

# アセスメントの結果をいかした指導の在り方

— 特別支援学校（知的障害教育部門）高等部における進路支援を視野に入れた指導 —

山本英揮<sup>1</sup>

神奈川県立総合教育センターでは特別支援学校生徒に対するアセスメントを実施している。そのアセスメント結果をいかした指導について、学校からの聞き取り調査と進路学習の授業研究を通して考察した。その結果、Plan-Do-Check-Actionの授業づくりのプロセスを話し合い等による共有を図りながら進めることが、生徒の特性に応じた指導の工夫につながることを確かめた。

## はじめに

神奈川県教育委員会は、平成19年度の特別支援学校教育指導の重点の一つとして、「これからの社会に対して未来を切り拓く力、豊かな人間性や望ましい社会性、基本的な生活習慣など『自立と社会参加』に向けた『生きる力』の育成を目指す」（神奈川県教育委員会 2007）ことを提示した。そして、重点項目に「『自立と社会参加』を目指す教育課程の充実」を設け、個別の支援計画を踏まえて作成した個別教育計画を活用することで指導のねらいを明確にし、指導者間で共通理解を図り授業を進めること等が示された。

この重点項目を達成するためには、生徒の適切な実態把握に基づいた指導や支援の展開が必要になる。そこで活用できるのが、神奈川県立総合教育センター（以下、「総合教育センター」と表記）で実施しているアセスメント事業である。「アセスメントは様々な角度から把握した情報を基に、その子どもの教育的課題を明らかにし、有効な指導・支援の手立てを勘案することを目的とし、進められるプロセス」（篁 2007）であり、生徒の実態把握に有効な方法の一つである。

総合教育センターでは、平成5年度から機能アセスメント事業を開始し、現在は個別教育計画策定支援事業として、生徒の特性をとらえ、支援や指導の充実を図ることを目的としたセンターアセスメント、学校アセスメント、専門職相談・アセスメント（以下、まとめて「アセスメント」と表記）が実施されている。特別支援学校の多くの生徒がこのアセスメントを受検し、その結果がケース会や文書等によって学校に報告されている。

しかし、これらのアセスメント結果の各学校における活用について、総合教育センターによるアンケート調査によれば、「活用した」が100%となっているも

の、その具体的な活用方法までは調査されていない。

そこで本研究では、聞き取り調査でアセスメントの活用方法を把握するとともに、授業研究でアセスメント結果をいかした指導を進める方法や手立てを考察した。

## 研究の方法

### 1 聞き取り調査

#### (1) 目的

A特別支援学校（以下、「A校」と表記）高等部におけるアセスメント結果の活用方法の概要をつかむ。

#### (2) 対象者

高等部1年時にアセスメントを受検した現高等部3年生徒9名の担任及び1・2年当時の担任、のべ27名を対象とした（以下、のべ人数で表記）。

#### (3) 実施期間

平成19年7月下旬から9月上旬

#### (4) 調査項目

- ・指導計画への活用について
- ・指導への活用について
- ・共有・共通理解の実態について

### 2 授業研究

#### (1) 目的

アセスメント結果の指導へのいかし方を授業づくりのプロセス（Plan-Do-Check-Action）を念頭に置いて考察する。

#### (2) 対象授業

A校高等部3年生徒Bへの授業を対象とした。なお、Bは1年時にアセスメントを受検している。

#### (3) 実施時期

平成19年10月

#### (4) 授業内容

生活単元学習「後期現場実習事前学習－現場実習の仕事を練習しよう－」

1 県立藤沢養護学校

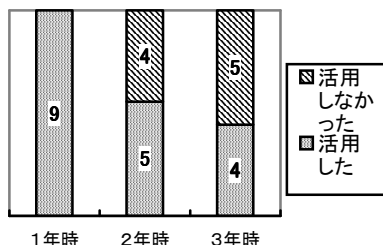
研修分野（ライフステージを見通した支援教育臨床研究）

## 聞き取り調査の結果

### 1 指導計画への活用について

#### (1) 活用の方法

「アセスメント結果を指導計画に活用しましたか」の質問に対し、「活用した」との回答は1年時全ケース、2年時5ケース、3年時4ケースだった(第1図)。



第1図 「アセスメント結果を指導計画に活用しましたか」

「アセスメント結果をどの計画に活用しましたか」の質問に対しては、「個別教育計画」との回答が指導計画に活用したすべてのケースで挙げられた。一方、各教科の年間指導計画等に活用したケースはなかった。

