

平成18・19年度課題別研究

**肢体不自由のある子どもの教育活動における
「評価」及び「授業改善・充実」に関する研究**

報 告 書

平成20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

この報告書は、国立特別支援教育総合研究所の平成18・19年度課題別研究「肢体不自由のある子どもの教育活動における『評価』及び『授業改善・充実』に関する研究」の成果をまとめたものです。

数年来、特別支援学校（肢体不自由）においては、在籍者の障害の重度・重複化、多様化が指摘されています。このような状況で、一人一人のニーズに応じた教育を推進する特別支援教育が発展していくためには、信頼性や客観性を高める評価方法の工夫や改善が求められています。

平成12年12月の教育課程審議会答申の中で、障害のある子どもの評価については、「国立特殊教育総合研究所での積極的な研究の推進が必要である。」ことが言及されています。以来、国立特殊教育総合研究所においては、平成13年度から平成15年度までのプロジェクト研究「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」において、盲・聾・養護学校における教育課程に関する調査（平成14年度）の一部として、学習評価及び授業に関する調査を実施しました。本課題別研究では、このプロジェクト研究で指摘された課題を整理することで、学校現場のかかえる課題を解決する糸口になるのではないかと考えました。そこで、各学校における学習評価及び授業の課題を整理し、評価と授業改善に関するQ&Aを作成しました。

本報告書は、3章から構成されています。第I章は評価と授業改善のための概論編、第II章は評価と授業改善のためのQ&A、第III章は特別支援学校（肢体不自由）における評価・授業改善に向けた特徴ある取組といたしました。

本報告書が、肢体不自由のある子どもの教育活動における評価や授業改善の一助となることはもとより、障害のある全ての子どもの指導の改善に資することが出来れば幸いです。

本報告書の刊行にあたり研究協力者、研究協力機関をはじめ関係機関より多くのご協力を頂きました。心より感謝申し上げます。

研究代表者 當 島 茂 登（教育支援研究部）

目 次

はじめに

第Ⅰ章 評価と授業改善のための概論編

1. 教育活動における評価と授業改善	1
(1) 評価から授業改善	1
(2) 特別支援学校（肢体不自由）における授業改善	1
(3) 特別支援教育の推進と授業改善	2
(4) 授業における評価の取組	3
(5) 授業の改善にむけて	5
2. 授業の評価と目標設定	7
(1) 授業の評価とは	7
(2) 評価の視点から授業を点検する	9
(3) 評価のひとつとしての実態把握	11
(4) 適切な目標設定を	12
(5) 「子どもが主体，具体的な行動で」目標を設定し 80点の授業を目指しましょう	13
3. 授業実践と授業改善	15
(1) 計画から授業実践へ	15
(2) 授業実践をどのように評価するか	19
(3) 評価の結果をどのように授業改善に結びつけるか	21

第Ⅱ章 評価・授業改善のためのQ&A編

1. 基本的事項	25
(1) 全体	25
(2) 基本	28
(3) 実態把握	31
2. 評価と目標設定	36
(1) 基本	36
(2) 方法	37
(3) 活用	39
3. 授業実践・改善	49
(1) 授業実践	49
(2) 授業改善	57

第Ⅲ章 評価・授業改善に向けた学校の取組

1. 評価と授業	63
(1) 授業評価を基本にした個別の指導計画	63
(2) 作業学習における「代案」を活用した授業改善	70

(3) 目標準拠による評価と授業改善	75
2. 実態把握と目標設定	80
(1) 「準ずる教育課程」における評価と授業	80
(2) 「自立活動を主とした教育課程」における評価と授業	85
3. 授業改善	90
(1) 授業改善のための具体的方法とその取組—授業記録表の活用—	90
(2) ふり返りカードを用いた授業改善	96
(3) 校内研修会を通じた授業改善	101
—目標設定及び評価の改善を目指して—	

第 I 章 評価と授業改善のための概論編

1. 教育活動における評価と授業改善

(1) 評価から授業改善

1) 評価は授業改善の「はじめの一歩」

教育における評価は、児童生徒のよい点や学習指導の進歩などを評価し、また、指導のためのプロセスや成果を評価することにより、授業の改善や児童生徒の学習意欲の向上に資するものといえます。評価は、教育の質的な変化を引き出す「はじめの一歩」となります。児童生徒と日々向き合う教員は、日常的に評価を行っています。すなわち、児童生徒の発達段階や障害の状況を把握することから始まり、指導目標の設定、指導内容の選択、授業の実践、指導の評価が含まれ、各段階における評価が学校における教育活動として展開され、指導に生かされています。教育活動においては、評価を伴わない指導はなく、評価なくして授業の改善はありません。

2) 今、求められる授業改善

教員にとって、授業の改善が最大の関心事であることはいうまでもありません。教員は、より良い授業を求めて日々切磋琢磨しています。教員にとって「より良い授業の探求」すなわち授業改善は、時代を超えた重要な課題であるといえます。また授業改善は学校に求められている社会的な要請や児童生徒の状態の変化と対応しています。

今求められている授業改善には、二つの側面があります。一つは社会からの要請です。それは新しい学力観にたった授業改善です。二つは児童生徒の状態の変化に対応した授業改善です。とりわけ特別支援学校（肢体不自由）においては、在籍している児童生徒の重度・重複化、多様化に対応した授業改善が求められています。

(2) 特別支援学校（肢体不自由）における授業改善

1) 特別支援学校（肢体不自由）の現状

特別支援学校（肢体不自由）に在籍している児童生徒たちの実態を示すデータに関しては、文部科学省の特別支援教育資料（平成18年度版）によると、小・中学部の重複障害学級在籍率は75.1%で、在籍している児童生徒の障害の重度・重複化、多様化の顕著な傾向を示しています。障害の重度・重複化、多様化の傾向は、同時に特別支援学校（肢体不自由）における教育内容及び方法の複雑化、多様化の原因となっています。このような現状を踏まえ、教員は日々の授業に困難さを感じつつ、様々な教材の工夫と授業改善へ向けた努力をしています。

2) 特別支援学校（肢体不自由）における教育課程

教育課程は、学校教育の目標の達成に向けて、教育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された学校の教育計画です。現在、特別支援学校（肢体不自由）においては児童生徒の障害の程度の重度・重複化、多様化が顕著になってきています。その多様なニーズのある児童生徒の増加に関連して、各学校では複数の教育課程を用意し、対応してきています。複数の教育課程は学習指導要領に示されている特例規定によるものです。一般的には、次の4つの教育課程が用意されています。すなわち

「小・中学校に準じた教育課程」、「下学部・下学年適用の教育課程」、「特別支援学校（知的障害）の教科の代替の教育課程」、「自立活動を主とした教育課程」です。特別支援学校（肢体不自由）では、児童生徒の傾向としては、「小・中学校に準じた教育課程」の児童生徒が減少し、「自立活動を主とした教育課程」の児童生徒が増加しています。「小・中学校に準じた教育課程」の児童生徒の減少傾向は、学年や学級における児童生徒への適切な指導形態を構成する困難さの一因となっています。一方「自立活動を主とした教育課程」では、多様な目標に沿った指導内容を整理することが課題となっています。「下学部・下学年適用の教育課程」では、どの教科をどの学年まで下げて指導するのかなどを見極め指導する必要があります。「特別支援学校（知的障害）の教科代替の教育課程」では、知的発達の状態を的確に把握し、個々の児童生徒の指導目標に応じた指導内容や指導の形態（日常生活の指導、生活単元学習、作業学習など）を検討する必要があります。

多様なニーズのある児童生徒に対応するために、各学校では複数の教育課程が用意されていますが、最も重要なことは、このような教育課程を編成した根拠に関して学校としての説明責任を果たすことです。

3) 医療的ケアを必要としている児童生徒への指導と支援

特別支援学校（肢体不自由）における喫緊の課題は、医療的ケアを必要とする児童生徒が増加傾向にあることです。医療的ケアを必要としている児童生徒への対応として看護師が配置されるようになり、特別支援学校（肢体不自由）では教員と看護師が協働して、児童生徒が安全で安心して学習ができる条件整備の確立に努めてきました。医療的ケアを必要としている児童生徒への適切な指導内容は、障害の状況を適切に把握し、指導目標を立て、学習指導要領に示されている自立活動等の指導内容から選択する必要があります。また、教員は看護師等と連携を密にし、協働することにより、日々命と向き合いながらの適切な教育的支援が可能となります。さらに、教員とパラメディカルな職種との連携・協力の形として、特別支援学校（肢体不自由）には理学療法士や作業療法士を配置しているところもあります。児童生徒の障害の重度・重複化により、教員は様々な職種や関係機関と連携・協力し、児童生徒の実態に応じた授業改善及び指導体制の確立を目指すことが重要な課題となっています。

(3) 特別支援教育の推進と授業改善

1) 特別支援教育のゴール

平成17年12月の中央教育審議会答申で、「特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な指導や必要な支援を行うものである。」と述べられています。これにより特別支援教育は、障害のある児童生徒の「自立と社会参加」に向けた主体的な取組であることが明確に示されました。つまり、特別支援教育のゴールは、障害のある児童生徒の「自立と社会参加」であり、そのゴールを目指して、一人一人の教育的ニーズを把握し、個別の支援計画の策定及び個別の指導計画の作成し、それに基づいて「適切な指導」と「必要な支援」を行うことが求められています。

これまで学校では、児童生徒の学びに対して支援することが強調される一方で、指導することがおろそかになってきているとの指摘もあります。特別支援学校（肢体不自由）においても同じような傾向があります。各学校では、特別支援教育のゴールである「自立と社会参加」に向け、「適切な指導」と「必要な支援」を確立するため、新たな視点から「授業改善」を行うことが求められているといえます。「適切な指導」とは学習指導要領を踏まえた指導であり、「必要な支援」とは一人一人の学びを支える活動であるといえます。

2) 特別支援学校の目的

平成19年に学校教育法の一部が改正され、特別支援教育が制度化されました。学校教育法第71条に、特別支援学校の目的が記述されています。「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする。」と述べられています。前段で示されている特別支援学校の目標は、小中学校等と目的は同じであることが述べられています。そして、後段では障害による学習上または生活上の困難を克服するための教育を行うことが述べられています。後段の記述は、障害のある児童生徒の教育における特別な領域である「自立活動」の根拠であることが分かります。各学校においては、この目的を達成するために、意図的、計画的、継続的に教育実践を行うことが求められます。

3) 中央教育審議会と学習指導要領の改訂

これまで特別支援教育に向けた様々なモデル事業が実施され、その成果に基づき、障害のある児童生徒の教育に関する支援体制やシステムが確立されてきました。一方、平成20年1月17日、中央教育審議会答申が出され、今後の教育の進む方向性が示されました。これにより学習指導要領の改訂が行われることとなります。

(4) 授業における評価の取組

1) 授業の3要素と評価

授業は、教員と児童生徒との関係だけでなく、教材を含めて3つの要素から構成されます（図1）。この3要素は、授業を展開する中で相互に関連をもち、動的に絡み合っています。教員は児童生徒の発達等の状況によって、教材を適切に選択することになります。特別支援学校（肢体不自由）では、在籍している児童生徒の障害の重度・重複化、多様化により、教員にはこれまでにない教育的対応が求められています。さらに、教員には児童生徒の障害の重度・重複化に対応するために、新たな教材の開発も求められています。このように特別支援教育には、対象児の変化に対応した指導内容である教材及び教員の指導法の開発が強く求められています。授業を進めていく上では、対象児の実態把握に基づき、指導目標を決定し、目標を実現するために指導内容を適切に選択します。また、目標実現のために、教員の指導力の向上も必要不可欠であることはいうまでもないことです。授業改善に向けた取組では、授業を構成する3要素を対象とすることが必要となります。

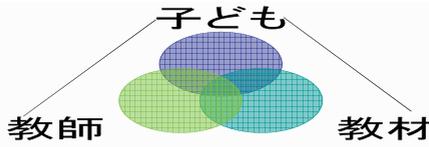


図1 授業を構成する3要素

2) 授業につながる実態把握

一人一人の児童生徒の実態に応じた授業を展開するためには、まず対象となる児童生徒の実態の把握や、クラス等を構成している集団の特徴を十分理解することが大切です。児童生徒と教員の良い関係を構築していく過程で、教員は児童生徒の理解につながる実態を把握する必要があります。

児童生徒の実態を把握する方法には、心理学的な検査による方法、観察法（チェックリストによる方法）、面接法などがあります。それぞれの方法の特徴を踏まえて目的に即した方法を選択します。また、障害や疾病に関する医学的所見や保護者からの情報を収集することも、児童生徒理解の貴重な資料となります。

実態把握の内容として、生育歴、基本的な生活習慣、身体運動機能、視覚や聴覚などの感覚機能、知的発達のレベル、学力、学習上の配慮事項、興味・関心、人や物とのかかわり、コミュニケーションの手段の状態、対人関係や社会性の発達、特別な教育機器や補助具などの必要性、障害の自覚に関すること、さらには家庭や地域の環境などが考えられます。

その実態把握に基づいて児童生徒に対する授業を展開するわけですが、しかし、児童生徒の状態が全て把握されなければ授業ができないわけではなく、授業を行いながらさらに児童生徒の情報を収集し、授業に生かしていくような柔軟な対応が求められます。実態把握は児童生徒理解のためのものであり、決して授業のスタートラインではありません。授業を通して児童生徒の情報を収集し、絶えず新しい児童生徒の情報の中から、児童生徒の発達の課題を検討することが重要です。

3) 授業改善に生かす反応の読み取り

授業のなかで教員に求められる大切な資質として、「児童生徒の示す反応を読みとる力」があります。この読み取る力は自然に身につくものではなく、実態把握で示したような内容をもとに児童生徒と深くかかわることにより、次第に身に付いてきます。障害の重い児童生徒の場合は、働きかけに対する反応が微弱であったりするので、その反応を読み取ることが難しくなります。そのような場合には児童生徒の学習場面をビデオで記録し、複数の教員で検討をするなど、ケースカンファレンスの機会を持つようにすることも良いでしょう。複数の教員が目で見ることによって、反応の読み取りに正確さが増し、児童生徒理解のレベルが高くなります。児童生徒の外部からの情報処理過程と教員の対応に関する概念は、図2のように示すことができます。この図によって、児童生徒の行動の読み取りと反応を教員は意識化できると思います。

児童生徒は外部からの情報を視覚、聴覚、触覚などの感覚器官を通して刺激として入力

します。入力された刺激は神経系を介して脳に送られ、処理されます。処理された結果は、児童生徒の運動反応(ことばや運動行為を含めて)として出力(表出)されます。教員は児童生徒の示した反応(表出)を読み取り、児童生徒の反応のレベルや理解のレベルを見極め、新たな入力を検討することになります。この図の入力の部分を教材に置き換えることもできます。つまり、教材の選択は児童生徒の反応によって決まることになります。繰り返しになりますが、児童生徒の反応を正確に読み取り、児童生徒に提供する教材を検討することが教員の重要な使命となります。



図2 子どもの情報処理過程に対応する教員の循環関係

(5) 授業の改善にむけて

1) 個別の指導計画を指導に生かす

特別支援学校(肢体不自由)に在籍している児童生徒の実態が、重度・重複化、多様化していることについては既述の通りです。在籍している児童生徒の多くの教育内容は、自立活動を主とした教育課程で編成されることとなります。

平成11年度の学習指導要領で、「自立活動」の指導においては、個別の指導計画の作成が義務づけられ、各学校においてはこれをもとに授業が行われるようになりました。個別の指導計画の中には、長期目標や短期目標が示され、その目標を実現するために日々の授業が展開されています。個別の指導計画には、個々の児童生徒の教育課題が明確に示され、1時間の授業の目標がはっきり示されることにより、一人ひとりに応じた授業が可能となります。また、児童生徒の指導目標に対する教員間の共通理解が図られることにもなります。個別の指導計画の作成により個別の指導課題が明確になりました。今まさに、指導課題を授業の中でどのように実現していくかが問われています。

2) 肢体不自由のある児童生徒の学びの環境づくり

肢体不自由のある児童生徒の学びの場として、様々な障害や疾病に配慮した学習環境づくりが必要です。一人一人の特性を考慮して、クラスでの机の位置を慎重に検討することが大切です。介護用の車椅子を使っている児童生徒の多くは、自分でクラスでの席を決めることが難しいものですから、できるだけ本人の意思を確認しながら、自己選択、自己決定の手続きを含んだ支援を行いたいものです。可能な限り本人の意思により決定していくことが、自立した生活へ結び付きます。また、教室における物理的な環境として、机やテレビなどの視聴覚関連の機材の配置、車椅子や補装具等のチェックが必要です。特に障害の重い児童生徒への配慮として、できるだけ快適な場としての環境への配慮が必要であ

り、教室内の明暗，温度，湿度，光線，危険個所をチェックすることにより，落ち着いた，安心できる環境を整えることは，授業づくりの基本といえましょう。このように，肢体不自由のある児童生徒にとっては，学びの環境づくりが重要です。そして，肢体不自由のある児童生徒は，自ら姿勢をコントロールすることが難しいので，教員は，日常的な授業において，児童生徒の学習時の姿勢を絶えずチェックする必要があります。

(當島茂登)

参考・引用文献

- ・ 當島茂登 (2007) 子どもが輝く授業づくりの基本 肢体不自由教育の基本とその展開 106-118 慶應義塾大学出版会
- ・ 當島茂登 (2007) 一人一人のニーズに応じた教育の推進 下山直人・西川公司編著 特別支援教育ハンドブック 58-66 全国心身障害児福祉財団
- ・ 當島茂登 (2006) 肢体不自由のある子どもの自立活動ガイドブック 国立特殊教育総合研究所 ジアース教育新社
- ・ 當島茂登 (2006) 子どもも教員も感動する授業づくり. 肢体不自由教育. 164, 12-19 日本肢体不自由教育研究会
- ・ 湯浅恭正他編者 (2003) 障害児の教授学入門 コレール社
- ・ 宮本茂雄他編者 (2002) 障害児のための授業法ハンドブック コレール社

2. 授業の評価と目標設定

特別支援教育において、「学校で実施されている毎日の授業が最も大切である」という主張に反論できる人は誰一人いません。特別支援学校では、一人一人の障害のある児童生徒の教育ニーズに応じた授業をめざして、日々実践が積み重ねられています。

ここでは、授業を評価するという視点から、授業計画における実態把握、目標設定を問い直し、授業の改善につながる基本を考えます。つまり、①児童生徒の学習評価が可能なように、②段階的な指標を活用して実態把握し、③適切に目標設定し授業を行い、④その評価を手がかりに授業を改善することを紹介します。ここでの要点は、「目標設定は、子どもを主体に、具体的な行動で行い、80点の授業を目指そう」です。

(1) 授業の評価とは

毎日の授業をよりよく改善していくために、その前提となる活動が授業の評価です。ここでは、授業を評価する意義や授業評価の工夫について取り上げます。

1) 評価するとは

計画を立てて実施し、評価するということが当たり前になりつつあります。「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」がそうですし、授業においてもそのことが求められています。多くの場面で、計画・実施・評価のマネジメント・サイクルが話題になっています。

それでは、「個別の指導計画」について、評価に関することがどれだけ議論されているのでしょうか。恐らく、個別の指導計画の改善においては、その評価は欠かすことのできないものであり、これからの大きな課題のひとつです。

さて、それではマネジメント・サイクルにおいて評価するというを、どのように理解すればいいのでしょうか。評価において必要なものは、「どこに向かうか」の数年後のゴールであり、また、今年目標と考えます。そして、評価とは「めざす目標に向かって、どれだけ進んだのか」の確認であり、「今どこにいるのか」の確認ではないでしょうか。

つまり、授業における評価は、個別の指導計画の目標、または授業の目標に向かって、どれだけ実現できたか、次はどう授業を展開するかを問う作業と考えます。

2) 評価するものは

授業の評価にも多くの水準があります。年間計画の評価、単元ごとの評価、今日の授業の集団としての評価、今日の授業の個人としての評価です。明日の授業を改善していくためには、今日の授業評価なくしては成立しません。

また、授業は「教員の教授行動」と「児童生徒の学習行動」により展開されます。授業の評価という場合に、①児童生徒の学習行動を取り上げる学習評価、②教員の教授行動を取り上げる評価、そしてこの両者を取り上げる③授業そのものの評価、が考えられます。授業は児童生徒の学習行動と教員の教授行動が一体となった営みですが、その基本情報は児童生徒の学習行動です。この基本である学習行動の評価を抜きに、教授行動の評価も、さらに授業そのものの評価も成立しません。ここでは、この基本である児童生徒の学習評価を取り上げます。

授業の評価には	<ol style="list-style-type: none"> 1. 児童生徒の学習行動の評価 2. 教員の教授行動の評価 3. 授業そのものの評価
---------	--

3) 評価する行動をみる枠組－行動の系列，配列－

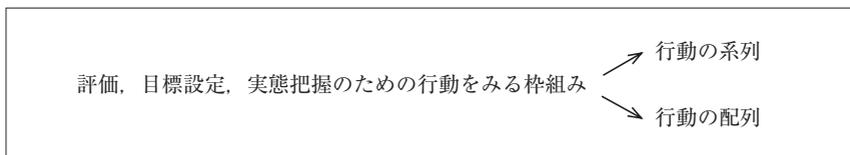
学習評価において、興味・関心や意欲・態度をどのように評価するかは重要な点とされています。その前提には、児童生徒がどれだけ理解したのか、どのような行動が可能となったのかを適切に把握することが欠かすことのできない要素です。

児童生徒の行動の出現にはひとつの規則性があります。そのまとまりを評価する手がかりが発達の指標といわれるものです。「ひとつ、ふたつがわかる」や「3つがわかる」の前に、「3つより多い」が理解できることはありません。また、小学校での算数科の「数と計算」では「たし算」「ひき算」「かけ算」の順番で学習が展開されます。

このような学ぶ順序性や発達として生起する順番を並べたものが「配列」です。また、行動の領域ごとのまとまりが「系列」と言われます。

例えば、遠城寺寺・乳幼児分析発達検査では、発達の各分野がいわゆる領域（系列）であり、「運動」「社会性」「言語」となっています。そして、月齢に応じて出現する行動が配列されています。発達の各分野で、発達として生起する順番で行動が配列されていて、ある子どもはどの項目まで通過するかで、その子どもの発達を評価するわけです。

また、宮崎県立宮崎南養護学校（2004）は、評価を行う上で、例えば、知的障害者を教育する場合の国語科における1段階の「聞く」の規準として、①話を聞いたり、絵本を読んでもらうことを楽しみにする（関心等）、②呼名や言葉掛けに、表情、身振り等で応じる（表現）、③簡単なものの名前を理解する（理解）等を示しています。



つまり、授業においては、設定した目標に従って、その行動を評価していくわけですが、その目標が発達全体の中、または学習目標全体の中のどこに位置づくのかという押さえが必要となり、授業で学ぶことがらや内容の全体的なイメージをもつことが求められます。

この点は、目標設定でも重要になりますが、評価を行う上でも、行動の系列や配列を前提とすることが重要です。

4) 評価記録の蓄積

授業の評価は、授業の目標に照らして、その学習状況を総合的、客観的にとらえることが大切になります。一般に分かりやすい評価資料は、テストの点数です。それ以外にもレポートや作品等も評価の情報になります。特別支援教育においては、テストや作品等に加

えて、授業における個々の児童生徒の行動記録が貴重な情報になります。

特に明日の授業のための評価においては、指導案を踏まえた授業の経過の記録が基本情報と考えます。日々の授業の記録が、授業の単元の評価情報になるわけです。

その意味で、授業中の児童生徒の行動に関するメモや記録を積み重ねることが最も大切と考えます。

5) 障害が重度な児童生徒の学習評価 支援を記述した評価

障害が重度で重複している児童生徒の多くは、いわゆる「自立活動を中心とした教育課程」の授業に参加して、学習しています。自立活動の指導においては、一人一人の実態に応じて個別の目標を設定して授業を行う取組が、これまで積み重ねられてきています。

この自立活動等において、障害が重度で重複している児童生徒の場合、児童生徒の行動の変化や変容が明確でないことがあり、学習評価を行う上で難しいことがあります。段階的な指標では変化がないことを確認しながら、興味・関心や意欲等を含めて行動記述による評価が重要になります。

また、障害が重度で、重複している場合の授業の評価において、いくつか工夫が必要になります。

第1に、障害が重度な場合には、児童生徒の体調に変動があり、症状が悪化する場合があります。場合によれば、できていたことができなくなることもあります。また、症状が悪化する場合に、できている行動を維持することを目標に設定する場合があります。そのような評価をしながら、興味・関心や意欲等を含めて活動の意義を検討します。また、具体的な工夫として、短い時期で行動を評価することに加えて、適切な長い時期で評価することも大切です。長い時期でみると、良かったり、悪かったりしながら、わずかずつ行動が変化していることがわかる場合があるからです。

第2に、障害が重度な場合には、その日の状態によって、準備した授業を変更しなければならないことがあります。例えば、前の夜に睡眠時間が短くて、覚醒水準が低くなる場合などです。その授業で設定した目標や活動内容を変更して、新たな目標を設定し授業を展開することになります。

第3に、児童生徒の行動の変化や変容が明確でない場合には、教員の感じる主観的な印象もひとつの情報になります。行動しそうな芽生えが感じられた、腕を触っていたら動かしそうな気配があった、などです。このような主観的な印象は、教員間では共有することが難しい場合がありますが、ひとつの情報であり、記録に留めておきましょう。また、おもちゃに手を伸ばすという課題において、見かけの行動としては同じであったとしても、教員の援助が「8割程度だったけど、3割に少なくなった」というのも貴重な情報になります。

(2) 評価の視点から授業を点検する

多くの特別支援学校において、指導案を手がかりに、研究授業や授業研究会が行われています。授業の改善を考えた場合に、計画・実施・評価のマネジメント・サイクルでみると、計画・実施まではそれなりの取組があります。最後の評価はどのように実施されているでしょうか。この評価にどう取り組むかが難しい課題です。そして、評価にどう取り組

むかを考えることで、その前の段階である計画・実施も改善されていきます。

1) 評価できない授業

研究授業において、授業を振り返る際に、必要な項目が明記されている指導案がある場合、また、そうでない場合もあります。授業検討会で今日の授業における児童生徒の行動を評価できない場合にはどのような原因があるのでしょうか。

第1に指導目標がない授業です。教員のねらいや教員の行動、支援内容などの記述はあっても児童生徒がどのような行動をとることを教員が期待しているかの記述がない場合があります。この場合には、評価するための枠そのものが設定されていず、評価できないこととなります。

第2に、指導目標が曖昧なまま展開されている授業です。例えば、「自分の好きな遊びを見つけて楽しむことができる」「冒険の雰囲気を感じながら、友達と楽しく遊ぶことができる」などの目標設定で授業に取り組んでいる場合です。目標とする児童生徒の行動が明確でないで、その行動が生じたのか否かを判断することができないわけです。

第3に指導目標が児童生徒の実態に合わない場合があります。「秋を見つけよう」という授業などは、目標も曖昧です。また、校外活動で体験したことのすべてがこの単元の目標達成につながる場合があります。この場合には、評価すると、だれでも達成できたことになり、100点の授業になってしまいます。つまり、児童生徒の実態からかけ離れた目標には、極端に容易な目標の場合と難しい目標の場合があります。評価は可能ですが、評価すること自体に意味がないこととなります。

