

実践報告

オンラインツールを活用した通級指導教室担当教員に対する専門性向上研修の試行 — 発達障害に関するオンデマンド講義と「個別の指導計画」作成 OJT 研修の実施 —

区 潔萍・柘植 雅義・熊谷 恵子・三盃 亜美・宮本 昌子・
岡崎 慎治・野呂 文行・小島 道生・米田 宏樹

本報告は、通級指導教室担当教員を対象としたオンラインによるオンデマンド型講義研修とOJT事例検討の効果と課題を検討した。講義研修では、受講後のアンケートの回答内容を分析した。事例検討では、各受講生が担当児童生徒1名について作成した「個別の指導計画」について、受講生・大学教員・指導主事が討議した記録と「個別の指導計画」の修正状況、受講生のまとめの報告を用いて分析を行った。その結果、講義研修では、受講生は特別支援教育に関する理念や法律などについての知識や発達障害全般に関する基礎的な知識、障害理解啓発の重要性を理解できたと考えられた。しかし、個に応じた指導・支援方法とともに、具体的なアセスメントの方法や結果の活用方法など子どもの実態を把握することに困難さがあることがうかがわれた。事例検討では、受講生が具体的な支援例を挙げることで、研修で得た知識を活用し、児童生徒に支援を行うことができると考えられた。

キー・ワード：通級指導教室 オンライン教員研修 発達障害 個別の指導計画
事例検討

I. 問題の所在と目的

特別な教育的ニーズのある子どもが在籍する全ての学校で、すべての教職員が特別支援教育の実践に必要な知識・技能などを有していることが求められている（文部科学省，2012）。障害のある子どもの特別な教育的ニーズに適切に対応しながら可能な限り通常の学級で学ぶことを実現する「通級による指導」は、小・中・高等学校等通常学校におけるより柔軟な特別支援教育の提供方式として、その活用が期待できる。このような中、2017年・2018年の学習指導要領の改訂並びに2018年度より開始された高等学校における通級による指導の制度化によって、通級指導教室担当教員の特別支援教育にお

ける専門性向上や、現職教員に対する研修の充実が一層重要になると考えられる。特に前者においては、通級による指導の全対象児童生徒に対する「個別の指導計画」と「個別の教育支援計画」の作成が義務付けられ、児童生徒の実態把握、指導課題の設定、適切な学習活動内容と支援方法の選定、指導実施後の評価と計画の修正が適切に実行できる能力が通級指導教室担当教員に求められている。

特別支援教育の基礎理論に関するものは、時代が変わっても変わらない内容もあるが、より実践的な知識・技能においては、社会生活や家庭環境の変化、児童生徒の実態、支援機器・技術の進歩などとともに変わると考えられている（橋本・福田・山口・李・大伴・澤・濱田・藤野・増田・奥住・中村・丹野，2021；福田・橋本・山口・

李・大伴・澤・濱田・奥住・藤野・増田・中村・丹野, 2020)。したがって、特別支援教育に関する現職教員研修は、教員の実際のニーズを把握して実施する方がより効果的かもしれない。

植木田・小林・笹森 (2009) は、学校の状況や教職員のニーズから研修の方向性や支援体制の構築の方向性を見出すことができると述べている。特別支援学校の教員を対象とした調査によると、自立活動の指導法や教科の指導法、種々の障害種の専門性そして発達の理解等に関する研修の要望が多くみられた (左藤・池田・山中・四日市, 2016)。一方、橋本ら (2021) の調査では、通級指導教室担当教員からの「様々な障害における指導法や対応に関する研修」に対するニーズが著しく高いことが明らかになった。また、橋本ら (2021) は、「具体的な事例や実践に関する研修」のニーズが教員の勤務校や担当する障害種とは関係がなく、一定のニーズがあることを示唆している。前者の「様々な障害における指導法や対応に関する研修」は障害ならびに児童生徒理解のように学術的・専門的な知識を身につけるための研修であり、後者の「具体的な事例や実践に関する研修」は実際の事例解釈と指導モデルなど実践的な知識・技能を身につけるための研修である (橋本ら, 2021)。また、岡野 (2020) は、通級による指導において、個々の実態に即した個別の指導計画や指導法を考えることに困難さがあることを指摘しており、通級による指導の担当者が、指導法や指導目標に関して、どのような指導法があるのか、どのような目標が適切なのかななどの疑問を抱えているため、そのことが、通級指導教室の教育課程や発達障害など、通級による指導の担当者に特に求められる専門的な知識について「学びたい」というニーズにつながると述べていた。

これらの調査によって、特別支援教育に関わる現職教員の研修に対するニーズは勤務校や担当する障害種によって様々であることが分かった。一方、指導法の改善、障害ならびに児童生徒理解といった側面の専門性向上が主要な共通するニーズであるという点も見出された。主に

発達障害のある児童生徒が在籍している通常学級の担任や通級指導教室の担当教員には、発達障害および児童生徒理解など専門的な知識の向上が必要であり、具体的な指導や支援方法に対する需要も高いと考えられる。障害ならびに児童生徒の理解のような専門的な知識を身につけるためには専門家等による講義研修が必要である。他方、実際の事例解釈と指導モデルなど実践的な知識および技能を身につけるためには「具体的な事例や実践に関する研修」を On-the-Job Training (OJT) として実施するほうが効果的であるかもしれないことが示唆されている (橋本ら, 2021)。

しかし、OJT だけでは体系的な知識が身につかない可能性があり、研修と実践を効果的に組み合わせることが適当だといえる (文部科学省, 2014)。また、知識に関する講義のみではなく、受講生の主体的な参加が望まれる講義や演習などをバランスよく取り入れることが効果的な研修であり、内容に応じて有効な方法を見出していくことが重要であると考えられている (岡野, 2020)。また、普段行っている指導に関して同じ立場の教員が集まって検討し、学び合う場を設けることで、教員が主体的に意見を出し合い、考える活動になると思われる。さらに、受講生が各自意見を交換し、ディスカッションすることで、自らの知識を再構築し、それを新たな知識として取り入れることが期待できる。