#### (2) 考察

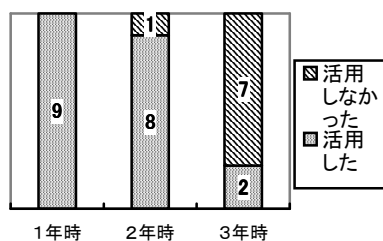
アセスメント結果は、受検年度は個別教育計画の見直しにいかされているが、2年時以降はアセスメント結果を個別教育計画に直接活用するケースが減り、前年度の個別教育計画を参考に作成するケースが増えることが分かった。一方、各教科の年間指導計画等、担任が指導しているとは限らない授業等でのアセスメント結果の活用はなかった。

これらのことから、受検年度において、主に担任がアセスメント結果を指導計画に活用していること、担任以外への広がりが少ないことが分かった。

### 2 指導への活用について

#### (1) 活用状況

「アセスメント結果を指導に活用しましたか」の質問に対し、「活用した」との回答は1年時全ケース、2年時8ケース、3年時2ケースだった(第2図)。



第2図 「アセスメント結果を指導に活用しましたか」

#### (2) 指導場面

「アセスメント結果をどの場面で活用しましたか」の質問に対する回答では、3年間を通して学級活動やロングホームルーム等を含む「特別活動」の場面での活用ケースが多く、次いで毎日のホームルームや給食指導、清掃を含む「日常生活の指導」での活用ケースが多いことが分かった。一方、各教科の指導等で活用したケースはなかった。

### (3) 指導内容

「アセスメント結果を基に、どのような指導内容を工夫しましたか」の質問に対する回答では、1・3年時の活用はほとんどなかったが、2年時はいくつかのケースが得られた。「アイロンビーズを使った作品づくり」や「籐作品づくり」といった、ものづくりを行う活動や操作性を高める活動等であった。

### (4) 指導方法・手立て

「アセスメント結果をいかして、どのような指導方法や手立ての工夫をしましたか」の質問では、次の回答が得られた(第1表)。主に、指示理解や課題理解を進める工夫や操作性の工夫があった。

第1表 アセスメント結果をいかした指導方法・手立ての例

アセスメント所見	指導方法・手立て
1年時	
①複数の情報の同時処理は難しいので、分かりやすく簡潔な言葉で伝える	言葉による指示は端的に行い、一度に複数の指示を与えないようにした
2年時	
②スムーズに課題をこなせるように、適宜言葉かけで修正を図る支援が大切である	籐作品づくりでは、進行に合わせて取組のポイントを短い言葉で指示した
③課題に取り組もうとする姿勢を育むために、複数の要素のある課題は、分割して提示し、スモールステップによる指導を積み重ねる	折り鶴づくりでは、一工程ずつ手本を示した
④手指の操作について、練習を重ねることで上達が期待できる	箸や鉛筆の正しい持ち方を習得させるため、言葉かけをしたり手本を提示したりして、繰り返し練習させた

### (5) 考察

アセスメント結果は、実際の指導では1・2年時を中心に活用されており、特に2年時には具体的な指導内容が設定され、指導方法や手立ての工夫にいかされていることが分かった。1年時は、アセスメント結果をいかす期間が短かったために、すぐに取り入れられる指示の方法や手立ての工夫に活用されたと推測される。2年時は、期間が十分にあったことから、ものづくりや繰り返しの練習といった指導内容を取り入れ、その際に指導方法や手立ても工夫されたと考える。3年時は、受検から時間が経過したため、アセスメント結果をいかして指導を工夫する意識が希薄になったと推測する。

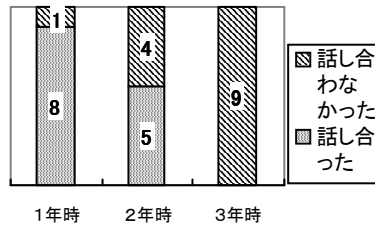
また、特別支援学校高等部では多くの授業が学級を超えたグループ単位で行われるが、A校での活用は「特別活動」や「日常生活の指導」等、担任が指導してい

る分野での活用が中心であり、各教科の指導等、担任が指導しているとは限らない分野でのアセスメント結果の活用はなかった。このことから、共有や役割分担のための「話し合いが必要な授業」では、アセスメント結果が十分に活用されていないことが推測された。

