

平成 30 年 度
京都教育大学大学院
障害児教育専修修士論文

特別支援学校の校内研修が
「個別の指導計画」の記述に
及ぼす影響
～実態調査と PATH による実践を通して～

京都教育大学大学院
障害児教育専修 2 回
175017 久道佳代子
指導教員 小谷裕実
相澤雅文

特別支援学校の校内研修が「個別の指導計画」の記述に及ぼす影響 ～実態調査と PATH による実践を通して～

障害児教育専修
障害児教育専攻
久道 佳代子

指導教員 小谷裕実
指導教員 相澤雅文

牽引語 特別支援学校 校内研修 個別の指導計画 教員の資質能力の向上 PATH

I 問題と目的

2009 年 3 月の特別支援学校学習指導要領ですべての幼児児童生徒に「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」を作成することが義務づけられたが、教育現場では様々な課題があり、誰が読んでも児童生徒の姿が思い浮かぶ質の高い「個別の指導計画」を作成するためには研修の検討が必要である。教員の専門性向上のため行われている校内研修の現状を把握することで、教員のニーズに即した効果的な内容の精選につながると考える。近年は実践的なアクティブ・ラーニング型研修が注目されており、「個別の指導計画」に関する研修に有効であると考え。PATH(Planning Alternative Tomorrow with Hope)は、「希望に満ちたもう一つの未来の計画」と訳され(干川他, 2000), 学校や社会でインクルージョンの必要がある人をサポートするためにカナダで作成された。PATH を用いた研修による「個別の指導計画」作成上での期待される効果として、課題や解決の方略が図式化されることで長期的・短期的という両面から児童生徒を捉えることができるが、教員を対象に研修効果を明らかにした研究は報告されていない。本研究では特別支援学校における研修の実態と教員の求める研修の調査、及び PATH を用いた研修が教員の児童生徒の捉え方や「個別の指導計画」の記載内容に変容を促すと仮説を立て検証する。

II 研究 1 特別支援学校教員の研修ニーズ(内容・形態等)の調査

1 対象

A 市立特別支援学校 8 校 教員 624 名

2 調査方法

2017 年 9 月～10 月に質問紙を配布し、2～3 週間後に回収した。307 部(回収率 49.2%)回収し、うち 283 部(45.4%)を有効回答とした。質問紙は回答者情報、選択・自由回答項目で構成されている。

3 分析方法

(1) 選択回答項目(10 問)

過去 3 年間で受講した校内研修 43 項目は得点化を行った。10 問中 5 問は、「個別の指導計画」作成年数により若年教員と中堅教員の 2 グループに分類して分析した。

(2) 自由回答項目(3 問)

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下 M-GTA, 木下 2007)で分析し、分析焦点者を「質問紙回答者」とした。

3 結果と考察

特別支援学校の校内研修の現状と課題として、以下の 8 点が明らかになった。1)回答者の多くが受講している校内研修は、児童生徒の健康・安全に関わる項目であり、【教員として】【特別支援学校教員として】【担任・担当として】《必要性》があるため役に立ったと感じている。2)最も受講したい校内研修、教育活動上の困難点、身につけたい専門性は「授業づくり」であった。3)「学校組織のリーダーとして」のみ受講の「必要がない」との回答が多く、学校運営に積極的に関わろうと思える組織作りが必要である。4)「校外関係者との連携・協働」「センター的機能に関する事」への関心が低く、担当部署と学部教員との交流を深め、関心を払う必要がある。5)現在の校内研修回数、内容について適切

であるが、【会議・業務等との兼ね合い】など、《課題》も多くある。6)「個別の包括支援プラン」作成に関する研修への役立ち感は高くない。また、作成に対し困ってもおらず、身につけたい専門性でもない。7)「個別の包括支援プラン」作成経験年数が高いほど児童生徒の将来を見据えて物事を考えることができる。8)「個別の包括支援プラン」作成時の理想的な研修時期は現在行われている研修と概ね合致していたが、《課題》も多くある。研修形態については講義形式からアクティブ・ラーニング型への転換が必要である。

教員の《必要性》は何かを常に捉えることで主体的な学びにつなげ、研修の成果が児童生徒に還元されるような内容を設定する必要があると考える。

Ⅲ 研究2 PATHを用いた研修による教員の意識及び「個別の指導計画」の記述内容の変化の検証

1 対象

A市立特別支援学校2校
(地域制1校、病弱1校) 教員32名

2 方法

2018年1月～2月に研修を2回実施した。

1回目：架空の事例生徒を各自で読んで「本人の夢」「目指す姿」の作成と質問紙への回答

2回目：PATHを用いた研修後、架空の事例生徒(1回目と同じ)の「本人の夢」「目指す姿」の作成と質問紙への回答

両回共に参加し、質問紙を提出した25名を分析対象とした。質問紙は参加者情報、選択・自由回答項目で構成されている。

3 分析

(1) 選択回答項目

回答は4件法とし、得点化した。事例生徒の「目指す姿」作成時に大切にすることは重要度順に5-1点として算出した。

(2) 自由回答項目

M-GTAで分析し、分析焦点者を「研修参加者」とした。

(3) 架空の事例生徒の「目指す姿」の記述内容評価

研修前後の架空の事例生徒の「目指す姿」の記述内容内の動詞をアルバート、P.A.他(2004)、及び猪子(2012)のチェックリストに基づき「具体的」「抽象的」「どちらでも」「受け身」の4種類に分類した。また、評価基準13項目を用いて、「本人の夢」「目指す姿」両記述内容を項目毎に点数化した。評価者は大学院生2名、特別支援教育特別専攻科生1名であった。

4 結果と考察

PATHを用いた研修や手法は「個別の指導計画」作成時の研修として活用できることが明らかになったが、「目指す姿」の記述内で具体的・抽象的な動詞の割合に変化はもたらされなかった。しかし研修への満足度が高く、教員としての力量や専門性が向上したように感じている。教育現場で般化できるよう教員の専門性を向上させるには研修を受講するのみでなく、目の前の子ども達に学んだことを実践し、自分なりに創意工夫をこらし、その子にあった支援等をしていくことが必要だと考える。1人ひとりの児童生徒について、様々な立場の【他の先生方の意見】を聞き、話し合うPATHの考え方は、連携の一端を担う手法として今後も活用できるのではないと思われる。

Ⅳ 結論

「個別の指導計画」の作成に追われて子どもへの直接的な働きかけである授業がおろそかにならないように(太田, 2009), 指導計画を活用し、児童生徒の実態をフィードバックして更新することが、質の高い「個別の指導計画」につながると考える。校内研修において「理論」を学ぶこと、児童生徒へ学びを「実践」することを、改善しながら繰り返すことで、校内研修の本来の目的と効果である児童生徒の日々の指導や取組に還元され、より良い変容をもたらすと考える。

要旨

誰が読んでも児童生徒を想像することができ、授業づくり等に活用できる質の高い「個別の指導計画」を作成するための校内研修について調査を行った。

研究1では、特別支援学校における校内研修の現状と課題の把握、教員の研修に対する意識調査、そして「個別の指導計画」作成に関する現状と課題の把握、教員の意識調査を行った。回答者の多くが受講しているのは児童生徒の健康・安全に関わる項目であり、最も受講したいのは「授業づくり」であった。現在の研修回数・内容について適切であるが、「個別の指導計画」作成に関する研修への役立ち感は高くなく、作成に対し困ってもおらず、身につけたい専門性でもなかった。指導計画作成経験年数が長いほど児童生徒の将来を考えることができること、指導計画作成時の研修形態はアクティブ・ラーニング型への転換が必要、等が明らかになった。本研究結果の必要性、役立ち感を基に各校にあった内容を精選し、研修テーマの再考を行うことで効果的な研修を行うことができる考える。

研究2では、PATHの手法を用いた研修を行い、研修前後で「個別の指導計画」の記述内容の変容を検証した。PATHは「個別の指導計画」作成時の研修として有効であるものの、「目指す姿」の記述内で具体的・抽象的動詞の割合に変化はもたらさなかった。しかし、参加者は研修への満足度が高く、教員としての力量や専門性が向上したように感じた。1人ひとりの児童生徒について様々な立場の人の意見を聞き、話し合うPATHは、教員同士の連携の一端を担う手法として今後も活用できると思われる。

校内研修において「理論」を学ぶこと、児童生徒へ学びを「実践」することを改善しながら繰り返すことで、校内研修の本来の目的と効果である児童生徒の日々の指導や取組に還元され、より良い変容をもたらすと考えられる。

目次

第1章 問題と目的	1
第2章 調査研究1	6
第1節 調査対象	6
第2節 方法	6
第1項 調査内容と方法	6
第2項 分析方法	7
第3項 分析対象	8
第4項 プレテスト	8
第3節 結果	8
第1項 回答者の内訳	8
第2項 校内研修の受講状況について	10
第3項 最も役に立った研修	16
第4項 教育活動で困っていること	19
第5項 教員の求める専門性	20
第6項 教員の求める校内研修	21
第7項 「個別の包括支援プラン」作成時の困難点	25
第8項 「個別の包括支援プラン」作成時の研修形態	26
第9項 研修形態を選んだ理由	27
第10項 「個別の包括支援プラン」作成時の理想的な研修	28

第 11 項	M-GTA による「個別の包括支援プラン」作成・運用について（自由記述）の分析	29
第 4 節	考察	32
第 1 項	校内研修の現状	32
第 2 項	教員の求める研修内容	35
第 3 項	教員の求める研修形態	35
第 4 項	「個別の包括支援プラン」に関する捉え方	36
第 5 項	「個別の包括支援プラン」作成年数別による「個別の包括支援プラン」作成に関わる研修の捉え方	37
第 6 項	「個別の包括支援プラン」作成時の理想的な研修	38
第 5 節	総合考察	41
第 3 章	調査研究 2	43
第 1 節	調査対象	43
第 2 節	方法	43
第 1 項	調査方法・時期	43
第 2 項	プレテスト	44
第 3 項	分析方法	45
第 3 節	結果	47
第 1 項	回答者の内訳	47
第 2 項	研修前の質問紙調査	48
第 3 項	研修後の質問紙調査	48
第 4 項	自由記述による回答	51

第 5 項	動詞チェックリストによる「目指す姿」の妥当性	55
第 6 項	評価基準による「目指す姿」の妥当性	57
第 4 節	考察	58
第 1 項	研修前後の質問紙調査	58
第 2 項	自由記述回答の分析	59
第 3 項	動詞の具体性・抽象性の比較	60
第 4 項	評価基準による「目指す姿」の妥当性	60
第 5 節	総合考察	61
第 4 章	結論と今後の課題	62
第 1 節	結論	62
第 2 節	今後の課題	62

引用文献

謝辞

資料

第1章 問題と目的

「個別の指導計画」は、1999年の盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領で、重複障害者と自立活動の指導において、「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」は、2009年3月の特別支援学校学習指導要領で、すべての幼児児童生徒に作成が義務づけられた。しかし教育現場では、作成する意味の理解不足、保護者や本人の思いが十分に生かされていない現状（干川、2013）が指摘されており、日々の指導を児童生徒の将来の姿や生活とのつながりで捉えることの難しさや、あいまいさを抱えたまま目標・内容を設定せざるを得ない（一木他、2010）状況がある。

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」では、教員は、自立的に学ぶ姿勢や、時代の変化やキャリアステージに応じ、資質能力を生涯にわたり高めることを求められている。一方課題として、教員は学ぶ意欲は高いが多忙なこと、自ら学び続けるモチベーションを維持できる環境整備の不足がある。特に特別支援学校においては、幼稚部から高等部と幅広く、障害の重度・重複化・多様化への対応をはじめ、教員の資質能力・専門性の担保と向上が強く求められており、障害の基礎から専門的内容に至る理解のために様々な校内研修が行われている。

校内研修とは、「個々の学校が自校における教育目標に対応した共通の教育課題を設定し、これを解決するために学内外の関係者との連携を踏まえながら、全教職員が計画的、組織的に取り組む実践的教育活動」である（中留 2002, 黒羽 2003）。教育基本法第9条において「学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職務の遂行に努めなければならない。」と定められている。しかし、担当する児童生徒や教員の経験・力量によってニーズも異なり、講師や対象者の選定は容易ではなく、予算の都合上研修機会の確保はますます難しい。そのため、現在特別支援学校で行われている研修の具体的な内容や形態、講師や受講対象者、教員の役立ち感等を調査し把握することは、教員のニーズに即した短時間で効果的な校内研修の精選につながると考える。

特別支援教育においては、児童生徒の正確なアセスメントに基づく適切

な教材教具の工夫や支援に直接つながる「個別の指導計画」が非常に重要とされる。「個別の指導計画」に関する研修は、新規採用教員を対象に、年度当初に教育委員会主催で行われる。その後の研修は、各特別支援学校に委ねられるが、内容・形態は各校の裁量に任されている。また、作成された「個別の指導計画」の質や、指導場面における指導計画の活用程度を報告する先行研究は、チェックリストによる指導計画の評価を取り入れた特別支援教育コーディネーター研修効果を検討した調査（高橋他, 2007）や、通常学級担任を対象とし、評価表を用いて指導計画を研修前後で比較した調査（樋口他, 2011）の他、調べ得た限りにはないのが現状である。

猪子(2012)は、質の高い「個別の指導計画」を作成する能力を習得させるためには、研修の検討が必要であると指摘しており、校内研修の影響が大きいことを示唆している。特別支援学校の研修に関して、全国の盲・聾・養護学校を対象に、現職教員研修への考えや期待に関する調査（斎藤他, 2006）や、全国の特別支援学校の現職教員がもつ研修ニーズについての調査（左藤他, 2016）などがある。

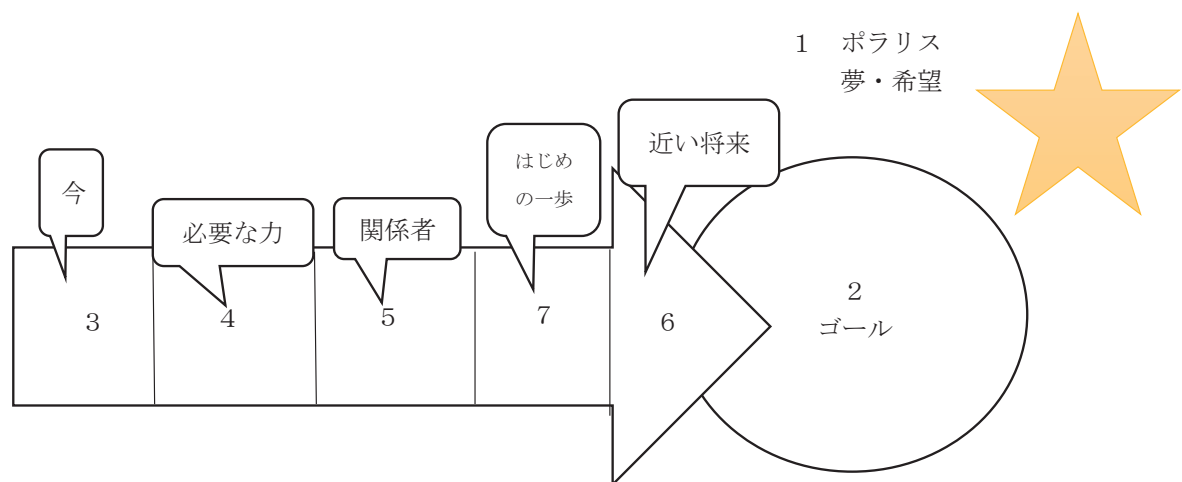
近年は、実践的なアクティブ・ラーニング型研修への転換がはかられ、事例を用いて「個別の指導計画」をグループワークで作成する研修（樋口他, 2011）や、シミュレーション等を通し、自分自身で考えを深める研修（海津, 2005）などが注目されている。中央教育審議会（2015）が、アクティブ・ラーニングを「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」としていることから、「個別の指導計画」に関する研修に有効であると考えられよう。

PATH は、「希望に満ちたもう一つの未来の計画」と訳され（干川, 2002）、学校や社会でインクルージョンの必要がある人をサポートするために 1991 年カナダで作成・立案されたワークショップの 1 つの形態である（Pearpoint, J., 2010）。PATH は障害者と関わる人が一同に介し、障害者の夢や希望に基づきゴールを設定し、達成に向けた「個人中心の計画（Person Centered Planning）」であり、児童生徒の思いや家族の願いを優先して計画を立て、今何をすべきか話し合う。本来 PATH のステップは 8 つであるが、本研究では干川(2002)、干川他（2002）を参考に、「1 ヶ月後

の作業」を省いた 7 つとした。手順と概要は以下に示す（表 1，図 1）。

表 1 PATH の手順

ステップ 1	本人にとっての夢や希望について意見を交流する
ステップ 2	ゴールを設定（中学部卒業後など）し，どんなことが起きているか，何を感じているのかを話す
ステップ 3	ゴールに向けて現状を把握し，今どんな状態にあるのかを確認する
ステップ 4	夢を実現するためにどのような力を強めたらよいかを話し合う
ステップ 5	目標を成し遂げるために必要とする人を明らかにする
ステップ 6	ゴールに向けて近い将来どのようなことをしているか話し合う
ステップ 7	参加者が具体的にこのミーティング以降何をするのか話し合う



* Pearpoint, J.他 (2010), John O'Brien 他 (2010), 干川 (2002)を参考に作成

図 1 PATH の概要図

日本では、教員の保護者や専門機関と連携・協力する能力や課題解決能力を促すために、研修で PATH を実施し、参加した教員から役に立ったと高い評価を得ている（干川他 2002，齊藤 2004，大崎 2011）。また，涌井（2009）は実際に本人や本人を取り巻く人たちと共に PATH を実施している。熊本大学教育学部附属特別支援学校（2012）では，PATH の考えを取り入れ，「個別の教育支援計画」作成のための支援者ミーティングを 2004 年度より行っている。また，干川（2017）は，大学の教員養成課程学生や専攻科生・院生に PATH を用いた演習を実施し，「個別の教育支援計画」作成の技法に留まらず，障害のある人たちについてより肯定的な意識の変容を促す方法であると報告している。

PATH においては，課題や解決の方略が図式化されることで，長期的な視点と，今具体的に取り組むべき短期目標の両面から児童生徒を捉えられる（齊藤，2004）ため，「個別の指導計画」作成時の研修として大いに活用出来るのではないかと考えた。しかし実際に，教員を対象に「個別の指導計画」作成における PATH の具体的な効果を明らかにした研究は，報告されていない。

そこで本研究では，以下の 2 点を目的とした。なお，研究デザインを図 2 に示す。

- 1 特別支援学校における研修の実態と教員の求める研修の調査
- 2 PATH を用いた研修が教員の児童生徒の捉え方や，「個別の指導計画」の記載内容に変容を促すと仮説を立て，検証する

本研究の目的

- 研究1 特別支援学校における研修の実態と教員の求める研修の調査
研究2 PATHを用いた研修が教員の児童生徒の捉え方や、「個別の指導計画」の記載内容に変容を促すと仮説を立て、検証する

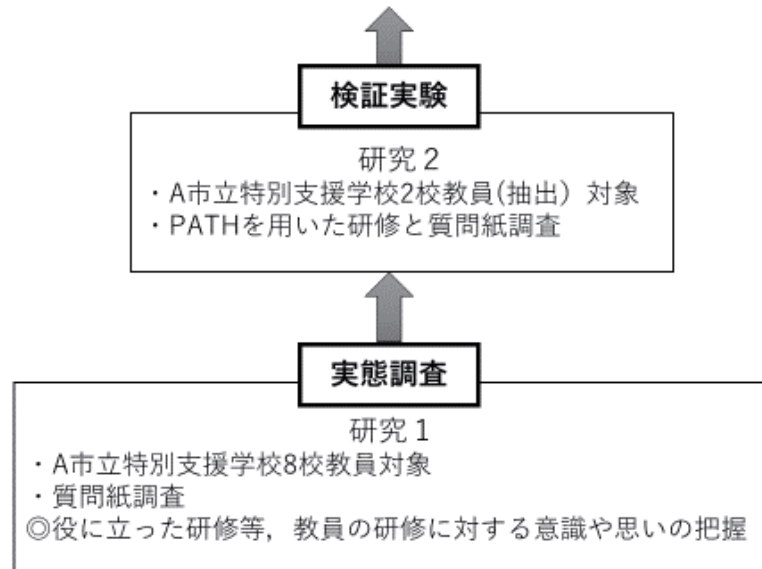


図2 研究の目的とデザイン

第 2 章 調査研究 1

第 1 節 調査対象

教員の研修に対するニーズ（内容・形態等）、意識を把握するため、A 市立特別支援学校 8 校（総合制 4 校，病弱 1 校，職業科 3 校）の教員 624 名を対象に質問紙調査を行った。回収は 307 部（49.2%）であった。

第 2 節 方法

第 1 項 調査内容と方法

質問紙は回答者情報，選択・自由回答項目で構成されている。選択回答項目は神奈川県立総合教育センター「教員同士の学び合いをサポート 特別支援学校における校内研修推進ガイドブック」（2010），長沢他（2004），斎藤他（2006），左藤他（2016），静岡県総合教育センター「校内研修の活性化に関する研究」（2008），土田他（2007），八木（2014）を参考に作成した。なお，問 2 の 43 項目は，A 市立特別支援学校 8 校で 2016 年度及び 2017 年度に実施された年間校内研修計画を閲覧し，全内容 56 項目を参考に，筆者が作成した。

なお，A 市立特別支援学校では，「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」の両機能を併せ持った「個別の包括支援プラン」（高等部職業科は「キャリアプラン」）を 2004 年度より作成している。内容は，現在の姿（健康・安全・身体面，認知・学力・スキル面，社会性・地域生活・労働面），保護者・本人・指導者や社会の三者の願いから 4 つの生きる力（生命として生きる力・生きて生活する力・生きて働く力・ともに生きる力）による長期目標（3 年後）と短期目標（1 年後）の設定を行う。本研究では，以降「個別の指導計画」＝「個別の包括支援プラン」と表記する。

2017 年 9～10 月に各校の教員を対象とした質問紙（資料 1）の配布を各校担当者に依頼し，2～3 週間後に回収を行った。校内研修及び「個別の指導計画」に関する各問の質問内容と回答・分析方法を表 2 に示す。

表 2 質問紙調査項目

		質問内容	回答・分析方法
選択 回答 項目	問1	回答者情報	所属学部，年代，性別，教員としての勤務年数，校種，所有する教員免許状 「個別の包括支援プラン」作成年数
	問2	過去3年間の校内研修実施状況 回答者（教員）の役立ち感	＜研修を受けた項目＞4件法 ＊一部2グループに分類 「全く役に立たなかった」1点，「あまり役に立たなかった」2点， 「少し役に立った」3点，「大変役に立った」4点 ＜研修を受けていない項目＞2択 「受講したい」「必要ない」
	問3	最も役に立った研修	43項目から1項目選択 問1：回答者情報「個別の包括支援プラン」作成年数毎に傾向を見る ＊2グループに分類
	問4	現在困っていること（ニーズ）が校内研修で 学べているか	18項目から1項目選択 ＊2グループに分類
	問5	必要だと思う専門性が校内研修で学べているか	18項目から1項目選択 ＊2グループに分類
	問6	校内研修の回数・内容	回数：「多い」「少ない」「ちょうどよい」から1項目 内容：「適切」「他にも受けたい内容がある」から1項目 ＊「他にも受けたい内容がある」場合には具体的な研修を記入
	問7	「個別の包括支援プラン」作成時の困難点	18項目から1項目選択 ＊2グループに分類
	問8	「個別の包括支援プラン」作成時の研修形態	9項目から1項目選択
	問9	問8の研修形態を選んだ理由	11項目から1項目選択
	問10	「個別の包括支援プラン」作成時の研修	回数：4項目 時期：4項目 形態：6項目 講師：6項目 ＊各1項目ずつ選択
自由 記述 項目	問3	最も役に立った研修を選択した理由	M-GTA
	問6	校内研修に関して日頃感じていること	M-GTA
	問11	「個別の包括支援プラン」について思うこと	M-GTA

第 2 項 分析方法

(1) 選択回答項目

問 2 は，校内研修に関して，過去 3 年間で受講した項目の回答は 4 件法とし，「全く役に立たなかった」1 点，「あまり役に立たなかった」2 点，「少し役に立った」3 点，「大変役に立った」4 点として算出した。受講しなかった項目の回答は今後「受講したい」「必要ない」の 2 択とした。

問 2, 3, 4, 5, 7 は，「個別の包括支援プラン」作成年数により，捉え方の違いを検証するため若年教員（1-5 年目，講師），中堅教員（ミドルリーダー，6-14 年目）の 2 グループに分類した。分類した年数は，京都市教育委員会（2018）「平成 30 年度教職員研修計画」の分類に基づいた（表 2 で＊2 グループに分類と表記）。各質問に対し，IBM SPSS Statistics25 を用いて記述統計・分析を行った。

問 2, 3 の 43 項目中，「個別の包括支援プラン」作成時に必要と考えられ

る，実態把握，将来の姿，書き方，目標設定，合理的配慮に関わる研修 11 項目を著者が挙げ，役立ち感や作成年数による違い等分析を行った。

(2) 自由回答項目

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA，木下 2007）で分析し，分析焦点者を「質問紙回答者」とした。項目毎に概念を生成し，類似例・対極例についてチェックしながら概念生成の妥当性を確認した。さらに複数の概念からなるカテゴリーを作成し，カテゴリー相互の関係性をまとめ結果図・ストーリーラインの作成を行った。

第 3 項 分析対象

回収 307 部のうち，問 1～10 でそれぞれ 1/2 以上無回答や複数回答，又は明らかに出題意図とは異なる回答を除外し，283 部 (45.4%) を分析対象とし，項目毎に有効回答率を算出した。

第 4 項 プレテスト

2017 年 7 月～8 月に A 市立特別支援学校現役教員 4 名と元教員 1 名を対象に質問紙調査を行った。質問文や回答方法について意見をもらい，本調査に向けて項目等を改善した。

第 3 節 結果

第 1 項 回答者の内訳

(1) 所属学部

283 名中，支援部 31 名 (11.0%)，小学部 60 名 (21.2%)，中学部 47 名 (16.6%)，高等部 103 名 (36.4%)，小中兼任 2 名 (0.7%)，その他 39 名 (13.8%)，無回答 1 名 (0.4%) であった。その他の項目の内訳は管理職 4 名，分教室 6 名，指導部専任 10 名，総務部 3 名，ワーク 2 名，養護教諭 2 名，就労支援 1 名，無回答 11 名であった。

(2) 年代

283 名中，20 代 69 名 (24.4%)，30 代 101 名 (35.7%)，40 代 41 名 (14.5%)，50 代 51 名 (18.0%)，60 代 21 名 (7.4%) であった。

(3) 性別

283 名中，男性 126 名 (44.5%)，女性 155 名 (54.8%)，無回答 2 名 (0.7%) であった。

(4) 教員としての勤務年数

講師期間も含めた教員としての勤務年数は，279 名中，平均 13.3 年 (SD=12.1, Min=1, Max=41) であった。

(5) 校種

224 名中，これまで勤務したことのある校種を表 3 に示す（複数回答有り）。このうち，A 市立特別支援学校に勤務した年数は，平均 8.4 年 (SD=7.6, Min=1 年，Max=37 年) であった。その他 17 名の内訳は，表 4 に示す。

表 3 勤務経験のある校種

		全体（人）	Mean(年)	SD
小学校	通常学級	21	5.2	7.1
	支援学級	19	2.3	1.8
	通級指導	6	3.0	2.3
中学校	通常学級	73	9.2	8.1
	支援学級	24	4.8	5.7
	通級指導	3	3.3	1.2
高等学校		5	10.6	10.3
A 市特別支援学校		224	8.4	7.6
その他		17	3.5	2.9

表 4 その他の内訳

	人数
特別支援学校	4
A 市教育委員会	3
支援員	3
非常勤講師	2
支援学級	1
その他（他府県，養護教諭）	2
未回答	2

(6) 所有する教員免許状

281 名中、特別支援学校教員免許状の保有率は 29.1%であった（複数回答有り）（表 5）。種別で複数回答がある時は、上位の免許状及び領域を採用した。所有免許状にあるその他 2 名の内訳は、学校図書館司書教諭 1 名と保育士免許 1 名であった。

表 5 所有免許状と特別支援学校教員免許状の領域

		全体(人)	%			
幼稚園		25	3.4%		領域	人数
小学校		113	15.4%		視覚	19
中学校		207	28.2%		聴覚	20
高等学校		171	23.3%		知的	154
支援学校	1種	93	12.7%		肢体	131
	2種	107	14.6%		病弱	105
	専修	14	1.9%			
養護教諭		3	0.4%			
その他		2	0.3%			

(7) 「個別の包括支援プラン」作成年数

278 名中、平均 4.9 年（SD=3.9, Min=0, Max=14）であった。

第 2 項 校内研修の受講状況について

研修受講者が最も多かったのは「15 救急シミュレーション」(96.1%)であり、次いで「3 障害特性の理解と指導・支援」「7 学校安全（危機管理・事故防止・緊急対応）」(92.9%)であった（表 6）。役立ち感は全て平均 3 点以上で、「2 車椅子操作・児童生徒の介助」(3.8)が最も平均点が高く、次いで「9 総合支援学校の給食・摂食指導」(3.7)「3 障害特性の理解と指導・支援」(3.7)であった。「43 その他」7 名の内訳は、多数、教材展、コンプライアンス、連絡帳、保護者に寄り添う関わり方、研究発表会、ST による研修であった。

表 6 研修受講者の割合と役立ち感

	回答者数	受講者			
		人数	%	M ean	SD
15 救急救命シミュレーション	283	272	96.1%	3.6	0.6
7 学校安全（危機管理・事故防止・緊急対応）	283	263	92.9%	3.6	0.6
3 障害特性の理解と指導・支援	282	262	92.9%	3.7	0.6
10 進路指導・就労支援・進路見学	282	256	90.8%	3.6	0.6
12 今年度の研究について	281	254	90.4%	3.2	0.6
26 自校の取組（共通理解）	281	254	90.4%	3.4	0.6
21 包括支援プラン・キャリアプランの作成について	283	252	89.0%	3.4	0.6
23 AT・AAC機器、タブレット端末、情報機器	283	250	88.3%	3.5	0.6
5 学校保健・児童生徒の健康管理	282	249	88.3%	3.6	0.5
16 人権教育研修会	283	247	87.3%	3.4	0.7
43 その他	7	6	85.7%	4.0	0.0
1 総合支援学校の歴史・教育・指導	277	236	85.2%	3.3	0.6
31 生徒指導	281	227	80.8%	3.4	0.6
9 総合支援学校の給食・摂食指導	282	227	80.5%	3.7	0.5
22 通知表、目標設定と評価等について	282	226	80.1%	3.4	0.8
13 児童生徒のアセスメント	281	221	78.6%	3.6	0.6
2 車椅子操作・児童生徒の介助	282	221	78.4%	3.8	0.5
20 身体の動き 指導と支援	283	221	78.1%	3.6	0.6
29 育支援センターの機能と実践・支援部の取組	280	215	76.8%	3.2	0.7
19 コミュニケーションに関すること	281	214	76.2%	3.5	0.6
25 教育課程	283	215	76.0%	3.2	0.7
39 合理的配慮について	283	215	76.0%	3.4	0.6
18 保健教育研修会（性教育・視覚等も含む）	283	214	75.6%	3.4	0.6
33 授業づくり	280	210	75.0%	3.5	0.6
14 SCによる研修	280	209	74.6%	3.2	0.7
8 スクールバス配慮事項・介助研修	282	205	72.7%	3.6	0.6
40 自立活動について	281	202	71.9%	3.5	0.6
30 情報リテラシー	278	197	70.9%	3.2	0.6
17 道徳教育研修会	282	198	70.2%	3.2	0.7
37 学習指導案の作成	282	197	69.9%	3.4	0.7
6 医療的ケア	282	194	68.8%	3.6	0.6
38 発達検査に関する全般的な知識	282	194	68.8%	3.5	0.6
35 学校視察・他校研究発表会 報告会	282	183	64.9%	3.4	0.6
34 学習指導要領	282	179	63.5%	3.2	0.7
41 外部専門家活用実践	282	175	62.1%	3.4	0.6
32 職場実習について	280	158	56.4%	3.4	0.6
24 サテライト施設等の概要と見学	281	134	47.7%	3.2	0.7
36 防災教育・福祉避難所の運営に向けて	279	130	46.6%	3.3	0.7
4 学校組織のリーダーとして	269	118	43.9%	3.0	0.7
27 ビジネスマナー	280	122	43.6%	3.3	0.7
11 報告書の作成	271	102	37.6%	3.2	0.7
28 卒業生との交流会	277	100	36.1%	3.3	0.7
42 かずの概念について	280	78	27.9%	3.5	0.6

「個別の包括支援プラン」作成に関する研修 11 項目（網掛け部分）のうち、受講者が最も多いのは「3 障害特性の理解と指導・支援」（92.9%）であり、最も少ないのは「41 外部専門家活用実践」（62.1%）であった。また、役立ち感は「3 障害特性の理解と指導・支援」（3.7）が最も高く、実際の書き方である「21 包括支援プラン・キャリアプランの作成について」「22 通知表、目標設定と評価について」（3.4）が低かった。

包括作成年数別では、最も受講者が多かったのは、若年教員は「3 障害特性の理解と指導・支援」、中堅教員は「10 進路指導・就労支援・進路見学」であった（表 7）。

表 7 「個別の包括支援プラン」作成に関する研修（作成年数別）

	研修項目	若年教員（1-5年）				中堅教員（6-14年）			
		172人	%	Mean	SD	100人	%	Mean	SD
実態把握	3 障害特性の理解と指導・支援	159	92.4%	3.6	0.6	93	93.0%	3.7	0.4
	5 学校保健・児童生徒の健康管理	148	86.0%	3.6	0.6	91	91.0%	3.7	0.5
	13 児童生徒のアセスメント	135	78.5%	3.5	0.6	79	79.0%	3.5	0.5
	19 コミュニケーションに関すること	123	71.5%	3.5	0.7	83	83.0%	3.5	0.6
	20 身体の動き 指導と支援	131	76.2%	3.6	0.6	80	80.0%	3.6	0.5
	38 発達検査に関する全般的な知識	117	68.0%	3.5	0.6	72	72.0%	3.4	0.6
	41 外部専門家活用実践	101	58.7%	3.4	0.6	68	68.0%	3.5	0.6
将来の姿	10 進路指導・就労支援・進路見学	151	87.8%	3.5	0.6	95	95.0%	3.6	0.5
書き方	21 包括支援プラン・キャリアプランの作成について	157	91.3%	3.5	0.7	86	86.0%	3.3	0.6
目標設定	22 通知表、目標設定と評価等について	135	78.5%	3.4	0.6	82	82.0%	3.4	0.6
合理的配慮	39 合理的配慮について	128	74.4%	3.4	0.6	78	78.0%	3.4	0.6

「3 障害特性の理解と指導・支援」は、標準偏差(SD)の差が 0.2 あるため度数を調べた結果、6-14 年目は「大変役に立った」「少し役に立った」のみ選択していた（図 3）。「21 包括支援プラン・キャリアプランの作成について」は、平均点の差が 0.2 あるため度数を調べた結果、6-14 年目は「少し役に立った」（49 名）が「大変役に立った」（33 名）よりも多かった（図 4）。

