

専門研究B

知的障害教育における組織的・体系的な学習
評価の推進を促す方策に関する研究
—特別支援学校(知的障害)の
実践事例を踏まえた検討を通じて—
(平成25年度～26年度)

研究成果報告書

平成27年3月



独立行政法人
国立特別支援教育総合研究所

はじめに

学習評価は、児童生徒の学習状況を把握するものであり、その結果を教育活動の充実に生かすために行うものです。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)」では、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としています。また、知的障害教育においては、「個別に設定した指導目標や内容に基づいて指導が行われている」が、そこでは、「目標設定や指導内容・方法の妥当性に十分配慮すること」が求められているとしています。

また、平成24年度の予備的・準備的研究で行った調査では、評価の観点を定めて学習評価を行っている学校がある一方で、共通の観点を定めたり、評価の時期、方法を共有化したりするなどの組織的な取組には必ずしもなっていないことが明らかになりました。個々の学校の状況をみますと、授業ごとや、一つの單元ごとに学習評価は行われていますが、相互の関連付けや、年間指導計画に基づく総括的な学習評価との結び付きが明確になっていない点も窺われました。このような課題を解決するに当たっては、学習評価が大きな意味をもつものであると考えます。

こうした点を踏まえ、本研究では、知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策を明らかにすることを目的にしました。

テーマに基づいて研究協力機関において評価の観点や評価方法の工夫、学習評価のPDCAサイクルについての聞き取りを行い、実践事例の検討をとおして組織的・体系的な学習評価を進めるために参考となる事項を明らかにしました。また、特別支援学校(知的障害)を対象に、組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策について質問紙調査を実施し、今後の促進方策について検討も行いました。

これらのことにより、評価の観点を定めた学習評価の方法の工夫、組織的・体系的に行う学習評価のPDCAサイクルの在り方など、学校が必要としている学習評価の実施方法や活用の在り方について、事例と併せ、提示をすることができたと考えます。

特別支援学校(知的障害)において組織的・体系的な学習評価を進めるために必要な情報が提供されることで、目標設定や指導内容・方法の妥当性が高まり、教育活動の充実が図られると考えます。

今後、学習評価の研究を教育課程の研究についても活用したいと考えております。本報告書をお読みいただき、忌憚のないご意見をお聞かせいただけますと幸いです。

研究代表者 教育支援部上席総括研究員 尾崎 祐三

目次

はじめに

第1章 研究の概要

1 研究の背景と目的	1
2 研究の全体構造	2
3 研究体制等	3
4 研究成果の公表・普及	4

第2章 知的障害教育における学習評価の意義と課題

1 中央教育審議会では指摘された学習評価に関する課題	5
(1) 学習評価に関する課題と本研究で検討する課題	5
(2) 学習評価に関わる用語の整理	6
2 特別支援学校学習指導要領で求められる学習評価	9
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	10
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	12

第3章 本研究において検討する4つの柱

1 知的障害教育における学習評価のPDCAサイクル	14
(1) 知的障害教育における学習評価のPDCAサイクルの作成	14
(2) 教育計画作成段階（P）	15
(3) 指導計画・評価計画を踏まえた教育活動の実施（D）	16
(4) 学習状況の評価、授業の評価、指導の評価（C）	16
(5) 授業改善、指導計画の改善、教育課程の改善（A）	17
2 本研究において検討する4つの柱	18
(1) 本研究において検討する4つの柱の位置付け	18
(2) 観点別学習評価の在り方	20
(3) 学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫	20
(4) 学習評価を児童生徒への支援に活用する方策	21
(5) 組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策	21

第4章 特別支援学校（知的障害）における学習評価の実践の概要

1 岩手大学教育学部附属特別支援学校の概要	24
2 福島県立いわき特別支援学校の概要	28
3 千葉県立八千代特別支援学校の概要	32
4 千葉県立特別支援学校流山高等学園の概要	36

5	静岡県立袋井特別支援学校の概要	41
6	京都府立舞鶴支援学校の概要	45
7	広島県立庄原特別支援学校の概要	49
8	愛媛大学教育学部附属特別支援学校の概要	53
9	鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の概要	56

第5章 本研究において検討する4つの柱と実践事例

1	観点別学習状況の評価の実践	61
(1)	観点別学習状況の評価の概要	61
(2)	愛媛大学教育学部附属特別支援学校の実践	62
(3)	千葉県立八千代特別支援学校の実践	72
(4)	京都府立舞鶴支援学校の実践	80
(5)	千葉県立特別支援学校流山高等学園の実践	90
(6)	研究協力機関の実践のまとめと考察	95
2	学習評価を指導の改善に生かす実践	96
(1)	学習評価を指導の改善に生かす実践の概要	96
(2)	鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の実践	97
(3)	福島県立いわき養護学校の実践	101
(4)	岩手大学教育学部附属特別支援学校の実践	116
(5)	静岡県立袋井特別支援学校の実践	125
(6)	研究協力機関の実践のまとめと考察	131
3	学習評価を児童生徒への支援に活用する実践	136
(1)	学習評価を児童生徒への支援に活用する実践の概要	136
(2)	京都府立舞鶴支援学校の実践	137
(3)	千葉県立特別支援学校流山高等学園の実践	144
(4)	研究協力機関の実践のまとめと考察	148
4	組織的・体系的な学習評価を促す実践	150
(1)	組織的・体系的な学習評価を促す実践の概要	150
(2)	広島県立庄原特別支援学校の実践	151
(3)	千葉県立八千代特別支援学校の実践	158
(4)	愛媛大学教育学部附属特別支援学校の実践	164
(5)	静岡県立袋井特別支援学校の実践	171
(6)	鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の実践	182
(7)	研究協力機関の実践のまとめと考察	188

第6章 特別支援学校（知的障害）における学習評価の現状と課題

1	全国特別支援学校知的障害教育校長会の情報交換資料での調査結果	190
(1)	「学習評価に関する研究及び検討の取組の有無」について	190
(2)	学習評価の研究に取り組んでいる場合、または取り組んだ場合の研究タイトル	192
(3)	「観点別学習状況の評価」の実施状況	192
(4)	学習評価の組織的活用状況	193
(5)	総合考察	193

2 特別支援学校（知的障害）における学習評価に関する全国調査の結果.....	194
（1）目的	194
（2）方法	194
（3）結果及び項目毎の考察.....	196
（4）総合考察.....	225

第7章 研究のまとめと今後の課題

1 生きる力を育成する観点別学習状況の評価	229
2 指導と評価の一体化について.....	231
3 児童生徒の発達を支援する学習評価の活用	233
4 「組織的・体系的な学習評価の推進を促すための方策」のまとめと課題.....	235
5 組織的・体系的な学習評価に基づく教育課程の評価に関する課題.....	239
6 特別支援学校（知的障害教育）の実践を参考にした特別支援学級の学習評価の進め方	240
7 知的障害教育における学習評価の在り方に関する今後の課題.....	242
寄稿 知的障害教育における学習評価の今後の在り方.....	244
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官 丹野 哲也 氏	
資料編	248
研究体制	255

第1章 研究の概要

1 研究の背景と目的

平成22年3月に中央教育審議会は、「児童生徒の学習評価の在り方について」報告を行った（中央教育審議会，2010）。そこでは、「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」と定義したうえで、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」としている。さらに、知的障害教育においては、「個別に設定した指導目標や内容に基づいて指導が行われている」が、そこでは、「目標設定や指導内容・方法の妥当性に十分配慮することが」求められているとしている。

また、本研究所知的障害教育研究班が予備的・準備的研究として行った平成24年度専門研究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）」における調査では、評価の観点を定めて学習評価を行っている学校がある一方で、共通の観点を定めたり、評価の時期、方法を共有化したりするなどの組織的な取組にまでは必ずしも至っていない学校が多いことが明らかになった（国立特別支援教育総合研究所，2012）。個々の回答状況をみると、授業ごとや、一つの單元ごとに学習評価は行われているが、相互の関連付けや、年間指導計画に基づく総括的な学習評価との結び付きが明確になっていない点も窺われた。

こうした点を踏まえ、本研究では、知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策を明らかにすることを目的に、特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通して研究を進めることとする。具体的には、①観点別学習評価の在り方、②学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫、③学習評価を児童生徒への支援に活用する方策、④組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策の4つについて検討することとする（以下この4点を本研究において検討する4つの柱とする）。

本研究により、評価の観点を定めた学習評価の方法の工夫、組織的・体系的に行う学習評価のPDCAサイクルといった学習評価の実施方法や活用等の在り方について、提示することができると思う。本研究により、特別支援学校（知的障害）において組織的・体系的な学習評価を進めるために必要な情報が提供されることで、目標設定や指導内容・方法の妥当性が高まり、教育活動の充実が図られることを期待するものである。さらに、特別支援学級における学習評価の進め方の参考資料となる知見も得られるものであると考えられる。

2 研究の全体構造

本研究の全体構造を図 1-2-1 に示した。なお、研究の推進にあたっては、文献研究や研究協力機関への訪問による聞き取りのほか、研究協力者及び研究協力機関との研究協議会を各年 2 回実施し、データの収集と分析や検討を行った。

(1) 研究の背景と問題の検討—学習評価に関連する言葉や概念の整理と「体系的な学習指導のPDCAサイクル概念図」の作成—

本研究で最初に取り組んだのは、学習評価について共通の言語で議論するための、学習評価に関連する言葉や概念の整理である。併せて、中央教育審議会の報告や学習指導要領における学習評価に関する記述と照らし合わせて、知的障害教育における学習評価の意義について検討を行った。その際、先行研究となる国立特別支援総合教育研究所（2012）の結果も参考にした。

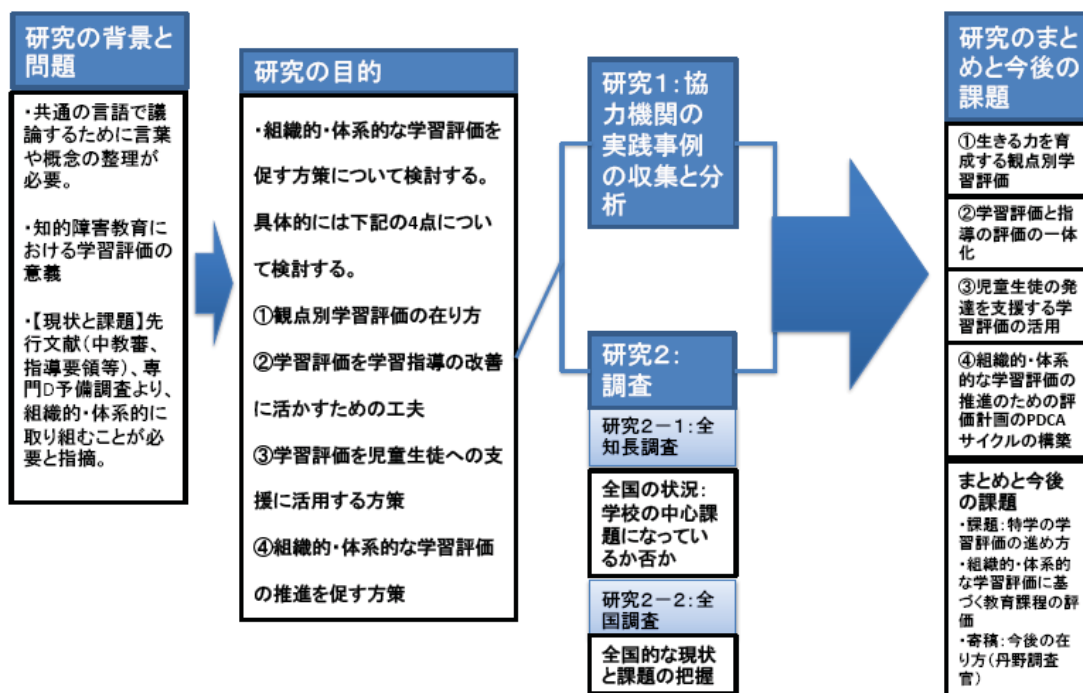


図 1-2-1 本研究の全体構造

次に、学習評価に関連する言葉や概念の整理をもとに、「体系的な学習指導のPDCAサイクル概念図」(図 3-2-1)を作成した。なぜなら、中教審報告(2010)では、「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、「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つけ、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」としているからである。まず、学習指導に係るPDCAサイクルについて、Plan(学校教育目標を受けた教育課程

の編成・年間指導計画・単元計画・単元の目標・評価規準や評価計画も含めた指導計画の作成)、Do(指導計画・評価計画を踏まえた教育活動の実施)、Check(学習状況の評価・授業の評価・指導の評価)、Action(授業改善・指導計画の改善・個に応じた指導の充実)というPDCAサイクルを図に表した。これに、本研究において検討を進める4つの柱(①観点別学習評価の在り方、②学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫、③学習評価を児童生徒への支援に活用する方策、④組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策)との関連を図の中に示して整理した。

(2) 研究協力機関における実践事例の収集と分析

さらに、研究協力機関より収集した特色のある取組について、その背景や要因を分析して課題を明らかにし、本研究において検討する4つの柱との関連を整理することで、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を進めた。研究協力機関において評価の観点や評価方法の工夫、学習評価のPDCAサイクルについての聞き取りを行い、収集した実践事例の分析から、組織的・体系的な学習評価を進めるために参考となる事項を明らかにした。

(3) 学習評価に関する全国調査

また、特別支援学校(知的障害)を対象に、組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策について質問紙調査を実施し、今後の推進方策についても検討を行った。これらにより、評価の観点を定めた学習評価の方法の工夫、組織的・体系的に行う学習評価のPDCAサイクルなどの学習評価の実施方法や活用等の在り方について、検討した。

(4) 研究のまとめと今後の課題

上記(2)及び(3)の研究結果を元に、①観点別学習評価の在り方、②学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫、③学習評価を児童生徒への支援に活用する方策、④組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策毎に考察し、今後の課題について検討した。

3 研究成果の公表・普及

- ・平成25年8月の日本発達障害学会第48回大会(早稲田大学)にて、自主シンポジウム「知的障害教育における学習評価—組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策を考える—」を行った。
- ・平成26年度全国知的障害特別支援学校長会第1回及び第3回代表者研究協議会において、本研究の中間発表を行い、本研究の理解、普及を図った。
- ・平成26年9月の日本特殊教育学会第52回大会(高知大学)にて、自主シンポ

- ジウム「知的障害教育における組織的・体系的な学習評価を促す方策」を行った。
- 平成 26 年度研究所セミナー（平成 27 年 1 月）において、本研究の研究成果について発表した。

（涌井恵・横尾俊・松見和樹）

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P D C A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、P D C A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P D C A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))のもの 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P D C A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ながみれば、～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の評価することは、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観点を評価規準を作成して授業を実践し、学習状況を4観点を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観点を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。

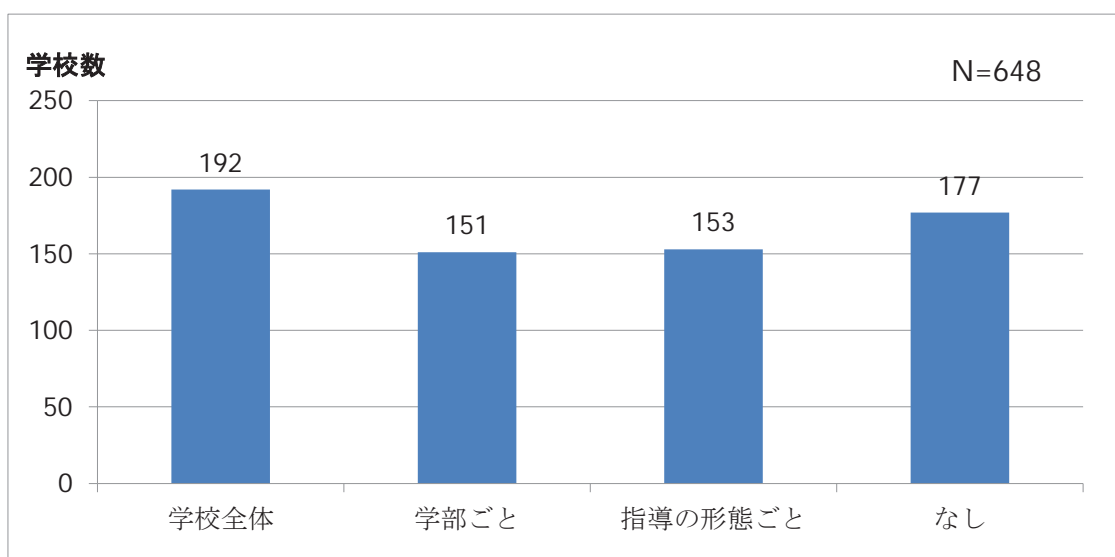


図 2-4-1 調査 1 における学習評価の観点の共通設定の状況の結果

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。

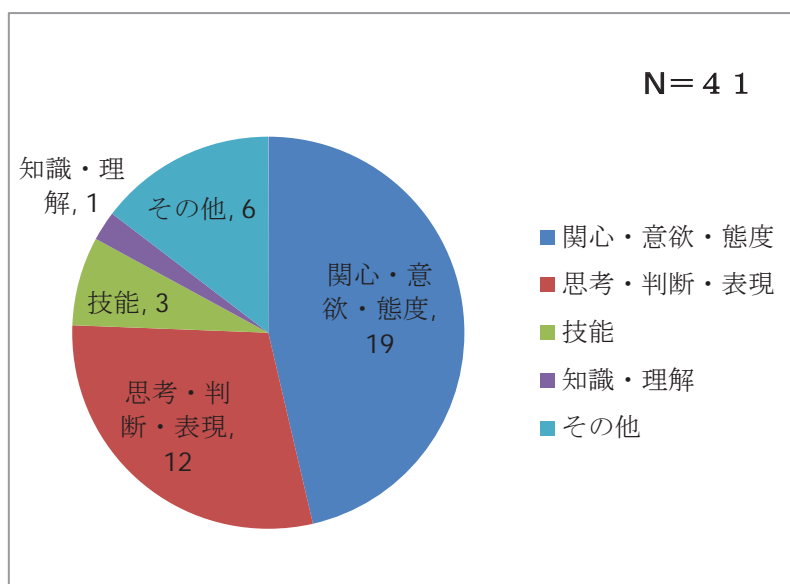


図 2-4-2 調査 2 における回答者が最も重要と考える観点の結果

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）

第3章 本研究において検討する4つの柱

第2章の知的障害教育における学習評価の意義と課題では、知的障害教育の学習評価に関わる課題として、目標に準拠した評価、個人内評価の重視、指導目標や指導内容、評価規準の妥当性の向上、個別の指導目標や指導内容の妥当性の向上等が挙げられた。中教審報告で、学習評価を踏まえた教育活動の改善の方策として、学習評価のPDCAサイクルの確立と、その中で学習評価を実施することが重要であると示しているように、これらの課題を達成するためには、学習指導に係るPDCAサイクルと関連付けて検討していかなければならないと考える。本研究では、まず知的障害教育における学習指導に係るPDCAサイクルに関する要素を整理した。次に、これらの要素を基に、知的障害教育の学習評価に関わる課題や、先行研究で明らかになった知的障害教育における学習評価の現状と課題を検討したところ、知的障害教育の学習評価に関わる課題を解決するために検討しなければならない柱を4つに整理することができた。そこで、知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究を進める上で、知的障害教育の学習評価に関わる課題を4つの柱で整理し検討することとした。さらに、知的障害教育における学習指導に係るPDCAサイクルの中に4つの柱の位置付けを表し、「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」(図3-2-1)を作成した。本章では、知的障害教育における学習評価のPDCAサイクルの作成、本研究において検討する4つの柱、知的障害教育における学習評価のPDCAサイクルと4つの柱との関連について述べる。

1 知的障害教育における学習評価のPDCAサイクル

(1) 知的障害教育における学習評価のPDCAサイクルの作成

中教審報告では、「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、「Plan：指導計画等の作成」、「Do：指導計画を踏まえた教育の実践」、「Check：児童生徒の学習状況の評価」、「Action：授業や指導計画等の改善」といった、学習指導に係るPDCAサイクルを示している(図3-1-1参照)。

こうしたPDCAサイクルの実施は知的障害教育でも重要であることから、本研究では、中教審報告で示された学習指導に係るPDCAサイクルを基に、知的障害教育における学習指導に係るPDCAサイクルを作成し、知的障害教育において重要と思われる要素をPDCAの中に示した。以下、本研究で作成した、知的障害教育における学習指導に係るPDCAサイクルとその中で示した要素について記す。

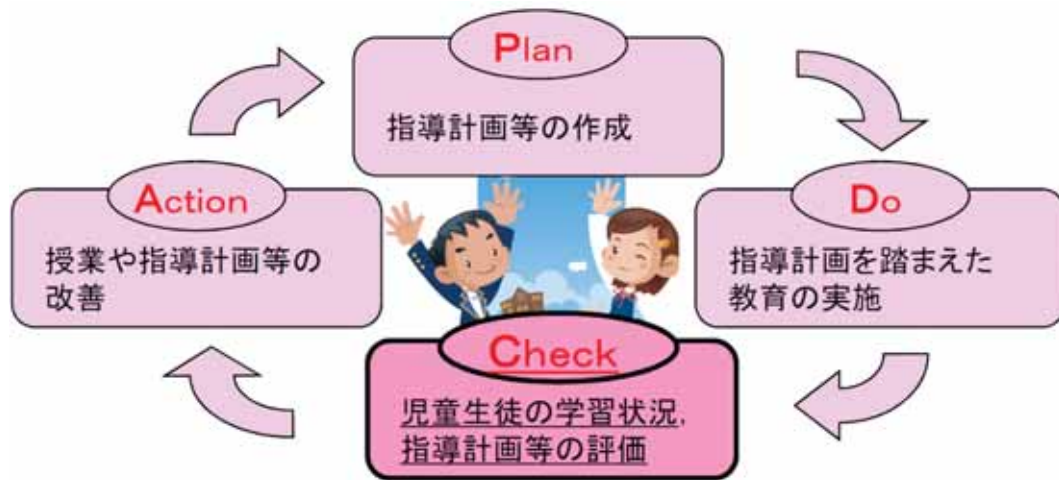


図 3-1-1 学習指導と学習評価のPDCAサイクル（文部科学省, 2013）

（２）教育計画作成段階（P）

「P」の部分では、教育基本法から学校教育法、そして学習指導要領を踏まえることをまず記し、教育基本法及び学校教育法に示されている教育の目的や目標の達成を目指すために、学校の具体的な教育目標が示されていることを記した。各学校では、ここに掲げる目標を達成するような教育を行うため、障害の状態及び発達の段階や特性、地域や学校の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成しているため、教育課程を基に、年間指導計画、単元計画の作成、単元の目標を設定するという流れを示した（図 3-2-1 参照）。ここでは、「個別の指導計画」についても、年間指導計画や単元の計画、目標の設定等と並行して設定されると捉えている。

教育計画作成段階で重要となるのが、観点別学習状況の評価の4観点の設定と、観点別学習状況の評価の4観点に基づく評価規準の設定である。

観点別学習状況の評価を効果的に実施するためには、観点別学習状況の評価の4観点を基にして、単元の目標や内容、児童生徒につけたい力、育てようとする資質や能力及び態度を踏まえた評価規準を設定する必要がある。特に、設定した目標について、児童生徒がどのような学習状況として実現すればよいかを具体的に想定した評価規準を作成することが重要である。

評価の観点を基にして設定した単元の評価規準と、個別の指導計画において設定した児童生徒一人一人の教育的ニーズに対応した指導目標や指導内容・方法を基に、児童生徒が取り組む授業の個人目標を設定し、単元の授業計画（教師による支援、教材・教具の工夫など）を作成する。その際、学習活動の構想を練るとともに、単元の評価計画（評価方法、自己評価、相互評価、ポートフォリオの活用など）も授業計画の中に位置付けることが必要である。評価規準を作成しても、実際の授業実践において評価規準で示した内容の活動がなければ、観点に基づく学習状況の評価をすることができない。評価の観

点を明らかにし、何をどのような方法で評価するのかについて計画段階で整理しておくことが重要で、評価計画を作成することが必要となる。評価計画を作成することで、授業における教師の支援や教材・教具の工夫、学習環境の設定を整えておくことができ、目標に準拠した児童生徒一人一人の学習状況の評価が実現すると考える。

（３）指導計画・評価計画を踏まえた教育活動の実施（D）

「D」は、児童生徒が実際に授業に取り組むとても重要な部分であり、ここでの実践をいかに充実させるかということがPDCAサイクルの中では大切になってくる。そのためには、まず、「P」の部分で作成した指導計画や評価計画を踏まえた実践と学習状況の評価が重要になると考える。

「D」の段階では、次の２点が重要である。１点目は、授業者同士の共通理解である。本時の授業については、児童生徒一人一人の目標や評価の観点についてあらかじめ確認しておく必要がある。この点を共通理解しておかなければ、学習状況の適切な評価ができなくなる。２点目は、指導計画・評価計画に沿った教師の支援や教材・教具の工夫、学習環境の設定である。評価規準で示した内容について、学習状況の評価できるように準備を進めて授業を実施することが必要である。単元の目標の達成状況が把握できる評価方法を工夫し、児童生徒の学習の状況を的確に評価できるようにするという事は、例えば、思考・判断・表現に関する評価規準が設定されているならば、児童生徒が思考・判断・表現する場面の設定をして授業を実施するという事である。実際の授業では計画通りに進まないことも考えられるが、授業づくりの視点を基に整理した支援の方法や工夫を実践し、児童生徒の主体的な取組を促すなど、自ら活躍できる場面を設定してうまくいったことや進歩したことを積極的に評価していくことが大切であると考えられる。

（４）学習状況の評価、授業の評価、指導の評価（C）

「C」部分では、「評価」を縦の軸と横の軸で考え、児童生徒の学習状況の評価を「学習状況の評価」、授業や単元の指導に関わる評価と児童生徒の学習状況の評価を合わせたものを「授業の評価」、授業構成や教師の支援、単元計画や年間指導計画等の指導に関わる評価を「指導の評価」として整理した。

「学習状況の評価」は、児童生徒の学習状況を分析的に捉える観点別学習状況の評価を実施するなど、児童生徒の学習状況を捉える評価のことである。ここでは、目標に準拠した学習評価の実施が重要となる。また、児童生徒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も含まれる。こうした授業における児童生徒個々の学習評価を集積し、それにより、単元・学期・年間での総括を行う。

「授業の評価」は、児童生徒の学習状況の評価から、授業や教師の指導に関わる評価を行うことである。授業構成はどうであったか、教師による支援は適切であったか、といったことに加え、授業の目標の妥当性はどうかについても評価する。そして、

これらの授業の評価をまとめることで、単元の総括を行う。「授業の評価」では、授業づくりの視点と関連させることで、より確かな授業改善につなげていくことができると考える。このことは、指導と評価の一体化を進める上で重要である。

「指導の評価」は、授業構成や教師による支援、授業目標の妥当性等の授業の評価を集積して、これらを基に単元計画や年間指導計画、個別の指導計画等の評価を実施することであるとした（図 3-2-1 参照）。

この「C」の部分では、観点別学習状況の評価の4観点に加え、「授業づくりの視点」など、授業に関することや指導方法に関すること等を評価する視点も重要になってくると考える。ここでは、「学習状況の評価」、「授業の評価」、「指導の評価」それぞれの評価を実施していく中で、授業づくりの視点の設定と活用の工夫や、学習状況の評価と授業の評価、指導の評価を関連付ける工夫、学習評価と授業づくりの視点を関連付けた評価の工夫等を行うことが重要になってくる。このような工夫により、学習評価を授業や単元のみでの評価で終わらせることなく、学習評価を指導の改善に活かしていくことができ、指導と評価の一体化につなげていくことができると考える。

（5）授業改善、指導計画の改善、教育課程の改善（A）

「A」は、学習評価を基にした改善や、個に応じた指導の充実を図っていく部分である。ここでは、「C」の段階で実施した評価を改善に活かしていくための工夫が必要になる。各授業や単元等の指導に当たっては、児童生徒の主体的な活動とともに、目標の実現を目指す指導の在り方が求められている。そのため、児童生徒の学習状況を目標に照らして評価し、その結果を踏まえて児童生徒一人一人の目標を実現できるように指導計画や授業の工夫改善につなげていくなど、いわゆる「指導と評価の一体化」を図ることが大切になってくる。

評価を指導の改善に活かしていくための工夫としては、「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」（図 3-2-1 参照）で中央に示した「授業づくりの視点」を活用することなどが挙げられる。また、学習評価を、教育活動の見直しや改善に結び付ける工夫として、評価を共有する場の設定や情報を記録する書式などのツールの活用が考えられる。より効果的な学習評価の推進を促していくためには、学習評価をその後の学習指導の改善に生かすとともに、学校における教育活動全体の改善に結び付けることが重要である。一つ一つの授業における学習評価と授業改善の視点や、単元における学習評価と単元計画の改善の視点など、学習評価を学習指導の評価に生かすための視点を明らかにし、学習評価を授業や単元のみでの評価で終わらせることなく、児童生徒の学習状況を適切に評価し、評価を指導の改善に活かしていくための工夫がここでは必要であると考えられる。

2 本研究において検討する4つの柱

(1) 本研究において検討する4つの柱の位置付け

前述した、中央教育審議会が指摘された学習評価に関わる課題、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における学習評価の現状と課題からは、知的障害教育における学習評価に関わる課題として、目標に準拠した観点別学習状況の評価の実施、個人内評価の重視、学習指導と学習評価の一体化の推進、単元や授業における目標や指導内容の妥当性の向上、学習指導に係るP D C Aサイクルの確立などが挙げられている。そこで、知的障害教育における学習指導に係るP D C Aサイクルを基に、中教審報告で指摘された知的障害教育の学習評価に関わる課題や、先行研究で明らかになった知的障害教育における学習評価の現状と課題を検討し、知的障害教育の学習評価に関わる課題を解決するために検討しなければならない柱を、①観点別学習評価の在り方、②学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫、③学習評価を児童生徒への支援に活用する方策、④組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策の4つに整理した。学習評価は、学習指導に係るP D C Aサイクルの中の様々な段階で繰り返されながら展開しているので、4つの柱を設けることで、様々な段階のP D C Aサイクルが、どのような要素の中で、どのような視点で繰り返されているのか検討することができると考えた。

中教審報告では、知的障害教育においても、学習指導に係るP D C Aサイクルの中で学習評価を適切に行い、児童生徒の学習状況を評価した結果を踏まえて授業改善に結び付けていくなど、指導と評価の一体化を図りながら、一人一人の目標の着実な実現を図っていくことが重要であることを示している。これらのことを踏まえ、様々な段階のP D C Aサイクルがどのような要素の中で、どのような視点で繰り返されているのかについて、知的障害教育における学習指導に係るP D C Aサイクルと、本研究によって検討したい4つの柱とを関連付けながら重層的に示して一つの図にまとめ、「体系的な学習評価のP D C Aサイクル概念図」を作成した（図 3-2-1）。本概念図と関連させている4つの柱それぞれの検討の視点は、以下のように整理した。

体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図

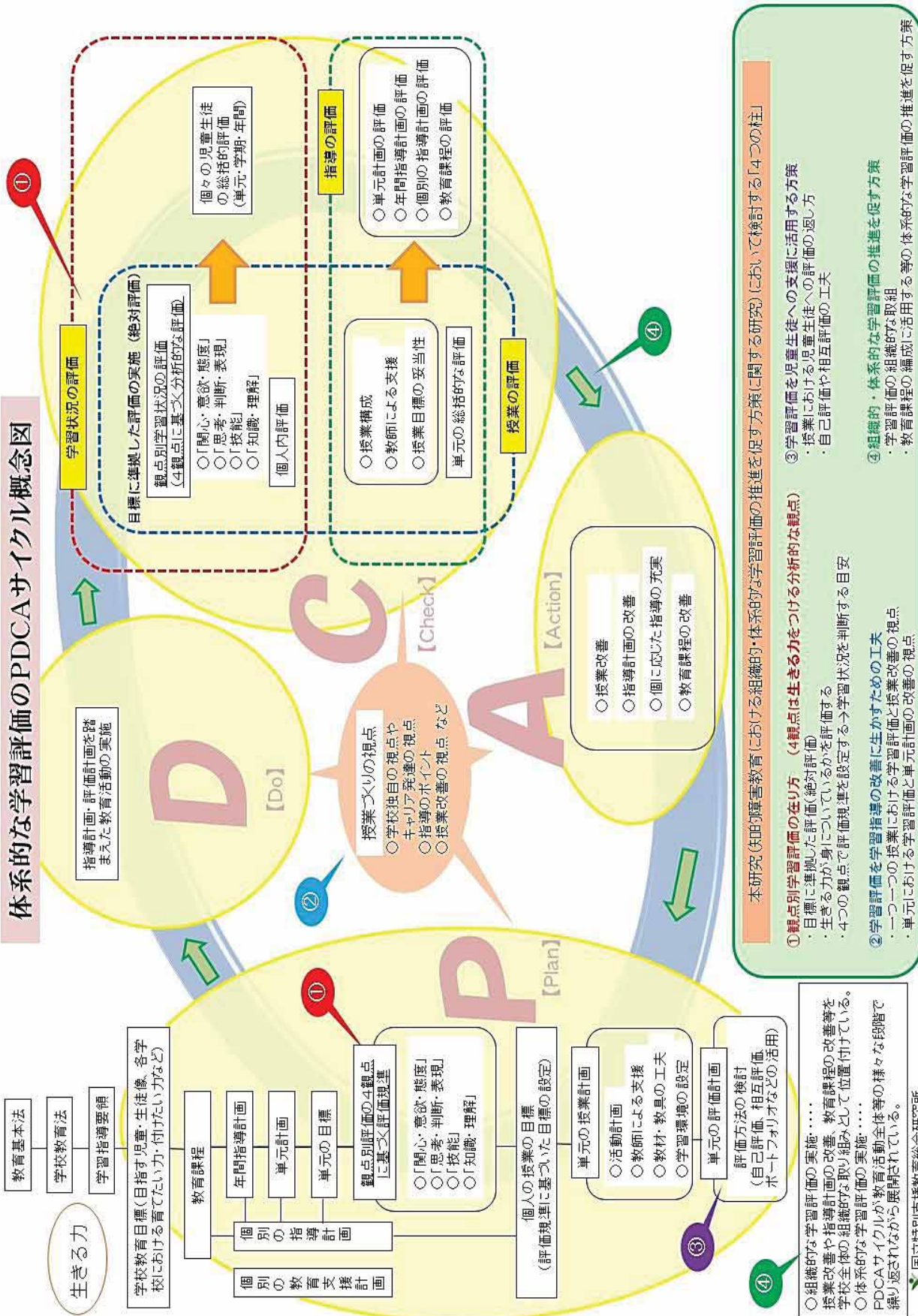


図 3-2-1 体系的な学習評価の PDCA サイクル概念図

（２）観点別学習評価の在り方

観点別学習状況の評価とは、各教科や単元等で示す目標の達成状況をいくつかの観点に分けて分析的に評価する方法である。教科や単元等で示す目標の達成状況を、いくつかの観点に分けて分析的に評価することで、学習に取り組む児童生徒の意図や判断の様子から、児童生徒一人一人の意欲や気づき、思考・判断等を捉えることができる。知的障害のある児童生徒も、学習活動の中で様々なことに気づき、そして思考し、判断している。学習の結果のみで評価するのではなく学習の過程における評価も行い、知識理解面や技術面だけでなく、興味・関心、意欲、思考、判断、表現等の側面を捉える学習評価を観点別に実施するとともに、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を行うことで、児童生徒一人一人の「生きる力」をはぐくむ教育活動の充実を図っていくことができると考える。そこで、観点別学習評価の在り方では、観点別学習状況の評価の４観点を基にした、分析的な学習評価の在り方について整理し検討するため、「目標に準拠した評価（絶対評価）」、「生きる力が身に付いているかを評価する視点」、「４観点での評価規準の設定」を検討の視点とした。

観点別学習評価は、観点別学習状況の評価の４観点の設定と、それに基づく評価規準の作成が重要になるので、教育計画作成段階「P」の部分と関わりが深い。また、実際に評価を行う「C」の段階で示した「学習状況の評価」、「授業の評価」、「指導の評価」にも関わることなので、「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」（図3-2-1）では、特に「P」と「C」の部分に関連があるとし、図中では赤の吹き出しに①と記して関連する場所を示している。

（３）学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫

各授業や単元等の指導に当たっては、児童生徒の主体的な活動とともに、目標の実現を目指す指導の在り方が求められている。そのため、児童生徒の学習状況を目標に照らして評価し、その結果を踏まえて児童生徒一人一人の目標を実現できるように指導計画や授業の工夫改善につなげていくなど、指導と評価の一体化を図ることが大切になってくると考える。そこで、学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫では、指導と評価を一体的に行う意義や重要性について検討するため、「一つ一つの授業における学習評価と授業改善の視点」、「単元における学習評価と単元計画の改善の視点」を検討の視点とした。

学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫は、教育計画作成段階から始まり、その工夫が実践に移され、実践を基に「学習状況の評価」、「授業の評価」、「指導の評価」を実施し、授業改善につながっている。したがって、「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」（図3-2-1）では、すべての要素に関連すると考えている。また、それぞれの要素に関連する、学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫として、「授

業づくりの視点」が重要になると考えている。そのため、図中では、中央に「授業づくりの視点」を示し、青の吹き出しに②として関連する場所を示している。

（４）学習評価を児童生徒への支援に活用する方策

学習評価を児童生徒への支援に活用する方策では、知的障害教育で実践している自己評価や相互評価の工夫など、授業における児童生徒への教師の評価の返し方について整理するとともに、単元の指導計画作成において評価計画をどのように設定しどう活用されているのかについて整理することで、教師による学習評価を児童生徒への支援に活用する方策について検討していく。そのため、「授業における児童生徒への評価の返し方」、「自己評価や相互評価の工夫」を検討の視点とした。

授業における児童生徒への評価の返し方の工夫は、教育計画作成段階「P」の段階から始まっている。単元の授業計画を作成する段階では、単元の評価計画についても検討しておく必要があり、ここでの評価計画を基に「D」の段階で実践していくことになる。したがって、「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」（図3-2-1）では、特に単元の評価計画に関連があるとし、図中では、紫の吹き出しに③として関連する場所を示している。その実践として、授業での活動そのものについては、「D」の部分にも関係していると考えられる。

（５）組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策

組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策では、学習指導に係るPDCAサイクルの中で、授業改善や指導計画の改善をどう進めているのか、学校全体で学習評価を組織的に実施し、その結果を活用するためにはどのような工夫があるのかについて整理する。さらに、教育課程を視野に入れた体系的な教育活動の見直しと改善に学習評価の取組がどのように結びつくのか整理することで、学習評価の取組から学校全体の教育活動の改善の方策について検討する。ここでは「学習評価の組織的な取組」、「教育課程の編成に活用する等の、体系的な学習評価の推進を促す方策」を検討の視点とした。

組織的・体系的な学習評価の推進は、教育計画作成段階（P）、指導計画・評価計画を踏まえた教育活動の実施段階（D）、学習状況の評価・授業の評価・指導の評価の段階（C）、授業改善・指導計画の改善・教育課程の改善段階（A）、の全てに関連があると考えられる。したがって、「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」（図3-2-1）では、矢印の部分に、緑色の吹き出しに④として示した。

本研究では、研究によって整理し検討したい4つの柱それぞれの内容を整理し、「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」（図3-2-1）との関係性を明らかにする。また、研究協力機関より収集した特色のある取組について、その背景や要因を分析して課題を明らかにし、研究によって整理し検討したい4つの柱との関連を整理することで、

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していく。検討を進めるに当たっては、PDCAサイクルで示した要素とどう関係があるのか、PDCAサイクルの中でどのような役割があるのか、また、どのように繰り返されていけばいいのか等について、「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」(図3-2-1)で示した要素を基に検討を進めている。そのため、次の第4章でまず研究協力機関の概要と学習評価の全体的な取組を示す。その後、第5章で、研究によって整理し検討したい4つの柱ごとに、研究協力機関の実践事例を踏まえて検討していく。

(松見和樹・尾崎祐三)

参考文献

中央教育審議会(2010)「児童生徒の学習評価の在り方について」報告

文部科学省(2011)言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】～思考力・判断力・表現力の育成に向けて～

国立教育政策研究所(2012)評価規準の作成,評価方法等の工夫改善のための参考資料(高等学校 国語)～新しい学習指導要領を踏まえた生徒一人一人の学習の確実な定着に向けて～

文科省(2013)育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会(第2回)配付資料

第4章 特別支援学校（知的障害）における学習評価の実践の概要

本章では、研究協力機関の概要と各校の学習評価に関する全体的な取組についてまとめた。なお、第5章では、本研究において検討する4つの柱に沿って、各校の特徴的な実践事例をまとめた。

1 岩手大学教育学部附属特別支援学校の概要

(1) 学校の概要

本校は知的障害等があるために特別な教育的支援を必要としている児童生徒を対象とした特別支援学校で、小学部、中学部、高等部を設置している。

児童生徒数は以下に示すとおりである。

小学部：18名、中学部：17名、高等部：23名

合計 58名



写真 4-1 学校の概観

(2) 教育の基本方針

本校の学校教育目標は、「児童生徒一人ひとりの教育的ニーズにこたえ、その成長と発達を支援し、充実した学校生活を通して、自ら意欲的に活動し、日々の生きる喜びを感じ、現在及び将来の社会生活において主体的に生きていく人間の育成を目指す」である。そして、学校経営方針の中に「学習指導要領に基づき、児童生徒一人ひとりの教育的ニーズに応じた教育を行う」「小学部、中学部、高等部それぞれのライフステージに応じた教育を行うとともに、各部の連携を密にし、連続性のある教育の充実を図る」「学校生活及び学習活動の充実を図り、卒業後の主体的な生活の実現を図る」を掲げ、学校教育目標の具体的な実現を目指している。

(3) 教育課程

各学部でのライフステージに応じた教育ができるよう教育課程を編成している。

1)小学部：日常生活の指導と生活単元学習（遊び）を教育課程の中心に据えている。

日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、音楽、体育、特別活動、チャレンジ*

2)中学部：作業学習と生活単元学習を教育課程の中心に据えている。

日常生活の指導、生活単元学習、作業学習、音楽、美術、保健体育、特別活動、おもしろ学習*、総合的な学習の時間

3)高等部：作業学習を教育課程の中心に据えている。

日常生活の指導、生活単元学習、作業学習、音楽、美術、保健体育、特別活動、トライ学習*、総合的な学習の時間

※チャレンジ、おもしろ学習、トライ学習は、教科別、領域別の指導として実施。

(4) 学校の特徴

本校では、これまで、ICFの理念を取り入れた授業づくりの観点やキャリア教育の視点を生かした授業づくりの工夫など様々な課題を一貫して授業づくりにこだわりながら検討してきた。それらの成果を踏まえ、平成26年度は、全校研究の研究主題を「児童生徒一人ひとりが今、主体的に活動できることを大切にしたい授業づくり」とし、本校がこれまでの実践研究でこだわり続けてきた児童生徒が主体的に活動する授業づくりを目指している。

(5) 学習評価の取組

1) 主体的に活動する姿を目指した授業づくり

本校では、児童生徒一人ひとりの主体的に活動する姿を目指して授業を行っており、児童生徒が目的をもち、力を発揮し、満足感・成就感をもって生活を積み重ねていけるように単元・題材を計画している。このような授業づくりを行うために、授業づくりのプロセスを、「①単元・題材の設定」「②単元・題材の計画」「③活動内容」「④学習内容への支援」「⑤協働的活動への支援」の5つに整理し、そのプロセスごとに授業づくりの視点を示し、授業づくりの方法としてまとめた(表4-1-1)。この授業づくりの方法のプロセスごとにその視点到慮して単元・題材を児童生徒の主体的活動を意図して計画していくことで本校が目指す授業づくりができると考えている。

2) 評価についての考え方

本校では、単元・題材に取り組む際に一日ごとの授業の計画・実践・評価を最も大切にしている。日々の授業において児童生徒一人ひとりが主体的に活動する姿を具体的な目標として設定し、一人ひとりの達成の様子を評価している。この目標は具体的に示すことで児童生徒の実際の姿に即して評価することができる。

例えば、「時間一杯集中する」という単元・題材の目標を設定した時には時間内に集中してできる作業量を具体的に設定するようしたり、「丁寧に作業をする」という目標を設定した時には丁寧な作業の条件を決めたりするようしている。このように日々の授業において、児童生徒一人ひとりの目標を具体的に設定し、そのための手立てを講じることで、時間内にできる作業量が増えたり、丁寧に作業する技能が向上したりする姿が具体的に分かる。逆に、目標が達成できない日が連続しているなどの課題も明らかにすることができる。このような場合は、手立てを検証し、目標の達成を目指し、授業づくりの方法のプロセスに立ち返り、授業づくりの視点に基づき授業の改善を図り、次の授業において目標の達成を目指していく。こうして、日々の授業の児童生徒の評価により、日々の授業を改善し、一人ひとりの単元・題材での目標の達成を目指している。すなわち、本校の児童生徒の単元・題材の評価は、「できた」、「できなかった」という結果だけではなく、その結果の背景にある日々の取組の過程を大切に評価するようしている。

このように本校では、単元・題材において児童生徒一人ひとりの目標の達成を目指すために、一日の授業ごとに児童生徒の評価を行い、それを基に日々の授業の改善を図っている。このような本校の学習評価を指導の改善に生かすPDCAサイクルのイメージを図4-1-1に示す。

3) 児童生徒主体の授業づくりと4観点

児童生徒が主体的に活動できる授業づくりを追究していく過程で、児童生徒一人ひとりがそれぞれに主体的に力を発揮し、活動に取り組む。それらの活動には必然的に確かな力の発揮とその習得・高まりが見出される。授業を通して発揮され、習得され、

高まった力は、学習評価において大切にされる4観点に符合する。

例えば、販売会を目指して作業に取り組む単元では、生徒たちは率先して作業場に向かう。その姿には「関心・意欲・態度」の高まりを認めることができる。毎日お菓子作りを楽しむ児童は調理器具の使用が日ごとに上手になり（「技能」）、大好きな遊びに没頭する児童は、教師が思いもよらない遊び方を工夫する遊び上手になる（「思考・判断・表現」）。校外学習への期待感、自ずと目的地への「知識・理解」を深めていく。これらはあくまでも、本校の実践で児童生徒が発揮した力、自ら身につけた力の一端の例示にすぎない。日々の主体的活動の中では、4観点に即した力が必然的に発揮され、養われている。

このようなことから、児童生徒の主体的な姿には、今日の学校教育が大切にしている4観点到整理可能な力が確かに認められる。4観点による検証により、児童生徒の主体的な活動を追究する授業づくりは4観点到整理可能な力の習得をも実現していると見ることができる（表4-1-2）。

表4-1-1 授業づくりの方法

授業づくりのプロセス	授業づくりの視点
①単元・題材の設定 学部目標に基づいてねらいを設定	○児童生徒の実生活に結びついた単元・題材。 ○興味関心や願いを取り入れた単元・題材。 ○活動の流れやつながりが明確な単元・題材。
②単元・題材の計画 ねらいに基づいた活動計画	○まとまりのある計画。 ○繰り返すことで活動を積み重ねることができる計画。 ○発展性のある計画。
③活動内容 単元・題材の計画を推進するための日程計画	○集団の中で、人とかかわり、自分の役割を遂行できる活動内容。 ○自分のもっている力を生かし、やりがいを感じられる活動内容。 ○自分で考え、行動できる活動内容。 ○達成感、充実感を得られる活動内容。 ○自己選択・自己決定できる活動内容。
④学習内容への支援 ・教材・教具 ・配置、動線 ・教師の連携（T-T）	○児童生徒が一人でできる教材・教具。 ○自分から活動できる教材・教具。 ○十分に組みこめる活動量と時間。 ○活動しやすい道具の配置、動線。 ○児童生徒が一人でできるように教師を配置。
⑤協働的活動への支援 ・仲間同士のかかわりへの支援 ・教師とのかかわり	○共に活動する友達に関心に向け、友達や教師と共に活動できるようにする。 ○教師は児童生徒と共に活動し児童生徒が一人できる状況をつくるような適切なかかわりをする。

表4-1-2 主体的な姿を4観点到整理した例

授業での主体的に活動する姿と対応する観点（例）
○自分で考え活動していたか（関心・意欲・態度）
○自分で判断して活動していたか（思考・判断・表現）
○単元の目標や自分の活動を理解しているか（知識・理解）
○自分の活動に首尾よく取り組んでいたか（技能）

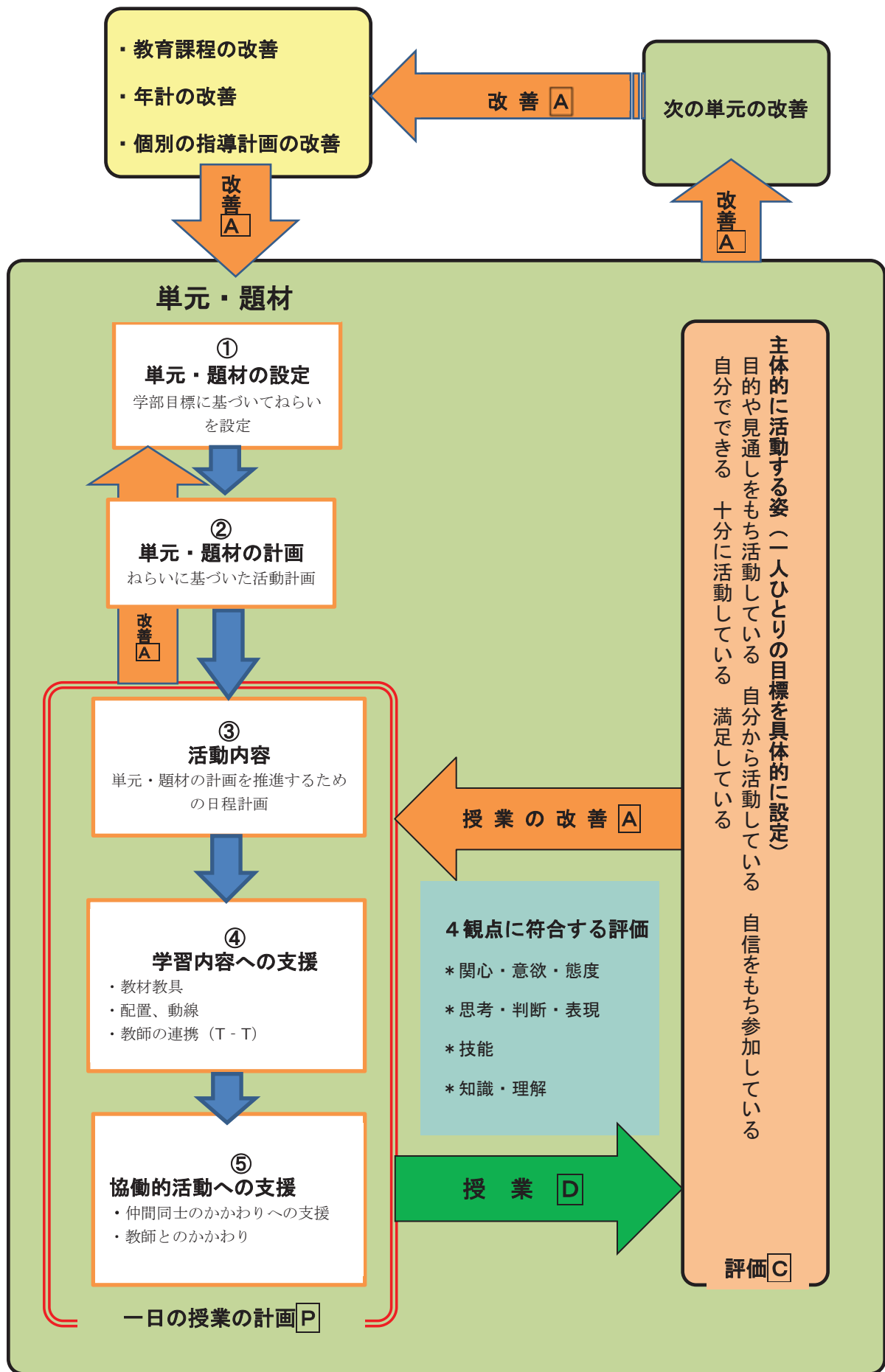


図 4-1-1 学習評価を指導の改善に生かす P D C A サイクルのイメージ

2 福島県立いわき特別支援学校の概要

(1) 学校の概要

いわき市は、福島県の太平洋沿いの南部に位置し、県内で最大の人口、面積をもつ広域都市である。本校は、主に知的な発達に遅れがある児童生徒を対象とした通学制の特別支援学校である。小中学部は昭和 58 年 4 月に、高等部は平成 3 年 4 月に開設された。現在の児童生徒数は、小学部 83 名、



写真 4-2 学校の概観

中学部 57 名、高等部 85 名、合計 225 名である。

地域の中学校から本校高等部への入学希望者の増加による教室不足や遠距離・長時間通学の負担等に対応するため、平成 27 年 4 月には、いわき市南部の県立高校内に分校が開設される予定である。

(2) 教育の基本方針

生きる力を育むよう、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、卒業後の社会生活に生かせる基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努める。

(3) 教育課程

1) 教育目標：児童生徒一人一人の能力・特性に応じ、自立と社会参加を目指して、いきいきと生きる人間を育てる。

＜よく考え学ぶ人　心ゆたかな人　じょうぶな人＞

2) 努力目標：一人一人の課題設定や評価の在り方を明確にすることで、分かる授業づくりを実践し、児童生徒自らが課題解決に向けて主体的に物事に取り組む力を育てる。

3) 日常生活の指導、生活単元学習、作業学習の各教科等を合わせた指導を中心に教科別の指導も行っている。

(4) 学校の特徴

1) 社会体験学習や校外学習、地域の小中学校、高等学校との「交流及び共同学習」の充実に努めている。

2) 学校祭等の行事や学校公開を通して地域の方々との触れ合いを大切にしている。

3) 地域のセンター的役割として、地域支援センターを設置し、早期教育の充実、小・中・高等学校の教員への支援、特別支援教育に関わる研修協力を柱とし、地域との連携を深めている。

(5) 学習評価の取組

1) テーマ

「授業改善を促進させる授業研究会を中心にした学習評価の在り方に関する取組」

2) 取組の概要

授業研究会を事前検討、授業、事後検討に分けて、学習評価の在り方を検討する。特に、事前検討における「評価の観点や基準の設定」に重点を置くとともに授業と事後検討における「子どもの学ぶ姿」に着目した評価を中心に取り組んできた（図4-2-1）。

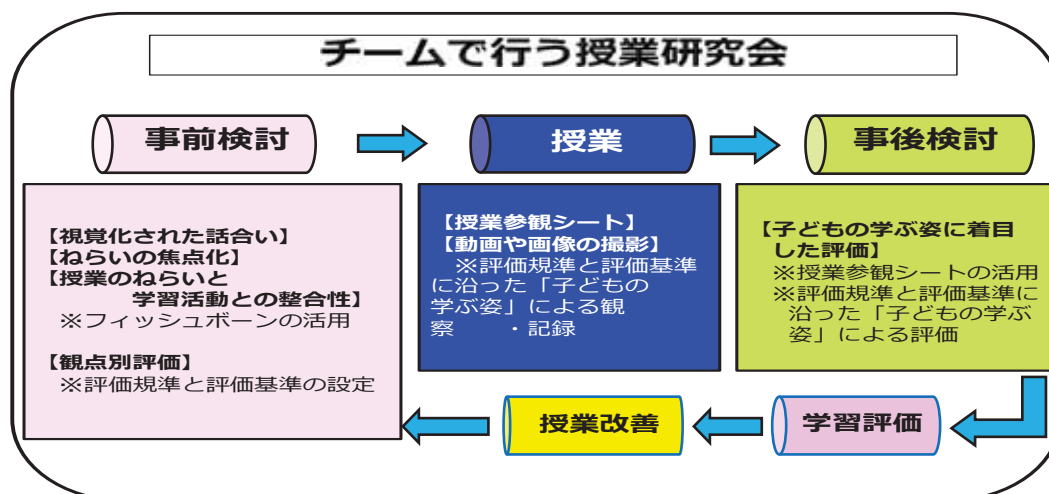


図4-2-1「チームで行う授業研究会」（福島県養護教育センター「研究紀要第27号」より図を引用改編）

① 事前検討

- 「フィッシュボーン・ダイアグラム（書き方の概要は図4-2-2、4-2-3、4-2-4参照）」を活用して、視覚化された話し合いをチームで行い、「ねらいの焦点化」と「授業のねらいと学習活動の整合性」を図る。
- 「評価の観点や基準の設定」では、単元の指導計画に沿って評価規準や一人ひとりの評価基準を設定して目標と評価の一体化を図った学習評価につなげる。

② 授業

- 「研究授業参観シート」を作成し、授業参観者が評価の基準に沿った「子どもの学ぶ姿」を観察・記録し、事後検討会に生かす。

③ 事後検討

- 評価規準と評価基準に沿った「子どもの学ぶ姿」による学習評価を行い、授業のねらい、教材、教師の手だてが適切であったか検証しながら、授業改善を促進させていくとともに、目標と評価の妥当性や信頼性を高められるようにする。
- 授業研究会での学習評価を次の授業や次の単元に生かし、授業改善のPDCAサイクルから年間指導計画につながるPDCAサイクルの循環を図る。

3) フィッシュボーン・ダイアグラム活用の概要

フィッシュボーン・ダイアグラム（以下：フィッシュボーン）とは、解決したい課題があったとき、因果関係を可視化するとともに、起きた結果や課題について、「なぜ？」と考えることを強くサポートするツールである。

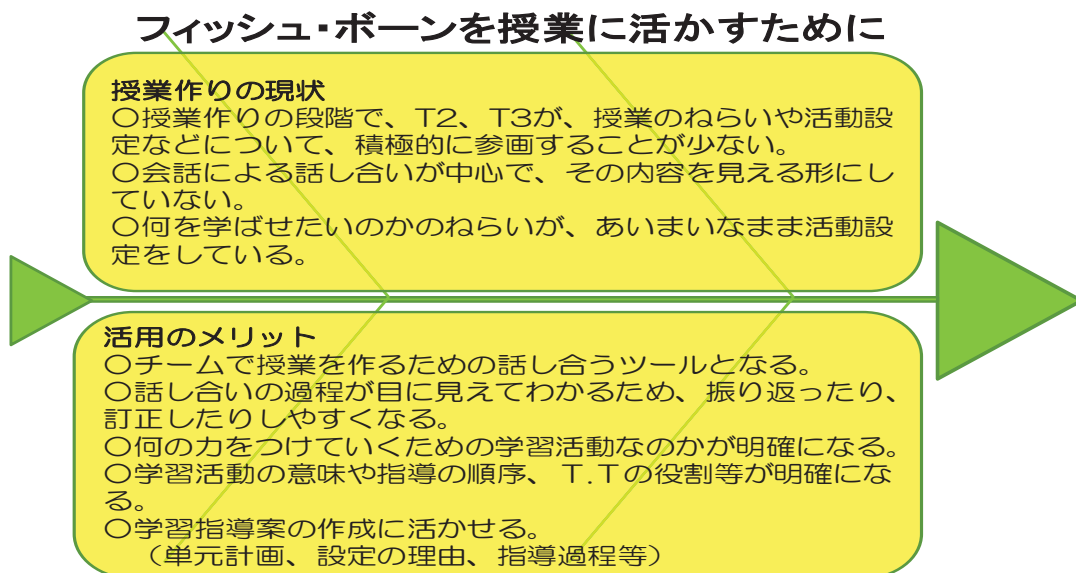


図 4-2-2 フィッシュ・ボーンを授業に生かすために

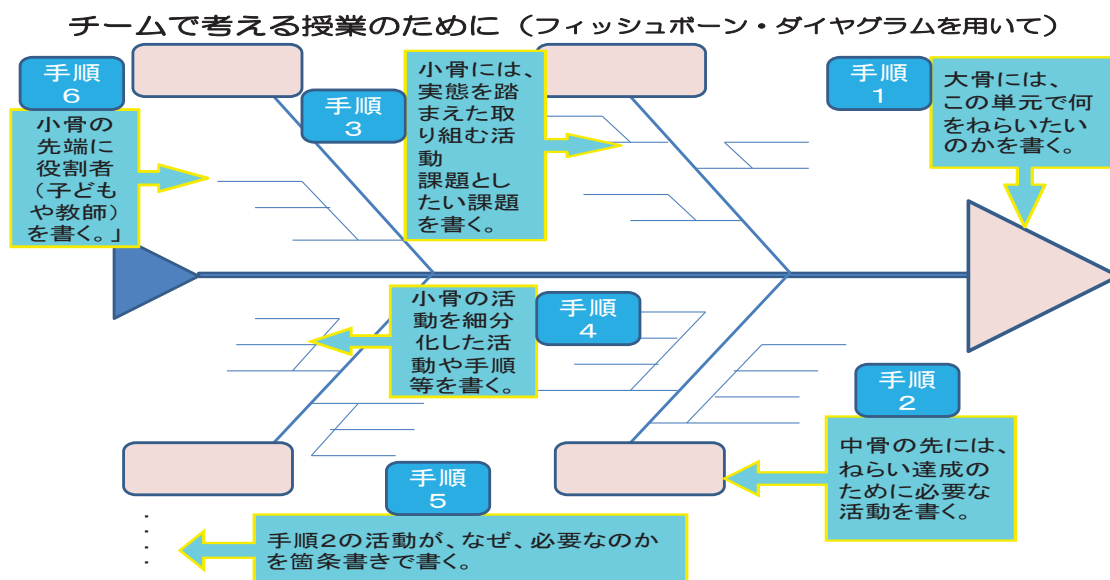


図 4-2-3 「チームで考えるために」（図 4-2-2、図 4-2-3 は福島県養護教育センター「授業研究会を考える～より良い授業改善を目指して～」講義資料より引用）

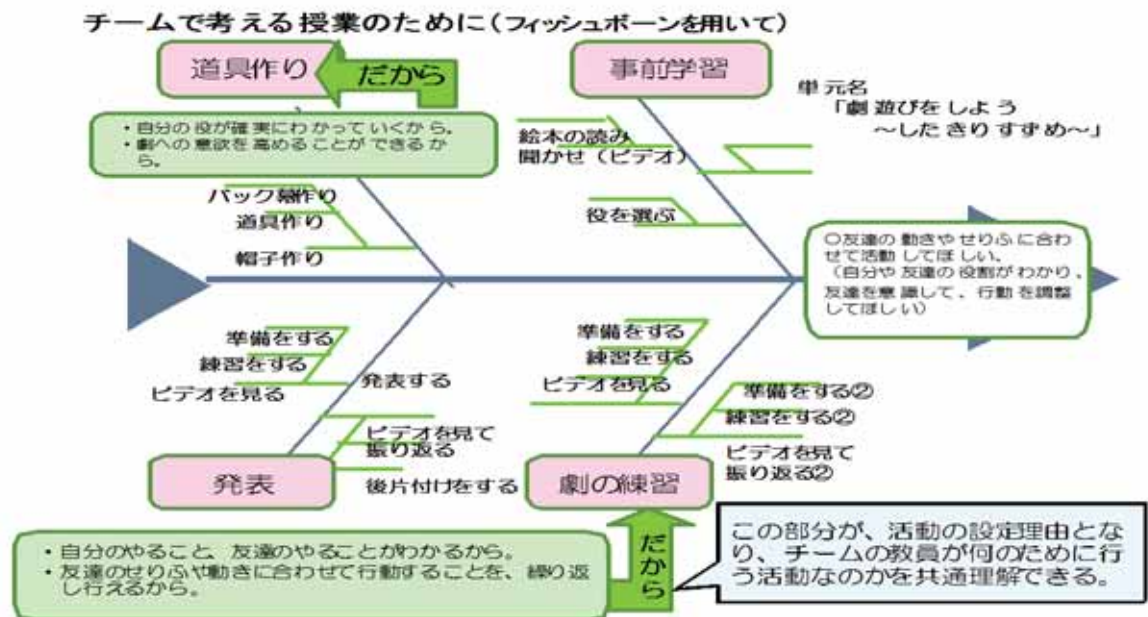


図 4-2-4 小学部 4 学年「生活単元学習・劇遊びをしよう」のフィッシュボーン

4) 取組の重点

- ①事前検討を充実させながら、目標と評価の一体化を図った学習評価の充実に取り組む。
- ②単元の目標や指導計画に基づいて「子どもの学ぶ姿」を想定し、「子どもの実態」と照らし合わせて、その実現状況を明確にする。
- ③実現状況を観点別(「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点)に整理して「評価規準」を設定する。
- ④「評価規準」に沿った一人ひとりの「評価基準」を設定し、「子どもの学ぶ姿」による学習評価を行い授業改善を進める。

3 千葉県立八千代特別支援学校の概要

(1) 学校の概要

千葉県立八千代特別支援学校（以下、本校）は、知的障害者に対する教育を主として行う特別支援学校として、昭和54年4月に開校した、千葉県北西部に位置する八千代市内に設置された学校である。八千代市と隣接の習志野市が学区となっている。開校当初は、森林に囲まれ豊かな自然環境にあったが、近年本校周辺では住宅の建設等地域開発が著しい状況である。また、平成19年度特別支援学校の体制になって以来、肢体不自由を併せ有する児童生徒を含め在籍数が増加し、過密化が進んでいる。平成26年5月現在、在籍児童生徒数は211名であり、開校以来最多となっている。



写真 4-3 学校の概観

(2) 教育の基本方針

学校教育目標は、「自ら学び、生きる力を高める児童生徒の育成」である。本校では、めざす児童生徒像を図4-3-1のように示し、教職員間では「八千代の生きる力」として学校経営ビジョンを共有している。自分から学ぶ児童生徒となるように、その力こそが生きる力になると考え、学びに満ちた学校づくりを目指している。

(3) 教育課程

本校は、小学部、中学部、高等部の3学部で構成されている。3学部の普通学級は、各教科等を合わせた指導と教科別の指導からなる知的障害教育の教育課程を組んでいる。小学部と中学部の重複学級では、自立活動を主とする教育課程を編成している。特に、「生活単元学習」「作業学習」は学習成果を積み重ねてきた分野でもあり、これまでの蓄積をベースに現状に見合った方法で指導している。

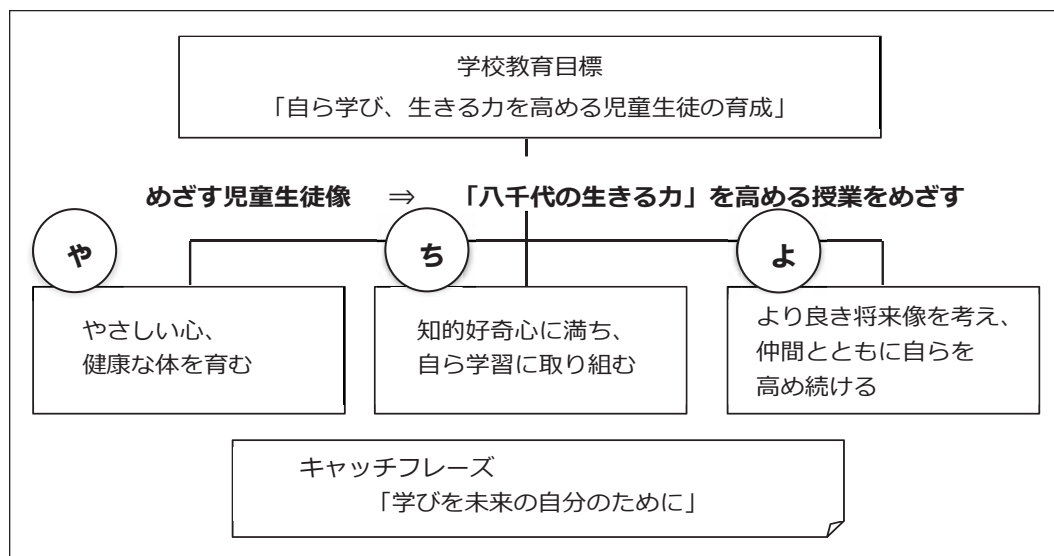


図 4-3-1 学校教育目標と「八千代の生きる力」

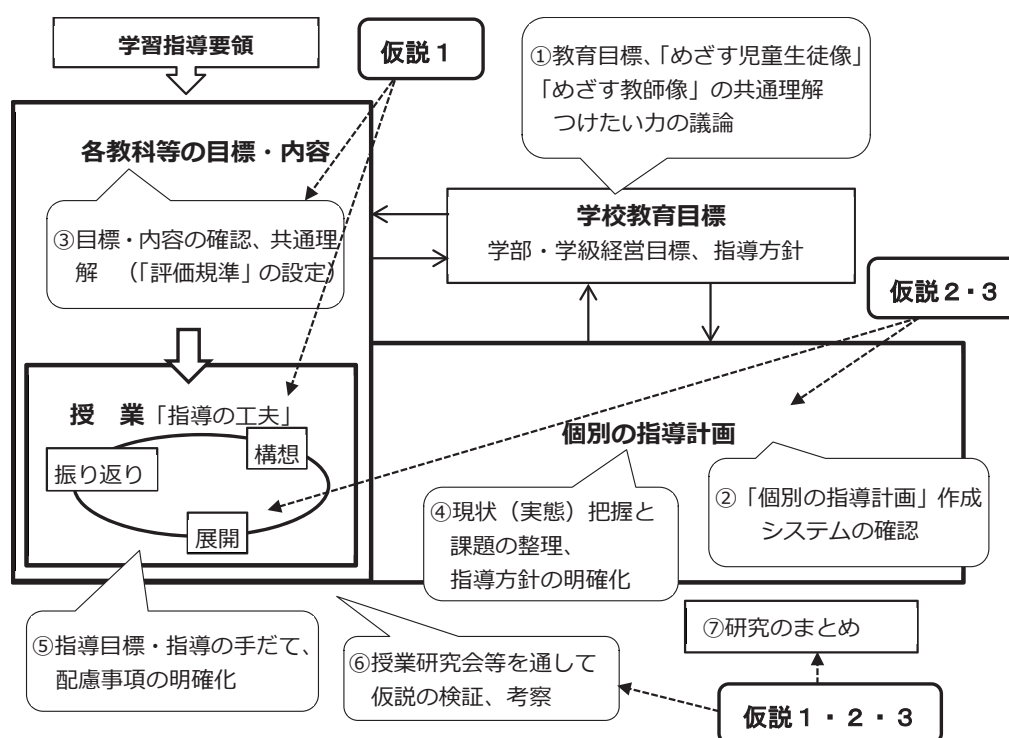
(4) 学校の特徴

本校は、これまで近隣に肢体不自由教育を主とする特別支援学校があるために、重複障害のある児童生徒が比較的少ない、知的障害中心の特別支援学校であった。しかし、平成 19 年度以降重複障害のある児童生徒が増えている。八千代市内に私立医科大学附属医療施設が開設されて医療的ケアの必要な児童生徒も在籍するようになってきている。また、本校では、保護者の協力により、開校以来全国公開研究会を実施してきた歴史があり、保護者は本校の教育活動に非常に協力的である。

(5) 学習評価の取組

1) 学習評価に関する校内研究の概要

本校では、平成 24 年度から 2 年間、研究主題を「一人ひとりの学ぶ力を育む指導の工夫」と設定して、体育、職業・家庭、職業、家庭に焦点を当てて研究（以下、校内



<p><仮説 1 教える工夫－学習指導の内容・方法－> 発達段階や個に応じて、児童生徒が自らの学習内容を意識できるような指導内容・方法の工夫をすれば、「学ぶ力」を育てることができるであろう。</p>
<p><仮説 2 引き出す工夫－授業の土台づくり－> 児童生徒の学習意欲・態度を高め、主体的な活動を引き出す支援の工夫をしていけば、「学ぶ力」を育てることができるであろう。</p>
<p><仮説 3 つなげる工夫－指導・支援と評価の共有－> 個別の指導計画に基づき、一人一人の教育的ニーズを把握し、指導方針と各授業における学習内容をつなげる工夫をしていけば、「学ぶ力」を育てることができるだろう。</p>

図 4-3-2 校内研究の全体構想図

研究)を進めてきた。問題の所在として、本校の授業づくりで児童生徒が授業の中で何を学んだか、が分かる授業としていくために学習指導要領を基に、指導する内容を本校の児童生徒の現状に応じて具現化する必要があると考えた。図4-3-2①～⑦に示した手順で課題の解決に取り組んだ。

2)何を教えるのか、を形にして共有する取組

授業づくりを検討する中で、成果の一つとして、中学部において授業づくりの過程(授業の構想－展開－振り返り)を共通書式にして具現化していくことができた。これは、単元の計画と展開が、一部の授業者任せにならないように、授業づくりの過程を分かりやすく形にしたものである。授業展開は、この書式を活用して、授業者全員で指導内容(なぜ、何を教えるのか)、単元構成や指導方法(どのように教えるのか)を共通理解しながら実践できるようになっている。

平成26年度からは、この書式を学習評価と授業評価を記述できるように改良し、「単元計画(図4-3-3)」として3学部全体の書式として使用している。

3)学習評価を次の授業に生かす取組

成果の二つ目として、学習指導案において、集団と個別の単元目標及び観点別学習評価の4観点に基づく評価規準を記述することができた。なお、本校にとって、評価規準の記述は、従来の学習指導案を改訂していくことであり、評価の観点をもつことをより明確に授業者に求めることになった。そこで、研究部では、学習評価を行うこと自体が最終目的ではないことを説明して、学習指導案を改訂する意義を共有した。

()部 第()学年()組 「(指導形態名)単元計画」 時数()時間

<p style="text-align: center;">年間目標・指導方針</p> <p>※年間計画からコピー＆ペーストする。</p>	<p style="text-align: center;">単元の目標</p> <p>※年間計画から</p> <p style="text-align: center;">指導内容 学習指導要領 or 指導内容表</p> <p>※年間計画からコピー＆ペーストする。</p>
<p style="text-align: center;">児童生徒の実態</p> <p>※前時までの様子や本単元最初のアセスメントの様子を記入する。</p>	<p style="text-align: center;">児童生徒の目標</p> <p>※集団の目標を記入する。</p>

単元名「		期間： 月 日～ 月 日	
月日・期間	授業名	主な活動内容	児童生徒の評価
	※月日は期間で区切っても良い。		※集団の学習評価を記入する。

単元の評価

<p><教師の評価></p> <p>※授業者の授業評価を記入する。</p>
<p><個々の児童生徒の評価></p> <p>氏名：・・・ ※個別の指導計画の評価に反映する</p>

図4-3-3 単元計画の書式

表 4-3-1 指導の根拠を説明できる指導と評価の仕組み

	何を	いつ	だれが	形式
児童生徒の 学習評価	個人目標の 達成度	毎回の授業	授業者	単元計画 個別の指導計 画 学習指導案
教員の 授業評価	授業の実践 (自分の授業)	毎回の授業	授業者 授業参観者 (全員)	単元計画 授業研究会 授業者間で
授業形態ご との(各授業) 評価	年間指導計画 (授業ごと)	前期・後期ごと	授業者	単元計画 年間指導計画
教育課程の 評価	単元・題材の 指導計画	単元・題材 終了時 前期・後期ごと	全員	学部や教育計 画系の評価計 画にそって

学習評価は、児童生徒のよりよい学びのために、①児童生徒の学習状況、進歩の状況を把握するため、②次時の授業、次年度の授業に生かすため、③私たちの授業する力を高めるため、などを実現させていくための手段であることを共有することができた。本校が指導内容（なぜ、何を教えるのか）、単元構成や指導方法（どのように教えるのか）を考えていく上で、観点別学習評価の4観点に基づく評価規準の導入はよい契機となった。今後、さらに評価規準の設定は、指導目標や手だての妥当性、信頼性を意識し、授業改善につながっていくと考える。

4) 学習評価を教育課程全体の評価に生かす取組

児童生徒の学習評価として、学習指導案上で判断の基準を表すことはできた。ただし、重要なのは、学習評価を学校の教育活動全体の改善に結び付けることである。学習評価を行うということは、そもそも「単元の評価は?」「年間指導計画の評価は?」「指導内容の見直しは?」「授業の時数は?」といった授業づくりと教育課程の評価を関係付けていくことである。しかし、教育課程に関わる仕組みづくりを研究部だけで実現することはできない。本校にとって、そのキーパーソンは教務主任（教務部）である。そこで、校内研究の取組（研究部）と教務部が連携し、学習評価を教育課程全体の評価に生かす仕組みを検討することとした。既存の教育課程検討委員会において、教育活動全体の改善には、①児童生徒の学習評価、②教員の授業評価、③指導形態（各授業）ごとの評価、④教育課程の評価、の4点（表 4-3-1）が必要であるとおさえた。これを指導の根拠を説明できる指導と評価の仕組みとして共有した。この仕組みの構築は、本研究において「4つの柱」として示された組織的・体系的な学習評価の促進を促す方策の一つであると考えている。

なお、平成 26 年度の研究主題は、「『八千代の生きる力』を高めるための指導内容の整理と授業づくり」として文言を変えたが、構築した仕組みは確実に引き継がれている。

4 千葉県立特別支援学校流山高等学園の概要

(1) 学校の概要

本校は、知的障害を対象とし、職業に関する専門学科を設置する高等部のみの定員制の特別支援学校である。「農業」「工業」「家政」「福祉」「流通サービス」に関する学科を設置しており、4学科8コース体制としている。定員は1学年96名であり、平成26年度は全学年12クラス体制で284名の生徒が、社会自立・職業自立を目指して学んでいる。



写真 4-4 学校の概観

(2) 教育の基本方針

本校の教育目標は「一人一人の障害の状態や能力・特性に応じ、社会自立に必要な基礎基本の充実を図るとともに生きる力を育成し、個性が輝く教育を推進する。」である。社会自立に必要な基礎基本の充実を図るためにキャリア教育を推進している。千葉県での本校の役割は「職業学科を置く高等部単独の特別支援学校として社会自立・職業自立を目指す教育の充実を図り、職業教育を推進する中核機関としての役割を担う。」であり、「質の高い授業実践と個に応じた指導の展開」「個性や適正を生かした進路選択による確かな社会自立を目指す」ことを基本方針としている。

(3) 教育課程

本校の教育課程は、1) 教科別の指導、2) 領域別の指導、3) 総合的な学習の時間の3つによって編成されている(図4-4-1)。

1) 教科別の指導

教科別の指導は「専門教科」「普通教科」「学校設定教科」からなっている。午前専門教科をコースに分けて行い、午後は普通教科をクラス毎に実施している。学校設定教科は3年のみ週一日設定し、2学科ごとに実施している。

専門教科は、専門実習を学習の中心にしている。生産計画から販売に至るまでを学習活動として、働くための基礎・基本の育成を目指して取り組んでいる。専門教科の授業時数は1、2年生で週16時間、3年生で12時間を設定しており、本校の教育課程の中核をなす教育活動である。「園芸技術科」「工業技術科」「生活技術科」では「もの作り」の実習を中心にして、「福祉・流通サービス科」では「サービス」の実習を中心に「もの作り」と「サービス」を共存させながら、「社会自立・職業自立」を目指した教育活動を行っている。

普通教科は、自立に必要な知識や技能を身につけるとともに学習意欲の向上を目指している。教科の目標にそった年間指導計画を基に、キャリア発達(中央教育審議会、2010)の視点を踏まえながら指導を行っている。

学校設定教科は、平成24年度より3年生に設定した教科である。「流山高等学園コラボ

レーションシステム」の構築を目指し、生徒が地域や企業に訪問して行う授業と地域や企業の人たちが学校へ入ってくる授業との両方を充実させて、社会的・職業的自立を目指すシステム作りに取り組んでいる。学校設定教科の主な内容としては次に挙げる4つに分類される。

①クリーニングチャレンジ

清掃業務の専門家による清掃講座と校内の清掃検定、地域の保育所やコミュニティホームなどへの清掃実習を定期的実施している。社会人・家庭人となって必要とされる清掃に関する基本的な知識や技能を実践的に習得するとともに地域貢献を行っている。

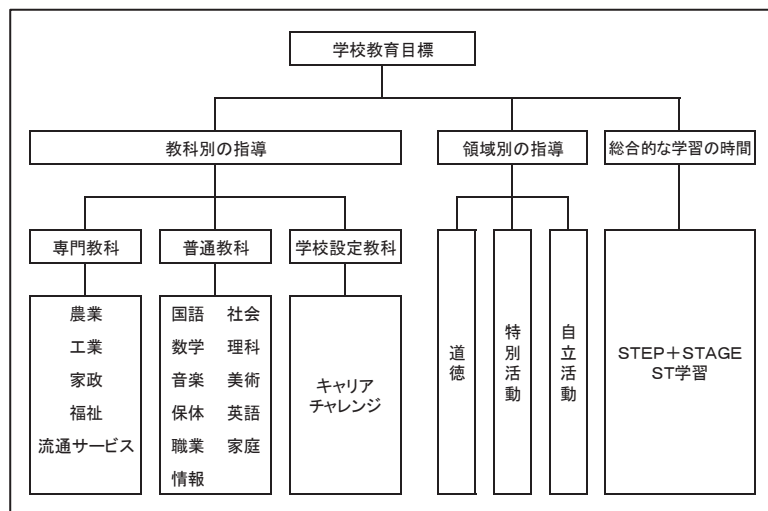


図 4-4-1 本校の教育課程

②サービスチャレンジ

地域のショッピングモール、駅通路などで全てのコース製品を扱って販売活動を定期的実施している。お客様とのやりとりを通してコミュニケーション能力の向上や社会人としてのマナーを身につけている。

③スペシャリストチャレンジ

これまでに専門教科で見つけた力を生かし、地域や企業等と連携した学習活動を実践している。例えば、地域の人を招いて機織り教室を開催したり、高齢者施設で実習したりしている。

④ソーシャルチャレンジ

販売実習で使用する説明製品のポップ作りや接客の講座、卒業後を見通したお金の学習や身だしなみ講座など企業の方々と連携をしながらプロの視点で授業を実践していただいている。

2) 領域別の指導

領域別の指導は「道徳」「特別活動」「自立活動」で日課表に位置付け指導に当たっている。道徳は健全な社会生活を営む上で必要な道徳性を高めることをねらい、生徒の特性や発達段階を踏まえた資料を使用し学年毎に実施をしている。特別活動では「ホームルーム活動」「生徒会活動」「学校行事」において様々な集団活動を通して、よりよい学校づくりに参画し、望ましい人間関係づくりや、協力して課題を解決しようという自主的、実践的な態度を育てることを目指している。自立活動では生徒一人ひとりの心身の安定を図ることを目標に担任による「キャリアカウンセリング」と、教科担任による「構成的グループエンカウンター」や「感覚統合理論に基づく体の調整」の指導を同時帯に並行して行っ

ている。

3)総合的な学習の時間

本校では総合的な学習の時間を「ST学習」と呼んでいる。一人ひとりが自らのSTEPを乗り越えながら、次のSTAGEへと進む学習であることから、共通する「ST」の文字をとって「ST学習」と名付けた。「ST学習」は生徒が普段の学習で学んだことを応用・実践しながら自ら設定した課題を解決するための学習である。

(4) 学校の特徴

流山高等学園の最大の特徴は、約1kmほど離れた2つの校舎で教育活動を行っていることである。1・2年生が在籍する第二キャンパスを「基礎・基本」、3年生が在籍する本校舎を「発展」と位置付けた教育課程を編成、実施し、これまで培ってきたキャリア教育の取組をさらに発展させている。

(5) 学習評価の取組

前述したように本校は社会自立・職業自立に必要な基礎基本の充実を図ることを目標としている。本校では「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく課程」すなわち、キャリア発達を促す手立てとしての側面を考慮しながら一人ひとりの学習状況をキャリア発達と関連付けつつ実態把握し、実践を行ってきた。学習評価の実践を「普通教科」と「専門教科」に分けて示す。

	題材名	学習内容	評価要素	評価	
三年 前期 【英語】	あいさつ 教室英語 自己紹介	・日常的なあいさつの表現 ・教室内で使用される教室英語	日常的なあいさつを英語で行おうとする。 簡単な英語での問いかけに応えることができる。 あいさつや教室英語を聞き取ることができる。 あいさつや教室英語を使用する場面がわかる。		
	アルファベット ローマ字	・アルファベットの発音 ・アルファベットの書き方 (大文字・小文字) ・ローマ字の読み方書き方	教師の後に続き、アルファベットを発音しようとする。 アルファベット(大文字・小文字)を書くことができる。 ローマ字を読むことができる。 ローマ字の書き方のきまりがわかる。		
	数字など基本的な 英単語	・1から100までの数字の表現 ・基本的な英単語	教師の後に続き、英単語を発音しようとする。 1～100までの数字を英語で言うことができる。 教師が発音した英単語を聞き取ることができる。		
氏 名	前期観点別学習状況	コミュニケーションへの関心・意欲・態度	1 2 3	理解の能力	1 2 3
		表現の理解	1 2 3	言語・文化についての知識・理解	1 2 3
	手立て				

4 観点に基づく評価規準を記述する。

観点別学習状況の記載
3…「評価要素」の評価が◎
2…「評価要素」の評価が○
1…「評価要素」の評価が△

3段階で評価をする
◎…評価規準を到達し、発展的な段階にある状況
○…評価規準におおむね到達している状況
△…評価規準に到達していない状況

図 4-4-2 通知票における観点別評価の例（英語）

1) 普通教科における学習評価

本校の普通教科では文部科学省の示す評価の4観点（「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能」「知識・理解」）で生徒の学習状況を評価している。学習指導要領に示されている目標に準拠した評価（絶対評価）を実施している。学習内容は年度当初に定めた年間指導計画における題材ごとの指導内容である。評価要素とは評価規準のことであり、学習内容毎の達成基準が記されている。各評価要素の評価は3段階（◎…評価規準を到達し、発展的な段階にある状況○…評価規準におおむね到達している状況△…評価規準に到達していない状況）で評価をする。観点別学習状況の評定については、3段階で行っている。図4-4-2に通知表における観点別評価項目の例を示す。

