

特別支援学校における アセスメントの有機的な活用に関する研究

— 行動観察の観点整理を通して —

野 崎 明 香¹

個々の教育的ニーズに応じた指導及び支援の充実に向け、子どもの実態を的確に把握する必要がある。本研究では、行動観察記録用紙の観点を整理し、観点別アセスメントシートの様式を考案して、複数の教員による多面的なアセスメントを実施した。そして、教員が子どもの実態から、指導・支援の手立てを導き出すまでの思考のプロセスを言語化することにより、アセスメントの活用意識が向上することを検証した。

はじめに

アセスメントとは、「子供の状態像をより深く、的確に理解し、効果的な支援への指針をつかむところまで」を意味する（国立特別支援教育総合研究所 2015）。本研究におけるアセスメントの有機的な活用とは、評価段階で結果が得られた支援の手立てを、他の指導場面へ応用・発展させることである。

日本では、特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童・生徒数が増加し続けている。そして、小・中学校の通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童・生徒の在籍率は、約 6.5%と示された（文部科学省 2012）。これらのことから、校種を問わず、教室での生活や学習場面における日々の行動観察は、子ども一人ひとりの教育的ニーズを把握する上で重要であり、教員には的確にアセスメントをする力が求められている。

神奈川県では、平成 14 年より各学校に在籍する全ての子どもを対象とし、「障害の有無にかかわらず、さまざまな課題を抱えた子どもたち一人ひとりのニーズに、適切に対応していく」支援教育が推進されてきた（これからの支援教育の在り方検討協議会 2002）。そして、インクルーシブな学校づくりに向け、「計画的・組織的な取組が必要」として、「本人・保護者と子どもを支援する人たちが情報を共有し、どのような支援が必要であるか共通認識することが不可欠」としている（神奈川県立総合教育センター 2016 p. 11）。

神奈川県立特別支援学校の多くは、小・中学部への入学予定の幼児・児童に対し、一日体験入学といわれるアセスメントを実施している。一日体験入学の実施内容は行動観察や検査、保護者との面接など各学校により異なるが、子どもの実態把握とともに、入学後の

指導の充実に向け実施されている。行動観察とは、「児童生徒の行動を観察し、観察記録を分析することによって、指導や支援に役立てていくためのアセスメント方法」である（篁 2007 p. 26）。

平成 27～28 年に神奈川県立特別支援学校を対象に行った調査・研究では、実態把握の課題として「教員によって児童・生徒の実態や課題の捉えが異なる」との回答や「教員の主観的な見方になりがち」との回答が多かったと報告した。そして、教員が実施しやすい方法として行動観察を挙げ、「教員間で『何をどのように見るのか』実態を捉える視点と判断基準を明確にし、共有して取り組んだことに意義があった」と述べている（羽賀・山田 2015；窪田・羽賀 2016 p. 37）。このことから、子どもの実態を的確に把握するためには、行動観察の観点を教員間で明確にし、客観的に行動観察を行うことが重要であると考えられる。そして、事実に基づいて、指導・支援の手立てを導き出すことが大切であると考えた。

そこで、本研究では、行動観察記録用紙における観点を整理し、観点別アセスメントシートの様式を考案して、的確な実態把握と、子どものニーズに応じた指導・支援の手立てを導き出すことができるかを検証した。そして、有効な支援の手立てを教員間で共有し、他の指導場面へ有機的に活用することを目指した。

研究の目的

特別支援学校中学部（知的障害教育部門）における、アセスメントの現状と課題を明らかにし、共通の観点に基づくアセスメントの実施と、アセスメントの有機的な活用につなげることで、よりの確かな実態把握に基づく指導や支援の充実に役立てることを目的とした。

研究の内容

- 1 神奈川県立瀬谷養護学校
研究分野（今日的な課題研究 アセスメントの活用に関する調査・研究（特別支援学校））

1 検証前の調査

(1) 事前調査 1

県立特別支援学校中学部（知的障害教育部門）19校を対象に、質問紙による調査と一日体験入学の資料収集を実施した。提供を求めた資料は、実施計画や細案、記録用紙などである。調査の概要を第1表に示す。

