東京学芸大学教育実践研究　第18集　pp. 109-115，2022

特別支援教育における現職教員研修の内容に関する研究

――『アセスメント』研修参加者によるケースレポートの分析に基づく検討――

山口　遼*・橋本　創一*・福田　弥咲*・溝江　唯*・大伴　潔*・濵田　豊彦**・藤野　博***
澤　隆史**・奥住　秀之**・小林　巌*・小林　玄****・増田　謙太郎***・井上　剛*****

（2021年11月25日受理）

YAMAGUCHI, R., HASHIMOTO, S., FUKUDA, M., MIZOE, Y., OTOMO, K., HAMADA, T., FUJINO, H., SAWA, T., OKUZUMI, H., KOBAYASHI, I., KOBAYASHI, S., MASUDA, K. and INOUE, G.; Study on the Content of In-service Teacher Training in Special Needs Education: *Study based on the analysis of case reports by the participants of "Assessment" training*. ISSN 1349-9580

We conducted a training workshop for acquiring assessment skills and professional teaching techniques for teachers, and they presented case reports as reflections. This study aimed to clarify these case reports and examine the content for developing future training programs. Among the workshop trainees, 47 participants who submitted case reports were included in the study. We evaluated the case reports based on the criteria that we developed. The results indicated that only a few participants received a high score. Many of the case reports were not based on organizing support needs from "multiple perspectives." Moreover, they did not illuminate the actual situation of children and their support needs "from conducting multiple assessments. Also, opinions, issues, and difficulties related to the use of assessment tools included "time constraints," " implementers' skills," "cooperation with other teachers," "dealing with parents," and "how to use assessment tools in teaching, which are practical requirements in the content of teacher training and the training system. It is suggested that these issues should be further examined.

KEY WORDS : Special needs education, Teacher training, Case report

* *Center for the Research and Support of Educational Practice, Tokyo Gakugei University*
** *Department of Special Needs Education, Tokyo Gakugei University*
*** *Graduate School of Teaching Education, Tokyo Gakugei University*
**** *Student Support Center, Support Room for Students with Disabilities, Tokyo Gakugei University*
***** *Affiliated Special Support School for Children with Disability, Tokyo Gakugei University*

1．はじめに

2007年に特別支援教育が特殊教育から転換して始まり，インクルーシブ教育システム構築とともに特別支援教育の推進が図られている。そして特別な教育的支援ニーズのある子どもが在籍する全ての学校で実施される

* 東京学芸大学　特別支援教育・教育臨床サポートセンター
** 東京学芸大学　特別支援科学講座
*** 東京学芸大学　教育実践創成講座
**** 東京学芸大学　学生支援センター障がい学生支援室
***** 東京学芸大学附属特別支援学校

ために，すべての教職員が特別支援教育の実践に必要な一定の知識・技能を有していることが求められている（文部科学省，2012 [1]）。特別支援教育に関する専門性の向上のために，現職教員研修の充実が図られる重要性は高い。そして現職教員研修が見直される場合，教育現場の実際や教員のニーズをもとに，効果的・効率的な現職教員研修の在り方について検討する必要がある。これまで福田ら（2020 [2]，2021 [3]）は，通常学校や特別支援学校等を対象とした研究で，教員研修のスタイル・方法に関して「ケースカンファレンス」はあらゆる教員からニーズがあることや，通常学級や特別支援学校の教員は「校内研修」へのニーズが高いこと，通級指導教室（特別支援教室）の教員は，通常学級・特別支援学校・特別支援学級の教員よりも「実技研修」や「グループ討議を含む研修」へのニーズが高いことが明らかになった。そして，学びたい内容（研修内容）に合わせて，OJT（On the Job Training）やOFF-JT（Off the Job Training），講義を中心とするオンライン研修，活動や実技を伴うワークショップ形式といった研修スタイル・方法を効果的・効率的に使い分けることの重要性を示唆している。特に近年は新型コロナウイルスによる感染予防が重視される中で，オンライン研修のニーズや必要性が高まっている。しかし，新しいアセスメントのスキルや専門的指導技法の習得などは，講義型を中心とするオンライン研修よりも，活動や実技を伴うワークショップ形式の研修の方が効果的・効率的に学びを深められると考えられる。このような研修では，意見の多様性による相互の学び合いの促進や，活動を通して生まれた考えや疑問を言語化することによる学びの深化などの効果が期待される。

