

発達検査を用いた実態把握に基づく特別支援教育実践の効果 －教師効力感に着目して－

中井 靖¹ 川畑 恵理² 外山 千佳³

The Effect of Special Needs Educational Practices Based on Understanding Actual Children's Conditions Using Developmental Tests: Focusing on Teacher Efficacy

Yasushi NAKAI, Eri KAWABATA and Chika TOYAMA

問 題

教育再生実行会議（2016）は特別支援教育の対象となる幼児・児童・生徒に関する乳幼児期から高等学校までの個別の支援情報を集約する資料として、個別カルテ（仮称）の作成を義務化することを提言した。個別カルテとは当該児の進級、進学、就労に伴う変更事項（支援目標、支援内容、支援方法など）を支援者間で切れ目なく引き継ぐことを目的とするものである。この教育再生実行会議の提言を受け、文部科学省は2020年に改訂される学習指導要領に個別カルテを盛り込むよう準備を進めている。

現行の特別支援学校学習指導要領等（文部科学省、2009；文部科学省、2015）では、特別支援学校の幼稚部、小学部、中学部、高等部に在籍する幼児・児童・生徒に対して個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成が義務づけられている。個別の指導計画とは当該児一人ひとりの教育的ニーズを把握した上で個別の指導目標、指導内容、指導方法を記載した計画書であり、個別の教育支援計画とは当該児一人ひとりの乳幼児期から学校卒業後までの長期的視点に立った個別の教育計画書である。しかしながら、個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成は幼稚園、小学校、中学校、高等学校に在籍する幼児・児童・生徒に対しては義務づけられていない（文部科学省、2007）。個別の指導計画及び個別の教育支援計画を土台として日々の教育実践が行われることを考えると、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に在籍する個別の教育的ニーズのある幼児・児童・生徒に対する特別支援教育体制は不十分な点があるといえる。この点を補完するため、個別カルテではその作成義務の対象を特別支援学校、特別支援学級に在籍する幼児・児童・生徒、及び通級による指導を受ける児童・生徒に拡大する。

個別カルテの作成を義務化するよう提言された背景には、特別支援教育の理念が「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

¹ 宮崎大学教育学部

² 宮崎県立日南くろしお支援学校

³ 宮崎大学教育学部附属小学校

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」としている点にある（文部科学省、2007）。すなわち、特別支援教育の実践は幼児・児童・生徒一人ひとりの的確な実態把握から始まるといえる。

客観性のある実態把握から始まり、①個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成、②教育実践、③教育実践の効果検証までを一連とした研究は事例検討を通して報告されている。しかしながら、標準化されていない独自に作成したチェックリストを用いて実態把握を試みているため、客観性のある実態把握とはいえない（泉ら、2016；南、2012；八東、2014；和田ら、2015）。また、標準化された知能・発達検査を用いて実態把握を行ってはいるものの、教育実践の効果検証が当該教員の主観的評価であるため、客観性のある教育実践の効果検証とはいえない（海津ら、2004）。

そこで、本研究では、客観性のある実態把握及び教育実践の効果検証に着目した。すなわち、複数の当該児に対して標準化された知能・発達検査を用いた実態把握を試み、その実態把握に基づいて、①個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成、②教育実践、③尺度を用いた教育実践の効果検証までを一連として実施した。これにより、知能・発達検査を用いた実態把握に基づく特別支援教育実践の効果を客観的視点から検討した。

方 法

1. 研究参加者

本研究の参加者はA特別支援学校の小学部、中学部、高等部に在籍する児童・生徒の中からB特別支援学校教員が抽出した児童・生徒、B小学校の特別支援学級に在籍するすべての児童であった（表1）。

表1 研究参加者の特性

| | N | 事前評価時の平均年齢 (年齢幅) |
|----------------|----|----------------------------|
| A特別支援学校 小学部 | 3 | 9歳7カ月 (9歳2カ月～9歳11カ月) |
| 中学部 | 3 | 12歳9カ月 (12歳8カ月～13歳0カ月) |
| 高等部 | 2 | 15歳8カ月 (15歳4カ月～15歳11カ月) |
| B小学校 特別支援学級 | 10 | 9歳0カ月 (6歳7カ月～11歳10カ月) |

