

I 問題

特別支援学校(肢体不自由)では、障害の重度・重複化が特徴の1つとして挙げられている。重複障害のある児童生徒は、自立活動を中心とした教育実践が展開されることが多く(一木,2012)、特別支援学校(肢体不自由)に在籍する47%の児童生徒に対して自立活動を主とする教育課程による教育が行われている(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所,2006)。

自立活動の指導は、個別の指導計画を作成して行うこととされており(文部科学省,2011)、客観的な実態把握や評価、具体的な目標設定を行っていくことが求められている(古川・一木,2016;神山,2008)。

自立活動では、「行動観察」による実態把握、「記述」による評価が最も多く行われている実態が明らかにされている(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所,2006)。また、複数人による診断的評価の実践報告(笠原・長谷川・長谷川・丸山,2003)や古川ら(2016)の実態把握から目標設定までのプロセスを提案している研究がある。

一方で、教師が自らの実践に疑問を持っていること(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所,2008)や超重症児を担当している教師が「目標設定」や「評価」に困難さを抱えていること(野崎・川住, 2012)も明らかにされている。

以上のことから、重度・重複障害児の自立活動において工夫した実践が行われている一方で、教師が困難さを感じていることがうかがえる。そこで、どのような方法で具体性・客観性のある目標設定・評価を行っているのか、また、そのような実践の背景にどのような要因が関連しているかを明らかにすることは、重度・重複障害児の自立活動の充実に向けての一資料になると考える。

II 目的

特別支援学校(肢体不自由)に在籍する重度・重複障害児の自立活動の指導において、具体性・客観性のある目標設定・評価を行っていくための一資料を得るために、以下の点を明らかにする。

- 1 各校自立活動の目標設定・評価の方法
- 2 自立活動の目標設定・評価において各校がそれぞれの方法を採用している背景要因

III 倫理的配慮

本研究を進めるにあたり、学内の研究倫理審査委員会の承諾(承認番号:2017-25)を受けた。

IV 研究 I

1 目的

特別支援学校(肢体不自由)に在籍する重度・重複障害児の自立活動における目標設定・評価の方法の実態とその実態の背景要因を明らかにする。

2 方法

全国の特別支援学校(肢体不自由)130校の小・中・高等部において、重度・重複障害児を担当する教師を対象に調査依頼を行い、研究協力が得られた43校の教師98人に郵送による質問紙調査を実施し、返信があった34校の教師69人の結果を集計した。調査には予備調査で確定した①教師の属性、②想定した対象児の実態、③実態把握(行動観察)、目標設定、評価の規準・基準の設定、評価(以下、各段階)それぞれの方法とその背景要因についての質問項目を用いた。

3 結果及び考察

1) 各段階を行っている人

実態把握、目標設定、評価で9割以上、評価の規準・基準の設定で8割以上の割合で複数人で行っていた。また、複数人で行っている実践の多くは「クラスの担当教師たち」という回答がどの段

表1 各段階でそれぞれの方法を採用している背景要因

項目	校内研修で学んだから 人(%)	校外研修で学んだから 人(%)	大学(大学院)で学んだから 人(%)	他の教師に教えてもらったから 人(%)	本などで読んだから 人(%)	学校で統一しているから 人(%)	学部で統一しているから 人(%)	前任校でやっていたから 人(%)	その他 人(%)
行動観察の方法(n=65)	11(16.9)	5(7.7)	3(4.6)	14(21.5)	6(9.2)	22(33.8)	20(30.8)	14(21.5)	11(16.9)
目標設定の方法(n=69)	4(5.8)	3(4.3)	2(2.9)	5(7.2)	7(10.1)	30(43.5)	24(34.8)	14(20.3)	1(1.4)
評価の規準・基準の設定(n=36)	6(16.7)	4(11.1)	2(5.6)	10(27.8)	4(11.1)	7(19.4)	9(25.0)	10(27.8)	7(19.4)
評価の方法(n=64)	5(7.8)	2(3.1)	2(3.1)	7(10.9)	3(4.7)	23(35.9)	24(37.5)	13(20.3)	8(12.5)

表2 目標と評価の規準・基準の表現について

項目	規準・基準が含まれた目標	規準が書かれた目標	評価の規準・基準があいまいな目標	客観性がなく曖昧な表現のある目標	教師の目標	未記入	計
目標とは別に明確な評価の規準、数値による基準を設定している	2	11	2	4	1	1	21
目標とは別に明確な評価の規準を設定し、基準を3段階で設定している		2					2
目標とは別に明確な評価の規準を設定しているが基準が曖昧		3		2			5
目標とは別に明確な評価の規準があるが基準がない		2		2			4
目標とは別に曖昧な評価の規準・基準を設定している			2				2
目標とは別に評価の規準・基準を設定していない	2	24	3	2	2	2	35
計	4	42	7	10	3	3	69

