

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。

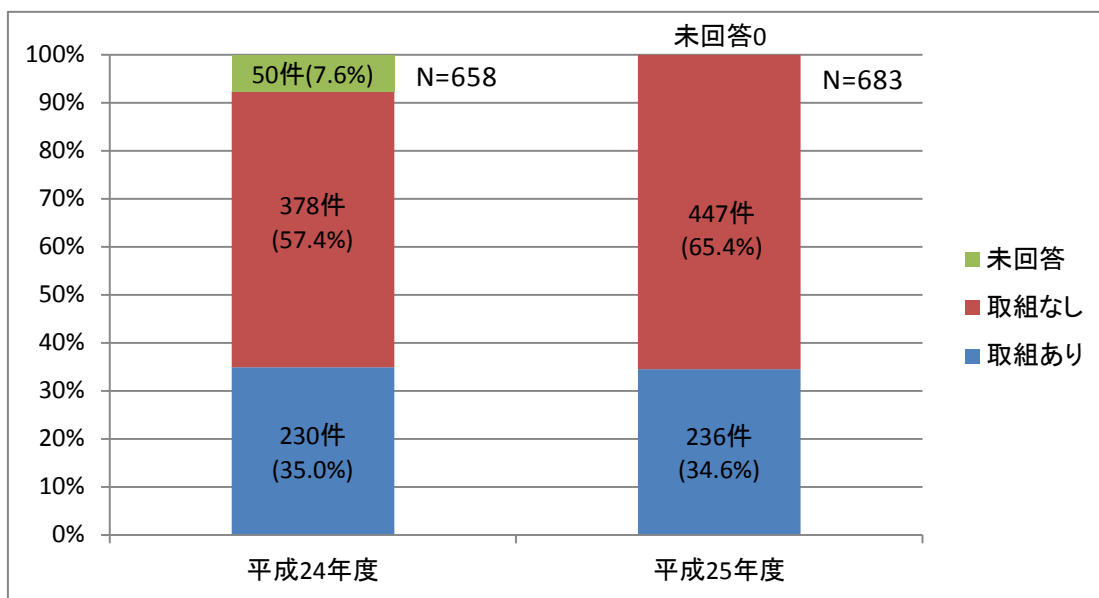


図 6-1-1 学習評価に関する研究及び取組の有無

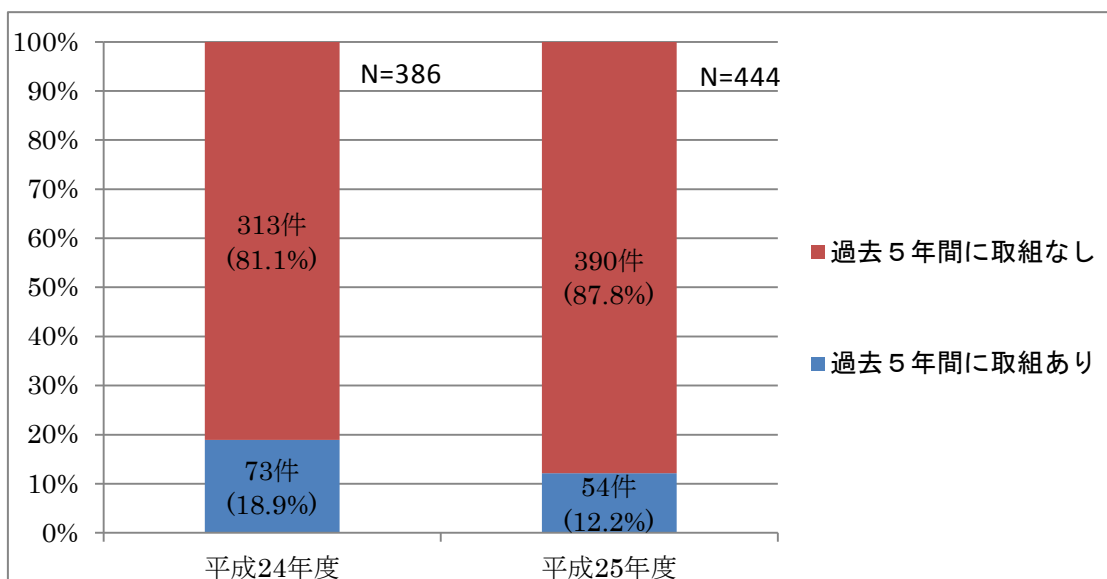


図 6-1-2 「現在取り組んでいない」と回答した場合の過去 5 年間ににおける取組の状況

(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。

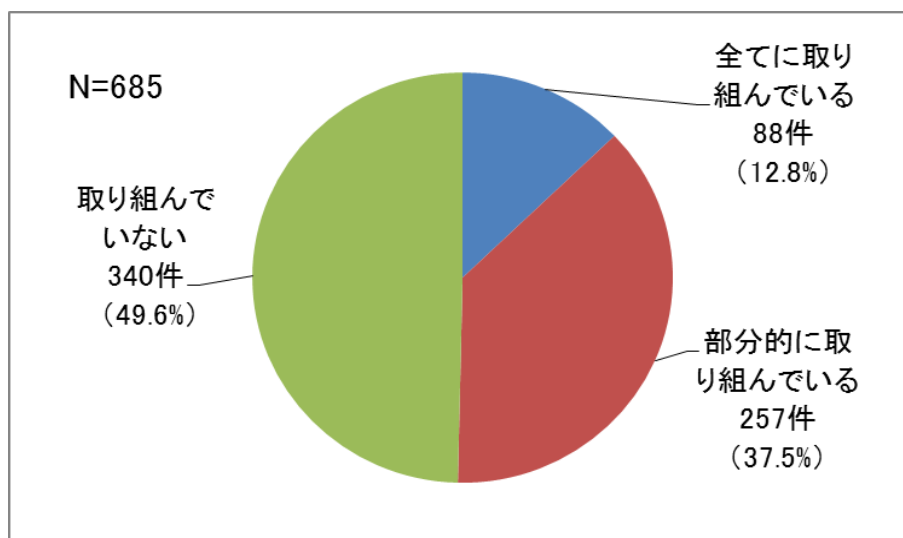


図 6-1-3 「観点別学習状況の評価」に示される4つの観点を用いた評価への取組

(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）。

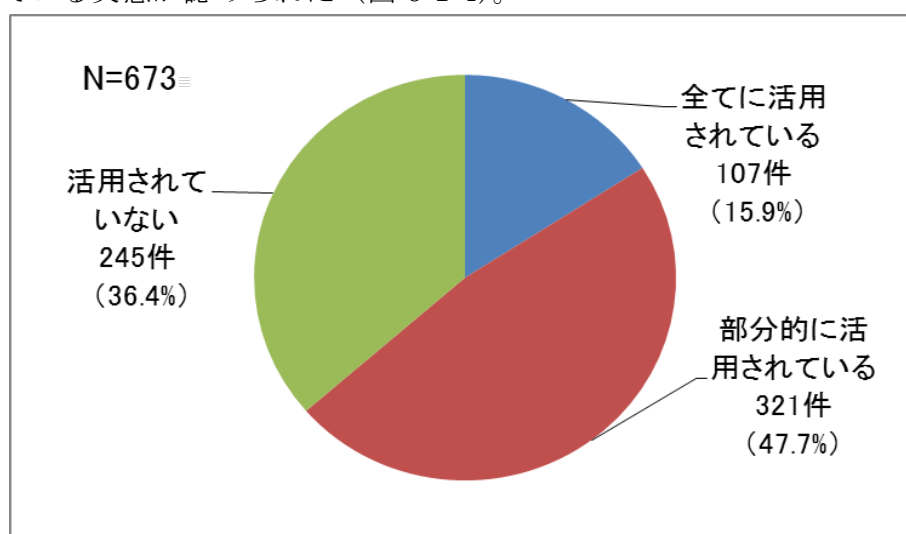


図 6-1-4 教育課程を編成・実施するための会議等での「学習評価」の活用

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KJ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。

