

的確な実態把握に基づく指導・支援の在り方に 関する研究（中間報告）

—学校でのアセスメントの効果的な活用方法の検討を通して—

横澤 美保¹ 関野 大輔²

特別支援教育においては、児童・生徒の実態把握に基づいた指導が重要であるが、実態把握の結果や、そこから得られた指導の手立てを授業に活用する上での課題が、過去の研究により指摘されている。そこで、実態把握に基づいた授業づくりにおける課題を調査し、得られた結果から効果的な活用につなげるための仮説を立て、調査研究協力校での検証を通して考察した。

はじめに

なぜ、特別支援学校で児童・生徒のアセスメントが重要か。中央教育審議会答申において、特別支援教育の理念と基本的な考え方について、次のように書かれている。「特別支援教育とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである」。また、橋本（2016）によると、「教育・保育、医療、福祉、労働の各分野の臨床フィールドにおいて、最も重視されているのはアセスメント（Assessment）といえる。対象者の実態を把握すること、つまりアセスメントを行うことは、支援を展開するうえで必要不可欠なプロセス」、さらには「自分勝手な子ども理解・対象者把握や不十分であまいアセスメントの解釈は、実際の援助に支障が生じる」とされている。以上のことから、特別支援教育においては「児童・生徒の実態把握」と「的確な実態把握に基づいた指導及び必要な支援」が重要であり、児童・生徒のアセスメント（実態把握）は、支援者としての基本であり、最初の仕事になると考えられる。

また、アセスメントとは、「支援を必要としている子供の状態像を理解するため、様々な角度から子供に関する情報を収集し、その結果を総合的に整理・解釈していく過程（国立特別支援教育総合研究所 2015）」と示されている。つまり、特別支援教育においては、子どもの主たる課題点と子どもや保護者のニーズを捉えることが出発点となり、「課題の背景にはどのような要因が考えられるか」を多角的に探り、「ニーズに対応するためにはどのような支援方法が考えられるか」について具体的に検討していくことが重要になる。さらに、特別支援教育におけるアセスメントとは、子ど

もの現在の状態像を把握するだけではなく、より深く、的確に理解し、効果的な支援への指針をつかみ、子どもの現在の学びと将来の自立と社会参加につなげるところまで含んでいると考えられる。

特別支援教育では、障害のある子どもについて深い理解に基づいた実践が求められ、児童・生徒の的確な実態把握と実態把握に基づいた指導の充実が教員の専門性の向上につながると考えられる。平成11年と平成21年の学習指導要領改訂において、「個別の指導計画」の作成が義務付けられた。しかし、それ以前から神奈川県では、「個別教育計画」として子どもたち一人ひとりの障害の状態や発達段階等の的確な実態把握に基づき、教育的ニーズに応じた指導目標及び指導内容を設定し、継続的、発展的な指導を一貫して行うための計画を作成してきた。これは特別支援学校に在籍するすべての子どもたち一人ひとりに、学校生活や学習における目標、手立て等を具体的に示しているものである。ここでの実態把握とは、行動観察による子どもの今の姿や今までの記録、医療や福祉の情報、保護者からの情報、客観的な検査結果の数値等が含まれている。

しかし、橋本（2016）は専門的なアセスメントツールの利用については重要としながらも、「アセスメントを実施する専門性の高い教員がいない」と、アセスメントに関する課題を指摘している。そのため、学校現場では、教員による日常的な行動観察がアセスメントの中心となっていると推察される。

総合教育センター特別支援教育推進課では、神奈川県内の特別支援学校等に在籍する高等部生徒を対象に、一人ひとりの教育計画作成や指導・支援の手立て、授業づくりに向けて、学校の依頼を受け、生徒の作業・認知・行動等の特性を諸検査でアセスメントし、その結果から支援方法等について検討し、情報提供を行っている。アセスメント事業は「学校アセスメント」・「センターアセスメント」・「キャリアアセスメント」・「専門職相談・アセスメント」の四つの形式で構成されている。学校アセスメントでは、学校が主体となり行うアセスメントに対して、検査物品の貸し出しと所

1 特別支援教育推進課 指導担当主事
2 特別支援教育推進課 指導主事

員の派遣、アセスメントの実施と検査結果報告会における支援を行っている。その他の3種のアセスメントが、総合教育センターを会場とし、センター所員による運営であることに対し、学校アセスメントは学校を会場として、教員が主体となり、全体教示や記録、検査結果報告会の運営までを行う。教員が教示・記録を行うことと、生徒の学習場面である学校で実施することから、学校アセスメントは日常の学習場面とアセスメントの結果を関連付け、学年・学部の教員と自立活動教諭や進路支援担当教員等も含め、多くの教員と生徒の特性と支援の手立てについて、情報共有できるアセスメントである。

しかし、アセスメント実施後の結果の活用と授業や指導の充実について、澤田・篠原・山田(2011)は「アセスメント場面と学校生活の関連化」や、指導にかかわる関係者のチームアプローチや指導における「計画・実施・評価・改善」の一連のプロセスでの情報の効果的な活用について課題が見られるとした。また、窪田・羽賀(2016)は、「的確な実態把握に基づいた指導計画の作成が必要」であると述べた上で、「個別教育計画で作成した指導目標と授業の目標が関連付いていない」と指摘している。実態把握は指導・支援のために行うものではあるが、アセスメント結果の活用に関する課題が挙げられていることから、以上の課題を解決するため、本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

特別支援学校における実態把握に関する現状を明らかにするとともに、アセスメントの効果的な活用方法の検討を通して、実態把握から得られた結果を日々の指導に活用するための手立てを検証し、各学校の的確な実態把握に基づく指導の充実に役立てることを目的として本研究を設定した。

研究の内容

1 研究の推進体制

本研究1年目の推進体制は第1表のとおりである。

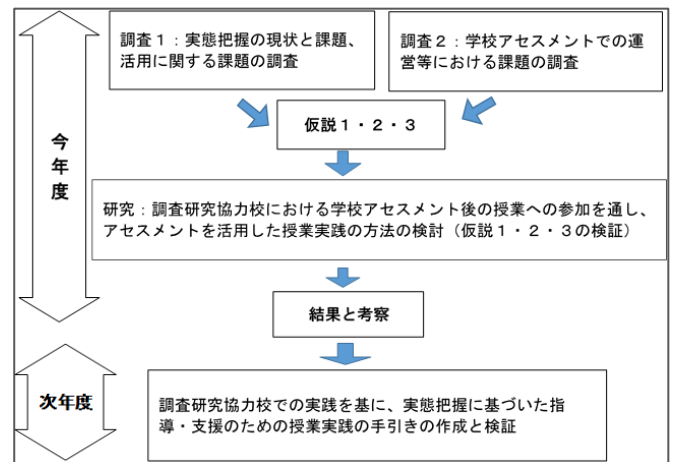
第1表 研究の推進体制

助言者	保健福祉大学 笹田哲教授
調査研究協力校	高津養護学校(知) 相模原中央支援学校(知・肢・視・聴) ※()内は設置されている教育部門
調査研究協力員	調査研究協力校総括教諭または教諭 各1名 特別支援教育課指導主事 1名
調査研究協力員会	助言者、調査研究協力員、当センター所員、長期研究員が参加し、平成28年度内