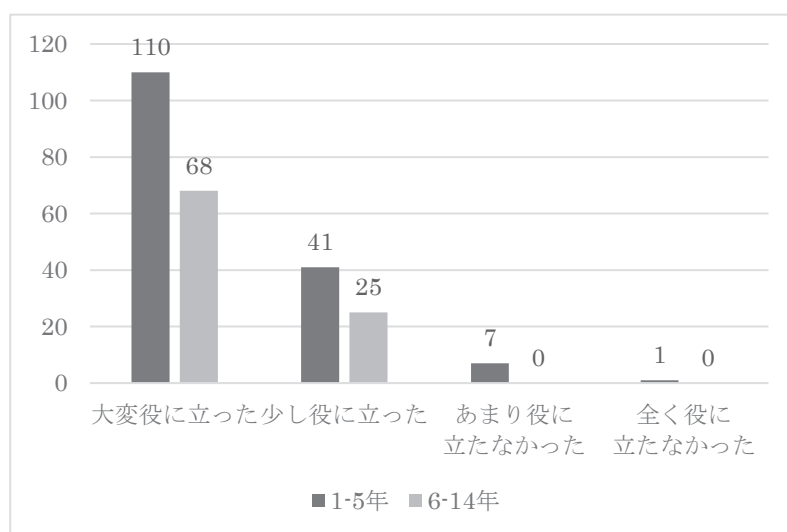


図 3 「3 障害特性の理解と指導・支援」 度数分布

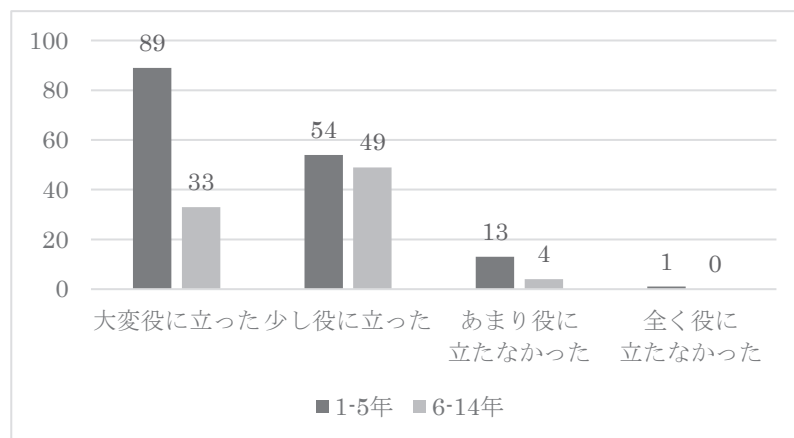


図 4 「21 包括支援プラン・キャリアプランの作成について」
度数分布

研修を受講していない項目の人数が最も多かったのは「42 かずの概念について」(201名)で、次いで「28 卒業生との交流」(177名),「11 報告書の作成」(169名)であった(表8)。受講希望の高い項目は「33 授業づくり」(97.1%)で、次いで「38 発達検査に関する全般的な知識」(95.5%),「19 コミュニケーションに関すること」(92.5%)であった。回答内で唯一、「4 学校組織のリーダーとして」は研修受講希望よりも、必要ない(57.0%)が上回った。

表 8 研修未受講者の受講希望の有無

		未受講者	受講したい		必要ない		差
		人数	人数	%	人数	%	%
33	授業づくり	70	68	97.1%	2	2.9%	94.3%
38	発達検査に関する全般的な知識	88	84	95.5%	4	4.5%	90.9%
19	コミュニケーションに関すること	67	62	92.5%	5	7.5%	85.1%
40	自立活動について	79	73	92.4%	6	7.6%	84.8%
10	進路指導・就労支援・進路見学	26	24	92.3%	2	7.7%	84.6%
23	AT・AAC機器、タブレット端末、情報機器	33	30	90.9%	3	9.1%	81.8%
7	学校安全（危機管理・事故防止・緊急対応）	20	18	90.0%	2	10.0%	80.0%
18	保健教育研修会（性教育・視覚等も含む）	69	62	89.9%	7	10.1%	79.7%
13	児童生徒のアセスメント	60	53	88.3%	7	11.7%	76.7%
39	合理的配慮について	68	60	88.2%	8	11.8%	76.5%
42	かずの概念について	201	176	87.6%	25	12.4%	75.1%
34	学習指導要領	103	90	87.4%	13	12.6%	74.8%
31	生徒指導	54	47	87.0%	7	13.0%	74.1%
16	人権教育研修会	36	31	86.1%	5	13.9%	72.2%
14	SCによる研修	71	61	85.9%	10	14.1%	71.8%
36	防災教育・福祉避難所の運営に向けて	149	128	85.9%	21	14.1%	71.8%
35	学校視察・他校研究発表会 報告会	99	85	85.9%	14	14.1%	71.7%
41	外部専門家活用実践	107	90	84.1%	17	15.9%	68.2%
25	教育課程	68	57	83.8%	11	16.2%	67.6%
32	職場実習について	122	102	83.6%	20	16.4%	67.2%
6	医療的ケア	88	72	81.8%	16	18.2%	63.6%
15	救急救命シミュレーション	11	9	81.8%	2	18.2%	63.6%
29	育支援センターの機能と実践・支援部の取組	65	53	81.5%	12	18.5%	63.1%
20	身体の動き 指導と支援	62	50	80.6%	12	19.4%	61.3%
30	情報リテラシー	81	65	80.2%	16	19.8%	60.5%
27	ビジネスマナー	158	125	79.1%	33	20.9%	58.2%
37	学習指導案の作成	85	67	78.8%	18	21.2%	57.6%
5	学校保健・児童生徒の健康管理	33	26	78.8%	7	21.2%	57.6%
22	通知表、目標設定と評価等について	56	43	76.8%	13	23.2%	53.6%
24	サテライト施設等の概要と見学	147	112	76.2%	35	23.8%	52.4%
17	道徳教育研修会	84	64	76.2%	20	23.8%	52.4%
12	今年度の研究について	27	19	70.4%	8	29.6%	40.7%
3	障害特性の理解と指導・支援	20	14	70.0%	6	30.0%	40.0%
28	卒業生との交流会	177	123	69.5%	54	30.5%	39.0%
21	包括支援プラン・キャリアプランの作成について	31	21	67.7%	10	32.3%	35.5%
11	報告書の作成	169	111	65.7%	58	34.3%	31.4%
9	総合支援学校の給食・摂食指導	55	34	61.8%	21	38.2%	23.6%
26	自校の取組（共通理解）	27	16	59.3%	11	40.7%	18.5%
8	スクールバス配慮事項・介助研修	77	44	57.1%	33	42.9%	14.3%
2	車椅子操作・児童生徒の介助	61	33	54.1%	28	45.9%	8.2%
1	総合支援学校の歴史・教育・指導	41	22	53.7%	19	46.3%	7.3%
4	学校組織のリーダーとして	151	65	43.0%	86	57.0%	-13.9%
43	その他	1	1	100.0%			100.0%

第3項 最も役に立った研修

(1) 選択回答項目

問2の43項目中、最も役に立った研修内容は、「6 医療的ケア」(7.7%)であり、次いで「3 障害特性の理解と指導・支援」(7.3%)「21 包括支援プラン・キャリアプランの作成について」(6.4%)であった(表9)。

「個別の包括支援プラン」作成年数別では、若年教員は「6 医療的ケア」(9.7%)が最も多く、中堅教員は「9 総合支援学校の給食・摂食指導」「10 進路指導・就労支援・進路見学」(10.8%)であった。全体の回答者数と「個別の包括支援プラン」作成年数別の人数が異なるのは、作成年数の有効回答者数によるためである。

「個別の包括支援プラン」作成に関する研修11項目は(表9 網掛け部分)、上位に5項目入っており、「3 障害特性の理解と指導・支援」(7.3%)が最も高く、「41 外部専門家活用実践」(0.4%)が低かった。

(2) M-GTAによる自由記述の分析

最も役に立った研修(表8)の上位11項目の記述数137個中134個を有効記述として扱い、分析テーマ「役に立つ研修の特徴」に記述内容を絞り分析した結果、3個のカテゴリーと9個の概念が抽出された。カテゴリー、概念、定義、ヴァリエーション(抜粋)を表10に示す。結果図を図5に示し、全体的な流れ(ストーリーライン)をカテゴリー名は《 》、概念は【 】を用いて表す。全ヴァリエーションは、資料2として後述する。

表 9 最も役に立った研修

		全体		若年教員（1-5年）		中堅教員（6-14年）	
		234人	%	145人	%	83人	%
6	医療的ケア	18	7.7%	14	9.7%	3	3.6%
3	障害特性の理解と指導・支援	17	7.3%	9	6.2%	7	8.4%
21	包括支援プラン・キャリアプランの作成について	15	6.4%	9	6.2%	5	6.0%
10	進路指導・就労支援・進路見学	14	6.0%	5	3.4%	9	10.8%
23	AT・AAC機器、タブレット端末、情報機器	14	6.0%	9	6.2%	5	6.0%
20	身体の動き 指導と支援	12	5.1%	8	5.5%	4	4.8%
38	発達検査に関する全般的な知識	12	5.1%	8	5.5%	2	2.4%
16	人権教育研修会	11	4.7%	6	4.1%	6	7.2%
18	保健教育研修会（性教育・視覚等も含む）	11	4.7%	7	4.8%	3	3.6%
9	総合支援学校の給食・摂食指導	10	4.3%	7	4.8%	9	10.8%
15	救急救命シミュレーション	10	4.3%	7	4.8%	5	6.0%
13	児童生徒のアセスメント	9	3.8%	5	3.4%	4	4.8%
37	学習指導案の作成	7	3.0%	6	4.1%	1	1.2%
2	車椅子操作・児童生徒の介助	6	2.6%	5	3.4%	1	1.2%
31	生徒指導	6	2.6%	2	1.4%	4	4.8%
33	授業づくり	6	2.6%	5	3.4%	1	1.2%
35	学校視察・他校研究発表会 報告会	6	2.6%	2	1.4%	4	4.8%
27	ビジネスマナー	5	2.1%	3	2.1%	2	2.4%
36	防災教育・福祉避難所の運営に向けて	5	2.1%	2	1.4%	3	3.6%
1	総合支援学校の歴史・教育・指導	4	1.7%	2	1.4%	2	2.4%
8	スクールバス配慮事項・介助研修	4	1.7%	2	1.4%	2	2.4%
14	SCによる研修	4	1.7%	2	1.4%	3	3.6%
40	自立活動について	4	1.7%	4	2.8%	0	0.0%
5	学校保健・児童生徒の健康管理	3	1.3%	1	0.7%	1	1.2%
19	コミュニケーションに関すること	3	1.3%	3	2.1%	0	0.0%
22	通知表、目標設定と評価等について	3	1.3%	3	2.1%	0	0.0%
7	学校安全（危機管理・事故防止・緊急対応）	2	0.9%	2	1.4%	0	0.0%
29	育支援センターの機能と実践・支援部の取組	2	0.9%	2	1.4%	0	0.0%
39	合理的配慮について	2	0.9%	2	1.4%	0	0.0%
42	かずの概念について	2	0.9%	2	1.4%	0	0.0%
43	その他	2	0.9%	0	0.0%	2	2.4%
4	学校組織のリーダーとして	1	0.4%	0	0.0%	1	1.2%
25	教育課程	1	0.4%	0	0.0%	1	1.2%
28	卒業生との交流会	1	0.4%	0	0.0%	1	1.2%
34	学習指導要領	1	0.4%	0	0.0%	1	1.2%
41	外部専門家活用実践	1	0.4%	1	0.7%	0	0.0%
11	報告書の作成	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
12	今年度の研究について	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
17	道徳教育研修会	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
24	サテライト施設等の概要と見学	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
26	自校の取組（共通理解）	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
30	情報リテラシー	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
32	職場実習について	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%

表 10 M-GTA による「役に立つ研修の特徴」

カテゴリー	概念	定義	ヴァリエーション（抜粋）
必要性	特別支援学校教員として (19)	特別支援学校教員として必要な知識。	現場での指導に直結する研修のため、安全・命に関わるため。
	担任・担当として (18)	担任・担当として必要な知識。	医療的ケアの児童を担当することになり、医療的ケアの基本的な知識、手技の研修は日々の教育に生かすことができたから。
	教員として (4)	教員として必要な知識や考え方。	教育に携わる者として知っておくべき、あるいは考えておくべき基本にかかわるから。
内容	理論と実践・見学 (23)	講義だけでなく、実践をしたり、見学に行ったりする研修。	食べ物の大きさ、ペース、スプーンを口に運ぶ角度など実技を体験することで、介助される人の気持ちを考えて、摂食に臨むことができた。
	自分のためになる (23)	初めて知ることができる、知識を得ることができる、取組の参考になる。	新しい知識を多く吸収でき、実践していこうとすぐに思えた。まだまだ知りたいことが多くある。
	満足感 (9)	研修を受けて良かった、ためになったという満足感。	どのように対応していけばよいか困っている時に相談できたことでたくさんの方からの考えを聞けて非常に良い勉強になりました。
	学びたい事 (4)	興味があつた、知りたいと思っていたことが学べる。	これまで「知りたい」と思っていたにもかかわらず機会がなく、困っていた。知識を得ることで、検査をどう生かしていくか考えることができた。
現場	実践的・即効性 (21)	現場で、授業ですぐに活かせる内容。	活用すると授業で役立つことがたくさんあるので。
	生徒理解・指導 (13)	生徒理解が深まる、指導に活かせる内容。	特性を理解することで生徒指導とても有用だったから。

() はそれぞれの概念に含まれる、記述内容（ヴァリエーション）の個数

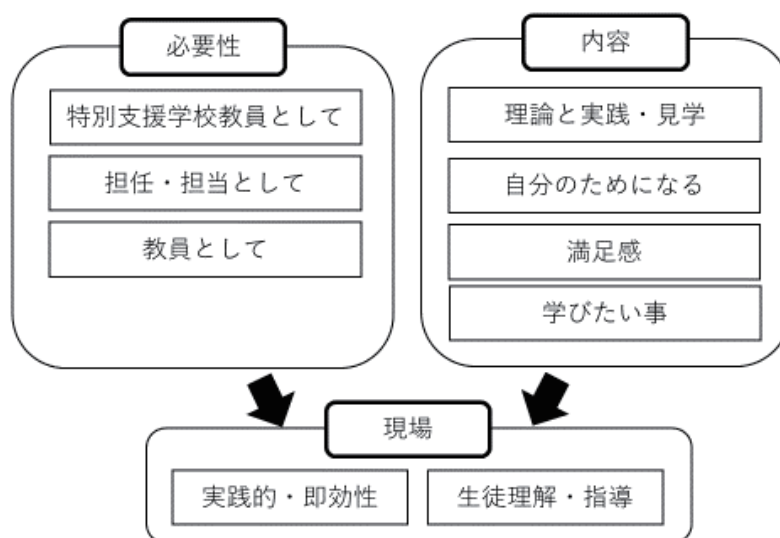


図 5 M-GTA による「役に立った研修の特徴」結果図

役に立つ研修を選んだ理由は、【特別支援学校教員として】【担任・担当として】【教員として】《必要性》があるためである。また、研修の《内容》として講義だけでなく【理論と実践・見学】があり、【自分のためになる】知識の習得ができ、【学びたい事】が学べ、研修を受けて良かったという【満足感】があると、参加者は研修が役に立ったと感じている。そして、学校《現場》で活かせる授業づくりや日常生活等で【実践的・即効性】のある研修や、【生徒理解・指導】につながる力量を身につけられる研修が役に立つとされた。

第4項 教育活動で困っていること

273名中、「授業づくり」(26.4%)が最も多く、次いで「障害の理解と支援・指導法」(11.4%)「児童生徒のアセスメント」(9.5%)が多かった(表11)。「18 その他」(8人)の内訳は、学級経営、どのように先生方に伝えると(思いが)伝わるか、LD等の新しい知見、新学習指導要領、個々の生徒を理解した上で実習等を活かし卒業後の生活につなげる指導、校内連携、自分の仕事を行う時間のなさ、困っていない、かず概念であった。

「個別の包括支援プラン」作成年数別では、若年教員も中堅教員も「1授業づくり」(34.3%, 12.6%)が最も多かった。全体の回答者数と「個別の包括支援プラン」作成年数別の人数が異なるのは、作成年数の有効回答者数が異なるためである。

「14 個別の包括支援プラン作成」についての困りは、全体では9人(3.3%)、若年教員は6人(3.6%)、中堅教員は3人(3.2%)であった。

表 11 教育活動で困っていること

		全体		若年教員 (1-5年)		中堅教員 (6-14年)	
		273人	%	166人	%	95人	%
1	授業づくり	72	26.4%	57	34.3%	12	12.6%
5	障害の理解と支援・指導法	31	11.4%	20	12.0%	8	8.4%
2	児童生徒のアセスメント	26	9.5%	16	9.6%	9	9.5%
17	カウンセリング技法	25	9.2%	16	9.6%	8	8.4%
11	コーディネート力	17	6.2%	6	3.6%	11	11.6%
3	発達検査の知識・理解	13	4.8%	9	5.4%	3	3.2%
10	評価法	12	4.4%	7	4.2%	5	5.3%
15	ICT活用	12	4.4%	4	2.4%	8	8.4%
9	研究の進め方・まとめ方	10	3.7%	4	2.4%	6	6.3%
7	生徒指導	9	3.3%	4	2.4%	4	4.2%
14	個別の包括支援プラン作成	9	3.3%	6	3.6%	3	3.2%
8	保護者への対応	8	2.9%	5	3.0%	2	2.1%
18	その他	8	2.9%	3	1.8%	4	4.2%
4	進路指導	7	2.6%	4	2.4%	3	3.2%
12	教育課程や指導計画	7	2.6%	3	1.8%	4	4.2%
13	校外関係者との連携・協働	4	1.5%	0	0.0%	4	4.2%
16	センター的機能に関する事	2	0.7%	1	0.6%	1	1.1%
6	学級経営	1	0.4%	1	0.6%	0	0.0%

第 5 項 教員の求める専門性

277 名中、「授業づくり」(24.5%)が最も多く、次いで「障害の理解と支援・指導法」(19.9%)「児童生徒のアセスメント」(11.9%)が多かった

(表 12)。この上位 3 項目は、教員が現在困っていること(表 11)と同じ結果であった。「18 その他」(2 人)の内訳は、重度心身医ケア、新学習指導要領であった。

「個別の包括支援プラン」作成年数別では、1-5 年目は「1 授業づくり」(31.4%)が最も多く、6-14 年目は「11 コーディネート力」(19.6%)であった。全体の回答者数と「個別の包括支援プラン」作成年数別の人数が異なるのは、作成年数の有効回答者数によるものである。

「14 個別の包括支援プラン作成」に関しては、全体では 0.4%、若年教員は 0%、中堅教員は 1.0%であった。

表 12 身につけたい専門性

		全体		若年教員（1-5年）		中堅教員（6-14年）	
		277人	%	169人	%	97人	%
1	授業づくり	68	24.5%	53	31.4%	13	13.4%
5	障害の理解と支援・指導法	55	19.9%	39	23.1%	13	13.4%
2	児童生徒のアセスメント	33	11.9%	22	13.0%	9	9.3%
11	コーディネート力	29	10.5%	10	5.9%	19	19.6%
3	発達検査の知識・理解	20	7.2%	13	7.7%	5	5.2%
15	ICT活用	16	5.8%	8	4.7%	8	8.2%
7	生徒指導	13	4.7%	6	3.6%	6	6.2%
4	進路指導	9	3.2%	5	3.0%	3	3.1%
12	教育課程や指導計画	8	2.9%	1	0.6%	7	7.2%
17	カウンセリング技法	6	2.2%	3	1.8%	3	3.1%
9	研究の進め方・まとめ方	4	1.4%	0	0.0%	4	4.1%
6	学級経営	3	1.1%	3	1.8%	0	0.0%
8	保護者への対応	3	1.1%	1	0.6%	2	2.1%
10	評価法	3	1.1%	1	0.6%	2	2.1%
13	校外関係者との連携・協働	2	0.7%	1	0.6%	1	1.0%
16	センター的機能に関する事	2	0.7%	2	1.2%	0	0.0%
18	その他	2	0.7%	1	0.6%	1	1.0%
14	個別の包括支援プラン作成	1	0.4%	0	0.0%	1	1.0%

第 6 項 教員の求める校内研修

(1) 回数・内容

現在の回数については、283 名中、「多い」54 名(19.1%)、「少ない」15 名(5.3%)、「ちょうどよい」211 名(74.6%)、無回答 3 名(1.1%)であった。内容については、283 名中、「適切」203 名(71.1%)、「他にも受けた研修がある」45 名(15.9%)、無回答 35 名(12.4%)であった。この結果から、教員は現在の校内研修の回数、内容共に適切であると感じていることがわかった。他にも受けた研修に記述のあった 37 名中、問 2 で挙げた項目を 31 名が選んでおり、それ以外の記述は専門性を高める研修(2 名)、支援方法について(1 名)、行動障害について(1 名)、教師教育(1 名)であった。

(2) M-GTA による自由記述の分析

記述数 55 個中，特定の研修への感想や意図がくみ取れない記述を除き，49 個を有効記述として扱った。分析テーマ「校内研修に教員が求めること」に記述内容を絞り分析した結果，3 個のカテゴリーと 12 個の概念が抽出された。カテゴリー，概念，定義，ヴァリエーション（抜粋）を表 13 に示す。結果図を図 6 に示し，全体的な流れ（ストーリーライン）をカテゴリー名は《 》，概念は【 】を用いて表す。全ヴァリエーションは，資料 3 として後述する。

表 13 M-GTA による「校内研修に教員が求めること」

カテゴリー	概念	定義	ヴァリエーション（抜粋）
課題	会議・業務等との兼ね合い(12)	研修に出たくても忙しくて出られない。	学習会等、任意参加の研修もあるが、会議等（打合せ）が多く、研修の時間に当てられない現状がある。
	各校に合った内容(4)	生徒の実態にあった研修の必要性。	職業科は支援方法についての研修がほとんどなく、教師の意識が下がってしまう気がします。生徒の「できない」を指導者側の支援のまずさなのではないかと振り返ろうとしない人が多いと感じます。
	個人のニーズとのずれ(4)	自分の学びたい事が校内研修で学べていない。	発達保障について学びたい。学校の研修が応用行動分析的な流れの研修に支配され、子どもの内面を大切にする実践についての研修は行われていない。研修内容の偏りが気になる。
	毎年同じ内容(3)	前年度も聞いた話で時間がもったいない、違う話を聞きたい。	何度も（毎年）同じ内容の研修をきかねばならないことがあり、時間がもったいないと思うときがある。
改善案	研修テーマの再考(5)	指導場面のアドバイス、知識の向上、部署の内容を知ってもらう等、内容を検討する。	授業や個別学習に活かすことのできる、情報の共有ができる研修があればいいと思う。
	選択制(5)	受けたい研修を選択できるようにする。	それぞれの先生が必要と思う研修はそれぞれ違う。あれも、これも、と思うと、研修の数は多くなる。自由参加型の研修がいろいろあればと思う。
	活動のある内容(3)	ディスカッション等、研修方法の工夫。	回数は多いが眠くなるような話が多い。テーマは良いことが多いと思うが、活動がないとしんどい。
	現状維持(3)	満足している、業務量から考えてもこのままでよい。	専門性の向上やより質の高い授業づくりのために研修の質量ともにもっとほしいところだが、現場の多忙さから考えると適切なところだと思います。
	外部研修の受講・希望(2)	校外、教育センターでの研修を受けに行く、受けられる体制をつくる。	勉強したいことはいろいろあるが、学校内でどのような仕事をするかによってニーズも様々だと思う、すべての希望を網羅する校内研修を計画するのは不可能なので、外部の研修の情報を積極的に収集して、必要に応じて受講するのがよいと思う。
研修担当	計画的・系統的な研修(5)	教職員のニーズに合致した研修を効果的に計画・実施・精選する。	研修は基本的にどの研修も教育にとって意義のあるものだから必要といえますが、回数については教員の勤務時間や教員の他の仕事の量を考慮しながら、研修の必要度に応じて実施回数を慎重に決めていくべきだと思います。教材研究・準備、生徒指導、行事にむけて、学年会等教員のいろいろな仕事とのバランスを考えて、教員にとって負担となってしまうことのないように校内研修の実施について考えていくべきだと思います。
	外部研修の受講(2)	研修をする側の専門性を高めるために外部で研修を受ける。	校内研修を実施する支援部にいるので、外部講師に依頼する以外は基礎研修では新しい内容に出会うことは少ない。支援部の者は外部の研修を受けて専門性を高めないといけない状態。予算の関係で外部講師を呼べることが少ない。
	プレゼンのスキル(1)	プリントだけではなくパワーポイント等を使用した研修の工夫。	研修のやり方が気になる。講義形式でも良いが、例えばもう少しパワーポイントなどの工夫が欲しい。文字ばかりで、それを読むだけ・・・など「読めば終わる」ような研修は時間のムダだな・・・と思う。それなら始めから「プリントを読んどいて」で終わらせてほしい。そういったプレゼンする側のスキルもこれからは向上すべきだと思う。

（ ）はそれぞれの概念に含まれる，記述内容（ヴァリエーション）の個数

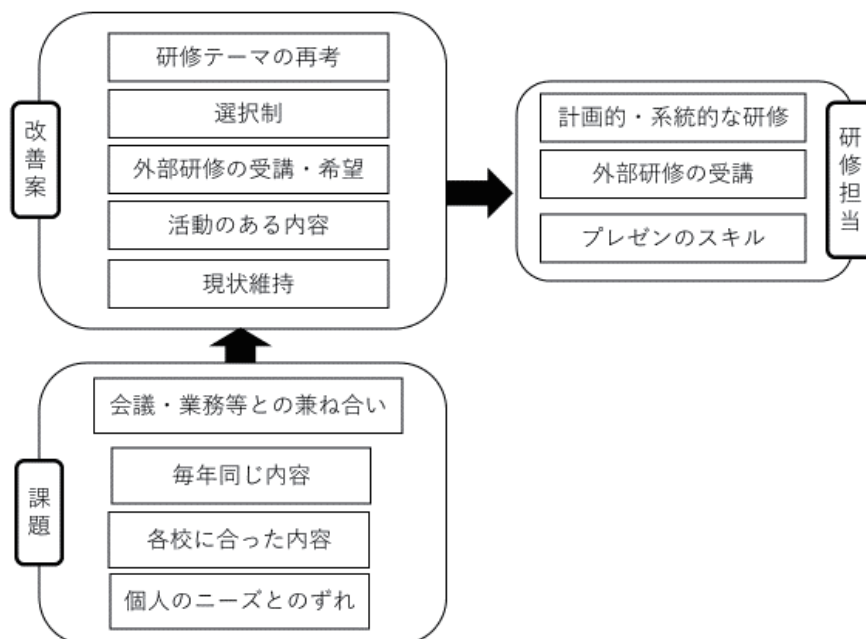


図 6 M-GTA による「校内研修に教員が求めること」結果図

現在の《課題》として，【会議・業務等との兼ね合い】があり，業務の多忙化により，研修を受けたくても受けられない現状である。また，研修内容に関して，【各校に合った内容】を精選する必要があること，【毎年同じ内容】の研修が行われていること，【個人のニーズとのずれ】が生じている。

《課題》に対する《改善案》として，研修受講を【選択制】にすることや【研修テーマの再考】，個の目的に応じて【外部研修の受講・希望】を行える体制を整えること，研修方法としてディスカッション等【活動のある内容】の研修を行うことが挙げられた。一方で，今のままでよいという【現状維持】も挙がっていた。

《課題》を《改善案》に導く，コーディネーターの役割である《研修担当》は，教員のニーズを把握しつつ，【計画的・系統的な研修】計画を立案することが求められる。また，校内研修を運営するために，【外部研修の受講】を行い，自らの専門性を高めて教員に伝える際には効果的な【プレゼンのスキル】が求められる。

第7項 「個別の包括支援プラン」作成時の困難点

270名中、「1 作成に時間がかかる」(20.7%)が最も多く、次いで「3 人によって児童生徒の見方が違う」(14.1%)「9 短期目標から授業に生かせない」(9.3%)であった(表14)。「18 その他」(15名中、記載のあった14名)の内訳は、表15に示す。

「個別の包括支援プラン」作成年数別では、若年教員(20.1%)も中堅教員(22.9%)も「1 作成に時間がかかる」が最も多かった。全体の回答者数と「個別の包括支援プラン」作成年数別の人数が異なるのは、作成年数の有効回答者数が異なるためである。

表14 「個別の包括支援プラン」作成時の困難点

		全体		若年教員(1-5年)		中堅教員(6-14年)	
		270人	%	164人	%	96人	%
1	作成に時間がかかる	56	20.7%	33	20.1%	22	22.9%
3	人によって児童生徒の見方が違う	38	14.1%	22	13.4%	12	12.5%
9	短期目標から授業に生かせない	25	9.3%	18	11.0%	5	5.2%
17	目標の妥当性	23	8.5%	15	9.1%	8	8.3%
10	自分に専門性がない	16	5.9%	15	9.1%	1	1.0%
13	小中高の一貫性がない	16	5.9%	9	5.5%	7	7.3%
15	学校間の統一性	16	5.9%	8	4.9%	8	8.3%
18	その他	15	5.6%	12	7.3%	3	3.1%
16	毎年同じような目標になってしまう	13	4.8%	5	3.0%	8	8.3%
12	指導者間の連携不足	11	4.1%	7	4.3%	4	4.2%
4	児童生徒の理解が十分でない	10	3.7%	5	3.0%	5	5.2%
2	供覧に時間がかかる	9	3.3%	4	2.4%	5	5.2%
5	児童生徒の障害の理解が十分でない	9	3.3%	4	2.4%	4	4.2%
8	長期目標・短期目標が浮かばない	5	1.9%	3	1.8%	2	2.1%
14	他機関との連携不足	5	1.9%	3	1.8%	1	1.0%
6	3者の願いが一致しない	2	0.7%	1	0.6%	0	0.0%
11	保護者に説明しにくい	1	0.4%	0	0.0%	1	1.0%
7	児童生徒の将来の姿が思い浮かばない	0	0%	0	0.0%	8	8.3%

表 15 「18 その他」の記述内容

	人数
作成したことがない	4
供覧者により書き方・基準が違う	2
年齢が上がるにつれ目標のネタがなくなる	1
追記・修正しにくい	1
情報が整理しきれていない（多すぎる）	1
指導者全体の理解不足	1
実態とずれが生じやすい	1
共感や子どもの感情の変化が目標にあげづらい	1
学校の性質から決まった期間指導できず見通しが持てない	1
「プランの完成」の目的化	1

第 8 項 「個別の包括支援プラン」作成時の研修形態

280 名中「事例検討式」（40.0%）が最も多く、次いで「グループ協議」（18.6%）「ワークショップ形式」（16.4%）であった（表 16）。「9 その他」（7 名中、記載のあった 5 名）の内訳は、各項目に何を記入すべきか書き方そのものの研修（3 名）、プランを作った結果社会へどのようにいかされているかがわかる研修（1 名）、特に必要ない（1 名）であった。

表 16 「個別の包括支援プラン」作成時の研修形態

	人数	%
2 事例検討式	112	40.0%
5 グループ協議	52	18.6%
3 ワorkshop形式	46	16.4%
1 講義形式	35	12.5%
4 診断テストやチェックリスト	20	7.1%
9 その他	7	2.5%
6 役割演技やシミュレーション技法	6	2.1%
8 オンライン・通信形式	1	0.4%
7 発表形式（テーマ別 等）	1	0.4%

第 9 項 研修形態を選んだ理由

272 名中，研修形態を選んだ理由として，「実践に活かせる」（29.0%）が最も多く，次いで「他の人の意見が聞ける」（18.8%）「児童生徒をイメージできる」（13.2%）であった（表 17）。「11 その他」（10 名中，記載のあった 9 名）の内訳は，表 18 に示す。

表 17 研修形態を選んだ理由

		人数	%
3	実践に活かせる	79	29.0%
4	他の人の意見が聞ける	51	18.8%
5	児童生徒をイメージできる	36	13.2%
2	知識を得ることができる	28	10.3%
7	深い話し合いができる	26	9.6%
1	負担が少ない	15	5.5%
8	話し合いの論点が明確になる	13	4.8%
11	その他	10	3.7%
9	情報を共有できる	10	3.7%
6	好きな時にできる	3	1.1%
10	発言する機会が増える	1	0.4%

表 18 「11 その他」の記述内容

短期目標の妥当性を担保する共通のスケールが必要。
考え方や作成の道すじが学べる。
個別の特性や背景をもとにして考えることができる。
書き方そのものが，学校によって，担当する人によって変わっている気がするため
学校間の統一をはかるため。
活かされる場面が理解できればもう少し頑張っつくろうと思える。
自分の担当する生徒を思い描きながら聞くことができる。事例検討だと思える深さが違ってくる。
日頃感じる疑問や不満をぶつけられる。
取り組んで楽しい。

第 10 項 「個別の包括支援プラン」作成時の理想的な研修

理想的な研修は、年度当初に 1 回、学部毎に学部長から研修を行う、又は全体に対して管理職が行うであった（表 19-22）。研修時期「その他」（8 名中 7 名）の内訳は、研修を年 2 回実施した場合の具体的な時期（年度当初と前期末・次年度直前・適宜、4 名）や、定期的に行いその都度「個別の包括支援プラン」を更新する（1 名）、余裕のある時（1 名）、年末（1 名）であった。研修受講対象者（11 名中 9 名）及び研修講師（21 名中 18 名）「その他」の内訳は、表 23, 24 に示すとおりである。

表 19 研修回数 (N=275)

	人数	%
1回	131	47.6%
2回	115	41.8%
3回以上	20	7.3%
なくてもよい	9	3.3%

表 20 研修時期 (N=245)

	人数	%
年度当初	150	61.2%
次年度の包括作成直前	63	25.7%
前期末	24	9.8%
その他	8	3.3%

表 21 研修受講対象者 (N=272)

	人数	%
全体	96	35.3%
学部	90	33.1%
希望者のみ	48	17.6%
経験年数毎	22	8.1%
その他	11	4.0%
新規採用者	5	1.8%

表 22 研修講師 (N=267)

	人数	%
学部長	81	30.3%
管理職	76	28.5%
研究主任	47	17.6%
外部専門家	27	10.1%
その他	21	7.9%
外部講師	15	5.6%

表 23 研修受講対象者
「その他」の記述内容

	人数
学年・学部単位で	3
新着任者	2
担任・主任等	1
実施回により参加者を分ける	1
経験年数毎	1
作成する人	1

表 24 研修講師「その他」の記述内容

	人数
(包括支援プランを)理解している人	5
管理職(指導部副教頭)	2
学校長	2
誰でもよい	2
学年主任	2
研究主任・支援部	2
現場を知る人	1
わからない	1
よりそえる余裕のある人	1

第 11 項 M-GTA による「個別の包括支援プラン」作成・運用について (自由記述)の分析

記述数 109 個中 107 個を有効記述として扱い，分析テーマ「個別の包括支援プランに求めること」に記述内容を絞り分析した結果，3 個のカテゴリーと 15 個の概念が抽出された。カテゴリー，概念，定義，ヴァリエーション（抜粋）を表 25 に示す。結果図を図 7 に示し，全体的な流れ（ストーリーライン）をカテゴリー名は《 》，概念は【 】を用いて表す。1 個の記述を内容により複数のカテゴリーに分類したため，生成された 122 個のヴァリエーションは資料 4 として後述する。