一方で，その研修の成果をどう評価するのか，あるいは研修後に習得したものが学校現場に還元できているのか，研修後に着目した研究は少ない。特に後者は，研修に参加した本人に委ねられている部分が大きいだろう。そこで，研修内容が十分に習得されるために，研修システムの一部として，研修内容を踏まえたレポートの提出が同時に求められる場合も多い。さて，このようなレポートにおいて，どのような問い・テーマ（内容の設定）が効果的に研修内容を振り返ることができ，深い学びを得ることができるのだろうか。例えば，「学んだこと・重要だったことは何か」「今後どのように生かしたいか」など，研修内容を再度整理させ自身の実践と結びつけるような問い・テーマもあろう。その他に，より実践的な振り返りの手法として，“ケースレポート”が挙げられる。ケースレポートとは，教育・心理・医療・福祉などヒューマン・サービスの領域で使われる用語で，ケース（事例）に関する実践についての報告書である（石隈，2004 [4]）。その機能として，ひとつは何らかの問題をもつ特定の個人や事柄について，その問題解決の過程を具体的に報告し，そこから何らかの示唆を得ようとする研究方法（事例研究法）という側面がある（学校心理士認定運営機構，2021 [5]）。同時に，心理教育的アセスメントの結果や援助サービスの方針・援助の作成や修正に関する提案など，他者に対するコミュニケーションの方法といった側面もある（石隈，2004 [4]）。その構成例として，①対象者の問題の概要，②心理教育的アセスメントの方法・結果，③教育援助方針・計画，④教育援助の経過，⑤教育実践に関する考察・自己評価など，教育援助前から後までの観点が挙げられる。これは，特別支援教育における「個別の指導計画」作成過程である，①特別支援教育対象児の特性や教育的ニーズを把握し，②一定期間における達成目標（長期目標・短期目標）と，③それに向かう具体的な指導の手立てを決め，④その結果がどれほど達成できたかの振り返りを行い，⑤指導目標や手立てを修正する，と同様な作業である（学校心理士認定運営機構，2021 [5]）。研修内容がアセスメントや専門的指導技法に関するものであれば，それを深化させるための課題として，教師にケースレポートを作成させることは意義のあることと考える。

そこで本研究では，開発的に『アセスメント』ワークショップ形式の研修を実施し，振り返りとしてケースレポート課題を提示する。そして提出されるケースレポートの実際を明らかにするとともに，必要とされる研修内容について具体的に検討することを目的とした。ケースレポートの作成における留意点として，内容の充実さもさることながら，「事実と推論を分ける」「ケースレポートの読み手の尊重」など表記に関することも挙げられる（石隈，2004 [4]）。本研究では，ケースレポートを分析する際に，内容と表記の面から評価基準を事前に設定し，それに基づく評価と分析を行う。

２．方法

２．１　調査時期・対象

2020年10月から12月の期間で，東京都都内で開催された『アセスメント』ワークショップ研修（概要は後述：2．2）に参加した者のうち，参加後にケースレポートを提出した47名（「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」研修参加者24名，「ASIST学校適応スキルプロフィール」研修参加者23名）を対象とした。また本研究では，そのケースレポートの内容を分析した。

