



神奈川県

アセスメントハンドブック

- 評価の手引き -

平成 19 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

はじめに

特別に配慮された場で行う教育「特殊教育」から、場を固定するのではなく、個々のニーズに応じた教育が行われることをめざした「特別支援教育」への転換が進められています。

平成 17 年 12 月、特別支援教育を推進するための制度の在り方(答申)の中で、文部科学省は、障害の重複化や多様化を踏まえ、障害種にとらわれない学校設置を制度上可能にすること、地域において特別支援教育のセンター的役割を担う学校として「特別支援学校(仮称)」の制度に改めることについて示しました。そして、法律の改正を経て、平成 19 年 4 月 1 日より盲学校、聾学校及び養護学校は特別支援学校になります。特別支援学校は、地域の幼稚園、小・中学校、高等学校又は中等教育学校の要請に応じて、教育上特別の支援を必要とする児童、生徒又は幼児の教育に関し必要な助言又は援助を行うなど、センター的機能を発揮することが求められています。

そのような時代の流れの中、教員に求められているのは、教育者としての高い専門性であり、保護者はもとより、他機関や他職種と適切な連携のもと、児童・生徒個々の教育的ニーズに応じて指導を展開できる力量です。

この「アセスメントハンドブック - 評価の手引き - 」は、障害がある児童・生徒を理解し、教育的ニーズをとらえようとする教員のみなさんを支援する目的で作成しました。また、別冊として、資料編も作成しました。本冊子を活用し、支援を必要とする児童・生徒への理解が深まり、より適切な指導と支援がおこなわれることを期待します。

平成 19 年 3 月

神奈川県立総合教育センター

所 長 田 邊 克 彦

目 次（アセスメントハンドブックのご案内）

アセスメントについて アセスメントについての簡単な説明です	1 ~ 2
大まかに生徒の課題を捉えることからはじめます 生徒の気がかりなことから、大まかに課題を捉えます	3 ~ 4
アセスメント案内 大まかに捉えた課題を検査や観察を通して明確にします 課題毎に見開き 1 ページで説明しています。 左ページは、検査内容や観点、検査方法などについて示し、 右ページは、検査・観察から予想される状況、及びその状況を 改善するための手だてを指導のポイントとして示しました 課題が明確になったら、次は指導です (資料編も参考にしてください)	
1 言語・コミュニケーション面のアセスメント 言葉の理解、言語表出、対人関係などに課題	5 ~ 10
2 運動・操作面のアセスメント 身体運動や姿勢、手先や道具の操作、空間の捉えなどに課題	11 ~ 16
3 作業能力面のアセスメント 集団活動、注意や持続に課題	17
4 心理・認知面のアセスメント 記憶、書字や描画、形の捉え、気持ちのコントロールなどに 課題	18
アセスメントの実際	
1 基準を用いて観察する (A 養護学校の取組)	19 ~ 20
2 自傷行動に着目して観察する (B 養護学校の取組)	21 ~ 22
3 他機関の活用により特性を捉える (C 養護学校の取組)	23 ~ 24
4 自己評価の活用について (センターでの試行をとおして)	25 ~ 26
用語集 アセスメントハンドブックに出てくる用語についての解説です	27 ~ 29

本冊と別冊（資料編）は、総合教育センターのホームページからダウンロードできます

<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

アセスメントについて

1 アセスメントとは

アセスメントには、評価、査定、判定などという意味があります。

ここでは、検査や行動観察を行い、その結果を分析し、考察して判定する一連の流れをアセスメントと呼ぶことにします。

2 アセスメントの目的

学校におけるアセスメントは、生徒の実態を捉えることにより、これからの教育活動を組み立てたり、それまでの教育活動の成果やそれ以後の教育活動の見通しを立てるために行います。