表 25 M-GTA による「個別の包括支援プランに教員が求めること」

カテゴリー	概念	定義	ヴァリエーション（抜粋）
良い点	生徒を知るツール (6)	個別の包括支援プランを見れば児童生徒の情報がわかる。	年度当初授業を組み立てる時に、見ることで生徒のいろいろな情報（障害特性、身体面）をつかみ、授業作りに生かせる。
	地域制での統一(1)	総合制4校で統一した書式があること。	地域制で統一されているのが良いと思う。
課題	実態と目標の整合性 (21)	生徒の実態に応じた目標と授業・評価の関連性が必要。	ツールであるので、活用することに意味がある。授業に展開していく部分と評価についてのつながりが弱い。
	考え方の統一(21)	作成者と供覧者の包括に対する考え方、捉え方が違う。	供覧にかけるとチェックする人によって意見が異なっていることがある。
	活用方法(15)	包括が実際にどれほど活用・運用・共通理解できているのかという疑問。	一生懸命時間をかけて書いていても、使って活かしている気がしない。なので、無駄な時間になっている気がする。包括の目標作成にステップがなく、毎年バラバラな視点になっていて一貫性がない（毎年1からの状態）。引き継ぎやすい、使いやすいものはないだろうか。
	システムの統一 (10)	各校で書き方や加筆修正の手続きが異なる。	学校毎の書式の違い、学部毎の文言の違いや内容など見る人によって訂正箇所がバラバラになること。統一すべき箇所が統一できていない。記入方法等も含め、異動があるとその学校のやり方を1から勉強する必要がある。
	作成の負担(6)	作成に時間がかかるため教員の負担が大きい。	作成で力尽きて、活用にいたっていない。
	保護者への配慮(6)	保護者が読んでわかりやすいもの。	ボリュームが多すぎて、全てに目を通して保護者の方が少ないと感じる。様式を変えるなど、根本的に改革が必要だと思う。
	記述内容の検討(4)	記述する項目や量の再検討が必要。	現在の姿が多すぎて、全てを読み切るまでに時間がかかりかかる。
	生徒の実態把握(4)	ありのままの姿を書くことで目標設定や児童生徒の姿が明確になる。	作成する教員が対象児童・生徒をいかに実態把握をしているか？そこがしっかりできていればめざす姿が明確となり自然に目標設定できると思う。基本ここができていれば保護者対応や授業づくりまた支援にも十分生かせると思う。
	包括の必要性(2)	作成が必要かどうか、役に立っているのかどうかという疑問。	本当に必要ですか？作成のみで疲れはてて満足していませんか？使えないプランを作るだけ無駄では？
改善案	新たなシステム (12)	学習指導要領との関連、時間削減の工夫、保護者が分かりやすい書式・量の改訂等。	現在の姿をある程度チェック項目などから導き出せるようなマニュアルのようなものがあれば見落としが少なくなるか？そうすれば現在の姿から導き出される短期目標もある程度まんべんなく偏りなく設定できるか？短期目標決定後、学習指導要領と照らし合わせてみる作業は有効かも？
	共通理解(8)	教員同士の共通理解、情報共有の場の必要性。	この目標がその児童に本当に合っているのか、不安になることがあります。ケース会議のような形で、みんなと考えられると心強いです。
	研修(5)	作成に向けた研修の必要性や研修内容・方法の提案。	年度当初に研修させることが多いが、超がつくほど多忙な時期に本質を理解するまでにはいたらないと感じる。年度当初と前期末又は後期初めにもう一度することで、理解がより深まり、意味のあるものになると思う。
	生徒のための包括 (1)	内容をもっと生徒のためになるように考える。	時間をかけて作成するので、内容をもっと生徒のためになるよう考えていければと思います。

() はそれぞれの概念に含まれる、記述内容（ヴァリエーション）の個数

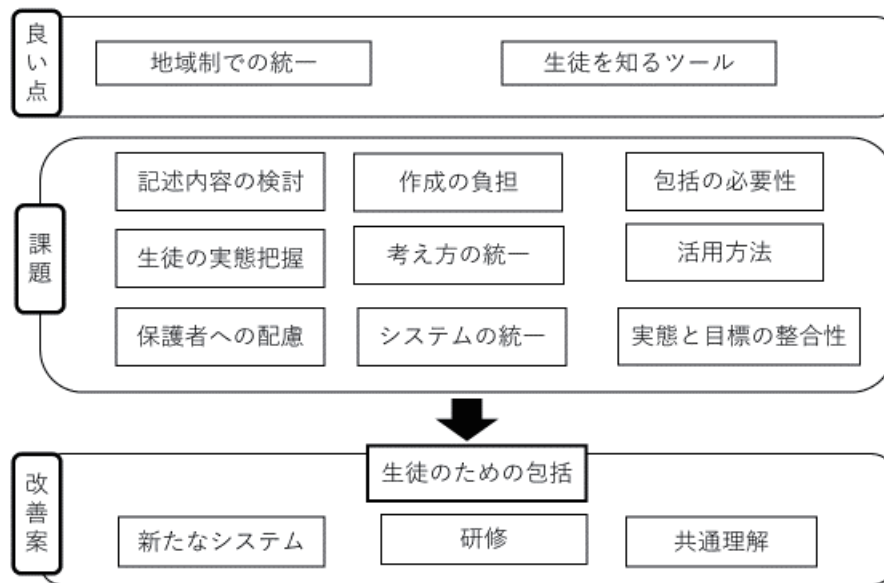


図 7 M-GTA による「個別の包括支援プランに教員が求めること」結果図

「個別の包括支援プラン」の《良い点》は、【地域制で統一】した書式があり、作成マニュアルがあること、また「個別の包括支援プラン」を見れば児童生徒の情報がわかるという【生徒を知るツール】である。

《課題》は、学校間・学部間・個人間での【システムの統一】や【記述内容の検討】である。また時間がかかりすぎるという【作成の負担】があり、作成者（担任）と供覧者（学年主任や学部長）の包括に対する捉え方の違いが生じないように【考え方の統一】が必要である。作成時に【生徒の実態把握】が不十分なため、授業や評価の際に【実態と目標の整合性】に問題が生じている。様々な《課題》がある中、そもそも

「個別の包括支援プラン」を作成する必要があるのか、役に立つものかという【包括の必要性】や実際の【活用方法】、保護者に提示する際に、分かりやすい文章・内容・書式等【保護者への配慮】も検討する必要がある。

《課題》に対する《改善案》として、学習指導要領との関連性や、作成時間を削減するための工夫、保護者が読んで分かりやすい情報量や書式の改訂等、【新たなシステム】の構築に取り組むことが挙げられる。ま

た、指導者間で情報共有や【共通理解】する機会が大切であることも挙げられた。実際の作成に関してはどこに何を書くのかという基礎的内容等の【研修】が必要であり、具体的な内容や方法、回数について挙げられた。これらの《改善案》は【生徒のための包括】につながるように考えていかなければならない。

第4節 考察

第1項 校内研修の現状

受講者が多かった研修は「救急救命シミュレーション」「学校安全（危機管理・事故防止・緊急対応）」「障害特性の理解と指導・支援」であった。これらは校種を問わず【教員として】《必要性》のある研修項目である。

役に立った研修は、「車椅子操作・児童生徒の介助」が最も平均点が高く、次いで「総合支援学校の給食・摂食指導」「障害特性の理解と指導・支援」であった。児童生徒の安全に関わるこれらの項目は【特別支援学校教員として】《必要性》があり、特別支援学校では命を守ることや健康の保持を前提とした上で教育が行われていることを示唆している。安全・健康に関する項目は教員養成段階で深く学ばないが、障害のある児童生徒に関わる際に基礎知識として全員が知っておかねばならない、必要不可欠な知識と技術であることを示していると考えられよう。

A市立特別支援学校8校の年間校内研修計画を見ると、「車椅子操作・児童生徒の介助」「総合支援学校の給食・摂食指導」は総合制の4校が3月末～4月上旬に研修を行っており、「給食・摂食指導」は各校2～3回、少し慣れてきた8月に再度研修を行っている学校もある。「障害特性の理解と指導・支援」は、総合制の4校は4月に1回と後に1～2回、職業科の3校と病弱1校は5月～10月の間で1～2回行われている。「教員同士の学び合いをサポート 特別支援学校における校内研修推進ガイドブック」（神奈川県立教育センター，2010）では、教員が年度当初に抱く不安や戸惑いの内容として「指導方法や子どもへの対応」が多いと報告されており、年度当初は学級・学年の立ち上げや生徒指導等、1年で最も忙し

い時期ではあるが、これらの研修をできるだけ早い時期に行うことでより自信をもって児童生徒と関わるができるようになる。

過去3年間で受講した最も役に立った研修は、「医療的ケア」であった。平成28年度の文部科学省の調査結果によると、全国の公立特別支援学校における医療的ケアが必要な幼児児童生徒数は8,116名であり、全在籍者に対する割合は6.0%にのぼる。斉藤他(2018)は、学校教育における医療的ケアの捉え方について特別支援学校教員らにインタビュー調査を行い、医療的ケアは児童生徒が学習に取り組むための教育の土台として必要不可欠なものと述べている。本研究においても、《必要性》の【担任・担当として】のヴァリエーションに「医療的ケアが必要な生徒を担当しているため」等の記述が多くみられ、教師は医療的ケアを教育活動の一部として捉えようとする思い(斉藤他, 2018)を持っていることがわかった。また、医療的ケアは教員養成段階の大学では概要しか学べず、教員にとっては【自分のためになる】新たな知識である。《内容》は講義だけではない【理論と実践・見学】が含まれ、学校《現場》で【実践的・即効性】がある。荒木(2013)は、医療的ケアをコミュニケーションの機会として活用しており、ケアを通して【生徒理解・指導】を行うことができるため、回答者にとって最も役に立ったのであろう。

今回、全体の10%以上を占める項目がなかったのは、選択項目が43個と多数であったこと、また幅広い知識や専門性が必要であるため、個々のニーズが様々であったことが考えられる。また人により「役に立つ」の判断基準が異なるため、幅広い選択となったのではないかと推測する。

研修未受講者が最も受講したい項目は「授業づくり」であった。太田(2009)は、よりよい授業には、「教材とは何か」「授業とは何か」という基本的なことを自覚的に捉えること、教師が根拠となる理論や考えを持ち、授業実践を行うことが大切であることを示している。A市立特別支援学校の年間校内研修計画では「授業づくり」が2校のみ実施されており、1校は8月に全体を対象に2時間、1校は学年やグループ別に適宜行われていた。回答者のニーズは高いため、各校で実施しても良い研修項目ではないかと考える。

2 番目に受講したい項目は「発達検査に関する全般的な知識」であった。発達検査の結果を目標設定や支援に充分生かしきれない、あるいは自身がないことが理由であると思われる。

3 番目に受講したい項目は「コミュニケーションに関すること」であった。下平・宮崎（2009）は、多くの教員が、具体的にどのような指導・支援がコミュニケーション力を伸ばすのか試行錯誤していると述べている。本研究の回答者も、児童生徒のコミュニケーションについて、何とかしたいが、何をどうして良いかわからないという漠然とした困難を抱えており、研修を受けることで実践に活かせる知識を得たいのではないかと考える。「コミュニケーション」の捉えは対象とする児童生徒により幅が広いが、言語発達の基礎研修を受講することで現状を把握し、ST（言語聴覚士）等と連携しながら次の段階への具体的な取組や支援を考えることで個別の指導計画作成時にも具体的な目標設定が行えるのではないかと考える。

これら 3 項目は、受講ニーズは高いが、受講者の役立ち感の平均は全て 3.5 点 (SD=0.6) で他と比べるとそれほど高くはない。研修の内容が受講者のニーズと合致しきらなかったことが推測されるため、今後研修担当教員にインタビュー調査等を行い、具体的な内容を明らかにすることでより役に立つ研修になるのではないかと考える。

「学校組織のリーダーとして」のみが、必要ない (57.0%) の方が多く、年代別では 30 代が 37.2% と最も多かった。大学卒業後、教職に就いたと考えると、30 代は中堅教員（ミドルリーダー）として学年や分掌等のチームリーダーとして学校運営に参画する年代である（京都市教育委員会，2018）。川瀬（2014）の教師バーンアウト実態調査では、女性は勤務年数が上昇するにつれて、男性は 6-10 年目の中堅層の校務分掌の負担が大きくなり、勤務年数増加に伴い経験するストレスが多くなることが示唆されている。本研究の回答者は、校務分掌等、職務に対する責任感と重荷を感じており、回避傾向があることを示しているが、学校運営のために誰かが分掌、リーダーの役割を担う必要がある。「個別の包括支援プラン」作成年数別では、中堅教員は身につけたい専門性として「コーディネート力」を挙げている（表 12）。笹田他（2016）はミドル層が果たす役割は重要であるが、人数が少なく、

負担感を和らげるシステム構築が不可欠となると述べており、職場のソーシャル・サポートやチーム・ティーチング等、互いにサポートし合う職場づくり・環境づくりを通して学校運営に積極的に関わろうと思える組織作りを行う必要があると考える。

第2項 教員の求める研修内容

教育活動を行う上での困難点・身につけたい専門性は両方とも「授業づくり」が最も多く、次いで「障害の理解と支援・指導法」「児童生徒のアセスメント」であった。困難点・身につけたい専門性についての報告は、「指導法」（齊藤他 2006，左藤他 2016）や「種々の障害種の専門性」（左藤他，2016）が多かった。土田他（2007）の調査では、現職教員が最もつけたい力は「各教科の指導法」であり、本調査の結果もほぼ同様の傾向が伺えた。障害特性に応じた授業づくりや指導法は、児童生徒の異なる目標達成のために難しさを感じ、より専門性を身につけたい思いが生まれるのであろう。

一方で、「校外関係者との連携・協働」「センター的機能に関する事」への関心が低く、校外関係者とのやりとりや、センター的機能を担う部署の教員と学部教員との交流が少ないのが一因ではないかと考えられる。文部科学省（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の構築のための特別支援教育の推進（報告）」において、特別支援学校におけるセンター的機能が表記され、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応えられるよう、効果的に活用することが示されている。今後特別支援学校が地域で果たす役割についても、全ての教員が関心を払う必要があると考える。

第3項 教員の求める研修形態

現在の研修回数、内容について適切であると考えていることがわかった。「他にも受けたい内容がある」を選択した回答者の多くが、具体的に研修内容を書く際に、問2の43項目と重複した研修項目を記載しており、筆者の意図が伝わっていないと考えられ、質問紙の回答方法の再考

が必要である。

《課題》として【会議・業務等との兼ね合い】という教員の多忙化や、【個人のニーズとのずれ】等様々な思いを抱いていることが明らかになった。村川(2010)は、「校内研修の課題」として、時間の問題、組織の問題、多忙感、教師の意識や価値観の問題、リーダーシップの問題、研修の評価・改善がない、実践に活きない、形式だけの研修、年間を見通した研修計画がない、を挙げており、研修への意欲が高まらず負のサイクルができているとしている。これらは本調査における《課題》とほぼ同様の傾向である。

M-GTAの結果をPDCAサイクルに当てはめると、研修を計画(Plan)する《研修担当》はあるが、計画を元にした実行(Do)がなく、評価(Check)も《課題》のみが挙げられている。《改善案》(Action)は《課題》に対する解決策が挙げられており、この繋がり機能していると考えられる。

PDCAサイクルを機能させるには、《研修担当》が研究の方向性や目的を明確にし、【計画的・系統的な研修】を立て着実に遂行すること、《改善案》にあるように、短時間で専門性を高める効果的な【研修テーマの再考】を行うこと、協議が深まり受講して良かったと思える【活動のある内容】を行うことが重要である。そして、研修後に受講者からアンケートを取る、次回の研修に向けて振り返る等の評価を行うことで、教員の研修への意欲向上と主体性・積極性につながると考える。

第4項 「個別の包括支援プラン」に関する捉え方

「個別の包括支援プラン」作成に関わる11項目(表6)のうち、直接的な2項目の役立ち感は「21 包括支援プラン・キャリアプランの作成について」(M=3.4点, SD=0.6)「通知表, 目標設定と評価等について」(M=3.4点, SD=0.8)であり、他と比べると高くなかった。研修が具体的な書き方等、形式的な内容であれば直接授業や児童生徒に活かすことができないため、受講者の思いは低くなったのではないかと推測する。また、「『個別の包括支援プラン』作成時の困難点」(表14)やM-GTAの結果図(図7)より、作成に時間がかかる、【作成の負担】等の《課題》があるため、具体的

な《改善案》が提示される内容でなければ役立ち感は上昇しないのではないだろうか。保田他(2012)は、中学校で「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成・活用を進める上での課題は「作成や話し合いに時間がかかりすぎる」と述べており、本調査の結果とほぼ同様の傾向が伺え、多忙な教育現場では作成に時間をとられることはかなりの負担と受け止められている。

問4「教育活動で困っていること」の選択項目「14 個別の包括支援プラン作成」は、全体で3.3%、問5「身につけたい専門性」の同選択項目では、全体で0.4%であり、意外にも回答者は作成に対し困ってもおらず、身につけたい専門性でもない結果となった。その理由として、作成後の活用が不十分なため、プランそのものを振り返ることがないのかもしれない。海津(2005)は、「個別の指導計画」の作成において「日々の評価・記録・チェックの仕方をどうするか」に対して最も意識が向きにくく、改善策として、自分自身の特徴（教え方、教材、環境設定等）を振り返ることや実践に対する他者からのフィードバックが有効であると報告している。また、作成よりも目の前の児童生徒への対応に困り感があること、そして身につけるべき内容が多くあることを示唆している。太田(2006)は個別の指導計画を作成し、実践する時には、計画は過去のものであり、今日の前にいる子どもが求めていることはその場で考えなければならないと指摘しており、「個別の包括支援プラン」を定期的に見直すために、学年等でケース会を開き話し合う機会を設定すること、また研修受講者のニーズに合わせ、学びたい事が学べる研修内容を考慮していく必要がある。

第5項 「個別の包括支援プラン」作成年数別による「個別の包括支援プラン」作成に関わる研修の捉え方

「個別の包括支援プラン」に関わる研修11項目中、最も役に立った研修は、若年教員は、「障害特性の理解と指導・支援」「包括支援プラン・キャリアプランの作成について」、中堅教員は「進路指導・就労支援・進路見学」であった（表9）。若年教員は目の前の児童生徒のアセスメントや、具体的な包括支援プランの書き方等「現在」役に立つことを挙げているが、中堅

教員は経験年数を重ねることで、児童生徒の「将来」を見据えながら日々の教育活動を行っているといえよう。海津(2005)はアメリカの障害のある子ども一人一人に対して特性やニーズに合わせて作成するIEP(Individualized Education Program)を取り上げ、特に経験の少ない教師に対して作成の際に支援が必要であること、効果的な手続きを体系化することが重要であると述べている。そして、熟練している教師と経験の少ない教師との間では、情報への焦点の当て方、体制化や表象、解釈の仕方といった、一連の認知過程において差が見られるとしている。経験年数に応じた研修内容の工夫や、若年教員には児童生徒の数年先を想像しながら「現在」何が必要かを考える視点を伝えることが重要である。

若年教員と中堅教員の共通する困難点は「授業づくり」であった。M-GTAの結果図(図5)に示すように、「個別の包括支援プラン」作成時の《課題》として【生徒の実態把握】が充分にできていないため、実践で活用する「授業づくり」の際に【実態と目標の整合性】において困難が生じているのではないかと考えられる。《改善案》を参考に、出来ることから取り組む必要がある。

第6項 「個別の包括支援プラン」作成時の理想的な研修

年度当初に1回、学部毎に学部長から研修を行う、又は全体に対して管理職から研修を行うことが有用であるとの結果であった。管理職から全体に研修してほしいという意見は、学校としての方針や考え方を管理職から直接聞きたいという思いが強く表れていると考える。研修の形態としては、事例検討式などいわゆるアクティブ・ラーニングを行うことで、実践に活かすことができると感じていた。

A市立特別支援学校8校の年間校内研修計画の中から、「個別の包括支援プラン」に関する研修を表26に示す。

表 26 「個別の包括支援プラン」に関する研修

	時期	対象	形態
B校	4月	新採・新着任・希望者	講義
C校			
D校	5月	希望者	講義
E校	4月（2回）	新採・新着任	講義
F校	4月 12月	学部単位 コーディネーター	講義
G校	4月	新採・新着任	講義
H校	4月 7月	全員 希望者	講義 事例検討
I校	4月	全員 新採・新着任・希望者	講義

C校以外は年度初めに1回以上研修があり、その対象者は全体・新規採用者・新規着任者・希望者であった。研修講師の担当者は今回調査しておらず不明だが、本研究で望ましいとされる研修時期と概ね合致している。研修形態については、7校が講義形式であった。土田他(2007)は、県等が主催する年次研修を受講した現職教員が熱心に取り組めた研修の形式は、講義形式よりも、演習形式や参観・実習形式であったと述べている。中央教育審議会(2015)においても、講義形式の研修からアクティブ・ラーニング型研修への転換が挙げられている。「校内研修の活性化に関する研究」(静岡県総合教育センター, 2008)では、校内研修の改善が進んでいる学校では少人数による協議の場を多く持ち、話し合いを活発にする様々な手法を活用することにより、コミュニケーションが促進され、教員の研修に対する主体性や実践への意欲を生み出しているとしている。臼井他(2012)の調査では、小中学校教員が最も参加したい研修の形式は、検討会、ワークショップなど参加型であった。本調査においても、「他の人の意見が聞ける」ため、グループという少人数での討議を希望していた。学校内の議論や検討において教員が思いや経験を「言語

化」することは、組織内で共有と継承が可能となり、実践においても教員の主体的な問題解決の可能性が広がると期待されている（森，2010）。このように教員同士のコミュニケーションを促進する研修形態や、日頃から授業や児童生徒について話し合える職場の雰囲気づくりが重要と考えられる。

A市の研修（表26）以外にも、学部会等で必要に応じて書き方等学ぶ機会はあるが、著者が勤務した特別支援学校においても研修機会は少なく、特に初めて作成する教員には難しいのではないかと考える。《改善案》として【研修】が挙げられているが（図7）、教育現場の現状として、少ない研修で知識を得るよりも、他の指導者が作成したプランを見たり、実際に自分が書いたりしたものを基に、学年主任等からアドバイスをもらって修正していくOJT(On the Job Training)を提案したい。笹田他(2016)は、従来のマンツーマン式OJTから、教員が相互に支援し合う双方型の「ネットワーク型OJT」を学校現場で導入し、ミドル層が主体的に関わることで自身の参画意識が向上しただけでなく、若手やベテランの意識、意欲、学びの向上に結びついたと述べている。このように、OJTを行うことで学校が活性化し、教員の資質能力の向上につながり、児童生徒の実態がわかる「個別の包括支援プラン」が作成できるであろう。

研修を実施するにあたり、問2「包括支援プラン・キャリアプランの作成について」の研修は、若年教員は159名中89名が「大変役に立った」と回答していたが、中堅教員は「少し役に立った」(49名)が「大変役に立った」(33名)よりも多く、既存の知識が増えると役立ち感が減少していくと考えられ、一斉に研修を行うのではなく、研修を受ける目的を明らかにし、年数別、個々のニーズに応じた内容の再検討等が必要である。

教員が「個別の包括支援プラン」作成・運用時に感じている《課題》（表25，図7）の概念として挙げた【作成の負担】、学校間・学部間・個人間での【考え方の統一】【システムの統一】【記述内容の検討】、授業で取り組む際の【実態と目標の整合性】は、教員が「個別の包括支援プラン」を作成時に感じている困難点(表14)の「作成に時間がかかる」「人

によって児童生徒の見方が違う」「短期目標から授業に生かせない」と呼応していると考えられた。《改善案》として時間を短縮するために、書式の簡略化や評価や書き方に対するマニュアルを一新する等【新たなシステム】の構築や，【研修】を通して全校で【共通理解】する場が必要である。しかし，A市の研修（表 26）を見ると，回答者が理想とする研修の多くがすでに行われている。今後の課題として，研修内容をさらに深めていくといった改善を要することを意味しているのかもしれない。

第 5 節 総合考察

研究 1 を通して，特別支援学校における校内研修の現状と課題の一部である以下 8 点が明らかになった。

- 1 回答者の多くが受講している校内研修は，児童生徒の健康・安全に関わる項目であり，【教員として】【特別支援学校教員として】【担任・担当として】《必要性》あるため役に立ったと感じている。これらの研修を年度当初に行うことで自信を持って児童生徒と関わるができる。
- 2 最も受講したい校内研修，教育活動上の困難点，身につけたい専門性は「授業づくり」であった。回答者のニーズは高く，各校で実施すべき研修内容である。
- 3 「学校組織のリーダーとして」のみ受講の「必要がない」との回答が多く，学校運営に積極的に関わろうと思える組織作りが必要である。
- 4 「校外関係者との連携・協働」「センター的機能に関する事」への関心が低く，担当部署と学部教員との交流を深め，関心を払う必要がある。
- 5 現在の校内研修回数，内容について適切であるが，【会議・業務等との兼ね合い】など，《課題》も多くある。《改善案》を実行することで研修における自主的・積極的な PDCA サイクルを機能させることができる。
- 6 「個別の包括支援プラン」作成に関する研修への役立ち感が高くな

い。また、作成に対し困ってもおらず、身につけたい専門性でもない。作成後は振り返ることなく、活用が不十分であること、目の前の児童生徒への対応に追われて他に身につけるべき内容が多くあることを示唆している。

- 7 「個別の包括支援プラン」作成経験年数が長いほど児童生徒の将来を見据えて物事を考えることができる。
- 8 「個別の包括支援プラン」作成時の理想的な研修時期は現在行われている研修と概ね合致していたが、《課題》も多くある。研修形態については講義形式からアクティブ・ラーニング型への転換が必要である。また、【研修】より OJT を実施することで教員の資質能力の向上につながると考える。

樋口他(2011)は、校内研修の効果は本来、教師の教授・支援の変容を起こし、子どもがより望ましい変容をすることと述べている。教員の《必要性》は何かを常に捉えることで主体的な学びにつなげ、研修の成果が児童生徒に還元されるような内容を設定する必要があると考えられる。

「個別の包括支援プラン」作成に関して、回答者が望ましいと思う研修形態は主体的・協同的な学びの要素を含むアクティブ・ラーニングであり、その理由として実践に活かせる(29.0%)、他の人の意見が聞ける(18.8%)が上位を占めた。事例を用い、指導者同士で話し合う PATH はこの研修形態の一部であり、PATH を用いた研修は、五島ら(2016)が校内研修のもつ意義の 1 つとして指摘する、教員同士の同僚性を構築し、組織としての学校の力を高める効果があると考えられる。PATH の作成に従えば、児童生徒の今と将来を適切に捉えることができるため、「個別の包括支援プラン」の記述内容に影響を与え、授業づくり等実践への有効活用につながるのではないかと考える。そこで、研究 2 では、PATH を用いて研修を行い、研修前後の「個別の包括支援プラン」記述内容の変容を調査する。

第 3 章 調査研究 2

第 1 節 調査対象

A 市内の B 特別支援学校（総合制：以下 B 校）、C 特別支援学校（病弱：以下 C 校）に調査を依頼した。対象者の指名は当該校の管理職に一任した。

- ・ B 校：のべ 21 名（1 回目 17 名，2 回目 21 名）

- ・ C 校：のべ 11 名（1 回目 10 名，2 回目 11 名）

2 回の研修に参加し，25 名（B 校 18 名，C 校 7 名）から提出された質問紙を分析対象とし，項目毎に有効回答率を算出した。

第 2 節 方法

第 1 項 調査方法・時期

研修は，2018 年 1 月～2 月に 2 回行った。1 回目は架空事例の生徒を用いて，筆者があらかじめ作成した現在の姿と三者（本人・保護者・指導者（社会））の願いを元に，参加者が「生徒の夢」「目指す姿」を作成した。そして研修前及び後に質問紙調査を行った。研修の所要時間は 20～40 分であった。

2 回目は両校の児童生徒を事例として PATH 研修を行った。B 校は小学部児童 1 名と中学部生徒 1 名に教員を 2 グループに分けて PATH を作成した。C 校は全参加者が中学部生徒 1 名に対して PATH を作成した。その後，1 回目の架空事例について再度「生徒の夢」「目指す姿」を作成し，研修前及び後に質問紙調査を行った。研修の所要時間は 110～130 分であった。

質問紙は参加者情報（1 回目のみ）と選択・自由回答項目で構成されており，干川(2017)と左藤ら(2016)による質問紙を参考に筆者が作成した(表 27)。全質問紙は資料 5・8 として後述する。本研究のデザインを図 8 に示す。

表 27 質問紙調査項目

	1回目	2回目	質問項目	回答方法
研修前	問2-3	問1-2	①研修内容についての関心 ②「個別の包括支援プラン」作成時の役立ち	4件法
		問3	①PATHの知識	4件法
	問4	問4	研修に期待すること・身につけたいこと	自由記述
研修後	問5	問5	研修の ①満足度 ②わかりやすさ ③時間の妥当性 ④興味 ⑤つまらなさ ⑥専門的知識の向上 ⑦専門的技術の向上	4件法
		問5	①グループメンバーとの親密度 ②児童生徒の捉え方の変化 ③授業改善への役立ち ④「個別の包括支援プラン」作成時の役立ち ⑤実践でのPATHの使用	4件法
	問6	問7	「目指す姿」作成時の重要観点	19項目中、5項目順位付け
	問7	問9	学んだこと、感想、身につけたいこと、日頃の研修について、本研修の改善点 等	自由記述
		問6	「個別の包括支援プラン」作成時の役立ち	自由記述
		問8	「個別の包括支援プラン」作成時の研修に関する感想	自由記述

研究2の目的

PATHを用いた研修が特別支援学校教員の児童生徒の捉え方や「個別の指導計画」の記載内容に変容を促すと仮説を立て、検証する

分析方法

- ・選択回答項目 SPSSで記述統計・分析
- ・自由記述項目 M-GTAによる分析
- ・目指す姿の妥当性 動詞チェックリスト
評価基準による得点化

研修2回目（110-130分）

- 質問紙への回答
 - ・選択回答（問1-3）＊問2-3は研修1回目の問2&3と同様
 - ・自由記述（問4）＊研修1回目の問4と同様
- PATHを用いた研修
- 架空の事例生徒の夢・目指す姿を作成する＊研修1回目の3と同様
- 質問紙への回答
 - ・選択回答（問5：12項目）＊うち7項目は研修1回目の問5と同様
 - ・目指す姿作成時の重要観点（問7）＊研修1回目の問6と同様
 - ・自由記述（問6, 8, 9）＊問9は研修1回目の問7と同様

研修1回目(30-40分)

- 質問紙への回答：参加者情報（問1）・選択回答（問2-3）・自由記述（問4）
- 架空の事例生徒の現在の姿・三者の願いを各自で読む
- 架空の事例生徒の夢・目指す姿を作成する
- 質問紙への回答：選択回答（問5：7項目）・目指す姿作成時の重要観点（問6）・自由記述（問7）

図 8 研究 2 のデザイン

第 2 項 プレテスト

2017 年 11 月～12 月に 2 回に分けて大学内で実施した。参加者は特別

支援教育専攻科生 3 名，研究生 1 名，大学院生 1 名の計 5 名である。両回共に研修の進め方や事例生徒の情報，質問紙の内容等について意見をもらい，質問紙の項目や研修の進め方等を改善した。

第 3 項 分析方法

(1) 選択回答項目

研修 1 回目の問 2-3，研修 2 回目の問 1-3 の回答は，4 件法とし，「全く関心が無い（役立たない）」1 点，「あまり関心が無い（役立たない）」2 点，「関心がある（役立つ）」3 点，「とても関心がある（役立つ）」4 点として算出した。2 回目の PATH の知識に関しては，「全く知らない」1 点，「聞いたことがある」2 点，「方法や手順を知っている」3 点，「実施したことがある」4 点として算出した。

研修 1 回目の問 5，研修 2 回目の問 5 の回答は，4 件法とし，「全くそう思わない」1 点，「あまりそう思わない」2 点，「少しそう思う」3 点，「大変そう思う」4 点として算出した。また，研修 1 回目の問 6，研修 2 回目の問 7 は，事例生徒の「目指す姿」作成時に気をつけたこと，大切にすることを 19 項目から 5 項目選び，重要度順に「1」5 点～「5」1 点，記入がない項目は 0 点として算出した。分析は IBM SPSS Statistics 25 を用いた。

(2) 自由回答項目

木下(2007)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA）で分析し，分析焦点者を「研修参加者」とし，概念を生成，類似例・対極例についてチェックしながら概念生成の妥当性を確認，複数の概念からなるカテゴリーを作成し，カテゴリー相互の関係性をまとめ結果図・ストーリーラインの作成を行った。

(3) 架空の事例生徒の「目指す姿」の記述内容評価

「個別の指導計画」の質を高めるには，児童生徒の目標を具体的に記述することで，教員が行動を一貫して観察，記録，共通理解でき，別の教員による指導が可能になるとしている（海津他 2005，アルバート，P.A.他 2004）。さらに動詞に着目することで，目標の具体性を高めることも提案

されているため（猪子 2012），本研究では研修前後の「本人の夢」「目指す姿」の記述内容内の動詞をアルバート，P.A.他(2004)「観察可能性からの動詞の分類」リスト，及び猪子(2012)「動詞チェックリスト」を参考に，「具体的」「抽象的」「どちらでも」「受け身」の4種類に分類した。動詞を抽出するにあたり，オープンソース型の形態素解析エンジン MeCab0.996 を用いて解析を実施した。

また児童生徒の将来の姿を想起しやすい「個別の指導計画」を作成するために，両研修後に作成した架空の事例生徒の「夢」「目指す姿」の記述内容を，評価基準（表 28）を用いて，「0%」0 点，「1%-50%」1 点，「51%-70%」2 点，「71%-100%」3 点として算出した。なお評価基準は，京都市養護学校(2005)「個別の包括支援プラン作成マニュアル」，樋口他(2010)「個別の指導計画評価基準」を参考に筆者が作成した。採点者は，特別支援専攻科生 1 名，障害児教育専攻の大学院生 1 名，他学科の大学院生 1 名の 3 名で，採点前に筆者から研究の主旨，採点基準・方法を説明した。

表 28 「目指す姿」採点基準

	評価基準	0	1	2	3
		0%	1~50%	51~70%	71~100%
1	本人にとって、よりよい生き方や生活を志向している。	0	1	2	3
2	本人の「できること」を生かしている。	0	1	2	3
3	本人の生活年齢やライフスタイルを大切にしている。	0	1	2	3
4	まわりのおとなの都合や思いをおしつけたものではない。	0	1	2	3
5	社会的規範や常識に照らして、妥当性、現実性がある。	0	1	2	3
6	本人の願いを反映している。	0	1	2	3
7	家族の願いを反映している。	0	1	2	3
8	指導者（社会）の願いを反映している。	0	1	2	3
9	子どもが主体の「目指す姿」になっている。	0	1	2	3
10	客観的で具体的に焦点を絞った内容である。	0	1	2	3
11	実行可能な内容である。	0	1	2	3
12	観察及び評価できる内容である。	0	1	2	3
13	本人の夢を具体化している。	0	1	2	3

第3節 結果

第1項 回答者の内訳

(1) 所属学部

支援部 1 名(4%)，小学部 11 名(44%)，中学部 12 名(48%)，その他（指導部） 1 名(4%)であった。

(2) 年代

20 代 11 名(44%)，30 代 10 名(40%)，40 代 2 名(8%)，50 代 2 名(8%)であった。

(3) 性別

男性 9 名(36%)，女性 16 名(64%)であった。

(4) 教員としての勤務年数

講師期間も含めた年数は，平均 5.8 年（SD=4.1，Min=1 年，Max=16 年，N=21）であった。

(5) 校種

21 名中，これまで勤務したことのある校種を表 29 に示す（複数回答有り）。このうち，A 市内の特別支援学校に勤務した年数は，平均 4.8 年（SD=3.8，Min=1 年，Max=13 年）であった。

表 29 勤務経験のある校種

		全体（人）	Mean(年)	SD
小学校	通常学級	1	3.0	0.0
	支援学級	3	1.0	0.0
	通級指導	2	2.5	2.1
中学校	通常学級	3	2.7	1.5
	支援学級	0		
	通級指導	1	2.0	0.0
高等学校		0		
A市特別支援学校		21	4.8	3.8
その他		0		

(6) 所有する教員免許状

特別支援学校教員免許状の保有率は，1 種 12 名(48%)，2 種 8 名(32%)，

専修 1 名(4%)であった。

(7) 「個別の包括支援プラン」作成年数

作成した年数は平均 3.9 年(SD=3.9, Min=0, Max=14, N=25)であった。

第 2 項 研修前の質問紙調査

研修前の研修への関心は 1 回目の平均点がわずかに高く,「個別の包括支援プラン」作成への役立ち感は 2 回目の方がわずかに高かった(表 30, 31)。PATH の知識は, 平均 1.4 点 (SD=0.8, N=24) で,「全く知らない」受講者が多かった。

表 30 研修への関心

	M ean	S D
研修1回目	3.1	0.5
研修2回目	2.9	0.4
		N = 25

表 31 「個別の包括支援プラン」作成への役立ち

	M ean	S D
研修1回目	3.0	0.4
研修2回目	3.1	0.3
		N = 24

第 3 項 研修後の質問紙調査

(1) 研修への評価

満足度, わかりやすさ, 時間の妥当性, 興味の有無, つまらなさに対して, 研修 1 回目より 2 回目の平均点が高くなった(表 32)。研修 1 回目と 2 回目の結果について t 検定を行ったところ, 満足度, わかりやすさ, 興味の有無の 3 項目において有意差があった(<.01)。