### 3 共有・共通理解

#### (1) 話し合いと引継ぎの状況

アセスメント結果について、話し合いとアセスメント結果表（アセスメントの所見を記した文書）の引継ぎ状況について調査した。



第3図「アセスメントの結果について、学級内の担任同士で話し合いをしましたか」

「アセスメント結果について、学級内の担任同士（A校は2人担任制である）で話し合いをしましたか」との質問に対する回答から、1年時では、ほとんどのケースで話し合いがされていること、学年が進むとアセスメント結果について話し合う機会が減ることが分かった（第3図）。

また、「学級内の担任以外で話し合いをしましたか」の質問では、「担任以外の教員と話し合った」との回答は1年時4ケース、2・3年時0ケースだった。「保護者と話し合った」との回答は1年時全ケース、2年時3ケース、3年時0ケースだった。

「どのように引継ぎましたか」の質問には、全ケースで「各生徒の個人ファイルに入れて引継いだ」との回答があった。

#### (2) 考察

1年時には、担任以外の教員や保護者を含め、話し合いを通して概ねアセスメント結果の共有がなされていることが分かった。また、学年進行とともに話し合いが減っていることから「時間が経過すると活用できない」ととらえられていることが推測された。

### 4 生徒の成長

#### (1) 成長の様子

「アセスメント結果を指導に活用した」と回答したケースについて、「アセスメント結果を活用して、生徒に成長は見られましたか」と質問した。その結果、「成長が見られた」との回答は、1年時は9ケース中5ケース、2年時は8ケース中8ケース、3年時は2ケース中2ケースだった。

「生徒の成長が見られた」ケースについて、「どのような様子でしたか」との質問には、次の回答が得られた（第2表）。

第2表 生徒の成長の例

アセスメント所見	成長の様子
①不安を軽減するために練習の機会を設け、ミスをして修正すればよいこととする	できたときはほめて自信を付けさせ、ミスはその内容を早めに教えた結果、自分から分からないことを聞けるようになった
②注意を促し、作業の質を高めるために、ポイントとなる動作を簡潔な言葉やメモで伝える	言葉での指示を端的にするとともに、その内容をメモした紙を提示した結果、課題を手順に沿って正確に完成できるようになった
③確実な取組につなげるために、目の動きに配慮しながら練習の機会を十分に設ける	ひも靴を台に固定した「ひも結び練習機」を作成し、繰り返し練習させた結果、靴ひもが結べるようになった

#### (2) 考察

1年時においては、アセスメントの受検が1月であり、学年末まで2カ月程しかなかったことから、生徒の成長までは確認できなかったと考える。2・3年時においては、実践に活用する時間が十分にあったため、生徒の成長が確認できたと考える。

これらのことから、受検年度以外でも、アセスメント結果の活用は生徒の成長につながるということが分かった。

### 5 聞き取り調査全般から分かったこと

アセスメント結果が、個別教育計画の作成・見直しや「特別活動」、「日常生活の指導」を中心に活用されていることから、アセスメント結果は主に担任が活用しており、担任以外の教員による活用は十分でないことが分かった。また、アセスメント結果をいかした指導方法や手立てを継続して実施すれば、生徒の成長につながられることも分かった。

これらのことから、担任以外の教員を加えた話し合いの場を設けることによって、生徒の特性等の理解が広がり、担任以外でもアセスメント結果を指導の工夫等にいかしやすくなることが推測された。

### 授業研究の結果

#### 1 進め方の視点

「学習指導案を作成する（Plan）、授業を実施する（Do）、授業を評価する（Check）、改善して実践につなげる（Action）」というサイクルの各過程でアセスメント結果をいかしながら、授業研究を進めた。

#### 2 生徒の実態把握

##### (1) 実態把握の方法

担任や進路指導専任との話し合いや、アセスメント結果表、個別教育計画等の文書の閲覧、授業見学等に

よって、生徒の実態を把握した。

## (2) 生徒Bの実態

1年時にアセスメントを受検したA校高等部3年生である。

- ・ひらがな、カタカナ、簡単な漢字の読み書きができる
- ・言葉による指示の理解にやや苦戦する
- ・見て分かりやすい情報をいかすことが得意だが、求められているポイントを的確に把握することは難しい
- ・慣れない課題や初めての課題については見通しを持ちにくく、失敗することへの不安感がある
- ・理解し獲得したことは、安定して行うことができる
- ・場面に合った言葉遣いをするのは得手ではない

