

Investigation about how to capture the competency and the learning evaluation in school-based training of special needs school for the children with intellectual disabilities

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 笹原, 雄介, 山元, 薫 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00026348">https://doi.org/10.14945/00026348</a>

# 知的障害特別支援学校の校内研究における 資質・能力の捉え方と学習評価の実施状況に関する調査

笹原 雄介 山元 薫

(静岡大学教職大学院) (静岡大学教育学部)

Investigation about how to capture the competency and the learning evaluation in school-based training of special needs school for the children with intellectual disabilities

Yusuke SASAHARA Kaoru YAMAMOTO

## Abstract

Course of Study issued by Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology in 2018. it pointed out the importance of high-quality learning aim to fostering competency required for future time. Children's learning outcomes need to be verified. It is important to evaluate learning achievements to improve how to teach. However, the method of learning evaluation at special needs school for students with intellectual disabilities is vague. This research aims to study how the learning evaluation was done at the special needs school so far. Additionally, this research aims to consider how to capture the competency at the special needs school. This research was conducted through analysis of summary of lesson study at 13 special needs schools.

The result was that 85% of special needs school for students with intellectual disabilities carried out learning evaluation by point of view. In addition, according to analysis of summary of lesson study at 13 special needs schools, special needs school teachers feel that goals of learning can be clarified by learning evaluation by point of view. Furthermore, special needs school teachers feel problems in setting evaluation criteria.

キーワード： 知的障害 学習評価 観点別学習状況の評価

### 1 はじめに

#### (1) 学習指導要領改訂と学習評価

平成 29 年 4 月に特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（以下、新学習指導要領）が公示された。新学習指導要領においては、各教科等の目標や内容が育成を目指す資質・能力の 3 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」）に基づいて整理された。改定の方針として、「子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成すること」、「知識及び技能の習得と、思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する現行学習指導要領の枠組みや教育内容を維持した上で知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成すること」などが重視されている。「何ができるようにするか」、そのために「何を学ぶのか」、「どのように学ぶのか」が重要視され、新しい時代に必要となる

資質・能力の育成、質の高い学びと学習過程の充実に向けた授業の質的改善が求められる。

中央教育審議会においては、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」（以下、中教審報告, 2010）がまとめられ、児童生徒の学習状況の評価に基づく授業改善を教育課程改善との一貫性の中で進める必要があることを指摘している。「基礎的・基本的な知識・技能、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・表現力等及び主体的に学習に取り組む態度の育成が確実に図られるよう、学習評価を通じて、学習指導の在り方を見直すことや個に応じた指導の充実を図ること、学校における教育活動を組織として改善すること」等が指摘されており、これからの社会において必要となる資質・能力の育成と、深い学びを実現する授業の質的改善を考える上では、学習評価のもつ機能がより一層重要になると考えられる。学習

評価は、「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」（中教審報告、2010）としており、また学習指導要領においては「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もの」としている。評価の観点については、学校教育法第30条第2項が定める学校教育において重視すべき3要素（「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」）を踏まえ、「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の4観点が設定されている。学習指導要領の改訂に伴い、学校教育法が規定する3要素との関係を更に明確にし、育成を目指す資質・能力の3つの柱に沿って各教科等の指導改善が図られるよう、評価の観点を「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に取り組む態度」の3観点到整理されることになり、資質・能力の育成と評価の観点の在り方の一貫性が重視されている。

このように、学習指導要領の改訂を受け、育成を目指す資質・能力を踏まえた学習目標の設定、指導の工夫、学習評価の一体的な見直しが図られている。質の高い学びと学習過程の充実を目指す授業改善の基軸となるのが学習評価であると考えられる。

## （2）知的障害特別支援学校における学習評価

障害のある児童生徒に係る学習評価の在り方について、「障害のある児童生徒に係る学習評価の考え方は、障害のない児童生徒に対する学習評価と基本的に変わらない」が、「児童生徒の障害の状態等を十分理解しつつ、様々な方法を用いて、一人一人の学習状況を一層丁寧把握する」（中教審報告、2010）が必要であるとされている。また、中央教育審議会における「幼稚園、小学校、中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）」（以下、中教審答申、2016）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」とされ、「知的障害者である児童生徒に対する教育課程においても、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」とされている。

