

委託研究

知的障害のある児童生徒の主体的な学習を促す授業づくりと 学習評価に関する研究—「つけたい力」の指導と評価—

学校法人古沢学園 広島都市学園大学子ども教育学部 教授 竹林地 肇

1. 研究課題と研究経過

(1) 研究課題の設定

コロナ禍での知的障害特別支援学校数校の教育研究にオンラインで関与するなかでの管見であるが、この研究を構想するにあたり、研究課題として4項目を考えた。

①知的障害のある児童生徒の「主体的な学び」のとらえ

「主体的な学び」等を研究主題とされることが多いが、具体的な児童生徒の学びの姿に意味付け、価値付けることが不可欠だと考えられ、「主体的な学び」をしている児童生徒の姿としてとらえたことを教師が対話し、蓄積する営みが重要になる。

②授業改善と関連させた教育課程や年間指導計画の改善

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年3月）（以下、学習指導要領とする。）に規定されたカリキュラム・マネジメントは、教育課程の改善を軸とした学校教育の改善の営みであり、学習指導要領から児童生徒や学校の実態に応じて教育内容を選択・組織して教育課程を編成する知的障害特別支援学校では、授業改善・単元計画の改善を組織的に実施することが重要になる。

③観点別の学習状況の評価と児童生徒の自己評価

学習指導要領では、育成したい資質・能力の育ちにせまるため観点別の多面的な学習状況の評価が求められ、知的障害特別支援学校では、エピソード評価、パフォーマンス評価に加え、ポートフォリオ評価、ループリック評価が実施されてきている。知的障害のある児童生徒の教育では、現実生活で何ができるかを評価することを大切にしたい。また、学習状況の評価の目的の一つには、児童生徒の学習意欲を高めることがあると考えるので、児童生徒の自己評価・相互評価を追求することが重要になる。

④主体的な学びを促す授業の手立て・工夫等の教師の授業力の向上

教師の授業力を知識（学習指導案に記される「児童生徒観」「単元・題材観」「指導観」等）と技能（教材開発、発問、板書、機器活用等）と教育に関する信念（児童生徒観：育てようとする児童生徒の姿の考え方、教師観：目指す教師の姿の考え方、学校観：児童生徒にとってあるべき学校の姿の考え方等）で構成される概念だと考えてきた。実践交流するなかで、知識や技能だけでなく、教育に関する信念の交流も行われることを数多く経験してきた。コロナ禍だからこそ、教師が主体的な学びを促す授業の手立て・工夫等について実践交流をすることが重要になる。

(2) 令和3年度の研究

令和3年度の予備的な研究では、「主体的な学び」を実現する授業を目指し、実践研究協力者8名と授業実践報告8事例（教科別の指導4事例、生活単元学習4事例）に基づき、前述の研究課題4項目について検討した。

検討のまとめとして、児童生徒の学びの姿を共有するための共通の枠組みとして、学習意欲の概念（櫻井, 2020）の「自ら学ぶ意欲」「内発的な学習意欲」「達成への学習意欲」「向社会的な学習意欲」「自己実現への学習意欲」により意味づけ・位置づけること等を整理した。また、継続課題として、二つの課題を考えた。

- ①児童生徒自ら追求する単元構成・配列の検討
- ②「育てたい児童生徒像・実現したい学びの姿」（以下、「つけたい力」とする。）に着目し、「つけたい力」を身に付けることを目指した単元設計と授業づくりと学習評価の検討

（3）令和4年度の研究

令和4年度は、「つけたい力」について文献研究を行い、「つけたい力」検討会協力者4名と「つけたい力」と学習指導要領で育成を目指す3つの資質・能力などについて協議を行った。

また、実践研究協力者10名・オブザーバー2名と授業実践報告6事例（教科別の指導1事例、生活単元学習4事例、自立活動1事例）に基づき、「つけたい力」を身に付けることを目指した単元設計、授業づくりと学習評価について検討した。

2. 「つけたい力」と学習指導要領

文献をもとにした「つけたい力」検討会協力者4名との2回の協議の整理を報告する。

（1）自立的な生活に必要な力

知的障害のある児童生徒の教育の目標について、三木（1969）は、「生活の自立」とし、「生活の場を獲得し、何らかの目標をもった生活をしていくことができるようになった状態」と述べている。また、教育内容について、杉田（1950）は、「実生活に役立つ人間に仕上げるには、一体その社会では最小限必要なものは何かをはっきりさせることができるようにしなければならない」と述べ、教育方法について、三木（1952）は、「現実度の高い生活教育をどうすればよいかということが問題」「行動的理解を育てる」と述べた。後年、小出（1992）は、「学習活動ないしは学校生活の実生活化が強調された」と述べている。近年の知的障害のとらえ方や自立を巡る議論などを踏まえることは必要であるが「行動的理解を育てる」「学校生活の実生活化」という提言は普遍的な考え方だと考える。

また、小出（1992）は、「生活活動が学習活動としてすえられ、それが十分組織されたとき、それは、学習活動が单元化されたことを意味する」と述べ、学習活動の单元化の追求を提言している。数年前に「指導計画は考えるが单元計画は考えても意味がないと言う教師がいる」という研究主任の嘆きを聞いたことがある。特別支援学校の学習指導要領でカ

リキュラム・マネジメントの実施が規定された趣旨を生かすため、知的障害のある児童生徒の教育における単元化の意義を実践的に考える必要がある。

（2）将来につながる経験内容

北九州市立八幡西養護学校（現 北九州市立八幡西特別支援学校）（1997）は、肢体不自由と知的障害を併せ有する児童生徒の生活単元学習の目標を「生活技能を身につける」「生活課題を解決する方法や態度を身につける」とした。また、生活単元学習の指導内容を「身近な人の接し方」「公共物の利用」「生活と消費」「情報の伝達」「季節と生活」「家庭の仕事」の6分野で構成する「将来につながる経験内容」で示した。「将来につながる経験内容」は、「指導の要素を精選し、児童生徒の将来からみて最低限度必要な内容を整理し」「これを生活単元学習の中心課題として指導内容を設定する」とされている。また、「指導内容の系統」として、6分野毎に「小学部（広げる）・中学部（深める）・高等部（活用する）・卒業後の生活」の区切りでつながりを示した。

また、「将来につながる経験内容」をもとに、各学部で「単元配列表」（3年サイクル）が作成されている。「単元配列表」を活用することにより、「必要な指導内容の漏れや、無駄な重複がなくなり、単元の目標や内容が整理され、立案しやすくなった」と述べられている。また、「実体験を重視した活動を組む」等の単元構成のポイント、「危機場面を設定する」「意欲的取り組めるように工夫する」「児童生徒同士のかかわりを工夫する」等の授業のポイントも示された。