表1　ケースレポート評価基準

観点	評価基準	評価例
1. 学校生活でみられる対象児の支援ニーズ	0：適切でない	支援ニーズについて書かれていない，分かりにくい
	1：やや適切でない	手立てまでを含めて支援ニーズを記述している
	2：やや適切である	教師一視点により支援ニーズが整理されている
	3：適切である	教師以外の視点も含め支援ニーズが整理されている
2. アセスメントを対象児に実施した場合に予想される結果など	0：適切でない	結果が書かれていない，分かりにくい
	1：やや適切でない	結果数値のみを示している
	2：やや適切である	結果数値をふまえ得意不得意について整理している
	3：適切である	結果数値を分析し，子どものを総合的に述べている
3. 対象児の支援目標とその手立てについて	0：適切でない	支援目標や手立てが書かれていない
	1：やや適切でない	目標と手立てを別々に羅列しその対応が分かりにくい(抽象的なものも含む)
	2：やや適切である	1と2を踏まえ支援目標を立案しており，手立てが目標と対応している
	3：適切である	上記に加え，論理的で分かりやすい
4. 字数の適切さ（800字以上）	0：適切でない	字数を超えていない
	1：やや適切でない	字数は越えているものの，内容が偏っている
	2：やや適切である	字数は越えているものの，内容がやや偏っている
	3：適切である	字数は越えており，どの項目も十分に記述されている
5. 表記の適切さ（誤字脱字・読みやすい表現・論理的か・レポートとして）	0：適切でない	ケースレポート全体を通して不適切である
	1：やや適切でない	ケースレポート全体を通してやや不適切な箇所がある
	2：やや適切である	ケースレポート全体を通して一部不適切な箇所がある
	3：適切である	ケースレポートの大半で適切である

２．２　『アセスメント』ワークショップ研修の概要

本研修は，「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」や「ASIST学校適応スキルプロフィール」など『アセスメントツール』をテーマとし，2020年10月～12月の間に，各２回，計４回，東京都都内会場で実施された。講師はA国立大学の特別支援教育を専門とする教員２名である。どちらの研修もワークショップ形式で開催され，その流れは①検査概要・解説，②グループワーク，③ケース検討，④スーパーヴァイズ，⑤ケースレポート提出（⑤は帰宅後作成・提出）であった。対象者は，主に小学校通級指導（特別支援）教室に所属している教員である（特別支援教室とは，東京都が行っている通級による指導を教員がすべての学校を巡回して行う全校配置システムである）。参加者は，計150名（“LCSA”研修参加者83名，“ASIST”研修参加者67名）であった。

２．３　手続き・分析方法

『アセスメント』ワークショップ研修終了時に，研修参加者に対して研修内容をふまえケースレポートの作成を依頼した。研修内容（アセスメント）のふり返りを兼ねた課題を呈示したため，便宜的に“ケースレポート”という言葉を使用しているが，実際には簡略化した項目に沿って作成を依頼している。具体的には，「①対象者の障害，または疑われる障害」「②学校生活でみられる対象児の支援ニーズ」「③アセスメントを対象児に実施した際に予想される結果など」「④対象児の支援目標とその手立て」と，教育援助方針・計画の立案までをケースレポートとして記述してもらった。あわせて，ケースレポートの最後に，研修を踏まえ「アセスメントツールの活用に関する意見や課題・難しさ」を記述してもらった。なお，ケースレポートにおける対象児の抽出は研修ごとに異なり，“LCSA”の研修に参加した場合「言語・コミュニケーションに困難さがある児童」を，“ASIST”の研修に参加した場合「行動・情緒に困難さがある児童」をそれぞれ抽出してもらった。

このケースレポートの内容を，特別支援教育を専門とする大学教員２名と大学院生２名の計４名で評価した。評価基準は，ケースレポートの定義や意義をふまえ，学校心理学ケースレポートハンドブック（学校心理士認定運営機構，2021[4]）が示す評価のポイント等を参考に，事前に作成した。具体的には，「観点１．学校生活でみられる対象児の支援ニーズ」「観点２．アセスメントを対象児に実施された場合に予想される結果など」「観点３．対象児の支援目標とその手立てについて」「観点４．字数の適切さ（800字以上）」「観点５．表記の適切さ（誤字脱字・論理的で明瞭な表現・ケースレポートとして妥当か）」の５つの各観点に対して，0（適切でない）～３（適切である）点を与え，計15点満点で評価した。評価例などを表１に示す。観点１～３は質的な側面（児童の視点に立ち作成されているか，など）からケースレポートを評価し，観点４・５は量的な側面（他者が読んでも分かりやすいか，など）から評価している。５観点で47名分のケースレポート（計235）を評価した結果，その一致率は81.7%（192/235）であった。不一致が生じた部

