

知的障害教育小・中学校（学部）部会

教科別の指導における評価の在り方

I 研究のねらい

知的障害のある児童・生徒の指導に当たっては、一人一人の障害の状態等を把握し、それぞれに応じた教育活動を的確に計画・実施する必要がある。

また、日々の指導により児童・生徒が確かな学力を身に付けるとともに、保護者の信頼を確保していくために、多面的な観点で客観的な評価を行い、その結果に基づいて、指導内容・方法の検証・改善等を絶えず行うことが求められている。

昨年度の知的障害教育部会においては、領域・教科を合わせた指導形態のうち、生活単元学習と作業学習を取り上げ、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4つの観点による評価規準及び評価項目の設定を行い、分析的な評価を行った。これにより、児童・生徒の学習の実現状況が的確に把握され、必要な学習課題が明確になり、指導内容・方法の改善が図られることになり、その結果、児童・生徒が確実に学力を身に付けることが確かめられている。

本年度は、この成果を踏まえ、児童・生徒に「確かな学力を身につけさせる」ことをねらいとして、「各教科の指導において、観点別評価規準の設定を行い、分析的な評価を行うことにより、児童・生徒の学習の実現状況が的確に把握され、必要な学習課題が明確になる。その結果、指導内容・方法の改善が図られ、児童・生徒が確実に学力を身に付けることができる。」という仮説に基づき、教科別の指導において観点別評価規準の設定を行うとともに、分析的な評価の在り方について、国語・算数の教科別の指導事例を通して研究開発を行った。

II 研究の内容

1 指導計画の作成と評価規準の設定の在り方

(1) 各教科の評価の観点及びその趣旨（試案）（表1）

現在、知的障害養護学校における各教科の評価の観点及びその趣旨は、文部科学省から示されていないが、本研究の必要上、小学校・中学校の評価の観点及び趣旨を参考に、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点を踏まえ、知的障害養護学校小学部の国語と算数の教科の内容構成に即して観点を設定した。また、観点の趣旨の設定に当たっては、各段階を通じて評価規準の設定の基本とすることができるように、各段階の内容が含まれるように配慮した。

なお、国語の観点の設定に当たっては、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説には、「国語の内容は、「聞く・話す」「読む」「書く」の3観点から構成されている」とあるが、国語の内容は「聞く」「話す」を別の項目で示していることや児童・生徒は「話す」能力、「聞く」能力が必ずしも同じ段階の能力を示していないことから、観点につい

ては、それぞれ、別の項目として取り上げることとした。

表 1-1 小学部国語科における評価の観点及びその趣旨（試案）

国語への関心・意欲・態度	聞く能力	話す能力	読む能力	書く能力	言語についての知識・理解・技能
国語に対する関心を持ち、進んで表現したり理解したりするとともに、伝え合おうとする。	身近に使われる言葉にふれ、慣れ親しみながら、自分の考えを豊かにして、的確に聞き取ったりする。	身近に使われる言葉にふれ、慣れ親しみながら、自分の考えを豊かにして、相手や目的に応じ、筋道を立てて話したり、さまざまな表現方法を使って、見聞きしたことを伝えたりする。	身近に使われる文字にふれ、慣れ親しみながら、簡単な語句や短い文、絵本ややさしい読み物を読む。	身近に使われる筆記用具にふれ、慣れ親しみながら、簡単な語句や短い文を書く。	表現及び理解の基礎となる発音、文字、語句、文、文章等について理解し、習熟している。書写では、文字を正しく整えて書く。

表 1-2 小学部算数科における評価の観点及びその趣旨（試案）

算数への関心・意欲・態度	数学的な考え方	数量や図形についての表現・処理	数量や図形についての知識・理解
数理的な事象に関心をもつとともに、活動の楽しさや数理的な処理のよさに気付く、日常の事象の考察に進んで生かそうとする。	算数的な活動を通して、数量や図形、時間・暦などに関する初歩的な考え方を身に付け、見通しをもち、順序立てて考える。	初歩的な数量や図形、時間・暦についての表現や処理にかかわる技能を身に付けている。	初歩的な数量や図形、時間・暦についての豊かな感覚をもち、それらの意味、性質などについて理解している。

(2) 内容のまとめりごとの児童の実態把握と段階の選択（表 2）

各教科の指導計画は、学習指導要領の各教科に示す目標、学校の教育目標及び学部、学年の目標を踏まえ、児童・生徒の障害の状態を的確に把握した上で作成されるものであり、各教科の学習内容は、児童・生徒の発達段階に応じて選択する必要がある。

教科の学習内容の選択に当たっては、各教科の特質に応じて障害の状態等の把握するため、教科の内容のまとめりごとに実態把握をすることが大切である。

表 2 には、小学部国語科における事例を示している。聞く、読む、書くについては、第 3 段階の内容が適当である実態であるが、話すについては、第 2 段階が選択されている。

なお、表中「知識・理解・技能」に関しては、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（以下「学習指導要領」という。）に言語事項を内容のまとめりとして示してはいないが、各まとめりに共通する国語に関する知識についての実態把握を記載し、教材選択の参考として作成した。

表 2 児童の実態把握と段階の選択（小学部国語科の例）

内容のまとめり	聞くこと	話すこと	読むこと	書くこと	知識・理解・技能
実態	話を聞いてあらすじや登場順などがわかる。	絵カードや写真を見て、わかったことを単語で伝えることができる。	拗音の読みはまだ不明瞭ではあるが、文節で読むことができる。	50音は平仮名、カタカナ、濁音、拗音など、ほぼ書くことができる。	動詞、名詞の区別は理解できており、文の構成に興味が出てきつつある。
段階	3 段階	2 段階	3 段階	3 段階	

(3) 内容のまとまりごとの評価規準の設定 (表3)

知的障害のある児童の指導においては、一人一人に指導内容を設定することから、評価規準も一人一人に応じて作成する必要がある。このことにより、一人一人の学習課題を一層明確にすることができる。

内容のまとまりごとの評価規準については、「学習指導要領」の教科の内容の各段階の記述を元に、事例でとりあげるものについて、各観点の趣旨を踏まえて下表のように作成した。

事例では、(2)の実態把握に基づいて、「話す」については、適用する内容の段階が異なっているため、評価規準もその実態に即して設定している。

表3 内容のまとまりごとの評価規準(試案)(表2の事例を元に作成)

国語への関心・意欲・態度	聞く能力(3段階)	言語についての知識・理解・技能
身近な人の話を、最後まで興味を持って聞く。	身近な人の話を聞いて、おおよその内容がわかる。	主語、述語に注意しながら聞き取る。
国語への関心・意欲・態度	話す能力(2段階)	言語についての知識・理解・技能
自分の意志を、簡単な言葉で積極的に伝える。	絵や身近な出来事などを、簡単な言葉で話す。	声の大きさや速さなどに気をつけて話す。
国語への関心・意欲・態度	読む能力(3段階)	言語についての知識・理解・技能
声を出して、楽しんで読む。	促音・長音等の含まれた語句や短い文を正しく読む。	文節、かたまりで、読む。 拗音などの含まれた文を正しい発音で読む。
国語への関心・意欲・態度	書く能力(3段階)	言語についての知識・理解・技能
進んで文字を書こうとする。	簡単な語句や短い文を平仮名などで書く。	平仮名の濁音、半濁音や長音、拗長音等の文字、片仮名や身近に用いる漢字を書く。

