

# 特別支援学校重複障害学級担当教員に対する子どもの主体的な取組を促すための研修開発

旭 秀織  
岐阜県立関特別支援学校

Development of training program to promote active engagement of students with multiple disabilities for special support schools teachers

Hideori Asahi  
Seki Special needs education school in Gifu Prefecture

## Abstract

本研究は、特別支援学校の重複障害学級担当教員を対象として、子どもの主体的な取組を支援するための研修を開発することを目的とした。調査研究を基に作成した子どもの主体的な取組を支援するための支援振り返りシートを用いて、全校研修と特別支援学校勤務経験3年以下の教員に対する個別研修を行い、その効果を検討した。その結果、全校研修では自己評価研修とモデル提示研修により、支援をよりよくするための気づきが増加した。また、経験の浅い教員への個別研修ではビデオを用いた自己評価やメンター教員の助言により、支援の気づきや改善が得られた。以上から、視点を示した支援の振り返りとモデルを学ぶ全校研修が有効であり、加えて経験の浅い教員には実践へのフィードバック研修が有効なことが明らかにされた。

Key Words: 特別支援学校 重複障害 子どもの主体的な取組 全校研修 経験の浅い教員

## 1. 問題と目的

特別支援教育においては、障害のある子どもの主体的な取組を支援することが求められている（文部科学省，2007）。しかしながら、特別支援学校においては、子どもの障害の重度・重複化、多様化が進んでいる（文部科学省，2009）。また、若手教員の増加に加えて、ベテラン教員の大量退職が見込まれ、教員の専門性を維持、向上することに課題がある（安田・兒玉，2015）。

とりわけ、肢体不自由と知的障害を併せ有する重複障害児の場合には、身体的な制約がある上に、コミュニケーションの困難さがあるために、教員が子どもの意思を確認せずに介助してしまったりするなど、子どもの主体的な取組を阻害してしまう場面が少なくない（櫻井，2013；寺本・川間・進，2011；土谷，2006）。そこで、重複障害児を担当する教員が子どもの主体的な取組を促すための研修を開発し、学校全体で取り組む必要がある。

子どもの主体的な取組に関して、文部科学省（2009）は、児童又は生徒の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるように工夫することと述べている。これに関して、子どもの主体的な取組に関する基本的な考え方や視点が述べられている（藤原，2013；小出，2006）が、それらに基づいた研修については検討されていない。

一方、特別支援学校における研修に関して、全校の教員を対象として、有効な支援の視点を共有し、自己評価を行う研修の有効性（原・平澤・坂本・沖中，2015）や経験の浅い教員に対するメンター研修の有効性（守屋・坂本・沖中，2012）、ビデオ記録を活用した研修（姉崎，2002）が報告されている。そこで、このような知見を踏まえ、調査研究を基に作成した子どもの主体的な取組を支援するための評価項目（旭・平澤・日比・坂本，2015）を用いて、全校研修や経験の浅い教員に対する個別研修を検討すれば、学校全体で取り組む研修を開発できるのではないかと考えた。

以上を踏まえて、本研究では、特別支援学校の重複障害学級担当教員が子どもの主体的な取組を促す支援に関する研修を開発することを目的として、重複障害学級担当教員が自己評価できる支援振り返りシートを用いた全校研修と経験の浅い教員への個別研修の効果を検討した。

## 2. 方法

### （1）対象者

全校研修の対象者は、G 県立 A 特別支援学校の重複障害学級担当教員（自立活動を主とする教育課

程担当) 34 名であった。表 1 に、対象者の概要を示した。

表 1 対象者の概要				
	属性	人数	%	
職名	教諭	26名	(76.5)	教職経験年数の平均は 12.38 (2 年～28 年、SD=7.050)、特別支援学校勤務年数の平均は 11.26 (1 年～28 年、SD=6.993) であった。
	講師	8名	(23.5)	
年齢	20歳代	4名	(11.8)	個別研修の対象者は、岐阜県における教員研修要項(岐阜県教育委員会, 2014)を踏まえて、特別支援学校の勤務経験 3 年以下の教員 4 名とした。対象者 A は教諭・2 年目、対象者 B は講師・1 年目、対象者 C は講師・2 年目、対象者 D は教諭・3 年目であった。
	30歳代	12名	(35.3)	
	40歳代	16名	(47.1)	
	50歳代以上	2名	(5.9)	
特別支援学校 教諭免許状	取得者	26名	(76.5)	
	未取得者	8名	(23.5)	

## (2) 倫理的配慮

本研究の目的、内容、結果の公開について管理職に文書で説明し、同意を得た。

## (3) 全校研修

### ①支援振り返りシート

調査研究を基に作成した子どもの主体的な支援を促す支援の視点を示した「支援振り返りシート」を用いた(資料 1)。

### ②自己評価研修

「支援振り返りシート」を用いて、5 月から 7 月まで毎週金曜日に、1 週間の支援を振り返り、自己評価してもらった。評価は 4 件法(「している(4)」、「ほぼしている(3)」、「あまりしていない(2)」、「していない(1)」)であり、そのうち「している(4)」と「ほぼしている(3)」を肯定的な回答として、対象数 34 名で割った数を肯定率(%)とした。