階でも一番多く挙げられていた。「理学療法士」や「看護師」など専門家と行っている実践はどの段階においても2割未満であり少ない結果となった。笠原(2015)は特別支援学校(肢体不自由)において、複数教師による個別の指導計画の作成はまだ十分ではないものの、医療・心理等の専門家の関与不足については改善されつつあるとしているが、重度・重複障害児の自立活動においては複数教師による実践については改善されつつあるものの、専門家の関与不足についてはまだ不十分なところがあり改善の余地があることが推察された。

各段階を行っている平均人数について、行動観察が3.6人、目標設定が4.0人、評価の規準・基準の設定が3.5人、評価が3.6人であった。安藤(2001)は問題解決集団の規模として5±2人くらいを目安に行うとよいとしており、集団の規模としては最適な規模で多くの実践が行われていることが考えられる。

2) 各段階を行っている背景要因について

各段階でそれぞれの方法を行っている理由(背景)についての結果を表1に示した。

行動観察、目標設定、評価の段階で、「学校で統一しているから」あるいは「学部で統一しているから」という回答が一番多かった。古川ら(2016)は複数教師で検討する学校のシステムの構築を行っていくことを求めており、本調査から行動観察、目標設定、評価については学校あるいは学部としてのシステムの構築が進んでいることが推察された。

評価の規準・基準の設定については、「他の教師に教えてもらったから」と「前任校でやっていたから」という教師の経験が理由(背景)として一番多く挙げられていた。評価の規準・基準の設定については、教師の経験が影響していることが考えられた。

3) 目標と評価の規準・基準の表現について

目標と評価の規準・基準の表現の仕方について、神山(2008)を参考に整理・収束し、結果を表2に示した。

「規準・基準が含まれた目標」だけを設定しているのが2件、「目標とは別に明確な評価の規準、数値による基準を設定している」のが21件、「目

表3 評価の規準・基準を設定する際、大切にしていること

項目	複数回答(n=34)	
	件数	%
具体的に設定すること	9	26.5
客観的に捉えることができるようにすること	5	14.7
誰でも評価できるようにすること	5	14.7
子どもの実態に合うようにすること	4	11.8
スモールステップで設定すること	2	5.9
その他	12	35.3

表4 評価の規準・基準を具体的に設定している教師が大切にしていること

項目	複数回答(n=23)	
	件数	%
具体的に設定すること	6	26.1
客観的に捉えることができるようにすること	2	8.7
誰でも評価できるようにすること	3	13.0
子どもの実態に合うようにすること	4	17.4
スモールステップで設定している	2	8.7
その他	6	26.1

標とは別に明確な評価の規準を設定し、基準を3段階で設定している」が2件であった。

古川ら(2016)は指導結果や学習状況を評価するにあたっては、指導の目標を設定する段階で、その到達状況となる評価の規準を具体化しておくことが重要であるとしているが、69件のうち実際に行っているのは25件であった。川上(2007)は客観性を確保する方法として、複数人で行うだけでなく誰が判断しても同じような解釈ができる明確な行動だけを目標として記述する方法を述べているが、今回の調査の結果から川上(2007)や古川ら(2016)が指摘している重度・重複障害児に対する目標若しくは評価の規準・基準を設定する段階での客観性の確保はあまり行われておらず、具体的な目標の設定などはまだ難しい課題として残っていることが推察された。

4) 具体的な評価の規準・基準を設定している背景要因

評価の規準・基準を設定している教師に評価の規準・基準を設定する際に大切にしていることを尋ね、その結果を表3に示した。「具体的に設定すること」が一番多く挙げられていた。

表3から具体的な評価の規準・基準を設定していた教師23人が大切にしていることだけを抽出し、表4に示した。一番多いのは「具体的に設定する」であり同様の結果であったが、「子どもの実

態に合うようにすること」と「スモールステップで設定している」と回答した教師は全員、具体的な評価の規準・基準を設定していることが明らかになった。このことから、ただ具体的に設定することを大切にするだけではなく、子どもの実態やその実態に合わせたスモールステップで設定していこうという意識が具体的な評価の規準・基準を設定することに影響していることが考えられた。

V 研究II

1 目的

研究Iを受け、古川ら(2016)の方法と同様に目標設定等を行っている実践の具体と背景要因及びその実践による成果について明らかにする。

2 方法

研究Iにおいて、把握した実態から「課題の抽出」や「課題関連図の作成」を行っており、具体的な目標を設定している2校の特別支援学校の教師1名ずつに調査を依頼した。両校共に学校を訪問して半構造化面接を行った。

