

コンサルテーションを活用した研修会の取り組み

～福島県立郡山養護学校の小学部校内研修の事例～

佐藤 登

(福島県立郡山養護学校)

菅井裕行

(国立特殊教育総合研究所)

1 はじめに

本報告では、国立特殊教育総合研究所と共同して取り組んだ3年間にわたる授業研究を中心とした校内研修の取り組みについて報告する。

2 学校の概要

(1) 児童生徒数及び通学形態

本校は、平成14年度に創立40周年を迎えた肢体不自由養護学校で、平成15年5月現在、小学部86名、中学部45名、高等部46名、計177名が在籍している。通学形態は自宅、寄宿舎、療育センターの3つで、隣接する県心身障害児総合療育センターにおける施設内学級としての授業や訪問教育も実施している。

(2) 教育課程

本校の教育課程は通常学級、重複障害学級、訪問教育の3つの類型に分けられており、このうち重複障害学級はさらに、各教科、領域・教科を合わせた指導を中心に学習：各教科の割合が高いグループと、各教科、領域・教科を合わせた指導を中心に学習：領域・教科を合わせた指導の割合が高いグループ、自立活動を主とした学習グループの3つに分けられていた。本報告で取り上げるのは、小学部の自立活動を主とした学習グループである。このグループでは週21から24時間を自立活動の時間として設定している。(平成14年度より、全学部の類型を統一した)

(3) 障害の状態の重度・重複化、多様化

障害の状態が多様化するとともに、コミュニケーションが初期的な状態にある児童が多くなってきている。小学部では、86名のうち72名が重複障害学級(訪問学級を含む)に在籍し、さらに、72名のうち53名が自立活動を主とした教育課程の学級に在籍している。この自立活動の時間における指導では、週3時間を担任と担任以外の学部所属の教師で指導しており、児童対教師が1対1もしくは2対1の割合である。ほかに自立活動専任教師1名(自立活動部長)が配置されており、スーパーバイザー的役割で指導している。

(4) 個別の指導計画

「個別の指導計画」の書式は校内で統一している。実態把握票、自立活動指導形態の記録は担任が記入し、自立活動指導課題把握票、「自立活動の時間における

指導」の指導計画・記録は自立活動指導者が記入する。

(5) 自立活動に関する情報交換

本校における自立活動の指導に関する情報交換の場としては、年2回の考察会(第1回は4～5月、第2回は1～2月)および年1回の自立活動指導法考察会がある。本研究に取り組む以前は、授業についての検討や反省が十分にはなされていない状態にあった。

3 校内の研修について

(1) 全体研究主題と省察(反省と考察)の視点

①研究主題

平成13年度から研究主題を「一人一人の学習ニーズに応じて、主体的な学習活動の展開をめざした指導の在り方」と設定し、学習の主体者は児童生徒であるということを再確認し、これまで以上に児童生徒の内面や表面に現れる姿を注意深く見つめる視点に立ち、きめ細かな理解と学習ニーズへの対応を追求していくことにした。さらに、学校全体として本研究主題により深くせまっていくために、具体的な省察の視点として、14年度からの3年間について「気持ちが通じ合うコミュニケーション」に視点を置いて(14年度)、「お互いの思いを受けとめ交渉し合う過程」に視点を置いて(15年度)、「子どもにわかりやすい状況づくり」に視点を置いて(16年度)を設定した。

(2) 本校の課題

本校においては、児童生徒の障害の重度・重複化、多様化がより一層拡大してきたため、一人一人の能力や障害の状態に配慮して指導方法を工夫したり指導内容を選定したりして個に応じた指導に努めてきた。

教師が、一人一人の児童生徒の主体的な学習活動を支援するために、個に応じてどのような手だてを工夫し、どのように授業を展開していけばよいのか、その在り方を追究していくことが重要であると考え。そのためには、児童生徒の視点に立ち、一人一人の内面や表面に現れる姿を注意深く見つめることが大切である。日々の実践を振り返り、実際の指導場面で一人一人の児童生徒に現れた行動の意味、背景を省察し、その時々教師のかかわりや手だての有効性、適切性を評価し修正して次の実践につなげていく、このような作業が日々継続的に行われていくことにより、児童生

徒一人一人の主体的な学習活動の展開を助けるかわりや手だてをよりの確なものに高めていくことができるものとする。すなわち、単に既成の指導プログラムに子どもをあてはめたり、当初の年間計画どおりの展開に固執したりするのではなく、反省的实践を志向していくことである。

