

Ⅶ 青森県立八戸第一養護学校における 自己評価活動を生かした指導と評価

1. はじめに

本校では、児童生徒の障害の状態や学習の経過などを把握した上で、指導課題や指導方針を設定し個別の指導計画を作成している。

各教科等の年間指導計画では、既存の評価規準を活用する他、学習のつまずきや認知能力の特性に配慮し、個々に応じた評価規準を作成したり、指導や評価の方法を工夫しながら、計画－実施－評価の一貫性に努めてきた。

ここでは、このような学習活動の取り組みの中から、自己評価活動を重視した指導と評価の実践について紹介したい。

2. 本校の概要

本校は、県立の肢体不自由児施設に廊下続きで隣接しているとともに、国立療養所の重症心身障害児病棟内に分教室を置く肢体不自由養護学校である。本校には、小学部、中学部、高等部が設置されている。また、訪問教育を実施している。中心校には、自宅から自家用車やスクールバスなどで通学している児童生徒もいる。

児童生徒の障害の実態は多岐にわたっており、また障害に起因する学習活動面での制約もあるため、よりきめ細やかな学習指導上の配慮と手だてを必要としている。

そのため、教育課程もそれぞれの実態に応じて、以下のように基本的に3つの類型で編成している。

- ①小学校・中学校・高等学校に準ずる教育課程（以下A類型）
 - ・「学年相応の学習を進めるグループ」（以下Aの1）
 - ・「下学年代替の学習内容を生活年齢や実態に応じて学ぶグループ」（以下Aの2）
- ②知的障害教育代替の教育課程（以下B類型）
主たる教育課程を3段階に分けて作成し、児童生徒の実態などに応じて教育課程を選択したり、指導の形態や各授業の時数を決定する。
- ③自立活動中心の教育課程（以下C類型）

類型別児童生徒数の割合（表1）は、過去5年間ほとんど変わらず、A類型、B類型、C類型それぞれ、15%、30%、55%程度である。また、A類型の児童生

徒を主として、毎年10名程度の転出・転入がある。

表1 教育課程上の類型別在籍児童生徒数
(平成14年5月1日現在)

学部	A類型		B類型	C類型	合計(人)
	Aの1	Aの2			
小学部	8	1	17	35	61
中学部	6	5	17	20	48
高等部	1	4	10	24	39
合計 (全体による割合)	15 (10%)	10 (7%)	44 (30%)	79 (53%)	148

3. A類型での評価の取り組み

1) A類型の児童生徒の実態

A類型の児童生徒の学習の実態はより多様化しており、動作や運動を伴う学習活動の制限の他、「書く、読む、記憶する」など知覚や認知に関わる学習上のつまずきのある児童生徒も少なくない。また、地域の学校から入学・転入してくる児童生徒の中には、運動機能障害は比較的軽いが、教科学習に遅れがあったり、学習や集団生活に何らかの困難があったりして、一定期間養護学校の教育を希望する児童生徒もいる。

2) 評価の基本的な考え方

本校では、「次の指導に生かす評価のあり方」を課題として取り上げ、以下の点から評価を検討している。

また、上記の他、児童生徒の実態から、以下のような観点を特に留意し評価を行うようにしている。

- ①国立教育政策研究所より出された「評価規準・評価方法の研究開発」や教育委員会などで進めている地域ごとの評価規準・評価基準を活用する。
- ②学習の基礎集団が小さいことから、地域の学校で行っている標準学力検査などを活用したり、交流校や転出・転入対象校と情報交換を行ったりして、大きな集団の中で学力の推移を確かめるなど、相対評価も併用する。
- ③児童生徒の障害の状態や、認知的な能力の実態から、地域の学校で一般的に行われている評価が実際的でない場合は、既存のものを参考としながら、個々に応じた評価規準・評価基準を作成し活用する。また、学習のつまずきの理解や認知的な能力の把握などに、学習障害児の教科指導の視点を取り入れ、指導方法や評価を考える。
- ④数値化できにくい教科内容の評価については、ポートフォリオ型評価を参考に、学習の振り返りカードを活用したり、ワークシートや観察、作品、ノートなど多様なものにより学習の成果を積み重ねて児童生徒の変容を確認する。
- ⑤「自己評価」を重視し、自分自身をよりよく認識する力を高める視点から評価を行う。

- 一人一人の運動・動作面，認知的な実態を踏まえているか。
- 障害や学習の遅れがある児童生徒の心理的特性を踏まえているか。
- 「できる」「できない」の学習の結果だけでなく，学習のプロセスを通じて児童生徒の良い点や，一人一人の具体的な成長・発達の姿が見える評価であるか。（個人内評価との関連）
- 次の指導方法や教材・教具の工夫につながる評価であるか。

実態把握の方法は表2のとおりである。

表2 実態把握の方法

(※諸検査については，必要に応じて組み合わせ実施している)

