

研究基調

目 次

I	研究主題	1
II	研究主題設定の理由	1
1	研究の背景	1
(1)	時代の要請から	1
(2)	本校の子どもの実態から	1
(3)	これまでの研究から	2
(4)	授業実践における評価の目的と課題	2
(5)	研究主題設定に向けて	3
2	研究主題について	5
(1)	よりよく生きる子どもとは	5
(2)	確かな学びとは	6
(3)	本校の目指す授業とは	6
(4)	評価の役割	7
III	研究目的	7
IV	研究仮説	7
V	研究内容	8
VI	研究方法	8
1	各学部取組	8
2	評価の内容	8
3	研究構造図	10
4	研究計画	11
5	研究組織	11
VII	研究の実際	12
1	研究内容1に関して	12
(1)	指導に対する根拠と説明責任	12
(2)	授業実践における個人目標設定までの手続きの整理	12
2	研究内容2に関して	14
(1)	子どもの学習プロセスを踏まえた授業実践	14
(2)	子どもの学びをとらえる評価	17
3	研究内容3に関して	18
(1)	引継ぎの現状と課題	18
(2)	前次研究における成果と課題から	18
(3)	子どもの目標や学習課題の引継ぎ	18
(4)	総括的評価における情報の整理と伝え方	19
(5)	卒業後の子どもの様子の確認	19

I. 研究主題

今を、将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくり
～確かな学びにつながるための評価の在り方に焦点を当てて～

II 研究主題設定の理由

1 研究の背景

(1) 時代の要請から

平成18年12月に教育基本法が改正され、21世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本人の育成を目指すという観点から、これからの新しい教育の理念が定められた。また、平成19年6月の学校教育法の一部改正では、教育基本法の改正を受けて新たに義務教育の目標が規定されるとともに、各学校段階の目的・目標規定が改正された。今回の学習指導要領改訂は、これらの法改正を十分に踏まえることになる。その中でも「生きる力」の理念はこれまでと同様に継承される。「生きる力」を支える「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の調和を重視するとともに、学力の重要な要素は、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能の活用を通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、③学習意欲であることを示した。社会の変化に対応できるたくましい子どもの育成を目指す上でも、「生きる力」の育成を念頭においた教育を推進する必要性があることを打ち出した。

一方、特別支援教育に関する中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（平成17年12月8日）によると、「特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」と示されている。平成19年4月から特別支援教育は本格実施となり、特殊教育から特別支援教育の時代に入った。子どもの自立や社会参加の実現を目指すために学校は、これまで以上に一人一人の子どもの教育的ニーズに適切にこたえていくための教育を考えることが求められる。

(2) 本校の子どもの実態から

前次研究「自分のよさやもてる力を発揮する子どもを目指した授業づくり」の成果として、教師の働き掛けの工夫や学習環境の整備などにより、子どもたちは自分のよさやもてる力を発揮できることが確認された。ところで、「生きる力」という理念で本校の子どもの様子をみてみ

ると、目の前の問題を解決するための基礎的・基本的な知識・技能の習得及びそれらの活用に依然として課題があると考えられる。学習場面においては、できる経験を十分に積み重ねているにもかかわらず、学習場面以外においては、学んだことを生かして課題解決を図ることが困難な場合が多い。具体的には、解決できる力は有しているにもかかわらず、「できません」、「やってください」などと最初から周囲の人に依存したり、逆に、意欲は高いにもかかわらず、解決方法が十分に分からず中途半端に済ませてしまったりという様子が多く見受けられる。前者については、目の前の課題に対して、本当は自分の力で乗り越えられるという見通しや自信のなさ、自分で取り組もうとする必然性、機会や経験の少なさが考えられ、後者については、課題解決の手順や方法の理解や知識の不確実さなどが要因として考えられる。子どもがよさやもてる力を発揮するためには、学習課題の解決のための環境設定や教師の働き掛けを大切にしつつも、自分自身のよさやもてる力に対する子ども自らの気付きが大切である。できる環境や諸条件が整わなければすべて「できない」と最初から判断するのではなく、「これなら自分でやれそうだ」ということを子ども自身が実感し、様々な場面で自信をもってチャレンジしようとする子どもの育成を目指すことが、「生きる力」を高め、よりよく生きる子どもの姿につながると考える。

(3) これまでの研究から

本校の過去数年間の研究においてわたしたちは、個別の教育支援計画及び個別の指導計画の作成と活用を通じた教育実践、関係機関との連携を通じた授業づくりなど、子どもの教育的ニーズにこたえる取組を通して成果を確認することができた。また、前次研究では、ICF（International Classification of Functioning, Disability and Health）における個と環境との相互作用の理念に基づき、子どもを取り巻く人的・物的環境及び社会的環境などへの着目と整備を通して、学習環境の四視点及び教師の働き掛けの三視点が、一人一人の子どものよさやもてる力の発揮のためには重要であることが明らかとなった。

ところで、適切な指導及び必要な支援の考え方の下、環境面の整備によって子どもが課題解決できる姿を学習場面や生活場面において確認することはできたが、子ども自身の学びや育ちに関して、学んだことを今（学習場面や生活場面など）や将来の生活に生かすことができる教育実践としては、更に研究を深めていくことが必要であると考え。個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づく授業実践を展開する中で、「子どもが何をどのように学ぶか」、「学んだことを生かし得ているか」など、子どもの学びや育ちの面を十分にとらえた授業実践の追究が必要である。

(4) 授業実践における評価の目的と課題

文部省（2000）の「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の在り方について（答申）」では、学習の評価は、教育がその目標に照らし合わせてどのように行われ、子どもがその目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにし、どのような点でつまずき、それを改善するためにどのようにしていけばよいかを明らかにしようとする教育改善の方法であるとしている。また、評価の機能と役割については、教育目標を実現するための実践に役立つようにすることであり、もう一つには、「生きる力」の育成を目指すことにおいて、子ども一人一人のよさや可能性を積極的に評価

することであるとしている。つまり、指導と評価の一体化が子どもの学びにとって重要であることが分かる。

わたしたちは、これまでの研究において計画—実践—評価—改善という授業づくりサイクルを一連の流れとして整理し、授業実践を展開してきた。その中で、一人一人の子どもの姿や目標に関するとらえ方が不十分であるという実践上の問題が浮上してきた。その結果として、学習開始時と終了時において、子どものどの部分が変わったのかが不明確であることにつながっている。これには、学習でねらいたい子どもの姿や達成させたい目標の観点、及び評価規準（何を）・評価基準（どれくらい）が十分に検討・整理されていないという評価の在り方が関係していると考えられる。つまり、子どもの目標達成の状況が不明確なため、授業の改善に波及しにくいことも懸念される。授業実践の質的な向上を図るためには、再度それぞれの授業における学習評価に対する考え方を検討するとともに、具体的な評価方法の工夫が必要不可欠である。そのことが、子どもの学びや育ちを促進する授業実践につながり、系統的・継続的な取組につながると考えられる。

(5) 研究主題設定に向けて

わたしたちは、時代の要請、本校の子どもの様子、過去の研究経緯及び実践上の課題を踏まえ、子どもたちが自立や社会参加できるためには、学校教育という限られた期間の中で、何ができるか、何をすべきかということに責任をもち、子どもがどのような力や事柄を身に付ける必要があるのかを十分に踏まえた授業実践を展開する必要がある。つまり、子ども自身の確かな学びを尊重し、教育的ニーズに一層こたえるための授業実践の質的な向上の追究が必要であると考えられる。

そこで、本研究では、子どもの学びの姿や評価の在り方という視点から、確かな学びを促進し、自立や社会参加の実現につながる授業実践の在り方を明らかにすることを目的とし、研究主題「今を、将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくり～確かな学びにつながるための評価の在り方に焦点を当てて～」を設定することにした（図1-1）。