第1表 事前調査1の概要

調査1	
対象	県立特別支援学校中学部（知的障害教育部門）19校
方法	質問紙への回答と一日体験入学の資料の提供を電子メールで依頼、電子メール又は通送で提出
回答者	中学部学部長
実施時期	平成28年6月10日～7月22日
回収数	質問紙への回答は18校、資料提供は12校、資料に関する情報提供は1校から得た
調査内容	アセスメントと、アセスメントから得られた情報の活用における現状と課題

質問紙による調査項目については第2表に示す。

第2表 質問紙による調査項目

＜中学部の一日体験入学について＞	
○設問1	一日体験入学における課題や困難について
○設問2	一日体験入学の記録や所見の活用度合
○設問3	一日体験入学の記録や所見の活用場面
＜中学部担任教員における行動観察について＞	
○設問4	行動観察における課題や困難について
○設問5	行動観察から得られた情報の活用における課題や困難について

(2) 事前調査 2

長期研究員の所属する特別支援学校（以下、所属校という）の教員36名を対象に、質問紙による調査を実施した。調査の概要は、第3表に示す。調査項目は、実態把握、行動観察、個別の指導計画（本県では、個別教育計画という）、一日体験入学の4項目とした。

第3表 事前調査2の概要

調査2	
対象	所属校中学部（知的障害教育部門）
方法	質問紙への回答を紙面にて依頼、手渡し又は通送で提出
回答者	中学部担任教員28名、その他中学部に関わる教員8名
実施時期	平成28年6月6日～6月14日
回収率	92%（33名）
調査内容	アセスメントと、アセスメントから得られた情報の活用における現状と課題

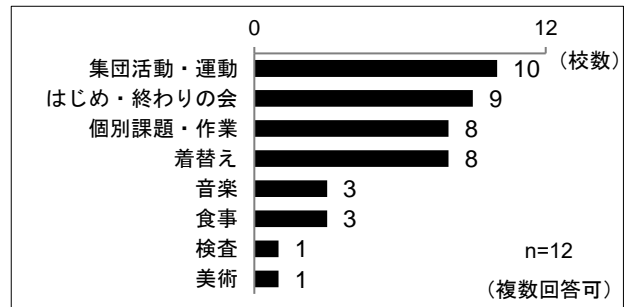
(3) 調査結果

ア 県立特別支援学校の現状と課題

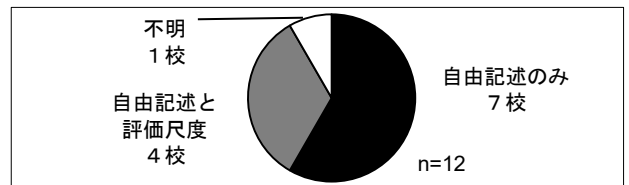
(ア) 一日体験入学の現状と課題

一日体験入学の資料又は資料に関する情報が得られた13校は、一日体験入学において、行動観察を実施していた。行動観察を実施した際の、子どもの活動内容は第1図に示す。一日体験入学の行動観察記録用紙は、各学校により異なり、自由記述のみの様式と、自由記述に加え、「A：自立・良好、B：部分的に支援、C：要支援・困難」などの評価尺度が示された様式の二つの傾向が見られた（第2図）。観点の表記は、資料が得られた12校中3校において確認ができ、いずれも評

価尺度を記載する様式を用いる学校であった。



第1図 一日体験入学における行動観察場面



第2図 一日体験入学における行動観察記録方法

質問紙による調査では、「一日体験入学に課題や困難を感じる」との回答は、18校中13校であった。そのうちの8校は、一日体験入学の中でも、「行動観察に課題や困難を感じる」と回答した。

一日体験入学の記録や所見の活用度合については、18校全てが「参考にしている・一部参考にしている」と回答した。活用場面については、複数回答可とし、18校中13校が「日常生活における指導・支援」と回答した。一方、「個別教育計画」との回答は7校、「授業」との回答は3校と、いずれも半数以下となった。

(イ) 日々の行動観察の現状と課題

「日々の行動観察に課題や困難を感じる」との回答は、18校中15校であった。そのうち、課題や困難なことは、多い順に「教員間で観点の共通認識を図ること」、「行動観察の観点を明確に持つこと」となった（第4表）。

