東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

特別支援教育に関する現職教員研修の効果的な在り方とは：ワークショップ研修による事例的検討

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-03-15 キーワード (Ja): キーワード (En): special needs education, teacher training, workshop 作成者: 福田,弥咲, 大伴,潔, 橋本,創一, 山口,遼, 溝江,唯, 澤,隆史, 奥住,秀之, 藤野,博, 濵田,豊彦, 増田,謙太郎, 小林,玄 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173610

東京学芸大学紀要　総合教育科学系　73：729－737, 2022

特別支援教育に関する現職教員研修の効果的な在り方とは

― ワークショップ研修による事例的検討 ―

福田　弥咲*1・大伴　　潔*1・橋本　創一*1・山口　　遼*1・溝江　　唯*1・澤　　隆史*2
奥住　秀之*2・藤野　　博*3・濵田　豊彦*3・増田謙太郎*3・小林　　玄*4

特別支援教育・教育臨床サポートセンター

（2021年9月13日受理）

１．問題と目的

特別支援教育の推進の中で，特別な教育的支援ニーズのある子どもが在籍する全ての学校で，全ての教職員が特別支援教育の実践に必要な知識・技能を有していることが求められている（文部科学省，2012[1)]）。そのため，特別支援教育に関する専門性の向上として，現職教員研修における研修内容の充実が重視されている。現職教員研修の充実のためには，教育現場の実際や教員のニーズをもとに，効果的・効率的な現職教員研修の在り方について検討する必要がある。福田ら（2020[2)]，2021[3)]）では，研修スタイル・方法へのニーズについて「ケースカンファレンス」はあらゆる所属の教員からニーズがあることや，通常学級や特別支援学校の教員は「校内研修」へのニーズが高いこと，通級指導教室（特別支援教室）の教員は，通常学級・特別支援学校・特別支援学級の教員よりも「実技研修」や「グループ討議を含む研修」へのニーズが高いことが明らかになった。そしてこれらの結果から，学びたい内容（研修内容）に合わせて，校内研修・OJT（On the Job Training）や講義を中心とするオンライン研修，活動や実技を伴うワークショップ形式の研修の効果的・効率的な使い分けの重要性が示唆された。近年はコロナウイルスによる感染予防が重要視される中で，オンライン研修のニーズや必要性が高まっている。しかし新しいアセスメントのスキルや専門的指導技法の習得などは，講義型を中心とするオンライン研修よりも，活動や実技を伴うワークショップ形式の研修の方が効果的･効率的に学びを深められると考えられる。活動や実技を伴うワークショップ形式の研修では，意見の多様性による相互の学び合いの促進や，活動を通して生まれた思いや疑問を言語化することによる学びの深まりなどの効果が期待される。そこで，本調査では開発的にワークショップ形式の研修を実施し，その効果の実際を明らかにすることと，効果的なワークショップ形式の研修の在り方について具体的に検討することを目的とした。

２．方法

２．１　調査対象と開催された研修について

本調査は，アセスメントツール「LCSA学齢版言語･コミュニケーション発達スケール」とアセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」についての研修（各2回, 計4回）に参加した教員計150名（LCSA参加者83名，ASIST参加者67名）を対象とした。対象の回答者は主に小学校通級指導（特別支援）教室に所属している教員である。（特別支援教室とは，東京都が行っている通級による指導を教員がすべての学校を巡回して行う全校配置システムである。）研修は2020年10月～12月の間に，東京都で実施されたもので，講師はA国立大学の特別支援教育を専門とする教員2名

＊1　東京学芸大学 特別支援教育・教育臨床サポートセンター（184-8501　東京都小金井市貫井北町4-1-1）
＊2　東京学芸大学 特別支援科学講座 発達障害分野（184-8501　東京都小金井市貫井北町4-1-1）
＊3　東京学芸大学 教職大学院（184-8501　東京都小金井市貫井北町4-1-1）
＊4　東京学芸大学 学生支援センター 障がい学生支援室（184-8501　東京都小金井市貫井北町4-1-1）

