや増やした」→週4時間から6時間

対象児童の学習評価の結果から、「書くこと」や「読みとり」が苦手であるため、その力を身につけるために時数を増やした。時間数はもっと増やしたかったが、交流や学校行事などがあり、週6時間以上は増やすことはできなかった。相手の心情理解については、自立活動や道徳の時間にも内容を扱い取り組むことにした。

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」

対象児童は、発音は明瞭で、新出漢字も練習するとすぐに読めるようになる。また、当該学年の教材を選ぶと、交流学級の友達との間に共通な話題が生まれると考えられ、それによって児童の友達関係の広がりが生まれ、社会性やコミュニケーション能力の向上が期待できると考え、主に当該学年の教科書中心に学習を進めることにした。

③各単元のねらいについて

「ねらいは下学年のねらいで実施することにした」

対象児童の実態から当該学年(4年)のねらいを達成することは困難と考え、ねらいは下学年のねらいで実施することにした。

④指導の場と主な指導者について

「特別支援教室で担任が主となって学習をした」

物語文で、児童が登場人物になりきって音読をする場合など、他の先生にも音読に加わってもらい授業を行うこととした。また、交流学級の友達のノートをコピーさせてもらい、友達の意見や感想を読み、自分の意見と同じところや違うところを見つけながら学習を進めることを考えた。

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した」

本児は一斉指導の場が苦手であり、一斉指示が十分に聞けず聞き漏らしが多い。

さらに、語彙が乏しく語彙の説明がその都度必要など、本児の特性に合わせた指導をするために、個別指導を行うこととした。

「話すこと・聞くこと」の指導では、小集団における学びあい学習や話し合い活動を行うこととした。

⑥評価について

「下学年の評価基準を活用した」

下学年のねらいで学習を進めているので、評価基準も下学年のものを活用して評価することにした。

⑦年間の指導計画について

「当該学年と一部下学年の単元を混在して、年間計画を作成した」

4年生としての自覚を高める、交流学級の友達とコミュニケーションが取れるようにしたいと考え、物語文や説明文などは当該学年の教材を選んだ。

話すことは苦手であるため、下学年の教材を使うことで、人とのコミュニケーション能力を高めることができると考え、一部下学年の単元を混在して年間指導計画を作成した。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の内容

①当該学年の内容の重点化・簡素化

「当該学年の内容によっては、最初から扱わないとした内容も想定した」

物語文、説明文など児童が興味・関心を持ちやすい当該学年の単元を選んだ。週6時間での国語の学習では、習得できる単元数が限られてくるので、読み物教材を主に扱った。

②下学年の内容の重点化・簡素化

「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」

児童が下学年で未習であった内容や、話すことが苦手の児童の実態にあわせて、「話すこと・聞くこと」の教材は下学年のものも選んだ。

③各内容のまとまりの重点化・簡素化

「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」

話す・聞く力を高めるために、当該学年の「よりよい学級会をひらこう」、下学年（2年）「ともこさんはどこかな」を選んだ。

④題材・内容選択について

「当該学年の物語教材を主たる指導内容と想定した」

「茂吉のねこ」の物語文の学習で、物語に対する興味・関心が高まったので、対象児童が興味関心を示しそうな当該学年の物語文教材（例：「ごんぎつね」）を重点化して学習した。2月には児童が興味を示しそうな該当学年の説明文教材（例：「うなぎのひみつ」）を重点的に学習することを予定している。

（3）自閉症・情緒障害特別支援学級での国語指導における配慮

①関心・意欲・態度についての指導上の配慮

「国語科に関心を持てるように、対象児童の興味関心と関連して指導している」

4月当初は、児童が興味・関心を持ちやすい物語文や説明文を選び学習を行っていくことにした。

②各能力についての指導上の配慮

「読む力を向上させるために、音読を意識的に取り入れている」

音読を繰り返すことで、あらすじや言葉の意味などの理解を高めるために、個別学習および家庭学習でも音読に取り組みさせることとした。

「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」

単元の新出漢字の読み書きができるように音読、及び漢字の読み書き課題を家庭学習でも取り組みさせることとした。

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

「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」

文中に表現されている用語や意味について、イメージができるように動作化や劇化を用いた。

「言語事項の指導に関しては、形式的なあるいはパターン化して理解できるように工夫をしている」

物語文の内容理解を促すために、挿絵カードを並びかえる活動を通して、おおよそのあらすじを捉えさせ、並び替えた挿絵カードを見ながらあらすじを話すことで、話す力を高めることを想定した。

登場人物の様子や気持ちを書かせる活動では、教科書をコピーして国語のノートに貼ったりするなど、視覚情報を提示することで書く力を高めるための配慮とした。また、登場人物の気持ちが分からない時は、本児の写真を挿絵の上に置き、自分がその場面にいたこ

とを想定させて考えさせたり、また自分が経験したことや身近な人の例から考えるように支援することとした。さらに、本児の考えと友達の考えが同じや違いがあることに気づかせるため、交流級の友達のノートのコピーを本児に読ませ、比較して感想を述べる学習に取り入れることとした。対象児は語彙が乏しいので、教師が辞典を使って分からない語句の読み聞かせをするなど、理解を高めることとした。

「文全体の理解を促すために写真等を用いて視覚化をしている」

読み聞かせ等でも理解があいまいな語句に関しては、写真資料など視覚的教材を作り、語句の理解及び文の理解を促すこととした。

4. 国語科指導における1年間の方針

4月当初、児童が興味・関心を持ちやすい物語文や説明文を選び学習を行うことで、国語科学習の関心・意欲を高めることとした。この一年間で物語文にたくさんふれ、登場人物の心情を読み取る力をつけたいと考えている。また、他者とのコミュニケーションの力を高めるために、話すこと・聞くことの学習も行っていきたい。

5. 国語科年間指導計画

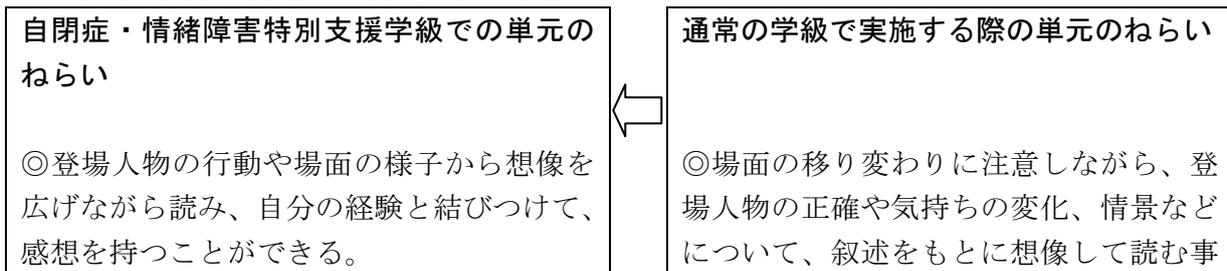
小4 198時間（特別支援学級での授業時間） 196時間（小4の正規時間数）

4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
<ul style="list-style-type: none"> ・白いぼうし ・春のうた 	<ul style="list-style-type: none"> ・白いぼうし ・国語辞典の使い方 ・よりよい学級会をしよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・大きな力を出す ・動いて、考えてまた動く ・ともさんはどこかな 	<ul style="list-style-type: none"> ・一つの花 	<ul style="list-style-type: none"> ・夏みかん ・もぎちのねこ 	<ul style="list-style-type: none"> ・国語辞典の使い方 ・アップルとルーズで考え得用 	<ul style="list-style-type: none"> ・こんぎつね ・アップルとルーズで考えよう 	<ul style="list-style-type: none"> ・こんぎつね 	<ul style="list-style-type: none"> ・こんぎつね ・三つのお願 	<ul style="list-style-type: none"> ・三つのお願 ・うなぎのなぞをおつて 	<ul style="list-style-type: none"> ・うなぎのなぞをおつて ・ことわざブックを作ろう

6. 単元「読んで考えたことを話し合おう」の実践例

(1) 教材名「こんぎつね」(当該学年教材・下学年教材)

(2) 単元のねらい(下学年のねらい)



◎文章を読んで自分の考えたことや感じたことを話す。
◎自分の考えたことや感じたことを、ノートに書く。また自分の好きな登場人物に手紙を書く。

ができる。
◎文章を読んで考えたことを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を伝え合うことができる。
◎目的に応じて書くとともに、書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を伝え合うことができる。

(3) 単元設定の理由

対象児童は、物語や紙芝居がとても好きである。昨年度は、「スイミー」や「わにのおじいさんのたからもの」などを実施し、今年度は「もきちのねこ」、さらに道徳の時間で学習した「さるかに合戦」、「かちかち山」などを楽しんで読んだ。

物語の登場人物を自分や身近な人と照らし合わせ、自分なりに気持ちを考え、楽しんで読みとってきた。

また「ごんぎつね」は、あらすじをおおまかに捉える程度でも理解しやすい話であり、主人公のごんはいたずらが大好きなごんぎつねで気持ちを考えやすいと思い選んだ。

(4) 単元指導計画

自閉症・情緒障害特別支援学級での単元計画

●時間数 全22時

第1次

1時 きつねについて知る。

ごんぎつねについて教師の範読を聞く。

2時「ごんぎつね」の全文を繰り返して、音読する。その後に自分の考えを話す。

3時「ごんぎつね」を繰り返し読み、自分の考えたことを書く。

4時「ごんぎつね」を繰り返し読み教科書の挿絵の並び替えをする。挿絵を見ながら物語のあらすじを話す。

第2次(6・7・8・9時)

「1」の場面について登場人物の気持ちを自分の経験から考える。

第2次(10・11・12時)

「2」の場面について登場人物の気持ちを経験から考える。

(13・14時)

「3」の場面について登場人物の気持ちを経験から考える。

第2次(15・16時)

通常の学級で実施する際の単元計画

●時間数 全14時

第1次(1・2時)

・学習の見通しを持ち、「物語を読み、考えたことを話し合う」という学習に意欲を持つことができる。

・物語を読んで感想をもつことができる。

第2次(3・4時)

・「1」の場面について、叙述をもとに、登場人物の行動を気持ちを想像しながら読むことができる。

第2次(5時)

・2の場面について、「1」の場面とのつながりや人物の気持ちの変化を想像して読むことができる。

第2次(6時)

・「3」の場面について、「ごんの気持ちが変わったことを行動や情景描写から想像し、読み取ることができる。

第2次(7時)

・「4」「5」の場面を登場人物の行動や情景をもとに読み、ごんの気持ちの変化を読み取ることができる。

第2次(8時)

「4」の場面について登場人物の気持ちを経験から考える。

第2次（17時）
「5」の場面について登場人物の気持ちを経験から考える。

第2次（18・19時）…本時19時
「6」の場面について登場人物の気持ちを経験から考え話したり、書いたりする。

第3次（20時）
・「ごんぎつね」の感想を書く。
（21時）
・「ごんぎつね」の登場人物に手紙を書く。

第4次（22時）
・今までの学習をいかして登場人物の気持ちを想像しながら、役になりきって音読をする。

・「6」の場面を読み、ごんと兵十の気持ちの変化や情景の変化についてとらえることができる。

第2次（9・10時）
・「ごんぎつね」を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気づくことができる。
・自分の考えの根拠となる部分を詳細に読んだり、必要に応じて引用したりすることができる。