さらに、生活単元学習の評価表も提案されている。「生活単元学習における指導の継続性、一貫性、系統性を考える上では、共通の視点で評価し、統一した形で引継ぐことが必要である」とし、記述形式のみでは客観的な資料となりにくいので、「課題の理解」「課題への取り組み」「人との関わり」「生活技能」の4つ視点で構成した評価項目を提案している。

「将来につながる経験内容」は、杉田（1950）の「最小限必要な力」の考え方を「生活技能を身につける」「生活課題を解決する方法や態度を身につける」という生活単元学習で整理したものと考えることができるだろう。また、「指導内容の系統」「単元配列表」は、小出（1992）の「学習活動が十分組織されたとき」「学習活動が単元化されたこと」の具現化と考えることができるのでないだろうか。

「生活単元学習における指導の継続性、一貫性、系統性」については、たびたび生活単元学習の課題とする意見を聞くことがあり、「将来につながる経験内容」や「単元配列表」は、課題解決の手立てになると考えられる。

一方、「将来につながる経験内容」と学習指導要領で示される各教科等の内容との関係は整理する必要があると考えられる。

（3）自立につながる力の内容表

新潟大学教育学部附属特別支援学校（2017）は、「自立につながる力の内容表」「自立につながる力と4つの分野」「自立につながる力の内容と指導の形態との対応表」を示した。

「自立につながる力の内容表」は、自立につながる力を明確にするなかで整理された8つの観点（「豊かな心」「健康な体」「日常の生活動作」「コミュニケーション」「集団生活」「地域資源の利用」「余暇」「家事・労働」）で構成されている。また、この内容表の実用性を高めるため、「各観点の内容と各指導の形態のねらいとの関係が分かりやすい」「教師間の共通理解が図られ、一貫した教育活動が実現できる」「個人差に対応することができ、一人一人の児童生徒に十分活用できる」ように検討したとされている。

「自立につながる力と4つの分野」は、8つの観点の内容を児童生徒の生活場面から捉え直し、「働く」「暮らす」「楽しむ」とそれらの基礎となる「核となる力」の4つの分野で整理したものである。「自立につながる力の内容と指導形態との対応表」は、各観点の内容と各指導形態との関係を学部ごとに示したものである。

「自立につながる力」という考え方とは、杉田（1950）の「最小限必要な力」の考え方を発展させたものと考えることができるだろう。また、「各指導の形態との関係が分かりやすい」「教師間の共通理解が図られ、一貫した教育活動が実現できる」「個人差に対応すること」は、知的障害特別支援学校の教育課程や年間指導計画を学校内だけでなく、保護者や地域社会の人々等が理解しやすいよう説明したいという願いでもあると考えることができ、カリキュラム・マネジメントの意義を示しているとも考えることができるだろう。

一方、「自立につながる力の内容表」と学習指導要領で示される各教科等の内容との関係は整理する必要があると考えられる。

（4）必要性の高い指導内容

「特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究－必要性の高い指導内容の検討－（平成22年度～23年度）」（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所、2012）では、知的障害特別支援学校を対象とした全国調査から、「軽度知的障害のある生徒に指導の必要性の高い指導内容」（以下、必要性の高い指導内容とする。）として「対人コミュニケーション能力（自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える、相手の気持ちを考えて話す等）」「社会生活のルール（時計などを使って時間を守る、携帯電話の適切な使い方やマナーを身に付ける等）」「基本的な生活習慣（ロッカーや机など身の回りを整理する、バランスのよい食事をする等）」「職業能力の育成（指示やアドバイスを聞いて、品質の高い製品を作る、働く意欲を持つ等）」を整理した。

また、それぞれの具体的な内容を、「授業で取り上げることが多い指導内容」と「教える必要性を感じているが指導することが難しいと感じる指導内容」に分けた。その結果、浮かびあがったのは「授業での取上げが少なく、指導の難しい内容として挙げられた指導内容」であり、具体的には、「職場での会話、世間話」「困ったとき尋ねる、断る」「臨機応変な対応」「異性とのコミュニケーション、関わり方」「お金や物の貸し借り、金銭管理」「家庭での規則正しい生活、食事、入浴」「余暇の過ごし方」「働く意欲、働くことの意義」「労働と報酬」であるとしている。

また、「必要性の高い指導内容」は、学習指導要領の知的障害者教科、道徳、特別活動、自立活動の内容に位置付けられることを明らかにしている。「必要性の高い指導内容」の指導を実施するに当たっては、教科別の指導で重点化して指導すること、あるいは各教科等を合わせた指導の内容として取り入れて指導すること等ができるが、授業の担当者間で「必要性の高い指導内容」について共通理解が必要であり、単元化して年間指導計画に明確に位置付けて実施することが求められるとしている。

さらに、「必要性の高い指導内容」について各教科等を合わせた指導で取り扱い、教育課程を編成する際には、「社会生活や職業生活を送るために必要な能力と実践的な態度との関連において、そのもととなる各教科のどの内容を選択、抽出するのかを明確にしておく必要がある」としている。また、「社会生活や職業生活を送るために必要な能力と実践的な態度を育てるという文脈を踏まえて、関連する各教科に含まれる内容を有機的に統合し、計画的、継続的に指導を行うことが望ましい」としている。

この研究と検討からの学びとして、知的障害のある生徒に必要な教育内容である「対人コミュニケーション能力」や「社会生活のルール」等は、学習指導要領の各教科、特別な教科道徳、特別活動、自立活動等の内容として位置付けることが可能であるが、複数の教科等にまたがって存在するため、教育課程のなかでの位置付けを明確にし、指導担当者の共通理解を深め、「有機的に統合し、計画的、継続的に指導を行う」ことが重要になると考えられる。

つまり、各教科等の内容で編成される教育課程のなかで、「必要性の高い指導内容」を「つけたい力」として位置付け明確にすることで指導担当者が意識しやすくなり、また、「必要性の高い指導内容」を教科別の指導や各教科等を合わせた指導でどのように指導するかを検討することで、「有機的に統合し、計画的、継続的に指導を行う」ことを目指していくべきだと考える。

(5) 「つけたい力」と「これから生きていくために必要な資質・能力」

前述の知的障害のある児童生徒の「つけたい力」に関するこれまでの議論や実践的検討を概観すると、2つの事が指摘できると考える。

- ①「自立的な生活に必要な力」「将来につながる経験内容」「自立につながる内容表」「必要性の高い指導内容」という枠組みで、「つけたい力」を系統的に整理し、指導内容を明確にしようとしてきた。
- ②「つけたい力」と指導の形態との関係を示し、単元配列表で「有機的に統合し、計画的、継続的に指導を行うこと」や学校全体で「学んだことを現実的な文脈のなかで活用できる」教育の実現が目指してきた。

また、「つけたい力」を具体化し、児童生徒が意識して身に付けることを促すことが授業実践であり、教師の「つけたい力」が児童生徒の目標になるよう単元を設計し、授業を計画・実施することになると考えられる。

