

第Ⅱ部

自閉症・情緒障害特別支援学級における国語科指導の実際

1. 研究協力校の実態

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

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

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

*PDDは広汎性発達障害の略
*ASはアスペルガー症候群の略

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

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

以下に、各校の担当者が記述した国語科の指導に関する情報をそのまま示す。

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

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

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

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

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

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

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

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

2. 研究目的

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

3. 研究方法

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

4. 結果1：平成22年度末の国語科学習評価シートによる習得状況の結果

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

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

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

対象児童生徒	学年	知的発達の種類	国語への関心・意欲・態度について
対象児童① PDD	小1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。
対象児童② PDD	小2	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・黒板を写すことはできる。作文では目的に応じて文の組み立てを考えて書くことは難しい。書いた文章を読み直すことは難しい。好きなキャラクターを使用した漫画のような読み物を書いている。 ・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。
対象児童③ PDD	小3	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。

対象児童④ 高機能自閉症	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・当該学年の読む・話す領域において、自分なりに工夫したり論理に話したりといった態度や意欲がもてていないようである。また、下学年における各領域の関心・意欲・態度については、十分ではないが、少しずつそのような様子が見えている。 ・当該学年の書く領域にでは、自分なりに工夫し論理的に書こうといった態度や意欲がもてていないようである。また、下学年における各領域の関心・意欲・態度については、十分ではないがそのような様子が見えてきている。 ・当該学年の読む領域において、自分なりに工夫して読むといった態度や意欲がもてていないようである。また、下学年における各領域の関心・意欲・態度については、十分ではないがそのような様子が見えてきているようである。
対象児童⑤ アスペルガー症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の経験したことについて話そうとしているが、相手に応じて経験したことなどについて話題からそれないように話し合うことは難しいことが多い。また、相手や目的に応じて調べた事などについて話の中心に気をつけて話を聞こうとすることはできていない。 ・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。 ・やさしい読み物の内容を大体捉え、自分なりに楽しむことはできているが、想像を膨らませながら声に出して楽しむまでには至っていない。説明文など自らから気にいった読み物は読んでいるが、いろいろな分野までの広がりはない。また、一人一人の考え方や感じ方の違いに気付いて読むことはあまりできていない。
対象児童⑥ アスペルガー症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・指定された読み物は読むが、自分から進んでは読まない。
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・興味のある題材の本であるならば、意欲的に読むことはしている。
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。

表2 対象児童生徒の国語科学習評価シート ステップ4 結果一覧2

(平成22年度末実施)

対象児童生徒	学年	知的発達の種類	話す・聞く/書く/読む能力
対象児童① PDD	小1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・音読が得意で会話の部分や様子を表している文では、自分が感じた思いなどを声の強弱や声色の変化等で表現することができています。
対象児童② PDD	小2	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・質問をすれば、知らせたいことを話すことができるが、事柄の順序を考えることは難しい。視覚優位のため、なかなか耳に情報が入らない様子で、大事なことを聞き洩らすことが多い。話し合うことは難しい。 ・相手や目的を考え事柄の順序、語や文の続き方に注意して書くことは、指示をすれば部分的に書くことができることもある。文の組み立てを考えたり、接続詞を使ったりすることは難しい。間違いがないか読み返すことも難しい。 ・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。
対象児童③ PDD	小3	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> ・相手を意識して目的的に話題に沿って話すことは難しい。また、身近なことや相手の考えを理解しながら話をしたり聞いたりすることが難しい。 ・書く事柄の情報を得たり、順序よく書いたり、書いた文を読み直すなどは不十分ではある。また、相手や目的を想定しながら、適切な文を書くことは十分ではない。 ・下学年内容であっても、言語や内容の意味を十分理解して読んでいるわけではない。文章を理解して内容を読み取ることは、1～2年生程度でも十分ではない。
対象児童④ 高機能自閉症	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。
対象児童⑤ アスペルガー 症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の経験したことに対する質問には、語彙は乏しいが答えることができる。話を聞くことはできるが、集中力が持続しないために、大事なことを聞き洩らしてしまうこともある。時折、的確な答えや感想等を言う時もある。 ・相手を考えながら書くことはできるようになったが、目的を考えながら書くことはできない。また、自分の考えが明確になるよう、簡単な組み立てを考えたり、事柄の順序を考えて語と語や文と文の続き方に注意して書くなどはできていない。読み直す習慣を身につけ、間違いなどに注意することは今後の課題である。 ・時間や事柄の順序については、大體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て、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。

対象児童⑥ アスペルガー 症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・特に、相手や目的に応じて話したり聞いたり難しい。 ・書く必要のある事柄を収集し、選択して書くことはできる。しかし、書くこととすることの中心を明確にしなが、段落と段落の関係に注意して、書いたり間違いなどを正したりすることは難しい。 ・抽象的な言葉の意味がわかれば、文章の内容のおおよそは、理解することができる。また、大事なことをまとめたり、細部に注意して読むことは難しい。音読はできるが、様子が表れるように読むことはできない。
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・課題が示されていれば取り組むことができるが、自分で課題を見つけることは苦手である。また、相手にわかりやすく伝えようという意思をもって工夫し表現することは難しい。当該学年、下学年の評価規準に照らすと、部分的ではあるが学習内容の一部は習得している。 ・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。