第3次（11～13時）
・続き話か「ごん日記」のどちらかを選んで書き、文章を読み合っ、書き方のよかったところをのべ合うことができる。

第4次（14時）
・文章を読んで考えたことを交流しあい、一人一人の感じ方についての違いのあることに気づくことができる。

(5) 本時の活動（第2次 19／22）

①目標 6の場面を読み、自分の経験をもとに考えたことや感じたことを話す。

②展開

配時	学習活動 *下線は自閉症を特に意識した活動	指導上の留意点 *下線は特に配慮した内容
(分) 7	1、話の流れ順に挿絵カードを並びかえさせ、挿絵をみながらあらすじのふりかえりをする。	・話の順に <u>挿絵カードを並び替えさせ、挿絵を見ながら簡単にあらすじを捉えさせる。</u>
3	2、教科書6の場面（P19～21）を朗読する。	・事前に音読学習を繰り返し行い、「ごんぎつね」の内容が頭に入るようにしてきた。場面や登場人物の気持ちを考えながら朗読させる。
10	3、ごんや兵十の様子や気持ちを話し、ワークシートに書く。	・ <u>気持ちは自分の経験した事柄や身近な人との関係から考えさせるようにする。</u> 思いつかない場合は、以前に学習したノートを振り返るようにさせる。 ・挿絵に吹き出しを書き、登場人物の気持ちを考えやすくする。
10	4、6の場面に <u>本人がいあわせた場合にどう感じたかを話させ、</u>	・話したことはワークシートに書かせるようにする。話すことがたくさんある場合は、教師が付せんに書きとりワ

<p>1 3</p>	<p><u>ワークシートに書かせる。</u></p> <p>5、友達の意見を読み、友達の意見に対する自分の考えをワークシートに書かせる。</p>	<p>ワークシートに貼るようにする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あらかじめ交流級の友達の学習ノートをコピーさせてもらう。兵十の気持ちは黄色、ごんの気持ちは青色のカラーペンで色分けし、同じ色の付せんに友達の意見を書き分け、児童のノートに貼るようにする。 ・感想が出にくい場合は友達の意見と自分の意見が、同じであるか、違うかを児童に確認する。違う場合は、理由を話させる。 ・考えたことは、ノートに書き写すようにするが、話すことがたくさんある場合は教師が付せんに書き取り、ワークシートに貼るようにする。
<p>2</p>	<p>6、次時は“ごんと兵十がどうすれば仲良くなれるかどうか”、発表することを伝える。</p>	

実践事例 6 (当該学年教材・ねらいを一部変えて指導)

当該学年教材「ごんぎつね」(物語文)を用いて

1. 研究対象者

4 年男子、アスペルガー症候群。知的発達の程度は境界線域である。初対面の人、状況への対応の仕方がわからずに、落ち着かなくなることがある。事前の情報提示、適切な言動の具体的指示、事前練習により落ち着いた対応が可能になる。学んだことはしっかりやりたい気持ちがあり、また、当該学年の教科書で学ぶという強い思いを抱いている。

視知覚機能に問題があり、文字の形、大きさ、配列などへの意識が薄い。また、欲求のコントロールも苦手である。意識を集中できるような落ち着いた環境設定や、教材の工夫などで、それらの特性をより緩和することができ、学習活動に取り組むことができる。

2. 平成 22 年度末の国語科学習評価シートによる学習評価の結果

Step 4 データのまとめ

Step 4 データのまとめ		児童名：	3 学年	小 1, 2 年	小 3, 4 年	小 5, 6 年	中
項目	国語への 関心・意欲・態度	能力	言語についての 知識・理解・技能				
A 話すこと 聞くこと	・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。	・特に、相手や目的に応じて話したり聞いたり が難しい。	・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。				
B 書くこと	・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。	・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、書くこうとすることの中心を明確にしながら、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。	・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。				
C 読むこと	・指定された読み物は読むが、自分から進んでは読まない。	・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	・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				

		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。	とができる。
--	--	--	--------

児童の特徴のまとめ

説明文や物語文の大まかな内容を、叙述に即して読み取ることはできているが、段落相互の関係をとらえたり、情景や心情を想像しながら読むことは難しい。相手の意図を組むことが難しく、共感することも困難なので、話し合いや意見交流などは難しい。経験したことを時系列に沿って話したり、書いたりすることはできるが、伝えたいことの内容を意識したり、段落の関係を考えながら内容を構成したりすることには困難がある。当該学年の漢字を読むことはできるが、表記することが難しく、ひらがな、カタカナの書き間違いもあり、拗音なども表記も苦手である。

3. 国語科学習評価シートによる評価結果を踏まえた国語科指導への反映事項

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における枠組み

①国語科の総授業時数について

「変えていない」

もともと国語の時間を多く設定しているので、その中での指導を行うことができると考えた。

②国語科の教科書について

「当該学年の教科書を使用」

対象児童の「4年生の教科書の学習をする」という気持ちを生かして、教科書に掲載されている物語文、説明文を利用して、読解力を育てるための指導を行うこととした。

③各単元のねらいについて

「当該学年の単元によっては、ねらいの一部を変えることにした」

対象児童の実態から、当該学年(4年)のねらいどおり学習できる言語活動などの教材は、当該学年のねらい通り行い、他の単元は、ねらいの一部を変えて行うこととした。

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」

対象児童の実態から、集中して、安定した状態で学習に取り組むことができるように、特別支援学級で実施することとしている。

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

「その他」

対象児童が意欲的に取り組む言葉の表記の練習や、様々な文章の読み取り練習などのワーク学習も、対象児童にとっては有効な学習方法である。集中して学習するために落ち着くことのできる環境下で、ワーク中心の個別学習は不可欠である。

そこで、1時間の授業の中で、一人でワークやドリルなどの課題に取り組む個別学習の時間と、2、3名の小グループでの学習の時間を計画的に設定し、指導を行うこととした。

⑥評価について

「当該及び下学年の評価基準を一部活用して評価することにした」

単元によりねらいの一部を変えているので、評価も同様にすることとした。

⑦年間の指導計画について

「当該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」

行事や生活単元学習との関係から、単元の順序を変えるなどして、学習しやすい配列にして行うこととした。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の内容

①当該学年の内容の重点化・簡素化

当該学年の内容のうち、「アンケートを取り、そこからわかったことを説明する文章を書く」、「説明文から、わかったことを紹介する文章を書く」といった内容は、対象児童の特性、意欲の面から考えれば取り扱わない内容とした。

一方、季節に関わる語彙を学ぶ内容や、コミュニケーションに関わる内容などは、重点的に取り上げることとした。適切なソーシャルスキルの獲得を目指している対象児童にとって、日常生活の中で使われる言葉、会話時の態度などの学習は、特に大切であると考えたからである。

②下学年の内容の重点化・簡素化

下学年の学習内容であるひらがなやカタカナの表記学習、助詞の学習なども、対象児童にとって必要であることが、国語科学習評価シートによる学習評価からわかったので、年間通し継続して取り上げることとした。

各項目の内容のうち、「話す・聞く力」に関しては、毎日の1校時を「朝の会」として活用し、スピーチに取り組み、さらに、自立活動の学習の中で、「話し合いスキルの学習」「フリートークのスキル学習」などとしても、取り上げていくこととした。

③各内容のまとまりの重点化・簡素化

「書く力」に関しては、行事や自立活動での学習を振り返り、作文や新聞、写真掲示物にまとめる学習を行い、その中で、自分の活動したことを実感させていくことに重点を置いて指導することとした。対象児童の自己肯定感、自己有能感を高めるためにも、この指導は大切にしていきたい。

「読む力」に関しては、当該学年の物語文、説明文の教材を使いながらも、そのねらうところとしては、「大まかな内容を読み取ること」、「情景、気持ちのおおよそを読み取ること」とし、対象児童の意欲が継続する範囲内で取り扱うこととする。

その際、教材文のコピーに振り仮名をつけたり、吹き出しをつけたり、語句の意味や解説をつけたものを補助教材として用意するなどの工夫も行うようにする。また、言葉の意

味理解を助け、具体的にイメージをもつことができるように絵や写真、ビデオなどの活用も図っていくこととする。

④その他

短い物語文、説明文の読解ワークなども活用し、内容を把握するスキル学習も個別学習の中で取り組むようにし、内容を読み取る力の向上を図るようにしていくこととした。

(3) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における配慮

国語の学習を行っていく際、一番の壁となってくるのは、言葉の意味理解の曖昧さや、イメージする力の弱さである。また、本対象児の場合は、文字の読み書きへの苦手感も大きく影響してくる。

そこで、教材文のコピーに振り仮名をつけたり、吹き出しをつけたり、語句の意味や解説をつけたりしたものを補助教材として作成するなどしていく。また、言葉の意味理解を助け、具体的にイメージをもつことができるように絵や写真、ビデオなどの活用も図っていくこととする。

一般的にわかっているだろうという言葉も、対象児たちにとっては曖昧なとらえになっていることが多いので、言葉の意味の確認は確実に行っていきたい。また、情景描写など、経験から自然にイメージしていくことが難しいものは、写真や絵、ビデオなどを使用して、本人の中にしっかりイメージさせていきたい。

4. 国語科指導における1年間の方針

以上のような評価結果の検討をへて、今年度の国語科指導は、これまでのような個別学習の他に、小グループでの学習も取り入れて行うこととした。

個別学習では、長音、拗音、促音、撥音の表記練習、カタカナの練習、漢字の復習などのドリル学習を行う。また、さまざまな文章の読解ワークにも毎時間取り組み、読み取る力の向上を図ることをねらうこととした。

小グループ学習では、教科書の物語文、説明文などの教材文に取り組み、視覚的支援を活用しながら学習していく。また、季節に関わる語彙の学習や、会話の学習なども、この小グループを活用することで中心的に指導を行うこととした。

対象児の課題として、集中して学習する時間と、仲間と話し合っって学習する時間を組み合わせることで、より意欲的に学習活動に取り組むことができることをねらっていききたい。

5. 国語科年間指導計画

対象児童は年間150時間国語を行う予定である。毎日1時間目を「朝の会」という名称で、「話す・聞く」学習に取り組む他、毎日1時間は国語を行うような時間割になっている。「話す・聞く」学習は、自立活動の時間にも行う場合がある。また、1時間の学習の中に、「個別学習の時間」「小グループでの学習の時間」を組み入れ、集中して取り組むことができるようにしている。

4月	ことば、漢字の学習 文章読解ワークの学習	詩の音読 作文（今年がんばること） 物語文「白いぼうし」
5月		説明文「大きな力を出す」など 作文（運動会） 会話のしかた「話す言葉は同じでも」
6月		声に出して楽しもう（俳句など） 季節の言葉 わかりやすい話し方（宿泊学習説明会にむけて）
7月		作文（宿泊学習） 季節の言葉 いろいろな意味をもつ言葉 まちがえやすい漢字
9月		物語文「一つの花」 本は友だち（本の紹介ポスター作成）
10月		物語文「ごんぎつね」 慣用句 季節の言葉
11月		説明文「アップとルーズで伝える」 声に出して楽しもう（俳句 短歌）
12月		説明文「だれもがかかわり合えるように」 物語文「三つのお願い」
1月		文と文をつなぐ言葉 詩を読もう「のはらうた」
2月		説明文「ウナギのなぞを追って」 季節の言葉
3月		物語文「初雪のふる日」 詩の音読 作文（1年をふりかえって）

