

# 知的障害特別支援学校における観点別評価の具体的要領に関する論考 —「主体的な姿」と「育成すべき資質・能力」とのかかわりを前提として—

田淵健・中軽米璃輝・上川達也・小山聖佳\*, 高橋縁・中村くみ子・阿部大樹・高橋幸・伊藤慎悟・山口美栄子・昆亮仁\*\*, 名古屋恒彦\*\*\*, 坪谷有也\*\*\*\*, 清水茂幸・池田泰子・鈴木恵太\*\*\*\*\*, 佐藤信・最上一郎\*\*\*\*\*, 東信之・佐々木全\*\*\*\*\*

\*岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, \*\*岩手大学教育学部附属特別支援学校

\*\*\*植草学園大学発達教育学部, \*\*\*\*岩手県立盛岡みたけ支援学校, \*\*\*\*\*岩手大学教育学部,

\*\*\*\*\*岩手県教育委員会, \*\*\*\*\*岩手大学大学院教育学研究科

(平成30年3月4日受理)

## 1. 「主体性」の取扱に関する今日的動向

中央教育審議会の答申(平成28年12月21日)において「主体的・対話的で深い学び」が強調されていること<sup>1)</sup>に象徴されるように、今日の学校教育では「主体性」が重視されている。

そもそも、知的障害教育では、伝統的に主体性の取扱を巡る議論が盛んである。しかし、主体性の取扱を規定するはずの主体性の定義に関しては、様々な主張があり統一見解には至っていなかった。主体性の定義の例として「自ら取り組む態度、行為として、習得可能なスキルのごとく取扱う立場」や「できる状況が整えられた活動の過程で発揮された態度、行為とする立場」などがある。このような状況の収束を試みた坪谷論考では、「主体性」や「主体的な姿」を一般的・固定的に定義するのではなく、児童生徒の「主体的な姿」として、個別的・具体的に定義することが提起された。そこでは、教師の見取りが重視され、「主体的な姿」の内容は、教育目標に即しつつ学習内容や学習場面の文脈の中で、対象の児童生徒一人一人に焦点化し記述される。その上で、「主体的な姿」の記述は、対象児童生徒に関わる教師ら複数によって間主観的に見出される「納得の手続き」によって妥当性を担保するとされた<sup>2)</sup>。

## 2. 観点別評価に関する今日的動向

観点別学習状況の評価(以下、観点別評価と記す)とは、各教科・科目の目標や内容に照らして、児童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、児童生徒の学習状況を分析的に捉えようとするものである<sup>3)</sup>。

これまで観点別評価の観点として「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の4観点が用いられていたが、現在は「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点とされた。これは、中央教育審議会の答申(平成28年12月21日)において示された、育成を目指す資質・能力の三つの柱(「何を理解しているか、何が出来るか(生きて働く『知識・技能』の習得)」、「理解していること・出来ることをどう使うか(未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力』の育成)」、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養)」に対応し整理されたことによる<sup>4)</sup>。

さて、知的障害教育における学習評価の現状は、目標に対してその達成状況を文章で記述しているものが多く、分析的な観点を設定し観点別に記述している例は少ない<sup>5)</sup>。また、平成25年に全国特別支援学校知的障害教育校長会が行った「観点別学習状況の評価」の取組状況の調査において、調査対象となった知的特別支援学校721校のうち約半数が「取り組んでいない」と回答した<sup>6)</sup>。

## 3. 岩手大学教育学部附属特別支援学校における 近年の研究動向

岩手大学教育学部附属特別支援学校(以下、本校

と記す)の教育実践においては、その経緯の中に主体性と観点別評価への希求があった。以下ではこれを概観すべく、研究紀要をレビューした。

### (1)「主体的」の語句を研究に取り入れた導入期

この時期(1994-2002)では「教育的ニーズ」をキーワードに研究が推進され「主体的な姿」の実現を目指す方針が打ち出された。

研究紀要第14集「一人一人の教育的ニーズをふまえた指導計画の作成～学ぶ喜びを感じ、主体的に生活する児童生徒を目指して～」では、副題の中に「主体的」との語句が登場した<sup>7)</sup>。このことは、1995年に学校教育目標が「児童生徒一人一人の教育的ニーズにこたえる教育を行い、その成長と発達を促すとともに、充実した学校生活を通して日々の生きる喜びを感じ、将来の社会生活において主体的に生きる人間の育成を目指す」に改められたことの反映でもあった。