(4) 指導内容の重点化と観点のバランスを踏まえた指導計画の作成

児童・生徒一人一人の指導目標を達成するためには、実態に応じて指導内容の重点化を図り、単元、題材を構成・配列し、指導計画を作成する。その際、単元・題材ごとに観点別に評価規準や評価方法についても検討し評価計画を作成することが重要である。その際、単元によっては、4つの観点すべてにわたって評価を行わないものも設定される場合がある。この場合は、年間を通して各観点がバランスよくなるよう単元構成を調整する必要がある。

(5) 単元の評価規準と学習活動に即した具体的な評価規準の作成

以上の「評価の観点の趣旨」や「内容のまとまりごとの評価規準」を踏まえ、単元の指導計画における目標に基づいて、単元の評価規準を個々の児童に応じて作成し、さらに、学習活動に即した具体的な評価規準を作成する。特に具体的な評価規準は、「内容のまとまりごとの評価規準」を踏まえるだけでなく、スモールステップとなるような学習展開と連動し、学習時に必要な支援を含めて設定するなど、児童の学習活動をよりの確に把握できるように配慮することが重要である。(具体的な内容については、事例の項を参照)

2 評価方法の工夫と指導の改善

(1) 評価尺度の工夫

評価尺度は、昨年度の研究を基本としながら、「◎充分満足、○おおむね満足、△課題がある。」という3段階を設定した。

知的障害養護学校の各教科の目標・内容は、「学習指導要領」に「児童の知的発達の遅滞の状態や経験等を考慮しながら、各教科の相当する段階の内容の中から実際に指導する内容を選定し、配列して、効果的な指導を行うことができるよう配慮する」とあるように、小学校・中学校の各教科の目標・内容が、各学年ごとに示されているものとは異なっている。

このため、学習活動の実現状況の評価尺度としては、児童の学習活動にのみ不適応の原因を求めるのではなく、学習の実現状況がおおむね満足という状態でない場合の尺度として、「△課題がある」という項目を設けることとした。

この「△課題がある」という尺度には、活動が芽生え始めている場合や学習活動への興味・関心の喚起が見られなかった場合なども含まれる。活動の芽生えという視点は、知的障害教育においては、一人一人の実態により、学習による行動変容までに要する時間はさまざまであり、そこには「待つ」姿勢も必要である。また、興味・関心の喚起が見られなかった場合は、指導方法の改善を要する場合と、支援の方法や内容自体が、児童の実態に適合していない場合がある。いずれにせよ、この尺度を適用する場合には、一層、詳細に学習状況の分析が必要であることを示すものとして設定した。

(2) 改善の視点の明確化に資する記述式評価の工夫

評価によって導き出された学習の実現状況や課題は、それだけで終わりとするのではなく、評価結果を活用し、学習の成果を把握するとともに問題点の分析を行う必要がある。

評価尺度が「◎」であれば、発展的な内容を検討する必要があり、「△」であれば、前述のように、学習状況を分析して、指導の継続や改善の判断をする必要がある。そこで、「特記・改善点」という項目を授業の評価シートに設け、「◎」や「△」の評価がなされた場合のより詳細な状況や、その時点で考えられる指導計画や指導内容・方法を記載する記述による評価を行うこととした。

これらの評価結果は、年間指導計画や個別指導計画に反映し、常に保護者の理解と協力を得られるようにすることが大切である。

(3) 自立活動の評価の工夫

知的障害教育においては、教科別の指導にあっても具体的に学習を展開する上で児童・生徒の障害の状態に応じて自立活動の「心理的な安定」や「コミュニケーション」等にかかわる指導の必要な場合がある。

評価規準の作成においては、教科の学習状況を的確に把握できるように、学習活動が当該教科に位置付くものか、自立活動に位置付くものかを明確にしておく必要がある。その際、個別指導計画に基づく指導内容に即して自立活動に関する評価規準を作成し、的確な評価ができるようにする。

Ⅲ 指導事例

事例1 国語科の事例（個別学習中心の指導形態）

—知的障害養護学校小学部—

1 単元名

単語や文を書く（12時間扱い）

2 単元の目標

身近な単語や短い文を書く

（簡単な語句や短い文を平仮名などで書く。〈小学部学習指導要領3段階（4）（書くこと）〉）

3 児童の実態

（1）概要

本グループは、太田ステージⅢ-2の前期及び後期の段階にある児童の集団である。発達段階及び到達目標の個人差が大きいため、個に応じた授業を進めていくために個別学習を取り入れた授業を行っている。

（2）児童の実態及び個別指導計画（2学期）

児童Aの実態	児童Aは自閉的な傾向のある4年生である。文字は50音(平仮名、片仮名、濁音、拗音)をほぼ読み、書くことができる。絵カードや写真を見て単語でわかることを伝えることもできる。コミュニケーションという点では課題があるが、聞かれたことには答えたり、自分で伝えようとする力も育ってきている。	
児童Aの重点課題	① 一日の流れに見通しを持ち、主体的に活動する。 ② 集団の中で、自分をコントロールする力をつける。 ③ 自分の意思を、言葉や文字ボード等を使って相手に伝える力をつける。	
教科等名	目 標	手 だ て
国 語	・文節で読む力をつける。単語の音節分解を理解する。(3段階) ・助詞を入れた文を書く。(3段階)	・教科書、絵カード、単語カードを使って身近な場面の言葉を引き出すようにする。 ・名詞、動詞を中心に「を」を挟む形の文を文字チップを使って作る。⇒書いて確かめる。
自立活動	(心理的な安定) ・生活の流れや予定の変更を理解し、見通しをもって行動する。 ・周囲の身近な人々の中で、安心して過ごす。 (コミュニケーション) ・声や代替伝達手段を活用して、自分の意思を正確に伝える。 ・一人で移動する時は、教師に場所や目的を伝える。	・生活の流れの理解を助ける予定表を活用する。 ・学習集団の構成員が変わらないように配慮する。 ・発声、50音ボード、単語カード等を使って児童の意思が正確に伝わるようにする。 ・児童が移動する度に教師は声をかけ、場所や目的を言葉やカード等で示せるようにする。
児童Bの実態	以下省略	

4 まとまりごとの評価規準

小学部3段階の「書くこと」の評価規準を以下のように作成した。

国語への関心・意欲・態度	書く能力	言語についての知識・理解・技能
進んで文字を書こうとする。	簡単な語句や短い文をひらがななどで書く。	主語、述語を意識して正しい文を書く。