であった。どちらの研修もワークショップ形式での実施で，研修の流れは①検査概要・解説，②グループワーク，③ケース検討，④スーパーヴァイズ，⑤レポート提出であった。

２．２　対象の回答者の概要

対象の150名のうち回答が得られた人数は129名で，回答者の所属の内訳は小学校通常学級2名（1.6%），小学校通級指導（特別支援）教室125名（96.9%），その他2名（1.6%）であった。教員年数については，1年以下が13名（10.5%），2年以上5年以下が40名（32.3%），6年以上9年以下が27名（21.8%），10年以上19年以下が33名（26.6%），20年以上が11名（8.9%）であった（図１）。また，アセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」の研修における教員年数の平均は6.1年（標準偏差：5.4），アセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」の研修における教員年数の平均は12.1年（標準偏差：9.3）であった。なお，教員年数について，未回答者は5名であった。

また，教員年数のうち特別支援教育に携わった（通級指導（特別支援）教室，特別支援学級，特別支援学校に所属していた）年数については，1年以下が17名（13.9%），2年以上5年以下が54名（44.3%），6年以上9年以下が24名（19.7%），10年以上19年以下が24名（19.7%），20年以上が3名（2.5%）であった（図２）。また，アセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」の研修における平均は6.1年（標準偏差：5.4）で，アセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」の研修における同様に6.1年（標準偏差：5.3）であった。なお，特別支援教育に携わった年数について，未回答者は7名であった。

２．３　手続き・分析方法

検討１：アセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」とアセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」についての研修（各2回，計4回）のケース検討の際に参加教員一人ずつに付箋紙を配布し，指定された事例の「見立て」（LCSA・ASISTの結果から事例について分かったこと）・「探求」（事例の支援・指導方針・目的）・「限界」（アセスメントの実施における難しさ）について記入してもらった。その後3～6人のグループになり，A3用紙にそれぞれの付箋紙を貼り付け，討議を行っていただいた。検討１では，A3用紙に貼り付けられた付箋紙からキーワードを抽出し，そのキーワード数を単純集計した。また各グループに1～2名程度の記録者を配置し，それぞれのグループのケース検討の様子や発言について記録をとった。これらの結果から，話し合いの活性化や意見の多様性に必要な条件等について検討を行った。

検討２：アセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」とアセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」についての研修（各2回，計4回）の終わりに，参加教員に対し質問紙調査を行った。当日参加した研修の満足度について「大変有意義だった」「少し有意義だった」「どちらとも言えない」「少し不満足だった」「大変不満足だった」の5件法で回答を求め，その理由について自由記述での回答を求めた。また今後実施してほしいアセスメントに関する研修内容や研修スタイルについて（自由記述），障害児のアセスメントに関する知識・理解や研修意識について（11問，「大変そう思う」「少しそう思う」「どちらとも言えない」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の５件法）についても回答を求めた。5件法で得られた回答については単純集計を行った。自由記述で得られた回答については大学教員1名と臨床心理学を専門とする2名が，意味のまとまりごとに切片化し，KJ法を援用した方法によりカテゴリー化を行った。その際，複数のカテゴリーに当てはまると判断された場合は複数に分類した。表中の項目数（n）は延べ数である。これらの結果から，ワークショップ形式の研修による効果の実際を明らかにした。