授業を評価して、点数をつけることが可能ということは、どこかにその基準があるからです。その基準が重要になります。点数がつけられない授業とは、その基準がない授業です。授業としては、65点から80点の授業が適切な授業と考えます。また、授業の改善とは、達成できなかった項目についてどう工夫するかでもあります。

2) 評価から目標設定を工夫する—指導案に評価欄・チェック項目を加える

授業の評価・改善に取り組む最初の段階は、指導案に「評価の欄」を設けることです。授業が終わって、授業を振り返り、児童生徒の行動を記録するためです。その記録から設定していた目標が妥当だったかを検討することができます。また、実際の手だては適切だったかの検討になります。記述が難しければ、◎・○・△の記号をつけ、それを手がかりに児童生徒の行動を思い出しましょう。何らかの形で、児童生徒の行動の記録を残しておくとし、それをもとに、教員間で話す材料になりますし、次の授業の改善のためのヒントを見つけることができます。

この評価欄及び評価の記号をつけていく場合の工夫の一つが「チェック項目」を設定することです。つまり、授業における児童生徒の活動の中で、どの場面のどの行動を評価するのかについて、前もって書き出ししておくことです。評価の対象となる行動を明確にすることです。授業では、数多くの児童生徒の行動が生じますし、それをすべて評価するわけではありませんし、それは困難です。授業後に振り返り、思い出しながら気になった行動を話題にしても教員間で共有できるとは限りません。

授業の評価を短時間でを行うためにも指導案に評価の欄と3、4カ所のチェック項目を明

記することが必要と考えます。

3) 評価から実態把握を工夫する

授業の評価のために、評価欄とチェック項目を記述したとしても、目標設定そのものが不適切であれば、意味がありません。目標設定の工夫も必要ですが、その前提には適切な実態把握がされているかを確認する必要があります。

実態把握の工夫としては、評価する行動をみる枠組としての行動の系列、配列を手がかりとすることです。評価する行動をみる枠組みは、目標設定や実態把握にも影響を与えるものですし、一つの行動をみる枠組みを、実態把握や目標設定、評価に共通して活用しているともいえます。実態把握の視点からは、現在可能な行動、前に可能となった行動、次に取り組みたい行動を想定して、過去・現在・未来の視点で行動を把握することが大切になります。

さらに授業の評価の視点からは、児童生徒のすべての行動を踏まえるだけでなく、それを前提としながら、授業のねらいに応じた実態把握が有用な情報になります。

(3) 評価のひとつとしての実態把握

授業を実施して、明日への改善のために授業を評価します。この評価は、授業の計画・実施を踏まえてのものとなります。しかしながら評価には別の側面があります。教育活動における評価については、診断的評価、形成的評価、総括的評価の3タイプで評価を検討することがあります。学年の始めの実態把握も、ある意味では、この診断的評価に位置づけることも可能です。ここでは、今の状況や達成している行動などを理解するための実態把握について考えます。この実態把握は実現したい目標があって、その目標に向かうための「今の立ち位置」という理解が重要です。そのような理解が、マネジメント・サイクルで授業を改善するために役に立ちます。

個別の指導計画の実態把握について、高橋（2007）は、①教育学的側面、②心理学的側面、③医学的側面、④生活環境的側面、⑤本人・保護者の願い等をもとに行うこと説明しています。この実態把握が基本情報となり、その情報を踏まえて適切な目標設定を行うこととなります。

授業における実態把握は、①教育学的側面や②心理学的側面等を考慮して、その授業の各教科や領域の目標に従って行います。つまり授業につながる行動の系列を意識して、子どもの行動をみていくこととなります。

1) 目標設定、評価につながる実態把握

徳永（2007）は、障害が重度な子供の個別の指導計画における実態把握として、2つのパターンがあるとしています。情報を整理する枠組として、「認知」「コミュニケーション」等の「発達の視点によるもの」と「朝の会」「日常生活」等の「学習の枠組によるもの」です。

発達の視点によるものには、自立活動の区分による実態把握も含まれます。このメリットは、内容の系列（まとめり）や配列（順番）が捉えやすい点、生活を含めたあらゆる場面での活用が可能な点です。デメリットは、実際の授業とのつながりが曖昧になりやすい

点です。

一方、学習の枠組によるものは、その反対で、授業とのつながりがわかりやすい点がメリットです。授業の計画、改善という視点からすると、こちらの方が目標設定や評価と展開しやすと考えます。一方、そのデメリットは、①内容の系列、配列の整理が必要であり、②様々な場面とのつながりを工夫する必要がある点と考えます。

いずれにしても、実態把握は、目標設定につながる大切な活動です。設定される目標としては、支援がなくても可能なこと、わずかな支援で可能なことについて、行動レベルの記述が重要になります。目標設定においては具体的な行動記述は重要になりますが、その前に実態把握の段階においても同様です。

2) 実態把握のチェックリスト

実態把握は授業の枠組で、情報を整理すると目標設定が容易になります。目標を設定して、その行動がどうだったかの評価についても、子どもの行動をみていく枠組みが必要になります。

このように実態把握も目標設定も、さらには評価においてもそれらを実施していく際には何らかの視点を活用しています。この視点が実態把握、目標設定、評価でずれると、そのずれた部分が難しくなります。つまり、これらの作業をやる際には、共通の軸を設定することが必要になります。

実態把握、目標設定、評価を同じ軸でみるとわかりやすいのは、行動をみるその系列と配列が共有できるからです。

この軸としては、ひとつには発達であり、もうひとつには教科等があります。発達には系列と配列を考慮した発達の指標があります。これも有用ですが、授業の枠になじみにくい点があります。教科等の系列と配列については例えば知的障害養護学校の各教科の段階と内容等が活用できるかと考えられます。また、そのような視点で系列と配列を踏まえた「学習到達度チェックリスト」(徳永、2005)なども参考になります。

このようなチェックリストで実態把握をし、目標設定に活用し、身につけた力を評価することが今後は求められると考えます。

(4) 適切な目標設定を

改善につながる評価のためには、適切な目標設定が欠かせません。先に述べたように「評価できない授業」の例として、①目標がない授業、②目標が曖昧、③目標が子どもの実態に合わない授業が考えられます。評価に耐えうる目標設定とは何が必要となるのでしょうか。

1) 実態把握が基本情報

適切な目標設定を行う上では、実態把握の情報が基本となります。この実態把握を適切に行うことが前提です。その際に、今の段階で子どもに可能なことを踏まえ、わずかな支援で可能なことが最も重要になります。その意味では「発達の最近接領域 (Zone of proximal development)」という考えが参考になります。発達の最近接領域とは、ヴィゴツキーが提唱した概念です。簡単に言えば、「自力での解決は困難でも、大人からの適切

な援助があれば解決できる領域」と考えられます。この領域に含まれる行動を目標とすることが求められます。

このような適切な目標設定を行うためには、授業場面の行動はもちろん、学校での他の生活場面の行動も含めて、多くの場面での実態把握を行います。

2) 目標設定をスマートに

授業との関連で目標設定において重要なことは、具体的な目標設定を行う点です。イギリスの指導計画のガイドブックには、スマート（SMART）にということが指摘されています（DfEE, 2001）。①その子にあった独自の目標を（specific targets）、②判断可能な目標を（measurable targets）、③達成可能な現実的な目標を（achievable and realistic targets）、④「いつまでに」を明確に（timed targets）が基本です。

④については、その目標がこの授業のものか、単元のものか、学期又は学年の目標なのかを明らかとすることです。①については、障害のある児童生徒は、その障害の状態や発達の程度に幅があり、一人一人の目標は異なることとその授業のねらいに応じた独自の目標を設定する必要があることを示しています。

②のためには、より具体的な目標設定が必要です（→Q13）。そのため、「動きがわかる動詞で」「教員の支援を含め場面の記述を」「前、今、次の時間軸で検討すること」が重要になります。

③のためには、その授業場面における実態把握を的確に行い、支援の内容も含めて、目標を記述することが大切です。

3) 目標を段階的にとらえる

目標設定の適切さを検討する上で、目標に掲げられた行動を段階的にみていくことが重要です。つまり、目標に掲げられた行動は、支援があれば実現可能な行動となります。その行動を掲げる場合に、「現在で可能な行動」「目標の行動」「次の目標となる行動」のセットでみていく方法です。そうすることで、目標となる行動が具体的になります。

目標をこのように段階的に見ていく場合に、2つの視点があります。ひとつは、目標に掲げた行動の段階と支援の要素とを対で考える方法です。目標の行動については、その回数や時間を手がかりにとすると段階的になります。また、「指さしで指示する」「言葉で指示する」「指示なしで」と教員の支援についても段階的になります。これらを組み合わせながら、段階的な目標設定を工夫します。

もうひとつは、行動そのものを段階的にとらえることです。発達の項目などを手がかりにして、「手をたたくを模倣する」「要求のために手をたたく」など同じ行動が機能として質的に変化する段階を踏まえるものです。

これらの視点を活用すると、設定した目標を段階的に検討することが可能になります。

(5) 「子どもが主体、具体的な行動で」目標を設定し80点の授業を目指しましょう。

授業の評価は、次の授業が改善して始めて意義あるものになります。また授業の評価は、その前提の実態把握や目標設定が重要です。

ここでは、①児童生徒の学習評価が可能のように、②段階的な指標を活用して実態把握

し、③適切に目標設定し授業を行い、④その評価を手がかりに授業を改善するための視点を紹介しました。

このような取組を積み重ね、授業を評価し改善するスキルを身につけることが必要です。マネジメント・サイクルを機能させて、授業に取り組みましょう。そこで、重要なのは、目標設定を「子どもが主体で、具体的な行動で」を行い、目標に照らして、80点の授業を目指すことです。達成可能であろうと設定していて実現が難しかった取組が、次の授業改善の鍵になります。

授業改善に取り組み、子どもが主体的に活動し、達成感を体験できる授業を実現しましょう。

(徳永 豊)

参考・引用文献

- ・ Department for Education and Employment (2001) Supporting the Target Setting Process (revised March 2001) : Guidance for effective target setting for pupils with special educational needs. <http://www.standards.dfes.gov.uk/otherresources/publications/targetsetting>
- ・ 飯野順子 (2002) 授業と授業研究. 肢体不自由教育. 156 11-18 日本肢体不自由教育研究会
- ・ 川上康則 (2006) 評価に基づき授業の質を高める. 肢体不自由教育. 178 36-48 日本肢体不自由教育研究会
- ・ 国立特別支援教育総合研究所 (2008) 自閉症教育実践マスターブック. ジアース教育新社
- ・ 高橋和明 (2002) 学校における個別の指導計画の運営. 肢体不自由教育. 155 11-18 日本肢体不自由教育研究会
- ・ 徳永豊 (2007) 評価と授業改善. 肢体不自由教育の基本とその展開 140-158 慶應義塾大学出版会
- ・ 徳永豊 (2007) 身体の動きを手がかりとした指導. 肢体不自由教育の基本とその展開 162-184 慶應義塾大学出版会
- ・ 早坂方志・徳永豊 (2007) 肢体不自由教育における教育課程と指導上の特徴. 肢体不自由教育の基本とその展開 40-56 慶應義塾大学出版会
- ・ 徳永豊 (2004) 評価の動向と特別支援教育. 肢体不自由教育. 167 4-11 日本肢体不自由教育研究会
- ・ 徳永豊 (2007) 授業改善への視点. 下山直人・西川公司編著 特別支援教育ハンドブック 87-100 全国心身障害児福祉財団

3. 授業実践と授業改善

ここでは、授業実践と授業改善について、(1) 計画から授業実践にどのように結びつけるか、(2) 授業実践をどのように評価するか、(3) 評価の結果をどのように授業改善に結びつけるか、という側面から述べます。

(1) 計画から授業実践へ

1) 授業改善と学習指導案

学習指導案は、授業の計画書であるということが出来ます。日々の授業についての計画を表現したものである学習指導案は、授業改善を行う上で重要な役割を果たします。

授業改善を行っていくためには、授業の実施に向けた適切な準備を行うことが大切です。そのためには、授業の実施のための学習指導案を作成し、その学習指導案に沿って、担当教員チームが授業で行うことを共通理解し、授業の目標を達成するためにメンバーで準備を行う必要があります。

学習指導案を作成する際に留意する必要がある点として、個別の指導計画との密接な関係のもとに作成するということがあります。個別の指導計画と学習指導案が十分に関係づけられていない場合には、個別の指導計画と日々の授業との間に距離ができてしまうことがあります。

そのため、学習指導案を作成する際には、その学習指導案で扱っている学習指導の内容が個別の指導計画のどの部分に対応するかを確認する必要があります。

2) 学習指導案の作成

ある授業を実施する場合、その学習指導案は、おおよそ次のような項目から構成されることが多いようです。

- ① 授業実施期日
- ② 対象児童生徒名
- ③ 担当教員名
- ④ 単元名
- ⑤ 単元設定の理由
- ⑥ 単元の目標
- ⑦ 単元の計画
- ⑧ 本時の目標
- ⑨ 学習指導の場と形態
- ⑩ 教材・教具と支援機器
- ⑪ 評価方法
- ⑫ 展開

以下では、これらの学習指導案に盛り込まれる事項について検討していくこととします。

(ア) 授業実施期日

授業を実施する期日について記述します。

(イ) 対象児童生徒名

授業の対象となる児童生徒について記述します。

(ウ) 担当教員名

ここでは、その授業を担当する教員名を記載します。その授業の企画・実施について中心となる主担当の教員名と、その授業の企画・実施に参加するチームの担当教員名を記載します。

(エ) 単元名

ここでは、学習活動のひとつのまとまりを「単元」として表現します。単元名は、実施する内容をできるだけ明確にわかりやすく表現する必要があります。

(オ) 単元設定の理由

単元設定の理由は、なぜこの単元を設定したかを説明する重要な部分です。ここでは、次のようなことについて記述します。

- ①単元の位置づけ
- ②これまでの取組の経緯
- ③個別の指導計画との関係

まず、①は、学校の教育課程や年間指導計画における位置づけについて記述します。また、②は、この単元の設定に至る取組の経緯を記述します。③は、個別の指導計画との関係について記載します。

このように、単元設定の理由には、個別の指導計画とこの単元を設定することがどのように関係づけられるのかということについての記述が含まれることが重要です。それにより、学習指導案と個別の指導計画との関係が明確になります。

(カ) 単元の目標

この単元を通じて、どのようなことを目標とするかについて記載します。ここで留意すべきことは、単元の目標が達成されたかどうかを評価できるように、できるだけ明確に表現しておくことが大切です。

(キ) 単元の計画

この単元でどのくらいの時間をかけて上記の目標を達成しようとするかについての計画を記載します。例えば、ある単元で5回の授業を計画している場合には、その計画について記述します。

(ク) 本時の目標

本時の目標は、その授業において、どのようなことをねらいとするのかを具体的に記述

します。この本時の目標についても、できるだけ明確に表現することが重要です。授業の目標を明確にすることによって、実施する活動を明確にすることができます。また、目標が明確に設定されることにより、的確な評価が可能となります。

この目標が十分に明確にされていないと、児童生徒にとっても、保護者にとっても、その授業がどのようなことをねらって実施されているのかがわかりにくいものになってしまいます。

また、集団による指導を行う場合には、その授業を通じて、一人一人の児童生徒にどのようなことをねらうのかを明確にしておくことも大切です。

(ケ) 学習指導の場と形態

ここでは、学習指導の場と形態について記載します。授業が行われる場としては、いつも使用している教室である場合があり、また、体育館やプレールームなど学校内のさまざまな場である場合もあります。さらに、校外で授業が行われる場合もあります。ここでは、これらの授業を実施する場について記載します。

また、児童生徒の学習指導の形態については、個別指導の場合と集団による学習の場合があります。集団による学習指導の場合には、さらに一斉指導の形態やグループ指導の形態など、さまざまな形態があります。ここでは、どのような形態で授業を実施するのかについても記載します。

(コ) 教材・教具と支援機器

ここでは、授業で使用する教材・教具や支援機器について記載します。授業の目標を達成するために、適切な教材・教具を用意する必要があります。また、ひとりひとりの児童生徒の目標に対応した個別化した教材を用意する必要がある場合もあります。これらの用意する教材・教具について記述します。

また、支援機器についての記述も重要です。個々の児童生徒に必要な支援機器を準備する必要があります。

(サ) 評価方法

ここでは、授業で取り組んだ学習指導の結果の評価方法について記載します。評価に当たっては、その授業の目標に即して評価します。すなわち、一人一人の児童生徒の目標に対して、どの程度それが達成されたのかを評価します。

また、教科指導においては、観点別の評価が行われます。評価の観点は教科によって異なりますが、次の4つの観点が基本とされています（教育課程審議会、2000）。

- ①関心・意欲・態度
- ②思考・判断
- ③技能・表現
- ④知識・理解

これらの観点による評価ができるように、日々の授業における児童生徒の学習の達成状況を、どのような指標によってみていくかについて検討しておく必要があります。

各教科における評価の観点や評価規準の作成に当たっては、国立教育政策研究所（2002）

が公表している「評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料－評価規準，評価方法等の研究開発（報告）－」が参考になります。

さらに，教科指導においては，肢体不自由による学習活動の困難がある場合，例えば，書字や描画による表現が困難である場合や，実験における器具等の操作が困難である場合などに，どのように評価していくか，また，評価においてどのような配慮が必要かということについて検討しておく必要があります。

(シ) 展開

ここでは，その時間の授業をどのように実施するかを記述します。

例えば，次のような事項について記載します。

- ①活動の内容と展開の仕方
- ②指導・支援における留意点
- ③教材・教具及び支援機器の活用方法
- ④活動結果の評価の仕方

まず，①は，その授業時間内にどのような活動をどのような順序で，どのような時間的配分で実施するかについて記載します。②は，教員による指導・支援をどのように行うかについて記載します。複数の教員によるチームで指導にあたる場合には，それぞれの教員がどのように児童生徒に対応するかについて記述します。③は，それぞれの活動において，教材・教具や支援機器をどのように活用するかについて記載します。④は，それぞれの活動の結果をどの場面でどのように評価するかについて記載します。

3) 授業の実施準備

上記のような学習指導案に基づき実際の授業が実施されることとなりますが，質の高い授業実践のためには，適切な準備が必要です。

学習指導案については，主担当の教員を中心として，担当教員チームで検討を行い，必要な教材・教具や支援機器について準備をします。

また，授業場面での教員チームによる指導・支援の仕方についても，共通理解を図っておく必要があります。

複数の教員で指導に当たる場合には，主として，次のような役割があります。

- ①進行役
- ②個別的指導・支援

進行役は，全体の進行にあたります。また，児童生徒への教材の呈示や，集団への働きかけにおいて，中心的な役割を果たします。個別的指導・支援を行う教員は，個々の児童生徒への指導・支援を行います。

これらの進行役と個別的指導・支援を行う教員の役割分担と動き方について，担当教員チームで十分に検討しておく必要があります。

また，授業改善を行っていく過程で，詳細な記録をとる場合には，記録の担当も決めておくことがよいでしょう。

4) 授業の実施

授業日当日においては、対象児童生徒の健康状態等を踏まえて、学習指導案に記載した計画に変更を加える必要があるかどうか検討します。もし、記載した事項に変更を行う場合には、授業実施前に担当教員チームに伝えます。このように、当日の児童生徒の状態に応じた配慮を行っていく必要があります。

授業実施中において、児童生徒の反応等について気がついたことがあれば、メモをとっていくことが重要です。また、授業の様子についてビデオによる記録をとっておくと、授業改善の検討を行う際に役立ちます。

(2) 授業実践をどのように評価するか

授業実践の評価については、次のような二つの側面があります。

- ①児童生徒の達成度の評価
- ②授業の改善点を明確にするための評価

以下では、これらの二つの側面について検討していきます。

1) 児童生徒の達成度の評価

これは、児童生徒がその授業において目標をどの程度達成したかを評価するものです。児童生徒の達成度の評価については、学習指導案における評価方法に即して、授業において収集した児童生徒の活動結果に基づき、その授業における児童生徒の目標に対する達成度を評価します。

2) 授業の改善点を明確にするための評価

これは、授業を改善していくために、授業の改善点を明確にするための評価です。授業の改善点を明確にするための評価は、学習指導案に各項目について検討する必要があります。

以下では、各項目について、どのような点について検討するかを述べます。

(ア) 担当教員名

教員チームの指導・支援体制について検討します。例えば、より個別的な対応を行うために、個別的な指導・支援にあたる教員を増やす必要があるかどうかなどについて検討します。

(イ) 単元名

単元名の適切さについて確認します。修正が必要であれば、担当教員チームで検討します。

(ウ) 単元設定の理由

単元設定の適切さについて確認します。もし修正が必要であれば、担当教員チームで検討します。

(工) 単元の目標

単元の目標の適切さについて確認します。単元の目標について、もし修正が必要であれば、修正案について担当教員チームで検討します。

(オ) 単元の計画

今回の授業の実施を踏まえて、単元の計画に修正を加える必要があるかどうかを検討します。例えば、5回の予定であったが4回で目標が達成できそうであるとか、あるいはもっと授業回数を増やす必要があるか、といった見直しについて検討します。

(カ) 本時の目標

本時の目標として掲げた目標が適切であったかどうかを検討します。例えば、その目標が児童生徒にとって難しすぎたのか、あるいは易しすぎたのか、あるいは個々の児童生徒に、より適した目標を設定する必要があるかどうかなどについて検討します。この検討の結果を、単元における次の授業の目標設定に反映させていきます。

(キ) 学習指導の場と形態

授業を実施した場が授業の目標を達成する上で適切であったかどうかについて検討します。例えば、授業の目標を達成するために、児童生徒が十分な活動ができる空間が必要であると考えられれば、次回の活動の場として、プレイルーム等のより広い空間の場で授業をすることなどが考えられます。

また、児童生徒の学習指導の形態については、例えば、集団による指導を実施したが、より少人数での学習活動が適切であったという反省があれば、次回の授業ではいくつかの小グループに分けて活動を行うことなどが考えられます。

(ク) 教材・教具と支援機器

授業で使用した教材・教具や支援機器が適切であったかどうかについて検討します。

例えば、授業で使用した教材が児童生徒にとってわかりやすいものであったかどうか、一人一人の目標に合ったものであったかどうかなどについて検討します。改善点がみつければ、次回の授業で使用する教材に反映させていきます。

また、支援機器についても、さらに必要な機器があるかどうかについて検討します。

(ケ) 評価方法

学習指導の結果の評価方法が適切であったかどうかについて検討します。授業中の児童生徒の活動が適切に評価できているかどうか、さらに他の評価の指標が必要かどうかについて検討します。

評価方法の検討は重要であり、適切な指標が選ばれていないと、児童生徒の学習の進歩を十分に計ることができないということが起こります。とくに障害が重度の児童生徒の評価については、児童生徒の発達段階に応じた評価の方法を検討する必要があります。

(コ) 展開

展開については、次のような各事項について検討します。

- ①活動の内容と展開の仕方
- ②指導・支援における留意点
- ③教材・教具及び支援機器の活用方法
- ④活動結果の評価の仕方

まず、①については、計画した活動内容が適切であったかどうか、活動の順序は適切であったか、時間的配分は適切であったか、について検討します。もっとじっくりひとつの活動に時間をかけた方がよいという反省が出た場合には、次回の授業において活動内容と時間配分を調整します。

また、②については、個々の児童生徒に応じた指導・支援において配慮する必要がある事柄について検討します。その検討の結果は、次回の学習指導案に反映させます。

また、③は、授業場面における教材・教具や支援機器の活用の仕方は適切であったかどうかについて検討します。

さらに、④は、児童生徒の活動の結果を授業場面で適切に評価することができたかについて検討します。評価の仕方について改善が必要であれば、それを次回の授業の学習指導案に反映させます。

(3) 評価の結果をどのように授業改善に結びつけるか

上述のように授業実践の評価には、検討する必要がある多くの事柄があります。しかし、さまざまな校務がある中で、検討のための時間は限られています。また、次の授業に間に合うように検討をすすめていく必要があります。

ここでは、授業実践の評価をいかに授業の改善に結びつけていくかということについて述べます。

1) 授業の実施後の検討

授業を実施した後、担当教員チームで、授業を実施した結果について検討する必要があります。そして、そこであげられた改善点について、次の授業に生かしていくことになります。

この振り返りを行う検討会は、できるだけ授業についての記憶が鮮明なうちに行うことが望ましいといえます。できれば、その日の放課後にこの検討会を開くことがよいでしょう。

しかし、多くの時間をその検討会にあてることは難しい場合があります。

そのため、この日々の授業についての振り返りの検討会では比較的短時間で、改善点を検討するように工夫する必要があります。

日々の授業についての検討会では、主として、その授業における児童生徒の目標の達成状況と学習指導案における本時の目標以降の項目について検討することが適切であると考えられます。

2) 1週間の授業についての検討会

週に1回程度の頻度で、その週に実施した授業について、話し合える時間を設定するとよいと思われます。そこでは、日々の授業の検討会であがってきた課題について検討します。

例えば、一人一人の児童生徒に応じた配慮点や評価方法の検討など、時間をかけて検討する必要がある事項について取り上げます。

ここで話し合った結果については、担当教員チームによって作成する授業の学習指導案に反映させていきます。

3) 単元についての検討会

月に1回程度の頻度で、単元について検討する場を設定する必要があります。ここでは、単元の目標、単元の計画などについて検討します。また、どのようにその単元における学習活動の評価を行うかということについて話し合います。

この検討会では、単元と児童生徒の個別の指導計画との関係について確認することが重要です。

4) 教員同士での改善点の確認と共有

チームで取り組んできた改善の方向性について、着実に改善がみられてきているか、各学期に1回程度の検討会を持つとよいと思われます。そこで、これまでの取組の結果について、教員間で共有し確認し合うようにします。

また、各担当教員チームで取り組んできた授業改善の結果について、年度末に校内で発表会を設定することも、校内での授業改善の取組について教員相互で学び合い、学校としての授業改善の取組を盛んにする上で、有効であると考えられます。

5) 保護者との共通理解

授業改善の取組においては、保護者への説明も大切です。どのような観点で、授業改善の取組を行っているか、その取組の成果としてどのような変化がみられているかということ、保護者にも十分に理解していただくことが、学校と保護者の協力関係を築いていく上で重要です。

6) 長期的な観点からの検討

このような「実行→チェック→改善」といったサイクルを実行して、授業をより質の高いものにしていく取組は重要ですが、より長期的な観点から現在行っている取組の方向性について検討することも必要です。

日々の授業の準備や校務におわれて、長期的な視点をしばしば見失いがちになることがあります。そのため、長期的な観点から児童生徒の取組で大切にしたいことや、今後の見通しについて、教員間で話し合う機会を持つことは重要です。

そして、その検討の結果については、個別の指導計画の改訂や個別の教育支援計画の改訂に反映させていくことが大切です。

(渡邊 章)

参考・引用文献

- 1) 教育課程審議会（2000）児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）。
- 2) 国立教育政策研究所（2002）評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料－評価規準，評価方法等の研究開発（報告）。

第Ⅱ章 評価と授業改善のためのQ&A編

Q1 教育における評価の目的及び意義について、どのように理解したらよいのでしょうか。

学校における評価は、学校評価や教育課程の評価など多岐にわたっています。教育における評価の一つである学習評価は、児童生徒の学習の状況及び学習の成果を確かめることであり、その評価に基づき、その学習の成果を次の段階の指導に生かすことです。