に3回開催

2 研究計画

本研究は平成28年度・29年度の2年計画で行う。研究の構造について第1図に示す。



第1図 研究の構造

(1)平成28年度の計画

県立特別支援学校知的障害教育部門高等部を対象に実態把握の現状と課題、活用に関する課題について調査し、結果を分析する。調査の結果を基に課題解決のための方策を検討する。さらに、学校アセスメントの実実施時に、各学校の運営状況と報告会等について記録し、アセスメントに関する課題を分析する。調査研究協力校における学校アセスメントの計画—実施—評価—アフターフォロー（授業実践への参加）を通して、アセスメントを活用した授業実践の方法の研究を行う。さらに、調査研究協力校教員の研究効果と負担感の調査を行う。

(2)平成29年度の計画

調査研究協力校での実践を基に、実態把握に基づいた指導・支援のための授業実践の手引き（試作版・研究成果物）を作成し、県立特別支援学校で活用するための検証を行う。

3 今年度の取組

(1) 調査1：実態把握の在り方について以下の内容で調査を行った。概要を第2表に示す。

第2表 調査の概要

対象	県立特別支援学校のうち、知的障害教育部門高等部25校と分教室20分教室 合計45か所
方法	知的障害教育部門高等部の教員を対象にした聞き取りまたは質問紙調査
回答者	特別支援学校アセスメント担当教員研修講座の受講者
実施期間	平成28年6月～8月

回収率	100%
調査項目	校内でのアセスメントの現状と課題
①使用しているアセスメントツールについて、標準化されたアセスメントツール（選択肢については、各校の学校要覧と研究紀要において、記載されていたアセスメントツールを基に作成）とその他のアセスメントについて ②アセスメントの活用状況について ③アセスメントの活用に関して課題と感じられること ④上記の課題を解決する方策について	

ア 実態把握の現状

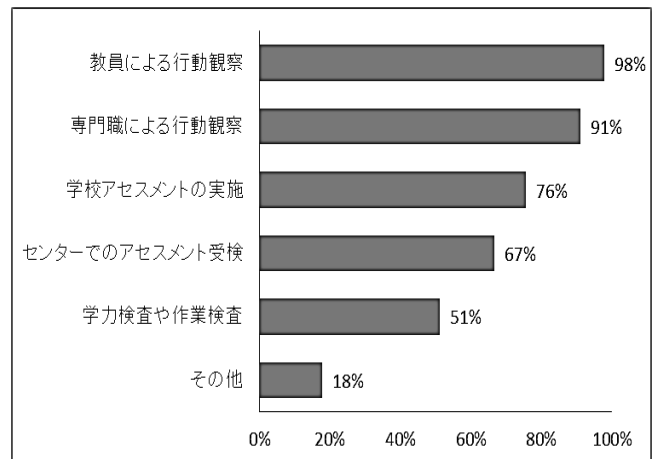
校内でのアセスメントの実施状況の調査結果は次のとおりである。標準化されたアセスメントツールの実施状況を第3表に示す。特別支援学校で活用されているアセスメントツールとして、NCプログラムや太田のステージ評価が多く为学校で活用されていることが分かった。NCプログラムや太田のステージ評価は比較的短時間で簡便に行いやすいことが要因として考えられる。さらに、少数回答のものも含めると22種類ものアセスメントツールを活用していることが明らかになった。このことから、特別支援学校知的障害教育部門高等部では、教員を中心に各種標準化されたアセスメントを各学校の事情に合わせて実施していることが明らかになった。

第3表 標準化されたアセスメントツール

全回答45か所から回答数を割合で表示(複数回答可)	
アセスメントツール	%
NCプログラム	56%
太田のステージ評価	51%
WISC	51%
KIDS	24%
S-M社会生活能力検査	22%
田中ビネー知能検査	16%
新版K式発達検査 2001	16%
MEPA	16%
遠城寺式乳幼児分析的発達検査	11%
K-ABC	11%
学習到達度チェックリスト	9%
フロスティグ視知覚検査	7%
LCスケール	7%
Vineland II 適応行動尺度	4%
ITPA	4%
その他	16%

その他のアセスメントの調査結果は次のとおりである。教員による行動観察を行っている回答した学校は98%であった(第2図)。さらに、平成20年度から教諭として採用された専門職(心理職・作業療法士・理学療法士・言語聴覚士)と連携してアセスメントを行っているとの回答をした学校は91%であった。結果

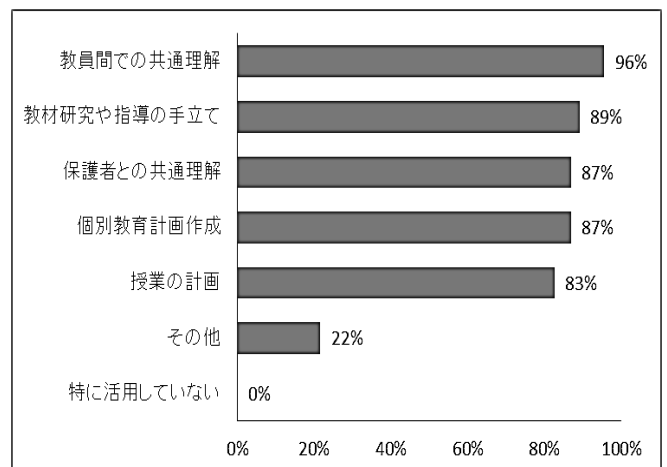
からは、特定の標準化されたアセスメントツールを活用していても、多くの学校において行動観察等で実態把握に努めていることが明らかになった。



第2図 その他のアセスメント

イ 活用に関する課題と課題解決のための方策

アセスメント結果の活用状況の結果は次のとおりである。特に活用していないと回答した学校はなかった(第3図)。



第3図 アセスメントの活用状況

アセスメントの活用に関する課題についての自由記述内容をラベル付けし、カテゴリー分析した。ラベルとカテゴリーについては、執筆者1及び課員で検証し、一致させた上で分析した。カテゴリー項目ごとの結果は次のとおりである(第4表)。

第4表 アセスメントの活用に関する課題

全回答45か所から回答数を割合で表示		
順位	カテゴリー項目	%
1	指導への活用方法が分からない	53%
2	活用するための教員の専門性が不足	27%
2	継続して指導していくことが困難	27%
4	集団指導の場では活用しづらい	24%
5	教員間での共通理解が困難	20%

アセスメントを活用していないと回答した学校はな

かったが、記述では多くの課題が挙げられた。さらに、課題を解決するための方策について自由記述内容をカテゴリー分析した。結果を第5表に示す。

第5表 課題解決のための方策

全回答 45 か所から回答数を割合で表示		
順位	カテゴリー項目	%
1	教員の専門性向上が必要	24%
2	学校に配置されている専門職と連携した指導	22%
3	指導につなげるための研修が必要	20%
4	個別教育計画に反映させる手立て	18%
5	教員間での共通理解が必要	11%