6. 単元「ごんぎつね」の実践例

(1) 単元名「ごんぎつね」(当該学年教材) ・ 下学年教材)

(2) 単元のねらい (当該学年のねらい・当該学年のねらいを一部改変・下学年のねらい)

- ・ 情景などを表す言葉の意味を知り、叙述にそって内容をとらえることができる。
- ・ 登場人物の言動を具体的にイメージし、その時の気持ちや周囲の人のとらえかたなどを考えることができる。

自閉症・情緒障害特別支援学級での単元のねらい

◎情景などを表す言葉の意味を知り、叙述にそって内容をとらえることができる。

◎登場人物の言動を具体的にイメージし、その時の気持ちやその言動に関する周囲の人のとらえ方、などを考えることができる。

通常の学級で実施する際の単元のねらい

◎場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて叙述をもとに想像して読むことができる。

◎文章を読んで考えたことを発表し合い、互いの考えの共通点と相違点を考えながら話し合うとともに、一人ひとりの感じ方の違いに気づくことができる。

◎目的に応じて書くとともに、書いたものを発表し合い、書き手の考えの明確さなどについて意見を伝え合うことができる。

(3) 単元設定の理由

この物語は、小学生が読む文学作品として有名なもので、対象児童も、「4年生になったら読むんだ」と楽しみにしていた作品である。季節を表す情景描写や、登場人物の気持ちの表現など、語彙を増やす意味でも、ぜひ扱いたい作品である。

情景を表すいろいろな言葉、いたずら心から気持ち変化していく登場人物の様子、誤解されてしまう言動など、物語文の読解という学習内容の他、人の物の考え方など社会性のスキル学習にも生かせる内容といえる。

一つひとつの言葉、文の意味をおさえながら、物語の中で起こる出来事を読み取り、また、その出来事をめぐる人の考え方にもいろいろあることに、気づかせていきたい。

(4) 単元計画

本学級での単元計画

●時間数 (8時間扱い)

第1次・・・(1時間)

- ・今まで読んできた昔話を思い出し、その特徴を確認する。

第2次・・・(6時間)

- ・全文を読み、あらましをつかむ。
- ・第1の場面を読み、情景とごんのいたずらな行動を読み取る。
- ・第2の場面を読み、葬式の情景と後悔するごんの気持ちを読み取る。
- ・第3の場面を読み、つぐないをしようとするごんの行動と気持ちを読み取る。
- ・第4, 5の場面を読み、ごんの行動が他の人物にどう受け取られているのかなどを読み取ることができる。
- ・第6の場面を読み、誤解されてしまったごんの行動、誤解した兵十の気持ちを読み取る。

第3次・・・(1時間)

- ・ビデオを見て、作品の世界のイメージを確認する。

通常の学級で実施する際の単元計画例

●時間数 (14時間扱い)

第1次・・・(1.2時間)

- ・学習の見通しをもつ。
- ・初発の感想を書く。

第2次・・・(3～10時間)

- ・場面ごとに読み、人物像や関係について考える。
- ・感想をまとめ、話し合う。

第3次・・・(11～13時間)

- ・「ごんの続き話」「ごん日記」のどちらかを選択して書き、紹介し合う。
- ・書いたものを読み合い、意見交換をする。

第4次・・・(14時間)

- ・他の作品を読み、比較して感想を書き、意見交換する。



(5) 本時の活動 (第2次 4/8)

①目標

情景を表す言葉の意味を知り、葬式の様子を読み取ることができる。

後悔するごんの気持ちを、読み取ることができる。

実践事例 7 (当該学年教材・ねらいを一部変えて指導)

当該学年教材 「自分新聞をつくろう」を用いて

1. 研究対象者

対象生徒は、中学1年生の男子であり、自閉症スペクトラム障害に属する。知的発達基準である。

ルールは大変よく守り、学習意欲は高い。しかし、失敗を認めたり修正をしたりすることが難しく、他人にもルール通りの行動を求めるため混乱することが多くある。そのため、集団の中では支援が必要である。

事前にスケジュール等を確認しておかないと不安であり、予定変更の際には言葉で伝達するだけでなく、視覚的に示すことで安心することができる。また、言語だけの指示では不確かな時もある。

対象生徒は言葉に興味があり、辞書で様々な言葉を調べ、会話の中で使用することが多々ある。しかし、的確な意味で使われないため、話の内容が相手に間違えて伝わってしまうこともしばしばある。書字については独特の書き方をするため、漢字に限らず、読み手が文字を理解することができないこともある。

2. 平成22年度末の国語科学習評価シートによる学習評価の結果

(中学1年生のため、平成23年4月に小5、6年を実施している)

Step4 データの まとめ	児童生徒名：	中学1 学年	小1,2年・小3,4年・ 小5,6年 ・ 中1年・中2,3年
-------------------	--------	-----------	--

項目	国語への 関心・意欲・態度	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。	話す・聞く能力 ・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ができない。前年度までの学習の習得は十分でない。	・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。

B 書くこと	<ul style="list-style-type: none"> 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。 	<p>書く能力</p> <ul style="list-style-type: none"> 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。 	<ul style="list-style-type: none"> 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。
C 読むこと	<ul style="list-style-type: none"> 興味のある題材の本であれば、意欲的に読むことはしている。 	<p>読む能力</p> <ul style="list-style-type: none"> 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。 	<ul style="list-style-type: none"> 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。
<p>児童生徒の特徴のまとめ</p> <p>自分の伝えたい内容を省略しすぎて、相手に伝わらないことが多い。また、話し手の意図を早合点して受け取るため、相手の意図を考えて聞き取る事ができない。文章の内容を理解していても「話すこと」「書くこと」とともに省略しすぎる事で、わかりやすく伝えることができない。文法について、おおよそ当該学年の内容は理解しているが、実際に活用することはできない。音読は、古典も含め流暢に読むことができる。読むことには大変積極的であり、内容についてもおおよそ把握している。</p>			

3. 国語科学習評価シートによる評価結果を踏まえた国語科指導への反映事項

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における枠組み

①国語科の総授業時数について

「やや減らした 週3時間」

教科指導を十分に行うためには時数を多く持ちたいが、本人・保護者が交流及び共同学習での授業を希望するなど、他の教科の時数の確保もあって現状の時数とした。

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」

当該学年の学習内容が十分に習得されていない項目もあるが、本人・保護者の希望に沿い、内容理解が可能な題材も多くあるため、当該学年の教科書を使いながら下学年の内容も取り入れて、対象生徒に適した学習を進めることとした。

③各単元のねらいについて

「単元によっては、当該学年のねらいを一部替えた」

当該学年のねらいで学習するには、対象生徒の実態に適した学習ができないため、題材

によっては下学年のねらいを混在して実施することとした。

④指導の場と主な指導者

「全ての時間を特別支援級で実施」

習得の状況においては個人内での格差が大きいため、週3時間の授業は、全て特別支援学級で担任が実施することとした。

⑤自閉症・情緒障害特別支援学級における指導形態等

「週2時間を小集団で、週1時間を個別指導で実施」

週3時間の内2時間を小集団で、1時間を個別指導で授業を行うこととした。小集団では当該学年の教科書を使用し、同学年の生徒と学びあい、個別指導では、対象生徒の学習上のニーズに取り組めるよう、当該学年の題材に関連づけ下学年の課題を中心に学習する。

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」

本人・保護者の強い希望により、当該学年の評価基準で評価を行う。その際、本人の学習の達成度を文章で評価することも加えることとした。

⑦年間の指導計画について

「当該学年と下学年の単元を混在して、年間計画を作成」

通常の学級の年間計画を基に、題材の精選を行った。その結果、当該学年の教科書の中に生徒が学習可能な題材があることや、生徒の自尊感情を考慮するなどして、当該学年の教科書を用いることとした。

単元によって下学年のめあてを混在して指導し、生徒の学びやすい課題を優先した。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の内容

①当該学年の内容の重点化・簡素化

「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」

②下学年の内容の重点化・簡素化

「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」

当該学年の題材でそのまま取り扱えるものと、題材はそのまま、下学年の内容の指導に重点をおくものがある。また、下学年の内容を混在して指導すること、本人の学びやすい課題を優先的に選択することで、始めから取り扱わない題材もある。内容によっては自立活動の時間にも取り扱うようにした。

③各内容のまとまりの重点化・簡素化

「書く力の向上を目指して、主たる指導の内容を想定した」

相手に伝えやすい文章表記をすることは、社会生活を営む上で重要なことであるが、対

象生徒はその点で心配であった。そこで、「書くこと」の領域に重点を置いて指導することにした。

④ 題材・内容選択について

「対象生徒が興味関心を示しそうな内容の単元を想定した。」

題材・内容の選択にあたっては、通常の学級の年間計画を基本とし、生徒が興味をもって取り組み、実態に即して指導の工夫ができるものを優先することとした。

(3) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における配慮

対象生徒は言葉に興味を持っており、積極的に学習に取り組むことができる。特に「読むこと」に関しては積極的であるため、毎時間その能力を発揮できるよう指導を工夫することにした。

漢字表記については特殊な書き方をするため、低学年の漢字から、本人が正しく獲得できるよう辞書を用いて指導することとした。

「話すこと・聞くこと」については、言語についての構成等が理解できるので、類似の内容を提示して意味の比較をさせるとともに、自立活動の時間にも取り扱うこととした。

4. 国語科指導における1年間の方針

当該学年の教科書を使用し、必要に応じて下学年のねらいも混在して指導することにした。題材・内容は、対象生徒が興味をもって取り組むことが可能なものや、社会生活を送る上でも重要な内容を考え、さらに、生徒の実態に即して指導の工夫ができるものを優先して選択した。題材の精選を行う中では、「話すこと・聞くこと」に関して、自立活動の時間にも取り扱うこととした。また、本人が視覚情報の提示があると取り組みやすく、変化もわかりやすいため、「書くこと」に重点を置いて指導することにした。

また、本人や保護者の希望で年間を通して定期テストを受けるために、学期毎の内容を、通常の学級の計画と合わせることを方針にした。

5. 国語科年間指導計画

	題 材		特 記 事 項
4	アセスメント③	↑	小学校の申し送りに従い下学年問題を行う。 テストの受け方等行動観察も併せて行う。
	竜(読む)⑤		
5	自分新聞を作ろう(書く)⑥		下学年のねらいに重点をおく。
	クジラの飲み水(読む)⑤		「内容を要約」に重点をおく。
6	アイスクャンデー売り(読む)④	漢	「登場人物の言動の意味理解」に重点をおく。
	文法の窓1(言語)③		字
7	表現プラザ1(書く)③	文	
	食感のオノマトペ(読む)④		法
9	わたしたちと古典 かぐや姫の物語(読む)⑥	年	
	矛盾 故事成語(読む)③		間
10	空中ブランコ乗りのキキ(読む)⑥	35	「主人公の心情理解」に重点をおく。
	レポートを書こう(書く)⑨		時
11	ユニバーサルな心を目指して(読む)④	間	総合的な学習の時間とあわせて行う。
	ウソ(読む)②		
12	トロッコ(読む)⑥		「主人公の心情変化」に重点をおく。
	表現プラザ(話聞)②		↓

6. 単元「書く」の実践例

(1) 単元名「自分新聞をつくろう」(当該学年教材・下学年教材)