写真1-1 小学部の授業風景

学校教育目標

自分のもつ能力や可能性を最大限に伸ばし、共に生きる力を身に付け、家庭生活や社会生活を可能な限り自立的に営み、社会参加できる人間性豊かな児童生徒を育成する。

主題設定に向けた研究課題の整理

視点1 <時代の要請>

教育基本法の改正（平成18年12月）及び学校教育法の一部改正（平成19年6月）により新しい教育の理念が定められ、社会の変化に対応できる子どもの基盤となる「生きる力」の育成を目指す。基礎的・基本的な知識・技能の習得と課題解決のための思考力・判断力・表現力及び学習意欲の育成を踏まえる。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（平成17年12月）では、一人一人の教育的ニーズの把握とそのもてる力の向上のための適切な指導及び必要な支援を重要視し、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた特別支援教育を推進する。

視点2 <本校の子どもの実態>

学校生活、家庭生活、地域生活などにおいて、必要な支援を受けながら、よさやもてる力を発揮する姿が見られるようになってきた。

学習場面においてできる経験を十分に積み重ねているが、活用する場面においては、学んだことを生かして課題解決を図ることが困難なことが依然として多い。自分で解決できる力は有しているにもかかわらず、最初から周囲の人に依存したり、解決方法が分からず中途半端に済ませてしまったりという様子が多く見られる。

目の前の問題を解決するための基礎的・基本的な知識・技能の習得とそれらの活用に関して課題があると考えられる。

視点3 <本校の研究経緯>

前次研究においては、授業づくりにおける環境的視点（学習環境及び教師の働き掛け）に着目した指導及び支援の在り方について整理し、子どもが自分で課題解決できそうな環境を整備することで、子どものよさやもてる力が発揮できることが明らかとなった。

しかし、子ども自身が基礎的・基本的なことを習得し、それらを活用するためには、一人一人の子どもの目標や学習内容の設定に対する根拠を明確にするとともに、子どもの確かな学びを踏まえた授業実践と評価の検討が必要である。つまり、評価という視点から授業実践の質的な向上を目指すことが必要である。

集約される研究課題

生きる力 自立・社会参加 確かな学び 授業実践 指導の根拠と評価

自立や社会参加の実現につなげるために、指導の根拠をより明確にし、授業における子どもの学びの姿をよりの確にとらえるという評価的視点から、子ども一人一人が着実に基礎的・基本的な内容を習得し、活用できるための確かな学びを目指す授業実践を探る。

研究主題の設定

今を、将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくり
～確かな学びにつながるための評価の在り方に焦点を当てて～

図1-1 研究主題設定に至る流れ

2 研究主題について

(1) よりよく生きる子どもとは

わたしたちはこれまで、本校における学校教育目標の理念を具現化するために、目指す子どもの姿を「必要な支援を受けながら、自己選択・自己決定の下で、自分の力を最大限に発揮し、他者とのかかわりの中で、生活する子ども（本校研究紀要第15集）」としてとらえてきた。そのためには、家庭生活、学校生活、地域生活などの点在している子どもの生活をつなぎ、支援を現在及び将来にわたり充実させていくことが、目指す子ども像の実現において重要であるとしてきた。

一方、現代社会においては、平成18年4月より施行された障害者自立支援法においても、障害のある人の自立や社会参加を支援するという理念の下、自らが必要なサービスを自分で選択することが求められるようになるなど、これまでの「豊かさ」を追求してきた社会価値観から、人間一人一人が「よりよく生きる」という個々の自立的な生き方の追求へパラダイム（ある時代や分野において支配的規範となる「物の見方やとらえ方」のこと）が転換してきているといえる。久留（2003）は、人間はだれでも「今よりも、さらによりよく生きたい」という欲求を有しており、むしろそのために挫折したり、混乱したりすることがあり、このような生き方は人間すべてに内在する基本的欲求であると述べている。つまり、どのように生きていくかということを、一人一人の人間が思い描きながらよりよさを求めていくことが大切である。

今回の研究主題においてわたしたちは、目指す子ども像を分析的にとらえる中で、子ども自身の能動的な姿を重視したいと考えた。そのためには、一人一人の子どもの自分自身に対する意識や理解が重要であると考え、「よりよく生きる子ども」を以下のようにとらえることにした。

自分自身への「きづき」の下、その子どもなりのよさやもてる力を駆使して、自分の生き方を社会関係の中でより望ましい方法で表現し続けていく姿

- 「『きづき』の下」とは、自分自身についての意識や理解をより高めることであり、自分のよさやもてる力に対する認識の前提である。
- 「よさやもてる力を駆使する」とは、子ども自身の意志によりそれらをより能動的に発揮できることである。
- 「自分の生き方を社会関係の中で」とは、自分は生涯どのように生きていきたいかという思いをもちながらも、ライフステージに応じて様々な場や人とのかかわりの中でということである。
- 「より望ましい方法で」とは、今の姿よりも高次化した考え方や行動を目指すことである。
- 「表現し続けていく」とは、自己選択・自己決定や環境への働き掛けも含めた自分自身の気持ちや意図などを生涯を通して表現することである。

学校生活の充実が、卒業後の生活の更なる充実につながると考える。つまり、子ども一人一人にとっての「今」を人生のかけがえのない一時期ととらえ「今をよりよく生きる」ことが、「将来をよりよく生きる」ための一歩であると考え。わたしたちは、学校生活という子どもの「今」を大切にしつつ、長期的な展望をもって「将来」につなげていく継続した取組を忘れてはならない。子どもが、今、そして、将来、それぞれのライフステージにおいて、自分の生き方を精一杯模索し、充実させていく姿こそが、「今を、将来をよりよく生きる姿」であるにとらえたい。

(2) 確かな学びとは

梶田（2001）は、学校指導において、基礎・基本の育成が重要であるとし、それらなしには自立や自己学習力へつながっていかないことを指摘するとともに、基礎・基本が子ども自身の実感や体験とのかかわりで吟味され、自分なりに納得できるところまで内面における追求・探求・検討が積み重ねられることで、子どもの内面で知的な武器となっていくと述べている。つまり、子どもたちが新たに何かを学ぶ上で、その足場となる内的な武器を備えなければ、次の一步が踏み出せないのである。その意味でも基礎・基本の育成は重要であることが分かる。

わたしたちが考える「確かな学び」とは、子どもが自らの課題に対する意識と能動的な取組を通して、基礎的・基本的な内容について実感を伴いながら着実に学び取り、それらを可能な限り自分の生活において主体的に生かしていくことである。また、そのことが、今及び将来にわたってよりよく生きていくための子どもの生涯学習の土台づくりにつながっていくものとする。

(3) 本校の目指す授業とは

わたしたちは、学校生活において一人一人の子どもが、学ぶべきことを安心して学んだり、学んだという実感をもったりしながら、着実な習得と生活における活用を実現するための授業を考える必要があると考える。

具体的には、個別の教育支援計画等において明らかになった子どもの教育的ニーズや既習内容などを十分に踏まえて、「何を学ぶか」ということが一人一人の子どもにとって授業実践レベルで具体的かつ明確になっていることである。次に、子どもが「どのように学ぶか」ということを、子どもの学習への意識を十分に考慮し、効果的な学びを促進させることである。三点目は、学習を通して子どもが本当に必要なことを学び取ることができたのかということ、子ども自身や教師が振り返り、評価できることである。そして最後に、子どもの学習課題について、年間の指導や小・中・高の一貫した指導計画に基づき長期的に継続して取り組まれる授業のことである。