	内容	A 類型	備考
児童生徒の実態と目標をつかむ	学習経過の引き継ぎ	○前年度の個別の指導計画 ○転出学校からの学習記録	※学習の経過の把握。
	障害の状況と特性の把握	○WISC-III ○K-ABC検査 ○フロスティグ視知覚発達検査 ○コロンビア式知的能力検査	※認知的な能力の把握。 ※必要に応じて視覚や言語，聴覚，動作などの実態把握を行う。
	学習の到達状況	○新観点別到達度学力検査(新CRT-III) ○診断的学力検査(NRT) ○新学年別知能検査(サポート) ○読書力検査	※学年の学習内容の達成状況を確かめる。(Aの1) ※学習の到達度から指導内容を個別に計画する根拠をもつ。(Aの2)
	児童生徒の意欲	○自ら学ぶ意欲の質問調査 ○中学校用学年別進路適正調査 ○教師による行動観察	※学習への意欲や本人の希望をつかむ。
保護者・関係機関との連携	○保護者との個人面談(随時実施) ○個別の考察会議(医師，看護師，保育士，指導者で意見交換:年1回)	※児童生徒に対する保護者の願い，関係機関の意見，情報を整理・収束する。	

3) 評価規準及び評価基準の活用

児童生徒の学習の到達状況をつかみ，「目標に準拠した評価」に客観性をもたせるため，以下のように評価規準・評価基準を活用している。

- ①個別化された教科の「年間指導計画」に，単元あるいは学習内容のまとまりごとに「おおむね満足できる」状況を示すものとして「評価規準」を取り入れ，学習の目標を明確にする。
(参考 国立教育政策研究所教育課程センター「評価規準，評価方法等の研究開発」，使用教科書の「単元のねらい」)
- ②目標の実現状況を量的に表したり，達成段階を観点別に考察・判定したりするための具体的な指標として「評価基準」を活用し評価する。
(参考 「観点別学習状況の新評価基準表」(北尾倫彦他編，図書文化)等)

ただし，本校の児童生徒は「準ずる」学習グループであっても障害の状態や学習のニーズが多様であり，一般的な評価規準・評価基準をそのまま使うことが妥当でないケースも多い。その場合は，一般的な評価規準・評価基準の有効性を個別のケースを通して検討し，児童生徒

個々に応じた評価規準・評価基準を作成し，活用している。表3は，児童生徒の状況に応じた評価の仕方についてまとめたものである。

表3 児童生徒の状況に応じた評価の仕方

児童生徒の状況	評価の仕方
①手術や治療のために，短期で本校に在籍し，一定期間をすぎると地域の学校に転出する児童生徒	運動制限があり，体育など実技教科を中心に指導内容・方法に配慮が必要になる場合がある。 動作面などで学習が困難な内容を除き，学習空白や遅れを作らないように配慮が必要である。 評価に関しては，一般的な評価規準・評価基準によって評価を行う。また，交流校や転出校との情報交換を行うなど，相対的な評価も併用する。
②長期間本校に在籍する児童生徒で，学年相応の学習を土台にして，応用・発展的な学習を進めることができる児童生徒	学習と生活の実態を把握しながら指導内容・方法を個別に計画し，一人一人の得意な能力や学習の手だてを生かして学習を進める必要がある。 評価では，一般的な評価規準・評価基準を認知的な面や運動・動作の面，生活の実態などから見直し，個人内評価につながるようにする。
③認知的な能力や運動・動作面に関わる障害によって，学年相応の学習内容を更に重点化・再編して学習する必要がある児童生徒	④のタイプの児童生徒に対しては，教科の大きな目標に沿って指導内容を精選し，複数学年にまたがった学習内容を整理して指導計画を作成する。 観点別の評価では，単純に下学部・下学年の評価規準をあてはめるのではなく，内容のまとまりごとに例えば「知識・技能面の目標」を下学年から，「関心・意欲・態度面の目標」を上段階から設定したり，認知面の課題に即した個別の目標に設定し直すなどして，学習の実態や生活年齢に対応した評価を行う。
④学習のつまづきが大きく，下学部・下学年の内容を学習する必要がある児童生徒	

4. 小学部A類型の取り組み

1) 学習意欲を重視した指導

小学部A類型では，「学びの主体者」である児童の学習意欲を適切に評価し指導に生かしていくことが，将来の自ら学ぶ意欲を育てていくために大切であると考え，学習意欲を重視した指導に取り組んでいる。

昨年度，学習意欲という捉えにくい情意面の評価の方法として自己評価の有効性を「総合的な学習の時間」の実践を通して確認してきた。自己評価は，児童が自分の学習状況を確認し，次の学習に自ら意欲的に取り組もうとする態度を喚起するのに効果的であった。また，学習における児童の自己評価の様子から，自己評価能力を次の3段階で捉えることができた。

- I：児童が自身の学習の取り組みを振り返り、自分自身を認識する段階。
- II：認識した自分自身が、ある目標や基準と照らし合わせてどうなのかが判断をする段階。
- III：その判断をもとに自分自身が今後どうすればいいのかを考える段階。

しかし、自分自身を認識したり、目標と照らし合わせて判断したりする力（自己評価能力）がまだ十分に身につけていない児童もみられた。

そこで、一人一人の児童の自己評価能力がどの段階にあるのかを分析し、その児童に応じた自己評価の仕方を考え、段階的かつ計画的に自己評価能力を育てていく学習活動を展開することが大切であると考えた。