（３）国立特殊教育総合研究所と共同しての取り組み

平成13年度より国立特殊教育総合研究所の研究と連携をとることとなった。学校として研究所におけるプロジェクト研究「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究―自立活動を中心に―」の研究協力機関となり、さらに筆者（菅井）が研究代表を務める科学研究費補助金研究「学校コンサルテーションによる重複障害教育担当教師の専門研修支援に関する研究」においても研究協力を行うこととなった。協力内容は、本校における授業研究を中心とした研修に研究所研究員がコンサルタントとして参画し共同して研修の充実を図ること、研修を主体とする自立活動をめぐる取り組みについての成果をまとめることであった。毎回の研修会について研究所と学校とで連絡を密に取り合うとともに、可能な限り研究員が学校を訪問して研修会に参加することとした。筆者（佐藤）が学校側の窓口の役目を担当した。

4 小学部自立活動を主とした教育課程グループの研修

（１）研究を進める上での本グループの課題

平成10年度から4年間は特に校舎改築と児童数の増加の時期が重なり、おのずと学習場所が教室中心となり、他の学級、学年の授業の様子を直接見る機会がほとんどない状況が続いた。また、研修においても、新学習指導要領についての研究と、児童の実態に即した学習指導法及び教育課程の編成に関する研究を行ったが、日々の実践の省察や個々の子どもへの対応に関する研修については、計画的に研究を進めたりまとめたりするという事は行っていなかった。また、障害の状態が重度・重複化、多様化してきている児童たちとかかわる本グループの教師も、年に数回の考察会のみでは、細部にわたって日々の授業を考察し、次時に生かすということには十分に対応できていなかった。さらに、大規模校ということで30名前後いる本グループの教師の異動率も大きく、本グループ全体で話し合いを継続的に進めていくということも難しい環境にあった。

そこで研究協力機関となったことを契機に、一人一人のニーズに応じた「自立活動」の学習の内容と方法

について研究を進めていくこととした。

（２）研究方法及び計画

子どもたちとの気持ちや感情の共有を少しでも可能にし、実践力を高めていくために、①毎日の子どもとの実践を省察していくこと、②他の教師の実践を見る機会を多くもつこと、③子どもたちとのかかわりについて多くの教師が意見を出し合い省察すること、の3点を基本として研究を進めていくことにした。具体的方法及び計画としては、毎月1回の研修日において、2つの実践事例を取り上げ、授業見学が可能な教師は見学し、また授業の様子をVTRに記録し、グループ内の教師全員で発表者の授業のVTRを見て授業研究を行うようにした。授業研究では原則としてまず授業者が自評をのべ、その後授業者が提起する課題を中心に映像資料を活用しながら協議を行う形をとった。

5 3年間の研究の取り組み

（１）1年次（平成13年度）の取り組み

5月～2月まで、16人の授業についてVTRを活用し個々の実践を振り返り話し合うことで、子どもとかかわるときの教師側の構えや子どもの行動の見方などについて学び合うことができた（表1）。

国立特殊教育総合研究所のスタッフは学校訪問時に授業見学とグループ研修会に参加し、研修会では助言を、担当教師の相談に応じた。授業研究においては、以下の5点を中心的な視点に据えて協議を進めた。

- ①自己決定、自発性（子どもが自分で決めること、自分でやること）を尊重し、子どもが自分からやってみようという活動からかわりを広げていくこと。
- ②一人一人のニーズからスタートし、その場その場で子どもの文脈に沿って活動を展開していく即興性があること。
- ③相互性（お互いのやりとり）をどのように作り出すが大事であること。
- ④子どものもっているニーズを多面的に見ていくこと。
- ⑤子どもには子どもの行動の流れ（文脈）があり、その子どもの流れの中で生まれてくる出来事から授業づくりをしていくこと。

さらに、事例研究のテーマとして数多く挙げられていた「コミュニケーション」にまつわることで、「子どもはそれぞれに『言葉』をもっている。それぞれに使うことのできるコミュニケーション・モードをもっている」ということから、①子ども一人一人の「言葉」が豊富に準備されている「環境」づくり、②子どもが自分の言いたいことを周囲に伝えるための手立ての保証、という考察の視点を挙げてグループ内での共有化