2. 手続き

X年1月から3月にかけて、本研究代表者はA特別支援学校の複数の教員と共に本研究に基づく教育実践の効果について検討を重ねた。その結果、本研究期間が1年間であることから、本研究に基づく教育実践の効果としては本研究参加者の知能・発達が一層向上することは期待できず、本研究参加者の学級担任の教員としての自己効力感が一層向上することが考えられた。そのため、本研究参加者に対して標準化された知能・発達検査を実施し、本研究参加者の学級担任に対して教員としての自己効力感を尺度化した質問紙調査を実施することとした。

その後、本研究代表者はA特別支援学校のC教員（研究主任）と本研究の計画及び実施方法について打ち合わせを複数回行った。また、同時期に本研究代表者はB小学校の特別支援学級のD教員（主任）とも同様に打ち合わせを行った。この打ち合わせを通して、A特別支援教学校、B小学校の特別支援学級それぞれの実施時の配慮事項について詳細に確認した。

知能・発達検査の実施に当たっては以下の手続きを経た。

- ① 本研究代表者は本研究参加者の学級担任に対して書面及び口頭によって本研究の概要を説明した。
- ② ①の後、当該学級担任は本研究参加者の保護者に対して書面及び口頭によって本研究の概要を説明した。本研究への参加に同意した保護者は同意書に署名した。
- ③ ②の後、本研究代表者は本研究参加者に対して知能・発達検査を実施する前に口頭及び視覚情報によって本研究の概要を説明した。本研究への参加に同意した本研究参加者に対して知能・発達検査を実施した。

3. 知能・発達検査

X年4月から6月にかけて、本研究に基づく教育実践の効果検証に係る事前評価として本研究代表者は本研究参加者に対して知能・発達検査を実施した。知能・発達検査には新版K式発達検査2001（以下、新K式2001とする）を用いた。新K式2001は当該児と検査者が道具、言語を介してやりとりをし、当該児の発達段階を客観的に評価するものである。新K式2001の検査手順は新K式2001の実施手引書に従った（生澤ら、2002）。新K式2001の結果は、①全領域、②姿勢運動領域（Postural-Motor area、以下PMとする）、③認知適応領域（Cognitive-Adaptive area、以下CAとする）、④言語社会領域（Language-Social area、以下LSとする）の4領域それぞれの発達指数（Developmental Quotient、以下DQとする）、発達年齢（Developmental Quotient、以下DAとする）によって表される。PMは運動に関する能力を表し、CAは概念形成や意図的操作といった非言語性能力を表し、LSは言葉やコミュニケーションといった言語性能力を表す。なお、PMは評価可能なDAが3歳6カ月までであるため、この上限を超える場合は評価することができない。

新K式2001の実施後、本研究代表者は検査結果報告書を作成した。その後、本研究代表者、当該児の学級担任及び関連教員による検討会を開催し、当該児の検査結果報告書及び学級担任の行動観察を基にして当該児を詳細に実態把握し、個別の指導の方針を検討した。そして、当該児の学級担任は検討会の内容を参照しながら当該児の個別の指導計画及び個別の教育支援計画を作成した。作成した個別の指導計画及び個別の教育支援計画に沿って、学級担任及び関連教員は当該児に対して教育実践を行った。

X+1年2月から3月にかけて、本研究に基づく教育実践の効果検証に係る事後評価として本研究代表者は本研究参加者に対して新K式2001を実施した。

4. 教師効力感尺度

教員としての自己効力感を尺度化した質問紙調査の実施に当たっては以下の手続きを経た。

- ① 本研究代表者は本研究参加者の学級担任に対して書面及び口頭によって本研究の概要を説明した（「2. 知能・発達検査」の①と同じ）。本研究への参加に同意した学級担任は同意書に署名した。
- ② ①の後、本研究代表者は当該学級担任に対して質問紙を配布した。
- ③ 当該学級担任は回答が済んだ質問紙を回収用封筒に入れて封を閉じて提出した。