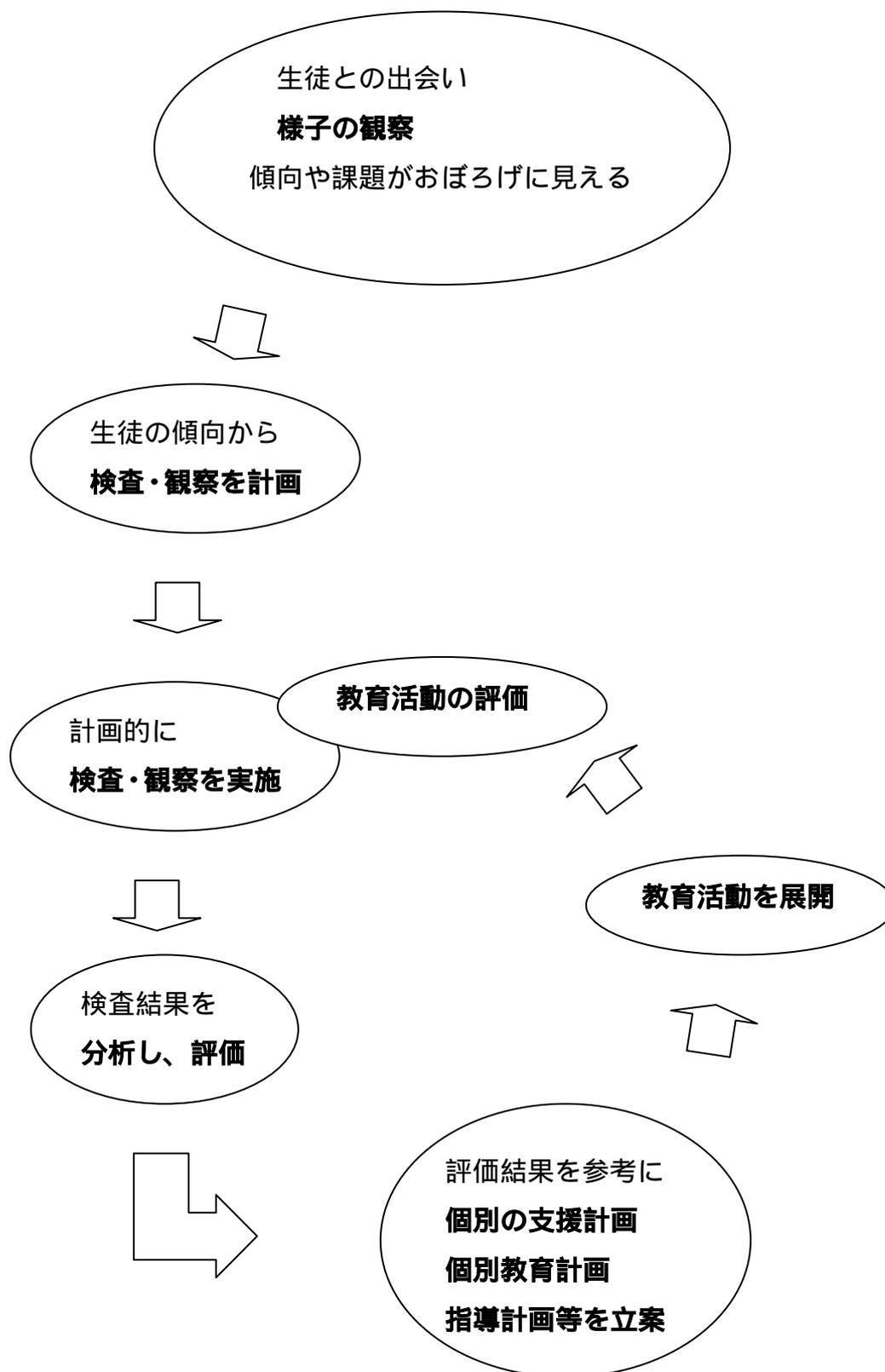
3 アセスメントの実施

生徒たちとの関わりが始まりました。

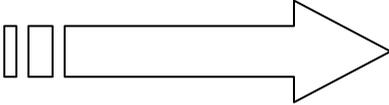
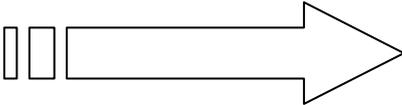
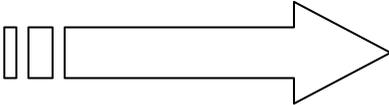
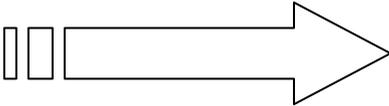
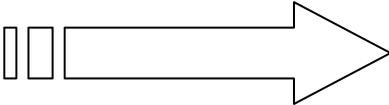
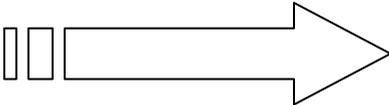
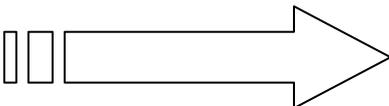
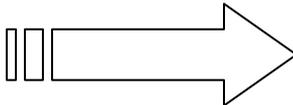
わたしたちは、本人や保護者と相談をし、生徒の教育的ニーズを把握し、教育計画を立てます。そのためには、生徒の特性（能力の概略）をすばやく捉える必要があります。それがアセスメントです。そのためには、簡単・迅速に行え、かつ取り組むべき活動がみえる評価法であるとよいわけです。

教育計画を立てることは出発点です。その後続く、日々の教育活動の積み重ねの中で生徒は成長し、変化していきます。生徒の変化を期待して立てる教育計画ですから、変化をこまめにチェックし、見直しをすることが大切になります。そこで必要となるのが、評価のためのアセスメントです。こまめな見直しのために、やはり簡単・迅速に行える評価法でないと不便です。また、偏りを避けるために複数の目で評価することが必要です。学年や指導グループなどで評価をし、本人や保護者を交えて評価します。そして必要に応じて専門職のアセスメントを活用すると、できていること、滞っていること、そしてその原因をより明確にすることができるでしょう。

<アセスメントの流れ>



大まかに生徒の課題を捉えることから始めます
 どんな生徒さんですか？

言語・コミュニケーション面	指示どおりに行動できない 自分の方法でやりたがる 周りを気にする・見る	
	言葉より先に手や足がでる 言葉かけに応じない	
	トラブルが多い 一人でいることを好む	
運動・操作面	身体の動きがぎこちない 振動や回転する遊具などを怖がる	
	作業が雑である 細かな作業を嫌がる	
	まずや行に字がおさまりにくい 物や人にぶつかることが多い	
作業能力面	トラブルメーカーである 目立たず、存在が見えにくい 多動で落ち着かない 一方的に話し続ける	
	絵や文字を書きたがらない テレビを見ない 同じことを何度も尋ねる 突然固まり動けなくなる、人を怖がる	

こんな課題を持っているのではないですか？

(該当のページにお進みください)

言葉の理解に課題がある	5、6 ページ
言葉の表出に課題がある	7、8 ページ
対人関係に課題がある	9、10 ページ
身体運動や姿勢に課題がある	11、12 ページ
手先や道具の操作に課題がある	13、14 ページ
目の使い方や空間の捉えに課題がある	15、16 ページ
集団活動に課題がある	17 ページ
注意の集中や持続力に課題がある	
記憶に課題がある	18 ページ
絵や文字、形をかくことに課題がある	
絵や文字、形を捉えることに課題がある	
気持ちのコントロールに課題がある	

1 - 1 言語・コミュニケーション面のアセスメント

左ページには検査・観察の内容・観点・方法、右ページにはその結果、予想される状況（つまずき）と指導のポイント（改善への手立て）をのせました

言葉の理解に課題がある

検査・観察の内容

- 1 ことばを聞いて行う
- 2 文字を読んで行う
 - * 音声言語に身振りを加えて指示しても良い
 - * 身振りや指差し、視線で応える生徒についても実施する
 - * 絵カードではなく、実際の品物を使う