表1. 平成13年度グループ研修の内容

月	研修内容（協議の柱となった内容）
4	今年度の研究についての話し合い
5	・子どもの主体的な動きを大切にし、その動きを引き出すこと ・子どもと一緒に注意を向け思いを共有すること、行動の見方、受けとめ方、解釈の仕方など
6	・子どもの興味・関心と触れる、握るということ ・子どもと一緒に探索活動を行うということ
7	・子どもとの気持ちの分かち合いと双方向のやりとり ・音声言語以外のコミュニケーションの方法
9	・支持歩行可能な子どもの歩行指導 ・子どもに分かる情報の提供と注意の向け方
10	・動作に言葉を結びつけることとオブジェクト・キューの活用 ・表出・表現の受けとめ方と返し方
11	・興味・感心の広がり「Yes」「No」の読み取り ・子どものニーズに基づいた学習活動の展開
12	・トータルコミュニケーションという考え方
1	・子どもからのサインの受けとめ方と対応の仕方 ・活動の区切り方、切り替え方
2	・活動しやすい子どもの姿勢
3	今年度の反省、来年度の方向性の確認

を図った。

1年次の取り組みについて研修に参加した教師全員にアンケートをとったところ、反省としては、「VTRを見ながらの研修は、子どもの様子や教師のかかわり方など文章を読んだだけでは分からないものも分かる」、「いろいろな先生方の実践を知ることができた」、「多くの先生方から意見やアドバイスをいただき、その後の実践に役立てることができた」「その時々での解決方法について相談できて勉強になった」という意見が出された。また、「グループの人数が多く発言しにくい」という反省も多く出された。

年度末には、グループ内の全教師が一人一事例（または1学級一事例）をまとめ、実践報告集を作成した。

（2）2年次（平成14年度）の取り組み

1年次の反省を受けて、2年次の研修を以下のように進めていくことにした。

- ①授業のVTRを見て話し合いを行っていく研究スタイルは継続していく。
- ②活発な意見交換ができるようにし、1年間で各自が2回発表することによって指導の経過と児童の変容が分かるようにする。そのためにグループを分け、人数を少なくする。
- ③自分の研究したい内容を年度始めの研修日までに決

定する。テーマに合わせてグループを分け、5月からグループごとの研究を開始できるようにする。

④研究所のスタッフが来校されたときには、Ⅱ-Cグループの全員が集まる全体研修会にする。

4月に本グループに所属する27名の教師（前年度から継続して本グループに所属する教師は14名）に対して、対象児を誰にし、どのような内容の研究を行いたいアンケート調査を実施した。

アンケート調査の結果、「どのようにして身体の動きを子どもと一緒に学んでいくことができるか」ということを主として研究するグループ（9名の1グループ）と、「子どもの表出・表現をどのように受けとめ解釈し返していくか」また、「どのようにして子どものサインや表現を増やしていくか」などのコミュニケーションについて主として研究するグループ（9名ずつの2グループ）と、計3つの小グループに分けた。5月より、小グループごとに研修を進め、各グループの記録は、発表者が作成した研修資料とともに3グループ分をまとめて1冊のファイルに綴じ、回覧し、他のグループで話し合われた内容についても確認できるようにした。

2年次の研修においては、以下のような内容が新たに協議の柱となった。

- ①「探索活動の広がり」、「空間の構造化」など学校や教室という学習環境を子どもがどのように捉えていくか。また我々教師がどのように整えていくかという「環境」の重要性について。
- ②「活動の選択」、「子どものイニシアティブ」など子どもの主体性、自己選択・自己決定をどのような手だてで実現していくか。
- ③「子どもの視力（見え方）」や「子どもが見やすい教具等の色」など子どもの見るということを基にした情報の提供や教具等の工夫。

1年次は、子どもとの気持ちの共有を目指し、子どもの表出・表現したものを受けとめ、一緒に注意を向け、解釈し、子どもに返すということをどのように行っていくかということが協議の柱になっていた。2年次に入ると、子どもとの気持ちの共有を目指しながら、さらに子どもの主体性が発揮されるための環境や手だてをどのように工夫していくかという内容に協議が深まっていった。

研究所のスタッフは引き続き授業見学とともに、子どもの行動の見方、受けとめ方などについて具体的な場面を取り出してのコンサルテーション、教材・教具や場面の設定の工夫等についての協議をすすめた。