A1 評価の意義

学校における評価の意義は、児童生徒の側、教員の側、教育の管理者の側から検討されています。ここでは児童生徒、教員の評価について述べます。児童生徒にとっての教育活動における評価は、自己の学習状況を把握し、次の学習への動機づけとなるものであり、教員にとっては、自らの指導計画や指導方法等について検討する資料を得るために必要なものです。このように教育の評価は、児童生徒と教員の両者に意義のあるものでなければなりません。

A2 評価はフィードバック機能

学校教育は、その教育目標を達成するために意図的、計画的、継続的に行われています。また教育活動は、計画、実践、評価の一連の循環によって展開されています。すなわち、教育活動における評価は、①児童生徒の実態把握（診断的評価）、②指導実践の過程（形成的評価）、③指導の成果を評価（総括的評価）として実施されます。このように教育活動における評価は、どの段階においても行われるべきものであり、各段階毎に適切に行うことが重要となります。

A3 授業改善につながる評価

評価は、教育活動の質を上げるために欠かすことができません。日々の授業をより質の高いものに改善するためにも、教育活動における評価の目的や意義について、教員間で確認しておくことが重要です。

(當島茂登)

Q2 特別支援学校における評価の意義について、また、小・中学校における評価との違いについて教えて下さい。

特別支援学校においては、自立活動のように小・中学校にはない教育活動があります。特別支援学校独自の教育活動においてどのような評価を行うべきか戸惑う教員も少なくないようです。

A1 評価の意義

学習の評価は、教育がその目標に照らしてどのように行われ、児童生徒がその目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにし、また、どのような点でつまづき、それを改善するためにどのように支援していけばよいかを明らかにしようとするものです。さらに、児童生徒にとって評価は、自らの学習状況に気付き、自分を見つめ直すきっかけとなり、その後の学習や発達を促すという意義があります。このような評価の意義については、特別支援学校においても小・中学校等と何ら変わるところなく、教員にとっても児童生徒にとって、指導や学習を改善する上で大きな役割を果たすものと言えます。

A2 特別支援学校の評価の特徴

小・中学校等の学習評価においては、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現状況を見る「目標に準拠した評価」や、児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを評価する「個人内評価」が重視されています。

特別支援学校においてもこの評価の考え方は変わりません。しかし、知的障害者を教育する特別支援学校の各教科や自立活動の指導については、児童生徒一人一人の実態に基づいて指導目標を設定し、学習活動を展開することになることから、評価においても、この個別の指導目標の実現状況を見ることになります。目標に照らして評価することは変わりませんが、学習指導要領に示された目標に準拠するか、個別に設定した目標に準拠するかが異なる点です。

(下山直人)

Q3 特別支援教育における「指導と評価の一体化」について教えてください。

指導と評価の一体化を考えると、大切な視点として、個別の指導計画が本当の意味で効果的に運用できているのか、実態把握が目標設定のためだけのものになっていないか、について振り返ってみることがまず必要です。最初に把握した実態から児童生徒が指導後にどう変わっているかを把握することが大切であり、評価が単なる目標に対する○×で済まされてしまうのならば指導と評価のつながりはできてきません。

A1 個別の指導計画を基にした評価

よく聞かれる声として、「作成した『個別の指導計画』が授業につながっている実感がない」「設定した目標への確信がもてない」の2点があるようです。前者は学校という組織の体質に起因しているものと考えられます。一方、後者は教育の特性であり、教育には不確実性がつきものであることを全教職員が認識する必要があります。これらの特性をふまえ、「個別の指導計画」には、診断的評価（実態把握）、形成的評価（授業の実施・記録・改善）、総括的評価（学習指導の成果）が必要ではないかと思われます。また、個人内評価だけではなく、卒業後の支援機関等との話し合いのためには絶対評価、目標到達度評価が必要になるのではないのでしょうか。

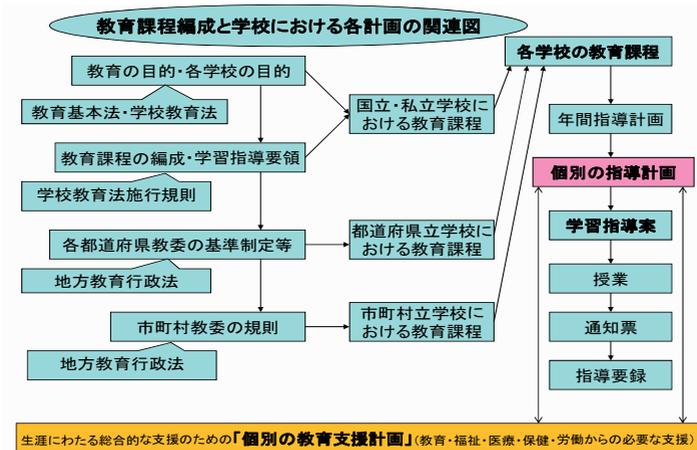
A2 未来へのステップとしての評価

評価と指導の一体化を考えると、手だてが減ったかどうか、という視点は重要で、子どもが力をつけたということと同時に、支援や手だてが少なくなったということも大切なことであり、子どもが力をつけてきたら手だてを少なくする、ということが子どもの力を伸ばすことにつながっていきます。単に○×という評価ではなく、5年後10年後どうしたい、どうありたい、という未来へのステップとしての評価が必要です。その考えを抜きにすると、評価は単なる良い悪いといったことに陥ってしまいます。

(古川勝也)

Q4 特別支援学校におけるいくつかの指導計画と学習指導案との関連性をどのように理解したらよいのでしょうか。

学校における教育活動は、教育課程に基づき展開されています。教育課程は教育目標の達成のために意図的に教育内容を組織し、配列した学校全体の教育計画であり、各学校において編成されることになっています。質問にある学校における諸計画は、下図の教育課程編成の一環として捉えることができます。



学習指導案にいくつかの計画の内容を盛り込む

学習指導案を作成する上では、その指導案と個別的教育支援計画や個別の指導計画とつながりを考える必要があります。個別的教育支援計画は、生涯にわたる支援を意図して策定されたもので、個別の指導計画は校内における学習の指導計画です。学習指導案は学校におけるこれらの計画から独立して存在するものではありません。したがって、学習指導案を作成する場合には、個別の指導計画などの記載事項を吟味し、その内容を学習指導案に盛り込むことにより、指導の継続性がより一層明確になります。

(當島茂登)

Q 5 特別支援学校における指導計画と個別の指導計画との関連について、 どのように理解したらよいのでしょうか。

指導計画は、学校の教育目標を具現化するもので、教育課程を踏まえて、学校の年間指導計画、指導内容、授業時数、指導の形態、指導上の配慮事項が含まれたものです。一方、個別の指導計画は、児童生徒の適切な実態把握に基づいて作成された一人一人の指導計画です。学校におけるこれらの計画を教育課程の視点で整理して、個別の指導計画との関連づけを明確にする必要があります（参照Q 4）。

A 1 指導計画における全体性と個別性のバランスが重要

特別支援学校には様々な名称のついた指導計画があります。例えば、年間指導計画や単元毎の指導計画などであり、これらの計画は、学年や学級に在籍する児童生徒の発達段階などを考慮してグループや集団を踏まえて作成されます。他方、個別の指導計画は個々の児童生徒の発達段階や達成してほしい課題などを考慮して作成されたものです。教員は、このふたつの計画のつながりについてどう整理すればいいのか迷うことが多いようです。障害のある子どもの教育では、個々の教育的ニーズに対応した教育を行うことが中心になりますが、グループや集団の前者の計画と後者の一人一人で作成する個別の計画とのつながりやバランスをどう考えるのが重要です。

A 2 指導計画を授業に生かす

指導計画は授業に活用されて初めてその価値を発揮します。指導計画には、年間、学期、月、週、単元などの指導計画があり、各目標、内容、順序、教材、方法、時間配当、留意点が含まれます。授業を行う教員は、これらの指導計画を基に学習指導案を作成します。学習指導案には、どのような指導形態であっても、個々の指導のねらいや目標、指導方法・内容等が詳細に記述されます。学習指導案に基づいて授業が行われます。

(當島茂登)

Q6 特別支援学校において作成される学習指導案のもつ役割とそれに含まれるべき基本的事項について教えてください。

学校で行う授業は、意図的、計画的、継続的に展開されますので、学習指導案は非常に大切です。学習指導案には公開授業研究会等に一定の書式で記述されるものと、日常的に用いられる簡略化された形式による「略案」とがあります。いずれにしても学習指導案は、授業を行う教員の計画を示すものです。

A1 学習指導案の役割

学習指導案は、先ず授業を行う教員自身のためのものと考えられます。また、複数の教員で授業を行うチームティーチングの場合には教員間の共通理解のために必要になります。さらに、公開授業等の場合には参観者への授業の説明に活用されます。

A2 特別支援学校の学習指導案に含まれる基本的事項

特別支援学校における学習指導案に含まれている基本的事項と、通常学校で用いられている学習指導案の基本的事項とは共通する部分と異なる部分があります。異なる部分は、指導形態や障害に関する配慮事項等です。また、特別支援学校における学習指導案は、各学校毎に形式が検討され活用されています。

学習指導案に含まれている基本的事項は、①題材名、②授業者名と授業日時、③題材設定理由、④児童生徒の実態、⑤全体の計画とその時間配分、⑥本時の目標、⑦本時の展開、⑧評価などです。特別支援学校では、次のことに留意して作成するとよいでしょう。①では教科や領域の名称を明確にすること、③では個別の支援計画、個別の指導計画、自立活動、児童生徒の実態などとの関連を示すこと、④では題材と関連した児童生徒の実態を記述すること、⑤では本時の授業のねらいを明確にすること、⑥では抽象的表現でなく具体的な目標を示すこと、⑦では活動を具体的に図や写真等で示すこと、⑧では評価の観点を具体的に⑥との関連を明確に示すこと、などです。

(當島茂登)

Q7 指導の基本となる実態把握には、どのような項目の情報が含まれますか。

実態把握では、子どもを多面的にとらえるとともに、授業での目標設定や指導の手だてにつながる情報を含むことが必要です。大きく三つに分けると次に示したような項目となります。各項目については、その程度や状態を含めて実態を把握することとなります。例えば、「ひとりでできる」「ひとりではできない」「援助があればできる」「体調がよければできる」「教材を変えればできる」「特定の担当者であればできる」など、子どもの実態を評価して、詳細にとらえることが大切になります。他方、個人情報保護の観点からは、指導に必要な項目に限定して情報を収集し、取得した情報の適切な保持と廃棄には細心の注意を払うことが求められています。

A1 基本的な事項として

生育歴と医学的な診断・所見としては、①病歴、治療歴、教育歴 ②医学的な診断・所見、③服薬や装具、車いす、歩行器、姿勢保持具などを含んだ日常生活や指導場面での配慮事項 ④家族や生活環境の変遷などがあります。

発達・障害の状況や興味・関心としては、①視覚や聴覚等の感覚・知覚、運動・動作、食事・排泄・更衣等の日常生活動作、買物等の生活関連動作、言語理解と表出等における発達の状態、②知能や学力、学習の習慣や態度 ③摂食や呼吸、体温、脈拍、睡眠等の健康に関する状況、④子どもの興味や関心の対象や活動内容、子どもの自己理解と意向や希望などがあります。

A2 生活状況と保護者の意向等

ここには、①他機関での治療等を含めた一日・一週間単位の生活状況、②居住地域での活動や交流の状況、③きょうだい等を含めた家族関係や環境、④保護者の意向や希望、⑤他の関連する機関の専門家やボランティア等の意向などが含まれます。

(早坂方志)

Q 8 授業における目標を設定するために、行動の観察、保護者からの情報などによる実態把握及び発達検査等の結果を、適切に活用するためのポイントは何ですか。

授業の目標を設定する上で、子どもの実態把握の情報が基礎になります。

個別の指導計画にある実態把握の情報は多岐にわたり、何が役に立つ情報なのか混乱することも多いようです。必要な情報を選択しつつ、適切に目標設定することが重要になります。

A 1 授業のねらいから必要な情報を選択する

実態把握の情報には、医学的な側面、心理学的な側面、教育学的な側面、生活環境的な側面、本人・保護者の願い等の情報が含まれています。目標設定にはすべての情報が関係しますが、心理学的側面や教育学的側面の情報は特に重要になります。授業のねらいを踏まえて、その授業に関連する児童生徒の行動を拾い上げてみましょう。発達の視点でなく、授業の枠組みで、これらの情報を整理し直すことが大切です。例えば、国語（聞く・話す）や自立活動でコミュニケーションを中心とした授業では、人に注意を向ける、話し声を受け止める、身振りで伝える、発声で伝える等の児童生徒の行動を把握します。

A 2 段階的な視点を持つ

評価を踏まえて、実態把握の情報を活用するポイントは、行動を段階的にとらえる視点をもつことです。実態把握においては、児童生徒の今の状況が中心となります。それだけでなく、それ以前はどうであったのか、また、次の状況はどう予測されるのか、を検討することが重要になります。同じように、発達検査等についてもその数値よりも、前の段階はどうで、次の段階はどのような行動が期待されるかを知ることが、目標設定には役に立ちます。

(徳永 豊)

Q9 実態把握の具体的な方法や実態把握に関する個別情報の整理の仕方について教えてください。

具体的な方法として、観察法、検査法および情報の収集があります。ここでは、それらの結果を解釈するにあたっての留意点と、それらをどのように整理するかについて取り上げます。

A1 結果の解釈

実態把握の結果は、数量化されているもの、図表化されているもの、文章化されているもの等があります。それらは、どのような理論や考え方、方法によって導き出されたのかによって、解釈が異なります。したがって、参考にした理論、考え方および方法を踏まえた解釈が必要です。

観察法は、どのような場面や状況において、どのような人や物との間で、どのように子どもが行動したのかの観点を踏まえて、結果を解釈します。検査法は、標準化された検査の場合、その多くは障害のない子どもを基にした検査結果により標準化されていることから、解釈にあたっては留意することが必要となります。情報の収集、特に面接による情報の収集においては、その解釈にあたり、誰が、どのような手順で、どのように情報を収集したかにより、収集された情報の意味づけが異なりますので、それらの経緯を踏まえて結果を解釈します。

A2 実態把握の組織と手順

子どもが所属する学級や学習グループ、学年等の単位により実態把握のための組織（指導計画作成等の組織と同一あるいは類似の組織であることが望ましい）を作ります。既に作成されている個別の指導計画、個別の教育支援計画、指導要録等に記載されている実態把握に関する内容について吟味し、追加する実態把握の内容について検討し、個別の指導計画、あるいは新年度の各教科・領域や単元等の授業における指導計画を加筆し修正します。

(早坂方志)

Q10 授業における目標設定をする上で、その授業の活動における実態把握が必要になります。個別の指導計画の実態把握と授業の活動における実態把握をどのように関連づけて活用すればよいのでしょうか。

個別の指導計画には多くの実態把握の情報が 있습니다。この情報が直接に授業の計画に役に立つかという、そうでないことが多いようです。このような理由で、個別の指導計画は作成したが、授業は変わらないということも生じるようです。

A1 実態把握がどのような枠で整理されているか

まずは、個別の指導計画の実態把握がどのような枠で整理されているかを確認しましょう。基本的な生活習慣、運動・動作、言語・コミュニケーション、対人関係・社会性等の場合があります。これらは発達のまとまりを手がかりとして情報が整理されています。授業が自立活動の場合であれば、この情報でも手がかりになりますが、ことば（国語）やかず（算数）の授業では、直接には手がかりとなりません。このような場合は、改めて授業の枠組みで情報を整理することが必要になります。その際には、例えば、言語・コミュニケーションは国語の聞く・話すと関連性が高いことなどを考慮するといいいしょう。

A2 最初から授業を念頭において実態把握を

個別の指導計画は、授業に役に立って初めてその有効性が示されます。その意味では授業を前提に個別の指導計画を作成することを検討する方がいいでしょう。改めて情報を整理し直すより、始めから授業の視点から実態把握をする方が効率的です。その際には、情報が偏らないように、大枠の発達の視点を活用することも意義があります。

このようなやり方ですと、授業の目標設定が容易になります。

（徳永 豊）

Q11 指導計画を作成する上では子どもの実態把握を各教員が共有することが求められます。その際に、どのような工夫が必要ですか。

子どもの多様な側面に関する実態把握は、複数の教員により行います。その際、次の前提を教員同士で確認しておくことが大切です。①教員同士が、お互いの多様な見方を尊重し、②異なった意見は、子どもを広く深く理解する契機となることを認め、③教員個人ではなく、教員集団として実態把握を行うこと、です。その上で、次のような工夫をするとよいでしょう。

A1 内容を視覚化し、記録する

事例検討会であれば、自由連想法のブレインストーミングやカードを用いるKJ法などを参考にし、多様な意見や見方が出され、それらが教員の共通理解に反映されるような進め方を工夫します。また、一般に会議では口頭でのやりとりが中心となりますが、ホワイトボードやカード等を用いて、音声でのやりとりを図表化したりするなど視覚を活用するとともに、記録としても活用できるような手だてを考えるとよいでしょう。

A2 実態をまとめる

会議を設定しないで、学級担任や自立活動の担当教員が中心となって、関係する教員から考えや意見を収集し、それらを文書等にまとめ、関係する教員に配布することを繰り返すという方法もあります。この場合も、教員集団としての実態把握となっているのかどうか重要です。なお、他の関係機関の担当者を交えた実態把握については、このような手だてを取ることが多くなります。

A3 教員同士の見方や意見が異なる場合

急いで結論を出さずに、期間を限定し複数の教員が子どもの実態把握を改めて実施し、その結果を再度吟味します。また、保護者や他の関連機関の専門家等から得た情報も参考にします。

(早坂方志)

Q12 実態把握を踏まえた授業の目標設定をするために、各教科等の目標とのつながりはどう考えればよいですか。分かりやすい目標設定の例を教えてください。

各教科や領域にはそれぞれに目標が示されています。例えば小学校の国語科では、国語科の目標に加えて学年のまとめり又は学年ごとに目標が示されています。また知的障害者を教育する場合の国語科（小・中）では、「日常生活に必要な国語を理解し、表現する能力と態度を育てる。」とされています。さらに自立活動（小・中・高）は独自の目標が示されています。基本的に授業を計画する上では教科等の目標を踏まえ、授業の目標を検討します。

A1 各教科等の視点で情報の再整理を

知的障害者を教育する国語科を例とすると、教科の視点から「ことばや文字がどのように分かるのか、要求する場合にどのような手段を使い、どのように大人に要求するのか」について児童生徒の実態を把握します。個別の指導計画においては、国語の「聞く・話す」「読む」「書く」等で実態把握をされている場合には、この両者はつながりやすいと考えられます。他方、コミュニケーションや認知・思考等で実態が把握されている場合は、国語科の視点で情報を整理し直すことが必要になります。

A2 実態把握を前提に、少しの援助があれば可能なことを目標に

「聞く・話す」の目標に、「教員などの話し掛けに応じる」というものがあります。「1対1の場面」「2,3人のグループで」「8人程度のグループで」の段階がありますし、「子どもの注意を引いた時」「そのような支援がなくても」等の段階もあります。実態から具体的な場面を想定して、援助があれば可能な目標設定を行い、指導を展開しながら、援助を少なくしていくような目標設定が理想的です。

(徳永 豊)

Q13 「目標設定を具体的に」ということは理解しました。そのため、どのような工夫をすればよいのでしょうか。具体化するためのポイントは何かですか。

「目標設定を具体的に」行うことと言われても、どうすると設定している目標をよりよく修正できるか、戸惑うことがあります。他の教員からこうするといいよと助言をもらうと、確かにそうだと納得することがあります。自分で具体的にするためのコツとして以下のようなことが考えられます。

A1 動詞に気をつける

「活動の雰囲気を楽しむ」「お友達の動きに気づく」などの目標が書かれている指導案を見ることがあります。このような目標は児童生徒の行動があいまいであり、達成したか否かの判断ができません。また、「参加する」「取り組む」という動詞よりも「手を挙げる」「形を模写する」の動詞の方が、児童生徒の行動が明確です。このように、授業場面の目標はイメージしやすい動きが伴う動詞で記述すると評価がしやすくなります。

A2 行動が思い浮かぶか 場面の記述を

また、児童生徒だけの行動でなく、教員の支援や状況、さらには何回、どの程度などの基準があると具体的になります。「授業の準備をする」よりも、「教員が声をかけると、机について、机の上に教科書とノートを出す」という方が具体的です。

A3 前の状態、次の状態を想定する

「作業に取り組む」では、その前はどのような状況で、次にどう行動して欲しいかが分かりません。「嫌と言うことを、頭を振って伝える」であれば、前は「手を挙げる」で応じていて、次は「声を出す」が期待されると考えます。このように「今、前、次は」という視点を持つことも目標を具体化するコツです。

(徳永 豊)

Q14 いわゆる自立活動を主とする教育課程で授業を展開しています。自立活動の指導については、どのような点を考慮して日々の授業の目標を検討すればよいのでしょうか。

自立活動を主とする教育課程の児童生徒はその障害が重度・重複であるため、個別の指導計画では、自立活動の5つの区分全てに関して、目標が設定されていることが多いようです。加えて医療的ケアが必要であり、授業における配慮が必要になります。個別の指導計画に書かれた目標の全てを一つの授業で設定することは難しく、そのようにすると、目標を達成させるための手だても曖昧となり、結果として児童生徒の学びも曖昧なものとなってしまいます。

A1 具体的な活動から授業の目標を

日々の授業の目標は、個別の指導計画の目標をそのまま持ってくるのではなく、個別の指導計画の目標を達成するには児童生徒がどのような学習活動を行ったらいいかを具体的に考えて下さい。その具体的な活動をイメージしてから、日々の授業の目標を考えます。

A2 授業で少ない目標を、関連づけて

個別の指導計画では、多くの目標が設定されている場合があります。これらの全てについて、一つの授業で取り上げることは困難であると考えた方がよいでしょう。「この授業では、この目標を達成するために、このような活動を行う」というように、授業の目標を絞り込むことが必要です。また、2、3つの目標を設定した場合には、その目標の間の関連について検討すると、学習活動がよりよいものになります。

(川間健之介)

Q15 単元を設定して集団で授業をする場合の目標設定はどのようにすればよいのでしょうか。集団の目標設定と個々の児童生徒の目標設定をどのように関連づければよいのでしょうか。

単元を設定して授業を行うものには、数回又はある期間、特定のテーマや教材を取り上げ、連続して行う授業（音楽や図画工作など）があります。多くの場合には小グループや集団で取り組む授業であり、これらの授業で個々の児童生徒の目標設定、手だて、評価をどう実施するかが課題になります。

A1 個々の児童生徒の実態把握から

その前に単元を設定するまでに、グループの個々の児童生徒の実態をどのように踏まえて、単元の目標、内容を設定したかを確認することが重要です。重複障害の児童生徒の授業（教科等や合わせた指導）の目標については、個々の児童生徒の実態を踏まえて設定します。さらに単元のグループの目標についても同じです。個々の児童生徒の実態を踏まえない、毎年同じパターンの単元設定は論外です。

A2 この単元における実態把握

授業（教科等や合わせた指導）は、いくつかの単元から構成されます。授業の視点で、個々の児童生徒の実態把握を踏まえて、この単元でAさんがどのように行動するかをイメージします。または、初回の授業の行動をまとめます。これが、この単元でのAさんの実態にあたります。単元のグループの目標を踏まえつつ、この授業でこう活動して欲しいAさんをイメージします。その中で新たな活動の展開が期待できること、支援を少なくとも可能なこと等が、その授業におけるAさんの目標になります。場合によれば、Aさんにとって、このグループの活動が簡単すぎる場合もあります。その際には、活動や課題を難しくしたり、回数を多くしたりして適切な目標へと修正を行う必要があります。

（徳永 豊）

Q16 重度・重複障害のある児童生徒の場合の目標設定のポイントは何ですか。例えば発声や手の動き等がわずかな児童生徒の場合には、どのように目標を設定すればよいのでしょうか。

発声や手の動き等がわずかで、教員の働きかけに対する反応を読み取りにくい児童生徒の場合、達成できる目標を設定することがとても困難です。そのため、活動場面に参加するだけの授業になりがちです。しかし、どのように重度の障害のある児童生徒でも周囲と何らかのやりとりをしています。細かな実態把握に基づく目標の設定が必要となります。

A1 段階的に働きかけて、行動をみる

反応がわずかな児童生徒たちに様々な働きかけを行って、彼らの様子を注意深く観察すると、視覚刺激よりも聴覚刺激に対する反応がよいことが多いものです。また、前庭感覚、固有受容感覚、触覚などの初期感覚に、良好な反応を示す場合があります。最初は、良好な反応を示した働きかけを行い、次にその働きかけに変化を持たせたり、他の働きかけと組み合わせたりしてみるなどの段階を考えて目標設定を検討していきます。

A2 行動しやすい姿勢を考える

反応がわずかな児童生徒は、仰臥位や車いすの場合は後傾位であることが多く、そのため視線は常に上を見えています。この姿勢は周囲の状況に気づきにくい場合が多く、教員の働きかけにも反応しにくい状態です。また、上肢も主体的に動かしにくい姿勢です。一般的には、上体と頭部がやや前傾し、上肢も身体の前方にある方が、働きかけに対して注意を向け、反応を示しやすいと考えられます。このような姿勢などの点についても十分考慮に入れて、目標設定をします。

(川間健之介)

Q17 授業の評価について話し合いをしていると、「児童生徒の行動」の評価が話題となったり、「教員の行動」が話題になったりで、何を評価しているのかわからなくなってしまうことがよくあります。このような混乱はどうしたら避けられるのでしょうか。

授業は、児童生徒と教員が作り上げる共同活動です。授業の評価といってもいくつかの側面があります。どの目標に対して、どうだったかの視点を明らかとしないままで話し合いをしていると混乱してしまいます。そのためには次のような整理が必要になります。

A1 だれの行動を評価するのか

授業の評価を話題とする場合に、①児童生徒の学習行動、②教員の教授行動、③その両者を対象とする場合、が考えられます。教員の教授行動を評価するにしても、児童生徒の学習行動を検討しないわけにはいきません。その意味では、児童生徒の学習行動が基本になると考えます。目標設定にしても「教員の授業の目標」もあります。

まずは、授業の中で児童生徒がどう行動するかの目標を設定し、支援をしながら実際にどうだったかの評価から始めましょう。

A2 どのレベルの目標か

次に授業の評価という場合に、今日の授業の目標に対する評価の場合と、授業の中のいくつか想定されていた行動に対する評価があります。この授業でのこの場面で、「こうしてほしい」という項目が大切です。その項目についての評価が基本であり、いくつかの項目の評価が、その授業の評価につながります。さらに、その授業の評価のまとまりが、単元の評価になります。つまり、どのレベルのどの目標に対する評価なのかを明らかとしておく必要があります。

(徳永 豊)

Q18 評価に関する用語に、「評価」「評定」「アセスメント」などがあります。これらの用語の意味を具体的に教えてください。

学校によっては、指導前に心理検査や行動観察などにより児童生徒の状況を把握することを「アセスメント」、指導後の児童の変容や課題の把握に「評価」という用語を用いていることがありますがやや混乱が見られるようです。また、目標の到達水準を何段かに分け、授業後にチェックすることをもって客観的評価としている学校がありますが、授業の改善に結びついていない状況もあります。

A1 評価もアセスメントも同義

アセスメント (assessment) は、評価、査定の意味であり、事前評価を強調して使われることがあります。しかし、「指導後のアセスメントも重要」と言う使われ方もされるように事前に限った使い方ではありません。一方、評価については、評価をする時期による区分として、診断的評価、形成的評価、総括的評価があり、指導の各段階で行われるものです。

