

学校におけるアセスメントの充実に向けた 評価の観点について

— アセスメント検査「ボールペン分解・組立検査」の評価表の作成 —

三浦秀暢¹

特別支援学校高等部1年生段階で、学校アセスメントの実施を通して、基礎的な作業能力を把握することは、個別教育計画作成のために有効であると考えます。しかし、学校では学校アセスメントの実施回数が少ないため、全ての教員が検査の記録、評価に十分に慣れてはいないという課題があると考えます。そこで、多くの観点を含むボールペン検査を対象とし、多角的な視点で簡潔に記録及び評価ができる記録表と評価表を作成しました。

はじめに

平成20年1月の中央教育審議会「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）」（2008）では、「特別支援教育の制度化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育や必要な支援を行う観点から、教育課程の基準の改善を図る」ことが挙げられた。

特別支援学校高等部には、障害の程度が軽度から重度、障害の重複した生徒など、多様な生徒が所属している。一人ひとりの教育的ニーズに対応した適切な教育や支援を行っていくためには、一人ひとりの実態や特性を把握していくことが重要であると考えます。

生徒の実態や特性を把握する方法の一つとして、学校でのアセスメントがある。神奈川県立総合教育センターの特別支援教育推進課では、アセスメント事業を実施し、学校の要請により学校でのアセスメント（以下、学校アセスメント）を支援している。学校アセスメントは、高等部1年生が受検する基礎的な作業検査のことで、生徒の特性や課題などの把握に活用されている。そして、アセスメントの結果を授業計画、個別教育計画などの作成に生かしている。

研究の内容

1 問題の所在

学校アセスメントを有効に活用していくには、1名の教員が複数の生徒の行動を観察し記録を取ること、その結果から得意なこと、不得意なことを評価すること、さらに、他の教員と情報を共有することが必要である。特別支援教育推進課では、検査マニュアルを開発し、説明会や研修会を行い、この事業をきめ細かく

1 県立伊勢原養護学校

研究分野（一人ひとりのニーズに応じた教育研究支援教育

実施している。

学校では、時間的な制約から学校アセスメントの事前研修が十分できず、また年に1回の実施のため、全ての教員が学校アセスメントの記録や評価に十分に慣れているわけではない。

2 研究の目的

この課題を受けて、複数の生徒の行動をわかりやすく記録することができ、より具体的に評価できる評価表を作成していくことを研究の目的とした。

本研究の対象として、次の理由でボールペン分解・組立検査を選ぶこととした。

①学校アセスメントにおいてボールペン分解・組立検査は基本検査として行っており、実施した学校の全員が受検している。

②ボールペン分解・組立検査には「指示理解」「課題理解」「手順の理解」など、多くの評価の観点が含まれている。

これらのことから、本研究では、ボールペン分解・組立検査の記録表と評価表の改善を目指すこととした。

3 研究の方法

(1) 記録表の改善の変遷

まず、ボールペン分解・組立検査の記録表及び評価表を作成した。次に、それを使用して、学校アセスメントにおいて記録を取り、修正、改善を図った。主にボールペン分解検査を中心に見ていくこととする。

ア 第一段階 課題の分析

まず、第一段階においては、現在使用している学校アセスメントの記録用紙の観察項目を増やすことで、より生徒の特性を捉えることができると考えた。そこで第一段階では、ボールペン分解・組立検査の過程の課題を分析し、また、検査前の教示に関する観察項目の追加を行った。その結果、より細かく記録できるようになった。

また、1名の教員が複数の生徒の記録を取ることが

あるため、一枚で3名の生徒を記録できる記録表を作成した（第1表）。

イ 第二段階 時間軸の追加

第二段階では検査中の時間経過とともに、生徒の作業の様子を記録することが難しいという課題の改善を図った。「前半・中盤・後半」の時間経過で記録する項目を加えた。その結果、「どの時点まで手順を覚えているのか」「どこまで集中力、持続力があるのか」といった、生徒の時間経過による変化を記録することができるようになった。さらに改善し、具体的な時間経過で記録できるように、「3分・6分…」とした。

第一段階では結果記入の仕方を決めていなかったもので、第二段階では、「○：できる」「△：支援があればできる」「×：できない」のいずれかを丸で囲んで記録できるように統一した（第2表）。

