

北海道の知的障害教育における授業改善のための提言

Proposal to Improve Classes of the Education
for the Intellectually Disabled in Hokkaido

伊 藤 政 勝	磯 貝 隆 之	石 川 大
Masakatsu	Itou	Takayuki
	Isogai	Dai
		Ishikawa
阿 部 達 彦	瀧 澤 聡	
Tatsuhiko	Abe	Satoshi
		Takizawa

北翔大学教育文化学部研究紀要
第 4 号 2019

北海道の知的障害教育における授業改善のための提言

Proposal to Improve Classes of the Education for the Intellectually Disabled in Hokkaido

伊藤政勝	磯貝隆之 ¹	石川大			
Masakatsu	ITOU	Takayuki	ISOGAI	Dai	ISHIKAWA
阿部達彦	瀧澤聡				
Tatsuhiko	ABE	Satoshi	TAKIZAWA		

1 はじめに

平成19年4月の学校教育法の改正により、「特殊教育」から「特別支援教育」へ転換が図られ12年が経過した。この間、本道においては、特別支援学校や小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒が大幅に増加したほか、通級による指導を受ける児童生徒も倍増するなど、特別支援教育へのニーズが年々高まる状況が見られている。

一方で、将来の担い手を育成する観点からは、新たな学習指導要領（2017，2018）が公示された中で、このように対象児童生徒の量的な拡大に応じた教育の質がしっかりと担保されているか、改めて検討する必要もあると考える。特に、特別支援学校学習指導要領においては、知的障害者を教育する特別支援学校の指導内容においては、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった学びの連続性を意識した内容の設定となっており、今後、知的障害特別支援学校や知的障害特別支援学級では、それらを踏まえた教育課程の編成や授業づくりが必要になると考えられる。

2 本道の知的障害特別支援学校及び知的障害特別支援学級の現状

（1）学校数，学級数，児童生徒数等

- ・知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒数は、平成20年度が3,233人だったのに対して、平成29年度には4,721人へと増加した。また、学校数は、分校を含めて平成20年度が36校だったのに対して、平成29年度は50校と14校（うち13校が高等部単置校）増えた。
- ・公立の小・中学校全体に占める特別支援学級設置校の割合は、平成20年度が65.1%だった

1 北海道教育庁

のに対して、平成29年度は85.4%に増加した。また、特別支援学級全体の学級数は、平成20年度が2,786学級だったのに対して、平成29年度は4,012学級と1.4倍に増加した。また、児童生徒数は、平成20年が6,920人だったのに対して、平成29年度は12,938人と1.9倍に増加している。そのうち、知的障害特別支援学級は、学級数が1,104学級から1,353学級へと1.2倍に、児童生徒数が2,930人から4,420人で1.5倍の増加となっている。一方、自閉症・情緒障害特別支援学級は、学級数が1,098人から1,719人と1.6倍、児童生徒数が3,215人から7,307人の2.3倍と大幅に増加している状況であった。

表1 学校数、学級数、児童生徒数の推移

	学 校 数		学 級 数		児童生徒数（人）	
	H20	H29	H20	H29	H20	H29
特別支援学校（知的障害）	36校	50校			3,233	4,721
特別支援学級：全体	※ H19 特学設置	※ H28 特学設置	2,786	4,012	6,920	12,938
知的障害	小・中学校 1,208校	小・中学校 1,421校	1,104	1,353	2,930	4,420
自閉症・情緒障害	(62.8%)	(85.3%)	1,098	1,719	3,215	7,307

- ・特別支援学級は、教育局管内別に見ると、平成28年度の学級数や児童生徒数などのデータによると、特別支援学級設置小・中学校の割合は、設置割合の最小の管内が66.7%、最大の管内が96.0%となっている。また、特別支援学級設置小・中学校で1校当たり在籍する特別支援学級児童生徒数は、平均3.22人であり、平成19年度と比較すると1名程度の増となっている。なお、管内別で比較すると、平均在籍数の最も少ない管内では、1校当たりの平均が1.79人、最大で4.33人という状況であった。

