

Ⅱ. 知的障害教育における学習評価

1. 学習指導要領や文部科学省発行資料等における学習評価

平成29年3月に公示された学習指導要領においても、「指導と評価の一体化」が謳われており、評価を指導の確認や改善に結び付けることが求められている。知的障害のある児童生徒の学習評価について、新学習指導要領や文部科学省発行資料等において、どのように記述・解説されているのかについて、本項では概観することとする。

(1) 学習評価に関する基本的な考え方

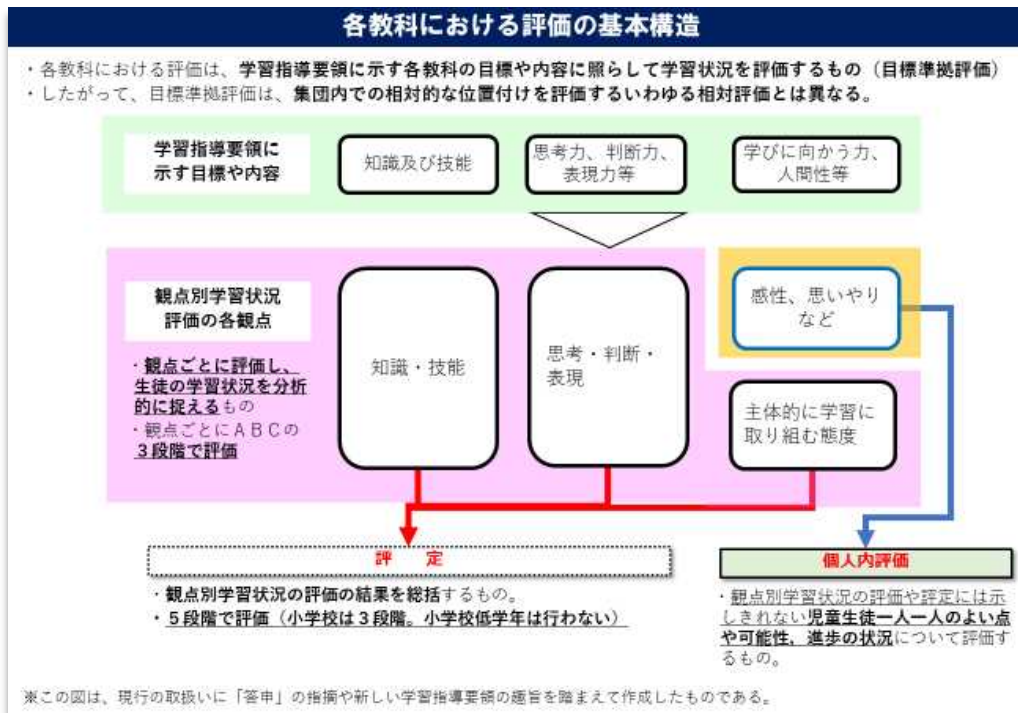
中央教育審議会の答申（以下「答申」）では、「「子供たちにどういった力が身に付いたか」という学習の成果を的確に捉え、教員が指導の改善を図るとともに、子供たち自身が自らの学びを振り返って次の学びに向かうことができるようにするためには、この学習評価の在り方が極めて重要」（中央教育審議会,2016,p.60）と、指摘している。また、「学習評価については、子供の学びの評価にとどまらず、「カリキュラム・マネジメント」の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、更に教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要」（中央教育審議会,2016,p.60）とも述べている

(2) 評価の基本構造

「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」（中央教育審議会,2019 a）（以下「学習評価に関する報告」）では、学習評価の基本的な枠組みについて、図Ⅱ-1-1のような基本構造を示している。

学習評価は、学校における教育活動に関し、子供たちの学習状況を評価するものである。現在、各教科の評価については、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と、これらを総括的に捉える「評定」の両方について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するものとされており、観点別学習状況の評価や評定には示しきれない児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況については、「個人内評価」として実施するものとされている。また、外国語活動や総合的な学習の時間、特別の教科道徳、特別活動についても、それぞれの特質に応じ適切に評価することとされている。

各教科における評価においては、まず、学習指導要領に示す各教科の目標や内容に照らして学習状況が評価される。これを目標準拠評価という。そして、この目標準拠評価は、集団内での相対的な位置付けを評価するいわゆる相対評価とは異なるものである。



図II-1-1 各教科における評価の基本構造

[出典：児童生徒の学習評価の在り方について(報告)(中央教育審議会, 2019 a, p.6)]

なお、「答申」や「学習評価に関する報告」では、「目標に準拠した評価」、「観点別の学習状況の評価（観点別評価と短縮されて表現されることもある）」、総括的な評価としての「評定」、「集団に準拠した評価」、「個人内評価」といったものの定義・説明が示されている（図II-1-2）。また、このほかの学習評価に関連する用語の定義については、文部科学省や関連する審議会等による文献における記述をまとめ、本稿末尾の付表II-1に示した。本報告書では、図II-1-1や図II-1-2と付表II-1に示されている定義に基づいて、論述を進めることとする。

学習評価の種類①

目標に準拠した評価

- ・学習指導要領に示す目標に照らしてその実現の状況を見る。
- ・平成12年指導要録通知以降は、観点別学習状況の評価と評定の両方を、目標に準拠した評価として実施。
- ・評価規準は各学校が設定。(国立教育政策研究所が評価規準の設定に関する参考資料を提供)
- ・絶対評価とも言われてきた。

※H22年教育課程部会報告以降、「絶対評価」とは言っていない。

集団に準拠した評価

- ・学級又は学年における位置づけを見る。
- ・相対評価とも言われる。
- ・平成12年通知以降は、目標に準拠した評価に改められた。

個人内評価

- ・観点別学習状況の評価や評定には示しきれない子どもたち一人一人のよい点や可能性、進歩の状況について評価するもの。
- ・指導要録では、「総合所見及び指導上参考となる諸事項」及び「特別の教科道徳」の評価において示される。

観点別の学習状況の評価

- ・各教科・科目の目標や内容に照らして、生徒の実現状況がどのようなものであるかを、**観点ごとに評価し、生徒の学習状況を分析的に捉えるもの。**
- ・現行(平成22年指導要録通知)では、学力の三要素を踏まえ、観点ごとに評価(「A」「B」「C」の3段階)。

総合的な評価としての評定

- ・観点別の学習状況の評価をもとに、総合的な学習状況を示すため、**5段階(小学校は3段階。小学校低学年は行わない)の評定**を行う。
- ・平成12年通知から、観点別の学習状況だけでなく、**評定についても目標に準拠した評価とすることとした。**
- ・各観点別の評価を評定においてどのように総括するかは、各学校の工夫が求められる。

図Ⅱ-1-2 学習評価の種類

[出典：学習評価に関する資料 (中央教育審議会, 2017)]

(3) 観点別学習状況の評価について

現行の学習指導要領以前においては、観点別学習状況の評価について「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」の4観点で行っていたが、平成29年4月告示の学習指導要領から、小・中・高等学校、特別支援学校の各教科を通じて、「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点到整理された。また、「答申」では「資質・能力のバランスのとれた学習評価を行っていくためには、指導と評価の一体化を図る中で、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組みせるパフォーマンス評価などを取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行っていくことが必要である」とされている。

なお、「主体的に学習に取り組む態度」は、「関心・意欲・態度」の観点と同じ趣旨のものだったが、挙手の回数やノートの取り方などの形式的な活動によって評価するなどの誤解があると、長年問題点を指摘され現在に至ることから、「関心・意欲・態度」を改め「主体的に学習に取り組む態度」へと文言が変更された。その後、さらに、「学習評価に関する報告」では、「答申が指摘するとおり『学びに向かう力、人間性等』は、知識及び技能、思考力・判断力・表現力等をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、学習評価と学習指導を通じて『学びに