第1表 ボールペン分解検査記録表（第一段階）

課題（10分間）	A（ ）利き手（右・左）		
箱を取りに行く	全体教示		
	指差し		
	個別対応		
箱を見本通りに置く	全体教示		
	人の様子を見て置く 個別対応		
道具を置く位置の理解	箱を斜めに掛けて置く		
	トレイの位置		
	ペンの位置・向き		
説明を聞く	教示者の手元を見る		
	よそ見があるが聞いている 全く聞いている様子なし		
アドバイスの受け入れ	全て受け入れる		
	一部受け入れる		
	全く受け入れない		
ボールペンを持つ手	非利き手（教示通り）		
	利き手 スムーズ		
部品の区別	時々迷う		
	混入あり		
尾栓の外し方	指先のみ使って取る		
	手首まで動く 困難		
両手の協応動作	できる		
	できない		
手順の理解	終始指示通りで一定		
	途中から崩れる		
	途中から提示した手順に戻る		
	自己流だが一定		
	手順に規則性が見られない		
手順の持続	一定のペース		
	よそ見や手休めはあるが、作業継続に言葉かけ不要		
	作業が止まることがあるが、言葉かけによって再開する 取り掛かりが遅い、続かない		
作業の姿勢	安定		
	前かがみ 横座り		
	不安定		
作業終了の報告	本人	言葉	
		身振りなど	
	請求されて	言葉	
		身振りなど	
請求されても伝えられない			
記録（50本）	分 秒/50本中		
標準値 4分30秒	タイムオーバー（ ）本		
備考			

注）ボールペン分解検査記録表の一部抜粋（縮小）
本来は3名分だが、1名分掲載

ウ 第三段階 記録方法の改善

第二段階では、観察項目として達成度の結果を中心に、記録を取っていた。しかし、生徒の特性を捉えるためには、「どのような特性を持っているのか」「課題は何か」など、より具体的な特性を捉える必要があると考えた。そこで、観察項目の結果だけではなく、「軸を回していた」「投げるように置いていた」などといった生徒の行動を記録できるように記録方法の改善を図った。

第二段階までの記録表では、検査中の生徒の様子などを自由に書き込む欄として、記録表の一番下に備考欄を設けていた。しかし、生徒は検査前、練習中、検査中で違った様子を見せるため、その様子を比較することで、より生徒の特性を捉えることができると考えた。そこで、第三段階では、それぞれの活動別に生徒の様子を書き込む欄として「他に気づいた点を記入」を設けた（第3表）。

第2表 ボールペン分解検査記録表（第二段階）

観察観点		A（ ）（右・左）			
		0-3分	3-6分	6-10分	
理解	箱を取りに行く	全体教示を聞いて箱を取りに行くことができる	○・△・×		
		全体教示を聞いて道具を置く	○・△・×		
理解	道具を置くこと	箱を正しく置くことができる	○・△・×		
		皿を正しく並べることができる	○・△・×		
理解	ボールペン5本分解練習	作業が始めることができる	○・△・×		
		作業を一人で行う	○・△・×		
操作	ボールペン5本分解練習	手順通りに作業ができる	○・△・×		
		指先で尾栓を外す事ができる	○・△・×		
理解		5本で練習を終える	○・△・×		
		作業の時間	0-3分	3-6分	6-10分
理解 操作	「始め」の言葉で始める 非利き手でペンを持つ キャップを外して一番右の皿に置く 手首を返して軸の方向を変える 指先を使って尾栓を外すことができる 外した尾栓をその隣の皿に置く 芯を抜く左から2番目の皿に置く 軸を一番左の皿に置く	○・△×			
		○・×	○・×	○・×	
		○・×	○・×	○・×	
		○・×	○・×	○・×	
		○・×	○・×	○・×	
		○・×	○・×	○・×	
		○・×	○・×	○・×	
		○・×	○・×	○・×	
理解	一人で作業を行うことができる	○・△×	○・△×	○・△×	
持続力	よそ見、手休めをしないで作業している	○・×	○・×	○・×	
特性	部品を丁寧に置いている 自己流で分解している	○・×	○・×	○・×	
		○・×	○・×	○・×	
操作	姿勢の状態	安定・前かがみ 横座り・不安定	安定・前かがみ 横座り・不安定	安定・前かがみ 横座り・不安定	
特性	備考				
特性	終了の報告	作業終了の報告ができる		○・△・×	
特性	記録 標準値 4分30秒（50本）	分 秒/タイムオーバー			

注）ボールペン分解検査記録表の一部抜粋（縮小）
本来は3名分だが、1名分掲載

エ 第四段階 記録の視点の明確化

第三段階では、記録表を使って実際に検査を行ったり、試行したりしていく中で、記録の視点が不明瞭であること、記録者によって記録の視点の捉え方に差異が生じることが分かったので、記録の視点をわかりやすくすることが必要と考えた。