（2）教員の状況等

- ・平成29年度の本道における特別支援学校の教員が特別支援学校教諭免許状を保有している状況は、88.8%と全国平均の75.8%を上回っているが、今後、100%を目指すこととしている。なお、平成29年度の公立特別支援学校の教員数は3,820人で、幼児児童生徒数5,817人に対して、教員1人当たりの児童生徒数の割合は、1.53人との状況である。
- ・平成29年度の小・中学校における特別支援学級担当教員のうち、特別支援教育の経験が3年未満の教員又は、期限付きの教育の割合が49.5%を占めている。一方、特別支援学校教諭免許状を保有している教員の割合は、小学校で53.0%、中学校で49.2%となっており、全国平均の30数%を大きく上回っている状況である。

（3）教育課程や授業等

- ・知的障害特別支援学校の教育課程は、特別支援学校学習指導要領の知的障害者を教育する特別支援学校の各教科の内容と自立活動の指導内容、他方、道徳科、特別活動、総合的な

学習の時間は、小・中学校等の学習指導要領に準ずることとなっている。

- ・各学校の教育課程を見ると、高等養護学校・高等支援学校の職業学科では、日常生活の指導や生活単元学習、作業学習、体力づくりなどの教科等を合わせた指導のうち、これら全てと教科別の指導を位置付けている学校、あるいは、作業学習のみ、または日常生活の指導のみと教科別に指導を位置付けている学校がある。また、全道に2校ある普通科のみを設置している学校のうち1校は体力づくり、1校は日常生活の指導と教科別の指導を教育課程に位置付け、指導が行われている。
- ・一方、小・中学部とそれに併設する高等部が設置されている知的障害特別支援学校では、教科等を合わせた指導は、日常生活の指導や遊びの指導、生活単元学習、作業学習、体力づくりを位置付けている学校が多く見られるが、中には、日常生活の指導と生活単元学習、作業学習以外は、教科別の指導を位置付けている学校もある。また、国語や算数・数学などの教科を合わせた指導として、課題学習などの名称で位置付けている学校や自立活動の時間を決めて日課表に位置付けている学校もある。教科別の指導を位置付けている学校では、音楽、図画工作・美術、体育のみを教科別で指導している学校や生活科や国語、算数・数学、音楽、図画工作・美術、体育、職業・家庭など、ほぼ全ての教科を教科別の指導として位置付けている学校など様々な状況が見うけられる。
- ・小・中学校の知的障害特別支援学級では、通常の学級の教育課程を適応することができない児童生徒が多いことから、特別支援学校学習指導要領を参考に教育課程を編成している状況が見られる。児童生徒の実態や教科によっては、通常の学級において授業を受けている状況もある。

3 本道の知的障害特別支援学校及び知的障害特別支援学級の課題

本道の特別支援学級及び特別支援学校における知的障害教育の課題について、道教委が策定した「特別支援教育に関する基本方針」（2018）によると次のように示されている。

【特別支援学級の課題】

- 発達段階や障がいの状態等を踏まえた教育課程の工夫・改善
- 発達の程度や適応の状況等に応じて、就学時に決定した「学びの場」を柔軟に変更できる教育支援や就学指導の体制の構築
- 特別支援学級を担当する教員の、障がいの種類や状態等に応じた指導内容・方法等に関する専門性の向上
- 特別支援学級を新たに担当する教員や、経験年数が少ない教員からの相談や研修などに係るサポート体制の強化
- 通常の学級との間で実施する「交流及び共同学習」の目標や内容、配慮事項等について、全ての教職員の共通理解に基づく共生社会の形成に向けた障がい者理解の推進

【特別支援学校における知的障害教育の課題】

- 自閉症や様々な障がいと併せ有する児童生徒の実態に的確に対応するための実態把握及び指導内容・方法の充実
- 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性を踏まえた思考力・判断力・表現力や主体的に活動する力などを培う实际的・具体的な指導の充実
- 知的障がい特別支援学校の各教科等の目標や内容を踏まえた個別の指導計画に基づき、各学部や各段階、小・中学校等の各教科等との学びの連続性に留意した指導の充実
- 将来の自立や就労を目指す生徒の希望や適性に応じた進路指導の充実
- 高等部への進学を希望する生徒が、教育課程の特色や学ぶ内容で学校を選択できるよう、教育課程及び入学者選考検査等の改善・充実