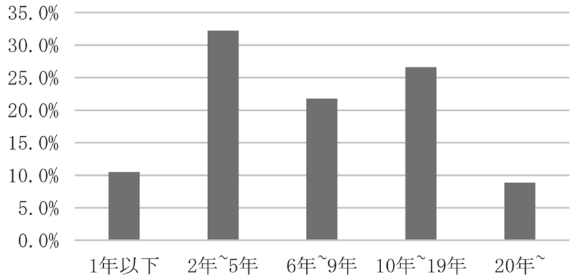

図１　回答者の教員年数の内訳（n=124）

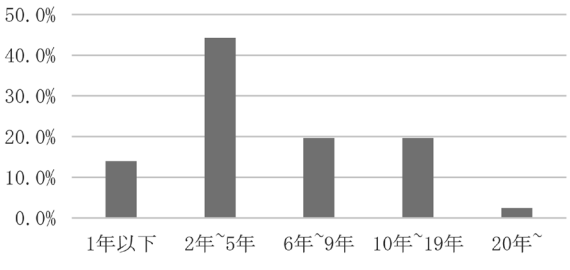

図２　回答者の特別支援教育に携わった年数（n=122）

２．４　倫理的配慮

研究協力と質問紙調査への回答は自由意志であること，得られた情報は研究の目的以外に使用しないこと，個人が特定されないことを，質問紙への記載及び口頭での説明により調査対象者に伝えた。回答をもって本研究への協力と発表に対する承諾とした。その上で個人情報には十分留意し，倫理的配慮を行った。

３．結果・考察

３．１　検討１の結果と考察

ケース検討の際にA3用紙に貼り付けられた付箋紙からキーワードを抽出した結果，アセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」についてのケース検討では，全体の項目数の１グループの平均は42.2（標準偏差：2.0），全体のキーワード数の１グループの平均は65.5（標準偏差：4.9）であった。また「見立て」についての項目数の平均は22.3（標準偏差：6.3），キーワード数の平均は37.0（標準偏差：5.7），「探求」についての項目数の平均は16.3（標準偏差：6.1），キーワード数の平均は24.3（標準偏差：10.5），「限界」についての項目数の平均は4.8（標準偏差：1.8），キーワード数の平均は7.0（標準偏差：3.6）であった（表１・３）。

アセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」についてのケース検討では，全体の項目数の１グループの平均は38.2（標準偏差：7.5），全体のキーワード数の１グループの平均は59.2（標準偏差：12.3）であった。また「見立て」についての項目数の平均は14.4（標準偏差：2.4），キーワード数の平均は24.6（標準偏差：6.7），「探求」についての項目数の平均は18.6（標準偏差：4.8），キーワード数の平均は28.4（標準偏差：9.2），「限界」についての項目数の平均は5.2（標準偏差：2.4），キーワード数の平均は6.2（標準偏差：3.1）であった（表２・４）。

アセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」とアセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」のケース検討時の記録から，全てのグループで一人ずつ発言することができていたことが明らかになった。これにはケースについて一人で考え付箋紙に書き込む時間を設定した後にグループ討議をしてもらうという方法が有効であったと考えられる。しかしどのグループにおいても共通して「限界」の１グループあたりの項目数とキーワード数の平均が少なく，グループによっては「見立て」に関する項目数・キーワード数と，「探求」に関する項目数・キーワード数の間にも差が見られた。またグループ間の項目数やキーワード数にも差がみられた。この結果から，「見立て」「探求」「限界」の項目間で学びの質が異なっていたことや，グループによって話し合いの活性化や意見の多様性に多少の差があったことが推測される。検査概要・解説やグループワークの後のケース検討だったことから，「見立て」への関心が高まることを想定していたが，グループによっては「見立て」は検査概要・解説とグループワークで十分学ぶことができたと判断し，ほとんど話し合いを行わずに，ケースの支援・指導方針・目的に関わる「探求」の話し合いに多くの時間を割いていたようだった。

独立行政法人教職員支援機構（2018）[4]では，話し合いの活性化，意見の多様性から相互の学び合いが促進される人数は，１グループあたり4～6人程度が適切であるとしている。本調査では概ね適切な人数設定でグループを編成していた。よって，グループの編成人数以外の側面から，今後全てのグループにおいて話し合いの活性化や意見の多様性を高め，学びの質を確保するための工夫として考えられるものを検討した。まず項目ごとの時間管理を行ったり，各教員からの意見の引き出しやまとめを行ったりするファシリテーターを配置することが考えられる。他に「見立て」「探求」「限界」のそれぞれについて理解し検討し合うことの重要性について説明を行うことや，例を示すこと，研修全体におけるケース検討のための時間配分などが考えられる。しかし今回の結果は，あくまでも本調査に特有

表１　ケース検討における１グループあたりの項目数とキーワード数（LCSA）

	項目数		キーワード数	
	平均(個)	標準偏差	平均(個)	標準偏差
全体	42.2	2.0	65.5	4.9
見立て	22.3	6.3	37.0	5.7
探求	16.3	6.1	24.3	10.5
限界	4.8	1.8	7.0	3.6