向かう力、人間性等』の涵養を図ることは、生涯にわたり学習する基盤を形成する上でも極めて重要である」こと、「したがって、「主体的に学習に取り組む態度」の評価とそれに基づく学習や指導の改善を考える際には、生涯にわたり学習する基盤を培う視点を持つことが重要である。このことに関して、心理学や教育学等の学問的な発展に伴って、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力（いわゆるメタ認知）など、学習に関する自己調整に関わるスキルなどが重視されていることにも留意する必要がある。」と記述され、「学びに向かう力、人間性等」と「主体的に学習に取り組む態度」について、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力（いわゆるメタ認知）など、学習に関する自己調整に関わるスキルを含むことが明示された。

（４） 障害のある児童生徒など特別な配慮を必要とする児童生徒に係る学習評価について

「学習評価に関する報告」では、「児童生徒一人一人の学習状況を適切に把握することは、新学習指導要領で目指す資質・能力を育成する観点からも重要であり、障害のある児童生徒、日本語指導を必要とする児童生徒や不登校の児童生徒、特別な配慮を必要とする児童生徒に対する指導についても、個々の児童生徒の状況に応じた評価方法の工夫改善を通じて、各教科等の目標や内容に応じた学習状況を適切に把握し、指導や学習の改善に生かしていくことを基本に、それぞれの実態に応じた対応が求められる。」と述べている。

また、「答申」では、「知的障害者である児童生徒に対する教育課程については、児童生徒の一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできるPDCAサイクルを確立することが必要であるとされている。」と指摘されている。このことから、「学習評価に関する報告」では、「障害のある児童生徒に係る学習評価については、一人一人の児童生徒の障害の状態等に応じた指導と配慮及び評価を適切に行うことを前提としつつ、特に以下のような観点から改善することが必要である。」とされ、以下の2点が挙げられている。

- ・知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科においても、文章による記述という考え方を維持しつつ、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れることとする。
- ・障害のある児童生徒について、個別の指導計画に基づく評価等が行われる場合があることを踏まえ、こうした評価等と指導要録との関係を整理することにより、指導に関する記録を大幅に簡素化し、学習評価の結果を学習や指導の改善につなげることに重点を置くこととする。

（５） 特別支援学校小学部・中学部における学習評価

さらに、文部科学省は令和2年4月に「特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料」（文部科学省,2020）（以下「学習評価参考資料」）を示した。この「学習評価参考資料」は、観点別学習

状況の評価を実施する際に必要となる評価規準等、学習評価を行うに当たって参考となる情報をまとめたものである。

この「学習評価参考資料」では、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」と、これらを総括的に捉える「評定」の両方について、解説がなされている。平成 29 年告示学習指導要領においても、各教科の学習評価においては、「観点別学習状況の評価」と、これらを総括的に捉える「評定」の両方について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するものとされているとし、「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（以下、「改善等通知」）（文部科学省,2019a）に示された指導要録における記録の方法について解説している。

ここでは、視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校と、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校とでは、指導要録における記録の方法は異なっている。前者は小学校学習指導要領第 2 章及び中学校学習指導要領第 2 章に示すものに準じて ABC や 1～5 の数字による評定を記入するのに対し、特別支援学校（知的障害）における各教科の学習の記録については、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成 29 年文部科学省告示第 73 号）（文部科学省,2018a）に示す該当する学部の各教科の目標、内容に照らし、各教科の評価の観点及びその趣旨を踏まえ、具体的に定めた指導内容、実現状況等を箇条書き等により文章で端的に記述するとなっている。

また、平成 29 年改訂学習指導要領において知的障害者である児童生徒のための各教科の目標や内容について、小学校等と同様に、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理されたことを踏まえて、「学習評価参考資料」では各教科の学習評価において「観点別学習状況の評価」について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施するものとされた。このことを受けて、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においても、学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するよりどころとして、評価規準を作成することが必要である」（p.9）とし、「内容のまとまりごと評価規準」を作成する際の手順について示している。

この「内容のまとまり」とは、学習指導要領に示す各教科等の「2 各段階の目標及び内容 (2)内容」の項目等をそのまとまりごとに細分化したり整理したりしたものである。なお、各教科等の学習指導要領の「3 指導計画の作成と内容の取扱い」(1)アに「単元（題材）などの内容や時間のまとまり」という記載があるが、これと前述の「内容のまとまり」とは同義でないことに留意する必要がある。

「学習評価参考資料」では、「単元（題材）などの内容や時間のまとまり」とは、「主体的・対話的で深い学びを実現するため、主体的に学習に取り組めるよう学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりして自身の学びや変容を自覚できる場面をどこに設定するか、対話によって自分の考えなどを広げたり深めたりする場面をどこに設定するか、学びの深まりをつくりだすために、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるか、といった視点による授業改

善は、1 単位時間の授業ごとに考えるのではなく、単元や題材などの一定程度のまとまりごとに検討されるべきであることが示されたものである。」(p.17) とし、その違いを説明している。

(6) 知的障害教育における体系的な学習評価の PDCA サイクル

「答申」では、「知的障害者である児童生徒に対する教育課程については、児童生徒の一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価による学習評価を導入し、学習評価を基に授業評価や指導評価を行い、教育課程編成の改善・充実に生かすことのできる PDCA サイクルを確立することが必要であるとされている。」(p.114) と指摘されている。

「学習状況の評価」と「授業の評価」、「指導の評価」といった評価結果を振り返り、総括して、次の授業、単元、年間計画への改善へとつなげていくことが重要である。

(執筆担当者：涌井恵)

付表II-1 学習評価に関わる用語について

	用語	「定義」及び用例
1	学習評価	「学校における教育活動に関し、児童生徒の学習状況を評価するもの」(中央教育審議会, 2010 ; 中央教育審議会, 2019)
2	学習評価の機能	「学習評価は、児童生徒の学習状況を検証し、結果の面から教育水準の維持向上を保障する機能を有する」(中央教育審議会, 2010)
3	目標に準拠した評価	<ul style="list-style-type: none"> ・「学習状況を分析的にとらえる観点別学習状況の評価と総括的にとらえる評定とを、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施」(いわゆる絶対評価) (中央教育審議会, 2010) ・「学習状況を分析的に捉える『観点別学習状況の評価』と、これらを総括的に捉える『評定』の両方について、学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施」(中央教育審議会, 2019)
4	集団に準拠した評価	「学級・学年など集団の中での相対的な位置付けに関する集団に準拠した評価」(いわゆる相対評価) (中央教育審議会, 2010)
5	個人内評価	<ul style="list-style-type: none"> ・「観点別学習状況の評価や評定には示しきれない子どもたち一人一人のよい点や可能性、進歩の状況等について評価する」もの。(中央教育審議会, 2010) ・「観点別学習状況の評価や評定には示しきれない児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況について評価するもの。」(例: 感性, おもいやり) (中央教育審議会, 2019)
6	学習評価の「妥当性」	「評価結果が評価の対象である資質や能力を適切に反映しているものであることを示す概念」(中央教育審議会, 2010)
7	「妥当性」の確保	「評価結果と評価しようとした目標の間に関連性があること(学習評価が学習指導の目標(学習指導要領等)に対応するものとして行われていること)、評価方法が評価の対象である資質や能力を適切に把握するものとしてふさわしいものであること等が求められる。」(中央教育審議会, 2010)
8	学習評価と指導の評価を一体的に行う意義	「従前指導と評価の一体化が推進されてきたところであり、今後とも、各学校における学習評価は、学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取組と効果的に結び付け、学習指導に係る PDCA サイクルの中で適切に実施されることが重要である。」(中央教育審議会, 2010)