一方、学習指導要領では、「学びに向かう力、人間性など」「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力など」のこれら生きていくために必要な三つの資質・能力の育成が目指されている。また、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方である「見方・考え方」が示され、児童生徒が「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解し、課題解決していくことが目指されている。

知的障害特別支援学校では、この3つの資質・能力を段階や学部等で整理した「資質・能力段階表」(広島県立廿日市特別支援学校, 2020)、「臼杵支援学校の児童生徒につけたい力」(大分県立臼杵支援学校, 2022)が作成され、カリキュラム・マネジメントで活用しようとされている。これらは、「つけたい力」を3つの資質・能力で捉えていると言える。

知的障害特別支援学校では、各教科等の内容を指導するための授業や年間計画等を構想する前提として、児童生徒が「学んだことを現実的な文脈のなかで活用できる」教育活動を追求するため、現在の学校生活と将来の生活のつながりを考えた「つけたい力」を検討し、羅針盤とすることが重要な営みになっていると考えられる。

学習指導要領で「これから生きていくために必要な資質・能力」の育成が目指されているが、3つの資質・能力が重なるところに「つけたい力」が位置付くと考えられる。また、「何ができるか」に着目されていることは、これまで、知的障害特別支援学校の教育で追求してきた「学んだことを現実的な文脈のなかで活用できる」児童生徒を育てることと一致すると考える。

3. 「つけたい力」から構想した単元・授業実践と協議の例

実践報告をもとにした協議（オンライン4回、対面1回）では、「つけたい力」検討会での協議から4つの柱を設定した。

- ①実践者の「つけたい力」とは何か（単元目標+ α ）
- ②児童生徒の学びは何か・単元活動の何が効果的だったのか
- ③児童生徒はどう育っているか（「つけたい力」が身に付いているか）
- ④児童生徒は学びをどう実感（自己評価・相互評価）しているか

また、「子供たちを語る・授業を語る・私が大事にしていることを語る」を協議のグランドルールとした。

（1）実践の背景

広島県立福山北特別支援学校の学校教育目標は、「学んだことを生活に生かし、主体的に自己実現を目指す児童生徒の育成」である。「学んだこと」は身に付けた「知識及び技能」であり、「生活に生かし」は「思考力、判断力、表現力等」を指す。また、「主体的に自己実現を目指す」は「学びに向かう力、人間性など」であると説明されている。学校教育目標に目指す児童生徒像が三つの資質・能力とのつながりで明示されている。

(2) 実践の概要

生活単元学習「夏祭りをしよう」は、第1学年3学級の活動として展開された。単元目標（「つける力」）は、次の3つである

- ・身近で簡単なきまりやマナー（例：ゆずる・お礼を言う）を守って、それに関わる学習活動を教師と一緒に行ったり、出店で遊んだりすることができる（知識・理解）
- ・身の回りの簡単なきまりがわかり、見通しをもって（例：音楽が流れたら夏祭りの活動だと思って）行動できる（思考力、判断力、表現力等）
- ・様々な対象に自ら働きかけ、進んで活動（例：法被を着る等）に取り組んだり、教師や友達（や6年生）と一緒に活動しようとしたりすることができる（学びに向かう力、人間性など）

単元を構想するにあたり、3つの工夫を考えられた。

- ・6年生の出店で遊ぶ体験をし、出店のグッズを使用したり、招待状をまねたりして、6年生の出店のなかから自分たちの店・役割を決める。
- ・児童の興味・関心があるままごと遊び、校長先生をはじめとした関わりのある先生との交流をする。
- ・これまでの学習（遊びの指導「新聞紙遊び」「色水遊び」）と関連付け、児童のできることや興味・関心のある活動を盛り込む。

単元活動は、「出店の活動（事前学習、準備、振り返り）」と「6年生の出店で遊ぶ」と単元にかかる「絵本の読み聞かせ」で構成された。

(3) 報告の概要

昨年度までは「季節を楽しもう」という単元名だったが、児童が理解しやすい単元名「夏祭りをしよう」に変更したこと、6年生との交流により展開するように改善されたことが報告された。

また、児童の自己評価（「たのしかった」「どきどきした」等のイラストを選択し、言語化する）、他者評価（「○○さん、すごい」と言う、教師をまねて一緒に拍手する、招待した教師からほめられる）、「楽しかった」ことが「また6年生の出店に行きたい」になり、「自分たちもやってみたい」という児童の意欲のつながりが報告された。

さらに、自分が作った色水のジュースを頑なに渡そうとしなかった児童が、チケットを渡したり、料理を運んだり、他の児童にあげたりするようになったことも報告された。

(4) 協議の概要

①実践者の「つける力」とは何か（単元目標+α）

児童の人と関わる力を、単元だけでなく学校生活全体をとおして育てようしていることが伝わってくる。単元目標に示されていることではあるが、「他者への興味と、他者

への関わり方が分かる」「もっと関わりたいという気持ちを育てる」と言えるのではないか。

②児童生徒の学びは何か・単元活動の何が効果的だったのか

他の学年の児童や教師の姿をみて、関わり方を学んでいる。失敗しながら児童同士で学ぶことに価値がある。よいモデルがあることは、児童の学習にとって大切。「こんなふうになりたい」という思いを育てることが大事にされている。6年生や他の教師との関わりを意図的に設定し、「なりたい・ありたい」モデルを意識した単元設計が大切なことに気付いた。また、遊びの指導の学びを生かし、児童の興味があることをさらに広げるようにされている。活動に没頭できることも大切であり、役割の形にこだわり過ぎず、児童が精一杯楽しむことが大事にされている。

③児童生徒はどう育っているか（「つけたい力」が身に付いているか）

単元の目標は達成されたといえる。人に喜んでもらえる経験・人の役にたつ経験の積み重ねで、自然に自分から人のために何かやってみようと思う気持ちが育っており、他の場面の活動につながっている。また、自分の気持ちの表現の仕方を学んでいる。同時に、他の児童の発表を見聞きする力も育ってきているのではないだろうか。ジュースを渡そうとしない児童の気持ちは分かる。「自分のものをなんであげないといけないのか」という児童の発想が大切にされたからこそ、かかわりの中で変わっていったと言えるだろう。

④児童生徒は学びをどう実感（自己評価・相互評価）しているか

「疲れた」というイラストカードを選択している児童は、達成感をもって選択できている。また、安心できる大人からほめてもらうことが、自分の気持ちを表出することにつながっているのだろう。

また、小学部1年生の児童が学びを言語化するのは難しいだろうが、教師が児童の姿に意味づけをし、評価と一緒に確かめ合うことが、今後の成長のなかで「あの時にこんなことをしてよかった」という振り返りにつながっていくのではないだろうか。児童の活動の様子に意味づけ・価値付けすることが教師の役割だといえる。

