

知的障害のある児童の相互評価についての研究 — 帰りの会におけるよいところ見つけから —

清都 康雄*・菊池 紀彦**

A Study of Mutual Evaluation of Children with Intellectual Disabilities
— From Finding the Good in the Return Meeting —

Yasuo KIYOTO* and Toshihiko KIKUCHI**

要 旨

特別支援学校においても学習指導要領が改定され、指導および評価の改善が図られている。小学校および中学校の学習指導要領では、児童生徒による自己評価および相互評価が評価の材料として挙げられている一方で、特別支援学校の学習指導要領では相互評価についての記述がない。具体的な手立てとして振り返りの活動があるが、相互評価に関わる研究は少ないことから、特別支援学校における相互評価のあり方について実践を通して検討することを目的に取り組んだ。

特別支援学校の小学部6年生を対象に日常生活の指導の時間である「帰りの会」において「友だちのよいところさがし」を行い、友だちの頑張りに着目したり、友だちから自分のよさに気づいてもらったりする体験ができる場面を設定した。振り返りがしやすいように、一日の活動の様子を写真や動画に記録し、それらを見せてから活動に入れるように工夫を行った。当初は発表の方法について自己評価も認めたことで、発表の意欲を持たせることにつながった。また、日常的に視覚支援の手立てとして活用しているカード類を使用しながら発表できるようにしたことが効果的であった。取り組みの過程において、児童が意欲的に発表できるように、発問の仕方を変更したり、発表している内容が共有できるように環境調整を行ったりしたことで、児童らの発表に対する意欲や相互の交流が増加した。

実践を通して、写真等を提示してその日の活動を想起させる工夫やカード類等の活用を促すことが有効な手立てとなる可能性が示唆された。

キーワード：相互評価、特別支援学校、知的障害、振り返り

I. はじめに

学校教育法施行規則の一部改正にともない、特別支援学校の幼稚園教育要領および小学部・中学部学習指導要領の改訂が行われた。それぞれ、幼稚園、小学校、中学校の新しい学習指導要領等の実施時期に合わせ、幼稚園は2018年度から、小学部は2020年度から、中学部は2021年度から全面的に実施された。特別支援学校における新しい学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進などの方針にもとづき、幼稚園、小学校、中学校の教育課程の規準の改善に準じた改善を図ることや、インクルーシブ教育システムの推進による障害のある子どもたちの学

びの場の柔軟な選択を踏まえた幼稚園および小・中・高等学校の教育課程との連続性の重視が改訂の基本方針としてあげられている（文部科学省，2018）。

また、指導における改善だけでなく、学習評価についても改善点が示され、知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度の3つの観点に整理して、児童生徒の学習改善および教師の指導改善につながるものとなることが重要であるとした（中央教育審議会，2019）。評価の工夫を図る上で、ノートやレポート等における記述や授業中の発言などに着目することの必要性が指摘されている。さらに、児童生徒による自己評価や相互評価についても評価の材料の対象としている。この「自己評価や相互評価」については、小学校および

* 三重県立特別支援学校伊賀つばさ学園

** 三重大学教育学部

中学校の学習指導要領解説において児童生徒自身の「学習意欲の向上にもつながることから重視する必要がある」としている(文部科学省, 2017b; 文部科学省, 2017a)。一方で、特別支援学校の教育要領・学習指導要領では、「自立活動を通して、学習上又は生活上の困難をどのように改善・克服できたか自己評価につなげたりしていくことが重要である」との記述が見られるものの、相互評価については触れられていない(文部科学省, 2018)。

自己評価や相互評価の具体的な手立てとして、学習活動における「振り返り」があげられる。授業の中の学びの定着に向けて、授業時間の最後に評価シートや発表を通して行われる振り返りは、自己評価として行われる場合が多い。授業の目当てと振り返りの整合性を図ることで、見通しの明確な学習活動が展開される(池田・諸岡・藤井, 2022)ことや、評価のツールを導入することで、仲間関係の向上につながった(佐々木・阿部・柘植, 2016)ことについての報告がある。一方で、相互評価が行われる場面の一つとして、帰りの会における1日の学校生活の中で印象に残った出来事の発表などが考えられるものの、そうした報告はほとんど見られない。

