

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〔最終報告〕

— 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 及川祐有子¹

昨年度の研究において、実態把握の結果とそこから得られた支援の手立てを授業に活用する上では、結果を授業につなげるための具体的な方法の例示等が必要であり、個々の生徒への支援を授業間・教員間でつなげる役割が重要であることが示唆された。今年度はそれらの課題を解決するために、研究成果物DVDを作成し、調査研究協力校での視聴と授業観察等を通して、実態把握に基づく指導・支援の在り方を考察した。

はじめに

特別支援教育においては、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ており、そのためには児童・生徒の的確な実態把握が指導の前提となる。特別支援教育の理念と基本的な考え方について、文部科学省初等中等教育局長による通知(平成19年4月1日)では、「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」と示されている。このように、特別支援学校において、「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。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や障害特性の情報収集を行うだけでなく、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。つまり、アセスメントとは、実態把握を包括した言葉であると考えられる。対象とするその子どもが、今まで「どんな経験」をし、「どんなことが得意」で、その経験の中で「どんなことができるようになり、どんなことに失敗」し、そのことは「どんな手立てがある」とできるようになる」と考えられるのか、そのためには「どのようなことが必要」で、「何が芽生えている」のか、「何を目標に、どの段階まで」きているのかを

行動観察し、見立てることである。

神奈川県では、学習指導要領において「個別の指導計画」の作成が義務付けられる以前から、「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。個別教育計画では、特別支援学校に在籍する全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。個別教育計画における実態把握とは、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と考えられ、学校では、教員による日常的な行動観察をアセスメントの中心とし、個別の目標と支援の手立てを設定している。

総合教育センター特別支援教育推進課では、個別教育計画作成や実態把握、授業づくりや指導の手立ての支援のため、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、学校の依頼を受け、生徒の作業・認知・行動等の特性について諸検査でアセスメントを行い、その結果から支援方法等を検討し、情報提供を行っている。アセスメント事業は四つの形式で構成されており、そのうちの一つである「学校アセスメント」は学校を会場とし、総合教育センターから検査道具を貸し出し、教員が主体となって全体教示や記録、検査結果報告会の運営までを行うアセスメントである。所員は学校を訪問し、教員と共にケースとして抽出された生徒を中心に生徒の様子を観察し、検査結果報告会では、検査での様子を基に見立てた結果を報告する。教員が主体的に運営を行うことと、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。

1 特別支援教育推進課 指導担当主事

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、澤田らは「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指摘している(澤田他 2011)。また窪田らは「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(窪田他 2016)。

以上のことから、昨年度は研究の1年目として、実態把握における現状と課題の調査を行い、調査を基に、調査研究協力校において授業づくりに参加し、実態把握から得られた結果を授業に活用する手立てを探るための検証を行った。

教員からは、アセスメントの結果を具体的に授業にどのようにつなげていけばよいか分からない等の意見が挙げられた。実態把握は指導・支援のために行うものではあるが、アセスメントの結果の活用に関する課題が多く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。

研究の内容

1 研究の推進体制

本研究の推進体制は次のとおりである(第1表)。

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 対象学年は知的障害教育部門高等部1年
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・29年度内に計6回開催し、研究の進捗状況確認と情報交換を行った。

2 研究の計画

本研究は平成28年度・29年度の2年計画で行った。

平成28年度は、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た。学校アセスメントの実施後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調査した。以上の調査結果を基に仮説を3点立て、調査研究協力校において仮説の検証を行った。調査研究協力校では、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ための方法を検討した。

平成29年度は、28年度の研究を基に作成した「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DVD・研究成果物)」(以下「研究成果物DVD」という)を活用した研修を実施し、適切な実態把握の一連の流れ【実態把握の方法の理解—実施—結果の記録—評価(適切な見立て)—授業への活用】について理解を深めるとともに、学校アセスメントの有効性について調査することとした。さらに、調査研究協力校において、授業づくりへの参加と助言を通し、研究成果物DVD改訂のための意見の集約を計画した。

3 昨年度の成果と課題

1年目の研究の課題として、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いとの意見が多く挙げられた。

そこで、調査研究協力校において授業への働き掛けを行うことで、授業に活用する上での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の成果が得られた。また、ティーム・ティーチングでの授業が多い特別支援学校では、「つなぐ」役割の教員が、教員間や授業間(人・場所・時間)をつなぐことが重要であることが示唆された。

4 今年度の取組

(1) 県立特別支援学校でのアセスメントに関する調査
学校アセスメントの活用状況と課題解決のための方策について、以下の内容で調査を行った。調査紙は学校アセスメントを利用した学校と利用していない学校に分けて作成した(第2表)。

第2表 調査の概要

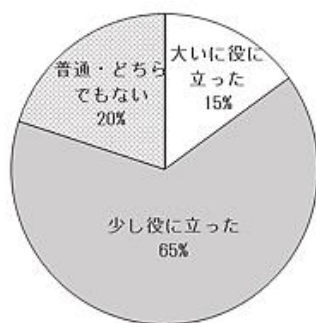
対象	県立特別支援学校のうち、知的障害教育部門高等部25校と20分教室 合計45か所
方法	知的障害教育部門高等部の教員を対象にした聞き取りまたは質問紙調査
回答者	特別支援学校アセスメント担当教員研修講座の受講者
実施期間	平成29年6月～8月