表 32 研修への評価

		M ean	SD	t値
満足度	研修1回目	2.8	0.7	3.29**
	研修2回目	3.4	0.6	
わかりやすさ	研修1回目	2.8	0.7	4.58**
	研修2回目	3.5	0.5	
時間の妥当性	研修1回目	3.0	0.7	1.54
	研修2回目	3.2	0.6	
興味	研修1回目	2.7	0.6	2.92**
	研修2回目	3.2	0.4	
つまらなさ	研修1回目	1.8	0.8	0.59
	研修2回目	2.0	0.8	
			N = 25	**p< .01

(2) 研修による成果

専門的知識及び技能の向上に対して、研修 1 回目より 2 回目の平均点が高くなった（表 33）。研修 1 回目と 2 回目の結果について t 検定を行ったところ、両項目で有意差があった(<.01)。

表 33 研修による成果

		M ean	SD	t値
専門的知識の向上 N = 25	研修1回目	2.1	0.6	5.34**
	研修2回目	3.0	0.6	
専門的技能の向上 N = 24	研修1回目	2.0	0.6	4.29**
	研修2回目	2.7	0.6	
				*p< .01

(3) グループワークの有効性

グループのメンバーとの親密性に対しては、平均点が 3.2 (SD=0.6, Min=2, Max=4, N=25)であった。

(4) PATH の考え方への評価

児童生徒の捉えの変化，授業改善，「個別の包括支援プラン」作成に役立つか，今後も PATH の考え方をうみたいかを 2 回目の研修後に質問し，全ての項目で平均点が 3.0 以上であった（表 34）。

表 34 PATH の考え方への評価

	M ean	SD
児童生徒の捉え方	3.0	0.7
授業改善	3.2	0.5
「包括プラン」作成	3.4	0.5
実践での使用	3.2	0.5
		(N = 25)

(5) 「目指す姿」作成時の重要観点

研修 1 回目，2 回目の上位 5 項目は同様であるが，重要度（平均点）は 2 回目の方が高かった（表 35）。

表 35 「目指す姿」作成時の重要観点

研修1回目					研修2回目				
		選んだ人数	M ean	S D			選んだ人数	M ean	S D
2	本人の願い	13	2.6	2.3	2	本人の願い	16	3.3	2.3
10	現在の姿	17	2.5	1.8	5	本人の将来の夢	15	2.5	2.0
8	三者の願い	17	2.3	1.9	8	三者の願い	15	2.1	2.0
3	実現可能性	13	1.6	1.6	10	現在の姿	16	2.1	1.7
5	本人の将来の夢	9	1.4	2.0	3	実現可能性	15	1.9	1.6
13	余暇	11	1.2	1.7	4	保護者の願い	6	0.7	1.4
4	保護者の願い	5	0.8	1.5	9	学校等の連携	7	0.6	1.1
15	努力すべきこと	4	0.5	1.2	6	指導者の願い	4	0.4	1.0
18	進路	4	0.5	1.3	13	余暇	4	0.4	0.9
9	学校等の連携	3	0.4	1.2	1	記述の具体性	3	0.4	1.1
1	記述の具体性	3	0.4	1.0	16	学習面	2	0.2	0.7
7	支援の方法	3	0.3	0.7	7	支援の方法	2	0.1	0.5
11	学校等のバランス	2	0.3	0.9	14	評価の観点	1	0.1	0.6
6	指導者の願い	2	0.2	0.7	17	頑張ること	2	0.1	0.3
16	学習面	2	0.1	0.5	11	学校等のバランス	1	0.0	0.2
12	学習計画・教育課程	0	0.0	0.0	15	努力すべきこと	1	0.0	0.2
14	評価の観点	0	0.0	0.0	12	学習計画・教育課程	0	0.0	0.0
17	頑張ること	0	0.0	0.0	18	進路	0	0.0	0.0
19	その他	0	0.0	0.0	19	その他	0	0.0	0.0
								N = 22	

第 4 項 自由記述による回答

(1) M-GTA による研修前後の教員の意識変容についての分析

記述数 57 個中 53 個を有効記述として扱い、分析テーマ「研修による教員の意識の変容」に記述内容を絞り分析した結果、6 個のカテゴリーと 20 個の概念が抽出された。カテゴリー、概念、定義、ヴァリエーション（抜粋）を表 36 に示す。結果図を図 9 に示し、全体的な流れ（ストーリーライン）をカテゴリー名は《 》，概念は【 】を用いて表す。1 個の記述を内容により複数のカテゴリーに分類したため、生成された 64 個のヴァリエーションは資料 9 として後述する。

表 36 M-GTA による「研修による教員の意識の変容」

	カテゴリー	概念	定義	ヴァリエーション（抜粋）
① 1 回 目 前	学びたい 身につけたい こと	個別の包括支援 プラン (8)	「目指す姿」の考え方や包括支援プランの作成 手順などについて。	個別の包括支援プランを作成する際に子どもの姿をどのように反映 させるのか学びたいです。
		今後に活かす (1)	研修内容を理解し、実際の指導場面でも活かす。	PATH研修について、あまり知識がないので、どのようなものなの か理解できたらと思います。また、PATHを通して事例生徒の自己 表現について考える中で実際の指導場面においても生かしていけた らと思います。
		教員の力量(1)	より良い意識の変化と子どもに寄り添う視点の 習得。	期待すること：先生方のより良い意識の変化 身につけたいこと：子どもに寄り添う視点
② 1 回 目 後	成果	新たな気づき (9)	研修を通して改めて気づいたことやさらに知り たいと思ったこと。	生徒の将来の姿について考えることができました。
		目指す姿 (4)	「目指す姿」を考える視点を学びたい、そして 作成が難しかった。	目指す姿の作成難しかったです。
	課題	研修の目的 (3)	研修意図が正確に伝わっておらず、次の研修への 期待。	今回の研修では、どのようなことが求められているのか・・・と考 えながら答えていました。次回の内容が気になります。
		情報の量 (3)	文面から生徒が思い浮かぶ最適な情報量。	もう少し情報がほしいと思いました。少しイメージが持ちにく かったです。
		包括の活用方法 (1)	作成した包括をどのように活用するか知りたい。	個別の包括の引継の仕方と活用について。前担任が立てた目標と現 在の姿が異なっていればどう引継をしていくのか。この学校での個 別の包括の活用の仕方を学びたいです。
③ 2 回 目 前	学びたい 身につけたい こと	個別の包括支援 プラン (4)	作成の際のヒントや具体的な目標の考え方を知り たい。	生徒の目標を考える際の、考え方やヒントを得られたらよいと 思う。
		今後に活かす (2)	これから役立つように学んだり、役立つであろう と期待したりしている。	内容をあまり知らないのこれから役立てられるように学びたいと 思います。
		他の先生方の 意見 (2)	他の人はどのような視点で生徒を捉えて考えて いるのか知りたい。	人によって生徒を見る視点が異なっているので、色々な方の生徒を 見る視点を確認し、普通の生活に役立たせたい。
		教員の力量 (1)	子どもの立場に立って考える力を身につけたい、 身につけてほしい。	子どもの視点・立場に立ち、かつ広い視野で考える力を 身につけたい&他の先生方にも身につけてほしい。
④ 2 回 目 後	成果	理解が深まる (7)	児童生徒をより理解できるようになったり、大切 にすべきことに改めて気付いたりした。	本人の好きなコトや目指す姿が大切であることを再認識できるよい 機会でした。
		学び合い (7)	複数で考えることで色々な視点や意見が出る。	1人のことをもっと深く色々な意見を聞きながら考えるべきだと 再度認識しました。
		有意義 (3)	研修がわかりやすい、おもしろい、楽しかった。	とても自由に生徒の将来について考えることができたので、 楽しかったです。
		研修形態 (2)	ワークショップの良さや今後も意味ある研修を 行う。	ワークショップをすることで「自分のこと」として捉えて考えられ るのでとても良いと思いました。
	課題	説明不足 (2)	話し合いの進めにくさ。	生徒の実態がうすく、話し合いも進めにくかったかなと 感じました。
		生徒の捉え方 (2)	生徒のマイナス面ではなくプラス面を考える 難しさ。	本人のために、プラスのことを考えるというのはなかなか難し かったです（頑張るべきところばかり目がいつてしまうので）。
		もっと知りたい (1)	詳しいPATHの説明や実践例を知りたい。	今回の研修に関して、PATHの説明をもう少し詳しく聞いたり、 実践例を動画で観たかった。
		仕事の知識 (1)	様々な仕事についての理解や指導法を知る必要が ある。	指導者は、いろいろな仕事についての理解や指導法を、調べてから 支援プランを作成すべき。

（ ）は各概念に含まれる，記述内容（ヴァリエーション）の個数

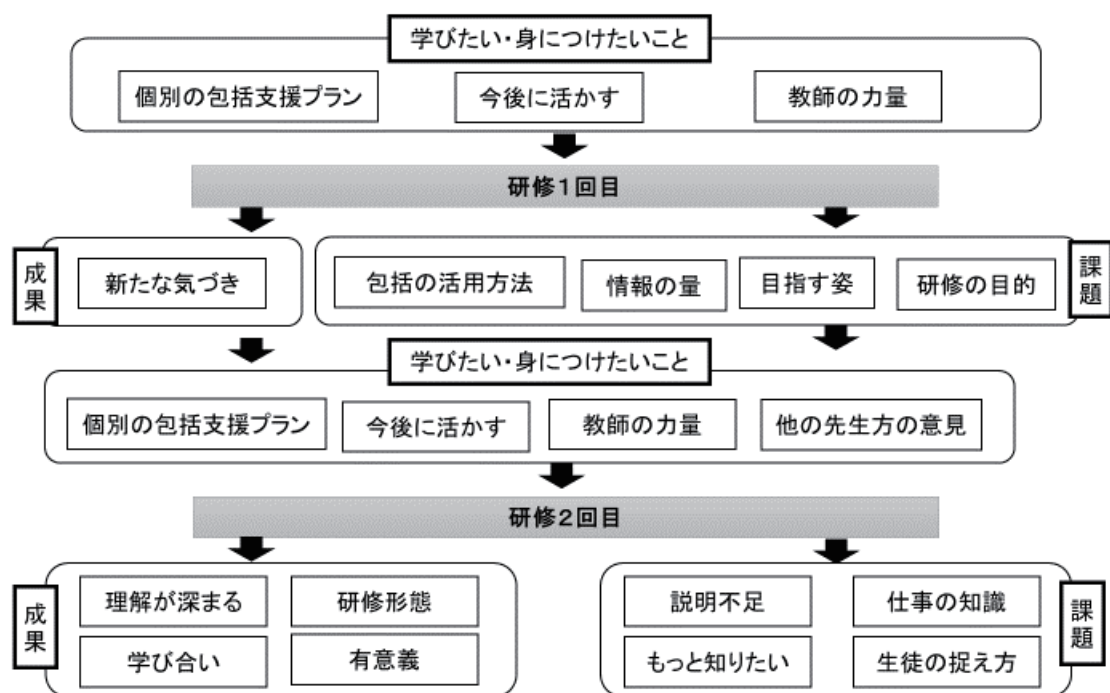


図 9 M-GTA による「研修による教員の意識の変容」結果図

研修 1 回目前の《学ばたい・身につけたいこと》は、【個別の包括支援プラン】についてであり、【今後に活かす】ことを期待している。また、研修を通して【教員の力量】を高めたい、高めてほしいと思っている。《成果》として【新たな気づき】があった。一方、《課題》として【包括の活用方法】をさらに知りたいという思いや、事例生徒に関する文面での【情報の量】が人により感じ方が異なるためイメージが持ちにくく、【目指す姿】の作成の難しさが挙げられる。また 1 回目の【研修の目的】が不明瞭であった。

研修 2 回目が始まる前の《学ばたい・身につけたいこと》は、1 回目と同様【個別の包括支援プラン】であり、【今後に活かす】ようにしたい、【教員の力量】を高めたい、高めてほしいと思っている。加えて、【他の先生方の意見】を聞きたいという思いもみられた。研修後の《成果》として、複数の指導者が様々な立場から児童生徒について考える【学び合い】により、児童生徒の【理解が深まる】ようになった。また、今回の研修や【研修形

態】を【有意義】だと感じていた。一方《課題》として、ファシリテーターの【説明不足】のため有意義な話し合いができなかった、PATHに関して【もっと知りたい】、プラス面を考える【生徒の捉え方】の難しさ、指導者の【仕事の知識】不足があった。

(2) 研修の「個別の包括支援プラン」作成時の役立ち

研修２回目後のアンケートにおいて、自由記述数 21 個中 20 個を有効記述として扱い、1 個の記述を内容により 2 個に分類したため、最終 23 個の記述が生成された。PATH 研修が「個別の包括支援プラン」作成時にどのように、どの部分で役立つかの関連を分析した結果を表 37 に、関連図を図 10 に示す。「個別の包括支援プラン」のカテゴリー名は<>を用いて表す。全記述は、資料 10 として後述する。

表 37 研修の「個別の包括支援プラン」作成時の役立ち

PATH	個別の包括支援プラン	記述（抜粋）
全体	考える順番(2)	PATH 研修は子どもの夢（ポラリス）から考えていくのが良いと思った。また、考えていく順番も実際のプランを考えていく時の理想の順番だと思う。
1「夢」 5「関係者」	3者の願い(4)	担任だけの気持ち、本人、保護者の気持ちになって考えることができました。今後もいろいろな面から考えていきたいです。
1「夢」 3「今」	目指す姿(6)	いつも悩む短期目標・長期目標ですが、もう少し夢にあふれた視点を持って考えていけば、少し違った目指す姿が見えてきて、目標も立てやすいと思いました。学校ではまず何を頑張るのが明確になって良いと思いました。
1「夢」、2「ゴール」 4「必要な力」、5「関係者」 6「近い将来」	長期目標 短期目標(6)	目標を考える上で、細かいところまで分析しつつも、ゴールを見据えて考察することができたと思います。
7「はじめの一步」	実践(5)	まずはじめに何をしたらよいのかどのような力を付けたらよいのかを考える時に役立ちそうです。

個別の包括支援プラン横の（）は記述内容の個数

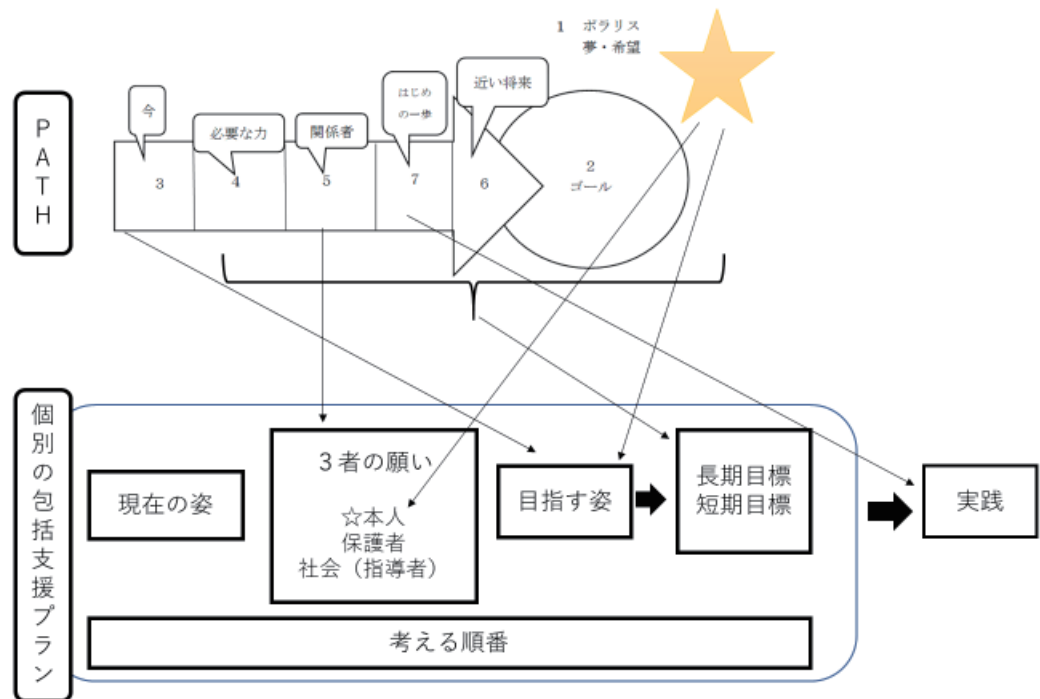


図 10 研修の「個別の包括支援プラン」作成時の役立ち 関連図

研修時、参加者は保護者、本人、兄弟等の役になり、それぞれの立場から本人の「1 夢」を考えることで＜3者の願い＞の視点が広がり、＜本人＞の願いが明確になり、＜目指す姿＞もこれまでより幅広く捉えることができると考えている。そして、PATH の考え方や研修の流れを「個別の包括支援プラン」作成時に応用することで＜長期目標・短期目標＞を考える際に役立つと考えている。また、「7 はじめの一步」を考えることが「個別の包括支援プラン」を活用して＜実践＞する段階においても役立つと考えていることが分かった。

第 5 項 動詞チェックリストによる「目指す姿」の妥当性

(1) 方法

MeCab の解析結果に対して、以下のように修正を加えた。

- 1 「買う（動詞）こと（名詞）が（助詞）できる（動詞）」は動詞「買う」とし、1 個とする

- 2 「する（動詞）」の前に「利用（名詞）」がある場合は「利用する（動詞）」とする
- 3 「困っ（動詞）た（助動詞）時（名詞）」など、前提条件に含まれる動詞は分析より削除した
- 4 「できる（動詞）こと（名詞）」「言葉（名詞）かけ（動詞）」は名詞とする

分析対象者 25 名の「本人の夢」「目指す姿」全文は資料 11,12 として後述する。

(2) 結果

具体的動詞が研修 1 回目より 2 回目の方が増えたのは全体では、2 回目の具体的・抽象的動詞の増減はほぼみられなかった（表 38）。個別では、25 名中 13 名(52%)、抽象的動詞が研修 1 回目より 2 回目の方が減ったのは、25 名中 11 名(44%)であった（表 39）。出現した動詞一覧（全体・個人別）は資料 13,14 として後述する。

表 38 動詞の出現率（全体）

	具体的	抽象的	どちらも	受け身
1回目	39%	52%	6%	6%
2回目	42%	52%	3%	4%

表 39 「具体的」「抽象的」動詞の比較（個人）

D	具体的			抽象的	
	1回目	2回目		1回目	2回目
1	100%	80%		0%	20%
2	33%	20%		50%	70%
3	45%	64%		36%	27%
4	36%	54%		45%	38%
5	43%	50%		29%	38%
6	29%	0%		71%	75%
7	31%	25%		62%	63%
8	50%	43%		25%	43%
9	0%	57%		80%	43%
10	0%	40%		100%	40%
11	50%	67%		38%	17%
12	71%	67%		14%	33%
13	33%	50%		50%	50%
14	73%	33%		9%	67%
15	0%	50%		100%	50%
16	50%	40%		50%	60%
17	29%	33%		71%	67%
18	23%	20%		77%	40%
19	40%	0%		53%	100%
20	33%	50%		67%	50%
21	20%	33%		40%	67%
22	56%	40%		44%	60%
23	0%	14%		100%	86%
24	71%	40%		14%	60%
25	50%	75%		50%	25%

第 6 項 評価基準による「目指す姿」の妥当性

採点者 3 名の合計得点の平均は、両回共 20.1 点（1 回目：SD=3.4，2 回目：SD=4.8）であった。また、1 回目より 2 回目の研修後の得点が高かったのは 25 名中 11 名であった。研修 1 回目と 2 回目の得点差で 1 回目より 2

回目の得点が高かった群を「評価表上位」群（5名）、得点が低かった群を「評価表下位」群（5名）として比較した結果を表 40 に示す。

表 40 評価基準による両回の得点差

評価表上位		評価表下位	
D	得点差	D	得点差
9	11.7	18	-10
3	10.7	12	-7.6
4	4	25	-5.7
20	3.6	2	-4.3
22	3.3	8	-4

研修 1 回目と 2 回目の結果について t 検定を行ったが有意差はなかった。そこで、評価基準 13 項目の文言の妥当性と具体性を検証するために、動詞を「具体的」、「抽象的」、前に来る品詞の意味によって具体的・抽象的「どちらでも」とれるもの、指導者が主語となる行動「受け身」（例：指示される 等）の 4 種類に分類した。結果は、全動詞 12 個中、抽象的動詞がすべてであった（志向する*、生かす*、大切に*、押しつける*、照らす*、現実性がある*、反映する*(2)、なる*、絞る*、評価する、具体化する*）（*はリストにない動詞で著者が分類した動詞）。このことから、評価基準の項目自体が抽象的であり、人によって解釈が異なる可能性があることが示唆された。

第 4 節 考察

第 1 項 研修前後の質問紙調査

満足度、わかりやすさ、興味の有無の 3 項目と専門的知識・技能の向上において有意差がみられたことから、受講者は PATH 研修に対して肯定的な評価であり、干川(2002, 2017)の評価を追随する結果となった。「目指す姿」作成時の重要観点上位は、主に「本人」に関わる項目であった。受講者は PATH 研修で「本人の願い」「本人の夢」など児童生徒を様々な視点

からより深く考えたため、研修後の「個別の包括支援プラン」作成時に、「本人」をより意識したと考えられる。

第2項 自由記述回答の分析

M-GTA による分析において、1 回目の研修時に「児童生徒の包括支援プランの『目指す姿の作成』が目標」「2 回目は PATH を用いた研修」と教示した。そのため、「今回の研修では、どのようなことが求められているのかと考えながら答えていました」という 1 回目の研修後の記述内容から、筆者の意図と参加者の期待が一致せず【研修の目的】が曖昧となったと考えられた。また、2 回目の研修前には 1 回目にはなかった【他の先生方の意見】を知りたいという気持ちがみられた。藤井(2008)は教員の力量形成の研修において同僚間の学び合いが影響していると示しており、本研究においても同様の結果が得られ、今後期待されるところである。2 回目の研修後の《課題》として、ファシリテーター（筆者）の【説明不足】があり、参加者に合わせて臨機応変に対応できるよう経験が不足していたと考えられた。また、2 回目の研修後の《成果》の概念数が 1 回目の研修より増え、《課題》もヴァリエーションの数が少なくなっている。このことから、今回の研修内容は、《課題》は残るが受講者にとって一定の《成果》があったと考えられる。

参加者は「個別の包括支援プラン」作成に際して、PATH の考え方や研修の流れを応用したり、具体的な取組を＜実践＞したりする際に役立つと考えており、本研究の目的のひとつである「個別の指導計画」作成時の研修として活用できることが明らかになった。しかし、今回は児童生徒の「目指す姿」のみ作成したため、「個別の包括支援プラン」作成時のどの部分に PATH 研修が効果をもたらしたかは明らかではない。今後研修をいかに作成・活用するかという＜実践＞につなげていくか検討すると共に、研修効果を判断する基準を明確にする必要がある。

第3項 動詞の具体性・抽象性の比較

「目指す姿」の記述における具体的・抽象的動詞の割合に関して、有意な変化はみられなかった。これは、PATH研修や手法は記述内容の具体化に効果をもたらす手法ではないことを示す。誰もが想像できるような「目指す姿」の作成には、さらに他の研修方法が必要と考えられる。また、今回は実施しなかったものの、長期目標や短期目標等に用いられた動詞の評価を行えば、効果が検証できたかもしれない。

もう1つは、動詞分類の妥当性である。本研究では2種類のチェックリストを用いて具体的・抽象的動詞の分類を行ったが、リストには掲載されていない動詞も多く見られた。前後の品詞や文脈によって具体的に抽象的にも考えられるものもあり、分類に難航したため、動詞の妥当性を検証する必要がある。

研修2回目に具体的動詞が増えた群のA市立特別支援学校勤務年数は平均3.4年、「個別の包括支援プラン」作成年数は平均2.5年と、具体的動詞が減った群よりも年数が短かったことから、経験年数により研修の活かし方が異なるのではないかと考えられる。

第4項 評価基準による「目指す姿」の妥当性

研修によって「目指す姿」の評価に有意な変化はみられなかった。PATH研修が今回の目的である「個別の包括支援プラン」の「目指す姿」の変容に合致していなかったことが示唆される。動詞の具体性・抽象性比較の結果と同様に、長期目標や短期目標に対する評価であれば変容が見られたかもしれない、今後検討したい。

評価基準の13項目の動詞を分析した結果、全て抽象的動詞であった。採点者3名は特別支援教育の一定の知識を有しているが、個々の経験や捉え方が異なり、判断が一致していなかったと考えられる。例えば、「⑤社会的規範や常識に照らして妥当性、現実性がある」では、採点者の1人は「社会的（年齢的）に求められる姿と考えてよいのか？社会って何だ・・・その子を取りまく環境によって様々では・・・」と記載していた。また、別の採点者は「各先生によってこれだけ『目指す姿』の書き方が違うと現場

は大変そう」と記載していた。評価基準の 13 項目を具体的動詞に書き換えた項目を用いる等、全ての人が一定の基準を基に「個別の包括支援プラン」を作成でき、誰もが対象児童生徒を思い浮かべられ、現場で活用されるようなシステムを将来構築されることを期待したい。

第 5 節 総合考察

PATH を用いた研修や手法は「個別の指導計画」作成時の研修として活用できることが明らかになったが、「目指す姿」の記述内で具体的・抽象的な動詞の割合に変化はもたらされなかった。しかし研修への満足度が高く、参加者は教員としての力量や専門性が向上したように感じたことがわかった。

現在、教育委員会と大学が協力し、教員養成段階から採用・現職再教育まで、具体的な研修の方向性を示しており、生涯にわたる学びを支えるキャリアシステムの構築のための体制整備が行われている（中央教育審議会、2015）。具体的には、大学院進学を見越した 6 年一貫による教員養成教育や、連合教職大学院の設置、現職教員が修士課程で学べるための支援措置等がある。教育現場で般化できる教員の専門性向上には、研修を受講するのみでなく、目の前の子ども達に学んだことを実践し、自分なりに創意工夫をこらし、その子にあった支援等をしていくことが必要だと考える。「教員は学校で育つ」との考えの下、学びを支援・定着させるための「実践」の機会をどう提供するかが、専門性を向上させる要因の 1 つである。

また、様々な課題に対して教員 1 人で全てを抱えるのではなく、「チーム学校」として多様な専門性を持つ人々と効果的に連携・分担し、組織的・共同的に課題の解決に取り組むことが求められる（中央教育審議会、2015）。1 人ひとりの児童生徒について、様々な立場の【他の先生方の意見】を聞き、話し合う PATH の考え方は、連携の一端を担う手法として今後も活用できるのではないかと思われる。

第4章 結論と今後の課題

第1節 結論

本研究では、どのような校内研修が、誰が読んでも児童生徒を想像し、授業づくり等に活用できる質の高い「個別の指導計画」の作成につながるかを明らかにするため2つの調査研究を行った。研究1では、特別支援学校における校内研修の現状と課題の把握、教員の研修に対する意識調査、そして「個別の指導計画」作成に関する現状と課題の把握、教員の意識調査を行った。研究2では、実践的なアクティブ・ラーニング型研修の1つであるPATHの手法を用いた研修を行い、研修前後で「個別の指導計画」の記述内容の変容を検証した。

「個別の指導計画」の作成に迫られて子どもへの直接的な働きかけである授業がおろそかにならないように（太田，2009），指導計画を活用し，児童生徒の実態をフィードバックして更新することが，質の高い「個別の指導計画」につながると考える。

校内研修において「理論」を学ぶこと，児童生徒へ学びを「実践」することを，改善しながら繰り返すことで，校内研修の本来の目的と効果である児童生徒の日々の指導や取組に還元され，より良い変容をもたらすと考える。

第2節 今後の課題

本研究の限界として，校内研修の実態と課題の把握は行ったが，解決方法の具体的な提案が行えなかった。より詳しい内容を知るため，研究主任へのインタビュー調査や，年間校内研修計画の分析等が必要である。また，PATH研修に関して仮説を立証することができなかった。今後どのような研修が「目指す姿」の変容を促すのか，検証方法の妥当性等再考する必要がある。

引用文献

- 荒木良子 (2013). コミュニケーションとしての医療的ケアに関わる実際
的研究. 福井大学教育実践研究, 38, 67-78.
- アルバート, P.A., & トルートマン, A.C. 佐久間徹・谷晋二・大野裕史 (訳)
(2004) はじめての応用行動分析. 二瓶社.
- 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
～ (答申) .
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1376890.htm
- 中央教育審議会 (2015) 初等中等教育分科会 (第 100 回) 配付資料 1 教育
課程企画特別部会 論点整理 2 新しい学習指導要領等を目指す姿.
[http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/
1364316.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm)
- 藤井和子 (2008) 特別支援教育における難聴・言語通級担当教員の専門的
力量形成に関する研究: 新潟県における実態調査から. 上越教育大学
研究紀要, 27, 107-117.
- 五島浩一・臼井英成 (2016) 校内研修を活性化するための一方策 ―研究
主任研修会の実践を通して―. 茨城大学教育実践研究, 35, 17-28.
- 樋口普美子・名越斉子 (2011) 別の指導計画作成を支援する校内研修のあ
り方―個別の指導計画の評価を通して―. 埼玉大学教育学部附属教育
実践総合センター紀要, 10, 111-118.
- 干川隆 (2002) 教師の連携・協力する力を促すグループワーク: PATH の
技法を用いた試みの紹介. 知的障害養護学校における個別の指導計画
とその実際に関する研究, 国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究
部重度知的障害教育研究室一般研究報告書, 43-37.
- 干川隆 (2013) 本人の思いを生かした支援計画の作成. 発達障害教育, 35
(4), 320-326.
- 干川隆 (2017) 夢の実現に向けた個別の教育支援計画の作成演習: PATH
シミュレーションの効果. 熊本大学教育実践研究, 34, 19-26.

- 千川隆・肥後祥治（2002）PATH 技法を用いたワークショップの試み．国立特殊教育研究所,知的障害児の指導に関与する教師のトレーニングプログラム開発に関する研究, 29-37.
- 一木薫・安藤隆男（2010）特別支援学校（肢体不自由）における自立活動を主として指導する教育課程に関する基礎的研究―教師の描く指導の展望に着目して―．障害科学研究, 34, 179-187.
- 猪子秀太郎（2012）小学校教員に対する「個別の指導計画」立案研修の効果測定―短期目標の具体性に着目した予備的研究―．法政大学大学院紀要, 68, 11-20.
- John O'Brien, Jack Pearpoint & Lynda Kahn (2010) The PATH & MAPS Handbook; Person-Centered Ways to Build Community. Toronto, ON: Inclusion Press.
- 海津亜希子・佐藤克敏・涌井恵（2005）個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討―教師を対象とした調査結果から―．特殊教育学研究, 43 (3), 159-171.
- 神奈川県立総合教育センター（2010）教員同士の学び合いをサポート 特別支援学校における校内研修推進ガイドブック．<http://www.educctr.pref.kanagawa.jp/kankoubutu/download/h21pdf/manabiai/guidebook.pdf>
- 川瀬隆千（2014）宮崎市における教師バーンアウトの実態．宮崎公立大学人文学部紀要, 21(1), 35-51.
- 木下康仁（2007）ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて．弘文堂．
- 熊本大学教育学部附属特別支援学校（2012）特別支援教育のチームアプローチ ポラリスをさがせ～熊大式授業づくりシステムガイドブック．ジエース教育新社．
- 黒羽正見（2003）教育課程開発の促進条件に関する事例研究―教師集団の価値・規範の伝承性に着目して―．富山大学教育学部紀要, 58, 15-26.
- 京都市教育委員会（2018）平成 30 年度教職員研修計画．
- 京都市養護学校（2005）個別の包括支援プラン作成マニュアル．

文部科学省（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の構築のための特別支援教育の推進（報告）．

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321668.htm

文部科学省（2017）学校における医療的ケアへの対応について．学校における医療的ケアの実施に関する検討会議（第1回），資料3．

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/22/1399834_001.pdf

森正樹（2010）学校コンサルテーションによる保護者支援に関する教師の専門性の開発ーモデル事例を活用した校内研修の試みー．埼玉県立大学紀要, 12, 149-157.

村川雅弘編（2010）「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる 学校を変える．教育開発研究所．

長沢洋信・富永光昭（2004）個別の指導計画の作成と活用に関する研究ー大阪府盲・聾・養護学校教員免許法認定講習（養護学校教諭）受講者への質問紙調査を通してー．大阪教育大学紀要, 第IV部門, 53(1), 37-48.

中留武昭（2002）新版 現代学校教育大辞典．ぎょうせい．

根津朋実（2008）校内研修のプログラム開発に関する事例研究：ケースカンファレンスとワークショップ型研修とを対比しつつ．筑波大学教育学系論集, 32, 27-38.

大崎博史（2011）キャリア教育の視点による個別の教育支援計画における「本人の願い」の把握及び支援の充実を図るためのツールの開発と試行．国立特別支援教育総合研究所紀要, 38, 47-64.

太田正己（2006）特別支援教育の授業づくり 46 のポイント．黎明書房．

太田正己（2009）特別支援教育の教師のための授業づくりー5 つの具体性原則を学ぶー．明治図書出版．

Pearpoint, J., O'Beirne, J., & Forest, M. (2010) PATH :Planning alternative tomorrow with hope; A workbook for planning possible positive futures(2nd edition). Toronto, ON: Inclusion Press.

- 齊藤佐和・前川久男・安藤隆男・尾之上直美・瀬戸口裕二・原田公人・松原豊・雷坂浩之（2006）盲・聾・養護学校における現職教員研修ニーズ－特別支援教育体制への移行における現状把握と展望－．心身障害学研究, 30, 129-138.
- 齊藤宇開（2004）協力関係の推進－PATH の技法．国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部重度知的障害教育研究室一般研究報告書, 36.
- 齊藤有香・安井友康（2018）肢体不自由特別支援学校における医療的ケアの捉え方：教師・養護教諭・看護師のインタビュー調査から．北海道教育大学紀要 教育科学編, 68(2), 173-181.
- 笹田茂樹・中崎圭子・作道正也・山本幸弘(2016) 学校現場におけるネットワーク型 OJT の実践－富山県総合教育センターの調査研究から－．富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 11, 93-106.
- 左藤敦子・池田彩乃・山中健二・四日市章（2016）特別支援教育における現職教員の研修ニーズ－特別支援教育制度施行 7 年後の特別支援学校の現状と展望－．筑波大学特別支援教育研究, 10, 53-63.
- 下平弥生・宮崎眞（2009）自閉症のコミュニケーション指導法に関する研究－スクリプト・スクリプトフェイディング法による自発的会話スキル促進－．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 8, 235-244.
- 静岡県総合教育センター（2008）校内研修の活性化に関する研究 一人一人の教員が主体的に取り組む校内研修の在り方－合意形成を図るためのコミュニケーションを活用する研修の工夫－．
- 高橋保・加藤哲文（2007）個別の指導計画作成を主体とした研修プログラムが特別支援教育コーディネーターの行動に及ぼす効果．LD 研究, 16(2), 164-180.
- 土田雄一・市川洋子・伏見陽児（2007）教員研修に対する現職教員の意識．千葉大学教育実践研究, 14, 1-12.

- 臼井なずな・高木潤野（2012）小中学校教員の考える特別支援教育の専門性－長野県上小地域における現状と研修ニーズ－．長野大学紀要，34(1)，55-61.
- 涌井恵（2009）本人中心アプローチによる障害のある子どもの支援の輪作りに関する事例報告－小学生への PATH(Planning Alternative Tomorrow with Hope)の実施－国立特別支援教育総合研究所，教育相談年報，30，2-6.
- 八木成和（2014）特別支援教育に関する小学校教員の研修ニーズ．四天王寺大学紀要，58，273-287.
- 山口順也・岩田吉生（2017）小中学校の特別支援学級の教員の精神保健度とストレス要因．愛知教育大学教職キャリアセンター紀要，2，33-40.
- 保田英代・姉崎弘（2012）中学校における特別支援教育体制のあり方について－「個別の教育支援計画」及び「個別の指導計画」の作成と活用を通して－．三重大学教育学部研究紀要 教育科学，63，79-86.