検査・観察の観点

全体指示（クラス全体へ指示した場合）と個別指示における理解の違い、視覚情報（絵・写真、具体物、文字など）あり・なしによる理解の違い、言葉への注意集中の様子

検査の方法

- 1 ことばを聞いて行う
 - 目の前に5個の身の回りの品物（歯ブラシ、タオル、スプーン、本、コップ）を並べて問う・指示する
 - (1) 「これは何ですか」
 - 「（歯ブラシ）はどれですか」
 - 「どうやって使いますか」
 - * 同様に他の品物について問う
 - (2) 「（スプーン）をください」
 - 「（タオル）と（コップ）をください」
 - 「（歯ブラシ）で（タオル）に触ってください」
 - * 品物名を入れ替えて指示する



2 文字を読んで行う

目の前に5個の文具（鉛筆、ハサミ、消しゴム、セロテープ、のり）を並べて文字カード（平仮名または漢字）で質問・指示する

(1)文字カードで指示する（カッコは品物名）

「(消しゴム)」

「(ハサミ)をもってください」

「(鉛筆)のとなりに(のり)をおいてください」

(2)文字カードで指示する

「なまえを かいてください」

「みみを さわってください」

「てを あたまのうえに のせてください」



検査や観察から予想される状況（つまずきが見える）

- 1 言葉を聞いていない、言葉に注意を向けない、見本がないと取り組みない
- 2 文字を読むだけで行動しない、飛ばし読みをして間違った行動をする

指導のポイント（つまずきを改善、言葉の理解をすすめる）

- 1 (1) 名前を呼び、「見て」「よく聞いて」など注意を引きつける
(2) 周囲の音、人の動き、展示物など、環境を調整する
(3) 不安や緊張の高い生徒には、声の大きさ、語調、視線に気をつける
(4) 間違えた時には、ゆっくりと短く具体的な言葉で再度指示する
(5) 指示された物を目で追えるように注意を促す
(6) 名詞や動詞などの語彙を増やす学習をする
(7) 特定の人との信頼関係を作り、話したい気持ちを育てる
(8) 言語指示より動作見本が有効かを調べる
- 2 (1) 平仮名と絵のついたカードで文字と品物を結びつける学習をする
(2) 平仮名を一文字ずつ指で示しながら、飛ばさずに読む練習をする

その他の検査

* 資料編(6、7ページ) <名称・用途・指示> をごらんください

総合教育センターの専門職相談・アセスメントもご活用ください

1 - 2 言語・コミュニケーション面のアセスメント

左ページには検査・観察の内容・観点・方法、右ページにはその結果、予想される状況（つまづき）と指導のポイント（改善への手立て）をのせました

言葉の表出に課題がある

検査・観察の内容

- 1 自分の欲求を伝える
- 2 足りないことを伝える
- 3 同じ言葉を繰り返す
- 4 状態を考えて伝える
- 5 自分から話す
- 6 書いて答える

検査・観察の観点

意思の表現は指差し・身振り・言葉（単語・文）どの段階か、表現の特徴、緊張と表情、ひとり言、他者への意識、構音のゆがみ、文字の読み方から字の見え方、文字による表現

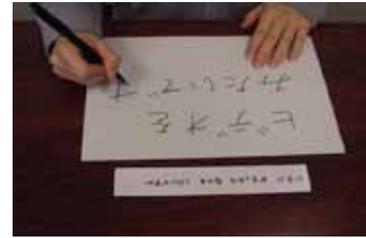
検査の方法

- 1 自分の欲求を伝える；音声言語で質問する（生徒は）自分の欲求を言う
「トイレに行きたいですか」「水を飲みたいですか」「暑い（寒い）ですか」
「眠いですか」
- 2 足りないことを伝える；パズルを1片少なく渡して指示する
「パズルを完成させてください」
（生徒）「一つ足りません」などと伝えられる
- 3 同じ言葉を繰り返す；
「3時間目の体育はグラウンドで行います」
「昔々、おじいさんと孫と一緒に暮らしていました」
（生徒）提示された文章を繰り返して言う
- 4 状態を考えて伝える；質問する
「のどがかわいたら、どうしますか」



(生徒)「みず のむ」などと自分の状態を考えて伝える

- 5 自分から話す；質問し、話を促す
「学校で困っていることがありますか」
- 6 書いて答える；文字カードで質問する
「家に帰ったら何をしたいですか」
(生徒)「ビデオをみたいです」などと書いて答える



検査や観察から予想される状況（つまづきが見える）

- 1 生理的な感覚を伝えられない、どの質問にも「ハイ」と答えがち
- 2 「ない」と言うが、要求は難しい
- 3 文頭、文末など一部だけを復唱、物語文の復唱は難しい
- 4 自分の思いを言葉にしにくい、言いたいことをまとめられない
- 5 人に伝えたい気持ちが育っていない
- 6 読み方から文字の見え方や構音のゆがみが見える
- 7 文字で質問をすると、そのまま問題を写してしまう

指導のポイント（つまづきを改善、言葉の表出を育てる）

- 1 絵や写真、身振りも使って話しかけ、問う
「さんは今、すぐにトイレに行きたいですか」などと、【いつ】【だれが】を強調する
- 2 どのように言うか代弁し、要求する場面を示す（見せる）
- 3 名詞の復唱から学習を始める
- 4 実際の場面を活用し、状況を説明させる、要求を代弁する
- 5 まず傾聴しその後本人の言葉をまとめて適切な表現にして伝える
- 6 発達に合わせ、名詞、二語文、文章などによる正しい答えを教えて書かせる
- 7 構音の間違えをチェックして適切な指導を行う
(言語聴覚士を活用)