回収率	95.56%(未回収2校)
学校アセスメントを利用した学校 (本校16校、7分教室、合計23か所)	
調査項目	学校アセスメントの活用と課題
①学校アセスメントを利用した理由について7項目(第3表の6項目とその他)から優先順位の高い順に三つを選択して回答	
②学校アセスメントは上記のニーズに役立ったかを5件法(大いに役に立った～全く役に立たなかった)で回答	
③役立った理由(授業にいかせること)、役立たなかった理由について自由記述で回答	
学校アセスメントを利用していない学校 (本校9校、13分教室、合計22か所)	
調査項目	校内でのアセスメントの活用と課題
①学校アセスメントを利用しない理由について3項目から選択して回答	
②学校で活用しているアセスメントツールを記述で回答	
③上記のアセスメントツールで得られた結果の活用について7項目から優先順位の高い順に三つを選択して回答	
④上記の結果から得られた情報の活用について自由記述で回答	
⑤課題解決のための方策について自由記述で回答	

学校アセスメントを利用した理由について(第3表)、学校アセスメントは学校のニーズに対して役立ったか(役立ち度)について結果を示す(第1図)。

第3表 学校アセスメントを利用した理由

	第一	第二	第三	計
個別教育計画への活用	0	1	4	5
授業計画・内容への参考	0	0	4	4
<u>実態把握のため</u>	10	6	0	<u>16</u>
<u>指導や支援の手立てのため</u>	8	10	1	<u>19</u>
教員間の共通理解のため	0	2	6	8
例年活用しているから	1	0	2	3



第1図 ニーズに対する役立ち度

学校アセスメントを利用した理由としては「指導や支援の手立てのため」と「実態把握のため」が上位回答として挙げられた。学校アセスメントを利用した学校において80%の学校で「大いに役に立った」「少し役に立った」と回答しているように、利用したことへの評価は高いと考えられる。「実態把握のため」に利

用した内容を授業にいかすことについては、昨年度の研究結果においても、具体的にどのように授業につなげていけばよいか分からないとの意見があった。そこで、「授業や指導にいかせること」とそのことにより「生徒や指導に見られた変化」について自由記述で回答を求めた。記述内容については抜粋で示す(第4表)。

第4表 授業にいかせることと見られた変化

授業にいかせること	見られた変化
・教員への注目や集中が難しい生徒の実態が詳細に把握できた。	・名前を呼び掛けてから説明をすると、注目できるようになった。
・音声情報や視覚情報の理解の量について具体的に把握できた。	・指示は短く出し、板書やプリントの内容も簡潔にした。生徒が自分で確認して進められるようになった。
・姿勢や見え方について考え直す機会になった。	・姿勢への指導を行ってから学習に取り組むことで集中できる時間が伸びた。
・生徒が分かったと言っても、正確な理解につながっていないことが分かった。	・何を行うのかを生徒が説明する場面を設けた。理解が深まり、活動への取組が良くなった。
・生徒がどこに困難さを感じて、どのような支援があるとできるようになるか考える道筋が明確になった。	・指示が正確に伝わることで、生徒ができない、失敗したと感ずることが少なくなったと思う。
・課題面にばかり注目していたことに気付いた。得意なところをよく見ていこうと思った。	・生徒にできているところや頑張っているところを文字や言葉で伝えることで自信につながり、課題点を指摘されても受け入れられるようになった。
・ケース会では担任間で実態を共有することができた。	・サブ教員が全体の授業進行を援助する体制に変更することで、生徒が自分でできることが増えた。

学校アセスメントを利用しなかった理由について(第5表)、校内でのアセスメント結果の活用方法について示す(第6表)。

第5表 学校アセスメントを利用しなかった理由

	第一	第二	第三	計
校内のアセスメントで十分	5	6	11	22
日程の確保が難しいから	11	11	1	23
例年利用していないから	7	5	6	18

学校アセスメントを利用していない学校の校内アセスメントの状況については、太田のステージ評価等のアセスメントツールを活用している学校が10か所であり、さらに、「教員による行動観察」「授業や学習プ

リントでの評価」「引継ぎ資料や入学選抜の結果」なども利用していることが分かった。また、学校アセスメントを利用していない学校22か所のうち、アセスメントで得られた結果を授業につなげる上での課題と課題解決のための方策について自由記述があった学校は18か所で、うち13か所で「共通理解」「情報共有」という記述が見られた。解決方法としては「こまめに話し合う」「下校後の日常的な話し合い」などが多く見られた。

第6表 校内でのアセスメント結果の活用について

	第一	第二	第三	計
個別教育計画への活用	5	2	4	11
授業計画・内容への参考	1	0	2	3
実態把握のため	10	5	1	16
指導や支援の手立てのため	4	9	5	18
教員間の共通理解のため	0	4	8	12