そこで、本研究では、発達障害教育に関する高い専門性と最新の知見を生かした研修および研修参加者に対する OJT をセットにした研修を自治体と連携して3年間試行することにより、発達障害に関する小・中・高等学校現職教員の研修システムの在り方を検討する。本報告では、「通級による指導」担当教員をその主な対象として実施されたオンライン・オンデマンド型講義研修と OJT オンライン事例検討研修の効果と課題を検討する。

II. 方法

A 自治体と連携の上、A 自治体教育情報ネッ

トワークのポータルサイト経由で教育機関向け Google Workspace for Education の Classroom を利用した研修を計画・実施した。その際、①オンデマンド型講義受講による研修と、②「個別の指導計画」の作成・修正を中心としたOJT研修（事例研究による研修）の2つの柱で研修を構成した。

1. 対象者

対象者は、A自治体の特別支援教育課より、A自治体内各教育事務所および高等教育課に対して、「現在通級による指導を担当しており、今後各地域の特別支援教育の中核となることが期待される教諭」の推薦を依頼し、推薦に基づき特別支援教育課が決定した小学校13名、中学校3名、高校2名の18名の教員であった。なお、対象者は特別支援教育の担当が初めてのものから10年以上の経験者まで様々であり、通級指導教室自体が開設準備段階の学校もあった。

2. 研修実施期間と内容

(1) オンライン・オンデマンド講義による専門知識の向上研修（講義研修）

実施時期：X年10～12月。

実施内容：発達障害児の「通級による指導」に関わる理念・制度・アセスメント・指導法に関して以下の10講義動画及び資料を準備し、Google Driveにより配信・配布した。各講義は、上述の先行研究で指摘されている課題を踏まえ、共同研究者である大学教員がその専門性に応じて担当し、各回90分相当の内容を設定した。

①「通常の学校で行う特別支援教育とインクルージョン」(担当：米田宏樹)

インクルーシブ教育システム構築が目指されている現在、通級指導教室担当教員には学校全体における特別支援教育の充実を図る役割が求められている(本間・稲本・田丸・氣仙・鎌田・米田, 2019)。本講義では、インクルーシブ教育の理念、障害者の権利に関する条約で求められているインクルーシブ教育システムと日本の連続性のある多様な学びの場の考え方、基礎的環境整備と合理的配慮の提供のあり方、「チーム学校」の考え方について解説した。さらに、

これらの基礎的知識を踏まえて、発達障害のある児童生徒が通常学級での学習や生活に実質的に参加できるようになるための「通級による指導」と「通常学級における支援・配慮」のあり方について事例を交えて講述した。特に、児童生徒が通級による指導で身につけた知識・スキル・態度等は、通常の学級における生活と学習で活用されることが重要であるという点を強調した。

②「通常学級における学習支援・行動支援のための環境整備」(担当：柘植雅義)

教室の中は、「個人」と「環境」との相互作用の連続である。通常の学級で学ぶ発達障害のある子どもの理解と支援を進めるには、本人のみならず、周りの環境の理解と支援も欠かせない。そこで、本講義では、種々の周りの環境の中から、特に「級友」と「学級」に焦点を当てて、それらの在り様がどのように、発達障害のある子どもの確かな学びや学校生活の充実に繋がるかを学ぶこととした。そして、そのような環境整備を進めることも、通級による指導の担当者にとって大切な役割であり、あわせて、通常の学級の教員との連携が重要であるという点を強調した。

③「LD(算数障害)の理解と支援」(担当：熊谷恵子)

学習障害の中には、読み書き障害のほかに算数障害というものがある。この算数障害は、算数教科全体の内容を指しているのではなく、数それ自体やそれを使った計算の問題を指している(APA, 2013)。熊谷・山本(2018)は、このことを数処理(数詞・数字・具体物)・数概念(序数性・基数性)・計算(暗算・筆算)・数的推論(ここでは主に文章題の解法に伴う推論)という大まかに4つに分けた。そして、その時のそれぞれにまずく場合の子どもの状態像とそのような子どもたちの支援について講述した。

④「LD(発達性読み書き障害)の理解と支援」(担当：三益亜美)

LDの中核症状の一つである発達性読み書き障害について、基礎的事項から実際の支援・指

導方法を理解することを目標に講義内容を設定した。まず発達性読み書き障害の定義に基づいて、発達性読み書き障害の症状と、原因と考えられている認知能力の弱さ、アセスメント方法を概説し、基礎的事項の理解を図った。そして、発達性読み書き障害の授業場面や試験場面などでの支援方法と、認知特性に応じた指導の一例を紹介した。

⑤「言語障害の理解と支援」(担当:宮本昌子)

言語障害を対象としていることばの教室(通級指導教室及び言語障害特別支援学級)で指導・支援の対象とされる三つの障害、「構音障害」「言語発達の遅れ」「吃音」について定義や分類、指導・支援方法等、基礎的な知識の伝達を講義内容とした。これは、この三障害についてことばの教室で指導される割合が小学校低学年で86.2%、高学年で70.9%を占め(小林, 2017)であり、これらのことがことばの教室で行われる各障害の評価と支援の際に必要な知識になると考えたためである。

⑥「注意のコントロールが苦手な子ども(ADHD 児)の理解と支援」(担当:岡崎慎治)