分については１つずつ話し合い，点数を定めた。評価点はそれぞれ単純集計し，各評価点平均についてt検定により差を検討した。また，「アセスメントツールの活用に関する意見や課題・困難」についても，同様に４名でKJ法によるカテゴリー分類を行い，ラベル名称などを検討した。

２．４　倫理的配慮

調査の依頼は，本研究の目的や方法，個人情報の保護に関して書面にて示し，口頭でも説明した。同意の拒否・撤回は随時可能であること，対象者に不利益は生じないこと，得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと，個人が特定されないようにすることを明示した。本調査協力及び発表は，ケースレポートの提出をもって同意を得たとした。

３．結果と考察

３．１　ケースレポートの対象

“LCSA”研修参加者（24名）によるケースレポートの概要として，対象児の性別は男児が８名（33.3%），女児が３名（12.5%），不明が13名（54.2%）であった。また，学年は小１が１名（4.2%），小２が１名（4.2%），小３が５名（20.8%），小４が４名（16.7%），小５が0名（0%），小６が２名（8.3%），不明が11名（45.8%）であった。障害名（疑いを含む）は表２で示す。“ASIST”研修参加者（23名）によるケースレポートの概要として，対象児の性別は男児が12名（52.2%），女児が２名（8.7%），不明が９名（39.1%）であった。また，学年は小１が２名（8.7%），小２が４名（17.4%），小３が１名（4.3%），小４が３名（13.0%），小５が５名（21.7%），小６が0名（0%），不明が８名（34.8%）であった。障害名（疑いを含む）は同様に表２で示す。対象児の性別や学年は“不明”が多く占めた。これは，研究資料として個人情報の保護が保障されているとはいえ，外部機関へケースレポートを提出するにあたり，研修参加者による匿名性への配慮であったと考えられる。この結果を踏まえ，本研究では，ケースレポートの評価にあたり対象児の属性の有無は考慮しなかった。対象児の障害名（疑いを含む）は多岐に渡り，単一の障害や複数の障害のある（疑いを含む）児童についてケースレポートが作成されていた。

３．２　ケースレポートの平均得点と標準偏差

分析手続きに則りケースレポートを評価した結果，“LCSA”研修参加者の観点別得点平均はそれぞれ，観点１が2.08点（SD：0.58），観点２が1.83点（SD：0.70），観点３が1.79点（SD：0.72），観点４が2.00点（SD：0.83），観点５が1.96点（SD：0.55），総得点平均が9.67点（SD：2.20）であった。また，“ASIST”研修参加者の観点別得点平均はそれぞれ，観点１が2.13点（SD：0.55），観点２が1.91点（SD：0.42），観点３が2.26点（SD：0.69），観点４が1.74点（SD：0.92），観点５が2.26点（SD：0.54），総得点平均が10.3点（SD：2.12）であった。また，同様のものを表３で示す。

表２　ケースレポート対象児の障害（疑いを含む）

障害名（疑いを含む）	LCSA	ASIST
ASD	4	4
ADHD	3	6
LD	1	0
情緒障害	2	1
軽度IDD	0	1
ASD + ADHD	4	6
ASD + LD	1	1
ASD + DCD	0	1
ADHD + LD	2	0
ADHD＋境界域知能	2	0
ADHD＋愛着障害	0	3
ADHD＋抑うつ	1	0
LD + DCD	1	0
LD＋情緒障害	1	0
ASD + ADHD＋情緒障害	1	0
ADHD + LD + DCD	1	0

ASD：自閉スペクトラム症，ADHD：注意欠如・多動症
LD：学習障害，DCD：発達性協調運動障害

“LCSA”研修参加者内における観点別得点平均の比較を行ったところ，有意差はみられなかった。つまり，観点別にみた際に，ケースレポートとして内容や表記に偏りは小さいものと考えられる。一方で，“ASIST”研修参加者内における観点別得点平均の比較を行ったところ，観点１・３・５は観点４より得点が有意に高く（観点１－４：$t(22)=2.24, p<.05$ ／ 観点３－４：$t(22)=2.79, p<.05$ ／ 観点４－５：$t(22)=-3.17, p<.01$），観点３・５は観点２より有意に得点が高かった（観点２－３：$t(22)=-2.15, p<.05$ ／観点２－５：$t(22)=-2.91, p<.01$）。つまり，観点別にみた際に，ケースレポートとして内容や表記に偏りがあり，「3．対象児の支援目標とその手立てについて」や「5．表記の適切さ（誤字脱字・論理的で明瞭な表現・ケースレポートとして妥当か）」は相対的に充実しているものの，「2．アセスメントを対象児に実施された場合に予想される結果など」や「4．字数の適切さ（800字以上）」は相対的に不十分であったと考えられる。本研究においては，“LCSA”と“ASIST”の各研修