第4図 生徒の実態

## 3 学習指導案の作成

### (1) 単元の計画

本単元は、「後期現場実習事前学習」である。A校では、現場実習期間の2週間前から学年や学級で実習中の個別目標を決定して発表したり、実習中の心構えや一日の流れを確認して実習日誌に記入したりして、現場実習に対する意欲と見通しを持たせる指導をしている。これらの学習を受け、単元の6時間目に題材「現場実習の仕事を実習しよう」を計画した。

### (2) 指導目標と指導内容

個別教育計画の内容や前期現場実習の様子、後期現場実習の目標等を基に、担任と話し合い、本時の指導目標を設定し、指導内容を考えた(第3表)。Bが現場実習先の仕事にできるかぎり円滑に対応したり、場面に合った言葉遣いで自分から挨拶や質問、報告をしたりすることの一助にしたいと考えた。

## 4 授業の実施と評価

### (1) 生徒Bの様子

授業開始前、「どうしよう」と小声で言った。

パンフレットの折り込み練習では、授業担当者(以下、「担当者」と表記)が手順どおりに実際にやってみせた。その後、作業のポイント(「テープは、くしゃくしゃにしない」、「ビニール袋はまっすぐ置く」)についてあらためて手本を示しながら説明し、作業のポイントをプリント「折り込みの仕事で大切なこと」の空欄に記入させた。Bは手でテープを丸める素振りをしてから、「テープは、まるくしない」と記入した。また、「ビニール袋はきれいに置く」と記入した。練習では、時間をかけて丁寧に取り組んだ。

ウエスの仕分け練習では、担当者が手順のポイントを強調しながら実際にやってみせ、図入りの手順書も示した。また、大きさを仕分ける際の基準となる枠を用意したり、「○」「△」「×」の記号をそれぞれの仕分け箱の四隅に表示したりした。1回目の練習では、枠

より小さいウエス、穴があいているウエス、全面が黒く汚れたウエスは「×」の箱に入れた。やや汚れているウエスを手にとると、「×」の箱に入れる直前に担当者に視線を送った。担当者が頷くと、「×」の箱に入れた。まだ見えそうなウエスは「○」の箱に入れた。2回目の練習では、担当者に視線を送らずに仕分けをし、やや汚れているウエスは「△」の箱に入れた。2回の練習で、20枚のウエスを正確に仕分けできた。

パンフレットの折り込み練習では、机の上に置かれた「10組できました」と記されたコミュニケーションカードに視線を向けた後、「10組できました」と報告した。また、ウエスの仕分け練習では、コミュニケーションカードを見ずに、「終わりました」と報告した。

### (2) 授業の評価

授業終了後、担当者と担任、見学者等で研究協議を実施した。本時の各指導目標について次のような話し合いがあり、Bの指導には「視覚的手がかりの工夫が有効であること」等を確認した。

#### ア 「現場実習の仕事について、ポイントを知ったり、手順書を使用したりすることで、正確に取り組むことができる」について

パンフレットの折り込み練習では、Bは時間をかけて丁寧に取り組んだ。担当者の指示を自分の言葉に置き換えてプリントの空欄に記入したことから、具体的に教示や指示を行い、ポイントを書かせたことによって、テープの取り扱い方等に注意が向き、丁寧な取組につながったと考える。

ウエスの仕分け練習では、10枚のウエスを正確に仕分けた。ポイントを絞って具体的に教示や指示を行い、図入りの手順書やサイズを比べる枠等を用意したことで、手順のポイントを理解しやすくなり、正確な取組につながったと考える。

#### イ 「コミュニケーションカードを使用し、状況に応じた質問や報告ができる」について

パンフレットの折り込み練習では、コミュニケーションカードが有効だった。一方、ウエスの仕分け練習では、コミュニケーションカードを見ずに「終わりました」と報告したが、「Bにとって、10枚が何を指しているのか不明確だったので、課題開始前に『ウエスの山が10枚ある』等の具体的な指示があると分かりやすかったのではないか」との意見があった。