心理機能としての注意の発達とその障害について概観するとともに、主にADHDおよびASDにおける注意特性について扱った後、教育現場における注意のコントロールが苦手な子どもへの指導支援について例示した。注意の問題=ADHDと理解される誤解を防ぐとともに、注意のコントロールが苦手な子どもへの支援は、例えば、教室の前の黒板には授業に関係のある情報のみを提示することなどが、障害のない子どもにも有用な工夫となることも確認した。このような子どもたちへの支援は、どの子どもにも対応可能なユニバーサルデザイン的な側面を多く含むことについて理解を促すことを意図した構成とした。

⑦「応用行動分析学を活かした発達障害児の支援:自閉症児を中心に」(担当:野呂文行)

自閉スペクトラム症をはじめとする発達障害児に対するエビデンスにもとづく支援方法のひとつに応用行動分析学がある(例えば、山本・

澁谷, 2009)。この講義では、応用行動分析学の基本的枠組みである三項強化随伴性について概説した上で、その枠組みを用いた行動支援の方法について、行動問題を中心に説明を行った。

⑧「発達障害児の自己理解の支援」(担当:小島道生)

特別支援教育のなかでキャリア教育が浸透するにつれて、発達障害・知的障害のある児童生徒の自己理解の重要性が一層広く認識されるようになってきた(小島, 2013)。しかし、発達障害児に対する具体的な自己理解の支援の在り方については、十分に浸透しているとは言い難い。そこで、発達障害児の自己理解の支援について、自己理解の測定方法と自己理解の具体的な支援の在り方について説明を行った。特に自己理解の支援の具体的なあり方に関しては、発達段階を考慮した6段階の支援方法について紹介し、随時、演習課題も盛り込み、受講生同士で自己理解の支援を体験し合えるように工夫した。

⑨「発達障害児のアセスメントとその方法」(担当:岡崎慎治)

一般的な小児の知的発達と各時期にあるとされる発達課題とそのつまずきについて確認した後、国際生活機能分類(ICF)のような全般的なアセスメント指標と知能検査や発達検査に代表される知的発達のアセスメント手法を概観し、援助に向けたアセスメントの考え方について述べた。アセスメントという用語に対する受講者の知識の幅がかなり広いと予想されるとともに、アセスメント=知能検査、あるいはアセスメント=数値化といった誤解を生じさせないようにそういった内容に限らないような構成を意図した。

⑩「特別の教育課程の編成と個別の指導計画の作成」(担当:米田宏樹)

「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」の意義と機能について概説した。特に、2017年・2018年の学習指導要領の改訂では、通級による指導の内容について、各教科の内容を取り扱う場合であっても、障害による学習上又は生活上の困難の改善又は克服を目的とする自立活動の指導であるとの位置付けが明確化されたこと

から（文部科学省，2018a）、単に各教科の学習の遅れを取り戻すための指導など、通級による指導とは異なる目的で指導が行われることがないように強調するとともに、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2018b）の内容をもとに、自立活動の指導内容（6区分27項目）及び「個別の指導計画」の作成方法について解説した。また合わせて、評価可能な短期目標設定の工夫（「動詞」を用いた行動目標で、かつ「条件」や「基準」、「場面」を設定すること。観察可能で、複数の教員が見ても同じ評価が可能な目標設定になっていることが重要であること）についても紹介した。

受講に際して、受講生には、受講前アンケート（各講義テーマに関して、既知のこと・知りたいこと・困っていること等）と、受講後アンケート（各講義の学習内容に関して、新たに分かったこと・解決したこと・わからなかったこと・解決しなかったこと・新たに生じた疑問等）へのGoogle Formによる回答が求められた。

（2）オンライン・サポート体制構築による指導実践OJT研修（事例検討による研修）

実施時期：X年11月下旬～X+1年2月。

実施内容：各受講生は担当児童生徒から1名（保護者の承諾が得られたもの）を選定し、作成した「個別の指導計画」の検討を行った。また、「個別の指導計画」の記載事項だけでは十分な情報が得られなかったため、各受講生は建設的なやり取りのために、児童生徒の成育・教育歴・障害の診断の有無、担当教員自身のこれまでの指導の振り返りや今後の指導方針や児童生徒に付けてほしい力や育てほしい将来の姿などの具体的思い、悩みやほしい情報等を合わせて共有するように求められた。また、児童生徒の匿名化を施した「個別の指導計画」がGoogle Driveで共有され、Google Classroomのクラスストリーム（クラス専用のオンライン掲示板のこと。研修実施者である大学教員を教師として登録し、受講生と指導主事を生徒として登録した。教師は、クラスにお知らせを投稿すること（トピックを立てること）ができる。教師が設定すれば、生徒も、

投稿すること（トピックを立てること）ができる。また、コメント機能によって、投稿またはコメントへの返信ができるなどの機能がある。投稿やコメント、返信は、ファイルの添付やURLの挿入による共有も可能である。）に受講生ごとのトピックが立てられ、トピック上のコメントや返信によって、大学教員・指導主事・受講生相互の質疑、助言、情報交換が行われた。なお、このOJT研修ならびに講義研修を含む研修全体のまとめとして、受講生は、2月下旬に実施されたリアルタイム・オンライン報告会（zoom会議）において、改善した個別の指導計画の提示とその改善内容の説明が求められた。

3. 分析手続き

本研究では、講義研修に関しては、受講後のアンケートで得られた回答の分析を行った。その際、無回答や意味が不明な回答は除去し、分析対象となった回答内容を表すキーワードをラベルとして付与した。なお、回答内容が複数のラベルに当てはまると判断された場合は複数に付与した。ラベルの付与は、第一筆者（研修実施補助者）と特別支援教育の研究に従事する大学院生3名によって行われた。その後、付与されたラベル名について、第一著者と最終著者（研修実施責任者）の2名で確認・討議し、用語の統一を行った。なお、Table 1の中に下線が引かれた文字がラベルを表し、数字が当該ラベルの回答件数を表している。

