

研究主題「生徒一人一人のニーズに応える進路指導の改善

～知的障害養護学校高等部における職業に関する授業の改善～

東京都教職員研修センター研修部現職研修課
東京都立青鳥養護学校 教諭 深谷純一

研究の背景とねらい

1 背景

近年、ノーマライゼーションの進展を受け、企業の社会貢献への意識の高まりや障害者雇用の除外率段階的廃止など、社会的な動向として障害者雇用が促進されている。知的障害養護学校においても職業教育の充実に関する研究や実践を通して、卒業生の一般企業への就業が進められている。その中で、個別移行支援計画の作成と活用が始まり、生徒一人一人のニーズに応えるために、学校による社会へのスムーズな移行の充実を図っている。

学校においては、在学中の支援体制構築や卒業後への移行の充実を図る一方、職業教育に関する作業学習や進路学習の授業などが、一貫した指導として十分に整理されていない。特に、新規学卒者の雇用先の変化に合わせ新たな展開を図る進路指導の研究や実践の成果が、作業学習の内容や方法、評価に十分に反映されていない。

2 ねらい

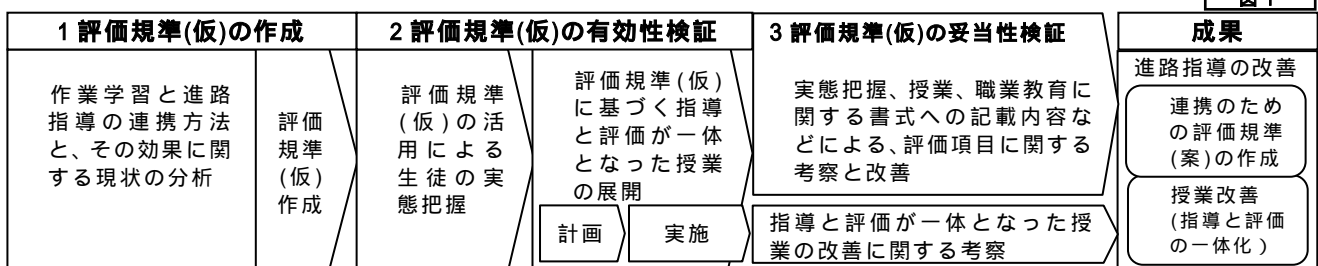
生徒一人一人のニーズに応えるための、学校における生徒の課題(教育的ニーズ)を明らかにし、その解決を図るために、作業学習と進路学習が効果的に連携した授業が必要である。そこで、作業学習と産業現場等における実習(以下現場実習と記す。)に関する評価規準を新たに整理・作成し、授業における指導と評価の一体化を実現する。また、その有効性や妥当性を検証し、そこから知的障害養護学校における職業教育に関する評価規準を作成する。

研究の内容と方法 (下記図1)

仮説

作業学習と現場実習に関する評価規準を明らかにすることで、職業教育に関する授業が改善され、生徒のニーズを引き出し、引き出したニーズに応える、支援や指導の一貫性をもつ、進路指導が実現できる。

図1



研究の結果と考察

1 評価規準(仮)の作成

(1) 作業学習と進路指導の連携方法と、その効果に関する現状の分析

右記アンケートにより、知的障害養護学校高等部設置校において、作業学習担当教諭(以下作業担当と記す。)と進路指導担当

対象：東京都立知的障害養護学校高等部設置校 23校
対象者：進路指導主任、作業学習担当代表者
内容：作業学習と進路指導の連携の現状
(連携方法、連携方法の評価)

教諭(以下進路担当と記す。)がどのように連携を図っているか、またその連携方法による生徒の課題解決に対する効果を明らかにすることで、連携の状況と課題を明らかにすることとした。

アンケート集計の考察の結果、連携方法については口頭による情報交換が中心であった。一方、口頭での連携も含め、質問した連携方法の効果は明確になっていない。このことから、作業担当と進路担当の連携は十分に効果的でない現状が明らかとなった。この課題を解決する一方策として、一貫性のある効果的な連携のために、作業学習と現場実習に関する共通の評価規準を整理・作成することとした。

(2) 作業学習と現場実習に関する評価規準(仮)の作成 (下記図表1)