アセスメントと評価はほぼ同じ意味ですが、使用する人が強調したい点によって選択されていると考えられます。大切な点は、どちらの用語を使用するにせよ、検査や観察にとどまったり児童生徒の状況を理解するだけに終わってはならないという点です。

A2 改善に役立つ評価を

「評定」という用語は、評価に基づいて等級づけするような場合に用いられます。設定した目標の到達水準を何段階か設定し、それをチェックするという事も評定と言えるでしょう。児童生徒の学習状況の評価は、評価時点での学習の到達度を表すとともに次の学習への手がかりが示されるものでなければいけません。その上で評定をすることによって、概括的な把握に役立ちます。

(下山直人)

Q19 小・中学校では評価規準を作成していると聞きますが、特別支援学校ではどのように考えたらよいのでしょうか。

平成12年10月の教育課程審議会答申（「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」）において、①これからの評価の在り方として、学習指導要領の目標に準拠した評価を一層重視するとともに、児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを評価する個人内評価を積極的に取り入れていくこと、②学習指導要領の目標に照らして、到着度を客観的に評価するためのよりどころとして「評価規準」の作成が必要であることが示されました。

A1 児童生徒の障害の状態等を考慮する

特別支援学校（肢体不自由）において、小・中学校の各教科（高等学校の場合は各教科・科目、以下同じ）の指導を行っている場合には、各教科の内容ごと、あるいは単元や題材ごとに「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」などの各観点に基づいた評価規準を作成して評価をする点は小・中学校と変わりません。ただし、評価規準を作成する際には、児童生徒の障害の状態等を考慮して、具体的に検討することが必要です。

A2 個別の目標の実現状況を見える

特別支援学校（肢体不自由）において、知的障害者を教育する特別支援学校の各教科や自立活動の指導を行う場合には、児童生徒一人一人の実態に基づいて指導目標を設定し、学習活動を展開することになります。このことを踏まえて、評価においてもこの個別の指導目標の実現状況を見ることになります。その評価が客観的で信頼できるものとなるためには、予め判断のよりどころを明確にしておくことが重要であり、これが小・中学校等の各教科の指導について評価する場合の「評価規準」に該当します。例えば、音楽で「楽器を選ぶ」という目標に対して「楽器を見比べる」、「選んだ楽器に向かって声をだす」などのいくつかの観点を定めて判断の規準を検討しておくことが大切です。

（下山直人）

Q20 授業において具体的に児童生徒を評価していく際に、どのような方法がありますか。例えば、小・中学校での教科の授業、特別支援学校での「下学年適用」による授業、領域・教科を合わせた授業、自立活動の授業等で、評価の方法はどのように違いますか。

評価の方法は、多岐にわたります。例えば小学校の国語科の授業であれば、テストの結果から理解しているかを把握する方法が代表的です。それ以外にも授業中の行動や宿題、レポート、作品等も評価の材料になります。そして特別支援教育の場合に、評価の材料には次のものもあります。

A1 障害特性に対応した手続き

特別支援学校においても小・中学校と同じ教科等を学んでいる児童生徒の場合には、基本的に小・中学校の場合と同じ評価になります。ただ、見ることが難しい場合には点字などの工夫が必要になるなど、それぞれの障害特性に対応した手だてが必要になります。

「下学年適用」による授業においては、テストなどが難しくなる場合もありますので、それ以外の方法の工夫をすることが必要になります。

A2 行動観察を基本に

領域・教科を合わせた授業や自立活動の授業等ではテストは難しく、授業における個々の児童生徒の行動記録が評価の資料になります。特に明日の授業のための評価においては、指導案を踏まえた授業の経過の記録（ビデオによる記録等も含む）が基本となります。明日の授業を改善するという点からは、日々の授業における児童生徒の行動のメモ（覚え書き）も有効です。そして、この覚え書きが単元の評価情報になります。その意味で、授業中の児童生徒の行動を機会を見つけて記録し、積み重ねることが最も大切です。

その際に、目標を達成した場合に、教員がどのように手だてや支援を少なくしたのかも評価の情報として貴重です。

(徳永 豊)

Q21 重度・重複障害の児童生徒の場合に、評価のためにどのような方法がありますか。評価の方法を検討する上でのポイントは何かですか。

重度・重複障害のある児童生徒の評価は、状況や教員の働きかけに対する児童生徒の反応の様子をきめ細かく観察することが基本となります。その際に、認知、運動、コミュニケーション、等の発達の諸側面を基盤に、医療的な側面（健康状態、摂食機能、姿勢や機能不全の程度など）等を考慮しながらを含めて包括的に行う必要があります。問題は、このような観点でそれぞれの状況を的確に捉えるためには、客観的な指標が必要ですが、重度・重複障害児に活用できるものが極めて少ないということです。

A1 細やかな発達検査を活用する

行動観察を行う際の視点が必要となります。多くの特別支援学校で実態把握をする際に自立活動の区分と項目を参考としていますが、詳細な発達の評価項目が弱くなるようです。発達検査で0歳から4歳7か月の発達を検査する遠城寺式乳幼児分析的発達検査法（慶応義塾大学出版会）が用いられることも多いのですが、きめが粗いように思われる場合もあります。

発達に関して詳細な評価が可能なものとしては、0歳から14歳までの発達を検査する「新版K式発達検査（京都市児童福祉センター）」「感覚と運動の高次化発達診断チェックリスト（宇佐川、1998）」などがありますが、指導目標や内容との関連についてはよく検討することが必要です。

A2 包括的な視点で捉える

重度・重複障害のある児童生徒の発達の諸側面について、運動発達については粗大運動能力尺度（医学書院）や医療側からの評価結果、コミュニケーションについてはインリアルや原初的コミュニケーション等を参考に、日常生活については7歳未満に適用する小児用機能的自立度評価表（WeeFIM）（総合リハ21及び25）、社会参加についてはICFなどのツールの活用が有効です。重要なことは、これらの結果から包括的にその児童生徒の発達の状態を捉えることです。

（川間健之介）

Q22 授業において児童生徒を評価する視点をどのように工夫したらよいですか

授業の検討会などにおいて教員間で授業を振り返る際に、児童生徒の行動や様子がさまざまな視点から話題になります。児童生徒の漠然とした行動についての評価でなく、次の授業の改善につながるように、適切に児童生徒を評価することが大切になります。そのため注意すべき点と工夫に、どのようなことがあるのでしょうか。

A1 授業の目標にももどる

改善のための授業検討会では、授業の目標や授業における個々の児童生徒の目標を明確にして始めます。設定されている目標が妥当か否かを話題にすると、改善のための検討会になりません。その意味でも設定された目標に立ち戻り、その目標に照らして、児童生徒がどうであったかを協議します。

大まかな手順としては、①授業の目標確認、②授業における個々の児童生徒の目標の確認、③個々の目標に対する評価、④授業目標に対する評価が基本となります。

A2 目標が達成されたか否かを確認する項目を明らかとして授業に取り込む

授業の目標や授業における個々の目標を設定した場合に、授業の流れの中で、どの場面のどの行動を確認するかを明らかとしていると、その後の評価が容易になります。例えば、ペープサートを活用した授業で「教員がうさぎを提示した場面で、それに手をのばすか」など具体的な行動で、前もって確認する行動を設定しておきます。このようなこの授業のねらい所は、授業に3、4カ所と考えられます。このような確認する行動を設定していると、実際にその場面で児童生徒がどうだったか、視点を定めて評価できるようになります。

(徳永 豊)

Q23 「準ずる課程」の児童生徒に対して、国語の時間に自立活動の内容を関連づけて国語の指導を行っています。この場合の評価は、どのようにしたら良いでしょうか。

自立活動は、学校の教育活動全体を通じて指導するものなので、必要に応じて、各教科の授業において指導が行われます。指導目標は、教科の目標と自立活動の目標がそれぞれ存在しますが、自立活動の目標や内容が教科の目標や内容を超えてしまったり、大きく影響してしまったりすることは避けなくてはなりません。実際の授業では、「自立活動が教科の指導を行うために必要な場合」「自立活動の指導を教科の指導時間内に組み込む場合」「指導内容が自立活動の内容でもあり教科の内容でもある場合」、など様々な状況が考えられます。

A 1 教科の目標と自立活動の目標

国語の授業では、音読や書字が、自立活動の指導と関連づけて行われることが多いようです。自立活動の時間の指導で、発声・発語訓練や上肢機能の訓練が行われているのであれば、その応用場面として国語の授業での自立活動を考えて評価することができます。しかし、「はっきりと音読みをする」「しっかりと字を書く」などの目標は、国語の目標でもありますし、「声を出す」「手を動かす」などは自立活動の目標でもあります。そして、評価の観点としてははっきり読もうとする態度、正確に文字を書こうとする態度に主眼を置けば国語の評価に、構音や上肢の円滑な動きに主眼を置けば自立活動の評価になります。

A 2 自立活動の時間の指導が基本

各教科の授業で行われる自立活動の指導は、個別の指導計画に基づいて行われなくてはなりません。特に自立活動の時間の指導との関連については押さえておく必要があります。

(川間健之介)

Q24 授業の評価を、次の授業の改善につなぐためには、何を検討しておけばよいのでしょうか。効果的な改善につなぐためのポイントは何でしょうか。

授業を評価したとしても、次の授業に生かすことが難しい場合があります。振り返り評価したにもかかわらず、それが次の授業の改善につながらないのはなぜでしょうか。改善を前提として評価を行う場合に、どのような視点が必要なのでしょう。

A1 授業の中の評価・改善

改善につながる評価の基本は、Q22で述べています。これを踏まえつつ次の授業の改善につなぐためのポイントに、「授業の中の評価・改善」を記録することがあります。「授業の中の評価・改善」とは、授業中に設定していた目標や手だてなどを変更することです。例えば、設定していた確認したい行動について、授業の流れの中で、変更することがあります。また、確認する行動をみていく場合に、当初想定していた支援より、より多くの支援が必要になる場合があります。つまり、授業の流れの中で、児童生徒の行動を評価して、確認する行動や支援を変更しながら、授業は展開されていて、この情報が改善のためには重要になります。

A2 代替案について検討しよう

授業の中の確認する行動に関して、実際の授業で児童生徒はどうだったかを話し合います。その場合に、どうだったのかの協議を踏まえて、では、次はどうするのかについてアイデアを出し合います。設定した目標について、支援の内容について、授業の場面設定について、どう変更すると、目標が達成できる授業になるかのアイデアです。評価だけでなく、次にどうするか代替案を検討することが、改善につなげるためのポイントです。

(徳永 豊)

Q25 集団で授業を行うとき、児童生徒の行動を適切に把握するためにどのような工夫したらよいでしょうか。

特別支援学校では複数の教員で授業を行うチームティーチングで授業を実施することがあります。チームティーチングによる指導で重要な点は、集団全体をリードする教員と、その教員を補助する教員がいて、その役割分担を明確にすることがです。授業における個々の児童生徒の目標や手だてが、学習指導案などで事前に明確にされていると、複数の教員で行う授業が効果的な指導になります。また、各児童生徒が集団の中でその力や個性を発揮し、相互に刺激し合いながら学習する場合があります、その意義を教員間で理解していることも重要なポイントです。

A1 チェックリストを用いて児童生徒の行動把握を

教員が集団で指導をする場合、個々の児童生徒について、指導場面での行動把握が重要となります。行動の把握には様々な方法がありますが、知的、運動、言語、社会性などの側面のチェックリストを用いることで、児童生徒の行動を客観的に把握することができます。チェックリストは複数の教員で行うことが重要で、これにより教員間で児童生徒に対する共通理解が可能となります。

A2 チームティーチングは授業の企画の段階から必要

児童生徒の指導目標を実現するためには、指導前、指導中、指導後に評価を行う必要があります。チェックリストによる児童生徒の行動の評価は、指導前の実態把握（診断的評価）、指導後の評価（総括的評価）に有効です。より重要なのは指導中における児童生徒の行動であり、授業の計画の段階から授業を展開する複数の教員が、児童生徒の指導目標や活動内容について共通理解することが大切です、そうすることで児童生徒がもっている力を十分発揮させることが可能となります。

(當島茂登)

Q26 児童生徒の体調により、設定していた目標が不適切な場合が生じます。設定していた目標とその授業場面での目標の関係についてどう考えればよいでしょうか。

学校生活において児童生徒が健康で安全に過ごすことは、とても重要な課題です。とくに重度の障害のある児童生徒にとって、健康面での配慮は重要となります。また、その日の体調によって、児童生徒の健康状態は変化します。このような児童生徒の健康状態の日々の変化に対して、授業場面において、きめ細かな配慮を行っていく必要があります。

A1 児童生徒の健康状態に配慮した目標設定

体調が不安定な児童生徒の場合、児童生徒の健康状態に配慮した目標設定を行う必要があります。そのためには、実態把握の際に、児童生徒の健康面の状況について、十分に検討しておく必要があります。児童生徒の主治医や学校医からも、学校における活動の際の配慮点について、助言を得ておく必要があります。

このような健康面についての実態把握に基づき、児童生徒の健康状態に配慮した適切な目標設定を行うことが重要です。また、児童生徒の健康面での状態を考慮した上で、達成可能な目標設定を行うことが重要です。

A2 児童生徒の健康状態に配慮した授業の実施

登校時の児童生徒の健康観察を丁寧に行い、その日に予定していた実施計画に修正が必要かどうかを検討します。そして、担当する教員のチームで、児童生徒の健康状態と配慮点について確認します。健康状態が不安定な児童生徒の場合には、健康状態に応じたいくつかの代替案を用意しておくことが重要です。そこから、児童生徒の朝の状態に応じて、適切な実施内容を選択するようにします。このような授業の実施における配慮を通じて、重度の障害のある児童生徒が健康で安全な学校生活を送れるよう、適切な対応を行っていく必要があります。

(渡邊 章)

Q27 肢体不自由のある児童生徒の授業では、複数の教員で（TT：チームティーチング）指導することが多くありますが、TT指導の連携がなかなかうまくいきません。どのようにしていけばよいでしょうか。

特別支援学校（肢体不自由）では、重度の障害のある児童生徒が多いため、他の障害種の特別支援学校よりも多くの教員が配置されています。また、授業における児童生徒の補助的指導や介助のため、その授業を主となって進める教員以外に多くの教員が教室にいることとなります。児童生徒よりも教員の数が多い授業がみられる場合もあります。その授業を効果的に進めるために複数の教員が役割分担をして授業を行うのがTT指導ですが、ただ単に複数の教員が教室にいるだけという授業も少なくありません。

A1 主となる教員、副となる教員の役割

授業の目的や学習内容から、必要な教員の人数を決める必要があります。主となる教員だけが児童生徒に発言するように心がけましょう。授業中に副となる教員が不必要な発言をしないように心がけます。出番があるのは本当に必要な時だけで、副となる教員は黒子となって行動しましょう。このようにしていくことで、TT指導の各教員の役割分担が明確になります。授業前に打ち合わせができることはまれですので、主となる教員は、授業前に副となる教員に授業において補助すべきことのメモを渡すようにしましょう。週当たりの授業時数を教員間で揃えるために、不必要な教員が教室にいることは避け、その間、自分が主となる授業の教材研究をしましょう。

A2 支援の工夫を

少ない教員でグループ又は集団の授業を行うためには、授業での児童生徒の配置や姿勢の工夫、AACなどのコミュニケーションツール、効果的な視覚支援ツールを活用する必要があります。

（川間健之介）

Q28 授業中に指導案にない児童生徒の反応が見られました。想定外の児童生徒の反応にはどのように対応したらよいのでしょうか。

授業を行っている際に、学習指導案では想定していない児童生徒の反応がみられることがあります。しかし、このような学習指導案では想定していなかった児童生徒の反応の中に、児童生徒の成長のきざしがみられたり、児童生徒の持っている新たな面を発見したりすることがあります。そのため、想定外の児童生徒の反応については、その意味を教員チームで検討する必要があります。

A1 児童生徒の想定外の反応を今後の指導に生かす

詳しい学習指導案を作成したとしても、その計画に基づく授業を実際に実施する中で、想定していなかった児童生徒の反応がみられることがあります。むしろ、学習指導案のとおりに行進させようとするあまりに、児童生徒の想定外の反応を見落とすようなことがないように、十分に気をつける必要があります。

想定外の反応の中に、児童生徒の成長のきざしや児童生徒が新たにできるようになったことが含まれている場合があります。また、想定外の反応の中に、学習指導案についての反省の材料が含まれている場合もあります。そのため、想定外の反応がみられたら、その意味を教員チームで考え、今後の指導においてどのような配慮が必要かを検討することが大切です。

A2 授業中にみられた児童生徒の反応を記録しよう

学習指導案作成の際に想定できなかった児童生徒の反応が重要な意味もっている場合があります。そのため、その反応の意味を、担当チームのメンバーで検討する際に確認できるように、授業場面のビデオを記録しておくことは有益です。また、授業で気になった想定外の反応については、検討会の際に話題としてとりあげ、その反応の意味と、今後の授業計画の修正が必要かどうかについて検討することが重要です。

(渡邊 章)

Q29 肢体不自由のある児童生徒を対象として領域・教科を合わせた指導の授業を行う際に、指導や評価でどのような点に留意する必要があるでしょうか。

肢体不自由のある児童生徒を対象として領域・教科を合わせた指導の授業を行う際には、肢体不自由のある児童生徒の実態を踏まえた配慮が重要となります。特に、個々の肢体不自由のある児童生徒に対して、どのようなことをねらいとしているのか、そしてそのねらいがどのように具体化されるかが重要です。

A1 ねらいを明確に

肢体不自由のある児童生徒を対象として領域・教科を合わせた指導を行う場合、自立活動のねらいや教科のねらいがどのように含まれているのか、そして、これらのねらいは授業においてどのような指導・支援として具体化されるのか、ということを明確にする必要があります。

例えば、発声発語に困難のある肢体不自由のある児童生徒の場合、表現手段としてどのような手段を利用して活動に参加するのか、上肢の運動障害のために活動が行いにくい場合には、どのような支援を行う必要があるのか等の具体的な手だてを明確にする必要があります。

A2 評価の仕方を明確に

児童生徒の評価については、そのねらいに応じた評価の仕方を明確にする必要があります。例えば、お店で買い物をする学習を行う場合に、店員に対して適切な表現手段を使って意思を伝えることがねらいだとすれば、適切な表現手段が使えたかどうか、そしてどの程度使えたのかを評価する方法を明確にします。

また、この買い物の学習において、他のねらいも含まれていれば、そのねらいに対応した評価の仕方を明確にする必要があります。すなわち、何をねらった活動なのか、その結果はどう評価されるのかを明確にする必要があります。

(渡邊 章)

Q30 授業後の検討会を行います、なかなか意見がでないことがあります。また、授業の改善に結びつくような話し合いが行われず、検討会の時間が有効に使われていないと感じることがあります。有意義な検討会を行うためには、どのように工夫すればよいでしょうか。

授業についての検討会を持ったのだが、あまり改善に結びつく発言もなく、時間だけが過ぎてしまった。そのような検討会になってしまった経験はないでしょうか。せっかく検討会を持ったのなら、その会が実際に授業の改善に結びつくよう、有意義なものとするための工夫を行うことが大切です。

A1 何について話し合うかを明確に

検討会を行う際に、授業の反省を各人がただ話すだけでは、とりとめのない会議になることがあります。授業についての検討会を行う際には、その検討会のテーマをはっきりさせることが大切です。

例えば、「児童生徒に合った教材の改良点」というように、その時間の検討のテーマを明確にします。検討会の時間については、例えば、1時間という制限時間を設けた方が、ただだらしなくていいようです。メンバーにも、限られた時間を有効に使おうという気持ちが生まれます。

A2 検討会のための適切な準備を

検討会を有意義にするためには、そのための準備をきちんとすることが重要です。ビデオを見ながら検討するという企画であれば、適切な映像資料の準備をします。また、文書による資料が必要であれば、その準備をしておきます。メンバー間で、共通認識を得るためには、このような準備が重要です。

また、司会者の役割も重要です。最初にその検討会のテーマをメンバーに十分に説明し、検討会の最後には、次の授業においてメンバーが取り組むことを確認することが大切です。

(渡邊 章)

Q31 授業後の検討会で、ただ単にみんなで褒め合うだけで終始することがあるのですが、授業改善に結びつくようなことを、本音で語れるようにするためにはどのようにしたらよいでしょうか。

授業についての検討会で、なかなか内容が深まらず、授業改善に結びつく話し合いにならない場合があります。チームのメンバーが改善のための話し合いをするのだという、目的を明確にした話し合いを行う必要があります。

A1 何を改善したいのかを明確に

検討会の際に、具体的に「何を」改善しようとしているのかが明確でない場合があります。例えば、「教材について児童生徒がもっと関心をもって取り組めるようにする」「進形の仕方をもっと児童生徒にわかりやすくする」「児童生徒がもっと自分の意思表示をできる場面をつくる」など、何を改善しようとする話し合いかを明確にすることが大切です。

具体的な課題を解決するために、みんなで知恵を出し合うという性格の話し合いにすれば、チームのメンバーからいろいろなアイデアが出てきて、授業の改善に結びつく検討会になることがあります。

A2 元気の出る検討会に

チームのメンバーにもいろいろな感じ方、考え方、価値観がありますので、他のメンバーの気持ちを考えずに、なんでもずけずけ批判すれば授業改善に結びつくかというところではありません。検討会をやればやるほどみんながいやな気持ちになったのでは、授業によい影響があるとは考えられません。

授業を振り返る中で、よかったと感じたことについて、みんなでよかったと認め合うことは大切なことです。検討会を行うことによって、改善のための具体的な方向性をみんなで確認でき、他のメンバーからも励まされるような、元気のでる検討会にするように、検討会の運営を工夫していくことが大切です。

(渡邊 章)

Q32 授業のことで同僚にいろいろな意見を言いたいと思うことがありますが、本人のプライドを傷つけないようにと思うとなかなか言えないことがあります。授業のことで同僚に意見を言う場合に、どうすれば改善に結びつくでしょうか。

授業の反省点や授業改善のための提案を、どのようにチームのメンバーに伝えればいいのか。言い方によっては同僚の気分を害してしまうのではないかと悩むことがあるのではないのでしょうか。授業を改善することが目的ですので、そのためにどうすればよいかという観点が重要です。

A1 具体的な実践を通じて改善点を示す

授業を改善していくためには、授業者のやる気を失わせてしまえば、十分な効果が得られません。授業を改善していく上で、どのような伝え方が適切かをよく考えながら、共通理解を図っていくことが大切です。

口頭でいろいろな意見を伝えるだけでは、具体的なイメージがつかみにくく、授業改善には結びつきにくいことがあります。そのため、一緒に授業を行う中で実践を見せると、重要な点や配慮しなければいけない点に気づき、具体的な授業の改善に結びつく場合があります。自分もそのような取組をしてみよう、工夫をしてみよう、という意欲を高めることにつながる場合もあります。

A2 チームで向上していくという観点

授業についての検討会では、いろいろな意見を言う際に、自分が正しくて、相手が間違っている、だから相手に間違いを認めさせて、自分の意見に従わせようという考え方は、チームとしての向上は難しいでしょう。チームで取り組んでいる授業について、チームで検討して、よりよくしようとする意識が大切です。チームのメンバーで、知恵を出し合い、それを授業改善に結びつけていくことが大切です。

(渡邊 章)

Q33 授業改善にはいろいろなレベルがあると思いますが、「授業を改善する」とは何か、「授業が改善された」とはどのような状態を意味するのか、改善したか否かはどのような視点でみていけばよいのでしょうか。

授業は、目標設定、指導内容の選択と指導方法の工夫、授業実施、評価のプロセスで進みます。授業改善とは、評価に基づいて、このプロセスを見直すことであると言えます。この見直しでは、①児童生徒の実態の見直し、②単元や題材の見直し、目標設定と学習活動の具体化、③児童生徒への働きかけ方や支援方法の見直し、の3点が重要です。さらに、特別支援学校の授業改善では、個々の児童生徒の実態や教育的ニーズに応じること、専門性に基づいた授業であること、そしてなによりも児童生徒が授業の目標を達成すること、がポイントとなります。

A1 目標に対して学習活動が適切であったか確認しましょう

授業の目標を児童生徒が達成している場合は、適切な授業だったと言えるでしょう。そうでない場合は、学習活動が児童生徒の実態に適していないことが多いようです。今一度、児童生徒の実態把握をその学習活動に即して捉え直す必要があります。この作業を授業者だけで行うよりも授業者でない授業の観察者も交えて行う方が効果的です。

A2 授業改善案を実施し、児童生徒の学習がどう変化したのかを確認しましょう

授業のプロセスを見直し授業改善案が作成されたら、それに基づいて授業を実施します。その積み重ねで授業改善は進んでいきます。「授業が改善された」とは、児童生徒が授業の目標を達成していることです。そのため、授業の目標設定と児童生徒の学びの評価方法が重要になります。

(川間健之介)

Q34 授業改善を進める上で、「教材・教具の選択や吟味」が大切だといわれますが、どのような観点で教材・教具を選択したり、開発したりすればよいでしょうか。

授業のねらいや内容に応じて、児童生徒一人一人に適した教材・教具を準備することとなります。その際、児童生徒の発達や障害の状態が幅広いことから、市販の教材・教具の利用は難しい場合が多く、教材・教具の新たな開発や改良が必要となります。その場合に、授業を担当する教員同士で検討することは大切なことです。

A1 教材・教具開発の視点

教材・教具の選択や吟味あるいは開発の観点としては、①児童生徒の興味・関心に沿っていること、②児童生徒の思考や理解あるいは能動性が高まること、③指導目標の具体化につながることで、④障害の状態に応じて工夫されていること、⑤安全であることなどがあります。例えば、「コミュニケーションをとること」の重要性を踏まえて、様々な意志表出の手段を工夫することによってコミュニケーションを伸展させる授業が実践されています。その際のコミュニケーションの手段としては、表情や指さし、ジェスチャーなど身体的手段、それらに加えて、VOCA (Voice Output Communication Aids) やパソコンを利用した支援機器の活用などがあります。

A2 授業での活用

これらの手段を授業に取り入れていく際には、児童生徒が容易に意志表出できる手段を中心に、順次その手段を広げていきます。例えば、①視線などによって選択できるボード等、②音声等を予め録音しておきスイッチ操作により再生できるVOCA、③オモチャ操作のための自作のスイッチ、④音声による入力等入力装置を工夫したパソコンなどがあり、児童生徒一人一人に応じた選択・吟味や開発・改良が大切です。

(早坂方志)

Q35 授業研究の重要性を感じていますが、授業研究の重要性をどのようにしたら同僚に理解してもらえるでしょうか。

授業研究は、授業を改善していく上で、大きな効果があります。しかし、忙しい日常のさまざまな業務に加えて、さらに授業研究のための時間が必要となります。そのため、授業研究には気乗りしない人がいるかもしれません。授業研究を活発にするためには、その効果を、チームのメンバーに認識してもらうことが大切です。

A1 授業研究による成果を校内に発信する

授業研究を行うことによって、チームのメンバー間で、改善に向けた目的意識をもつことができます。大切なのは、その取組の成果を、学校内で公開していくことです。チームで取り組んだ成果としての授業を他の教員にみってもらうことで、自分たちも授業研究をやってみたいと思う教員がでてくる場合があります。学校内で、いくつかのチームで授業研究を行っていき、合同で検討会を行ったり、校内発表会を持ったりというように、授業改善のための活動が活発になります。