9	主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善	<p>「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の具体的な内容については、中央教育審議会答申において、以下の三つの視点に立った授業改善を行うことが示されている。教科等の特質を踏まえ、具体的な学習内容や児童生徒の状況等に応じて、これらの視点の具体的な内容を手掛かりに、質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることが求められている。</p> <p>① 学ぶことに興味や関心をもち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているかという視点。</p> <p>② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』が実現できているかという視点。</p> <p>③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『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たり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう『深い学び』が実現できているかという視点。」</p> <p>(文部科学省, 2018 b)</p>
10	観点別学習状況の評価	<ul style="list-style-type: none"> ・「児童生徒がそれぞれの教科での学習において、どの観点で望ましい学習状況が認められ、どの観点に課題が認められるかを明らかにすることにより、具体的な学習や指導の改善に生かすことを可能とするもの」 (中央教育審議会, 2019) ・「今回の学習指導要領改訂では、各教科等の目標や内容を『知識及び技能』、『思考力、判断力、表現力等』、『学びに向かう力、人間性等』の資質・能力の三つの柱で再整理している。これらの資質・能力に関わる『知識・技能』、『思考・判断・表現』、『主体的に学習に取り組む態度』の観点別学習状況の評価の実施に際しては、このような学習指導要領の規定に沿って評価規準を作成し、各教科等の特質を踏まえて適切に評価方法等を工夫することにより、学習評価の結果が児童生徒の学習や教師による指導の改善に生きるものとするのが重要である。」 (中央教育審議会, 2019) ・「各教科等の児童生徒の学習状況を観点別に捉え、各教科等における学習状況を分析的に把握すること」 (文部科学省, 2019 a)

11	昭和52年の各教科の評価の観点	「学習指導要領の改訂に伴う指導要録の見直しの際、各教科の評価の観点として『関心・態度』が共通に示された。」(中央教育審議会, 2010)
12	平成元年の各教科の評価の観点	「『自ら学ぶ意欲の育成や思考力, 判断力などの能力の育成に重点を置くことが明確になるよう』, 基本的には『関心・意欲・態度』, 『思考・判断』, 『技能・表現(又は技能)』及び『知識・理解』で構成すること」(中央教育審議会, 2010)
13	平成13年の各教科の評価の観点	「各教科を通じ基本的には『関心・意欲・態度』, 『思考・判断』, 『技能・表現』, 『知識・理解』(以下『評価の4観点』という。)で構成すること」(中央教育審議会, 2010)
14	平成22年の各教科の評価の観点	「基本的には, 基礎的・基本的な知識・技能については『知識・理解』や後述する『技能』において, それらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等については『思考・判断・表現』において, 主体的に学習に取り組む態度については『関心・意欲・態度』においてそれぞれ評価を行うこととして整理」(中央教育審議会, 2010)
15	平成31年の各教科の評価の観点	「各教科等の目標や内容を『知識及び技能』, 『思考力, 判断力, 表現力等』, 『学びに向かう力, 人間性等』の資質・能力の三つの柱で再整理している。これらの資質・能力に関わる『知識・技能』, 『思考・判断・表現』, 『主体的に学習に取り組む態度』の観点別学習状況の評価の実施」(中央教育審議会, 2019)
16	(観点別学習評価の) 観点ごとのポイント	<p>【知識・技能】</p> <p>「各教科等における学習の過程を通じた知識及び技能の習得状況について評価を行うとともに, それらを既存の知識及び技能と関連付けたり活用したりする中で, 他の学習や生活の場面でも活用できる程度に概念等を理解したり, 技能を習得したりしているかについて評価するもの」(中央教育審議会, 2019)</p> <p>【思考・判断・表現】</p> <p>「各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な思考力, 判断力, 表現力等を身に付けているかどうかを評価するもの」(中央教育審議会, 2019)</p> <p>【主体的に学習に取り組む態度】</p> <p>「①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ていたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面と, ②①の粘り強い取組を行う中で, 自らの学習を調整しようとする側面, という二つの側面を評価することが求められる」(中央教育審議会, 2019)</p>

17	主体的に学習に取り組む態度	<ul style="list-style-type: none"> ・「それをはぐくむことが基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成につながるとともに、基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成が当該教科の学習に対する積極的な態度につながっていくなど、他の観点に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素」（中央教育審議会，2010） ・「学びに向かう力，人間性等」のうち，①「主体的に学習に取り組む態度」として観点別評価を通じて見取ることができる部分。 (中央教育審議会，2019) ・「評価に際しては，単に継続的な行動や積極的な発言等を行うなど，性格や行動面の傾向を評価するというのではなく，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」（中央教育審議会，2019）
18	「関心・意欲・態度」とは，	<p>「各教科が対象としている学習内容に関心を持ち，自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの」 (中央教育審議会，2010)</p>
19	「思考・判断・表現」とは， ここでの「表現」	<ul style="list-style-type: none"> ・「それぞれの教科の知識・技能を活用して課題を解決すること等のために必要な思考力・判断力・表現力等を児童生徒が身に付けているどうかを評価するもの」（中央教育審議会，2010） ・「各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な思考力，判断力，表現力等を身に付けているかどうかを評価するもの」 (中央教育審議会，2019) ・「基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ，各教科の内容等に即して，思考・判断したことを，記録，要約，説明，論述，討論といった言語活動等を通じて評価するもの」（中央教育審議会，2010）
20	「技能」とは，	<p>「各教科において習得すべき技能を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するもの」(中央教育審議会，2010)</p>
21	「知識・理解」とは，	<p>「各教科において習得すべき知識や重要な概念等を児童生徒が理解しているかどうかを評価するもの」(中央教育審議会，2010)</p>
22	評価規準 (いわゆる「のりじゅん」)	<ul style="list-style-type: none"> ・『学習指導要領の目標に基づく幅のある資質や能力の育成の実現状況の評価を目指す』(文部省『小学校教育課程一般指導資料』(平成5年9月))のもの(中央教育審議会，2010)

		<p>・「観点別学習状況の評価を的確に行うため、学習指導要領に示す目標の実現の状況を判断するよりどこを表現したもの」 (文部科学省, 2020)</p>
23	ルーブリック	<p>「米国で開発された学修評価の基準の作成方法であり、評価水準である『尺度』と、尺度を満たした場合の『特徴の記述』で構成される。記述により達成水準等が明確化されることにより、他の手段では困難な、パフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ、評価者・被評価者の認識の共有、複数の評価者による評価の標準化等のメリットがある」 (中央教育審議会, 2012)</p> <p>『ルーブリック』の一般的な特徴等</p> <ul style="list-style-type: none"> ○目標に準拠した評価のための基準づくりに資するものである ○パフォーマンス評価を通じて思考力, 判断力, 表現力等を評価することに適している ○達成水準が明確化され, 複数の評価者による評価の標準化がはかれる ○教える側 (評価者) と学習者 (被評価者) の間で共有される ○学習者の最終的な到達度だけでなく, 現時点での到達度, 伸びを測ることができる
24	特別支援学校の学習評価	<p>・「実際の学習評価に当たっては、児童生徒の障害の状態等を十分理解し、児童生徒一人一人の学習状況を一層丁寧に把握する工夫が求められている。」(中央教育審議会, 2010)</p> <p>・「一人一人の児童生徒の障害の状態等に応じた指導と配慮及び評価を適切に行うことが前提。」(中央教育審議会, 2019)</p> <p>・「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科においても、文章による記述という考え方を維持しつつ、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れること」 (中央教育審議会, 2019)</p>
25	指導の形態	<p>「個々の児童の知的障害の状態や生活年齢に加え、興味や関心、これまでの学習や経験してきた内容などを全体的に把握した上で、効果的な指導の形態を選択していくことである。指導の形態には、教科ごとの時間を設けて指導する『教科別の指導』や各教科、道徳科、外国語活動、特別活動及び自立活動を合わせて指導を行う『各教科等を合わせた指導』がある。単元などの学習のまとまりをとおして、児童の学習成果が最大限に期待できる指導の形態を柔軟に考えられるようにすることが大切である」(文部科学省, 2017 a)</p>