図表1



2 評価規準(仮)の有効性検証

(1) 生徒の実態把握

評価規準(仮)を評価シートに改訂し、生徒本人と支援者としての保護者、指導者としての担任・作業担当・進路担当から見た、教育的ニーズ(生徒の課題)を明らかにするためのアセスメント(事前評価)を実施した。また、アセスメント結果の考察より、課題解決の方向性を明らかにするために、個別評価集計表を作成し、活用した。

各評価者の視点で明らかにされた生徒の課題を総合化することで、生徒理解が深まり、生徒の課題(評価項目)に対する現状と、課題解決の優先順位が明らかとなった。

(2) 指導と評価が一体となった授業の展開

アセスメントで明確になった評価項目を伸ばすことを目標に、指導と評価が一体となった授業を目指し、以下(下記表1)のような工夫の下、授業を実施した。

表1

工夫のポイント		従来までの授業	授業改善のための、工夫の内容
小 単 元 設 定	作業学習実施場所	学校施設内の決まった教室。	生徒の意欲を引き出しやすく緊張感を持って授業に取り組めることから、 学校外における作業学習 を設定した。障害に理解のあることや、民間より雇用義務率が高く社会貢献の求められる、 公共機関 を体験場所とした。
	共通の目標	目標が抽象的で、生徒が意識することは難しい。	単元のねらいを基に、全員に 共通の目標を3項目 設定した。
個 別 目 標 設 定	個別目標	前期後期で各2~3項目、作業担当を中心に設定。	アセスメント結果、個別指導計画、個別移行支援計画の記入内容から課題を抽出し、本小単元の 個人の目標(個別目標)を3項目 に絞った。
	個別目標段階	明確な評価の基準や、目指す段階が明らかでない。	アセスメントを基に、それぞれの項目における 5段階の基準 から、生徒がどの段階にあり、さらに授業で目指す段階を明らかにした。
教 材	作業日誌	学習集団ごとと同じ書式。	生徒にとって自分の目標を意識して作業学習に取り組めるように、 作業日誌を生徒一人一人に合わせた書式に改訂 した。
	目標の提示	作業日誌ファイル等の冒頭や教室内に掲示。	授業中にも生徒が目標を意識できるよう、現在の生徒の段階と本小単元で目指す段階を示した 目標提示カード を、ポケットに入る大きさで作成し、 事前に提示し、授業中も活用 した。
指 導 方 法	指導の手だて	指導者間での共通理解が十分でない。	生徒の目標に合わせた指導ができるよう、目標と現在の段階、発問や言葉かけの工夫などを明記した、 指導の手だてシート を作成した。
	事前の準備	生徒に関する資料の提示と口頭の打ち合わせが多い。	指導者が事前に体験 を行い、指導のポイントや作業に要する時間、指導の際の配慮事項を把握し、指導に反映した。
評 価 ・ 改 善	生徒の自己評価	授業での活動と自己評価の連続性が十分でない。	生徒が客観的に自己評価できるよう、授業中から適宜支援の言葉かけを行い、授業後すぐに振り返ることで、課題解決の進んだ内容、課題として残った内容、新たな課題などを 作業日誌 で明らかにした。
	教員の生徒評価	生徒個別の評価規準は明らかではない。基準も曖昧。	授業中に教員の指導の手だてシートを活用することで、項目と段階に対する客観的な評価を行えるようにした。
	授業後の展開	前期後期でまとめて評価する。量的評価が少なく、印象に頼る部分も多い。	評価を次の授業での目標となるように生徒に示すとともに、授業後に 保護者 にも提示し、生徒の 実態や課題を共通理解 した。また、作業担当、進路担当及び担任の間においても共通理解を図り、 その後の作業学習や個別指導計画へ反映 できるようにした。

授業は1回4時間を2回実施した。生徒8名に対して教員は3名で指導した。授業に際しての評価項目は以下(下記表2)のように設定した。

表2

	観点	領域	評価項目
個別目標 (重複有)	意欲・関心・態度	『態度』	「持続性」「質問・報告」「集中力・質問を聞く態度」
	思考・判断	『社会性』	「コミュニケーション」「上司・先輩への対応」
全員の目標	意欲・関心・態度	『態度』	「作業の意欲」
		『意欲』	「作業の目標」
	技能・表現	『作業能力』	「理解の持続性」