国立特別支援教育総合研究所は、「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」（2015）において、全国の知的障害特別支援学校における学習評価の実施状況を調査し、観点別学習状況の評価の実施状況や授業改善への活用度などを明らかにし、組織的・体系的な学習評価の在り方をまとめている。この研究では、観点別学習状況の評

価により、児童生徒の学習状況の分析的な評価が可能になり、評価規準の明確化や個に応じた指導の充実、妥当性、信頼性のある授業改善につなげられる点を指摘している。一方で観点別学習状況の評価の実施率が全体の半数程度であり、観点別評価が十分に浸透していないことを明らかにしている。また、学習評価を授業改善や教育課程改善につなげるための組織化が図られておらず、個々の教員に委ねられていたり、特定のグループや学年等のみが学習評価の取り組みを実施していたりする現状を指摘し、学習評価をカリキュラム・マネジメントのプロセスに活用する点において課題があると述べている。

知的障害教育においては、個々の知的発達や認知特性に応じたカリキュラムが実施されている。子供の興味関心や必要性に基づく生活や経験的な活動を中心とする知的障害の教育課程においては、学校教育法施行規則第126条第2項及び第127条第2項の各教科等と、同施行規則第130条第2項に規定される各教科等を合わせた指導、自立活動によって編成される。知的障害教育独自のカリキュラム編成に関連して、実態把握から導かれた指導目標と到達状況の乖離があることが指摘されることがある。各教科等を合わせて授業を行う場合、各教科等の目標・内容を関連付けた指導及び学習評価の在り方が曖昧になりやすく、学習指導の改善に生かすにくい点、各教科等の目標が十分に意識されずに指導や評価が行われる場合がある点が指摘されている（中央教育審議会報告、2016）。

## 1.3 目的

本研究では、静岡県内の知的障害のある児童生徒が在籍する特別支援学校において、学習評価をどのように実施してきたか、その変遷を明らかにすることを目的とする。平成20年度から平成29年度の10年間における学習評価の実施状況とその課題を調査するとともに、各校の学校研究テーマがどのように設定されてきたかを分析することで、児童生徒にどのような力を育成することを目指して授業づくりに取り組んできたかを考察する。学校研究と学習評価の実施状況について概観することで、本県の知的障害特別支援学校において児童生徒の目指す姿や資質・能力をどのように捉え、授業実践と評価がなされてきたのかを検討する。

## 2 方法

### （1）研究の方法

静岡県内の知的障害特別支援学校（知的障害と肢体不自由の併設校8校、知的障害単一の特別支援学校5校）の研究集録等を基に、研究テーマ、研究の窓口となる授業、学習評価の観点の設定方法、学習評価の実施に関する成果と課題について調査する。調査対象とする研究集録等は平成20年度から平成29年度（10年

間)のものとした。調査対象となる研究集録の総数 98 点であった。調査項目として挙げた事項について研究集録等から読み取った内容を調査、分析した。

(2) 対象の学校

静岡県内の知的障害特別支援学校のうち、本校 13 校を調査対象とする。

知的障害と肢体不自由の併設特別支援学校である A, B, C, D, E, F, G, H の 8 校と、知的障害単一特別支援学校である I, J, K, L, M の 5 校である。

B 校は平成 21 年度、L 校は平成 22 年度、D 校、E 校は平成 27 年度開校であり、開校年度より調査対象とした。

(3) 調査項目

学習評価の観点の設定方法、学習評価の実施に関する研究の成果と課題に関する記述、各校の学校研究テーマ、各学部の研究テーマの設定とテーマにおける学習評価の扱い、研究の窓口となる授業を調査項目とした。

