

第 I 部

国語科学習評価シートを作成

1. 目的

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

2. 国語科学習評価シート作成の背景

(1) 自閉症・情緒障害特別支援学級の現状

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

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

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

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

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

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

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

（２）自閉症・情緒障害特別支援学級における特別の教育課程編成

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

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

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

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

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

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

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

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

を立案する作業が重要であると考ええる。

(3) 国語科学習評価シートの必要性

①学習評価の考え方

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ある児童生徒の潜在的な能力を引き出す必要性を述べている。

②自閉症のある児童生徒における国語科指導の重要性

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. 国語科学習評価シートの作成及び実施方法

(1) 国語科学習評価シートの考え方

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

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

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

(2) 国語科学習評価シートの作成方法

①経緯

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

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

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

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

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

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

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

②国語科学習評価シートの作成方法

以下は、国語科学習評価シートの作成手順である。

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

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

① 「話すこと・聞くこと」に関する領域

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

②「書くこと」に関する領域

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

③ 「読むこと」に関する領域

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

1. 国立政策研究所における評価規準の細分化ルール

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

→文中において、意味が異なる箇所を細分化することを前提にする。

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

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

→文中の「,」で切れている内容は、細分化して表記する。

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

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

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

2. 評価規準の具体的な細分化のパターン

①「条件、動詞」の文章構成の場合(条件が1つ、動詞が1つの場合)

- ・「条件」－「動詞」で条件は下線、動詞は二重線

②「A条件、B条件、動詞」の文章構成の場合(条件が2つ、動詞が1つの場合)