A2 可能なところから一步一步

最初から全部のクラスで授業研究を行うようにすると、負担に思う人がいたり、形式的に参加したりするだけという場合もできます。授業研究をやりたいというメンバーが集まって、検討会を行っていき、取組の成果を学校内で公開していく、というように実績を積み上げていくことが大切です。

まずは、授業研究をやりたいというニーズのあるチームから、少しずつ取り組んでいくことが、有意義な授業研究を行っていく上で実際的であると思います。

(渡邊 章)

Q36 授業改善に向けて取組を始めたいと思いますが、授業改善を進めていく上での大切な視点や、授業改善の具体的な進め方について教えて下さい。

授業を改善したいと思ったら、具体的にどのような手順で検討を進めていけばよいでしょうか。まず、第一歩は、チームで授業を改善するための取組を行っていくことを確認し、授業改善のための検討会のスケジュールを立てることから始めましょう。

A1 チームで改善点を明らかに

授業の質を高めていくために、チームで検討し、改善点を明らかにしていくことが大切です。最初の検討会では、検討会の開催スケジュールを決め、各回のテーマを検討します。

検討のテーマは、例えば、1回目は活動内容の工夫について、2回目は児童生徒に合った教材について、など具体的にあげておきます。検討会の時間については、例えば、毎回1時間など、時間枠を決めておいた方がよいでしょう。

A2 チームで改善目標に向けた取組を行おう

取り組む課題が明確になったら、チームでそれを改善するための取組を行います。例えば、「児童生徒に合った表現手段を工夫する」という課題であれば、工夫をした後に、児童生徒の活動の様子や表現活動がどう変化したかを評価します。

授業改善の取組について、効果があがったかどうかを検討するためには、授業をどう評価していくかを検討することが重要なポイントとなります。ねらった改善がみられているかどうかの指標を決めて、その変化をみていく必要があります。例えば、上記の「児童生徒に合った表現手段を工夫する」という課題の場合、児童生徒の表現活動の量的・質的な変化をみていく必要があります。

(渡邊 章)

Q37 授業改善のための校内研修は、どのようなことを行えばよいでしょうか。

授業改善に向けて、公開授業や授業研究をとおして指導案や授業の進め方などについての検討がなされているのではないのでしょうか。しかし、そういった一つ一つの授業研究を積み重ねることが、果たして本当に授業改善につながっているのでしょうか。本質的に大切なことは、「児童生徒の課題をどう捉え、どう指導していくか」ということであり、そのことは個別の指導計画を抜きにしては考えることはできないと思われます。

A1 個別の指導計画を中心に

個別の指導計画の運用には、「実態把握」「課題の整理」「目標設定」「学習内容の選択」「手だてや配慮の検討」「授業実践」「授業の評価」「目標に対する評価」「児童生徒の変容の把握」という一連の流れがありますが、研修の対象となる授業をその流れに組み込みながら検討や協議をしていくことが大切です。

A2 授業の評価を学校の教育の柱

評価には、児童生徒の評価、授業の評価、教員への評価、学校全体の評価があります。特別支援教育となり、昨今評価についてはシステムがどうあるべきかという点に話題が集中しています。しかし、現場の教職員は目の前の児童生徒とどうかかわっていくのが基本の基本です。授業をどう評価して改善していくかということは非常に大切なことであり、授業の評価は、いわば学校教育の柱です。授業を変えていく中で「今の学校でいいのか」「今の教職員チームで機能しているのか」ということも見ていかななくてはならないということになります。最も大切なのは、教員間で授業の評価のプロセスを共有し、授業の改善に生かすことです。

(古川 勝也)

Q38 授業改善のために外部の講師を招聘する場合がありますが、外部講師の効果的な活用の仕方について教えてください。

外部講師を招聘する時の大切なポイントは、具体的な授業の取組についての見解を求めているのか、概念的なことの教授を求めているのか、など目的をはっきりさせることです。また、招聘時だけのかかわりなのか、継続した助言を必要としていくのか、も事前に明確にしておく必要があります。それと併せて、職員全体のニーズを把握することは不可欠であり、研修を推進している者や一部の者にとって必要としているテーマが、必ずしも多くの職員にとってとつきやすいものではないことを認識しておく必要があります。

A1 研修会の対象を明確に

外部講師による研修会の対象が、校内全体の教職員を対象とするのか、ある学部の教職員を対象とするのか、ある学習グループの教職員を対象とするのか、校内である役割を担っているものを対象とするのか、といったことに配慮をし、講師を選定をしていくことが求められます。また、地域の小・中学校の教職員を対象に含めて研修会を行うこともあります。校内全体を対象とする場合には、「授業」についての意識の改革や定着を目指すことをテーマにすることが有効です。

A2 外部講師も授業の評価に参加

「授業とは何か」「児童生徒が主体的に参加するには」「待つことについて」など、授業について不可欠な観点をテーマにすることも効果的だと思われます。授業づくりにあたっては仮説をたてることが必要で、その仮説がよかったかどうかを、外部講師を含めてみんなで話し合うことが大切です。外部講師が研究協議に参加することにより、児童生徒の評価、教員の評価、教員の動きと児童生徒の動きや働きかけに対する評価など、多面的な評価が可能となり授業の改善につながっていきます。

(古川勝也)

第Ⅲ章 評価・授業改善に向けた学校の取組

【各学校における特徴のある取組の概要】

1 評価と授業

(1) 授業評価を基本にした個別の指導計画：熊本県立芦北養護学校

この事例では、一人一人の個別の指導計画を基本に授業計画を立て、実践につなげる取組を行っています。そして、授業評価に基づいた授業改善の取組について紹介しています。

(2) 作業学習における「代案」を活用した授業改善：青森県立八戸第一養護学校

複数の担当者が複数の生徒を受け持つことのできる作業学習では、実態把握、授業の計画、実行、評価、改善のすべてにおいて担当者間の共通理解・相互理解が不可欠です。この事例では、作業学習において、共通理解、相互理解を伴った評価及び授業改善のための手だてとして、「代案」を出すことによる授業改善の取組を紹介しています。

(3) 目標準拠による評価と授業改善：東京都立城南養護学校

肢体不自由のある子どもの授業において指摘されてきた指導目標や評価の曖昧さについて、学校研究として「目標の具体性を高める方法」と「評価を授業改善に生かす方法」を取り上げ、評価を単なる「指導後の成果確認」にとどめず、授業改善プロセスの一つの機能としてとらえた取組を紹介しています。

2 実態把握と目標設定

(1) 「準ずる教育課程」における評価と授業：筑波大学附属桐が丘特別支援学校

肢体不自由のある子どもの教科の指導において、認知特性を含めた障害特性が学習に及ぼす影響を検討することが大切です。それらの特性を踏まえて、実態把握に基づく指導目標及び指導内容を設定し、特性に応じた手だてや配慮を展開した取組を紹介しています。

(2) 「自立活動を主とした教育課程」における評価と授業：長崎県立諫早養護学校

特別支援学校（肢体不自由）では、障害の重度・重複化、多様化により「自立活動を主とした教育課程」で学んでいる子どもが多くいます。重度・重複障害のある子どもの指導では、実態把握の方法、目標設定などが難しいとされています。学校でチェックリストを作成し活用した取組を紹介しています。

3 授業改善

(1) 授業改善のための具体的方法とその取組—授業記録表の活用—：京都市立呉竹総合支援学校

授業実践においては、観察や記録を活用し、児童生徒の興味・関心や変容、育ちに気づき、行動を読み取る力を必要とします。授業研究の具体的な方略の1つとして、授業におけるそれぞれの目標から観察の視点を明確にし、記録を取り、その評価をもとにした授業改善の取組を紹介しています。

(2) ふり返りカードを用いた授業改善：高知県立高知若草養護学校

授業を改善するために「ふり返りカード」を独自に開発し、それを活用することで、教員の意見が反映され、授業改善の観点が明確になるなど、「ふり返りカード」を授業改善のツールとして活用した取組を紹介しています。

(3) 校内研修会を通じた授業改善—目標設定及び評価の改善を目指して—：東京都立城南養護学校

「わかりやすい評価を目指して」のテーマで校内研究を進め、授業研究会において、授業の改善に取り組んでいます。児童生徒の学習活動に即した目標を立て、指導のねらいを明確にすることによって、指導内容や指導方法、手だての見直しを行い、授業の改善に繋げる取組を紹介しています。

授業評価を基本にした個別の指導計画

熊本県立芦北養護学校

1 はじめに

本校では、一人一人の個別の指導計画を基本に授業計画を立て、実践につなげるようにしています。本校が取り組んでいる授業評価と授業評価に基づいた個別の指導計画の評価の取組について紹介します。

2 個別の指導計画とその評価

1) 年間目標の設定

個別の指導計画の作成において、児童生徒の実態や将来の姿に沿った年間目標の設定が重要だと考えています。

本校では、「生きる力を育むために大切にしたい4つの視点（以下、4つの視点）」（「健康」「コミュニケーション」「できること」「好きなこと」）ごとに、児童生徒の「現在の姿」と「学部卒業時にねがう姿」を整理しています。

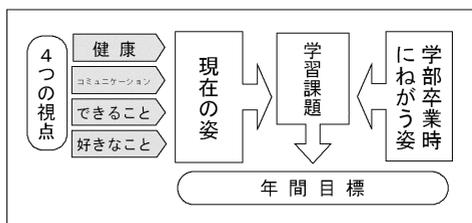


図1 年間目標設定の手順

次に、この両面から長期的な見通し（現在から学部卒業時まで）に立ち、必要と思われる学習課題を複数挙げていきます。そして、学習課題の中で、優先順位が高く、今年度中に実現可能なことを年間目標として設定します。

2) 「期待する姿」の設定

目標が実現できたかどうかを判断するためには、その規準が必要です。本校では、目標の実現状況を判断する拠り所として、「期待する姿」を設定しています。「期待する姿」とは、「その姿が見られるようになったら、この目標は実現できたと判断しよう」というものです。これは、できるだけ具体的で分かりやすい表記にしています。また、目標レベルの違いから、年間目標に対するものを「期待する姿」、日々の指導目標に対するものを「日々の期待する姿」と呼んでいます。

3) 本校の個別の指導計画と評価

本校の個別の指導計画は、4つのシートで構成しています。様式1-1（表1）は、年間目標設定までの手順と情報を示すものです。様式1-2（表2）は、年間目標に対する「期待する姿」と年間目標の実現に向けた各指導形態ごとの学習内容を示すものです。様式2（表3）は、日々の授業の評価から学期ごとの評価を、年間目標ごとに整理するもの

です。この様式2の内容は、通知表ともリンクするようにしています。

様式2の中では、「期待する姿」に照らして、年間目標の実現状況も見ていきます。また、年間目標そのものの方向性や妥当性、学習内容についての確認も行います。

様式3(表1)は、様式1-1を活用します。1年間の包括的な評価を、次年度の様式1-1の「現在の姿」の欄に記入することで、様式3の作成に替えています。(表1参照)

表1 様式1-1と様式3

平成19年度 個別指導計画 (様式1-1)		
氏名	学部・学生	作成日
作成責任	担任	自立
		生活・総合
現在の姿 → 学習課題(長期的な見直し) ← 学部卒業時に願う姿		
健康 ・心身の状態 ・コミュニケーション ・得意なこと ・好きなこと	〈様式3〉 <ul style="list-style-type: none"> 年末に包括的な評価をまとめます。 次年度の様式1-1につながっていきます。 	
年間目標		

3 授業評価

日々の授業の評価は、表4に示す評価シートを活用します。

評価シート①は、目標の実現状況の評価を行うものです。まず、指導目標に対して、「日々の期待する姿」を設定します。そして、授業後に「日々の期待する姿」が見られたかどうかを、3段階(◎, ○, -)で表記していきます。

これは、児童生徒の目標に対する実現状況を判断する材料となりますが、同時に教員が自分の授業を振り返り、自己評価(授業評価)を行うための意味もあります。授業者が、児童生徒の期待する姿を引き出すことができたかをみていくことで、手だての妥当性や改善点を考え、次の授業に生かしていくことができます。

評価シート②は、児童生徒の変容や手だての改善について具

表2 様式1-2

年間目標			(様式1-2)
期待する姿	期待する姿		
自立活動	各指導形態ごとの学習内容		
学習内容			
音楽			
特活			
総合的な学習の時間			

表3 様式2

学部		学年()	作成責任:
年間目標		期待する姿	
(指導形態・自立活動(生活学習、音楽、特別活動))			
指導目標	実際に行った学習(教材・題材)	指導目標の実現状況(学習の様子・結果)	「期待する」に照らして(今後の改善点・方向)
1学期	(教材・題材) 学習内容	指導目標の現実状況 (学習の様子)	期待する姿に 照らしして
2学期			
3学期			

体的に記述していくものです。児童生徒に変容が見られたときや評価シート①の評価を受けて、そのときの児童生徒の様子やその行動の読み取り、今後の改善点を記述します。

4 実践事例

年間目標の設定から具体的な授業の評価の手続きについての、小学部3年生Aさんの事例を紹介します。

1) 年間目標の設定

表5は、Aさんの個別の指導計画様式1-1です。Aさんは、自分の気持ちを声や表情で伝えることができ、2年生までの学習では、位置や方向、形の違いについても理解できつつありました。学部卒業時には、自分の気持ちを言葉や文字、サインを使って伝えることや身近なものの名前を表す2～3文字の単語を見分けることができ、生活に生かせるようになってほしいと願っています。

このことから、Aさんの学習課題として、文字理解のための基礎となる力を高めていくことが必要だと考えました。

そこで、年間目標を、文字理解に結びつく基礎的な力を高めるために、A「簡単な(自分の名前や身近なものの文字等)ひらがなの形を見分けることができる」、B「線分や△□〇の形を描くことができる」を設定しました。

2) 自立活動の授業における評価

Aさんは、年間目標の実現に向けて、自立活動の中で「形の特徴を捉える力を高める学

表4 評価シート

〔評価シート①〕
 【授業期間】(月 日～ 月 日)
 【目標の実現状況の評価(授業評価)】 児童生徒名 [] 指導形態 []

年間目標	
期待する姿	

指導目標	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
日々の期待する姿									
①									
②									
③									
④									
⑤									
⑥									

〔評価シート②〕
 【児童生徒の学びの変容】

期日	学習の様子	行動の読み取り	手立ての改善

表5 Aさんの個別の指導計画様式1-1

平成19年度 個別指導計画 (様式1-1)

氏名	学部・学生	作成日	
作成責任	担任	自立	生活・総合

健康 コミュニケーション 生活	現在の姿	学習課題(長期的な見直し)	学部卒業時に願う姿
	○「勉強」「おしまい」などのサインを使う。 ○嫌なときや嬉しいときなど、気持ちを声や表情で伝えることができる。 ○四角や三角の輪郭線の型は、一辺だけを見るのではなく、他の辺も見たり角を合わせようとしてたりすることができる。	○見本合わせでひらがなを見分ける。 ○線分や△□〇の形を描ける。(位置や方向、形の違いを的確に捉える)	○自分の気持ちを言葉や文字、サインなどを使って伝えることができるようになってほしい。 ○身近なものの名前を表す2～3文字の単語を見分けることができ、生活に生かせるようになってほしい。
	年間目標		

年間目標	○文字を理解するための基礎となる力を高める。
	→ A簡単なひらがなの形を見分けることができる。
	→ B線分や△□〇の形を描くことができる。

習」に取り組んでいます。この授業の中で指導目標を「△を描くことができる」と設定した授業評価の例を紹介します。

表6は、この授業の評価シート①の抜粋です。当初、日々の期待する姿を4項目設定していましたが、学習の途中で新たに3項目を追加しています。授業

は、必ずしも教員が予めイメージしたとおりに進んでいくとは限りません。児童生徒の変容や学習の進捗状況などによって、常に工夫・改善していくことが大切です。この授業でも、ケース会や授業研究会でのアドバイスなどから学習内容を見直す中で、新たな日々の期待する姿を設定しました。日々の期待する姿は、指導目標の実現状況を判断する拠り所として設定していますが、設定する過程で「この指導目標の実現のためには、どのような学習を積み上げていくことが必要か」を考え、具体的にイメージしていくことにも大きく役立ちます。

表7は、この授業の評価シート②の抜粋です。評価シート①を受けて、具体的な学習の様子やその行動の読み取り、手だての改善を記述します。

この授業では、△を描くことができるようになることを目指しました。△を描けるようになるためには、形の特徴を理解することが求められます。そのために、△を描く学習と併せて、関連する学習として「型枠をなぞる学習」「得意なハサミを使って形を切り貼っていく学習」「△□○のクッキー作り」などAさんの好きな活動を設定し、形の違いの理解を深めていくようにしてきました。この結果、9月下旬に

表6 日々の評価シート①(抜粋)

【評価シート①】 【授業期間】(4/22 ~ / /) 【目標の実現状況の評価(授業評価)】 児童氏名(村土 舞子) 指導形態(自立活動)

三角形

指導目標 △を描くことができる。
 ・点を頼んで描ける。
 ・見本をなぞりながら描ける。
 ・一筆描きができる。(10月)
 ・形の特徴(とんがり)がわかる(10月)

◎:十分に引き出すことができた
 ○:姿は見られたが、まだ十分とは言えない
 -:姿を引き出すことができなかった

日々の期待する姿	4/22	4/29	5/6	5/14	5/21	5/28	6/4	6/11	6/18	6/25	7/2	7/9	7/16	7/23	7/30	8/6	8/13	8/20	8/27	9/3	9/10	9/17	9/24	10/1	10/8	10/15	10/22	
①わかりやすいように図形の頂点にシールやペンで目印をつけることができる。	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
②どこに線を引くのか、指でなぞって確認できる。	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
③視線や集中がそれられたりしても、教師の声かけや指さしで軌道を修正して引くことができる	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
④教師の声かけや指さしがなくとも自分でかける。	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
⑤123への声かけのリズムにのってかける(9月末)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
⑥教師と一緒に、形の名前をいながらボディイメージができる。(9月末)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
⑦一筆描きができる(10月中旬)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

新たに設定した「日々の期待する姿」

表7日々の評価シート②(抜粋)

評価シート② 【児童生徒の学びの姿】 【 三角形 】

期日	学習の様子	行動の読み取り	手立ての改善等
4/22	<親切なしの2辺>、線分の描きの音程で、連続しない線まで一つの線分をかける。一筆書きではなく、3つの線分を繋ぎ合わせて描いている。	△の二辺という形で描く。	紙面に描く活動で△□○
7/12	左で123のリズムに合わせて一筆書きできるような学習が当初分かってきた。この時は、ペンを右下の点に移し、そこから上の頂点とつないで描けた。	△の二辺という形で描く。言葉が不安定な様子を楽しみながら描ける。手がかかりすぎる。一筆書きは、三角形を描くこともよい。	「1234〜」動きと重ねて描く。触覚的に理解をする。
9/5	前回の指導を受けて、①両面テープを3枚刺がすと、△型を作ることができる。②その出た△型を指でなぞり、③ここで描く。という教材を準備した。	初めての学習を受け、①両面テープを3枚刺がすと、△型を作ることができる。②その出た△型を指でなぞり、③ここで描く。という教材を準備した。	初めてであり、少しわかりにくいようである。触覚的にもっと触ってみたい。このような教材はないだろうか…?
9/27	初めて一筆描きができた!!	1〜2〜3への声かけをよく聞いて、手がかかりにくいリズムに合わせている。△型が3本の線分が描かれていることの理解がつかないと考える。	<身近な楽しい活動を取り入れて>
10/2	自分一筆書きが初めて、一筆書きができた!!	解がよくわかるようになっできた。一筆書きが描けるようになった。	紙粘土クッキー作り
10/12	詳細に描けるようになった。右下からのスタートが多いが、右下からスタートして描いている。	形の特徴を捉えるために関連する学習も取り入れて「△□のクッキー作り」	本物のクッキー作り

は、初めて一筆で△を描くことができました。現在は、□や○についても描くことができるようにと取組を続けているところです。

5 おわりに

本校では、児童生徒の今できること、好きなことからスタートし「できることがもっとできるように」「好きなことがもっと好きになれるように」という視点で、今の生活がさらに充実し、将来にわたって生きがいのある生活が送れることを目指して日々の授業づくりにも取り組んでいきたいと考えています。そのためには、日々の授業の振り返り（授業の評価）を行い、授業の評価から個別の指導計画の評価を定期的実施し、学習の方向性や妥当性を確認していくことが重要です。

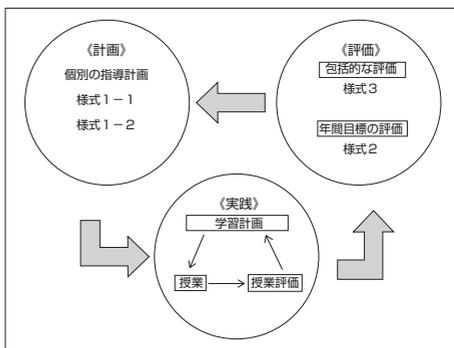


図2 評価の流れ

(松崎聡一郎)

作業学習における「代案」を活用した授業改善

青森県立八戸第一養護学校

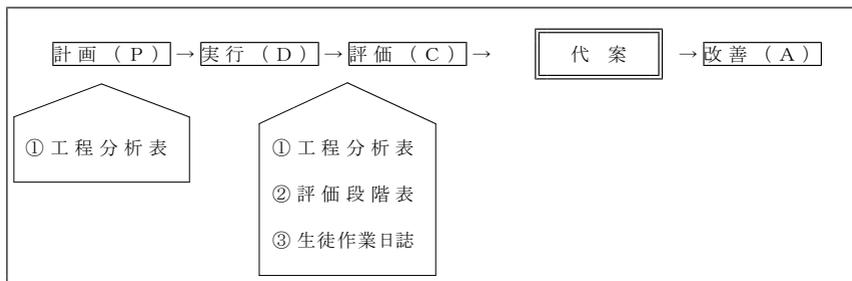
1 はじめに

複数の担当者が複数の生徒を受け持つことの多い作業学習では、実態把握、授業の計画、実行、評価、改善のすべてにおいて担当者間の共通理解・相互理解が不可欠となります。作業学習において、共通理解、相互理解を伴った評価及び授業改善のための手だてを次の3点に絞り取組ました。

- ① 工程分析表の開発－情報共有－共通理解・相互理解→「代案」提示
 - ② 作業の評価段階表の開発－情報共有－共通理解・相互理解→「代案」提示
 - ③ 生徒作業日誌の開発－情報共有－共通理解・相互理解→「代案」提示
- このように「代案」を出すことによる授業改善の取組を紹介します。

2 評価と授業改善の流れ

評価と授業改善の流れは以下の通りです。



1) 計画 (P)

作業学習における工程分析表を作成し、全担当者による実態把握及び計画を行います。

2) 授業 (D)

工程分析表を根拠にした授業計画をもとに授業を行います。

3) 評価 (C)

授業を終え課題等を洗い出します。この時に工程分析表、評価段階表による担当者側の評価、及び生徒作業日誌による生徒の評価を根拠にします。課題に対する代案を提案し、検討します。

4) 「代案」

課題に対する改善のための「代案」を提案し、具体的な検討を加えます。これは単なる印

象を述べ合ったり、各自の感覚的・経験的な意見を出し合ったりするのではなく、話し合いの目的を、あくまでも「代案」という事実に基づいた手だてを出すことに焦点を絞ります。

5) 改善 (A)

代案をもとにして授業を行い、改善できたのかを確認します。

このP-D-C-Aによる評価と授業改善の実践例を次に述べます。

3 「代案」による授業改善の実際～革細工の作業学習～

1) 学習のねらいを共通理解する

実践から評価・改善まで一貫性をもたせるのが「ねらい」です。より具体的なねらいを掲げることで、実践と評価・改善が結びつきます。この作業学習における「ねらい」は以下のとおりです。

例：普段の生活場面で生徒たちが見聞きする内容を、実際的な活動を通して学習することによって、将来の職業生活や家庭生活に必要な基礎的・基本的な知識と技能、勤労を重んずる実践的な態度を身に付ける。

2) ねがいを相互理解する

担当者各自のねがいを相互に理解し合うことにより、授業改善の方向性が統一されます。

例：作業活動にかかわる内容や物品の取り扱い等に慣れ、将来の職業生活を充実させる基礎を身に付けて欲しい。

3) 工程分析表をもとにして計画を作成する

革細工は大まかに分けて刻印、色塗りの二つの工程に分かれるため、それらを更に細かい工程に分けることで、障害の重い生徒でも、複雑な工程の一部を取り出して、その活動を十分成し遂げることができるようにしました。それに基づき、考えられる手だてを作業工程ごとに整理し、生徒が一人のできる活動を見極

工程分析表 (表1)

作業学習 工程分析表

作業種	生徒氏名	記入者名	記入日	年月日
個別の 年間目標	作業学習	・		
	自立活動	・		
	工 程	支 援	実 態	手 だ て
1 刻 印	1) 準備 (刻印台、刻印棒、木槌)			
	2) セッティング (シート上に革を置き、 見本を並べる)			
	3) 木槌で、型紙を模倣して 刻印			
	4) ③を繰り返す			
	5) 片付け (刻印台、刻印棒、木槌)			
2 染 色	1) 準備 (絵具、皿、筆・たん ぼ、新聞紙)			
	2) セッティング (絵具、皿、筆・たん ぼ、新聞紙)			
	3) 絵具の色を選ぶ			
	4) 絵具皿に絵具をあける			
	5) 筆・たんぼに絵具を付ける			
	6) 革に筆・たんぼで着色 する			
	7) 5)～6)を繰り返す			
	8) 終了、片付け (絵具、皿、筆・たん ぼ、新聞紙)			
個別の 単元の目標				

*支援は、支援不要：「-」、補助具などで自立：「○」、全介助(教師と一緒に活動)：「●」を記入。

めるための資料として、工程分析表（表1）を作成しました。

これを各担当者が持ち寄り、共通理解・相互理解をしながら計画を作成します。

4) 計画に基づいて授業をする

すべての担当者がすべての生徒への手だてを共通理解・相互理解して授業が進行します。授業の最後には、作業日誌（表2）を書くことにより、評価の材料とします。一つは自分で判断して記入することができる生徒用の日誌、もう一つは文字の読み書きやコミュニケーションに配慮が必要な生徒用の二種類の様式にしました。作業日誌には自己評価や感想を記入し、全体での報告や発表で活用したり、前回の内容を振り返ったりできるようにしました。

作業日誌（表2）

作業日誌 (A)				作業日誌B			
平成 年 月 日		氏名		平成 年 月 日		氏名	
作業時間		作業場所		時間		場所	
作業種		作業内容		種類		グループ	
目標数		製作数		がんばり目標		できた数	
				○×		先生	
作業 の 反省	態度	時間を守ったか					
		身支度を整えたか					
		挨拶・返事・報告できたか					
		決まりを守ったか					
		みんなと協力したか					
	技能	時間いっぱいがんばったか					
		安全に作業したか					
		道具をていねいに扱ったか					
		自分の係りがわかったか					
		すすんで作業したか					
目標を高く決めたか							
作業の感想							
次回感づけること							
先生から							

今日気をつけること		こと	
今度気をつけること		こと	
1 今日のがんばり目標の数は <input type="text"/> 本でした。			
2 できた数は <input type="text"/> 本でした。			
3 今日気をつけることは、 <input type="text"/> ことでした。			
4 <input type="text"/> でした。			
5 今度気をつけることは、 <input type="text"/> ことです。			