表２　ケース検討における１グループあたりの項目数とキーワード数（ASIST）

	項目数		キーワード数	
	平均(個)	標準偏差	平均(個)	標準偏差
全体	38.2	7.5	59.2	12.3
見立て	14.4	2.4	24.6	6.7
探求	18.6	4.8	28.4	9.2
限界	5.2	2.4	6.2	3.1

表３　ケース検討の記録から抽出されたキーワードの例（LCSA）

6名	見立て	口頭指示の理解が苦手(6),音韻意識の低さ(3),語想起が難しい(3),ワーキングメモリの低さ(2),日常的に使われる言葉は豊富(2),聞き取った内容から類推して答えるよりも自分の経験から答えている(2),聞こえ方に課題がある(2),作文の苦手意識(1),記憶の想起の弱さ(1),時系列に物事が捉えられる(1),関係性を捉えることの苦手さ(1),書字の苦手さ(1),文を広げられない(1),音節を分けることの難しさ(1),特殊音節の未定着(1),促音長音の書きおとし(1),音読が苦手(1),語のまとまり(1),視知覚認知の弱さ(1),発音(1),言語理解の力が低い(1),不注意(1),聞いた言葉を書き言葉に変換できない(1),字と音の対応が育っていない(1),文章が読めていない(1),集中力の持続が難しい(1),姿勢や体の動かし方(1),全般的な遅れ(1)	28項目 計41個
	探求	MIMの活用(2),音韻意識を育てる(2),ことばカルタ(2),しりとりをする(1),ビジョントレーニング(1),復唱(1),メモを取る(1),絵(1),聞き取りトレーニング(1),キーワードからチャート式で図式化する(1),視知覚認知のトレーニング(1),記憶のトレーニング(1)	12項目 計15個
	限界	LCSAでは測定できない側面がある(3)	1項目 計3個
6名	見立て	語彙知識が弱い(6),語彙が少ない(3),語想起のつまずき(3),文表現が苦手(3),言語表出が苦手(3),指示や説明の理解力が低い(2),助詞の不正確さ(2),柔軟性が低い(1),関係性(状況)の理解が弱い(1),言葉の関係性がうまく捉えられない(1),接続詞の不正確さ(1),助動詞の不正確さ(1),発表などに自信が持てない(1),感情・抽象的な言葉のつまずき(1)	14項目 計29個
	探求	語彙を増やす(5),言葉の概念の形成・体系化(4),絵カードを用いる(4),5W1Hに基づいた説明やお話づくり(3),感情語の学習(2),文を書かせてから発表させる(2),言葉や単語の言い換え(1),無意味語から有意味語を見つけ出す(1),場面絵を用いて状況を説明してもらう(1),メモ作りの支援(1),話し言葉から書き言葉への変換(1),しりとり(1),連想ゲーム(1),読み聞かせ(1),抽象語の学習(1),具体場面や体験を話してもらう(1),文での表現を増やす(1),話す力をつける(1),話型を示して発表させる(1),Aさんのための言葉の本・辞書のようなものを作り手元におく(1),子供に選ばせていい方法(1),ミニ作文(1),スピーチの積み重ね(1),話すことへの自信をつけさせる(1),家庭環境を把握し指導に生かす(1)	25項目 計39個
	限界	教具の使い方(1),記録の取り方(2),児童の集中のさせ方(1),他のアセスメントとの関連(3),アセスメントを指導へ繋げる方法(1),LCSAでは測定できない側面(4)	6項目 計12個