そこで第四段階では、記録の視点を整理し、例えば、指示理解では「全体教示」「個別の言葉かけで再教示」「個別のジェスチャー、実物提示」「いずれの提示でも困難」というように4段階に分けた。その結果、各記録の視点において、生徒がどの段階に到達している

るか把握できるようになった。

以上の検討の結果、記録表を作成した。ボールペン分解検査記録表を第4表、ボールペン組立検査記録表を第5表に示した。

(2) 評価表の改善の変遷

ア 第一段階 観点ごとの評価

記録表を生かし、生徒の特性をわかりやすく評価できる表を作成した。まず第一段階では、観察項目毎に自由記述形式で、「理解」「作業遂行」「コミュニケーション」「その他」の四つの観点で評価できる評価表を作成した(第6表)。

第3表 ボールペン分解検査記録表(第三段階)

生徒の活動	課題	NOの場合 →		生徒の特性・課題点	観点整理
箱を取りに行く	全体教示で箱を取りに行くことができるか	Y・N→	どう働き掛ければ取りに行けるか	・言葉掛け ・ジェスチャー ・手添え	理解
箱を見本通りに置く	箱を見本通りに置くことができるか	Y・N→	生徒はどのように置いているか	・向きは違うが、斜めに置くことができる ・斜めに掛けることができない	認知
トレーを見本通りに置く	トレーを見本通りに置くことができるか	Y・N→	生徒はどのように置いているか	・トレーの向きを間違えて置く ・ゴム皿の位置が違って置く	理解
他に気づいた点を記入					
教示を聞く	教示に注目しているか	Y・N→			理解
再教示	再教示が必要であるか	Y・N→	どうすれば再開できるか	・言葉掛け ・ジェスチャー ・モデリング ・手添え	理解
5本練習を行う	5本で練習を終えることができるか	Y・N→	「5本作業する」ことを理解しているか	・言葉の指示で活動を再開する ・言葉の指示でも活動ができない	理解
他に気づいた点を記入					
全体教示で始める	全体教示で活動が始めることができるか	Y・N→	どう働き掛ければ始めることができるか	・言葉掛け ・ジェスチャー ・手添え	作業遂行
手順通りに活動する	手順通りに活動ができるか	Y・N→	どの活動ができていますか	・利き手でペンを持つ ・手順が一定でない ・手首を使っていない	
作業の状態	作業ができるか	Y・N→	どの作業が困難であるか	・キャップ ・尾栓 ・芯取り ・部品を置く	
指先を使って尾栓を閉める	指先を使っているか	Y・N→	どのように閉めているか	・手首を使う ・軸を回す	
工程数			全工程・2工程・1工程		
他に気づいた点を記入					
報告する	終了の報告ができるか	Y・N→	どうすれば報告できるか	・促されれば報告できる ・促されても報告できない	コミュニケーション
集中力	よそ見・手休めがあるか	Y・N→	いつから手休めは見られたか	・最初から ・途中から ・最後の方	作業遂行
姿勢の安定	姿勢は安定しているか	Y・N→	姿勢はどうであるか	・横座り ・前かがみ	作業遂行
部品を並べる	部品を並べているか	Y・N→	どのように部品を置いているか	・バラバラに置いている ・投げるように置いている	作業遂行
他に気づいた点を記入					
記録	標準値 4分30秒(50本)		分 秒 タイムオーバー(本/50本中)		
	ミス		尾栓(本/50本中) キャップ(本/50本中)		

注) 記録表一枚で1名を記録

第4表 ボールペン分解検査記録表（第四段階）

観察項目	生徒番号()	主な観点
①箱を取りに行く	①いずれの提示でも困難 ②個別ジェスチャー、実物提示 ③個別の言葉かけで再教示 ④全体教示	指示理解
②箱を見本通りに置く	①いずれの提示でも困難 ②個別ジェスチャー、実物提示 ③個別の言葉かけで再教示 ④全体教示	指示理解
③トレイを見本通りに置く	①いずれの提示でも困難 ②個別ジェスチャー、実物提示 ③個別の言葉かけで再教示 ④全体教示	位置構成
④練習を行う	①いずれの支援でも困難 ②個別支援(手本、手添え) ③個別の言葉かけで再教示 ④全体教示	課題理解
⑤指示された本数を分解する	①いずれの支援でも困難 ②指の本数などで再教示 ③個別の言葉かけの再教示 ④指示された本数を完成	数量の理解
時間経過	～3分 ～6分 ～10分	
⑥全体教示で始める		指示理解
⑦非利き手で持つ		手順の理解
⑧キャップを外す		手順の理解
⑨手首を返す		手順の理解
⑩小指で芯を押さえて尾栓を外す		手指の巧緻性
⑪芯を抜く		手指の巧緻性
⑫軸を置く		手順の理解
⑬手順通りの順番に行う		手順の理解
⑭部品を正しい所に置く		手順の理解
⑮よそ見をせず、注視		集中力
⑯姿勢の安定		持続力
⑰終了の報告		報告
⑱備考		その他
結果 (50本標準 4分30秒)	分 秒 (10分間 本) 不良： キャップ 栓	作業速度