2) 専門教科における学習評価に使用する評価ツール「自立へのステージアップ表」について

前述の通り本校では、社会自立・職業自立を目指す教育の充実を図っている。将来の姿を想定して目標を設定し、現在の能力や習得しているスキルを使って目標を達成することができるように指導するいわゆる「トップダウン型指導」では明確な「達成基準」が教師にも生徒にも必要である。そこで社会自立・職業自立するために必要な態度や技能29項目を具体的に示した「自立へのステージアップ表」を作成した。「自立へのステージアップ表」は単に教師が生徒を「できる・できない」で評価するものではない。生徒自身も自己評価をし、教師の評価との乖離を埋めていくツールである。教師と生徒とが自身の得意なところや課題を共有することによってキャリア発達を促進すると考えている。

H26 前期専門教科通知票		年 組	氏名
コミュニケーション能力			
あいさつ	A	報告・協調性	B
返事・礼儀・言葉遣い	B	相談・確認	
意思表示・反省	B		
体力			
集中力	B	忍耐力	B
持続力	B	基礎体力	B
生活力			
意欲・自主性・積極性	B	役割	B
みだしなみ	B	協力・共同生活	B
約束・きまり	A		
知識・技能			
材料・道具の整理整頓	B	作業のスピード	B
指示やルールを理解	B	材料名・道具の理解	A
作業の効率性・生産性	C	工程の理解	B
材料・道具の扱い	B	作業の確実性	B
作業のていねいさ	B		
問題解決能力・実践力			
製品・収穫物の取り扱い	B	後片付け	B
製品・収穫物の良否	B	材料・道具の準備	B
安全・危機管理	B	掃除	B
学習内容		手だて	
所見			

図4-4-3 自立へのステージアップ表を活用した通知票

3) P D C Aサイクルにおける学習評価の位置付け

指導と評価の一体化を目指していくには評価をもって指導が終了している事が本校でも多々起こっている。教師における授業の改善や生徒による学習の改善がうまく調和してこそ教育の効果が発揮されるものである（表 4-4-1）。

表 4-4-1 生徒と教師の学習評価における関連

	Plan	Do	Check	Action
教師側のサイクル	<ul style="list-style-type: none"> ・指導計画の作成 ・題材・単元の構成 ・指導案の作成 ・生徒の実態把握 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の実施 ・日誌やアンケートなどを参考に授業分析 ・自立へのステージアップ表を使用している評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・日誌やアンケートを通し、実態に合っていない場合は再検討 ・教師による評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業改善 ・教師評価と自己評価との乖離がある場合は生徒と課題の共有を図る
生徒側のサイクル	<ul style="list-style-type: none"> ・個人目標の設定 ・それぞれの活動の意味に対して思考を巡らす 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を受ける ・日誌やアンケートで自己を内省する 	<ul style="list-style-type: none"> ・今後の目標を教師との対話を通じて自ら導き出す ・生徒による自己評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・卒業後の自身をイメージしながら活動を行う

5 静岡県立袋井特別支援学校の概要

(1) 学校の概要

本校は東海道の中央にあたる27番目の宿「袋井」の地に平成2年開校の知的障害と肢体不自由を併置した特別支援学校である。磐田市、袋井市、掛川市、御前崎市、菊川市、森町の5市1町を通学区とし、在籍数は知的障害教育部門小学部125人、中学部91人、高等部106人、肢体不自由教育部門小学部38人、中学部11人、高等部14人、訪問教育10人、全校で395人が在籍している。かねてよりの課題として大規模校化・施設狭隘化及び通学区域が広いための負担が挙げられてきた。今年度、校内に新設校準備委員会が設置され、平成27年度より掛川特別支援学校開校に向け準備を進めている。



写真 4-5 学校の概観

(2) 教育の基本方針

1) 目指す学校像

<教育目標> 自ら光る子

～それぞれの子がその子らしく精いっぱい生きる～

- ① 自分の力を精いっぱい発揮する学校 【子ども主体の学校】
- ② 安心して生活、学習できる学校 【安全安心な学校】
- ③ 保護者、地域とともに歩む学校 【開かれた学校】

2) 各部門の教育方針

部 門	教育方針
肢体不自由教育部門 小学部、中学部 高等部	生涯にわたり豊かな生活を送るために、児童生徒の実態や生活年齢に合わせた「豊かな姿」を育む指導を小学部から高等部まで一貫して行う。教育課程の柱を自立活動としている。
知的障害教育部門 小学部	子どもたちが周囲のものや人に関心を持ち、自分からやってみようとする意欲を育てていく。そして、その意欲を土台に身体面、身辺自立面、社会性など子どもたちの生活全般にかかわる基礎的な力を培っていく。「生活の基盤づくり」を目指す。教育課程の柱を生活単元学習としている。
知的障害教育部門 中学部	身の回りのことを確立する、周囲の人とのぞましい接し方を身に付ける、「働く」気持ちを育てる等、「社会参加の基礎」を作る。教育課程の柱を作業学習としている。
知的障害教育部門 高等部	卒業後、地域社会の中で心豊かに充実した生活を送ることができるよう一人ひとりが社会自立するための「働く力」(生きる力)を養う。教育課程の柱を作業学習としている。
訪問教育	児童生徒が健康を保ち、自分なりのペースで毎日を将来にわたって主体的な生活を送っていくために必要な力を身に付けられるよう指導を行う。教育課程の柱を自立活動としている。

(3) 教育課程

本校では教育課程を知的障害教育部門と肢体不自由教育部門の2つに分けて編成している。部門ごと児童生徒の実態を的確に捉え、学習の内容に合わせた集団を編成し、児童生徒の能力特性を伸ばすように個に応じた指導を行っている。次の図は知的障害教育部門の小学部から高等部までの日課表である。

知的障害教育部門 【小学部】

<低学年>

時刻	月	火	水	木	金	
9:00	1	日常生活の指導 (着替え・排せつ・朝の会)				
9:40	2	体 育			音 楽	
10:30	3	生活単元学習				
11:30	4	国語/算数				
12:20	5	日常生活の指導 (給食)				
13:15	6	日常生活 の指導	昼 休 み			日常生活 の指導
13:30		下校13:20				下校13:20
13:40	7	図画工作 / 学級活動	日常生活の指導			図画工作 / 学級活動
14:20			下校14:30			
14:30	8	日常生活 の指導				日常生活 の指導
15:10			下校15:20			

1 単位時間45分 週26.7時間

<高学年>

時刻	月	火	水	木	金	
9:00	1	日常生活の指導 (着替え・排せつ・朝の会)				
9:40	2	国語/算数				
10:30	3	体 育				
11:30	4	生活単元学習				
12:20	5	日常生活の指導 (給食)				
13:15	6	日常生活 の指導	昼 休 み			日常生活 の指導
13:30		下校13:20				下校13:20
13:40	7		音楽	日常生活の指導	図画工作 / 学級活動	
14:20				下校14:30	学級活動	
14:30	8	日常生活 の指導				日常生活 の指導
15:10			下校15:20			下校15:20

1 単位時間45分 週28.2時間

【中学部】

時刻	月	火	水	木	金	
9:00	1	日常生活の指導/課題学習 (国語/数学)				
9:45			学部朝会 (第2水曜)			
9:50	2	作 業 学 習				
11:10	3	生活単元学習(単元により総合的な学習の時間)				
11:20	4	保健体育 / 自立活動	国語/数学	保健体育 / 自立活動		
12:10	5	日常生活の指導 (給食)				
12:50		昼 休 み				
13:20	6	光る子	音楽 / 美術	学級活動	国語/数学	美術 / 音楽
14:10			日常生活の指導			美術
14:20			下校14:30			
15:10	7	日常生活の指導				日常生活 の指導
		下校15:20				下校15:20

1 単位時間50分 週29.9時間

【高等部】

時刻	月	火	水	木	金	
8:40		SHR				
8:50	1	保健体育				
9:45	2	国語 / 数学	1・2年 国語 / 数学	3年 国語 / 数学	1・2年 国語 / 数学	3年 委 託 加 工 作 業
10:30	3	職業 / 家庭	職業 / 家庭	職業 / 家庭	職業 / 家庭	職業学習 (自主生産 作業)
11:20	4		委託加工 作業			
12:10		給食・休憩				
13:20		LHR				
14:10	5	音楽 / 美術	保健体育	SHR 下校14:20	音楽 / 美術	保健体育
14:20	6					
14:30	7	職業(清掃)着替え SHR				職業(清掃)着替え SHR
15:00		下校15:15				下校15:15

1 単位時間50分 週30.2時間

図 4-5-1 小学部から高等部までの日課表

(4) 学校の特徴

本校では、平成18年度より「働く人を育てる」をテーマに研究を行ってきた。そして、これまでに働く人を「最大限の力を発揮して人とかかわりの中で生き生きと活動する人」とし、働く人になるために必要な3つの力を「興味・関心・意欲」「知識・技能」「人とかかわる力」とおさえ、児童生徒のキャリア発達を促すために授業実践を行っている。

(5) 学習評価の取組

1) 研修体制

本校では経験年数が5年未満の教員が多い中で、それぞれの部門の経営と研修が一体となり、授業研究に取り組めるように校内研修を各部門で組織したり、授業研究を行うにあたっては図 4-5-2 のように授業づくりの流れを明確に示したりすることによって経験年数を問わず、どの教員も全ての児童生徒が「自ら光る子」になるために共通理解して授業に取り組むようにしている。

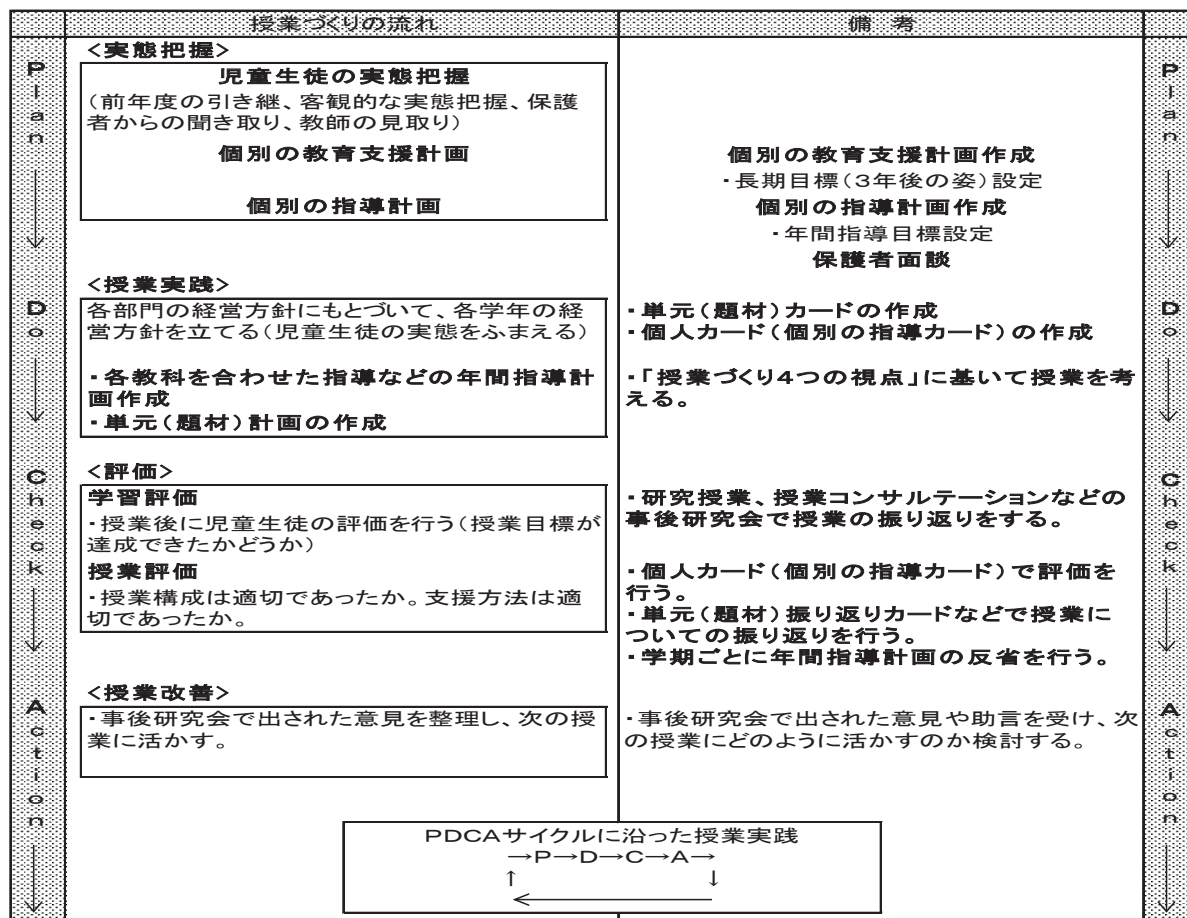


図 4-5-2 授業づくりの流れ図

2) 校内研修としての取組

本校では、学習評価を特別のものとして捉えず、「授業(指導)と評価の一体化」と考え校内研修でも図 4-5-2 に示した流れに沿って授業研究を行っている。

まず、育てたい力を明確にして行うために、児童生徒の実態把握をすることから始める。その観点は自立活動の6区分とし、前年度の引き継ぎ、保護者からの聞き取り、客観的な検査等を行い、一人ひとりの「今」を見極める。

<実態把握>

次に、各部門の経営方針からつながる各学年の経営方針や個別の教育支援計画、個別の指導計画に基づき、各教科等を合わせた指導等の年間指導計画を立てていく。

授業では、※1「授業づくりの4つの視点」に基づき、単元を通して育てたい力を明

確にして授業を行うようにしている。また、事前研修として、研究授業を行う学年が授業を考える段階で悩んでいること、アドバイスしてほしい内容について意見交換をする場を設けている。

※1 「授業づくりの4つの視点」

本校では、これまでの研究成果から「課題設定の工夫」、「環境設定の工夫」、「教材・教具の工夫」、「働き掛けの工夫」の4つを授業づくりの視点としてきた。「課題設定の工夫」は主に、単元や題材を設定する上で必要な視点であり、単元の中で育てたい力を明確にするために有効である。「環境設定の工夫」「教材・教具の工夫」「働き掛けの工夫」は、授業構想の上での根拠と児童生徒への支援方法を工夫するために大切な視点である。

＜授業実践＞

各研究班では年間2回以上、他校から助言者を招聘して指導助言を受ける授業研究、外部講師による授業コンサルテーションを行っている。授業研究は、校内の教員が自分の所属以外の研究班の授業参観をし、事後研修では、8人から10人程度のグループを編成し、ファシリテーターが中心となって意見交換を行ったり助言者から指導助言を受けたりする。外部講師による授業コンサルテーションでは、授業について直接授業者が指導助言を受ける。

＜評価＞

授業者は授業研究や授業コンサルテーションでの意見や指導助言について、学年会で話し合い、次の授業に生かす。そして、次の班別研修会では、その後の授業改善について発表する。他の学年においても、参考にできるところを取り入れて授業改善につなげていく。

＜授業改善＞

3) 授業実践の中での取組

上記のような校内研修システムとしての「授業づくりの流れ」の中に日々の授業がある。より良い授業を目指していくために私たちは、児童生徒の実態把握を的確に行い、適切に目標設定することが必要である。そして、授業を行ってみて目標達成ができない場合は、私たちの支援方法を振り返り、そのことについてチームで話し合うことで、より広い視点からより良い支援を導き出したり「個人カード」「単元振り返りカード」を活用して原因分析をしたりするなど、丁寧に評価を行うようにしている。児童生徒個々の評価については、個人カード(個別の指導カード)を作成し、児童生徒の目標に即して、「興味・関心・意欲」「知識・技能」「人とのかかわる力」の3観点から評価するようにしている。これらの「個人カード」や「単元カード」等は、教員間で共通理解して授業に取り組むための大切なツールである。

事後反省会では、「授業づくり4つの視点」で授業の評価をし、次の授業へどのように生かすのか検討する。そして、その内容を単元(題材)カードへ記入し、ともに授業を行う教員が共通理解して授業を行うようにしている。単元終了後には、その単元(題材)内容や児童生徒への支援方法等が適切であったかを評価し、次の単元に生かしていく。このようにPDCAサイクルに沿った授業実践が授業改善へとつながっていく。

6 京都府立舞鶴支援学校の概要

(1) 学校の概要

本校は、京都府舞鶴市を校区とした、知的障害・肢体不自由を主とする特別支援学校である。

平成17年度に開校し、平成26年度の児童生徒数は小学部32名、中学部27名、高等部56名、計115名である。



病弱と肢体不自由を対象とした2つの分校を持つ。

写真 4-6 学校の概観

(2) 教育の基本方針

<学校教育目標> よく学び、より鍛え、よりよく挑む児童生徒の育成

<目指す学校像>

- 一人一人の教育的ニーズに応じて先導的で特色ある教育活動を行う特別支援学校
- 児童生徒の心と体の健康と安定を図り、安全で安心して過ごせる特別支援学校
- 保護者と児童生徒一人ひとりの願いの実現をめざす特別支援学校
- 専門性を生かし、地域の特別支援教育のセンター的役割を果たす特別支援学校
- 福祉・医療・労働等の関係機関との密接な連携のもと、教育課題に積極的に取り組む特別支援学校
- 家庭や地域社会に開かれ、信頼される特別支援学校

(3) 教育課程

<小学部>

基本的生活習慣の確立と健康な心身の育成を図るとともに、生活に生きる基礎学力を定着させ、自立への基礎を養う。

◇教科等の構成

教科別の指導…国語・算数・音楽・体育・図画工作

各教科等を合わせた指導…日常生活の指導・遊びの指導・生活単元学習

領域別の指導…特別活動・自立活動

<中学部>

生活に生きる学力の定着を図りつつ、体験的な学習を豊かにし、興味関心を広げる。地域の教育的資源を活用し、人とつながる力や主体的に活動する力を高める。

◇教科等の構成

教科別の指導…国語・数学・音楽・美術・保健体育・外国語

各教科等を合わせた指導…日常生活の指導・遊びの指導・生活単元学習・作業学習

領域別の指導…道徳・特別活動・自立活動

総合的な学習の時間

<高等部>

自立と社会参加に向け、生活に生きる学力と技能の定着を図る。

コース別（生活自立コース・職業自立コース）に学級編制を行い、適切な職業教育を推進する。

◇教科等の構成

教科別の指導…国語・数学・音楽・美術・保健体育・職業・家庭・情報

各教科等を合わせた指導…日常生活の指導・生活単元学習・作業学習

領域別の指導…道徳・特別活動・自立活動

総合的な学習の時間

（４）学校の特徴

開校時から小・中学部に自閉症学級を置き、担任と自立活動専任との協働により自立活動等の指導の充実を図り、様々な教材やツールの蓄積を行っている。また、積極的に外部専門職を活用し、障害特性に応じた指導を進めている。

文化・芸術・スポーツ活動にも積極的に取り組み、大会出場や作品展示を通して、個性の伸長や社会参加の機会を広げている。また、近隣の学校との継続的な交流及び共同学習や、地域の行事等への積極的な参加により、人と豊かに関わる力の育成を図っている。

高等部では、「鍛える作業学習」に力を入れている。社会人講師による専門性の高い指導を生かして、伝統工芸製品の製作や地域の特性を生かした農作物の栽培を行い、「生産、流通、販売」の一貫した学習を行っている。他の教科・領域との連携も図りながら、生活や就労の力を総合的に鍛え、進路希望の実現をめざしている。

（５）学習評価の取組

1)これまでの取組

過去の研究活動では、研究部が中心となり、自閉症の指導や社会性、基礎学力（読み・書き・計算）などの視点で授業改善に取り組んできた。年間約20回（初任者の研究授業は除く）の授業研究を設定し、授業力チェックシートなどを活用した授業改善のシステムを確立した。研究を通して、社会性マップ・キャリアマップ・自立活動指導内容表・読み書き算チェック表などを作成し、社会性や基礎学力についての共通理解を深めることができた。また、毎年、支援ツール集や実践事例集などを作成し、授業づくりの資料として活用している。

本校では、ほとんどの学級が障害種別（学年混合）で編制をしているため、学年別の指導内容表は一部にしかない。キャリアマップ等の項目を個別の指導計画の作成に反映させている学級もあるが、全校的に活用するには課題があり、成長のステップが多様な児童生徒の学習における評価規準を設定することの難しさを感じている。

また、授業研究を通して1時間の授業については様々な側面から検証しているが、単元としてのまとまりや、他の教科・領域との関連、小中高の系統性などの検証という点

では弱さがあり、研究成果を教育課程の改善につなげることが課題となっていた。

2)平成25～26年度の取組

教育課程改善の研究方針は、教務の原案をもとに「研究推進会議（副校長・総括主事・教務部長・研究部長・進路部長で構成）」で検討した。特総研の研究協力の機会を生かしながら、本校の懸案であった点を改善するため、「つきたい力の整理」「個別の指導計画等のシステムの改善」「授業評価による授業改善」の3本の柱で研究を始めた。以下は、その具体策として取り組んだものである。

① 「つきたい力」の作成

作成のねらいは、i)学校の教育方針についての共通理解と具体化、ii)ねらいが明確で、子供の実態に合った無理・無駄のない指導、iii)小中高の系統性が見え子供も指導者も見通しの持てる指導内容の整理とした。

まず、校長を交えて「つきたい力」の柱を決定した。学校教育目標のもと、開校以来本校で力を入れてきた指導内容を、「心と体の健康」「生活に生きる確かな力」「豊かな人間性と社会性」の分野で整理することにした。さらに各分野を2つに分け、3分野6項目とした。

次に、各学部で、3つの分野ごとに「つきたい力」を検討した。具体的な指導内容を挙げると、当然ながら発達段階によって異なり、膨大な量になってしまうので、評価規準のベースとなるものとして作成した。詳細な単元構成等ではなく、指導の方向性を示すものと位置付けている。本校の教育目標を全校で共通理解し、その上で個に応じた指導を進めるための指針である。

② 評価の観点の設定

「自立につながる知識・技能」「主体的な学び」の2観点を設定し、その観点で分析しながら目標設定のあり方を確認するために、学習指導案の書式を改善した。授業者が、「つきたい力⇒単元の目標⇒本時の全体目標⇒本時の個別目標」というつながりを意識できるようにした。

③ 教育課程検討会議の新設

これまで、教育課程の総括として、各学級の意見をもとに、主に管理職と教務部で、教科等の種類と時間数などについて協議してきた。

平成26年度は、「教育課程を改善するとは、“何を”“どうする”ことなのか」という点から整理し、指導のまとめや、研究・研修の成果を生かす方法も含めて検討するために、「教育課程検討会議」を新設した。全校的には様々な研究・研修の場面があるが、特に学部研究と学級等連絡会の活動の成果を生かしたいと考えている。

学部研究では、全校の研究テーマのもとに授業研究を行い、学期末には学部毎に総括研究会、年度末には全校で研究発表会を行っている。

学級等連絡会は、学部を越えた縦の組織で、知的・自閉症・重度重複・コミュニケーションの4分野に分かれている。月1回、児童生徒の実態や指導内容の交流や研修

を行っている。

これらの研究・研修の成果をまとめ、共有し、教育課程の改善につなげるシステムを検討している。

④ 個別の指導計画の書式見直し

年間目標（全体像としての目標）を「つきたい力」の3分野を細分化した6項目で記入する形にした。児童生徒を多面的にとらえ、長期的なビジョンを持って目標を立てることをねらった。

⑤ 研究活動

平成26年度の全校研究テーマは「生活に生きる力を育む指導内容や指導方法のあり方～『つきたい力』及び主体性を育む『振り返り』について～」で、授業研究を柱に研究活動を行っている。「つきたい力」をもとに、自分の担当する児童生徒にとって適切な目標、学習内容について計画を立て、指導後の評価をもとに次の目標につなげるPDCAの意識を高めることをねらっている。

「振り返り」は、授業中の児童生徒の自己評価・相互評価、教師からの形成的評価を指している。児童生徒の実態に応じた、主体的な学びにつながる評価方法を工夫するため、校内での事例を共有することから始めている。

⑥ その他

職員会議、全体研修、学部の研究会などの場で、学習評価に関わって、「つきたい力」や学習指導案について適宜説明し、共通理解を図った。

組織の面では、研究推進会議において、「つきたい力」の検討や、それを実践につなげていく方法等について議論し、分掌間の連携を深めることができた。特に、教務部・研究部・進路指導部の間で活発な意見交換が行われ、常に連携・協力できたことが、成果をあげた要因の一つである。

7 広島県立庄原特別支援学校の概要

(1) 学校の概要

本校は、昭和 54 年に広島県立庄原格致高等学校内に広島県立庄原養護学校設置開校準備室として設置され、その後、現在地にて、小学部 17 学級、中学部 10 学級の学級編制で開校された。また、同時に三次・栗屋分級、三次・河内分級も開校された。さらに、昭和 55 年に本校及び三次・河内分級に高等部が設置された。平成 12 年に三次・河内分級が、次いで平成 22 年に三次・栗屋分級が本校に統廃合され現在に至っている。



写真 4-7 学校の概観

平成 26 年度現在、小学部 7 学級 15 名、中学部 4 学級 12 名、高等部 9 学級 55 名、計 82 名の児童生徒が学んでいる。県北唯一の特別支援学校であるため、庄原方面、三次方面、世羅方面など広範囲から児童生徒が通ってきている。ほとんどの児童生徒がスクールバス、保護者の送迎にて通学しているが、高等部の生徒の中には、路線バス、自転車、徒歩による通学をしている生徒も約 30 名いる。

(2) 教育の基本方針

本校では、学校経営計画ビジョン（使命の追求を通じて実現しようとする自校の将来像）の「育てたい子供像」として、知・徳・体、言語活動を柱に、

知は、「学習活動を通して、自ら学び伸びようとする子供」

徳は、「人との関わりの中で、他者を尊重する心を持つ子供」

体は、「健康で安全に生活できる知識と体力を身につけた子供」

言語活動は、「理解できる言葉を多く持ち、自分の意思を伝えるスキルを身につけている子供」を掲げ、高等部卒業後の、具体的な子供像を設定し、取組を進めている。

また、学校経営計画に基づく学校経営目標として、

- 1) 学力の向上
- 2) 豊かな心の育成
- 3) 体力の向上
- 4) 発達段階に応じた教育内容の充実

の 4 点を挙げている。児童生徒がどのように成長してほしいかという、「育てたい子供像」に向けて目標設定をしていることが、本校の学校経営目標の特徴である。

また、本校の教育目標は以下のとおりである。

一人一人の特性に応じた教育を行い、その可能性を最大に伸ばし、社会参加や自立につながる生きる力を育てる

本校は、「県北地域における唯一の特別支援学校として、専門性に基づく教育機能を発揮し児童生徒の生きる力を育成するとともに、地域のセンター的機能を果たす」ことを使命として上記の学校教育目標を掲げ、自ら伸びようと意欲的に学び、人とのかかわりの中で他者を尊重する心や、健康で安全に生活できる知識と体力を身に付け、理解できる言葉を多く持ち、自分の意思を伝えることができる児童生徒の育成を目指し、日々の教育活動を行っている。

上記の目標を達成するために、3年間の研究テーマとして、平成24年度から「主体的活動を促す授業づくり」を掲げ、「授業における目標を具体的に設定し、毎時間評価し、さらに工夫し、改善することにより、児童生徒の主体的な活動を促すことができる」という仮説を立て実践研究の取組を行っている。

(3) 教育課程

本校は、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う教育課程を編成し、小学部・中学部・高等部それぞれの発達段階に即した学習形態で、一人ひとりを大切にしたいきめ細かな指導を行っている。小・中学部は、単一障害学級・重複障害学級の二つの教育課程を、高等部は、単一障害学級を障害の程度に応じて類型Ⅰ、類型Ⅱに分け、重複障害学級と合わせ三つの教育課程を編成している。

各学部の指導形態の詳細は以下の通りである。

小学部単一障害学級では、各教科等を合わせた指導（日常生活の指導・生活単元学習・遊びの指導）、重複障害学級では、各教科等を合わせた指導（日常生活の指導・生活単元学習・遊びの指導）と自立活動を編成している。

中学部単一障害学級では、各教科等を合わせた指導（日常生活の指導・生活単元学習・作業学習）と各教科（音楽・保健体育）、総合的な学習の時間、重複障害学級では、各教科等を合わせた指導（日常生活の指導・生活単元学習）と自立活動、総合的な学習の時間を編成している。

高等部単一障害学級（類型Ⅰ）では、各教科等を合わせた指導（日常生活の指導・生活単元学習・作業学習）、各教科（国語・数学・音楽・美術・保健体育）、総合的な学習の時間を編成している。単一障害学級（類型Ⅱ）では、各教科等を合わせた指導（日常生活の指導・生活単元学習・作業学習）各教科（音楽・美術・保健体育）、総合的な学習の時間を編成している。重複障害学級では、各教科等を合わせた指導（日常生活の指導・生活単元学習・作業学習）、自立活動、総合的な学習の時間を編成している。

また、訪問教育では、小・中・高等部ともに各教科等を合わせた指導（日常生活の指導）と自立活動を編成している。

(4) 学校の特徴

本校は、広島県庄原市に位置しており、児童生徒のほとんどが庄原市、三次市等県北に在住している。庄原市、三次市から協力的な支援を受けているとともに、地域住民の皆様、教育・産業等関係各所の皆様の協力を得て、連携を図りながら特色ある教育内容の実現を目指している。

近年、高等部において、軽度知的障害の生徒が増加し、一般就労希望者が増加傾向にある。そのため、作業学習、就業体験、職場実習等のキャリア教育の一層の充実を図る必要がある。平成 22 年度からは、本校にジョブサポートティーチャーが配置され、学校と関係諸機関や企業等との連携を図りつつ、生徒の職場開拓や職業指導の充実に努めている。個々の児童生徒の教育的ニーズを明確にし、個別の指導計画に基づいて各授業が計画的、効果的に実施できるよう年間指導計画、単元計画に基づいて実施している。とりわけ、観点別評価を導入するなど学習評価の精度を高めることを通して、指導略案の充実を図り授業づくりを進めるとともに、児童生徒の将来を見据えた、小学部から高等部までの系統性を考慮した教育内容の改善に努めている。

また、県北唯一の特別支援学校として、センター的機能の充実を図るため、平成 21 年度から 1 名配置されている教育相談主任（特別支援教育コーディネーター）を中心に特別支援教育の情報発信の継続と県北地域の保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校等における特別支援教育のネットワーク化を図り、本校を中核とする関係機関等との地域支援ネットワークを構築しようと取組を進めている。

更には、グローバル社会に対応できる幅広い視野を持ち、主体的に行動するコミュニケーション能力を身に付けた児童生徒を育成するため、シンガポールの特別支援学校 2 校（Towner Gardens School、Fernvale Gardens School）と姉妹校提携し、ビデオチャットを活用した情報交換や、Edomodo というアプリを活用して自画像や写真等を紙にはって作った自分のフラットスタンレーを送り合う活動等を行い海外交流を行っている。本年度は、2 週間の短期海外留学も企画し、高等部生徒 2 名が姉妹校を訪問した。実際に姉妹校の生徒とコミュニケーションを取ったり授業に参加したりするなど体験的に異文化に触れ理解を深めることができた。

(5) 学習評価の取組

平成 24 年度より「主体的活動を促す授業づくり」というテーマで研究を進め、3 年目を迎えた。今年度も目標設定と評価の在り方に焦点を当て、授業の指導略案を毎時間評価し、授業改善に生かす取組を積み重ねることで、研究テーマに迫ろうと取組を進めている。

昨年度の課題であった「各教科等を合わせた指導において含まれる教科の目標が毎時間の授業に反映されるようにすること」と「評価の観点を明確にすること」に取り組むため、今年度の指導略案の様式を次のように改めた。

本時の目標は、「学習集団」の目標を書き、含まれる教科を記入することとした。た

だし、本時の目標に基づいた学習指導の実施と評価につながるように、本時の一番重要な場面に焦点を当てて目標を立てる。また、本時の学習集団の目標に基づいた個別の評価規準を設定し、学習指導要領に基づいた教科の目標と学習内容の段階を記入することで、授業者がそれらを明確にして指導できるようにした。さらに、個々の評価規準が、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点のどれにあたるか明記し、目標の達成状況を観点ごとに評価することに取り組むことにした。

今年度は、一つの単元で4観点を全て評価できるよう単元の指導計画を考えていくこととしている。このことにより、単元を通して、児童生徒に生きる力が身に付いているかを分析的に評価することができる。

学習集団の評価は4段階で評価し、個々の評価は、指導略案に反省・気づきを記入する欄を設け、児童生徒への手立てを振り返り、次時への改善点や児童生徒の変容について記録を残すようにしている。

本校では、さらに、指導略案の評価を基に単元計画の評価を行うことにより、教育課程の研究へとつなげ、教育課程の改善を図る取組を行っている。一つの単元が終わるごとに、指導略案の評価を基にしながら、単元計画の評価を行う。単元計画の評価は次の二つの観点で評価を行う。

一つめは、個々の児童生徒への指導の評価である。付けたい力や単元目標に対する児童生徒の変容を文章で記述する。なお、この部分は、個別の指導計画と関連している。

二つめは、単元の評価である。「主な内容」「授業形態」「時数」の3点について評価を行い、課題がある場合は改善点を記入する。これらの評価を教育課程編成会議にて協議を行い次年度の教育課程編成に生かしていく。

このように、本校では、日々の授業の評価を積み重ねることにより、授業改善だけでなく、教育課程を検討するシステムを構築している。学習評価は、児童生徒の実態を示すとともに本校の教育課程の妥当性を問うものである。学習評価によって本校の現状を適切に把握し、教育課程編成に生かしていくことで、本校の教育課程がより適正化し、特色のあるものになるのである。

8 愛媛大学教育学部附属特別支援学校の概要

(1) 学校の概要

本校は、松山市の中心部からほど近い市街地に位置する、知的障害を主たる障害とする児童生徒を対象とした特別支援学校である。小学部は 18 名（各学年 3 名：低・中・高学年別の複式学級を編成）、中学部は 18 名（各学年 6 名）、高等部は 24 名（各学年 8 名）の 60 名が在籍している。学校から車で約 30 分の場所には日常生活訓練施設「みかんの家」や農場があり、宿泊学習や農耕作業学習等に活用している。

本校では創立以来、一貫して児童生徒の自立と社会参加、就労を実現するための教育研究活動を継続してきた。平成 20 年度以降は、キャリア教育の視点から教育活動全般を見直し、卒業後の「働く生活」の実現を目指した研究実践を積み重ねている。



写真 4-8 学校の概観

(2) 教育の基本方針

本校は、学校の教育目標に「たくましく生きぬく力をもつ子どもの育成～全ての子どもの自立と社会参加、就労の実現を目指す～」を掲げ、自主的・主体的な生活のできる子ども、学校生活・家庭生活・地域生活・職業生活などの場で役割を果たし貢献できる子どもを育てることを基本方針として教育実践に当たっている。以下は学校の教育目標を受けて設定している重点目標である。

- 1) 子ども一人ひとりの障害の状態やニーズを把握して、発達の視点に立った適切な教育的支援を行い、子どもの可能性を最大限に伸ばす。
- 2) 小学部・中学部及び高等部 12 年間の指導の連続性を重視した一貫教育を行い、自立し社会参加し、就労するために必要な力を培う。
- 3) 家庭、地域社会及び関係機関との連携を図り、個別の教育支援計画及び個別の指導計画を作成し、就学時から高等部卒業までの一貫した自立的支援に努める。

(3) 教育課程

小学部は、日常生活の指導、生活単元学習、遊びの指導、中学部・高等部は作業学習、生活単元学習と、「領域・教科を合わせた指導」を中心とした教育課程を編成している。中学部・高等部が週 2 日（6 単位時間）、合同で作業学習を実施し、中高一貫した視点で指導を行っている点が特色の一つである。

教科として、小学部は音楽・体育、中学部・高等部は音楽、保健体育を行っている。また、中学部・高等部は総合的な学習の時間を設けている。自立活動については、教育活動全般を通じて、一人ひとりの実態に応じた指導を行っている。

(4) 学校の特徴

愛媛大学附属学校園は、附属高等学校及び、愛媛大学持田キャンパス内に隣接する教育学部附属幼稚園、同小学校、同中学校、同特別支援学校の5校園からなり、その特色と各校の取組を生かして、共通の理念に基づく教育を実践している。

【共通教育理念】「未来を拓く人材の育成」

子どもたち一人ひとりが能力を十分に発揮することによって自らの人生の可能性を拓くとともに、一人ひとりの特質を生かしながら未来社会の発展に寄与する。

【養いたい三つの力】「ともに生きる力」「たくましく挑戦する力」「知を追い求める力」

本校では、この共通教育理念を受けて知的障害のある児童生徒の教育を行うとともに、愛媛大学教育学部の附属校として、①教育の理論及び実際に関する研究並びにその実証、②教育学部における学生の教育実習や介護等体験の実施、③実践的研究の成果を生かした地域における特別支援教育のセンター的機能の発揮という3つの使命を担っている。

(5) 学習評価の取組

1) 本校研究の経緯

本校では平成20年度より、キャリア教育の視点に立ち、12年間の連続性、継続性のある教育活動の見直しを図ってきた。この研究を推進するにあたり、当初よりその柱立てとしてきたのは①体系的な研究組織の確立、②授業づくり、③家庭及び地域・関係機関との連携の3つである。本校の学校の教育目標にある自立と社会参加、就労を実現すること、つまり全ての児童生徒の「働く生活」を実現するためにキャリア教育あるいは「キャリア発達を支援する」という視点は欠かせないものである。平成25年度より、研究副主題を「生活意欲・働く意欲を育てる授業づくりを通して、キャリア発達を支援する」とし、先の研究の柱を踏まえつつ、授業改善に特化した研究実践を進めている。

2) キャリア教育の実践と学習評価の意義の捉え

本校では、これまで研究のベースに置いてきたキャリア教育と、学習評価の視点は深く関連し・補完し合うものと捉え、取組を進めている。「生活意欲・働く意欲を育てる」ことは、すなわち「生きる力を育てること」と捉えているからであり、キャリア教育も学習評価も目指すところはこの「生きる力をどう育てるか」にあるからである。

児童生徒一人ひとりの「生きる力」を育てるための授業改善を図るために、本校ではA単元・学習内容設定の工夫、B学習環境・支援の工夫、C評価の工夫という授業づくりの3つの柱を設定している。組織的研究の基盤に立ち、これら3つの柱に沿った授業づくりを丁寧に進めることで、児童生徒が主体的に課題解決に取り組む授業の在り方が明らかになってきたことは、これまでの研究の成果である。本校では、学習の主体者である児童生徒が「生きる力」を身に付け、「目指す子ども像」に迫ること

ができていのかという研究本来の目的に沿った成果を分析的に評価し、さらなる学習指導の改善を図る視点として、学習評価の4観点（関心・意欲・態度、思考・判断・表現、技能、知識・理解）が有効であると考えた。

3) 学習評価の取組概要

① 観点別学習評価の実践について

授業づくりの3つの柱は、教師が授業を評価するシステム、つまり「授業評価の仕組み」であると捉えている。本校ではここに、児童生徒の「生きる力」の育ちを評価するためのシステム、つまり「子どもの評価の仕組み」を組み入れたいと考えてきた。本校ではこれまで「キャリア発達段階・内容表（本校版）」を根拠とした目標・課題設定を行ってきたが、さらに学習評価の観点から分析的に目標・課題設定、支援の手立て、評価の在り方を捉え直そうとした。

② 組織的・体系的な学習評価を促す実践について

本校では、研究活動全般を組織的に推進するための委員会を設置し、全教職員による3つの研究の柱に沿った縦割り研究グループを編成している。学習評価の実践を進めるにあたり、「目指す子ども像」を具体化した「身に付けたい力（4観点設定の趣旨）」を研究の中核に据え、学習評価の観点を、全ての研究実践を分析的に捉え直すための視点として位置付けた。学校の教育目標を具現化するために、全ての教育活動をつなげる重要なツールである個別の教育支援計画・指導計画等の見直しを始め、教職員の共通理解のもと、目標に準拠した妥当性のある評価規準を設定するための資料作成等、組織的・体系的な学習評価を促す実践を進めた。

9 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の概要

(1) 学校の概要

本校は、児童生徒 59 人（小学部 16 人、中学部 19 人、高等部 24 人）が学ぶ知的障害特別支援学校である。各学部 3 学級という小規模校の特徴を生かして、一人ひとりの実態を丁寧に把握するとともに、児童生徒の思いや保護者、教師の願いを反映させながら日々の授業の充実に努めている。また、本校は、鹿児島市中心部近くに位置しており交通のアクセスもよいことから、公共施設や公共機関の利用など、地域の特性を生かしながら体験的な校外学習の機会をできるだけ多く設定している。



写真 4-9 学校の概観

近年、インクルーシブ教育システムの構築及びそのための特別支援教育の更なる推進が求められている。国立大学法人鹿児島大学教育学部の附属学校として、大学と連携を図りながら新しい時代のニーズに応えることができる実践研究を推進するとともに、教育実習校として、児童生徒を愛し誇りと情熱をもった人材の育成に努めている。また、家庭や地域、県内特別支援学校、保育所、幼稚園、小・中・高等学校及び関係機関との連携・協働を推進し、センター的機能を充実することで特別支援教育の進展に努めている。

(2) 教育の基本方針

1) 教育目標

自分のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、共に生きる力を身に付け、家庭生活や社会生活を可能な限り自立的に営み、社会参加できる人間性豊かな児童生徒を育成する。

2) 具体目標

学校教育目標の下、五つの具体目標を以下のように設定し、適切な指導及び必要な支援の在り方を追究しながら児童生徒一人ひとりの確かな学力や豊かな心、健やかな体をはぐくむことを大切にしている。

- ① 自分の生命を大切にし、健康で安全な生活を送ろうとする児童生徒を育てる。
- ② 生きる力の基礎・基本となる知識・技能を身に付けた児童生徒を育てる。
- ③ 自ら考え判断し、主体的に自分の思いを表現し、行動できる児童生徒を育てる。
- ④ 思いやりや感動する心、社会性等を身に付け、健やかな心と体をもつ児童生徒を育てる。
- ⑤ 自分のよさを精一杯生かし、可能性や個性をよりよく伸ばそうとする児童生徒を育てる。

そのための取組として、個別の教育支援計画及び個別の指導計画のP D C Aサイクルの充実を図り、小・中・高一貫した教育を具現化するとともに、保護者や関係者との相互理解を深めていくことに重点を置いている。

また、本校では、定期的な学校参観日や学校見学会、体験学習などの機会を設定するとともに、例えば放課後活動支援や卒業生支援など、児童生徒の余暇活動の充実に向けた積極的な支援を行うことで、保護者や関係者、地域のニーズに丁寧に応え続けていくことに重点を置いている。

(3) 教育課程

1) 教育課程編成の基本方針

学校教育目標に基づき、教育活動計画、全体計画、学部経営案、指導の形態ごとの単元（題材）一覧表及び年間指導計画を作成し（図 4-9-1）、児童生徒一人ひとりの「生きる力」をはぐくむ教育課程を編成している。全体計画とは、領域及び教科における横断的な教育計画のことで、寺崎（2009）は、「教育の領域や課題ごとに教育活動の基本的な教育方針やあり方を示すとともに、当該教育目標の実現のための方策や指導内容・方法等を総合的に示したもの」として、その意義を述べている。

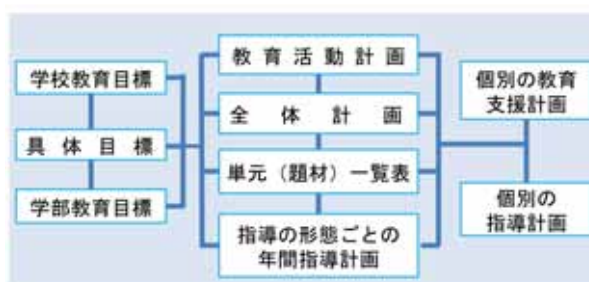


図 4-9-1 教育課程

教育課程編成に当たっては、教育課程委員会等での審議を経た上で、全教師で共通理解を図りながら、年間を通じて計画的に進めている。

2) 指導の形態相互の関連

本校では、各教科等を合わせた指導を軸とし、それを補充・深化する位置付けとして教科別及び領域別の指導を設定している（図 4-9-2）。そのため、児童生徒が授業において習得したことを活用したり様々な場面と関連させたりして、総合的に学ぶことができるように、指導の形態ごとの系統性や段階性を考慮しながらも、指導の形態相互の相補性を大切にした年間指導計画を作成している。

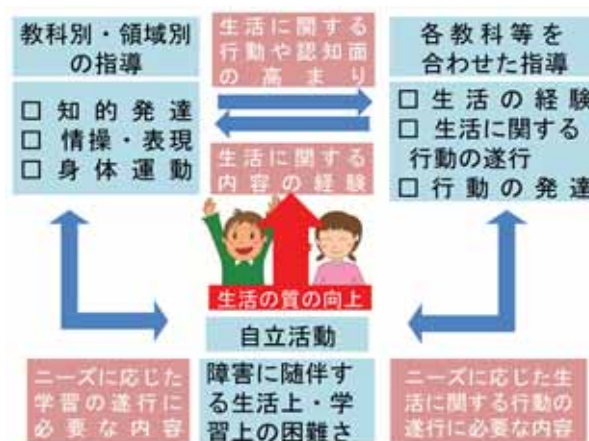


図 4-9-2 指導の形態相互の関連

(4) 学校の特徴

本校では、平成 23、24 年度に、「授業研究を基軸とした授業づくり」について研究を進めた。この中で、授業研究を「一人ひとりの児童生徒が豊かに学ぶことができるようにするために、教師が個人又は複数で、授業づくりの P D C A サイクルの各過程について検討し、教師の授業力の向上を図ること」とした。つまり、授業を評価する際に目標の達成度や手立ての有効性を検討して改善の方向性を探ることだけでなく、授業を計画する際に目標を検討したり教材・教具を作成したりすることも、全て授業研究であると捉えている。授業後は、授業担当者が個人で行う授業研究と併せて、発言方法を含めたルールや手順、進め方、時間設定を明確にした複数教師で行う授業研究会を実施している。平成 23 年度からの 3 年間でその実施回数は 150 回を超え、児童生徒の学びを確かにするための検討と、育ちを共有するための情報交換の機会を組織的・継続的にもつことができるようにしている。

また、本校の研究や授業実践から、児童生徒の豊かな学びをはぐくむために大切にしたい授業づくりのポイントを整理し、「豊かな学びをはぐくむ授業づくりのポイント～鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の授業づくり～」(以下、「授業づくりのポイント」と示す。)として活用している。学校としてどのような授業を目指すのか、どのように授業づくりをするのかを全教師で共有し、一貫した考え方の下、授業づくりを行っている。なお、「授業づくりのポイント」は、授業づくりをする上で押さえておきたいこと、共通理解しておきたいことをまとめているが、教師の個性や専門性を軽視するものではなく、これに上乘せするような形で個性や専門性を発揮することを全教師で確認している。

(5) 学習評価の取組

前述した授業研究の対象は、日々の授業における児童生徒の「学びの姿」である。児童生徒が学んでいた姿や学びにつまずいていた姿を基に、更なる学びをはぐくむための授業や各教科等と関連付けた指導の在り方について検討を行っている。検討を行う際の視点として、授業改善の視点を教師全員で共有している(表 4-9-1)。

表 4-9-1 授業改善の視点

学びの方向	授業の目標や指導計画に関すること
学びの機会	学習活動の設定に関すること
学びの環境	授業環境に関すること
学びの方法	手立て(教材・教具、言葉掛け、支援ツールなど)に関すること
学びの連続	学習の経過、次時や他の場面への広がりに関すること

また、「授業改善の記録」を作成し、それぞれの教師が実践を深めたいと思う教科等を対象にして、一単位時間ごとに授業記録を取っている(図 4-9-3)。

具体的には、目標や教えたことに対する児童生徒の姿について、習得を図りたい態度や知識、技能面などの観点から、学んでいた、または学びにつまずいていた理由を推

測し、授業改善の視点を踏まえて具体的改善策を講じている。改善策を講じて授業を実施した後は、その結果としての学びの姿を書き、児童生徒の変容や手立てなどの有効性について検証している。そして、児童生徒の学びの様子やそれぞれに有効だった手立てなどは、メモ欄を設けた授業研究会用の個別の指導計画に随時記録している。これらの取組を組織的・継続的に行うことで、児童生徒の学習評価を踏まえた授業改善に学校全体で取り組むことができるようになった。

授業改善の記録 教科等(算数)

月日	授業の目標 ・教えたこと	児童生徒の姿 ・授業全体の様子や流れ	授業研究		月日	改善後の児童生徒の姿 ・改善後の授業全体の様子や流れ	その他 ・考察 ・他の場面の様子
			授業研究 担当	授業研究 担当			
6/2	一人ではめをする。	ケイさんが型はめをしないで、席を離れる。	○		6/15	ケイさんが型はめをするようになったが、個数が足りなかった。	・観察からのフィードバックは有効である。
6/20		全員の子どもが型はめ教材を教師が持ってくるときに、席から離れていることがある。	○		6/30	時間一杯、型はめに取り組みようになった。笑顔が多く見られた。	ケイさんには型はめを宿題としても使えるようにしたい。 集中して取り組むケイさんを見るのができてうれしい。
7/10			○				

授業の目標や教えたことを書く。

目標に対する学びの姿や授業全体の様子や流れについて気付いたことを書く。

推測される理由や、具体的改善策を書く。

改善後の学びの姿や授業全体の様子や流れについて書く。

考察や感想、活用場面などで気付いたことを書く。

図 4-9-3 「授業改善の記録」の記入例

さらに、実践を重ねる中で、「学校全体で教育課程を考え、児童生徒の学びを更に充実させたい。」という教師の思いが膨らんできた。「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」(中央教育審議会, 2010)では、学習評価について、「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。

そこで、平成25年度から、構築してきた授業研究を継続しつつ、日々の授業における児童生徒の学びから、単元(題材)指導計画の評価・改善を図る授業研究の在り方を探ることにした。単元(題材)の計画段階で、関心・意欲・態度等のいわゆる4つの観点との関連を踏まえて設定する育てたい力を基に、児童生徒の学びの背景を分析的に捉え、表4-9-2に示す授業研究の視点から意見交換を行うことで、児童生徒の学びを授業の改善だけでなく、指導や教育課程の評価・改善に反映できるように努めている。

表 4-9-2 授業研究の視点

学びの背景	児童生徒の学びや育ちの背景を探り、児童生徒が学んだ内容や更に必要な指導内容を検討する視点
学びのつながり	指導内容に応じて有効だった学習活動や、更に必要な学習活動を検討する視点
学びの広がり	指導内容に応じて有効だった単元(題材)相互の関連や、更に必要な単元(題材)相互の関連を検討する視点

参考・引用文献

- 1) 中央教育審議会 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」(2011) キャリア発達を「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」と定義
- 2) 鹿児島大学教育学部肥後祥治／雲井未敏／片岡美華鹿児島大学教育学部附属特別支援学校(2013) 特別支援教育の学習指導案と授業研究-子どもたちが学ぶ楽しさを味わえる授業づくり- ジアース教育新社
- 3) 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校研究紀要第19集～第20集
- 4) 藤学(1996) カリキュラムの批評公共性の再構築へ p. 35 世織書房
- 5) 寺崎千秋(2009) 小学校全体計画の作成と運用の手引き pp. 16-20 明治図書
- 6) 中央教育審議会(2010) 児童生徒の学習評価の在り方について(報告)
- 7) 文部科学省(2014) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会-論点整理-

第5章 本研究において検討する4つの柱と実践事例

本章では、本研究において検討する4つの柱（①観点別学習評価の在り方、②学習評価を学習指導の改善に生かすための工夫、③学習評価を児童生徒への支援に活用する方策、④組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策）ごとに研究協力機関の実践をまとめ、考察した。

1 観点別学習状況の評価の実践

（1）観点別学習状況の評価の概要

観点別学習状況の評価の実践例としては、学習状況を分析的に捉える評価の観点の設定と評価規準の設定、目標に準拠した評価の実践が挙げられる。「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」で示したように、観点別学習状況の評価の在り方では、特に「P」の部分と「C」の部分に関係があると考えられる。「P」の部分で、単元の目標を設定し、単元の授業計画を立て、具体的な指導計画を立てる場合、観点別学習評価の4観点の設定と評価規準の設定が大きな要素になると考える。それは、観点を設定することで、目標に照らしたより具体的な指導計画の作成につながるからである。このことは、「D」の教育活動の実施や、「C」の学習状況の評価にも関連してくる。研究協力機関では、それぞれの学校が工夫を凝らし、観点別学習評価の4観点と具体的な学習状況を想定した評価規準設定の取組、学習状況を分析的に捉える観点別学習状況の評価の実践に取り組んでいる。本節では、学習評価の研究の柱として掲げた観点別学習状況の評価の在り方について、①目標に準拠した評価、②生きる力が身に付いているかを評価する視点、③評価規準の設定、の視点から検討する。知的障害教育では、「生きる力」につなげていく実践を大切にしている。これまで各校が取り組んできた実践に観点別学習状況の評価の実践を加えることで、どんな効果があったのか、「生きる力」をはぐくむ教育活動がどう充実してきたのかという視点で研究協力機関の実践報告を見ると概要がつかみやすい。各学校の実践の特徴は以下のとおりである。

愛媛大学教育学部附属特別支援学校の特徴は、キャリア教育の視点からこれまで充実してきた授業を評価する仕組みに、児童生徒の「生きる力」を評価するシステムとして観点別学習評価を取り入れた取組である。

千葉県立八千代特別支援学校の特徴は、「指導と評価の一体化」を意識した学習指導案における4観点に基づく評価規準設定の取組である。

京都府立舞鶴支援学校の特徴は、「自立」と「主体性」を基にした学校独自の2観点による観点別学習評価の取組である。学校独自の評価の観点である2観点は、観点別学習状況の評価の4観点との関係を整理し、生きる力を評価する観点との関連を明らかにしている。

千葉県立特別支援学校流山高等学園の特徴は、生徒の目標理解と適切な自己評価を促すルーブリック評価表を用いた評価の取組である。

(2) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校の実践

1) 本校研究の概要と経緯

①本校研究主題について

本校では、「たくましく生きぬく力の育成～すべての児童生徒の自立、社会参加、就労の実現を目指す～」という学校の教育目標を具現化するため、平成20年度より一貫して、以下の研究主題のもと実践に取り組んでいる。

－卒業後の「働く生活」を実現するために－

教育目標にもある「就労」は大切な目標の一つであるが、研究主題を「就労の実現」ではなく「働く生活の実現」としたのは、学校卒業後50年、60年という彼らの人生に焦点を当て、研究のゴールを「どうすれば質の高い、豊かな生活を送ることができるか」に置いたことによるものである。そこで必要とされるであろう「能力・態度」を確かに育成することによって、「たくましく生きぬく力」つまり「生きる力」が育つと考えるからである。

約7年の研究過程において、研究実践の主たる目的が、キャリア教育推進の土台作りから、キャリア発達を支援するための授業の改善、つまり「キャリア発達を促し、生きる力を育てる授業はどうあるべきか」へとシフトしてきた。

②キャリア教育の視点と本校研究のキーワード

キャリア教育とは、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育（中央教育審議会答申 平成23年1月）」とされている。本校の研究は、「生きる力」の視点でこれまでの教育活動や指導・支援を見直そうとするものであり、キャリア教育の視点は本校の目指す研究実践の考え方そのものである。

本校の教育課程は、「領域・教科を合わせた指導」を中心に編成している。このことは、学校の教育目標を具現化し、知的障害のある児童生徒の確かな「生きる力」を育てるためには、「領域・教科を合わせた指導」において、現実の生活を素材とした学習を展開することが最も適当であるという考え方に立つ。あえて言うならば、知的障害のある児童生徒にとって分化しづらい領域・教科等に分けない形で学習活動を編成し、そこでの主体的行動を「本物の生活」において積み重ねることが、「生きて働く力」を育てる一番の方法であるということである。

「働く意欲」・「生活意欲」・「基本行動」は、「生きる力」を育てるための視点として、本校研究の重要なキーワードである。これらのキーワードに沿って、以下のように「領域・教科を合わせた指導」を見直そうと考えた。

作業学習 → 「働く意欲」を育てる授業であるかどうか
生活単元学習 → 「生活意欲」を育てる授業であるかどうか
日常生活の指導 → 「基本行動」を身に付ける指導であるかどうか

ここで、図 5-1-1 に沿って、これらのキーワードについて簡単に解説する。

「働く意欲」は、職業観を育てることと捉えている。社会自立・職業自立に必要な生きた力を身に付け、働くための実用的能力や社会的能力を高める中で育成されるものと考えている。

「生活意欲」は、勤労観を育てることと捉えている。家庭生活・学校生活・地域生活・職業生活に主体的に参加し、自分の役割を果たして貢献する生活を積み重ねる中で育成されるものと考えている。働く意欲を育てるためには、この生活意欲が育っていることが条件であると考える。

「基本行動」とは、「基本的な生活習慣及びあいさつ・返事・要求・マナーなど日常生活や社会生活において最低必要な基本的な内容」で、生きていく上で誰もが身に付ける必要のある行動であると捉えている。

基本行動の指導を通して、基本的な生活への自信や自己コントロール力が高まって初めて、生活意欲・働く意欲が育つと考える。

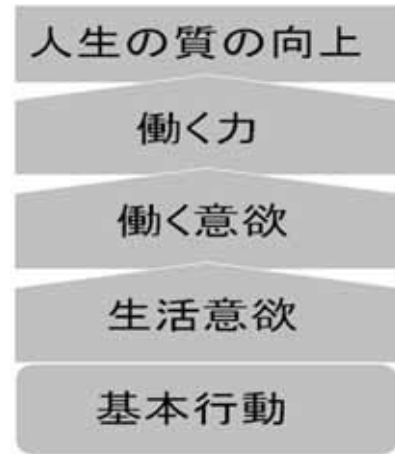


図 5-1-1 本校研究のキーワード

2) 授業改善に焦点を当てた研究の方策

①授業づくりの3つの柱（授業評価の仕組み）の設定

本校では、授業づくりに焦点を当て、児童生徒のキャリア発達を支援するための取組を進めるに当たり、「A 単元・学習内容設定の工夫」、「B 学習環境・支援の工夫」、「C 評価の工夫」という授業づくりの3つの柱を設けた。この柱は、児童生徒の主体性を最大限に引き出し、生きる力の土台となる「生活意欲」、「働く意欲」を育てるための道筋を明らかにしようとするものである。図 5-1-2 は、この3つの柱を軸とした授業改善のサイクルをイメージしたものである。

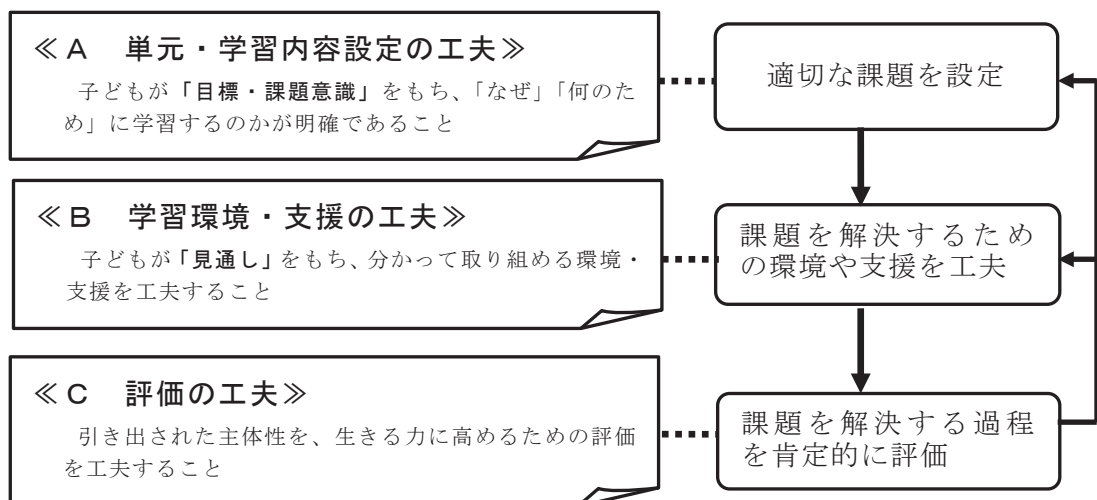


図 5-1-2 授業改善の3つの柱と授業改善のサイクル

これらの柱を設定する以前においては、必ずしもその授業で達成したい目標や、そのための支援の手だてに沿った視点から授業が評価されないケースが、本校の授業研究においても少なくなかったと認識している。これらの反省に基づき、キャリア教育の視点でいえば、児童生徒自身が「なぜ」「何のために」その課題に取り組み、その解決の過程での学びを自分の生活・人生へと意味付け、価値付け、「生きる力」を育てる学習が展開されているかどうかを検証することが必要であると考えたからである。本校では、これら3つの授業づくりの柱による見直しを「授業評価の仕組み」と捉えた。

3つの柱に沿って授業を計画・実践し、同じ柱で授業を評価することにより、以下のような成果を得ることができた。

○ 「A 単元・学習内容設定の工夫」を検討することを通して

活動の目的や意義、さらに一人一人の課題設定の意図が明確で必然性があることを常に念頭に置いた授業づくりを検討してきた。このことにより、児童生徒の年齢・段階にふさわしい生活を単元化し、一人一人の能力・実態に応じた適切な課題（「分かる・イメージできる」課題）を設定することができるようになってきた。

○ 「B 学習環境・支援の工夫」を検討することを通して

知的な障害のある児童生徒が課題に取り組むに当たって、解決への見通しのもてる、一人一人に応じた適切な環境的支援がなされなくてはならない。児童生徒がもっている力を100%発揮して主体的に課題を解決するために必要な環境はいかにあるべきか、またその過程で、児童生徒にとって本当に必要な支援（最小の支援）をどう精選すればよいのか、が明らかになってきた。

○ 「C 評価の工夫」を検討することを通して

大きな成果は、「生活集団の中で自分の役割を果たし、周囲から認められる」ことで自己効力感を感じる経験の積み重ね、つまり適切に評価をフィードバックすることが、「生きる力」の基盤であることを確認できたことである。そのためには、授業において「何を」「だれが」「いつ」「どのように」評価すればよいのかが、少しずつ明らかになってきた。

こうした成果から、確かにこれまでとは違う、児童生徒が主体的に課題解決に取り組む授業に迫りつつあることが実感できた。しかし、研究の成果、あるいは授業実践の結果として、「生きる力」が確かに育ち、目指す児童生徒像に迫ることができているかどうかを検証するための視点が曖昧であることが課題であった。

②「生きる力」の育ちを評価するための観点（児童生徒の評価の仕組み）の設定

本校の教育目標も、キャリア教育の目指すところも「生きる力」を育むという一点において共通していることは確かなことである。しかし、そもそも「生きる力」とは何か、という根本的な問いに対する捉えが明確であるとは言い切れなかった。このことは、これまでの知的障害教育の実践において、「領域・教科を合わせた指導」がやや

もすると形骸化したり、キャリア教育の視点に立った学習・指導がむやみな能力・態度の育成に終始したりするという残念な結果へとつながると考える。

本校の研究の目的を達成するためには、「生活意欲・働く意欲を育てるための授業づくりを通して、『生きる力』が確かに育っているか」という成果を検証するための、分析的な視点が必要であると考えた。

学校教育において、児童生徒の生きる力を育むということは、すなわち確かな学力を身に付けるということである。「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（中教審答申：H15.10）」では、新学習指導要領の基本的なねらいは「生きる力」の育成にあるとし、「各学校では、[生きる力]を知の側面から捉えた[確かな学力]育成のための取組の充実が必要」であるとしている。さらに同答申では、「確かな学力」とは、「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、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、よりよく問題を解決する資質や能力等までを含めたもの」であるとしている。このことは、基礎・基本を重視しつつ、様々な能力を身に付ける過程で質の高い人生を豊かに生きぬくための意欲や主体性を育てるという、本校の研究が目指すところと全く一致するものである。

「児童生徒の学習評価の在り方について（中央教育審議会：H22.3）」では、学校教育法及び学習指導要領総則において示された「学力の3要素」を踏まえ、評価の観点に関する考え方が以下のように整理された。

《学力の3要素と評価の観点》

- 基礎的・基本的な知識・技能
→ 「知識・理解」「技能」において評価
- 課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力
→ 「思考・判断・表現」において評価
- 主体的に学習に取り組む態度
→ 「関心・意欲・態度」において評価

本校では、目標設定の目安としてきたキャリア教育の視点による「育成したい能力・態度」を、このような観点別学習評価の4観点から分析的に捉え直し、その達成を目指すことにより、「生きる力」を確かに育むことのできる授業へと改善を図ることができると考えた。そこでまず、学校の教育目標と、それを具体化した「目指す児童生徒像」を踏まえ観点別学習評価の4観点から「身に付けたい力」として整理し、評価観点設定の趣旨とした。

【学校の教育目標】 → 本校として、どのような子どもを育てるかを示した



〔目指す子ども像〕 → 学校の教育目標を具現化した姿＝本校の教育

日々の教育実践の結果として、〔目指す子ども像〕に迫ることができているか、またそのための指導が展開できているかを見取るための、妥当性・普遍性のある評価の観点及び「規準」が必要


身に付けたい力（4 観点設定の趣旨）**（関心・意欲・態度）**

自分の思いや願いを大切にしながら、学校生活、家庭生活、地域生活、職業生活などの多様な生活に関心を持ち、自ら課題に取り組み、役割を果たして貢献しようとする。

（思考・判断・表現）

学校生活、家庭生活、地域生活、職業生活等における多様な課題を、自分のよさを生かして解決するために、必要な知識・技能を活用したり、考えたこと・決定したこと等を表現したりしようとする。

（技能）

学校生活、家庭生活、地域生活、職業生活を送るために必要な情報を集めたり確かな技能を身に付けたりする。

（知識・理解）

学校生活、家庭生活、地域生活、職業生活を送るための正しい知識を身に付け、自分の役割や、自分にできることを理解する。


各学習場面における評価規準の設定

これらの趣旨に沿って評価規準を設定することにより、児童生徒に身に付けたい力がより明確になり、設定した目標について、児童生徒がどのような学習状況として実現すればよいか具体的に想定できると考えたからである。また、キャリア教育の視点に立った各単元・授業における「育てたい能力・態度」の妥当性が確保され、「授業評価の仕組み」がより機能するものとなるはずであり、このことは、観点別学習状況の評価を、学習指導の改善に生かす取組そのものであると考えた。

さらには、この4観点の趣旨を本校における教育実践の中核に据えることで、これまで取り組んできたキャリア教育の視点に立ったすべての教育活動の一貫性を、指導の過程と結果の要約である指導要録の評価に至る道筋から明らかにできると考えた。これについては、「4 組織的・体系的な学習評価を促す実践」で述べる。

③「授業評価」と「児童生徒の評価」の関連

「評価」は、「何を」「だれが」「いつ」「どのような方法で」「どう生かすか」により、本来、多層構造であるものである。こうした意味で、本校の「授業づくりの3つの柱」でいう授業における「形成的評価」と、指導要録における「総括的評価」は、深く関連しつつも、目的や質の異なるものである。

図 5-1-3 は、「授業評価」と「児童生徒の評価」を学習評価の視点から整理したものである。目標に準拠した評価とするためには、授業づくりの視点と児童生徒の活動を見取る視点が一致していることが重要である。観点別学習評価の4観点はそのための重要な視点であると考えた。

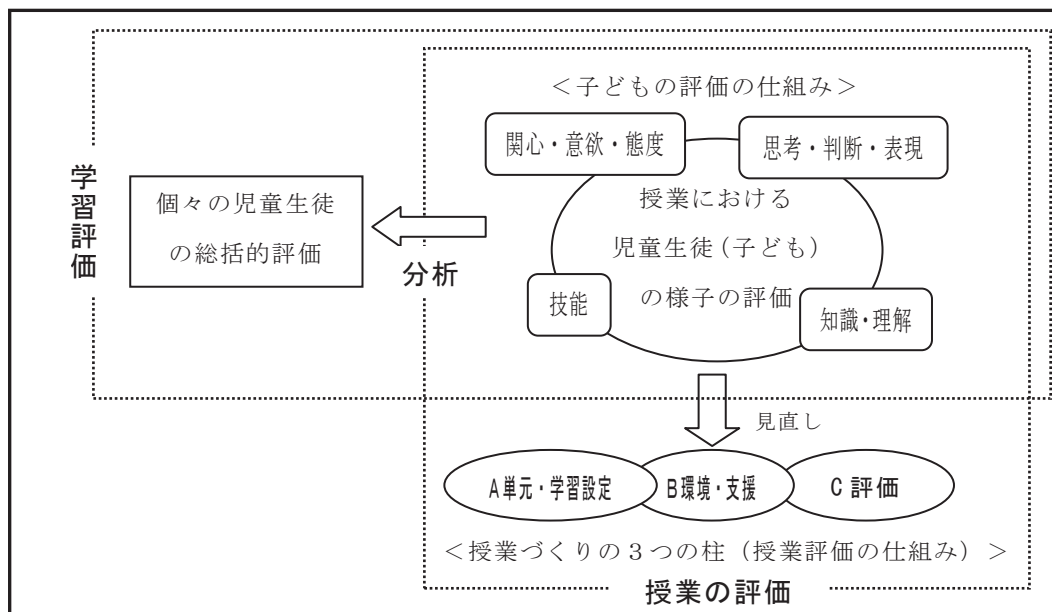


図 5-1-3 学習評価の視点からみた「授業評価」と「児童生徒の評価」のイメージ図

(平成 25 年度 専門研究 B にかかる第 2 回研究協議会 講義「学習評価の基本的な考え方及び観点別評価の理解」より引用、一部改変)

3) 学習評価の観点に立った指導実践事例

以降は、授業づくりの 3 つの柱に沿って、学習評価の観点に立った実際の指導実践事例を紹介する。つまり、授業づくりにおける 3 つの過程それぞれについて、観点別学習評価の 4 つの側面から検討を加えた事例である。

① 授業づくりの柱 A 「単元・学習内容設定の工夫」より

本校の授業研究では、課題設定と、そのための実態把握を特に重視している。1 時間の授業あるいは単元を通して結果として何を育て、何を身に付けさせたいのかを明らかにし、課題が適切であるかどうかを見極めることは、児童生徒のキャリア発達を促す授業になり得るかどうかの重要な分岐点となるからである。分析的な視点で結果を評価するためには、当然その結果につながる課題や解決の過程を同じ視点で分析する必要がある。「評価規準」の設定は、単元・授業の目標・目的を明確なものとするために重要である。

ここでまず取り上げる、「じゃがいもの袋詰めをする」活動はその一例である。児童生徒の実態にもよるが、この場合、

はかりの目盛りをよく見て正しく量り、袋詰めをする

ことが一般的な課題となる。この課題から期待される行動のみに目を向ければ、はかりの目盛りをよく見て間違いなく量り分けるために、目盛板に印を付けるといった支援の手立てが考えられるであろう。しかし、これで十分といえるだろうか。

この課題を解決する過程で児童生徒に身に付けたい能力・態度を、4 観点で分析し、評価規準を設定すると、次のような能力が求められる。



写真 5-1-1 じゃがいもの量り分け

- 1 自分の分担に責任をもつ（関心・意欲・態度）
- ※2 状況に合う行動を判断する（思考・判断・表現）
- 3 活動に用いる機械等を操作する（技能）
- ※4 いろいろな道具や機械の仕組み、操作などを理解する（知識・理解）

観点別評価は、児童生徒の「生きる力」を育てるための指導を充実させることをねらいとしたものであるが、この課題を4観点で分析的に見直すことにより、見落としがちな視点があることに気付かされる。ここでは、※2、※4の観点について取り上げてみたい。

まずは、※2でいう「状況に合う行動を判断する」とは、どのような姿であるかという問いである。我々は、知的障害がある児童生徒たちの思考・判断する力にどこまで目を向けてきたであろう。極端に言えば、この児童生徒たちに思考・判断する力を育てることを、どれだけ真剣に考えて授業づくりを行ってきたか、という問いかけでもある。この場合で言えば、まず求められる「状況に合う行動」とは、決められた範囲に針が収まらない（軽すぎる、あるいは重すぎる）場合、どの大きさのじゃがいもを選んで除いたり、足したりするかという判断である。そうした視点から児童生徒の実態を把握できているかどうかの検討が必要である。何より重要なことは、同じ重さに量り分けて袋詰めをすることの意味や、量り分けることそのものの目的（販売をする等）理解にかかわる実態を確かに把握し、それに対応した手立てを工夫することではないだろうか。

※4については、必要な道具である「はかり（秤）」を使用するに当たって、その道具のもつ働きや機能をどこまで理解して使用できるかを把握しておくこと、これも、一人一人の活動を設定する際に見落としがちなポイントである。

こうした分析は、児童生徒の実態に応じた活動設定がなされているかを見直し、さらにはもっている力を100%発揮することで解決できる適切な課題をどう設定するかを検討するに当たっての視点となる。問題なく一見「できている」姿でなく、「確かに分かってできている」姿を引き出す課題設定や支援により、確実に児童生徒の「生きる力」につなげることが大切であり、この点が、4観点で評価を行うことの重要な意義であると考えられる。

②授業づくりの柱B「学習環境・支援の工夫」より

課題を解決するための環境的支援は、児童生徒が見通しをもち、分かって取り組める主体的行動の積み重ねを保障する上で重要である。本校では「過程に働きかける支援」を重視しているが、支援の在り方を検討する上で、学習評価の観点から分析する必要がある。「主体的に課題を解決する」とは、授業のねらい、目標に沿って活動に取り組む姿であると考えられるからである。

ここで紹介する事例は、中学部1年生の生活単元学習「学級の友達とそうめん流し

を楽しもう」において、2人組で道具の準備や役割分担を話し合い、計画を立てる活動場面である。以下は、Aさんが話し合い活動に取り組むに当たっての評価規準の一部である。

- ・ 活動の目的を考えながら自分の意見を言う（思考・判断・表現）
- ・ 思いや意見を相手に分かりやすく話す（技能）

Aさんが活動の目的に沿って考えを整理し、話し合いを進めることができるよう、そめん流しの実際の活動場面を小型模型で再現し、それを操作しながら自分の意見を述べるようにした。



写真 5-1-2 模型を操作しながら考えを述べるAさん



写真 5-1-3 実際に使う道具を準備するAさん（左）

また、相手に自分の思いや意見を分かりやすく伝えながら話し合いを進めるためには、正しい話し方や話し合いのきまりを意識する必要があると考え、以下のような学習カードを準備した。

【話しあいのきまり】

- 1 分かりやすく、ゆっくり話す。
- 2 相手が話し終わってから、自分の意見を言う。
- 3 正しい話し方をする。

《正しい話し方》

「分かりやすく伝えよう！」

<p>それは、</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p>だからです。</p>	<p>ぼくは、</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p>と思います。</p>
---	---

図 5-1-4 話し合いのきまり（左）と正しい話し方を示した話形カード（右）

これらの手立てにより、相手の立場を意識し自分の考えを正しく伝えながら、実際の活動への見通しをもち、目的に沿って話し合いを進めることができた。話し合った内容が実際の活動において確かに生かされる経験を保障することができ、学習のねらいを達成することができた。

③授業づくりの柱C「評価の工夫」より

本校では、評価を考える上で、「できたか」「できなかったか」という結果ではなく、課題解決の過程における児童生徒の意識（内面）の育ちを、指導者がどれだけ適正に

見取っているかを重視している。学習評価の観点は、授業の目的である「何を評価することが生きる力につながるのか」を明らかにするための視点として、生かされるべきである。重要なことは、課題分析時に設定した観点に沿って、その課題を解決する姿を評価することであると考える。

紹介する事例は、中学部2年生の生活単元学習「オレンジハウス号で湯築市にお店を出そう」において、出店の準備に取り組む活動である。知的障害のあるBさんにとっての関心・意欲・態度の評価は、分かりやすい活動において、具体的な行動規準でなされる必要がある。ここでは、発泡スチロールカッターを用いてお店の看板用の文字を切り抜く活動を設定している。以下は、Bさんが活動に取り組むに当たっての評価規準の一部である。

・ 手元をよく見て、活動に取り組む（関心・意欲・態度）

もともと道具を操作して取り組む活動に興味をもって取り組むBさんであるが、この場合の評価は、「手元を注視して」取り組む姿がその基準となる。活動途中（課題解決の過程）において、手元をよく見て（目視確認し、自己評価しながら）取り組んでいるかどうかを、学級の友達とともに、映像で記録した自分の姿を見て振り返ることで、Bさんも目標に沿って取り組めた実感を味わうことができた（写真5-1-4）。

本校では、生きる力を育てる授業の在り方として、「意識に働きかける評価」を重視しているが、「評価すべきはどのような意識の表れる行動であるのか」を検討する上でも、学習評価の観点は重要であると考える。

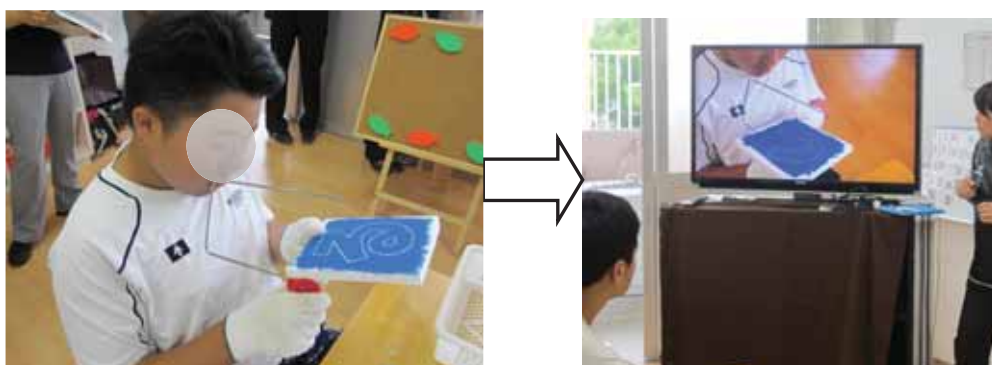


写真5-1-4 Bさんの活動の様子（左）と、映像による評価場面（右）

4) 成果と今後の課題

知的障害のある児童生徒の「生きる力」を育むために、具体的にどのような力を育てればよいのかという視点が分析的に明確にできたことは、観点別学習評価の実践による成果である。本校でこれまで推進してきたキャリア教育の視点及び、授業づくりの3つの柱に沿った研究との関連を検討することで、評価と学習指導との一体化の在り方が明らかになってきたことを実感している。

現在、こうした視点からの形成的な評価を積み重ね、学習指導の改善を図っているが、これらの蓄積を基にした総括的な評価をどう進め、児童生徒の次なる課題の設定に活かすことが、「生きる力」を育てることにつながるのかを検討していくことが、今後の課題である。

(3) 千葉県立八千代特別支援学校の実践

1) 学習指導案における4観点に基づく評価規準の設定

本校では、学習指導案の基本形式を改訂して、「単元の評価規準」と「単元における個別の目標及び評価規準」を記述することにした。研究部からは「観点をもつ」「判断の基準を定める」ことの意義を、①児童生徒一人一人の学習状況を多面的に捉える、②活動ありきではなく、学んでほしいことが着実に身に付くための授業づくりを意識できる、③学習評価と授業評価は授業改善につながる、と説明した。これらを共有した上で学習指導案の基本形式について、児童生徒の実態を把握しながら指導・評価するという「指導と評価の一体化」を意識して項立てを図 5-1-5 のように共有した。作成上のポイントとして以下の3点が挙げられる。

- ①「2 単元について」の「(1) 本単元までの指導経過」では、年間指導計画の中での単元の特徴や他単元との関連を示すようにする。また、「(3) 学んでほしいこと」では、指導観に関する内容として執筆する。学習指導要領、生活年齢、キャリア発達を促す教育の視点、単元後の展望などを踏まえて単元における授業者の意図を明確にしていく。
- ②「4 単元の評価規準」「5 児童生徒の実態、単元における個別の目標及び評価規準」では、「観点をもつ」ことを示した。児童生徒のよさを引き出し、学習課題を明確にした授業を目指して4観点に基づく判断の基準(評価規準)を設定し明記する。

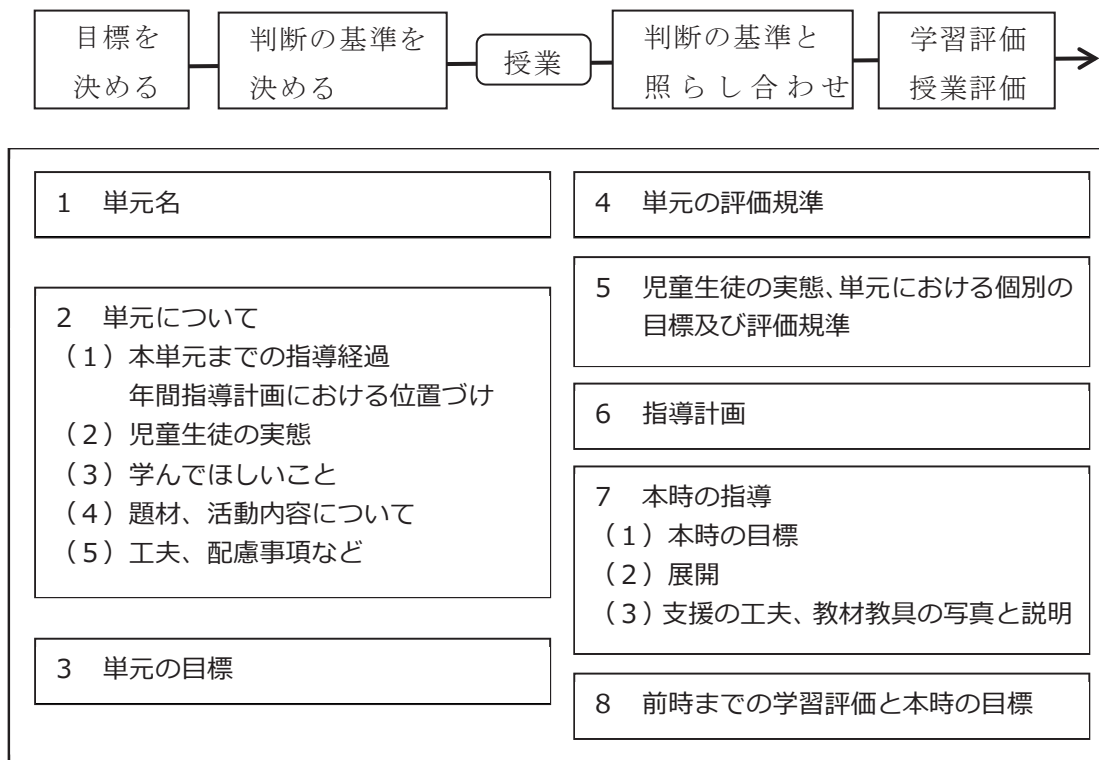


図 5-1-5 学習指導案基本形式の項立て

③従来の学習指導案作成（「目標を決める」の部分）では、単元開始の2～3週間前から執筆をするため、どうしても単元期間中の現状とのずれが生じることがあった。そこで、「8 前時までの学習評価と本時の目標」では、実効性のある学習指導案となるように、この項は本時の授業前日までに配布できればよい、と決めて本時までの学習評価を明記できるようにした。また、A3版横書きにして、単元終了後、設定した評価規準にどれだけ近づけたかについても記述し、一覧できるようにした。これは、いわゆる「学習指導案は書くだけ。授業研究も本時の授業のみでやりっ放し」という状況を無くす本校の授業づくりの仕掛けにもなっている。

2) 観点別学習評価における評価規準の設定の捉え方

評価の4観点については、まず初めに学習指導要領で示されている学力の3要素と評価の4観点とのつながりを伝えた。そして、図5-1-6のようにラジオ体操の事例を提示して、「単元目標－単元の評価規準－個別の実態－個別の評価規準」といった判断の基準のつながりを説明した。また、4観点の違いについては大まかな捉え方ではあるものの、児童生徒が授業の中で何を学んだか、が分かる授業を実現するというこれまでの取り組みから、「関心・意欲・態度＝やってみよう」「思考・判断・表現＝これ