OJTオンライン研修に関して、事例の選定にあたっては、受講生に「指導の手立て」などが自分なりに想定できるような児童生徒を対象に、自身のこれまでの取り組みを振り返り、さらに改善していけるような事例を挙げるように求めた。受講生のうち、通級指導教室開設準備中などの理由で担当事例をもたない受講生3名を除き、各受講生1事例の計15事例の検討が行われた。このうち、①受講生本人からの事例紹介と個別の指導計画・個別の教育支援計画の提示があり、それに対する②他者（大学教員・その他の受講生・指導主事）からの助言や教材・指導法に関する情報提供がなされ、そのことに

対する③受講生本人の応答、④そのことに対する他者からの応答、⑤それらのことを踏まえた上での本人の授業実践等の改善案試行の報告が見られた6事例について「個別の指導計画」や指導実践の改善に貢献した事例であるとみなし、本報告の対象とした。なお、Table 2にやり取りの概要をまとめた。

4. 倫理的配慮

研究対象者の同意書ならびに研究対象者の所属学校長（研究協力者）の承諾書の提出をもって、研究への参加同意及び承諾とみなした。なお、本研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て行った（承認番号：筑2020-103A）。

Ⅲ. 結果

1. オンライン・オンデマンド講義実施後におけるアンケート調査の結果

受講後のアンケートを用いてデータの収集及び分析を行い、その結果、受講生が「新たに分かったこと・解決できたこと」に対する回答内容を講義研修の成果として、「わからなかったこと・解決できなかったこと・新たに生じた疑問」に対する回答内容を講義研修の課題としてTable 1にまとめた。その結果、講義1を受講後に、インクルーシブ教育の理念や就学先の仕組み、学びの場の連続性に対して、受講生の認識が増大したとみられた。さらに、講義3の受講後に、算数障害の種類や知能検査との関連に対する理解が深まったとみられた。また、講義研修の全体を通じて、受講生は特別支援教育に関する理念や法律などについての知識や発達障害全般に関する基礎的な知識、そして障害理解と理解啓発の重要性を理解できたとみられる。なお、アンケートの回答では、講義によって特別支援教育に関する疑問や発達障害のある児童生徒への支援に対する不安が解消され、必要な知識が得られたとの回答がみられたが、合わせて、得られた知識を実際に指導実践に用いることへの不安等もみられた。

また、受講後であっても、具体的なアセスメント方法・検査の仕方、結果の活用方法など個

に応じた指導・支援方法とともに、子どもの実態を把握することにも困難さがあることがうかがわれるなど、児童生徒の障害特性に応じた指導・支援に関する知識・理解はまだ不十分なところがあることがうかがわれた。また、個に応じた指導・支援を行うための、目標や内容・方法の選択、計画、準備の各プロセスの内容や方法についての疑問が感じられていることがうかがわれた。なお、個に応じた指導・支援を行うための実践力と対応力、保護者や支援者の間の関係作りと校内外の連携に多くの課題があることがうかがわれた。

2. 個別の教育支援計画・個別の指導計画の作成研修（オンラインOJT研修）

事例(1)～(4)は、事例提供者であり受講生である教諭と大学教員ならびに指導主事、他の受講生での意見交換が行われた例である。オンデマンド講義研修の内容を踏まえて、助言をもらいたい大学教員に、事例提供者である受講生の相談事項を照会することで、効果的・効率的に検討が進んだと考えられる。なお、事例(5)と(6)は、主に受講生同士の助言・情報交換と指導主事からの助言・情報提供で検討が進んだ例である。こちらについてはオンデマンド講義の内容やその他の参考情報を受講生と指導主事とで情報交換し、事例提供者である受講生は試行的に実践した結果を報告し、追加で意見交換を行う形で検討が進んだ。

また、上記の事例のなかには、大学教員や指導主事、他の受講生が事例提供者に個別の指導計画を作成・記入する際に留意すべき点について助言することもあった。そしてその中で、個別の指導計画には、これまでの指導経過と今後の指導の見通しや支援の手段、学期末・年度末時点の指導の成果と次期の指導改善のための方向性がわかりやすく記載されることが望ましいという意見や助言がみられた。

それ以外に、クラスストリームにおいては個別の指導計画を保護者への通知表やフィードバックとして活用することに関する意見交換もみられた。また、教員間の共通理解や引き継ぎ