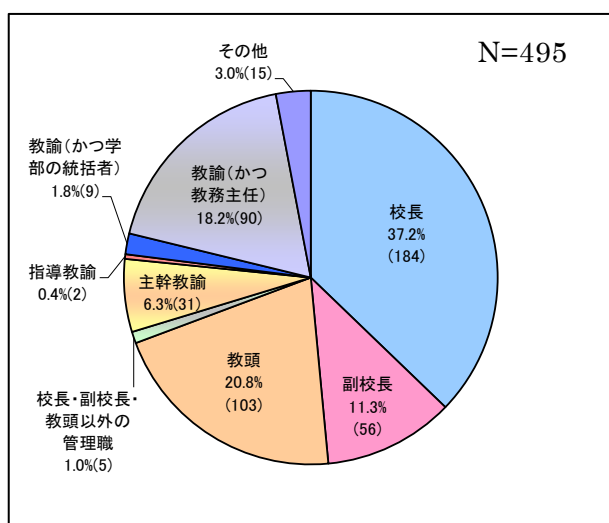


図 6-2-1 回答者職種

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。

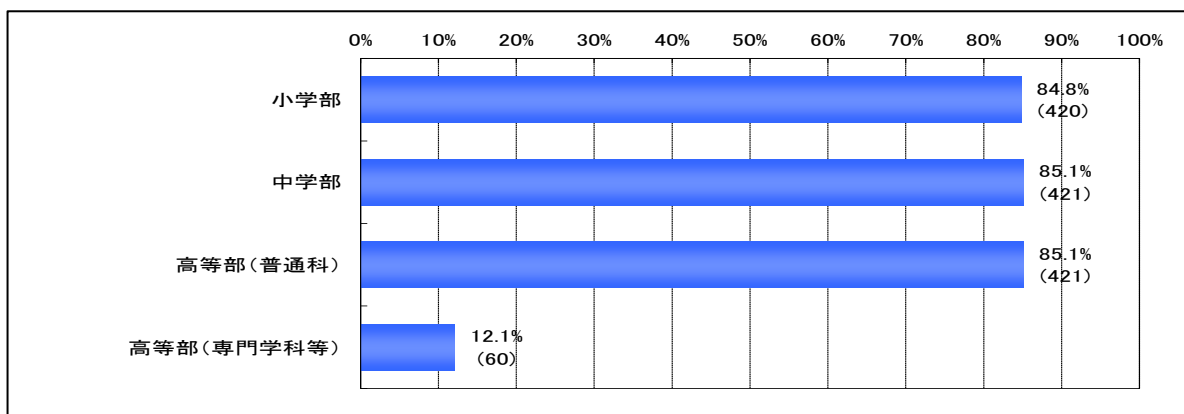


図 6-2-2 学部等の設置状況

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。

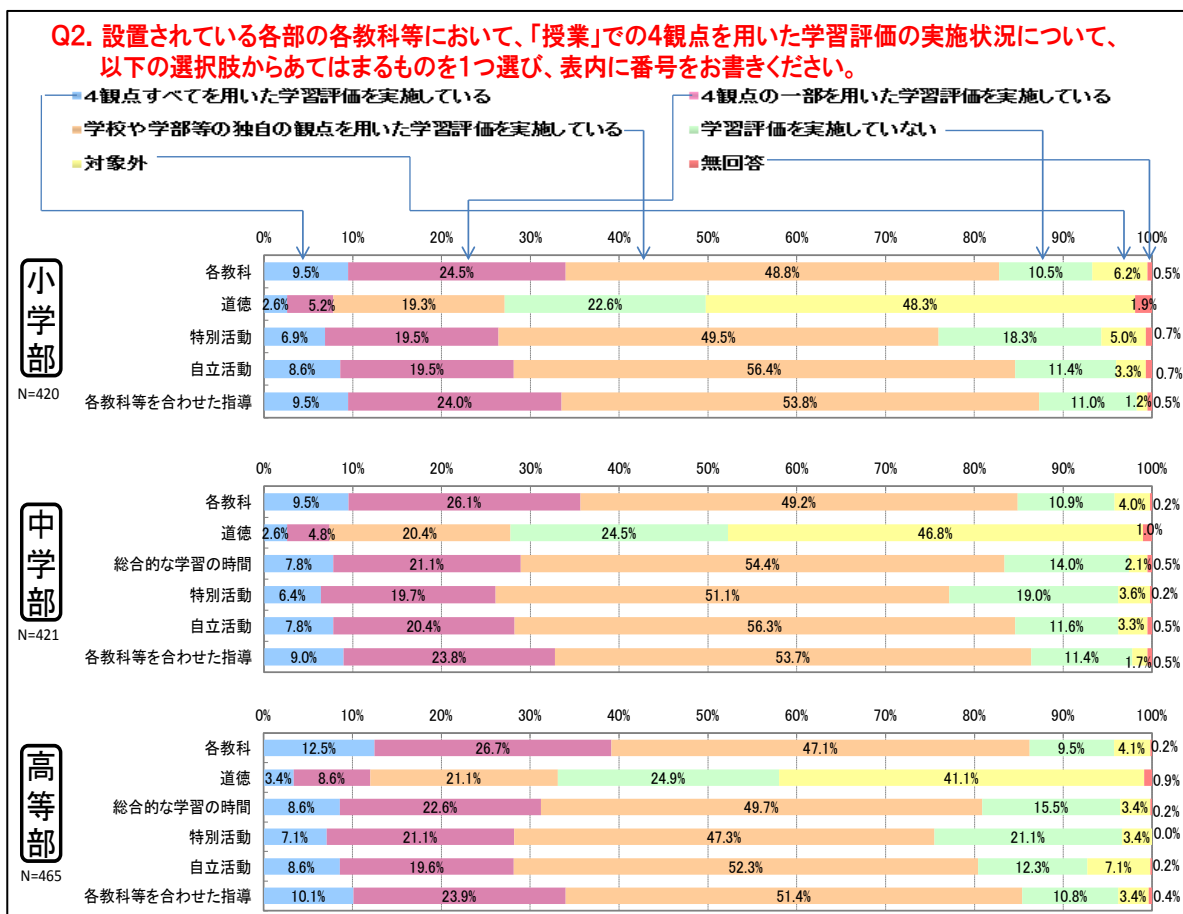


図 6-2-3 「授業」における学習評価の観点の設定

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

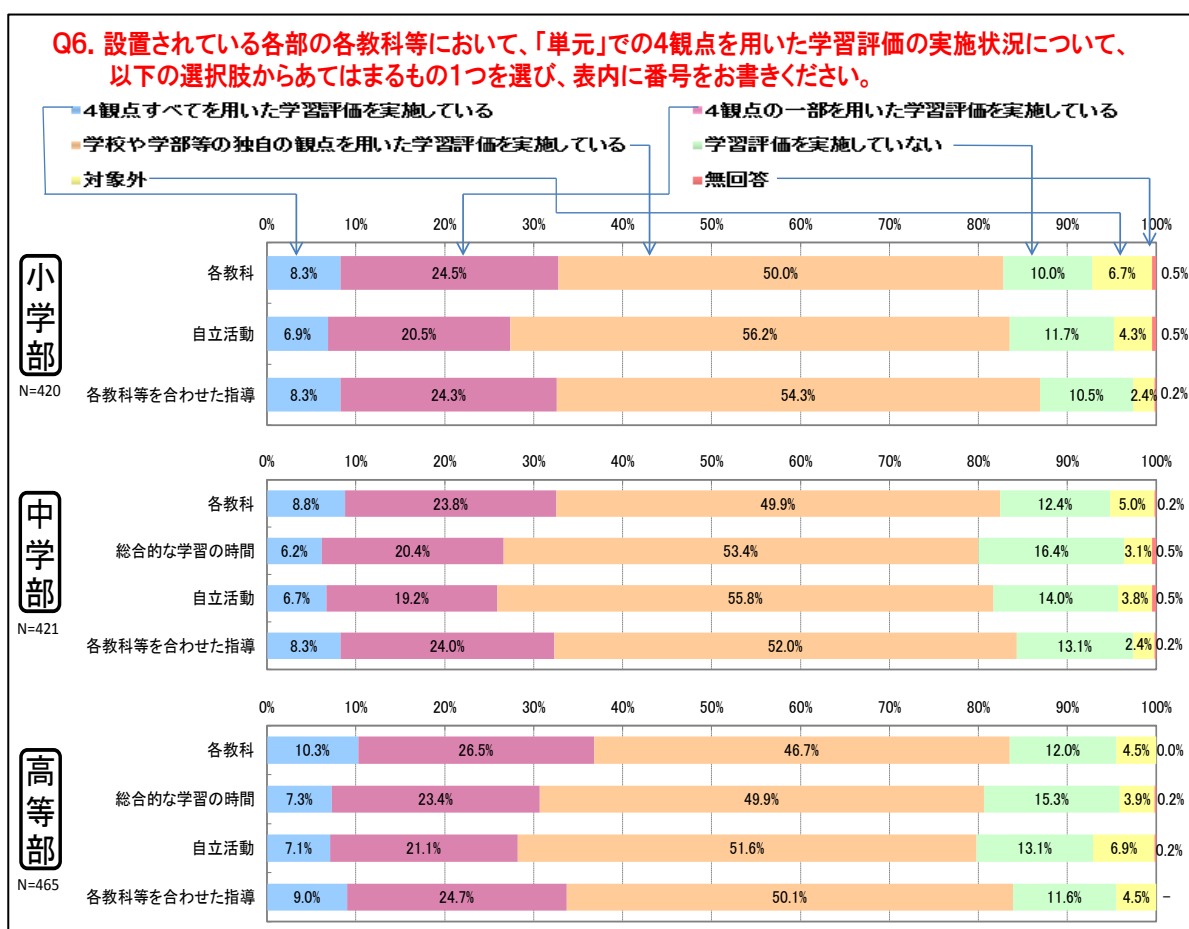


図 6-2-4 「単元」における学習評価の観点の設定