5 単元の評価規準

4の小学部3段階の「書くこと」の評価規準と、単元の目標を踏まえて、単元の評価規準を以下のように作成した。

観 点	対象児童	単元の評価規準
国語への関心・意欲・態度	A、B	進んで文字を書こうとする。
書く能力（技能・表現）	A	提示した絵を見て短い文を書く。 二語文を書く。
	B	提示した文字や単語を書く。
言語についての知識・理解・技能	A	二語文のつくりを理解する。 正しく伝えている。
	B	作りの似た文字を正しく書く。 正しく発声する。 身近な単語を書く。

（児童C以下省略）

6 単元の指導計画（児童C以下省略）

時間	児童	主な学習活動（指導の流れ）	学習活動に即した具体的な評価規準	主な評価の観点
1 }	A	絵カードを見て内容を話す。	絵カードの内容を正しく言うことができる。	知識・理解・技能
	B	文字カードを正しく読む。	文字を正しく読むことができる。	知識・理解・技能
3 }	A	絵カードを見て内容を文にする。	絵カードの内容を、名詞・動詞を使って書くことができる。	書く能力（技能・表現）
	B	文字を正しく書く。	見本を見て文字を正しく書くことができる。	書く能力（技能・表現）
8 }	A	二語文を書く。	絵カードの内容を、名詞・動詞・助詞を使って文にすることができる。	書く能力／知識・理解・技能
	B	文字や単語を書く。	教師の指示に従って、正しく書くことができる。	書く能力／知識・理解・技能

7 本単元の個別目標と手立て（児童C以下省略）

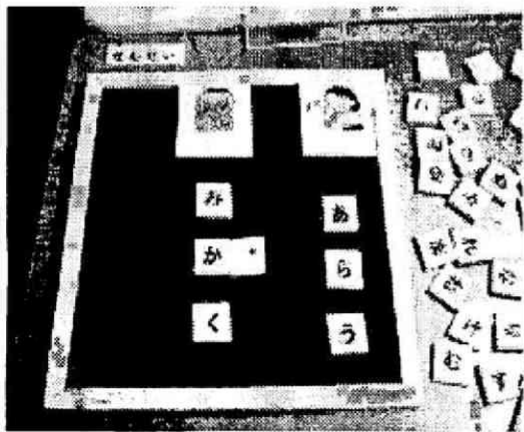
児童	目標	手 だ て
A	身近な短い文を書く。	絵カードや写真、ジェスチュアを提示し、その内容を発表することをとおして、書く意欲を促す。
B	50音を正しい発音で読む。 50音を正しく書く。 身近な単語を書く。	表や文字カードを使って、文字と音が一致するようにする。 迷う文字はなぞり書きをさせる。 絵カードや写真を使って、身近な言葉を書くように促す。

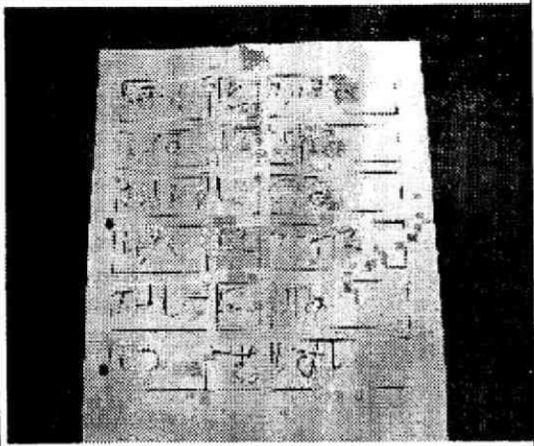
8 自立活動に関する評価規準（児童A・B）（教育課程編成基準・資料の自立活動の具体的内容表による）

区分	具体的内容表の項目	単元における項目	児童
心理的な安定	・ 周囲の身近な人々の中で、安心して過ごす。	学習の初めから終りまで集中している。 …………… 落ち着いて自習をしている。	A B
	・ 失敗に対する対処の仕方を学び、積極的に行動する。 ・ 分からないことは周囲の人に聞き、理解して行動する。	課題がわからない時、間違えた時はいらいらしないで教師に「もう一度」と言って説明を求めている。	A
	・ 分からないときには周囲の人に援助を求める。	課題がわからない時は「だめ」と教師に伝えている。	B

9 本時の指導と評価（本時 8時目／12時間）

- 活動欄の（個）は個別学習、（集）は集団学習。
- 具体的評価規準欄の「下線部」は自習の内容と評価の観点、「網掛け」は自立活動に関すること。
- 評価欄の記号 ◎十分満足 ○おおむね満足 △課題がある

活動	児童Aの学習活動における具体的評価規準	Aに対する支援	評価	特記・改善点
導入 (集)	本日の学習の流れに見通しを持ち、集中して取り組む。 (教師の話と個人用スケジュールカードを見て、学習の流れを理解し、落ち着いて学習に取り組む)	個人用スケジュールカードを用意する	◎	
展開 ① 書く (個)		絵カードを見て、内容を正しく言える（知識・理解・技能） 絵カードを見て、2語を正しく書く（書く能力）	文字チップを使って正しい音を確認する 助詞が書かれたプリントを用意する	○ラ行サ行の音の取り違えが見られる ○もう少し字形を整えたい

展開 ② 書く		絵カードを見て、助詞を含んだ2語文を書く (書く能力/知識・理解・技能)	3つの枠のあるプリントを使用する	○「を」「に」が違うものがあった
	(個)	わからない時はいらいらしないで「もう一度」と教師に言って説明を求める	毎回、活動の初めに、本児に伝えておく	○必要な時に伝えることが出来た
展開 ③ 自習	*復習プリントで確認する(知識・理解/技能・表現) *自習パズルを行う(技能・表現) *自習パッケージ課題を行う(関心・意欲・態度/知識・理解/技能・表現)		自習教材に番号をつけておき、スケジュールを見て自分で選べるようにしておく	◎予定の教材を、早く終わらせたので、教材の難易度を上げる

10 単元の評価と指導の改善

観点	単元の評価規準	学習の様子	評価	指導の改善等
国語への 関心・意欲 ・態度	A 進んで文字を書こうとする	自習の場面では、自分の課題に積極的に取り組んでいた。	◎	文字が小さく、文字数の多い、やや難易度の高い自習課題を用意する。
	B 以下省略			
書く能力	A 提示した絵を見て短い文を書く。	丁寧に書くことができた。	○	形が崩れ易い文字は、繰り返し書く教材を準備する。
	B 以下省略			
言語についての知識・理解・技能	A 二語文のつくりを理解する。	文字チップを操作することで、理解できた。	◎	自書による学習に切り替える。
		正しく読む。 はっきりと読んでいた	○	口形や舌の使い方の指導をする。

		なものがあつた。		
		助詞を含んだ短い文を書く。	正しく書くことができた。	○ 徐々に枠のないプリントでも書けるように書式を工夫する。
	B	以下省略		

観点		単元の評価規準	学習の様子	評価	指導の改善
自立活動	心理的な安定	A 学習の初めから最後まで集中する。	意欲的に向かうことができた。	◎	
		落ち着いて自習をする。	落ち着いて取り組むことができたが、早く終わってしまった。	○	自信のある教材だけでなく、チャレンジ教材を増やすようにする。
		課題がわからないとき、間違えたときは「もう一度」と教師に言う。	ほぼ、言えるようになってきた。	○	教師に「もう一度」と言ったときに、その行動をほめて強化する。
	B 以下省略				

