

# 特別な支援を要する児童に対する通常学級教員のアセスメント力の向上 —OODA ループの思考を活用した子ども理解を深める校内体制づくり—

専門支援部特別支援課特別支援班 長期研修員 真鍋 瑞帆

## 1 主題設定の理由

文部科学省（2022）「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」の結果によると、「学習面または行動面で著しい困難を示す」とされた小・中学校の児童生徒の割合は8.8%となり、平成24年度の6.5%から2.3ポイント増加している。中央教育審議会（2012）「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）」では、「すべての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる」や「公立の小・中学校においては、体制整備の一層の充実を図っていく必要がある」と示され、教員の特別支援教育に関する知識・技能の一層の高まり、指導方針の共有化、チームによる指導の充実が挙げられており、協働体制を一層確保する必要性を示している。

協力校は、全校児童数342人の中規模校である。各学年2学級、特別支援学級3学級（知的障害2、自閉症・情緒障害1）を設置している。特別な支援を必要とする児童は年々増加しており、令和6年度において「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を作成している通常学級の在籍児童は、全体の約13%を占めている。これまで、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の役割や作成から改善までの一連の流れについて、校内研修を実施したことで、作成への理解は深まりが見られた。一方で、二つの課題が見られた。一つ目は、対象児童の増加に加え、児童一人一人の困難さの背景を把握し、適切な指導や支援方法を見出すことに難しさがあるため、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成に伴う教員の負担が大きいことである。二つ目は、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の作成はされているものの、効果的な活用につながる運用体制が十分に整っておらず、教室での実際の指導や支援に十分に生かされていない場面が多々あることである。

以上の課題を踏まえ、本研究では、児童の行動を表面的に捉えるのではなく、観察、状況判断、意思決定、実行を循環的に捉え直す思考の枠組みとしてOODAループに着目した。教員が協働的にOODAループの思考を繰り返す校内体制を構築することで、児童理解が深化し、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を日常の指導や支援と結びつけて活用することが可能になると考えた。このような実践過程を積み重ねることで、通常学級の教員のアセスメント力を高められると考え、本主題を設定した。

## 2 研究の目的

通常学級の教員が、児童一人一人の実態を的確に把握し、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」を日常の指導や支援と結びつけて活用していくための校内体制をつくり、教員の「アセスメント力」を高めることを目的とする。本研究で示すアセスメント力とは、「多面的、多角的な情報収集と分析を通し、児童の行動や背景を総合的に理解しながら、

適切な支援に結びつける、実行・振り返りまでを含めた一連の実践的な力」と定義し、その向上をねらいとする。

### 3 研究の方法

- (1) 文献・先行研究による視点の整理
- (2) 研究協力校教員への事前質問紙調査による現状と課題の把握
- (3) 研究構想
- (4) 研究実践と検証
- (5) 研究のまとめ

### 4 研究の内容

- (1) 文献・先行研究による視点の整理

#### ア 特別支援教育のアセスメント力の必要性

文部科学省（2021）「特別支援教育の在り方に関する有識者会議」では、「日々の教育実践において、目の前の子供の障害の状態等により、障害による学習上又は生活上の困難さが異なることを理解し、個に応じた分かりやすい指導内容や指導方法の工夫を検討し、子供が意欲的に課題に取り組めるようにすることが重要である。」と示している。一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な指導や支援を行うためには、日常的な観察や評価を通じたアセスメントは必要不可欠である。行動やつまづきを表面的に捉えるのではなく、その背景や要因を整理し、指導や支援の妥当性を検討するためにも、教員には継続的かつ意図的にアセスメントを行う力が求められている。

#### イ 教育現場における社会情勢や環境変化への柔軟な対応の必要性

近年の学校教育は、変動性・不確実性・複雑性・曖昧性を特徴とする「VUCAの時代」に突入している。従来の形にとらわれずに変化に柔軟に対応する力が求められている。「教育現場でも多くの場面で使われてきた PDCA サイクル（Plan-Do-Check-Action）は、一方

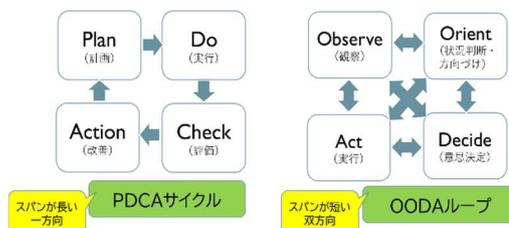


図1 PDCA サイクルと OODA ループ

向のサイクルで、計画・実行・評価を経て、成果と課題を明確にした上で改善案を立てていくため、変化への即応性には限界がある。」と、原田（2022）は指摘している。

こうした状況の中で注目されているのが OODA ループである。OODA ループは、「Observe（観察）現状を客観的に見る。」「Orient（状況判断）背景や原因を捉える。」「Decide（意思決定）対応方法を決める。」「Act（実行）行動に移す。」の4つの要素を双方向に行き来できる柔軟な意思決定モデルである（図1）。OODA ループは、変化に応じて迅速に最適解を導ける点が最大の強みである。原田（2022）は、「定型的な業務には PDCA が有効だが、非定型で変化の多い業務には OODA が適している。」と述べている。教育現場はまさに非定型であり、日々変化する児童の状況に応じて、教員が OODA

ループの思考を繰り返し活用することが重要である。OODA ループの思考にアセスメント力を運用として載せていくことで、短いスパンで児童理解と支援の改善をねらう。

## ウ 協働の必要性

中央教育審議会（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」では、「学校が複雑化・多様化した課題を解決し、新しい時代に求められる資質・能力を子供に育てていくためには、校長のリーダーシップの下、教員がチームとして取り組むことができるような体制を整えることが第一に求められる。」と示している。また、中央教育審議会（2024）『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方針について（答申）」では、「組織的・機動的なマネジメント体制を構築するとともに、チームとして組織的に対応していくことが重要。」と示しており、組織的・機動的なマネジメント体制の構築と、チームによる組織的対応の重要性が強調されている。