ウ 考察

実態把握の現状と課題についての調査から、県立特別支援学校知的障害教育部門高等部においては、生徒の実態等に応じて、標準化されたアセスメントツールと教員による行動観察を行っていることが明らかになった。また、実態把握から得られた情報を教員間での共通理解や教材作成、個別教育計画の作成等に活用していると多くの教員が回答していることから、特別支援学校においては、実態把握が指導の基本になっていることが推察される。

しかし、アセスメントの活用に関する課題では、否定的な記述が多く、「指導への活用方法が分からない」との回答が半数を超えたことから、アセスメントで得られた生徒の特性を実際の指導場面において、どのように活用していけばよいのか、どのようにつなげていけばよいのかについて、困難と考えている教員が多いと予想できる。

さらに、知的障害教育部門高等部では1学年の生徒数が本校で30名前後、分教室で15名程度であり、小学部・中学部に比べると、生徒数・教員数ともに多く、学部規模が大きくなっている。授業構成はクラス単位・学年単位・学部全体・縦割りグループ等と、学習場面によって構成メンバーが多岐に渡るため、話合いの時間の確保や情報伝達の難しさから、教員間での情報共有が難しいという課題が挙げられていると推察する。また、グループや集団での授業が中心となるため、個々の生徒の実態に配慮し、手立てを講じることが難しいと考えていることも明らかになった。「個別の配慮や手立て」＝「個別での指導」ではなく、集団での授業においても個別に必要な配慮を講じることが必要であるが、グループ・集団の授業において個別の支援の不足が見られる結果となった。

課題解決のための方策としては、第5表において、指導につなげるためには教員の専門性の向上と、専門職を活用し、運動・操作・認知・言語面等について、専門的な視点で生徒の困難さにアプローチすることが必要であると考えていることが分かった。

(2) 調査2：学校アセスメント実施時における課題
ア 学校アセスメント時における協力体制等の調査

特別支援教育推進課で行っている学校アセスメント事業において、各学校の取組について調査した内容は第6表のとおりである。

第6表 学校アセスメントでの調査の概要

対象	学校アセスメントを実施した県立特別支援学校高等部本校15校と分教室9分教室合計24か所
方法	特別支援教育推進課の所員が学校アセスメントでの内容を記録し、内容を執筆者1と課員で分析
回答者	学校アセスメントに参加した特別支援教育推進課所員
実施期間	平成28年5月～7月
調査項目	
①検査の運営について 実施において準備や教員の協力体制はどうだったか 観察や記録のための共通理解はできていたか	
②報告会について 報告会の参加人数や協力体制は取られていたか 報告会の時間配分は適切だったか 教員の意見や見立ては見られたか	

すべての学校において、学校アセスメントの検査場面に学年担任以外の教員と専門職が記録や教示等で参加していた。実施後の検査結果報告会では、県立特別支援学校高等部24か所中18か所(75%)で専門職が参加しており、情報共有に努めていた。学級担任以外では、支援連携や進路支援にかかわる教員もアセスメント実施時や検査結果報告会に参加することが多かった。

イ 考察

学校アセスメントの場面では、学年の担当者を中心に協力して運営していることが多く、担任以外で指導にかかわる教員や専門職が参加し、情報共有している様子が見られた。しかしながら、調査1において共通理解に関する課題が挙げられたことにより、その場での情報共有は行われているが、授業や指導につなげる上での共有に難しさがあると推察される。今の学校現場において、新たな会議や打合せの時間を設けることは難しいが、検査結果報告会で出された意見や指導の手立てを次の指導につなげるためには、特別でなく大掛かりでもない即時の活用から始めることが有効であると考えられる。

以上の結果と考察から、調査研究協力校においてアセスメントを即時に「指導につなげる」「活用する」ための方策を検討することにした。検証にあたって、調査1と2の結果から次の仮説を立て、研究において検証することにした。

(3) 研究

ア 仮説

仮説1：実態把握で得られた結果を分析・解釈し、授業につなげる方法を具体的に提示することで、授業で活用することができるのではないかと。

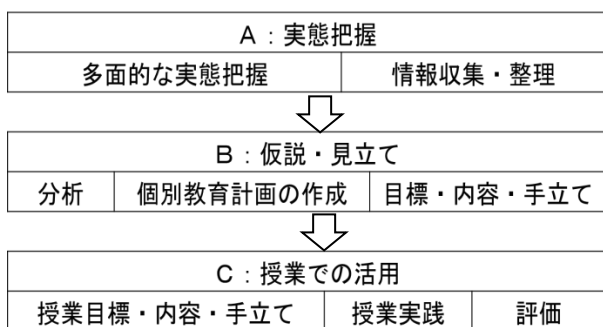
仮説2：個別の手立てや配慮を講じることで、集団やグループの授業全体の学習効果を高めることにつながるのではないかと。

仮説3：生徒の実態と授業づくりの整合性を検討・評価する機会をコーディネートする役割の教員がいることで、組織としての授業改善ができるのではないかと。

イ 手立て及び検証方法

調査研究協力校における学校アセスメント後の授業実践への参加を通して、アセスメントを活用した授業実践の方法を検討する（仮説1・2・3の検証）。

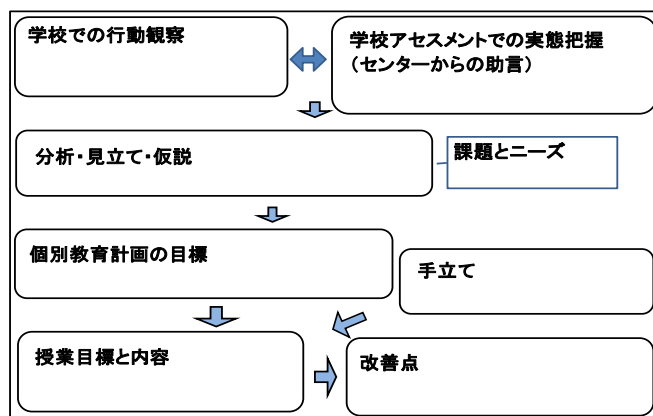
実態把握を授業に活用することが難しい要因を明らかにするために、実態把握から授業までの段階を次の3段階に整理した（第4図）。



第4図 実態把握から授業での活用までの流れ

調査研究協力校の対象学年・対象学習グループにおいて、上記の3段階を踏まえた上で、実態把握から授業までの流れシート（第5図、以下、「流れシート」とする）を提示し、抽出した生徒（20名）を対象に教員に記入を依頼した。「流れシート」を基に授業を参観し、的確な実態把握に基づいた授業づくりを行っているのか、どの段階での困難さが見られるのかを検証した。

記入に関しては、作成時期や内容、書き方等について、実際に記入した教員からいくつかの質問が出された。学校では、児童・生徒一人ひとりに個別教育計画を、教科ごとに年間指導計画を作成している。「流れシート」は作成済みの個別教育計画と年間指導計画から、必要な内容を転記することで記入が可能であると考えていたが、教員への説明が十分でなかったこともあり、作成の難しさを感じた教員がいたと推察される。実際に記入された「流れシート」を分析すると、実態把握から個別教育計画の目標の流れに整合性が見られないものや、見立てと手立ての記入が不十分なものが一部見られた。「流れシート」の様式や記入内容等については、次年度の研究において、さらなる検証を行う。