右グラフは、生徒8名全員のアセスメント結果の平均を基準(100%)とした、授業後の評価項目の伸びを表したグラフである。

生徒は、事前のアセスメントでの高い自己評価から、授業後さらに全体的に伸びていた。特に、共通の目標とした「作業の意欲」に関して顕著な伸びが見られた。これは、生徒の授業後の「大変意欲的に取り組めた」という感想から、小単元の設定が充足感に影響していると考えられる。

教員の生徒に対する評価は、とくに個別目標の3項目を総合した数値の、1回目から2回目への伸びが大きい。これは、教材や指導の工夫が生徒の活動に反映していると考えられる。「作業の目標」の評価の数値が2回目に伸びていることも、繰り返すことで教員の指導方法に対する意識がより明確になり、生徒の活動に反映しているものと考えられる。

上記の考察から、的確な生徒の実態把握の基つき、指導と評価が一体となった授業を行うことで、より生徒の課題が解決されることが明らかになった。

評価規準(仮)の妥当性について、個別目標と全員の目標に対する、生徒の自己評価と教員の生徒評価の関係から考察(図2)することとした。

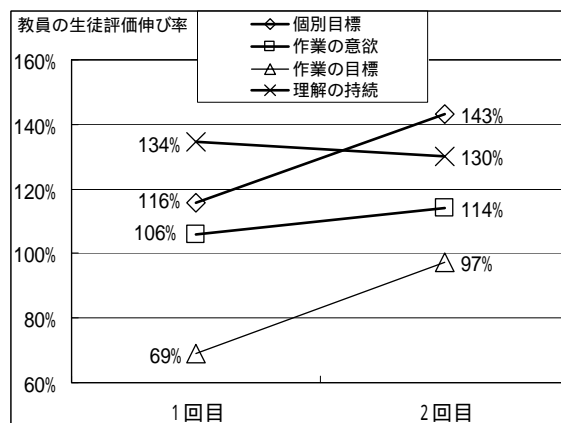
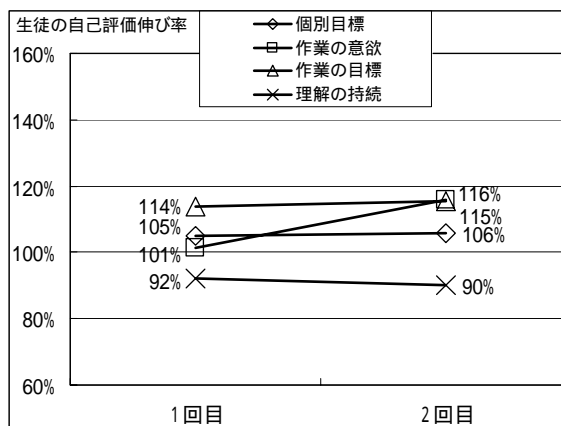


図2

生徒

それぞれの生徒自身の個別目標より、全員が目標としている「作業の意欲」(領域『態度』の項目)が伸びた。

考察;同じ領域の評価項目が伸びているが、評価の捉え方が違っている。

教員

生徒の個別目標、特に『態度』の領域に関する評価項目が伸びた。

改善の方向性;個人目標として設定した「コミュニケーション」「上司・先輩への対応」「持続性」「質問・報告」「集中力・指示を聞く態度」について、より生徒にとって自己評価を行いやすい項目にし、その内容の改善を図る。

生徒は、個別に示された評価項目(個別目標)を意識しながら、作業学習に取り組むことに慣れていないと考えられる。また、教員からは、生徒の意欲を伸ばすために、どのように意欲を計っていくかが課題であるとの意見もあった。このことから、評価規準(仮)について、さらに妥当性を確かめ、精査を行うこととした。そのために、授業から得た改善の方向性に加えて、授業前のアセスメントと知的障害養護学校高等部の資料などを参考とした。

3 評価規準（仮）の妥当性検証

授業のほかに、アセスメント、知的障害養護学校高等部の資料（職業教育に関する書式の記載内容）及び企業のニーズより、以下（表3）のように評価規準（仮）の項目に関する妥当性を考察するとともに、改善の方向性を導き出し、精査を行った。