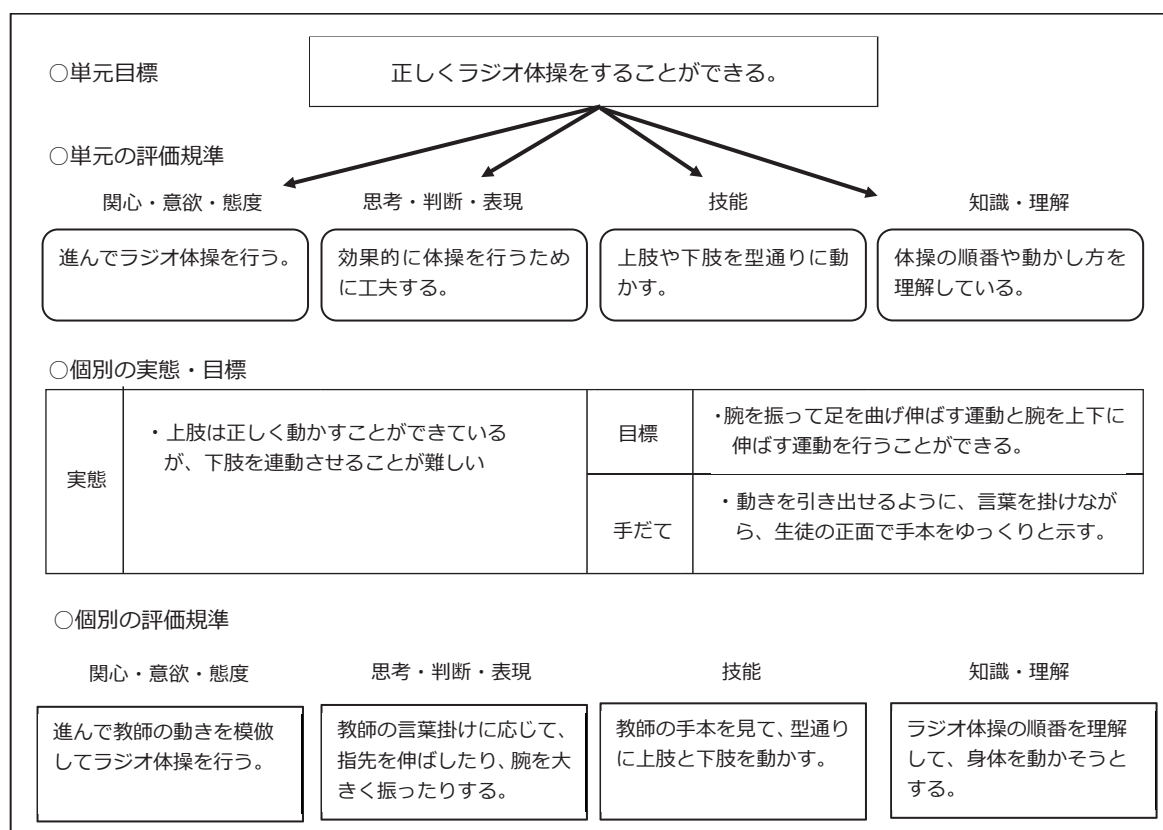


図 5-1-6 単元目標と評価規準とのつながり

ならできそうだ」「技能＝やってできた」「知識・理解＝やり方が分かった」の発想で判断の基準（評価規準）を学習指導案上に反映させていけばよい、と説明した。

3) 実践事例「高等部作業学習」の取組

4 観点に基づく評価規準を学習指導案に記述した事例として、高等部作業学習農耕班の実践を報告する（資料参照）。この単元は、生徒 13 名、授業者 5 名で展開し、じゃがいもを収穫し、商品として販売できる形に整え、販売するという構成である。なお、本稿で資料として報告する「2 単元について」と「7（2）本時の展開」は、学習指導案成案から抜粋したものである。また、「6 指導計画」は省略して掲載する。個別の評価規準等についても、生徒 13 名より 2 名（資料では、生徒 A と生徒 B）の掲載のみとする。

本校では、平成 24 年度より、高等部ではキャリア発達を促す視点を取り入れて生徒の学習活動を考えている。本稿で報告する学習指導案上においても、キャリアの 4 領域（「人間関係形成能力・情報活用能力・将来設計能力・意思決定能力」）の視点と指導目標の関連を明記している。

なお、この学習指導案における授業者（MT）の単元終了後の内省報告を記しておきたい。MT には 4 観点の捉え方について話を聴くと「この時期は、実習もあって授業に落ち着かないこともあって、前時の様子を見て、本時は臨機応変に対応しました。（評価規準の設定について）私たちの意図は決まっているので、観点に分けて書くときに、どう割り振っていく、とか、どう当てはめるか、というような迷いはなかったです。」と話していた。

4) 個別の指導計画との関連

学習指導案作成の前提として、本校では年間指導計画と単元計画がある。特に、単元計画（図 4-3-3）では、単元終了後に集団と児童生徒個々の学習評価及び授業者の授業評価を記述できるようにしてある。この記述内容をチームティーチングである授業者間で検討することにより、自ずと授業改善の営みが成されると考えている。また、前述のように、学習指導案上でも「8 前時までの学習評価と本時の目標」において、前時までの学習評価だけでなく、単元終了後に児童生徒個々の学習評価として設定した評価規準にどれだけ近づけたかを記述している。したがって、本校では、①個別の指導計画の評価（家庭向け「通知票」の役割がある）、②単元計画の評価、③学習指導案「8 前時までの学習評価と本時の目標」における単元の評価、この 3 点は学習評価として連動したもの（①②③の記述内容は同じと考えてよい）になっていて、指導と評価が一体化した仕組みになっている。

ただし、中学部と高等部にとって学級担任と授業担当者が同一でない授業が多いので、個別の指導計画と単元計画の関係においては、どちらが記述者となるのか、評価結果をどのように学級担任に伝えていくか、という手続き上の課題がある。この課題には、学級担任と授業担当者間のコミュニケーションツールとして、「成績個票」を作

成して対応している。

5) 今後の展望

学習指導案の基本形式を改訂して、4観点に基づく「単元の評価規準」と「単元における個別の目標及び評価規準」を記述することはできたが、せっかくの記述（授業者間で考えたこと）が、学習指導案上のみで終始することがあっては意味を成さない。したがって、本校にとって基本形式の改訂を皮切りに、表 4-3-1 に示した指導の根拠を説明できる指導と評価の仕組みづくりに着手できたことは大きな意義があると考えている。

なお、仕組み（システム）は、実際に回してみても改善し続けることが重要である。図 5-4-8 で示している本校の学習指導 P D C A サイクルで言えば「C（評価）」と「A（改善）」についてより重視していく必要がある。

そこで、残された課題として、3点が考えられる。

- ①資料に示した学習指導案でも分かるように、設定した「単元の目標」と「単元の評価規準」、そして「個別の評価規準」は対応しているのか、それぞれどんなつながりがあるのか、についてはまだ整理が不十分である。研究部からは基本形式改訂を説明する際、ラジオ体操の事例（図 5-1-6）を提示したものの、実際の学習指導案上ではそのつながりを簡潔に示すことはまだ不十分であり今後検討の余地がある。
- ②学習指導案上の「8 前時までの学習評価と本時の目標」、設定した「単元の目標」、「単元の評価規準」、「個別の評価規準」との対応についても課題は同様である。特に、単元終了後に記述する児童生徒個々の学習評価と4観点に基づく「単元の評価規準」とのつながりについては整理をしていきたい。
- ③P D C A サイクルでは「C（評価）」と「A（改善）」が重要である。したがって、年間指導計画や単元計画のひな型自体の見直し、改善を継続させていく必要がある。授業づくりや成績処理など指導と評価の一体化の作業を効率化させるという意味からも大切な検討課題であると考えている。

今後の展望としても、授業づくりの中核は学習指導案づくり（あえて述べるなら、学習指導案作成過程で起こった授業者間における全ての出来事を含める）であると考えられるであろう。冒頭に示した観点をもって、判断の基準を定めることの意義を踏まえて、学習指導案の基本形式も見直し、改善を続けることにより、日々の授業実践と教育課程の評価を関連付けていきたいと考えている。

（参考文献）

千葉県立八千代特別支援学校、研究紀要やちよの実践第32号、2014年

～参考資料～

高等部作業学習農耕班の実践事例－学習指導案（抜粋）より－

1 単元名 「じゃがいもを収穫し、販売しよう」

2 単元について

(1) 本単元までの指導経過
農耕班では、年間を通して季節の野菜や草花の栽培、収穫、販売等に取り組む中で、卒業後に必要な資質である挨拶や返事、安全、指示理解、集中力、持続力等の支援を行っている。また、蒔種から栽培、管理、収穫までの作業を「収穫・販売」という目標に向かって継続的に取り組むことで、生徒が働く喜びや成就感を味わえるように計画をしている。これは学習指導要領にある「働く喜びを味わったり、職場に必要な態度を身につけたりする」「農業についての興味、関心を高め、意欲的に実習する」の観点に合致していると考えられる。 本単元は、「じゃがいもを収穫して製品化し、販売する」という目標を設定し活動する。
(2) 生徒の実態 ※授業に関する実態。
本授業の生徒は13名である。言葉だけの説明でも作業内容や工程を理解し、見通しを持って作業に取り組むことができる生徒、教師の言葉掛けや手を添えて支援をすると作業を行うことができる生徒、除草や運搬作業が好きで長時間継続して作業に取り組むことができる生徒等、実態は様々である。生徒によっては、収穫には積極的だが、自分の気に入った作業のみをやろうとしたりする等、作業内容によって主体的に活動できない等の課題がある。
(3) 学んでほしいこと
農耕班は、「基礎的な知識や技術を学び、意欲的に作業ができる。」という目標を設定している。生徒が、これまでの学習の中で、達成感や自己有用感を持つことができている体験的な活動に重点を置き、自信を持って自己を認める自己肯定感の向上を図り、活動の意欲を高めたい。また、自ら栽培・収穫した野菜の袋詰め知識や技術、そして、就労に結びついた適切な言葉遣いを学ばせたい。将来を見据えた「働くことの意義や働く喜び、余暇活動への参加」等の卒業後に活かせることを身に付けてほしい。
(4) 題材、活動内容について
本単元は、じゃがいもの収穫、販売することを目的に活動を進めていく。本時では、スーパーマーケットのバックヤードという仮想の職場環境を設定することで、包装に関する知識や技術の習得だけでなく、言葉遣いに注目した報告、連絡の仕方についての習得を目指していく。また、作業目標や結果を数値化して設定し、できたことに対してシールを貼っていくことで目標の達成度合いをその場で感じることができるようにする。これは、自己肯定感の向上へとつながりやすいと考える。 本時は3グループに分かれて授業を展開する。ただし、1つのグループが単独で作業を行うのではなく、最終的には、3グループがそろっていないと農耕班の作業学習は成立しないように組んで展開していく。
(5) 工夫、配慮事項など
○3つのグループに分けることで、生徒一人一人に指導、支援が行き届くようにする。 ○各グループで、学習の流れや作業内容、作業手順などの説明が分かるように、視覚的な環境を設定する。 ○ワークシートへの記述により、持続して取り組めた理由や次への目標を考えていけるようにする。 ○ワークシートの記述が難しい生徒は、文字カードやシールを活用できるようにする。

3 単元の目標

- 自分の意見を相手に伝え、相手からの意見もきちんと聞くことができる。【人間関係形成能力】
- 基礎的な知識や技術を学び、意欲的に作業ができる。【情報活用能力】
- 状況に応じた適切な言葉遣いをする事ができる。【将来設計能力】
- 自分の分担に責任をもつことができる。【意思決定能力】
- 安全や衛生に気をつけながら活動することができる。【意思決定能力】
- 友達と協力しながら作業学習に取り組むことができる。【人間関係形成能力】
- 販売会では、みんなで協力し完売に向けて意欲的に販売活動することができる。【人間関係形成能力】

4 単元の評価規準

観点	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
評価規準	<ul style="list-style-type: none"> ○活動内容を知り、進んで取り組む。 ○販売会では挨拶、返事、報告などの言葉を掛ける。 ○自分の仕事に責任をもって取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ○状況を把握して、手伝いや活動の準備をすることができる。 ○場面に応じて報告、連絡、相談する。 ○友達と協力して作業に取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ○道具の正しい扱い方を知り、安全に使用する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○作業工程を知り、見通しを持って活動する。 ○指示された内容を理解している。 ○販売会では、商品の説明をする。

5 生徒の実態、単元における個別の目標及び評価規準

(1) 個別の目標

	本単元にかかわる実態	単元の目標
(赤グループ) 生徒A	<ul style="list-style-type: none"> ・与えられた仕事は最後まで取り組むことができるが、自分の役割を果たすことに集中しがちで周りの状況を確認できないことがある。 ・作業中の友達に対しての言葉遣いが適切でないことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ○作業工程を理解し、周りの友達と協力をしながら作業を進めることができる。 ○安全に気をつけながら、バッグシーラーを使用することができる。 ○敬語や丁寧語で友達や教師とコミュニケーションを取ることができる。
(青グループ) 生徒B	<ul style="list-style-type: none"> ・意欲的に作業に取り組み、挨拶や返事などは大きな声でできる。 ・自分の役割を果たしていく途中で注意散漫になることがある。 ・教師の話を繰り返し聞き返したり、話と違う解釈をしたりすることがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自分の仕事を最後まで責任を持って取り組むことができる。 ○じゃがいもの袋詰めをし、ゆるみや袋破れがないようにシーラーをかけることができる。

(2) 個別の評価規準

観点	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
生徒A	<ul style="list-style-type: none"> ○活動に見通しを持ち、決められた時間、作業に取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ○分からない時や終了した時は、教師に報告、連絡、相談する。 ○次の活動に見通しを持ち作業を進める。 	<ul style="list-style-type: none"> ○正しい動作で安全に道具を扱ったり、片付けたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○作業工程内の順番や仕方を理解する。
生徒B	<ul style="list-style-type: none"> ○教師の指示を聞き、自分の仕事に責任をもって取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ○分からない時や終了した時には、教師に伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○教師の指示を聞き、手順通りに作業を進める。 	<ul style="list-style-type: none"> ○教師の指示や写真を見て、手順通りに作業を進める。

7 本時の指導

(1) 本時の目標

- 提示された作業内容を知り、最後まで取り組むことができる。【情報活用能力】
- それぞれの作業工程で見通しを持って取り組むことができる。【意思決定能力】
- 道具の正しい扱い方を知り、安全に使用することができる。【将来設計能力】

(2) 展開

時配	活動名・指導内容	指導上の留意点	T Tの役割分担
10分	○服装の確認をする。【人】【将】 ○グループのリーダーに合わせて挨拶をする。【将】 ○グループに別れて学習を始める	・グループリーダーに注目ができるように促す。	・出欠を確認する場合は生徒の表情も確認する。
50分	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">【赤グループ 生徒4名】</div> <ul style="list-style-type: none"> ○本時の内容の説明を聞く。【情】 ・ホワイトボードに書いてある作業内容と手順を確認する。【情】 ・シーラーの使い方についての説明を聞く。【情】 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;">①じゃがいもを選別する。【人】 ②じゃがいもを計量する。【人】 ③じゃがいもの袋詰めをする。【人】 ④バッグシーラーで袋とじをする。【人】</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px; text-align: center;">【青チーム 生徒3名】</div> <ul style="list-style-type: none"> ○本時の内容の説明を聞く。【情】 ①じゃがいもを運ぶ。【人】 ②値札を作る。【人】【意】 ③じゃがいもを箱に入れる。【人】 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の内容説明は、活動量確保のためにホワイトボードに記入しておく。 ・ホワイトボードに書かれている作業内容や手順は、写真や図を使って分かりやすく説明する。 ・赤チームはグループでペアを作り、お互いに作業内容や手順を確認し合いながら進めるようにする。 ・個別に写真を準備して、説明をする。気持ちが乗らないときは、言葉掛けをしながら活動の意欲を促す。 ・値札の作成は、シールを準備して、そのシールに数字の判子を押していく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・赤グループはST 1、青グループはMTが説明を別々に行う。 ・ST 4は分からないことや質問に答えていく。 ・MTは写真を準備して説明をする。
20分	<ul style="list-style-type: none"> ○作業終了の合図を聞く。【意】 ・片付け、手洗いをする。【人】 ・グループで本時の反省を用紙に記入する。【意】 ・青グループは記録用紙にシールを貼る。【将】 ○グループの報告を聞いて、本時の振り返りをする。【将】 ○次時の説明を聞く。【情】 	<ul style="list-style-type: none"> ○赤グループは班長、青グループは教師が作業終了の合図を送る。 ・生徒の実態に応じて評価表を用意する。 ・各チームで集まり、反省を行う。 ・MTは全員に怪我の有無について、確認の言葉掛けをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・赤チームはST 1、青チームはMTが説明をする。 ・MTは教師に注目するように促す。 ・ST 1～5は怪我の有無を確認する。

※キャリアの4領域 【人】人間関係形成能力 【情】情報活用能力 【将】将来設計能力 【意】意思決定能力

8 前時までの学習評価と本時の目標

(時間中 3 時間目)		7月1日	7月2日	7月3日(本時)	単元の評価
生徒名	活動内容	○じゃがいもの収穫をしよう。	○収穫したじゃがいもを選別しよう。	○じゃがいもを計量して選別しよう。 ○じゃがいもの袋詰めをしよう。	
	単元の個別の目標	○作業内容を理解し、周りの友だちと協力をしながら、進んで作業に取り組むことができる。 ○正しい道具の使い方を知り、安全に気をつけて扱うことができる。	・二人一組で協力しながら、じゃがいもを収穫できた。 ・作業の始めと終わりに全体に向かって言葉を掛けていた。 ・作業の終わりに、「一つのコンテナにじゃがいもをまとめた方がよいですか。」など全体を見て発言していた。	<本時の目標> ○作業内容を理解し、友達と協力して取り組むことができる。 <手だて> ・ホワイトボードに示した作業工程を見ながら説明する。 ・「お願いします」「ありがとうどうぞいました」など、同じ作業工程を行っていき、友達に伝えるように促す。	・作業が始まる前にホワイトボードに書かれている内容を確認してグループのメンバーに伝えることができました。 ・分からない生徒に対しては、繰り返し伝えることができました。 ・シーラーは、自分でテープをセットして使うことができました。
生徒 A		・じゃがいもの掘り方の説明を最後までしっかりと聞き、活動することができた。 ・二人一組でじゃがいもの収穫を行ったが、自己気にかけていた。	・選別の際に、分からないことは積極的に質問し、意欲的に作業に取り組みることができた。 ・「十個選別したら、報告する」という課題を設けて行い、きちんと報告することができた。	<本時の目標> ○作業内容を理解し、自分の仕事に取り組みることができる。 ○「お願いします」「ありがとうどうぞいまして」「あざいまして」と言葉で表現することができ。	・作業が始まる前に写真ボードで自分の活動を確認できた。 ・分からないことは積極的に質問することができた。 ・任せられた仕事は責任を持ってやり遂げたい。友達に言葉も掛けることや報告も行うことができた。
	生徒 B	○自分から報告、連絡することができる。 ○周りの友だちと協力しながら作業を進めることができる。	・選別の際に、分からないことは積極的に質問し、意欲的に作業に取り組みることができた。 ・「十個選別したら、報告する」という課題を設けて行い、きちんと報告することができた。	<本時の目標> ○作業内容を理解し、自分の仕事に取り組みることができる。 ○「お願いします」「ありがとうどうぞいまして」と言葉で表現することができ。	・作業が始まる前に写真ボードで自分の活動を確認できた。 ・分からないことは積極的に質問することができた。 ・任せられた仕事は責任を持ってやり遂げたい。友達に言葉も掛けることや報告も行うことができた。

(4) 京都府立舞鶴支援学校の実践

1) 実践の内容

学習評価に関わる研究方針は、教務部の原案をもとに「研究推進会議（副校長・総括主事・教務部長・研究部長・進路部長で構成）」で検討を行った。特総研研究協力の機会を生かしながら、教育課程の改善につなげるため、「つきたい力の整理」「個別の指導計画等のシステムの改善」「授業評価による授業改善」の3本の柱で研究を始めた。

まず、指導内容の方向性をまとめたものとして「つきたい力」を整理した。次に、授業改善の一つの方策として学習指導案の書式を改善し、目標（評価規準）設定に学校独自の2観点を取り入れた。授業研究では、「目標設定シート」「単元まとめシート」などを使った協議によって、「つきたい力」の共通理解を図った。個別の指導計画等については、年間目標の欄に「つきたい力」の項目を取り入れた。

①「つきたい力」の作成（表 5-1-1）

本校では一部を除いて障害種別（学年混合）の学級編制をしており、毎年少しずつ編制を替えているため、すべての学習について指導内容や指導順序を細かく定めることは難しい。しかし、開校から10年を経て、卒業生の働く姿や生活する姿から、将来を見通して必要な力を明確にすべきであると再認識し、教育目標を具体化して「つきたい力」を作成した。

まず、研究推進会議で「つきたい力」の柱（分野）を協議し、下記の3分野（各分野を2つに分けて6項目）を設定した。

＜「つきたい力」の3分野6項目＞

- ア 健康な心身（健康維持・生活習慣）
- イ 生活に生きる確かな力（日常生活に必要な基礎学力・社会生活と「しごと」）
- ウ 豊かな人間性と社会性（人との関わり・主体的な生き方）

次に、各学部で、項目ごとに「つきたい力」を検討し、全校で一覧表（A4版1枚）にまとめた。詳細な単元構成等ではなく、指導の方向性を示すもので、評価規準を考へるときのベースとして位置付けている。（表 5-1-1 は作成途中のもので、今後加筆修正する予定である。）

アの「健康な心身」は、心と体の安定がすべての基盤であることから、体調管理やケガ・病気に対応する力と、基本的な生活習慣を身につけることを目標としている。

イの「生活に生きる確かな力」は、わかってできることを増やし、日常生活や社会生活を充実させるための基礎学力や、家庭や社会で自分の役割（＝「しごと」）を果たす力をつけることを目標としている。

ウの「豊かな人間性と社会性」は、人との関わりの中で社会性を伸ばすことや、成功体験で自信をつけ、展望を持って主体的に生きる意欲を持つことを目標としている。

表 5-1-1 つけたい力

つけたい力

京都府立舞鶴支援学校

		小学部	中学部	高等部
ア 健康な 心身	健康維持	<ul style="list-style-type: none"> ◆生活のリズムを整え、安定した体調を維持する。 ◆病気の予防や受診に必要な基本的な習慣やスキルを身に付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆規則正しい生活を送り、安定した心身をつくる。 ◆病気の予防について理解し、日常生活で生かす。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆生活リズムや食生活について自己コントロールする。 ◆自分の体について理解し、病気やケガの予防、必要な受診・服薬などをする。
	生活習慣	<ul style="list-style-type: none"> ◆着替え・排泄・食事などの基本的な生活習慣を身に付け、自分のことは自分でする力をつける。 ◆歩く・走る・跳ぶなどの基本的な運動を通してバランスのよい身体をつくる。 ◆第二次性徴の身体の変化を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆着替え・排泄・食事など基本的な生活習慣の定着を図る。 ◆体力づくりを通して、健康な心身をつくる。 ◆第二次性徴について理解し、適切な行動をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆身辺自立(身なり・食事・衛生・排泄・整理整頓等)の大切さを理解し、実践する。 ◆心身のリラックスや適度な運動によって、健康で安定した生活を送る。
イ 生活に 確かな 生きる 力	日常生活に必要な基礎学力	<ul style="list-style-type: none"> ◆発声や表情や言葉で気持ちを表す。 ◆「読み・書き・算」など基礎的な学力を身に付け、生活に生かす。 ◆様々な活動を通して、手指の操作性を高める。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆「聞く・話す」「読む」「書く」力を身に付け、情報を読み取ったり、気持ち等を伝え合ったりする力を高める。 ◆数量の概念や日常生活に必要な数的技能・技能(お金のやりとりや時計を読む等)を習得する。 ◆調理・洗濯・掃除などの生活技術の基本を身に付け、日常生活で生かす。 ◆学校や家庭、地域において、自分の力を発揮しながら生活する。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆日常生活・就労生活に必要な読み書きや、計算・計数などができる。 ◆時間やスケジュール管理に関する力をつけ、見通しを持って生活する。 ◆金銭管理や買い物、調理、洗濯、掃除などの生活技術を身に付ける。
	社会生活と「しごと」	<ul style="list-style-type: none"> ◆生活の中の自分の役割を知り、当番活動・係活動に取り組む。 ◆生活の中の基本的なルールを理解し、ルールを守って行動する。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆体験的な活動を通して、働くことに興味をもつ。 ◆社会見学などを通して、公共施設の利用の仕方や社会のマナーを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆家庭や社会で働くために必要な知識や技能を身に付け、責任を持って自分の役割を果たす。 ◆社会のルールやマナーを守って様々な施設やサービス、公共交通機関などを活用する。
ウ 豊かな 人間性 と 社会性	人との関わり	<ul style="list-style-type: none"> ◆日常生活の中であいさつをする。 ◆集団活動を通して、人と関わる楽しさを知る。 ◆自分の気持ちを伝えたり、相手の気持ちを考えたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆進んであいさつや返事をし、いろいろな言葉遣いをする。 ◆集団の中で役割を果たし、友達と協力して、さまざまな活動に取り組む。 ◆必要な援助を求めたり、相談したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆相手や場面に応じたコミュニケーションをとる。 ◆集団活動の楽しさや人の役に立つ喜びを体験し、卒業後の社会参加への意欲を持つ。 ◆他者の考えも尊重し、適度な折り合いをつける。
	主体的な生き方	<ul style="list-style-type: none"> ◆できることを増やし、自信を持って取り組む。 ◆様々な経験を通し、好きなもの・好きなことを増やす。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆自分の得意なことを生かして、自信をもって活動する。 ◆自分で立てた目標に向かって、最後まで取り組む。 ◆興味・関心を広げ、自分の将来について考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ◆成功体験を通して、自己肯定感を高める。 ◆様々な活動に挑戦し、興味・関心を広げ、余暇の利用にもつなげる。 ◆自分の特性(障害や短所長所)を理解し、進路について考える。

②観点の設定

学習指導案の書式の改善にあたり、学校独自の目標設定(評価規準)の観点を設定した。児童生徒の成長を的確に捉えて指導改善に生かすことと、大切にしたい視点を全校で共有し、効率的な評価をめざすことをねらいに検討を進め、「ア自立につながる知識・技能」、「イ主体的な学び」の2つを観点とした。

原案は、他校の実践例も参考にして教務部が作成し、研究推進会議で協議した。文部科学省の4観点をそのまま使うことも検討したが、できるだけシンプルで常に意識できるものにしたいと考えた。また、児童生徒の障害種別や実態が様々で、「教科別の指導」「領域別の指導」「各教科等を合わせた指導」と多様な指導形態がある特別支援教育では、評価の観点を細かく分けることは馴染まないのではないかと考え、2点にまとめた。

全校研修会では、この2観点は、本校がこれまで大切にしてきた児童生徒の姿に基づいていることを伝え、イメージしやすいように具体的な学びの姿の例や学習指導案の記入例も示した。

文部科学省の観点別学習評価の4観点との関係を整理すると次のようになる。

＜観点別学習評価の4観点との関係＞

本 校		観点別学習評価の4観点
観点	重視したい学びの姿	
ア 自立につながる 知識・技能	新しいことを知る やり方を理解する 正しいやり方でできる 支援を受けてできる など	知識・理解
		技能
イ 主体的な学び	挑戦する・工夫する・活用する 目標を立てて努力する・振り返る 自分で考える・決める・選ぶ 伝える・表す・話し合う など	関心・意欲・態度
		思考・判断・表現

アの「自立につながる知識・技能」の観点は、知識や技能が児童生徒の生活実態に即し、ねらいが明確になるように、「自立につながる」という点で絞った。この自立は、高等部卒業後だけでなく、今の生活の中で、できることを増やし、いろいろな人と関わりながら、また、必要な支援を受けながら生き生きと暮らす姿を指す。

イの「主体的な学び」の観点には、「思考・判断・表現」を含めている。思考・判断は知的障害のある児童生徒にとって苦手な分野であるが、学習したことを意欲的に活用できる場面の設定によって力をつけることができると考える。キャリア教育の視点からも、目標を持ってよりよい生活を送ろうとする主体性につながるものであると考える。

③学習指導案の書式改善

目標設定に重点を置き、教務部で新書式の原案を作成した。

目標設定の構造(図5-1-7)を

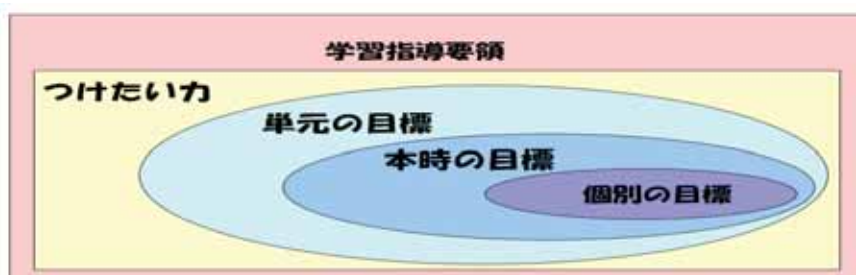


図5-1-7 目標設定のイメージ図

整理し、単元の目標と本時の集団の目標をふまえて個別の目標が具体的なものになるように項目を変えた。さらに、単元の目標が、知識・技能の習得に偏らないように2観点で記入するように変更した。まず、研究部の授業研究で試験的に使用し、研究部員や授業者の意見を聞いて、項目名や作成の手引きを改善した。

○○科 学習指導案

T1
T2

1 日時 平成 年 月 日() : ~ :

2 対象 学部 組 (男子 名 女子 名 計 名)

3 場所 教室

4 単元名

5 単元設定の理由

◇学習を生かすことが期待できる場面の例 (学校・家庭・地域での生活)

6 単元の目標

(1) <自立につながる知識・技能>

(2) <主体的な学び>

7 単元のつながり

```

    graph LR
      A[<前単元>] --> B[<本単元>]
      B --> C[<次単元>]
      D[<他の教科・領域>] --> B
      E[<他の教科・領域>] --> B
  
```

8 指導計画

	指導内容	主な目標	
		自立につながる知識・技能	主体的な学び
第1次 (○時間)			
第2次 (○時間) 本時○/○			

9 本時の目標と評価

<全体>

<個別> 評価: ◎○△

氏名	児童生徒の実態	本時の目標	評価

10 本時の展開

時間	指導内容	主な学習活動	留意点	備考

11 板書計画・教室内配置等

12 授業評価

観点	評価	課用
生徒の実態に合った目標や学習活動であったか。		
自立につながる知識や技能の学習となっていたか。		
自主性・主体性を引き出す活動が設定されていたか。		
手立てや支援ツールは適切であったか。		

評価 A: 十分達成 B: おおむね達成 C: やや不十分 D: 不十分

図 5-1-8 学習指導案書式

新しい指導案の特徴的な項目を挙げる。

学習を生かすことが期待できる場面の例

「単元設定の理由」の最後に別枠を設け、この学習に関する発展的なねらいを具体的に書く欄としている。「家族と買い物に行った時、自分のおやつは自分で支払う」など、家庭や地域での願う姿を記入する。学んだことを生活場面に広げる・生かす・つなげることを意識しながら指導するためである。

単元の目標

「つきたい力」に沿った目標を、学校独自の2観点で整理をしている。単元の目標を「～(活動)を通して～の力をつける」などの形で記入している。この目標が、集団全体の評価規準にあたると言える。これをさらに具体化して本時の目標を設定し、さらに個別の実態に応じた目標(個別の評価規準)を設定している。

指導計画

主な学習目標についても、2観点で記入する。

<自立につながる知識・技能>は、「知る・わかる・できる・練習する」などの姿が含まれる学習を指す。

<主体的な学び>は、「挑戦する・工夫する・活用する・目標を立てて努力する・振

「振り返る・考える・決める・選ぶ・調べる・伝える・表す・話し合う」などの活動を重視する学習を指す。

授業評価

教師の授業評価の欄である。授業後にA～Dの評価と成果・課題を記入し、次の授業に生かす。2観点を意識した授業であったかどうかの評価項目も含まれている。

④目標設定シートと単元まとめシート

過去の授業研究では、授業力向上を主なねらいとして、1時間単位の授業の目標や構成、手だてなどを中心に協議してきたが、それを年間の総括にまでは十分生かせていなかった。研究部と教務部が連携し、「つきたい力」を踏まえて単元の目標を設定し、単元のまとめをその後の指導に生かすPDCAのシステムを模索している。

本年度の授業研究では、授業者は、学習指導案作成と同時に、目標設定シート（図5-1-10）を作成する。単元目標が「つきたい力」のどこにあたるかをチェックし、2観点を整理する。事前研では、この目標設定シートと学習指導案を使って論議し、単元終了時には、単元まとめシート（図5-1-11）を作成する。単元まとめシートは、学習指導案の中の目標と評価に関する部分を図式化したもので、最後に「次につきたい力」の欄を設けている。学期末の学部研究会で、このシートをもとに全員で単元を振り返り、次の単元で指導したい内容や題材、手だてなどを論議している。

2) 実践事例

～小学部の生活単元学習の事例

「つきたい力」や学習指導案などを活用した授業研究の流れをまとめると、図5-1-9のようになる。小学部の生活単元学習「バスに乗って出かけよう」の授業を例に挙げて説明したい。

①学習指導案の目標設定の例

単元の目標を2観点を設定し、その目標を達成するために、本時の目標（全体・個別）を立てている。本時の目標は、2観点を整理しにくいこともあるので項目を分けていない。

単元の目標 （＝単元の評価規準）

ア＜自立につながる知識・技能＞

◇買い物やバス利用の学習を通して、商品と金銭のやりとりに関する基礎的な知識・技能を身につける。

◇スーパーやバスでの会話の学習を通して、あいさつやお礼の基本を身につける。

イ＜主体的な学び＞



図 5-1-9 授業研究の流れ

- ◇体験的な学習を通して、身近な店や交通機関に関心を持つ。
- ◇校外学習の目的・行先・活動内容を知り、目的意識を持って学習に取り組む。

本時の目標（全体）（＝本時の評価規準）

- ◇目的の商品を自分で探し、レジで支払いができる。
- ◇バスを降りるときに、運転手にお礼を言うことができる。

本時の目標（個別）

<評価◎○△>

	児童生徒の実態	本時の目標	評価
A子	3位数の構成はおおむね理解しているが、支払いでは硬貨の数が多いとやや混乱する。 お礼の言葉は、学校生活の中では自分から言えている。	レジで、1円、10円、100円の硬貨を組み合わせで代金を支払うことができる。	○
		バスを降りるときに、自分から「ありがとう」と言うことができる。	◎

授業評価

観 点	評価	成果・課題
児童生徒の実態に合った目標や活動であったか。	B	目標は適切だったが、評価をするタイミングが悪い場面があった。
自立につながる知識・技能の学習となっていたか。	B	前回の支払いを振り返らせた上で、金額を変えて応用させることができた。
自主性・主体性を引き出す活動が設定されていたか。	C	前回とほぼ同じ活動だったので、異なる商品などで変化をつけるべきだった。
手だてや支援ツールは適切であったか。	B	ありがとうカードの提示は有効だった。次回からは必要な場合のみ使用する。

A：十分達成 B：おおむね達成 C：やや不十分 D：不十分

②目標設定シートの例（図 5-1-10）

授業研究用のシートで、左側にある各学部の「つきたい力」と、単元の目標との関連を示している。「つきたい力」に追加すべき内容があれば、空欄に記入する。

③単元まとめシートの例（図 5-1-11）

これも授業研究用のシートである。単元終了時に、評価（達成できたこと）を踏まえて次につきたい力を検討する形になっている。単元のまとめを教育課程の改善につなげるシステムづくりの試みでもある。実践例では、次につきたい力として、電車の利用や店員と対話する力などを挙げている。手だてとしては、「児童が、学習の意義を理解し、見通しを持ちやすくするために、校外学習の関連場所を図で示してはどうか」などの意

見が出た。

目標設定シート

つけない力		小学部
健康な心身	健康維持	<input type="checkbox"/> 着替え・排泄・食事などの基本的な生活習慣を身につけ、自分のことは自分でする力をつける。 <input type="checkbox"/> 第二次性徴の身体の変化を知る。 <input type="checkbox"/> 生活のリズムを整え、安定した体調を維持する。
	生活習慣	<input type="checkbox"/> 歩く・走る・跳ぶなどの基本的な運動を通してバランスのよい身体をつくる。 <input type="checkbox"/> 病気の予防や受診に必要な基本的な習慣やスキルを身につける。
生活に生きる確かな力	日常生活に必要な基礎学力	<input type="checkbox"/> 発声や表情や言葉で気持ちを表すことができる。 <input type="checkbox"/> 「読み・書き・算」など基礎的な学力を身につけ、生活に生かす。 <input type="checkbox"/> 様々な活動を通して、手指の操作性を高める。
	「社会生活と」	<input type="checkbox"/> 生活の中の自分の役割を知り、当番活動・係活動に取り組む。 <input type="checkbox"/> 生活の中の基本的なルールを理解し、ルールを守って行動
豊かな人間性と社会性	公共機関や公共施設の利用の仕方	公共交通機関や公共施設の利用の仕方を知り、マナーを守って利用する。スケジュールや活動の目的を理解し、見通しを持って活動する。
	人との関わり	<input type="checkbox"/> 日常生活の中であいさつをすることができる。 <input type="checkbox"/> 集団活動を通して、人と関わる楽しさを知る。 <input type="checkbox"/> 自分の気持ちを伝えたり、相手の気持ちを考えたりすることができる。
	主体的な生き方	<input type="checkbox"/> 様々な経験を通し、好きなもの・好きなことを増やす。 <input type="checkbox"/> できることを増やし、自信を持って取り組む。
		自分の好きなことを 選んだり、人に伝えたりすることができる。

小学部〇組 学習指導案

教科・領域等：生活単元学習
単元名「バスに乗って出かけよう」

単元の目標

自立につながる知識・技能
買い物やバス利用の学習を通して、商品と金銭のやりとりやバスの利用の仕方に関する基礎的な知識・技能を身につける。 スーパーや図書館でのやりとりを通して、基本的なコミュニケーションの仕方やあいさつを身につける。

単元の目標

主体的な学び
買い物学習を通して一人で買い物をする経験を積み、家族と出かけた時に自分で支払いをしようとする意欲を持つ。 校外学習の目的と行き先を知り、目的意識を持って学習へ向かう。

目標設定シートの書き方

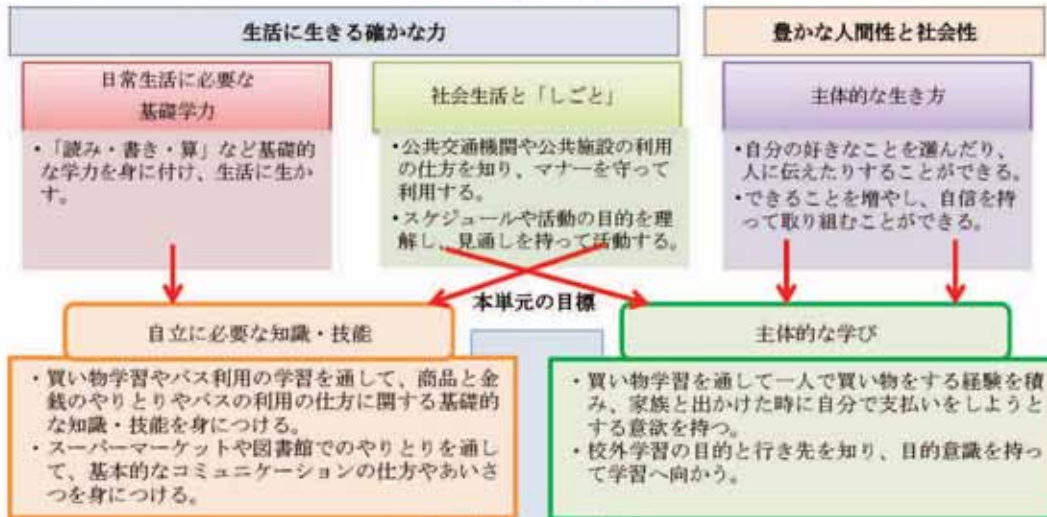
- ①本単元に関わる「つけない力」の内容にチェックをつける。
- ②単元の目標を2つの観点別に記入する。
- ③必要に応じて、網掛けの部分に新しい文章をくわえる。
- ④チェックしたつけない力の内容と単元の目標を矢印でつなぐ。

図 5-1-10 目標設定シート

単元まとめシート (指導資料集)

小学部 3組 生活単元学習 単元名 バスに乗って出かけよう

「つきたい力」との関連



学習を生かしてほしい場面

- ・出会った人にあいさつをする。⇒店員、スクールバスのバス停にいる人等
- ・家族と買い物に行った時に、自分のおやつや本は自分で支払う。
- ・指示されたり頼まれたりしたことを理解して、行動する。⇒お手伝いやおつかい等
- ・文字（平仮名・カタカナ・漢字）から必要な情報を得て、生活に生かす。
⇒買い物時に、文字を見て品物を選ぶ。本屋や図書館で、文字を見て本を選ぶ等。
- ・家族と一緒に落ち着いて公共交通機関やお店を利用する。

本単元で達成できた点

- ・手順表に沿って財布からお金を出し、運賃箱に入れることができた。
- ・たくさんの商品の中から、目的の商品を探してかごに入れることができた。
- ・レジに商品を持って行き、お金を支払うことができた。

次につきたい力

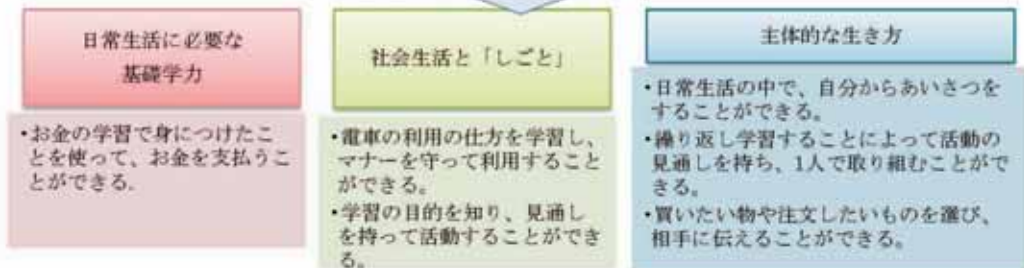


図 5-1-11 単元まとめシート

3) 成果と課題

①「つきたい力」に関わって

まず、「つきたい力」の設定によって、教職員全体で指導の方向性を共通確認することができた。各学部、学級においても、ティームティーチングのメリットを生かして、日々の指導の計画立案や評価の中で議論が深まりつつある。

児童生徒の実態把握にも変化が見られた。個別の指導計画の長期目標を「つきたい力」の3分野6項目で設定するように変更したところ、「これまで課題（苦手なこと）に着目しすぎて、限られた分野に目標が集中していたことに気づいた」「目標を多様な視点で検討すると、学習に生かしたいよさについても新たな気づきがあった」などの声があった。6項目の視点で検討し、児童生徒を多面的に捉えることができた。今後は、保護者との連携の中でも活用していく。

②観点の設定に関わって

2観点については、年間約50回実施される研究授業を通して、その趣旨が浸透しつつある。4観点ではなく2観点であることについては、シンプルで意識しやすいという肯定的な意見が多い。具体的には、次のような成果があった。

- 知識や技能を習得させるだけでなく、その知識や技能を活用する意欲を育むことも大切であるという点を共通確認できた。
- 指導内容や手だてについても、2観点で整理しながら進めることができた。
- 学習指導案の授業評価の項目にも2観点が用いられており、課題の整理がしやすくなった。
- 授業研究において、参観の視点や研究協議の論点が絞られ、事前研や事後研をより効率的に進めることができた。

「自立」「主体的」という言葉の解釈について悩んだ教師もあり、折に触れて確認が必要ではあるが、「自立と社会参加」の意味を改めて考え、チームで議論するきっかけになったことは成果の一つだと言える。現時点では、目標設定のみに適用しているが、教育活動全体において大切な観点として定着していくことが期待できる。

児童生徒の学習状況の評価においては、今のところ明確には観点を指定していない。しかし、集団全体の単元目標（評価規準）が2観点で設定されるので、授業ごとの児童生徒の評価も同じ観点で考えられていることが多い。今後、観点別評価について全校で学び、学習指導案や指導略案の中にどのように位置づけるのがよいかを検討したい。また、「単元まとめシート」は授業研究の中では役立っているが、他の授業では単元のまとめを十分生かしていないので、授業研究の総括をもとに、PDCAサイクルの検討が必要である。

③全体を通して

学習評価の研究を活用して本校の懸案事項の解決を図るべく、教務部の原案をもとに研究推進会議で議論しながら取組を進めてきた。特に、教務部と研究部の間で活発な意

見交換が行われ、常に連携・協力できたことで、新しい取組もすぐに実践に入ることができた。全校への浸透については不十分な点もあり、教職員の入れ替わりも多いので、毎年研修を行う必要がある。

喫緊の課題は、今回の研究成果をもとに、学習評価を通して教育課程を改善するシステムを再構築することである。すなわち、「つきたい力」を指導内容に反映させながら観点に沿った目標を設定し、授業・単元・学期・年間の評価を行って、それぞれ次に生かすPDCAの改善である。また、その中で、各教科等の観点別の評価規準についても考えていきたい。観点については、本校独自の2観点を大切にしつつ、知的障害のある児童生徒にとっての「思考・判断」や「関心・意欲・態度」などを、どう捉え、どう評価するかという点についても議論を深めていきたい。

(5) 千葉県立特別支援学校流山高等学園の実践

1) はじめに

千葉県立特別支援学校流山高等学園では学校概要で述べたとおり、「特別支援学校高等部学習指導要領」における知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校の「各教科」を合わせることなく行っている。

そこで本稿では、知的障害特別支援学校高等部職業科での普通教科における学習評価について述べたい。本校の普通教科は自立に必要な知識や技能を身につけるとともに、学習意欲の向上を目指している。特別支援学校高等部学習指導要領(知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校)に示されている普通教科は国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業、家庭で構成されており、外国語と情報については学校の判断で必要に応じて設けることができるとされている。本校では外国語と情報についても「社会自立・職業自立」に必要なだと判断し、教育課程の中に組み込んでいる。

普通教科における本校の課題は、比較的抽象的、論理的思考が苦手である知的障害を有する生徒に対する学習評価が単に「できる・できない」の評価に終始していた点である。そこで、評価-指導の一体化を目指す取組を英語において試みた。

2) 問題意識・目的

特別支援学校高等部学習指導要領（平成 21 年 3 月告示）における「第 2 節 知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校」の外国語の目標は「外国語でコミュニケーションを図る基礎的な能力や態度を育てるとともに、外国語や外国への関心を深める」とある。これを受けて本校でも同様の目標を設定している。

本校の英語の授業は週 1 回行われ、内容として、①ローマ字やアルファベット、簡単な英単語②クリスマスや料理などの生徒にとって身近な外国の文化③生徒にとって簡単に使いやすい英語表現や、買い物や道案内の場面での簡単な英語でのやりとりを授業でとりあげている。毎回の授業でのゲームややりとりの中で、楽しみながら簡単な英単語や簡単な英語表現を覚え、使えるように留意している。これらのことから本校の英語の授業は外国語についての知識・技能を身につけるのみならず、英語を媒介としてコミュニケーション能力の伸長をねらっていることが分かる。

本校の英語の授業における課題の一つとしては、授業の目標の理解と適切な自己評価が難しい生徒がいるという点である。

目標の理解という面では、授業開始時に、本時の大きなねらいを板書した上で伝えていた。しかし、一回の授業の中で意識してほしい目標は複数ある。例えば、発音練習の時にはっきりとした声で発音しようとする・お互いの気持ちを聞きあうことができる・気持ちを表す英単語がわかるといった目標がある。これらの目標を、すべての生徒が理解できているとは言えない。授業の中の複数の目標を生徒が理解し、その目標に向けて努力できるような工夫を行う必要があった。

また、適切な自己評価という面では、授業終了時に、ふりかえりシート(表 5-1-2 参

照)を配布し、生徒が自己評価する機会を作っていた。表 5-1-2 のように、ふりかえりシートには、評価項目が複数書かれている。その評価項目に対し、よくできた場合はA・よくも悪くもなく普通であった場合はB・反省点がある場合はCというように、生徒が自己評価する形になっている。ただし、この自己評価が難しい生徒がいる。たとえば、評価項目すべてに対して、ほぼ毎回あまり時間をかけずに、AやBをつけてしまう生徒も少なくない。自らの学習活動をふりかえり、適切な自己評価を行うことで、自ら次の授業に生かせるようになってほしい。そのために、生徒にとって自己評価がしやすい工夫をする必要があった。

そこで、これらの課題を解決するための手立てとして「ルーブリック評価」を取り入れることにした。ルーブリックとは学習指導(学習活動)の結果、どの程度の成果があったかを評価するための評価指標(評価規準表)である。形式としては質の善し悪しを示す段階の尺度(scale)とそれぞれの段階における典型的な状態(performance)を説明する記述からなる(2004,山梨総合教育センター)。

文部科学省の示す4観点のうち知識・理解については比較的自己を客観的にテストなどで評価することができる。しかし、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能」は本時においてどのような状態が目標に到達しているか非常にわかりづらい。特に知的障害を有する生徒を対象としている教育における評価については一方的に通知表などで教師が主観的に評価してしまう傾向にある。これではなかなか次時への連続性が保てず、PDCAサイクルが成立しにくい状況である。本校の英語の授業では①各段階における生徒の状態をより具体的に表記し、誰が見ても判定が一致するようにする。②評価基準表(ルーブリック)は教員と生徒とが共有する。以上2点を考慮しながら実践を展開した。

3)方法

表 5-1-3 のようなルーブリック評価表を作成した。「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点(英語科における4観点の中身は、下記の表 5-1-4 の通りである)ごとに目標を設定している。今回は、それぞれの目標に対して、A・B・Cの3段階で評価することにした。各段階にあてはまるのは、どのような学習状況なのか、表 5-1-3 のように具体的に記述した。生徒たちには、Aの段階を目標にしてほしいと伝えた。

表 5-1-3 のようなルーブリック評価表を、授業開始時に提示し、目標を意識できるようにした。さらに、授業終了時に、もう一度ルーブリック評価表を見て、それぞれの目標をどの程度達成したのか自己評価する機会を作った。

4)経過

2)のようなルーブリック評価表を取り入れたところ、まずはっきりとした声で発音をする生徒が増えるなど、以前よりも授業の目標を意識する生徒がでてきた。その結果、全体的に授業態度の改善が見られた。ただ、授業も中盤にさしかかると、目標を意識で

きない生徒も見られた。そこで、授業開始時に目標をすべて提示するのではなく、活動ごとに目標を提示することにした。たとえば、ゲームの時にという目標であれば、ゲームをする直前に提示するようにした。

自己評価に関しても、ルーブリック評価表を導入したことで、時間をかけて評価する生徒が増えた。しかし、ルーブリック評価表を見ずに自己評価してしまう生徒もいた。そこで、ルーブリック評価表に直接自己評価を記入することにした。具体的には、評価表のあてはまる段階の文章のところに、直接○をつけて自己評価を行うようにした。

5) 結果

ルーブリック評価表を授業に取り入れた成果は、以下の通りである。

①授業の目標を意識できる生徒が増えた。例えば、はっきりとした声で発音をするという目標を提示すると、発音を意識するようになった。場面にあわせて今まで学習した英語を使うという目標を提示し、具体的に使用できる英単語を何個か示すと、今までよりも英語を積極的に使うようになった。授業終了時の反省にも、finishなどの英語が使えた、あるいは使えなかったと書く生徒も何名かいた。なお、活動ごとに目標を提示すると、より目標を意識しやすいようだった。

さらに、目標を意識しやすくなると、生徒の活動に対する集中力も増し、活動もうまくいきやすいという効果もある。

②時間をかけよく考え、的確な自己評価を行うようになる生徒が見られた。例えば、今まではあまり時間もかけずにすべてAをつけていた生徒が、よく時間をかけてAばかりでなくBもつけるようになった。

このような変化の要因の一つとして、ルーブリック評価表があると考えられる。ルーブリック評価表によって、どのような学習の状況がA・B・Cそれぞれにあてはまるのか具体的に提示されたことで、今までよりも生徒が自己評価しやすくなったと言える。

本校の生徒の中には、的確な自己評価を行い、その結果に基づき次の活動の目標を立てることが苦手な生徒が少なくない。ただ、このような自己評価に基づく目標設定は、意欲的に働く上でも必要な力である。そのため、ルーブリック評価表により、的確な自己評価が少しずつできるようになったのは、卒業後の自立を目指す生徒たちにとって、一つの成果であると言える。

③評価の基準が明確になり、生徒ばかりでなく教員にとっても評価がしやすくなった。基本的にテストがないため、テストの得点のかわりにルーブリック評価表を、評価の基準にすることができた。生徒や保護者にも評価の根拠を説明しやすい。

6) 課題

今後の課題は以下の通りである。

①ルーブリック評価表の中身である評価基準をどのように設定するかという点である。ルーブリック評価表により、評価基準が具体的になったとはいえ、的確な自己評価がやはり難しい生徒もいる。このような生徒も自己評価ができるよう、支援を行うことが今

後の課題である。また、表 5-1-3 の関心・意欲・態度の部分の評価基準のように、「ほぼ」などあいまいな表現がある。このようなあいまいな表現により、自己評価が難しくなる生徒もいる可能性がある。そのため、より生徒が自己評価しやすい評価基準を設定する必要がある。

②授業の目標を意識できるようになった生徒が増えたとはいえ、目標を意識できず、活動に意欲的に参加できない生徒もいた。そのため、授業づくりを工夫すると同時に、目標設定の仕方も工夫する必要がある。具体的には、ルーブリック評価表の評価基準のレベルが高すぎたり低すぎたりすると、生徒の意欲がそがれる可能性がある。評価基準のレベルを、生徒のレベルにあったところに設定し、生徒の意欲を高める必要がある。

評価－指導の一体化をめざすためのPDCAサイクルモデルを図 5-1-12 に示す。生徒と共有した評価規準や評価は次時の活動の目標へとつながるように留意していきたい。

表 5-1-2 ルーブリック導入前の自己評価表

No.1	評価項目	自己評価
1	先生の後に続いて、発音することができましたか？	
2	クラスメイトに聞こえる声で発音できたと思いますか？	
3	How many ~?で数を聞くことができましたか？	
4	How many ~?に答えることができましたか？	
5	数学での英語の言い方がわかりましたか？	

表 5-1-3 英語科における評価基準表（ルーブリック）

4 観点	評価規準	A 評価	B 評価	C 評価
関心・意欲・態度（コミュニケーションへの関心・意欲・態度）	クラスメイトに聞こえる声で発音できる。	いつもはっきりとした相手に聞こえる声で発音できた。	ほぼはっきりとした相手に聞こえる声で発音できた。	はっきりと相手に聞こえる声で発音できなかった。
技能（外国語理解の能力）	How many ~?の質問の意味を理解できる。	教師の How many ~? の問いかけに対して意味を理解することができた。	教師の How many ~? の問いかけに対して一部の意味を理解することができた。	教師の How many ~? の問いかけの意味を理解することができなかった。

思考・判断・表現（外国語表現の能力）	How many の構文を使用して相手に質問をする。	How many ゲームで 4 つ以上の数を相手に聞くことができる。	How many ゲームで 3 つ以下の数を相手に聞くことができる。	How many ゲームで一つも数を聞くことができなかった。
知識・理解（言語や文化についての知識・理解）	英語での数字の言い方がわかる。	1～20までの数字を英語で言うことができる。	1～20までの数字を英語でほぼ言うことができる。 （わからないものが3つ以内）	1～20までの数字を英語で言うことができない。

表 5-1-4 英語科における 4 観点の内容

	観点	趣旨
関心・意欲・態度	コミュニケーションへの関心・意欲・態度	コミュニケーションに関心をもち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする。
思考・判断・表現	外国語表現の能力	外国語で話したり書いたりして、情報や考えなどを適切に伝えている。
技能	外国語理解の能力	外国語を聞いたり読んだりして、情報や考えなどを的確に理解している。
知識・理解	言語や文化についての知識・理解	外国語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身に付けているとともに、その背景にある文化などを理解している。

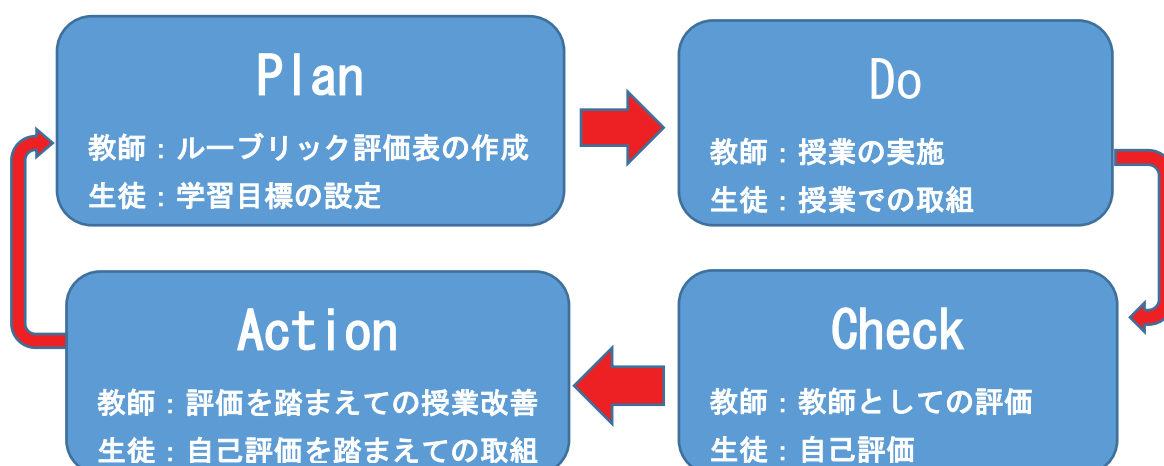


図 5-1-12 ルーブリック評価を踏まえた PDCA サイクルのモデル

（6）研究協力機関の実践のまとめと考察

学習評価の4観点を設定することで、目標達成に向けた具体的な授業を想定し、観点別の評価規準を基に児童生徒一人一人の学習状況を分析的に評価することが可能になった（愛媛大学教育学部附属特別支援学校）とする取組から、4観点の導入と具体的な評価規準の設定を実践に生かすことで、目標に準拠した評価を着実に実施していくことができるようになると考えられる。中教審報告では、学習指導要領の趣旨を反映した学習評価の基本的な考え方として、「目標に準拠して行う観点別学習状況の評価や評定の着実な実施」を示している。観点別学習状況評価の4観点は「生きる力」の育成につながる観点であると考えられる。この4観点と評価規準を設定することでより分析的な学習評価を可能にし、目標に準拠した評価につなげていると考えられる。

学習評価の観点を基に、児童生徒の学習活動と期待される姿を想定した評価規準を設定することにより、目標や指導内容、手立ての妥当性、信頼性を意識した具体的な授業改善につながった（千葉県立八千代特別支援学校、愛媛大学教育学部附属特別支援学校）とする報告があった。このことから、評価規準設定の意義と方法について理解し、評価規準を設定した観点別学習評価の実践に取り組むことで、指導と評価の一体化を進めることになると考えられる。児童生徒の学習状況を的確に判断し、学習状況の評価を児童生徒に返すとともに、教師による支援や単元の授業計画などを見直し改善していくためには、単元の授業計画を作成する時点で、指導と評価の一体化が図れるような工夫をしていく必要がある。そのため、観点別学習状況の評価の4観点を基に、児童生徒の学習活動と期待される姿を想定した評価規準を設定することが大切になると考える。評価規準は、分析的な評価を行うためのものであるため、その設定の意義と方法について理解を深めることが重要であると考えられる。

個別の指導計画に観点別学習評価と関連した記入を工夫することで、一人一人の学習状況から個別の目標や指導方法の見直しができるようになった（千葉県立八千代特別支援学校）とする報告からは、学習状況の分析的な評価を根拠にすることで、目標設定や指導内容の妥当性が高まっていくことが考えられる。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、「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」としている。観点別学習状況の評価を基にした見直しをすることで、個別に設定された指導目標や指導内容の妥当性の向上につなげていくことができると考える。このことは、一人一人の生きる力をはぐくむ教育活動の充実にもつながることであると考えられる。

（松見和樹）

2 学習評価を学習指導の改善に生かす実践

(1) 学習評価を学習指導の改善に生かす実践の概要

中央教育審議会による「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（中央教育審議会, 2010）では、学習評価を踏まえた教育活動の改善について、「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PDC A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。また、各授業や単元等の指導にあたっては、児童生徒の主体的な活動とともに、目標の実現を目指す指導の在り方が求められており、指導と評価の一体化を図ることが大切であり、より効果的な学習評価の推進を促していくためには、学習評価をその後の学習指導の改善に生かすとともに、さらには学校における教育活動全体の改善に結びつけることが重要である（中央教育審議会, 2010）。

知的障害教育においても、子供の学習状況の評価を活用して、指導と評価の一体化を図ることは重要である。ただし、知的障害教育においては、授業における集団の目標を立てるとともに、個別的に授業の目標を立てるのが一般的であり、これは子供一人一人の障害の状況や知的発達の実態に応じた指導を行うために、重要である。このことから、子供の学習評価にあたり、評価規準や評価基準をどのように設定すれば良いのか、という課題が、知的障害教育独自の課題としてある。

この課題も念頭に、研究協力機関の実践についてまとめた。

「2. 学習評価を学習指導の改善に生かす実践」において紹介する研究協力機関における実践の特徴は、次の通りである。

鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の実践は、子供の学習評価を教師の授業づくりの視点に明確に位置づけた取組で、校内で授業研究に組織的に取り組んでいる。

福島県立いわき養護学校の実践は、思考図の活用により指導目標や学習評価の妥当性の向上を充実させた取組で、授業ごとに評価規準をチームの話し合いにより設定している。

岩手大学教育学部附属特別支援学校の実践は、生徒の主体的な活動を軸にした授業づくりの取組で、観点別評価の視点で振り返るとその4つの観点に符合する評価が行われていた。

静岡県立袋井特別支援学校の実践は、育てたい力を明確化し授業から単元まで連続した改善の組織的な取組である。様々な書式を使い、子供の様子を記録し、改善につなげている。

(2) 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の実践

1) 「授業づくりのポイント」を踏まえた単元（題材）指導計画

本校で活用している「授業づくりのポイント」では、授業づくりの計画段階における実態把握から目標設定、評価規準や評価基準の設定までの具体的な手順を示している。また、単元（題材）の学習活動を構成する際は、習得型と活用型の学習活動を行き来するように計画したり、活用場面（習得したことを活用できるようにしたり様々な場面と関連させたりして、総合的に学べるようにすること）を設定したりすることなど、児童生徒一人一人の学びをつなぎ、広げるための具体的な指導の在り方を示している。このような授業実践から得た知見をまとめた「授業づくりのポイント」を踏まえることで、児童生徒の実態等に応じたより適切な単元（題材）指導計画を作成できると考えた。

2) 単元（題材）指導計画の書式の検討

これまでの授業づくりにおいて、作成・活用する単元（題材）指導計画の書式は、学部ごとに異なっていた。また、継続的に行う授業研究を通して授業自体の改善を図ることができた一方で、単元（題材）指導計画に立ち返り、計画自体を組織的に評価・改善する取組について十分な実践ができていたとは言い難い状況であった。そこで、本校における教育課程に係る現状を分析したり、「授業づくりのポイント」を踏まえたりすることで、日々の授業と教育課程をつなぐための単元（題材）指導計画の書式を検討するとともに（表 5-2-1）、小・中・高一貫した授業づくりを展開できるように、学校全体で共通の書式として活用していくことにした。（第5章第4節表 5-4-3 参照）

表 5-2-1 単元（題材）指導計画の書式の検討

これまでの単元（題材）指導計画	見直しの方向性
指導内容や手立てを含めた表現で、学習活動を記述している。	単元（題材）を通してどのような力を育てたいのか明確にできるように、評価規準を記述する欄を設ける。 その妥当性について複数教師で検討できるように、単元（題材）の設定理由や学習指導要領との関連について記述する欄を設ける。
一つの単元（題材）における指導内容及び学習活動を中心的に記述している。	指導内容及び学習活動における、単元（題材）相互の関連を明確にできるように、教科等内及び教科等間のつながりについても記述する欄を設ける。
個人目標は、個別の指導計画に記述している。	全体目標について、児童生徒のどのような「学び」の姿から評価するのかが分かりやすくするために、個人目標を記述する欄を設ける。

3) 授業研究の在り方

学習評価を授業及び指導の改善に活かし、児童生徒の豊かな学びをはぐくむために、本校では二つの授業研究を行っている。一つが日々の授業改善を図る授業研究であり、もう一つが単元（題材）指導計画の改善を図る授業研究である。それぞれの授業研究では、目

的に応じて授業改善の視点、授業研究の視点を用いている。授業改善の視点は、授業づくりの過程のすべての内容を網羅していることから、この視点を基に、単元（題材）指導計画を評価・改善するための視点として焦点化を図ったものが授業研究の視点である。授業研究相互の関連性については、図 5-2-1 のように整理している。

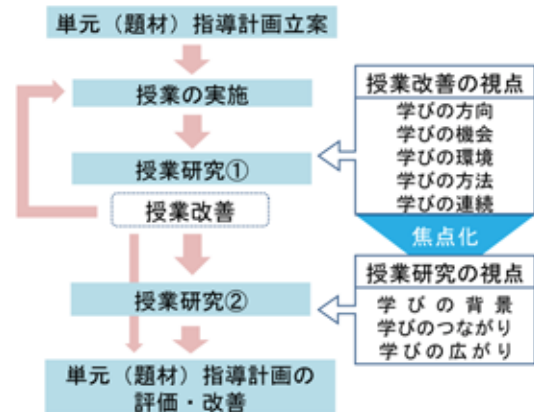


図 5-2-1 授業研究相互の関連性

4) 「自立と社会参加のために育てたい三つの力」の設定

本校では、指導案を作成する際に評価規準（どの視点で評価するか）及び評価基準（どれだけ達成したか）を設定しているが、設定する視点は教師個人又は各学部に委ねられている。日々の授業は、児童生徒が自立し、社会参加できる力を身に付けることを目指した実践であり、その実現のためにどのような視点から評価規準を設定していくのか、教師全員で共通理解を図ることが大切であると考えた。

そこで、個別の教育支援計画に記された児童生徒の思いや保護者の願いを整理したり、学びの姿を記載した授業研究会の記録から児童生徒に育てたい力を導き出したりした。また、これらの取組で明らかにしたことを学校教育目標と関連付けて検討し、「自立と社会参加のために育てたい力」として共通理解していくことにした。

本校の教育目標では、児童生徒の自立と社会参加のために、①自分のもつ能力や可能性を最大限に伸ばしていく姿、②共に生きる力を身に付けていく姿、③これらの力を活用しながら家庭生活や社会生活を営んでいく姿を目指している。この三つの姿を、「自分づくり」、「関係づくり」、「生活づくり」として「自立と社会参加のための育てたい力」の柱とすることにした。児童生徒の思いや保護者の願い、授業研究会の記録の分析によって導き出した育てたい力をこの三つの柱に分類していき、図 5-2-2 のように「自立と社会参加のために育てたい三つの力」（以下、「三つの力」と示す。）として整理した。

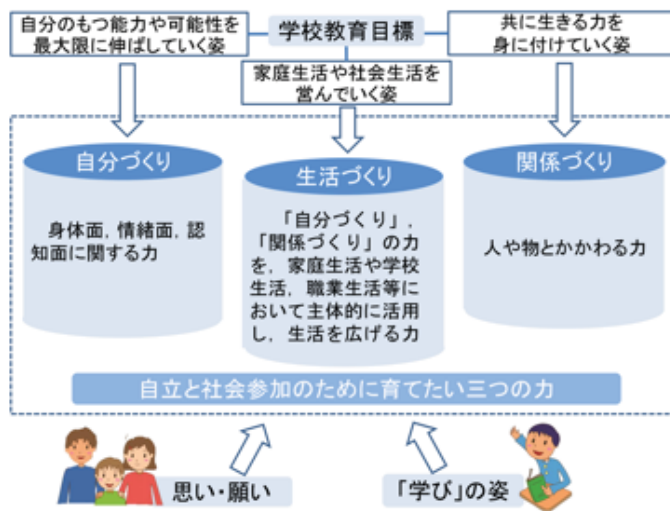


図 5-2-2 育てたい力の設定

5) 学習評価の実際（中学部の実践より）

①単元指導計画の作成

書式の見直しを図った単元指導計画を用いて、授業の計画を立案した。単元のねらいを

基に、「三つの力」と観点別評価の四つの観点との関連を踏まえながら、全体目標と評価規準を設定した（表 5-2-2）。

表 5-2-2 全体目標及び評価規準の設定

指導の形態	作業学習	
単 元 名	販売会に向けて製品を作ろう	
全体目標	製品の製作から販売までの一連の活動を通して、自分の役割を果たしたり友達と協力したりしながら、働くことの楽しさや達成感を味わうことができる。	
評 価		
基になる学習指導要領の内容		
<ul style="list-style-type: none"> ○ 働くことに関心をもち、作業や実習に参加し、働く喜びを味わう。【職業・家庭－(1)】 ○ 道具や機械、材料の扱い方が分かり、安全や衛生に気を付けながら作業や実習をする。【職業・家庭－(3)】 ○ 自分の役割を理解し、他の者と協力して作業や実習をする。【職業・家庭－(4)】 		
三つの力	評価規準	観点
自分づくり	<ul style="list-style-type: none"> ① 木材加工で使用する道具や機械の名称や用途について知り、安全に正しく使っている。 ② 作業内容や手順が分かり、準備、作業、片付けなどの一連の活動を成し遂げる。 	【知識・理解】【技能】
関係づくり	③ 作業に取り組む中で分からないことを人に尋ねたり、互いに手伝ったりしている。	【思考・判断・表現】
生活づくり	④ 作業製品を販売し、保護者の感想を聞いて満足感を味わい、働くことへの関心をもっている。	【興味・関心・態度】

②生徒の学びの姿と授業改善

すのこを組み立てることを目標とした授業（評価規準の②と③に関する授業）では、のこぎりを使い自分の働き掛けで材料が変化する様子を楽しんだり、積み上げられた加工済みの部品を眺めて笑みを浮かべ、自分の作業に対する達成感を味わったりする姿が見られた。また、作業手順を言葉にしながらか確認し、「よし、できた。」と、自分の役割を果たしたという自信に満ちた表情を見せる姿が見られた。一方で、作業手順は理解しているものの、材料の固定が難しかったり、材料にうまく穴を開けられなかったりしたときに、立ち止まったまま作業を中断する姿が見られた。このことについて、授業研究会で意見交換をしたところ、手立てや学習環境などの改善と併せて、友達の様子を手掛かりにしてよい方法を考えたり、友達と話し合っって問題を解決したりすることができるような学習活動を設定してはどうかという意見が挙げられた。そこで、これまで分担して加工してきた部品を使い、友達とペアになってすのこの組立に取り組むことにした。

その結果、一緒にタブレット端末を操作しながら組立手順を確認したり、材料を支える、くぎを打つといった役割を自分たちで決めながら作業に取り組んだりできるとともに、互いに打ったくぎを触り、もう少し打ちこんだ方がよいことを伝え合うなどして、自分たちで協力しながらすのこを組み立てることができた。

③学習評価と単元指導計画の評価

改善を図った授業における生徒の学びの姿について、授業研究の視点から分析を行った。「学びの背景」では、友達に対する意識の育ちを捉えることができた一方で、友達や教師に依頼する方法を身に付けることや、協力という言葉をもとに具体的に理解していくことなど、更に育てていきたい力が挙げられた（評価規準③に関する意見）。この意見を踏まえ、「学びのつながり」では、協力が必要な場面を考え、話し合ったり手伝ってもらったときの気持ちを発表し合ったりする学習活動を設定していくことなど、具体的な学習活動の改善案を検討した。「学びの広がり」では、友達の取り組んでいることに興味や関心をもったり、困っていることを友達や教師に依頼したりできる学習活動を他の教科等でも設定していくことなど、各教科等と関連付けた具体的な指導の方向性について検討を行った。

このような授業研究を通して、生徒の学習評価から単元指導計画の評価・改善を図ることができた（表 5-2-3）。

表 5-2-3 単元指導計画の評価・改善

次	時数	主な学習活動	同一時期に実施する各教科等との関連
一	8	1 販売会について話し合う。	
二	30	3 分担して部品加工に取り組む。 (1) 作業分担を話し合う。 (2) 道具や材料を準備する。 (3) 手順に従って、部品を加工する。 <u>(4) 作業に関する質問や報告をする。</u> (5) 道具や材料を片付ける。 <u>4 製品を組み立てる。</u> <u>(1) 一人で組み立てる。</u> <u>(2) 難しかったことを話し合う。</u> <u>(3) 友達と一緒に組み立てる。</u> <u>(4) 協力したときの気持ちを発表する。</u>	・友達と役割分担を決めて、自分の役割を果たす。 → 生単「なかまの家に泊まろう」 ・ <u>友達や教師に丁寧な言葉で報告や依頼をする。</u> → <u>国語「電話を使って話をしよう」</u> ・組立に必要な部品を数えて準備したり、完成した製品数を把握したりする。 → 数学「かぞえよう」 ・ <u>友達の取り組んでいることに興味・関心をもつ。</u> → <u>体育「棒体操」</u>

※ 斜体太字及び下線で示している箇所が、学習評価を踏まえて計画を改善した部分。

6)成果及び課題

上述してきたように、育てたい力（目指す姿）を観点別評価の四つの観点と関連付けながら評価規準として設定したことで、児童生徒の学びや育ちを分析的に捉えることができるようになってきた。また、単元（題材）指導計画との関連を図りながら授業研究を行ったことで、児童生徒の学習評価を指導の評価に生かすことができるようになり、児童生徒の学びに応じた単元（題材）へと再構成することができた。

しかし、授業研究を行った部分のみの評価であり、設定した活用場面も含めて、計画した全ての単元（題材）指導計画の内容を評価するまでには至っていない。評価を行う時期を検討し、評価計画をより明確にしたり、活用場面の評価の在り方について更に実践を積み重ねながら整理をしたりしていきたいと考える。

(3) 福島県立いわき養護学校の実践

本稿では、学習評価を指導の改善に活かそうと試みた二つの実践についてまとめた。1時間の授業のPDCAサイクルの中で行った学習評価の実践と、小学部6学年の生活単元学習「飼育棚を作ろう」の単元における評価規準の設定についての実践であった。

1) 実践1：1時間の授業における学習評価のPDCAサイクルー小学部6学年の生活単元学習「飼育棚を作ろう」の実践からー

①【P】目標の設定・授業の計画

児童3名で構成されている重複障がい学級であった。本授業では、学級で飼育しているザリガニやハムスターを鑑賞したり、飼育しやすくしたりするための棚作りを通して、役割に応じて、友達同士でかかわりながら協力することを目指した。

事前検討会を行うメンバーは、同学年の教員、他学部も含む研修部の教員、経験者研修対象教員で構成する10名とした。

ア) ねらいの焦点化：授業構想や話し合いの経過が可視化できるように、フィッシュボーン（図5-2-3）を活用し検討会を行った。当初、「協力して取り組む力」を授業のねらいとしていた。しかし、話し合いを進める中で、「子供自身が、協力をどのように捉えているのか?」「なぜ協力してほしいと期待しているのか?」等を視点に、実態やこれまでの授業の様子を振り返りながら検討した結果、「協力」の前段階の「かかわり合い」が妥当なねらいではないかという結論に至った。そこで、「飼育棚の制作を通して、子供同士が役割に応じてかかわり合う姿」というねらいに焦点化が図られた。

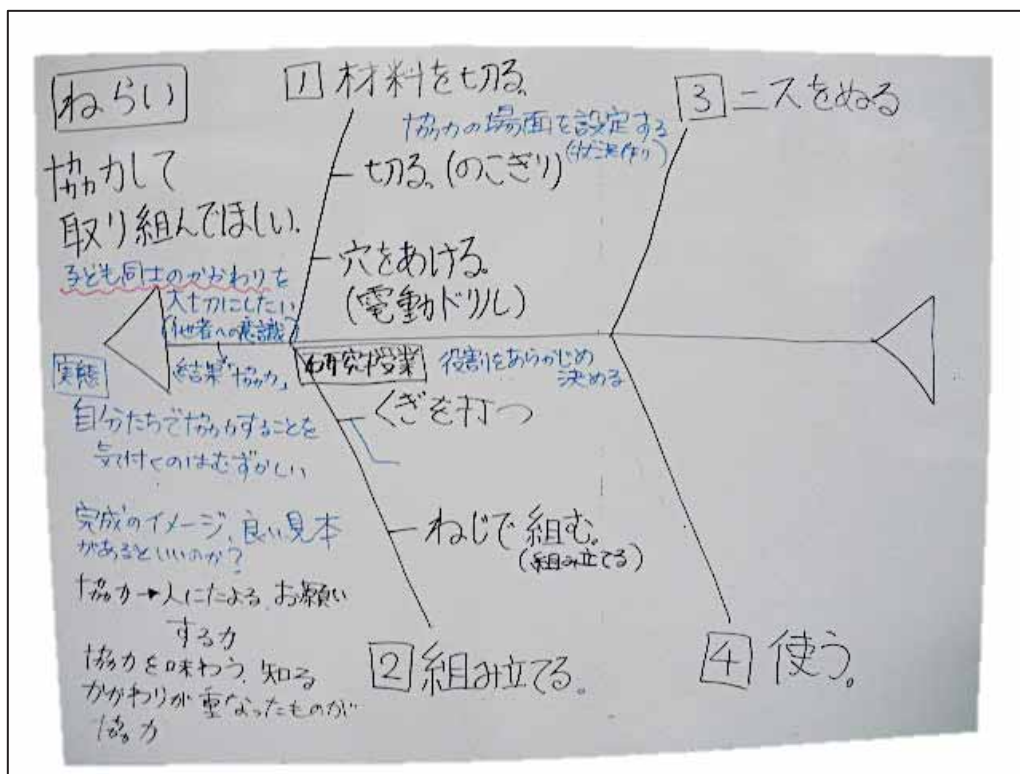


図 5-2-3 事前検討でのフィッシュボーン図

イ) 単元における評価規準の設定：教師のねらいとしては、「役割に応じ友達同士でかかわりながら、考えて活動してほしい。」であった。しかし、「何を」「どのように」考えて活動することが、学びにつながるのか具体的にならなかった。

そこで、まず、①飼育棚を組み立てるためには、「何を」「どのように」することが必要なのか、②その実現のために、必要な手立ては何か、という二つの視点に立ち、「役割に応じて子供が考える姿」は「役割」「何」「どのような姿」に分けられるか、「組み立ての学習をするために必要な力」とは何か？について考えた（表 5-2-4）。

次に、学習評価の観点別評価の四つの観点ごとに評価規準を設定するために、この学習を実現するために必要な「知識や技能とは何か？」「思考・判断するために、適切な場面や活動をどのようにするか？」等について考え、子供の実態と照らし合わせて、「子供の学ぶ姿」を次のように想定した（表 5-2-5 の吹き出し参照）。

表 5-2-4 「役割に応じて子供自身が考える姿」および「組み立ての学習を実現するために必要な力」

役割	何	どのような姿
2人でおさえる	木材同士を	「ぴったり」と組み立てられるように押さえている姿
止める	ねじが	・「まっすぐ」に入るように工具を扱っている姿 ・入ったかを3人で確認しあっている姿
学習を実現するために必要な力		
・「ぴったり」「まっすぐ」の状態を理解すること		
・「ぴったり」「まっすぐ」に組み立てること		
・間違った場合に自分たちで気づいて手直しをすること		

表 5-2-5 「子供の学ぶ姿」から考えた単元における評価規準

学習活動	学習活動に即した評価規準		
	関心・意欲・態度 知識・理解	思考・判断・表現	技能
1 飼育棚の材料を作ろう（3h） ① 何を作るのかを確認する。 ② 組み立てるための材料を作る。（切る・穴を開ける）	「ぴったり」「まっすぐ」の状態を教師と確認している姿	間違った場合や手伝ってほしい場合に、子ども同士がかかわり取り組む姿	「ぴったり」「まっすぐ」の知識を活用して木材や道具を調整している姿
2 作った材料で組み立てよう（2h） 本時（2/2） ・押さえる（2名） ・ねじ（1名）に分かれて活動する。	・組み立て方を理解している。 ・自分の役割を果たしている。	・友達や教師からの働きかけを受け止めて、それに応じている。 ・工程表の大切なポイントを見て作っている。	・横板と縦板を隙間なく合わせている。 ・教師の指示を聞いて、工具を扱っている。

・「ぴったり」「まっすぐ」の状態を教師と確認している姿
・間違った場合や手伝ってほしい場合に、子供同士がかかわり取り組む姿
・「ぴったり」「まっすぐ」の知識を活用して木材や道具を調整している姿
そして、本単元では表 5-2-5

に示したように、「関心・意欲・態度」と「知識・理解」をまとめて単元の評価規準を設定した。理由は、意欲を育てるためには、知識が必要であり、知識理解を深めることで、関心・意欲が高まっていくという関係性があると考えられたからである。また、はっきり分けるという難しさもあった。

このようにして考えて行った結果、授業の導入においては、展開の場面で「思考・判断・表現」につながるように「組み立ての大切なポイント」を具体物の操作や図で示す活動に見直すことにつながった。また、身に付けさせたい力を再び確認しながら、子供が、どのように取り組み、何を学ぶ授業なのかを踏まえながら、単元全体を通した評価規準を設定することができた。

ウ) 授業における評価規準の設定：授業における評価規準の設定では、単元における評価規準を基に本時の目標を設定し、一人一人が授業の「どの学習場面で」「何を」「どのように」学習することで「理解した」と評価するのかを明確にした。特に、組み立て方のポイントである「ぴったり」「まっすぐ」を理解して組み立てることを中心的な活動とし、友だち同士でかかわりながら、思考・判断・表現する姿を想定して一人一人の評価規準を表5-2-6のように設定した。

表 5-2-6 授業における個人毎の評価規準

本時の目標（集団の目標）		
○組み立て方のポイント（「ぴったり」「まっすぐ」）を理解することができる。		
○「ぴったり」「まっすぐ」になるように、役割に応じて 組み立てることができる。		
児童	評価場面	個人毎の評価規準
A児	活動全体	◎棚を組み立てる時に、組み立て方のポイントを見て確認している。
	組み立て	◎組み立て方のポイントに沿って、友達に言葉かけなどをするなどして組み立てている。
B児	活動全体	◎組み立て方のポイントを覚え、板をまっすぐにしたり、ぴったり合わせたりするなどのポイントを押さえ、実践している。
	組み立て	◎組み立て方のポイントと違う場合に、友達や教師に言葉で表現している。
C児	活動全体	◎組み立て方のポイントを見ながら、板をまっすぐにしたり、ぴったり合わせたりするなどのポイントを押さえ、実践している。
	組み立て	◎作り方のポイントと違う場合に、友達や教師に言葉で伝えようとしている。

②【D】授業の実際（『飼育棚を作ろう』～作った材料で組み立てよう～）

授業では、一人一人の評価規準に沿って、どのように学習しているのかを観察し、授業参観シートに記録し、また、事後検討で活用するために、動画や静止画の記録も取った。指導過程の導入の場面で、一人一人に応じた組み立て方のポイントを学習した場面では、「まっすぐ」「ぴったり」の状態がどのような状態かを確認した。また、実際に組み立てる場面では、「押さえる役割」と「ねじ」の役割に分かれて、組み立てに取り組んだ。子供達は、導入部分で学習した「まっすぐ」「ぴったり」を自分なりに意識し、それぞれの表現方法で、表現しながら組み立てていた（図 5-2-4）。

8 指導過程

	学習活動・内容	時間 (分)	教師の働きかけ (○) 指導上の留意点 (*) 評価 (◎)
導 入	1 学習内容の確認 (1) 始めの挨拶 (2) 前回を振り返り、本時の学習内容を知る。 ・ 組み立て途中の飼育柵を見る。 ・ 完成品を見て、本時の組み立てのポイントを確認する。 ・ 本時で頑張ることを知る。	15	○ 前回の活動を実物を提示しながら振り返る。 ○ 作り方のポイントを確認後、実際にポイントの通りにできるかどうか、実際の材料を使って確認する。 ◎ 作り方のポイントを理解して、実践している。 ○ 本時で頑張ることを、個人ごとに文字で伝える。
	2 飼育柵の組み立て (1) 役割を決める。 ・ ねじ係 (1) ・ 木を押さえる係 (2) (2) 組み立てる。 作り方のポイント ① まっすぐ (ねじ) ② ぴったり (押さえる)	20	○ 役割カードを提示し、最初に「ねじ」を行いたい児童の希望を取り、指名する。 * 最初の児童から、その後は出席番号順に役割をスライドさせていく。 ○ 役割が決まったら、役割カードを配付する。 ○ 作り方のポイントを示した写真を掲示し、いつでも児童が確認できるようにする。 * 作り方のポイントの確認が、児童だけでは難しい場合は、児童自身が気づくような言葉かけを行う。 ○ 1つのパーツが組み立てられたら、役割を交代するように言葉かけをする。 * 役割交代後、自分の役割の理解が不十分であると見られる児童には、自分で気づくような言葉かけをする。 * 組み立ての際、電動ドライバーの扱いには十分注意する。押さえる係・ねじ係の双方の安全を確認してから、行うようにその都度かけをしていく。 A 児 ◎ 作る際に、ポイントを見て確認している。 ◎ 作り方のポイントに沿って言葉かけをするなど組み立てに参加している。
展 開			B 児 ◎ 作り方のポイントと違う場合に、言葉で表現している。 C 児 ◎ 作り方のポイントと違う場合に、言葉や行動で表現している。
終 結	(1) 本時の学習を振り返る。 (2) 次時の活動を知る。 (3) 終わりの挨拶をする。	5	○ 組み立て終わった柵を提示し、3人が導入で確認した頑張る部分について活動を振り返りながら称賛する。 ○ 試作品と本時で組み立てた柵を触って比べ、やすりがけが必要なことを伝える。



図 5-2-4 『作った材料で組み立てよう』の指導過程

③【C】評価・事後検討会～子供の学ぶ姿を中心に～

事後検討では、一人一人の評価規準に沿って「どのように学んでいたか」「目標は達成されたか」について、参観した教員の授業参観シートを基に複数で評価した。また、参観できなかった教員は、その学習場面を動画で見と一緒に評価した。そして、評価規準に沿った「子供の学ぶ姿」の話合いの経過をホワイトボードに記載しながら行った。