本研究参加者の学級担任はA特別支援学校に在籍する本研究参加者の学級担任の中からA特別支援学校が抽出した教員、B小学校の特別支援学級に在籍する本研究参加者の学級旧担任のすべての教員であった（表2）。

表2 本研究参加者の学級担任の特性

| | N | 事前評価時の平均教員歴 (特別支援学校または特別支援教育支援学級の平均教員歴) |
|-------------|---|--|
| A特別支援学校 | 5 | 12.4年 (12.4年) |
| B小学校の特別支援学級 | 4 | 16.5年 (6.5年) |

X年5月から6月にかけて、本研究に基づく教育実践の効果検証に係る事前評価として本研究代表者は本研究参加者の学級担任に対して質問紙調査を実施した。質問紙には教師効力感尺度を用いた（春原、2007）。教師効力感尺度は26項目から構成される5件法の質問紙であり、逆転項目も含まれる。教師効力感尺度の結果は、①全体、②学級管理・運営（「問題のある子どもに、クラス全体をめっちゃめっちゃにさせないように指導できる」を含む11項目）、③教授・指導（「授業で子どもがつまづいた時に、別の説明や例を提示することができる」を含む9項目）、④子ども理解・関係形成（「子どもとの親密な人間関係をつくれるかどうか不安だ」を含む6項目）の4領域それぞれの得点によって表される。

X+1年2月から3月にかけて、本研究に基づく教育実践の効果検証に係る事後評価として本研究代表者は本研究参加者の学級担任に対して、事前評価と同様、教師効力感尺度を実施した。

分析は本研究に基づく教育実践による学級担任への効果の傾向を検討するため、教師効力感尺度の4領域の得点それぞれについて学級担任の所属（特別支援学校、特別支援学級）と評価時期（事前、事後）の2要因参加者間内混合計画の分散分析を行った。

5. 倫理的配慮

本研究参加者、本研究参加者の保護者、本研究参加者の学級担任に対する本研究の説明は上述した通りである（「3. 知能・発達検査」、「4. 教師効力感尺度」）。

結果と考察

A特別支援学校に在籍する本研究参加者の学級担任、B小学校の特別支援学級に在籍する本研究参加者の学級担任それぞれの教師効力感尺度の4領域の得点を算出した(表3)。

表3 教師効力感尺度の結果

| | 事前評価 | 事後評価 |
|-------------|------|------|
| A特別支援学校 | | |
| 全体 | 3.35 | 3.63 |
| 学級管理・運営 | 3.35 | 3.56 |
| 教授・指導 | 3.24 | 3.56 |
| 子ども理解・関係形成 | 3.50 | 3.87 |
| B小学校の特別支援学級 | | |
| 全体 | 3.53 | 3.92 |
| 学級管理・運営 | 3.52 | 3.89 |
| 教授・指導 | 3.50 | 3.89 |
| 子ども理解・関係形成 | 3.58 | 4.04 |

学級担任の所属の主効果は4領域の得点すべてにおいて有意でなかった(全体: $F(1, 7) = .64, n.s.$;学級管理・運営: $F(1, 7) = .51, n.s.$;教授・指導: $F(1, 7) = 1.05, n.s.$;子ども理解・関係形成: $F(1, 7) = .18, n.s.$)。評価時期の主効果は教師効力感尺度の全体得点及び教授・指導得点において有意であり、学級管理・運営得点及び子ども理解・関係形成得点においては有意でなかった(全体: $F(1, 7) = 6.79, p < .05$;学級管理・運営: $F(1, 7) = 3.45, n.s.$;教授・指導: $F(1, 7) = 6.73, p < .05$;子ども理解・関係形成: $F(1, 7) = 3.54, n.s.$ 、図2)。学級担任の所属と評価時期の交互作用は4領域の得点すべてにおいて有意でなかった(全体: $F(1, 7) = .18, n.s.$;学級管理・運営: $F(1, 7) = .22, n.s.$;教授・指導: $F(1, 7) = .08, n.s.$;子ども理解・関係形成: $F(1, 7) = .04, n.s.$)。