5) 授業を評価する

評価段階表を（表3）もとにして、工程分析表を持ち寄り、全担当者で全生徒について評価します。主に「態度」・「知識・理解」・「技能」の面で見えていくこととしました。

「態度面」では、あいさつ、自主性、持続力、協調性、安全性、責任感、判断力。「知識・理解面」では、時間の理解、指示の理解、意思の伝達、理解力、記録、数処理、金銭の扱いを、「技能面」では、各作業種目で異なりますが、主に正確さ、道具の扱い方、作業手順などを項目として取り上げました。この評価と生徒の作業日誌による評価を検討し、最終的な評価を導きます。

段階評価表（表3）
作業学習 評価段階表

1. 態度

評価規準	作業を通して職業生活に必要な態度を身につけ、積極的に作業に取り組もうとする。		
項目	到達度1	到達度2	到達度3
1 あいさつ報告・依頼	特定の人には、うなずきや発声などの方法で返事や依頼をする。	促されると、あいさつや返事・報告・依頼をする。	誰にでも、あいさつや返事・報告・依頼をする。
2 自主性(意欲)	言葉がけや援助を得ながら行う。	慣れていることは進んで行う。	自分で考え、どんなことでも進んで行う。
3 持続力集中力	言葉がけや援助を得ながら、継続して行う。	与えられた仕事は、30分程度継続して行う。	最後まで継続して行う。
4 協調性	言葉がけや援助を得て、仲間と共に作業をする。	指示されると、仲間と一緒に協力しようとする。	自ら友達と協力したり助け合ったりする。
5 安全性	道具や材料を扱う。	危険物や危険箇所を理解する。	自他の安全に気を配り作業を行う。
6 責任感	一つの工程の簡単な動作を模倣する。	部分的に責任をもって簡単な作業を行う。	責任をもって工程を確実に行う。
7 判断力洞察力	言葉がけや援助を得て、次の工程を行う。	慣れていることは、自分で判断して行動する。	自分なりに適切な解決策を考えたり、工夫したりして行動する。
8 目標	指導者と一緒に、妥当な目標数を決める。	前回のできた数を参考にしながら妥当な目標数を決める。	目標数を意識して、作業に取り組む。
9 言葉づかい	指導者に注意されると、正しい言葉づかいで話すことができる。	時々、正しい言葉づかいで話すことができる。	誰にでも正しい言葉づかいで話すことができる。
10 聞く態度	言葉がけを得て、話している人の話を聞く。	言葉がけがなくても、話している人の話を聞く。	話している人に注目して、話を聞く。
11 準備後片付け	指示されれば、準備や片付けを行う。	時々、自分から進んで準備や片付けを行う。	いつも自分から進んで準備や片付けを行う。

2. 知識・理解

評価規準	作業の意義、道具や機械の仕組み・操作の仕方などを理解し、作業や職業生活に必要な知識を身につけている。		
項目	到達度1	到達度2	到達度3
1 時間の理解	他の生徒の様子を見て行動する。	時間を指示されれば、自分から進んで行動する。	自分で時間を考えて、行動する。
2 指示の理解	その都度、指示を受けて行動する。	個別の言葉による指示で行動する。	一斉での指示を聞き、内容を理解して行動する。
3 意思の伝達	簡単な言葉や身振りで意思を伝える。	必要な事柄を、その都度言葉で伝える。	要点をまとめて正確に言葉で伝える。
4 理解力	日常使う道具や材料の名称が分かる。	作業場のいろいろな標語や記号の意味が分かる。	工程表や作業日誌の内容を理解する。(説明書等を読んで理解する)
5 記録	平仮名で簡単なものの名称を書く。	作業日誌の項目に沿って記述する。	作業での出来事や反省を記述する。
6 数処理	補助具を使って、10までの数を理解する。	材料の数を数える。	加減乗除の計算を行う。
7 金銭の扱い	指示された種類のお金を取り出す。	決められた金額の受け渡しを行う。	一人で買い物や金銭の受け渡しをする。

3. 技能

評価規準	革細工の作業を通して、道具や機械の操作や材料・製品の扱い方を身につけ、正確で効率よく作業ができる。			
項目	到達度1	到達度2	到達度3	
1 準備・片付け	指示を受けて、準備や片付けを行う。	自分の使う道具を、準備したり片付けたりする。	共有で使う道具等の準備や片付けを気がついてできる。	
2 操作性 道具 身体	刻印	刻印棒や補助具を言葉がけや援助を受けながら操作することができる。	刻印棒や補助具を自力で、常に正しく操作することができる。	
	色塗り	言葉がけや援助を受けながら、筆やタンポを持って塗ることができる。	筆やタンポの使い方に言葉がけや援助を必要とすることができる。	筆やタンポを持って塗る際、自力で常に正しく塗ることができる。
3 正確さ	刻印	刻印の間隔や幅を考えながら模様をつけることができる。	自分で刻印の間隔や幅を考えながら正確に模様をつけることができる。	
	色塗り	言葉がけや援助を受けながら色を塗ることができる。	言葉がけを受けると、手元を意識しながら色を塗ることができる。	常に手元を見ながら色を塗ることができる。
4 丁寧さ	刻印	言葉がけや援助を受けると、丁寧に刻印をするることができる。	刻印の間隔を意識して、模様がきれいに出るように打つことができる。	製品になることを意識しながら、丁寧に刻印をすることができる。
	色塗り	言葉がけや援助を受けながら丁寧に色を塗ることができる。	塗り残しがないように意識しながら色を塗ることができる。	自分で色合いを見ながら、むらなく色を塗ることができる。
5 評価	指導者の援助を得ながら、仕上がりが具合を評価できる。	仕上がり具合を自分の言葉で評価することができる。	仕上がり具合を自分の言葉で適切に評価することができる。	

6) 課題に対して必ず代案を示す

問題点を授業改善につなげるためには、「代案」を示し、「代案」に基づいた授業を行うことが必要です。以前行っていた授業についての話し合いと「代案」の出し合いでは、以下のような違いが見られます。事実を突き合わせ、分析し、「代案」を出すことによって授業の具体的な改善が見られるようになります。

改善前：生徒があまり集中して作業に取り組むことができないので、できるように声かけなどの促しをしていきたいと考えました。

改善後：これまでの革細工の作業では、コースターなどを作っていましたが、生徒が一人でできる活動が少なく、担当者の手伝いが必要になる場面が多いように分析しました。そこで、作業内容をストラップ作りに変更し、刻印、色塗りなどを生徒が一人でできる活動を充実させようと考えました。

7) 授業改善と変容

以前、生徒は難易度の高い課題に支援を受けながら取り組んでいましたが、活動内容を改善したことで、自分でやり遂げようとする場面が増えてきました。また、作業日誌を記入することで、より具体的に自己評価でき、前回の反省点にも自分から気づいて意識して取り組むようになりました。結果として、評価段階表の到達度が上位になりました。

担当者側は以前は、共通理解・相互理解のないままに目標や課題の設定、それに対する手だてを行っていたため、焦点が定まらない取組になっていました。しかし、作業学習の取組では「生徒ができるだけ一人で取り組む」ことを中心的なねらいとして共通理解・相互理解し、また、革細工を工程分析し、個々の課題について検討したことによって、より具体的に目標や課題、手だてを設定することができました。

4 まとめ

評価及び授業改善をねらう話し合いの場で、根拠ある意見を出せるかどうかはその質を決定づけます。また、根拠ある意見を出すためには根拠ある資料が必要です。「代案」による取組を通して、手だてを具体化する活動、担当者間で共通の意識をもつ活動、全担当者が全生徒に対し授業→評価→改善に携わる活動を定着させることができました。このように具体的に改善に結びつけるための工夫が重要であると考えます。

(小野裕樹・金澤 聡)

参考・引用文献

- ・ 文部科学省 (2005) 作業学習の手引 (改訂版)
- ・ 文部科学省 (2003) 盲学校、聾学校及び養護学校 小学部・中学部学習指導要領
- ・ 霜田浩信・伊澤信三 (2005) 養護学校「作業学習」における知的障害児による目標設定・自己評価とその効果, 特殊教育研究43 (2)
- ・ 愛知県総合教育センター (2005) 愛知県教育情報通信ネットワーク 愛知エースネット

目標準拠による評価と授業改善

(東京都立城南養護学校における実践)

1 はじめに

評価は、教育活動にとっても有用な情報を与えてくれます。子どもたちや保護者にとっては、どこが不十分でどこが十分だったかがわかり、その後の学習向上につながる役割を果たします。また、教員にとっては、授業改善の方向性（この場面の、この子に、こうなってほしい、だからこうする）を的確に示す根拠になります。ところが、肢体不自由のある子どもたちの教育活動においては、ことさら「評価は難しい」と強調されてきたように思います。そこで、東京都立城南養護学校（以下、本校）の学校研究では、「目標の具体性を高める方法」と「評価を授業改善に生かす方法」について、多くの先生方が取り組めるように整理しました。

2 具体性の高い目標とはどんなものか

目標の具体性を考える第一歩として、まず、私たちは、これまで設定してきた目標にどのような問題があったか、という分析から始めました。

ある授業で設定された「集団の雰囲気を楽しむ」という目標を例に考えてみましょう。「雰囲気」や「楽しむ」といった表記は、人によって意味や指すものが大きく異なります。チーム・ティーチングの形態をとる授業においては評価のズレが生じる原因になります。次年度以降の担任の立場からみると、参考にしにくい引き継ぎ資料を受け取ることになります。保護者の立場からすれば、先生によって解釈の仕方が異なることは指導の系統性や一貫性への不信感につながるでしょう。様々な影響があることを考えると、どのような意図でその言葉を使ったのか、使用する際の条件や範囲を明示する必要があります。

本校では、「それってどんな意味で使ったの？」と解釈の仕方を求められてしまうような言葉を目標に含めないようにする、という取組から始めました。これが「わかりやすい評価」を考える第一歩です。

3 注意して使用する必要がある言葉のリストアップ

「集団の雰囲気を楽しむ」は、実はたいへん“便利な”目標です。子どもの実態を問わず使用することができますし、その日の様子の中から「雰囲気を楽しんでいる（ような）姿」を書き出せば、評価になってしまうからです。

そこで、私たちは表1に示すように、目標として使用する際に注意すべき言葉（動詞・修飾語）を整理しました。リストアップされた言葉は様々な解釈される可能性があり、そのまま使用すると曖昧な目標表記になるということを警告しています。これらの言葉を使用してはいけないということではありませんが、その言葉が示す、対象児童生徒の具体的な姿を事前に想定しておくことが大切になります。例えば、「体験する」などは、障害の重い子どもたちの指導目標としてよく見られますが、なぜその子に体験させることが必要なのか、何をもちて体験したとすることができるのか、などを具体的にその姿を想定することがわかりやすい評価につながります。また、体験を実感できるようにするためには、

どのような教材・教具および援助が必要なのか、といった指導の手だても同時に考える必要性があります。

表 1 使用の際に注意が必要な言葉の一例

注意したほうがよい動詞	吟味・検討すべき内容	
～を深める	子どもがどうなったら…	“深まった”ことになるのか
～の幅を広げる		“広がった”ことになるのか
～を感じる		“感じた”とすることができるのか
～を体験する		“体験した”と言えるのか

4 「教員に準拠した評価」から「目標準拠の評価」へ

以上のような配慮がないまま評価を行うと、図1-1に示すような投網式漁法のような評価になりがちです。目標という大きな網をバサッとかけ、たまたま釣れたエピソードという名の魚を記録してしまう、というイメージです。

一方、具体性を高める配慮を経た目標の場合は、必然性の高い教育実践になります。図1-2のように、ねらった魚を一本釣りする姿がイメージできます。その魚が釣れたか釣れなかったか、つまり目標への到達／未到達を評価し、次の指導にその結果をいかすことを目指すことができます。

前者のイメージを、「教員の主観に準拠した評価」とすれば、後者のイメージは「目標に準拠した評価」と位置づけられます。したがって、評価を見直すということは、単に評価のみを取り上げるということではなく、目標そのものの見直しや、従来の教育観の見直しをも対象とした包括的な取組になります。

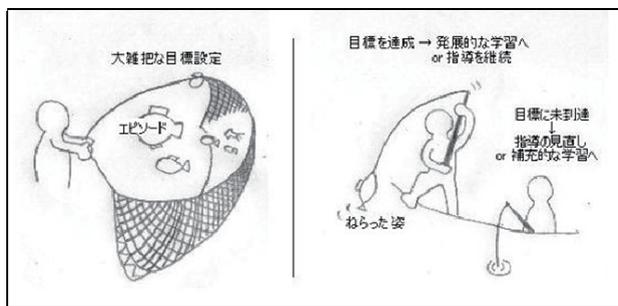


図1-1

図1-2

「わかりにくい」「評価しづらい」と思われる目標には、配慮の必要な表現が必ず含まれています。読み手に伝わりにくい表現かどうかは、自分では見つけにくいいため、チーム・ティーチング担当者間で伝わりやすさを確認します。例えば、「楽器を選び、演奏して楽

しむ」のように複数の目標をまとめて含んでいる場合は、課題分析（行動の要素を分解すること）を行います。「係りの仕事をやりとげる」のように設定範囲が広すぎる目標の場合は、場面を限定するとわかりやすい評価に近づきます。

5 目標・評価と授業研究のつながり

肢体不自由のある子どもたちを対象とした授業研究において、目標・評価と授業研究の関係性はどのように認識されているのでしょうか。障害の重い子どもたちを対象とした授業研究は、「子どもの目がキラキラ・みんな生き生き」といった印象論、「愛情や誠実さをもって指導にあたる」などの心情論、「たくさん準備・議論したからよい授業」といった形式論などで結論づけられてしまうことが多いのが実情ではないでしょうか。そうした背景からも、評価への着目は喫緊の課題です。近年、「目標と指導と評価の一体化」がキーワードとなっています。評価を単なる「指導後の成果確認」にとどめず、授業改善プロセスの一つの機能としてとらえ直す必要があります。

6 評価を根拠にした授業改善

評価を根拠に授業改善を行う方法は図2の通りです。最も重要視するのは、目標と指導と評価が一致している②のレベルです。この状態を継続させるように授業を計画することが大切になります。

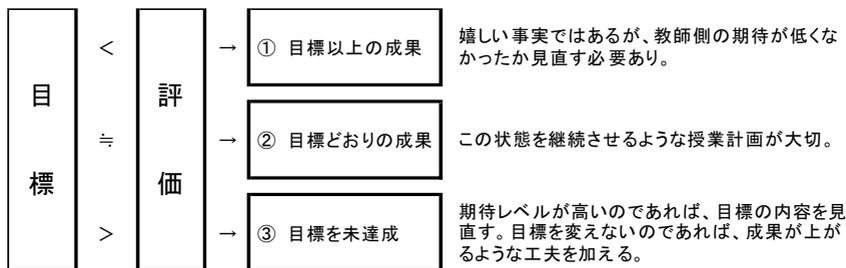


図2 評価を根拠に行う授業改善の道すじ

評価を根拠に行う授業改善の道すじを見せてくれるのであれば、それを嬉しい事実として受けとめ、その姿が確実になるために“さらに”、“もっと”どうすべきかを考えます。

目標以上の成果が見られる①の状況は、一見すると良いことのようにですが、実は教員としての見方を見直す必要があると言えます。なぜなら、子どもの成果に対して教員の期待が低い状態であるとも言えるからです。この場合、何がよかったのかを分析し、期待レベルを上げる方向で目標を見直せるか考えます。

③の目標未達成の場合、期待レベルを下げて目標の内容を見直すか、成果を上げるための条件（教材、援助方法、援助の度合い等）の見直しを考えます。

7 目標レベル間の関連を重視

「目標」と一口に言っても様々なレベルがあります。目標間の関連性を整理しておく、指導の上でも、評価の上でも全体像がつかみやすくなります。

図3は、Aさんの「朝の会」における目標（評価規準・評価基準）と個別の指導計画との関係性をロジックツリー型に図示したものです。個別の指導計画は、ツリーの幹の部分にあたります。そこから枝葉の部分にあたる場面ごとの目標が導出されます。なお、場面ごとに「何を目標とするか」を一般に評価規準と呼び、「どれくらいできることを目標とするか」を評価基準と呼んでいます。

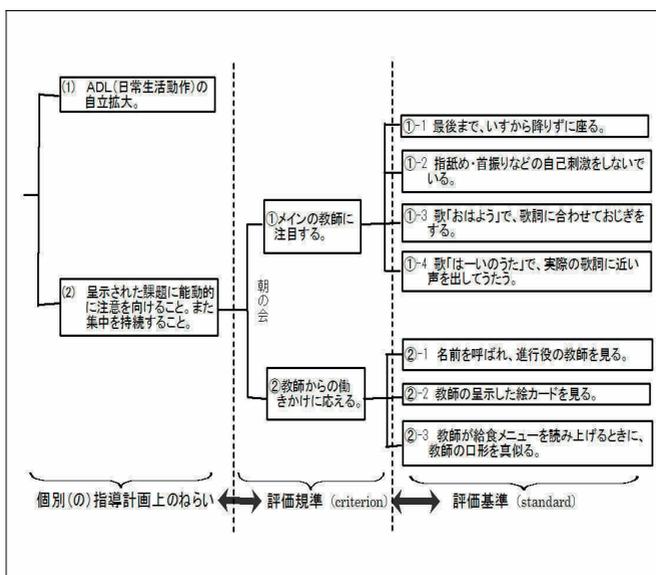


図3 目標レベルのロジックツリー図

具体的な評価基準だけに偏ると細かい話ばかりに終始し、評価情報が「木を見て森を見ず」の状態に追い込まれてしまいます。下手をすると「葉っぱの顕微鏡写真」のような細かい部分ばかりを見ることになりかねません。形成的評価（単元の途中の評価）の過程で、評価したい対象の「部分」と「全体」の間を行ったり来たりしながら、常に確認することが大切です。

8 さいごに

本校の取組は、どちらかと言えば、「すぐにできる工夫」「明日からできる実践」の領域に該当します。しかし、肢体不自由教育における教育評価に関する研究は、もっと深いものであるはずで。関係性や情緒の側面と、姿勢・運動の側面、そして認知の側面といった発達要因間の絡み合いについての理解を深め、目指す姿をある程度見通した発達支援の

実現に貢献するものでなければならないはずです。したがって、進路イメージを早期から描くことや、人間発達に関する研修等を同時に進めることで、より精度の高い指導仮説に沿った目標設定や評価ができるようになると思います。

こうした取組は、一朝一夕に実を結ぶものではありません。とかく、「具体的なものを」「すぐに使えるものを」といった研修へのニーズの声が聞かれる中で、評価の研究はそのようなニーズに直接的に応えられる性格のものではありません。しかし、個に応じたきめ細かな指導が求められる今、適切な目標の設定と評価の在り方を問うことは、私たち教員の全体的な専門性向上につながる大切な取組であると言えるのではないのでしょうか。

本校の研究も、元を辿ればたった一つのクラスの取組がきっかけでした。「自分たちの授業で子どもが変わった！」という確かな手応えを感じ得たのは、評価を見つめ直したからです。「授業の魅力」にそれまで以上に取つかれるようになり、授業研究への意欲も一段と高まりました。目の前にいる子どもたちの成長は、教員が享受できる最高の喜びです。そんな教育の原点を、評価の研究はきっと実感させてくれると思います。

(川上康則)

「準ずる教育課程」における評価と授業

筑波大学附属桐が丘特別支援学校

1 肢体不自由のある子どもの障害特性と教科

肢体不自由のある子どもの身体の動きの不自由さは多様であり、起因も一様ではありません。脳性疾患に起因する 경우가多く、脳性まひ児がその大半を占めます。脳性まひ児には、脳損傷による運動障害のほか、知的障害、てんかん、言語障害、視覚障害、知覚運動障害（目と手の協応動作の困難、図地関係の逆転、空間認知の困難等）等、様々な障害を随伴する 경우가多く見られます。

したがって、肢体不自由のある子どもの教科指導においては、①障害特性が学習に及ぼす影響を整理しておくこと、②適切な実態把握に基づく指導目標及び指導内容の設定と、③それらに応じた手だてや配慮を検討しておくことが重要です。表1は、障害特性に対する指導の工夫及び配慮の例を示したものです。

2 評価規準と「個別の評価基準」

個人差の大きい肢体不自由のある子どもに対する教科指導において目標準拠評価を行うためには、図1の3段階（①～③）に分けて階層的に評価規準・評価基準を設定することが重要です。

①は、学習指導要領に示される目標及び内容に従って、肢体不自由のある子どもの活動の一般的な具体像を想定して設定した学校としての評価規準です。②の単元・題材段階の評価規準は、実際に授業を行う子どもの集団の実態に応じて適宜修正または新規作成されるものです。③の「個別の評価基準」は、学習指導要領に示される各教科の目標及び内容を押さえた上で、個の実態に対応する形で設定します。「個別の指導計画」で押さえられている個々に必要な学習環境（手だて・配慮）を具体的に取り入れた表記となります。

このように、肢体不自由のある子どもは、目標を共有しながらも具体的な活動像や目標への到達の仕方が個々で異なるため、個別の段階においては個々の実態に応じた具体的な到達基準が必要不可欠となります。

表1 障害特性に対する指導の工夫及び配慮の例

障害	授業などに及ぼす影響	指導の工夫及び配慮
運動障害	上肢障害	・滑り止めマットやパソコン、トーキング ・作業法や手順の工夫、道具の改良 ・授業計画段階での作業時間確保 ・目標の重点化
	下肢障害	・活動場所の制約 ・移動運動、跳躍運動などの制限 ・生活と関連づけた具体的・体験的活動の導入 ・競走では距離を個別に設定（個に応じた課題設定）
	体幹保持困難	・疲れやすい ・見えにくい ・活動しにくい ・姿勢保持の訓練や椅子・机など、体にあった物の使用（PTやOTとの連携）
その他	言語障害（構音障害・吃音等）	・意見が伝わりにくい ・伝えるのに時間がかかる ・思ったように歌えない ・パソコンやトーキングエイド等、代替手段の活用 ・声を出すための準備として姿勢を取るための援助や呼吸を整えるための援助の実施

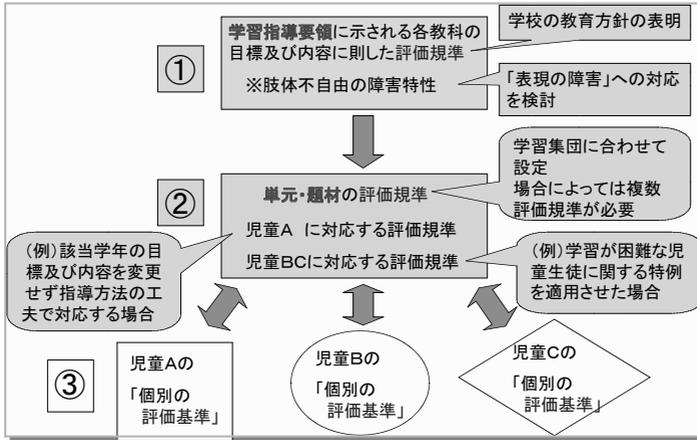


図1 評価規準と評価基準の階層性

3 二つの系列からなる目標設定

実際の授業においては、図2に示した二つの目標系列をふまえて目標（「個別の評価基準」）を設定することになります。一つは、学習指導要領を頂点とする目標系列で、もう一つは、児童生徒一人一人の実態から導き出される「個別の指導計画」に基づく個別課題の目標系列です。授業における「個別の評価基準」は、学習指導要領の目標系列を押さえた上で、「個別の指導計画」に記される障害特性や将来像に向けて必要な支援等を加味した上で設定します。

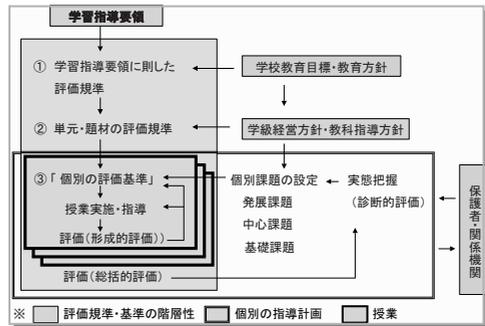


図2 二つの目標系列から成立する授業のL字型構造

4 個の実態を共有する工夫

ここでは、中高等部の実践を紹介します。教科担任制のため多くの教員が一人の子どもの指導にかかわります。各教員には個々の実態と課題を共有し、授業に反映させることが求められます。そこで4つ（A～D）の表を活用しています（図3）。

A表は、障害や受診歴等の医療関係情報や教育歴等、主に入学時に保護者から寄せられる情報で作成される基礎資料です。B表は、子どもの現在の生活（1日の生活の流れや生活マップ）と現在および3年後への願い（本人・保護者）について、保護者が記入し担任へ提出します。C表は、子どもの領域別（心身・健康面、学習面、社会生活面）の目標や

長期目標（3年後）、重点目標（1年間の短期目標）とそれに対する保護者および学校による支援内容が記され、個別の指導計画の核となります。D表には、各教科について実態把握から評価までが記されます。具体的な作成手順については以下の通りです。

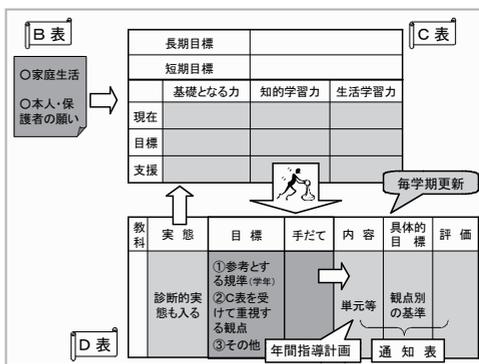


図3 中等部の「個別の指導計画」(B～D表)

表2 具体的な作成手順

- ①基礎資料（A表）と本人・保護者の願い（B表）、各教科における実態（D表）をもとに、担任が長期目標や重点目標（C表）を設定する。
- ②作成されたC表をもとに担任が保護者や本人と面談を行い、C表の中身について検討・確認する。
- ③確認されたC表をもとに学部でケース会を行い、各教科担当者が各教科における本人の目標および手だて、1学期の指導内容と具体的な目標（「個別の評価基準」）を設定する。
- ④学期末に各教科担当者は、「個別の評価基準」に対する評価を行う。
- ⑤2学期以降は、個別面談で指導の経過や目標の見直しについて確認し、ケース会で目標の修正や指導方針の確認を行う。

5 事例

中学部3年のAさんは、脳性まひ（癱直型）による四肢体幹機能障害で電動車椅子を使用しています。姿勢や運動の偏りで身体各部が固くなりやすく、痛みを訴えることもあります。作業には時間を要し、細かな作業が苦手です。学習に対しては意欲的で大学への進学も希望しています。しかし、自分でやりきる経験が少なく、意見の表明や独自の表現に自信をもてずに、周りの意見に左右されやすい様子が見られます。

そこでC表では、「介助を前提

「手だて」は「目標」と「実態」で決まる

時	目標	実態	手だて
2 3	直方体の表面積・円の面積を二次関数の式で表す	自ら書いて表すことができる	特になし
4	$y=x^2$ のグラフを描こうとし、なめらかな曲線になることに気づく	グラフ用紙上に正確に点をとることが難しい	・パソコンの画面上にプロットさせる ・必要に応じて電卓を活用
5 6	$y=ax^2$ のグラフを描きその特徴を理解する	・同上 ・点と点を結び曲線を描くことが難しい	・入力した式のグラフが完成するソフトを活用
7	変化の割合を求めることができる	自ら書いて求めることができる	特になし