研究紀要第15集「児童生徒の教育的ニーズにこたえる授業の実践～学ぶ喜びを感じ主体的に生活する人間の育成を目指して～」、研究紀要第16集「個別の教育的ニーズにこたえ、主体的に生きる児童生徒を目指す授業の実践～支援と評価のあり方～」では、「主体的」と「授業の実践」の語句が盛り込まれ、授業づくりの方針として「主体的な姿」の実現をめざすことになった<sup>8) 9)</sup>。

### (2)「主体的な姿」を授業づくりの中に位置づけた展開期

この時期(2003-2013)では、「社会生活力」をキーワードに研究が推進され、その内容に「主体性」が含まれた。

研究紀要第18集「地域の社会資源を活用した体験活動をとおして、社会生活力を高める授業実践～児童生徒一人一人のより豊かな社会参加・参画を目指して～」では、「社会生活力」の内容として「主体的に考えて行動する力」があり、授業づくりにおける「主体性」の重視がなされた<sup>10)</sup>。また、支援の在り方として「できる状況づくり」<sup>11)</sup>を打ち出し、児童生徒の、自信と主体性を育てることの重要性、主体性を育てる自己選択・決定できる環境の設定の重要性を指摘した。

研究紀要第19集「個々の教育的ニーズにこたえ、社会生活力を育み支援していくための授業実践～エンパワメントを生かした授業づくりを通して～」では、前研究における「社会生活力」の定義を改め、「社会生活において、一人一人が最も豊かな社会参加を実現していくために、自分の力を最大限発揮し、主体的に生きていく力」とした。その上で、社会生活において、主体的に生きていく力こそが社会生活力であると主張し、子どもを主体者とし、社会的環境、人的環境、物理的環境の3つの環境を整えることで子どもの主体的な姿が実現されると指摘した<sup>12)</sup>。

研究紀要第20集「社会生活力を育む授業づくり～自分の力を十分に発揮していくための支援を通して～」では、「児童生徒が自分の力を十分に発揮し、主体的に活動する授業づくり」を目指すことが明言され確定された<sup>13)</sup>。

研究紀要第21集「児童生徒が主体的に生きる姿を目指した授業づくり～キャリア教育の視点を生かして～」では「今、主体的に活動する、その連続性の先に卒業後の主体的に生きる姿がある」と考え、主体的な活動をめざす授業づくりが報告された<sup>14)</sup>。

### (3)「主体的な姿」こそを授業の目標として位置づけた収束期

この時期(2014-現在)では、「主体的な姿」の実現の追究が明示された。具体的には、研究紀要第23集「児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり～『授業づくりの視点』に基づく全校での実践をとおして～」では、児童生徒が主体的に活動する姿自体を授業における目標及び評価とした<sup>15)</sup>。この実践研究は、研究紀要第24集「児童生徒一人一人が今、主体的に活動できる授業づくり～個に応じた目標と支援を目指して～」に継承され「主体的な姿」の実現を授業の目標としている<sup>16)</sup>。

さらに、これら校内研究の成果について補強すべく、本校の個別の指導計画における「主体性」の取扱を明らかにした坪谷調査がある。これによれば、本校では、学校教育目標並びに研究主題、授業づくりにおいて「主体性」「主体的」というキーワードが重視されているが、個別の指導計画の記載中、そ

これらの語句はほとんどないことが指摘された。つまり、この事実は個別の指導計画の目標や評価においては、主体的という抽象的な概念を語句として用いた説明ではなく、具体的な場面や姿を記述し説明していることを意味した<sup>17)</sup>。