上記の自己評価を筆者が回収し、肯定率 80%以上の項目は水色、80%未満の項目は黄色に色付けして一覧にしたものを月 1 回の職員会議にて全校の教員に報告した。

### ③モデル提示研修

「支援振り返りシート」による自己評価研修において、各場面ではほぼすべての項目で「している(4)」と回答した教員 3 名に、モデル提示を依頼した。そして、モデル提示教員の支援をビデオ記録した映像を編集し、2 回の研修を行った。10 月 5 日には「車いす等の乗り降り」、「靴・衣服等の着脱・排泄」、「検温」を提示し、11 月 2 日には「授業」と「食事」を提示して支援に対する説明をしてもらった。

## (4) 個別研修

### ①ビデオ録画

全校研修を開始した 5 月から、4 名の対象者のそれぞれの支援の様子をビデオに録画した。具体的には、授業場面(例えば、音楽活動を主とする授業、個別指導場面等)、日常生活場面(車いすの乗せ降ろし、靴を履く等の支援が行われやすい、登校後や昼休みの教室での様子)に絞って記録した。なお、ビデオ記録は、姉崎(2002)を参考に、評価する支援行動を絞り、一つの支援場面を 2 分以内に収まるように編集した。

### ②研修会

このビデオ記録を用いて、毎月 1 回、対象者 4 名と筆者で支援の様子について振り返る研修会を 6 回(5 月 19 日、6 月 10 日、7 月 2 日、9 月 28 日、10 月 28 日、11 月 18 日)行った。各回においては、対象者の支援の映像を見ながら、筆者がメンター教員として、支援の視点を助言し、良い点を指摘した。2 学期には、1 学期に記録した場面と同じ場面での支援を再度ビデオに録画し、1 学期との比較を行った。また、各回の研修終了後に、アンケートを行い、自己の支援の気づきや子どもの変容など記入してもらった。さらに、各回の研修会終了後には、対象者が抱える悩みや困りを出し合って意見交流も行った。

## (5) 評価方法

### ①子どもの主体的な取り組みを促す支援

事前評価(4 月)と事後評価(12 月)において、子どもの主体的な取り組みを促す支援に関する 15

項目（図1）について、5件法（「とてもできた(5)」、「だいたいできた(4)」、「すこしできた(3)」、「あまりできなかった(2)」、「できなかった(1)」の回答を得た。「とてもできた(5)」と「だいたいできた(4)」を肯定的な回答として、対象数34名で割った数を肯定率(%)とした。

## ②支援の気づき

モデル提示研修終了後に、モデルと比較して支援をよりよくするために気づいたことを記述する(以下、支援の気づき)アンケートを行い、気づきの数の変化を分析した。

## ③個別研修

経験の浅い教員4名に関する子どもの主体的な取り組みを促す支援に関する自己評価の肯定率の推移を分析した。また、研修終了後のアンケートにおける支援に関する気づきや改善に関する記述の変化を分析した。

## ④事後アンケート

12月に、研修の妥当性や満足度に関する7項目（図2）について、5件法（「当てはまる(5)」、「やや当てはまる(4)」、「どちらともいえない(3)」、「やや当てはまらない(2)」、「当てはまらない(1)」の回答を得た。「当てはまる(5)」と「やや当てはまる(4)」の回答を肯定的な回答として、対象数34名で割った数を肯定率(%)とした。