また、2年生で似た単元学習をするとき、1年生の経験を思い出す姿も自己評価になる。その姿が教師の授業づくりの構想にもつながると考える。単元の振り返りの記録を年間計画や教育課程の改善に生かそうとされている。次年度の単元設計や授業づくりの構想を考える時に児童の学びの姿を引き継げるものが需要である。

（実践者：広島県立福山北特別支援学校 教諭 山木戸千容）

5. 研究のまとめ

（1）「つけたい力」の指導と評価に関する協議のまとめ

実践報告をもとにした協議（オンライン4回、対面1回）を終えた研究協力者の振り返りをまとめる。

- ①「つけたい力」を児童生徒の具体的な姿としてイメージし、単元や授業を考えたい
- ・「つけたい力」を児童生徒の具体的な姿としてイメージし、何を学ばせたいのか、どう学ばせたいのかを明確にし、単元や授業を考えたいと思った。
 - ・報告された授業では、「つけたい力」を様々な経験を通じて育てようとしていることが共通していると思った。「つけたい力」を明確にし、児童生徒が経験することを考え、授業づくりをしていきたいと思った。
 - ・児童生徒が実感して身に付けたいと思うような単元設計と授業づくり、実感して身に付けたことを使ってみたいと思うような単元設計と授業づくりを考えていきたいと強く思った。
 - ・担任している目の前の児童の「つけたい力」を言葉にできない自分に気付いた。
 - ・担任している生徒の「つけたい力」や目指す生徒像がぼんやりしていると思っていたが、あらためて気付いた。これから経験するなかで明確になっていくのかもしれないが、自分の実践を丁寧に振り返ることをしていきたいと思った。自分一人ではなく、他の担任や他の教師から多角的に意見をもらい、授業づくりを積み重ねていきたいと強く思った。
- ②児童生徒自身の「つけたい力」になるようにすることを大事にしたい
- ・教師が児童生徒の「つけたい力」を考え、他の教師と話して共有することが、学校の目指す児童生徒像になっていく。児童生徒自身がこういうようになりたいと思うことや苦手だと思うことを教師等の働きかけでやってみたいと思うようになることが児童生徒自身の「つけたい力」になっていく。
 - ・児童に「どうしてこの学習をするのか」「なぜこの活動をするのか」「なぜルールを守るのか」を伝えることができておらず、伝えるべきだと考えた。
 - ・「つけたい力」を児童生徒の具体的な姿でイメージしておくこと、児童生徒が「どうして活動をするのか」を分かって取り組めるようにすること、この二つの大切さを学んだ。
 - ・児童生徒の「つけたい力」を育てていくためには、児童生徒がなぜこういう活動をするのか、意味がわかって活動することが大事だと思った。
- ③「つけたい力」を具体的に考え、児童生徒の学びの姿を的確に捉えたい
- ・実践報告者が「つけたい力」を明確にもっているので、学びの姿として報告されるエピソードや画像が的確だと思った。
- ④目指す授業を考えることを続けていきたい
- ・教科別の指導と教科等を合わせた指導のそれぞれによいところがあるが、共通しているのは、教師が「何を学ばせたいのか」「どう学んでいくのか」をしっかりともつておくことが大切だと学んだ。これから授業づくりをしていきたい。
 - ・中学校の知的障害特別支援学級の授業を、通常の学級の生徒や他の教師を巻き込んで展開していきたいと強く考えた。

- ・生徒は共感関係によって支えられるという“支えられる共感関係”を育む実践を聞き、目指していきたいと思った。
- ・身に付けたことを生かせる、次につながるような単元のつながりを作っていきたいと思った。

⑤学習評価とその共有から学びの在り方を発信したい

- ・自分の授業実践では、児童生徒の学習状況の評価が十分でないことに気付いた。評価の仕方や成果、あるいは、児童生徒がどのように変化したのかを分かりやすく発信したり、児童生徒に分かりやすく伝えたりすることで、中学校のなかで、知的障害のある児童生徒の学びの在り方を発信していきたい。

⑥実践交流の意義を実感した

- ・地域、校種は違うが同じ知的障害教育に携わる教師と協議するなかで、自分と同じ思いだと共感したり、普段考えていることが間違っていたのだと思えたりした。
- ・自分が大事だなと思ってやってきたことが、他の実践報告のなかにもあり、自分は間違ってなかったのだと思った。
- ・他の授業実践と比較することで、自分の授業実践や所属校を客観的にみることができた。
- ・今後の授業のイメージやアイディアが浮かんだ。次年度に向けて、他の担任と話し合いたいと思う。
- ・実践交流で同じ考え方・違う考え方を学び、自分の考える授業とは何かを考えた。目指す授業・教育の本質は何かを考えていきたい。
- ・自分にはない考え方を沢山聞くことができ、心を動かされた。具体的には、生徒の姿の別なとらえ方があること、社会参加を目指す意識を強くもって授業ができていないこと、自己理解や自己肯定感を育むことや自己決定を大事にした授業していきたいと考えた。
- ・児童生徒が認められ、誉められて自己肯定感が高まるように、教師も自分の授業実践を認められ、誉められることが必要だと思う。

(2) 知的障害のある児童生徒の「主体的な学び」のとらえ方

「主体的な学び」の姿として報告された児童生徒の姿は、「人・ものへの働きかけ（見る・気付く・発言する等の行動・動作・表情）」であり、「もっとしたい・なぜだろう・どうしよう」という児童生徒の内面の動きをとらえたものであった。また、主体的な学びを促すことができているかを問う教師には、「学びの姿をつないでいきたい」という願いがあると考えられた。

知的障害のある児童生徒の授業では、活動を“させる”ことが目的になり、「活動あって学びなし」と評されることを聞くことがあるが、「主体的な学び」という児童生徒の学びの質に着目して実践交流をすることは、「活動あって学びなし」という授業の改善を進めるた

めの基本的な方略になると考へた。また、教師が学習状況を評価して他の教師や保護者に伝えることは、教師自身のとらえ方を吟味することにもなると考へた。

さらに、学びの姿を共有するための共通の枠組みを持つことが必要だと考えられた。例えば、共通の枠組みとして、「人・ものへの働きかけ（見る・気付く・発言する等の行動・動作・表情）」を学習意欲の概念からとらえ、意味づけることが考えられる。

（3）授業改善と関連させた教育課程や年間指導計画の改善

各学校では、短時間で多面的な協議ができる等の効果的な授業研究の方法が工夫され、計画的に実施されていた。「育てたい児童生徒像・実現したい学びの姿」に基づく参観の観点と協議の柱の設定による発散・収束のある協議を行うことは、授業研究の成果を明確にし、「やってよかった」と授業者や参加者が実感することにつながっていると考えられた。