(1) 学習意欲の実態把握

児童の学習意欲の構造や状況を客観的に把握するため、学習意欲に関する2つのアンケート（桜井，1999）を実施した（表4，表5）。

表4 「自ら学ぶ意欲」に関するアンケートの領域（項目数）と結果

- 1 社会的な望ましさ（6項目）
「自分を歪めてまでいい子に見せようとしないう」態度。
- 2 他者受容感（6項目）
「自分は周りの人たちから受容されているんだ」という感覚。
- 3 有能感
「自分は〇〇ができるんだ」という自信をもっている感覚。
・有能感<自己価値>（6項目）
・有能感<学習領域>（6項目）
- 4 自己決定感
「自分のことは”好んで”自分で決定して行っているんだ」という感覚。
・自己決定感<一般的>（6項目）
・自己決定感<学習領域>（6項目）
- 5 挑戦傾向（6項目）
「現在行っている問題よりも少しむずかしい問題に挑戦しよう」とする行動。
- 6 情報収集傾向（6項目）
「問題を解決するためや新たな問題を発見するために、いろいろな情報を収集しよう」とする行動。
- 7 独立達成傾向（6項目）
「できるだけ自分の力で問題を解決しよう」とする行動。
- 8 学ぶ楽しさ（6項目）

結果：児童全体の傾向として、「社会的な望ましさ」を身につけていて、「他者受容感」「有能感」「情報収集傾向」が高かった。反面、「挑戦傾向」が極端に低く、「自己決定感」「独立達成傾向」も低かった。また、「学ぶ楽しさ」を感じている児童が少ないことがわかった。

(2) 学習活動の構造化

各教科・領域等の指導で段階的かつ計画的に自己評価能力を育てていく学習活動を展開するため、自己目標→自己活動→自己評価→自己強化の一連の諸活動で構成される自己評価活動（矢部，1998：表6）を取り入れ、学習活動の構造化を図った。

(3) 「チャレンジワールド」の設定

昨年度、基礎学力の向上・定着をねらいスキルタイムを国語、算数の授業に位置づけてきた。基礎学力は「各教科の学習を進めるために必要な読み、書き、計算の力」

と考えた。

表5 「学ぶ理由」に関するアンケートの領域（項目数）と結果

- 1 おもしろいから（5項目）
- 2 自己実現（5項目）
- 3 よい成績を取るために（5項目）
- 4 認められたいために（5項目）

結果：児童たちは、未分化なグループ（4領域の得点が同じ程度）、外発的なグループ（領域の得点にばらつきがある）、自発的なグループ（「おもしろいから」「自己実現」の順に得点が多い）の3つに分かれた。未分化なグループは、全員1年生であった。外発的なグループは、認知面や情意面に弱さがあり、補充的な学習が必要な児童たちであった。自発的なグループは、発展的な学習が可能な児童たちであった。このことから、学ぶ意欲と教科学習能力になんらかの関連が予想された。また、自己評価能力との関連では、未分化なグループの児童たちはI段階、外発的なグループの児童たちはII段階、自発的なグループの児童たちはIII段階であったことから、学ぶ意欲と自己評価能力の発達の関連が予想された。

表6 自己評価活動

- ①自己目標：児童生徒が自分に固有な目標を設定する活動
- ②自己活動：自己目標に対応した評価の判断・価値付けの根拠となる活動
- ③自己評価：自己目標に対応して自己活動を根拠にして振り返る活動
- ④自己強化：自己活動、自己評価を通して、自らに強化因子を与え、自己の内に意識づける活動

今年度は、学習意欲のアンケート結果を踏まえ、
①スキルタイムを受動的な活動から能動的な活動にすること。
②学習意欲（「自己決定感」「挑戦傾向」「独立達成傾向」）の高揚を図ること。
③基礎学力の向上・定着を図ること。
をねらい「チャレンジワールド」（表7）を設定した。

表7 「チャレンジワールド」の取り組み

設置場所：廊下両側に国語、算数一ヶ所。
内容：国語のスキルプリントは、漢字の「読み」「書き」を中心。問題数の多い順から「ピカチュウコース」（普：2種類）、「ハム太郎コース」（少：2種類）とした。4種類×6学年で24種類のスキルプリントを用意。
算数のスキルプリントは、既習の四則計算を中心。問題数の多い順から「ドラえもんコース」（多：2種類）、「ピカチュウコース」（普：3種類）、「ハム太郎コース」（少：3種類）とした。8種類×6学年で48種類のスキルプリントを用意。
実施方法：国語、算数の教科学習の5分前後を利用して、児童が自分で選んだスキルプリントに取り組む。所要時間も測定した。解答後は、自分のファイルへ綴る。

昨年度まで、各学級で用意していたスキルプリントを学年毎に担当者を決めて、指導者全員で作成した。スキルプリントの系統性を考え、市販の学習プリントやドリルを参考にして作成に当たった。スキルプリントを置く場所を国語、算数それぞれ一カ所に決め、児童たちにスキルプリントに対する意識づけを図った。

2) 評価の手順

児童の学習意欲を各教科・領域等の中の指導場面でも共通した視点(挑戦行動、独立達成行動、情報収集行動)から評価することで、学習意欲について指導と評価の一体化を図ることができるように努めてきた。具体的には、各教科指導の情意面の評価(「関心・意欲・態度」や「思考・判断」などの観点別評価)の視点として取り入れてきた。