## (2) 研究協力校教員への事前質問紙調査による現状と課題の把握

研究協力校教員 18 人に特別支援教育に関する事前質問紙調査（6 件法・記述式）を行った。（以下、6 件法の「よく当てはまる」・「当てはまる」は肯定的回答、「どちらかという当てはまる」・「どちらかという当てはまらない」は中立的回答、「当てはまらない」・「全く当てはまらない」は否定的回答とする。）

### ア 研究協力校教員の「協働体制」に関する現状

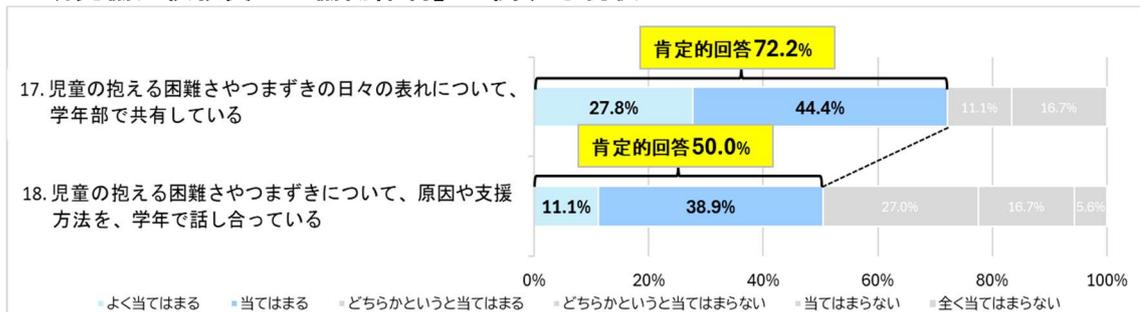


図2 事前質問紙調査 (N=18)

図2から、質問17では72.2%が肯定的回答であった。学年内での児童情報の共有は比較的進んでおり、児童のつまずきの情報を共有するという土台は確立している。一方で、質問18では肯定的回答が50%と、児童の表れに対する支援検討まで話が進む割合は22.2ポイント少ない。原因分析や支援方法の検討など、踏み込んだ話し合いは、不足していることが分かった。

### イ 研究協力校教員の「日々の指導・支援」に関する現状

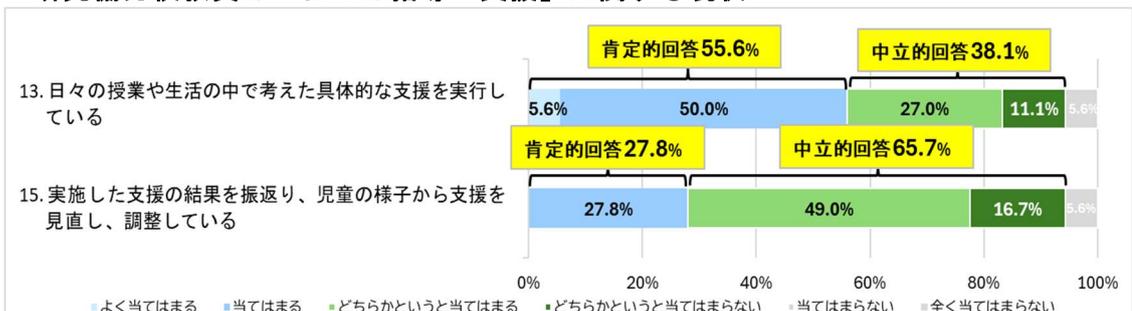


図3 事前質問紙調査 (N=18)

図3から、肯定的回答は、質問13では55.6%に対し、質問15では27.8%である。中立的回答が65.7%であることから、教員自身が、指導・支援を実行はしているが、支援の迷いや判断の難しさに不安を抱えていると推察される。

### ウ 研究協力校教員の「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」に関する現状

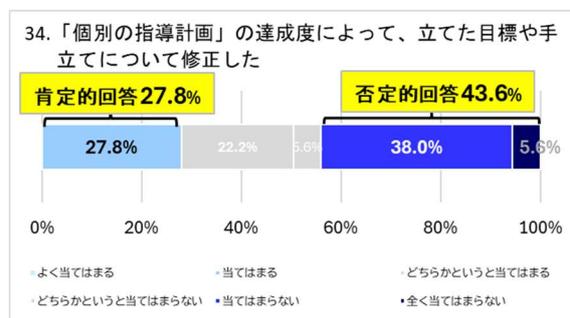
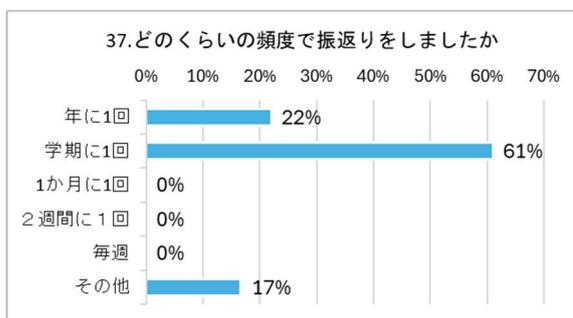


図4 事前質問紙調査 (N=18)

図5 事前質問紙調査 (N=18)

図4から、質問37の定期的な振返りは学期末にまとめて行われているケース多い。図5から、質問34の肯定的回答は27.8%、否定的回答は43.6%と、個別の指導計画の見直しが行われていない実態が分かる。日常的・定期的なサイクルでの改善にはつながりにくい現状があり、効果的な運用がされていないことが分かった。