第4表 行動観察における課題や困難なこと

選択項目	校数
教員間で観点の共通認識を図ること	11
行動観察の観点を明確に持つこと	9
教育活動の中で行動観察をする教員のゆとりについて（人員・時間調整など）	8
生徒の得意な点（強み）と困難な点（弱み）を的確に把握すること	8
記録に関すること	7
行動観察をする場面の選定について	0
その他	0

(複数回答可)

「行動観察から得られた情報の活用で課題や困難を感じる」との回答は、18校中12校であった。そのうち、課題や困難なこととして、「教員間で生徒の得意な点（強み）と困難な点（弱み）、指導の手立てを共有すること」への回答が最も多かった。次いで、「指導・支援の手立てを導き出すこと」、「生徒の実態を分析し、課題解決に向けた仮説を立てること」とアセスメント実施についての項目への回答が多かった（第5表）。

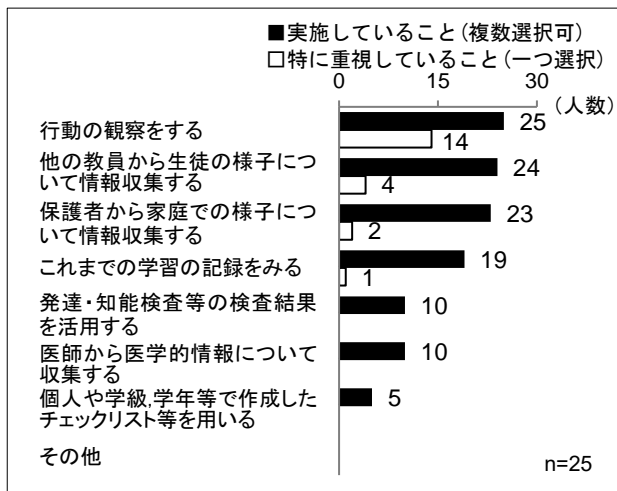
第5表 行動観察から得られた情報の活用における課題や困難なこと

選択項目	校数
教員間で生徒の得意な点（強み）と困難な点（弱み）、指導の手立てを共有すること	9
指導・支援の手立てを導き出すこと	8
生徒の実態を分析し、課題解決に向けた仮説を立てること	7
授業や教材づくりなど指導場面に活用すること	5
個別教育計画につなげること	2
その他	2

(複数回答可)

イ 所属校中学部の現状と課題

質問紙による調査に回答した中学部担任教員 25 名が、特に重視している実態把握の方法として、「行動の観察をする」との回答が最も多く得られた(第3図)。



第3図 実態把握の方法と特に重視している方法

しかし、質問紙による調査の回答が得られた教員 33 名中 28 名が、「行動観察に課題や困難を感じる」と回答した。そのうち、課題や困難なこととして、19 名が「観点の共通認識を図ること」と回答した。次いで、「生徒の得意な点（強み）と困難な点（弱み）を的確に把握すること」との回答が多かった。

「個別教育計画の作成や活用に課題や困難を感じる」との回答は、33 名中 24 名であった。一日体験入学の記録の活用度は、中学部担任教員 25 名中 19 名が「参考にしている・一部参考にしている」と回答した。

(4) 考察

ア 行動観察記録用紙の観点整理

特別支援学校中学部（知的障害教育部門）における一日体験入学の行動観察では、「集団活動・運動」や「個別課題・作業」を子どもの活動内容として取り入れる傾向が示された。このことは、入学後の指導の充実に向け、教員が子どもを多面的に観察し、子どもの全体像をつかもうとするためであると考えられる。

しかし、一日体験入学に課題や困難を感じる学校の割合が高く、行動観察の観点や評価尺度が明記されない傾向も明らかになった。また、日々の行動観察にお

いては、観点の共通認識を図れておらず、教員による子どもの見立てのズレにつながっていると推察した。

以上のことから、県立特別支援学校におけるアセスメントの課題は、観点の不明確さにあり、本研究では、観点を整理し、観点を表記した行動観察記録用紙の様式を考案することとした。このことにより、教員の経験や知識の差に左右されず、客観的な行動観察が可能になるのではないかと考えた。

イ アセスメントにおける思考のプロセスの言語化

子どもの実態を分析し、仮説を立て、指導・支援の手立てを導き出すまでのアセスメントの実施自体に、課題や困難を感じる傾向があることが分かった。また、アセスメントの結果を教員間で共有することにも課題を感じていることが分かった。