図4 指導目標と生徒の実態をふまえた手だて（例）

とした生活を意識した状況判断力（時間的な見通し、人とかかわる力等）を高める」ことを長期目標に据え、短期目標の一つに「物事を多角的に捉え、自分の意見を根拠をもって発言できる」を設定し、各教科共通の手だてとして「意見表明や多角的に捉える場面の設定、書字等におけるパソコン活用やプリントの活用」を確認しました。

各教科の授業におけるAさんの「個別の評価基準」は、基本的には学年相応の目標に準じて設定した上で、意見表明や多角的に捉える力を引き出すために、数学では「数学的な見方や考え方」、理科では「科学的な思考」の観点により重点を置く等の目標の重点化を図りました。一方、書字や描画など主に「技能・表現」に関しては、文章量や学習内容に応じてパソコンの活用を図る手だてを講じました。

このような手だての工夫により、Aさんはパソコン操作の習得のみならず、「自分で関数のグラフを描くことができた」という達成感も味わうことができました（図4）。

6 評価の計画

評価の観点は教科によって4～5つあります。各授業で、評価する観点を絞った評価計画の立案が重要です。そうすることで、単元全体における1単位時間の指導（授業）の位置づけが明確になり、指導と評価を合理的に進めることができます。

7 特別支援教育における目標設定と授業の評価

肢体不自由のある子どもの指導では、身体面への配慮や補助具の工夫等、周囲にとってわかりやすい困難への手だてが中心で、目と手の協応の不十分さや空間認知の困難など肢体不自由のある子どもの抱える周囲から気づかれにくい困難（以下、「気づかれにくい困難」）については、実態把握や指導の手だてについての工夫が十分には行われているとは言えません。

そこで本校では、これまで検討を重ねてきた、①障害特性が学習に及ぼす影響の整理、②適切な実態把握に基づく指導目標及び指導内容の設定、③個に応じた手だてや配慮の工夫を、今後より組織として担保し、特別支援教育に携わる関係者間で共有できるよう、実践に基づく蓄積の再整理に着手し、「肢体不自由のある子どものQ&A～『見えにくさ・とらえにくさ』をふまえた確かな実践～」を出版しました。

「気づかれにくい困難」を抱える子どもは、「図や表、資料等から情報を読み取ることが苦手」「事柄の順序や要点を整理して話したり聞いたりすることが難しい」「部分と全体のつながりを把握しにくい」等の学習上のつまずきを示します。指導にあたっては、「情報量の整理」「注視すべき箇所を目立たせる」「適切な言語指示」等、子どもの実態に応じた手だてが必要です。本校では、学習上の困難や認知特性を把握するにあたって、日々の観察のほか心理検査結果の活用も図りました。実態把握における心理検査の活用は、日々の観察による仮説の裏付けや、子どもが示す困難の背景について日々の観察では見落としていた点に気づく手がかりとなることに加え、指導における客観的資料（共通言語）として重要です。先の「気づかれにくい困難」を抱える子どもは、WISC-Ⅲの結果で群指数の「知覚統合」や「処理速度」が「言語理解」「注意記憶」よりも低いことが多く、これは脳性まひ児の子どもにもよく見られる傾向です。実際の解釈においては、上肢操作の困難等、多角的な視点に基づく検討が必要ですが、子どもの示す困難の背景を探る一つの手掛かり

として指導の工夫に生かすことは重要と考えます。

新しい学習指導要領では、子どもが習得した知識や理解をもとに、自らの思考を表現する活動がより重視されます。肢体不自由のある子どもが抱える表出面の困難に加え、情報を入力する際の困難の的確な実態把握と適切な目標設定（手だての工夫を含む）が不可欠です。今後も明日の授業改善と特別支援教育の充実へ向けて、日々の実践の検討と蓄積を重ねていきたいと思います。

（一木 薫）

自立活動を主とした教育課程における評価と授業

長崎県立諫早養護学校

1 はじめに

本校では児童生徒の障害の重度重複化、多様化に伴い、一人一人の教育的ニーズを把握し、個に応じた指導の充実を図るために、「個別の指導計画」を作成し、運用しています。その際に配慮する点としては、「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）」に、以下のように記されています。

- ・長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げる。
- ・児童生徒が、興味をもって主体的に取組、成就感を味わえるようにする。
- ・児童生徒が、障害に基づく種々の困難を改善・克服しようとする意欲を高められるようにする。
- ・児童生徒の発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって、遅れている側面を補うことができるようにする。

・自立活動を主として指導を行うものについては、全人的な発達を促すために必要な基本的な指導内容を、個々の実態に応じて設定し、系統的な指導が展開できるようにする。これらを考慮して実際に作成・運用するには、十分な実態把握が必要となってきます。ここでは、「諫早養護学校版 自立活動チェックリスト」を通した「個別の指導計画」の作成・運用について紹介いたします。

2 実態把握チェックリストの作成について

実態把握を行う場合、一般的な発達検査や行動観察などを行います。しかし、下記の点については、教員個人の資質に負うところが大きくなります。

- ・いろいろな検査について内容を理解し、検査をすることができる。
- ・結果から課題・目標を洗い出すことができる。
- ・乳幼児等の一般的な発達を理解している。
- ・自立活動の5区分を相互に関連づける。

また、単なる実態把握ではなく、指導目標決定・評価に生かせるようにしたいという意見がでてきました。そこで、学校で用いられている諸検査（遠城寺式乳幼児分析的発達検査、MEP A、MEP A II、ポーターズ乳幼児教育プログラム、S-M社会生活能力検査、動きづくりのリハビリテーションマニュアル個人チェックリスト）を基に、表1の実態把握チェックリストを作成しました（一部抜粋）。なお指導事項や各項目の構成については、①複数の検査項目に含まれる項目、②一般的な発達の順番に並べる、③「〇〇ができる」がYESの表記になるような文末表現にするなど工夫しました。

表1 【実態把握チェックリスト一部抜粋・全体は5区分365項目】

自立活動チェックリスト 《**身体の動き**》

指導事項	No	チェック項目	講義名等との関連	年			
				1	2	3	4
座位での作業	36	座位で頭を一回でも起こすことができる		Y	N	Y	N
	37	座位で頭を数秒間起こしていることができる	速・移4M	Y	N	Y	N
	38	座位での頭部の前後左右への立ち直りができる		Y	N	Y	N
	39	全身をもたれかけのように援助をすれば座位がとれる		Y	N	Y	N
	40	頭部・体幹・腰を援助すればまっすぐな座位がとれる		Y	N	Y	N
	41	体幹・腰を援助すればまっすぐな座位がとれる		Y	N	Y	N
	42	腰を援助すればまっすぐな座位がとれる		Y	N	Y	N
		※床座位と腰掛け座位で違いがあれば備考へ					
	43	不安定だが何と一人で数秒程度なら座れる		Y	N	Y	N
		※床座位と腰掛け座位で違いがあれば備考へ					
	44	一人で数秒程度座っていることができる	速・移8M	Y	N	Y	N
		※床座位と腰掛け座位で違いがあれば備考へ					
	45	一人で座位を数分間以上保持できる		Y	N	Y	N
		※床座位と腰掛け座位で違いがあれば備考へ					
	46	前後左右の向きに対して身体の立ち直りができる		Y	N	Y	N
	※床座位と腰掛け座位で違いがあれば備考へ						
47	座ったままで片手をつきながら前後・左右・上下のものに触れることができる		Y	N	Y	N	
	※床座位と腰掛け座位で違いがあれば備考へ						
48	仰臥位～座位へ姿勢変換できる		Y	N	Y	N	
49	伏臥位～座位へ姿勢変換できる	YESからNOに 変わる項目に着目	Y	N	Y	N	
50	座位～臥位へ姿勢変換できる		Y	N	Y	N	
51	一人で両足い移動できる		Y	N	Y	N	

3 個別の指導計画の作成

1) 長期目標の決定

表1の実態把握チェックリストを行った結果、各区分で浮かび上がった課題（YESからNOに変わる項目）と個別の教育支援計画の本人、保護者の願い等の関連を下記の表2【課題整理表1】のように整理します。この表2【課題整理表1】の図式を文章化し、3年後(学部卒業時)の目標（長期目標）をまとめたものが、表3【課題整理表2】になります。

2) 年間目標・学期目標の決定

3年後の目標から年間の目標を設定し、実際の授業場面での指導を考えていきます。指導形態と指導場面を想定し、具体的な目標の表記を行います。その際には、「肢体不自由児の自立活動学習内容表（長崎自立活動研究会編）」などを参考にしながら具体的な活動を表記します。

さらに、表4のように、年間の目標から学期の目標を設定し、学習内容・手だて等を目標毎に記録していきます。

以上の様子に基づき、実態把握から目標設定を行います。内容については、担任、関わる教員、コーディネーター、自立活動専任など複数の教員で検討します。実態把握から年間目標の決定、及び各学期末の評価の時期には、全校的に作成や運用の日程を決定し会議を持つようにしています。

表2【課題整理表1】

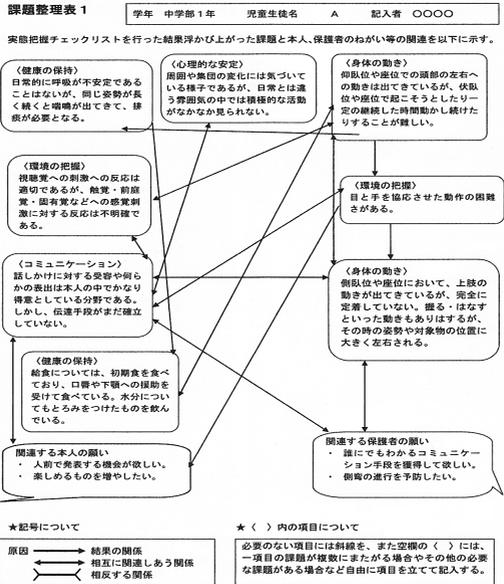


表3 課題整理表2】

課題整理表 2

〈課題同士の関連から考えられる指導の方向性〉

課題の関連をみていくと、身体の動きにおける頭部の動きに関することと、コミュニケーションにおける意思の伝達に関することと他の課題が多く関連していることがわかる。そのことから、この2点が本生徒の中心課題として捉えることができる。

まず、頭部の動きや姿勢について詳しく考えていくと、現在は、臥位や座位での頭部の動きを出しながら、姿勢を保持する力を高めていく段階と考えられる。仮説として、臥位や座位で頭部の動きが安定して出てくるようになり、姿勢保持が上手にいくようになれば、あがっている全ての課題についてよい影響があるのではないかと考えられる。例えば、抗重力姿勢が楽にとれるようになれば呼吸が安定する、楽に座れるようになればがんばりながら食事をとらなくてよくなる、頭部の動きが出てくることで周囲を見渡すことが楽にできるようになり周囲の状況の把握がしやすくなる…など

次に、意思の伝達について詳しく考えていくと、現在は、頭部の動きや姿勢の学習を基盤としていきながら、好きなことやうれしい気持ち、〇〇したい気持ちを声や表情で表出している段階である。働きかけ側の声かけや提示の仕方がまちまちなので、まず、その整理をしていくことが本生徒の伝達する力を高めていく第一歩であると考え。仮説として、言葉での働きかけに対する理解がより深まりその提示に対する応答が明確になれば、本生徒の意思が周囲により的確に伝わるようになり、本生徒の成就感や自己有用感を高めることができるのではないかと考える。そのことが、頭部の動き・手の動き・発声などにもよい影響を与えたと考えられる。

また、今回の課題関連においては、食事についても着目をした。本生徒にとって、数多くの課題と関連しているというわけではないが、1年半くらい前から本生徒の摂食機能段階にあった食形態を給食にて配膳するようになり、少しずつではあるが姿勢が見えてきたところである。そのことから、今、重点目標として指導を行うこととして扱うこととした。

〈3年後の目標〉

1. 座位保持椅子で、40分間、目と手を協応させながら学習に臨む。
2. 言葉での二者択一の選択を求める問いかけに対して、15秒以内にボタンを押して応える。
3. 下顎への援助だけで、舌で押しつぶしながら中期食を45分以内で食べ切る。

表4【年間目標の1についての記録例】

表4【年間目標の1についての記録例】

個別の指導計画 2-1
児童生徒氏名(A) 記入者(OOOO)

年間目標	座位保持椅子で学習時の15分間は呼びかけや教材提示に対して継続して頭部を動かす。 (授業や集会などに座位保持椅子で楽に参加できるようになるために)
関連する学習内容	「頭部の動き」「座位」「座位での補助具の活用」「呼吸」「排痰」

	学期目標	学習内容	手だて	評価
1 学 期	座位保持椅子での学習時の10分間、頭部をヘッドレストに保持したり動かしたりする。	①筋緊張をゆるめる(163) ②仰臥位で頭部を左右に動かす(167) ③伏臥位で頭部を左右に動かす(168) ④座位で頭部を一瞬でも起こす(171) ⑤座位保持の補助具を使って自分で産る(232) ⑥背、腰、肩への援助を受けて、座位の姿勢を保つ(181)	ア. 座位をとるときには、充分に体幹や体側を伸ばしたりひねったりしてから行う。(④⑥) イ. 頭部の動きを引き出すときには、まずは正中線上からはじめるようにする。(②③④) ウ. 好きな絵本やスイッチに向けて頭部を動かす場面を多くする。(②③④) エ. 椅子座位の時には滑り止めを座面に動き、靴をはいて行う。(⑥)	○座位保持椅子での学習において、キートンに触れると変化するパソコン画面を見ながら12分間、頭部をヘッドレストに保持したり、左右に動かしたり続けることができた。 ・援助を受ける時の椅子座位においては、お尻に体重をかけるのではなく、全身を反らせるような力を入れてしまうことが多かった。 ・臥位における頭部の動きについては、クッションの活用や教師の動きかけによってまっすぐの位置を保持する時間をできるだけ長くするようにした。そのためか、左から正中線上に頭部を動かす動きが多く1日に2回以上は見られるようになった。
2 学 期	座位保持椅子での学習時の15分間、頭部をヘッドレストに保持したり動かしたりする。	①～⑥ ⑦座位で頭を数秒間起こしている(172)	ア～エ オ. 教材提示は、まずは見やすい位置からはじめるようにする。(②③④) カ. 椅子座位の時には肩と背への援助をしかりとした上で、腰への援助を少なくしていくようにする。(⑥)	○座位保持椅子での学習において、一番いいときには、絵本を2冊読む間の15分間で、頭部を後屈させてしまうことが3回だけあった。左の脇クッションを入れたと、体幹の隙れが出にくく、頭部を左右に動かしたり起こしたりしやすいうであった。 ・援助を受けての椅子座位では、自ら頭部を起こすことが多くなってきている。腰への援助を少しゆるめても、お尻に体重をかけて座っていられる。 ・座位保持椅子での活動時はできるだけ前傾の姿勢をとるようにして、体の前面で体重を受けるようにした。そうすることで、頭部をヘッドレストに任せきりにしてしまばかりでなく、好きなものを見たり、音が出ている場所を探したりするときに、頭部を動かせるようになった。
3 学 期	座位保持椅子で学習時の15分間は呼びかけや教材提示に対して継続して頭部を動かす。	①～⑦	ア～カ キ. 本は「ノンタンランコ」のせて、「わたしのワンピース」を扱う。(④⑤⑦)	○座位保持椅子での学習において、絵本を2冊読む間の15分間、絵本を見ながら頭部を左右に動かしたり起こしたりし続けることを、本学期の間に10回成功できた。 ・肘立て伏臥位においては、前腕での体重支持を丁寧にを行うことで、頭部の動きが出やすくなった。

4 おわりに

チェックリスト(本校版)は、単なる実態把握のためだけのものではなく、

- ・自立活動の各区分の具体的な課題や学習内容についてイメージしやすい。
- ・発達の順序や実態把握の観点を知ることができる。
- ・チェックをしながら、次の課題・学習のつながりがわかりやすい。

などの観点から、指導に直接活用できるものとなりました。また、全校で様式・運用を統一した事によって、以下のような成果があげられました。

- ①個別の指導計画の様式を統一化し、学年間・学部間で指導の系統性を図ることができる。
- ②実態把握の方法については、共通したチェックリストを用いることで、児童生徒の実

態をよりまんべんなく見ていくことができ、変化についても共通の視点で捉えることができる。

- ③実態把握から課題を導き出し、目標設定に至るまでのプロセスを様式の中に組み入れることで、長期目標に向けた指導の一貫性を図ることができる。
- ④個別の教育支援計画と連動させて、本人や保護者の願いと関連を図ることができる。
- ⑤複数の教員で検討し目標設定及び評価を行っていくことで、児童生徒の状態を多面的に捉え、組織的で決め細やかな指導ができる。

全校でこのような取組を始めてようやく1年になろうとしています。まだまだ、作成や運用に関しては、検討が必要なこともあります。共通のものを使って話し合う場を持つことで、複数の教員間で共通理解ができ、教員が変わっても一定の学習の保障ができるようなシステムができているように感じます。

(吉田敬子)

授業改善のための具体的方法とその取組

－ 授業記録表の活用 －

京都市立呉竹総合支援学校

1 はじめに

京都市では、障害のある子どもの「生きる力」と、保護者への「生涯にわたる支援」のためのツールとして「個別の包括支援プラン」（個別の指導計画を含む個別の教育支援計画）を作成し、それに基づき、「自立と社会参加」の実現のために、児童生徒の教育的なニーズに対応した授業づくりを行っています

本校では、授業研究の具体的な方略の1つとして、授業におけるそれぞれの目標から観察の視点を明確にして記録を取り、その評価をもとに授業改善に取組ました。そして、授業実践に沿って、観察や記録を活用し、児童生徒の興味関心や変容、育ちに気づき、読み取る力の向上を目指しました。

また、授業の改善にあたり、子どもの現在の姿、実態把握（評価）をベースに、それに即した実践を重視するため、そして、授業での個々の変容（評価）が次の授業の改善点につながるように、「C（評価）・A（修正・更新）・P（計画）・D（実行）」の流れにポイントをおき、繰り返していくことにしました。

2 指導案の検討から観察記録による改善へ

授業研究のために、次のことにポイントをおき、学習指導案を作成しました。

- ①チーム・ティーチングを行う指導者の意図と役割を明確にし、明記する。
- ②個々の児童生徒について、授業の目標と評価の基準、できる状況づくりや支援を、具体的に行動的に記述する。

そして、目標と指導と評価をわかりやすくし、指導者の働きかけと児童生徒の活動を中心にした授業の流れを検討することにしました。しかし、それだけでは、日々の具体的な授業の改善につながっていきませんでした。

そこで、指導案の学習活動をもとに、課題と評価をまとめた「学習指導記録」と、観察の視点を挙げた「授業記録表」の活用を考えました。

- ①「学習指導記録」は、授業における個人の目標と課題を分析し、できる状況作りや支援と子どもの行動を授業の担当者が記録する。〔表1〕
- ②「授業記録表」は、指導者の動きや授業の流れなど、観察の視点をもとに学部長や学年主任などが記録を取り、授業担当者に申し送る。〔表2〕

その記録を、授業ごとにファイルし、授業の担当者が授業後に回覧して、授業の改善に活用していきました。

表1 学習指導記録

月・火ユニット学習指導記録 小学部 年(氏名) 記録者()

ユニット名	虹を目指してえいえい！おー！					
短期目標	手がかりになるものを触りながら、くぐったり、またいだり、走ったりする。					
優先目標	指導者と一緒に手がかりになるものを触りながら、くぐったり、またいだり、走ったりする。					
学習活動	課題	状況作り・支援	△	○	×	評価の分析
1. サーキットの準備をする			△	△		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 学習活動の個々の課題とできる状況作り・支援を記入します。 そして、その日の授業の活動の記録を「◎自立、○決められた支援でできる、△違う支援でできる、×全くできない」でつけます。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; float: right;"> 評価の分析や改善点を記入します。 </div>
2. サーキット運動 (マットの上を渡る)			○	△	×	
3. サーキット運動 (山を越える)			△	△		
4. サーキット運動 (ハードルをまたぐ)			△	○		
5. サーキット運動 (トンネルをくぐる)			◎	○		
6. サーキット運動 (バランスボールで遊ぶ)			○	○		
5. 片付けをする。			△	○		

表2 授業記録表

観察日時 平成19年11月27日(火) 10時45分～11時25分 記録者()			
授業名 (小学)部 年 組 (虹を目指してえいえい！おー！)			
指導者	5名	児童	7名
授業観察の視点		短評	
○授業の流れはできているか ・授業のリズム・サイクル ・児童生徒の実態に即した工夫 ・わかりやすい授業の流れ、見通し ・教材・教具の工夫		・集合準備に時間がかかり遅い。 ・マットに集合するときの自分の場所を決める。(固定し、マークをおく)	
○指導機会を見逃していないか ・指導者のことは、動き ・指導機会数 ・指導機会の妥当性		・T2の言葉かけが多い。 ・T1とT2の役割分担をはっきり決めておく。 ・移動するときの流れを作る言葉かけの工夫。	
○指導者の「思い込み」、「決めつけ」の授業になっていないか ・児童生徒自らが「わかる」「動く」 ・授業内容の難易度 ・達成感、成就感 ・指導者間の連携		・もっと児童が自分なりに動くようにモチベーションを高める工夫(楽しく好きなことを取り入れる)があるとよい。 ・指導者のもとに来たら、ほめる。できたら、ほめる。	
○自立度を高める支援内容・環境になっているか ・肢体不自由児童生徒の自発的活動 ・視覚障害への支援 ・支援機器、道具の活用 ・自己評価表の活用		・視覚障害の児童の支援の工夫がなされていた。T1が個人の支援につくと全体を見て指導できなくなる。 ・指導者の声(音の環境)を整理する。	
○その他()			
○総評 T1が全体に指示を出して動かすときの、他の指導者の役割を明確にする。立ち位置、誰に支援するのか、T1の指導をフォローするように動く。			

3 指導の記録を有効に授業改善に生かす

(1) 小学部ユニットの授業の実践より

小学部の「運動遊び」を中心にしたユニットの1つ「虹を目指して！えいえい！おー！」(指導者4名、児童7名)の事例を挙げます。

個々の「現在の姿」から検討した短期目標より、カリキュラムベース(学習内容の要素となる活動の一覧表)に照らし合わせて「ユニット(学習内容を組み合わせたひとつのまとまりのある学習活動)」を編成し、ユニットの計画を作り、授業を展開していきます。

この授業では前期より、下記のカリキュラムベースをもとに、遊具を組合せたサーキットを設定しました。

カリキュラムベース(学習内容の要素となる活動)	<ul style="list-style-type: none">・立位が安定する。歩ける・歩く距離が伸びる、歩行がスムーズになる。・ダイナミックな揺れや移動、支援者によって身体の動きが得られることで、動作や姿勢、緊張の緩みなどが発現する。・トランポリン、固定遊具、台車等を使った身体の揺れや移動感覚を引き出す活動。
-------------------------	---

授業づくりにおいて、指導者の立ち位置や支援について、活動の量と流れの点から、授業担当者と話し合いました。授業の担当者のユニット会議では、学習指導記録と授業記録を参考に児童の行動の見方や解釈について意見交換します。「○○したら、○○になった」「○○があれば、○○できる」という具体的な手だてについて、次の授業の改善点を決めていきます。

表3 授業記録表

観察日	観察記録の抜粋
10/9	<ul style="list-style-type: none">・指導者の直接的な支援が多い。担当の役割を明確にし、直接的な支援を減らしていけるか。・児童が次になにをするのかがよくわからず、指導者に動かされている。・コースをわかりやすくする工夫は何か。音楽は必要か。
10/16	<ul style="list-style-type: none">・活動中は音楽がなかった。9日に比べて、児童がよく動いていた。・コースのゾーンでの対応が取れていた。指導者間の連携は取れていた。・マーク用のシートは動かさない方が位置を把握しやすい。コースを示すテープが工夫されていた。
10/23	<ul style="list-style-type: none">・子どもの運動能力を考えたときに設定が難しすぎないか。支援を必要とする題材(トランポリン、ボディボール)が多く、そこに必ず指導者が張り付きになっている。・視覚障害の児童には、コーナーごとにいろんな声が聞こえるより、決まった指導者と一緒に戻った方が安定できるのではないか。・設定をもっとわかりやすいものにして子どもが一人でできるものにする。

表4 授業改善の記録（平成19年10月23日ユニット会議資料）

今回の改善点	成果	今後の課題
<ul style="list-style-type: none"> ・サーキット中の音楽をなくした。 ・遊具の位置を円形から長方形に変えた。コースを複線化した。 ・視覚障害のある児童がコースの流れがわかるように、床にテープを貼った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・サーキットに集中でき、活動量が増えた。 ・進む方向がわかりやすくなり、逸脱が減った。 ・それぞれのペースで進むことができるようになった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自ら次の活動に行けるための状況作り。 ・児童の運動能力や認知面の実態を把握して、指導者の直接的な支援を減らしていく。

授業記録表（表3）の記録と個々の学習指導記録も見ながら、遊具の置き方、コースの作り方を変えていきました。指導者の言葉の指示が減り、活動量が増えてきました。表4のように授業担当者で成果と課題をまとめ、次は、「直接的な支援を減らしていき、自発的な活動を引き出す。」そして「より活動量を増やして、身体的な機能を高めていく。」よう内容を考えていきました。

表5 授業記録表

観察日	観察記録の抜粋
11/26	<ul style="list-style-type: none"> ・指導者の声小さくなり、活動のじゃまにならなくなった。 ・児童が自ら動いて回れるサーキットの広さになった。 ・視覚障害の児童に対して、鈴の合図はよいが、鳴らす場所、使い方を統一する。
11/27	<ul style="list-style-type: none"> ・T2の言葉かけが多い。T1とT2の役割分担をはっきり決めておく。 ・移動するときの流れを作る言葉かけの工夫。 ・T1が個人の支援につくと全体を見て指導できなくなる。

表6 授業改善の記録（平成19年12月10日ユニット会議資料）

【授業づくりの課題・・・視覚支援・活動のモチベーション・活動量と授業の流れ】

今回の改善点	成果	今後の課題
<ul style="list-style-type: none"> ・コースを回る時、停滞して直接的な支援が必要であったので、コースを三角形にして、直線コースの頂点に指導者が立った。 ・T1をフリーで動けるようにした。 ・視覚障害のある児童に対して、コーナーに立つ指導者が鈴を持ち、迷ったら、鳴らすようにした。 ・ラストの虹のバルーンの場面で期待感を持たせ隠しておいで遠くで呼ぶようにした。 	<ul style="list-style-type: none"> ・流れがスムーズになった。 ・児童の活動量が増えた。 ・指導者の動きが整理された。 ・バルーンに向かって動いた。 ・自ら動けるようになってきた。 	<ul style="list-style-type: none"> ・三角形コースのコーナーを曲がるとき、直接的な支援になる。 ・コースをシンプルにしたが、簡単すぎる子が出てきた。 ・T1の指示が児童に伝わるように他の指導者が言葉かけを控えることが徹底できていない。
指導記録の改善点についての成果と課題		
<p>今回は、どうしたら、活動の意欲が高められるかを中心に改善した。コースの形態を変更し、子どもたちが自ら動くようになってきた。次に、それぞれの活動がつながるように、展開を考えていくことが課題である。</p>		