特別支援学級と特別支援学校に共通した課題としては、発達段階や障害の特性等の理解や実態の的確な把握であり、それに基づく効果的な学習指導の充実の必要性があげられる。

特別支援学級においては、特別支援学級を担当する教員の経験年数が少ないことや期限付き教員が多い状況もあることから、知的障害そのものや知的障害に自閉症などを併せ有する児童生徒の障害の特性などの理解、知的障害教育における指導内容・指導方法、手立てなどの学習指導を行うための基本的な部分の理解、そのための研修機会や相談支援の確保、校内体制の充実などが喫緊の課題となっている状況が見られる。

一方、特別支援学校では、児童生徒の将来の自立と社会参加を目指し、効果的な学習指導の実施に向けた、障害の特性や学習上の特性などを含む的確な実態把握と育成を目指す資質・能力を明確にするとともに、思考力・判断力・表現力や主体性などを児童生徒にどのように身に付けさせるか、また、校内はもとより、小・中学校から就学する児童生徒に対する、学びの連続性に留意し一貫した継続的な指導が行われるよう、知的障害特別支援学校の各教科等の目標や内容を踏まえた個別の指導計画の作成と評価の充実など、授業改善とカリキュラム・マネジメント機能の充実が喫緊の課題になっているといえる。

4 知的障害教育の授業改善のための構想

(1) 「活動あって学びなし」からの脱却

知的障害のある児童生徒の学習上の特性等については、特別支援学校学習指導要領の解説に次のように示されている。

- ・学習で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。
- ・実際の生活場面に即し繰り返して学習することで、必要な知識や技能等を身に付けられ

るよう継続的段階的な指導が重要。一度身に付けた知識や技能等は着実に実行されることが多い。

- ・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。そのため、学習の過程では、頑張ったり、できたところを細かく認め、称賛することで、自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要。
- ・抽象的な内容より、実際的な生活場面の中で具体的に思考や判断、表現できる指導が効果的。
- ・教材・教具、補助用具やジグ等を含めた学習環境の効果的な設定、関わり方の一貫性や継続性の確保、周囲の理解などの環境的条件も整え、児童生徒の学習活動への主体的な参加や経験の拡大の促進も大切。
- ・タブレット端末等の情報機器等の有効活用で、自立と社会参加の促進されることもある。
- ・児童生徒の多様な学びの可能性を引き出すためには、家族や支援者、家庭等や周囲の理解なども視野に入れた確実な実態把握が必要。
- ・知的障害の程度が極めて重度である場合は、他の障害を併せ有することも多いので、より一層のきめ細かな配慮が必要。

このことから、知的障害教育は、将来の自立と社会参加に必要な生きて働く力を、実生活に即した形で、具体的・経験的・体験的に学習を繰り返して身に付けていくことが重要な指導スタイルであり、いわゆる「なすことによって学ぶ」スタイルが重視されてきたといえる。

また、児童生徒一人一人の主体的な活動を引き出すためには、児童生徒個々の興味・関心のある活動の設定や活動に見通しや意欲を持たせる教材の工夫や環境の設定、実際の活動に対する即時評価などを重視するなど、活動そのものを重視してきた現状は否めない。特に、障害の程度が重度の状態（例えば、知的障害が重度で、肢体不自由を併せ有し、ベッドサイド教育が中心の児童生徒など）の場合などは、活動そのものに意味付けや価値付けをしたり、活動そのものを目標に設定したりするなどして、将来の自立と社会参加を目指す授業がしばしば行われてきている。