注) ボールペン分解検査記録表の一部抜粋(縮小)
本来は3名分だが、1名分掲載

第5表 ボールペン組立検査記録表（第四段階）

観察項目	生徒番号()	主な観点
①練習を行う	①いずれの支援でも困難 ②個別支援(手本、手添え) ③個別の言葉かけで再教示 ④全体教示	課題理解
②指示された本数を組み立てる	①いずれの支援でも困難 ②指の本数などで再教示 ③個別の言葉かけで再教示 ④指示された本数を完成	数量の理解
時間経過	～3分 ～6分 ～9分 ～12分 ～15分	
③全体教示で始める		指示理解
④非利き手で持つ		手順の理解
⑤芯を入れる		手指の巧緻性
⑥尾栓を閉める		手指の巧緻性
⑦手首を返す		手順の理解
⑧キャップをはめる		手順の理解
⑨非利き手で箱に入れる		手順の理解
⑩手順通りの順番に行う		手順の理解
⑪よそ見をせず、注視		集中力
⑫手休めない		持続力
⑬姿勢の安定		持続力
⑭終了の報告		報告
⑮備考		その他
結果 (50本標準 7分)	分 秒 (15分間 本) 不良： キャップ 栓	作業速度

注) ボールペン分解検査記録表の一部抜粋(縮小)
本来は3名分だが、1名分掲載

第6表 ボールペン分解・組立検査評価表（第一段階）(縮小)

観点		考えられる課題点 その生徒の段階	考えられる手立て 支援方法
理解	言語 指示 課題		
作業遂行	持続力 手指の巧緻性 目と手の協応 姿勢		
コミュニケーション			
その他			

第7表 ボールペン分解・組立検査評価表（縮小）

観点	評価の基準				分解検査	組立検査	記録表の関係項目
	①いずれの指示でも理解が難しい	②個別のジェスチャーやサイン、実物提示等で理解ができる	③個別の言葉かけで理解ができる	④全体数示で理解ができる			
指示				④全体数示で理解ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目①「箱を取りに行く」、②「箱を見本通りに置く」、⑥「全体数示で始める」から判断する 組立検査では、観察項目③「全体数示で始める」から判断する
課題		②個別の手添え等で理解ができる	③個別の言葉かけで理解ができる	④全体数示で理解ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目④「練習を行う」から判断する 組立検査では、観察項目①「練習を行う」から判断する
手順	①手順の理解が難しい	②一部の手順の理解ができる	③おおむね手順の理解ができる	④完全に手順の理解ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑥「全体数示で始める」～④「部品を正しい所に置く」と⑤「終了の報告」から判断する 組立検査では、観察項目③「全体数示で始める」～⑩「手順通りの順番に行く」と⑩「終了の報告」から判断する
位置構成	①位置・構成の理解が難しい	②位置・構成の一部の理解ができる	③おおむね位置・構成の理解ができる	④位置・構成の理解ができる	① ② ③ ④	—	分解検査では、観察項目③「トレイを見本通りに置く」の記録から判断する
2～3本までの数量	①数量の理解が難しい	②視覚的な支援があれば、理解ができる	③言葉かけの支援があれば、理解ができる	④数量の理解ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑤「指示された本数を分解する」から判断する 組立検査では、観察項目②「指示された本数を組み立てる」から判断する
手指の巧緻性	①手指を使った操作が難しい	②手全体を使った操作ができる	③指の腹を使った操作ができる	④指先を使った操作ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑧「キャップを外す」～⑩「芯を抜く」から判断する 組立検査では、観察項目⑤「芯を入れる」～⑤「キャップをはめる」から判断する
集中力	①集中力が極めて短い	②集中力が短い	③時間経過とともに、集中力が落ちる	④終始、集中して取り組むことができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑬「よそ見をせず、注視」から判断する 組立検査では、観察項目⑩「よそ見をせず、注視」から判断する
取組み状況	①着席が難しい	②持続して作業をする時間が短い	③時間経過とともに、作業が落ちる	④終始、継続して作業ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑫「姿勢の安定」から判断する 組立検査では、観察項目⑫「手休めがない」と⑬「姿勢の安定」から判断する
姿勢	①終始、安定していない	②時折、崩れる	③時間経過とともに崩れる	④終始、安定している	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑭「姿勢の安定」から判断する 組立検査では、観察項目⑬「姿勢の安定」から判断する
終了の報告	①促されても報告が難しい	②促されて報告ができる	③間をあげて報告ができる	④すぐに報告ができる	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査では、観察項目⑯「終了の報告」の記録から判断する 組立検査では、観察項目⑯「終了の報告」の記録から判断する 時間内に作業が終了できなかった生徒は「評価しない」とする
作業量	①時間内に作業が終わらない	②遅い	③やや遅い	④標準	① ② ③ ④	① ② ③ ④	分解検査、組立検査の時間経過の記録と検査結果記録から判断する
標準比	～4%	50%	60%	70%	80%	90%	101%～
ボールペン分解検査	～9分1秒	9分	7分33秒	6分25秒	5分36秒	5分	50本（分） 10分（秒）
ボールペン組立検査	～14分1秒	14分	11分45秒	10分4秒	8分45秒	7分47秒	50本（分） 10分（秒）