また、「単元にいたる児童生徒の学びの履歴」を整理し、単元の内容を焦点化するための「単元（構想・準備）シート」、あるいは、カリキュラム・マネジメントにつながるよう「単元の内容と展開を整理し、指導目標の達成度、単元の評価と改善案」を記す「単元計画表」が作成されていた。「教えなければならないこと」を教師自身の「教えたいこと」にし、「児童生徒が学びたいこと」にしていく営みであり、児童生徒の立場で考へた単元展開・授業展開を指向することだと考えられた。

しかしながら、単元計画が教師の準備等の都合で作成され、実施されることがあり、児童生徒にとって学習活動の文脈が分かり難くなる場合があること等の課題もあると考えられた。単元・授業の構成の中心軸となるのは、内容のつながりだけでなく、「やりたい・なりたい」という児童生徒の意思と意欲のつながりにすべきだと考えられた。

さらに、知的障害のある児童生徒の教育では、学習したことを生活のなかで生かしていくこと、つまり、児童生徒の生活のなかでの実現の状況を確認し、授業や単元の改善、教育課程の改善をしていくことを目指す必要性が考えられた。また、知的障害のある児童生徒の多様性を考えると、抽象的な理解を促すだけでなく「行動的理解」を促すことも重要だと考えられた。例えば、長針・短針の時計を読めるようになることだけでなく、「砂時計の砂が落ちている間は活動し、全部落ちたら活動を止める」という行動を目指すことである。また、デジタル表示の計りの数値を読んで重さを計ることだけでなく、「青い錘と釣り合うように青い粉を上皿天秤の皿に載せる」という行動を目指すことである。別な表現をすると、「学んだことを現実的な文脈のなかで活用できる」ことを追求することである。

（4）観点別の学習目標の評価と児童生徒の自己評価

実践事例では、観点別学習状況の評価が実施され、パフォーマンス評価、ループリック評価、エピソード評価、ポートフォリオ評価により、児童生徒の学習状況を多面的・分析的にとらえるよう取り組まれていた。

教師が「つけたい力」を言語化し、単元設計や授業づくりをすることで、評価の観点が明確になっていくと考えられ、「つけたい力」を明確にする営みは、各教科等の目標の達成

具合を評定することではなく、前述の「学んだことを現実的な文脈のなかで活用できる」ことにせまる学習評価だと考えられる。

学習目標を児童生徒の具体的な姿として構想し、その姿を実現するための単元計画や授業計画を考えることが重要になると考えられる。例えば、「時刻を意識して準備・行動する」という姿を考えると、校外学習でバスに乗り遅れる体験をし、次の校外学習で遅れないようバス停に移動することや、時刻を確認し、周囲に告げる活動を教師の活動から児童生徒の活動にする等の単元計画や授業計を考えることである。

（5）主体的な学びを促す授業の手立て・工夫等の教師の授業力の向上

実践報告をもとに交流すると、単元設計や授業づくりの考え方、授業の手立てのヒントを得ることが振り返りになかで報告された。

一方、教師が「つけたい力」を言語化し、具体的な単元や授業を交流することは、授業力の基盤になる教育に関する信念が響き合い、共鳴したり揺さぶられたりすることになったと考えられ、「つけたい力」を言語化することの意義を確認できたと考える。

学習指導要領で各教科の目標が3つの資質・能力で示されたことが、育てたい児童生徒像を明確にすることにつながり、教師の授業力の向上につながることを期待している。

6. 文献

[引用文献]

- 広島県立廿日市特別支援学校（2020）. 令和2年度研究紀要. 7
- 北九州市立八幡西養護学校（1997）. 平成9年度生活単元学習資料集・単元集. 24-34
- 小出進（1992）. 日本における生活中心教育の源流. 発達障害研究, 第13巻, 第4号, 246
- 国立特別支援教育総合研究所（2012）. 特別支援学校（知的障害）高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究-必要性の高い指導内容の検討-（平成22年度～23年度）. 101-106
- 新潟大学教育学部附属特別支援学校（2017）. 研究紀要. 第40集, 123-134, 136-145
- 大分県立臼杵支援学校（2022）. 臼杵支援学校の児童生徒につけたい力. 令和4年度特別支援学校第三者評価委員会資料.
- 三木安正（1969）. 精神薄弱教育の研究. 29-30, 539, 604
- 三木安正編（1950）. 精神遅滞児教育の研究. 247
- 櫻井茂雄（2020）. 学びの「エンゲージメント」.
- 特殊教育研究連盟編（1951）精神遅滞児の心理と教育. 197
- 山木戸千容（2022）. 実践報告資料（令和4年10月16日実践交流会）.

知的障害教育における学習評価の効果的活用に向けて

—「主体的に学習に取り組む態度」の評価におけるキャリア発達の視点と「対話」の意義—

弘前大学教職大学院教授 菊地 一文

1 はじめに：知的障害特別支援学校が抱える学習指導要領実施における課題

今般の学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」「育成を目指す資質・能力」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」の4つのキーワードが明示され、学校現場ではその具現化に向けた取組を進めている。また、インクルーシブ教育システム構築の理念を踏まえ、連続した多様な学びの場における「十分な教育」の実現に向けた取組の充実が一層必要とされており、その1つとして知的障害特別支援学校においても観点別学習状況の評価（以下、観点別評価）の実施が求められている。

このような動向を踏まえ、現在、知的障害特別支援学校では、①各教科の指導内容の拡充への対応、②各教科等を合わせた指導で取り扱う各教科の位置付け、③見方・考え方を踏まえた教科別の指導への着目、④各教科等を合わせた指導の単元及び授業づくりの方策、⑤知的障害の状態を踏まえた教科別の指導、⑥自立活動の取扱いと効果的な実施、⑦観点別評価への対応、の7点の課題が挙げられている⁶⁾⁷⁾。多様な教育課程が編成されている現状において、これらの解決に向けた共通の視点として、「知的障害のある児童生徒の学習上の特性」や「教育的対応の基本」として示される10項目¹¹⁾¹²⁾を踏まえる重要性が改めて指摘されている⁴⁾⁶⁾⁷⁾。すなわち知的障害教育における観点別評価の課題は、単独で捉えるのではなく、知的障害による学習上又は生活上の困難や特性を踏まえるとともに、各教科の内容の取扱いや指導の形態などの独自性を踏まえた検討が求められる。

2 研究協力校における学習評価の現状と課題の検討

本稿では、国立特別支援教育総合研究所の委託を受けて取り組んだ研究（以下、本研究）の概要の一部について報告するとともに、観点別評価の効果的活用に向けて検討が求められる事項等について考察する。

本研究は、知的障害教育における観点別評価の現状と課題を把握し、その解決に向けた具体的方策について検討することを目的として、以下の3点について予備的研究を進めた。

1点目は、単元で取り扱う各教科の目標及び指導内容の検討、指導計画の作成、個別の指導計画との関連付け、評価基準の作成等の構想・計画段階から授業実施と評価に至るまでの一連のプロセスにおける課題を明らかにするとともに、効果的な実施手順や解決のための具体的方策について検討することである。2点目は、単元に含まれる各教科等の内容や他の単元、あるいは他の指導の形態に関連付く内容等のつながりについて検討し、学習評価の実施におけるカリキュラム・マネジメントの参考となる知見を得ることである。3点目は、評価の難しさが指摘される観点である「主体的に学習に取り組む態度」の評価方