11 まとめ

本単元は、45分授業の中に、集団学習と個別学習を設定して行ったものである。個別学習は、自習と指導を組み合わせた形で、週2時間ずつ6回計12時間扱いの単元で行った。各授業の内容については、12回を3つに分け、中心となる学習内容を設定し、焦点を絞った指導を行った。

対象児童の発達段階と理解速度には大きな差があり、「書く」ことについても、指導内容及び評価の項目を、個々の実態に応じて設定した。

評価については、毎時間の評価を行うとともに、中心となる学習内容が変わる時点での評価に基づいて、◎○がついた項目については、発展的な活動を検討し、△がついた項目には、内容や指導の手立てを改善して授業を進めてきた。

本事例では、観点別の評価規準を設け、評価シートの項目は活用した評価を行うことで、日々改善すべき点が明確になり、焦点を絞り、適切なスモールステップを計画することができた。このことにより、児童の書く力を伸ばす学習活動につなげることができた。

本研究では、各事例の具体的な評価規準を作成する際に参考とする、各教科の内容に即したまとめごとの評価規準を作成したが、その作成に当たっては、「知識・理解があるから技能・表現できる」のかどうかなど、観点によっては作成に苦慮した場合があった。観点別のまとめごとの評価規準の作成に当たっては、今後も実践を踏まえた、一層の検討が必要である。

今回の研究において、教科に迫った評価だけでなく、自立活動に関する観点を設定して評価を行った。事例では、学習に向かう際の心理的な安定や学習中に情緒不安になった場合の対応について、教科の内容と混同せずに評価することができた。従来の教科別の指導で曖昧になりがちであった評価が、教科面・行動面それぞれを明確に評価できるようになった。

事例2 算数科の事例（一斉型の指導形態）

—小学校心身障害学級—

- 1 単元名 数の基礎（数と計算）（12時間）
広い狭いの比較（量と測定）

2 単元の目標

目 標	学習指導要領の段階と内容	対象児童
<ul style="list-style-type: none"> ・ 1～5までの数字を読むことができる。 ・ まとめて数えることができる 	3段階 数と計算	A児 D児
<ul style="list-style-type: none"> ・ 1～5の範囲で具体物を数えたり、1対1対応ができる ・ 色に応じて分類する 	2段階 数と計算	B児
<ul style="list-style-type: none"> ・ 類別する（形や色が同じものを選ぶ）。 	1段階 数と計算	C児
<ul style="list-style-type: none"> ・ 広い狭いが分かり比較する 	2段階 量と測定	A児 D児

3 児童の実態

本事例は、1年生4名のAグループで学習に取り組んでいる、知的障害児の指導事例である。Aグループは、自閉症の2名（田中ビネーで算出不能～新版K式で2歳3ヶ月）と知的障害児の2名（2歳11ヶ月～3歳2ヶ月）で編成されている。発達が初期の段階の児童に学習の課題を照準を合わせると、残りの2名にとっては課題が低すぎてしまう。そこで、同一の題材でも、児童の実態に応じた教材や学習活動の展開の工夫を行える題材を選ぶことを大切にしている。

児童	障害名等	諸検査等	算数科における児童の実態
A児	知的障害	田中ビネー 2歳6ヶ月 KIDS 乳幼児発達 3歳6ヶ月 グット付人物画検査 算出できず	色や形の違いでものを分類することができる。5までは指をさしながら数唱できる。パズルが好きで、9分割されたスクエアパズルは見本の上に重ねるやり方なら一人で完成できる。ものの比較は、差が大きければ正しく言葉を当てはめられないながらも、ものの大きい小さい、長い短い、広い狭い、重い軽いの区別がついている。1対1対応の操作は、ほぼ正確である。
B児	自閉症	田中ビネー 算出できず	数字とドットのマッチングが3までなら確実。また、3までなら数字に合った数だけ具体物を並べられる。1対1対応の操作はほぼ正確。ものの大小比では、差がはっきりするもの
D児			以下省略

4 児童Aの個別指導計画

実態	興味をもてたことには、とにかく自分でやってみようとする積極性があり、意欲的な取り組みが出来ることが多い。こだわりがある反面、いろんなことに気が散ってしまい、集中できる時間が短いという側面もある。平仮名は、「あ・え・お・き・み・ら・る」が読める。		
重点課題	<ul style="list-style-type: none"> ・苦手な時も結果を気にせず、やってみようという気持ちをもてるようになる。 ・読める平仮名を増やす。 ・自分のことは自分でしようという気持ちをもてるようになる。 		
単科	指導項目	指導のめあて	指導の手立て
国語	絵本の読み聞かせ	・教師や絵本に注目している時間を長くする。	・読みたい本のリクエストに応じてあげ、読んでもらえることを期待できる雰囲気作りを心がける。
	数の基礎	<ul style="list-style-type: none"> ・5までの数字に合わせて具体物を取ることができるようになる。 ・ドミノ遊びで、ドミノを色ごとに弁別するとともに、1枚ずつ数え5のまとまりを作ることが出来る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・毎月月初めの算数で「自由帳」(30枚1セット)を作りを取り入れ、1対1対応や5までの数唱に取り組む。 ・ドミノが5まい入る枠をテープで示し、数えた枚数が5枚あるかどうかを自分で判断できるようにする。 ・枚数を確認する時、必ず一緒に数唱する。 ・間隔を上手くとれない時は、見本を示す。
算数	広狭の比較	・倒れやすいように、ドミノを等間隔に並べられる。	

5 まとまりごとの評価規準 (A・D児) (B・C児は省略)

小学部第3段階の「数と計算」と「量と測定」の評価規準を以下のように作成した。

	算数への関心・意欲・態度	数学的な考え方 (思考・判断)	数量や図形についての表現・処理 (技能・表現)	数量や図形についての知識・理解
数と計算	初歩的な数と計算について親しみをもったり、それらについて様々な経験をもとうとする。	身近にあるものの数にかかわって、まとめて数えたり、簡単な加法や減法を用いる場合を考えたりする。	簡単な数の範囲で、数字を読んだり、書いたり、初歩的な整数の加法及び減法についての簡単な計算ができる。	数についての感覚を豊かにするとともに、整数の意味と表し方や、簡単な整数の加法及び減法の計算の意味について理解している。
量と測定	ものの長さや大きさなどを比較することについて様々な経験をもとうとする。	身近にあるものを使ってものの長さなどを比べる算数的活動を通して、数理的な処理に親しむ。	身近にあるものの長さを比較したり、具体物の幾つかで長さを表したりすることができる。	長さや重さ、容積、遠近、深淺などの大きさについての感覚を豊かにしている。

6 単元の評価規準 (A・D児)

まとまりごとの評価規準と単元の目標を元に単元の評価規準を以下のように作成した。(第2段階に当たる内容も含まれている。)