以上のことを含め、評価規準・評価基準を図1の手順で作成し評価を行っている。

5. 実践事例

<認知的なつまずきのある児童の指導と評価>

1) 実践の基本的な考え

本事例は、諸検査や観察を通して、視空間認知や視覚の協応運動に障害があることが明らかになり、それに配慮した指導が必要とされた男子(小3)が対象児である。

対象児は、昨年までは一人学級だったが、今年度からペルテス病の男子(A君)が転入し二人学級となった。同学年の子と比較することにより、自分の得意な面や不得意な面を認識する機会が増えることにもなった。昨年度は不得意な部分に対し取り組みも消極的であったが、こうした同級生との関わりを通し、対象児は、不得意な面に関しても、「A君と同じように勉強したい。」といった願いをもつようになった。そうした対象児の願いに答えようと、視覚認知力を高めながら、教科の基礎・基本の定着を図る実践研究を進めてきた。対象児が、友だちとの関わりを通し、一つ一つ基礎的な力を確実に獲得していくことにより、有能感や自己評価能力を高め、「学びの主体者」として、より意欲的な生活ができるのではないかと考え実践に取り組んだ。

2) 対象児のプロフィール(支援の着眼点)

医療的側面、心理検査、学力検査の面、行動観察、学習意欲などの視点から、総合的にきめ細やかに実態を捉え、支援の着眼点(図2)を洗い出した。

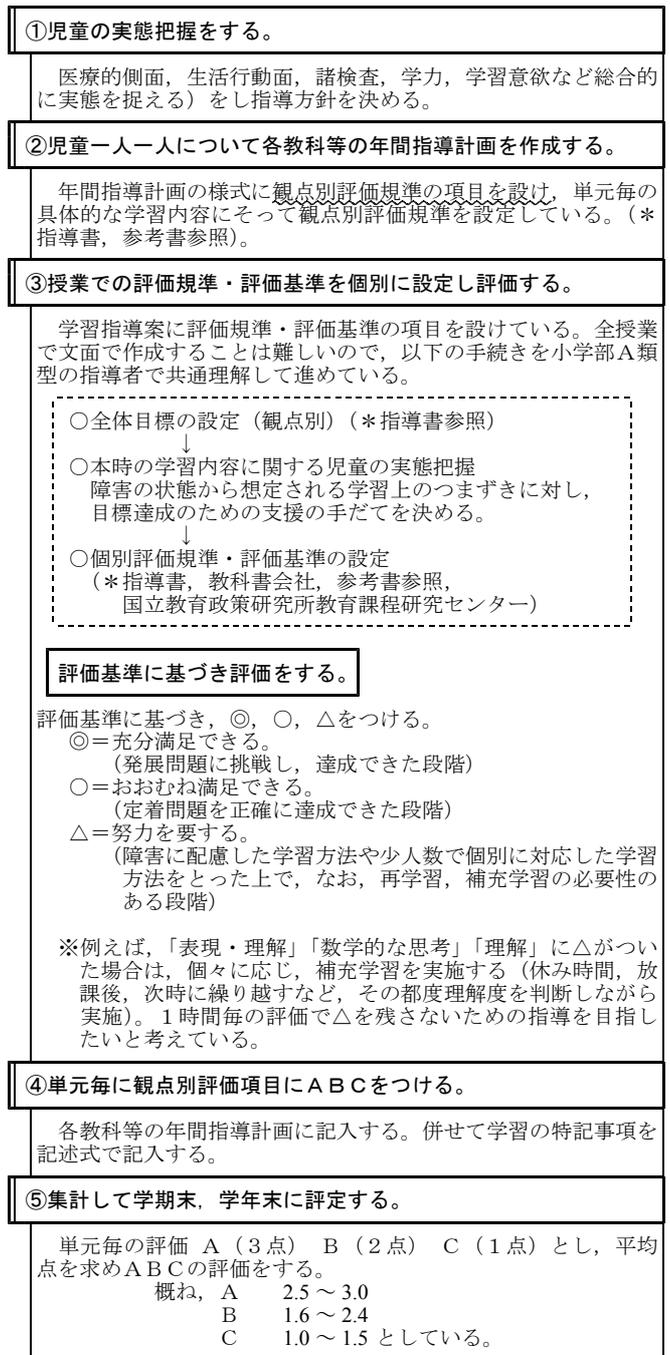


図1 評価の手順

3) 指導方針(支援の進め方)

支援の着眼点(図2)に基づき、対象児の願いをつきあわせ、指導方針(支援方針)を設定した。

- (1)基礎学力の向上をめざし、達成感の積み重ねを図る。
- (2)自己評価活動を取り入れた学習により、内発的な動機づけを育くみ、主体的な学びのできる児童を育てる。
- (3)視覚認知や視覚の協応運動の弱さが予想されるので、それを高める支援を各教科や自立活動の時間に積極的に行う。

支援の着眼点

①医療的側面から
まだ、障害に対する自覚が不足しているようである。また、尿管管理などで学習時間の制約もあるので、心理面での配慮が必要である。
下肢の外傷の危険があるため、MAFOの着用を徹底させたり、安全な車椅子の歩行に留意する。

②学習意欲面から
学習面で自信のなさ、力不足を自分なりに感じていると思われる。また、動機づけとして「おもしろいから」という項目も低かったため、楽しさを感じながら、自ら挑戦し、達成した充足感などを味わわせたい。

③行動観察から
今やらなければならないことを忘れてたり、自己の行動のチェックができないため、行動の変わり目などに、声かけなどの行動調整をしてやることで、改善が期待される。同時に、メモをするなど、自分でチェックできる方法を支援する必要がある。