Table 1 講義研修を通じて成果が見込まれたこと・課題が残ったこと

	成果が見込まれたこと	課題が残ったこと
講義 1	インクルーシブ教育の理念(14)や就学先決定(4)の仕組み、学びの場の連続性(8)に関する認識が増大した。また、特別支援教育の対象となる子どもが増えていく中、 <u>教育的ニーズが拡大(3)し、通級担当指導者の役割(8)が重要となり、ユニバーサルデザイン(3)に加えて、環境調整(4)を通じて、学校全体での支援(5)の取り組みに対して新たな認識を得られた。</u>	児童生徒に対する <u>具体的な支援方法(4)や合理的配慮(3)の提供方法と範囲に疑問</u> を感じている。また、 <u>学びの場の連続性(2)を理解しつつも、就学先決定(2)に困難さを感じ、障害への理解促進(3)のあり方</u> に関して疑問を抱えている。そして、 <u>人員・リソース不足(2)</u> という現状の中で、 <u>有効な連携支援ツール(2)</u> とその作成方法が求められた。
講義 2	学級の歴史(3)や環境整備(2)の重要性が理解できた。また、 <u>発達障害児が過ごしやすい環境(3)を作るために、障害への理解啓発(10)、級友を含めた支援(8)や学級経営(5)を通じて学級雰囲気(8)を整えることが重要である。そして、授業コンサルテーション(6)とクラスワイドSST(2)の重要性が認識され、講義で得た知識を活用する意欲(5)がみられた。</u>	実践事例(4)と、 <u>学習支援・行動支援の具体的な方法(1)</u> が求められた。また、 <u>環境整備(2)が整っていない</u> 中で、 <u>環境作り(1)と、特性が強い子への支援(4)に困難</u> を感じている。さらに、 <u>他の教員の理解(3)を得た</u> 上で、 <u>教員間の連携(5)を取りながら、保護者への理解啓発(1)を行うこと</u> など、 <u>通常学級の経営(3)にける通級指導教員の役割(2)に葛藤</u> を感じている。なお、 <u>学級の在り方(2)に関して具体的な事例(1)と解決方策(2)</u> が求められた。
講義 3	算数障害の種類(6)や知能検査との関連(12)が理解できた。また、 <u>アセスメント方法(3)や具体的な指導方法(16)、数学的専門用語(1)を知る</u> ことができた。さらに、 <u>受講生が実践を振り返る(10)中で、児童生徒の実態に合った指導・支援(11)の重要性を感じ、講義で得た知識を活用する意欲(10)もみられた。</u>	それぞれの困難さを抱えている児童生徒への <u>具体的な指導方法(13)</u> が求められた。また、 <u>九九表が認知処理との関連(2)、高校通級での指導(3)、境界域の子への指導(1)に疑問</u> を感じている。さらに、 <u>スクリーニング検査(1)、図形の問題(2)や補助を外すタイミング(1)が知りたい</u> ことがうかがえた。
講義 4	発達性読み書き障害の定義(2)、 <u>障害の原因(8)、症状(5)、診断と検査方法(4)や指導・支援方法(14)について認識し、障害への理解(2)が深まった</u> とみられた。さらに、 <u>指導の優先順位(2)や支援機器(1)に関する情報、児童生徒本人との合意(2)や関係者との連携(1)の重要性</u> が知られた。今後、 <u>講義で得た知識を活用する意欲(2)</u> がみられた。	達成感が低い子への <u>対応(2)</u> 、 <u>練習効果を定着させるための指導の期間と量(1)、特定の困難への対応方法(1)</u> が求められた。また、 <u>通常学級での合理的配慮(2)と環境整備(1)、障害の診断(1)と障害への理解促進(3)、通級で実施可能な検査(1)や実態把握(1)の方法、聴覚法(1)や特定の訓練方法(1)の有効性、効果検証の時期(1)と障害児への評価方法(1)</u> などに疑問を感じたとみられた。
講義 5	言語障害(4)の種類や原因、 <u>支援方法(6)を認識した</u> 。特に、 <u>クラタリング(16)の症例や特徴、アセスメント方法(3)、吃音(10)の特徴</u> がわかった。また、 <u>構音障害(3)の種類や原因、障害のメカニズム(1)が理解</u> できた。自身の <u>実践を振り返る(2)中で、通級指導教室の役割(1)や、心理的サポート(3)、本人との合意(3)の重要性</u> を再認識でき、 <u>講義で得た知識を活用する意欲(5)</u> もみられた。	それぞれの困難さを抱えている児童生徒に対する <u>アセスメント方法(2)や支援方法(4)、実態に合った具体的な指導方法(3)、実践事例(1)の紹介</u> が求められた。特に、 <u>自己肯定感の低い子への指導(2)や関わり方(1)、心理的サポート(1)に困難</u> を感じている。そして、 <u>外国籍児童(2)の日本語指導の実態</u> が知りたいことがうかがえた。

資料としても、保護者への説明資料としても利用できる書式と記載内容が望ましいという意見もみられた。

なお、2月下旬に実施されたりアルタイム・オンライン報告会では、個別の指導計画を作成した15名の受講生が、個別の指導計画の記載内容が改善できたと報告した。特に取り上げた

6事例について見ると、改善前の指導計画よりも改善後の指導計画のほうが、長期目標(1年間の指導目標)と短期目標(学期等一定期間を設定して取り組む指導目標)との違いがより明確になり、支援の手立が具体化され、次期の指導計画に引き継がれるべき点や改善されるべき点も明記されていた。