### エ 研究協力校教員の情報共有に関する現状

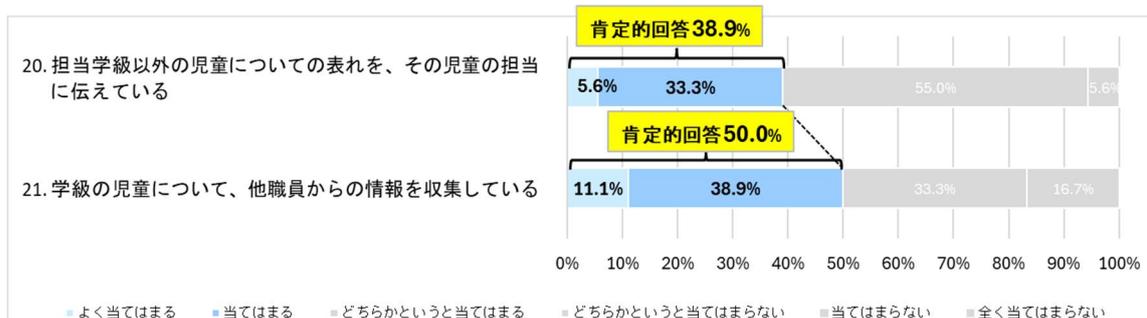


図6 事前質問紙調査 (N=18)

図6から、肯定的回答は、質問20では38.9%であり、質問21では50.0%と、情報の発信よりも収集の方がやや積極的であり、自分事として捉えやすい担当学級の情報は積極的に求めていることが分かった。

### オ 研究協力校教員の自由記述の分析

表1 事前質問紙調査 (自由記述の頻出語分析)

カテゴリー	頻出語・テーマ	問題の根源
指導内容の妥当性	正しい、不安、確信がない、自分の指導、妥当さ、適切な指導計画、見直し	指導・支援の自信のなさ 指導内容の検証不足
時間の制約	時間を確保できない、手一杯、多忙、多くなる、進度に遅れ、帳尻合わせ	業務量増加 人材・時間不足
集団と個の両立の難しさ	集団、個、同時に見られず困る、衝動的、はみ出してしまう、周囲の子どもたちに	集団指導と個別対応 環境調整の難しさ
連携・協働体制の不足	相談できる、共有、一緒に考える、指導の差、担任との連携、多くの人の目	組織的なサポート体制 情報共有の不足
「個別の指導計画」の作成に関する不安	書けばいいのか、書く場所、時期、実態把握、目標、意識していなかった	研修の不足 プロセスの不明瞭さ

表1は、特別支援教育全般に関わる自由記述の回答を頻語分析し、まとめたものである。教員は、指導・支援内容の妥当性に確信を持っていないという心理的な不安に加え、

増加する業務量による時間不足の問題に直面している。また、集団の中で個別の支援が必要な児童への対応の困難さや、「個別の指導計画」の作成面での課題や、教員間での組織的サポートや情報共有の不足といった構造的な要因が複雑に絡み合っていることが分かった。

### (3) 研究の構想

#### ア 研究の全体構想

以上の課題を踏まえ、本研究では、教員のアセスメント力の向上を目的として、三つの取組を柱とする研究構想を設定した(図7)。一つ目は、中規模校である研究協力校の特性を生かし、適切な支援につなげるため「学年部」を基盤とした協働的な支援体制を作る。この取組は、以後の実践を支える土台として位置付ける。二つ目は、OODA ループの思考に基づき、児童の実態を組織的に観察・判断を行う場として、「なぜなぜタイム」を設定する。ここでは、学年部を中心に児童理解を共有し、支援の方向性を検討する。三つ目に、「なぜなぜタイム」で得られた指導や支援を「個別の指導計画」に反映させる場として、「子ども理解の会」を位置付ける。

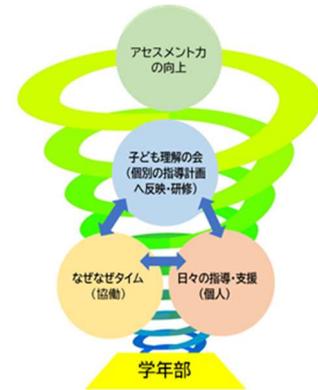


図7 研究構想図

これら三つの取組を相補的に運用することにより、教員が児童の行動や背景を多面的・多角的に捉え、指導や支援に結びつけていくアセスメント力の向上を図る。

#### (7) 学年部の協働体制を作る

学年(1、2組担任)に加え、学年部に配置されている特別支援学級担任、養護教諭、級外教員のいずれかを含む三名による「学年部」を編成した。複数の視点から児童を多面的、多角的に捉えることで、学年全体の児童を学年で見るという意識を高めるとともに、経験や特別支援教育に関する知識の差を補う仕組みとして機能させることをねらいとした。

#### (イ) OODA ループの思考を活用した「なぜなぜタイム」の設定

「個別の指導計画」の目標に向かって、学年部で OODA ループの思考を活用した日々の指導や支援について協議する場として「なぜなぜタイム」を設定した。研究協力校で毎週火曜日に実施されている「学年打合わせ」の時間を活用し、月2回、約15分程度の話し合いを行った。短時間での話し合いの質を高めるため、話し合いの流れを示した手順表(図8)、児童を多面的、多角的に捉えるための視点ツール(図9)、支援ヒント集(図10)を作成して活用した。