	算数への関心・意欲・態度	数学的な考え方 (思考・判断)	数量や図形についての表現・処理 (技能・表現)	数量や図形についての知識・理解
数と計算	<ul style="list-style-type: none"> ・数字の絵カードに関心をもって読んでいる。 ・数に対する関心をもち進んで数にかかわろうとする。 	・5つずつまとめて数えている。	<ul style="list-style-type: none"> ・5までの数を数唱したり、ものを数えたりできる。 ・数字や色に応じてドミノを並べたり、ペグをさしたりできる。 	・5までの数字を読んでいる。
量と測定	・ドミノが倒れやすい幅に関心をもって置いている。	・ドミノが倒れやすい幅について、工夫して並べている。	・ドミノを倒れやすい幅に並べることができる。	・ドミノが倒れやすい幅についての感覚を豊かにしている。

7 自立活動に関する評価規準（教育課程編成基準・資料の自立活動の具体的内容表による）

区分	具体的内容表の項目	単元における項目	児童
心理的な安定	・失敗に対する対処の仕方 を学び、積極的に行動する。 以下略	・失敗しても、あきらめ ないで根気よく取り組む ことができる。	A

8 単元の指導・評価項目

時間	学習活動	児童	学習活動に即した具体的な評価規準	評価の観点
1 2 3	<p>・「すうじのうた」を歌い、数を扱う学習への興味を高める。 (9時間まで共通)</p> 	A	カードの数字に合わせて、歌いながら、数字を読んだり、数を指で示している。	知識・理解
		B	部分的にでも歌詞に合わせて数唱し、数を指で示している。	知識・理解
		C	絵カードに興味をもって見ることができる。	関心・意欲
4 9	<p>・ドミノを並べたり倒したりする。</p>  <p>・平均台に付けられた印にあわせてドミノを並べる。</p> 	A	倒れやすいドミノの間隔を、遊びの中で試行錯誤しながら体得する。	思考・判断
		B	印にあわせて、1対1対応でドミノを並べている。	技能・表現
		C	色ごとにドミノを分類して並べている。	技能・表現
4 9	<p>・ドミノの色に合わせてドミノを並べる。</p>  <p>・同じ番号の場所にドミノを並べる。</p>  <p>・5個ずつ数え色別にドミノを並べる。</p> 	A	ドミノの色ごとに区別し、印の色に合わせてドミノを並べられる。	技能・表現
		B	番号に注意してマッチングさせようとする。	関心・意欲
		C	色付きの文字で書かれた色のドミノを5個ずつ選べ、自分で間隔を工夫しながら並べている。	思考・判断
10 11	<p>・カードに示された数だけ、洗濯ばさみを付ける。</p>  <p>・1～10の順番や指示された数字の場所にペグを刺す。</p> 	A	数字に合わせて洗濯ばさみを正しい数だけとれる。	技能・表現
		B	印に1対1対応で、洗濯ばさみを付けられる。	技能・表現
		C	順序数の順番にペグを刺せる。指示された数字の場所に、ペグを刺せる。	技能・表現
12	<p>・ドミノを5個数え、等間隔に並べて遊ぶ。</p> 	A	補助具なしにドミノを正しく5個数え、等間隔に並べて遊んでいる。	技能・表現
		B	補助具を使って、教師と一緒に5個を1人で数えることができる。	技能・表現
		C	教師と一緒に数唱しながら、ものを数えることを経験する。	思考・判断

9 本時の指導と評価 (本時 7/12)

学習活動	学習活動における具体的評価規準	支 援	評 価	特記・改善点
導 入	・プレイルームに集まる。 ・始まりの挨拶をする。			
展 開	・「すうじのうた」を歌う。	A D ・数字の数唱に合わせて、指の本数を示せる。 知識・理解	△ ○	・A児は3までは正確。
		B ・促しを受けながら、部分的に数字の数唱に合わせて、指の本数を示せる。 知識・理解	△	・注視していたが発声が多く表出手段への支援が必要。
		C ・絵カードに興味をもって見ることができる。 興味・関心	△	・ <u>数字への注視は求めず、楽しい雰囲気による心理の安定に重点をおく。</u>
展 開	・平均台を並べる。			
	・ドミノの入った箱を持って来る。	C ・箱の色を意識して、置くとする。 興味・関心	△	・使う色を決めておき、区別への意識を高める。
	・それぞれのやり方でドミノを30個並べる。 ・全て並べ終わった児童からそれぞれ倒して遊ぶ。	A D ・ドミノを5個数え、テーブルの枠に合わせて5個あることを確認できる。 技能・表現	○ ◎	・A児は個数の過不足が分かり「1個足りないね」と言っていた。 ・D児は毎回正確に5個取れていた。
	(倒した後で、ドミノを箱に戻し、再度行う。)	A D ・色ごとにまとめ、等間隔にドミノを平均台に並べている。 思考・判断	○ ○	
		B D ・ドミノをテーブルの枠の数字の順に、対応させながら、5個準備することができる。 思考・判断	△	・ドミノに塗った絵の具で手が汚れると感じ、不安定になった。 <u>次回に不安定になる回数を確認する。</u>
	C ・ドミノをテーブルの枠の色に対応させながら、5個ドミノを準備することができる。 思考・判断	△	・対応は正確だが並べ始める始点がまちまちだった。	
ま と め	・所定の箱にドミノを入れる。 ・平均台を片付ける。 ・学習事項を確認する。 ・終わりの挨拶をする。			

「◎」は十分満足 「○」 おおむね満足 「△」 課題がある

10 単元の評価と指導の改善（A児）

観点	単元の評価規準	学習の様子と評価	指導の改善
算数への 関心・意 欲・態度	・数字の数唱に合わせて、指の本数を示せる。	・3までは、安定して示すことができた。 <△>	・生活の中で数える活動ができるだけ多く設定する。
	・数に対する関心をもち進んで数にかかわろうとする	・ドミノの活動を中心に積極的に数にかかわる活動に取り組んだ。 <○>	
	・ドミノが倒れやすい幅に関心をもって置いている。	・幅に注意をして、並べていた。 <○>	
数学的な 考え方(思 考・判断)	・ドミノが倒れやすい幅について、工夫して並べている。	・ドミノが倒れやすい幅について、試行錯誤する様子がみられていた。 <○>	
数量や図 形につい ての表現 ・処理(技 能・表現)	・5までの数を数唱したり、ものを数えたりできる。	・ドミノを1個持っても2個持っても、両方とも「1」と数えてしまい、正しい個数を取れないことがある。 <△>	・算数の時間に限らず、日常の生活場面全般を通して「数唱に対して1個のものだけを対応させて数える」技能の習得を図る。
	・数字や色に応じてドミノを並べたり、ペグをさしたりできる。	・色ごとの弁別は確実にになった。正しい名称をいえない色がある。 <○>	・色名の指導を追加する。
数量や図 形につい ての知識 ・理解	・5までの数字を読んでいる。	・「すうじのうた」の際の数は読んでいた。 <○>	
	・ドミノが倒れやすい幅についての感覚を豊かにしている。	・倒れやすい幅を把握し、等間隔にドミノをおいていた。 <○>	