第5図 実態把握から授業の流れシート

ウ 事例検証の様子

調査研究協力校での検証の概要を第7表に示す。

第7表 調査研究協力校での検証の概要

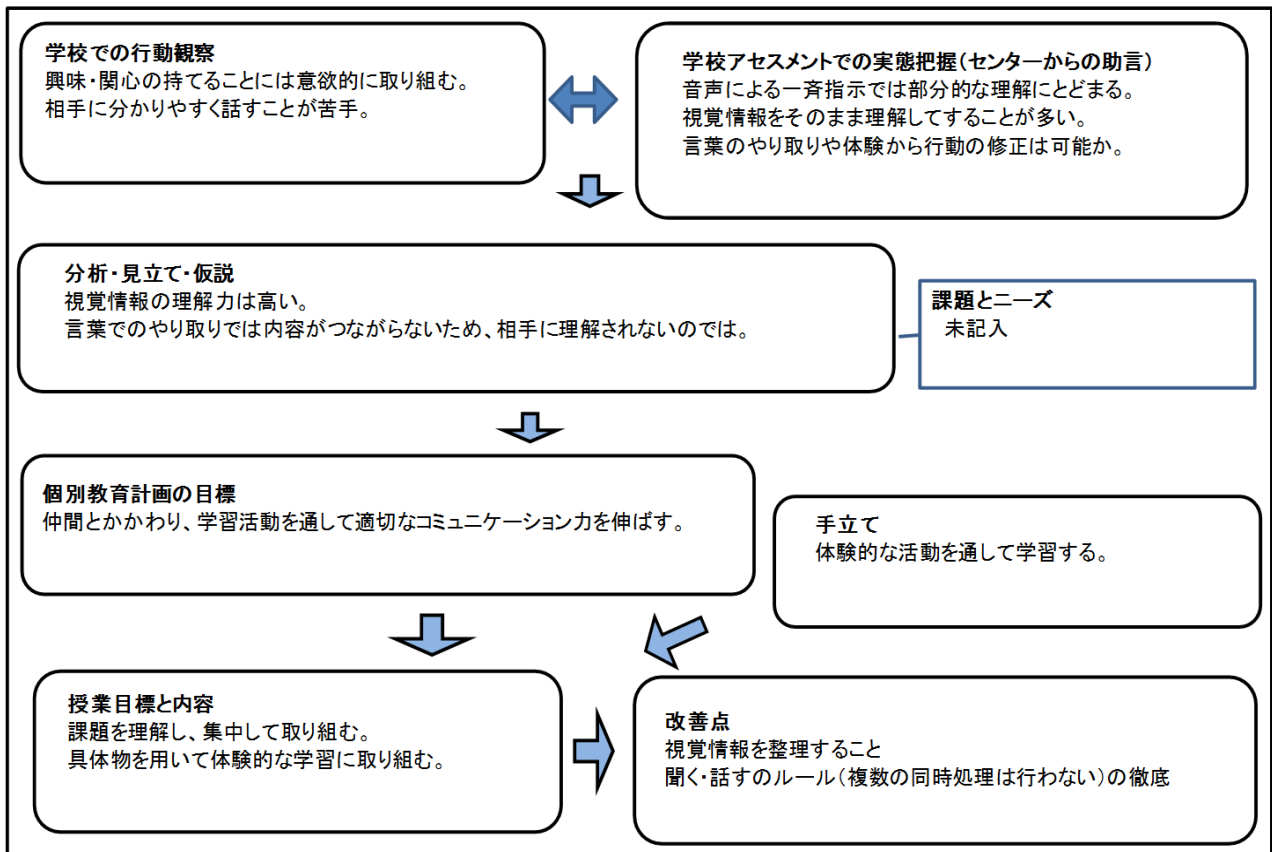
	訪問回数・時期（ ）は介入内容
A校	① 6月（学校アセスメント・アンケート実施） ② 6月（授業参観・検討会） ③ 10月（研究会のみ） ④ 11月（授業参観・検討会） ⑤ 2月（授業参観・研究会・アンケート実施）
B校	① 7月（学校アセスメント・アンケート実施） ② 7月（授業参観・研究会） ③ 11月（授業参観・研究会） ④ 12月（授業参観・研究会） ⑤ 1月（アンケート実施）

20事例から2例を抽出し、仮説1・2・3の検証の実際について紹介する。事例Aと事例Bの「流れシート」について第6図・第7図に示す。なお、事例と「流れシート」については、倫理的配慮として、個人が特定されないように、研究に支障のない範囲での修正と編集を加えている。