法について検討することである。

そのため、本研究では表1に示す教育課程タイプの異なる知的障害特別支援学校3校(以下、研究協力校)の高等部を対象に基礎的資料の収集や半構造化インタビュー等を行い、その現状と課題について把握し(表2)、分析を行った。また、研究協力校へのコンサルテ

表1 研究協力校の教育課程の特長

設置形態	A校 高等部単置・専門学科と普通科	B校 高等部単置・専門学科	C校 小中高併置・普通科
特色	地域協働活動を核としたカリキュラム・マネジメント	キャリアデザインの活用によるキャリア発達支援	内面の育ちに着目した組織的取組によるキャリア発達支援
教育課程のタイプ	全て教科別・領域別の指導	一部の教科については各教科等を合わせた指導	各教科等を合わせた指導中心
対象とした指導の形態	理科	(国語、外国語、自立活動を中心とした各教科等を合わせた指導)	作業学習
5教科の取り扱い	教科別の指導	各教科等を合わせた指導	各教科等を合わせた指導

表2 単元づくりと学習評価に関する研究協力校の状況

項目	A校	B校	C校
単元づくりにおいて意識していること	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な素材題材を用いた実験中 ・生徒の実態に即した指導内容を設定している。 ・どの知識を生活と関連させ、結び付けることを重視している。 ・教科等間の横断的なつながりや理科内の単元・題材間の連続性を重視している。 ・ICTを積極活用し画像での記録や資料提示にタブレットを活用している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒のつながりや前単元での生徒の様子、実態を踏まえて単元づくりをしている。 ・既習事項の活用・定着に加え、新しい知識・技能の習得を図れるようしている。 ・生徒の工夫や目標に向けた努力を「気づき」として教師が捉えるとともに、発表・掲示し、意識化を図っている。その結果、生徒は自身と他の者の気付きの両側面から学習を振り返り、次時につなぐことができるようになってきている。 	
単元づくりにおける課題	<ul style="list-style-type: none"> ・理科の題材と学習内容の精選が必要である。 ・性質や法則を確認するための実験から考察し生活と結びつける展開では、知識中心になってしまふため、理科学的な見方・考え方、学びに向かう力、思考・判断(妥当な考え方)の育成を重視した構成へ改善する必要を感じている。 ・その際に、育成を目指す資質・能力を学校教育目標と関連させ単元題材計画を活用していく必要がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個別に応じた指導をベースに計画しているので、単元全体としての評価基準が不明確である。 ・個の実態に応じることを重視していくと、取り扱う各教科等の内容に偏りが生じてしまう。 ・単元の捉え方が統一されていないため、組織的に計画性をもつて単元づくりを進めることができない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の各教科等の細かな実態について学級担任以外は十分に把握できていないため、授業担当者と学級担任が生徒の実態を共有し、授業へ反映していくことが必要である。
学習評価において意識していること	<ul style="list-style-type: none"> ・知識が定着しているか、生活場で生かされているかについて意識して捉えるようしている。 ・興味や関心をもって取り組めているかについて意識して捉えるようしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・観点別の評価を試行的に実施している。 ・どのような状況づくりや支援で目標を達成したか、生徒にどのように気づきがあったかを具体的に記述するようにしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・単元において「育てたい力」を踏まえた目標を設定し、その中に含まれる各教科等の内容を整理している。 ・各教科等の内容別に評価規準を設定し、4段階で評価基準を設定している。 ・作成に時間がかかるが、評価規準が詳細であるほど目標を意識して教員が取り組めるようになっている。毎時評価するようになり、指導の手立てが明確になってきている。
学習評価における課題	<ul style="list-style-type: none"> ・3観点のバランスや育成すべき資質・能力を明確にした学習評価を実施することが課題である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・観点別に目標を設定することで対してとまどい、悩む指導者が多い。 ・指導者間で表現のばらつきがあり、達成度合いが読み手の解釈によって異なっている。 ・指導と評価が必ずしも一致せず、特に各教科等を合わせた指導の評価が曖昧になってしまう。 ・キャリアプラン(個別の指導計画)の作成と授業実践、評価に時差が生じている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・単元で取り扱う各教科等の内容は多岐に渡り個別性もあるため、目標設定の仕方が課題である。 ・取り扱う各教科等の中から、單元の中ではねらう部分、既習事項、積み重ねていく部分を個別の指導計画と連動させながら振り分けしていく等の仕組みが必要である。 ・幅広い生徒の実態に対応できるような評価基準の検討が課題である。

ーションをとおして、観点別評価の効果的な活用に向けた課題として、単元構想から評価に至る一連のプロセスの組織的理理解のほか、各教科等を合わせた指導において取り扱う各教科等の内容の明確化、3観点や学習評価に関する用語等の理解、多様な生徒の実態への対応、これらを踏まえた指導計画の工夫及びカリキュラム・マネジメント等を確認した。

その一方で、これらの課題は観点別評価の試行によって、教員の意識化や具体的な改善につながり、各校の取組から今後の観点別評価の効果的活用に向けて参考となる知見を得ることができた。このうち、各教科等の指導内容の取扱いの広がりや他の指導の形態との関連付け等の課題については、対象とした指導の形態や教育課程のタイプ、履修する学習集団の実態差によって異なる可能性が示唆され、その対応については、各校の教育課程の特長を踏まえたカリキュラム・マネジメントの重要性が確認された。なお、本研究の詳細については巻末の文献⁸⁾を参照していただきたい。

3 学習評価の活用に向けた対応方策の提案

本研究をとおして挙げられた諸課題への対応方策については、①学習評価に関する組織的な理解を図るために研修の実施、②単元づくりから評価実施までの手続きの明確化、③個別の指導計画と単元指導計画の関連付けによる評価規準・評価基準の作成と活用の3点に整理された。

まず、①については、コンサルテーションによって得られた、学校現場で課題と捉えている事項に対する解決方策として考えられる7つのポイントを表3に示す。なお、研修内容の詳細について本項では触れないが、その具体的方策の一部については次項を参照いただきたい。

②については、図1に例示する学校としての手続きのフローを確認し、共有していくことが肝要であると考える。その上で各段階における具体的な課題や、解決に向けた具体的ツールや手続き等について検討していくことが必要である。なお本研究では、学習評価の活用による教育課程改善を視野に入れ、図1に基づき作業フローを16区分に細分化したチェックリストを作成した。現在、研究協力校におけるチェックリストの試行により、促進要因と阻害要因を把握し、新たなツール開発やシステムの見直しを含む具体的な解決方策の検討を進めているところである。