そもそも本校では「主体的な姿」の記述に資する観点を提起し活用していた。例えば、研究紀要第20集の中では、①活動に興味をもち、自分から進んで取り組んでいる、②活動の目的を理解し、意欲をもって取り組んでいる、③活動に見通しをもって取り組んでいる、④自分の役割を分かり、最後まで取り組んでいる、⑤工夫しながら活動に取り組んでいる、が挙げられている<sup>18)</sup>。また、研究紀要24集では、①やりがいをもって意欲的に活動する人、②自分の力で取り組む人、③自分の役割に進んで取り組む人、④精いっぱい活動し満足感・成就感をもつ人、⑤仲間と共に活動する人、⑥心身共に豊かに生きる人、として既存の学校教育目標の表記に一致させた<sup>19)</sup>。

このような「主体的な姿」に関する記述要領の開発努力があり、これによって「主体的な姿」が授業ごとに具体的に文章化された。その上で「児童生徒の力をより次単元や他の学習に生かしていくためには、評価の内容や方法について見直していく必要がある<sup>20)</sup>」とし、現在進行中の校内研究において、観点別評価の具体的要領の開発が進められている。

#### 4. 観点別評価の模擬実施

以上から、本校の実践研究上においても、観点別評価は今日的な課題といえる。特に、本校では、主体的な姿を明示し得る観点別評価の具体的要領の開発が直近の課題といえる。

そこで、本稿では課題へのアプローチとして、観点別評価を模擬的に実施し、それを基づき、具体的要領を検討した。まず、大学院生4名による授業観察あるいは参与観察を実施し、目標に即した児童生徒の主体的な姿を記述した。それを「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点に基づき、記述内容を抽出し、分類した。なお、このとき小学部、中学部、高等部の授業ごとに1名の児童生徒を分析対象とした。

#### (1) 小学部「遊びの指導」における事例

「たんぼぼランド」と称した遊び場を常設し、児童が毎日遊ぶという単元における2年生のAさんの事例である。

以前は、たんぼぼランドで色々な場所を行ったり来たりすることが多く、好きな遊びを探している様子だった。活動に参加できないこともあったという。しかし、授業観察当日は、ボールプールでボールを転がしたり、「ビリビリチャレンジ(シール等を貼ったり剥がしたりするコーナー)」において、教師の誘いに応じて、自分からどんどんシールを剥がした。また、剥がしたものは、所定の入れ物に必ず入れていた。ホワイトボードの「お絵かきコーナー」では、教師からペンを渡されると描画する様子が見られたが、何を描けばよいのか迷っている様子だった。また、仲間の楽しい雰囲気誘われて、いろいろな遊びを体験していたように思う。好きなアニメの曲がかかった時には、マイクを持って、踊ったり歌ったりすることを楽しんでた。

以上の記述について、3観点と対照し内容を分類、整理した。①「知識・技能」として「ボールを転がす」「シールを指先で剥がす」「剥がしたごみを所定の入れ物に入れる」「歌う時にマイクを使う」があった。②「思考力・判断力・表現力」として「好きな遊びを探す」「仲間と同じような活動を真似する」「曲がかかると踊り、歌い、楽しむ」があった。

③「主体的に学習に取り組む態度」として「好きな遊びを探す」「自分からどんどんシールを剥がす」「曲がかかると踊り歌い楽しんでた」があった。

#### (2) 小学部「日常生活の指導」における事例

登校後の各係活動や朝の会などの日課における6年生のBさんの事例である。

登校時刻が仲間よりも早く、着替え等も手際よく行うことができるため、その後の係活動に存分に取り組んでいた。使用済みの学習プリント等の裏面を再利用するために、「リサイクル」のスタンプを押す活動に取り組んでいた。自ら道具を用意し、用意されていたプリントすべてを一人で漏れなくスタンプすることができていた。また、その日の予定が書かれたホワイトボードの空欄(昼休