以上のことから、個別の教育的ニーズのある児童・生徒に対して客観性のある実態把握を試み、この実態把握に基づいて、①個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成、②教育実践、③尺度を用いた教育実践の効果検証までを一連として実施したところ、教育実践の効果として当該児の学級担任の教師効力感が有意に向上した。さらに、教師効力感を詳細に検討したところ、教授・指導に関する教師自己効力感が有意に向上し、学級管理・運営及び子ども理解・関係形成に関する教師自己効力感は向上しなかった。つまり、客観性のある実態把握に基づいて教育実践を行うことは、児童・生徒に対する直接的指導場面における教員としての自己効力感を向上させる効果があることが示唆された。

今後の課題は、本研究における一連の取り組み、すなわち客観性のある実態把握から始まり、①個別の指導計画及び個別の教育支援計画の作成、②教育実践、③教育実践の効果検証までを一連とする取り組みを一層整備していくことが挙げられる。そのためには、A特別支援学校、B小学校の特別支援学級において本研究における一連の取り組みを継続して実施し、それによる知見を集積する必要がある。また、本研究における一連の取り組みをA特別支援学校、B小学

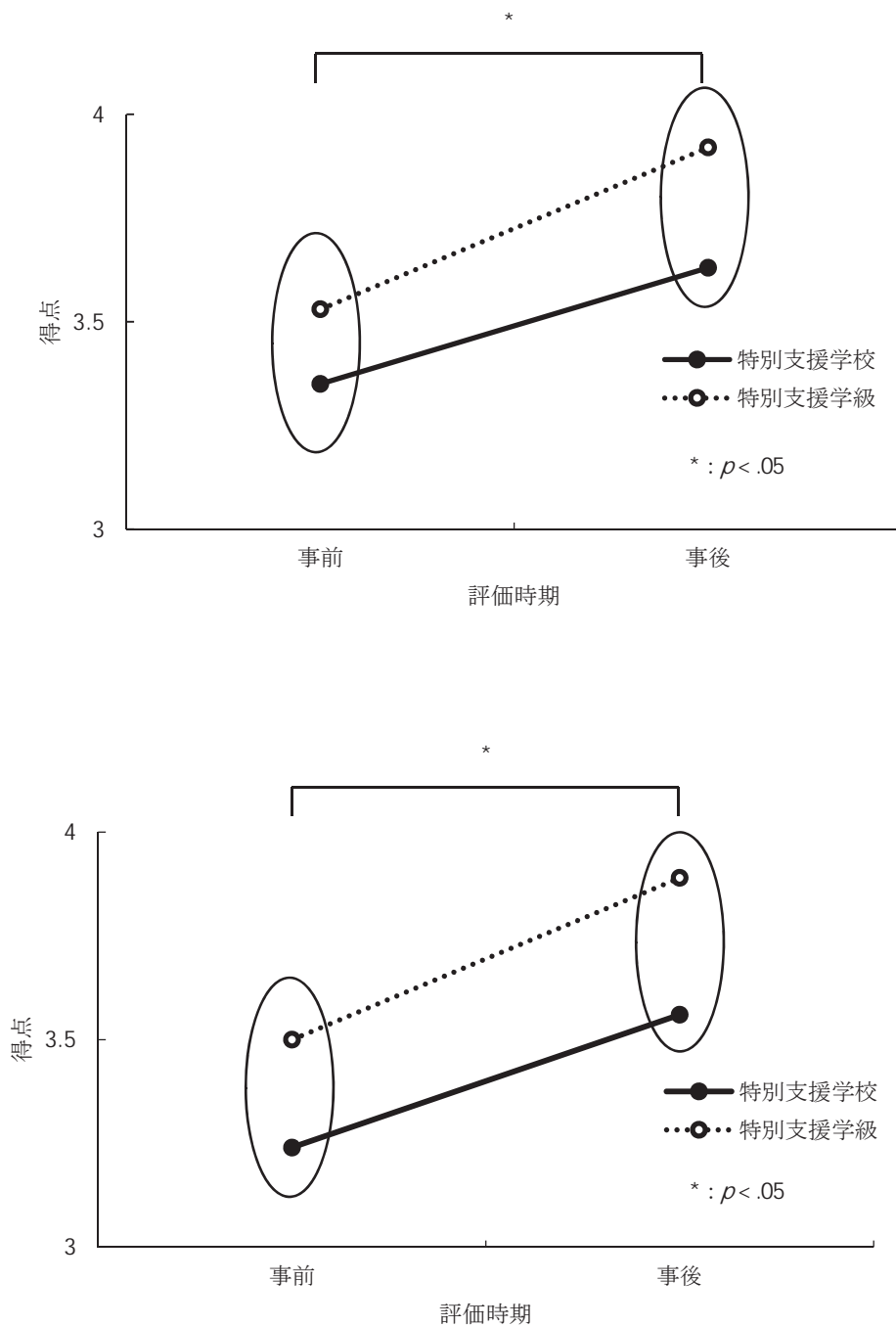


図1 学級担任の所属と教師効力感の評価時期の関係（上：全体、下：教授・指導）

校の特別支援学級以外に在籍する幼児・児童・生徒に対しても実施し、それによる知見も集積する必要がある。

これらを通して、教員が客観性のある実態把握に基づいて教育実践を行うことによる効果を実感することで、①教員自らが客観性のある実態把握を行う、②その実態把握に基づいて個別の指導計画及び個別の教育支援計画を作成する、③その計画に沿って教育実践を行う、④その教育実践の効果を客観的に検証するという一連の取り組みが教員一人ひとりに定着することが期待される。

謝 辞

本研究は平成28年度宮崎大学教育学部・学部重点経費（研究事項名：「発達検査を活用した特別支援教育実践の効果－個別の指導計画の作成を通じて－」、研究代表者：中井靖）の助成を受けたものである。

引用文献

- 春原淑雄（2007）教育学部生の教師効力感に関する研究－尺度の作成と教育実習にともなう変化－、日本教師教育学会年報、16、98-108.