表４　ケース検討の記録から抽出されたキーワードの例（ASIST）

5名	見立て	言語表現・言語理解ともに高い(3),全体的に知的能力は低い(1),多動・衝動性が高い(1),手先の巧緻性が低い(1),社会性が低い(1),行動のコントロールが苦手(1),ワーキングメモリが低い(1),負けや１番にこだわる(1),リコーダーが得意(1),周りと違うことをしている(1),自分の主張を通す(1),ルールが守れない(1)	12項目 計14個
	探求	相手の意見や思いを受け止める(3),失敗や負けることを受け入れる(2),依頼や確認の方法を練習(2),適切な行動に対して即時評価(1),メモをとる練習(1),視覚的教材を使う(1),ワーキングメモリの低さを補う工夫について考える(1),体の動かし方の確認(1),眼球運動・両眼視(1),状況や相手の立場を考えて適切に振る舞う(1),ソーシャルスキルトレーニング(1),ロールプレイ(1)	12項目 計16個
	限界	「著しく」「極端に」などの解釈に個人差が生まれる(1),声かけや促しによって達成できる課題の評価(1),「普段」の解釈(1),年度初めや就学時に教員が実施することの難しさ(1),年齢に合わせた支援・手立てのマニュアル(1),未学習・未経験のチェック項目(1),複数の支援者が回答する必要性(1)	7項目 計7個
5名	見立て	多動性・衝動性が高い(3),気持ちのコントロールが苦手(2),手先の巧緻性が低い(2),全般的な遅れ(1),基本的な生活習慣などは少しずつ身につけることができる(1),自分の考えを言葉で伝えることが苦手(1),相手の話を聞くことが苦手(1),一斉指示が入らない(1),援助要請出せない(1),自己肯定感が低い(1),作品作りに対して自信を持てない(1),社会性が低い(1),行動コントロールが苦手(1),興味・関心は高い(1),教師との信頼関係ができていない(1),眼球運動の課題(1)	16項目 計20個
	探求	手先の巧緻性を高めるトレーニング(8),できたことを認める(3),自己肯定感を高める(3),クールダウンの方法(2),優しい言葉で伝えられる(2),得意な活動の時間を生かす(2),落ち着いている時に攻撃的な言葉について考える(2),話し手・聞き手を意識した会話(2),課題の調整(1),課題に見通しを持たせる(1),刺激の少ない環境作り(1),離席した後の居場所の確保(1),肯定的な目標の設定(1),スモールステップで達成できる目標を毎日立てる(1),細かいフィードバック(1),長期的に見た時の成長(1),褒めるときは大袈裟に褒める(1),個別の声かけ(1),指示された内容を個別に確認(1),人の話を最後まで聞くことができる(1),優しい言葉をたくさんかける(1),リラックス方法を学ぶ(1),ケーススタディ(1)	23項目 計39個
	限界	回答の歪み(2),検査実施に時間を要する(2),本当に自己理解できているかわからない(2),分析に時間を要する(1),「わからない」がついてしまう(1),年齢相応の発達がわからない(1),身体的能力の課題がわからない(1),学年相応でも課題による(1),目の動きなども測れると良い(1)	9項目 計12個

の結果であった可能性もあるため，今後さらに調査を続け，研修の内容や時間配分等についても検討を重ねる必要があるだろう。

３．２　検討２の結果と考察

３．２．１　障害児のアセスメントに関する知識・理解や研修意識について

アセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」の研修における結果は，表５の通りであった。またアセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」の研修における結果は，表６の通りであった。アセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」とアセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」はどちらも，過半数以上の教員が今回の研修で新しくスキルを学ぶものであったことが明らかになった。特にアセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」は85.9%の教員が「ASISTというアセスメントを以前からよく知っていたか」という質問に対して「そう思わない」と回答している。検討１の結果と考察において，アセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」を使った見立ての項目数とキーワード数がアセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」と比較して少なかった要因として，教員が既に持っていたアセスメントツールの知識・スキルが関係していた可能性が考えられる。その他の質問項目については，アセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」とアセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」で大きな差はみられなかった。

３．２．２　研修の満足度

アセスメントツール「LCSA学齢版言語・コミュニケーション発達スケール」の研修における有効回答数は71で，「大変有意義だった」63名（88.7%），「少し有意義だった」6名（8.5%），「どちらとも言えない」2名（2.8%），「少し不満足だった」「大変不満足だった」はともに0名（0.0%）であった。また，アセスメントツール「ASIST学校適応スキルプロフィール」の研修における有効回答数は56で，「大変有意義だった」44名（78.6%），「少し有意義だった」10名（17.9%），「どちらとも言えない」0名（0.0%），「少し不満足だった」2名（3.6%），「大変不満足だった」0名（0.0%）で，どちらの研修においても「有意義だった」とした回答者が9割を超える結果であり，非常に高い満足度であった。また，研修で取り扱ったアセスメントの種類や講師による大きな差はみられなかった。