観点	単元の評価規準	学習の様子と評価	指導の改善
自立 活動	心理的 な安定 ・失敗しても、あきらめないで根気よく取り組むことができる。	・ねばり強く、ドミノを並べられた。 <◎>	

11 まとめ

一斉指導においては、従来から個々の実態に応じた指導行う工夫が行われているが、この事例では、その場合の学習活動の評価について、個に応じた評価規準を作成して取り組んだものである。

本事例を通して分かったことは、

- (1) 評価の観点を焦点化することで、活動1つ1つの児童のねらいが明確になる。
- (2) 同一の活動であっても、児童の実態に応じて評価規準を一人一人に応じて作成することで、個に応じた評価がしやすくなる。
- (3) 教科の学力の視点から学習の実現状況を把握するので、活動状況の活発さや教師の支援の課題との混同をさけ、学習上の課題がある状況は、学力が「芽生え」ているのか、支援が不足なのか、内容が実態に応じていないのかを見極めて、授業改善に生かしている視点として有効である。

の3点である。

知的障害のある児童が十分な学習活動を行うには、生活経験の少なさなどの障害や発達の特性に応じて学習内容を選定する必要があるが、指導の際の教材・教具の工夫や適切な支援によって、学習活動の充実度が大きく左右される。したがって、知的障害教育で一人一人に応じた評価基準の作成に当たっては、学習活動における支援の内容や程度が的確に含まれていることが、大切である。

事例3

国語・算数の授業の事例（一斉型の指導形態）

—知的障害養護学校小学部—

1 単元名 「書いてみよう」「見て、集めよう」など

2 単元の設定理由

本事例の学習グループはその発達段階から、各教科を独立させて授業を行うのは困難である。そのため、国語や算数の基礎的な内容で年間を通して学習する単元をいくつか組み合わせ、授業を構成している。

3 単元の目標

教科	単元名	内容・目標	指導要領中の扱い
国語	名前カード	自分の名前カードを選ぶことができる。	「読むこと」 2段階(3)文字などに関心を持ち、読もうとする。
	書いてみよう	自分の名前や物の名前を書くことができる。	「書くこと」 1段階(4)いろいろな筆記用具を使って書くことに親しむ。 2段階(4)文字を書くことに興味を持つ。
算数	見て、集めよう	カードを見て同じ品物を同じ数だけ取ってくるができる。	「数と計算」 1段階(1)具体物の有無がわかる。 2段階(1)身近にある具体物の数を数える。

4 児童の実態（6名中3名は省略）

児童	障害	国語・算数における実態
A	知的障害	発語はない。自分の名前カード（漢字）を選ぶことができる。文字を書くことを好むが、絵本や広告の文字を図形として認識しており、後ろから描いたりして、要求として使う場合もある（『リビン』＝スーパーに行きたい等）。1対1対応はできる。情緒がやや不安定で、離席することがある。
B	自閉症	簡単な指示は理解している。数語の一語文を話す。給食準備ができると「できました」と言うなど生活の中でも使っている。自分の名前カード（漢字）は、3択なら選べることが多い。数の操作は1対1対応を学習中。情緒が不安定で学習中にも、パニックがある。
C	知的障害 てんかん	発語はないが、抑揚をつけた発声と独自のサインで意志を伝えようとする。名前カード（漢字）は明らかに違う2択なら選ぶことができる。数の操作は1対1対応を学習中。多動で離席が多い。
		3名分省略

5 まとまりごとの評価規準

小学部国語の「読むこと」の評価規準を以下のように作成した。

段階	国語への関心・意欲・態度	読む能力	言語についての知識・理解・技能
2	文字などに関心を持ち、読むとする。	身近な文字を読んでいる。	身近な文字の読み方を知っている。

小学部国語の「書くこと」の評価規準を以下のように作成した。

段階	国語への関心・意欲・態度	書く能力	言語についての知識・理解・技能
1	進んでいろいろな筆記用具を使って書こうとする。	いろいろな筆記用具を使って書く。	
2	進んで文字を書こうとする。	文字を書くこと興味を持つ。	身近な文字を書くことができる。

小学部算数の「数と計算」の評価規準を以下のように作成した。

段階	算数への関心・意欲・態度	数学的な考え方 (思考・判断)	数量や図形についての表現・処理 (技能・表現)	数量や図形についての知識・理解
1	具体物の有無や形、色の違いに気付いたり、関心をもったりする。		形や色が同じものを選んだり、対応させてものを配る。	具体物の有無や形や色が同じこと、関連の深い一対のものが分かる。
2	初歩的な数について親しみをもち、数えたり、分類することについて様々な経験をもとうとする。	身近にあるものの数を数えることや、形や色、用途などで分類する感覚を身に付けている。	身近にあるものの数を数えたり、形や色、用途などで分類することができる。	身近な数やものの仲間の概念がある。

6 単元の評価規準 (A児)

まとまりごとの評価規準と単元の目標を元に単元の評価規準を以下のように作成した。

国	国語への関心・意欲・態度	読む能力 (第2段階)	言語についての知識・理解・技能
	進んで名前の文字を読もうとしている。	自分の名字と名前 (漢字) を選ぶことができる。	自分の名前の漢字と友達の名前の漢字の違いがわかる。
語	国語への関心・意欲・態度	書く能力 (第2段階)	言語についての知識・理解・技能
	積極的に書こうとする。	身近なものの絵を見てその名前を書くことができる。	字の形が正確に書ける。

	算数への関心・意欲・態度	数学的な考え方 (思考・判断)	数量や図形についての表現・処理 (技能・表現)	数量や図形についての知識・理解
算数	ものの分類や数える活動に関心をもつ。	具体物ごとに分ける考え方を身につけている。示された数を数えることを身に付けている。	絵や写真と具体物のマッチングや分類ができる。示された数を数えることができる。	ものの仲間があることがわかっている。数字が品物の数を表すことがわかる。

7 単元の計画（児童A）

（国語）

学期	学習活動	学習活動における具体的な評価規準	評価の観点
1 学 期	・名前カードを選ぶ。	進んで名前の文字を読もうとしている。 自分の名前カードを選ぶことができる。 自分の名前と友達の名前の漢字の違いがわかる。	関・意・態 読む能力 知・理・技
	・シールの間に線を引く。	積極的に線を書こうとしている。 シールとシールの間に線を引くことができる。	関・意・態 書く能力
	・好きな文字を書く	積極的に文字を書こうとしている。 自分の好きな文字を書くことができる。 字の形が正確に書ける。	関・意・態 書く能力 知・理・技
2 学 期	・名字と名前カードを選ぶ。	進んで名前の文字を読もうとしている。 名字カードと名前カードを別々に選ぶことができる。 自分の名前の文字を知っている。	関・意・態 読む能力 知・理・技
	・点線に沿って線を引く。 （3学期も継続）	進んで線を引こうとしている。 いろんな形の点線に沿って線を引くことができる。 鉛筆を正しく持つことができる。	関・意・態 書く能力 知・理・技
	・自分の名前や身近な品物の名前を書く。 （3学期も継続）	進んで自分や品物の名前を書こうとしている。 自分や品物の名前を書くことができる。 文字の形を正しく書ける。	関・意・態 書く能力 知・理・技
3 学 期	・日常の動作の名前を書く。	進んで動作の名前を書こうとしている。 日常の動作の名前を書くことができる。 絵の動作の名前がわかる。	関・意・態 書く能力 知・理・技