③については、本来であれば集団を対象としたサイズの大きい年間指導計画（以下、年間計画）について、各単元の実施前の時点で、個別の指導計画に基づいて最適化した評価計画が検討される必要がある。

表3 学習評価における課題解決のポイント

①単元のまとまりで「総括的な」評価を行うことの意識化 →分析的に捉える評価は大事だが、行きすぎると苦しくなることに留意。プロセスも重視。
②各教科等における学習指導案の目標の記述の見直し →修飾語（手立て、自立度、状況等）が複数記載されていることの見直し。語尾表現の工夫。
③指導者集団による評価規準及び評価基準（ループリック）の作成 →単元をとおして児童生徒にどのような姿が見られることで「到達」と考えるのかを共有。 →学習の結果から検討したほうが作成しやすい（即ち計画そのもので頑張りすぎない）
④対象とする児童生徒の実態を踏まえた再整理 →多様な実態の場合、1つのループリックで対応できないこともあり得ることに留意。
⑤活動における教科の内容の意識化と明確化 →観点以前に取り扱う教科の内容を意識化・明確化することが不可欠（主or関連or偶発）。 →時数カウントはあくまでも改善時の材料であり手段。こだわりすぎて苦しくならないように。
⑥計画・実施・結果、それぞれの段階における共通理解と区別 →単元において「ねらう」「学んだ」「身についた」内容と資質・能力は異なる。
⑦既存の諸表簿やシステムの再確認と見直し →年間指導計画や個別の指導計画、単元指導計画等の関連付けと活用が必要



図1 各教科等を合わせた指導の計画実施・評価・改善の考え方の例

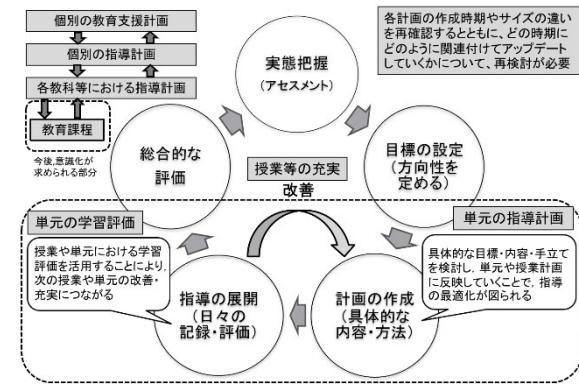


図2 個別の指導計画と単元指導計画のサイクル例

また、個別最適化された単元指導計画（以下、単元計画）に基づいた授業実践をとおして児童生徒の学習状況を見取り、学習評価の結果を個別の指導計画と次の単元計画や次年度の年間計画に反映していくことが望ましい（図2）。しかしながら、多くの知的障害特別支援学校では、そのような状況になっていないと推察されるため、改めて個別の指導計画活用の観点からも既存のツールの活用やシステムの機能化を図るための検討が必要であると考える。

4 「主体的に学習に取り組む態度」の評価の充実に向けて

(1) 「主体的に学習に取り組む態度」と「キャリア発達」との関連

障害の有無や学校種別にかかわらず、一般的に「主体的に学習に取り組む態度」の評価の難しさが指摘されている。この課題については、キャリア教育推進校等において蓄積されてきた「キャリア発達」や「内面の育ち」の把握のための取組が参考になると考える。

「キャリア発達」とは、「社会の中で役割を果たながら、自分らしい生き方を実現していく過程」のことを意味する。その見取りにおいては、結果だけでなくプロセスに目を向けるほか、複数の教員による多面的・多角的な見取りや対話の促進による「思い」の把握が肝要となる⁵⁾。一方で、「主体的に学習に取り組む態度」について、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2019）は、「(前略) 各教科等の『主体的に学習に取り組む態度』に係る評価の観点の趣旨に照らして、知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりするために、自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなど、自らの学習を調整しながら、学ぼうとしているかどうかという意思的な側面を評価することが重要である」と解説している。この趣旨は、この「キャリア発達」

と大きく重なるものと捉えられ、その評価における妥当性向上を図る上でも、これまでの実践知見を整理し、活用を図っていくことが期待される。

研究協力校であるB校及びC校は、文科省委託事業の研究指定や「キャリア教育優良校」としての受賞実績を有しており、これまで児童生徒一人一人の学びのプロセスに着目し、学習活動への向き合い方の変化や内面の育ちを丁寧な把握に尽力してきた。

特にC校では、単元計画において「本単元を通して期待するキャリア発達の姿」を記載しており、「できる・できない」に限定せず、生徒の向き合い方がどのように変化し、本単元で身に付けた力をどのように活用してほしいかといった願いを具体化することによりキャリア発達を意識した指導・支援につなげていた。また、その把握の方法としては、「期待するキャリア発達の姿」を具体的に記録し蓄積することや、授業担当者はもとより、担当以外を含む複数の教員の目をとおして多面的・多角的に捉え、情報を共有することなどが挙げられた。このことは、「主体的に学習に取り組む態度」の観点を踏まえた目標設定や手立ての検討、さらには学習場面を捉えた見取りや評価の妥当性向上の参考になると考える。なお、3観点の具体的イメージのもちにくさという課題についても、コンサルテーションをとおして事例とした生徒のキャリア発達の姿を踏まえ、共に授業場面を丁寧に見取り価値付けていくことにより、現れる学びの姿が明確化し、理解を深めることができた。

また、コンサルテーションでは、本観点の有効な把握の方法として、ループリック評価やパフォーマンス評価等¹⁵⁾の手法の活用を提案した。特に知的障害や自閉スペクトラム症のある生徒に対しては、評価を段階的に捉える「基準」の検討に加え、そこに至る「兆候」の考え方によることが有効と考えた。キャリア発達の視点と併せて、学習評価に関する方法知を得ることによって、効果的な活用が図られていくことを期待した。

なお、発語が見られないなどにより、見取りにくい生徒の内面の把握については、教員間で本人の思いの見立てを共有するなどして、より協働的に取り組むことが必要となる。また、「聞き手効果」¹⁶⁾や「受け手効果」¹⁷⁾に見られるように、かかわり手の有り様も生徒に大きく影響を与える。コンサルテーションでは、これらのことについて授業における生徒の姿を写真で捉えて例示し、「自己内対話」に着目することの大切さについて解説した。

さらに、生徒の姿の見取りに関する研修方法として、「ラベルコミュニケーション」や「アクティブライシング」¹⁸⁾等を導入した。B校では、これらを取り入れた全校的な学び合いにより、教員相互の見方・考え方の広がりや深まりを目指した。C校では、これらの手法を活用し、教員の児童生徒との対話力向上を意図した「対話チャート」の取組²⁾¹⁹⁾が試行してきた。「主体的に学習に取り組む態度」や「キャリア発達」の把握については、ある特定の学習場面を単独の「点」として取り上げるだけではなく、様々な可能性を踏まえつつ、そのプロセスを追った「線」として変化を捉えていくことが必要である。ここでは振り返りや対話、あるいは問い合わせに対する応答等による生徒の内面の育ちの把握が重要となり、その把握を踏まえた対話によって生徒自身の気づきを促すことが肝要となる²⁾¹⁹⁾。

