

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のかが分かった、という報告があった。これまで実践してきている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、学習状況の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なく、学校が組織として取り組んでいかなく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。このことの理解について、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

内容構成の視点(観点)	算数	関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
	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う、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

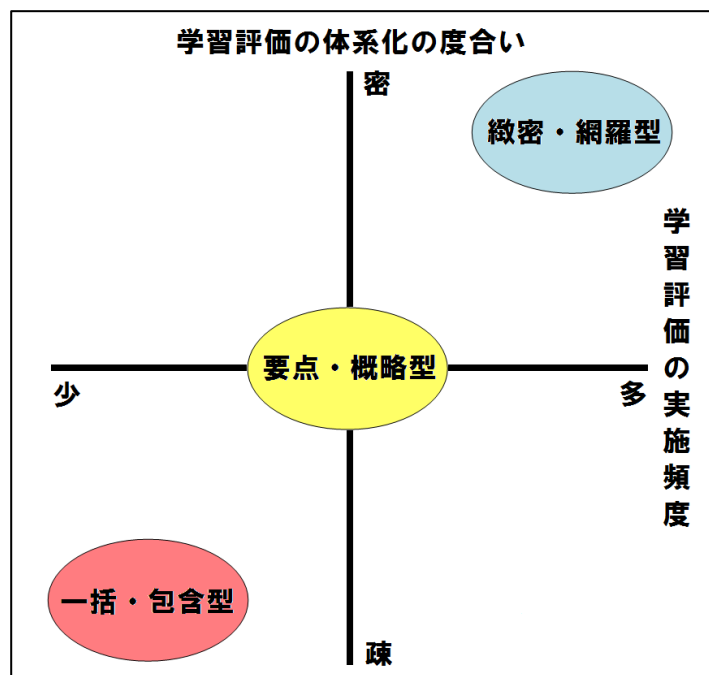


図 7-4-1 学習評価の実施状況に関するモデル

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・判断等の情意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

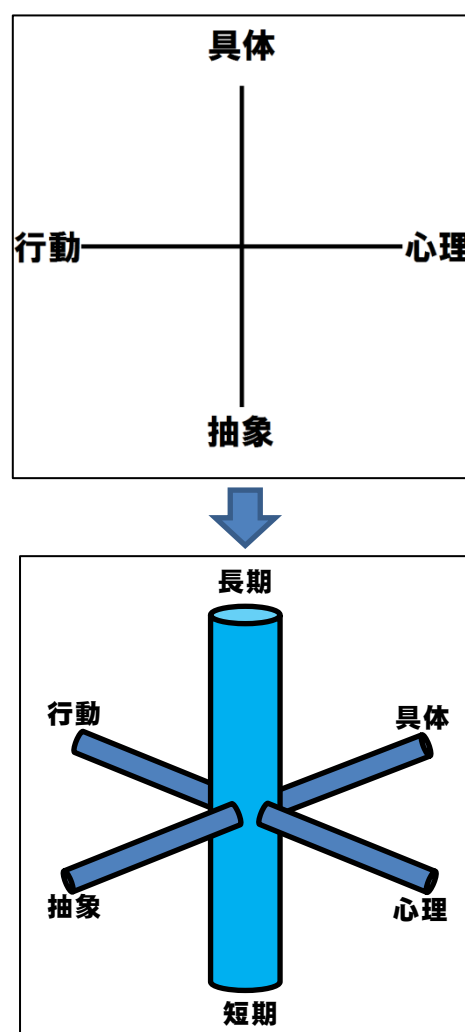


図 7-4-2 「目標－評価」の構造モデル

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ことができ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进行评估する「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PDCA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える。

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PDCA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える。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える。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える。

(尾崎祐三)