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

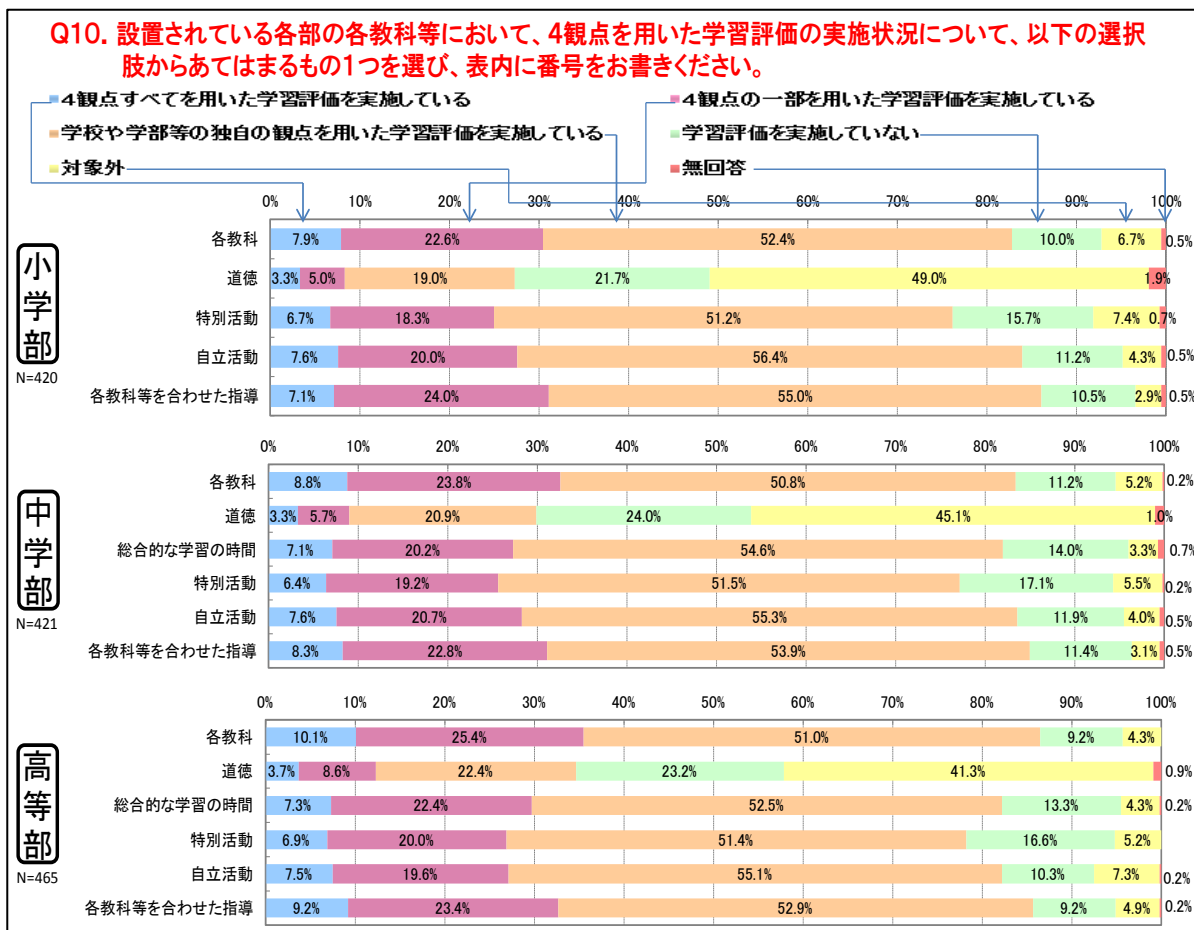


図 6-2-5 「1年間の総括」における学習評価の観点の設定

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。

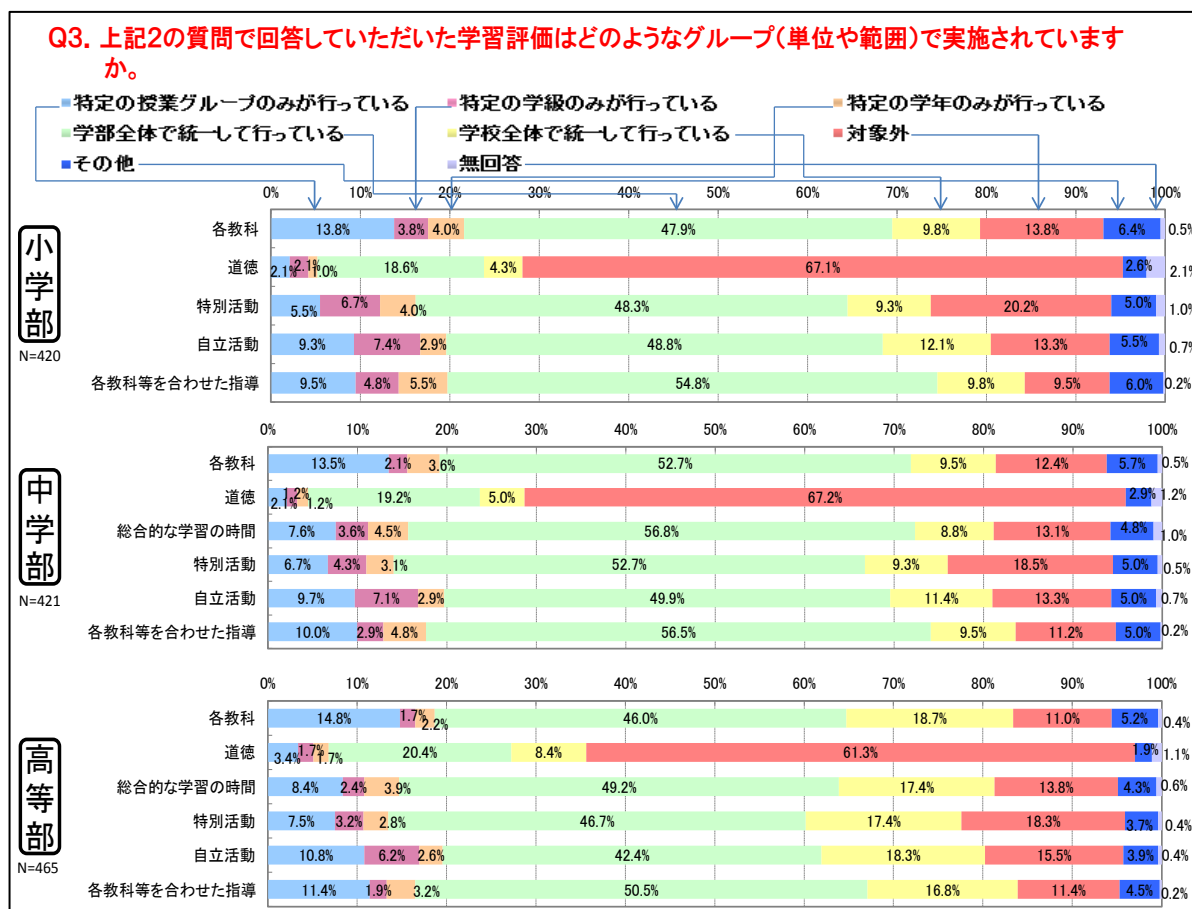


図 6-2-6 「授業」における学習評価の実施グループ

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。

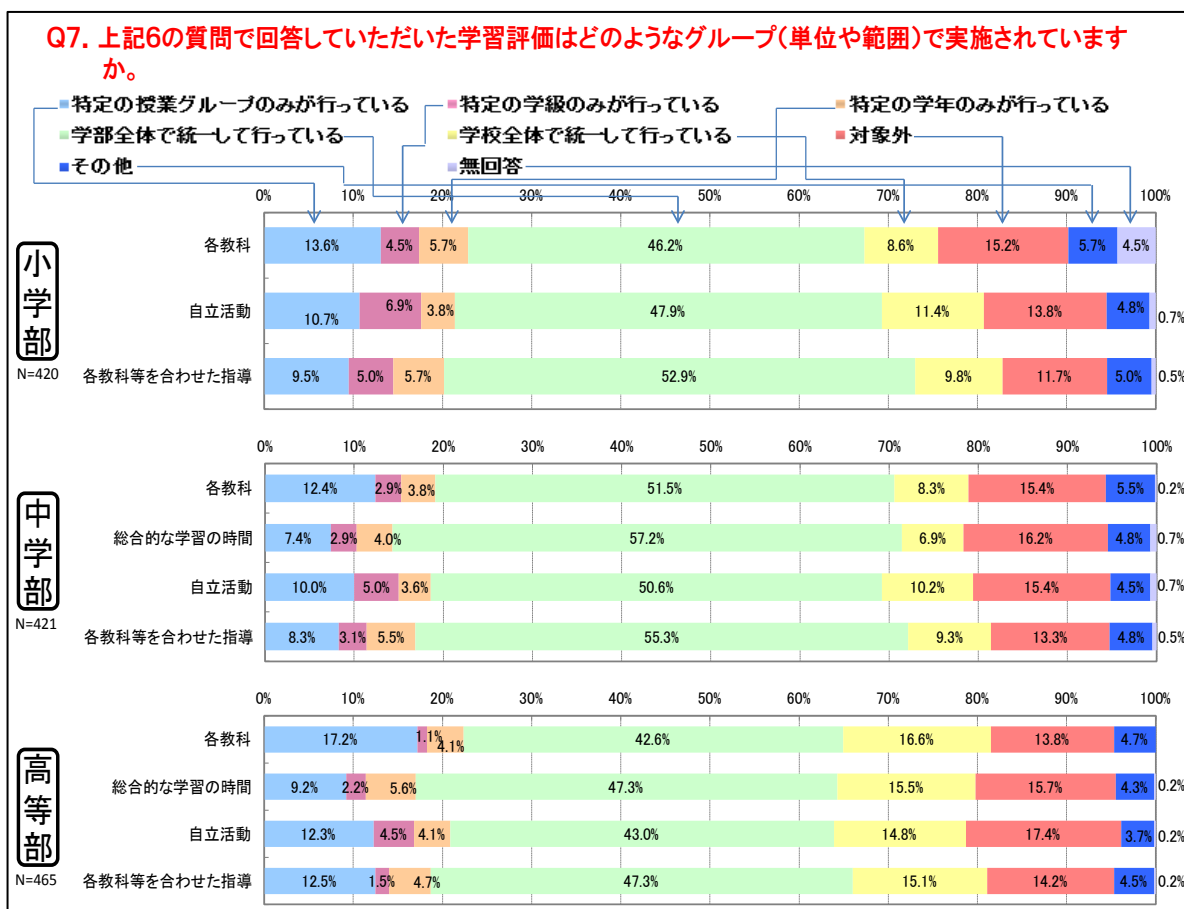


図 6-2-7 「単元」における学習評価の実施グループ

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。