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

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

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

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

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

4. 並び替えをして提示する。

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

(3) 国語科学習評価シートの実際

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

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

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

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

①「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に関する関心・意欲・態度

a 「話すこと・聞くこと」

AaE12-1

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

AaE12-1-1

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

AaE12-1-2

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

AaE12-3

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

AaE12-1-4

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

AaE12-1-5

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

b 「書くこと」

BaE12-1

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

BaE12-1-1

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

BaE12-1-2

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

BaE12-1-3

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

c 「読むこと」

CaE12-1

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

CaE12-1-1

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

CaE12-1-2

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

CaE12-1-3

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

② 「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に関する能力

a 「話すこと・聞くこと」 1

AbE12-1

知らせたい事を選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話している。

AbE12-1-1

知らせたい事を選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話している。

AbE12-1-2

知らせたい事を選び、事柄の順序を考えながら、相手に分かるように話している。

b 「話すこと・聞くこと」 2

AbE12-2

大事な事を落とさないようにしながら、興味をもって聞いている。

AbE12-2-1

大事な事を落とさないようにしながら、興味をもって聞いている。

c 「話すこと・聞くこと」 2

AbE12-3

身近な事柄について、話題に沿って、話し合っている。

AbE12-4

身近な事柄について、話題に沿って、話し合っている。

AbE12-5

身近な事柄について、話題に沿って、話し合っている。

d 「書くこと」 1

BcE12-1

相手や目的を考えながら、書いている。

BcE12-1-1

相手や目的を考えながら、書いている。

BcE12-1-2

相手や目的を考えながら、書いている。

e 「書くこと」 2

BcE12-2

書こうとする題材に必要な事柄を集めている

f 「書くこと」 3

BcE12-3

自分の考えが明確になるように簡単な組立てを考えている

g 「書くこと」 4

BcE12-4

事柄の順序を考えながら、語と語や文と文との続き方に注意して書いている

BcE12-4-1

事柄の順序を考えながら、語と語や文と文との続き方に注意して書いている

BcE12-4-2

事柄の順序を考えながら、語と語や文と文との続き方に注意して書いている

h 「書くこと」 5

BcE12-5

文章を読み返す習慣を付け、間違いなどに注意している

BcE12-5-1

文章を読み返す習慣を付け、間違いなどに注意している

BcE12-5

文章を読み返す習慣を付け、間違いなどに注意している

i 「読むこと」 1

CdE12-1

自ら気に入った易しい読み物を読んでいる

j 「読むこと」 2

CdE12-2

時間や事柄などの順序に着目し、内容の大体を読んでいる

CdE12-2-1

時間や事柄などの順序に着目し、内容の大体を読んでいる

CdE12-2-2

時間や事柄などの順序に着目し、内容の大体を読んでいる

k 「読むこと」 3

CdE12-3

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

CdE12-3-1

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

CdE12-3-2

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

l 「読むこと」 4

CdE12-4

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

CdE12-4-1

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

CdE12-4-2

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

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

a 「話すこと・聞くこと」 1

AeE12-1

姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。

AeE12-1-1

姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。

AeE12-1-2

姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話している。

b 「話すこと・聞くこと」 2

AeE12-2

丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気を付けて話している。

AeE12-2-1

丁寧な言葉と普通の言葉の違いに気を付けて話している。

c 「話すこと・聞くこと」 3

AeE12-3

文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。

AeE12-3-1

文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。

AeE12-3-1

文の中における主語と述語との関係に注意して話したり聞いたりしている。

d 「書くこと」 1

BeE12-1

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

BeE12-1-1

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

BeE12-1-2

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

e 「書くこと」 2

BeE12-2

第1学年に配当されている漢字を漸次書いている。(第1学年)

f 「書くこと」 3

BeE12-3

第1学年に担当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第2学年に担当されている漢字を漸次書いている。
(第2学年)

BeE12-3-1

第1学年に担当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第2学年に担当されている漢字を漸次書いている。(第2学年)

BeE12-3-2

第1学年に担当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第2学年に担当されている漢字を漸次書いている。(第2学年)

BeE12-3-3

第1学年に担当されている漢字を書き、文や文章の中で使うとともに、第2学年に担当されている漢字を漸次書いている。(第2学年)

