

実践報告

知的障害特別支援学校の担任を対象にした「協働アセスメント」と「5分間ミーティング」による協働促進に関するアクションリサーチ

宮野 雄太

本研究は、特別支援学校（知的障害）の担任チームの協働を促進するため、教員間の実態把握の相違を確認し合う「協働アセスメント」と、放課後に担任が事例検討を短時間で行う「5分間ミーティング」を実施し、その成果と課題を実践的に検討することを目的とした。アクションリサーチを研究手法とし、研究協力校の実践に関与しながら研究を実施した。研究協力校は28学級を有する知的障害を主な対象とした特別支援学校1校であった。研究期間に、協働アセスメントを1回、5分間ミーティングを13回実施した。教員を対象にした事後アンケートの結果、協働アセスメントは担任の実態把握を深めること、5分間ミーティングは事例検討対象の子ども、担任のチーム・ティーチング、学級単位の授業作りの質に影響を与えることが示唆された。

キー・ワード：特別支援学校（知的障害） 担任チーム 協働アセスメント 5分間ミーティング

I. 問題と目的

学校現場では、個々の教員の指導力のみ頼ることには限界があるという認識が高まっており（曾余田, 2010）、学校組織における教員間の相互作用に着目することが必要となっている。そして、特別支援学校（知的障害）においては、教員間の相互作用への介入が特に重要となる。特別支援学校（知的障害）では、1つの学級を複数の教員で担任する複数担任制をとっていたり、1つの授業を複数の教員で指導するチーム・ティーチング（Team Teaching; 以下、TT）を行っていたりするからである（茨城県教育研修センター, 2001；井田・大野, 1989；宮野・八重田, 2021）。よって、特別支援学校（知的障害）の指導の質を高めるには、教員の協働に着目する必要がある。

児童生徒への指導に関連した教員の協働場面について、これまで授業場面での教員の協働であるTTについての研究が行われ、主たる授業者と、それ以外の授業者について、指導体制や役割が検討されてきた（福山, 2014, 2015, 2016；茨城県教育研修センター, 2001）。ただし、特別支援学校においては、授業場面以外でも、指導のために教員同士が協働することが必要である。「計画－実行－評価・改善（Plan-Do-See）」というサイクルの中で、授業は「実行」にあたる場面であり、「計画」や「評価・改善」での協働についても検討が必要である。そこで、本研究では、「計画」においては、授業内容を検討する最初の手続きとなることの多い「実態把握」を、「評価・改善」として複数の教員で行う「振り返り」を取り上げた。実態把握と振り返りを取り上げた理由は、実態把握における教員間のずれが指導に影響し、その影響のうち負の側面を振り返りが軽減すると考えたからである。

実態把握では、実態を把握しようとする教師の見方によって、把握する事柄に違いが生じる(太田, 1994)。複数の教員で指導する場合、教員間の実態把握の相違は、児童生徒への見立てを多角的・客観的にし、複数教員の児童生徒に対する実態把握を深めるという正の側面がある(茨城県教育研修センター, 2001)。ただし、この正の側面は、教員を対象にした質問紙調査の結果から明らかになったものであり、実践に生かすプログラムとしては整理されていない。そこで、本研究では、実態把握を深めることを目的に、教員間で実態把握が異なる点を具体的に確認していく手続きを考案し、「協働アセスメント」として実施した。

一方で、実態把握の相違には、教員が実施する指導内容や指導方法がそれぞれ異なる「指導の不統一(茨城県教育研修センター, 2001)」を生じさせ、一緒に指導する教員の混乱を生むという負の側面もある。この実態把握の負の側面を軽減するためには、複数の教員で行う振り返りが重要である。秋保・縄田・池田・山口(2018)は、チームが振り返りを繰り返し行うことで、複数の人で取り組む協調課題の成績が向上することを明らかにした。よって、特別支援学校において複数の教員が指導する場合も、振り返りが「指導の不統一」を軽減する可能性がある。しかし、特別支援学校において、担任が振り返り等に用いる対話の時間は十分でないということが課題になっている(茨城県教育研修センター, 2001; 井田・大野, 1989)。

「指導の不統一」と対話の時間確保の困難に対して、長沼(2005)は、担任同士の対話の時間を確保する取り組みとして週に1~2回の教員の「ちょっとした立ち話」を用いて、その日の授業を振り返ることが有効と提案した。また、小澤(2012)は、ケース会議を行う際に、事前の資料準備に労力が割かれ、負担と感じてしまうことが少なくないことを指摘し、資料の準備をする代わりに、対象児童を定めて教員それぞれが2週間対象児童を観察し、ケース会議に臨むという手続きを提案した。宮野(2021)は、

長沼(2005)や小澤(2012)と同様に、担任チームが事前の準備なしで、5分間という短時間、定期的に事例検討をおこなう「5分間ミーティング(以下、5M)」を考案、実践した。5Mでは、2週間前に担任チームで決めた支援・指導に対する児童生徒の様子が振り返られ、次の2週間の支援・指導が話し合われる。5Mは支援目標と支援方法の共有について教員の評価が高いことが明らかとなっており(宮野, 2021)、5Mは「指導の不統一」を軽減すると考えられる。ただし、宮野(2021)では、5Mが事例対象となった児童生徒の発達や、授業づくりの質などの担任チームの協働場面に対して、どのように影響したかは評価されなかった。よって、5Mが児童生徒の発達や、担任チームの協働場面に対して、どのように影響するか検討が必要である。

以上より、本研究は、特別支援学校の担任チームの協働を促進するために、「協働アセスメント」と「5分間ミーティング」を、特別支援学校1校を対象に実施し、これらのプログラムについて、実行した教員の評価を得て、実践的な検討を行うことを目的とする。