④学力検査から
総じて視空間認知や視知覚の協応運動を必要とする学習内容の定着度が低い結果となった。特定の領域が落ち込むなど習得度にばらつきがあるため、基礎的な学力の向上のためには、学習困難の原因となっている視覚認知力を高めるための指導が必要なのではないかと思われた。

⑤諸検査から（K-ABC、フロスティググ視知覚検査）
認知処理より習得度が高いことから、学習の積み重ねの重要性が想定される。2つの検査から、視覚認知の弱さが予想され、それが同時処理の弱さに影響を与えていることが想定される。

図2 対象児の支援の着眼点

4) 自己評価活動を取り入れた指導

(1) 算数の指導

ア学習の方法・支援の工夫

1 単位時間の授業に積極的に自己評価活動を取り入れ、自ら取り組み、わかる授業をめざして、以下のような視点から授業を構築していった。

a. 授業の構造化

自己評価活動と算数的活動を1単位時間の指導過程に位置づけ(図3)、児童たちが見通しをもって取り組めるように授業の構成をした。また、能力差に対応し、発展的な学習と補充的な学習の2コースに分けた。対象児は、理解の定着を図るために、主に補充的な学習を行った。

b. 「博士ボックス」コーナーの設置

能力差に配慮しながら、具体的操作活動を通し、**数学的な思考力を高めるために**、教室内にいつでも自分から進んで具体物の操作ができるようなコーナーを設置した。

- ・コーナーは、単元毎の要点を書いた掲示コーナーの前に設置し、掲示物と連動して活用できるように配慮した。
- ・大きな机(90cm×180cm)を利用し、2人同時に活動できるようにした。
- ・教材を常時机上に置き、いつでも操作活動ができるように配慮した。

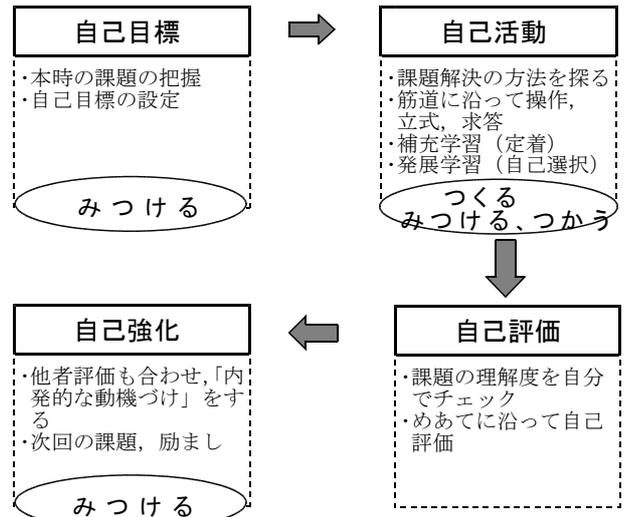


図3 指導過程の構成図

c. 掲示資料とファイルの活用

忘れやすいという特性に配慮するため、視覚的な情報を提示した。**主体的に課題解決ができるように**、単元毎の要点を掲示したり、ファイルを活用し自分で確かめができるようにした。ワークシートは前時を振り返り目当てを決めたり、一人で解く→確かめる→練習問題(定着, 補充, 発展問題)→自己評価という一連の学習過程に見通しを持って取り組めるように作成した。ファイルは毎時間毎のワークシートを綴っておき、前時間の学習内容や課題解決の仕方を参考にできるようにした。

イ展開例(図4参照)

ウ自己評価活動の見取りと評価

自己目標…前回の授業を、ワークシートで振り返り、自己の挑戦、課題を意識づけることができた。対象児は「博士ボックスを使い、自力で解きたい。」というめあてをたてた。→【挑戦行動】

自己活動…対象児は自分から進んで「博士ボックスでやりたい。」と意欲を見せた。題意にそって、半具体物を操作する中で、「こうやればべつべつやり方だから、違う。」と言いながら、思考の誤りに気づき直すことができた。→【挑戦行動, 数学的思考力】
確かめの場面では、自分の解法の説明は上手にできた。友達の説明を聞きながら自分の考えを整理し、発表し直すことができた。→【数学的思考力・表現処理】
自分でやり直したいと意思表示した。→【挑戦行動, 自己決定感】

自己評価…友達の評価(他己評価)を素直に受け入れ、自己の学習活動を、より確実なものとすることができた。終了時間が迫っていたにもかかわらず、ドラえもんコース(発展学習)にも挑戦し、解き終わることができた。今回は「まとめて考えるやり方がだんだんわかってきた。」「今日は問題をとけたのでとてもうれしいです。」と記入。→【達成感, 独立達成行動】

自己強化…「次回もまとめる考え方でやりたいです。」と記入。自力解決ができた達成感から次の課題意識をもった内発的な動機づけになった。

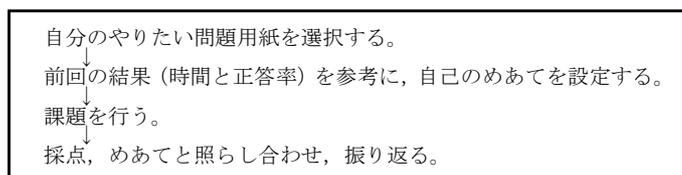
【算数3年 単元名「計算のじゅんじょ（2）」（小単元『べつべつに、いっしょに』 2/4時間）】