しかし、知的障害がどのような程度であっても、「なすことによって、何を目的にどんな方法で何を学び、何が身に付き、何ができるようになったのか」の視点が抜けてしまうと、「活動あって学びなし」という状況に陥る可能性がある。「活動」をすることやそれができること自体は、重視されるべきであるが、個々の児童生徒に対する学びの連続性や一貫性などから考えると、これまでどのような方法で何を学び、何を身に付け、何ができるようになったかという延長線上に、次の学びを位置付けるようにしていくことが大切であり、知的障害のある児童生徒にとっても重要な視点と考えることができる。

（２）知的障害のある児童生徒に対する「主体的・対話的で深い学び」による授業改善

国立特別支援教育総合研究所（以下、「特総研」という。）の研究（2017）によると、「特別

支援学校（知的障害）においては、知的障害の特徴及び学習上の特性等を踏まえ、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視し、知的障害のある児童生徒のための各教科が示されている。これらをもとに、これまでの特別支援学校（知的障害）では、児童生徒の実態等に即して指導内容を選択・組織することなどにより、アクティブ・ラーニングの視点と同様に、児童生徒が主体的・対話的で深い学びができることを目指し、それにより児童生徒に育てたい力を身に付けさせることを目指して指導されてきたと捉えられる。」としている。

また、特別支援学校学習指導要領解説（2018）では、知的障害のある児童生徒に対しては、次のような教育的対応を基本とすることが重要であることが示されている（部分的に修正）。

- （１）知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験等を考慮して教育的ニーズを的確に捉え、育成を目指す資質・能力を明確にし指導目標を設定する、指導内容のより一層の具体化を図る。
- （２）望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する。
- （３）職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性等が育つよう指導する。多様な進路や将来の生活について関わりのある指導内容を組織する。
- （４）生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導するとともに、よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導する。
- （５）自発的な活動を大切にし、主体的な活動を促すようにしながら、課題を解決しようとする思考力、判断力、表現力等を育むよう指導する。
- （６）自ら見通しをもって主体的に行動できるよう、日課や学習環境などを分かりやすくし、規則的でまとまりのある学校生活が送れるようにする。
- （７）生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実態的な状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする。
- （８）興味や関心、得意な面に着目し、教材・教具、補助用具やジグ等を工夫する、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、学習活動への意欲が育つよう指導する。
- （９）児童生徒一人一人が集団において役割が得られるよう工夫し、その活動を遂行できるようにするとともに、活動後には充実感や達成感、自己肯定感が得られるように指導する。
- （１０）児童生徒一人一人の発達の側面に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さなどの課題に応じるとともに、児童生徒の生活年齢に即した指導を徹底する。

特総研の研究では、これまでの知的障害特別支援学校において、児童生徒が主体的・対話的で深い学びができることを目指し、育てたい力を身に付けさせることを目指してきている。また、学習指導要領解説の重要な教育的対応においては、育成を目指す資質・能力を明確にし、指導目標や指導内容を具体化することをはじめとして、実社会で生きて働く知識・技能等の習得、日々の生活の質が高まる指導、そのために自発的活動を大切にし、主体的な活動を促して、思考力・判断力・表現力を育むこと、自ら見通しを持った主体的な行動ができるようにすることなどが示されている。

これらのことから、各学校における授業改善は、学校経営において、確実なカリキュラム・マネジメントの下で意図的、計画的、組織的に実行することが不可欠であり、それらの流れや改善の視点について、カリキュラム・マネジメントの「PDCA」サイクルに沿った授業改善の一例として表2に示すこととした。