II. 方法

1. 研究デザイン

本研究は、X年度に行った宮野(2021)の継続研究として、X+1年度に行った実践研究である。研究期間はX+1年度4月~X+1年度3月であった。筆者は、研究協力校の教員の1人であり、学校研究と職員研修の運営を担う研究係という校務分掌の係長という立場であった。筆者は、係の一員として実践の進め方について研究係の会議で話し合いながら、研究を実施した。そのため、本研究では、実践の成果を検証するために、事前に条件統制を計画することはできなかった。そこで、本研究は、アクションリサーチとして、研究協力校の研究係の会議資料・会議記録をもとに、協働アセスメントと5Mの運営プロセスを叙述した。また、協働アセスメントと5Mに関して、研究協力校の教員を対象に事後アンケートを実施して評価を得

た。本研究では、これらのデータをもとに、実践的な検討を行った。

本研究の流れは、次のとおりであった。協働アセスメントは、5月31日に研修として実施し、研修終了後に協働アセスメントに対するアンケートを実施・回収した。5Mは、協働アセスメント終了後、各学級が隔週で取り組んだ。X+1年度における5Mの実施回数は合計13回で計画した。5Mに対するアンケートは、X+1年度1月26日に実施・回収した。なお、このアンケート調査実施時点では、各学級が計12回の5Mを完了していた。

2. 研究協力校

研究協力校は、知的障害のある児童生徒を主な対象にしたC特別支援学校である（以下、C校）。C校は、X年度から5Mに学校研究として取り組み始め（宮野, 2021）、本研究は5Mに取り組んで2年目のX+1年度から実施した。なお、X+1年度、C校では学校研究とは別に、年間約30本の授業研究と講義型の校内研修が3回計画されていた。C校には小学部から高等部までの児童生徒が在籍し、本研究開始時（X+1年度）は184人の児童生徒が在籍していた。性別の内訳は男子児童生徒が138人、女子児童生徒が46人であった。学部ごとの内訳は小学部低学年が31人、小学部高学年が44人、中学部が49人、高等部が60人であった。本研究開始時の、C校の校長が法定学級に基づいて編成した運用学級数は、28学級であった。1学級は、4～9人の児童生徒で編成され、それらの学級を3～5人の教員で担任していた。学級担任数は107人で、性別の内訳は男性教員が44人、女性教員が63人であった。学部ごとの内訳は、小学部教員が46人、中学部教員が27人、高等部教員が34人であった。本研究では、アンケート調査において、学級担任107人を対象とした。なお、人事異動により、宮野（2021）で研究に参加した教員のうち25人が、X年度3月末にC校の学級担任を離れた。そして、X+1年度4月に新たに17人がC校の学級担任となっていた。

3. 倫理的配慮

発表にあたって、研究期間中のC校学校長の承諾を得た。その後、C校の4月職員会議にて研究発表を周知し承諾を得た。さらに、研究で用いたアンケートは全て無記名式のものとし、性別・年齢データを取得せず、個人が特定されないようにした。なお、C校は、宮野（2021）と同じ研究協力校であるが、人事異動によって宮野（2021）とは担任チームの構成が変わっていること、取り組みに「協働アセスメント」が追加されていること、アンケート調査の項目が宮野（2021）とは異なることから、宮野（2021）とは得られる知見に重複性はない。

4. 担任チームの協働を促すための取り組み：協働アセスメントと5分間ミーティング

(1) 協働アセスメントの概要：本研究では、同一の児童生徒について、担任間で実態把握が異なる点を具体化する「協働アセスメント」を考案した。「協働アセスメント」を考案した背景は、C校において指導の不統一が課題となっていたことである。C校の研究係は、アセスメントツールを使った事例研究と授業研究を3年間実施したものの、指導の不統一の課題が依然として会議で話題にあがった。筆者は、指導の不統一の要因が、実態把握のずれを他の教員に言葉で伝えるという教員の技能にあると考えた。C校の教員は、指導の不統一の背景にある実態把握のずれを感覚的には捉えているものの、それを言語化することに困難を抱えており、建設的な話し合いや振り返りができていないのではないかと考えた。そこで、協働アセスメントを考案した。

協働アセスメントの手続きは、大きく分けて次の6つに分かれる。第1に、アセスメントの対象となる児童生徒を学級ごとに1人定める。第2に、定めた対象児童生徒について、教員がそれぞれ独立してアセスメント用紙を使って評価する。第3に、独立して評価したアセスメント結果を、それぞれの教員が評価した結果が一目でわかるように、一枚の「協働アセスメント分析シート」に書き写す。協働アセスメント分

析シートはFig.1に示した。協働アセスメント分析シートには、それぞれの担任が算出した発達年齢等を書き入れる一覧表と、それぞれの教員が「判断不可」と評定した検査項目の数、およびそれぞれの教員が「未到達（その児童生徒が項目の水準に達していない状態）」と評定した検査項目の数について書き入れる一覧表が掲載してある。第4に、「判断不可」とそれぞれ

よびそれぞれの教員が「未到達（その児童生徒が項目の水準に達していない状態）」と評定した検査項目の数について書き入れる一覧表が掲載してある。第4に、「判断不可」とそれぞれ

協働アセスメント分析シート(およその発達段階 Ver. 5 用)

1. 学級 (小学部 中学部 高等部) 年 組

2. 対象児童生徒名 ()

3. 実施日 (年 月 日)

4. およその発達年齢/およその知的発達水準

領域 担任名	運動能力	日常生活能力	社会性	ことば	描画	およその 知的発達水準
	歳 か月	歳 か月	歳 か月	歳 か月	歳 か月	IQ:
	歳 か月	歳 か月	歳 か月	歳 か月	歳 か月	IQ:
	歳 か月	歳 か月	歳 か月	歳 か月	歳 か月	IQ:
	歳 か月	歳 か月	歳 か月	歳 か月	歳 か月	IQ:
	歳 か月	歳 か月	歳 か月	歳 か月	歳 か月	IQ:

5. □項目(判断不可)の数

領域 担任名	運動能力	日常生活能力	社会性	ことば	描画	メモ欄

6. □項目(未到達)の数

領域 担任名	運動能力	日常生活能力	社会性	ことば	描画	メモ欄

7. その他メモ欄

Fig. 1 協働アセスメント分析シート

が評価した項目について、担任チームの他の教員が評価可能な情報を知っていないか、お互いに確認しあう。確認できた情報は、それぞれのアセスメント用紙にメモを残す。確認の結果、それぞれの教員の評価が変わった場合は、赤ペンで再評価の結果を自分のアセスメント用紙に書き入れる。第5に、「未到達」と評価した項目が担任間で異なっていれば、お互いにどうしてそのように評価したか話し合う。話し合った情報は、それぞれのアセスメント用紙にメモを残す。話し合いの結果、それぞれの教員の評価が変わった場合は、赤ペンで再評価の結果を自分のアセスメント用紙に書き入れる。第6に、評価が変わった項目を踏まえて、アセスメントの得点を再計算し、協働アセスメント分析シートの発達年齢等の一覧表に結果を赤ペンで再記入する。なお、確認や話し合いで評価の一致を見いだせなかった項目は、無理に評価を定めようとせず、担任チームがその後の学校生活で実態把握をすべき項目として扱う。

考案した協働アセスメントの手続きは、C校の研究係に筆者が提案し、その後C校の職員会議において実施の了承を得た。なお、本研究では、協働アセスメントの対象児童生徒は、5Mの対象児童生徒とした。また、協働アセスメントで用いるアセスメント用紙は、安部(2010)の「およその発達段階(ver.5)」を用いた。安部(2010)の「およその発達段階(ver.5)」を用いたのは、C校の児童生徒の発達段階に適しており、具体的な行動項目を評価することから協働アセスメントの目的に対して適切と考えたからである。

(2) 協働アセスメントの実際：C校の4月28日の研究係の会議で、協働アセスメントの手続きについて承認を得た。その後5月9日に、協働アセスメントの内容や実施方法について再度研究係で話し合った。話し合いの中で、「当日に対象児童生徒の決定に学級が時間を費やすと、協働アセスメントに取り組む時間が減ってしまうため、事前に対象児童生徒を学級ごとに決めた方が良い。」という意見を得た。また、

5月16日に、C校の管理職および学部主任等と、協働アセスメントの内容や実施方法について話し合った。この話し合いの中では、「『アセスメント』や『IQ』の意味を、あらためて職員に説明した方が良い。」「記入例を配付した方が良い。」などの意見を得た。さらに、5月24日、研究係で打ち合わせを行ったところ、『およその発達段階(ver.5)』の『描画』の評価方法について、観点を示した方が良い。」という意見を得た。これらの意見を踏まえ、協働アセスメントを実施する前に、「およその発達段階(ver.5)」の使い方やアセスメントについての用語の確認を行い、その後に協働アセスメントを行うことにした。また、「およその発達段階(ver.5)」や協働アセスメント分析シートの記入例は、その都度大型スクリーンにプロジェクターで映し出すことにし、全職員で確認できるようにした。さらに、協働アセスメントおよび5Mの対象となる児童生徒を5月30日まで決めるよう周知した。その結果、協働アセスメントと5Mの対象児童生徒については、次のように決まった。性別の内訳は、男子児童生徒が22人、女子児童生徒が6人であった。対象児童生徒の所属学部の内訳は、小学部低学年が6人、小学部高学年が6人、中学部が7人、高等部が9人であった。なお、X+1年度に事例対象として選択された児童生徒28人のうち25人が、X年度(宮野, 2021)に事例対象となっていなかった児童生徒であった。そして、5月31日学校研究日に、協働アセスメントを実施した。C校の教員には、協働アセスメントの目的として、「同じ学級の担任で、実態把握の『共通していたこと』と『ずれがあったこと』を把握すること」と、「同じ学級の担任と話をしながら、子どもの実態把握を深めること」の2つを明示した。協働アセスメントの手続きは、一手続きごとに、筆者が大型スクリーンにスライドで示し説明した。また、研究係の教員3名が、それぞれ小学部、中学部、高等部を分担し、適宜協働アセスメントの実施について支援を行った。

(3) 5Mの概要：5Mの手続きは、宮野(2021)

と同じ手続きとした。具体的には、担任同士が1回あたり5分間だけ集中して、1年間継続して検討するものであった。話し合うテーマは「最近2週間の様子」と「支援方法の検討」とした。5Mで話し合う内容が対象児童生徒の生活と統合されるように、見立てと支援方法の検討を分け(野中, 2007)、「最近2週間の様子」を話し合ってから「支援方法の検討」を話し合うようにした。ミーティング中の発言はホワイトボードに記録・整理していき、ミーティングが終了したらホワイトボードを撮影し保存した。さらに、「支援方法の検討」の発言の仕方には、ブレインストーミングを取り入れた。5Mは隔週で1回実施した。ただし、宮野(2021)の実践で明らかになったように、高等部3年生の学級では、生徒の進路実習により、担任全員が集まる日が限られていたことから、2週間に1度の間隔で、学級の状況に応じて実施日を定めて取り組んだ。

このような5MがC校で必要となった背景は、宮野(2021)に示したように、学校課題として、授業研究において意見・助言がしにくい状況にあったこと、担任チーム内で支援方法等が十分に共有されていなかったこと、担任の会議では児童生徒の話より学校行事や保護者対応の話が優先されていたことなどがあった。これらの学校課題に対して、担任チームが、負荷なく全員で対話しながら指導・支援を検討するために、5Mが作られた。

(4) 5Mの実際：異動等で5Mに初めて取り組む教員が17人いたため、あらためて5Mの手続きを、5月31日に協働アセスメントを行う前に確認し、5Mの年間スケジュールを提示した。6月2週目より、学級ごとに5Mを開始した。研究係は、学部ごとに代表教員1人を決め、5M実施の声かけを行った。X+1年度の9月20日に、5Mで検討した内容の事例報告会を実施した。この報告会を実施した時点で、各学級3～4回の5Mを実施していた。第1回事例報告会の後日、研究係が5Mの実施状況について検討したところ、日常の指導に生かしていること、