(2) 今後期待されるキャリア・パスポートの活用による対話の充実

「主体的に学習に取り組む態度」の把握に向けた効果的な対話を進めるために、今後「キャリア・パスポート」の活用が期待される。文部科学省（2019）は、キャリア・パスポートの目的として、児童生徒については、「小学校から高等学校を通じて、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり振り返ったりして自己評価を行うこと、主体的に学びに向かう力を育み、自己実現につなぐもの」と示し、教員については、「その記述をもとに対話的にかかわることによって、児童生徒の成長を促し、系統的な指導に資するもの」と示している。

B校では、従前から本人が参画する個別の指導計画「キャリアプラン」の活用により、対話をとおして内面の育ちを確認するほか、本研究で対象とした「言語」（主として国語科等に焦点化した各教科等を合わせた指導）において、生徒同士のグループワークを積極的に取り入れてきた。また、振り返りや対話をとおした省察場面を隨時設定することによって、「主体的に学習に取り組む態度」の育成につながる自己理解や他者理解の促進を図り、効果を挙げていた。

なお、キャリア・パスポート活用のポイント²⁾¹⁹⁾として挙げられる①対話の促進に向けた「可視化」「具体化」「共有化」「段階化」を踏まえたツールの開発と活用、②対話を支えるICT機器の効果的活用、③対話のサイクルとカリキュラム・マネジメント、④対話における教員の力量形成のための学び合い、の4点を踏まえることが、対話の促進と「思い」の表出につながり、結果として3観点の発揮につながることや、本人の気付きや生徒同士の共感及び価値付けが得られやすいことにも注目したい。また、「教え込み」ではない、対話をとおした生徒自らが得る「学び」は、よりよい省察によって得られ、目標の「自己化」や適切な自己理解や他者理解等につながる⁵⁾ということを認識したい。

以上のことから、教員の見方の磨き合いや対話力の向上を図り、協働的に生徒理解に努めていくことが「主体的に学習に取り組む態度」の把握において重要な視点となる。また、学習評価においては、評価計画の作成時点から、担当教員間での多面的・多角的な「見方」を活かし、すり合わせていくことが肝要であり、教員の「協働」は欠かせない視点となる。

5 おわりに

現在筆者らは、知的障害のある生徒へのキャリア発達支援研究の一環として、上述したキャリア・パスポート活用のポイントを踏まえ、PATH (Planning Alternative Tomorrows with Hope) や質的研究法であるTEM (Trajectory Equifinality Model) の考え方に基づくTEM図を用いたワークを教員研修や生徒同士の省察で試みており、対話の促進と内面の育ちの可視化について一定の効果を確認している。これらの取組も本稿のテーマに大きく重なるものであるため、今後知見を整理し発信していく予定である。

本研究は、限られた対象に対する、限られた期間、情報量で検討した予備的な研究であったが、学校現場のこれまでの実践知見によって得られた形式知や教員の語りにより顕在化した価値ある暗黙知を得ることができた。本稿ではその一部について紹介したが、今後の知的障害特別支援学校における観点別評価の効果的活用の参考となれば幸いである。

付記

本稿は委託研究の知見をまとめた文献8)を再構成し、加筆したものである。

文献

- 1) Bates,E., Camaioni,L.& Volterra,V. (1975) The acquisition of performatives prior to speech, Merrill-Palmer Quarterly,21(3),pp205-226.
- 2) キャリア発達支援研究会 (2023) 共創—多様な人が協働し、新たな価値を創造するキャリア発達支援—。キャリア発達支援研究9, ジアース教育新社, pp7-60.
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2019) 児童生徒の学習評価の在り方について（報告）。
- 4) 加藤宏昭・竹林地毅・米田宏樹・名古屋恒彦 (2022) 知的障害教育の本質と将来展望。全日本特別支援教育研究連盟編、特別支援教育研究 No.775, 東洋館出版社, pp8-17.
- 5) 菊地一文 (2021) 知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン。全国特別支援学校知的障害教育校長会編、ジアース教育新社 pp8-50.
- 6) 菊地一文 (2022) 知的障害教育の魅力と課題を踏まえ、今後の充実に向けて求められていること。全日本特別支援教育研究連盟編、特別支援教育研究 No.775, 東洋館出版社, pp2-3,26-27.
- 7) 菊地一文 (2022) 実践誌の分析から捉えた各教科等を合わせた指導の課題と対応方策の検討—全特連機関誌「特別支援教育研究」における20年間の特集企画等をふまえて—。発達障害研究 44(3), pp215-227.
- 8) 菊地一文 (2023) 特別支援学校（知的障害）高等部におけるキャリア発達の視点を踏まえた単元づくりと学習評価に関する予備的研究—教育課程及び指導の形態の違いに着目して—。弘前大学教育学部紀要 129, pp125-135 (印刷中)。
- 9) 鯨岡峻 (1997) 原初的コミュニケーションの諸相。ミネルヴァ書房。
- 10) 国立特別支援教育総合研究所 (2015) 知的障害教育における組織的・体系的な学習評価の推進を促す方策に関する研究—特別支援学校（知的障害）の実践事例を踏まえた検討を通じて—研究成果報告書, pp6-8
- 11) 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 各教科等編（幼稚部・小学部・中学部）。
- 12) 文部科学省 (2019) 特別支援学校高等部学習指導要領解説 知的障害者教科等編（上）（下）。
- 13) 文部科学省 (2019) キャリア・パスポート例示資料等について。
- 14) 竹村哲 (2019) 実践！特別支援教育のアクティブラーニング—子どもの内面を捉え、学びの過程に寄り添う教員研修—。柳川公三子編、中央法規出版社。
- 15) ウィギンズ, G・マクタイ, J (2012) 理論をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—。西岡加名恵監訳、日本標準。
- 16) 全日本特別支援教育研究連盟 (2021) 特集 学習評価の充実を図る！～指導と評価の一体化から授業改善まで～。特別支援教育研究 No.765, 東洋館出版社, pp3-32.
- 17) 全日本特別支援教育研究連盟 (2022) 特集 単元にこだわる～単元構想から学習評価まで～。特別支援教育研究 No.779, 東洋館出版社, pp3-32.
- 18) 全日本特別支援教育研究連盟 (2022) 特集「観点別学習状況の評価」で児童生徒の次の学びに向かう意欲を高める。特別支援教育研究 No.780, 東洋館出版社, pp3-32.

- 19) 全日本特別支援教育研究連盟（2022）特集 いまの学びと将来をつなぐキャリア・パスポート. 特別支援教育研究 No.781, 東洋館出版社, pp3-32.

