第２章　知的障害教育における学習評価の意義と課題

１　中央教育審議会で指摘された学習評価に関する課題

（１）学習評価に関する課題と本研究で検討する課題

中央教育審議会の平成 22 年 3 月の「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」（以下、中教審報告とする）での記述を基に、学習評価に関する課題を整理する。以下、『』は、中教審報告の記述の引用を示している。

中教審報告によれば、『学習評価とは、学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するものである』としている。そして、学習指導要領は、『指導の面から全国的な教育水準の維持向上を保障するものであるのに対し、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』であるとしている。また、『学習評価を踏まえた教育活動の改善の重要性』については、『各学校における学習評価は、学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取組と効果的に結び付け、学習指導に係るＰＤＣＡサイクルの中で適切に実施されることが重要である』としている。

このように学習評価に関して中教審報告で述べられたことを受け、本研究では、組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策について検討することとした。

中教審報告では、学習評価の現状に関しても言及しており、『現在、各教科については、学習状況を分析的にとらえる観点別学習状況の評価と総括的にとらえる評定とを、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施することが明確にされている』としている。さらに、『観点別学習状況の評価や評定には示しきれない子どもたち一人一人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する個人内評価がある』とも述べている。そして、特別支援学校における学習評価の基本的な考え方については、『基本的に小・中・高等学校における学習評価の考え方と変わらないが、実際の学習評価に当たっては、児童生徒の障害の状態等を十分理解し、児童生徒一人一人の学習状況を一層丁寧に把握する工夫が求められる』としている。さらに、障害のある児童生徒の学習評価に係る基本的な考え方として、『学習指導要領に定める目標に準拠して評価を行うことや個人内評価を重視すること、学習指導と学習評価とを一体的に進めること、指導目標や指導内容、評価規準の設定においては一定の妥当性が求められることなど、障害のない児童生徒に対する評価の考え方と基本的に変わりがない。したがって、障害の状態等に即した適切な指導や評価上の工夫は必要であるが、一方で、評価そのものへの信頼性にも引き続き十分配慮することが求められる』と述べられている。したがって、本研究が対象とする知的障害教育においても、特別支援学校学習指導要領の知的障害教育の各教科の目標に準拠した学習評価を行うようにするなど、評価そのも

のの信頼性を高めていく方策についても検討することとした。

また、知的障害のある児童生徒に対する指導を行う場合について、中教審報告では、『児童生徒一人一人の実態に即して、個別に指導目標や指導内容を設定し、個別に評価することになるが、設定した指導目標が高すぎたり、指導内容が具体性を欠いたりするなどにより、結果として、効果的な指導につながらないことも考えられる。』とし、さらに、『このため、設定する指導目標や指導内容については、その妥当性の向上に十分配慮する必要がある』と述べられている。したがって、個別に設定された指導目標や指導内容に基づいて評価を行うことについても、その妥当性を高めるための方策について検討することとした。

そして、学習評価を踏まえた教育活動の改善の方策として、中教審報告では学習指導に係るＰＤＣＡサイクルの中で学習評価を実施する内容についても述べている。すなわち、まず、『教育課程の編成やそれに基づいた学習指導の目標や内容のほかに、評価規準や評価方法等、評価の計画も含めた指導計画を組織的に作成』(Plan) する。そして、この『指導計画を踏まえた教育活動を実施』すること (Do)、『児童生徒の学習状況の評価、それを踏まえた授業や指導計画等の評価』(Check)、『評価を踏まえた授業改善や個に応じた指導の充実、指導計画等の改善』(Action) といった、ＰＤＣＡサイクルを確立することが重要であるとしている。

以上を踏まえ、本研究では、中教審報告で指摘されている知的障害教育の学習評価に関わる課題を解決することを目的に研究を進めることとした。具体的には、学習指導要領に定める目標に準拠して評価を行うことや個人内評価を重視すること、指導目標や指導内容、評価規準等の妥当性、個別の指導目標や指導内容の妥当性の向上に配慮すること、学習指導と学習評価とを一体的に進めること、評価計画を含めた学習指導に係るＰＤＣＡサイクルを確立することが課題であると捉え、研究を進めることとした。

（２）学習評価に関わる用語の整理

本研究では、学習評価に関わる用語を中教審報告にある定義や使用例に基づいて使用する。そうすることで、研究分担者、研究協力機関の教員、研究協力者間で学習評価に関わる用語の共通理解に基づいて議論をすることができると考えた。