(2) 単元のねらい (当該学年のねらい・当該学年のねらいを一部改変・下学年のねらい)

<p>自閉症・情緒障害特別支援学級の単元のねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・書く事の中心を明確にして書くことができる。 ・書く事柄を整理し、文章全体の組立てを工夫して書くことができる。 	←	<p>通常の学級の単元のねらい</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・集めた材料を内容に合わせて選び、全体の構成を工夫して書く。
---	---	---

(3) 単元設定の理由

対象生徒二人とも、内容が伝わりやすい文章を書くことが難しい。報告7の生徒は、言いたいことを省略しすぎて書くために伝えたいことがわからない。また、報告8の生徒は、書きたいことを上手くまとめられず、文章がふくらみすぎて要点がわからない。

そこで、自分自身を紹介する「自分新聞」の記事を書くことで、わかりやすい文章の書き方を身につけさせたいと考えた。

(4) 単元計画

自閉症・情緒障害特別支援学級の単元計画 時間数・・・7時間扱い	通常の学級の単元計画 時間数・・・7時間扱い
一次 1. 新聞を作る意味を知る 2. 記事・見出しを決める 二次 3. 下書きをする 4. 下書きをする・教師が添削 三次 5. 割り付けを考える 新聞作り① 6. 新聞作り② 7. 新聞作り③ 振り返り	一次 1. 記事の材料を集める 2. 記事の選択・割り付け 二次 3. 新聞作り① 4. 新聞作り② 5. 新聞作り③ 三次 6. 新聞を読み合い、感想を交流する 7. 振り返り

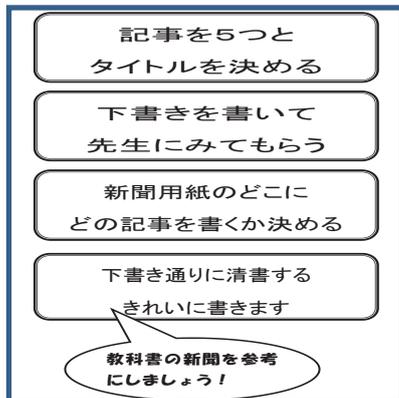
(5) 本時の活動 (第1次 2/7)

- ①目標 ・「自分新聞」作成の手順を確認する。
 ・適切な記事・見出しを決めることができる。

②展 開

配時	学 習 活 動	指導上の留意点 (配慮事項) * 下線は特に配慮した内容
10分	①「自分新聞」の作成手順を確認する。	教科書の手順を確認した上で、対象生徒がいつも手元で確認できる指示書(図1)を提示する。
5分	②新聞記事の書き方、見出しのつけ方を確認する。	<u>できあがり見本(図2)</u> で、記事の書き方、見出しのつけ方を確認させる。
25分	③記事を <u>5つ</u> 決める。	「自分らしさ」を伝えるという観点から注意して書かせる。 <u>記事の数を指定し、見通しを立てさせる。</u>
10分	⑥見出しをつける。	「見出しのつけ方は、 <u>10字前後で、記事の内容を印象づける</u> 」と <u>具体的に再度確認させる。</u>

<図1 学習の手順>



<図2 モデル新聞の例示>



実践事例 8（当該学年教材・ねらいを一部変えて指導）

当該学年教材 書くこと「自分新聞をつくろう」を用いて

1. 研究対象者

対象生徒は、中学 1 年生の女子であり、広汎性発達障害と診断されている。周囲の状況を理解して行動を調整することや、他人の気持ちを推し量ることが難しく、集団の中では支援が必要である。知的発達の程度は境界線域である。

興味のあることには根気よく取り組み、成果をあげることができる。しかし、一度混乱すると本来の力を発揮できず、学習を再開するまで時間がかかることがあった。

生活における会話に支障はないが、スケジュールの確認等は視覚的に示す必要があり、視覚優位であることが確認されている。

国語全般に興味を持っており、日常的に自ら図書を選択し読書に親しんでいる。国語科学習にも大変意欲的であり、教科書教材に興味を持ち、深く学習したいとの発言もある。

2. 平成 22 年度末の国語科学習評価シートにおける学習評価の結果

（中学 1 年生のため、平成 23 年 4 月に小 5、6 年を実施している）

Step4 データの まとめ	児童生徒名：	中学 1 学年	小 1,2 年・小 3,4 年・ 小 5,6 年 ・ 中 1 年・中 2,3 年
-------------------	--------	------------	--

項目	国語への 関心・意欲・態度	能力	言語についての 知識・理解・技能
A 話すこ と・聞く こと	・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。	話す・聞く能力 ・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。	・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。
B 書くこ と	・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。	書く能力 ・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。	・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。

<p>C 読むこと</p>	<p>・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。</p>	<p>読む能力</p> <p>・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。</p>	<p>・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たない表現がある。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。</p>
<p>児童生徒の特徴のまとめ</p> <p>話すことについては、経験したことを伝え自分の思いを伝えることはできる。しかし、話しの整理ができず、効果的に伝えることができていない。また、話し手の意図を推し量って聞くことは難しい。書くことに関しては、その方法については理解できているが、文の構成を的確に行うこと、内容を整理することができず、多くの情報を書きすぎるため、結果的に文章をわかりにくくしている。読むことについては大変意欲的で、自ら図書資料を読み、その内容もおおよそつかめている。音読については、当該学年の漢字で読めないものもあるが、情景や登場人物の様子を如実に表現しながら流暢に読むことができています。</p>			

3. 国語科学習評価シートによる評価結果を踏まえた国語科指導への反映事項

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における枠組み

①国語科の総授業時数について

「やや減らした 週3時間」

対象生徒の課題を十分に指導するためには、時数を多く持ちたいが、交流および共同学習、自立活動の時数確保もあり現状の時数とした。

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」

当該学年の学習材の中に対象生徒が学習可能な題材があることや、生徒の自尊感情を考慮して、当該学年の教科書を用いるようにした。単元によっては、対象生徒の特徴的な課題に対応するために、下学年課題の学習を行うこととした。

③各単元のねらいについて

「単元によっては、当該学年のねらいを一部替えた」

当該学年のねらいのみでは、対象生徒の実態に適した学習ができないため、題材によっては下学年のねらいを混在して実施することにした。

④指導の場と主な指導者

「全ての時間を特別支援級で実施」

行動観察と国語科学習評価シートによる学習評価の結果から、一斉授業では内容が理解できないと思われるため、週3時間の授業は、全て特別支援学級で担任が実施することとした。

⑤自閉症・情緒障害特別支援学級における指導形態等

「週2時間を小集団で、週1時間を個別指導で実施」

週3時間の内2時間を小集団で、1時間を個別指導で授業を行うこととした。小集団では当該学年の教科書を使用し、同学年の生徒と学びあい、個別指導では、対象生徒の学習上のニーズに取り組めるよう、下学年の題材を中心に学習することとした。

⑥評価について

「当該及び下学年の評価規準を一部活用して、評価（到達度評価）する」

国語科学習の評価に関して、文章表記で行うことにした。

⑦年間の指導計画について

「当該学年と下学年の単元を混在して、年間計画を作成」

通常の学級の年間計画を基に、題材の精選を行った。その結果、当該学年の中に生徒が学習可能な題材があることや、生徒の自尊感情を考慮して、当該学年の教科書を用いるようにした。また、単元によって下学年のめあてを混在して指導し、生徒の学びやすい課題を優先した。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の内容

①当該学年の内容の重点化・簡素化

「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る」

②下学年の内容の重点化・簡素化

「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」

当該学年の題材で、そのまま取り扱えるものと、題材はそのまま下学年の内容の指導に重点をおくものがある。また、下学年の内容を混在して指導すること、本人の学びやすい課題を優先的に選択することで、始めから取り扱わない題材もある。内容によっては自立活動の時間にも取り扱うようにした。

③各内容のまとまりの重点化・簡素化

「書く力の向上を目指して、主たる指導の内容を想定した」

対象生徒も取り組みやすく、到達もわかりやすい「書くこと」の領域に重点を置いて指導することにした。

④題材・内容選択について

「対象生徒が興味関心を示しそうな内容の単元を想定した」

題材・内容の選択にあたっては、通常の学級の年間計画を基本にして、生徒が興味をもって取り組み、実態に即して指導の工夫ができるものを優先とした。

(3) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における配慮

対象生徒は国語全般に興味を持っており、積極的に学習に取り組むことができる。特に「読むこと」については自信を持っている。自信を持って取り組める音読は、なるべく毎時間取り入れることにした。対象生徒は、視覚優位であることが確認されており、理解を促すために視覚教材を多く用いることにした。

漢字については、その成り立ちに興味を持っており、意味づけて覚えるため丁寧な指導が必要と考えた。

4. 国語科指導における1年間の方針

当該学年の教科書を使用し、必要に応じて下学年のねらいも混在させて、指導することとした。題材や内容は、対象生徒が興味をもって取り組み、社会生活を送る上で重要な事項であり、生徒の実態に即して指導の工夫ができるものを優先して選択した。

題材の精選を行う中では、「話すこと・聞くこと」に関して、自立活動の時間にも取り扱うこととした。また、本人が視覚情報の提示があると取り組みやすく、変化もわかりやすいため、「書くこと」に重点を置いて指導することにした。

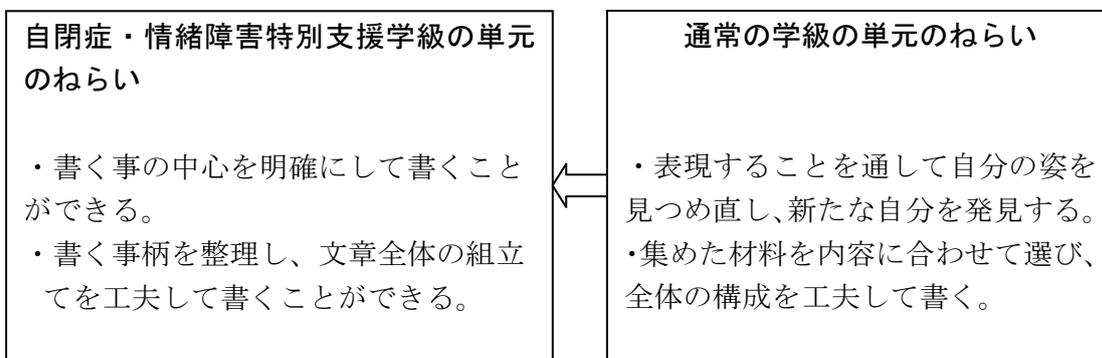
5. 国語科年間指導計画

	題 材		特 記 事 項
4	アセスメント③	漢 字 ・ 文 法	小学校の申し送りに従い下学年問題を行う。 テストの受け方等行動観察も併せて行う。
	竜(読む)⑤		
5	自分新聞を作ろう(書く)⑥		下学年のねらいに重点をおく。
6	クジラの飲み水(読む)⑤		「内容を要約」に重点をおく。
	アイスクャンデー売り(読む)④		「登場人物の言動の意味理解」に重点をおく。
7	文法の窓1(言語)③		Aさんは、下学年内容を行う。
	表現プラザ1(書く)③		
9	食感のオノマトペ(読む)④		
10	わたしたちと古典 かぐや姫の物語(読む)⑥		
	矛盾 故事成語(読む)③		「様々な故事成語を調べる。」に重点をおく。
11	空中ブランコ乗りのキキ(読む)⑥		「主人公の心情理解」に重点をおく。
12	レポートを書こう(書く)⑨		総合的な学習の時間とあわせて行う。
1	ユニバーサルな心を目指して(読む)④		
	ウソ(読む)②		
2	トロッコ(読む)⑥		「主人公の心情変化」に重点をおく。
	表現プラザ(話聞)②		