(2) 調査研究協力校での取組

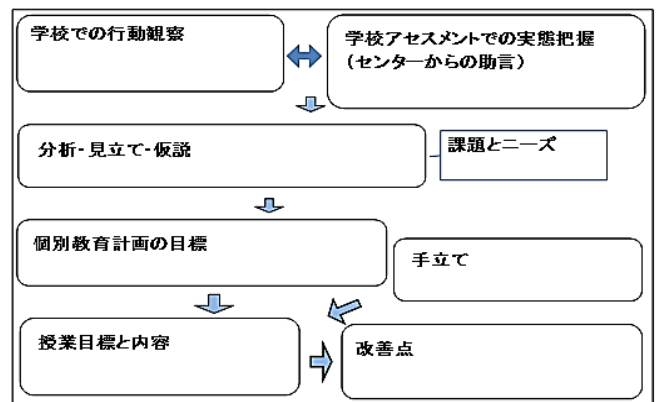
調査研究協力校2校において、学校アセスメントと其後の授業実践への参加を通して、アセスメント結果を活用した授業実践の方法を検討する。調査研究協力校での取組の概要について示す(第7表)。

第7表 調査研究協力校での取組の概要

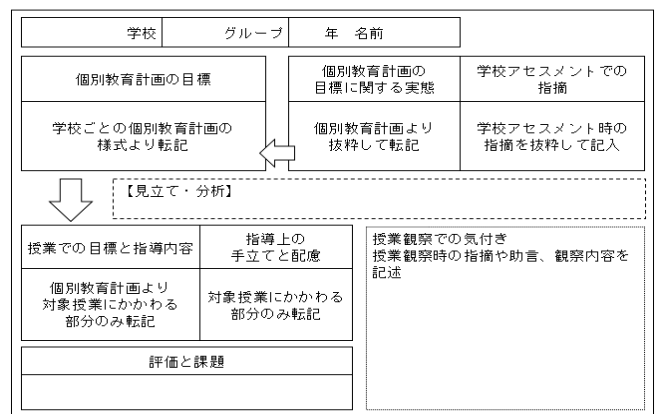
	訪問時期と内容
A校 国語・数学	6月：学校アセスメント 7月：授業観察・協議 9月：授業観察・協議 11月：授業観察・聞き取り
B校 生活単元 学習	7月：学校アセスメント 9月：授業観察・協議 10月：授業観察・協議・聞き取り 11月：授業観察・協議

調査研究協力校両校5名ずつの対象生徒について、「実態把握から授業までの流れシート」(以下、「流れシート」という)の様式を調査研究協力員に提示し、個別教育計画と対象授業の年間計画を参照して所員が記入した。授業を観察し、流れシートを基に、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検証した。流れシートの作成については、昨年度の研究において、肯定的な評価も見られたが、負担に感じる教員もいたことや、教員によって記入内容に違いが多く、実態と目標、授業までの整合性が見られない記入もあったため、平成28年度の様式を変更した。変更にあたっては、海津他の研究を参考にした。海津・佐藤は、個別の指導計画作成において、内容分析を行った結果「『実態』と『目標』との間で一貫性(つながり)がみられないという問題点があった」と指摘し、「当初、『実態』としていたところを、『目標設定の理由』と変更し、子どもの『実態』と『目標』につながりをもたせた」と述べている(海津・佐藤 2004)ことから、目標を前段に配置し、

その目標を設定した根拠となる実態を選んで書けるようにした。平成28年度版流れシート(第2図)、平成29年度版流れシートを示す(第3図)。さらに、A校とB校での取組での事例生徒(Cさん・Eさん)の平成29年度版流れシートについて示す(第4図・第5図)。



第2図 平成28年度版流れシート



第3図 平成29年度版流れシート

平成29年度版流れシートについて、調査研究協力校の教員に聞き取りを行った。1枚のシートで目標と実態、授業までの流れが分かる点については評価された。各項目の整合性が取れていないものは見受けられなかったが、流れシートの記述が具体的でないものや、目標に対する評価の記述が曖昧なものが見られた。また、実際の授業で行われている有効な支援の手立てや学習内容が流れシートには反映されていないこともあった。流れシートを基に行ったクラスの担任間での授業の振り返りでは、生徒の様子から支援の手立ての方法が活発に話された。

聞き取りでは、「文字にすることで、明確に表すことができた」「支援を振り返るヒントになった」等の意見が挙げられた。「個別教育計画から授業までの流れが整理されていて分かりやすく、振り返りがしやすかった」「個別教育計画を見返すことができ、大切なポイントを押さえられた」「改善にいかすまでに至っていないが、流れシートを基にした振り返りの中で共通理解が図られた」等の意見もあった。担任同士の話し合いにおいて、生徒の共通理解や授業の評価、個別教育計画を含めた振り返りのために流れシートが有効で

あったと考えられる。

しかし、聞き取りや協議での内容からは、流れシートを活用し、実態把握から授業の評価までを振り返り、個別教育計画と授業の整合性を確認し、授業実践に還元させるまでには至っていないことが推察される。また、目標に対する支援の手立てについては、具体的かつ個別性のある「何をどのように支援するのか」を記述し、目標に対する生徒の評価と教員の「支援は有効であったか」を、振り返ることに課題が見られた。