このことから、複数の教員で子どもの見立てをすり合わせながら、実態把握をすることに、課題があると考えた。そこで、本研究では、観点を軸にした観察記録を基に、分析し仮説を立て、目標を設定し、指導・支援の手立てを導き出すまでの過程を記述し、教員間で共有することとした。

2 研究の経過

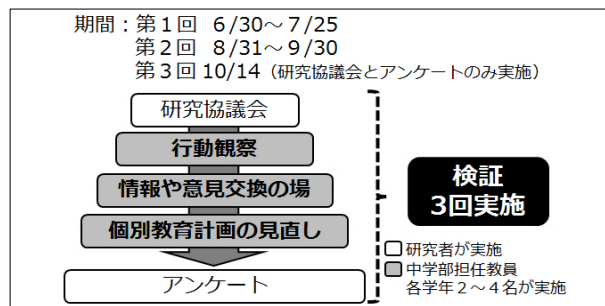
(1) 仮説

仮説1：行動観察の観点を整理し、明確にすることにより、客観的な行動観察が可能となる。

仮説2：行動観察によって得られた子どもの情報から、指導・支援の手立てを導き出すまでのプロセスを言語化することにより、的確なアセスメントの実施やアセスメントの活用につながる。

(2) 検証の概要

所属校中学部担任教員各学年 2～4 名を対象とした。研究協議会、行動観察、情報や意見交換の場、個別教育計画の見直し、アンケートの 5 工程を 1 回とし、3 回実施した。検証 3 では、研究協議会とアンケートのみ実施した(第4図)。行動観察の実施場面は、活動内容が各学年共通し、毎日実施される朝の会とした。



第4図 検証方法の流れ

(3) 検証の経過と結果

ア 検証1－観点の表記－

所属校中学部における一日体験入学の行動観察記録用紙を基に、観点を表記した行動観察記録用紙試案1(以下、「試案1」という)を作成した(第6表)。

「試案1」の観点は、事前調査1で収集した一日体験入学の資料に記載されていた観点や、事前調査2で教員から募った朝の会の観点を基に設定した。教員は「試案1」を用い、2～3回行動観察を実施した。行動観察は、教員1名につき生徒3名までとした。また、神奈川県立総合教育センター特別支援教育推進課作成資料「作業検査実施の10のポイント」の内容を一部転記した資料を教員に配付し、行動観察では事実と解釈を区別することや、意図的かつ段階的な支援を試みた結果を記述することを説明した。

第6表 行動観察記録用紙「試案1」の一部抜粋

内容	観点	観察記録
挨拶 自己紹介 教員紹介 日程の説明	<ul style="list-style-type: none"> ・小集団の中に入れるか ・一斉指示で席につくことができるか ・正しい座り方や姿勢で座ることができるか ・MTに注目できるか ・挨拶や返事ができるか ・どんな単語や文章を理解し、話すことができるか ・どんな質問に答えることができるか 	

検証1のアンケート結果や「試案1」に記録された内容により、「試案1」については、観定の少なさや具体性に欠けること、事実や根拠が記されず「○△×」や「できた・できなかった」などの評価のみの記述が課題であることが明らかになった。

イ 検証2－観定整理－

検証1の結果から、行動観察記録用紙試案2（以下、「試案2」という）を作成した。「試案2」は、実際の朝の会の活動内容に合わせ、観定を増やし、集団参加、指示理解、姿勢保持、注意集中、言語表出の5つのカテゴリーに観定を整理した。さらに、介入の度合いを順序立てて系統的に教えることを示したシステムティック・インストラクション（小川 2012）や事前調査1で収集した一日体験入学の行動観察記録用紙の評価尺度を参考にし、チェック項目を設けた（第7表）。