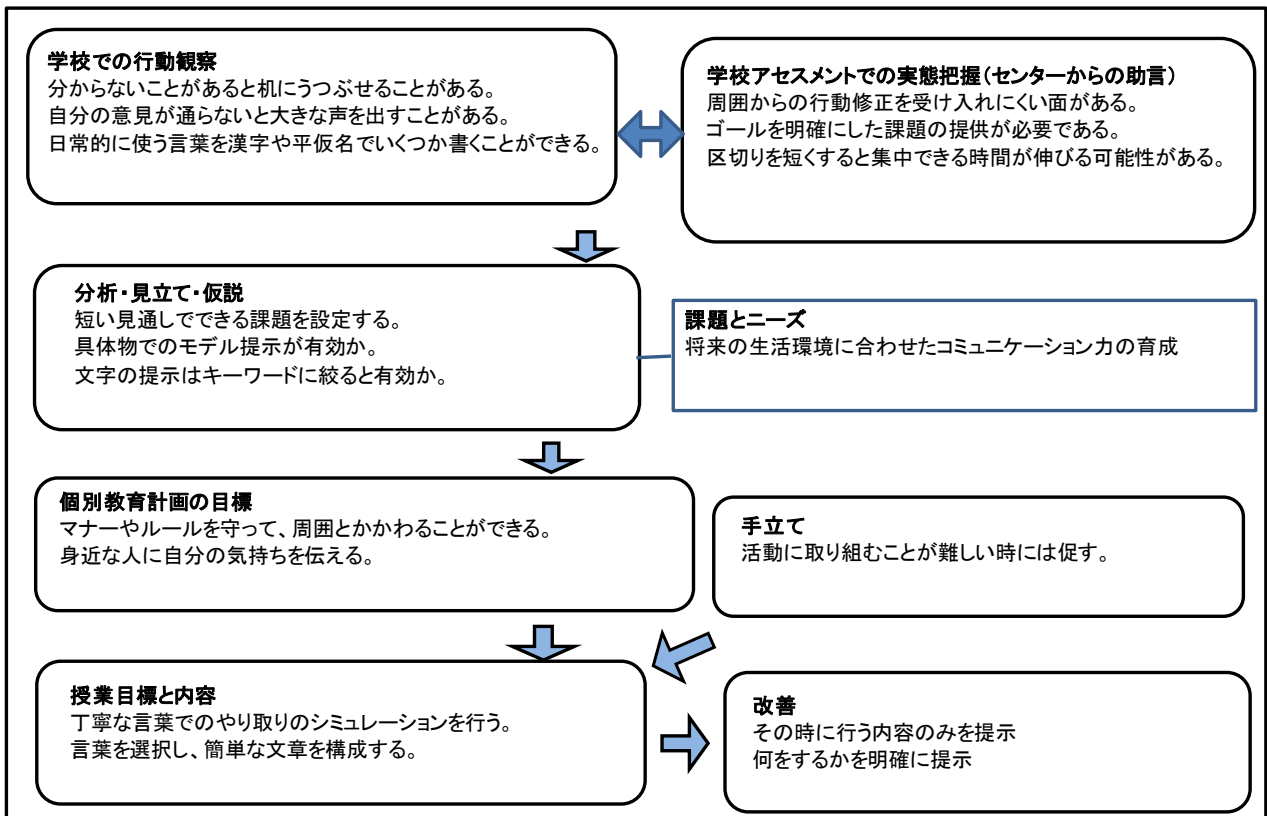
エ 検証事例

事例A：教員による行動観察では、「作業中、注意が向かないことがある。話を聞くことはできるが、相手に分かりやすく伝えることが難しい」と実態把握された。学校アセスメントでは、「音声での指示をすべて理解して取り組むのではなく、視覚情報を見ただけで理解して取り組むことが多い。そのため、情報量や情報を整理して提示することが必要である」と見立てられた。授業場面では、説明を聞く時や作業時に机の上に雑然とファイルや筆箱が置かれており、目の前のことに集中することが難しい場面が見られた。説明を聞く時に教員に視線を向けず、学習中に不規則発言も見られた。

授業後の検討会では、授業案と「流れシート」を基に授業者と改善点（机上の整理、「話す・聞く」ルール）を検討した。「視覚情報から状況を理解する力が



第6図 事例Aの流れシート



第7図 事例Bの流れシート

強いため、その場面において必要なものだけを提示すること。説明を聞く時は、聞く人に注目し、「聞く・話す」のルールを決めておくことの2点を提案した。さらに、学習グループ内でルールを統一することも提案した。改善点提案後の授業参観では、学習グループ全体の学習時の決まりとして「机の上のものを片付ける」、「話している人に体を向ける」等を提示したことにより、グループ全体の学習環境に改善が見られた。

また、プリントに絵カードを貼る課題において、教員は「貼らないで置くだけ、全体で答え合わせをしてから貼る」と指示した。プリントと両面テープの貼られた絵カードが提示された時点で、生徒は環境にアフォード(生態学的視覚論を提唱したギブソンの造語で、環境が人に提供するものをアフォード、環境が提供する意味や価値をアフォードダンスという『「学び」の認知科学辞典』より)され、絵カードを貼り、教員から修正を求められていた。

授業後の検討会では、視覚情報の提示の仕方を工夫する必要があるとの見立てと、教材の提示方法・タイミングが一致していなかったため、改善を提案した。事例B：教員による行動観察では、「分からないことがあると机にうつぶせる、自分の意見が通らないと大声を出す」と実態把握されていた。学校アセスメントでは、「他からの行動修正を受け入れにくいいため、初めに正しい行動を分かりやすく提示すること、ゴールを明確にすることで、集中して取り組める時間が増えるのではないかと見立てられた。授業場面においては、提示された学習プリント(A3サイズ、大問3問)が配られるとすぐに最後の設問まで取り組む様子が見られた。しかし、教員は「まず1問目のみ」の指示を行い、指示と異なる内容を行っている生徒に対して修正の指示はなかった。

授業後の検討会では、分かりやすいゴールの提示のためには、A3サイズのプリントで全体を表示するのではなく、今、行うべきことのみを目の前にある状態にする(問題ごとに紙を分ける)こと等を提案した。

オ 検証

(ア)仮説1

「流れシート」と授業略案等を基にした授業参観において、授業場面では実態把握から得られた支援の手立てを授業づくりの場面で十分にいかせていない状況が観察された。授業後の検討会において、具体的な事例と指示や教材の提示等を提案することで、後日の授業では、改善が見られた。このことから、実態把握から得られた結果を活用するためには、事例に基づいた即時的な提示や具体的なヒントの提示が必要であることが示された。

(イ)仮説2

調査研究協力校では、グループや学級での学習場面において、個別の実態把握の結果から学習内容に配慮

し、手立てを講じた授業を行った。個別の手立てから生じたルールをグループ全体に提示したことにより、他の生徒にも良い影響が見られた。学習中うつむいていることが多く、何事にも自信がなく積極的な取組が難しかった生徒が、教員に注目し、説明を聞きながら聞く様子が見られた。誰に注目すればよいか明確になったことで、理解が深まり、活動に自信を持って取り組むことにつながったと考えられる。さらに、グループでの授業以外でも、説明する人に注目する様子が観察された。個別の配慮が集団全体の学習効果を高めたと考えられる。

(ウ)仮説3

特別支援学校における授業は複数教員によるTT(Team Teaching)で行われることが多く、授業主担当が中心となって、授業内容や教材を作成し、授業略案が提案され、関係している教員集団に配付されている。しかし、実態やニーズを基にクラスとは別に編成された指導グループでの授業においては、個別の支援はその生徒を担当する教員に任せられている部分も大きく、大きな集団になるほど、授業主担当が全生徒の個別教育計画を細かく把握し、個別の手立てを熟知して授業に向かうことは難しい現状がある。組織として授業改善を行い、組織の指導力を向上していくには、集団における生徒個別の実態を把握し、教員集団をまとめる役割が必要である。さらに、授業の細部にわたる把握と教員への授業改善の助言を行うには、様々な意味での「つなぐ(時間・人・組織等)」役割が必要となる。

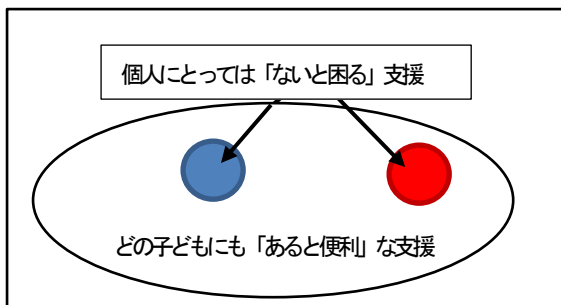
教員の授業改善、専門性向上については、「同僚性の形成と授業力を中心とした専門性の向上(山田・羽賀・井出 2012 p.50)」が生徒の学びの質の向上につながるの指摘もあり、「ともに授業に取り組み、ともに授業改善する」役割の教員が「つなぐ」役割も担っていると考えられる。様々な場面において、「つなぐ」役割の教員が適切に「つなげる」ことは、的確な実態把握を授業づくりや授業改善に役立てること、つまり授業に活用する上で重要であると考えられる。

カ 考察

調査研究協力校での「流れシート」の記入と授業参観、検討会等を通して以下のことが推察される。

教員による実態把握と個別教育計画の目標設定と学校アセスメントによる再度の実態把握では、見立ての大きな違いは見られなかった。しかし、授業場面では、事例Aのように実態把握と授業場面での手立てのつながりが不十分なことが観察された。事例に基づいた働き掛けにより、実態把握の結果と授業場面がつながり、事例生徒以外のグループの生徒にも良い影響が見られたことから、個別への配慮とは個人に特化したものではなく、すべての生徒にとっても「あると便利」な支援につながると考えられる。さらに、支援を必要とする子どもにとっては、その配慮は「ないと困る」こと