その他の検査

* 資料編（8、9ページ）＜尋ねる・不足を伝える＞をご覧ください
総合教育センターの専門職相談・アセスメントもご利用ください

1 - 3 言語・コミュニケーション面のアセスメント

左ページには検査・観察の内容・観点・方法、右ページにはその結果、予想される状況（つまずき）と指導のポイント（改善への手立て）をのせました

対人関係に課題がある

検査・観察の内容

- 1 自己紹介
- 2 援助を求める
- 3 メモをとって伝える
- 4 挨拶

検査・観察の観点

人との関係の取り方、社会生活に必要なコミュニケーション力

検査の方法

- 1 自己紹介；質問する
 - 「名前（住所・電話番号・家族の名前、学校の名前）を教えてください」
 - 「学校から家までの帰り方を教えてください」
 - 「好きな食べ物（スポーツ）は何ですか」
- 2 援助を求める；
 - 「電車の切符をなくしたら、どうしますか」
 - 「授業中にわからないことがあったら、どうしますか」
- 3 メモを取って伝える；
 - 「今から言う言葉を、よく聞いて書いてください」
 - （生徒）「先生教室に来てください」とメモする（平仮名・漢字どちらでも可）
 - 「室に行って、先生にメモを渡して来てください」

4 挨拶；生徒が行う

ドアのノック

「入っていいですか」

「先生、お願いします」

「先生からです」

(先生)「ありがとう」

(生徒)「どういたしまして」



検査や観察から予想される状況（つまづきが見える）

- 1 誰でもがわかるように話せない、方法などを順序立てて話せない
- 2 自分の好きなことを言葉にすることが難しい
- 3 困っても黙っている、手助けを求められない
- 4 復唱では部分的な欠落が多い、間違って聞く
- 5 目上に適切な言葉を使えない、報告を忘れる

指導のポイント(つまづきを改善、言葉の表出を育てる)

- 1 必要なことは書いて覚えさせたり、メモを定期券入れなどに携帯して、聞かれた時に、見て答えられるようにする
- 2 場面ごとに、本人が困っていることを代弁し、どのように言えば良いかを実際に教える
- 3 単語の復唱から始め、「もう一度繰り返して」と伝えて繰り返させ、確認する学習を行う、言葉で報告できるようにする
- 4 お辞儀と目上への敬語などを、実際の学習の中で、ロールプレイなどを通して身につけるよう促す

その他の検査

* 資料編（10、11ページ）＜予測・説明・挨拶＞をごらんください

* 言語理解と表出と対人関係の問題とは関連していますので、1 - 1、1 - 2の言語検査の併用をおすすめします

総合教育センターの専門職相談・アセスメントもご活用ください

2 - 1 運動・操作面のアセスメント

左ページには検査・観察の内容・観点・方法、右ページにはその結果、予想される状況（つまずき）と指導のポイント（改善への手立て）をのせました

身体運動や姿勢に課題がある

検査・観察の内容

- 1 体操
 - (1) ばんざいポーズ
 - (2) 身体の屈伸
 - (3) 上体まわし
- 2 線上歩行
 - (1) 自由に
 - (2) 検査者のリズムに合わせて

検査・観察の観点

筋肉の張り・姿勢や運動の崩れ・空間の捉え・理解

検査・観察の方法

< ばんざいポーズ >



(課題あり) ()

< 上体回し >



(課題あり；回せない)

< 身体の屈伸 - 前後屈 >



(反らすことが難しい) ()

< 線上歩行 >



(ライン上を歩行)

検査や観察から予想される状況（つまずきが見える）

- 1 体操
 - (1) 手腕がまがる・方向が定まらない・ふらつく
 - (2) 膝が伸びない・背筋が伸びない・ふらつく
 - (3) 円滑にまわせない・ふらつく
- 2 線上歩行
 - (1) 円滑な歩行が難しい・線から大きくずれる
 - (2) リズムにのれない・歩行が不安定になる

* 取組むことをいやがる、拒否する

指導のポイント(身体運動に関わるつまずきを改善)

- 1 粗大運動が有効

身体を大きく動かす機会（運動やゲーム）を学校生活や余暇活動の中に組み込み、運動機能全般の向上を図る

* 運動を好まない生徒には、好きな活動に、できるだけ身体を大きく動かす動作を加えることから始める

例：買い物が好きな生徒なら、カートでの買い物を取り入れ（ぶつからないようにカートを押して歩くことで、身体の調整力を高めることをめざす）
- 2 作業位置や姿勢・道具を工夫

環境を調整することで困難さの改善を図る

その他の検査

- * 資料編(14～19、32～33、38～39 ページ)をごらんください
- ボール投げ、片足立ち（開眼・閉眼）、平均台歩行、ひも掛けなどの検査からも身体運動や姿勢における課題を明確にできます
- さらに詳しい評価や助言を希望される場合は、作業療法士による専門職相談・アセスメントをご利用ください

2 - 2 運動・操作面のアセスメント

左ページには検査・観察の内容・観点・方法、右ページにはその結果、予想される状況（つまずき）と指導のポイント（改善への手立て）をのせました

手先や道具の操作に課題がある

検査・観察の内容

- 1 工作
(1)折り紙 (2)輪つなぎ (3)ぬりえ
- 2 手遊び
(1)握手 (2)まねる

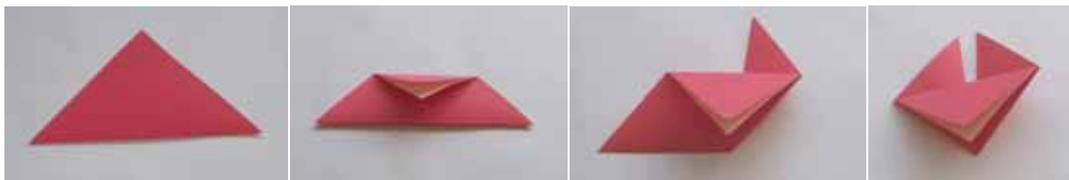
検査・観察の観点

手指の運動、目と手の協応、筋肉の張り、理解

検査・観察の方法

- 1 工作
(1)折り紙；角と角を合わせる、線に合わせて折る
(2)定規を使い、等間隔の線を引く、線上を切り短冊をつくる、短冊を輪にしてのりづけする、輪に次の短冊を入れてのりづけし、つなぐ
(3)台紙の下絵をぬりわかる
- 2 手遊び
(1)右手・左手それぞれ握手、両手同時に握手
(2)簡単な手指の動作をまねる「よく 見て まねてください」