第7表 行動観察記録用紙「試案2」の一部抜粋

観定	チェック項目
【集団参加】 ・教室に入れるか ・集団活動に参加できるか	□可 □支援があれば可 □困難
【指示理解】 ・一斉指示で席につくことができるか ・一斉指示を聞き、挨拶や返事ができるか ・一斉指示を聞き、名前カードを指定の位置にかけることができるか	□言語指示で可能（一斉・個別）（間接言語・直接言語） □言語指示とジェスチャーで可能（指さし・動作） □言語指示と見本や具体物の提示で可能 □言語指示と教員の手添えで可能 □困難
【姿勢保持】 ・着席していられるか ・両足を床につけ、背筋を伸ばし、手を膝に置いた姿勢で座ることができるか	□可 □支援があれば可 □困難 □やや崩れ □困難
【注意集中】 ・MTや日直に注目して話を聞くことができるか	□注目 □注意がそれる □困難
【言語表出】 ・「始めます」「おはようございます」「終わります」と言うことができるか ・絵カードや日課カード、給食のメニュー表を見て、名称を言うことができるか ・日課に関する質問の意味が分かり、答えることができるか	□可 □支援があれば可 □非言語（サイン・身振り・カード）で表出可 □困難 □可 □支援があれば可 □名称を聞いて指すことができる □困難 □文で答える □単語 □発声 □非言語（サイン・身振り・カード） □困難

「試案1」の「観察記録」欄は、「試案2」におい

て「自由記述・エピソード」欄と項目名を変更し、「前後の行動やどんな支援をしたのかを具体的に記入」と記載した。さらに、記入方法例として、石田（2007）が示した文章完成方式の効用を参考に、「～したので、～すると、～した」と「～したことから、～の力があつた」の二例を考案し、提示した。行動観察は、担任教員と他学年教員の2名で、同一生徒1名を2～3回観察するものとした。行動観察後に実施される情報や意見交換の場では、子どもの情報共有に加え、支援の手立てについての協議を行うものとした。

検証2のアンケート結果を以下に示す。回答者は、担任教員9名である。回答は「できた、ややできた、あまりできなかった、できなかった」の4段階で行い、そのうち、「できた、ややできた」と肯定的に答えた回答者数を第8表に示す。「観定を明確に持つこと」や、「客観的な行動観察」に対して、肯定的な回答が半数以上を占めた。

第8表 教員の自己評価

調査項目	検証2 (n=9)
観定を明確に持つこと	6名
客観的な行動観察	6名
客観的な記述による記録	7名

検証1と比べて良かった点を問う調査項目において、得られた回答全てを第9表に示す。

第9表 検証2 アンケートの自由記述全文

- ・観定がより具体的になった
- ・観定がすっきりしていて観察しやすかった
- ・前回より具体的で分かりやすかった
- ・チェック項目がはっきりして、記録しやすくなった
- ・チェック項目があると、記録がスムーズにできた
- ・記録が速くできる
- ・項目があつたので、記録はとりやすかった
- ・他学年の生徒を観察することで、客観的に観定することができた
- ・他学年の生徒の記録をとつたので、前回よりは客観的に観定することができた
- ・他学年の教員にも観察してもらうことで、より客観的な視点を持つことができた
- ・他の生徒も気にしながら観察できるようになった

この結果から、行動観察の実施が円滑になり、より客観的な行動観察が可能となったことが示された。

しかし、行動観察から得られた情報を分析することについて、教員9名中8名が「できなかった・あまりできなかった」と回答した。さらに、指導・支援を導き出すことにおいても、教員7名が同様に回答した。このことから、行動観察から得られた情報の活用が課題があることが示された。

ウ 検証3－言語化－

検証2の結果から、「試案2」の観定と、所属校中学部における個別教育計画の項目を基に、観定別アセスメントシート（以下、「シート」という）を作成した（第10表）。「シート」使用時は、4～5名の教員からなるグループに分かれ、事例となった生徒の行動観察記録用紙から実態を分析し、個々に付箋に記入した。記入した付箋は「シート」の「分析・仮説」の欄

に貼り、グループで共有後、「目標」と「手立て・指導場面」について協議した。協議終了後、アンケートを実施し、指導・支援の手立ての導き出しや他の指導場面への活用における「シート」の有効性を検証した。

第10表 観点別アセスメントシート

	分析・仮説 (行動観察記録や日々の様子等の 事実に基づき子どもの見立て)	目標	手立て・指導場面 (日常生活全般、各教科)
1 取組状況 【観点】 ・集団参加 ・注意集中			
2 理解 【観点】 ・指示理解			
3 操作 【観点】 ・姿勢保持			
4 その他 【観点】 ・言語表出			