	学習内容	学習活動（自己評価活動）	○対象児の活動 *指導者の活動	評価場面
スキル 導入	チャレンジワールド (計算練習)	○自分のやりたい問題を解く。 *得意な部分なので、より早く正確にできるように励まし、意欲の喚起を促す。		
	前時の振り返り 学習の課題把握 4要素の中から2要素を まとめる	○前時の学習のファイルを見て自己評価を振り返る。 「べつべつに、いっしょに」の二つの考え方を振り返る。 ○問題を読み、どんな問題であるか、題意を自分の言葉で説明する。 *前時の学習を振り返り、本時の課題、挑戦を決める。		【 】は評価場面 関:関心・意欲・態度 知:知識・理解 考:数学的な考え 表:表現・処理
展開	学習の目当て 一人で解く 確かめ	自己目標 ○学習の目当てを決める。 *前時の振り返りとまとまりを考えた解法であることを確認する。 自己活動 ○求めること、わかっていることを整理し、解く。 ○博士ボックスで具体物を操作しながら考える。 ○えんぴつとキャップを1組にする操作活動をする。 ○解法を発表する。 ○立式、求答の手順を確認する。		【博士ボックスを使いながら進んで解法を考えようとしたか】関 【べつべつの解法の違いを説明できたか】考 【まとめる解法の良さが理解できたか】知
練習 問題	問題を解く ハム太郎コース(補充) ピカチュウコース(定着) ドラえもんコース(発展)	補充的な学習 ○補充一定着コースの問題に自力で取り組む。 *発展問題に挑戦したいという意思を示したら、大事にする。		【操作活動を通し、自力で立式し、求答できたか】関・表
整理	まとめと感想	自己評価・自己強化 ○ワークシートに「授業でわかったこと」「めあてを振り返って」「次回にむけて」を書き、発表する。 ○対象児が特にがんばったことがあったら、金シールをあげる。		

図4 展開例

(2) 基礎学力の向上「チャレンジワールド」

時間計測、前回の結果から自己のめあての設定など、一連の自己評価活動を取り入れ、以下の手続きで実施した。



【結果】

①計算は得意なので、毎回積極的に取り組んだ。スキルプリントの選択の際、計算には自信があるためか、A君が選んだものより、難易度の高いスキルプリントを選ぶことが多かった。また、自分で難易度を上げながら挑戦していく様子がみられた。→【挑戦行動】

②何日か続けて同じスキルプリントを選び、正答数、タイムアップに挑戦することもあった。特にタイムに関しては確実にアップし、スキルの向上がうかがわれた。

→【挑戦行動】【表現処理】

③難易度が高いものは、時間のアップはほとんどみられないが、正答数がアップしているという傾向がみられた。正答数をみると、誤答が1～3問のものが多く、約半数が満点であった。

→【表現処理】

④視知覚認知の面で、数字が下段にはみ出していく傾向があったが、タイムアップとともに、マス内にきれいな数字を書けるようになった。

→【表現処理】

⑤自己評価活動の観点から考えると、ある程度自己の能力を正しく認識し、よりよい結果を求めて向上しようという自発的な動機づけの芽生えも想定される結果となった。対象児の場合、実態調べで、自己決定感、挑戦傾向が低いという結果だったが、このチャレンジワールドに関しては、それらの育成にも良い効果が期待される結果となった。

(3) 視覚認知力を高める指導

対象児の図形や漢字などの視知覚的な理解や書字、作図、描画などの視知覚の協応運動に関するつまづきについて、自立活動の時間で指導した。各教科では配慮して指導した。自立活動の時間では主に以下のような内容を実施した。

- ・漢字の指導一辺と隣の構成、筆順の理解(粗大運動的な知覚として捉えさせる)
- ・図形の視覚認知、視写(全体と部分の構成の図形によりマッチングや視写)
- ・描画活動(そのものの構成を理解させる)

各教科での支援

- ・ノートなどの使い方や印をつける。枠のはみ出しなどに注意を促す。
- ・運筆途中で方向を変えるときは、言葉で確認したり、印をつけてやる。
- ・対象児の得意な聴覚的記憶を生かす。
- ・筆算などで桁のずれやかける方向に注意の喚起を促す。

【結果】図形認知力や視知覚の協応運動能力を高める指導に焦点化して取り組んだことは、各教科の指導にもよい効果があった。いろいろな図形の構成力、視写能力や運筆能力が向上したことで、漢字だけではなく、図形や表、グラフ、線分図、地図、物差しでの計測等の面でも

戸惑いが少なくなり、作業が速くなったような気がする。特に運筆に関しては、右上がりの運筆が水平に引けるようになったこと、交差する点が真ん中になったこと、角がきれいに書けるようになったことなどは大きな変化であり、そのことも効果となって漢字などの字形が整って

きたと思われる。また、速く、後で見やすいノート記述ができるようになったことは、学習の効率をあげることにもなった。描画面でも、自分で満足できる絵が描けるようになり、自信につながったのではないと思われる。

5) 評価の手順の具体例

(算数3年 単元名「計算のじゅんじょ(2)」)

評価規準・評価基準の作成と評価の手順について

図4の展開例を通して述べる。

①児童の実態把握をする。

(図2 対象児の支援の着眼点を参照。)