３．２．３　研修の満足度に影響した要因について

研修が有意義だと感じられた要因についてカテゴリ

表５　障害児のアセスメントに関する知識・理解や研修意識について（LCSA）

	大変そう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	全くそう思わない	合計(名)
LCSAというアセスメントを以前からよく知っていたか	3名(4.2%)	12名(16.7%)	12名(16.7%)	15名(20.8%)	30名(41.7%)	72
LCSAというアセスメントを今回の研修でよく理解できたか	18名(25.7%)	37名(52.9%)	14名(20.0%)	0名(0.0%)	1名(1.4%)	70
言語コミュニケーション行動のアセスメントについてよく理解しているか	0名(0.0%)	8名(11.1%)	35名(48.6%)	23名(31.9%)	6名(8.3%)	72
アセスメント（見たて）にはとても難しさ（困ること）が多いか	20名(27.8%)	32名(44.4%)	13名(18.1%)	6名(8.3%)	1名(1.4%)	72
アセスメント（見たて）よりも実際の支援・指導の方が難しさ（困ること）が多いか	16名(22.2%)	31名(43.1%)	22名(30.6%)	3名(4.2%)	0名(0.0%)	72
言語や認知機能を理解・把握することは大変だと感じるか	29名(40.3%)	27名(37.5%)	12名(16.7%)	4名(5.6%)	0名(0.0%)	72
気持ちや行動を理解・把握することは大変だと感じるか	29名(40.8%)	29名(40.8%)	9名(12.7%)	3名(4.2%)	1名(1.4%)	71
現在，担当する児童のアセスメント（理解・把握）で困っているか	15名(20.8%)	40名(55.6%)	12名(16.7%)	5名(6.9%)	0名(0.0%)	72
現在，担当する児童の支援や対応で困っているか	16名(22.2%)	39名(54.2%)	14名(19.4%)	3名(4.2%)	0名(0.0%)	72
担当児童のアセスメントについて専門家から指導助言を受けたいか	37名(52.1%)	25名(35.2%)	8名(11.3%)	1名(1.4%)	0名(0.0%)	71
担当児童の支援・対応について専門家から指導助言を受けたいか	39名(54.9%)	25名(35.2%)	7名(9.9%)	0名(0.0%)	0名(0.0%)	71

表６　障害児のアセスメントに関する知識・理解や研修意識について（ASIST）

	大変そう思う	少しそう思う	どちらとも言えない	あまりそう思わない	全くそう思わない	合計（名）
ASISTというアセスメントを以前からよく知っていたか	2名(3.5%)	3名(5.3%)	3名(5.3%)	6名(10.5%)	43名(75.4%)	57
ASISTというアセスメントを今回の研修でよく理解できたか	16名(28.6%)	29名(51.8%)	8名(14.3%)	2名(3.6%)	1名(1.8%)	56
適応行動・適応スキルのアセスメントについてよく理解しているか	1名(1.8%)	11名(19.6%)	22名(39.3%)	13名(23.2%)	9名(16.1%)	56
アセスメント（見たて）にはとても難しさ（困ること）が多いか	22名(38.6%)	19名(33.3%)	12名(21.1%)	3名(5.3%)	1名(1.8%)	57
アセスメント（見たて）よりも実際の支援・指導の方が難しさ（困ること）が多いか	15名(26.3%)	22名(38.6%)	16名(28.1%)	4名(7.0%)	0名(0.0%)	57
適応行動・スキルを理解・把握することは大変だと感じるか	20名(35.1%)	31名(54.4%)	5名(8.8%)	1名(1.8%)	0名(0.0%)	57
気持ちや行動を理解・把握することは大変だと感じるか	19名(33.3%)	30名(52.6%)	7名(12.3%)	1名(1.8%)	0名(0.0%)	57
現在，担当する児童のアセスメント（理解・把握）で困っているか	14名(24.6%)	27名(47.4%)	13名(22.8%)	3名(5.3%)	0名(0.0%)	57
現在，担当する児童の支援や対応で困っているか	18名(31.6%)	28名(49.1%)	10名(17.5%)	1名(1.8%)	0名(0.0%)	57
担当児童のアセスメントについて専門家から指導助言を受けたいか	35名(61.4%)	14名(24.6%)	8名(14.0%)	0名(0.0%)	0名(0.0%)	57
担当児童の支援・対応について専門家から指導助言を受けたいか	37名(64.9%)	14名(24.6%)	6名(10.5%)	0名(0.0%)	0名(0.0%)	57