た研究方法や学習指導案等から学習評価の観点の設定方法を読み取って確認し、以下のパターンに分類した

A	観点別評価の観点 (3 観点または 4 観点)
B	観点別評価の観点 (3 観点または 4 観点) の一部と、学校 (学部) 独自に設定した観定の併用例) 「知識・技能、関心・意欲・態度、 <b>集団参加</b> 」など
C	学校 (学部) 独自に設定した観定例) 「 <b>集団参加</b> 、コミュニケーション、 <b>作業遂行</b> 」など
D	評価の観定の設定なし

※学習評価の観定が明示されておらず、単元や本時の目標設定の観定として記されている場合は、その観定に沿って評価を行っているものとして集計した。  
 ※学習評価の観定を学校全体で統一している場合と、学部単位で設定している場合が見られるため、集計は小・中・高それぞれの学部単位で行っている。

3 結果

(1) 各校の学習評価の観定の設定方法

各校で学習評価の観定をどのように設定してきたかを集計し、その変遷を検討した。研修集録に記載され

上記の 4 つのパターンで各校 (各学部) における学習評価の観定の設定方法を集計し、その割合を年度ごとに示す。(図 1)

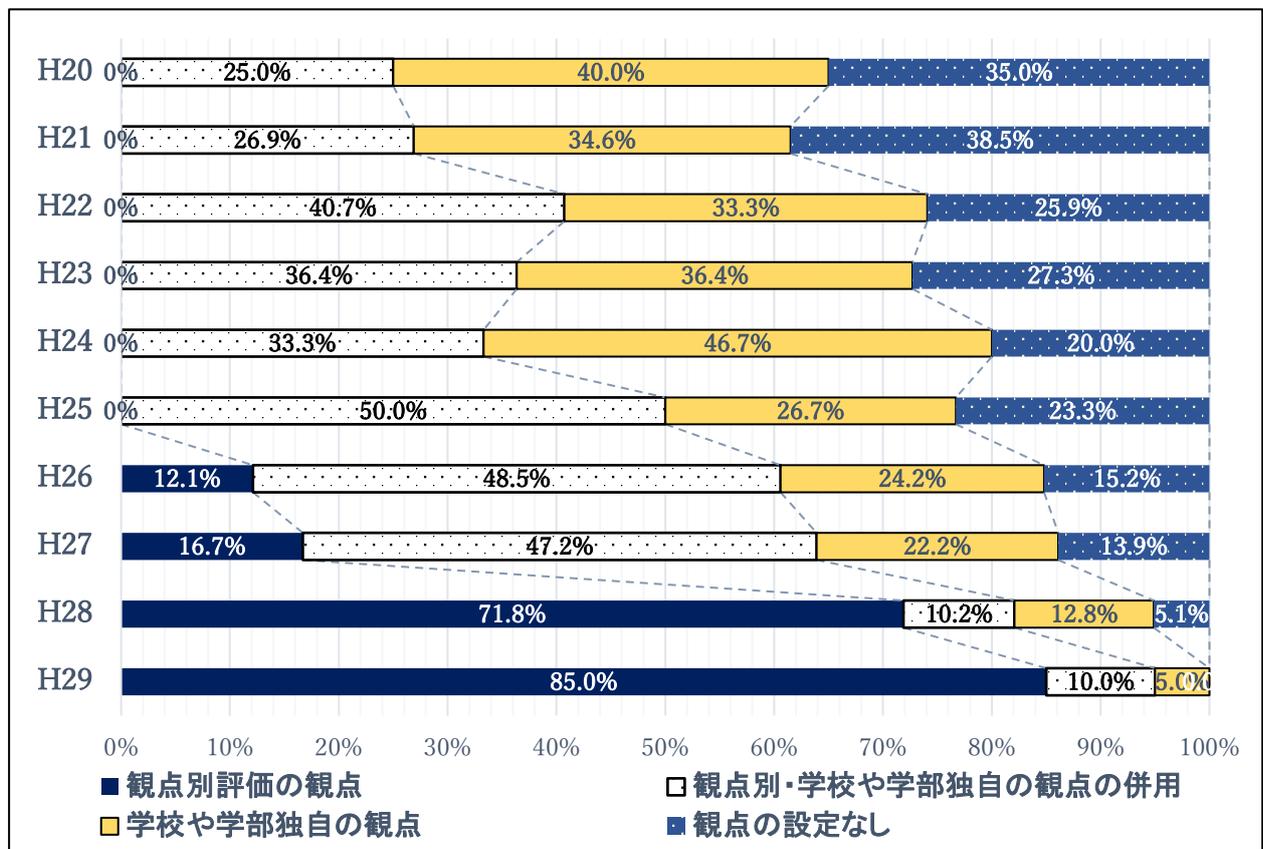


図 1 学習評価の観定の設定方法 割合と推移

平成 20 年度から平成 25 年度までは、観点別評価の観点の一部と学校独自の評価の観点の併用、または学校独自の評価の観点を設定して学習評価を行っていた学部が過半数から 8 割程度であり、観点別評価を行っていた学校は見られなかった。平成 26 年度から観点別評価の観点による評価を行う学部が見られるようになり、平成 29 年度では 8 割を超える学部で観点別評価の観点による評価を実施していることが分かる。研修集録から読み取った学習評価の観点であるため、研究の窓口である授業と、それ以外の授業とでは、学習評価の実施状況が異なる可能性も推察される。

(2) 観点別評価の実施に関する学校研究上の成果と課題

研究集録に記載された「研究の成果と課題」について分析した。観点別評価の観点(3 観点または 4 観点)を用いて学習評価を実施していた研究(学部単位でカウント:全 72 件)を取り上げ、学習評価を実施したことでの成果と課題の記述内容について検討した。成果、課題それぞれの記述内容を「目標設定」「活動」「支

援」「評価」「次単元へのつながり」「その他」の内容に整理し、同様の記述が見られた件数を併記したものを示す。(表 1)