以上のことを踏まえて、わたしたちは、一人一人の子どもが、今及び将来をよりよく生きるための確かな学びを目指した授業を設定する（図1-2）。

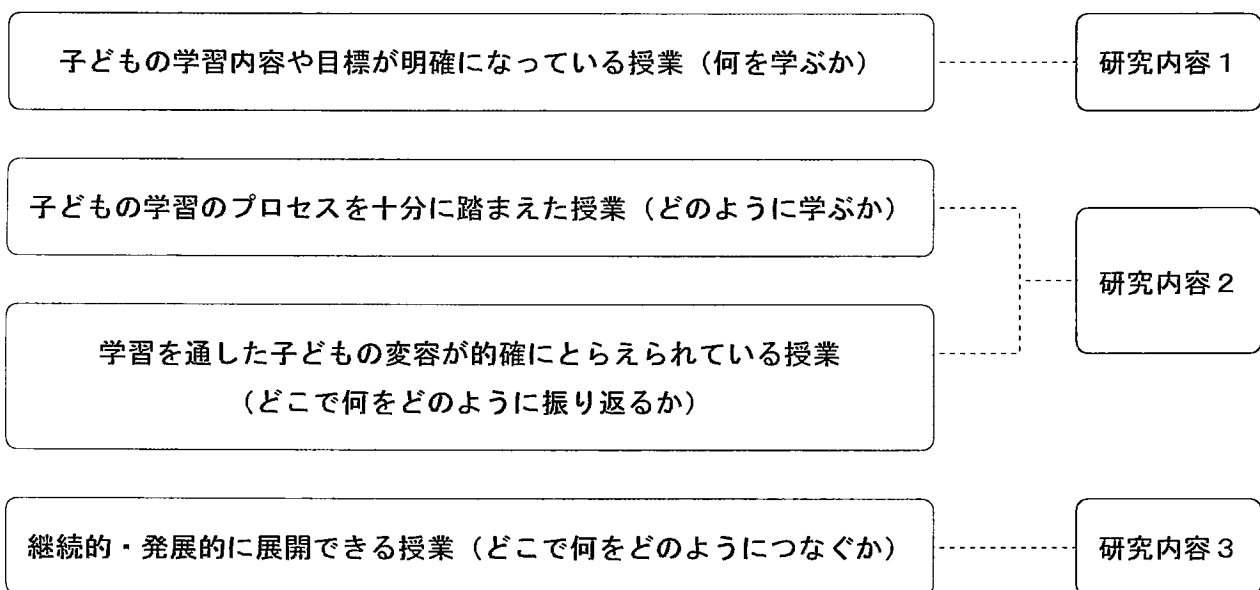


図1-2 本校の目指す授業像

(4) 評価の役割

市川（1995）は、教育評価の主要な目的として、「学習者側にとっては自らの学習を改善すること」、「教育者側にとっては教育システムを改善すること」の二つがあると述べている。教育活動の進行に沿った考え方では、一般に、学習者への評価は次のような三種類の区分が考えられる。

第1は、診断的評価と呼ばれるもので、ある学習が始まる前に、子どもがどのような知識・技能を身に付けているかを評価するものである。第2に、学習が実施されている途中で、子どもがどの程度目標を達成しているかを把握し、指導に生かすための評価で形成的評価と呼ばれる。第3に、学習が一段落した時点で全体的な成果を評価するもので、総括的評価と呼ばれる。

北尾（2006）は、子どもたちの学習の過程や成果をとらえ、学習目標の達成状況を評価し、その結果を指導や学習の改善に生かすことが学習評価の目的であると述べている。評価は、結果だけを重視するものではなく、むしろ、学習段階における子どもの学びの状況をよりの確にとらえ、目標に対してどのように子どもが変容してきているのかということを検討するためのものである。また、市川（1995）は、学習改善という意味では、診断的評価や形成的評価が重要であると指摘している。

わたしたちは、子ども一人一人の教育的ニーズにこたえるための個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づいた授業実践の質的な向上を目指すに当たって、授業実践サイクル〔授業計画（plan）－授業（do）－授業評価（check）－授業改善（action）〕のすべての段階において、その目的に応じた評価を行うことが重要であると考える（図1-3）。

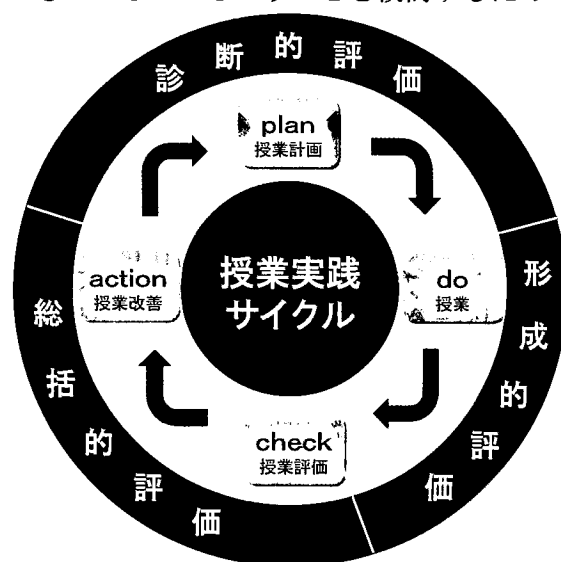


図1-3 授業実践サイクルと評価サイクル

Ⅲ 研究目的

今を、将来をよりよく生きる子どもにつながるための確かな学びを実現する授業実践と評価の在り方を明らかにする。

Ⅳ 研究仮説

子ども一人一人の学習内容や目標設定などの方法の検討を通して指導の根拠を明確にするとともに、授業実践における子どもの学び方や変容を具体的にとらえるための評価の在り方や生かし方を検討することで、子どもの確かな学びを実現し、現在及び将来にわたりよりよく生きる子どもを育成することができる。

V 研究内容

本研究においては、「よりよく生きる子ども」を目指した取組として、以下の三つの研究内容を設定する。具体的な内容として、子どもの教育的ニーズ、既習内容、発達段階などを踏まえて、目標や学習内容を明確にするとともに、確かな学びを実現するための授業実践と評価の在り方を検討する。また、系統的・継続的な取組としての授業実践における評価の在り方や情報の生かし方について探る。

研究内容 1 指導の根拠と方向性を明確にする。

研究内容 2 子どもの確かな学びを実現するための授業実践と評価の在り方を探る。

研究内容 3 系統的・継続的取組のための評価と情報の生かし方を探る。

VI 研究方法

研究主題を受け、三つの研究内容に沿って、各学部ごとにそれぞれの指導の形態における取組を実施し、各学部の授業実践における取組や子どもの変容、教師からの評価によって仮説を検証する。

1 各学部の取組

小学部では、自立活動の時間における指導「にじいろタイム」の授業づくりにおいて、社会性の発達に関するアセスメント方法、指導プログラムや個人プログラムの見直しによる子どもの目標設定や授業実践と評価の在り方、中学部への移行における子どもの指導の引継ぎの在り方を探る。

中学部では、数学科の授業づくりにおいて、目標や学習内容の設定に生かせるアセスメントや学んだことを活用する子どもを目指した授業実践と評価の在り方、高等部への学習内容の引継ぎを探る。

高等部では、今と将来の充実を見据えた子どもの課題の集約・分析、目標設定までの手続きの整理や評価シートの作成を通して、生徒ができることを生かせる授業実践と評価の在り方、卒業後の子どもに関する進路先への引継ぎの在り方を探る。