#### ウ 「自信を持って意欲的に仕事に取り組むことができる」について

授業全体を振り返って、Bの不安が感じられた発言は、授業の開始前の1回のみであった。課題を理解しやすかったので、安心して練習に取り組めたと考える。

### (3) 現場実習中の生徒Bの様子

担任とともに現場実習先を訪問し、実習の様子を見学した。担任が入室すると、Bから「袋入れ(の仕事)をやった」という声が上がった。Bは袋に名札と三

色の布を入れる仕事に取り組んでいたが、終了すると、「終わりました」と報告したり、一色の布が無くなった際には、「色が切れました」と自分から申し出たりすることができた。現場実習期間全般を通して、不安な様子は見受けられず、「付録の袋入れ」等の作業に安定して取り組んだ。事前学習を実施したことで、実習先の様子や作業内容、課題等について大まかな見通しを持ってたためと考える。また、現場実習初日に行った「付

録の袋入れ」の仕事が事前学習で取り組んだ「パンフレットの袋入れ」の課題と同様だったため、安心して現場実習をスタートできたと考える。

### 5 授業等の改善

担任と現場実習後の指導について話し合った。A校では、現場実習後の文化祭で作業班の製品バザーを実施しており、Bは「レジ係」を担当した。担任は金銭

第3表 本時の指導目標と指導内容

指導目標	アセスメント所見 (抜粋)	学習活動	工夫した指導方法と手立て
①現場実習の仕事について、ポイントを知ったり、手順書を使用したりして、正確に取り組むことができる	<ul style="list-style-type: none"> <li>指示や教示はポイントを絞って具体的に行う</li> <li>複数の要素や工程は、見直しや確認ができるようにする</li> <li>注目すべきポイントを明確に示す</li> <li>視覚的手がかりを添える等の配慮で、理解を助ける</li> </ul>	<パンフレットの折り込み練習> <ul style="list-style-type: none"> <li>担当者の取組を見て、手順を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ポイントを強調しながらやって見せる</li> <li>ポイントになる言葉をプリント「おろこみの仕事で大事なこと」の空欄に記入させる</li> </ul>
		<ウエスの仕分け練習> <ul style="list-style-type: none"> <li>担当者の取組を見て、手順を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ポイントをやって見せて強調する</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>仕分けの手順を再確認する</li> <li>仕分けをする際の基準を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>図入りの手順書を提示する</li> <li>大きさを比べる枠を用意する</li> <li>汚れや破損の基準を図で示した手順書を用意する</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>仕分けしたウエスを置く場所を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○、△、×の記号を箱の四隅に付ける</li> </ul>
②コミュニケーションカードを利用し、状況に応じた質問や報告ができる	<ul style="list-style-type: none"> <li>○○の場面では××のように話し、△△のように行動する等、分かりやすく教示し、練習を重ねることが有効である</li> <li>視覚的手がかりを添える等の配慮で、理解を助ける</li> </ul>	<パンフレットの折り込み練習> <ウエスの仕分け練習> <ul style="list-style-type: none"> <li>状況に応じた終了の報告の仕方を知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「分かりません、教えてください」、「10組できました」等と記されたコミュニケーションカード(文字のみ)を用意する</li> </ul>
③自信を持って意欲的に仕事に取り組むことができる	<ul style="list-style-type: none"> <li>作業内容等を事前に知らせると、安心して力を発揮しやすくなる</li> <li>反復体験(練習)をして慣れることで、緊張やエネルギーを軽減する</li> <li>「こうすればできた」といった体験の積み重ねが遂行意欲を支え、安心感を育む</li> <li>ミスを気にしやすい面があるので、どうすればできるかという視点で十分なサポートを行う</li> <li>視覚的手がかりを添える等の配慮で、理解を助ける</li> </ul>	<導入> <ul style="list-style-type: none"> <li>実習先の画像を見て、実習の内容を思い出す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>実習先の外観や作業内容等の静止画をモニターに提示する</li> </ul>
		<パンフレットの折り込み練習> <ウエスの仕分け練習>	<ul style="list-style-type: none"> <li>10組のパンフレットの折り込みを2回行う</li> <li>10枚1組のウエスの仕分けを2回行う</li> <li>うまくできたことをほめる</li> </ul>

のやりとりの際に、「1,000円受け取ったらお釣りを渡す」、「〇〇円ちょうどいただきましたと言う」といった内容を記した「見て分かりやすく、いつでも確認できる」手順書を用意し、必要に応じて見るように指示した。すると、Bは手順書に適宜視線を向けながら、スムーズかつ確実に金銭をやりとりし、正しい言葉遣いで接客できた。