みの時間帯の枠)に自ら「こうてい」と書き込み、昼休みに外で遊びたいことを伝えていた。

以上の記述について、3観点と対照し内容を分類、整理した。①「知識・技能」として「係活動において、裏表を判別し、適切に漏れなくスタンプを押す」「“こうてい”と平仮名を書く」があった。②「思考力・判断力・表現力」として「予定表に書き込み、外で遊びたいと意思表示する」があった。③「主体的に学習に取り組む態度」として「自ら道具を用意して係活動に取り組む」「係活動においてプリントが無くなるまでやりきる」があった。

### (3) 中学部「生活単元学習」における事例

「1年生カレーを作ろう」という単元における「買い物へ行く」という活動での中学部1年生Cさんの事例である。

買い物へ行く前に、クラスで何を買うのか確認をし合う場面では、ホワイトボードに貼られた食材の写真を見ながら、教師と一緒に「じゃがいも」「にんじん」などと言葉を発しながら、確認を行った。また、使う肉の種類を決める際は「鶏肉」「豚肉」「牛肉」と選択肢のある中から「鶏肉」を自ら選んでいた。同様に、カレーのルーを確認する際も数種類のカレールーの写真の中から自分が買いたい物を選択して教師に伝えていた。買い物の場面では、「鶏肉」を買う係となり、指定された物を教師と共に確認しながら買うことが出来た。また、支払いの場面では、教師と共に金額と小銭を確認して買うことが出来ていた。

以上の記述について、3観点と対照し内容を分類、整理した。①「知識・技能」として「買う時に必要な金額を計算できる」「何を買うのかが分かる」があった。②「思考力・判断力・表現力」として「自分が買いたい物を選び、伝える」「公共の場で正しい行動が出来る」があった。③「主体的に学習に取り組む態度」として「進んで買い物を行う」「自らの役割を理解し取り組む」があった。

### (4) 高等部「作業学習」における事例

木工班のベンチの制作における塗装(作業場は廊下)と研磨(作業場は木工室)を担当していたDさん(2年生女子)の事例である。

廊下で一次塗りを終了した時点でタイマーをセットし、木工室に移動し、部材の研磨作業を行っていた。これまでは活動の合間に時間をもて余す様子が見られていたが、ここでは自分で考え判断して作業を連動させていた。その後タイマーが鳴ると、自ら塗装作業に戻った。これは自ら時間を管理する行動といえた。

以上の記述について、3観点と対照し内容を分類、整理した。①「知識・技能」として、「一次塗りの作業工程を理解し、塗料の量を調節し、厚さを均一にする」「部材研磨の作業工程を理解し、仕上がりの滑らかさを意識して磨く」「タイマーの用途や操作方法を理解し、時間を設定する」があった。②「思考力・判断力・表現力」として「タイマーを利用して、自己判断しながら一次塗りから部材研磨へ作業を移行する」「仕事の進捗状況に応じた時間配分を自己判断する」「二次塗りへのスムーズな移行を意識し、タイマーの活用を発想する」があった。③「主体的に学習に取り組む態度」として、「作業の効率性を意識する」「自己の役割を意識して、責任をもって活動に参加する」があった。

## 5. 模擬実施にみる観点別評価の具体的要領

模擬実施における各事例では、「主体的な姿」として記述された総括的内容について、3観点をもって分析的に解釈し記述された。このことから「主体的な姿」の記述中には、3観点到相当する内容の全て、あるいは一部が含まれていた。それゆえに「主体的な姿」として記述された総括的内容をベースとした観点別評価が実施可能であった。

この背景には、「主体的な姿」と評価の3観点の関係として図1のような構造が暗黙裡にあった。そもそも「主体的な姿」とは、学習活動における文脈に即して個別具体化した教育目標の実現状況を記述したものであった。したがって、この記述は、児童生徒の学習活動状況から文脈を保ちつつ抽出したものであり総括的評価であった。