各学部の研究主題と研究内容に関する具体的な取組は、図1-4のとおりである。

2 評価の内容

各学部における具体的な取組や授業実践における子どもの変容を評価する。

本校職員を対象としたアンケートを実施し、本研究の有効性を検討する。

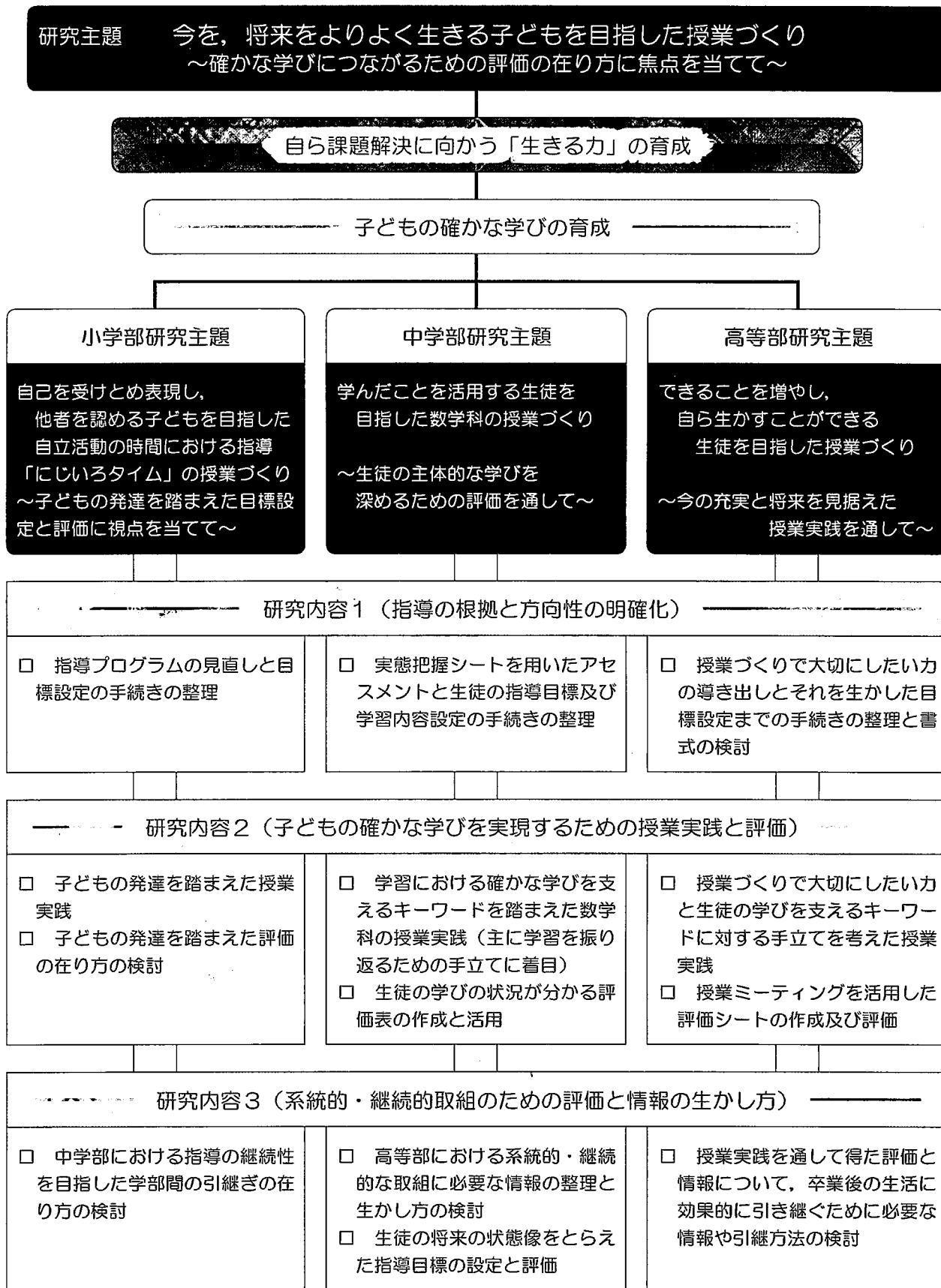


図1-4 各学部の具体的な取組

3 研究構造図

本研究の構造図を図1-5に示す。

研究主題 今を、将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくり
～確かな学びにつながるための評価の在り方に焦点を当てて～

- 研究内容
- 1 指導の根拠と方向性を明確にする。
 - 2 子どもの確かな学びを実現するための授業実践と評価の在り方を探る。
 - 3 系統的・継続的指導のための評価と情報の生かし方を探る。

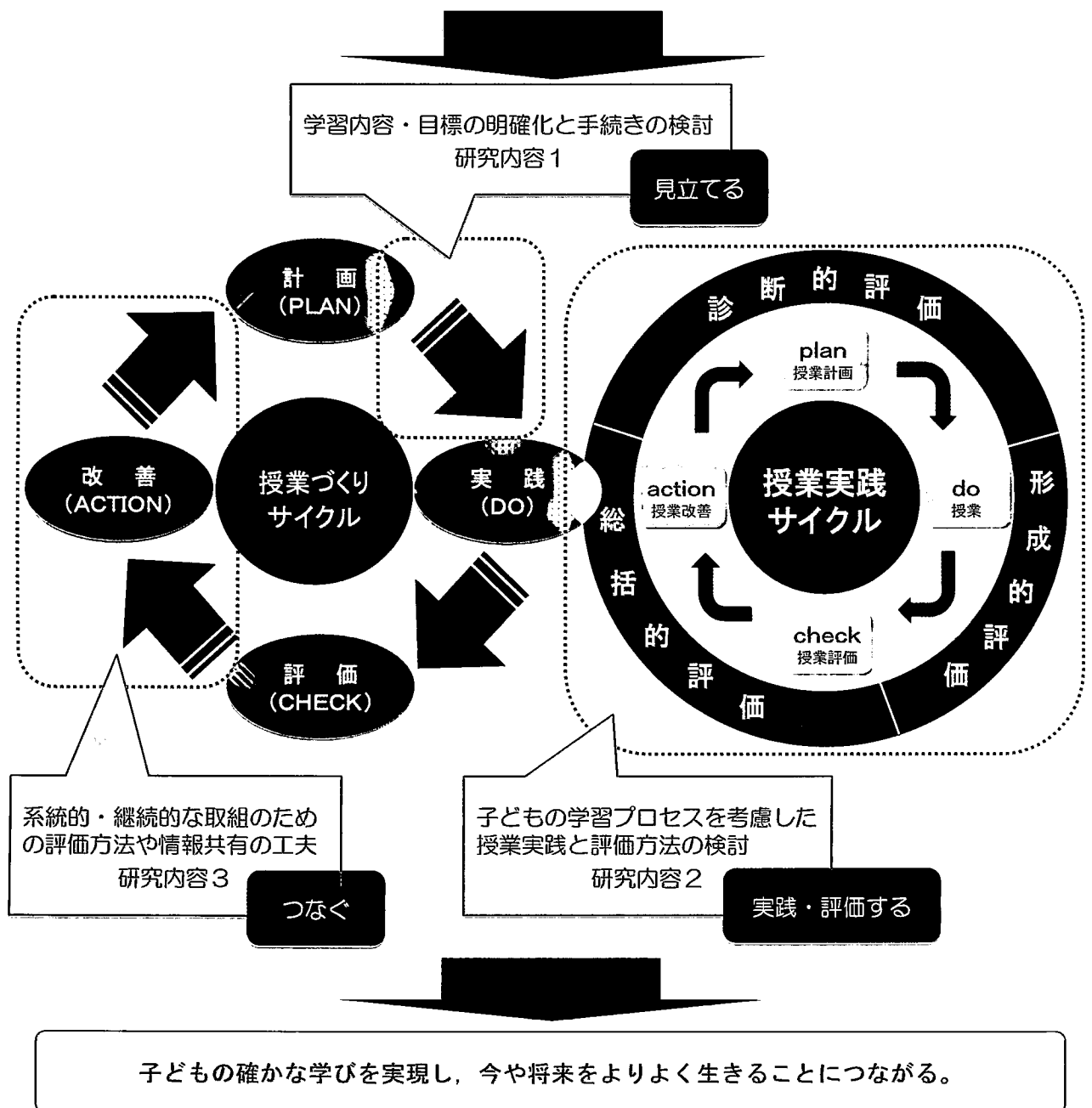


図1-5 研究構造図

4 研究計画

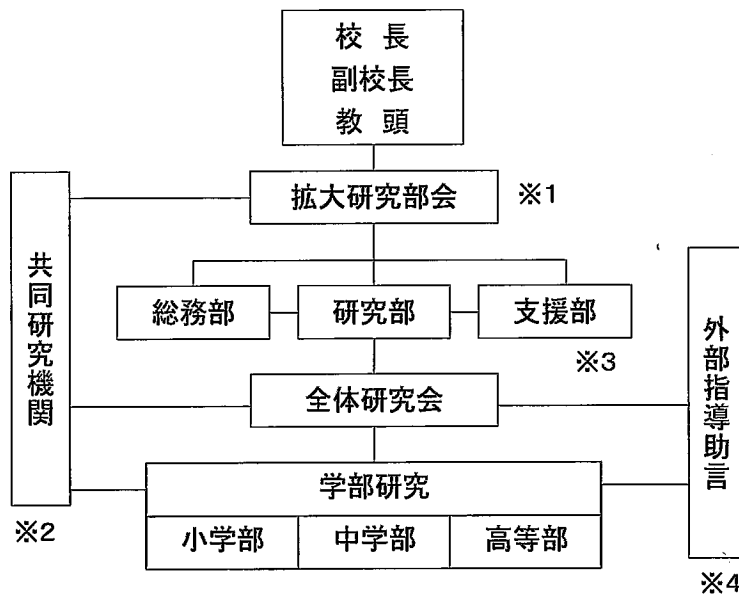
本研究は、平成19年度～20年度までの2年間の計画とし、具体的な研究内容は表1-1のとおりである。