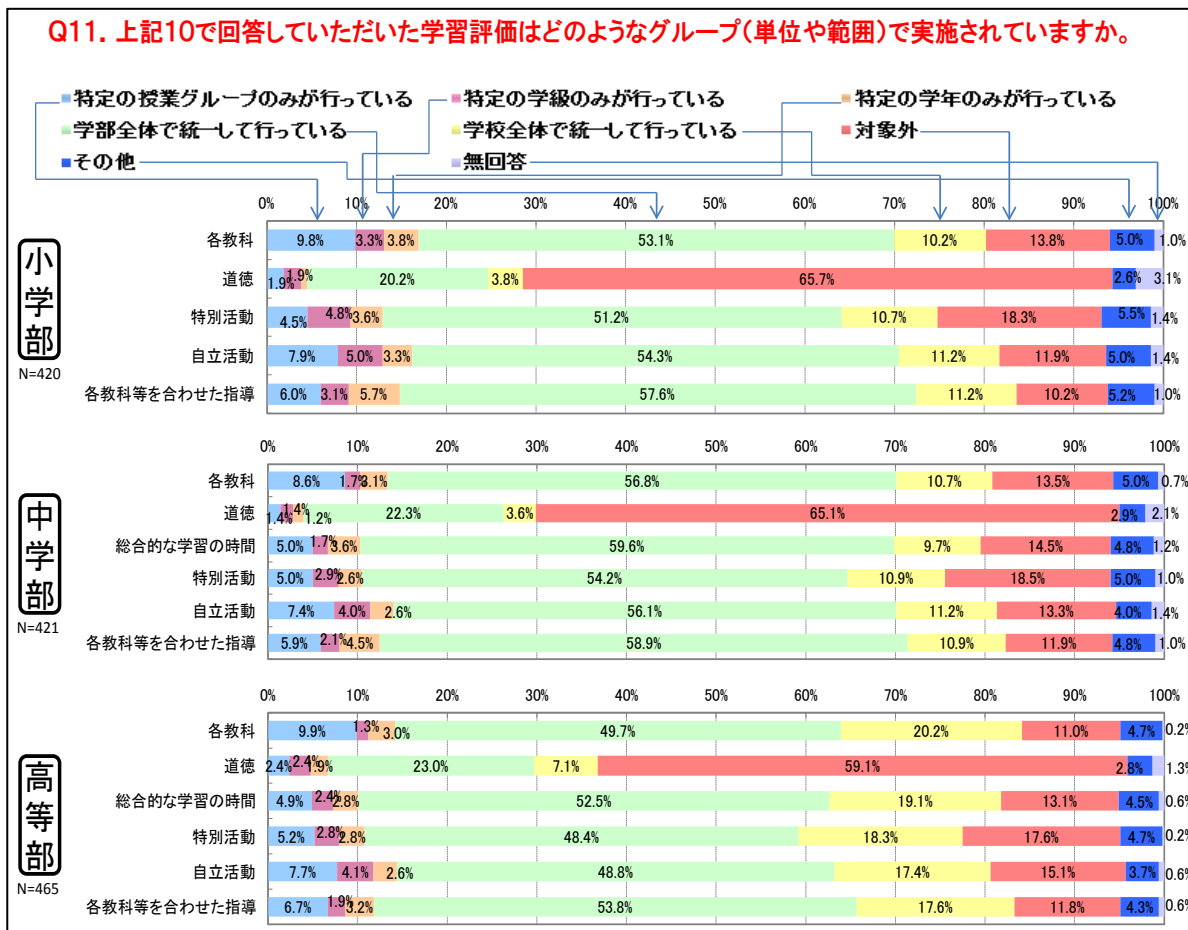


図 6-2-8 「1年間の総括」における学習評価の実施グループ

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。

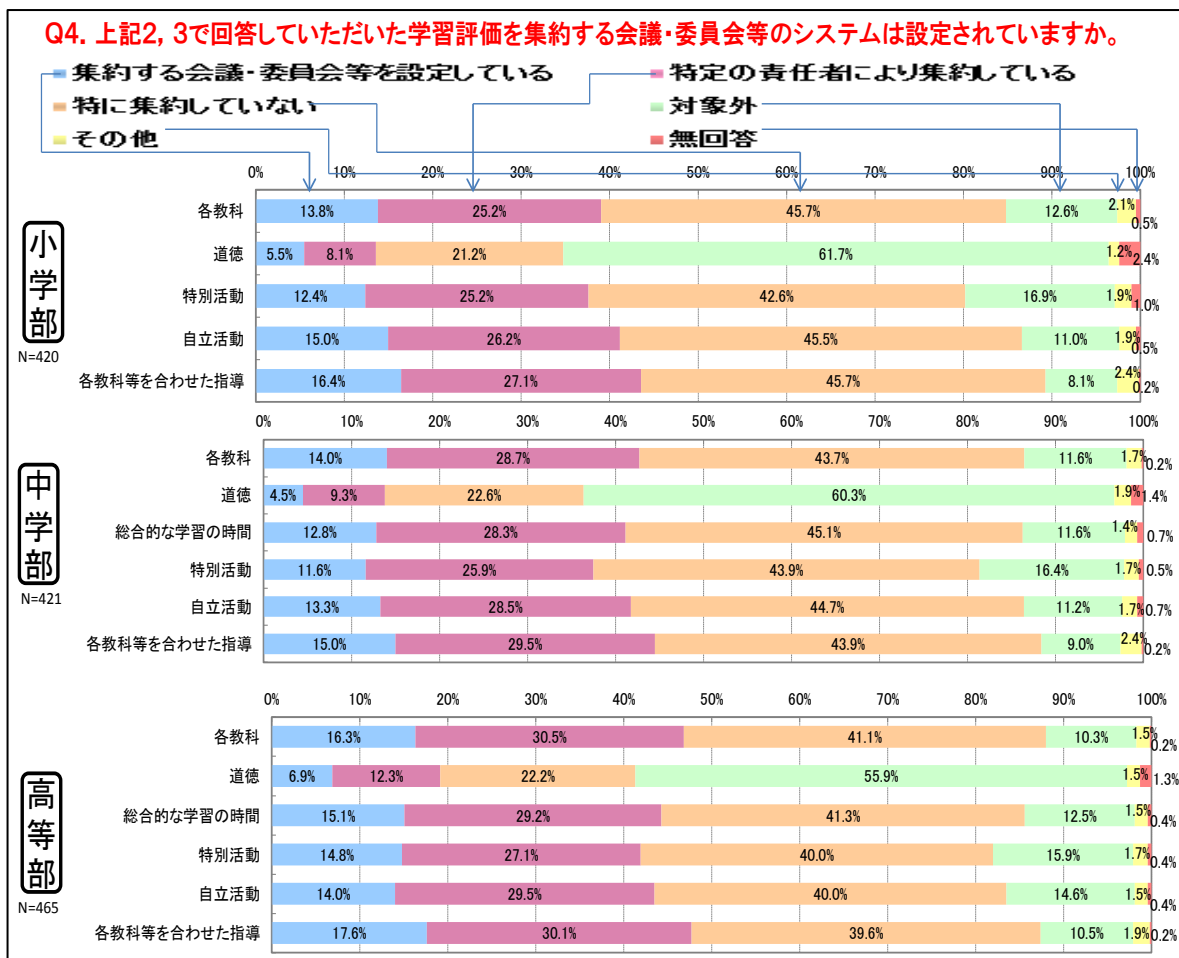


図 6-2-9 「授業」における学習評価を集約するシステム

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

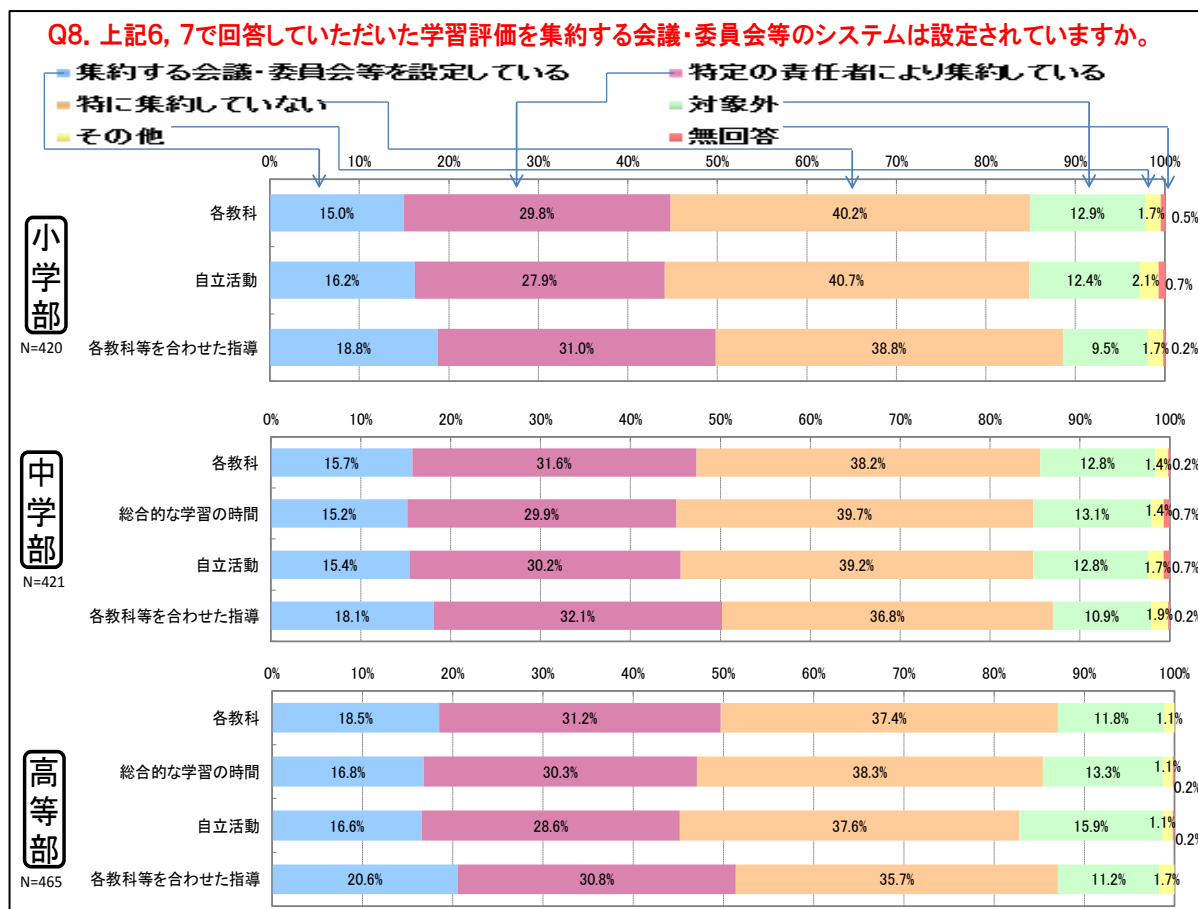


図 6-2-10 「単元」における学習評価を集約するシステム

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

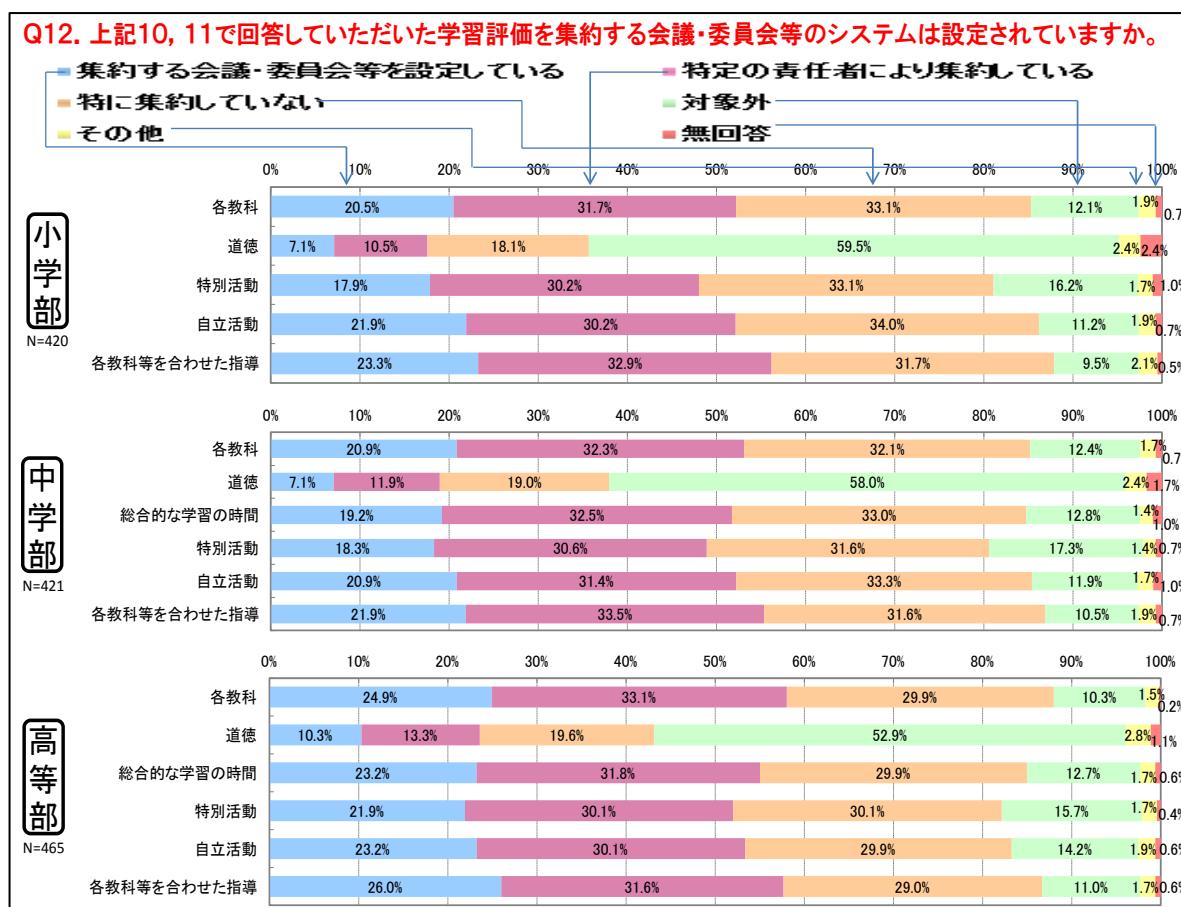