表３　ケースレポート平均得点・標準偏差

	LCSA		ASIST		t検定
	M	SD	M	SD	
観点1	2.08	0.58	2.13	0.55	*n.s.*
観点2	1.83	0.70	1.91	0.42	*n.s.*
観点3	1.79	0.72	2.26	0.69	*
観点4	2.00	0.83	1.74	0.92	*n.s.*
観点5	1.96	0.55	2.26	0.54	*n.s.*
総得点	9.67	2.20	10.30	2.12	*n.s.*

M：平均，SD：標準偏差，*：$p<.05$

参加者で，ケースレポートの書き方（文量や厚みのもたせ方）の傾向が異なると示唆された。また，各研修参加者間で得点平均の比較を行ったところ，観点３において“ASIST”研修参加者の方が“LCSA”研修参加者より有意に得点が高く（$t(45)=-2.28, p<.05$），それ以外では有意差はみられなかった。

３．３　ケースレポート得点の人数分布

ケースレポートの評価において得点別に人数を整理した。観点別得点の人数分布を示したものが表４，総得点の人数分布を示したものが表５である。“LCSA”研修参加者において，各観点の最頻値は２点であった。0点が含まれたのは観点３と観点４であり，それぞれ１名であった。総得点の最頻値は10点であり，最低点が４点，最高点が15点であった。7－12点の間で人数の大半を占めた。一方で，“ASIST”研修参加者において，各観点の最頻値は２点であった。0点が含まれたのは観点３と観点４であり，前者が１名，後者が２名であった。総得点の最頻値は９点であり，最低点が７点，最高点が15点であった。7－15点の各得点で幅広く人数は分散されていた。総得点が低い場合の原因として，大きく２つ考えられる。１つは，ケースレポート全体の字数が少ないことにより，内容が淡白なものとなったからである。字数が多ければ必ずしも内容が伴うわけではないが，少ないと内容に偏りが生じ，ケースレポートの対象児を限られた側面でしか記述できないものと考える。もう１つは，観点１～３のうちのいずれかで内容が極端に偏っており，ケースレポートの構成がうまくなかったからである。ケースレポートの構成上，いずれの観点もなくてはならないものであり，教育援助方針が客観的にも明瞭で根拠も明確であるためには，支援ニーズやアセスメントを多角的に記述する必要があると考える。

表４　観点別分布（人数）

		得点			
		0点	1点	2点	3点
LCSA	観点1	0	3	16	5
	観点2	0	8	12	4
	観点3	1	6	14	3
	観点4	1	5	11	7
	観点5	0	4	17	3
ASIST	観点1	0	2	16	5
	観点2	0	3	19	1
	観点3	1	0	14	8
	観点4	2	7	9	5
	観点5	0	1	15	7

３．４　アセスメントツールの活用に関する意見や課題・困難

「アセスメントツールの活用に関する意見や課題・困難」について，KJ法によるカテゴリー分類の結果を表６に示す。“LCSA”研修参加者からは39個収集され，そのうち「時間的制約」について述べられたものが10個（25.6%），「子どもの特性・関係性」が６個（15.4%），「実施者のスキル」が６個（15.4%），「指導への活用法」が５個（12.8%），「アセスメントの活用法」が４個（10.3%），「他教師との連携」が３個，「保護者対応」が３個（10.3%），「値段」が２個（5.1%）であった。また“ASIST”研修参加者からは29個収集され，そのうち「実施者のスキル」について述べられたものが８個（27.6%），「アセスメントの使用法」が５個（17.2%），「時間的制約」が４個（13.8%），「他教師との連携」が４個（13.8%），「保護者対応」が４個（13.8%），「指導への活用法」が３個（10.3%），「子どもの特性・関係性」が１個（3.4%）であった。“LCSA”と“ASIST”の各研修参加者から共通した意見や課題・困難が多く収集された。一方で共通のカテゴリーでも，評価法が異なる“LCSA”（直接的な評価；課題実施タイプ）と“ASIST”（間接的な評価；質問紙タイプ）ならではの意見もみられた。