## 6 授業研究全般から分かったこと

生徒Bは初めての作業を手順通り行い、報告もできた。初めに聞かれた不安や緊張を感じさせる言葉もなくなった。これらのことから、アセスメント結果をいかした指導方法や手立ての工夫が有効だったと考える。

現場実習では、困ったりとまどったりする様子は見られず、仕事を確実に行った。アセスメント結果をいかした事前学習が現場実習にもつながったと考える。さらに、担任は研究協議の共通理解をいかし、文化祭で「分かりやすく、いつでも確認できる手順書」を用意し、適切な接客を引き出した。話し合いが授業後の指導にもいきたと考える。

## 考察

聞き取り調査により、A校ではアセスメント結果は担任を中心に活用されていることが分かった。また、活用は1・2年時が中心だが、少数ながら3年時に活用し、生徒の成長につなげている例もあった。一方、アセスメント結果の共有のための話し合いは、1年時（受検年度）の学級内におけるものが中心であった。その背景の一つには、受検から1年程度経過すると、その間の成長や状況の変化等により、アセスメント結果は参考にならなくなるととらえられていることが推測された。

そこで、授業研究では、アセスメント結果をいかにするために、PDCAサイクルの各過程における、生徒の特性等の共有を進める話し合いを大切にしながら、授業づくりを進めた。その結果、受検から1年半以上経過した3年時の授業づくりにおいても、担任以外の教員が指導内容や手立ての工夫等にアセスメント結果をいかせることが確かめられた。話し合いの繰り返しは、生徒の特性に応じた指導の手立ての共通理解を進め、文化祭などその後の指導における手立ての工夫にもつながった。

教員は、様々な情報から実態把握に努め、授業づくりの工夫を行っている。その情報の一つであるアセスメント結果を、担任以外での共有を進めたり、受検年度を超えた継続的な活用を図ったりすることで、特性の把握が容易になり、指導の工夫が豊かになると考える。太田（2004）によれば、「授業者自身がそのつど参観者ととともにその授業についての見え方を交換し合

う中で、力量を高め、次の授業を改善する努力をすることが重要」とされるが、アセスメント結果を活用した授業を進める上でも、「見え方の交換」である話し合いは大切と考える。

また、今回の授業研究では、現場実習の円滑な開始にも指導の手立ての工夫がいかされたが、このことはアセスメント結果は生徒の特性等の把握に役立つものであり、適切な話し合いによって必要な情報を集めると、直近の授業や課題を超えて支援の工夫にいかせることを示している。社会への移行を進める進路支援は高等部において大変重要であるが、生徒の特性等に応じた指導の共有を進めることは、生徒の成功体験や成長を助け、移行に向けた大切な準備となるだろう。話し合いによるアセスメント結果の活用が担任以外に広がり、継続的に取り組まれることで、実習に限らない移行の準備を進める学習等幅広い進路支援の充実にも資するようになると思われる。

## おわりに

今回の研究はA校のみを対象とした。各学校で様々な工夫をしながらアセスメント結果を活用していると推測するが、話し合い等による共有を図りながら授業づくりのPDCAサイクルを進めることで、生徒の特性に応じた指導の工夫につながりやすくなることは、すべての学校に当てはまると考える。

本研究では、A校の協力を得て多くの教員と話し合いながら、授業実践を行い研究を進めた。筆者自身が話し合いの重要性を認識することもできた。今後の研究の成果の還元にあたっては、話し合いを大切にしたいと考えている。最後に、聞き取り調査及び授業研究にご協力いただいた方々に深く感謝し、この研究の結びとしたい。

## 引用文献

- 神奈川県教育委員会 2007 「平成19年度学校教育指導の重点」 p.10
- 篁 倫子 2007 『学校で活かせるアセスメント』 明治図書 p.11
- 太田正己 2004 『特別支援教育のための授業力を高める方法』 黎明書房 p.54

## 参考文献

- 神奈川県教育委員会 2006 「支援が必要な子どものための『個別の支援計画』」
- 松矢勝宏監修 2004 『主体性を支える個別の移行支援』 大揚社
- 松為信雄・菊池恵美子編集 2006 『職業リハビリテーション学』 協同医書出版社