表2 カリキュラム・マネジメントによる授業改善

学校経営方針等で示す「学校のあるべき姿」や「目指す学校像」の明確化	
学校教育目標等で示す「育てたい子ども像」や「目指す子ども像」の明確化	
P	<p>1 実態把握</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童生徒の実態や地域の実情、学校に対するニーズ等から、学校における目指す子ども像の再確認や学校教育目標の見直し、教職員はもとより児童生徒本人、保護者の共通理解、地域への啓発等を行う。 ⇒ 「地域に開かれた教育課程」を編成する上での実態を把握する。 <p>2 教育課程の編成</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習指導要領の各教科等の目標や上記に基づき、自校で指導すべき指導内容を指導要素表などのように具体化し、指導系統表のような形で指導の一貫性や方向性を明らかにする。 ・各指導の形態ごとに単元計画や題材計画、年間計画等を作成する。 ・各指導の形態等で児童生徒に身に付けさせたい具体的な目標を目指す子ども像、学校教育目標との関連を明確化するとともに、3つの柱（知識・技能「何を知っているか、何ができるか」、思考力・表現力・判断力「知っていること、できることをどう使うか」、学びに向かう力・人間性「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか」）で整理する。 ⇒ 「自校が育成を目指す資質・能力を達成させる「学びの地図」の明確化 <p>3 各教科等における児童生徒の活動状況等の把握</p> <ul style="list-style-type: none"> ・興味・関心、得意な学習スタイルなどの基礎情報を整理する。 ・障害の特性（障害そのものの特徴、障害に起因する困難さは、生活上の不自由さは、それらは、各教科の指導で行うか、自立活動で指導するか…）を理解する。 ・これまでに何を学び、何を身に付けてきたか、また、何ができるようになったか、どのように学んできたかなどについて経年で記録化する。 ⇒ 「児童生徒一人一人の学びの歴史を記録化し、生涯学び続ける土台づくり

4 個別の指導計画の作成

- ・児童生徒一人一人にきめ細やかな指導を行うために指導目標、指導内容及び指導方法を明確にする。その際、教師間の共通理解を図り指導の系統性や連続性・関連性を図るために指導計画に盛り込む事項を整理する。
- ・各教科等の個別の指導計画の作成では、一人一人における指導内容の習得状況や学習の経緯、活動経験などの実態を把握できるよう経年により記録化する。
- ・指導目標の達成のため、指導内容や指導の手立て、配慮事項を明確にする。
- ・系統的・発展的・継続的な指導を展開するため、指導目標を設定理由、設定に至るまでの考え方（指導仮説）を記述し、次の担当者に引き継ぐ等の工夫をする。
- ・自立活動の個別の指導計画の作成は、個々の児童生徒の実態把握に基づき、指導すべき課題を整理し、指導目標を明らかにした上で、指導内容の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。
- ・自立活動の内容は、各教科のように全てを取り扱うものではなく、個々の児童生徒の実態に即した指導目標を達成するために必要な項目を選定して取り扱う。
 - ⇒ 計画（Plan）－実践（Do）－評価（Check）－改善（Action）サイクル
 - ⇒ 評価による指導目標や指導内容、指導方法を改善など効果的な指導の実現

5 単元や題材等の目標設定

- ・児童生徒の実態把握、目標設定の参考にするために、観点を設定したルーブリック評価を作成する。ルーブリック評価とは、文章化された評価規準に対してどの程度達成しているかを見定めるための評価規準を表にしたものである。
- ・観点については、例えば、「知識・技能」（何を知っているか、何ができるか）、「思考力・表現力・判断力」（知っていること、できることをどう使うか）、「学びに向かう力・人間性」（どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか）などを設定する。

D 1 授業設計（何を目標にどのように学ぶか、適切な指導を行うために）

- ・指導目標を3つの柱（知識・技能「何を知っているか、何ができるか」、思考力・表現力・判断力「知っていること、できることをどう使うか」、学びに向かう力
- ・人間性「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか」）で明確化する。
 - ⇒ 授業後、目標を達成した時の子どもの姿を具体的に想定する。
- ・指導目標の達成のために必要な指導内容については、要素表や系統表などから選定し、指導の手立てなどと合わせて設定する。
 - ⇒ 授業における子どもの学びの姿を具体的に想定する。
- ・個々の児童生徒の適切な指導と必要な支援の視点から、不必要な支援が行われないようティーム・ティーチングの方法について、学習の記録者・評価者の役割を含め指導者以外の役割などを協議する。また、グループ指導、個別指導、個に応じた指導の方法なども指導内容に応じて工夫する。
 - ⇒ 適切な指導と必要な支援の視点で指導体制等を検討する。
- ・「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善のため、単元や題材など内容や時間のまとまりをどのように構成するかというデザインを考える。
- ・言語活動の充実、今日的な課題の設定などの視点を設定する。