Table 1 講義研修を通じて成果が見込まれたこと・課題が残ったこと（続き）

	成果が見込まれたこと	課題が残ったこと
講義6	ADHD児の困難の状態像(6)のみではなく、その背景にある認知特性(8)と認知のメカニズム(7)を理解でき、肯定的な障害理解(4)と具体的な支援方法(7)に繋がった。また、受講生が実践事例を振り返る(4)中で、支援の一貫性(4)の重要性を新たに認識し、講義で得た知識の活用意欲(6)と実践への自信(4)にも繋がった。	ペアレントトレーニング(2)の内容と方法が詳しく知りたい内容であるとみられた。実情の訴え(5)には、保護者や医療機関との連携(8)の難しさや、支援の一貫性(4)を維持する難しさがうかがえ、それぞれの困難さを抱えている児童生徒への具体的な支援方法(7)が求められた。
講義7	応用行動分析(5)を理解し、児童生徒の問題行動への理解(9)が深まった。具体的な支援方法(3)として、適切な行動(Do)の支援(8)が挙げられ、即時具体的なフィードバック(7)と、フィードバックの構造化(10)に加え、トークンエコノミー(1)や行動契約書(3)の活用や、積極的な言葉かけ(2)が重要である。実践の見直し(2)をして、講義で得た知識を活用する意欲(5)がみられた。	問題行動への理解(2)や、特定の場面における適切な行動(Do)の支援(2)の仕方、本人にとって有効な強化子(2)の選択、フィードバックの構造化(2)方法において困難を感じている。さらに、学校全体での支援(2)の体制作りと環境調整(1)、正の強化・負の強化など専門用語(2)の理解に困難を感じている。
講義8	自己理解の支援方法(21)には、支援の段階(11)があり、児童生徒の自己成長(2)と自己肯定感(1)に繋げるように、自己理解の活動(2)を取り入れることが重要である。さらに、自己理解の困難の原因(1)や、通常学級の教員との連携(1)が考えられ、講義で得た知識の実行(2)と活用意欲(12)がみられた。	児童生徒の特性に応じた支援方法(2)や、思春期の生徒との関わり方(1)など、年齢に合わせた支援の仕方(2)と特別な配慮(1)の情報が求められた。また、自己理解の活動とカリキュラムの組み方(1)や、応用と般化(1)の方法に疑問を感じている。そして、各段階の実践例(1)や自己理解のアクティビティ例(1)が知りたいことがうかがえた。
講義9	行動評価尺度(ASEBA)や行動チェックリスト(CBCL)などの用語・定義(5)が新たにわかった。そして、アセスメント方法(6)の他に、アセスメントの種類(2)や目的(3)、その意義(4)と重要性(2)を理解したとみられた。さらに、障害理解(2)や困難の原因(2)、検査結果の捉え方(2)に対する認識が深まり、講義で得た知識の実行(3)と活用意欲(4)も多くみられた。	用語・定義(7)の理解に困難を感じている。アセスメント前の過程(1)を含めて、方法の選択(6)、具体的な検査過程(1)、検査結果の見方(2)、在籍学級担任への結果共有(1)、本人へのフィードバック(1)、結果に基づいた指導方法(1)と、具体的な支援方法(2)に疑問を感じている。また、保護者の障害受容の問題(1)により、家庭との連携(2)や共通理解(2)を得られない場合の対応、簡便な検査方法(3)の情報が求められた。
講義10	個別指導計画の作成(15)と支援方法(7)を理解し、学習指導要領解説(2)などの資料や情報を活用(3)したいとかがえた。さらに、自立活動の目標(3)と指導内容(3)がわかった。目標設定(2)の方法や、指導に必要な時数(1)といった具体的な指導方法(7)と通級指導の内容(2)が理解できた。児童生徒の困難の背景(1)や、今後の通級指導教室の運営仕方(1)が考えられ、通常学級の担任と連携(2)をしていく。講義で得た知識を活用する意欲(7)も見られた。	目標の適時性(2)や適切な支援内容(1)の決定に困難を感じている。学校全体での支援(3)体制を作る際、通級担当の役割(1)に疑問を感じ、関連の実践事例(1)の提供も求められた。さらに、自立活動(4)を指導する際、通常学級での指導内容の補充の仕方(1)や時間割の組み方(3)、そして在籍学級の担任や保護者との共通理解(3)と連携(2)などに困難を感じている。また、他障害種の指導計画例(1)や、不登校児の実態把握(1)および具体的な指導方法(1)が求められた。

IV. 考察

1. オンライン・オンデマンド型講義研修の成果と課題

(1) 成果が見込まれたこと

オンライン・オンデマンド型講義研修を通じて、受講生はインクルーシブ教育・特別支援教育の理念、通級による指導の役割と指導内容、

発達障害のある児童生徒への理解・アセスメント方法、そして指導及び支援の内容と方法に関する知識を理解できたと思われる。特に、各回の講義の受講後のアンケートには、受講生が各自の実践を振り返り、講義で得た知識を今後活用したいとする回答が多くみられた。理念・制度に関する講義であっても、学校現場の実情に

Table 2 児童生徒の実態を見立て個別の指導計画を作成した事例

事例	対象児	対象児の実態	取り組み内容	指導・支援に関する助言・情報交換	個別の指導計画の修正助言	成果
1	A児	自閉症傾向、気持ちの切り替えの難しさ	自己理解に関する自立活動を計画し実施する	他者との学びや体験的な学習で理解を深める	気持ちのコントロールの手立て、具体的な方法で支援していく	一人一人のニーズに応じた自立活動を計画して実践することができた
2	B児	自閉症・情緒学級、作業の効率、プランニングの問題	丁寧さと時間内に課題遂行するバランスの指導	課題遂行時間の見直し、大事にしたいポイントを決める	支援につなげられる実態把握を行い、その状況がわかるような記載・記述を工夫する	指導計画について、わかりやすく効率の良い計画や記録のあり方について検討することができた
3	C児	継次処理が強い、同時処理が弱い、ワーキングメモリが弱い	漢字の読み、PCに文字入力、1億までの数が読めて、計算・時間・長さ・重さで活用できる	聴覚・音声系手がかりを用いる。継次型指導方略を使うことが有効である	検査の結果をわかりやすく記載、具体的に焦点化された前期目標と後期目標を記述する	個別の支援計画や個別の指導計画の長期目標や短期目標は、目的も書いてから、具体的な目標を書くことと良い
4	D児	LD（書字障害）	ICTの活用とそれに対する抵抗感の減少方法	ICTの活用を可能な範囲で取り入れる、板書記録係になってもらう		言語化（聴覚法）による漢字の練習を実施し、聴覚法が本児にとって有効だと実感できた
5	E児	衝動的な言動、暴力を振る、癇癪を起こす	衝動的な言動を抑える、通常学級で指導の般化、SSTを行う	職員で協力しながら即フィードバック、通常教室でのグループ編成、気持ちの言語化		通常学級の担任の先生との連携や情報交換の重要性を認識できた。また、児童が通常学級での指導効果の般化作戦を実践した
6	F児	LD/ADHD 通級、一斉指示が伝わりにくい、一つ一つ進めないと行動が難しい	自己理解を深める、SSTを行う、集中して指示を聞く	視覚的な支援、一斉指示の場合は注意が向けられるように工夫する	本人のニーズがわかるように記述する	本児は自分のことについてじっくり考え自分なりの答えを見つめることができた。通級担当は通常学級の担任の先生と密に連絡を取り合うことができた