以下の表１は、学習評価について論じられている中教審報告等で記述されている文言で学習評価に関わる用語を整理したものである。

表１　学習評価に関わる用語について

用語	「定義」及び用例
学習評価	学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するもの

学習評価の機能	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
目標に準拠した評価	学習状況を分析的にとらえる観点別学習状況の評価と総括的にとらえる評定とを、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施 （いわゆる絶対評価）
集団に準拠した評価	学級・学年など集団の中での相対的な位置付けに関する集団に準拠した評価（いわゆる相対評価）
個人内評価	観点別学習状況の評価や評定には示しきれない子どもたち一人一人のよい点や可能性、進歩の状況について評価
昭和５２年の各教科の評価の観点	学習指導要領の改訂に伴う指導要録の見直しの際、各教科の評価の観点として「関心・態度」が共通に示された。
平成元年の各教科の評価の観点	「自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力などの能力の育成に重点を置くことが明確になるよう」、基本的には「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現（又は技能）」及び「知識・理解」で構成すること
平成 13 年の各教科の評価の観点	教科を通じ基本的には「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」（以下「評価の 4 観点」という。）で構成すること
平成 22 年の各教科の評価の観点	基本的には、基礎的・基本的な知識・技能については「知識・理解」や後述する「技能」において、それらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等については「思考・判断・表現」において、主体的に学習に取り組む態度については「関心・意欲・態度」においてそれぞれ評価を行うこととして整理
評価規準 （いわゆる「のりじゅん」）	「学習指導要領の目標に基づく幅のある資質や能力の育成の実現状況の評価を目指す」（文部省「小学校教育課程一般指導資料」（平成 5 年 9 月））もの 本研究では、評価規準を「評価観点によって示された児童生徒に付けたい力をより具体的に単元ごとに文章化したもの」とする。

評価基準 （いわゆる「もとじゅん」）	「十分満足できる」状況にあるか、「おおむね満足できる」状況にあるか、「努力を要する」状況にあるかを評価 本研究では、「評価規準で示された付けたい力の習得状況の程度を明示するための指標を、数値や記号、又は、文章表記とする量的な評価」とする。
「関心・意欲・態度」とは、	各教科が対象としている学習内容に関心を持ち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの
「思考・判断・表現」とは、 ここでの「表現」	各教科等で習得した知識・技能を活用して課題を解決するために必要な「思考力・判断力・表現力」を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの 基礎的・基本的な知識を活用しつつ、各教科等の内容等に即して、思考・判断したことを、記録、要約、説明、論述、討論といった言語活動等を通じて評価するもの
「技能」とは、	各教科等において習得すべき「技能」を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの
「知識・理解」とは、	各教科等において習得すべき知識や重要な概念等を、児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの
特別支援学校の学習評価	実際の学習評価に当たっては、児童生徒の障害の状態等を十分理解し、児童生徒一人一人の学習状況を一層丁寧に把握する工夫が求められる。
学習評価の「妥当性」	評価結果が評価の対象である資質や能力を適切に反映しているものであることを示す概念
「妥当性」の確保	評価結果と評価しようとした目標の間に関連性があること（学習評価が学習指導の目標（学習指導要領等）に対応するものとして行われていること）、評価方法が評価の対象である資質や能力を適切に把握するものとしてふさわしいものであること等が求められる。
学習評価と指導の評価を一体的に行う意義	従前、指導と評価の一体化が推進されてきたところであり、今後とも各学校における学習評価は、学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取り組みと効果的に結び付け、学習指導に係るＰＤＣＡサイクルの中で適切に実施されることが重要である。

（尾崎祐三）

２　特別支援学校学習指導要領で求められる学習評価

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、総則の指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項の(12)に「児童又は生徒の良い点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い、学習意欲の向上に生かすようにすること」と記されている。このことは、学習と指導の評価により指導の改善を行い、学習意欲の向上に生かすことを求めていると考えられる。なお、小学校や中学校、高等学校、特別支援学校高等部学習指導要領でも、「児童又は生徒」の言い回しが異なるが、同文の記述があることに留意したい。