2 「主体的・対話的で深い学び」のための授業の工夫

(1) 動機付け

- ・事前の授業の振り返り，成功や感動体験を下に授業の動機付けをする。
- ・自ら積極的に学習に参加するための学習や活動，教材等への動機付けを把握する。
- ⇒ 「興味・関心」そのものと「興味・関心を引き出す手立て」の両面で検討する。
- ⇒ 「学ぶことの目的や自分にとっての「意味」や「関連性」意識化させる。

(2) 心を動かす授業の山場づくり

- ・学習の過程では，「学習方法や教材教具を自ら選択し決定する」場面や「なぜだろう」と疑問を抱かせる場面，「どうすれば良いのだろう」と試行錯誤の場면을意図的，計画的に設定し，次の授業（活動）の山場を迎えるようにする。
- ・「できた」「分かった」「なるほど」「そうだったのか」など，児童生徒一人一人が見方や考え方の幅を広げ心を動かす授業の山場を中心に授業を構成する。
- ⇒ 「児童生徒一人一人が心を動かす具体的な姿を想定する。」
- ・山場を超えた後に，子どもの気持ちを「もっとやりたい」「もっと知りたい」という「深い学び」に導くよう展開を工夫する。
- ⇒ 「山場で学んだ類似の課題や若干難易度の高い課題などの準備など」

(3) 主体的に学習に参加するための見通しを持たせる工夫

- ・「分かる」ための支援（いつ，どこで，誰が，何を，手順，量，時間，終了後）
- ⇒ 「スケジュール，ワークシステム，視覚支援等の活用」
- ・「動ける（参加する）」ための支援
- ⇒ 「自教具，コミュニケーションツールなど，実行を助ける支援ツールの活用」
- ・「動ける（参加する）」ための機会の設定（準備活動，交換活動，報告活動）
- ・分かって動ける環境づくり

- 無駄な動きを省く動線を検討する。
- 移動距離を最短にするなどの検討をする。
- 子ども同士の動線が交差・重複しない動線を検討する。
- 子どもと教師の動線が交差・重複しない動線を検討する。
- 期待される活動が分かりやすく自分で行いやすいようにする。

⇒ 「物の配置への配慮，能率的で効率的な動線（児童生徒が動いて移動する線）」

- ・児童生徒や教師の位置取りや役割の検討，教師の相互連携

(4) 仲間とのかかわり活動を共有したり，対話的な活動の設定

- ・人とのコミュニケーションなどが難しい児童生徒は，ICT機器の活用や具体物，カードなどを用いたコミュニケーションなどを行う場면을工夫する。
- ・複数でないと活動が成立しないものなど，複数で活動する場面を設定する。
- ・自分の役割を意識して力を発揮させる場面を設定する。
- ・人との関係の中で力を発揮する活動などを設定する。
- ・学習状況から見た子どもの状況と行動上の課題の主な機能を理解し対応する。

学 習 状 況	子どもの状態
未 学 習	・できない ・どうしてよいかわからない
不 足 学 習	・まだうまくできない ・ときどきしかできない
誤 学 習	・以前に（偶然）うまくいった ・今身に付いている方法
過 剰 学 習	・一つのやり方に固執 ・一度身に付くと修正が難しい ・他の行動がとれない

行動上の課題によって得られる機能		同じ機能を持つ言葉
注 目	・注目やかかわりを得ている。	「見て！見て！」「かまって」
逃 避	・嫌なことから逃れている。	「嫌だ」「したくない」
要 求	・ほしい、やりたいことを得ている。	「ほしい」「やりたい」
感 覚	・感覚を得ている。	「気持ちいい」

(5) 授業の振り返りと自己評価

- ・「できた」「かかわれた」「楽しかった」「今度もやりたい」「私に任せて」「友達にも見てもらいたい」「家族に伝えたい」と実感できる多面的・多角的な評価
 - ・「頑張ったところ」「工夫したところ」「気付いたところ」が具体的に分かる評価
- ⇒ 授業終了後に現れる子どもの姿を具体的に想定する。