表3

	視点	考察	改善の方向性
アセスメント	評価者全員の数値が高い項目	学校、現場実習の両方の場面において評価が必要と考えられる項目。「場面にあった適切な行動」の場面を精査する必要がある。	<ul style="list-style-type: none"> ・「場面にあった適切な行動」の内容で場面を具体的に提示 ・「コミュニケーション」の内容を生徒にも理解しやすい内容へ改善 ・「上司・先輩への対応」の、具体的対応の内容を具体的に提示 ・「一般の知恵と応用」の内容を、代表的な行動に整理し提示
	支援者・指導者のみ数値が高い項目	本人にとって、項目の内容が抽象的で難しく、選択しにくかったと考えられる。	
	本人のみ数値が高い項目	日常から指導を受けており、目標としての意識が高い内容の項目と考えられる。	
職業教育に関する書式の記載内容	全書式での記載頻度が高い項目	学校においても現場実習においても評価が必要と考えられる項目。「質問・報告」が別々の項目になっている書式もあった。	<ul style="list-style-type: none"> ・「質問・報告」の項目を、「質問」「報告」に分割 ・「協調行動」の内容を検討し、分かりやすい項目に改善 ・「返事」の項目を追加
	現場実習日誌と現場実習評価表のみ記載頻度が高い項目	現場実習では必要だが、学校内で行われる作業学習は生徒にとって慣れた環境であり、必要な項目と意識されていない。「協調行動」は、その内容が多岐にわたり、項目ないしは内容を分ける必要がある。	
	現場実習評価表のみ記載頻度が高い項目	各書式の性質の違いが顕著に出たものと考えられる。現場実習先の担当者に評価して欲しい内容と考えられる。	
	評価規準（仮）の項目以外で、記載頻度が高かった項目	作成した評価規準（仮）には、「返事」として独立した項目がなく、必要であることが明らかになった。 作業日誌にのみ「丁寧」の項目が高かった。評価の内容が幅広く、評価規準の項目としては適当ではないと考えられる。 「体力」、「身支度」や「身だしなみ」は、外部での活動で重要視されていると考えられるが、他の評価項目に置き換えて、総合的な数値から評価されるものと考えられる。	
企業からの要望	企業にとって、就業まで、もしくは就業後3ヶ月以内に必ず改善が求められる課題	右の項目が、企業から在学中に課題改善が求められる内容で、評価規準（仮）に該当する項目がないことが明らかになった。また、職業的知識は、在学中の指導としては重視されていないことから、領域「基本的知識・理解（一般理解）」を就業に必要な「基本的知識」「一般的理解」に明確に分けることとした。	<ul style="list-style-type: none"> ・「道具の返却」 ・「出勤状況」 ・「返事」 ・「安全について」 ・「時間の理解と管理について」 ・「移動について」 ・「言葉の学習について」 ・「金銭の管理について」

対象学校：
東京都立知的障害養護学校
高等部設置校 23校
収集資料：
職業に関する書式
・作業日誌
・現場実習評価表
・現場実習日誌

研究の成果と課題

1 成果

生徒のニーズを引き出し、応えていく進路指導への改善に向けて、以下のような方策が有効であることが明らかになった。

- (1) 生徒一人一人の教育的ニーズを引き出す、連携のための方策
4観点6領域43項目の「職業教育に関する評価規準(案)」作成
(効果：生徒の教育的ニーズの明確化と授業への反映)
- (2) 引き出した教育的ニーズに応える、授業の改善のための方策
職業に関する授業、特に作業学習の改善のための、職業教育に関する評価規準(案)の活用
(効果：指導と評価が一体となった授業の実現による、生徒一人一人の課題解決の促進)

2 今後の課題

本研究を生かし、以下のような内容について、今後も進路指導の改善に取り組んでいく必要がある。

- (1) 評価基準（案）を生かした、進路指導改善への実践の展開
評価規準（案）を生かした、支援や指導の一貫性をもつ関連書式の整備
評価規準（案）の観点及び領域と、評価項目の関連の妥当性の検証
生徒の自己評価力の向上のための指導の在り方や、指導方法の研究
- (2) 重度重複障害生徒の、自立活動等の視点を生かした、職業教育に関する評価規準の研究