日頃の担任の会話と5Mに連続性が生じているということが確認された。また、X+1年度から初めて5Mに取り組み始めた教員も、聞き取りを行うと肯定的に取り組んでいることを確認できた。研究係は、以上の検討を踏まえ、5Mの内容に大きな修正を行う必要はないと判断し、10月以降も当初の計画通りに5Mを継続することに決定した。1月26日、5Mの第2回事例報告会を行い、2月16日に研究と研修に関する振り返りとして、「まとめの会」を実施した。この時点で、5Mの記録データを確認すると、すべての学級で全13回分の5Mの記録データが保存されており、X+1年度に行われたC校における5Mは、計画通り全ての学級で実施されたことを確認できた。

5. アンケート調査と分析

(1) 協働アセスメントに関するアンケート：調査実施日はX+1年度5月31日であった。5月31日は、C校の学校研究日であり、5Mの説明や協働アセスメントを研修として実施した日であった。この研修の終わりに、業務アンケートとして実施・回収した。協働アセスメントに関するアンケートは、C校研究係の確認を得て作成した。アンケート項目は、第1に、協働アセスメントの成果について示唆を得るために、『協働アセスメント』は、学級担任同士の実態把握の『共通していたこと』を知るのに適していたと思う。』、『協働アセスメント』は、学級担任同士の実態把握の『ずれがあったこと』を知るのに適していたと思う。』、『協働アセスメント』に取り組むことで、子どもの実態把握を学級として深めることができたと思う。』の3項目を設定した。第2に、教員が協働アセスメントを行ったことをどのように自己評価しているか示唆を得るために、「私は、『協働アセスメント』の目的や実施方法を理解した。』、「私にとって、『協働アセスメント』に取り組むことは簡単だった。』、「私は、『協働アセスメント』に取り組むことが、楽しかった。』、「私にとって、『協働アセスメント』に取り組むことは、よい学びになった。』の4項目を設定した。それぞ

れの質問項目に対して、1=そう思わない、2=あまりそう思わない、3=ある程度そう思う、4=そう思う、の4件法で回答を求めた。

(2) 5Mに関するアンケート：調査実施日はX+1年度1月26日であった。調査実施日は、C校の学校研究日であり、5Mの事例報告会を実施した日であった。この報告会の終わりに、アンケートを報告会の参加教員に配付し、C校の業務アンケートとして実施した。5Mに関するアンケートは、C校研究係の確認を得て作成した。アンケート項目は、第1に、5Mの担任チームに対する影響度について示唆を得るため、「事例対象の子どもの発達/行動変容」、「事例対象以外の子どもの発達/行動変容」、「事例対象の子どもの保護者との関係性」、「事例対象の子どもの関係機関との関係性」、「学級担任のTT」、「学級単位の授業づくり」の計6項目を設定した。質問文は「5分間ミーティングは、あなたの学級において、以下の項目についてどの程度影響を与えていたと思いますか」とし、それぞれの項目に対して、1=非常に良くない、2=とても良くない、3=良くない、4=あまり良くない、5=どちらともいえない、6=まあまあ良い、7=良い、8=とても良い、9=非常に良い、の9件法で回答を求めた。

第2に、5Mによってどのような事例検討を実現できたか示唆を得るため、上原・野中(2006)および上原・野中(2007)の質問項目の一部を参考に、「必要な支援を明確にする」、「早急に解決すべき課題を明確にする」、「担任全員で支援目標を共有する」、「納得のいく結論を導く」、「支援の計画を具体的にする」、「担任全員で支援を検討する」、「子どもと自分たちの関係性を理解する」、「子どもの現在の能力を把握する」、「前回までの支援の結果を確認する」、「他の先生の意見やその視点を理解する」の10項目を設定した。質問文は「あなたの学級の5Mは、以下の項目についてどの程度取り組むことができましたか」とし、それぞれの項目に対して、1=とても良くない、2=良くない、3=あまり良くない、4=どちらともいえない、

5=まあまあ良い、6=良い、7=とても良い、の7件法で回答を求めた。

第3に、5Mにおける教員個々の自己評価について示唆を得るため、「5分間ミーティングで話し合った指導や支援を計画通り行う」、「事例対象の子どもの保護者に、支援の経過をわかりやすく伝える」、「事例対象の子どもの様子や気づいたことを、わかりやすく他の担任に伝える」、「5分間ミーティングで、ブレインストーミングのルールを守る」、「5分間ミーティングで、自分の考えを発表する」、「5分間ミーティングで検討した内容を、日頃から意識して子どもと関わる」の6項目を設定した。各項目に対して、「あなた自身は、以下の項目について、どの程度取り組むことができましたか」と問い、1=とても良くない、2=良くない、3=あまり良くない、4=どちらともいえない、5=まあまあ良い、6=良い、7=とても良い、の7件法で回答を求めた。

なお、5Mのアンケートの回答において7件法および9件法を用いた理由は、回答者の分布を的確に把握するために回答選択肢を増やしたためである。これは、宮野(2021)が5Mの評価に用いた5件法のアンケート結果において、肯定的な回答に分布が偏っていたことを踏まえて計画した。

(3) アンケート分析方法：得たデータは、欠損値のあるデータも全て分析に用い、質問項目ごとに標本サイズを示した。そして、第1に、それぞれの質問項目について、回答分布を示した。第2に、それぞれの質問項目を、肯定回答と非肯定回答に2分類した。2分類の基準は次のとおりである。協働アセスメントの成果と自己評価のアンケートにおける2分類の基準は、「1=そう思わない」と「2=あまりそう思わない」の回答を非肯定回答、「3=ある程度そう思う」と「4=そう思う」を肯定回答とした。5Mの成果についてのアンケートにおける2分類の基準は、「1=非常に良くない」から「5=どちらともいえない」を非肯定回答、「6=まあまあ良い」から「9=非常に良い」を肯定回答とした。5M

の事例検討実現度と自己評価のアンケートにおける2分類の基準は、「1=とても良くない」から「4=どちらともいえない」を非肯定回答、「5=まあまあ良い」から「7=とても良い」を肯定回答とした。第3に、それぞれの質問項目について、肯定回答へと分布に偏りがあるか検証するため、肯定回答と非肯定回答の期待比率を0.5（母比率同等）とした正確二項検定を実施した。有意水準は両側検定で5%とした。効果量 w はCohen（1992）の便宜的基準によって解釈した。統計分析には、js-STARおよびRを用いた。