謝辞

はじめに、本調査研究にご協力くださいました 8 校の特別支援学校の先生方、日々の指導にお忙しい中、アンケートへの回答、また PATH 研修にご参加いただきありがとうございました。多くの先生方が貴重な時間を割いていただき、そしてご協力いただいたおかげで今回の研究ができたことに深く感謝いたします。

また、本調査を行うにあたり、校長会で本研究の趣旨と協力をお話しいただいた教育委員会の指導主事の皆様、各校でご協力いただいた校長先生を始め管理職の先生方、研究主任の先生方、研修担当の先生方、本当に多くの先生方とのご縁で本研究が進められたと実感しております。

入学当初「個別の指導計画の添削を楽にするにはどうすればいいか」「PATH の研修を行うと、個別の指導計画が書けるようになるのではないか」という私のこれまで教育現場で感じていた思いから意図を汲み取り、研究方法や道筋を拓いてくださった、指導教官である小谷裕実先生には毎回丁寧にご指導いただき、誠にありがとうございました。ゼミでの話し合い・ご指導は現場での思いと理論とを整理する貴重な時間でした。そして先生の「なんとかなる！」の励ましと魔法でここまでくることができました。

また、研究のサポートをしていただきました相澤雅文先生、統計でお世話になりました佐藤克敏先生、構想発表や中間発表等でご指導いただきました牛山道雄先生、丸山啓史先生、佐藤美幸先生にはこの場をおかりして感謝の意を表します。

1 年間現場を離れて学業に専念し、大変充実した日々を過ごすことができた喜びは夢のようで、一生忘れることはありません。2 年目は現場に復帰して仕事をしながら論文を書くという大変過酷な日々でしたが、大学院に行くことを目標に仕事を頑張ることができたと感じています。時間・体力共に限界の中、内容の薄さに情けなく思いますが、本研究が少しでも現場で役に立ち、児童生徒のより良い変容につながれば幸いです。私自身も本校で学んだことを現場で活かせるよう日々精進してまいります。本論文執筆に関わってくださった全ての皆様に改めて深く感謝申し上げます。

資料

- 資料 1 調査研究 1 質問紙
- 資料 2 調査研究 1 M-GTA による「役に立つ研修の特徴」
全ヴァリエーション
- 資料 3 調査研究 1 M-GTA による「校内研修に教員が求めること」
全ヴァリエーション
- 資料 4 調査研究 1
M-GTA による「個別の包括支援プランに教員が求めること」
全ヴァリエーション
- 資料 5 調査研究 2 質問紙 B 特別支援学校（1 回目）
- 資料 6 調査研究 2 質問紙 B 特別支援学校（2 回目）
- 資料 7 調査研究 2 質問紙 C 特別支援学校（1 回目）
- 資料 8 調査研究 2 質問紙 C 特別支援学校（2 回目）
- 資料 9 調査研究 2 M-GTA による「研修による教員の意識の変容」
全ヴァリエーション
- 資料 10 調査研究 2 研修の「個別の包括支援プラン」作成時の役立ち 全文
- 資料 11 調査研究 2 「本人の夢」「目指す姿」全文 B 特別支援学校
- 資料 12 調査研究 2 「本人の夢」「目指す姿」全文 C 特別支援学校
- 資料 13 調査研究 2 「目指す姿」に出現した動詞一覧（全体）
- 資料 14 調査研究 2 「目指す姿」に出現した動詞一覧（個人別）

資料 1 調査研究 1 質問紙

校内研修に関するアンケート

1 以下の項目について、選択肢の中から該当するものに○を付け、年数等を記入してください。
(複数回答可)

1 所属	支援部 ・ 小学部 ・ 中学部 ・ 高等部 ・ その他 ()
2 年齢	20代 ・ 30代 ・ 40代 ・ 50代 ・ 60代
3 性別	男 ・ 女
4 教職経験年数	京都市在職 () 年 (講師も含む)
5 校種	小学校 通常学級 () 年 支援学級 () 年 通級指導教室 () 年
	中学校 通常学級 () 年 支援学級 () 年 通級指導教室 () 年
	高等学校 通常学級 () 年
	京都市立総合支援学校 () 年
	その他 (: 年)
6 所有する 教員免許	基礎免許 幼稚園 ・ 小学校 ・ 養護教諭 中学校 ・ 高等学校 (教科 :) 特別支援学校 (一種 ・ 二種 ・ 専修) 領域 (視覚 ・ 聴覚 ・ 知的 ・ 肢体 ・ 病弱) その他 ()
7 これまでに「個別の包括支援プラン」「キャリアプラン」を 作成 (供覧) した合計年数	() 年間
*「個別の包括支援プラン」 平成16年度に改訂され、本年度で14年目です	

2 以下の研修内容のうち、過去3年間に受けられた校内研修はどれですか。

①研修を受けた項目

あなたにとってどの程度役に立ったか、あてはまる1～4の数字1つに○をお付けください。

②研修を受けていない項目

今後研修を「a 受講したい」又は「b 必要ない」のどちらか1つに○をお付けください。

	内容	①研修を受けた				②研修を受けていない	
		大変役に立った	少し役に立った	あまり役に立たなかった	全く役に立たなかった	受講したい	必要ない
1	総合支援学校の歴史・教育・指導	1	2	3	4	a	b
2	車椅子操作・児童生徒の介助	1	2	3	4	a	b
3	障害特性の理解と指導・支援	1	2	3	4	a	b
4	学校組織のリーダーとして	1	2	3	4	a	b
5	学校保健・児童生徒の健康管理	1	2	3	4	a	b
6	医療的ケア	1	2	3	4	a	b
7	学校安全 (危機管理・事故防止・緊急対応)	1	2	3	4	a	b
8	スクールバス配慮事項・介助研修	1	2	3	4	a	b
9	総合支援学校の給食・摂食指導	1	2	3	4	a	b
10	進路指導・就労支援・進路見学	1	2	3	4	a	b
11	報告書の作成	1	2	3	4	a	b
12	今年度の研究について	1	2	3	4	a	b
13	児童生徒のアセスメント	1	2	3	4	a	b
14	SCによる研修	1	2	3	4	a	b
15	救急救命シミュレーション	1	2	3	4	a	b
16	人権教育研修会	1	2	3	4	a	b
17	道徳教育研修会	1	2	3	4	a	b
18	保健教育研修会 (性教育・視覚等も含む)	1	2	3	4	a	b
19	コミュニケーションに関すること	1	2	3	4	a	b
20	身体の動き 指導と支援	1	2	3	4	a	b

	内容	①研修を受けた				②研修を受けていない	
		大変役に立った	少し役に立った	あまり役に立たなかった	全く役に立たなかった	受講したい	必要ない
21	包括支援プラン・キャリアプランの作成について	1	2	3	4	a	b
22	通知表、目標設定と評価等について	1	2	3	4	a	b
23	AT・AAC 機器、タブレット端末、情報機器	1	2	3	4	a	b
24	サテライト施設等の概要と見学	1	2	3	4	a	b
25	教育課程	1	2	3	4	a	b
26	自校の取組について	1	2	3	4	a	b
27	ビジネスマナー	1	2	3	4	a	b
28	卒業生との交流会	1	2	3	4	a	b
29	育支援センターの機能と実践支援部の取組	1	2	3	4	a	b
30	情報リテラシー	1	2	3	4	a	b
31	生徒指導	1	2	3	4	a	b
32	職場実習について	1	2	3	4	a	b
33	授業づくり	1	2	3	4	a	b
34	学習指導要領	1	2	3	4	a	b
35	学校視察・他校研究発表会 報告会	1	2	3	4	a	b
36	防災教育・福祉避難所の運営に向けて	1	2	3	4	a	b
37	学習指導案の作成	1	2	3	4	a	b
38	発達検査に関する全般的な知識	1	2	3	4	a	b
39	合理的配慮について	1	2	3	4	a	b
40	自立活動について	1	2	3	4	a	b
41	外部専門家活用実践	1	2	3	4	a	b
42	かずの概念について	1	2	3	4	a	b
43	その他 ()	1	2	3	4	a	b

3 過去3年間で受けられた研修であなた自身が「最も役に立った」と思われる研修はどれですか。

質問項目 2 より 1 つ選び、理由をご記入ください。

番号 () 【 _____ 】
理由：

- 4 あなたが教育活動を行う中で、現在困っていることは何ですか。最もあてはまる番号 1 つに○をお付け下さい。

- | | | |
|---------------|---------------|---------------------|
| ①授業づくり | ②児童生徒のアセスメント | ③発達検査の知識・理解 |
| ④進路指導 | ⑤障害の理解と支援・指導法 | ⑥学級経営 |
| ⑦生徒指導 | ⑧保護者への対応 | ⑨研究の進め方・まとめ方 |
| ⑩評価法 | ⑪コーディネート力 | ⑫教育課程や指導計画 |
| ⑬校外関係者との連携・協働 | ⑭個別の包括支援プラン作成 | ⑮ICT 活用 |
| ⑯センター的機能に関する事 | ⑰学部間・指導者間連携 | ⑱その他 () |

- 5 今後教育活動を続けていく上で、あなたはどのような専門性を身につけたいとお考えですか。最もあてはまる番号 1 つに○をお付け下さい。

- | | | |
|---------------|---------------|---------------------|
| ①授業づくり | ②児童生徒のアセスメント | ③発達検査の知識・理解 |
| ④進路指導 | ⑤障害の理解と支援・指導法 | ⑥学級経営 |
| ⑦生徒指導 | ⑧保護者への対応 | ⑨研究の進め方・まとめ方 |
| ⑩評価法 | ⑪コーディネート力 | ⑫教育課程や指導計画 |
| ⑬校外関係者との連携・協働 | ⑭個別の包括支援プラン作成 | ⑮ICT 活用 |
| ⑯センター的機能に関する事 | ⑰カウンセリング技法 | ⑱その他 () |

6 校内研修に関して、日頃感じておられることについて、あてはまるもの1つに○をお付けください。

(1) 回数： 【 多い ・ 少ない ・ ちょうどよい 】

(2) 内容： 【 適切 ・ 他にも受けたい内容がある（具体的に： ）】

(3) その他：自由にご記入ください

--

7 「個別の包括支援プラン」を作成する際、どのような点に困難があると感じますか。最もあてはまる番号1つに○をお付けください。

- | | |
|--------------------|-------------------|
| ①作成に時間がかかる | ②供覧に時間がかかる |
| ③人によって児童生徒の見方が違う | ④児童生徒の理解が十分でない |
| ⑤児童生徒の障害の理解が十分でない | ⑥3者の願いが一致しない |
| ⑦児童生徒の将来の姿が思い浮かばない | ⑧長期目標・短期目標が浮かばない |
| ⑨短期目標から授業に生かせない | ⑩自分に専門性がない |
| ⑪保護者に説明しにくい | ⑫指導者間の連携不足 |
| ⑬小中高の一貫性がない | ⑭他機関との連携の不足 |
| ⑮学校間の統一性 | ⑯毎年同じような目標になってしまう |
| ⑰目標の妥当性 | ⑱その他（ ） |

8 「個別の包括支援プラン」作成に関わる研修形式として、どのような研修が必要だと思いますか。最もあてはまる番号1つに○をお付けください。

- | | |
|---------------|-------------------|
| ①講義形式 | ②事例検討式 |
| ③ワークショップ形式 | ④診断テストやチェックリスト |
| ⑤グループ討議 | ⑥役割演技などシミュレーション技法 |
| ⑦発表形式（テーマ別 等） | ⑧オンライン・通信形式 |
| ⑨その他（ ） | |

9 質問項目 8 で選んだ理由について、最もあてはまる番号 1 つに○をお付けください。

①負担が少ない	②知識を得ることができる	③実践に活かせる
④他の人の意見を聞ける	⑤児童生徒をイメージできる	⑥好きな時にできる
⑦深い話し合いができる	⑧話し合いの論点が明確になる	⑨情報を共有できる
⑩発言する機会が増える	⑪その他（	）

10 「個別の包括支援プラン」を作成する際、あなたにとって理想と考える研修等について、項目毎に最もあてはまる番号 1 つに○をお付けください。

1 回数	1 回 ・ 2 回 ・ 3 回以上 ・ なくてもよい
2 時期	年度当初 ・ 前期末 ・ 次年度の包括作成直前 その他（
3 形態	全体 ・ 学部 ・ 新規採用者 ・ 希望者のみ 経験年数毎（1～5 年目など） ・ その他（
4 講師	管理職 ・ 学部長 ・ 外部専門家 ・ 研究主任 ・ 外部講師 その他（

11 「個別の包括支援プラン」に関わることで、日頃感じておられることがあれば自由にご記入ください。

資料 2 調査研究 1 M-GTA による「役に立つ研修の特徴」
全ヴァリエーション

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
必要性	特別支援学校 教員として (19)	実際に医ケアを行う上で必要不可欠な研修だった。実践もあり、技術を身に付ける機会となった。
		自立活動としての必要性を感じた。
		生徒の命を守るために必要だから。
		生死に関わる最も大切なことだから。
		人命を預かる身であり、対応を知っておくことは大切である。
		現場での指導に直結する研修のため、安全・命に関わるため。
		現在学校で医療的ケアを行っているから。
		高等部職業科で勤務して10年目となります。さまざまな生徒の性に関する個別指導の実施と「性と生の学習」の全体指導を実施してきたことから、一人一人の生徒のいのちが輝く必要性を強く感じました。そのためにつながりのある性に関する指導の研修会は効果的と感じました。
		支援学校で勤務する教職員として一番大切なことを教えていただきました。
		知識の習得以上に、特別支援教育の考え方を学べた。
		1人1人の子どもたちと関わる上で必要なことであるから。
		障害特性について詳しく知り、指導の仕方も知れたため。
		子どもと向き合う時に常に頭に入れておく必要のある事だから。
		高等部で進路の知識が重要となってくるため、参考になった。
		職業学科の最終目標であり知識が不可欠だから。
		卒業にお世話になるところの選び方など、知っとかないといけないことが多いと思うから。
		支援学校を卒業していく「生徒」が「社会人」になるタイミングを見つめているので。
		校内でICTを利用する場面が多いため。
		タブレット端末の使用・活用について。合理的配慮を考えていく上で、欠くことのできないツールであるから。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
必要性	担任・担当 として (18)	医療的ケアの必要な生徒を担当しており，夏休みに胃ろうの手術をしたので，手術内容や医療専門用語の意味など詳しく知ることができ，大変勉強になった。
		実際に医療的ケアを必要とする児童生徒の担任をさせて頂き，実践につながったからです。
		担当児童に対応したとても実践的なものだったから。
		医療的ケアの児童を担当することになり，医療的ケアの基本的な知識，手技の研修は日々の教育に生かすことができたから。
		実際に医療的ケアの必要な生徒を受けもったため。
		医療的ケアが必要な生徒を初めて受け持つことになり，不安もあったため。
		医療的ケアの生徒を担当したため。
		医療的ケアの必要な児童の担任をしているため，実践にすぐに活かすことができました。
		学年の生徒に必要だったため。
		医療的ケアの児童を担当することになり，医療的ケアの基本的な知識，手技の研修は日々の教育に生かすことができたから。
		今年に入り，寝たきりの生徒1名と精神年齢1歳の生徒を受け持ったから。
		実践的な研修でわかりやすかったから。クラスに特別食の子どもがいるため，年度当初に教えていただき，とても参考になったから。
		高等部の指導を考える上で，進路指導や卒業生の生活を知ることとは不可欠なため。
		本年度より就労支援の担当に初めてなったので基礎から学ぶ必要があった。
		視覚に障害のある生徒の授業を担当しているため。
		担当する生徒に肢体の子が多く，実践に活かすことができたから。
		担任として必要だが今まで知らなかったことを学ぶことができたから。
		校務で必要だったので発達全般の知識を得ることで児童をみる視点が変わったから。
		新版K式を実際にとる側であるから。何度も学んで細かいところを復習する必要があったから。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
必要性	教員として (4)	子どもの健康と成長に関して日々重要だから。 実際にその場面にあったから。だけど助けられなかった。非常にくやしい思いをした。 人としての物事のとらえ方，見方，心にせまるものがあり，反省できる。 教育に携わる者として知っておくべき，あるいは考えておくべき基本にかかわるから。
内容	理論と実践・ 見学 (25)	食べ物の大きさ，ペース，スプーンを口に運ぶ角度など実技を体験することで，介助される人の気持ちを考えて，摂食に臨むことができた。 給食を安全に食べるための理論と実践がありすぐに使えるものであった（介助体験，様々な食形態）。 3号研修。実地，シミュレーションの繰り返しがあり，机上での学習について確認しながら取り組めた。 気管切開・胃ろうのしくみ，また取り扱い上の注意点はじめ多くの知識を得ました。また人工人形での実践も大変興味深くとりくめました。 2日間の研修で，講義と実技の両方があり，最後に試験を受けることができたことです。内容もとてもわかりやすかったです。 保護者とのケース会で事業所のことを聞かれたとき，説明に役立ったため。 進路見学。卒後の就労先は見ないとわからない（経験ではカバーできないから）。支援学校に勤務して10年で進路先が多くなり，活動や支援の内容も大幅に増えてきている。その現状や課題を知ることによって日々の指導に生かすことができています。 進路見学。実際就労施設を見学することで，将来子どもたちが生活するうえで必要な力は何かを考えることができた（一人で〇〇ができること，〇〇の作業には〇〇の力が必要になるなど）。 実際に施設を見学することで，生徒の将来をイメージしやすかった。 実際に現場を見て活動内容や作業内容を知れたのはとても役に立ちました。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
内容	理論と実践・ 見学 (25)	実際に起こりそうな内容で、役割などがあり考えながら活動できるから。
		心肺蘇生の仕方などを消防署の方に実技をしながら教えていただき、緊急時の対処法を学べたので。命を守る研修として最も役に立つと思います。
		実生活で役に立つことがあったから。
		実際の授業でおこったとの想定で行われたので、改めて考えたり、実際の場面で気をつけるべき事、今私たちがやらなければならない点など、数多く考える良いきっかけになる研修会だった。
		心構えができた。(2)
		机上だけでは得られない知識が感覚をもって体得できたから。
		PTによる学習会。実践的な内容でスキルアップになった。
		言葉では聞くがむずかしくてよく理解できなかったため。
		発達検査の具体的な方法を、実践をまじえて学ぶことができたから。
		本を読むだけでは身につけにくいので、実際の研修をうけられてとても役に立ちました。
		K式発達検査について無知だったので、実践できるようになってよかった。中瀬先生より、おそわれた機会があり、よかった。
		研修後、実際に児童を対象に検査をさせてもらうことで、知識と技術が身についた。
	自分のためになる (23)	摂食の基礎を学べたから。
		初めて勤務したので、研修の内容を給食の際意識して行っています。
		教育を進める中で高い人権意識を常にもつことが大切であり、変化する法令などを知るために研修会で知識をえることができたので。
		障害が「ある」「ない」にかかわらず、人にはそれぞれ人権があり、父・母・子・兄弟などの思いに直接触れることができたから。
		人権というテーマではあったが、生徒たちをとりまく現代のいろいろな課題について学び、考えることができた。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
内容	自分のためになる (23)	学校で性教育で悩むことが多かったから。
		性教育で外部専門家に旬の話を講義していただいた。
		具体事例の話も交えながらだったので、性教育－生き方教育・人権教育だとより実感することができた。
		一見普通に歩いているように見えても身体の使い方が悪くうまく動けない生徒が多いことに気付いた。
		身体の学習での自信と理論の基礎となっている。
		スモールステップ&トップダウン両方の側面で考えることを知ることができた。
		包括支援プランの記入方法や重要性を学ぶことができました。
		京都市独自のもので、初めは本当に1からの勉強だったので、研修で学んだことがベースになったと思う。
		この学校に来たばかりで、右も左もわからなく、プランの作成には不安をもっていたのです。
		包括の活用や作成，児童との関わりに直結することだったから。
		今年新規採用でプランの概要や書き方など，初歩的なところから学べたため。
		初めての作成だったので研修を受けてイメージをもちやすかったため。
		長年一般校にいて包括支援プランの話は聞いていたが，個に応じた目標の大切さを感じたから。
		目の前の業務で悩むところが多かったため。
		自分が少し苦手な分野だったのでとても分かりやすく研修することが出来，今後に生かすことができた。
		タブレット端末がいろいろな場面で登場してきて，どのような活用があるのか知りたかった。
		新しい知識を多く吸収でき，実践していこうとすぐに思えた。まだまだ知りたいことが多くある。
		「かず」にしろ「ことば」にしろ，概念形成の道すじがわかり，指導課題のアセスメントになる。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
内容	満足感 (9)	どのように対応していけばよいか困っている時に相談できたことでたくさんの方からの考えを聞けて非常に良い勉強になりました。
		専門家による研修がとても勉強になった。
		新聞記者の方の客観的な分かりやすい研修だったため。
		講師の話が良かった。講師がマスコミ関係の方で、新鮮で学ぶことが多かったです。
		毎日新聞の記者の方で、ご自身も障害のあるお子さんの保護者であるということで、とても良い研修でした。
		産婦人科の先生に来ていただき、実際に高校生にしている話や問題などを聞かせてもらい、すごくためになった。
		教えるべき内容だが、どのように教えたら良いか分からず、ためになったから。
		性教育。高等部の生徒に、どれをどこまで伝えるのか、またどのように伝えるのか、悩んでいたのが大変参考になった。
		ムダがなく、シンプルで分かりやすかった。通知票の作成にもつながり、非常に役に立った。
	学びたい事 (4)	講師の方が学校現場で長く実践されてきた方だったので、内容が今悩んでいることや困っていることと合っていて勉強になったため。
		これまで「知りたい」と思っていたにもかかわらず機会がなく、困っていた。知識を得ることで、検査をどう生かしていくか考えることができた。
		総合制という制度の中で、クラスにはいろんな発達段階の子どもがいる。その子その子の発達段階をふまえた上で、目標を考えていきたいと思っていたため、役に立った（アセスメントに必要な知識）。
現場	実践的 即効性 (19)	自分の興味が最もあったため。
		村上公也先生の授業づくり。実践報告が多く、すぐに使える情報が多かった。
		実際に見ている生徒に当てはまる内容が多く、即時性があったため。
		実践的である。すぐに使えて役立つ。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
現場	実践的 即効性 (19)	障がいのある生徒の困りを改善，克服するための実践的なアドバイスが聞けるから。やはり，実際に現場でいかしていける研修は役に立つと思う。
		食えることは生きることだから。食形態や栄養素のことなど，非常によく考えられて献立が組まれているから。旬の食材や地産地消など食育にも重点が置かれているから。給食は毎日のことなので，配膳などを通して子どもの力をつけていくことができるから。
		事業所見学の際に見た作業・活動が授業作りの参考になったため。
		性教育をするにあたり，障害の種類や個々の特性が様々な中での一斉指導に困っていたが，研修を受けて，視覚的な教材や抽象的な表現ではなく具体的にはっきり伝えることが重要であるとわかり，授業の組み立てがしやすくなったから。
		日々身体学習に取り組む上で，学び直したことをすぐに活かすことができるので。
		身体動きを理解することであらゆる場面において生かせるから。
		授業に直接役立ったので。
		身体仕組みを知ること，どのような動かし方をすればいいのか，可動域を広げるにはどうすればいいのかなどを実践で活用できたため。
		医学的なことから身体を知ることができ，1対1で身体学習のように直接身体を伸ばしたりゆるめたりすることで，どんな効果があり，どこを伸ばしているのかがわかった。また直接授業に生かした。
		実践する際に役立った。
		自分自身が機械の操作等が苦手なこと。具体的に必要な場合ですぐに役立つ。
		上記の機器（AT/AAC機器・タブレット端末）の使い方は，独学より教えてもらう方が習得が早い。使いこなせた方が授業がやりやすいから。
		すぐに授業に生かせる取組が数多くあった。
		実践的。
		活用すると授業で役立つことがたくさんあるので。
		日々進歩を続けている情報処理について学び，授業に有効活用できるため。
		授業にすぐに活かせる内容であったため。
		授業ですぐ使えるから。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
現場	生徒理解 指導 (13)	特性を理解することで生徒指導とても有用だったから。
		自閉症の子に対する指導・支援について実際の指導に生かすことができた。生徒に変化がみられた。
		初めての支援学校に勤務する際に、児童生徒の実態を把握する上で役に立ちました。
		児童理解に役立った。
		勉強不足で、子ども達への関わり方に自身がなかったので、研修はとてもわかりやすく役だった。
		学校生活を円滑に送るための技術を身につけたり、子どもの体調の看取りの重要性がわかった。
		生徒との接し方や対応の仕方が全くわからなかったのも、とても参考になりました。
		子ども1人1人に合った摂食の方法や気をつけるべき点が分かった。
		実際に見たり、話を聞いたりすることで生徒の指導に役立てることができた。
		子どもを見る視点が自分の中で増えるため。
		生徒理解がとても深まり、指導にいかされる
		発達の順序がわかり、児童と関わる際の基準となったため。
		発達段階の視点が得られ、実践に役立てられたから。

資料 3 調査研究 1 M-GTA による「校内研修に教員が求めること」
全ヴァリエーション

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	会議・業務等との兼ね合い (12)	学習会等，任意参加の研修もあるが，会議等（打合せ）が多く，研修の時間に当てられない現状がある。
		日頃の仕事に追われ，研修をゆっくりと考えて受講する余裕がない。
		実際には業務が多くて受けられなかった校内研修が多数ある。
		会議等もあり時間の確保が困難と思われる。
		もっと教材研究する時間も必要。
		放課後に研修が入ることにより，教材や授業づくりの時間がけずられてしまうことが多々ある。時間に余裕がある夏休み期間の研修は有意義だと感じる人が多いが，忙しい時期の研修は負担でしかない。
		回数はちょうどいいですが，集中的に続けると，間隔をあけてもらえるとうれしいなと感じることがあります。自主的に参加するのも，行きたいけどこの時期は厳しいな・・・と感じることがあります。
		時期が，学校行事と重なることが多い。
		日々の仕事量が多すぎて，もっと研修を受けたいと思いつつもうけられていない現状がある（支援学校は，生徒が帰るまで休憩や事務処理をする時間がなく，生徒が帰って休憩 30 分ほどしたら会議が入ることがある）。
		年度当初に共通理解等が必要な内容が多くあるが，すべてを研修で，となると研修が多くなり学部・学年・学級作りの時間を確保しにくい。
		勤務時間内にある研修ですと，教材研究や授業とのかね合いで受けたくても受けられない事が多くあります。また，教材研究の時間をどのようにひねり出そうか苦心している中ですので，研修に多くの時間を割くことが出来ないのが大きな悩みです。
		公務分掌や日々の授業準備で忙しく，他校等の研修に参加する時間がない。勤務時間外の研修は，自身の子どもの保育がある為，参加が難しい。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	各校に合った内容 (4)	職業科は支援方法についての研修がほとんどなく、教師の意識が下がってしまう気がします。生徒の「できない」を指導者側の支援のまずさなのではないか？と振り返ろうとしない人が多いと感じます。 自校のニーズに合った研修になっているのかいつも疑問に感じています。それに、まず歴史を学ぶことが一番と思います。とくに京都市は障害児教育発祥の地です。 それぞれの教員の専門性を高めるために必要。校種、学部によって内容は優先すべきものがあると思う（あれもこれもできないので）。 若手教員の増加も考えもう少し系統的に基礎から設定していきたい。職業学科ではあるが、療育手帳を持っている生徒が学ぶ学校であることを理解し指導に活かすために、研修内容を精査しつつ、設定する必要がある。
	個人のニーズとのずれ (4)	発達保障について学びたい。学校の研修が応用行動分析的な流れの研修に支配され、子どもの内面を大切にする実践についての研修は行われていない。研修内容の偏りが気になる。 校内の研究と自身の学びたいところがちがうので、研究発表のための研究になっているように思うこともある（受け身になっている）。 どれも必要であるが、幅が広すぎる。例えば、医ケアについて、命にも関わることで重要なことであるが、医ケアの子どもを担当しない場合など、「あったらいい研修」が多く、「ぜひ必要」だと感じるものが少ない。又、日々の業務が忙しく、研修に身が入らない。 どの研修も必要性を感じるが、児童生徒の実態の幅が広く実際担当生徒を考えたときに内容に物足りなさを感じることもある。
	毎年同じ内容 (3)	何度も（毎年）同じ内容の研修をきかねばならないことがあり、時間がもったいないと思うときがある。 前年度とほぼ同じ話の研修がたまにあったりするので違うことを聞きたい時がある。 時間を取って研修をする内容でないものが多い。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
改善案	研修テーマの 再考 (5)	授業や個別学習に活かすことのできる、情報の共有ができる研修があればいいと思う。
		授業や朝の会など具体的な指導場面でのアドバイスなどが、お互いにしあえるような設定があると、見る方、見てもらう方両者のスキルアップになると思います。
		今年異動してきたので、まだはっきりと言うところまでいってないです。すみません。具体的なすぐに役立つ内容が嬉しいです。
改善案	選択制 (5)	知識・技術にかかわるテクニカルな専門性向上を目指す研修と、日常の指導を検証する（振り返る）研修を明確に位置づけることも大切なのでは？
		支援部の仕事を学部先生方にももっと知ってもらえる機会がもっとあって良いと思う。同じ学校にいるのに知らない方も多くいるため。センター的機能として地域の学校に巡回に行っていたり、校外研修会を主催したり、通級指導なども行っていること等。せっかく良いことをしているから知ってほしい。
		それぞれの先生が必要と思う研修はそれぞれ違う。あれも、これも、と思うと、研修の数は多くなる。自由参加型の研修がいろいろあればと思う。
改善案	活動のある 内容 (3)	年度が変わるごとに繰り返して受講しているものもあり、受講条件を整理したい。
		総教センターなどでする研修がもっと校内で受けたい。学年会などで参加できないことが多いので。事例検討などを学部に分かれたりしてやりたい。全校研修ではなく、希望者のみの参加の研修にしてほしい。
		選択できるようになればいい。
改善案	活動のある 内容 (3)	選択制になると良い。
		座学だと寝てしまう？ので、アクティブラーニングのようなグループディスカッションなどがあると良い。ただ座っているのは苦痛。
		回数は多いが眠くなるような話が多い。テーマは良いことが多いと思うが、活動がないとしんどい。
改善案	活動のある 内容 (3)	これまで研修内容についてかなり精選されてきたと思うので、ある程度適切と感じる。研修の方法について再検討が必要。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
改善案	現状維持 (3)	専門性の向上やより質の高い授業づくりのために研修の質量ともにもっとほしいところだが、現場の多忙さから考えると適切かなというところです。 校内研修で時間をとって下さって、勉強できる機会があつてありがたい。今年度は、おもしろい話がたくさんきけて、とても満足です！！ 日常業務が多忙のため、現状でよい。
	外部研修の 受講・希望 (2)	勉強したいことはいろいろあるが、学校内でどのような仕事をするかによってニーズも様々だと思う、すべての希望を網羅する校内研修を計画するのは不可能なので、外部の研修の情報を積極的に収集して、必要に応じて受講するのがよいと思う。 勤務の状態を緩和していけば総教センターなどで自分のうけたい研修をうけられるようになる。
研修担当	計画的・ 系統的な 研修 (5)	研修は基本的にどの研修も教育にとって意義のあるものだから必要といえますが、回数については教員の勤務時間や教員の他の仕事の量を考慮しながら、研修の必要度に応じて実施回数を慎重に決めていくべきだと思います。教材研究・準備、生徒指導、行事にむけて、学年会等教員のいろいろな仕事とのバランスを考えて、教員にとって負担となってしまうことのないように校内研修の実施について考えていくべきだと思います。 教職員のニーズに合致した研修を効果的に計画・実施しないといけないと考えている。 教育課程同様、研修間のつながりを整理する必要がある。 時々、授業の準備等で、時間が必要な場合があるが、突然研修が入り状況が悪くなる。 今年度研修担当なので、回数についてはみなさんどう思っておられるか私も知りたいところです。ただ、多いと感じられる方もおられると思いますが、研修運営側としてはだいたい精選しているつもりです。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
研修担当	外部研修の 受講 (2)	校内研修を実施する支援部にいるので、外部講師に依頼する以外は基礎研修では新しい内容に出会うことは少ない。支援部の者は外部の研修を受けて専門性を高めないといけない状態。予算の関係で外部講師を呼べることが少ない。 5年目になりましたが、校内で受ける研修は少ないように感じます。その分、委員会主催のものや、他府県の研修に参加しようという気持ちになるので、ちょうど良い、としました。他の研修に行かれない方へのアプローチとして、校内であってもいいものか・・・研修担当としても悩みます。
	プレゼンの スキル (1)	研修のやり方が気になる。講義形式でも良いが、例えばもう少しパワーポイントなどの工夫が欲しい。文字ばかりで、それを読むだけ・・・など「読めば終わる」ような研修は時間のムダだな・・・と思う。それなら始めから「プリントを読んどいて」で終わらせてほしい。そういったプレゼンする側のスキルもこれからは向上すべきだと思う。