2年次の反省としては、次の点が挙げられた。

- ①研修と日々の実践とのつながり

「自分の実践についてグループで話し合い、かかわりのあり方について確認し、アドバイスを受けたことを、その後のかかわりにおいて活かすことができた」、

「他の教師の実践を見ることにより、工夫されている点などを自分の実践に活かすとともに、他の学級・学年の児童の様子やかかわる際に気をつけなければならないことなどを知ることができ、その後留意するようになった」、「グループ内で互いに実践に対しての意見交換を繰り返し行い、出された意見をもとに授業を改善していったことで、自分の実践の幅が広がった」「授業中の細かい部分（教師のねらい→かかわり→児童の反応→評価→次の段階の取り組み）が、指導者自身が映像を通して確認できるとともに、研修の際に、見る側としてもとらえやすい。実施は難しいが、年度当初のものと、途中のもの2つがあり、比較検討する材料となればよい」という意見が出された。

また、「小グループにし、一人年間2回の発表を行い、1回目の協議を受けて2回目に報告するという計画であったが、1回目と2回目の間に、授業の改善や検証のための十分な期間が取れなかった」、「話し合いの中で出された教材・教具の準備や改良・工夫などにすぐに取りかからなかった」という反省も出された。

②自立活動の授業を構成する上で大切にしていること

「子どもと教師の気持ちの共有をめざし、子どもからの発信を丁寧に受けとめていくようにすることから始める」、「子どものわずかな視線の動き、手や腕、指、脚（足）などの動き、表情の変化などを受けとめ、どのようなことを表現しているのかを解釈し子どもに返していく等のかかわりを実践し、子どもの主体性が発揮された双方向のかかわり合いが展開されていくように心がけている」という意見が多くあった。すなわちこれらの反省の中から子どもの見方や表出・表現の受けとめ方、返し方など子どもとのかかわりにおいてまず大切にしなければならない点について共通理解を深められたことが成果として挙げられる。

年度末には、前年度同様、グループ内の全教師が事例をまとめ、実践報告集を作成した。

（3）3年次（平成15年度）の取り組み

4月の研修日においてグループ全体で昨年度までの2年間の取り組みについて確認した。その際、前年度の研修スタイルの継続を決め、所属する22名の教師（前年度から継続して本グループに所属する教師は12名）にアンケート用紙を配布し、対象児や研修したい内容について調査した。

その結果、前年度同様「どのようにして身体の動きを子どもと一緒に学んでいくか」ということを主として研究するグループ（7名の1グループ）と、「子ど

もの表出・表現をどのように受けとめ解釈し返していくか」「どのように子どものサインや表現を増やしていくか」などのコミュニケーションについて主として研究するグループ（7名と8名の2グループ）と、3つの小グループに分け、5月より各小グループでの研修を開始した。各小グループで話し合われた内容は、前年度と同様に資料と記録を1冊のファイルにまとめ回覧し全員で確認できるようにした。

3年次の反省としては次のような意見が出された。

「少人数のグループでじっくりと授業について話し合うことができ、とても勉強になった。2回の発表を行うことで、他のクラスの児童の成長を知ることができ、とてもよかった。自分の研修で深めたいことをテーマに考えた人同士のグループで話し合いやすく、よかった」「子どもの行動の意味や我々教師がどのようにしたらいいのかを画面を見ながら話ができるということで、授業のVTRを見ながら研修を進めていくというスタイルはよい」「一人二回行うことで、変化した点、改善した点など目に見えた形で確認でき、大変よかった」「児童とかかわる際の基本的な視点を学ぶことができたよい時間となり大変ありがたかった」「VTRを活用した授業研究が計画的に進められよかった。映像を見ながら自由に意見を出し合うというスタイルがより一層定着してきている」というように少人数グループでの協議、VTRを活用した協議のスタイルが定着し、高い評価を得ていることがわかる。

7 本研究に対する考察

協力機関として研修を進めてきたことを総括するために、平成15年度1学期末に「3年間研究にかかわった教師（8名）」、「2年間研究にかかわった教師（6名）」、「1年間研究にかかわった教師（7名：今年度は他の類型の指導を担当）」、「今年度から研究にかかわった教師（9名）」の4つのグループに分け本研究についての意見を聞いた。出された意見の中から確認できたこととして、次の点が挙げられる。

（1）VTRを活用しての研修について

毎月定期的にVTRを活用して授業研究を行うという研修を経験したことのない教師がほとんどであった。そのため、「初めはVTRを撮影するということで構えてしまったり、どのような場面を撮影すればよいのか悩んだりした」、「自分の実践を見せたり意見を言われたりすることに対して抵抗感があつた」という意見が出された。しかし、研修を進めてきたことで、「自分の中で自分自身のかかわりを客観的に振り返ることができた」、「協議していくことで見逃していた子どもの表出・表現に気付いたり、かかわり方にさらに工夫が