26	教科別の指導	<p>知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科を、教科ごとに時間を設けて指導を行う形態。</p> <p>(文部科学省, 2017 a)</p>
27	各教科等を合わせた指導	<p>「学校教育法施行規則第 130 条第 2 項は、『特別支援学校の小学部, 中学部又は高等部においては, 知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは, 各教科, 道徳科, 外国語活動, 特別活動及び自立活動の全部又は一部について, 合わせて授業を行うことができる。』と定めている」</p> <p>(文部科学省, 2018 b)</p> <p>「その趣旨は, 児童生徒の心身の発達の段階や障害の状態によっては, 各教科を並列的に指導するより, 各教科に含まれる教科内容を一定の中心的な題材等に有機的に統合して, 総合的な指導を進める方がより効果的な学習となり得る場合を予想して設けたものである。したがって, 各教科の目標, 内容を踏まえながら, 必要な工夫をし, 授業時数も各学年の年間総授業時数の枠内で適宜配当し得るものである。」</p> <p>(文部科学省, 2018 b)</p>
28	(知的障害者である児童生徒に対する教育を行う) 特別支援学校の各教科	<p>学校教育法施行規則第 126 条第 2 項及び第 127 条第 2 項において, その種類を規定している。小・中学校等との学びの連続性を重視する観点から, 小・中学校等の各教科と同様に, 育成を目指す資質・能力の三つの柱で目標及び内容が整理された。</p> <p>(文部科学省, 2017 a)</p>
29	(知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の) 各教科等の目標	<p>「高等部卒業時までには育成を目指す資質・能力を明確にしたうえで, 小学部, 中学部段階における教科の目標について育成を目指す資質・能力の三つの柱(『知識及び技能』, 『思考力, 判断力, 表現力等』, 『学びに向かう力, 人間性等』)で構造的に示した。」</p> <p>(文部科学省, 2017 a)</p>
30	(知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の) 各教科等の内容	<p>「育成を目指す資質・能力の三つの柱に沿った整理を踏まえ, 各教科等の内容を構造的に示した。</p> <p>また, 知的障害のある児童生徒の実態が多様であることから, 知的障害のある児童生徒の学びの連続性を確保するため, 小学校等の各教科等との内容構成を概ね同じにしたり, 各段階の目標の系統性や内容の連続性について小学校等の内容を参考に充実したり, 関連を分かりやすくし目標及び内容の系統性を整理した。」</p> <p>(文部科学省, 2017 a)</p>

31	内容のまとめり	<p>「学習指導要領に示す各教科等の『2 各段階の目標及び内容(2)内容』の項目等をそのまとめりごとに細分化したり整理したりしたものである。平成29年改訂学習指導要領においては(中略)各教科等の『2 各段階の目標及び内容』の『(2)内容』において、『内容のまとめり』ごとに育成を目指す資質・能力が示されている。このため、『(2)内容』の記載はそのまま学習指導の目標となりうるものである。」(文部科学省, 2020)</p>
32	内容のまとめりごとの評価規準	<p>・「学習指導要領の目標に照らして観点別学習状況の評価を行うに当たり、児童生徒が資質・能力を身に付けた状況を表すために、『(2)内容』の記載事項の文末を『～すること』から『～している』と変換したもの等」</p> <p>・「ただし、『主体的に学習に取り組む態度』に関しては、特に、児童生徒の学習への継続的な取組を通して現れる性質を有すること等から、『(2)内容』に記載がない。そのため、各段階の『(1)目標』を参考にしつつ、必要に応じて、段階別の評価の観点の趣旨のうち『主体的に学習に取り組む態度』に関わる部分を用いて『内容のまとめりごとの評価規準』を作成する必要がある。」</p> <p>・「各学校においては、『内容のまとめりごとの評価規準』の考え方を踏まえて、学習評価を行う際の評価規準を作成する。」</p> <p>【作成する際の基本的な手順】</p> <p>「学習指導要領に示された教科及び段階の目標を踏まえて、『評価の観点及びその趣旨』が作成されていることを理解した上で、</p> <p>①各教科における『内容のまとめり』と『評価の観点』との関係を確認する。</p> <p>②【観点ごとのポイント】を踏まえ、『内容のまとめりごとの評価規準』を作成する。」</p> <p>(全て 文部科学省, 2020)</p>

(執筆担当者：但野智哉・深澤雅子・岩附敦史・涌井 恵)

2. 知的障害のある児童生徒に係る学習評価

(1) 知的障害教育における「教科」の捉え方

知的障害のある児童生徒を対象とした学習指導要領は、『養護学校小学部・中学部学習指導要領―精神薄弱教育編―』（文部省、1962）として昭和38年に文部事務次官通達の形で公布された。同書の解説（文部省、1966；p.2）では、「精神薄弱者の学習指導上の特性」として、①学習能力が著しく劣ること、②知識・技能等の習得が断片的にとどまりやすいこと、③それらの理由から具体的な生活場面において教科の内容を統合して与えなければ知識・技能の習得が困難であること、④同じ精神薄弱者であっても個人差が大きく、それに応じるためにも各教科等を統合して与える必要があることの4つを挙げている。

また、この学習指導要領の公布時において、すでに知的障害のある児童生徒の学習内容は教科によって示されている。しかし、上記の精神薄弱者の学習指導上の特性から、教科の名称は同一であっても、実質的には小学校・中学校・高等学校で行われる学問的体系によってまとめられた教科ではなく、「社会生活に参加していけるようにするために、（中略）その（筆者注：生活の）実践のために必要なことがらを提供するものとして再構成され」（文部省、1966；p.37）た教科が設定された。つまり、いわゆる小中学校で行われる教科学習とは異なり、児童生徒の生活の側面から学習内容を構成し直し、教科の内容を生活の中の活動に合わせて示されてきたのである。小学校の算数を例にとると、具体的には以下のような違いがある。

小学校第1学年の内容：A 数と計算の一部

順序や位置を数で表わすこと。

数の系列における数の位置、数の大小および順序を知ること。

（文部省、1958；p.50）

養護学校（精神薄弱）低学年の内容：（教科内は領域に分けられていない）

身近にあるいろいろなものを並べたり、比べたり、取りかえっこをしたりする。

具体的なもので多い、少ない、大きい、小さいなどがわかる。

（文部省、1962；p.32）

このような児童生徒の生活の側面から学習内容を再構成する考えは、現行（平成29年、平成31年告示）の『特別支援学校幼稚部教育要領小学部・中学部学習指導要領』（文部科学省、2018 a）、『特別支援学校高等部学習指導要領』（文部科学省、2019 b）まで継承されており、教科の内容は児童生徒の発達段階に合わせて規定されている。学習指導要領の改訂により、児童生徒の発達段階をどのように分けるかは、その時々学習指導要領によって異なってきたが、現行の学習指導要領では、知的障害教育の教育課程を小学部を1、2、3段階、中学部を1、2段階、高等部を1、2段階の計7段階に分けて各教科の目標や内容を示している。通常学校とは異なり学年ごとの目標とはなっていないため、児童生徒の実態により下学部の目標や内容に置き換えたり、卒業までの長期的な視点で児童生徒の学習を計画・実施したりすることが可能となっている。

また、上に挙げた精神薄弱児の特徴から、「必要に応じ、全部または一部の各教科をあわせたり、各教科、特別活動および学校行事等の内容を統合したりするなどのくふう」（文部省、1962；p.2）をすることも認められてきた。現在においても各教科等を合わせて指導を行うことが可能であり、「日常生活の指導」「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の4つが例として学習指導要領に挙げられている（文部科学省、2017a）。