ア A校での取組

A校では、国語・数学の学習グループから二つを抽出し、学校アセスメントでのケースとなった生徒を中心に5名を事例として、生徒の学習への取組の視点(生徒ごとの目標への到達度や課題の理解度等)で授業観察を行った。知的障害教育部門高等部1年の生徒は全32名、4クラス編成である。教員は学年リーダーを含め13名であり、昨年度から引き続き知的障害教育部門高等部に所属している教員は1名のみで、他は転任者と他学部他部門から今年度高等部の担任になった教員である。国語・数学は5グループ編成で、対象は二つのグループであり、4クラス全ての生徒が含まれているため、教員も各クラス混合である。

昨年度も国語・数学を対象としており、所員が助言者として、グループ全体(12名)での授業を中心に参加し、個別の生徒の実態や特性に対する配慮を行いながら、グループ全体に働き掛けを行った。グループ内の教員に対して、授業を進めるために授業者間で情報共有しておく事柄等について周知を図るために、単元ごとに出されている授業略案を活用した。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、次の略案に結果を提示した。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、評価と自由記述を授業改善につなげる取組を行った。

今年度も対象授業は同一であるが、教員1名に対して2・3名の生徒で個別の課題を行っている場面を中心に観察した。個別の内容であるため、その生徒のクラス担任が指導しており、学習内容が毎時間変わるとは少なく、2名の生徒が同時に学習に取り組んでいても、内容は個別の目標に即したものであった。そこで、事例の生徒を担当する教員に、学習内容や教材の提示の仕方等について、学校アセスメントでの見立て

や個人の特性を踏まえて、個別に評価・助言した(第8表)。

第8表 授業観察での気づきと助言・その後の変化

	観察での気づき・助言	変化や改善点
Cさん	<ul style="list-style-type: none"> ・机と椅子の高さの修正が必要。 ・斜視の可能性があり、教材やプリントを提示する際には一番見やすい位置の配慮が必要か。 ・書見台は見る範囲を限定するために有効。 ・周囲の様子を見て何を行うか判断しており、音声での指示が続くと全部を理解していない可能性がある。 ・学習に対する意欲が高く、姿勢や見え方、指示の出し方で本人の負担感を減らすことが必要。 	<ul style="list-style-type: none"> ・夏季休業中に椅子の高さを修正した。 ・ビーズ通しでは、量を減らし、色を区別しやすくした。 ・書見台でプリント学習に取り組んだ。クリアファイルで文字をなぞることで、正確ななぞりか自身で評価ができた。1枚のプリントでの課題の提示の量を減らした。 ・教室を変更し、少ない人数で取り組むようにすると、学習中に周囲に注意を向けることが少なくなった。
Dさん	<ul style="list-style-type: none"> ・全体教示では部分的な理解にとどまる。長い説明は最後まで聞いていない。 ・名前を呼び掛けると注意を向けるが最後まで注意を持続することが難しい。 ・他者への承認を求める行動が多く、教員の顔を見て判断している。指示を待つのではなく、見て自分で行う経験を積み重ねるとよいか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚情報やここまで行うと「終わり」を分かりやすく提示すると自分で取り組めることが増えた。 ・「分かる」「分からない」を聞かれると「分かりません」と答えられるようになった。2学期にはグループ学習の研究授業で「分かりません」と発言できた。

1学期の学校アセスメントと授業観察での助言内容に対して、2学期の授業で改善されていることや、そのことによる生徒の変化が見られた。

さらに、A校では授業研究に対して多くの取組を行っており、授業改善グループの教員がほぼ全ての授業を観察し、助言を行うことや、初任者研修等で課せられた研究授業のほか全ての教員が研究授業を行い、授業への助言を受けることも行っている。そのため、自身の授業に対して助言を受ける機会が多く、研究授業のための授業案を作成することも多いとのことであった。

イ B校での取組

B校では、昨年度はLHRを対象とし、今年度は生活単元学習を対象として、授業を観察した。高等部1年の生徒は全31名、4クラス編成である。教員は学年リーダーを含め15名である。学校アセスメントでのケ

A校	国・数グループ	1年 名前 C さん
----	---------	------------

個別教育計画の目標 ・手元を見て作業をすることができる	個別教育計画の目標に関する実態 ・口頭での簡単な指示は理解し、行動できる	学校アセスメントでの指摘 ・音声での指示が続くと不快な刺激として受け止める。視覚的な支援が有効 ・全体指示では大まかな理解にとどまる
---------------------------------------	--	---



【見立て・分析】 ・大まかな理解のため、「丁寧に」「正確に」などの指示では理解が不十分なまま行っている。結果的に指示どおりではなかったときに、口頭指示を重ねて修正を求めても正確な取組は難しい ・指先に力が入らない課題は、練習を重ねるより動きを細分化し、見るポイントを明確にした上で、順を追って模倣させるとよいか
--

授業での目標と指導内容 ・15分間、集中して作業に取り組むことができる ・手元を見ることを意識して、作業をすることができる	指導上の手立てと配慮 ・作業目標や時間を具体的に提示し、見通しを持たせる ・手元を見るよう言葉掛けをやる
--	---