Ⅲ. 結果

1. 協働アセスメントに関するアンケート結果

アンケート回収数は60件（実施率56%）であった。なお、非常勤の教員、当日出張もしくは休暇だった教員にアンケートは配付しなかった。回答者の所属学部的人数（実施率）は、小学部が28人（60%）、中学部が18人（66%）、高等部が14人（41%）であった。第1に、「協働アセスメントの成果」に関するアンケートの結果を、Table 1に示した。それぞれの肯定回答率と正確二項検定の結果は、次のとおりであった。「『協働アセスメント』は、学級担任同士の実態把握の『共通していたこと』を知るのに適していたと思う。」は、肯定回答率92%で、肯定回答が有意に多かった（ $p<.0001$, $w=.83$ ）。「『協働アセスメント』は、学級担任同士の実態把握の『ずれがあったこと』を知るのに適していたと思う。」は肯定回答率95%で、肯定回答が有意に多かった（ $p<.0001$, $w=.90$ ）。「『協働アセスメント』に取り組むことで、子どもの実態把握を学級として深めることができたと思う。」は肯定回答率91%で、肯定回答が有意に多かった（ $p<.0001$, $w=.83$ ）。第2に、「協働アセスメントにおける教員の自己評価」に関するアンケート結果を、Table 2に示した。それぞれの肯定回答率と正確二項検定の結果は、次のとおりであった。「私は、『協働アセスメント』の目的や実施方法を理解した。」は肯定回答率95%で、肯定回答が有意に多かった（ $p<.0001$, $w=.90$ ）。

「私にとって、『協働アセスメント』に取り組むことは簡単だった。」は肯定回答率66%で、肯定回答が有意に多かった（ $p=.0092$, $w=.32$ ）。「私は、『協働アセスメント』に取り組むことが、楽しかった。」は肯定回答率76%で、肯定回答が有意に多かった（ $p<.0001$, $w=.53$ ）。「私にとって、『協働アセスメント』に取り組むことは、よい学びになった。」は肯定回答率90%で、肯定回答が有意に多かった（ $p<.0001$, $w=.77$ ）。

2. 5Mに関するアンケート結果

アンケート回収数は82件（実施率76%）であった。なお、非常勤の教員、当日出張もしくは休暇だった教員にアンケートは配付しなかった。回答者の所属学部的人数（実施率）は、小学部が31人（67%）、中学部が23人（85%）、高等部が24人（70%）、所属未記入が4人であった。第1に、「5Mの担任チームの影響度」に関するアンケート結果をTable 3に示した。それぞれの肯定回答率と正確二項検定の結果は、次のとおりであった。「事例対象の子どもの発達/行動変容」は肯定回答率90%で、肯定回答が有意に多かった（ $p<.0001$, $w=.80$ ）。「事例対象以外の子どもの発達/行動変容」は肯定回答率54%で、肯定回答が有意に多いとは言えなかった（ $p=.29$, $w=.07$ ）。「事例対象の子どもの保護者との関係性」は肯定回答率71%で、肯定回答が有意に多かった（ $p=.0001$, $w=.41$ ）。「事例対象の子どもの関係機関との関係性」は肯定回答率51%で、肯定回答が有意に多いとは言えなかった（ $p=.50$, $w=.01$ ）。「学級担任のTT」は肯定回答率93%で、肯定回答が有意に多かった（ $p<.0001$, $w=.85$ ）。「学級単位の授業づくり」は肯定回答率83%で、肯定回答が有意に多かった（ $p<.0001$, $w=.65$ ）。

第2に、「5Mにおける事例検討の実現度」のアンケート結果をTable 4に示した。それぞれの肯定回答率と正確二項検定の結果は、次のとおりであった。「必要な支援を明確にする」は肯定回答率96%で、肯定回答が有意に多かった（ $p<.0001$, $w=.92$ ）。「早急に解決すべき課題を明確にする」は肯定回答率93%で、肯定回答が

Table 1 「協働アセスメントの成果」に関するアンケートの回答者数、肯定回答者数および正確二項検定の結果

	1=そう思 わない	2=あまり そう思わ ない	3=ある程 度そう思 う	4=そう思 う	肯定 回答
「協働アセスメント」は、学級担任同士の実態把握の「共通していたこと」を知るのに適していたと思う。(n=59)	0 (0%)	5 (8%)	34 (58%)	20 (34%)	54* (92%)
「協働アセスメント」は、学級担任同士の実態把握の「ずれのあったこと」を知るのに適していたと思う。(n=59)	0 (0%)	3 (5%)	32 (54%)	24 (41%)	56* (95%)
「協働アセスメント」に取り組むことで、子どもの実態把握を学級として深めることができたと思う。(n=58)	0 (0%)	5 (9%)	29 (50%)	24 (41%)	53* (91%)

* $p < .05$

%は、回答率を示す。

Table 2 「協働アセスメントの自己評価」に関するアンケートの回答者数、肯定回答者数および正確二項検定の結果

	1=そう思 わない	2=あまり そう思わ ない	3=ある程 度そう思 う	4=そう思 う	肯定 回答
私は、「協働アセスメント」の目的や実施方法を理解した。(n=59)	0 (0%)	3 (5%)	40 (68%)	16 (27%)	56* (95%)
私にとって、「協働アセスメント」に取り組むことは、簡単だった。(n=59)	3 (5%)	17 (29%)	30 (51%)	9 (15%)	39* (66%)
私は、「協働アセスメント」に取り組むことが、楽しかった。(n=59)	3 (5%)	11 (19%)	33 (56%)	12 (20%)	45* (76%)
私にとって、「協働アセスメント」に取り組むことは、よい学びになった。(n=59)	1 (2%)	5 (8%)	31 (53%)	22 (37%)	53* (90%)