図8 手順表



図9 視点ツール



図10 支援ヒント集



視点ツールは、厚生労働省の ICF 関連図と「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」を参考にして作成し、多面的に児童を捉える視点を示した。支援ヒント集は、静岡県教育委員会「通常学級での特別支援教育ハンドブック」と富山県教育委員会「特別支援教育学び Q&A」を参考にして作成し、よくある事例を観察例、推測されるつまずきの要因、支援例を冰山モデルと合わせて示した。

#### (ウ) 学期に 1 回「子ども理解の会」の設定

研究協力校で年間 2 回設定していた「子ども理解の会」を、本研究では学期に 1 回ずつ増やし、年間 5 回実施する体制とした（表 2）。「なぜなぜタイム」で検討した支援内容を「個別の指導計画」に効果的に反映させる場とし、併せて、アセスメントに必要な知識技能を補う研修の場とした。

表 2 「子ども理解の会」研修計画 \* 青色は研究で設定した会

月	目的
4 月	全校児童の把握と特別な対応が必要な児童の共通理解を図る
6 月	児童の表面上に現れている行動原因を探る視野の拡大を狙う
7 月	OODA ループと「なぜなぜタイム」の関係を理解する
12 月	「なぜなぜタイム」で検討したことを「個別の指導計画」へ反映する
3 月	「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」の引継ぎと学級編成表を作成する

#### (4) 研究実践と検証

##### ア OODA ループの思考を活用した「なぜなぜタイム」の実践

Observe（観察）では、担任が児童の行動や実行した支援を記録し、Orient（状況判断）、Decide（意思決定）、Act（実行）は、その場の教員の判断によって即時的に行われる。「なぜなぜタイム」では、これら一連の出来事を学年部で共有・検討した。個別の指導計画の目標をゴールの姿としながら、困難さの原因の整理、支援の妥当性、手立ての調整を行った（図 11）。



図 11 なぜなぜタイムの様子

##### (7) 「なぜなぜタイム」における行動観察記録の活用と協議

表 3 は、児童 A の行動記録の一部である。最初は、記録は出来事の羅列にとどまり、表面的な行動のみが記録されていた。そこで、応用行動分析（ABA）の考えを活用した観察記録の様式（表 4）を示し活用した。様式は、ABC 行動分析の Antecedent（行動のきっかけ）を「いつ」「どこで」として、Behavior（行動）を「起こった行動」として、Consequence（結果）を「教員の反応」「その後・備考」として記載する形とした。この型を使って、児童の行動を観察し「なぜなぜタイム」に活用した。すると、着替えができないことは、感覚過敏からくる「感覚面」が関係し、授業に参加できないことは、見通しがもてない不安からくる「心理面」が関係しているなど、表出している行動の原因が分かりやすくなった。

表 5 は、「なぜなぜタイム」における協議内容の一部である。前協議で、環境因子である「教室面」の配慮を行う支援を決定、実行した。その結果、その支援が成功したため継続した後の出来事を協議している様子である。プールサイドまで行った

が、並べない事実を確認し (Observe)、並べないのではなく、並ぶ位置が分からないと判断した(Orient)。その判断を基に即時的に場所を示す支援を実行したが(Act)、その結果として児童は活動に参加できなかったという事実(Observe)が確認された。その結果から、認知面が原因ではなかったことが分かり、並び順の変化が原因ではないだろうかとの新たな仮説を立てた (Orient)。このように、担任個人で行った OODA ループの思考を、「なぜなぜタイム」を通して、担任以外の視点を取り入れて再検討することで、OODA ループを反復しながら児童理解をより深めることが可能となった。

表 3 観察記録の一部①

いつ	起こった行動
4/7	下校まで教室に居られた。自分の席についているが爆睡。未来パスポートは書かなかった。
4/8	担任不在。教室に入れない。通級指導教室の教員が付き添い、通級指導教室で過ごす。給食も通級教室で食べた。
4/9	教室に入れない。給食中一口も食わず自分の席にいた。みんなが食べ終えた後、図書室で食べた。50m 走の手伝いは、進んで行くが、体育自体には参加しなかった。

表 4 観察記録の一部② (応用行動分析の考えを活用した形式)

いつ	どこで	授業	起こった行動	教員の反応	その後・備考
5/12	運動場	体育	着替えができない。 体育をしない。	見えるところで見学するように声を掛けた。	「体育をやらないとは言っていない」と言った。
5/13	運動場	体育	着替えができない。 (感覚面)	リレーをやることを伝える。 (心理面)	リレーのみ参加した。
6/9	中庭	理科	授業が始まって教室に入れない	どうしたの？と声を掛け気持ちを聞いた。	「ルール違反だ！」と言って怒っている。
6/9	階段	理科	階段でうずくまる。モヤモヤすると言う。 (行動調整)	気持ちが落ち着いたら教室に来よう伝える。	階段の踊り場で寝る。
6/18	教室	算数	ノートを切り刻む。	ドリルに付箋を貼って、やる場所を指示する。	1問解くことができた。 (認知面)
6/26	プール	体育	楽しみにしているがそわそわしている。	相談して保健室での着替えを許可する。 (教室面)	プールに参加できた。

表 5 「なぜなぜタイム」の一部

判断	OODA ループ	話合いの内容	原因の探求
個人	観察 (O)	体育着に着替えられず活動に参加できない。事前に内容を伝えると参加できることもある。	個人因子 (感覚・心理面)
個人	状況判断 (O)	着替えがネックである。水泳も同様と予想。	仮説的思考
個人	意思決定 (D)	本人と相談し、保健室での着替えを許可。	環境因子 (教室面)
個人	実行 (A)	全活動に参加できた。	成功支援として継続
個人	観察 (O)	プールまで行くが「並び方がわからない。」と言う。	————
個人	判断決定 (O)	並ぶ場所を忘れてしまったのだろうと予想。	個人因子 (認知面)
個人	実行 (A)	「ここに並ぶよ。」と場所を示す。	————
協働	観察 (O・O)	一時間活動に参加できなかった。	個人因子 (認知面) ×
協働	状況判断 (O)	前の時間と違った場面を振り返る。男女の体操の並び順が違ったかもしれない。	環境因子 (教室面)
協働	意思決定 (D)	前回の並び方にすることを学年部で共通理解。	————