6. 単元「書く」の実践例

(1) 単元名「自分新聞をつくろう」(当該学年教材・下学年教材)

(2) 単元のねらい(当該学年のねらい・当該学年のねらいを一部改変・下学年のねらい)

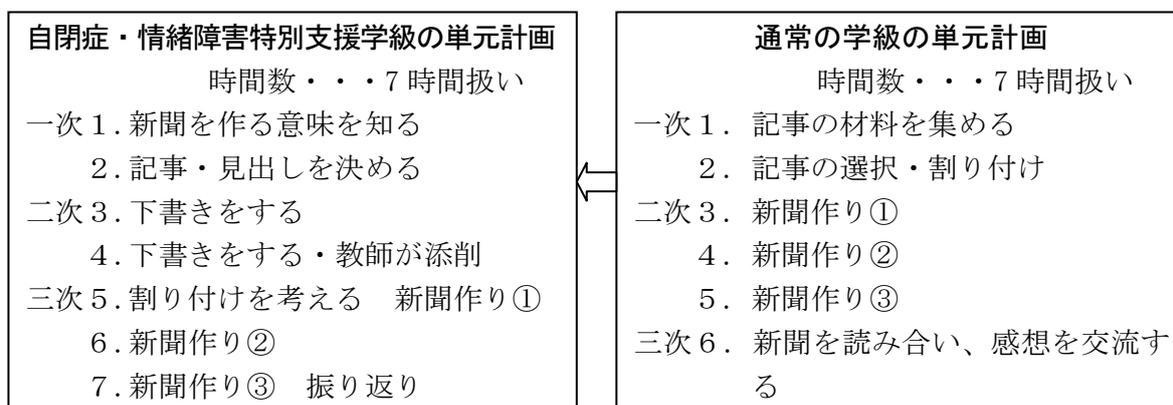


(3) 単元設定の理由

対象生徒二人とも、内容が伝わりやすい文章を書くことが難しい。報告7の生徒は、言いたいことを省略しすぎて書くために伝えたいことがわからない。また、報告8の生徒は、書きたいことを上手くまとめられず、文章がふくらみすぎて要点がわからない。

そこで、自分自身を紹介する「自分新聞」の記事を書くことで、わかりやすい文章の書き方を身につけさせたいと考えた。

(4) 単元計画



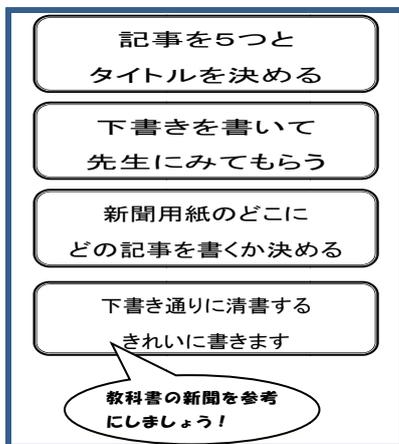
(5) 本時の活動(第1次 2/7)

- ①目標
- ・「自分新聞」作成の手順を確認する。
 - ・適切な記事・見出しを決めることができる。

②展 開

配時	学 習 活 動	指導上の留意点 (配慮事項) *下線は特に配慮した内容
10分	①「自分新聞」の作成手順を確認する。	教科書の手順を確認した上で、対象生徒がいつも <u>手元で確認できる指示書(図1)</u> を提示する。
5分	②新聞記事の書き方、見出しのつけ方を確認する。	<u>できあがり見本(図2)</u> で、記事の書き方、見出しのつけ方を確認させる。
25分	③記事を <u>5つ</u> 決める。	「自分らしさ」を伝えるという観点から注意して書かせる。 <u>記事の数を指定し、見通しを立てさせる。</u>
10分	⑥見出しをつける。	「見出しのつけ方は、 <u>10字前後で、記事の内容を印象づける</u> 」と <u>具体的に再度確認させる。</u>

<図1 学習の手順>



<図2 モデル新聞の例示>



実践事例 9（当該学年教材・ねらいを一部変えて指導）

当該学年表現教材「想像力をふくらませて」を用いて

1. 研究対象者

3 学年の男子生徒。知的発達の様子は境界線域である。

かけ算九九の暗記など十分習得されていない部分があり、数学は苦手である。美術、保健体育、技術には、内容によって交流学級の授業に参加することもある。

些細なことで興奮すると暴言を吐いたり、叫んだりすることもある。また、本生徒はプライドが高く、自分にできない部分があることを認め受け入れることが難しい。さらに、過去の嫌な思い出を忘れることができず根に持ってしまう。集団に入ることも苦手である。

2. 平成 22 年度末の国語科学習評価シートにおける学習評価の結果

項目	国語への 関心・意欲・態度	能力	言語についての 知識・理解・技能
A 話すこと・聞くこと	・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。	話す・聞く能力 ・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。	・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。
B 書くこと	・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。	書く能力 ・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	・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

		容の一部は習得している。	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。
C 読むこと	・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。	読む能力 ・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。	・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。
児童生徒の特徴のまとめ			
<p>興味・関心がある事柄であれば意欲的に取り組むが、興味・関心が薄いものには取り組まない傾向が強い。そのため実施できず、教員側が正確な力を把握できていないことが多い。同じ理由で、下学年の評価規準であっても、部分的な達成にとどまっているものが多い。</p> <p>ただ、興味・関心が薄く、取り組めていないものの多くは、本人自身が非常に強い苦手意識をもっており、同時に、評価規準が達成されていないものである。</p> <p>敬語に関する知識や、文章の形態や展開の違いに気が付くことは、日常生活からの体験などから理解できていると思われる。また、ジャンルに偏りはあるものの、本人が必要と思うことについては、自分なりに文章から情報を収集することができている。つまり、本人が体験し、できたものや取り組めたものには力がついてきていると考えられる。</p>			

3. 国語科学習評価シートによる評価結果を踏まえた国語科指導への反映事項

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における枠組み

①国語科の総授業時数について

「変えていない」

なぜなら、中学校で教育課程編成を行う際、現状は、教員の持ち授業数を合わせるため授業担当者が配当されているため、学級や生徒の実態に合わせて編成することは難しいからである。

また、教員が配置される際に教科の偏りがあるため、漢字だけの時間を国語科以外に2時間取っており、通常の学級に比べると、元々国語の時間数が多かったためである。

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することにした」

理由としては、対象生徒は国語科に対する苦手意識が強く、自己肯定感が非常に低いことも影響して、本人が学習に取り組まないことが多い。したがって、当該学年の教科書で学習を行うことが、自己肯定感を上げるためには有効と考えたからである。

③各単元のねらいについて

「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」

苦手意識が強いものについては、学習の習得状況が十分でないことも確かなので、②のように考えて教科書は当該学年のものを使うものの、ねらいは一部変えることにした。

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」

自己肯定感の低い生徒の気持ちやプライドを考慮し、苦手な教科を失敗したくない場所(通常の学級)で行うのは難しいと考えたためである。

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が、集団になれる場所では小集団にすることにした」

年度当初は生徒同士が互いに影響し合って学習することをねらい、小集団での授業形態を目指したものの、同じ問題に取り組んでも、生徒によって必要とする時間が様々であり、進度のばらつきが出てしまったためことから、個別指導中心にならざるを得ないと考えた。

⑥評価について

「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」

ねらいに関して当該学年の一部を変えることにしたため、評価も同じように、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。

⑦年間の指導計画について

「使用する当該学年の教科書通り、年間計画を立てたが、単元の時数については軽重をつけることにした」

年間指導計画作成においても、生徒が自信をもてるように、通常の学級と同じのように年間計画を立て、苦手な部分や目的に応じて、時数の軽重で対応しようと考えた。

(2) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導の内容

①当該学年の指導内容の重点化・簡素化

「当該学年の内容をそのまま取り扱うことにした。」

その理由の一つは、当該学年の内容が「わかった」「できた」という体験を少しでも味わうことで、自己肯定感があがるのではないかと考えたことである。また、学習評価シートによる評価結果から、具体的な学習の習得状況は十分でなくても、学習したという体験を次の活動につなげていくため、当該学年の内容すべてをそのまま行うが必要と考えた。

②各内容のまとまりの重点化・簡素化

「読む力の向上を目指して、主たる指導の内容を想定した。」

国語科学習評価シートの結果から、「読む力」が高いとは言えないが、「書くこと」や「話すこと・聞くこと」に比べると力があることが把握できたため、さらに力をつけて自信につなげたいと考えた。

また、「書くこと」については苦手意識を弱めていく必要があり、さらに、読む力があっても記述式の問題に全く取り組もうとせず、もっている力を十分発揮できていない面もあるため、「書くこと」についても大切に扱おうと考えた。

③題材・内容選択について

「対象生徒が興味関心を示しそうな内容の単元を想定した」

対象生徒はゲームや小説が好きで、漢字を当てて名前を考えたり、架空の人物を想像しては、その人物について話したりすることがよくある。そのため、「創作して書く」活動を取り入れるなど、題材・内容の選択に興味関心を示しそうな内容を設定することにした。

(3) 自閉症・情緒障害特別支援学級での国語科指導における配慮

①関心・意欲について指導上の留意

対象生徒は、学習に入る前の気分に取り組みが大きく左右されやすいため、気持ちをコントロールすることが何よりも大切な目標となる。苦手な内容に取り組む際には、活動の取り組みでどこまで行うのか、どの程度で良しとするのか、実施する活動の具体について教員が明確に指示するよう心がけることとした。

4. 国語科指導における1年間の方針

国語科学習評価シートによる学習評価の結果から、読み取った内容を文で表現したり、記述式の問題に答えを記入したり、作文に取り組めるようになることを目標とした。

具体的な支援については、段階を追って行うようにすることとした。例えば、問題の答えを記入する場合はヒントを出したり、活動ができずにいたら模範解答を写しても良いことを提案するなど、活動に取り組まないことを少しでも減らしていくこととした。

5. 国語科年間指導計画

*交流学級での学習は行っていない。*自閉症・情緒障害学級では175時間扱い/中3の正規指導時間数は105時間

4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
・春に ・言葉 を読み 継ぐ	・新し い博物 学の時 代	・敬語 ・近代 の俳句	・想像力 をはた らかせ て ・文法	・ウミガ メと少 年 ・根拠を あげて 述べる	・故郷	・バー スデイ ガール	・詩歌 の味 わい	・言葉 の力	・話すこ と考え ること ・文法	

6. 単元「想像力をはたらかせて」の実践例

(1) 単元名「想像力をはたらかせて」(当該学年教材)・ 下学年教材)

(2) 単元のねらい (当該学年のねらい・当該学年のねらいを一部改変) 下学年のねらい)

自閉症・情緒障害特別支援学級での単元のねらい

- ・国語科指導における枠組みや自分の表現したいものを、文章を工夫して伝える。
- ・想像力をはたらかせて、自由に文章を創作することの楽しさを体験する。

通常の学級での単元のねらい

- ・自分の表現したいものを、文章の形態を工夫して、効果的に伝える。
- ・多様な語句についての理解を深め、語感を磨き、語彙を豊かにする。
- ・想像力をはたらかせて自由に文章を創作し、よりよい表現を求める。