図 6-2-11 「1年間の総括」における学習評価を集約するシステム

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。

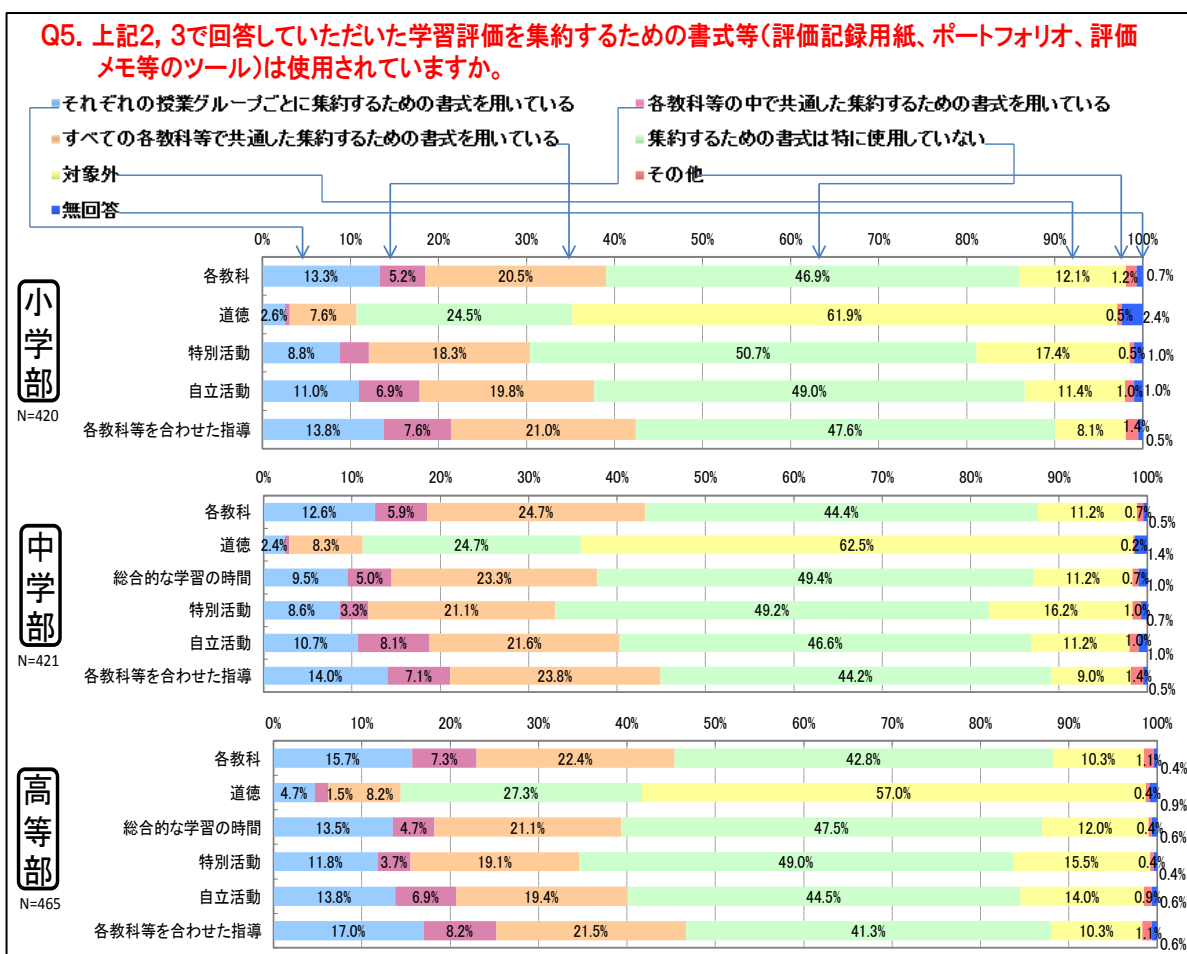


図 6-2-12 「授業」における学習評価の集約書式等

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。

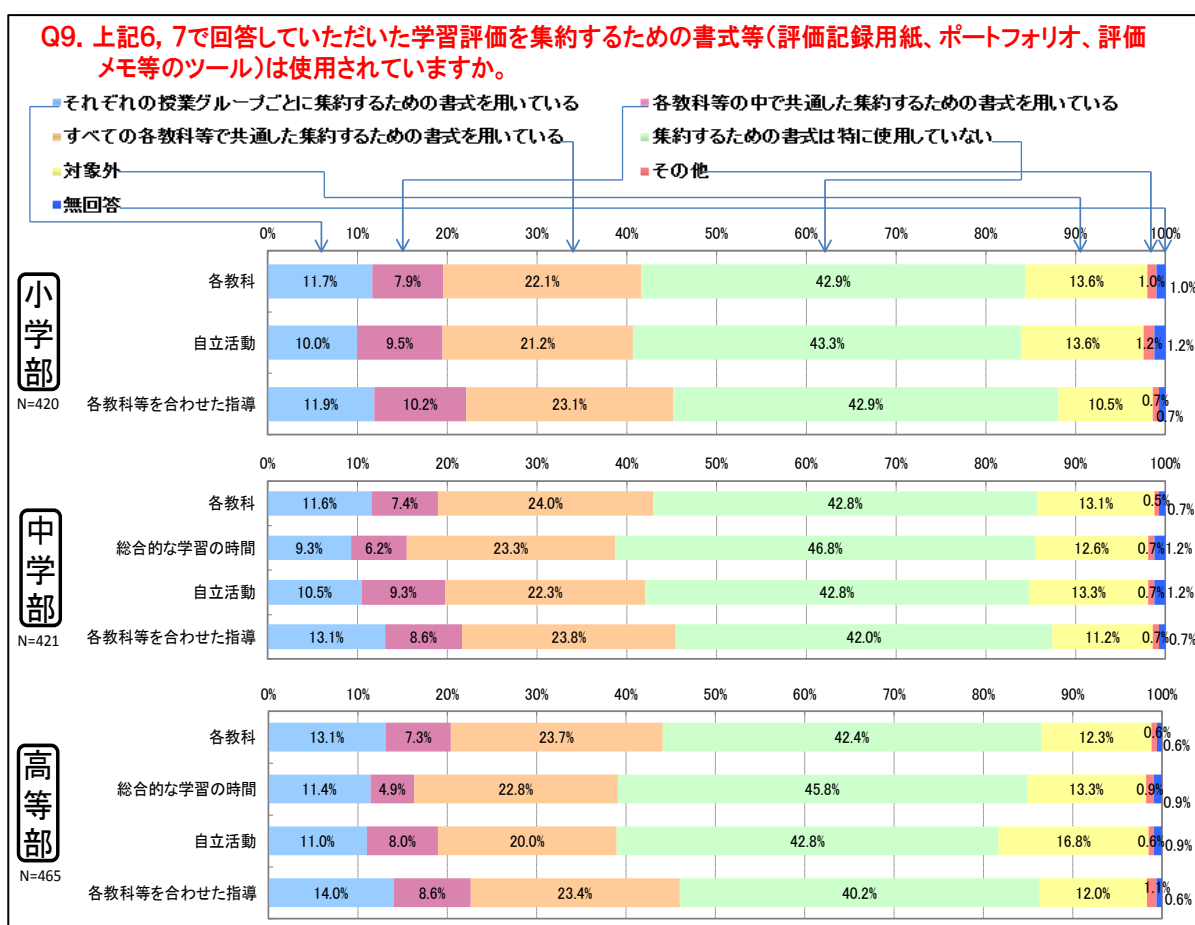


図 6-2-13 「単元」における学習評価の集約書式等

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低くなっていた。また、中学部では道徳を除いて「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。