ここでは、B児の「思考・判断・表現」についての話合いの経過を紹介する。授業場面では、以下のような行動が見られた。

B児：A児がねじを入れている場面で、B児が「あ～」と小さな声を出して、A児の持つドリルに触れていた。

授業者：「どうしたの？」とB児に問いかける。

B児：教師に「間違った。」と伝える。

このB児の学んでいた姿と、B児の評価基準「組み立て方のポイントと違う場合に、友達や教師に言葉で表現する」を照らし合わせてチームでB児の学習評価について検討した。例えば、「指導過程2 飼育棚の組み立て(2)組み立てる」の部分については、授業参観シートの記述内容を参照したり、必要に応じて動画で確認した結果、以下のような意見が出された。

◎ねじが「まっすぐ」に入っている状態と目の前の「まっすぐ」に入っていない状態とを比較して「間違った。」と表現していることから、目標は十分に達成していたと思う。

◎「間違った。」と言葉で表現する前に、「あ～」と小さな声を出し、ドリルに触れていた行動からも、組み立て方のポイントと違うことを理解し表現できていたと思う。

このように、授業参観シートを活用し、必要に応じて動画で確認して検討することで、「子どもの学ぶ姿」の結果だけでなく、学びの過程を丁寧に観察し検討することができた。B児の例では、B児が「まっすぐ」の状態を理解し、その知識を基に目の前にある状態と比較して思考・判断し、「あ～」と小さな声で表現した一連の学びの過程をチームで確認し共通理解することができた。

今回、チームで行ったことのメリットとして感じたことは、評価規準の設定によって、子供を見る視点の共通理解が図れたことである。そのことで、授業の主担当者一人で子供を評価するときに生じる思い込みの評価がなくなり、さらに自分が気づいていない部分の評価もできた。また、多くの目で「子供の学ぶ姿」を見ることで、より子供の実態に迫った評価ができたのではないかと感じた。

④【A】授業改善・指導計画の改善：「単元における評価を個別の指導計画につなげる」

今回の単元を受けて、個別の指導計画の見直しを行った。ここでは、B児の個別の指導計画を取り上げる。以下がB児の個別の指導計画（生活単元学習の目標の一部）の変更点である（表 5-2-7）。前期の目標にある「かかわり」とは、友達や教師と「言葉（会話）や行動などで、かかわりあう」というものをイメージしていた。その目標から、今回の授業では、「組み立てのポイントと違う場合に、友達や教師に言葉で表現する。」と評価規準を

設定して授業を行った。実際の授業場面において、B児は、組み立てのポイントと違った際に、「あ〜。」と声を出して伝えていた。この姿を、言葉ではなく、声に出して伝えようとしていたと捉え、さらに、特定の人（教師や友達）に伝えようとする意識も高くなかったのではないかと考えた。このことから、「友達や教師とかかわる（やりとりをする）ことはまだ難しいのではないか。」「まずは、自分の気持ちや要求を教師に自分から伝えることが目標ではないか。」とチーム内で共通理解が図られ、個別の指導計画の生活単元学習の目標（一部）の変更に至った。

表 5-2-7 B児の個別の指導計画（生活単元学習の目標の一部）の本単元後の変更点

個別の指導計画 生活単元学習の目標	
前期	後期
◎教師や友達とかかわりながら活動する。	◎伝えたいことを、相手に分かるように伝えることができる。

⑤実践1の考察

今回の授業づくりを行う中で、これまでと大きく違う点があった。それは、身に付けさせたい力を基に「子供の学ぶ姿」を想定し、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の観点別に整理したことである。さらに、観点別に整理することで「何を学ばせたいのか」を明確にした授業づくりができたことである。

具体的には、子供たちが「思考・判断・表現」をするために必要な「知識・理解」「技能」は「何なのか」「どのように、指導過程を組み立てれば効果的か」を考えることで、指導過程を変更したり、手立てを工夫したりする理由を明確にすることができ、授業づくりをしながら授業改善がなされていた。また、「目標を十分に達成できる学習活動が準備されているか」「その学習活動に対して、何を評価するか」について考えられるようになり、ねらい、目標、学習活動、評価との整合性を図ることができた。

棚作りの後、「やすりがけ」や「ニス塗り」の授業が続いた。子供達が自分で考え、判断し、行動する基準をそれぞれキーワード（「ざらざらとつるつる」「ぴかぴかに」）を用いて活動を行うことで、子供自身で判断し、やすりがけやニス塗りの活動に取り組んでいた。飼育棚が完成し、実際に使用を開始すると、子供の視線に合う高さに、飼育箱が置かれることで、より子供達が生き物に関心を示し、ちょっとした時間に、じっと観察したり、えさや水を自分から交換したりする姿が見られた。

チームで行う授業研究会で特に重要であることを次の3点にまとめた。

- ・事前検討で、「なぜ?」「どうして?」の思考により、指導案作成者が考える指導のねらいが、具体的になること。
- ・子供の学ぶ姿を中心にするすることで、指導過程が見直されたり、事前検討の段階から授業改善がなされたり、授業が良くなっていくこと。

- ・事後検討で評価規準に沿ってチームで評価することで、児童の実態の捉え直しができ、次の授業での改善点を明らかにしやすいこと。

最後に、評価規準の設定など、これまでにない授業づくりを経験した。「子供の学ぶ姿」を想定して観点別に整理する難しさはあったものの、それ以上に、チームで行うことのメリットを得られた。また、今後も実践の積み重ねを通して、目標と評価の一体化が図られる授業づくりを目指していきたい。

2) 実践2：単元全体における学習評価のPDCAサイクルー小学部4学年 生活単元学習「劇遊びをしよう」の実践から一

実践2では、在籍児童3名で構成される重複障がい学級での、「したきりすずめ」の題材を使った劇遊びを通し、ストーリーに沿って主体的な児童同士のやりとりを深め、相手に合わせて行動することを目指した単元「劇遊びをしよう」の実践から、単元全体における学習評価のPDCAサイクルについてまとめた。

①【P】目標の設定・授業の計画

ア) ねらいの焦点化と単元名：授業立案者は、授業構想段階では、この単元で身につけさせたい力を「相手を意識して活動する力」、期待する姿を「自分の役割がわかって劇をする姿」とし、単元名を「発表しよう」と考えていた。しかし、T. Tの教員、経験者研修の教員、研修部の教員の10名のメンバーから成る事前検討会において、フィッシュボーン図(図5-2-5)を基に、単元全体を検討したところ、次のような改善がなされた。

単元全体を見渡し、「身につけさせたい力は何か」「何を学ばせたい授業なのか」について授業立案者の意図を踏まえ、「発表することなのか」「劇を演ずることなのか」「役割が互いにわかり、かかわることなのか」等について話し合いをした結果、ねらいが「友達の動きやセリフに合わせて活動する姿」となり、単元名も「劇遊びをしよう」となり、授業の骨格をしっかりと作ることができた。

同時に、教材研究を進めると、演技をするという意識は5歳頃であり、演技らしきものが現れるのは3歳半から4歳にかけてであることがわかった。また、発達過程において現れてくるごっこ遊びと劇遊びでは、多くの点で共通点を持っているが、劇遊びとは質的な違いがあることもわかった。これらを踏まえ、これまでの学習の積み重ねや子どもの実態と照らし合わせ、「演じて発表する」ではなく、身近なストーリーを遊びとして再現、表現し、友達同士で合わせたり、やりとりしたりすることの方が適していると考え、単元名も「発表しよう」から「劇遊びをしよう」へ変更した。

イ) 評価規準の設定：表5-2-8に評価規準の作成手順と作成場面及び参加者、その時の内容と授業立案者が考えたことについて示した。

手順①の事前検討では、単元のねらいを基にして「その学習を実現するために必要な力」と「子どもの学ぶ姿」について検討した。具体的には「『ストーリーがわかる』とは、劇遊びの中で『どのような姿を想定しているのか』『どのような手立てが必要か』」について検

討した。一人一人の実態に応じた視覚化、動作化、言葉や身体での表現などが挙げられ、評価規準の設定に応用できる内容も出された。手順②では、手順①で出された学習を実現

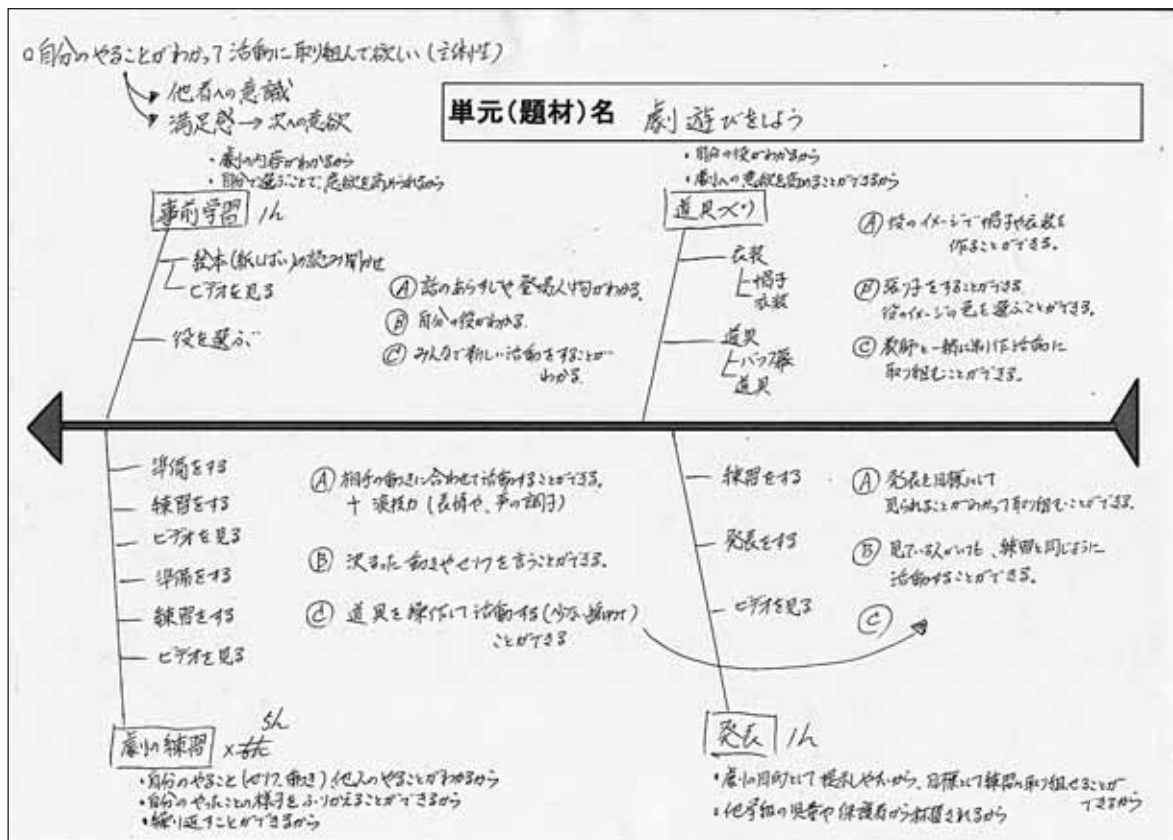


図 5-2-5 実践 2 の事前検討会において記入されたフィッシュボーン図

表 5-2-8 評価規準の作成手順と作成場面及び参加者等

手順	作成した手順	場面及び参加者	内容 ○授業立案者が考えたこと
①	ねらいを基にして「その学習を実現するために必要な力」と「子どもの学ぶ姿を」想定した。	事前検討チーム	・自分が「これをやりたい」などと、意欲を持っていること。 ・「ストーリーがわかっていること」 ・「小道具を自ら身につけること」等
②	上記の内容を観点別に整理した。	授業者	・表 5-2-9 学習を実現するために必要な力を観点別に整理した内容参照。
③	表 5-2-9 を踏まえながら図 5-2-6 の様式に、指導計画の単位毎に評価規準を観点別に全て埋めるようにした。	指導案作成 授業者	○授業のねらいと強い結びつきがないものも記載され量も多くなった。またどの観点にしたらよいか判断に迷うものもあった。
④	③の手順で全て埋めた評価規準を自発的・主体的な子どもの学ぶ姿と照らし合わせながら精選した。	授業者 チームの一部の教員	○自発的・主体的な子どもの学ぶ姿と評価規準を照らし合わせる中で、評価規準は再整理され、自発的・主体的な子どもの学ぶ姿も修正されていった。
⑤	評価規準を観点別に縦軸で整理した。	授業者 チームの一部の教員	○重複している内容を矢印で表すことで、単元を貫いて「学習を実現するために必要な力」について確認することができた。

するために必要な力を観点別に整理した(表5-2-9)。手順③では、表5-2-9を踏まえながら表5-2-6の様式に指導計画の単位毎に評価規準を観点別に全て埋めるようにした。手順④で評価規準の精選を行ったのち、図5-2-6のように、指導計画と評価規準について整理した。図5-2-6の左側の破線枠には、単元全体の指導計画と時数配分を記載した。中央にある破線枠には、事前検討での話し合いを生かして評価規準を記載した。実線枠には、評価規準を基に一人一人の自主的・主体的な子どもの学ぶ姿を記載した。

評価規準作成の作業を通して、授業を行っていく上で、「学習を実現するために必要な力」について考えることができ、その中からねらいに迫っていくために重要なポイントを絞り込むことができた。また、1時間の授業にとどまらず単元を通して押さえておかなければならない点が明確になった。こうして完成したのが表5-2-10 指導計画と評価規準であった。

②【D】授業における評価規準を

ステップアップさせて単元における評価基準として位置づけた単元の実際

劇遊びでは、ストーリーにある場面を何度も再現し同じような学習活動を繰り返すことが多くなる。そして、その目標も若干の違いはあるものの、同じ目標となることが多くなる学習である。しかし、毎時間同じ授業の流れや内容であったとしても、繰り返した結果、どのような姿になっているか(単元における評価基準)を想定しておき、その姿に対して毎時間の子どもの学びは「どうであるか」「どの程度であるか」を評価していくことが重要であると考えた。そこで、一人一人の授業における評価規準を設定し、子どもの伸びに合わせて順次目標をステップアップさせていった。単元の単位で見ると、授業における評価規準が単元の評価基準として位置付くような構成になっている(表5-2-11)。

表5-2-9 学習を実現するために必要な力を観点別に整理した内容

学習を実現するために必要な力 期待する子どもの姿の想定	観点別学習評価の 4観点との対応
<ul style="list-style-type: none"> ● 自分が「これをやりたい」「この役をしたい」と伝えている ● 周りの役がわかっている ● 衣装や小道具の準備をしている 	関心・意欲・態度
<ul style="list-style-type: none"> ● 相手の動きに合わせている ● 自分のやりたい役を選んでいる 	思考・判断・表現
<ul style="list-style-type: none"> ● 聞こえる声の大きさを表現している ● 小道具を場に合わせて使っている ● セリフや動きで表現している 	技能
<ul style="list-style-type: none"> ● ストーリーがわかる ● 合図を受けて行動している ● 自分の役がわかる ● 自分の順番がわかっている 	知識・理解



図5-2-6 指導計画と評価規準

表 5-2-10 指導計画と評価規準

学習活動	自発的・主体的に 子どもの学ぶ姿	学習活動に即した評価規準			各教科等の要素 ○各教科等とのつながり	
		関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能		知識・理解
1 事前学習 (1h)	A 児：登場人物を正しく答え、やりたい役を教師に伝える姿。 B 児：「爺」「おじいさん」「おばあさん」の絵カードを見てやりたい役を、言葉にして答える姿。 C 児：提示した「爺」「おじいさん」「おばあさん」の絵カードから手を伸ばして一枚取る姿。	・何の劇をやるのか、また自分の役がわかって劇に取り組みようとしている。	・自分のやりたい役を選んでみる。	・教師の読む絵本や紙芝居を注視している。	・「したきりすずめ」の話がわかっている。 ・自分の役がわかっている。	○各教科等とのつながり ・教師と一緒に絵本などを楽しむ。(国語) ○「したきりすずめ」の読み取り。 ○台本作り。
2 道具を作ろう。 (5h) ①お面作り ②バック幕作り ③小道具作り	A 児：お面の型に障子紙が貼っていない所がないように確認しながら張り子をする姿。自分の役に合った色を塗っている姿。 B 児：自分から障子紙を持って何度も貼り付ける姿や筆を使って色を塗る姿。 C 児：教師が渡す障子紙をボンドの入った皿につけ、教師の指さしに応じて貼り付ける姿。	・自分で使用する物を作るということがわかっている。 ・自分で使用する物を作るということがわかっている。	①②適当な色で塗ったり、顔のパーツを書いたりしている。 ③縁取った色を見本として塗る場所を決めている。	①②障子紙をボンドを溶いた水に浸して、型に貼り付けている。 ③④刷毛を使い、絵の具ではみださないように色を塗っている。	①②張り子の作り方がわかっている。 ③④色の違いがわかっている。	・見たことや感じたことを絵にかいたり、つくったり、それを飾ったりする。(図工) ・粘土、クレヨン、はさみ、のりなどの身近な材料をもとに造形遊びをする。(図工) ○バック幕の下絵かき。
3 練習をしよう。 (5h) 本時5/5	A 児：友達が演技しやすいように、相手を見ながら台詞を言ったり物を受け取りやすいように渡したりする姿。 B 児：座り込んだり立ち止まったりせず、友達の台詞や動きを受け自分の役割を行う姿。 C 児：教師や友達の合図を受け、審のお宿に向かい、水を飲み、つづらを背負って帰ってくる姿。	・自分から衣装を着たり道具を準備したりしようとしている。 ・友達の動きを受けて、それに応じる形で自分の役割(動きや台詞)を行おうとしている。	・めあてに沿って自分の役割を行っている。	・簡単な台詞を聞こえる声の大きさを言っている。 ・小道具を操作しながら役の動きをしている。	・自分の役割(動きや台詞)がわかっている。 ・友達の役割(動きや台詞)がわかっている。 ・めあてがわかっている。	・教師や友達と簡単なまじりのある遊びをする。(生活) ・教師や友達の話し言葉に慣れ、簡単な説明や話し掛けがわかる。(国語) ・見聞きしたことなどを簡単な言葉で話す。(国語) ○台本の音読、 ○つづらの大小。
4 発表をしよう。 (1h)	A 児：母親が見ている、友達が演技しやすいように、相手を見ながら台詞を言ったり物を受け取りやすいように渡したりする姿。 B 児：練習の時と同じように活動する姿。 C 児：教師や友達の合図を受け、審のお宿に向かい、水を飲み、つづらを背負って帰ってくる姿。	・友達や母親に劇を見せようとしている。			・友達や母親が見に来ることがわかっている。	・教師や友達と簡単なまじりのある遊びをする。(生活) ・教師や友達の話し言葉に慣れ、簡単な説明や話し掛けがわかる。(国語) ・見聞きしたことなどを簡単な言葉で話す。(国語) ○発表会のポスター作り。

自発的・主体的な姿を基に立てた授業における評価規準に沿って、一人一人が目標に対して「どのように」「どの程度」学んでいたかを毎時間評価した。その評価が想定した姿と、かけ離れていたり、相違があったりした場合に、授業の何を改善していけばよいのかが、明確になった。

具体的には、劇遊びの練習場面では、自発的・主体的な姿を引き出すために、セリフの言い回しやつづらの肩ひもの取り付け位置を変更する等、些細なことではあるが、「子どもの学ぶ姿」から手立てや教材を変更したり、支援の量を減らしたり、かかわり方を変えたりするなど、毎時間ごとに授業改善をした。また、子ども自身が目標に向かって「何を」「どのように」活動するのかを明確に伝える方法を改善した。さらには、演じている姿を動画で記録し、視聴することで、子ども自身が振り返る場面を大切にして授業改善をした。

その結果T2のかかわり方が、劇的に変わった。教材のどこをどのように変更するか、また、どのようにどの程度かかわればよいかが明確になり、それに伴う成果が子どもの学ぶ姿の変容として返ってきたからであると考える。

③【C】評価・事後検討会

研究授業では、一人一人の評価規準に沿って「子どもの学ぶ姿」を捉え、どのように学習しているのかを観察し、授業参観シートに記録した。また、事後検討で活用するために動画や静止画による記録を行った。

表 5-2-11 同じ学習活動（劇遊び）を繰り返す場合の評価の工夫

小学部 4 年 4 組 生活単元学習「劇遊びをしよう～したきりすずめ～」単元記録表（抜粋） （・各授業における評価規準 ○評価）				
学習活動	A 児	B 児	C 児	
3 練習をしよう。	1h	・教師と一緒に動きを確認しながら、台本を読むことができる。	・教師と一緒に動いたり、動きを模倣したりすることができる。	・教師と一緒に移動することができる。
		※移動に関しては、わかっている。台詞の敬語が言いにくいようであった。	※ガッツポーズや腕をクロスなど特徴的な動きは模倣できている。移動も一人でできている。	※T2と一緒に移動しながら、時折教師の動きを真似して頷く姿が見られた。
	2h	・道具を操作しながら台詞を言うことができる。	・教師と一緒に動きを確認しながら、動いたり台詞を言ったりすることができる。	・教師の動きに合わせて同じように動くことができる。
		※見本を数回見せることで、できるようになってきた。台詞もほぼ正しく言えるようになってきた。	※自分からいただきますをし、食べるまねをしてごちそうさままで一人で行うことができた。台詞の声は小さい。	※馬洗いに頭を下げる。お菓子を取る、しまう。家に帰るが T2 の真似をしながらできた。馬洗いの場面では水を 3 杯飲めた。
	3h	・友達の様子を見て台詞を言ったり動きかけたりすることができる。	・教師と一緒に動きを確認しながら、動いたり台詞を言ったりすることができる。	・教師の動きに合わせて同じように動くことができる。
		※見本を数回見せるが、「優しく」がわからない。本児を友達に見立て教師が優しく座らせることで意識できるようになってきた。	※家の場面での台詞が出てこない。ポーズを強調するとともに一緒に動きを行った。	※移動やつづらを背負う場面はスムーズ。馬洗いや雀のお宿を叩く。小さいつづらを選ぶのが難しい。T2 がガイドして練習をする。
	4h	・教師の支援なしで自分の役割（動き、台詞）を行うことができる。	・教師と一緒に動きを確認しながら、動いたり台詞を言ったりすることができる。	・馬洗いや雀のお宿を叩くことができる。小さいつづらをつかむことができる。
		※時折、間があいてしまうものの自分で考えながら動いたり台詞を言うことができた。おいしいそうな表情もあり。	※動きは行うものの、台詞は聞こえない。しかし、わからない訳ではなく、小さい声で言っている。	※馬洗いの腕を自分からつかんだ。雀のお宿は T2 の動きを見て同じように行った。つづらは T2 の指さしてつかんだ。
	5h	・C 児、B 児が背負いやすいようにつづらを持ち上げ、肩にひもをかけることができる。	・A 児の台詞や動きに応じて、自分の動きを行い、聞こえる声の大きさを台詞を言うことができる。	・A 児の「どっち。」の台詞に応じて、自分から小さいつづらをつかむことができる。
		※	※	※

* 繰り返す学習なので、評価規準を毎時間設定し、それに照らし合わせて 1 時間ごとに、どのように子どもが学んでいるのかを到達的、段階的に評価し、変容を記録するために、この単元記録表を作成した。単元の単位で見ると、授業における評価規準が単元の評価基準として位置付くような構成になっている。

授業における評価規準を生かした単元の評価を行ったわけだが、単元終了後に感じたことは、「発表しよう」と発表をメインにした単元ではなく、児童が身近なストーリーを遊びとして再現、表現し、友達同士で合わせたり、やりとりしたりする「劇遊びをしよう」の単元に変更して取り組んできたことで、結果として劇自体の質が向上したということである。それがどのような要因によってもたらされたかを評価する上で、評価規準を使用した。そこでわかったことは、劇のストーリーであったり自分の役割であったりするものは、事前学習の中だけで理解されるものではないと言うことがはっきりした。小道具の作成をしていく中で自分の役がわかっていったり、繰り返し練習する中でストーリーや自分の役割がわかっていったりしていることが、評価規準の表を見ながら振り返ることで明確になった。実際の劇中の児童の動きが「思考・判断・表現」としての結果であり、その動きを分析的に見ていくことで、「知識・理解」がされていないのか、「技能」がないのか、「関心・意

欲・態度」が低いのかと振り返ることができ、その要因が明確になり対応策も考えやすい。更に、その評価は本単元にとどまらず、他の単元立案時にも役立つものと考えられる。

④【A】単元終了後の授業づくり

「劇遊びをしよう」の終了後、本校の学習発表会がありそれに向けた生活単元学習「スイミー」を行った。同じような劇を題材にした内容であったので、今回の経験が大いに役に立った。2学年合同ということで、児童数も多くなり実態の幅も広がった。また、担当する教員も多いことから、劇のコンセプトを絞り込みながらどのようにしてねらいを焦点化していくかが課題であった。

まず、フィッシュボーンを使用して劇「スイミー」における授業立案者の授業構想を説明した。指導案を使用しない手軽さと、視覚的なわかりやすさ、様々な意見をとりいれながら画面上で変更していける点がねらいの絞り込みや共通理解する上で有効であった。

新たに評価規準は作成しなかったものの、劇のストーリーの理解は単元を貫きながら身につけていくということがわかっていたので、練習だけではなく、衣装や小道具の作成にもできるだけ子供たちに参加させるようにした。また、教員も児童の支援者ではなく、一緒に演じるようにすることで、児童の手本になるような自然な支援ができた。

また、各グループによる練習の回数を減らし、なるべく早い段階から通しで練習を行い、毎回ビデオで振り返るようにした。ビデオ視聴の場面は、児童にとっては自分の活動を見ることによる劇への知識理解を進めることになり、ひいては次への関心・意欲・態度を育てることにつながったようである。これはグループ練習時に何をすることがわからずに泣いていた児童が、全体練習を繰り返す中で落ち着いて自分の活動に取り組むことができるようになったことからもうかがえる。教員にとっては、繰り返す学習における評価をする場になり、その場で次時の具体的ななかかわり方や教材の配置の改善案が話し合われるようになった。

これらのことは、この授業研究を行う前から少なからず行われてきたことである。しかし、これまでの授業づくりとの明らかな違いは、以前は漠然とした経験の中でなんとなく有効性を感じていたものから、明確にこういう理由で効果的であると確信して取り組むことができるようになったことだと考えている。

⑤ 実践2の考察

まずフィッシュボーンを使って自分の授業構想をチームのメンバーにわかりやすく、簡単に伝え、メンバーの意見をもとに自分の考えを壊し、再構築していく。その作業をフィッシュボーンの紙面上で行っていくのであるが、そのことによって本当に自分がやりたいことを絞り込むことができたのだと考える。また、絞り込んだねらいが、子どもの実態に即しているのかを、発達の段階と照らし合わせてみることで、前提条件が明らかになる。「やりとり」「見通し」「手順がわかる」等使いがちな表現であるが、それらをねらいにすることができる発達の段階に至っているかを確認していく必要があると考える。

次に「学習を実現するために必要な力」と「子どもの学ぶ姿」からの評価規準づくりは、

単元の授業のポイントを洗い出す作業であったと考える。評価規準と自発的・主体的に子どもの学ぶ姿と照らし合わせながらの作業は、授業のねらいから学習活動が乖離しないような確認をすることができるだけでなく、子どもの学ぶ姿というものを、分析的に見直す作業になっていた。

毎時間の評価規準の設定は、子どもの学ぶ姿の評価そのものであり、小さなPDCAサイクルの繰り返しであると考えられる。毎時間行うことで、自分の考える手立ての妥当性を、子どもの動きとして評価することができるとともに、子どもを見る目を養うことができる作業である。絞り込んだねらい、絞り込んだ評価規準を評価することで、自分の授業がよかったのか悪かったのか、そもそもねらいがずれていたのか、それとも手立てが悪かったのかということが明確になっていくのではないかと考える。

また、単元の構成といった教員の評価をする上で、授業における評価規準（すなわち、単元からみると評価基準）の設定は有効であると考えられる。上手くいった理由、上手くいかなかった理由が評価規準に戻って見ていくことで明確になるのではないかと考える。上手くいった理由がわかれば、それ以降の手立ての効果性がわかって授業をすることができるのではないかと考える。これらの一連の作業を個人ではなくチームで行うことで、信頼性や妥当性が上がるのではないかと考える。このねらいの焦点化から、子どもの動きで評価するという一連の活動が「目標と評価の一体化」ということだと考えている。

この授業研究は、時間がかかるし、チームで取り組まないと乗り越えることができない大変な作業である。しかも、一度やってすべての効果を実感できるものでもないかもしれない。しかし、一年に1回、いや2回と、チームで時間をかけて授業研究を行い、教員同士が気づき合い、学び合っていくことで、授業づくりのトレーニングになり、授業の質が向上し、日頃行っている授業づくりの精度が上がり、結果的に時間の短縮につながるのではないかと強く感じた。今後も、この授業研究の経験を生かして、シンプルなねらいに立った目標と評価が一体化したチームによる授業づくりを目指していきたい。

3) 2つの実践を通してのまとめ

① 観点別評価を取り入れて良かった点について

ア) 身に付けさせたい力を基に「子どもの学ぶ姿」を想定し、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の観点別に整理することで、「何を学んでほしい授業なのか」を明確にした授業づくりができた。

イ) 観点別に整理することで、設定した目標が、「関心・意欲・態度」を多く設定していることに気づいたり、「子どもたちが『思考・判断・表現』をするために必要な『知識・理解』『技能』は何なのか。」「どのように、指導過程を組み立てれば効果的か。」ということを考えたりすることで、指導過程や手立てを工夫・改善する理由が明確になり、授業づくりをしながら授業改善がなされていった。

ウ) 単元の目標に応じて授業における評価規準を設定し、観点別に整理することで、学習

活動や単元・題材に「どのような学びがあるのか。」や「学びの実現のためにどのような力を使うのか。」など教材研究を含めて考えることになり、実態と照らし合わせて、授業を考えていくことが大切であることがわかった。

- エ) 単元において評価基準を設定することで、一人一人の子どもが、「どのように」「どの程度」学んでいたのかが評価でき、また、評価基準という同じ視点で複数の目で評価することにより、評価の信頼性・妥当性が得られた。
- オ) 各教科等を合わせた指導においては、児童生徒の活動の様相そのものを見取るために「自発的・主体的に学ぶ姿」として、その授業で願う姿を明記した。そのことにより、4観点の評価基準を根拠にして、「精一杯」「生き生きと」取り組んでいる児童生徒の姿を、授業者や参観者が共通の視点を基に、具体的、分析的に評価することができた。
- カ) 毎日の授業で、研究授業のような評価基準表は作れないが、授業における評価基準や単元における評価基準を作成した授業を経験することで、授業の目標を考えたり、指導内容を組み立てたりする際に、子どもに願う姿やねらいを明確に考えられるようになった。

② 授業研究会（事前・授業・事後検討）や「子どもの学ぶ姿」を評価することで見えてきた授業の改善について

- ア) 事前検討会で、授業のねらいの明確化からチームで取り組んだことにより、授業研究会に参加する教員が、その授業のねらいを共有化でき、「子どもの学ぶ姿」を見る視点が定まるため、授業の記録（VTR）や授業参観シートへの記録の際に、その授業の「ポイントとなる子どもの学ぶ姿」の記録ができ、授業改善につなげるための有効な資料とすることができた。
- イ) フィッシュボーンを使って、チームで授業の事前検討会を行う効果として、「授業のねらいと学習活動が明確になり、整合性が図られる。」「複数の教員で話し合うことにより、多面的、多角的な見方ができ、児童生徒の実態とねらい・学習活動を照らし合わせることやねらいに沿った活動を考えることができる。」「評価基準や評価基準を考えるために必要な過程である。」などがあつた。
- ウ) 「子どもの学ぶ姿」を、具体的、段階的な個別の評価基準で評価できたことにより、それを根拠にして、個別の指導計画の目標の修正を行うことができた。
- エ) 日々の授業において「子どもの学ぶ姿」を意識することで、子どもが学ぶ過程を、丁寧に把握するようになった。
- オ) 授業の事後検討会において、授業中の「子どもの学ぶ姿」を記録した授業参観シートを活用することで、評価基準をもとに根拠ある評価ができ、事後検討会の参加者が共通の視点をもって、目標や手だての具体的な改善点を考えることができた。

③ 校内研修への広がりについて

平成 25 年度に実践した上記 2 事例の実践内容を、平成 26 年度の校内研修の授業研究会で広め、実践した。実際に授業研究会に参加した教員からの意見としては、前述の学校概

要において詳述した手順で行った授業研究会により、授業改善がなされたという意見が殆どであった。また、評価に評価規準や評価基準（注：各授業における評価規準は単元から見ると評価基準になっている）を取り入れたことについては、授業者や参観者が共通の視点で「子どもの学ぶ姿」から、根拠をもって評価でき、今までの評価より、具体的に授業改善につなげることができたという意見が多かった。しかし、評価規準や評価基準の設定は、特別支援学校では、目新しいことであつたため、基本的な定義の理解や、各教科等を合わせた指導の授業ではどのように考え、活用すればよいかなどの共通理解はまだ進んでいないのが現状である。今後も、校内での実践を広げながら、観点別評価等についての共通理解を図り、日々の授業改善に活かせるものとしていきたい。

(4) 岩手大学教育学部附属特別支援学校の実践

本校中学部の作業学習は石けん、クラフト、園芸の3作業種を設定し、帯状の時間割で一定期間継続して取り組んでいる。生徒は3年間で、3つの作業班を経験することで、日々の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を学習する。作業学習では、作業製品販売会に向けて、取り組むことを単元の目標として各班共通のものとし、年間に5回の販売会を計画し取り組んだ。

ここでは平成25年度6月に行った研究授業での取り組みから、生徒の評価を指導の改善に活かしている授業づくりについて紹介する。

作業学習（石けん班）

対 象：中学部石けん班（1～3年生 6名） 指導者：2名

I 単元名

作業Ⅲ：石けんの製作「作業製品販売会（肴町）に向けて」

II 単元の概要

本単元は、7月4日に行われる今年度初めての校外販売会である作業製品販売会(肴町)のために、石けんの製作に取り組むものである。直接一般の方々に自分たちの作った石けんを販売することを体験できる作業製品販売会(肴町)に向けて製品作りを行う。本単元では新たに、一般のお客さんの目を引くように、石けんの容器をくま型の容器にし、「くま石けん」という名称にして製品作りに取り組む。生徒たちも容器がこれまでと違う肴町用のくま型になったことで、肴町販売にむけて販売する石けんを製造することを意識し、意欲的に活動できると考える。

以上のように取り組むことで、友達や教師とともに、活動をやり遂げる生徒を目指すものである。

III 単元の目標

- 1 製品販売会に向けて、みんなで協力して製品を作ることができる。
- 2 自分の役割を理解し、目標達成を目指して取り組むことができる。

IV 活動計画

(総時数32時間)

	主な活動内容	時 数
第1次	⑥ オリエンテーション ⑦ 肴町商店街でのちらし配り	6月17日(月) 2時間
第2次	○石けんの製作 ○販売準備	6月18日(火)～7月3日(水) 本時17・18/24時間
第3次	○作業製品販売会	7月4日(木) 4時間
第4次	○ごくろうさん会	7月5日(金) 2時間

※玄関先のワゴンやミニショップなかまへの商品補充、注文の納品等に向けた取組も行う。

※生徒の目標及び支援は表5-2-13 個人の目標・支援・評価(2名抜粋)に記載した。

V 1日の授業 生徒の活動の様子

<p>学習内容 (活動時間:分)</p>	<p>○学習内容 主にプロセスの「活動内容」にあたる</p> <p>◆支援上の留意点 主にプロセスの「学習内容への支援」にあたる</p> <div data-bbox="1066 286 1394 479" style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>■4 観点との関連 生徒の様子 (作業ノートの記録の評価より抜粋)</p> </div>
<p>1 始めの会 (5)</p>	<p>○今日の作業内容、役割分担を知り、目標を確認する。 ○販売会への目標がわかるように、くま石けん完成表で、完成品の数を確認する。 ◆見通しをもち、意欲的に作業に取り組むように、一人一人の目標が確認できる「がんばりカード」を提示する。</p> <div data-bbox="539 801 807 1003" style="text-align: center;">  </div> <div data-bbox="842 786 1394 994" style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>■関心・意欲・態度 完成したくま石けんの数を確認することで、「今日も頑張ろう」と話す生徒がいた。</p> </div>
<p>2 作業1 (30)</p>	<p><石けんの素作り> (Aさん) ○ご飯、廃油、苛性ソーダ、熱湯を混合して石けんの素を作る。 ◆一人で正確に安全に作業が進められるように手順表を用いる。</p> <div data-bbox="497 1137 836 1339" style="text-align: center;">  </div> <div data-bbox="842 1144 1394 1346" style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>■知識・理解、思考・判断・表現 手順表を見ながらどンドン一人で進める姿が見られた。教師に依頼する約束も守ることができた。</p> </div> <p><石けんの容器詰め> (Bさん) ○漏斗を使って石けんを容器に入れる。 ◆見通しをもって容器詰めの作業ができるように、目標数分のボトルを準備しておく。</p> <div data-bbox="497 1585 820 1823" style="text-align: center;">  </div> <div data-bbox="842 1570 1394 1809" style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px;"> <p>■関心・意欲・態度 空の容器に石けんを入れることで、目標が達成できる様子が分かり、取り組むことができた。こぼした石けんを自分で拭き取ることもできた。</p> </div>

<石けんの容器詰め> (Cさん)

- 漏斗で容器に石けんを入れる時にはお玉を使い、微調整のときにスプーンを使い直接容器に入れる。
- ◆見通しをもって容器詰めの作業ができるように、目標数分のボトルを準備しておく。



■技能、思考・判断・表現

お玉とスプーンを上手に使い、目標数のボトルに石けんを入れることができた。
石けんをこぼさないように気を付けることもできた。

<石けんの補充><くまの帽子のつばつけ> (Dさん)

- 湯煎して減量した分の石けんを、注射器を用いて補充をする。
- 蓋を閉める際にくまの帽子のつばをつける。
- ◆効率よく作業を進めることができる手順を示す。
- ◆5本ごとにT1に報告しながら行うことで、正しい手順で作業を進めていることを確認する。



■技能、関心・意欲・態度

注射器の使い方に慣れ、作業のスピードが上がり、作業量が増えた。補充の作業で、目標の本数が終わらないうちに終了の声掛けがあった時に「あと少しだから最後まで終わらせたい」と話すことがあった。

<ラベル貼り> (Eさん)

- 商品名、製造者等の記されたラベルを貼る。
- ◆ラベルをまっすぐに、一定の位置に貼るように補助具を用いる。
- ◆4本ごとにT2に報告する。正しくできたらT2は「がんばりカード」に記入する。






■技能、思考・判断・表現

ラベルの大きさは決まっており、時折曲がる時もあったが、自分で貼った結果(○のもの、曲がって△のもの)を見比べることで、曲がらず貼る意識が見られてきた。

<しおりとラベルの取り付け> (Fさん)

- しおりとラベルに輪ゴムを容器に取り付ける。

	<p>◆見通しをもち、落ち着いて活動できるように、手順表や約束を書いたカードを準備する。</p>  <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>■関心・意欲・態度 「くま石けん作る」と言いながら自分の作業に取り組んでいた。毎日8枚、集中して取り組むことができた。</p> </div>
<p>3 作業2 (30)</p>	<p><攪拌作業> (Aさん、Cさん、Dさん、Eさん、Fさん) ○石けんバケツにアップルミント入り熱湯を入れ、30分間攪拌をする。 ◆攪拌作業の中盤に、攪拌している石けんをお玉でかき混ぜ、石けんの状態の確認をするとともに、励ましの声かけを行い、意欲付けをする。</p>  <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>■関心・意欲・態度 友達の様子が見える配置にしたり、教師も共に活動したりすることで、攪拌に取り組む姿が見られてきている。</p> </div> <p><アップルミント摘み><用具の洗い> (Bさん) ○攪拌のお湯に入れるアップルミントを摘み容器に詰め冷凍する。 ○用具の道具洗いをする。 ◆見通しをもってアップルミント摘みの作業ができるように、目標数分のお茶パックを準備する。 ◆落ち着いて洗うことができるように、T2と一緒にいき、時間になったら途中でも止めて終わりの会に参加する。</p>  <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>■関心・意欲・態度 作業内容を「容器詰め」「道具洗い」「アップルミント摘み」にしたが、自分の決められた仕事は全て終わらせることができている。自分の仕事が早く終わった時には、みんなと攪拌した。</p> </div>
<p>4 掃除、後片付け (10)</p>	<p>○攪拌で使用した道具を片付ける。 ○攪拌した場所や作業した場所の拭き掃除をする。 ◆自分の使用した道具を、所定の場所に置くように必要に応じて声をかける。</p>
<p>5 終わりの会 (5)</p>	<p>○作業の成果について確認する。 ○完成したくま石けんの数を確認する。 ◆一人一人の成果がわかる ◆ように「がんばりカード」 ◆を用いる。</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin-top: 10px;"> <p>■関心・意欲・態度 自分の活動を振り返り、教師とともに評価し、称賛を受けることで、喜ぶ姿が見られた。「次も頑張ろう」等の感想があった。</p> </div>

1) 授業づくりの方法に基づいた計画

本単元では、本校で設定している前述の「授業づくりの方法」に基づき、プロセスに対応する授業づくりの視点に留意して計画した。その内容を以下に示す。

①単元・題材の設定（学部目標に基づいてねらいを設定）

販売会に向けた単元の設定にあたっては、自分たちの作った製品の販売を目的とすることで、作業学習に意欲的に取り組むことや、作業班の一員として仲間と同じ目的に向かい取り組むことができるように設定した。そこで、単元の目標を2つ設定し（「製品販売に向けて、みんなで協力して作業学習に取り組むことができる」「自分の役割を理解し、目標達成を目指して取り組むことができる」）、これを達成することを願って計画した。

②単元・題材の計画（ねらいに基づいた活動計画）

販売会へ向けた作業学習の単元は5回あるが、5回とも単元計画を同じにした（表 5-2-12）。同じ流れで単元を繰り返すことで単元の流れに見通しをもつことができ、目的が分りやすく、意欲をもち取り組んでいけると考えた。

また、この計画の中心は製品の製作で、毎日自分の役割の仕事に取り組み、繰り返し製品づくりに取り組むことができるようになっている。

表 5-2-12 作業学習 活動計画

● オリエンテーション
● 販売する場所でのちらし配り
● 製品の製作
● 販売準備
● 作業製品販売会
● ごくろうさん会

③活動内容（単元・題材の計画を推進するための日程計画）

以上に述べたように単元の設定・計画を実際の授業で行うことができるように、生徒一人一人の活動内容を考えた。また、一つの授業の中で実態の異なる生徒全員が自分の目標を達成することができるように日程計画を設定した。全員が参加し、参加するだけでなくその授業に必要な存在として活動できるように生徒の実態を考慮して役割分担をした。

④学習内容への支援（教材教具・配置、動線・教師の連携）

児童生徒一人一人が自分の役割が分かり一人で活動できるように、教材・教具の工夫をはじめ、道具や教師・生徒の配置、動線、教師のかかわり方、教師間の連携の取り方などの支援を整えた。

⑤ 協働的活動への支援（仲間同士のかかわりへの支援・教師とのかかわり）

みんなで販売会を目指して製品を作るという共通の目的に向かうことができるように、友達と製作数を競ったり、協力したりすることで、がんばりを認め合ったりできるような役割分担や作業室の配置を工夫した。そして、販売会までに製作する製品の目標数を決め、その日の製品の完成をおわりの会で確認しその成果を喜び合うようにし、全員で販売会をめざしていることを意識できるようにした。また、教師が働く姿の手本となり共に製品づくりを行った。このようにして、日々の製品づくりに全員で取り組み、共通の目的である販売会を目指していくことができるようにした。

以上のようにこの単元では、生徒一人一人が主体的に活動できる姿を目指した。「授業づくりの方法」での授業づくりでは、生徒一人一人の実際に取り組む活動について活動内容、

支援など詳細に計画し、実践することができた。

2) 生徒が主体的に活動する授業の評価と4観点

①生徒一人一人の主体的に活動する姿と評価

この単元では、本校で設定している「授業づくりの方法」に基づいて授業づくりを行うことで生徒一人一人が主体的に活動できることを目指しており、それが生徒一人一人の単元の目標になっている。この単元の目標を目指し、毎日の授業に取り組んでいる。

本校中学部では、作業学習において主体的に活動する姿は、仲間と共に取り組む中で役割を果たしていくことで現れると考えている。生徒の実態に応じてその姿は違っているため、一人一人に合わせて、目標を設定していく必要がある。

事例に示した生徒Bと生徒Cは同じ工程である容器詰めに取り組んでいる。しかし、その評価は、生徒Bについては「空の容器に石けんを入れることで、目標が達成できる様子が分かり、取り組むことができた。こぼした石けんを自分で拭き取ることもできた」と評価し、生徒Cについては「お玉とスプーンを上手に使い、目標数のボトルに石けんを入れることができた。石けんをこぼさないように気を付けることもできた。」と評価している。このように生徒一人一人の主体的に活動する姿に応じて評価すると評価の内容が一人一人違ってくる。どの生徒も主体的に活動するためには、その生徒に応じた主体的に活動する姿を設定することが大切であると考え。そこで、生徒の評価は、どのように活動に取り組むことで主体的に活動しているといえるか、実際の活動内容に即して評価した。

②主体的に活動する姿を評価すること

主体的に活動する姿を評価することは、主体的な姿について曖昧なとらえ方をしていると、教師の自己満足の評価になってしまうことが懸念される。そうならないためには、主体的な姿を生徒の実態に応じて生徒一人一人について目標として設定していくことが大切である。この目標を実際に取り組む活動内容に即して設定することで、その評価において、一日の授業の中で活動している実際の様子から評価できる。

③4観点到符合する評価

以上で述べたように本単元での生徒の評価を見ると、生徒一人一人の実態に応じた活動内容における事実に即した実際の様子を評価していることが分かる（表5-2-13）。

例えば、生徒Aの評価を見てみると、作業①では、「50本くま石けんを作ることを目標に取り組み、毎時間の終わりの会で出来た製品の本数を確認すると、みんなで頑張ったことを拍手で称え、残りの本数に対して製作意欲を見せていた。最終的に56本できた時は、とても喜び、販売に意欲を見せていた。（関心・意欲・態度）」作業②では、「自分から手順表を確認し、報告しながら、正確に安全に作業を進めることができたようになった。（思考・判断・表現、知識・理解）」、「作業時間が短縮し、石けんのもとを2個作るようになった。（技能）」と評価している。

このように主体的に活動する姿を目指すことは、授業づくりの方法に基づき授業づくり

をすることで、目標を具体的に設定することになり、実際の取り組みの様子について事実に基づき生徒の評価を行うことにつながった。この生徒の評価の内容を見ると、4観点に符合する評価になっていることが分かる。

3) 生徒の評価と授業の改善

① 毎日の授業での生徒の評価

本校が、授業づくりにおいて最も大切にしているのが一日ごとの計画・実践・改善である。そして、毎日の授業で児童生徒の主体的に活動する姿が見られるように取り組んでいる。そこで、授業の中で主体的に活動している姿を生徒一人一人について授業ごとに目標として設定している。この目標を達成するために一日の授業の中での取組の目標を作業量や製品の仕上げの状態などで示し、作業学習の中で取り組んだ事実に基づいて評価できるようにしている。

② 毎日の授業における生徒の評価と授業の改善

毎日の授業における生徒の評価は、「がんばりカード」(図 5-2-7)

の記録を活用した。この「がんばりカード」は、本来生徒自身はその日の作業の目標や評価が分かり取り組むことができるように使っているものであり、生徒一人一人に合わせて作成している。そのため、目標とする数量や仕上がりの様子を記入するようになっている。実際に取り組んだ事実が記入されていることからその日の生徒の作業の取組について評価できる記録になっている。例えば、生徒Eについての単元の目標は「自分の役割を理解し、毎日の目標達成を目指して取り組むことができる。」と設定しているので、「自分の役割を理解し」ということについては、「ラベル貼りでは、まっすぐ貼ることに気を付けて取り組むことができる」、「毎日の目標達成を目指して取り組む」ということについては、「くまラベル8枚、はちみつ石けんのラベル2セット(8枚)分を完成することができる」と具体的な目標を設定した。これは、「ラベルをまっすぐ貼ることに気を付けて取り組むことができる」ようにできる状況づくりを整え、これまでの日々の授業の記録を参考に目標本数を具体的な数量で示している。このように実際の取り組みの様子を記入した記録を見ること

図 5-2-7 がんばりカード

で次の授業における目標を設定できる。また、目標本数と実際の作業量が大きく違っていた時には、次の授業での支援の見直しができる。この時の改善については、本校で設定している「授業づくりの方法」の授業づくりの視点について見直していくことで改善のポイントが明らかになり、有効な改善ができると考えている。

こうして、次の授業の準備をするときには、その日の授業の様子を生徒の「がんばりカード」の評価を基に振り返り、毎日の授業の中で生徒が主体的に活動できる姿を目指して授業の改善を行っている。

③生徒の単元の評価と単元の改善

本校中学部の作業学習の単元の評価は、生徒一人一人の「作業ノート」に全ての単元において行っている。この「作業ノート」は、「がんばりカード」の記録を参考にして、結果のみではなく、取組の様子やどのように支援を行ったかについても合わせて記入している。この作業ノートの記録は、「これまでの単元では～という様子（状態）だったので、～支援を行ったら、～に取り組むことができた（できるようになった）」という単元での生徒の成果が分かるような評価ができるように様式を考えた。その内容を見ると、「これまでの様子」のところに前単元での作業の様子が示されているので、それを基準にしてその単元での目標を設定し、「主な支援」で目標を達成するための支援を考え、「評価」では単元を通してどのような成果があったか示している。

このような内容で単元ごとに生徒一人一人の取組の様子が分かる評価は、次の単元の目標を設定する手掛かりになっている。これを受けて生徒一人一人の目標の達成を目指し次の単元を計画するので、単元の改善のポイントが明らかになる。

4) まとめ

本校が一番大切にしているのが日々の授業において児童生徒が主体的に活動することである。本授業では、児童生徒の主体的に活動する姿を児童生徒一人一人に応じた目標として設定した。主体的に活動する姿を目標とすることで、実際の取組の様子に基づきより具体的に評価することができた。本単元について振り返ったとき、その評価の内容が4観点に符合する評価となっていることが明らかになった。このように4観点に符合する評価を行うことで、児童生徒の目標や支援の改善はもとより、次の単元での改善点を明らかにすることができた。本校で設定している「授業づくりの方法」により授業づくりを行い、主体的に活動できる姿を目標にすることで4観点に符合する評価ができたと考える。本校では児童生徒が主体的に活動するということを目指し、授業を実践し、改善を行いながら授業づくりに取り組んでいるが、これは児童生徒を4観点で評価し、指導の改善を行う取組に相当するということが明らかになり、有効な取組であったと考える。4観点による学習状況の評価の手法について、今後さらに検討することが課題である。今後も、児童生徒一人一人の実態に応じた主体的に活動する姿を目指し、授業づくりを行っていきたい。

表 5-2-13 個人の目標・支援・評価（2名抜粋。）

氏名等	単元における目標		本時の目標		本時の支援	
	単元の目標	単元の評価（作業ノートの評価より抜粋）		本時の支援		
A (3年・男)	1	<p>・製品販売会に向けて、みんなが協力して製品を作ることができる。</p> <p>■関心・意欲・態度：50本くま石けんを作ること、拍手で称え、残りの本数に意欲を見せていた。</p> <p>・必要な場面で連絡や報告を行いながら、一人で役割の作業を進めることができる。</p> <p>■思考・判断・表現・知識・理解：自分から手順表で確認し、報告しながら、正確に安全に作業を進めることができるようになった。</p> <p>■技能：作業時間が短縮し、石けんのもとを2個作るようになった。</p>	<p>・販売会までの見通しをもてるように、カレンダーを提示する。</p> <p>・石けん製作の目標をもてるように、石けんの製作目標数を掲示する。</p> <p>・石けんの完成数が目標までどのくらい分かるように、おわりの会ときに全員で数え表に印をつける。</p> <p>・見通しをもち作業を進めることができるように手順表を使用し、手順通りに道具を配置する。</p> <p>・攪拌では、最後まで手を止めない気持ちで継続できるように時々声掛けで褒める。</p>	<p>・販売会までの見通しをもてるように、カレンダーを提示する。</p> <p>・石けん製作の目標をもてるように、石けんの製作目標数を掲示する。</p> <p>・石けんの完成数が目標までどのくらい分かるように、おわりの会ときに全員で数え表に印をつける。</p>		
		<p>・その日の目標を達成することを目指し取り組むことができる。</p> <p>■関心・意欲・態度：前日の値札付けや当日の朝の製品運びは、友達の間で手伝って行った。</p> <p>・その日の仕事量が分かるように「がんばりカード」を使用し、報告ごとに「がんばりカード」に印をつけていく。</p> <p>・報告を効率よくできるように支援する。手順表を使用する。</p> <p>・攪拌の目標を「がんばりカード」で確認し、攪拌中は目標の確認や励ましの声掛けを行う。</p> <p>■技能・知識・理解：注射器の使い方に慣れ、作業のスピードが上がり、作業量が増えた。（くま8本+はちみつ20本）</p> <p>■関心・意欲・態度・思考・判断・表現：補充の作業で目標の本数が終わらないうちに終了の声掛けがあった時に「あと少しだから最後まで終わらせたい」と話すことがあった。目標が分かり、終わらせたいという意欲を感じた。</p>			<p>・その日の仕事量が分かるように「がんばりカード」を使用し、報告ごとに「がんばりカード」に印をつけていく。</p> <p>・報告を効率よくできるように支援する。手順表を使用する。</p> <p>・攪拌の目標を「がんばりカード」で確認し、攪拌中は目標の確認や励ましの声掛けを行う。</p>	
D (2年・男)	1	<p>・製品販売会に向けて、みんなが協力して製品を作ることができる。</p>	<p>・見通しをもち作業を進めることができるように手順表を使用し、手順通りに道具を配置する。</p> <p>・攪拌では、最後まで手を止めない気持ちで継続できるように時々声掛けで褒める。</p>	<p>・販売会までの見通しをもてるように、カレンダーを提示する。</p> <p>・石けん製作の目標をもてるように、石けんの製作目標数を掲示する。</p> <p>・石けんの完成数が目標までどのくらい分かるように、おわりの会ときに全員で数え表に印をつける。</p>		
		<p>・その日の目標を達成することを目指し取り組むことができる。</p> <p>■関心・意欲・態度：前日の値札付けや当日の朝の製品運びは、友達の間で手伝って行った。</p> <p>・その日の仕事量が分かるように「がんばりカード」を使用し、報告ごとに「がんばりカード」に印をつけていく。</p> <p>・報告を効率よくできるように支援する。手順表を使用する。</p> <p>・攪拌の目標を「がんばりカード」で確認し、攪拌中は目標の確認や励ましの声掛けを行う。</p> <p>■技能・知識・理解：注射器の使い方に慣れ、作業のスピードが上がり、作業量が増えた。（くま8本+はちみつ20本）</p> <p>■関心・意欲・態度・思考・判断・表現：補充の作業で目標の本数が終わらないうちに終了の声掛けがあった時に「あと少しだから最後まで終わらせたい」と話すことがあった。目標が分かり、終わらせたいという意欲を感じた。</p>			<p>・その日の仕事量が分かるように「がんばりカード」を使用し、報告ごとに「がんばりカード」に印をつけていく。</p> <p>・報告を効率よくできるように支援する。手順表を使用する。</p> <p>・攪拌の目標を「がんばりカード」で確認し、攪拌中は目標の確認や励ましの声掛けを行う。</p>	
D (2年・男)	2	<p>・その日の目標を達成することを目指し取り組むことができる。</p>	<p>・見通しをもち作業を進めることができるように手順表を使用し、手順通りに道具を配置する。</p> <p>・攪拌では、最後まで手を止めない気持ちで継続できるように時々声掛けで褒める。</p>	<p>・販売会までの見通しをもてるように、カレンダーを提示する。</p> <p>・石けん製作の目標をもてるように、石けんの製作目標数を掲示する。</p> <p>・石けんの完成数が目標までどのくらい分かるように、おわりの会ときに全員で数え表に印をつける。</p>		
		<p>・その日の目標を達成することを目指し取り組むことができる。</p> <p>■関心・意欲・態度：前日の値札付けや当日の朝の製品運びは、友達の間で手伝って行った。</p> <p>・その日の仕事量が分かるように「がんばりカード」を使用し、報告ごとに「がんばりカード」に印をつけていく。</p> <p>・報告を効率よくできるように支援する。手順表を使用する。</p> <p>・攪拌の目標を「がんばりカード」で確認し、攪拌中は目標の確認や励ましの声掛けを行う。</p> <p>■技能・知識・理解：注射器の使い方に慣れ、作業のスピードが上がり、作業量が増えた。（くま8本+はちみつ20本）</p> <p>■関心・意欲・態度・思考・判断・表現：補充の作業で目標の本数が終わらないうちに終了の声掛けがあった時に「あと少しだから最後まで終わらせたい」と話すことがあった。目標が分かり、終わらせたいという意欲を感じた。</p>			<p>・その日の仕事量が分かるように「がんばりカード」を使用し、報告ごとに「がんばりカード」に印をつけていく。</p> <p>・報告を効率よくできるように支援する。手順表を使用する。</p> <p>・攪拌の目標を「がんばりカード」で確認し、攪拌中は目標の確認や励ましの声掛けを行う。</p>	

※目標の1については、本時の目標としては設定せず、単元を通して評価とする。

(5) 静岡県立袋井特別支援学校の実践

1) PDCAサイクルに沿った授業実践

本校では授業づくりの流れ図に沿って授業実践を進めている。まず児童生徒の実態を適切に見とり、教員間で共通理解した上で個々の目標を設定する。そして個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成と、保護者面談を通して児童生徒一人一人の3年後の目標、年間の指導目標等を確認している。また知的障害教育部門では、教育活動全体をとおして自立活動の指導を行っている。児童生徒の実態に即した目標設定は、教員間で十分な話し合いをすることが必要と考えており、学校全体で作成と保護者面談までのスケジュール(話し合い、作成等のスケジュール)を設定している。作成時にはノー会議デーとして、教員間で十分な話し合いができるように十分な時間を確保している。作成したものは学年主任→学部主事等→管理職へと回覧し指導助言を受けるといようにシステム化している。

授業は、学年の経営方針、児童生徒個々の目標を考慮しながら授業の年間指導計画を立て、単元の計画を立てる。「授業づくり4つの視点」を授業を考える際の視点として共通理解している(表5-2-14)。中でも「課題設定の工夫」は、授業そのものを考える視点として、とても重要なものとおさえている。それは単元そのものの必然性やその単元を通して育てたい力を明確にすること、何のためにその単元を行うのかといった単元設定の理由の部分を考える視点である。以上の基本ベースを基に児童生徒の実態や目標に即した課題が設定できると良いと考えている。

これらの「授業づくり4つの視点」に基づき、児童生徒が達成感や成就感を感じられる授業づくりを目指している。

また、個人カード(個別の指導カード)は、教員間で児童生徒の目標、支援方法等について共通理解を図り授業に取り組むツールとして活用している。また、その日の授業についての反省は、単元の構成や児童生徒の個々の目標や支援方法等を話題にし、放課後の授業準備や学年会等の時間を有効に活用するようにしている。単元終了時には、児童生徒の個々の目標の評価、授業についての評価を行い、次の単元につなげるようにしている。

表5-2-14 知的障害教育部門小学部の授業づくり4つの視点についての押さえ

視点	視点のおさえ	
課題設定の工夫	活動の質	①その時期の子どもの生活のテーマになるような単元(内容)である ②児童の興味に基づいている ③その時期の生活にとって必然性がある ④児童の実態に合っている単元(課題)である ⑤生活年齢が考慮されている ⑥集団として取り組む良さがあるとともに、一人一人の活動も保証されている ⑦学習のつながり、発展性がある ⑧日常的な動き(体の動き、手指の動き)を取り入れている
	活動の量	①活動量・作業量が十分確保されている ②待ち時間が長すぎない

	的確な実態把握→目標設定をする	<ul style="list-style-type: none"> ・活動が児童にとって適切であるか見直しをしよう ・客観的に実態把握をしよう ・児童が不適切行動をしてしまったら、原因を探ろう。まず課題があるかどうか見直してみよう
	興味・関心の持てる導入の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・児童がやってみたいと思える導入になっているかどうか確認してみよう ・導入が肝心なので、どんな授業内容なのか、児童が見通しが持てる導入になっているか確認してみよう
	授業の展開の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・活動に山場があるか見直そう(授業にメリハリをつけよう) ・児童の気持ちに着目した単元の工夫になっているか確認してみよう
環境設定の工夫	視覚的に分かりやすい環境設定	<ul style="list-style-type: none"> ・活動に見通しが持てる環境設定にしよう
	グルーピングの工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・目標に沿ったグルーピングの工夫をしよう(例えば、発達段階別グループ、目標別グループなど) ・他のグループを意識できる場も設定しよう
	座席配置の工夫について	<ul style="list-style-type: none"> ・目標に沿った座席配置を考えてみよう(例えば、児童の相性、見通しが持てる座席配置など)
	主体的に活動できる動線の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・児童同士がぶつからない動線になっているか確認しよう ・刺激の少ない(集中できる環境)動線になっているか見直してみよう(児童生徒の目標による)
	主体的に活動できる手順表や工程表	<ul style="list-style-type: none"> ・手順表等のツールの使い方が理解できているか確認しよう ・手順表等のツールが児童に合っているものかどうか見直してみよう
	主体的に活動できる道具の配置	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で判断して活動できる道具の配置になっているか見直してみよう
	活動内容提示の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が分かる提示の工夫か見直してみよう
	子どもの発言や考えの流れを確認しながらの板書や掲示	<ul style="list-style-type: none"> ・教師が発言している時の児童の様子はどうか確認しよう ・教師の一方的な発言になっていないか見直してみよう
教材教具の工夫	個の実態に合った教材や教具、補助具の工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・教材教具、補助具の使い方が理解できているか確認しよう ・児童が一人で活動できる教材教具、補助具であるかどうか見直してみよう ・児童に合っている教材教具、補助具であるかどうか見直してみよう
働きかけの工夫	共感的な言葉掛け	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の気持ちを考えて、言葉掛けをしよう
	タイミングの良い言葉掛け	<ul style="list-style-type: none"> ・間の取り方に気を付けよう
	思考や判断ができる言葉掛け	<ul style="list-style-type: none"> ・児童が考えられるように、教師はすぐに答えを言わず、少し待とう ・児童が考えられる発問になっているか見直してみよう
	褒めて認める	<ul style="list-style-type: none"> ・ポイントを押さえ、児童が分かるように褒めよう
	見通しが持てる言葉掛け	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉掛けの口調、リズム、速度は児童に合っているか見直してみよう
	教師の存在	<ul style="list-style-type: none"> ・児童と一緒に活動しよう(共に活動しよう) ・児童を見守り、動き・様子をとらえた適切な対応をしよう ・教員同士で事前によく話し合い連携しよう ・授業中の児童の姿を声を掛けあって共有しよう

2) 育てたい力を明確にした授業実践

①知的障害教育部門小学部の実践

知的障害教育部門小学部の教育方針は、意欲を土台に身体面、身辺自立面、社会性等、児童たちの生活全般にかかわる基礎的な力を培っていく生活の基盤づくりを行うことである。教育課程の柱としている生活単元学習を土台に各教科等の授業実践に取り組み、児童の意欲を育てる教育を行っている。また、生活単元学習においては、小学部から中学部へ

と6年間の育ちをつなぐためにも指導の系統性を校内でまとめ、それと照らし合わせながら年間指導計画を立てるようにしている。

②小学部1年生の生活単元学習の実践

校内でまとめられた指導の系統性では、小学部1年生の生活単元学習は、低学年では粗大運動の動きを取り入れた遊びを中心に行うよう位置付けられている。そのため、ダイナミックな遊びを中心に展開している。遊び単元を通して「興味・関心・意欲」「人とかかわる力」「知識・技能」の力を育てている。ここでは、小学部1学年の生活単元学習（単元名「みずみず忍者ランドで遊ぼう」）の実践を元に、学習評価について記述していく。

ア) 児童の実態：本実践の対象は男子19人、女子5人計24人で構成された集団で、児童の障害は、自閉症、ダウン症、ADHD、その他の障害であった。単元開始前に、前時までの行動観察や保護者のアンケート結果を元に、遊びに関する実態（一部抜粋）を把握した（表5-2-15）。また、単元目標を表5-2-16に示した。

表5-2-15 遊びに関する個々の実態（一部抜粋）

（凡例 ○...できる、好き △...芽生えがある ×...難しい、嫌い）

項目	滑り台などの体を使う遊び				人と関わる遊び				水遊びの実態 (保護者アンケートより)			
	① 誘いに応じて遊ぶ	② 好きな遊具で自分から遊ぶ	③ 様々な遊具で自分から遊ぶ	④ 紹介した新しい遊びに挑戦する	① 教師の誘いに応じて一緒に遊ぶ	② 教師や友達と同じ場で遊ぶ	③ 自分から教師に関わって遊ぶ	④ 教師を介して友達と関わって遊ぶ	① 水に入ることができる	② 水遊びが好き	③ 水に顔を付けることができる	
氏名											水遊びの様子	
1	○	○	△	△	○	○	△	△	○	○	○	・水泳教室に行っている。 ・潜ったりバシャバシャ遊んだりする。 ・勝手に潜っていることがある。
2	○	○	△	△	○	○	○	△	○	○	○	・顔を水につけることが少しできるが、潜ることはできない。
3	○	○	△	×	×	△	×	×	○	○	×	・プールは好きだが、顔に水がかかるのは好きではない。 ・ビニールプールに座って器から器に水を移し替える遊びが好き。

イ) 単元設定理由と単元目標：今まで取り組んできた粗大運動を取り入れた設定遊具の遊びは、ほとんどの児童が大好きで、意欲的に活動に取り組んでいた。7月の暑い時期にぴったりの冷たさ、気持ちよさを感じるとともに、日常では味わえない浮力を感じること

ができる水を素材として、教師や友達と一緒に全身を思いっきり動かすことのできる水遊びを本単元で設定した。4月から登場している子供たちの大好きな忍者をテーマに「みずみず忍者ランド」で、忍者と一緒に遊んだり、忍者の紹介する忍術として水中での様々な動きを遊びながら獲得したりすることを目指していく。単元目標を表5-2-16に示した。

表5-2-16 生活単元学習（単元名「みずみず忍者ランドで遊ぼう」）の単元目標

単 元 目 標	<興味・関心・意欲>	<ul style="list-style-type: none"> 好きな遊び場や遊具で自分から遊ぶことができる。 友達や教師と同じ場や遊具と一緒に遊ぶことができる。
	<人とかかわる力>	<ul style="list-style-type: none"> 教師の誘いに応じて、新しい遊びに取り組むことができる。
	<知識・技能>	<ul style="list-style-type: none"> 水中での体の動かし方を教師の手本を見て模倣することができる。 簡単な約束を守って遊ぶことができる。

ウ) 指導計画：図5-2-8に本単元の指導計画を示した。

エ) 日々の授業後の指導の評価と子どもの学習評価：放課後の時間を使って、その日の児童の様子や支援方法等について振り返り、翌日の授業へとつなげていった。授業の改善点は、図5-2-8のように元の指導計画に手書きで書き加えていき、改善の足跡が残るようにしている。

The figure shows a lesson plan flowchart for 'みずみず忍者ランドで遊ぼう' (Let's play in Mizumizu Ninja Land). It is divided into four sessions (1st to 4th) with specific activities and goals. Handwritten notes in various colors (red, blue, green) are added to the printed text, indicating improvements and observations.

Session 1 (4 hours): 7/1~7/7

- Activity: Music-based movement in the pool.
- Goal: Learn to move in the pool with music.
- Handwritten notes: '忍者の動きをまねる' (imitate the movements of the ninja), '先生の動きをまねる' (imitate the teacher's movements).

Session 2 (4 hours): 7/8~7/11 (Total 6/15)

- Activity: Music-based movement in the pool.
- Goal: Learn to move in the pool with music.
- Handwritten notes: '忍者の動きをまねる' (imitate the movements of the ninja), '先生の動きをまねる' (imitate the teacher's movements).

Session 3 (3 hours): 7/14~7/16

- Activity: Music-based movement in the pool.
- Goal: Learn to move in the pool with music.
- Handwritten notes: '忍者の動きをまねる' (imitate the movements of the ninja), '先生の動きをまねる' (imitate the teacher's movements).



Session 4 (4 hours): 7/17~7/23

- Activity: Music-based movement in the pool.
- Goal: Learn to move in the pool with music.
- Handwritten notes: '忍者の動きをまねる' (imitate the movements of the ninja), '先生の動きをまねる' (imitate the teacher's movements).

図5-2-8 授業改善の様子 1年生指導計画フローチャートより

また校内研修で取り組んだ事後研修では、授業についての意見交換を行った。1年部には「意見を聞きたいこと」として、いくつかの視点をあげてもらい、授業についての協議の中でその視点をもとに話し合いを進めた。また外部助言者からも指導助言を受け、次の授業へとつなげることができた。その結果、単元の初めころに比べると意欲面、人とのかわりの面、知識・技能の面において様々な成長を子供達に見ることができた(表 5-2-17)。

表 5-2-17 小学部1年生活単元学習「みずみず忍者ランドで遊ぼう」児童Aさんの変容

〈Aさんの単元個人目標〉 いろいろな遊び場の中から好きな遊び場を見つけて自分から遊ぶことができる。		
Aさんの様子	授業改善策	授業改善後の様子
水に入ることが怖かった。忍者ごっこ(リトミック)をジャバジャバプール(浅いプール)で行っていたが、水しぶきが嫌でプールに入りたがらなかった。	ジャバジャバプールのグループを2つに分け、ゆっくりと取り組める場の設定にした。 (環境設定の工夫) 	教師の誘いを受け、ジャバジャバプールに入って忍者ごっこができるようになった。また小さいプールにも入るようになり、安心して遊べる場となり、自分から入ることができるようになった。
水を怖がったり、遊びに飽きてしまった。	遊び道具を第2次から登場させる予定であったが、第1次の3時間目で取り入れた。 (環境設定の工夫) マヨネーズ容器水鉄砲のやり方を教師が示す。 (働き掛けの工夫) 小さなプールを用意し、本児に一人の教員が付くようにし、一対一でじっくりとかかわれるようにした。また本児に水をかけられたときは、わざと倒れるようにした。この遊び方を繰り返した。 (働き掛けの工夫) 	教師が手本を示すとマヨネーズ容器水鉄砲を教師と一緒に使って遊ぶ姿が見られた。 本児が入っている小さいプールから深いプールにいる教師を目掛けてマヨネーズ容器水鉄砲で水をかけ、水をかけられた教師がわざと倒れると喜び、繰り返しマヨネーズ容器水鉄砲で水かけ遊びを楽しむことができた。その後教師が本児に水をかけても笑顔を見せ、水が顔にかかっても怖がらなくなった。
	本児が水に慣れてきたようだったので、プールに入るように誘った。 (働き掛けの工夫)	プールに入ったりスライダーを滑ったりすることができるようになった。 自分からシャワーの場所に行き、シャワーを浴びる姿が見られるようになった。

3) 授業実践から読み取る評価の観点について

小学部1年生の授業からも分かるように、児童がやってみたい、挑戦してみたいと思える状況づくりを設定し、遊びの誘導者である忍者が遊びの見本を見せることで、主体的にスライダーに挑戦し、楽しさや達成感を味わうことができる。そして意欲はさらに増し、もっとやってみたい、挑戦したいという気持ちになる。また、周りの友達が楽しそうに友達と一緒に滑っている様子を見て、自分も友達を誘って一緒に滑る児童も現れてくる。おもしろそうな滑り方をしている友達の様子を見ると、まねをしようとする児童もおり、子供たちの滑り方はさらに工夫を増し、技術面も向上していく。混み合うスライダーも滑りたいから、滑る順番を守るようになる。このように意欲面を育てることが、社会性への育

ちにもつながっていくのではないだろうか。

3つの育てたい力「興味・関心・意欲」「人とかかわる力」「知識・技能」は、相互に作用して一人一人の児童生徒の生きる力につながっていくと考える。そして指導と評価の一体化(日々の指導の積み上げ)が、児童生徒の育ちを確かなものにしていく。

文部科学省は、4つの観点「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」を評価の観点としている。本校における3つの観点と対応させてみたところ、これら3観点は4つの観点に含まれていることが分かる(表5-2-18)。

本校では、「興味・関心・意欲」「人とかかわる力」「知識・技能」の3つの力を育てることが「自ら光る子」すなわち「働く人」につながるとおさえ授業実践している。今後も各々の子がその子らしく精いっぱい生きる「光る子」になり、一人一人が地域で豊かに生活を送れるよう、12年間をしっかりとつなぐ教育を目指していく。そのためにも児童生徒の実態と目標と支援の妥当性を高めること、また育てたい力を明確にして、指導と評価との一体化の基に授業実践を進めていくことが重要である。

表 5-2-18 学習評価観点の分析

「みずみず忍者ランドで遊ぼう」単元目標	4 観点
<興味・関心・意欲>・好きな遊び場や遊具で自分から遊ぶことができる。	「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」
<人とかかわる力>・友達や教師と同じ場や遊具で一緒に遊ぶことができる。	「関心・意欲・態度」「技能」「知識・理解」「思考・判断」
<人とかかわる力>・教師の誘いに応じて、新しい遊びに取り組むことができる。	「関心・意欲・態度」「技能」「知識・理解」
<知識・技能>・水中での体の動かし方を教師の手本を見て模倣することができる。	「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」
<知識・技能>・簡単な約束を守って遊ぶことができる。	「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」

(6) 研究協力機関の実践のまとめと考察

1) 学習評価のPDCAサイクル

中央教育審議会による「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（中央教育審議会, 2010）では、学習評価を踏まえた教育活動の改善について、「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。また、各授業や単元等の指導にあたっては、児童生徒の主体的な活動とともに、目標の実現を目指す指導の在り方が求められており、指導と評価の一体化を図ることが大切であり、より効果的な学習評価の推進を促していくためには、学習評価をその後の学習指導の改善に生かすとともに、さらには学校における教育活動全体の改善に結びつけることが重要である（中央教育審議会, 2010）。

本研究では、図 3-2-1「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」のC（Check）の部分において、授業や単元等における評価について「（子供の）学習状況の評価」「指導の評価」「授業の評価」の3つの分類で、それぞれの重なり合っている関係を整理し、図 5-2-9のように示している。

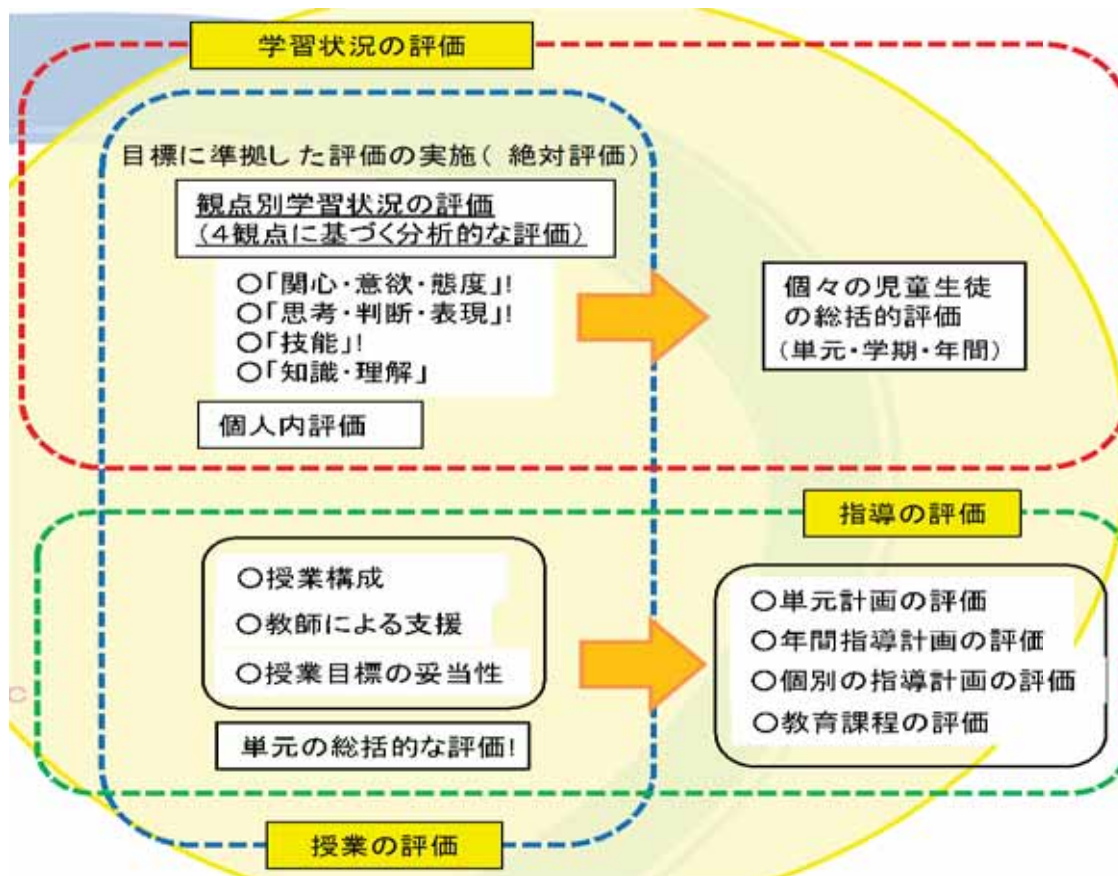


図 5-2-9 授業や単元等における評価—「（子供の）学習状況の評価」「指導の評価」「授業の評価」のそれぞれの重なりと関係—

授業では、授業の構造や、教師による支援、設定された授業目標の妥当性の変数に影響されながら、子供の学習の姿が現れることとなる。実際の授業において、授業の構造や、教師による支援、設定された授業目標の妥当性がどうであったのかの評価が必要であるし、子供の学習の姿、すなわち（子供の）学習状況も必要であり、この両者が揃って初めて授業全体の評価ができたといえるだろう。子供の学習の姿、すなわち（子供の）学習状況については、目標に準拠した評価（絶対評価）を観点別学習状況の評価の4観点（「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」）などの観点から、観察、評価することとなり、また、授業目標以外についての子供の様子について行う個人内評価もあわせて行う。これらの評価の蓄積を、単元、学期、年間で総括したものが総括的評価となる。

一方、授業についても、授業の評価を蓄積したものを、単元計画の評価、年間計画の評価、個別の指導計画の評価、さらには教育課程の評価へとつなげていくことが重要である。

そこで、本稿では、まずは、児童生徒の学習状況を適切に評価し、学習評価を授業や単元のみでの評価で終わらせることなく、日々の指導の改善に生かしていくための工夫について、①一つ一つの授業における学習評価と授業改善の視点や、②単元における学習評価と単元計画の改善の視点など、学習評価を学習指導の評価に生かすための視点について、検討した。

2) 研究協力機関における取組

第4章の各研究協力機関における学校概要と第5章の指導と評価の実践事例から、①一つ一つの授業における学習評価と授業改善の視点や、②単元における学習評価と単元計画の改善の視点、③学習指導を単元や指導の改善に活用するPDCAサイクルについて、整理し、考察した。

①一つ一つの授業における学習評価と授業改善の視点

学習評価の観点には、分析的な評価の観点である「観点別学習評価の4観点」と、「内容構成の視点」の2つがある。これは互いに対立するものではなく、前者を横軸、後者を縦軸として立体的な学習評価を行うことで、より深く子供の学びや伸長を捉えることができる。通常教育の教育課程では、学年によって学習する内容が確固として決められているが、知的障害教育においては、子供の年齢や障害の程度によって柔軟に構成する事ができることから、「観点別学習評価の4観点」と「内容構成の観点」の両者の関係について見ていくことは、より重要となっている。

研究協力機関の実践についてみると、「キャリア発達段階・内容表」を内容構成の観点として位置づけ、それぞれの内容について、観点別学習評価の4観点で分析的に評価を行っていくという実践に取り組んでいる学校があった（愛媛大学教育学部附属特別支援学校）。その一方で、校内の一部または校内全体で学習指導要領に基づいて指導内容表や単元構成表を作成し活用するとともに、「観点別学習評価の4観点」を組み合わせる学習評価を

行っている学校もあった（広島県立庄原特別支援学校）。

また、子供の学習評価の観点について、独自の観点を設けている学校では、どのような指導内容を扱うのかを示す「内容構成の観点」の要素と、「関心・意欲・態度」などの分析的観点のうちの一部又は全てに該当する部分と、あるいはさらにキャリア発達に関連する観点が混ざり合っていた学校も見られた（千葉県立特別支援学校流山高等学園、静岡県立袋井特別支援学校、京都府立舞鶴支援学校、岩手大学教育学部附属特別支援学校）。

または評価規準と評価基準については、観点別学習評価の4観点を学習評価において実施している学校では、評価規準、評価基準の設定等の実践が進んでいる（福島県立いわき養護学校、千葉県立八千代特別支援学校、広島県立庄原特別支援学校）。さらに広島県立庄原特別支援学校では、学習指導略案の作成過程において、より詳細な学習目標や学習内容、学習活動の組み立てを行っており、「目標の達成度（評価規準及び評価基準）」「目標の妥当性」「支援の有効性」について評価している。このような綿密な学習評価と、指導内容表や単元構成表によって指導する内容の一貫性を組み立てることの相乗効果により、教育課程全体を見渡して子供の学習状況を把握でき、また学びもれをふせぐことができると考えられ、今後のさらなる検討が望まれる。

また、評価規準と評価基準の設定に関して、今回の研究協力機関の実践からも知的障害教育ならではの留意点を指摘できる。一斉に同じ内容を同じスピードで学ぶ通常教育と違い、知的障害教育では、集団での学習目標は共通してあるが、個々の学習目標のレベルでは一人一人の発達状況や教育的ニーズに合わせてそれぞれ異なる（その時間のあるいはその単元の）評価規準が立てられる。そのため、Aさんにとっては第1時間目の評価規準が、ゆっくり理解していくBさんにとっては第3時間目の評価規準となることもある。ここで混乱が生じるが、次のように整理すれば、矛盾は生じない。

評価規準は学習の到達度、いわば「点」を示したもので、評価基準は学習の達成の状況のレベルを質的または量的に段階的に示した「目盛り」である。その時々焦点を当てる学習の目標によって、評価規準になったり、評価基準になったりすることは矛盾することではない。相対的なものと捉えればよいのである（名古屋, 私信, 2014, Oct. 22.）。この考えによれば、個別の指導計画の長期目標と短期目標において、同じ文言の学習目標があるときは評価規準になったり、評価基準になったりすると、概念整理すると、学校現場においても混乱を避けることができると考えられる。

授業の評価については、全校で独自に授業づくりの観点を定め、それに基づいて授業実践や子供の学習評価を行っている学校もあった。その授業づくりを評価する視点には、前掲の「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図（図3-2-1）」の「授業の評価」部分に記した、「授業構成」「教師による支援」「授業目標の妥当性」といった教師側の手立てや支援の内容にかかわるものと、授業でどのような指導内容を扱うのかを示す「内容構成の観点」の要素と、子供の学習状況の評価に関わる「関心・意欲・態度」などの「分析的観点のうちの一部に該当する部分とが混ざり合っていた。

具体的な授業づくりを評価する視点には、次のようなものがあった。静岡県立袋井特別支援学校では、全校で、授業づくり4つの視点「課題設定の工夫」「教材・教具の工夫」「環境設定の工夫」「働き掛けの工夫」により授業評価をしている。ただし、各班（肢体、知的小、中、高などの校内分掌の班）において、教育課程に関して独自の細項目を立てるなど、児童生徒の実態に応じた独自性を若干持たせている。また、愛媛大学教育学部附属特別支援学校では、①『単元・学習内容の工夫』②『学習環境・支援の工夫』③『評価の工夫』という3つの授業改善の柱（視点）を設け、「キャリア発達を支援する」授業の在り方を検討しているが、その際、③『評価の工夫』に関して、「関心・意欲・態度」・「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点から児童生徒の目標・課題を分析的に捉え、評価を行っている。授業改善の柱（視点）に沿って児童生徒が確実にその達成・解決を図ることのできる過程を工夫することで、根拠・方策の明確な学習評価につなげようとしている。

②単元における学習評価と単元計画の改善の視点

広島県立庄原特別支援学校では、単元計画作成の際、「単元構成表」を作成し、「単元でつきたい力」とその単元の「学習指導要領での位置づけ」を明記し、関連付け、また、各授業の学習指導略案による評価の積み重ねから、単元の評価、そして教育課程の評価へと関連させて取り組んでいた。さらに、この学校では、毎回の評価を次回の授業改善に生かし、更に単元毎に「主な内容」「授業形態」「時数」の観点から評価し、課題の洗い出しと単元計画の改善策の検討を行うまでにつなげていた。

一方、単元終了後に学校で独自に定められている授業づくりの4つの視点に沿って評価し、次の単元の指導へつなげている学校もあった（静岡県立袋井特別支援学校）。

また、授業構造図を単元ごとに作成し、各授業の評価と児童生徒の総括的な単元の評価を記入するようにしている学校もあった（千葉県立八千代特別支援学校）。

さらには、単元計画と学習評価を関連づけた実践もあった（福島県立いわき養護学校）。思考図（フィッシュボーン図）を活用して教員チームで単元計画を練ることにより、「つきたい力」とその評価規準の明確化、さらに、計画づくりの段階から立案-改善が繰り返されていた。また、単元の指導計画に沿って集団の評価規準を設定し、それをもとに個別の評価規準が設定されていた。この成果として、「どこの学習場面で」「何を評価するのか」が明確になり、単元を通しての指導計画の再検討につながったこと、授業ごとに、しかも個別に評価規準を設定したこと、また授業における評価基準を単元全体から見ると徐々にステップアップする評価基準として位置づけたことにより、客観的・具体的な評価ができ、それが、児童生徒の実態や課題の見直しにつながり、次の単元では、より実態や課題に応じた単元内容や活動の選択、手だてにつなげることができるという手応えを得たことが実践校から報告された（福島県立いわき養護学校）。