# 3. 結果

## (1) 子どもの主体的な取り組みを促す支援の変化

図1に、全校教員34名における子どもの主体的な取り組みを促す支援に関する自己評価結果を示した。

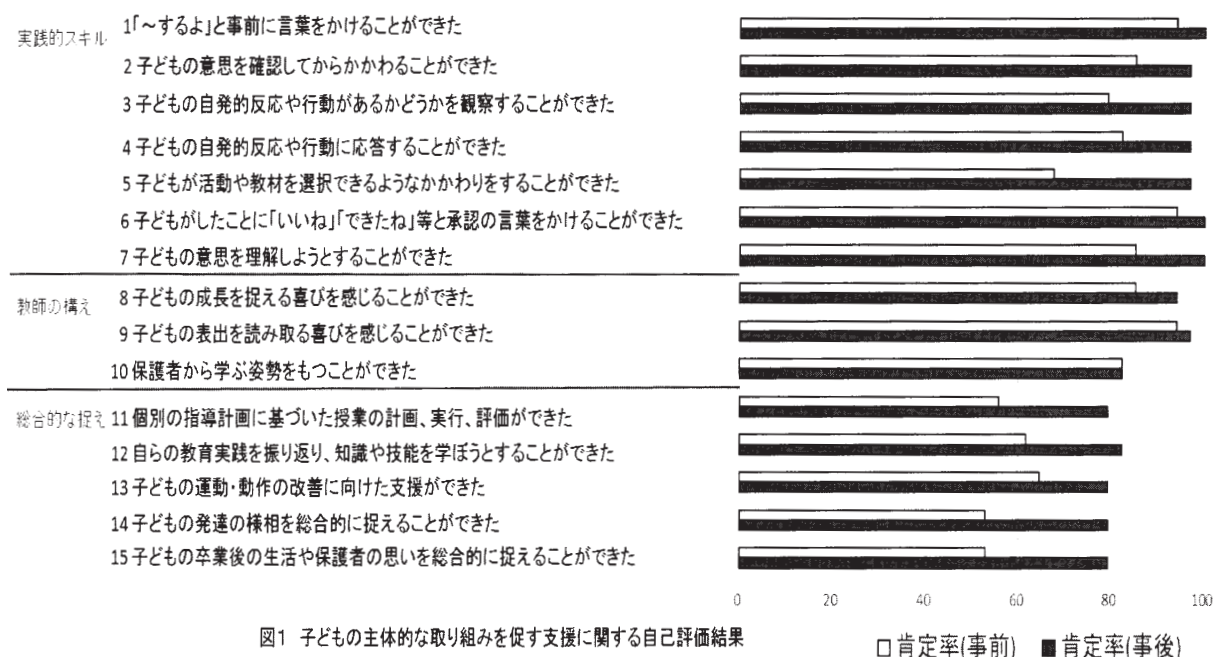


図1 子どもの主体的な取り組みを促す支援に関する自己評価結果

□ 肯定率(事前) ■ 肯定率(事後)

ほとんどの項目で事前評価より事後評価の肯定率が向上した。項目ごとに見ると、実践的スキルでは、特に、項目3（子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察することができた）、項目5（子どもが活動や教材を選択できるようなかかわりをすることができた）で、事後評価の肯定率が向上した。教師の構えでは、事前評価と事後評価で高い肯定率を示した。総合的な捉えでは、特に、項目11（個別の指導計画に基づいた授業の計画、実行、評価ができた）、項目12（自らの教育実践を振り返り、知識や技能を学ぼうとすることができた）、項目14（子どもの発達の様相を総合的に捉えることができた）、項目15（子どもの卒業後の生活や保護者の思いを総合的に捉えることができた）で、事後評価の肯定率が向上した。



図2に、特別支援学校勤務経験3年以下の教員4名と20年以上の教員6名における子どもの主体的な取り組みに関する自己評価結果を示した。

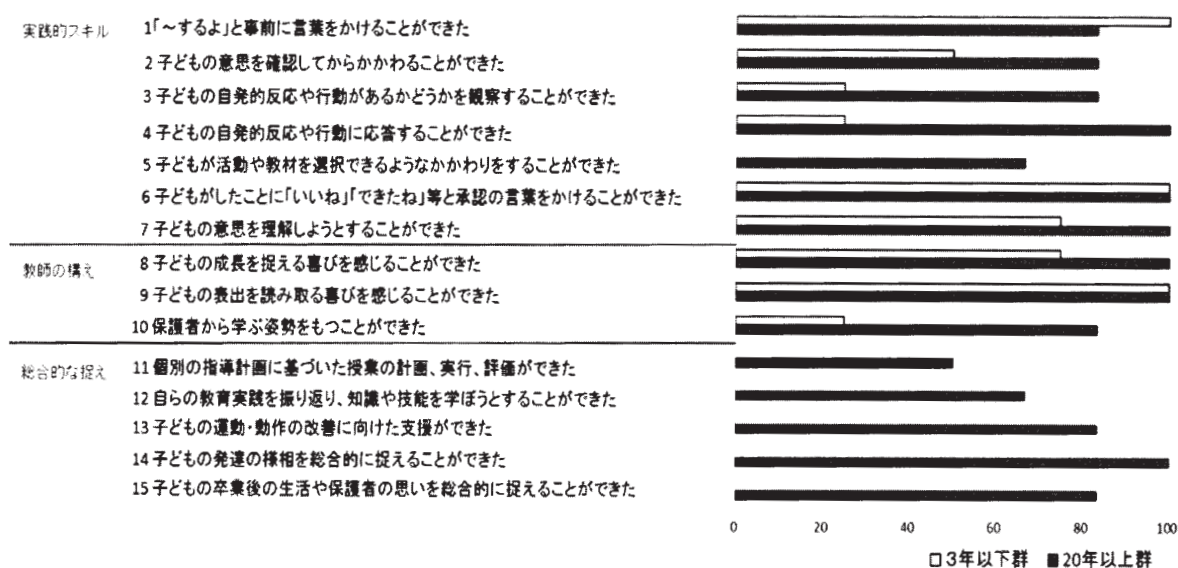


図2 特別支援学校勤務経験が3年以下の教員と20年以上の教員における子どもの主体的な取り組みを促す支援に関する自己評価結果

いずれの項目も3年以下の教員の自己評価が低かった。実践的スキルでは、項目3（子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察することができた）、項目4（子どもの自発的反応や行動に応答することができた）、項目5（子どもが活動や教材を選択できるようなかかわりすることができた）で肯定率が低かった。教師の構えでは、項目10（保護者から学ぶ姿勢をもつことができた）で、3年以下の教員の肯定率が低かった。総合的な捉えでは、どの項目においても3年以下の教員の肯定率は0%であった。