表５　総得点別分布（人数）

	得点												
	0−3点	4点	5点	6点	7点	8点	9点	10点	11点	12点	13点	14点	15点
LCSA	0	1	0	0	2	3	5	6	2	4	0	0	1
ASIST	0	0	0	0	1	4	6	1	4	4	1	1	1

表6　アセスメントツール活用に関する意見や課題・困難

LCSA		ASIST	
時間的制約（10）	アセスメントの時間が確保できない（5）	実施者のスキル（8）	主観的評価によるため実施者により異なる（4）
	児童によっては時間がかかる（3）		結果を読み取る能力が必要（2）
	期間が空いてしまう（1）		希望的な見方により結果が歪まないか（1）
	通級に来ていないと実施できない（1）		自信が無い（1）
子供の特性・関係性（6）	苦手な課題にどうモチベーションをもって取り組ませるか（2）	アセスメント使用法（5）	他アセスメントとの紐付けが難しい（1）
	最後までどう集中させて取り組ませるか（2）		どうアセスメントを組み合わせるか（1）
	学年によって取り組めない課題がありそう（1）		教師が実施できるアセスメントが増えてほしい（1）
	ラポールがとれていない時期にどれだけ正確にできるか（1）		具体的場面を想定しているため，より「できなさ」を実感しそう（1）
実施者のスキル（6）	スムーズに聞き取るなど慣れが必要（2）		項目が多い（1）
	1人で記録を取るのが難しい（2）	時間的制約（4）	話し合いの時間が確保できない・負担（2）
	技量による差が生まれそう（1）		結果を分析する時間がない（1）
	プロフィール化作業が大変（1）		アセスメントの時間が確保できない（1）
指導への活用法（5）	児童の障害特性や実態を加味した指導の立案が難しい（3）	他教師との連携（4）	複数人で実施する必要がある（2）
	検査結果を踏まえた指導の立案が難しい（2）		通常学級担任と連携する必要がある（1）
アセスメント使用法（4）	どうアセスメントを組み合わせるか（2）		アセスメントへの認知度が異なる（1）
	発達検査とどう差別化して実施するか（1）	保護者対応（4）	項目への評価が異なる場合の対処法（2）
	どれくらい期間を空けて継続的に実施すべきか（1）		家庭でしか分からない項目をいかに聞き取るか（1）
他教師との連携（3）	アセスメント自体の認知度が異なる（2）		保護者との連携が難しい（1）
	見立ての擦り合わせ（1）	指導への活用法（3）	検査結果を踏まえた指導の立案が難しい（3）
保護者対応（3）	保護者への説明が難しい（2）	子供の特性・関係性（1）	関係性が重要（1）
	保護者がどの程度信頼してくれるか分からない（1）		
値段（2）	高価であり導入しにくい（2）		