(イ) 「なぜなぜタイム」から「個別の指導計画」への反映

「子ども理解の会」において、「個別の指導計画」へ反映するために、「なぜなぜタイム」で深まった児童の行動原因や支援を整理し、「個別の指導計画」へ加筆修正した。加筆箇所は、一学期を赤、二学期を青、三学期を緑で色分けし、変更点については見え消し機能を用いて修正過程を可視化した。図 12 は、教員が「なぜなぜタイム」で得た分析を「子ども理解の会」で再整理した事例である。着替えが難しいという行動については、感覚過敏に起因する「感覚面」の特性や集団が苦手といった

環境因子の「教室面」が原因として分かり、学習に向かえない行動については、活動の見通しがもてないといった「心理面」や、指示の意味や位置関係が理解しにくいといった「認知面」が原因として分かった。気持ちの切替えは、「心理面」や「行動調整」が複雑に絡み合っていることが分かってきた。

表6は、加筆修正された「個別の指導計画」の一部である。「なぜなぜタイム」で、支援の方向性として見通しをもたせることが挙げたが、支援の具体性に欠けるため場面や時間を限定し、「事前に授業の内容を伝えて見通しをもたせる」としたことで、支援が具体的な形となり指導場面が明確化した。

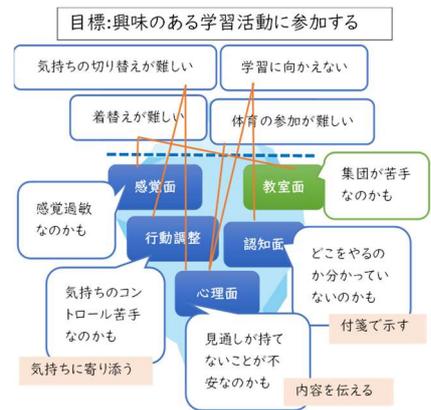


図12 なぜなぜタイムの整理

表6 「個別の指導計画」の一部

児童の目標	支援場面・支援者	支援の内容
興味のある学習活動に参加する。	担任 理科・書写 国語・算数	<ul style="list-style-type: none"> <li>参加のきっかけになるように、個別の支援をする。<b>を作る声掛けをし、できたことは褒める。事前に授業の内容を伝えて、見通しをもたせる。</b></li> <li><b>ドリルの問題数を絞り、やるべきところが分かるように付箋を貼る。</b></li> <li>工作の材料とならないようにノートは普段預かっておき、授業が始まったら渡す。日付と題名は毎回書く習慣をつける。</li> <li>興味のある内容は、調べ学習を勧める。</li> </ul>

## イ 「子ども理解の会」での校内研修

### (7) 6月「子ども理解の会」

図13は、6月に実施した校内研修の様子である。研修では、教員の児童理解の視点を広げることを目的として、学年ブロック（低・中・高学年）からそれぞれ一事例を持ち寄り、児童の行動原因を検討する演習を行った。検討にあたっては、「視点ツール」および「冰山モデルのワークシート」を活用し、行動の表層面だけでなく、行動の原因となる深層面まで多面的、多角的な視点から協働的に検討した。「複数の目があると、児童の捉え方が広がる。」「複数人で考えられると心強く、気が楽になった。」など、情報共有にととまらず、児童理解を深める場として機能していたことが伺える。

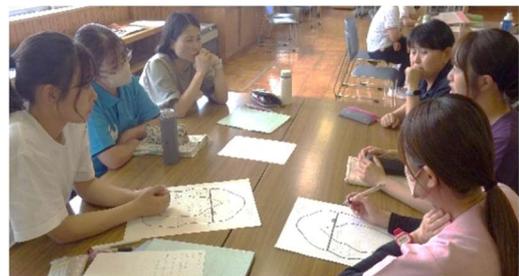


図13 6月の子ども理解の会の様子

### (4) 7月「子ども理解の会（夏の特別支援教育研修会）」



図14 夏の特別支援教育研修会の様子

図14は、7月に実施した校内研修の様子である。二学期から全学級で円滑に実施することを見据え、抽出学年以外の教員も「なぜなぜタイム」を体験的に理解することを目的とした。まず、一学期に抽出学年で行われた「なぜなぜタイム」の実践例を示し、具体的なイメージを共有した上で、全学級の実践につなげた。研修後のアンケートから、

「一人で考えず、学年部みんなで見えていく意識が高まった。」「一人ではなくみんなの視点を入れて支援を考えていく大切さが分かった。」など、実践例の提示が、安心感につながり全学級導入を後押ししたことが伺える。

**(ウ) 12月「子ども理解の会」**

図15は、12月に実施した校内研修の様子である。研修では、「なぜなぜタイム」を通して得られた、児童の行動の原因や有効であった支援を整理し、「個別の指導計画」へ具体的な支援として反映した。



図15 12月の子ども理解の会の様子

各学級が一事例に対象児童を絞り、行動の原因の整理から支援内容の具体化までを一連の流れとして演習した。図16は、研修後アンケート（6件法）の結果である。「よく当てはまる」・「当てはまる」の肯定的回答が、全ての項目において65%以上あり、「なぜなぜタイム」が、教員の視点を広げ、児童理解を深めるとともに、心理的負担の軽減につながる取組であったことが伺える。