そこで本研究では、特別支援学校における相互評価のあり方について、実践を通して検討することを目的とする。

II. 対象及び方法

1) 対象者

知的障害特別支援学校小学部に在籍する6年生の児童6名(A, B, C, D, E, F)を対象とした。児童ら6名の実態は様々で、発語のない児童がいる一方で流暢に会話をすることができる児童もいた。意思表出においても、自分なりの言葉や方法で伝えることができる児童もいれば、表現することが難しく教職員が児童の様子から思いを汲み取る中で支援を行っている児童もいた。そのような実態がある中で、児童らはそれぞれの課題に向き合いながら、教職員による適切な関わりを通して日常生活や学習のスキルを獲得していく姿が見られた。学校における一日の流れの中で見ていくと、衣服の着脱や片付け、食事の際のマナーや苦手な食べ物の克服、排泄に関わる意思表出や後処理など、低学年の頃には多くの支援を要していた児童らであったが、学年が上がるにしたがって、いずれの場面においてもできることが増え、6年生になる頃にはおおむね自分でできるようなようになっていた。意思表出においては、単語程度の発語から2語文程度で話すことができるようになった児童もいれば、教職員が言葉を聞き

取ることが難しかったものの、ある程度伝えることができるようになった児童もいる。カード等を使って行きたいところやしたい遊びを伝えることができるようになった児童もいる。授業の場面においては、座席に着席して学習することや、一定時間課題に集中して取り組むことが難しかった児童らであったが、休憩時間からの切り替えの言葉かけに対しても時間を要することなく学習への準備に向かうことができるようになり、決められた時間、与えられた課題に取り組もうとする姿が見られるようになった。このように大きな成長を感じることができるようになったが、子どもたち同士で関わり合うことは難しく、互いに関心を示すようになってきてはいたものの、教職員を介して遊ぶことが多かった。その際にはお互いの名前を呼び合いながら関わるようになってきた。教職員はそのような実態であった子どもたち同士を、さらにつないでいくための手立てを模索している状況であった。

関わり合うことが増えた一方で、児童らの間でトラブルも増えることとなった。その理由としては、自分の思いが通らないことで友だちへの暴言につながったということがある。そのような場面においては、その都度教職員が児童の思いを聞き取ったり、不適切な言葉が出る前に介入できるように見守ったりして、児童らの関係性の構築に配慮しながら指導支援を行った。その際にも、発語がないために自分の意思を伝えることや思いを通そうとすることがほとんどない児童がいたり、教職員の意図を汲み取って率先して行動することができる児童もいたり、様々な姿が見られた。

2) 期間

6名の児童が小学部6年生であった、20XX年6月から20XX+1年3月までを対象とした。

3) 方法

児童らがより深くつながり合うことを期待し、毎日の取り組みとなる授業の設定を考えた。そこで、「日常生活の指導」の時間である「帰りの会」において「友だちのよいところさがし」を行うことを考えた。この題材を選んだ理由は2つある。1つ目は、単に振り返るだけでなく、友だちのよかったところや頑張ったことに着目する機会を設定したかったことである。2つ目は、自分が頑張ったことを友だちが気づき、そのことについて友だちから伝えてもらう体験をさせたかったことである。これらの2つから、児童らが友だちのことを意識できるようになることを期待した。また、通常の小学校の通常学級で数多く実践されている「いいところ見つけ」や「ほめほめシャワー」といった教材があるが、特別支援学校において実践されることは少ない。

通常の小学校に在籍する児童らとは発達の状況が違い、目指す姿が違うため、取り組みは容易ではない可能性があった。しかしながら、入学した時から同じ時間を過ごし、関係を築いてきた児童だからこそ、友だちのよさに気付き、それぞれの方法で友だちに自身の伝えたい思いを伝えようとする事ができると考えたからである。なお、この単元の設定は、校内の研修における授業改善の取り組みとして年間を通して行ったものである。そのため、X 県教育委員会の研修担当指導主事 G 氏に授業参観（ビデオを含む）を複数回行ってもらい、いただいた助言をもとに授業の改善を行い、取り組みの結果を、6 月～10 月、11 月～1 月前半、1 月後半～3 月の 3 つの期間に分けて整理した。