(3) 単元設定の理由

国語科学習評価シートによる評価結果では、対象生徒にとって興味・関心が薄く、取り組めていないものの多くは、本人自身が非常に強い苦手意識をもっており、同時に、評価基準に照らして学習が習得されていないものであることがわかった。

つまり、「書くこと」や「話すこと」に生徒が取り組もうと思える工夫をしなければ、力を把握することも、一定の評価に達成することも難しい。これまでは、苦手意識が強いものに取り組まないのも仕方がないと考え、無理強いせず、自分で選んだ活動や部分には取り組ませるようにしてきた。しかし、生徒が取り組もうと思えるように担任が工夫して、習得を可能にする必要があると考えたようになった。

一方、本研究対象生徒は、架空の人物を想像しては漢字を当てて名前を考え、楽しんでいる場面がよく見られるなど、ゲームや小説などのファンタジーの世界が非常に好きである。「書くこと」に対して苦手意識が強く、これまで、出来事や自分の考えを「書く」活動には取り組むことが少なかったものの、本単元のように「創作して書く」ことであれば、苦手な「書くこと」にも比較的取り組みやすいのではないかと考え、本単元を設定した。

(4) 単元計画

自閉症・情緒障害特別支援学級での単元計画

●時間数 (6 時間)

- ・写真の動物の様子から、ひらめいた動物の台詞を吹き出しに書く。(1/6)
- ・写真を見て、表情などから様々な設定を与え、写真の人物の自己紹介文を書く。
- ・自己紹介を書いた人物になりきって、二人組で会話文を書きつなぐ。(2/6)
- ・4枚の絵の構成を工夫して組み合わせ、ストーリーを一つ作る。(3/6)
- ・提示された写真の中から好きな写真を選び、物語のひとつの場面にして物語を創作する。(4・5・6 /6)



通常学級で実施する際の単元計画

●時間数 (5 時間扱い)

- ・写真の動物の特徴を考え、特徴を生かした発言になるように工夫しながらせりふを書く。(1/5)
- ・写真を見て、表情などから様々な設定を与え、写真の人物の自己紹介文を書く。(2/5)
- ・自己紹介を書いた人物になりきって、二人組で会話文を書きつなぐ。(3/5)
- ・4枚の絵の構成を工夫して組み合わせ、一人で4通りのストーリーを作る。(4/5)
- ・提示された写真の中から好きな写真を選び、物語の結末の場面にして物語を創作する。(5/5)

(5) 本時の活動 (4/6 時間)

①目標

- ・写真を基に、筋の通ったストーリーをすることで、文章を作ることに親しむ。

②展開

配時	学習活動	指導上の留意点 (配慮事項) * 下線は特に配慮した内容
5	1 本時のスケジュールを把握する。	<ul style="list-style-type: none"> ・黒板に分かりやすく、本時のスケジュールを示す。 ・前時の学習を想起させ、本時のスケジュールの流れを説明する。 ・黒板に目標を明示する。
3	2 本時の目標を確認する。 写真を基に筋の通ったストーリーを作ろう	
7	3 これからの活動の手順を確認する。 ①どの写真を選ぶかを決める。 ②そのストーリーで伝えたいことを決める (登場人物の心情、奇想天外な出来事など) ③登場人物を決める。 ④構成を決める。	<ul style="list-style-type: none"> ・黒板に手順を明示した後、<u>ワークシートを配付し、手順が項目に記入されていることを確認する。</u>

<p>30</p>	<p>⑤冒頭を決めて、書き出す。 ⑥題名をつける。 ⑦推敲する。</p> <p>4 手順に従って活動する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・決める事が苦手な生徒が多いため、<u>写真の選択には教科書は使わず、 抜粋した写真を掲示し、ひらめきを大切にして写真を選べるよう配慮する。</u> ・<u>迷ってしまい手順通りにできない場合には、手順を変えてもよいことを伝える。</u> ・①～④はワークシートに記入し、<u>⑤以降は原稿用紙カードで進めることを伝える。</u>（構成を考える際に順番を入れ替えられるよう、40字程度の「原稿用紙カード」を準備する） ・大体の構成ができれば、<u>段落ごとに原稿用紙カードに書かせる。</u> ・<u>ひらめきはあっても、文や文章を完成させることが苦手な生徒には、つぶやきを教員が書き留めながら文章にしていく。</u>
<p>5</p>	<p>5 本時の活動を振り返る。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・冒頭部分が決められない場合は、前時の「何から書くのかのヒントを参考にする」ように伝える。 ・本時の活動を振り返り、「ストーリー作りに取り組めたか」について3段階で自己評価して発表する。

V 自閉症研究における感想・意見

～研究協力校担当教員から～

本稿では、7校9事例を担当して下さった自閉症・情緒障害特別支援学級担当の先生方から、2年間の自閉症研究に関する感想やご意見を頂いている。その内容を以下に呈示する。是非、感想等も参考にして頂ければと思っている。

1. 国語科学習評価シートを使用しての感想をお書きください。
(特に使用していなかった年度と比較した視点で感想を頂けると幸いです。)

・事例①担当教員

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、学習の達成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②担当教員

漠然と児童の苦手とする部分を把握していたつもりではあったが、国語科学習評価シートを作成していく中で、児童の得意な部分と苦手な部分を確認していくことができた。また評価シートを作成したことで、授業で何を中心に指導したらいいのか、また未習得の部分を再確認することもできた。

・事例③担当教員

これまで学習指導要領に定める目標に照らし、国語科の領域毎の評価は実施していなかった。経験に頼った曖昧な評価になり、目標や単元設定が対象児の実態にそぐわない内容が含まれていた。対象児の国語科に関する「話す・聞く」「書く」「読む」の内容のまとめり毎の習得状況は、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め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生かすことができた。

・事例④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」と想定していたのですが、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った。また、下学年に戻ってチェックできるので、子どもの習得状況がよくわかった。できれば、子どもの学習の特徴を文章でまとめましたが、レーダーチャートのよ

うに、一目瞭然にできると経験の浅い先生方にも使ってもらえるかなと思った。

・事例⑤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⑥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⑦、⑧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。

また、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」だけの把握でした。)

さらに、時々、シートをひろげて確認していたが、個々に変容のあったところ、ないところを見ながら、次の単元の授業計画を考えていった。したがって、事前に考えていた計画と変えたものもあった。今まで確認は、いつも頭の中で確認していたのみだった。

・事例⑨担当教員

報告書の中でも書いたが、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、私たち自身が感じた。無理強いをするわけではないが、私たちがさせない限り「学習する機会が失われてしまう」という危機感を持っていなければならないと思った。

2. 自閉症研究を通して行いました、特別支援学級における国語科指導の内容等の編成では何に一番のご苦労がありましたか。

・事例①担当教員

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②担当教員

当該学年の教科書を使用するにあたり、通常学級と同じ内容で果たしていいのか、また評価の仕方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、当該学年の内容といっても、すべてを網羅することは難しかった。そのため、削らなくてはならない単元もでてきてしまった。

・事例③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④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⑤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る、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⑥担当教員

児童の当該学年の学習をしたいという気持ちを、実際の発達段階と学習の習得の程度の差を、どのようにすりあわせていくのかに、いつも苦心している。また、将来的に必要な内容に意欲をもたせつつ、また、限られた担任数で指導していくよう計画を考えるのが、難しいところである。

・事例⑦、⑧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。

自閉症のある生徒を複数で同時に授業するのは、知的障害のある生徒よりも難しいと感

じている。

・事例⑨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と思う。

生徒一人一人に合わせ、自立活動的な部分での目標と、学習においての具体的な活動目標の軽重を、普段から教員側がしっかり持っていなければならないと思った。

3. 特別支援学級での国語科指導において、特に自閉症の特性を踏まえた授業づくりでは、最も大切に工夫や配慮はどのような内容だったでしょうか。

・事例①担当教員

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②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③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④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。

「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。授業では、②③に焦点を当てて指導した。

また、「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思っている。

さらに、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をした。

・事例⑤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⑥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⑦、⑧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だった。

・事例⑨担当教員

「やる気にさせる」ことを、何より大切にしている。特に、今担任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う。また、2でも書いたが、「一人一人得意な部分や課題が全く違う」ことを踏まえて、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。

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、実際にできていないだけでなく、関心や意欲があるか推測できる内容は○、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 a国語への関心・意欲・態度	AE12-1 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、大きな事を落とさないように聞いたりする。話し相手からそれらについて話したりする。話し相手からそれらについて話したりする。	AE12-1-1 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、大きな事を落とさないように聞いたりする。話し相手からそれらについて話したりする。	AE12-1-2 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、大きな事を落とさないように聞いたりする。話し相手からそれらについて話したりする。	AE12-3 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、大きな事を落とさないように聞いたりする。話し相手からそれらについて話したりする。	AE12-1-4 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、大きな事を落とさないように聞いたりする。話し相手からそれらについて話したりする。	AE12-1-5 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、大きな事を落とさないように聞いたりする。話し相手からそれらについて話したりする。
------------------------	--	--	--	--	--	--

B書くこと b国語への関心・意欲・態度	BE12-1 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。	BE12-1-1 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。	BE12-1-2 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。	BE12-1-3 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 c国語への関心・意欲・態度	CE12-1 易しい読み物の内容の全体をとらえたり、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んでいる。	CE12-1-1 易しい読み物の内容の全体をとらえたり、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んでいる。	CE12-1-2 易しい読み物の内容の全体をとらえたり、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んでいる。	CE12-1-3 易しい読み物の内容の全体をとらえたり、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んでいる。
------------------------	--	--	--	--

<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>

A話すこと a話す・聞く能力	AE12-1 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。	AE12-1-1 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。	AE12-1-2 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。
A話すこと a話す・聞く能力	AE12-2 2 大き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。	AE12-2-1 大き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。	AE12-2-2 大き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。
A話すこと a話す・聞く能力	AE12-3 3 身近な事柄について、話題に沿って話合っている。	AE12-3-1 身近な事柄について、話題に沿って話合っている。	AE12-3-2 身近な事柄について、話題に沿って話合っている。

B書くこと b書く能力	BE12-1 1 相手や目的を考えながら、書いている。	BE12-1-1 相手や目的を考えながら、書いている。	BE12-1-2 相手や目的を考えながら、書いている。
B書くこと b書く能力	BE12-2 2 書くこととする題材に必要な事柄を集めている。	BE12-2-1 書くこととする題材に必要な事柄を集めている。	BE12-2-2 書くこととする題材に必要な事柄を集めている。
B書くこと b書く能力	BE12-3 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。	BE12-3-1 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。	BE12-3-2 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。
B書くこと b書く能力	BE12-4 4 事柄の順序を考えながら、語と語や文と文の書き方に注意して書いている。	BE12-4-1 事柄の順序を考えながら、語と語や文と文の書き方に注意して書いている。	BE12-4-2 事柄の順序を考えながら、語と語や文と文の書き方に注意して書いている。
B書くこと b書く能力	BE12-5 5 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。	BE12-5-1 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。	BE12-5-2 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。