必要なことを確認できたりするなど、自分が実践するにあたって有効であった」等という多くの意見が出された。

また、担当以外の子どものことを知ることができ、グループ内の子どもの情報を共有し、かかわるときに注意するようになった、「他の教師の実践を見ることで、それぞれが工夫している点を自分の実践に取り入れることができた」など情報の共有や実践の幅を広げるという点で有効であったという意見が多く出された。さらに、実際のかかわりはもちろんのこと、VTR を見るときにも子どものわずかな動きに注意して映像を見るようになり、その意味を捉えるために自分から協議の柱にしてほしい旨をグループ内で伝えるようになってきたという変化も挙げられた。

今年度から本グループに所属した教師からは、これまでにこのような方法で研究を行った経験がなくても、本グループの研究内容・方法について「ほとんど違和感なく受け入れることができた」という意見が多く出された。さらに5月から数回研修を行ってみてどのように感じたかという問いに、「複数の教師で子どもを見ることで、子どもの新たな面に気付いたり、アドバイスを受けて以後の実践で工夫する点が明らかになったりするなど、自分の実践を振り返るのに有効である」等の意見が出された。

(2) かかわり手としての変化

①子どもの見方について

VTR を活用し話し合いを進めていったことで、「かかわり手として見逃していたり、狭い意味に捉えていたりした子どもの表出・表現について新たに気付いたり、別な解釈の仕方に気付いたりしてかかわりを展開させていくことができるようになった」、「子どもの小さな動きに対しても意味を考え、一つ一つの動きを大切に考えるようになった」、「子どもの表現を話し言葉や表情で読み取ろうとすることが多かったが、手や指、脚（足）の動きにも意味があるのではないかと気付いてかかわるようになった」という意見が数多く出された。

話し合いの結果から、グループ内の教師で、「子どもは一人一人その子のことばをもっている」ということや、「子どもの表出・表現したものには必ず意味がある」ということ、さらには「子どものわずかな手や指、脚（足）、視線などの動きや表情の変化を注意して見てかかわることが、子どもの表出・表現をさらに活発にさせ、子どもの主体性が発揮されたかかわりを展開させていく上での重要な鍵である」ということを確認することができたといえる。

②構えについて

「我々教師が教える立場にあるので、まずは教材・教具を準備して子どもとかかわらなければならないとして、子どもの思いを無視して『させる』ことばかりを考えていたのではないだろうか」という意見や「子どものことばではなく、我々教師の話し言葉を優先してかかわっていたのではないか」という意見が挙げられた。その上で、「まだ十分ではないが、子どもが注意を向け確認して表した表出・表現を受けとめ、解釈し、子どもに返すというかかわりを繰り返していく子ども主導のかかわり合いを考えてかかわるようになってきた」という意見が多く出され、「子どもの主体性が発揮されたかかわり合いを目指したい」、「教師からの一方向のかかわりではなく、子どもと教師の双方向のやりとりができるように努めていきたい」というような構えで子どもとかかわるように変化してきた。

このことは、子どもだけが学ぶのではなく、私たち教師も子どもから常に学んでいくというように、相互に学び合う関係を構築することが大事だというように意識が変化してきたといえる。

(3) 研究所との連携について

最終年度の3学期末に3年間の連携に関してアンケートをとった。その結果、まず利点としては次のような意見が出された。

「日常の指導（子どもとかかわり）に対して専門的な立場から助言をもらうことは、教師よりの指導を見直す上でとても有効であったと考える。日頃見逃していた子どもの小さな動きにも意味があることを指導してもらうことにより、子どもを見る視点を大きく変える機会となった」「学校内の教員とはまた視点を変えて客観的な意見が得られたという点でよかったと思う」「専門的なことを教えていただけることはとても勉強になった。また、外部の目が入ることで緊張感をもって教育活動に取り組めたことがよかったと思う。

（慣れてくると自分でも気が付かないうちに気を抜いていそうなので）」「研究所を通じて先進校の視察にも行けたのでよかった」「授業に対して直接相談にのってもらえ、また、話し合いができたという点で、即実践に役立てることができよかった」「個人や学校内の考えを離れ、現在、どのような実践、理論が中心となり、展開されているのかを知ることができる。VTRの視聴というオーソドックスだが、やろうとすると難しい研修を定期的に継続することになり、さらには研究所スタッフの助言を得て、自分の実践を謙虚に振り返ることができた。指摘はいつもの確であり、専門性を高める上で得難い経験となった」