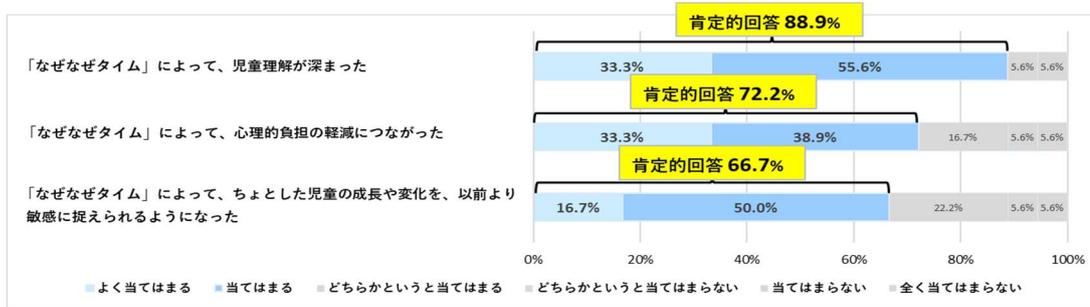


図16 12月の研修アンケート (N=18)

**ウ 長期研修員便り「心でっかち」**

月1、2回の頻度で長研通信「心でっかち」を発行した(図17)。授業中の工夫やワーク教材の活用方法に関する情報提供と、特別支援教育のユニバーサルデザインの考え、「なぜなぜタイム」の取組内容や成果を通信で共有し、取組の価値付けを図った。



図17 長研通信

**エ 研究実践の分析と考察**

**(7) 事後質問紙調査から見た教員のアセスメント力の変容**

図18は、6件法で行った事前質問紙調査(6月)と事後質問紙調査(12月)の項目ごとの平均値を示したものである。青系棒グラフが抽出学年、橙系グラフがその他学年の値である。抽出学年とは、6月から継続的に取組を実践してきた学年で、その他学年は、9月から取組に参加した学年である。

抽出学年は、Observe(観察)、Orient(状況判断)、Decide(意思決定)、Act(実行)に該当する全ての項目において値の向上が見られ、実践の手応えを感じている様子が読み取れる。児童の行動を観察し、その背景原因を考え分析し、支援の方向性を立て、実践へとつなげていくアセスメントの一連の流れが、日常の実践の中で

定着しつつあると考えられる。

その他学年は、Orient（状況判断）、Decide（意思決定）、Act（実行）に該当する一部に項目で、数値の向上が見られ、取組の一定程度の手応えを感じている様子が読み取れる。児童の行動をどのように解釈し、どのような支援を考えるかといった判断の過程が、形成途上の段階にあると考えられる。

以上のことから、OODA ループを意識した協働的な取組が、短期間であっても教員の実践に変化をもたらす可能性を示し、継続的に取り組むことで、Orient（状況判断）やDecide（意思決定）の安定性が高まってくると考える。

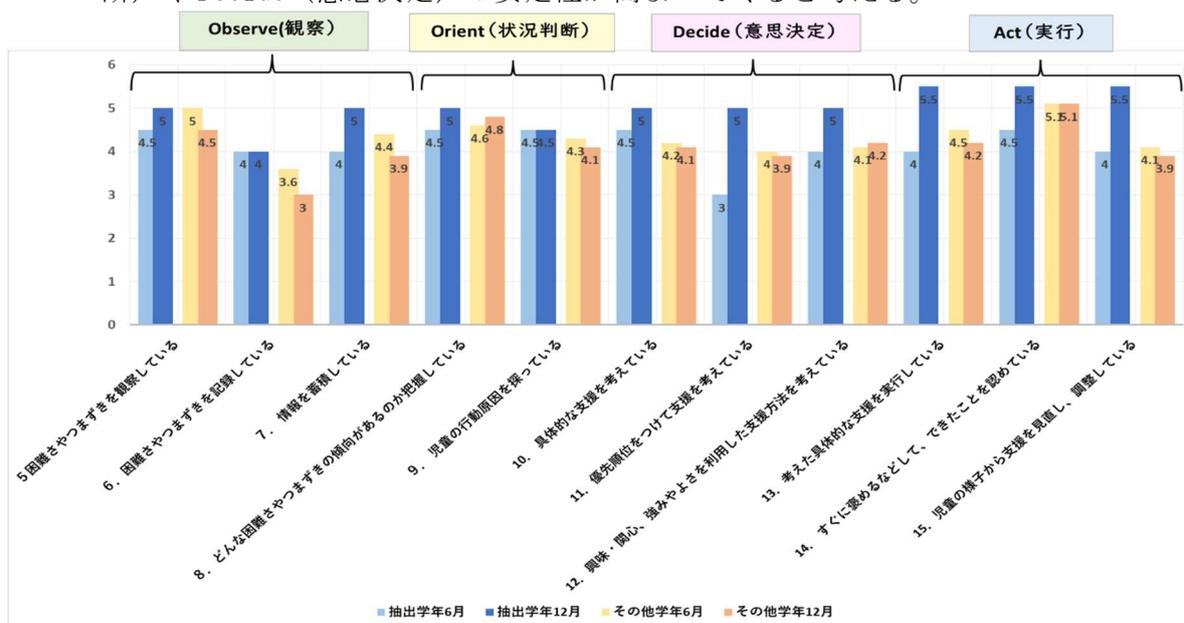


図 18 事前・事後質問紙調査の平均値比較 (N=18)

#### (イ) 「なぜなぜタイム」から見る児童理解の質的変容

表 7 は、「なぜなぜタイム」の様子を観察・記録した内容を、アセスメントの定義に基づき、①多面的・多角的な情報収集と分析、②行動や背景の総合的理解、③適切な支援、④実行・振返りの観点から整理したものである。抽出学年は青、その他学年は橙で示している。