表5、表6に見られるように、改善を進め、図1から図2のように変わっていきました。この事例では、複数の指導者の言葉かけ、立ち位置、遊具の配置、遊具の選択と組合せを改善して、児童が主体的に目標物や人に向かって活動することができるようになり活動量も増加しました。

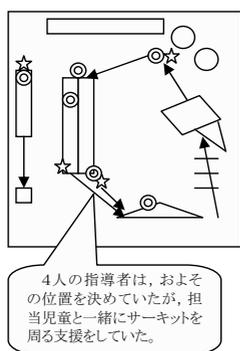


図1 改善前の遊具と指導者の位置

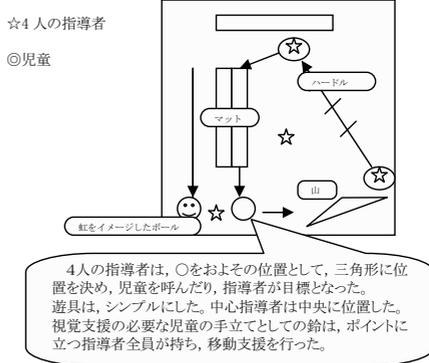


図2 改善後の遊具と指導者の位置

活動できる流れを工夫していく際、実際の「学習指導記録」と「授業記録表」をもとに改善点が明確になりポイントが絞られていきました。

(2) 記録の活用効果（気づきの視点）

記録効果があった点について次のようなことがあげられます。

- ①子どもの課題を分析的に考え、次の授業の見通しをもつことができる。
- ②指導者が子どもたちの反応に気づく。
- ③観察の視点をしっかりもって指導できる。
- ④△が続く時、◎が続く時に応じて、できる状況づくりや支援を工夫したり、課題の設定を変更したりすることができる。
- ⑤複数の指導者で子どもの課題を確認し、共通理解する。
- ⑥記録を回覧することによって、即日授業を振り返り、次の授業を改善していく視点がわかる。

4 まとめ

授業記録が授業改善にどのように活用できたかをまとめてみます。

- ①連続して取った記録を見ると、子どもの示す行動や反応について、客観的に把握することができる。
- ②その子どもの変容の見方や解釈について話し合い、改善の視点がわかりやすくなる。
- ③記録の対象、視点をはっきりさせた、具体的な実態把握ができ、到達度の確認ができ

る。それによって、手だての有効性や授業の流れを確かめることになる。

④学習活動の課題に沿って、実態がわかることで、指導者の主体的な教材研究につながる。

⑤現在の課題から今必要な視点で授業観察ができるようになり、時間を効果的に使ったユニット会議につながる。

合わせて、ビデオを定点で設置し、児童生徒や指導者の動線や活動や反応の頻度（回数）、連続した表情や動きの変化を観察しました。ビデオ記録で、振り返り読み取めることは、記録を再確認し、反応に気づく力をつけていくことになります。

授業づくりについての研修会でも、授業のビデオと学習指導記録から、実践の成果と課題をまとめ、事例研究を行います。

そして、記録そのものが申し送りの資料となって、一貫した指導と支援を継続することになります。共通の課題について成果を共有して、「C・A・P・D」のサイクルで、よりよい授業の改善につないでいきます。

（小島恭子）

【参考文献】

- ・ 個別の包括支援プラン作成マニュアル 京都市立総合養護学校長会
- ・ 個別の包括支援プラン実践マニュアル 京都市立総合養護学校長会
- ・ 京都市立総合養護学校 経営の手引き（応用編）京都市立総合養護学校長会（平成17年2月）

ふり返りカードを用いた授業改善

高知県立高知若草養護学校

1 はじめに

授業改善の一步は、まず教員自身が授業を改善しようと思うことではないでしょうか。しかし、自分ひとりで意識を変えるということは難しいものですし、授業研究会のもち方についても工夫が必要であると思われます。本校ではチーム・ティーチングが大きな位置を占めているので、教員間の話し合いで自由に意見を出し合うことや、観点を明確にした効果的な協議は重要な課題でした。そこで平成18年度から、授業を対象化し振り返るツールとして、「ふり返りカード」と名づけた授業評価表を活用した授業研究を始めました。ここでは、その取組について紹介します。

2 「ふり返りカード」を活用した授業研究の方法

1) 「ふり返りカード」の内容

「ふり返りカード」には決まった様式はありませんが、教員側の振り返りを促す質問項目とそれらの判断理由や改善案等の自由記述欄で構成しています。このカードは、授業者自身が学習指導案とともに独自のスタイルで作成し、授業の内容に応じて修正を繰り返していくものです。したがって、表1、表2、表3のように様々な様式が用いられています。

基本的には、日々の授業の振り返りの場で活用していますが、校内研修会の研究授業では、一つの授業について「授業者用」と「参観者用」とで項目を変えて作成する場合があります。具体的な項目としては、次のような評価の観点を数個組み合わせ設定しています。

- 学習活動の中身に関すること（児童生徒の実態に応じた目標と活動内容か）
- 教員の働きかけに関すること（児童生徒の表現の捉え方、声かけ、指示内容、間のとり方、触れ方、児童生徒の姿勢の配慮、位置、教材・教具の使い方）
- チームアプローチに関すること（教員の役割分担、連携のとり方）
- 学習環境に関すること（教材・教具の準備、学習環境、学習時間）

2) ふり返りカードを活用した授業研究会の流れ

本校では、すべての学習グループが年間1回研究授業を行っています。公開する授業はビデオ録画をしておき、研究協議会の場で全員が視聴してから「ふり返りカード」を記入します。「ふり返りカード」の作成者には、対象授業の改善ポイントが見出せるような項目を短時間で記入できる数だけ設定することが望まれます。記入する時は、参加者全員が授業改善という同じ目標の下、率直で建設的な意見を出すことが大切だと考えています。

記入された「ふり返りカード」は、数名の研究担当者がその場で読み合わせて集約していきます。そして、司会者を中心に協議の柱を立てた上で協議をすることで効率的に運営できるように努めます。カードには記入者名が明記されているため、発言が求めやすくなっています。

さらに、これらのカードは後日掲示して自由に閲覧することで、協議時間内に知り合う

ことができなかった他者の意見等も共有するように努めています。

表1 「ふり返りカード」①(役割分担シリーズ)

年 月 日 () 授業 () 氏名 ()

〈自分の役割について〉

①あなたの今日の役割は なんでしたか				
②その役割はどのくらい はたせたと感じますか？	十分 果たせた	まあまあ 果たせた	やや果たせ なかった	ほとんど果 たせなかった
③そう判断した理由は なんですか？				

〈自分の役割について〉

④今日の子どもの行動で、一番よかったことは何ですか？

⑤その行動を引き出すために効果的だった手立ては何だと思えますか？

〈次回に改善したいこと〉

⑥自分にかかわり方で、次回改善したいことは何ですか？

⑦その他のことで改善したらいいと思うことは何ですか？

表2 「ふり返りカード」②(教員の働きかけシリーズ)

年 月 日 () 授業 () 記入者 ()

※当てはまるほうに○をして、そう考える理由を () に書いてください。

- ①授業が始まる雰囲気作りができていましたか。
はい () いいえ ()
- ②活動は子どもの実態に合っていましたか。
はい () いいえ ()
- ③子どもが見やすい配置や方法を工夫していましたか。
はい () いいえ ()
- ④子どもの姿勢に配慮できていましたか。
はい () いいえ ()
- ⑤教材・教具は見やすくゆっくり提示できましたか。
はい () いいえ ()
- ⑥子どもにわかる「ことば」を使うように気をつけていましたか。
はい () いいえ ()
- ⑦子どもの反応を受けとめ、応じることができていましたか。
はい () いいえ ()
- ⑧授業の終わりが子どもに分かるように工夫していましたか。
はい () いいえ ()
- ⑨チームの教員の援助で気がついたことがあれば書いてください。
はい () いいえ ()

表3 「ふり返りカード」③(参観者シリーズ)

年 月 日 () 授業 () 記入者 ()	
授業改善の観点	評価 思う理由
①授業目標にあった活動でしたか	良 ・ 要改善
②授業活動の中身は精選されていましたか	良 ・ 要改善
③MTは全体の注意喚起ができていましたか	良 ・ 要改善
④MTは全体の子どもへの反応をとらえていましたか	良 ・ 要改善
⑤MTとSTの連携はとれていましたか	良 ・ 要改善
⑥STは個別の子どもの姿勢に配慮できていましたか	良 ・ 要改善
⑦STは子どもが主体的に動くのを待っていましたか	良 ・ 要改善
⑧教材・教具の使い方は適切でしたか	良 ・ 要改善
⑨学習時間のとり方は適切でしたか	良 ・ 要改善
⑩その他、気がついたことをお書きください。	良 ・ 要改善

3 事例報告

1) 学級の日々の授業において、授業者間の役割分担を明確にする試み

対象学級は、小学部6年生3名(A, B, C)、教員2名(T1, T2)で構成されています。児童は日常生活の多くの場面で援助を受けながら、知的障害特別支援学校の教科を取り入れた教育課程で学習をしています。どのようにすればチーム・ティーチングによる授業において、個々の児童に力をつけることができるかを模索していた1学期に、前述の表1のカードを活用して検討を重ねました。以下はその一例です。

テーマ学習【アジサイの貼り絵を作ろう】(一部抜粋)

①あなたの今日の役割は何でしたか②その役割はどのくらい果たせたと感じますか

③そう判断した理由は何ですか

T1の記述：①アジサイ作りの全体進行とAさんの個別の援助。

②まあまあ果たせた

③子どもが各自のアジサイを作り上げ、友達に見せ合うところまで進められたが、Aさんの鉢と糊の扱いについて充分援助できなかった。

T2の記述：①前半は子どもの関心を主指導にひきつけるための声かけや姿勢の援助など。後半は担当の子どもの実態に合わせた作業の援助。

②まあまあ果たせた

③MTにひきつけるため、Aさんに「何色だったか」と声をかけた。Bさんについては、直接あまりかかわれなかった。Cさんのゼロゼロが楽になるように、もう少し早めに気づけばよかった。

教員はともに自己の役割を振り返る中で、個別の活動に移った時に全体への目配りに欠けてしまう点を反省しました。そして、MTであってもSTであっても常に全体の流れを見ることに心がけ、児童に友達同士のかかわりを持たせるように気をつけていくことを確認しました。また、個々の児童に応じた支援について、どんなことばをかければ効果的

だったか、児童の動きの待ち時間はどれくらいがよかったか等について話し合い、次回の改善点としました。

2) 校内研修会の研究授業において、教員の働きかけを改善する試み

対象学級は、小学部5年生3名（D、E、F）、教員3名（T3、T4、T5）で構成されています。児童は自立活動を主とした教育課程で学習をしています。

研究授業のビデオ録画を参観した後の研究協議会では、表2のカードが活用されました。授業者と参観者が記入した26枚のカードには様々な意見が挙げられていますが、その一部に次のような記述がありました。

テーマ学習【片栗粉遊び】（一部抜粋）

子どもの姿勢に配慮できていましたか⇒はい14名、いいえ6名、無回答6名

T3の記述：それぞれの子どもの身体の動きが引き出される姿勢だったと思った。

T4の記述：Dさんは利き手の右手をつき横になろうとするため、その手をよけて上体を保持する援助をすると右手を使いだした。

T5の記述：できるだけFさんの顔が上がるように手の位置に気をつけた。前回よりは顔が上がっていたと思う。

参観者の記述：

- ・手が出やすい姿勢、友達の様子がよく見える位置だったと思う。（5名）
- ・3人の座る位置はそれぞれが見やすくよかったと思います。姿勢は配慮されていましたが、Dさんはもう少し介助者が離れてもいいのかな、Fさんも「楽ちゃん」（座位保持装置）だったらどうかと思いました。（2名）
- ・Dさんの後ろに補助の先生がいたが、必要ないのではないか、後ろだと表情も見づらいと思う。（3名）
- ・Fさんの姿勢について、うなだれたままなので首の保持は不必要ですか。

これらの記述内容を基に、協議の柱の一つに「児童の学習姿勢」を取り上げました。児童はどんな姿勢で本時の活動をするのがよいかという点では、授業者と参観者とは異なる意見が出されていましたが、活発な協議を通して理解を深めることができました。さらに、児童の主体的な表現を引き出すためには、児童と援助者の位置関係も大切な要素であることも学びあいました。

4 おわりに

ここに紹介した「ふり返しカード」を活用した2つの授業研究は、児童生徒と同時に教員を評価することの大切さを学ぶ機会となりました。この点に関する教員間の共通理解を深めることはまだまだ容易なことではありませんが、これらの実践をとおして進めることができたと思います。「ふり返しカード」を活用することにより、教員の意識は自ら改革されていくといえるでしょう。

一年間の取組を終えた時点で教員の意識調査を行いました。その結果を見ると、ほぼ

すべての教員から「ふり返しカードは有効であった」という回答が得られました。そして、次のような観点について「自分自身が変わった」と感じる傾向が高いことがうかがわれました。

- ◎子どもの動きを詳しく見るようになった。
- ◎その時間の自分の役割をよく考えるようになった。
- ◎子どもに必要な支援をよく考えるようになった。
- ◎個人目標や活動内容が適切か考えるようになった。
- ◎授業後に、子どもや授業内容についての情報交換が増えた。

「ふり返しカード」を活用した授業研究会の成果は、参加したすべての教員の意見が反映される点であると考えています。また、この取組をとおして授業改善の観点に沿って授業をとらえることが容易にできますし、協議の司会者は記述内容を整理、構造化していくことで効率的な進行を目指すことも可能となります。さらに、事前にカードに意見を書くことにより、協議の際に、経験年数の浅い教員でも活発に発言することが可能になります。授業に対する多面的な意見を出し合いながら、楽しく、こつこつと授業研究に取り組んでいくことをとおして、より効果的な「ふり返しカード」の活用法を検討し、授業改善に努めていくことが今後の課題であると考えます。

(立間好枝)

校内研修会を通じた授業改善

一 目標設定及び評価の改善を目指して一

東京都立城南養護学校

1 本校での取組

本校は「肢体不自由養護学校における目標標準評価～わかりやすい評価を目指して（3ヵ年計画）」という研究テーマを設定して校内研究を進めています。この研究は児童生徒の学習活動に即した目標を立て、指導のねらいを明確にすることによって、指導内容や指導方法、手だての見直しを行い授業の改善につなげていくものです。

本研究では学習指導案作成の際に4つの観点（関心／意欲／態度／技能・表現）からなる評価項目を設けて、授業中での児童生徒のそれぞれの課題や引き出したい姿などをより具体的に、明確化するようにしました。これらの4つの観点を基本として示して、児童生徒の「今、育ちゆく力」がどこにあるのかを明確にし、次の授業へと繋げていく取組を行いました。

まず、児童生徒の学習活動に即した目標を立て授業を行うということに重点を置きました。さらに、今年度はそれを基に個々の評価を行い、より具体的でわかりやすい評価を目指すとともに、授業の評価を踏まえて、指導内容や方法、教材の工夫の検討をとおして、継続的な授業改善を進めることに重点を置きました。

この研究を進める中で、授業改善に繋がる成果をいくつか得られましたので、その取組を報告するとともに、授業改善のポイントを考えます。

2 授業研究会を通じた授業改善

1) 「おおきなかぶ」の授業を題材として

小学部低学年ではたんぼぼグループの実践を取り上げ、授業の評価・改善の研究を進めてきました。たんぼぼグループは自立活動を主とした教育課程で、小学部の中では最重度のグループに当たります。1回目の研究会ではグループの年間指導計画に基づいてグループの概要説明があり、児童の実態及び目標設定について協議しました。たんぼぼグループからは「視力が弱く、視覚で物を捉えるのが難しい児童が多いので、視覚に課題のある児童の目標や手だてをどのように設定すればいいのか」が課題に挙げられました。

単元の実施期間中に、週1回行われるグループ会議の中で協議し、授業改善を進めていきました。その協議の内容が盛り込まれたのが表1の指導案です。

2回目の研究会では、たんぼぼグループの「おおきなかぶ」の授業を取り上げ、より具体的なわかりやすい目標設定及び評価を目指すことを中心に置きました。そして、一人一人の評価を活用して授業評価を行い、手だてや個々の障害等への配慮、教材の改善を協議しました。

目標設定にあたり、次の点が大切であるという前提から協議を行いました。単元指導案の中の展開③の部分の「人形劇を見る」ですが、何を持って「見る」とするのかということがあります。同じ「見る」という目標設定でもその枠内にある行動は、児童一人一人で

違います。じっと見続けることができる児童もいれば、そうすることが難しいがちらっと見ることはできるという児童もいます。だからこそ、単に「見る」という目標ではなく、「人形劇をじっと見続ける」という様に具体的な表記にする必要があります。そうすることで、この目標に対応する手だてもより具体的に個々に合ったものとなります。

評価についても同様であり、「じっと見続ける」という目標に対しての評価も、具体的な行動レベルでみていこうとする観点が大切です。特に重度グループは行動レベルに表れない気持ちの変化があります。授業の中での行動把握が本当に合っているのかについて、授業を繰り返し行い、話し合うことによって、気持ちの変化などであっても教員間で共通理解できるものと考えています。

表1 「おおきなかぶ」指導案

おはなし単元授業案（授業の流れ）			
単元名 「おおきなかぶ」			
単元目標			
・出てくる人形に注目しながらお話を聞く			
・劇遊びを通じて、体全体で大きな動きを感じ、わずかも動く			
<本時の目標>・かぶを引っ張ったり、乗ったりする大きな動きを体で感じ、活動する			
本時の授業 5/11時間目			
	授業内容	児童の目標及び活動	手だて
導 入	①始めの合図	グロッケンを聴く。お話の授業が始まることわかる。	気持ちが落ち着くよう静かな雰囲気を作る。授業の始まりがわかるよう、毎回授業前にグロッケンを鳴らす。
	②あいさつ	始まりのあいさつをする。	始まりがわかるように言葉と共にサインを出す。
展 開	③人形劇	人形劇を見る。	全児童が注目できるよう、座る位置に注意する。登場する人形は児童が人形に注目しやすいように児童の目の前に提示しながら通る。お話の中のナレーターと登場人物の声は教員によって変える。
	④劇遊び	みんなの前に出てかぶを引っ張る。 かぶに乗って揺れに応じる。	かぶを引っ張るリズムカルな動きを味わえるよう、かぶを引っ張る時には前後の動きをつける。 前に出ていない児童もわかるように、大きな声で5回数えて交代する。
ま と め	⑤まとめ・あいさつ	まとめの話を聞く。 終わりのあいさつをする。	本時の授業の中で良かった点について児童に発表する。 終わりがわかるように言葉と共にサインを出す。

2) 授業研究会(2回目)の授業の概要

(1) 経過報告

取り上げられた授業は、プロジェクターを使い画像でお話を展開していくものを、視力が弱い児童には活動が適切でないと判断して、人形劇を見て参加する活動に変更した授業でした。ただ話を聞くだけではなく、劇ごっこを通して、「実際に体験する活動に広げること」「繰り返し行うことで期待感や見通しを持って活動に参加できるようになること」を大きな指導目標としました。

中でも特に配慮したのは、台詞や言葉かけでした。始めは登場人物を意識づけるために、「おじいさん」「おばあさん」などをかなり頻繁に連呼していました。しかし、言語認識の発達段階を考えると、この言葉かけは妥当ではないと判断し、台詞は短めにして一語一語ははっきり、ゆっくりと言いだき大きな動きでアクションを交えていくことにしました。また児童の活動で改善した部分もあります。一つは、④劇遊びのみんなの前でかぶを引っ張るという場面です。かぶは大きなバルーンを白い布で覆って見立てました。そこに紐をつけて引っ張るといった活動内容となっています。そのかぶに付いている紐を、個々の実態に応じて太さや素材を変えて持ちやすいよう工夫しました。そして児童が引っ張り終わると、今度はそのかぶに乗って揺れを楽しむという活動を設定しました。かぶに乗る活動は児童が皆好きで、笑顔や発声が多く見られました。

(2) たんぼぼグループの問題提起に基づいたグループ協議

「かぶに乗って楽しむ」という取組が果たして良いのかどうか、お話と関連のない取組みを入れても良いのかという問題提起がされました。それを含め授業に対する疑問、良いところ、改善できることを教員同士が小グループに分かれて協議を進めていきました。

表2 付箋紙を用いた検討



各グループの協議会にあたっては、表2のように、付箋紙を使って意見を出し合い発表しました。「かぶに乗って楽しむ」活動については児童たちの主体的活動を促すため、多少「おおきなかぶ」の話から外れてもよいのでは、というような意見がいくつかありました。

3) 第2回授業研究会を通じて改善されたこと

表3は第2回研究会で出された協議結果を踏まえ、たんぼぼグループで検討し、提案された改善点です。改善点を念頭に置くと、客観的に児童の実態を捉え直すことができ目標そのものも具体化されます。そして設定した目標を達成するための必要な手だては、これ

までのものよりも個々の実態に基いた、より具体的なものとなりました。単元を通してどのように児童が変わっていったかを、目標設定と指導の手だてが一環したものとなったことで具体的に評価できるようにもなりました。

もちろん授業全体にわたって、教員の指導方法や主担当教員や副担当教員との連携等についても改善する必要があります。このことも踏まえて検討された改善点を生かし、9月の代替指導案を作成し、実施しました。

表3 協議後の改善の手だて

ねらうこと（目標設定）	これまでの手だて	改善後の手だて
①人形（登場人物）を見やすくし、注視・注目できるようにする。	人形を子供の目線より下に提示していた。	人形を子供の目線に合わせるようにする。
②教員ではなく、人形のみ注目できるようにする。	注目するものが人形なのか教員なのか、意識しなかった。	教員が目立たなくなるよう、背景を黒く、衣装は上下黒に統一する。
③登場人物が複数いること（特に動物がいること）を理解する。	登場人物の声の違いがはっきりしないので、教員みんなで歌っていた。	動物を登場させる時は、その特徴の鳴き声を子供一人一人に伝える。話に抑揚をつける。歌の時登場している人物に合わせて声を重ねていく。
④子供が気持ち（YES、NO）の表出する。	かぶに乗る時間を一定にしていた。	時間を色々変えてみる。もっとやりたいか聞いてみる。
⑤かぶに乗る体験時、より注意や関心を高める。	かぶに乗せた時、1・2・3と数を数えていた。	かぶに乗る時、リズムが良い歌を歌う。

表4のように劇遊び、かぶ乗り遊びの部分が変更されました。こうしてグループ毎に協議した内容を盛り込み、授業改善に繋げていきました。該当グループの中だけでは見えないことも、授業研究や協議を重ねて別のグループ教員の視点を取り入れることで、様々な手立てや工夫が生まれその考えを生かすことで指導が深まり、授業がより良くなり表5にあるように、児童の様子も少しずつ変わっていくということがわかりました。

表4 授業案の改善点

	○○○○○	○○○○○
④劇遊び	みんなの前に出てかぶを引っ張る。 かぶに乗って揺れを楽しむ	かぶを引っ張る時の前後に動く動作を味わえるよう、かぶを引っ張る時には前後の動きをつける。前に出ていない児童もわかるように、大きな声で5回数えて交代する。
⑤まとめ・あいさつ	まとめの話を聞く。 終わりのあいさつをする。	本時の授業の中で良かった点について児童に発表する。 終わりがわかるよう言葉と共にサインを出す。



	○○○○○	○○○○○
④劇遊び	みんなの前に出てかぶを引っ張る。	かぶを引っ張る時の前後に動く動作を味わえるよう、かぶを引っ張る時には前後の動きをつける。台車や座位保持イスを使用し、安定した姿勢で行う。
⑤かぶ乗り遊び	かぶに見立てたバルーンに乗り、揺れを楽しむ。また、もっとやりたい、もういい等の表現をする。	かぶを2つ用意し、効率よく進める。歌をつけ、リズムミカルな動きで行う。揺れを途中で止めてみて、要求を引き出す。

表5 児童の変容

<p>A児の5回目までの様子 A児のそばに、教員がついて言葉がけなどの援助や支えがないと自分の世界に入り、寝てしまうことも多くあった。</p>	<p>→</p>	<p>A児の最終回での様子 A児のそばに、教員がついて言葉がけをしなくても、自ら覚醒し続けて、授業に参加できるようになった。</p>
---	----------	--

3 まとめ

先にも述べたように、本校研究テーマである「肢体不自由養護学校における目標準拠評価」の学習活動に即した目標の観点項目は、研究当初から関心/意欲/態度/技能・表現の4つを基本案として示し取り組んできました。今回の研究会では改めて2年間の研究を振り返り、検討しました。もちろん良い側面もありますが、改善しなければならない部分も多く出てきました。例えば最重度のグループでは、4つの観点項目に当てはめて評価することが難しいということです。

表6 A児の評価表

場面	本時の目標	指導の手立て	評価項目
③	・目を動かしながら話を聞く。	・顎を上げ、気持ちが外に向けられるように、クッションチェアに座る。	・目を動かしながら話を聞く。 (関心・意欲・態度)
③	・動物の声を聞くと笑顔を見せる。	・気持ちがとぎれないように、楽器の音や歌、擬音語を取り入れる。話しかけや体に触れながら、気持ちを盛り上げ、話に意識を向けられるように促す。 ・動物が登場するたびに、擬音語を入れる。	・楽器の音や擬音語に笑顔を見せる (技能・表現)
④	・かぶに乗る体験に喜び、手足を動かす。	・かぶに乗っている状況がわかるよう、教員と共に体を前後左右に大きく動かしながら乗る。	・バルーンに乗り、笑顔を見せる。 (技能・表現)

そこで、表6のように評価項目の観点を「関心・意欲・態度」「技能・表現」の2項目で考えていくことにしました。学習指導要領で示されている観点に含まれている「思考・判断」「知識・理解」については、教員の主観的な判断が入ってしまい、客観性のある評価を行うことは困難であると結論づけました。重度のグループ児童の心情、情緒面は視線や表情、発声、身体の動きなどによって表出されます。そこで、たんぼほグループでは情緒的な面である評価項目として「関心・意欲・態度」「技能・表現」の2項目に絞り評価を行いました。

また、目標準拠評価の本質となる児童の表情や動きを細かく読み取る力を、教員一人一人が高めていくことも重要な課題です。だからこそ、より丁寧に児童に働きかけ、細かい表情や動きを汲み取り、授業中の根拠のある行動把握をして評価していくことが大切だと研究会を通じて再確認することができました。

(鈴木 崇宏)

課題別研究組織

<研究代表者>

當島 茂登 (教育支援研究部 総括研究員)

<研究担当>

徳永 豊 (企画部 総括研究員)

渡邊 章 (教育研修情報部 総括研究員)

<研究協力者>

下山 直人 文部科学省・特別支援教育課 特別支援教育調査官

古川 勝也 長崎県教育庁 特別支援教育室長

川間 健之介 筑波大学准教授

早坂 方志 青山学院大学教授

<研究協力機関>

青森県立八戸第一養護学校

筑波大学附属桐が丘特別支援学校

東京都立城南養護学校

京都市立呉竹総合支援学校

高知県立高知若草養護学校

長崎県立諫早養護学校 (平成19年度)

熊本県立芦北養護学校

(所属職名は平成20年3月31日現在)

平成18・19年度課題別研究

肢体不自由のある子どもの教育活動における
「評価」及び「授業改善・充実」に関する研究

報告書

平成20年3月 印刷・発行

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5-1-1

電話 046-848-4121（代表）

URL <http://www.nise.go.jp>