イ 第二段階 観点の整理・追加

第二段階では、より詳しく生徒の特性や課題を把握する必要があると考えた。そこで、「取組みの状況」と「操作」を「作業遂行」に合併し、「報告」の追加を行うなど、観点の整理、追加を図った。

ウ 第三段階 基準の明確化と4段階評価

第二段階では、評価表を作成していく中、基準が不明瞭であり、記録教員によって捉え方に差異が生じる可能性があることが分かった。また、自由記述で評価表を作成しなければならなかったため、時間もかかった。そこで第三段階では、記録表を4段階に整理したことを利用し、要素を抽出し、4段階の基準で評価できるようにした。その結果、簡潔に評価することができるようになった。また、同学年の高校生1年生の平均値を100%として、計算された「標準比」(総合教育センター 2011)を評価表に加え、作成した(第7表)。

4 まとめ

(1) 指導の充実に向けた記録、評価の工夫

この研究では、1名の教員が3名の生徒の記録を取ることができる記録表を作成した。観察項目を明らかにし、より記録しやすくしていくことで、生徒の特性を把握することができるようになったのではないかと考える。また、記録表に時間軸を取り入れたことで、時間経過に伴う生徒の変化を捉えられるようになり、生徒の特性を捉えやすい記録表を作成することができたと考える。

評価表については、ボールペン分解・組立検査の観点と規準を整理し、4段階で評価が行えるようにした。その結果、一回で理解できるのか、再教示をすると理解できるのかという到達度を捉えることができるようになり、また総合的に評価できるようになったと考える。以上のように、生徒の特性や課題を簡潔に捉えられる記録表、評価表は指導の充実につながるのではないかと考える。

(2) アセスメント結果の活用

生徒の特性や課題を捉える学校アセスメントは生徒への指導や支援などが有効か、今後どのような指導や支援が考えられるかなどを検討する材料の一つになるのではないかと考える。また、アセスメント結果を残しておくことで、個別教育計画の作成や次年度への引き継ぎ資料、就労に向けての一つの資料として活用できるのではないかと考える。

おわりに

今回の研究では、作成された記録表と評価表を十分実践で使うことができなかった。今後は、記録表と評価表の活用の有効性を高めていくために、学校アセスメントで試用し、さらに記録表と評価表の改善、修正

を図る必要がある。

引用文献

- 中央教育審議会 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) (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf) (2011/11/30 取得) p. 133
- 神奈川県立総合教育センター 2007 『アセスメントハンドブック -評価の手引き- 資料編』 p. 46, p. 48
- 神奈川県立総合教育センター 2011 『学校アセスメント標準比早見表』

参考文献

- 日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター 1998 『知的障害者の職業的生活技能の評価法開発に関する研究』 日本障害者雇用促進協会 障害者職業総合センター
- 石塚譲二 2009 『特別支援教育×キャリア教育 インターンシップ・就労支援はここまで変わる』 東洋館出版社
- 須田正信・小田浩伸・大谷博俊・伊丹昌一 2009 『基礎からわかる 特別支援教育とアセスメント』 明治図書