授業観察での気付き ・書見台を抱え込むようにして斜めから文字を書いていた。椅子に滑り止めを付けるとよい(7月) ・椅子の滑り止めを継続し、夏季休業中に椅子の高さ調整を行った ・机の中が雑然としているのと同様に自分の頭の中で動きや考えをまとめる、整理することが苦手 ・書見台を利用して名前を書く課題に取り組む。書見台は見るべきところ、視野の枠組みが明確で有効である ・クリアファイルに手本の紙を差し込み、なぞり書きを行う。手本の紙とクリアファイルで結果を振り返ることができるのはよい ・教員が前ではなく、横に座ることで活動に集中することができていた。活動に意識を向けるための配慮が本人の負担を減らすことになる(11月)

評価と課題 ・周りの人に気が取られやすいため、窓側に向いて学習を行っている ・計数はプリントで行っていたが、回答の枠内に収まるように書くことが難しかったため、書見台に1問ずつ書いて提示した。さらに○を数えるのではなく、磁石を数えるようにしたが、指差しが一致しなかったため、数えた磁石を横に移動させるようにすると正確に数えることができるようになった
--

第4図 A校の事例 流れシート

B校	生活単元学習	1年 名前 E さん
----	--------	------------

個別教育計画の目標 ・周りの様子を見て、授業や活動に移ることができる	個別教育計画の目標に関する実態 ・周りをよく見て、準備を行おうとする ・自分から友だちにかかわり、やり取りを楽しむ	学校アセスメントでの指摘 ・複数のことに注意を払って活動することに難しさがある ・指示は一要素ずつ(手の動きを覚えただ後、足の動き等)の提示が有効だと思われる
--	--	--



【見立て・分析】 ・他者の動きを参考に行動に移すことができるが、全体への音声言語の指示の理解は不十分か ・全体での説明時は、見たり聞いたりするべき箇所でも個別に声を掛け、注意を促す必要がある ・個別の音声言語の指示は、理解していることもあるが、行動に移すまで時間を要する

授業での目標と指導内容 ・周りの様子を見て、授業や活動に移すことができる	指導上の手立てと配慮 ・全体への言葉掛け後の様子を見て、個別に促す。時には、本人が気付くまで、全体指示を繰り返すことも行う
--	---

授業観察での気付き ・全体指示の内容を個別にジェスチャー、言葉掛け、モデルの提示など本人の分かりやすい方法で伝えた後、適時に支援を減らすことは有効だった ・行動に変化は見られなかったことから、タイマーが鳴ったら戻るという理解は難しく、使用の検討が必要(10月) ・言葉掛けや付添いを減らし、視覚的に活動が分かるよう順番に配慮することで、自分から行動する場面が見られた(11月)
--

評価と課題 ・パン生地をこねる作業は、個別に支援を行った後、支援を徐々に減らしていくと一人で取り組み続けた ・タイマーが鳴っても行動が見られず、言葉掛けや周りの様子を見て動くまで待つと、自ら片付けを行った ・友だちの様子を見てから活動に取り組むよう順番に配慮すると、一人で移動してボールを投げて席に戻ることができた ・活動前は友だちの動きに合わせて移動できた。活動後は、本人が担任に近寄り、視線で援助を要求してきたので、場面の写真を提示すると、目的の場所に移動できた
--

第5図 B校の事例 流れシート

ースとなった生徒を中心に5名を事例として、生徒の学習への取組の視点で授業観察を行った。

今年度の対象である生活単元学習は、学年全体での授業内容の説明後、実態別の複数のグループやクラスごとに分かれて活動し、その後、再び学年全体で集合してまとめを行うことが多かった。週に2回授業が設定され、おおむね一か月ごとに単元の内容が変わり、授業者も単元ごとに異なった。訪問日には、調査研究協力員や校内研究系の教員を中心に打合せや情報共有を行い、放課後には、該当学年の担任団と生徒について話し合う時間を設けた。

(7) 略案の活用

生活単元学習のような大きな集団の授業では、授業者が学年の全生徒の個別教育計画を十分に把握することは難しく、個々の生徒の実態に応じた目標の設定と支援・手立てについては、生徒を担当する教員に任せられることがある。授業略案には学習活動の概要が書かれているにとどまり、配慮や手立ての欄には、「個々に適した支援を行う」等の記述が見られる場合がある。その生徒を熟知している教員は「個々に適した支援を行う」ことは可能だが、具体的な支援方法の記述がないことにより再現性が低くなり、担当する教員が替わると支援の内容や程度が変わってしまうことが課題である。

そこで、「誰に」「何のために」「どのような支援」を行っているかを授業者やサブ教員に明確にする必要があると考えた。集団を構成する一人ひとりの共通理解を進めることや、授業者や支援の担当者が替わっても、その生徒の支援・手立てを引き継ぐことが、授業の分かりやすさにつながると考えた。そこで、昨年度の実践やまとめを踏まえ、授業略案にケースの生徒の個別の支援・手立てを記述することを提案した。具体的には、以下の手順である。①略案に、支援の手立て、改善点・工夫点について記入欄を作成する。②ケースの生徒について、授業の支援の手立ての改善点・工夫点を挙げ、生徒を担当する教員が具体的に記述する。③有効だった支援の手立て、他に担任が有効だと考えた支援の手立てについては次時の授業で取り入れる。④単元終了後、有効な支援の手立てをまとめ、次の単元の授業者に引き継ぐ。⑤データに関しては、サーバー上で略案を入れるフォルダを利用する。