②児童一人一人について各教科等の年間指導計画を作成する。

平成14年度		算数科年間指導計画		小学部 3年		児童氏名 ○○○○		指導者名 □□□□	
個人の実態と学習への配慮		・2年の学力検査によると(4月実施)、全領域概ね50パーセントほどの達成度である。 「以下省略」							
月	単元名・題材名	指導目標	主な学習活動・内容	特記事項	観 点 別 評 価				
					関心・意欲・態度	数学的な考え方	表現・処理	知識・理解	
1	計算のじゅんじょ④	加減と乗法の混じった問題について、まとまりを考へて解くことができる。	・ $a \times c + b \times c$ で色々な考へて解く問題 ・ $a \times c \pm b \times c$ でまとまりを考へて解く問題	題意に沿って、「以下省略」	・加減と乗法の混じった問題について進んで計算の仕方を考へようとする。	・加減と乗法の混じった問題についてまとめてかける考へを理解することができる。	・加減と乗法の混じった問題についてまとまりを考へて解くことができる。	・加法と減法と乗法に関して成り立つ性質の基となる計算の仕方を理解している。	
時 数		総実施時数/総予定時数	/	評定	次 年 度 へ の 引 継 事 項				
時 数 総 合 所 見									

③授業での評価規準・評価基準を個別に設定し評価する。

年間指導計画から単元の目標及び評価規準をおろす。

[授業での評価規準・評価基準を設定]

○全体目標の設定(観点別) (*指導書参照)

- 1 「まとまりを考へて解く」思考法のよさがわかり、進んで活用しようとする。(関)
- 2 加減と乗除を組み合わせた4要素の問題を、共通の要素に着目して「まとまりを考へて」解くことができる。(考)
- 3 べつべつに考へて解く方法、まとまりを考へて解く方法を1つの式に表し、それらが同じ答えであることを知る。(知、表)

○本時の学習内容に関する児童の実態と支援の手だて

- ・数学的思考力は弱い、計算力は高い。
- ・具体物を並べるなどでは、視知覚的な面と同時に不器用さが見られる。
- ・文章題に苦手意識が強い、段階を踏んでやると理解できることが多い。
- ・題意を捉え、操作活動や援助により立式して求答することができる。

- ・課題の気づき及び自己目標設定のために→前時のワークシートの活用。
- ・題意の把握のため→場面設定と動作化。
- ・数学的思考力を確かなものにするために→積極的な博士ボックスの活用による自力解決、友達の考へを参考にし自分の考への確かめ。
- ・具体物の操作の混乱をさけるために→自力で操作するポイントをおさえ、あとは援助。
- ・他己評価→お互いがんばった点を評価。

○個別の評価規準・評価基準を設定する。

〔評価の方法〕

学ぶ意欲の観点から
挑戦行動、独立達成行動、
情報収集行動

・定着問題、発展問題への
挑戦傾向の観察から

・ワークシートの記述から
自己評価
(目標の反省、次回の課
題への取り組みの姿勢)
を参考にする。
他者評価
(友だちのがんばった点)

	学 習 内 容	学 習 活 動 (自己評価活動)	○対象児の活動	評 価 場 面
	関心・意欲・態度	数学的な考え方	表現・処理	知識・理解
評価 規準	加法と乗法を組み合わせた問題について操作活動をした 「以下省略」	具体物を題意にそって操作しながら、まとめて考える良さを理 「以下省略」	具体物を「まとめる」考え方で操作できる。立式し、求答できる。 「以下省略」	まとめて考える解法を指導者や友だちの考えを手がかりに理解 「以下省略」
評価 基準	◎まとめて考える良さに気づき、操作活動を通し、進んで 「以下省略」	◎まとめて考える解法の数量の関係を操作活動の中で、一人で 「以下省略」	◎まとめて考える解法の良さを理解し、操作活動を通し、立式して 「以下省略」	◎まとめて考える、順に考える二つの解法を理解し、元となる 「以下省略」
評価	◎	◎	○	○

評価基準に基づき評価をする。

〔授業の評価〕

指導案様式に観点別評価規準・評価基準を記入する項目を設け、指導と評価の一体化を意識し授業に取り組むよう努めてきた。

- ・自己評価活動の見取りを参考に評価する。
- ・評価基準に基づき、◎○△をつける。

④単元毎に観点別評価項目にABCをつける。

1時間毎あるいは小単元毎の評価を観点別に評価する。
年間指導計画の各単元の観点別評価項目にABCをつける。合わせて特記事項を(学習の様子)記述式で記入する。

小単元	学 習 活 動	関心・意欲・態度	数学的な考え方	表現・処理	知識・理解
(第1次)	・ $a \times c + b \times c$ の問題をいろいろな考えで解く。	○	○	○	○
	・ $a \times c + b \times c$ の問題をまとまりを考えて解く。	◎	◎	○	○
	・ $a \times c - b \times c$ の問題をまとまりを考えて解く。	◎	◎	◎	○
(第2次) 計算のきまり	・ 分配法則を知ること	○	○	○	○
単元の総括的评价		A	A	B	B

- ・自己評価活動のワークシート・行動観察から
「関心・意欲・態度」「数学的思考力」のAについて
◎が2つ、○が2つだが、考え方が徐々にわかり、発展問題に挑戦してこうとする学習行動から、「A」をつけた。また、題意を理解し、自力で立式し、まとまりを考えたとき方が正確にでき、また、交流学习で場が変わったときでも解答できたのでAとした。
- ・相対的评价から 単元テスト9.5点