になるであろう。このことを図にすると以下のような関係性になるのではないかと考えた（第8図）。



第8図 「ないと困る」支援と「あると便利」な支援

また、TTによる授業では、全体進行を行う主担当教員は集団の生徒全員の実態を把握し、授業内容を計画し、サブ教員と連携しながら授業づくりを行っていく必要がある。サブ教員はリーダー教員に授業のすべてを任せるのではなく、自分が担当している生徒の指導を主体的に行いながら、場面によって主担当の教員の必要な支援を考えて動くことも大切になる。

調査研究協力校の授業略案には、授業の流れや教材の提示の仕方、時間配分等が記入され、個別の手立てについては詳しくは記載されていなかった。個別の生徒への配慮はサブ教員が担う部分が大きく、授業略案にサブ教員の動きや生徒個別の配慮を分かりやすく記載することが必要ではないかとの意見が授業検討会において出された。そのため、授業略案の留意点にサブ教員が個別に生徒にどのようにかかわるのかを記載し、実態把握の結果に基づいた支援の部分を網掛けで示すように変更した。さらに、授業略案の裏面に、その授業で行った手立てが生徒にとって有効であったかを3段階（効果があった・どちらともいえない・効果はなかった）で評価し、授業者全員が授業後に主担当教員に提出し、結果を次の機会に提示するようにした。自由記述欄には、授業で気が付いたことを記載するようにした。評価と自由記述を授業改善につなげる取組を行った。

(4) 課題意識及び研究効果と負担感に関する調査

教員が感じている課題を明らかにするために、調査研究協力校の教員を対象にアンケート調査を実施した。調査の概要を第8表に示す。

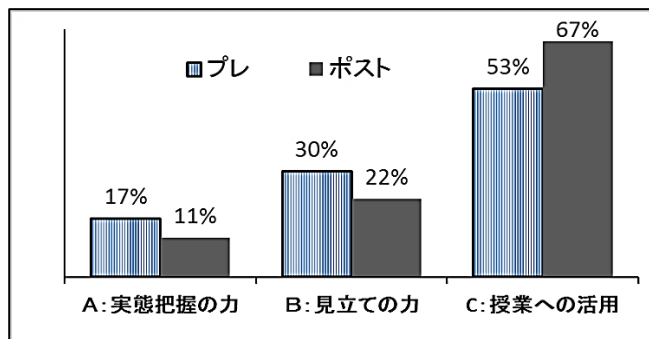
第8表 実態把握の力に関する調査

対象	知的障害教育部門高等部1年学級担任21名 担任外で対象学年の指導にかかわる教員(学年リーダー・学部長・支援連携部の教員等)11名 合計32名
方法	質問紙による記述、5件法にて回答 所員が来校し、実施後、回収
実施時期	プレ：平成28年6月から7月 ポスト：平成29年1月から2月

	個人名が特定されないよう番号を記入し、番号でのプレとポストでの差異を比較した。
回収	プレ参加後、ポストで未回収5枚 重複回答、未記入は除外
調査項目	①A：実態把握・B：見立て・C：活用の3段階において課題が多い順に回答 ②生徒の行動から実態把握をする力 ③仮説を立て、支援の手立てにつなげる力 ④支援の手立てを授業に活用する力

ア 実態把握・見立て・活用の各段階での課題

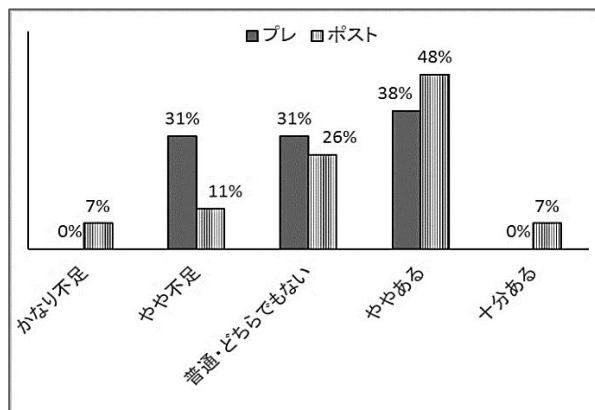
実態把握の各段階において、最も課題が多いと回答したのは、プレでは多い順に「授業への活用」、「見立ての力」、「実態把握の力」の順であった（第9図）。ポストでは、「授業への活用」の回答がさらに多くなった。



第9図 最も課題であると考えるもの

イ 生徒の行動から実態把握をする力の評価

実態把握に関する力を5段階で評価した結果（第10図）は、プレでは「かなり不足」と「十分ある」との回答はなく、「やや不足」、「普通・どちらでもない」、「ややある」の3段階に集中した。ポストではすべての項目に回答が見られた。プレとポストの回答の変化については「オ 評価の変化と考察」の項目で記載する。

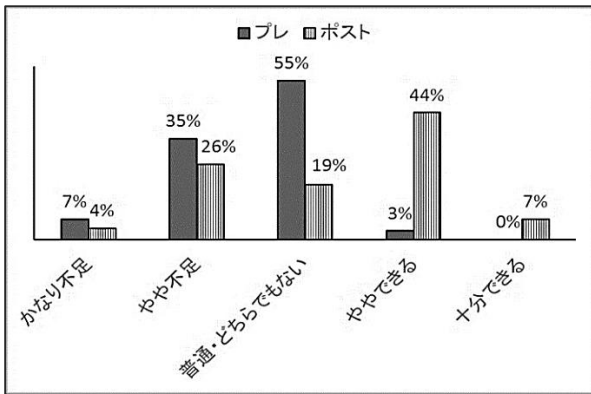


第10図 実態把握の力の評価

ウ 仮説・見立ての力の評価

実態把握から得られた結果を基に仮説を立て、支援の手立てにつなげる力について5段階で評価した結果（第11図）は、プレでは、「普通・どちらでもない」

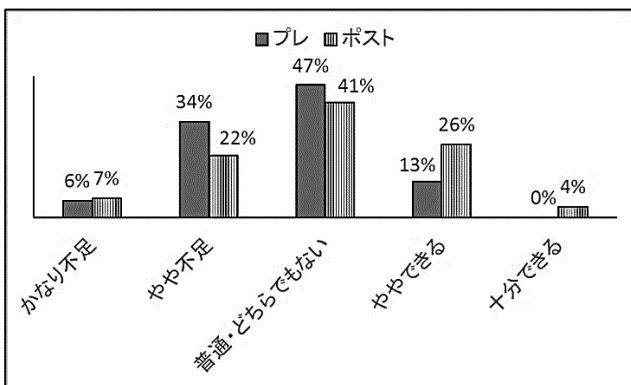
と回答した教員が最も多く、次いで「やや不足」が多かった。ポストでは「普通・どちらでもない」の回答が減り、「ややできる」の回答が増加した。



第 11 図 仮説・見立ての力の評価

エ 授業への活用能力

実態把握から得られた内容を日常の指導にいかす力の評価（第 12 図）は、プレでは、「普通・どちらでもない」との回答が最も多く、次いで「やや不足」、「十分できる」との回答はなかった。ポストでは、「ややできる」の回答が増加し、「十分できる」との回答が見られた。