③ 学習指導を単元や指導の改善に活用するPDCAサイクル

授業研究会を学習評価や、単元や指導の改善に活用するPDCAサイクルの中核として機能させている学校が見られた（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校、静岡県立袋井特

別支援学校)。前述の福島県立いわき養護学校のように、授業構想の段階から、チーム検討を行うことでPDCAサイクルをまわしていくという実践もあった。この実践から、指導目標の設定時から目指す子供の姿やそれを見取る分析的な観点が明確であると、P段階(授業構想段階)から改善を含めたPDCAサイクルが回っていた。

④ まとめ

指導と評価の一体化について以下のことを指摘できる。

内容構成の視点と評価の観点を区別して捉えた上で、指導目標の妥当性について、指導案段階から検討するサイクルによって、指導と評価の一体化がより進む。また、観点別評価を活用すると、学習状況の到達度を分析的に捉えることができ、指導内容の改善・精選が進むことが研究協力機関の実践より示唆された。

(涌井 恵)

文献

- 中央教育審議会(2010)「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」, 文部科学省.
鹿児島大学教育学部 肥後祥治/雲井未歎/片岡美華 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校(2013) 特別支援教育の学習指導案と授業研究-子供たちが学ぶ楽しさを味わえる授業づくり- ジアース教育新社
- 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校(2013) 研究紀要第19集
鹿児島大学教育学部附属特別支援学校(2014) 研究紀要第20集
- 文部科学省(2010) 児童生徒の学習評価の在り方について(報告)
文部科学省(2014) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会-論点整理-
- 佐藤学(1996) カリキュラムの批評 公共性の再構築へ p.35 世織書房
寺崎千秋(2009) 小学校全体計画の作成と運用の手引き pp.16-20 明治図書

3 学習評価を児童生徒への支援に活用する実践

(1) 学習評価を児童生徒への支援に活用する実践の概要

学習評価とは、中央教育審議会（2010）の報告において「学校における教育活動に関し、子どもたちの学習状況を評価するものである」とされている。その一方で、同報告内の「学習評価の今後の方向性」の中で、「児童生徒にとって、学習評価は、自らの学習状況に気付き、その後の学習や発達・成長が促される契機となるべきものであること」、「学習評価の結果を保護者に適切に伝えることは、学習評価に関する信頼を高めるものであるとともに、家庭における学習を児童生徒に促す契機ともなる」こと、「児童生徒が行う自己評価や相互評価は、児童生徒の学習活動であり、教師が行う評価活動ではないが、児童生徒が自身のよい点や可能性について気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めること等学習の在り方を改善していくことに役立つことから、積極的に取り組んでいくことも重要である」ことを指摘している。以上のことは、児童生徒に対する教育活動の一つとして、児童生徒に対して形成的な評価を行い児童生徒の成長を促すこと、保護者と学習評価の結果を共有し家庭での学習を促すこと、児童生徒による自己評価や相互評価を行い児童生徒自らの気付きを促すことなどが重要であることを示している。

知的障害教育においても、上記のような学習評価を児童生徒の支援に活用することが重要であることに変わりはない。そのため、本節では研究協力機関における学習評価を児童生徒への支援に活用する実践についてまとめた。「3. 学習評価を児童生徒への支援に活用する実践」に関する研究協力機関における特徴は以下の通りである。

千葉県立特別支援学校流山高等学園の実践は、生徒の自己評価の精度を高め、自己評価の結果から自らの次の目標につながることをねらい、学校で行っている評価の枠組みである「自立へのステージアップ表」の観点を自己評価に取り入れる、生徒の自己評価と教師の評価を擦り合わせる機会をつくる等の取組を行っている。

京都府立舞鶴支援学校の実践は、日常的に教師が児童生徒に対して形成的な評価を提示する「ほめる仕掛け作り」、児童生徒が自己評価や相互評価を行いやすいようタブレットの活用や作業日誌の工夫等を行っている。

(2) 京都府立舞鶴支援学校の実践

①実践の内容

ア ほめる仕掛け

児童生徒は、自分の目標に向かって挑み、その成果が適切に評価され、頑張る姿をほめられることにより、自己肯定感を高めることができる。

本校では、開校当初から、児童生徒の個性を引き出し輝かせることのできる芸術・文化・スポーツ活動を推進し、児童生徒が自分の目標を立てて挑戦する場、さらに、友だちや保護者、地域の方々に、一人一人の持つ力を認め評価してもらう場を積極的に作ってきた。いわゆる「ほめる仕掛け作り」である。

進級式の学習や各種の校内検定等をはじめ、学校生活の中で、また家庭と連携し、積極的に「ほめる仕掛け」を作り、児童生徒の自己肯定感を高められるよう心がけている。ほめる仕掛け作りのポイントとして、以下の2点が挙げられる。まず、取り組み方として、スモールステップで、わかりやすい目標を設定すること、努力の仕方を丁寧に教え、必要に応じて支援すること、努力や成果をわかりやすい形にすること、評価が見える形にすることと整理した。一方で、ほめ方については、子どもの達成感に寄り添ってほめること、取り組んでいることの価値がわかるようにほめることと整理した。

イ 振り返り

本年度は、図 5-3-1 に示した振り返り事例カードを用いて、授業における振り返りの事例を集めている。児童生徒による自己評価・相互評価を授業に入れることは定着してきており、タブレットPCで撮影した学習活動の様子を振り返り時に見せるなどの新しい形も、若手の教師を中心に広がっている。一方で、同じパターンが続いて児童生徒が機械的に評価していたり、いつも授業の最後に設定していて時間切れになったりすることもある。また、当然ながら、児童生徒の実態によって多様な振り返り方がある。

そこで、振り返りを「授業の中で達成できたことを児童生徒自身が確認し、自己肯定感を高め、主体性を育む活動」と定義し、児童生徒の自己評価、友だちとの相互評価、教師による評価、の3つの形に分類して実践を集約している。授業研究の「参観者シート」にも、振り返りの方法について記入する欄があり、事後研で論議している。年度末には実践事例集を作成する予定である。

②実践事例

ア ほめる仕掛けの実践事例：二分の一成人式

小学部では平成 25 年度から、キャリア教育の一環として「二分の一成人式」を行っている。小学部4年生の児童が、「できるようになったこと」「これからできるようになりたいこと」などを発表し、これまで支えてくれた人たちと一緒に10年間の成長を祝う。保護者だけでなく、出身幼稚園・保育園の先生方にも出席していただいたり、

振り返りシートを使った買い物学習の振り返り			
指導者による評価		自己評価	相互評価（友だち同士）
	小学部	高等部	
（実際に使った教材の写真をここに記載する）	概要 ① 買い物したあと、振り返りシートを見ながら、指導者と一緒に行った商品を確認させる ② 買うべきものが買えていたら、シートの写真の所に○を記入していく ③ 全員の買い物が終わったら、全員ができたことを伝え、拍手で賞賛する		
児童の様子 <ul style="list-style-type: none"> ・買い物したあとすぐに行うことで、児童は買うべきものが買えたか、自分でチェックすることができていた。 ・児童は振り返りシートを見ながら、買い物袋の中身を自分で確認することができていた 			

図 5-3-1 振り返り事例カード

メッセージを届けていただいたりしている。

式の意味が十分理解できない児童もいるが、当日、胸にコサージュをつけてもらうと「今日は僕が主役の日！」と言って、張り切って参加している。お世話になった人に「頑張っているね」と声をかけられ、自分のことで喜んでもらえるのを見て嬉しそうにしている。ほめられ、自分が大切にされていることを感じて、自信や今後の展望を持つ機会になっている。

イ ほめる仕掛けの実践事例：マナー検定

小学部と中学部では、日常生活の指導や自立活動を発展させ、あいさつ・身だしなみ・ルールやマナーの遵守などの基本的な生活習慣の定着を図る取組である、マナー検定を行っている。評価の期間（チャレンジウィーク）を設定し、さらに意欲を引き出して確かな力にすることをねらっている。個別の目標と指導内容、チャレンジウィークの日程を決める（計画：P）、日常生活の指導や自立活動の中で繰り返して指導し、チャレンジウィーク中には、一人一つの目標に対して毎日チェックを行い、合格すればカードにシールを貼り、ウィーク終了時に、教師と児童と一緒に



図 5-3-2 二分の一成人式

結果を確認し、後日校長から賞状を渡す（実施：D）、個別の指導計画で評価する。児童の様子から指導内容や評価方法を検証する（評価：C）、次の学期の指導内容を検討する（再検討：A）といった流れで行っている。

教師は、日常生活の指導等の中で丁寧に実態把握を行い、あと少しで定着が期待できる内容をチャレンジウィークの目標に設定している。子供たちは、特別な評価の期間が設けられることや、毎日のシールとチャレンジウィーク後の賞状という二つの評価によって、少し長い期間でも見通しを持って努力できたり、友だちの頑張る姿にも関心を向けたりするようになってきている。

ある児童は、緊張する場面では防音用のイヤーマフが手放せないが、チャレンジウィーク後の表彰では、イヤーマフを持たずに校長室へ行き、笑顔で賞状を受け取ることができた。達成感や自信を持てる「ほめる仕掛け」が、いろいろな力を引き出すための支援となっている。



図 5-3-3 チャレンジカード

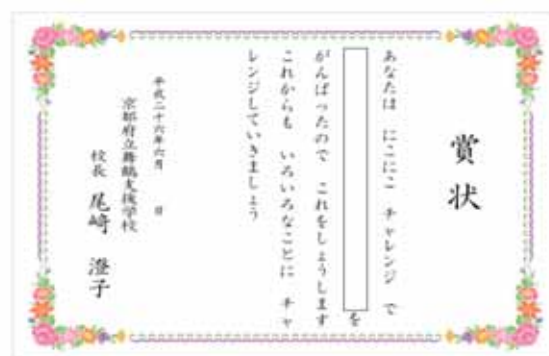


図 5-3-4 終了時の賞状

ウ ほめる仕掛けの実践事例：保護者と連携した生活技術の指導

中学部では、日常生活の指導を発展させて、生活単元学習の中で広く生活技術を学んでいる。「つきたい力」の中の「調理・洗濯・掃除などの生活技術の基本を身に付け、家庭生活で生かす」の項目を具体化した単元で、学習後は保護者と連携して自宅での実践につなげる。保護者と一緒にほめる仕掛けである。

各家庭の家事のやり方を保護者から聞き取り、そのやり方で練習することもある。お手伝いがしやすくなり、保護者もほめやすくなる。身近な人の役に立ち、感謝される経験を積むことで、人との関わりを豊かにするというねらいもある。

家庭でのお手伝いの様子を聞き取り、日常生活の指導や自立活動でつけた力を生かした内容を検討し、掃除、服たたみ、皿洗いなどの学習の指導計画を立てる（計画：P）、「家の人から留守番とお手伝いを頼まれる→お手伝いをする→家の人に感謝され一緒にお茶を飲む」などの設定で指導する（実施：D）、生徒の結果や手だての有効性について評価する（評価：C）、連絡帳や懇談で、できるようになったことや有効な手

だてを家庭に伝え、お手伝いの機会を設定してもらい、長期休業中には宿題にし、その結果について家庭での様子を聞き取り、次の指導内容を検討する（再検討：A）といった流れで行っている。



図 5-3-5 食器洗い



図 5-3-6 シャツたたみ

ある生徒は、洗濯機の使い方を学習した後、家庭で週末の洗濯担当となって家族から喜ばれるようになった。そのような経験を積んで何事にも積極的にになり、家族との外出時に自発的に買い物に挑戦することができた。家庭と丁寧に連携して計画した指導内容と、その評価によって、本校のめざす自立の力や主体性が育っていることが感じられる事例である。

エ 振り返りの実践事例：高等部の作業学習

職業自立コース（軽度知的障害）では、週 12 時間（6 時間×2 日）の作業学習を行っている。どの分野でも作業日誌を活用し、自己評価をさせているが、ここでは、ポートフォリオ評価の視点で、木工分野の例を挙げる。

木工分野では、一日の作業の成果や振り返りを「見える化」し、生徒が作業に見通しを持ち、意欲的に取り組めるようにしている。一連の指導の中には、前述の振り返りの三つの形がすべて含まれている。

生徒の自己評価の流れとして、年間目標に基づいて評価の計画を立てる（計画：P）、日報、写真、日誌を用いて自己評価をさせ、1 日の作業終了後にはすべてを各自のファイルに綴じる（実施：D）、生徒の目標や反省を記録し、学期末の評価に反映させる（評価：C）、個に応じて日報や日誌の記入ポイントを変えるなど、評価の方法を再検討する（再検討：A）といった流れで行っている。日報（図 5-3-7 参照）は一日の製作数や時間配分等についての計画・進捗状況・結果などを記したメモであり、作業効率から自分の課題を考えたり、途中で製作目標を修正したりする。写真（図 5-3-8 参照）は一日の製作物を撮影し（失敗や途中のものも含む）、次回の作業開始時にも見て、注意点を思い出したり、目標を立てたりする。日誌では、あいさつや身だしなみなどの点検、目標設定と振り返りを行う終了時のミーティングの内容もふまえて、帰宅後に自己評価を記入する。

日 報			月	日	曜日	氏名
午前①	時刻		メモ			
	作業内容					
午前②	時刻		今日の製作数			
	作業内容		種類			
			AM	PM	合計	
			達成		未達成	
午後	時刻		次回の達成目標			
	作業内容		種類			
			AM	PM	合計	

図 5-3-7 日報



図 5-3-8 製作物の写真

生徒は、自分の頑張りや、製作目標を達成できなかったときの原因の分析、次回の目標などを終了時のミーティングで発表し、日誌にも記入する。6時間分の振り返りになるので、途中経過を記録した日報が役立つ。

生徒は、同じ分野の作業に1年間取り組むので、分厚いファイルを見返すことで、長期的な成長を実感することができる。参観者に、自分のファイルを誇らしげに見せる生徒もいる。

また、生徒による相互評価として、生徒は、作業の区切りには、進捗状況を全体に報告し、黒板にも記入する（図 5-3-9 参照）。チームで仕事をしているという意識や責任感を持たせるためである。終了時には、全体の製作物を並べて評価し合ったり、次の作業内容を一緒に確認したりしている。友だちから「切り口がきれい」とほめられたり、効率的な作業の工夫を教え合ったりすることもあり、より高い目標を立てる意欲につながっている。

教師は、製作物について1点ごとに生徒から報告を受けて評価を行い、時間の使い方や協力体制なども随時指導する。日報と日誌の記入や活用も評価の対象であり、内容が不十分であれば再提出を求める。その中で、正しく自己評価できているかどうかについても分析し、指導・助言を行う。作業の様子を観察に加えて、日報と日誌を通して生徒の理解を確認し、次の支援につなげている。

個別の指導計画では、「検品して気づいたことを、次の製作目標に挙げて取り組むことができる」などの項目で評価している。

作業学習は、「働く意欲や態度を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総



図 5-3-9 作業中の黒板

合的に学習するもの（学習指導要領解説）」であり、長期的な視点での評価が適している部分が多い。短期的な評価を充実させるためには、学習状況を丁寧に把握し分析することが重要となる。振り返りを大切にした「見える化」は、評価の妥当性を高めるために役立っている。

③まとめ

「ほめる仕掛け」を意識した学習では、ほめる場面や内容を想定して指導計画や授業計画を立てており、評価規準と基準が明確で、指導内容も精選されている。児童生徒は、何をどこまで頑張ればよいかのわかるので、意欲的に活動に取り組むことができる。今後も、どの学習においても、児童生徒にわかりやすい目標を設定し、一緒に成果を確認して評価を行うということを大切にしたい。

振り返りについて、高等部では、卒業後の生きる力につなげたいというねらいもある。高等部の「つきたい力」の中に「自分の特性（障害や長所・短所）を理解し、進路について考える」という項目があり、主体的に生きるための力として、自己理解を挙げている。また、作業学習においては、自分の作業の成果や課題を知ることは仕事の責任の一つであると生徒に意識させている。

学習における自己評価は、学習意欲の向上に役立つだけでなく、自己理解の力を伸ばすことにもつながる。そして、確かな自己理解は、困難に直面しても適切な対処や努力で乗り越えようとする強さにつながると考える。さらに、社会常識や他者との関わりを意識した行動の力をつけるためには、周囲からの評価を受け入れる力も大切であり、友だちや教師からの評価の活用についても一層工夫していきたい。

今回の研究を通して、学習評価には様々な側面と意義があることを再認識できた。今後も、学校全体で学習評価に関する研修を行い、PDCAサイクルを整えて教育課程の改善を進めていきたい。

（３）千葉県立特別支援学校流山高等学園の実践

①専門教科（園芸コース）の評価改善のねらい

本校では午前中の３時間（9:00～12:00）が専門教科の時間となっている。実習の評価は終わりの会の中で、各グループの反省と個人の反省（自己評価）という形で行ってきたが、日々の反省が次時の活動に生かされないということが多く見られた。そこで園芸コースでは評価の方法を改善し、より効果的な評価の活用ができるよう、「自己評価の基準を明確にし、授業のねらいに即した、的確で精度の高い自己評価ができるようにする」、「教師による客観的な評価も取り入れ、生徒の自己評価とのすり合わせを行い、次時の目標の中に担当教師の思いや願いも反映できるようにする」、「日々の実習の評価を保護者にも知らせ、現段階での到達度や今後の課題、及び今後の具体的な目標等を理解してもらい、家庭からの支援も行ってもらえるようにする」といった点について検討してきた。

②専門教科（園芸コース）の評価改善の方法

評価は、実習の中で最も重要な活動であり、それによって生徒の成長や発達を促せるものであると言っても過言ではない。しかし、評価を意識するあまり、評価するための実習となったり、評価にばかり時間を費やしてしまうことになったりしないように注意しなければならない。

そこで園芸コースでは、実習日誌が以下に示す観点及びその規準に沿っており、校内で統一された評価基準が反映されるものになることを目指して、「実習時間内に短時間で評価することができ、生徒の自己評価と教師による評価のすり合わせができるもの」、「評価したものを保護者にも通知し、保護者と一体となって、個々の生徒の指導や支援につなげていけるもの」となるよう改善した。また、評価の観点が生徒に分かりやすいものになるよう、学校全体として統一されている五つの評価の観点をもとにして、各観点の中から園芸コースとして重要とされる要素を抜き出し、わかりやすい言葉に置き換えた。また、生徒が短時間で自己評価が記入できるものとした。表 5-3-1 に改善した観点を示した。

③具体的な手段と評価の流れ

改善した実習日誌をもとに、実習の反省・評価の時間の中で、生徒の自己評価と教師による評価のすり合わせを行う（個別面談）時間を設定した。また、保護者の理解と協力を得るため、４月当初の保護者会で実習日誌の見本と評価基準表を配布し、評価の方法や見方について説明した。さらに、週に１度のコメントの記入のお願いや、家庭における指導・支援も依頼した。毎日の評価の流れと１週間ごとの流れ（スパイラル）を図 5-3-10 に示した。また、実習日誌の書き込み例を図 5-3-11 に示した。

表 5-3-1 実習日誌の観点と学校の観点の対照

学校で統一された観点	園芸コースの観点（実習日誌用）
○「コミュニケーション能力」（あいさつ） （返事・礼儀・言葉遣い）（意思表示・反省） （報告・協調性）（相談・確認）	○あいさつ，返事，「ほう・れん・そう」がし っかりできたか
○「体力」（集中力）（持続力）（忍耐力）（基礎体力）	○作業内容を理解し，ていねい，確実，ねば り強く作業できたか
○「生活力」（積極性）（みだしなみ）（約束・きまり） （役割）（協力・共同作業）	○自分の役割を理解し，友だちと協力して作 業できたか
○「知識・技能」（材料道具の整理整頓）（指示の理 解）（効率性・生産性）（材料道具の扱い） （スピード）（工程の理解）（材料道具の理解）	○道具をきちんと扱い，効率よく（速く）作 業できたか
○「問題解決力・実践力」（材料・道具の準備）（後 片付け）（掃除）（製品・収穫物の取り扱い）（製 品・収穫物の良否）（安全・危機管理）	○準備や片付けが，きちんとできたか

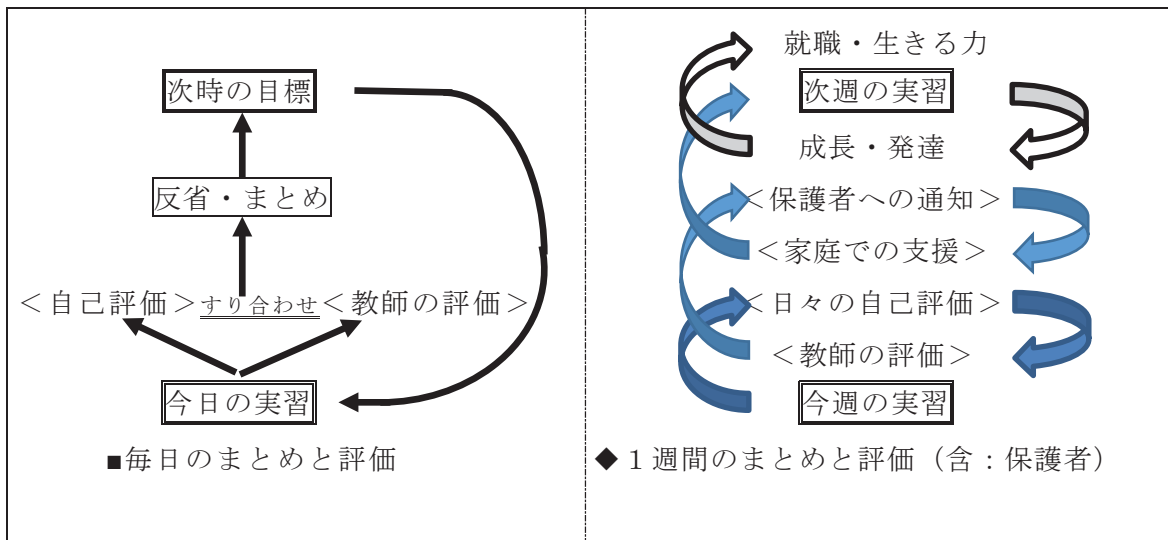


図 5-3-10 自己評価・教師による評価・保護者の評価に関する 1 週間の流れ

5月23日(金曜) 天気: 快晴

1 今日の作業内容 追月肥

2 作業で気をつけたこと・がんばったこと 追月肥をつくるのをがんばりました。

3 評価	自己評価	*先生の評価
○あいさつ、返事、「ほう・れん・そう」がしっかりできたか	C B A	C B A
○作業内容を理解し、ていねい、確實、ねばり強く作業できたか	C B A	C B A
○自分の役割を理解し、友だちと協力して作業できたか	C B A	C B A
○道具をきちんと扱い、効率よく(速く)作業できたか	C B A	C B A
○準備や片付けが、きちんとできたか	C B A	C B A

4 次回気をつけること、がんばること 人にいわれるまゝに自分からゴックンするのは

5 今週の活動の反省 あいさつをもっと自分からいえるようにがんばります。

6 先生から 液肥の作成の練習が、お上手 と、お褒めいただき、ありがとうございます。	7 保護者から まわりをよく見て何をしたらいいかわかるようになってほしいと思います。そのためにも家事手伝いは大事ですね。
--	---

5月16日(金曜) 天気: 晴

1 今日の作業内容 日々草のコケ取り 苗移動

2 作業で気をつけたこと・がんばったこと コケ取りを思いやりしました。

3 評価	自己評価	*先生の評価
○あいさつ、返事、「ほう・れん・そう」がしっかりできたか	C B A	C B A
○作業内容を理解し、ていねい、確實、ねばり強く作業できたか	C B A	C B A
○自分の役割を理解し、友だちと協力して作業できたか	C B A	C B A
○道具をきちんと扱い、効率よく(速く)作業できたか	C B A	C B A
○準備や片付けが、きちんとできたか	C B A	C B A

4 次回気をつけること、がんばること 次回にはコケ取りをもっと速くおわらせ次の作業にうつります。

5 今週の活動の反省 大きな声であいさつをあたり前にする。

6 先生から スピードも遅く集中してまわっています。この丁寧さも、ぜひ継続していきましょう。	7 保護者から スピードも遅くお上手ですが、それに合わせてお話しを、丁寧に作業ができておられると思います。
---	--

金曜日用には、保護者からのコメントが入ります。

自己評価と先生の評価が並んで記入されます。



反省・評価の時間の中で、評価のすり合わせを行っているところ。

図 5-3-11 実習日誌の書き込み例

※評価において、Aは「自分から進んで行うことができた」、Bは「教師から促されて行うことができた」、Cは「行うことができなかった」を示している。生徒による自己評価と、教師による評価を並べて記入するようにした。金曜日の日誌には、土日に保護者が日誌の内容に対してコメントを記入するようにした。

④成果と課題

わかりやすい評価の観点と表現により、生徒たちはしっかりと自分を見つめ、授業の自己評価を行うようになってきた。また、保護者の負担が増えることが懸念されたが、かえって実習中の子供の様子がわかるということで好評を得ている。教師達からも、毎日個別の対話ができるので、指導・支援のやりやすさだけではなく、生徒との人間関係がつけられることが大きいと言われるようになった。

成果としてまず、実習時間内に短時間で書き込むことができ、個別の指導・支援がしやすくなったこと、教師による評価と生徒の自己評価の差異が一目でわかり、生徒たちが客観的な評価を認識し、実習のねらいや目標を以前より意識するようになったことが挙げられる。また、保護者が日々の子どもの様子を理解しやすくなり、家庭での支援をはじめ、保護者の協力が得やすくなった。さらに、評価を蓄積することにより、各生徒のスキルの習得度を再確認したり、成長・発達の様子を振り返ったりできるようになったことと、教員同士の評価基準のとらえ方が確認でき、評価の精度も高くなってきたことが挙げられる。

一方で課題としては、保護者の中にはコメントを書くことが苦手な方もおり、負担にならないような対処を考えていく必要があること、評価段階が3段階では付けづらいという声が、生徒だけでなく教員からも聞こえてきており改善の必要があることが挙げられる。

今回の評価の改善は専門実習の中では一部のものであるが、わずかな改善で生徒、教師、保護者の意識は大きく変わってきた。今後も現状をしっかりと見つめ、よりよい改善を目指し、生徒の新たな成長や発達を促しながら、将来の「就職」や「生きる力」につなげていきたいと考えている。同一の評価基準による実習日誌での教師評価ではCの評価の生徒はいつまでたってもCの場合が出てきてしまう。個々の評価基準が必要である。

(4) 研究協力機関の実践のまとめと考察

本節では、中央教育審議会（2010）の報告において指摘された、児童生徒に対して形式的な評価を行い児童生徒の成長を促すこと、保護者と学習評価の結果を共有し家庭での学習を促すこと、児童生徒による自己評価や相互評価を行い児童生徒自らの気づきを促すこと等といった、学習評価を児童生徒への支援に活用する実践について示した。

児童生徒が行う自己評価とは、児童生徒が自分自身の現状やある教育活動の成果や結果を評価することであり、児童生徒が教員など他者の指示などでのみコントロールされることなく、児童生徒自身で評価した行動を改善させることにつながるなどの意義が指摘されている（マーガレット、2005）。一方、児童生徒が行う相互評価とは、児童生徒がお互いの学びの成果や結果を評価し伝えることであり、児童生徒の主体性や、児童生徒同士の間関係の形成を育むなどの意義が指摘されている（藤原、2011）。

知的障害教育においても、児童生徒が行う自己評価や相互評価は多くの実践がなされており、例えば児童生徒が自らの現状を評価して自らの長所や短所を理解する（東京都立青峰学園、2012）、接客やマナーなど目で見てわかりにくい対人スキルを学ぶ授業の振り返りに活用する（山田、2007）、生活単元学習の集団学習において視覚的手がかりを活用して児童生徒が互いに評価を伝え合う（静岡大学附属特別支援学校、2013）等といった実践が報告されている。知的障害教育において自己評価や相互評価を有効に行うためには、評価結果の示し方や評価方法の手順を明確にするといった工夫をすることで、個々の児童生徒が自己評価を行いやすく、さらにその結果を理解しやすくすること、児童生徒による自己評価や相互評価の結果を教師による評価の結果と擦り合わせて、児童生徒が自己評価や相互評価から自己の気づきにつながるよう教師が促すこと、日々の教育活動内で日常的に児童生徒が自己評価や相互評価をすること、教師による形式的な評価を受けるようにするといったことが挙げられる。

千葉県立特別支援学校流山高等学園では、専門教科の時間において作業日誌を用いて生徒が自己評価を行っていた。生徒による自己評価の正確性を高め、自己評価の結果からその生徒の次の目標につなげるために、「自立へのステージアップ表」における観点を生徒が理解しやすいように表現を簡略化し、自己評価の観点と「自立へのステージアップ表」の観点を統一した。また、生徒の自己評価と教師による評価を併記するようにして、生徒の自己評価と教師の評価結果を毎時間擦り合わせて、自己評価の正確性を高めるとともに、生徒の次の目標への気づきを促すようにしていた。さらに、自己評価の観点を保護者とも共有し、生徒の自己評価の結果を毎週保護者と共有し、保護者からも生徒の自己評価に対してコメントをしてもらうようにした。

一方で、京都府立舞鶴支援学校では、「ほめる仕掛け作り」により、児童生徒に適切行動が何かを明確に伝え、児童生徒の自己肯定感が高まることをねらっている。具体的には、小学部の「二分の一成人式」や小中学部の「マナー検定」や、中学部の生活

単元学習における家庭と連携した生活技術の指導等があった。さらに、児童生徒による自己評価・相互評価をタブレットや作業日誌を活用して行い、児童生徒の学習意欲の向上や、次の目標への気付きを促していた。児童生徒による自己評価・相互評価では、併せて教師による評価も行い、自己評価・相互評価の結果の精度を高めるとともに、児童生徒が次の目標や注意点に気付くことを促していた。

以上の研究協力機関の実践から、学習評価を児童生徒への支援に活用する実践として、児童生徒による自己評価・相互評価、教師によるほめる仕掛け作りが挙げられた。このような実践を行うことで、児童生徒の自己肯定感が高まるとともに、児童生徒が自らの次の課題に気付くことを促せることが示された。そのような成果を出すための工夫として、評価の規準・基準を児童生徒に対して明確化すること、児童生徒による自己評価・相互評価の結果を教師の評価と擦り合せて気付きを促すこと、作業日誌の書式やタブレットの利用などツールの工夫が挙げられた。

(神山努)

文献

- 藤原義博 (2011) 協同学習による授業づくりをめぐって (連載 子供がわかって動ける授業づくり第9回). 実践障害児教育, 452, 38 - 43. 学研教育出版
- マーガレット, E. (著), 三田地真実 (訳) (2005) ステップ式で考えるセルフ・マネージメントの指導. 学苑社.
- 静岡大学附属特別支援学校 (2013) 特別支援教育のコツ 今、知りたい!かかわる力・調整する力. ジアース教育新社.
- 東京都立青峰学園 (2012) 知的障害の軽い生徒達が主体的に学ぶ授業をめざして—「職業」及び「職業に関する教科」の実践—. 平成23年度 研究紀要, 第3号.
- 山田智誠 (2007) 就労をめざす知的障害のある生徒への支援に関する研究. やまぐち総合教育センター研究紀要.

4 組織的・体系的な学習評価を促す実践

(1) 組織的・体系的な学習評価を促す実践の概要

本研究でテーマとして掲げている「組織的な学習評価」とは、組織を構成する教職員が共通の目的のもとに、一定のルールや方法に基づいて、情報交換・意見交換を行い、組織の総意として学習状況の分析結果を示し、その結果の価値判断を行うことを意味している。また、「体系的な学習評価」とは、系統性や整合性のある教育目標・育てたい子ども像等に基づいて実施された、それぞれの学年・学部等の段階、或いは、各教科等の授業・単元・1年間の総括の段階において、教育の成果を一定の方法に即して評価し、その結果をより高次の目標との関係の中に位置付け、価値付けていく総合的な営みを意味している。

上記を踏まえながら研究協力機関の組織的・体系的な学習評価の取組を概観すると、広島県立庄原特別支援学校では、一つ一つの授業を丁寧に振り返りながら学習状況の評価を積み重ね、単元計画や年間指導計画の改善へと連動させていた。また、学校教育目標が具現化されているかについて教育課程検討会議が中心となり、学校の教育課程全体を俯瞰したカリキュラム・マネジメントが行われていた。

次に千葉県立八千代特別支援学校においては、学校経営方針の中に校務分掌上の役割・機能が明示され、学習指導部や研究部、教務部等がどのように学習指導のPDCAサイクルに関わるのかを学校経営システムとして検討した上で学習評価や教育課程の改善に取り組んでいた。

「組織的・体系的な研究推進のための検討委員会」を立ち上げた愛媛大学教育学部附属特別支援学校においては、これまでの研究成果を総括しつつ、新たな課題として学習評価に取り組む際の理論的枠組みを整理し、その上で、学校組織全体で授業改善を中心とした研究活動の推進を図り、年間指導計画の改善等とも関連付けていた。

静岡県立袋井特別支援学校では、授業づくりや単元づくり等に関わって様々な書式を工夫し、その中で学習評価を積み重ね、授業から単元、単元から年間指導計画へと体系的な改善の流れを形作っていた。また、研修課による学習評価や授業改善に関わる情報発信が行われ、組織的な営みとなるような工夫が実施されていた。

最後に鹿児島大学教育学部附属特別支援学校では、同校独自の授業研究の手法を確立し、この中に学習評価を位置づけ、授業の改善のみならず様々な指導計画の改善と結び付けて組織的な取組を進めていた。

いずれの学校においても自校の学校経営上の課題や研究推進上の課題を踏まえ、独自の強みや特徴を生かし、工夫を凝らした学習評価等の取組が行われていた。

次項では、組織的・体系的な学習評価の推進や教育課程改善に関わる様々な要因を検討・工夫・改善して取り組んでいる各研究協力機関の実践について詳しく述べる。

(2) 広島県立庄原特別支援学校の実践

1) はじめに

本校では、学校経営計画ビジョンの実現に向けて、学習指導略案と単元計画を活用し、「毎時間の授業において、児童生徒及び指導者の評価を積み重ねることで、教育課程を改善することができる。」という基本的な考え方のもと、取組を積み重ねている。そして、学習指導略案及び単元計画の様式を、授業改善及び教育課程研究の基礎資料となるように順次改訂しており、PDCAサイクルに基づき、組織的・体系的に学習評価についての研究を行っている。

2) 学習指導略案による学習評価

今年度は、研究テーマを「主体的活動を促す授業づくり③～目標設定と評価の在り方に係る研究を通して～」とし、平成24年度より三年間継続して授業改善に係る研究に取り組んでいる。本校の研究の特色は、学習指導略案(図5-4-1)を活用して授業の在り方や指導方法、内容を評価することであり、毎時間、授業を振り返り、評価を行うことが定着してきている。

指導略案									
日時・場所	平成〇年〇月〇日(〇) 〇校時 〇時〇分～ 〇時〇分 場所()				指導者 職氏名	T1: 教諭 ○○ ○○ T2: 教諭 ○○ ○○			
学部・学年等	〇〇部 第〇学年 〇名				授業形態	教科等			
単元・題材名					第 / 時				
本時の目標 (学習集団)	・○○○○○○○○○○○○○○ (教科名) ①				☆ 評価	目 標 設 定	○ 手 立 て	④	
	・○○○○○○○○○○○○○○ (教科名)								
② 個 々	A	・○○○○○○○○○○○○○○ (教科名○段階○)				③			
		・○○○○○○○○○○○○○○ (教科名○段階○)							
	B	・○○○○○○○○○○○○○○ (教科名○段階○)							
		・○○○○○○○○○○○○○○ (教科名○段階○)							
前回からの 改善点	⑥				関 思 技 知				
<small> 具体目標に対し、授業後「評価」の欄に記入し、目標設定の評価の欄にも記入する。 ☆評価：A 達成できた、B ほぼ達成できた、C 一部達成できた、D 達成できなかった 目標設定：A 目標は適当だった、B 目標が低すぎた、C 目標が高すぎた、D 目標が適切でなかった ○支援の手立て：A 有効であった、B ほぼ有効であった、C 一部有効だった、D 適切でなかった </small>									
過程 導入	時間 配分 〇分	学習活動				指導上の留意点			
まとめ	〇分								
⑤ 反省・気付き等(手立てを振り返り、次時への改善点を記入する。)									

図 5-4-1 平成 26 年度学習指導略案様式

本校の学習指導略案の特徴は、以下の五点である。

(1) 本時の目標（図 5-4-1、①の項目）

本時の最も重要な場面（授業の山場）に焦点を当て、学習集団の目標を記入する。特別支援学校（知的障害）の各教科の指導内容がどのように含まれているかも記入する。

(2) 個々の評価規準（図 5-4-1、②の項目）

個々の児童生徒の評価規準を記入する欄を設けている。本時の目標と同様、含まれる教科を記入する。また、本時の目標欄に記入した教科名と揃えるようにし、各教科の特別支援学校学習指導要領のどの段階にあたるのかも記入する。

(3) 観点の評価（図 5-4-1、③の項目）

それぞれの評価規準が「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」のどの観点にあたるか○を付ける。一つの単元で、すべての観点を網羅できるよう、授業において指導と評価の一体化を図るよう計画する。

(4) 評価欄（図 5-4-1、④の項目）

授業者は毎時間、授業後に学習指導略案の評価欄に、「目標の達成度」「目標の妥当性」「支援の有効性」について自らの授業をA～Dでの4段階で評価する。授業者が記入した評価について、全校の6月分と10月分の授業の一部について集約、比較し、目標の達成度が上がったかどうかを検証する。

(5) 反省・気づき等、前回からの改善点（図 5-4-1、⑤⑥の項目）

「反省・気づき等」の欄には、なぜ目標が達成されたのか、されなかったのか、何が効果的だったのか等、手立てに焦点を絞って振り返り、次時への改善点を記入する。この欄に記入したことは、次時の学習指導略案の「前回からの改善点」の欄に記入する際、参考にすることができる。

本校では、このような授業の自己評価を積み重ね、一つの単元が終わると単元の評価を行う。また、個々の児童生徒の変容や学習状況、学びの様子等も合わせて記入し指導の方法、内容について自己評価も行い、個別の指導計画にもつなげている。

このように学習指導略案を活用し、図 5-4-4 のようなPDCAサイクルが繰り返し行われることが定着してきている。これを毎時間繰り返すことで、授業の構想力や指導力が上がっていくと考える。

さらには、組織的な取組として、授業力を高めるために学部を超えて授業者同士がお互いの授業を参観し合う、参観授業を実施している。年三回「授業を見に行こう月間」を設定し、小学部、中学部、高等部の各学部の授業を一度ずつは参観するようにしている。参観時には「授業参観シート」（図 5-4-2）を持参し、授業の中で見られた児童生徒の主体的な姿や気づき、改善点等を記入し、授業者に返却する。授業者はシートに書かれた意見を参考に取り入れることを明確にし、参観者は授業のよかった点

を自らの授業づくりに生かしていくことができる。

今後も、このようなPDCAサイクルを確実に回しながら、指導者全員で授業改善に取り組んでいく。

図 5-4-2 授業参観シート

3) 単元計画による単元の評価

本校では、単元計画を作成する前段階に「単元構成表」を作成している。つまり、二段構えでの「単元づくり」を行っていると言える。「単元構成表」の特徴としては、

(1) 学校経営計画の育てたい子供像を反映している

本校では、学校経営計画に掲げる「育てたい子供像」から、各学部が掲げる「目指す子供像」を設定し、学習指導要領における各教科等の目標を達成させるために必要な具体的な力として、「つきたい力」を位置付けている。そして、「つきたい力」から、各教科等の目標を基に、指導形態別に目標を設定し、さらにそれを基に、単元の構成、内容の項目、目標、授業時数の設定をしている。

(2) 学習指導要領における指導すべき内容を網羅している

以前は、単元計画の中で、学習指導要領における各教科等の指導すべき内容がすべて網羅できているか、確認することが難しかった。しかし、単元構成表作成後は、学習指導要領における各教科の指導すべき内容を把握することができ、単元構成表に基づいて授業を実施すれば、各教科の内容を網羅できる仕組みになっている。

(3) 小学部、中学部、高等部の12年間を見据え、内容を系統的に配列している

以前は、学習評価の際には各学部がそれぞれの裁量で内容を考えていたが、内容

に重複する部分があること、下学年の方が難しい内容に取り組むことが出てくること等、学校全体としての課題があった。そこで、小学部から高等部までの段階を意識することで、学部（学年）ごとに内容を考えるのではなく、学校として系統的な内容になるように単元を構成している。

それをもとに、「単元計画」（図 5-4-3）を作成している。

学部	中学部	学年	第2学年	教育課程	単一障害	指導形態	生活単元学習	単元時数	10	7
								年間授業時数	245	
年間指導目標		生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習する。								
使用教科書		A：国語☆☆☆☆，B：数学☆☆☆☆，C：音楽☆☆☆☆，D：ことばでひらく絵のせいかいはじめてであう美術館，E：改訂新版体験を広げることもずかん9 からだとけんこう，F：いちばんわかりやすい小学生のための学習世界地図帳，G：ふしぎをためすかがく図鑑しぜんあそび，H：ひとりでもできるもん！5 すてきなおかし作り，I：あかね書房の学習えほんえいごえほんぞうさんのピクニック								
単元名		私たちの住む町（交通）							含まれる教科等	学習指導要領での位置づけ
単元目標		①簡単な買い物をして金銭の取り扱いに慣れる。 ②社会生活に必要ないろいろなきまりがあることを知り、それらを守る。 ⑤日常生活に関係の深い施設や公共物などの働きがわかり、利用する。 ⑧金銭や時計・暦などの使い方に慣れる。							国語	1
単元でつきたい力		・体験や経験を通して、新しい知識や技能を獲得する力 ・やってみたいこと、知りたいことにチャレンジする力 ・新しいことに興味・関心をもち、取り組む力							社会	2, 3
単元の使用教科書		A, B, C, D, F, I							数学	1, 4
時期		①主な内容		②授業形態		③時数		④具体的な指導内容		
6		オリエンテーション 乗車体験 事後学習		学級 学級 学級		2 6 2		マナー・運賃・運行ルート 日程・準備物 乗車体験 振り返り		
1		⑤児童・生徒氏名 庄原 太郎		⑥目標 ・マナー等を守り乗車することができる。 ・運賃の支払いができる。		⑦支 援・配 慮 ・写真や具体物等の視覚支援を行う。 ・お金の模型等を使い、練習を繰り返す、見通しをもたせる。		⑧児童・生徒の変容 ・乗車する際に、挨拶をして乗ることができた。 ・財布から必要な金額を出すことは出来たが、時間は掛かったため、支援が必要である。		
2		個別の目標。 ・「～できる」という表現にする。 ・上欄の「単元目標」「単元でつきたい力」「内容」との関連を図った目標を記入。		在校生は今年3月、④⑤⑥⑦まで、記入済。 新入生は、④のみ記入済により、入学後、⑤⑥⑦を記入。		⑥目標、⑦支援・配慮については、新入生・在校生ともに、新年度に新担任にて「加筆」				
3		・個別の指導計画の目標に生かす。								
4										
この単元に対する「評価」「課題」「改善策」										
項目		①に対して			②に対して			③に対して		
評 価		「適」または「不適」を記入 不適			「適」または「不適」を記入 適			「適」または「不適」を記入 不適		
課 題		具体的な練習をしていなかったため、当日とまどった。 課題がある場合、それぞれに対する対策を具体的に記入。			なし			乗車体験学習が多かった。		
改 善 策		乗車体験の練習時間が必要である。			なし			乗車体験学習は6時間から4時間に減らし、乗車体験の練習時間を2時間設ける。		
目標に対する達成度(A,B,C,D)		指導者として行ったこの単元の⑥、⑦、⑧に対する達成度の評価・コメント B シミュレーションを行い、活動の見通しを持たせることで効果的な指導が出来ると思う。								
A: 十分に達成できた B: ほぼ達成できた C: あまり達成できなかった D: 全く達成できなかった		・単元が終了ごとにすべて記入。 ・用紙が2枚になっても良い。								

図 5-4-3 単元計画様式

「単元計画」の特徴としては、

(1) 使用教科書、単元でつきたい力、含まれる教科等を記入する

本校は、知的障害特別支援学校であるため、指導形態として、各教科等を合わせた指導を多く取り入れている。単元計画の中に含まれる各教科等における指導すべき内容を記入することで、学習指導要領の内容を網羅できるようにしている。これは単元構成表と同様の趣旨である。

(2) 児童生徒の、個々の目標、支援、配慮を記入する

個別の指導計画における目標設定や支援を考える際に、単元計画の記述を転記したり、参考にしたりするためである。作成上の留意事項として、児童生徒の個々の目標や支援等について、前年度中に旧担任が、次年度の前期分を記入することで、より実態に応じた目標や支援が記入できるようにしている。当然、新担任は必要に応じて、新学期以降に内容や支援等を、加筆修正できるようにしている。

(3) 単元の評価欄を設けている

本校の単元の評価欄は、教育課程の評価と連動した項目になっており、単元の主な内容、授業形態、授業時数について、評価、課題、改善策を記入し、さらに目標に対する達成度をA～Dの4段階で記入する様式になっている。

一つの単元が終わると、単元計画の評価を行い、単元ごとに繰り返し評価して、データを蓄積することで、各教科等への振り分けや単元の構成、項目、目標、授業時数について、反省点や課題を明確にし、次年度の教育課程を検討する際の重要なデータとなるようにPDCAサイクルを踏まえた様式となっている。

また、単元の評価は、教育課程の評価だけでなく、次の単元づくりにも生かし、授業改善を進めていくこともできるようになっている。

4)教育課程の評価

本校では、教育課程を研究するために、教育課程検討会議を、校長の諮問機関として立ち上げている。これは、管理職（校長、教頭、各学部主事）、各学部の教務主任と教育課程編成に向けて中心的に検討できるメンバーで構成している。

本会議の役割は、以下の二点である。

(1) 教育課程の現状を分析し、課題を解決する

本校では以前は、年間指導計画、単元計画、学習指導略案について、学習指導要領における指導すべき内容を網羅できていないことや、各教科等を合わせた指導の中で、各教科等の目標や内容が明確に含まれないまま、授業が展開されていること等の課題があった。教育課程検討会議では、そのような課題に対して、メンバーが現状を分析し、課題を解決する方策を検討している。

(2) 全教職員に単元の評価と教育課程編成に係るアンケートを実施し、課題を解決する

本校では、単元の評価と、教育課程編成に係るアンケートを実施し、教職員全員が、教育課程の改善に関わることができるシステムになっている。

教育課程編成に係るアンケートでは、「育てたい子供像」の実現に向けて、児童生徒に力がついてきているのかという視点で、目標に対する児童生徒の変容について、全教職員が記入している。アンケートは、①単元計画の単元構成について（順序、内容など）、②単元計画の各単元の時間配分について、③単元計画の様式について、④日課について、⑤目標の達成ができなかった単元について、⑥個々の単元について（要・不要なども含め）、⑦その他自由記述の七つの観点で示している。

本アンケートは、些細な内容や率直な意見、課題に対しての積極的な改善策を記入できるように配慮している。また、意見に対して、教育課程検討会議のメンバーが、質問等をする場合を想定して、記名式のアンケートとしている。

以上のように、単元の評価と、教育課程編成に係るアンケートを基に、課題を解決するシステムになっているが、教育課程を改善する際には、系統性を考慮することや、児童生徒にとって何が必要であるか留意しながら、検討を行っている。そして、検討されたことを基に、単元構成表等の教育課程の骨格となるものが作成される。

5)まとめ

本校では、学校経営計画における「育てたい子供像」の実現のために、学習指導略案と、単元計画を活用することで、全教職員が組織的・体系的に学習評価に取り組めるシステムを作ってきた。日々の学習指導略案の評価の積み重ねが単元計画の評価につながり、単元計画の評価が教育課程の評価につながり、教育課程を評価することが、毎時間の授業の評価につながっている。また、それぞれの過程において、一時間の授業、一つの単元においてもP D C Aサイクルが機能している(図 5-4-4)。

今後は、より「育てたい子供像」及び学習指導要領に基づいた教育課程の編成について理解を浸透させることや、P D C Aサイクルに則った授業改善と教育課程の評価、改善に継続して取り組み、「育てたい子供像」の実現に向けて、児童生徒の指導を深め進化させていくことを課題とし、組織的・体系的な学習評価を促す実践に取り組んでいきたい。

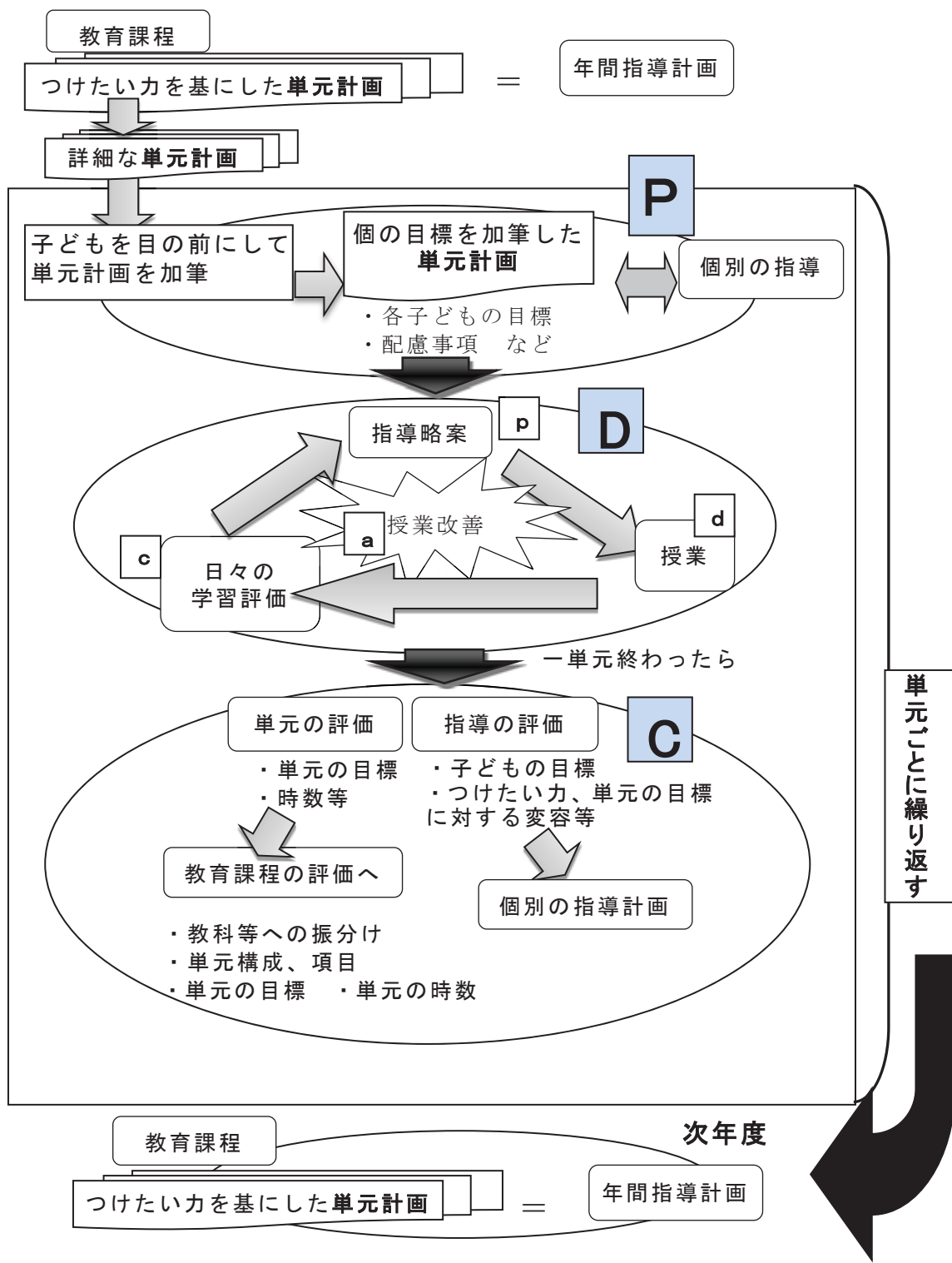


図 5-4-4 本校における教育課程評価のPDCAサイクル

(3) 千葉県立八千代特別支援学校の実践

平成 26 年度の学校経営方針より研究・研修に係る内容を図 5-4-5 に示した。これまでの成果を基に初めて「学習指導部と研究部の役割分担のシステム化を目指す」という文言で示されるようになった。これは、学校経営ビジョンとして組織的・体系的な学習評価を促す実践を目指すものであり、実現のための仕組みが定着していくことを意味している。

本稿では、平成 24、25 年度の校内研究（第 4 章 3 節、図 4-3-2）、及び本研究に参加することによって先進校の実践等多くの示唆を得て、学習指導の P D C A サイクルの仕組みづくりに取り組んだ経過について報告する。

なお、本校にとって組織的・体系的な取組とは、「各学部、学級担任が独自に授業づくりを進めていくというのではなく、組織的な校内研究、教育計画係、教育課程検討委員会のリーダーシップによる協働的な一貫性のある実践である」と捉えている。

1) 校内研究における学習指導の P D C A サイクル仕組みづくり

校内研究における指導の工夫の検討は、「児童生徒をどのようにしてとらえるのか」「どのような力を付けたいのか」から順序立てて考え始めた。これは、本校でこれまで陥りがちであった学級担任や授業担当者の主観による児童生徒のできそうな活動を集めて「付けたい力」とする発想からの脱却ということになる。

学習指導要領の内容を前提に学校教育目標、学部目標を踏まえて、児童生徒に「なぜ、何を教えるのか」について明確にすることを目指した。具体的には全員で 3 学部

学校経営方針 学校経営の努力点より

(2) 研究・研修の推進

授業実践を核として「『八千代の生きる力』を高めるための指導内容の整理と指導の工夫、そして指導の評価の定着をめざして」を全組織で追究する。

- ①学習指導部により「なぜ・何を教えるのか」の整理、研究部により「どのように教えるのか」の探求、この役割分担のシステム化をめざす。
- ②「よこのつながり（年間計画の位置づけ、指導形態同士のつながり）」「たてのつながり（12 年間の中の位置づけ）」を意識した授業づくりを行い、実践研究をする。
- ③今日的な教育課題について研修し、教員としての資質向上に努めるために校内研修の充実を図る。（障害特性、アセスメント、コミュニケーション、発達障害）
- ④全ての教職員が特別支援教育の専門機関の職員であることを自覚し、各職種において、自らの専門性を高めるための研鑽・修養に励む。

図 5-4-5 平成 26 年度学校経営方針

縦割りによるグループ討議をして、所属学部の学部目標や指導内容の整理を行った。

この時、話し合った結果を取りまとめたのは研究部であったが、最終的に3学部間での文言等の調整をして提案資料に仕上げたのは既存の教育課程検討委員会（構成メンバーは、校長、教頭、教務主任、学部主事、学部副主事、研究主任、学部代表である）であった。

学部目標や指導内容の整理をして、日々の授業づくりである「どのように教えるのか」を考えていく過程において、特に、中学部では、指導内容表と年間指導計画（図5-4-6）を作成し、その計画に基づき共通書式で「単元の指導計画一覧（中学部では「授業構造図」と称していた）」に表して具現化していくことができた（図5-4-7）。

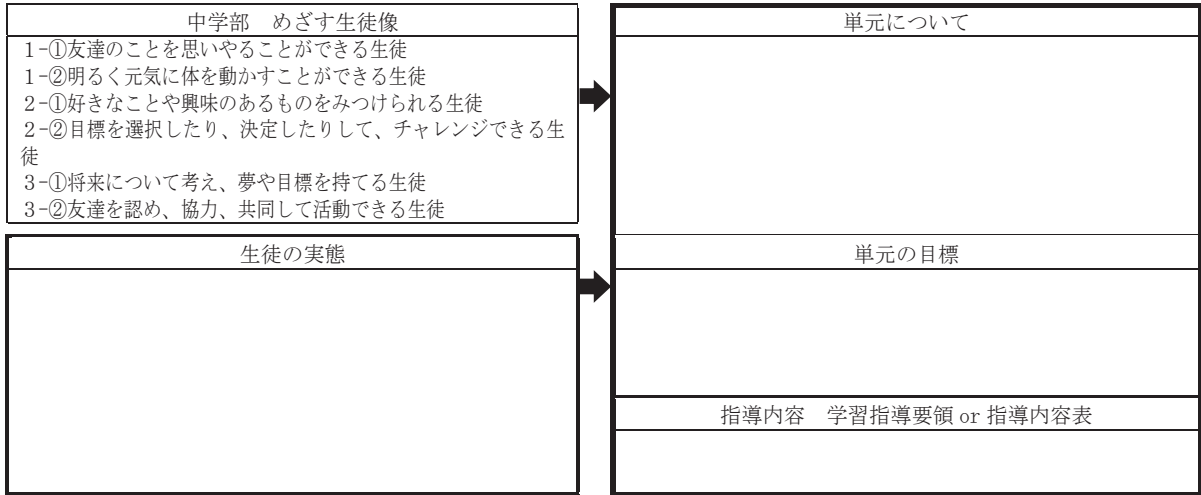
平成	年度	学部	年	組	年間計画							
日課表上の名称												
年間目標 or 指導方針												
月	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	
単元名(例)												
授業時数	時間	時間	時間	時間	時間	時間	時間	時間	時間	時間	時間	
単元の目標												
指導内容 学習指導要領 指導内容表 より												
前年度の評価 改善点	・ ・ ・											

図 5-4-6 中学部年間指導計画書式

中学部ではこの一覧を基に、授業者全員で指導内容、単元構成や指導方法を共通理解しながら実践できるようになっている。単元途中や単元終了時の学習評価についても記入欄を設けて書いていくようにした。こうして、校内研究の取組において、中学部単独での実践となったが、学習指導のPDCAサイクルを展開に見通しがついたことは成果であった。

授業構造図 H25年度版

中学部 第 学年 「 」 授業案



単元名「 」		期間 月 日 ~ 月 日 回		
回	期	授業名	主な活動内容	各授業の評価
1				
2				
3				
4				
5				
6				
単元の評価		＜児童生徒の評価＞		＜教師の評価＞

図 5-4-7 中学部「授業構造図」様式

2) 研究部と教務部との連携による仕組みづくり

中学部での実践と同時並行して、校内研究全体でみると、児童生徒の学習評価として、学習指導案上で評価規準を表すことはできた（第5章1節3項参照）。学習状況の評価に関しては、既に平成23年度研究紀要において「学習評価の在り方を検討する」として残された課題となっていた。また、24年度研究紀要においても「目標に準拠した評価規準の具体的な表現を工夫できるようにしていく必要がある」と記述されている。したがって、校内研究の経緯からすると、学習指導案において、集団と個別の単元目標及び観点別学習評価の4観点に基づく評価規準が記述できたのは必然であったと考える。

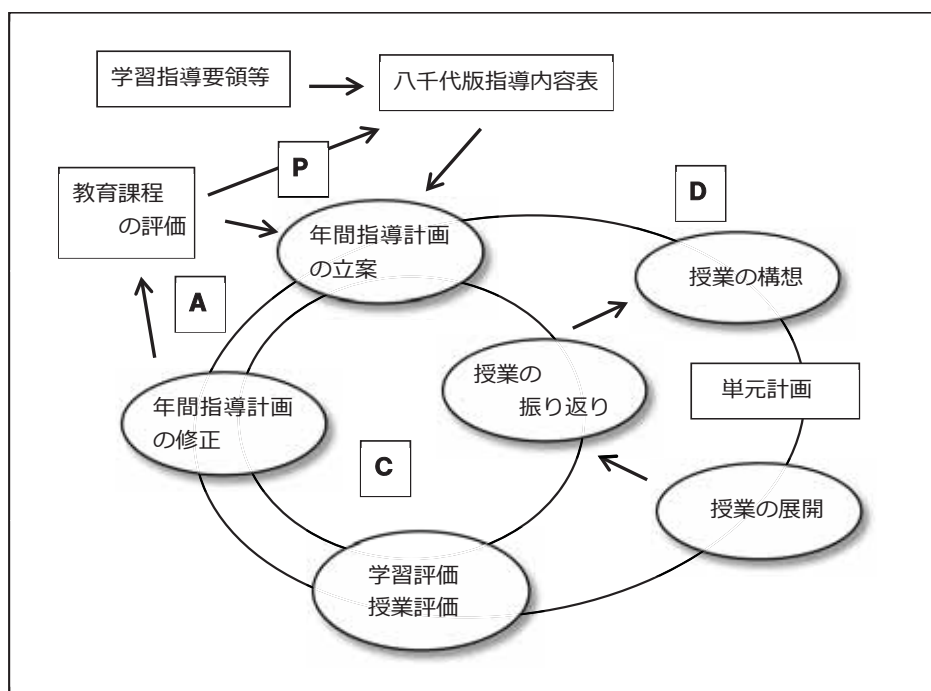


図 5-4-8 本校の学習指導PDCAサイクル

ただし、学習評価を学校の教育活動全体の改善に結び付けていくことが重要であると考えた。それを可能とするためには研究部（研究主任）と教務部（教務主任）との連携による仕組みづくりが必要であることを押さえた。そして、取り組むべき課題を中学部での学習指導のPDCAサイクルの実践を3学部の共通した実践へと進化発展させることを目指す、とした。そのために現在進行中の校内研究の取組（研究主任）と既存の教育課程検討委員会（教務主任）が連携し、合意形成を図りながら、学習評価を教育課程全体の評価に生かす仕組みを構築していくこととした。教育課程検討委員会において、教育活動全体の改善には、①児童生徒の学習評価、②教員の授業評価、③指導形態（各授業）ごとの評価、④教育課程の評価、の4点（第4章3節、表4-3-1参照）が必要であると押さえて、指導の根拠を説明できる指導と評価の仕組みとして

構築していくことを共有した。

特に、中学部で実践していた「年間指導計画」と「単元の指導計画一覧（授業構造図）」は、平成26年度より3学部の共通書式とすることができるように、教育課程検討委員会において合意形成をした。

年間指導計画は、実効性があり具体的な目標設定ができるようにするため、指導内容の記述欄を設けて授業の枠組みを明確化できるように改訂した。そして、改訂した年間指導計画は早速、平成25年度後期の段階で、平成26年度分を作成することから始めた。

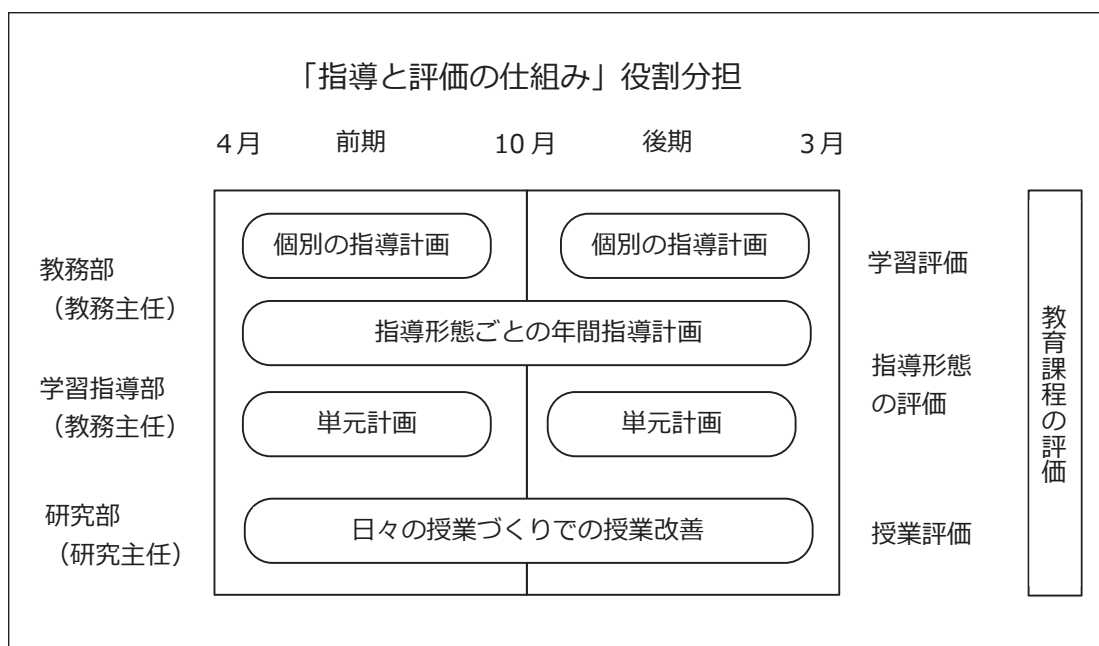


図 5-4-9 指導と評価の仕組みについての役割分担

この年間指導計画の取りまとめは教務部が行うこととした。単元の指導計画一覧（授業構造図）は、改良して「単元計画」と名称を変え、年間指導計画に基づいて授業担当者が前、後期毎に、個別の指導計画の作成と連動させて作成するようにした。この単元計画も平成26年度からは、3学部共通書式にして一斉に取り組むこととした。すなわち、これまで3学部がそれぞれ独自に作成していた単元記録等は廃止して、今後は共通書式にして取り組むということである。

このような年間指導計画や単元計画の作成等、新たな取組に対して、全員への提案、説明は教務主任が行うようにして、校内研究のための取組ではなく、今後の「八千代の生きる力」を高める授業を目指すために価値がある取組であることを説明した。この仕組みを実践の中に常態化させていく意思を明確に示したものである。また、作成した年間指導計画や単元計画は、3学部の共有財産として職員室で管理することにした。

こうして平成 25 年度までの校内研究の結果から、学習指導の P D C A サイクルの仕組みが構築できたと判断できるならば、仕組みづくりにおいて研究部と教育課程検討委員会（教務部）が連携して合意形成をしていったことが功を奏したと考える。

平成 26 年度は、本稿冒頭で記したように、個別の指導計画、年間指導計画、単元計画の管理は教務部で行い、年間指導計画と単元計画の中身である「何を教えるのか」については学習指導部（この分掌は各教科等のグループである）が担うようにした。研究部は、授業づくりの営みとして「どのように教えるのか」の探求に専念できるようにしている。

3) 今後の展望

今後の展望として、学習指導の P D C A サイクルの仕組みにおいて、更なる検討を必要としているのは指導内容の整理である。平成 26 年度学校経営方針（図 5-4-5）で示されているように、年間指導計画や単元計画の活用によって、今後さらに単元の年間計画における位置づけや単元同士、授業同士のつながりについて検討がなされていくことになるであろう。

また、小学部から高等部までの一貫性、系統性を意図して指導内容の整理を検討していく必要がある。平成 26 年度の研究主題は、「『八千代の生きる力』を高めるための指導内容の整理と授業づくり」と設定し、「八千代版指導内容表」を学習指導の P D C A サイクルの仕組みの中に組み入れ、授業改善を通して、指導の根拠を説明できる仕組みを強化していきたいと考える。

(4) 愛媛大学教育学部附属特別支援学校の実践

1) 研究推進の体制

① 研究の目的と組織

本校では、研究主題を具体化するために、以下の研究目的を掲げて実践に取り組んでいる。

すべての子どもの卒業後の「働く生活」を実現するために、キャリア教育の視点に立ち、生活意欲・働く意欲を育てる授業の在り方を追求することを通して、一人一人のキャリア発達を支援する。

この研究目的を達成するために、「組織的・体系的な研究推進のための検討委員会（以下、研究推進検討委員会）」を立ち上げた。構成メンバーは運営委員（校長、副校長、各部主事、教務主任）及び研究部である。この研究推進検討委員会は、平成20年度以降の研究主題である「卒業後の『働く生活』を実現するために」をスタートさせてより研究推進の柱としてきた「全体計画・キャリア学習プログラム部」、「指導・支援部」、「家庭及び地域・関係機関との連携部」という3つの研究グループの成果を引き継ぎつつ、授業改善に焦点を当てた研究を推進するための組織である。

研究を統括するこの「研究推進検討委員会」のもと、授業づくりの3つの柱に沿った縦割り研究グループを小・中・高等部の全職員で編成し、組織的な研究実践を行っている。以下は、研究組織のイメージである（図5-4-10）。

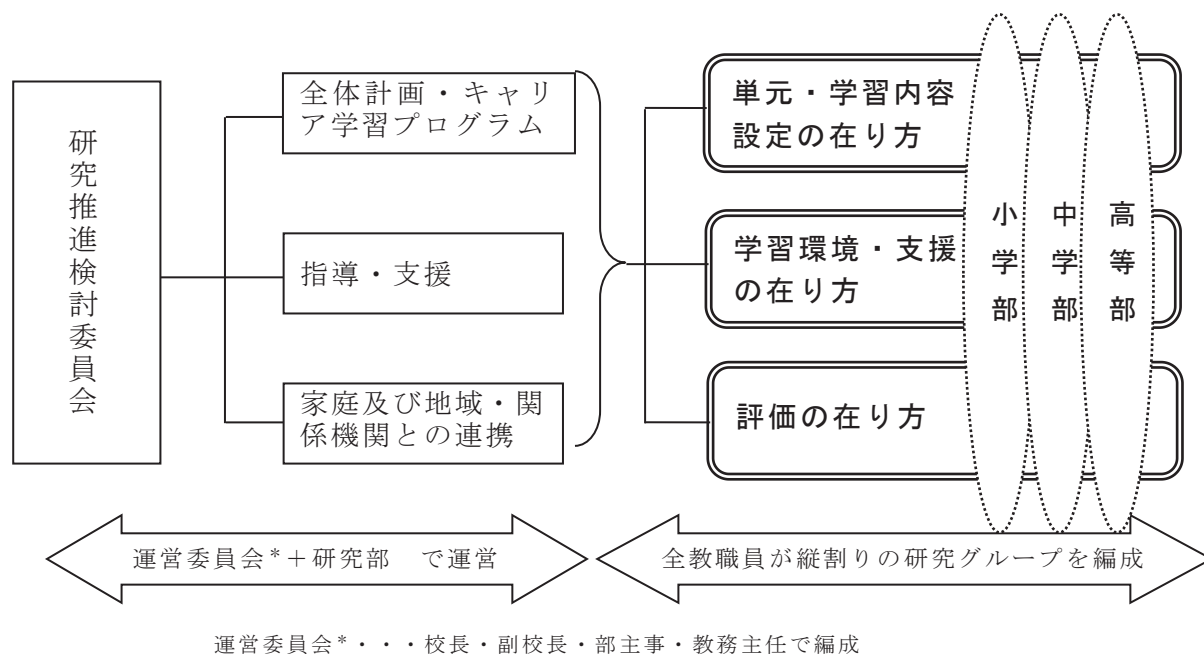


図 5-4-10 研究組織

②「学習評価」を踏まえた研究の計画

本校では、以上のような組織のもと、キャリア教育の視点に立った研究の成果をより確かなものとするため、「学習評価」の視点を踏まえて次のような研究計画を立てた。以下の計画は、現行の研究主題（平成 25～27 年）のものである。本年度はその 2 年次に当たる。

年次	内 容
1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 研究主題の設定及び研究の目標・内容・方法の共通理解 ○ 授業づくりの 3 つの柱に沿った授業改善課題の見直し ○ 授業研究を中心とした、「生活単元学習」（小・中・高）「作業学習」（中・高）の授業改善 ○ <u>「学習評価」を踏まえた教育活動・研究活動の見直し</u> <ul style="list-style-type: none"> ・ 研究における「学習評価」の位置付けの明確化 ・ 「キャリア発達段階・内容表（本校版）」、「キャリア学習プログラム」、「年間指導計画」等の見直し ・ 個別の教育支援計画、個別の指導計画の見直し ・ 上記 3 点を踏まえた学習指導（授業）の改善 ○ キャリア発達を支援する授業づくりを推進するための家庭及び地域・関係機関との連携の在り方の検討 ○ 1 年次研究のまとめと次年度への向けての課題設定
2	<ul style="list-style-type: none"> ○ 2 年次研究の目標・内容・方法の共通理解 ○ 授業改善課題の解決を主眼とした「生活単元学習」（小・中・高）「作業学習」（中・高）の授業研究 ○ <u>「学習評価」を踏まえた具体的な研究実践</u> <ul style="list-style-type: none"> ・ 観点別学習状況の評価を念頭に置いた「キャリア発達段階・内容表（試案：本校版）」、「キャリア学習プログラム」、「年間指導計画」等の作成 ・ 観点別学習状況の評価を念頭に置いた個別の教育支援計画、個別の指導計画の作成 ・ 上記資料を活用した授業実践 ○ キャリア発達を支援する授業づくりを推進するための家庭及び地域・関係機関との連携の在り方の検討 ○ 2 年次研究のまとめと次年度へ向けての課題設定
3	<ul style="list-style-type: none"> ○ 最終年次研究の目標・内容・方法の共通理解 ○ 3 年間の授業研究をもとにした、パンフレット：「キャリア発達を支援する授業改善のポイント（仮称）」の作成 ○ <u>「学習評価」を踏まえた教育課程の見直し</u> ○ キャリア発達を支援する授業づくりを推進するための家庭及び地域・関係機関との連携の在り方のまとめ ○ 3 年間の研究のまとめと次期研究主題の設定

2) 組織的・体系的な学習評価を促すための方策について

① 研究実践を組織的・体系的に推進するために

キャリア教育の視点に立った研究を推進するに当たっては、「キャリアが子どもたちの発達段階やその発達課題の達成と深く関わりながら段階を追って発達していくことを踏まえ、子どもたちの全人的な成長・発達を促す視点」（文部科学省「小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引き」、2006）から、学校生活 12 年間の指導の系統性を明らかにする必要がある。本校 12 年間の学校生活には、小学部・中学部・高等部という節目があるが、教職員の共通理解のもと、組織的・体系的な研究を推進するためには、学校教育 12 年間の指導の一貫性・系統性を確認することが重要であると考えた。

図 5-4-11 は、「働く意欲」、「生活意欲」、「基本行動」というキーワードで 12 年間の系統性を示したものである。「基本行動」の定着は日常生活の指導を中心に、小学部低学年から重視して指導に当たる。「働く意欲」を育てる取組は、小学部高学年頃より徐々に働く活動やものづくり等の位置付けにウエイトを置き、中学部以降の作業学習が指導の中心となる。「生活意欲」を育てる取組は、学校生活 12 年間を通じて同じウエイトで重視し、生活年齢・段階に「ふさわしい生活」を単元化して指導に当たる。

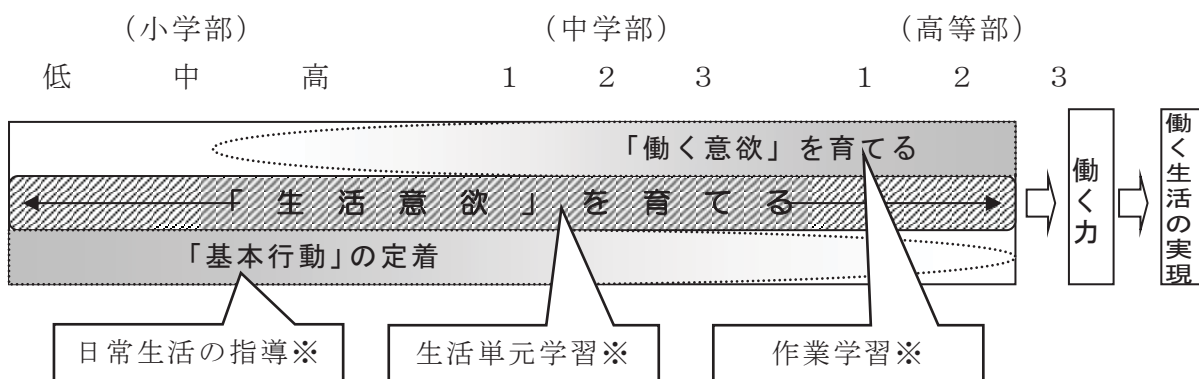


図 5-4-11 12 年間の指導の系統性 (※主たる指導の形態)

こうした 12 年間の系統性をもとに、組織的・体系的な教育活動を展開するために作成したのが、「知的障害がある児童生徒のキャリア発達段階・内容表 (本校版)」、「キャリア教育全体計画」、「キャリア学習プログラム」である。内容は紙面の都合で割愛するが、それぞれの作成目的は、以下のとおりである。

◇「知的障害がある児童生徒のキャリア発達段階・内容表 (本校版)」

各部の発達段階に応じた身に付けることが期待される能力・態度を示し、一貫性・系統性のある指導・支援を行うための「見取り図」

◇「キャリア教育全体計画」

学校の教育目標をはじめ学校運営の骨子と、教育課程及び「キャリア発達段階・内容表」をどう関連付けるかを整理したもの

◇「キャリア学習プログラム」

「キャリア発達段階・内容表」の内容を教育課程においてどう展開するかを、各部ごとに示したもの

これらは、児童生徒の全人的発達を支援する視点から、以下の資料を骨子として作成した。

- 「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」
：国立教育政策研究所：調査研究報告書
- 「知的障害がある児童生徒の『キャリア発達段階・内容表』(試案)」
：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 「特別支援学校学習指導要領」及び「特別支援学校学習指導要領解説」：文部科学省

特に年間指導計画をはじめ、各単元の活動内容及びそこでの個別の目標設定の「見取り図」として活用するのが、「知的障害がある児童生徒のキャリア発達段階・内容表（本校版）」である。作成・活用の過程で、学校組織として小・中・高等部の各教職員が部や学年を越えて連携し、12年間を見通して児童生徒一人一人のキャリア発達を支援する体制を形作ることができたことは、大きな成果であったと考えている。

②学習評価の位置付けの明確化

現在取り組んでいる「生活意欲・働く意欲を育てる授業」の改善に焦点を当てた研究実践も、こうした組織的な取組の一環であるが、我々が必要と考えたのは、「第5章第1節第2項 観点別学習状況の評価の実践」でも述べてきたように、結果として児童生徒に確かに生きる力が育っているかどうかを見取るものさしである。我々は、そのものさし（学習評価の視点）を、学校の教育目標を具現化する研究実践全体の柱として位置付けようと考えた（図5-4-14）。

この概念図の特徴は、これまで取り組んできたキャリア教育の視点に立った研究全体を観点別評価の4観点でパッケージし、各授業実践におけるPDCAサイクルに学習評価の視点を組み入れたことである。図5-4-14を見れば分かるように、「身に付けたい力（4観点設定の趣旨）」を学校の教育目標から直結する位置に据えている。全ての教育実践を学習評価の視点から見直そうと考えたからである。そのためには、これまで本校が目標設定のものさしとしてきたキャリア教育の視点と、学習評価の4観点の関連を示す必要があったのである。

3) キャリア教育の4能力領域と観点別学習評価の関連について

本校では、これまで「知的障害がある児童生徒のキャリア発達段階・内容表（本校版）」及び「キャリア学習プログラム」をもとに各授業実践における目標を設定し、評価を進めてきた。これまでの取組を生かしつつ、目標に準拠した評価をより「生きる力」につながるものとするために、観点別学習評価を活用することにした。

5章第1節第2項に示した「身に付けたい力（4観点設定の趣旨）」は、すでに述べたように、キャリア教育の視点に立った研究実践の骨組みとなるものであるが、そのままでは授業実践に具体化するには至らない。そこで作成したのが「キャリア4能力領域と観点別評価4観点の関連表（以下、『関連表』：表5-4-1）」である。

キャリア教育の視点と、学習評価の視点は、「生きる力を育てる」という意味で同じ志向であり、関連性の高いものであ

「キャリア4能力領域と 観点別評価4観点の関連表」	
・	遊びの指導（小学部のみ）
・	日常生活の指導
・	生活単元学習
・	作業学習
・	音楽
・	体育（小）、保健体育（中・高）
・	総合的な学習の時間

図5-4-12 関連表に作成した学習形態

と考える。「関連表」は、「キャリア発達段階・内容表」の4能力領域を縦軸に、学習評価の4観点を横軸として「育てたい能力・態度」を分析的に捉え、評価の規準を示したクロス表である。図5-4-12に示した、本校の教育課程の中心となる教科及び「各教科等を合わせた指導」について作成した。

4) 学習評価の視点からの個別の教育支援計画及び個別の指導計画の見直し

概念図に示した考え方に立つと、個別の教育支援計画・個別の指導計画は、学校の教育目標を具現化するための全ての教育活動（授業実践）及び研究実践を指導要録における総括的評価へとつなげる、重要なツールである。作成した「関連表」は、個別の教育支援計画の目標を具体化するに当たり、個別の指導計画において、各学習形態ごとの目標及び評価規準を設定する際の目安となるものである。以下はそのイメージである。

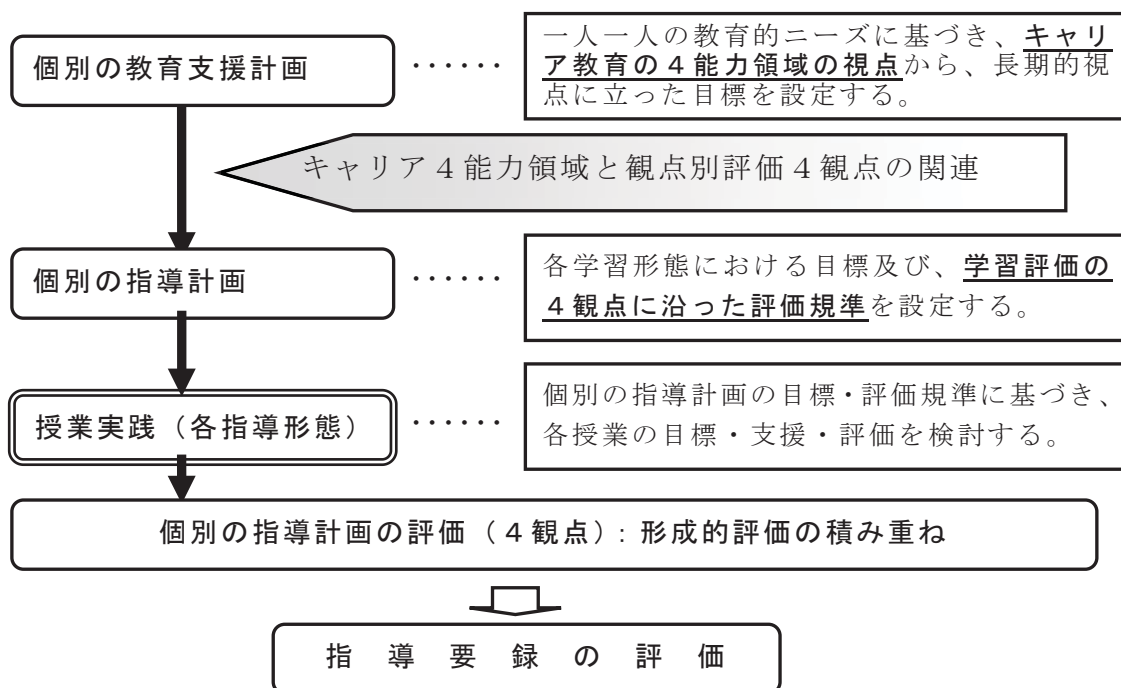


図5-4-13 個別の教育支援計画及び個別の指導計画の見直し等イメージ図

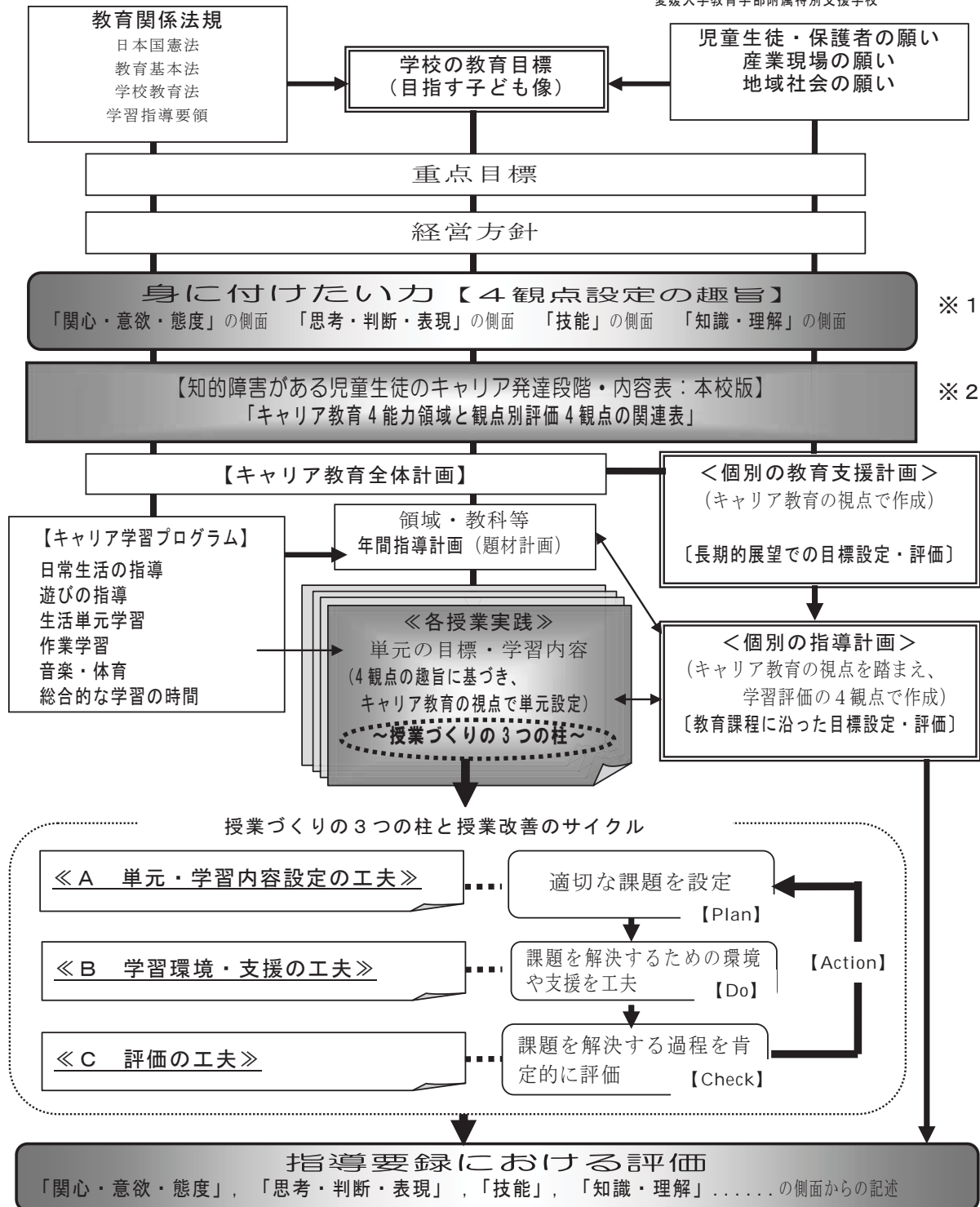
5) まとめと今後の課題

「授業づくりを通して、児童生徒のキャリア発達を支援する」という研究の大前提を貫くために、あえて研究実践全体を「学習評価の観点」という傘の下に置いたことにより、これまでも強く意識してきた組織的な取組のもと、より分析的な視点を盛り込む体系的な研究体制を継続・強化することができた。