* $p < .05$

%は、回答率を示す。

Table 3 「5Mの担任チームに対する影響度」に関するアンケートの回答者数、肯定回答者数および正確二項検定の結果

	1 = 非 常に良 くない	2 = と ても良 くない	3 = 良 くない	4 = あ まり良 くない	5 = ど ちらと もいえ ない	6 = ま あまあ 良い	7 = 良 い	8 = と ても良 い	9 = 非 常に良 い	肯定 回答
事例対象の子どもの発達/行動変容 (n=82)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (10%)	21 (26%)	28 (34%)	15 (18%)	10 (12%)	74* (90%)
事例対象以外の子どもの発達/行動変容 (n=82)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	36 (44%)	22 (27%)	14 (17%)	6 (7%)	2 (2%)	44 (54%)
事例対象の子どもの保護者との関係性 (n=82)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	24 (29%)	23 (28%)	18 (22%)	11 (13%)	6 (7%)	58* (71%)
事例対象の子どもの関係機関との関係性(n=81)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	39 (48%)	21 (26%)	11 (14%)	6 (7%)	3 (4%)	41 (51%)
学級担任のチームティーチング (n=80)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	5 (6%)	10 (13%)	19 (24%)	30 (38%)	15 (19%)	74* (93%)
学級単位の授業づくり (n=80)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (16%)	18 (23%)	26 (33%)	13 (16%)	9 (11%)	66* (83%)

* $p < .05$

%は、回答率を示す。

Table 4 「5Mにおける事例検討の実現度」に関するアンケートの回答者数、肯定回答者数および正確二項検定の結果

	1 = と ても良 くない	2 = 良 くない	3 = あ まり良 くない	4 = ど ちらと もいえ ない	5 = ま あま あ 良い	6 = 良 い	7 = と ても良 い	肯定 回答
必要な支援を明確にする (n=82)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	2 (2%)	20 (24%)	37 (45%)	22 (27%)	79* (96%)
早急に解決すべき課題を明確にする (n=82)	0 (0%)	1 (1%)	1 (1%)	4 (5%)	19 (23%)	34 (41%)	23 (28%)	76* (93%)
担任全員で支援目標を共有する (n=82)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	3 (4%)	12 (15%)	34 (41%)	32 (39%)	78* (95%)
納得のいく結論を導く (n=81)	0 (0%)	2 (2%)	0 (0%)	13 (16%)	27 (33%)	29 (36%)	10 (12%)	66* (81%)
支援の計画を具体的に示す (n=81)	0 (0%)	2 (2%)	2 (2%)	6 (7%)	19 (23%)	42 (52%)	10 (12%)	71* (88%)
担任全員で支援を検討する (n=82)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	5 (6%)	13 (16%)	35 (43%)	28 (34%)	76* (93%)
子どもと自分たちの関係性を理解する (n=82)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	12 (15%)	20 (24%)	37 (45%)	12 (15%)	69* (84%)
子どもの現在の能力を把握する (n=82)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	6 (7%)	18 (22%)	43 (52%)	14 (17%)	75* (91%)
前回までの支援の結果を確認する (n=82)	0 (0%)	0 (0%)	2 (2%)	8 (10%)	23 (28%)	36 (44%)	13 (16%)	72* (88%)
他の先生の意見やその視点を理解する (n=82)	0 (0%)	1 (1%)	1 (1%)	6 (7%)	23 (28%)	34 (41%)	17 (21%)	74* (90%)

* $p < .05$

%は、回答率を示す。

有意に多かった ($p < .0001$, $w = .85$)。「担任全員で支援目標を共有する」は肯定回答率95%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .90$)。「納得のいく結論を導く」は肯定回答率81%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .63$)。「支援の計画を具体的に示す」は肯定回答率88%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .75$)。「担任全員で支援を検討する」は肯定回答率93%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .85$)。「子どもと自分たちの関係性を理解する」は肯定回答率84%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .68$)。「子どもの現在の能力を把握する」は肯定回答率91%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .83$)。「前回までの支援の結果を確認する」は肯定回答率88%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .76$)。「他の先生の意見やその視点を理解する」は肯定回答率95%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .80$)。

第3に、「5Mにおける教員の自己評価」に関するアンケート結果をTable 5に示した。それぞれの肯定回答率と正確二項検定の結果は、次のとおりであった。「5分間ミーティングで話し合った指導や支援を計画通り行う。」は肯定回答率90%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .80$)。「事例対象の子どもの保護者に、支援の経過をわかりやすく伝える。」は肯定回答率56%で、肯定回答が有意に多いとは言えなかった ($p = .16$, $w = .12$)。「事例対象の子どもの様子や気づいたことを、わかりやすく他の担任に伝える。」は肯定回答率90%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .80$)。「5分間ミーティングで、ブレインストーミングのルールを守る。」は肯定回答率87%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .73$)。「5分間ミーティングで、自分の考えを発表する。」は肯定回答率93%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .85$)。「5分間ミーティングで検討した内容を、日頃

Table 5 「5Mにおける自己評価」に関するアンケートの回答者数、肯定回答者数および正確二項検定の結果

	1=とても良くない	2=良くない	3=あまり良くない	4=どちらともいえない	5=まあ良い	6=良い	7=とても良い	肯定回答
5分間ミーティングで話し合った指導や支援を計画通り行う (n=79)	0 (0%)	0 (0%)	2 (3%)	6 (8%)	22 (28%)	37 (47%)	12 (15%)	71*
事例対象の子どもの保護者に、支援の経過をわかりやすく伝える (n=82)	0 (0%)	1 (1%)	1 (1%)	34 (41%)	22 (27%)	20 (24%)	4 (5%)	46
事例対象の子どもの様子や気づいたことを、わかりやすく他の担任に伝える (n=82)	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (9%)	30 (37%)	34 (41%)	10 (12%)	74*
5分間ミーティングで、ブレインストーミングのルールを守る (n=82)	0 (0%)	1 (1%)	1 (1%)	9 (11%)	21 (26%)	36 (44%)	14 (17%)	71*
5分間ミーティングで、自分の考えを発表する (n=81)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (7%)	29 (36%)	33 (41%)	13 (16%)	75*
5分間ミーティングで検討した内容を、日頃から意識して子どもと関わる (n=82)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	2 (2%)	21 (26%)	38 (46%)	20 (24%)	79*