合わせた事例や対応の具体例を含めることで、受講生は、自身の問題として、講義内容を受け止めることができると考えられる。

また、発達障害のある児童生徒への支援に関する講義でも、単なるハウツーではなく、なぜその支援を行うのかなど、指導理念にもとづく考え方を十分に伝えることで、受講生の学校の状況や担当児童生徒の状況に応じた講義内容の活用が可能になる場合も多いことが考えられた。

(2) 課題が残ったこと

各講義の受講後アンケートを分析したところ、課題としてあげられた内容に以下の4つの共通点があった。

1) 保護者との共通理解や連携を図ることの困難さ

篠倉・納富（2019）は、個々の児童生徒の実態を保護者にも把握してもらうために保護者への伝え方や保護者支援の考え方について研修を

行う必要があると述べているが、本研究の結果からも、障害の理解と支援の方法等を講義研修で理解したとしても、その情報を保護者と共有し、連携を図るためには、別の研修やOJT研修で取り組む必要があると考えられた。

2) 実態に応じた検査やアセスメントの活用方法

通級担当教員自身が知能検査や発達検査の内容について理解できていなければ、保護者に話をしたり、結果を活用したりすることもできないため、内容理解と結果活用の仕方がわかることを目的に研修を行う必要がある。五位塚・小田(2020)は、事例の検査プロフィールから行動特徴の背景や支援方法について受講生同士でディスカッションをしながら検討する形のアクティブ・ラーニングの方法を取り上げた。具体的には、受講生に知能検査の課題や構成概念について理解してもらい、さらに検査結果に基づき事例の行動特徴の背景にある医学的・心理学的特徴を推測するスキルや、現実的な支援方針を設定するスキルを獲得してもらったと報告された(五位塚・小田, 2020)。

3) 学校全体としての支援体制の構築方法

篠倉ら(2019)は、特別支援コーディネーターや通級指導教室担当などが他の教員に特別支援教育の啓発を行い、障害のある児童生徒に対する支援を教員全体が継続できるように、キーパーソンである特別支援コーディネーターなどの校内組織運営力と専門性を高める必要があると指摘した。本研究は、研修に参加した通級指導教室担当教員が学校と当該地域の特別支援教育推進の核となることを期待して取り組まれたものであるが、それには障害等に関する専門知識の提供だけでは不十分であり、教員間連携や学校運営のあり方に関する研修が必要であることがうかがえた。なお、この課題解決をはかるために、OJT研修で通級指導教室と通常学級の連携のあり方を討議の視点に置くことにした。

4) 児童生徒の実態に応じた具体的な支援・指導方法

対応の難しいケースでは、受講生が理念や指

導の枠組みを理解しても、実際の具体的指導法や支援方法を発案し、教育実践に落とし込むことが難しいことが考えられた。さらに、受講生は、より詳細な指導方法・支援方法がわかるような実践事例の紹介を求めていることもうかがえた。提示された例にあてはまる児童生徒がいる場合には、受講生は積極的に自ら試みる指導・支援のイメージを持つことができる一方で、実践例が提示されないケースについては、OJT研修の事例選定の際に、講義で紹介した事例とは異なるタイプの事例を取り上げられるようにするなどの工夫を検討していく必要があると考えられた。

また、講義の際の提示資料や参考資料を積極的に参照し、自らの学校で実践に活用しようとする受講生が多かったことから、講義で直接説明しない資料でも、講義内容に関連する参考資料(有用な情報)の提示が、受講生の疑問を解消したり、学習の進展を促したりすることができることも考えられた。

2. 事例検討によるOJT研修の成果と課題

指導事例を取り上げるに際して、個別の指導計画に記載されている情報だけではなく、児童生徒の育成歴や受講生自身の実施した指導の振り返りや今後の指導方針等を合わせて共有するように求めた。実際の児童生徒を事例として取り上げることは、子どもの発達や認知メカニズム、家庭や学校での様子など様々な視点からその実態を把握し、より深く子どもの状況を理解することが必要となる。そのため、講義研修で得られた一般的な知識を活用し、実際に担当児童生徒への支援の手立てを検討することで、知識と実践の往還による指導の改善が実現できると考えられた。また、個別の指導計画に必要な内容や記述の方法等が議論されたことで、児童生徒が取り組むべき課題やその指導・支援方法が明確になり、個別の指導計画の内容が改善されたと受講生自身が考える様子が明らかになった。

先行研究では、大学教員などの専門家による実務実習式の研修では教師の専門家への依存度

が高まり主体性がなくなるリスクがあると指摘されている(濱淵・二宮・栢野, 2010)。そのため、本研究では、事例検討によるOJTオンライン研修において、大学教員が助言者として必要な時にアドバイスを行うこととし、受講生が主体的に各自の実践経験を交流し合う形とした。また、専門家のフェードアウトにより、受講生が主体的に課題解決をめざし、受講生同士で協働し、意見を交換しながら指導に取り組むことができたと考えられる。このようなプロセスを経て、受講生は特別支援教育に関する基本知識や、具体的な指導法そして個別の指導計画の作成スキルが高められたのみならず、そのことが今後の指導に取り組む際の意欲の向上にもつながったと考えられた。

V. まとめと本研究の限界

本研究では、受講生のニーズに合わせた講義研修とOJTオンライン研修を組み合わせて実施した。受講生のニーズに合わせた研修を行ったことで、教員が発達障害のある児童生徒への個に応じた支援について理解が深まり実践意欲が高まったと考えられる。また、事例検討によって、通級指導担当教員の個別の指導計画と個別の教育支援計画作成のスキルが高まり、主体的に指導を見直すことができるようになったと考えられる。