⑤集計して学期末、学年末に評定する。

単元毎の評価 A (3点) B (2点) C (1点) として、平均点を求めABCの評価をする。

6) 実践のまとめ

観点別評価項目の「数学的な考え方」「表現・処理」「知識・理解」に関しては、博士ボックスの活用や、操作活動を主体とした算数的活動を通し、確かな学力がついてきていることが、以下のような点から述べられる。

「関心・意欲・態度」に関しては、単元の内容によ

- ・「博士ボックス」で、対象児が様々な具体的操作活動に取り組めたことは、対象児の数学的思考力を育てる上で有効だったと思われる。特に文章題での活用が多く、題意に沿って操作活動を行いながら、立式して解法を導くなど、筋道を立てて考える力を徐々に身につけることができたと思われる。この段階を確実に身につけさせることで、具体から抽象への思考が育つことを期待したい。
- ・スキル学習により、計算力の向上を図ることができた。

て、興味関心の幅も異なり、教科の枠からだけの評価では学習意欲という情意面の評価は難しかった。そこで、自己評価活動を取り入れた実践的な学習行動を評価することで、指導と評価の一体化を図ることができた。算数的活動を織り込んだ自己評価活動(自己目標・自己活動・自己評価・自己強化)の一連の学習構成は、「自分から進んで」学ぼうとする児童を育てる上で有効だったと思われる。対象児はこの活動を通し、自分でめあてをもち、そのめあてに関して達成度を自分なりに捉え、次の課題を明らかにして挑戦していくといった一連の活動ができつつある。また、課題を解く喜びを感じ、「できる、

わかる」楽しさと満足感の積み重ねが、内発的な動機づけとなって、挑戦傾向や独立達成傾向の高い学習行動へ育っていくものと期待している。

これらの実践が相乗的な効果となり、また、対象児の努力もあって、今のところ各教科は順調に進んでいる。算数や国語の単元テストではおおむね8割以上の得点をあげることができている。

最後に、対象児の場合は、今年度からA君と二人で学習できたことも、学ぶ意欲の向上のためにはよい影響を与えたと思われる。A君の励まし（他者評価）を受け、「A君と同じように勉強したい」という願いが内発的な動機づけとなったと推察される。

6. 成果

①既存の評価規準を活用するだけでなく、児童生徒の学習状況や認知的なつまづきなどを考慮した評価規準を作成し、年間指導計画に生かすことができた。また、それに沿った評価を行うことで評価に客観性を持たせることができた。

②学習意欲を教科のそれぞれの枠からだけでなく、学習活動を支える土台として考え、自ら学ぶ意欲の向上に努めた。これまでの実践により、自発的に学ぶ学習活動があつてこそ「教科の基礎・基本」が身につく、自分の考えも深まることがわかった。

③自己評価活動を生かした指導が、学ぶ意欲の向上のために有効であった。また、「できた、わかった、楽しかった」という学習活動を積み重ねることで自己評価能力が高まり、結果として、学力の伸長に結びついた。

④学力検査や心理検査を活用しながら実態把握を行うことによって、学習状況や認知的なつまづきなど障害特性を考慮した指導目標や指導内容を具体的に設定することができた。また、障害や学習の遅れがある児童生徒の心理的な特性や学習の過程を捉える評価の視点も広がった。

7. おわりに

本校では、平成13・14年度文部科学省特殊教育研究協力校として指定を受け、「教科の基礎・基本の定着を促す学習活動のあり方」を研究してきた。その中で、学習の量的な習得度とともに、児童生徒の内面の変容をどのように捉え、それを次の指導にどう結びつけていくのかということを考えてきた。これまでの取り組みの中で、「見える学力」の一面だけでなく、「見えにくい部分」を児童生徒に分かるようにし、次の指導に生かしていく

ことが大切であることに気づいた。

今後とも情意面の成長・発達を考えながら、児童生徒一人一人にとって生きていくための基礎・基本の定着を図るために、さらに、計画－実施－評価の一体化を図っていきたいと考えている。

今回の研究では、保護者や本人と学習面での話し合いによる共通理解を重視したり、保護者と本人に学習到達を示す学習評価表（補助簿）を作成したりすることによって、保護者・本人の納得と合意のもとで行われる教育活動の重要性も再確認できた。今後も保護者や本人、関係機関との連携を大切にしたい教育活動に留意していきたい。

参考文献

- 1) 桜井茂男(1997) 学習意欲の心理学－自ら学ぶ子どもを育てる－. 誠信書房.
- 2) 桜井茂男(1998) 自ら学ぶ意欲を育む先生. 図書文化.
- 3) 桜井茂男(2002) 自己評価のメカニズム－自己評価能力はどのように発達するか－. 指導と評価, vol. 48(3). 日本教育評価研究会, pp8~12.
- 4) 矢部敏昭(1998) 学校数学における自己評価能力形成に関する研究－自己評価を構成する一連の「自己評価活動」の枠組み－. 日本数学教育学会誌, 第80巻第8号, pp2~9.
- 5) 矢部敏昭(1999) 学校数学における自己評価能力形成に関する実証的研究－「自己評価能力」の諸要因とその枠組み－. 第32回数学教育論文発表会論文集, pp113~118.

(青森県立八戸第一養護学校：根市正彦，甲田 隆，千葉美保子)