学習評価を実施したことでの成果として、多く記述が見られたのは「子どもの実態把握の見直しができた」「育成を目指す資質・能力が明確化できた」「学習状況の評価に基づく次単元へのつながりが確認できた」という内容であった。一方、課題として多く記述が見られたのは、「子どもの実態に応じた評価基準を明確に示しにくい」「単元内で形成的評価を行うことが難しい」「評価記録の形式の改善や活用が難しい」という内容であった。観点別評価を実施することで、分析的な観点で目標設定をすることができるようになり、単元ごとの評価を次単元の授業づくりに生かすことができつつあると感じている反面、基準を示して実際の子どものあらわれを評価すること、授業ごとの評価を単元内で活かし、授業改善を図ること、評価を記録として組織的に活用することに課題を感じていることが窺える。

	学習評価の実施に関する成果	学習評価の実施に関する課題
目標設定	子どもの実態把握の見直し (12 件) 育成を目指す資質・能力の明確化 (12 件) 分析的な目標の立案 (7 件) 引き出したい子どもの姿の明確化 (9 件) 形成的評価による目標の見直し (3 件)	育成を目指す資質・能力が明確にしにくい (3 件) 思考・判断・表現する姿の定義が難しい (5 件) 分析的な目標の立案が難しい (5 件)
活動	目標に準拠した学習内容の工夫 (5 件) 思考・判断・表現する授業展開や学習内容の工夫 (5 件) 学習状況に基づく授業改善 (3 件)	なし
支援	児童生徒の自己評価のための支援の工夫 (4 件) 形成的評価による支援・手立ての見直し (3 件) 支援の具体化 (12 件)	児童生徒の自己理解のための支援が難しい (5 件) 支援の見直しに至らない (2 件)
評価	分析的・多面的な評価の実施 (8 件) 評価基準の明確化 (6 件) 学習状況の的確な把握 (6 件)	客観的な学習状況の評価が難しい (3 件) 子どもの内面を評価することが難しい (3 件) 評価基準を明確にしにくい (9 件) 分析的・多面的な評価の実施が難しい (1 件) 評価記録の形式の改善や活用が難しい (9 件) 単元内で形成的評価を行うことが難しい (8 件) 授業ごとの評価を行うことが難しい (1 件) 評価計画を立てることが難しい (2 件) 評価を授業改善につなげる手法が難しい (5 件)
次単元へのつながり	学習状況の評価に基づく次単元へのつながり (10 件)	学習状況の評価に基づいて次単元を組み立てることが難しい (4 件)
その他	個別の指導計画への反映 (1 件) 教員間の共通理解 (1 件)	評価記録を記入することに負担がある (1 件) 評価の仕組が話し合いにとどまっている (1 件)