表1-1 研究計画

	研究事項	具体的な研究内容
平成19年度	<ul style="list-style-type: none"> ○ 研究課題の整理 ○ 研究主題の設定 ○ 研究主題に関する基礎研究 ○ 各学部の研究推進 ○ 第1回校内研究会（三学期） 小学部，中学部，高等部 ○ 研究の中間まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 全体研究に関するアンケート実施・集約・分析 ○ 前次研究の成果と課題を踏まえた研究課題の明確化 ○ 今次研究の基本的な考え方の検討 ○ 大学との共同研究の確認 ○ 研究推進に当たって研究内容・方法の検討 ○ 各学部の研究主題の設定 ○ 学習指導案書式等の検討 ○ 研究主題にかかわる理論的押さえ ○ 一年次研究のまとめ（中間） ○ 今年度の課題を踏まえた次年度研究の方向性確認
平成20年度	<ul style="list-style-type: none"> ○ 前年度研究の成果と課題の確認 ○ 各学部の研究・実践推進 ○ 第2回校内研究会（一学期） 小学部，中学部，高等部 ○ 第3回校内研究会（二学期） 小学部，中学部，高等部 ○ 研究のまとめ ○ 第14回公開研究会（三学期） ○ 研究の総まとめ 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 前年度研究における成果と課題の明確化 ○ 二年次研究における研究主題の再確認 ○ 学習指導案の書式の検討 ○ 校内研究会の実施計画検討 ○ 研究内容にかかわる各学部の結果整理と検証の検討 ○ 各学部の実践に関する検証 ○ 研究内容に関するアンケートの実施・集約・分析 ○ 研究のまとめと情報発信 ○ 研究の成果と課題の整理と確認

5 研究組織

本研究の研究組織は、図1-6のとおりとする。



※1 校長，副校長，教頭，学部主事，研究部で組織し，研究の方向性について幅広い観点から協議を行う。

※2 鹿児島大学教育学部との連携による共同研究を行う。各学部の研究主題及び研究推進のほか，拡大研究部会への参加を通して研究主題や全体研究推進についても共同で検討する。

※3 個別の教育支援計画の策定及び実施に関する企画・推進を行う。

※4 鹿児島県教育委員会及び鹿児島県総合教育センターの講師が，本校の学校研究に関する指導助言を行う。

図1-6 研究組織図

VII 研究の実際

1 研究内容 1 に関して

指導の根拠と方向性を明確にする。

研究内容 1 では、実際の授業を計画するに当たって、教育的ニーズをはじめとし、子どもの状態像（既習内容、認知特性、発達段階など）を踏まえ、子どもが何をどのような計画で学習していくかを具体的に導き出す手順と方法を整理することで、指導の根拠と方向性を明確にする。つまり、授業に臨む子どもの「見立て」をどのような手続きで行い、目標を設定するかということである。一般的には、アセスメント（実態把握と指導方針）といわれ、評価の考え方からは「診断的評価」ということになる。

(1) 指導に対する根拠と説明責任

わたしたちは、授業実践を展開するに当たり、その子どもになぜその学習内容を設定するのか、どのような計画で指導を展開していくのかを改めて考える必要がある。保護者とともに導き出した教育的ニーズを誠実に受け止め、よりよく生きる子どもを目指すためには、子どもが何を学び、どのように育っていくかということに対して、学校は一つのチームとして取組に責任をもつとともに、その手続きと方法には客観性と透明性をもたせる必要がある。つまり、指導の方向性に対して可能な限り説明のできる明確な根拠というものが存在しなくてはならないと考える。また、効果的な指導を展開していくためには、子どものどのような情報が必要か、その情報を基にどのような手順で整理し、指導方針を立てていくのかということを考えることが求められる。

(2) 授業実践における個人目標設定までの手続きの整理

① 子どもの状態像の把握

学習をはじめの前に子どもがどれくらいの予備知識や技能を獲得しているかということは、学習方法を考える上で欠かせない情報である。従来、レディネス（ある学習をするための準備状態）と呼ばれていたものを診断的評価として事前に正確に把握する必要がある。前川（2008）は、アセスメントを通じて子どもを理解するということは、制約を把握するだけではなく、常に同時に存在する可能なことや強い能力を把握することにより、子どもの活動や参加の可能性を広げる方向性への指針を得ることが可能となることであると述べている。より個に応じた学習方法をとるためには、子どもの知能、性格、認知スタイルなど、*適性処遇交互作用を踏まえて必要な情報収集や子どもの的確な状態像の把握を行う。

*適性処遇交互作用

(aptitude-treatment-interaction, ATI)

学習者の特徴によって、どのような教育方法や訓練方法が効果的かということが異なってくる現象のこと。「適性」とは、知能、性格、認知スタイルのような学習者の属性で、「処遇」とは、その学習者に対する教育方法のことである。

② 学習課題の分析

子どもがある学習を進めていく際には、これまでの取組でどのようなことを習得し、現時点では何が課題として考えられるかを細かく分析する必要がある。チェックリストの観点に沿って「何ができている、何はできていない」という実態の把握はよく行うことがあるが、それだけでは単なる現状の把握にしか過ぎず、これから指導として子どもにねらっていくべきことや学習活動との関連という方向性は見えてこない。

既習内容における学習の到達の状況や個別の教育支援計画において確認した教育的ニーズなどを十分に踏まえながら、子ども一人一人の学習における課題を導き出し、それに応じた目標や学習内容を検討していくことが必要である。例えば、ある子どもに「一人で買物ができるようになってほしい」という教育的ニーズがあるとする。その場合、この子どもにとっての買物の姿とはどのような姿か具体的に想定することが必要である。なぜなら、一人で買物をするということを実現するためには、複数の達成すべき下位項目の課題が存在するからである。例えば、「支払いの手続き」、「レジへの並び方」、「商品の検索」、「所持金の理解」、「釣銭の理解」、「予算内での商品選び」、「複数の商品の合計金額の計算」、「賞味期限の確認」などが考えられるが、これらすべてができなければ買物ができないということではなく、子どもの状態像に応じた買物の姿を想定し、そのための学習課題を細かく導き出すことが必要であり、この手続きを適切に行うことが、目標や学習内容を設定するために重要であり、教師の指導の意図や方向性をより明確にすると考えられる。

③ 目標の明確化

教育には、子どもにどのようなようになってほしいかという目標が必ず存在する。授業の計画段階ではまず、その目標を明確化し、子どもの到達した状態を想定する。教師が意図した授業の効果を厳密に評価するためにも、子どもが呈する具体的な姿（行動目標の形）で表現することが望ましい。例えば、子どもに「～に気付く」ということをねらいたいときに、もし、気付いたとすれば「～ができる」という行動が表れるはずであるという想定を行い、目標を立てることになる。ただし、子どもによっては気付いたとしても行動に表れないこともあるので、目標の立て方には十分注意する必要がある。梶田（2007）は、行動目標だけで教育を考え、指導計画を組み立てていくと、外的に確認できる目標を実現していくための手立てを合理的・計画的に考えるというだけになり、大事な願いやねらいを忘れてしまうと指摘している。教育においては、顔や動作に表すことより、実際に子どもの内面において何か新たに獲得されることが意味をもつことを十分に踏まえながら、より望ましい目標の設定を検討する。