* $p < .05$

%は、回答率を示す。

から意識して子どもと関わる。」は肯定回答率96%で、肯定回答が有意に多かった ($p < .0001$, $w = .93$)。

IV. 考察

1. 協働アセスメントの成果と課題

第1に協働アセスメントの成果について検討する。本研究では、「協働アセスメントの成果」に関するアンケート全3項目と「協働アセスメントにおける自己評価」に関するアンケート全4項目で、肯定回答が有意に多かった。この結果は、特別支援学校教員の実態把握は、協働アセスメントによって、他の教員との実態把握の違いを自覚しながら、他の教員の評価結果とその理由を知ることで、深まることを示唆している。本研究同様に、実態把握を扱った取り組みとして、5M (宮野, 2021) やKJ法を使った研修 (濱名・保木井・境・中坪, 2015; 内海・安藤, 2021) があるが、これらの取り組みでは自分が観察した児童生徒の様子をそれぞれの教員が全て自分で言語化しなければならない。一方、協働アセスメントでは、アセスメント用紙の検査項目が言語化のガイドになっていたことから、

教員が参加しやすい取り組みであり、教員の自己評価において肯定回答が多くなったと考えられる。ただし、長野・川間 (2018) によれば、特定のアセスメント用紙を用いることには、「子供をみる教員の視点を限定する」可能性があることから、協働アセスメント単独の実施ではなく、5Mのような担任の日常的な振り返りと関連づけることが重要である。

また、本研究の結果が、協働アセスメントとチーム学習の関係を示唆していることは重要である。特別支援学校 (知的障害) において、チーム学習はチームワークの一つの構成要素と示唆されており (宮野・八重田, 2021)、協働において重要である。本研究では、協働アセスメントの自己評価アンケートにおいて、「私にとって、『協働アセスメント』に取り組むことは、よい学びになった。」の肯定回答が有意に多かった。協働アセスメントにおいて、教員それぞれが評価した理由を発表し合うことには、教育観や経験の異なる教員から新たな視点を学ぶことが含まれており、アンケートの肯定回答が多くなったと考えられる。よって、協働アセスメントにはチーム学習を促す役割が期待されると言え、

今後検証が必要である。

第2に、協働アセスメントの課題について検討する。協働アセスメントの自己評価に関するアンケート結果において、「私にとって、『協働アセスメント』に取り組むことは、簡単だった。」は有意であったものの、効果量は中程度であった。そこで、この項目の回答分布を見ると、34%の回答者が非肯定回答をしている。これは、 p 値が有意であっても、実際上効果があると判断できる差ではない。この項目で非肯定回答が増えた理由として、協働アセスメントという取り組みが教員にとって初めての取り組みであったことがある。初めての取り組みに付随して、戸惑いが生じ、肯定的ではない評価をした教員が増えた可能性がある。本研究では年に1回しか協働アセスメントを実施していないが、1年に複数回実施する年間プログラムとすることで、教員が協働アセスメントに習熟する可能性があり、プログラム全体の計画について改善が必要である。

また、本研究では協働アセスメントは1学級につき1人の児童生徒を対象に実施した。対象になっていない児童生徒の実態把握を深めるには、他の児童生徒に対しても協働アセスメントを実施する必要がある。その際は、協働アセスメントが負担になったり、他の業務に支障を与えないようにプログラムを修正したりする必要がある。例えば、本研究では安部(2010)の「およその発達段階(ver.5)」を用いたが、より項目数の少ないチェックリストを用いることが考えられる。また、協働アセスメントの実実施スケジュールを作り、前期に学級の半数の児童生徒に、後期について残りの児童生徒について実施するなどの計画を作ることが考えられる。

2. 5Mの成果と課題

第1に5Mの成果について検討する。「5Mの担任チームに対する影響度」に関するアンケートにおいて有意であった項目は、6項目中4項目であった。また、「5Mにおける事例検討の実現度」に関するアンケートの結果は、いずれの項目においても有意に肯定回答が多かった。さらに、「5M

における自己評価」に関するアンケートでは、7項目中6項目が有意であった。なお、有意ではなかった項目として、「5Mの担任チームに対する影響度」に関するアンケートでは「事例対象以外の子どもの発達/行動変容」と「事例対象の子どもの関係機関との関係性」があった。5Mは、もともと、担任チームが、特定の児童生徒を事例対象として話し合うものであることから、5Mが、事例対象ではない児童生徒や、担任チームではない関係機関に対する影響度について肯定回答が少ないことは、妥当な結果である。また、「5Mにおける自己評価」に関するアンケートでは、有意ではなかった項目として「事例対象の子どもの保護者に、支援の経過をわかりやすく伝える」があった。そして、「5Mの担任チームに対する影響度」に関するアンケートの「事例対象の保護者との関係性」は、有意に肯定回答が多かったものの、効果量は中程度であり、回答分布を見ると29%が非肯定回答を選択していた。これらの結果も、5M自体には、保護者との意思疎通を促す手がかりが含まれていないことから、肯定回答が少ないことは妥当な結果である。以上より、「事例対象の子どもの発達/行動変容」、「学級担任のTT」、「学級単位の授業づくり」に良い影響を与えることが示唆された。つまり、5Mは、プログラムにとって妥当な範囲で、担任チームの協働を促進すると言える。5Mのような短いミーティングを担任チームが用いることの有効性は、長沼(2005)と宮野(2021)を支持する結果であった。

さらに、「5Mの担任チームに対する影響度」に関するアンケートにおいて、有意な項目であった「学級担任のTT」は、その回答分布に着目すると、「8=とても良い(38%)」と「9=非常に良い(19%)」の回答者だけで、回答者の5割以上を占めていた。この結果は、5Mは、特に「学級担任のTT」に良い影響を与えるプログラムであることを示唆している。よって、担任チームのTTに課題があれば、5Mは一つの介入手段となる。