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

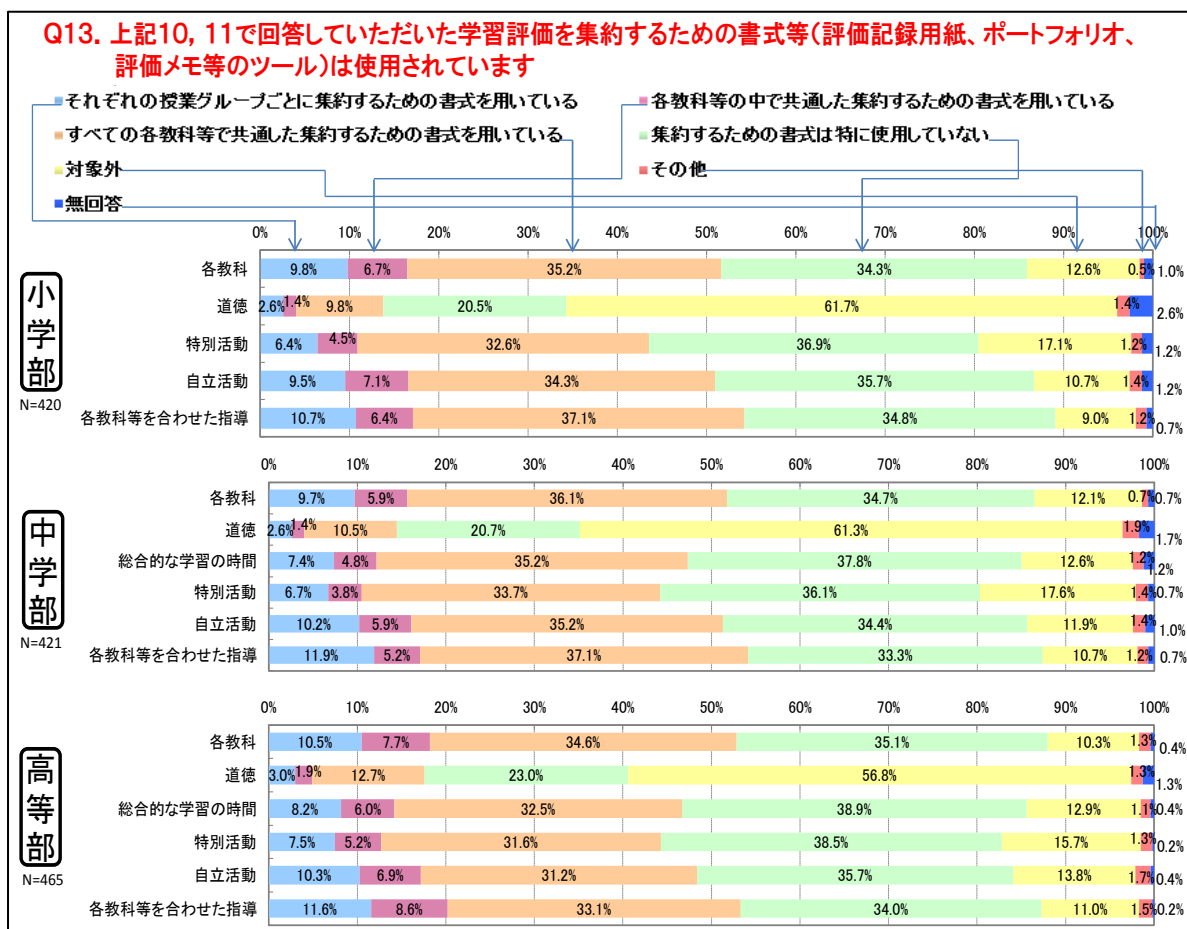


図 6-2-14 「1年間の総括」における学習評価の集約書式等

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

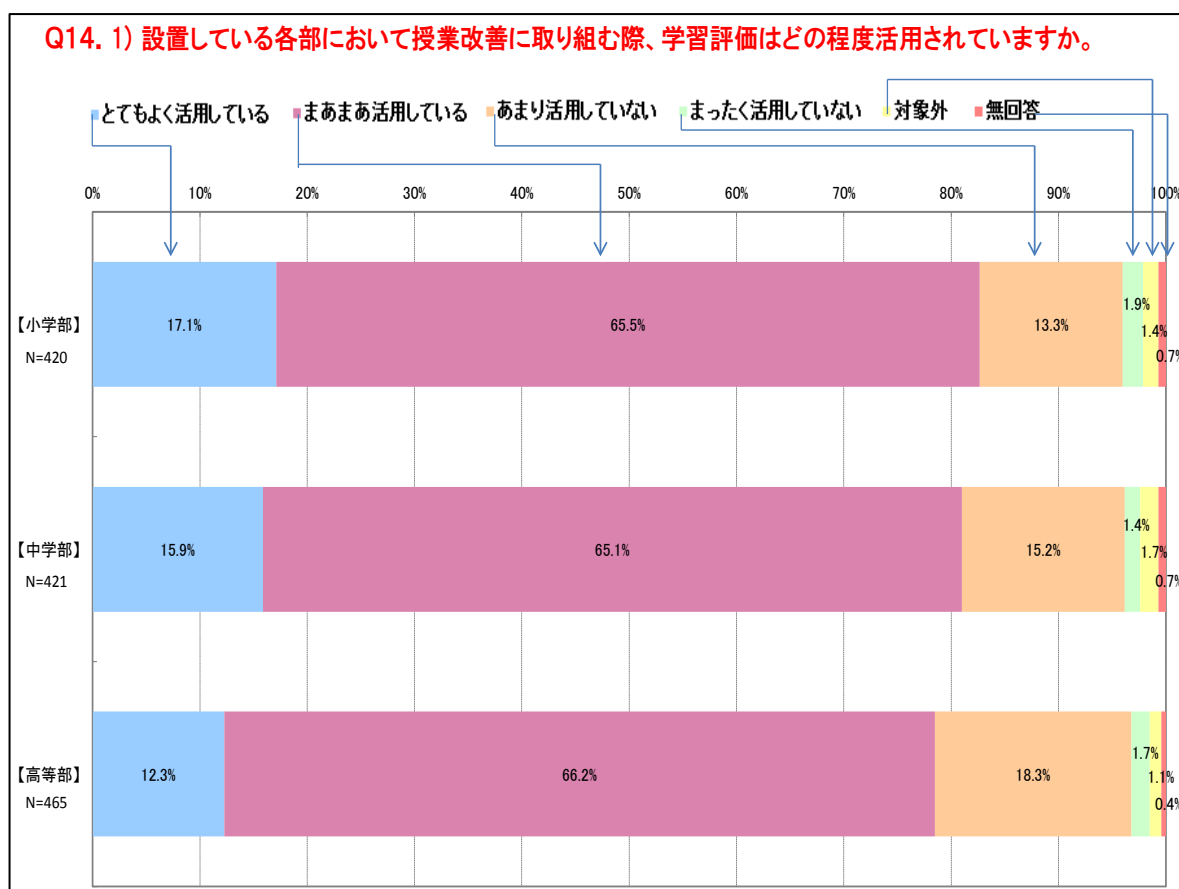


図 6-2-15 学習評価の授業改善への活用状況

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。

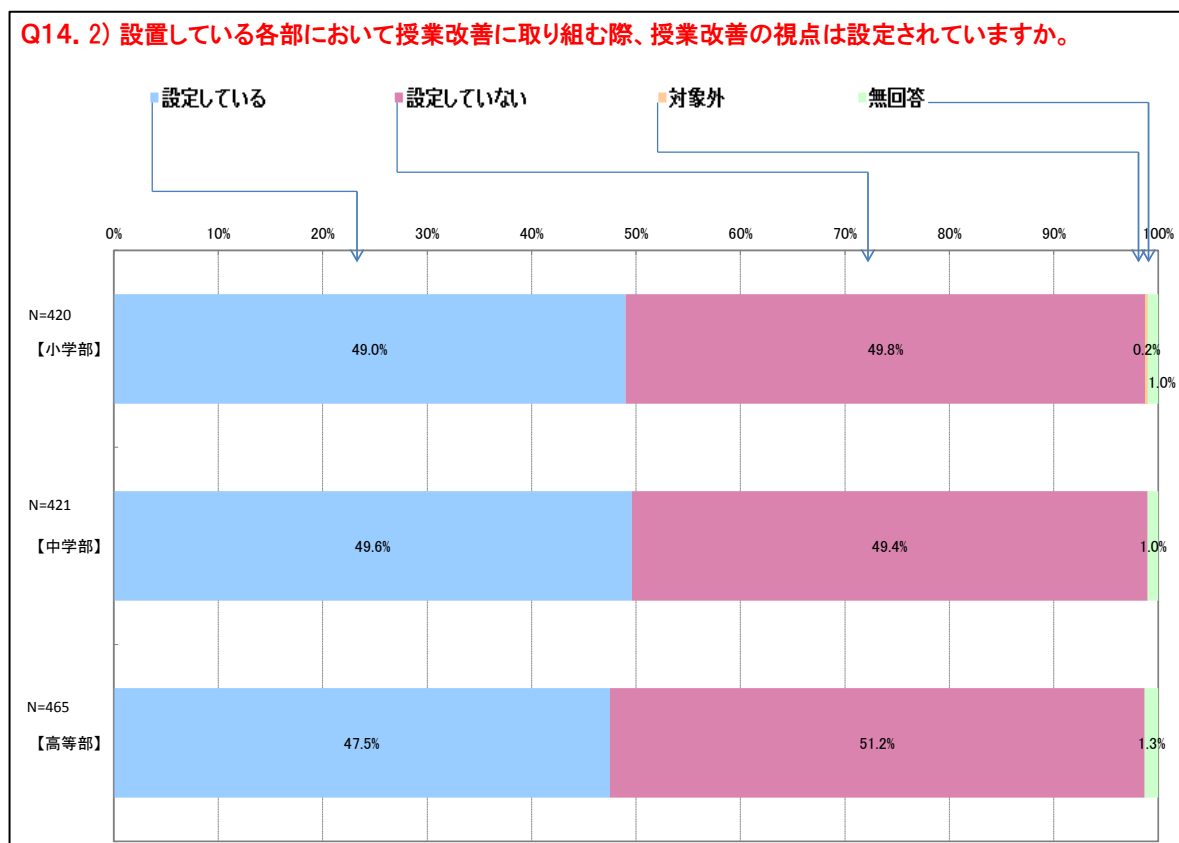


図 6-2-16 授業改善の視点の設定状況

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。

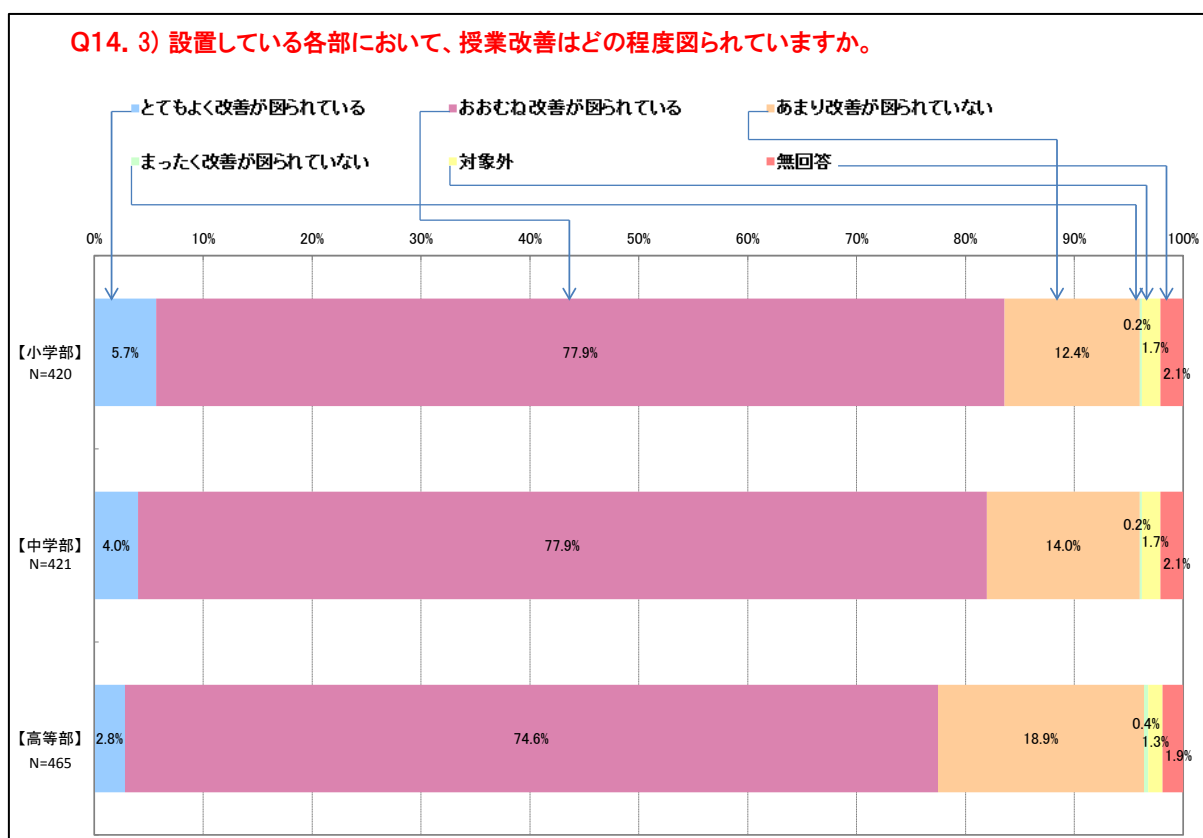


図 6-2-17 授業改善の状況

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。