質問項目は、①各段階の具体的な方法、②各段階の方法で行っている具体的な理由、③各段階の実践の成果についてであった。

3 結果及び考察

1) 各段階の方法の背景要因

両教師とも課題関連図の作成は、学校としてのシステムがなくても複数人で行っている実態が明らかになった。複数人で行っている理由(背景)を尋ねた際に、C教諭は「一人でやるのはダメだと思う」「自分とは違う別方向からの情報がすごく大事、それがないと一人よがりになってしまう」と述べていた。F教諭は「客観性を担保しなければいけない」「一人でやるには限界があるし、どうしても偏りがでる」と述べていた。この結果から、複数人で行っていくことの必要性を教師が感じていることが複数人で行っている実態につながっていることが考えられ、教師個々の複数人で行っていくことへの意識が複数人で行っていく実態に影響していることが推察された。また、学校のシステムがあっても教師の負担を考えて、システムに

のつとらずに教師が方法を決めて行っている実態があり、学校のシステムが教師の負担にならないものにしていくことが重要であることが考えられた。

2) 当該の各段階の方法を採ったことの成果

複数人による実践の成果としては、経験の違う教師同士で視点の共有がでたとしている。笠原ら(2003)は複数人で行うことのメリットとして、教師一人一人が自らの考え方や個々の持っている専門性に基づき、それぞれの視点で観察し情報を共有することで、一人では得られなかった情報が明らかになったり、同様の情報が収集され情報の信頼性が確認できるとしており、こういったメリットを教師自身が感じていることが推察された。さらに、他の方法に比べ活用しやすいことが挙げられており、成果を感じ、それがよい方法であることを感じることで方法の選択につながっていることが考えられ、教師が成果を得る経験をしていくことが学校としてのシステムがなくても取組んでいる背景にあることが考えられた。

また、E 特別支援学校 F 教諭は、学校で行っている目標設定システムにより目標を引き継いだ実践が全体的には行えているとしている。しかし、個々の教師の日々の授業での PDCA サイクルが意識されていない部分がまだあるとしていた。学校としての大きな流れだけではなく、個々の教師の意識がその学校のシステムを上手く使い成果を出していくためには重要になってくることが考えられ、教師の意識を高める研修等の取り組みの必要性が示唆された。

以上のことから、学校システムの構築だけでなく、教師の複数人による実践への意識を高めたり、課題関連図による実践の成果を教師が得られたりする取組が必要であると考えられる。

VI 総合考察

学校若しくは学部としての複数人で行うシステムの構築は進んでいることがうかがえるが、専門家の関与などまだ不十分な部分があることもうかがえ、自立活動における個別の指導計画の作成プ

ロセスの精度を上げ、学校組織として教師を支える仕組みを検討していく必要がある(古川ら,2016)と言えるだろう。しかし、そのプロセスの精度を上げるだけではなく、子どもの実態に合わせ、スモールステップで行っていくことへの意識や複数人で実践を行っていくことへの意識などの教師の意識や前任校での経験や他の教師に教えてもらった経験、実践を行った成功経験などが大事になってくることが考えられる。そこで、課題関連図を作成する実践の成果や具体的に目標を設定する実践の成果を教師自身が経験できる研修会等の機会を設け、客観性・具体性のある実践への意識を共有していくことが必要であるといえるだろう。

文献

- 安藤隆男(2001)自立活動における個別の指導計画の理念と実践—あすの授業を創造する試み—. 川島書店.
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所(2006)肢体不自由のある子どもの自立活動の手引き 第四章自立活動の現状と今後. <http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_b/b-204/b-204_03.pdf> (2016年12月18日)
- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所(2008)重複障害児のアセスメント研究—自立活動の環境の把握とコミュニケーションに焦点をあてて—. <http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/b-225_all.pdf> (2016年12月18日)
- 古川勝也・一木薫(2016)自立活動の理念と実践—実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス—. ジアース教育新社.
- 一木薫(2012)重複障害教育におけるカリキュラム研究の到達点と課題. 特殊教育学研究, 50(1), 75-85.
- 笠原芳隆(2015)自立活動を中心とした個別の指導計画に関する研究動向. 特殊教育学研究, 53(4), 297-306.
- 笠原芳隆・長谷川紘・長谷川修・丸山恵美子(2003)病院内訪問教育における複数教師による診断的評価の効果に関する研究. 平成11-13年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1))研究成果報告書「障害の重度・重複化とニーズの多様化に対応し得る訪問教育の在り方に関する実践的検討」, 80-86.
- 神山寛(2008)授業改善のための指導案作成による取組. 肢体不自由教育, 186, 12-17.
- 川上康則(2007)評価に基づき授業の質を高める. 肢体不自由教育, 178, 36-41.
- 野崎義和・川住隆一(2012)「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校が抱える困難さとその背景. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 60(2), 225-240.
- 文部科学省(2011)特別支援学校学習指導要領解説自立活動編.