抽出学年では、一つの行動に対して「なぜ」を繰り返し問い、場面や環境、これまでの指導との関連など、多面的・多角的な視点から情報を収集・分析していた。その情報を基に行動の背景要因を整理し、手立てを方向付ける姿が見られ、行動や背景の総合的理解へとつながっていた。更に、整理された背景理解を基に具体的な手立てを選択し、実行している。加えて、支援後の児童の反応を踏まえて振返りを行い、次の対応を検討する姿が確認できた。支援と児童の変化との関連が明確であり、アセスメントの積み重ねがなされていた。このような思考の流れは、「なぜなぜタイム」において話合いの手順と視点が共有されていたことによって支えられていた。手順表により話合いの過程が整理され、視点ツールによって着目点が焦点化されたことで、情報収集から背景理解、支援、振返りまでを一貫して検討する対話が可能となっていた。また、支援ヒント集は、背景原因と具体的な支援とを結び付ける役

割を果たしていた。

その他学年においても、児童の困難さに気づき、行動の特徴を捉えようとする姿は見られた。しかし、多面的・多角的な情報収集と分析から、行動や背景の総合的な理解へと十分に結び付けるには至っておらず、背景要因の整理が曖昧なまま支援が行われている場面も見られた。そのため、支援と児童の変化との関連が明確になりにくく、繰り返しによる手立ての更新は限定的であった。

抽出学年では①から④までが繰り返し機能しているのに対し、その他学年では①を中心とした段階にあると考えられる。以上のことから、「なぜなぜタイム」を通じた協働的な取組は、アセスメントの各段階をつなぎ、児童理解を表層的な把握から深層的な理解へと深化させる可能性をもつことが示された。「なぜ」を共有しながら、協働的な思考を繰り返すことが、児童理解の深化と適切な支援へとつなげる重要な鍵となっていると考える。

表7 なぜなぜタイムの内容分析（青：抽出学年、橙：その他学年）

	①多面的・多角的 情報収集・分析	②行動や背景の 総合的理解	③適切な支援	④実行・振り返り
児童 A	身の回りに物が散乱している。	必要な物と必要でない物の区別がつかないのかも。	今不必要なものは机の中にしまう。	今必要でない物を机の中にしまうことができた。自力での片付けが難しい。
	必要な物と不必要な物区別はつくが、自力での片付けが難しい。	床も机も自分のスペースと思っているのかも。	物と物の住所を決める。	一つ一つ一緒に考えないと、片付けが難しい。すぐにまた物が散乱してしまう。
	一つ一つ全て細かく場所を決めるは難しい。	必要、不必要は分別できる。大きな枠で片付ける場所を決める。	今必要な物は机上。今必要でない物は、大きな箱の中に入れる。	散乱している物を分別して片付けられるようになった。
児童 B	給食を教室で食べることに抵抗がある。	集団が苦手だから、一人で落ち着いて食べたのかも。	教室の隅に別スペースを用意。	教室のドアを隔てた廊下で給食を食べることができた。一緒には難しい。
	みんなと一緒に給食を食べ始めることが難しい。	「みんなと」が難しい。人を限定して「教員と」にしたらどうだろう。	教員と一緒に「いただきます」をして、給食を食べ始める。	教員と一緒に挨拶をしてから給食を食べ始めることができた。
児童 C	文字や漢字がきちんと書けない。	知的面が関係している。	できたことを一つ一つ褒める。	昨年よりは、できることが増えている。
児童 D	学習面の遅れが目立つ。	知的面が関係している。指示理解も難しい。	ユニバーサルデザインを取り入れて、黒板にマス目を示した。	漢字が少しずつかけるようになった。

(ウ) 「なぜなぜタイム」と学年部がアセスメント力に与えた影響

図19は、事後質問紙調査における「なぜなぜタイム」に関する感想記述を内容別に数で示したものである。感想からは、「時間が確保されていたため、児童についてじっくり考えることができた」「他学級や交流先での児童の様子を知ることができ、新たな発見があった」といった記述が見られた。これらは、「なぜなぜタイム」が、日常業務の中では確保しにくい「考える時間」と「視点を持ち寄る機会」を保障する場として機能していたことを示している。こ

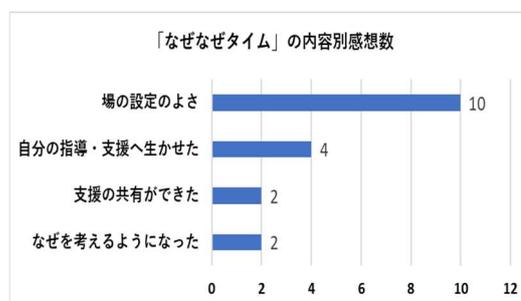


図19 なぜなぜタイムのよさ (N=18)

のことは、多面的・多角的な情報収集と分析の充実につながったと考えられる。学年部を基盤とした話し合いにより、教員一人の見取りや判断に依存するのではなく、複数の教員が児童の行動を持ち寄り、それぞれの立場から得た情報を共有する体制が形成された。その結果、児童の行動を特定の場面や主観で捉えず、多面的・多角的に捉えることが可能となった。

図 20 は、「個別の指導計画で立てた目標や手立ての達成度をどのような方法で見取りましたか」という質問の6月と12月の結果を示したものである。複数の情報を統合して見取る姿勢が広がったことは、行動や背景の総合的理解の質の向上を示している。複数の情報から児童の行動を統合して分析する過程が共有され、