< 折り紙 きつね >



1/2 に折る

の上部を折る

左右を折り上げる

顔を描く

2 - 3 運動・操作面のアセスメント

左ページには検査・観察の内容・観点・方法、右ページにはその結果、予想される状況（つまずき）と指導のポイント（改善への手立て）をのせました

目の使い方や空間の把握に課題がある

検査・観察の内容

- 1 追視検査
- 2 点結び（線や絵を描く）

検査・観察の観点

目の動き・描画の状況・理解

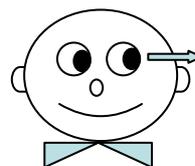
検査・観察の方法

- 1 追視検査
 - (1)生徒になじみのある3～5cm程度の品物で検査
 - (2)検査者は生徒を自分と1m程度の距離で対面させ、頭を動かさず、物を目で追うように指示
 - (3)検査者は手で持った物を、目の前1mの範囲で正面・左右にゆっくり動かし、生徒の状況を観察する
- 2 点結び
 - (1)2点を結ぶ（見本あり・なし）
 - (2)3点を結ぶ
 - (3)順番に結ぶ

< 追視検査 >



首も動く（課題あり）



目だけが動く（ ）

検査や観察から予想される状況（つまずきが見える）

1 追視検査

頭を動かして物を追う、物の動きに目がついていかない、目で物を追わない（理解できる・理解できない）

2 点結び

線が曲がる、結ぶべき点に到達しない、絵や図が崩れる、結び方や順番が理解できない

指導のポイント（目や空間の把握に関わるつまずきへの対処）

*** 高等部年齢においては、根本的な課題を改善することは難しいが、目の使い方に習熟することで取り組みの改善が得られる場合もある**

1 粗大運動が有効

的当て・輪投げ・ボール de ゴール（ゴールをねらいボールを投げる・ける）などのゲームや遊びを生活に取り入れる

2 取り組み方法の工夫

方法を工夫することで困難さの改善を図る

3 日常生活場面の活用

例えば、調理（野菜を切る・皿への盛り付け）など、視覚の活用と運動操作を同時に行うことで、見方や空間の捉え、協応動作の改善を図る

その他の検査

* 資料編（18～19、24～25、38～41、44～45、50～51 ページ）をごらんください

平均台歩行、ペグ（両手差し込み）ひも掛け、釘打ち、はさみ切り抜き、ダボ組立などの検査からも課題を明確にできます

さらに詳しい評価や助言を希望される場合は、作業療法士による専門職相談・アセスメントをご利用ください

3 作業能力面のアセスメント

集団場面における作業活動に課題がある

検査・観察

作業学習などの集団授業の一場面を活用する

検査・観察の観点

取組状況（安定性、速度、継続性、集中力）

検査・観察の方法

- 1 観察者を立て、取り組みの様子を観察、観点にそって記録
- 2 記録を複数で分析、情報を共有

検査や観察から予想される状況（つまずきが見える）

意欲が感じられない、意欲的だがミスしがちである、作業速度や取組が一定しない、作業態度が育っていない

指導のポイント（集団活動や注意・集中に関わるつまずきを改善）

- 1 **学習環境の整備**
作業に取組みやすい環境を整備することが、作業の安定性や意欲に大きく影響するため、まず、生徒本人に適した作業環境を用意する
- 2 **学習経験の積み重ね**
生徒本人に適した環境、方法で学習を積み重ねることが結果として作業能力の改善につながる

その他の検査

* 資料編(22～31、46～49 ページ)をごらんください

< 集団検査 > タッピング検査、ペグを用いた(両手差し込み・片手差し替え)ピン・ワッシャ組み合わせ・分解検査、ボールペン組立・分解検査

< 個別検査 > ダボ組立検査など、総合教育センターでは、プラグ組立・分解検査やブロック組立、ボルトナット組立検査などもできます

4 心理・認知面のアセスメント

次のような課題で困っている生徒さんや、支援・指導の手がかりを模索中の困っている保護者・教員の方々を支援します

絵や文字、形を書くことに課題がある
絵や文字、形を捉えることに課題がある
記憶に課題がある
情緒面に課題がある

- * 心理検査は、検査の実施とともに、結果や内容の読み取りが重要であり、資格を持つ専門家が行う必要があります
- * 個室で1対1で実施するために、静かな設定された場所が必要です
- * 個々の事情により、検査の部分実施や中止もあります
- * 心理検査の実施は、本人・保護者の希望・承諾が前提となっており、教員の希望のみで実施することはできません
- * また、検査結果の不適切な活用にならないよう、検査の実施については十分に留意すべきです。



- * 心理検査は総合教育センターでの実施が望ましいと考えます
- * 心理検査を希望される方は、総合教育センターにご相談ください(ニーズを検討させていただき、諾否を決定させていただきます)
- * 総合教育センター進路支援課では、1、2名の心理士が検査を実施いたしますので、お受けできる数に限りがあります(可能な範囲で応じます)
- * 療育手帳等の取得や更新時期との関係で、お申し込みいただいても心理検査を実施できないことがあります