## （2）気づきの数

表2に、全校教員34におけるモデル提示研修後の気づきの数を示した。いずれの項目も、モデル提示した内容において気づきが得られた。

1回目にモデル提示した内容（検温、靴・衣服等の着脱・排泄、車いす等の乗り降り）では、特に、項目4（先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している）、項目9（「どっちの足から脱ごうかな」等と子どもが選択できるようにかかわることができている）、項目18（先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している）のように、子どもの選択や自発に関する気づきの数が多かった。

2回目にモデル提示した内容（授業、食事）では、特に、項目33（先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している）、項目26（「おいしいね」「上手に食べているね」等と言葉をかけている）、項目22（色合い等の見た目、匂い等を感じることができるよう支援している）のように、子どもの自発やフィードバックに関する気づきの数が多かった。

表2 モデル提示研修後の気づきの数

モデル提示	項目	10/5	11/2
10/5 にモ デル 提示	車いす等の乗り降り		
	19支援に応じる動きが出た時に「いいね」「できたね」等と言葉をかけている	1	0
	18先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している	12	2
	17子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察している	7	0
	16「ここを動かすよ」「曲げるよ」等と身体を触って伝えている	0	1
	15子どもの意思を確認してからかかわっている	2	0
	14事前に「乗るよ」「降りるよ」「テーブル付けるね（はずすね）」等と言葉をかけている	3	0
	靴・衣服等の着脱・排泄		
	13子どもがしたこと「いいね」「できたね」等と言葉をかけている	2	1
	12先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している	6	0
	11子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察している	5	0
	10身体はどこを動かすのか身体に触って伝えながら支援している	2	0
	9「どっちの足から脱ごうかな」等と子どもが選択できるようにかかわることができている	12	3
	8子どもの意思を確認してからかかわっている	6	0
	7「こっちの靴から脱ぐね」「こっちの腕から脱ぐね」等と言葉をかけている	8	0
	6事前に「着る（脱ぐ）よ」「履くよ」「トイレに行くよ」「おむつ替えるよ」等と言葉をかけている	8	0
	検温		
	5「（最後まで）測れたね」「終わったよ」等と言葉をかけている	6	0
	4先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している	13	2
	3子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察している	8	0
	2子どもの意思を確認してからかかわっている	7	0
	1「熱を測るね」「こっちの腕で測るね」等と事前に言葉をかけている	6	1
11/2 にモ デル 提示	授業		
	34子どもがしたこと「いいね」「できたね」「がんばったね」等と承認の言葉をかけている	1	2
	33先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している	1	5
	32子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察している	2	3
	31活動の状況を伝えながら、手を添えて身体をサポートしている	0	4
	30「これがしたいのかな」「あれがほしいのかな」等と言葉をかけながら一緒に選んでいる	0	2
	29活動や教材を選ぶことができるように、写真カードや具体物を提示したり、自力移動を促す言葉をかけたりして	0	0
	28子どもの意思を確認してからかかわっている	0	2
	27事前に「～を見るよ」「～するよ」等と言葉をかけている	2	0
	食事		
	26「おいしいね」「上手に食べているね」等と言葉をかけている	2	6
	25先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している	1	4
	24子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察している	0	1
	23何が食べたいのかを子どもに聞いている	4	4
	22色合い等の見た目、匂い等を感じることができるように支援している	1	8
	21子どもの意思を確認してからかかわっている	0	4
	20事前に「○○を食べるよ」と言葉をかけている	0	1