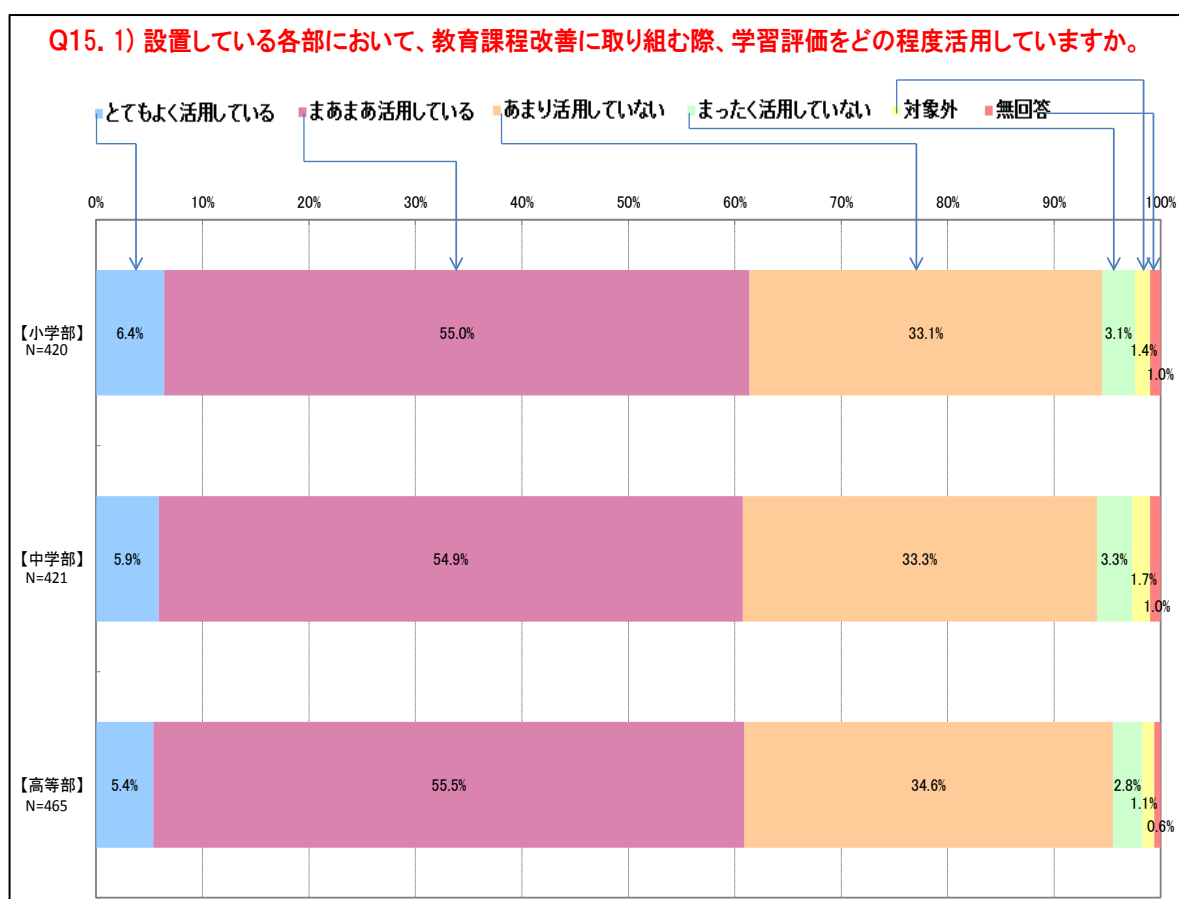


図 6-2-18 学習評価の教育課程改善への活用状況

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

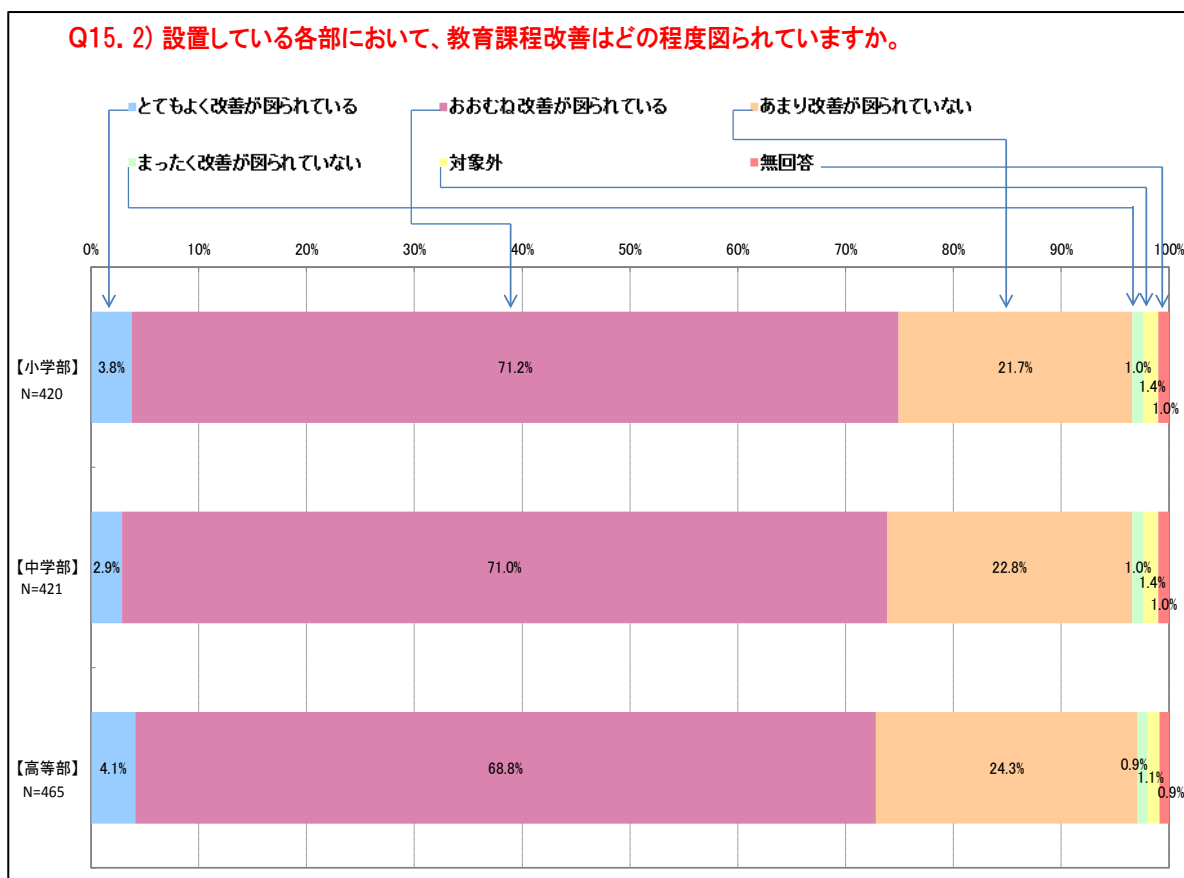


図 6-2-19 教育課程改善の状況

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。

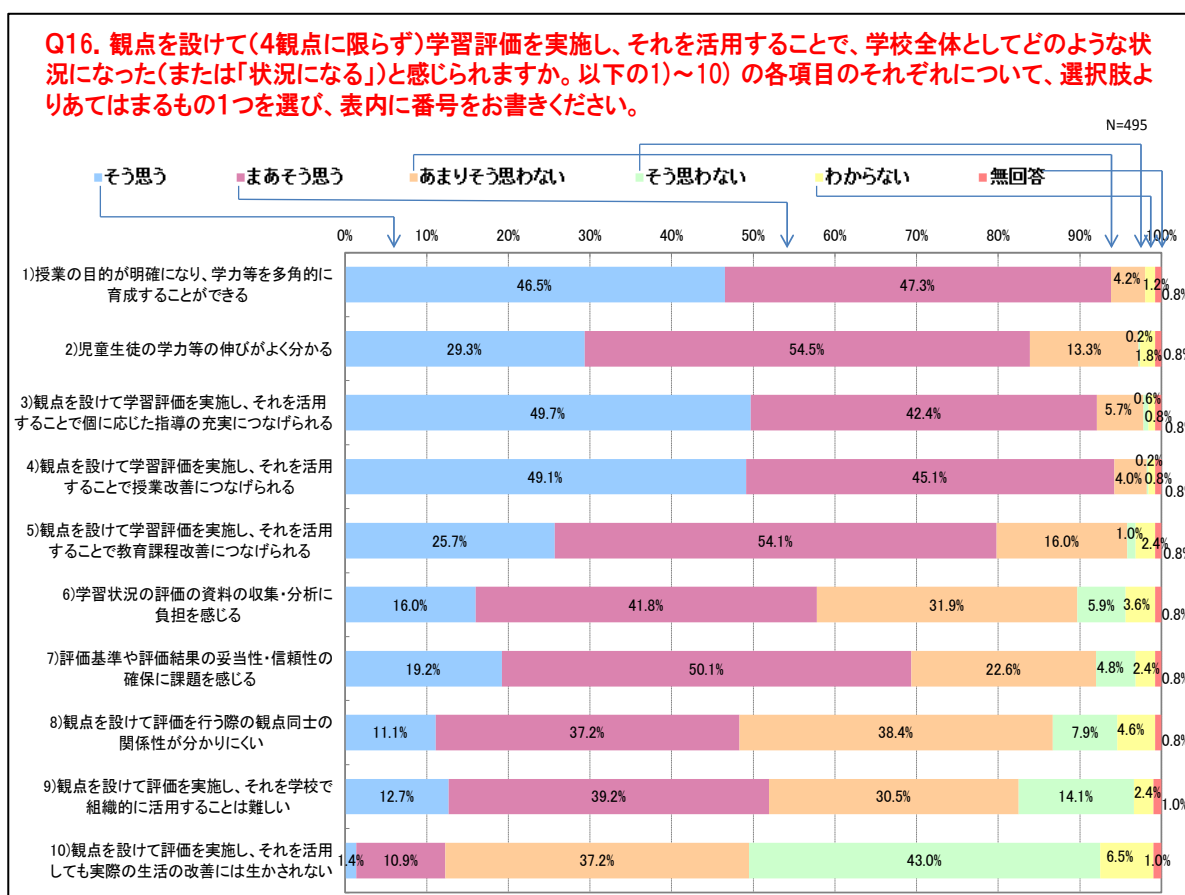


図 6-2-20 学習評価を活用することについて (全体)

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。

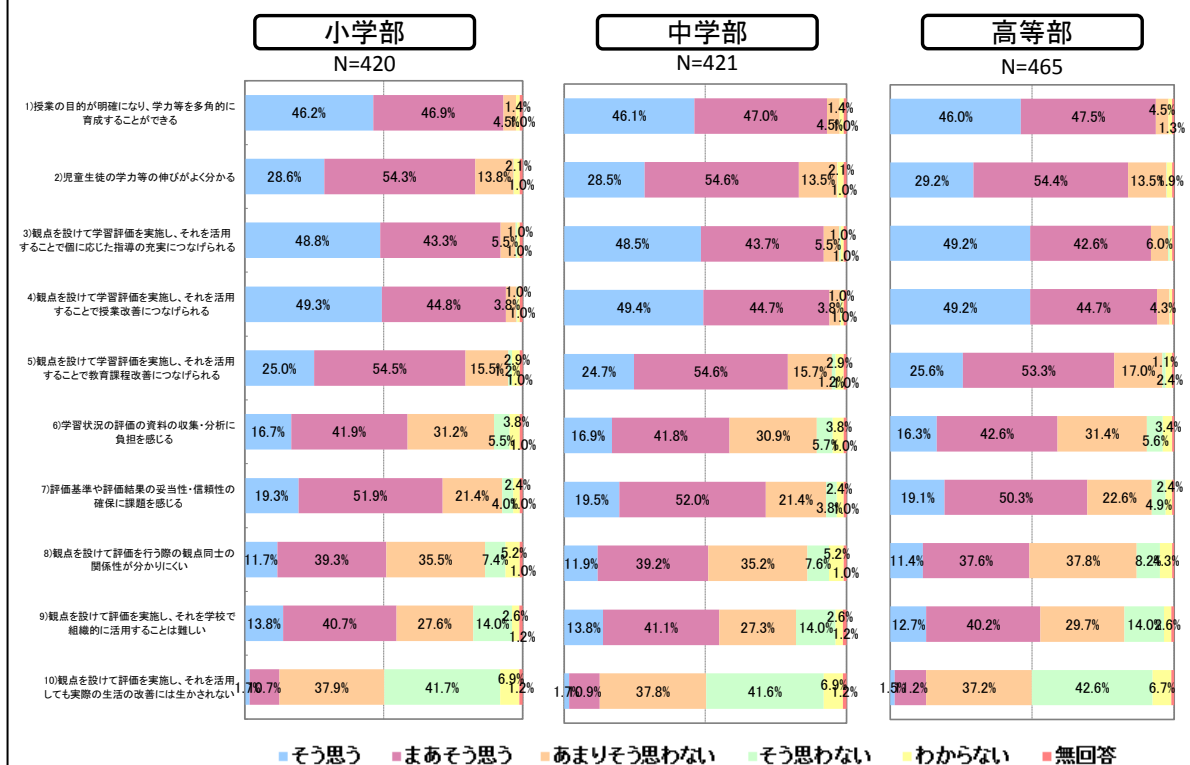


図 6-2-21 学習評価を活用することについて (学部別)

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げられる」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 K J 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点を提示を行う、評価の観点を妥当性を検討する