検証3のアンケート結果は、検証2の結果と合わせて以下に示す。回答は「できた、ややできた、あまりできなかった、できなかった」の4段階で行い、そのうち、「できた、ややできた」と肯定的に答えた回答者数を示した。

行動観察の結果を分析し、目標や指導・支援の手立てを導き出すこと、すなわち、アセスメントの実施において、検証2に比べ、検証3では肯定的な回答が増加した(第11表)。

第11表 教員の自己評価の変容

調査項目	検証2 (n=9)	検証3 (n=10)
結果分析と目標設定	1名	9名
指導・支援の手立ての導き出し	2名	7名
教員間での手立ての共有	2名	7名

授業や個別教育計画への活用意識については、第12表に示す。検証2では「できた、ややできた」との回答者数を示し、検証3では「できると思う、やや思う」との回答者数を示した。「シート」を用いたことにより、アセスメントの結果を授業や個別教育計画へ活用する意識は高く示された。

第12表 教員の活用意識

調査項目	検証2 (n=9)	検証3 (n=10)
授業への活用	2名	8名
個別教育計画への活用	2名	8名

「シート」について、良かった点と改善点を問う調査項目において、得られた回答全てを第13表に示す。

第13表 検証3 アンケートの自由記述全容

<ul style="list-style-type: none"> ・観点別になっていることで、担任以外の教員とも、意見交換ができた ・観点を様々な目線から見ていくことで、実態や手立てが分かりやすくなった ・グループで情報を共有して話し合いができて良かった ・活用シートを使用することで、教員間での共有がより深いものになった ・複数の観察者の分析・仮説を基に、新たな視点に気付くことができた

- ・目標・手立てに関して、指導の方法についても新たなことに気付けた
- ・他の教員の観点でみると、実態が少し違うのだということが分かった点
- ・教員間で共有しやすい。そのため目標や手立てなどがとても考えやすい
- ・色々な見方があることに気付けた
- ・個別教育計画への活用は難しかったが、今後の行動観察の参考になった
- ・シートの内容は特に変更しなくても良いと思う。個別教育計画(特にI)は保護者の見立ても反映されているので、相違点が出てきてしまう。そこをどう修正していくのが課題
- ・日によって生徒の様子は違うので、2～3日の朝の会だけという短い時間の記録で、十分なのかということがあった。もう少し長い時間をみての記録でない、実態を正確に把握できないのではないかと

この結果から、複数の教員により、実態から指導・支援の手立てを導き出すまでの、思考のプロセスを言語化することは、教員の気付きやよりの確なアセスメントにつながることを示された。

しかし、検証3のアンケートの中で、個別教育計画への活用に至らなかったことや、教員と保護者の間での子どもの見立てのズレに課題を感じるとの意見も一部見られた。また、アセスメントの活用に向けては、より長期的なアセスメントの実施や、学部全体でアセスメントをしたり、指導の体制を築いたりすることが必要ではないかとの記述が見られた。

3 研究の考察

(1) 観点整理の重要性

本研究では、様々な指導場面の中でも、毎日実施され、活動内容が構造化されやすい朝の会を取り上げ、行動観察記録用紙の観点整理を行った。観点整理では、活動内容に合った観点の精選や具体化を行った。さらに、観点に対する評価尺度を記したチェック項目を行動観察記録用紙に設けた。これらの検証の過程を経ることで、子どもを観察する教員の視点をより明確にし、客観的な行動観察や、負担感の少ない行動観察の実施へとつなげることができたと推察する。

さらに、観点を明記したツールを用いたことで、複数の教員による多面的な実態把握が可能となった。そして、2名の教員が同じ場面で、独立して同一行動を観察した結果の一致・不一致について、根拠となる行動を確認したことで、アセスメントの深まりにつながったと考えられる。つまり、的確なアセスメントの実施には、複数の観察者により、同一の観点を共有するツールを用いて観察することが有効であるといえる。

(2) 言語化の効用

「シート」を使用することによって、行動観察から得られた子どもの情報を分析し仮説を立て、目標を設定し、手立て・指導場面を考えるまでのプロセスを言語化し、共有することができる。本研究では、思考のプロセスの言語化により、アセスメントの結果を授業や個別教育計画へ活用しようとする意識が高く示され