学習指導要領解説では、「基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着」や「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等を育成」するためには「評価の在り方が大切である」とし、「一人一人の学習の成立を促すための視点」を重視して、「指導の改善に生かしていくことが特に大切である」としている。これは、総則の教育課程の編成の第１一般方針１で述べられている「児童又は生徒に生きる力を育むことを目指し」、教育活動を展開する中で、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題解決するために必要な思考力・判断力・表現力等をはぐくむ」ことや「主体的に学習に取り組む態度を養う」ことを受けていると考える。したがって、生きる力をはぐくむための「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」は学力の重要な要素であり、それらの学力を身に付けているかを評価し、指導の改善に生かすことが求められていると考えられる。

また、解説では、「他者との比較ではなく児童生徒一人一人のもつよい点や可能性などの多様な側面、進歩の様子などを把握し、学期や学年にわたって児童生徒がどれだけ成長したかという視点を大切にすることが重要」と記されている。これは、学習指導要領の本文(12)の前半部分を受けているが、本文の「進歩の状況を積極的に評価し」を解説では「進歩の様子などを把握し」と言い換えている。すなわち、日々の児童生徒一人一人の様子を把握し、学期や学年にわたって成長がどれくらいあったのかを評価することが求められていると考えられる。

そして、解説では「学習の過程の適切な場面で評価を行うこと」や、「児童生徒による相互評価や自己評価などを工夫すること」、「特に自己評価は学習意欲の向上につながる」とも記されている。このことは、授業の中で形成的評価を行ったり、自己評価をする時間を設けたりして、学習意欲を高めるようにすることが求められていると考えられる。

したがって、本研究においても、学習と指導の評価による指導の改善、生きる力をはぐくむ学力を評価するための工夫、日々の様子の把握の積み上げと成長の評価の方法、相互評価や自己評価の工夫についても検討する必要があると考える。

３　知的障害教育において観点別学習状況の評価を取り入れることの意義

中央教育審議会においては、まず、学習指導要領等の改善についての答申がとりまとめられ、その後、学習評価の在り方について報告している。そのため、学習指導要領では、前項で見てきたように、学習評価の在り方に関する記述は少ないので、文部科学省が平成 22 年８月に示した現行学習指導要領「生きる力」のリーフレット(以下「生きる力」リーフレットとする)や関連する法規、中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」での記述を基に、知的障害教育において観点別学習状況の評価を取り入れることの意義を検討する。

現行学習指導要領（平成 20（2008）年改訂）は、児童生徒の「生きる力」の育成を掲げている。「生きる力」リーフレットでは、「生きる力」とは、知・徳・体のバランスのとれた力であるとし、変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康と体力」の３つの要素からなる力であると説明している。また、「生きる力」を育む要素の一つである「確かな学力」は、知識や技能だけでなく、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたものであるとしている。この「確かな学力」については、改正教育基本法（平成 18（2006）年）に伴う学校教育法改正（平成 19（2007）年　第 30 条２項）で示されている。すなわち、学校教育を行うに当たり、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」と学力の概念が規定され、学力の要素を①基礎的・基本的な知識・技能、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③主体的に学習に取り組む態度、として学力の重要な３つの要素が示されている。

このことを受け、中教審報告では、「新しい学習指導要領においても『生きる力』の理念を引きついでいること等をかんがみれば、～中略～改定の趣旨を反映し、学習指導と学習評価の一体化を更に進めていくため、学力の３つの要素を踏まえて評価の観点に関する考え方を整理することとする」とし、「評価の観点について、基本的には、基礎的・基本的な知識・技能については『知識・理解』や『技能』において、それらを活用して問題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等については『思考・判断・表現』において、主体的に学習に取り組む態度については『関心・意欲・態度』においてそれぞれ評価を行うこととして整理する」としている。「生きる力」を支える一つである「確かな学力」を育む学力の３つの要素を踏まえた、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」のいわゆる観点別学習状況の評価の４観点は、「生きる力」を評価する観点であると考えられ、観点別学習状況の評価の４観点を基に学習状況を評価することは、児童生徒一人一人の「生きる力」がどのくらい

身に付いたかを評価することであると考える。知的障害教育においても、中教審報告において「学習評価の考え方は、基本的には小・中・高等学校における学習評価の考え方と変わらない」と示されているように、学力の３つの要素を踏まえた観点別学習状況の評価の４観点を基に「生きる力」がどのくらい身に付いたかを評価することは可能であると考える。