### （３）個別研修

#### ①子どもの主体的な取り組みを促す支援に関する自己評価結果

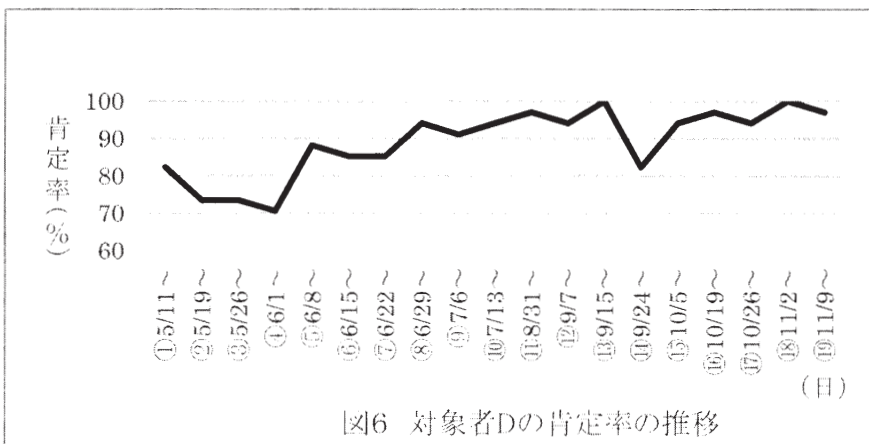
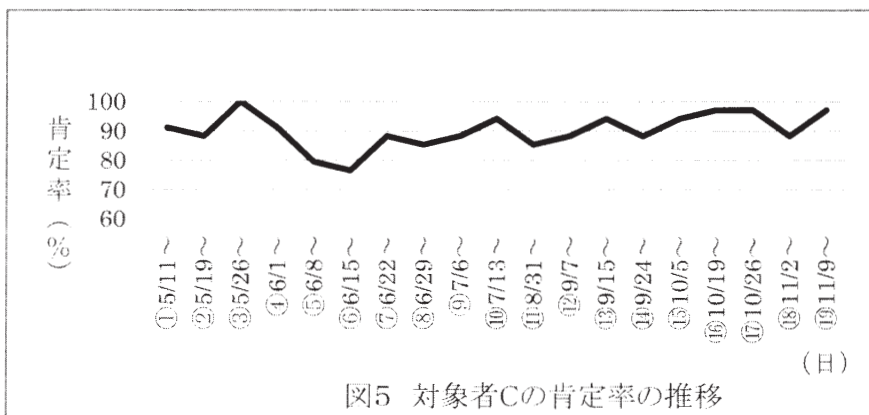
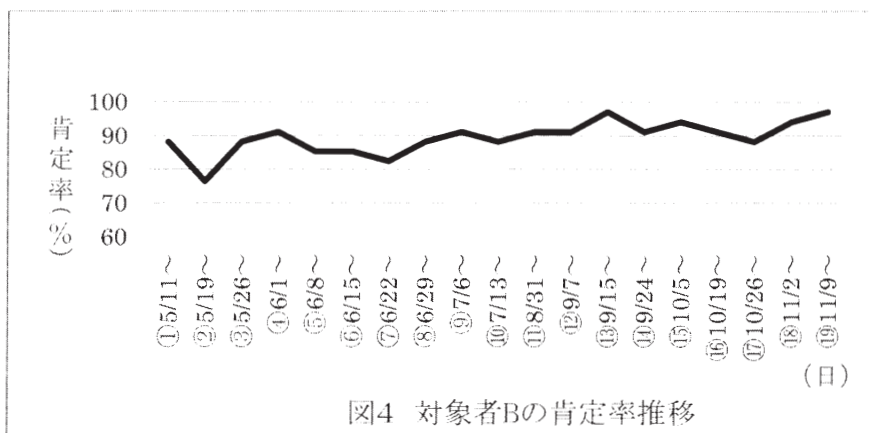
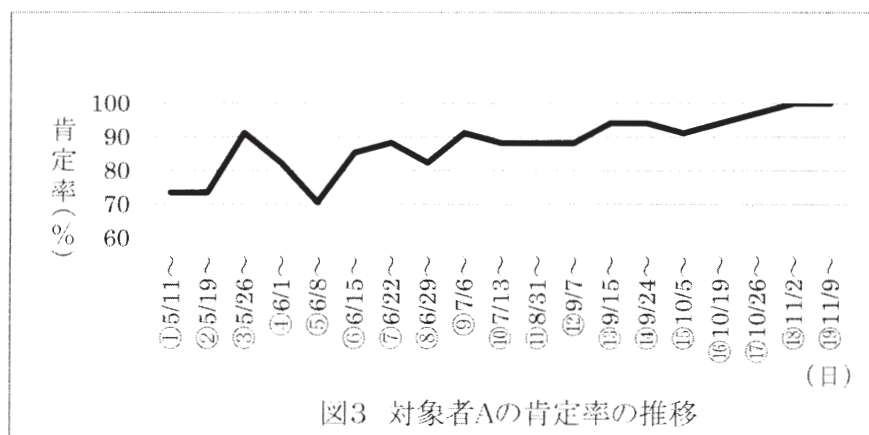
図３～図６に、経験の浅い教員４名の自己評価結果の推移を示した。

対象者Ａは、６週目以降は８０％以上の肯定率を示した。３週目で一度上昇した肯定率が４週目、５週目と肯定率が低下した。

対象者Ｂは、全体的に８０％以上の肯定率を示した。２週目の肯定率が低下したが、３週目以降上昇した。８０％以上の肯定率の中でも、５週目から７週目にかけての肯定率がやや低かった。