資料 4 調査研究 1

M-GTA による「個別の包括支援プランに教員が求めること」
全ヴァリエーション

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
良い点	生徒を知るツール (6)	年度当初授業を組み立てる時に、見ることで生徒のいろいろな情報（障害特性、身体面）をつかみ、授業作りに生かせる。 本当の生徒の姿が見えるものになればと思う。 支援部になり、支援依頼が来るが、その際生徒の実態をまず知る時に有力な情報を知ることができありがたく思っている。 担任にとってはその子を知るための重要なツールであるがそれだけになっていると感じる。作成する側としては、その子のできることを見直すため、新しく担任になり、前担任が作成したものを見る時はその子の実態を知るために役に立っている。 深く考える貴重な時間。書くことによって見えるものがある。大変だが必要。 昨年度、初めて書きました。とても時間がかかりましたが一度関わると個別目標・授業・次の目標などの関連がわかりました。
	地域制での統一 (1)	地域制で統一されているのが良いと思う。
課題	実態と目標の整合性 (21)	ツールであるので、活用することに意味がある。授業に展開していく部分と評価についてのつながりが弱い。 共感や感情に関することを目標にあげると、その感情が出たときの行動を目標として書くように言われる（ex:友だちに手をのばす、肩にふれる等）。行動を限定して書いてしまえば、ともすれば目標の文言が一人歩きし、「友だちとハイタッチさせよう」といった内容で授業が進みかねない。本当に育てたい友だちへの思いや安心などが「目標達成」の前で消えさってしまうことがある。 目標と日々の指導のカリキュラムがフィットせずチグハグ・・・「子どもの実態・目標から授業づくり」が大前提にあるが、「一週間のカリキュラム（ユニット学習）の内容や系統性を踏まえて、子どもの実態をアセスメントし、目標を立てる、そして授業づくりをする」ことが徹底できれば、より目標に迫れる授業ができるのでは・・・（とりあえず目標を作ってユニットに放りこめ！さあ授業どうしよう・・・のパターンが多すぎる。形になったと思うと年度末で、系統性やノウハウが蓄積されない）。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	実態と目標の 整合性 (21)	短期目標から到達目標を構想するが、評価の際に到達目標を修正して評価が「◎」になるようにしている教員もあり、評価の妥当性と信頼性に疑問があるなど、主に評価との接続について疑義がある。
		作成に時間がかかり過ぎて、活用することを考える時間を奪っているように思う。
		形がい化しているとまではいかないが、授業に反映されたものになっているか？という疑問。
		短期目標にしばられて、授業内容が限定されてしまう。短期「サーキットのハードルを3つ続けて跳ぶ」→他の児童もサーキット&ハードルをしなければならなくなる。前担任の目標で1年間子どもの学習を考えると、ずれが生じる。自分で目標を決めたい。
		前年度に供覧でとおっているはずなのに、今年度通知票の作成時点で長・短期目標について、適切でないのではないかといいことを言われることがあり、現担任はしんどくなる。短期目標は評価しやすいように、具体的にと言われるが、具体的すぎて授業づくりを困難にすることがある。→目標を立てることの難しさを日々感じています。
		作成するのは難しい。特に新しく支援学校に勤務する先生にとってはわからない、見通し持てないのではないかと思います。目標から授業に落としこみにくい。個々の目標を達成するため、授業が単発になりやすい（評価をしなければならないので）。
		昨年に作ったもので、担当（担任）も変わる新年度からそれを中心にする、というのが大変。また前期・後期で目標が変えにくいため後期の授業が難しい。
		プランに基づいた教育活動。
		短期目標を決めること、必要性があるのか、達成でいいのか、目標に上げるべきなのか悩むことがよくある。児童によって全く違うので周囲と相談しながら進めていきたい。
		目標について前担任の思いが読みとりにくい。どういう思いでこの目標なのか。わかりやすい記述がほしいです。
		前年度の担任が作成した包括（特に短期目標）が時々実態とあっていない事がある。（特に保護者の思いからくる）理想と現実のギャップに悩んで1年が終わってしまうととても”もったいない”と感じるので、作成する段階でちゃんとチェックする機能を作って欲しい。主任、学部長も人が変わると変化してしまうのも気になる（人がチェックする以上避けられないことですが・・・）。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	実態と目標の 整合性 (21)	三者の願い→長期・短期目標→短期目標をもとに授業をつくる→個に応じた教育。もやもやしていることを書いてしまいました。 三者の願い:三者の願いだけでいいの?社会に出ていく上である程度必要なスキルが願いに上がっていなかったら? 長期・短期目標:本当に適切な目標が立てられている? 「軸」のようなものがないので、本当に色々な目標が出てくる。担任次第すぎてこわい時がある。 短期目標をもとに授業をつくる:そもそもその目標設定は正しい?「同じような目標を持った生徒が集まったユニットを編成する」というが、現実バラバラ。方向性も違うような目標が集まってきて、結局どの生徒の目標にもせまりきれずということも少なくない。 個に応じた教育:いろんな発達段階の子どもが同じ教室にいる中で本当にそれができますか?!総合制、どうなんでしょう。日々もやもやしています。これを教員の力量不足、知識不足で片付けられると苦しいです。 短期目標にしばられて、実際の授業の教材選びやねらいが限定される。結局どの子も似たような短期目標になってしまふ。 短期目標が本当に生徒に合っているものかいつも疑問をもる。誰が書いても、適切な短期目標が書ければと思う。また、短期目標について、学部、学年で、もっと話し合う機会があればと思う。 担任によって毎年同じようなプランが続くことがあるのでいつも疑問に思っています。 担任が考えた短期目標が生徒・児童にとって、本当に達成感があり、役に立つものであるのか?ワークユニットとの全体目標に対して、短期目標が寄り添った妥当・適正なものなのか?短期目標作りに、作り上げたものでは、残念である。 以前できていた事ができなくなっている事もあるし、人によって見方が違う場合もある。進化するばかりではない事をどうしていくか。達成しないと(目標が)ずーっと残っている時もあるが、そもそも将来に向けてそのことを続けていくことが大事な事なのかどうか見極める事が大事だと思う(時期や保護者への説明も含め)。 一度作ってしまうと、ひんぱんに見返すことができず、今現在の子どもの姿と合っていないなと思ったりします。 一生懸命時間をかけて書いていても、使って活かしている気がしない。なので、無駄な時間になっている気がする。包括の目標作成にステップがなく、毎年バラバラな視点になっていて一貫性がない(毎年1からの状態)。引き継ぎやすい、使いやすいものはないだろうか。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	考え方の統一 (21)	「個別の目標→学習内容→卒業後の支援プラン」という本来の姿になっていない。形式だけを整えていて、生涯設計の基礎となる包括支援になっているのか疑問である。
		包括支援プランの仕組みをしっかりと理解できれば子どもの理解も進むし、進むべき道も見えた上で授業に生かせると感じている。
		理念が十分理解されないまま形だけととのえている点が気になります。
		チェックする人により考え方が違い、作成者（担任）の思いが通らない。考える事にはつながっているとは思いますが、本当に役に立っているのか、ここにかかる時間を授業改善の時間にまわした方がいいのではないかと今のやりとりの時間のかかり方だと、どうしても思ってしまう。
		時間をかけて作成しているが、とらえ方が人それぞれ。書き方に統一性があるかよく分からない。どれだけ見てもらえて理解されているのか？卒後の活用方法？
		作成することは大切だと思います。（子どもたちの様子を知れたり、保護者の考えを知れたりするので）ですが、長期・短期目標を考えるのがむずかしいです（授業担当と担任、保護者、本人の願いと今の姿をてらしあわせて考えられた目標に、供覧の際に何度もチェックが入り、よくわからない目標ができあがったり、前年度OKがでても年度当初に確認する人がかわったらチェックが入ったり・・・目標作成にふりまわされることもしばしば・・・）。
		実践している担当とチェックをされる管理職との間での見解に差がある。
		供覧にかけるとチェックする人によって意見が異なっていることがある。
		年度の引き継ぎがうまくできていないところがあるので同じ部分で担任・学年・学部で統一できていないと思う。
		分析と見通しの認識が学校ごとに相違があり、学部長がかわると今までOKのものがNOになることがよくある。
		指導者によって書き方に違いがあり、生徒に対する思いのギャップがある。
		いくつもあがった目標の中から、それぞれのユニット等にふり分けていくので、指導が断片的にならざるをえない面がある。どの授業でも意識して取り組んでほしい重点的な目標もあるはずだが、共通理解しづらい点を残念に思っている。
		これが正確というのは無いと思うが、ある程度のベース（このように書く、このように考えていく）という学校間の共通理解がうすく、作成時に困ってしまうことがある。見る先生の思考で内容がどんどんかわっていく。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	考え方の統一 (21)	供覧する時期によって、修正される内容がバラバラ、または前回通っているものが修正されるなど統一性がないこと。 管理・チェックする側の理解・意向が統一されておらず、学校によって、見る人によって方向性が変わってしまう。 人による観点の違い。目標→授業へのつながり。目標が同じ。把握しづらくなってきている。 何をどこまで設置して良いのか（課題・見通し等）。供覧する人によって観点が違うので、供覧のたびに入るチェックが変わる。 私は「キャリアプラン」しか関わっていません。キャリアプランは何年やっても毎年わけがわからなくなります。年ごとに解釈の仕方や良い悪いの基準が違うように思います。変化するの悪いとは思いますが、年度初めなどにあらかじめ、皆で合意があるかと思っています。それと、キャリアプランの情報量が多すぎて、作るのも大変だし活用もしにくいです。 提出してもしても赤字がたくさん入り、やりとりに時間が取られ。プレッシャーを感じます（すいません）。 できる姿などの項目で人によって粒度にばらつきが見られ、統一性がないこと。定型発達を理解せずに書かれていることがある。 関係する教員間の共通理解。保護者との共通理解。時間の確保。
	活用方法 (15)	一生懸命時間をかけて書いていても、使って活かしている気がしない。なので、無駄な時間になっている気がする。包括の目標作成にステップがなく、毎年バラバラな視点になっていて一貫性がない（毎年1からの状態）。引き継ぎやすい、使いやすいものはないだろうか。 まだまだツールとしていかされるには時間がかかりそう。まずはきちんと記入、管理され、保護者、関係機関に提示・説明して使い慣れていきたい。 包括支援プランのあり方、活用方法が理解できていない人が多く、字を埋めるあたり障りのない文章で形を整えることに終始し、授業等の実践の場で活用しきれていない。支援学校的文言のしばりをそろそろ再考の時期かと思う。 入院中は総合支援学校籍だが、退院すると一般校籍の生徒の場合、このプランを学校間で連携できないもどかしさがある。 個別の包括支援プランを作成するのに大変時間を要します。しかし、本来校や高校につないでもなかなかいかされないのが残念です。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	活用方法 (15)	うまく回すことができれば、とても意義のある取組だと思うが、実際に意義のあるものだと思って作成できている教員がどれだけいるのかと思ってしまう。いかに活かすか。
		包括支援プランを作成することでなく、もっと活用する、共通理解するためのツールとして使えれば（書き方、考え方も大切ですが）。また学校での実践にとどまらず、家庭との連携般化ができればよいのですが、現実には難しいですね。
		校内で使うだけになっている。他機関との連携にも使うものでないのか？項目が多く、どこに何を書くのか分かりづらい。見るのが大変。
		量が多く、読んで理解するのも書くのも大変である。そのため、実践に生かせていない面もある気がする。
		4月当初ゆっくりと目を通すことが難しい。年度半ばまでには生徒との関係もでき包括に書いてある内容が実際の動きと一致してくる。その時間差で前期前半はじゅうぶんに包括のそれぞれの願いが生かせていないと毎年反省しています。
		長い時間をかけて作成しても、次年度に十分に生かされているのか？特に学部が変わった時にズレが生じていたのではないかと感じる人が多いです。
		卒業後、就労先や福祉施設に渡せるものになればいいなと感じている。
		日頃から、見返して使えるものにしたい。見返す時間を学校としてとるとか……。自分自身がそれを実践し、広げていく必要があると思うが……。
		小中高で連携できていても、卒業後就労先につなげていけないのが一番やるせなさを感じます。せっかく資料があるのに、わざわざ事業所ごとに書式が違うものや、たいして詳しく書けないプロフィールを高3担任は作らなければなりません。2度手間な上に、内容も薄くなってしまうので包括が外に出せたら、といつも思います。
		教科書のない支援学校にとって、すごくいいものだと思います。しかし、担任が変わるたびに短期目標が変わったり、目指す姿や短・長期目標、実現に向けて……と同じようなことを何度もくり返し書かなければいけないのは、担任にとってとても負担です。もっとシンプルになればいいのに……と思います。また、担任や主任以外で学年の、学部の生徒の包括を読んでいる人がどれだけいるのでしょうか？もっと活用方法を考えていけたら、もっともっと素晴らしいものになると思います。←時間がかかりますが、学部で読み合わせとか……。たて割の授業をするのだから、知らないとい困りますよね……。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	システムの統一 (10)	学校毎の書式の違い，学部毎の文言の違いや内容など見る人によって訂正箇所がバラバラになること。統一すべき箇所が統一できていない。記入方法等も含め，異動があるとその学校のやり方を1から勉強する必要がある。 学校間によって書き方などにバラつきがあり担任に無駄な時間の浪費をさせている。包括について地域制4校でもう1度共通させるマニュアルを考える必要がある。 京都市の地域制の支援学校は4校のみなので，せめて書式，枠については統一してほしい。4校の管理職と研究主任が集まればできることではないのかと思う。 学部，学校間で統一できることは統一してほしい。経験の浅い先生に丁寧に指導する機会が足りていない→これにより，おかしい目標のままおかしい授業が作られる・・・というようなことが減っていくのかもしれない？コーディネーター級の先生方の研修も大切だと思う。自分自身は新採指導員の先生に細かく丁寧に教えていただいたので，一定の土台ができたと感じる。コーディネーターの先生がブレてしまうと，下は困ると思う。学校によって供覧をする方が違うことも気になった。管理職まで見てもらうのか，実態をよく知る学部でやり切るのが良いのか，そこも統一されれば良いと思う。 書き加えると行がずれたり，現在の姿の項目の欄がずれたりして書きにくい。学校によって配布する部分が違う等あり統一してほしい。 記述のやり方を学校・学部などで統一して欲しい。簡素化してほしい。必要な情報を見やすくしてほしい。記述式ではなく箇条書きでもいいようにしてほしい（見通しと分析）。 京都市の支援学校間で記入の仕方・ポイント等がバラバラになっているのが現状では，「短期目標」の書き方でも各校，また同一校の学部間で書き方（価値観）に隔たりが生じていて，総合支援学校間の異動をした教員にとっても赴任した支援学校での「支援プラン」の作成ではその学校の「流儀」（価値観）を学び直さねばならないのが実情では・・・。 3者の願いは違いが生じやすい部分なので，臨機応変に考えていく必要があると思った（そのときの子どもの状態に応じて変化させていく）。そのためには修正することも必要だが，包括プランは修正の手続きが手間のかかるものであるため修正のハードルが高い。 支援学校によって短期目標の設定の仕方が異なり，学校を異動する度に違いにとまどう。4校で統一すべきだと思う。例えば・・・A校は評価場面を細かく決めた目標 B校はどの場面でもできるよう，ふわっとした長期目標のような目標。 学校によって目標のたてかたに違いがあるのはとまどう（異動した先で書き方がちがう）。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	作成の負担 (6)	作成で力尽きて、活用にいたっていない。
		とにかく作成に対する労力がかかりすぎてこれを作ったら終了という感じが多くの先生方にある。それと、学部間職種間に仕事に差があり、あまりにも担任に負担がかかりすぎている。本当に大切なのは何？子どもと向き合う時には、常にいきいきと輝いていたいですね。担任が疲れ切っており輝きを失っています。健康な身体が必要。もっと簡略したものにならないか？
		担任による負担がかなり大きいと思います。作成できる作業時間の確保を勤務時間内で調整してほしいです。もしくは、家でもパブリックにアクセスできるようにするなどできたら、ありがたいです。京都市独自の考え方から徐々に全国的な考え方へと移行して欲しいなとも思いました。他府県で働いていましたがもっと、教材研究ができる時間を確保できていたように思います。
		自分の表現力文章力不足。
		作成時間がかかり過ぎる。
		とにかく時間をとられるのが大変。普段の授業準備などに影響がでてしまうこともある。
	保護者への配慮 (6)	ボリュームが多すぎて、全てに目を通して保護者の方が少ないと感じる。様式を変えるなど、根本的に改革が必要だと思う。
		キャリアプランの作成しか経験がありませんが（京都市では）形式に無駄があり、かなり時間をかけて作成・訂正しているが評価はA・Bしかつかないので保護者に様子など細かな状況を伝えられないように感じています。願い→授業内容に直結し、そのためにどんな支援をしたらできた又はもう一步のところまでできたなど重要な項目を保護者に分かりやすく伝えられる形式にしてもらいたい。
		包括支援プランを作成することでなく、もっと活用する、共通理解するためのツールとして使えれば（書き方、考え方も大切ですが）。また学校での実践にとどまらず、家庭との連携般化ができればよいのですが、現実難しいですね。
		項目を見直す。保護者に配布するページを減らす・・・など読んでいただける量になれば・・・。
		とにかく時間が必要すぎる。作成に長時間必要。保護者はそれほど意識されていない。意見を出されない。こちらの考えを提示するカタチになりがち。
		もう少しシンプルに、保護者が理解しやすくなるといいですね。ケース会で説明する時に、興味のない顔で話を聞かれる父母が多いです・・・

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	記述内容の検討 (4)	現在の姿が多すぎて、全てを読み切るまでに時間がかかりかかる。 中学部→高等部への移行の時に、支援プランの内容が、中学部向けのものになっている・・・ということがよくあると話では聞いていて、実際本当にそうだと自分自身も感じました。 日本語（文章）が説明的。日本語の良さを消すくどい文章。自分が担任していたとき、正直内容に自信がなかった。年度当初は「これは大事」と思っていた目標が、年度末の評価する時に「なぜこの目標！？」と困惑した。教師の力量のなさにがっかりする。E校の時に個別の包括支援プランとは別にコミュニケーションシートや何やと個別の包括支援プランには載っていない情報をカバーするシートが増えてきた。個別の包括支援プランはすべてのことが書いてあるはずなのに、載ってないんだ～と思った。 「包括支援プラン」に児童生徒の障害について記入する欄がほとんど？ない。短期目標等を決める際には児童生徒の障害についてしっかりと理解することが大きな影響をおよぼす。保護者に渡すことになっているので、内容がやや無難というか当たり障りのない表現の文になりがちで、新しい指導者が読んでも児童生徒の実情が正確に伝わらないところがある。児童生徒のネガティブな面の記録も教員にとっては生徒理解にとっては必要なので・・・。
	生徒の実態把握 (4)	作成する教員が対象児童・生徒をいかに実態把握をしているか？そこがしっかりできていればめざす姿が明確となり自然に目標設定できると思う。基本ここができていれば保護者対応や授業づくりまた支援にも十分生かせると思う。 一般校から高等部に入学した生徒について、新しく支援プランを作るための情報が不足しているなあと思いました。 「次」へのステップ、引き継ぎのための支援なので、生徒の「今」をありのままに記録すれば良いと考えます。背のびをすることなく、子どもの現状を正確に、保護者との連携はどのようなものかを記録できればいいのではないのでしょうか。周囲の大人たちが背のびをすれば本当のことが分からず、うまく引き継げないと思います。下から上がってくる子どもの包括で助けられた部分もたくさんあります。ありのままを！ 現在の姿、目標などに不確定な要素を含んだものが書かれていることが多い。特に現在の姿の部分は加筆しても削除する人が少ないので、不確定なものが積み上げられていることがある。次の人のことを考えて削除・修正することを年度末に心がけるよう研修があれば、と思う。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
課題	包括の必要性 (2)	あれだけの時間をさいて行って作りあげたものが社会（就労）にどの程度役立っているか？結果わからないものに、何百時間も費やす必要性・合理的ではない。教員に対してインクルーシブ且つ首をしめているものになっているのではないかと思う（つつみこむどころかとりかこまれている）。 本当に必要ですか？作成のみで疲れはてて満足していませんか？使えないプランを作るだけ無駄では？
改善案	新たなシステム (12)	現在の姿をある程度チェック項目などから導き出せるようなマニュアルのようなものがあれば見落としが少なくなるか？そうすれば現在の姿から導き出される短期目標もある程度まんべんなく偏りなく設定できるか？短期目標決定後、学習指導要領と照らし合わせてみる作業は有効かも？ 指導案と同じで、指導案をしっかりと書けるならしっかり授業ができる（授業をイメージできている）ように、支援プランを書けるなら、生徒の将来をしっかりとイメージできているんだと思う。しかし、包括がしっかりと書けるくらい経験をつむには時間がかかりすぎると思う。「こういう記述は〇〇の理由でよくない」というNG集があればいいのにとと思うことがよくある。 キャリアプランの2の2枚目は不要、キャリアプラン3の「できる状況づくり」も不要なのではないでしょうか？もっと簡単にシンプルにすれば役立てやすくなると思います。 4校で書き方がバラバラ。年度末に書き加える部分などは赤字にして成長や変化がわかるようにしてはどうか。手指操作と道具の利用の分類があやふや。 日々子どもは変わるから目標や手続き（支援）が変わるという場合もおおいにあるから、もう少し修正しやすい仕組みがあったら良いと思いました（もちろんコロコロ変えすぎも良くないですが）。 担任の先生は本当に丁寧にプランを考えておられているのですが、毎年同じ短期目標であったりすることがありました。また、音楽的なものばかりや体育的なものばかりと短期目標を教科別でとらえた時に偏りがある場合が多いと感じました。指導要領にそって短期目標をたてることも必要かなとも思いました。 プランをたてることで子どもの姿が見えてくると思います。ただ新1年（小中高）について、ききとり情報などはあらかじめその中に入力してもらえると、時間削減につながると思う。文章力の有無や要約力も問われる。わかりやすい例示の必要な先生もいるのではないかな。指導者は謙虚にいつまでも学ぶことを求められる職業だと思います。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
改善案	新たなシステム (12)	学習指導要領から目標を立て、授業作り（生単のような）がやりやすいと思っています。 包括支援プランを充分に使いこなす、作成するにも知識や経験が必要。今の様に、供覧して時間をかければ何とか形としては使えるが、無駄な手間と時間が多すぎる。地域制4校まったく同じ書式・書き方にすることと、目標のデータベースを作成して、貼り付けられるシステムにすれば、無駄な供覧もなく新しい先生も作成しやすくなるを考える。例：「報告」で検索すると、関連する長期・短期・具体目標が出てくる。 肢体不自由児の短期目標を1年の目標でなく2年の目標にし、様々な体験をするようにしたい。 私見としては、生涯に渡り引き継いで活用できるより簡略なツールへの更新が必要ではないかと考える。学校ごとに書式が異なるというのもそれでよいのか？ 京都市の教育課程では、個別の包括支援プランを根拠として、それぞれのニーズに応じた学習内容が設定される形になっている。その人その人なりのより良い生き方の実現に向け、現在の姿を鑑みながら今、取り組むべき学習が決定され、個別のカリキュラムが事実上、編成される。個別の包括支援プランが全ての要となる仕組みだが、その作成に当たって、現状では個別の力量に依存しすぎではないか。一人の子どもの個別のカリキュラムの根拠となるほどの資料だと考えるならばそんなに簡単に作れるものではない。広い視野、多角的な視点、系統的な見通し、専門的な知識と経験が必要となる。これはかなりハードルが高い。一人一人が力量を高めることは必要であるが、それとは別にもっと組織としてのシステム的な後押しが必要ではないか。学習指導要領が示す学習内容との関連性の弱さも気になるところである。研修をするとか供覧をするとかそういうものではなく「書式」レベルで、十分な包括支援プランが作成できる仕組みが必要ではないかと思う。
	共通理解 (10)	この目標がその児童に本当に合っているのか、不安になることがあります。ケース会議のような形で、みんなと考えられると心強いです。 短期目標を決めること、必要性があるのか、達成でいるのか、目標に上げるべきなのか悩むことがよくある。児童によって全く違うので周囲と相談しながら進めていきたい。 包括のマニュアルにあるような「右回りスパイラル構造仮説」で全ての教員が目標作りをする！的な方向になれば解決する？かなと日頃思います。

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
改善案	共通理解 (10)	個別の包括支援プランはケース会議のツールであり，絶えず変化するものであることを共通理解することが大事なのではないでしょうか？ 生徒のとらえかた，目標の設定の仕方が，先生によって様々。同じような観点で生徒の実態を捉えたり，目標を考えられるようなしくみがいると思う。 形だけにならず，その子に何が必要か？どんな力をつけたいか等，子どもを軸に考えていけるような素地を常に学校全体で考えていきたい。 包括支援プランを年度初めに作成した後に，学年の教員全員で1人1人のケース会議をします。これまで地域制にいた時はしていませんでしたが，情報を共有でき，色々な人の意見も反映されるのでとてもいいと思っています。時間をたっぷりとれるのもっといいのですが・・・。 アセスメントにかかわっていない者が支援プランを作成することには危険が伴うと思います。アセスメント実施者と支援プラン作成者との親密な打ち合わせや情報交流の場の設定はかせないと思います。
	研修 (6)	年度当初に研修させることが多いが，超がつくほど多忙な時期に本質を理解するまでにはいたらないと感じる。年度当初と前期末又は後期初めにもう一度することで，理解がより深まり，意味のあるものになると思う。 同じ学部内での事例検討式がよいと思います。回数は2回で，2回の研修で2～3の異なる事例についてグループごとに話し合えれば，色々なケースに触れることができ，個別の包括支援プラン作成の際，役立つと思います。 作成に時間がかかる割に，活用されていない。もっとシンプルに，かつ情報共有しやすいように書き方やどこに何を書くか？の研修が必要だと感じます。 全体は年度当初に共通理解を。部別には定期的あるいは必要に応じた振り返りが必要だと思います。 本人の願いを引き出す生徒との対話の必要性。目指す姿を目標に落とし込む分析と見通しの書き方のレクチャーすることで生徒それぞれのアセスメントにもつながり，また担任として指導計画もイメージできるようになりつつある。
	生徒のための 包括 (1)	時間をかけて作成するので，内容をもっと生徒のためになるよう考えていければと思います。

資料 5 調査研究 2 質問紙 B 特別支援学校 (1 回目)

No. _____

校内研修&アンケート (1 回目)

平成 30 年 1 月
A 市立 B 特別支援学校

京都教育大学大学院教育学研究科
障害児教育専修 久道佳代子

研究課題名：児童生徒が中心となる自己実現に向けた「目指す姿」の作成
—教員研修の効果を通して—

本日はお忙しい中、本研究にご協力いただきありがとうございます。以下の項目をお読みいただき、同意いただきますようよろしくお願いします。

- * 本研究の調査は平成 29 年 8 月～2 月に実施し、分析については 31 年 3 月までに実施する予定です。
- * この研究への参加は任意であり、参加することにおいて教員の皆様や児童生徒に不利益が生じることはありません。アンケートへの記入・研修への参加（任意）において、時間的拘束が生じます。
- * 調査票は無記名であり、個人を特定できないように処理し、研究目的以外には一切使用いたしません。
- * 本日の研修はビデオ及び写真で記録させていただきます。データは本研究以外に使用することはありません。また、個人が特定されることはありません。
- * データ及びこの調査票は大学研究室の鍵付きロッカーで厳重に保管し、研究終了後に処分します。
- * 調査結果は修士論文にまとめ、研究会等で発表する予定です。

<本日の流れ> 所要時間：約 40 分

- | |
|----------------------------------|
| • 挨拶
• 研修の目的の説明
• アンケート記入① |
| • 事例生徒の「目指す姿」を作成
• アンケート記入② |

次ページより質問項目が始まります。
ご協力よろしくお願い致します。

- 1 以下の項目について、選択肢の中から該当するものに○を付け、年数等を記入してください。
(複数回答可)

1 所属	支援部 ・ 小学部 ・ 中学部 ・ 高等部 ・ その他 ()	
2 年齢	20代 ・ 30代 ・ 40代 ・ 50代 ・ 60代	
3 性別	男 ・ 女	
4 教職経験年数	京都市在職 () 年 (講師も含む)	
5 校種	小学校	通常学級 () 年 支援学級 () 年 通級指導教室 () 年
	中学校	通常学級 () 年 支援学級 () 年 通級指導教室 () 年
	高等学校	通常学級 () 年
	京都市立総合支援学校 () 年	
	その他 (: 年)	
6 所有する 教員免許	基礎免許 幼稚園 ・ 小学校 ・ 養護教諭 中学校 ・ 高等学校 (教科 :) 特別支援学校 (一種 ・ 二種 ・ 専修) 領域 (視覚 ・ 聴覚 ・ 知的 ・ 肢体 ・ 病弱) その他 ()	
7 これまでに「個別の包括支援プラン」「キャリアプラン」を 作成 (供覧) した合計年数	() 年間	
*「個別の包括支援プラン」 平成16年度に改訂され、本年度で14年目です		

2 本日の研修内容について関心がありますか？あてはまるもの1つに○をお付けください。

①全く関心が無い ②あまり関心がない ③関心がある ④とても関心がある

3 本日の研修内容は「個別の包括支援プラン」作成時に役立ちそうですか？あてはまるもの1つに○をお付けください。

①全く役立たない ②あまり役立たない ③役立つ ④とても役立つ

4 本日の研修に期待することや、身につけたいことを自由にご記入ください。

--

* 記入後は次ページ「事例生徒A」を読んでお待ちください。

＜事例生徒 A さんに関する情報＞

○年齢 中学部 1 年（14 歳） 男子
小学部から B 支援学校に通う

○障害名 ダウン症・知的障害

○家族構成 父（会社員）・母（パートタイマー）・本人
父母共に本人の思いを大切にしながら関わっている。親の会等へは所属していない。

○検査結果 発達検査等の結果はわからない

○現在の姿

日常生活	・身の回りのことはおおむね一人でできる。 ・トイレの大便時は、きれいに拭けているか指導者による確認が必要。 ・家庭では母の手伝いをすることがある（食器を運ぶ、卵を割る 等）。 ・調理は手順書を見て材料がそろっていれば(入れるだけなら)ホットケーキの生地を作れる。次は焼くということも分かっている。 ・包丁は切ることはできるが、持ち方等、安全面の配慮が必要。
健康面	・心臓弁の手術（1 歳：現在運動制限はない）。 ・視力検査・聴力検査共に A 判定（異常なし）。 ・現在定期的な通院はしていない。療育等も行っていない。 ・頸椎が弱いため前転は禁止。その他運動制限はない。
身体面	・ぽっちゃり体型。毎朝 30 分程度運動場を歩いたり走ったりする。 ・運動会で徒競走（30m）に出場し、走り切る。 ・部活動はソフトボール部に所属（週 1 回）。キャッチボールをする。 ・急ぐ場面でも自分のペースで移動したり、活動したりする。 ・ビーズ通し等手指を使った活動をするが、時間がかかる。
認知面	・一けたの足し算、引き算ができる（繰り上がり、繰り下がりなし）。 ・電卓を使って計算をする。 ・お金の種類はわかるが、50 円＝10 円×5 枚はわからない。 実際の買い物場面では 500 円玉を出しておつりをもらう。 ・自分の名前や簡単な単語を平がなで書く。1 文字ずつ読むこともできる。 ・手紙書くことが好き。指導者や保護者宛てに書いてくる。返事を楽しみにしている。 ・知らない漢字やカタカナは指導者に「〇〇書いて」という。読むことは難しい。 ・絵を描くことが好き。人の絵は「頭部・胴体・手足」を描く。 ・時間は時計の実物（アナログ）と絵カード等のマッチングで分かる。 ・首から下げている福祉乗車証を自分から提示する。 ・絵カードで信号の「赤は止まる」「青は進む」は理解しているが、実際の場面では言葉かけがあると信号見るが、何もないと前の人について歩いて行く。 ・学校までは電車とバスを使う距離。現在スクールバス停までは保護者と徒歩で来ている。 ・パソコンは週 1 回クラブの時間があり、ゲームをしたりインターネットを見たりしている。指導者が「「あ」はどれ？」というとき、さがして押すことができる。

コミュニケーション	• 好きなことは率先し、集中して取り組むが、それ以外のことは途中で辞めたり、やらなかったりする。 • 楽しいことが大好きだが、ふざけすぎて友だちとけんかになったり、指導者から注意されたりすることもある。 • 納得いかないとその場で動かないこともある。 • 自分の言いたいことがあると早口で話すため、発音が不明瞭な時がある。 • 友だちの荷物を「持ってあげる。」と言って手伝うことがある。 • 就学前に療育教室に通っていた。その時の友だちとは今でも時々会っているらしい。 • 慣れた人には自分から積極的に話しかけるが、介護等体験の学生等には素通りし、指導者に「挨拶は？」と言われて会釈をする。 • 休み時間は指導者と話したり、椅子に座ってゆっくりしたりする。
趣味 余暇 地域での活動	• 阪神タイガースの大ファン。家族で甲子園球場に行き応援することもある。 • ダンスが得意。運動会のダンスを体育の準備体操としてみんなで踊る際、自分から前に出てきて見本となる。 • イチロー選手をリスペクトしている（本も持っている）。 • 放課後等デイサービス（週3日）を利用している。 • 休日はヘルパーと電車やバスに乗って出かけている（動物園、植物園、映画 等）。これまで1人で出かけたことはない。 • ヘルパーと家から徒歩5分のコンビニまで歩いて買い物に行くことがある。休日は家族と車でスーパーへ買い物へ行く。 • 家に帰るとパソコンやDSでゲームをしたり、iPadでユーチューブを見たりして過ごす。時間がきたらやめなければならないことはわかっているが、やめられない。何度か口答で注意するとやめる。

《Aさんの三者の願い》

記入年月日 平成30年1月〇日

記入者氏名 ○○○○

《本人の願い（姿）》

- ・「カッコいい」中学生になりたい。
- ・将来はパソコンを使った仕事に就きたい。
- ・友だちや先生と話をしてみたい。
- ・ソフトボール大会で活躍したい。
- ・電車やバスで色々な場所へ出かけたい。
- ・平仮名や漢字で手紙を書くなど自分の思いを伝えたい。
- ・自分の好きなものを自分で買ったり、調理したりしてお腹いっぱい食べたい。

(本人からの聞き取り・観察による推測)

《保護者の願い》

- ・友だちと仲良く、楽しく活動する。
- ・様々な場面で自分の力を発揮し、伸ばす。
- ・趣味として楽しめることの幅を広げる。
- ・家からバス停まで自分で行き帰りする。
- ・1人で買い物ができる。

《指導者(社会)の願い》

- ・日常生活の中で、自分でできることを増やす。
- ・マナーや社会のルールを学習し、地域での活動をさらに広げる。
- ・自分の役割を意識することで、長時間の活動をしたり、責任をもって最後までやり遂げたりする。
- ・毎日一定時間身体を動かすことで、運動習慣を身に付け、体重の増加を防止する。
- ・文字の学習を通し、自分の好きな単語や文章を書く。

《Aさんの夢☆》

* 1つ以上ご記入下さい

《目指す姿 -自己実現に向けて-》

* 3つ以上ご記入下さい

＜1 回目の研修終了後にご記入ください＞

5 以下の項目についてあてはまるもの 1 つに○をお付け下さい。

		全く そう思わない	あまり そう思わない	少し そう思う	大変 そう思う
1	本日の内容は満足できるものでしたか。	1	2	3	4
2	本日の内容はあなたにとってわかりやすいものでしたか。	1	2	3	4
3	今回の研修時間（約 40 分）はあなたにとって妥当でしたか。	1	2	3	4
4	研修を通して専門的知識が身についたと思いますか。	1	2	3	4
5	研修を通して専門的技能が身についたと思いますか。	1	2	3	4
6	研修で面白かったことや興味を持ったところがありましたか。	1	2	3	4
7	研修でつまらなかったことや、いやだったところがありましたか。	1	2	3	4

6 「目指す姿」を作成する時にどのようなことに気をつけたり、大切にしたりしましたか。
以下の項目のなかで、気をつけたり、大切にしたりした順に () 内に 1～5 の数字を記入して下さい。

() 記述の具体性	() 本人の願い
() 実現可能性	() 保護者の願い
() 本人の将来の夢	() 指導者の願い
() 支援の方法	() 三者の願い
() 学校・地域・家庭の連携	() 現在の姿
() 学校・地域・家庭のバランス	() 学習計画や教育課程
() 余暇	() 評価の観点
() 努力すべきこと	() 学習面
() 頑張ること	() 進路
() その他 ()	

- 7 本日の研修で学んだことや感想，次回の研修に期待することや身につけたいこと，改善点等，自由にご記入ください。

ご協力ありがとうございました。
次回もどうぞよろしくお願いいたします。

資料 6 調査研究 2 質問紙 B 特別支援学校（2 回目）

No. _____

校内研修&アンケート（2 回目）

平成 30 年 1 月
A 市立 B 特別支援学校

京都教育大学大学院教育学研究科
障害児教育専修 久道佳代子

研究課題名：児童生徒が中心となる自己実現に向けた「目指す姿」の作成
—教員研修の効果を通して—

本日はお忙しい中、本研究にご協力いただきありがとうございます。以下の項目をお読みいただき、同意いただきますようよろしくお願いします。

- * 本研究の調査は平成 29 年 8 月～平成 30 年 2 月に実施し、分析については 3 1 年 3 月までに実施する予定です。
- * この研究への参加は任意であり、参加することにおいて教員の皆様や児童生徒に不利益が生じることはありません。アンケートへの記入・研修への参加（任意）において、時間的拘束が生じます。
- * 調査票は無記名であり、個人を特定できないように処理し、研究目的以外には一切使用いたしません。
- * 本日の研修はビデオ及び写真で記録させていただきます。データは本研究以外に使用することはありません。また、個人が特定されることはありません。
- * データ及びこの調査票は大学研究室の鍵付きロッカーで厳重に保管し、研究終了後に処分します。
- * 調査結果は修士論文にまとめ、研究会等で発表する予定です。

<本日の流れ> 所要時間：約 1 1 0 時間

・ 前回の振り返り ・ アンケート記入① ・ PATH の説明
・ P A T H の実施（各グループで）
・ 1 回目の事例生徒の「目指す姿」を作成
・ アンケート記入② ・ 共有・交流

* 次ページより質問項目が始まります。
ご協力よろしくお願い致します。

1 本日の研修内容について関心がありますか？あてはまるもの1つに○をお付けください。

①全く関心が無い ②あまり関心がない ③関心がある ④とても関心がある

2 本日の研修内容は「個別の包括支援プラン」作成時に役立ちそうですか？あてはまるもの1つに○をお付けください。

①全く役立たない ②あまり役立たない ③役立つ ④とても役立つ

3 あなたは PATH を知っていましたか？あてはまるもの1つに○をお付けください。

①全く知らない ②聞いたことがある ③方法や手順を知っている ④実施したことがある

4 本日の研修に期待することや、身につけたいことを自由にご記入ください。

--

*** 記入後は次ページ「PATH で考えよう」をご覧ください。**

PATHで考えよう

<PATH(Planning Alternative Tomorrow with Hope)とは>

「希望に満ちたもう一つの未来の計画」と訳され(干川・肥後, 2000), 1991年にカナダの Inclusion Press International で作成された, 学校や社会の中でインクルージョンを促進する必要がある人をサポートするために立案されたワークショップの技法です (Pearpoint, O' Brien & Forest, 2010, O' Brien, Pearpoint & Kahn, 2010)。障害者本人とそれに関わる多くの人と一緒に介してその人の夢や希望に基づきゴールを設定し, そのゴール達成に向けた計画を話し合います。