④ 学習内容の構造化と系列化

子どもが学習内容を定着することができるようにするためには、細かく設定した目標や学習課題の関連を明らかにし、指導の手順はどうするか、時間的にどのように配列して授業を実施するかを決定することが大切である。具体的には、授業づくりサイクルP-D-C-Aの「計画（PLAN）」の段階において、子どもにねらうことを年間を見据えて指導計画として位置付け、目標に応じて意図的につながりをもたせながら学習内容を検討し、各単元・題材を設定していく必要がある。このことにより、年間を通した単元・題材における目標や学習内容の構造化と系列化が可能となり、各時間ごとの授業における目標や学習活動がより明確になる。

2 研究内容2に関して

子どもの確かな学びを実現するための授業実践と評価の在り方を探る。

研究内容2では、子どもの確かな学びを実現させるための授業実践と評価の在り方を探る。授業実践においては、子どもの学習のプロセスを踏まえた手立てを行うこと、評価に関しては、子どもの学習の姿を形成的評価の視点から工夫することで、子どもの確かな学びを目指す。

(1) 子どもの学習プロセスを踏まえた授業実践

長崎（2008）は、わたしたちは子どもの表面的な行動だけに目を向けがちであるが、その行動の背景にある「子どもの心の動き」に目を向ける必要があると述べている。わたしたちは、子どもがどのように自分の学習課題を解決していくのかということを考える際に、子どもの意識の流れを十分に踏まえた学習のプロセスを考慮することが必要であると考えた。今回、本校の子どもから課題を集約し、その要因を分析した結果、学習における確かな学びを支えるキーワードとして「必然性」、「思考・操作」、「振り返り」、「実践意欲」の四つが挙げられた（図1-7）。

① 確かな学びを支える四つのキーワード

「必然性」とは、学習活動への意欲、自分自身の学習課題への意識や理解など、子どもがその学習へ向かう原動力となるもので、動機付けとも関連する。これを高めることで子どもの学習への向かい方がより促進されると考える。

「思考・操作」とは、子どもが学習課題の解決を図ろうとする際に、既有知識や新たな情報に基づく思考と操作を十分に行うことで、この作業が子どもの知的活動を充実させると考える。

「振り返り」とは、学習課題に取り組み、解決できたか否かという事実とともに、どのような方法が有効（無効）であったかということ子どもが自身が振り返ること。自分自身に対する評価を行い、自己への成長と喜びを感じることで学習の効果をより高めると考える。

「実践意欲」とは、学んだことを新たな知識として、次の学習や日常生活など生かせる場面において、子ども自らが課題解決のため主体的に活用しようとする意欲のことで、習得から活用への移行を促進する意欲と考える。

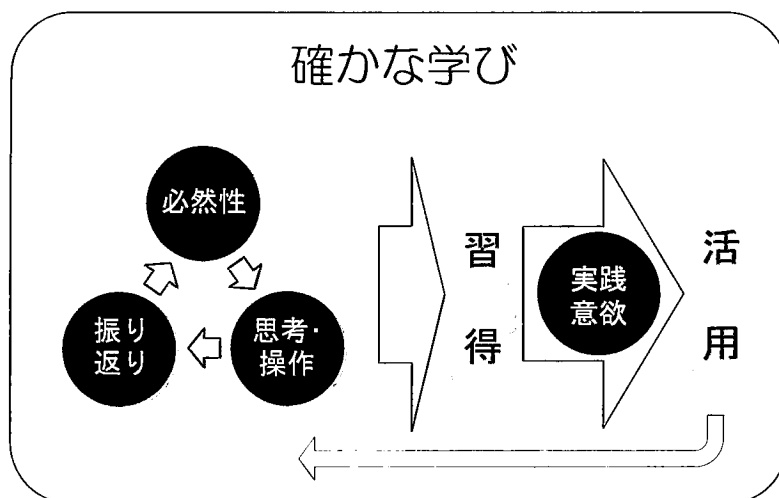


図1-7 確かな学びを支える四つのキーワード

② 四つのキーワードにおける教師の具体的な手立て

ア 学習に対する必然性を高める手立て

子どもが目の前の活動に対する興味・関心や意欲を高め、学習活動に向かったり、自分の学習課題を意識したりするための働き掛けを行う。その際、子どもの発達段階や認知特性、学習の功利性と学習内容の重要性などを踏まえ（図1-8）、学習に対するより適切な動機付けを検討する（表1-3）。ここでは、「学習への意欲向上と学習課題の意識化を図る」ための手立てを行う。

具体例として、学習のはじまりの際に、場の設定や教材・教具の提示の工夫を行ったり、前時での活動を子どもが想起できるようにしたりすることで、学習活動への見通しをもてるようにする。また、活動の意義や価値について触れ、自分の学習課題が何であるかを子どもと確認する。

「やってみたい」という学習活動自体への意欲や、「自分で解決したい」という子どもの知的好奇心へ働き掛けることで、学習課題や目標への意識を高める。

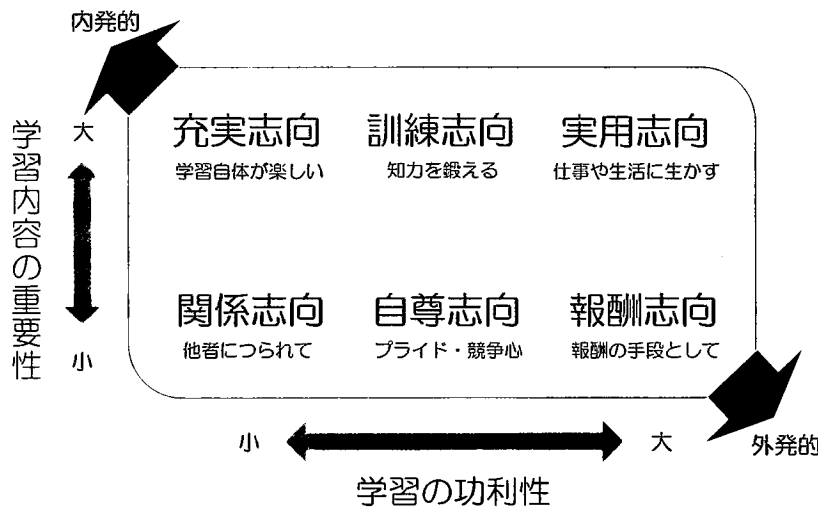


図1-8 学習動機の一要因モデル（市川，2004）

二要因モデルとは、6つの種類に分類した学習動機を構造化した一つの例。横の次元は、学習による直接的な報酬をどの程度意識しているかを表す。縦の次元は、学習の内容そのものを重視しているかどうかを表す。

【学習の功利性（横軸）】

学習をどれくらい功利的なものとしてとらえているかどうかということ。学習を行うことが損得に関わるととらえている動機がある一方、学習に伴う賞罰は意識していないというもの。

【学習内容の重要性（縦軸）】

「この内容だからこそやりたい」という内容重視の考え方で、「別にこの内容でなくてもいい」という考え方。

表1-3 6つの学習動機

報酬志向	「ほうびがもらえる」、「ほめられる」、「しないとしかられる」に代表される報酬と罰による外発的な動機である。
関係志向	「みんながしているから」という同調的な動機。これは、集団への帰属欲求の現れとみなせるので、広い意味での親和動機とする。「先生が好きだから」というのも、人間関係が動機となっている点では共通する。
充実志向	「新しいことを学ぶのはそれ自体楽しいから」、「分かるとおもしろいから」、「勉強によってもたらされる充実感のため」など、知的好奇心、理解欲求、向上心に根ざした内発的な動機である。
実用志向	「生活上必要な知識を得るため」、「将来の仕事に生かすため」というような実用を意識した動機。学習を目的達成の手段として考えている点では、報酬志向と似ているが、学んだ知識や技能自体の持つ有効性を信じている。
自尊志向	「人に負けたくない」、「人より優れたい」などの競争心、自尊心にかかわる動機。これは、社会的な動機ではあるが、同調的もしくは親和的な動機と異なり、自己の優位性を示したいという気持ちがある。
訓練志向	「頭の訓練になるから」、「学習の仕方を学ぶため」というように、学習を通じて間接的に知的能力を伸ばすという動機。学校での勉強は、知的訓練としての意義があり、そこで得た力が他の学習場面でも生かせるという考え方である。