（算数）

学期	学習活動	評価項目	評価の観点
1 学 期	・カードに示される3種類の品物を一つずつ取ってかごに入れる。	カードと品物との対応に親しみをもっている。 指定された品物を選ぶ。 かごの仕切りの中に分類して入れる	関・意・態 思考・判断 技能・表現
	・箱の具体物を見て、同じように分類する。	分類することについて経験を持とうとしている。 分類する感覚を身につけている。 同じ種類の品物は同じ箱に入れる。 箱に付いている具体物をみてそこに入れる品物がわかる。	関・意・態 思考・判断 技能・表現 知識・理解
2 学 期	・カードに示される3種類の品物を指定された数だけ取る。 （3学期も継続）	自分から品物を扱おうとする。 指定の品物を指定された数だけ数えている。 指定の品物を指定された数だけとることができる。 取ってくる品物の名前と数がわかる。	関・意・態 思考・判断 技能・表現 知識・理解
	・箱の写真を見て、同じように分類する。	自分から分類してみようとする。 分類する感覚を身につけている。 同じ種類の物は同じ箱に入れる。 箱に付いている写真をみてそこに入れる物がわかる。	関・意・態 思考・判断 技能・表現 知識・理解
3 学 期	・箱の絵を見て、同じように分類する。	箱に付いている絵を見てそこに入れる品物がわかる。 同じ種類の品物を同じ箱に入れることができる。	思考・判断 技能・表現

8 自立活動に関する評価規準（児童A）（教育課程編成基準・資料の自立活動の具体的内容表による）

区分	具体的内容表の項目	単元における項目
心理的な安定	・周囲の身近な人々の中で、安心して過ごす。 ・次の活動に見通しをもつ。	・活動に見通しをもって、自席から離れず、落ち着いた態度で学習に臨むことができる。

9 本時の指導と評価（20週目）（児童A及びBの一部）

学習活動	学習活動における具体的な評価規準	支援の手立てなど	評価	特記・改善点	
国語 （名前カード）	A 自分の名前カードを選び、自分の写真の枠に貼る。	進んで名前の文字を読もうとしている。（関）		◎	教員の名前カードの選択も加える。
		6枚の名前カードから自分の名前カードを選ぶことができる。（読）		◎	
	自分の名前の漢字と友達の名前の漢字の違いがわかる。（知）		◎		
	B 進んで名前の文字を読もうとしている。（関）		○		
（書いてみよう）	A 点線に沿って線を引く。	進んで線を引こうとしている。（関）		○	同じ字を含む友達と間違えることがある。継続する
		∞などの交差する線も一筆で書くことができる。（書）	手を添えて援助する	△	
	鉛筆を正しく持つことができる。（知）		○		
	B 進んで線を引こうとしている。（関）		○		
自分の名前や品物の名前を書く。	A 進んで書こうとしている。（関） 2～3文字の身近な品物の絵を見て、その名前を書く。（書）	角の部分で言葉かけをする。	◎	中抜きで線を書き入れることも試してみる。	
		文字の形を正しく書ける。（知）		○	
	B 進んで書こうとしている。（関） 点線で書かれた自分の名前をなぞる。（書）	一文字ずつ書く様、言葉かけする。	△	文字の順が入れ替わったりする。上から下へ書く事を指導する。	
		書くのにあわせ一文字ずつ読み上げる。	△	文字の構成がわかりやすいように大きいますを使用する。	
算 品物を集める。	A 品物を自分から扱おうとする。（関）		○		

数 (見て集めよう)		指定の品物を指定された数だけ数えている。(思)	取るときにカードを提示	◎	カードによる確認の支援を省く。
		指定の品物を指定された数だけとることができる。(技)		◎	
		取ってくる品物の名前と数がわかる。(知)		◎	
	B	品物を自分から扱おうとする。(関)	一つずつ取るように言葉かけする。	○	2つ以上とる場合がある。継続して指導。
	教師の促しに応じて、1種類1つずつとることができる。(技)		△		
品物を分類する。	A	自分から分類してみようとする。(関)		◎	品物の数を増やしたり、絵に変えてみる。
		箱の写真を見て、同じ品物を入れることができる。(技)		◎	
		箱に付いている写真をみてそこにに入れる物がわかる。(知)		◎	
	B	自分から分類してみようとする。(関)		○	一つの箱に次々入れてしまうので、一つ入れたら一歩下がらせる。
	箱の写真を見て、同じ品物を入れることができる。(技)		△		

◎十分満足

○おおむね満足

△課題がある

10 単元の評価と指導の改善 (A児)

《国語》

	評価の観点	単元の評価規準	学習の様子	指導の改善
読むこと	国語への関心・意欲・態度	進んで名前の文字を読もうとしている。	積極的に名前カード選びの学習に取り組んでいた。	教師の名前カードの選択を加える
	読む能力	自分の名字と名前(漢字)を選ぶことができる。	ひらがな、漢字を問わず迷わず選ぶことができた。	
	言語についての知識・理解・技能	自分の名前の漢字と友達の名前の漢字の違いがわかる。	自分の名前の文字は、間違いなく見分けている。	
書くこと	国語への関心・意欲・態度	進んで自分や品物の名前を書こうとしている。	書く活動は大変積極的。友達の順番であっても前に出してしまうことがあった。	対人関係への関心が薄いと思われるので日常生活の中でも意図的に関わりを深めていく。
	書く能力	身近なものの絵を見てその名前を書くことができる。	文字の順が入れ替わったりする。	
	言語についての知識・理解・技能	文字の形が正確に書ける。	文字を線と円など「おおよその形」でとらえている。	

《算数》

	評価の観点	単元の評価規準	学習の様子	指導の改善
数	算数への関心・意欲・態度	ものの分類や数える活動に関心をもつ。	前回の学習（1つずつ取る）との変化に敏感。カードを見つめる等、関心高い。 ○	
	数学的な考え方	具体物ごとに分ける考え方を身につけている。	品物ごとに分類する作業は、確実に身に付いている。 ◎	用途分類の課題を取り入れる。
と		示された数を数えることを身に付けている。	1～3までは、間違いなく数えることができています。 ◎	4や5の課題を取り入れる。
	数量や図形についての表現・処理	絵や写真と具体物のマッチングや分類ができる。	一瞥してマッチングすることができた。 ◎	文字と具体物のマッチングに進める。
算		示された数字の分を数えることができる。	指さしながら数唱すればその数だけ取れた。 △	数回繰り返して指導すれば理解できそう。
	数量や図形についての知識・理解	ものの仲間があることがわかっている。 数字が品物の数を表すことがわかる。	写真と同じものをあつめることは理解している。 ○ 写真の中の具体物の数に依存している様子だが、数字も見ている。 ○	次第に数字を大きく表示するなど、工夫する。