g 「書くこと」 4

BeE12-4

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

BeE12-4-1

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

BeE12-4-2

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

h 「書くこと」 5

BeE12-5

句読点の打ち方やかぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている。

BeE12-5-1

句読点の打ち方やかぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている。

BeE12-5-2

句読点の打ち方やかぎ(「」)の使い方を理解して文章の中で使っている。

i 「書くこと」 6

BeE12-6

文の中における主語と述語との関係に注意して書いている

j 「書くこと」 7

BeE12-7

姿勢や用具の持ち方正しくして丁寧に書いている。

k 「書くこと」 8

BeE12-8

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

BeE12-8-1

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

BeE12-8-1

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

l 「読むこと」 1

CeE12-1

はっきりした発音で読んでいる。

m 「読むこと」 2

CeE12-2

平仮名及び片仮名を正しく読んでいる。

n 「読むこと」 3

CeE12-3

当該学年までに配当されている漢字を読んでいる。

o 「読むこと」 4

CeE12-4

文の中における主語と述語との関係を理解している。

p 「読むこと」 5

CeE12-5

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

CeE12-5-1

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

CeE12-5-2

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

	小学校 1 年生	小学校 2 年生				
<p><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、笑顔にまで出てきている心や意欲がある場合や、推測できる内容には、ないものに、部分的にあると推測できる場合は、推測できない場合に×をつけてください。</p>						
A話すこと・聞くこと	Ae12-1-1	Ae12-1-1	Ae12-1-1	Ae12-1-1	Ae12-1-1	Ae12-1-1
	1	1	1	1	1	1
<p>国語への関心・意欲・態度</p>						
B書くこと	Be12-1	Be12-1	Be12-1	Be12-1	Be12-1	Be12-1
	1	1	1	1	1	1
<p>国語への関心・意欲・態度</p>						
C読むこと	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1
	1	1	1	1	1	1
<p>国語への関心・意欲・態度</p>						
<p><対象児童生徒の「話す・聞く」と「書く」に「読む」の能力について> 児童生徒の様子から、該当する内容に関しての能力が働いていると思われる場合に、この「読む」は×、部分的にある場合は、わからない場合は×をつけてください。</p>						
A話すこと・聞くこと	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1
	1	1	1	1	1	1
A話すこと・聞くこと	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1
	1	1	1	1	1	1
A話すこと・聞くこと	Ae12-2	Ae12-2	Ae12-2	Ae12-2	Ae12-2	Ae12-2
	1	1	1	1	1	1
A話すこと・聞くこと	Ae12-3	Ae12-3	Ae12-3	Ae12-3	Ae12-3	Ae12-3
	1	1	1	1	1	1
B書くこと	Be12-1	Be12-1	Be12-1	Be12-1	Be12-1	Be12-1
	1	1	1	1	1	1
B書くこと	Be12-2	Be12-2	Be12-2	Be12-2	Be12-2	Be12-2
	1	1	1	1	1	1
B書くこと	Be12-3	Be12-3	Be12-3	Be12-3	Be12-3	Be12-3
	1	1	1	1	1	1
B書くこと	Be12-4	Be12-4	Be12-4	Be12-4	Be12-4	Be12-4
	1	1	1	1	1	1
B書くこと	Be12-5	Be12-5	Be12-5	Be12-5	Be12-5	Be12-5
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-2	Ce12-2	Ce12-2	Ce12-2	Ce12-2	Ce12-2
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-3	Ce12-3	Ce12-3	Ce12-3	Ce12-3	Ce12-3
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-4	Ce12-4	Ce12-4	Ce12-4	Ce12-4	Ce12-4
	1	1	1	1	1	1
<p><対象児童生徒の「言語の知識・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×をつけてください。</p>						
A話すこと・聞くこと	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1	Ae12-1
	1	1	1	1	1	1
A話すこと・聞くこと	Ae12-2	Ae12-2	Ae12-2	Ae12-2	Ae12-2	Ae12-2
	1	1	1	1	1	1
A話すこと・聞くこと	Ae12-3	Ae12-3	Ae12-3	Ae12-3	Ae12-3	Ae12-3
	1	1	1	1	1	1
B書くこと	Be12-1	Be12-1	Be12-1	Be12-1	Be12-1	Be12-1
	1	1	1	1	1	1
B書くこと	Be12-2	Be12-2	Be12-2	Be12-2	Be12-2	Be12-2
	1	1	1	1	1	1
B書くこと	Be12-3	Be12-3	Be12-3	Be12-3	Be12-3	Be12-3
	1	1	1	1	1	1
B書くこと	Be12-4	Be12-4	Be12-4	Be12-4	Be12-4	Be12-4
	1	1	1	1	1	1
B書くこと	Be12-5	Be12-5	Be12-5	Be12-5	Be12-5	Be12-5
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1	Ce12-1
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-2	Ce12-2	Ce12-2	Ce12-2	Ce12-2	Ce12-2
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-3	Ce12-3	Ce12-3	Ce12-3	Ce12-3	Ce12-3
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-4	Ce12-4	Ce12-4	Ce12-4	Ce12-4	Ce12-4
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-5	Ce12-5	Ce12-5	Ce12-5	Ce12-5	Ce12-5
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-6	Ce12-6	Ce12-6	Ce12-6	Ce12-6	Ce12-6
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-7	Ce12-7	Ce12-7	Ce12-7	Ce12-7	Ce12-7
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-8	Ce12-8	Ce12-8	Ce12-8	Ce12-8	Ce12-8
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-9	Ce12-9	Ce12-9	Ce12-9	Ce12-9	Ce12-9
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-10	Ce12-10	Ce12-10	Ce12-10	Ce12-10	Ce12-10
	1	1	1	1	1	1
C読むこと	Ce12-11	Ce12-11	Ce12-11	Ce12-11	Ce12-11	Ce12-11
	1	1	1	1	1	1