表 1 学習評価の実施に関する学校研究上の成果と課題 (各校の研究集録より抽出)

(3) 研究テーマの変遷と分類

各校でどのような点に焦点を当てて学校研究に取り組んだかを検討するため、各校の研究テーマに含まれる語の中で特徴的なものをキーワードとして7つのカテゴリーに分類した。(表2)

カテゴリー	含まれるキーワード
思考力・判断力・表現力	考える 思考 判断 表現
知識・技能	分かる できる
主体性	主体性 主体的 自ら 進んで
働く力	働く 働く力 働く人
人との関わり・集団参加	協働 学び合う 人との関わり ともに
地域・自立・社会生活	地域に生きる 自立 社会生活 社会参加
その他	上記のキーワードに該当しないもの

**表2 研究テーマに見られるキーワードの分類**  
※ひとつの研究テーマに複数のキーワードが含まれる場合は、それぞれを分類してカウントした。

学校全体の研究テーマ(全113件)に含まれるキーワードの総数は131個、学部ごとの研究テーマ(全282件)に含まれるキーワードの総数は321個であった。このキーワードをカテゴリーに分類して集計し、総数に対するカテゴリーごとの割合を示す。(表3)

学校全体の研究テーマにおいて、もっとも多く見られたカテゴリーは「主体性」(38%)であった。また、「地域・自立・社会生活」(28%)も次いで多く見られた。知的障害特別支援学校では、従前から育成を目指す資質・能力として「主体性」を重視しており、同

時に身に付けた力を地域や社会の中で発揮し、また将来の自立につなげることを目指してきたと言える。学部ごとの研究テーマにおいては、小・中学部では「主体性」(小学部:43%、中学部:44%)、高等部では「働く力」(26%)が最も多かった。小・中学部では「主体性」に次いで、「知識・技能」に関する内容が重視されている。一方で、高等部では「地域・自立・社会生活」の割合が高い。小・中学部では知識・技能の習得と「分かる・できる状況づくり」に基づく実践が重視され、高等部では卒業後の生活を念頭に置いた力の育成を目指した実践が重ねられてきたことが窺える。

次に、学部ごとの研究テーマのカテゴリー分類について、小学部・中学部・高等部すべて合計したものを平成20年度～23年度(期間Ⅰ)、平成24年度～26年度(期間Ⅱ)、平成27年度～29年度(期間Ⅲ)の期間に区切って集計し、分類の割合を比較して示す。(表4)

3つの期間の割合について、カイ二乗検定を用いて比較した。期間Ⅰと期間Ⅲの比較において、「主体性」、「思考・判断・表現」のカテゴリーの割合が有意に増え、「働く力」のカテゴリーの割合が有意に減っていた。 $(p<.05)$  特徴的な変化は、「思考・判断・表現」と「主体性」のカテゴリー分類が年度の進行につれて増えている点である。特に「思考・判断・表現」は平成28、29年度で増えており、各校・各学部の研究テーマに「考える」、「判断する」などの語が多く見られるようになってきている。また、「主体性」についても研究テーマの中に挙げる頻度が高く、約半数を占めている。新学習指導要領改訂に向けた中央教育審議会の答申や、新学習指導要領の公示において、育成を目指す資質・能力の3つの柱が明示されたこと、「主体的・対話的で深い学び」の重要性への言及があったことが影響していると推察される。

カテゴリー	全体数に対する割合(%)			
	学校全体	小学部	中学部	高等部
思考・判断・表現	7%	12%	9%	11%
知識・技能	2%	18%	15%	3%
主体性	38%	43%	44%	23%
働く力	11%	7%	13%	26%
人との関わり・集団参加	10%	12%	15%	12%
地域・自立・社会生活	28%	2%	3%	16%
その他	4%	6%	3%	10%