《自立活動に関する評価》

	評価規準	学習の様子	指導の改善
心理的な安定	活動に見通しをもって、自席から離れず、落ち着いた態度で学習に臨むことができる。	学習活動の展開をカード化し、見通しをもてるようにしたことで、不安定になることが減り、自席から離れる回数も少なくなった。 ○	今後も、コミュニケーション方法を工夫し、情緒の安定に努める。

11 まとめ

本事例は、比較的知的障害が重い児童の一斉型での教科別の指導で、国語の「書くこと」や算数の「数と計算」などの短時間のモジュールを組み合わせた形態の学習である。ほぼ毎日行う学習であり、単元構成は、年間を通してほぼ同一の内容を繰り返し学習し、少しずつ変化する構成となっている。

従来の評価は、一文で示された単元のねらいについて「できた」「できない」という表記が主であったが、評価規準を作成して評価を行うことで、教科の内容に即して児童の学習活動を分析的に捉えることとなり、「読むこと」「書くこと」や「数えること」「分類すること」を明確にし、個々に応じた課題を設定することができた。とりわけ、「関心・意欲・態度」に関しては、学習内容への関心か、情緒の安定状態なのかの見分けが不十分になりがちであったが、教科の学習活動が一層明確になることで、児童の学習への関心や意欲を的確に評価できるようになった。

これはまた、教師側の教材の魅力や提示の仕方など、かかわり方の工夫を評価する尺度として、授業改善の指標としても価値があるものである。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、昨年度の実績をふまえ、「各教科の指導において、観点別評価規準の設定を行い、分析的な評価を行うことにより、児童・生徒の学習の実現状況が的確に把握され、必要な学習課題が明確になる。その結果、指導内容・方法の改善が図られ、児童・生徒が確実に学力を身に付けることができる。」という仮説に基づき国語・算数の教科別の指導について事例を通して研究開発を進めてきた。

その結果、次のようなことが明らかになった。

(1) 教科の目標に即した観点別評価規準を設定した評価により、児童・生徒の学習の実現状況が的確に把握された

知的障害教育では、一人一人の学習内容が、個に応じて設定されることから、指導要録では評価尺度による評定を行わず、目標に準拠して、いわゆる個人内評価による学習状況が記載されている。本研究では、個人別に設定された目標に準拠した評価を的確に行えるように、教科の特性に即して分析的に把握する評価規準を作成し、規準に対して十分満足、概ね満足等の実現状況を評価する方法を研究開発したものである。

教科の内容に即した単元や具体的な評価規準の作成は、指導計画作成の時点から意識されるので、指導自体に内容の曖昧さを残さずに取り組むことにつながっている。各事例においては、「日々改善すべき点が明確になり、焦点を絞り、スモールステップで計画することができた。(事例1)」「評価の観点を焦点化することで、活動1つ1つの児童のねらいが明確になる(事例2)」「教科の学習活動が一層明確になることで、児童の学習への関心や意欲を的確に評価できるようになった。事例3」など、本研究による観点別評価規準を設定した評価を行うことで、児童・生徒の学習目標の実現状況がより明確に把握できたことが示されている。

また、本研究では、観点別評価を◎○△の記号の表記だけでは表現できにくい部分を「特記・改善点」の項目を設けて記述するようにし、「関心がどこへ向かったのか」「課題に乗れている、芽生えがあるのか」などについての評価も大切にし、次の指導につなげやすい配慮をし、事例を通して、その効果が評価されている。

(2) 評価の充実により、一層、個に応じた指導を展開することができた。

知的障害教育においては、集団の指導においても一人一人に応じた学習内容を設定して指導を行っている。本研究では学習指導要領の各教科の内容からまとまりごとの評価規準を作成し、それを単元の評価規準や学習活動における具体的な評価規準の作成の元としているが、その際に、個々の障害や学習の状態に応じて、適用する内容の段階が選択されている。また、適用する内容が同じ段階で、単元の評価規準が同じであっても、具体的な評価規準の作成においては、たとえば、事例3にあるように「6枚の中から正しい1枚を選

ぶ」児童と「3枚の中から正しい1枚を選ぶ」、「教師にカードを提示してもらい・・・」
「自分でカードを見て・・・」などの学習の習熟度や必要な支援によって学習の展開が異なるものが作成されるなど、個に応じた評価規準が作成されている。

従来から、一斉型の指導においては、一人一人に合わせて指導内容を的確に用意することが常に課題となっていたが、本研究の事例のように、綿密に個に応じた評価規準を作成して実際の指導に当たることにより、個に応じるための指導についても一層の充実を図ることができるようになる。

(3) 自立活動の評価規準を作成することで、教科の内容を明確にすることができた

知的障害教育においては、教科別の指導にあっても具体的に学習を展開する上で児童・生徒の障害の状態に応じて自立活動の指導が必要な場合がある。このため、教科の指導の評価規準の作成とは別に、個別指導計画に基づく指導内容に即して自立活動に関する評価規準を作成した。(事例1, 3)

このことにより、教科の内容についての「関心・意欲・態度」の観点だけでは評価できない児童・生徒の心理的な側面を的確に把握し、学習に取り組むことへの適切な支援を行うことにつながったと考えられる。

2 今後の課題

今後、知的障害教育においても、学習の評価についての説明責任を求める声は、一層高まることが考えられる。その際、観点別の評価により、的確な学習状況の評価が行われていることで、保護者や通常の学級の担任からの信頼を得ていくことにもつながる。

観点別評価の実施においては、評価の観点を明らかにし、どのような力をつけさせたいかを明確にしていくことが課題であり、単元や学習活動における具体的な評価規準の作成を一層綿密に行う必要がある。

児童・生徒にどんな力が付いたのかを明らかにしていくために、各教科の内容のまとまりごとレベル、単元レベル、具体的なレベルと評価規準を設定することになる。評価を行う指導内容は、教科別にさまざまあり、個別への対応が含まれて膨大なものとなるが、内容とその評価規準に関する情報を蓄積、整理し、各学校で、活用できるものとしていくことも大切である。また、誰にでも、評価しやすい指導・評価計画シートの工夫も重要な課題であろう。

また、知的障害教育においては、将来の社会参加・自立に向けて、実際の生活における能力の向上や行動の変容が重視される。教科学習において、◎、○がついて「できた」という評価があれば、即、その力が他の場面にも応用されて生活面で定着・発揮されることが期待されるものである。このことから、家庭や進路先との評価の視点を共有化し、適切な評価規準や生活場面において、教科の内容の定着を評価していくことが重要である。

今後は、各学校が指導と評価の一体化を一層進め、具体的な視点で保護者に説明し連携をとっていく上で、本研究が、各学校の実践に参考になり、普及していくことを望んでいる。