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

常と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. 学習集団編制の工夫

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、学力等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、観点どうし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等について、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	

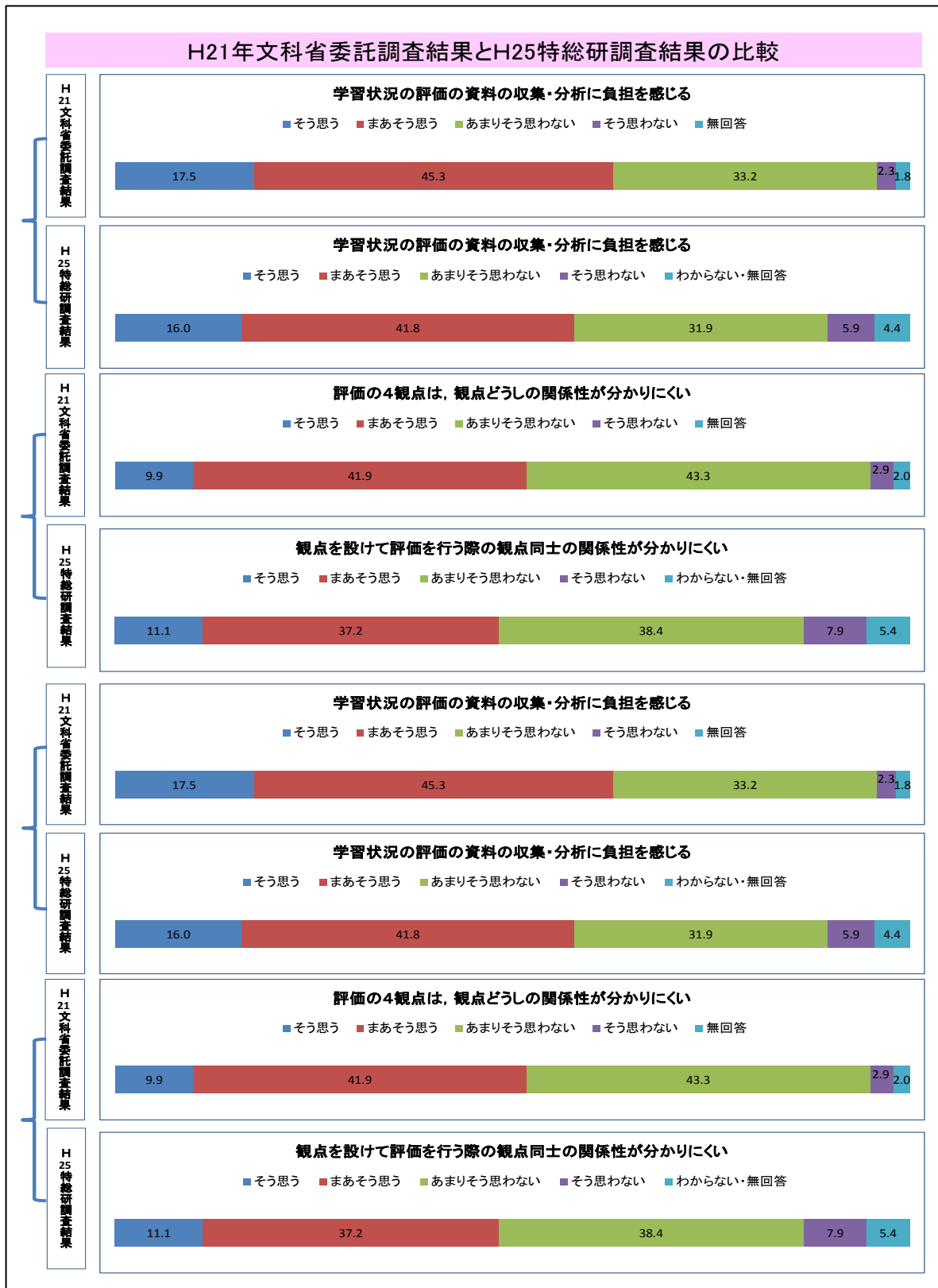


図 6-2-22 平成 21 年度文部科学省委託調査と平成 25 年度特総研調査の比較 (類似項目のみ抜粋)

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.