Ⅲ. 取り組みと授業改善の経過

1) 第 1 期（6 月～10 月）単元の設定から取り組みの開始、児童による自由な発表方法

取り組みを開始する前の「帰りの会」は歌をうたったあとにあいさつをするというものであった。これまで短い時間で行われていたが、必要とする時間が増えるため、席に着く時間が早くなることに児童らが慣れるよう、1 週間程度の準備期間を設けた。「友だちのよいところさがし」を始める前に、どのような活動をするのか具体的に説明を行った。まずは、教職員が手本を示し、定型の文章で発表する形式で練習を開始した。「今日、体育のときに歩くのを頑張りました」「休み時間に A さんと遊んで楽しかったです」など、児童らが自分の活動について振り返り、自分の頑張ったことやよかったところなどについて気づく機会を持てるように考えた。発表することが好きな児童にとっては、大変意欲的に取り組むことができる活動になると考えた。一方で、発表の仕方や活動の意図するところがわからず、参加しにくい可能性がある児童もいた。そのため、発表する児童が固定的になってしまうことが予想された。

そこで、一日の授業中や生活場面での児童らの活動の様子について、写真やビデオに記録し、発表をする前に大型テレビに映し出して児童らが視聴できるようにした。その際、どの授業で、どのような場面で、どんな活動を行ったかについて教職員が説明を加えることで、児童らが一日の活動を思い出しやすくなるように工夫を行った。また、児童らの活動を肯定的な評価を行いながら伝えることで、その児童のよかったところという印象が持てるように留意した。

これまで様々な活動や場面（行事の事前学習や活動の振り返り）で視覚支援を行ってきた。子どもたちの顔写真カードや名前の札、授業の札、意思表示に使うカード類などは、継続して授業等で活用してきたこと

から、児童らにとっては扱い慣れたものでもあった。そのカードを使用することで、「誰が（自分が）」「何の授業で」頑張ったのか、どんなことがよかったのかについて発表しやすくなるのが期待された。そのようなツールや環境を、この取り組みに生かして授業を実施することを考え、準備を行った。

授業を開始したばかりの頃は、事前に予想していたような反応があり、発表を求める教職員からの呼びかけに対して積極的に挙手をした児童が 2 名（A, B）、その児童らに影響を受けて参加しようとする児童が 2 名（C, D）、活動の趣旨についての理解が難しいため参加できていない児童が 2 名（E, F）という状況であった。教職員からの発問は、「今日のことを発表したい人」という内容であった。しばらくの間は発表の対象を「友だちのよかったところ」に限定せず、児童らが自分なりの方法で自由に発表する形式を継続することにしたため、「自分が頑張ったこと、楽しかったこと」が中心の内容になった。意欲を持って発表を行う児童に対しては、言語賞賛と即時評価を徹底することで強化し、参加が難しい児童については言葉かけで促すものの強制するようなことのないように配慮した。

その日に教職員が撮影した写真や動画をテレビ画面に映して視聴を行った。児童らは強い関心を示しながら、画面に映った自分や友だちの姿を見つめていた。その様子から、一日の活動の写真を撮影して、その直後に鑑賞しながら振り返るという取り組みは、大いに効果的であったと言えよう。取り組みを開始してから約 4 か月間の授業の様子について撮影したものを X 県教育委員会研修担当指導主事 G 氏に送付し、視聴してもらった上で取り組みについての助言をいただいた。そこでは他者評価することにこだわらず自己評価についての発表も認めたことで児童らの意欲につながったことや、参加が難しい児童らに対する手立てとして、発表のためのツールとして用意されたカードや札の具体的な使い方を教示することの必要性についての指摘があった。