（2） 知的障害教育における学習評価の考え方

障害のある児童生徒など、特別な配慮を必要とする児童生徒に係る学習評価については、昭和37年に養護学校の学習指導要領が文部事務次官通達として示されてから、学習指導要領上には長らく記載されてこなかった。学習評価について初めて言及されたのは、平成元年版の『特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領』（文部省、1991a）においてであり、以下のように記されている。

指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行うとともに、学習意欲の向上に生かすように努めること。（文部省、1991a；小学部中学部編のp.7、高等部編のp.13）

しかし、小学部・中学部の同解説（文部省、1991b）においても、「指導の過程における児童生徒の学習に対する努力や意欲なども評価する」（p.98）ことや、「教師による評価とともに、児童生徒同士の相互評価や自己評価なども適切な方法によって評価する」（p.98）という記載にとどまっている。高等部（文部省、1992；p.92）にもほぼ同様の記載がある。児童生徒の学習状況をどのように評価するかは具体的には示されていない。

現行の『特別支援学校幼稚部教育要領 小学部中学部学習指導要領』（文部科学省、2018a）、『特別支援学校高等部学習指導要領』（文部科学省、2019b）では、小中学校の各教科等と同様に、育成を目指す資質・能力の観点で目標及び内容が整理された。これは、小中学校等と知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の学びの連続性を重視しているためである。評価については、同学習指導要領解説や「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（中央教育審議会、2019a）においても観点別の評価とすることが以下のように明確に示された。

- ・児童生徒一人一人の学習状況を多角的に評価するため、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが重要である。（文部科学省、2017a；p.35）
- ・教科別の指導を行う場合や各教科等を合わせて指導を行う場合においても、各教科の目標に準拠した評価の観点による学習評価を行うことが必要である。（同上）
- ・知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科においても、文章による記述という考え方を維持しつつ、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れることとする。（中央教育審議会、2019a；p.16）

観点別学習状況の評価は、学習評価参考資料では「学校における児童生徒の学習状況を、複数の観点から、それぞれの観点ごとに分析する評価」とされている。したがって、ここでの観点別学習状況の評価では、学習指導要領で示されている「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態

度」の3観点に沿って学習評価を行い、教科ごとに目指す資質・能力に沿って学習指導を行い、達成状況を評価することが求められる。例えば、生活単元学習であれば、合わせている教科や領域の目標がそのまま生活単元学習の目標となるということであり、生活単元学習に特有の目標は存在しないということである。よって、目標設定にあたっては学習指導要領で示された各教科等の目標を踏まえることが求められる。さらに、学習評価を行う際には、観点別の学習状況を踏まえた評価を取り入れつつも、文章による記述という方法によることとされる。

本研究の研究協力機関においては、観点別に評価規準を設定した上で、目標に関わる児童生徒の様子を文章で記述する学校、記号(◎：目標が十分に達成できた、○：目標が概ね達成できた、△：目標が達成できなかった、もしくは単元開始時の姿のままであったなど)により達成状況を記録した上で、具体的な姿を文章で記述する方法などが採用されている。具体的な取組については、IV章の事例研究を参考にされたい。

(3) 学習評価とカリキュラム・マネジメントの関係

これまでに述べてきたように、知的障害教育においても各教科等の観点に沿って授業の目標を設定し、指導を行うことが求められている。したがって、児童生徒の実態に応じた題材を用いながら、教科の目標が達成されることが求められている。特別支援学校では、一人一人の指導目標、指導内容及び指導方法を明確にして指導を行うために、個別の指導計画が作成されることとなっており、これを基に、学習目標や学習内容を児童生徒に合わせて設定し、指導を行うことが求められる。ところが、個々の児童生徒の学習状況の評価の結果、学習目標を達成できていないことも当然起こりうる。その場合には、設定した目標が高すぎないか、学習内容や指導方法が適切であったかなどを検討し、これらの設定が適切でなかった場合は改善することが必要となる。つまり、個々の児童生徒の学習状況の評価は、児童生徒が目標を達成できたかを確認するためだけのものではなく、「学習評価の結果を学習や指導の改善につなげること」(中央教育審議会、2019a ; p.17) が求められている。

作成した個別の指導計画が「児童生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになる」(文部科学省、2018b ; p.272) ため、計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)というサイクルの中で蓄積される児童生徒一人一人の学習評価に基づき、個別の指導計画の修正を行い、次の指導とへとつなげていくことが大切である。

さらに、学習評価は個々の指導に生かすのみにとどまらず、単元の構想や年間指導計画の修正につなげていくこともできる。研究協力校のカリキュラム・マネジメントの取り組みについては、III章を参考にされたい。

(執筆担当者：遠山 裕一郎・柘植美文)

3. 先行研究からみる個別の指導計画と学習評価の関連

(1) 個別の指導計画における学習評価の位置付け

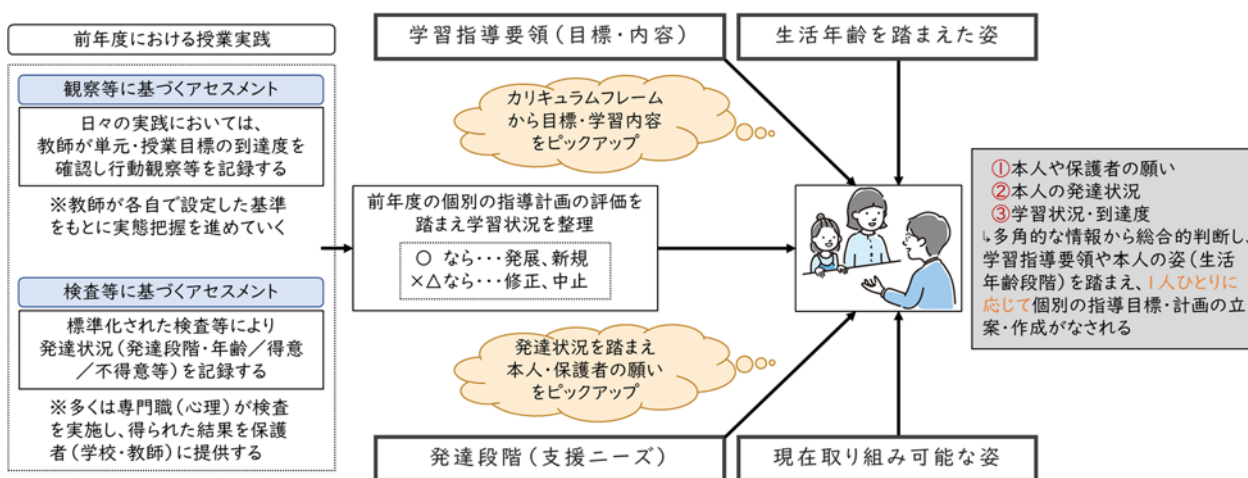
個別の指導計画においても評価がなされているが、この評価と本研究で扱っている学習評価は同義ではない。実際には、個別の指導計画は学期始め・年度始めに作成されたあと、日常的に見返されることは多くないだろう。年間指導計画、他教科等の指導内容や行事との関連性を確認しながら、個別の指導計画を踏まえて単元計画や評価計画等が作成され、単元計画の流れのなかで日々の教育活動（授業）が実施される。すなわち、その教育活動における学習状況・到達度等の評価が学習評価に当たり、その蓄積をもって、単元計画の評価を、そして学期末・年度末に個別の指導計画の評価を進めていくのである（個別の指導計画と学習評価については、例えば、為国、2010；犬飼、2010；庄司、2020、による実践報告がある）。よって教育活動を支える個別の指導計画の作成は、その後の教育指針を示していくものとして重要であり、その作成を進めるためのアセスメントの資料として学習評価も非常に重要である。本節では個別の指導計画の作成にかかわるアセスメントについて、学習評価以外の観点も取り挙げながら紹介する。