対象者Ｃは、自己評価の肯定率が高く、３週目には１００％となったが、３週目から６週目まで肯定率が低下した。

対象者Ｄは、４週目までは８０％未満であったが、５週目以降は肯定率が上昇し、８週目以降は９０％を超えた。



## ②アンケート記述の変化

表3に、アンケート記述を示した。

表3 アンケート記述

対象者	項目	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回
A	気づき	・児童の顔をよく見て反応を見る ・言葉かけは具体的に伝える ・選択肢を作って表出を促すこと	・前もって伝えること、表情を見て反応を確かめること ・同時進行ではなく事前に伝えてから行うようにする		・支援しすぎないようにする ・全介助の児童への言葉かけに気を付けたい		
	改善			・排泄、衣服の着脱などの場面でも言葉かけをして反応を確認することが少しずつできるようになった	・手をもって一緒にやる以外にも、モデル提示をするなど児童が分かる伝え方をしたい	・反応をフィードバックする ・何をするか、どこに触れるかなど伝えていく	・児童を見る視点が増え、待つ姿勢を大切に支援することができるようになった
B	気づき	・具体的な言葉かけが大切だ	・伝わっているか確認する		・1人の子どもの支援に気を取られすぎると周りにいる子どもの表出に気づくことができないことがあるので、気を付けたい		
	改善			・安全に支援するためにも、移動する場所を整えることとか基本的なことを注意しなければと感じた	・支援の様子がだいたい変わってきていて、それによって生徒の反応もだいたい変わってきた	・活動の状況など具体的に分かりやすく伝えられるようにしていきたい	・毎週自分の支援を振り返る機会があり、また、支援における大切な支援がわかり、自分の支援を考えることができた。
C	気づき	・具体的に言葉かけをしたり体に触れたりして反応を見ていきたい	・しっかり伝えること、こちらからやることを伝えていかななくてはならないとわかった		・言葉かけた後の生徒の反応もしっかり見ること	・目を見て伝えたり体に触れて、今だよということを分かっているように支援すること	
	改善		・じっくり観察して、子どもが反応している様子を見ることができた	・言葉かけを意識し、今までとは違った様子が見られた	・事前の言葉かけをかけることはできるようになってきた	・1学期より言葉かけや言葉の数、子どもの意思確認などできるようになってきた	・言葉かけをした後の子どもの反応、表情に注目するようになった
D	気づき	・言葉かけなどについて課題が明らかとなった。 ・生徒に伝わるような具体的な言葉かけを意識したい	・生徒にしっかり伝わっていないのではないかとことに気づいた		・生徒の表出を受け取ることができるよう、もっと子どもの全体を注意深く見ること	・前回のビデオを見て、言葉かけが少なかったり生徒と顔を合せたりすること	・ビデオで客観的に見ることで、やっているつもりでできていないところに気が付くことができた
	改善		・何が良かったのかを具体的に伝えるように意識するようになった	・生徒の顔を見て行うように意識するようになった	・生徒に分かりやすい具体的な言葉かけを意識し、できるようになってきた	・慣れてしまっている言葉かけ等をおろそかにしないように意識して取り組みたい	・振り返りシートを記入することで、自分をもっとやらなければいけないことを知り、意識して支援することができた

いずれの対象者も、第1回と第2回の研修終了時のアンケートにおいて、支援の視点に気づきがあったと回答した。第3回以降は、支援の改善に関する記述が見られるようになった。

対象者Aは、第1回研修終了時に子どもに対して、具体的な事前の言葉かけ、子どもの顔をよく見

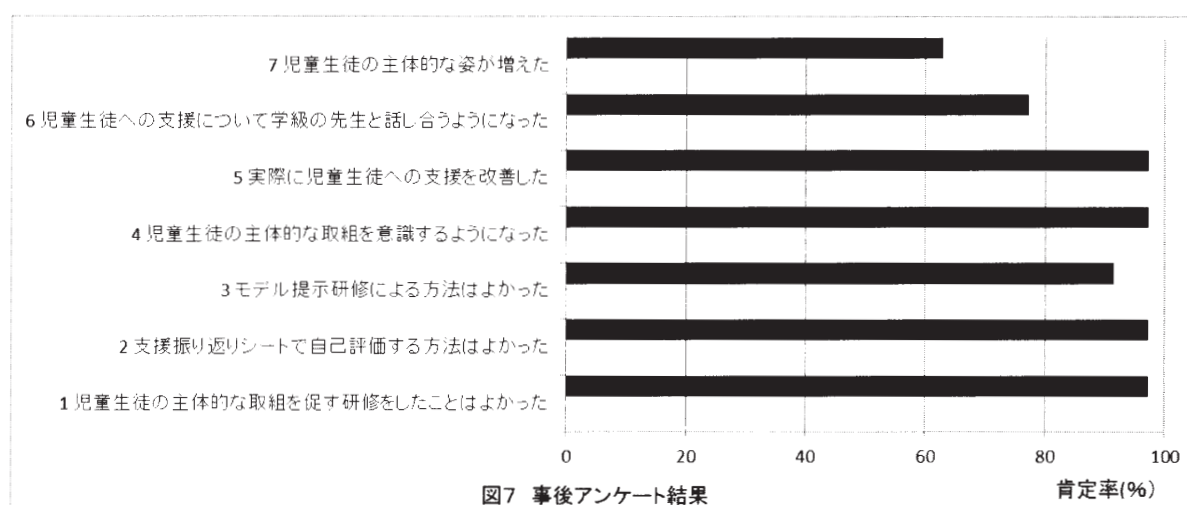


て反応を捉えることに気づいており、言葉がけをして反応を確認しながら支援することができるようになってきたと回答した。対象者 B も、第 1 回研修終了時に子どもに対しての事前の具体的な言葉がけの大切さを学び、支援の工夫を行っていきたいと回答した。研修を重ねることで自分の支援を振り返って考えることができるようになり、自分の支援を改善することで子どもの反応も変わってきていることに気づいたと回答した。