検査・観察の内容

総合教育センター進路支援課では、生徒の特徴を捉えるために、WISC - 、新版K式発達検査を主として用いますが、生徒のニーズに応じては他の検査も行います

アセスメントの実際

アセスメントの実際

1 基準を用いて観察する（A養護学校の取組から）

木工班に所属する、高等部生徒3名の事例です。日常生活面は自立し、ある程度の会話が成立する生徒たちです。事前準備として、**作業工程を分けて、教示の仕方や作業のポイントを把握した工程表を作り、観察を行う上の「基準」としました。**

授業は、工程表に基づいて行います。教示は言葉だけで分かるのか、手本を見せたらよいか、手添えがよいかなど観察します。次に生徒に一番適した教示方法で、作業工程（全工程・部分工程）の理解を図ります。うまくいかない工程は、繰り返し行い、そのつまずきの原因（理解面・身体面・環境面など）を探ります。

Aさんは、言葉で教示するとうまく伝わりませんが、手本を見せながら教示すると手本と同じように作業ができました。耳からより目からの情報が入り易いようです。そこで作業工程を写真カード（以下、カード）にして提示しました。カードを示しながら教示することで理解も深まり、集中力が高まりました。つづいて、リングにカードを順に留め、作業台に置きました。すると、作業手順が分からなくなった時にカードを確認して作業するようになりました。

Bさんは、言葉の説明でほとんどの指示を理解できます。しかし、言葉に敏感でちょっとした注意にも動じてしまい、周囲に影響を与えます。そこで、一人で落ち着いて取り組める環境の確保とともに、カードを利用して作業のポイント、Bさんがよく間違える所などを示しながら注意を促しました。その後は、カードを指差し「確認しなさい」のゼスチャーのみで注意を促し、落ち着いて作業に取り組むことができるようになりました。後日センターアセスメントを受検したところ、本人が課題を正しく理解できるよう、教示の際はポイントを絞って明確に伝えることが大切というアドバイスを受け、本人への対応の仕方について確認できました。

Cさんは、金づちで釘を打ち込むことが苦手でした。観察すると身長に比べ作業台が高く、腕の力を十分金づちに伝えられないのではないかと考え、高さ3センチの踏み台を作りました。そのことで、全般的に作業の様子が良くなりました。

しかし打ち込みは不十分なままでした。金づちの重さや釘の種類を変えてみましたがうまくいきません。そこで総合教育センターの作業療法士に相談し、身体を中心や肘の位置等についてのアドバイスをもらいました。打ち込みが苦手な原因は肘の位置でした。それを改善するとうまくできました。他職種から専門的な意見をもらうことで改善策を考えることができ、とても有効でした。

このように、授業の中で基準を設けて観察をし、できない原因を探ります。原因がわかれば、改善策を考えることができます。

☞ 参考にしてください ☞

社団法人雇用問題研究会 1992 厚生労働省職業能力開発局監修「TWI活用の手引 仕事の教え方―監督者訓練技法の自習と活用のために―」,

小川浩 2001「重度障害者の就労のためのジョブコーチ入門」エンパワメント研究所,

ひとつこと

工程表に基づいた、つまずきの観察から、その原因を推測し、本人に適した教示を工夫し、作業環境を改善した事例です。教員が対応策を複数持っていること、また、教員のみでは対応が難しい場合には専門家を加えてアセスメントをすることで、よりの確な支援に結びつきます。

2 自傷行動に着目して観察する（B養護学校の取組から）

自閉症の高等部生徒の事例です。長時間集中することは難しく、顔や頭への自傷が日常的に見られます。日常生活面では介助が必要です。音楽や本などを要求するときには指導者の手を取り、その手をものへ向けます。

自傷を減らす指導を行うために、**自傷という行動に着目して、学校や家庭での自傷が出る直前の状況や対応の結果を観察しました。**

その結果、次のようなことがわかりました。たとえば、課題へ取組む際に自傷が出る、課題を課さないで自傷はとまる、休み時間に自傷をするが、散歩に誘うととまる、音楽を聴いているときには自傷が少ないなどです。これらのことから、自傷は課題から逃れたい、散歩をしたい、などの要求をあらわすコミュニケーション手段ではないかと推測しました。観察の結果から、例えば10の課題を二つずつに分けて提示するなど、一度に課す課題の量を調整しました。また、二つの課題をやり遂げたところで、校内散歩を認めるようにしました。散歩の要求は手たたきで行わせるなど、サインの定着も図りました。このように、自傷を起こさない環境作りに努め、自傷を減らす指導を行いました。

指導の結果、課題への取組における自傷は減り、課題の達成数も伸びました。散歩を要求するサインも定着しました。一方、散歩を要求するサインを出し続け、授業に身が入らない様子も出てきました。散歩に行った先で、自傷をすることがあり、その理由が推測できないこともありました。

今後、さらに本人にわかりやすい環境づくりに努め、サインやカード（絵・写真・記号）などを工夫し、定着させることで、教室を無断で離れてはいけない、などのルールの理解や、自分の要求を伝える学習を根気よく進めていこうと考えています。

ひとこと

行動観察により、自傷の意味を探り、要求を別の形で表すことを教え、結果として自傷を減らすことができた事例です。生活の流れの理解や自分の欲求と求められている役割との折り合いのつけ方を学ぶことが、次の課題となります。

アセスメントの実際

3 他機関の活用により特性を捉える (C養護学校の取組から)

軽度知的障害の高等部生徒の事例です。過度の偏食はありますが、基本的な生活習慣については概ね自立しています。計算や漢字などのドリル学習はよくできますが、文章の理解や論理的な思考には不十分な面があります。言葉の使い方にも特徴があり、会話のみにたよるとコミュニケーション上、不都合が生じることがあります。作業的な課題は自分なりの理解で手順を変更することもあります。取り組み姿勢は良好です。集団活動の経験が少なく、自分の基準で判断し、行動する傾向が強いため、社会のルールについてもまだ学習の余地があります。また、精神的な不安定さもあり、人との関わりが上手ではなく、相手の好まない行動をとり、トラブルになることもあります。**校内では4月中に担任が行動観察を行い、保護者や出身校からの情報をもとに指導の基本方針を作り、学年会で検討を行い、学部会でも話題にしました。**