(2) アセスメントにもとづく個別の指導計画の作成

特別支援教育における専門性として、日野・井邑・納富・中山（2018）は全校種の教員を対象にした調査から、「アセスメント力（子どもの実態把握）」など特別支援教育の専門性を9つの領域で示している。他に、教職課程コアカリキュラム（文部科学省、2017）における「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」や、特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム（2022）にて履修する科目も特別支援教育に求められる専門性のひとつと言えよう。そのなかでもとりわけ、「個別の指導計画」の立案・作成は、教師において必須の力とされる。個別の指導計画は、種々のアセスメントから得られた児童の実態と保護者の願いや要望を擦り合わせ、「①実態把握、②指導目標、③指導場面、④指導の手立て、⑤指導記録、⑥評価」の観点から担任教師が立案・記入する。

個別の指導目標・計画の立案・作成において、児童生徒一人一人の実態をいかに適切に把握するかが鍵を握る。図Ⅱ-3-1は、執筆担当者が独自に作成した、個別の指導目標・計画の立案・作成におけるアセスメントの流れである。アセスメントとは、支援の対象となる子どもの実態を理解・把握するために、その子どもに関する情報を様々な角度から集め、その結果を総合的に整理、解釈していく過程のことを指す（李・橋本、2018）。実態把握には、内容（生活・学習場面の様子／発達段階／興味関心など）、方法（面接／行動観察／個別検査など）、実施者（教師／親／本人など）の観点から様々なプロセスが考えられる。そして、知能検査や発達検査など標準化されたものを使用する検査等に基づくアセスメントと、日常場面の行動観察や聴き取りなどによる観察等に基づくアセスメントの長所や短所を考慮しながら、両者のアセスメント手法を組み合わせ使用することが望ましい。

一方で、日々の授業実践においては、観察等に基づくアセスメントすなわち学習評価を中心とした実態把握が多いと考えられる。具体的には、教師が単元・授業ごとに設定した目標について、児童生徒の学習状況・到達度を行動の様子（活動の参加状況や興味関心など）を含めて記録する。検査等に基づくアセスメントについては、日本文化科学社（2020）が示しているように実施者に制約があるものもあり、教師自らが実施する場合よりも、保護者を通じて提供される外部の専門機関によるアセスメント結果報告書から実態把握に繋げる場合が多い。次年度の個別の指導計画の作成においては、前年度において、日々の授業実践から蓄積される子どもに関する情報を踏まえて個別の指導計画の評価を行い、その上で多角的な実態把握（図中①～③）のもと検討される。



図Ⅱ-3-1 個別の指導目標・計画の立案・作成におけるアセスメントの流れ

① 本人や保護者の願いの聴取

近年は、本人・保護者による願いをいかに聞き取るかが重要とされる。小坂・姉崎(2011)は、支援・指導計画の作成・策定のための話し合いに保護者が参加し、子どもや家族にとって必要な支援ニーズについて教育関係者に直接語ることで、子どもへの支援が的確に効率よく行われると指摘している。また、保護者の参加・連携に基づき必要な配慮と適切な支援が実施されることが「合理的配慮」の提供につながるという指摘もある(阿部・木船・阪木・沖本・井上、2019)。

例えば、保護者の願いとして嶋野・菅原(2000)が、知的障害特別支援学校の小学部・中学部・高等部に在籍している児童生徒の保護者を対象にした調査から、児童生徒の支援ニーズをまとめている。その中で、小学部では、主に「人との関わり」「形や色など認知能力」「手指操作等の向上」「着替えや食事などの身辺処理」が多いと示唆している。また、山口・橋本・安永・李・田中(2021)は、小学部の保護者を対象とした調査で、学習面の支援ニーズのうち、6年間を通して国語科に関するニーズが高く、次いで生活科・体育科に関するニーズが高いと報告した。また、学習面の支援ニーズは障害種・知的発達程度に

よって異なることを示唆している。一方で、学校側が保護者に支援ニーズを聴取する際に、「要望は特に無い／学校におまかせします／わかりません」と話す親もある。このような場合、学校側は障害特性や知的発達段階、生活年齢ごとにどのような支援ニーズが考えられるのか、先例を保護者に紹介・提案することも考えられる。

② 本人の発達状況の整理

標準化された検査により児童の知的機能や適応行動の発達段階を評価することは代表的な例とされている。そして、結果で示された数値から児童生徒の発達段階・特徴を客観的に把握することが可能である。一方で、実際には、それらの数値が実際に児童の直面している問題や困難とどう結び付くのかを個別検査の実施者と吟味しながら、家族からの聴取も含めて、あらゆる情報を照らし合わせて総合的に判断することが必要である。

近年多くのアセスメントツールが開発され、特に適応行動や社会性を測るものが目覚ましい。具体的には、S-M 社会生活能力検査（旭出学園教育研究所、2016）、ASA 旭出式社会適応スキル検査（旭出学園教育研究所、2012）、ASIST 学校適応スキルプロフィール（橋本・熊谷・大伴・林・菅野、2014）などがある。知的障害特別支援学校においてもアセスメントツールの導入や活用について検討がなされており、その実態は多様であると推測される。

知的障害特別支援学校において、児童生徒の実態把握のひとつとして利用されるアセスメントツールにはどのようなものがあるのか。橋本（2016）が、特別支援教育で用いられる心理教育的アセスメントとその導入についてまとめており、例えば、田中ビネー知能検査や WISC 知能検査、その他に S-M 社会生活能力検査等を紹介している。現在、例えば知的障害児の知的機能の把握には以下のようなアセスメントツールが使用されている。

ア WISC-IV 知能検査（Wechsler、D.、2003、日本版 WISC-IV 刊行委員会、2010）

日本版 WISC-IV は、5 歳 0 カ月から 16 歳 11 カ月までの子どもの知的能力を測定する個別式の臨床検査である。WISC-IV は 15 の下位検査（基本検査：10、補助検査：5）で構成され、全検査 IQ（FSIQ）と 4 つの指標得点（言語理解指標、知覚推理指標、ワーキングメモリー指標、処理速度指標）を算出することができ、FSIQ は、10 の基本検査から算出される。言語理解指標（VCI）は、推理、理解、および概念化を用いる言語能力を評価する下位検査で構成され、知覚推理指標（PRI）は、知覚推理および知覚統合を評価する下位検査で構成される。ワーキングメモリー指標（WMI）は、注意、集中、およびワーキングメモリーを評価する下位検査で構成され、処理速度指標（PSI）は、認知処理および描画処理の速度を評価する下位検査で構成される。WISC 知能検査については、近年改訂され第 5 版が発売されたが、第 4 版を使用しているところも多いのが現状である。

WISC-IV 知能検査は、知的機能の個人内差について得意不得意をプロフィールによって可視化できることが特徴的であるが、中・重度の知的障害のある児童生徒が多く在籍する特別支援学校においては、手続きが複雑であり適用が難しいと考えられる。また、日本文

化科学社（2020）が定める使用者レベルはCであり、心理検査に係る専門性を要する。

イ 田中ビネー知能検査V（田中教育研究所、2003）

田中ビネー知能検査Vは2歳から成人までに適用され、13歳までは年齢尺度を基に精神年齢を算出し、成人検査法（14歳以上）に対しては精神年齢を算出せず、「結晶性領域」「流動性領域」「記憶領域」「論理推理領域」の4領域から個人の知能特徴を分析的に測定する。ビネー式の知能検査は同一年齢の子どもの達成を基準として作られており、「年齢尺度」を用いて、知的発達の遅速を総合的に捉えたい場合に最もよく活用される。しかし、検査結果を分析してみていくことで指導法や支援に反映させることもでき、田中ビネーは、分析的な視点と総合的な視点の両方をもち合わせている検査とされている。