ー化を行った結果は6項目で，有効回答数は151であった（表７）。研修が有意義だと感じられた要因は，「LCSA/ASISTを初めて知ることができた・知識が深まった（51名, 33.8%）」,「グループワーク･ケース検討（25名，16.6%）」,「ロールプレイ（22名，14.6%）」,「教員同士の交流・情報交換（19名，12.6%）」,「概要・解説（講義）（19名，12.5%）」,「アセスメント全般についての知識が深まった（9名，6.0%）」,「スーパーヴァイズ（6名，4.0%）」であった。また，研修が不満足だと感じた要因（今後期待する内容）についてカテゴリー化を行った結果は4項目で，有効回答数は16であった。研修が不満足だと感じた要因（今後期待する内容）は，「概要・解説の充実（6名，37.5%）」,「ロールプレイの充実（6名，37.5%）」,「スーパーヴァイズの充実（2名，12.5%）」,「具体的な指導・支援方法を学ぶ時間の充実（2名，12.5%）」であった。

研修が有意義だと感じられた要因について，「グループワーク・ケース検討」,「ロールプレイ」,「教員同士の交流・情報交換」はワークショップ形式に由来するものであり，合わせて66名（43.8%）の回答が得られた。新しいアセスメントスキルの習得について，ワークショップ形式の研修による学びの深まりは実感されやすいと考えられる。

３．２．４　今後実施してほしいアセスメントに関する研修内容

今後実施してほしいアセスメントに関する研修内容についてカテゴリー化を行った結果は5項目で，有効回答数は58であった（表８）。今後実施してほしいアセスメントに関する研修内容は，「LCSA・ASIST以外の検査（26名，44.8%）」,「支援・指導についての具体的な実践例（14名，24.1%）」,「複数のアセスメントの相関性と活用（11名，19.0%）」,「アセスメントに関連した特別支援教育の知識（5名，8.6%）」,「アセスメントに関連した心理学の知識（2名，3.4%）」であった。

３．２．５　今後実施してほしいアセスメントに関する研修スタイルについて

今後実施してほしいアセスメントに関する研修スタイルについてカテゴリー化を行った結果は6項目で，有効回答数は61であった（表９）。今後実施してほし

表７　研修が有意義だと感じられた要因（n=151）

研修が有意義だと感じられた要因	人数（%）
LCSA/ASISTを初めて知ることができた・知識が深まった	51名（33.8%）
グループワーク・ケース検討	25名（16.6%）
ロールプレイ	22名（14.6%）
教員同士の交流・情報交換	19名（12.6%）
概要・解説（講義）	19名（12.6%）
アセスメント全般について知識が深まった	9名（ 6.0%）
スーパーヴァイズ	6名（ 4.0%）

表８　今後実施してほしいアセスメントに関する研修内容（n=58）

今後実施してほしいアセスメントに関する研修内容	人数（%）
LCSA・ASIST以外の検査	26名（44.8%）
支援・指導についての具体的な実践例	14名（24.1%）
複数のアセスメントの相関性と活用	11名（19.0%）
アセスメントに関連した特別支援教育の知識	5名（ 8.6%）
アセスメントに関連した心理学の知識	2名（ 3.4%）

表９　今後実施してほしいアセスメントに関する研修スタイル（n=61）

今後実施してほしいアセスメントに関する研修スタイル	人数（%）
グループワーク・事例検討	21名（34.4%）
ワークショップ形式	21名（34.4%）
ロールプレイ	9名（14.8%）
対面とオンラインの使い分け	4名（ 6.6%）
講師による講義・スーパーヴァイズが充実した研修	4名（ 6.6%）
資料や本の販売	2名（ 3.3%）