取組の成果として、上記の内容について校内研究係を中心にして取り組むことで、生徒一人ひとりに応じた支援・手立てを考えて実践することやクラス内で共有することにつながった。10月の授業観察では、「まずはクラスの担任間で生徒の情報を共有できるとよいと考え、担当する生徒をクラス内の担任で可能な限り交替している。担任外の教員が他クラスの生徒の情報を共有するまでには至っていないが、略案に書いて示すことで意識するきっかけにはなると考える」との意

見や、対象生徒を担当する教員から「支援の手立てについて以前より意識するようになった」「支援する上で具体的な細かい点まで分かるようになった」という意見が挙げられた。

今後の課題としては、個々の生徒に有効な支援の手立てを、クラス内から学年全体での情報共有と共通理解につなげていくことや、グループやクラスごとの活動時だけでなく、導入やまとめの学年全体での活動時に個々の生徒に応じた必要な支援の手立ての実践が挙げられる。

支援の手立ての記述については、「毎回同じ文章になる」との意見が挙げられた。授業回数が進むにつれて「何を、どのようにして、どの程度」支援を行うかが変化し、生徒の習得度によっては、支援が不要になることも考えられる。生徒の観察と振り返りから、支援の有効性を評価し、段階的な変更や細かい改善がなされる必要がある。次の単元を始める際は、前単元でどのような支援の手立てが有効だったかを振り返り、次の単元の内容に即して「何を、どのようにして」支援するか具体的に記述することも今後の課題である。

(4) 授業改善

ケースの生徒を中心に、学年全体やグループに分かれての活動場面を観察した。個別に評価・助言した内容について示す(第9表)。

第9表 授業観察での気づきと助言・その後の変化

	観察での気づき・助言	変化と改善点
Eさん	・周囲の様子をよく見ている。個別の指示は、行動の表出に時間は掛かるが、理解している場面も見られる。 ⇒他者の動きから状況を判断して行動に移す。全体への音声言語での説明は十分に理解しておらず、見たり聞いたりするべき箇所を個別に声を掛け、注意を促すことで、情報を取り入れやすくなると推察する。	・ボールを投げる順番を、2番目以降にして、前の友だちの様子を見せることで、投げる位置に自ら移動してボールを投げ、席に戻った。 ・移動時に教員が付き添わない状況では、友だちの動きを見て自ら移動した。休憩後の移動は、担任に近寄り、視線で場所を問うたため、写真で場면을提示すると、うなずいて一人で移動した。
Fさん	・口頭での質問に回答するが、理解は十分ではない。 ・「エプロンとかは取って」の言語指示で、三角巾とマスクを取って机上に置く。 ・塗り絵の活動でしばしば手が止まる。 ⇒目標時刻までタイマーの使用で集中を持続する	・文字カード使用等の視覚的な支援の工夫で、行う活動が明確に分かり参加している。 ・手書きの手順書で何をしているか、次は何をすればいいのか文章等で提示され、分量や終了が明確に示されると、段ボールを

ことは難しい。「どこまで」「何がゴールか」取り組む範囲や量、すべきことを視覚的に示す必要がある。	切る、パーツへの糊を付ける等の作業への取組が良好で、一定時間集中が持続している。
--	--

成果として、3回の訪問を通して、視覚支援を取り入れて改善を図ったり、生徒の得意なことや苦手なことを再確認して今後の手立てを考えようとしたりする教員の姿勢が見られたことが挙げられる。

授業者からは、授業の振り返り後の音楽の授業で、具体物の提示に合わせて個別に呼名することや、活動のスケジュールボードの提示等の改善点を踏まえて授業をしたところ、自ら次の行動に移ることができた生徒の姿から、「この方が分かりやすい」と感じたという話が挙げられた。

高等部1年という学年であることから、クラスの複数の教員の視点から、クラスの生徒についての情報共有・共通理解を十分に図る段階であることが考えられる。そこで、学年で行う大きな集団での生活単元学習は、単元ごとに担当の教員が替わる際の引き継ぎや打合せの機会を設定し、生徒ごとに必要な支援の手立てを引き継ぐことが必要である。

ウ 研究成果物DVDについての聞き取り調査

調査研究協力校2校の対象学年の教員を対象に、研究成果物DVDを視聴した後に、質問紙による調査と聞き取り調査を行った。研究成果物DVDはアセスメントについての基本的な内容から児童・生徒を行動観察するポイントについてプレゼンテーションソフトを使って講義し、3名の生徒(所員)を事例に実際に行動観察について演習する構成になっており、全体で37分である(第10表)。行動観察の際に活用するワークシート2枚と研究成果物DVDを渡した上で、調査研究協力員と事前に視聴し、説明を行った。