(6) 児童生徒の学習評価と授業改善

ア 児童生徒の学習評価

- ・例えば、次の3つの柱に沿った指導目標に対する評価を行う。

「知識・技能」：何を知ったか、何ができるようになったか
「思考力・表現力・判断力」：知っていること等をどう活かしたか
「学びに向かう力・人間性」：意欲、どのように人とかかわろうとしたか

- ・児童生徒のよい点や可能性、進歩の状況などを積極的に評価し、学習したことの意義や価値を実感できるようにする。
- ・各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から、単元や題材などの内容や時間のまとまりを見通しながら評価の場面や方法を工夫する。
- ・学習の過程や成果を評価し、指導の改善や学習意欲の向上を図り、資質・能力の育成に生かす。
- ・資質・能力のバランスのとれた学習評価を行うために、指導と評価を一体化する。

イ 授業改善のための評価

- ・児童生徒の指導目標や活動状況等から、指導目標や指導内容の妥当性、指導者のかかわり方、手立て、環境設定、教材教具などの評価を行い、次の授業の改善を図る。

C 1 児童生徒の単元・題材における評価

- ・個別の指導計画に基づき、毎時間の授業ごとの評価を積み重ねて評価を行う。
- ・単元や題材の指導計画に基づき、目標の達成状況、身に付けたい力、単元や題材内での変容等について評価するとともに、ルーブリック評価とも照らし合わせながら児童生徒の成長の様子を総合的に評価する。

2 単元や題材等の評価

- ・児童生徒の学習状況、目標の達成状況などから評価を行う。
- ・単元内で取り扱った各教科等の内容の妥当性を評価する。
- ・各授業における指導内容の一貫性・系統性・連続性・関係性などの視点から、単元の展開や組み立て、単元等の全体構成の妥当性を評価する。
- ・教科の横断的な構成になっているかを評価する。
- ・言語活動の充実度、今日的な課題の取り扱い度などを評価する。
- ・次の単元の修正等を検討する。

3 教育課程としての評価

- ・各教科等の取扱や振り分けの妥当性について評価する。
- ・単元構成や項目、単元目標、単元の配当時間数について評価する。
- ・教育課程の実施における修正点等を検討する。

A	1	授業の改善充実
	2	各教科等の年間指導計画等の見直し
	3	教育課程の改善充実
	4	指導要素表、指導系統表などの見直し
	5	育成を目指す資質・能力の見直し
	6	育成を目指す子どもの姿などの見直し
	7	学校のあるべき姿などの見直し

5 おわりに

授業は、学校教育の中心的活動であり、その活動を充実させるために学校経営を進めていると言っても過言ではない。そのため、教育課程の編成、実施、評価においては、カリキュラム・マネジメント機能を明確にし、より良い授業づくりに向けたシステムをしっかりと位置付ける必要がある。

より良い授業づくりに向けた取組として、表2に例示的に示したが、ポイントは、「興味・関心がもてる授業づくり」、「やることが分かり自ら活動できる授業づくり」、「選択、試行錯誤、対話、工夫のできる授業づくり」、「自己評価や学びを振り返られる授業づくり」と考えることができる。

今後、各学校の授業公開や研究会などにおいて、授業研究などを進める中で、よりよい授業づくりが多く和学校で展開され、子ども達が自立と社会参加を目指し、よりよく成長していくことを期待するものである。

引用・参考文献

- (1) 北海道教育委員会（2018） 特別支援教育に関する基本方針（平成30～34年度）
- (2) 北海道教育委員会（2017） 平成29年度特別支援教育北海道
- (3) 文部科学省（2018） 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解説総則編
- (4) 国立特別支援教育総合研究所（2017） 基幹研究 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方 ―アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・方法・学習評価の一体化―
- (5) 湘南養護学校（2017） 相談支援つうしん
- (6) 太田昌宏（2014） アクティブ・ラーニングの工夫，日本協同教育学会第11回大会プログラム大会企画ワークショップ資料