これを3観点から分析的に記述することが観点別評価であり、これによって抽出された内容は、本

来の文脈にあってこそ「主体的」と価値づけられたものであることを忘れてはならない。例えば、「クラスでカレーパーティーを開くため、スーパーに材料を買いに行き、自分でルーを選び買うことができた」との行動は、主体的に思えるが、ここから抽出された「買う」は、単なる「技能」であり、これ自体が主体的とは判断しにくいだろう。しかし、ここでは「自分で」買うという行為であり、単なる技能ではなく、主体性に根ざした技能であると理解でき、技能の評価が、同時に主体性の評価となる得る。すなわち、「主体的な姿」としての評価は、それが発揮された場面、換言すれば「児童生徒の学習活動状況という文脈」に依存するのである。

このことを忘れ、生活の文脈から解離した「技能」それ自体に価値を求めたものが「訓練型」や「教科型」と称された1950～1960年代の知的障害教育である。これは「教育内容が職業自立に必要な能力に特化され、その習得のための訓練的な活動が展開されたもの」であり「教育方法として、生活単元学習や作業学習において教科等の幅広い内容を如何に盛り込み、指導するかに意が注がれ、その結果、子どもの生活活動としての自然性や子どもに合わせた活動が損なわれたもの」であった<sup>21)</sup>。今日の知的障害教育は、当時の反省に立ち「テーマのある学校生活づくり」<sup>22)</sup>などと称して、文脈としての生活を整え、生活をもって教育としている。

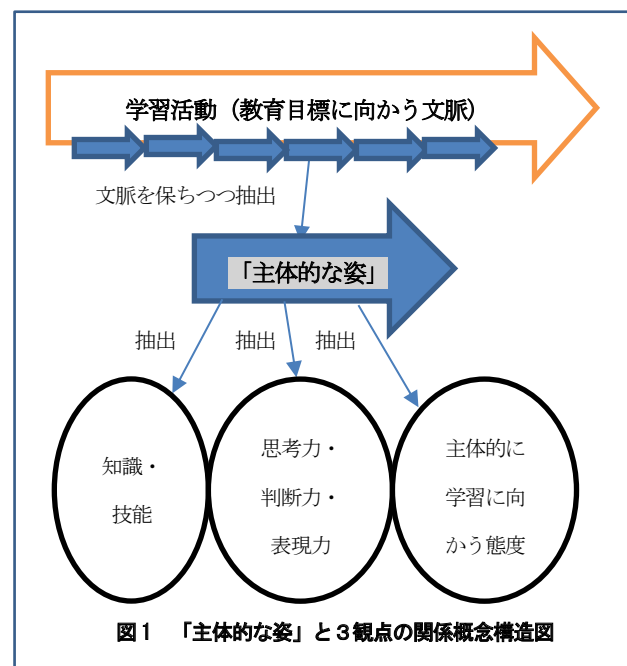
## 6. まとめと今後の課題

「主体的な姿」が学習活動状況の文脈に依存することを前提としつつ、本校のこれまでの授業づくりと授業評価の方法をそのままに、観点別評価を付加することが可能であった。本稿では、これをもって観点別評価の具体的要領として提起する。

そもそも学習評価は、児童生徒の学びの経過や結果を見取るものである。また、教師にとっては、授業計画や単元計画、年間指導計画等を見直し改善する上でも効果的に活用していくものである<sup>23)</sup>。観点別評価の導入の背景には「知識や技能の到達度を的確に評価することはもとより大事であるが、それにとどまることなく、自ら学ぶ意欲や思考力、判断

力、表現力などの資質や能力までを含めた学習の到達度を適切に評価していくことが大切<sup>24)</sup>との指摘がある。この内容を、より効果・効率的に実現していくことが観点別評価の意義である。つまり、観点別評価とは、それ自体が目的ではなく授業改善等の目的に接近するための手段である。

については、今後、観点別評価の具体的要領に基づく実践から、評価の効用について明らかにし、それを検証したい。



## 文献等

- 1) 文部科学省(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）. <http://www.mext.go.jp> (2018. 9. 12 閲覧)。
- 2) 坪谷有也・上川達也・小山聖佳・田村典子・安久都靖・小山芳克・佐藤信・清水茂幸・名古屋 恒彦・池田泰子・東信之・佐々木全(2018)：知的障害特別支援学校における「主体性理念」の取扱いに関する論考(2)-主体性の「定義」「目標」「評価」に着目して-。岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 5, 125-130。
- 3) 文部科学省(2016)：中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会総則・評価特別部会(4回)資料6-2 学習評価に関する資料. <http://www.mext.go.jp> (2018. 7. 23 閲覧)。