**表3 カテゴリーに分類した研究テーマの割合(学校全体・学部ごと)**

カテゴリー	全体数に対する割合 (%)		
	平成 20～23 年度	平成 24～26 年度	平成 27 年度～29 年度
思考・判断・表現	1%* ▽	11%	16%* ▲
知識・技能	13%	11%	11%
主体性	26%* ▽	32%	47%* ▲
働く力	24%* ▲	17%	9%* ▽
人との関わり・集団参加	22%	8%	10%
地域・自立・社会生活	4%	12%	6%
その他	10%* ▲	9%	1%* ▽

表4 カテゴリーに分類した研究テーマ（各学部）の割合（3つの期間で比較） \* $p < .05$

（4）研究テーマに見られる学習評価の取り扱い

各校、各学部で設定されてきた研究テーマについて、「評価」という語を含むものを抽出すると、学校全体の研究テーマでは全 113 件のうち 11 件、学部ごとの研究テーマでは全 282 件のうち、7 件であった。

学校研究テーマに「評価」の語を含む 11 件の主な研修内容は、「実態把握とフィードバックを生かした授業づくり・授業改善」（平成 25 年度～27 年度）、「授業評価を活かした授業づくり」（平成 28 年度～29 年度）、「学習評価、学習状況の評価、指導の評価を取り入れた PDCA サイクル」（平成 26 年度～29 年度）、「観点別学習評価の視点を取り入れた授業づくり」（平成 28 年度～29 年度）であった。

学部の研究テーマの 7 件の主な研究内容は、「評価を活かした作業学習の実践」（平成 20 年度～21 年度）、「分かりやすい目標設定と評価を踏まえた授業づくり」（平成 22 年度）、「評価の仕方の工夫」（平成 23 年度）、「次につながる評価」（平成 27 年度）、「目標・評価シートを活用した学習評価」（平成 26 年度～27 年度）であった。

学校研究は、授業実践の PDCA サイクルを通して取り組まれていることがほとんどであるため、学習評価を含んだ研究の取り組みがなされていると思われる。しかし、学習評価自体に焦点を当てた学校研究は少ないと言える。学習状況の評価、指導の評価を分析的に行い、授業や単元の改善につなげる取り組みが研究構想図や研究方法等に明記された研究が見られるようになるのは、平成 26 年度以降である。

（5）研究の窓口となる授業

調査対象とした期間（平成 20 年度～29 年度）に、各校の研究において窓口として設定された授業形態の割合を学部ごとに示す（図 2）。調査対象とした 13 校が 10 年間で窓口として設定した授業を学部ごとに集計し、その割合を示したものである。研究の窓口として設定された授業形態で最も多かったのは、小学部

では「遊びの指導・生活単元学習」（86%）、中学部では「作業学習」（76%）、高等部でも同じく「作業学習」（90%）であった。すべての学部で、各教科等を合わせた指導を研究の窓口とした割合が約 9 割であり、各教科等を合わせた指導の授業づくりを重視してきたことが分かる。