第2に、5Mの課題について検討する。アン

ケートの結果、5Mには、対象になった児童生徒以外への波及効果を確認できなかった。この結果より、担任チームは、担任している全ての児童生徒を対象に5Mを実施することが望ましい。例えば、曜日ごとに5Mの対象を決めて、毎日行うという方法がある。このような会議計画を実装する場合、研究係ではなく、教務係が5Mの運営を実施するなど、校務分掌間の職務の移行が必要となる可能性がある。今後、5Mを、教務係等の立場から行うことについて検討が必要である。

3. 本研究の課題

本研究における研究上の課題は、研究デザインによるものがある。本研究は、アクション・リサーチであることから、事前に効果測定の計画を行うことができなかった。本研究により、協働アセスメントや5Mの効果が示唆されたことから、それぞれのプログラムの効果検証が今後必要である。例えば、効果検証に、宮野・八重田(2021)の担任チームワーク尺度を使用するなどの工夫が考えられる。ただし、自記式アンケートは、想起によるため、事実との齟齬が生じたり、社会的望ましきバイアスが発生したりするなど、データの信頼性への課題が残る。さらに信頼性の高い知見を得るためには、観察データや動画データ等を用いた検証が必要である。

付記：本研究は、日本LD学会第25回大会口頭発表、第26回大会ポスター発表で報告したもののについて、加筆・再分析を実施したものである。

文献

安部博志(2010)発達障害の子どもの指導で悩む先生へのメッセージ 結び廻る：つながっていきましょう！. 明治図書.
秋保亮太・縄田健悟・池田浩・山口裕幸(2018)チームの振り返りで促進される暗黙の協調：協調課題による実験的検討. 社会心理学研究, 34(2), 67-77.
Cohen, J. (1992) A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.

濱名潔・保木井啓史・境愛一郎・中坪史典(2015) KJ法の活用は園内研修に何をもたらすのか 保育者が感じる語り合いの困難さとの関係から. 教育学研究ジャーナル, 17, 21-30.
茨城県教育研修センター(2001)特殊教育諸学校におけるチーム・ティーチングの在り方(個を生かす支援としてのチーム・ティーチング). 研究報告書第41号, 特殊教育に関する研究. 茨城県教育研修センター.
井田範美・大野由三(1989)精神薄弱養護学校におけるTEAM TEACHINGの諸問題. 心身障害学研究, 14(1), 45-52.
福山恵美子(2014)知的障がい特別支援学校におけるチーム・ティーチングに関する実践的研究(第I報) 授業分析とATの支援に焦点をあてて. 大阪教育大学紀要, 第IV部門, 63(1), 155-169.
福山恵美子(2015)知的障がい特別支援学校におけるチーム・ティーチングに関する実践的研究(第II報) 授業分析とATの支援に焦点をあてて. 大阪教育大学紀要, 第V部門, 64(1), 85-98.
福山恵美子(2016)知的障がい特別支援学校におけるチーム・ティーチングに関する実践的研究(第III報) 授業分析とATの支援に焦点をあてて. 大阪教育大学紀要, 第V部門, 64(2), 75-92.
宮野雄太・八重田淳(2021)知的障害特別支援学校における学級担任チームワークの尺度開発と構成概念の検討. 特殊教育学研究, 58(4), 235-244.
宮野雄太(2021)研究係の立場からの知的障害特別支援学校教員の協働場面に対する介入 一事例継続検討プログラム「5分間ミーティング」の導入を通して. 特殊教育学研究, 59(1), 37-46.
長野実和・川間健之介(2018)重度・重複障害児教育において対象児の実態把握のためにツールを使用することの課題と可能性 教育実践論文の文献調査から. 障害科学研究, 42, 173-183.
長沼俊夫(2005)チームティーチングによる授業づくり 現場で生かせる授業づくりの工夫. 肢体不自由教育, 171, 46-49.
野中猛(2007)第6章 進行の技術. 野中猛・高橋成幸・上原久(著), ケア会議の技術. 中央法規, 84-91.
太田正己(1994)障害児教育にチャレンジ13 普段着でできる授業研究のすすめ*授業批評入門. 明治図書.
小澤典夫(2012)特別支援学校(病弱)の教職員が協働して児童支援するためのケース会議について

- て—誰もが支援の主体者となり、つながる支援を目指して—。育療, 52, 41-45.
- 曾余田浩史 (2010) 学校の組織力とは何か 組織論・経営思想の展開を通して。日本教育経営学会紀要, 52, 2-14.
- 上原久・野中猛 (2006) ケアカンファレンスを構成する因子構造の探索。日本福祉大学社会福祉論集, 115, 129-136.
- 上原久・野中猛 (2007) ケアマネジメントにおけるケアカンファレンスの効果。日本福祉大学社会福祉論集, 116, 53-62.
- 内海友加利・安藤隆男 (2021) 肢体不自由特別支援学校における教師の協働に基づく校内研修プログラムの実施と有効性 自立活動の指導における個別の指導計画作成に焦点をあてて。特殊教育学研究, 59 (3), 179-190.
- 2022.8.15 受稿、2022.10.14 受理 ——

An Action Research on Promoting Collaboration through “Collaborative Assessment” and “5-Minute Meetings” for Homeroom Teachers of a Special Needs Education School for Children with Intellectual Disabilities

Yuta MIYANO

The purpose of this study was to promote collaboration among homeroom teachers in special needs education schools for children with intellectual disabilities. We conducted two programs. One program was "collaborative assessment" in which teachers confirmed differences in their understanding of the target child, other was "5-minute meetings" in which homeroom teachers briefly discussed the target child after school. We examined the effectiveness and issues of two programs from a practical perspective. Action research was used as the research method. The participating school was a special needs education school with 28 classes, mainly for children with intellectual disabilities. One collaborative assessment and 13 5-minute meetings were conducted during the study period. The results of the questionnaire administered to teachers suggested that the collaborative assessment helped homeroom teachers better understand the target child, and that the 5-minute meetings positively impacted on the target child's growth, the homeroom teachers' team teaching, and the lessons given by homeroom teacher teams.

Key words: special needs education schools for children with intellectual disabilities, homeroom teacher team, collaborative assessment, 5-minute meetings