対象者 C は、第 1 回研修終了時に生徒に対してどう接していいのかわからない現状の中、子どもに具体的にしっかりと伝えることを大事にしていきたいと回答した。研修を重ねることで、事前の言葉がけを意識するようになり、言葉がけをした後の子どもの表情や反応に注目して支援することができるようになったと回答した。対象者 D は、第 1 回研修終了時に自分の支援に対する課題が明確になり、言葉がけを意識していきたいと回答した。子どもにわかりやすく具体的な言葉がけを意識した支援ができるようになったと回答した。

#### (4) 事後アンケート

図 7 に、事後アンケート結果を示した。



研修の目的や方法、結果に関する、ほとんどの項目において 90%以上の肯定率を得た。自由記述には、「支援振り返りシートで自分ができていないことがよく分かったので改善していこうという気持ちになった」「学校生活の様々な場面で支援を考え直すことができた」「モデル提示の場があって、具体的なイメージがもてた」「子どもとのやりとりの中で、表情、身体の動き、視線などの表出を、どう捉えてまた子どもにどう返していくかが大切であると改めて感じた。もう少し丁寧にかかわらなければいけないところもあると自分を振り返って思う」ことが指摘された。

一方、「子どもの支援について学級の先生と話し合うようになった」については 80%未満であった。自由記述には、「モデル提示のビデオを話題に、私ならこうする、こんな言葉がけをするという話し合いがクラス内でできた」と指摘された一方で、「普段から子どもの支援について話し合いを行っているので、改めて話し合いが増えたということではない」ことも指摘された。「子どもの主体的な姿が増えた」については 65%未満の肯定率であった。自由記述には、「子どもの変化は見えにくい」との指摘とともに、「どっちの足から脱ぐ?と言いながら、左右の足を交互に触ると片方の足を上げるようになった」「車椅子のテーブルを付ける時、言葉がけをすると腕を上げるようになった」「児童の変化をより細かく観察するようになり、評価も細かいところできるようになった」事も指摘された。

#### 4. 考察

本研究では、子どもの主体的な取り組みを促す支援のための「支援振り返りシート」を用いた全校研修と経験の浅い教員への個別研修を行った。その結果、全校研修では、自己評価研修とモデル提示研修により、子どもの主体的な取り組みを促す支援に関する自己評価は向上し、気づきが増加した。また、事後アンケートからは、研修の妥当性や満足度が高く評価された。

このような結果が得られたことには、まず全校研修の枠組みとその内容が関係していると考えられる。原ら(2015)は、全校研修において、支援の視点を共有することで、各教員の支援の振り返りが促



進することを指摘している。本研究においても、支援振り返りシートを自己評価するだけでなく、一覧にして全校教員に提示した。それが、支援の振り返りの枠組みとなった可能性がある。その上で、現状の支援を自己評価し、さらにモデル提示を行った。その結果、モデル提示により具体的な気づきが得られた。このことから、支援の視点を共有する枠組みにおいて、視点を明示して支援を振り返る研修に加えて、モデルから学ぶ研修が重要であるといえよう。

従来、子どもの主体的な取り組みを支援する考え方や視点は述べられているが（藤原，2013；小出，2006）、そうした視点を学校全体での研修にどのように活用すればよいかは検討されていなかった。それが、本研究から、子どもの主体的な取組に関する評価項目を用いた全校研修により、支援の見直しや改善が促進することが明らかとなった。

一方、全校研修において 20 年以上の教員と比べて 3 年以下の教員の自己評価は低かった。そこで、経験の浅い教員への個別研修としてビデオで自己の支援を振り返り、改善点を明らかにする研修を行った。その結果、対象者の自己評価は向上した。また、研修会終了後のアンケートでは、子どもの主体的な取組を支援するための視点がわかり、支援を改善することができたという記述が増えた。また、自己の支援を変えたり、視点を意識して支援したりする中、子どもたちの変化を確認できるようになった。守屋ら（2012）は、経験の浅い教員では、実際の支援を振り返り、良さを認めてもらったりすることにより、支援のポイントを修得できるようになることを指摘している。したがって、経験の浅い教員では、支援の基準を示すとともに、それを実践し、その意味や良さをフィードバックする研修が重要といえよう。

以上から、子どもの主体的な取組を促すための視点を明示した支援の振り返りとモデル学習が重要であり、そうした要素を取り入れた全校研修や個別研修が有効である。今後は、自己評価研修とモデル提示研修を効率的に計画し、運用するための検討が必要である。

#### 付記・謝辞

本研究は、平成 27 年度岐阜大学教職大学院開発実践報告として提出した論文をまとめたものである。研究を進めるにあたり、岩塚政司校長先生をはじめとする岐阜県立関特別支援学校の先生方にご協力をいただきました。また、指導教員の平澤紀子教授をはじめ、教職実践開発専攻および特別支援教育講座の先生方にご指導やご助言をいただきました。心より感謝いたします。