2) 第 2 期（11 月～1 月前半）1 回目の授業改善の取り組み後、ツールを活用した発表方法

指導主事からの指摘を受けて、最初に第 1 期から変更を加えたのは、児童に対して「自分が頑張ったことや、友だちが頑張っていたところを発表できる人」という発問を行うことにしたことである。自分が頑張っていたところについて発表することを求めたことによって、第 1 期よりも積極的に発表しようとする姿が見られるようになったのは C である。C は、低学年の段階では発語が見られず、意思や要求を伝える場面では行動が先に見られるような様子であった。しかしなが

ら、学年が上がるにしたがって、少しずつ言葉を習得していく姿が見られ、単語をつなぎ合わせながら自身の思いを伝えることができるようになってきていた。この取り組みにおける発表場面では、「Cさん(自分のこと)、たいいく、ダンス」というように単語を並べながら、他者に分かりやすく発表することができていた。Cの様子の変化から、自分のことについて発表することを認めたことが効果的であったと言えよう。また、この「よいところさがし」の活動自体が、Cが持つ「発表したい、思いを伝えたい」という意欲を満たすことができる最適な活動であった可能性がある。

もう一つの変更点は、発表しやすくするために用意していたカード類の使用法についてである。当初は補助的に使用してもよいように準備していたが、積極的に使用することを促してはいなかったため、児童らがカード類を使用しながら発表することはほとんどなかった。そこで、最初からカード類を使用しながら発表する方法に変更し、具体的な手本をあらためて教職員が示した。まず、「誰が」にあたる部分で児童の顔写真カードを選び、誰の「よかったこと」を発表するのかが分かるように提示した。次に、どの授業で頑張ったことなのかを授業の札で説明するようにした。授業の札とは、「たいいく」「あそび」「おんがく」など、それぞれ色が違うものの、授業の名前が書かれているだけのシンプルな作りとなっている。1年生の頃から継続して使用していることもあり、ひらがなを声に出して読むことができない児童であっても、その授業のカードがどの曜日のどの時間の授業なのかについてよく分かっていることが、普段の様子から確認することができていた。このように、これらのカード類を活用しながら発表する方法を示したことで、自ら発表しようとするようになるようになったのはEであった。Eは普段の学習場面においては、活動の内容を理解すると積極的に参加しようとする姿が見られる児童であった。これまで発表する機会がなかったEに対して、「Eさん、発表してみる？」と教職員の方から働きかけを行った。席から立ち上がったEに対して、ホワイトボードにマグネットで貼付して準備された児童らの写真カードを示し、「今日一番頑張っていたのは誰かな？」と尋ねたところ、「Eさん」とつぶやきながら自分の写真カードを手取る姿が見られた。続けて授業の札を示し、「何を頑張っていたかな？」と尋ねると「おんがく」と言って音楽の札を手取るすることができた。教職員はEが発表できたことを即時に評価し、Eに対して直接褒めるとともに、Eの頑張りを他の児童らに対して肯定的に伝えることを行った。周囲の児童らも、口々にEが発表することができたことを自分のことのように喜んで、児童らの相互評価が認められた場面であり、つ

ながり合うことができた瞬間でもあった。

発表方法の変更によって、変容が見られたのは第1期で発表することが難しかった児童だけではない。発表する行為自体が嬉しいため、いつも積極的に発表することができていたAやBの変容をも促すことにつながった。この2人については自分の言葉で発表することができていたのだが、発表の方法をあらためて提示したことにより、写真カードおよび授業の札を使って発表しようとするようになった。そこには、友だちがそれらを使って上手に発表することができ、褒められた姿を見たことが影響している可能性がある。また、友だちと同じ方法で発表することで、その友だちを認める気持ちや、友だちと同じことがしたいという気持ちを表現していることも考えられた。さらに、自分のことについての発表ばかりではなく、友だちのよかったところや頑張ったところを発表することが増えていった。いずれも、友だちに注目させることで、互いに評価し合える機会を作りたいという教職員の働きかけが成功したと言えよう。また、Aは比較的流暢に自分の思いを言葉にすることができるため、方法が変わっても上手に発表することができていた。一方で、Bは文章として述べることは難しく、場面に応じていない言葉も多いため、聞き取ることが難しいところがあった。しかしながら、これらのカードや札を使って発表するようになったことで、Bは自信を持って発表することができるようになったと感じられた。この期間の取り組みについて、指導主事G氏に直接授業を参観してもらった上で助言をいただいた。そこでは、カード類等のツールの活用を通じて児童に変容があったことへの評価に加えて、児童らの視線についての課題が指摘された。具体的には、写真や動画が映されているテレビと発表している児童との間で、どちらに注目すればよいか分かりにくいということであった。また、発表した内容について、児童らの間で共有ができていない可能性があることについての指摘があった。