さらに、中教審報告では「各教科については、学習状況を分析的にとらえる観点別学習状況の評価と総括的にとらえる評定とを、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施する」としている。知的障害教育においては、各教科の目標が独自に示されているので、学習指導要領に定める目標に準拠した評価をする意義についても検討する必要がある。例えば、知的障害教育の小学部算数の目標は「具体的な操作などの活動を通して、数量や図形などに関する初歩的なことを理解し、それらを扱う能力と態度を育てる」である。この目標と学習状況を分析的にとらえる４観点は、「具体的な操作」は「技能」、「初歩的な理解」は「知識・理解」、「それらを扱う能力」は「思考・判断・表現」、「態度を育てる」は「関心・意欲・態度」とそれぞれ関係することが分かる。このように、知的障害教育における学習指導要領の各教科の目標は、生活に生かすなど「生きる力」につながる目標や内容で構成されており、単元の目標を基に、観点別学習状況の評価の４観点で評価規準を作成して授業を実践し、学習状況を４観点で分析的に評価することは可能であり、知的障害教育において「生きる力」が身に付いているかどうかを評価するために、観点別学習状況の評価の４観点で学習状況の分析的な評価を実施する意義は大きいと考える。

（松見和樹・尾崎祐三）

４　先行研究（国立特別支援教育総合研究所，2012）における知的障害教育の学習評価の現状と課題

先行研究［専門研究 D　特別支援学校（知的障害）における学習評価の現状と課題の検討（予備的・準備的研究），2012］において、特別支援学校（知的障害）における学習評価の現状と課題を明らかにするために、観点別学習評価の実施や、学習評価を教育活動の改善にどのように活用しているのかについて 3 つの調査を行った。

一つ目の調査では、平成 24 年度全国特別支援学校知的障害教育校長会の加盟校 658 校を対象とし、全知長加盟校の各学校長宛に電子メールで調査が行われる「情報交換資料」の項目に、本調査の質問項目を取り入れて実施した。学習評価に関する校内研究での取り組みの有無や内容、学習評価の観点設定の有無とその内容について尋ねたところ、学習評価の観点が学校全体で共通しているという回答が最も多かった一方で、学習評価の観点を設定していないという回答が次いで多かった結果が示された。その他に、平成 24 年度に学習評価についての校内研究に取り組んだ学校は約 3 割であったこと、学習評価と通知表が一体化した学校が約 7 割であったことが示された。