- 生澤雅夫・松下裕・中瀬惇（編）（2002）新版K式発達検査2001実施手引書、京都国際社会福祉センター、泉セシリア・西川崇・小原達朗（2016）通常学級担任と協働した個別の指導計画の作成と分かりやすい教材の活用、教育実践総合センター紀要、15、299-309.
- 海津亜希子・佐藤克敏（2004）LD児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－、教育心理学研究、52(4)、458-471.
- 教育再生実行会議（2016）全ての子供たちの能力を伸ばし可能性を開花させる教育へ（第九次提言）、首相官邸。
- <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai9_2.pdf>（2017年10月10日）
- 南誠（2012）特別支援教育 チームティーチングにおける個別の指導計画の作成と活用－一貫した指導・支援を行うための実態把握・課題抽出・評価の工夫－、教育実践研究、22、267-272.
- 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）、文部科学省。
- <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101.htm>（平成29年10月10日）
- 文部科学省（2009）特別支援学校幼稚部教育要領・特別支援学校高等部学習指導要領、文部科学省。
- <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/09/09/1284518_1.pdf>（平成29年10月10日）
- 文部科学省（2015）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、文部科学省。
- <http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356252_1.pdf>（平成29年10月10日）
- 和田充紀・栗林睦美・池田弘紀（2015）特別支援学校における「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の活用に関する一考察、富山大学人間発達科学部紀要、10(1)、203-216.
- 八東佳代（2014）重度・重複障害のある子どものコミュニケーション能力の評価方法と発達段階に合わせた指導内容表の開発、島根大学大学院教育学研究科「現職短期1年コース」課題研究成果論集、5、61-72.