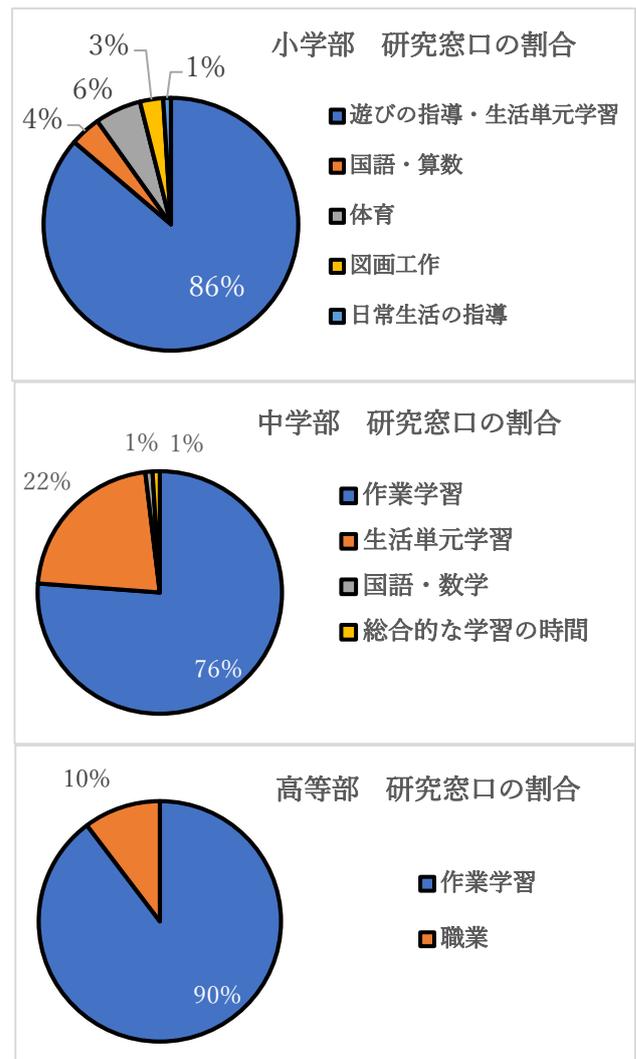


図2 各学部の研究の窓口として設定した授業の割合

#### 4 考察

##### (1) 知的障害特別支援学校における学習評価の実施状況と課題について

国立特別支援教育総合研究所（2015）の調査では、全国の知的障害特別支援学校における観点別学習状況の評価の実施状況は、「全てに取り組んでいる」と回答した学校が12.8%、「部分的に取り組んでいる」と回答した学校が37.5%であり、約半数の学校で観点別評価を実施していた。一方、本調査では、平成29年度の時点で、85%の学校（学部）で観点別学習状況の評価の観点を用いていることが明らかになった。本県では、平成28年度から観点別学習状況の評価の実施率が高まっている。ただ、本調査は各校の研修集録を対象としているため、学校研究の窓口となっている授業の学習評価についてのみ明らかにしており、日々の授業の中でどの程度観点別評価を実施、活用し、効果的な授業改善につなげているかさらに調査する必要がある。

表1に示すように、各校の研究集録の記述を分析すると、観点別評価を行うことでの成果として、児童生徒の適切な実態把握や育てたい資質・能力の明確化につながったこと、学習状況の評価を次単元に活かすことなどが多く挙げられている。一方で課題としては、児童生徒の実態に応じた評価基準の設定、単元内での形成的評価の実施、評価記録の活用や形式改善などが挙げられている。観点を設けて分析的な評価の視点をもつことで、児童生徒に身に付けたい力、単元における学習目標の具体化につながっているが、児童生徒個々の実態に応じた評価基準の設定に課題を感じていることが窺える。また、単元ごとの学習評価を次単元に活かした実践例やその成果に関する記載が多く見られている反面、学習状況の評価を単元内で活用し、次時の授業改善に反映することにも課題があると考えられる。単元の中での児童生徒の取り組みの変容、学びの深まりを即時的に捉えて授業改善に活かす学習評価の手法や評価記録の活用方法を検討することが必要であろう。

県内の知的障害特別支援学校では、学校研究が生活単元学習や作業学習など、学校教育法施行規則第130条第2項に規定される各教科等を合わせた指導を窓口として行われることがほとんどであった。（図2）授業研究の組織的な取り組みとしては、各教科よりも各教科等を合わせた指導の実践を重視して積み重ねられてきた経緯があると言える。

児童生徒の学習上の特性を踏まえ、生活の場で応用しうる実際の・具体的な内容の指導の方略を蓄積してきた反面、各教科等の目標・内容を意識し、何を学び得ているか評価することが課題であると考えられる。