田中ビネー知能検査Vは、幼児期から中・重度知的障害児に対して行われる知能検査のひとつとして考えられる。子どもの生活に根差した課題配列から、比較的単純であり取り組みやすく、短時間で知能指数を算出することができる。一方で、知的発達の程度のみを明らかにし、知的機能のうち何がどの程度できるのかといった得意・不得意をプロフィールで示すことはできない。また、実施においては、心理検査に係る専門性を要する。

ウ 太田ステージ（太田・永井・武藤、1992）

太田ステージの評価用具であるLDT-Rは言語能力解読検査改訂版の略称であり、言語教示を通してシンボル機能（目の前にない事物を言葉や記号を用いて表現すること）の発達を測定する個別式の検査である。太田ステージ評価では、LDT-Rにおける5の下位検査によりシンボル機能の発達段階を5つのStageに分類する。具体的には、Stage-Iは「シンボル機能が認められない段階」、Stage-IIは「シンボル機能の芽生えの段階」、Stage-III 1は「シンボル機能がはっきりと認められる段階」、Stage-III 2は「概念形成の芽生えの段階」、Stage-IVは「基本的な関係の概念が形成された段階」である。定型発達と比較すると、Stage-Iが1歳半まで、Stage-III 2が3歳程度、Stage-IVが4歳以降に相当するとしている。

太田ステージは、特別支援学校において、中・重度知的障害児に対して行われる検査のひとつとして考えられる。課題数が少なく、数分で実施でき、集団におけるスクリーニング検査として利用しやすい。教師が使用できるといった点でも利点がある。一方で、シンボル機能の発達のみに着目しており、把握できる領域は限定的である。また、年齢段階など数値による評価やプロフィール分析による個人内差については検討できない。

エ 日本版 PEP-3 自閉症・発達障害児 教育診断検査（E. ショプラー・茨木、1995）

PEP-3は生活年齢1～12歳（主として6カ月から7歳程度まで）、精神年齢1～5歳相当に適用され、発達機能と行動上の異常の程度を明らかにする個別式の検査である。自閉症児の不均衡で特異な学習パターンを見極めるために作成された検査項目をもとに、7領域131項目により発達機能を、4領域43項目により行動特徴を評価する。検査用具は遊

びを通じて検査が可能となるように視覚的検査課題が盛り込まれ、評価基準においても、「芽生え反応」といった合格・不合格以外の第3の基準が設定されている。この反応は、ある課題をどうやるかは分かっているでもその課題を完成させるだけの技術や十分な理解力がない場合や、課題を部分的には完成できるが奇妙な方法で取り組んでしまうという場合などを指している。

PEP-3は、検査結果がTEACCHプログラム（自閉症スペクトラム児・者とその家族を対象とした生涯支援プログラム）と対応しており、教育者を援助するために考案されている点でも利点である。一方で、課題に対する時間制限がなく、個々の子どもに合わせて実施し、必要に応じて適宜休憩時間を設けるため、全体の実施にかかる時間は個々の取り組み方や注意の持続の仕方によって異なる。また、実施者の資格にも制約がある。

③ 学習状況・到達度の確認

知的障害児への授業実践においては、特別支援学校学習指導要領（2017）にて、以下に配慮して進めるとされている。具体的には、知的障害児における学習の内容について、「知的機能の障害の状態と適応行動の困難性等を踏まえ、各教科の各段階は、基本的には、知的発達、身体発育、運動発達、生活行動、社会性、職業能力、情緒面での発達等の状態を考慮して目標を定め、小学部1段階から中学部3段階にわたり構想している。各段階の内容は、各段階の目標を達成するために必要な内容として、児童生徒の生活年齢を基盤とし、知的能力や適応能力及び概念的な能力等を考慮しながら段階毎に配列している。児童生徒の成長とともに、生活したり、学習したりする場やその範囲が広がっていくことや、それらのことと関連して、児童生徒が、注意を向けたり興味や関心をもったりする段階から、具体的な事物について知り、物の特性の理解や目的をもった遊びや行動ができる段階、場面や順序などの様子に気付き教師や友達と一緒に行動したりすることから、多様な人との関わりをもてるようにしていく段階などを念頭に置き、より深い理解や学習へと発展し、学習や生活を質的に高めていくことのできる段階の構成としている。」とされている。また、知的障害児特有の学習上の特性として、「①学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しい。②成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い。③抽象的な内容の指導よりも、実際的な生活場面の中で、具体的に思考や判断、表現できるようにする指導が効果的である。」と指摘し、それに対する教育的対応を示している。そして、指導の形態として、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校においては、児童生徒の知的障害の状態等に即した指導を進めるため、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間（小学部を除く。）、特別活動及び自立活動（以下、「各教科等」という。）それぞれに、各教科等の時間を設けて指導を行う場合と、それら（ただし、中学部における総合的な学習の時間は含まない。）を合わせて指導を行う場合がある。いずれの場合においても、カリキュラムマネジメントの視点から、児童生徒の一人一人の支援ニーズに応じた指

導目標及び指導内容等を設定し、指導を行うことが重要である。各学校においては、児童生徒の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等に応じた指導が適切に行われるよう指導計画を作成し、指導を行う必要がある。」としている。

このような配慮のもと、作成した単元計画の流れのなかで、日々の授業が展開される。知的障害児においては、児童生徒一人一人の知的発達段階が異なり、得意・不得意の個人差も大きい。そのため、同一集団、あるいは学級において、取り扱う題材が同じでも、学習目標が一人一人異なっていたり、題材自体も同様に異なった設定を行っていたりすることがある。そのため、授業においては、知的発達段階や支援ニーズなどの個人差に応じて、授業の活動目標そのものを個人別に設定していくものと、学習集団共通の目標に向けて個に応じた援助を展開していくことを重視する二種類の展開が考えられ、両者を同時に実践することが望まれる。そして目標に対して、児童生徒がどのように学習に取り組んだか、その到達度はどうであったか、学習評価と照らし合わせて確認を進めていく。一方で、知的障害児教育において、単元テストやプリントの実施によって学習状況や到達度を把握することは難しく、学習状況・到達度の確認は教師が各授業で設定した指導目標の達成の有無で判断されることが多いと考えられる。これらは教師の経験や力量に委ねられることもあり、困難を抱える場合もあるだろう。授業における目標設定とその学習評価、学習状況・到達度の確認について、それらの在り方や進め方を改めて整理する必要があると考える。

(3) まとめ — アセスメントにおける学習評価の重要性

個別の指導計画の作成を進めていく上では、実態把握の手法のうち1つに傾倒していくのみでは不十分であり、量的情報・質的信息といった様々な観点からの情報収集が鍵を握る。発達段階や支援ニーズを整理し、学習指導要領や生活年齢を踏まえ、児童生徒にとってなにが必要かを十分に吟味して目標設定を検討していく必要があるだろう。

そして、なによりも児童生徒の学習状況・到達度をどうとらえるか、学習評価は日々の教育活動の中で行われているからこそ、授業目標とそれに対応する学習評価の在り方に関する検討が求められる。この点について、先行研究ではみられず、適切な個別の指導計画の作成に向けて重視されるべき事項であると考えられる。

(執筆担当者：山口 遼)