C読むこと c読む能力	CE12-1 1 自ら気に入らな易しい読み物を読んでいる。	CE12-1-1 自ら気に入らな易しい読み物を読んでいる。	CE12-1-2 自ら気に入らな易しい読み物を読んでいる。
C読むこと c読む能力	CE12-2 2 時間や事柄などの順序に着目し、内容の全体を読んでいる。	CE12-2-1 時間や事柄などの順序に着目し、内容の全体を読んでいる。	CE12-2-2 時間や事柄などの順序に着目し、内容の全体を読んでいる。
C読むこと c読む能力	CE12-3 3 場面や事柄のまとまりなどについて、敘述に即して自分なりに想像を広げながら読んでいる。	CE12-3-1 場面や事柄のまとまりなどについて、敘述に即して自分なりに想像を広げながら読んでいる。	CE12-3-2 場面や事柄のまとまりなどについて、敘述に即して自分なりに想像を広げながら読んでいる。
C読むこと c読む能力	CE12-4 4 声に出して読んで、語や文としてのまとまりや内容、書きなどについて感じたり考えたりしている。	CE12-4-1 声に出して読んで、語や文としてのまとまりや内容、書きなどについて感じたり考えたりしている。	CE12-4-2 声に出して読んで、語や文としてのまとまりや内容、書きなどについて感じたり考えたりしている。

＜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、言語に關しての知識や理解・技能がある場合は○、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	○言語についての知識・理解・技能	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。	
A話すこと・聞くこと	○言語についての知識・理解・技能	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。	AeE12-2-2 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。	
A話すこと・聞くこと	○言語についての知識・理解・技能	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。	
B書くこと	○言語についての知識・理解・技能	BeE12-1-1 平仮名を正しく書いたり、片仮名で漢字を正しく書いたり、片仮名で漢字を正しく書いたり、片仮名で漢字を正しく書いたりしている。	BeE12-1-2 平仮名を正しく書いたり、片仮名で漢字を正しく書いたり、片仮名で漢字を正しく書いたりしている。	BeE12-3-3 第1学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使ったり、第2学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使ったりしている。(第2学年)
B書くこと	○言語についての知識・理解・技能	BeE12-2-1 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)	BeE12-2-2 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)	BeE12-3-3 第1学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使ったり、第2学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使ったりしている。(第2学年)
B書くこと	○言語についての知識・理解・技能	BeE12-3-1 第1学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使ったり、第2学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使ったりしている。(第2学年)	BeE12-3-2 第1学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使ったり、第2学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使ったりしている。(第2学年)	BeE12-3-3 第1学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使ったり、第2学年に配当されている漢字を書き、文や文章の中で使ったりしている。(第2学年)
B書くこと	○言語についての知識・理解・技能	BeE12-4-1 長音、拗音、促音、撥音の表記ができて、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、撥音の表記ができて、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、撥音の表記ができて、助詞の「は」「へ」「を」を文の中で正しく使っている。
B書くこと	○言語についての知識・理解・技能	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。	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。
B書くこと	○言語についての知識・理解・技能	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。		
B書くこと	○言語についての知識・理解・技能	BeE12-7 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	○言語についての知識・理解・技能	BeE12-8 点面の長短、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。	BeE12-8-2 点面の長短、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 点面の長短、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	○言語についての知識・理解・技能	CoE12-1 はっきりした発音で読んでいる。		
C読むこと	○言語についての知識・理解・技能	CoE12-2 平仮名及び片仮名を正しく読んでいる。		
C読むこと	○言語についての知識・理解・技能	CoE12-3 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	○言語についての知識・理解・技能	CoE12-4 文の中における主語と述語との関係を理解している。		
C読むこと	○言語についての知識・理解・技能	CoE12-5 言葉遣いに気を付けて読むとともに、敬語で書かれた文章などの文体を意識している。	CoE12-5-2 言葉遣いに気を付けて読むとともに、敬語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、要領にまでできていない場合、関心や意欲があると推測できる内容は○、部分的に○、×、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	関心・意欲・態度	AeE34-1 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、語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、調べた事などについて、筋道を立てて話そうとし、語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、調べた事などについて、筋道を立てて話そうとし、語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、調べた事などについて、筋道を立てて話そうとし、語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。	AeE34-1-4 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、語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	関心・意欲・態度	BaE34-1 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、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。
-------	----------	---	---	---	---

C読むこと	関心・意欲・態度	CeE34-1 幅広いいろいろな語が物に興味をもつ一人一人の考えや感じ方の違いに気付いている。	CeE34-1-1 幅広いいろいろな語が物に興味をもつ一人一人の考えや感じ方の違いに気付いている。	CeE34-1-2 幅広いいろいろな語が物に興味をもつ一人一人の考えや感じ方の違いに気付いている。	CeE34-1-3 幅広いいろいろな語が物に興味をもつ一人一人の考えや感じ方の違いに気付いている。
-------	----------	--	--	--	--

＜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、該当する内容に關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△、わかからない場合は×、部分的にある場合は△、部分的に○、×、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	話す・聞く能力	AhE34-1 1 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。	AhE34-1-1 1 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。	AhE34-1-2 1 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。	AhE34-1-3 1 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。
A話すこと・聞くこと	話す・聞く能力	AhE34-2 2 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめていく。	AhE34-2-1 2 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめていく。	AhE34-2-2 2 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめていく。	AhE34-2-3 2 話の中心に気を付けて聞き、自分の感想をまとめていく。
A話すこと・聞くこと	話す・聞く能力	AhE34-3 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。	AhE34-3-1 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。	AhE34-3-2 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。	AhE34-3-3 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	書く能力	BaE34-1 1 相手や目的に応じて、適切に書いている。	BaE34-1-1 1 相手や目的に応じて、適切に書いている。	BaE34-1-2 1 相手や目的に応じて、適切に書いている。	BaE34-1-3 1 相手や目的に応じて、適切に書いている。
B書くこと	書く能力	BaE34-2 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。	BaE34-2-1 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。	BaE34-2-2 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。	BaE34-2-3 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。
B書くこと	書く能力	BaE34-3 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。	BaE34-3-1 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。	BaE34-3-2 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。	BaE34-3-3 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。
B書くこと	書く能力	BaE34-4 4 書くこととする事柄の中心を明確にし、段落と段落との続き方に注意して書いている。	BaE34-4-1 4 書くこととする事柄の中心を明確にし、段落と段落との続き方に注意して書いている。	BaE34-4-2 4 書くこととする事柄の中心を明確にし、段落と段落との続き方に注意して書いている。	BaE34-4-3 4 書くこととする事柄の中心を明確にし、段落と段落との続き方に注意して書いている。
B書くこと	書く能力	BaE34-5 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正している。	BaE34-5-1 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正している。	BaE34-5-2 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正している。	BaE34-5-3 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正している。

C読むこと	読む能力	CeE34-1 1 いろいろな分野の読み物を、自ら進んで読んでいる。	CeE34-1-1 1 いろいろな分野の読み物を、自ら進んで読んでいる。	CeE34-1-2 1 いろいろな分野の読み物を、自ら進んで読んでいる。	CeE34-1-3 1 いろいろな分野の読み物を、自ら進んで読んでいる。
C読むこと	読む能力	CeE34-2 2 自分の目的に応じて、段落相互の関係を捉え、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。	CeE34-2-1 2 自分の目的に応じて、段落相互の関係を捉え、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。	CeE34-2-2 2 自分の目的に応じて、段落相互の関係を捉え、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。	CeE34-2-3 2 自分の目的に応じて、段落相互の関係を捉え、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。
C読むこと	読む能力	CeE34-3 3 場面の変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。	CeE34-3-1 3 場面の変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。	CeE34-3-2 3 場面の変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。	CeE34-3-3 3 場面の変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。
C読むこと	読む能力	CeE34-4 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を比べて、互いに気付いている。	CeE34-4-1 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を比べて、互いに気付いている。	CeE34-4-2 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を比べて、互いに気付いている。	CeE34-4-3 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を比べて、互いに気付いている。
C読むこと	読む能力	CeE34-5 5 自分の目的や必要に応じて、大事な内容を見定めたり、必要となる箇所を注意したりしながら読んでいる。	CeE34-5-1 5 自分の目的や必要に応じて、大事な内容を見定めたり、必要となる箇所を注意したりしながら読んでいる。	CeE34-5-2 5 自分の目的や必要に応じて、大事な内容を見定めたり、必要となる箇所を注意したりしながら読んでいる。	CeE34-5-3 5 自分の目的や必要に応じて、大事な内容を見定めたり、必要となる箇所を注意したりしながら読んでいる。
C読むこと	読む能力	CeE34-6 6 相手や目的に応じて、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。	CeE34-6-1 6 相手や目的に応じて、内容の中心や場面の様子をよく分かるように声に出して読んでいる。	CeE34-6-2 6 相手や目的に応じて、内容の中心や場面の様子をよく分かるように声に出して読んでいる。	CeE34-6-3 6 相手や目的に応じて、内容の中心や場面の様子をよく分かるように声に出して読んでいる。

資料③国語科学習評価シート(5～6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場合、関心・意欲がある場合、推測できる場合は○、部分的にある場合、推測できない場合は×を付けてください。

項目	評価	説明	評価	説明
A 話すこと・聞くこと 1 国語への関心・意欲・態度	AE56-1-1	話の趣意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るなどにも計画的に話し合おうとしている。	AE56-1-2	話の趣意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るなどにも計画的に話し合おうとしている。
B 読むこと・態度	BE56-1-1	目的や意図に応じて、書く必要がある事柄を整理したり、文章全体の趣意を工夫したりして、効果的に書こうとしている。	BE56-1-2	目的や意図に応じて、書く必要がある事柄を整理したり、文章全体の趣意を工夫したりして、効果的に書こうとしている。
C 書くこと・態度	CE56-1-1	目的に応じて読書を通して、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。	CE56-1-2	目的に応じて読書を通して、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。
A 話すこと・聞くこと 2 話す・聞く能力	AE56-2-1	考えた事や自分の意図が分かるように話の趣意を工夫しながら、目的や場に応じた適切な言葉遣いで話している。	AE56-2-2	考えた事や自分の意図が分かるように話の趣意を工夫しながら、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 3 話す・聞く能力	AE56-3-1	話し手の意図を考えながら話の内容を聞いて理解している。	AE56-3-2	話し手の意図を考えながら話の内容を聞いて理解している。
A 話すこと・聞くこと 4 話す・聞く能力	AE56-4-1	自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話合っている。	AE56-4-2	自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話合っている。
B 書くこと	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。	BE56-2	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	BE56-2	全体を見通して、書く必要がある事柄を整理している。	BE56-3	自分の考えを明確に整理するため、文章全体の趣意を工夫している。
B 書くこと	BE56-4	事象と感情、意見などを区別して書いている。目的や意図に応じて、簡潔に書いたり詳しく書いたりしている。	BE56-5	事象と感情、意見などを区別して書いている。目的や意図に応じて、簡潔に書いたり詳しく書いたりしている。
B 書くこと	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。	BE56-6	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 読む能力	CE56-1-1	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。	CE56-2-1	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 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。	CE56-2-2	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 読む能力	CE56-3	叙述に基づいて、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	叙述に基づいて、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 読む能力	CE56-4	事象と感情・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	事象と感情・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 読む能力	CE56-5	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。	CE56-5-2	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。

＜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、該当する内容に関しての能力が備わっていると認められる場合は○、わからない場合は△、わからない場合は×を付けてください。