小・中学校においては「観点別学習状況の評価の評価の着実な浸透が見られる」（中教審報告、2010）の

に対し、特別支援学校では観点別評価の実施の実績が数年程度である。学習評価を授業改善につなげる取り組みとともに、国立特別支援学校総合研究所（2015）が指摘するように、学習評価を教育課程改善につなげるための組織化も必要となる。特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントは、知的障害の特性を踏まえた教育課程編成における質の高いPDCAサイクルが必要である。学習評価を基軸として、授業、単元、年間指導計画、教育課程など、それぞれの段階での改善を関連させながらカリキュラム・マネジメントを進めるための実践研究が必要であると考えられる。

##### (2) 学校研究テーマの変遷について

3(3)の結果が示すように、知的障害特別支援学校の学校研究は「主体性」、「地域・自立・社会生活」というテーマを重視してきた。また、本調査の調査期間（平成20年度～29年度）の中では、年度進行とともに「主体性」、「思考・判断・表現」に関連するキーワードが学校研究において有意に重視されるようになってきている。逆に「働く力」、「人との関わり・集団参加」に関連するキーワードが含まれるテーマ設定が減少している。3(5)で示すように、研究の窓口としては生活単元学習、作業学習が設定されることが多いため、「働く力」や「人との関わり・集団参加」に関する研究は継続して行っていると考えられるが、児童生徒に求める力として、「主体性」や「思考・判断・表現」などに関する事柄を重視するようになったと考えられる。育成を目指す資質・能力の3つの柱が明示され、対応する学習評価の観点として、観点別評価が特別支援学校においても重視されるようになったことが影響していると思われる。特別支援学校において従前から重視してきた人間関係形成や集団参加の力、卒業後の生活や就労場面を念頭に置いた力と、育成を目指す資質・能力の3つの柱として示された事柄をどのように整理し、関連付けながら教育課程の中で児童生徒に育んでいくかがカリキュラム・マネジメントを考える上で重要な点であると考えられる。

#### 5 まとめ

本調査では、調査対象とした知的障害特別支援学校13校において、学習評価の観点の設定方法がどのように変遷してきたか、また学習評価の実施に伴う研究上の成果と課題が何かを検討した。平成29年度の時点で、観点別評価の観点を用いた学習評価は全体のうち85%の学部で実施されていることが分かった。また、学習評価の実施により育てたい資質・能力や単元における目標の明確化につながると感じている反面、児童生徒個々の実態に応じた評価基準の設定、単元内での形成的評価による授業改善、評価書式やその活用方法などに課題を感じていることが示唆された。

また、知的障害特別支援学校における学校研究テーマの設定がどのように変遷してきたかを分析した。学校研究テーマは、児童生徒にどのような力を育むことを目指してきたのかを考察する手掛かりの一つであると考えられる。県内の知的障害特別支援学校では、児童生徒に育みたい資質・能力として、特に「思考力、判断力、表現力等」、「主体性」をより一層重視する傾向にあることが示唆された。

今後は、新学習指導要領の全面実施に向け、特別支援学校における現在の学習評価の実施状況と課題を踏まえて、授業の質的改善に向けた学習評価の手法を明らかにする必要があると思われる。また、特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメントを有機的に進めることも重要である。

今回の調査においては、各校の研究集録等からの情報収集であったため、日常的な授業実践における学習評価の実施状況、組織的な学習評価の取り組みや教育課程改善との関連に関する情報収集や分析が不十分である。また、育成を目指す資質・能力について、特別支援学校の教員がどのように捉えているか、また教育課程を通じてどのように児童生徒に育んでいくかを検討する必要があると考える。

#### <謝辞>

この研究を進めるにあたり、静岡県総合教育センター生涯学習室、調査対象とした特別支援学校より資料提供をいただきましたこと、心より感謝申し上げます。提供いただきました資料を基に県内における知的障害特別支援学校の学校研究と学習評価について研究を進めることができました。

#### <引用・参考文献>

文部科学省（2010） 「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」

文部科学省（2016） 「幼稚園、小学校、中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）」

尾崎祐三他・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」

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」

山元薫ら（2018） 「知的障害特別支援学校における教育課程の実施状況に関する調査 - 教育課程を編成する各教科等の配当時間数の変化 - 」

静岡県内知的障害特別支援学校の研修集録等（平成20年度～平成29年度） 静岡県総合教育センター蔵書