イ 十分な思考・操作を行うための手立て

子どもの理解の状況や認知特性など、学習課題の解決方法を考慮し、学習場面において可能な限り子どもが学習課題に向かい、自らの力で解決する場面を通して考え方の獲得や解決に導く手順の理解などを旨とする。ここでは、「学習課題の解決に向けた思考と操作を補助する」ための手立てを行う。

具体的な手立ての例として、論理的な思考と操作を十分に行えるように、子どもの既存の知識を用いやすくしたり、新たな情報を取り入れやすくしたりする。思考・操作と結果との関連を子ども自身が見通したり、仮説的な見方や考え方をしたりできるように、結果を想定する場面を設定したり、どのようにすればよいか解決方法に見当を付けるように働き掛けたりする。「分かる」体験を大切にするために、思考・操作を補うための手順表や図解など、子どもに応じた視覚的な教材・教具の工夫や準備を行う。思考と操作の過程を十分に楽しめるように、自分の意見を述べたり、分からないところを質問したりできる場を活動の中に設ける。不安感を高めて自己有能感を喪失しないように活動量や学習課題の難易度などに配慮する。

ウ 学習を振り返るための手立て

学習を通して、取り組んだことによる成功や失敗が自分の行動や行為と随伴しているという認知を踏まえた振り返りを行う。具体的には、「どのような活動をしたのか」、「何を頑張ったのか」、「自分の目当ては達成できたのか」など、子どもの実態に応じてより適切であると考えられる振り返り方を検討する。どの方法や手順がよい結果につながったのかを自己評価や他者評価などを通して子どもが振り返ることで、思考・操作とその結果について関連を理解できるようにする。ここでは、「学習課題への評価の意識化」のための手立てを行う。

具体的な手立ての例として、子どもに応じた振り返りの場や機会を工夫したり、学習場面の中で自己評価や他者評価を工夫したりして思考と操作による結果との関連について理解できるようにする。また、学習課題の解決による成功経験を十分に蓄積することで、やり遂げた自分に対する実感と自信をもてるようにしたり、チャレンジすればできるという学習の改善の可能性に気付いたりできるようにする。

エ 実践意欲を高めるための手立て

学習によって得た知識や理解、自分にもできるといった自信や有能感などを、子どもが新たな自分のよさやもてる力として認識し、学習場面や学校生活、家庭生活などの関連する場面において活用してみようとする意欲を高めることを目指す。ここでは、子どもが自分自身の更なるよさやもてる力を再確認し、課題解決場面における「活用につなげるための意欲の向上」のための手立てを行う。

具体的な手立ての例として、学んだことが今の生活や将来の生活において、「どこで」、「どのように」活用できるのかということ子どもに説明することで、活用への見通しがもてるようにしたり、意欲を高めたりする。学んだことを試す場面を授業場面の中に即時に設定したり、学校生活、日常生活などの自然な文脈の中に意図的に設定したりすることで、活用するよさを実感できるようにする。

(2) 子どもの学びをとらえる評価

鈴木（2008）は、学習の改善に用いられてこそ形成的評価の存在意義があり、学習の改善に用いられない評価は形成的評価ではないと指摘し、これまでの授業に形成的評価を付加するだけでは効果が上がらないことに留意する必要性を訴えている。形成的評価は、教育目標と現在の子どもの達成状況とを照らし合わせて、指導及び支援を軌道修正していくものであり、授業実践において中核的な役割を果たすものである。つまり、形成的評価の結果は、次の指導に直結させ活用してこそ意味を成す。子どもがその時間の目標を達成できたのか否かの評価に基づき、達成ならば次回の目標をどう設定するか、達成が難しかった場合には、つまずきの要因を探り、次回の学習の目標及び手立てを検討する。授業改善の鍵を握るのは、「～ができた（できなかった）」という事実のみの評価ではなく、「なぜ、できた（できなかった）のか」という背景を分析的に探ることである。

① 個人目標に即した評価

あらかじめ設定した個人目標に対して、評価の観点をもち、評価規準（何を評価するか）及び評価基準（どれだけ達成したか）を設けることで、学習における子どもの変容をよりの確にとらえることを目指す。具体的には、単元・題材の指導前に達成（到達）目標、つまり、評価規準を設定し、達成度を判定するよりどころとなる評価基準を明確にする。これにより、教師は学習における子どもの具体的な姿がイメージでき、適切な指導及び必要な支援をより可能にする。

② 授業改善のための形成的評価

図1-9は、目標設定から授業改善までの手続きを表したものである。

個人目標を設定し、評価基準により「達成」か「未達成」かを判定する。次に、「達成」の様子において十分に満たしていれば「定着」、あいまいさがある場合は「不十分」と判断する。一方、「未達成」の様子において、今後の学習を通して目標達成が十分に達成が期待できる場合には「見込み」、期待が難しいと考えられる場合には「困難」と判断する。これらのことを根拠に、各時間ごとの授業反省の中で、指導及び支援の評価を行うとともに、次回の子どもの目標や教師の手立てを検討することが授業改善において重要である。

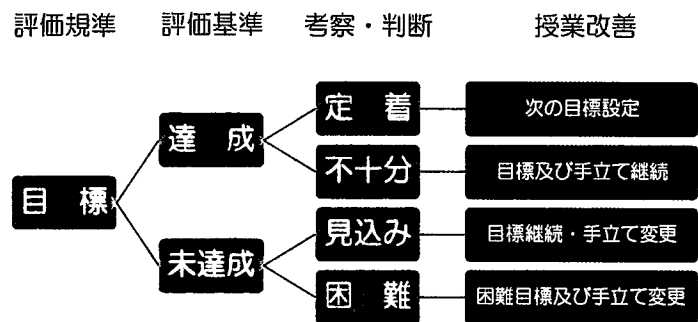


図1-9 形成的評価による授業改善の手続き

③ 行動観察による見取り評価

見取り評価とは、学習課題への向かい方や解決の仕方など、子どもの学習時の様子について気付いたことを記号や単語で簡潔に書き残しておく評価のことである。北尾（2006）は、見取り評価について、子ども一人一人を部分的または全体的にとらえることであり、当て推量ではなく、子どもの言葉やビジュアルな、あるいは行動的な表現形式で表された事実から子ども内面の世界を共感しながら、読み取ることが大切であると述べている。ただし、主観的になりやすいので、グループ担当の教師や複数の教師で評価を行ったり、ときには子ども本人と行ったりといった工夫が必要である。

3 研究内容3に関して

系統的・継続的取組のための評価と情報の生かし方を探る。

研究内容3では、各学部での子どもの指導及び支援に関する取組を、系統的・継続的に発展させ、小学部、中学部、高等部の一貫した取組、卒業後の進路先においてよりよく生きる子どもにつながるための総括的評価の在り方や効果的に引き継ぐための情報としての生かし方を探る。

具体的には、小学部は中学部へ、中学部は高等部へ、高等部は進路先へ、それぞれの移行における総括的評価の工夫や整理及び情報の生かし方について実践事例を通して探る。

(1) 引継ぎの現状と課題

本校では、入学前に卒業した学校・学部の教師と入学する学部の教師間において、移行対象の子どもについて事前の引継ぎを実施している。個別の教育支援計画や個別の指導計画など、一人一人の子どもの指導に関する情報や具体的な行動への対応や配慮点などの文書資料を基に、関係する教師間で情報交換会を設定し、共通理解を図っている。それらの情報を基に引き継いだ学部は新たな子どもへの取組を展開している。