本研究では、特別支援教育に関する知識や専門的スキルを獲得するのみならず、受講生同士でのディスカッション、事例検討の場を通じて、受講生が獲得した知識や専門的スキルを踏まえて大学教員や他の受講生からフィードバックを得る機会を設定した。ここでは、個別の教育支援計画・個別の指導計画に補足情報や受講生が相談したい内容について提示することで、受講生・アドバイザーとして参加した主事・大学教員による文字情報によるオンライン討議が可能になることがわかった。また、オンデマンド講義(知識)とOJTオンライン研修(実践)との往還をある程度実現できていると考えられる受講生もみられたことから、OJTオンライン研修には

一定の成果があったと考えられる。

しかしながら、コメントを提示する形で行われた意見交換に参加する受講生が限られていたこと、受講生によっては、事例の提示後の応答がなかなか見られなかったケースもあったことなどから、リアルタイムではない文字情報によるオンライン討議の限界もあったと考える。実施体制やスケジュールが、受講生の学校行事等のスケジュールとうまくすり合わせられるかという課題もあるが、必要に応じてリアルタイム・オンラインを組み込むなど、柔軟な計画をとるように検討する必要があると考えられる。

付記

本研究はJSPS科研費20K20805、茨城県委託事業「通級による指導担当者養成のあり方に関する実践研究プロジェクト」による助成を受けた。

引用文献

- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Specific Learning Disorder, 66-74.
- 福田弥咲・橋本創一・山口遼・李受眞・大伴潔・澤隆史・濱田豊彦・奥住秀之・藤野博・増田謙太郎・中村大介・丹野哲也(2020) 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報告—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.
- 五位塚和也・小田浩伸(2020) 特別支援教育のコーディネーターの専門性向上をめざした実践的研修プログラムに関する効果検証, 大阪大谷大学教育学部特別支援教育実践研究センター紀要, 4, 25-38.
- 濱淵雅樹・二宮信一・栢野彰秀(2010) 特別支援教育に関わる校内研修のあり方: 全教員で児童を支援するための研修方法とシステムの開発に向けて. 北海道教育大学釧路校研究紀要, 42, 199-207.
- 橋本創一・福田弥咲・山口遼・李受眞・大伴潔・澤隆史・濱田豊彦・藤野博・増田謙太郎・奥住秀之・中村大介・丹野哲也(2021) 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研究—ランセンス（修了証）提供システムの開発に向けた基礎的検討—, 日本教育大学協会研究年報, 39, 99-110.
- 本間貴子・稲本純子・田丸秋穂・氣仙有実子・鎌田ルリ子・米田宏樹（2019）文部科学省中央教育審議会答申・報告にみる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教員研修の動向. 筑波大学学校教育論集, 41, 39-50.
- 小林倫代（2017）「ことばの教室」がインクルーシブ教育システム構築に果たす役割に関する実際的な研究—言語障害教育の専門性の活用—平成27年度～28年度. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書, 13-18.
- 小島道生（2013）はじめに. 発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育：内面世界を大切にしたい授業プログラム45. 別府哲（監修）, 小島道生・片岡美華（編著）, ジェアース教育新社.
- 熊谷恵子・山本ゆう（2018）通常学級で役立つ算数障害の理解と指導法, 学研教育みらい, 5-22.
- 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.
- 文部科学省（2014）今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）.
- 文部科学省（2018a）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編. 東洋館出版.
- 文部科学省（2018b）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂出版.
- 岡野由美子（2020）通級による指導担当教員の研修体制に関する一考察：特別支援教育センターの研修講座の実戦から, 奈良学園大学紀要, 12, 13-22.
- 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—特別支援教育施行7年後の特別支援学校の現状と展望—, 特別支援教育研究, 10, 53-63.
- 篠倉麻美・納富恵子（2019）発達に課題のある児童生徒の不登校予防と改善につながる個に応じた支援のシステムづくり：学校の実態に応じた校内研修とコンサルテーションを通して, 福岡教育大学紀要, 68, 123-132.
- 植木田潤・小林倫代・笹森洋樹（2009）学校コンサルテーションにかかわる「校内の意識および行動アセスメント（試案）」の作成, 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報, 国立特別支援教育総合研究所編, 30, 13-22.
- 山本淳一・澁谷尚樹（2009）エビデンスにもとづいた発達障害支援：応用行動分析学の貢献, 行動分析学研究, 23, 1, 46-70.
- 2021.8.20 受稿, 2021.12.27 受理 ——

Trial of Professional Development Training for Teachers in Charge of Resource Room Instruction: Online and On-Demand Lectures on Developmental Disabilities and On-the-Job Training in Designing “Individualized Teaching Plans”

Jieping OU, Masayoshi TSUGE, Keiko KUMAGAI, Ami SAMBAI, Shoko MIYAMOTO, Shinji OKAZAKI, Fumiyuki NORO, Michio KOJIMA and Hiroki YONEDA

This report examined the effects and issues of online on-demand lecture and on-the-job training with online case studies for teachers of resource room instruction. For the lecture, we analyzed the contents of the questionnaires answered by the participants after the course. In the case study, we examined the "individualized teaching plan" of one case selected by each participant from the students in charge, using the records of online discussions among the participants, university teachers, and supervisors for school education at local educational authorities who participated as advisers, the "individualized teaching plan" before and after the revision, and the participants' reflective records. As a result, through the lecture, the participants were able to understand the philosophy and laws related to special needs education, basic knowledge about developmental disabilities in general, and the importance of understanding and raising awareness of disabilities. However, there were some difficulties in understanding the actual conditions of different children as well as how to provide guidance and support according to individual needs, such as how to conduct specific assessments and tests and how to utilize the results. In addition, through the case studies, the participants provided specific examples of support to the students, and it is thought that they can utilize the knowledge gained in the training and provide support to the students.

Key words: resource rooms, online teacher training, developmental disabilities, individualized teaching plan, case studies