<進め方>

①児童生徒をイメージしてみよう

- どんな児童生徒ですか？
- 何が好きですか？ 誰が好きですか？ 得意なことや苦手なことは？
- 児童生徒の強みと弱みはどんなところですか？

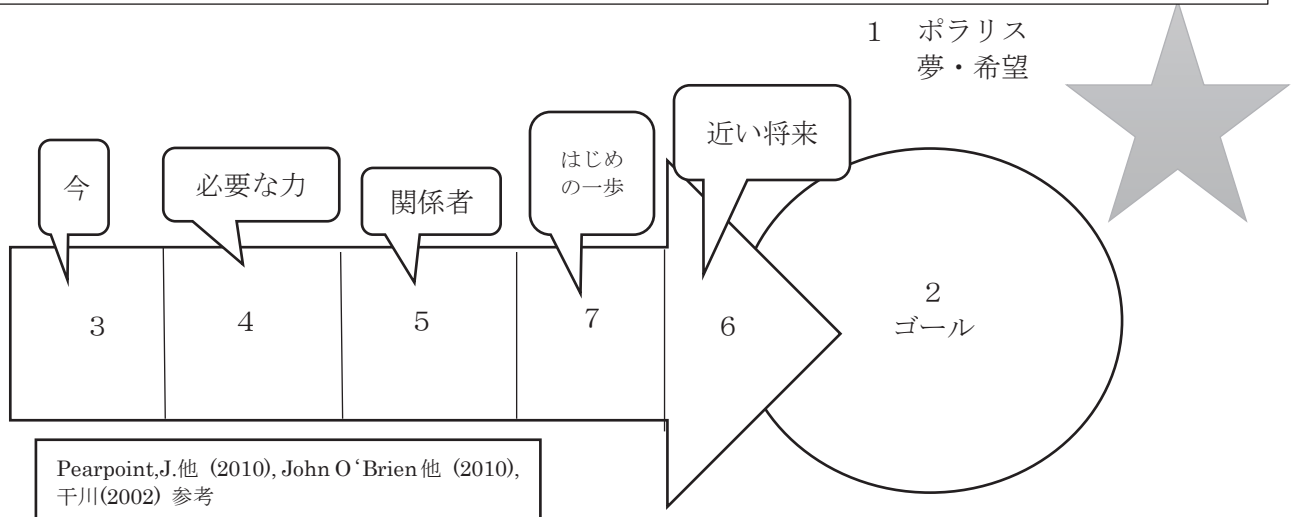
②グループの中で役割を決めよう

必須：本人・保護者・担任

それ以外：学年主任・専任教員・養護教諭・放課後等デイサービスの方・ヘルパーさん・祖父母
兄弟姉妹・主治医・近所のおばちゃん など・・・

③実際に PATH で考えてみよう

- | | |
|-------|---|
| ステップ1 | 本人にとっての夢や希望「North star (ポラリス)：幸せの一番星」について意見を交流する(今回は1つ) |
| ステップ2 | ゴールを設定(今回は3年後)し, どんなことが起きているかを話す |
| ステップ3 | ゴールに向けて現状を把握し, 今どんな状態にあるのかを確認する |
| ステップ4 | 夢を実現するためにどのような力を強めたらよいかを話し合う |
| ステップ5 | 目標を成し遂げるために必要とする人を明らかにする |
| ステップ6 | ゴールに向けて近い将来(今回は1年後)どのようなことをしているか話し合う |
| ステップ7 | 「はじめの一歩」参加者がこの研修以降, 具体的に何をするのか話し合う |



*次ページ以降は, 研修終了後にご記入ください。

＜事例生徒 A さんに関する情報＞

○年齢 中学部 1 年（14 歳） 男子
小学部から B 支援学校に通う

○障害名 ダウン症・知的障害

○家族構成 父（会社員）・母（パートタイマー）・本人
父母共に本人の思いを大切にしながら関わっている。親の会等へは所属していない。

○検査結果 発達検査等の結果はわからない

○現在の姿

日常生活	・身の回りのことはおおむね一人でできる。 ・トイレの大便時は、きれいに拭けているか指導者による確認が必要。 ・家庭では母の手伝いをすることがある（食器を運ぶ、卵を割る 等）。 ・調理は手順書を見て材料がそろっていれば（入れるだけなら）ホットケーキの生地を作れる。次は焼くということも分かっている。 ・包丁は切ることはできるが、持ち方等、安全面の配慮が必要。
健康面	・心臓弁の手術（1 歳：現在運動制限はない）。 ・視力検査・聴力検査共に A 判定（異常なし）。 ・現在定期的な通院はしていない。療育等も行っていない。 ・頸椎が弱いため前転は禁止。その他運動制限はない。
身体面	・ぽっちゃり体型。毎朝 30 分程度運動場を歩いたり走ったりする。 ・運動会で徒競走（30 m）に出場し、走り切る。 ・部活動はソフトボール部に所属（週 1 回）。キャッチボールをする。 ・急ぐ場面でも自分のペースで移動したり、活動したりする。 ・ビーズ通し等手指を使った活動をするが、時間がかかる。
認知面	・一けたの足し算、引き算ができる（繰り上がり、繰り下がりなし）。 ・電卓を使って計算をする。 ・お金の種類はわかるが、50 円＝10 円×5 枚はわからない。 実際の買い物場面では 500 円玉を出しておつりをもらう。 ・自分の名前や簡単な単語を平がなで書く。1 文字ずつ読むこともできる。 ・手紙書くことが好き。指導者や保護者宛てに書いてくる。返事を楽しみにしている。 ・知らない漢字やカタカナは指導者に「〇〇書いて」という。読むことは難しい。 ・絵を描くことが好き。人の絵は「頭部・胴体・手足」を描く。 ・時間は時計の実物（アナログ）と絵カード等のマッチングで分かる。 ・首から下げている福祉乗車証を自分から提示する。 ・絵カードで信号の「赤は止まる」「青は進む」は理解しているが、実際の場面では言葉かけがあると信号見るが、何もないと前の人について歩いて行く。 ・学校までは電車とバスを使う距離。現在スクールバス停までは保護者と徒歩で来ている。 ・パソコンは週 1 回クラブの時間があり、ゲームをしたりインターネットを見たりしている。指導者が「「あ」はどれ？」という、さがして押すことができる。

コミュニケーション	・好きなことは率先し、集中して取り組むが、それ以外のことは途中で辞めたり、やらなかったりする。 ・楽しいことが大好きだが、ふざけすぎて友だちとけんかになったり、指導者から注意されたりすることもある。 ・納得いかないとその場で動かないこともある。 ・自分の言いたいことがあると早口で話すため、発音が不明瞭な時がある。 ・友だちの荷物を「持ってあげる。」と言って手伝うことがある。 ・就学前に療育教室に通っていた。その時の友だちとは今でも時々会っているらしい。 ・慣れた人には自分から積極的に話しかけるが、介護等体験の学生等には素通りし、指導者に「挨拶は？」と言われて会釈をする。 ・休み時間は指導者と話したり、椅子に座ってゆっくりしたりする。
趣味 余暇 地域での活動	・阪神タイガースの大ファン。家族で甲子園球場に行き応援することもある。 ・ダンスが得意。運動会のダンスを体育の準備体操としてみんなで踊る際、自分から前に出てきて見本となる。 ・イチロー選手をリスペクトしている（本も持っている）。 ・放課後等デイサービス（週3日）を利用している。 ・休日はヘルパーと電車やバスに乗って出かけている（動物園、植物園、映画 等）。これまで1人で出かけたことはない。 ・ヘルパーと家から徒歩5分のコンビニまで歩いて買い物に行くことがある。休日は家族と車でスーパーへ買い物へ行く。 ・家に帰るとパソコンやDSでゲームをしたり、iPadでユーチューブを見たりして過ごす。時間がきたらやめなければならないことはわかっているが、やめられない。何度か口答で注意するとやめる。

《Aさんの三者の願い》

記入年月日 平成30年1月〇日

記入者氏名 ○○○○

《本人の願い（姿）》

- ・「カッコいい」中学生になりたい。
- ・将来はパソコンを使った仕事に就きたい。
- ・友だちや先生と話をしてみたい。
- ・ソフトボール大会で活躍したい。
- ・電車やバスで色々な場所へ出かけたい。
- ・平仮名や漢字で手紙を書くなど自分の思いを伝えたい。
- ・自分の好きなものを自分で買ったり、調理したりしてお腹いっぱい食べたい。

（本人からの聞き取り・観察による推測）

《保護者の願い》

- ・友だちと仲良く、楽しく活動する。
- ・様々な場面で自分の力を発揮し、伸ばす。
- ・趣味として楽しめることの幅を広げる。
- ・家からバス停まで自分で行き帰りする。
- ・1人で買い物ができる。

《指導者（社会）の願い》

- ・日常生活の中で、自分でできることを増やす。
- ・マナーや社会のルールを学習し、地域での活動をさらに広げる。
- ・自分の役割を意識することで、長時間の活動をしたり、責任をもって最後までやり遂げたりする。
- ・毎日一定時間身体を動かすことで、運動習慣を身に付け、体重の増加を防止する。
- ・文字の学習を通し、自分の好きな単語や文章を書く。

《Aさんの夢☆》

* 1つ以上ご記入下さい



《目指す姿 -自己実現に向けて-》

* 3つ以上ご記入下さい

< 2 回目の研修終了後にご記入ください >

5 以下の項目について、あてはまるもの 1 つに○をお付け下さい。

		全く そう思わない	あまり そう思わない	少し そう思う	大変 そう思う
1	本日の内容は満足できるものでしたか。	1	2	3	4
2	本日の内容はあなたにとってわかりやすいものでしたか。	1	2	3	4
3	今回の研修時間（約 3 時間）はあなたにとって妥当でしたか。	1	2	3	4
4	研修を通して専門的知識が身についたと思いますか。	1	2	3	4
5	研修を通して専門的技能が身についたと思いますか。	1	2	3	4
6	グループワークを通じてグループのメンバーと仲良くなれましたか。	1	2	3	4
7	研修で面白かったことや興味を持ったところがありましたか。	1	2	3	4
8	研修でつまらなかったことや、いやだったところがありましたか。	1	2	3	4
9	研修を通して児童生徒の捉え方について意識が変わりましたか。	1	2	3	4
10	PATH の考え方は「授業改善」時に役立ちますか。	1	2	3	4
11	PATH の考え方は「個別の包括支援プラン」作成時に役立ちますか。	1	2	3	4
12	今後も PATH の考え方をを用いて「個別の包括支援プラン」を作成したいですか。	1	2	3	4

6 本日の研修は「個別の包括支援プラン」作成時にどんなところで役に立ちそうですか。

- 7 「目指す姿」を作成する時にどのようなことに気をつけたり、大切にしたりしましたか。以下の項目のなかで、気をつけたり、大切にしたりした順に（ ）内に1～5の数字を記入して下さい。

() 記述の具体性	() 本人の願い
() 実現可能性	() 保護者の願い
() 本人の将来の夢	() 指導者の願い
() 支援の方法	() 三者の願い
() 学校・地域・家庭の連携	() 現在の姿
() 学校・地域・家庭のバランス	() 学習計画や教育課程
() 余暇	() 評価の観点
() 努力すべきこと	() 学習面
() 頑張ること	() 進路
() その他 ()	

- 8 「個別の包括支援プラン」作成時の研修に関して日頃感じておられることをご記入ください。

- 9 本日の研修から学んだこと、日頃の研修感想、改善点等を自由にご記入ください。

ご協力ありがとうございました。

資料 7 調査研究 2 質問紙 C 特別支援学校 (1 回目)

No. _____

校内研修&アンケート (1 回目)

平成 30 年 2 月
A 市立 C 特別支援学校

京都教育大学大学院教育学研究科
障害児教育専修 久道佳代子

研究課題名：児童生徒が中心となる自己実現に向けた「目指す姿」の作成
—教員研修の効果を通して—

本日はお忙しい中、本研究にご協力いただきありがとうございます。以下の項目をお読みいただき、同意いただきますようよろしくお願いします。

- * 本研究の調査は平成 29 年 8 月～2 月に実施し、分析については 31 年 3 月までに実施する予定です。
- * この研究への参加は任意であり、参加することにおいて教員の皆様や児童生徒に不利益が生じることはありません。アンケートへの記入・研修への参加（任意）において、時間的拘束が生じます。
- * 調査票は無記名であり、個人を特定できないように処理し、研究目的以外には一切使用いたしません。
- * 本日の研修はビデオ及び写真で記録させていただきます。データは本研究以外に使用することはありません。また、個人が特定されることはありません。
- * データ及びこの調査票は大学研究室の鍵付きロッカーで厳重に保管し、研究終了後に処分します。
- * 調査結果は修士論文にまとめ、研究会等で発表する予定です。

<本日の流れ> 所要時間：約 40 分

- | |
|----------------------------------|
| • 挨拶
• 研修の目的の説明
• アンケート記入① |
| • 事例生徒の「目指す姿」を作成
• アンケート記入② |

次ページより質問項目が始まります。
ご協力よろしくお願い致します。

- 1 以下の項目について、選択肢の中から該当するものに○を付け、年数等を記入してください。
(複数回答可)

1 所属	支援部 ・ 小学部 ・ 中学部 ・ 高等部 ・ その他 ()	
2 年齢	20代 ・ 30代 ・ 40代 ・ 50代 ・ 60代	
3 性別	男 ・ 女	
4 教職経験年数	京都市在職 () 年 (講師も含む)	
5 校種	小学校	通常学級 () 年 支援学級 () 年 通級指導教室 () 年
	中学校	通常学級 () 年 支援学級 () 年 通級指導教室 () 年
	高等学校	通常学級 () 年
	京都市立総合支援学校 () 年	
	その他 (: 年)	
6 所有する 教員免許	基礎免許 幼稚園 ・ 小学校 ・ 養護教諭 中学校 ・ 高等学校 (教科 :) 特別支援学校 (一種 ・ 二種 ・ 専修) 領域 (視覚 ・ 聴覚 ・ 知的 ・ 肢体 ・ 病弱) その他 ()	
7 これまでに「個別の包括支援プラン」「キャリアプラン」を 作成 (供覧) した合計年数	() 年間	
*「個別の包括支援プラン」 平成16年度に改訂され、本年度で14年目です		

2 本日の研修内容について関心がありますか？あてはまるもの1つに○をお付けください。

①全く関心が無い ②あまり関心がない ③関心がある ④とても関心がある

3 本日の研修内容は「個別の包括支援プラン」作成時に役立ちそうですか？あてはまるもの1つに○をお付けください。

①全く役立たない ②あまり役立たない ③役立つ ④とても役立つ

4 本日の研修に期待することや、身につけたいことを自由にご記入ください。

--

* 記入後は次ページ「事例生徒 B」を読んでお待ちください。

＜事例生徒 B さんに関する情報＞

○年齢 A 中学校 1 年（14 歳） 男子
通常学級に在籍。小 3 ～通級指導教室に週 1 回通う。

○障害名 LD・ASD（小学校入学後に診断される）

○家族構成 父（会社員）・母（パートタイマー）
兄（A 中学校支援学級→B 支援学校高等部 1 年）・本人

○検査結果 発達検査等の結果はわからない

○現在の姿

生活面	・身辺処理は自分です。 ・予定変更時は、なぜ変更になったのか理由を知りたがるが、パニックにはならない。 ・忘れ物が多い。年間 10 本程度傘をなくす。
健康面	・服薬はない。 ・本人は年 1 回程度主治医と話をする。母は 2 ～ 3 ヶ月に 1 度主治医と学校・家庭での様子の話をする。 ・療育等は行っていない。
身体面	・シャーペンの芯は折れやすいため、鉛筆を使って書く。 ・手先は不器用。習字・絵画・工作等苦手。小学校時はリコーダーが苦手であった。
学習面	・「勉強は好きじゃない。」と本人自身が言っている。 ・パソコン：ローマ字で文書入力する。家では様々なインターネットサイトを閲覧している。 ・学校からの配布プリントはファイルに挟み忘れると、なくしてしまうことが多い。 ・宿題はやってこないことが多い。そもそも持ち帰るのを忘れることが多い。 ＜授業中の様子＞ ・体幹が弱く、5 分程度で座位姿勢が崩れる。 ・黒板を写すのが遅く、途中まで書くときと写さないときがある。 ・開始から 10 分を過ぎると私語が始まったり、周りの生徒にちょっかい（笑いながら指でつつく等）を出したりする。 ・離席することはないが、落ち着かなかったり、窓の外を見たりしている時もある。 ＜教科別＞ 国語：漢字は小学校 2 年生程度。音読はたどたどしい。 数学：計算はできるが、文章題が読み解けない。 英語：書くことは苦手だが、ALT との会話を楽しむ。単語は自分なりに何とか読もうとするが、アルファベットとの混同がある。 理科：サイエンス部に所属しており、実験等好きである。 社会：テストは平均点以上。学校ではひらがなで解答しても正解と扱っている。 音楽：歌を歌うことが好き。 体育：身体を動かすことは好き。走るの速い。

コミュニケーション	・友人とのやりとりの中で言いたいことが言えず、黙ってしまい、家で「腹が立つ！」と怒ることがある。「明日は学校行かない。」と言うが、朝になると「やっぱり行くわ。」と出かける。 ・ゲームが好きで、3～4人の友だちと一緒に話をする（昼食をよく一緒に食べているグループの友だち）。 ・物知りで、関連する言葉を聞くと、自分の知っている知識を一方的に話す。 ・クラス全体での活動の最初は参加しているが、途中で違う行動をしている時もある。 ・活動開始時に「何言ってるの。」「何するの。」と再確認する。
趣味 余暇 地域での活動	・空手を習い始めた（8月～週1）。学校の友だちが習っていると聞き、自分からやりたいと言い始め、続いている。 ・休日は家族と過ごす。歌うことが好きでカラオケへ行くことを楽しみにしている。 ・放課後は週3日は家でパソコンやDSでゲームをしたり、ユーチューブを見たりして過ごす（出かけることもある）。その他の日は空手と部活動（サイエンス部）。 ・自転車で近くのゲームセンターやコンビニへ行き、お小遣いで遊んだり、買い物をしたりする。お金の管理も本人がしている様子。 ・一度行った場所は1人でバス、電車に乗って行く（空手教室）。 ・頼まれると近くのスーパーへ必要な物を買に行ったり、ゴミ出しをしたりする。

○学校での配慮

- ・座席 前の方にして教師が関われるようにする（かまってほしい気持ちが強い）。
- ・1日の時間割を別黒板に提示している。変更の際は個別に本人に伝える。
- ・なるべくプリントを全員に配布し、黒板を写す量を調整している。
- ・本人と気の合いそうな友だちを近くの席にしたり、同じグループにいるようにしたりしている。
- ・通級指導教室では、授業でわからなかったことや、漢字等基礎的な学習を中心に取り組んでいる。
やり忘れた（持ち帰り忘れた）宿題を一緒にすることもある。

《Bさんの三者の願い》

記入年月日 平成 30 年 2 月〇日 記入者氏名 ○○○○

本人の願い	・テストでいい点を取りたい。 ・ゲームの達人になりたい。 ・仲の良い友だちとゲームなど好きな話をしたい。 ・空手の大会で勝ちたい。 ・パソコンを使った仕事につきたい。 (本人からの聞き取り)
保護者の願い	・学校の授業になるべくついて行ってほしい。 ・自分の思いを伝え、ストレスを減らしてほしい。 ・話の合う友だちを増やしてほしい。 ・得意なことを伸ばしたり、ゲーム以外の事に興味を持ったりしてほしい。 ・自分に自信を持ってほしい。 ・高校に合格してほしい。
学校・社会の願い	・自主学習の習慣を身につける。 ・自分の得意なことや好きなことを学習で活かす（調べ学習・理科の実験等）。 ・指導者とやりとりしながら、自分の気持ちを整理し、言語化する。 ・仲の良い友だちがいる集団内で、あまり話したことの無い友だちとも活動したり議論したりする。



《Bさんの夢☆》

* 1つ以上ご記入下さい



《目指す姿 -自己実現に向けて-》

* 3つ以上ご記入下さい

＜1 回目の研修終了後にご記入ください＞

5 以下の項目についてあてはまるもの 1 つに○をお付け下さい。

		全く そう思わない	あまり そう思わない	少し そう思う	大変 そう思う
1	本日の内容は満足できるものでしたか。	1	2	3	4
2	本日の内容はあなたにとってわかりやすいものでしたか。	1	2	3	4
3	今回の研修時間（約 40 分）はあなたにとって妥当でしたか。	1	2	3	4
4	研修を通して専門的知識が身についたと思いますか。	1	2	3	4
5	研修を通して専門的技能が身についたと思いますか。	1	2	3	4
6	研修で面白かったことや興味を持ったところがありましたか。	1	2	3	4
7	研修でつまらなかったことや、いやだったところがありましたか。	1	2	3	4

6 「目指す姿」を作成する時にどのようなことに気をつけたり、大切にしたりしましたか。以下の項目のなかで、気をつけたり、大切にしたりした順に（ ）内に 1～5 の数字を記入して下さい。

（ ） 記述の具体性	（ ） 本人の願い
（ ） 実現可能性	（ ） 保護者の願い
（ ） 本人の将来の夢	（ ） 指導者の願い
（ ） 支援の方法	（ ） 三者の願い
（ ） 学校・地域・家庭の連携	（ ） 現在の姿
（ ） 学校・地域・家庭のバランス	（ ） 学習計画や教育課程
（ ） 余暇	（ ） 評価の観点
（ ） 努力すべきこと	（ ） 学習面
（ ） 頑張ること	（ ） 進路
（ ） その他（ ）	

- 7 本日の研修で学んだことや感想，次回の研修に期待することや身につけたいこと，改善点等，自由にご記入ください。

ご協力ありがとうございました。
次回もどうぞよろしくお願いします。

資料 8 調査研究 2 質問紙 C 特別支援学校 (2 回目)

No. _____

校内研修&アンケート (2 回目)

平成 30 年 2 月
A 市立 C 特別支援学校

京都教育大学大学院教育学研究科
障害児教育専修 久道佳代子

研究課題名：児童生徒が中心となる自己実現に向けた「目指す姿」の作成
—教員研修の効果を通して—

本日はお忙しい中、本研究にご協力いただきありがとうございます。以下の項目をお読みいただき、同意いただきますようよろしくお願いします。

- * 本研究の調査は平成 29 年 8 月～平成 30 年 2 月に実施し、分析については 3 1 年 3 月までに実施する予定です。
- * この研究への参加は任意であり、参加することにおいて教員の皆様や児童生徒に不利益が生じることはありません。アンケートへの記入・研修への参加（任意）において、時間的拘束が生じます。
- * 調査票は無記名であり、個人を特定できないように処理し、研究目的以外には一切使用いたしません。
- * 本日の研修はビデオ及び写真で記録させていただきます。データは本研究以外に使用することはありません。また、個人が特定されることはありません。
- * データ及びこの調査票は大学研究室の鍵付きロッカーで厳重に保管し、研究終了後に処分します。
- * 調査結果は修士論文にまとめ、研究会等で発表する予定です。

<本日の流れ> 所要時間：約 2 時間

• 前回の振り返り • アンケート記入① • PATH の説明
• P A T H の実施
• 1 回目の事例生徒の「目指す姿」を作成
• アンケート記入② • 共有・交流

* 次ページより質問項目が始まります。
ご協力よろしくお願い致します。

1 本日の研修内容について関心がありますか？あてはまるもの1つに○をお付けください。

①全く関心が無い ②あまり関心がない ③関心がある ④とても関心がある

2 本日の研修内容は「個別の包括支援プラン」作成時に役立ちそうですか？あてはまるもの1つに○をお付けください。

①全く役立たない ②あまり役立たない ③役立つ ④とても役立つ

3 あなたは PATH を知っていましたか？あてはまるもの1つに○をお付けください。

①全く知らない ②聞いたことがある ③方法や手順を知っている ④実施したことがある

4 本日の研修に期待することや、身につけたいことを自由にご記入ください。

--

*** 記入後は次ページ「PATH で考えよう」をご覧ください。**

PATHで考えよう

<PATH(Planning Alternative Tomorrow with Hope)とは>

「希望に満ちたもう一つの未来の計画」と訳され(干川・肥後, 2000), 1991年にカナダの Inclusion Press International で作成された, 学校や社会の中でインクルージョンを促進する必要がある人をサポートするために立案されたワークショップの技法です (Pearpoint, O' Brien & Forest, 2010, O' Brien, Pearpoint & Kahn, 2010)。障害者本人とそれに関わる多くの人と一緒に介してその人の夢や希望に基づきゴールを設定し, そのゴール達成に向けた計画を話し合います。

<進め方>

①児童生徒をイメージしてみよう

- どんな児童生徒ですか？
- 何が好きですか？ 誰が好きですか？ 得意なことや苦手なことは？
- 児童生徒の強みと弱みはどんなところですか？

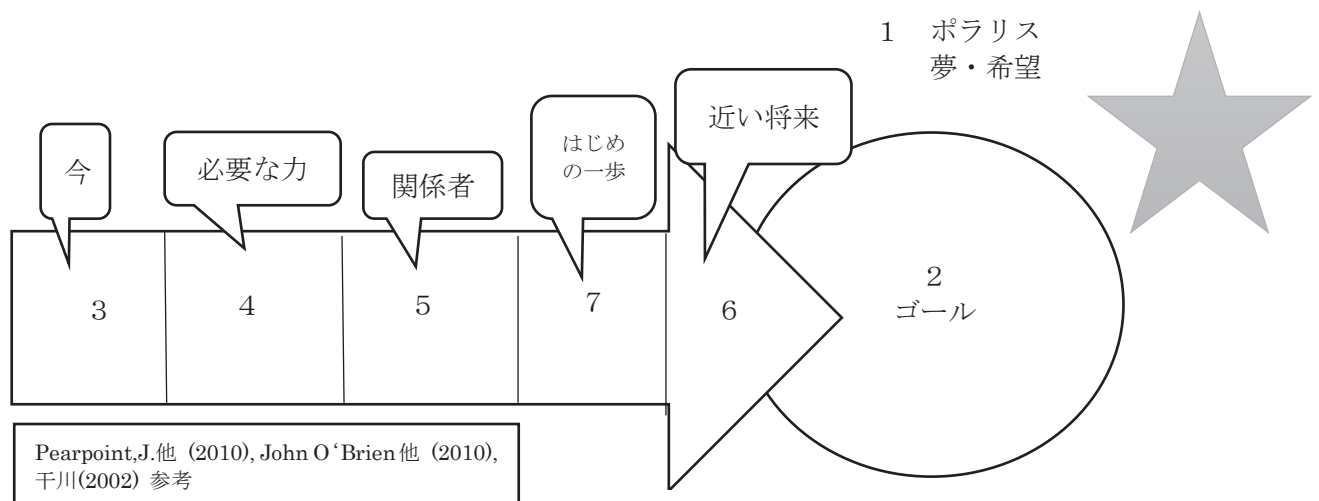
②グループの中で役割を決めよう

必須：本人・保護者・担任

それ以外：学年主任・専任教員・養護教諭・放課後等デイサービスの方・ヘルパーさん・祖父母
兄弟姉妹・主治医・近所のおばちゃん など・・・

③実際に PATH で考えてみよう

- | | |
|-------|---|
| ステップ1 | 本人にとっての夢や希望「North star (ポラリス)：幸せの一番星」について意見を交流する(今回は1つ) |
| ステップ2 | ゴールを設定(今回は3年後)し, どんなことが起きているかを話す |
| ステップ3 | ゴールに向けて現状を把握し, 今どんな状態にあるのかを確認する |
| ステップ4 | 夢を実現するためにどのような力を強めたらよいかを話し合う |
| ステップ5 | 目標を成し遂げるために必要とする人を明らかにする |
| ステップ6 | ゴールに向けて近い将来(今回は1年後)どのようなことをしているか話し合う |
| ステップ7 | 「はじめの一步」参加者がこの研修以降, 具体的に何をするのか話し合う |



*次ページ以降は, 研修終了後にご記入ください。

＜事例生徒 B さんに関する情報＞

○年齢 A 中学校 1 年（14 歳） 男子
通常学級に在籍。小 3 ～通級指導教室に週 1 回通う。

○障害名 LD・ASD（小学校入学後に診断される）

○家族構成 父（会社員）・母（パートタイマー）
兄（A 中学校支援学級→B 支援学校高等部 1 年）・本人

○検査結果 発達検査等の結果はわからない

○現在の姿

生活面	・身辺処理は自分です。 ・予定変更時は、なぜ変更になったのか理由を知りたがるが、パニックにはならない。 ・忘れ物が多い。年間 10 本程度傘をなくす。
健康面	・服薬はない。 ・本人は年 1 回程度主治医と話をする。母は 2 ～ 3 ヶ月に 1 度主治医と学校・家庭での様子の話をする。 ・療育等に行っていない。
身体面	・シャーペンの芯は折れやすいため、鉛筆を使って書く。 ・手先は不器用。習字・絵画・工作等苦手。小学校時はリコーダーが苦手であった。
学習面	・「勉強は好きじゃない。」と本人自身が言っている。 ・パソコン：ローマ字で文書入力する。家では様々なインターネットサイトを閲覧している。 ・学校からの配布プリントはファイルに挟み忘れると、なくしてしまうことが多い。 ・宿題はやってこないことが多い。そもそも持ち帰るのを忘れることが多い。 ＜授業中の様子＞ ・体幹が弱く、5 分程度で座位姿勢が崩れる。 ・黒板を写すのが遅く、途中まで書くときと写さないときがある。 ・開始から 10 分を過ぎると私語が始まったり、周りの生徒にちょっかい（笑いながら指でつつく等）を出したりする。 ・離席することはないが、落ち着かなかったり、窓の外を見たりしている時もある。 ＜教科別＞ 国語：漢字は小学校 2 年生程度。音読はたどたどしい。 数学：計算はできるが、文章題が読み解けない。 英語：書くことは苦手だが、ALT との会話を楽しむ。単語は自分なりに何とか読もうとするが、アルファベットとの混同がある。 理科：サイエンス部に所属しており、実験等好きである。 社会：テストは平均点以上。学校ではひらがなで解答しても正解と扱っている。 音楽：歌を歌うことが好き。 体育：身体を動かすことは好き。走るのは速い。

コミュニケーション	・友人とのやりとりの中で言いたいことが言えず、黙ってしまい、家で「腹が立つ！」と怒ることがある。「明日は学校行かない。」と言うが、朝になると「やっぱり行くわ。」と出かける。 ・ゲームが好きで、3～4人の友だちと一緒に話をする（昼食をよく一緒に食べているグループの友だち）。 ・物知りで、関連する言葉を聞くと、自分の知っている知識を一方向的に話す。 ・クラス全体での活動の最初は参加しているが、途中で違う行動をしている時もある。 ・活動開始時に「何言ってるの。」「何するの。」と再確認する。
趣味 余暇 地域での活動	・空手を習い始めた（8月～週1）。学校の友だちが習っていると聞き、自分からやりたいと言い始め、続いている。 ・休日は家族と過ごす。歌うことが好きでカラオケへ行くことを楽しみにしている。 ・放課後は週3日は家でパソコンやDSでゲームをしたり、ユーチューブを見たりして過ごす（出かけることもある）。その他の日は空手と部活動（サイエンス部）。 ・自転車で近くのゲームセンターやコンビニへ行き、お小遣いで遊んだり、買い物をしたりする。お金の管理も本人がしている様子。 ・一度行った場所は1人でバス、電車に乗って行く（空手教室）。 ・頼まれると近くのスーパーへ必要な物を買に行ったり、ゴミ出しをしたりする。

○学校での配慮

- ・座席 前の方にして教師が関われるようにする（かまってほしい気持ちが強い）。
- ・1日の時間割を別黒板に提示している。変更の際は個別に本人に伝える。
- ・なるべくプリントを全員に配布し、黒板を写す量を調整している。
- ・本人と気の合いそうな友だちを近くの席にしたり、同じグループにいるようにしたりしている。
- ・通級指導教室では、授業でわからなかったことや、漢字等基礎的な学習を中心に取り組んでいる。やり忘れた（持ち帰り忘れた）宿題を一緒にすることもある。

《Bさんの三者の願い》

記入年月日 平成 30 年 2 月〇日 記入者氏名 〇〇〇〇

本人の願い	・テストでいい点を取りたい。 ・ゲームの達人になりたい。 ・仲の良い友だちとゲームなど好きな話をしたい。 ・空手の大会で勝ちたい。 ・パソコンを使った仕事につきたい。 (本人からの聞き取り)
保護者の願い	・学校の授業になるべくついて行ってほしい。 ・自分の思いを伝え、ストレスを減らしてほしい。 ・話の合う友だちを増やしてほしい。 ・得意なことを伸ばしたり、ゲーム以外の事に興味を持ったりしてほしい。 ・自分に自信を持ってほしい。 ・高校に合格してほしい。
学校・社会の願い	・自主学習の習慣を身につける。 ・自分の得意なことや好きなことを学習で活かす（調べ学習・理科の実験等）。 ・指導者とやりとりしながら、自分の気持ちを整理し、言語化する。 ・仲の良い友だちがいる集団内で、あまり話したことの無い友だちとも活動したり議論したりする。



《Bさんの夢☆》

* 1つ以上ご記入下さい



《目指す姿 -自己実現に向けて-》

* 3つ以上ご記入下さい

< 2 回目の研修終了後にご記入ください >

5 以下の項目について、あてはまるもの 1 つに○をお付け下さい。

		全く そう思わない	あまり そう思わない	少し そう思う	大変 そう思う
1	本日の内容は満足できるものでしたか。	1	2	3	4
2	本日の内容はあなたにとってわかりやすいものでしたか。	1	2	3	4
3	今回の研修時間（約 3 時間）はあなたにとって妥当でしたか。	1	2	3	4
4	研修を通して専門的知識が身についたと思いますか。	1	2	3	4
5	研修を通して専門的技能が身についたと思いますか。	1	2	3	4
6	グループワークを通じてグループのメンバーと仲良くなれましたか。	1	2	3	4
7	研修で面白かったことや興味を持ったところがありましたか。	1	2	3	4
8	研修でつまらなかったことや、いやだったところがありましたか。	1	2	3	4
9	研修を通して児童生徒の捉え方について意識が変わりましたか。	1	2	3	4
10	PATH の考え方は「授業改善」時に役立ちますか。	1	2	3	4
11	PATH の考え方は「個別の包括支援プラン」作成時に役立ちますか。	1	2	3	4
12	今後も PATH の考え方をういて「個別の包括支援プラン」を作成したいですか。	1	2	3	4

6 本日の研修は「個別の包括支援プラン」作成時にどんなところで役に立ちそうですか。

- 7 「目指す姿」を作成する時にどのようなことに気がついたり、大切にしたりしましたか。以下の項目のなかで、気がついたり、大切にしたりした順に()内に1～5の数字を記入して下さい。

() 記述の具体性	() 本人の願い
() 実現可能性	() 保護者の願い
() 本人の将来の夢	() 指導者の願い
() 支援の方法	() 三者の願い
() 学校・地域・家庭の連携	() 現在の姿
() 学校・地域・家庭のバランス	() 学習計画や教育課程
() 余暇	() 評価の観点
() 努力すべきこと	() 学習面
() 頑張ること	() 進路
() その他 ()	

- 8 「個別の包括支援プラン」作成時の研修に関して日頃感じておられることをご記入ください。

- 9 本日の研修から学んだこと、日頃の研修感想、改善点等を自由にご記入ください。

ご協力ありがとうございました。

資料 9 調査研究 2 M-GTA による「研修による教員の意識の変容」
全ヴァリエーション

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
① 1 回目 前	学びたい 身につけた いこと	個別の包括支援プランを作成する際に子どもの姿をどのように反映させるのか学びたいです。
		「目指す姿」の考え方。
		生徒の実態に応じた課題設定をどのようにしていくのか。
		包括作成について、学びたいです。
② 2 回目 前	個別の包括 支援プラン (8)	子どもの「願い」をどのように考えていけばよいのか？個別の包括支援プランが本当に「個別のニーズ」を捉えているのか？など検討することもできればいいなあと思います。
		昨年度職業科総合支援学校でキャリアプランを、本年度本校で個別の包括支援プランを作成しておりますが、毎回何をどのように書けばよいか苦戦しています。何をどのような手順でしていけばよいか具体的に知りたく思っております。
		目標の立て方が子どもによって難しい。保護者にも見てもらうということでふみこんで書きにくいことがあるので、どのように書けばよいか分かればよいと思う。本人の願い（の）実現と指導する側の願いの実現に差があるときに、どのように本人と折り合いをつけるか知る機会になるとありがたい。
		個別の包括支援プランを作成しても、実際日々の生活の中で意識できていない時があったり、取り組みにくい目標があったりする。子どもの成長・発達に活かせるプランの作成ができるようになればと思っている。
③ 3 回目 前	今後活かす (1)	PATH研修について、あまり知識がないので、どのようなものなのか理解できたらと思います。また、PATHを通して事例生徒の自己表現について考える中で実際の指導場面においても生かしていけたらと思います。
	教員の力量 (1)	期待すること：先生方のより良い意識の変化 身につけたいこと：子どもに寄り添う視点