図1 例として小学校1・2年生の国語科学習評価シート

(4) 国語科学習評価シートの実施方法

国語科学習評価シートの実施手順を図2に示す。

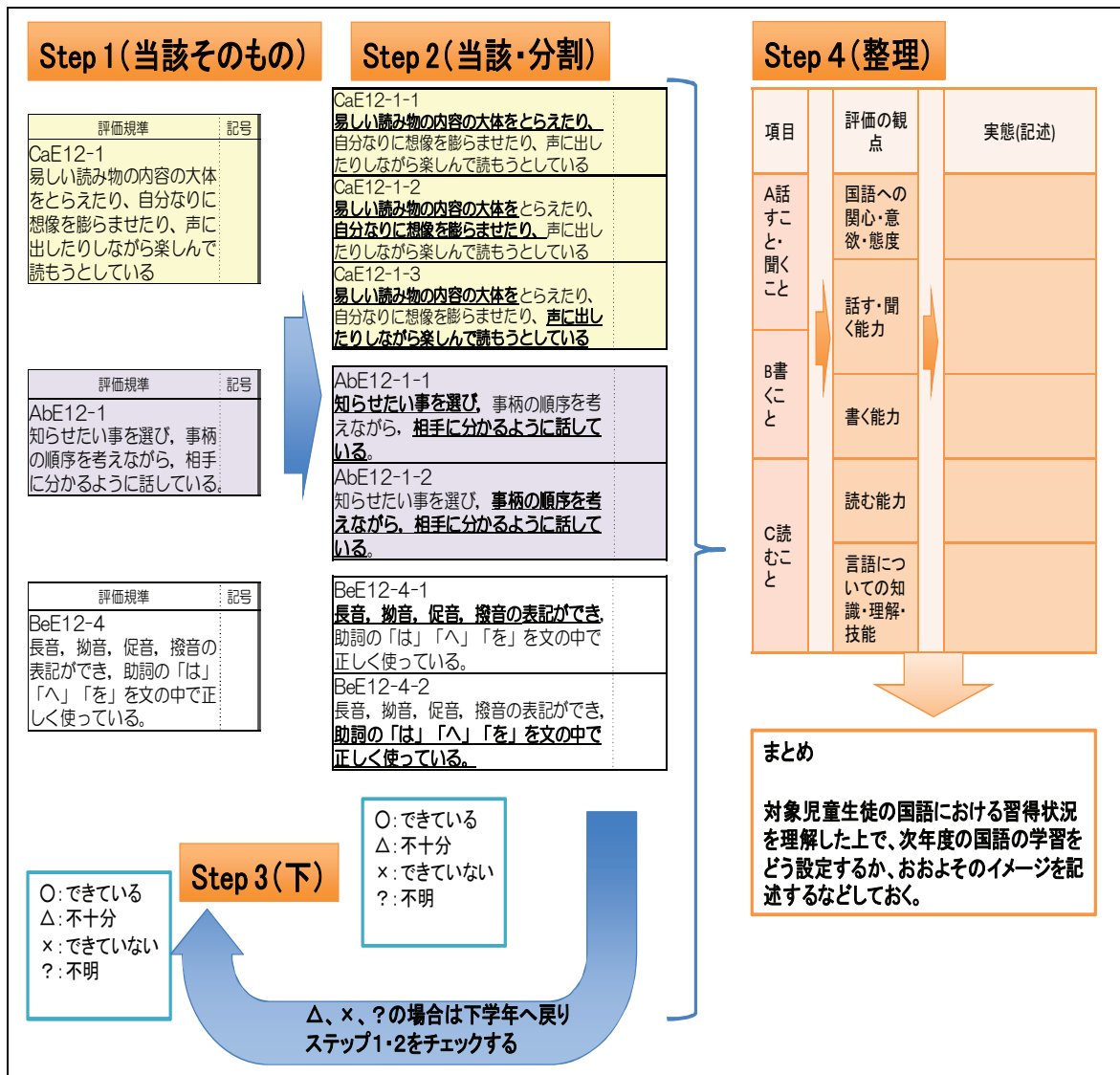


図2 国語科学習評価シートの実施手順

①ステップ1の実施（「当該学年の評価規準」に照らした評価のチェック）

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

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

②ステップ2の実施（「当該学年の評価規準を細分化した内容」のチェック）

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

③ステップ3の実施（「下学年の評価規準」に照らした評価のチェック）

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

④ステップ4の実施（学習の習得状況を整理する）

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

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

4. 国語科学習評価結果を反映させた指導内容等の編成について

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

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

次に、ステップ5について実施する際の具体的な手立てについて述べる。

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

いや単元計画等を検討し、具体的な評価基準を準備しておくことである。

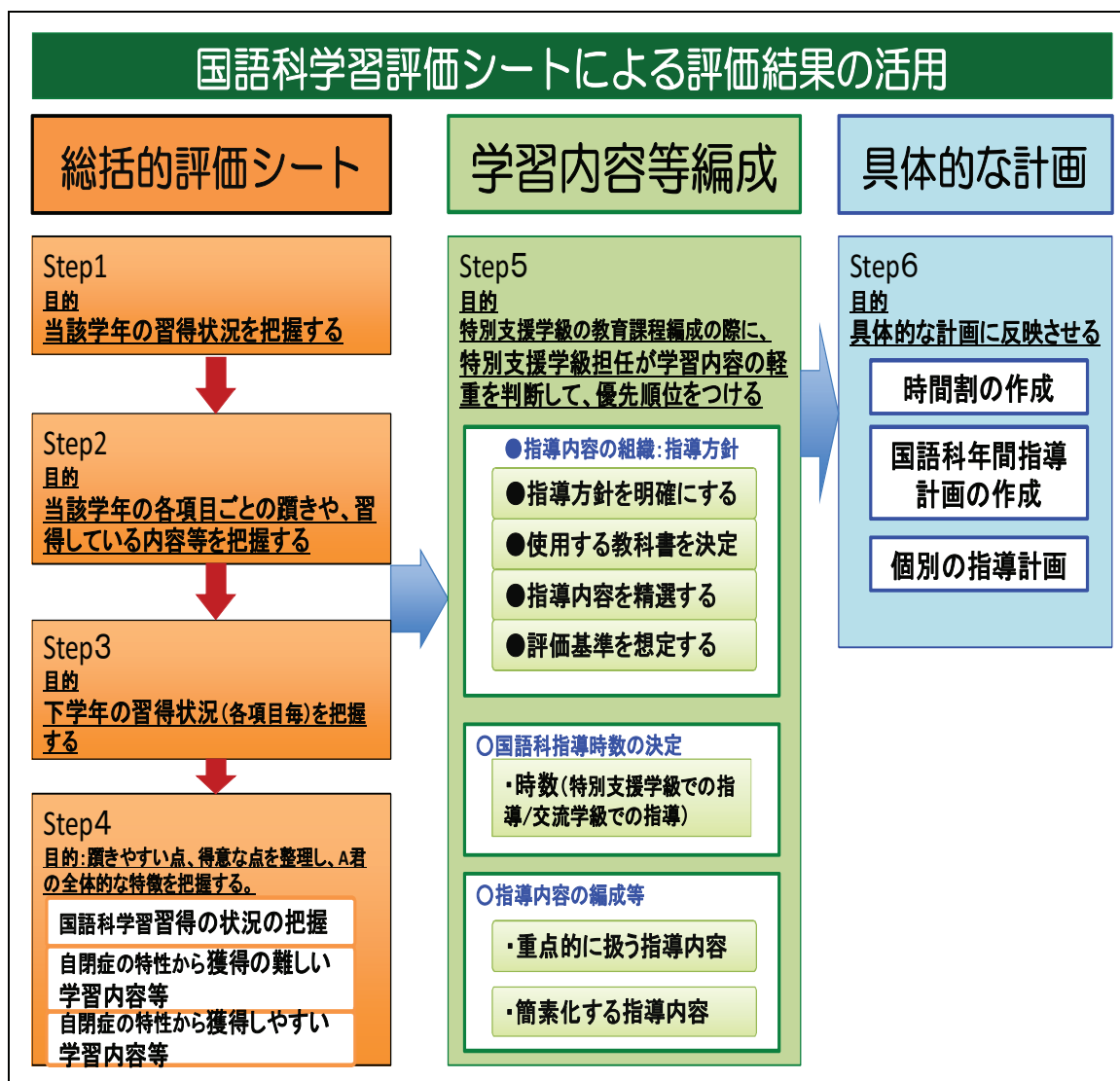


図3 国語科学習評価シートの活用を踏まえた具体的計画の実施手順

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

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

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

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

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

図4 国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映(枠組みの視点)

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

図 5 国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映(内容の視点)

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

図 6 国語科学習評価シートの活用及び指導計画等への反映(配慮の視点)

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

5. 国語科学習評価シートを使用した感想(結果)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. 文献

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

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

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

<参考文献>

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