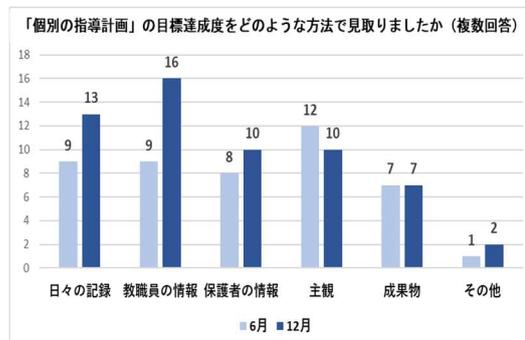


図 20 目標達成度の見取り方 (N=18)

背景要因を踏まえた理解が深まったと考えられる。更に、行動や背景を踏まえて手立てを検討する視点が共有されたことで、支援の妥当性が高まり、支援実行へと結び付いた。実際の学級経営や授業場面においても、座席配置の工夫や視覚的支援の活用など、ユニバーサルデザインの視点を含む実態に応じた工夫が見られたことから、アセスメントに基づく支援が具体的な実践として表れていることが伺える。

以上のことから、学年部を基盤とした「なぜなぜタイム」は、「考える時間を保障する場」であると同時に、「多様な視点を統合し、アセスメントの繰り返しを支える協働の枠組み」として機能していたと言える。協働の中で「なぜ」を問い続ける経験は、行動背景や要因を捉える視点を教員一人一人に内面化させ、実践へと結び付ける力を高めたと考えられる。

## 5 研究のまとめ

### (1) 研究の成果

本研究の成果は、OODA ループの思考を活用し、子ども理解を深める体制づくりを通して、多面的・多角的な情報収集、総合的な行動背景理解、適切な支援、実行・振り返りといったアセスメントを繰り返すことで、通常学級教員のアセスメント力の向上が見られた点である。アセスメント力の向上は、以下の三つである。

一つ目に、情報を統合して分析する力が高まったことである。「なぜなぜタイム」や学年部での協働を通して、児童の行動を複数の視点から捉える機会が保障されことで、特定の場面や主観に偏らない見取りが可能となり、多面的・多角的に情報を収集し分析する姿勢が広がったこと。

二つ目に、児童の行動背景や要因を捉える視点が教員に形成され、児童理解を深化させたことである。手順表や視点ツールによって着目点が焦点化されたことで、「なぜなぜタイム」が、短時間でも効果的な協働的な対話となり、協働の中で「なぜ」を繰り返し問

い続ける過程で、行動の背景を踏まえた総合的な理解が進んだこと。

三つ目に、児童理解の深化が適切な支援へ繋がったことである。「なぜなぜやタイム」と「子ども理解の会」につながりを持たせたことで、個別の指導計画が、形式的な作成ではなく、実際の指導や支援に生かされたものとなった。また、実際の学級経営や授業場面においても、ユニバーサルデザインを含む児童の実態に応じた工夫が見られ、アセスメントに基づく実行力の高まりが確認された。更に、支援後の児童の変化を踏まえて再検討する姿勢も見られるようになり、背景理解に基づいた支援の選択と実行が促進された。

以上より、OODA ループの思考を活用した子ども理解を深める校内体制づくりは、通常学級教員のアセスメント力を高める上で有効であったと考えられる。

## (2) 研究の課題

本研究の課題は、アセスメント力の向上はすべての側面において一様に見られたものではなく、まだ段階途上である点である。以下の四つに示す。

一つ目に、アセスメントは、適切な時期に継続して取り組むことで、より効果が高まることである。アセスメントは、児童の実態把握をしながら行われるものである。年度初めの実態把握の時期から教育課程の中に位置付け、計画的に実施していく必要がある。

二つ目に、組織として「なぜ」を問い続ける視点の深化である。支援の振り返りまでを一貫して行う段階に至っていない実態が一部見られたことから、視点を焦点化し「なぜ」を最後まで繰り返す視点が必要である。

三つ目に、持続可能な記録方法や、無理なく行える観察の工夫である。観察に関する項目で数値の落ち込みが見られた。観察の質は向上しているため、継続的な観察や記録を日常業務の中で行うことの難しさが影響した結果であると考えられる。

四つ目に、縦と横の多面的、多角的な視点の拡大である。児童理解が学年内に留まり、学校全体として共有・蓄積されにくい。児童理解の視点や支援の蓄積を学年間で引き継ぎ、学年内で対応が難しい事案については、ケース会議や他機関との連携を通して、より広い視点から児童を捉える必要がある。

今後は、重層的な視点と校内体制の構築を通して、組織としてのアセスメント力の向上と、より質の高い支援の充実に取り組んでいきたい。

## 参考文献

- ・中央教育審議会（2012）「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）」
- ・文部科学省（2022）「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」
- ・中央教育審議会（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」
- ・中央教育審議会答申（2022）「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」
- ・喜名朝博（2023）「校長がOODA ループで考えたら学校の課題がみるみる解決した」（教育開発研究所）
- ・原田勉（2022）「PDCA からOODA ループへ：マネジメントの進化を図る」
- ・小笠原恵（2019）「発達の気になる子の『困った』を『できる』に変えるABAトレーニング」（発達障害を考える心をつなぐ）
- ・廣瀬由美子（2006）「『通常の学級担任がつくる個別の指導計画』特別な支援が必要な子どもたちへ1」東洋館出版
- ・佐藤暁（2008）「『特別支援教育コーディネーターの手引き』特別な支援が必要な子どもたちへ4」東洋館出版
- ・静岡県教育委員会「通常学級での特別支援教育ハンドブック」
- ・富山県教育委員会「特別支援教育学びQ&A（指導事例集）」
- ・厚生労働省「発達支援ガイドライン概要」