黒田 (2015) 文献削除

文科・厚労省 (2008) 文献削除

文部科学省 (2022) 特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム 文献追加

https://www.mext.go.jp/content/20220726-mxt_tokubetu01-000024192_1.pdf

閲覧日：2023年3月21日

4. 考察

この章では、主に学習評価について、先行研究や新学習指導要領や文部科学省発行資料等において、どのように述べられているのかを整理することで、III章以降で検討する知的障害教育における学習評価について、どのようなことを検討すべきなのかを検討する材料を得ることを目的とした。そのため、学習評価にとどまらず、カリキュラム・マネジメントや、個別の指導計画等も知見の整理対象としている。

ここで整理された基本的な知見は、以下のようにまとめることができる。

- ・ 学習評価を行う内容対象は、その単元で扱われた各教科の目標・内容であること
- ・ 学習評価については、観点別学習状況の評価が基本であること
- ・ 知的障害のある児童生徒の学習評価も文章による記述という考え方を維持しつつ、基本は小中学校、高等学校と同様であること

また、アメリカやイギリスの知的障害のある児童生徒の学習評価についての文献研究では、知的障害のある児童生徒のアセスメントにより学習内容をどのように設定するかの工夫が行われていることが分かった。具体的には、アメリカではアセスメントと評価のためのツール開発が行われていることや、イギリスでは、評価指標を児童生徒の実態に応じて用意していることや、カリキュラムと評価指標が一体ではないと考えられていることに、今後の我が国の知的障害教育での実践を考える上で参考になる内容であると考えることができた。

こういった知見を元にして、知的障害教育における単元作成と学習評価を考えていくためには、以下のような内容を検討する必要があると考えられた。

- ① 学習評価参考資料を踏まえた上で、実態差がある児童生徒の学習集団が学習する単元においての、単元目標、評価規準の設定方法の検討
- ② 知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本を踏まえて、日々の生活の質が高まるよう指導することや、生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据える際の各教科等以外の力の評価の検討
- ③ 学習評価参考資料を踏まえた、単元作成プロセスの在り方とそのバリエーションの可能性
- ④ 評価規準の設定の仕方と学習評価方法

これらの検討項目を元に、研究Bでは単元作成プロセスモデルの検討、研究Cでは、学習評価をテーマに研究を行う研究協力機関に対して事例研究を依頼し、単元作成プロセスや単元目標・評価規準の設定、学習評価の方法を研究協議会等で協議し検討している。

(執筆担当者：横尾 俊)

引用文献・参考文献一覧

- 阿部敬信・木船憲幸・阪木啓二・沖本悠生・井上佳奈（2019）. 乳幼児教育における特別支援教育の推進—特別支援教育から、インクルーシブ教育システムの構築へ向けて—. 人間科学, 1, 38-48.
- 旭出学園教育研究所（2012）. ASA 旭出式社会適応スキル検査. 日本文化科学社.
- 旭出学園教育研究所（編）（2016）. S-M 社会生活能力検査第3版. 日本文化科学社.
- 中央教育審議会（2010）. 「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm（アクセス日：2023年2月10日）
- 中央教育審議会（2012）. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）用語集.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_3.pdf（アクセス日：2023年2月10日）
- 中央教育審議会（2016）. 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（アクセス日：2023年1月8日）
- 中央教育審議会（2017）. 「学習評価に関する資料」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afieldfile/2017/08/22/1393834_5.pdf（アクセス日：2023年2月10日）
- 中央教育審議会（2019）「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会報告
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf（アクセス日：2022年10月7日）
- 橋本創一・熊谷亮・大伴潔・林安紀子・菅野敦（編）（2014）. ASIST 学校適応スキルプロフィール. 福村出版.
- 橋本創一（2016）. 発達障害者支援におけるアセスメントと活用について. 発達障害研究, 38（4）, 365-372.
- 日野久美子・井邑智哉・納富恵子・中山健（2018）. 通常学校の特別支援教育担当教員の専門性向上のための教員研修に関する研究—教員の特別支援教育に関する専門性の資質・能力についての分類—. 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 2, 40-49.
- 犬飼保夫（2010） 自立活動の個別の指導計画にもとづいた学習評価. 特別支援教育, 39, 20-23.
- 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促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

通して一」

<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/10812/20150915-182930.pdf>（アクセス日：2023年2月10日）

小坂みゆき・姉崎弘（2011）. 小学校における「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・策定と活用—有機的な支援の連携をめざして. 三重大学教育学部研究紀要, 62, 153-159.

黒田美保（2015）支援につながる包括的アセスメント. 黒田美保（編）『ハンディシリーズ 発達障害支援・特別支援教育ナビ これからの発達障害のアセスメント—支援の一步となるために』. 金子書房, 2-10.

李受眞・橋本創一（2018）小児科医ができる発達検査・心理検査〔知能検査の種類と活用について〕. 小児内科, 50（9）, 1343-1347.

文部科学省・厚生労働省（2008）. 障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン〈試案〉. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021.htm（アクセス日：2023年2月9日）.

文部科学省（2017a）. 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）. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1386427.htm（アクセス日：2023年2月9日）.

文部科学省（2017b）教職課程コアカリキュラム. 調査研究協力会議等（初等中等教育）. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm（アクセス日：2023年2月9日）.

文部科学省（2018 a）『特別支援学校幼稚部教育要領 小学部中学部学習指導要領』海文堂出版株式会社

文部科学省（2018 b）『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則篇（幼稚部・小学部・中学部）』開隆堂出版株式会社

文部科学省（2019a） 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm（アクセス日：2023年2月8日）

文部科学省（2019b）特別支援学校高等部学習指導要領. 海文堂出版株式会社

文部科学省（2020） 特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料

https://www.mext.go.jp/content/20200428-mxt_tokubetu02-1386427-01.pdf（アクセス日：2023年2月8日）

文部省（1958）『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局

文部省（1962）『養護学校小学部・中学部学習指導要領—精神薄弱教育編—』教育図書株式会社

文部省（1966）『養護学校小学部・中学部学習指導要領—精神薄弱教育編解説—』教育図書出版株式会社

文部省（1991 a）『盲学校、聾学校及び養護学校 幼稚部教育要領 小学部中学部学習指導要領 高

- 等部学習指導要領』株式会社東洋館出版社
- 文部省（1991b）『特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－』 株式会社東洋館出版社
- 文部省（1992）『特殊教育諸学校 高等部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）－編』海文堂出版株式会社
- 日本文化科学社（2020）心理検査使用者レベル. <https://www.nichibun.co.jp/usage/>（アクセス日：2023年2月9日）
- 太田昌隆・永井洋子（編）（1992）. 認知発達治療の実践マニュアル 自閉症の Stage 別発達課題. 日本文化科学社.
- 嶋野重行・菅原正和（2000）. 知的障害児童生徒のための「教育的ニーズ」に関する調査研究（1）. 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 10, 51-60.
- ショプラー, E. & 茨木俊夫（2007）. 自閉児・発達障害児教育診断検査 心理教育プロフィール（PEP-3）の実際 三訂版. 川島書店.
- 庄司美千代（2020）通級による指導の個別の指導計画の作成と学習評価. 初等教育資料, 990, 86-89.
- 為国みき恵（2010）個別の指導計画にもとづいた教科の学習評価－個別の教育支援計画における「ねらい」を生かした個別の指導計画の作成と評価－. 特別支援教育, 39, 24-27.
- 田中教育研究所（編）（2003）. 田中ビネー知能検査V理論マニュアル. 田研出版.
- Wechsler, D.（2003）. Wechsler Intelligence Scale for Children IV. Pearson. 日本版 WISC-IV 刊行委員会（日本語版作成）（2010）. WISC-IV知能検査. 日本文化科学社.
- 山口遼・橋本創一・安永啓司・李受眞・田中里実（2021）個別の指導計画立案において保護者が考える知的障害のある子どもの教育的ニーズに関する調査報告：学校・教師への教育支援に関する要望の質的内容分析. 発達障害研究, 43（1）, 131-142.