一方、反省すべき点としては、「お互いの予定を確認し調整すると学期末など事務作業の忙しい時期に計

画ということになり、先生方にさらに忙しい思いをさせてしまった」「時間の関係などもあり個人的に聞きたい部分を十分聞くことができなかった。アドバイスいただいた後から聞きたいことが出てくる場合もあるが、聞くことができないことがあった」「今回グループ内でも橋渡しというか、円滑に行えるように骨を折ってくれた先生の大変な存在が大きい、今後専門機関と連携する上で、リーダー的な先生が必要なのではないかなと思う」というように、連絡調整や時期によっては過重な負担をかける場合があること、時間の制約の中で十分な相談にまで至らない場合があることが明らかになった。

8 まとめと今後の課題

(1) オンサイト研修の有効性

グループでの研修を進めていくことを始めとして、日々のかかわりを振り返り、明日からのかかわりの手立てを考える省察を積み重ねることによって、子どもからの発信の読み取りの精度を高め、子どもの主体性が発揮されたかかわり合いが展開されていくと考える。子どもの見方に関しては、子どものわずかな動きにも注意を向けてかかわっていかなければならないと教師の意識が変わり、実践場面や研修の中でもかかわりの基本を意識した取り組みが見られるようになってきている。このような視点を取り込んでいくようになった背景に、日々の具体的な場面を取り上げた研修の効果があつたと考える。ただ単に重複障害児のコミュニケーションについての知識を一般的なこととして学習するだけでは、具体的な実践に結びつかないし、教師間での共有もされにくい。同じ実践上の具体的な課題を共同で考えることによって、それらが実践にも生かされ、さらに教師間の共通理解にもつながるものと考えられる。

(2) 専門的実践力の向上

子どもの見方など、かかわり手としての構えが変化してきているが、子どもに分かる環境作りや情報の提供という点において VTR を見ながら考察すると、音声言語に頼ったかかわりとなっていることが多いことに気付かされた。子ども一人一人がそれぞれに「言葉」をもっていて、まずはその子の「言葉」からかかわっていかなければならないということや、子ども一人一人にとって分かりやすい情報提供のあり方の工夫ということなどを常に意識しかかわっていくことが「子どもと教師の気持ちの共有」を可能にしていくものと考えられる。また、子ども一人一人について分かりやすい「言葉」、分かりやすい情報を考えてかかわっていくという実践を繰り返していくことで、それぞれの子どもから学び、少しずつではあるが子どものことが分かるという経験

を積み重ねていくことができると思う。このように子どもから学んでいくためには、その学びの方法を精練し、教師の文化にしていく必要がある。そのことのために、日々の具体的な課題をめぐる研修は欠かせないし、そのような研修こそが教師の専門的実践力を高めていくものと考えられる。

(3) 指導計画・内容の再検討

子どもの見方やかかわり手としての構えを中心に、今回の研修を通して私たち教師側の考え方は大きく変化した。肢体不自由養護学校ということで、「身体の動き」ということが自立活動の中心的指導課題と考えがちになっていたが、子どもとの気持ちの共有を第一にかかわりの基本とするなど「コミュニケーション」の大切さを再認識することになった。また、医療的ケアの必要な子どもが在籍するようになり、自立活動の五つの区分のうち、「健康の保持」ということの大切さが取り上げられるようになり、さらには、子どもが主体的に活動していくための「心理的な安定」や「環境の把握」をどのように進めていくかということなどについても協議し、具体的な手だてを考えるようになってきた。今後は、この研修で培った力を基に、さらに子どもを見て実践・省察を繰り返していくとともに、多角的に子どもを見てかかわりを考えていくことができるようにしたい。すなわち、必要な情報を整理し、子どもの実情の再確認や子どものニーズから学習内容とかかわりの方策を検討していくなど、「子どもの見方や教師の構えなどかかわりの基本を確認」し、「子どもとの気持ちの共有を図る」とともに、「情報をコーディネートしていく力」を高め、「個別の指導計画を再検討」し、「授業を創る力」を向上させていくことが課題である。さらに、そのようにして作成された「個別の指導計画」、学習内容・方法が学年や学部が変わっても引き継がれるようにし、子どもの学習ニーズに応じて、主体的な学習活動が展開されていく実践を目指していきたい。