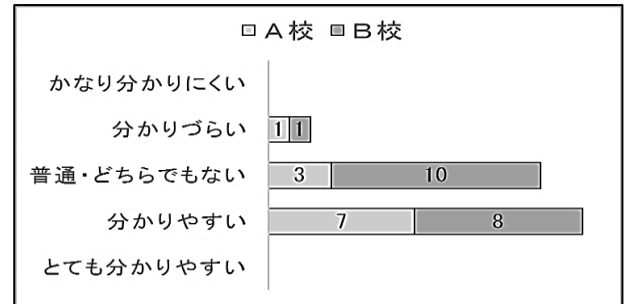
第10表 平成28年度研究成果物DVDの概要

	内容	
1	実態把握とは	講義
2	実態把握の結果の読み取り・見立て	動画
3	授業での活用	講義
4	授業での活用の実際	動画
5	活用上の課題と課題解決の方策	講義

質問紙調査は、両校ともに同一の様式で行い、聞き取り調査での項目は両校で同一の内容とし、半構造化面接で行った。5件法で研究成果物DVDの内容について回答してもらった。結果について以下に示す(第6図)。また、聞き取り調査の概要(第11表)と結果(第12表)について示す。

さらに、研究成果物DVD全体で37分という長さに関しては、部分視聴をすることで時間を短縮したいという意見と、3事例だったものを増やしてほしいという意見があった。また、DVDを一斉に教員が視聴することで教員間の一体感につながったとの意見もあ

たが、データをダウンロードできるようにし、自由に都合のよい時間に視聴したいとの意見もあった。



第6図 研究成果物DVDの内容について

第11表 聞き取り調査の概要

対象人数	8名+14名 計22名
必要時間	両校平均約30分
質問項目	①アセスメントで得られた結果を授業で活用するためのポイント ②取り上げたい事例生徒について、実態と課題、ニーズ ③共通理解のための工夫 ④研究成果物DVDについてのアイデア

第12表 聞き取り調査の結果

項目	A校	B校
① 活用ポイント	一斉指示では指示を聞いていない、理解していないということがアセスメントを通して分かった。集中して取り組める時間が分かり、作業量を調整できた。	全体指示では活動に取り組めない生徒への指示を改善した。注目の難しさと工夫について助言され、印を付けるなどの工夫につながった。
② 事例生徒	注目や集中が続かない生徒 作業の丁寧さに欠ける生徒	手元に注目することが難しい生徒 周囲に意識が向いてしまう生徒
③ 共通理解の手立て	下校時・清掃時での連絡 作業等では生徒への評価として次時へつなげる。	クラスの教員用連絡ノート 下校時・清掃時での連絡
④ 成果物のアイデア	短時間でチャプターごとの視聴	実態ごとのチャプターでの視聴 担当者で同時に見ることの良さもあった。

研究のまとめ

1 調査研究協力校での取組

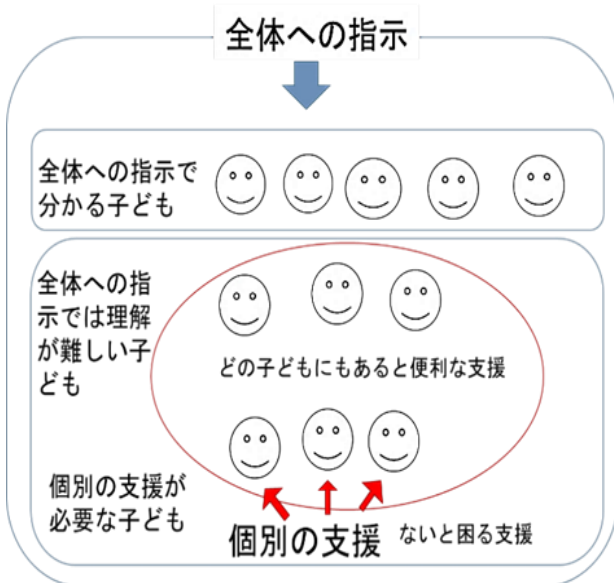
研究の対象学年は昨年度と同様高等部1年とした。毎年、中学部からの入学者と地域の中学校から特別支援学校に入学してくる生徒が混在し、1学年30人程度の集団で入学当初はどの学校においても実態把握と教

員と生徒の関係づくりが中心になる。生徒の実態の違いによる学年集団の違いだけではなく、担当学年の教員集団の違いからも、前年度の取組や中学部からの引き継ぎ事項等が継承されることが難しくなることが考えられる。

昨年度A校では、授業略案を活用して個別の配慮から授業全体につなげる取組が見られた。しかし、今年度は個別の内容が中心であり、太田のステージ評価を利用して実態把握を行い、国語・数学の学習グループを編成しているが、グループ編成後に授業につなげる上での発展が見られないとの発言があった。B校においても、学年全体での生活単元学習において、授業を進行する担当者や題材が変わると前時の内容が引き継がれないという課題が挙げられた。

また、30名程度の集団での授業において、授業者は全体の進行を担当し、個別に必要な支援はサブ教員が中心になることが多く、授業略案にも支援の手立ての記述が見られないことが課題であった。この課題に関しては、授業略案に手立てを具体的に記述し、有効だった内容をサーバー上のデータとして引き継ぐことで教員間の共通理解に役立てることができた。

海津(2017)は個別の児童・生徒の実態やニーズに応じた支援の前提として、「全体への支援を考えていくことが重要」としている。全体への支援として、教員が「自分の授業スタイル」に気付くことが重要であり、改善を行う取組等の全体への支援を行っていき、改めて個別の支援の重要性が見えてくるとしている。言うまでもないが、全体への支援が不十分な状態の授業においては、全体への指示で理解して取り組める子どもが少なくなり、個別の支援を必要とする子どもが増える。全体への指示を前提としながら、個別の支援も行うことについて図にして示すと以下のように考えると考えられる(第7図)。