第 12 図 授業への活用能力の評価

オ 評価の変化と考察

生徒の行動から実態把握をする力については、プレとポストで回答を変えた教員は 27 名中 18 名であった。そのうち、上方に変更は 14 名であった。仮説を立て、支援の手立てにつなげる力については、回答を変えた教員は 25 名中 16 名であり、上方に変更は 14 名であった。支援の手立てを授業に活用する力については、プレとポストで回答を変えた教員は 27 名中 14 名であり、上方への変更は 10 名であった。

調査研究協力校において実施した教員の課題意識では、プレとポストで教員の回答の変化が多く見られた。「実態把握の力」と「仮説・見立ての力」の評価はプレからポストにかけて肯定的な評価が増加した。また、「やや不足」「普通・どちらでもない」「ややできる」の 3 段階に回答が集中したが、回答が 5 段階に分散した。このことから、自己の力の向上を評価しつつも、

研究を進めることで、実態把握とは何か、仮説・見立てとは何かについて理解が深まり、自己の力を評価する力が高まったと推察される。また、「授業への活用の力」については、プレとポストで明確な違いは見られなかったものの、肯定的な評価が若干増加した。第 9 図において、「授業への活用」を課題として考えている教員が増加していることと、第 12 図の結果からは、授業への活用については、自己の力を評価しつつも課題であると捉える教員が多いことが推察される。

カ 研究効果と負担感に関する調査

研究への協力が実態把握に基づいた授業改善に役立っていることにつながったか、研究効果を測定するために、以下の項目について、実施後に対象学年の教員と学級担任外で対象学年の指導にかかわる教員を対象に、研究効果と研究に対する負担感に関するアンケート調査を実施した。

調査の項目は以下の 3 点である。

○実態把握・見立てに関する研究効果（第 9 表）

○授業への活用の研究効果（第 10 表）

○研究に対する負担感（第 13 図）

第 9 表 実態把握・見立てに関する研究効果

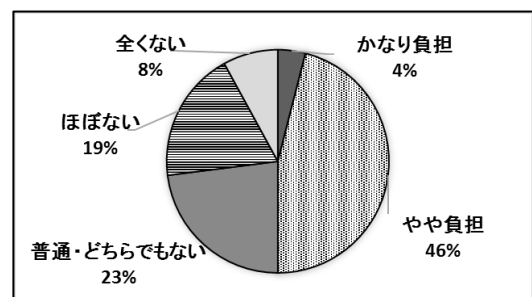
項目	%
効果なし	0%
ほぼない	0%
普通・どちらでもない	15%
やや効果あり	70%
とても効果あり	15%

研究への協力により、実態把握・見立てに関する研究効果は「やや効果あり」との回答が多く見られた。

第 10 表 授業への活用の研究効果

項目	%
効果なし	0%
ほぼない	0%
普通・どちらでもない	23%
やや効果あり	54%
とても効果あり	23%

さらに、実態把握・見立ての研究効果を授業に活用することができたかについては、「やや効果あり」と「とてもあり」との回答があり、「効果なし」との回答は見られなかった。



第 13 図 研究に対する負担感

しかし、研究協力に関する負担感については「やや負担」との回答が多く見られた。自由記述には、「隙間の時間を使って話し合ったが、十分ではなかった」との回答もあったが、「授業づくりについて、生徒のことにについて話し合う良い機会にもなった」「教科に特化したシート（「流れシート」）は良かった」との意見も見られた。

キ 考察

学校現場において、教員は多忙感を持ち、児童・生徒にかかわることや授業づくりは教員の職務の中心となるものではあるが、研究として取り組むことで負担感を感じてしまうのではないか。「流れシート」について、肯定的な評価も見られたものの、記入すべき様式が増えると負担に感じる教員もいると推察される。研究に対する教員の負担感を軽減するためには、直接的・即時的に授業改善に効果が見られる研究にすることが望まれる。さらにその研究効果が授業改善につながり、学びの主体である児童・生徒の成長が見られることで、生徒の成功体験のみならず、教員の成功体験にもつなげ、さらなる研究や授業改善への意欲につながると考える。

研究のまとめ

1 成果と課題

(1) 学校での実態把握の現状と活用における課題

調査結果から分かるように、特別支援学校知的障害教育部門高等部において、生徒の的確な実態把握を行うために、標準化されたアセスメントツールや教員による行動観察等を行っていることが明らかになった。しかし、課題としては、実態把握から得られた結果を具体的に指導につなげる方法が分からないことや教員間の共通理解の困難さといった要因により、授業場面で活用することが難しくなっていた。具体的な活用方法については、調査研究協力校での授業への働き掛けを通して改善が見られたことから、授業での活用例や具体的な手立てを考えるためのきっかけを提示することが有効であると示唆された。

具体例の提示は教員にとって取り組みやすさにつながるが、生徒により実態や手立てが異なるため、具体例をそのとおりに活用することは難しい。Aさんにとって有効な手立てであっても、同様の状態像を示すBさんにとっては、有効でないこともあり得る。例えば、「一斉指示だけでは行動することが難しい」との困難さを抱えた生徒一人ひとりにとって、なぜ、「一斉指示だけでは行動できない」のか、要因は異なる。情報の整理や焦点化の困難さのため、行動することが難しい生徒には、説明を始める前に注目すべき対象を指示し、注目を促すことが有効な手立てになる。一方、抽象的な言葉の理解の困難さにより、取り組むことが難

しい生徒にとっては、注目を促すための指示があっても、具体的な言葉による指示がないと行動には結び付かないであろう。

また、学校では、日常にかかわっている教員による行動観察と、教員自身の「経験則」による見立てで、その生徒の特性に合わせた指導をしている部分も多いと考えられる。教員による行動観察は日常の実態把握であり、特殊な環境下で特別なツールを使って行うものと異なり、指導に直結していることはいうまでもない。しかしながら、日常の環境下では環境による変化が大きく、その違いや「経験則」は言語化して他者に正確に伝えることが難しい。そのことから、共通理解に基づいた支援につなげることが難しくなっていると考えられる。何を「根拠」にして、このような「手立て・支援」を行い、「結果・成果」が見られたのかを明確にすることは、指導の意味付けになる。これら個々の事例と意味付けを積み重ねることで、学校・教員全体の指導力や専門性の向上につながる。そのためには、記録の日常化と「つなぐ」役割の教員による記録の整理と指導の意味付けが必要になる。多忙を極める学校現場であるが、今回の調査研究協力校での一連の授業実践への参加を通して、組織の中核を担う教員の役割の大きさが示唆された。

(2) 的確な実態把握に基づく授業づくりと指導の充実に向けて

すべての校種において、教員はより良い授業づくり、授業改善に向けて職務を遂行しているが、何をもちょう良い授業なのかの定義は難しい。子どもの実態や教科・領域・単元、さらには教員の教育観や専門性の違いによって多様な授業、多様な定義が成り立つと考えられる。しかし、学びの主役は子どもであり、「子どもの活動参加と学びの機会」が保障されていなければならない。子どもの学びを保障するためには、子どもの学び方に合わせた授業が必要となる。