	カテゴリー	概念	ヴァリエーション
② 1 回 目 後	成果	新たな気づき (9)	生徒の将来の姿について考えることができました。 考えれば考える程、すごく難しい問題だと気づきました。本人の願いをどこまで実現させてあげられるか、もう一度考えるべきだと感じました。 年齢によって目指す姿が変わる（現在小学部低学年を担当しているが、中1の包括かーと思うと幅を広げるより今できていることを伸ばすか・・・と考えていた）ことに改めて気づきました。 包括を作成したことのない人や、これから作成される方にとっては有意義だったのではと思います。 教員1年目のため、目指す姿を考えて作成することが今までありませんでした。今回経験することができてとても嬉しいです。何をどのような記述で、どの程度の深い（くわしい）内容を記入すべきなのか、という初歩の部分がまだ身についていないのでみなさんの例や参考例等を見せていただきたいなと思いました。次回も新しいことを学ばせていただきたいと思います。 本人・保護者・指導者の三者の願い、本人の現在の姿を大事にして目指す姿を思い描けて良かったです。 自分が普段、作成している包括支援プランについて、自分がどのように作っているのかを客観的に考えることができたと思いました。 考えてみるのが大切だと思いました。参加者がそれぞれ考えた「Bさんの夢」や「目指す姿」を共有して、話し合いながらBさんの個別の包括支援プランを作成してみたい。 今回包括の作り方などをもう一度学習できるいい機会だと思います。
	課題	目指す姿 (4)	目指す姿の作成難しかったです。 現在の姿や三者のねがいから、3年後の目指す姿を的確に想像することが難しい・・・と感じています（いつも漠然とした目指す姿になってしまいます）。 実現できる姿（目指す姿）の様々な考えを知って、学びたいです。支援方法を考えて、目指す姿を考えるととても難しいと感じました。支援の仕方なども知りたいです。 目指す姿について、どのような視点から目標を立てるのか学びたいです。

	カテゴリー	概念	ヴァリエーション
① 1 回目 後	課題	研修の目的 (3)	次回の研修で具体的な書き方が学べることを期待しています。（事例にあがった生徒の夢がかなえられるような具体的な話が分かるとありがたいと思います。）
			今回の研修では、どのようなことが求められているのか・・・と考えながら答えていました。次回の内容が気になります。
			今回の内容だけ見ると参加者に研修意図が伝わりにくかったかもしれません（なのでアンケートから口になっちゃいました）。2回通して意味のある研修なので今回はベースライン。次回の研修後を楽しみにしています。
		情報の量 (3)	もう少し情報がほしいと思いました。少しイメージが持ちにくかったです。
生徒の情報が多くて、かえって実際の子どものあまり想像できず、やはり何を書けばよいのだろうか戸惑いました。どこをどのように見て、どう記述したらよいのかそのポイントがあれば知りたいです。			
③ 2 回目 前	学びたい 身につけたいこと	包括の 活用方法 (1)	文面だけの生徒の情報だとイメージするのが難しかったです。
		個別の包括 支援プラン (4)	個別の包括の引継の仕方と活用について。前担任が立てた目標と現在の姿が異なっていればどう引継をしていくのか。この学校での個別の包括の活用の仕方を学びたいです。
			生徒の目標を考える際の、考え方やヒントを得られたらよいと思う。
			今後活かす (2)
③ 2 回目 前	学びたい 身につけたいこと	他の先生方の 意見 (2)	具体的な目標の立て方、当校での有効な包括の書き方について知りたい。
			生徒の実態に応じた支援を考える方法や手段を知りたい。どのような視点から考えることが必要かを知りたい。
			内容をあまり知らないのこれから役立てられるように学びたいと思います。
		教員の力量 (1)	PATHのことについては全く知りません。今後に役立つことを期待しています。
他の先生方の 意見 (2)	人によって生徒を見る視点が異なっているので、色々な方の生徒を見る視点を確認し、普段の生活に役立たせたい。		
	教員の力量 (1)	事例生徒を書いてみて、適応したほうが良い行動を考えることが難しかったので、どのような視点で他の方が見られている、考えられているのか知りたいです。	
教員の力量 (1)		子どもの視点・立場に立ち、かつ広い視野で考える力を身につけたい&他の先生方にも身につけてほしい。	

カテゴリー	概念	ヴァリエーション
④ 2 回目後	成果	理解が深まる (7) 本人の好きなコトや目指す姿が大切であることを再認識できるよい機会でした。 初めは話し合うのが難しい児童を選んでしまったと思いました。話し合っていくうちに目標や本人の好きなこと、明日から頑張ることが見えてきて良かったです。 誰が見てもその子を読みとれる包括を書いていきたいと思っている。年度末、担任した子に残せるものは「分析と見通し」にその子の今と芽生えとこれからをしっかりと書くことだと思っている。 難しく考えすぎず、夢と現実を重ね合わせて、考えていくことが必要だなと感じました。これから生かしていきたいです。 PATHをすることで、子どもの願いからスタートするところに立ち返れました。ほんまは全学年でやりたい。 生徒を見る視点が広く持てたように思います。 現実の姿だけを考えすぎず、目標を立てていくことが大切だと思いました。
		学び合い (7) 1人のことをもっと深く色々な意見を聞きながら考えるべきだと再度認識しました。 担任だけでなく、支援部、指導部も一緒になって目指す姿を考えていく必要があると思いました。 自分1人で考えるのではなく、多人数でいろいろな視点から考えることが大切だと思いました。 児童・生徒の将来の姿について、いろんな立場の人と話をすることの重要性を学ぶことができた。 1人ではなかなか出ない意見が、複数で行うことででてくるので、ケース会などみんなで話す場で意見をもらうのは大切だと感じた。 一人では悩みがちだが、一人の児童を多くの人の観点で捉えることができ、自分では思い浮かばない意見を聞くことができてよかった。 生徒の願いや夢などについて前向きに、自由に生徒や他の先生方と話していきたいと感じました。
		有意義 (3) とても自由に生徒の将来について考えることができたので、楽しかったです。 1つの手法としてのPATHでしたが、大変おもしろいものでした。 部分、部分で何について書くのか詳しく説明してもらえたのでわかりやすかった。
		研修形態 (2) 事務仕事の追われてなんとなく仕上げることのないような研修がこれからも必要。 ワークショップをすることで「自分のこと」として捉えて考えられるのでとても良いと思いました。

	カテゴリー	概念	ヴァリエーション
② 2 回目 後	課題	説明不足 (2)	生徒の実態がうすく、話し合いも進めにくかったかなと感じました。 紙の実態からだけ考えるのか、普段の彼の情報も質問などして加味していいのか・・・というところが分かりにくく発言しづらかったです。
		生徒の捉え方 (2)	本人のために、プラスのことを考えるというのはなかなか難しかったです（頑張るべきところばかり目がいてしまうので）。 マイナス面は話し合いの中に必要ないのかと思いました。
		もっと 知りたい (1)	今回の研修に関して、PATHの説明をもう少し詳しく聞いたり、実践例を動画で観たかった。
		仕事の知識 (1)	指導者は、いろいろな仕事についての理解や指導法を、調べてから支援プランを作成すべき。

資料 10 調査研究 2

研修の「個別の包括支援プラン」作成時の役立ち 全文

PATH	個別の包括支援プラン	記述
全体	考える順番(2)	PATH研修は子どもの夢（ポラリス）から考えていくのが良いと思った。また、考えていく順番も実際のプランを考えていく時の理想の順番だと思う。 プランをたてる順番の考え方
1「夢」 5「関係者」	3者の願い(4)	担任だけの気持ち、本人、保護者の気持ちになって考えることができました。今後いろいろな面から考えていきたいです。 本人のねがい、担任のねがい、保護者のねがい→3者のねがいを元に目指す姿を考案する時にもっと広い視野で捉えてもよいのかなーと思いました。「今」を元に変容とねがいを考えられると思う。 本人が本当に必要なことは何か？を考える上で役立ちそうです。 生徒と目標や願いについて話す時に、一緒に考えられそうです。生徒の考えをひろげることができる問いかけができたなら良いなと思いました。研修を通して、もっと実態把握をしたいと思いました。他の先生方など（保護者目線）の考えが出てきておもしろかったです。
1「夢」 3「今」	目指す姿(6)	いつも悩む短期目標・長期目標ですが、もう少し夢にあふれた視点を持って考えていけば、少し違った目指す姿が見えてきて、目標も立てやすいと思いました。学校ではまず何を頑張るのかが明確になって良いと思いました。 現実的な点と現実離れしている点の両面からアプローチしてみることも大切だと思いました。 将来の希望・夢を子ども目線で考えないと、と気持ちをもつように考えられたので、役立ちそう。 「現実的」の観点はありましたが、「夢のある」の視点は新鮮だった。 夢から、3年後の目指す姿を考えるとところがイメージしやすいと思いました。 毎回PATHを使うことはむずかしいので、今日のPATHの流れを頭の中でシミュレーションしながら目標を立てていきたい。まずは「ポラリス」が肝ですね。これがどれだけ本人にマッチしているかが大事ななと思いました。

PATH	個別の包括 支援プラン	記述
1「夢」 2「ゴール」 4「必要な力」 5「関係者」 6「近い将来」	長期目標 短期目標(6)	目標を考える上で、細かいところまで分析しつつも、ゴールを見据えて考察することができたと思います。 目指す姿から、目標設定の際に役立つと思いました。自分（担任）はなぜこの目標を設定したのか、考えて設定しますが、ゴールまで、どれくらいのステップが必要か明確にすることで、本人に寄り添った課題設定ができると思います。 目標を立てるところ。 三者の願い、目指す姿の記入から長期目標設定時。 目標を立てる際に具体的に考える時。 本人・保護者・社会（教員）の視点以外から考えることが、目標を立てるときに役立ちそう。
7「はじめの一步」	実践(5)	まずはじめに何をしたらよいのかどのような力を付けたらよいのかを考える時に役立ちそうです。 子どもの夢や考え方を中心に、できること（環境設定や人の配置など）を考えられたことは、大変役に立つと思う。 長期・短期目標を考える際の具体的な取組を考える場面。 はじめの1歩を最後に考えるところ。 それぞれの役割の人物になるという所では、三者（本人、保護者、担任）以外の視点からの考えも考えることができ、より広い視野での支援を行っていく時の手がかりになると感じた。

資料 11 調査研究 2
「本人の夢」「目指す姿」全文 B 特別支援学校

<研修 1 回目>

ID	A さんの夢	目指す姿
1		- 市バスや地下鉄を使って毎回同じ目的地にいける。 - 地域の活動に参加ができる。 - コンビニに行って、500 円で 1 回の食事を買うことができる。
2	- 京都市ソフト知的障害者チームで「4 番サード」で活躍する。そのために毎週末練習に参加する。 - 年 2～3 回は家族やヘルパーと電車やバスで野球観戦をする。 - イチローが引退するまでにメジャーリーグの試合を観に行く。 - 自分が稼いだお金で iPad を購入して好きなだけ遊ぶ。	- トイレでの排泄を 1 人で確実に行う。 - 困った時、助けが欲しい時に自分から周りの人に声をかける。 5km 程度のマラソン大会に支援者と一緒に出場する。 - 掲示されている票などを確認して当番活動に毎日自ら取り組む。 - ワークスタディ中、任された作業を休憩時間まで取り組み続ける。 - 信号を意識し、左右を確認して横断歩道を渡る。
3	- イチローもしくは阪神タイガースの選手とキャッチボール（野球）をする→文通したりしたい。 - 自分で簡単な料理ができるようになりたい。 1 人ででかけられるようになりたい。	- 手順書（見本）を見ながら、指示された形に食材を切る。 - 信号や交通ルールを守って、近くのコンビニへ 1 人で行く。 - 電卓を利用して 500 円以内の買い物をする（指定されたもの？）。 - 手指の巧緻性を高める課題に取り組む。 - 身近な人に○文字程度の手紙を書く。
4	- 好きなことを活かした仕事に就く。 1 人で買い物をし、調理する。	- 日常生活の中で自分でできることを増やす。 - マナーやルールを理解し、電車やバスを利用する。 - 友だちや指導者と関わりながら活動する。 - 文字を読んだり、書いたりする。 - 身体を動かす好きな活動を増やす。

		・手順書を見て調理をする。
5	・電車に乗って阪神タイガースを応援しに行きたい！ ・文字やパソコン等様々な方法で手紙を書きたい！ ・自分で買い物し，調理したい！ ・得意なダンスやソフトボールで活躍したい！ ・好きな絵をたくさん描きたい！	・日常生活や家庭生活の中で，手順書等を利用してできることを増やす。 ・決められた役割をやり遂げる。 ・パソコンで簡単な単語を入力したり，絵を描いたりする。 ・交通ルールやマナーを守って公共交通機関を利用する。
6	・パソコンを使って友だちに手紙を書く。 ・マナーやルールを守って生活する。 ・野球場へ自分で行く。	・時間を守って行動する。 ・お金（硬貨）に関する理解を深める。 ・パソコンを使って，簡単な文章を打つ。 ・カタカナや漢字の理解を深める。 ・ルールのあるゲームで友だちと活動する。
7	・ソフトボール大会に出場して優勝する。 ・友だちや家族と一緒に旅行に行って楽しみたい。 ・毎日好きなものを食べてお腹いっぱいになりたい。 ・イチロー選手と会う。	・与えられた役割や仕事を最後まで責任を持ってやり遂げる。 ・平仮名を習得し，自分の好きな単語や文章を書いたり，自分の思いを文字で伝える。 ・交通ルールを守って家からスクールバス停まで1人で行き帰りする（部分自主通生）。 ・（絵 or 写真）カードをたよりに，その商品を選ぶ。 ・運動習慣を定着して，体重の増加の予防を図る。 ・トイレの大便時の際，自分できれいになるまで拭く。
8	・友だちや家族の役に立って「ありがとう」と言ってもらふこと。 ・憧れのイチロー選手とキャッチボールをすること。いろいろお話すること。	・1人でおつかいへ行く（母親に頼まれたものを1人でコンビニへ行き買う）。 ・読んだり書いたりできるカタカナ，漢字を増やす。 ・パソコンやDSなどのゲーム以外に好きなこと（趣味）を見つける。

9	・パソコンを使った仕事がしたい。 ・家族や友だちなどいろいろなところへ出かけていろいろなことがしたい。	・分かる文字が増える。 ・マナーやルールを守って活動をする。 ・自分の思いを相手に伝える。
10	・1人だけの力で色々な所へ行き、人との関わりを持ちたい。 ・1人でできる事をたくさん増やし、自立した生活を送りたい。	・他者との関わりを好む性格，コミュニケーション能力の向上 ・公共のマナーを理解している（守れる）。 ・自分自身の能力を理解し，自分の役割などを意識して行動できる。 ・社会性・・・
11	・地域の人（友人・職場）とコミュニケーションを取りたい（言葉や文字，自分のできるツールを使って）。 ・定期的に運動したい。 ・1人で地域に出かけたい。	・金銭的な学習 金種 50 円＝10 円×5 がわかる。 ・平仮名で自分の思いを伝える。 ・公共交通機関や，施設のマナーを守って利用できる。 ・買い物の一連の流れ（お店に入る→商品を探す→支払いをする）を1人で行うことができる。
12	・自宅から作業所までの道のりを1人で行き帰ってくる。 ・野球（甲子園）場までの行き方をパソコンで調べることができる。 ・近隣のスーパーで母に頼まれた物を買う物をする（1人で）。	・ソフトボール部に入る。 ・お金の勉強（スーパーでの買い物・切符の買い方等）提示された数字より大きい数字を出せるようにする。 ・調理したい，食べてみたい食べ物のレシピをパソコンで調べて，母（先生）に手紙を書く。
13	・友だちと一緒に電車とバスで旅行へ行く。	・言葉かけなしで，安全に横断歩道を歩くことができる。 ・苦手なことにも集中して決められた課題に最後まで取り組むことができる。 ・自分の意見を，相手にゆっくりはっきり伝えることができる。 ・地域の人と施設の人に自ら元気よくあいさつができる。
14	・甲子園球場へ月1回は行きたい。	・体重増加予防のための運動習慣を身につける。 ・平仮名や漢字で分かることを増やす。

		・パソコンやタブレット端末を使って文字入力をする。 ・決められた時間まで作業を継続して行う。 ・校外を安全に移動する。 ・公共施設や交通機関を利用した際、必要な場面で挨拶やお礼を言う。 ・友だちとルールのあるゲームを行う。
15	・自分で収入を得て、周りの人と楽しく暮らす。	・言葉や文字・数などの理解を深める。 ・自分の想いを伝え、友だちや周りの人の気持ちを考えて行動する。 ・集団活動や公共の場でのルールを守って活動する。
16	・仕事をして収入を得て、自立できるようになる。	・家庭や学校で役割を担い、責任を持って活動をやり遂げる。 ・交通安全や公共のマナーを身につけ、地域での活動範囲を広げる。 ・言葉や文字・数の理解を深める。
17	・1人でコンビニに行き、自分の好きなものを買う。	・横断歩道の前では必ず止まり、信号を確認する。 ・家からコンビニまでの往復の道を覚える。 ・500円で買える商品を知る。 ・店員さんに聞くことができる力をつける。
18	・タイガースのファンクラブで事務のお手伝いをする（パソコン作業）。	・本人のなりたい自分のイメージを明確にすることで、なぜ、何のために学ぶのかを本人に伝え、それと絡めて手順書を見て作業する、キャッチボールをする、電卓で計算する、パソコン操作するなど、今できることをさらにスキルアップし、手紙を書いたり、絵を描いたり、人とやりとりしたりという好きなことを伸ばしていく。

<研修 2 回目>

ID	A さんの夢	目指す姿
1	・自分から友達や先生，目的の場所へ行ける。	・一人で市内は目的地にむけて市バス・地下鉄利用で行くことができる。 ・毎日あったことを日記に書ける。 ・必要な時は電話ができる。
2	・家族でメジャーリーグにイチローの試合を観に行く。 ・毎週ソフトボールのチームの練習に参加する。 ・働いたお金で出かけたり，好きな物を買ったりする（ヘルパー・友だちと）。	・毎日続けられる運動を 30 分以上行う。 ・日常目にする文字（漢字含む）を読めるようにする。 ・決められた約束・ルールを守る。 ・友だちとルールのあるゲーム・遊びをする。 ・目玉焼きを一人で作る（コンロの操作・器具を使いこなす）。
3	・野球選手と友だちになりたい（キャッチボール，やりとり）。 ・一人で旅行・買い物・料理できるようになりたい。 ・たくさんの人と関わって生活したい。 ・人の役に立つこと（手伝い，働き）をしたい。	・指導者や友だちと連続 10 回キャッチボールをする。 ・信号などの交通ルールを守り，近くの〇〇へ行く。 ・電卓を使って 500 円以内の買い物をする。 ・指導者と交換日記をする（今日のごとを書く。簡単なルールのもと）。 ・校内の指導者にあいさつされると返事する。 ・手順書を見て調理（の手伝い）をする。
4	・1 人で買い物に行き，好きな物を買う。 ・友だちと一緒に野球観戦に行く。 ・ソフトボールの選手になる。 ・パソコンを使った仕事をする。	・指導者と店に行き，電卓を使って買う物の値段を計算する。 ・校外では，降りるバス停や駅の名前がわかり，見て降りる。 ・身体を動かして体力をつける。 ・パソコンで，決められた文字を入力する。 ・工程表を見て，簡単な調理をする。
5	・甲子園に行ってタイガースを応援したい！ ・カッコよく働きたい！	・手順書を活用して簡単な調理をする。 ・公共交通機関を利用して目的地まで移動する。

	・イチローに会いに行きたい！ ・おいしい物を自分で好きなだけ作って食べたい！ ・友だちに手紙をたくさん出し、文通したい！	・パソコンでイチローについて調べる。 ・決められた役割や作業をやり遂げる。
6	・友だちと一緒に野球観戦を見に行く（行き方をパソコンで自分で調べる）。 ・家族や友だちにパソコンで作った手紙を書く。	・分かる漢字やカタカナを増やす。 ・パソコンの使い方の理解を深める。 ・交通ルールを理解を深める。 ・体力をつける（長い時間の運動など）。
7	・「カッコいい」大人になりたい。 ・1人でいろんな所へ行きたい。 ・イチローに会いたい。 ・甲子園で始球式をしたい。 ・好きなモノを食べても太らない。	・毎日ランニングをして引き締まったボディを作る。 ・交通ルールを守って、部分自主通生になる。 ・意思表示を明確にする。 ・与えられた役割や仕事を責任を持って最後までする。
8	・憧れのイチロー選手とキャッチボールをする。	・1人で近所のコンビニへ買い物に行く。好きなものを買う。 ・生徒会や委員会活動などで役割を担って活動する。 ・読んだり書いたりできるカタカナ・漢字が増える。
9	・パソコンを使った仕事に就きたい。 ・身体を動かしたり、いろいろな場所へ出かけたい。	・見本を見て文字打ちができる。 ・マナーを守って地域へ出かける。 ・30分程度走り続ける体力を身につける。
10	・好きな所へ行き、好きな物を買ったり食べたりする。 ・自分の力だけで生活をする。	・1人で買い物をする。 ・読める漢字を増やす。 ・自分から会話をして楽しむ。
11	・たくさん旅行に行く →気に入ったおみやげを買う。 →おみやげを地域の人、家族に配る（手紙を付けて自分の思いを表現する）。	・読んだり書いたりできる文字を増やす。 ・近所のスーパーで1人で買い物をする。 ・1人で公共交通機関を利用する。 ・自分から挨拶する。
12	・1人で近隣のスーパーに行って買い物をする。 ・パソコンで、行きたい場所の交	・パソコンで食べたい料理の作り方を調べる。 ・先生との手紙のやりとり

	通手段を調べられる。	・電卓の勉強（購入金額より多く出せるようにする）
13	・電車やバスで甲子園に阪神タイガースの応援に行く。	・1人で電車やバスに乗る。 ・友だち・先生だけでなく，地域の方々とコミュニケーションがとれる。 ・安全に気をつけて外出する。
14	・甲子園のグラウンドでトラッキーと一緒に踊る。	・筋力や体力をつける。 ・トイレで排泄（大便のふきとり含む）が自立する。 ・必要な場面で様々な人にお礼や挨拶を言う。 ・様々なダンスを覚えて踊る。
15	・パソコンを使ったコトで収入を得る。	・パソコンを使う仕事について調べたり，その先を訪問する。 ・甲子園球場まで1人で出掛ける練習をする。 ・ローマ字の勉強をする。
16	・自分で働いて，収入を得て，1人で暮らすこと。	・職場体験などを通して，様々な事業所などで作業することができる。 ・マナーを守って，公共交通機関を使う。 ・誰とでも挨拶をすることができる。 ・自分の気持ちを伝えることができる。
17	・1人でコンビニに行き，好きな物を買って帰って来る。	・コンビニまでの道を覚える。 ・安全に歩道を歩くことができる ・困った時は人に聞ける。
18	・カッコよくパソコンを使った仕事をする。	・「できる」を増やす。 ・（好き嫌いにかかわらず）任された仕事を最後まで担いきる。 ・趣味を楽しむ（ソフトボール，お出かけ等）。

資料 12 調査研究 2
「本人の夢」「目指す姿」全文 C 特別支援学校

<研修 1 回目>

ID	B さんの夢	目指す姿
1	・ パソコンを使用した仕事に就き、仕事と余暇のバランスのとれた生活を送る。 ・ 余暇と一緒に過ごす友人を作り、興味のあることを深めていく。	・ 相手の話を受け取ることと自分の思いを言葉にして、コミュニケーションをとって楽しく会話する（会話したい）。 ・ 休日に友だちと興味のある場所に行って（興味の垂あることをして）、余暇をすごしたい。 ・ 忘れ物を減らすために、自分の持ち物を管理する方法を身につけて日々の準備をしたい。 ・ 見通しを持って集団の活動の中で、自分の役割をはたすことで参加したい。
2	・ テストで良い点を取る。 ・ いい進学先に行く。 ・ 何でも話せる友だちができる。 ・ 空手で有名になる。 ・ パソコンを使ってゲームを作る人になる。 ・ 実験をして、パソコンを使う仕事につく。	・ 友だちに自分の思いを伝え、友だちの思いも受けとめることができる。 ・ 自分の気持ちを整理し、言語化できる。 ・ 友だちとゲームだけでなく、勉強も一緒にできる。 ・ 得意な理科は自主学習できる。 ・ パソコンを使って勉強することができる。 ・ 部活で行った実験をパソコンを使って、レポートを作成することができる。 ・ 空手の話を友だちとし、一緒に自主練習する。 ・ 自分のがんばったことを、家族や友だちに話すことができる。
3	・ 興味のある仕事（アルバイト含む）をし、ためたお金でゲームを買う。	・ 指示された事、すべき事をメモができるようにしたい。 ・ 読み書きできる漢字を増やしたい。 ・ 友人に自分の意見を伝えられるようになりたい。

4	・パソコンを使って、ゲームを作りたい（プログラマーなど）。	・ローマ字を使ったパソコン入力をすすめる、ノート作りなどを行い、みんなと学習したい。 ・スマホを使って、知りたいことを検索したり、友だちとのやりとりを楽しんだりしたい。 ・休日には友だちと電車に乗って、ゲームのイベントなどにいっしょに行きたい。
5	・好きなことができる（趣味として）。 ・人と良好な会話ができるようになりたい。 ・就職したい。	・余暇活動としてゲームを楽しむ。 ・人とのコミュニケーションをとるために、人の話を聞くことも大切なことを学ぶ。 ・将来どのような形で社会と関わっていくかを考える。 ・学習を積み重ねて進学する。 ・パソコンの操作や、資格取得のために学習する。
6	・ゆかいなタクシー運転手	・生活に使われる漢字の読みがわかる。 ・色々な場所をおとずれる（出掛け）。 ・高校（全日・夜間等問わない）に行き、いろいろな人と出会う。 ・運転免許を取る。
7	・パソコンを使った仕事につく。 ・空手の大会の1回戦に勝つ。 ・公共交通機関を使って友だちと遊びに行く。	・ワード・エクセル等パソコン操作の技術を学ぶ。 ・空手の練習に休まず参加する。 ・公共交通機関を使って継続して空手の練習に行く。

<研修 2 回目>

ID	B さんの夢	目指す姿
1	・パソコンでゲームを作って人気アプリを発信する。 ・休日はゲームの Youtuber（実況）をする（気の合う仲間とオンラインでゲームをする＆実況する）。	・自分の思っていることを伝えることができる（言葉カード・選択 等）。 ・相手との距離感を学び、腹が立つことを本人に伝えるための、言い換えの方法を学び実践する。
2	・ユーチューバー（ゲーム実況）になる。 ・良い大学に行く。 ・空手選手になってオリンピックに出る。 ・理系の大学に行き、研究したものが論文になる。 ・同じゲームが好きな仲間を大学のサークルなどで増やす。 ・プログラマーになる。 ・ゲームを作る人になる。	・動画を作成できる。 ・行きたい高校に行っている。 ・空手でランクアップした帯を持っている（黒帯？）。 ・空手教室で、他の友だちができた。 ・自分の好きなゲームを紹介やおすすめできる。 ・理科を他の友だちに教えることができる。 ・独自でプログラミングを学んでいる。 ・友だちと動画を Youtube に up している。
3	・パソコンを使った職業についている。	・自分に合った高校等に進学している。 ・自由に使えるパソコンを持っている。 ・気の合う友人に自分の想いを伝えられている。
4	・ゲームクリエイターになって、友だちと楽しめるゲームを作りたい。	・パソコンやインターネットを駆使できるように、専門学校に行けるようにその学校に入るための勉強を頑張る。 ・みんなと同じ方法での学習は難しいだろうから、動画やネットを利用して自分の学びやすい方法を知りたい。 ・気の合う友だちとゲームのイベントなどに行けるように、交通機関や参加料などあらゆる方向からの情報を得られるようにしたい。
5	・自分を出すことができる場所を作る。 ・人と良好な関わり方ができるようになる。	・自分がやりたいことをやって、自信をつける。 ・今の自分の姿を見つめることができる。

		・ストレスマネジメントをして，人と上手に関わる。 ・自分の気持ちを人に伝える手段を身につける。
6	・ゆかいなタクシードライバー	・バイク免許をとる。 ・いろんな場所に行く。 ・気の合う友だちとかかわる。 ・運動を趣味にする。
7	・ゲームの達人になる。 ・ゲームの達人の友だちができる。	・ゲームをする時間を決める。 ・友だちとゲームをする。 ・自分の好きなゲームについて家族と話す。

資料 13 調査研究 2 「目指す姿」に出現した動詞一覧（全体）

具体的			
挨拶する	買い物する＊	出す	話す
歩く	会話する＊	食べる	広げる
言う	買う＊	調理する＊	拭く
行く	書く	使う	返事する＊
行き帰りする＊	描く	続ける＊	訪問する＊
移動する	キャッチボールする＊	出会う＊	身につける
動かす	切る	出かける＊	向ける＊
打つ	駆使する＊	できる	メモする＊
行う	ゲームする＊	電話する＊	文字打ちする＊
教える＊	交換日記する＊	止まる＊	持つ
おとずれる＊	声をかける＊	取る	利用する＊
踊る＊	参加する	入力する＊	渡る＊
降りる＊	支払う＊	乗る＊	
外出する＊	出場する＊	入る＊	
活用する＊	する	走る	

前後に左右される動詞	受身
増える＊	挨拶される
増やす＊	与えられる
減らす＊	決められる
探す＊	指示される
	指定される
	頼まれる
	使われる
	任される

＊は著者が分類した動詞

抽象的			
up する*	きれいになる*	過ごす*	引き締まる*
合う*	気をつける*	すすめる*	深める*
遊ぶ	計算する	ストレスマネジ	含む*
ある*	継続する*	メントする*	勉強する*
意識する	言語化する*	整理する	学ぶ*
一緒にする*	検索する*	操作する*	守る
受けとめる*	行動する	体力つける*	見つける
受け取る*	好む	高める*	見つめる
選ぶ	コミュニケー	楽しむ*	見る
得る*	ションとる*	力をつける*	明確にする*
おすすめる*	作業する*	使いこなす*	目にする*
覚える	作成する*	作る	休む*
思う*	自信つける*	伝える	やり遂げる*
関わる*	実践する*	続ける*	やりとりする*
学習する	集中する	積み重ねる*	やる*
確認する	習得する*	定着する*	読み書きする*
活動する*	趣味にする*	手伝う*	読む
活用する*	準備する*	取り組む*	ランクアップ
考える	調べる	なる*	する*
頑張る*	自立する*	担う*	理解する
管理する*	知る	伸ばす*	利用する
聞く	進学する*	図る*	練習する*
決める*	スキルアップ	果たす*	わかる
興味のある*	する*	腹が立つ*	

資料14 調査研究2 「目指す姿」に出現した動詞一覧（個人別）									
ID	1回目					2回目			
	具体的	抽象的	前述に 左右 される 動詞	受身	具体的	抽象的	前述に 左右 される 動詞	受身	
1	使う				行く	ある*			
	行く(2)				書く				
	参加する				向ける				
	買う*				電話する*				
2	行う	確認する(2)		掲示されている	行う	読む		決められる	
	声をかける	取り組む(2)*		任される*	続ける	守る			
	出場する*	意識する				作る			
	渡る*	続ける				目にする*			
3						含む			
						遊ぶ			
						使いこなす*			
	行く	見る		指示される	キャッチボールする*	守る		挨拶される	
4	書く	守る		指定される	行く	見る			
	動かす	高める*			使う	手伝う*			
	利用する*	取り組む*			買い物する*				
	買い物する*				交換日記する*				
5					書く				
					返事する*				
	書く	理解する	増やす(2)*		行く	計算する		決められる	
	動かす	読む			使う	わかる			
4	利用する*	見る			降りる(2)*	見る(2)			
	調理する*	関わる*			動かす	体力つける*			
		活動する*			入力する*				
					調理する*				
5	描く	守る	増やす*	決められる	調理する*	活用する*		決められる	
	入力する*	やり遂げる*			利用する*	調べる			
	利用する(2)*				活用する*	やり遂げる*			
					移動する				

6	使う 打つ	守る 行動する 深める(2)* 活動する*						深める(2)* 体力つける*	増やす*	
7	持つ 書く 行き帰りする* 拭く	やり遂げる* 習得する* 伝える 守る 選ぶ 定着する* 図る*	与えられる		持つ する			引き締まる* 作る 守る なる* 明確にする*		与えられる
8	行く(2) 買う* 書く	読む 見つける わかる* 守る 伝える 活動する*	頼まれる		行く 買う* 書く			読む 担う* 活動する*	増える*	
9					文字打ちする* 出かける* 走る 身につける			見る 守る 続ける*		
10		好む 理解する(2) 守る 意識する 行動する			買い物する* 会話する*			読む 楽しむ	増やす*	
11	利用する* 入る* 支払う* 行う	わかる* 伝える 守る	探す*		書く 買い物する* 利用する* 挨拶する			読む	増やす*	
12	入る* 調理する* 書く 出す 食べる	調べる	提示される		食べる 出す			調べる		

13	歩く 挨拶する	集中する 取り組む* 伝える		決められる	乗る* 外出する*	コミュニケーションとる* 気をつける*		
14	身につける 使う	継続する*	増やす*	決められる	言う 踊る*	体力つける* 含む*		
	入力する*					自立する*		
	行う(2)					覚える		
	移動する							
15	移動する							
	利用する*							
	言う							
16	持つ	深める*			使う	調べる		
	身につける	伝える			訪問する*	練習する*		
	広げる	考える			出かける*	勉強する*		
		行動する						
17		守る						
		活動する*						
	やり遂げる*				使う	守る		
	深める*				挨拶する	伝える		
18	止まる*	担う*				作業する*		
	買う*	確認する			歩く	覚える		
		覚える				聞く		
		知る						
19		聞く						
		力をつける*						
	キャッチボールする*	明確にする*			できる	楽しむ 担う*	増やす*	任される
	書く	学ぶ*						
20	描く	伝える						
		見る						
		計算する						
		操作する*						
21		スキルアップする*						
		やりとりする*						
		作業する*						
		伸ばす*						

19	会話する(2)*	受け取る*	減らす*			思う*		
	する	コミュニケーションとる*				伝える(2)		
	持つ	興味のある*				学ぶ(2)*		
	参加する	過ごす*				腹が立つ*		
	身につける	管理する*				実践する*		
20		準備する*						
		果たす*						
		言葉にする*						
	使う(2)	伝える			行く(2)	作成する		
	行う	受けとめる*			持つ	ランクアップする*		
	する	整理する*			できる	おすすめる*		
	話す	言語化する*			教える*	学ぶ*		
		一緒にする*				upする*		
		学習する						
		勉強する*						
21		作成する*						
		練習する*						
		がんばる*						
22	メモする*	読み書きする*	増やす*	指示される	使う	合う(2)*		
		伝える			持つ	伝える		
						進学する*		
22	使う(2)	すすめる*			行く(2)	頑張る*		
	行う	学習する			入る*	利用する		
	乗る*	検索する*			駆使する*	学ぶ*		
	行く	楽しむ*				知る		
						合う*		
						得る*		

		楽しむ*				身につける	やる*		
		コミュニケーションとる*					自信つける*		
		聞く					見つめる*		
		学ぶ*					ストレスマネジメント*		
		関わる*					関わる*		
		考える*					伝える		
		積み重ねる*							
		学習する							
		進学する*							
23		わかる							
	おとずれる*						合う*		
	出掛ける*				使われる	とる	関わる*		
24	行く					行く	趣味にする*		
	出会う*								
	取る								
	参加する	学ぶ*				ゲームする(2)*	決める*		
25	使う	休む*				話す			
	行く	継続する*							
						動詞横の()は出現回数 *は著者が分類した動詞			