項目	評価	説明	評価	説明
A 話すこと・聞くこと 1 話す・聞く能力	AE56-1-1	考えた事や自分の意図が分かるように話の趣意を工夫しながら、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趣意を工夫しながら、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 話す・聞く能力	AE56-2-1	話し手の意図を考えながら話の内容を聞いて理解している。	AE56-2-2	話し手の意図を考えながら話の内容を聞いて理解している。
A 話すこと・聞くこと 3 話す・聞く能力	AE56-3-1	自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話合っている。	AE56-3-2	自分の立場や意図をはっきりさせながら、計画的に話合っている。
B 書くこと 1 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。	BE56-2	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 書く能力	BE56-2	全体を見通して、書く必要がある事柄を整理している。	BE56-3	自分の考えを明確に整理するため、文章全体の趣意を工夫している。
B 書くこと 3 書く能力	BE56-4	事象と感情、意見などを区別して書いている。目的や意図に応じて、簡潔に書いたり詳しく書いたりしている。	BE56-5	事象と感情、意見などを区別して書いている。目的や意図に応じて、簡潔に書いたり詳しく書いたりしている。
B 書くこと 4 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。	BE56-6	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 読む能力	CE56-1-1	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。	CE56-2-1	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 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。	CE56-2-2	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 読む能力	CE56-3	叙述に基づいて、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	叙述に基づいて、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 読む能力	CE56-4	事象と感情・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	事象と感情・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 読む能力	CE56-5	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。	CE56-5-2	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。

＜幼児児童生徒の「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○、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語すこと と・関心	AeE56-1 言語についての知識・ 理解・技能	1 言語の使い方に 対する認識など について関心をもっている。			
A語すこと と・関心	AeE56-2 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 とについて理解し、活用 している。	AeE56-2-1-2 文や文章のいろいろな 構成があること とについて理解し、活用 している。	
A語すこと と・関心	AeE56-3 言語についての知識・ 理解・技能	3 日常よく使われる 敬語の使い方に慣れ ている。			
A語すこと と・関心	AeE56-4 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。	AeE56-4-1 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 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。	
B書くこと と・関心	BaE56-1 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 の中で使われている漢字 を漸次書いている。	BaE56-1-1 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 の中で使われている漢字 を漸次書いている。	BaE56-1-2 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 の中で使われている漢字 を漸次書いている。	BaE56-1-3 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 の中で使われている漢字 を漸次書いている。
B書くこと と・関心	BaE56-2 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。			
B書くこと と・関心	BaE56-3 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、活用 している。			
B書くこと と・関心	BaE56-4 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。	BaE56-4-1 文や文章にはいろい ろな構成があること とについて理解し、活 用している。	BaE56-4-2 文や文章にはいろい ろな構成があること とについて理解し、活 用している。	
B書くこと と・関心	BaE56-5 言語についての知識・ 理解・技能	5 日常よく使われる 敬語の使い方に慣 れている。			
B書くこと と・関心	BaE56-6 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。	BaE56-6-1 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。	BaE56-6-2 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。	
B書くこと と・関心	BaE56-7 言語についての知識・ 理解・技能	7 毛筆を使用し、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。	BaE56-7-1 毛筆を使用し、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。	BaE56-7-2 毛筆を使用し、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。	
B書くこと と・関心	BaE56-8 言語についての知識・ 理解・技能	8 毛筆を使用し、字配 りよく書いている。			
C読むこと と・関心	CaE56-1 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 読んでいる。			
C読むこと と・関心	CaE56-2 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。			
C読むこと と・関心	CaE56-3 言語についての知識・ 理解・技能	3 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。	CaE56-3-1 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。	CaE56-3-2 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。	
C読むこと と・関心	CaE56-4 言語についての知識・ 理解・技能	4 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。			
C読むこと と・関心	CaE56-5 言語についての知識・ 理解・技能	5 漢字の使い方に 対する認識など について関心をも っている。			
C読むこと と・関心	CaE56-6 言語についての知識・ 理解・技能	6 美しい文語の 文章を音読し、文 語の調子に親し んでいる。			
C読むこと と・関心	CaE56-7 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、活 用している。			

C読むこと	C読む能力	CaSO1-8
		8 様々な種類の文章から必要な情報を集めるための読み方を身に付けている。
A話すこと・聞くこと	知識・理解・技能	AsSO1-1 1 相手の話し方や書き言葉の調子や間のとりかたなどに注意して話したり聞いたりしている。
A話すこと・聞くこと	知識・理解・技能	AsSO1-2 2 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。
A話すこと・聞くこと	知識・理解・技能	AsSO1-3 3 話の中の段々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。
A話すこと・聞くこと	知識・理解・技能	AsSO1-4 4 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。
A話すこと・聞くこと	知識・理解・技能	AsSO1-5 5 書き言葉とは違ったり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。
B書くこと	知識・理解・技能	BsSO1-1 1 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、語彙に関心をもっている。
B書くこと	知識・理解・技能	BsSO1-2 2 文章の中の段々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。
B書くこと	知識・理解・技能	BsSO1-3 3 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。
B書くこと	知識・理解・技能	BsSO1-4 4 話し言葉とは違ったり書き言葉の特色や役割を理解し、適切に書いている。
B書くこと	知識・理解・技能	BsSO1-5 5 【漢字】小学校学年別漢字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。
B書くこと	知識・理解・技能	BsSO1-6 6 【書写】字形を覚え、文字の大きさ、配列・配座に気を付けて書いている。
B書くこと	知識・理解・技能	BsSO1-7 7 【書写】漢字の楷書とそれと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。
C読むこと	知識・理解・技能	CaSO1-1 1 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。
C読むこと	知識・理解・技能	CaSO1-2 2 文章の中の段々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。
C読むこと	知識・理解・技能	CaSO1-3 3 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。
C読むこと	知識・理解・技能	CaSO1-4 4 話し言葉とは違ったり書き言葉の特色や役割を理解して読んでいる。【漢字】
C読むこと	知識・理解・技能	CaSO1-5 5 【漢字】小学校学年別漢字当表に示された漢字に加え、その他の常用漢字のうち250字程度から300字程度までの漢字を読んでいる。

<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、言語に關しての知識や理解・技能がある場合は○、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。

AsSO1-2-2	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。	AsSO1-2-2	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。
AsSO1-3-2	話の中の段々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。	AsSO1-3-2	話の中の段々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。
AsSO1-4-2	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。	AsSO1-4-2	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。
AsSO1-5-1-2	書き言葉とは違ったり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。	AsSO1-5-1-2	書き言葉とは違ったり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。
BsSO1-1-2	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、語彙に関心をもっている。	BsSO1-1-2	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、語彙に関心をもっている。
BsSO1-2-2	文章の中の段々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。	BsSO1-2-2	文章の中の段々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。
BsSO1-3-2	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。	BsSO1-3-2	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。
BsSO1-4-2	話し言葉とは違ったり書き言葉の特色や役割を理解し、適切に書いている。	BsSO1-4-2	話し言葉とは違ったり書き言葉の特色や役割を理解し、適切に書いている。
BsSO1-5-2	【漢字】小学校学年別漢字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。	BsSO1-5-2	【漢字】小学校学年別漢字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。
BsSO1-7-2	【書写】漢字の楷書とそれと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。	BsSO1-7-2	【書写】漢字の楷書とそれと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。
CaSO1-1-2	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。	CaSO1-1-2	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。
CaSO1-3-2	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。	CaSO1-3-2	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。
CaSO1-4-2	話し言葉とは違ったり書き言葉の特色や役割を理解して読んでいる。【漢字】	CaSO1-4-2	話し言葉とは違ったり書き言葉の特色や役割を理解して読んでいる。【漢字】
CaSO1-5-2	【漢字】小学校学年別漢字当表に示された漢字に加え、その他の常用漢字のうち250字程度から300字程度までの漢字を読んでいる。	CaSO1-5-2	【漢字】小学校学年別漢字当表に示された漢字に加え、その他の常用漢字のうち250字程度から300字程度までの漢字を読んでいる。

B書くこと	5	BeS23-5 自分の意見の基となる根拠を明らかにしている。
B書くこと	6	BeS23-6 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。
B書くこと	7	BeS23-7 自分の書いた文章を読み返し、文や文章を整えて、説得力のある文章を書いている。
B書くこと	8	BeS23-8 互いの文章を読み合い、論理の展開の仕方や材料の活用仕方など様々な観点から相互に検討し、自分の表現に役立てている。

C読むこと	1	CaS23-1 文章の中における語句の効果的な使いかたについて理解し、自分の言葉の使いかたに役立てている。
C読むこと	2	CaS23-2 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。
C読むこと	3	CaS23-3 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。
C読むこと	4	CaS23-4 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る。
C読むこと	5	CaS23-5 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。
C読むこと	6	CaS23-6 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。
C読むこと	7	CaS23-7 集めた情報を自分の表現に役立てている。

BeS23-8-1
互いの文章を読み合い、論理の展開の仕方や材料の活用仕方など様々な観点から相互に検討し、自分の表現に役立てている。

BeS23-8-2
互いの文章を読み合い、論理の展開の仕方や材料の活用仕方など様々な観点から相互に検討し、自分の表現に役立てている。

CaS23-1-2
文章の中における語句の効果的な使いかたについて理解し、自分の言葉の使いかたに役立てている。

CaS23-2-2
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。

CaS23-3-2
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。

CaS23-4-2
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る。

CaS23-5-2
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。

CaS23-6-2
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。

<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×、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 ①言語についての知識・理解・技能	1	AaS23-1 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。
A話すこと ②言語についての知識・理解・技能	2	AaS23-2 慣用語、類義語と対義語、同義異義語や多義的な意味を持つ語句の意味や、用法に注意して話したり聞いたりしている。
A話すこと ③言語についての知識・理解・技能	3	AaS23-3 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、語感を養っている。
A話すこと ④言語についての知識・理解・技能	4	AaS23-4 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、文の成分の順序や関係、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。
A話すこと ⑤言語についての知識・理解・技能	5	AaS23-5 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。
A話すこと ⑥言語についての知識・理解・技能	6	AaS23-6 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。

AaS23-2-2
慣用語、類義語と対義語、同義異義語や多義的な意味を持つ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。

AaS23-2-2
慣用語、類義語と対義語、同義異義語や多義的な意味を持つ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。

AaS23-2-2
慣用語、類義語と対義語、同義異義語や多義的な意味を持つ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。

AaS23-2-2
慣用語、類義語と対義語、同義異義語や多義的な意味を持つ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。

AaS23-4-2
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、文の成分の順序や関係、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。

AaS23-5-2
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。

AaS23-6-2
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。

国語科学習評価シート
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することにした 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で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変えることにした 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 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 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 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 は下学年の内容の 重点化・精選化	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・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	<ul style="list-style-type: none"> ・ ・ ・ 	

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	・国語科に関心を持つよう、行事等と関連づけて指導している	
	・国語科に関心を持つよう、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、音読や黙読を意識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 ついての指導上の 配慮	<ul style="list-style-type: none"> ・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している ・文中の語句、文意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をしている ・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	・	
	・	
	・	
	・	

専門研究B
(重点推進研究)

**自閉症・情緒障害特別支援学級における
自閉症のある児童生徒に対する国語科指導の実際**

「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 別冊(研究協力校実践集)

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>