いアセスメントに関する研修スタイルは「グループワーク・事例検討（21名，34.4%）」，「ワークショップ形式（21名，34.4%）」，「ロールプレイ（9名，14.8%）」，「対面とオンラインの使い分け（4名，6.6%）」，「講師による講義・スーパーヴァイズが充実した研修（4名，6.6%）」，「資料や本の販売（2名，3.3%）」であった。アセスメントに関する研修において，ワークショップ形式の研修へのニーズが高いことが明らかになった。アセスメントの概要・解説などは講義形式のオンライン研修で行い，その後活動や実技を伴うワークショップ形式の研修を行うなどの使い分けを行うことで，効果的･効率的な研修となる可能性も考えられるだろう。

4．今後の課題

本調査では話し合いの記録と質問紙を元に，活動や実技を伴うワークショップ形式の研修の効果を明らかにすることを目的の一つとしていた。しかし，この方法では教師一人一人の研修意欲や，研修で学んだ内容をいかに児童生徒の支援・指導を生かしたかというような内容を測定することが難しかった。よって今後は，研修前の支援・指導の実際や研修に対する意欲，当日の研修の様子，研修後の支援・指導の実際（研修内容をいかに支援・指導に生かしているか）を継時的に明らかにし，分析する必要性があるだろう。

付記

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

文献

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

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

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

4）独立行政法人教職員支援機構：教職員研修の手引き2018－効果的な運営のための知識・技術－，2018.

特別支援教育に関する現職教員研修の効果的な在り方とは

― ワークショップ研修による事例的検討 ―

What is the Most Effective Way to Train In-Service Teachers on Special Needs Education?

Case Study through Workshop Training

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

FUKUDA Misaki*1, OTOMO Kiyoshi*1, HASHIMOTO Soichi*1, YAMAGUCHI Ryo*1,
MIZOE Yui*1, SAWA Takashi*2, OKUZUMI Hideyuki*2, FUJINO Hiroshi*3,
HAMADA Toyohiko*2, MASUDA Kentaro*3 and KOBAYASHI Sizuka*4

特別支援教育・教育臨床サポートセンター

Abstract

We conducted a workshop-style developmental training program on assessment skills acquisition and professional teaching techniques and clarified the training efficacy of such training programs. Teachers in charge of special support services in resource rooms (N = 150) participated in the study. In Study 1, we examined group work activity and the diversity of opinions from records of children's case discussions. In Study 2, we conducted a post-training questionnaire survey on training efficacy. The results of Study 1 indicated that the degree of activity during discussions and the diversity of opinions varied among groups, suggesting the need for time management by facilitators. The results of Study 2 indicated that many teachers were highly satisfied with the workshop-style training program and requested that to continue the program. It is suggested that future training programs should be longitudinally analyzed before, during, and after the training.

Keywords: special needs education, teacher training, workshop

Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan

＊1　Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan)
＊2　Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan)
＊3　Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan)
＊4　Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan)

要　旨

本調査では開発的に，アセスメントのスキルや専門的指導技法の習得について，ワークショップ形式の研修を実施した。そしてその効果について明らかにすることと，効果的なワークショップ形式の研修の在り方について検討することを目的とした。主に通級指導教室に所属する教員150名を対象とした。検討１では，児童の事例に関する話し合いの記録から，グループワークの活性度や意見の多様さについて分析した。検討２では研修後にアンケート調査を行い，研修の効果について結果を分析した。その結果，検討１では話し合いの活性度や意見の多様さにグループ間のばらつきがみられ，ファシリテーターによる進行や時間管理等の必要性が示唆された。検討２では，多くの教師がワークショップ形式の研修について高い満足度を示し，継続的な実施を求めていることが分かった。今後の課題として，研修前・研修当日・研修後それぞれの実際を継時的に分析し，さらなる検討を重ねる必要があるだろう。

キーワード：特別支援教育，現職教員研修，ワークショップ