ただ、作成した「キャリア4能力領域と観点別評価4観点の関連表」や今年度見直しを図った個別の教育支援計画、個別の指導計画等については、未だ試行段階にある。より効率性のある、実際的な学習評価の在り方を探るために、今後も見直し・改善を続けていきたいと考えている。

【本校研究における学習評価の位置付け（概念図）】

愛媛大学教育学部附属特別支援学校



- ※1・・・すべての観点設定の趣旨となる内容を示したもの
- ※2・・・キャリア学習プログラム、年間指導計画、個別の教育支援計画、個別の指導計画、各授業実践等における目標・学習内容設定の規準となる資料

図 5-4-14 本校研究における学習評価の位置付け（概念図）

表 5-4-1 キャリア 4 能力領域と 4 観点の関連表（【中学部：生活単元学習】より一部抜粋）

		関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
観 設 の 旨	点 定 趣	自分の思いや願いを大切にしながら、学校生活、家庭生活、地域生活、職業生活などの多様な生活に関心を持ち、自ら課題に取り組み、役割を果たして貢献しようとする。	学校生活、家庭生活、地域生活、職業生活等における多様な課題を、自分のよさを生かして解決するために、必要な知識・技能を活用したり、考えたこと・決定したこと等を表現したりしようとする。	学校生活、家庭生活、地域生活、職業生活を送るために必要な情報を集めたり確かな技能を身に付けたりする。	学校生活、家庭生活、地域生活、職業生活を送るための正しい知識を身に付け、自分の役割や、自分にできることを理解する。
	人 間 関 係 形	自己理解 ・「分かった」「できた」という体験の中で、自己有用感を得る。 協力・共同 ・ 他者と協力してやり遂げる。	・自分の長所や短所に気づき、自分らしさを発揮する。 ・自分の意見を述べたり、相手の立場を考えたりして、互いに協力し合う。	— —	・自分の長所や短所について知る。 ・集団活動における自分の役割を理解する。
情 報 活 用 能 力	金 銭 の 使 い 方 と 管 理	・日常生活で経験する社会の出来事や情報メディアなどに興味や関心をもつ。	・生活するために必要な物を計画的に消費したり預貯金に取り組んだりする。	・日常生活における初歩的な数量の処理や計算をする。	・金銭を保管することの大切さを知る。 ・生産、消費などの経済活動に関する初歩的な事柄を理解する（納税、消費税、小遣い帳など）。
	役 割 の 理 解 と 働 く こ と の 意 義	・興味・関心や課題意識をもって職場見学や就業体験に取り組む。	・集団を意識し、目的に向かって協力して役割を果たす。	—	・社会には様々な職業があることを知る。
意 思 決 定 能 力	進 路 計 画	—	・将来設計に基づき、主体的に進路を計画する。	—	—
	目 標 設 定	・自分の決めた目標に向けて自分で解決しようとする意欲をもつ。 ・自分の仕事に対して責任を感じ、最後までやり通す。	・目標を自分で決める。	・積極的に役割を果たす。	—
	自 己 選 択	・主体的に進路を選択する。	・自己の個性や興味、関心等に基づいてよりよい選択をする。	・選択結果を受容し、決定に伴う責任を果たす。	—

(5) 静岡県立袋井特別支援学校の実践

1) 自ら光る子を目指して

本校では、学校教育目標「自ら光る子～それぞれの子がその子らしく精いっぱい生きる～」に迫るために「興味・関心・意欲」「知識・技能」「人とかかわる力」の3つの力が必要であると考えている。これら3つの力は相互に作用しあい、この力を育てることが「自ら光る子」すなわち「働く人」につながると押さえている(図 5-4-15)。

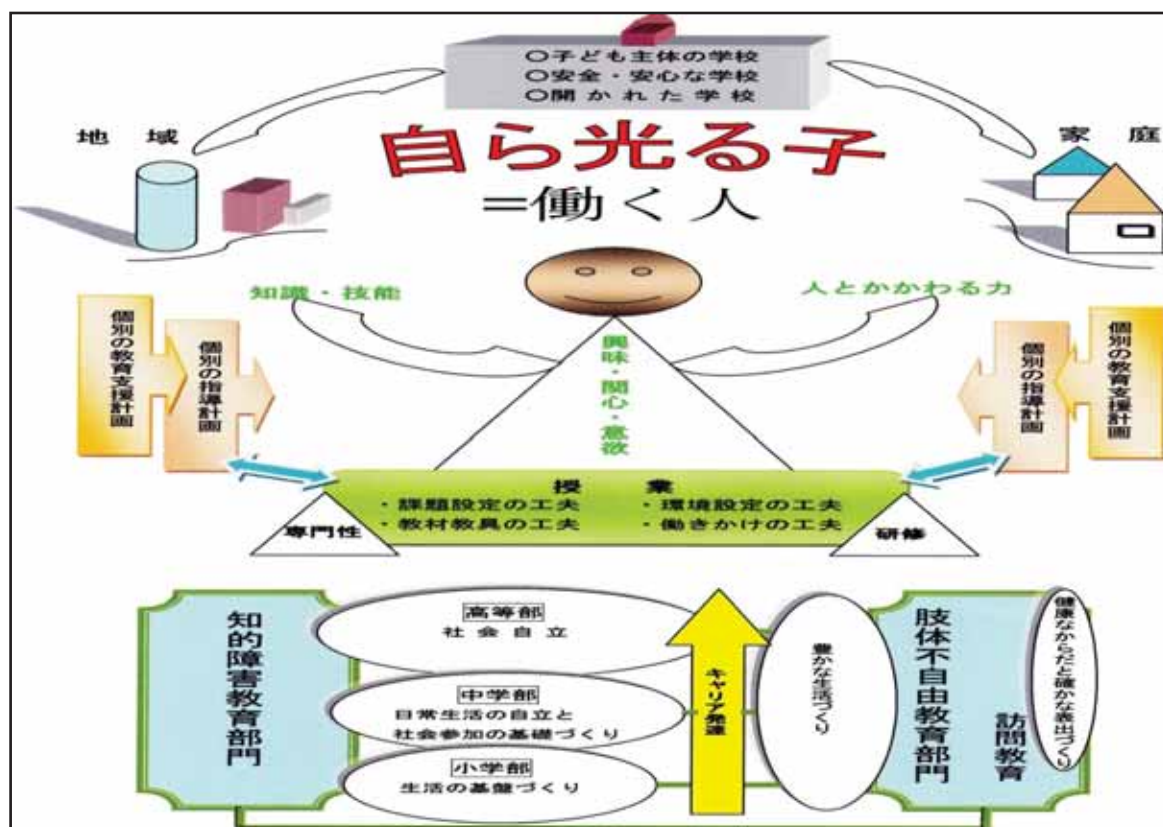


図 5-4-15 袋井特別支援学校ランドデザイン

本校で考える「働く人」は自分の持つ力を最大限発揮して活躍する人である。

前述のように、「働く人」を育てるために3つの力を育てることが自立につながると考えている。そのためには、児童生徒の意欲面を育てることが大切である。

また「働く人」とは、自分のことは自分でできる人、自分で考え判断する人等とその具体像を表 5-4-2 のように捉えている。そしてそれぞれの部門での教育方針を明確にし、小学部を土台に中学部へ、中学部から高等部へとつなぎ、12年間を通して「働く人」を育てたいと考えている。

また一人一人の児童生徒の育てたい力を明確にすることが「働く人」を育てることにつながると考える。

表 5-4-2 働く人の具体像

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・自分のことは自分でできる人 ・人や物に積極的にかかわる人 ・活動に集中して取り組む人 ・見通しを持って行動できる人 ・自分で判断して考えて行動する人 ・自分なりの方法で「快」「不快」を相手に伝えられる人 ・目の表情やサインや言葉など自分なりの方法であいさつができる人 ・自分に任されたことに丁寧に取組む人 ・周りの人や物に気付き、自分世界を広げることができる人 | 等 |
|---|---|

2) 育てたい力を明確にするために

本校では、

- ・授業づくりをP D C Aサイクルで進める
- ・単元カード、個人カード等共通理解するためのツールとして利用するという2点を大事にしている。

① 授業づくりの流れ

育てたい力を明確にして授業を行うために、授業づくりの流れ図（第4章第5節・図4-5-1）のように授業実践を進めている。まず児童生徒の実態把握をすることから始める。その観点は自立活動6区分の項目としている。前年度の引き継ぎ、保護者からの聞き取り、客観的な検査等を行い、一人一人の「今」を見極める。次に個別の教育支援計画での長期目標、個別の指導計画の年間指導目標を立てていく。このとき学年では各教科、各教科等を合わせた指導等の年間指導計画を立て、それぞれの単元(題材)の大まかなおさえをする。さらに、それぞれの授業では、児童生徒の個々の目標を個人カード(個別の指導カード:図5-4-16)に記入し、単元終了後、その目標が達成されたかどうかを評価する。このとき、目標を評価するだけでなく、その過程(取組)も評価する。年間指導計画においても学期ごとに単元の見直しと反省を行い、次の単元に生かすようにしている。

授業は、「授業づくり4つの視点(課題設定の工夫、環境設定の工夫、教材・教具の工夫、働き掛けの工夫)」に基づいて授業実践を進めている。教員間で共通理解して授業に臨めるように単元(題材)カードを作成し、単元目標、単元設定の理由、指導構想等について記入する。単元終了後には「授業づくり4つの視点」に即して、授業の構成、支援方法等について反省し、図5-4-17の単元反省カード(単元振り返りカード)に記入し、次の単元に生かすようにしている。

このように本校では図5-4-18の通り、年間指導計画における授業改善、単元計画における授業改善、本時の授業での授業改善とそれぞれにP D C Aサイクルに沿って授業改善を進めている。

平成〇〇年度 個人カード

記入者 (〇〇〇)

領域・教科名 (生活単元学習)

5年〇組 (A)

「題材名」 ・活動内容	◎目標 ・手立て	あらわれ
<p>「ゲームをしよう」 ・ゲームで使う道具作り ・コーナーに分かれてゲーム</p>	<p>◎ゲームなど簡単なルールのある遊びでは、やりたい活動を自分で選択し、自分から活動に取り組むことができる。 ・活動の始めに、教師と相談してどの活動がやりたいか決めるようにする。 ・活動の終わる時刻を、時計の長針に印を付けて示しておく。 ・教師も一緒に取り組み、活動を盛り上げることで楽しい雰囲気を作る。</p>	<p>・友達と分担して巨大コリントを作った。30cm×30cmの木の板にくぎを金づちで打ち込んだ。 ・くぎを打ち込む場所は教師が印で提示し、くぎを打ち込む長さはくぎに色を塗って提示した。 ・一人で決められた量のくぎを木の板に打ち込んでコリントを作ることができた。 ・ゲームで遊ぶ場面では、教師が提示した写真カードの中から遊びたいゲームを選択し、終了時刻まで活動に取り組むことができた。</p>
<p>「お仕事探検隊」 ・校内の仕事調べ ・フクロイ乳業見学</p>	<p>◎インタビューした内容をまとめることができる。 ・インタビューの内容は同じにする ・質問の答えを教師がゆっくり復唱する。 ・ビデオを見て、インタビューしたことを思い出せるようにする。</p>	<p>・介助員さんと栄養士さんにインタビューした。 ・インタビューはどちらも「仕事をしていて嬉しいことはありますか」と質問した。 ・解答を本児が文字を書くスピードに合わせて復唱することで、質問用紙に答えを記入することができた。 ・インタビューした内容をまとめるときには、本児と一緒に確認しながら書いた。</p>
<p>「おまつりわっしょい キラキラコンサート」 ・屋台作り ・キラキラコンサートの準備</p>	<p>◎活動の目的、やり方が分かり、時間いっぱい取り組むことができる。 ・目的について授業の始めに確認する場を設ける。 ・本児の興味がある機械の操作の活動を取り入れる。 ・写真と文字でミシンでの直線縫いの仕方の手順を示し、やり方が分かるようにしておく。 ・上糸、下糸はあらかじめセットし、ミシンをすぐ使えるようにしておく。 ・自分から活動に取り組むことができた</p>	<p>・ミシンの直線縫いで法被を縫う活動を行った。機械が好きで、ミシンに興味を持ち、自分から時間いっぱい活動に取り組むことができた。 ・手順表を用意して取り組んだが、活動中に見ることは難しそうだったため、忘れがちである「布押さえを下ろす」「針を下ろす」という手順だけを写真付きで机上に貼って示しておくようにすると、その2点を忘れずに取り組めることが多かった。</p>

図 5-4-16 知的障害教育部門小学部 Aさんの生活単元学習個人カード

単元反省カード

単元名	期間（時数）
<目標について>	
<p><授業作り4つの視点について></p> <p>・活動の質について</p> <p>○：十分達成できた △：もう少し改善できた</p> <p>○・△</p> <p>①その時期の子どもの生活のテーマになるような単元（内容）である。 ②児童の興味に基づいている。 ③その時期の生活にとって必然性がある。 ④児童の実態に合っている単元（課題）である。 ⑤生活年齢が考慮されている。 ⑥集団として取り組む良さがあると同時に、一人一人の活動も保証されている。 ⑦学習のつながり、発展性がある。 ⑧日常的な動き（体の動き、手指の動き）を取り入れている。</p> <p>【○について】何がどう良かったのか？</p> <p>【△について】どうすれば良かったのか？</p>	
<p>・活動の量について</p> <p>○・△</p> <p>コメント</p> <p>①活動量・作業量が十分確保されている。 ②待ち時間が長すぎない。</p>	
<p>的確な実態把握→目標設定をする 興味関心の持てる導入の工夫 授業展開の工夫</p>	
環境設定の工夫	視覚的に分かりやすい環境設定
	グルーピングの工夫
	座席配置の工夫について
	主体的に活動できる動線の工夫
	主体的に活動できる手順表や工程表
	主体的に活動できる道具の配置
	活動内容提示の工夫
教材・教具の工夫	子どもの発言や考えの流れを確認しながらの板書や掲示
	個の実態に合った教材や教具、補助具の工夫
働きかけの工夫	共感的な言葉掛け
	タイミングの良い言葉掛け
	思考や判断ができる言葉掛け
	褒めて認める
	見通しが持てる言葉掛け
	教師の存在
<今後の単元に向けて>	

図 5-4-17 知的障害教育部門小学部生活単元学習単元反省カード

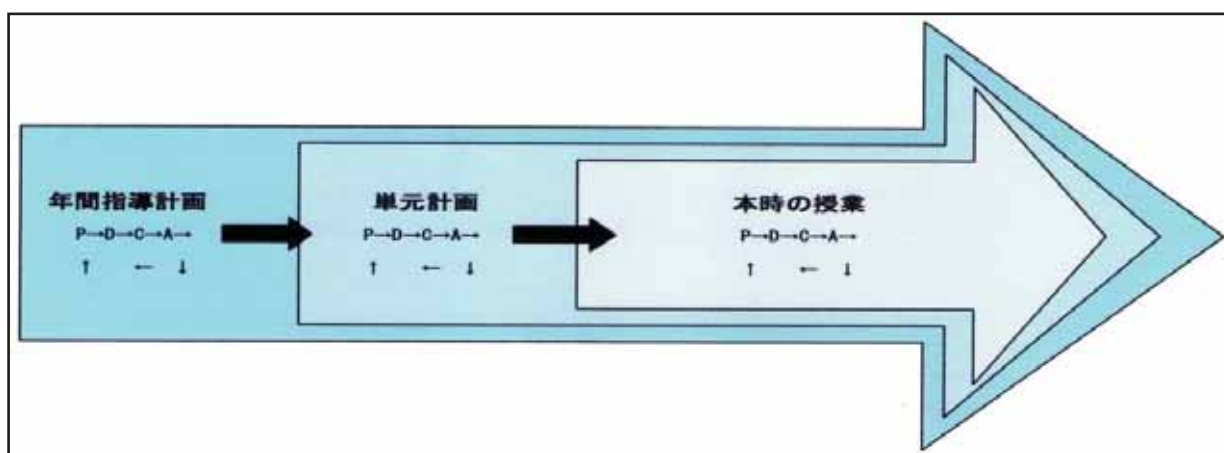


図 5-4-18 PDCAサイクルの3層構造図

② カードの活用

単元カードは、育てたい力を明確にし、教員間の共通理解を進めるためのツールとしている。このカードには、単元目標、単元設定の理由、指導構想、指導計画を記入する。単元設定の理由には、単元を設定するにあたって必要な要素を中心に記入する。知的障害教育部門小学部では、生活単元学習単元カード（図 5-4-18）に、単元を設定するにあたっての「配慮事項」として「8つのポイント（①その時期の子どもの生活テーマとなるような単元である②児童の興味に基づいている③その時期の生活にとって必然性がある④児童の実態に合っている単元〈課題〉である⑤生活年齢が考慮されている⑥集団として取り組む良さがあるとともに、一人一人の活動も保証されている⑦学習のつながりや発展性がある⑧日常的な動き〈体の動き、手指の動き〉を取り入れている）」を記載している。単元設定は、これらのことに考慮して計画し、指導構想は「授業づくり4つの視点」から考えるようにしている。

単元カード

単元名	期 間 (時数)
単元目標	<p>〈興味関心・意欲〉</p> <p>・</p> <p>〈人とかかわる力〉</p> <p>・</p> <p>〈知識・技能〉</p> <p>・</p>
配慮事項	<p>①その時期の子どもの生活のテーマとなるような単元（内容）である。</p> <p>②児童の興味に基づいている。</p> <p>③その時期の生活にとって必然性がある。</p> <p>④児童の実態に合っている単元（課題）である。</p> <p>⑤生活年齢が考慮されている。</p> <p>⑥集団として取り組む良さがあるとともに、一人一人の活動も保証されている。</p> <p>⑦学習のつながり、発展性がある。</p> <p>⑧日常的な動き（体の動き、手指の動き）を取り入れている。</p>
単元について	<p>〈単元設定の理由〉</p> <p>〈指導構想〉</p> <p>〈授業づくりの4つの視点について〉</p> <p>○課題設定の工夫</p> <p>○環境設定の工夫</p> <p>○教材・教具の工夫</p> <p>○働き掛けの工夫</p>

図 5-4-19 知的障害教育部門小学部生活単元学習単元カード

指導計画（図 5-4-20）はフローチャート形式を用いて、児童の気持ちに沿った単元計画が立てられるようにしている。このフローチャートには、その日の授業の様子から授業内容や支援方法等に改善が必要であれば、その都度話し合いながら書き込み、次の時間の授業につなげられるようにしている。

図 5-4-20 指導計画

単元反省カード（図 5-4-17）は、単元が終了したら記入する。図 5-4-17 のとおり知的障害教育部門小学部では、単元目標、授業について評価する。授業については、授業づくり 4 つの視点に沿い、○:十分達成できた、△:もう少し改善できたで評価し、必要に応じて改善策等を記入する。

個人カード(個別の指導カード:図 5-4-16) は、児童生徒の個々の目標と支援方法等を教員間で共通理解して授業を行うためのツールであるとともに、評価表でもある。このカードは、授業が始まる前に目標と支援方法等を記入し、教員間で確認して授業を行う。目標は「興味・関心・意欲」「知識・技能」「人とのかかわる力」の 3 観点で立てることを基本とするが、児童生徒によってはその単元で重点的に取り組みたい目標とする場合もある。そして、終了後に目標と支援方法を評価し、次の単元の目標を立てる際にも使用する。

これらのカードは、(評価システム全般を含む)経験年数に関わらずどの教員でも取り組めるものであり有効である。その反面、書くだけに終わってしまうこともあるため、ベテランの教員が中心に評価システム全般(評価システムの考え方、児童生徒の様子の見とり方等)について若手教員に伝達していくことが必要である。

③ 授業改善の組織的取組

それぞれの部門と経営組織と研修課が一体となり、授業実践研究に取り組んでいる。児童生徒が「自ら光る子」になるためには、経験年数を問わず、どの教員も児童生徒の個々の目標や支援等を共通理解して授業改善に取り組むことが重要である。研究班は部門ごとに組織し、年間2回以上、外部より助言者を招聘して指導助言を受ける研究授業及び大学教授による授業コンサルテーションを行っている。研究授業は、校内職員が自分の所属以外の研究班の授業参観をし、授業についてアドバイスをしたり、事後研修に参加し意見交換をし合ったりしている。授業参観の折には、児童生徒の目標に即した評価や支援方法、授業時の環境設定等について、意見交換をしている。観点を明確にした「意見交換用紙」(図 5-4-21)を活用している。

意見交換用紙

<1年生から御意見いただきたいこと><児童の評価の方法>について意見を書いて、この用紙に貼ってください。

<1年生から御意見いただきたいことについて>

○自分から遊び場で遊ぶ、教師と同じ場で遊ぶ、遊具を共有して遊ぶための設定は適切であったか。

○児童が自分から活動するための1時間の授業の流れは適切であったか。

○児童が自分から活動する(個々の目標に迫る)ための教師の支援や教師の配置、役割(キャラクターの登場)、連携は適切であったか。

<児童への評価の方法について>

図 5-4-21 知的障害教育部門意見交換用紙

また、研究授業前の事前研修では、授業する学年が授業を考える段階での悩みやアドバイスしてほしい内容について意見交換し、授業をつくっていく。事後研修は、8人から10人程度の人数のグループを編成し、ファシリテーターが中心になり、協議を進めていく。ファシリテーターには事前に進行方法や話し合いの論点等について共通理解を図るようにし、事後研修で参加者からの意見を求めやすく、スムーズに進められるようにしている（図5-4-21、図5-4-22）。意見交換が終了したら、各グループの意見を参加者全員が共有できるようにし、最後に助言者から指導助言を受ける。また事後研修の内容は、研修課だより（知的障害教育部門小学部では「ぶーちゃん通信」（図5-4-23）に掲載し、他部門の教員も共有できるようにしている。

授業者はこれらの指導助言、意見等を受け学年会で話し合い、次の授業に生かしていく。そして次の班別研修では、その後の授業で改善したこと、児童の変容について発表し、教員みんなで授業についての取組を共有し、日々の授業改善に生かすようにしている。

また、研究授業、事後研修をやりっぱなしで終わることのないようにしている。常に授業改善できる体制の工夫が必要であると考えている。

大学教授による授業コンサルテーションでは、授業について授業者が直接、指導助言を受ける。指導助言の内容については、研修課だよりで知らせ、授業コンサルテーションを受けていない教員も参考にできるようにしている。

第4回 2班 班別研修 H26・7・9(水) 15:00～ 場所:食堂

日時:7月4日(金)、7日(月)、8日(火)、9日(水) 10:00～10:35
ビデオ公開 7月8日(火)16:00～ 6年1、2組教室

授業を見て、意見交換用紙に記入をしておいてください!!

1年生事後研修 <司会:〇〇>
15:00～ あいさつ
助言者紹介(〇〇)
事後研修の流れについて(〇〇)

15:05～15:10 単元について(1年生より)
質疑・応答

15:15～16:00 4グループに分かれての話し合い
・1年生より御意見頂きたいことについて
・児童の評価の方法について
・自分から遊び場で遊ぶ、教師と同じ場で遊ぶ、遊具を共有して遊ぶための設定は適切であったか。
・児童が自分から活動するための1時間の授業の流れは適切であったか。
・児童が自分から活動する(個々の目標に追える)ための教師の支援や教師の配置、役割(キャラクターの登場)、連携は適切であったか。

① 司会:
記録・発表:

1年
2年
3年
4年
5年
6年

② 司会:
記録・発表:

1年
2年
3年
4年
5年
6年

③ 司会:
記録・発表:

1年
2年
3年
4年
5年
6年

④ 司会:
記録・発表:

1年
2年
3年
4年
5年
6年

⑤ 司会:
記録・発表:

1年
2年
3年
4年
5年
6年

15:55～16:10 グループで話し合われたことについての発表
16:10～16:35 〇〇先生より指導・助言
16:35～ お礼の言葉(〇〇)

図5-4-22 2班事後研修について

ぶーちゃん通信

2班 研修課だより 第1号 平成26年7月23日(水)発行



1年生研究授業「みずみずにしゅらんどであそぼう」

7月9日(水)に行われた1年生の研究授業、1年生の先生方がありがとうございます。事後研修では、各グループで活発な意見交換が行われましたね。出席者の船戸先生からも、今後の生活単元学習の授業作りについて役立つ助言をたくさんいただきました。
今回のぶーちゃん通信では、事後研修だけでなく、研修課との話し合いで補助していたことも含めて振り返っています。思いをお願いします。

<生活単元学習の授業作りのポイント>

☆フローチャートを活用して、学年みんなで授業作りをしよう！

・T1にはぜひ取り入れるのではなく、みんなで作成するつもりで、そのためには、年明けの授業作りを、T1がフローチャートの作り手となる部分を授業一学年でフローチャートに書き込んでみるように、T1がフローチャートの作成…といったように、みんなが話し合いを重ねながら授業作りをしていく過程を共有することで、T1で共通の理解を持ったより良い授業になるよ！
・みんなが授業を作る時には、「このとき子どもたちはどんな気持ちになるかな」という視点から授業を考える癖をつけていこう。



授業作りにフローチャートを使っているかな？
フローチャートを活用してみんなで授業作りをしよう！！

☆単元設定の理由「何のためにこの授業をやめるの？」を共通理解しよう！！

・指導者、単元カードの単元設定の理由に当たる部分「何のためにこの授業をやめるの？」「この設定でどんな力を引き出せるの？」「なんでこの教材、教員を使うの？」…など理由をしっかりと得させ、学年みんなが共通理解して授業を進めよう！！その設定、教材などそのものの良さが説明できない、それが、教師の強引な押し付けになってしまう。



「何のためにこの授業をやめるの？」「この設定でどんな力を引き出せるの？」
「なんでこの教材、教員を使うの？」…など理由の部分は、まずは頭を揺るがして思い出し、思いだすのでもいいね！！みんなが共通理解できるのが一番！！

☆T1で、子どもへの授業を共通理解、統一しよう！

・この先生はめっちゃいいけど、あの先生は違うことをやっている…ということがあると、子どもたちは混乱してしまう。そのようなことがないように、子どもへの授業について共通理解し、統一しよう。みんなが統一して同じ授業を行っていくことが子どもたちの調う姿にもつながっていく。

☆日常的な動きを取り入れた活動をしよう！

・教師が日常的な動きを取り入れていることを意識して授業を行っていくことが大切。それが、子どもの日常生活へとつながっていく。動きそのものを取り出して教えるのではなく、自然な流れの中で行うようにしよう。



☆子どもが評価して居ることを評価して居る！タイムリミットで評価しよう！

・評価の仕方として、子どもをただ褒めれば良いわけではない。子どもが本当に評価しているタイムリミットで、そのことが児童に伝わるように考えながら、評価をしていこう。



通っていないときに褒められても…子どもたちは「？？」だね。
授業作り4つの視点「動き掛けの工夫」の押さえ(先ず子2班-5)にもあるよ！！見直してみよう！！

☆子どもの気持ちを考えて、授業改善をしよう！

・教師の調う姿と子どものあられが違ったときに、教師の調う姿になるように引っ張っていくのではなく、「どんな気持ちでこんな行動になったのかな」と考えていくことが大切。そして、友達について語り、学年で話し合いを重ねる中で対価を考へていこう。
・無理強いするのではなく、子どものペース、気持ちを大切にしながらも、大人の願いを伝えていこう。
・また、調う(目標)の先にある、この力がつくことで得ることから逆算して考えていくということも考えた上で、今回の児童のあられをどう受け止めたいか考えていく必要があるよ！

☆身に付けた力が、子どもたちの生活にどう活かしていくか考えよう！

・1年生の授業では、子どもの実験を通過しリミットの活動の目的として、いきなり水に入っているのではなく、まずはリミットで水に体を慣れさせてからダイオミク活動に移りたいという思いも込められていた。これは、高学年で大プールに入るとき、いきなり水に入るのではなく、体に水を慣らすなどしながらゆっくり水に慣れさせていくようにもつながっていく。
・今は楽しいが、設定された場面以外では朝顔になる遊びもある。1年生の授業のように常に、日常生活にどのように活かしていくか考えながら授業をしよう。



☆先生たちも授業を楽しもう！！

・先生たちが教材に思い入れを持ち、試行錯誤を繰り返しながら授業を行っていくことが大切。先生たちが笑顔で楽しく授業を行うことが、子どもたちも授業を楽しみ、自分から活動する姿につながっていく。



先生たちの笑顔が子どもたちの思いっきり楽しむ姿につながっていくよ！！

たくさんのことを勉強できた研究授業となりましたね。今回、教えていただいたことを生かして、2学期の研究授業を進めていきたいと思います！！

図 5-4-23 研修課だより「2班ぶーちゃん通信」

④ 学部経営と研修体制のつながり

教育活動がよりよいものになるように学期末ごとに各部門で教育課程についての評価を行っている。学部経営案、学年経営案、年間指導計画(各教科、合わせた指導等)の反省をし、その反省が次学期へと生かせるようにしている。また10月と2月の年間2回教務課が中心となり、教育課程検討委員会が行われる。

ここでは、学期末や1年間の学部評価を受け、次年度の教育課程についての検討がなされ、検討された内容は、主事会、運営委員会、職員会議の順番で提案検討され、次年度の教育活動へと生かされる。教育課程検討委員会は、管理職、部主事、統括主任、教務課長、研修課長、進路課長、地域連携課長、学部教務のメンバーで構成されている。

また各教科、各教科等を合わせた指導等の年間指導計画の反省は、学期末ごとに行い、次学期の授業に生かせるようにしている。

知的障害教育部門小学部では、1学期末、学年主任者会で各学年の年間指導計画検討会を行った。参加者は、部主事、副主事、新設校準備委員、学年主任、知的障害教育部門小学部研修課班長とし、部主事の進行で会議が進められた。方法は、各学年主任が5つの項目(学年のテーマ、学年ごとの割合の違い<学部内の系統性、発展性>、単元同士のつながり、教師の願いと子どもの気持ち<



写真 5-4-1 年間指導計画検討会資料の廊下掲示

学習の始まり、活動や気持ちのつながり>、他の教科、領域とのつながり)に沿って1学期の取り組み状況を中心に報告した。そして、そのことについて質疑応答や意見交換を行った。この会議で出された意見は各学年の次学期以降の計画に反映できると良いと考えている(図5-4-24)。

また、話し合いで出された意見は摸造紙に記録し、会議終了後廊下に掲示し、他学年の取組を誰もが見ることができ、参考となるようにした。

このように、研修は別のもので捉えるのではなく、それぞれの部門の経営と研修が一体化して、授業実践研究に取り組んでいる。

(6) 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校の実践

1) 授業づくりのPDCAサイクルと授業研究

本校では、授業担当者で行う授業研究（一人一人の教師が、授業の計画・実施・評価・改善を行うこと）と、複数教師で行う授業研究会（日々の授業を実施した後に定期的に複数教師で授業について検討すること）を、授業づくりのPDCAサイクルに明確に位置付け、日々の授業を対象に学校全体で組織的・継続的に取り組んでいる（図5-4-25）。



図 5-4-25 授業づくりのPDCAと授業研究

具体的には、授業づくりのPDCAサイクルにおいて、以下の手順で児童生徒の学習評価から授業や指導及び教育課程の改善につなげている。

- 手順① 個別の指導計画や年間指導計画などから単元（題材）の全体目標や個人目標を設定する。次に、設定した目標を達成できるように、活用場面を踏まえながら学習活動の内容や量、順序、指導する際の手立てなどを計画する。学習活動は、児童生徒が「教材・教具」、「友達・教師」、「自分」とかかわることができるように工夫する。また、目標の達成度をどういった視点から評価していくのかを明確にするために、観点別評価の4つの観点と関連付けながら評価規準を設定するとともに、評価の指標となる評価基準を設定する。
- 手順② 授業実施後は、習得を図りたい態度や知識、技能面などの観点から学習評価を行うとともに、授業の評価を「授業改善の記録」に書き、授業改善につなげる。
- 手順③ 定期的に授業研究会を実施し、複数教師で授業の妥当性を検討するとともに、他の授業や活用場面などの様子について情報交換を行い、授業改善の視点（学びの方向、学びの機会、学びの環境、学びの方法、学びの連続）を踏まえた授業改善を行う。そして、授業改善を図ってきた授業を対象に、児童生徒の学びを単元（題材）指導計画に反映させるための授業研究会を行う。ここでは、授業研究の視点（学びの背景、学びのつながり、学びの広がり）から分析した児童生徒の学びについて協議する。
- 手順④ 授業者及び参観者は、授業研究会で出た意見を基にして、各自の授業改善を行う。

手順⑤ 児童生徒の学びを分析・評価して得られた意見を基にして、単元（題材）指導計画の改善を行う。

手順⑥ 授業担当者で行った授業改善や授業研究会を通して新たに得た情報は、個別の指導計画に追記したり年間指導計画の整理（児童生徒に応じた学習活動や各教科等との関連、配列の見直しなど）に生かしたりして、個別の指導計画の充実及び教育課程の改善につなげていく。

以上の手順を経た後、教育課程の編成や年間指導計画の内容等を審議する教育課程委員会において、改善を図った内容の共通理解を図り、教科等部を中心に年間指導計画の作成に取り組むようにしている。

2)各サイクル相互の連動性

本校では、図 5-4-25 に示したように、授業づくりの各過程における連動と、教育課程及び個別の指導計画のPDCAサイクルといった、各サイクル相互の連動を大切にしている。連動を図るために重要な位置付け（図 5-4-26）として捉えているものが、単元（題材）指導計画（表 5-4-3、5-4-4）である。授業づくりの計画段階において、年間指導計画と個別の指導計画を踏まえて立案し、授業を展開していく。実践過程において、児童生徒の学びによって計画した内容は随時改善され、児童生徒の学びの状況等に応じたより適切な単元（題材）指導計画へと変容していく。そして、それぞれの教師が評価した単元（題材）指導計画を持ち寄ったり、蓄積したりしていきながら検討を行い、新たな教育課程の編成につなげていきたいと考える。

佐藤（1996）は、「教師が構想するカリキュラムを軸として、カリキュラムと授業は相互媒介的」な関係にあるとし、教師一人一人が作成し実施する単元（題材）指導計画が、日々の授業と教育課程をつなぐための重要な手掛かりになることを示唆している。また、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会－論点整理－」（文部科学省、2014）においても、教育課程の見直しは、授業や単元（題材）レベルの計画と年間指導計画や教育課程レベルの計画とを相互関連させながら進めていく必要があるとしている。

これらの見解からも、単元（題材）指導計画と授業研究で得た知見が相互に関連付けられることで、学びの評価を教育課程に反映させていくことができると思う。現在、実践の途中段階ではあるが、単元（題材）指導計画を活用していくことで、教育課程とのつながりから児童生徒の学びを捉えようとしたり、学びの姿から教育

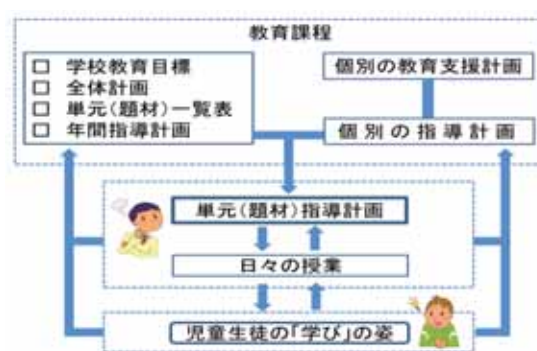


図 5-4-26 教育課程と児童生徒の学びをつなぐ
単元（題材）指導計画

課程改善の手掛かりを見出したりしようとする意識の高まりが感じられるようになってきた。

3) 学習評価を踏まえた教育課程の編成

現在、本年度のこれまでの実践を踏まえ、総務部を中心として各教科等部が相互の実施状況について情報交換を図りながら、単元（題材）一覧表の見直しを行っている。児童生徒の学びを単元（題材）指導計画に反映させる授業研究の取組は、各教科等を合わせた指導を中心に行っているが、児童生徒の学びの状況を捉えていく中で、必要な指導内容やより効果的と思われる学習活動、指導方法等が明確になり、それに伴って各教科等との関連も明確になってきた。これらの根拠を踏まえながら、各教科等における横の配列や相互の授業時数を検討している。

これまで本校では、実施した単元（題材）の評価・改善は、各教科等の係や実施した教師それぞれに委ねられていた。学校全体で授業づくりの各過程に授業研究を位置付け、児童生徒の学習状況について同じ視点、観点から、共通した方法、手順で検討してきたことで、児童生徒の学習評価だけでなく、指導の形態内の系統性や発展性、指導の形態間の相補性や発展性についても学校全体で検討できるようになってきた。

4) 組織的・継続的に行う授業研究会の波及効果

授業研究会では、児童生徒の学びの姿から、学校全体で共通した方が良いと思われる手立てや学習環境について確認することができた。例えば、「場所を示す校内表示を学校で統一したら、移動等の指導がしやすくなる。」、「全ての学級にデジタルとアナログの双方の時計を設置することで、学校全体で時間の意識を高める取組を行うことができる。」などである。このような意見を踏まえて、校内表示や時計を学校全体で統一することにした（写真 5-4-2、写真 5-4-3）。この取組から、授業研究会は、学校全体で共通した手立てを検討したり基礎的環境整備を図ったりする上でも有効であった。



写真 5-4-2 学校全体で共有した校内表示



写真 5-4-3 学校全体で共有した時計
(デジタルとアナログの併設)

5) 成果及び課題

組織的・体系的な学習評価を促す実践に取り組んできたが、学習評価を含めて、いかに教師が協働しながら児童生徒一人一人の学びに携わることができるのか、このことの大切さに改めて気付くことができた。また、「三つの力」を踏まえながら単元（題材）ごとに育てたい力を設定し、観点別評価の4つの観点から分析的に学びの姿を評価していくことで、児童生徒の育ちを把握するとともに、更なる学びに必要な力を共有することができた。授業の中でわずかな時間に見せる学びの姿から見出した知見ではあるが、共有したことを基に、教師が様々なアイデアを出し合いながら児童生徒の思いや、更なる成長に必要な力を育てるための指導内容や学習活動、授業時数について検討を行うことができるようになった。

しかし、本校における実践は、日々の授業改善と単元（題材）指導計画や年間指導計画への反映を図る二つの授業研究が基盤となっており、学習評価を進める時間的な効率性といった見方からはまだまだ課題が多い。また、学校全体が一つのチームとして機能する同僚性を高めながらも、児童生徒の学びをよりの確に評価するための、専門性と感性をさらに高めていくことが大切になる。教師一人一人のもてる力を高めつつ、学習評価を行う視点が共有された共有性、一連の手続きが明確な機能性、そしてより効果的で継続的な学習評価を行う効率性を追究していきたいと考える。



写真 5-4-5 単元（題材）指導計画の検討



写真 5-4-6 授業研究会での意見交換

表 5-4-3 単元（題材）指導計画（書式）

単元（題材）指導計画（書式）		
【 】学部 【 】年 時数【 】		
指導の形態		
単元（題材）名		
単元（題材）の 設定理由	【児童生徒の実態】 【単元（題材）の意義・価値】	
全体目標		
評価		
基になる学習指導要領の内容		
三つの力		
自分づくり	評価規準	観点
関係づくり		
生活づくり		
全体計画との関連		
個人目標		
○・○ (○年)		
評価		
指導計画		
次	時数	学習活動
		同時期に実施する各教科等との関連
単元（題材）相互の指導内容及び学習活動とのつながり		
【前の単元（題材）】		
【次の単元（題材）】		
【各教科等との関連】		
授業研究を通して		
更に必要な指導内容とその習得を図る学習活動及び各教科等との関連		
指導内容	学習活動	各教科等との関連
有効な手立て（指導の履歴）		
MEMO（授業研究会で出された意見等）		
〈写真〉授業の様子（教材・教具や場の設定など）		

表 5-4-4 単元指導計画（具体的実践の一例）

単元指導計画（具体的実践の一例）			
【 小 】学部 【 1・2 】年 時数【20.0】			
指導の形態	生活単元学習		
単元名	つくってたべよう		
単元の設定理由	<p>【児童生徒の実態】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 食経験に関して課題のある児童がいるが、調理活動に対する意欲は高い。 ・ 学校や家庭での調理では、大人と一緒に調理器具を利用したことがある。 <p>【単元の意義・価値】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 調理学習を通して、調理や材料、道具などを知り、調理活動への好奇心を高めたり、興味・関心を更に広げたりすることができる。 ・ 自ら道具を使用して、調理学習に取り組むことで、道具を安全に使用することへの意識を高めたり、自分で作って食べる楽しさを味わったりすることができる。 		
全体目標	教師や友達と一緒に簡単な調理に取り組むことを通して、道具を安全に使ったり自分で作って食べる楽しさを味わったりすることができる。		
評価	調理ばさみやホットプレートなどの調理道具を教師や友達と安全に使ったり、ホットケーキや焼きそばを作った喜びを他の学級の教師に伝えたりする姿が見られた。		
基になる学習指導要領の内容			
教師と一緒に健康で安全な生活をする。【生活-1-(2)】			
教師と一緒に簡単な手洗いや仕事をする。【生活-1-(6)】			
教師と一緒に簡単な買い物をする。【生活-1-(9)】			
三つの力	評価規準	観点	
自分づくり	調理道具の安全な使い方理解している。 調理に必要な材料を選んだり、必要な物を買ったりする。	知識・理解 思考・判断・表現	
関係づくり	教師と一緒に安全面に気を付けて調理道具を使っている。	技能	
生活づくり	食材に興味をもって食事を摂っている。	興味・関心・態度	
全体計画との関連			
【安全教育】	安全面に留意して調理道具を使用する。		
【食育】	食べることに對して興味・関心をもつ。		
個人目標			
T・K (2年)	ホットプレートを使った調理学習を通して、教師の支援の下、食べさみやトングを安全に使用したり、出来上がりを楽しみながら調理をしたりすることができる。		
評価	ホットプレートを用いた調理に意欲的に取り組み、トングやフライ返しを安全に使用することができた。繰り返しフライ返し練習に挑戦し、思い通りにできたときは体全体でその喜びを表現していた。		
指導計画			
次	時数	学習活動	同時期に実施する各教科等との関連
一	2	1 調理学習について見通しをもつ。 (1) これまでの調理学習や家庭での調理の様子をVTRで視聴し、学習内容を確認する。	調理に関する言葉やイメージを広げる。 → 国語「えほんをよもう2」
二	12	4 調理学習（焼きそば）をする。 (1) ホットケーキの調理を振り返り、調理するメニューを話し合う。 5 調理学習をする。 (1) ホットケーキと焼きそばの調理を振り返り、どちらを調理したいか話し合う。 (2) 必要な物を準備する。	用具を安全に使用して作る。 → 図工「はながをしよう」 必要な物を見比べたり、選んだりする。 → 算数「くらべてあそぼう」
単元（題材）相互の指導内容及び学習活動とのつながり			
【前の単元（題材）】 生活単元学習「なかまのいえにとまろう」での調理学習の経験 図工「ねんどであそぼう」での小麦粉粘土遊びや、「いろがみでつくろう」でのはさみの使用			
【次の単元】 生活単元学習「でいきゃんぶをしよう」での調理活動			
【各教科等との関連】 図工「ねんどであそぼう2」での道具を用いた制作活動（操作、安全面）			
授業研究を通して			
更に必要な指導内容とその習得を図る学習活動及び各教科等との関連			
指導内容	学習活動	各教科等との関連	
必要な物を見比べたり選んだりする。	大小・長短・軽重の比較	算数「くらべてあそぼう」	
有効な手立て（指導の履歴）	好きな具材を一つ選んで買物に行く。		
MEMO（授業研究会で出された意見等）			
様々な教科等において、友達と楽しかったことを共有する経験を積み重ねていくことが大切。			
〈写真〉授業の様子（教材・教具や場の設定など）			
※ 斜体太字で示している箇所が、目標の評価及び学習評価を踏まえて計画を改善した部分。			

（７）研究協力機関の実践のまとめと考察

各研究協力機関において、学習評価の取組を組織的・体系的に進めていく際に、学校の校務分掌組織の中で、どのような部署や各種委員会等がどのように役割を果たすのかを明確にする工夫が実施されていた。また、それらの部署間や各種委員会等の間で連携していく際に学校組織として、「どのようなシステムを整えるのか」という点や「どのような成果を生み出そうとするのか」という点について考え方を明確に示し、教職員間で共通理解を図ろうとする取組が進められていた（広島県立庄原特別支援学校、千葉県立八千代特別支援学校、愛媛大学教育学部附属特別支援学校）。

さらには、学部として、あるいは学校全体として学習評価や授業改善、教育課程編成に取り組む際、どのような方針に基づいて取組を進めるのか、具体的な学習評価の方法や授業改善、教育課程編成に関する方法論やプロセス（PDCAサイクルや改善ステップ）を共有したり、スケジュールを明示したりする取組が実施されていた（鹿児島大学教育学部附属特別支援学校、静岡県立袋井特別支援学校）。その際、学習評価そのものや学習評価を基軸とした授業の評価、単元計画や年間指導計画等の立案・評価を行うに当たって、適切なフォーマット（計画・反省等の書式）を定めたり、それらを活用するに当たって、学年間・学部間での統一を図ったりするなど、特定の授業グループや学年等を対象とした取組ではなく、組織的な取組となるような工夫が図られていた。

これら一連の学習指導のPDCAサイクルでは、各学校において、Planの段階で各種の法令等に基づいた学校教育目標の設定や教育課程の編成、個別の指導計画、年間指導計画、単元計画、授業計画等の様々な計画が丁寧に企画・立案されて、その中で学習評価の時期やタイミングも明らかにされていた。また、具体的な学習指導として展開（Do）されていく中でも、児童生徒の学習状況を分析的に明らかにする評価の観点のみならず授業づくりの観点等が生かされ、次に続くCheckやActionの段階へとスムーズに連動する流れが形作られていた。具体的な学習評価や授業・単元等の改善に際しては、各授業グループ等の単位で個々バラバラに、また、無意図的に実施されるのではなく、一つ一つの授業が単元の中で有している意味（授業間の関連性）や各教科等において一つ一つの単元が有している意味（単元間の関連性）、さらには各教科等が教育課程全体の中で有している意味や機能（各教科等間の関連性）を考慮し、全体を俯瞰した形でカリキュラム・マネジメントを図ることで、体系化された取組を実施しようとしていた。

各研究協力機関における学習評価の実践事例は、いずれも組織的・体系的な取組が図られていたが、各学校での展開は必ずしも同じような様相を呈している訳ではなく、それぞれの学校の特徴を反映し、異なる「動力源」や「中心となる歯車」が回転する形で連動する取組が展開されていた。

例えば、愛媛大学教育学部附属特別支援学校では、これまで積み重ねてきた同校の

研究成果を生かしながら、「研究推進検討委員会」が中心となって教育課程編成の視点と学習評価の観点を整理し、授業改善の取組の中で考え方の統一や方法論の共有化が図られていた。また、広島県立庄原特別支援学校では、学校長の諮問機関である「教育課程検討会議」が中心となって各授業レベルから単元レベル等の体系的な評価資料を活用しながら、学習評価を活用した授業改善のみならず、教育課程改善にまで活用の範囲を広げていた。

以上の状況を踏まえると学習評価を組織的・体系的に実践していくためには、組織的な取組となるための仕組みや工夫と、体系化を図るための仕組みや工夫の二つの軸から検討していくことが必要であり、両者は必ずしも別々のものとして捉えるのではなく、一体的に検討を行っていくことが重要であると考えられる。

(武富博文)

【引用・参考文献】

- 鹿児島大学教育学部 肥後祥治／雲井未歆／片岡美華 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校
(2013) 特別支援教育の学習指導案と授業研究-子どもたちが学ぶ楽しさを味わえる授業づくり- ジアース教育新社
- 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 研究紀要第19集～第20集
- 佐藤学(1996) カリキュラムの批評 公共性の再構築へ p.35 世織書房
- 寺崎千秋(2009) 小学校全体計画の作成と運用の手引き pp.16-20 明治図書
- 文部科学省(2010) 児童生徒の学習評価の在り方について(報告)
- 文部科学省(2014) 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会-論点整理-

第6章 特別支援学校（知的障害）における学習評価の現状と課題

1 全国特別支援学校知的障害教育校長会の情報交換資料での調査結果

全国特別支援学校知的障害教育校長会（以下、全知長）では、加入する特別支援学校を対象に情報交換と知的障害教育推進上の課題を明らかにする目的で、児童生徒の在籍状況や進路状況、施設設備等に関するアンケート調査を行っている。国立特別支援教育総合研究所知的障害教育班と全知長との連携・協力体制のもと、これらのアンケート項目の中に「学習評価に関する取組」についての項目を設定し、「特別支援学校（知的障害教育）における組織的・体系的学習評価の実施状況に関するアンケート調査」の予備調査としての機能を持たせた。

平成25年5月1日現在、調査対象となる特別支援学校（知的障害）582校であった。また、調査期間は平成25年5月27日から平成25年7月1日までとした。調査対象として集計した学校数は本校（582）・分校（83）・分教室（56）をそれぞれ1校として計算しているため、合わせて721校となった。調査項目は以下の4項目を設定した。

- a. 学習評価に関する研究及び検討の取組の有無について
 - b. 研究に取り組んでいる（または取り組んだ）場合のタイトルについて
 - c. 「観点別学習状況の評価」に示される4つの観点（「関心・意欲・態度」、「知識・理解」、「技能」、「思考・判断・表現」）を用いた評価への取組について
 - d. 教育課程を編成・実施するための会議等で「学習評価」の活用について
- 調査の結果は以下の通りであった。

（1）「学習評価に関する研究及び検討の取組の有無」について

学習評価に関する研究及び検討の取組の有無について尋ねたところ、図6-1-1のグラフに示すような結果を得た。（パーセンテージの算出方法は、各項目への有効回答件数を総回答件数で割ったものに100を掛けて、少数第2位を四捨五入して表している。以下、同様の方法で算出した。なお、平成24年度に同様の質問をしている項目に関しては、比較のために2年分のデータを掲載している。）

「現在取り組んでいる」と回答した学校等は34.6%（236件）、「現在取り組んでいない」と回答した学校等は65.4%（447件）であった。平成24年度にも同様の項目について調査しているが、その結果は、「取組あり」が35.0%（230件）、「取組なし」が57.4%（378件）、「未回答」が7.6%（50件）となっており、取組を進めている学校については、全体で大きな変化はなかった。

また、学習評価に関する研究及び検討の取組の有無で「現在取り組んでいない」と回答した場合の、過去5年間における取組の状況について尋ねたところ、図6-1-2のグラフに示すような結果を得た。

総回答数は 444 件であった。「過去 5 年間の研究等で取り組んだ」とした学校は 12.2% (54 件)、「過去 5 年間の研究等でも取り組んでいない」と回答した学校は 87.8% (390 件) という結果を得た。これについても、平成 24 年度の結果と比較すると、「過去 5 年に取組あり」が 18.9% (73 件)、「過去 5 年に取組なし」が 81.1% (313 件) となっており、若干の取組の減少傾向がうかがえた。

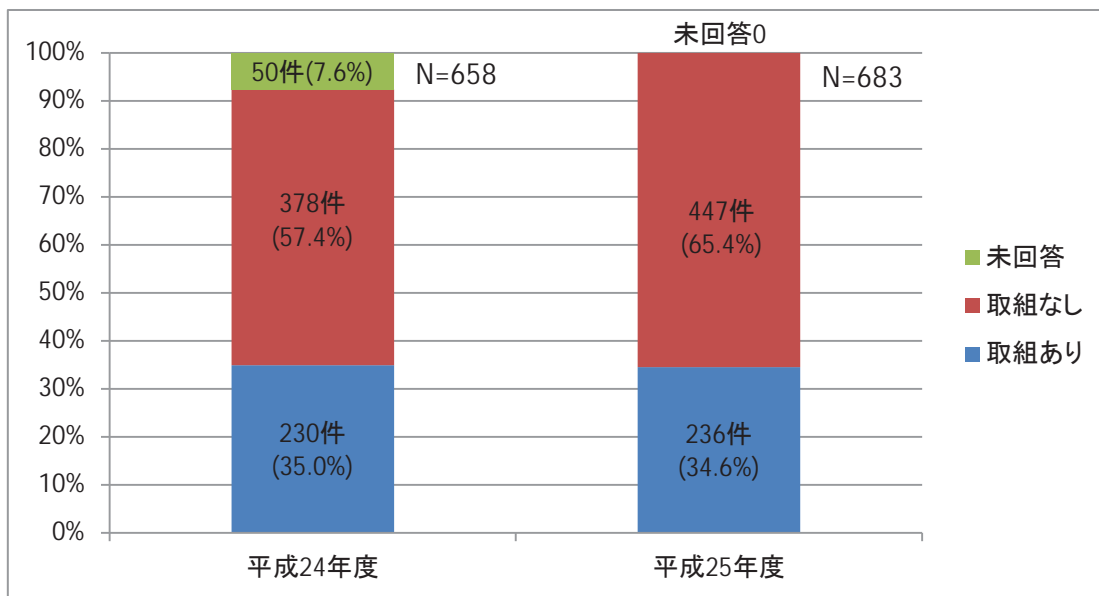


図 6-1-1 学習評価に関する研究及び取組の有無

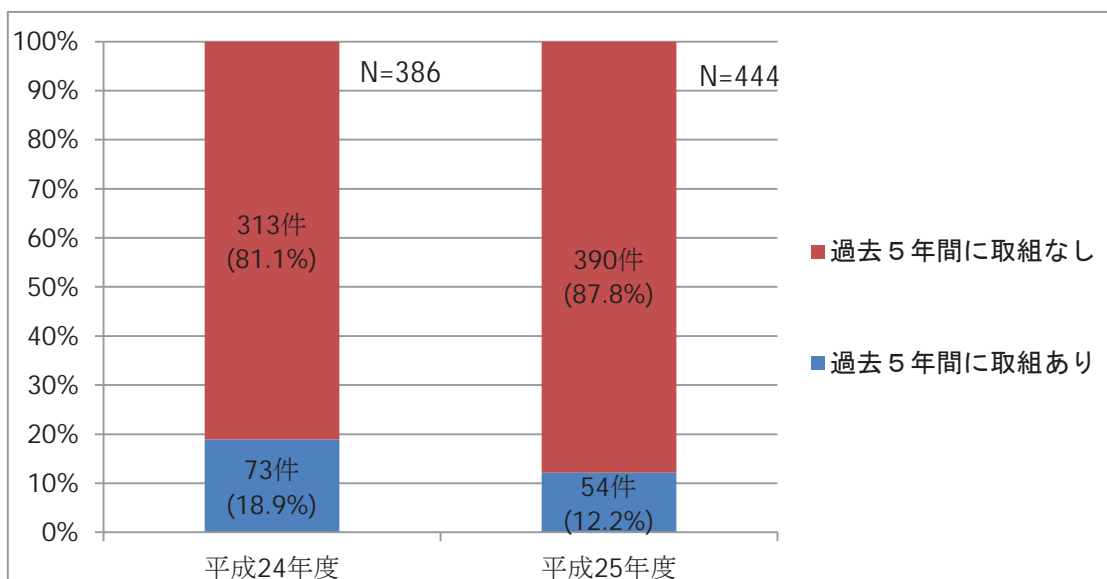


図 6-1-2 「現在取り組んでいない」と回答した場合の過去 5 年間における取組の状況

(2) 学習評価の研究に取り組んでいる場合、または取り組んだ場合の研究タイトル

総回答数は211件であった。そのうち研究タイトルに直接「評価」というキーワードを含むものは30件となっていた。この他、研究タイトルとしては設定していないものの、評価に関する検討を行っているとは回答した学校が4件見られた。また、評価と密接に関連すると推察されるキーワードとして「キャリア教育」(34件)、「授業づくり」(20件)、「個別の指導計画・教育支援計画」(18件)、「教育課程」(9件)が確認された。なお、これらのキーワードの中には重複しているものも含まれていた。主な研究の内容については、授業改善に生かす学習評価や個別の指導計画に還元する評価の在り方、教育課程の改善に資する学習評価や評価基準の検討といった内容の設定が見られた。

(3) 「観点別学習状況の評価」の実施状況

「観点別学習状況の評価」で示される4つの観点(「関心・意欲・態度」、「知識・理解」、「技能」、「思考・判断・表現」)を用いた学習評価に取り組んでいるかどうかについて、「全てに取り組んでいる」、「部分的に取り組んでいる」、「取り組んでいない」の3つの選択肢より回答を得た(図6-1-3)。

総回答数は685件であった。この結果、4つの観点「全てに取り組んでいる」と回答した学校は12.8%(88件)、「部分的に取り組んでいる」と回答した学校は37.5%(257件)、「取り組んでいない」と回答した学校は49.6%(340件)であった。全体の約半数が4つの観点を用いた評価を実施していない状況がうかがえた。

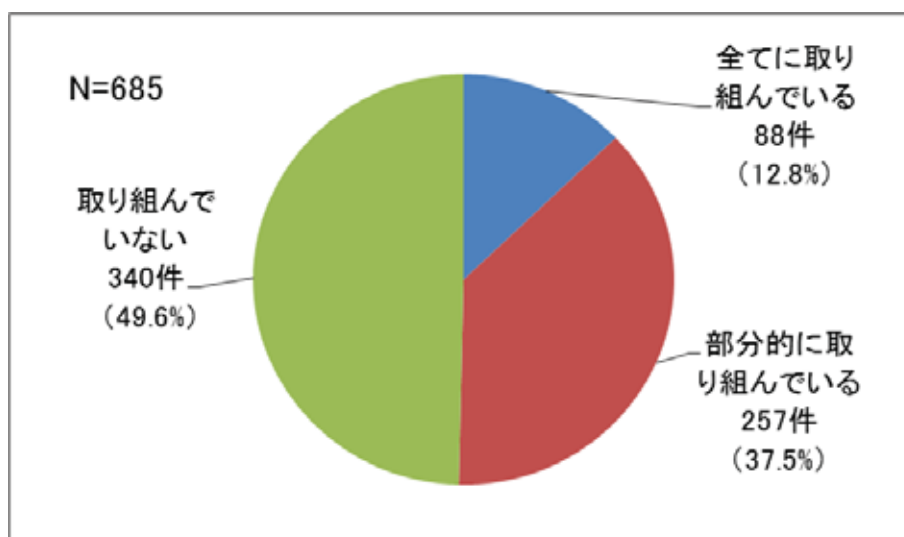


図6-1-3 「観点別学習状況の評価」に示される4つの観点を用いた評価への取組

(4) 学習評価の組織的活用状況

教育課程を編成・実施するための会議等で「学習評価」は活用されているかについて「全てに活用されている」、「部分的に活用されている」、「活用されていない」の3つの選択肢から回答してもらった。総回答数は673件であった。この結果、「全てに活用されている」と回答した学校が15.9%（107件）、「部分的に活用されている」と回答した学校が47.7%（321件）、「活用されていない」と回答した学校が36.4%（234件）であった。40%弱の学校において学習評価の結果が活用されずに教育課程の編成がなされている実態が認められた（図6-1-4）。

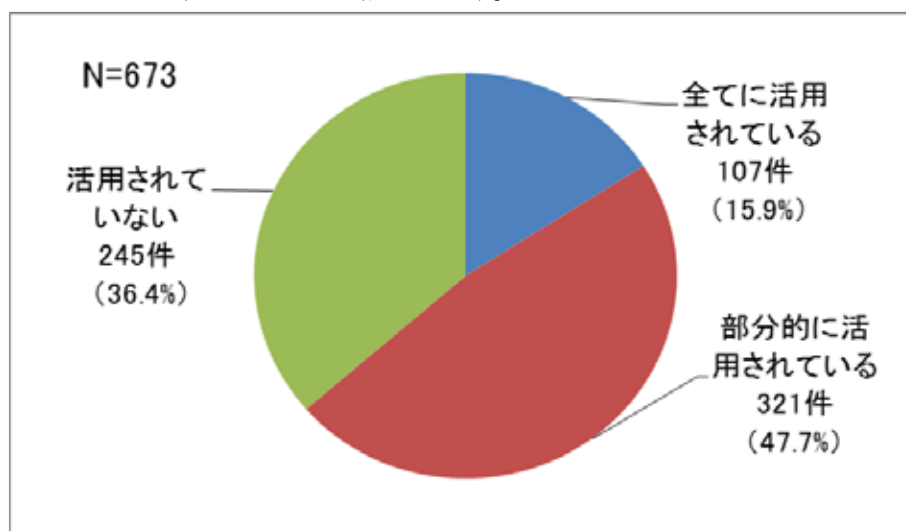


図 6-1-4 教育課程を編成・実施するための会議等での「学習評価」の活用

以上の調査結果より、学習評価に関する研究の取組や通常の小・中学校における教育では取組が進んでいる観点別学習状況の評価の実施について（財団法人日本システム開発研究所、2010）、特別支援学校（知的障害）では十分な取組が行われていない状況が明らかとなった。

(5) 総合考察

これらの結果から学習指導のPDCAサイクルにおいてC(チェック)やA(アクション)という大変重要な局面を担う「学習評価」の研究やその活用が、十分に行われているとは言い難い状況がうかがえた。知的障害教育における教育内容の妥当性とその評価の信頼性の確保という観点からも、学習評価に関する研究は重要な課題と考えられる。

一部の学校では、既に取り組み、知的障害教育の質の向上に資する学習評価となっている「観点別学習状況の評価」を主軸とした学習評価を実施するなど、分析的観点を取り入れて児童生徒の学習状況を把握すると同時にその結果を踏まえて授業の改善や教育課程の編成・改善に取り組むなど、学習評価を組織的・体系的に進めていくことの必要性がこの結果からも課題として挙げられた。（武富博文）

2 特別支援学校（知的障害）における学習評価に関する全国調査の結果

（1）目的

本調査では、前節の全知長での予備調査の結果に基づき、特別支援学校（知的障害）において、現在どのような学習評価が実施されているのか、その詳細について明らかにすることを目的とした。また、教育水準を結果の側面から保障していく際にどのような学習評価の工夫が考えられるのかを明らかにすることを目的としてアンケート調査を実施した。

（2）方法

1) 調査対象及び調査期間

平成 25 年度 5 月 1 日現在、全知長に加入する 585 校の内、開設準備中の学校 3 校を除く 582 校の特別支援学校（知的障害）を対象に悉皆調査を行った。調査期間は平成 25 年 11 月 18 日から平成 26 年 1 月 10 日までの約 2 か月間とした。

2) 調査項目

本調査では、以下の①～⑤の 5 区分（17 項目）についてアンケートを行った。

- ① 学校及び回答者について（1 項目）
- ② 授業における観点別評価等について（4 項目）
- ③ 単元における観点別評価等について（4 項目）
- ④ 1 年間の学習の総括における観点別評価等について（4 項目）
- ⑤ 学習評価の活用等について（4 項目）

3) 調査方法

① アンケートの送付

全知長事務局より、各都道府県の代表者宛に E メール添付でアンケート用紙を送信し、その後、各都道府県の代表者より各都道府県内の全知長に加入する各特別支援学校宛に E メール添付でアンケート用紙を転送してもらった。

② 回答の返信

回答専用メールアドレスを設定し、各特別支援学校から直接、E メール添付で回答を得た。

4) 集計及び分析方法

- ① 調査項目Ⅱ～Ⅳ（Q 2～Q 13）については学部毎に各教科等と回答選択肢の組合せによるクロス集計を行った。
- ② 調査項目Ⅴ（Q 14～Q 16）については各学部と回答選択肢の組合せによるクロス集計を行った。
- ③ 調査項目Ⅴ（Q 16）について、以下の分析軸を設定し、回答選択肢との組み合わせによるクロス集計を行った。

- a. 各教科の授業レベルにおける観点の導入度
【4 観点完全導入群、4 観点の一部導入群、独自の観点群、評価未実施群】
 - b. 学習評価の授業改善への活用状況
【積極活用群、活用群、非活用群】
 - c. 学習評価の教育課程改善への活用状況
【積極活用群、活用群、非活用群】
 - d. 学習評価の授業改善への活用度と授業改善度のクロス軸
【活用改善群、活用非改善群、非活用改善群、非活用非改善群】
 - e. 学習評価の教育課程改善への活用度と教育課程改善度のクロス軸
【活用改善群、活用非改善群、非活用改善群、非活用非改善群】
- ④調査項目調査項目 V (Q17) については自由記述内容を K J 法により分類を行った。

(3) 結果及び項目毎の考察

1) 回収率

対象学校 582 校中、495 校より回答を得た。回収率は 85.1 パーセントであった。

2) 回答者及び回答学校の基本情報

① 回答者職種

回答者の職種については、40%弱が校長による回答であり、管理職（校長、副校長、教頭、それ以外の管理職）からの回答が全体の 70%程度を占めた。その他の 3.0%には研究主任や学習指導を統括する立場の役職（学習指導部長、学習指導主任等）が含まれていた。

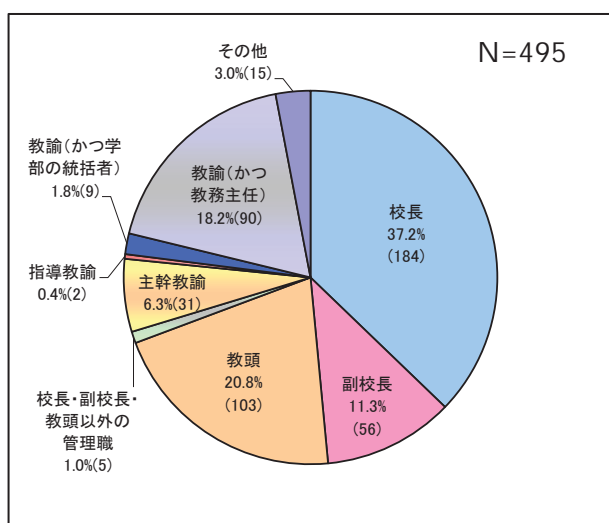


図 6-2-1 回答者職種

② 設置学部

回答した学校における学部等の設置状況は図 6-2-2 の通り、小学部、中学部、高等部（普通科）を設置している学校が約 85%を占めていた。また、高等部（専門学科）を置く学校が 12.1%となっていた。

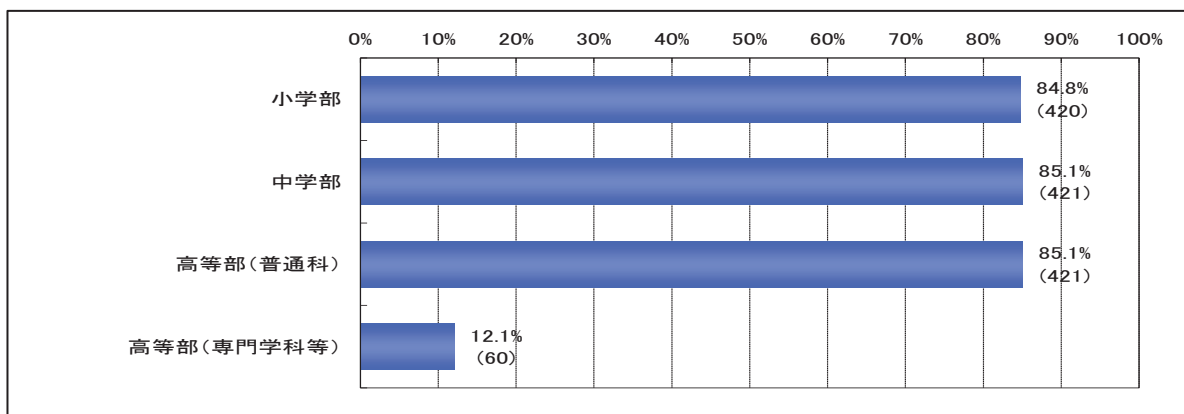


図 6-2-2 学部等の設置状況

3) 学習評価の観点の設定

①集約レベル毎（授業・単元・1年間の総括）の結果

a. 「授業」における学習評価の観点の設定

授業レベルにおける観点別評価の実施状況について、想定される指導の形態毎に質問したところ、図 6-2-3 のような結果となった。道徳については全学部において「対象外」と回答する割合が高く、道徳の時間を設けて授業を実施していない状況が見られた。また、道徳について、「学習評価を実施していない」と回答する割合も 20%強を占めていた。道徳を除く全ての各教科等で最も割合が高かったのは、「学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している」という回答であった。続いて割合が高いのは、「4 観点の一部を用いた学習評価を実施している」という回答であった。さらに、各教科や各教科等を合わせた指導において授業レベルで「学習評価を実施していない」と回答する学校が全体の 10%程度の学校で見られた。これは、授業中において児童生徒の学習状況を評価しながら指導を行っているものの、評価記録に残す等の「顕在化」する形で学習評価を実施していない場合も想定されることから設定した選択肢であり、一つ一つの授業レベルでは学習評価を特に実施していないということを示した結果と捉えられる。

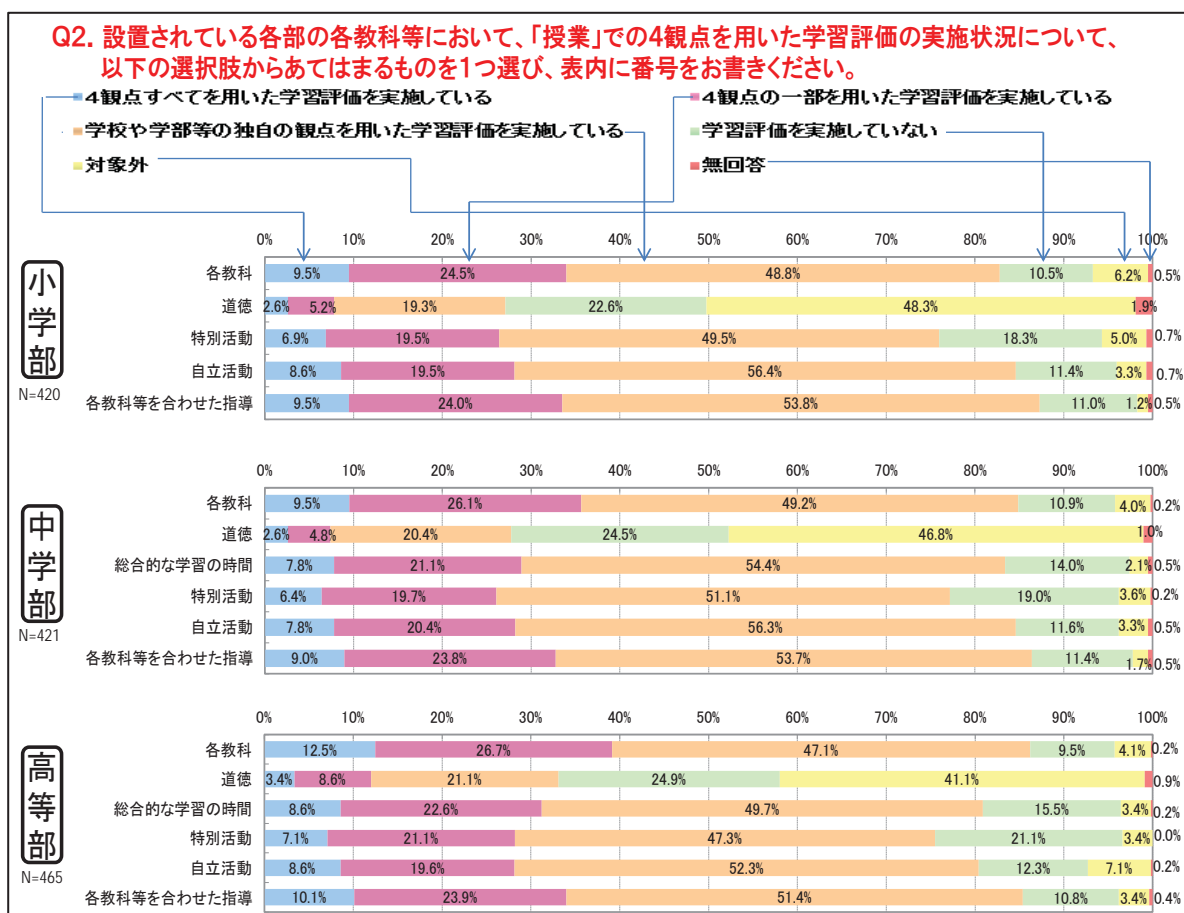


図 6-2-3 「授業」における学習評価の観点の設定

学部間の比較では、高等部の各教科の評価において「4観点全てを用いた学習評価を実施している」又は「4観点の一部を用いた学習評価を実施している」と回答した割合がやや高くなっている傾向が見られた。道徳の評価についても高等部では、いずれかの観点を用いて実施していると回答した割合が高くなっている傾向が見られた。

b. 「単元」における学習評価の観点の設定

単元レベルにおける観点別評価の実施状況について想定される指導の形態毎に質問したところ、図 6-2-4 のような結果となった。道徳及び特別活動については、単元を構成するという点が学校現場の指導の実態に馴染まないことを考慮して、質問項目から除外した。全体を通じて最も割合が高かったのは、「学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している」という回答であり、全体の 50%前後を占めていた。続いて割合が高いのは、「4観点の一部を用いた学習評価を実施している」という回答であった。また、各教科や各教科等を合わせた指導において単元レベルでの「学習評価を実施していない」と回答する学校が全体の 10%を超える学校で見られた。この選択肢についても、単元終了の段階において記録に残したりまとめたりするなどの「顕在化」した形で学習評価を実施していない場合も想定されることにより設定した選択肢であり、一つ一つの単元レベルでは学習評価を特に実施していないということを表し

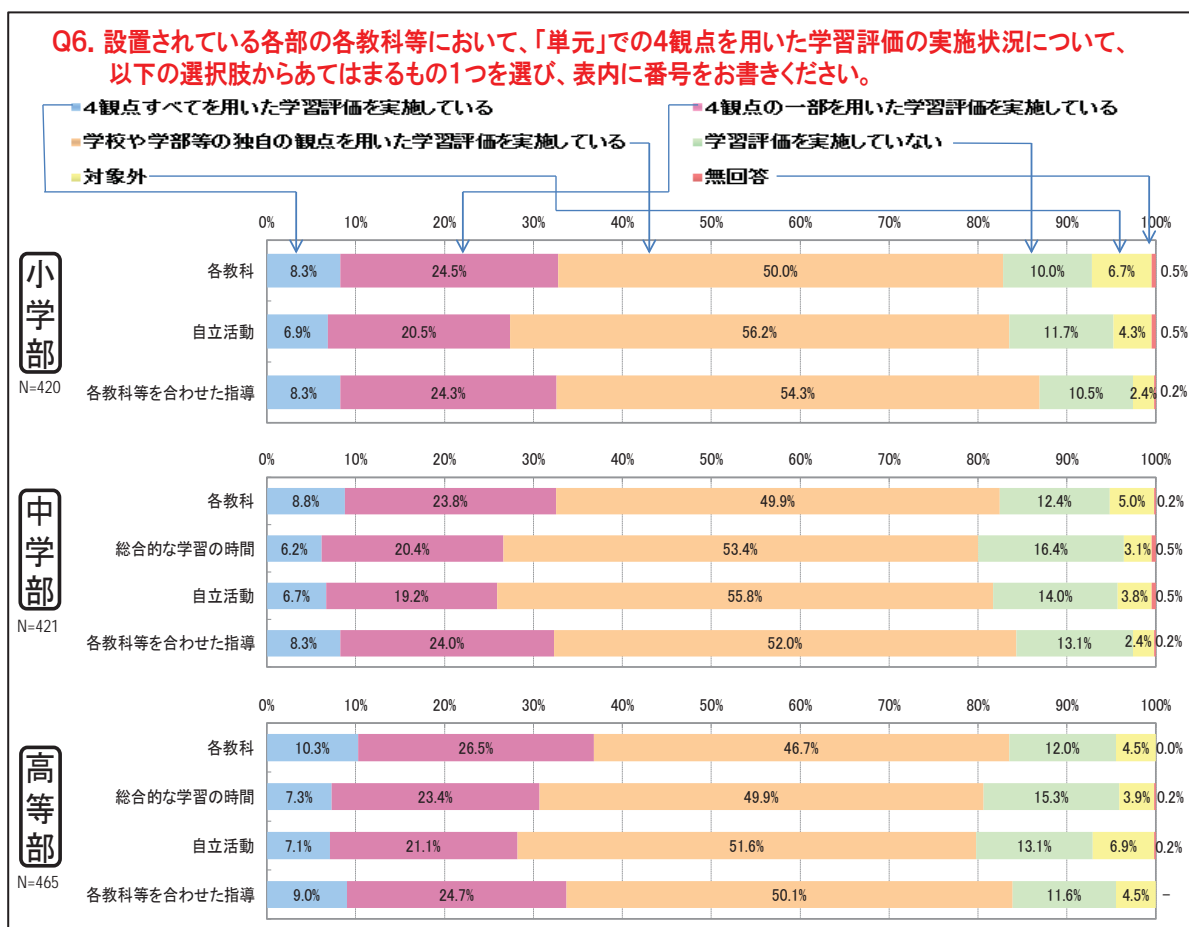


図 6-2-4 「単元」における学習評価の観点の設定

ていると捉えられる。

学部間の比較では、高等部の各教科の評価において「4観点全てを用いた学習評価を実施している」、又は「4観点の一部を用いた学習評価を実施している」と回答した割合が、やや高くなっている傾向が見られた。小学部では、各教科等を合わせた指導において「学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している」と回答している割合が、他の学部よりやや高い傾向が見られた。

c. 「1年間の総括」における学習評価の観点の設定

1年間の総括レベルにおける観点別評価の実施状況について、想定される指導の形態毎に質問したところ、図 6-2-5 のような結果となった。道徳については授業レベルでの回答と同様、全学部において道徳を「対象外」と回答する割合が高かった。道徳の時間を設けて授業を実施していない状況が見られると同時に、道徳について学習評価を実施していないと回答する割合も 20%強を占めていた。道徳以外において、全体を通じて最も割合が高かったのは、「学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している」という回答であり、全体で 50%強となっていた。続いて割合が高いのは、「4観点の一部を用いた学習評価を実施している」という回答であり、全体の 20%前後となっていた。また、各教科や各教科等を合わせた指導において、1年間の総括レ

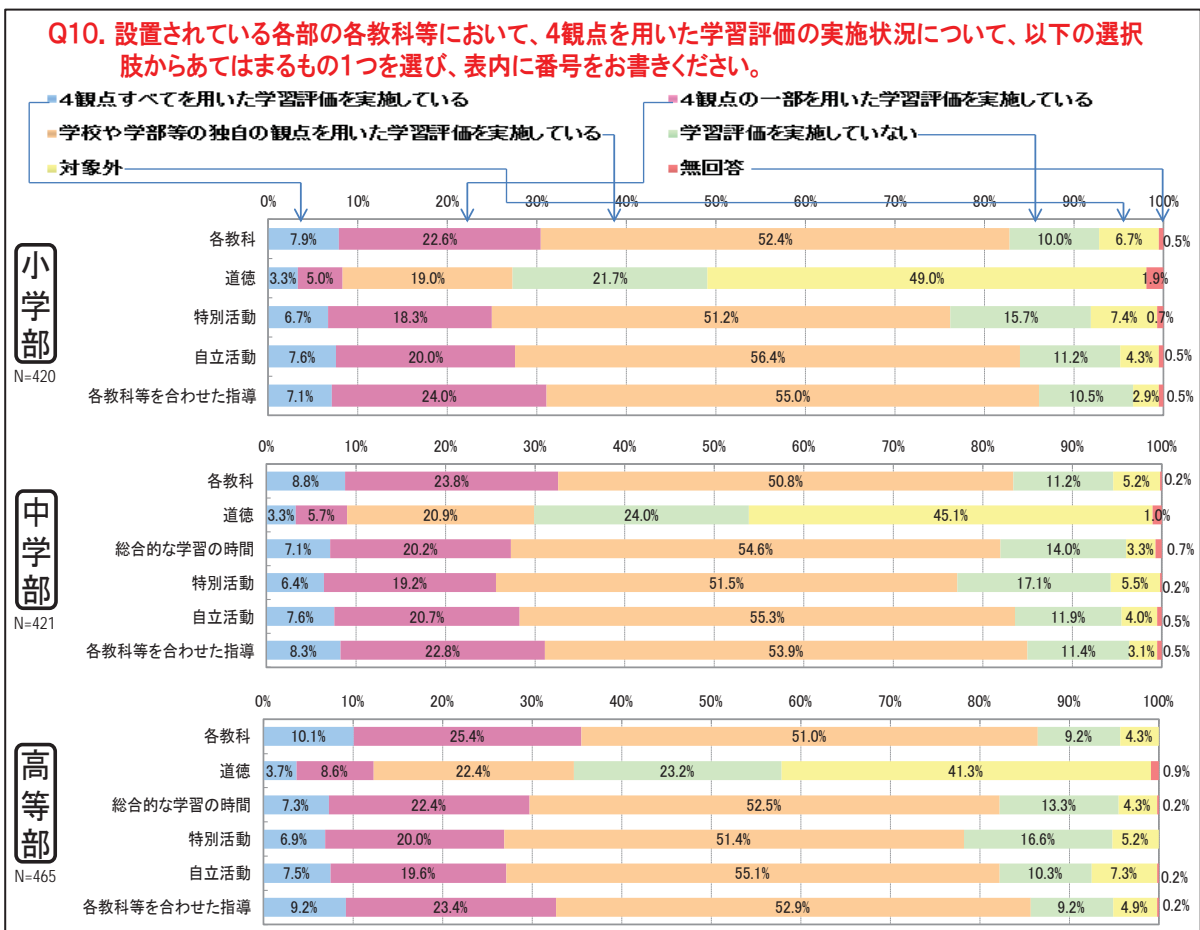


図 6-2-5 「1年間の総括」における学習評価の観点の設定

ベルでの「学習評価を実施していない」と回答する学校が、全体の10%前後の学校で見られた。この選択肢も、年間を通して児童生徒の学習状況を評価しながら指導計画を立案・修正したり、実際の指導を行ったりしているものの、年間を総括する形で記録に残す等の「顕在化」した学習評価を実施していない場合も想定されることから設定した選択肢である。学部間の比較では、高等部の各教科の評価において「4観点全てを用いた学習評価を実施している」又は「4観点の一部を用いた学習評価を実施している」と回答した割合がやや高くなっている傾向が見られた。

②集約レベル（授業・単元・1年間の総括）を通じた結果及び考察

学習評価の観点については授業レベル、単元レベル、1年間の総括レベルでも「学校や学部等の独自の観点を用いた学習評価を実施している」と回答した学校が約50%を占めていた。続いて「4観点の一部を用いた学習評価を実施している」と回答した学校が約20%であった。また、「4観点全てを用いた学習評価を実施している」と回答した学校は10%未満であった。更に授業レベル、単元レベル、1年間の総括レベルのいずれにおいても「学習評価を実施していない」と回答する学校が10校程度見られた。自由記述の回答より、これらの学校は選択肢に挙げた、各教科等の学習内容のまとまり毎に評価するのではなく、例えば前期・後期や学期毎という一定の学習期間のまとまり（スパン）毎に評価していることから、このように回答したことが推察され、結果の解釈には注意が必要である。

学部間の比較では、授業レベル、単元レベル、1年間の総括レベルを通して、高等部の各教科の評価で「4観点全てを用いた学習評価を実施している」や「4観点の一部を用いた学習評価を実施している」と回答した割合が高くなっていた。この点については、高等部ほど教科別の指導の時間数が多く設定されていること（国立特殊教育総合研究所、2004）や、特別支援学校高等部には中学校の特別支援学級からの入学者も一定数あり、小・中学校では一般的に行われている「観点別学習状況の評価」の4観点を用いた評価が取り入れられていることなどが可能性として考えられる。