た。このことより、言語化は、適切な指導や必要な支援を導き出し、有機的に活用することへ有効な手段であると考えられる。そして、記述内容の質の向上のためには、プロセスを明確にすることに加え、評価尺度の明記や定式の文章化など、記述の手がかりとなるものが必要であることが分かった。

研究のまとめ

1 研究の成果

本研究では、行動観察の観点整理を行った「試案2」を使用して、観点の共通認識を図り、複数の教員による客観的な行動観察が可能となった。さらに、アセスメントにおける教員の思考のプロセスを言語化する「シート」を考案した。「シート」を使用することで、行動観察によって得られた子どもの情報から、指導や支援の手立てを導き出し、有効な支援の手立てを他の指導場面へ応用・発展させ、有機的に活用しようとする教員の意識へとつなげることができた。

2 今後の課題と展望

(1) 授業での実践例の必要性

本研究では朝の会を取り上げ、観点整理を行った。しかし、朝の会から見える子ども像は一断片に過ぎない。そのため、授業など他の指導場面における観点を明確にし、子どもの全体像をつかむことが必要である。そして、教員は、行動観察記録用紙や「シート」など、各ツールの目的を正確に理解し、アセスメントと授業とが切り離されたものではなく、一つのサイクルの中でつながりのあるものとして捉えることが大切である。

(2) 組織的なアセスメントの必要性

特別支援学校入学後には、学部・学年などの組織的なアセスメントの機会は少なく、日々の指導の中で個々の教員により実施されることが多い。本研究では、学級担任と他学年の教員の二者による行動観察を実施した。そして、観察者と観察者でない教員から構成する4～5名程度のグループで、同一の子どもの行動観察記録の分析及び協議を実施した。このことにより、学級担任は多様な視点で子どもを見立てることができた。そして、他学年の教員は、客観的な視点でアセスメントを行ったことで、自己の担当生徒を観る視点に変容したと考えられる。さらに、アンケート結果には、校内でのアセスメントや指導の体制づくりの見直しの必要性へ言及した記述も見られた。このことより、観点整理や言語化の有効性を体験した教員には、日々の指導において複数の視点による、より正確な実態把握を行おうという意識が芽生えると思われる。

以上のことから、学級や学年等を越え、組織的なアセスメント体制を構築することは、子どもを客観的に捉えるという観点において重要であり、子どものアセスメントをする教員の力量の向上につながると考えた。

おわりに

本研究が校種を問わず、インクルーシブな学校づくりに向け、子どものニーズに応じた指導や支援の充実につながればと考える。

最後に、御多忙中、質問紙による調査に御協力いただいた神奈川県立特別支援学校の中学部学部長の皆様、実践研究に御協力いただいた教職員の皆様に深く感謝を申し上げ、結びとしたい。

引用文献

- 神奈川県立総合教育センター 2016 「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」 p. 11
篁倫子 2007 『学校で活かせるアセスメントー特別支援教育を進めるためにー』 明治図書出版株式会社 p. 26
窪田朗子・羽賀晃代 2016 「個別教育計画を活用した指導の充実に関わる研究（最終報告）」（神奈川県立総合教育センター『研究集録』第35集 平成27年度） p. 37

参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所 2015 『特別支援教育の基礎・基本 新訂版』 ジアース教育新社 p. 361
文部科学省 2012 「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf (2017年1月取得)
これからの支援教育の在り方検討協議会 2002 「これからの支援教育の在り方（報告）」
<https://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/soudanSnavi/documents/sien-ed.pdf> (2017年1月取得)
羽賀晃代・山田良寛 2015 「個別教育計画を活用した指導の充実に関する研究（中間報告）」（神奈川県立総合教育センター『研究集録』第34集 平成26年度）
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ー評価の手引きー 資料編」
神奈川県立総合教育センター 2016 「作業検査実施の10のポイント」
小川浩 2012 『障害者の雇用・就労をすすめるジョブコーチ ハンドブック』 筒井書房 p. 120
石田望 2007 「意識の志向性から対人関係の成り立ちを考えるー行動に問題のある子ども・利用者との関係性を知る現象学的アプローチ法ー」（『聖ヶ丘教育福祉専門学校紀要』第20号）