3) 第3期(1月後半～3月)2回目の授業改善の取り組み後、発表した児童の思いの共有

2回目の指摘を受け、写真や動画を映すテレビの位置を児童らの正面に配置するように変更を加えた。当初は、テレビの定位置であった教室前方の一角の棚の上のまま使用していた。そこからキャスター台を使って移動させ、児童らが見やすい正面の位置に配置して見せるようにした。児童が発表のために前に出てカード等を操作するときにはテレビの位置を少しずらして、注目させたいところが常に児童らの見やすい場所になるように留意した。

また、発表した内容が共有できていないことについ

では、発表を聞く側の児童らが、発表の内容を理解できているかどうかについて評価しにくいことが考えられた。そこで、帰りの会の始めに一日の活動の写真を紹介した後はテレビを消していたが、発表している最中に発表内容に関わる写真を再度画面に映しながら、教職員がコメントを加えることで、友だちがどの場面のどんな出来事について発表しているのかが分かりやすくなるように工夫した。その時の児童らの様子を見ると、発表した内容に関係のあるつぶやきが聞こえたり、思い出し笑いをしたりするなど、発表の内容を共有できている可能性を感じることができた。また、共有できていたからこそ、友だちのよかったところや頑張ったことについて、積極的に発表しようとする児童が増えることにつながった。

こうした授業改善を行うことで、児童が相互に評価し合うことができるようになった。方法や環境を適切に見直していくことで、最大限の効果を発揮することにつながった。環境調整を行うことの大切さに気付くことができたと言えよう。

IV. まとめ

以上のように、こうした取り組みを1年間継続したことで、最初は発表すること自体が難しかった児童が、自分の意思で発表したいと思うようになり、実際に発表することができるようになった。また、自分なりの方法で自由に発表することができていた児童は、ツールを自分の意思で使用することで、より上手な方法で発表することができるようになった。そして何よりも、児童らが友だちの頑張っているところに気付くことができるようになったことが大きな成果であったと言えよう。そのために、児童の実態に応じた発表方法を工夫して変更を加えたことや、児童らの気付きを促すための手立てとして写真や動画を活用し、即日利用するようにしたことが、児童らの発表への意欲を引き出し、子どもたち同士をつなぐことになった。さらに、こうした取り組みを通して、教職員があらためて児童らのよいところに注目することができるようになったと言えよう。

本研究では、知的障害のある児童の帰りの会における振り返り活動において、写真等を提示してその日の活動を想起させる工夫やカード類等の活用を促すことが、自発的な発表や相互評価の取り組みに対して有効な手立てとなる可能性が示唆された。

文 献

- 中央教育審議会(2019) 児童生徒の学習評価の在り方について(報告)。
- 池田和馬・諸岡美佳・藤井慶博(2022) 知的障害特別支援学校における「振り返り」に焦点を当てた授業改善—共通実践事項の設定とその実践状況の評価を通して—。秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要。44. 77-83.
- 文部科学省(2017a) 中学校学習指導要領解説 総則編。文部科学省(2017b) 小学校学習指導要領解説 総則編。文部科学省(2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編(幼稚園・小学部・中学部)。
- 佐々木大輔・阿部崇・柘植雅義(2016) 知的障害特別支援学校における「仲間関係」を育む評価ツールの検討: 他者に認められる経験をとおした「グリーンポイント」を使った実践。筑波大学特別支援教育研究。10. 3-11.