「時間的制約」では，両者ともに，アセスメント実施の必要性など理解を示しつつも，限られた時間内にアセスメントツールを取り入れることの難しさを訴えていた。これは，アセスメントを日頃から実施していくといった学校内のシステムが構築されていないことや，アセスメントツール利用に対する優先度が教師にとって低いことが背景として考えられる。「実施者のスキル」「子供の特性・関係性」では，対象児童の姿をいかに客観的に読み取るか，結果を分析していくかが課題に挙げられた。本『アセスメント』ワークショップ研修参加者の多くは，日頃から“LCSA”や“ASIST”を活用しておらず，それらのアセスメントツールの概要や使用法を初めて学んでいた。こうしたアセスメント実施のスキルの向上は，教員研修の内容としても求められることだが，日々の積み重ねが重要なひとつの側面であり校内研修等でも取り入れられていくことが望まれだろう。「指導への活用法」「アセスメント使用法」では，児童の障害特性やアセスメント結果を踏まえた指導計画の立案，アセスメントバッテリーの考え方に対する困難感が挙げられた。児童の実態は多様化・重複化しており，児童に応じたオーダーメイドの指導やアセスメントバッテリーが求められているからこそ，各教師の負担感は一層大きい可能性がある。教員研修は複数の教師へ一斉に行われているといった特性を鑑みると，児童の実態と指導の手立てがある程度パッケージ化されたプログラムを紹介するとともに，必要性に応じて個別的にスーパーヴァイズの機会が設けられるとよいだろう。「他教師との連携」「保護者対応」では，本『アセスメント』ワークショップ研修で取り扱ったアセスメントツールの認識が教師間で異なることや，見立ての擦り合わせの重要性，保護者へのフィードバックの難しさが挙げられた。アセスメントの実施とそこから得られる情報は，担任する教師が独占するものではなく，保護者や児童に関わる教師等と共有し，個別の指導計画の作成等に活用すべきものである。教員研修等では，スムーズな連携が行えるために必要なことはなにかディスカッションを行ったり，保護者対応のロールプレイング形式を取り入れたりすることが必要であると考える。

4．おわりに

本研究では，『アセスメント』研修内容のふり返りを兼ねて，研修参加者が担当する児童を対象としたケースレポートを作成してもらい，その内容について分析を行った。研修参加後にその依頼をしたため，対象とした教師らの時間的な制約や負担は大きかったと考えられる。また，ケースレポートの書き方をよく知らないままに作成した教師もいるだろう。評価得点の高低はこれらの要因も考慮する必要がある。しかし，本研究において，全て

の観点において高い水準に位置するケースレポートの数は少なかった。ケースレポートは日頃から作成するものではないが，ケースレポートで示す観点は，児童の指導目標の立案や手立てを考案する上で十分に留意しなければならず重要である。本研究で示されたケースレポートの中には，その内容に偏りがあるなど，それらの観点が十分に踏まえられていないものもあった。こうした実態は，これまでの研修等では伝えられなかった，あるいは行き届いていない側面を示しているのかもしれない。“多角的な視点から”支援ニーズを整理し，“複数のアセスメントの実施から”児童の実態と支援ニーズとを照らしていくことは，指導目標の立案と必要な手立てを考案していく上で必要なプロセスである。「多角的な視点とは？」「複数のアセスメントとは？」などのテーマも，特別支援教育に関する現職教員研修に取り入れていく必要があると考える。また，アセスメントツールの活用に関する意見や課題・困難として，「時間的制約」「実施者のスキル」「他教師との連携」「保護者対応」「指導への活用法」が挙げられた。これらは，現職教員研修の内容やそのシステムにおいて実際的に求められているものであり，今後さらに検討していく必要があると考える。

付　記

本研究は，東京学芸大学現職教員研修推進機構によるプロジェクト『特別支援教育に関わる大学発信型現職教員研修システムの開発』の一環として行われた。

文　献

1）文部科学省：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）．中央教育審議会初等中等教育分科会，2012.

2）福田弥咲・橋本創一・山口遼・李受眞・大伴潔・澤隆史・濵田豊彦・藤野博・増田謙太郎・奥住秀之・中村大介・丹野哲也：特別支援教育における教師の研修ニーズと専門性向上に関する調査研究―効果的・効率的な研修システムの検討―．発達障害支援システム学研究，19（2），159-167，2020.

3）福田弥咲・大伴潔・橋本創一・李受眞・山口遼・澤隆史・奥住秀之・藤野博・濵田豊彦・増田謙太郎：特別支援教育における教員の研修ニーズと専門性向上に関する調査報告―首都圏調査と全国調査の比較から―．東京学芸大学教育実践研究紀要，17，7-15，2021.

4）石隈利紀・玉瀬耕治・緒方明子・永松裕希（編）：学校心理士による心理教育的援助サービス－講座「学校心理士―理論と実践」2．北大路書房，2004.

5）学校心理士認定運営認定機構（編）：学校心理学ケースレポートハンドブック―子どもの援助に関わる教師・スクールカウンセラーのために．風間書房，2021.