4)学習評価実施グループ

①集約レベル毎（授業・単元・1年間の総括）の結果

a.「授業」における学習評価実施グループ

授業レベルにおいて学習評価がどのようなグループ（単位や範囲）で実施されているのか、想定される指導の形態毎に質問したところ、図6-2-6のような結果となった。道徳については「対象外」と回答する割合が高く、道徳の時間を設定していない状況を反映しているものと推察された。道徳を除く全ての各教科等で最も割合が高かったのは、「学部全体で統一して行っている」という回答であり、50%前後となっていた。続いて割合が高いのは、「学校全体で統一して行っている」という回答であった。また、「特定の授業グループのみが行っている」と回答する学校が全体の10%前後で見られた。

学部間の比較では、中学部において道徳以外の各教科等で「学部全体で統一して行っている」と回答した割合が他学部よりも高くなっていた。また、高等部において、全ての各教科等で「学校全体で統一して行っている」と回答した割合が他学部よりも高くなっていた。「その他」と回答したものの中には、児童生徒個人に対して教員が個人で評価していると回答したものや、特定の授業グループと特定の学級・学年で実施しているなど、各選択肢が混合するような形で学習評価を実施しているため、「その他」と回答しているケースが見られた。

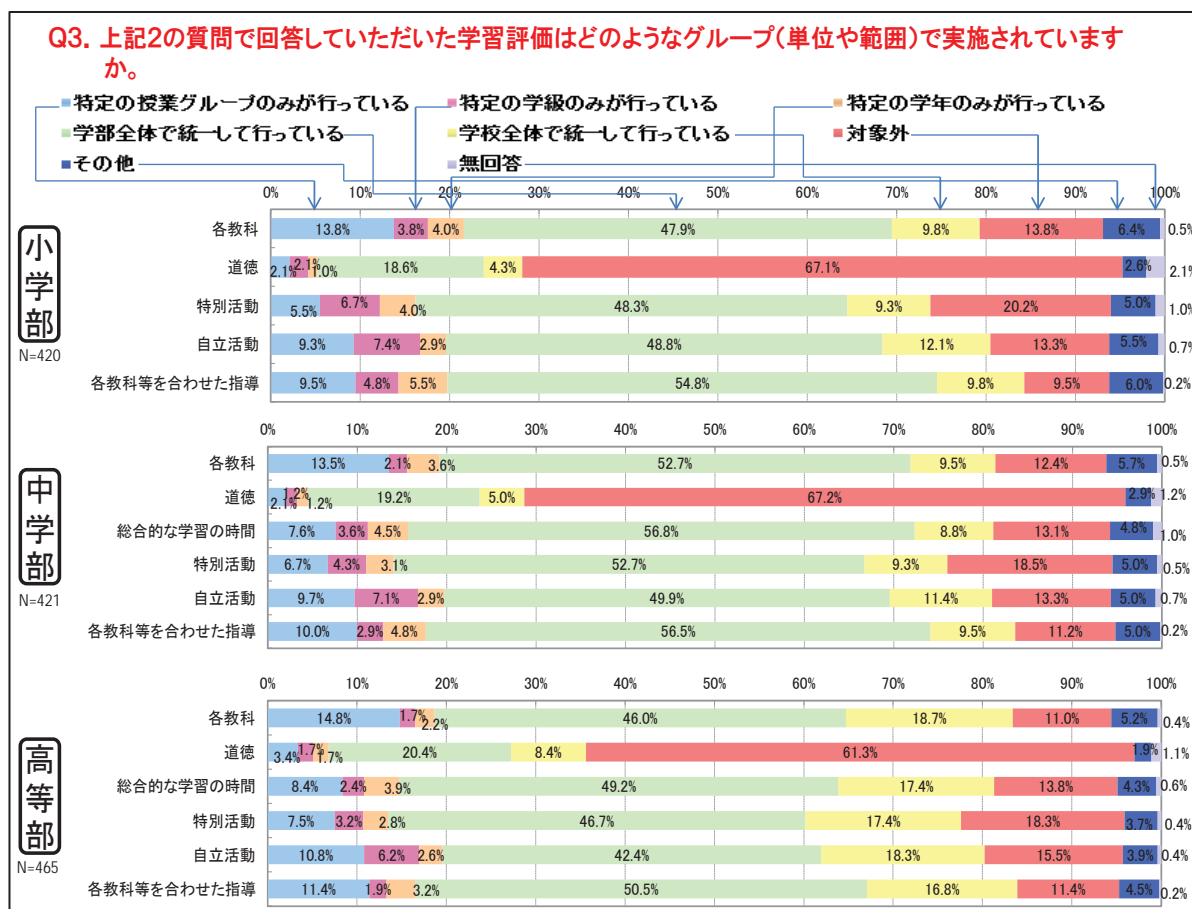


図 6-2-6 「授業」における学習評価の実施グループ

b. 「単元」における学習評価実施グループ

単元における学習評価がどのようなグループ(単位や範囲)で実施されているのかについて、想定される指導の形態毎に質問したところ、図 6-2-7 のような結果となった。道徳及び特別活動については、単元を構成するという点が学校現場の指導の実態に馴染まないことを考慮して、質問項目から除外した。

全ての各教科等で最も割合が高かったのは、「学部全体で統一して行っている」という回答であり、50%前後となっていた。続いて割合が高いのは、「学校全体で統一して行っている」という回答であった。また、「特定の授業グループのみが行っている」と

回答する学校が全体の10%前後で見られた。

学部間の比較では、中学部において各教科等で「学部全体で統一して行っている」と回答した割合が、他学部よりも高くなっていた。また、高等部において全ての各教科等で「学校全体で統一して行っている」と回答した割合が他学部よりも高くなっていた。さらに、高等部では各教科において「特定の授業グループのみが行っている」と回答した割合が比較的高くなっていた。「その他」と回答したものの中には、児童生徒個人に対して教員が個人で評価していると回答したものや、特定の授業グループと特定の学級・学年で実施しているなど、授業レベルにおける学習評価実施グループに対する回答と同じような傾向が見られた。

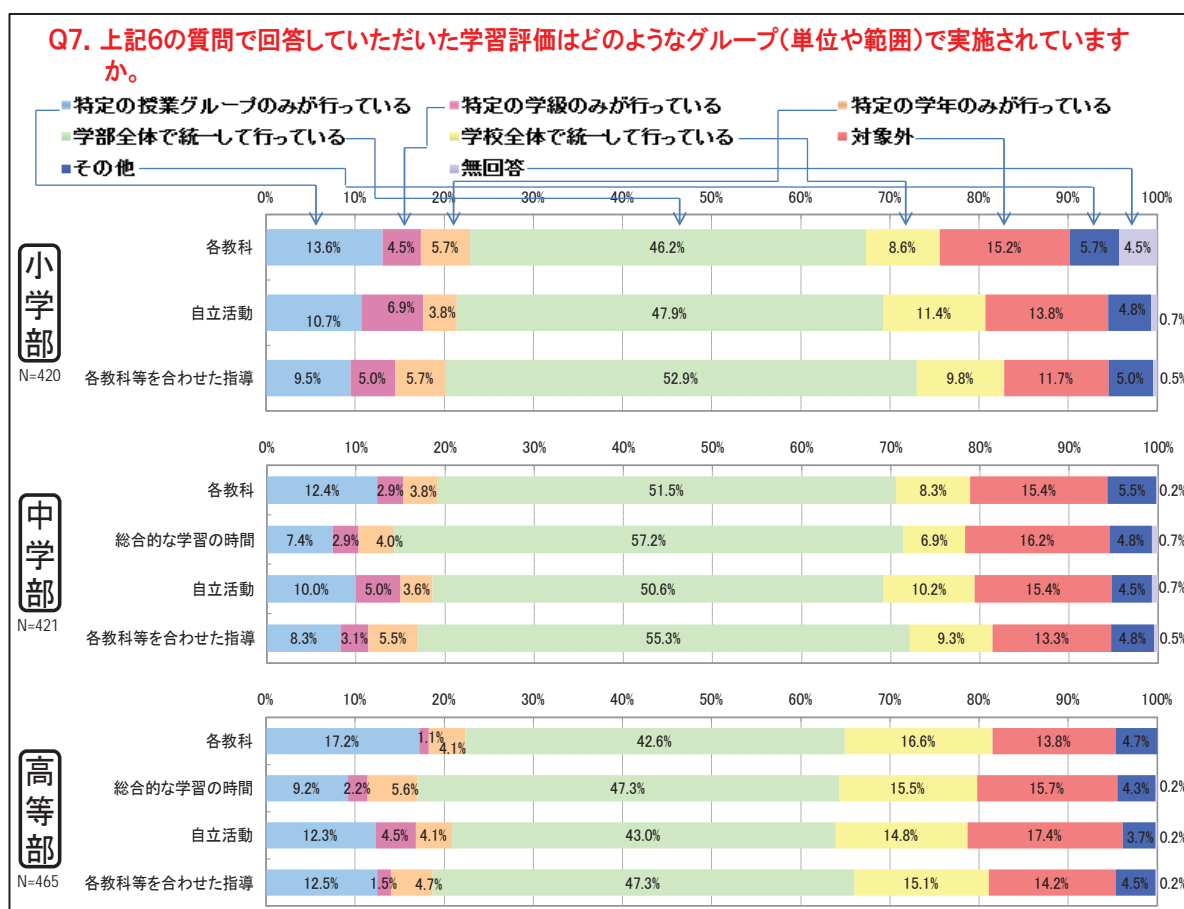


図 6-2-7 「単元」における学習評価の実施グループ

c. 「1年間の総括」における学習評価実施グループ

1年間の総括における学習評価がどのようなグループ(単位や範囲)で実施されているかについて、想定される指導の形態毎に質問したところ、図 6-2-8 のような結果となった。道徳については授業レベルと同様に「対象外」と回答する割合が高く、道徳の時間を設定していない状況を反映しているものと推察された。道徳以外の全ての各教科等で最も割合が高かったのは、「学部全体で統一して行っている」という回答で

あり、50%前後となっていた。続いて割合が高いのは、「学校全体で統一して行っている」という回答であった。また、「特定の授業グループのみが行っている」と回答する学校が全体の10%弱程度見られた。

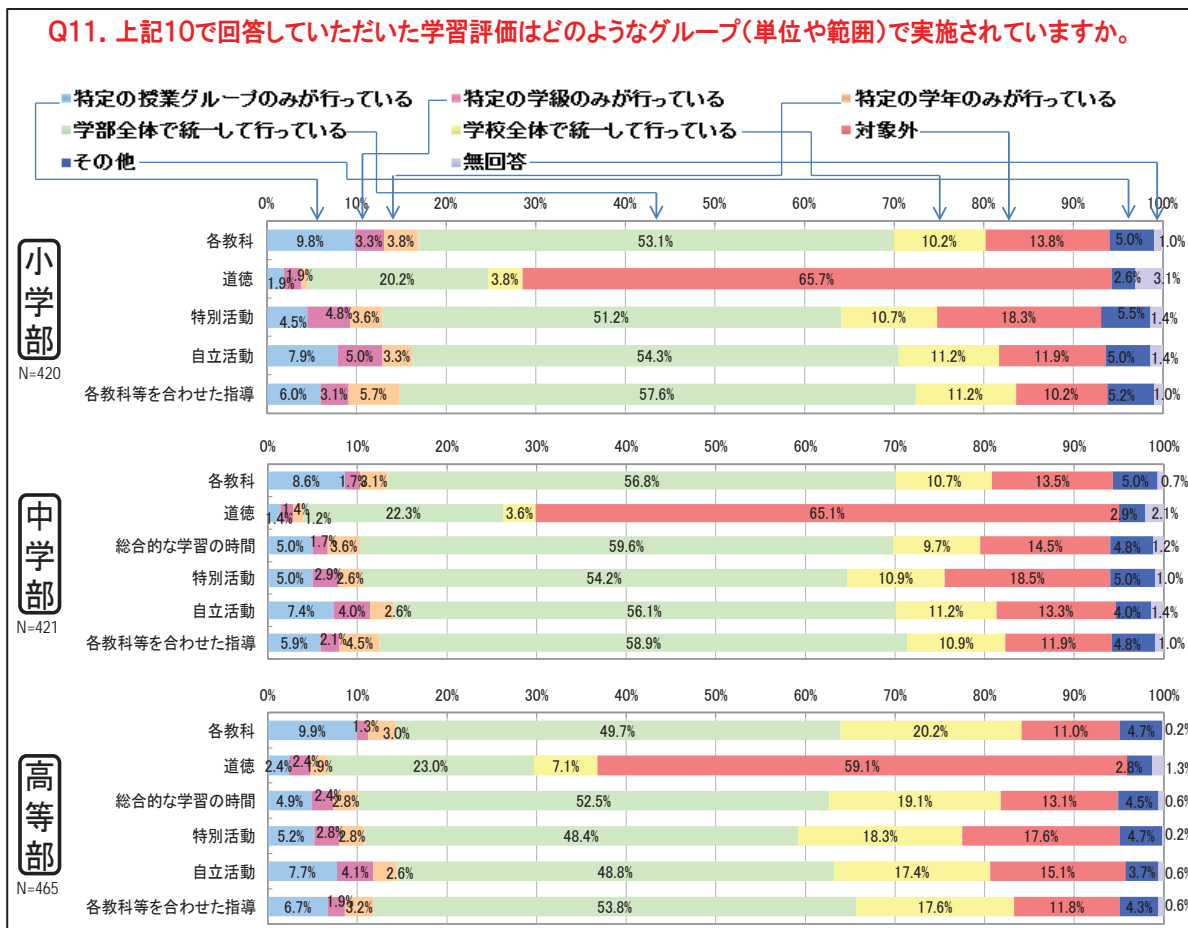


図 6-2-8 「1年間の総括」における学習評価の実施グループ

学部間の比較では、中学部において各教科等で「学部全体で統一して行っている」と回答した割合が、他学部よりも高くなっていた。また、高等部において全ての各教科等で「学校全体で統一して行っている」と回答した割合が、他学部よりも高くなっていた。「その他」と回答したものの中には、児童生徒個人に対して教員が個人で評価していると回答したものや、特定の授業グループと特定の学級・学年で実施しているなど、授業レベル・単元レベルにおける学習評価実施グループに対する回答と同じような傾向が見られた。

②集約レベル（授業・単元・1年間の総括）を通じた結果及び考察

学習評価実施グループについては授業レベル、単元レベル、1年間の総括レベルでも「学部全体で統一して行っている」と回答した学校が50%を占めていた。続いて「学校全体で統一して行っている」と回答した学校が10%前後、同様に「特定の授業グループのみが行っている」と回答した学校も10%程度見られた。「学部」というサイズを

中心にした学習評価を実施している状況が明らかになった。この点については、実際の教育課程の編成や実施の際に学部組織を母体としたカリキュラム・マネジメントが中心となっていることを反映しているものと考えられた。

一方で学部間の比較では授業レベル、単元レベル、1年間の総括レベルでも、中学部において「学部全体で統一して行っている」と回答した割合が高くなっていった。これは、学部の教員数が他学部と比較して少なく、全学部的な動きが取りやすいことなどが影響しているものと推測された。また、高等部において全ての各教科等で「学校全体で統一して行っている」と回答した割合が他学部よりも高くなっていったが、これについては、高等部単独の学校において、学部全体で統一して行っている場合、この選択肢を選ぶように指定したことが影響しているものと考えられた。

5) 学習評価集約システムについて

①集約レベル毎（授業・単元・1年間の総括）の結果

a. 「授業」における学習評価集約システム

授業レベルにおける学習評価を集約するシステム（会議や委員会等の実施等）について、想定される指導の形態毎に質問したところ、図 6-2-9 のような結果となった。

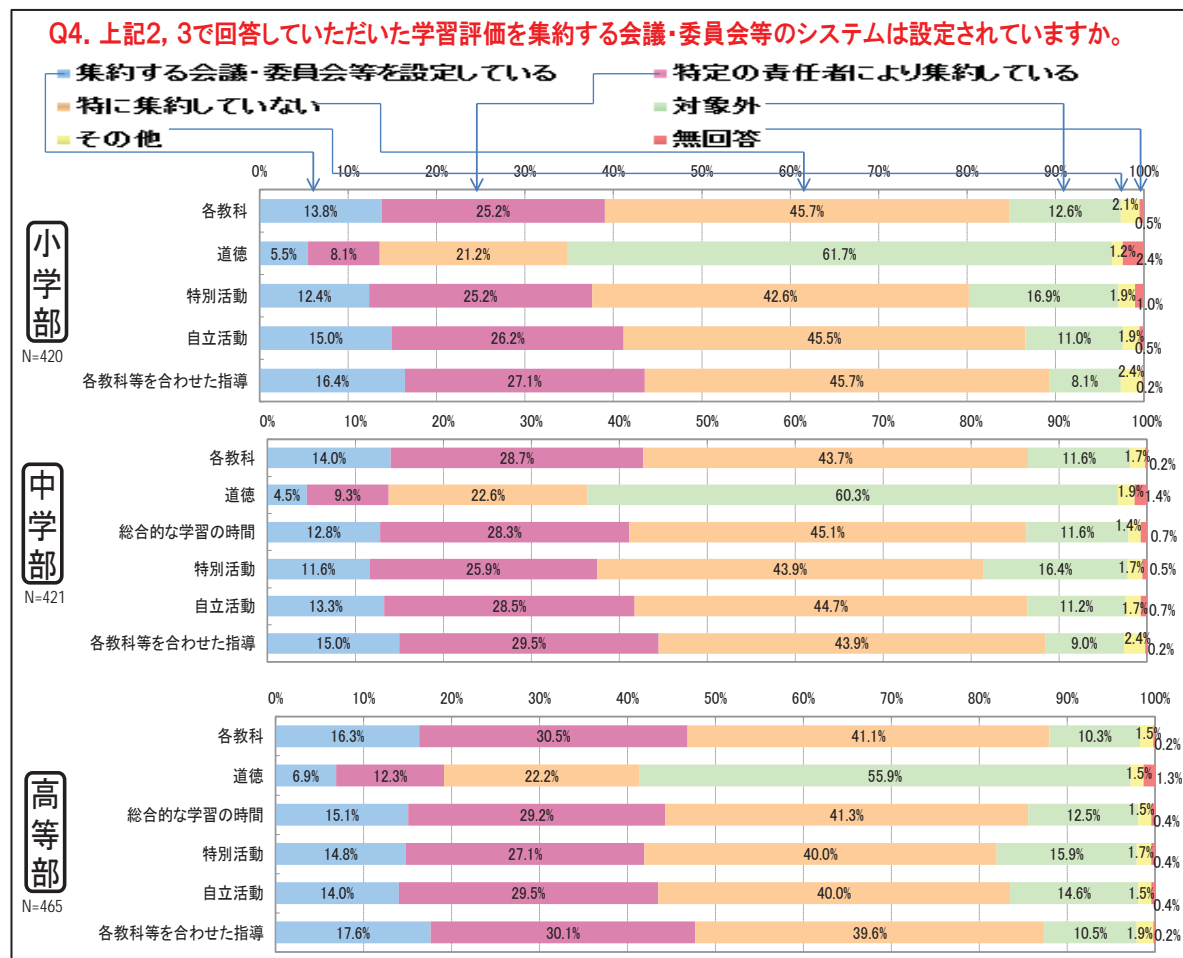


図 6-2-9 「授業」における学習評価を集約するシステム

道徳を除く全ての各教科等で最も割合が高かったのは、「特に集約していない」という回答であり、40%前後となっていた。続いて割合が高いのは、「特定の責任者により集約している」という回答であった。特定の責任者とは、授業の主担当者や児童生徒毎の担当者、学年・学部の主任や統括者等と推察された。また、「集約する会議・委員会等を設定している」と回答する学校が全体の15%前後に見られた。

学部間の比較では、高等部において各教科等で「特定の責任者により集約している」と回答した割合が、他学部よりもやや高くなっていた。また、「集約する会議・委員会等を設定している」と回答した割合も自立活動以外では高等部が他学部よりも、2～3%程度高くなっていた。

b. 「単元」における学習評価集約システム

単元レベルにおける学習評価を集約するシステム（会議や委員会等の実施等）について、想定される指導の形態毎に質問したところ、図 6-2-10 のような結果となった。道徳及び特別活動については、単元を構成するという点が学校現場の指導の実態に馴染まないことを考慮して、質問項目から除外した。全ての各教科等で最も割合が高かったのは、「特に集約していない」という回答であり、40%前後となっていた。続

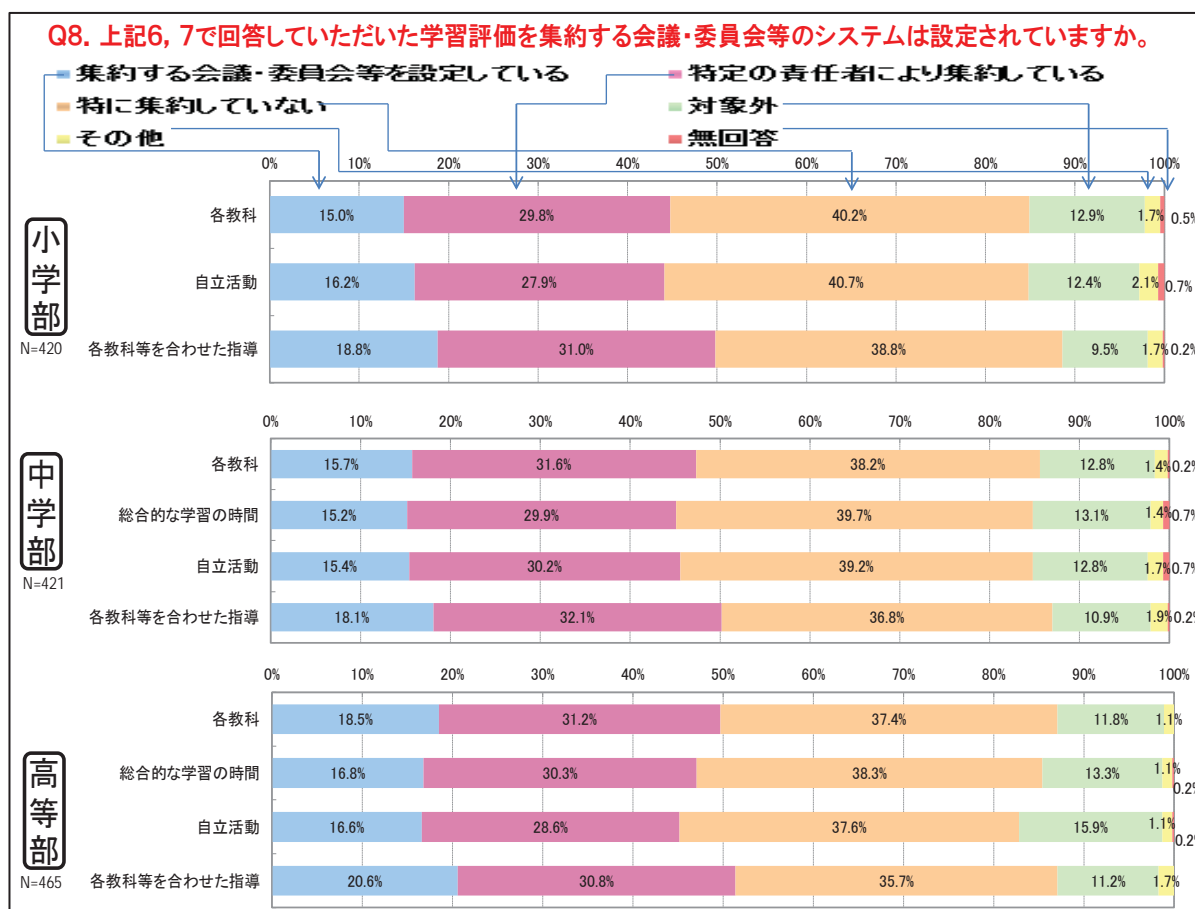


図 6-2-10 「単元」における学習評価を集約するシステム

いて割合が高いのは、「特定の責任者により集約している」という回答であった。特定の責任者とは、授業レベルにおける学習評価同様に授業の主担当者や児童生徒毎の担当者、学年・学部の主任や統括者等と推察された。また、「集約する会議・委員会等を設定している」と回答する学校が全体の15%前後に見られた。

学部間の比較では、高等部において全ての各教科等で「集約する会議・委員会等を設定している」と回答した割合が、他学部よりもやや高くなっていた。小学部においては、単元レベルにおいて「特に集約していない」と回答する割合が他学部よりもやや高くなっていた。

c. 「1年間の総括」における学習評価集約システム

1年間の総括レベルにおける学習評価を集約するシステム（会議や委員会等の実施等）について、想定される指導の形態毎に質問したところ、図6-2-11のような結果となった。道徳以外の全ての各教科等で「特定の責任者により集約している」と回答した割合と「特に集約していない」と回答した割合がほぼ等しく、双方ともに30%前後となっていた。また、「集約する会議・委員会等を設定している」と回答する学校は、20%前後から多いところで25%前後であり、授業レベルや単元レベルよりも割合が

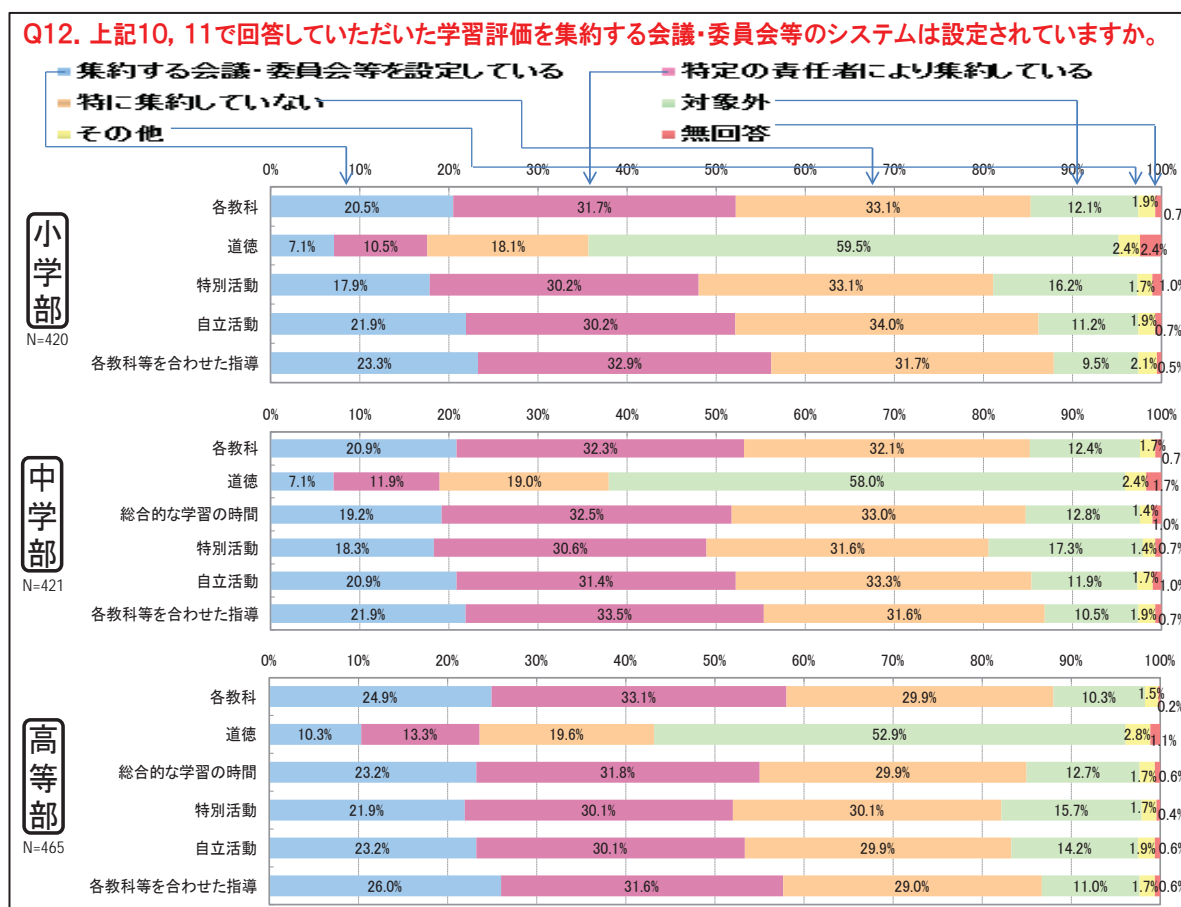


図 6-2-11 「1年間の総括」における学習評価を集約するシステム

高くなっていた。

学部間の比較では、高等部において全ての各教科等で「集約する会議・委員会等を設定している」と回答した割合が、他学部よりもやや高くなっていた。

②集約レベル（授業・単元・1年間の総括）を通じた結果及び考察について

学習評価を集約する会議・委員会等のシステムについては授業レベル、単元レベル、1年間の総括レベルと評価スパンが長くなるにつれて「集約する会議・委員会等を設定している」とする割合や「特定の責任者により集約している」とする割合は高くなっていた。また、それぞれのレベルにおいて学習評価を集約するシステムを持たず、個々の教員に委ねられているケースも一定の割合で存在することが明らかとなった。このような学校は、学習評価を集約する会議・委員会等のシステムを短いスパンで稼働させる際の時間効率や、学習評価以外の教員の諸業務を考慮した学校運営を行っている可能性が推察された。

学部間の比較では高等部で「集約する会議・委員会等を設定している」と回答する割合がやや高くなっていた。この点については、高等部の1学年あたりの生徒数が他学部と比較して多いことに伴い、教員数も多いことや教科担当制となっていることから、教員間の意見交換や情報交換を確実に行うようシステム化されている可能性が考えられた。

6) 学習評価集約書式等

①集約レベル毎（授業・単元・1年間の総括）の結果

a. 「授業」における学習評価の集約書式等

授業レベルにおいて学習評価を集約する書式等（評価記録用紙、ポートフォリオ、評価メモ等のツール）の使用について、想定される指導の形態毎に質問したところ、図 6-2-12 のような結果となった。道徳を除く全ての各教科等で最も割合が高かったのは、「集約するための書式は特に使用していない」という回答であり、40%強から多いところで 50%程度となっていた。続いて割合が高いのは、「全ての教科等で共通した集約するための書式を用いている」という回答であった。

学部間の比較では、高等部において各教科等で「集約するための書式は特に使用していない」と回答する割合が、他学部よりもやや低くなっていた。一方で「それぞれの授業グループごとに集約するための書式を用いている」と回答する割合が、他学部よりもやや高くなっていた。また、中学部では「全ての各教科等で共通した集約するための書式を用いている」と回答する割合が、他学部よりもやや高くなっていた。

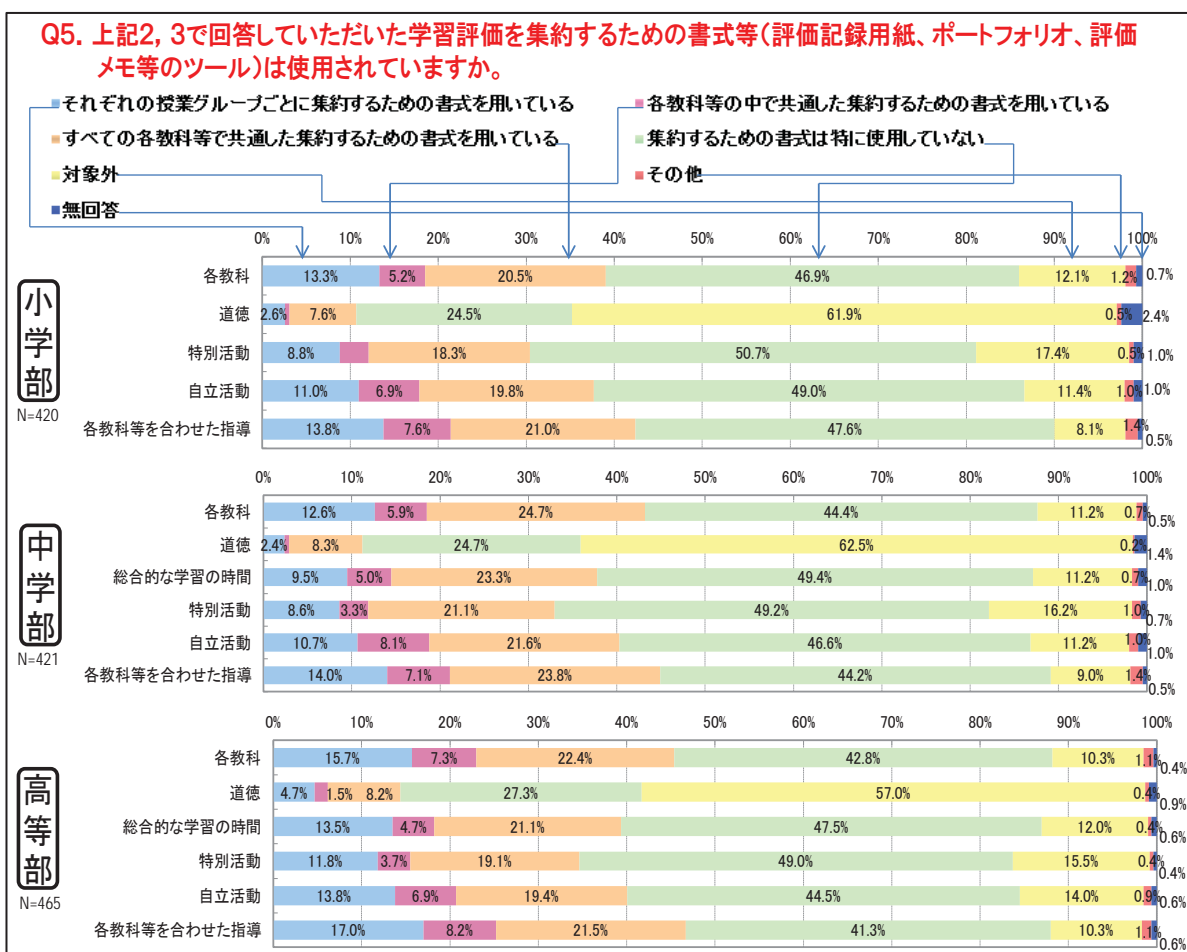


図 6-2-12 「授業」における学習評価の集約書式等

b. 「単元」における学習評価の集約書式等

単元レベルにおいて学習評価を集約する書式等（評価記録用紙、ポートフォリオ、評価メモ等のツール）の使用について、想定される指導の形態毎に質問したところ、図 6-2-13 のような結果となった。道徳及び特別活動については、単元を構成するという点が学校現場の指導の実態に馴染まないことを考慮して、質問項目から除外した。全ての各教科等で最も割合が高かったのは、「集約するための書式は特に使用していない」という回答であり、40%強となっていた。続いて割合が高いのは、「全ての教科等で共通した集約するための書式を用いている」という回答であった。いずれかの書式を用いているとした回答の割合の合計と、書式等を用いていないとした回答の割合は、40%程度でほぼ等しくなっていた。

学部間の比較では、高等部で「それぞれの授業グループごとに集約するための書式を用いている」と回答する割合が、他学部よりもやや高くなっていた。また、中学部では「全ての各教科等で共通した集約するための書式を用いている」と回答する割合が、若干ではあるものの高くなっていた。小学部は若干ではあるが「集約するための書式は特に使用していない」と回答する割合が高くなっていた。

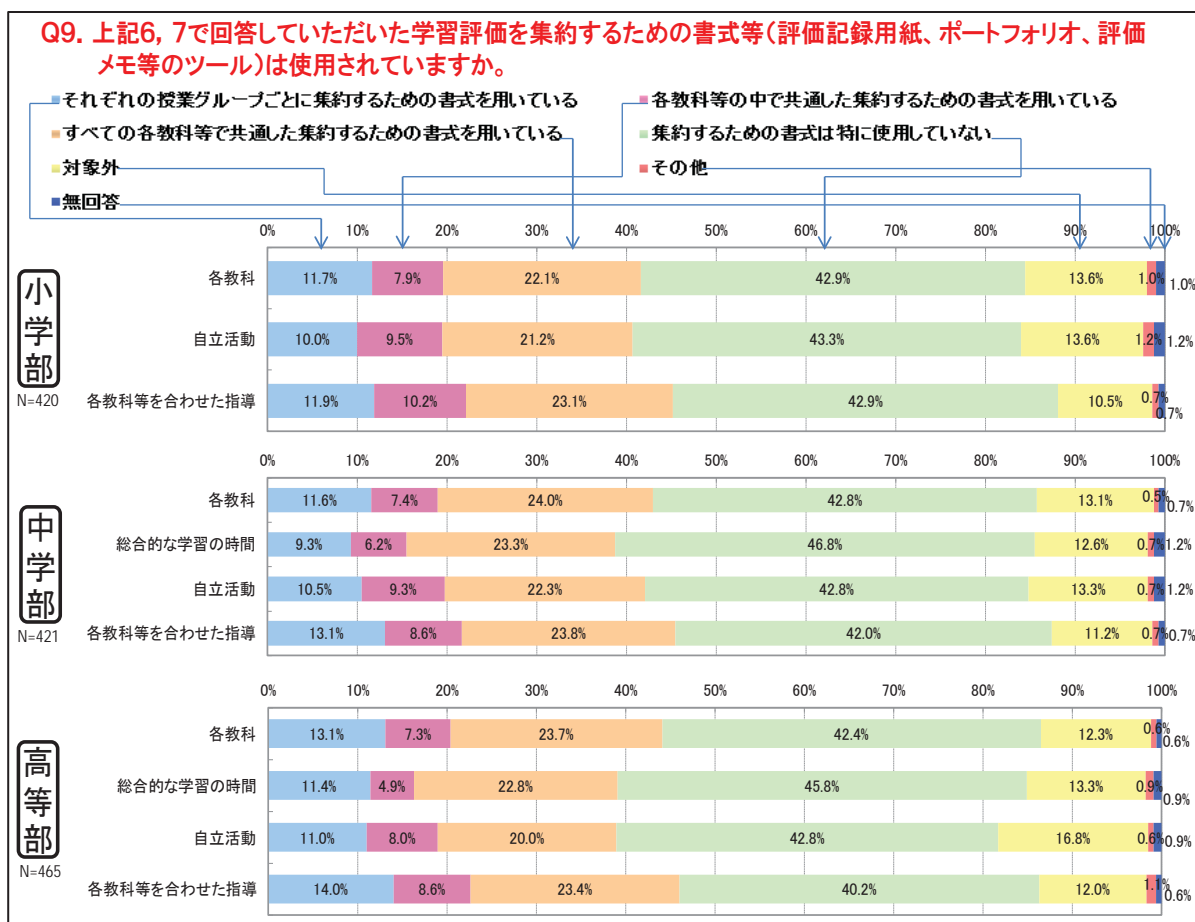


図 6-2-13 「単元」における学習評価の集約書式等

c. 「1年間の総括」における学習評価の集約書式等

1年間の総括レベルにおいて学習評価を集約する書式等（評価記録用紙、ポートフォリオ、評価メモ等のツール）の使用について、想定される指導の形態毎に質問したところ、図6-2-14のような結果となった。道徳を除く全ての各教科等において「集約するための書式は特に使用していない」と回答した割合と「全ての教科等で共通した集約するための書式を用いている」と回答した割合がほぼ等しく、35%前後となっていた。

学部間の比較では、高等部において若干ではあるものの、「全ての教科等で共通した集約するための書式を用いている」と回答する割合が他学部よりも低くなっていた。また、中学部では道徳を除いて「全ての教科等で共通した集約するための書式を用いている」と回答する割合がやや高くなっていた。

②集約レベル（授業・単元・1年間の総括）を通じた結果及び考察について

学習評価を集約するための書式等の使用については授業レベル、単元レベル、1年間の総括レベルと、集約するスパンが長くなるにつれて、書式の共通化が図られる傾向が見られた。この点については、教育課程全体を俯瞰した場合に、一つ一つの授業や単元レベルよりも、1年間を通じた総括のように長期間にわたるものをまとめる書

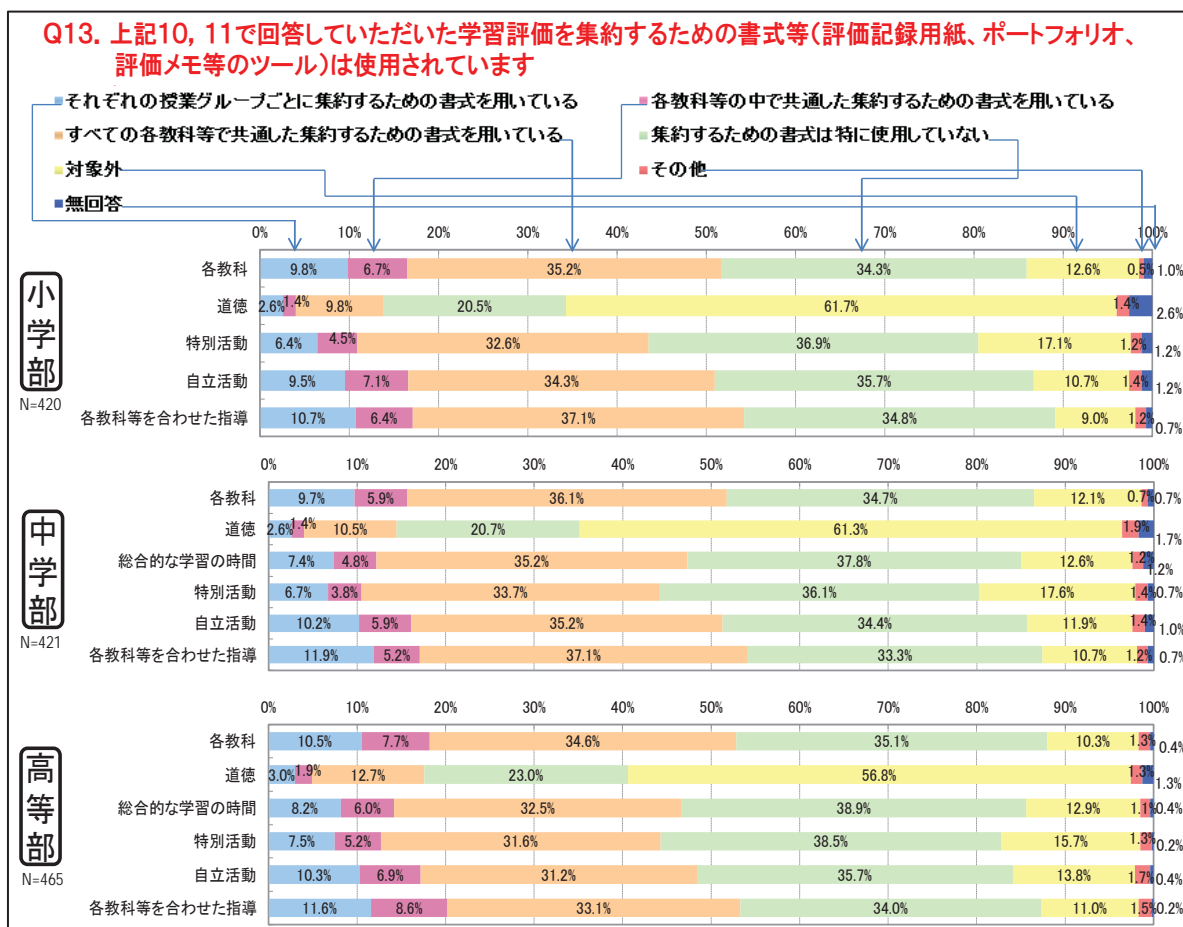


図 6-2-14 「1年間の総括」における学習評価の集約書式等

式の方が、統一性を持たせやすいことが考えられる。また、カリキュラム・マネジメント上、意図的に統一化を図ることにより、学校教育目標の具現化や育てたい子供像に迫っていくなど、指導と評価の一体化を図ろうとしていることも推察される。

学部間の比較では中学部において、「全ての各教科等で共通した集約するための書式を用いている」と回答する割合がやや高くなっていた。この点については、学部の教員集団が小規模であることに伴い、機動性の面からも効率的に情報を集約するための工夫として行っている可能性が考えられた。

7) 学習評価を活用した授業改善

① 項目ごとの結果について

a. 学習評価の「授業改善」への活用について

授業改善に学習評価がどの程度活用されているかについて質問したところ、図 6-2-15 のような結果となった。全学部に通じて「まあまあ活用している」と回答した割合が最も高く、65%程度となっていた。

学部別に見ると「とてもよく活用している」と回答した割合は小学部で最も高く、中学部、高等部と進むにつれて割合が低くなっていた。一方で「あまり活用していない」と回答した割合は高等部で最も高く、「まったく活用していない」と回答した割合

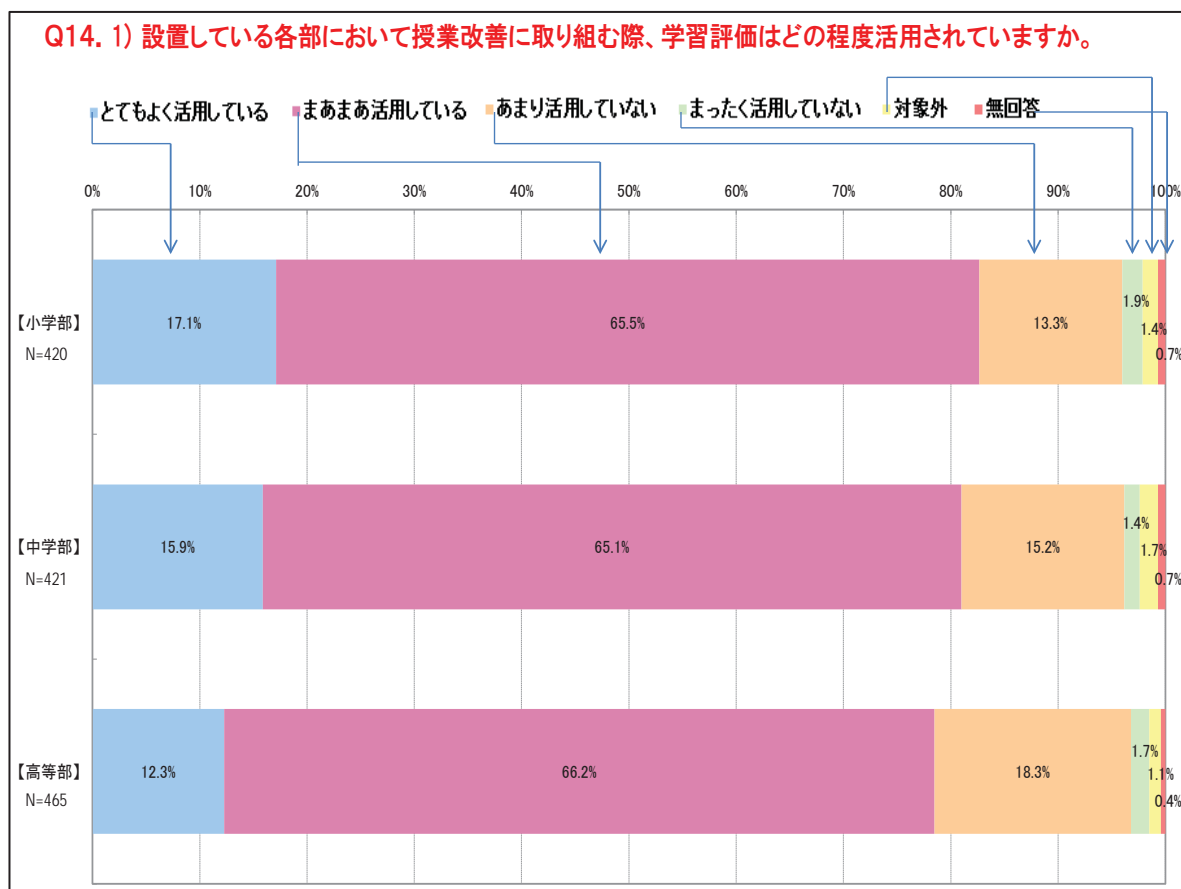


図 6-2-15 学習評価の授業改善への活用状況

と合わせると全体の 20%程度を占めていた。

b.授業改善の視点の設定

授業改善に取り組む際、授業改善の視点が設定されているかどうか質問したところ、図 6-2-16 のような結果となった。「設定している」と回答した割合と「設定していない」と回答した割合がほぼ等しくなっていた。

学部別に見ると高等部において「設定していない」と回答する割合がやや高くなっていた。

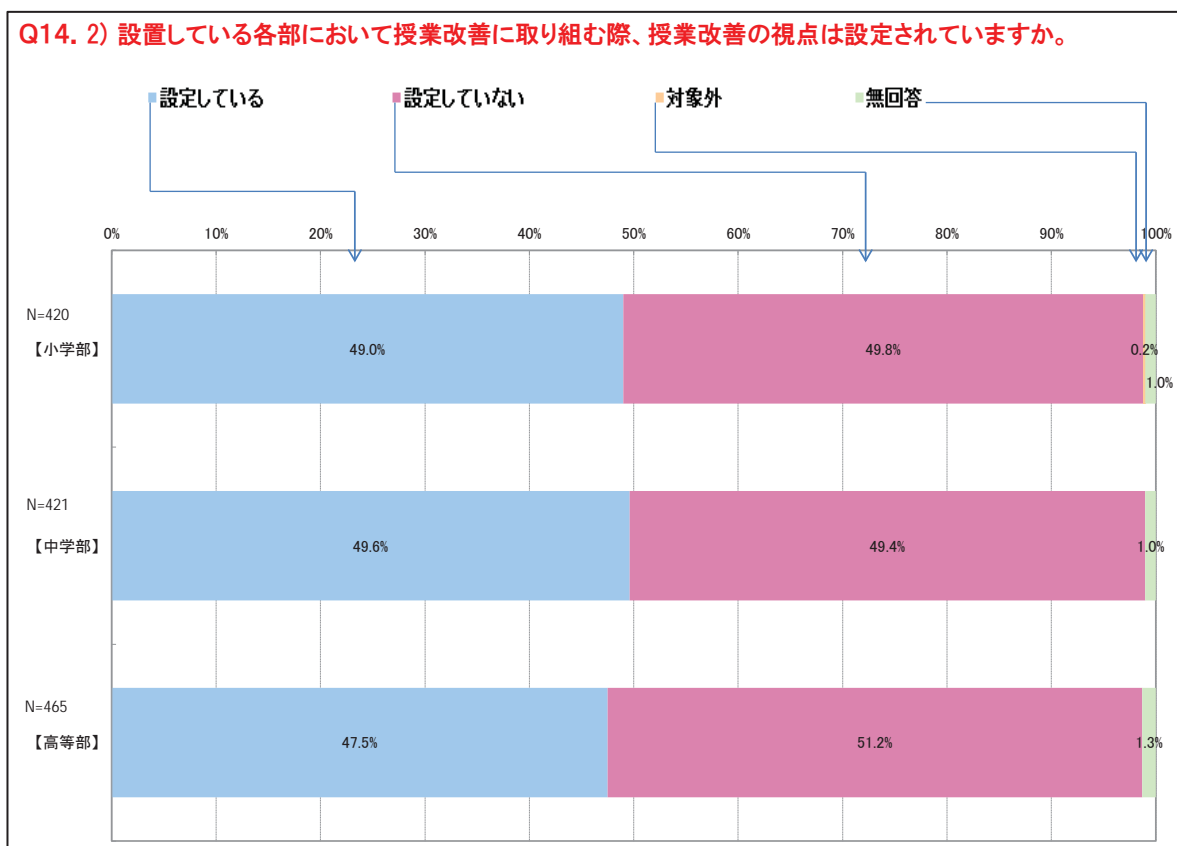


図 6-2-16 授業改善の視点の設定状況

c.授業の改善状況

授業改善がどの程度図られているかについて質問したところ、図 6-2-17 のような結果となった。全学部に通じて「おおむね改善が図られている」と回答した割合が最も高く、75%前後となっていた。続いて割合が高かったのは「あまり改善が図られていない」とする回答であったが、これについては小学部から高等部へと進むにつれて、割合が高くなっていた。一方で、「とてもよく改善が図られている」と回答した割合は小学部ほど高く、高等部の 2 倍となっていた。

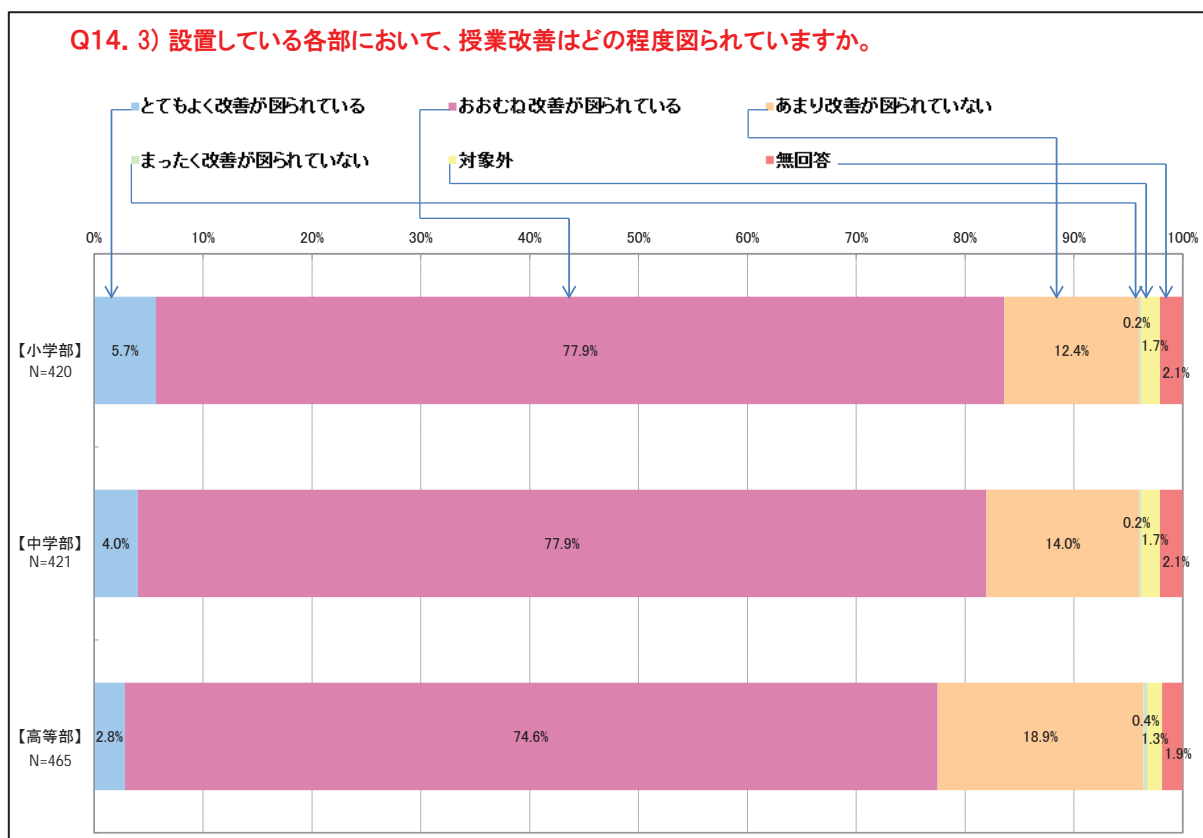


図 6-2-17 授業改善の状況

②項目を通じた結果及び考察

本質問項目への回答は順序尺度・名義尺度で構成されており、探索的な分析を行った結果、回答結果が正規分布していないことから、学部の違いによって各項目への回答に違いがあるかを検証するためにクラスカル・ウォリスのH検定を行った。なお、「対象外」と「無回答」については除いて分析を行った。その結果、「学習評価の授業改善への活用状況」($\chi^2=6.64, df=2, p<.05$)と「授業の改善状況」($\chi^2=11.36, df=2, p<.01$)について学部間で有意差があることが認められた。シェッフェの方法による多重比較の結果、いずれの場合においても小学部が高等部と比較して学習評価の授業改善への活用がより積極的に行われており、授業の改善も小学部の方が高等部と比較してより改善していると回答している状況が明らかとなった。これらの理由については、高等部の場合、授業改善よりもむしろ目前に迫っている高等部卒業後の進路に関することへの活用や注目が高まっていることが考えられた。一方で、小学部では学習評価を授業へ活用することにより、残された学校期において自立や社会参加に向けた様々な資質・能力の育成に取り組もうとしていることなどが推察された。

また、全学部を通じて「学習評価の授業改善への活用状況」と「授業改善の状況」の関係について把握するためにクロス集計を行った結果、表 6-2-1 のような結果を得た。

表 6-2-1 学習評価の授業改善への活用状況と授業改善の状況のクロス表

			授業改善の状況				合計
			とてもよく改善が図られている	おおむね改善が図られている	あまり改善が図られていない	まったく改善が図られていない	
学習評価の授業改善への活用状況	とてもよく活用している	度数	34	159	3	0	196
		授業改善の状況の%	63.0%	15.9%	1.5%	0.0%	15.7%
	まあまあ活用している	度数	16	728	92	0	836
		授業改善の状況の%	29.6%	72.9%	47.2%	0.0%	66.8%
	あまり活用していない	度数	3	99	93	3	198
		授業改善の状況の%	5.6%	9.9%	47.7%	75.0%	15.8%
	まったく活用していない	度数	1	12	7	1	21
		授業改善の状況の%	1.9%	1.2%	3.6%	25.0%	1.7%
	合計	度数	54	998	195	4	1251
		授業改善の状況の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

「とてもよく改善が図られている」と回答した学部のうち 63%は、学習評価を「とてもよく活用している」と回答していた。次いで 29.6%は、学習評価を「まあまあ活用している」と回答しており、両者をあわせると 90%以上となっていた。また、「おおむね改善が図られている」と回答した学部のうち 15.9%は、学習評価を「とてもよく活用している」と回答しており、「まあまあ活用している」と回答した 72.9%をあわせると、「おおむね改善が図られている」と回答していた学部の約 90%を占めていた。

一方で「あまり改善が図られていない」とする学部のうち、約半数となる 47.7%が「あまり活用していない」と回答していた。残りの半数近くは「まあまあ活用している」と回答した学部であった。この点について「まあまあ活用している」もののあまり改善できていないと感じる実態があり、学習評価の活用の在り方について更なる工夫を必要としている状況がうかがえた。

さらに授業改善の状況について、授業改善の視点の設定との関係で整理するためにクロス集計を行った結果、表 6-2-2 のような結果を得た。

表 6-2-2 授業改善の視点の設定と授業改善の状況のクロス表

			授業改善の状況				合計
			とてもよく改善が図られている	おおむね改善が図られている	あまり改善が図られていない	まったく改善が図られていない	
授業改善の視点の設定	設定している	度数	46	539	51	0	636
		授業改善の状況の%	85.2%	54.2%	25.6%	0.0%	50.8%
	設定していない	度数	8	456	148	4	616
		授業改善の状況の%	14.8%	45.8%	74.4%	100.0%	49.2%
	合計	度数	54	995	199	4	1252
		授業改善の状況の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

「とてもよく改善が図られている」と回答した学部のうち 85.2%が、授業改善の視点を設定していると回答していた。また、「おおむね改善が図られている」と回答したうちの 54.2%についても、授業改善の視点を設定していると回答していた。さらに「あまり改善が図られていない」と回答した学校・学部では、74.4%が授業改善の視点を設定していないと回答している状況が明らかとなった。

本質問項目への回答は順序尺度で構成しており、探索的な分析を行った結果、回答結果が正規分布していないことなどから中央値検定を用いて授業改善の視点の設定の有無により授業改善の状況に違いがあるかどうかを検証した。この結果、授業改善の視点の設定と授業改善の状況に有意差が認められ ($\chi^2=6.64, df=1, p<.001$)、授業改善の視点を設定している方が授業改善が図られていると回答する割合が高くなっていた。

8) 学習評価を活用した教育課程改善

① 項目ごとの結果について

a. 学習評価の「教育課程改善」への活用

教育課程改善に学習評価がどの程度活用されているかについて質問したところ、図 6-2-18 のような結果となった。全学部に通じて「まあまあ活用している」と回答した割合が最も高く、55%前後となっていた。続いて割合が高かったのは「あまり活用していない」という回答であり、全体の30%強となっていた。「とてもよく活用している」と回答した割合は、わずかな差ではあるが、小学部が高く、中学部、高等部と進むにつれて割合が低くなっていた。

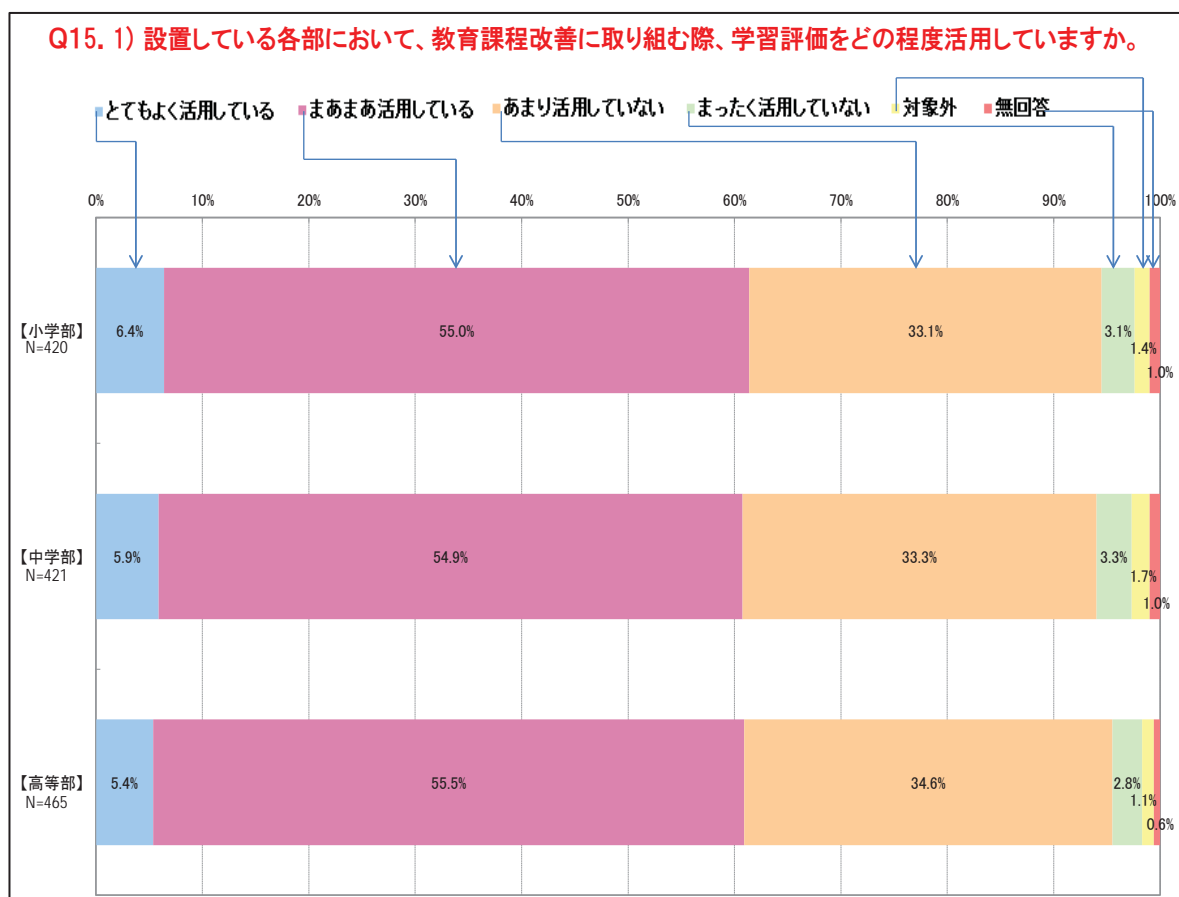


図 6-2-18 学習評価の教育課程改善への活用状況

b.教育課程の改善状況

教育課程改善がどの程度図られているかについて質問したところ、図 6-2-19 のような結果となった。全学部に通じて「おおむね改善が図られている」と回答した割合が最も高く、70%前後となっていた。続いて割合が高かったのは「あまり改善が図られていない」とする回答であった。これについては小学部から高等部へと進むにつれて、割合が高くなっていった。「まったく改善が図られていない」とする回答と合わせると、全体の 25%程度が教育課程改善に課題のある状況がうかがえた。

②項目を通じた結果及び考察

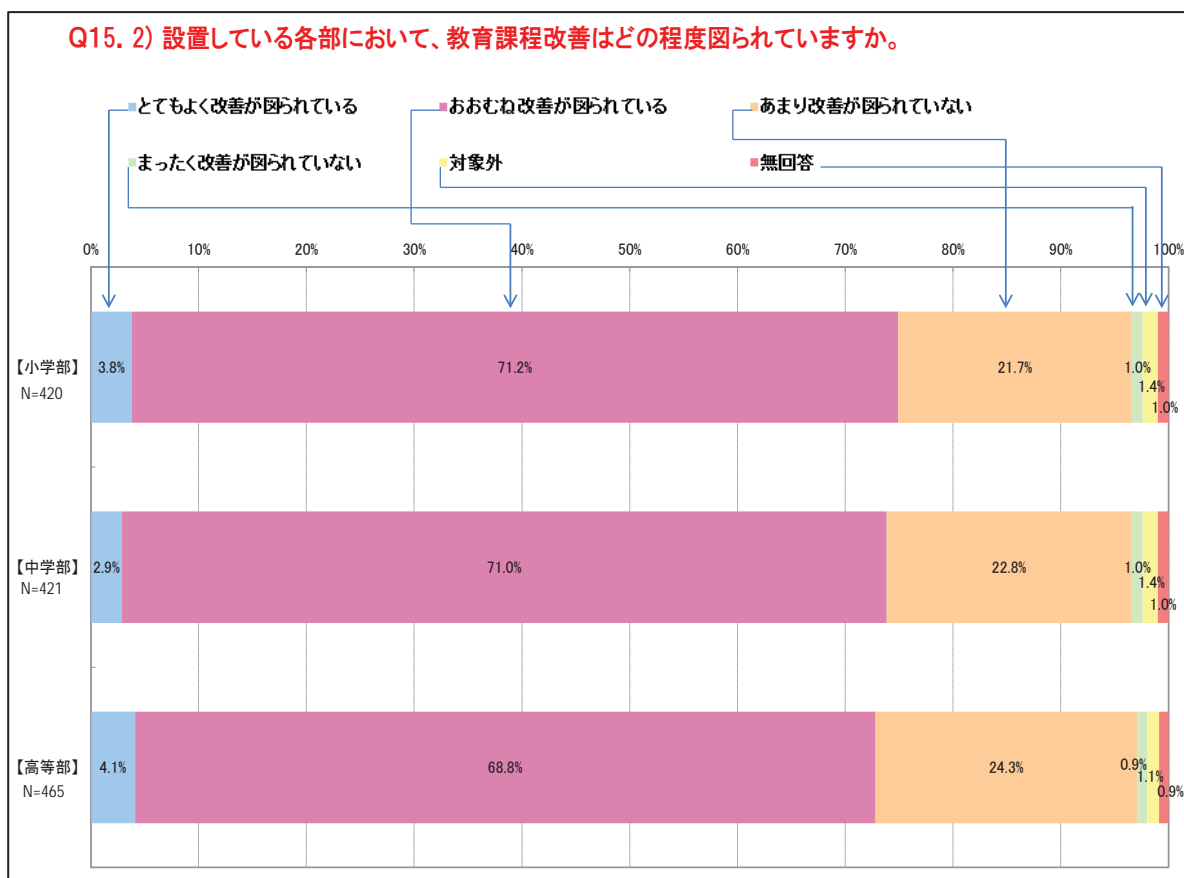


図 6-2-19 教育課程改善の状況

本質問項目への回答は順序尺度で構成されており、探索的な分析を行った結果、回答結果が正規分布していないことから、学部の違いによって各項目への回答に違いがあるかを検証するためにクラスカル・ウォリスのH検定を行った。なお、「対象外」と「無回答」については除いて分析を行った。その結果、「学習評価の教育課程改善への活用状況」と「教育課程の改善状況」について学部間での有意差は認められなかった。また、全学部を通じて「学習評価の教育課程改善への活用状況」と「教育課程改善の状況」の関係について把握するためにクロス集計を行った結果、表 6-2-3 のような結果を得た。

表 6-2-3 学習評価の教育課程改善への活用状況と教育課程改善の状況のクロス表

		教育課程改善の状況				合計
		とてもよく改善が図られている	おおむね改善が図られている	あまり改善が図られていない	まったく改善が図られていない	
学習評価の教育課程改善への活用状況	とてもよく活用している	度数	22	55		77
		教育課程改善の状況の%	46.8%	6.0%	.0%	6.1%
	まあまあ活用している	度数	20	646	54	720
		教育課程改善の状況の%	42.6%	70.6%	18.2%	56.6%
	あまり活用していない	度数	4	206	225	438
		教育課程改善の状況の%	8.5%	22.5%	75.8%	34.5%
	まったく活用していない	度数	1	8	18	36
		教育課程改善の状況の%	2.1%	.9%	6.1%	2.8%
	合計	度数	47	915	297	1271
		教育課程改善の状況の%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

「とてもよく改善が図られている」と回答した学部のうち 46.8%は学習評価を「とてもよく活用している」と回答していた。次いで 42.6%は学習評価を「まあまあ活用している」と回答しており、両者をあわせると約 90%となっていた。また、「おおむね改善が図られている」と回答した学部のうち 70.6%が学習評価を「まあまあ活用している」と回答しており、「とてもよく活用している」と回答した 6.0%をあわせると、76.6%が「おおむね改善が図られている」と回答していた。この点については、前項目（Q14-1～Q14-3）で質問した「授業改善」ほど「教育課程改善」が「おおむね改善が図られている」と回答する割合に至っていなかった。さらに「あまり改善が図られていない」とする学部のうち、「まあまあ活用している」とする学部の割合が 18.2%となっている状況や、「あまり活用していない」とする学部の割合が 75.8%となっている状況を考え合わせると、学習評価を授業改善に活用することよりも、教育課程改善へ活用することに難しさを感じていると捉えられる。そのため、カリキュラム・マネジメントの手法として学習評価を教育課程改善に生かす道筋や工夫に関する情報を必要としていると考えられた。

9) 学習評価を活用すること

① 「学習評価を活用することについて」の結果

観点を設けて（4観点に限らず）学習評価を実施し、それを活用することで、学校全体としてどのような状況になった（または「状況になる」）と感じられるかについて、10項目にわたって回答を求めたところ、図 6-2-20 のような結果となった。

「観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することで個に応じた指導の充実につながられる」という項目や「観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することで授業改善につながられる」という項目では「そう思う」と回答した割合が約 50%見られ、「まあそう思う」とする回答と合わせると全体の 90%を超えていた。同様に「授業の目的が明確になり、学力等を多角的に育成することができる」という項目においても「そう思う」と回答する割合が 46.5%となっており、「まあそう思う」とする割合と合わせると 90%を超えていた。一方で、「観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することで教育課程の改善につながられる」という項目では「そう思う」と回答し

た割合が25%強となっており、「個に応じた指導の充実」や「授業改善」よりも半分近く割合が低くなっていた。また、「評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じている」という項目では20%程度が「そう思う」と回答しており、「まあそう思う」と合わせると70%程度が何らかの課題を感じている状況がうかがえた。さらに、「観点を設けて学習評価を実施し、それを学校で組織的に活用することは難しい」という項目において、全体の10%強が「そう思う」と回答しており、「まあそう思う」と回答した約40%と合わせると、全体の半数が組織的に活用することの難しさを感じている状況がうかがえた。

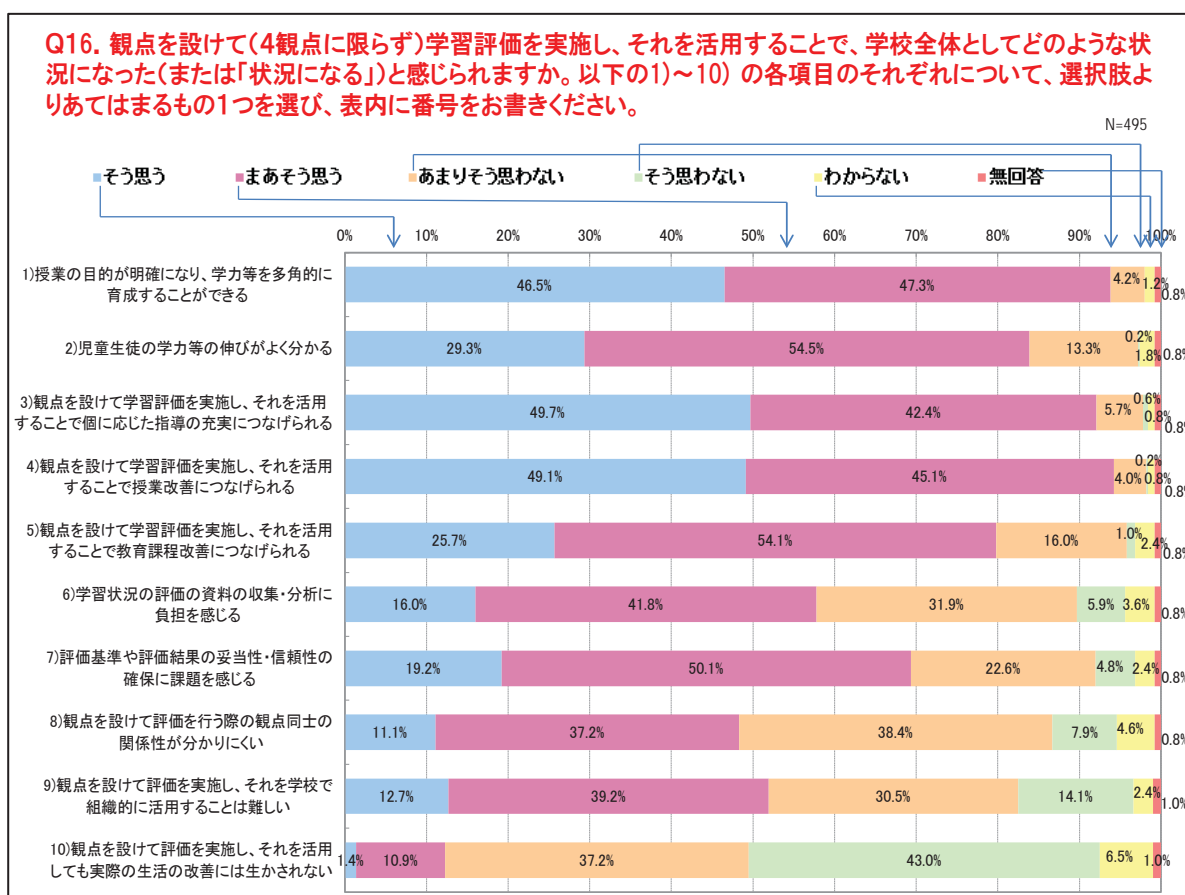


図 6-2-20 学習評価を活用することについて（全体）

これらの回答を小学部・中学部・高等部別に集計したところ、図 6-2-21 の通りとなった。全体的な回答の状況については、3 学部ともに似通った傾向があり、特に大きな違いはないものと考えられた。

Q16. 観点を設けて(4観点に限らず)学習評価を実施し、それを活用することで、学校全体としてどのような状況になった(または「状況になる」と感じられますか。以下の1)~10)の各項目のそれぞれについて、選択肢よりあてはまるもの1つを選び、表内に番号をお書きください。

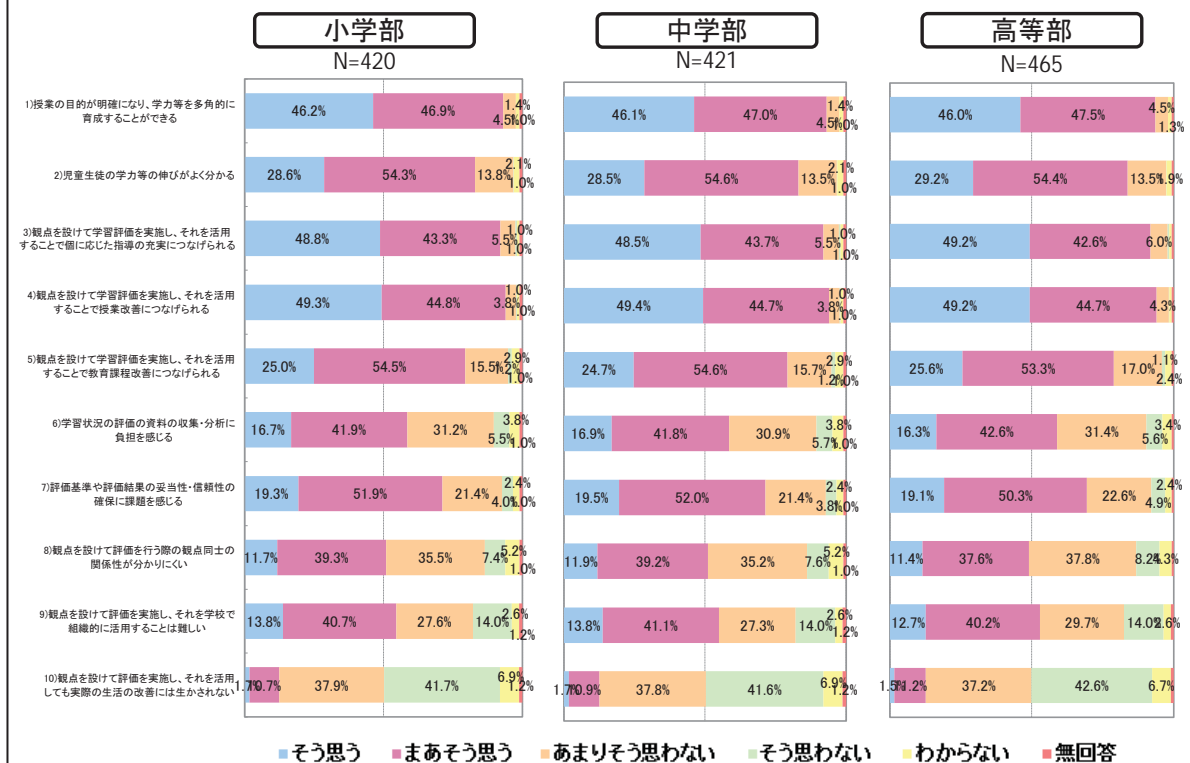


図 6-2-21 学習評価を活用することについて (学部別)

② 「学習評価を活用することについて」の分析軸毎の結果及び考察

Q 2 及び Q 14～Q 15 を基に以下の a～e の 5 つの分析軸を設定し、各群が学習評価を活用することについてどのような回答傾向を示しているか分析を行った。

a. 各教科の授業レベルにおける観点の導入度

(Q 2 の「各教科」への回答を基にして以下の 4 群を構成した。)

【4 観点完全導入群、4 観点の一部導入群、独自の観点群、評価未実施群】

b. 学習評価の授業改善への活用状況

(Q 14-1 への回答を基にして以下の 3 群を構成した。各群については「とてもよく活用している」を「積極活用群」、「まあまあ活用している」を活用群、「あまり活用していない」と「まったく活用していない」をあわせて非活用群とした。)

【積極活用群、活用群、非活用群】

c. 学習評価の教育課程改善への活用状況

(Q 16-1 への回答を基にして以下の 3 群を構成した。各群については「とてもよく活用している」を「積極活用群」、「まあまあ活用している」を活用群、「あまり活用していない」と「まったく活用していない」をあわせて非活用群とした。)

【積極活用群、活用群、非活用群】

- d. 学習評価の授業改善への活用度と授業改善度のクロス軸
 (Q14-1とQ14-3への回答を基にして以下の4群を構成した。なお、「とても～」と「まあまあ～」をあわせて「活用」・「改善」とし「あまり～」と「まったく～」をあわせて「非活用」・「非改善」とした。)
【活用改善群、活用非改善群、非活用改善群、非活用非改善群】
- e. 学習評価の教育課程改善への活用度と教育課程改善度のクロス軸
 (Q16-1とQ16-2への回答を基にして以下の4群を構成した。なお、「とても～」と「まあまあ～」をあわせて「活用」・「改善」とし「あまり～」と「まったく～」をあわせて「非活用」・「非改善」とした。)
【活用改善群、活用非改善群、非活用改善群、非活用非改善群】

分析の方法は質問項目への回答が順序尺度により構成されていることや回答状況が正規分布となっていないことなどの理由により、ノンパラメトリック検定の一種であるクラスカル・ウォリスのH検定を用いた。(この検定は、全データを小さいものから順に並べてランク付けを行い(1位、2位、3位・・・とつけるが、同位の場合は平均した順位を付与する。例えば、3位が3組の場合は $(3+4+5)/3=4$ とする。)、各群で順位を足し合わせ、総数で割って平均ランクを求めた上で、平均ランクに差があるかどうかをさらにカイ二乗値を求めることで調べた。本質問項目においては、平均ランクが小さいほど「そう思う」ことを、また、平均ランクが大きいほど「そう思わない」ことを示している。)

分析軸毎の結果を資料6-2-1～資料6-2-3に示す。背景色のついている箇所は有意差が認められた項目である。これらについてはさらにシェッフェの方法を用いて多重比較を行った。

a. 各教科の授業レベルにおける観点の導入度による差異についての結果及び考察

小学部、中学部、高等部に共通して有意差が認められた項目はq7「評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる」、q8「観点を設けて評価を行う際の観点同士の関係性が分かりにくい」であった。なお、中学部と高等部ではq6「学習状況の評価の収集・分析に負担を感じる」においても有意差が認められた。

q7の項目においては全学部に通じて「4観点完全導入群」と「学習評価未実施群」との間に有意差が認められ、「4観点完全導入群」は「学習評価未実施群」ほどには、評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じていなかった。一方で、授業レベルにおける学習評価未実施群は、顕在化される形で学習評価を実施していないものの、「4観点完全導入群」に比べて有意に評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じていると回答していた。また、q8においても小学部と高等部では「4観点完全導入群」と「学習評価未実施群」の間で、中学部と高等部の間では「4観点完全導入群」と「独自の観点群」との間で有意差が認められた。それぞれ「4観点完

全導入群」は「学習評価未実施群」や「独自の観点群」ほどには、評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じていない状況が明らかとなった。

b. 学習評価の授業改善への活用状況による差異の結果及び考察

全学部に通じて q1～q10 の全項目で、学習評価の授業改善への活用度合いによる有意差が認められた。多重比較の結果からも、ほとんどの項目において学習評価を授業改善へとてもよく活用している「積極活用群」では、他群に比べて「児童生徒の学力等の伸びがよく分かる」、「授業改善につなげられる」、「教育課程改善につなげられる」等に関して肯定的な回答を示していた。一方で「観点を設けて評価を実施し、それを学校で組織的に活用することは難しい」や「観点を設けて評価を実施し、それを活用しても実際の生活の改善には活かされない」等の、q6～q10 までの反転項目に対しては、有意に否定的な回答を示していた（以下、このような回答のスタイルを「ポジティブな回答」と表現する）。

c. 学習評価の教育課程改善への活用状況による差異の結果及び考察

小学部では q6 以外、中学部では q3、q4 以外、高等部では全項目において、学習評価の教育課程改善への活用度合いにより有意差が認められた。有意差の認められた項目では多重比較の結果、小学部では q8 以外、高等部でも q8 以外、「積極活用群」と「非活用群」の間に有意差が認められた。これ以外にも「積極活用群」と「活用群」との間に有意差が認められる項目が多数存在し、「積極活用群」ほど、設定した質問項目に対してポジティブな回答を行っていた。特に、q5 「観点を設けて評価を実施し、それを活用することで教育課程改善につなげられる」という質問項目では、全学部において「積極活用群」<「活用群」、「積極活用群」<「非活用群」、「活用群」<「非活用群」の関係が成り立っており、活用するほど教育課程改善につなげられるという実感が高まっている点で注目に値する。

d. 学習評価の授業改善への活用度と授業改善度のクロス軸による結果及び考察

小学部と中学部では q6～q10、高等部では q2、q4、q7、q10 の項目において、学習評価の授業改善への活用度と、授業改善度のクロス軸により構成した群間に、有意差が認められた。これらの項目においては、学習評価を授業改善に活用し、授業そのものも改善しているとする「活用改善群」が高等部の q4 以外の項目で最もポジティブな回答を示していた。しかし、多重比較を行った結果、全学部に通じた傾向として認められたものは、q7 「評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる」において、「活用改善群」と「非活用非改善群」の間に認められた有意差のみであった。このことから、「活用改善群」では、評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じるものが少なく、実際に授業改善も図られていると捉えられる。それに対して、学習評価を授業改善に活用しておらず、授業そのものの改善も図られていないとする「非活用非改善群」が、評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じていることが推察される。「非活用非改善群」に対して学習評価の活用の在

り方に関する検討や、具体的な活用方法の工夫に関する情報が必要と考えられた。

また、小学部においては q6 の「学習状況の評価の収集・分析に負担を感じる」といった質問項目に関しても、「活用改善群」と「非活用非改善群」の間に有意差が認められた。さらに q8 「観点を設けて評価を行う際の観点同士の関係性が分かりにくい」という質問項目では、「活用改善群」と「非活用非改善群」の有意差に加えて、「活用非改善群」と「非活用非改善群」の間にも有意差が認められた。このことから「活用改善群」や「活用非改善群」では、授業の改善が図られたか否かに関わらず、観点を設けて学習評価を行う中で観点同士の関係性の整理が図られている可能性がある。一方で、「非活用非改善群」では、観点を設けた学習評価に十分取り組まれない状況で、観点間の関係性の理解に疑問を抱いている可能性が考えられた。

e. 学習評価の教育課程改善への活用度と教育課程改善度のクロス軸による結果及び考察

小学部では q5～q9、中学部では q4～q8、高等部では q5～q8 の項目において、学習評価の教育課程改善への活用度と、教育課程改善度のクロス軸により構成した群間に有意差が認められた。多重比較を行った結果、全学部に共通した傾向として認められたものは、q5 「観点を設けて評価を実施し、それを活用することで教育課程改善につながられる」において、「活用改善群」と「非活用改善群」、「活用改善群」と「非活用非改善群」の間に認められた有意差のみであった。特に、「活用改善群」と学習評価を活用しなくても教育課程の改善が図られているとする「非活用改善群」との間に有意差が認められたことは、教育課程改善の質的な違いを表していたり、実際に活用している群において確かな自信に近い感覚が反映されたりしているものと推察される点で興味深い。