第7図 全体への指示と個別の支援

また、個別の子どもの視点で必要な支援を行うことで、対象としている子ども以外にもその支援があることで取り組める子どもがいる可能性がある。昨年度の研究では、事例生徒の特性に沿った個別の支援を行った結果、対象としていた生徒以外にその支援が効果的に働き、最終的にグループ全体に波及したことがあった。

2 流れシートの記入

特別支援学校で作成されている個別教育計画は、各学校や部門・学部・教育課程により違いが見られる。しかし、個別の児童・生徒の実態とニーズに即して「どのような学び」を積み重ねてきて、「今・何を」「どのように学ぶ」かが記載されていることは共通であり、個別教育計画を基に授業づくりが行われている。流れシートは授業までの一連の流れが可視化されているものであるが、授業略案の有無や記載内容、授業の形態の違い(集団や個別)などにより、個別の児童・生徒の実態とニーズに適した授業づくりの課題があることも明らかになった。

また、流れシートのような共通のツールを複数の学校で用いることは、各学校・各教員が持つ「実践知」を「形式知」として、場と時間を共有することにつながる。各学校の「実践知」を視覚化し、共有のものとすることで、「形式知」が「実践知」を意味付けし、更に「実践知」が高まることが期待される。

3 研究成果物DVDの改訂作業

研究成果物DVDについては、特別支援学校アセスメント担当教員研修講座での部分視聴と調査研究協力校の対象学年での視聴を行い、改訂に関する意見を求めた。調査研究協力校での聞き取り結果では、具体的な事例を増やし、指導場面でどのような手立てが考えられるかを提示してほしいという意見が多かった。しかし、事例数を増やすことは研究成果物DVDの時間が延びることにつながり、長時間の視聴は難しいという意見と相反する。また、多くの学校で放課後の会議時間が45分から1時間であることを考えると、研究成果物DVDの時間は30分程度が適当であると考えられる。また、事例は考えるきっかけに過ぎず、提示した具体的な手立てを目の前の児童・生徒にそのとおりに活用することは難しい。課題として挙げられた事実の一つであっても、困難さの要因は様々であり、その要因によって支援の仕方は異なるため一つの事例に対して、一つの手立てというように結びつけることができない。そのため、子どもの行動をよく観察し、その困難さの要因を探ることが前提になることを研究成果物DVDにおいて提示する必要がある。

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。児童・生徒の学びやすさ・分かりやすさに即した授業づくりは、次期学習指導要領で示されている「何を学ぶか」「どのように学ぶか」に大きくかかわると考えられる。特別支援学校では、従来から、一人ひとりに障害の特性や程度、実態やニーズに応じた教育目標を設定(何ができるようにするか)し、子どもに応じた内容(何を学ぶか)を設定し、実態とニーズに応じて、学習集団(個別やグループ)や学習環境に配慮した授業づくりを行っている。特別支援教育は特別支援学校だけで行うものではなく、全ての校種で行うものであり、児童・生徒の実態から学びやすさに応じた授業づくりを行うことは特別支援学校に限定したものではない。また、子どもの課題のみに着目するのではなく、得意なことからその子どもの学びやすさにつなげることが重要である。

今回、アセスメントの課題と課題解決のための方策における調査において、教員間の情報共有に関しては多くの学校で課題が見られた。調査研究協力校の実践で成果が見られたように、授業略案等の今あるものを活用し、「誰に」「何を支援したか」を視覚化し、教員や教科が変わっても全教育活動にわたって、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お礼申し上げます。

[助言者]

保健福祉大学 教授 笹田 哲

[調査研究協力員]

高津養護学校 総括教諭 原 理恵

相模原中央支援学校 教諭 田中 典子

特別支援教育課 指導担当主事 高橋 洋之

[研究員]

特別支援教育推進課長 田中 宏史

特別支援教育推進課

主幹兼指導主事 山田 良寛

指導主事 窪田 朗子

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

指導担当主事 及川 祐有子

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 笹森 千佳歩
長期研究員(藤沢養護学校) 吉田 拓人

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』ジアース教育新社 p. 361
- 文部科学省初等中等教育局長 2007 「特別支援教育の推進について(通知)」
- 海津亜希子 2017 『学習障害(LD)のある小学生中学生高校生を支援する 個別の指導計画 作成と評価ハンドブック』教育ジャーナル選書 pp. 6-7
- 海津亜希子・佐藤克敏 2004 「LD時の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性-通常の学級の教師の変容を通じて-」(国立特殊教育総合研究所『教育心理学研究』第52巻第4号)
- 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する研究」(神奈川県立総合教育センター『研究集録』第35集) pp. 27-38
- 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』第30集) pp. 49-58

参考文献

- 日本特殊教育学会 2017 「『学校研究』は教師の授業実践(実践知)にいかに関与するのか」自主シンポジウム 67
- 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
- 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
- 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」日本発達障害学会『発達障害研究』第38巻