表3 対象児童生徒の国語科学習評価シート ステップ4 結果一覧3

(平成22年度末実施)

対象児童生徒	学年	知的発達の種類	言語についての知識・理解・技能
対象児童① PDD	小1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> ・丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気をつけて話すことはできている。また、話しをする姿勢や、はっきり話すことができなかったりする。特に、文中における主語と述語との関係に注意して、話したり聞いたりすることは難しい。 ・平仮名を正しく書くことはできるが、片仮名で書く語は、文中で正しく使うことは十分ではない。また、第一学年に配当されている漢字は、ほぼ書くことはできるが、文中で使うことはできていない。さらに、句読点の打ち方や「」の使い方の理解は十分ではない。 ・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。
対象児童② PDD	小2	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。
対象児童③ PDD	小3	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> ・当該学年の話すことや聞くことに関する言語事項については、十分に習得されていない。また、下学年の言語事項に関しても、十分に習得されている状態ではないが、できることもあるといった状況である。 ・当該学年の漢字表記は不十分であるが、平仮名やカタカナ、促音や拗音等の表記は、1～2年生程度なら問題はない。また、作文等の文章表記では、句読点や「」の使い方、主述の関係を明確にして書くなど、十分ではないが、少しずつ出来るようになっていく。しかし、意味段落を想定しての改行や、内容に応じて記述するなど課題が多く残っている。 ・下学年内容であっても、言語や内容の意味を十分理解して読めているわけではない。また、文章の内容を理解して読み取ることは、1～2年生程度でも十分ではない。特に状況を把握することや、叙述に即して想像して読み取るのが難しい。
対象児童④ 高機能自閉症	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・読むことに関する領域の言語の知識や技能等では、当該学年・下学年ともに十分に習得されていると思われる。
対象児童⑤ アスペルガー症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。

対象児童⑥ アスペルガー 症候群	小3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・ひらがな、カタカナ、学年相応の漢字を読むことはできる。さらに、主語・述語の関係、指示語・接続語の役割なども、概ね理解して読むことができる。
対象生徒⑦ PDD	中1	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。
対象生徒⑧ PDD	中1	境界線域	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・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。 ・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。
対象生徒⑨ PDD	中3	標準	<ul style="list-style-type: none"> ・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。 ・当該学年に関して、字形、文字の大きさ、配列・配置などに配慮して書くことは習得しているが、それ以外は未実施な部分が多い。また、相手や目的に応じて文章の形態や展開に違いがあることに気付くことはできているが、文の成分の順序や照応、組み立てなどを考えて書くことは不十分である。下学年に関しても部分的な習得である。 ・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。

5. 結果2：平成23年度の国語科指導における指導内容等の編成

(1) 対象児童生徒における国語科指導の枠組み

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

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

まとめたものである(詳細は別冊での各実践事例を参照)。

また、色の入っている箇所は前年度より変更したと読みとれる内容である。

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

*色は前年度より変更した視点

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

①指導時間数の増減の有無について

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

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

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

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

②教科書の使用について

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

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

③単元のねらいについて

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

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

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

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

④主な指導の場について

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

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

⑤主な指導形態について

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

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

⑥評価について

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

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

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

⑦年間指導計画の作成について

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

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

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

(2) 対象児童生徒における国語科指導内容の重点化及び簡素化

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

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

表5 国語科学習評価シートによる学習評価結果の反映 2(内容)

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

①重点化及び簡素化した指導内容について

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

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

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

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

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

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

②内容のまとまりの重点化及び簡素化

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

③その他

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

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

(3) 対象児童生徒の国語科指導における配慮

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

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

表6 国語科学習評価シートによる学習評価結果の反映 3(配慮)

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

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

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

6. 結果3：平成23年度の国語科年間指導計画について

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

表7 平成23年度 各事例における国語科年間指導計画一覧

*当該学年の通常の学級と比較して整理

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

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

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

て、指導時間数の変更は個々の背景によって異なっていることも読み取れた。

7. 結果4：各担当教員の国語科指導方針

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

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

表8 平成23年度 各事例における国語科指導方針

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

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

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

8. 結果5：各事例における国語科指導の実際

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

表9 各事例における実際の指導事例

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

(1) 単元(題材)及び単元のねらい

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

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

(2) 単元計画

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

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

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

(3) 自閉症の特性等を考慮した活動の工夫や配慮事項

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

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

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

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

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

9. 考察

(1) 実践事例における自閉症のある児童生徒の国語科学習の習得状況

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

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

①国語への関心・意欲・態度

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

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

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

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

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

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

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

②各能力

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

③言語についての知識・理解・技能

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

文章に書かれていない登場人物の心情理解、心情の変化などについて、情景描写と心情が重なることを語句や文のレベルで教えることが重要で、見えるものと見えていないものをつなげる指導を丁寧に実施することが必要である。例えば、事例②の担当教員が述べるように、挿絵などの視覚的な教材を文字と重ねて指導していくことや、事例③、④の実践にも記述があるが、心情曲線などを見ながら一緒に作りながら、見えない心を見えるようにすることが大切だと思われる。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(3) 実践事例から理解できる自閉症のある児童生徒の特性を踏まえた指導

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. 文献

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

(参考文献)

- ・江口季好編(2003). 自閉症児の国語(ことば)の教育. 同成社.

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