#### 文献

- 1) 旭秀織・平澤紀子・日比暁・坂本裕（2015）特別支援学校における重複障がい児の主体的な取組を促す支援に関する調査研究. 日本発達障害学会第 50 回研究大会発表論文集, 89.
- 2) 姉崎弘（2002）養護学校教師の指導技能を高める研修方法の開発と有効性の検討. 特殊教育学研究, 40(3), 303-311.
- 3) 藤原義博（2013）児童生徒の「わかる・できる」主体的行動を育成する教育的支援. 発達障害研究, 35(4), 304-312.
- 4) 岐阜県教育委員会（2014）平成 26 年度岐阜県 3 年目研修（特）実施要項.
- 5) 原純一郎・平澤紀子・坂本裕・沖中紀男（2015）知的障害特別支援学校における校内 LAN を活用した全校体制でのポジティブな行動支援に関する研究. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 64, 127-133.
- 6) 小出進（2006）本人主体を支える. 発達障害研究, 28(1), 3-7.
- 7) 文部科学省（2007）特別支援教育の推進について（通知）.
- 8) 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚園・小学部・中学部）.
- 9) 守屋朋伸・坂本裕・沖中紀男（2012）特別支援学校の経験の浅い教員の専門性向上のための研修システムの実践的検討—メンタリングの活用を中心として—. 岐阜大学教育学部研究報告, 教育実践研究, 第 14 巻, 第 2 号, 143-152.
- 10) 櫻井宏明（2013）重度重複障害児の授業づくりのための発達診断. 障害者問題研究, 41(3), 56-61.
- 11) 寺本淳志・川間健之介・進一鷹（2011）重度・重複障害者の意思表示を促す取組—スイッチ操作の向上と意思表示行動の促進—. 特殊教育学研究, 48(5), 371-382.
- 12) 土谷良巳（2006）重症心身障害児・者とのコミュニケーション. 発達障害研究, 28(4), 238-247.
- 13) 安田和夫・兒玉哲也（2015）特別支援教育に携わる教員の専門性向上を支援する体制づくり—岐阜大学教育学部との連携協働による取組を中心に—岐阜大学教育学部, 教師教育研究, 11, 11-20.

支援振り返りシート

月 日 ~ 月 日

※ 月 日 提出

NO. 1

\*児童生徒への支援を振り返り、該当する詳細の数字に丸をつけてください

項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 「熱を測るね」「こっちの腕で測るね」等と事前に言葉をかけている	1	2	3	4															
2 子どもの意思を確認してからかかわっている	1	2	3	4															
3 子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察している	1	2	3	4															
4 先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している	1	2	3	4															
5 「（最後まで）測れたね」「終わったよ」等と言葉をかけている	1	2	3	4															
6 事前に「着る（脱ぐ）よ」「履くよ」「トイレに行くよ」「おむつ替えるよ」等と言葉をかけている	1	2	3	4															
7 「こっちの靴から脱ぐね」「こっちの腕から脱ぐね」等と言葉をかけている	1	2	3	4															
8 子どもの意思を確認してからかかわっている	1	2	3	4															
9 「どっちの足から脱ごうかな」等と子どもが選択できるようにかかわることができている	1	2	3	4															
10 身体はどこを動かすのか身体に触って伝えながら支援している	1	2	3	4															
11 子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察している	1	2	3	4															
12 先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している	1	2	3	4															
13 子どもがしたことに「いいね」「できたね」等と言葉をかけている	1	2	3	4															
14 事前に「着るよ」「降りるよ」「テーブル付けるね（はずすね）」等と言葉をかけている	1	2	3	4															
15 子どもの意思を確認してからかかわっている	1	2	3	4															
16 「ここを動かすよ」「曲げるよ」等と身体に触って伝えている	1	2	3	4															
17 子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察している	1	2	3	4															
18 先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している	1	2	3	4															
19 支援に応じる動きが出た時に「いいね」「できたね」等と言葉をかけている	1	2	3	4															

NO. 2

項目	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
20 事前に「〇〇を食べるよ」と言葉をかけている	1	2	3	4											
21 子どもの意思を確認してからかかわっている	1	2	3	4											
22 色合い等の見た目、匂い等を感じることができるように対応している	1	2	3	4											
23 何が食べたいのかを子どもに聞いています	1	2	3	4											
24 子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察している	1	2	3	4											
25 先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している	1	2	3	4											
26 「おいしいね」「上手に食べているね」等と言葉をかけている	1	2	3	4											
27 事前に「～を見るよ」「～するよ」等と言葉をかけている	1	2	3	4											
28 子どもの意思を確認してからかかわっている	1	2	3	4											
29 活動や教材を選ぶことができるように、写真カードや具体物を提示したり、自力移動を促す言葉をかけたりしている	1	2	3	4											
30 「これがしたいのかな」「あれがほしいのかな」等と言葉をかけながら一緒に選んでいる	1	2	3	4											
31 活動の状況を伝えながら、手を添えて身体をサポートしている	1	2	3	4											
32 子どもの自発的反応や行動があるかどうかを観察している	1	2	3	4											
33 先取りせず、子どもの自発的反応や行動を待って対応している	1	2	3	4											
34 子どもがしたことに「いいね」「できたね」「がんばったね」等と承認の言葉をかけている	1	2	3	4											

◎記入漏れがないかご確認ください。その後、月 日までにご提出ください。ご記入ありがとうございました。