ところで、系統的・継続的な取組という面では、障害特性への配慮や行動への対応などは、次の学部や卒業後の進路先に具体的に引き継がれやすいが、学習指導に関する取組については引き継がれにくい現状がある。結果として、次の学部や進路先において、前学部での取組を踏まえた次の課題の導き出しや目標設定が難しくなる。近年の流れとして、教育的ニーズを優先するあまり、教科等の系統性を踏まえた指導の考え方の希薄さと相まって、学部ごとにやや分断された取組が展開されるという構図になっていると考えられる。取組を通した子どもの変容や次の課題が想定できるような評価に関する情報や伝え方を検討する必要があると考えられる。

(2) 前次研究における成果と課題から

前次研究では、授業実践と生活場面の実践を関連させる取組（横のつながり）において、子どもがよさやもてる力を発揮できることを目指し、授業で獲得した力を学校生活、家庭生活、地域生活に効果的につなぐために「つなぐ内容」、「つなぐ人・つなぐ場」、「つなぐ道具」という視点が大切であるとした。この視点は、今回の取組である縦のつながりにおいても大切であると考えられる。一方、前次研究の課題として、共通理解した子どもに対する働き掛けが、実施に当たって伝える側と受けた側でお互いに負担感が生じないようにする必要性も確認された。

これらのことから、子どもへの取組をより効果的に実施していくためには、情報を受けて指導及び支援を引き続き行う受け手側の立場に立った情報の引継ぎと共有の在り方について検討することが必要であると考えられる。

(3) 子どもの目標や学習課題の引継ぎ

図1-10の「つなぐ道具の実際」からも分かるように、「教材・教具」や「支援の道具」などは引き継ぐ道具としては具体性があり、引継ぎ後の指導や支援にそのまま活用することができるが、個別の教育支援計画や個別の指導計画における取組や学習に関する情報は、具体性の面からも伝わりにくさが考えられる。そこで、具体的な取組を情報として詳細に渡り伝えることが、次の学

部や進路先で引き続き同じ取組を継続する意味で有効と考えられる。ところが、情報量が多くなり過ぎることで取組の中心的なねらいが見えにくくなったり、取組の必要性の根拠となる子ども自身の学習課題が明示されないことで取組に対する目的性が失われたりなど、結果的に子どもへの継続した取組に反映されにくくなることも考えられる。つまり、子どもの学習に関する具体的な取組の情報に加えて、子ども自身の次の目標や学習課題が見えてくる情報を「つなぐ内容」として検討・整理することが大切である。

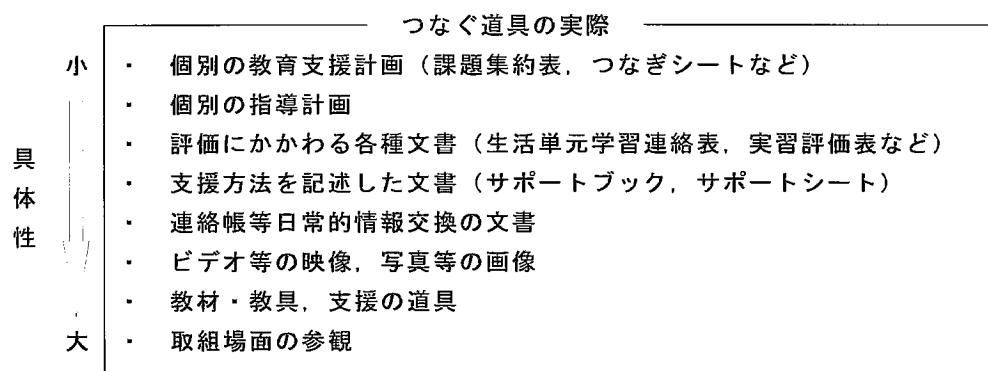


図1-10 授業実践と生活場面の実践をつなぐ道具（本校研究紀要第16集）

(4) 総括的評価における情報の整理と伝え方

各学部において実施した具体的な取組や子どもの変容に関する情報を、次の学部又は卒業後の進路先での指導及び支援に生かせるように整理する。具体的には、個別の教育支援計画や個別の指導計画に基づく取組や子どもの変容の評価について、既習内容の習得の状況や次の学習上の課題などが分かるようにまとめたり、必要な評価項目を付け加えたりする。次に、受け手側が必要としている情報として整理する。学習指導に必要な情報、サポート・配慮に関する情報など、進路先における子どもの指導及び支援に関して、活用と管理の面からどのような情報を「つなぐ内容」として、どの程度必要としているのかについて進路先と確認する。また、情報の伝え方に関しては、情報内容の具体性という視点で、図1-10の「つなぐ道具」を目的に応じて単独で、あるいは組み合わせて活用するとともに、「つなぐ人・つなぐ場」に応じて伝える時期や回数についても検討する。

(5) 卒業後の子どもの様子の確認

校内に在籍している子どもに関しては、学部を越えた教師間の日常的な情報交換はもちろんのこと、学部会などで集約した子どもの情報を校内全体で共通理解する場がある。一方、高等部を卒業した子どもに関しては、卒業生アフターフォロー等において教師が進路先に出向いて、担当者から近況報告を受けるなどして様子を確かめている。

卒業後の子どもの様子を確かめるということは、移行後の取組にどのようなつながり、当初想定した子どものよりよい姿に近づいているのかを把握するよい機会であるとともに、そのことを通して、わたしたちは日々の実践に対する振り返りや学習指導の改善を行うことが重要であると考えられる。

参考・引用文献

- 群馬大学教育学部附属特別支援学校（2007）研究紀要第28集 自立・社会参加に向けて伸びようとする児童生徒の育成—教育的ニーズにこたえる個別カリキュラムの創造—
- 久留一郎（2003）発達心理臨床学 北大路書房 pp. 176-178
- 市川伸一（1995）学習と教育の心理学 岩波新書 pp. 37-61
- 市川伸一（2001）学ぶ意欲の心理学 P H P 新書 pp. 48-50
- 市川伸一（2004）学ぶ意欲とスキルを育てる 小学館 pp. 36-44
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（2000）研究紀要第12集 一人一人の子供の豊かな生活につながる教育課程の編成はどうあればよいか
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（2001）研究紀要第13集 一人一人の子供の豊かな生活につながる教育課程の編成はどうあればよいか
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（2003）研究紀要第14集 一人一人の子供の現在及び将来の豊かな生活につながる授業づくり—個別の指導計画の作成と活用を通して—
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（2005）研究紀要第15集 子どもの生活をつなぐ支援体制づくりをめざして
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校（2007）研究紀要第16集 自分のよさやもてる力を発揮する子どもを目指した授業づくり
- 鹿児島市立田上小学校（2007）研究紀要 生きて働く確かな学力を身に付ける学習
- 鹿児島市立田上小学校（2008）研究紀要 生きて働く確かな学力を身に付ける学習Ⅱ
- 梶田叡一（2001）「基礎・基本の人間教育を」 金子書房
- 梶田叡一（2007）教育評価入門 共同出版 pp. 59-68 pp. 143-144
- 梶田叡一（2008）学習指導要領改訂の経緯とねらい—これからの学力とその指導法— 「指導と評価」54巻5月号 日本図書文化協会 pp. 4-11
- 北尾倫彦（2006）学びを引き出す学習評価 図書文化 pp. 8-29
- 小出進（2000）特集第39回全特連大会報告 pp. 4-5
- 文部科学省（2001）小学校児童指導要録，中学校生徒指導要録，高等学校生徒指導要録，中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校，聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録，中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について
- 文部科学省（2005）特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）
- 文部科学省（2007）教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ
- 文部科学省（2008）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について（答申）
- 文部省（2000）児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）
- 長崎勤・前川久男（2008）障害理解のための心理学 明石書店 pp. 12-18, pp. 26-31
- 鈴木秀幸（2008）教育評価の現状と課題—高等学校 「指導と評価」第54巻8月号 日本図書文化協会 pp. 8-10
- 玉田樹（2003）「豊かさ」の終焉，「よりよく生きる」社会モデルへの挑戦 『知的資産創造』6月号 pp. 68-89