10) 学習評価の工夫

a. 学習評価を行う際の工夫

学校の教育活動で学習評価を行う際、特に工夫していることについて自由記述による回答を求めたところ 235 名の回答者から有効な回答を得た。これらの内容について、意味のあるまとまりごとに記述内容を分類したところ、306 の具体的な内容として集約された。次に、これらの記述を KJ 法により分類を行ったところ、1 次分類において 31 の意見として集約することができた。更に 2 次分類、3 次分類と整理を行ったところ、以下の 2 つの大項目・14 の中項目に分類することができた。

2 つの大項目については、「学習状況の評価に直接的に関わる要因」と「学習状況の評価に間接的に関わる要因」であった。「学習状況の評価に直接的に関わる要因」については 7 つの中項目と 16 の小項目に分類することができた。

それぞれの具体的な分類項目と対応する主な工夫内容については表 6-2-4 に示す通りである。

表 6-2-4 学習評価に関わる様々な要因

I. 学習状況の評価に直接的に関わる要因

1. いつ学習評価を行うか

①評価を行う時期（タイミング）

毎日、授業後、下校後、単元終了後、学期ごと、前期・後期、年度末

②時間設定の方法

評価週間を設定する、成績検討週間を設定する、成績会議日を設定する

2. どこで学習評価を行うか

①検討の場・形態

学級担当者会、学年会、ブロック会（複数学年の集まり）、学部会、個別の指導計画ケース会議、学部研究会、授業研究会、教科会、指導検討会、学習指導委員会、教育課程改善プロジェクト、教育課程ごとの研究分科会、学部を跨る引継会議

3. 誰が学習評価を行うか

①評価担当者（評価に関する記録の作成者）

授業担当者（担任以外）、担任、学年の指導者全体、学部の指導者全体、当該学部以外からの参観者、外部の関係者（現場実習先の関係者）

②評価確認者（評価に関する記録を確認する人）

授業担当者（担任以外）、担任、学年の指導者全体、学部の指導者全体、教務主任、ミドルリーダー（校内の助言・指導者）、管理職

4. 何のために学習評価を行うか

①学習評価の考え方や指針

学習評価の考え方に関する指針を示す、学習指導についての構造図を示す、評価書式への記入に関するマニュアルを示す、評価例を作成する

5. 何を対象として学習評価を行うか

①評価対象

児童生徒の学習行動、児童生徒の変容過程、日常生活や地域生活への応用・般化

6. どのように学習評価を行うか

①評価の観点の内容

キャリア教育の視点、キャリア発達の視点、基礎的・汎用的能力の4観点、学校独自の観点、各教科等別の評価の観点、生活に根差した評価の観点

②評価の観点の設定方法

評価の観点を全校で統一する、特定の評価の観点へ比重を置く、授業の主指導者により観定の提示を行う、評価の観定の妥当性を検討する

③評価の妥当性の向上

複数の教員による判断の一致、評価の根拠の検証を行う、評価規準に照らした評価を行う、個別の評価基準に照らした評価を行う

④評価の補助資料とするもの

日々の実践記録、日々の活動記録、日々のエピソード記録、映像記録、授業参観者による評価シート、授業参観シート、週指導計画、学期末考査、独自の検定、児童生徒の自己評価、児童生徒の相互評価

⑤具体的な評価の方法

行動レベルでの評価、指導目標を踏まえた本人の実現状況の丁寧な文章表記、肯定的評価、児童生徒自身がかかる評価、到達度評価、認定評価、個人内評価、全員参加型討議でのK J法による評価、過去の評価内容を踏まえた評価、授業の展開の中のどこで評価するかポイントを踏まえた評価、分析的な評価だけでなく総合的な評価として所見を記載

7. その他の学習評価に関する工夫

①書式・項目の設定方法

個別の教育支援計画・個別の指導計画・通知票の関連の強化、個別の指導計画・通知票の一体化、個別の教育支援計画・個別の指導計画の一体化、個別の指導計画と年間指導計画の関連付け、児童生徒の実態に応じてカスタマイズした評価表、評価記録様式の統一、学習指導案への評価の観点の位置付け

②省力化・負担軽減

評価記録項目の量や内容の調整、評価スパンの調整、校内LANの活用、サーバーでのデータ保管

③視覚的分かりやすさの工夫

評価のレーダーチャート化、目標を一覧表にしておく

④職場環境・雰囲気づくり

常に感じたことを話すことのできる雰囲気、よりよい授業のために率直に話し合える雰囲気づくり

II. 学習状況の評価に間接的に関わる要因

1. 学習目標設定の在り方の工夫

具体的な目標の設定、評価可能な目標の設定、具体的な子供像としての設定、可能な限り数値的な目標の設定、生徒が達成可能な目標の設定、キャリア教育の観点から学校教育目標をもとにして個に応じた目標を設定

2. 学習者自身の実態の位置付けに関する工夫

標準化されたアセスメントを用いた実態把握、学校独自のアセスメント表の活用、各教科等の学習内容段階表の活用、ICFの考え方を踏まえたチェック票の活用、キャリアプランニングマトリックスの活用

3. 学習集団編製の工夫

個の実態や教育的ニーズに近い者同士で学習グループを編制する

4. 指導の評価の工夫

実態の見方を評価する、評価方法の工夫について評価する、目標について評価する、指導の手立てについて評価する、できる状況づくりについて評価する、教師の支援について評価する

5. 授業改善の工夫

同一単元で2度の研究授業を実施、授業改善の視点に基づく授業チェックリストの活用、授業評価の観点の設定、授業改善のポイントの設定、授業づくりアドバイザー（校内の助言者）の活用、授業づくりサポーター（校内の支援者）の活用、個に応じた支援ツールの工夫、状況づくりの設定ができているかの検討

6. 評価の対象とするもの

授業の評価、年間指導計画の評価、指導内容表の評価、単元・題材計画の評価、個別の指導計画の評価、個別の教育支援計画の評価

7. その他の取組の工夫

学校行事計画への前年度の評価の記載、学部単位で各教科等の1年間の評価を集約し、次年度へ申し送る

（4）総合考察

特別支援学校（知的障害）において実施されている学習評価の現状を明らかにし、結果を分析する中で、それぞれの学校が行う学習評価の取組の工夫や学校・学部等による取り組み方の違い等が明らかとなった。

特にQ2～Q13までの質問項目と自由記述を求めたQ17の質問項目からは、学習評価の観点の設定の仕方や学習評価を実施するグループ、学習評価を集約するシステム、集約のための書式等の設定状況や実施状況が、学校・学部等の規模や学習評価を実施する時期・タイミングとの関わりの中で様々な違いを生じており、各学校の状況に応じた工夫が実施されている状況も見られた。

また、Q14やQ15の質問項目からは、授業改善や教育課程改善を図る取組の中で、より積極的に学習評価を活用しようとしている学校・学部ほど授業改善・教育課程改善が実際に図られていると感じている割合が高くなっていった。一方で、教育課程は授業ほど目に見えて改善が図られにくい、また、改善が図られているかが分かりにくいと感じている状況も推察され、教育課程改善のみならず、カリキュラム・マネジメント全体に関わる知見の提供が求められていると考えられた。

さらに、学習評価を活用することで学校全体としてどのような状況になるかを質問したQ16の項目からは、回答の全体的な状況から特別支援学校（知的障害）では、学習評価の活用に関してポジティブな回答を示しており、そのことが特に「授業改善」や「個に応じた指導の充実」につながっていると実感している状況がうかがえた。なお、この調査項目は、平成21年度に文部科学省が委託した「学習指導と学習評価に対

する意識調査」を基にして作成している。調査対象の選定や各質問項目については、厳密には同一となっていないものの、調査対象を全国の小・中・高等学校の教員（全国から無作為抽出された小・中・高等学校の教員、各 2000 人：合計 6000 人）とした回答結果と比較しても特別支援学校（知的障害）では、類似の質問項目において、よりポジティブな回答結果を示している状況がうかがえた（表 6-2-5、図 6-2-22）。

これは、学級定員数や教職員定数配置等の諸々の条件を越えて、一人ひとりの児童生徒の実態把握や学習状況・生活状況等を踏まえた、適切な指導及び必要な支援を展開していく特別支援教育ならではの、きめ細やかな対応の特徴を反映しているものであると捉えられる。

その中でも、各質問項目を学習評価の観点の設定方法や、授業改善・教育課程改善の状況を切り口として分析した際、学習状況の評価の 4 観点を設定している群では、評価基準や評価結果の信頼性・妥当性に対して最もポジティブな評価をしていたこと、また、その際の観点同士の関係性についても最も「分かりにくいとは思わない」と回答していたことなど、学習状況の評価の 4 観定の活用が知的障害教育において課題となっている「結果の側面から教育の水準を保障する」ことへの手掛かりとなっている

表 6-2-5 平成 21 年度文部科学省委託調査と平成 25 年度特総研調査の比較

平成21年度文部科学省委託調査の結果							平成25年度特総研調査の結果						
調査対象：全国から無作為抽出された小・中・高校の教員各2000人							調査対象：全国特別支援学校知的障害教育校長会に加入の特別支援学校582校 (学校長もしくは学校全体の教育課程を統括する立場にある者)						
Q 「目標に準拠した評価(いわゆる「絶対評価」)や観点別学習状況の評価について、これまでの実践を踏まえてどのように感じていますか。1)~10)のそれぞれについて、「そう思う」から「そう思わない」までの4つの回答の中からあてはまるものを1つ選んでください。							Q 観点を設けて(4観点に限らず)学習評価を実施し、それを活用することで、学校全体としてどのような状況になった(または「状況になる」)と感じられますか。以下の1)~10)の各項目のそれぞれについて、選択肢よりあてはまるもの1つを選び、表内に番号をお書きください。実際に観点を設けた評価を実施していない場合でも、貴校で実施することを想定して、お答えください。						
【単位=%】							【単位=%】						
番号	項目	そう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない	無回答	番号	項目	そう思う	まあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない	わからない 無回答
1	授業の目標が明確になり、学力などを多角的に育成することができる	12.5	64.0	19.8	2.3	1.4	1	授業の目標が明確になり、学力などを多角的に育成することができる	46.5	47.3	4.2	0.0	2.0
2	児童生徒の学力などの伸びがよく分かる	10.2	57.4	28.7	2.3	1.4	2	児童生徒の学力等の伸びがよく分かる	29.3	54.5	13.3	0.2	2.6
3	児童生徒一人一人の状況に目を向けるようになる	20.2	60.7	15.9	1.6	1.5	3	観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することで個に応じた指導の充実につなげられる	49.7	42.4	5.7	0.6	1.6
4	いわゆる4観点の評価は実践の蓄積があり、定着している	10.8	55.2	28.6	3.8	1.5	4	観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することで授業改善につなげられる	49.1	45.1	4.0	0.2	1.6
5	4観点の評価を授業改善や個に応じた指導の充実につなげられている	7.2	54.3	33.6	3.3	1.6	5	観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することで教育課程改善につなげられる	25.7	54.1	16.0	1.0	3.2
6	学習状況の評価の資料の収集・分析に負担を感じる	17.5	45.3	33.2	2.3	1.8	6	学習状況の評価の資料の収集・分析に負担を感じる	16.0	41.8	31.9	5.9	4.4
7	評価の4観点は、観点どうの関係性が分かりにくい	9.9	41.9	43.3	2.9	2.0	7	評価規準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる	19.2	50.1	22.6	4.8	3.2
8	「目標準拠評価」の趣旨や評価結果の妥当性について、保護者の理解を得ることに苦労する	6.9	33.0	52.5	5.6	2.0	8	観点を設けて評価を行う際の観点同士の関係性が分かりにくい	11.1	37.2	38.4	7.9	5.4
9	評価規準や評価結果の妥当性等について、担当する教科や学級が異なる教職員の間で共通理解を図ることに苦労する	13.6	43.9	37.4	3.2	1.9	9	観点を設けて評価を実施し、それを学校で組織的に活用することは難しい	12.7	39.2	30.5	14.1	3.4
10	学校における学習状況の評価が上級学校への入学者選抜の結果にそぐわない	15.5	34.8	42.4	4.5	2.7	10	観点を設けて評価を実施し、それを活用しても実際の生活の改善には生かされない	1.4	10.9	37.2	43.0	7.5

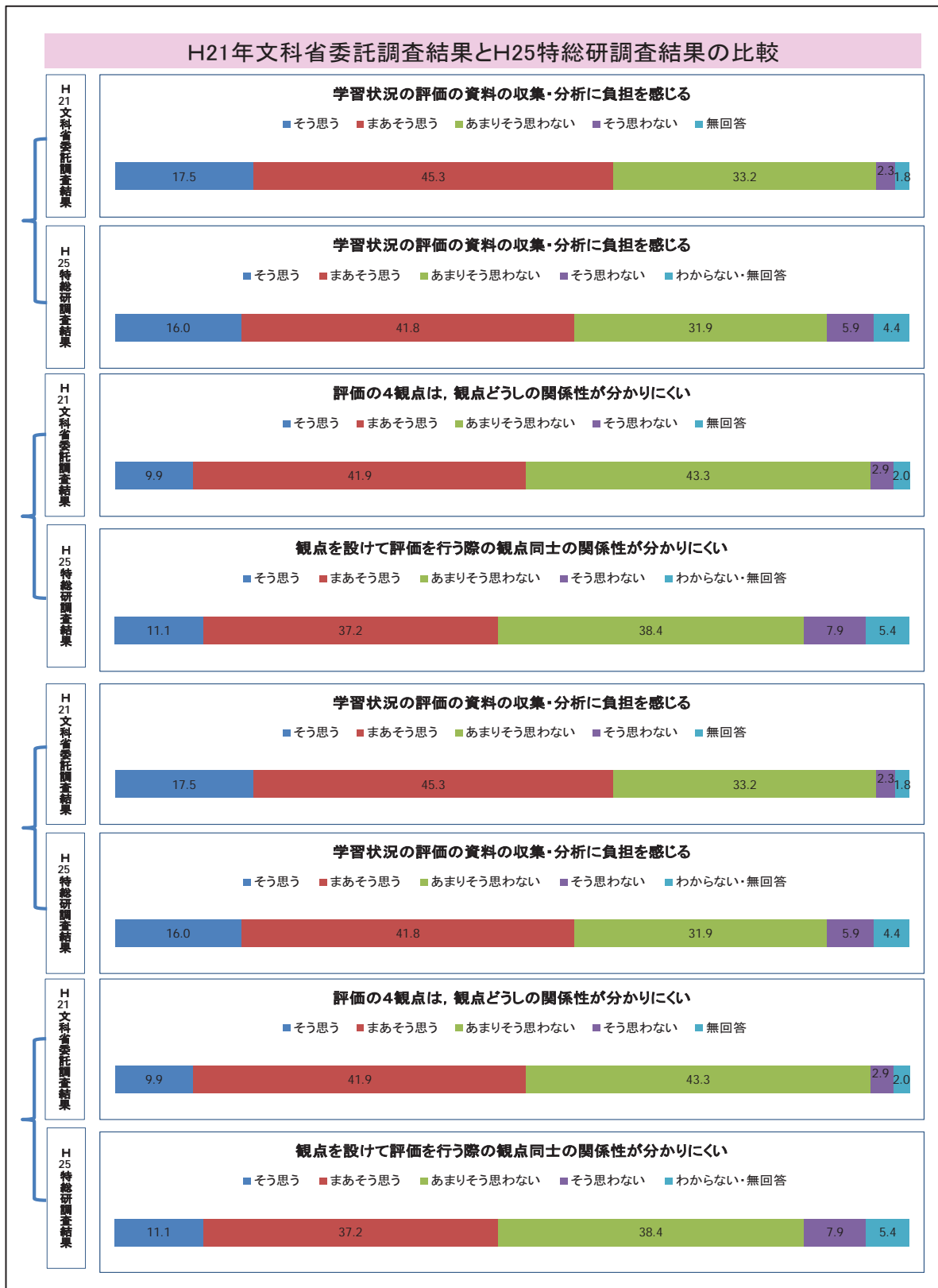


図 6-2-22 平成 21 年度文部科学省委託調査と平成 25 年度特総研調査の比較 (類似項目のみ抜粋)

ことが示唆された。同様に学習評価の活用を図る各群の回答からは、特別支援教育推進、ひいてはインクルーシブ教育システム構築上必要となる児童生徒一人ひとりの学びの質を高める授業改善や教育課程改善等の学校経営に関わる諸課題に対して、よりポジティブな対応や成果を導き出している可能性が示唆された。

これらの結果とも関連する内容として、国立教育政策所が2014年6月25日にOECD国際教員指導環境調査(TALIS: Teaching and Learning International Survey)の結果を公表した。これによると「日本の教員の自己効力感は全般的に低い傾向にあり、特に『生徒の批判的思考を促す』、『生徒に勉強ができると自信を持たせる』、『勉強にあまり関心を示さない生徒に動機付けをする』、『生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする』など生徒の主体的な学びを引き出すことに関わる事項について、参加国平均と比べて顕著に低い。」との結果が示されていた。この点については、今回の学習評価に関するアンケート調査の中でも、例えば「非活用改善群」や「非活用非改善群」では、観点を設けた学習評価に十分取り組まれない状況の中で、観点間の関係性の理解に疑問を抱いている可能性等が考えられた。しかしながら、思考力を育成し、意欲や自信を引き出し、生きる力を身に付けるためにも学習評価の観点を適切に設定し、その関係性の理解や整理を図り、授業改善や教育課程改善に活用していくことで、教員個々の指導力の向上につなげ、ひいては教員の自己効力感の維持・向上にもつなげられる可能性があると考えられる。

以上の通り、今後は今回明らかとなった学習評価の工夫に関するまとめ等を参考に、学習評価を基軸としながら、教員の指導力向上と児童生徒の学力向上の一体化、授業改善や教育課程改善を図る等のカリキュラム・マネジメントを促進していくことが課題となると考えられた。

(武富博文・横尾俊)

【参考文献・引用文献】

- 1) 財団法人日本システム開発研究所，学習指導と学習評価に対する意識調査報告書，2010.
- 2) 国立特殊教育総合研究所，21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究，2004.

第7章 研究のまとめと今後の課題

1 生きる力を育成する観点別学習状況の評価

本研究では、検討する4つの柱の一つである観点別学習評価の在り方について、「目標に準拠した評価（絶対評価）」、「生きる力が身に付いているかを評価する視点」、「4観点での評価規準の設定」を検討の視点として、研究協力機関の実践について整理した。第5章で報告した研究協力機関の実践からは、観点別学習状況の評価の4観点と評価規準を設定することで、より分析的な学習評価を可能にし、目標に準拠した評価につながっていることが分かった。目標に準拠した学習評価の実施を工夫することで、活動そのものではなく、何のためにやるのかという必然性や背景を大切にされた指導計画を作成することができる。このことは、「生きる力」をはぐくむ教育活動の充実につながるものであると考える。

現行学習指導要領（平成20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」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、児童生徒の学習状況を多角的、分析的に捉えることで「生きる力」をはぐくむ教育活動の充実につなげていく観点である。

第6章で報告した、特別支援学校（知的障害）における学習評価の実施状況に関するアンケート調査結果報告では、観点を設けて学習評価を実施し、それを活用することについて、「個に応じた指導の充実につながる」、「授業改善にもつなげられる」と回答した割合が全体の90%を超えている。さらに、「授業の目的が明確になり、学力等を多角的に育成することができる」という項目においても肯定的な回答の割合が高かった。また、観点別学習状況の評価の4観点を設定している群では、評価規準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に対して肯定的に捉えていることが明らかになるなど、観点を設定している学校では、実際の取組をとおして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ことの効果について理解を深めていることがうかがえる。

研究協力機関の実践からは、これまでの実践に加え、観点別学習状況の評価の4観点を導入した実践に取り組むことで、より分析的に児童生徒の学習状況の評価を行うことが可能になり、「生きる力」をはぐくむために具体的にどのような力を育てればよいか分かった、という報告があった。これまで実践してきた授業づくりや学習指導の改善と観点別学習状況の評価を関連させることで、より分析的に児童生徒の学習状況の評価を行うことが可能になり、こうした取組から「生きる力」がどのくらい育っているのかについて捉えることができるようになってきたと考えられる。知的障害教育では、自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する視点に立ち、「生きる力」をはぐくむ

教育を大切にしている。研究協力機関の実践からも分かるとおおり、各学校とも、日ごろから授業づくりや学習指導の改善に取り組み、教育活動の充実を図っている。観点別学習状況の評価をこれまでの実践と結び付けることで、学習評価を踏まえた教育活動の改善を図っていくことにつなげていくことができると考える。

また、観点別学習状況の評価の4観点に基づく評価規準を導入することで、目標や指導内容、手立ての妥当性、信頼性を意識した授業改善につながったという報告があった。このことは、指導内容や単元構成、指導方法を考えていく上でも変化があったことを示している。これは、観点別学習状況の評価の4観点で評価規準を明らかにすることで、「関心・意欲・態度」、「知識・理解」、「技能」、「思考・判断・表現」の視点で授業を構成し、指導内容を考えるようになったということが考えられる。例えば、「思考・判断・表現」に関する評価規準を設定し、その評価規準で学習状況の評価をするには、児童生徒が「思考・判断・表現」しながら主体的に活動するような場面が授業の中に準備される必要がある。観点別学習状況の評価の4観点で学習状況を分析的に評価するためには、学習状況を評価するための教育活動を準備することが重要になる。このことへの気付きが、目標や指導内容、手立ての妥当性、信頼性を意識した授業改善につながったと考える。このようなつながりは、観点別学習状況の評価の4観点の設定によってより明らかになるものであり、4観点を設定することが、指導と評価の一体化を進める上で重要な要素になってくることが考えられる。

観点別学習状況の評価により、児童生徒の分析的な学習状況の評価を実施することは、その計画段階において、観点別学習状況の評価の4観点に基づく評価規準の設定や、授業の活動計画を作成するだけでなく、評価計画の作成も重要になってくる。こうした授業計画を基に、授業を実践し、学習状況の評価を実施するなど、観点別学習状況の評価の4観点を踏まえたPDCAサイクルを実践していくことで、児童生徒一人一人の「生きる力」をはぐくむ教育活動の充実を図っていくことができると考える。例えば、学校全体で4観点を踏まえたPDCAサイクルの実践を目指した取組として、学習指導案の様式を改定し、指導案の中に4観点に基づく評価規準を記述するようにした研究協力機関の実践が挙げられる。評価規準を指導案に書き込み、授業後の改善に結び付けることで、なぜ学ぶのか、何を学ぶのか、どのように指導するのかが分かり、指導目標や手立ての妥当性、信頼性を意識するようになったとの報告があった。観点別学習状況の評価は、一授業で実施するだけではなく、学校が組織として取り組んでいかななくては効果がないと考える。今後、観点別学習状況の評価の4観点についての理解を進めるとともに、観点別学習状況の評価のPDCAサイクルを充実させていくことが重要な実践であると考えられる。

(松見和樹)

2 指導と評価の一体化について

本研究では、図 3-2-1「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」のC (Check) の部分において、授業や単元等における評価について「(子どもの) 学習状況の評価」「指導の評価」「授業の評価」の3つに分類し、それぞれの重なり合う関係について整理した。従来の現場における授業研究では、教師側の支援や授業の構成など、「指導」の評価に偏る傾向があるが、あわせて、子どもの学習の状況を見取る観点を持って授業を評価していくことも重要である。

一つ一つの授業における学習評価と授業改善の視点については、様々に各学校で取り組まれているところであるが、子どもの学習評価の観点について、独自の観点を設けている学校では、どのような指導内容を扱うのかを示す「内容構成の視点」の要素と、関心・意欲・態度などの分析的観点のうちの一部又は全てに該当する部分と、あるいはさらにキャリア発達に関連する観点が混ざり合っていた学校も見られた。

「観点別学習状況の評価の4観点」と、「内容構成の視点」の関係について図 7-2-1 に示した。「観点別学習状況の評価の4観点」と、「内容構成の視点」のどちらの観点や視点も子どもの学習状況を把握する上で、必要であるが、両者は軸が異なり、前者は、ある授業や単元等における子どもの学習の姿を分析的な観点によって観るものであり、後者は指導内容のまとまりや構成内容や段階性を示すものであることを念頭においておくことが重要である。学習評価の観点には、分析的な評価の観点である「観点別学習評価の4観点」と、「内容構成の視点」の2つがあるが、両者は互いに対立するものではなく、前者を横軸、後者を縦軸として立体的な学習評価を行うことで、より深く子どもの学びや伸長を捉えることができる。このことについて、まず学校現場に広まっていくことが、今後の学習評価の在り方の議論の出発点になると考えられる。

(分析的にみる) 観点別学習評価の観点

		算数	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
内容構成の視点(観点)	数量の基礎、数と計算					
	量と測定					
	図形・数量関係					
	実務					

図 7-2-1 「観点別学習評価の4観点」と「内容構成の視点」の関係

ところで、観点別評価を活用した研究協力機関の実践からは、観点別評価を活用すると、学習状況の到達度を分析的に捉えることができ、指導内容の改善・精選が進むことが示唆された。研究協力機関の実践では、観点別学習状況の評価の4観点を導入することにより、指導目標の妥当性について指導案段階から検討するサイクルが作られていた。例えば「思考・判断・表現」を評価するためには、「思考・判断・表現」しながら主体的に活動するような場面が授業の中に準備されなければならない、それを授業構成の中に組み入れた指導案に再構成するなどがあった。こうした気づきが、指導目標や指導内容、手立ての妥当性を意識した授業計画・改善につながり、指導と評価を一体的に進めることとなる。

また、単元における学習評価と単元計画の改善の視点については、単元計画ごとの評価が次の指導や単元計画や教育課程の見直しにつながっている事例もあった。単元の指導計画に沿って評価規準を設定し、それをもとに評価規準を設定するという単元計画と学習評価を関連づけた実践もあった。その成果として、「どこの学習場面で」「何を評価するのか」が明確になり、単元を通しての指導計画の再検討につながったこと、評価規準や個別の評価基準を設定したことにより、客観的・具体的な評価ができ、それが、児童生徒の実態や課題の見直しにつながり、次の単元では、より実態や課題に応じた単元内容や活動の選択、手だてにつなげることが挙げられた。単元の指導計画に沿って評価規準を設定することにより、子どもの学習状況の評価による課題の洗い出しが可能となり、指導の見直しへとつながるといふ、指導と評価の一体化として大変重要な実践であると考えられる。

(涌井 恵)

3 児童生徒の発達を支援する学習評価の活用

本研究では、図 3-2-1「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」のD (Do) の部分に関して、児童生徒に対する教育活動の一つとして、児童生徒に対して形成的な評価を行い児童生徒の成長を促すこと、保護者と学習評価の結果を共有し家庭での学習を促すこと、児童生徒による自己評価や相互評価を行い児童生徒自らの気づきを促すことなど、学習評価を児童生徒への支援に活用する実践について整理した。研究協力機関の実践から、児童生徒による自己評価・相互評価や、京都府立舞鶴支援学校のような「ほめる仕掛け作り」により、児童生徒の自己肯定感が高まるとともに、児童生徒が自らの次の課題に気付くことが促されることが示された。

自己評価に関しては、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」において参考とされた、国立教育政策研究所（2012）が提案した「21世紀型能力」では「基礎力」、「思考力」、「実践力」から構成され、思考力の構成要素の中のメタ認知において、自分自身の課題をモニターし問題を見つけるといったモニター力や、学習の状況を調整するといったコントロール力が挙げられる。これらのことから、自己評価は児童生徒に対する指導方法としても、児童生徒が身に付けるスキルとしても、今後重要性は高まると考えられる。

知的障害のある児童生徒に対して効果的に自己評価を行うためには、千葉県立特別支援学校流山高等学園の実践のように、評価項目とその基準を児童生徒にとって明確にすること、自己評価の結果を教師による評価と擦り合せたり気づきを促す言葉かけをしたりすることが重要と考えられる。また、京都府立舞鶴支援学校のように、タブレット端末により児童生徒が視覚的に振り返ることができるようにするなど、自己評価の媒体を工夫することで、小学部段階の児童や知的障害の状態が中重度とされる児童生徒に対しても、自己評価の適用の可能性が広がると考えられる。対象に応じた自己評価の工夫事例を、今後さらに積み上げていく必要があると言える。

また、相互評価に関して、中央教育審議会（2014）の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の審議の内容において、「今後の『アクティブ・ラーニング』の具体的な在り方についてどのように考えるか」が挙げられている。アクティブ・ラーニングとは教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称とされている（文部科学省，2012）。そのため、今回の実践でもあったような相互評価の実践も今後さらに重要視されると考えられる。知的障害のある児童生徒に対して相互評価を導入するには、他の児童生徒の行動を評価することと、その評価結果を相手に明確に伝えることが求められると考えられる。相互評価においても京都府立舞鶴支援学校は映像を介して相互評価し合うことで、児童生徒が誰のどのような行動について現在話しているのか分かりやすくなる工夫をしていた。今後、知的障害教育において相互評価をどのような場面でどの

ように行うのかをさらに検討する必要がある。

また、教師や児童生徒本人による評価のみでなく、保護者による評価の有効性も、実践において示された。知的障害教育では日常生活に生きる指導が重視されてきた。そのため学習したことが、学校の指導場面だけでなく家庭など日常生活場面に生きていくかどうかを実際に評価し、必要な手立てを行うことが重要になる。京都府立舞鶴支援学校は生活単元学習の生活技術の指導を、家庭と連携して評価や指導を行っていた。中央教育審議会（2010）も「学習評価の結果を保護者に適切に伝えることは、学習評価に関する信頼を高めるものであるとともに、家庭における学習を児童生徒に促す契機ともなる」ことを指摘している。保護者と連携した評価や指導の実践も重要と言える。

最後に今後の課題として、学習評価を児童生徒の学びに対して活用するために、PDCAサイクルに基づいた児童生徒による自己評価や相互評価といった実践について検討することが挙げられる。具体的には、(P) 児童生徒による自己評価・相互評価の方法を計画し、その方法と評価の規準や基準を児童生徒と共有する、(D) 授業において自己評価や相互評価を実施する、(C) 児童生徒が自己評価・相互評価の結果を振り返る機会を設けて、振り返りに対して教員が児童生徒に自らの次の目標の気づきを促すなどの働きかけをする、(A) 振り返りをもとに児童生徒と次の目標や手立てを共有する、といった流れが想定できる。個々の知的障害のある児童生徒に合わせて、学習評価における観点、評価規準、評価基準を児童生徒とどのように共有するのかを検討する必要があると考えられる。

(神山努・尾崎祐三)

文献

国立教育政策研究所（2012）教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 3 研究成果報告書『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程－研究開発事例分析等からの示唆－』.

中央教育審議会（2010）児童生徒の学習評価の在り方について（報告）.

中央教育審議会（2014）初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）.

4 「組織的・体系的な学習評価の推進を促すための方策」のまとめと課題

本節では、各研究協力機関における具体的な実践例と全国調査の結果を踏まえて、組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策について、今後の展望を含めて論述する。

まず、本研究では、「組織的な学習評価」について、「組織を構成する教職員が共通の目的のもとに、一定のルールや方法に基づいて、情報交換・意見交換を行い、組織の総意として学習状況の分析結果を示し、その結果の価値判断を行うこと」と捉えて考察を進めた。また、「体系的な学習評価」とは、「系統性や整合性のある教育目標・育てたい子ども像等に基づいて実施された、それぞれの学年・学部等の段階、或いは、各教科等の授業・単元・1年間の総括の段階において、教育の成果を一定の方法に即して評価し、その結果をより高次の目標との関係の中に位置付け、価値付けていく総合的な営み」と捉えて、研究協力機関の実践例や全国調査に関する分析を行った。

これらを総括すると、学習評価の取組を組織的・体系的に進めていく際の工夫として、学校の校務分掌組織や授業実施グループ、学年、学部等の様々な組織・グループの中で会議（委員会）や打合せ等が開催され、統一された書式等を活用し、学習記録の確認や情報交換をもとにした多方面からの検討・協議により児童生徒の学習評価を行っている状況が明らかとなった。学習評価の実施サイクルに関しては、一つ一つの授業のレベルで丁寧に学習評価を行っていくショート・スパン・タイプや、一つの単元の終了時など、学習内容の一定のまとまりを終えた段階で学習評価を実施するミドル・スパン・タイプ、さらには一年間の各教科等の総括として、各教科等で示された目標に基づいて学習評価を実施していくロング・スパン・タイプの学習評価が行われている実態が明らかとなった。

また、学習評価の実施状況については、「体系的な学習評価の実施の在り方（体系化の度合い）」と「学習評価の実施サイクル（実施頻度）」との兼ね合いにより、大別して3つのモデルに分けることができた（図7-4-1）。

1つ目は、学習評価の実施サイクルをショート・スパンで実施し、授業レベルから単元レベル、さらに1年間の総括のレベルへと密に体系化を図っていくタイプの「緻密・網羅型」である。このタイプでは学習評価を基軸に据えながら、その結果を授業改善や教育課程の改善へと活用

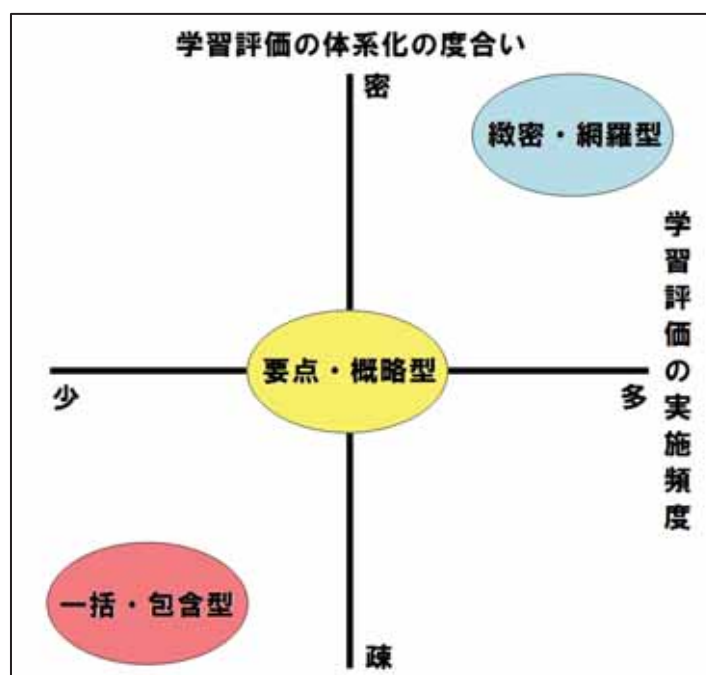


図7-4-1 学習評価の実施状況に関するモデル

して、学校教育目標の実現や一人ひとりの児童生徒の生きる力の育成につなげていこうとする取組が意図的に行われていた。

2つ目は、毎時間の授業後とまではいかないまでも単元の終了時など、学習内容の一定のまとまりを終えた段階で学習評価を実施し、それらを集約していくタイプの「要点・概略型」である。このタイプでも学習評価を児童生徒に還元するだけでなく、単元構成の在り方や教材・教具等を含めた学習環境の設定の工夫など、単元指導計画の改善やそれらを総括した年間指導計画の改善に活用していくなどの改善のプロセスを明らかにした取組が行われていた。

3つ目のタイプとしては、特に全国調査の結果からも分かるように、例えば前期・後期や学期ごとの学習評価等、まとまった期間を一括する形で学習評価を実施し、児童生徒へのフィードバックを中心に行うような「一括・包含型」である。このタイプの中には、授業改善や単元計画、年間指導計画の改善等につなげられているものも一部では存在したが、どちらかというところ「授業－単元－1年間の総括」といった関連性は希薄で、教育課程の改善にまでは至ることは少なく、学習評価が単に児童生徒のもとに返る形で留まり、指導の改善や教育課程の改善とは分けて実施されている状況にあると考えられた。このことは、学習評価が授業改善の時ほど教育課程改善に活用されていないという全国調査の結果からも明らかとなっていた。

上記のような学習評価の実施状況に関するモデルでは、「組織的な取組(組織化の度合い)」について要因として加えていないが、高度に組織化された学習評価の取組を行っている学校ではカリキュラム・マネジメントの手法が学校の中で確立されているか、または今後、確立を図ることが容易に推進されていく可能性があると考えられた。一方で、組織化が図られておらず、個々の教員に委ねられていたり、特定のグループや学年等のみが学習評価の取組を実施していたりする学校では、カリキュラム・マネジメントの視点で一定の課題が残されていると考えられた。学校や学部としての教育目標や目指す子ども像が示されて学習指導が展開されているものの、学習評価は個々の児童生徒のみにフィードバックされていくだけで、学校として編成している教育課程についての包括的な検証が十分になされていない可能性があることを指摘できる。

カリキュラム・マネジメントの視点に立てば、学校において学習評価を実施する際、「組織化」の軸と「体系化」の軸の双方から、関連する要因を調和的にコントロールして取り組んでいくことが必要である。この点では、「学習評価の工夫」に関する全国調査の自由記述の回答結果からも明らかになったように学習評価に直接的に関わる要因(7要因:①いつ学習評価を行うか、②どこで学習評価を行うか、③誰が学習評価を行うか、④何のために学習評価を行うか、⑤何を対象として学習評価を行うか、⑥どのように学習評価を行うか、⑦その他の学習評価に関する工夫)や間接的に関わる要因(7要因:①学習目標設定の在り方の工夫、②学習者自身の実態の位置づけに関する工夫、③学習集団編製の工夫、④指導の評価の工夫、⑤授業改善の工夫、⑥評価の対象とするもの、⑦その他の取組の工

夫)を各学校の実情に応じて組み合わせて検討したり、調整を図ったりすることが必要である。

具体的には、学習指導の計画段階(Planの段階)において分析的な「学習状況の評価の観点」の設定を含めた学習評価の実施とその活用計画について十分に検討することが必要となる。また、学習指導の実践の場(Doの段階)では、眼前で展開している児童生徒の学習行動を絶え間なく評価し、児童生徒個々の目標や授業等の目標に照らしながら臨機応変な対応を含めて、実際の指導に還元することが重要である。さらに、学習状況を丁寧に振り返っていく段階(Checkの段階)では、児童生徒の学習状況の評価の観点に即して分析的に捉えると同時に、結果の側面から指導内容や指導方法、学習環境の設定等を含めた授業の評価や単元レベル等、様々な指導計画の評価にも活用し、次の学習指導の改善の段階(Actionの段階)へと関連させていくことが重要である。

なお、学習指導における目標設定や評価規準の作成にあたっては、「2 指導と評価の一体化について」の項でも言及したように「内容構成の視点」と分析的な評価の観点である「観点別学習状況の評価の4観点」の正しい理解に基づいて実施することが重要である。

また、分析的な評価の観点である「観点別学習状況の評価の4観点」は、関心・意欲や思考・判断等の情動的な側面や精神活動の側面(心理的)を評価の対象にしていることから客観的な判断の難しさを指摘されることも多い。このような場合に目標の設定に際しては、心理的な側面について比較的抽象的な目標として立てた目標であっても、評価規準の作成にあたっては具体的な行動として観察できるような規準を設定するなどの工夫が必要となる。指導や学習の方向性を指し示す上では心理面での目標や抽象的な目標を示すことは有効であり、「心理と行動」、「抽象と具体」の軸からそれぞれの良さを生かしながら、学習評価の客観性を確保すべく目標及び評価規準の設定を考えていくことが必要となる。この点は学習指導の計画段階(Planの段階)で、十分に検討される必要があり、例えば「3 児童生徒の発達を支援する学習活動の活用」でも述べたとおり「思考」や「判断」を促すような学習活動として児童生徒の自己評価・相互評価を組み込み、「どのような思考が展開されることが望ましいのか」や「どのような判断を行うことが望ましいのか」について評価規準として示したり、さらに評価基準の中

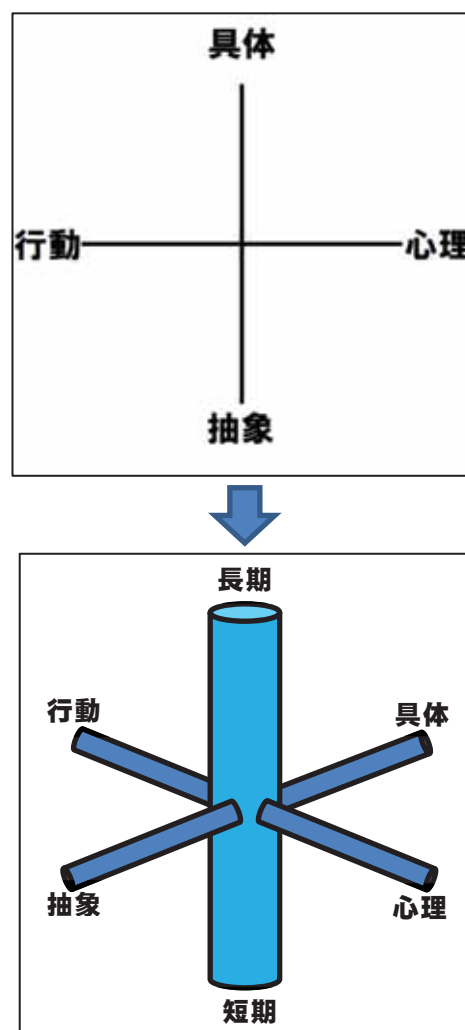


図 7-4-2 「目標-評価」の構造モデル

に具体的な行動段階レベルとして示したりするなどの工夫を行うことも考えられる。

これらの軸に「長期と短期」という時間（スパン）の軸を加えて立体交差した3次元モデル（図7-4-2）を考慮すれば、「授業－単元－1年間の総括」といった1年間の学習指導サイクルにおける「目標－評価」の構造や12年間の教育課程編成における「目標－評価」の構造が系統性・体系性をもって示されることとなる。

このような形でPDCAサイクルを再検討・再構築し、妥当性・信頼性の高い指導内容や指導方法の確保及び学習評価の質の向上に取り組んでいくことが、ますます重要となる。

今後、各学校における実践を踏まえてどのような要因をコントロールすることにより、どのように指導内容や学習評価の質が変容していくのかを具体的に検証していくことが課題としてあげられると考える。

（武富博文）

5 組織的・体系的な学習評価に基づく教育課程の評価に関する課題

教育課程は、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である。知的障害教育においても教育課程の捉え方は同様である。本研究においては、組織的・体系的な学習評価のPDCAサイクルの概念図を作成し、【Plan】の段階で、学習指導要領や学校教育目標を達成するために、年間指導計画や単元計画を組織した教育課程を編成することを示した。次の【Do】の段階は、指導計画を踏まえた教育活動の実施とし、それは、教育課程の実施を表している。【Check】の段階では、授業における学習状況の評価を積み上げることにより、教育課程実施による児童生徒の成長が評価できることや、一つ一つの授業の評価を基に単元計画による総括的な指導の評価を行うことにより、教育課程を評価できることを示した。そして【Action】では、指導計画の改善だけではなく、教育課程の改善も示した。このように、学習指導に関わるPDCAサイクルでの学習評価を実施し、組織的・体系的な学習評価に基づく教育課程の評価を推進することが重要である。

カリキュラム・マネジメントとしては、学習指導に関わるPDCAサイクルの中で学習評価を組織的・体系的に実施し、教育課程の改善に結び付けることが重要である。このことにより、教育課程を不断に見直すことができ、より効果的な教育活動を実現していくことにつながると考えられる。

(尾崎祐三)

6 特別支援学校（知的障害）の実践を参考にした特別支援学級の学習評価の進め方

本研究の主題を「知的障害教育における」としたのは、知的障害教育は特別支援学校(知的障害)だけではなく、他の障害種の特別支援学校や、小学校・中学校の特別支援学級(知的障害)でも行われており、それらの学校や学級でも、組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究の成果を活用できるようにすることを想定したからである。特に、特別支援学級(知的障害)は、特別支援学校学習指導要領の知的障害教育の各教科を参考に、教育課程を編成することができるので、特別支援学校(知的障害)の学習評価に関する実践事例の情報は役に立つと考える。そこで、本研究において検討する4つの柱ごとに述べられている特別支援学校の実践事例に基づいて、特別支援学級の学習評価の進め方について提案する。

一つ目の柱の観点別学習評価の実践では、学習評価の4観点を基に、児童生徒の学習活動と期待される姿を想定した評価規準を設定することにより、目標や指導内容、手だての妥当性が高まることが報告されている。特別支援学級においても、知的障害教育の各教科の目標や内容に基づいて実践を行う場合、評価規準を設けることにより、授業で児童生徒に生きる力が身に付いたのかを分析的に評価できるようになるとともに、授業の目標、指導内容・方法が適していたかも評価できるようになると考えられる。通常の学校の教育と特別支援学校（知的障害）の教育において同じ文言で学習評価に関する文言が使われれば、特別支援学級でも参考にしやすい。特別支援学級においても通常の学級と同様に観点別学習評価の4観点を使うことにより、研究授業において、特別支援学級の担任と通常の学級の担任が同じ観点から児童生徒の学習状況の評価について検討できるようになる。このことにより、学習評価の妥当性が高まることも考えられる。

通常の教育では、教科書があり、観点別学習評価の評価規準や基準を1回作れば、それに基づいて学習評価ができる。特別支援学校には、国語、算数・数学、音楽の文部科学省著作教科書があり、それに基づいた評価規準・基準があれば、特別支援学級も参考にできると考えられることから、教科書に準拠した観点別学習評価を例示することを検討する必要がある。また、担任数が少ない特別支援学級においては、各教科等を合わせた指導について、単元ごとの評価規準・基準を作成することが困難な状況にある。特別支援学校の各教科等を合わせた指導における観点別学習評価の方法についての資料があれば、それを参考に学習評価を進めることができると考えられる。

二つ目の学習評価を指導の改善に生かす実践では、単元の指導計画に沿って評価規準を設定することにより、学習状況の評価によって見られた課題を指導の改善につなげるという実践、その見直しの際に授業づくりの視点を設けて授業改善を行う実践が報告されている。特別支援学級においては、障害の状態の多様な児童生徒に合わせて

単元の評価規準を作ることにより、学習状況の評価を基にした授業の改善を行うことができると考えられる。また、児童生徒の生きる力が着実に身に付くように学習評価を活用しながら特別支援学級の設置の状況を最大限生かして、学習環境の整備を行うなど授業改善に取り組むことも必要であると考ええる。

三つ目の学習評価を児童生徒への支援に活用する実践では、児童生徒による自己評価・相互評価、教師による「ほめる仕掛け作り」などの実践とこの実践による自己肯定感の高まりや児童生徒が次の課題に気付く実践について報告されている。特別支援学級においても、児童生徒の学習意欲や自己肯定感を高めるようにすることは重要である。特別支援学級の担任が、評価規準・基準を示した上で、児童生徒の自己評価と教師による評価を比較できるようにして、自分の課題に気付くようにする取組を、授業中だけではなく、学級活動の時間にも行うことができると考える。

四つ目の組織的・体系的な学習評価を促す実践では、学校の教務部などの分掌組織や学部、学年、授業実施グループなど、様々な指導組織の中で、学習記録やそれに基づく検討・協議により学習評価が行われている実践が報告されている。特別支援学級においては、通常の学級の教育課程を担当する教務部と連携して、特別支援学級の担任が教育課程の編成・実施案を作成しているので、学習指導のPDCAサイクルの中に学習評価の計画を入れるようにすることが必要である。その際、特別支援学級で行った授業や単元での学習評価を積み上げ、授業改善だけではなく、教育課程の改善にもつなげることが必要であると考ええる。

(尾崎祐三)

7 知的障害教育における学習評価の在り方に関する今後の課題

本研究においては、知的障害教育における観点別学習評価の在り方、学習評価を指導の改善に生かすための工夫、学習評価を児童生徒への支援に活用する方策、学習評価の組織的な取組を検討することにより、知的障害教育における組織的・体系的な学習評価を促す方策を提示することができた。また、研究のまとめと考察では、生きる力を育成する観点別学習評価、学習状況の評価と指導の評価の一体化、児童生徒の発達を支援する学習評価の活用、組織的・体系的な学習評価を促すための評価計画のPDCAサイクルの構築についての課題を提示することができたと考える。これらを踏まえ、知的障害教育における学習評価の在り方に関する今後の課題を整理する。

この研究のまとめの時期であった平成26年11月に、文部科学省は中央教育審議会に対し、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」理由を付けて諮問(以下諮問文とする)を行った。この諮問文の中に、学習評価に関連することが2か所記されている。その一つ目が「教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉えた、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方」であり、二つ目が「学習指導要領の理念を実現するための、各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善を支援する方策」である。学習評価に関わる課題として、一つ目を教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価を一体としてとらえる方策(以下、「目標、指導方法、学習評価の一体化」とする)ととらえ、二つ目を学習・指導方法及び評価方法の改善を支援する方策(以下、「指導方法及び評価方法の改善」とする)ととらえ、知的障害教育における学習評価の今後の在り方について検討したい。

まず、一つ目の「目標、指導方法、学習評価の一体化」の課題については、諮問文では「学習指導要領については、(中略)育成すべき資質・能力を子供たちに確実に育む観点から、そのために必要な学習・指導方法や学習の成果を検証し指導改善を図るための学習評価の観点が必要」と述べている。このことを本研究で示した「体系的な学習評価PDCAサイクル概念図」(以下、「概念図」とする)を使って検討する。諮問文で「教育目標・内容と学習・指導方法と学習評価の充実を一体的に進めていくために求められる学習指導要領等の在り方」について検討を求めていることから、学習指導要領においては、各教科の目標・内容は育成すべき資質・能力を踏まえて示され、評価の観点も示されると考えることができる。したがって、学習指導に関わるPDCAサイクルの中に学習評価を位置づける場合、「概念図」のPの段階では、育成すべき資質・能力を踏まえた評価規準や単元の授業計画、単元の評価方法を設定することが必要となる。次に、「概念図」のCの段階の「学習状況の評価」では育成すべき資質・能力を踏まえた目標に準拠した評価を実施し、それを積み上げ、個々の児童生徒の育成すべき資質・能力の育ちに関しての総括的な評価が必要となると考えられる。「授業

の評価」では、授業の目標に準拠した学習状況の評価を基に、授業目標の妥当性の検討やアクティブ・ラーニングなどの指導方法の評価が必要となると考えられる。そして授業の評価を積み上げて、育成すべき資質・能力を身につけられる指導計画になっていたかを評価する「指導の評価」も必要になると考えられる。知的障害教育においては、教科等を合わせた指導も行われていることから、日常生活の指導、生活単元学習、作業学習においても、知的障害教育の各教科の目標、内容と関連づけて育成すべき資質・能力を明確にし、体系的な学習評価のP D C Aサイクルの中で学習評価を進めることが重要であると考えられる。

二つ目の「指導方法及び評価方法の改善」の課題については、諮問文では「各学校における教育課程の編成、実施、評価、改善の一連のカリキュラム・マネジメントを普及させていくための支援」と『『アクティブ・ラーニング』』などの新たな学習・指導方法や、このような新しい学びに対応した教材や評価手法の今後の在り方」の二つを具体的にあげている。カリキュラム・マネジメントについては、本研究においても、「概念図」で示したように、教育課程の編成、実施、評価、改善の一連のP D C Aサイクルを学校組織として確立することが重要であると考えられる。特に知的障害教育においては、小学部から高等部まで設置している学校が多いことから、12年間を見通して、小学部段階から育成すべき資質・能力を着実に身につけられるようにするカリキュラム・マネジメントが必要であると考えられる。新しい学びに対応した教材や評価手法については、知的障害教育では、これまでも、体験的な学習活動を重視するとともに、個別に設定した目標に基づいて評価するなど、様々な工夫が行われてきている。今後の知的障害教育においては、これまで以上に、児童生徒の障害の特性に合わせ、授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感をもてるように学習・指導方法を工夫することや、学習を通して身につけられる資質・能力を明確にして評価を行うことが必要になると考える。

以上のように、知的障害教育における学習評価の今後の課題は、教育課程の編成、実施、評価、改善の一連のサイクルの中に、学習評価を位置づけ、育成すべき資質・能力が身に付いたかどうかの視点で学習評価ができるように、学習評価の改善を図ることであると考えられる。

(尾崎祐三)

寄稿 知的障害教育における学習評価の今後の在り方

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課特別支援教育調査官 丹野 哲也 氏

本研究で定義する学習評価とは、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。

この学習評価に関しては、文部科学大臣の中央教育審議会への諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」（中央教育審議会、2014）の中で、児童生徒の学びの成果として、その評価の在り方についても審議事項とされ、重要性が示されているといえる。

このような時期、予備的研究も含めた3年間にわたる本研究の成果は、今後の知的障害教育における学習評価の方向性について重要な示唆を与えるものである。

本稿では、本研究成果に基づき、知的障害教育における学習評価の今後の方向性について述べたい。

1 児童生徒の「可能性」を見いだすための学習評価

学習評価の観点は、教育基本法等により明確にされた教育の理念に基づき、学校教育法で規定された「生きる力」を構成する学力の3要素との関連に基づいた評価の観点である。

特別支援学校学習指導要領解説によれば、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的活動に取り組む意欲が十分に育っていないこと」（文部科学省、2009）が指摘されている。

このような学び方の特性を踏まえながら、断片的になりやすい「知識」や「技能」を有機的に結びつけていくために、「関心・意欲・態度」、さらには「思考・判断・表現」の観点など、多面的に児童生徒の学習状況を把握し、各観点からみた児童生徒の学びをそれぞれに干渉させながら、計画的に「生きる力」に結びつけ、教育の成果としていくことが大切である。

教育の成果については、本研究において整理・提言された「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」において、学習状況の評価は、個々の児童生徒の単元や学期、さらには、年間の総括的评价に結びつくことが示されている。すなわち、学習評価は、児童生徒の学びを、学校における教育の成果として、分析的に見定めるものであるということが出来る。

学校における教育の成果を可能な限り、高めることは教育活動の普遍的な目標である。

教育の成果の一つとして、卒業後の進路先の状況等について語られるときがあるが、児童生徒の学びを多面的にみて、どのような学びが自立と社会参加につながったのか、分析的に明らかにしていくことにより、特別支援学校で学ぶ児童生徒の様々な可能性が広がっていくと考えられる。

研究指定校の実践からは、「学習評価の観点を基に、児童生徒の学習活動と期待される姿を想定した評価規準を設定することにより、目標や指導内容、手立ての妥当性、信頼性を意識した具体的な授業改善につながっている」（本報告書第5章第1節第6項より引用）ことが定性的に指摘されている。ここでの期待される姿とは、まさに児童生徒の可能性を示すものである。

可能性について、特別支援学校学習指導要領「教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項」の項目において、「児童又は生徒の良い点や可能性、進歩の状況などについて積極的に評価する・・・」と記されている（文部科学省、2009）。「可能性」について、言及してあるのは、特別支援学校学習指導要領の特徴であるが、この背景として、発達の遅れている側面や改善の必要な障害の状態などだけに着目するのではなく、多様な観点から児童生徒を捉えることが必要であることがある。

この「可能性」を分析的に見いだすためには、児童生徒の達成しそうな力を見定められる細かな評価規準の設定が必要である。例えば單元ごとに、観点別の評価規準が設定されていれば、單元における児童生徒の学習すべき到達目標を明確にすることができるとともに、もう少しで達成できそうな課題などを多面的に見いだせるため、具体性・実現性のある指導目標の設定につながると考えられる。

2 学びの文脈を創る上での学習評価

国立教育政策研究所の研究成果（国立教育政策研究所、2014）では、資質・能力育成のための授業作りや教育課程編成の視点として「子供は有意義な文脈で学ぶ」ことが指摘されている。学ぶことの目的や自分にとっての「意味」や「関連性」をつかむことができることで学びやすくなるとしている。

このような指摘は、知的障害教育における單元計画を作成する際にも、十分に留意しなくてはならない点でもある。單元計画の中で取り上げる題材や内容の必然性が、児童生徒の生活上の目標や経験に基づいたものであるかなどによっても、児童生徒の学習への関心・意欲や理解は異なってくるであろう。

特に生活單元学習などの各教科等を合わせた指導においては、広範囲に各教科等の内容が取り扱われることから、児童生徒の学びの文脈をしっかりと指導計画の中で想定しておかなければならない。

学びの文脈を想定するためには、学習評価が重要な役割を果たしていくといえる。一つの学習活動を通して児童生徒がどのような力を付けることができるのか、その学びを想定して見定めていくことにつながるからである。

本研究における実践報告（第5章第2節第2項）の中では、児童生徒が身に付ける力を目標として、どのように学習に取り組み、何を学ぶための授業であるのか確認しながら、單元全体を通した評価規準の設定を行っている。何を学ぶための授業であるのか、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」のそれぞれの観点から設定された評価規準により、児童生徒の学ぶ文脈が、指導計画の中で明確になっている特徴がある。

3 根拠ある教育課程編成に資する学習評価

知的障害特別支援学校の各教科等の年間授業時数は、学校の教育目標を達成するために、それぞれの学校において、各教科等の必要な年間授業時数が定められ、特色ある教育課程編成がなされている。

小学校や中学校等の各教科のように標準授業時数が学習指導要領によって定められていないが、各教科の年間授業時数を設定する場合においても、指導計画の中で、複数の単元計画のまとまりが、年間に必要な各教科の授業時数として計上できるようにしていくことが必要である。図1は、各教科等の年間授業時数の考え方を例として、示したものである。

指導計画作成の段階で計画されていた単元計画に基づき、児童生徒の学びが単元の目標にどの程度達成できているのか、見定める役割を果たすのが、学習評価である。単元の目標に達成するためには、もう少し同じ単元に時間をかければ達成できる内容なのか、逆に一つの単元に時間をかけすぎているかなど、児童生徒の学習状況から随時、年間指導計画の指導時数を見直し、修正等をかけていく動的な取組をとおして、その実績に基づき、次年度の教育課程編成に必要な年間授業時数の根拠としていくことが必要である。

図2には、本研究成果である「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」を参考に、単元計画と年間指導計画の流れの要点を絞り図式化したものである。

学習評価が、教育活動のすべての局面において重要な役割を果たし、学習評価そのものの精度を高めていくことは、単元計画の指導目標の精度を高めていくことと連動していることを改めて確認することが必要である。

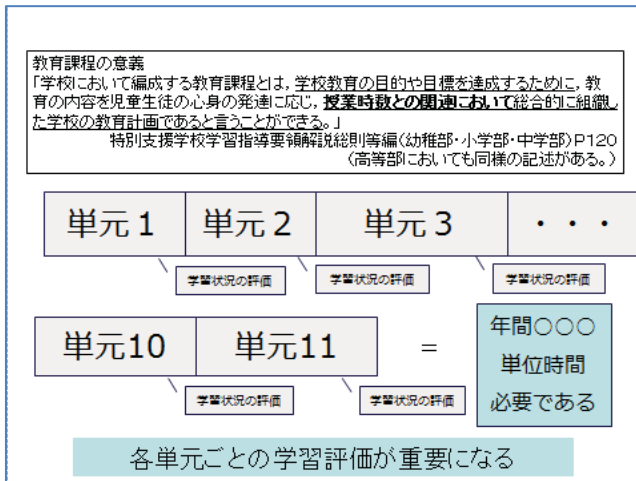


図1 各教科等の年間総授業時数における考え方の例

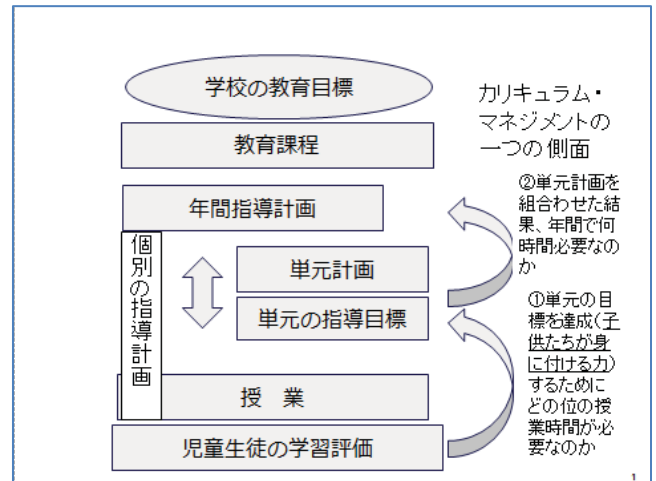


図2 学習評価と単元の指導目標

(「体系的な学習評価のPDCAサイクル概念図」を参考に作成)

4 学習評価の在り方～自己の学びを振り返り、学習意欲を高めていく

単元ごとの学習評価を行っていくにあたり、評価規準の設定が重要となってくるが、

評価規準の項目を、児童生徒と共有しながら、児童生徒が自己評価できるようにする取組も、主体的な学習を促進する観点からますます重要となってくるであろう。

本研究の高等部における実践報告（第5章第2節第4項）において、ルーブリック評価表を取り入れた報告がなされている。ルーブリック評価表とは、文章化された評価規準に対してどの程度達成しているのか見定めるための評価基準を表にしたものである。この実践を通して、生徒が自ら達成すべき目標を明確に意識しやすくなった点や自らよく考え、自己評価を行う生徒の様子が指摘されている。

一方、課題として、生徒の理解や認識の程度により、目標を意識化できない場合もあるため、授業構成の工夫が必要であることやルーブリック評価表の評価基準の程度が難しすぎたり、逆に平易であったりすると、生徒の学習意欲が低下する可能性があることが考察されている。

すなわち、授業における生徒の学びの文脈を創ることの大切さや生徒の実態に基づく目標設定の重要性が指摘されている。これらのことを工夫・改善することにより、小学部、中学部段階の児童生徒においても、それぞれの実態に応じて、自らの学びを振り返りながら（自己評価）、目標意識や学習意欲を向上させていくことができると考えられる。

さらに、知的障害教育においては、以前から、児童生徒の学習過程を重視し、興味・関心や取り組む意欲を重視した包括的な評価が行われてきている。さらに、「思考・判断・表現」などの観点からも、その学習過程を分析的に評価することにより、児童生徒が身に付けている力を基にして、「どのようなことができる可能性があるのか」、「どのような課題が解決できるのか」などの、もてる力やその可能性がより明確になると考えられる。今後、学習過程を含めて学習評価できる指導計画や授業構成の工夫がより一層重要になってくるであろう。

本研究は、全国から抽出された研究協力機関の実践や全国的な質問紙調査結果から、知的障害教育における組織的な学習評価の在り方やその促進のための方策について言及したものであるが、知的障害特別支援学校における「カリキュラム・マネジメント」についても参考に資することができる。

今後、本研究成果に基づき、知的障害特別支援学校の児童生徒の育成すべき資質・能力及びそれに向けた教育課程編成の視点などについて、研究が期待される。

【参考文献・引用文献】

- 1) 中央教育審議会 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」（26 文科初第 852 号）平成 26 年 11 月 20 日
- 2) 文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）平成 21 年 6 月（P244） 同（高等部）平成 21 年 12 月（P411）
- 3) 文部科学省 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 P48 高等部学習指導要領 平成 21 年 3 月（P109）
- 4) 国立教育政策研究所 「平成 25 年度プロジェクト研究調査研究報告書 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理」 2014 年 3 月（P200）

資料編

- 資料 6-2-1 「学習評価を活用することについて」の分析軸毎の結果【小学部】
- 資料 6-2-2 「学習評価を活用することについて」の分析軸毎の結果【中学部】
- 資料 6-2-3 「学習評価を活用することについて」の分析軸毎の結果【高等部】

資料 6-2-1 「学習評価を活用することについて」の分析軸毎の結果【小学部】

分析軸	q1 授業の目的が明確になり、学力等を多角的に育成することができる				q2 児童生徒の学力等の伸びがよく分かる				q3 個に応じた指導の充実につながられる				q4 授業改善につながられる				q5 教育課程改善につながられる																																																																																																																																																																																				
	N	平均スコア	対化率	相対効果率(%)	N	平均スコア	対化率	相対効果率(%)	N	平均スコア	対化率	相対効果率(%)	N	平均スコア	対化率	相対効果率(%)	N	平均スコア	対化率	相対効果率(%)																																																																																																																																																																																	
分析軸① 4観点完全導入 （各教科 1年一単 の授業 への 導入）	40	188.85	1.39	0.708	40	189.55	1.14	0.77	40	188.25	2.64	0.45	40	196.51	5.68	0.13	40	190.49	0.39	0.94																																																																																																																																																																																	
	102	182.95			102	183.16			103	180.65			103	176.09			103	187.46																																																																																																																																																																																			
	198	196.2			196	192.23			199	198.58			199	203.17			193	187.71																																																																																																																																																																																			
	43	197.08			42	201.18			43	201.17			43	183.19			41	197.51																																																																																																																																																																																			
合計	383			380				385				385				377																																																																																																																																																																																					
多量比較: Scheffe																																																																																																																																																																																																					
分析軸② 授業改善への活用	72	172.83	7.77	0.021*	72	144.23	27.18	0.00**	72	163.66	12.92	0.00**	72	161.73	14.37	0.00**	72	160.44	13.04	0.00**																																																																																																																																																																																	
	269	210.97			268	215.9			271	213.14			271	211.59			265	209.51																																																																																																																																																																																			
	63	200.25			61	202.56			63	207.55			63	216.44			62	205.28																																																																																																																																																																																			
	404				401				406				406				399																																																																																																																																																																																				
多量比較: Scheffe																																																																																																																																																																																																					
分析軸③ 授業改善への活用	27	156.33	8.15	0.017*	27	140	10.39	0.01**	27	154.94	7.37	0.03*	27	149.63	7.89	0.02*	27	124.87	29.46	0.00**																																																																																																																																																																																	
	227	198.5			227	202.06			229	201.69			229	205.06			226	188.85																																																																																																																																																																																			
	149	215.61			146	209.27			149	213.71			149	209.51			145	230																																																																																																																																																																																			
	403				400				405				405				398																																																																																																																																																																																				
多量比較: Scheffe																																																																																																																																																																																																					
分析軸④ 授業改善への活用と改善との活用	311	196.09	3.83	0.281	310	193.2	4.44	0.22	313	196.28	2.66	0.45	313	194.77	4.14	0.25	307	193.62	1.4	0.70																																																																																																																																																																																	
	23	234.22			23	237.91			23	227.24			23	222.65			23	208.76																																																																																																																																																																																			
	33	186.64			32	195.64			33	197.33			33	203.64			33	194.23																																																																																																																																																																																			
	29	209.52			28	207			29	214.71			29	227.48			28	213.71																																																																																																																																																																																			
合計	396			393				398				398				391																																																																																																																																																																																					
多量比較: Scheffe																																																																																																																																																																																																					
分析軸⑤ 授業改善への活用と改善との活用	240	190.28	7.32	0.062	241	194.17	2.35	0.50	242	196.26	2.45	0.48	242	197.89	1.95	0.58	239	178.98	22.71	0.00**																																																																																																																																																																																	
	14	230.93			13	211.38			14	196			14	212.79			14	211.32																																																																																																																																																																																			
	71	221.87			70	214.23			71	207.32			71	199.18			69	225.07																																																																																																																																																																																			
	76	209.86			75	203.49			76	216.42			76	215.74			74	234.35																																																																																																																																																																																			
合計	401			399				403				403				396																																																																																																																																																																																					
多量比較: Scheffe																																																																																																																																																																																																					
<table border="0" style="width:100%; font-size: small;"> <tr> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> <td>水曜1</td> <td>水曜2</td> </tr> <tr> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> <td>活用群</td> </tr> <tr> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> <td>精進活用群</td> </tr> <tr> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> <td>非活用群</td> </tr> <tr> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> <td>P 値</td> </tr> <tr> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> <td>0.1330</td> <td>0.3066</td> </tr> <tr> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> <td>0.0093**</td> </tr> <tr> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> <td>0.0068**</td> </tr> </table>																						水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**
水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2	水曜1	水曜2																																																																																																																																																																																
活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群	活用群																																																																																																																																																																																
精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群	精進活用群																																																																																																																																																																																
非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群	非活用群																																																																																																																																																																																
P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値	P 値																																																																																																																																																																																
0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066	0.1330	0.3066																																																																																																																																																																																
0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**	0.0093**																																																																																																																																																																																
0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**	0.0068**																																																																																																																																																																																

Kruelbl Wertes 設定 【小学部】	q6 学習状況の評価の収集・分析に負担を感じる				q7 評基や評基結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる				q8 観点を付けて評基を行う際の観点師士の関係性が分か				q9 観点を付けて評基を実施し、それを活用して実際の生活の改善には生かされない				q10 観点を付けて評基を実施し、それを活用しても実際の生活の改善には生かされない			
	N	平均値	対差	有意性	N	平均値	対差	有意性	N	平均値	対差	有意性	N	平均値	対差	有意性	N	平均値	対差	有意性
分析軸① 入群 (各教科) 入群 の必要し入群 独自の観点 観点 評基未実施 入)	39	190.69	7.25	0.06	40	232.14	10.83	0.01**	36	223.17	9.37	0.02*	40	212.63	2.9	0.41	40	173.6	1.92	0.59
多量比較 Schiefe																				
分析軸② 評基活用 (観点 観点への活 用)	266	194.74			287	199.92			263	195.73			269	193.35			256	184.13		
多量比較 Schiefe																				
分析軸③ 評基活用 (観点 観点への活 用)	27	223.09	5.24	0.07	26	237.65	13.11	0.00**	25	207.48	6.76	0.03*	25	246.32	9.51	0.01**	24	237.79	7.73	0.02*
多量比較 Schiefe																				
分析軸④ 評基活用 (観点 観点への活 用)	21	198.5			23	198.39			22	205.25			227	206.03			217	192.6		
多量比較 Schiefe																				
分析軸⑤ 活用改善 (観点 観点への活 用)	309	201.09	8.87	0.03*	308	209.37	12.27	0.01**	300	198.73	1.7	0.00**	308	202.25	8.34	0.04	296	194.48	11.02	0.01**
多量比較 Schiefe																				
分析軸⑥ 活用改善 (観点 観点への活 用)	14	172.07			14	237.5			13	192.04			15	248.8			14	185.07		
多量比較 Schiefe																				
分析軸⑦ 活用改善 (観点 観点への活 用)	71	167.85			71	170.69			67	165.34			68	177.11			65	182.4		
多量比較 Schiefe																				
分析軸⑧ 活用改善 (観点 観点への活 用)	70	197.66			75	179.08			73	184.86			76	181.5			71	170.68		
多量比較 Schiefe																				
分析軸⑨ 活用改善 (観点 観点への活 用)	393	206.97	8.22	0.04*	237	211.51	13.3	0.00**	234	205.16	8.29	0.04*	237	206.91	9.19	0.03*	227	196.86	4.12	0.25
多量比較 Schiefe																				

資料 6-2-2 「学習評価を活用することについて」の分析軸毎の結果【中学部】

Kruskal-Wallis 検定 【中学部】	q.1 授業の目的が明確になり、学力等を多角的 に育成することができる			q.2 児童生徒の学力等の伸びがよく分かる			q.3 個に応じた指導の充実につなげられる			q.4 授業改善につなげられる			q.5 教育課程改善につなげられる							
	N	平均スコア	F値	N	平均スコア	F値	N	平均スコア	F値	N	平均スコア	F値	N	平均スコア	F値					
分析軸① (各教科) 観点・一部導 への評価 ける4観点 の導入	観点完全導入	40	199.99	1.75	0.63	183.63	2.69	0.44	40	194.23	3.83	0.28	40	204.65	6.22	0.10	40	197.66	0.69	0.88
	導入	109	187.49			186.63			110	183.69			110	182.13			110	198.46		
	導入	200	203.09			200.92			201	207.02			201	209.35			195	193.92		
	導入	45	194.69			208.31			45	200.42			45	184.58			43	184.06		
合計	394							396					396				388			
多重比較: Scheffe																				
分析軸② (授業改善への活用)	積極活用群	67	160.8	13.12	0.00**	135.38	32.47	0.00**	67	155.88	16.94	0.00**	67	154.46	18.88	0.00**	67	152.05	17.79	0.00**
	活用群	268	210.19			213.58			270	211.53			270	210.55			264	208.04		
	活用群	69	213.12			216.47			69	218.3			69	223.53			68	216.03		
	活用群	404							406				406				399			
多重比較: Scheffe																				
分析軸③ (授業改善への活用)	積極活用群	25	153.04	7.88	0.02*	141.08	9.75	0.01**	25	173.94	2.78	0.25	25	161.64	4.33	0.11	25	115.62	35.84	0.00**
	活用群	227	199.33			200.42			229	201.27			229	204.7			226	186.93		
	活用群	151	214.13			210.66			151	210.44			151	207.26			147	233.09		
	活用群	403							405				405				398			
多重比較: Scheffe																				
分析軸④ (授業改善への活用と改善度)	積極活用群	303	192.56	4.88	0.18	191.58	4.99	0.17	302	191.58	4.99	0.17	302	191.58	4.99	0.17	299	190.14	5.12	0.16
	活用群	26	224			205.81			26	203.87			26	200.71			26	201.85		
	活用群	35	201.69			200.59			35	195.47			35	202.56			35	206		
	活用群	31	225.16			233.37			31	238.97			31	243.16			30	231.33		
合計	395							397				397				390				
多重比較: Scheffe																				
分析軸⑤ (授業改善への活用と改善度)	積極活用群	238	190.98	7.32	0.06	194.16	3.58	0.31	239	194.16	3.58	0.31	240	196.88	6.77	0.08	240	197.83	8.48	0.04*
	活用群	14	244.96			201.38			14	222.82			14	241.21			14	224.04		
	活用群	69	211.72			200.44			69	189.38			69	184.46			67	216.51		
	活用群	81	216.19			219.34			81	226.8			81	225.06			79	246.32		
合計	402							404				404				397				
多重比較: Scheffe																				

g6		g7		g8		g9		q10			
学習状況の評価の取巻・分析に負担を感じる		評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる		観点を取って評価を行う際の観点同士の関係性が分かりにくい		観点を取って評価を実施し、それを学校で組織的に活用することは難しい		観点を取って評価を実施し、それを活用しても実際の生活の改善には至らなかった			
N	平均%	対比較	対比較	N	平均%	対比較	対比較	N	平均%	対比較	対比較
		P値		P値		P値		P値		P値	
40	201.94	8.45	0.04*	40	255.83	16.26	0.00**	40	208.7	1	0.80
109	186.12			107	193.12			107	197.78	101	190.46
194	203.39			199	188.69			198	191.47	189	185.39
42	154.4			44	177.24			44	191.68	41	183.5
385				390				389		370	
	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	P値 0.0738 0.0063 0.0989 4.2623 0.2345 2.8977 7.6241 0.0045								
	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	P値 0.1725 0.3138 0.0058 4.2623 0.2345 2.8977 7.6241 0.0045								
66	242.7	17.25	0.00**	66	245.11	17.52	0.00**	65	262.4	28.59	0.00**
264	195.38			266	196.91			267	193.16		
66	166.8			68	171.26			67	166.73		
396				400				399			
	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	P値 0.0058 16.5778 3.2593 0.1528								
	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	P値 0.0058 16.5778 3.2593 0.1528								
25	247.26	8.14	0.02*	24	256.06	14.21	0.00**	24	246.6	6.42	0.04*
225	201.68			226	207.91			226	202.3		
145	183.79			149	178.97			148	187.59		
395				399				396			
	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	P値 4.0253 0.1292 2.4127 0.2904								
	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	P値 4.0253 0.1292 2.4127 0.2904								
301	203.49	10.3	0.02*	301	203.95	15.64	0.00**	301	204.31	9.97	0.02*
24	158.71			25	180.2			25	172.04		
34	157.57			35	197.39			33	175.18		
29	174.12			30	127.75			31	150.55		
388				391				390			
	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	P値 4.0253 0.1292 2.4127 0.2904								
	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	P値 4.0253 0.1292 2.4127 0.2904								
236	206.66	8.1	0.04*	236	210.99	10.05	0.02*	235	204.17	4.6	0.20
14	183.61			14	228.46			15	238.7		
68	165.63			68	175.55			65	182.68		
76	200.33			80	180.9			82	189.85		
394				398				397			
	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	P値 0.0153 0.8929 0.4344 0.1990 0.0376 0.3307 0.9642 0.2912								
	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	水増し 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入 4観点取入	P値 0.0153 0.8929 0.4344 0.1990 0.0376 0.3307 0.9642 0.2912								

資料 6-2-3 「学習評価を活用することについて」の分析軸毎の結果【高等部】

分析軸	q1 授業の目的が明確になり、学力等を多角的に育成することができる				q2 児童生徒の学力等の伸びがよく分かる				q3 個に応じた指導の充実につなげられる				q4 授業改善につなげられる				q5 教育課程改善につなげられる				
	N	平均値	カイ二乗	検定結果表(信頼度) **1%有意、5%有意	N	平均値	カイ二乗	検定結果表(信頼度) **1%有意、5%有意	N	平均値	カイ二乗	検定結果表(信頼度) **1%有意、5%有意	N	平均値	カイ二乗	検定結果表(信頼度) **1%有意、5%有意	N	平均値	カイ二乗	検定結果表(信頼度) **1%有意、5%有意	
分析軸① (各教科の授業への評価)における4観点の導入)	観点導入	58	226.63	0.68	0.88	58	227.3	2.11	0.65	58	219.98	1.63	0.65	58	241.46	4.55	0.21	56	238.1	2.83	0.42
	観点一節導入	123	213.98			123	205.15			124	209.24			124	206.12			124	209.64		
分析軸② (授業改善の活用)	独自の観点評価	212	220.14			210	220.2			213	223.24			213	222.89			207	212.98		
	評価未実施	43	212.4			42	221.46			43	229.88			43	214.58			42	219.15		
合計	436				433				438				438				431				
多重比較: Scheffe																					
分析軸③ (授業改善の活用)	活用	57	164.82	19.64	0.00**	57	133.8	40.63	0.00**	57	168.68	16.53	0.00**	57	165.54	18.62	0.00**	57	163.84	17.81	0.00**
	非活用	303	238.71			302	237.22			305	236.51			305	235.91			299	230.99		
分析軸④ (授業改善への活用)	活用	92	224.51			90	241.77			92	234.09			92	238.01			91	238.7		
	非活用	452				449				454				454				447			
多重比較: Scheffe																					
分析軸⑤ (授業改善の活用)	活用	25	152.72	12.45	0.00**	25	143.6	14.73	0.00**	25	169.1	8.02	0.02*	25	152.9	10.92	0.00**	25	137.96	41.6	0.00**
	非活用	254	223.54			254	222.56			256	224.05			256	228.9			252	203.98		
分析軸⑥ (授業改善の活用)	活用	171	239.05			168	238.14			171	238.56			171	233.67			168	264.19		
	非活用	450				447				452				452				445			
多重比較: Scheffe																					
分析軸⑦ (授業改善の活用)	活用	308	217.31	7.58	0.06	307	208.82	11	0.01**	310	216.75	7.43	0.06	310	216.92	9.53	0.02*	304	215.05	4.17	0.24
	非活用	43	246.29			43	258.13			43	244.74			43	233.43			43	205.95		
分析軸⑧ (授業改善の活用)	活用	47	195.89			46	226.77			47	204.28			47	202.91			47	223.93		
	非活用	43	249.6			42	250.05			43	256.49			43	268.06			42	250.21		
合計	441				438				443				443				436				
多重比較: Scheffe																					
分析軸⑨ (授業改善の活用)	活用	256	212.6	7.4	0.06	256	214.23	8.49	0.04	258	217.53	4.51	0.21	258	219.71	3.22	0.36	254	197.54	33	0.00**
	非活用	23	252.67			23	219.8			23	222.04			23	233.96			23	197.59		
分析軸⑩ (授業改善の活用)	活用	79	227.67			78	216.83			79	224.72			79	218.87			77	253.71		
	非活用	89	246.11			88	254.81			89	247.66			89	243.45			88	268.73		
合計	447				445				449				449				442				
多重比較: Scheffe																					
分析軸⑪ (授業改善の活用)	活用	14367	0.0027**			14367	0.0027**			14367	0.0027**			14367	0.0027**			14367	0.0027**		
	非活用	42259	0.2377**			42259	0.2377**			42259	0.2377**			42259	0.2377**			42259	0.2377**		
多重比較: Scheffe																					
分析軸⑫ (授業改善の活用)	活用	69882	0.0720**			69882	0.0720**			69882	0.0720**			69882	0.0720**			69882	0.0720**		
	非活用	0.7095	0.8726			0.7095	0.8726			0.7095	0.8726			0.7095	0.8726			0.7095	0.8726		

Kruskal-Wallis検定 【検等群】	q6 学習状況の評価の収集・分析に負担を感じる				q7 評価基準や評価結果の妥当性・信頼性の確保に課題を感じる				q8 観点を設けて評価を行う際の観同士の関係性が分かりにくい				q9 観点を設けて評価を実施し、それを活用しても実際の生活の改善には生かされない				q10 観点を設けて評価を実施し、それを活用しても実際の生活の改善には生かされない								
	N	平均値	割合	乗除有意差率(両側) **:1%有意差、*:5%有意差	N	平均値	割合	乗除有意差率(両側) **:1%有意差、*:5%有意差	N	平均値	割合	乗除有意差率(両側) **:1%有意差、*:5%有意差	N	平均値	割合	乗除有意差率(両側) **:1%有意差、*:5%有意差	N	平均値	割合	乗除有意差率(両側) **:1%有意差、*:5%有意差					
分析軸①: 4観点完全導入群 (各観測4観点一巡の授業し入れ) ベルにおける4観測独自の観測群 評価実施群 合計	58	222.22	10.05	0.02*	58	267.53	17.09	0.00**	55	259.1	11.38	0.01**	57	245.08	7.16	0.07	56	203.77	2.01	0.57					
	122	210.71			121	218.54			120	212.75			120	221.09			116	216.56							
	207	223.72			210	208.86			206	205.1			211	210.45			200	203.5							
	40	161.81			43	179.26			43	188.93			42	184.74			39	190.62							
	427				432				424				430				411								
	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群
	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群
	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群
	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群
	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群	水産1	4観点完全導入群	水産2	4観点完全導入群
多量比較:Scherfe																									
多量比較:Scherfe																									
分析軸②: 精緻活用群	24	284.96	8.78	0.01**	24	277.48	11.85	0.00**	23	250.89	5.03	0.08*	24	294.98	11.95	0.00**	23	285.98	11.87	0.00**					
(授業改善への活用)	252	223.88			253	231.75			251	225.65			253	226.55			245	213.58							
非活用改善群	166	208.72			168	202.05			163	204.25			167	205.95			156	199.98							
合計	442				445				437				444				424								
多量比較:Scherfe																									
分析軸③: 活用改善群	307	225.28	5.23	0.16	306	227.4	13.78	0.00**	299	220.45	5.4	0.14	304	226.14	6.51	0.09	291	217.33	7.95	0.05*					
活用改善群	41	208.55			42	190.87			41	228.45			43	218.71			42	197.12							
活用改善群	44	199.2			46	232.93			46	196.07			44	192.43			43	185.64							
非活用改善群	42	188.55			42	165.48			43	184.56			44	186.66			39	174.54							
合計	434				436				429				435				415								
多量比較:Scherfe																									
分析軸④: 活用改善群	253	230.64	10.28	0.02*	254	231.32	10.6	0.01**	252	226.18	7.93	0.05*	253	229.07	6.98	0.07	245	221.77	5.42	0.14					
(授業改善への活用)	23	188.13			23	259.13			22	224.43			24	260.83			23	182.78							
非活用改善群	77	186.25			76	212.95			74	182.96			76	206.4			69	200.78							
非活用改善群	86	227.45			89	191.04			86	220.01			89	202.28			85	198.38							
合計	439				442				434				442				422								
多量比較:Scherfe																									

研究体制

1. 研究代表者

尾崎 祐三 (教育支援部 上席総括研究員)

2. 研究分担者

松見 和樹 (教育研修・事業部 主任研究員)

涌井 恵 (教育情報部 主任研究員)

武富 博文 (教育支援部 主任研究員)

横尾 俊 (教育支援部 主任研究員) 平成 26 年度

神山 努 (企画部 研究員)

3. 研究協力者

丹野 哲也 (文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
特別支援教育調査官)

名古屋 恒彦 (岩手大学教育学部特別支援教育科 教授)

竹林地 毅 (広島大学大学院教育学研究科 准教授)

菊地 一文 (青森県教育庁学校教育課特別支援教育推進室
指導主事)

菅野 敦 (東京学芸大学教育実践研究支援センター 教授)
平成 26 年度

山中ともえ (調布市立調和小学校 校長) 平成 26 年度

佐藤 秀一 (八王子市立愛宕小学校 校長) 平成 26 年度

長江 清和 (埼玉大学教育学部附属特別支援学校 副校長)
平成 26 年度

4. 研究協力機関

岩手大学教育学部附属特別支援学校

福島県立いわき特別支援学校

千葉県立八千代特別支援学校

千葉県立特別支援学校流山高等学園

静岡県立袋井特別支援学校

京都府立舞鶴支援学校

広島県立庄原特別支援学校

愛媛大学教育学部附属特別支援学校

鹿児島大学教育学部附属特別支援学校 平成 26 年度

専門研究B

知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究
－特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて－
平成 25 年度～26 年度

研究成果報告書

研究代表者 尾崎 祐三

平成 27 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

<http://www.nise.go.jp>



リサイクル適性[Ⓐ]

この印刷物は、印刷用の紙へ
リサイクルできます。