インクルーシブ教育システムにおいては、「どの子どもも授業内容がわかり学習活動に参加している実感・達成感をもてるようにすることが重要」とされている。どの子どもも授業内容が分かるためには、子どもの学びやすさ、分かりやすさに教員が合わせていくことが必要となる。「学び方は一人ひとり異なっている」という前提を踏まえ、その学び方を理解するために実態把握を行い、学び方に合わせた授業づくりが求められる。さらには、子どもの発達の順序性を理解した上で、一人ひとりの発達段階と生活年齢に合わせた指導を行う必要がある。

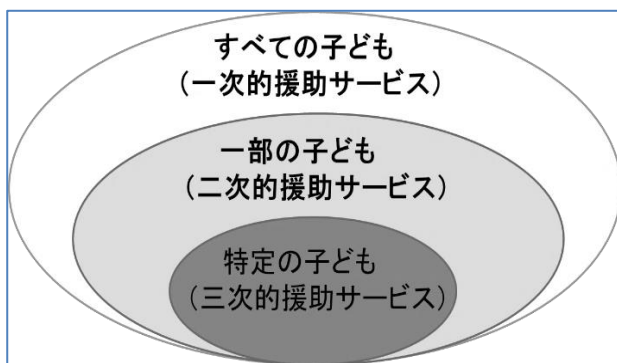
実態把握のための標準化されたアセスメントツールは、この発達の順序性を知るためにも有効である。分藤(2014)は、「障害の重い子どもの目標設定ガイド」の推薦のことばにおいて「子どもの学びの到達度を把握し、適切な目標設定を実現するための羅針盤」と称

した上で、「その羅針盤を手がかりに、教師集団の熟考プロセスを支援し、教師の育ち合いから、いわば教師集団としての教育力が高まり、それが学校組織としての専門性の向上につながる」と、子どもの学びの実態把握と実態把握から授業内容・目標設定につながる検討のプロセスこそが教員集団の専門性につながると指摘している。

この研究における「的確な実態把握」は「学びの到達度」の把握に当たると考えられる。さらに、「適切な目標設定」とは、実態把握から得られた情報を基に学びの系統性や順序性に則り、最も適した身に付きやすい内容を設定していくことであると考えられる。個の現在の実態把握という点を、標準的な発達と学びの系統性・順序性という縦軸に照らし合わせて考えていくことで、最も適した目標設定を行うことが可能になる。分藤の言葉は、本研究における適切な実態把握に基づく授業づくりの重要性を言い換えていると考えられる。

石隈(1999)は、児童・生徒に対する援助サービスをそのレベルに従って一次的援助サービスから三次的援助サービスの3段階に分けている(第14図)。この一次から三次までの援助サービスの考え方は、相談支援・発達支援などの様々な支援の現場で用いられている(栗原・井上2010)。このサービスの考え方を特別支援教育と合わせて考えていくと、特別支援学校に在籍している児童・生徒は三次的援助支援を必要とする特定の子どもと合致する場面が多いであろう。

第8図に示したように、「ないと困る」支援は、どの子にも「あると便利」な支援と別枠であるのではなく、「あると便利」な支援の中に包括されていると考えるのは、すべての子どもに必要な支援と特定の子どもに必要な支援の考え方と同様である。「ないと困る」支援を行うことで、結果的に全体の学習効果が高まることは仮説2の考察で述べたとおりである。さらに、学びが深まることで「ないと困る」支援も段階的に減らしていくことが可能であると考えられる。



第14図 3段階における援助サービス

2 今後の研究にむけて

平成28年度は2年計画の1年目として、各特別支援

学校での実態把握に関する取組と課題を明らかにした。明らかになった課題から、調査研究協力校において児童・生徒の実態把握から得られた結果を授業づくりに活用する方策について検討した。

平成29年度は、児童・生徒の実態把握から得られた結果を授業づくりに活用するための「実態把握に基づいた指導・支援のための授業実践の手引き(試作版・研究成果物)」を作成し、調査研究協力校において、県立特別支援学校で活用するための検証を行う。さらに、特別支援学校での取組から、活用事例を収集し、小学校・中学校・高等学校での特別支援教育の推進につなげ、支援を必要としている児童・生徒にとっての深い学びへの支援につなげていくことが必要である。

おわりに

本県において、インクルーシブな学校づくりに向けた取組が本格化する中で、的確な実態把握に基づいた指導・支援は、児童・生徒の学びやすさ、主体的な学びにつなげるために不可欠なものである。

今回、実態把握の現状と課題における調査では、特別支援学校では、実態把握を指導につなげることを前提としながらも、実態把握・見立て・活用の各段階においてまだ難しさがあり、現場の教員が様々に苦心している様子が明らかになった。さらに、集団指導において、児童・生徒個々の実態への配慮や手立ての難しさが挙げられたが、合理的配慮が求められる現在、学習集団の大きさが変化しても、子どもの特性に応じた個別の配慮は必要である。また、教員間の情報共有に関する課題も挙げられているが、複数の教員で一人の児童・生徒を観察し、教科や場面で異なるのではなく、全教育活動に渡って、一貫した指導をしていくことが求められる。

末筆になったが、本研究に助言者として御助言をいただいた保健福祉大学笹田哲教授をはじめ、調査研究協力校、調査研究協力員の皆様に心から御礼申し上げます。

[助言者]

保健福祉大学 笹田 哲

[調査研究協力員]

高津養護学校 稲葉 真紀

相模原中央支援学校 鈴木 由美子

特別支援教育課 堀野 史雄

[研究者]

特別支援教育推進課長 福田 裕志

特別支援教育推進課

同課主幹兼指導主事 篠原 朋子

指導主事 窪田 朗子

指導主事 豊岡 裕子

指導主事 関野 大輔

指導主事	斉藤 佳子
指導担当主事	横澤 美保
教育指導専門員	佐藤 隆広
教育心理相談員	石田 望
教育心理相談員	網野 智章
教育心理相談員	武山 花野
教育心理相談員	高田 未香
教育心理相談員	阪本 結子
教育心理相談員	中瀬 裕子
長期研究員（瀬谷養護学校）	野崎 明香

引用文献

- 独立行政法人 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 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築』p. 361 ジアース教育新社
- 石隈利紀 1999『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房 p. 144
- 栗原慎二・井上弥 2010『アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方』ほんの森出版 p. 58
- 澤田丈嗣・篠原朋子・山田良寛 2011「特別支援学校におけるアセスメント活用研究」（神奈川県立総合教育センター研究集録 30） pp. 49-58
- 徳永豊 2014『障害の重い子どもの目標設定ガイドー授業における「学習到達度チェックリスト」の活用』慶應義塾大学出版会 p. ii
- 橋本創一 2016『発達障害者支援におけるアセスメントと活用について』発達障害研究(38)365-372
- 山田良寛・羽賀晃代・井出和夫 2012「特別支援学校における新しい若手人材育成に関わる研究」（神奈川県立総合教育センター研究集録 31） p. 50

参考文献

- 佐伯胖 2010『「学び」の認知科学辞典』大修館書店
- 佐藤慎二 2014『実践 通常学級ユニバーサルデザイン I 学級づくりのポイントと問題行動への対応』東洋館出版社
- 佐藤慎二 2015『実践 通常学級ユニバーサルデザイン II 授業づくりのポイントと保護者との連携』東洋館出版社