< 指導の基本計画 >

- 1 日課の構造化を行い、定着を図る。
- 2 コミュニケーションスキルを学習することで、適切な会話へ発展させる。
- 3 家庭とも連携し、学校生活におけるルールを作り、守る。
- 4 個別に指示をし、言語と視覚情報による指示を併用する。
できあがりの状態を見せて示し、見通しを持たせる、取組手順を細分化して示すなど
- 5 指導チーム各人の役割を決めて対応する。

並行して**医療機関や児童相談所も活用しました。**校医(精神科医)に相談し、専門医を紹介してもらったり、児童相談所嘱託医から一過性の適応障害と診断も受けました。また、臨床心理士の意見も参考にし、**総合教育センター進路支援課のアセスメントも活用しました。**総合教育センターのアセスメント結果報告書では自尊心の高さ、言語理解の不十分さ、視覚的判断の制限、手指の細かな操作の困難さ、注意や集中の不十分さが確認でき、取り組みに関して助言を受けました。

家庭では、本人の現状を環境の変化や性格によると捉えていましたが、担任の行動観察や他機関を活用したアセスメントにより学校が得た情報を伝え、家庭で

の対応について具体的に協力を求めました。

各機関からの情報を基に、指導チームで協議し、環境調整などの支援やルールを作り、ルールにそった活動を積み重ねるなど行い、改善が認められましたが、まだ、解決できずに継続している課題もあります。

ひとこと

校内連携、他機関の活用などから、生徒の状況の理解に努め、指導計画を立て、家庭の協力のもと、指導を実践している事例です。

今後、支援の必要なすべての生徒に対して、必要に応じ、この事例のような、連携による多角的なアセスメントが進められると思います。

また、学校に、『他機関との連携や時期、方法などを含め、生徒の実態把握のためのアセスメントから指導計画の立案、指導の実践、評価、指導計画の見直し、再び指導の実践』というサイクルがきちんと根付いていることが望ましいと考えます。

4 自己評価の活用について(総合教育センターでの取組をとおして)

アセスメント(評価)と聞いたときに、学校で行なわれる試験を思いうかべる方も多いのではないのでしょうか。学力試験は「一定の手順と方法で、学習された内容を評価するもの」であり、信頼性と再現性は高く、数値化されたものです。試験によって、生徒の学力を知ることができますが、学習された知識や能力を持ちながら、十分にそれを生かすことができない生徒たちもいます。**知識や技術を生かせない背景を、生徒をとりまく環境や生活全般に関する生徒自身の意見を重視した自己評価から探ろうと考え、総合教育センターでは、生徒の自己評価を取り入れたアセスメントを平成 17 年から 18 年度にかけて試行しましたので、報告いたします。**

使用した自己評価は作業療法で用いられる「作業機能 自己評価」を、総合教育センターで、生徒の実態に合わせて作成しなおした「自分のことアンケート」です。

このアンケートは、「趣味や遊び・家族・学校・友達・自分に関すること」の全 5 領域に関する 44 の質問文で構成されています。できていることと、大切さの度合いを決めて回答します。

Aさんは、運動障害がなく、日常生活は面に課題はない、と予想されたのですが、整容(身づくろい)・衛生に関する問題がありました。Aさんの「自分のことアンケート」の結果をみると、「私は家族のひとりである」という質問に対して「家族の一員であると思えない」と記載してありました。また「家族に自分の考えや気持ちを話すことができる」「両親とうまくやっている」という質問項目に対しても「(できていないので)うまくやりたい」と自分で評価していました。学校に関する質問では「自分のクラスが好きだ」「クラスの友達とうまくやっている」という質問に対して「できている」という評価をし、Aさんがクラスや友達を大切に思っていることが分かりました。これらの評価から、Aさんが、家族との関係に何らかの課題をもっていることが伺えました。総合教育センターと担任との話し合いを通じて、家族のケアを十分に受けていない可能性があること、Aさん自身は家族とうまくやりたいと思っていることを確認し、家族との面談、

家庭訪問や教室での指導が行なわれました。

Bさんは、集中した取組が困難でした。運動機能面の課題もありましたが、取組みやすい活動を探して集中できる時間を作りたいと思いました。面接中の「Bさんの得意なことは何ですか」という質問に対して、「車のことが好きで、(車の)名前が言えること」と答えてくれました。車に関係した活動を導入することで集中した作業が可能なのではないかと考え、ブロック組み立て<車>を導入すると、集中して取り組むことができました。

Cさんは、クラスや友人関係に課題があることが「自分のことアンケート」より伺えました。Cさんは「自分のことアンケート」で、全ての項目を「出来ている」と評価しました。このアンケートでは、質問項目全てが同じ評価になることは少なく、もしそうであればアンケート結果の信頼性は低いと思われます。面接では、Cさんは横向きに座り、視線を合わせず、面接者と距離をおいていました。作業検査で難しかったことを質問すると、その原因を自分以外に転嫁する傾向が見られました。また「自分はちゃんとできている」という意識が強いことが面接から分かりました。対人関係が良好でない原因の一つとして、本人の自己評価の高さが推測されました。この課題を解決するために、Cさんに課題に取り組んでもらい、成果を本人の要求水準と比較して、そのズレを修正することで、自身の能力を的確に理解できるようなプログラムを立案しました。