- 4) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ(第2回)(2017):学習評価の現状と課題 .<http://www.mext.go.jp> (2018.7.23 閲覧).
- 5) 松見和樹(2016):知的障害教育における学習評価の現状と課題-特別支援学校(知的障害)が作成した研究紀要,実践記録等の検討から-国立特別支援教育総合研究所研究紀要,43,89-98.
- 6) 武富博文・横尾俊(2015):特別支援学校(知的障害)における学習評価の現状と課題.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-,国立総合特別支援教育研究所,190-225.
- 7) 岩手大学教育学部附属養護学校(1996):一人一人の教育的ニーズをふまえた指導計画の作成-学ぶ喜びを感じ主体的に生活する児童生徒をめざして-.岩手大学教育学部附属養護学校研究紀要,14.
- 8) 岩手大学教育学部附属養護学校(1998):児童生徒の教育的ニーズにこたえる授業の実践-学ぶ喜びを感じ主体的に生活する人間の育成を目指して-.岩手大学教育学部附属養護学校研究紀要,15.
- 9) 岩手大学教育学部附属養護学校(2000):個別の教育的ニーズにこたえ,主体的に生きる児童生徒を目指す授業の実践-支援と評価のあり方-.岩手大学教育学部附属養護学校研究紀要,16.
- 10) 岩手大学教育学部附属養護学校(2004):地域の社会資源を活用した体験活動をとおして,社会生活力を高める授業実践-児童生徒一人ひとりのより豊かな社会参加・参画を目指して-.岩手大学教育学部附属養護学校研究紀要,18.
- 11) 千葉大学附属特別支援学校(2008):「できる状況づくり」Q&A:特別支援教育のための支援の最適化.千葉大学附属特別支援学校編,8.
- 12) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2007):個々の教育的ニーズにこたえ,社会生活力を育み支援していくための授業実践-エンパワメントを生かした授業づくりを通して-.岩手大学教育学部附属特別支援学校研究要,19.
- 13) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2009):社会生活力を育む授業作り-自分の力を十分に発揮していくための支援を通して-.岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要,20.
- 14) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2011):児童生徒が主体的に生きる姿を目指した授業づくり-キャリア教育の視点を生かして-.岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要,21.
- 15) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2015):児童生徒一人一人が今,主体的に活動できる授業づくり-「授業づくりの視点」に基づく全校での実践をとおして-.岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要,23.
- 16) 岩手大学教育学部附属特別支援学校(2017):児童一人一人が今,主体的に活動できる授業づくり-個に応じた目標と支援を目指して-.岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要,24.
- 17) 坪谷有也・上川達也・小山聖佳・東信之・佐々木全・名古屋恒彦・池田泰子・清水茂幸・田村典子・伊藤嘉亮・山口美栄子・星野英樹・中村くみ子・阿部大樹・小山芳克・安久都靖・岩崎正紀・佐藤信(2018):附属学校と公立・私立学校の実践研究に関する連携の開発(2)-知的障害特別支援学校における研究テーマ「主体性」の協働的追求を通じて-.岩手大学教育学部プロジェクト推進事業教育実践研究論文集,5,36-43.
- 18) 前掲文献13)
- 19) 前掲文献16)
- 20) 前掲文献16)
- 21) 名古屋恒彦(2006):戦後知的障害教育における生活中心教育実践の諸相.植草学園短期大学紀要,6・7,17-30.
- 22) 山形県立米沢養護学校(2008):テーマのある学校生活づくり.コレール社,13.
- 23) 文部科学省(2018):特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部).35.
- 24) 文部科学省(2000):児童生徒の学習と教育課題の実施状況の評価の在り方について(答申).<http://www.mext.go.jp> (2018.7.23閲覧).