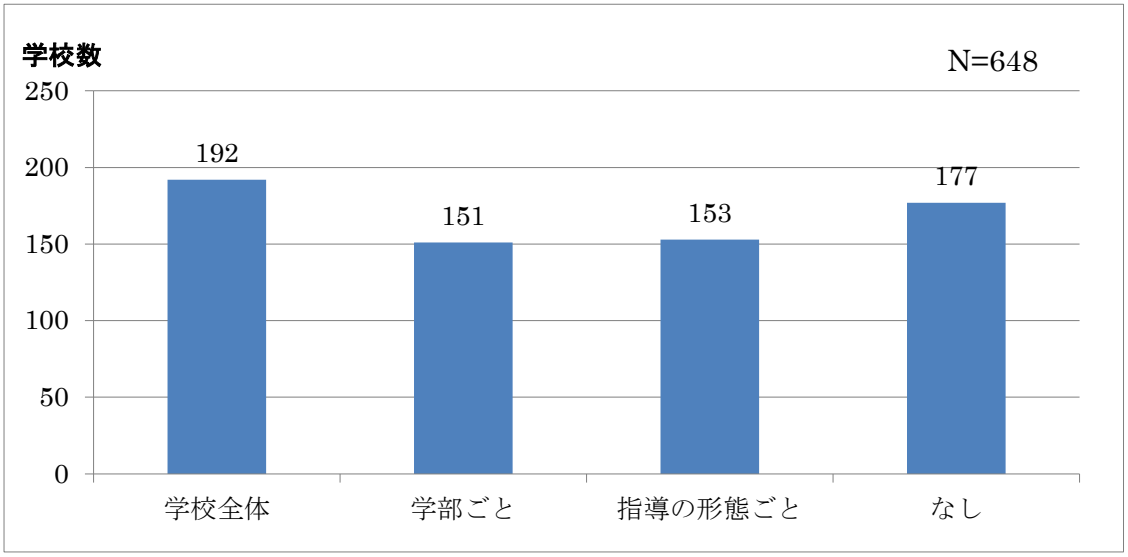

図 2-4-1　調査 1 における学習評価の観点の共通設定の状況の結果

二つ目の調査では、平成 24 年度国立特別支援教育総合研究所第一期特別支援教育専門研修知的障害教育専修プログラム受講者のうち特別支援学校（知的障害）に勤務する者 53 名を対象とし、2 件～5 件法または自由記述による質問項目で構成される質問紙を郵送し実施した。最も重要と考える学習評価の観点が「関心・意欲・態度」と回答されたこと、その一方で最も評価しにくいと回答された観点も「関心・意欲・態度」であったことなどが示された。その他に、国語及び算数・数学と各教科等を合わせた指導で学習評価の観点が異なる傾向にあること、学部内で学習評価の方法が統一され

ていないという回答が半数以上であった一方で、学部内での学習評価の方法の統一性が必要であるという回答が 8 割以上であったことが示された。

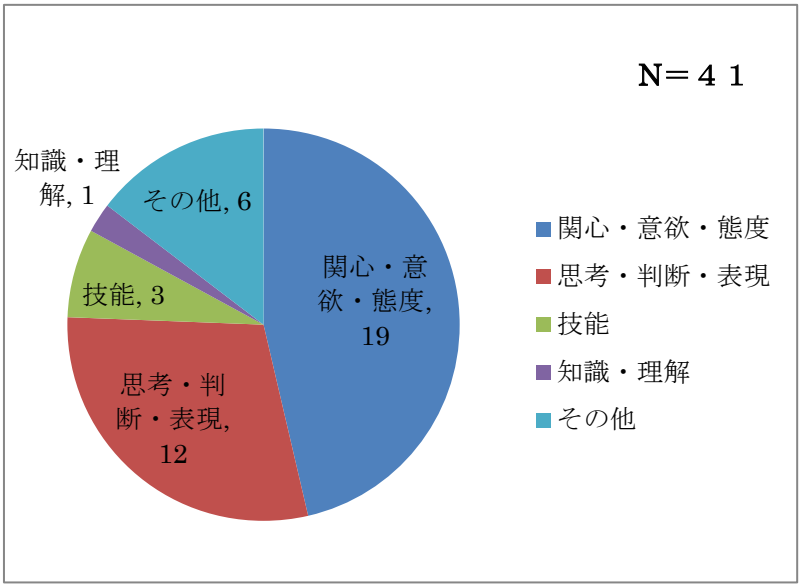

図 2-4-2　調査２における回答者が最も重要と考える観点の結果

三つ目の調査では、前述の二つの調査から学習評価に関する研究や実践を推進していることが明らかとなった 10 校を対象とし、聞き取り調査を行った。校内研究において学習評価を主題に挙げていなくとも、校内研究の一部（自閉症の指導、キャリア教育）に学習評価を扱っている学校があったこと、授業改善や個別の指導計画の見直しに学習評価を活用している学校はあったが、教育課程の改善に十分に活用している学校はなかったこと、学習評価の観点、方法、活用の方法が校内で十分に統一されていると回答した学校がなかったこと、学習評価の観点について「関心・意欲・態度」等を用いている学校、キャリア教育などを参考に学校独自の観点がある学校、指導内容表の指導のまとまりを観点としている学校があったことが示された。

以上の三つの調査結果から、学習評価の観点設定は学校により様々であり、関心・意欲・態度等のいわゆる 4 観点を設定している学校は少ないこと、独自の観点を設定している学校もあること、また校内でも各教科等で観点が異なる学校もあることが明らかとなった。今後の課題として、全国的な学習評価の実施状況と課題を明らかにするとともに、観点別評価や評価規準、評価の観点を定めて組織的に学習評価を実施している実践事例などをまとめる必要が考えられる。また、学習評価に基づいた授業改善を実施している学校はいくつか見られたが、学習評価を単元や教育課程の改善にまでつなげている学校はほとんど見られなかった。そのため、組織的・体系的な学習評価を進めるための課題を整理し、学習評価の視点から、各学校の教育活動の改善の方策について検討する必要があると指摘できる。　　（神山努・涌井恵）