これらは、自己評価を導入したアセスメント事例の一部です。総合教育センターで作成した「自分のことアンケート」は簡単な質問文で構成された回答しやすいアンケートですが、これを活用することで、対象者の環境や背景を本人の視点から理解できます。自己評価の視点を入れることで、支援・指導の根拠となるアセスメントの信頼性がひろがり、より適切な支援計画や指導計画が立案できるのではないかと考えます。

用語集

運動企画	運動企画は、何度も繰り返し練習をして身につけた動きとは異なり、直面した場面で新しい動作をつくり出す機能のことである。過去の色々な経験とその時の感覚体験がもととなり、例えば、公園に遊びに行き、初めての遊具に出会った幼児が、教えを受けなくても、自分で遊具に乗り降りできるなどがその例である。この能力が備わることで、全く新しい課題を扱うことができるようになる。
過敏	ある刺激に対して特定の個体（Aさん）がきわめて鋭敏に、しかも過剰に反応する状態を過敏という。
眼球運動	眼球の運動は、常に目標（目にするもの）を一番視力の良い部分、網膜の中心窩 ^か に保つように働いている。静止した目標には滑らかな滑動性運動が生じ、動いている目標には目標と網膜の中心のズレを補正するために速い運動、衝動性運動が生じる。また、眼球運動は、両眼の視線が平行して動き、両眼があたかも一つの眼球として運動するように調整されている。
眼振 (眼球振盪 ^{しんとう})	同じリズムで繰り返す眼球運動のことであり、眼球の不随意的往復運動である。同じスピードで往復するものを振り子様眼振、往復のスピードが違うものを律動性眼振（衝動性眼振）という。衝動性眼振の場合、すばやく動く方向を眼振の向きとし、眼振の角度により、水平眼振、垂直眼振などと呼ぶ。眼振のすべてが異常所見というわけではない。
利き手	優位に働く側の手。一般的には右利きが多い。利き手が定まるのは6歳ごろと言われている。（⇔ 非利き手）
教示	課題を提示し、教え示すこと。

巧緻性	巧みな操作性、操作の精密さ、緻密性をいう。
個別の指導計画	盲・聾・養護学校における自立活動と重複障害者の指導に当たり、平成 11 年に改訂された学習指導要領で作成が義務づけられた個の実態に沿った指導計画である。
個別教育計画	神奈川県が盲・ろう・養護学校において、国に先駆けて独自に取り組んできた個に応じた教育活動全般の計画であり、作成に当たっては、必要に応じ、保護者や他機関とも連携して作成してきた。
個別の支援計画	障害がある子どもたちが生涯に渡って、必要なときに必要な支援を受けることができるように、盲・聾・養護学校や障害児学級等において、作成される個に応じた支援全般の計画である。神奈川県では、通常の学級に在籍している支援の必要な子どもたちも個別の支援計画作成の対象としている（平成 19 年度より）。
言語聴覚士（ST）	言語聴覚士は、話す、聞く、対人関係などのコミュニケーション面に課題（障害）のある人や嚥下 ^{えんげ} （食べ物をのみ込むこと）障害の人たちの機能改善を支援する専門家である。
（視）空間認知	空間認知とは、空間や広がりをつかめる能力であり、視覚、聴覚、触覚などの共働によって行われ、方向や位置、大小、形状、距離などを識別する。大小、形状は単眼視でも識別できるが、物体までの距離や奥行きを知覚は左右両眼で同時に捉えた像を統合して行われる。
作業療法士（OT）	作業療法士は、日々何気なく行っている作業活動を手段として用い、心身の機能不全・低下を呈する人たちに、機能の改善や維持を目的に治療的関わりを行なう専門家である。
心理士	心理学の知識や技術を用いて、心理的な問題の解決を支援する専門家である。

注意集中	意識をひとつところに向け続けること。
注視	注意を向けて（意識して）目標を見ること。
自分のこと アンケート	総合教育センターで改善・作成した、生徒用の自己評価表である。資料編（P52～54）を参照。
目と手の協応	目で見ると探すなど、視覚からの情報を手がかりに手・腕の操作（運動）を調節すること。
粗大運動	身体全体を使う大きな運動のこと。
追視	目標物の動きを追う眼球運動のこと。
練習効果	練習による操作の改善や技術の向上のこと。

『アセスメントハンドブック - 評価の手引き - 』の作成関係者

< 助言者 >

所 属	職 名	氏 名	備 考
県立保健福祉大学	助教授	長谷 龍太郎	平成18年度 作業療法士
北里大学	講 師	三戸 香代	平成18年度 作業療法士

< 調査研究協力員 >

所 属	職 名	氏 名	備 考
県立鶴見養護学校	教 諭	大島 萬生子	平成18年度
県立藤沢養護学校	総括教諭	村山 学	平成18年度
県立瀬谷養護学校	教 諭	松尾 真砂美	平成18年度
県立小田原養護学校	教 諭	興津 富成	平成18年度

< 神奈川県立総合教育センター >

所 属	職 名	氏 名	備 考
進路支援課	課 長	杉本 由美子	平成18年度
進路支援課	研修指導主事	立花 裕治	平成18年度
進路支援課	教育心理相談員	石田 望	平成18年度 言語聴覚士

アセスメントハンドブック - 評価の手引き -

発 行 平成 19 年 3 月

発行者 田邊 克彦

発行所 神奈川県立総合教育センター

〒251-0813 藤沢市亀井野 2547- 4

電話 (0466)81-1582 (進路支援課 直通)

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>



古紙配合率100%再生紙を使用しています



**神奈川県立総合教育センター
カリキュラムセンター（善行庁舎）**

〒251-0871 藤沢市善行 7-1-1

TEL (0466)81-0188

FAX (0466)84-2040

ホームページ <http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/>

教育相談センター（亀井野庁舎）

〒252-0813 藤沢市亀井野 2547-4

TEL (0466)81-8521

FAX (0466)83-4500